

# 香港課程發展的知識基礎： 理論、參與和專業

## 摘要

本文共分為四部分。第一部分交代本文的主要概念和性質。這部分首先界定本文的兩個主要概念：課程學的研究範疇和知識基礎，接著指出香港教育的脈絡和主要有待解決的問題，最後說明本文的性質。第二部分對香港課程發展知識基礎作出整理。第三部分分別從課程設計、決定、實施評估，分析和探討有關研究。第四部分以課程發展和制度政策、學校文化管理、教師專業發展的關係作結。

1999年教育統籌委員會發表的教育目標諮詢文件《廿一世紀教育藍圖》1.5段指出：「社會人士對教育目標有了共識後，下一步我們就會考慮學習階段的劃分、課程、以配合目標的實踐。」該文件的第四章「目標的實踐」提出下列三個原則為實踐目標：以學生為本、在過程中實施和人人有責。本文主要是探討課程發展的知識基礎。此乃這次教育改革重要課題之一。

筆者認為，除了上述三個原則外，還有一個很重要的原則。教育改革，或至少是課程發展的決定和實踐應建基於不斷發展的知識。一向以來，香港不同層面的課程發展的決定多是基於政治、行政程序、傳統

經驗、習慣和常識等因素。目前，學生學習成果之低落，顯示上述因素不應再成為下一世紀課程發展的基礎。本文嘗試就不同層面的課程決定和實踐提供理據，或可說是提供知識基礎。

下文首先交代本文的理念和性質，對香港課程發展知識基礎的整理；接著從課程設計、決定、實施評估分析來探討有關研究；最後以課程發展和制度政策、學校文化管理、教師專業發展的關係作結。

## 本文的理念和性質

現在首先界定本文的兩個主要概念：課程學的研究範疇和知識基礎，接著指出教育的脈絡和主要解決的問題，最後說明本文的性質。

### 一、課程學的研究範疇

「課程」作為一個研究領域，Goodlad (1991) 認為應包括下列三個課題：第一，是實質性的，指的是目標、學科內容、教材等共同課程要素。要探究的是它們的本質和價值。第二，是政治及社會性的。人在政治及社會各方面活動中，某些人的利益得到重視，某些人的利益則受到忽視，以致出現了某些目標、內容和方法獲得照顧，另一些人則被忽略了。第三，是技術專業性的，研究包括考察個別或一組的設計與製作過程、所需的資源和配合的因素，以及評價過程。通過這些過程，課程得以改進、編制或更新。

從上述的界定出發，課程，或課程設計與發展的主要任務，是要回應下列一個問題：哪些人，根據什麼知識（理論）、通過什麼程序、作出哪些層次的、具質素的、哪些課程要素的決定和實踐，並通過什麼方法去衡量所作的決定和實踐的質素？

## 二、知識基礎

關於「知識基礎」概念，黃顯華（1999a）作出一定程度的分析。該文引 Donmoyer & Kos（1993）指出「知識」的性質有兩類，一類是指導和規範教育專業人士如何行事的方程式，另一類是為他們提供在教學實踐時因時制宜的指南。當前教育學者的共識是：知識已不再為發展教育工業提供基礎，而是為增強教師專業能力創造條件。知識是教育專業發展的一個基本來源，甚至是唯一來源。以往，教師的角色只是政府和學校行政者的支援，現在他們開始扮演重要的角色。知識的角色也開始轉變，從為制度和標準運作程序提供理據，演變為教師提高教學實踐的能力。

黃顯華（1999a）又引 Donmoyer（1996），指出面對政治操控時，學術界有下列四種反應：

傳統反應：忽視不同教育研究範式的差別，例如 Murray（1989）；

折衷反應：把多個教育研究範式同時並列，例如 Joyce & Weil（1992）、Wolfgang & Glickman（1986）及 Dembo（1988）。可是，美國國家教師教育評

審局（NCATE）並不認為折衷的方式，能為制定教師教育課程標準提供清晰的知識基礎。

一致性反應：大部分 NCATE 對教師教育的評審，就知識基礎為標準作考慮時，並非以所用的基礎是否適當，而是由某一知識基礎能否一貫地在某課程內實施作出判斷。

實用論證反應：重點在重視目的和手段的相互關係，確定具體事例中所有有關的因素，考慮各種不同的範式然後發展出各種可能的方案。實用論證只著重找出較好方案，而不在於找出唯一的正確方案。若我們認為教育專業有責任認真了解公眾的反應，他們亦有責任把他們的論證公諸社會。

本文對知識的立場是：知識為教育專業人士提供在教學實踐時因時制宜的指南，並採實用論證的反應，確定具體事例中所有有關的因素。在考慮各種不同的範式後發展出各種可能的方案，目的在於找出較好的方案。

### 三、教育改革的脈絡和主要有待解決的問題

教育統籌委員會在 1999 年 1 月發表的《學校教育目標》引發起熱烈的討論，其中一個主要的議題是教育變革應朝哪些方向走呢？據報導，教統會點算了收回的數千份意見書後，歸納出以下四方面：

1. 學生應培養學習的興趣；
2. 學生應具備兩文三語的能力；

3. 學生應具備創新及批判的能力；
4. 學生對個人、社會及國家，應有承擔的氣概。

上述的歸納若要有效實踐，必要條件之一是本文所探討的，要有具質素的課程設計、決策、實施和評估。

目前，本港教育界要解決的主要問題是：

1. 不少學生到小學三年級時已經出現嚴重的學習困難和不喜歡學習（黃顯華等，1997a）；就讀的年級愈高，學習興趣和自我觀愈下降（黃顯華等，1997a；Wong et al., 1999；Lee et al., 1999）；
2. 1999年中學會考成績公佈，23,000個學生所有科目都不合格；具足夠能力入讀大學的學生人數比八所大專院校所提供的學位數目（約14,500，佔同齡人口18%）還要少。

前者應是後者的成因，因此，主要有待解決的問題還是前者。

#### 四、本文的性質

本文的主要目的，是分析和整理各份探究本港課程的文獻，嘗試找出未來香港課程發展的知識基礎，本文的性質有三方面：

1. 從整體，而不是從分科的角度作探究；
2. 探究的範圍主要是九年普及義務教育階段的課程設計和發展；
3. 為了方便探討，本文會把實質性、政治社會性和

專業技術性分為三方面作出探討。不過，三者的關係相當密切。

黃顯華(1999d)曾分析九十年代香港的課程改革，涉及的課題較多，例如目標為本課程和一些分科課程發展的探討，但分析的深度不足，本文嘗試作出改善。

## 對香港課程發展知識基礎的整理

對香港課程發展知識基礎的整理可分下列三方面作介紹：

鍾宇平、陸鴻基、黃顯華及馮以浚(1991)收集戰後以來有關香港教育的研究報告與論著，進行整理與分類，並對研究香港教育的工作加以評述和檢討，希望為香港教育研究的書目控制，奠定一個基礎。從1946年至1982年的三十多年來，只有43份文獻是直接和課程有關的。其中三份於1955年至1965年間發表；20份分別在1965至1975年間和1975至1982年間發表。43份文獻中只有五份是從較整體的角度去探討課程(Wong, Leung, & So, 1969; Chan, 1969; Fong, 1973; Chen, 1973; Chan, 1971)。

「華人社會教育文獻資源中心上網計劃」乃參考美國教育資料儲庫 Educational Resources Information Center(ERIC)而開設，目的是建置一個富有教育研究價值的電腦化資源中心，使用者能透過電腦網際網絡系統，有系統地查閱有關中國內地、香港及台灣具有

代表性的教育期刊文章篇目索引及其內容摘要。故此，在美國教育資源中心基礎上，建立以華人社會教育研究期刊為基礎的漢英敘詞表（Thesaurus），有系統地把漢英的關鍵詞（key words）分類。換言之，使用者不但可運用作者、篇名、刊名，更可以利用關鍵詞查詢資源中心的內容。

現階段該計劃收錄自一九九零年迄今，發表於中國內地、香港和台灣出版的十七份代表性學術期刊的中外文文章篇目，共約八千多項；內容摘要（沒有提供摘要的文章，則代為撰寫），共約二千八百篇（其中由該計劃所撰寫的摘要約佔一千多篇）。其中和香港課程發展有關的文獻只有 11 篇。（香港中文大學教育學院、香港教育研究所，1998）

黃顯華等（1998b）自 1992 年開始，從課程與教學的脈絡、輸入和過程三方面設計研究問題，進行「香港中小學中文科課程與教學研究」。「脈絡」的一個主要研究課題是「有關探究中文科課程與教學文獻之整理」。這部分的工作是根據課程要素、探究方法和出版時間，分析和整理有關探究香港中小學中文科課程與教學的文獻的主要論點，以顯示學術界在此研究領域的成果和不足之處。至 1995 年，該研究共分析、整理 166 篇探究本港中文科課程的文章，並從中提取各課程要素論點共 492 個。至 1997 年底，共收集 351 篇文章。

本部分分為兩方面：第一、從學習的角度探討課程設計的性質；第二、對普及學校教育制度下課程的整體分析。對個別科目和個別課題的分析，則並不在本文的探究範疇之內。

## 一、從學習的角度探討課程設計的性質

課程設計的取向是受下列多個因素影響（ Miller & Seller, 1985 ）：

- a. 教育目的：
- b. 對學習者的概念：有些視學習者為主動的，有些則視他們為被動的；
- c. 對學習過程的概念：有些視學習過程為內在生命的轉化，有些則視它為外在行為的改變；
- d. 對學習環境的概念：設計控制程度低相對於控制程度高的學習環境；
- e. 教師的角色：引導、啟發，還是講述的角色；
- f. 對學習評估的概念：發揮性的，還是控制性的。

有關教育目的的討論，請參閱文思慧等（ 1997 ）的著作，下文主要是從學習者、學習過程、學習環境、教師角色和學習評估等概念作出探討。

### 1. 學生學習的性質

Biggs( 1992 )引述 Beswich & Bowden( 1986 )指出：「要有效地去研究和處理學生學習的困難，就不應從



學生而是從教師和學校方面找出其成因。」他從下列六方面考察學生的學習動機和策略：跨文化比較、教學用語、教學環境、學生特徵、教學專業發展和因子結構。

Biggs (1992) 的論文集名為「香港學生學習的成因和方法」。他和多個學者應用「研習過程問卷」和「學習過程問卷」，了解學生如何處理他們的學習，如何感受課室環境和他們的學習傾向等。這是研究香港學生學習少有的文集，學生學習的情況是設計課程的重要根據之一。由於 Biggs (1992) 所談到的研究數量甚多，本文不打算介紹各個研究結果；讀者如有興趣可直接參閱該論文集。

Biggs & Watkins (1993) 在論文集《香港的教和學：現狀和方向》中一篇文章「學生學習的本質」指出：「學生的學習主要是為了測驗和考試獲取分數。測考的要求是資料的記誦」。在文集的另一篇文章「在課室內」，作者發現「學生的學習觀與良好的教學識見，和他們的學習方法是息息相關的。」學生的學習觀是量化的，注入的 (absorptionist)；認為限制性 (restrictive) 的教學是好的教學方式，學生傾向採用限制性 (restrictive) 和表層 (surface) 的學習方法。

與 Biggs (1992)，Biggs & Watkins (1993) 的探討所用的分析架構一樣，Watkins & Biggs (1996) 採用「表

層 ( surface )、深層 ( deep )、成就 ( achieving )」取向以分析香港學生在文化、心理和環境影響下的學習。

若教育界期望上述研究能對課程設計，和未來的學生學習有貢獻的話，下列三個條件是不可少的：

- a. 各個研究有較一致的結果，但上述的文獻未能顯示此點；
- b. 研究結果如顯示學生採取某種學習取向，必須找出形成此種學習取向的教學模式的性質。
- c. 研究結果顯示，建議的某種教學模式比現存的教學模式，能令較多學生有較好的學習效果。

## 2. 學習動機：目的取向和教學設計

連文嘗 ( 1999 ) 探討了幾位由主流小學轉讀國際小學的香港學生，在轉讀後的學習動機的改變。透過訪問學生、家長及教師 ( 亦由主流學校轉為任教該國際學校 ) 在兩類學校的不同經驗；所搜集的資料還包括學校政策文件、學生手冊、成績表及教科書等。分析架構包括六個度向：課業、權責、認可、組合、評估及時間，該六個度向英文名稱的第一個字母合成 TARGET 一詞。結果顯示，學生轉讀國際學校後，較有自信、更自發及能獨立地學習，而學習動機的性質更以通達目的為取向 ( Mastery Goal Orientation )，即較少以表演目的為取向 ( Performance Goal Orientation )。改變學生學習動機傾向及使他們採用正面學習策略的主要因素包括：適當的課業設計、教師

親切的態度與友善的學校氣氛、正面地使用手冊、減少評估中社群比較的壓力、減少家課量使學生能夠有自學的時間、具彈性的時間表及較豐富的資源。

## 二、對普及課程整體的分析

Schubert (1984) 在分析了二十世紀初至八十年代初出版共 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」。這觀點貫串著他整部作品（頁 4, 18, 251, 326, 335）。他認為隨著學習者的特性和社會情況不斷的改變，教育工作者已不能只教授一些學術性的內容。課程學者和設計者如果能夠為接受普及教育的學生創造適當的學習機會，他們的地位才會得到確認。如果從上述的觀點出發，所有課程研究者和工作者都不能忽略對普及教育課程的研究。可惜，就可見的文獻來說，仍未有一份完整而有系統地比較普及和篩選教育，從而突出普及教育課程應有的發展方向。

### 1. 香港普及課程設計與發展模式

#### 價值的矛盾與取捨

對於課程設計與發展的價值矛盾與取捨，黃顯華（1991）從五個度向（dimensions）即平等／自由、共同／分殊、普及／篩選、短期／長期收益、行政／專業主導，對香港當前出現的課程問題作出初步的分析。前四個度向均與課程設計的內容有關，最末一個是與課程發展過程中的權力和決策

模式有關。兩方面都與上述五方面的價值矛盾與取捨有關。到目前為止，只有對篩選／普及這個度向有較多的探討（黃顯華等，1997b；黃顯華，1998b，1999a），希望藉著這些探討建立普及學校教育課程的理論基礎，下文會為這些探討作簡介。黃顯華（1999b）對行政／專業方面也開始作出分析。

## 2. 強迫普及教育實施後香港課程設計的發展

黃顯華（1993）嘗試從下列八個度向，即：課程要素、課程目的、組織原則、學習內容、學習進度、學習手段、學習過程的師生關係和同學關係、學習評估去分析普及教育制度的引入香港，闡釋課程設計的發展，解決有關問題的辦法及其成效。

從分析的結果顯示，香港由篩選教育轉變至普及教育的過程中，有部分課程設計的度向和因素未受到照顧，使這個轉變未能獲得應有的效果。第二、自七十年代初開始，教育當局已提供若干資源，例如電視教育、活動教學、輔導教學和課室圖書計劃等，以配合轉變。可是，大部分計劃缺乏適當的評估。1993年，教育署發表《支援取錄第五組別學生（學業成績稍遜學生）學校工作小組工作報告》。報告共提出44項建議，包括教學環境、學校行政、課程、教師培訓、學生行為

等。建議所涉及的問題包括多個課程要素，如能貫徹實施，普及教育制度引入後出現的問題和學生學習的個別差異問題或可有和緩的希望。第三、學術界對普及教育的課程研究缺乏應有的重視。最後，香港的學術界和教育界仍須努力找尋強而有力的理據，來支持其所提供的課程是符合強迫學生進入這個制度的做法。

### 3. 課程的適切性和有效程度

九年免費強迫教育研究 有關課程的適切性和有效程度的研究顯示（黃顯華等，1997a）：

根據課程設計者和使用者的判斷，本港文件課程的性質，只有課程目的這一要素勉強屬於「普及課程」；其它課程要素，例如課程組織則屬於分科設計；學習內容和活動方面則忽視學習者個別性向的差異；學習進度方面亦忽視學習者個別學習速度的差異；班級結構則重視以年齡為分級標準，缺乏以分科和以學生程度分學習組別的觀念。上述四個文件課程的要素都是屬於「篩選」性質的，其它課程要素的性質則被判斷為介乎篩選和普及二者之間。

就學校課室內的教學設計和教學過程的各個課程要素而言，沒有一個被視為屬於普及性質的，反而共有九個要素的性質被視為屬於篩選的。在本港的教室中，課程目的只重知識的吸收和背

誦；只以學科的結構為課程的組織原則；重視分科設計而忽視整體設計；教科書是教學過程中的主要工具，缺乏運用現代科技和社會資源；班級結構以年齡為分級標準；學習評估方面多採用常模參照測試，重視學生的比較而忽視學生成績能否達到某一標準；評估的作用著重排列學生名次，缺乏以測試診斷學生學習成果，改進學習的觀念；在學校和課室內，課室設計只著重學習內容而忽視各個課程要素的處理。

#### 4. 從心理學、社會學和歷史發展的研究構建 普及教育課程設計的性質

不少國家的學校教育制度的發展，都在不同程度上由篩選性質轉變為普及性質。學校教育的最重要目的，是協助學生解決在學習過程中出現的各式各樣問題。要了解這些問題，我們必須要對在篩選與普及教育下教師的教學與因此而出現的學生學習本質，作出客觀而有系統的分析 and 區分，並以此為基礎全面再建構課程、教學、教師教育等各類學校教育的知識。

設計上述本質的分析和比較之程序概述如下：

由 1993 年開始至 1996 年，參考多項和課程理論有關之文獻，制成一「普及教育和篩選教育課程比較」分析架構初稿，並以此分析香港自六十年代至九十年代初的各科課程綱要、七十年代以來香港的課程發展（黃顯華，1993，1997）。

為了進一步增加該分析架構的有效性，從 1997 年中至現在，黃顯華等人在下列各方面花了不少工夫：

發信給中國大陸、台灣、美國、英國等地的課程學者共 25 人，諮詢他們對分析架構的意見；

透過訪問，諮詢本港的課程發展處、香港大學教育學院和香港教育學院三位課程學者的意見；

參考下列各類文獻：

教育心理學之個別差異理論和動機理論，嘗試建立此架構之教育心理學基礎（黃顯華等，1997b）

教育社會學之公平理論（黃顯華，1998）

從教育，特別是課程和教學的歷史，了解歐美各國由篩選教育制度過渡到普及教育制度時，課程與教學設計性質的轉變（現正進行）

黃顯華等（1997b）指出，從微觀或心理學的角度去分析，篩選教育不需要照顧學生的個別差異，教師的教學信念和學生的學習動機都是異化的。在普及制度下，教育工作一定要照顧學生的個別差異，教師的教學信念和學生的學習動機一定要回歸學習本身。從宏觀或教育社會學的角度分析，篩選教育不需要顧及公平的問題，但在普及制度下，我們一定要顧及整體學生在學習方面的公平問題，以及課程的適切性和有效程度。

黃顯華等（1997b）較著重從微觀的，即心理學的角度作出探討。該文先通過課程目的、學習內容和活

動、學習進度、學習手段和空間、班級結構和學習評估等六項課程要素處理學生個別差異的不同方法；再通過課程目的、學習過程、學習評估和班級結構等六項課程要素處理學生動機的不同取向。

黃顯華（1998）從教育社會學的公平概念，探討普及義務教育課程的理論基礎。該文首先探討普及義務學校教育與公平觀念之間的關係，然後評論課程分類和學生分流的措施，例如輔導班的作用；最後以如何把這些概念應用到課程設計上作總結，特別是某些課程要素的性質和他們之間的關係，並嘗試以其中四項要素，即課程目的、學習過程、學習評估和班級結構去分析和確認「普及義務強迫學校教育課程設計性質分析架構」的有效性。

謝均才（1998）利用多項現成材料及過往之研究，回顧近年香港社會教育機會差異的情況以及各項相關研究。這些情況和研究包括入學機會、教育資源分配、教育經驗或過程、教育結果和成就、社會地位等。謝均才認為儘管普及教育已經實行了二十多年，可是教育機會的增加卻並非意味教育機會不均得以消弭，或這些教育機會得以公平分配。事實上，香港目前的教育體制，不同環節仍然存在教育機會不均的情況，這種不均的情況又特別與階級、家庭背景、教育制度、學校過程、性別等因素息息相關。謝文對課程設計提供了不少的脈絡資料，但對設計本身並沒有提供知識基礎。



## 政治及社會性的課程決策與課程發展 民主參與

Goodlad (1991) 提出，「課程研究第二個範疇是政治及社會性的。人類在政治及社會各方面活動中，某些人的利益得到重視，某些人的利益則受到忽視，以致出現了某些目標、內容和方法獲得照顧，另一些則被忽略了。」這個範疇是探討：哪些人，根據什麼知識（理論）、通過什麼程序，作出哪些層次的、哪些課程要素的決定。

Morris (1995) 指出，香港課程發展的過程中，「實際上學校科目沒有一個目標基礎，它們是由一班追求自我利益的人所創造出來的。與學校有關的組別會極力保護他們的領域，他們很難接受自己地位的轉變，這使課程改革變得十分困難。」黃炳文的研究指出：1975年推行的中一至中三社會教育科，原來的設想是以社會教育科代替經濟及公共事務科、歷史科和地理科，但並不成功。其中一個原因是教師不願意去教授一個被認為是地位較低的科目（Wong, 1992）。

黃顯華、潘天賜（1993）描述了香港課程發展機構的發展。此文先簡介本港課程發展機構在八十年代以前的情況，然後較詳細分析有關機構在八十年代的性質。指出香港的課程發展模式是屬於「權力壓制」式的。在發展的過程中亦忽略了實施的階段。在一些重要的課程決策中，課程發展議會並沒有扮演相應的

角色。教育規例賦予教育署署長絕對的權力去處理課程問題。在這種規例的限制下，課程發展機構的自主性是非常有限的。

Morris ( 1995 ) 亦指出，高度中央集權的課程決策過程，是由一系列賦予政府高度法律權力的規例所支持或反映出來。例如，其中一條規則指出：

任何學校均不可教授未經教育署長認可的課程。（教育規例，1971，S92(1)）

任何人士在任何學校課室中使用的授課文件，必須於授課前十四天或以前將文件的題目、作者、出版社及其他教育署長要求的資料呈交教育署長。（教育規例，1971，S92(1)）

在任何學校範圍內或學校活動中，均不可進行教育署長認為在任何方面有政治性或部分政治性的及有損公眾利益或學生利益或普通教育利益的、或與認可課程相違背的指示、教育、娛樂、康樂活動、宣傳或任何形式的活動。（教育規例，1971，98(1)）（註：下加橫線的內容於一九九零年刪除。）

這個由中央控制的課程決策過程，受到很多批評。其主要的問題在於它不能成功地改變已實施的課程，同時，它似乎是把教師當作執行指示的技術人員，多於視他們為可以值得信賴的、為課程作決策的專業人員（Morris, 1995）。

中央集權化課程決策過程制度以外的另一類方式，是強調教師和學校積極的參與。「外圍至中央」、「以學校為本位」和「以教師為中心」的課程決策過程取向是最佳的例子。它們強調教師的價值或學校的參與、本地的知識和控制，以及滿足學生不同需要的彈性。

近年，香港政府已開始嘗試減低課程決策過程中的高度集權程度。這些計劃包括在一九八八年引入「以學校為本位課程設計計劃」、一九九二年成立課程發展處和推行目標為本課程（TOC）。

## 一、以學校為本位的課程發展

Morris (1990) 的研究指出，教育署推行的「以學校為本位課程設計計劃」的性質需要具備教育專業文化，與官僚制度的行政性質存在著明顯的矛盾。該計劃表面提倡自由的進步口號，主張教師的專業、參與和自主。實際執行時卻是基於官僚和政治的考量。

根據黃顯華 (Wong, 1991) 的研究指出，香港實施的「以學校為本位課程設計計劃」的性質，並不符合經濟合作發展組織對「以學校為本位的課程發展」如下的定義：「指基於學校自發的行動，促使地方和中央教育當局之間的權力和責任重新分配，因此學校獲得法律和行政的自主權和專業地位，從事課程發展的過程。」

羅耀珍 (Lo, 1995) 的「以學校為本位課程設計計劃」研究顯示，影響參與教師在課程規劃過程中的因素並不是學生的需要，也不是課程發展的情境或情況的分析，而是他們要滿足由教育署管理的計劃中複雜而官僚的要求。這些要求強調教師需要在一年裏，製作可供每年展覽會陳列用的教材。結果，教師便把他們的活動，集中於適用現有的、配合課程綱要的，以及容易展出的材料。大部分的計劃都是為非考試科目（例如音樂科）以及並不需要為公開試作準備的班級（例如中一、二）而設。

## 二、香港課程發展議會在設計普及學校教育課程的效能

文獻 (Schubert, 1984) 顯示，「課程」一概念是伴隨著強迫普及教育的實施而出現和發展的，因此，香港的課程發展機制能否設計出有效的課程以配合普及教育的性質和需要、能否協助培育兒童和青少年發展他們的潛能，是探討學校教育效能的重要因素。

黃顯華等 (1998a) 的研究是通過文獻、文件分析和深入訪談，試圖回答上述研究問題。上述問題的釐清亦可以協助我們了解「香港有不少學生在初小階段開始出現學習困難」的成因。

初步研究結果顯示，香港課程發展機制在設計普及學校教育課程的效能上有待改進。

### 三、目標為本課程

Morris (1996) 指出 TOC 下列決策和發展形態：

1. 課程發展所採用的模式首先是倚仗一群外國專家，在與本港教育環境隔離的情況下工作，因而產生兩極化緊張狀態。這模式的執行者沒有主人翁心態，既不投入，亦感到改革毫不實際。
2. 這些問題，更由於人們認為目標為本課程與政府其他的改革（例如活動教學和通達學習）關係不清，因而更趨惡化。所提倡的政策更被認為是孤立的，臨時應變的和不協調的新意念。

林智中 (1996) 更總結出：「教育當局未能體察到實施的困難及教師們需要的支援，只嘗試以行政指令方式推行改革。學校和教師在這種環境下有兩種反應。第一是起而批評和攻擊；第二種是靜觀其變，反正『上有政策，下有對策』，如果不改變推行策略，TOC 將無可避免地停留在文件上的一個理想課程而已。」（頁 51）

### 技術專業性的課程實施與課程評鑑 專業能力和信念

Goodlad (1991) 指出課程實施和評鑑是屬於技術專業性的，研究包括考察個別或一組的設計與製作過程、所需的資源和配合的因素，以及評價過程。通過這些過程，課程得以改進、編制或更新。

Morris (1984) 的研究發現，大部分課室過程的性質非常相似。師生的關係著重資訊的傳遞，教師用了大部分時間演講，而學生則忙於把演講的內容記下。課室觀察新課程實施的情況，未能找出成功實施該課程的必要特徵。和其它地區課程實施情況作比較，高度中央集權的教育制度傾向採用其它地區未能成功實施的課程改革。

Morris 另一個研究顯示，香港課程發展策略具備多種課程實施失敗的特徵。這些特徵包括：高度中央集權的課程決策、不重視實施的安排、依靠文件和研討會去支持改革的實施 (Morris, 1988)。在探討教師對課程改革的態度時發現，他們對改革並不反感，接受甚至支持改革的口號，但並不嘗試把這些理想在課室內實踐。

在探討教師對課程改革障礙的觀感時有下列發現：第一，改革未能處理教師關注的事情例如完成考試範圍；第二，改革與現行的教與學方式不吻合 (Morris, 1985)。

Morris (1986) 指出，香港的課程改革有效的條件為充足資源、教師接受再教育、有關人士必須有意義地參與決策過程。

對於教育署進行的公民教育課程評估，Morris (1989) 認為只在於為署方實施的政策找註腳。一個

基於政治動機和由官僚執行的課程改革的課程評估亦屬於政治性的。

對於 TOC 的實施和評鑑性質，Morris 等（1996）發現：

1. 不同的政府人員在推廣目標為本課程時，特別是在最早期，缺乏一致的理解和看法，有些更欠缺熱誠。教師留意到有時候連負責推廣這個政策的人士也不明白或不支持目標為本課程。
2. 教育署現行向教師傳遞資訊的機制不足夠。署內仍有人相信透過閱讀文件、聽演講和觀看錄像帶便可提升某種技能。研究的結果反映出，一般教師對目標為本課程的主要文件認識不足，單憑認識也很難導致行為上的改變。
3. 整體上，研究顯示學校在了解和引入目標為本課程的過程中，引用和施行了不同的措施，對教師的專業發展帶來良好的影響。許多時候教師和校長都異口同聲地表示同事間的協作和默契增加了，而教師隊伍的團隊精神、氣質和士氣亦得以提高。話雖如此，由於小學校內組織的某些特色，推行目標為本課程時仍遇上不少阻力。

在課室教學的層面方面，研究結果大致上顯示，雖然許多教師已開始運用和目標為本課程有關的詞彙，但他們對一些關鍵的概念卻又知之不詳，引致在課室內要貫徹這些基本概念時，存在許多困難。一般

來說，老師傾向把目標為本課程吸納入他們習慣性的做法內，而不是改變他們一向的做法來引入目標為本課程。

根據研究資料顯示，影響 TOC 實施的因素很多，下列為其中較重要的因素：

學校推行 TOC 的年期；

學校有否活動教學的經驗；

學校有否校本課程更新策略的歷史；

學校的特有文化；

學校照顧社區的類別；

學校及員工對 TOC 的認識程度和他們對推行 TOC 的意見；

學校的領導和學校的管理階層是否支持推行 TOC；

短期內大量引入個別的改革（SML、TOC、優質教育、資訊科技教育）。

林智中（1996, p. 51）指出「目標為本課程著重教師的專業性，依賴教師發揮高度的專業技巧，結合評估、課程設計、課堂設計及教學工作，以配合學生的能力和志趣。這種以學生為本位，強調鼓勵學生自我比較，以提高學習興趣，照顧個別差異的課程系統，與現時的價值取向、信念和教師一貫的做法有本質的不同。把目標為本課程落實是一件移風易俗的大工



程。加上現行的教育制度和系統，亦與 TOC 有極大的差異，學校實在缺乏人力技巧和資源去忠實地實施改革。」

## 總 結

以下簡介課程發展與制度政策、學校管理文化和教師專業發展三個層面的關係，並探討這些關係對提高教育質素的啟示。最後以課程發展三方面的知識基礎總結全文。

### 一、制度政策 優質教育

教統會第七號報告書《優質學校教育》提出學校教育質素文化共有八個環節，首二項和最後一項環節的內容如下：

1. 制定明確及得到大多數人接受的學校教育目標，並確保學校體制內各成員都清楚明白這些目標；
2. 學校教育目標須轉化為可行的、可見的及可量度的教育質素指標，作為學校自我評估和校外評估的依據；
3. 教育行政和諮詢架構、學校課程、考試和學制也應作出相應的調整。

上述首二項環節的內容即是課程設計中的兩個主要因素：目的和基於目的的評估。因此，追求優質學校教育文化和設計良好課程的性質是一致的。這種追求，除了在學校層面外，還需要在制度政策層面作改

革。正如在上述第八項所指出「教育行政和諮詢架構、考試和學制也應作出相應的調整。」

## 二、學校管理

《學校管理新措施》對高效能學校的界定亦有八項，下列五項和課程設計與決策均有直接關係：

1. 具備清楚訂明的教育目標；
2. 具備一個周詳和均衡有序的課程計劃，以切合學生的需要；
3. 具備有系統和明確的程序，以決定學校在教育方面的需要，並編排先後次序；
4. 教員均積極參與訂立學校目標和釐定決策；
5. 校長確保定期檢討課程計劃的內容，及評估邁向教育目標的進度。

## 三、教師、學生與教材的關係對教師專業發展的影響

從黃顯華（1999c）的分析可見，教師、學生和教科書之間的關係是非常多方面的，內容亦異常豐富。教師如能在教科書的應用方面有權力、能力和勇氣去界定學生的需要及決定提供服務的內容及性質；透過實際參與教科書編輯、選用和教學的過程，可以促使教師恢復其反省思考的能力，成為自我再教育的主體，這亦是教師邁向專業地位一個非常重要的組成部分。

由上述的分析可見：

實質性的即課程設計的研究領域，除了 Goodlad (1991) 所提到要探究的是它們的本質和價值外，還應有其本質的來源，例如是心理學、社會學和哲學，和它們彼此之間的關係。要發展優質的課程設計，基礎是知識和理論。

政治及社會性的即課程決定的研究領域。要有優質的課程決定，基礎是在掌握上述知識和理論的條件下，實現廣泛的、民主的參與。

要發展優質的技術專業性的即課程實施與評鑑的研究領域，需要的基礎是教育和教學的專業能力、技術和信念。

上述的知識，應該是因時制宜的，目的在提供解決文首所談到的香港教育問題需要因時制宜的指南。由於篇幅關係，本文未能析評全部有關文獻，希望教育界繼續努力，使本港的課程發展盡可能建基於具理據的知識基礎上。

## 參考文獻

文思慧、黃顯華、劉國強、盧乃桂 (1997)。尋找「可欲的變遷」——評教育統籌委員會的《香港學校教育的目標》。載黃顯華編著，《強迫普及學校教育：制度與課程》。香港：中文大學出版社。

林智中 (1996)。《目標為本課程：一個遙不可及的理想》。香港：香港中文大學香港教育研究所。

香港中文大學教育學院、香港教育研究所 (1998)。《華人社會教育文獻資源中心計劃報告書》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

連文嘗 (1999)。學習動機：從主流小學到國際小學。香港中文大學研究院教育學院教育碩士研習報告。

黃顯華 (1991)。香港的課程設計與發展模式：價值的矛盾與取捨。《教育學報》，19(1)，103-109。

黃顯華 (1993)。普及教育實施後香港課程設計的發展。載林智中、黃顯華、馮以浚主編，《東南亞地區華人社會的課程改革：二十一世紀的挑戰國際研討會論文集》。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。

黃顯華 (1997)。《強迫普及學校教育：制度與課程》。香港：中文大學出版社。

黃顯華等 (1997a)。《九年免費強迫教育研究報告書》。香港：香港中文大學教育學院，香港大學教育學院。

黃顯華、韓孝述、趙志成 (1997b)。《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》。香港：香港中文大學香港教育研究所。

黃顯華、馬慶堂 (1998a)。香港課程發展議會在設計普及學校教育課程的效能。中國珠海：面向21世紀基礎教育課程教材改革國際研討會。

黃顯華等 (1998b)。《香港中小學中文科課程與教學研究及發展計劃報告》。香港：香港中文大學香港教育研究所。

黃顯華 (1998)。從教育社會學的公平觀念探討普及義務教育課程的理論基礎。中國長春：中學課程教材改革國際學術會議。

黃顯華 (1999a)。篩選教育與普及教育下教與學本質的初步分析：亞洲學校教育知識基礎的再建構。《教育學報》，26(2) / 27(1)，201-220。

黃顯華 (1999b)。二十世紀香港強迫普及學校教育的發展與展望。二十世紀教育的回顧與前瞻。台北「教育改革、師資培育與教學技術：各國經驗學術研討會」。

黃顯華 (1999c)。教師、學生與教材的關係對教師專業發展的影響。中國廣州「九年義務教育課程教材改革學術研討會」。

黃顯華 (1999d)。九十年代香港的課程改革。亞太地區課程改革國際學術研討會。

黃顯華、潘天賜 (1993)。課程發展機構的發展。載黃顯華、戴希立主編，《香港教育：邁向 2000 年》。香港：商務印書館。

教育署教育統籌科 (1991)。《學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制》。香港：政府印務局。

教育統籌委員會 (1999)。《教育制度檢討 教育目標：諮詢文件》。香港：政府印務局。

- 教育統籌委員會 (1999)。《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》。香港：政府印務局。
- 謝均才 (1998)。《教育機會差異在香港：現狀和研究議題評述》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 鍾宇平、陸鴻基、黃顯華、馮以浚 (1991)。《香港教育研究分類目錄》。香港：中文大學出版社。
- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn?* Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Biggs, J. B., & Watkins, D. A. (1993). *Learning and teaching in Hong Kong: What is and what might be*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Chan, Y. M. (1969). Curricular development for the schools of Hong Kong —An argument and a proposal for research with the report on preliminary study. *Stodium (Education Journal)*, 2, 134–153.
- Chan, Y. M. (1971). Some notes on the curricular provisions and instructional practices in the Chinese and Anglo-Chinese secondary schools. *Stodium (Education Journal)*, 3, 129–135.
- Chen, M. T. (1973). The primary school curriculum in Hong Kong and English with special reference to its planning and development. Associateship Report, University of London, Institute of Education.

- Dembo, M. (1988). *Applying educational psychology in the classroom*. White Plains, NY: Longman.
- Donmoyer, R. (1996). The concept of a knowledge base. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 92–119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). At-risk students: Insights from/about research. In R. Donmoyer and R. Kos, *At-risk students: Portraits, policies, programs and practices*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fong, C. S. (1973). Social and economic needs and curriculum changes: A comparative study of second curriculum development in England and Hong Kong. Associateship Report, University of London, Institute of Education.
- Goodlad, J. I. (1991). Introduction —Curriculum as a field of study. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Joyce, B., & Weil, M. (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lo, Y. C. (1995). School cultures and school-based curriculum development in Hong Kong. In C. C. Lam (Ed.), *Proceeding of the International Symposium on Curriculum Changes for Chinese Communities in South East Asia*. Hong Kong: Department of Curriculum and Instruction, CUHK.

- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York; London: Longman.
- Morris, P. (1984). Curriculum innovation and implementation. *Curriculum Perspectives*, 4(1), 43–47.
- Morris, P. (1985). Teachers' perceptions of the barriers to the implementation of pedagogic innovation. *The International Review of Education*, 31(1).
- Morris, P. (1986). Identifying the strategies of curriculum development within a highly centralized system. *The International Review of Education*, 6(1).
- Morris, P. (1988). Teachers' attitudes towards a curriculum innovation. *Research in Education*, 40.
- Morris, P. (1989). The abuse of educational evaluation: A study of the evaluation of the implementation of the civic education "guidelines". *Educational Research Journal*, 4(1), 41–49.
- Morris, P. (1990). Bureaucracy, professionalization and school centred innovation strategies. *The International Review of Education*, 36(1).
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.



- Morris, P. et al. (1996). *Target oriented curriculum evaluation project: Interim report*. Hong Kong: In-service Teacher Education Program, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Murray, F. B. (1989). Explanation in education. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginner teacher*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Schubert, W. H. (1984). *Curriculum books: The first eighty years*. Lanham, NY; London: University Press of America.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.). (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong & Australia: Comparative Education Research Center & The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Wolfgang, C., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wong, H. W. (1991). *An evaluation of the "school-based curriculum project scheme" of the Hong Kong (1988–1990)*. Paper presented in the Comparative and International Education Society, 1991 Annual Conference.
- Wong, N. Y. (1999). *An analysis of the views of various sectors on the mathematics curriculum*. Research report.
- Wong, P. M. (1992). *The evolution of a secondary school subject in Hong Kong: The case of social studies*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Hong Kong.

Wong Leung, S. N. (1969). *Comparative study of some of the salient features of the curricula of ordinary Chinese middle school in Mainland China, Taiwan, and Hong Kong between 1949 and 1966*. Master's thesis, The University of Hong Kong.

**The Knowledge Base of the Curriculum  
Development of Hong Kong:  
Theory, Participation and Profession**

**WONG Hin-wah**

**(Abstract)**

There are four sections in this paper. The first section delineates the nature and the key concepts of the paper, describes the context of educational reform and the problems urgently needed to be solved in Hong Kong. The second section synthesises the knowledge base of curriculum development of Hong Kong. The third section inquires into related researches by means of three phenomena embraced by curriculum as a field of study: curriculum design, decision making, implementation and evaluation. The fourth section concludes the paper by describing the relationship between curriculum development, educational system and policy, school culture and administration, and teacher professional development.