

二十一世紀的香港幼兒教育課程改革： 回顧與前瞻

馮潔皓

香港中文大學課程與教學學系

提升幼兒教育（下稱幼教）質素長久以來是個全球關注的議題，在香港亦然。自 20 世紀 80 年代，香港政府開始為幼教機構編印課程指引。直至現在，當局已先後為幼教界印發了五本課程指引。雖然這些課程指引於不同時期編印，但它們所傳遞的都是與提升幼教機構服務相關的元素。本文以香港教育改革為背景，在幼教教師（下稱幼師）提升資歷的里程上，探討這五本課程指引在課程取向上的轉變。本文嘗試透過優化幼教綜合課程、強化幼師的觀察力以提升幼教課程評估的真確程度，以及幼師教育專業化三個層面，討論幼教界可以如何落實香港幼教課程改革的目標。

關鍵詞：課程改革；課程指引；課程取向；幼兒教育；香港

源起：香港幼兒教育課程指引的發展

課程指引是教育當局給予教育界的官方指引。香港政府在 1984 年編印的《幼稚園課程指引》（課程發展委員會，1984）是本港第一本幼兒教育（下稱幼教）課程指引。這本課程指引，是教育當局為回應政府在 1981 年所頒布的《小學教育及學前服務白皮書》（教育署，1981）及 1982 年《香港教育透視：國際顧問團報告書》（教育署，1982）的建議而編訂。建議認為當時三歲零八個月至六歲的幼稚園課程需要更有組織和更有系統的編排，因此課程發展委員會在 1984 年便為幼稚園機構編制了這本課程指引，以引導這些教育機構發展課程。

到了 1987 年，教育署（即現時的教育局）有見當時不少幼稚園機構亦有為三歲幼兒開設幼兒班，但「一般幼稚園所採用的課程，即根據《幼稚園課程指引》所編寫的課程，對三歲幼兒來說，也不大合適」（課程發展委員會，1987，頁 3），因此着課程發展委員會為幼稚園的三歲幼兒班編印《幼兒班活動指引》（課程發展委員會，1987）。既然有關當局為三歲幼兒班編印了活動指引，因此幼稚園如果為三歲幼兒

開設幼兒班，同時又為三歲零八個月至六歲幼兒開辦幼稚園教育，該機構即需要按照《幼兒班活動指引》和《幼稚園課程指引》這兩本指引去發展課程。

1993年，香港政府為了要簡化工作，免卻幼稚園機構需要依照兩本不同指引設計課程，於是着手合併《幼兒班活動指引》和《幼稚園課程指引》，修訂新的《幼稚園課程指引》（課程發展議會，1993），這是幼教第三本課程指引；當局希望這本課程指引能夠「成為一本適用於幼稚園各級的教學參考資料」（課程發展議會，1993，頁3）。不過，1993年編印的《幼稚園課程指引》只用了短短三年，便由1996年的課程指引所取代。

1996年，幼稚園課程指引改稱為《學前教育課程指引》（課程發展議會，1996），這不但把「幼兒教育」正名為「學前教育」，而這本指引亦是「學前教育」服務歷史上的第一本課程指引。它適用於當時由教育署所管轄的幼稚園教育服務機構，亦適用於由社會福利署所開辦的幼兒中心。

話說幼教服務起初不單由教育工作者提供，社會福利機構亦有開辦。早在1989年，一群在幼稚園工作的人士已成立了工作小組，建議統一當時由幼稚園和幼兒中心所提供的學前服務。這工作小組在1995年重組後，再次討論統一學前服務的可行性。香港的學前服務雖然最終要到2005年才得以成功合併，但《學前教育課程指引》（課程發展議會，1996）卻為這次合併奠定了基礎。到了2006年，新修訂的《學前教育課程指引》（課程發展議會，2006）是香港幼教課程最新的一本課程指引。

由1996年至2006年的十年間，香港在政治、經濟及社會等方面都發生了變化。政治方面，香港在1997年回歸祖國。經濟方面，知識型經濟成為經濟發展的主流。社會方面，社會的文化及意識亦隨政治和經濟變化而不斷適應和調整。有鑑於這些發展和轉變，香港政府認為要為社會培育人才，便要「幫助每個人發展潛能、建構知識及提升個人素質；它〔教育〕賦予每個人掌握前途和開拓未來的能力」（教育統籌委員會，2000，頁i）。據此，香港政府在2000年推行教育改革，強調「溝通、自學、應變、合作、創新等能力，已是每個人在社會立足的必備條件。而品格、胸襟、情操、視野和素養，又是個人進步、成功與傑出的重要因素」（教育統籌委員會，2000，頁3）。

為了落實教育改革，教育當局和社會福利署在2001年至2003年間聯合印發了四本「表現指標」，分別為《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》（教育署、社會福利署，2001）、《表現指標（學前機構）：管理與組織範疇》（教育署、社會福利署，2002a）、《表現指標（學前機構）：機構文化及給予兒童的支援範疇》（教育署、社會福利署，2002b）和《表現指標（學前機構）：兒童發展範疇》（教育統籌局、社會福利署，2003）。教育當局有見於外在環境的轉變，再加上印發了《香港教育制度改革建議》（教育統籌委員會，2000）及多本「表現指標」，沿用的1996年

版課程指引亦須更新，於是在 2006 年推出新修訂的《學前教育課程指引》，進一步「肯定了幼兒教育是終身學習的基礎，……申明教育課程要以學生為本」這個理念（課程發展議會，2006，頁 7）。

總括來說，由 20 世紀 80 年代初起至今，香港政府在過去三十多年一共印發了五本課程指引。下文嘗試分析這五本課程指引的內容，以展現香港政府在不同時期編印這些課程指引背後所蘊含的課程取向及變化。

幼教課程指引：課程取向的演變

如上文所述，這五本課程指引雖然在不同年代編制，但它們都提出了一些與課程相關的重要領域，以幫助幼教機構發展課程，提升課程質素。這些領域包括：幼教課程目標，課程編訂原則及實施要點，課程綱要及教學範疇，以及評估。深入檢視這五本課程指引，不難發現這些不同課程指引的背後其實隱含香港政府過去三十多年來在課程取向上的轉變。

課程取向是「一組信念，影響課程目標、內容、教學法和評估的設計」（張善培，2004，頁 30），繼而影響學習者的學習經驗。同樣，幼教課程指引所隱藏的課程取向，可以引導幼教機構和幼教教師（下稱幼師）發展課程，直接影響幼兒的學習經歷。

在過往有關課程取向的研究裏，不同的學者發現多種不同的課程取向（Cheung & Wong, 2002; Eisner & Vallance, 1974; Ennis & Hooper, 1988; McNeil, 1996; Miller, 1983; Schiro, 2013; Schubert, 1986）。它們大致可分為：重視學科學習的「學科為本」（disciplinary mastery）課程取向，着重學習者學習過程的「認知過程」（cognitive process）課程取向，關注社會狀況的「社會重建」（social re-constructionism）取向，尊重學習者需要的「學習者為本」（learner-centered）課程取向，及以達成教學目標為首要的「技能取向」（curriculum as technology）。另外，Ennis & Chen（1993）提出：在尊重學習者需要的課程取向與關注社會狀況的課程取向之外，應該尚有「生態整合」（ecological integration）的課程取向。這種「生態整合」取向的課程，強調學習者的學習與社會環境和諧的整體性質，因此課程必須要把知識及個人和社會的需要都整合在內。課程取向有多種多樣，而不同取向可以發展出不同課程，最後決定幼教服務的質素。

幼教課程的發展不離目標、課程編訂原則及實施要點，以及課程綱要及教學範疇等三個方面，表一列出了這五本指引在這些方面的比較。

表一顯示，1984、1987、1993、1996 及 2006 年的課程指引中均指出幼教課程目標應着重：

表一：香港在不同時期印發的幼兒教育課程指引之比較

年分	幼兒教育課程目標	課程編訂原則及實施要點	課程綱要及教學範疇
1984	<ul style="list-style-type: none"> • 培養對學習的興趣和正確的態度 • 在德、智、體、群、美各方面得到適當的發展 	<ul style="list-style-type: none"> • 主題 • 配合兒童興趣和生活經驗、照顧能力差異、對兒童進度發展作紀錄 • 螺旋進度 • 學校環境、小組形式、時間編排 • 多樣化、避免機械呆板學習 	<ul style="list-style-type: none"> • 語文活動 • 初步數學概念 • 常識活動 • 音樂活動 • 美勞活動 • 遊戲種類及處理方法
1987	<ul style="list-style-type: none"> • 環繞德、智、體、群、美各方面均衡的發展 • 培養常規和良好的生活習慣 	<ul style="list-style-type: none"> • 遊戲 • 多元化而又無固定形式的活動 	<ul style="list-style-type: none"> • 常規與良好生活習慣 • 群性和情緒發展 • 體能活動 • 智能發展活動 • 啟發創作力
1993	<ul style="list-style-type: none"> • 智力發展 • 傳意技能發展 • 群性和德性發展 • 個人及身體發展 • 美感發展 	<ul style="list-style-type: none"> • 活動為主（模擬遊戲、常規活動、合作遊戲、音樂活動、美勞活動、操弄與結構的遊戲、體力遊戲、自由活動、歌謠、談話、故事、角色扮演、木偶劇、戶外參觀、玩水、玩沙、感官遊戲、烹飪活動、園藝活動） 	<ul style="list-style-type: none"> • 培養群性和德性的活動 • 體力遊戲 • 語文活動 • 初步數學活動 • 自然科學經驗 • 啟發創作力活動
1996	<ul style="list-style-type: none"> • 智力發展 • 傳意技能發展 • 群性和德性發展 • 個人及身體發展 • 美感發展 	<ul style="list-style-type: none"> • 兼顧兒童體能、智能、語言、情緒及群性的整體發展 • 按照兒童的發展需要及能力 • 依據兒童的經驗及興趣 • 側重激發兒童對事物的好奇心及求知慾，鼓勵人際互動，提高獨立思考的能力 • 兼顧不同學習範疇的知識、技能及態度的培養 • 利用主題作靈活性的綜合課程設計 • 以遊戲方式發揮各活動所具有的独特價值及功能 • 給予兒童自我表達、自由創作及享受活動樂趣的機會 • 重視家庭文化環境，配合兒童在家庭中的成長經驗 • 配合社會需要和發展 	<ul style="list-style-type: none"> • 生活習慣及常規訓練 • 遊戲活動（體力遊戲、音樂活動、美勞活動、積木、玩水、玩沙、假想遊戲、烹飪） • 學習範疇（語文活動、初步數學活動、自然科學經驗、社會經驗） • 課程模式
2006	<ul style="list-style-type: none"> • 培養幼兒在德、智、體、群、美各方面的全面發展和養成良好生活習慣，為生活作好準備 • 激發幼兒學習興趣和培養積極的學習態度，為未來學習奠定基礎 	<ul style="list-style-type: none"> • 兒童為本、全面和均衡、遊戲為策略 	<ul style="list-style-type: none"> • 學習範疇：語文、個人與群體、早期數學、科學與科技、體能與健康、藝術 • 發展目標：身體、認知和語言、情意和群性、美感

資料來源：課程發展委員會（1984，1987）、課程發展議會（1993，1996，2006）。

1. 培養兒童德、智、體、群、美各方面的發展；
2. 培養兒童對學習的興趣和正確的態度。

在課程編訂原則及實施要點方面，這些不同年代的課程指引都主張：

1. 以「兒童為本」；
2. 要配合幼兒興趣和生活經驗去設計不同的學習和遊戲活動；
3. 要達致兒童全面均衡的發展。

此外，在不同的指引所提及的課程綱要及教學範疇都包括「語文」、「個人與群體」、「早期數學」、「科學與科技」和「體能與健康」等學習範疇，以及「身體」、「認知和語言」、「情意和群性」和「美感」等方面的發展目標。

由上可見，這五本課程指引的內容極為相似。既然如此，香港政府為何要在不同時期編制新的課程指引呢？如上文所述，每本課程指引的編制都似乎與當時的教育狀況和教育政策有關。據此，這些課程指引又如何反映當時不同的教育狀況？其實，如果仔細分析這些指引的內容結構，就可發現香港政府在不同年代的課程指引，源於官方在不同時期所持的課程取向。

教育當局在這些指引中一直都強調要以「兒童為本」、依據兒童的能力及發展進度去設計課程，但在課程指引中又是否放置了幼兒發展特徵的資料，以供幼師參考然後發展課程呢？可惜，較早期的課程文件都沒有幼兒發展特徵等資料；這些課程指引卻有一個很大的特色，那就是在指引中備有很多活動建議，箇中含意也許是要使幼師據此了解如何設計和施行課程。

如果就各課程指引所強調要以「兒童為本」這重點去審視指引文件，便會發現 1984 年的課程指引並沒有刊載任何關於幼兒發展特徵的資料，這些資料只在 1987 年及以後的課程指引才置為內文或附件（見表二）。

表二：各課程指引內有關幼兒發展特徵和教學主題及活動建議之比較

年分	幼兒發展特徵	教學主題及活動建議
1984	無	置於內文，由頁 48 至頁 105（指引全文共 105 頁）
1987	內文刊載有三歲幼兒的發展特徵（包括：活動技能發展、概念發展、語言發展、情緒發展、群性發展）	置於內文，由頁 8 至頁 70（指引全文共 71 頁）
1993	內文刊載有三至五歲兒童的發展特徵	置於附件，由頁 86 至頁 142（指引全文共 149 頁）
1996	內文及附件均刊載有二至六歲兒童的發展特徵	置於附件，由頁 142 至頁 153（指引全文共 158 頁）
2006	附件刊載有零至六歲兒童的發展特徵	無

資料來源：課程發展委員會（1984，1987）、課程發展議會（1993，1996，2006）。

1984 年的課程指引內文，包含了大量教學主題及各個學習範疇的活動建議。1984 年課程指引的全文共 105 頁，不同科目領域的教學範例資料卻佔據了從頁 48 以後的所有篇幅。課程指引沒有任何關於幼兒發展特徵的資料，卻有大量學科教學範例。筆者猜測這個編排可能是回應當時的幼師在缺乏專業培訓的狀況下，仍要設計幼教課程，教育當局只有提供這些課程需要的資料作支援。

20 世紀 80 年代，香港的幼師培訓十分不足。初中畢業的同學即使沒有接受任何幼師專業培訓，亦可當上幼稚園老師。雖然他們當上幼師後會接受在職培訓，但相關的培訓亦只有短短十六個星期。因此，我們可以理解那個年代幼師的專業能力相對較為薄弱。為此，政府在 1984 年的課程指引中提供大量教學主題及學科學習活動範例，以協助這些教師完成課程設計及教學工作。這本課程指引沒有載入任何關於幼兒發展特徵的資料，卻有各個學習範疇的活動建議，不免令人推測政府當時以為：幼師只要能推行指引內的活動建議，便能成功使幼兒學習到不同學科的知識，故此便無必要考慮幼兒的發展特徵。如此看來，1984 年的課程指引隱含「學科為本」的課程取向，即重視為幼兒設計以知識為本的課程。亦即是說，當時的幼教課程強調「授受式」的教與學模式，由幼師主導，把各教學範疇的知識及概念傳授予幼兒，然後由幼兒接受並學習。知識的傳遞成為教與學的互動重心。

其後，香港政府開始關注幼教課程應着重兒童的發展及學習需要，這可能是政府在 1987 年要額外為幼稚園機構編印專為三歲幼兒班的《幼兒班活動指引》（課程發展委員會，1987）的原因。

在 1987、1993、1996 及 2006 年的課程指引裏，在內文或附件中都可找到有關幼兒發展特徵的資料：在 1987 年的指引中，只有三歲幼兒發展特徵的資料；而 1993 年的指引中，就擴充到三至五歲兒童發展特徵的資料；到 1996 年，指引則涵蓋二至六歲兒童發展特徵的資料；及至 2006 年，指引內更附有零至六歲兒童發展特徵的資料。這些兒童發展特徵的資料，或可反映政府覺察如果只着重教師教授知識這種單向的傳遞而漠視幼兒的發展特徵，未必會達致最好的教與學成效。因此，若要藉幼教課程的設計提升教學成效，使幼兒得到有意義的學習經驗，從而全面而均衡地發展幼兒的潛能，實須兼顧幼兒發展的特徵和學習需要（National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009）。有見及此，教育當局在 1987、1993、1996 及 2006 年所印發的課程指引，展現了以「學習者為本」的取向，取代了先前「學科為本」的取向。

20 世紀 90 年代，幼師專業培訓課程的發展仍然緩慢，幼師獲得專業培訓的機會相對現在為少，且培訓的專業程度較低（下文再有詳細討論）。在這種情況下，1987 年及 1993 年的課程指引裏仍然保留了大篇幅的教學主題及活動建議。一直要到 1996

年，當幼师專業培訓課程開始發展，而幼师獲得專業培訓的機會增多後，政府在課程指引裏放置的活動建議及範例才開始減少。

香港政府在 2000 年推行教育改革，到了 2003 年進一步增加幼师專業培訓機會，並提高幼师入職的最低專業資格，幼师專業能力才一再提升。在 2006 年的課程指引中再見不到任何活動建議或範例，這意味教育當局要讓幼师善用在專業培訓中所學到的知識和技能，設計適合幼兒的校本甚至班本課程。

2006 年，課程發展議會編訂新的《學前教育課程指引》，相信是因為察覺到「隨着世界整體教育的新發展，和踏入本世紀初香港的教育制度和課程改革，致使香港的學前教育亦產生了一定的轉變」（課程發展議會，2006，頁 6），需要重新編訂當時一直沿用的 1996 年課程指引，以配合香港政府於 2000 年的教育改革。改革目標是希望「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻」（教育統籌委員會，2000，頁 4）。

由此可見，教育改革的目標不單在於兒童的全人發展，還在培養學習者的能力，使他們能成為理想的公民，並有能力為社會、為國家、為世界作出貢獻。這些教育改革目標正好反映 Ennis & Chen (1993) 所指的「生態整合」課程取向，據此 2006 年的《學前教育課程指引》（課程發展議會，2006）不再只是強調以「兒童為本」，當中更有「生態整合」的課程取向。

從過去三十多年來所編制的課程指引中可見：香港幼教課程的取向是由「學科為本」發展至以「學習者為本」、以「幼兒為本」，再到現在的「生態整合」的一個光譜。幼教機構和幼师在這些年裏所設計的幼教課程，亦出現了相應變化，期望幼教服務能回應 2000 年香港教育改革的目標，培養幼兒：

- 有好奇心及求知慾，並樂於學習。
 - 經歷愉快的、多姿多采的群體生活，從中培養責任感，學會尊重別人，並得以在德、智、體、群、美各方面有全面的發展。
 - 樂於嘗試，有探索精神，學習面對和解決問題，建立自信及健康的自我觀念。
- （教育統籌委員會，2000，頁 27-28）

落實香港幼教課程改革目標

如果要以現有幼教課程落實香港幼教課程改革目標，使幼兒除了在德、智、體、群、美上得到全面發展外，還要滿有好奇心、求知慾、探索精神，並能解難和有自信，

那麼幼教課程需要優化不同方面，並與其他教育項目配合才可成事。政府在當中更要扮演重要角色。下文將會從綜合課程、真確性評估及幼師專業能力水準三方面討論。

優化綜合課程

要培養幼兒好奇心、求知慾、樂於學習、勇於嘗試的精神，並發展幼兒在探索、解難、創意和合群等方面的綜合學習能力，是需要一個綜合課程去達成的（Colombo, Sadowski, & Walsh, 2000; Wu, 2003）。綜合課程（又稱為統整課程）是要把傳統「以分科為主軸，着重知識專門化」（李子建、張翠敏、張月茜，2002，頁 12）的課程設計，改以生活化的主題，有系統地整合各學科學習內容，使學習者能夠將原本所習得支離破碎、概念性的學科知識聯繫起來。這有助於學習者把知識和生活連結（French, Conezio, & Boynton, 2000），使成為他們探索和解難的基礎；同時，亦可以提升學習者的學習動機，促進求知慾（Dewey, 1933）。知識因而變得活生生的，成為學習者生活的一部分（Weilbacher, 2000）。

各本幼教課程指引都建議把幼教課程設計成綜合課程，並清楚指出：幼教課程「應為兒童提供高質素、綜合性的學前教育及照顧服務」（課程發展議會，2006，頁 7），而「不應過份着重分科教學」（課程發展議會，1993，頁 14）。

1996 年的課程指引文件申明：幼教課程要運用主題，設計靈活性高、可以涵蓋多個不同學科範疇的綜合課程（課程發展議會，1996），使「教學活動可作一定程度的綜合處理」（課程發展委員會，1984，頁 38），幼兒的學習亦可貫穿各學習範疇內容「以綜合活動的方式進行」（課程發展議會，1996，頁 68）。這些建議，除了強調幼教的整體教學活動要以主題去串聯教學設計，然後進行「綜合實施」外，便沒有更多建議。即如：綜合課程模式應是怎樣？其綜合性的設計又可以怎樣？怎樣的綜合課程才能給予幼兒有意義的課程呢？因此，不同的幼教機構對於如何實施綜合課程都存有疑問和困惑。

一些幼教機構縱使已有一個綜合課程，但仍會擔心所做的課程是否真的是綜合課程。他們或許會問：是否只需要把不同的學習範疇內容放在一起，就是綜合課程呢？據知，綜合課程的類別很多，哪些類別的綜合課程比較適合用於幼兒教育呢？

依據 Drake（1998）所討論的統整課程模式，統整課程的設計大致可分為「多學科設計」（multidisciplinary）、「跨學科設計」（interdisciplinary）和「超學科設計」（transdisciplinary）。在「多學科統整課程」裏，不同學科的學習內容都圍繞一個選定的教學主題，然後各自組織該學科的教學；學科與學科之間仍存在着清晰的學科範疇界線。學習者需要依靠自己，把同一教學主題下的不同學科學習連結起來。至於「跨學科統整課程」，它是以教學主題為焦點，預先在課程設計過程中把不同學科的學習

內容圍繞教學主題統合起來，使學習者在學習過程中能從不同學科觀點，有組織地學習與教學主題相關的事物和知識（Wraga, 2009）。

由此可見，在「多學科統整課程」和「跨學科統整課程」裏仍有不同學科的影子。在「超學科統整課程」中，各學科的影子不再出現，這種課程設計是要使學習者透過探討與他們生活相關的課題進行學習。在學習過程中，學習者會運用到他們在其他學科領域的知識，幫助進行更高層次的探究（Rule & Barrera, 2008）。就這三種統整課程設計的特色來看，哪種統整模式最能作幼教綜合課程的參考呢？

香港政府為中、小學的跨學科課程（例如：高中通識教育科、小學常識教育科）編印了詳盡的課程指引，以供中、小學老師作課程設計的參考。雖然幼教是終身學習的基礎，但政府卻沒有為幼教機構提供任何關於綜合課程設計的資料作參考。如果政府要落實課程改革目標，使幼兒從少便培養出「一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神」（教育統籌委員會，2000，頁 4），應在建議幼教機構使用綜合課程時有更明確的定位，使它們能有更清晰的概念，進一步優化現有課程的綜合設計，以幫助幼兒為將要接受的小學教育做好準備，真正做到培育幼兒解難、創意、合群等方面的綜合能力。

強化幼師觀察力，促進幼教課程內對幼兒學習的真確性評估

要培養幼兒終身學習能力，不論是創意還是解難，又或是探索還是嘗試，這些能力的評估都不可能單從幼兒的學習成果便可以判斷出來。例如：幼兒如何運用環境布置進行學習；幼兒如何與朋輩互動，互相刺激，豐富學習經驗；幼兒如何操弄物料，為自己創造學習機會等，這些能力往往展現在幼兒的學習經歷中（Mindes, 2011）。但是，我們如何從幼兒的學習歷程中捕捉到足夠數據，繼而真確地評估幼兒的學習能力呢？這實有賴幼師在日常學與教的過程中，對幼兒的學習過程作定期而持續的觀察和記錄（Wortham, 2008）。

香港不同時期的幼教課程指引都明確指出：對幼兒的學習評估，「應透過觀察，記錄和分析幼兒在實際學習環境的表現，不宜採用口試或問卷式的測試」（課程發展議會，2006，頁 51）。原因是：「有些生活習慣或態度的培養，是需要用有系統的觀察和紀錄」（課程發展委員會，1984，頁 46）。1993 年的課程指引更點明：「觀察記錄的範圍應包括兒童體力、智力、群性及情緒等方面的發展」（課程發展議會，1993，頁 81），「根據一些特別設計的身心發展評估表，了解兒童的成長進度」（課程發展議會，1996，頁 45）。有見及此，培育觀察和記錄的能力便成為幼師專業能力的重要一環。

香港眾多大專院校提供的幼師培訓課程，當中不乏有關幼兒成長（child development）的科目，亦有涉及觀察與記錄的課題，藉此幫助幼師成為專業的幼教

工作者。這些觀察與記錄的課題，內容主要包括介紹不同的觀察法，好讓幼師學以致用，在日常課堂之中觀察學生的學習，評估他們的發展進度。

這些觀察法大致有：

1. 沒有觀察內容限制、只是按觀察者需要進行觀察的「軼事記錄」；
2. 着重觀察某種行為頻率的「時間取樣」；
3. 當目標行為出現時才進行觀察的「事件取樣」；
4. 按照觀察工具表內所擬定的觀察內容進行觀察的「查核表」等。

不過，如果仔細分析這些觀察法，不難發現它們多着重指示老師如何記錄觀察。簡而言之，這些觀察法其實只是記錄法而已。至於幼師應如何觀察幼兒的體能發展、認知發展、群性發展、情緒發展，如何觀察幼兒與環境的互動，如何觀察幼兒操弄物料等，都需要幼師對幼兒不同方面的發展有獨特的觀察力(Puckett & Black, 2000)。即如說：觀察幼兒的體能發展，需要教師把觀察焦點放在幼兒的四肢運動和協調；而觀察幼兒的認知發展，則要求教師觀察幼兒對事物的理解和邏輯思維表現；至於觀察幼兒的群性發展，幼師需要觀察幼兒與朋輩間的互動狀況和行為模式。由此可見，這些觀察遠比觀察某種行為的頻率（時間取樣）重要。幼師能具體而仔細地觀察，在進行軼事記錄、事件取樣及查核表等觀察法時，才能做到實體及真確的記錄。

總而言之，若幼師培訓課程只是向幼師介紹記錄法，而缺乏培養幼師觀察兒童發展能力的課題，又如何使幼師在幼兒的學習歷程中收集到足夠事例，然後真確地評估幼兒的學習呢？難怪不少本土研究發現（Fung, 2007; Li, 2004a, 2004b）：香港仍有不少幼教機構和幼師，還沿用默、寫、算的家課和工作紙等紙筆媒介評估幼兒學習成果，忽略了幼兒在整個學習過程中所得的經驗。這樣的紙筆評估所得結果，未能確實反映幼兒學習成果及相關能力的發展。因此，要落實香港幼教課程改革的目標、要確知幼兒是否培養到終身學習的能力，提升幼師在觀察和記錄方面的能力實在不容忽視（Ntuli, Keengwe, & Kyei-Blankson, 2009）。

幼師教育專業化：清晰釐定不同專業水平的能力指標

幼師的專業能力不單會影響幼教課程對幼兒學習評估的真確性，亦決定幼教課程改革的成效。

香港政府在 2000 年的《香港教育制度改革建議》裏，重點建議提高幼師的專業水平，要求「所有新入職幼師必須修畢一年的職前合格幼稚園教師課程」（教育統籌委員會，2000，頁 44）。到 2007 年，香港政府推行學前教育學券計劃時，再一次提出要提升幼師的專業水平，目標是「所有在職幼稚園教師將會在二零一一/一二學年完結前取得幼兒教育證書」（教育統籌局，2007，頁 3）。

香港政府近年銳意提升幼師的專業水平，加強幼師的專業能力，以確保幼教服務的質素。這樣積極的態度，在過去三十多年實在少見。

香港幼師的專業培訓可追溯至 20 世紀 80 年代，在此之前，曾接受專業培訓的幼師為數極少。就算到了 80 年代，香港政府為了回應《小學教育及學前服務白皮書》（教育署，1981）及《香港教育透視：國際顧問團報告書》（教育署，1982），開辦的幼師培訓課程主要只是一些十二星期和十六星期的短期在職培訓。可是，即使這些只是短期課程，幼師對修讀這些課程的興趣都不大。因此，政府在《教育統籌委員會第五號報告書》立例規定幼師需要接受培訓（教育統籌委員會，1992）。可惜，在 80 年代及 90 年代，政府對幼師培訓的想法只是圍繞要提供多少個星期的課程，又或者是培訓應該是一年還是兩年，以及提供多少幼師培訓名額等。簡而言之，當時政府對幼師培訓的關注主要是從「量」方面出發，即是以星期、以年數及以名額為焦點。

自 2000 年起，政府在《香港教育制度改革建議》中指出：到了 2003 年，所有新入職幼師必須具備合格幼稚園教師（qualified kindergarten teacher）專業資格（教育統籌委員會，2000）。到了 2007 年，政府再提升幼師的最低入職資格為必須考取得「幼兒教育證書」（Certificate in Early Childhood Education）。政府對幼師專業水平的關注在這些年來由「量」轉到「質」，可以說是在幼師專業化上邁進了一大步。

雖然香港政府近年在幼師培訓上投放了不少資源，但不少研究本港幼教課程的學者均指出：有關課程的質素非常參差，不少課程還未能達到政府期望（馮潔皓、林智中，2005；Cheng & Stimpson, 2004; Fung, 2009; Fung & Cheng, 2012）。課程又存在不少問題，例如：未能以「兒童為本」為核心價值觀去規劃課程；未能以「綜合課程」、「遊戲課程」為課程發展方向等。這些本土研究發現及所反映的現象，都值得關注。無論如何，當幼師的專業學歷得到提升而有些幼師未有相關能力時，政府應為不同的幼師專業水平訂立專業能力標準。美國的 NAEYC（1993）早於二十年前，已強調要為幼教從業員所需的專業能力訂立標準。可是，香港政府的文件顯示：官方為幼教證書課程、幼教學位教師文憑（Postgraduate Diploma in Education (Early Childhood Education)）課程及幼教學士學位（Bachelor in Education (Early Childhood Education)）課程等，雖屬不同專業水平的培訓，但設定的課程架構（不論是課程宗旨、課程內容結構，以及畢業生的學習成果）均完全相同（見本文附錄）。換言之，政府並沒有確切為不同專業水平的幼師培訓課程定下各自的專業能力標準。據此，香港各大專院校在開辦不同專業水平的幼師培訓課程時，惟有自行解讀及演繹這個由官方所發出的單一課程架構資料。可以相信，同一專業水平的課程在不同大專院校，都可能培訓出專業能力極不相同的幼師。由此推斷，縱使幼師在專業學歷上得到提升，其專業能力仍見參差；這亦解釋了為何幼教服務的質素仍未能達到政府期望。

據此，政府如果要真正落實幼教課程改革的建議，不單要提升幼師的專業水平，更重要的是確保幼師的專業能力。因為幼師的專業能力才實實在在影響他們日常的教學行為，所以政府要為幼師的專業水平釐定相關的專業能力標準，這方面實在不可缺少。

總結

香港幼教服務在過去三十多年得到了不少發展。從政府為幼教機構印製課程指引，從指引的課程取向由以「學科為本」轉變為以「兒童為本」，再發展到現在的「生態整合」，從政府對幼教服務的漠視到現在為幼教課程訂下改革目標，這一切都顯示，政府逐步令幼教服務朝專業化方向發展。不過，假如政府要真正落實幼教課程的改革目標，使幼兒能得到全人發展，並懂得解難又富創意及滿有自信，還是需要繼續優化幼教的綜合課程，強化幼師觀察力，以促進他們在幼教課程內對幼兒學習的真確性評估，及再推進幼師教育專業化。否則，本土學者未來在幼教課程的研究，可能仍會發現幼教服務的質素還是未如人意，未能達成政府對幼教服務的期望。

參考文獻

- 李子建、張翠敏、張月茜（主編）（2002）。《課程統整：校本課程發展》。香港，中國：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 張善培（2004）。〈課程取向的再概念化〉。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》（頁 29–44）。台北，台灣：中華民國教材研究發展學會。
- 教育統籌局（2007）。《學前教育新措施》（教育統籌局通告第 1/2007 號）。擷取自 <http://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EMBC/EMBC07001C.pdf>
- 教育統籌局、社會福利署（2003）。《表現指標（學前機構）：兒童發展範疇》（第二版）。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/performance-indicators-pre-primary-institutions/cd_kgc2.pdf
- 教育統籌委員會（1992）。《教育統籌委員會第五號報告書》。香港：政府印務局。
- 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》。擷取自 <http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/annex/Edu-reform-chi.pdf>
- 教育署（1981）。《小學教育及學前服務白皮書》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/sc/about-edb/publications-stat/major-reports/pried_c.pdf
- 教育署（1982）。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/sc/about-edb/publications-stat/major-reports/perspe_c.pdf

- 教育署、社會福利署 (2001)。《表現指標 (學前機構適用)：學與教範疇》(第二版)。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/performance-indicators-pre-primary-institutions/lt_kgc2.pdf
- 教育署、社會福利署 (2002a)。《表現指標 (學前機構)：管理與組織範疇》(第二版)。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/performance-indicators-pre-primary-institutions/mo_kgc2.pdf
- 教育署、社會福利署 (2002b)。《表現指標 (學前機構)：機構文化及給予兒童的支援範疇》(第二版)。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/performance-indicators-pre-primary-institutions/ss_kgc2.pdf
- 馮潔皓、林智中 (2005)。〈幼兒師訓課程能否追上課程改革的要求呢?〉。載林智中、朱嘉穎 (編)，《課程發展、教師專業發展與學校更新：第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》(頁 243–254)。香港，中國：香港中文大學教育學院。
- 課程發展委員會 (1984)。《幼稚園課程指引》。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/1984.pdf>
- 課程發展委員會 (1987)。《幼兒班活動指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (1993)。《幼稚園課程指引》。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/1993.pdf>
- 課程發展議會 (1996)。《學前教育課程指引》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/kg_guide_chi.pdf
- 課程發展議會 (2006)。《學前教育課程指引》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/pre-primaryguide-net_tc.pdf
- Cheng, D. P. W., & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41(4–5), 339–352. doi: 10.1016/j.ijer.2005.08.005
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225–248. doi: 10.1080/09585170210136868
- Colombo, M., Sadowski, L., & Walsh, A. (2000). *Improving kindergarten students' transfer skills through the use of thematic units and an integrated curriculum*. Retrieved from ERIC database. (ED443553)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Rev. ed.). Boston, MA: Heath.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Education Bureau. (2013a). *Programme framework of the bachelor in education (early childhood education) BEd(ECE) course*. Hong Kong, China: Author.
- Education Bureau. (2013b). *Programme framework of the certificate in early childhood education course, CE(ECE)*. Hong Kong, China: Author.
- Education Bureau. (2013c). *Programme framework of the postgraduate diploma in education (early childhood education) PGDE(ECE) course*. Hong Kong, China: Author.

- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum* (pp. 1–18). Berkeley, CA: McCutchan.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436–446. doi: 10.1080/02701367.1993.10607597
- Ennis, C. D., & Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 277–280. doi: 10.1080/0022027880200308
- French, L., Conezio, K., & Boynton, M. (2000). *Using science as the hub of an integrated early childhood curriculum: The ScienceStart!TM Curriculum*. Retrieved from ERIC database. (ED470901)
- Fung, K. H. (2007). *Practice-expectation gap and the pedagogical decision making of teachers in pre-primary sector in Hong Kong* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3326140)
- Fung, K. H. (2009). The complexities in promoting play-based kindergarten curriculum in Hong Kong: One teacher's story. *Canadian Children*, 34(2), 16–24.
- Fung, K. H., & Cheng, D. P. W. (2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years*, 32(1), 17–33. doi: 10.1080/09575146.2011.599794
- Li, Y. L. (2004a). Pupil-teacher interactions in Hong Kong kindergarten classrooms — Its implications for teachers' professional development. *Learning Environments Research*, 7(1), 23–42. doi: 10.1023/B:LERI.0000022280.11397.f8
- Li, Y. L. (2004b). The culture of teaching in the midst of Western influence: The case of Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 330–348. doi: 10.2304/ciec.2004.5.3.6
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York, NY: Harper-Collins College.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York, NY: Longman.
- Mindes, G. (2011). *Assessing young children* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- National Association for the Education of Young Children. (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

- Ntuli, E., Keengwe, J., & Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: A case study of early childhood teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 121–126. doi: 10.1007/s10643-009-0327-y
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Rule, A. C., & Barrera, M. T. (2008). *Three authentic curriculum-integration approaches to bird adaptations that incorporate technology and thinking skills*. Retrieved from ERIC database. (ED501247)
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Weilbacher, G. A. (2000). *Why teachers decide to use, then not use, curriculum integration as their curriculum planning philosophy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin–Madison, WI, U.S.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Wraga, W. G. (2009). Toward a connected core curriculum. *Educational Horizons*, 87(2), 88–96. Retrieved from ERIC database. (EJ826479)
- Wu, S. C. (2003). *Taiwan kindergarten and second grade teachers' knowledge, dispositions, and use of integrated curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, ID, U.S.

附 錄

香港政府為幼教證書課程、幼教學位教師文憑課程及幼教學士學位課程所設定的課程架構

	幼教證書課程	幼教學位教師文憑課程	幼教學士學位課程
課程宗旨 Program aims	a. To understand child development and its application to early childhood education (ECE). b. To understand the cultural, social, economic, and political factors that affect the development of ECE, with particular reference to Hong Kong. c. To acquire the knowledge and skills in planning, implementing, and evaluating contemporary early childhood curriculum and programs appropriate to early childhood settings in Hong Kong. d. To understand children with diverse needs and acquire skills in working with them and their families. e. To acquire the understanding and competence to promote home-school collaboration and parental involvement in ECE. f. To acquire the knowledge and skills to perform the professional responsibilities. g. To develop the capacity for continuous independent learning and reflective practice.		
課程內容結構 Course content	Core domains a. Child studies b. Foundations of ECE c. Curriculum in ECE d. Children with diverse needs e. Educational management and sustainable development of early childhood settings f. Parental involvement in ECE Elective domain [including the following areas of study] a. Child studies b. Foundation of ECE c. Curriculum in ECE d. Children with diverse needs e. Educational management and sustainable development of early childhood settings f. Parental involvement in ECE g. Educational issues		
教學實習 Practicum	Supervised practice (with independent classroom teaching) in ECE settings		
畢業生的 學習成果 Performance outcomes	a. Understand the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) that undergird the learning areas they teach and create learning experiences that are meaningful for young children. b. Understand how young children learn and develop, and provide learning opportunities that support their affective and social development, physical development, cognitive development, creative expression, aesthetic and cultural development. c. Understand how young children differ in their approaches to learning and create varied learning opportunities to cater for individual needs.		

	幼教證書課程	幼教學位教師文憑課程	幼教學士學位課程
畢業生的 學習成果 Performance outcomes	<p>d. Understand and use a variety of learning and teaching strategies to encourage young children's development of creativity, critical thinking, problem-solving and performance skills.</p> <p>e. Create a learning environment that encourages positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation for young children.</p> <p>f. Use knowledge of effective verbal, non-verbal, and media communication techniques to foster active learning and inquiry, collaboration, and supportive interaction in the classroom.</p> <p>g. Plan instruction based upon knowledge of subject matter, young children, the community, and curriculum goals.</p> <p>h. Understand and use a variety of formal and informal assessment strategies to evaluate and ensure the continuous all-round development of young children.</p> <p>i. Understand the structure of the Hong Kong Special Administrative Region education system, and the cultural, social, economic, and political factors that have affected its development, especially as they are related to ECE.</p> <p>j. Understand and value complex characteristics of young children, their families and communities, and create respectful, reciprocal relationships with families in children's development and learning.</p> <p>k. Understand the importance of, and can use appropriate strategies to contribute to the quality of their schools to the benefits of children, parents, community, and colleagues.</p> <p>l. Identify and conduct themselves as members of the early childhood profession and abide vigorously to ethical guidelines and other professional standards related to early childhood practice.</p> <p>m. Be reflective practitioners who continually evaluate the effects of their choices and actions on others, and who actively seek out opportunities to grow professionally.</p>		

資料來源：節錄自 Education Bureau (2013a, 2013b, 2013c)。

**The Hong Kong Early Childhood Curriculum Reform for the 21st Century:
A Retrospective and Prospective Analysis**

Kit-Ho FUNG

Abstract

How best to improve pre-primary education (PPE) has been a longstanding issue worldwide. It is no exception in Hong Kong. The government of Hong Kong has been publishing curriculum guides since the 1980s to support PPE institutions to develop their curriculum. Five curriculum guides have been published since then. Despite that the curriculum guides were published in different times, each guide spelt out similar curricular elements that deemed as crucial for PPE institutions to enhance their service quality. An in-depth review of these curriculum guides reveals a hidden shift of curriculum orientations adopted by the government over the past three decades. In this article, changes in the orientations underpinning the five official PPE curriculum guides will be discussed against the Hong Kong education reform, in conjunction with the advancing professional qualifications of the Hong Kong PPE teachers. The article will also discuss directions that could facilitate the actualization of the curriculum reform aims set for the PPE sector. These directions include, but are not limited to, refining the integrated PPE curriculum, reinforcing PPE teachers' observation skills to promote authentic assessment of young children's learning, and professionalizing the pre-primary teacher education.

Keywords: education reform; curriculum guide; curriculum orientation; pre-primary education; Hong Kong