

【學校教育改革系列】

## 新高中課程帶來的憂慮與挑戰

趙志成

香港中文大學  
教育學院      香港教育研究所

## 作者簡介

### 趙志成

香港中文大學香港教育研究所  
優質學校改進計劃執行總監

© 趙志成 2007  
版權所有 不得翻印

ISBN: 978-962-8908-15-8

## 學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨着全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱着集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。



# 新高中課程帶來的憂慮與挑戰

## 摘要

在香港教育改革的各項措施中，影響最深遠的是由「五年中學、兩年預科、三年大學」改為「三年初中、三年高中、四年大學」的體制改革。這重大的改革不單牽涉學生在中學及大學的學習時間問題，亦因而令課程產生了結構式的轉變。各教育持分者在面對如此重大的改變及挑戰時都感到憂慮。本文從情勢、課程、持分者、學與教等四個範疇分析現況，並建議學校及教師應如何作好準備。

## 前言

2000年，教育統籌委員會在香港教育制度改革建議裏提出「終身學習，全人發展」的21世紀教育目標（教育統籌委員會，2000）。課程發展議會（2000）亦隨即發出《學會學習：課程發展路向》諮詢文件，在學校課程的宗旨、架構和學習內容上提出了多項改革，例如提出在課程的短期發展中，要在四個關鍵項目上促進學生學會學習，並把以往的學科分類改變成八大學習領域，以至利用多元化的學習策略及評估、多樣化的教學資源、多種類的學習機會，促進學生學習等。當這階段課程改革的學習成效尚待總結時，香港的課程改革又進入一個新階段。這個新階段主要是政府提出的教育體制的重大改革，由「五年中學、兩年預科、三年大學」改為「三年初中、三年高中、四年大學」。2006年9月入讀中一的學生將是首批只接受六年制中學的學生，而課程亦因應「三三四」的體制改革而作出了相當重大的轉變，包括完成六年中學的公開試科目結構的轉變，例如一項影響既深且廣的轉變是全體中學畢業生都要必修必考通識教育科。

對新高中課程，筆者其實不敢想像日後推行的狀況，只能不斷指出筆者的憂慮和疑惑，希望在總結經驗之餘，與教育工作者們共同反思，同時亦提出實際有效的建議和方法，使某些美好的學習觀念能得以貫徹推行，而教師的努力不至白費。

2006年9月的中一學生，將是香港實施「三三四」學制的首屆學生。政策部門常認為新高中課程還有三年準備期，即到2009年才有首批高中一學生。其實這種想法並不恰當，因為中學裏很多課程架構編排以至教學人員編制等事宜，已需要立即在本學年進行，一方面是為教師作好心理和專業上範式轉移的準備，另一方面亦為學生適應新高中課程打好基礎，尤其是學習和運用知識內容以外的各種能力。

## 認識新高中課程：理解情勢

筆者以下列四個「理解」作為架構，希望為解決問題而引發討論和建議，以紓緩教師及學生在面對新高中課程時的壓力：

1. 理解情勢（understanding the context）；
2. 理解課程；
3. 理解教育持分者的觀點，包括願景建構者（vision builders）、課程專家、學校教師、教育對象（學生及家長）等；和
4. 理解學與教。

先談情勢，即新高中課程的發展背景及脈絡。遠的不多說，就從教育統籌局於2000年開始推動課程改革說起。課程發展議會（2000）在《學會學習：課程發展路向》諮詢文件中表示，由於以往香港學校課程偏重學術性科目，而且數目繁多，學科及課程綱要內容亦出現重疊和過時的地方，所以有必要進行課程改革，重新整合學校各科課程，以提供更

全面及均衡的課程。諮詢文件建議把現有科目編入八個學習領域，組成不同形式的課程，學校除可開設傳統的獨立學科外，更可用單元、跨學科、專題設計或開設新綜合學科等不同模式來整合學習內容，編訂學校課程。

## 由「量變」到「質變」的必然過程

課程改革亦着重培養學生的共通能力，使學生能夠掌握自主學習的技能，幫助學生建立學會學習的基礎。另外，又再提出四個課程改革關鍵項目、資訊科技教育、專題研習、閱讀及公民教育等，一時間學校都各師各法，推行校本課程。有些校本課程源於教育改革以前課程發展處推動的校本課程套件，後來再轉化成跨學科的主題設計教學，亦有部分學校就專題研習及閱讀等關鍵項目進行一些行動計劃，作為課程改革的試點。

在課程改革初期，這些不牽涉校內全體教師且沒有對學生主體評核（即學科考試成績）有太多衝擊的嘗試，有關教師對這些「業餘式」或「假期式」的課程設計還是不太抗拒的，而且百花齊放式的各種分享和專業發展的展示如雨後春筍，一時間左抄右襲，人有我有。對那些有較多反思並追求質素的老師來說，這些抽離式課程對他們的教學亦很有啟發性。或者，這是課程改革由「量變」到「質變」的必然過程。

## 從研究可行性到課程大躍進

筆者不猜測 2000 年課程改革諮詢文件出爐時，是否已有「三三四」新高中學制的「課程」腹稿。但從 2000 年的文件看，只在教育改革建議中提到「假如實行三三四學制，要再深入研究應付可行性」（教育統籌委員會，2000，頁 84）的說話，相信在課程配套上是不成熟的。不過，到了 2004 年 10 月，教育統籌局出版《改革高中及高等教育學

制：對未來的投資》文件，而課程發展議會亦出版《新高中課程核心及進修科目架構建議》，兩份文件同期出爐，把學制推行時間、必修選修科目、評核方法等等一同諮詢。一時間，通識教育科應否必修必考，各個學習領域的校本評核比例、形式怎樣，各學校的「開科」情況（即提供哪些選修科）如何，教師與新教學科目怎樣配對等等，太多問題需要討論，亦有不少需要學習的地方被忽略了。2005年5月，教育統籌局亦出版了《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》，對新課程（尤其是通識教育及職業導向教育）作進一步闡釋，亦建議了配套措施，並就如何進行評核及課時分配等提出實際建議。這些具體的行動方案固然是針對某些疑慮而設計，但仍不能紓緩教師在工作上的壓力和憂慮，例如如何在繁重的教學工作之中進行校本評核。

## 只是決志並不可成功推行教育改革

社會上雖然對「三三四」學制這概念時有討論，但在2003年5月教育統籌局出版高中學制檢討報告後，並沒有引起太大爭論，因為許多政策建議仍未落實。

當時，報告提出了2006年取錄第一批新制下的中一學生。可是，教育統籌局（2004）在《改革高中及高等教育學制》諮詢文件中，卻把之前建議的實施年期提早一年，於2008年取錄首批新高中學制下的中四學生。表面看來，由2004到2008年有四年時間過渡，但實際規劃必須提早三年，因為新學制要由中一做起，否則初中和高中的銜接便出問題，包括學科的配合和教學語言的應用等。2008年的中四學生，在2005年入讀中一；換言之，由2004年10月發表文件起計，至2005年9月，一年時間也不夠。

諮詢文件推出時，教育統籌局亦推出課程架構，諮詢教育界意見。考試科目亦由過往的八、九科改為四科必修科加



二至三科選修科，通識教育則是中、英、數以外的必修科。諮詢期間，焦點集中在課程架構、通識教育科「必修必考」措施，以及各科在實踐上的細節，如校本評核、開科數目等。至於推行過急的憂慮，很快便被推遲一年才實施的「讓步方案」遮蓋了。於是，2005年5月教育統籌局落實於2009年取錄首批新學制下的中四學生（亦即是2006年取錄首批中一學生），好像是順應民意，其實只是恢復2003年的建議。但擾攘一番後，這已不成議題了。

### 「學制改革 × 課程改革」的影響巨大

盡快推行「三三四」新高中學制的政策，既挾着雷霆萬鈞之勢，亦搶佔了「政治高地」，不同的討論意見都可說是政治不正確的，一是因為「三三四」學制與中國內地、美加等地的學制配合，二是香港的大學領導者一直以實施大學四年制為重要目標。筆者無意在應否推行「三三四」新學制或在何時應有首批新學制下的畢業生提新意見，一兩年推行時間的差異其實沒有太大分別，我們同樣要在混亂、爭議、藥石亂投、勞而少功、進退失據的情況下顛簸前行。這些混亂亦可算是任何改革中的必然之惡（*necessary evils*）。

在這次改革中，中學課程差不多出現了根本性的改變。這種改變不單直接觸動了教師的安全感，亦對教學文化和習慣造成很大的衝擊。很多教師要轉教其他科目，而本科課程亦有較大改革，包括通識科作為必修科及各科都要嘗試校本評核等。筆者常認為課程教學和評核最直接影響學習效果，亦反映學習是為了甚麼的重要問題，不能一成不變。但是，在改變的幅度、策略和形式上，必須小心處理。當兩個巨大的變數（學制改革和課程改革）同時出現時，無論是教師或學生，在能力和適應問題上都會出現不可預見的重大困難。

在「精英教育」、「篩選制度」下的傳統課程與教學，實需要作徹底的改變。在改變課程的背後，卻不能忘記最重要的原則，即學生「要學」和「應學」甚麼，以及「學生是否學到」的問題。香港課程的目標探究多是來自課程專家和學者的知識，眼界與體驗大都是外來輸入的（包括外國的書籍、教育研究及外地訪問交流），這是自然和必然的，知識亦是靠這種方式積累建構和創造的。但把這些優厚的知識轉移、移植和本土化的時候，卻不能單靠願景（vision）和承諾（promise）帶動，不是說說「我定能做到」就做得到的。

### 理解是「擁有」新課程的關鍵

假若教師對新課程的理念和變化並沒有較深切的了解，在教與學的過程中不理解學生學習「甚麼」內容、掌握「哪些」技術、應用「甚麼」能力，是不會感到「擁有」（own）新課程的。若教師不認同課程的目標，在實踐時便沒有「擁有」課程的感覺。概括而言，如果教師沒有就課程的恰當性和學習效果作專業自主的分析，教與學就變得事倍功半，只能跟隨指引、套件、書本和考核的步驟進行。就像課程改革四個關鍵項目之一的專題研習，若沒有確切的了解，不明白其目標是否配合不同學習能力及習慣的學生時，是不會有好效果的（趙志成，2006）。從以往推行課程的經驗來看，這種勞而無功的狀況非常普遍。出現這種情況，不應看成是實踐不當的問題，或諉過於前線教師執行不力。

### 在辦公室設計課程的公式

在辦公桌上的課程設計者，既可以參考外國文獻、書本的內容和教材，又想當然地把「新世紀」、「新要求」的人才能力套入課程裏，再把散亂的概念系統化，嵌入一個框

架後便沾沾自喜，再加上一句「學校應該視實際教學情況而『校本化』」的註腳，便可功成身退了。

然而，課程實踐要倚靠的其實不是辦公室裏的專家，而是最前線的教師。可惜，前線教師既要窮精力應付學生的學業要求，亦疲於照顧學生的身心健康與個人成長，根本沒時間、沒急切性去理解新課程。即使在最理想的狀況，教師亦只能做一位課程接受者，或一位「業餘」校本課程設計者，於放學後到下午六、七時才能與同事共同探討課程。

對很多教師而言，「共通能力」、「探究性學習」、「議題探究」、「互動協作學習」、「評核為了學習」、「課程統整」、「主題學習」、「校本評核」等都只不過是一堆「名詞」，毋須太操心理解，只要有課本、有指引、有範本（template）、有工作紙等照着做就最好了。這種課程理念及設計與實踐之間存在相當大差距的情況，實不能視而不見。就以影響全體學生的新設必修通識教育科為例，課程專家認為以議題探究方式為經，貫通各課程單元的內容為緯，提供一兩個時事議題架構作事例，或設計一兩份展示考試題型為主的考題以供參考，再加數十小時的教師培訓，教師便可以掌握教甚麼、如何教，又期望學生學得到。這實在匪夷所思。因為直至現階段，究竟這一科要學生學甚麼或建構甚麼，教師其實仍在五里霧中。

## 強調理解和準備，努力才不至付諸東流

這類新課程當然絕非毫不可取。筆者認為，要不斷強調教師與學生都須對新要求有足夠理解和準備，才不至白費努力而令有良好意願的學習付諸東流。

面對改變，不習慣是常見的。在學制改革與課程改革兩個大變項同時出現時，最理想的做法是凍結其中一項變數，

努力推動另一項，這樣，前線教育工作者會較易掌握。同樣，在課程改革的多個變項中，首先要強調課堂上的學習效能，尤其是如何調動學生的學習動機，以及讓學生學習及展示其多樣能力。因此，課堂學習效果及多樣化評核必須率先處理，亦即是學甚麼（知識內容及能力）和是否學得到（傳統及另類評核）的基本問題。至於其他學習領域的重整、科目的增刪組合、通識教育的地位等，均是相對次要的。

在課程改革之初，我們本有一個較好的基礎，即以課程改革關鍵項目作為學習平台，提供切入點讓教師與學生適應轉變，共同經歷有別於傳統學科學習的形式。這樣做是值得嘗試的。可惜，散亂的關鍵項目及行動計劃，實需要有課程及教學的專家（可能是校內的課程領導者）把這類學習貫串（aligned）和系統化，排列優次，捨短取長，教師教學能量才得以提升。

因此，要新課程有效推行，教師先要「理解」、「擁有」課程，並清楚了解課程與教學效能的關係。至於課程的多元性、統整性、通識性、共通性的問題，則留待在「理解學與教」的環節上再談。

## 理解教育持分者的觀點

教育與社會上的每個人都有着各種各樣的關係。各教育持分者都各有觀點，且多以自己的個人利益、學習特性、社會經驗、成功經歷、身處社會階層等因素作為參照（reference）。因此，在教育範疇上，人言人殊，混亂而繁雜，所有教育政策和行動都是在各種取向、各類觀點中尋求平衡。因此，教育及課程上「專業的帶領」，必須照顧整體利益。可是，這種帶領卻往往受制於部分「歷史上既得利益群」及「個別利益受損者」的影響，使每個新變化、新改革、新課程都出現與「期望有別」或被「異化」的情況。

對建構願景及制訂政策者來說，理想的願望與圖像是：香港要國際化，要與世界接軌，要從競爭中冒出頭來；要培養高科技、具高階思維的人才；而且香港因身處中外交匯的樞紐，要兼容東西文化，更需要能純熟地以兩文三語溝通的人才。所以，香港在規劃教育藍圖時，可能比其他國家有更廣闊的看法、有更多的內容和要求。

有些朋友笑說，影響建構願景者最深的，是書局內書架上非小說類的美國暢銷書，尤其是商業管理類書架上的書。例如 Thomas Friedman 的 *The World Is Flat*（《世界是平的》）一書，報道了因資訊科技發達，美國外判了很多工序（如會計、報稅）到人力資源較便宜的國家如印度（這些國家大學生的英語相對較佳），我們驚覺世界變了，如再不努力，落後地區便會追上來了。這種情況與商界精英不停要求教育要培養甚麼尖端人才一樣，認為教育以至其他範疇若稍一鬆懈，香港便會被「邊緣化」。

## 目標如何才恰當，討論研究皆不足

願景的建構、危機意識的警覺都是必須且意願良好的，但願景如何變成具體目標，要達至甚麼程度才恰當，卻沒有足夠的討論和研究支持。就以英語教學為例，究竟是否期望香港學生在中學畢業後，都要會考及格才算達到基本指標？精英教育制度沿用的統一考試，會考及格的標準是高還是低呢？筆者常有機會到學校觀課，看到組別較差的中學生在學習英文時的失效狀況，感到非常痛心。教師都很努力，施展渾身解數，用流利英語上課，而學生都知道學習英語重要，卻根本全不明白，只有睡（學生們都笑說凡聆聽課就是睡覺課）和抄、核對答案（其實是核對英文字母）和應付形式上的考試，這無疑是「彼此也在捱」。其實很多高階思維共通能力的學習亦是如此，擾攘一番之後學生亦不太知道學了甚麼。

## 目標沒有貫串，願景難以落實

課程專家只能就着概念來設計框架和提供有限的例子和範本；考評專家每天只在考試公平性上鑽；前線教育工作者最需要的是課本、工作紙和考卷標本；學校最關心的是公開考試的成績、收生質素和人數、任教科目的存亡、增值指標等，而有關專題研習、全方位學習、共通能力的培育等，很多都是應付課程改革的邊緣行動；至於學生和家長更現實，最關心的是考試成績和升學階梯。

嚴格來說，在教育理念的實踐上，各持分者的分歧相當大，並沒有已貫串及共同認受的目標。本文架構中的前三個理解，都是反映和分析實踐新高中課程前的情勢及分歧，而筆者所提及而又最擔心的所謂「不敢想像新高中課程日後推行的情況」，是指實踐課程時，在具體學習與教學的策略和評核上所出現的混亂與失效。

### 理解學與教

在「學與教」的理解上，有六個最關鍵的因素：

1. 大部分學生較舊制多讀一年中六，因為學生已沒有中五會考的退學點；
2. 中學教學語言與升學及學習效果的關係；
3. 通識教育科與個人、社會及人文教育學習領域，以及同領域的初中課程網綁在一起的影響；
4. 大量教師轉教通識教育科（包括指導獨立探究）的教學效能；
5. 在課程改革下，核心知識或必須學習的知識內容與其他學習領域、共通能力的關係及配合程度；
6. 評核觀念的範式轉移程度和速度，以及多元評核與校本評核的長短期影響。

在「三三四」學制下，所有中學生都有機會接受多一年中學教育，如果在課程和學習上沒有照顧那一大批原來在「五二三」制下升不上中六的會考失敗者因學習失效情況所帶來的課堂教學問題（包括課堂紀律及「陪太子讀書」的惡果），這是不堪設想的。當中尤以語文科的學習最令人擔憂，尤其是新課程中的單元式建構學習、多樣化評核（讀、寫、說、聽、表達等）及校本評核（多次式、多元式延續評核等），很容易令新課程中強調的「學習中有建構、趣味、減壓等元素」被「異化」為為應付考核而重複多次練習（如操練校本評核的形式），學生變得機械化地應付考試，以期取得較好的公開試成績，使上述具主觀良好願望的學習元素煙消泯滅。假如在教學上（包括語文以外的其他學習領域）仍以篩選教育的心態和方式處理，很多教師都會認為多一年的中學教育只是令「頑劣」、「散漫」的學生強留於學校內。

## 大規模正規補課，學習效果成疑

面對明顯的「學校分隔」制度，而資源又沒有大幅度向「弱勢學生」傾斜的情況，每所學校都在競逐「不太差生」、「不差生」、「略優生」、「優生」。若缺乏能設計及教授恰當課程以配合弱勢學生程度的「有心有力」優秀教師，學習失效勢所難免，大量「零分」學生必然出現。

筆者對「拔尖保底」、「照顧個別差異」等口號和觀念常感疑惑。假如課堂上的教學內容和策略不以大多數學生的學習情況來設計，而只是按過往的篩選制度，要求這個年代的學生像上世紀七、八十年代的學生那樣有相當的專注力，並具備以追求知識及透過考試「脫貧」的動機，這已是不大可能的了。因此，我們不能沿用以往同一套的教與學模式，以為跟不上的便因為有「個別差異」，要「拔尖保底」。假如抱有這個想法，被抽出來「補救」的學生會佔

大多數，於是在放學後又為他們「以正規課程形式補課」，這對被抽出的大量缺乏學習動機的學生來說，又如何會有理想的學習效果呢？其實，在很多非收取第一組別學生的學校，「專注、聰穎的學生」只佔少數，所以要先改變的是班級人數，以及在教學上課程與教學策略如何配合大部分「動機弱」、「專注差」的學生。這些都要在正規課程上處理，而課後的補習更要有針對性地照顧部分學生，教師的努力才用得其所。

## 新高中課程內外交煎

實施新高中課程，除了如前所述多讀一年對大部分學生帶來的影響外，在學與教的環節上，教學語言亦會影響教學效果，這已是耳熟能詳的。在新制下，每位學生都有機會升讀中六，而大部分中學以學生的升學為理由，改變教學語言，在高中甚至初中改以英語授課，或大量增加「英文元素」（中英對照詞彙、筆記、背默英文生字等等），以幫助現時被認為只適合用母語學習的學生適應在高中以英文學習。這是一個相當普遍的趨勢，亦即是在教學語言政策的灰色地帶上，各自公開地走自己的路。

## 無根的措施亦使教師疲累

在很多學校，教師以雙語教學（筆記、工作紙以至考卷等）已成慣性，工作量的增加自不待言。況且，自從學生的組別由五組改為三組後，學校都認為只要添一分力，升組較以前容易，於是排山倒海的工作接踵而來。這些工作不一定是人人詬病的行政工作，亦包括大量課後補習、不斷測驗考試之類。因着很多環境因素及有利條件（例如區內新校陸續成立、學校有較優秀的教學領導等），有些學校確實因此而成功。這些成功例子和經驗又為其他學校模仿。可是，抄襲「並非建基於自己學校實際情況」的做法，只會勞而少功，於是不少教師都感到沮喪和疲累。



至於外在的大環境，當局的教育改革崇尚商業式競爭，包括以大量「量化」的「表現評量」評核學校，令惡性競爭出現，摧毀了教育的深層價值（如育人、育德、關愛、共融等）。筆者並不是反對競爭、反對表現評量，而是認為要多重視學校在培育學生多項目標及功能的工作上。可惜，在入學人口下降的情況下，政府不好好利用這個契機以推行小班教學，讓教師有專業成長空間以改善教學，反而以模糊的問責文化，在缺乏甚麼才是「好教育」的討論下，令學校在縮班殺校的陰影下惡性競爭，教師精力都花在沒有實際效益的宣傳、行政以至胡亂推行課程改革新措施的工作上。新高中課程的推行只會令現況惡化。

新通識課程的推行亦是關鍵。通識教育科一直是推行新高中課程的焦點，而通識教育科成為必修科既改變了現行的課程結構及組織，亦對學生的學習效果、升學前途，以至教師的教學習慣、職位分配與保障等都構成相當大的影響。學校都因應着課程的改變，紛紛部署在初中開設通識教育或近似通識教育的各種名目的課程，以作好準備。

## 通識乏系統，師生無所適從

曾聽說，有家長頻頻打聽學校是否在初中設立通識科來決定選校優次。一時之間，各類初中「近似通識科」（quasi-liberal studies）及坊間課本亦如雨後春筍般出現，繁雜混亂不堪。報章亦加入戰團，紛紛為通識教育設計教材，甚麼題材都說成是通識，隨意找一件世界新聞或一個社會事例便借題發揮；無論是韓農示威、少女為情自殺、富豪鑽石式婚禮、迪士尼「逼爆人」事件，以至一項新科技發明，輔以兩、三條「為甚麼」題目，就成為教材。大量零星的教材缺乏系統整理，而考卷又缺乏信度，效度更無從得知。在這個混亂狀況下，教師與學生同樣無所適從。

在學與教的範疇上，學制改革除了使學校在教學語言上可能出現新的定位之外，高中通識科必修必考更令初、高中出現課程配合的問題。初、高中課程的銜接與配合（curriculum mapping）是要小心建構的。這至少出現六種關係，每種關係都對高中通識教育科有一定影響，是值得深入分析的：

1. 初中個人、社會及人文教育學習領域內科目與高中相同科目的關係；
2. 初中綜合人文科與高中個人、社會及人文教育學習領域內科目的關係；
3. 初中綜合人文科與高中通識教育科的關係；
4. 初中個人、社會及人文教育學習領域內科目與高中通識教育科的關係；
5. 初中專題研習、通識教育科與高中各科的關係；
6. 初中其他課程（公民教育、生命教育）與高中課程的關係。

以上六種「科目」的關係，要算是個人、社會及人文教育學習領域的科目與通識教育科的關係較為密切的了。其實，還有語文科與通識教育科的關係。語文能力正是所有學習的基礎。

## 課程內容？教學策略？評核方法？

### ——新高中課程的三大關口

就個人、社會與人文教育學習領域內的問題而論，各科和通識教育科的相互關係不單是學科知識內容多寡、重複、優次的問題。即使只看這些，已令校內領導全校課程的同事頭痛不已，負責教務／課程的主任要對通識教育的課程綱要瞭如指掌，既要熟習綱要內議題探究學習方式，更要對每一議題的學習內容、概念、說明有一定認識，才能約略掌握學生在修讀新高中課程通識教育科之前所必須學習的內容。

舉例說，在「全球化」的一個單元上，議題為「全球化為各國帶來利益抑或剝削？」，學生的已有知識應是甚麼才能探究呢？這些知識可以是：

1. 全球國家的不同分類及其意義，可能包括：
  - 未發展、發展中與已發展；
  - 貧窮（絕對與相對）與富裕；
  - 自由經濟與計劃經濟；
  - 第一、二、三、四世界；
  - 東、西、南、北，地域劃分與天賦資源；
  - 資本、共產、社會主義；及
  - 宗教，例如伊斯蘭世界與其他宗教國家的關係。
2. 國際性金融組織、貿易組織、援助機構的分別，如世界貿易組織、世界衛生組織、宣明會、無國界醫生等等的認識；
3. 國民生產總值、人類發展指數等數據資料的掌握。

這些前設知識內容究竟有多少？在其他學科的學習上（尤其是初中個人、社會與人文教育學習領域內的科目）有多少會作深度的處理？例如地理科在全球化議題的相關知識應該較多，究竟有多少需要觸及，都是建構課程系統時必須處理的。

或者可以這樣說，現在的世界已不同了，是進步、建構主義的實踐年代。隨着互聯網資訊的提送更趨快捷方便，知識更加普及化，要學生學懂自我尋找和探究才是關鍵所在。這亦是筆者非常認同的。但這些想法和見識都是社會上有一定成功經歷（大學畢業、喜歡閱讀、會自我實現）的人的共同語言，在很多課堂上，學生的學習和表現並不會因為我們的主觀願望就能達到；他們根本未擁有自我尋找和探究的「基礎」，包括基本知識內容和學習能力（如閱讀）等。

其實，某些能力應由小學開始培育，課程改革文件亦已指明各類共通能力的重要性（由閱讀、資訊科技以至高階思維能力等等）。這是筆者接着要談的問題，也就是在學習內容以外，培育各類能力的效果與系統的問題，包括培育這些能力的方式，是抽離獨立的教導，還是在學科內容情境中建立；亦是小學、初中、高中課程的配合問題。

教師要同時面對三個問題：（1）以往最擅長講解或講授學科內容，現在卻無從發揮，因為不能準確知道甚麼才算知識內容；（2）在教學策略上，知道學生主動學習、討論、探究的重要，卻又困擾於教學材料的選取與能力培育是否配合，如何引導探究的能力等；（3）教學後無從得知學習後的效果，學生究竟能否掌握、運用、轉移各種能力，也就是如何評核學生成果所觸及的「信度」、「效度」問題了。

## 能力取向和知識圖譜—— 高中課程改革的教學策略

上述三大關口亦都見於新高中課程通識教育科以外的其他學科上，因為按照課程改革的建議，學習其他學習領域的學科也不止於知識內容，而應是更多高階思維、解難及創造能力的培育。尤其在「五年中學、二年預科」改為六年中學後，學生和課程與以往的究竟有甚麼分別，公開統一畢業試的學業水平、要求及考核怎樣等，都全面影響中學的教學。所以，當學校及教師走上了「模糊的進步課程改革路」，而公開考核卻又停留在記憶、理解或基本應用的層次上，以保證考卷答案的可比性、細緻性或「表面」公平性時，愈進步的學校課程理念及教學策略，便愈不能配合公開考試。這的確使人擔心。

當教師成功引導學生掌握各種高階思維能力，學生在公

開考核中卻要應付固有的考試形式及內容而無從發揮所學，這才對他們「最不公平」。可惜，教育持分者對「有別於有非常細緻評分標準的傳統紙筆考試」以外，統稱為表現或實作評核（performance assessment）或真確評核（authentic assessment）的考核形式的知識非常薄弱，亦缺乏實踐例子以供參考，又欠缺能描寫真確情境以幫助學生進入處境，並利用擁有的思維能力應付考核要求的「擬題」人才。其實，通識教育科的考核更應該是「情境式」的考核，所提供的數據資料和訊息要十分豐富，學生才能從中應用課堂上習得的能力。

至於教學策略上的難關，不單在發展通識教育科的議題探究步驟及引導能力上，就是在任何學科上有系統地發展學生的思維能力，都非常困難。但教師不能不斷隨意搜集所謂相關的剪報資料，作分組討論，問一兩條「你同意某些觀點嗎？為甚麼？你有甚麼建議？」等就作為教學的主要策略，亦不能以為這就是多角度解決問題和培養批判創意能力的全部。

在高階思維及解難能力的系統分析上，其實可以很細緻，例如：

1. 在應用知識的層次上，可以分為：
  - 原有知識的運用
  - 把概念細分為不同屬性
  - 資料與訊息來源的辨析
  - 理解和建構圖表及圖像組織
  - 應用所提供的資料以達致結論等等
2. 在分析的層次上，又可以分為：
  - 按所提供的資料分辨相同與相異之處
  - 比較現在與以往曾遇到的難題
  - 辨識某處境下各持分者的關係

- 說出某些情況下所產生的邏輯錯誤
- 解釋達至有效討論的步驟及理由
- 以既有的資料預測行動
- 辨析問題中最重要因素
- 判斷資料的真偽與可信程度等等

在綜合、評鑑、創造與自省的層次上，亦可以有上述的細緻分項。筆者認為毋須把思維能力再作太仔細的分項，因為這樣做是太過「工程式思維」了。筆者只期望在選取教學材料以讓學生發揮共通能力時，教師心中都有一個能力目標取向。而下一步自然是把各種教學材料及策略集結起來後，會出現一個類似知識內容藍圖（table of content specification）的思維或解難能力配置圖表（thinking skills disposition）。

### 新高中評核改革的內在矛盾

第三個關口是各教育持分者對評核觀念的範式轉移程度和速度，及多元化評核和校本評核的影響。2006年入讀中一的學生，將是首批經歷「三三四」學制的學生。除了新高中課程在必修選修科目上的爭議外，最困擾教師和學生的，將是每科可能都要進行的校本評核（school-based assessment）了。

無論從理念與實踐上來說，評核都是一個既複雜又極具爭議性的課題。因為在篩選教育制度下，評核（尤其是統一公開試）一向主宰了學生的升學、就業及前途。在學生和教師心目中牢不可破的，是典型的傳統紙筆統一試（classical traditional pen & pencil standardized examination）最為公平、公正的觀念。所以，在新課程的諮詢會內，最受關注的仍然是公開試考核的知識範圍是多了還是少了、深了還是淺了；老師任教學校的學生得益，還是受害。而最受爭議的，

仍是校本評核佔公開試的百分之幾，及如何保證校本評核各種方式的可比性、公平性。至於新課程是否對應大部分學生的能力及學習方式，有否回應社會轉變而對未來人才能力的要求等討論，變得次要和不務實了。評核的觀念其實非常複雜，因為有太多理解或量度教育成果的取向，它們都與教育目標的多元化有關。因此，評核甚麼（what to assess）和如何評核（how to assess）已變成恆久不變的爭辯課題。太多相關的詞彙如「一試定生死」、總結與形成性（summative and formative）評核、「校本及持續」（school-based and continuous）評核、「評核為了學習」（assessment for learning）、另類與表現（alternate and performance）評核等，都需要討論及釐清。

在教育目標的分類上，以往是簡單分為智性（cognitive）、情性（affective）或動性（psychomotor）目標，而智性目標又多以能認識、理解和應用「陳述性」知識（declarative knowledge）為主，再輔以有關「如何做」（how to）層面的「程序性」知識（procedural knowledge）或「實務性」知識（practical knowledge），如做實驗之類便足夠。情性目標即多指智育以外德、群、美育等範疇的發展。在實踐層面上，智性目標受重視的程度一向遠超其他目標。雖然學校及教師常說培育學生的品德最為重要，但這個強烈的現實矛盾（paradox）可能源自智性目標的可量性、可比性和可信性都遠高於其他目標。因此，在教師、學生和家長心目中，排列名次、總分、平均分、及格分等評核觀念和紙筆統一考核形式早已家傳戶曉、根深柢固。教師都慣於把每次考試、每條題目都以評分標準（marking scheme）的形式看待，務求細緻、統一和沒爭辯性，這便是所謂的「公平的考核」。

在中國人社會的教育上，「考」、「評」兩字是有很大差異的，「考」一定要公正、公平，「評」指甚麼

則不太清晰。所以，在各持分者的思維裏，全民皆參與的「校本評核」亦應該是公開、公平、細緻、有標準評分表的統一試，以方便排名次。這種「一切考核都以不會對學生不公道」的固有想法，已佔去了「考核上的道德高地」。它與重視個別差異、讓個人在不同範疇和能力上得到認同的「校本評核」背後的理念，相距十萬九千里。

所以，在正式推行校本評核時，教師既受過去想法、做法影響，亦不知如何向學生及家長解釋，卻又真的不知甚麼是校本評核的公平準則，而課程推廣者則只談重視學生持續學習及「評核為了學習」的大原則。到最後，自然令教師「怨聲載道」、「疲而無功」。

## 大雜燴的評核標準

就以正在試驗的語文科校本評核為例，英文科的校本評核看來已是較簡單而容易接受的，因為在語文學習中，不應只用統一紙筆試考核學生能力是已有的共識，讀、寫、聽、說四種語文溝通能力都要學習，就像以往要考會話一樣。但在進行實際工作時，我們就把各持分者的意願都放進校本評核的具體運作中，語文專家認為「閱讀」重要，要放進去；教育專家認為「互動」和「表達」重要，要放進去；考試專家認為「公平」重要，而校本評核的「信度」不足，要限制分數只佔全部的一個小比例，還要用其他統一考試分數調整各校「校本評核」分數的差距，而且要在考核時錄像，以防作弊；「操成績」專家認為「錄兩次」不夠，認為「頻頻操、頻頻錄」是爭取成績的不二法門。因此，「全民」皆受「評核」的洪潮淹浸。

以上只說了校本評核要考甚麼的部分觀念，隨着時代的轉變和對人才能力的要求愈來愈多，在語文學習以外的範疇中，亦要掌握課程改革的所謂「共通能力」（generic



skills)。這些能力又可分思維性（如解難、批判）和群體性（如協作、合作）的能力。如何評核學生就要針對上文所提及在教學上有否着意培育學生的高階能力，及如何對應擬就的能力圖譜了。在推行新高中課程時，教學策略和要求與多元和校本評核嚴重錯配，學生與教師都受胡亂評核所困擾，好的理念都「異化」了。或許，在亂象紛呈的局面中可能會去蕪存菁，走出一條坦途，但在過程中所犧牲的學生和教師的努力卻難以計算。

## 總 結

對新高中課程帶來的憂慮，並不單是因為中學學制改為六年所引申的結構性改變（例如科目的重組與增刪），或在課程內容上學生多讀或少讀一年的多寡與深淺，更是因為在過去六、七年間，課程改革要因應世界情勢的改變，以及學生學習生態和心態與以往大有分別，在教學上提出了大量「要求」，以期改善學習質素。具體點說，在固有的學習內容及考評形式外，要有更多教學策略：（1）增加學生主動學習的活動形式；（2）培育學生在「21世紀」社會、「全球化」社會所需的「多元」能力，即人際溝通（語文及資訊科技）及自我實踐（高階思維及內省）等能力。

從課程領導及發展的角度看，提出這些「願景」、「理念」以至「要求」是無可厚非的。事實上，這些改革背後的精神理念都有着良好的意願，希望透過教育，好好裝備未來一代。雖然大部分改革建議都受「外來教育經驗」所影響，亦沒有足夠的本地研究作知識基礎，但這些改革理念仍受社會人士認同。不過，當對學習策略和學生能力的要求有所改變時，「學習成果」的評核便要同步改變，而對這些「新學習成果」的重視程度亦應同步改變。亦即是說，在升班、選校、入大學等影響學生前途的機制上，有否重視這些「新成果」。舉例來說，假若學生在學習的多元經歷、多種

體驗和個人主動學習上的紀錄和評核檔案不在升學條件上佔有位置，家長、學生及教師又如何有誘因配合呢？

因此，不同持分者對教育目標的看法出現了嚴重分歧，很多認同「教育及課程改革精神」的說話，都止於掛在口邊的語言。課程專家們不斷引入意念和架構，認為對學生有新的能力要求自然要有「新」的量度和評核方式，所以必須推行「另類評核」、「校本評核」、「學習檔案評核」。考評專家們的過往經驗則深受公開考試的公平性及一致性等原則嚴重影響，認為考試的信度只能在人人都唸相同的範圍，在特定的時間用同樣的形式考同一份試卷而得到同樣的正確答案，考試的「信度」才可維持，這樣所謂公平與一致性就無可質疑了。

前線教師卻深受學生的行為及學習態度所困擾，個人工作量大量提升已令他們失去應有的學習空間以適應新趨勢。他們又受已熟習的學科教學內容及傳統的教學和評核方法所支配，根本沒足夠時間共同理解各種新課程理念。對於如何才能有效地具體落實新課程，甚麼策略和評核才真正有效，如何就排山倒海的要求排列優次，甚麼是「應為應不為」等問題沒法討論，只好用「應付式」的方法面對「領導」的意願，教師專業自主的精神已蕩然無存。其實，要具備真正專業的教育工作者所需的熱誠、視野、知識和能力是極其困難的。或者當人人都貫徹「我要做好呢份工」的「香港領導」事業至上主義（careerism）時，在課程、考評、以至學校管理的各層面領導上都各司其職、各自各精彩，卻沒有較整全而貫串的系統理念來有效扣連各環節，這只會導致各教育持分者心力交瘁，工作事倍功半。

教育工作者如不能堅持「專業自主」的精神，沒有系統的思維，又不多反思為甚麼要這樣做、究竟有甚麼效果、學生是否學得到等問題，便只會不斷受課程改革各種各樣的

要求及理念上應可實行的思維所困擾，令教學上進退失據、無所適從。

## 參考文獻

教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制：對未來的投資》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。

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》。香港：教育統籌委員會。

趙志成（2006）。《專題研習的實踐經驗：探究與反思》（學校教育改革系列之 36）。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（2000）。《學會學習：課程發展路向——諮詢文件》。香港：課程發展議會。

## The Anxieties and Challenges Brought by the New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong

CHIU Chi-shing

### *Abstracts*

Among all the policy actions of educational reform in Hong Kong, the change in academic structure of the education system (from “5-year secondary, 2-year matriculation, 3-year university” to “6-year secondary, 4-year university”) has the most profound influence. The change not only concerns the learning time of students in secondary schools or university, it also generates a structural change in the curriculum framework. With such a structural change, it can be envisaged that all the stakeholders in the education sector have to face the challenges and anxieties brought along. The article analyzes the situation from four dimensions: (1) the context; (2) the curriculum; (3) the stakeholders’ perspectives; and (4) teaching and learning. Suggestions on how and what school leaders and teachers should prepare are also given.