

課程改革：香港和上海的比較研究

黃顯華

香港中文大學課程與教學學系

朱嘉穎

香港中文大學香港教育研究所

近年來，香港和上海的教育改革進行得如火如荼，課程改革作為教育改革的核心課題，自然受到了兩地教育界的高度關注。本文首先簡單比較兩地課程改革的脈絡因素，包括兩地的教育、社會、政治、經濟、文化等因素；接著試圖透過兩地所頒布課程改革的部分主要文件，從系統和學校兩個層面中課程決策、課程設計（包括課程理念、目標、概念和結構）、課程實施和課程評鑑四方面，將兩地的課程改革放在同一個框架中進行較深入的分析 and 比較。比較的結果相信對兩地課程理論的發展和課程實踐的優化應有所增益。

導言

近年來，香港和上海的教育改革進行得如火如荼，課程改革作為教育改革的核心課題，自然受到了兩地教育界的高度關注。香港和上海這兩個開放性的國際都市，同樣面對著資訊科技的更新、全球經濟一體化的發展帶來的巨大挑戰，但兩地的課程改革在不同的社會、政治、經濟、文化脈絡下獨立構思，究竟會否有異曲同工之處呢？作為兩地課程比較研究的一個初步嘗試，本文試圖透過兩地所頒布的部分課程改革文件，從課程決策、課程設計、課程實施和課程評鑑四方面，將兩地的課程改革

放在同一個框架中進行分析和比較，相信應對兩地課程理論的發展和課程實踐的優化有所增益。但要作有效和有益的比較，筆者認為首先要澄清「課程」一詞的定義，以及本文的性質和處理方法。

「課程」的定義

「課程」一詞有多種定義（李子建、黃顯華，1996；黃政傑，1983；Connelly & Lantz, 1985）。Goodlad（1979）從不同層次界定「課程」的範圍如下：理想課程（ideal curriculum）、文件課程（formal curriculum）、感知課程（perceived curriculum）、教導課程（instructional curriculum）和經驗課程（experiential curriculum）。

理想課程是指學者、研究人員、教育界或社會各界人士對課程的意見或建議；文件課程是指由教育當局制訂的課程指引、綱要、標準、教科書或與教學有關的文件；感知課程是指教育界、家長或有關人士對課程的了解、看法和感受；教導課程是指在學校或課室中實施、進行教學的課程；經驗課程是學生實際體驗的課程。某個課程層次（例如「理想課程」）的影響力是以它對其他層次——特別是對其下的課程層次（例如「文件課程」）——的實現程度而定。

本文的性質和處理方法

比較內容

本文的主要目的在於比較兩地的文件課程，特別是在課程改革的背景下，義務／強迫普及教育階段的文件課程。其他四類課程（理想課程、感知課程、教導課程和經驗課程）的比較雖然都很有價值和意義，但限於研究數據和篇幅所限，有待今後的努力或其他學者的貢獻。此外，比較兩地課程改革的脈絡因素，對於深入了解兩地的課程改革亦很有幫助。課程改革的脈絡因素包括政治、經濟、社會、文化、科技和教育制度本身。而教育制度本身所涵蓋的因素亦很多，包括學生人數、政府對學校教育的投資、政府對學校教育的控制和影響程度、教育專業力量

等。本文主要擇取兩地課程改革的整體社會背景作為其中一項脈絡因素進行比較。

比較教育學的處理方式

比較教育中的「比較」，並不是一單純的步驟，而是由一系列的步驟所構成。未經分析，即作比較，必然導致錯誤的結論。所謂「比較」，至少應包括描述、解釋、併排、比照研判等四項步驟。「描述」是將事物詳細提出；「解釋」是從哲學、科學、歷史、社會等不同的觀點，說明教育制度或現象的成因及意義（Bereday, 1966）。本文的內容主要就「比較」的前兩項作出努力。

判斷描述和解釋的架構

「課程」作為一個研究領域，Goodlad（1991）認為應包括三個範疇。他同時簡要地界定每個範疇的內容。筆者對某些內容作了一些補充修訂如下：

1. 實質性的（substantive）——指的是目的、學習經驗的提供和組織、學生評估等共同課程要素。要探究的是它們的本質、價值、制訂基礎（例如哲學、教育心理學、教育社會學等）和彼此的關係。這是屬於課程設計的範疇。
2. 政治－社會的（political-social）——人類在政治（廣義的定義）和社會各方面活動的過程中，某些人的利益受到重視，而另一些人的利益則被忽視。在某些政治和社會條件下，某些人通過某些程序和方法，在某些層面作出某些課程要素的決定，以至出現了某些科目、目標、內容和方法受到照顧，另一些則被忽略。這是屬於課程決定／決策的範疇。
3. 技術專業性的（technical-professional）——研究包括考察個別或一組的設計與製作過程所需的資源和配合因素，以及評價過程。通過

這些過程，課程得以編制、實施、改進或更新。這是屬於課程實施和評鑑的範疇。

本文在比較兩地課程文件後，會嘗試以上述架構判斷兩地課程發展的性質和限制。

兩地課程改革社會背景之比較

上海

1988年4月，江澤民在上海市第九屆人民代表大會《政府工作報告》中提出「要抓好中小學課程、教材改革」，拉開了上海中小學課程教材改革的序幕。1997年，上海中小學課程教材改革第一期工程（以下簡稱「一期課改」）告一段落，1998年起上海進入了中小學課程教材改革的第二期工程（以下簡稱「二期課改」）。貫穿兩期課改的主線是素質教育（張福生，2003）。

一期課改起始於20世紀80年代末，當時全球不少地區正推行以課程與教材改革為核心的基礎教育改革，而上海面對經濟和社會發展的需要，再加上要振興上海的歷史任務，對基礎教育的改革又提出了更新、更高的要求（上海中小學課程教材改革委員會辦公室，1990）。雖然上海的教育在80年代的改革比較活躍，但它沒有根本突破舊教育體制的束縛，青少年素質的培養既不能適應社會經濟發展的需求，亦不符合青少年身心發展的規律（上海教育發展戰略課題組，1988）。在此情況下，藉著全國進行義務教育教材規劃的機會，上海市政府提出了進行從幼兒園到高中十五年教育的課程教材改革，這也就拉開了上海一期課改的序幕（張福生，2003）。

二期課改的背景與一期課改有所不同。經過十年的發展，上海已經實現了由勞動密集型經濟向技術密集型經濟的轉軌，正提出與世界接軌、定位為國際大都市的規劃。此時，江澤民（1999）《在第三次全國教育工作會議上的講話》中又提出「創新是一個民族進步的靈魂」。於

是，上海二期課改的重點，就圍繞著「培養學生的創新精神和實踐能力」而開展，提出了相應的課程理念和課程目標，在課程結構、課程內容、課程實施和課程評價方面，都比一期課改有了新的突破（張福生，2003）。

香 港

香港的課程改革是在面對日新月異的社會變遷下而提出的：在經濟方面，香港的經濟結構正在急速轉型，知識型的經濟已發展成爲主流，全球一體化的趨勢對香港構成很大的挑戰；政治方面，回歸祖國以後，民主政治方面的改變令香港人的思想和生活起了新的變化；社會方面，階層結構正面臨著急速的變化，貧富懸殊現象急待紓緩。此外，資訊科技的迅速發展，又給香港人的生活帶來了新的衝擊。處於這樣一種大變動中，香港若要保持其國際金融、文化中心的國際競爭力，普遍提高市民的知識水平、能力、素養和國際視野是勢在必行的，而這亦是香港教育的重要使命（教育統籌委員會，2000）。

香港的教育傳統融會了東西方文化的特點，有其獨特之處。但現時的教育制度中亦存在著一些弊端，例如教師負擔過重，但學生的學習亦沒有收到理想的成效；學生的學科學習集中於應付考試，欠缺學習能力和學習態度的培養；學校爲學生提供的學習經歷過於單一，學生的學習只注重解決問題，卻缺乏思考、探究和創新的空間等。改善現有教育的不足之處，因應社會發展對人才培養提出的新挑戰和新要求，香港的課程改革提出「學會學習，終身學習，全人發展」的目標（教育統籌委員會，2000）。

分析比較

步入 21 世紀，無論哪個國家、地區都無可避免捲入了變革的浪潮中。由上述兩地課程改革背景的簡述來看，社會的變遷與發展（包括經濟的發展，政治、文化的變革等）成爲了真正引發兩地教育／課程改革的一

項重要元素。此外，對過往傳統的教育體制、教學模式的不足作出改善的強烈意識，亦給兩地的教育／課程改革注入了推動力。簡言之，社會的變革對人才的培養提出了新的要求，對此，兩地的教育必須作出配套的調整。或者可以這麼說，上海和香港兩地的課程改革雖然處在不同的社會、政治、經濟、文化脈絡下，特別是香港回歸祖國以後，社會所面臨的變革和挑戰與上海整體社會發展進程中所面對的困難有一些差異，但大家所需回應的課程發展的議題是非常相似的，那就是：因應社會變遷的需求，優化現有的教學，培養富時代氣息的優秀人才。

再者，Schubert (1984) 在分析了 20 世紀初至 80 年代出版的 1,138 本探討課程的書籍後，表達了這樣一個明確的觀點：課程領域是伴隨著普及教育的發展而出現的。他認為，隨著學習者特性及社會狀況的不斷改變，教育工作者必須思考如何為學生創造適當的學習機會。上海在 1986 年實施義務教育，香港則在 1978 年實施普及強迫教育。從實施普及教育制度至目前進行課程改革的年期來看，香港較上海有更長的過渡和適應時間，而這個時間方面的不同究竟對兩地的課程改革有甚麼影響呢？或許還有待課程學者日後更深入的研究和探討。

兩地課程改革¹文件課程之比較

課程決定

系統層面的課程決定

一、上海

上海的二期課改具體地貫徹《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》和《國務院關於幾處教育改革和發展的決定》，按照國家教育部《幾處教育課程改革綱要（試行）》的精神和上海市基礎教育工作會議的要求，編製了《上海普通中小學課程方案（徵求意見稿）》。（張福生，2003，頁 251）

在編製《上海市普通中小學課程方案（徵求意見稿）》（以下簡稱《課程方案》）的前期，上海中小學課程教材改革委員會、上海市教育委員會教學研究室先進行國內外資料的比較研究和社會需求的調查研究，編製了《面向 21 世紀中小學新課程方案和各學科教育改革行動綱領（研究報告）》，「提出課程方案和各學科課程標準編製的基本思路和突破要點，發動全市中小學和有關專家廣泛討論，在此基礎上，再進入課程方案和各學習領域指導綱要及學科課程標準的編製」（張福生，2003，頁 259）。

二、香 港

配合教育統籌委員會（2000）發表的《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中所提出的教育願景和目標，課程發展議會於 2000 年 11 月發表《學會學習——課程發展路向（諮詢文件）》，就香港課程改革的發展路向，邀請廣大市民透過郵寄、傳真、電子郵件、各類傳播媒體或有關的教育論壇等多種途徑，表達自己的意見和建議。此外，課程發展議會亦於 1999 至 2001 年 6 月間，進行學校課程整體檢視的工作：

社會很多不同界別的人士均有參與這次課程檢視，包括學生、家長、教師、校長、學校圖書館主任、出版商、本港和海外的學者、師資培訓人員、專業人士和僱主、青少年團體，以及非政府的團體組織等。（課程發展議會，2001，頁 3）

在進行課程檢視期間，課程發展議會除了透過多元化的途徑收集不同持分者的批評和意見，亦同時參考了本地研究的成果及其他各地的課程發展經驗。經過長達半年諮詢，課程發展議會於 2001 年 6 月正式頒布了《學會學習——課程發展路向》，旨在定出在 2001 至 2011 年期間香港課程發展的大方向。

學校層面的課程決定

一、上海

學校對課程某些因素的決定權有所增加，例如：

二期課改不再規定學科開設的年級和每個年級的週課時數，只按照學段給出該學段開設的學科和該學科在學段中的課時數的比例與各學年的總課時數，而把決定各年級開設的學科和學科的週課時數的權力交給學校，由學校根據學生的實際情況和學校的特色作出決定。（張福生，2003，頁 260）

二、香港

在以往的基礎上，學校和教師的課程決定權有所提升，例如：

鼓勵學校和教師靈活地採用各學習領域在《學會學習——課程發展路向》諮詢文件中建議的開放式課程架構，靈活地選用切合學生需要的教學內容、學與教過程及學習材料。（課程發展議會，2001，頁 26）

此外，「校本課程發展」亦被單獨列為《學會學習——課程發展路向》報告提議的課程實施的其中一項建議。

分析比較

從系統層面來看，與過往完全中央集權式、由上而下的課程決策模式相比，上海二期課改的課程決定已開始關注不同課程參與者的意見和建議。然而，若與香港長期以來採用的廣泛諮詢模式相比，上海的課程決策依然較多關注學者、校長、教師等與教育密切相關的成年人對課程改革的看法。至於香港，雖然採用廣泛諮詢模式，但社會各階層對於課程改革的參與亦僅限於表達意見，卻未能真正參與決策。所以，民主的課程決策模式無疑對課程實施有所裨益，但在課程決策邁向民主化的過程中，我們還必須回答兩個問題：

1. 民主是對哪些人民主？即是否所有的相關人士都能擁有表達意見和建議的空間呢？
2. 民主的真正效能如何？即市民廣泛的意見和建議能否真正得到聆聽、獲納入考慮呢？

此外，兩地的課程決策都努力嘗試建基於相關的教育調查研究、課程檢視及其他地區的課程發展經驗之上，這種基於理據的課程決策模式不僅能有效提高課程改革方案的實際可操作性，亦能大大減少課程實施者在課程改革過程中走彎路的機會。再者，從學校層面的課程決定來看，兩地都已將課程的部分決策權下放到學校，希望學校根據學生不同的學習需要，設計和規劃課程。由此可見，校本課程發展亦成為兩地這次課程改革的一大特點。總括而言，無論在系統層面還是在學校層面，兩地的課程決定都在民主化進程中邁進了一步，但與此同時，我們還需思考這樣一個問題：甚麼才是具質素的課程決定？

課程設計

課程理念

一、上海

上海的二期課改確立了以下的課程理念：

樹立課程是為學生提供學習經歷並獲得學習經驗的觀念；以學生的發展為本，構建體現時代特徵和上海特點的課程體系；以德育為核心，強化科學精神和人文精神培養；以改變學習方式為突破口，重點培養學生的創新精神和實踐能力；加強課程的整合，促進課程各要素間的有機聯繫。（張福生，2003，頁 252-253）

二、香港

香港的課程改革明確了以下的指導原則：

教導學生學會學習，促進他們獨立學習的能力，達到全人發展和終身學習的目的，以全面提高教育質素。……〔相信〕所有學生都有能力學習。……採用以學生為本的方式，從學生的角度出發，了解他們的需要、學習方式、興趣和能力，從而定出適切的教學及評估的策略。……考慮香港教育環境的特色（包括歷史因素及文化傳統），建基於現有的優勢……，不斷改善。……採取能夠平衡以下各方面的做法：不同的教育目的；互相對立的取向和觀點，例如……運用不同的學習及教學策略、採用多元化的評估模式。……〔認識〕課程發展議會制訂的中央課程……與因應學生需要而制訂的校本課程，兩者之間的平衡非常重要。……〔認識〕課程發展是持續不斷的改進過程，期望短期內收立竿見影之效是不切實際的想法。……〔了解〕積極的意見和耐性，欣賞每項小成就，以及克服面對在改革過程中遇到的挫折，都是確保持續變革的基要因素。（課程發展議會，2001，頁9-11）

三、分析比較

兩地的課程改革都非常重視「學生為本」的課程理念，強調學生全人發展的重要性，關注學生在知識的獲取、能力的提升以及態度的培養等方面的整合。但從兩地對課程理念不同的表述方法中，我們隱約看到兩地所秉持的課程理念有一點不同：上海注重從學生學習的角度來規劃課程改革的發展路向，但香港則還同時從課程整體發展過程的特性及發展過程中如何平衡各持分者利益的角度來規劃課程。或者可以這樣分析，上海和香港的課程改革規劃，前者偏重於「實質性」的課程，對課程要素的考慮較多，後者則較為全面地視課程為一個研究領域，既是「實質性」的，亦是「政治—社會」和「技術專業性」的（Goodlad, 1991）。²

課程目標

一、上海

二期課改的課程目標分為「課程改革目標」和「學生培養目標」。在課程改革目標方面：

堅持國家全面推進素質教育的總體要求，通過 10 年的努力，構建符合時代需要、適應國家發展、社會進步和上海國際化水平的基礎教育課程體系和新教材體系。（張福生，2003，頁 254）

至於學生培養目標方面：

使學生具有良好的思想道德素質、文化科學素質、身體心理素質、審美素質、勞動技能素質和健康的個性，具有創新精神、實踐能力和終身可持續發展的基礎，會學習、會合作、會做人、會生存，成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人。（張福生，2003，頁 254）

二、香港

學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、為國家以至全球作出貢獻。

為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。

有見及此，二十一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的路向。（課程發展議會，2001，頁 4）

三、分析比較

兩地的課程目標都非常重視學生個人的全面發展，強調不僅要提高學生的文化科學素養，更要注重其學習能力和共通能力的提升，以及學習態度和價值觀的培養。面對二十一世紀社會急速變遷帶來的挑戰，兩地的課程目標都以培養學會學習、終身學習的學生為最終的依歸。在這方面，上海的教育部門更將「課程改革」目標再細分為「課程改革目標」和「學生培養目標」兩個範疇進行論述，這足以顯示上海政府在這次課程改革中對學生全人發展的重視。但不同的是，香港比上海更著重於

在課程改革中處理學生個別差異的問題。再者，與過往的課程目標相比，香港較為明確地指出課程改革後課程架構具有「連貫」和「靈活」兩大特點，而上海的課程改革目標則較為籠統地提及要構建新課程體系和新教材體系，但卻沒有對「新」的定義作清晰的表述。筆者認為，為了更有效地配合學生的培養目標，在課程設計的過程中，我們還是應當較為具體、細緻地考慮課程架構／課程體系的設置問題，因為這是課程目標得以有效達致的重要平台。

課程概念和結構

一、上海

上海二期課改方案提出，強調小學、初中、高中三個學段的整體設計，以確保 12 年中小學課程的連貫性。小學以綜合課程為主，初中和高中以分科和綜合課程相結合的形式設置課程（上海中小學課程教材改革委員會，2002）。

提出為學生提供五種學習經歷：（1）品德形成和人格發展的經歷；（2）知識與技能的累積、發展與潛能開發的經歷；（3）體育與健身的經歷；（4）藝術修養和發展的經歷；（5）社會實踐的經歷（上海中小學課程教材改革委員會，2002，頁 30）。

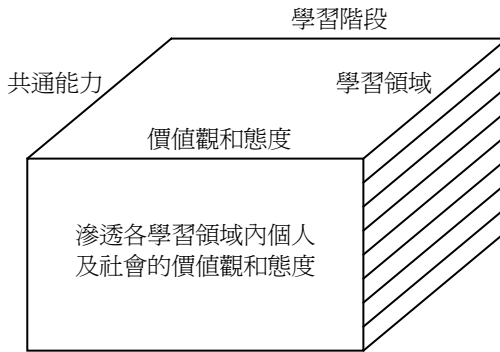
確定中小學教育向學生提供八個學習領域的課程：（1）語言領域；（2）數學領域；（3）科學領域；（4）社會領域；（5）技術領域；（6）藝術領域；（7）體育與健身領域；（8）社會實踐領域（上海中小學課程教材改革委員會，2002，頁 30-31）。

二期課改從培養創新精神和實踐能力，發揮課程促進學生發展的功能出發，設計了由基礎型課程、拓展型課程和研究（或探究）型課程組成的新課程結構，並以必修、選修和活動作為課程實施形態（上海中小學課程教材改革委員會，2002）。

二、香港

香港的課程改革採用開放的課程架構（見圖一），容許因應學生不同的需求，彈性地使用不同的學習策略和方式，確保學生在不同程度都能持續學習。香港的課程架構包括以下四方面的內容：（1）五種學習經歷；（2）八大學習領域；（3）九種共通能力；（4）價值觀和態度（課程發展議會，2001）。

圖一：香港課程改革的架構



資料來源：課程發展議會（2001），頁 23。

五種學習經歷包括：（1）德育及公民教育；（2）智能發展；（3）社會服務；（4）體藝發展；（5）與工作有關的經驗（課程發展議會，2001，頁 18）。

八大學習領域包括：（1）中國語文教育；（2）英國語文教育；（3）數學教育；（4）個人、社會及人文教育；（5）科學教育；（6）科技教育；（7）藝術教育；（8）體育（課程發展議會，2001，頁 20）。

九種共通能力包括：（1）協作能力；（2）溝通能力；（3）創造力；（4）批判性思考能力；（5）運用資訊科技能力；（6）運算能力；（7）解決問題能力；（8）自我管理 ability；（9）研習能力（課程發展議會，2001，頁 22-23）。

至於價值觀和態度：

價值觀是學生應發展的素質，是行為和判斷的準則，例如：人權與責任、承擔精神、誠信及國民身分認同。

態度是把工作做好所需的個人特質，在學習過程中，除了需要學習動機和認知能力，還要有良好的學習態度，例如：開明的思想、能與人合作、堅毅及豁達。（課程發展議會，2001，頁23）

三、分析比較

限於篇幅，本文無法就兩地的課程結構逐一比較，而只能就兩地的異同作整體的簡述。從兩地的課程結構可見，「課程」即「文件」的概念在兩地的課程設計中已得到徹底的改變：課程不再只是內容、科目、知識，而更擴展為學習經歷、學習領域和學習能力。值得關注的是，兩地在設置課程結構的過程中，都充分考慮了不同學習者的學習需求，透過一種較為開放、彈性的課程結構，務求使具備不同學習能力、動機、興趣的學生都能在不同的學習階段持續學習。

兩地試圖為學生提供的五種學習經歷非常相似，都注重於學生道德素養的提升、文化知識的積累及社會實踐能力的培養。但從八個學習領域的分類和設置來看，兩地又有一些差異，例如，上海將中文和英文歸在同一學習領域中，而香港則分別設置「中國語文教育」和「英國語文教育」兩個學習領域；³上海設置「社會」領域，而香港則採用「個人、社會及人文教育」的表述方法；⁴上海有「社會實踐領域」而香港則沒有。⁵這些差異或多或少地反映了兩地課程設計者對課程設置的理念、「學習領域」的概念以及其所包含的學科內容的理解有一些不同。

除此之外，香港的課程架構中包含了「共通能力」和「價值觀和態度」這兩個範疇，這與上海的課程架構相比，更容易讓課程實施者掌握如何因應學習目標，根據學生的學習需求，使用不同的教學方式和學習策略。換言之，從課程實施的角度看，香港的課程架構增加了教師照顧學生個別差異的實際操作性。

課程實施

一、上海

上海二期課改的實施策略包括：

1. 採取積極創新和穩妥推進的實施策略，實施
 - 「由點到面，上下聯動」的策略：二期課改在全市選擇有代表性的 50 所小學、50 所初中和 51 所高中，組成課程教材改革研究基地，先行試驗，提供案例，再推向面上學校〔指全面地推向所有學校〕；
 - 「梯度推進，分步實施」的策略：根據各學科在課程和教材研究開發過程中的實際情況，成熟一門推出一門，先成熟先推出，逐步到位；
 - 「先進理念及其實踐提前滲透」的策略：將新一輪課改中「以學生發展為本」的教育理念和「研究性學習」、「信息技術與學科課程整合」等行之有效的實踐，要求提前滲透在全市所有學校的現行課程中；
2. 優化學習方式，促進教學方式的改變
根據課程改革的目標和培養目標要求，強調課程實施過程中教學方式的改變，加強學校的課程自主權；
3. 積極開發課程資源，加強學校和教師的課程開發意識
 - 積極開發和利用校內外的課程資源；
 - 鼓勵教師積極參與學校課程的開發和建設；
 - 大力推進信息技術在課程實施中的普遍應用；
 - 加快建立由輔助教學軟件、多媒體學習軟件、電子教材和「校校通」工程交織構成的信息化環境，為學生建構信息化的學習平台。

（張福生，2003，頁 259-260）

二、香港

課程發展議會（2001）頒布的《學會學習——課程發展路向》的發展與實施策略如下（頁 11–13）：

1. 循序漸進
 - 教育署為學校提供實質的支援，包括課程指引、教師及校長培訓課程、到校校本支援及其他支援措施；
 - 學校在現有的優勢上，因應教師對改革的準備程度、學校的條件，以及學生的特點，決定課程發展的步伐。
2. 累積經驗及凝聚力量
 - 通過試行新措施及檢視現有的經驗，凝聚改革的力量；
 - 從實踐中汲取及累積經驗，並推廣應用。
3. 群策群力
 - 透過各界以夥伴關係通力合作，達成共同目標。

《學會學習——課程發展路向》亦提出 13 項課程改革的實施建議，⁶「嘗試在成人指導學習與培養學生自學兩者之間取得平衡。建議並以學生為本的角度，在只重灌輸知識的觀念，以及獲取和建構知識的觀念，取得兩者之間的平衡」（課程發展議會，2001，頁 60）。該 13 項建議可分為以下三個範疇：

由學校制度、運作及管理層面影響學習和教學的行動範圍

1. 學習機會和學習環境
2. 校本課程發展
3. 共同備課
4. 學習時間和時間表

直接影響學生課堂內外學習的行動範圍

5. 有效的學習與教學策略
6. 促進學習的評估
7. 四個關鍵項目——德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習、資訊科技互動學習

8. 善用教科書和學與教的資源
9. 照顧學習差異
10. 家課
與各界團體及組織協作的行動範圍
11. 促進全人發展的全方位學習的機會
12. 在幼稚園、小學和中學之間的順利過渡
13. 家校合作（課程發展議會，2001，頁 60–61）

《學會學習——課程發展路向》提出為學校及教師提供的支援措施及資源包括：

- 系統及社群層面——課程指引、考試改革、課程資料庫、教科書評審、學與教的資源、本地及國際專家顧問、推廣策略
- 學校層面——到校式校本支援、協作式研究及發展計畫、圖書館發展、推廣的策略及網絡、與各界人士的合作
- 教師層面——教師及校長培訓課程、到校校本支援、為教師創造時空、推廣的策略及網絡
- 學生層面——為學生開拓「學習空間」（課程發展議會，2001，頁 88）

三、分析比較

從兩地的課程改革文件給予課程實施的發展策略和實施建議分析，上海課程改革的實施較為注重實施過程的進程及每一環節的階段鋪排，例如，上海的二期課改非常強調「先試點、後推行」的重要性，亦非常關注先進理念和實踐的預先滲透。從思考問題的角度來看，上海的課程實施比較重視實際操作的技術性取向，致力於從技術層面處理實施策略的問題。與之相比，香港課程改革的實施除了關注發展策略的部署以外，更可謂是一項全民總動員的社會工程，以學生學習為主線，學校、家庭乃至社會的相關人士都要積極參與和投入，為學生的有效學習創造適宜的環境和條件。如果說，上海課程改革實施建議的編寫較為「成人取向」，對課程實施中策略性問題的考慮較多，那麼，香港的課程改革實

施建議的提出則同時兼顧了「成人取向」和「兒童取向」，不僅從課程改革策劃者和實施者的角度思考問題，還從課程改革的直接用家——學生的角度進行探討。事實上，課程改革是一項系統工程，不能操之過急，必須逐步推進。而任何的課程改革最終又必須回歸到學生學習經驗的獲取。無論是教育／課程改革還是學校改進，都牽涉「技術」、「政策」／「組織」以及「文化」三個範疇（Fullan, 2001; House, 1979, 1981）。有效的課程改革實施策略應同時兼顧這三個範疇的變革，而不能顧此失彼。

再者，Synder, Bolin, & Zumwalt（1992）提出課程實施研究的三個主要取向：忠實取向、相互調適取向和課程締造取向（引自李子建、黃顯華，1996）。在上述課程文件的比較過程中，筆者未能清晰判別兩地所採用的課程實施取向方面的異同。事實上，課程實施取向與課程設計的本質緊密相關，對此，兩地課程專家日後可以就此問題再作更深入的探討。

豐富的課程資源是保障課程順利實施的一項重要因素，兩地的課程實施發展策略都分別提及課程資源和支援的問題。上海的課程實施建議集中於探討課程資源的開發問題，而香港的課程發展策略則分別從系統及社群、學校、教師和學生四個層面探討給予學校和教師課程支援的問題。前者較為注重學校和教師在課程資源開發過程中的主導角色，而後者則較多從給予支援的角度，探討各改革持分者的共同參與問題。改革往往是改一些人們習以為常的東西，所以改革難免給人帶來一些陣痛，課程改革亦不例外。筆者相信，課程改革順利實施應該同時兼顧課程資源的開發以及課程支援的調配這兩個問題。

教師是課程實施的關鍵人物，教師的專業發展是課程改革有效實施的重要因素。兩地的課程改革實施建議中均提及有關提高教師課程意識、提升教師專業能量的內容，由此可見，兩地課程改革的實施規劃是將「實施的計劃」和「實施的執行」視為一個整體來進行思考的。

課程評價

一、上海

二期課改認定的課程評價範圍，包括學生學習、課程教學計劃、課程目標、教學環境、教材和教學成果等。二期課改對於課程評價的要求是：

1. 建立綜合評價體系，促進學生的發展、教師的提高和課程的不斷完善：
 - 發揮課程評價的激勵導向功能，促進學生發展；
 - 發揮課程評價的反思總結功能，促進教師提高；
 - 發揮課程評價的反饋調節功能，促進課程更新。
2. 繼續改革和完善招生考試制度：
 - 繼續完善小學畢業生以免試就近升入初中；
 - 按照教育行政部門提出的有關法規嚴格控制考試範圍和數量，提倡少考試、多讀書、多活動；
 - 考試命題必須嚴格依據課程標準，杜絕出偏題、怪題。要繼續完善和發展部分學科的實踐操作考〔指實踐能力的考試〕、開卷等方式。

（張福生，2003，頁 261–263）

二、香港

香港的《學會學習——課程發展路向》報告中並沒有將「課程評價」另列一章，而是在「實施建議」和「檢討和監察」兩個部分分別對學生學習的評估和課程改革進度的檢討／反思略作表述：

1. 關於學生學習的評估——「報告」中指出（1）學生學習過程和學習成果同樣重要，建議教師以不同的評估模式收集學生在不同情況、以不同能力而顯現的學習成果的證據；（2）傳統筆試形式的公開考試不能完全反映學生的學習能力和其他的學習經歷，故此倡議推行「基本能力評估」；（3）強調評估促進學習的理念，提出一系列以評估促進學習的建議（課程發展議會，2001，頁 72–74）。

2. 關於課程改革進度的檢討和反思——課程發展議會將於2005–2006年檢視第一階段（2001–2002至2005–2006年）的改革進度及累積的經驗，並以此作為制訂中期發展（2006–2007至2010–2011年）具體計劃的根據。檢討內容包括：環境因素，課程架構及重點項目，不同層面的改革過程，對學生學習、教師、其他促進改革的人士及機構的影響（課程發展議會，2001，頁107–109）。

三、分析比較

雖然兩地的課程文件在處理「課程評價」的方式、方法方面有一些差異，但在評價的理念方面還是有不少共通點，特別是在學生評估方面：兩地都認識到學生的學習過程與其學習結果同樣重要，評估是學習與教學循環的一部分，不應獨立於兩者、附著於學習和教學階段之後。而傳統筆試為主的公開考試制度亦不能全面評估學生的學習成效，故在學生學習評估方面，兩地均提出改革公開考試，建議教師採用多元化的評估方法。但在課程改革實施進程的評估方面，上海注重於過程，在實施的過程中不斷建立新的評價體系、實施評估；而香港則選用一種階段性的評估，但整個評估體系的系統性則較強。另一個兩地在課程評價層面的不同之處在於參與評估的對象不同：上海主要集中在學校教育的直接關係人——校長、教師、學生和家長等方面，而香港評估體系的社會參與性則較高，再一次突顯了香港將課程改革視作社會系統工程的特點。

結語

如果我們以 Goodlad（1991）所述「課程」作為一個研究領域應包括三個範疇作評價基準，兩地的課程文件對三個範疇——即實質性的課程設計範疇，政治—社會性的課程決定／決策範疇，和技術專業性的課程實施和評鑑範疇——都沒有忽略。

綜合上述的分析，我們不難發現兩地的課程改革確有異曲同工之妙。作為東方的兩個國際大都市，上海和香港同時面臨著全球一體化、

知識型經濟發展為人才培養帶來的挑戰和機遇，而兩地的課程改革亦都在相似的變革背景中拉開序幕。雖然兩地的課程改革在課程決策、課程設計、課程實施、課程評價等方面的具體處理方式／方法有一些差異，但兩地課程改革在其所秉持的總體課程遠景、課程目標和課程理念等方面的共通點還是顯而易見的。兩地都提出，學生的學習除了知識的獲取外，更重要的是豐富他們的學習經歷、開闊他們的國際視野、培養他們的共通能力，讓他們掌握可於學校以外享用的終身技能、正面的價值觀和積極的態度，真正成為學習的主人，學會學習、樂於學習、終身學習。所以，在課程架構的設置方面，兩地都不約而同地擇取了「學習經歷」、「學習領域」等統整的概念來取代過往分科教學中常見的單一學科概念。再者，兩地在課程決策方面亦都在民主化的進程中邁進了一步。

當然，兩地基於長期不同的社會、政治、經濟、歷史和文化等脈絡，它們的課程改革還在很多方面具有各自的特色。對此，本文只是對兩地課程改革的比較做了初探，希望未來能有更多學者就兩地不同的教育脈絡因素對兩地課程改革的影響作更深入、更全面的探討。再者，正如上文所述，本文只從文件課程的角度，對兩地的課程改革做了簡要的比較分析。如何了解和比較「感知課程」（即教育界、家長或有關人士對課程的了解、看法和感受）、「教導課程」（即在學校或課室中實施、進行教學的課程）和「經驗課程」（即學生實際體驗的課程），是課程研究工作者未來努力的方向。

最後，筆者希望就比較教育研究對各國、各地區教育／課程改革規劃與發展的影響，與讀者作一簡要的探討。隨著世界愈來愈邁向多元全球化，並逐漸成為無國界互動的地球村，世界各國、各地區的教育界同仁都在積極地交流與溝通，希望能為本國、本地區的學生提供一種具品牌的優質課程。但世界上並不存在某一種最完美的教育體系或最理想的課程，每一種優質教育／課程都是深深紮根於其所在的渾厚的社會文化脈絡之中的。換言之，理想課程之所以理想並不因為它的課程理念、課程目標、課程架構、課程決策模式、課程實施方法、課程評價體系特別完美，而是因為它能因地制宜地回應本國、本地區所正在面對的社會、經濟乃至人才培養等方面的問題。它不僅能因應社會發展的需求提出構

想，更能立足於課程發展的現狀規劃實施和評估的策略。所以，課程改革的成功是相對的，我們無法找到一種放諸四海皆準的教育體系或課程計劃（Le Metais, 2003）。地區間課程改革經驗的交流有其顯著的參考價值，但正如 Fullan（2001）所言，教育改革／課程改革的經驗不具備直接的傳遞性或移植、複製性，所以，取他人之長、補己之短，因應本國、本地區教育情境的特質進行調適，對於規劃既可欲又可行的課程改革是非常重要的。

上海和香港兩地課程改革的比較研究無疑對兩地課程領域理論與實踐的發展有所增益，但在互相交流、彼此學習的過程中，兩地的教育工作者，特別是教育的決策者，必須慎重思考和領悟「他山之石可以攻玉」的真正內涵。在此，引用中國教育部師範教育司司長袁振國（2002）對「好」的教育的詮釋與讀者共勉：

好的教育是相對的，沒有最好，只有更好，絕對的、統一的“好”教育是沒有的，好教育不能通過模仿和抄襲而獲得，教育是一種創造性的活動，我們只能根據特定的教育目的、教育場景、教育對象、教育任務和教育者自身的條件確定一種相對較好的教育行為方式，選擇和創造自己認為好的教育。（頁2）

課程改革是一個不斷發展的過程，筆者更傾向於擇取「課程發展」的概念而不是「課程改革」（黃顯華，2004），因為前者充分體現了課程持續變化、發展、改善的特性，而後者則更多地給人一種一次性、階段性行爲的印象。特別是這一次在兩地進行的課程改革，「課程」的性質已由過去的「文件、科目、內容、教科書」改變而為「學習經驗」，所以，「課程改革的模式應逐漸由發展、傳遞、採用和上述三個階段的重複，朝向問題解決模式和不斷持續發展的過程轉化」（黃顯華，2004）。上述是筆者對於課程改革的理解。相信基於這樣的理解和實踐，兩地的課程將會得到不斷的優化和改善。

註釋

1. 上海的課程改革分爲一期課改和二期課改兩個階段。限於文章篇幅，本文著重於二期課改與香港課程改革的比較。
2. 對「實質性」、「政治－社會」和「技術專業性」的說明已見於前文。鑑於文章篇幅所限，本文無法就這方面逐一舉例說明兩地的差異。
3. 在語言領域的處理方面，上海將中文和英文歸在同一學習領域中，而香港則分別設置「中國語文教育」和「英國語文教育」兩大學習領域。由此可見，香港在這次課程改革中更加關注學生中、英文能力的同時提升。這或許是因爲九七回歸以後，中國語文在香港的地位與其在英國殖民地時期的地位有了明顯的不同；而要繼續保持香港在中國內地乃至世界的競爭力，香港市民具備良好的兩文三語能力是必須的。再者，回歸以後，香港社會的政治局面發生了一些變化，如何加強學生的國民意識、增強他們的身分認同感亦成爲課程改革所需回應的問題。而中國語文所包含的不僅是中國的語言文字，更蘊含了豐富的中國文化，因此在學習領域的設置中，中國語文教育獨立於英國語文教育。
4. 上海的「社會」領域和香港的「個人、社會及人文教育」領域雖然在所包含的學科內容方面非常相似，但後者則更注重個體與群體的關係，重視人與時間、空間和環境的關係，強調人在文化和物質世界中的位置（課程發展議會，2001）。從課程統整的角度看，前者接近於一種多學科的綜合，而後者則更爲深入地考慮課程統整過程中，學生道德觀和價值觀的培養。
5. 兩地學習領域的設立都是與學科課程相關聯的，但因爲上海的二期課改的課程設置中有綜合實踐活動課，因此，上海比香港多了「社會實踐」這一學習領域。
6. 由於文章篇幅所限，本文無法具體陳述 13 項建議的細節內容，只能羅列 13 項建議涉及的行動範圍。

參考文獻

上海中小學課程教材改革委員會（編）（2002）。《上海市普通中小學課程方案（徵求意見稿）》。上海：上海教育出版社。

- 上海中小學課程教材改革委員會辦公室（編）（1990）。《上海中小學課程教材改革專輯1》。上海：上海教育出版社。
- 上海教育發展戰略課題組（編）（1988）。《上海教育發展戰略研究》。上海：復旦大學出版社。
- 江澤民（1999）。〈在第三次全國教育工作會議上的講話（1999年6月15日）〉。載中華人民共和國教育部（編），《深化教育改革，全面推進素質教育：第三次全國教育工作會議文件彙編》（頁1-10）。北京：高等教育出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第2版）。香港：中文大學出版社。
- 袁振國（2002）。〈教育家的誕生（代序）〉。載袁振國，《教育新理念》（頁1-2）。北京：教育科學出版社。
- 張福生（2003）。〈新世紀上海中小學課程教材改革的實踐與認識〉。載羅厚輝、徐國棟、鍾啓泉、楊明全（編），《香港與上海的課程與教學改革：範式轉移》（頁249-266）。香港：香港教育學院。
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 黃政傑（1983）。〈課程概念剖析〉。《臺師大教研所集刊》，第25卷，頁149-174
- 黃顯華（2004）。〈香港課程改革：背景與理論基礎的再思〉。載中華民國教材研究發展學會（編），《課程改革的再概念化：第六屆兩岸三地課程理論研討會論文集（上冊）》（頁137-158）。台北，台灣：中華民國教材研究發展學會。
- 課程發展議會（2001）。《學會學習——課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- Bereday, G. Z. F. (1966). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Connelly, F. M., & Lantz, O. (1985). Definition of curriculum. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Research and studies* (pp. 1160-1163). Oxford: Pergamon.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad and associates, *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17–41). New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1991). Introduction: Curriculum as a field of study. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 3–10). Oxford: Pergamon.
- House, E. R. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1–15.
- House, E. R. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political, and cultural. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know* (pp. 17–41). Beverly Hills, CA: Sage.
- Le Metais, J. (2003). International trends in curriculum frameworks. *The Educational Forum*, 67(3), 235–247.
- Schubert, W. H. (1984). *Curriculum books: The first eighty years*. Lanham, MD: University Press of America.

Curriculum Reform: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai

Hin-Wah WONG & Ka-Wing CHU

Abstract

In recent years, both Hong Kong and Shanghai are facing drastic education reforms. Curriculum reform, the essential component of education reform, has obviously drawn much attention of the educational sectors of these two societies. This article compares, in the first section, the contextual factors of the curriculum reforms in these two places, which include educational, social, political, economical, and cultural factors. It goes on to analyze and compare the curriculum reforms of these two societies by means of some of the major reform documents published according to the following four domains at the system and school levels: curriculum decision-making, curriculum design (which include curriculum ideals, goals, concepts and structure), curriculum implementation, and curriculum evaluation. The result of this analysis will hopefully be beneficial to the development of curriculum theory and the improvement of the curriculum implementation in both societies.