

兩岸三地小學語文教科書編選體系的比較研究¹

壹、緒言

一、研究動機

兩岸三地進行課程改革，在小學語文教材方面三地都不約而同的採用單元來組織。因此，以單元方法組織課文的教科書相繼出現。然而，過去兩岸三地語文教材的組織概況如何？

以單元來組織教材，大陸的經驗最早，其次是香港，最後才是臺灣²。中國語文科單元教學模式的確立，是本科教科書組織及教學上的一大進步。

不過，這些教科書以甚麼元素來組織單元，單元與單元之間如何銜接，單位與單位之間如何聯繫，每冊教科書之間如何銜接；設計是否合理，規劃是否都能體現語文科單元教學的精神，單元間的編選體系是合理有序？

如果要把語文教學放在科學的體系上，教材的組元方式和它的編選體系是值得首先探討的問題。

二、研究目的

針對上述的問題，本研究的目的歸納如下：

- (一)探討三地小學中國語文教科書單元組織及編選體系的發展和特點。
- (二)略論上述語文教科書的單元組織及編選體系；
- (三)就兩岸三地中國語文教科書編選體系的不足提出建議；
- (四)為建構以語文能力訓練組元的教科書編選體系提出一些原則

貳、研究方法

一、研究時限：分論部份由過去至現行的教科書，時限約由二十世紀五十年代到二十一世紀初。比較部份以現行(2003)的教科書為主。

二、取樣方法：選取當地現行比較流通的語文教科書；

大陸：人民教育出版社出版的幾套小學語文課本；

臺灣：1975年國民小學國語，1993年國民小學國語及九年一貫國語。

香港：七十年代中國語文，八十年代中國語文，九十年代中國語文，九十年代中目標為本課程中國語文及2001年中國語文

二、研究內容：三地幾套語文教科書的組元方法與編選體系的內容。

三、研究方法：根據統計的資料，先分論兩岸三地小學語文教科書組元與編選體系的發展，再提出一些具體的建議。

參、理論依據

一、問題說明

「教科書」也稱課本或教本，它是根據教學大綱規定的教學內容、體系、教學法要求

¹ 本文曾在東北師範大學舉辦的「資訊時代中國語文教育的現代化、科學化和多元化」國際學術研討會上發表，未出版。

² 大陸在五十年末，香港在七十年代中，臺灣在九十年代初才以單元組織小學語文教材。

而編寫的教學用書³。

「體系」就是把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，有人稱之為系統，有人稱之為體系⁴。它強調「教材內容安排的序列、各部分的組織成搭配以及內在聯繫」⁵。「教科書的編選體系」是指教科書中教材的組織，按學科論、認知心理及課程論等排列成一個合理的教學序列。

「單元組織」從知識論的角度來看，是從事物的聯繫中認識事物，或通過事物的若干個側面來認識事物的特徵。「單元教學」是一種系統化、科學化的教學體系，它既不同于單篇教學，也不是將幾篇課文簡單地組合一起，而是根據學生認知結構發展的特點，培養學生的基本能力，以發展學生的創造性思維為目標⁶。教學單元就是把教材的編排和教學計劃結合起來，成為達成教學目標的基本單位。單元教學與單篇教學最根本的區別，是把由幾篇課文組成一個單元作為一個基本的教學單位，它不僅重視對單篇課文的研究，更強調每篇課文在單元內所起的作用。

每級的語文教科書由若干課文篇目組成，這些篇目可以按合理的要求，組成若干個單元，這些單元之間的結構就是語文教科書的編選體系。體系內的單元結構是否有序，受到學科論、認知心理及課程論等元素的制約，而表現在單元間橫的聯繫和縱的銜接兩個維度上。

二、理論依據

系統論認為整體並非部份的和。換言之，相同的元素如果結構不同，它們所發揮的效用也不一樣。因此，語文教科書系統內的課文篇目相同，可能因單元組織以至編選體系的差異而產生不同的效用。這樣我們會關注到：建構一個科學化的語文教學單元及編選體系有那些理論依據？

科學就是合理，合理的基本條件就是有序。妥當地建構教科書編選體系序可以從學生的認知心理、語文科的性質、能力結構、語文能力內容、結構、序列和課程論等角度來組織教材的單元內容，並處理好單元間的編選體系的問題。

認知模式為建構語文各項能力的結構、序列及編選體系提供理論基礎。從認知心理⁷、資訊理論⁸的角度來看，認知過程的模式可以清楚顯示⁹：單元內教材及編選體系中單元的安排應做到由淺入深、由易到難、由已知到未知等原則。這樣，學生可就建構的認知模式，利用所學的能力來解決新的問題。

語文科具有工具、思維、思想、綜合¹⁰、人文等性質。工具性、思維性是「文」的問題，其餘為「道」的內容。這個定性的方法，基本是語文教育界的共識。如何定向，簡單來說就

³ 朱作仁主編(1987)：《教學辭典》，南昌，江西教育出版社，638頁。

⁴ 葉立群(1992)：〈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年)，32頁。

⁵ 三賀玲(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，134頁。

⁶ 轉引自周南山(1989)：〈新時期中學語文單元教學研究綜述〉，輯自《語文教學通訊》，第10期，42-44頁。

⁷ 三文科(1991)：《認知發展理論與教育—皮亞傑理論的應用》，臺北，五南圖書出版公司。

⁸ 三雨田(1992)：《控制論·資訊理論·系統科學與哲學(第二版)》，北京，中國人民大學出版社。

⁹ 何文勝(1999)：《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，85頁。

¹⁰ 朱紹禹(1988)：《中學語文教學法》，北京，高等教育出版社。

是以文爲經、道爲緯。語文科的性質確定後，根據認知、技能及情意三大範疇的教育目標，語文科的教學目標就能全百建構出來。

能力是駕馭知識和技能、完成活動的必要條件。心理學家認爲只有單一能力不足以獨立完成一種活動。換言之，要完成任何一種活動都需要多種能力的有機組合。在能力結構方面，從斯皮爾曼(Spearman)最先提出能力結構的二因素理論(two-factor theory)到吉爾福特(Guilford)提出的三維體系說，主要是特殊能力與一般能力的問題¹¹。因此，不論從特殊因素論、維度結構論或層次結構論¹²的觀點來論述語文的能力結構，還是離不開特殊能力與一般能力兩個概念。從語文科的角度來說，思維屬於一般能力；「聽、讀，說、寫」屬於特殊能力。前者是學習各門學科的共同能力，後者是語文教學的基本活動。換言之，聽讀說寫能力以思維的一般能力爲核心，只有在這個核心中談語文能力，才能全百瞭解語文能力的系統。所以說，一般能力是在語文特殊能力訓練過程中達成的。用資訊理論來解釋，聽、讀是資訊的接收（輸入）；說、寫是資訊的表達（輸出）。由輸入到輸出，經過資訊的處理，思維在這個過程中起關鍵的作用。

布魯納(Bruner)的學科結構論和加涅(Gagne)的系統任務分析理論¹³，爲單元間的序列系統提供了方向。我們可先根據心理過程、能力結構，和語文科的能力元素，在語文教育的總目標下，按語文特殊能力的子系統，以表解形式來建構聽話、閱讀、說話、寫作四種能力的序列和相應的訓練要點及教學內容¹⁴。

以能力來組織單元後，體系內單元與單元之間，年級與年級之間如何有機地組合起來，才能發揮最佳的組合效用？我們可從課程論找到解決的方法。根據皮亞傑、布魯納的思維發展模式¹⁵、初中生的學習心理特徵¹⁶和學科的能力結構，來建構一個倒螺旋式的課程發展結構。學生的認知結構與系統的教材知識結構有著密切的關係¹⁷，不顧教科書的編選體系，脫離學科的基本結構，忽視學生的認知發展和認知的模式，而只教一些或可即時收效的零星知識是不經濟的¹⁸。布魯納認爲教學一般應按照兒童智力發展進程來安排有關的教材¹⁹。「螺旋型課程」設計是教材邏輯系統與學生心理序列有機組合的最優化結構²⁰。這就是體系內單元間縱向的銜接與單元內橫向聯繫的問題。橫的聯繫是由精讀、導讀與自讀三種不同課型來達成，做到由學習、運用到評估各種語文能力，學生在學習的過程中得到強化、鞏固，從而產生內在的學習動機。縱向的銜接就是上一單元所學爲下一單元所用，從而提高學習新單元的能力。在學習過程中，體系內的一系列能力得到鞏固。因此，這樣的體系規劃才能爲學生提供一個主動、積極的學習條件。

在建構單元以至教科書編選體系的內容時還需作出全盤計畫，具體來說，制定每階段的目標、每年的目標、每冊課本的教學目標、每個單元的教學目標、每個單位的教

¹¹ 何文勝(1999)：《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，54-79頁。

¹² 祝新華(1993)：《語文能力發展心理學》，杭州，杭州大學出版社，33--35頁。

¹³ 何文勝(1999)：《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，40-41頁。

¹⁴ 何文勝(1996)：《語文能力結構再探》，香港，中文教育學會第三屆國際研討會論文。

¹⁵ 邵瑞珍、張渭城等譯(1989)：《布魯納教育論著選》，北京，人民教育出版社。

¹⁶ 張傳宗(1993)：《中學閱讀教學概論》，北京，人民教育出版社。

¹⁷ 陳俠(1993)：〈學校課程編訂和實施中應處理好的十大關係〉，輯自《課程教材研究十年》，人民教育出版社，49頁。

¹⁸ 謝象賢主編(1992)：《語文教育學》，杭州，浙江教育出版社。

¹⁹ 邵瑞珍、張渭城等譯(1989)：《布魯納教育論著選》，北京，人民教育出版社。

²⁰ 陶明遠等第(1992)：《試論螺旋型課程結構論》，輯自《課程教材教法》1992年第4期，17頁。

學目標，目的是便於教師和學生的實踐與操作。同時還需注意到各單元目標之間橫的聯繫和每年級、每階段之間縱的銜接。

肆、研究內容

三地小學中國語文單元組織及編選體系的發展和特點

(一)中國大陸

二十世紀五十年代初的教科書，僅由一篇篇課文組成，全冊教材沒有明顯的單元。教材中不安排說話與寫話的練習²¹。五十年代後期每冊教材都劃分單元，每單元都設計單元練習²²。1963年六年制小學語文課本是根據當時大綱(草案)所提，以培養學生的讀寫能力順序為線索而編寫的²³。1978年的大綱(試行草案)規定教材的編排原則和方法，編排時要符合小學語文的學習規律，注意聽說讀寫的內在聯繫和字詞句篇之間的內在聯繫²⁴。全日制十年制學校小學語文課本按這個大綱的要求，把小學六年制劃分為三個階段：一二年級以識字為重點；三四年級由識字轉向讀寫過渡，重點抓「段」的訓練；五六年級以培養讀寫能力為重點。這樣從每篇課文的實際出發，再本著文道統一的精神，制定每篇的教學目的要求²⁵。課文分三類，一是講讀課文，這是進行基本功訓練的主要憑藉；二是閱讀課文，屬於在教指導下學生半獨立自學性質的課文；三是學生自學的獨立閱讀課文，屬於學生獨立自學性質的課文。三類課文所占課數比重，從低年級到高年級，第一類課文逐年適當減少，後兩類課文逐年適當增加²⁶。

1982年人民教育出版社(簡稱人教社)出版了六年制小學語文課本，這套教材在五年制小學語文通用教材的基礎上加以改進。具體改進措施是：1.加強了中文拼音的學習。2.注意識字與閱讀的緊密聯繫。3.課文分三類。4.加強聽、說、讀、寫之間的聯繫。低年級不僅重視識字，而且同時注意讀和說；中年級加重讀和寫的訓練，同時又繼續重視識字和說話訓練；到了高年級，在識字和說話的原有基礎上，提高讀和寫的要求。5.低年級在語文的聽、說、讀、寫以及字、詞、句、篇等有關基本功，進行最初步的必要的訓練。中年級安排幾項最主要的讀寫基本功。高年級，在幾項主要基本功訓練專案的基礎上，以思維訓練為核心，將學習語文與認識事物規律聯繫起來，安排讀寫各有側重的若干訓練專案，從理解內容到領會思想，有計劃地提高語言文字的理解能力和表達能力²⁷。

1992年人教社在原教材基礎上，根據《九年義務教育全日制小學語文教學大綱》編寫《九年義務教育全日制小學語文課本》。全套教材分低中高三個階段。一、二年級為第一階段，通過漢語拼、識字寫字、聽話說話、閱讀和寫話的教學，在識字的同時，加強以詞和句為重點的語言訓練。三四年級為第二階段，以訓練專案為核心組織教材。讀寫訓練專案由中年級開始安排，訓練內容以詞句訓練為起點，逐步過渡到段、篇訓練，重點在進行段的訓練：在閱讀方面，加強對段的理解；在作文方面，加強片斷練習，並向

²¹ 吳忠豪(1996)：《建國以來小學語文教學概述》，上海，上海社會科學院出版，50-52頁。

²² 吳忠豪(1996)：《建國以來小學語文教學概述》，上海，上海社會科學院出版，59頁。

²³ 李伯棠(1985)：《小學語文教材簡史》，濟南，山東教育出版社，137頁。

²⁴ 課程教材研究所編(2001)：《20世紀中國中小學課程標準·教學大綱彙編·語文卷》，北京，人民教育出版社，177頁。

²⁵ 李伯棠(1985)：《小學語文教材簡史》，濟南，山東教育出版社，164頁。

²⁶ 吳忠豪(1996)：《建國以來小學語文教學概述》，上海，上海社會科學院出版，65-66頁。

²⁷ 吳忠豪(1996)：《建國以來小學語文教學概述》，上海，上海社會科學院出版，67-68頁。

篇過渡。五、六年級為第三階段，著重進行篇的訓練：在閱讀方面，加強深入理解課文內容、概括中心、理清層次的訓練；在作文方面，重視培養觀察、分析事物和連段成篇的能力²⁸。單元內容及體系規劃都以能力的元素及發展作為序列，例如閱讀教學初小中文拼音、識字、學詞學句、看圖學文；中高小讀懂每句話、把句子寫通順、注意句與句的聯繫、理解詞句和句與句的聯繫、自然段、給課文分段、歸納段落大意、抓住課文的主旨內容、注意段與段的聯繫、從內容中體會思想、練習概括中心思想、理清課文的條理、分清課文的三次、體會課文的思想感情……。寫作教學如怎樣說就怎樣寫、培養觀察和理解能力、順序觀察事物、一寫真實，二寫具體、觀察和描寫景物、培養觀察和理解能力、練習編作文提綱、詳寫與略實、觀察和表達的方法、認真修改自己的作文……最後是綜合運用小學階段學到的語文基本功。

中高年級按訓練專案組成一個個訓練組，每一訓練組大多分為四層：一層「導讀」，安排在每組教材之前。簡要說明一組教材的組，成課文特點和訓練重點。第二層「課例」。第三層「讀寫例話」是本組重點訓練專案的簡要說明和歸納小結。第四層「基礎訓練」。

從第五冊開始滲透了一定的讀詞、讀句、讀段方法；第六冊開始根據訓練重點，安排了《讀寫例話》和每組課文前的導讀，以體現讀寫方法的指導，和提高學生的讀寫能力。

1996年人教社編的《九年義務教育六年制小學教科書語文》是根據《九年義務教育全日制小學語文教學大綱（試用）》編寫。初小安排了入學教育、中文拼音、看圖拼音識字、看圖學詞學句、看圖學文、歸類識字等單元。中小由字詞轉到句段的學習，這個階段的單元有：看圖學文、讀懂每句話、把句子寫通順、注意句與句的聯繫、注意句與句的聯繫、怎樣說就怎樣寫、理解詞句和句與句的聯繫、自然段的意義、自然段分層等、把一段話寫清楚、培養觀察和理解能力、給課文分段、留心周圍的事物、歸納段落大意、圍繞一個意思寫好片段、順序觀察事物、一邊讀，一邊想、把內容講清楚、一寫真實，二寫具體、抓住課文的主旨內容、注意段與段的聯繫。高小由句段發展到篇章的學習，這個階段的單元有：觀察和描寫景物、怎樣讀懂一篇課文、注意積累材料、從內容中體會思想、抓住事物的特點、練習概括中心思想、寫文章要有中心、培養觀察和理解能力、理清課文的條理、練習編作文提綱、事物之間的聯繫、按一定的順序學、分清課文的三次、詳寫與略實、觀察和表達的方法、閱讀要有一定速度、認真修改自己的作文、瞭解人物的內心活動、事物的靜態和動態、體會課文的思想感情、表達自己的真情實感、復習運用已經掌握的語文基本功、分辨事物和聯想、展開合理的想象、分清事情的前因後果、前後照應，首尾連貫、綜合運用小學階段學到的語文基本功。

2000年人教社編的《九年義務教育六年制小學教科書（試用修訂本）語文》是在語文試用本的基礎上，根據教育部頒佈的《九年義務教育全日制小學語文教學大綱（試用修訂版）》修訂而成。低年級使用的是大修訂的版本，中高年級使用的是小修訂的版本，教材的結構體例沒有變動，課文也基本未動。

²⁸ 吳忠豪(1996)：《建國以來小學語文教學概述》，上海，上海社會科學院出版，77頁。

初小教科書包括「識字學詞學句」「課文」「復習」「口語交際」四部分。每冊教材約編有8課識字學詞學句，8個復習，8次口語交際。每冊均分為兩大部分，每部分各有幾課「識字學詞學句」、十多篇「課文」、4個「復習」和4次「口語交際」。每部分先安排識字學詞學句，再安排課文。每組課文之後安排一個復習和一次口語交際。

識字學詞學句的教學重點是識字、寫字和進行詞句訓練。課文教學的主要任務是識字，進行詞句訓練、朗讀訓練和背誦訓練，學習語言，積累語言。教學重點是字詞句訓練和朗讀訓練。就第二冊語文教學來說，要著重培養學生識字能力、理解詞句的能力、朗讀能力、口語交際能力和初步的自學能力。修改的重點是練習。

中高年級每冊均安排四個專案。這次中高年級的教材修訂，結構體例未動，課文基本未動，但在七、九、十一冊中，刪去了「練習給課文分段」「歸納段落大意」「圍繞一個意思寫好片段」「練習概括中心思想」「寫文章要有中心」「瞭解人物的內心」「事物的靜態和動態」等專案。新增加的專案有「一邊讀，一邊想」「理解重點詞句」「重視語言的積累」「體會句子含著的意思」「閱讀要有自己的見解」。

2002年人教社出版的《義務教育課程標準實驗語文》教科書，是根據教育部《基礎教育課程改革綱要（試行）》的精神，按《全日制義務教育語文課程標準（實驗稿）》的規劃和安排，由課程教材研究所各課程教材研究開發中心組織編寫的一套九年一貫教材。

每冊有二、三十篇課文，包括精讀、略讀及選讀課文。每個單元（組）包括導語、課例和語文園地三大部份。課例由三篇精讀課文和一篇略讀課文組成。各部分相互聯繫，構成一個有機的整體。例如：一年級上學期首先編排中文拼音，而後是識字（一）、10篇課文，接下來是識字（二）、又10篇課文。兩個識字單元各5課。20篇課文分作4個單元。在每個單元之後設語文園地，此外，每個單元後還設6個口語交際話題。三年級上冊共有課文32篇，其中精讀課文24篇，略讀課文8篇。此外，教材後面還附有8篇選讀課文。第一單元和第五單元各安排一次綜合性學習，分別是「我們的課餘生活」「生活中的傳統文化」。

每冊教科書以專題組織單元，圍繞專題以整合的方式組織了八組教材內容。例如：二年級上學期的八組專題內容依次是：美麗的秋天，豐富多彩的學校生活，熱愛祖國，怎樣看問題、想問題，友好相處、團結合作，關愛他人，保護環境、愛護動物，熱愛科學。每個專題的涵蓋都比較寬泛，避免了局限性。三年級上學期教的八組專題內容依次是：多彩的生活、名人故事、心中的秋天、細心觀察、燦爛的中華文化、壯麗的祖國山河、科學的思想方法、獻出我們的愛。每個專題內涵豐富，貼近兒童生活，體現時代特點，蘊涵教育價值。

“口語交際”——話題與本組專題有聯繫，進行寫話訓練。“展示台”——給學生提供展示課內外學習所得的舞臺。“寬帶網”——與本組專題密切相關，引導學生學習由課內向課外延伸，以獲取更多的相關資訊。

（二）臺灣

七十年代國立編譯館三編《國民小學國語》是依照1975年教育部修訂公佈的《國民

小學國語課程標準》編輯，並於 1989 年改編。課文除第一冊為十二課，第十二冊為十八課外，第二冊到第十一冊，每冊課文都是二十一課。另編有首冊，以便在教學第一冊課文以前，先用十周時間教學說話和注音符號。本書以教導學生學習語文為主，課文的文體和各年級課文的難易度，都依照教育部所頒國語課程標準的規定，做適當安排。本書每個單元之後列有練習。

九十年代編寫的國民小學國語是依據 1993 年教育部修訂公佈的《國民小學國語課程標準》，於 1996 年學年度起逐年開始使。

國立編譯館三編的《國民小學國語課文》採用單元組織方式，每三或四課為一個單元，每個單元之後有練習。每單元有一個主題，例如，第二冊第一單元「春天來了」，第二單元「戶外活動」，……第六單元「自然現象」。

康軒文教事業出版的《國民小學國語》，全書共十三冊，分為首冊及一至十二冊。首冊供小學一年級新生前十周說話教學及注音符號之用。一至十二冊供一至六年級學習國語說讀寫作之用，以增進語文閱讀興趣，發展思考及發表能力。採單元組織方式，每三課為一單元。每單元包含課文及語文活動。採用混合教學的原則編寫，教學時兼顧到說、讀、寫、作，透過教學活動設計，引起學生參與及主動學習的興趣，全百發展學生語文能力。每兩單元安排一課略讀，以生字新詞及課文大意為教學重點，其他部份，教師可視班級學生程度及實際需要，增減內容。教材依據兒童生活經驗發展及興趣原則編寫。

二十一世紀編寫的國民小學國語是依據 2000 年教育部公佈的「國民中小學九年一貫課程第一階段暫行綱要」及「國民小學課程綱要(語文學習領域)」編輯而成。

康軒文教事業出版的《國語》全書共十九冊，分為首冊及一至十八冊，提供國民小學六年及中學三年的學生使用。首冊供小學一年級新生前十周說話及注音符號教學之用。一至十八冊供學生一至九年級學習國語文說讀寫作之用，以增進語文閱讀興趣，發展思考及發表能力。教材採單元組織方式，分主題單元和動態閱讀。前者每單元包含單元主題導引、課文及統整活動，後者包含導引、課文外，另設計有語文學習活動，作為全學期動態學習、延伸學習及統整學習之用。採混合教學原則編寫，教學時應兼顧說讀寫作訓練。教材依據學生生活經驗發展及興趣原則編寫。

南一書局出版的《國民小學語文學習領域國語》採用單元設計方式，本冊有四個單元，以單元主題概念貫串各課內容。每一課後列有「加油小站」，包括生字的字形與字音比較，語詞認讀及說話教材，以統整課文內容。每單元後列有「語文天地」，包括課文復習、語文常識及聽說教材，以加強語文能力。習作配合每課課文教學活動，供學生練習。

(三)香港

七十年代編寫的小學中國語文是根據香港教育司署課程發展委員會 1975 年頒佈的「中國語文科——小學課程綱要」及「小學中國語文科課本編纂指引」的規定編寫。

現代教育研究社編的《現代中國語文》與教育出版社《中國語文》都採用文選式的單篇組織教材方法。

香港書業公司出版《小學中國語文》，全書共十二冊。低年級每學期只有九至十課，每課圍繞著一個課題，分成幾個小節，使學習精神能夠集中，加深對某一事物的內容和語言的認識，避免因不斷變換話題而產生的困擾。三年級以上，雖然課目獨立，

但彼此之間，在題材或文體方面，都有內在的緊密的聯繫²⁹。

八十年代長春出版社出版的《小學中國語文》採用單元組織方法，例如低年級每學期只有九三十課，每課環繞著一個主題，分成幾個小節，使學生的學習精神能夠集中，加深對事物的內容和語言的認識，避免因經常變換話題而產生不必要的困擾。三年級以上，雖然課目獨立，但在題材或文體方面，彼此都有緊密的聯繫³⁰。

九十年代初編寫的小學中國語文是遵照香港課程發展議會 1990 年頒佈的「小學中國語文科課程綱要」的要求編寫。

新亞洲文化企業有限公司編的《小學中國語文》與現代教育研究社編的《現代中國語文》都是採用文選式的單篇組織教材方法。

啓思出版社出版的《小學中國語文》「課文編排採用單元組織方式，有計畫地聯繫有關教材，避免傳統課本隨機編排課文順序，使篇章互不相干，既無重心，又乏聯繫的缺點。例如，低年級以內容為線索，……有利學生認識生活，體驗生活，……表達思想感情。高年級以文體為線索，使學生能通過同類體裁的各種不同表達方式的學習，認識各類文體的特點和一般表達技巧，提高閱讀、欣賞和表達的能力。這種編排特別有利於學校進行『活動教學』。」

九十年代中編寫的小學中國語文是遵照香港課程發展議會 1990 年頒佈的「小學中國語文科課程綱要」和 1995 年頒佈的「目標為本課程中國語文科學習綱要」的要求而編寫的「課文編排採用單元組織元方式，從內容、文體或語文知識三方面有計劃地聯繫有關教材。以內容為單元，能加深學生對事物或語言的認識，以利學生認識生活，體驗生活。以文體或語文知識組織單元，則能使學生通過同類體裁的各種不同表達方式的學習，認識各類文體的特點和一般表達技巧，提高閱讀、欣賞和表達的能力」³¹。

按著這個組元方法的教科書主要有啓思出版社編的《目標為本·啓思小學中國語文》、教育出版社有限公司編的《目標為本·今日中國語文》、新亞洲文化企業有限公司編的《目標為本·小學中國語文》及教育出版社有限公司《目標為本·今日中國語文》。

二十一世紀初編寫的小學中國語文是遵照 2000 年香港教育統籌委員會頒佈的《廿一世紀教育藍圖·香港教育制度改革建議書》、1999 年教育署課發展處的《香港學校課程整體檢視改革建議》、香港課程發展議會的《目標為本課程中國語文科學習綱要》及《小學中國語文科課程綱要》而編訂。

朗文香港教育編的《朗文中國語文》採用單元組織教材的方法。單元內容包括生活經驗、生活常識、文化專案、品德教育、文體、語文能力訓練等元素。各單元聽、說、讀、寫的課業活動互相呼應及補足，而高年級加插看重自學取向的綜合式學習或專題研習活動。取材包括自我認識、情緒管理、品德教育、人際關係、生活觀察、中國文化、科學珍聞、環保資訊、名人故事、旅遊天地、史地趣談、外國文化、文學淺析、藝術欣賞等³²。

新亞洲文化企業有限公司編的《小學中國語文》採用單元組織教材的方法。以親近大自然、校園照相簿、我的世界改變了、我的生活小記、香港好去處、文學花園走一走等元素來組織單元。課程的核心內容將語文知識的學習、語文能力和態度的培養，以及學習經驗的體認結合起來。教材系列由讀寫篇、聽說篇及應用篇三部分組成，三者相輔相成。

²⁹ 陳煒良主編(1978)：《小學中國語文》，香港，香港書業公司，出版說明。

³⁰ 陳煒良主編(1984)：《小學中國語文》，香港，長春出版社有限公司，出版說明。

³¹ 陳煒良編(1995)：《啓思中國語文》，啓思出版社，編輯說明。

³² 朗文香港教育編(2001)：《朗文中國語文》，香港，朗文香港教育，編輯說明。

低年級側重培養學生聽說能力及識字、寫字興趣，中年級將側重點從聽說能力過渡到讀寫能力，高年級則側重培養和提升讀寫能力³³。

現代教育研究社編的《現代中國語文》(修訂版)，採用單元組織教材的方法，而以生活經驗、生活常識、品德情意、文化知識、公民教育、文體等元素來組織單元。教材通過設計的單元，將讀、寫、聽、說分佈於各課業，每個課業各有側重點。每個單元附有「概念圖」，展示學習目標和內容，閱讀課業按照有效的識字規律。大部分課業還設計了「學習小助手」，介紹讀寫聽說。每一冊書中設計了延伸單元，如「文學作品欣賞」「中華文化」的延伸單元。

伍、討論

在前面的理論基礎上，討論的內容主要集中在地三地的組元方式及編選體系的問題。又由於香港與臺灣的發展情況比較接近，因此，在討論時就把香港與臺灣歸為一組。大陸方面

根據上文的資料顯示，大陸在五十年代後期小學語文教材的組織由傳統單篇個體結構，演變成單元組篇的整體結構³⁴。從這個時期開始，大陸正式以單元來組織語文教材，並成為定制。在優化教材的組織上這是一大進步。由此可知單元教學的推行，大陸比臺灣和香港都要早。

七十年代末，全日制十年制學校小學語文課本在總結過去經驗的基礎上，按大綱的要求和學生的學習規律，全面考慮了一條「字詞句篇聽說讀寫」的教學「序」。在體系的安排上，突出了低年級以識字教學為重點；閱讀教材貫徹了文道統一、讀寫結合的思想，並設重點訓練專案，課文按語文訓練專案組元；一組教材設講讀、閱讀、獨立閱讀等三類課型，基本圍繞一個讀寫訓練點。體系又編入了《習作例文》和《讀寫例話》，加強了單元後的基礎訓練。這樣組織閱讀教材的好處：(1)力圖體現語文知識和語文能力結構，以提高語文教學的科學性。(2)教學目標明確，有利於教師操作和學生學習。(3)三類課文教學符合學生掌握語文知識和語文能力的認知過程，有利於提高學生的自學能力。(4)體現讀寫結合，有利於訓練學生的讀寫能力³⁵。總的來說，這時期教材的單元結構和編選體系愈來愈清晰。

八十年代開始，人教社編寫的教科書已經明確地採用以能力元素來組織單元。它以語文能力元素的發展序列作為編選體系的依據，後來又吸收實踐的經驗，這個體系得到不斷的完善。教科書開始在落實大綱要求的基礎上，符合小學語文學習的規律，注意說讀寫之間的內在聯繫和字詞句篇之間的內在銜接。它們以學科的線性邏輯發展序列作為單元間的銜接方法，同時還利用講讀課文、閱讀課文及獨立閱讀課文等不同課型來處理單元內各單位間橫的聯繫，在教學上發揮施教、強化、鞏固的學習作用。

九十年代初《九年義務教育全日制小學語文課本》及中期的《九年義務教育六年制小學教科書語文》，是在八十年代的基礎上發展出來的。它以讀寫訓練重點為核心，兼顧內容上的聯繫，把教材組成八組，作為閱讀、作文學習的主要教材，以基礎訓練中的聽

³³ 新亞洲出版社編輯委員會編(2003)：《學會學習·中國語文》，香港，新亞洲出版社有限公司，致老師和家長。

³⁴ 三賀珍(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，139頁。

³⁵ 田本娜(2002-11-21 10:51:53)《總結經驗繼續改革小學語文教材》<http://www.pep.com.cn>

說讀寫作為能力訓練內容，字詞句段拼音標點作為知識學習內容，繼承中有創新³⁶。這兩個編選體系的發展科學性愈來愈強，語文教學的序列愈來愈清晰。

自從葉聖陶的「得到訓練學生讀寫能力綱目及次第，據以編教材」提出後，改變了單一的文選型的傳統教材體系，在語文教材中系統地設置讀寫訓練專案，經過多年來編寫教材的實踐，教材體系逐步趨於成熟。在教材中設立讀寫知識以及能力訓練點，把課文作為進行語言訓練的例子，提高教材的科學性、系統性，這已成為教材編寫者的共識³⁷。傳統的教材體系側重於知識的傳授，這套教材側重體現知識和能力結合³⁸。

這些教材中讀寫訓練專案的設立，可以看出訓練目的內容安排以閱讀、寫作能力為三線，貫穿觀察、記憶、理解、認識等一般能力。訓練形式體現出語文能力和相應的知識內容相結合、讀和寫相結合的特點。編排形式多樣，或以閱讀為主、或讀寫合一、或讀寫輪換交替³⁹。

教材的組織先以讀寫能力元素來組元，並以這個學科的線性邏輯發展為編選體系的序列；然後才考慮到教材內容的安排。這樣建構出來的單元及編選體系序列性比較強。選取的教材內容一般可以包括生活、品德、情意、文化等「道」的範疇，不過，這些內容我們不易找到它們的序列，但可以因應社會的實際情況和學生的興趣、習慣、態度來選材。如果說前者是屬於「文」，後者使屬於「道」，在一定程度上做到以「文為經、道為緯」的要求，這就符合語文科的性質了。因此，我認為上述的編選體系是合理的。三種課型基本是單位課文間橫的聯繫，它照顧了學生的學習心理，在語文能力訓練的過程中得到鞏固與強化。可惜在選材方面這些教科書就沒有更好地貼近學生的生活和他們的學習興趣。

2001年《九年義務教育六年制小學教科書(試用修訂本)語文》在七、九、十一冊中，刪去了「練習給課文分段」「歸納段落大意」……專案。這裏刪去的內容包括閱讀與寫作能力，根據修訂的原意，「刪除這些專案，降低了對小學生讀與寫的要求，也有助於克服教學中那種篇篇課文都分段、歸納段意、概括中心思想的程式化弊端」。新增加的專案有……「理解重點詞句」……「閱讀要有自己的見解」等。其實，新增與刪去的部份是沒有衝突的。相反，新增的部份應在被刪部份的訓練基礎上發展出來的。例如學生先要有「歸納段落大意」「練習概括中心思想」的能力，才能較好地具備「閱讀要有自己的見解」的能力。因此，刪去基礎部份而要做到高一層次的要求是不合理的。根據語文能力的發展序列，我們有理由懷疑這種編選體系不是教材的最優化組合。

大陸的小學語文單元教學由五十年代開始，發展到二十世紀末，主要是以能力訓練作為組元的元素；在編選體系上，主要是以學科能力結構作為序列。例如，初小以拼音及識字為主，中小強調字詞句段的訓練，高小著重篇章理解能力的培養。整體來說是初小的聽說向讀寫過渡，高小則閱讀與寫作結合，帶動聽說。組元的方式以及體系的規劃

³⁶ 三賀珍(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，133-134頁。

³⁷ 三賀珍(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，133頁。

³⁸ 三賀珍(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，133-134頁。

³⁹ 三賀珍(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，134頁。

以學科的能力結構為導向，配合不同的課型，單元間縱的銜接與單位內橫的銜接基本是清晰明確的。

二十一世紀初人教版《義務教育課程標準實驗語文教科書》以專題組織單元，每一組教材的「導語」，通過簡單的幾句話，點出該組的專題。「導語」之後的課文以及部分練習，「語文園地」、口語交際、實踐活動以及展示台等內容，都是圍繞該組的專題，以整合的方式安排八組教學內容。各單元都是圍繞一個專題把各項教材內容組合成一個整體。從每冊教材單元中的一個單位體例來說，從導語到課例、到語文園地，每組前面有一個總的提示，介紹該組教材的主題內容及其內在聯繫，導語強化了導學功能，各項語文活動又緊密地圍繞該單元專題而展開，教材的整合性進一步加強，這種安排是合理的。

課文分精讀和略讀兩種類型，它重視單元內精讀課文與略讀課文的聯繫與整合，做到精讀課文與略讀課文，學習內容與訓練內容，閱讀理解與口語交際習作彼此關聯，緊密結合。但如果加上自讀課文就更能全面積極地評估學生的水平，提高學生的自學能力。

這套教材比以前各套更注意學生的認知心理，確實可以做到教材從兒童生活實際出發，從兒童的需要出發，從兒童的興趣出發，安排教材和教學⁴⁰。例如在識字安排上，它避免了集中識字可能產生的單調枯燥，功能單一，缺少情境、語境的弊端。低年級閱讀教學的重點是朗讀訓練，培養學生初步的閱讀能力、即瞭解詞句意思的能力。教材中的口語交際，內容與本組專題有密切聯繫，且貼近學生生活，學生會有話可說。

這套教科書著力探索學科結構體系的創新和教材組織方法的優化，在教材設計上突破原有的學科體系，構建新的教材結構體系，在學生的心理結構和學科知識結構之間努力找到最佳結合點，以便形成最合理的結構，發揮最大的功能。從兒童的心理特點出發，構建適應兒童心理的教材結構，成為這套教材在結構上的共同特點。語文構建了以學生自主學習與實踐為核心的教材結構體系，形成由低到高迴圈往復、螺旋上升的訓練序列⁴¹。也就是因為這樣，教材的編選體系對學生的心理結構的強調有餘，而對學科的能力結構重視不足的現象。

組元的方法很多，我們可以以生活經驗、品德情意、文化文學、知識或能力等元素來組織單元，但作為語文教學，哪種組元法才是合理有序呢？根據語文科課程取向和學科性質的論證，以語文能力訓練內容作為組元的元素，才是教材編選的最優化組合。至於編選體系的建構，若以能力組織單元，單元間縱的銜接比較容易，也比較合理。若以生活、品德、情意等內容來組元或組織專題，我們都很難理出一條合理的序列。

這次修訂的理據主要認為現代課程論更重視習慣態度的培養，因而強調品德情意的內容，並以此作為專題。圍繞專題選文，從一個單元來說或者是可以的，但不同專題的前後單元我們很難找到一個合理的序。因此，上一單元所學不能為下一單元所用。如果我們利用學科的線性邏輯發展作為序列，安排教學的重點，這樣我們基本可以做到上一單元所學為下一單元所用。在這個規劃下，才考慮專題，選材儘量圍繞專題的內容。這樣就可以符合語文科的性質，做到以「文為經、道為緯」，「文道合一」的要求。但現

⁴⁰ 見網址：<http://www.pep.com.cn> 中義務教育課程標準實驗教科書語文一年級下冊教材介紹。

⁴¹ 見網址：<http://www.pep.com.cn/20021201/ca85570.htm>

行的教材規劃強調的是專題的內容，淡化能力的序列與能力的訓練。這樣以「道為經、文為緯」的教材編選方法，在各單元之間的銜接是有問題的。

根據語文科的性質，「文」與「道」不是對立的，我們可以做到「文道合一」。上述修訂加強「道」的培養是無可厚非的，若然淡化甚至取消以字詞句段篇的理解與寫作能力訓練等組元的元素是不合理的。透過「文」來學「道」，就更能符合語文科的性質和教學的要求。

如果有人因為應試教育而出現的題海或機械式的訓練，把語文教學弄得支離破碎，我們就歸罪於能力訓練，從而提出淡化基礎能力訓練的要求，這種做法是值得商榷的。同樣，《九年義務教育六年制小學教科書》在教學上成效不顯著，不一定是體系出問題，它可能是選文、教法、訓練不全、文道處理不好等方面出了問題，又可能是過於重視學科的邏輯序列而忽視學生的認知心理，未做到倒螺旋上升的課程結構……，甚至是應試教育的影響。其實這是語文教學中的一個多元性問題⁴²，元素之間不存在任何矛盾，問題我們怎樣處理體系內各元素間的結構。我們應在承傳的基礎上，處理好文道間的關係，否則這次語文教改又出現另一鐘擺現象。

香港及臺灣方百

香港方百，七十年代現代教育研究社編《現代中國語文》未提到單元教編選體系的問題。教育出版社《中國語文》雖強調能力的訓練，但沒有提到單元及編選體系的問題。香港書業公司出版《小學中國語文》開始注意單元、編選體系的問題，當時可以稱得上「新穎編排」。八十年代長春出版社的《小學中國語文》以生活內容單元組元，可算是「編排新穎，與別不同」，但仍未成為定制。九十年代編寫的小學中國語文有文選式的單篇教材，也有以生活、文體及語文知識來組織的單元教材。九十年代中目標為本課程的中國語文教科書開始以生活、品德情意、常識、經驗、文化、文體及語文知識等單元組織教材，立成了定制。二十一世紀初的幾套教科書，就在目標為本課程的基礎上，加上語文能力訓練的元素來組元，建構一種多元化的組元方式。

臺灣方百，七、八十國立編譯館主編國民小學的國語教科書雖提及「單元後列有練習」，但這個單元內的單位課文基本沒有多大的聯繫，同時也沒有一個單元的名稱，例如，第五冊第一至四課為一組，單位課題分別是：我的家在鄉下，樓頂看日出，山上看風景，飛機；第十九至二十一課為一組，單位課題分別是：兩朵雲，小鯉魚猜謎語，如困我是一隻鳥。這些仍是屬於文選式的單篇教學。根據考察，教材的組織主要按時間、節令……來安排。例如學期初有「開學了」，十月份有「國慶節」「雙十節的晚上」，五月份有「年年賽龍船」……。九十年代立編譯館主編國民小學的國語教科書開始運用單元來組織教材，但主要是以內容組織單元。因此，第一單元到第二單元的教材之間沒有明顯的邏輯關係。康軒文教事業的國民小學國語教科書采單元組織，開始注意體系中聽、讀、說、寫的問題。九年一貫康軒文教事業國民小學國語教科書國語運用單元來組織教材，但都是以內容來組織單元，每單元包含課文及統整練習。采混合教學原則編寫，教學時應兼顧說讀寫作訓練。南一書局出版的《國民小學語文學習領域國語》採用單元

⁴² 何文勝(2002)：〈多元化的語文教學——教材編選體系的角度〉，論文在香港中文大學「多元化的語文教學」研究會上發表(未刊印)。

設計方式，每單元以三題概念貫串各課內容。

七十年代起臺灣及香港有些教科書雖然仍用文選式的單篇教學，但單元教學的雛型已形成，並開始以單元來組織教材。不過，兩地都是以生活常識、生活經驗、品德情意等「道」的元素來組織單元。從理論依據來說，這種組元的方法是值得商榷的。

八十至九十年代兩地已普遍用單元來組織教材，但都是以生活經驗、品德情意等「道」的內容來組元。以「道」來組織單元，它的內容是甚麼，理據又何在？若從語文的性質去看，文道之中，它以道來帶動文，但誰也不能否認這種組元的方法難以理出單元中合理、全面的內容和認知的心理序列。可以說，不論編者如何去界定「道」的元素和序列，他都很難給人一個完滿的答案。

同時，這些單元的內容只是語文教學的其中一個目標，因此，這種組元的方法難以全面、有效的達成語文教學的目標。在生活內容的學習中去訓練學生的語文能力，與透過語文能力訓練的過程中去學習生活的內容，兩者的目標不同，方法和結果也完全不一樣。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，而是與生活更為密切的常識科的知識學習。根據「文」道合一的原則，只有透過「文」來學「道」才符合本科的教學目標。這樣似乎只有從能力結構、認知心理發展、學習心理等因素去考慮，才有可能說出一個合理、為人信服的理據來。從生活經驗、生活常識、品德教育、科學新知等組元的方式來看，這些都只是知識的傳授，不是能力的培養。從語文科的性質來看，這種組元的方法，對工具性的強調不足。

此外，香港由七十年代起還以文體組元，如果說可以的話，應以訓練學生的文體閱讀及理解策略原則；文體的知識只是為理解這類文章服務；同時，學生從文體認識，不可能增進賞析的能力，相信還需有表層、深層理解，以至感受、欣賞、分析等能力的培養，才可能提高學生的賞析能力。就算在這些教科書的記敘文單元裏，也不是以記敘文的理解策略或寫作能力等子元素的培養來作為組元的元素。因此，除非以能力元素來組織單元，否則，無法達到全面提高學生語文能力的效果。

在體系構思上，九十年代以前，各教科書都沒有一個明確的編選體系，二十一世紀初，香港的教科書力圖建構一個編選體系，它們開始注意到聽讀說寫四種能力的關係，開始注意讀寫的配合，也開始注意到初小與高小的學科邏輯發展，但從編選體系內單元的關係來看，它的科學性不足，隨意性也很大。

二十一世紀的香港教科書又在目標為本課程的單元組元基礎上，加上語文能力的元素，我們可以理解為多元化的組元方式。但系統內元素之間的關係弄不清，只是把它變成一個各種元素總和的體系⁴³，造成頭緒太多。根據系統論的觀點，我們需要弄清楚各種元素間的結構關係。否則，這個體系必然不是一個優化的教材組合。體系內元素的內容由學科的內涵、性質、能力等要素來決定。體系是元素間的結構與序列的關係，可由系統論、課程論、認知心理等元素來建構。因此，這個體系不應是上述元素的一個簡單綜合，而是各元素的一個有機組合。

⁴³ 何文勝(2003)：《世紀之交香港中國語文教育改革評議》，香港，文化教育出版社。229-252頁。

兩地的教科書編寫者力圖以單元統率課文，再以若干單元組成編選的體系，但由於單元元素的組成部份缺乏科學性，同時單元與單元之間的聯繫，以至整個體系的指導思想都不很明確，造成散亂、不必妥的重復。因此，教材編選的隨意性仍然很大，可以說單元、編選體系在兩地小學語文教材組織上的出現，雖是一個進步，但由於對語文科內涵、性質、能力結構的認識不足，直接影響這些單元及體系內容的質素。

出現這些問題，主要是對能力結構的論證不足。要解決這些問題，關鍵就要建構一個符合科學原則的編選體系：從認知心理發展、課程論出發，以語文能力為三線，統率單元結構的發展，而生活內容只是選材的一原則，相信這是一個比較合理的體系設計。

陸、建議

根據上文的討論，我們嘗試針對這些問題，就兩岸三地小學中國語文的組元方法及編選體系提出一些建議。

單元是一種有效的課程組織⁴⁴。根據單元教學的概念，在單元的縱向發展方面，則宜以能力組織單元，立以語文能力的線性發展作為序列，這樣才能做到第一單元所學為第二單元所用，從而提高學習新單元的能力。在單元的橫向聯繫方面，可以利用不同的課型來達到不同的教學要求。例如，利用精讀學能力，導讀在教師的協助下用能力，自讀由學生自行評估能力。這樣就能做到倒螺旋上升的課程結構。

在能力訓練過程中學習品德思想，與學習品德思想過程學語文能力，教學目標是不同的，教學的重點也不一樣。作為語文科，根據理論依據，它應該是在學習語文能力的過程中學習一些品德情意等內容。因此，語文科的編選體系應該以能力為經，品德情意為緯，這樣才能體現語文科的性質和任務，落實語文科的教學目標，做到以文悟道的教學原則。

在編選教材方面，根據文道合一的要求，教材編選者先按能力組元，立以語文能力的線性發展為序列，建構編寫教材的架構，然後才考慮到選材的內容。為使教材能配合學生的認知心理和情意的發展，我們可以選一些學生生活經驗、習慣興趣、品德情意等與道有關的篇章，在教材的編選上做到以文為經，道為緯；在教學上做到文道合一的教學原則。

不論哪個地區，若根據理論依據，在組織單元與建構編選體系時，需要科學地作出一個語文教科書編選體系的規劃，以下是一些參考的原則：1.確定語文的教育目標；2.定出明確的教學目標；3.建構能力結構的要素及序列；4.列出各項知識能力的要素序列框圖；5.編定教科書的編選體系；6.確定語文的能力訓練點；7.規定學習的水平範圍；8.按編選的體系組織單元；9.選取適當的教材編目；10.編成不同編選體系的教科書⁴⁵。

對於多元化語文教材元素的具體操作原則，我們可以在教材的組元、編選體系及教

⁴⁴ 中華人民共和國香港特別行政區課程發展議會編(2001)：《中國語文教育學習領域·中國語文課程指引(初中及高中)》，香港，政府印務局，39頁。

⁴⁵ 何文勝(1999)：《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，100-103頁。

材體例中反映出來。「中國語文的學習，應以讀、寫、聽、說為三導，帶動其他學習範疇」⁴⁶；

換言之，一般能力、思維能力、自學能力與品德情意等學習範疇的訓練，可在語文聽讀說寫等特殊能力的訓練過程中達成；以「文為經、道為緯」作為選材方法；在能力的訓練過程中，培養學生的思想、品德、情意，做到由文悟道，文道合一的語文教學精神。在教科書體例上，利用助讀系統、範文系統、作業系統⁴⁷，使學習提示起教學的監控作用；學習重點可從語文能力（文）、知識系統及品德情意（道）來規劃；預習的作用是運用以前單元所學的能力，來學習新一單元的學習重點；研討與練習，可針對學習重點中「文」與「道」來設計，透過提問進行全面的訓練，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⁴⁸。

三地現行小學語文教材的組元方法及編選體系，大陸方面就過於強調「道」而淡化「文」這條線；香港方法就有「文」也有「道」，但結構、序列不清晰；臺灣方面就強調「道」而忽略了「文」。要調整這些問題，方法可在大陸九十年代初《九年義務教育全日制小學語文課本》的線性邏輯序列為體系的基礎上，再加上二十一世紀初人教版《義務教育課程標準實驗語文教科書》以專題組織單元的方法，組成一個以文為經、道為緯的教材編選體系。至於單位內部的元素，可用處理香港方面多元化語文教材的方法來處理。

由上面的資料及討論顯示，兩岸三地的小學的語文教材先以能力的元素組織單元，並以能力的線性邏輯發展來建構編寫的體系，然後才按不同的專題組織來選取教材。

柒、結論

文選式單篇的教材組織方法在教學上有很多不足，不利於系統地訓練學生的語文能力。單元教學是有效的教材組織方法，不過，以甚麼元素來組元，直接影響教學的成效。

三地語文教材的組織方法都是從單篇發展到單元教學，在七十年代開始三地都以單元方式來組織教材，這個發展是中國語文教材組織的一個進步。在單元結構的基礎上，重視編選體系，最早是大陸，其次是香港和臺灣。但直都目前為止，以甚麼元素來組元就各有不同：

大陸方面，由五十年代起教材的組織方法由單篇到單元結構，由八十年代開始，到九十年代的單元組元方式都以能力為元素。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內容組織單元，從理論依據來說，這個改變是值得商榷的。

臺灣方面，由七十年代開始教材的組織方法由單篇教學到單元結構，直到目前仍以生活、品德情意等「道」的內容作為組元的元素，論證說明，這種組元方式有很多不足。

香港方面，由七十年代開始教材的組織方法由單篇教學到單元結構，在九十年代

⁴⁶ 中華人民共和國香港特別行政區課程發展議會編(2001)：《中國語文教育學習領域·中國語文課程指引(初中及高中)》，香港，政府印務局，9頁。

⁴⁷ 助讀系統包括單元學習提示、教學重點、作者、題解、預習；課文系統包括單位課文、注釋、多媒體光碟；作業系統包括研討與練習、延伸閱讀、語文實踐活動、課業紙。

⁴⁸ 何文勝(2002)：〈多元化的語文教學——教材編選體系的角度〉，論文在香港中文大學「多元化的語文教學」研究會上發表(未刊印)。

中，提出以生活、品德情意、文體等「道」的元素來組織單元，二十一世紀開始，組元的元素在九十年代的基礎上又加上能力的元素，從理論論角度來看，這個多元化的組元方式比較雜亂，應不是優化的單元組合。

教材的編選需要建構一個指導思想，否則難以建構一些合理有序的編選體系來。由能力組織單元所發展出來的體系，線性的邏輯發展的序列明確，比以內容來組織單元更易找到單元間的序列。

從理論分析來看，應該是以能力組元及其所發展出來的編選體系較有科學的理論支持，至於它的教學成效則有待進一步的教學實踐來證明。