

中國語文科課程決定的內容和理念： 政策制訂者的視角

霍秉坤

香港中文大學課程與教學學系

黃顯華

香港中文大學優質學校改進計劃

香港於 2002 年全面實施初中中國語文科課程改革。本研究探討制度層面（包括課程發展議會及其下的中國語文教育委員會、課程發展處及其下的中國語文教育組）的課程決定。研究採取描述的方式，從課程決策者的角度分析決定課程改革內容及其背後的理念。研究發現，各課程決策者在這次決策的意見頗一致，曾經考量不同理念，並照顧了教師的接受程度。

早於 1997 年起，香港已醞釀改革初中中國語文科課程。1999 年至 2002 年，新課程於不同時段在 69 所學校試行，到 2002 年在所有學校全面實施。這課程逐年取代自 1991 年起實施的中國語文科課程。課程初推出時，引起中國語文領域持分者的關注；雖然有些學者和教師表示支持，但仍有學者、學校教師感到疑慮。然而，教育當局及相關諮詢組織仍堅持不讓，按照原定計劃實施課程。在現時的課程決策機制下，課程發展處下的中國語文教育組官員和課程發展議會下的中國語文教育委員會成員，是在制度層面決定和推行新課程的主要人物。本文嘗試從制度層面上該兩個小組成員的視角，了解新課程的決策內涵及理念。

文獻析評

中國語文新課程的構思、試驗、評鑑、推行，都有不少研究和評論（如黃顯華、李玉蓉，2006a，2006b；劉潔玲，2008；譚彩鳳，2008），然而較少從制度層面審視新課程的決策。筆者發現有三項研究與該課程的決策相關。蔡若蓮、周健、黃顯華（2002）檢視 12 位教師對實施中文科新課程的感觀，從而分析影響教師參與課程改革的因素。研究發現，教師參與改革的決定很大程度上取決於外在條件，而教師對於改革的參與程度卻與他們對改革的認同感關係密切。高慕蓮、李子建（2008）探討新課程以甚麼形式和途徑進行課程決定，包含單元教學內容，以及影響課程決定的因素（頁 181）。他們發現，教師參與課程決定只限於教科書的個別單元，仍未有整體課程計劃的概念（頁 186）。譚彩鳳（2008）研究一所中學的中文科教師，探討他們的校本課程決定及影響因素，發現中央政策制定者下放決策權給教師時，沒有考慮教師的個人因素（意願、信念、知識、能力）及外在因素（教學的文化、課程領導、公開考試及時間）。她認為教師依然採用教科書調適教學，大部分還沒有準備好面對轉變，未能成為真正的校本課程決策者（頁 527）。三項研究從實踐者的角度，探討新課程在學校層面的決定，但仍未有從政策制定者的視角探討新課程。

中國語文新課程推出後，引起了廣泛的討論，本文會就這些爭論的要點，歸納出一些探討的焦點。在眾多新課程的討論中，不乏認同的看法。周漢光（2002）認為新課程意在改進現行課程的缺點，包括：（1）沒有通盤的學習重點，教學目標只能依據範文而設立，既不周全，也欠系統；（2）沒有顧及學生的學習差異；（3）重讀寫，輕聽說；（4）注重範文教學，但範文之間沒有聯繫，也缺乏系統；（5）重精讀，輕略讀和課外閱讀（頁 7）。然而，社會上亦有不少人對新課程提出質疑。比方說，一些老師懷疑新課程是否能解決現行課程的問題（蔡若蓮、周健、黃顯華，2002，頁 24）；亦有質疑課程着重「能力」的適切性，因其忽略了對語言學科本質特性的考慮（陳大為，2002，頁 61）。

中國語文新課程的革新，可以從四個度向來分析，包括課程目標、學習機會的選取、學習機會的組織（單元教學）、學習評估（吳茂源、黃顯華，2006；Tyler, 1949）。

課程目標

根據 1990 年中國語文課程綱要，教學的目標包括兩方面：

一、培養學生閱讀、寫作、聆聽、說話和思維等語文能力，提高學生學習本科的興趣，並使學生有繼續進修本科的自學能力。二、藉着本科的教學，啟發學生的思想，培養學生的品德，增進學生對中國文化的認識，並加強學生社會的責任感。（課程發展議會，1990，頁 9）

新課程指引（課程發展議會，2001a）的「學習範疇目標及教學說明」清楚列出：

中國語文學習包括閱讀、寫作、聆聽、說話、文學、中華文化、品德情意、思維和語文自學九個學習範疇。

這些學習範疇，是語文學習的一體多面，彼此相互依存。中國語文的學習，應以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇。（頁 9）

而且，指引解說九個學習範疇的學習目標時，經常強調能力培養（吳茂源、黃顯華，2006，頁 9）。劉潔玲（2008）論到這種改變時，強調「新舊課程大的分別反而是新課程取消了指定課文，又清楚指出九大學習範疇中以讀、寫、聽、說的能力訓練為主，使語文課程的性質和實際的教學內容更為一致而已」（頁 265）。新課程的目標與舊課程的目標有一個基本分別：以「能力主導」代替「知識主導」（吳茂源、黃顯華，2006；劉潔玲，2008）。

學習機會的選取

在選取學習機會方面，新、舊課程分別很大，最重要的是不設指定課文。這種設計改變了中文教學的傳統，從篇章主導模式改變為能力訓練；但這種設計亦是最受爭議的項目。課程發展議會（2001a）談及學習材料時，強調「固有的『教科書』觀念必須拓寬為靈活多采的『學習材料』。作為語文學習的範例，只要能配合學習重點，達成學習目標，即可採用」（頁 57）。新指引改變了以「範文」為教材主導的學習機會設計方向（吳茂源、黃顯華，2006，頁 21）。

新課程改變了範文主導教學材料的傳統，有些學者大為讚許。王培光（2002）認為這回應了多年前的批評：「範文教學流弊甚多，筆者（王，1983）在十九年前已指出其中流弊犖犖大者有八端」（頁 159）。這些流弊包括：一些教師或把中國語文課教成文化課，不重視語言能力的培養；範文教學中寫作訓練甚少；教師在範文教學中講解太多，學生的鑑賞能力不能得到充分的培養；只對範文作精讀的教學，未把精讀連繫到其他文章的略讀與課外閱讀上等（王培光，1983）。王培光的論點對課程發展處所提出的新課程有何直接影響？課程發展處及相關諮詢委員會成員有否參考其文章？筆者都不知悉。然而，新課程針對的問題，正是王培光所強調範文的流弊。周國正當時是中國語文教育委員會的成員，對新課程的影響力很大。他曾撰文談及範文教學侵奪了各種能力訓練的空間，引出不理想的情況。他期望改革能夠使範文發揮其應有的作用：「修訂課程要求把範文變回真正的範例，通過這些範例引導學生認識篇章要怎樣結構，怎樣推展，怎樣遣辭造句，怎樣營造效果，怎樣達致某種語用功能」（周國正，2002a，頁 182）。課程設計者對於範文教學的了解和使用的解決方法，雖然不一定受教師歡迎，卻仍不失其意念。

雖然王培光（2002）、周國正（2002a，2002b）等認同新課程取消指定範文的做法，但並非沒有爭議。首先是教師對新課程的認同：「很多教師不認同單元教學只按單元重點選擇性地教授課文的處理方法，認為單元教學將典範的文章割裂成一個個知識點和能力點，會令學生難以

整全地欣賞到文章的思想和感情」（劉潔玲，2008，頁 268）。此外，劉潔玲（2008）亦談到傳統語文教學一向重視知識的積累，新課程取消指定範文，不着重語文知識的建立；教師如何能令學生重視知識的價值，仍是一個未能解決的難題（頁 269）。最後，還有教師工作壓力的問題。蔡若蓮、周健、黃顯華（2002）的研究顯示，新課程令教師面對很大壓力，受訪老師指出：「因為如果係有特定篇章嘅話，可能啲老師係唔知去選取邊一樣，或者係摸索嘅程度、個時間會好長囉，變咗壓力會好大」（頁 25）。

除不設指定範文外，新修訂課程涉及較廣的範圍，其中包括文化、說話與聆聽、語文常識。新課程對教師知識面的要求較舊課程為廣，因為要教授語文基礎知識、思維技巧、中國文化之類的項目（吳茂源、黃顯華，2006）。

單元教學

除在內容上取消了指定範文外，內容的組織模式亦改變了。課程指引建議教師以單元概念組織學習材料：「單元是一種有效的課程組織。教師根據學校的實際情況，編擬整個學年的學習重點，然後把學習重點組織成若干個學習單元，再就每個學習單元的學習重點，選用合適的學習材料。這樣可以使學習材料之間產生有機的聯繫」（課程發展議會，2001a，頁 39）。

這種內容組織的方法，改變了傳統中國語文科以單篇課文的組織方法，使相關的內容更有聯繫，從而更有效地培養學生的能力（劉潔玲，2008，頁 266）。然而，對於運用單元模式組織課程內容，亦有不同的意見。其中，李學銘（2003）清楚提出其憂慮：「這樣的單元教學設計，除有資源配合和學理認識的要求外，在教學上對教師有較多要求，而在操作上也會增加大量教學以外的工作」（頁 63）。以單元模式組織課程內容，雖然有一定的理念，但是額外的要求和 workload，仍令人擔心。

學習評估

新課程指引強調進展性評估和總結性評估並重，而且評估的重點更廣闊，例如閱讀方面，包括「認讀文字」、「理解」、「分析和綜合」、「感受語文之美」、「鑒賞文學作品」、「掌握視聽資訊」、「掌握閱讀策略」、「樂於閱讀」、「勤於閱讀」、「認真閱讀」、「增加閱讀量、擴大閱讀面」等（課程發展議會，2001a，頁 41）。此外，新課程提出的評估方法，亦與舊課程不同。它建議教師針對不同評估重點運用不同的評估方法，如以紙筆或口試測量閱讀、寫作能力，以日常觀察評估品德情意（課程發展議會，2001a，頁 41）。可見，中國語文新課程學習評估的取向，與以前的課程分別很大。以往，教師把範文教學看作閱讀教學，在課堂花很多時間向學生講解範文的作者、主旨、字、詞、寫作技巧等，學生則藉記誦範文應付考試（何文勝，1999；周漢光，1998；劉潔玲，2007；黎歐陽汝穎，1995）。爲了改變舊課程這種以知識基礎、範文主導爲取向的考試，新課程希望確立能力主導、工具取向的考試。課程文件重視能力爲本，不設指定範文，建議教師以單元組織課文，採取以學生爲本的教學方法（課程發展議會，2001a）。從長遠的眼光來看，這甚至影響高中的評估，其中最重要的表現莫過於不再考核範文知識，這使閱讀卷的評估重點改爲不同的閱讀理解能力（香港考試及評核局，2005）。這種轉變，其實是針對香港中國語文科的考試文化。在香港中國語文科舊課程中，範文在公開考試閱讀卷佔分數的比重很高（佔總分的 35%），因此閱讀教學屬於範文主導。

小 結

新課程誠然是革新而具挑戰的設計。可以想像，中國語文教育委員會勇於提出這具爭議性的課程，而且勇於承擔壓力。周國正（2002b）是當時委員會的核心成員，對推薦六百篇篇章的構想，有深入的考量，且撰文闡釋其意義：

那課程發展處推薦的六百篇篇章用來做什麼？

回答是：這些篇章只是用來培養語文能力的例子、工具，我們固然可以用來編組單元，以就教學重點提供訓練（輻湊式）。……

……

最後要反復強調的是：我們現時所面對的最大挑戰是如何引起學生閱讀的興趣，增加閱讀量，養成閱讀習慣；不是如何把六百多篇文章編組為教學單元。

我們最重要的工作是教人，不是教書。（頁 35-36）

對於新課程設計者的用心，筆者認為不應過分猜疑。然而，這項重大的課程改革，確使學者及前線教師充滿疑慮。李學銘（2003）認為，對於工作壓力已經極重的語文教師，新課程會令他們的壓力增加，「但語文教師最大的壓力，往往來自課程修訂或改革的新措施和新要求」（頁 62）。這種批評不無道理，因為語文科教師的工作量向來是大家關注的焦點。因此，政府推行語文科新課程，必須具備相應的支援措施。

陳大為（2002）的質疑涉及與課程相關的更深層次問題，包括課程改革本身的複雜性，以及教師仍未能建立新的教學觀念。他強調這些問題使教師無所適從，難於體現改革的精神（頁 57）。

劉潔玲（2007）對新課程改革可能引致的問題描述得非常細緻。她引述研究結果來說明現實的問題：「仍有部分中文科教師較認同傳統範文導向的教學模式，認為單元教學把課文視作工具會使課文教學變得支離破碎，忽略了思想情意的素養；亦有些教師在教學時仍採用教師主導的串講方法，課文講解依然佔閱讀教學很大的比例」（頁 32）。此外，學生學習亦成為教師憂慮的環節。她更引用研究說明教師憂慮學生語文基礎薄弱：「他們普遍認為實施了新課程後，學生大多不重視知識的積累，語文基礎薄弱」（頁 29）。學生的知識基礎是否確實降低了？新課程是否更有效地培養能力？這些都是值得探討的問題。本研究的焦點並不在探討這些實施後的問題，而是課程設計者有否預計前線教師實施新課程時會遇上這些問題。

筆者認為，新課程設計理念不一定能理想地推行，未符理想的實施亦不一定是設計出現問題。然而，我們仍很期望了解：決策者視哪些為重要的決定？決定基於甚麼理念？這兩項是本研究的焦點。

研究設計

研究探討的焦點與研究設計互相配合，是研究的基本原則。以下簡述本研究的焦點、設計和分析方法。

探討焦點

本研究主要探討初中中國語文科在制度層面的課程決定，包括決策者如何闡釋新課程的決策內涵和決策理念。該科決策者主要是課程發展議會下的中國語文教育委員會和課程發展處下的中國語文教育組。研究的主要問題是：

1. 課程決策者認為哪些是新課程重要的決定內涵？
2. 課程決策者如何理解新課程這些決定內涵的理念？

研究方法

研究方法主要是訪問，附以文獻資料作佐證。由於制度層面包括課程發展議會及其下的中國語文教育委員會，以及課程發展處及其下的中國語文教育組（霍秉坤、黃顯華，2005），本研究將集中訪問中國語文教育委員會和中國語文教育組的成員。¹具體來說，訪問對象包括：中國語文教育委員會的五名委員，課程發展處及其下中國語文教育組的五名成員，向中國語文教育委員會提供意見的一名專家，以及對新課程提出不同意見的兩名人士，共十三人。²

選擇這些成員為訪問對象，是因為他們在整個決策過程中扮演主導角色，對整個過程及其背後的理念有深入的了解。筆者以訪問搜集資料，原因有四方面。首先，各成員都是這次課程決定的重要人物，

他們的想法對了解決策很有幫助。筆者深覺，要了解各人的想法，訪談仍是有效的方法（Merriam, 1998）。第二，筆者曾研究新課程，理解學校層面、教師層面和學生層面對課程的意見，故能在訪談間引入這些意見與受訪者對談，了解受訪者決策時的想法。第三，筆者與受訪者有不少接觸，彼此認識，深得受訪者信任，使他們更容易說出內心想法。最後，這研究涉及的人數較少，他們亦願意接受筆者訪問，有利應用深度訪談的技巧。

以下是訪談提綱：

1. 中文新課程改革中，有哪些重要決定？
 - 甲、不設指定範文的決定如何達致？商議時有甚麼考慮？
 - 乙、單元設計是否重要決定？誰提出這個構想？處理這課題面對甚麼困難？
 - 丙、以甚麼取代那些文化項目？
 - 丁、評估有甚麼改變？校本評估的意念為何？
 - 戊、小學、初中、高中各階段的中國語文課程之間如何銜接？
2. 這些決定有甚麼理念？
3. 這些決定是在甚麼時候開始蘊釀？甚麼時候決定的？
4. 這些決定構思的來源是甚麼？
5. 決定時考慮甚麼因素？
6. 有甚麼背景因素影響了你們的決定？
 - 甲、目標為本課程的經驗？
 - 乙、中六的中國語文及文化科的經驗？
 - 丙、其他？
7. 請用幾句話總結這次課程決定的過程、經驗。

首三項訪談提綱聚焦於回應第一個研究問題，次三項探討第二個研究問題，最後一項則進一步了解受訪者的理念。在訪問時，筆者會因應受訪者的回應而追問，如邀其引述例子、詳述、解釋等，希望能掌握他們的想法。

資料分析

十三位受訪者接受訪問，時間由 40 分鐘至 120 分鐘不等。訪談錄音全部完成逐字轉錄，然後送回受訪者審閱。受訪逐字稿於完成整理後，共得近 11 萬字。然後，筆者以不同的編碼代入文本中出現的不同概念，從而整理成不同的主題，匯集成研究結果（Miles & Huberman, 1994）。在這分析的過程中，研究者採用 NVivo 7 軟件協助分析，使編碼、分類、歸納的過程更為精確（參考 Gibbs, 2002）。

研究結果

筆者整理資料後，發現受訪者對問題的回答頗直接。按他們的回答，可以回應兩個主要研究問題，即課程決定的內容和理念。具體而言，取消指定範文、設計單元課程、評估學生方法等三方面的內容備受關注；而學生學習、教師教學、教學專業能力的體現則是受訪者談及決定的理念。以下詳述研究結果。

決定課程的內涵

從受訪者的回應可見，初中語文課程改革主要的決定包括：（1）取消指定範文；（2）設計單元課程；（3）評估學生方法。

取消指定範文

這個中國語文科的課程，最重要的決定是取消指定範文。對於這個決定，有成員清楚指出：「這個在『不設指定課文』這一點我們是很一致的。我們經常強調的不是叫『不設範文』，而是『不設指定課文』」（CDI 3/4-1）³。按這位成員的說法，中國語文教育委員會和中國語文教育組之間的意見相近，都贊成取消指定範文（或稱「指定課文」）。一位沒有參與決定的受訪者認同這設計：

這本《課程指引》整體上我是同意的……。利用單元教學、校本課程、解放教材的舊觀點，是正確的，甚至是考試和無指定範文，也是正確的，這些東西我是完全同意的。（Others 1/6-1）

1. 對決定時間的不同理解——對於取消範文的討論時間，受訪者有不同的說法；有認為大家對這問題討論了很久，但亦有認為很快就已經確定了這個方向：

有一些委員是強調反對取消範文……。其實是有兩個主要理據，第一是沒有統一標準，將來評核就沒有標準；第二是基於一些個人的偏好，有一些人認為這些範文代表中國的一些經典，是一定要有的，〈岳飛之少年時代〉、〈木蘭辭〉是很經典的，是不能割斷的，主要就是這兩個觀點。（CDI 2/2-4）

〔中國語文教育委員會〕在 97 年成立了幾個月後已經是確定了這個方向。（CDI 3/4-2）

雖然成員對決定討論的過程的描述略有不同，但是僅屬緩急的印象有所不同，而且一致同意取消指定範文。再者，決定取消指定範文的時間應該是在 1997、1998 年之間作出的。

2. 取消指定範文的考慮——首先要檢視的是，當時的課程有甚麼缺失。一向以來，課程修訂都只是改動指定範文的篇章，原因都只是為了方便公開考試。有成員提出取消指定篇章並非新猷：

香港是最後一個棄用指定篇章的地方，台灣、新加坡早已改了，但本地老師大多不知道。我們並不是棄用範文，而是不用指定的範文，這概念很簡單，就是看誰來選和怎樣考。（CDI 1/3-4）

3. 如何處理經典的問題——有成員提出，所取消的是指定範文，不是否定你用這篇範文，所以反對者應該不覺得是很大的威脅：

開放了課文選擇亦讓老師有一個空間，如果你覺得這一篇文章可以做到的，你可以保留的……。如果他認為一定要讀〈岳飛之少年時代〉都是可以選擇的，是沒有問題的，反而現在多了選擇，作為中文老師是開心的；中國的古典都有很多精彩的篇章，不是只有由上而下指定的幾篇。（CDI 2/2-5）

受訪者指出，一般語文文章和文學作品是不同的。一般語文材料只是一個例，藉以訓練理解。但範文卻是獨特的，價值遠超例文。亦有受訪者認為，若學生不讀範文原文而只唸語譯，若大部分學生只唸「天書」或只看白話譯文，老師不教篇章本身，只跟註釋，則將不會達到這種理想：

……範文卻是獨特的。例如，唸了〈出師表〉後，所獲得的不能從其他一般文章裏得到。這是我們同意的。很難反駁。範文本身已充滿價值，並非只是例文，價值遠超例文。所有經典作品本身就是目的。但若看教學現狀，學生不讀範文原文只唸語譯，則將不會達到這種理想。（CDC 2/3-1）

但一委員觀察到，老師不教篇章的本身，只跟注釋、「天書」教導，而這不是教學界個別的現象。很多語文程度不高的學生不看原文只看語譯。於是，我們看重的範文作為素養的標準，則發揮不了價值。（CDC 2/1-2）

4. 主要反對取消指定範文的意見——有受訪者不同意取消指定範文，不同意會考不考指定範文。他認為學習語文需要熟讀多寫才可從中汲取養分。不考範文，也就很難要求學生熟習課文，學生亦會損失學習較深的文章的機會。他反對的意見包括：

學習語文方法其實很簡單，就是要博覽熟讀，再加上多寫。熟讀課文才可從中汲取養分。不考範文，也就很難要求學生熟習課文了。

考試不考範文，中四中五年級，由於無助於提高考試成績，傳統佳篇較深奧者必不被選來教，例如〈庖丁解牛〉，等等。學生會損失學習較深的文章的機會。影響程度好的學生，亦影響大學中文系的收生質素。（Others 3/supp）

訪問這位反對激烈的老師，也是中國語文教育委員會成員推薦的。可見，課程設計者不抗拒與反對者交流，對相反意見亦有一定了解。

5. 小結——取消指定範文是新課程的重要項目，亦引起最多爭議。然而，從各受訪者的意見來看，他們討論是否取消指定範文的時間並不多，而且意見一致；只是，他們討論的焦點是在實行後對經典文章的補充和細節的安排。然而，成員明白內部共識易得、向外解釋困難的局面：

我們很快便達成了共識。在這方面沒有甚麼爭拗，但是我們面對的，是如何給外面的人解釋，……〔他們〕在公開或私下的場合裏，都會很仔細地問：「怎麼會沒有指定範文呢？」等等。（CDC 1/1-4）

設計單元課程

課程發展處自行為教師設計單元樣本，不希望由出版商設計。他們沒有跟隨一些學者所主張語文的科學性、系統性、序列性來設計單元，是因為語文學習應強調語感、語文的模糊性及語文的積累，着重運用。有受訪者認為，中國內地其實沒有像香港這麼多的探討單元課程。亦有受訪者指出，有很多人有一種誤解，認為取消範文就變成了單元教學。受訪者強調，單元教學並不是課程的核心精神，只是達成課程目的的手段。一位受訪者回應「單元設計是否一個困難的部分」時說：

而我們之所以設計這些單元，有兩個原因。其一是因為那時候坊間是沒有的，到落實去做的時候我們得給教師設計單元樣本；其二是因為我們希望讓書商有個方向。（CDI 1/4-2）

很多人說，取消範文就變成了單元教學。這其實是一種誤解。單元教學不是我們課程核心精神，只是達到課程目的的手段。若其他手段能達至相同目的，單元教學不是必需的。（CDC 2/4-4）

新課程的單元設計具有一定的意義，然而並非設計的核心。無論是官方或是非官方的中國語文教育組和中國語文教育委員會成員，都認為這僅是個方向或手段，重要的是能否達致課程目的。

評估學生方法

評核方法的探討包括：評核的重點在哪裏，要不要評核「說話」能力。以下將詳細說明受訪者的意見。

1. 評核的重點：內容與能力——在評估方面，對老師影響最大的是沒有特別指定的範文。一位受訪者清楚地說：「可能在評估方面對老師影響力最大的是沒有特別指定的範文，這個影響是非常大的」（Others 2/8-2）。事實上，這是香港教師最關心的一個問題。這位受訪者亦道出了一般教師視為核心的問題：

怎麼樣去實現以能力為導向的評估。（Others 2/1-1）

能力導向，究竟是哪些能力應該是評估到的？像目前我們談的比較多的就是批判與思維呀、創意呀、綜合能力呀、實際解決語言問題的能力呀，這些要不要考？（Others 2/1-2）

要評估哪些能力，大部分受訪者並沒有清楚回應；然而，有一位受訪者詳細說明其看法：

從能力的角度來看，在零六年以前，其實它考的認知能力是非常低的，佔相當大的比例，但每個學校的情況不一樣，就是考到像複述啊、解釋啊、概括等層面上，再高一點，例如說推論、例如說評價——

就是給出自己的獨立的一些創見，就幾乎是看不到的。所以，我剛才說了，為甚麼說能力導向〔是最大的〕……我覺得這個從學術到實踐層面都帶來很大的改變。（Others 2/2-1）

這位受訪者着重新課程的精神，認為教授內容不重要，重要的是怎樣令教師重視抽象能力的評估，避免課程因評估過於重視內容而異化。

2. 評核「說話」能力——有受訪者非常反對評核「說話」能力。他的意見包括：中國語文的教學目標很多，不可能全都加以考核；教學課節沒有增加，多了說話教學，讀寫必受影響：

中國語文的教學目標很多，由於教學時間或其他技術問題，不可能全都加以考核，例如，德育、美育都列於教學目標之中，但不考核。說話亦應如是。

教學課節沒有增加，多了說話教學，必然減少讀寫的教學時間，讀寫必受影響。（Others 3/supp）

但亦有受訪者認為應該把聆聽、口試引入中文科的考試中：

所以我引入了聆聽考試、口試。那些人當初批評很烈，中文哪需作說話考試，說了數十年，中文哪需聆聽考試。當時我須擔負起到處講說的責任。（CDC 4/2-3）

新課程決定的理念

關於中國語文新課程決定的理念，受訪者談到的不多；然而，一位受訪者提及筆者若參考當時課程發展處中國語文教育組和課程發展議會中國語文教育委員會所寫的文章，便能有更深入的了解。這在文獻評析部分已有所提及，於此不再重複。受訪者對於新課程設計的理念，非常着重教師教授和學生學習。整體來說，他們對這方面的說明最詳細。

學生學習

所有受訪者都強調，他們設計新課程時最着重學生學習。首先，受訪者很重視學生的學習興趣，由興趣產生感情，再產生學習的熱誠。因此，他們在設計課程和評估時會從這個角度出發。其中一位受訪者分析：

我個人很重視學生學習興趣，由興趣產生感情，再產生學習的熱誠，因而對學科有更深入〔的〕學習。（CDC 4/1-1）

除學生的興趣外，他們的語文水平亦備受關注。學生未來會面對哪些要求，僱主的要求是其中之一：

學生發展需要，大家都很清楚，比如……僱主愈來愈關心學生的語文水平，這實際上就是僱主可能不太滿意我們學生的語文水平。（Others 2/7-1）

再者，着重學生的學習能力是課程決定的重要原因。受訪者可能因為自己的性向，很着重培養學生的能力：

我好辯，我喜歡思考，喜歡分析，喜歡獨立判斷。……我常希望學生能獨立思考，獨立思考即迫學生主動，迫他們思想。（CDC 4/2-1）

另一位受訪者提及範例的作用，主要是引導學生掌握語文能力：

只是強調我們渴望學生語文能力應達哪程度，應視某篇文章為範例，引導學生轉化為語文能力。（CDC 2/4-1）

這種重視學生能力培養的取向，原因也很複雜。一位受訪者指出，着重學習觀點的委員，其觀點很可能是建基於英國、美國、加拿大的學習理論：

不用文體的時候也不知到哪裏找新的一套出來。台灣大陸沒有，台灣也要唸二百多篇。也出不到綱領（原文是 framework），只有香港設

計了的，能力是建基於英國、美國、加拿大，稱作語文科（原文是 language arts）。（CDC 5/3-4）

談到學生學習，一位受訪者從宏觀的角度來看，認為可以從精英與普及義務教育的角度來分析。他認為，學生着重基本能力是在普及教育階段中文科應有的素質：

我認為他們是以出身於精英教育年代的中文系學人身分，看一個唸中文的學生應具備的知識、態度和能力。我們所重的卻是義務教育、公民教育下一個學生應具備的人民素質和母語能力，起碼能表情達意、獲取信息。是角度問題。（CDC 3/4-1）

無論是從普及教育的角度看，或是受國外教育心理學的影響，中國語文教育委員會成員強調學生學習，這確實成為他們在新課程決策中重要的考慮。

教師教學

受訪者設計新課程時，亦深入考慮到教師的教學情況。按多位受訪者的分析，他們關注教師教學和學生學習的微妙關係。其中一位受訪者提及：

我們認為，老師愈教得多，學生愈學得少。老師分析太多，反剝奪了學生學習機會，應讓學生就文章多討論思考聆聽。（CDC 2/4-2）

課程決策者考慮如何使教師適切地教授這科的知識。他們雖然有個人的想法，但是仍考慮教師是否接受。一位重視教授經典文章的受訪者仍然看重教師的接受程度：

我很贊成學文學，但單篇學不到。我贊成教授整本《三國演義》、《我的前半生》、《老莊的哲學》，但當時恐怕老師不接受。（CDC 5/3-3）

課程決策者強調，雖然他們建議改革課程，甚至取消指定範文，但是說到末處，教師在教學時的決定仍是最重要的。教師甚至可以保留他們原來的教學重點和教學風格：

其實有一些大家公認〔值得保留〕的〔文章〕，是可以一代一代的繼續教下去。另外大家說得最多的是，所教的東西是割裂的。教〈背影〉就不在是教〈背影〉的，人情味也學不了，而是講用甚麼手法。……沒有人要求老師教〈背影〉時要教甚麼東西，你一如以往可以講這課課文的「態度情意」，甚至文學，我也認為是如此。（CDC 1/6-1）

由此可見，課程決策者在設計課程時，詳細考慮了教師教學的情況，重視教師在課堂的實踐，而且仍是以學生學習的成效為依歸。

教師專業能力的體現

各受訪者在訪談間常提及重視教師，重視教師的專業能力。一位受訪者直截了當地說：「我們會關注老師，因為他們是訊息的傳遞者，成功與否都取決於他們」（CDI 5/9-1）。所有受訪者都強調教師在課程改革的專業角色，這與傳統着重出版社和政府的角色有異，因為新課程由教師親自挑選範文，取消指定篇章作考核材料。這次課程改革對老師的要求很高，但亦容許他們有空間發揮專業判斷：

那只有向他們解釋範文的意義，那道理很簡單：現在是由教師親自挑選範文，他們也可加入自己的元素。因所教的內容不一樣，考試為公平起見便得考核學生的能力。（CDI 1/5-2）

另一位受訪者亦清楚說明，要讓教師有較大彈性、較大空間，使教師創新、自主。在討論過程中，中國語文教育組曾考慮連架構亦不提供，後來仍是提供了一個架構。他憶述這決定時提及自己的想法：

架構有很大彈性，有很大空間，老師可有更多專業自主，我們是期望

老師可更叻。人很怕，想所有東西也給齊，但要老師創新、自主，要放，否則他們永遠也倚賴篇章，（CDI 4/3-1）

即使一位非中國語文教育委員會成員的受訪者，亦認同這次課程改革讓老師有較大空間：「對老師來講，我覺得也是一個比較大的解放」（Others 2/8-3）。因此，所有受訪者都強調教師在課程改革的專業角色，這與傳統着重出版社和政府的角色有異。所有受訪者都同意這次課程改革重視教師的專業，亦提供足夠的空間讓老師自行發揮。

討 論

在中國語文科這領域，各受訪者都是具影響力的人物，其中包括主事官員、資深教師、資深校長、大學中文系教授、大學教育學院教授、大專教育學院教授。各人看法對科目課程發展有重要影響。以下按上節的研究成果加以討論。

成員意見一致

在本研究訪談中，筆者發現，課程發展議會中國語文教育委員會的非官方成員和課程發展處中國語文教育組官員，對取消指定範文的意見非常一致。其中一位官員強調：

這個在「不設指定課文」這一點我們是很一致的。（CDI 3/4-1）

另一位非官方成員亦提及：

我想沒有指定的範文這方面，可能這方面醞釀的過程很好，所以我們很快便達成了共識。在這方面沒有甚麼爭拗。（CDC 1/1-4）

又舉例說，他們對單元設計都有相若的說法，都認為這並非新課程的核心，只是手段而已。一位官員清楚地說：

那並非最重要的，關鍵是學校也並非全套跟着做。而我們之所以設計這些單元，有兩個原因。其一是因為那時候坊間是沒有的，到落實去做的時候我們得給教師設計單元樣本；其二是因為我們希望讓書商有個方向。（CDI 1/4-2）

另一位非官方成員亦有同樣說法，其措辭亦相當接近：

很多人說，取消範文就變成了單元教學。這其實是一種誤解。單元教學不是我們課程核心精神，只是達到課程目的的手段。若其他手段能達至相同目的，單元教學不是必需的。（CDC 2/4-4）

換句話說，無論是官方或是非官方的中國語文教育組和中國語文教育委員會成員，都認為單元教學僅是手段。總括而言，中國語文教育委員會和中國語文教育組內的成員對於單元教學的想法很一致，各人認同：取消指定範文、設計單元教學、改革評估方法。

改革的理念

中國語文新課程推出後，不少學者質疑實踐時出現的問題，如着重能力的課程特性的適切性（陳大為，2002）、新課程增加教師的壓力（李學銘，2003）、決策者沒有考慮教師的個人因素及外在因素等。然而，從受訪者的意見和相關文獻顯示，官方和非官方的中國語文教育組和中國語文教育委員會成員花了很多功夫思考這個課程改革的問題，而且撰文闡釋改革的理念和重點（周國正，2002a，2002b；黎歐陽汝穎，2002）。從學理方面來看，對於取消指定範文、採用單元教學、改革評估方法等，他們都有一定的理念。一位受訪者重視語文教育要培養學生的能力，這很可能是建基於英國、美國、加拿大的學習理論：

……台灣大陸沒有，台灣也要唸二百多篇。也出不到綱領（原文是 framework），只有香港設計了的，能力是建基於英國、美國、加拿大，稱作語文科（原文是 language arts）。（CDC 5/3-4）

無可否認，受訪者只是簡單地提及這些學理概念，描述並不深入；而且，他們所撰寫的文章亦僅是簡單地提及一些方向，提出一些經驗，基礎的實徵研究不多。然而，他們在接受訪問時，除強調一些外國的經驗外，主要着重改革與學生學習的關係。事實上，所有受訪者都強調設計新課程時最着重學生學習，如學生興趣、培養學生能力、讓學生切合未來社會需要等（如 CDC 2/4-1、CDC 4/1-1、CDC 4/2-1、Others 2/7-1；參看本文「新課程決定的理念」一節）。

再者，他們亦關注民間的意見，詳細考慮來自民間的聲音，如一位受訪者提及：

範文中其實有很多精彩的材料，蘊含語文和文化的精粹。有老師說，若取消範文，則只會選教較淺易的白話文篇章，過往的古文訓練等如廢了武功。這是相當普遍的意見。（CDC 2/2-2）

鄭楚雄在《信報》常批評取消範文影響了授課。這些反對意見也在意料之中。（CDC 2/6-1）

中國語文教育委員會重視以不同的途徑搜集民間的意見，其中一位參與很多、影響力很大的委員說：

跟着就發出了新課程方案初稿，既是諮詢，也是採探意見。也舉辦了很多諮詢會、討論會、簡介會等等。意見多是由此採集。（CDC 2/4-1）

他們亦會在自己的朋友、師兄弟姊妹私下聚會的場合收集意見：

……包括我自己的師兄師姐、當過教授的、或者很多學校的校長、副校長、科主任等，在公開或私下的場合裏，都會很仔細地問：「怎麼會沒有指定範文呢？」等等。（CDC 1/1-4）

他們又提及一些實行的彈性：

開放了課文選擇亦讓老師有一個空間，如果你覺得這一篇文章可以做到的，你可以保留的，所取消的是指定的範文，不是否定你不可以用這篇範文……如果他認為一定要讀〈岳飛之少年時代〉都是可以選擇的……（CDI 2/2-5）

我們其實沒有「趕走」〔摒棄〕那些範文。所以當時有一個觀念叫做「校本的範文」，是每間學校有自己編選的範文。（CDI 3/3-1）

可見，中國語文教育組和中國語文教育委員會成員仍有接收民間意見，亦容許實行的彈性。因此，對於一些意見認為成員不了解前線教師的情況，沒有考慮學生學習，並不一定全面反映中國語文教育組和中國語文教育委員會當時的討論。

照顧教師的要求

如前所述，中國語文教育組和中國語文教育委員會成員都有考慮新課程的實施對教師教學帶來甚麼影響。一位受訪者認為：

老師分析太多，反剝奪了學生學習機會，應讓學生就文章多討論思考聆聽。（CDC 2/4-2）

然而，他們依然考慮教師是否接受新課程。一位受訪者提及：

我很贊成學文學，但單篇學不到。我贊成教授整本《三國演義》、《我的前半生》、《老莊的哲學》，但當時恐怕老師不接受。（CDC 5/3-3）

受訪者認為，教師甚至可以保留傳統的教學內容和風格：

其實這個 CDI〔課程發展處〕是有解說過的，跟他們沒有關係，沒有人要求老師教〈背影〉時要教甚麼東西，你一如以往可以講這課課文的「態度情意」，甚至文學，我也認為是如此。所以有的老師就是不明白，我覺得是他們誤解了。（CDC 1/6-1）

可以說，中國語文教育組和中國語文教育委員會成員雖然強調改革重視學生學習，但是仍然考慮教師如何教學，所以運用不同方式協助教師過渡，如設計單元的範例時：

列出教師需要的教學流程，並在旁邊列明了流程背後的用意，給教師提供多點資料，讓他們明白為何在某一階段他們要用某些方法。
(CDI 1/8-5)

因此，筆者認為，中國語文教育組和中國語文教育委員會在設計課程的過程中，確曾考慮學生的需要、教師的實行問題，亦有考慮如何協助前線教師。

肯定課程改革的取向

新課程改革施行了數年，教師已漸熟習改變。然而，多位受訪者回顧這次課程改革時，都感到改革幅度宏大，過程絕不輕鬆，亦肯定課程的取向。數位受訪者提及對這次改革過程的感受：

是做了好事！首先這改革不容易。委員合作經驗良好，改革方向是正確的，功效則需要十年八年時間始見。……較接受新事物的老師說課堂氣氛活潑了，能力經驗不足的老師則或者有困難，如教授白話文篇章則遇到困難。(CDC 2/6-1)

比較一下，其實從理論和實踐的角度都改了很多了，或者說是全部，可以說是翻江倒海似的改了，比較徹底的這種改革。(Others 2/2-4)

我覺得是這是一個對香港課程改革很好的經驗。對所有的人，不只是對委員了，對委員講是當然是個好的學習了，而對香港的中文老師是一個好的反思機會，想清楚我怎樣學習本國的語文。(CDC 1/6-3)

筆者認為，新課程確是一個徹底的改革，對傳統教學帶來重大的衝擊。研究結果顯示，中國語文科組於 1997 至 1998 年間決定不設指定

範文，較「學會學習」的課程改革（課程發展議會，2001b）更早。因此，2002年推出新修訂課程，與「學會學習」課程改革的精神一脈相承，然而卻非源於「學會學習」的文件。話說回來，中國語文科課程決策者改革的胸襟和勇氣，值得欣賞；不過，中國語文教師未來的工作，以及學生學習所面對的問題，仍是充滿挑戰的。當然，我們可以從其他持分者的角度，分析他們對課程政策制定的理解、批評（林智中，2004；黃顯華，2005；譚彩鳳，2008）。

總 結

中國語文課程改革是由一群勇於創新的中國語文教育組和中國語文教育委員會成員提出。成員包括了很多有識的大學學者、資深官員。誠然，這是一次「翻江倒海」的徹底改革，使中國語文教師面對前所未有的轉變。他們由傳統以範文為主、着重知識的課程和評估，改變為以靈活多采的學習材料、着重能力培養的課程和評估。雖然這些成員學歷非淺、經驗豐富，但是仍面對巨大的壓力。不言而喻，前路仍是荆棘滿途，教師仍要面對嚴峻的挑戰。於這個改革，筆者認為應該思考數個重要問題：從知識獲取轉到能力培養的改革，傾向使知識和能力截然二分，改革香港的社會文化（尤其是考試文化）能否配合這課程改革？執行的教師是否能全面配合？專業發展是否足以協助教師面對新課程的挑戰？

最後，筆者欲說明本研究的局限。首先，本研究集中於制度層面，目的是了解決策者如何看課程決策的內涵，以及他們於決策時的理念。然而，對學校層面、課堂層面、教師層面和學生層面的持分者，沒有作出相應的了解。其次，本研究一方面期望能盡量反映真象，另一方面又爲了保障受訪者和他們所提及的一些人物，無可避免用了編號和代號，未能清晰反映真象。若能列明他們的真實姓名及職稱，應使讀者對各人所提及的想法有更深入的了解。第三，各受訪者工作極其繁忙，僅能邀約面談一次，而且時間僅個多小時，未能深入。

註釋

1. 有關中國語文教育委員會和中國語文教育組的結構，請參閱霍秉坤、黃顯華（2005，頁 278）和教育局網頁（<http://www.edb.gov.hk/>）。
2. 受訪者包括六位大專學者（兩位香港大學中文教育學者、兩位香港教育學院學者、一位香港浸會大學學者、一位香港理工大學學者）、一位中學校長、兩位已離職的官方或半官方機構人士、兩位官方人士。另外，兩位不同意見人士並沒有參與中國語文教育委員會或中國語文教育組，他們均是大專學者。筆者認為，受訪者對課程決定有很大影響力，他們的意見非常重要。受訪者有不少是代表大專院校出任委員會成員，身分獨立，免受政府主導。
3. 代號分為兩部分，由斜線分隔：第一部分中 CDI 代表課程發展處及其下的中國語文教育組，數字代表受訪者編號；第二部分第一個數字代表記錄的頁碼，第二個數字代表該頁的段落編碼。如果第一部分是 CDC 則代表課程發展議會下的中國語文教育委員會，如果是 Others 則代表其餘三人；第二部分如為 supp，即代表補充說明。

參考文獻

- 王培光（1983）。〈中國語文科範文教學的八大流弊〉。《教育學報》，第 11 卷第 1 期，頁 63–66。
- 王培光（2002）。〈從多元智能理論探討新中文課程〉。載教育署課程發展處中文組（編），《涓涓江河：面向中學中國語文課程新世紀》（頁 159–167）。香港：教育署課程發展處。
- 吳茂源、黃顯華（2006）。《從課程設計角度剖析中學中文科教師對新修訂中學中國語文課程的意見》（學校教育改革系列之 39）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 李學銘（2003）。〈中學中國語文課程改革的反思和前瞻〉。載余迺永、田小琳、施仲謀、謝錫金、歐陽汝穎（編），《語文課程革新與教學實踐：第四屆中國語文課程教材教法國際研討會論文選集》（頁 53–73）。香港：香港中文教育學會。
- 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。

- 周國正（2002a）。〈中學中國語文科新修訂課程（2002）的考索〉。
《香港教師中心學報》，第1卷，頁180-184。
- 周國正（2002b）。〈單元教學之外的選擇——單篇教學的要求及語文統整訓練的一個方案〉。載教育署課程發展處中文組（編），《涓涓江河：面向中學中國語文課程新世紀》（頁23-36）。香港：教育署課程發展處。
- 周漢光（1998）。《中學中國語文教學法》（修訂版）。香港：中文大學出版社。
- 周漢光（2002）。〈香港中學中國語文新課程的理念與內涵〉。載教育署課程發展處中文組（編），《涓涓江河：面向中學中國語文課程新世紀》（頁3-21）。香港：教育署課程發展處。
- 林智中（2004）。〈香港課程發展系統是否發揮了創造價值共識的功能呢？〉。載中華民國教材研究發展學會（編），《課程改革的再概念化（上）》（頁69-80）。台北，台灣：中華民國教材研究發展學會。
- 香港考試及評核局（2005）。《香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例》。香港：香港考試及評核局。
- 高慕蓮、李子建（2008）。〈中一級中文科新課程課程決定的個案研究〉。載朱嘉穎、張善培、賴靈恩、馮潔皓（編），《課程決定：第十屆兩岸三地課程理論研討會論文集》（頁175-188）。香港：香港中文大學教育學院。
- 陳大為（2002）。〈學生中心與校本語文課程設計〉。載教育署課程發展處中文組（編），《涓涓江河：面向中學中國語文課程新世紀》（頁57-96）。香港：教育署課程發展處。
- 黃顯華（2005）。〈教育質素及其有關政策的協調性〉。載黃顯華、霍秉坤，《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》（第二版，頁263-272）。北京：人民教育出版社。
- 黃顯華、李玉蓉（2006a）。《在改革的路上不斷跨越挑戰：新修訂中學中國語文課程實施個案研究》（學校教育改革系列之40）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉（2006b）。《在協作文化中釋放學生潛能：新修訂中學中國語文課程實施個案研究》（學校教育改革系列之41）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 劉潔玲（2007）。〈新課程實施下高中中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第35卷第2期，頁29-57。

- 劉潔玲 (2008)。〈從中港課程改革看香港語文新課程的理念和實施〉。
載霍秉坤、于澤元、徐慧璇、朱嘉穎、許家齡、蔣鳳、李帶生、徐俊祥、
何燕萍、韓孝述、王建軍、趙明仁、林一鋼 (編)，《課程與教學：
研究與實踐的旅程》(頁 264–272)。重慶：重慶大學出版社。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華 (2002)。《影響教師參與課程改革的因素：以
中文科新課程試行計劃為例的質性研究》(學校教育改革系列之 7)。
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 (1990)。《中學中國語文課程綱要》。香港：教育署。
- 課程發展議會 (2001a)。《中學中國語文課程指引 (初中及高中)》。
香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2001b)。《學會學習：終身學習，全人發展》。香港：
政府印務局。
- 黎歐陽汝穎 (1995)。〈從中學中文科教師對閱讀教學工作的認識的調查
結果看九十年代中文科閱讀教學的新挑戰〉。載香港教育工作聯會
(編)，《中國語文教育論文集》(頁 228–245)。香港：三聯書店。
- 黎歐陽汝穎 (2002)。〈中國語文科學習成效的評估〉。載教育署課程
發展處中文組 (編)，《涓涓江河：面向中學中國語文課程新世紀》
(頁 289–307)。香港：教育署課程發展處。
- 霍秉坤、黃顯華 (2005)。〈香港課程諮詢組織：架構、特色和評議〉。
載黃顯華、霍秉坤，《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》(第二版，
頁 273–297)。北京：人民教育出版社。
- 譚彩鳳 (2008)。〈從決策權之轉移探討中文教師的課程決定及影響因素〉。
載朱嘉穎、張善培、賴靈恩、馮潔皓 (編)，《課程決定：第十屆兩岸
三地課程理論研討會論文集》(頁 527–543)。香港：香港中文大學
教育學院。
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*.
Buckingham, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in
education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An
expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago:
University of Chicago Press.

The Content and Rationale of Chinese Language Curriculum Decision: Understanding Policymakers' Perspective

Ping-Kwan FOK & Hin-Wah WONG

Abstract

In 2002, Hong Kong started to implement the Chinese Language curriculum reform at junior secondary schools. This research inquires the curriculum decision-making of the reform at the system level, which includes the Committee on Chinese Language Education of the Curriculum Development Council and the Chinese Language Education Section of the Curriculum Development Institute. Adopting a descriptive approach, it aims to analyze the decision contents and its rationales from the perspective of curriculum policymakers. It was found that these policymakers had consensus in decisions, attended to rationales behind decisions, and considered the receptivity of teachers.