

回顧學校中文科課程改革—— 談課程改革與教師專業發展

A review of the Chinese Language curriculum reform in a school - Curriculum reform and teachers' professional development

簡加言

香港中學語文教育研究會

摘要

本文是一篇教學經驗分享的篇章，以作者曾任教的學校為例，分享老師參與教育局推行的「課程改革」後的成效。內容集中談教師在編寫課本和試教中總結出一套教學法；課程改革的成果得到了各方面的肯定，參與的老師在過程中鍛煉了一種「研究」的能力和面對「變更」的能力。不經意間把整個課程改革的過程變成了教師專業成長和發展的過程。老師總結了成功的經驗，並與其他前線教師分享，促進交流。文章最後更寄語同行繼續努力，輕鬆面對變動。

關鍵詞

課程改革，教師發展，教育專業

Abstract

This article aims to share the teaching experience of the author. Taking her school as an example, the author shares the achievement after participating in the “Curriculum Reform”

of Education Bureau. The content focuses on the process from writing textbooks to practical teaching, and eventually forming a series of teaching methods. The effectiveness of “Curriculum Reform” has been generally agreed and appreciated. Through the relevant training, all participants have built up the ability to “research” and face the “change”. Without much awareness, the process of reform has become part of teacher professional development. The participants have consolidated experiences and successful stories to share with other frontline teachers, and encourage knowledge exchange. Finally, also it is encouraged that teachers carry on with the good work and face the curriculum change without fear.

Keywords

curriculum reform, teacher developments, education profession

引言

課程發展議會（1999）在香港學校課程的整體檢視報告中指出幾項課程改革的目的：

- （1）為香港學生提供一個知識建構的學校課程，使他們能以全球視野的胸懷，面對信息萬變、相互依存的廿一世紀社會；
- （2）為配合新的教育目標，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，在今後知識為本經濟體系的社會中，貫徹終身學習。
- （3）為未來的學校課程定出大方向，設計一個以靈活、開放、連貫為課程架構骨幹的「廿一世紀新課程」，透過高效能的教與學，全面提升學生的素質。

張嘉育（1998）在台北一次研討會裏談到課程時，提出了七個見解：

- （1）學校本位課程發展雖以學校為主體，但也重視校內外各種人力、資源的運用結合；
- （2）學校本位課程發展採廣義課程定義，課程是指學校指導的一切學習經驗；
- （3）學校本位課程發展既重視課程發展成果，也強調過程中學校社區的參與與學習；
- （4）學校本位課程發展新定位學校於課程發展中的角色，使「社會——社區、學校——教師」發展成為一種關係夥伴；

- (5) 學校本位課程發展重心定義了教師與課程的關係，重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合為一體；
- (6) 學校本位課程強調多樣化、地方化、適切性，可立即回應社會、社區、學校與學生需要；
- (7) 學校本位課程發展是倡導「參與」、「由上而下」、「草根式」的課程發展理念。

總的來說，「課程」(curriculum)就是所謂的「學習進程」(王文科，1990)；課程不是將由教師實施的計劃，而是引導教室實驗的架構，是由教師實施的一種教育實驗設計。課程是教師在教學過程中，對整體的計劃加以考驗、重新建構後發展出來的(歐用生，1999)。因此，課程改革的主題曲是改進師生的學與教行為；課程改革的目的是要增大學與教的效能。要全面提升學生的素質，課程固然重要，老師才是關鍵。陳伯璋(1999)指出教師是課程改革的推動者、設計者，研究者、協調者；但筆者卻認為教師也可以是課程的創造者、計劃者、撰寫者、施行者、試驗者。故此，教師在多重角色中能達致專業發展。

2000年香港為了順利推行課程改革，事前做足準備。1998年12月至1999年9月第一階段檢視：由課程發展議會啟動，與教統會的教育目標及教育制度檢討同步進行；成立核心小組、工作小組(成員包括教師、校長、大專學者等)，進行關注小組會議、研討會，建立非正式網絡聯繫。1999年9月至12月作廣泛改革方向的諮詢，並討論學校課程將面對的具體轉變；1999年10月至2000年4月舉行公開論壇，諮詢各界，並定期舉行有關會議。2000年1月至6月第二階段：檢視及發展「廿一世紀課程」的課程架構與教統會教育制度檢討的最後建議相配合。2000年6月提交終期報告／建議作公開諮詢，並向課程發展議會提交終期報告。2000年9月至2002年8月試行不同的課程模式(課程發展議會，1999)。眾所周知，課程改革是世界潮流，大家都有共識，面對二十一世紀，全球一體化成為大趨勢，社會經濟結構急速轉型；面對如此急劇轉變的大環境，教育制度和措施必須與時並進，才能使香港得以持續發展。教育統籌委員會(教統會)經過廣泛諮詢，於2000年向政府提交了《香港教育制度改革建議》。行政長官於同年10月發表的施政報告中，接納了所有建議，香港的教育改革正式揭開序幕。教育改革的整體精神是以學生為本，目標是「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由

和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。」（中華人民共和國香港特別行政區，2006）

福建中學（小西灣）1998年建校，一直重視課程改革：為了學生，任何科目都可調適改動。筆者有幸從一開始就參與了中文科的課程改革：全程參與了科目的理論探索，建構教學模式和編寫教材的活動；並見證着老師在參與課程改革中的專業發展與成長。自2000年改革至今，我校是唯一一所參與改革後仍使用自己課本的學校，也是唯一一套有理論、有教法及有完整配套的課本（中一至中六）。這除了是教師個人的成就外，也展示了學校及香港教育界的成就，因為這套課本曾分別在2004及2010年獲行政長官卓越教學獎項；也獲得中國教育學會「十一五」科研一等獎；課本在台灣也備受關注，彰化縣教育處向本校購買了50套課本送往各學校；並邀請學校老師赴台主持縣市的講座，分享教研成果。可見學校參與課改所得的成效與影響力不止於香港；更擴展至其他地區。從教師參與課改所獲得的專業發展和成效，說明了教師的專業發展與課程改革成效有密切關係（霍秉坤、馮育珊，2005）。本文嘗試總結、分析學校老師如何通過課程改革及分享教改成效，逐步促進教育事業的專業發展與成長。

學校傳遞意念 老師主動承擔

教改是一項重大的教育工程，而課程是學校教育的核心所在，所以課程改革與教育改革密不可分。福建中學（小西灣）建校以來一直很重視課改；但改革不易，不能說「改」就「改」。需要教師接受下達的意念，然後深思熟慮作出回應——是否要「改」。開校初期，學校提出兩個重要信息：（1）學校要培育學生成才；（2）學校要培養學者型教師。校長清楚傳遞信息：需要通過課程改革達到目標，尋找合適教材，鑽研有效教學法是成功關鍵；能找到教材就好，不然可考慮自擬或調適。校方傳遞意念，卻從不勉強，從不強迫；只讓老師自己想，自己酌量，是否要「改」則由教師決定。在一年醞釀期間，校長經常提學校以全人教育為宗旨；因此，以學生為主體，可以體現學校的教育理念；這一取向與「香港課程改革為學生規劃一個寬廣而均衡，以學為主的課程」的改革目標一致（香港課程發展議會，2000）。所以教師群中開始權衡利弊；思考以學生為主體即意味着課程要為學生「量體裁衣」，要與學生的需要相適應；因材施教，教法要重啟發，讓學生充分參與學習過程，

變講堂為學堂，杜絕「填鴨」；教學要重視回饋，並要適時調整。這些都是教師一直堅持的教學理念，因此，我們的老師就義無反顧接受了「課改」的使命；而且深切理解：課程改革雖然以學生為主體，但並不是放任學生自生自滅，否定教師的作用。我們的老師堅持以學生為主體，教師為主導，帶引學生，向高處攀登。我們的課程改革就由願意「試驗」的科組展開。筆者認為在這個磨合過程中，學校需要清礎傳遞意念；若要成事，必須有老師主動承擔；兩者缺一不可。Wideen 和 Andrews (1987) 認為教師是改革的中心，這話是有道理的。

福建中學（小西灣）中文科是課改先鋒，2000 年先參與教育署（現教育局）的試驗計劃，經過一年學習，便決定自行編寫課程。這膽子可大，坊間的課本編著背後說的是一支專業編輯隊伍，有整個機構的專業支援作後盾。學校怎能與之相比？一般人想像的課改大概就是「剪剪貼貼」罷了。沒想到本校花了五年時間編寫了初中課本（1-6 冊）、再花五年完成了高中課本（7-10 冊）。改革動力從何來呢？從學生而來。老師在編寫和試教中，發現課本和教法對學生有利。所以「改革」就停不了。我們的學生與全港情況一致，學語文的效率不高；歸究其原因：一是閱讀量偏低；課內讀得太少，沒有足夠輸入，自然不可能有高水平輸出；其二是中文課語言訓練不足；過去中文課比較注重精讀課文，教學偏重內容分析，把時間花在作者、題解、文體講解上，少針對語言本身，不利於養成能力。其三就是對學生要求太低，結果是學生做得愈少，水平越低；水平低，則要求再降，反覆下調。所以為學生編一套合適的教材就成為福建中學（小西灣）語文科老師的使命了。Glatthorn (2000) 認為課程領導應當發揮作用，使學校系統以及學校達到確保學生學習質量的目標。Sergiovanni (1995) 也指出，課程領導應為學校成員提供必要的支持，進而充實教師的課程專業知識和能力，促使學校形成合作與不斷改進的文化，最後把學校發展成課程社群，達致卓越的教育目標。筆者深切體會因為學校的最高領導人，包括校長以及校董會，他們給予我們的支持是充足的；在校長和校董會大力支持下，學校展開了漫長的「改革路」。老師意識到使用的課程，必須要大幅度增力，學生才能有大進步。要增大閱讀量；要重語言的比例，改變過往重「道」輕「文」的傾向，做到「文」、「道」協調，工具性與人文性統一。然而市面上並無合適的教材，這促使我們確信我們應當致力編一套對學生有利的課本。比較理想的教材架構應該是立體的，而不是平面的，於是精選名家篇章，在初中三級組成一個立體的閱讀系統：即中一在小學的基礎上著重培養語感和語文的基礎能力。中

二著重認識文體及培養閱讀文章的五種能力。中三著重培養閱讀和鑒賞文學作品的的能力。每一階段都是前一階段基礎上的提高，有利於提升學生的閱讀能力，也同時避免重覆沉悶。閱讀教材採用能力及內容主題雙線結構，除能力主導外，選讀課文又按生活主題選編。每年選文一百篇，中一至中三共選文三百篇。以期有效奠立初中學生的語文基礎。每單元也列有「圖書館」，因應學生水平介紹名著，縮微作品，摘編精彩片斷，以期利用課內的「精彩片斷」，吸引學生課餘追看整本名著。做到每年閱讀名家美文不少於十萬字。這個突破性的意念與創舉是老師在課改的研究中發展出來的；可見課程改革是促進教師成長與發展的催化劑。

堅持響應課改 猛力追求突破

學校自響應教育署（現教育局）的課程改革後，全面投入編寫校本課程。當時坊間議論課程改革的聲音此起彼落，我們的老師卻埋頭苦幹，只想着把最合適學生的教材得盡力搞成、寫好。十年過去了，我們出版了中一至中六整套課本（共十冊）；500 篇文章，500 個教案，漢語拼音（初中）、普通話朗誦光碟（初中）、三個選修單元（高中）與課本配套的作業、寫作、說話訓練等教材；並總結出一套包括課程理論、教學模式及教材教案所組成的「簡式單元教學法」。為編撰高質素教材，老師們均博覽群書，到內地重點中學求教，並專訪本地和外地有經驗人士，書成以後，送予本港和內地多位專家，反覆修訂，數易其稿。一面實踐，一面總結，一面作理論探究，一寫就寫了十年。在這猛力追求課本完整的十年裏，老師能不成長嗎？在專業上能不發展起來嗎？老師獲得的不止是外界給予的肯定與成就，更多的是通過編寫課本，自己讀了很多書。沒有大量輸入，怎能寫得出整套完整的課本與課練呢？這意外的大收穫促成了老師的專業發展。更重要的是在試教的過程中，老師為了要建構有效的教學法而不斷進行課堂研究，基本上已掌握如何「上好一節課」的竅門了。所以總結了一套教學法，提升了課堂學與教的效能。儘管在課改期間，老師忙於寫理論、寫課本、寫教案；忙於試教、忙於修訂，再修訂；但能發展出一套有理論、有數據、有實效的教材和教學法，這太值了！所謂十年磨一劍，是甚麼成就了這群追求在教學上有突破的教師呢？一切都是從「課改」開始。

Sparks 和 Hirsh（1997）指出學校是教師發展的重要地點；吳剛平（2002）說校本課

程開發在大多數學校中一直在進行，如果做得好的話，它將成為學校教師專業發展的途徑。福建中學（小西灣）的老師就是明證了，筆者有幸參與了這盛舉，在專業發展上的確有了長進。

霍秉坤（2000）曾為香港的課程決策提出幾點建議：

- （1）改進課程決策的參與模式，應有更多的民主成分，有更多的參與者；
- （2）課程發展需要鼓勵學校為本的課程設計，避免單純應用統一課程設計的理念；
- （3）要重視課程的決策，重視課程專家在最高層架構的意見；
- （4）重視專業教師的參與，使他們成為課程改革的中心。

筆者認同專業教師的參與是重要的，Blackman（1989）說：課程發展是人的發展之外，更體驗了在課程改革下的成長和發展。筆者認同霍秉坤（2000）談的「參與模式」和「民主成分」；我們重視學生的參與，也重視學生對教材的意見。才讓措（2007）認為要樹立課程為學生而存在的觀念，應該對學生的需求進行評估，了解和研究每一個學生的需要及其發展的可能性，尊重學生的不同選擇。我們在新課程中剔除了不受學生歡迎的篇章，在文字規範可學的前提下，新選文盡力切合學生興趣。我們同意 Elliott（1991）的看法，課程是指師生共同建構價值與知識的歷程。所以我們的老師很願意了解，並深入探討學生的學習難題，比如學生多厭惡文言文，覺得文言文難學又沒有實際用途，中一同學更因陌生而害怕學文言文。於是我們針對這一情況，在文言文教學中特別注意古今貫通，優先選用仍有生命力的文言文，充分利用粵語中有較多文言色彩詞彙的特點，打破「文」「白」隔膜。在中一課程中，文言文全部選用成語故事（原典）和詩詞，由於成語和詩詞篇幅都比較短小，易於誦讀，不易嚇怕中一級新生，而且成語和詩詞中名句也比較容易運用於現代文中，使現代文生色，這就化不利為有利，使學生樂於學習文言文。從實踐證明了新教材有效提高學生的閱讀能力，有效提高學生的語文水平。我們的老師認為學生的成就反映了老師的成就；只有猛力追求突破和學習的老師才會從學生的角度想問題，且認真努力地解決學生的學習障礙。因為響應和掌握了「課改」的契機而追求教學的突破，這就是我們的老師了。

思維敢於創新 膽大眼界高遠

課程改革是要以學生為主體，為學生開拓「學習空間」（課程發展議會，2001）；提高學生的學習動機。因此，必須保證我們的教材能引起學生興趣。我們追求的是學中求樂，愉快學習，不同意以漫畫取代閱讀，不認同以鄙俗文章代替經典範文，更不容許以粵方言入文的中文教學取向；我們認為不管是講故事或戲劇活動等學習方法都不能代替「讓學生在書海中尋找樂趣」的做法。所以我們大膽提出：以大量閱讀和探究加快提升學生語文寫作能力的設想，並挑選十名學生進行小規模試驗，經過一年的試驗，效果理想。故在第二年推廣至中一、中二兩級共四班，而第三年則推廣至中一級全體學生，到目前，這套寫作教學法已在全體老師和全校學生中進行。第一批試驗的學生，五年後取得了令人非常鼓舞的成績。會考作文卷都拿到了A至C級的成績。比較他們中一時的成績實現了「質」的飛躍。從一開始，我們的想法是：中文教學改革應以寫作為突破口，目標是通過寫作訓練，提昇學生的語文水平和能力，更通過語文能力的提高，全面提升學生的學業成績和信心，並通過老師對學生的高期望，從而最終讓學生能擁有自信心，和充實的人生。這個目標已在學生的表現中呈現出來。Beane（1995）認為課程統整的內涵及課程盡可能的更具民主性與意義性、更具效果與吸引力、更尊重學生之個別差異及尊重課程可能性之研究。以意義化、內化、類化、簡化等四項功能，強調社會學習領域統整的理由。學生能夠把所學各種課程貫串起來，瞭解不同課程彼此之間的關聯性，增加學習的意義性、應用性和效率性（黃政傑，1997）。對學生來說學習的意義莫過於能「應用」；所以學生最不愛學的就是學了沒有用的東西。例如我們都知道多讀多寫才能學好語文，這道理簡單，但香港學生就是不愛讀，也不愛寫；所以我們要了解同學喜歡讀哪些篇章，編寫有利於提高學習興趣的教材，讓學生覺得學語文是有用的，是具實效的。我們在研究課程和試驗中，盡量讓同學參與，令課程的設計變得民主性和具意義性；更重要的是通過學生的參與，評估成效，例如，我們會發調查問卷了解同學喜歡讀哪些篇章，並盡所能聽取意見；因為我們相信突破傳統，才能開創雙贏局面。

傳統閱讀教學面面俱到，事事精細，結果只見樹木，不見森林，量雖少，語文教學的質卻不高。我們共同探索建構的「簡式單元教學法」。堅持「以量求質」的原則。傳統上，多讀大多是要求學生在課外進行，但這方法在自覺自律能力較低，家庭支援較少的學生中，

卻難實行。我們提出的「閱讀教學法」，在課程和課堂內幫助學生養成閱讀習慣，將課外閱讀的指導設於課堂之內。增加課內閱讀量，學生每年最少閱讀 100 篇範文（散文、詩歌、小說和戲劇節錄），不少於十萬字名著美文。另瀏覽十本名著，而且適量背誦，積累詞彙句式。實現了由提倡閱讀到老師指導，營造閱讀氣氛，創設閱讀環境等一系列可以操作的措施。經過了多年的實踐，事實證明學生的讀寫能力有了很大的提高。我們切實堅持語文課的重點在「教語言」，使用自編教材，並作教學設計以緊扣單元重點，對文本以外的知識，只擇其最精要作簡介，以圖示板書和誦讀協助整體感悟課文，精選精講語言，點滴積累，體現學生為主體的精神，重視能力遷移與應用。從實踐效果看，的確能提高教學效能。這也是香港語文教育界創新之舉。

另外，我們探索而建構了「簡式寫作教學法」。堅持「多寫少改」——自由文只寫不改，規範文對焦略批，重在講評。這個敢於創新的寫作教學法突破了傳統的雙輪困局，開創了老師、學生雙贏的局面——首先是學生多寫而教師工作量不增，然後學生因多寫而提升了質素，教師批改變得較易，工作難度下降，形成良性循環。現時學校的同學不管能力如何，都「肯寫、敢寫」。即使是第三組別的中一學生經過約三個月的訓練，即能於 60 分鐘內完成一篇 600 字的作文。盡量讓同學覺得學語文是實用的，是有效的。而今，「簡式寫作教學法」並已結集成書。經推介，也有學校試行「多寫少改」，同樣有效。黃政傑（1991）指出課程組織的統整性應用於科目與科目之間、理論與實際間，校內活動與校外活動之間、也可用於認知、技能和情感之間。Ornstein 和 Hunkins（1998）認為統整性是指在課程計劃中，連接所有類型的知識與經驗。而統整的結果可從價值性、完全性、數量性、全體性、秩序性、和諧性與公平性等七個面向來判斷是否達成有意義的統整（楊龍立、潘麗珠，2001）。因此，課程的橫向聯繫必須使學習者將所學的概念、原理、原則關連起來，成為有意義的整體，學習才能產生效果。筆者同意在課程的統整計劃，除了重視知識，也要結合經驗。所以，我們堅持鼓勵學生多寫，而且要多寫自己的「經驗」，並結合所學習的科目一併思考；可以寫科學、可以寫音樂、可以寫體育、可以寫數學。因為我們相信學習是一個整體，科目與科目之間是生活的聯繫，是學生生活的價值點滴；學生想到甚麼就寫甚麼。我們的老師相信從「肯寫、敢寫」切入而加大寫作的「量」，就能獲得由「量」而變「質」的學習效能；這種膽大高遠且敢於創建的新思維是從「課改」開始的。

銳意追求卓越 步伐與時並進

Elliott (1993) 提出：教學是一種行動研究的表現，行動研究的理論也是一種學習理論。歐用生 (1989) 指出只有老師對自己的教學和教室實施研究，然後親自「看到」和親自「體驗」到整個變化的過程，接着重新學習，改變自己的知識觀，這樣才能解決問題。陳伯璋 (1998) 認為行動研究是結合行動與研究的一種研究方法，即是指情境的參與者（如教師）基於實際問題解決的需要，與專家、學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題，進行有系統的研究，以講求實際問題解決的一種研究方法。這就是為甚麼我們很重視行動研究的原因；筆者同意 McNiff (1988) 說的，行動研究不只是教學過程，它是對教學過程的覺知與批判，且利用自我批判的覺知，開放一個改變的過程來改善教學。我們的老師就是執着於研究、改善課堂的學與教；所以黃政傑 (1985) 和蔡清田 (2000) 都指出「行動研究」是基於「教師即研究者」的理念，由實際操作的教師在實際的教學經驗中，根據所遇到的實際問題進行研究，並設計問題和尋求解決的策略。通過實際行動來進行反思、修正，尋求解決所遇到的困難。我們的老師為了更好的配合語文教學的改革，早於 2000 年就參與教育署（現教育局）的語文單元教學改革試驗計劃。經過了一年艱苦努力，編寫了中一級的整套單元教學校本課程，這套課程在當時 49 所試驗學校中曾獲好評，列為中上。但老師並不滿意，因為老師一面編寫，一面試教，在行動研究中發現課程不理想，進行反思，最後決定放棄了整年的心血！在掌握單元教學的概念上，再結合多寫多讀的實驗，重新編寫一套既符合本校學生需要又具向全港學校推廣價值的課程，這套課程的初中部份共六冊，300 篇文章、300 個教案及漢語拼音課本、普通話朗誦光碟；與課本配套的作業也做出初稿，並總結出一套包括單元理論、教學模式及教材教案所組成的「簡式單元教學法」。完成初中的課本後，老師仍不停步，繼續籌備編訂單元教學的中四、中五級課程；到了新高中學制落實後，隨即根據指引趕緊編寫中六語文課本及三個語文的選修單元課本。這種通過研究和實踐，銳意追求和與時並進的教學態度表現了卓越老師的特質。

我們的老師為了完善高質素的教材，除虛心向海內外的專家請教外，並在試教中進行多項的行動研究，因為有效性教學的決定因素，是取決於學生對課堂學習的積極性、主動性（陶曉彥，2008）。

李玉雙（2010）也指出有效課堂又是有效教學的重要載體，要實現有效教學就要利用好課堂 40 分鐘，要把課堂教學的立足點放到學生身上，使學生樂於學，自主學，學會學。行動研究的特徵：

- （1） 在特定的情境中診斷並解決問題；
- （2） 強調問題解決的立即性；
- （3） 重視實務工作者的研究參與；
- （4） 過程重視協同合作；
- （5） 屬發展性的反省彈性計畫；
- （6） 研究的結果可以促成專業成長；
- （7） 是一種社會化過程；
- （8） 具批判性的；
- （9） 具解放性的；
- （10） 是反省—辯證的（Bogdan & Biklen, 1982；Cohen & Manion, 1989；Kemmis & Taggart, 1998；蔡清田，2000）。

所以整個探究模式是一個循環式程序，每一個程序包括四個不同步驟：計劃、行動、觀察和反思。這幾個步驟對評估我們建構的教學法起了很重要的作用；因為我們相信理論是必須在實務中被確認的（Elliott, 1981）。我們的老師為試驗課本和教學法的可行性，一面實踐，一面總結，一面作理論探究，除了驗證我們建構的教學法之外，更為下一步研究創設條件。例如，香港回歸中國已 15 年了，兩地無論在經貿或文化上的交流亦日漸頻繁，兩地學生交流活動亦不斷增加。早年語常會推出「普教中」計劃，鼓勵學校參與；我們的老師認為從學習語文來說，普通話的表意方式與書面語更為接近，以普通話作為思考方式，自能減少文法問題。不過面對的困難可不少。首先，教師質素備受關注，另外，是學生吸收問題。我們的老師認為學校的課改已取得客觀的肯定，接下來該注入新元素，豐富及試驗教材的能耐與效能。在權衡輕重後，認為「普教中」對學生有利的；於是便參加了維持三年的「普教中」支援計畫。我們的老師在計畫中接受培訓，至今，語文科所有老師都能以普通話教授語文。這是另一項課程改革中，老師獲得專業發展的機會與收穫。我們的老師在編寫課本中成長，在課程改革中發展專業能力，在行動研究中尋求、探究教學法，驗證實效，追求卓越；我們的老師都能在課改中培養出一種能力：課堂學與教的「研究能力」。

有了這種能力，就能面對課程的任何更新與改動。這是學校參與了課程改革帶給老師的意外收穫，從收穫中也體現了參與課改教師的成長與發展的寶貴經歷。

掌握課程趨勢 推廣改革成效

傅道春（2001）認為教師必須擁有一種專業擴充能力。它的內容包括：能把自己教學的質疑和探討作為進一步發展的基礎；有研究自己教學的信念和技能；有在實踐中對理論進行質疑和檢驗的意向；有準備接受其他教師來觀察自己的教學，並能在理論和實踐兩個層面上對自己的教學情境進行意圖與效果的說明。筆者對這點是非常同意的；我們的老師在課程改革中也經歷了這個過程，並鍛煉出一種專業擴充能力。這可以通過老師在不同場合、渠道分享課改成效中體現出來的：這包括與外地先進同行交流，多次訪問廣東、上海、北京、南京、天津和台灣等地的中學。改革初期，稍有成效，2003 年學校老師就到北京主講「香港的考試與評估」專題，也有老師出席在武漢舉行的中國教育學會語文教學專業委員會第八屆年會，並分享香港課程改革經驗，接着也在南京介紹「香港的德育觀與德育實踐」。除了到境外交流外，我們的老師還積極組織香港與內地的專業交流活動。接待來訪的本地學校，介紹和觀摩學校語文教學的經驗。出版專業書籍，舉辦及親自教授公開課，促進全港語文教師的觀摩文化。在努力推動下，福建中學（小西灣）中文科在學校率先進行集體備課、相互觀課、評課，實行每級集體備課。2002 年全年，中文科開課逾 140 次，觀課者超過 380 人次，為促成這種教研風氣；學校於 2002 年率先在香港舉辦大型公開課，也是首次以香港老師（福建中學（小西灣）老師）授課，接受他校同工逾百人觀課，禮堂座無虛席，開香港交流之風。當時，這種課堂和教學開放的氛圍慢慢向全校、全港推廣，這是中文科同事參與了課程改革後的成果，這成果正體現在率教研交流之風的帶頭作用；學校在 2003 年 12 月舉辦了一次面向家長和教育同工的全校開放日。該日全校的課堂均向外界開放，接待超過 100 名來賓參觀，超過 100 多堂課。這也是史無前例的。至今，福建中學（小西灣）仍是全開放的，平均一個月至少有一所機構到校交流、座談、聽課。我們的老師推廣課改的成效是不遺餘力的。

筆者很同意傅道春（2001）所說的，教師能力是教師在一般能力的基礎上，不斷順應教育的過程的要求而形成和發展的。教師能力的發展經歷了三個階段，其中一個經歷，他

說是「生成階段」，他認為新教師走上工作崗位，均有一個從不知到知，從不能到能的過程，知識老化速度的加快和師範生在校所學知識與實踐需要的差距，使新教師面臨重新構建知能結構的任務。教師能力的生成過程是一個學習——實踐的過程，是知識技能向教育教學能力轉化的過程，也是學習與研究意識的產生過程。筆者認為這一點說得很好，可是不單是新任老師，就算是資深的老師也一樣，每一個改變都需要「實踐過程」，有了實踐就能掌握課程的得失，判斷課程的成效；因為通過親身體驗，才能透徹掌握課程，而整個實施與管理的工作就能井然有序，有了一個規律，推廣起來就具理論與實踐了。所以陳時見（1999）認為要搞好課程管理，必須遵循一定的規律，按課程的規律辦事。首先，課程是一個龐大的系統，既然它是一個系統，它的各要素之間就有聯繫，就應該是一個整體，所以課程管理的一個重要原則就是整體性原則。所以課程改革是否成功，除了具備了強而有力的火車頭之外，同事間的協作才是關鍵；我們的老師就擁有這協作特質。另外，陳時見（1999）也指出，課程管理的目的是在一定環境中，通過一系列的管理行為，使課程系統取得最好的效果，所以課程管理的另一個重要原則是最優化原則。所以我們的老師在推廣改革成效時，也不時強調「優化」是改革的重點，不是說已經很好就不改，而是要進行優化。筆者認為這是教育局多年致力推行教改的總方向；因為「沒有最好，只有更好」。教育統籌委員會於2000年在其《香港教育制度改革建議》報告中，確立了「終身學習、全人發展」為二十一世紀的教育目標，並全面推出2000年教育改革藍圖內所承諾的計劃。我們都知道教育改革是一項龐大且複雜的工程，從來都是這樣，「改革」總是帶來不安、困難和挑戰。所以我們的老師樂意分享成功經驗，毫不吝嗇分享各地課程改革的趨勢與發展等資料，和多年進行課堂研究的心得與成效呈顯與會者跟前。學校是願意老師多作分享的，因為一次分享等同一次總結；而總結是一種能力的體現，也是教師專業能力發展的過程，機會難得。傅道春（2001）也說了：隨着教育教學經驗的豐富，教師的能力開始走向成熟，並形成自己的風格與特長，增強了適應和應變力，掌握了比較過硬的教育教學本領。這一階段的教師形成了自己的「科學教育學」體系，具有一定的教學研究水平，逐步萌發創新意識。教師經過長期的學習、實踐，其能力開始進入巔峰。不僅形成了合理的知能結構，具有完備的教育理論素養和學科知識體系，而且積累了豐富的教育教學經驗，形成了自己的教學專長，具備了組織和領導教學和研究的能力，具備了進行教育創新的基本條件。我們的老師雖然說不上登鋒造極，但「推門觀課」已經難不了他們了。至於負責一個講座對我們的老師來說是學習、是發展，又是教學專長與能力的展現；學校是樂見其成的。這是

課程改革帶給老師的恩物和收穫！現在我們的老師各具風格，各領風騷。老師都各有自己的教學本領；但更重要的是：那都是對教育、對學生「有心」的老師！

總結

新一屆香港中學文憑公開考試已結束了。2004年10月，教育統籌局推出有關新學制的諮詢文件，2005年5月發表《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》報告書，貫徹培養學生終身學習、全人發展的教育目標。為協助學校於2009年9月起在高中各級實施新高中課程，課程發展議會及香港考試及評核局於2007年聯合編訂了二十四科新高中科目的課程及評估指引，而課程發展議會亦於2009年編訂《高中課程指引——立足現在・創建未來》，讓學校建基於基礎教育的優勢和經驗，為學生提供寬廣、均衡而有多元化選擇的高中課程。334新學制正式落實，這是香港教育史上一個重要的里程碑。在整個新學制推出時，爭議的聲音此起彼落。十年課改剛停下來，隨即的變動又來了。前文說過「變」會帶來不安。但新課程內容為學生提供了寬廣、均衡和具深度的變動，例如，教育局在24個新高中科目外，為學生提供應用學習課程。課程的目標是通過真實情境，讓學生從應用和實踐中學習有關的知識和理論，從而培養他們的共通能力。這些改動的原意本來是好的，可是前線教師還是憂慮！筆者認為新學制就好像是一個課程統整，將不同學科知識加以整合，重新安排學習的方法，統整的範圍不單是學科的統整，筆者認為那是一種課程設計的意念與理論的統整。這包含經驗與社會的統整；組織課程的核心是學生經驗到的實際生活，將有關的內容聯貫起來，藉此讓學生批判性地探討真正的議題（歐用生，1996；楊家寧，2005）。

所以「改動」是一個「整合」的意念，因此，新學制可以說不「新」；所謂百變不離其宗，例如，教育局制定的政策強調學生「學會學習」的能力。為達到使學生能夠養成學會學習的能力，政府在課程指引內提出了「九種共通能力」及「四個關鍵項目」兩種概念。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，自我管理能力，研習能力。這都不是新的東西，只是把我們已知的知識重新演繹。又例如，「優化教學協作計劃」是在香港教育局資助下，由香港中文大學教育學院與學校夥伴協作中心聯合多所中小學合作開展的一項探索，目的是為不同學

習領域的教師提供專業支援，以提升教師的教學效能及專業能力，「4-P 模式」則是該計劃在促進教師專業發展方面運用的基本策略。4P：澄清問題（Problem Clarification）、計劃（Planning）、計劃行動（Progress Action）和進展評鑒（Progress Evaluation），這四個環節又構成一個不斷循環的整體流程。目的是運用「4-P 模式」改進相關科目的課堂教學，通過這個模式為教師反思及其專業發展提供一種現實的策略和工具。但老師對這四個環節是不會感到陌生的，因為沒有出現這「4-P 模式」之前，我們的老師已懂得澄清問題、計劃、計劃行動和進展評鑒；只是我們從沒有想過要把他們統整起來。李子建（2002）嘗試把個人反思和行動研究簡化成為 4-P 模式，目的是方便學校應用在校本發展的探究上。為甚麼呢？因為在教育工作上，引入個人反思和行動研究，可以更有效地在思想和行動上進行有機的整合與系統的檢視；同時，它更是學校發展其教學專業的（李子建、馬慶堂，2010）最好方法。今天有專家們把我們慣用的東西整合起來，成了理論，而且指引我們如何用得更好、更科學；又為了使我們容易掌握、便於記憶，並冠以名稱——「4-P 模式」；有理論、有實踐、有成效，那是最好不過了。所以，筆者認為如果我們抱這樣的心態面對「改動」，心情就輕鬆了。因為那些改動只是將過去零碎分立的教材或教學活動加以關聯與整合，或在兩個或兩個以上的學科領域間建立連結（Deborah, 2001）。只要我們虛心學習，熟能生巧，定能掌握竅門，使之成為我們的助力。

另外，我們還要洞悉課程統整是社會現實的需要，例如應用課程的設置讓我們想到，課程是以生活經驗、個人與社會的需求作為統整的焦點，主張統整課程不僅是學科間的聯結，而是應能反映生活，甚至把課程就視為是生活（Gehrke, 1998）。如果我們這樣想，就容易接受「改動」了。因為課程統整是教育的完整歷程，融合各個學科的新領域，以主題來組織課程核心，提供個人學習經驗與社會的整合，來增加學習的整體性。Tchudi 及 Lafer（1996）和 Beane（1997）認為統整課程的特質是學習者本身的議題和所關心的事，並能激發學生思考，引導學生學習；帶領學生進入真實世界，解決問題；並建立強而有力之學習社群的合作感。這些學者的看法與我們課程改革的目的是一致的。因此，「課改」、「改動」並非洪水猛獸，只要善用，就能通過「課改」促成學生的高效能學習，也能促進老師的專業發展與成長。Elliott（1993）認為課程改革是人的改革；課程發展是人的發展；沒有教師發展就沒有課程發展。筆者更認為課程改革是課堂的改革；課程發展是學與教的發展；沒有學生和老師的發展就沒有課程發展了。

參考文獻

- 中華人民共和國香港特別行政區(2006)。《教育改革進展報告(四)終生學習·全面發展》。香港：政府物流服務。
- 才讓措(2007)。《校本課程開發是提升教師專業化的契機》。青海師範大學(哲學社會科學版)。05期,132-136。
- 王文科(1990)。《課程論》。台北：五南出版社。
- 吳剛平(2002)。《校本課程開發》。成都：四川教育出版社。
- 李子建(2002)。《反思教學行動研究〈一個都不能少：個別差異的處理〉》。台北：師大書苑。
- 李子建、馬慶堂(2010)。〈反思教學·校本行動研究與教學發展〉。《校本課程發展、教師發展與伙伴協作》。北京：教育科學出版社。頁11-41。
- 李玉雙(2010)。〈有效課堂教學的理解〉。2011年11月22日,取自<http://hebei.teacher.com.cn/GuoPeiAdmin/HomeWork/ShowStudentHomework.aspx?HomeWorkStudentID=5374&cfName=201011035374>。
- 香港課程發展議會(2000)。《學會學習課程諮詢文件》。香港：香港課程發展議會。
- 香港課程發展議會(2001)。《學會學習·課程發展路向》。香港：香港課程發展議會。
- 香港課程發展議會(2009)。《高中課程指引——立足現在·創建未來》。香港：香港課程發展議會。
- 張嘉育(1998)。〈認識學校本位課程發展〉。台北：發表於國民教育政策與行政學術研討會。2011年11月30日,取自http://study.naer.edu.tw/UploadFilePath/dissertation/1016_02_011.htm。
- 教育統籌局(2005)。《高中及高等教育新學制——投資未來的行動方案》報告書。香港教育統籌局。
- 陳伯璋(1998)。《教育研究法的新取向——質的研究法》。台北：南宏。
- 陳時見(1999)。《課程與教學理論和課程與教學改革》。廣西：廣西師範大學出版社。
- 陶曉彥(2008)。〈如何提高課堂教學有效性〉。2011年11月22日,取自<http://www.xhedu.sh.cn/cms/data/templates/forum/attach/200809/05/1220575164-embed-lunwenzuoye.doc>。
- 傅道春(2001)。《教師的成長與發展》。北京：教育科學出版社。
- 黃政傑(1985)。《課程改革》。台北：漢文。
- 黃政傑(1991)。《課程設計》。台北：東華。
- 黃政傑(1997)。《課程改革的理念與實踐》。台北：漢文。

- 楊家寧(2005)。《臺北縣國民中學社會學習領域課程統整實施現況之研究》。台北：淡江大學教育政策與領導研究所碩士班碩士論文。
- 楊龍立、潘麗珠(2001)。《統整課程的探討與設計》。台北：五南。
- 歐用生(1989)。《質的研究》。台北：師大書苑有限公司。
- 歐用生(1996)。〈培育多元文化觀的教師〉。《國民教育》，第36卷5期，2-6。
- 歐用生(1999)。〈加強課程理論與實際的對話——再評九年一貫課程的配套措施〉。《國民教育》，40(6)。
- 蔡清田(2000)。《教育行動研究》。台北：五南圖書。
- 課程發展議會(1999)。〈為甚麼要改革學校課程？〉。2011年11月22日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=4042&langno=2#1>。
- 霍秉坤(2000)。《香港課程改革決策評析》。課程與教學季刊，第3卷1期，59-78。
- 霍秉坤、馮育珊(2005)。〈香港小學課程發展主任的專業發展：切合需要的設計〉。載《課程發展、教師專業發展與學校更新：第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》（頁351-369）。
- Beane, J. A. (1995). *Toward a coherent curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College.
- Blackman, C. A. (1989). Issues in professional development: The continuing agenda, In M. L. Holly & C. S. McLoughin (Eds.), *Perspectives on the teacher professional development*. New York: The Falmer Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research*. New York: Allyan & Bacon.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. RKP.
- Deborah, D. (2001). The economy of curriculum integration: Profit and loss. *English Leadership Quarterly*. 23.3 (2001): 2-5. Hall, Jacquelyn.
- Elliott, J. (1993). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1981). *Action Research: A framework for self-evaluation in schools*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gehrke, N. (1998). A look at curriculum integration from the bridge. *The Curriculum Journal*, 9(2), 247-260.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- McNiff, J. (1988). Action research: Principles and practice. London: Macmillan. *Leadership Quarterly*, 23(3), 2-5.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (1998). *Curriculum development & design*. NY: Macmillan.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Sergiovanni, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Tchudi, S., & Lafer, S. (1996). *The interdisciplinary teacher's handbook: A guide to integrated teaching across the curriculum*. Portsmouth, NH: Boynton / Cook Publishers.
- Wiseen, M. F., & Andrews, I. (1987). *Staff development for school improvement: A focus on the teacher*. New York: Falmer Press.