

香港幼兒教育課程文件：回顧與批評

A critical review of curriculum documents of early childhood education in Hong Kong

馮潔皓、李子建、尹弘飈

香港中文大學教育學院

摘要

幼兒教育素被視為終身學習與全人發展的一個重要基礎，它的重要性亦在香港的教育改革中被認定。為了確保幼稚園的課程質素，教育局等政府部門印製了不同的文件以供老師參考，這些課程文件反映出政府對幼稚園課程的期望在這些年來是一致的。本文分為兩個部分，並嘗試從三種廣義的課程觀去分析上述文件：第一部分是經典的泰勒式課程觀去分析；第二部分是施瓦布的實用性課程觀去討論。最後，我們將從批判的視角出發評論這些文件。

關鍵詞

幼兒教育課程，泰勒式課程觀，施瓦布的實用性課程，批判的視角

Abstract

Early childhood education has long been recognised globally and locally as significant in laying the foundations for lifelong learning and all-round personal development. The same recognition is prominent in the education reform proposals of Hong Kong. To facilitate kindergarten teachers to design quality curricula, several government bodies issued curriculum related documents to serve teachers as guidelines. A study of these government-published materials reveals a degree of consistency among them in terms of what the government expects of the kindergarten curriculum, despite the fact that their publication spans the two decades 1984 to 2006. This paper, divided into two parts, attempts to analyse the aforementioned documents from three broad, multiple curriculum perspectives. The first part will cover the categories and questions inherent in a Tylerian perspective. The second part will cover the notion of Schwab's practical perspective and associated curricular "commonplaces" (teacher, student, subject matter and milieus) (Reid, 2006), which address related pedagogical questions such as what, when, how, why, to whom, and by whom (Heydon & Wang, 2006). Finally, we shall offer some comments from critical perspectives.

Keywords

early childhood education curriculum, Tylerian perspective, Schwab's curricular "commonplaces", critical perspectives

導言

幼兒教育（簡稱“幼教”）素來被世界各地視為終身學習與全人發展的一個重要基礎，這在香港教育統籌委員會2000年頒佈的教育改革建議書中尤為突出。在這次教育改革中，教育統籌委員會建議要“樹立幼兒教育新文化”（教育統籌委員會, 2000, 頁43），並把幼教目標確定為“讓孩子們在富啟發性及愉快的環境下，養成積極的學習態度與良好的生活習慣”（頁27），使兒童能：

- 有好奇心及求知欲，並樂於學習；
- 經歷愉快的、多姿多彩的群體生活，從中培養責任感，學會尊重別人，並得以在德、智、體、群、美各方面有全面的發展；
- 樂於嘗試，有探究精神，學會面對和解決問題，建立自信及健康的自我觀念（頁27-28）。

幼教的改革方向顯示出教育當局銳意提升學前教育服務的質素，革新傳統以教師為主導的說教式教學。相應地，幼教改革倡導的是建構主義、合作學習和兒童中心的教育取向。同時，改革鼓勵教師創設富啟發性的學習環境去培育幼兒的創意及探索精神，並期望能夠設計有利於幼兒全人發展的優質課程。

為了協助幼稚園教師實施教育，教育局及課程發展處等政府部門印製了不同的文件以協助教師設計優質的幼教課程。這些文件包括有《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》（教育署及社會福利署, 2001）和《學會學習：課程發展路向》（課程發展議會, 2001）。而在2006年中，課程發展議會編訂了新的《學前教育課程指引》，以取代原有的1996年的《學前教育課程指引》。較早期的課程指引還有於1984年印發的《幼稚園課程指

引》、1987年的《幼兒中心活動指引》以及1993年的《幼稚園課程指引》。

雖然香港的幼教課程文件的編印時間跨越了二十餘年（1984-2006），但它們反映出政府對幼稚園課程的期望在這些年來仍是一致的。蘊涵在這些文件中的課程與教學觀點可以分為以下五個領域：學與教的目標、課程組織的原則、學與教的策略、學習範疇和發展領域、及學習與發展的評估。每一個領域都能揭示出政府認為幼稚園課程應遵循的原則及條件。本文分為兩個部分，試圖從三種廣義的課程觀出發分析上述文件：第一部分是經典的泰勒式課程觀中的宏觀要素去分析，即宗旨/目標、內容/學習領域、課程組織、評價/評估等四方面（李子建、黃顯華, 1996, 頁414）；第二部分是施瓦布（Schwab, J. J.）的實用性課程觀中的課程“元素”作討論基礎，即教師、學生、學科和社會文化環境等方面（Reid, 2006），這些討論有助回答“應教授些什麼？”、“應該向誰教授？”、“應該如何教？”、“應該何時教？”、“應該由誰教？”以及“為何教？”等問題（Heydon & Wang, 2006, 頁31）；最後，我們將從批判的視角出發評論這些文件（Jungck & Marshall, 1992）。本文希望透過對香港幼教課程文件進行實用性和批判性的分析，然後就有關課程文件背後的課程觀點及幼教理論與香港幼教現實狀況的一些差異提出討論。

泰勒式課程觀中的宏觀課程要素分析

學與教的目標

自1980年代以來，幼教的學與教目標基本上一直認同幼教是培育新一代的一種重要的學前教育服務。雖然2006年的《學前教育課程指引》只概括地指出“幼兒教育的目標是培養兒童的全人發展”，但1996年的《學前教育課程指引》却對這個目標有著更詳盡的展述(課程發展議會, 1996, 頁1)：

- 香港的學前機構為兒童提供照顧及教育服務，使他們在體能、智能、語言、社群及情緒等方面有均衡的發展，並培養他們對學習的興趣，為日後的教育作好準備；
- 兒童除了吸收學術方面的知識外，更需要學習各種技能，例如自我照顧、語言、社交等，以適應社會。兒童需要從直接的生活經驗、感觀的接觸、趣味性活動中去養成良好的生活習慣，建立對自己及對別人的信心，理解四周的事物及認同社會對他們的期望。

概言之，政府期望幼教能同時兼顧幼兒在身心及群性方面的發展。這顯示出要幼兒得到“全人發展”，促進他們的群性和學術發展是同樣重要的。1984年和1993年的《幼稚園課程指引》便曾經分別提及到幼稚園教育在幼兒群性發展上所扮演的重要角色：

- 幼稚園是學前服務的一環，是家庭與學校教育間的一道橋樑(課程發展議會, 1984, 頁2)；
- 幼稚園課程的總目標，是促進兒童的身心發展，並為他們從家庭進入社群作好準備。課程內容旨在使兒童的視野從家庭擴大到學校(課程發展議會, 1993, 頁4)。

在香港，人們期望幼稚園是一個能給予幼兒安全感及可讓他們信賴的場所。它能幫助兒童

“培養常規和良好生活習慣，以及協助幼兒處理情緒和發展社交技能”(課程發展議會, 1987, 頁3)。幼稚園亦是兒童與家庭接觸以外的第一個社交圈子，它使兒童的社交層面由家庭延伸至學校，繼而再為他們融入更廣闊的社會世界，並成為社區中的“好公民”做準備。此外，教育統籌委員會在香港的教育改革內更清楚指出二十一世紀教育的社教化功能應發揮至“為國家和世界的前途做出貢獻”(教育統籌委員會, 2000, 頁27)。

在這種種目標期望下，幼教的課程指引進一步為幼兒教師(簡稱“幼師”)提供了幼教課程組織的原則。正如1996年《學前教育課程指引》主張，“學前機構要讓兒童在自然愉快的環境中，透過各項活動及生活體驗，得到各方面均衡的發展”(頁1)。同時，學前機構還“需要掌握社會需求，從宏觀角度考慮如何配合整體政策，以兒童為本的原則訂定辦學策略”(課程發展議會, 2006, 頁9)。這些陳述反映了幼稚園課程的基本組織原則。

課程組織原則

早在1980年代中期，政府就明確反對“一個分科學習、劃一進度或硬性規定的課程”(課程發展委員會, 1984, 頁3)。政府所反對的正好反映出它的兩個主要顧慮，分別為：(1)應為幼兒設計出什麼類型的幼教課程呢？(2)幼教課程的教學策略應蘊涵何種原則？強調學科知識的課程和僅僅關注傳授不同學科知識的教學策略都被視為不適當的(Ede, 2006)。它們既沒有考慮兒童個體的學習需要和發展特徵，又沒有為幼兒提供自發學習的機會，“藉此可使兒童的知識、技能、習慣與態度，在質和量的方面都作出調整，因而導致他們在行為上有所改變，並會持久地保留”(課程發展議會, 1996, 頁12)。反之，它們會使幼兒“在幼稚園階段不但不能得到應有的樂趣和效果，

反會養成被動的學習態度，甚至對學習產生抗拒，以致影響日後的教育階段中應有的發展”（課程發展議會，1984，頁2）。

出於這種顧慮及對學科本位課程的反對，政府希望幼教課程“全面而均衡”，能夠配合兒童在認知、語言、身體、情感、社會以及審美等方面的整體且相互聯繫的發展（課程發展議會，2006）。政府還希望課程會採用在1984年《幼稚園課程指引》中首次倡導的“主題教學”，其特徵在於“以一系列與幼稚園兒童有密切關係的主題為‘經’，各類的教學活動為‘緯’，作綜合性的處理”（課程發展議會，1984，頁3）。這種被1993年的《幼稚園課程指引》視為“統整策略”的主題教學統合“‘遊戲’、‘學習’和‘照顧’為一整體，因三者對兒童的全面發展，起著相互促進的作用”（課程發展議會，1996，頁4）。這種官方期望也被落實為《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》中評估提供學前服務機構表現的評估項目（教育署及社會福利署，2001，頁5）：“課程透過各類遊戲活動，提供全面而均衡的學習經歷，鼓勵以兒童為主體的全方位學習”。

除了關注幼教課程設計的統整性、全面性和均衡性之外，政府的課程文件還十分關注課程的教學原則，明確強調幼兒教師必須具備關於“兒童發展”和“兒童學習”的知識，因為“教師對這二者的認識，直接影響課程設計和學與教的安排”（課程發展議會，2006，頁9）。《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》也指出，“教學以兒童為本，有明確適切的學習目標，可以啟發思考，建構知識，培養學習能力，建立正確的態度和價值觀”（教育署及社會福利署，2001，頁5）。具體來說，能夠運用這兩種知識去組織幼稚園課程的教師將更能夠“訂立合理的學習目標，並設計切合兒童能力和興趣的課程”（課程發展議會，1996，頁4）。最終，它將更加有效地確保兒童的全面均

衡發展。

關注“兒童發展”和“兒童學習”體現出學前教育“以兒童為中心”的核心價值觀。然而，Walsh（2005）認為雖然這兩個維度是幼兒教育課程的基本原則，但它們對保證優質的學前教育服務來說並不足夠（Matthews & Menna, 2003）。因為兒童的發展和學習並非相互分離的，而是互相緊扣的，並且會在家庭、學校、社會之間的複雜互動中發生。2006年《學前教育課程指引》明確指出，“各方需要做出適當的配合，才能使幼兒發揮潛能，健康成長和養成良好的學習習慣，喜愛學習，為終身學習作好準備”（課程發展議會，2006，頁7）。1996年的《學前教育課程指引》中也有相同的描述（課程發展議會，1996，頁18）：

- 父母教養子女的方式、態度、生活習慣、教育背景、經濟情況等等，學前教育工作者都應予以特別認識，作為編排課程的參考，從而使園內生活與家庭生活取得協調，並加強兩者間的相互瞭解，正確地發揮各自的作用。學前教育工作者應協助家長明白兒童的需要，使他們認識學前機構方面所推行的一切活動，俾家庭能與機構採取一致的教導方法；
- 兒童與社區息息相關。課程的編排，應配合社會的需要和發展。當社會發展引致生活形式有所改變時，兒童在生活適應上需要具備的各種能力亦隨之而變化，因此課程內容，須適合時宜，並依據地區的實際情況，指導兒童認識社會的進展、社區的公共設施、社會服務及社區活動等等，加強兒童的社會意識，培養他們與社區的良好關係。

除了關注家庭、學校和社會三方的關係之外，2006年的《學前教育課程指引》首次在香港幼稚園教育中引入了“校本課程”的概念。究其實質，以“校本”方式進行課程發展是課程決策權力

的重新分配。它主張以學校為主體，利用校內外的各種資源，結合教師與學生的需要和特點，共同建構知識，從而“使課程的功能適應文化、社會、科學及人際關係的需求”（顧明遠，1998，頁896）。基於這種目的，2006年《學前教育課程指引》一方面建議幼稚園應該採用適當的教學策略以滿足兒童的學習特徵，與家長密切合作，並且回應社會變革的需要；另一方面，它還主張幼稚園發展符合自身特定教育需要和願景的課程。它指出，只有當前教育者清楚地瞭解自己的立場時，他們才能設計符合“辦學團體對幼兒教育的信念和要求”（課程發展議會，2006，頁54），而唯有這種課程才能最大程度地滿足不同持分者的利益，包括兒童、家長以及更廣闊的社會需要。在教育改革中，教師設計校本課程的能力被視為一種重要的專業能力：

- 教育統籌局建議學前機構充分考慮本身環境和需要，適當採用本課程指引的建議，以達致學前教育目標（課程發展議會，2006，頁4）；
- 隨著學前教育界專業水平的提升，我們鼓勵學前機構……發展配合機構需要的課程……按機構的特質和辦學理念，針對幼兒的發展能力和需要……訂定課程（課程發展議會，2006，頁11-12）。

顯然，政府期望幼稚園課程以一種統整的、全面的、均衡的、校本的方式發展課程，並採納幼兒發展和學習的原則作為課程發展的基礎。政府亦極希望課程能建基於家庭、學校和社會三者的協作關係之中。

學與教的策略

為了讓幼師放棄“灌輸式”的教學策略，2006年《學前教育課程指引》提供了直接而簡潔的建議：“‘做中學’，‘遊戲中學習’，感知活動是

學習的媒介。觀察、探究、思考、想像是學習的方法”（課程發展議會，2006，頁11）。這些建議和1996年的《學前教育課程指引》甚為一致（課程發展議會，1996，頁1）：“刻板式的課本教學或強記式的背誦使所學到的知識流於表面，扼殺了兒童的創作和思考能力，亦不能保證他們會牢記及運用所學到的知識”。

事實上，“遊戲”、“積極參與”和“親身體驗”是政府在不同年份頒佈的課程文件的共同焦點和主線課程發展委員會，1984，1987；課程發展議會，1993）。“遊戲”讓兒童在輕鬆愉悅的氣氛環境中享受學習的自由和樂趣（課程發展議會，2006；Woodhead，2002）。遊戲本位課程關注的是兒童對學習活動的投入，而不是學習成果（Kieff & Casbergue，2000；Wood & Attfield，2005）。沒有壓力的學習環境激發幼兒積極參與學習活動，為幼兒提供了與真實世界互動和探究的機會（課程發展議會，2006；DeVries，2002）。最後，幼兒在這種環境中獲得的感官經驗、直接觀察、推理和思考激發了他們的學習興趣，發展了他們基本的學習技能，豐富了他們的日常經驗，也建構起他們關於自我與社會關係的知識。教育改革期望的正是具備這些特徵的策略性的學與教模式，它把兒童看作積極的學習者及其自身學習的主人：“作為學習的主人翁，學生必須充分掌握每一個學習的機會，採取主動，多思考、多發問、多溝通、多協作、多參與、多嘗試、多體驗，從而建構真正屬於自己的知識，培養各方面的能力及提升個人的素質，為未來的生活、工作及終身學習奠下穩固的基礎”（教育統籌委員會，2000，頁128）。我們也可以在《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》中看到這些觀念（教育署及社會福利署，2001，頁5）：“學前機構為兒童提供愉快、開放、多元化的學習環境；鼓勵積極主動、分享協作、思考探索；讓兒童成為樂於學習、善

於溝通、勇於承擔、敢於創新的終身學習者”。

除了討論特定的幼兒學習策略的效能之外，課程指引還關注教師在運用這些策略時應扮演的角色。教師是實現上述幼教原則、成功實施幼兒教育課程的關鍵動因（key agents）。他們掌握課程規劃的原理和概念的能力、以及他們對幼兒學與教的態度和技能會直接影響到課程的實施及幼兒學習的效能（Dijkstra, 2004; Li, 2001）。為了將兒童培養成為主動的學習者，教師應該不再以技術性的方式傳授知識，而是促進兒童自身的知識建構（教育統籌委員會, 2000）。1996年和2006年的《學前教育課程指引》對教師的這種新角色做出了如下簡要闡述：

- 關注兒童的發展特徵和個人質素，這些至少包括文化背景、個性與傾向、生活方式、健康狀況、習慣、能力以及先前經驗；
- 與兒童建立良好的信任關係；
- 成為兒童的榜樣；
- 創設愉悅的、激勵性的以及支持性的學習氣氛；
- 提供豐富多樣的學習經驗；
- 促進學校中的整體協調、合作和相互理解。

於上文介紹過的三個維度體現出政府對於“幼稚園教育的目標應該是什麼”、“如何組織幼教課程”以及“如何實施課程”的期望。接下來的維度會進一步豐富我們對“幼稚園課程應教些什麼”的理解。這些維度的內容構成了幼兒教育的發展範疇和學習領域。

課程內容：課程中的發展範疇和學習領域

為滿足幼兒的發展需要，幼教課程必須適合幼兒身體、認知和語言、情感和群性、美感等關鍵領域的發展目標（課程發展議會, 2006）。一些早期編訂的課程文件（課程發展委員會, 1984,

1987; 課程發展議會, 1993）和1996年的課程指引（課程發展議會, 1996）都規定了相似的發展目標，不過早期的課程文件對關鍵領域採用了一種頗為不同的領域組合：體能、想像、感知、美勞和音樂。無論課程指引使用了何種關鍵領域的組合與名稱，它們的發展目標都十分相似，均是希望能夠指導幼稚園促進兒童的全面而持續的發展。

為實現這些發展目標，課程指引強力推薦整合不同學習領域的幼教課程。事實上，這些學習領域也是學科本位課程中普遍出現的課程範疇。2006年的《學前教育課程指引》強調了六個核心學習領域，即體能與健康、語文、早期數學、科學與技術、個人與群體、藝術（課程發展議會, 2006, 頁21）。絕大部分學習領域中包含的內容與1996年的課程指引都十分接近，不過1996年課程指引中的“自然科學經驗”被擴展為2006年的“科學與技術”，當中主要是增加了資訊科技的技能，以回應過往十年來社會中的信息技術變革及對幼兒的教育造成新的學習需要。

另外，1996年的《學前教育課程指引》詳細描述了幼兒應該學習的“知識”、“技能”和“態度”。知識指對事物的理解和對抽象概念的掌握；技能指幼兒透過學習和完成任務獲得的能力；態度指“價值觀、欣賞力及個人在行為所表現的取向”（課程發展議會, 1996, 頁13-14）。在2006年的《學前教育課程指引》中，這三個方面被修訂為“範疇知識”、“基本能力”及“價值觀和態度”。值得注意的是，伴隨著香港課程改革的發展，新的課程指引對共通能力做出了明確的闡述，指出“基本能力是學習的基礎，也是生活的基礎，有助幼兒掌握知識、建構知識和應用所學知識來解決問題”（課程發展議會, 2006, 頁19）。具體而言，這些基本能力包括九個方面，即自我管理能力和溝通能力、協作能力、分析能力、創造力、運用資訊媒體能力、運算能力、解決問題能力和研習能力（課程發

展議會, 2006, 頁 76)。

儘管課程指引分別描述了幼兒所需的發展範疇和學習領域，這並不是意味著學前機構的學與教追求強調學科、教科書的僵化課程（課程發展委員會, 1984）。相反，所有的課程指引都強調採用均衡而統整的課程取向，並配合遊戲本位的學習活動。

學習與發展的評估

當課程設計確定了課程內容應教什麼、如何教、何時教等問題之後，接下來的問題就是選擇何種機制收集兒童學習的信息，並就學與教在實現幼教目標的程度上進行評估。評估兒童的學習與發展成為學與教的另外一個必不可少的成分（課程發展議會, 2001）。2006 的《學前教育課程指引》將其形容為“課程的一個重要部分，是學與教過程中一個不可缺少的環節”（課程發展議會, 2006, 頁 50）。評估能夠反映出學習內容對兒童發展水平的適切性，恰當運用評估能夠揭示教學策略在實現兒童為中心的理念以及帶動全面的、均衡的、整合的、遊戲本位與學校本位的課程等方面的效能，這些正是幼稚園教育的核心目標。

在貫徹以兒童為中心的教育原則上，評估的主要目標是要真實而有系統地記錄兒童學習與發展的進程。所有從幼教中受益的持分者，包括教師、幼兒及其家長，都十分重視這種真實而有系統的記錄。對教師來說，這種記錄讓他們有機會“瞭解兒童的身心發展狀況，評估課程是否達到培育目標，活動內容和方法是否合宜，活動的設計是否切合兒童的興趣、需要及能力”（課程發展議會, 1996, 頁 43）。評估過程收集到的信息能夠告訴我們現有課程中哪些部分還需要改善，以及未來需要如何調整（課程發展議會, 2006）。對兒童來說，對其學習與發展的真實評估讓他們“瞭解自己在學習上的表現和進展；明白要學些什麼，要做些什麼；在教師和

家長的協助和鼓勵下，培養對學習的興趣”（課程發展議會, 2006, 頁 50）。對家長來說，評估有助於他們“瞭解子女在校的學習進展；加強對子女成長的認識；建立對子女合理的期望；瞭解學與教安排，與教師配合，讓子女得到最合適的教育”（課程發展議會, 2006, 頁 50）。

為了真實地評估兒童的學習和發展，1996 和 2006 年的《學前教育課程指引》都詳細描述了評估的實施原則。這些期望教師遵循的評估原則可綜述如下：

- 評估應該配合兒童的發展需要和學前教育的課程目標。
- 評估應該在全學年持續地進行。
- 評估應避免只為調個別課程領域的學術成績而忽視兒童其它方面的表現，如社會、情緒與創造性的發展。因此，評估工作應該在日常學習活動中進行，因為這樣才能真實地反映出幼兒在現實情境中的學習狀況。例如，兒童對概念的掌握是如何在真實情況中轉化並應用出來。相反，若評估只針對考量（口試或筆試）兒童支離破碎的知識，這只會增加兒童壓力，造成不必要的負擔，這並不適合學前階段。
- 評估應要依據不同資料的來源，包括對兒童作定期且連續性的觀察和記錄、家長所提供的資料，和搜集兒童日常的學習作品和他們對自己學習的反思等，加以整理和分析，然後以“學習歷程檔案”展現出來。
- 評估應該關注兒童的個體差異，如他或她的年齡、家庭與文化背景。因此，學前教育工作者應避免使用統一標準把兒童互相比較。反之，比較應以兒童自己的早前表現及現在的情況作基礎。

概括起來，上述五個教學維度——幼稚園學與教的目標、課程組織的原則、學與教的策略、

課程中的學習範疇和發展領域、學習與發展的評估——反映了過去二十年來稚園課程的發展歷程，同時也揭示了一些反復出現的關鍵概念，如“兒童中心”、“發展適切性”、“均衡”、“全面”與“統整”。它們也是全球學前教育領域普遍倡導的一些關鍵性的基本概念（Coppie, 2006; National Association for the Education of Young Children, 2005; Ritchie & Willer, 2005）。

從實用性和批判性觀點分析課程的共同要素

實用與慎思觀中的課程共同要素（教師、學生、學科內容和脈絡）

如前所述，幼教課程文件試圖強調“發展適切性”和“兒童中心”。有趣的是，2000年斯波代（Spodek, B.）在對香港進行為期一個月的短期訪問後，認為他所訪問的幼稚園大都“十分強調學術取向，重視文化傳遞”（Spodek & Saracho, 2003, 頁8）。而且，斯波代追問：“當我們反思（香港和日本的）課程時，我們不禁要問：究竟哪課程更加適宜於兒童發展？”（Spodek & Saracho, 2003, p.8）。他們還指出，“學前教育又一次變成了理念市場，許多替代性觀點在其中得以表達並受到尊重，但我們並不必接受任何一種特定的理念”（p.9）。Hsieh（2004, 頁313）認為幼教課程在實踐“符合孩子身心發展的專業幼教”（Developmentally Appropriate Practice, DAP）理念時“過多地採用了皮亞杰的發展理論，而沒有充分關注兒童與教育的其它多元觀點，尤其是關於少數族群體的觀點……（當中只）膚淺地實踐了關於文化適宜性（culturally appropriate）的一般假設，却無視每一種文化的傳統價值觀”。作為華人社區中的一員，香港深受“儒家文化”（Confucian Heritage Cultures, CHC）或東亞區域

教育文化的影響（Kennedy & Lee, 2008）。Lee & Dimmock（1998, 頁12）將其詮釋為“這種文化以強調‘優異’為特徵，而‘優異’體現於學術在一些統一要求（尤以考試文化及堅毅信念）上的表現。從學校的觀點來看，這種文化重視以勤奮和努力作為教育目標（Cheng, 1995）”。在某種程度上，這些強調‘優異’的價值觀並不配合強調平等教育、尊重幼兒個別差異和著重學習經驗而非考試表現的“符合孩子身心發展的專業幼教”的實踐（Hsieh, 2004）。所以海外學者進一步評論道：《學前教育課程指引》所鼓勵的與中國儒家文化以及本地情境之間還存在著一些差異。李婉玲（Li, 2004）曾在她對9位幼稚園教師的分析中解釋過這些文化及情境的差異，而她的分析清楚地展示出教師在日常工作去履行1996年《學前教育課程指引》時所遇到的不同文化衝突和情境限制（Grieshaber, 2006）。

若以實用性課程觀中的“社會文化情境”（milieus）共同要素（即包括課堂、學校、學區/地方、國家乃至世界）去分析2006年課程指引中的相關部分時，我們發現“學前教育的全球發展趨勢”（第1.1.1節）、“香港教育體系與課程改革”（第1.1.2節）和“香港學前教育生態”（第1.1.3節）並沒有對一些幼稚園面臨的挑戰給予應有的關注。在香港教育環境富競爭性的驅使和社會極度重視個人教育的情況下，幼兒家長極其希望幼稚園教育能教得多和教得深，以幫助幼兒為升讀小學作好準備；幼稚園為了確保每年收生人數穩定，在課程設計上便唯有作出妥協，迎合家長要求（馮潔皓、林智中，2008）。最後，幼稚園便會“不當地採用了那些難度比較適合小學班級的課程”（Chan & Chan, 2003, 頁13）。

此外，在2006年課程指引中“學前教育的全球發展趨勢”（第1.1.1節）的部分，作者充分參考了有關學前教育的腦研究、多元智能理論和建

構主義學習理論，但這些以發展幼兒認知為重心的研究及理論却忽視了幼兒關愛與教育 (Early Childhood Care and Education) 的觀念。在幼教裡，關愛的觀念應該備受注重，尤以香港在逐漸變成一個資訊科技發達的知識型社會的同時，亦帶來社會和經濟層面的結構性轉變，例如婦女的角色變化、出生率下降、雙職父母的增加和單親家庭增多 (Melhuish & Petrogianis, 2006)。這些結構性轉變亦同時改變了幼兒的成長經歷。馬思洛 (Maslow) 的人本主義理論便正正提出了幼兒必須要在一個關愛的環境中成長才會孕育出好奇心和對知識的渴求。所以，關愛與教育是一種相連的概念，它們在促進幼兒的成長上是同等重要的。

針對“教師”這一共同要素，Reid (2006, 頁91) 認為“教師擁有獨有的知識，明白制度課程應如何調整以配合學校及課堂裏的實際情境需要”。值得注意的是，香港的幼師是否具備與發展適宜性或以兒童為中心教學模式相符的信念和教學能力呢？研究表明，“縱使教師明白學前教育的哲學基礎理論，他們仍視那些強調規劃和準備，及著重外在評價的傳統教學是重要的。他們並不重視鼓勵兒童提問。學習仍然是以教師主導的方式展開” (Li, 2003, 頁28)。有鑒於香港越來越重視問責和質素保證，我們也需要關注教師在履行幼教課程政策時能否以創建性的角度去調節和調適，還是以抗拒的態度去面對 (Wood, 2004)。有趣的是，在“課程發展的方向和策略” (課程發展議會, 2006, 頁13, 第1.5節) 的部分，文件使用“學前機構”而非“教師”作為課程發展活動的主體。另外，“家長”及“高等教育機構”亦在當中被認為是“學前機構”在課程發展與研究的歷程中的協作夥伴。此外，文件中雖然建議了課程監控的機制，但除了鼓勵“教師宜多與同儕交流教學心得、分享成功經驗並發揮團隊力量解

決困難” (課程發展議會, 2006, 頁41) 外，課程指引並未提及課程應如何審議。不過，它建議“機構領導層需要運用專業知識，分析從幼兒、教師和家長得來的回饋” (課程發展議會, 2006, 頁42)。那麼，誰是課程領導者？是校長還是教師？教師又可否以團隊形式民主及平等地去參與校本課程發展呢？再者，值得思考的是，教師是否已經準備好全情投入那種強調群體慎思以形成為決策的課程改革之中？

針對共同要素中的“學生”和“學科內容”，Drummond (2003, 頁367) 曾基於對弗洛姆的《擁有與存在》 (Fromm, 1976) 的瞭解，認為我們並沒有充分關注兒童的權力 (powers)，以及“兒童是什麼，而非他們在哪裏或我們希望他們擁有什麼”。她以新西蘭所採納的五個普遍贊同的目標作為幼教課程發展的範例，包括福祉 (well-being)、歸屬 (belonging)、貢獻 (contribution)、溝通 (communication) 與探索 (exploration)。那麼，在香港的情境裏，當我們考慮過學生的意見和家長的期望後，我們又可否達成共識去指示出要發展幼教課程，當中應要有哪些原則及目標呢？

從批判與後現代觀分析課程

許多學者都批判性地檢視了學前教育中的“兒童中心論”和“符合孩子身心發展的專業幼教” (DAP)。Yelland & Kilderry (2004a) 認為，“當我們批判地思考 (這些問題) 時，‘以兒童為中心的課程’顯然是成人支配的觀點，是充滿著內在的偏見和現代主義觀點的發展理論” (頁4)，而且“符合孩子身心發展的專業幼教”亦事先認定了某種認知的方式的價值，而忽略了在全球各地，兒童及其家庭都會有著不同的特質……即使“符合孩子身心發展的專業幼教”是以兒童最大的利益作為出發點，但在某些狀況下，它這種發展範式也是不合時宜的，因為它只延續了白人中產階級

的世界觀，讓人以為發展是按照統一步驟達成的”（頁5）。Grieshaber(2006, 頁19-20)引用了Burman(1994)的觀點，認為“發展心理學由於使白人中產階級文化實踐成為‘常態’、延續了種族、階級和性別支配而遭到批評……與之對立的論點認為要瞭解兒童，就應該在其家庭背景中去瞭解他們，而非將他們視為獨立的實體。兒童發展的另一項值得非議之處就是它譴責兒童的缺陷”。重要的是，我們需要考慮造成社會經濟不平等的社會、經濟、政治或結構性因素，因為這些因素正是導致兒童要在有缺陷的家庭背景中成長。至於學前教育課程文件中屢屢提及的多元智能理論，它對“個體化教育”(individually configured education)的倡導也可以在中國文化傳統中得到回應的(Cheung, 2006, 頁104)。

在2006年《學前教育課程指引》中(課程發展議會, 2006)，家長對學前教育的知識、對兒童在家庭中的活動的瞭解，以及對家庭參與的重要性的理解均是“幼兒教育成功必備元素”(頁9)。這意味著成功的幼兒教育要求家長不僅要有經濟資本(保證家庭參與的時間與資源)，更要在幼兒教育方面擁有大量的文化資本和專業知識，而這種家長在香港家庭中並不多見。通過對三所幼稚園的研究，吳迅榮(2001, 頁26-28)發現家長在一些中產階級意識形態的影響下，遭遇到了“家長角色的邊緣化”、“空洞的夥伴關係”、“家長淪為學校改革的工具”以及“參與的獨裁”；但這些意識形態是否在幼教中形成重大的影響，仍有待學者日後的探討。

結語

在回顧過不同的香港幼教課程文件後，文件中的各項內容，包括學與教的目標、課程組織原則、學與教的策略、課程中的發展範疇和學習領域、及學習與發展的評估等方面，均顯示出香港

政府在過去二十多年來都在提倡優質的幼教。政府在2000年所提出的廿一世紀教育改革建議更進一步落實了要提升幼教的專業質素。可是自2000年以來，《質素保證視學周年報告》(香港教育局, 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007)均表示幼教在課程設計及學與教範疇中的表現總是強差人意。

本文就實用性和批判性角度去分析香港幼教課程文件背後的課程觀點及幼教理論後，發現課程文件似乎未有仔細考慮到香港的文化背景、社會傳統的教育價值觀、和實際的社會狀況等。所以當幼教機構和幼師嘗試參照幼教課程指引去設計課程及進行教學時，往往會發覺困難重重，最終亦未能貫徹執行指引內的各項建議。

其實，在為提升幼教專業質素找出路的同时，Yelland & Kilderry(2004b)所提出的一些問題是值得我們作批判性的探究和反思(修訂自246頁)：

- 我們如何能在幼教中扮演一個批判性倡議者(critical advocate)？
- 幼教過於強調發展理論是否存在問題呢？在何種情況下它是/不是一個問題呢？
- 風險教學(risky teaching)在幼兒教育中是否有空間？
- 我們如何能為幼兒的觀點留出空間？
- 在幼教中，我們繼“理想兒童”或“正常兒童”(‘ideal child’ or ‘normal child’)之後，還能追求什麼？那些不被認為是“理想的”或“正常的”兒童在課程中會有什麼後果？
- “批判性的多樣性”這個術語意味著什麼？多樣性在您的教育情境中如何理解與體現？
- 以兒童為中心的教育學(child-centered pedagogy)是否存在問題？它會以何種方式影響您的實踐？

- 我們如何實施社會正義 (socially-just) 教學？
- 在幼教中，質疑那種通行的遊戲材料的觀點有什麼價值？
- 大眾文化與新科技如何影響兒童的生活？它們與幼教課程有何關係？
- 在實踐中如何採用融入信息技術的教學革新？

綜上所述，本文試圖從不同課程觀分析本港

近二十餘年來頒佈的幼教課程文件。我們鼓勵學術界、教育界同工以及不同社會團體對香港學前教育課程進行持續審議、系統探究和批判反思，從而使得我們的學前教育課程與教學圖景更加多樣和生動。

參考文獻

- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程：范式、取向和設計》(第二版)。香港：中文大學出版社。
- 顧明遠 (1998)。《教育大辭典》。上海：上海教育出版社。
- 香港教育局 (2000/2001)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2001/2002)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2002/2003)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2003/2004)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2004/2005)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2005/2006)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局 (2006/2007)。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 課程發展委員會 (1984)。《幼稚園課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展委員會 (1987)。《幼稚園活動指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (1993)。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (1996)。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2001)。《學會學習：課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會 (2006)。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 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：政府印務局。
- 教育署及社會福利署 (2001)。《表現指標 (學前機構適用)：學與教範疇》。香港：政府印務局。
- 吳迅榮 (2001)。〈家長參與學校教育的角色〉。《基礎教育學報》，10(2)/11(1)，頁 13-32。
- 馮潔皓、林智中(2008)。(香港幼稚園老師的課程決策：專業自主與市場導向)。(《第十屆兩岸三地課程理論研討會論文集》，頁 255-267。
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmentally psychology*. London: Routledge.
- Chan, L. K. S., & Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Child Development and Care*, 173(1), 7-17.

- Cheng, K. M. (1995). The neglected dimension: Cultural comparison in educational administration. In K. C. Wong & K. M. Cheng (Eds.), *Educational leadership and change: An international perspective*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheung, K. C. (2006). Educating pre-primary teachers to teach for multiple intelligences. *New Horizons in Education*, 53, 103-113.
- Copple, C. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, DC: national Association for the Education of Young Children.
- DeVries, R. (2002). Play in the early education curriculum: Four interpretations. In R. DeVries, B. Zan, C. Hilderbrandt, R. Edmiaston, & C. Sales (Eds.), *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities* (pp. 13-33). New York: Teachers College Press.
- Dijkstra, S. (2004). The integration of curriculum design, instructional design, and media choice. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*, 145-170. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Drummond, M. J. (2003). Whatever next? Future trends in early years education. In D. Whitehead (Ed.), *Teaching and learning in the early years* (2nd ed.), 363-376. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ede, A. (2006). Scripted curriculum: Is it a prescription for success? *Childhood Education*, 83(1), 29-32.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* London: Jonathan Cape.
- Grieshaber, S. (2006). Yesterday, today, tomorrow: Globalization and early childhood education in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 5(2), 14-22.
- Heydon, R. M., & Wang, P. W. (2006). Curricular ethics in early childhood education programming: A challenge to the Ontario Kindergarten program. *McGill Journal of Education*, 41(1), 29-46.
- Hsieh, M. F. (2004). Teaching practices in Taiwan's education for young children: Complexity and ambiguity of developmentally appropriate practices and/or developmentally inappropriate practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 309-329.
- Jungck, S., & Marshall, J. D. (1992). Curricular perspectives on one great debate. In S. Kessler & B. B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*, 93-102. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, K. J., & Lee, J. C. K. (2008). *The changing roles of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society*. London/New York: Routledge.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Lee, J. C. K. & Dimmock, C. (1998). Curriculum management in secondary schools during political transition: a Hong Kong perspective. *Curriculum Studies*, 6(1), 5-28.
- Li, Y. L. (2001). Curriculum management and teaching practice of kindergarten Teachers in Hong Kong. *Education*, 3 (13), 54-58.

- Li, Y. L. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 19-31.
- Li, Y. L. (2004). The culture of teaching in the midst of Western influence: The case of Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 330-348.
- Matthews, D., & Menna, R. (2003). Solving problems together: Parent/school/community collaboration at a time of educational and social change. *Education Canada*, 43(1), 20-23.
- Melhuish, E., & Petrogiannis, K. (2006). Introducing international perspectives on early childhood care and education. In E. Melhuish & K. Petrogiannis (Eds.), *Early childhood care and education: International perspectives*, 1-5. London/New York: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). *NAEYC early childhood programme standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest [edited with an introduction and postscript by J.W. Null]*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Ritchie, S., & Willer, B. (2005). *Curriculum: A guide to the NAEYC early childhood programme standard and related accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2003). "On the shoulders of giants": Exploring the traditions of early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 3-10.
- Walsh, D. J. (2005). Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient. In N. Yelland (Ed), *Critical issues in early childhood education*, 40-48. New York: Open University Press.
- Wood, E. (2004). A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 361-374.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). (ERIC Document Reproduction Service No. ED486 672)
- Woodhead, M. (2002). Work, play and learning in the lives of young children. In L. Miller, R. Drury, & R. Campbell (Eds.), *Exploring early years education and care*, 124-134. London: David Fulton Publishers.
- Yelland, N., & Kilderry, A. (2005a). Against the tide: New ways in early childhood education. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*, 1-13. New York: Open University Press.
- Yelland, N., & Kilderry, A. (2005b). Postmodernism, passion and potential for future childhoods. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*, 243-248. New York: Open University Press.