

從多元視角看九七年後的香港課程改革

Multiple perspectives review on Hong Kong curriculum reform since 1997

顏明仁

香港教育學院

李子建

香港中文大學教育學院

摘要

本文檢視香港特區一九九七年後首十年香港的課程改革發展歷史，並從教育質素、學習機會、學習多元，以及課程是否變為中央化等多元視角，加以討論。分析結果首先肯定香港的教育質素有提升。再揭示間接或直接提供學生學習的平等機會是受到質疑，不過，香港的教育成效均等情況滿意。第三項的多元化課程發展方面，核心課程雖有收窄，但在選修科目和應用學習，以致學習的形式和方法，課程改革確是意圖給學生提供多樣的學習機遇。第四項的課程改革中央化問題上，香港是出現中央化—校本化的互動。最後，本文指出推動或實踐課改工作，要小心謹慎，要考慮承受能力。

關鍵詞

課程改革，課程實施，教育質素，學習機會

Abstract

The paper reports the curriculum reform developmental history in the Hong Kong Special Administration Region since 1997 until 2007 by the multi-perspectives of education quality, learning opportunity, learning diversity, and the centralization of curriculum reform. The paper reveals firstly affirmed Hong Kong's education quality has been improved. Secondly, it reveals a question of fair learning opportunity and the learning equality is satisfied in Hong Kong. Thirdly, for the curriculum development, it reveals the numbers of core curriculum have been limited, however, there are choices of elective subjects and apply learning as well as learning approaches and methods been introduced by the reform. The curriculum reform has the good intention in providing learning diversity and opportunity for our students.

Finally, the paper points out the curriculum reform initiation and implementation must be careful and consider the affordability of the educators to change.

Keywords

curriculum reform, curriculum implementation, education quality, learning opportunity

本文內容為華東師範大學葉瀾教授主持的教育部重大攻關課題「基礎教育改革與中國教育學理論重建研究」子課題「香港地區基礎教育改革實踐與理論研究」（李子建教授統籌）的初步成果之一。

導言

本文就九七年後至 2007 年 10 月底，對香港的課程改革試從教育質素、學習機會、學習多元，以及課程是否變為中央化等視角，檢視遇到的挑戰和展望將來。

討論香港的教育發展，是可以採用不同的角度及觀點出發，例如在為香港適齡學子提供教育機會，公辦（即由政府或民間以公費形式辦學的公立教育）或私立學校等方面的課程設置等。以接受教育的機會來說，對香港人來說，可以驕傲地承認，在香港生活的人已經由過往只追求學生完成小學教育，再而完成初中教育，到現時，差不多所有學生都可以完成中五課程，2007 年起的幼兒，只要入讀非牟利的幼稚園，就可以得到學費津助（以學券形式進行），並從 2009 年起，所有中學生都能夠在公立中學完成高中課程，可以說，在香港就讀的學生都能夠不分貧富，都得到機遇，都有接受基礎教育至高中畢業的機會。

香港的教育發展，早已由追求數量，轉變為追求教育質素的提升。在學子入讀的學校屬於私立或公立學校方面來說，香港的教育發展，從第二次世界大戰至今，已由過往以私立學校為主，轉變為以官津補形式存在的公辦中小學校為主，至於在九七後迅速發展，在課程發展上有更大彈性的直接資助學校（簡稱「直資」），在校舍土地和建築費用、開

辦費用、教職員薪資及營運經費等都得到政府公費的津助，再加上學生另外繳付的學費，不過，它們仍被歸為公費學校。至於非直資學校的學生，只要願意入讀傳統的公立中小學，他們仍可以得到質素不低的基礎教育機會。

本文分析的焦點限定於九七年後至今的香港課程發展改革（課改），考量「九七後的課程發展相對於前」的課題，討論聚焦兩大處：即教育質素是否能夠提升和學習機會是否平等，和檢視附加兩項的重大考量：即課改導致學習分化抑或多元化，以及更中央化還是非中央化的討論。研究小組提出如此的討論，乃建基於閱讀的文獻及參與的教育改革經歷告知我們，教育要否改革、課改要否推行，往往都是人類社會在回應當前或朝未來發展所需，包括回應政治、經濟、科技、人類生活和價值追求的轉變的事實，研究小組看到不少地區於實踐課改時，往往以追求改變是能夠改善學習質素和增加學生的公平學習機會為賣點，打動人心，讓教育持份者參與改革。再者，於課改實施時，課程表現及學習內容可以出現多了些或少了些的變化，以及教育部門於控制上，或會表現中央集權或放權的形式，因此，研究小組提出以下四項具體討論問題：

1. 相對於前有否提升教育的整體質素？
2. 相對於前是否會間接或直接提供學生學習的「平等」機會？

3. 相對於前會否增加學習分化或多元化的現象？
4. 相對於前是否導致中央化／非中央化的課程改革？

九七年後至今，影響香港課程改革的文件（見表1）至今，最主要的是2002年7月公布的《基礎教育課程指引——各盡所能——發揮所長（小一至中三）》，這課程文件把香港的學習科目分為八大學習

領域，亦把核心課程的表現方式改變，於相關的學習領域，再提出課程指引系列，如《課程指引系列——個人、社會及人文教育課程指引》，各學習領域都在課程、教和學、評估（即台灣慣稱的「評量」和內地慣稱的「評價」）等範圍，為教師和學校提出發展的方向及具體措施。而2007年3月公布的高中課程及評估指引（定稿）亦是依著2002年的《基礎教育課程指引》文件，明確2009年起實施的新高中課程。

表1：影響香港課程改革的主要官方文件列表

1997 教育署頒布《學校課外活動指引》，《學校教育質素保證視學手冊》；修訂《學校公民教育指引》，《學校性教育指引》和《中學教學語言指引》諮詢文件 教育統籌委員會發表《第七號報告書——優質學校教育》 首任行政長官董建華發表首份施政報告《共創香港新紀元》，設立50億的優質教育基金 1998 教育署頒布《目標為本課程學習評估指引》，《學校教育質素保證表現指標》 教育統籌委員會發表《與時並進善用資訊科技學習：五年策略1998/99至2002/03》資訊科技教育五年策略》諮詢文件 1999 教育署頒布《資訊科技學習目標》諮詢文件；修訂《學校環境教育指引》 課程發展議會頒布《香港學校課程整體檢視：改革建議》諮詢文件 教育統籌委員會發表《廿一世紀教育藍圖——教育制度檢討：教育目標諮詢文件》和《終身學習、自強不息》諮詢文件 2000 教育統籌委員會建議：設計基本能力評估（Basic competency assessment, BCA）——包括學生評估和系統評估代替香港學科能力測驗（Academic Attainment Test）。行政會議通過由2000/01年度開始；發表《終身學習、全人發展——香港教育制度改革建議》報告書	2001 課程發展議會頒布《課程發展路向——學會學習——終身學習，全人發展》報告書及《學校課程發展示例》 2002 課程發展議會頒布《基礎教育課程指引——各盡所能 • 發揮所長（小一至中三）》 2004 教統局公布《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》（即「334報告書」）及「新高中課程核心及選修科目架構建議」諮詢文件（2004年10月） 2005 教統局發表「334報告書」，為三年高中學制的實施，策畫未來的路向（2005年5月），公布《新高中課程及評估架構建議——第二次諮詢稿》（2005年6月） 2006 教統局公布新高中課程及評估指引（課程部分暫定稿）（2006年1月），新高中課程及評估指引（暫定稿）（2006年6月），和2012年香港中學文憑考試建議評核大綱（2006年9月） 2007 教統局公布推行非牟利幼稚園「學前教育學券計劃」，高中課程及評估指引（網上版）（2007年01月） 教統局公布與香港考試及評核局（考評局）聯合編訂高中課程及評估指引（定稿）（2007年03月）
--	--

以上列舉的課程文件，以我們親自參與的香港課程規劃的經驗是能夠印證文件都往往都是由負責教育的部門，不少時候可能會是由官員主導，並通過有前線同工、學者和非教育界人士代表的課程發展議會或教育統籌委員會（簡稱：教統會），以及其屬下的工作小組或委員會，召開不少的會議，進行設計內容，提出討論和建議，制定政策，然後交由教育部門，如前教育署、教育局（即前教育統籌局）推行政策。

討論1：相對於前是否增加教育的整體質素？

任何地方的課程改革和發展，都絕不是突然而來，或和從前的運作無關。因此，討論九七後的香港課程改革，仍然有必要回望1993年香港政府的課程文件宣示小學應設立核心課程（Core Curriculum），按照兒童的需要和本港的環境，提供內容廣泛而又均衡的教育。核心課程是以「科目」為考慮單位，包括中文、英文、數學、社會、科學、健教、音樂、體育及美勞。授課口語絕大多數是廣東的廣州話，中文文字則是傳統的中文字，並以學習母語方式教授英文，以學習外語方式來教授中文。與中國內地溝通的主要語言——普通話，在九七年前，在廣州話通行的地區處於弱勢，學校採用普通話授課的不多，直到九七年後，普通話才被列入指定的學習科目當中，教授中文以普通話進行的始與日俱增，同時普通話教中文，也得到政府通過語文常委會的祝福，增加資源，推動香港的學生運用普通話作口語溝通的能力。

九七前的課程文件指出共同核心課程是為本港小學及初中學童提供全面教育，用以配合港府為十五歲或以下的適齡兒童，推行的普及與強迫教育。基於共同核心課程只能照顧大部份學生的需要，卻未能同時兼顧那些學能較好和較差的學

生，教師在實踐上無可避免遇到不少學生的行為問題，例如無心學習、中途輟學等。就同時教導學能參差學生所產生的問題，前教育署曾經建議加強基本學科的教學、修訂課程用以提高學術水平並配合社會所需、向學能較低的學生提供實用課程及輔導教學等，而推行相應政策方面，則包括推行公民教育、實施全日制小學、發展活動教學等。到將要2009年施行的新高中教育改革，核心課程則是中文、英文、數學和常識四科。很可惜，在教學上，中小學的每班人數仍是接近四十人，仍是以大班教學的方式在教室內教學。教育局孫明揚局長於2007年9月9日「向老師致敬2007——敬師日慶典暨表揚狀頒發典禮」的致辭中公布，由2008/09年起，每班學生人數減2名，即把2007年的小學標準班額，由目前採用的傳統教學37人或活動教學的32人一班的收生數目調低至每班35或30人；而現時小一23人的開班準則，亦會相應地調低至21人。可惜，這種做法減少每班學生人數，只是回復舊日十年前的每班人數比率。再依教育局2007年網頁資料顯示，全港統計平均數字來說，小學每班仍是平均32.2人，中學是38人。教學的環境仍是大班，仍是教師為本的全班教學（李子建，2002，頁36）。然而，總的來說，香港面對適齡學生日少現狀，學校結束，教師面臨失業威脅，引發社會不安，故把大班轉向小班教學發展，似乎亦是一種穩定社會的策略。2007年10月10日行政長官曾蔭權發表《施政報告》，提出教育改革，表現政府有信心在中小學推行小班教學的政策，這種改變也和課程改革同樣，將會對香港的教育質素變化有影響。

香港課程發展議會於2001和2002發表的課改文件，是以學習領域（domain）的概念提出KLA（Key Learning Area），指出這是學校課程的重要部分。學習領域“它建基於主要知識領域中基礎而關聯的概念，而這些概念是所有學生均應學習和掌握

的。學習領域為學生提供不同的學習情境，透過適切的學與教活動和策略，讓他們發展及應用共通能力 (例如創造力、溝通能力、批判性思考能力和協作能力)、培養正面的價值觀和積極的態度、建構新的知識和加深對事物的了解。因應不同的學習目的，各學習領域學習的取向可以是學術性、社會性、實用性或綜合性；而在課程設計方面，則可以用科目、單元、單位、課業或其他模式，組織學習內容" (課程發展議會，2002，頁3)。2002年發表的《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長 (小一至中三)》課程文件對課程的看法是：

「學生在校內通過刻意安排所學到的學習內容，或隨機遇上的學習經驗」；「學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、國家以至全球作出貢獻。」

在課程發展議會 (2002)出版的《課程指引系列——個人、社會及人文教育課程指引》也指出「為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的路向。」

又如2007年由課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂的《中國語文教育學習領域——中國語文課程及評估指引 (中四至中六)》文件，指出課程宗旨為

「配合整體的教育發展方向，為學生終身學習、生活和日後工作打好基礎……我們期望透過本課程，培育出善於溝通、有獨立思想、具批判精神、富創意、能解決問題、有審美情趣、有道德操守、體認中華文化、樂於終身學習的新一代。」 (頁2)

課程文件要求教師於從事教育工作和進行教學工作時，就必須處理課程問題，為學生提供學習機遇。當然，我們必要承認，教師群中，現時仍有人視課程不外是從教科書考試大綱、或課程綱要。教育宗旨、課程宗旨或目標，教學內容和課程綱要等的主次關係並不明顯理解。九七前1993年出版的「香港學校教育目標」政府政策文件，它的作用在於為所有學校教育工作者，提供一套進行教育活動的工具和架構，但是，同年由課程發展議會所出版，由學前至高中的「課程指引」，內容則概述各個學習階段的目標、性質和範疇、學習範圍及要素，就推行課程作出指導，與教育統籌委員會 (由教統局名義發表) 的香港教育目標並沒有明顯配合。這種各自為政的現象直到九七後，於2000年教育統籌委員會開展的香港教育改革工作推行後，在《香港教育制度改革建議》提出，二十一世紀的教育目標：

「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，有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。」

期後，教統局發表「樂善勇敢」的學校教育目標。2003年1月，教育署併入教育統籌局，自此，決定政策和執行政策均由教育統籌局負責，而教統會的地位，也從以往向總督或行政首長提意見，轉為向教統局局長提供意見。權力的轉

移，對推行政策及工作或是有利。這轉變對香港的教育目標與課程發展議會的工作統一口徑，亦或有利。以 2001 年課程發展議會發表的「課程發展新方向——學會學習」文件為例，便肯定課程發展要配合教育目標變化同時，在課程組織、評核方式等都與教育目標配合。所以學校課程發展議會 2001 年發表的《學會學習——課程發展方向》指出

「學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、國家以至全球作出貢獻。為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的方向。」

從先前論及的課程文件分析，展示香港的課改工作是有推動教師做好教育，做好教學，要求大家為新課程達成新的教育目的，如 1. 教導學生有能力反思，掌握解決問題的方法。2. 把特定的知識傳授或道理灌輸。3. 傳授知識、情性、技能和態度的過程。4. 以學生為中心，設計適合他們的活動，引發學生自學等等。2007 年 10 月 10 日，特首曾蔭權發表的《施政報告》，提出的教育改革，如下列兩項：

- 十二年免費教育。包括 2008/ 09 學年起，政府全面資助就讀公營中學的學生至高中畢業為止。

2009/ 10 學年開始實行三年高中學制學生提供十二年免費教育；為目前(2007)就讀舊學制的中學生，政府提供十三年免費教育。

- 由 2009/ 10 學年的小一班級開始，在條件許可下於公營小學分階段實施小班教學，到 2014/ 15 學年擴展至小六。在充分諮詢及尊重持份者意見後，於 2008 年 9 月前落實推行細節。

我們再看課程發展處曾委託香港城市大學社會科學部在 2003 年進行「二零零三年學校課程改革及學習領域課程實施情況調查」(教育統籌委員會，2004，頁 10) 結果，顯示：「超過 70% 小學校長及 50% 中學校長都認為學生在溝通能力、獨立思考能力、學習動機、創意、承擔等方面都有明顯進步。超過 60% 校長及教師認為他們能從改革中取得個人／專業發展，而且對推行課程改革策略的信心提高了，學校的團隊協作文化也更鞏固；這些都對學校推行課改有幫助。」此外，較多小學校長認為學校在「學校作為一個學習社群」、「學校與家長的關係」等多方面有所改善。多位小學教師認為課程改革帶來的效益稍高於相應的中學教師。小學校長亦表示學生情況稍微較好和較好的比例高於中學校長（香港教育統籌局，2004，頁 25-27；李子建，2005a，頁 47）。根據筆者之一參與的「躍進學校計劃」評估研究，小學的進展也比中學較快。另一方面，教統局委任香港城市大學優質評估研究中心在 2005 年進行「學校課程改革及學習領域課程實施情況調查」，結果顯示(教育統籌委員會，2006，頁 10)：「超過 90% 校長指出自 2001/02 學年至今，他們已運用四個關鍵項目作為推行學校課程改革的切入點，當中以從閱讀中學習的百分比最高（超過 99%）。大部分校長認為四個關鍵項目對促進學生

學習有幫助。」

基於以上的文件及研究結果分析，我們認為香港的教育和課程改革發展，確是朝向提升教育的整體質素而發展的。

討論2：相對於前是否會間接/直接提供學生學習的“平等”機會？

上表一列出的課程改革文件，主要是針對基礎教育的發展，而當前香港教育的另一最大挑戰則是新高中的改革，要為所有學生提供高中學習的機會。在回應十年間課程發展相對於前是否對學生學習的平等機會有改變，我們先利用曾榮光(2004, 2004-12-24及2004-12-25)在文匯報發表的文章“高中教改的課程改革議題——從形式到實質教育機會”的看法，指出香港教改措施分辨為兩大取向：其一，是以行政管理（以至企業管理）角度出發，強加諸於教育的一種，追求外顯指標的表現主義、強調品質監控與問責、及把教育商品化以至市場化的教育政策取向。其二，是由教育內在價值出發，追求均等教育機會，實現真實的終身學習 (authentic learning for life) 政策取向。

行政管理角度出發的教育政策取向，在近年明顯地支配了香港教育政策議論，這包括學校表現指標的訂立，推動質素保證視學、對教師設立語文基準評核、公佈校本管理條例、學校表現評量，實施學校自我評估機制、確立學校增值資訊和學生基本能力的系統評估等。至於後者由教育價值、均等教育機會出發的教育政策取向，則包括取消升中機制中的學能測驗、升中學能組別由五減至三組、普及高中教育機會的“一類政策取向，明顯地在近年教育政策議論中是處於次要及邊緣化的地位 (曾榮光, 2004) ”。

課程的發展難免受到「話事人」心態的影響和左右。我們觀察到九七後的香港教育決策傾向向外顯指標是反映“由商業化主導”的現象。香港生

活的特點是不少人都感受到一切皆重利，社會及做教育決策的人似乎都愛把“辦教育”等同做一盤生意，目的是在有限時間內，在官員的有限任期內，短短數年，追求可見的短期利益。香港的教育部門是否採納學校市場化及商品化，還有待研究。但在教育變為商品市場後，英國的Stephen J. Ball (2006) 就批判教育市場定位，他以英國的教育改革為例，指出英格蘭的教育，強調要給家長有選擇，學校的類型是多樣的，學校之間存在劇烈的競爭，對學校的資助方式，是按收到的學生數目總數來決定資助金額。而英格蘭每年都有25%學生未能掌握讀寫算及輟學，又未能找到工作 (BBC, 2007-1-23)。我們必須承認事實，香港的教育制度及做法，九七前是英國翻版，九七年香港特別行政區成立後，做教育的事及做教育政策決定，仍否會受到英國影響？還是中國內部的影響？

我們反思Stephen J. Ball (2006) 給英國教育的批評，發現香港似乎仍有類近的地方。香港的教育官員看教育，似乎有不少仍是強調學校和學校之間要競爭，公共的資源，放在辦得最好的學校，才是物有所值，這種思維，似乎在決策者心中，佔上最重地位，曾榮光(2004)批評香港所言的教育均等機會，正是建基在市場化和商品化下。而Stephen J. Ball (2006, p. 268) 批判這種“市場制度衍生大量信息，〔學校往往〕通過宣傳、市場推廣、進攻式的會計 (aggressive accounting) 導致〔學校〕不再被信任”。Ball的批判使我們提問從2002年推出至今天2007年的課程改革，“最終的目的究竟是以學生為本？還是為商業服務呢？”在教育改革講求全球化〔想清楚我們是否真的在討論全球化，還是講跟隨美國，以美國為模仿對象，一切是美國的才好？〕、市場講求競爭，教育局追求善用公帑〔善用公帑是對的，但倘若只為省錢，而無法改進教育質素則會存疑〕。例如2004

年3月，教統局公佈採用小一收生不足23名的學校不獲分派中央小一學位（小學教育界稱為“殺校”）的政策，不論學校收生的背景和區內學生數目下降的現象。學校要求生存，就要在教育市場中，找到顧客〔即學生〕，學校教育及師生，變成商業行為，教師提供的是服務，學生是到學校取得服務，“學校受市場導向和表現指標（performativity）影響”（Ball, 1999）。課程和教學變成為表現指標而服務，卻不是以學生利益為中心。

有些教育決策者或且從商的人，認為各級教師，均要做到能夠取得顧客（學生）的歡心、設計受顧客喜愛的商品--學生及學生家長喜愛的課程及教育活動。又例如有大學管理層鼓吹學生在教師授課後，給任教課程的教師打分寫評語，把學生能否學習，發展學習的能力和責任，推到教師身上。這些做法並不如舊有的教學習慣，是由教師打評學生的學習表現，反而是由學生為老師評分。特別在教育學院或教師培訓課程中，執教的，不少具備教師資格或是有豐富前線教學經驗，但在商品及提供服務的觀念下，這些教師卻要受“未受訓”、未了解何謂教學的“準教師”，仍是準老師身份的教育課程學生，評定已有專業資格和教學經驗的大學教師，評定他們課堂的授課表現能否激勵學生學習，教學是否清晰等等。於一個單元或科目教學完結後，究竟是否要由未具有資格的準教師給教授其教學法或教師知識和技能的大學老師打分評等，評價教師的教學效能；或由無資歷的學生對有學養的老師品評的邏輯，是否妥當？出現這種生評師的變化，或與香港在教育商品和市場化領導下，師生關係轉變為服務提供和購買服務，學校要通過商業競爭行為，吸納足夠的學生顧客，以追求眼前盈利的商業思維來辦教育，這種做法真的可以改進教育質素，讓教師做到中國傳統的傳道授業解惑嗎？我們的教師教育課程能夠培育有質素和學養的新老師嗎？

九七後的新高中學制意味香港教育普及至高中學習階段。如前文所介紹，這是繼七十年代實施普及強迫小學教育，八十年擴展至普及強迫初中教育，九七年前後在實質推行教育上，普及到中學五年級教育，到2009年推行新學制，在香港生活的青少年人，只要是適齡的學生，都可以入讀官津學校，都有機會完成高中學歷。這亦是香港社會的驕傲，香港的經濟能夠負擔的先決條件下，對所有學生，都能夠不分貧富及其出身，讓學生完成高中教育，我們認為這是以教育政策，向學生提供一個均等的學習機會，也是未來的香港、以至國家培育人才的重要政策措施。

就教育成效“均等”（equality）來說，香港中文大學的何瑞珠（2004，頁18）領導的香港PISA（Programme for International Student Assessment）學生能力國際評估計劃結果顯示，“在香港，不同社會經濟地位的學生之間的成績差距，較其他國家的相對為小。這意味著來自不同階層的香港學生的教育成果相當平均。另一方面，從學生成績差異而言，香港15歲學生的成績差異遠低於經濟合作與發展組織OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）的平均值。這兩個指標均說明，香港的教育系統可說是較接近教育成效均等的理想。”不過值得注意的是由第一屆（2001-2002學年的數據）的PISA數據來說，校間差異（含蘊學能分階元素）仍有待改善。

九七年的課改教改發展讓直資學校的發展更好，這使到我們想到“直資學校學生是否在學習機會方面，相對一般的公立學校學生又更為有利？”香港自九七年後，教育部門似乎是積極鼓勵“有能力”的學校轉變受資助方式，鼓勵有條件的資助津貼學校轉為直資學校，讓直資學校一方面得到政府公費津貼，另一方面又能收取學生學費，而且對一些新開辦的直資學校，政府又撥出

土地及資助建校經費〔當然，這種做法受到質疑，有否把公家資產，偷換轉換到私人手中，而真真假假，取決於政府和這些直資學校辦學團體的合約細則，對公家的投資，有否規定仍由政府保留擁有權，還是把使用權歸直資學校依合約規定時限內擁有與負責〕。在論述課程發展對學生的學習機會質素和公平會否影響時，我們現時雖未能取得直資學校學生的家庭社經地位及學習能力數據，用來和一般公立學校學生數據比較，但單以家庭經濟社經地位高低對不同學習成果和質素平等的比較考慮，以一個家庭能夠負擔額外的學費和較好家庭經濟收入一層的學生往往得到較佳的學習支援來說，我們推斷一般的公立學校和直資學校學生應該是總有差別吧！直資生總比一般學生較好的。

另一點要注意和討論的是舊學制下的中學會考及預科，是以又能精確地識別出學生的能力，以作為升學篩選之用作目的。在新學制下的課程和評核改革文件中，我們看到新課程及新學制是屬於普及教育，是為所有學生而設，例如以舊學制下的數學科為例，舊學制下的課程內容需要兼容會考中的數學科、附加數學科、高級補充課程(AS)中的數學、統計學與應用數學、以及高級程度(AL)中的純粹數學與應用數學；同時它在評核上需要能識別出一般會考數學科考生的能力以至另一端部分升讀大學的數學尖子的能力，新學制下，則簡化為數學科。在升學的現實上，本港升上大學的公立學額仍是有限，政府現在仍只是提供每年14,500資助學額(或適齡人口的18%入讀大學)，升大學用的新學制高考，仍會難逃變為高風險的考試。高中師生仍要為升大學做準備，亦即新高中教學和學習，仍難逃考試的指揮棒，高考仍難逃升學篩選的目的。

在資源有限下，為升大學，則中學有需要作分流，而本港中學的分流做法，和東亞地區，以

及中國內地及台灣，高中分流為文法及職業兩大類的做法有不同。早在舊學制下，香港的中學自1996年起，已往的職業先修中學已改名為一中學，隨著經驗轉營，中學無分文法或工業中學，也不再分為文法與職業等二元化分類，中學教育是普及的教育，差不多所有初中生都有機會升入中五。新高中學制下，只要學生願意留在學校，差不多所有學生都可以高中畢業。

在教育界及政府官員口中，總是讚美多元智能的，但在決定一名學生升上大學，現實是大家卻仍然只看重考生在公開考試中的學科成績。香港的家長及學生，有能力的，都似乎以鼓勵學生就讀學科為榮，而職業教育後的畢業生，得到的薪資並不高，社會似乎仍然是繼續堅持“重學識輕實踐”的傳統。由於中學生人數遠多於公立大學學額，故香港中學會考便負上篩選學生入大學功能，考試目的之一是淘汰在學術表現方面不達的學生，舊學制的中五會考，以2004年粗略計算，制度上只容許每年中五生約8萬，升預科的名額定為適齡生的四成，約3萬名額，同時，每年的會考仍約有8千名學生會考六科總分不足14分（即各科取得A至E成績，順序以5至1積點轉化累計而成）。在普及高中學習機會後，將來的新高中畢業生，學業能力有差異並不足為奇，教師仍然面對一群學習能力差的學生，在新高中學制下，利用其他學習經歷、與就業有關的課程，教師對所有學生都有責任，誘導他們努力及有力求學。

曾榮光(2004)指出世界各國普及教育實踐經驗均顯示，普及教育的一個首要課題就是要照顧學能繁雜參差的學童的需要。更具體而言，就是要使不同學能、不同性向、以至不同文化背景的學童，均能在普及教育下經歷真實的學習(authentic learning)，亦即能充分享用到實質的教育機會。這是普及高中內課程改革的其中一個重要議題，這

要制度的改革配合，以及教師有時間及空間，以至專業認識才是。在新高中學制及其課程改革下，教師有責任培育當中一些未能升大學的學生到社會工作奠下良好的根基。

我們認為改革下讓學生多讀一年高三，總比中五為好，我們認為這仍是增加學習機會，但要把不同學校的學生做比較，如把就讀國際學校、直資學校，一般學校的學生，英中或中中學生，各自的學習支援和學習起步點及基礎不同，公平是不存在的。

討論3：相對於前會否增加學習分化或多元化的現象？

課程的學習設置與社會發展有關。課程的內容是為學生未來生活及工作做準備。於普及教育制度下，香港現時的所有學生，不論小學或初中生，都可以得到晉升初中和高中的機會。面對學習，他們不用擔心因學習不力而無升學的機會。對小學生而言，學習的課程領域仍是從前稱呼的中文、英文、數學、常識、視藝、音樂和體育，再加上一具宗教背景的宗教科目為主。由於不用受到高風險的公開考試影響，教師的教學及課程組織，進行得較為靈活，小學及初中的課程，因為1998年起大量投資的資訊科技教育和2002年開始的《基礎課程指引》，學生往往能夠通過跨科、專題研習及學會閱讀等活動，所學課程結學科知識，為培養共通能力而努力，學習又可以超越教室，並有常設的資源支援學生跑到校外學習，如到郊野、公園及博物館等地方進行學習活動，學習形式是多樣的。

課程的學習內容，往往與時代需要配合，以現時香港社會經濟以金融和服務活動為主，學生再要投身入本地的工業機構工作，往往因為生產線北移，機會變得渺茫。社會給予新一代的工作機會，大多只集中在金融及服務業，要求學生在

溝通、協作及創造力則更為重視。然而，在學習過程中，我們的社會實有需要再三考慮不同的工作需求的學歷水平究竟應是如何？新高中課程增加了“應用學習”，無疑是意圖使一些學生得到將來職業應用的能力，為生活作準備，強調我們的教育是要為學生提供謀生技能及學識，用以提升他們將來離校的受僱用機會。但是，現實是“會考的課程及評核機制中，學術、專科、精英的支配性”(曾榮光，2004)。在政府推動中學開設“應用學習”課程時，我們仍要提問最少以下兩個問題，包括1) 新學制能否在建構一個能包容各種不同學能、性向的高中生的課程與評核機制，使中學生能實質地享用得到給予他們的高中教育機會；2) 這樣一個機制更需要同時滿足升學篩選以至拔尖的需要及為一般學生就業作準備的要求。應用學習似乎是其中一個解決之道。但是舊學制的核心和選修課程，並不包括所謂“應用學習”的單元，新課程“建議中的課程結構卻完全沒有任何機制協助這些非傳統學術專科的科目，在現行的一種以學術、精專為主導的課程脈絡與文化中確立其認受性”(曾榮光，2004)。

2009推行的新課程會讓學生選科，但在建議中的選科制度中，高中生被規定必修四個核心科(中、英、數及通識)，並只可選修二至三科；換言之，非核心科的二十科就只可以在僅餘的二至三個選修科中爭取生存空間。在香港，社會普遍認同“萬般皆下品，惟有讀書高〔上大學〕”的現象下，再加上現時中學生人數劇減，學校要先求存，每一所中學開設的高中科目，就要採納商業行為，讓家長（消費者）取得市場訊息 (market signals)，我們的學校升入大學的成功率是多少，升入的名大學是那幾所等等。

無可否認，官方推動的應用學習課程，是希望能夠讓不同性向和能力的學生都得到發展與肯定，但現實是，家長總愛子女上大學，我們做家

長的節衣縮食，就是把最好的教育機會給他們。因此，中學能否在高中開設“應用學習”科目或別的選修科目，都會受到家長的小心選擇，考慮自己的孩子，是否要到這所升讀大學機會低的學校，要否修習應用學習科目？還是把習得應用學習的機會讓給其他人的兒女呢！

我們再引用教育領導部門於2005年的學習領域調查結果：「超過70%的小學校長及超過50%的中學校長表示，自2001/02學年推行課程改革至今，學生在以下各方面均有改善：溝通能力、批判性思考能力、創造力、自學能力及習慣、學習動機和興趣、國民身份認同、尊重他人、責任感和整體學習表現」（教育統籌局，2006，頁14）。

研究小組基於對以上現象的分析及從文獻分析中，認同現時的課程改革與前相比，是朝向多元化的課程發展，課程改革是意圖給學生提供多樣的學習現象。

討論4：相對於前是否導致中央化/非中央化的課程改革？

主理香港的課程發展工作，九七前名義上的領導機構是由課程發展議會負責。九七後，課程發展議會依然是香港特別行政區行政長官委任的獨立諮詢組織，負責就課程發展事宜向政府提供意見。香港的課程發展議會早於1988年已成立，前身是1972年成立的課程發展委員會，其主要工作是為中、小學編訂教學課程綱要，其時的課程發展委員會是一個兩層架構，第一層是一個主要委員會，而另一層則是負責各科課程的科目委員會和一個課本委員會。初成立的課程發展議會是以三層架構組織，包括高層的議會、中層的協調委員會，以及基層的科目委員會(中小學各有所屬的委員會)。其重組目的乃在於使課程發展議會，能更快捷地回應目前和將來的需要，並讓教師有更多機會參與各個學習階段的課程發展。1992

年，課程發展議會重組，成為一個由前總督委任的獨立諮詢委員會。1996年，香港政府的施政報告提出對議會的架構及職能進行檢討，以精簡架構和創造條件為重組目的，有利建構一套能夠切合學生和社會需要的優質課程。1999年9月以新的兩層架構運作，上層是課程發展議會及常務委員會(即研究、發展及支援；幼稚園至中三課程發展；和中四至中七課程發展)，下層是學習領域委員會(各領域的教育委員會即：中文；英文；數學、個人社會及人文教育；科學；科技；藝術；體育)、及功能委員會(即資優、特殊、幼兒和學習資源和支援)。各委員會並可因應需要，靈活籌組專責委員會進行特定工作。課程發展事務，實質工作是由教育局下的課程發展處負責，可以說仍由官員主導及掌控。

中小學各科的課程工作發展工作，在官方文件的制訂，如課程綱要，是由學習領域委員會下的工作小組完成，再由課程發展議會通過發布。在校本課程發展方面，1988年以前，香港的學校及教師，由於受到教育條例規限，不能自行發展課程，所有教學內容及教室內使用的書本，均要取得當時的教育署事先批准，始可以在校內使用，校本課程的概念，幾乎沒有，可以說課程改革幾乎是中央決定。在前線教學的教師，在課程發展中，開始在學習內容上有轉變，可追溯到1988年教育署在小學開始小學校本課程剪裁計劃開始，中學則在1994年成立“中央課程發展輔助小組”支援中學生需要，與學校共同調適中央課程，並探討課程剪裁的理論和實踐。九七之後至今，校本課程的發展因為小學及初中的高風險考試消失，再加上普及教育學生差異更大，中央課程在實踐上有必要作出調整，配合不同學習能力學生需要。近年，香港課程改革包括倡導課程統整，高舉多元智能，強調包括專題研習的四個關鍵項目（顏明仁、李子建、鍾澤，2004）。2001

年，政府因應課程發展議會發表《學會學習——課程發展路向》報告書，把“中央課程發展輔助小組”改名“中學校本課程發展組”。自此，中小學校本課程發展，均以“學校為本位”來發展課程，促進學生學會學習。幾所香港的大學亦發現不同的大學—學校夥伴協作計劃，促進了學校和課程發展（李子建，2005b）。校本課程發展由支援服務到協作發展，由參加計劃到建立學習社群，從專家意見為主變為驗證為本的實踐，例如為校長支援提供網絡，又成立各種計劃，如學校支援夥伴，專業發展學校，大學—學校支援，以及同儕參與校外評核等。學校的參與及貢獻是相對於前為大的。

研究小組基於文件分析及超過四分一世紀在香港的教學實踐經驗告知，九七後，香港的課程改革仍是中央化的，例如課程綱要仍然由教育官員主導，准用教科書仍然要由官員審批，學校仍只可以在教育局向學校發出之准用教科書書目表內，選取經評審及格的出版社教本。不過，隨著教師及學校對選用教材的觀念轉變，如新高中課程的中文科，對範文教學不再堅持，不再設“指定篇章”，開放學習材料，官方和學校注重教師的專業發展，師訓課程又能吸引更多有質素和學歷年青人加入教師隊伍，以及前段所述學校參與課程改革的協作機會增加，學校的貢獻機會多了，在校本層面來說，校本課程發展（尤其是小學）喜見百花齊放現象。不過，總的來說，香港的課改決策仍是中央化，由教育技術官員領導，這卻是事實。

總結

九七年後的香港課改，由延續以往的普及教育，以至將會在2009開展的新高中學制，2012年開始的大學四年新學制，相對於前，即本文的四項討論，首先於質素方面，研究小組肯定課改確

實使教育質素提升。其次的學習平等機會問題，則因為各自利益階層為保自己的子女接受優質的教育，都往往都要求把自己子女送到能夠負擔學費的學校，似乎，有能力者“溜港”，無力者“留港”接受公眾教育，直資和一般的公立學校各自為不同的學生服務，故學習機會平等是受到質疑的，不過值得可喜的是教育的成效均等情況尚算滿意。第三項的多元化課程發展問題，在核心課程上是收窄了，但在選修科目和應用學習，以致學習的形式和方法，課改是意圖給學生提供多樣的學習機遇。第四項的課改中央化問題上，香港可說是出現中央化——校本化的互動，然而學校所關心的，卻可能仍然側重於學校外評的結果和學生在高風險考試中的成績表現。

最後，研究小組指出，香港的課改工作實在是有反映當時的人心取向特性。香港的大環境是自由市場及充滿機會，就業市場競爭則是劇烈的，人們在社會要成功，生活要好，就必須要努力。現時不少香港學生，在國際學習評估測試中取得好成績，但我們並不認同貿然把其功效完全歸因目前的課改工作，因為看教育的成效是要看連續的、而不是分裂地來看，因為“明白和理解計劃目標的實現並非是一個立竿見影的過程，他們所實施的變革需要經過多年的努力才能實現”（李子建，尹弘飈，周曉燕，2008，頁39）。現時課改呼喊的口號，重申改革是配合時代要求和人心去向，但教育質素、學習平等機會、學習形式分化或多元化，以至中央化等的對象，卻都是活生生的人，他們受到的衝擊是來自多方面的，改革者要特別注視教師肩上的工作量和壓力是相當巨大的，課程改革工作所生的作用，有可能出現滯後顯現特性，今天的改革對學生的學習能力在國際性的評估檢測結果，仍是不可能即時知悉，而是要三五七年才知道成效，這正如黃毅英（2008，頁59）主張的，“學生的學習並不局限於學

校，也不只來自課本與教師”，歸結是否課改使香港學生在國際測試中取得佳績，真的要小心謹慎推斷。

最後，在教改和課改的成績尚算不錯時，研究小組要再指出香港教育同工付出的代價亦不

少，日後推動或實踐課改工作，各方參與者仍要小心謹慎，所做的事，要以面對學子長遠的終身幸福、為社會和國家的前途發展作為考量起點，推動課改實踐工作。

參考書目

- 何瑞珠(2004)。《從國際視域剖析香港教育的素質與均等》。香港：香港中文大學教育學院 香港教育研究所。
- 李子建編(2002)。《課程、教學與學校改革——新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。第二章：香港課程變革與實施：回顧及前瞻，頁 27-41。
- 李子建(2005a)。〈課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰〉。《教育資料與研究》。65，頁 35-53。
- 李子建(2005b)。〈香港學校效能與改善：回顧與前瞻〉。《教育學報》，33(1-2)，頁 1-230。
- 李子建、尹弘飈、周曉燕(2008)。〈以「4—P 模式」促進教師專業發展：香港「優化教學協作計劃的經驗」〉。《教育研究與發展期刊》，4(2)，頁 17-47。台灣：國家教育研究院籌備處。
- 教育統籌局(2004)。《二零零三年學校課程改革及學習領域課程實施情況調查》。2004 年 10 月 5 日，擷取自 <http://cd.emb.gov.hk>。
- 教育統籌委員會(2004)。《教育改革進展報告（三）》。香港：政府物流服務署。
- 教育統籌委員會(2006)。《教育改革進展報告（四）》。香港：政府物流服務署。
- 曾榮光(2004，2004-12-24 及 2004-12-25)。〈高中教改的課程改革議題——從形式到實質教育機會〉。香港：文匯報。
- 黃毅英(2008)。〈從「華人學習者現象」到「香港學習者現象」〉。《教育研究與發展期刊》，4(2)，頁 49-62。台灣：國家教育研究院籌備處。
- 課程發展議會(2001)。《學會學習——課程發展路向》第 1 分冊：《課程改革概覽——反思優勢、發揮所長》。中國香港：課程發展議會。
- 課程發展議會(2002)。《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長(小一至中三)》第 1、2 分冊。香港：中國香港特別行政區政府。
- 課程發展議會、香港考試及評核局(2007)。《高中課程及評估指引》。香港：政府物流服務署。
- 顏明仁、李子建、鍾澤(2004)。〈檢視香港當前課程改革成敗的框架〉，刊於羅耀珍、李偉成編《香港學校的課程改革》。頁 18-33。香港：現代教育研究社。
- Ball, S. J. (2006). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge.
- BBC NEWS (2007 January 23). School drop-outs regret quitting. Retrieved 2007 June 25. from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6287361.stm>