

建議中的香港課程改革：充滿矛盾、欠缺專業

林智中

香港中文大學課程與教學學系

因應教育統籌委員會提出的教育改革訴求，課程發展處宣佈了一系列的課程改革方案。本文指出部分改革措施，如學習範疇的劃分、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，例如：資源的配套與考試改革的配合等。作為一個專業的課程發展機構，課程發展處應在設計課改方案時，詳細考慮改革措施的學理基礎與可行性等問題。同時，這些有問題的改革措施並未經驗證成效，貿然推出是有不道德之嫌。本文最後指出改革的速度應減慢，宜先作小規模嘗試，當確定效能後，才再全面推行。

關鍵詞：課程改革、香港、教育改革

本文的初稿曾發表於二零零一年四月七日在香港中文大學舉行的基礎教育研討會，研討會的主題為「兩岸三地基礎教育課程改革」。

本文通訊地址：林智中，香港新界沙田香港中文大學課程與教學學系
電子郵箱：chichunglam@cuhk.edu.hk

引言

課程是教育的重要環節，學生所學到的與學校的課程有很大的關係。自回歸以後，政府努力地營造了有力的教育改革勢頭，除了在學制及升學環節上有了初步定奪外，同時亦致力推行課程改革。

按現行的課程發展系統來看，課程改革是由課程發展議會負責，教育署課程發展處是行政機關內協助課程發展議會的對口單位。按教育統籌委員會（教統會）發表的諮詢文件，我們新的教育目標，是培養我們的下一代成為「樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」的終身學習者。而課程發展處就是按照這個由教統會所訂定的目標，嘗試改革香港學校的課程。

課程發展議會及課程發展處於1999年及2000年11月發表了《香港學校課程整體檢視：改革建議》及《學會學習：課程發展路向》兩份諮詢文件，從中可見這次的課程改革似乎是要革新全港中、小學的課程，提升教學的質量，配合社會、經濟和政治發展，把過往一些不足的地方推倒，建立一個新的教學伊甸園。

具體來說，課程改革的方向和措施很多，重要的包括以下各項：

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（generic skills）及價值觀，減少知識的傳授。
3. 通過確立主要學習範疇的目標，發展出學校課程各主要學習範疇的目標藍圖及核心能力指標，協助教師設計課程，並監控各學習階段中學生是否達成目標。
4. 強調打破傳統科目局限，增強課程統整，減少課程過度臃腫。
5. 推行全方位學習，把「學習場地」擴闊，不再局限於學校，而是利用其他途徑和資源，加強學生的接觸面。（參看課程發展議會，2000a）
6. 多留一點空間給學校和教師，因應學校及學生特質，發展校本課程。（參看課程發展議會，1999）

除了以上各項主要的改革路向外，課程發展議會亦於1999年秋

季改組，取消了科目委員會及各個學習階段的統籌委員會，而以主要學習範疇委員會取代，¹ 這個課程發展機構的改組也應是為了配合課程改革而進行。

這一輪的課程改革，是教統會進行教育改革的重要一環。從課程發展議會及教育統籌委員會所發表的文件來看（例如教統會，1999），教育當局推行課程改革的野心不可謂不大。教統會推行教育改革的策略，是先行不斷揭示現行課程的不足之處，確定教育質量下降的調子，然後展示一幅美麗的前景。在教統會（1999）的《終身學習·自強不息》教育改革建議中，可看到主事者的遠景。課程發展議會於1999年底發表的《香港學校課程整體檢視：改革建議》，與教統會的文件一樣，繪畫了色彩繽紛的前路。

從改革的項目和牽涉的層面來看，這次課程改革所提出的轉變，比九十年代號稱是香港「最主要」和「最急劇」的課程改革——「目標為本課程」還要厲害。本文嘗試從課程設計、發展、實施的理論來分析這些改革建議。總的來說，這些建議本身矛盾重重、學理不通、理想有餘，但可行性卻存疑，令教師無所適從。

由於這一次的課程改革是整個教育改革的其中一環，要分析課改的問題，並不能只看課改的措施，因為這與教改的眾多環節是相互影響的，例如：課程改革與考試改革的關係非常密切，它們之間的配合與否，直接影響課改的可行性。因此，本文雖然以分析及評論課程發展處於2000年11月發表的課程改革為主線，在某些討論環節中，亦會涉及課改以外的一些改革。

設計上的弱點

學習領域的劃分欠學科基礎

新紀元的課程改革最重要的措施之一，是提出了一個框架幫助學校設計全面及均衡的課程，減少學習內容的重複，課程發展議會（2000a）把學校課程分為八個學習領域，分別為：

1. 中國語文教育
2. 英國語文教育
3. 數學教育
4. 個人、社會及人文教育
5. 科學教育
6. 科技教育
7. 藝術教育
8. 體育教育

課程發展議會認為，「各學習領域的概念提供的結構，可組成不同形式的課程，包括學科、單元，以及跨學習領域（例如小學的常識科），以配合不同的學習目的，同時也是培養學生智能發展和終身學習的基礎。」（課程發展議會，2000a，頁25）

把課程劃分為多個領域，確保課程的全面和均衡性，是一個可行的做法。在九十年代初期的課程指引中，也將學校課程劃分為多個學習領域，表一是中一至中五課程指引中文法中學的課程結構。（課程發展議會，1993）

表一 文法中學的選科及時間分配指引

科目組別	建議時間分配	選科指引
語文科目	35至40%	中、英兩科語文必須開設。為不以中文作為母語的學生，可以開設法文或德文以代替中國語文。普通話可以設為選科。
數學和科學科目	20至25%	數學和科學兩科必須開設。普通電腦科可以設為選科。
人文及社會科目	15至20%	下列科目最少開設兩科：社會教育、經濟與公共事務、地理、歷史、中國歷史。
文藝、實用及工藝科目	15至20%	除了體育必須開設以外，下列科目最少開設兩科：美術與設計、設計與科學*、家政、音樂。
其他學習活動	5%	跨越課程科目的學習活動，如公民教育、倫理／宗教教育、德育、性教育、環境教育和其他時事專題。

（資料來源：課程發展議會，1993，頁2）

註：1. 上列科目可能並未完全包括目前學校開設的所有科目。

2. 有專科教室設備的學校應該繼續開辦附有*號的科目。

劃分學習領域是應該有理論基礎的。現時的劃分方法與澳洲的差不多，Brady & Kennedy (1999) 批評澳洲的劃分方式為欠缺知識論的支持。很不幸地，我們在學習領域的劃分比澳洲的還要差。例如，科技學習領域包含了商科等學科。商業和科技當然是有關係的，但是實在想不通為甚麼會計、簿記等學科也會列入科技範疇。如此劃分是為了遷就以往職業先修課程的各個學科嗎？要學校跟隨這種欠缺學理根據的學習領域來設計課程，是否強人所難呢？當我們把這些科目列入科技學習領域後，在編寫這個學習領域的目標、內容便出現極大的問題。

其實，劃分學習領域的方式有不少。例如英國羅頓 (Lawton) 的文化分析理論便指出，英國學校的課程，應考慮涵蓋九個文化次系統的範疇 (Lawton, 1996)。為甚麼我們不採納這些劃分架構呢？

校本精神與課程監控的矛盾

一直以來，香港的課程發展都是中央集權式的 (Morris, 1996)，教師只是課程的執行者。在公開考試、視學等制度下，教師並沒有太大的空間自行設計課程。自九年普及教育實施以來，學校和教師感受到在一個中央課程的架構下，根本不可能照顧因普及教育而引起的學生差異問題。在不少學者推動下 (例見 Leung, 1985)，由八十年代中開始，教育署和教師開始認識到校本課程發展的優點，部分教師調適他們校內的課程，而教育署亦於八十年代末推行校本課程發展計劃 (School-based Curriculum Projects Scheme, SBCPS)，以獎勵形式支持學校和教師調適課程。到了九十年代初，教育署推出目標為本課程，小學教師被告知他們應發揮專業精神和能力，要按學生的發展水平設計課程 (林智中, 1996; Morris et al., 1996)。然而經過這麼多年的努力，在香港的學校實施的課程主要還是按照官方所訂定的。就以中六課程為例，教師主要是按官方頒佈的課程施教 (Cheng et al., 1996)。從照顧學生的個別差異來看，這種情況是不大理想的。

事實上，隨著普及教育的實施，香港學生的能力差異確是愈來愈

愈大。從小三開始，學生在學習表現上出現了明顯差異（Sub-committee on Review of School Education, 1997, p. 69）。以單一的中央課程來照顧香港過百萬的學生，本質上是行不通的。況且，學生的差異也並不局限於學業能力。Smith & Ragan（1994）列出了在設計課程及教學計劃時需要分析的三十項學生特徵，當中包括：學生的智能發展、學習性向、語言發展水平、閱讀能力、智性分析風格、學習策略、一般知識、興趣、動機、自我形象、信念、對權力的感覺、社經地位、角色模式、德性發展、與友儕關係等等。既然學生的特徵有這麼多，我們可以說每個學生都是不同的，強化校本課程是改革的一個可取的路向。²校本課程的概念是建基於賦予教師和學校更大的自由和更大的權力，按照學校和教師的專業判斷，訂定新的課程目標、內容、教學方法及評估方法來教授學生(Skilbeck, 1984)。

不過，在整個教育改革的建議中，卻出現了加強監控的現象。監控的方式是多種多樣的。在課程發展來看，課程發展處致力發展的「核心能力」和「目標藍圖」便是監控的工具。在設計香港的課程時，課程發展處設計了每個主要學習範疇的目標，然後逐步列出在各個主要學習階段中學生的學習範疇的目標。這種取向與英國的國家課程、澳洲的課程改革和九十年代的目標為本課程是一脈相承的。

當政府清晰地列出了各個主要學習階段中的學習目標後，教師便要按這些目標設計課程。Brady & Kennedy（1997）指出澳洲政府訂定了這些目標後，教師的專業角色便大打折扣。在校本課程的系統下，教師應有專業的空間來制定學生應該學些甚麼。若教師必須按學習目標來設計課程的話，他們設計課程的自由只局限於選擇教學法而已。因此，在鼓吹校本的同時卻又致力發展精細的課程教學目標，是否有矛盾呢？

與精細的教學目標配套的，是將來發展的核心能力指標。核心能力是指學生須達致的水平，確立了這個水平後，公開考試也會與此配合。而將於2004年推行的基本能力測試，對學校和教師的影響

會很大，如果學生的表現不好，學校和教師將要承受極大的壓力，教師和校長將需按這些「學習目標」教學，由於「迫使」了教師按著指標教學，學生也會如此學習，這不是違反了校本精神嗎？

這種監控與放權的矛盾並不是新的東西，在校本管理措施與質素視學中已顯現了出來。質素保證視學不再以科目為本，而是集中看學校的整體運作，把權責放在學校的管理人員身上，減少直接指示學校課程的教與學，反而多提出一些方向性的建議，由校方再決定如何具體落實；而方向性的建議，主要是按官方所提倡的大趨勢出發。於是，由監控具體的課程教學操作，改為指導方向。不過，學校仍是需要按指定的方向發展，只是具體的做法由學校自決。由於質素保證視學報告是公開的，直接影響校譽，學校自然要依循改進。從這角度看，監控的本質是類同的。而教育署堅持學校需要公開學生考試的成績，在評估方面，政府致力發展量度學生課外活動的「成績」，把監控學生發展的層面，從智性方面擴闊到音樂、體育等一些傳統任由學生和教師自由發揮的環節上。這些都顯現了在整個教育環節中，問責性的監控已逐步形成。

除了質素方面的監控外，政府亦以其他方法控制課程發展的趨向，其中一條主要的途徑就是優質教育基金。坐擁巨資的優質教學基金，每年都制訂一些撥款指標，明確說明它會支持哪一類型的計劃，例如：這兩年統整課程計劃受到特別的重視和照顧，優質教育基金既然是學校正規撥款之外最重要的財政來源，同時亦是學校爭取聲譽的好途徑，自然地導向了學校的課程發展，學校和教師都追逐這一大束紅蘿蔔。這是體現校本的民主與自主的發展呢？抑或是另一類控制呢？

這種影響，與訂立學習目標、設立基本能力測試，都是作一些系統上的方向性「指示」。從以上的分析，我們可以看到監控與校本矛盾背後的一致性。Prideaux（1993）在分析南澳洲的課程發展方式時指出，校本課程發展的背後並不一定是彰顯民主自由的精神，這只不過是另一類型的控制。我們的課改也是否如出一轍呢？

如果我們仔細分析，這個矛盾的背後其實顯示了課改中所應得

的校本課程精神只是一個假象。所謂校本課程發展，把權責下放給學校和教師，實質上，是把過往緊密科層式的管制，改為意識形態方面的方向性管制。

目標藍圖的困惑

在課程改革中，課程發展處想出了一條規管的策略，就是為所有學習領域設置一個學習藍圖，具體地列出各個主要學習階段的教學目標，讓教師依循設計教學。雖然在現時的文件中，還沒有清楚說明會否利用這些階段的學習目標來訂定各項公開考試，但從學理上說，這是將來發展的路向。

從現時的文件來看，這些教學目標是粗糙和簡略的。首先，它只是簡單地列出所需教授的內容，並沒有具體地說明難度和要求。第二，各個學習階段的連續性問題並沒有清楚說明，更沒有提出藍圖背後的學習理據。例如，在科學教育範疇中的「科學探究」主題，提出了以下的學習目標：³

第二學習階段（小四至小六）

- 顯示對科學的好奇心及求知欲。
- 顯示用科學探索其周圍環境及解決簡單問題的興趣。
- 計劃及進行在熟悉環境中的簡單探究。
- 記錄及討論觀察結果並作簡單解釋。（課程發展議會，2000c，頁25）

第三學習階段（中一至中三）

- 進行對照實驗以解決問題。
- 計劃及進行實驗室中的探究活動。
- 評估試驗是否公平，並根據試驗結果作論證。（課程發展議會，2000c，頁26）

第三階段的目標相對於第二階段的學習目標來說，是較有深度的要求。但是以學習科學來說，對照實驗是常用的科學探究方法，而且在現行的小學常識科教學中，也可以應用。例如，在教授有關植物生長的時候，教師可以請學生種植三粒綠豆，一粒有水有陽光，

一粒沒有水有陽光，一粒是沒有水沒有陽光，然後比較三粒種子的成長，讓學生找出植物生長所需的材料，這是一個好方法，為甚麼要留待初中時才教授呢？

以上的例子並不一定說明現時所訂的學習目標不好或不合宜，但卻清楚地反映了設計上的粗糙及欠缺學理作為基礎。而這類問題，並不局限於科學及人文教育範疇，中文科也有類似問題。⁴除了欠缺學理外，這種學習目標應用在評估時，很容易會出現問題。

現時的學習目標是比較粗略的，當要作為評估目標時，便需要較為細緻的劃分了。以評估制度來說，太簡略的學習目標根本很難作為評估標準。考核是需要高效度和高信度的，考核項目如果不明確便會影響信度及效度。不過，當我們要編定明確的、可測量的教學目標時，便會出現很多技術上的問題。例如，創造力是幾項共通能力之一，其重要性是不用質疑的，但是我們不知道如何把這種能力化為各學習階段具體可測量的教學目標。同樣地，測量價值和德性等亦有非常類似的問題。當年發展及推廣「目標為本課程」時，便遇到了這個棘手問題。那時教育署曾成立一個專責小組，調派了不少官員，並邀請教育界的專業人士參與。到了今天，我們還未看到課程發展處設計出一個在理論上可以接受，而又切實可行的評估機制。

在這一輪的課程改革中，課程發展處所編纂的文件也似乎避談這個問題。在《學會學習：課程發展路向》一書中，有關評估的部分只提出了一些原則性的建議，其中包括：

1. 應採用進展性評估。
2. 教師應按照學習的目的和過程，運用各種模式來評估學生，而非只看學業成績。
3. 與學生分享學習的目的，讓他們明白自己應達到的標準。
4. 教師應根據評估所得的結果，調節和改善教學的方法。
5. 應鼓勵學生進行自我評估。
6. 向那些未能達到某一學習階段最低要求的學生，提供適當的支援。

7. 應讓教師和學生有機會一起檢討和反思評估結果。
8. 學校應考慮和設立校本基評估準則。
9. 學校如要在評估方面作出改動，須一併考慮教師的看法、學校管理，以及家長和社會的期望。（課程發展議會，2000a，頁38-39）

如要落實以上的建議，學校和教師便需要具體地釐清一個學生的學習和發展的藍圖。這些建議的背後理念之一，是學習和評估是要掛勾的，學生和教師要認清現時的學習成果，從而確定學習問題，思考如何改進學習，其中以第六點最為顯著。如要達致第六點，課程發展處便要闡明每一學習階段的最低要求，但是他們並沒有在改革文件中清晰地提出，這是留待教師自行決定嗎？教師有能力這樣做嗎？

其實，如何編寫一整套跨年級的課程目標絕不是一件容易的事情。Brady & Kennedy（1999）指出澳洲所發展的目標藍圖也是欠缺論證，只是設計者的假設而已。而編寫的方法和取向也有很多爭議的地方。Van der Brink（1993）指出，以荷蘭的經驗來發展仔細的核心目標是不大合宜的；他認為以現時我們的知識水平來說，我們很難在語文科目中清晰地劃分各種能力的不同層次。荷蘭在發展課程核心目標時，並不按能力來編寫，而是設計以科目為本的核心目標；這些目標包括：

1. 學科的知識結構
2. 實用能力
3. 學科的社會及文化情景（Van der Brink, 1993）

由於香港的課程改革提出把課程分為八個學習範疇，在編寫目標藍圖時，放棄「學科的知識結構」部分，這是否合宜呢？這又牽涉到另一個學習的問題：究竟學生學習時，可否忽略學科的知識結構？在課程文件中，並沒有清楚說明這一重要問題，只是不斷地提出重視共通能力的重要性。作為一個專業的課程發展機構，課程發展處須嚴肅地面對這些設計上的困難。如果明知不大可能規劃出一整套可供評估用的目標藍圖，卻硬要提議作為改革方案，便容易使

人感到它不夠專業了。

統整課程的可行性

隨著經濟、政治和社會的發展，社會對學校的訴求愈來愈多。課程不斷地增加，由八十年代到現在，初中課程的增加非常明顯，計有電腦科、普通話科；同時，學校還要照顧公民教育、道德教育、性教育及環境教育。學校的教時有限，自然出現臃腫不堪的情況。

統整課程是減少學科數目，增強學科間聯繫的一種課程組織方法。課程發展議會的文件，並沒有明文規定學校要採用統整課程。但是，從以下的發展理念中，可看到官方的取向。

按官方的建議，2000年至2005年間，學校是可以在現行科目的

表二 課程改革的發展階段

發展階段	基本理念
短期發展（2000-2005年）	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師和學校可以在現行科目的教學中，培養學生的共通能力，推廣學會學習。 ● 在政府支持下，教師及學校有充足的時間，為過渡到新的課程架構做好準備，並針對學生和學校的需要，按新課程架構的指引發展校本課程。
中期發展（2005-2010年）	<ul style="list-style-type: none"> ● 學校應該按照中央的方向和使用開放的課程架構的指引，編排最適合各校學生能力和學校使命的校本課程，並且不斷提高教學質素。
長期發展（2010年及以後）	<ul style="list-style-type: none"> ● 達成終身學習的目標。

（課程發展議會，2000a，頁18）

教學中推廣學會學習，而在2005至2010年間，「學校應該按照中央的方向和使用開放的課程架構……」。換言之，學校應放棄現行的科目。這可不是正走向統整嗎？而從2000年優質教育基金的指導策略中，我們亦可看到官方大力推廣統整課程。

統整課程的背後，是強調共通能力的培養。概因「共通能力是學會學習的基礎」（課程發展議會，2000a，頁25）。課改所強調的共通能力包括協作能力、溝通能力、創造力、批判思考能力、運用資訊科技能力、運籌能力、解決問題能力、自我管理能力和研習能力。從學會學習和終身學習的角度來看，這些能力都是重要的。

事實上，香港課程設計者一直強調培養這些能力，只要我們翻閱現行各個學科的課程綱要，都不難找到強調培養這些能力的要求。所以，培養這些共通能力，基本上不是新的事物，問題反而是現行學科是否可以培養這些能力呢？

近十年來，愈來愈多的學科強調學習內容要生活化、要增強技能和能力的培養，就以地理科為例，剛剛實施了一年多的初中地理課程，便採用了以問題為本的形式組構學科內容，採用探究式教學，協助學生學習周遭和世界的地理和環境問題，既增強學生學習興趣，亦能培養學生的學習技能，得到教師的肯定（林智中，李可儀，1997）。

既然，學科教學也能夠生活化地、富趣味性地培養學生的共通能力，要推行統整課程的主要原因是可減省學科之間內容的重複，這確是統整的一大優點。可是，統整課程是否有缺點呢？它的優點可否掩蓋其缺點呢？

統整課程的主要弱點很可能出自教師是否有足夠的知識，有效地教授統整課題。在幼兒階段實施統整課程，一般教師都有足夠的學科知識來承擔。但是到了初中，教師是否有足夠的學科知識來設計跨越多個科目的課題，是否有能力在課堂上面對學生的提問呢？就以初中課程為例，香港的自然環境是一個很好的統整課題，自然環境包括了地理和氣候等。對教歷史科出身的教師來說，他們有足夠的知識回答以下的問題嗎？

1. 為甚麼香港沒有火山？
2. 為甚麼香港沒有高山？
3. 為甚麼香港的冬天沒有颱風？
4. 香港東面的海水和西面的有甚麼分別？

同樣地，對不是讀歷史出身的教師，他們有能力設計有關四大文明古國的教材嗎？他們能夠回答以下的問題嗎？

1. 秦始皇是一個好皇帝還是壞皇帝呢？
2. 為甚麼春秋戰國時，中國有這麼多的思想家呢？
3. 如果沒有玄奘，我們的思想史會有甚麼改變呢？

當教師沒有足夠的學科知識進行教學時，他們如何帶動學生去作批判性思考？如何可以帶動學生解決問題呢？人們可能有一個誤解，以為教師和學生是可以通過共同尋找，建構知識及培養能力。但是，在瞎子摸象的情況下，解決問題和建構知識變得事倍功半，更甚的是可能會建構錯誤的知識。在學習過程中，教師必須有足夠的學科知識和對學科的教學知識（Shulman, 1987）。Lam & Lidstone（2001）研究了澳洲布里斯本的課程統整問題，從與地理科教師的晤談中，發現教師沒有信心教授統整課程，因為他們欠缺了足夠的學科知識。事實上，過往香港不少統整課程均在實施上遇到教師欠缺足夠學科知識和教學知識的問題（例見Lam, 1991; Koo, 1995）。

近年，政府把學生語文水平下降，歸因為教師語文水平不足。因此，推出語文基準試，為的是確保教師要有一定的語文水平，才可擔當語文教師。這不是肯定教師的學科知識的重要性嗎？當教統局強調語文教師要有學科能力，而課程發展處卻未有仔細考慮中學教師是否有足夠的學科知識及能力來設計及教授統整課程，便匆匆地大力推行統整課程，它們之間的理念是否互相矛盾呢？作為一個專業的官方課程發展機構，課程發展處在設計課改措施的時候，理應考慮實施上的具體困難。很可惜，課程發展處似乎未有思考如何解決這種涉及學科知識和能力的制度，便把統整課程作為課改的方向，我們的教師有足夠的學科知識可進行高層次的統整嗎？這是否與語文教師基準試的理念產生矛盾呢？

實施問題

實施資源的承擔

上文說明了這次課程改革的措施不可謂不複雜。課程發展議會認識到實施改革並不容易，因此提出一系列支援服務（見表三；課程發展議會，2000a，頁20-22）。

表三 課堂內外的改變及為教師、學校提供的支援（2000-2005年）

課堂內外的改變	向教師及學校提供的主要支援服務
<p>改變教與學的文化</p> <p>在現行學校科目的教與學中，培養學生的共通能力，藉以推廣學生學會怎樣學習（例如提出更多沒有既定答案的問題、採用探究式學習）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 本文件第四章所提出的建議、各學習領域的小冊子及其他資料所載的有關示例、建立教師之間的連繫、推廣成功經驗
<p>加強推動下列關鍵項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 推廣閱讀風氣（作為一種學習方式） ● 專題研習 ● 運用資訊科技 ● 德育及公民教育 	<ul style="list-style-type: none"> ● 培養批判性思考、創意思考、資訊科技應用等多元模式課程 ● 有關的「種籽學校」計劃
<p>在校內營造學習環境、培養教師在課程發展方向的領導能力，以及設計課程及學習的短期及中期計劃</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 為校長及中層管理人員提供培訓 ● 學校課程發展組到學校協助校本課程發展 ● 為教師創造空間而提供的額外津貼
<p>為學生提供五種重要的學習經歷</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 智能發展 ● 德育及公民教育方面的生活經驗 ● 社群服務 ● 體育及美育的發展 ● 與職業相關的經驗 （只適用於中學生） 	<ul style="list-style-type: none"> ● 提供全方位學習機會的中央資料庫 ● 為教師創造空間而提供的額外津貼 ● 與其他機構的夥伴關係
<p>明白學習領域與科目之間的分別，並考慮採用靈活的教學時間分配</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 提供課程參考資料（各學習領域或個別學科的課程指引）
<ul style="list-style-type: none"> ● 把現有科目編入八個學習領域，使每一個學生都是均衡地學習其中的內容；而避免在基礎教育階段過早的分流 ● 根據各學習領域的文件或新課程架構（見八個學習領域的小冊子）設計校本課程 ● 輕微調整／不予調整個別科目的教學時間，或配合學校的辦學宗旨（例如工業學校可教授中國歷史，文法學校可提供更多科技教育學習領域的學習元素） ● 循序漸進地在所有學習領域採用新課程架構 ● 在高中階段提供更全面、更多元化的課程，在不同年度開設新的考試 	<ul style="list-style-type: none"> ● 學校課程發展組到學校協助編訂校本課程 ● 就每個學習領域和跨學習領域（例如：常識科）開展「種籽學校」計劃，並邀請學校／顧問提供意見 ● 提供多元模式的教師專業培訓課程 ● 設立課程示例資料庫 ● 促進教師之間的聯繫，推廣成功的經驗 ● 為教師開辦特別培訓課程，加深他們對新訂的考試課程綱要的認識

科目；例如：鼓勵非文科學生修讀綜合人文科、非理科學生修讀綜合科學及科技科；並開設新的通識教育科（包括一項單元課程、一項專題學習），作為入讀大學的基本條件（視乎大學的要求而定）

採用多元化的評估模式

減少測驗和考試，改用其他評估模式，例如專題研習及觀察

- 籌備「種籽學校」計劃，研究校本評估的可行性
- 提供課程示例資料庫
- 開辦進展性評估的教師專業培訓課程
- 教統會所建議的中、英、數基本能力評估，協助學校了解學生的學習進展和需要

照顧不同能力的學生

- 能力不一的學生
- 學業成績稍遜的學生
- 資優學生

- 籌備「種籽學校」計劃，並邀請學校／顧問提供意見
- 開辦教師專業培訓課程

家課的處理

減少機械式操練的家課，而多用有助啟發學會學習的方式（如閱讀、與家人分享學習經驗）

- 與其他機構合作提供家長教育，使家長了解他們在子女學習過程中的作用和意義

上表所列有關支援的意思部分含意不太清晰，例如「培養批判性思考、創意思考、資訊科技應用等多元模式課程」，及在實施採用多元化的評估模式部分的「提供課程示例資料庫」。前者的意思，似乎是由課程發展處設計專為培養共通能力的課程，供學校使用，但當中的意思是設計一些同時具備培養批判性思考、創意思維、資訊科技應用能力的課程，抑或是專為培養某種能力而設計的課程呢？在第二個例子中，採用「多元化評估模式」與「課程示例資料庫」有甚麼關係呢？這些不清楚的地方可能被視為行文上的疏忽，只是小瑕疵。不過，如果我們仔細分析各類支援的效能時，便會發現可能會出現很大的問題。

課程發展處將來提供的支援，可以分為以下幾個類別：

1. 提供一些示例供教師參考，「種籽計劃」學校、小冊子、資料庫及參考資料均屬這一類；

2. 促進教師的交流；
3. 提供培訓：
 - * 教師方面，有兩種培訓。第一是「專業培訓課程」，第二是為加深教師對新訂的考試提供綱要的認識；
 - * 除了教師外，亦會提供為學校各級中層管理人員而設的課程，協助他們在學校帶領教師改革；
4. 派遣發展組到校協助；
5. 為教師創造空間而提供的額外津貼。

一直以來，香港教師都是依循中央課程來進行教學；近年逐漸形成課程調適的氣氛，但離大型和具深度的校本課程發展甚遠。按課程發展議會的改革建議，學校和教師要多進行校本課程發展，在中央設定的課程框架下，自行為學生設計全面、均衡和合宜的課程及評估方法。對習慣依循中央課程的教師來說，他們是需要培養多種能力的。Doll（1992）提出課程設計者需要擁有五十種能力，例如：

- 知道學生所來自的社區環境
- 察覺到改進，而非單單是改動課程的措施
- 了解如何改組學校以達致改善教育的目的
- 精通如何與家長及其他社區成員合作

我們的教師有這些技能和知識嗎？沒有的話，他們便需要學習。學習是需要時間的。而今天的課程改革，並不單只要求教師有自行設計課程的能力，還需要增強他們教授道德和公民教育的技巧和知識；帶領學生進行培養共通能力的技巧；更要學習使用資訊科技的能力。在統整課程方面，他們要學習其他科目知識。我們不能否定的，是香港教師每星期平均要上接近三十節（每節三十五至四十分鐘）的課。大部分要兼任班主任，帶領課外活動，較資深的更要負責行政工作，他們哪裡能抽時間學習這些知識和技能呢？

至於提供資料，派一些「專家」到學校去，總會有一些幫助的，但是要全面實施課程改革，教師需要有更多時間去學習。

教師需要時間不單只是為學習新知識和技能，還要時間來設計

校內課程。設計優秀合用的課程是需要時間去思考、找資料、編排打字、校對、印刷等等。教育當局已多次表明不大可能調低師生比例，現時為每所學校額外提供一筆撥款，減輕教師工作量。這筆撥款有一定的作用，學校可僱用教學助理，減輕教師的工作。現時不少教學助理都是大學畢業生，甚或有些是已受專業培訓的年青人，因經濟不景找不到工作而屈就，將來經濟好轉，人力市場沒有那麼緊張的話，這些小小的人力支援，也可能縮減。就算是有的話，相對新教師和學校現時的壓力和將來實施課改的工作量來說，還是杯水車薪的。

扼要來說，實施課改需要大量資源，政府肯承擔多少呢？現時已疲累不堪的教師，又可以再付出多少呢？

考試改革的配合

要落實課程改革，考試改革是重要的配套。早於1982年的《國際顧問團報告書》中已指出公開考試的壓力很大，影響了教學及學生的成長（Llewellyn et al., 1982）。其他學者，例如Morris（1996），Cheng et al.（1996）都指出考試主導了教學，大大影響了正常的教學。

減輕考試壓力及改革考試模式，以免教師和學生生吞活剝地學習，成了幫助落實課程改革的重要環節。在今次教育改革中，除了在課程中增加培養共通能力外，在公開考試和校內考核中，均提出了改革建議。其中包括廢除沿用多年的學能測驗，中學會考亦將會作出改動，把學習範圍的60%劃為核心部分，作為評選學生合格與否的部分。同時，建議大學收生時，多考慮學生學業成績以外的表現。校內考核方面，亦強調增加採用紙筆以外的評核。

從減輕考試壓力來看，廢除學能測驗是好事。自此，小學生升讀中學時不需再考公開試了。不過，這是否意味學生的考試壓力就真的減少呢？這個問題的答案是很清晰的：「不是！」

為何這樣說呢？教育界現正密鑼緊鼓地設計和發展一項名為基本能力的測試，將來所有的小三、小六及中三學生都要參加這個考

試。雖然還未清楚具體的安排，但是從現時的发展來看，預計會出現很多問題。

首先，這項新加的考試被官方定性為非高風險考試，不會增加學校教師和學生的壓力。不錯，學生的派位不受這些新考試所影響，但是，正如上一節曾提出，這個新增公開考試的成績會被用來評定學校內學生的水平，如果學生的表現不濟，教育署、校董會和家長都會質詢為何學生的表現會如此。換言之，學生的表現將被視為學校的成績表。校長和教師所受的壓力自然很大，所以這項考試對學校和教師來說是高風險的，他們又怎會不著力督促學生努力應付這個考試？

美國在推行全國的標準測試後，學校和教師均感受到壓力，推動他們訓練學生預備這個考試（Linn, 1993），以期提升學生的表現，這會否是我們將來的寫照呢？

另一方面，以校內考試成績作為評定學生升學的根據，從理論上說，可以避免一試定終身的弊端。不過，當學生和教師都了解到校內成績會影響學生的升學後，校內考試的重要性便提高了。現時，校內評估主要供教師、學生和家長參考，將來當考試變成「高風險」後，每次的考試都顯得重要，學生時刻都要處於「備戰狀態」，這比現時只在公開考試前數個月才有的壓力來說，哪個較辛苦呢？哪個的傷害性較大呢？

當我們強調「多元智能」的發展和測試時，隨之而來的壓力也會更大（黃毅英，2001）。現時，學生學習鋼琴還可以是為了享受音樂、豐富生活、增加樂趣。如果按現時的建議，學生在音樂、體育及各種課外活動的表現，均用作收生的標準。這些非學業的活動重點便由豐富學習生活、培養情趣，轉變為爭取「學歷」，學習小提琴必定要參加皇家音樂學院的考試，學習游泳後，必須取得證書，參加長途游泳賽也要拿證明。這是減輕壓力嗎？學生的學習生活會變成怎樣呢？

在考試改革方面，除了要減少壓力外，還期望學生能放棄生吞活剝式的學習，這是今次課程改革的其中一個重點，亦是強調九種共通能力的原因。但是如果我們仔細分析基本能力測試的話，便會發現有以下問題：

1. 為了節省資源，這些測試都以標準化測試為主，這種測試和評估模式有很大的局限性，問題頗多（可參考Linn, 1993）
2. 由於測試以標準化模式進行，而測試對學校和教師有重大的影響。學校和教師便不可能不受到考核的影響而教學。按標準化考核的要求來教學，其不良的作用將會直接影響教學。這情況在美國一些學校已經出現了（可參看Gardner, 1999）
3. 以往，保密的學能測驗也可以由考生把試題在考試後背誦出來，同時有出版社粗製濫造地刊印練習冊，然後操練。標準化測試題又為甚麼不會出現類似情況呢？
4. 標準化測試的效度受到一些學者（例見Linn, 1993）的質疑。再加上操練等因素，其效度就更低了。以此來「威脅」學校和教師，又是否合理呢？

學校和教師收到的指令是政府希望減輕學生的考試壓力，教師應採取更專業的態度來面對考試和教學。換言之，教師被要求多加採用以學生為本的教學法，促進學生的解難、創造等高思維能力。但是，在基本能力的測試中，主要考核的似乎不只這些高思維能力。當學生在基本能力測試的表現成為了學校和教師的成績表時，矛盾不是產生了嗎？教師和學校如何自持呢？究竟應培養學生的高層次思想能力，抑或多花一點時間協助他們過關呢？

有效的課程實施，講求各個環節的配合。一子錯，滿盤皆落索。教育當局似乎早已洞察到課程需要考試改革的配合。但是，他們曾考慮過考試的設計及很可能出現的後遺症嗎？缺乏全盤的考慮，將來實施起來便很難達致成效。

討論

教師的兩難

教育是一種講究德性的專業，教師有責任為學生提供最合宜的學習機會。作為學校的僱員，我們亦同時須聽取僱主的指示，按他們的期望來工作。在現時的制度下，政府是中、小學教育的最主要資源提供者。隨著問責時代的來臨，政府對學校和教師的要求愈來愈高，亦愈來愈期望能按他們的旨意來教育學生。

假如官方所推行的措施和改革都是合宜的、能符合學生福祉的，而又是可行的話，教師和學校因懶惰、因循或不思進取，而放棄不做，他們便應承擔道德和專業的譴責。不過，如果官方的策略是充滿矛盾，欠缺學理基礎，又或可能影響學生學習的話，教師便陷入一種左右為難的困境。

筆者在上文的分析，指出現時的建議充滿矛盾，不少也是欠缺學理基礎、未經驗證的，教師不懂如何施教，又或感到如果實施便會影響學生，他們應如何自處呢？

Bibby (1997) 指出澳洲政府在九十年代初期採用了成果為本 (outcome-based) 課程架構。自行發展了一整套由小學至中學的學習目標，要求所有教師按這些目標設計課程、施教、評估及匯報學生的成績。這一整套課程目標雖然欠缺有力的研究數據支持，但澳洲政府硬要學校和教師執行，於是整個改革變成了一個大型的試驗。當中牽涉數以百萬計的受試者 (學生) 和數以萬計的研究助理 (教師)。從研究道德操守來說，受試者的知情同意 (informed consent) 非常重要，而且是必須的 (Bibby, 1997; Pring, 1984; House, 1993)。Bibby (1997) 指斥澳洲政府並未獲得學生和教師的同意，便推行了這些改革，是不道德的行為！

香港的情況是否有點相似呢？我們的課程改革是欠缺研究基礎的。我們要在不清楚這些改革對學生會造成甚麼影響，也不知道教師花的時間是否值得，更不了解如果教師不花時間在這些統整課程、

校本課程上，而把精力放在切實改善課堂教學及與學生在課餘交流上會否更好，便匆匆推行改革。在這種情況下，學校教師便面臨道德兩難的境況：不投入改革洪流，便被責備為保守，跟不上時代的步伐，更不能為創造知識型社會貢獻一分綿力；如果投入的話，又可能會背負拿所有學生做白老鼠⁵的不道德罪名。作為一個負責任、有教育良心的教師，可以怎樣做？會怎樣抉擇呢？

教師所面對的另一難題，是在教學和私人生活中，如何取得平衡。面對一個效能存疑的改革，這種內心矛盾就更為激烈。他們心中會想：究竟我應否投入更多時間和精力呢？由普及教育開始，香港的教師就不斷承受著超負荷的工作。特別是負責任的教師，他們能支撐到那一個地步呢？愈來愈多校長需要在校內發出告示，規定教師須於晚上七時前離校。這個現象是健康的嗎？

在這次改革中，政府的口號是「鬆綁」，原意是提供教師更多的支援，但正如上一節所言，這些支援真的不足夠，概因教師已從傳統的教授知識者，轉變為全人的教育者，既要兼顧課外活動，還要照顧學生的德性發展和身心健康，這些責任都不是輕省的。

更令教師無所適從的，是教師幾乎立於必敗之地。假設他們積極投入課改，從學校和資源方面來說，課改的成功機會是很渺茫的，萬一失敗了，責任便會由教師來承受。在教育改革的最初期，矛頭已經指向教師，教師被批評為水平不足，欠缺能力⁶。到了實施課程改革的期間，課程發展處又把最難做的事情化為「校本工作」，指出教師既是專業的，由他們自行決定如何做是最好不過了。於是，學校和教師便要自行發展課程、設計教材，如果將來的課程做得不好，責任自然是落在教師身上。理據是很簡單的，「我們已經造了一個優良的框架，具體設計是由學校全權管理和實行，做得不好，是因為你們能力不足，又不肯委身、又不投入……」。如果教師不投入的話，將來改革成效不彰，責任就更易落在教師身上了。

Fullan (1999) 指出學校內同工的相互交流和協作，是學校和教師面對改革前景不明朗時的重要資產。沒有校內同工的互相扶持和交流，便不可能把默會知識 (tacit knowledge) 轉變為分享性實

踐知識 (sharing practical knowledge)，從而探索出新的合宜方法，來面對複雜且混亂的教育問題。

從以上的分析來看，我們這一波的課程改革是充滿矛盾的。究竟教師可以如何自處？可以如何適應呢？

如何自處

Fullan (1999) 提出了一些建議。他引述了芝加哥的經驗。認為學校在改革時，要知所選擇，他認為協作學校較能面對改革，但是「協作學校不一定是最新創新的，他們是選擇地創新。」

這對我們有甚麼啟示呢？在無所適從中，我們可以怎樣面對呢？首先，我們需要重新肯定自我的價值，面對文革式的批評，我們不應妄自菲薄，應要看清自己的強項和弱點，只有清楚掌握現時的強項和不足之處，才不會如西方諺語所說：「把嬰兒連同洗澡水潑走。」

第二，我們要知道學校和教師本身的改革能力(change capacity)。像學校的背景和資源、教師的培訓經驗、校內的交流特點、學生的問題以致學生的社群背景、家長的投入，都大大影響學校的改革能力。我們絕不可能，也不應該盲目地爭取必須立即進行大規模改革的概念。最近，一個大型的教學團體公開地提出對教育改革有所保留，這是健康的發展，也反映了他們經過深思熟慮後的一些看法。世上並沒有完善的改革，無論改革的目標如何偉大，理論如何通透，假如不能配合實際的學校環境，連教師也沒有能力學習的話，便不是合宜的改革。

第三，從過往的教育改革中，我們可以看到翻天覆地的教育革命，幾乎無一成功。較遠的如社會教育科和活動教學法；較近的如目標為本課程，都是被「調整」至體無完膚，並沒有真正地影響學校的教與學。從生態學的角度來看，生物是能夠適應環境而建立相應的生活模式，教師和學校根本不可能一下子便改變過來。反而是逐步的改革，較能製造一些真正的轉變，例如九十年代初期，在一些中六學科考試中引入「教師評估制度」，我們可以看到生物科教師漸漸改變了教學的情況，加強了有關實驗的教學 (Cheng et al.,

1996)。

從整個系統來說，現時所提出的改革建議，在學理上過不了關，同時亦不切實際，宜作以下修正：

1. 不應倉促施行，宜先進行小規模的嘗試，了解各項建議是否有效可行。具備充足的資料和數據後，才決定是否全面廣泛推行。
2. 近十年，香港的課程改革變得急於求成，主事者往往希望在短短三數年裡完成宏願。這現象與很多地方相似（見Fullan, 1999），像在近年推行的一些教育措施，在還未完全發揮效能時，已被其他新措施所取代，又或被列入不太受重視的位置，例如校本管理和質素保證視學。這些措施對課程和教學都有很大的影響，也有其潛在的功能，現在卻已不在教育改革之列了。有關當局該檢討他們是否勇於提出改革，而懶於踏實地改革呢？

以上都是一些值得思考，也是備受忽視的問題。其實，反觀西方的教育改革經驗，已有學者提出過這些問題，為甚麼我們在改革熱之中，卻不冷靜地思考一下呢？

改革可以分為個人、學校和系統的層面。不同層面改革的複雜性、所面對的問題都不一樣（Miles, 1998）。在個人層面的改革來說，熱誠是非常重要的；但在系統層面而言，單靠一股熱誠是不足夠的，有時更可能弄巧反拙。三思而後行，該是改革者的座右銘。⁷

註釋

1. 自1989年課程發展議會改組開始，教師在課程發展議會的影響力提高了，所有的科目委員會主席均由教師委員擔任。但自從課程發展議會於1999年改組後，教師和社會人士的參與性大大下降，高層官員的影響力則大大提升。
2. 校本課程設計可以是多類型、多層面的（Marsh, 1992）。香港的教師是否有能力進行全面的校本課程是有爭議性的。筆者的意見是在現階段，

保留由課程發展議會設計中央課程，然後由學校和教師調適課程，才是一個較為穩妥的做法。當然，隨著教師的專業能力提升，累積了相當的校本經驗後，校本的程度可以逐步提高。其實，當教師具有進行校本課程的能力後，他們很自然會有發展校內課程的訴求，不會甘心完全受中央課程束縛。

在這裡提出的論點，指出官方一方面大談校本，把課程設計裡最難實施的部分交由學校和教師負責，同時又千方百計地利用種種手段規限教師。

3. 在科學教育學習領域的諮詢文件中（課程發展議會，2000c）是以學習目標命名。不過，在個人、社會及人文教育學習領域的諮詢文件中（課程發展議會，2000b），卻以學習重點命名。名稱雖然不一樣，但是內涵卻似乎頗為相似（例見課程發展議會2000c，頁24；2000b，頁26）。
4. 中國語文教育在不同教育階段學習目標的定位在理據上欠清晰，何以在高中階段才開始提高學生的獨立思考、批判和創造能力？（見課程發展議會，2001，頁2）

另一例子是中國語文改革中的價值觀與態度學習重點。在第一學習階段和第二學習階段中，把價值觀劃分為核心評估和輔助價值，兩者的界定並不清晰。同時，其中的學習重點也欠學理基礎（課程發展議會，2000d，頁104-106）。

5. 最近有報道指報讀國際學校和到外國留學的中學生人數顯著上升，這是否代表了家長和學生再不想做白老鼠，寧願自己掏腰包，自行脫離這個試驗呢？
6. 語文基準試便是一個很好的例證。
7. 不宜在現階段盲目地推行三三制，這會觸動香港教育系統產生基本的改變，從提升教育效能來說，益處成疑。在香港政府一片收緊開支的聲音下，撥給大學的經費已減少了，而似乎政府也不準備再提供額外撥款給大學進行四年制，在這種情況下，大學所能提供的培養，將更成問題。

參考文獻

- 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。
- 林智中，李可儀 (1997)。〈教師對新初中地理課程的意見〉。Hong Kong Geographer, 13(3), 4-5。

- 教育統籌委員會 (1999)。《終身學習·自強不息》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (1993)。《中一至中五課程指引》。香港：政府印務局。
- 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：政府印務局。
- 課程發展議會 (2000a)。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2000b)。《學會學習：學習領域—個人、社會及人文教育諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2000c)。《學會學習：學習領域—科學教育諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2000d)。《學會學習：學習領域—中國語文教育諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2001)。《中國語文教育學習領域—中國語文課程指引 (初中至高中)》。香港：政府印務局。
- 黃毅英 (2001)。在質素保證與產出為本課程間尋找出路。載梁淑坤(編)，《評核與數學教育—「數學課程全面檢討：之後又如何？」研討會跟進論文集》。香港：香港中文大學課程與教學學系及香港數學教育學會。
- Bibby, M. (1997). The medical model and informed consent. *Review of Australian Research in Education*, 4, 81-98.
- Brady, L., & Kennedy, K. (1999). *Curriculum construction*. Sydney: Prentice Hall.
- 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.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision-making and process* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (1999). *Change force: The sequel*. London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. New York: Penguin.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Koo, A. (1995). *The implementation of design and technology in the sixth form curriculum*. Unpublished master's thesis, The Chinese University of Hong Kong.

- Lam, C. C., & Lidstone, J. (2001). *The implementation of a new integrated social science syllabus: Case studies from Brisbane secondary schools*. Manuscript accepted for publication in *Education Journal*.
- Lam, C. C. (1991). *The implementation of moral education in secondary schools in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation. Institute of Education, University of London.
- Lawton, D. (1986). *Beyond the national curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Leung, Y. M. (1985). How can school-based curriculum benefit Hong Kong? *Collected papers on education in Hong Kong*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Linn, R. L. (1993). Educational assessment: Expanded expectations and challenges. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 1-16.
- Llewellyn, J., Hancock, G., Kirst, H., & Roeloffs, K. (1982). *A Perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel*. Hong Kong: Government Printer.
- Marsh, C. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London, New York: Falmer Press.
- Miles, M. (1998). Findings keys to school change: A 40-year odyssey. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 37-69). Dordrecht, Boston, MA : Kluwer Academic Publishers.
- Morris, P.(1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Morris, P., Adamson, R., Au, M. L., Chan, K. K., Chan, W. Y., Ko, P. K., Lai-Auyeung, W., Lo, M. L., Morris, E., Ng, F. P., Ng, Y. Y., Wong, W. M., & Wong, P. H. (1996). *Target Oriented Curriculum evaluation project: Interim report*. Hong Kong: INSTEP, The University of Hong Kong.
- Prideaux, D. (1993). School-based curriculum development: Partial, paradoxical and piecemeal. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2),167-198.
- Pring, R. (1984). The problem of confidentiality. In M. Skilbeck (Ed.), *Evaluating the curriculum in the eighties* (pp. 38-44). London: Hodder & Stoughton.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.

- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1994). *Instructional design*. New York: Merrill.
- Sub-committee on Review of School Education, the Board of Education. (1997). *Report on review of 9-year compulsory education*. Hong Kong: Education Department.
- Van der Brink, G. (1993). The development of proposals for nation-wide attainment targets: The Dutch case. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 459-471.

The Proposed Curriculum Reform of Hong Kong — Full of Contradictions, Short of Professionalism

Lam Chi-chung

Abstract

The Curriculum Development Institute has announced a series of curriculum reform measures to realize the aims of educational reform as put forward by the Education Commission. This paper points out that some of these curriculum reform measures are problematic from both the design and the implementation perspectives. The issues discussed include the problem of designing curriculum targets, the implementation of curriculum integration, school-based curriculum development, and the resource support for curriculum reform. The Curriculum Development Institute, being the professional curriculum development agency, should have seriously considered all these design and implementation problems before putting them forward. Promulgating problematic reform measures without extensive trial run could be seen as an immoral move. It is argued that the pace of current curriculum reform should be slowed down so that the measures could be thoroughly tried out before they are implemented on a territory-wide scale.