

# 評「香港課程改革 2001 《學會學習》」

## 摘要

2001年6月，香港課程發展議會發表了《學會學習：課程發展路向》課程改革文件，當中的改革措施在社會上引起了頗大的爭議。本文嘗試對這份改革文件作仔細的探討，了解這一輪改革的理念、取向和特色，從而根據課程發展及實施的理論，檢視和評論改革措施能否配合實際需要而解決現今課程的問題，並探討實施改革的可行性和困難所在。

本文認為，這一輪的課程改革措施無論在適切性或質素上均存在問題，對政策的實施也欠缺周詳的考慮，以致學校和教師均難以適應。事實上，這次課程改革可算是翻天覆地的大革新，複雜程度十分高，除牽涉範式的轉移外，亦涉獵太多層面，推行的時間過於倉卒。可惜的是，課程發展當局對改革的「複雜性」未有妥善處理，亦忽略了成功的關鍵——學校文化。這些都是值得課程政策規劃者深思的項目。

## 前言

近年，香港進行了一連串的教育改革，其中課程改革是極為重要的一環。課程發展議會對香

港學校課程先後進行過全面的檢視及諮詢（課程發展議會，1999，2000a），於2001年6月頒布了最新的課程改革文件《學會學習：課程發展路向》（下文簡稱為《學會學習》）（課程發展議會，2001a）。然而，這次改革在社會上卻引起了頗大的爭議（例見林智中，2001）。究竟這新一輪改革的理念、取向和特色何在？改革的措施能否配合實際需要，解決現存的課程問題？政策的實施又是否可行？有何困難？

本文的目的正是要對這次課程改革作出檢視、分析和評論。本文首先會指出這次課程改革措施在適切性及質素上所出現的種種問題，以及在政策實施上有欠周詳的地方，繼而帶出這次改革整體上的錯失，最後提出一些改善建議。

## 香港課程改革 2001 的背景及簡介

### 改革背景及目標

根據《學會學習》，這次課程改革是基於社會的急劇變遷，以及全球一體化下的經濟競爭，因而需要改善學校教育及課程；此外，亦回應教育統籌委員會（2000）發表的《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中所提出的願景及整體教育目標，和現時的教育政策。《學會學習》指出 21 世紀社會面對的挑戰如下（頁 5）：

1. 知識型社會；
2. 全球一體化；

3. 相互依存而又互相競爭的世界；
4. 資訊科技的衝擊；
5. 事務的急促變化；
6. 日益殷切的德育需要；
7. 市民參與政府事務不斷增加。

為了裝備學生迎接以上的挑戰，《學會學習》定下了以下的學校課程總目標（頁6），協助學生：

1. 明白自己在家庭、社會和國家所擔當的角色和應履行的責任，並關注本身的福祉；
2. 認識自己的國民身分，致力貢獻國家和社會；
3. 發展創意思維及掌握獨立學習的能力（例如批判性思考、資訊科技和自我管理）；
4. 積極主動及有信心地以中、英兩種語文（包括普通話）與人溝通和討論；
5. 養成獨立閱讀的習慣；
6. 全面掌握八個學習領域的基礎知識；
7. 建立健康的生活方式，並培養對體藝活動的興趣和鑑賞能力。

簡而言之，這次改革的目的是要為學生提供優質的學校課程，幫助他們提升能力，培養正面的價值觀和態度，以奠定終身學習、全人發展的基礎，使他們能面對知識為本、科技急劇發展、互動多變的社會，以及全球一體化、高度競爭的經濟發展。《學會學習》的大前提是幫助學生「學會學

習」，即掌握學習的能力；課程取向亦以學生為本，以學生學習的最大效益作考慮（頁 i）。

## 改革措施

這次課程改革的具體措施主要包括「課程架構」、「關鍵項目」及「校本課程發展」三方面。「課程架構」由三個互相聯繫的部分組成，即學習領域、共通能力、價值觀和態度（頁 19–26）。這次改革落實將不同科目劃分為八個學習領域，包括：中國語文教育，英國語文教育，數學教育，個人、社會及人文教育，科學教育，科技教育，藝術教育，和體育；又建議學校從每個學習領域選出一些科目，為學生提供全面而均衡的課程。同時，改革還包括重整及精簡每一學科。改革文件指出有關安排均有助精簡課程內容，改善課程重疊及過度臃腫的問題。至於貫通八個學習領域的，就是共通能力的培養。九種共通能力包括：協作能力，溝通能力，創造力，批判性思考能力，運用資訊科技能力，運算能力，解決問題能力，自我管理，及研習能力。改革文件指，這些共通能力是學生「學會學習」的基礎，而共通能力可以通過不同學習領域的教與學培養出來。在價值觀和態度方面，改革文件認為這是「學生應發展的素質，是行為和判斷的準則」，指出在學習過程中良好的學習態度相當重要，並建議將個人及社會的價值觀和態度滲透在各學習領域之內。

為了在各學習領域或跨學習領域培養學生獨立學習的能力，《學會學習》建議推行四個關鍵

項目（頁 74–81），包括德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習，以及資訊科技推動互動學習。改革文件指出這四個關鍵項目都是互相關連的，學校可利用任何一個項目作為切入點，加強學生主動、獨立學習的能力，以便最終能達成所有項目的目標，使學生獲得學習的能力，亦即「學會學習」。

改革文件也指出：「每間學校的教師和學生各有不同特色，學校本身進化的過程和變數也截然不同，以『一刀切』的概念推行課程發展並不可行」（頁 63）。因此，《學會學習》不斷強調，學校應按校內情況實踐改革建議。換言之，學校須透過「校本課程發展」（頁 62–66），決定上述改革建議在校內實施的整套策略。

以上所述是這次課程改革的主要措施。而根據林智中（2001）的整理及分析，這次改革的其中一些特色包括：

1. 重組科目，以主要學習範疇作為學校課程的基本結構脈絡；
2. 從主要學習範疇入手，強調基本能力及價值觀，減少知識的傳授；
3. 強調打破傳統科目局限，增強課程統整，以免課程過度臃腫；
4. 推行「全方位學習」，利用其他途徑和資源，加強學生的接觸面（另參看課程發展議會，2000a）；

5. 多留一點空間給學校和教師，讓他們能因應學校及學生的特質，發展校本課程（另參看課程發展議會，1999）。

由此可知，這次課程改革與以往的學科課程變動完全不同，其複雜程度遠遠超過以往以學科為單位的改革，當中範式的轉移（paradigm shift）更甚於90年代「目標為本課程」的措施。究竟這次改革會否成功？具體的改革措施甚至改革理念與策略存有甚麼問題？下文就此會作出仔細分析。

## 改革措施的分析

### 綜論

對於這次課程改革的「質素」，林智中（2001）以「充滿矛盾、欠缺專業」來形容，指出「學習範疇的劃分、目標藍圖的制定與校本課程等，均欠學理基礎，同時有些措施是矛盾的，在實施上也有很大的問題」（頁131）。事實上，這次改革可說是翻天覆地的革新，所牽涉的已不限於課程改革（curriculum reform），更涉及學校的整體改革（comprehensive school reform）（Wang, Haertel, & Walberg, 1998），而教與學的觀念和模式也是革新的。學校、教師、學生、家長能否一下子適應這些轉變呢？實施和配套又是否完善？這些問題都對課程改革的「質素」有關鍵作用。若未見其利而先見其弊，恐怕會為教與學帶來負面的影響。

Fullan (1991) 認為，影響課程實施過程的主要因素包括：變革的特徵（需要、清晰度、複雜性、質素），學校特徵（地區、校長、教師），和外在因素（政府及其他媒介）。以下將集中分析改革措施的特徵，探討其適切性（需要）及質素。主要考慮的問題包括：這次課程改革的措施能否解決現存的課程問題？能否有助面對因社會急速轉變所帶來的新挑戰？有沒有學理基礎？改革措施及其理念是否清晰？實施時會否困難重重，以致難有成效？簡言之，這次改革的部分措施雖然有適切性，但整體的質素十分差劣，因而改革的成敗是可以預見的。

## 課程架構

「課程架構」由學習領域、共通能力、及價值觀和態度三個互相關聯的部分所組成。學習領域的劃分旨在為學生提供既「全面」又「均衡」的課程。共通能力作為「學會學習」的基礎能力，則貫通八個學習領域，通過不同學習領域的教與學而培養出來。個人及社會的價值觀和態度則滲透在各學習領域之內。下文主要分析和探討學習領域及共通能力這兩部分的措施。

## 學習領域

把課程劃分成不同的學習領域，這個意念和安排在外國已不是新事（例如澳洲，可參看Gardner, 1996; Shah, 1998）。林智中（2001）認為，為

了確保課程全面和均衡，把課程劃分為多個學習領域是可行的做法。面對21世紀的挑戰和知識型經濟的需要，為學生提供全面而均衡的課程是正確的方向。如此一來，我們要關注的問題便是：這次改革中學習領域的劃分能否真的為學生提供全面而均衡的課程？所採取的措施又是否實際可行？

事實上，這次課程改革在劃分學習領域的取向及理據上都出現了問題。根據《學會學習》對學習領域的劃分，企業概論、商業、家政及會計四個學科被編入「科技教育」學習領域（頁12-14）。顧名思義，「科技教育」以科技為主，強調科學應用層面。然而，《學會學習》對「科技教育」學習領域給予這樣的定位：「科技教育是學習有目的地應用知識（例如：資訊和通訊科技、物料和結構、營運和製造、策略和管理、系統和控制及科技與生活）、技能和經驗去運用資源，以創製和建構迎合人類需要的產品和系統」（頁47）。可見，當中有些例子對「知識」的界定似乎超出了科技的範疇（例如策略和管理、系統和控制），難怪改革文件把企業概論、商業、家政及會計這四個非以科技為本的學科編入「科技教育」學習領域。將學習領域的內容定得過闊，超出了所屬學習領域的範疇，就有違該學習領域的理念。若因為不能確定以上四科該納入哪個學習領域（實際上可說是「無處容身」）而硬把它們劃分到某些學習領域裏，便會破壞劃分的理念與精神。

以上顯示了這次課程改革對學習領域的劃分牽強和欠缺理據，亦顯示了課程發展當局不夠專業。有些課程學者就批評，學習領域的劃分在知識論方面欠缺理論基礎（林智中，2001），甚至把這種安排形容為「有名無實，徒具形式的課程歸類」（梁一鳴，2002，頁123）。

必須指出，筆者並不是反對把課程劃分為多個領域，但改革措施的原意是為學生提供全面而均衡的課程，如果學習領域的劃分不當，無疑使課程的安排不夠全面和均衡，這樣便無法實現原來的意願。雖然這種劃分錯誤所牽涉的學習領域及學科只佔少數，但劃分欠缺理據而失去原本的意義，劃分的措施便受到質疑，課程發展當局的「專業能力」便難以令人信服和認同，那麼實施便有困難。這是改革措施質素的問題。此外，劃分學習領域的安排亦引出課程統整的意圖，有關情況容後探討。

### 共通能力

在共通能力方面，《學會學習》指出，「共通能力是幫助學生學得更好的基礎。通過不同科目或學習領域的學習與教學，可以培養學生的共通能力。這些能力還可以遷移到其他學習情況」（頁v）。由此可知，共通能力是這次改革的基礎。培養學生的共通能力以面對21世紀的挑戰，明顯是有需要的。事實上，在急速變化的社會裏，人們往往要不停轉換工種；甚至是同一份工作，所需要的能力也愈來愈多。現今已不可能只

靠一技傍身，更要終身學習。因此，培養共通能力、學會學習是十分重要的。這次改革提出對共通能力的培養，實在有其適切性。

相信沒有人會反對學習能力的培養，問題只在於如何培養，或者如何透過學科知識來培養？一直以來，香港的教師多把教學焦點放在學科知識上，能力的培養只居次席。現在課程發展當局以「學會學習」作為改革的路向，旗幟鮮明地強調共通能力的培養，又指出共通能力可透過不同學習領域的教與學培養出來。面對教與學上範式的轉移，教師必須深入了解知識與能力的關係，並要在兩者的理念和實踐上尋求平衡。當然，如何在教學活動中實踐出來也相當重要。可惜的是，《學會學習》只舉出了一些在學科或學習領域裏培養共通能力的例子及做法，卻沒有清楚闡明學科知識與共通能力的關係及教與學的理念，學習活動的設計理念亦欠奉。若教師只靠例子而未能掌握兩者的關係及教與學的理念，實施起來便容易流於形式、變得僵化，效果自然大打折扣，甚至在知識和能力兩方面的教授上都做不好，學生也不能好好學習。事實上，培養共通能力的一個關鍵，是要求學生主動及投入地學習（Kearns, 2001），當中涉及很多教學法及學習心理學的理論（Stasz, McArthur, Lewis, & Ramsey, 1990）。因此，單靠改革文件，或課程發展當局一貫短期的、「快餐式」的研習班，很難獲得明顯的成效。由此可見實施改革措施的潛在困難。

另外，為免課程過度臃腫並預留空間以培養學習能力，《學會學習》以重整及精簡課程為配合措施，減少知識的傳授。然而在知識型經濟的社會裏，知識和能力均十分重要；而共通能力的培養亦要以掌握基本概念和知識作為基礎和前提，例如豐富的創造力便要建基於紮實的知識（Cropley, 2001）。因此，如何重整及精簡課程就十分重要，其中一個策略是重整及精簡每一學科，但當中涉及刪減及重整課程內容，必須配合學科知識結構和學生學習能力。據以往經驗，刪減課程內容常引起爭議，難以取得教師的共識和認同（參看中國歷史教育學會，2001；教育評議會，2001），在此不作詳述。

另一個重整及精簡課程的策略是「課程統整」，它在這次的改革中雖沒有被視為重點，但卻又呼之欲出。對於重整及精簡課程而言，課程統整是個適切的措施。然而，由於改革文件對實施課程統整含糊其辭，加上課程統整本身在學校實施的難度，由此所引發的迷思再一次顯示出改革措施質素的差劣。

### 課程統整的迷思

據《學會學習》的文字描述，課程統整看來並不是課程改革的重點。「課程統整」一詞只在「個人、社會及人文教育」這個學習領域中的「主要關注項目」之下的同一項分點上出現過兩次而已（頁43）。事實上，這個詞語在

諮詢文件中亦只有在「回顧過去」一節中出現過一次（課程發展議會，2000a）。可是經仔細分析，不難發現課程統整是這次課程改革的一個重要策略。首先，《學會學習》指出，公眾認同現行學校課程過於「分散」，科目之間出現「重複」（頁4），學校有精簡及重整課程的需要（頁iv、vi、6、17、25）。若對以上建議加以分析，因課程「分散」及「重複」而要作出「精簡」及「重整」，除了刪除學科或學科內容之外，統整課程自然是一個改善方法。此外，在八個學習領域中，若以中學教育來說，除體育外，其他七個學習領域均包含了多個學科。雖然第21頁提及，每個學習領域的內容仍可採用分科、不同的整合或其他課程安排，然而將不同學科納入八個學習領域的設計，未免令人產生實施課程統整的印象。不但如此，在《學會學習》及其他有關的文件中，亦處處顯示出不同程度的課程統整手法，蘊含統整的意圖。這些例子多不勝數，現列舉部分如下：

「從固有的科目框框轉而推行整合性的學習」（頁3）

「學校可就以上的模式作不同的整合，編訂有關的課程。」（頁21）

「我們認為綜合學習經歷（綜合科目）和以學科為本的研習（例如物理）對學生同樣有裨益，故此，我們須讓學生有機會同時接受兩種研習方式。」（頁24）

「例如訂定共同主題來聯繫不同的科

目，以及採用不同性質的綜合課程模式。」  
(頁 25)

「與本學習領域或別的學習領域的其他教師  
更緊密合作，以發展共同課題教學」

(頁 42)

「課程統整有不同的模式。而不論是發  
展共同課題教學，或是策畫聯繫不同科目範圍  
的專題研習，都需要不同科目教師的合作和貢  
獻。」(頁 43)

「讓學生在不同的知識範圍進行跨科目及跨  
領域的綜合學習」(頁 48)

「更新及重整科技教育中的科目，確保  
科目間的連繫」(頁 49)

另外，在《課程發展路向：學會學習——學  
校課程發展示例》中(課程發展議會，2001b)，  
亦提出了不同程度的課程統整。例如對於個人、  
社會及人文教育領域，就舉出了三個統整課程設  
計(頁 34-35)；在科技教育方面，亦開宗明義  
地提出了科際的整合(頁 55-58, 61)。

事實上，這次課程改革中的其中一個重點  
「專題研習」，就經常牽涉不同的學科。在實施  
專題研習時，是要作出某程度的課程統整。

從以上的例子和分析，可見課程統整若非這次  
課程改革的重要手段，也難免令人有這種印象。然  
而，課程改革文件並沒有以此作為改革的重要措

施，任何大小標題也沒有提及，那麼學校課程是否需要統整呢？

根據《學會學習》及《學會學習：課程發展路向諮詢文件》（課程發展議會，2000a），到了2005至2010年，校本課程要配合中央的方向及課程架構的要求。究竟中央的方向是甚麼呢？課程統整又是否其中一項要求？事實上，根據《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》（教育統籌委員會，2000）5.2.9一節，「短期而言，個別學習範疇裏可能仍存在不同科目。當學校逐漸熟習和掌握跨科目的教學方法後，我們建議每個學習範疇裏的不同科目應適當地統整為連貫的課程。」可見課程統整是政府的意願。據聞有些學校到現在（2002年）仍未清楚是否必須統整課程。然而，在2002年1月於香港中文大學舉行的「第四屆兩岸三地課程理論研討會」開幕禮上，課程發展處總監卻指出以上課程文件不明示課程統整是刻意安排的，因為香港早前已經開始實施課程統整（意即不屬新措施？），所以不欲正面提出以致學校及教師「為統整而統整」。這番解釋卻引起更大的矛盾，而「資訊科技」也不是新事，為何又被列為重點之一？雖然課程統整在香港不屬新事，但校本的課程統整只是剛剛起步，又牽涉到學校整體改革，加上課程統整對這次課程改革的重要性，實在不能為了避免「為統整而統整」而不開宗明義地提出。有關官員為何又不怕「為專題研習而專題研習呢」？單是文件上的不清晰和回應上的矛盾，已令人無所適從，由此可見這次課程改革質素之差劣。

《學會學習》沒有為課程統整提供有關的理念及學理上不同的統整模式，只提供一些統整手法以供參考，就此讓學校「百花齊放、百家爭鳴」，結果可能導致某些學校的課程統整走歪了路。更嚴重的是，統整課程可能變成堆砌的「拼湊課程」。

此外，有關官員亦高估了學校和教師統整課程的能力。課程統整牽涉學校整體的改革，包括行政、課程資源重整、課節安排、教師培訓等多方面，對於教與學的觀念和模式也是一個革新。究竟學校師生對這些改變有沒有心理上和實質上的準備？又有沒有一些相應的校本及校外配套措施？

首先是心態方面，從教師的師訓及成長背景來看，他們對教與學的信念大多是以學科為本的（Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996），統整課程的理念及模式會否為他們所接納呢？教師又是否願意接受改變呢？事實上，從分科課程到統整課程，除非教師改變信念，否則實施出來的改革只會停留在教師各自的理解層次（陳健生，2002），難以發揮統整課程原本的精神。可惜，這次改革並沒有關注這點。

其次是理念方面，這次課程改革似乎忽略了理念上的清晰指引。如前所述，課程文件只提出一些統整的手法，卻沒有提供有關理念及學理上不同的統整模式，欠缺具體的指引。學校及教師對課程統

整欠缺認知及掌握，那又何以實施呢？雖然一直以來香港的課程都包括綜合學科（例如初中綜合科學科），但除了小學常識科是把原有的學科統整為一科之外，其他新設的綜合科目均是官方「外加」在原有中學課程裏的。因此，教師實際上欠缺校本的課程統整意識、學識和經驗。

最後是能力方面，統整課程對教師的要求比較高，這是由於教師不單要教授本科知識，還要教授與本科相關的其他科目的知識。有學者就對教師教授非本科的能力有所保留（林智中，2001；楊秀珠、林智中，2002）。不但如此，教師亦未必能有效地帶出學科之間的關聯。老師既欠缺教授他科的能力，也沒有統整的技能，因此統整課程的設計、實施與效能也成疑問。為了應付這個問題，教師的培訓相當重要。雖然近年課程發展處已給予教師不同的支援，包括提供示例、促進交流、提供培訓課程及到校支援等，可是由於這次「教與學的革命」牽涉理念及多種能力的掌握，培訓實在需時（林智中，2001），短期內實難應付課程改革的需求。

整體來說，這次改革雖沒有提出以課程統整為重要措施，可是又多番提及，顯示改革措施的不清晰和矛盾。《學會學習》沒有闡明統整的理念，亦沒有提供學理上不同的統整模式，只含糊地建議一些統整手法以作實施，這反映了課程改革的設計十分混亂。

## 關鍵項目

這次課程改革的四個「關鍵項目」是：德育及公民教育，從閱讀中學習，專題研習，以及資訊科技推動互動學習。這四個項目都有正面價值，都能為學生提供寶貴的學習經驗。根據《學會學習》，這四個關鍵項目的目的是為了培養學生學習的能力。然而，改革文件在說及課程架構時，已提出透過八個學習領域的教與學來培養學生學習的能力。那麼，這四個關鍵項目與課程架構究竟有何具體關聯？應該如何配合？改革文件並沒有清楚交代。

其次，我們要考慮這些關鍵項目的適切性。這四個項目既稱為「關鍵」項目，那麼它們的關鍵地方何在？在這次改革中有何獨特性？有甚麼理據選擇這四項而不是其他項目？若然不把關鍵項目付諸實行，會否促使這次課程改革失敗？除了這四項以外，是否有更好、更有效的項目呢？有研究指出，話劇（Johnson, 1987; Lou, 2000）、辯論（Rossman, 1982; Walker & Warhurst, 2000）能有效培養學生的溝通能力及思考能力，為何這些項目不在考慮之列？此外，語文不但是學習和思考的基礎，也是溝通的基礎，又為甚麼語文不在關鍵項目之列？加上面對全球一體化的挑戰，把英語及普通話列作關鍵項目是否更為恰當？這種問題使得我們認為，雖然改革文件提出的四個關鍵項目符合這次改革部分的總目標及21世紀的挑戰，但作為改革的「關鍵項目」，在適切性上仍然有所欠缺。

再者，雖然這四個關鍵項目在香港已推行了一段日子，可是成效並不顯著。筆者無意在此否定它們的價值，況且以往推行的理念、策略、實施的效果等實在不容忽視，亦可作為這次改革的根據和參照。可惜的是，這次改革由1999年對課程的檢視到2000年的諮詢，均未有指出這四個項目在過往推行的得失以作參考，亦沒有清楚指出它們的重要性及關鍵所在，而2001年的《學會學習》改革文件竟然就此把它們用作課程改革的「關鍵項目」，這樣似乎過於草率。

事實上，除了德育及公民教育與價值教育有關係外，其餘三項過往均只會給視為教學的輔助或配套。課程改革以過往一些教學輔助作為「關鍵」項目，那會給人甚麼觀感？教師將會如何看待這些項目？這難免引起混亂和矛盾。教學輔助或配套照理不應該主導教學，但在這次改革中卻變成了「關鍵項目」，它們應如何定位？若未能清楚指出這四個項目與課程架構關聯的理據，教師又將如何實施？此外，這四個項目沒有特定以學科為本，《學會學習》只建議這幾項可用於學科、學習領域、跨學習領域，或者全校；然而過大的彈性再加上理據的模糊，會否削弱它們的「關鍵」特性，令學校及教師對它們的「關鍵」地位有所質疑？無可否認，這四個項目的確有其價值，但應否放在改革的「關鍵」位置卻是疑問。

以上指出了「關鍵項目」的推行欠缺清晰的理據，既沒有檢視過往實施的得失，亦令學校及

教師對所謂「關鍵」產生迷思。改革措施本身及所推行的策略皆有錯失，實難以獲得學校及教師的接納和認同（伍國雄、鄭燕祥，1993；Hurst, 1983），以致影響政策的實施，容易出現修飾性的改革（cosmetic change）。

### 校本課程發展

這次改革指出每間學校的教師和學生各有不同特色，不能以「一刀切」的概念推行課程改革。為了實踐改革的建議，《學會學習》多次強調學校應按個別情況推行改革，透過「校本課程發展」（School-based Curriculum Development，下稱SBCD）（頁62-66）來決定在校內實施的整套改革策略。由此可見，SBCD的推行是這次改革實施的關鍵。

所謂SBCD，是指學校按其環境條件、社區特性、家長期望和學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展適合學生的課程（歐用生，2001）。事實上，每所學校都有自己的特色，亦面對不同背景及能力的學生，因此中央的標準課程未必能適應每一所學校及個別學生的需要。近年隨著大部分西方國家在社會生活各方面的民主化，學校的自主性也隨之增強（Sabar, 1985）。倘若學校和教師有權力兼有能力按學校及學生的需要編訂課程，這對學生定有莫大裨益。自20世紀70年代開始，澳洲、英國和美國的學者從60年代課程改革失敗的教訓中，亦體認到學校和教師在課程中

的關鍵地位（張嘉育，1999）。自此，SBCD便日益受到重視，成為了課程改革的一個重要方向。因此，香港在這次課程改革中強調SBCD是適切的。

過往，香港一直採用中央集權化的課程決策。1982年，香港發表了《國際顧問團報告書》，提出了SBCD的理念和重要性（Llewellyn, Hancock, Kirst, & Roeloffs, 1982）。直至1988年，教育署才正式推行「校本課程設計計劃」。可惜這個計劃的主要目的是為現行課程製作課程教材，而並不是因應學生的需要來設計新課程（Morris, 1996）。亦有批評指教育署推行的所謂SBCD，只不過是修辭上的轉變，它實質是「教材剪裁」計劃，而非全校參與的校本設計（黃素蘭，2001）。由此可見，過往教育署推行的SBCD根本未能實踐SBCD的理念及精神。

2001年的課程改革，讓學校在課程安排上擁有某程度的彈性，使它們能按學生的背景去實施SBCD。然而，如何透過這次改革推行SBCD？有關官員有沒有總結過往的經驗以求改進呢？

根據《學會學習》，SBCD是指「學校和教師把中央課程加以調適 學校仍須符合課程發展議會訂定的基本課程方向和原則，如學習時間、學習目標和基要的課程內容」（頁62）。如此說來，改革措施所提出的SBCD仍受中央課程的許多限制。根據林智中（2001）的分析，課程

發展處在設計香港的課程時，先為每個主要學習範疇定下了目標，然後再逐步列出在各個主要學習階段中的學習目標。這樣，教師在SBCD方面設計課程的自由就只局限於選擇教學法。這就與「由校外學者主導」課程發展過程，「由學校及教師負責執行」的「中央—邊陲課程發展模式」無異（張嘉育，1999，頁5）。事實上，SBCD的精神並非如此，它應包含整全的校本課程規劃和實施策略。台灣課程學者張嘉育（1999）就指出了SBCD是「以學校為主體，由學校成員統籌主導課程方案的規劃、設計、實施與評鑑等課程發展工作」（頁iii）。由此可見，學校在SBCD上實應擔當課程策劃及發展的角色。

從課程發展當局對SBCD提供的實質支援，亦可見其弊。根據《教育改革進展報告（一）》，到2002年1月為止，課程發展處為88所小學和130餘所中學提供到校支援，與教師共同備課、調適教學策略、編製教材、發展校本課程（教育統籌委員會，2002a）。然而以SBCD的精神來說，課程發展當局所提供的只是低層次的到校支援而已。事實上，有教師對現行的所謂SBCD措施亦存負面看法。香港中文大學評議會於2002年舉辦了一個有關香港高等教育學制改革的研討會，會上就有教師在中學學制相關發展的環節上，批評SBCD措施等同「自生自滅」。

如湯禎兆（2001）所言，這次改革並沒有總結過去十年的校本課程經驗，只停留在空喊口號

的層次，亦沒有在文件中整理或交代過去數年來校本課程的得失。無論是成功或失敗的經驗，教師都要把它們總結起來才能擇善而行，可是這次改革對這些重要資料卻完全欠奉。

此外，張善培（2001）認為，教育署設計了多種機制以規限SBCD的範疇並監管其運作過程，因此「SBCPS [校本課程設計計劃] 嚴重違反了校本課程發展的概念，整個計劃是官僚的化身，一味重視產品，而忽略教師專業發展」（頁43）。因此更根本的問題是，學校實施SBCD究竟是否真正擁有課程安排的絕對自主權？

事實上，全球化及市場導向的環境，加上政府與教育制度的互賴關係（Cornbleth, 1990），課程的「持分者」（stakeholder）（Brady & Kennedy, 1999）對學校課程就有「隱性操控」的可能。SBCD牽涉到課程發展的權力下放，而學校愈是獲賦予權利和課程發展的空間，所負的責任便愈大。有研究顯示，政府把權力下放根本是透過市場對教育作「遙距操控」（steering-at-a-distance）（Ball, 1999）。例如美國前總統列根與英國前首相戴卓爾夫人於在任期間，均認為政府集權控制學校教育的做法阻礙國家應付全球及社會的轉變，反而相信市場導向能更有效地分配資源，而競爭能提升表現，因此在教育系統裏營造市場競爭環境，把權力下放至學校並加強問責以提升表現（Pang, 2002）。根據英國有關權力下放與學校本位管理的經驗，當教育系統以市場機

制模式運作時，學校便會對公眾更加負責，以求更佳表現（Brown, 1990，轉引自 Chan & Lai, 2002, p. 91）。權力下放為學校帶來彈性、問責性及生產力，以達至優質教育；而所強調的透明度以及家長、社會人士的參與，亦加強了問責性及與他校的競爭（Chan & Lai, 2002）。校本管理有這樣的效果，SBCD 也一樣。所以，表面上是權力下放，實際上是市場為政府提供了「非干涉性的干涉」（non-interventionary intervention）（Ball, 1999），可見 SBCD 似乎被利用作為另一種操控手段。

作為國際都市，面對全球化的趨勢及激烈的經濟競爭，教育亦被市場導向之風所感染。近年香港教育的「市場氣氛」愈趨濃厚，問責性亦愈來愈強。在全球化趨勢的影響下，香港的教育系統近年瀰漫著「質素保證」的風氣，教育當局對學校的監管愈來愈強。政府一方面下放權力，另一方面又不斷加強對學校的問責，不斷推出監管學校的新措施（彭新強、林怡禮，2000），例如質素保證視學、學校表現指標和增值指標等（教育署，1997，1998a，1998b）。香港推行 SBCD 所帶來的似乎不是真正的課程自主，而是課程對市場的回應，為市場和政府服務。透過權力下放，SBCD 成為香港政府操控教育的手段。要真正實踐 SBCD 實不容易，美其名是政府給予自主，實際上要面對社會氣候和市場的壓力，問責所帶來的監控也就更多了。

另外，公開考試及「基本能力測試」亦對 SBCD 造成很大的衝擊。SBCD 甚至被這些考試牽著走，難以實踐背後的精神。有關問題將於下一部分探討。

由此可知，香港實施 SBCD 受著多方面的制肘，困難重重。這次改革對以上種種問題均未有交代，實顯出改革未有經過周詳的考慮。即使撇除以上問題，並假設學校能真正自主去實踐 SBCD，學校及教師仍然會為校本課程和中央課程之間有多大的自主空間而困擾？這些問題在改革文件未有交代清楚，學校和教師無所適從。這樣，學校應如何推行 SBCD 呢？

如前所述，SBCD 是這次改革實施的關鍵，一切賴以推行。SBCD 的狀況如此，改革的成敗其實已可以預知的了。

### 其他措施及配套

完善的課程改革有賴改革的理念及具體的措施，亦有賴周邊的配套。現舉出三項配套安排，以作探討。

### 全方位學習

根據《學會學習》，全方位學習旨在「提供有助全人發展的學習機會。它讓學習者在真實環境中學習，以及體驗課堂所不能提供的學習經歷」(頁 84)。

若能給予學生豐富而真實的學習經歷，絕對是有價值的。然而，課程發展當局對全方位學習的具體建議卻非常有限，亦欠創新。以《學會學習——學習領域之中國語文教育》為例，建議的全方位學習活動只包括現有機構（如教育署、康樂及文化事務署、郵政署、香港電台）以及報刊團體向來所舉辦的工作坊、閱讀及徵文比賽（課程發展議會，2000b，頁122-123）；而《學會學習——學習領域之數學教育》的全部例子均為數學比賽，且大部分都是為數學資優學生而設的「筆試」（課程發展議會，2000c，頁11-12）。這些比賽又豈能提供理想的全方位學習經驗呢？教育統籌委員會（2002b）於互聯網設立的《全方位學習活動資料庫》裏，「全方位學習資料一覽表」尤如一本電話簿，只記載政府各部門及有關機構的聯絡方法，以及有關的學習經歷類別；在數學教育方面，適合中小學生的全方位學習介紹竟然只是一兩套教材、小冊子及比賽。如此，何來「全方位學習」呢？

由此可見籌辦全方位學習活動的資源不足。事實上，全方位學習需要大量社會資源的重組配合，而這次改革似乎仍停留在空喊口號的階段，缺乏籌劃和與外界機構連繫合作的具體建議和策略（湯禎兆，2001）。因此，全方位學習的籌劃就大大依賴個別學校SBCD的安排，而未能有效善用學校及社會資源。

全方位學習加重了學校、家長和學生的負

擔。學校要抽調人手組織、安排和帶領活動，工作量自然比課堂教學繁重。學生出外參觀之類的全方位學習活動往往需要家長負擔有關的交通費用，部分低收入家庭要應付這額外的財政支出可能會有困難，教育署有否照顧這一點呢？

### 評估及公開考試

一直以來，考試都主宰了教與學。無論評估形式怎樣，都決定了學生如何學、教師如何教。教與學便容易陷入刻板、不求甚解的「操練」之中；考試主導了教學(Cheng, Lai, Lam, Leung, & Tsoi, 1996)，甚至可說是「考試帶動課程」(黃毅英, 1999)。因此，課程改革必須與評估及考試相配合。

《學會學習》提出了「促進學習的評估」(頁72-74)，以進展性及多元化的評估為焦點，這是值得提倡的。然而文件中只針對評核及公開考試的方式和效用作討論，對於考試主導教學和課程這一嚴重問題卻未加考慮。政府將推行小三、小六及中三的「基本能力評估」，屆時各學校由於要公開本校整體的成績，這樣容易迫使學校及教師按學習目標教學，甚至為測試而操練學生(林智中, 2001)。如此，又豈能實踐課程改革的理想和期望呢？

公開考試的情況更加嚴重。在香港，公開考試對學校課程的各個方面(尤其教學方式方面)有著巨大的反流作用(washback effect)(莫禮

時、陳嘉琪、盧敏玲，1997)。公開考試與升學及前途息息相關；在這個講求文憑學歷(meritocracy)、篩選性的社會裏，公開考試有多大影響力及它對教與學有多深遠的影響，單看補習社生意滔滔已清楚可見。無論是對公開考試的制度和實施而言，實有反思和改善的必要。有關公開考試所引發的問題仍有待探討，不過這個問題卻是這次改革所忽略的。

### 教師培訓

無論課程改革措施是否完善，實施課程和為學生提供學習經驗的始終是前線教師。因此，教師培訓是改革的重要一環（見Fullan & Hargreaves, 1992），兩者亦須互相配合。根據《學會學習》，這次改革為教師及校長提供培訓課程（頁91-93），範圍包括課程管理與領導、學與教的策略及評估、各學習領域及小學常識科的個別需要，以及其他一些定期課程。

由於過往教師對課程的觀感與實施均「以學科為本」（Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996），而在這次改革中，老師要面對學科知識與共通能力的互相緊扣、課程統整的可能、SBCD的推行、教與學在範式上的轉移，他們需要更深層的培訓。然而在教育署「培訓活動一覽表」網頁中（教育署，2002），只見零碎的、短期的（半天或三、兩個下午等）、快餐式的教師培訓，或是一些推介會，卻欠缺整全的教師培訓課程及具體策略。

Fullan (1994) 指出，在改革中教師的學習是透過與其他教師的互動 (interaction) 達成的，而不是透過單向式 (front-end) 的培訓。如此，這次改革的教師培訓是否有實際效用呢？

回顧 20 世紀 90 年代推行的「目標為本課程」，基於改革的複雜性，已見單以文件、推介會及三兩天的短期教師培訓並不足夠 (林智中，1996)，亦不可能改變教師和學校行政人員的看法。可惜教育署並沒有檢示「目標為本課程」教師培訓的問題，在這次改革中仍然沿用舊有的培訓模式。事實上，教師的看法直接影響他們對改革的態度 (Fullan, 1992)，若教師對改革存疑便不能投入，嚴重的甚至會反對改革。而以往的經驗亦使教師學會了「最好的策略是以不變應萬變」(莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲，1997)。這樣，改革又將會有何結局呢？

### 小 結

從以上對 2001 年香港課程改革各種措施的分析，可見課程發展當局雖嘗試推出不同的改革措施，加強學生「學會學習」的能力以迎接 21 世紀的挑戰，但可惜改革欠缺清晰的理據和闡釋，措施又含糊，令人無所適從。此外，改革配套不完善，考慮有欠周詳，亦未有回顧過去的得失就貿然推行。部分措施雖有其適切性，但整體的質素卻十分差劣，未見其利而先見其弊，以致實施上困難重重，難見成效。

另一方面，實踐改革的程度亦要視乎個人（如教師）對改革所持的態度（李子建，2002a；黃政傑，1991）。教師對改革的態度主要受個人屬性（例如傳統的心理特質）、組織環境、改革本身的因素及推行的策略所影響（伍國雄、鄭燕祥，1993）。認同感愈強，對改革的影響就愈正面。然而根據本文的分析，這次改革質素差劣，難以得到學校及教師的認同，恐怕在校本層面，學校以「上有政策，下有對策」的心態來應付。而香港教師的心態亦像台灣一些教師一樣：「教改像月亮，初一十五不一樣，不管一樣不一樣，對我不會怎麼樣！」（李坤崇、歐慧敏，2000）如此，課程改革豈會成功呢？

### 課程改革整體上的錯失

上文分析了改革措施質素的問題。事實上，由改革的取向、策略以至措施，這次課程改革均存有問題。這次改革可謂翻天覆地的大革新，然而課程發展當局對它的「複雜性」卻未有妥善處理，亦忽略了成功的關鍵——學校文化。

首先，《學會學習》的學校課程宗旨及總目標（頁4-6）是為使學生能「終身學習、全人發展」，「為社會、為國家以至全球作出貢獻」，「照顧學生和學校的不同需要」，並幫助學生面對多變的社會和21世紀的挑戰。在課程取向方面，亦「以學生為本，以學生學習的最大效益作

考慮」(頁i)。然而在全球化、經濟競爭激烈的情況下，學校受「市場導向」(market form)和「表現指標」(performativity)影響(Ball, 1999)；課程和教學變成目標導向，而不是以學生為中心(歐用生, 2001)。作為國際都市，香港也難免面對同樣的情況。「市場導向」加上「質素保證」(quality assurance)為教育所帶來的「問責文化」(culture of accountability)(Cheng, 2002)，亦大大影響教育政策以至學校日常的教與學。若課程同時以社會經濟為取向和以學生學習為取向(不論這些取向明確與否)，實難以取得平衡。若不加以妥善處理，矛盾也會愈來愈大。

事實上，許多國家均以國家經濟為制定教育政策的取向，對實際的教育處境卻欠缺考慮(House, 2000)。那麼，這次改革的課程實施又是否能夠真正以學生為本呢？課程發展當局是否真的期望課程以學生為本，抑或另有所求呢？

香港作為國際城市，無可避免要面對全球化和經濟競爭的衝擊。近年香港經濟下滑，亦部分反映了這種情勢。這次課程改革不斷強調如何增強香港的競爭力，然而單靠提升競爭力，難道就是應付全球化所帶來的挑戰的最佳方法嗎？里斯本集團的各國專家推論全球化所帶來的「競爭」成了「敵對、相抗」的現象，新經濟形態對社會、環境、經濟和政治系統造成極大的衝擊(薛絢, 2001)。他們提出了「良效的全球化治理」作

為解決方案，以「合作」代替「競爭」，以「整合」和「同盟」代替「敵對」，並透過全球契約來實踐。要達成以上的方案，就要培養地球公民的意識，公民教育是重要的一環。

香港要成為真正的世界大都會，既要有經濟力量，也必須有道德和勇氣，為全球良效管理負上一分責任。香港教育不單要培養下一代成為良好的中國公民，也要培養他們成為良好的地球公民。因此，這次課程改革應增加學生對全球形勢的了解，以及培養他們肩負地球公民責任的意識。雖然這次改革以公民教育作為其中一個關鍵項目，可惜《學會學習》所提倡的公民教育，極其量只是對國民身分的認同和對國家的承擔（頁75-76），而未有廣闊的世界視野，所以眼光十分短淺。可見這次改革背後的理念及對社會問題的回應仍欠缺深度。

其實，課程「改革」(reform)是十分複雜的(Evans, 2001)。按黃政傑(1991)的解釋，課程改革在理念上包含了整個課程架構的轉變，更重要的是課程所植基的價值假定也改變了。基於此，課程所要改變的不單是課程本身，而是生活和教育的整個意義，以及相關的人、文化、社會等項目的反省。至於在技術上，如前所述，課程實施牽涉到變革的特徵、參與人員、脈絡等因素(李子建、黃顯華，1994；Hall, 1991)，因此課程改革牽連甚廣。事實上，課程是學校教育的核心。不同的學習階段與不同的課程元素之間有

其互動和複雜性 (Tsui & Cheng, 2000)。由此可知，課程是相當複雜的，無論在理念上和技術上，改革都要求學校作出很大的轉變。

以香港為例，這次改革的部分措施雖屬舊酒新瓶，但教與學的觀念和模式都是革新的。此外，不同模式的課程統整，加上這次改革存有某程度的彈性，讓學校可以按學生的背景實施校本課程發展。因此，這次已不單是課程改革，更是學校的整體改革 (Wang, Haertel & Walberg, 1998)。

教育政策必須以學校實際的運作為依據 (House, 2000)。那麼，香港現正進行的課程改革的處境又如何呢？

整體來看，這次改革的複雜程度十分高，所牽涉的層面亦很廣，當中牽涉範式的轉移，以致學校及教師難以適應及面對。時間方面，這次改革分短期、中期及長期三個發展階段，現在正處於改革起始的短期發展階段，亦已花了四、五年時間；但相對於這次改革的複雜性及多面性，時間仍頗為不足，所以未見成效。如 Drake (2000) 所言，「由一整組的信念所構成的一個新教育哲學，它需要相當長的時間才能為人所接納」；「人們需要一段長時間來處理一個有深度的概念」。哈佛大學商學院教授 John P. Kotter 綜合了百多間機構的改革經驗後，亦發現成功的改革是既耗時而又極複雜的過程 (Kotter, 1996)。

正如Hargreaves, Earl, & Ryan( 1996 )指出，改革範圍太大，推行過急，只會導致混亂、虛耗與失敗。回顧「目標為本課程」，有學者便認為過於急進（林智中，1996）。這次改革，有關當局仍忽略了其中的複雜性，犯了同樣的錯誤。由此可見，這次改革策略上的失誤是忽略了對學校實際情況的考慮。

不但如此，根據 de Geus ( 1997 ) 的分析，公司倒閉的原因是由於管理層聚焦於經濟活動，重視商務發展，卻忘記了機構組織的本質是人的群體，因而忽略了人的因素。這次改革正是忽略了學校文化，沒有強調人與人之間的關係和彼此協作的重要因素。

有文獻指出，學校文化是影響學校課程改革及成效的一個因素（Nias, Southworth, & Campbell, 1992），亦是成功的必要條件（黃錦樟、葉建源，1999；Fullan, 1999）。然而，很多學校的文化都存有不利因素。就以教師協作為例，如黃錦樟、葉建源（1999）所形容，教師是「孤獨的行業」，在班房只得靠個人的專業判斷。而沉重的壓力、有限的時間及空間、過高的期望，亦削弱了教師之間協作的機會和意欲。於是，教師間存有的多是個人主義和小群體文化（Balkanization）（Hargreaves, 1992）。尤其在香港大多數學校裏，教師之間還欠缺專業對話，未能互相信任，沒有互相觀課，發揮不了專業協作和團隊精神。

事實上，在過往多次教育改革裏，學校並沒有多大的變動( Cuban, 1988; Sarason, 1990 )。改革大致上可分為第一階改變( first-order changes ) 和第二階改變( second-order changes )，前者著重改變工作的效率和效能，至於學校的組織結構、教師和學生的角色、學校文化等都沒有基本的改變；而後者則嘗試改變整個組織架構，包括新目標、結構、角色( 例如團隊協作文化 )，這是學校文化深層的變革。從過往第一階改變的失敗經驗，不少學者已作出反省，指出第二階改變的重要性( Fullan, 1991; Hargreaves & Fullan, 1998 )。香港現正進行大規模而充滿範式轉移的課程改革，按以上的回顧和分析，學校人員實應深入探討學校文化，並作出革新性的改變。

可惜根據《學會學習》，改革成功的主要因素並未包括學校文化( 頁 14-15 )。「學校文化」一詞亦只在SBCD基要因素的繪圖上出現過一次( 頁 64 )。可見這次改革並沒有關注學校文化在改革中的重要角色。那麼，這次改革又會否如 de Geus ( 1997 ) 所言，因忘記了機構組織的本質是人的群體，忽略了人的因素，以致最後「倒閉」呢？

### 改善辦法

基於這次課程改革的複雜性，要作出改善殊不容易。以下是一些建議措施供課程發展當局參考：

1. 簡化措施：將措施簡化，一方面減低複雜性，加強清晰度，另一方面亦使學校和教師較易掌握並實施改革的內容。
2. 小規模試行：先累積一定成效及經驗，才推廣整全的策略及配套。
3. 澄清理念及實踐：為學習領域的劃分提供清晰的理據，或另外尋求有學理根據的劃分方法；清楚闡明知識與能力的關係及教與學的理念，以及學習活動的設計理念，以求兩者在理念和實踐上達致平衡；澄清統整措施的實行，提供清晰的、不同類型的統整模式。
4. 全方位學習：與外界機構建立連繫和加強合作，協調及統籌有關工作，以集中資源方便學校參與。

要實踐課程，就要倚重SBCD的推行。如前所述，SBCD受著多方面的制肘，實施上困難重重。因此課程發展當局應先認同SBCD的精神，然後提供各種有效的支援。實施SBCD離不開適切的教師培訓，但與其參加校外零碎的培訓，倒不如加強校本的、有策略的培訓。教師一起學習和互動，亦能帶來正面的效果。而校長作為學校課程的領導者，接受領導與管理培訓對課程改革及SBCD的推展亦能起關鍵作用。另外，雖然小學開始設立課程主任一職，但職位卻非長久設立，只是為期五年以推動SBCD，而中學方面更未有這一安排。為使SBCD能有效地發展，並與改革相配合，長期設立中小學課程主任一職是必須的。當然，在資源上給予教師空間以發展SBCD，並增加「學校發展津貼」

( Capacity Enhancement Grant ) 及其他校本課程支援計劃的資助以支持 SBCD ，亦十分重要。

面對課程改革，學校的協作文化是有效的對策，亦是成功的必要條件( Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 1992 )。然而成功與否，則要視乎校長的領導、學校的管理、教師間的互動模式及學校的團隊精神。因此課程發展當局要做的，是透過支援發揮「起動」作用，促進學校文化的發展。而學校亦可利用大學或其他教育機構的服務，提升學校文化，改善學校效能。

事實上，根據Hargreaves & Fullan( 1998 )所言，改革的政策和程序無助於改革的實施，惟有建立夥伴關係才有機會令改革成功。在複雜及多變的社會裏，要改善學校的教與學，就要與校內、外人士及機構共建關係（例如家長、僱主、大學、其他專業機構），以增加資源及增強教師能量( enhancing teachers' capacity )。有說教育改革的未來路向之一是由「單打獨鬥」變成「聯合陣戰」，意即透過不同機會的夥伴合作關係，使雙方的人員有機會互相交流，有助於互動式專業主義的發展和學校改革的開展( Fullan, 1991，轉引自李子建，2002b )。

學校是學生學習的地方，面對多變的社會，學校本身亦要像有機體一樣不斷學習及適應。事實上，「機構化學習」( organizational learning )是面對教育改革的重要方案（例見Fullan, 1993;

Louis, 1994)。如趙志成(2002)所言，增強教師能量及建構良好的學校團隊文化(establishing school culture)，使學校邁向一個「學習型機構」，才是真正面對課程改革及多變社會的良方。

## 結語

本文分析了這次課程改革的措施在適切性及質素上的問題，以及政策的實施欠缺周詳考慮，繼而帶出了這次改革整體上的錯失，以致學校及教師難以適應及面對。事實上，無論是改革的取向、策略以至措施，這次改革均存有問題有待解決。這次課程改革可謂翻天覆地的大革新，複雜程度十分高，牽涉範式的轉移，亦牽涉太多層面，推行的時間也倉促。然而課程發展當局對改革的複雜性卻未有妥善處理，亦忽略了成功的關鍵——學校文化。最後，本文亦對這次改革提出一些改善建議，並指出協助學校成為「學習型機構」是面對課程改革及多變社會的重要方向。

課程改革要有成效，需要多方面因素的配合，包括：穩健的學理根據，成效研究，清晰而具體的指引，完善的配套，學校和教師實踐改革的能力，以及相應的培訓和空間等等。此外，還要讓大家都清楚了解改革背後的理念，以取得各方面的認同。再加上學校人員群策群力，展現協作文化的團隊精神，才能使改革實現，造福莘莘學子和社會。按

現時的情況，雖然與理想仍有一段距離，然而考慮到培育生命的意義，眾教育同工仍然值得努力下去的。

### 參考書目

- 中國歷史教育學會（2001，6月21日）。《就中國歷史科（中四至中五）修訂課程第一次諮詢作出評論及建議》。2002年8月8日參看網頁 <http://www.ches.org.hk/data/hkcech010621.htm>。
- 伍國雄、鄭燕祥（1993）。教師對學校變革態度之研究。《教育學報》，第21卷第1期，頁3-14。
- 李子建（2002a）。香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的比較。載李子建編，《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》（頁93-110）。香港：中文大學出版社。
- 李子建（2002b）。未來教育的挑戰與選擇：學校 大學夥伴的角色。課程統整作為學校本位課程：成果、存在問題及未來展望。載李子建編，《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》（頁237-252）。香港：中文大學出版社。
- 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。
- 李坤崇、歐慧敏（2000）。《統整課程理念與實務》。台北：心理出版社。

- 林智中(1996)。《目標為本課程：一個遙不可及的理想》(教育政策研討系列之1)。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 林智中(2001)。建議中的香港課程改革：充滿矛盾、欠缺專業。《教育研究學報》，第16卷第1期，頁131-157。
- 張善培(2001)。香港學校本位課程的概念與實際。載中華民國教材研究發展學會編，《兩岸三地學校本位課程發展學術研討會論文集》(頁30-47)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 張嘉育(1999)。《學校本位課程發展》。台北：師大書苑。
- 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。
- 教育統籌委員會(2002a)。《教育改革進展報告(一)》。香港：教育統籌委員會。
- 教育統籌委員會(2002b)。《全方位學習活動資料庫》。2002年8月8日參看網頁[http://cd.ed.gov.hk/life\\_wide/main/default.asp](http://cd.ed.gov.hk/life_wide/main/default.asp)。
- 教育評議會(2001, 2月14日)。《對學會學習 數學教育 諮詢文件的回應》。2002年8月8日參看網頁[http://www.edconvergence.org.hk/lastest\\_news/cdcm1.htm](http://www.edconvergence.org.hk/lastest_news/cdcm1.htm)。
- 教育署(1997)。《學校視學手冊》。香港：政府印務局。
- 教育署(1998a)。《學校教育質素保證：表現指標(小學)》。香港：政府印務局。

- 教育署 (1998b)。《學校教育質素保證：表現指標 (中學)》。香港：政府印務局。
- 教育署 (2002)。《培訓活動一覽表》。2002年8月8日參看網頁 [http://tcs.ed.gov.hk/main/tdu/public/monthcalender/public\\_month\\_Clist.asp?LanguageFlat=2](http://tcs.ed.gov.hk/main/tdu/public/monthcalender/public_month_Clist.asp?LanguageFlat=2)。
- 梁一鳴 (2002)。從課程統整到教育整合：兩岸三地課程統整發展的經歷、現況及展望。載林智中、張善培、王建軍、郭懿芬編，《課程統整：第四屆「兩岸三地課程理論研討會」論文集》(頁121-132)。香港：香港中文大學教育學院。
- 莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲 (1997)。改革學校課程 香港目標為本課程改革的啟示。《基礎教育學報》，第7卷第1期，頁1-20。
- 陳健生 (2002)。課程統整：教師預備好了嗎？。載林智中、張善培、王建軍、郭懿芬編，《課程統整：第四屆「兩岸三地課程理論研討會」論文集》(頁91-99)。香港：香港中文大學教育學院。
- 彭新強、林怡禮 (2000)。《學校如何面對教育制度改革方案的挑戰？》(教育政策研討系列之35)。香港：香港中文大學教育學院及香港教育研究所。
- 湯禎兆 (2001)。《教改方案於教學日常層面的實踐可能》。2002年8月8日參看網頁 <http://www.geocities.com/SoHo/Palette/3764/local/hk028.htm>。

- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。台北：東華書局。
- 黃素蘭 (2001, 3月1日)。校本課程發展未嘗開展已退縮。《信報》。
- 黃毅英 (1999)。為考試而學習。載黃毅英編,《數學內外：數學教育文集》(頁57-58)。香港：天地圖書有限公司。
- 黃錦樟、葉建源編譯, Fullan, M., & Hargreaves, A. 原著 (1999)。《學校與改革：人本主義的傾向》。香港：香港教育圖書公司。
- 楊秀珠、林智中 (2002)。《教師能教好綜合人文科嗎?》。載林智中、張善培、王建軍、郭懿芬編,《課程統整：第四屆「兩岸三地課程理論研討會」論文集》(頁223-233)。香港：香港中文大學教育學院。
- 趙志成 (2002, 4月8日)。讓學校成為學習型機構——學校改進的關鍵。《教協報》, 第434期, 頁2。
- 歐用生 (2001)。學校本位課程改革——爭議與回應。載中華民國教材研究發展學會編,《兩岸三地學校本位課程發展學術研討會論文集》(頁200-210)。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 課程發展議會 (1999)。《香港學校課程整體檢視：改革建議》(諮詢文件)。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2000a)。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》。香港：課程發展議會。

課程發展議會 (2000b)。《學會學習 學習領域之中國語文教育》。香港：課程發展議會。

課程發展議會 (2000c)。《學會學習 學習領域之數學教育》。香港：課程發展議會。

課程發展議會 (2001a)。《學會學習：課程發展路向》。香港：課程發展議會。

課程發展議會 (2001b)。《課程發展路向：學會學習 學校課程發展示例》。香港：課程發展議會。

薛絢譯，里斯本集團著 (2001)。《競爭的極限》。台北：正中書局。

Ball, S. J. (1999). *Educational reform and the struggle for the soul of the teacher!* (Education Policy Studies Series No. 17). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, Faculty of Education and Hong Kong Institute of Educational Research.

Brady, L., & Kennedy, K. (1999). *Curriculum construction*. Sydney: Prentice Hall.

Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. London: Falmer Press.

Chan, D. K. K., & Lai, P. (2002). Managerialism and ISO 9000: Its relevance to quality education. In J. K. H. Mok & D. K. K. Chan (Eds.), *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp. 89–121). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Cheng, K. M. (2002). The quest for quality education: The quality assurance movement in Hong Kong.

- In J. K. H. Mok & D. K. K. Chan (Eds.), *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp. 41–65). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheng, K. M., Lai, Y. W., Lam C. C., Leung, K S., & Tsoi, H. S. (1996). *POSTE: Preparation of students for tertiary education*. Hong Kong: University Grants Committee.
- Combleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London; New York: Falmer Press.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page; Sterling, VA: Stylus.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 341–344.
- de Geus, A. (1997). *The living company*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Drake, S. (2000). *Integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.

- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London; New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum. The 1994 ASCD Yearbook* (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1–9). London; New York: Falmer Press.
- Gardner, P. L. (1996, January). *Technology education in Australia: National policy and state implementation*. Paper presented at the Jerusalem International Science and Technology Education Conference, 2nd, Jerusalem, Israel.
- Hall, G. E. (1991, April). *Local educational change process and policy implementation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.),

- Understanding teacher development* (pp. 216–240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London; Washington, DC: Falmer Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- House, E. R. (2000). Economic change, educational policy formation and the role of the state. In H. Altrichter & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 13–19). Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Hurst, P. (1983). *Implementing educational change: A critical review of the literature* (EDC Occasional Paper No. 3). London: University of London, Institute of Education.
- Johnson, S. (1987). Britain's educational drama. *English Journal*, 76(5), 72–74.
- Kearns, P. (2001). *Generic skills for the new economy: Review of research*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Llewellyn, J., Hancock, G., Kirst, M., & Roeloffs, Y. K. (1982). *A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel*. Hong Kong: Government Printer.

- Lou, F. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173–178.
- Louis, K. S. (1994). Beyond “managed change”: Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2–24.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (2nd ed.). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nias, J., Southworth, G., & Campbell, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London; Washington, DC: Falmer Press.
- Pang, N. S. K. (2002). Towards “school management reform”: Organizational values of government schools in Hong Kong. In J. K. H. Mok & D. K. K. Chan (Eds.), *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp. 171–193). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Rossmann, M. M. (1982). Enhancing learning in the classroom: Using informal debates. *Illinois Teacher of Home Economics*, 26(1), 23–24.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452–454.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Shah, C. (1998). Recurrent teacher cost per student by key learning area: Upper secondary schools, Victoria, Australia. *Education Economics*, 6(2), 121–139.
- Stasz, C., McArthur, D., Lewis, M. W., & Ramsey, K. (1990). *Teaching and learning generic skills for the workplace*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (2000). A framework of curriculum effectiveness: Development and research. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & K. T. Tsui (Eds.), *School curriculum change and development in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Walker, M., & Warhurst, C. (2000). “In most classes you sit around very quietly at a table and get lectured at...”: Debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 33–49.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Models of reform: A comparative guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66–71.

## A Critical Review on Hong Kong Curriculum Reform 2001

Allan Kwun-kit Cheng  
Chi-chung Lam

(Abstract)

In June 2001, the Curriculum Development Council issued a curriculum policy document *Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum Development*, which has raised much discussion and criticism from both academics and teachers. This paper aims, firstly, to set out and clarify the proposed changes in the policy document and, secondly, to give a critical review, according to curriculum development and implementation theories, of the quality of these proposals and the potential implementation problems.

The present study found the quality of the proposed curriculum reform poor and the implementation measures inadequate in facilitating genuine changes. Therefore, it is not surprising that many teachers have a negative attitude toward the proposed curriculum reform. It is thought that policy makers have not realized the complexity and scale of the proposed changes, and thus, have failed to recommend appropriate implementation strategies. If policy makers do not deal with these potential problems seriously, it is most likely that the reform will not be successful.