

目標爲本課程：一個遙不可及的理想

導 言

目標爲本課程是九十年代香港課程的大事。教統會在第四號報告書（1990）提出推行「學習目標及目標爲本評估」以提升中小學教育質量，解決自普及教育以來出現的學習表現下降、學生學習表現參差等問題。教統會的建議得到政府接納，同時獲得「匯豐銀行語文發展基金」撥款支援，組成專家小組，以語文學院爲基地，發展「學習目標」及「評估」的架構。

這項改革的構思頗爲複雜，牽動了課程的目標、內容組織、教學策略、評估方法等。改動不可謂不大，而且是牽涉整個小學，並於適當時機擴展至中學（Advisory Committee on the Implementation of Target Oriented Curriculum, 1994）。

教育署於 1994 年出版的《目標爲本課程簡介》指出，目標爲本課程的基本原則包括了：

1. 學習是一個有目的地建立知識的過程；
2. 學習是螺旋式而非直線式的過程；
3. 學生在進行學習時，須以語文及其他表達方式作爲傳意的工具；
4. 學習是個別學生在發展途徑中的進程；
5. 學習包括培養學生積極的人生態度以及陶冶學生性情。

一般來說，社會各界人士似乎對這些原理和原則均表同意。而對據這些發展出來的因材施教策略，強調傳意、探究、構思、推理和解決問題等五種學習、思考和運用知識方法，課業學習、標準參照評估等策略均表贊同。

但是自目標為本課程（及其前身學習目標及目標為本評估）推出之後，反對全面實施的聲音不少。究竟目標為本課程是否真的很難實施呢？在校內推行有甚麼困難呢？因此，我們在1993–94 年度的學年裏，在三所試行小學進行個案研究，希望了解試行實況及實行改革的困難，好讓我們更深入地察覺這項改革的實施困難，¹ 讓教師、校長和負責課程工作的官員找出對策，以期落實提高教學效能的理想。

本文首先說明本研究所採用的研究方法，然後介紹各所試行學校的特點和試行原因，跟著描繪試行的實況、教師所獲得的支援及實施時遇到的困難，最後從這些個案中透視實施改革的可行性。

研究方法

這三個個案研究採用了類似族誌式的研究方法，研究員盡量留在個案學校進行觀察，與師生晤談，並搜集文件作分析。由於三所學校情況不同，研究者留校的研究時間也不盡相同。分別為七個、十個和四個工作天。逗留學校的時間較長能加深研究者認識小學的情況、學校整體的運作、教師的工作情況、學生的面貌，能幫助研究者理解教師看法和試行情況。另一方面，由於留校時間較長，研究員可與教師建立較好的關係，對資料搜集和分析有很大的好處。以下是三所學校所用的資料搜集方法：

表一 研究個案的資料搜集方法

學 校	資料搜集方法
育才小學	<ul style="list-style-type: none"> • 晤談：訪問所有有份參與試行的教師。除了正式晤談外，也有非正式晤談。被訪教師共十一位。 • 實地觀察：留校期間多留在教員室，了解教師工作狀況。 • 列席會議：兩次列席科目會議，了解教師如何編排目標為本課程。 • 文件分析：分析有關的課程文件。
達明小學	<ul style="list-style-type: none"> • 晤談：訪問校長和參與試行的兩位教師及六位學生。 • 實地觀察：留校期間觀察教師的工作狀況和了解學生的生活。 • 觀課：觀察了一節目標為本課程的教學情況。 • 文件分析：分析有關的課程文件。
澤民小學	<ul style="list-style-type: none"> • 晤談：訪問了校長及七位教師，當中包括所有六位參與試行的教師。 • 列席會議：列席有關目標為本課程的校內會議。

註：文中學校及被訪者均為假名。

晤談的時間有長有短，有些是分多次進行的。最短的教師晤談是廿分鐘。最長的是七節課時間（每節 35 分鐘），共分五次進行。除了正式晤談外，也有很多非正式晤談，從中加深了解教師的看法、校內一般情況和試行情況。大部分晤談均錄音。所有晤談記錄均交被訪者過目及修訂，然後分析。

這三個個案並不能視為具代表性的個案，同時個案研究的發現不應作為推論所有學校的情況，這是個案研究的限制（Yin, 1984）。另一方面由於三所學校的經驗均來自試行目標為本課程，當全面實施時，狀況和問題可能會有變化。但是通過深入的觀察和研究，搜集了較豐富的「背景」及「過程」資料，使我們能深入了解改革的情況及導致這些情況的原因（Stake, 1991）。

除了進行三所學校的個案研究外，我們還訪問了十一位曾經在不同層次上參與目標為本課程的設計和實施工作的人士。他們包括兩位教統會成員、兩位目標為本課程諮詢委員會成員、五位教師培訓人員、兩位參與課程設計人士等共十一人。晤談內容主要環繞目標為本課程的來源、目標、推行策略等各方面。這些晤談的長度由半小時至兩小時不等。訪問紀錄均經受訪者過目，然後才進行分析。

試行實況

試行學校簡介

1992年，教育署推出目標及目標為本評估（TTRA），邀請了二十間小學參與試行。參與試行計劃的校長及教師指出試行計劃不大成功，他們面對很多困難（參考教協報記者，20.2.1993及6.3.1993）。

在一片反對聲中，教育署成立了「目標為本課程諮詢委員會」，檢討推行方法及時間表，同時繼續進行試行計劃，邀請了十三間小學參與1993–94年度的試行。我們得到三所參與試行學校校長的批准，到學校實地觀察和晤談，了解試行情況。在這三所學校中，筆者自己進行了兩所學校的實地研究，另一所則由一位研究助理負責。

這三所學校的背景、行政方式和學生來源均有不同的地方，利於比較。育才小學的學業水平最高，學生多來自中產家庭。達明學校歷史悠久，學生多來自中下階層，學業成績中等。澤民學校成立歷史不算太長，學生多來自附近屋邨，為區內新興「名校」。

參與試行原因

這三所學校參與試行計劃均是由校長決定。育才小學被訪的十一位教師一致指出，校長在決定參與試行前並沒有諮詢教師。一位資深主任說：「校長相信我們這些主任會支持她。在這間學校，主任們一直都很支持校長。校長在諮詢（我們）前已答應教署」（梁主任，晤談）。被訪的一些新教師甚至指出學校並沒有諮詢的傳統，校長指派他們便跟著做。

在達明小學，校長在決定參與前曾與負責目標為本課程的教師商量，當時教師都有所保留，一位教師描述當時的情況：

「最初開始時，我們已表示疑慮，但校長說 TOC 是勢在必行，橫豎明年要推行，不如今年便先推行，況且有三千多元資助」（劉老師，達明小學，晤談）。

澤民小學方面，也是校長決定試行，教師只是依指示落實。

為甚麼三所學校的校長參與試行呢？在育才小學實地研究時決定試行的校長已離任，因此並未能獲得第一手資料。負責試行的幾位教師認為校長決定參與是覺得目標為本課程必定會全面實行，早一點試行可讓教師早一點有多些了解。

達明小學的教師也認為這是他們的校長參與的原因。在與校長晤談中，可看到試行的原因並不那麼簡單。達明小學校長表示他認同目標為本課程中的標準參照評估原則，同時目標為本課程刪除了「學習目標與目標為本評估」中的公開試評估部分，對學校的制肘較少。更重要的是他認為目標為本課程可提高教學和學生水平，通過引進「外間改革對學生產生一些衝擊，使他們（教師）評估教學，TOC 做三個月試驗，帶來新概念，讓教師反省這科的目的、可以做到甚麼（等）」（晤談）。達明小學是一所歷史悠久的學校，大部分教師資歷很深，通過試行，引進新意念來衝擊固有的看法和做法，從而提高教學成效是可以理解的。

澤民小學的情況也是校長認為目標為本課程可能帶來更佳的教育效果，他認為通過製作由淺至深的工作紙及課業，進行施教，讓學生多做，做完後再鞏固，會提高學習成效。但是他認為目標為本課程仍屬試驗階段，怕出現問題，影響太大，所以在三個不同級別的不同學科試行。

試行情況

教育署讓試行學校自由決定在那個班級試行。而試行時間和科目也是由學校自行決定。因此三所學校的試行情況不盡相同，以下是試行範疇和時間。

表二 試行科目、級別及時間

	試行科目	班 級	試行時間
育才小學	中文科 英文科	四年級（全級）	一個學期
達明小學	英文科	五年級（全級）	三個月
澤民小學	數學科 中文科 英文科	六年級（兩班） 五年級（兩班） 三年級（兩班）	六個星期

與其他試行學校比較，這三所學校的試行時間和規模並不算小。有一所試行學校只在某年級中某一班試行一段很短的時間。

由於三所學校的試行情況和模式有頗大差異，因此先逐一介紹，然後再作整體分析。

A. 育才小學

育才小學是一所管理完善的學校，課程文件非常齊全和有系統。為了試行目標為本課程，有份參與的教師分科進行設計。在筆者列席的分科會議上，教師深入討論課程問題，共同設計教學進度和內容，並在會後各自回家預備課業和教學活動。他們預備了一整套目標為本課程的教學大綱和一些課業。從校內課程文件來看，他們是依據目標為本課程的指引，編排教學內容和編寫教材。

雖然教師花了很大氣力編寫了目標為本課程，但是卻沒有在課堂教學中實行。所有被訪的試行教師均承認他們是有兩套課程的。一套是常規的，另一套是目標為本課程的。平日用常規的，教育署目標為本課程官員到校視學時就來目標為本課程那一套。以下兩段訪問節錄說明這情況：

「走罇。到他（督學）來看時，一個月或半個月前通知校長來看那一位老師，那一天第幾堂，那我便在當日前的那個星期預備好當日要做的，要看的，即『做戲』。如不來，便照跟平日教法，這是公開的秘密，不可能日日用他們的方法」（劉老師，英文科教師，晤談）。

「我們現時雖然是『試行』TOC，但是陽奉陰違，實質上還是依照傳統方式，只是ED（教育署）官員來的時候才『交功課』，事前與學生操演一下」（郭老師，中文科，晤談）。

1. 課程組織及設計

從列席科目會議的觀察和與教師晤談中，可看到中文科教師是「以課本為藍本，再引伸去找其他，以課本定單元」（郭老師，中文科教師，晤談）。在科目會議上，教師討論如何把課本各課組成單元，而每個單元的課業也有頗詳細的討論，課業與練習均是環繞單元的主題及所訂的目標。整個設計的過程和方向基本上符合教育署所頒佈的目標為本課程中國語文科學習綱要（初稿）（課程發展議會，1994）。但卻並不是由目標開始去設計。中文科科主任說：「很難說（我們）是由目標開始，還是整體內容為出發點」（晤談）。在設計和討論的過程中，教師有考慮課業的深度是否適合學生。但是只以他們日常對學生的整體印象作決定，並沒有「科學地」分析學生達致的水平、興趣和能力。另一方面，育才小學採取了依據學業水平分班。編訂目標為本課程時

仍如以往一般，要求各班統一，沒有因應各班學生的不同學習速度去調節。²

英文科的情況與中文科差不多。教師首先依據課本的內容定出八個課題（topics），每位教師負責兩個課題，他們要找出每個課題的目標及預備教學材料。

由於是以課本為內容的規範，目標為本課程的內容與傳統的課程並沒有重大的分別，只是多了一些「課業」。有兩位中文科教師覺得目標為本課程較注重談話和聆聽兩方面。

2. 教學方法

這方面的資料較少，因為教師實際上採用目標為本課程的時間並不多，特別是進行資料搜集時，目標為本課程剛試行不久，教師所提供的資料較少。

被訪教師的一般印象是目標為本課程的教學方法是較多學生為主的教學活動。有兩位曾積極參與活動教學的教師更認為目標為本課程與活動教學法沒有甚麼大分別，只是採用活動教學法要綜合學科。

「TOC 的意思是以學生做基本，而活動教學也是以學生作基本……。以說話教學而言，活動教學是小朋友要出去基地聽老師講，但這些（TOC）則有時不用聽老師講。只是聽老師說規則怎樣。但那些規則他們是自己可以學的；但活動教學則不是，是在課文中告知他們課文是做些甚麼，而他們回去要做的活動又是些甚麼。活動教學和目標為本課程當然有很多不同。活動教學是以其課文，配合社、科、健，放在一起而做一個詳寫。而 TOC 就與社、科、健完全無關」（柳老師，中文科教師，晤談）。

3. 評估

教師並沒有依據目標為本課程的評估方法。事實上，在筆者進行實地資料搜集時，教育署還未頒布評估方法。進行試教的教師只是依循以往的一貫評估方式。英文科科主任說：「文件只簡介 assessment(評估)的方法。但未能採用，似(乎還)未開 course 給我們」(晤談)。實際上所有學生評估工作都如以往一樣，並未出現標準參照評估。

4. 校方對試行的重視程度

育才小學校長並未有積極參與目標為本課程的試行計劃。基本上，她是讓教師去發揮。嚴老師(中文科教師)的看法正好反映大部分教師的感覺，她說：

「他都是(完)全放手讓我們自己攪的，沒有干擾，(並沒有)說這樣做不好，那樣做不好等。我們想怎樣做，也會告知其計劃，他也多數同意，沒有說我們做得不好」(晤談)。

除了校長的參與外，人手調配也反映出試行計劃的受重視程度。一位主任承認目標為本課程在學校工作上次要的，「在人手調配方面需要平衡其他級別，特別是六年級的需要，我們需要幫助六年級學生應付考試」(梁主任，晤談)。

B. 達明小學

達明小學只在小五英文科試行目標為本課程。所有的課程設計由一位教師負責。其他兩位小五英文科教師並未有參與。校長的參與比較積極，試行單元的主題是他選的，他又協助搜集資料及製作教具。負責設計的教師預備了所有材料，但並不是三位英文科教師均採用。

「現在差不多是一校三制，有一位同事是一課課的教，因為他覺得（目標為本課程）行不通。我為甚麼會知呢？因為我們是統一考試，在出測驗時發覺他的進度與我們不同，才知道是一校三制。我是中間，『制唔制』之間」（連老師，英文科教師，晤談）。

負責設計課程和教材的何老師也指出並非三位教師均依照所訂的試行課程，其他兩位教師仍是按照以往的方式去教學。

她說「協調方面，很難。因為原則上是應該按照 *scheme* 方面（教學進度表）教些甚麼，但上次測驗的時候，發覺他（另一位教師）說測這裏到這裏，根本不是在 *scheme* 裏面的，便自己補教沒有教的部分，即是出現了問題」（晤談）。

1. 課程設計及編排

試行的三個月裏，課程都是環繞著「往動物園」（*To the Zoo*）的主題。校長在答應試行後選定這個主題，負責設計試行課程的何老師便設計各個學習單元（*modules*），整個過程是從課本中「找一些 *language items*（語文項目），想想學生學習這些有甚麼 *function*（功能）。然後他們可以在 *task*（課業）裏如何運用出來，即再選擇適合的 *task* 去做」（晤談）。在構思這些課業時，將它們串連起來：

「這裏首先要買東西，等如你去（動物園）的時候，你要帶食物，那麼先教這些……第二樣，教 *map reading*（地圖閱讀），例如他們去到動物園會看到一張 *map*（地圖）的，剛好書本裏也說這些的，那我便教這些，跟著又再去找 *PoS*（*programme of study*）（學習綱要）裏面有些甚麼是關於 *map reading* 的，便配合起來」（晤談）。

當《學習綱要》裏沒有合適的課業時，何老師會找其他資料。她解釋：

「入到動物園裏面你會看到動物，這裏因為書（課本）裏面沒有這些資料，找些資料去教，於是由這裏開始，就不是跟著書本。這裏是談到 *animals*（動物）的，自己想了怎樣教，教他們的名稱，*description*（描述），因為書裏面有提到 *comparison*（比較），所以我也會用 *animals* 比較，來教 *comparatives*（比較用詞），然後再找一個 *task* 給他們做。這裏也想教一些 *poems*（詩歌），所以自己選了一些 *poems' games*（遊戲）給他們玩。接著這個……因為入到動物園除了看動物之外，也有一些 *signs*（指示），*rules*（規則），所以也是自己額外做的，而不是書本裏面教的，最後就想他們將所學的寫 *diary*（日記），*report*（報告）那一類。我們打算在五月做的就是這些」（晤談）。

當選定了一個課業後，「我就再想那些 *targets*（目標），即它的 *task* 是說些甚麼，然後我就寫 *targets*，所以是倒轉了的，即應該是先有 *targets*，你要教些甚麼，然後才寫 *task*，我們現在是倒轉了的」（何老師，晤談）。為甚麼這樣進行設計呢？「原先應該是老師去規劃，即學生學些甚麼 *knowledge*（知識），然後再找 *tasks* 會好一點，但我想在設計上面，我們是沒有材料，故我們是 *based on tasks*（根據課業），然後再找出 *targets*。」

這種先由書本內容出發，找出課業和目標的做法，與育才小學情況很類似，也是教師常用的課程設計「實際方式」（*practical approach*）（Barnes, 1982）。

在課程組織方面，是先教語文項目（*language items*），接著會做一個課業，「但在進行課業之前，會先做一個 *pre-task activity*（課業前活動），那和 *task* 是差不多的，以致我讓他們做 *task* 的時候，他們（學生）會知道做些甚麼」（何老師，晤談）。何老

師指出目標為本課程和一般教學的主要分別是「最主要最後讓學生做一個 task」（晤談）

2. 教學方法

從教學大綱和與負責設計的教師晤談中可看到目標為本課程是較多學生為本的活動。採用的視聽材料也較多。筆者從觀課中印證了這些特點，目標為本課程是較靈活，學生參與性較高，視聽教材也比較多。在觀課的那一節中所使用的視聽材料包括圖片、高映片及工作紙。主要教學活動是提問和小組活動。

試行目標為本課程的何老師也覺得試行期間的教學法有改變：「其實未實行 TOC 之前，我就照書去教，而照書去教的時候，是不會有那麼多東西玩的。即其實我自己覺得，在某程度上，那些 resources（資源），那些 aids（輔助教材）是幫助了我去這樣做」（晤談）。

學生雖然不知道目標為本課程是甚麼，但何老師的學生在晤談中指出了下學期的英文課與上學期的有頗大不同。除了上課多了講英語外，也「多了遊戲、好玩一些，有興趣一些」（謝楚思，學生）。「上英文堂有高映片睇……」（關淑慧，學生）。「多了東西玩，還有，有東西看」（林和利，學生）。由此可見，何老師試行時，確實地改變了教學方法，較多採用視聽教材及學生為本的教學活動。

3. 校方對試行的重視程度

上文所述，除了要求教師參與外，校長還親自選定主題，協助教師找尋資料，打印工作紙，製作高映片。他亦參加了目標為本培訓課程，增加對這項改革的認識。督學來校時，也抽空參加會議。可見校長頗為重視這項試行計劃。

C. 澤民小學

澤民小學是三所試行學校中唯一在中、英、數三科均試行的。它分別在小六、小五及小三三級中，每級選兩班進行一科的試行，為時三個月，但剔除了考試和假期，實際只有六個星期。選取班級的原則頗為複雜。選小六級數學科試行是因為已在上學期完成整個小六級的課程。因此，試行只是採納目標為本課程模式將某些課題再教一次。小五試行中文科則因為該年級的一位中文教師適合擔當試行工作。

澤民小學每級均有四班，而試行級別每級只抽兩班試行。校方將試行班別所用的工作紙課業和練習一併發給其他班。他們可以選擇做或不做，但基本上學生的功課亦是增加了的。

1. 課程、組織及設計

數學科兩位試行教師開了一個分組會議，把課程分為五個部分，各自去編寫工作紙及課業。在設計時，教師並沒有依照學習綱要的指示去做。他們的構思是設計由淺入深的工作紙。資料主要來自坊間的練習。除一課外，所設計的工作紙都是練習（exercise），不是課業，大部分屬單項式練習。整個概念是多做「練習」，多些試算，頗有精熟教學法（mastery learning）的影子。

中文科方面，教師首先在會議上將十二課課文按文體劃分，確定每篇課文的範疇，例如某課是閱讀的、某課是寫作的，然後每位教師分工各自設計六節的教材，每課課文有兩個課業。但是教師所設計的「課業」實際上是屬於「練習」較多。

英文科方面，在試行前已按時態（tense）劃分。兩位試行教師均表示課業應要有情境的，但是由於工作量關係，他們所設計的課業，有很多是「練習」而已。

2. 教學方法

試行教師幾乎異口同聲表示他們並沒有改變課堂上的教學方法。

3. 評估

試行時，教育署還未完成設計目標為本課程中評估部分，因此在試行中，三科教師均沒有特別為評估做工作。

值得注意的一點是數學科教師有記錄學生做課業的表現。由於所設計的課業是「由淺入深」的，教師覺得從學生在各部分的表現可察覺到學生的強弱。但是教師並沒有進行系統的分析 and 跟進。

負責中文科試行的教師認為從學生的「課業」表現可看到學生那些環節有問題，但是她卻不知道如何跟進。

4. 校方對試行的重視程度

試行是校長提出的。雖然沒有直接參與設計工作，他把想法清楚地告訴教師。他指示教師設計目標為本課程時，由課本做起，從課文或課本內容中先找出範疇，再找出目標。教師基本上依循這些指示，把精神集中於工作紙的設計上。

三科的試行教師曾開一次會議，校長也有出席。在試行過程中，校長也有鼓勵教師。

試驗成效

從這三所參與試行學校的情況來看，實際並未全面試行。每所學校均只是抽取其中一些班級及某些科目進行，而試行的時間也較短。就參與試行期間來看，只有很少數有份參與的教師在教學工作中真正地落實目標為本課程的精神和建議方法。唯一例外的是達明小學五年級甲班英文科。其他的都仍然以傳統課程為主。目標為本課程只是偶一為之，或是點綴品。在這情況下我們未能揭示「目標為本課程」的實際教學效能。³

參與試行教師一般不敢肯定目標為本課程是否能提升教學效能，持正反看法的都有。育才小學有五位教師表達了他們的看法：

「我們試教後覺得學生比前投入，好玩。但是長遠來說，語文能力會下降。我的意思是讀和寫兩方面。聽和講可能會好一些，就好像 A.A.（活動教學），面對相同的問題。……今年的小五是較活、較醒目，可能是 TOC 的緣故，但也可能剛巧這級較好」（中文科科主任，晤談）。

英文科科主任也有同感。

「其實做不是不好，如果資料足夠，時間也足夠，學生不會那麼沉悶，有興趣。至於秩序方面，我覺得並不太難控制，……少少嘈都會有的……」（曾老師，中文科教師，晤談）。

另外兩位小四中文科教師覺得沒有甚麼成效。

達明小學的何老師較為全面地試行，她在試行三個月後，覺得目標為本課程可提高教學效能。

「訪問員：你有沒有後悔（參與試行）呢？」

何：沒有後悔。因為其實我現在所教的是一些我自己 plan（設計）出來，create（做）出來給我的學生，在某程度上，我是有成功感的，我真的有成功感，當我看到他們真的學到那些東西，即那些學生，他們的反應，他們的參與。……」（晤談）。

何老師所任教班級的學生在晤談中表示試行目標為本課程後，學習興趣提高了，講英文的信心提高了，有一位女同學說：

「我地有時成群女仔在下面（操場）都會講（英文）。平時上課圍在一起可以講多 D」（關淑慧，晤談）。

另一位男同學說：

「我覺得這個學期的英文（課）比上個學期好玩一點。個 D 動物呀，好似好玩一 D」（晤談）。

由於實際試行的程度不高，加上研究方法的限制，現時並未能作出有關目標為本課程效能的判斷。今次搜集的資料顯示，不同的教師有不同的體驗，對目標為本課程的成效也各有差異。值得一提的是達明小學何老師的例子反映目標為本課程很可能有一定的效能。可惜的是，試行時間較短，如果時間較長，加上詳細的、長時間的和有系統的評鑑，應可得到更有力的結論。

雖然試行經驗對試驗目標為本課程設計成效，並沒有多大啓示，但從未能落實試行的原因中，可預見全面推行目標為本課程的困難。

試行的環境、支援及困難

三所學校的試行情況反映出教師並未落實目標為本課程的精神和做法。是甚麼做成這些景況呢？試行學校的背景、行政方式、教師態度、能力等不盡相同，因此，每間不同學校，甚或不同教師面對的困難未必全然一樣。綜合而言，教師的工作環境所要滿足的要求和工作壓力，在很大程度上令到他們未能將目標為本課程的精神發揮出來。教育署對試行學校和教師提供的支援，亦未足以幫助他們衝破局限。

官方提供的支援

教育署試行目標為本課程時不斷強調希望學校在一個較為「自然」的環境下試行改革。在這大前提下，教育署基本上沒有提供額外的人力資源予試行學校和教師。學校要從現有的人手編制中調撥教師試行。而所有參與試行的教師也沒有任何課節的優惠。

官方提供的支援主要包括以下幾項：

1. 教師培訓：參與試行的教師可參加一個為期四個上午（或下午）的培訓課程，由教育署官員介紹目標為本課程的理念、設計目標為本課程的原則和方法，課程中也簡略介紹如何評估學生。
2. 提供教材範例：參與試行的學校可獲得教育署所設計的教材範例。
3. 視學：督學到試行學校訪問，提供專業意見、指導教師如何設計目標為本課程及教學活動，並進行課堂教學視導。
4. 物質資源：每所試行學校獲得三千元，資助添置教材。另外教育署還提供紙張，甚或一些視聽器具，例如錄音機等。

至於在 1992-93 年曾設立的「星期六診所」則在 1993 年關閉了。教師如有問題，可直接聯絡督學，要求支援。

實際困難

認識不足

要成功地落實一個課程改革需要很多條件（例見 Fullan, 1991；Dalín, 1993）。其中最基本的就是教師清楚了解改革的特點及如何在教學中落實。在三所試行學校中，有部分受訪教師自言不了解如何實行目標為本課程。

表三 承認對目標為本課程認識不足的試行教師數目

	對改革認識不足教師數目	參與試行教師數目
育才小學	4 位	8 位
達明小學	1 位	3 位
澤民小學	1 位	6 位

單從數字來看承認認識不足的教師的比例不算高。但是從晤談內容及教師所設計的課程及教學情況來看，實際上只有很少數的試行教師真正了解目標為本課程的理念及實際做法。教師對目標為本課程的認識有很大的差異。以下是育才小學三位教師的看法：

「（目標為本課程是）重新平衡聽、講、讀、寫四方面和結合四方面的教學」（梁老師，晤談）。

「最初聽到（目標為本課程）有些驚。活動教學聽了很多次，很多年，但為甚麼專有名詞全改了呢？好像自己很落後般，……

現在導師所說的一些專有名詞自己都覺得很陌生，但聽下去含意都是一樣的，……它有本書，回來便看，大約是說這一類的，便看，看完整本，知道導師差不多一人講一個部分。我看過有少少明白」（霍老師，唔談）。

柳老師更認為目標為本課程與活動教學法一樣。他說他去年已試行「學習目標與目標為本評估」，他當時是「瞜查查」。今年再上培訓課程後，他說：

「我才明白我自己所要做的事情，其實都始終和活動教學那個做法是一樣的，只不過是一個延續，放大了，放大了。」

他舉了一個例子說明他的看法：

「例如 TOC 的意思是以學生做基本，而活動教學也是以學生作基本，但那只是個雛形，沒轉得那麼快。而在 TOC 中，以說話教學言，要先予以圖片看，然後讓他們討論，再講出來，討論後要得結果，最後做課業。它這個做法，我自己有這個講法：是和活動教學是一樣的。活動教學是小朋友要出去基地聽老師講，但這裏則有時不用聽老師講，是聽老師說規則怎樣。但那些規則他們是自己可以學的；但活動教學則不是，是在課文中告知他們課文是做些甚麼，而他們回去要做的活動是些甚麼」（柳老師，唔談）。

以上的訪問片段反映出三位老師對目標為本課程的精神理解不全面，並沒有提及重要的概念如目標為本、課業教學設計、標準參照評估、因材施教等。

育才小學英文科教師在集體備課時，就應如何填寫學習進度（scheme of work）內的各個項目爭議了好半天。他們對甚麼是課業，甚麼是練習感到迷惑，也不知如何開始設計目標為本課程。這些討論和爭議反映出參與試行的英文科教師並未深入了解目標為本課程的精神和掌握如何設計教學活動。

澤民小學的試行教師一般多將目標為本課程當作精熟教學法（mastery learning）。他們在設計目標為本課程時，注重設計工作紙，而工作紙的特色是題目由淺入深，教導學生由淺易的問題開始，進而學習較難的問題，然後再深究，工作紙一般都欠缺課業所強調的情境元素，因而只屬於練習。

達明小學的何老師是眾多教師中認識目標為本課程最深的其中一位。她在 1992-93 年度曾在一間小學試行「學習目標及目標為本評估」，並參加了三天培訓課程。而在 1993-94 年度，又再參加了四個下午的培訓課程。教育署督學更想借調她到教育署協助編寫目標為本課程教材。但是她在晤談中承認不肯定甚麼是課業及它與練習有甚麼分別。

做成教師不大掌握目標為本課程精神和做法的原因之一，可能是試行的教師並不是全部參加了培訓課程。

表四 曾參加教師培訓課程的試行教師數目

學校	參與試行 教師數目	曾參加 三天課程 (1992-93) 教師數目	曾參加 1993-94 年度試行教師 培訓課程的 教師數目	備註
育才小學	8	5	8	有兩位教師在開始試行時，並未接受學習目標及目標為本評估的培訓。另一位英文科教師曾接受數學科學習目標及目標為本評估培訓。
達明小學	3	3	2	試行三位教師中有一位並未參加目標為本課程培訓。有一位完全沒有目標為本課程訓練。
澤民小學	6	0	2	另有 4 位參加了部分課程（註）

註：澤民小學試行教師接受目標為本課程師資培訓最少，他們分批去上培訓課程，一人去一天，或一人去上午，一人去下午，以免阻礙上課。

培訓不足自然會削弱對改革的認識。可是參加過整個培訓課程的教師也認為不懂得去將目標為本課程付諸實行。在被訪的教師中，沒有一個讚賞培訓課程，批評的反而佔了大多數。例如育才小學的霍老師表示 1992-93 年的培訓課程只能讓她有一個概括的認識，未有足夠能力去自行試行。魏老師只參加了 1993-94 年度的課程後說：

「我則覺得混亂，上完後，像一團雲，不知應做甚麼」（晤談）。

劉老師對 1993-94 年的培訓課程批評最嚴厲，他氣憤地說：

「我們……已上過正式的 Course（師訓課程），三日全日的，又要再去聽。我們以為有甚麼新東西，因轉了的 TOC，以為有新資訊，校長叫到，勉為其難的又去聽，舊瓶新酒都尚可飲，舊瓶無酒，坐了四個下午。比去年更籠統。去年有全日時間，上年很 theoretical（理論化）的說完後，每樣解釋，當時我們聽不清楚，但比較現在他們說的相差幾十倍。他們當你們全部都會，當是 review，用投映機放映 transparencies（高映片）便算，但以往的 course 則不同，一個個 target（目標）大家鬥找出來，實際去找，實際去作……」（晤談）。

試行前的培訓課程未足以使教師能夠獨立設計目標為本課程並不是稀奇的事。事實上，整個改革構思頗為複雜，涉及課程的各個元素及它們之間的配合等，並不是兩個工作天便可以說清楚。教育署似乎預見到這個限制。因此，試行學校遇到問題時可找負責目標為本課程的督學協助，而教署也派遣督學定期到校，提供專業意見及支援。Showers, Joyce 及 Bennett（1987）分析了美國二百份教師培訓研究後指出由教授理論為出發點，跟著讓學員試行練習，並提供「專業教練」（coaching）協助教師，解決問題和及時回饋是最有效的教師培訓模式。教育署似乎採用了這種模式的影子。

可惜的是，到訪的督學並未能發揮「專業教練」的功能。首先，每科督學只到試行學校一次或兩次。教師在設計及實施改革時並未能得到即時的專業意見。例如，在育才小學英文科會議上，參與試行教師弄不清如何寫學習綱要，也搞不清課業的概念，如果當時督學在場，提出意見，教師的挫敗感會少得多，而且整個設計過程會暢順得多。

另一方面，督學到校視學似乎並未能發揮應有的功能。首先，在三所試行學校中，共有六個科別試行。但是其中一間學校的數學科和中文科在研究小組進行實地研究時，還未有督學到訪。可能有關督學會遲些才視導這一學科。問題是教師在試行的過程中必然會遇到一些阻礙，愈早得到支援便愈早能修訂過來。如果教師做得好的話，早一點得到督學們的讚賞，對士氣也有幫助。

有關專業意見方面，育才小學的劉老師說與督學見面時是有「吐苦水，結果是有問無答的」（唔談）。中文科科主任形容督學到訪為「官樣文章」。整體而言，教師不太覺得督學們提供的專業意見有甚麼大幫助。達明小學的何老師對督學在課堂觀課後有以下的意見：

「我覺得我希望做到的，他們（學生）做到了，他們（督學）來談的時候，我自己感受上是看 *teaching skills*（教學技巧）多一點，即多過看那個 *task*（課業）是否可行；我自己感覺上，他們不是去看那個 *task* 的實際環境，因為那個 *task*，其實我自己覺得如果是認真去做的時候，根本在班房裏是不可以進行得到的，因為它的兩個 *grouping*（分組），第一個是五組裏面有七個人，看完一些東西後，跟著再 *group* 過，一組裏面有十個人，根本在課室裏面的空間是沒有可能做到的。但我一面做的時候，一面在想，那些人究竟有沒有想過實際情況呢？我指寫那些 *tasks* 的人。他們（督學）來到並沒有談到究竟在實際情況是否真的可行，他們並沒有怎樣談那個 *task*，反而是談多些，即如：你應該事先安排，譬如 *grouping*

的時候，你叫班學生，講明第一組在這裏、第二組在那裏、第三組在那裏，就不會有些學生不知自己應該往那裏去。應該坐好的時候，就告訴他們知道怎樣做法，就不會一堆人擁在一處了！即我覺得他們是留意 skills 多過……即其實我是 *expect*（期望）他看 TOC 多一點。他其實也有 *appreciate*（欣賞），即譬如你做了這許多工作：也有提到學生，他看到學生的反應是 *positive*（正面的），是有 *potential*（潛質）。主要就是談這些了」（晤談）。

督學們在了解教師需要甚麼教材之後，確實寄了課業和一些教學材料給教師。教師對這方面的支援持較肯定的態度。育才小學的中文科科主任、英文科科主任及其他多位教師均有提及教育署及語文教育學院的導師提供的課堂例子及材料對試行有幫助。澤民小學統籌試行工作的教師也認為英文科督學提供的教材有用。達明小學負責設計課程的何老師說：

「它(教育署)給我那些 *tasks*(課業)，其實是很好的 *resources*（資源）。一來我可以利用；二來可以提出一些 *ideas*（意念）」（晤談）。

從以上的資料可見到督學視導並未能帶給試行教師專業意見去設計課程及在課堂教學中落實，只能做到提供一些教學材料，加上培訓課程時間短，質素欠佳，無怪乎試行教師對這個改革的認識不足。

適切性

造成試行情況未令人滿意的主要原因是校內行政人員及教師缺乏動力。首先，沒有一個受訪的試行教師是自願參加的。他們均是因為校長向教育署承諾了試行，礙於校長的要求，才進行試教。在這些教師中，有兩位在 1993 年 9 月才新到職的育才小學教

師說，如果早知道要參與，便不會到這所學校工作了。一位教師說參與試行是校方「指派的，個個 say no（說不）。本來編排的不是我，後來不知是不是因為有先生（教師）走，所以調派（我）」（陳老師，晤談）。

教師態度這麼負面的原因很多。最重要的一個是他們不認為這個改革能幫助他們。育才小學在 1992 年已試行了一年「學習目標及目標為本評估計劃」，有四位教師表示目標為本課程在課堂氣氛上比以往所使用的課程和教法來得生動。負責中文科的梁主任說：

「我們試教後覺得學生投入，好玩。……今年的小五（去年試行 TTRA）是較活、較醒目，可能是 TOC 的緣故。但也可能剛巧這級較好」（坐在旁邊的英文科主任點頭）（晤談）。

「其實做不是不好，如果資料是對：時間也足夠，學生又不會那麼沉悶，很有興趣。對於秩序方面，我覺得並不太難控制，少少嘈都會有的，分組討論時你也給予他們機會說說話……」（霍老師：晤談）。

雖然目標為本課程有這些優點，但是大部分教師均認為採用這個改革令成績下降。中文科梁主任在指出試行時學生「比較投入，好玩」後，再補充說：

「但是長遠來說，語文能力會下降，我的意思是讀和寫兩方面。聽和講可能會好一些，就好像 A.A.（活動教學），面對相同的問題」（晤談）。

在育才小學的試行教師中，超過一半持類似的看法。

英文科的劉老師的看法可反映這問題的核心。他認為如果不用應付派位，目標為本課程是對的。

「但是現在不是，你（學生）讀完（小六）後要參加公開試。若根據 TOC 的做法，小朋友一個星期，最多學兩個 patterns（句式）。他們所吸收的太少了。吸納不了所有要應付考試的知識。那（目標為本課程）是頗好玩的，作為小孩言，功課又少」（晤談）。

他還指出他的女兒的例子。

「我的女兒讀四年級，是去年四年級，我是受害家長之一。她的數學在未有 TTRA 之前，一向都不是太好，但應是中上。一有 TTRA，四班只一班實行，便是她的那班。（放學）回來（說），『Daddy，不用做完全張（工作紙）。他們做十題，我們做五題便可。』結果她放棄了，讓其他班一下子趕上了，結果開家長會後，立即臨時斬了（試行）。不做，不待學期完，因太多家長投訴，我也是其中一個投訴的家長」（晤談）。

這種看法反映了家長對學校的壓力。雖然小學已廢除了升中試，但現行的派位辦法仍然富競爭性，家長自然希望子女能爭取到理想的中學學位。學校及教師也覺得他們有責任去做好這方面的工作。他們認為多教一些，多練習一些便可提高學生的學習水平，進而在競爭中打敗對手。這種看法在育才小學最為明顯，因為一直以來學生學業成績表現卓越。為保有得來不易的榮譽，自然不能絲毫放鬆。而在另兩所學校，也可看到這種心態。校方在試行目標為本課程時，希望盡量多教一些較艱深的東西，令學生成長得更快。該兩所學校的校長在訪問中，均曾表示這是參與試行的原因之一。

目標為本課程鼓勵採用學生為本的教學方法。教授相同數量的內容自然要花更多的教學時間。在育才小學試行教師中，除了一位以外，在晤談中都投訴教學時間不足夠讓他們去完成要教的東西。

中文科的魏老師說：

「因它（目標為本課程）有很多事（課堂活動）做，例如討論、分組等。一堂如依傳統式教學，我們本可以講很多東西的，但現在就變得講得很少東西，還要將時間拖得很長。有時用很多堂也講不完」（晤談）。

英文科謝老師更詳細地解釋這個困難：

「正如你要做些 task（課業），他 expect（期望）我們會在堂上做，很多 activities（活動）。好似 shopping（購物），你要擺個攤在課室內，先不要說事前所花的準備工夫，只算擺擋攤，你幫我計算要用多少時間，set up（擺設）好貨品、price（價錢）等！然後再找同學出來玩，如果只是找一個 group（組）只得幾個玩，那便會很浪費所用的精神，但是要有很多人嘗試的話，你說我要用多少節才能……令到大部分同學有機會參與，如果根據我們學校課程進度，根本很難抽到這個時間出來，就算像現在般，不斷教，不斷教都趕得很淒涼，很緊要」（晤談）。

英文科的谷老師估計如要課堂中採用目標為本課程教學，現有課程要減一半。

其中一位教師指出落實目標為本課程的評估要用很多課堂時間。她說：

「上次上 E.D. 的 TOC 課時，他們說要評一個學生 oral（說話能力）要用七分鐘，我就問：『我們（一班）有四十個學生，那有時間去做呢？』」（郭老師，晤談）。

在不能削減教學內容的壓力下，試行時教師要使出一些古靈精怪的辦法。霍老師的策略是：

「……利用美勞課的時間，借美勞課的時間。換句話那是借了便不上美勞的，即教了他們怎樣做，例如今課美勞是做甚麼的，教了他們，不在堂上做，而是回家做」（晤談）。

由以上可見，雖然目標為本課程標榜教學成效高，可是受訪的試行教師都不同意，他們覺得要多教、多練，「好玩的」、「課堂氣氛好」是理想，但卻不能提高學生的能力。教育署和課程專家可能不同意教師的觀點，但事實卻是如此。無論如何，這道鴻溝影響到教師試行的意向和決心，容易出現敷衍了事的情況。澤民小學的麥老師質疑目標為本課程的「教學時間效能」（time effectiveness），他認為如果要用這麼多的教學時間去教這個數量的東西。他會有其他比目標為本課程更佳的做法。而由於採取學生為本的教學方法，教學時間要較長，但是卻不減少教學「內容」，於是出現了很多問題。有些教師怨聲載道，有些則自找「對策」。

實際環境的制肘

1. 教師時間

受訪的教師在晤談中道出了他們在試行時遇到的困難頗多，除了在上兩節觸及的教師對改革的認識不足、教學時間不足外，還有未能應付增加的工作量、欠缺編寫課程技巧，控制課堂紀律較難、欠缺合適材料。在訪問中，除了教學時間不足外，最多教師投訴的是工作量的增加，在所有被訪教師中，除了三位之外，均提出這個阻障。究竟備課時間增加多少呢？有些說增加了一倍，有些則說無從估計。但無論怎樣，加重工作量是必然的，而增加的工作量，主要是備課時間的上升。一般來說，教師在設計

每年的教學計劃時，主要都是依據課本，就新學年的授課時間，將課本內容編入。育才小學的霍老師便是這樣編教學進度的：

「我們先拿了行事曆，看那天是假期，那些大節日需要避，先寫下來，然後看多少課，差不多全部都擠進去的。在期中考試前我們應教到一半，那便擠進去，有時假期少便多教一課，差不多看著行事曆編」（晤談）。

在教學進度編好後，每課的教學內容和材料主要用課本和作業，再輔以其他一些補充材料，霍老師舉了一個例子：

「教到旅遊、台灣等，便問同學：『誰人去過台灣呀？你講講自己的經驗，或帶些照片回來給人家看。』那便會有親切感。或教書信，我會說：『你們自己或家人都曾收信。如一些普通的問候信等，可以拿回來讓大家分享。』讓他們有一些充實的東西可見，信是這樣寫的……」（晤談）。

「試行目標為本課程不可以這樣。他們要看課本，分析後找出範疇，將課本內容重組，看看內容有甚麼目標，在寫出目標後，再看看課本和作業的活動是否合適，不合適的話便要修訂或重新找資料，自行編彙課業及練習。整個過程可能要科任教師一起開會，又要找新的教學材料，編寫教材。除了是專業工作外，當中也增加了不少文書工作」（潘老師，澤民小學，晤談）。

由於目標為本課程鼓勵教師採用學生為本教學方法，搜集及安排教具便要花上不少時間。例如：英文科辦一個超級市場課業，教師要搜集超級市場常見的貨品，並製作價錢牌及指示牌子，這些都是需要不少時間的。

如果教師負擔得來的話，增加工作量可能並不是壞事。適當地增加工作量可能會提升教學成效。很多人認為教師、特別是小學教師的工作很輕巧，假期又多，因而有「半日安」的稱號。在研究進行期間，研究小組成員在試行學校的時間較長，在其中一間學校，研究人員更是「駐紮」在教師室，觀察教師的日常工作狀況。而在另一所試行學校，研究人員雖然以主任室為基地，但也常到教員室「聊天」。從這些觀察中，發現「半日安」的安逸形象在試行學校是不大存在的。教師在七時許回校後，人多埋首工作，他們每天的課節很多，平均是六至七節。空堂時埋頭改簿。在育才小學，很多教師是一邊改簿、一邊啃麵包的，甚少閒談。小息時，教員室熱哄哄的，有些教師處理違規學生，有些追收功課，有些吩咐班長或學生辦事。好不容易，放學鐘聲響起了，教師們又忙於安排學生排隊離校，由於下午班要上課，迅速地疏散學生很重要，於是教師要在各層「把守」，到了學生完全離開，已是一時許。從七時許沒有休息地工作至一時許，已是六個小時。跟著便是批改功課，學生的作業及工作紙等的數量可真嚇人，天天清理要花不少時間。在團團轉的忙碌教學生涯下，要教師再抽時間去設計目標為本課程，搜集額外教學資料實在不容易，除非教師再要犧牲一些私人時間，這樣便容易做成矛盾了！

2. 學校及課堂空間

學習課業是目標為本課程的一個重要組成部分（教育署，1994，頁 9）。根據這原則，教師要在課堂（或課堂外）安排適合的學習環境，使學生能在一個適切的情境下學習。在教育署提供的試行材料中，最多試行教師提及的，就是「超級市場」的課業，把課室安排成一個超級市場，在不同角落放置市場內常見的貨品，學生扮演顧客，選購貨品。在教學效果上應是比傳統的教師講、學生聽為佳。但是教師在安排這類活動時卻面對空間有限的困難。

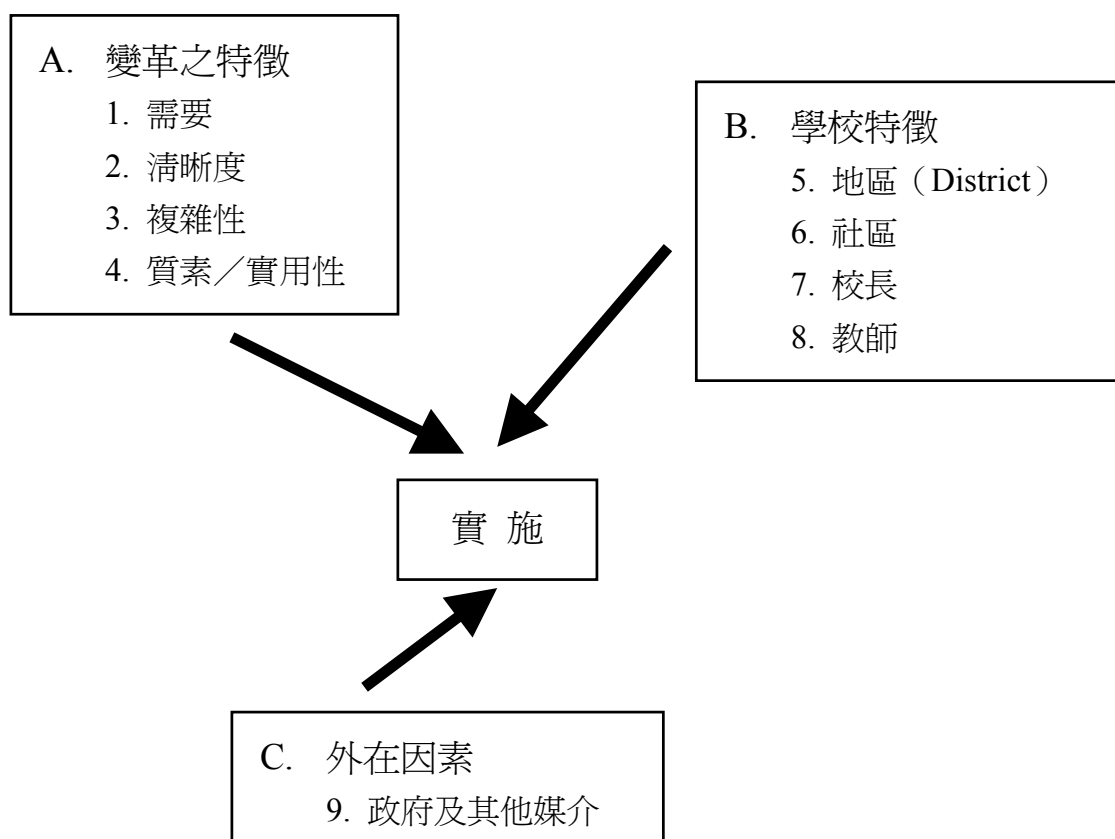
從試行情況看目標為本課程的可行性

目標為本課程自醞釀以來，便引起不少爭議。一些學者（例見 McClelland & Stimpson, 1993）從課程設計角度批評目標為本課程的質素。本章試圖從課程實施角度看全面推行的可行性。本章的理據主要來自三所試行學校的經驗。試行情況與全面實施時的情況可能有頗大不同，例如試行是自願性質，部分教師在目標為本課程實施政策不明朗的陰影下，會有點迷茫。育才小學的部分教師便持這種態度。當全面實施時，這種心態可能完全消失。另一方面，由於試行學校是自願的，決定參與的校長及教師對目標為本課程的態度相對地應會較正面。如果全面推行課程，一些學校的領導者的態度會比這些試行學校的較消極及持較負面的態度，勢將影響改革的開展。因此，我們不能將試行情況直接全面地推論為全面實施的情況。但是試行情況事實上有助於我們了解及推測全面實施的可能出現的景象及問題。

改革本質

影響課程實施的因素很多。Fullan (1991) 把這些眾多因素綜合為改革本質等三個範疇（見圖一）。改革本質可分為需要、清晰度、複雜性及質素等四個因素，試行學校所面對的問題與改革的本質有很大關係，本節將集中討論目標為本課程的本質與實施的關係。

圖一 影響實施過程的主要因素



(Fullan, 1991, 頁 68) (轉自李與黃, 1994, 頁 323)

變形蟲

三所試行學校的教師對目標為本課程的認識和了解非常模糊，能真正了解這個改革的精神和做法的教師寥寥可數。⁴ 這缺失與目標為本課程師訓課程質素及專業支持不足有關。從現時的推行策略來看，似乎不易解決這個問題。

其實不單教師對這個改革有不同了解，不同官員、學者及各方面人士對這個改革在不同階段中也有不同的理解。造成這現象的因素很複雜，首先是這個改革的最初構思並不清楚。以下兩位曾參與第四號報告書討論的教統會成員，他們看法的差異反映出這個問題。

「訪問員，首先想問一問，在 Education Commission Report No. 4（教統會第四號報告書）裏面有整整一個 chapter（章）是說及 attainment targets and target-related assessment in schools（學習目標及目標為本評估），其實當時因何會這麼強調這一個意念的呢？

李先生：我由開始說起吧！開始的時候，香港的僱主、家長，甚至有些學校的老師都覺得香港有些科目的程度是下降了，或者正在下降中。他們不是說每一科目也程度下降，而是很清楚的說明是英文的程度下降了，……但教育司和考試局諸君說以英文科的成績來看，以拿 ABC grade（級）的同學作比較，今天的 percentage（百分比）和廿多年前比不是相差很遠。……我有指出到如果是 norm-referenced（常模參照）的話，就有問題，因永遠也有人取 A，永遠也有人取 B，永遠也有人取 C 的，這是第一個問題。第二個問題，就不只是 norm-referenced 那麼簡單，如果你那份卷，因為逢英文卷也有考 composition（作文）的，這個你也知道。今日給華仁一個外國神父如馬神父去改，他看到有卅個錯處；若果給一個不是 native speaker（以英語作為第一語言的人），英文的 standard（水平）不是那麼高的，連那位老師自己也不知道這是錯的，他只看到有十個錯處，那便給 A。即是說，若果老師……。

訪問員：即那個 marker（評卷員）？

李先生：對了，若果是老師的英文水準低的話，他給分便會鬆，這是不能避免，那必然會發生的。若果讓以前的老師批改，可能沒有人取 A 的，或者只得一個、兩個；但若給現在的老師批改，則可能有卅個 A。另外還有第三個 argument（理據），考試局說我們的英文卷在英國的 public examination（公開考試）多年來保持了 comparable（達致）的 standard（水平），那更有問題，因為英國的 standard 正在下降，我們的 standard 於是便跟著它下跌，好像港元和美元掛勾之後，如果美元下跌的話，港元是跟著跌的。但這些事他們當然是不好去承認，我們缺乏數據，也無可

奈何。於是便變成要有一些 objective testing（目標為本測試）的 criteria（準則）走出來，因為你要 prove（證明）你的 case（看法）嘛！於是大家就覺得：好！不如弄一些 targets（目標）出來，若果 achieve（達致）到這些 targets，而這些 targets 是 objective（客觀）的，那便可以 over time（在一段時間內），即十年、八年，便可看到水準是否有下降」（唔談）。

另一位前教統會成員的看法與上述的說法有頗大的差異：

「訪問員：當時教統會第四號報告書有整整一個 chapter（章）是建議，提出設立一些目標，一些評核目標，而在學校裏的評核都應以這些目標為主。其實當時為何那麼強調有這個意念？

穆先生：我相信在教統會裏面不同的委員對這些目標有不同的認同。在當時來說，主要是從檢討九年免費教育的角度出發去看。以前的課程，是以精英教育，以一個較高角度作為標準，同時基本上它是以年齡去劃分級別的，即是不理你的學習去到那裏，你到該個年級就要學到該部分的東西。以前就不理你究竟學不學到，一方面你知現在於小學和中學的三年都幾乎是強迫升班，即留班的百分比是有一個較低的數目的限制，變成很多學生即使在上一階段的學習學得不通透或者不懂，都要迫他們升班，於升班時又會學新的課程，變成同原來課程的要求就越來越遠，越來越遠就越來越無學習的興趣。跟著對學校生活產生厭惡，造成學校裏不論在教學或訓育方面、管理方面、紀律方面都有很大問題。本來需要有一個方法，就是你學得幾多就幾多，學不通透前一個階段，就不要再進入學更深的東西，所以『目標為本』即是看能否達到原來的目標，若達不到就要繼續向這個目標追求，不要再向下一個目標。基本上的動機，在表面理由來說，或者有一部分委員，譬如我自己來說，就從這個角度去認同這一點。

另外我相信有些人是其實以此作為中、英教學分流的手段。因為當時政府或教統會的人覺得，到九七之後，母語教學必定會成為主流，因為主權回歸的問題，這個是他們的意識。他們的策

略是想保留一部分精英去接受外語教學，其他就用母語教學，否則連少部分都保留不到。所以它用『目標為本』，主要是測英文一科，評估的時候，假如你不到達目標，到中一時，它現在雖然不用強迫，但到一定程度，假如你英文程度不達到時，就幾乎用一個相當強硬的指引要你轉用母語教學，而另一部分人能力達到的時候，就讓你繼續用精英教學。基本上是一個教學語言的系統手段。這是香港政府當局，即教育當局，或者是當時主持教統會的人的一個潛在目標」（晤談）。

李先生認為「學習目標與目標為本評估」只是用來設立標準參照考試系統，方便比較學生的發展和學生語文水平的變動，但是穆先生則認為這個改革是政府的語文分流工具，加強和鞏固英語教學。他認同目標為本課程是因為這個改革可改善精英教學的弱點。

政府接納教統會建議後，一群專家便在匯豐銀行語文發展基金的支持下，設計出一套「學習目標及目標為本評估」的架構，他們先完成目標架構和教學建議，將評估放在最後。這反映出他們的設計重點轉移了，把課程及教學提到較重要的層次。曾積極參與設計工作的一位學者指出當政府決定發展學業目標及目標為本評估時，「當初提議 TTRA 這個 team 發現不可以單做 assessment（評估），也要做 curriculum（課程）。那麼，E.D.（教育署）便說：『好啦！便也做 curriculum 啦！』那便都去做，一直至今日」（陳博士，晤談）。

學習目標與目標為本評估推出不久便引來猛烈的批評，教育署於是作出修訂，決定不搞校外評估，只保留校內評估，這與學習目標與目標為本評估的當初構思距離更遠。到了 1994 年秋教育署成立了目標為本課程評估統籌委員會，邀請了一些專家、教師和校長合作設計評估方法，集中點在智能和技能的評估，態度的評估被忽略了，這與學習目標及目標為本評估的最初構思又有所分別。

1994年12月教統會教育水準工作小組報告書卻又指出目標為本課程的架構「將可成為鑑定整體教育或個別學校和學科的學習水準一個有用的方法」（段3.27）。這提法又似乎重新著重目標為本課程的評鑑功能。

以上的修改除了令人有點朝令夕改的感覺外，更可能使到不同的人在不同時間接收到不同的信息，產生混淆。加上介紹有關改革的文件不是過深和過分學術化（例如 Brownell & Scarino, 1993），便是過於簡略（例如教育署，1992）。於是每個人對目標為本課程的理解都不同，到現時仍有不少教師問：「目標為本課程是甚麼？」

複雜性高

目標為本課程不單是一條「變形蟲」，它更是一條構造複雜的「大蟲」，其特色包括以目標為課程設計的核心，使用學習課業，以學習策略為科目架構，鮮明的目標結構，標準參照評估，詳盡的評估報告。這些特色並不全是新鮮的東西，但是把這些東西結合起來，對一般教師來說，不能不算複雜。加上課程設計者用了不少以前少見的名詞如 *target*（目標）、課業（*task*），更容易令課程使用者感到困惑。

由於改革的構思非常複雜，要一般小學教師在三、兩天的培訓課程中完全明白目標為本課程的精神，以及掌握課程設計和教學原理、編寫課業、設計評估、編彙評估報告等，絕不容易。假若培訓課程的質素高或會減輕這問題的嚴重性。可惜自目標為本課程推出以後，批評培訓課程之聲不絕。這個試行學校研究反映了試行教師對培訓課程的不滿，覺得培訓課程並不能使他們了解如何落實這項改革。

以目標為本課程的複雜性和創新性來看，過往幾年的教師培訓模式和時間均欠理想，如不徹底改進，始終不會成功（林與黃，待刊）。其實設計一個優良的師訓課程是需要周詳的計劃，例如分析這個改革的難點在甚麼地方，了解教師實際需要多少時間才能掌握這個改革，然後才決定培訓的內容、手法和長度。教師培訓是改革的重要一環（例見 Fullan & Hargreaves, 1992），課程改革者必須注意。

本質與主流思想的差異

在被訪的教師中，部分直言目標為本課程是會令到教學水平下降，這看法在育才小學最普遍，在被訪教師中，沒有一個認為這個改革可提高學習效能。柳老師認為：「如果全年去進行（目標為本課程）的話，我可以說我們現在這個課程完全不配合，變成到日後他們上五年級（時），他們的功課便追不到」（晤談）。

直到目前為止，還未有研究數據支持或推翻這個論點，因為目標為本課程基本上是未經過科學的驗證，在這一節裏，我們亦不是要討論這問題。從實施的角度看，教師的看法直接影響他們對改革的態度（Fullan, 1992）。如教師對改革的效能存疑時，他們便不會投入，或反對改革。

持負面看法的教師的理由是學習能力必須是通過多學、多練習才可以提高。課堂上較愉快的學習氣氛可令學生開心，但學習成果卻會下降。一位試行教師有以下的評論：

「你（學生）上完（小學）後要參加公開試。若根據 TOC 的做法，小朋友一個星期最多學兩個 patterns（句式）。他們所吸收的太少，吸納不了所有要應付考試的知識。那（TOC 的做法）是頗好玩的，作為小孩言，功課又少……」（劉老師，晤談）。

在育才小學，所有班別的課程都是統一的，被訪的兩位教師指出編排課程及安排進度的工作，由學生學習能力最好的班級教師負責。而負責編排課程的教師的方法是盡量將課本內容擠進去。

這種編排課程的原則令到課堂教學有壓迫感，而部分教師更覺得上課時如耍耍雜技般靈巧、說急口令般迅速才可以完成編排的課程（谷老師，晤談）。但是很多教師，特別是資深的仍然認為這是無可避免的，因為「每年減一些，學少了，到小五，小五時就慘了」（霍老師，晤談）。

由此可見，學生學習水平是教師最關注的問題，持上述看法的教師認為他們最重要的責任是幫助學生獲取理想的中學學位。對不是在小學工作的人來說，這一點似乎很難理解，因為在實行了九年免費強迫教育後，所有小學畢業學生必然可升讀中學，為甚麼還要爭取中學學位呢？

現在確實是「人人有書讀」，但是從試行學校的情況來看，小學生劇烈競爭進入「好」中學也是事實，如果學生在學能測驗表現欠理想、派位欠理想，教師便覺得未完成職責。另一方面，家長也在這一方面給予學校及教師壓力。如果學生在派位方面表現不理想，家長便不會選這所小學，學校的聲望便會下降，新生質素滑落，教學和維持學生紀律都會較困難，受苦的自然是教師（梁主任，育才小學，晤談）。在三所試行學校中，這種壓力在育才小學最為明顯，因為它已建立了很好的聲望，受到家長歡迎，生源穩定。兩位資深的中層管理成員在訪問中指出，學校不會安排同一位教師擔任同一級的兩班或以上的教學工作。因為這樣的話，萬一有甚麼差池，便會有「一死死兩班」的情況，對教師的壓力太大，承受不了。

對教師來說，考試的壓力並不單是校外，校內的也頗重，育才小學的謝老師道出他的感受：

「以我們學校言，較重視成績，簡單舉例，第一次測驗成績出來，某兩級測出來成績不好，便立刻開會討論，說責任在誰身上，所以壓力是很大的，尤其以往校長也講明如果學生成績不好的，當老師也應自己檢討一下，那老師便會感到很驚……」（晤談）。

澤民小學也有類似的傾向。受訪的教師表示，在試行目標為本課程時，校長希望教師能在課業中增加一些較深的活動，以提高學生水平。另一方面，試行時是加多了工作紙的數量，讓學生多做，多練習，而不是強調通過有「情境」的課業去進行教學。

除了是不相信目標為本課程會帶來優良的「成績」外，部分參與試行的教師指出目標為本課程中強調照顧個別差異的想法也與家長的想法迥異。育才小學的劉老師是其中一位指出這問題的教師。

「跟隨其（目標為本課程）目標在於（照顧）個別（學生），要學生與自己鬥……。如計面積，成績好可計 50 題，到 B 班差一點，便做 20 題，A 班最衰，五題便好了，這是對的。但在家長言則不對，譬如以你切身做家長言，你會怎樣 feedback（反應）？（訪問者：我個仔沒那麼差的。）沒錯啊？這是第一個 feedback。我個仔沒理由那麼差，就算差，你應該多給他功課。病人（病了）才要找醫生，病了 you 放他在一邊？」（晤談）。

以上所論及的多學多做才可提高學習成效的看法與中國人傳統的「勤有功，戲無益」、「將勤補拙」的想法非常接近，要改變這種看法是一種「移風易俗」的大計，難度高是必然的。

另一項值得注意的發現是一些教師曾提出評估方面的問題。他們指出目標為本課程提出的標準參照測試原則並不為家長所接受。育才小學的谷老師提出以下的看法：

「TTRA 的精神是不與其他人 compare（比較）的，要以自己成績來看，可能不能過家長那關」（晤談）。

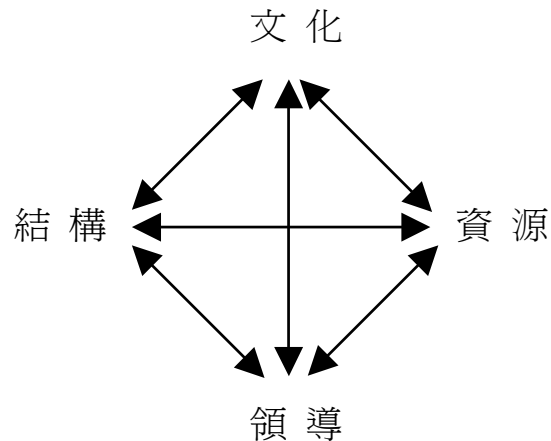
聖公會小學監理委員會屬校校長協會在 1994 年的一連串公開文章中便大力抨擊標準參照測試，並指出常模測試和「將勤補拙」是現今香港社會所接受和認同的行為標準和價值取向（見王誌堅，3.12.94）。在另一篇文章，更直接地指出應教導學生以廣闊胸襟，接受與同儕間的「評比」，引用了三句古語：「見賢思齊，見不賢而內自省」、「古人聞過則喜，曾子聞過則拜」及「三人行，必有我師焉」，引證「傳統的中國教育不教人迴避評比……只是教育學子，培養學子在評比中不斷成長，讓內在的我變得更堅強，更健康。這是『傳統』教育的內在價值取向」（聖公會小學監理委員會屬校校長協會 TOC 跟進小組，15.12.1994）。

這一論點與試行學校的部分教師的看法如出一轍。他們認為香港社會富競爭性，社會人士和家長均接受這一現實，只有競爭才可爭取到好的成績，競爭能推動學生努力學習。並且相信只要學生努力學習、將勤補拙，就算是現時落後，將來仍然可以趕上。Luk（1992）也曾指出強調競爭是香港社會文化的一部分。目標為本課程與這種「競爭文化」格格不入，被接受的機會自然較低。

現行系統未足支援改革

機構或個體的改革能力並不是相同的（Dalin, 1993）。改革能力（change capacity）與很多因素有關。Nias, Southworth & Campbell（1992）的研究發現全校性課程發展與文化、資源、組織架構及領導四個因素有很大的關係（見圖二）。「資源」包括了教師的委身、時間、人力和材料。學校文化方面，學校內各成員必須認同及分享以下的價值取向：強調學習、珍惜互助及合作、接納不同專業意見的陳述、重視相互考慮及支持、願意妥協。「組

組織架構」包括正規及非正規的學校內的組織架構，應容讓和方便教師溝通，一起學習，一起工作和作決定。「領導」也可分為正規及非正規的。而這四個因素是互為影響的。當學校有著這些條件時，實施全校性的課程改革會較易成功。



圖二 影響全校性課程發展的因素(意念取自 Nias, Southworth & Campbell, 1992)

香港現時的小學是否有足夠的改革能力去落實目標為本課程呢？試行學校所遇到的困難反映出不少問題來。首先是現時的「資源」未能支持學校及教師把改革落實。目標為本課程是一個大型的、複雜的課程改革。它所強調的以目標為本設計課程、課業學習、照顧個別差異及標準參照測試等均與現時教師所採用的課程編排模式、教學方法、評估方式有很大的分別。就以利用課業教學為例，教師被要求「製造」合適的情境進行教學，教師所需的備課時間較多，配套的視聽輔助教材也是必需的。而在語文教學方面，增強口語及聆聽教學，亦需要較多視聽輔助教材及較寬敞的課堂空間。從試行學校的情況來看，課堂空間、視聽教材及教師時間均不足，如何可以順利推行呢？

目標為本課程的另一特色，是著重照顧學生不同的學習速度。教師須深入了解學生的能力、學習風格、興趣，選訂合適的教學目標、設計（或選取）合乎學生發展速度的教學活動和素材。如果班內存在學生差異的話，便要設計多套不同程度的教材，配合學生的不同需要及水平。

簡單來說，目標為本課程是以學生為本位取向的，需要大量資源（包括人力、教材、教具）才可成功地推行。這項研究的試行學校系統並不能提供所須的額外資源。一直以來，香港的學校都是以「效率」為主要目標，以最少的資源，提供最多的學位。於是班級人數偏高、課堂和學校環境狹窄、教師工作量重。重量不重質的政策推行了很久，例如三十多年前實行半日制，當時政府說明是臨時措施，但是時至今日，卻仍未改過來。

在「效率」掛帥下，我們的學校就如工廠一樣，只能提供某一套特定的「生產過程」，如果個別學生因能力、興趣或其他原因不能適應這個生產工序的話，學校所能做的只是很少。最近聽到一個故事，正好反映這情況。有一所小學收了一名情緒有問題的小一學生，有時會無緣無故地暴力侵犯同學，上課時又會突然跑出課室。學校面對這一個學生，便花上很多資源，門口的校工要經常留神，看見他跑出課室便要立即關上大閘，以免發生危險。另外，負責輔導的教師大部分精力都花在他身上；更令校方和教師苦惱的是班中其他同學的學習大受影響，無法開展「正常」的教學。請教育署特殊教育組來幫忙又要排期。這個小小的例子是否反映了我們學校缺乏資源照顧個別差異呢？

正如 Nias, Southworth & Campbell (1992) 提出，教師的委身也是資源的一種，如果教師比前更投入，犧牲多一點私人時間，以更「專業」的態度去面對改革，或可補救其他資源不足的限制。這種說法是有一定的正確性。但是要求所有教師都持有崇高理

想，作出更大的犧牲，在推行上是過分理想化了。教師也是人，絕大部分是普通人，要他們不斷犧牲和透支是會引來反效果的。

現時，學校教育系統是通過公開考試的關卡來淘汰不適應這個系統的學生。因此，公開考試必定是常模參照模式的，這樣才可「公平地」決定學生所獲分配的資源。目標為本課程的標準參照實際上與進行的公開考試有根本上的矛盾。McClelland (1991) 和 Biggs (1991) 均曾指出這一問題。

在資源不足的限制下，就算教師及校方認同目標為本課程的精神，他們也會感到有心無力。達明小學的何老師是今次研究的三所學校中，對目標為本課程認識較深的一位教師，從她與學生關係及教學技巧等來看，她的專業技能是優秀的，而她也是一位很勤奮的教師。在試行過程中，她遇到很多不能解決的困難和阻障。例如課室空間不足，分組活動開展不來；學生人數過多，未能一一照顧（特別是口語練習方面）。雖然她很努力，在有限資源下仍然造出了好成績，學生學習有進步，⁵ 但她表示由於公開考試的限制，她明年不會將試行擴展到小六。何老師的個案反映出就算是高質素、肯投入的教師，在資源和現有系統的限制下，開展目標為本課程仍有實際困難。

推行策略的失誤

目標為本課程的本質及改革規模意味著在推行上必定是困難重重。要減低阻障，提高成功推行的機會，教育署及有關當局實應在構思這個改革前好好作出規劃，考慮採用甚麼方法、提供那些支援，策劃推行的步伐。很不幸，教育署並沒有吸收以往推行課程改革失敗的經驗，仍然持一貫的「科技觀點」（*technological perspective*）來實施這項改革，主要倚靠「由上而下」的模式，通過行政手段迫令學校及教師接納及實施。雖然，與其他課程改

革比較，政府是提供了較多資源來支援，但相對於改革規模來看，仍然是非常貧乏。在本節中，我們將深入探討和評論這些問題。

發展策略：研究、發展、推廣模式

在發展目標為本課程方面，政府沿用了一直以來採用的「研究、發展、推廣」模式（Research, Develop & Disseminate）。⁶政府決定採納教統會四號報告書（1990）的建議後，便開展了「研究」工作，於1991年，在匯豐銀行語文教育基金的支持下，於語文教育學院成立了一個由外國專家及本地的英語教育學者組成的研究小組，研究及設計新課程的結構。在完成跨學科的課程結構及英文科的學習目標後，由課程發展議會屬下的中文科及數學科科目委員會編寫該兩科的學習目標，並於1992年5月推出介紹予學校。

這種課程發展模式在六、七十年代在英美非常流行（House, 1979）。而不少地方，仍然奉行這模式，例如中國（Leung, 1991）、台灣、英國的國家課程也是依據這模式發展和設計的。

科技觀點

採用「研究、設計、推廣」模式發展課程，多會以「科技觀點」來推行改革（House, 1979）。目標為本課程也不例外，教育署基本上是採用這觀點。負責推廣改革的人員假設課程使用者（如教師）與他們的價值取向是相同的，在認識到新課程的「優點」後，便會「理性地」接納，排除困難，在課堂落實改革工作。

教育署在推行策略上，便是集中介紹教師認識改革。1992年提出改革時對教師提供的支持主要是：

- 提供文件；
- 系列的短期課程（教育署，1992）

這種發展和推行策略出現很多問題，當中包括：

1. 設計者與推行者溝通不足：這個改革的研究與設計部分和推廣部分是由兩個不同部門和人員負責。如上文所述，負責設計目標為本課程的是一群海外及本地學者，他們在一個語文基金支持下進行他們的工作，但是卻由教育署負責推行，他們互不統屬。從今次研究所找到的資料顯示，設計者與推行者的溝通出現了問題。一位積極參與設計工作的學者在訪問中表示他們只是負責設計工作，推行是由教育署承擔的，他對教育署在推行的速度和手法上有頗多不同意見，但也無能為力（胡博士，晤談）。
2. 早期忽視了實施問題：另一項有趣的發現是教統會在討論這項改革時，並沒有從實施困難上作深入的討論（李先生及穆先生，前教統會成員，晤談）。被訪的兩位前教統會成員更表示，教統會只談及政策層面的問題，實施方面是教育署的工作。同時正如上一節所提，設計目標為本課程結構時，亦沒有考慮實施問題，這反映了實施問題是在後期才受到關注。這是一個致命的弱點。課程實施工作是艱巨和困難的，在規劃改革的初期，便必須同時考慮如何推行。例如及早爭取充足的資源；安排以甚麼步驟讓教師及教育界人士盡早參與；如果資源真的不足的話，如何按階段推行等等。

3. 外界參與很少：設計目標為本課程工作主要集中於數位專家身上，本地學者、校長和教師的參與其實極少。一位曾積極參與目標為本課程架構設計的被訪者，在編寫這個跨課程架構的過程當中，是有兩個諮詢組織的，第一是在香港每一區設立教師諮詢小組（teacher reference group）。參與的教師共約有五、六十位，在兩、三年間舉行了六至八次的會議，為發展中的課程（包括目標、課業、評估）提供意見。至於另一個諮詢委員會（consultative committee），參與的成員包括大專及教育學院的講師。但是由於教統會及政府需要負責課程設計的小組於很短時間內完成跨課程架構，故此該諮詢委員會只開會四、五次，並沒有足夠時間讓小組與學者對課程架構進行討論（胡博士，晤談）。

在此要注意的，是該兩個諮詢組織只關注英文科的發展（因屬香港匯豐銀行語文發展基金研究小組的工作），至於中文及數學這兩個科目，卻沒有類似的諮詢組織。一位參與數學科學習目標架構編寫的大專學者指出數學科的目標架構編寫工作非常倉卒。在時間緊迫的限制下，只是由課程發展議會的科目委員會草草完成（歐陽先生，晤談）。

上述訪問資料顯示，課程架構發展的過程中，教師及教育界人士的參與機會很少，特別是中文和數學兩科。甚至能有幸參加英文科諮詢小組的教育界人士，參與的層面亦只能限於對已設計的部分提供意見。

外界參與少，擁有感（sense of ownership）自然低，覺得「這又足『專家』泡製的一套，硬要我們來實行」。在整個設計的過程中，設計小組並沒有公開向外界交代他們的構思，自然又增加了誤解的機會。

4. 師訓人員與推行者及設計者的溝通不足：負責培訓教師人員主要從各間教育學院借調，他們大部分並沒有參與設計工作，對改革的擁有感偏低，加上培訓他們的時間也很短，令他們在一知半解中便要挑起重擔去進行師訓工作。這些都影響了推行的工作。
5. 假設錯誤：推行改革者假設教師與設計者的價值取向一致，因此在推行工作中集中於使教師認識這個改革的意義和做法。從上一節的討論中，我們可看到目標為本課程與主流思想有很多出入，改變教師的態度需要好好規劃，製造一個良好的「環境」，讓教師有足夠的機會去發展新態度和技巧（Tyler, 1991）。單單倚靠短促的「師訓課程」、「推介會」及「文件」來推介實在不可能改變教師和學校行政人員的態度和看法。這些錯誤的假設使到整個推行策略完全不能發揮其功能。

其實，過往香港一直採用「科技觀點」來規劃課程推行工作，但每每以失敗告終（例見 Lam, 1991; Morris, 1992）。不幸地在推行這麼大型的改革時，負責推行的官員並沒有從歷史中吸收經驗，依樣畫葫蘆。

低估實施阻力

目標為本課程的本質與現行主流思想及教學習慣有很大出入，加上觸及所有的主要科目，又是全港推行，規模之大，是近二十年所罕見。外國及本地的課程推行經驗均顯示成功地推行這類改革須大量資源及按部就班的規劃（Fullan, 1991; Hall & Hord, 1987; Tyler, 1991）。但是在推行初期，教育署只是倚賴提供文件及三天短期課程作為推行手段。這種做法似乎是基於兩項假設：教師會仍然接受一個「好」的新課程；學校會依從由上而下的行政指令。

第一項假設的謬誤已在上一節討論了。而第二個假設也是錯誤估計了形勢。香港的學校及教師一直以來都頗順從教育署的指令。但是近來的民主化進程，使到教師工會、政黨的影響力提高了，而整個社會對政府政策也比前有更多批評。教育署的一些政策曾在學校的強烈反對下撤回或修訂，全日制小學便是其中一例。負責推行目標為本課程的官員最初似乎並沒有察覺到這一點，到了受到多方面的猛烈批評時，才在 1993 年決定推遲實施日期。運用政治影響力去阻延推行目標為本課程還未停止，1994 年年底，便有立法局議員借著教師及校長反對的機會，組織簽名運動，反對全面實施這項改革。

時間急促

推行策略的另一致命傷是太過急進。兩位有份參與設計項目改革的人士在訪問中均不約而同地批評推行過急。

「（我們對推行時間表的看法是）第一，完全不切實際……還有整個處理是錯誤的，是由上而下的。所有的課程改革，由上而下是一定失敗的，還有那個時間……課程的改革，十五年我也覺得短，即真的要去改變的話。若你看我們的 *communicative approach*（溝通模式），85 年的 *syllabus*（課程）已經講了，到現在，有九年，有沒有改變？很多學校其實都未掌握到。那麼你如何可以想像幾年之內是能夠辦妥（TOC）呢？……當你整套東西也未成形，你就要全港去推動，這個我覺得只是天方夜譚」（陳博士，晤談）。

另一位有份參與設計這項改革的學者也強烈批評推行速度，他說：「我認為推行時間表及這些期限都是瘋癲的。變成了是我們跟著時間走而不是由我們控制時間。我們實際上沒有可能事前肯定要多少時間才能完成跨課程架構、學科架構和課程。如果我們只是憑空在紙上寫出時間表，便會一塌糊塗，所以應不要定死限期。我相信學校是需要看很多東西，他們需要看那工具，需要看教學資源及評估問題庫……這些都是需要時間去設計的……」（胡博士，晤談）。

為甚麼教育署要急促推行呢？這是一個很難找到答案的問題，一般評論均指斥教育當局以目標為本評估來進行語文分流（例見教協，12.12.1992）。教育當局卻矢口否認。一位參與這項改革的學者和一位前教統會成員在訪問中也持外間的看法。「……在兒童完成小學，我們需要一個途徑去找出他們將可以或不可以有效地用英語去學習。我們有甚麼途徑呢？我們不想製造一套全新的評估給小學畢業生……所以基本的意念是用目標為本課程的校內評估，配合教統會第四號報告書的校外評估，以找出學生最適合以中文或是英文學習。……」（胡博士，晤談）。

姑勿論教育當局急促推行的原因，在短短三年便要全面實施學習目標及目標為本評估是倉卒的，出現了整體設計還未完成便公諸於世的不利局面。在仍未確實清楚知道整個改革的構思和做法，負責推行的人便要推銷予教育界人士、家長和教師。而當教師們提出疑問時，在未能知道改革的整體情況下，推行的官員便只能左支右絀，或敷衍了事、或以個人的揣測去回答。急促推行還對教師、學校製造莫大的壓力。群起攻之是正常的、自然的和合理的反應。

教育署於 1993 年 5 月組織「目標為本課程諮詢委員會」檢討推行方法和時間，理應作出較合理的推行速度。可是教育當局似乎仍然急於推行這個大型的改革。一些委員熱切希望教育當局能循序漸進地實施目標為本課程。⁷ 在經過激烈的爭議後，諮詢委員會的建議是把改革延遲一點了，先在 1995 年 9 月在 70 間學校的小一試行，然後在 1996 年 9 月在全港小一推行，以後逐年在較高年級推行。推行日期是推遲了，可是由 1991 年初到 1995 年 9 月的時間裏，教育當局是否有足夠時間去預備和落實這個改革呢？首先，在 1995 年底，目標為本課程的評估仍未完成，更未曾進行測試。目標為本課程的試行已由 1992 年 9 月運作。但是由於目標為本課程仍未完成設計，加上爭議很多，影響了試行效果。教育署也沒有好好研究試行情況，評鑑試行效果。在未清楚目標為本課程的成效和推行的困難前，便匆匆定下推行進程，硬要盡快實施，是否魯莽了一點呢？一位曾參與試行目標為本課程的教師有以下的看法：

「我認為（修改了的推行時間表）都是急促。……若讓我多拖一年就會更加好了。至少我會覺得譬如 95 年推行了……其實這和起初的試驗計劃的毛病一樣。就是完全無時間讓有關人士去檢討那個 *pilot scheme*（試行計劃）。……整個計劃由九月試行，你要看到六月，即學期完結，才知道試行情況是怎樣，之後還有……很多 *paperwork*（文件工作）要做……我覺得一個整體性的評估，可能要到整個試行完結之後……才可以做出來。如果 96 年就推行，未做（試行）學校是完全不可以吸收到做了（試行）的學校的經驗及他們做得不好的地方，因為在他們未將 *report*（報告）給我們看之前，我們就已經要 *plan*（計劃）我們如何去做，所以我覺得時間會頗倉卒」（趙老師，前目標為本課程諮詢委員會成員，晤談）。

總括而言，教育當局在推行策略上犯了很多毛病，他們並沒有改變以往「重設計、輕實施」（Morris, 1992）的做法，依舊以科技觀點來考慮實施問題，錯誤估計教師的價值取向和看法、改革本質與規模對學校和教師的影響，以及「由上而下」模式的可行性，倉卒地推行，只依靠文件和提供三數天的短期課程，並沒有適當增加學校的人力和物質支援，怎麼會成功呢？

總 結

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，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上的不同，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，亦與目標為本課程有極大的差異，學校實在缺乏人力、技巧和資源去「忠實地」實施改革。

教育當局並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」，既然實施活動教學只需改變桌椅形式便可過關，目標為本課程也可多做三兩張工作紙便作罷。這是令人沮喪的語調，卻也是現實的寫照。如果不改變推行策略，目標為本課程將無可避免地是停留在文件上的一個理想課程而已！

註 釋

1. 筆者在研究過程中得到教師、校長和學生的接待和支持，深感謝意。
2. 其實部分教師也感覺各班水平不一，在進度上可能要因應調節，但是礙於向家長交代及其他因素，所以未能實施。箇中原因會於下一章詳細討論。
3. 目標為本課程的效能是一個很重要的研究課題。教育署實應提供資源進行深入的探討。由於進行資料搜集時，澤民小學還未完成試行，因此未能作出匯報。
4. 細師請參閱上一章。
5. 有關細節，請參閱上一章。
6. 目標為本課程的前身為「學習目標及目標為本評估」，雖然名稱有異，但本質上仍然是一致的（Clark, 1994）。只是由於外界反對，改動了名稱，以更清晰地反映它的特點（Clark, 1994; Advisory Committee on Implementation of Target Oriented Curriculum, 1994），因此，基本上可將它們看成一個改革。
7. 有關爭議可參看香港教育專業人員協會 1993 年 9 月 13 日「就目標為本課程的推行時間表教協對諮委會的建議表示不滿」新聞稿。

參考文獻

- 王誌堅（3.12.1994）。〈TOC —— 為甚麼我們堅持各校自決（從民主自由的角度看）〉。《星島日報》。
- 李子建、黃顯華（1994）。《課程：範式、取向和設計》。香港：中文大學出版社。

林智中、黃毅英（待刊）。《教師已準備實施目標為本課程嗎？》
教育統籌委員會（1990）。《教育統籌委員會第四號報告書》。
香港：香港政府。

教育統籌委員會教育工作小組（1994）。《學校教育質素》。香
港：香港政府。

教育署（1992）。《學習目標及目標為本評估簡介》。香港：教
育署。

教育署（1994）。《目標為本課程簡介》。香港：教育署。

教協（12.12.1992）。〈教協要求取消目前推行的 TTRA：建議目
標評估與學習過程並重〉。《教協報》，頁 1。

教協報記者（20.2.1993）。〈與 TTRA 試驗學校老師序談紀要〉。
《教協報》，頁 1。

教協報記者（6.3.1993）。〈TTRA 試驗學校校長意見交流〉。《教
協報》，頁 1。

聖公會小學監理委員會屬校校長協會 TOC 跟進小組
（15.12.1994）。〈TOC ——「各校自決」的後果和責任〉。
《華僑日報》。

課程發展議會（1994）。《目標為本課程中國語文科學習綱要：
第一學習階段（小一至小三）》。香港：教育署。

Advisory Committee on Implementation of Target Oriented Curriculum.
(1994). *Report of Advisory Committee on implementation of Target
Oriented Curriculum*. Hong Kong: Hong Kong Government.

Barnes, D. (1982). *Practical curriculum study*. London: RKP.

Biggs, J. (1991). Criterion-referenced testing in Hong Kong: Certain
problems, possible solutions. In N. Crawford & E. R. D. Hui (Eds.), *The
curriculum and behaviour problems in schools: A response to the
Education Commission Report No. 4* (pp. 127–145). Hong Kong:
Faculty of Education, The University of Hong Kong.

- Brownell, J. A., & Scarino, A. (1993). *The theoretical bases of the proposed Target Oriented Curriculum framework for Hong Kong*. Unpublished paper written on behalf of the institute of Language in Education TTRA Research and Development Project Team.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Hall, G. E., & Hord, S. F. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- House, E. R. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1–15.
- Lam, C. C. (1991). *The implementation of moral education in secondary schools in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, Institute of Education.
- Leung, J. Y. M. (1991). Curriculum development in the People's Republic of China. In C. Marsh & P. Morris (Eds.), *Curriculum development in East Asia* (pp. 61–81). London: Falmer.
- Luk, H. K. B. (1992). Hong Kong. In W. Wielemans, et al. (Eds.), *Education, culture in industrializing Asia* (pp. 111–150). Leuven: Leuven University Press.
- McClelland, G. (1991). Attainment targets and related assessment in schools. In N. Crawford & E. R. D. Hui (Eds.), *The curriculum and behaviour problems in schools: A response to the Education Commission Report No. 4* (pp. 147–155). Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- McClelland, G., & Stimpson, P. (1993). Targets and Target-Related Assessment: An overview. *Curriculum Forum*, 3(1), 6–13.

- Morris, P. (1992). *Curriculum development in Hong Kong*. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Nias, J., Southworth, G., & Campbell, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London: Falmer.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77–87.
- Stake, R. (1991). Retrospective on the “Countenance of education”. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 67–88). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Tyler, R. (1991). General statement on program evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 3–17). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research*. Beverly Hills: Sage Publications.