

香港學校課程的探討

—— 莫禮時 著 ——

陳嘉琪、溫霽國 譯



香港大學出版社
HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港田灣海旁道7號
興偉中心14樓

© 香港大學出版社 2000
1996年初版
1998年，2000年重印
2002年第四次印刷
ISBN 962 209 413 9

版權所有。本書任何部分之文字及圖片，
如未獲香港大學出版社允許，
不得用任何方式抄襲或翻印。

本社提供網上安全訂購保障
<http://www.hkupress.org>

明愛印刷訓練中心承印

目 錄

附表目錄	<i>ix</i>
附圖目錄	<i>xi</i>
前言	<i>xiii</i>
鳴謝	<i>xv</i>
第一章	課程是甚麼？ 1
	引言 1
	課程研究的範圍 1
	研究課程要解答的問題 3
	研究課程的另類觀點 5
	討論問題 7
	深入閱讀 7
第二章	課程的意向 9
	引言 9
	課程的宗旨 9
	宗旨的來源 10
	對課程發展工作者的啟示 14
	目的 15
	目標 15
	討論問題 18
	深入閱讀 19
第三章	課程的內容 21
	引言 21

	知識的性質	21
	從文化中選擇	22
	就業／生活技能	23
	以兒童為中心	24
	學習和經驗範疇	24
	把各觀點放在一起	25
	其他的考慮	27
	選擇內容的標準	28
	討論問題	30
	深入閱讀	30
第四章	教學方法的建議和使用	31
	引言	31
	課程與教學法	31
	教學的模式	36
	課程政策和教學方法	37
	討論問題	39
	深入閱讀	40
第五章	如何評核學生的學習？	41
	引言	41
	為甚麼要評核？	41
	誰人使用評核？	43
	評核的影響和局限	44
	對考試的影響	45
	評核些甚麼？如何評核？	46
	評核的發展	48
	討論問題	51
	深入閱讀	51
第六章	如何規劃課程？	53
	引言	53
	以教學結果作參考的課程規劃	53
	對目標為本規劃的批評	55
	另類規劃方法	56
	對另類方法的批評	61
	討論問題	62
	深入閱讀	63

第七章	如何組織課程？	65
	引言	65
	範圍與序列	65
	內容的序列	67
	課程統整	68
	課程組織的分析	71
	一個小學課程統整的個案	72
	核心課程	73
	單元課程	76
	討論問題	79
	深入閱讀	79
第八章	如何評鑑課程？	81
	引言	81
	一個評鑑的模式	82
	外來視察評鑑	84
	學校自我評鑑	85
	課課材料評鑑	85
	工作紙評鑑	88
	討論問題	88
	深入閱讀	89
第九章	甚麼人替課程作決定？	91
	引言	91
	教育政策的制定	91
	課程的決策	93
	中央集權還是分權的決策過程？	96
	誰人決定些甚麼？	98
	優先次序和關注	103
	討論問題	105
	深入閱讀	105
第十章	預期課程能否實施？	107
	引言	107
	政策為甚麼不能實施？	107
	課堂的教學法	112
	「目標及目標為本評核」/「目標為本課程」	117

	跨越科目課程指引	119
	對將來的啟示	123
	討論問題	124
	深入閱讀	125
第十一章	甚麼影響課程？	127
	引言	127
	課程改變：外在力量	127
	外在的因素和學位增長	128
	政治與課程	130
	經濟與課程	131
	社會因素與課程	133
	討論問題	135
	深入閱讀	135
第十二章	課程的優先次序和政策	137
	引言	137
	學校課程：概覽	137
	課程發展政策	139
	改革的目的	142
參考資料		147

附表目錄

2.1	課程的觀念和課程的組成部分	12
2.2	香港小學和中學的學習範疇和經驗	15
2.3	學習範疇、要素與學科的關係	17
3.1	英國學校教育各級別的學習和經驗範疇	25
3.2	課程內容的比較	26
4.1	進步教師和傳統教師的特點	33
4.2	傳授內容的一些主要方法	34
4.3	教與學的策略	35
5.1	不同組別對評核的要求和目的	44
5.2	評核類型的適合性	47
5.3	學習階段和表現等級的關係	50
6.1	設計過程的特點	59
7.1	教育代碼	72
8.1	可觀察課程的評鑑	83
9.1	教育統籌委員會(1984-1995)	94
9.2	集權式的課程發展	98
9.3	課程決策及影響的來源	100
9.4	影響課程決策的不同組別所關注的問題	104
10.1	香港學校與高效能學校的比較	110
10.2	香港學校跨越科目課程指引的主要特點	121
11.1	各經濟領域工作人口的分佈	132
12.1	科目選擇和時間分配的比較(中一至中三)	143
12.2	科目組別在中三整體考試等級中所佔的比例	144

附圖目錄

1.1	課程的組成部分	4
2.1	課程的宗旨、目的和目標	9
2.2	教育的觀念	11
2.3	課程發展的考慮	14
3.1	課程內容成果取向與過程取向的比較	26
5.1	書寫評核的類型	48
6.1	課程規劃的四個主要階段	54
6.2	以目標作規劃：循環模式	54
6.3	瓦克的課程設計模式	60
6.4	香港學校「以學校為本位課程發展計劃」的發展	61
7.1	課程圖：中一至中五理科	66
7.2	課程圖：中一至中五文科	66
7.3	中三社會教育科的課程圖	67
7.4	不同的課程組織類型	71
7.5	顯示小四不同科目對「快樂人生」這個主題所作出的貢獻的計劃輪	74
7.6	兩個不同的中六單元課程	77
7.7	中六及中七的課程圖	77
8.1	課程評鑑的一種模式	82
8.2	機構檢討和發展過程的五個階段	86
9.1	教育的政策制訂和行政機構	92
9.2	課程決策組織概覽	95
10.1	辨別課程發展策略的模型	109
10.2	影響選取教學法的因素	115
10.3	目標為本課程：改革的主要範疇	120

11.1	影響學校課程的因素	128
12.1	改變中的課程、教學法和評核範圍	138

第一章 課程是甚麼？

引言

課程(curriculum)這詞定義之多，多如討論它的書本的數量。英語的「課程」一詞源於拉丁文的 *currere*，意思是要進行的課程。下面列出了六種定義的重要部分：

- ……固定科目的有系統學習，如文法、邏輯和閱讀。
- ……應該包含全部已建立學科的知識。
- ……由學校負責的所有規劃的學習結果。
- ……在學校指引下學習者的經驗。
- ……那些對活在現今社會有用的科目。
- ……(為教師和學生)改變個人的通道。

我們可以看到，上述各個定義的重點都不同。前兩個定義把重點放在教學內容的本質上，第三個定義把重點放在規劃的學習結果或學校教育的目的上，第四個定義把重點放在學生在學校的學習經驗和活動上，第五個定義着重社會的需要，而最後一個定義則着重改變個人的過程。

上面不同的課程定義反映出「課程」一詞包括廣泛的範圍。課程可包括學校教育目的之考慮、教授甚麼、如何教授、規劃的和沒有規劃的課程，亦可着重學校教育的成果或過程。如果我們想研究或改進課程，我們必須考慮以上每一個定義。

課程研究的範圍

透過分析與課程研究和課程發展有關的問題，我們便能充份理解課程是甚麼。這裏有五個重點：

- (1) 課程與考試課程(syllabus)並不相同。考試課程只不過臚列需教授或用作考試的內容，而課程的涵義卻更為廣泛。由課程發展議會所編製的各科「課程綱要」，其實也是課程，因為它提供了課程的宗旨和目標，還建議了教學和評核的方法。這些課程綱要，其實是某一特定學校科目所要求達到的官方課程規劃。香港規劃課程的各方面在已出版的官方文件中闡述得很清楚，如《香港學校教育目標》(教育統籌科 1993)：《幼稚園課程指引》、《小一至小六課程指引》、《中一至中五課程指引》(課程發展議會，1993)；及課程發展議會為每一學校科目而編定的課程綱要。香港考試局編印的考試課程，則特別說明課程中公開考試的部分。「規劃課程」有時可稱為「預期課程」或「宣示課程」。

規劃課程有時亦可分為兩部分，一部分稱為「正規課程」，包括規劃的、在時間表內的課堂教學；另一部分稱為「非正規課程」，包括那些不在科目時間表中規劃的學校活動，例如課外活動、體育活動或旅行等。

- (2) 課程規劃並不一定能夠成功地實施。教師和學生許多時都要應付一些不能預料的事件。因此，有些計劃便不能成功地推行。再者，有些課程規劃只是一些理想的陳述，實行起來十分困難，因為教師不一定有所需的資源、時間和技能。課程研究與課室裏發生的事情，和學生在學校學些甚麼有關。在學校和課室裏的實際情況有時亦可稱為「實施課程」。
- (3) 學生亦會從學校學到一些非規劃性的態度和技能。例如，學生可能學到自私、種族主義或性別歧視。他們也可能變得被動、自卑。透過學校的行政措施，如能力分組、師生關係、課室規則、課本內容的選取、學生性別角色的區分、學校獎賞結構等，學校可能將以上的態度傳遞給學生。學生學到的非規劃性的社會角色、態度和價值觀可稱為「隱蔽課程」。學生從「隱蔽課程」學到的價值觀和態度可以產生很大的威力，它們可以是正面的或負面的，這皆取決於個人所採納的觀點。
- (4) 沒有一個課程是單一的，因為課程可以有很多不同的層次。一個國家可以有她的課程，一所學校的課程可包括學生在一系列科目裏的學習經驗，每一班和每一個學生都會有稍為不同的經驗，我們亦可以談及一組相近科目(如理科科目)的課程或某一科目的課程。所以，在「課程」這個詞彙裏，我們其實是面對着一些範圍廣闊、發生於不同層次的情況。
- (5) 在規劃課程時，我們要就我們希望學生在課程中學到的內容、技能和態度作出決定。當時間有限時，我們需要決定那些東西不應包括在課程裏。那些我們決定不包括在課程裏的內容、技能和態度稱為「無效課程」。這概念在香港是重要的，因為許多科目的課程都避免加入政治敏感的課題(薛括臣 Stimpson 1991)。在第十一章裏，我們會更詳盡探討這個問題。

上述各點指出了課程的研究，是「博大、包羅萬有和很難下定義的一門學問」(路易 Lewy 1991)。這包括我們計劃在學校做甚麼、實際上發生了甚麼，和課程運作的環境。這表示課程的研究是研究教育的基本工作。但是課程的研究亦受到其他學科的影響，如哲學、社會學和心理學。但是課程和教育並不一樣。教育可在整個生命中及許多地方裏進行，如在家中、辦公室和家庭裏。課程主要是關乎學校或其他教育機構裏所發生的事情。所以，課程與「學校教育」很近似，而不是等於教育。明白這分別是很重要的，因為它提醒我們，並不是所有教育都是由學校提供的，我們亦不應期望學校是唯一提供教育的地方。

所有關心學校教育各種問題的哲學家、社會學家和心理學家，都傾向把注意力集中於某一問題上。心理學家專注於學習的性質，哲學家專注於教育的宗旨，社會學家專注於學校教育與社會的聯繫。課程的研究嘗試把這些不同的關注匯集在一起，以能使用不同角度分析學校教育。

研究課程要解答的問題

考慮到上文所述各點，我們可以找出研究課程的時候，需要提出的問題。這些問題是：

- | | | |
|------------------|---|---------|
| i. 課程的意向是甚麼？ | } | 課程的基本部分 |
| ii. 課程的內容是甚麼？ | | |
| iii. 用甚麼方法推行課程？ | | |
| iv. 如何評核課程？ | | |
| v. 如何規劃課程？ | } | 技術方面 |
| vi. 如何組織課程？ | | |
| vii. 課程可行嗎？怎樣改善？ | | |
| viii. 誰人是課程的決策者？ | } | 社會和政治方面 |
| ix. 這些課程決策有實行嗎？ | | |
| x. 甚麼因素影響課程？ | | |
| xi. 如何決定課程的優先次序？ | | |

以上的問題組成了本書的結構，亦是以後各章的重點。在每一章，我們將會按香港的情況，找出和分析影響這些問題答案的不同因素。

首四個問題是任何課程的實際或基本組成部分，將會在第二、三、四、五章作出探討，其內容會包括課程的意向(宗旨、目的、目標)、教授內容、教學和評核的方法。這些元素都是緊密地互相關連的，如圖 1.1 所示。

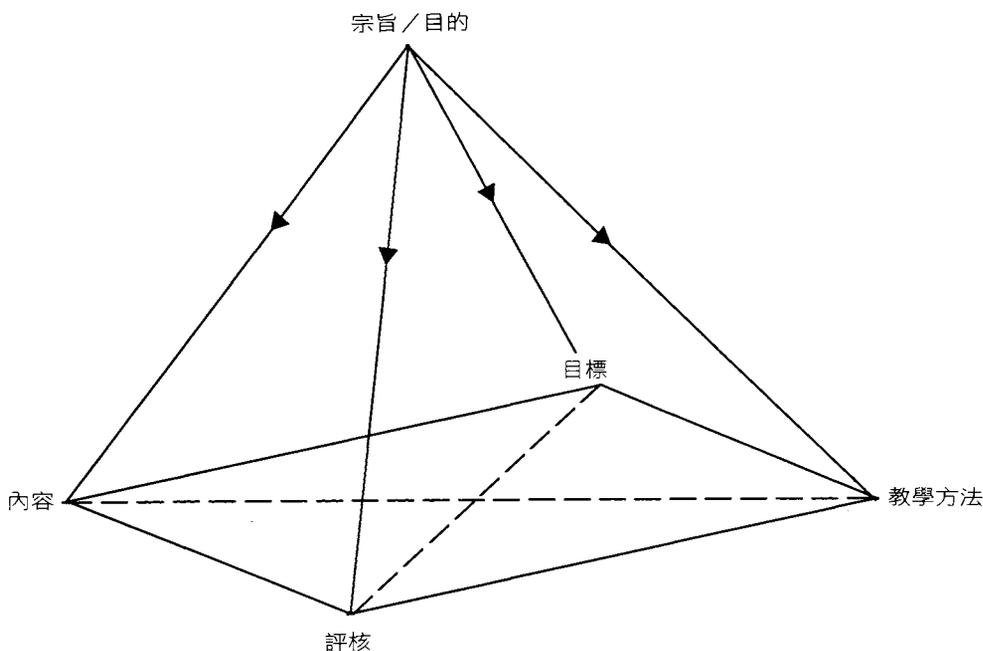


圖 1.1 課程的組成部分

問題 v、vi 和 vii 把重點放在「技術—專業」問題上，包括如何規劃、組織和改善課程，這會在第六、七、八章裏論及。問題 viii、ix 和 x 與課程的「社會和政治層面」有關，第九章會討論課程怎樣受不同社會組別影響。第十章會分析為甚麼課程政策很多時都不被採納或推行。第十一章分析社會、政治和經濟力量對課程的影響，同時亦分析影響學校和課室課程革新的因素。最後一章則指出改善香港學校課程所要面對的主要問題。

本書的結構是螺旋式的，亦即是說，有些課題將會重覆談及。舉例說，在第三章我們研究了課程內容的問題，在第七章我們又再分析如何把內容組織起來。再者，這結構表示前面的章節是較為描述性的，而後面的章節則較為批判性和闡釋性。

在解答本書的問題時，有三點是需要強調的。第一點，課程並不是完全由政府或教育署決定的。正如在有關實施課程的討論中，學校和教師都定期替課程的某些部分作出決定。例如，學校決定用甚麼教學語言，及學生應否分流學習或在混合能力組別學習。教師亦需要決定用甚麼教授方法和使用甚麼教材及資料。因此，課程並不是完全由規劃者決定的，教師和學校也應意識到他們的決定，會影響課程的各方面。同時，他們也應嘗試保證他們的決定是能改善課程的。課程研究就是為幫助達到這目的而設的。

第二點，要解答課程的問題時，不能脫離人們的價值觀和政治考慮。舉例說，無論教育是否免費或誰能接受教育，教育的目的都會受到人們對社會、教育功能、資源供應、誰能控制資源等看法所影響。在學校，一些課程的決定，如課本的使用、學生應否用英語或中文學習、應否學普通話等，都受到經濟、社會和政治考慮的影響。教育研究和更高效率的課程發展系統，可提供更多資訊和提高效率，但這並不能保證課程的決策是完全科學化和客觀的，教育研究還可用來支持某些預想的觀點。舉例說，一個認為該使用廣東話作為教學語言的人，會搜集數據以顯示學生以母語學習是更為有效的。一個認為該使用英語學習的人，會搜集數據以顯示用英語學習的學生，會有較佳的深造及就業機會。

第三點，我們可從「標準角度」和「實證角度」去回答每一個問題。「標準角度」是關乎學校應該做些甚麼，而「證實角度」則關乎學校實在做些甚麼。清楚界定用甚麼角度是重要的，因為不同的角度可以產生不同的答案。很多對課程的討論都是混亂的，因為某人可能是在強調應該實行些甚麼，而另一人則關心實際的情況是怎樣。

研究課程的另類觀點

上文所指有關課程的不同定義，不單只是反映出對課程是甚麼的不同意見，它們也反映了對甚麼是最恰當的分析和思考課程方法的非常不同見解和觀念。我們需要明白到沒有一種分析課程的方法是普遍得到認同的。有別於數學或其他科學的研究，研究課程是沒有普遍得到認同的真理或分析方法。那些與社會科學治學方法有關的憂慮，在教育研究裏是明顯存在的。例如，在社會科學中，實證、闡釋和批判方法的分野，在課程研究裏是明顯存在的。實證的方法着重嘗試取得和分析形容課程如何運作的數據。闡釋的方法則嘗試找出課程在社會如何運作的道理、社會對課程的影響和課程的功用。批判的方法針對「標準」的同題——該如何改變課程以創造一個更公正、公平和道德的社會。明顯地這些觀點是來自對有關為甚麼要研習課程和適當的治學方法，抱有非常不同的假設和判斷。

尼爾(Reid 1992)和馬殊及衛理斯(Marsh & Willis 1995)為分辨不同分析課程的方法提供另一種方式。他們根據下列兩項原則來界定四個主要的課程觀念：現存社會制度被認為會影響個人行為性質的程度，及我們是否根據已有的理論或原則來分析課程。這個課程觀念的主要特徵撮要如下。

系統派或維持系統的工具：這觀點着重把課程作為活動的規劃或藍本，同時期望學校和個別的人在實施課程時，是毫無問題的。他們使用課程的目的來

決定規劃的細節，並且花大量的時間，為在課程規劃裏不同部分該放甚麼東西作出定義。這觀點把焦點放在課程的部分，尤其是辨認目標、設計計劃以期達到目標，以及評鑑它們的效能。課程的分析員，被視為專門的人才，能夠維持機制運作順利和幫助教師和學校執行整體規劃的技術性工作。實際上教育的制度和它的課程被分割為部分，並作為一個複雜規劃的系統裏的一份子來分析。但是這個系統和規劃，被認為是沒有問題存在的，因而被接納和被認為是理所當然的。

激進派或改變系統者：他們是系統派的反對者，因為他們相信這系統並不是有效或公平地運行，並且需要激進的改變。這派視課程如其他社會的制度，例如法律制度，是用來再產現存的社會秩序。這社會秩序正壓迫大多數或其中某部分人。很多這些激進的分析都指出學校普遍地和課程明確地成為一種工具，以建立和維持社會上不公平的權力分配。他們關心課程是為誰而設，而不是關心如何使它運作。激進派的分析有預設的論點。他們以教育在社會裏的角色的某種看法作為起點，並且尋找支持這看法的證據。

存在主義者：着重個人：這派認為應該以批判的角度去看課程。這是他們與激進派的共同觀點。但是他們卻不認為單由教育作為壓迫社會工具的角色來分析。他們同時關心課程對個人的實際啟示及如何把系統加以改善。他們以對個人成長經驗和意識的關注，取代激進派的概論和宏觀的解釋。對某些人來說，課程是釋放性的，而對另一些人，課程卻是壓迫性的。他們因此傾向把焦點放在分析個人及如何改善他的情況，例如心理分析、傳記和性別研究。他們開始時並沒有強烈預定的理論立場，但是他們傾向嘗試從實在的個案中產生理論。

商討派：着重實際：他們避免把課程視為規劃、社會控制的系統或個人的經驗。他們把課程研究視為發掘問題、討論問題和提供解決的方法，他們着重找出在學校和課當中，那些不同和某程度上獨特的實施規劃的方法。在效果上，這觀點是妥協式的，和某程度上是有矛盾的。它認為規劃和制度是有限制的，它接受學校和個人之間的分別，同時它關心他們的問題和行動。

上述四個觀點提供了分析課程的不同方式。但是明顯地在不同範疇裏的課程分析，某些觀點比其他觀點的影響力較大。例如我們在第3頁提出基本技術問題的分析，便受到系統派的強烈影響。學校課程中的社會和政治觀點，則受到激進派的影響。教學法、學校改善和員工發展方面的分析，則是商討派和存在主義派所關心的重點。每一個觀念，都代表着有關社會性質和

社會行動的不同哲學。我們需要同時辨認每一個分析觀點的背後哲學，及意識到另類觀點和闡釋是存在的。

討論問題

1. 課程發展議會(1993a)對課程下了以下的定義：

學校課程包括所有由校方設計或鼓勵推行的活動，旨在促進學生在智能、個人、群性及體能方面的發展。

這定義着重課程的哪些方面？它忽略了些甚麼？

2. 試選擇一學校科目，用下表說明該科目的規劃課程、實施課程和隱蔽課程的特徵。

主要特徵 學校科目	規劃課程	實施課程	隱蔽課程

3. 梁先生在一間男女校教授英語。如平日一樣，在上課前他先吩咐女學生清潔地板和黑板。跟着，他把家課派回給學生，並告訴三名學生，他們的家課一塌糊塗，需要在下一課前重做。他建議，他們如有問題的話，可找父母幫忙。跟着，他給了學生們兩個優點，因為他們在堂上保持安靜。他並警告說，嘈吵的學生會被記缺點。

梁先生在課堂上的隱蔽課程有甚麼特徵？他鼓勵學生甚麼態度和行為？

深入閱讀

譚納和譚納(Tanner and Tanner 1980)及積臣(Jackson 1992)的文獻，對課程研究的發展和性質這一學術領域，提供了全面性的分析。

第二章 課程的意向

引言

泰勒(Tyler 1949)指出，我們研究課程的時候，最首要和最基本的問題是：「你要求達到甚麼教育宗旨？」在今天來說，這似乎是明顯的，但是在他的年代，這是一個激進的意念，那時人們假設教育的宗旨不外乎是：教曉學生在學校修讀的學科。但是泰勒問道：「我們為甚麼要求學生修讀這些科目？學生在課堂裏應該得到些甚麼經驗？」課程的意向可以用「宗旨」、「目的」和「目標」來表達。上述每一項的意向，都是嘗試在不同的具體或明確程度，來訂定我們期望學生在課程中得到些甚麼。



圖 2.1 課程的宗旨、目的和目標

課程的宗旨

分析課程宗旨最適當的方法，就是由香港的兩個例子開始：

學校教育服務應令每個兒童的潛質得以發展，日後成為有獨立思考能力和關注社會事務的成年人，具備知識技能，處事態度成熟，過充實的生活，並對本港社會作出積極的項獻。(教育及人力統籌科 1993，第 6 頁)

中六課程的總目標，是培養發展均衡、知識豐富且兼通中英文的學生，為他

們日後進修、就業及過渡到成年階段的生活作好準備。中六課程須範圍廣闊，以照顧所有不同能力的學生，使能盡量發揮他們的潛能。(課程發展議會 1993c，第 5 頁)

上述兩段文字，就是以宗旨的形式，來描述我們對學校教育、不同程度的教育或某一科目的意向。這些例子最明顯的特色是沒有單一的學校教育宗旨。它們亦是廣泛的和長遠的，同時它們並不是以明確或容易量度的行為的措辭表達。它們也沒有說明應教授的內容及教授的方法。它們是價值觀的描述，亦反映了社會對學校的期望。艾斯拿(Eisner)清楚地總結了宗旨的性質。他說宗旨就是：「向公眾宣佈某些人對教育計劃所抱價值觀的陳述，這些陳述形成一種教育的宣言……」(艾斯拿 Eisner 1979)。這引申出來的就是社會上不同組別的人會互相競爭，去提倡那些反映他們的價值觀的教育宗旨。

香港的小一至小六課程指引中的課程總目標，是一個不太理想的例子。

小學課程的總目標與幼稚園的總目標大致相似，同樣是為兒童作初步的準備。小學課程處於幼稚園和中學課程之間，起協調作用。一方面重申及加強幼稚園課程的內容——智力、傳意、群性和德性、個人和身體，及美感的發展。另一方面又把兒童在幼稚園的教育成果擴大，並賦與兒童為接受中學教育所需的基本技能、知識等，以便他們能順利學習中學課程。再者，小學課程的設計應可以讓兒童根據各科課程範疇內所訂立的目標，取得個人的最高成就。(課程發展議會，1993a，第 15 頁)

這些陳述是有意義的。基本上，它說明了小學教育在教育中的相對位置，小學教育嘗試教些甚麼，小學畢業生可進修些甚麼，及我們需要量度學生的表現。這些宗旨為小學教育提供了理據：使學生從幼兒教育過渡到中學教育。

宗旨的來源

小學課程總目標的首兩句，已顯示了學校教育的宗旨不是單一或簡單的。我們對教育宗旨和其他課程組成部分的看法，反映了我們對學習者、知識、學校教育及社會的一些假設和信念，從而產生了一套對課程的觀念、取向、構想和價值觀。我們對學校的期望，受以下四個重要的觀念所影響。請參看圖 2.2。

社會及經濟效率：這觀念強調學校扮演以下的角色：能塑造有經濟生產力的未來公民。由此而衍生的課程宗旨會強調社會的需要。這類宗旨的例子包括：「在社會上扮演一個積極的角色」，「成為有社會意識的成年人」，和「為學生提供就業所需的技能」。這些宗旨強調學校需要塑造有能力就業和適合

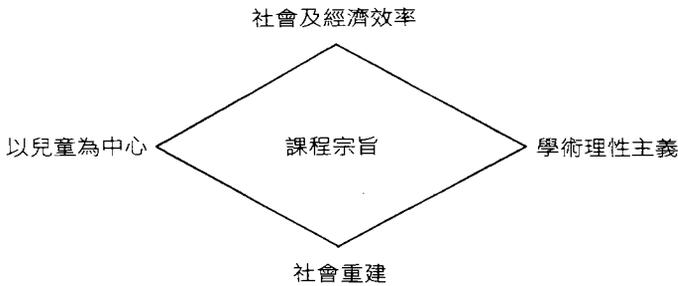


圖 2.2 教育的觀念

社會的學生。這類宗旨提出了課程規劃應該符合社會的實際需要。一個明顯的例子是：香港的主權在一九九七年回歸中華人民共和國，學生應花多些時間學習有關中國的事情和普通話。這觀點的最大問題是：我們需決定在未知的將來中，甚麼知識和技能將會是最有用的。這亦可理解為，個人的價值取決於他對社會的貢獻。

以兒童為中心：這觀念着重兒童個人的需要和成長。與這觀念有關的宗旨，認為迎合兒童個人的需要是首要的。這類宗旨的例子有：「發展每一兒童的潛能」和「鼓勵每名兒童的個人成長和發展」。以兒童為中心的觀念，部分源自對一些具權威性質的教育制度的不滿。這觀念強調探索、調查研究和學生的選擇等主要元素，以引領學生邁向有意義的學習。教育心理學家的工作，為學生如何發展和學習，提供了不少重要的看法，這些都可作為設計課程的基礎。這觀點面對的問題是：我們假設學生渴望學到一些東西，同時，如果他們學習的話，他們必會學到一些有意義的東西。

學術理性主義：這觀念強調以學術學科(如物理、歷史和數學)所衍生的概念和資料來啟發學生，或者使用學科作為促進學生思考和解決問題能力的工具。與這觀念有關的宗旨，強調學生智力和理性的發展，及一代一代的知識傳遞。這類宗旨的例子有：「應賦與學生知識、技能和態度……」、「本課程的宗旨是給學生提供基本的經濟知識和技能，使學生能加強理解他們生活的世界。」很多哲學家嘗試鑑別人類知識中的重要結構，以作為課程規劃的基礎。仍待解答的核心問題是：甚麼知識是最有價值的？

社會重建主義：這觀念是社會效率觀點的另一種不同的看法，它寄望學校能

改善未來的社會。哉絲(Joyce 1972)清楚地陳述了這種觀念的背後原因：「我相信兒童從他們一踏進學校開始，便需要探索重要的社會和個人問題，並需為再創造和更新社會付出努力。」衍生自這種觀念的課程，會着重培養某些知識、技能和態度，以能創造一個人人關心他人、環境和財富分配的新世界。忍耐、對不同意見的接納及和平的概念都會被提倡。社會的不公義和不公平便成為課程的中心問題。這種觀念所面對的問題是：我們假設學校能改變社會；再者，大家都不能確定誰的未來社會觀是「正確」的。

以上每一個的概括性觀念，都普遍地與課程各組成部分的目的及對其本質的看法有所聯繫。認識這些聯繫是重要的，因為這使我們更加了解課程改革的理念，及課程問題中衝突的根源。表 2.1 分析了課程各組成部分的性質與這四個觀念的關係。

表 2.1 課程的觀念和課程的組成部分

課程 組成部分 \ 觀念	學術理性主義	社會及經濟 效率	以兒童為中心	社會重建主義
意向	促進學生的智力和認知能力，及教導他們如何去學習	為社會提供現在和未來的人力需要	提供促進學生個人和智力發展的機會	學校是社會的改革者、改變者及評論者
內容	着重從學術性學科衍生的知識、技能和價值觀	着重與將來就業有關和有用的知識和技能	着重學問是綜合和全面的整體，及學習的過程	着重社會的需要、問題和理想
教與學的方法	着重教師的解說和教導式的教學法，和鼓勵探究的技能	強調技能的掌握和運用	強調學生的活動和自我學習，教師的角色為輔助者	着重相互作用、小組活動和學生對社會事務的參與
評核	強調測驗學生的知識、技能和學術的嚴格訓練	強調評核學生運用知識和技能的能力	着重質量的量度以分析學習的過程	着重學生參與自我評核的需要

討論上述各觀念的文獻很多，例如史克北(Skilbeck 1976)指出了三類意識形態：進步主義、重整主義及古典人文主義。麥克內爾(McNeil 1981)則提出了四種觀念，他稱之為學術理性主義、人文主義、社會重整者和技術性的。技術性觀念涉及學校的教育及課程的取向，此取向強調找出達到預設目

的的有效方法，例如程序教學和通達學習法。不過，這觀念的重點是教學方法，而不是學校教育的目的，故它與其他已分析過的觀念不同，同時它亦不是完整的觀念。普林天(Print 1988)在麥克內爾的觀念裏加上第五類觀念：兼收並蓄的觀念，這基本上是由兩類或更多的觀念組合而成。

艾斯拿(Eisner 1992)指出了六類意識形態，包括：理性人文主義、進步主義、批判性理論、再概念主義、宗教和政治正統主義及認知多元化主義。後兩者與前述四種觀念沒有清晰的聯繫。宗教和政治正統主義視教育為一項工具，以誘導青年人信仰某一宗教(如天主教或伊斯蘭教)或某一政治制度(如共產主義)。它主要的目的是要塑造兒童的觀點，以能配合社會主導或正統的觀點。正如艾斯拿解釋說，正統主義基本上與「懷疑」無關，但與「肯定」有關連。事實上，成為正統主義者，就是成為真正的信仰者。

認知多元化主義植根於一個意念：知識的形式是多樣的，不同種類的知識有不同的思考方法。它同時指出智力不是以單一的形式出現的，而是多形式的。例如迦納(Gardner 1983)指出，每人都有一組智力，而裏面每一項智力，都是獨立的。據他所指，這包括語言、數學、音樂、身體、空間和人際間的。這些正啟示了課程的設計是為了培養一系列的能力和態度。

認識這些與課程有關的觀念或信念，有助釐清對學校教育目的的不同看法。同時，認識下列三點是重要的。

第一點，不同的社會組別人士會強調不同的宗旨。舉例說，僱主和政治家會經常強調社會及經濟效率的重要性。教師很多時着眼於學術理性主義，而父母則強調以兒童為中心的宗旨。在任何時空裏，課程都是由社會不同組別人士對學校教育所抱的觀念，與上一代的課程觀念互相折衷而產生。課程宗旨的重點亦會隨學校教育的級別而變化。小學及幼兒教育強調以兒童為中心和個人發展類型的宗旨；中學教育強調學術類型的宗旨；工業及職業學校則強調訓練學生就業的宗旨。

第二點，沒有一類觀念或意識形態，能為課程的設計，提供一全面的基礎。哲學、心理學和社會學亦不能獨自為課程提供充足的理據。一個完整的課程規劃，將會嘗試考慮社會現在和未來的需要、學生的需要和傳遞有價值的知識的需要。在現實裏，所有類型的學校都嘗試在這四類宗旨之間，找出一個平衡點。他們嘗試教導學生知識和改善社會，幫助學生個人的成長，和為他們將來投身社會的成人階段作好準備。在過去的二十年，香港學校的角色和它們一貫追求的宗旨正在改變。以前，由於中學只是收取一小撮的學生(即學業成績最佳的)，學校可以集中追求學術的宗旨。現在，由於所有的學生都有機會升讀中學，有關的機構便要多考慮如何能達致其他類別的宗旨。

第三點，表 2.1 所示的聯繫，是基於邏輯的推論，而不是基於對教師信仰和行為的分析。因此，在某一課程方向下，我們可定出一系列不同的教學法及評核技巧，與這特定的課程方向有邏輯性的關連。舉例說，學術理性主

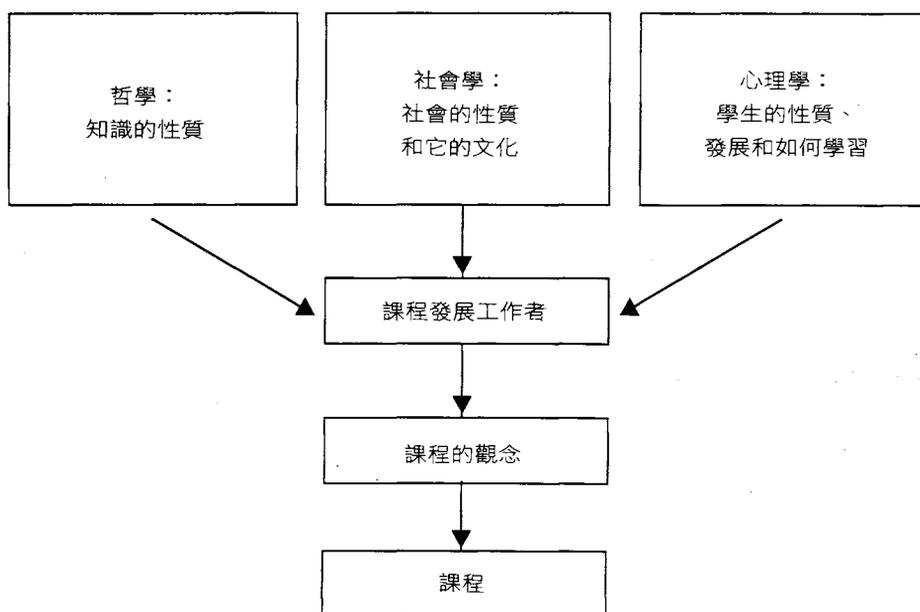
義可說是與小組交流教學法有關連，因為這是促進學術性學習的有效方法。再者，在一個有關教師對教育的態度的研究中，莫禮時(Morris 1988)發現縱使教師支持以兒童或社會為中心的課程，他們仍然主要使用與學術理性主義有連繫的教學方法。在第十章，我們將會作出詳細的分析。

對課程發展工作者的啟示

參與發展課程的個人或團體，正如僱主和父母一樣，對一般的學校教育和某特定課程都抱有一些不置疑的觀念。這些觀念將會影響他們對課程發展的取向。正正由於不同的觀念的存在，課程發展者應對其他觀念保持一定的敏感性及多些考慮其他各方面。這些考慮可分為三大類，它們是：

- 心理學所提出有關對學習和學習者的研究；
- 社會學和人類學所關注的社會和文化研究；
- 哲學所關注知識的性質和價值的研究。

有些觀念着重其中一個範圍，例如學術理性主義便很倚賴哲學的研究。但是，正如圖 2.3 所示，課程發展者需要培養一個能識別這些考慮的觀念。



(來源：羅頓(Lawton 1978))

圖 2.3 課程發展的考慮

目的

目的是我們對意向更明確的陳述。以下對目的描述，能反映上述有關教育所扮演的角色的觀念：

- 學術目的——與學生的智力有關
- 職業目的——與培養學生進入社會工作有關
- 社會目的——着重發展學生的道德和公民品格
- 個人目的——與自我醒覺、身體成長和創意有關

在香港，課程的目的被稱為「特定宗旨」或「學習或經驗範疇」。表 2.2 顯示香港中、小學教育的目的。

表 2.2 香港小學和中學的學習範疇和經驗

小學教育：學習範疇	中一至中五中學教育： 主要學習範疇和經驗
<ul style="list-style-type: none"> • 體育：協調、控制和活動能力，人體的知識 • 人文和社會：人際關係，環境，地理位置，經濟，社會和政治活動 • 德育：容忍，忠誠，接受事實 • 語文：聽，講，讀，寫 • 數學：數字和空間在日常生活中的關係和規律 • 科學和科技：自然界和被人類改變的世界，環境，控制，科技 • 美育及創作：情緒，「美」，感覺想像力，創新方式 	<ul style="list-style-type: none"> • 智力的發展，包括：數學，科學，科技和商業 • 傳意的發展 • 群性和德性的發展 • 個人和身體的發展 • 美感的發展

(來源：課程指引，課程發展議會，1993a、b)

目標

目標通常是指一些明確的陳述，用以說明修讀某一課程而期望達致的轉變。

目標可按學生不同類別的學習而加以區分。布林姆(Bloom 1956)分類法是這方面的經典，也是區分學習類別的基礎。它分辨出「認知」(與思考有關)、「情感」(與感覺有關)和「精神運動」(與心理活動引起的身體活動有關)的學習結果。香港的課程規劃，稱這些結果為「學習要素」，並把它分為三大類：「知識」、「態度」和「技能」。

知識：這大致上相等於認知的範圍，意指學生不同種類的思考能力。布林姆把認知目標分為六類：知識(回憶)、理解、應用、分析、綜合和評鑑，而每一類的複雜程度都比先前一類的為高。

技能：這是指從事身體或心智活動的能力。舉例說，觀察和傳意都是主要的心智活動。繪畫和捕捉則屬於身體的活動。後者屬於布林姆的精神運動範圍。

態度：這是指對一些事情的看法，亦即是上面提到的情感範圍。這包括學生對自己、家人、朋友或社會普遍的態度。學校所鼓勵的價值觀，如誠實、耐性、合作和容忍等，都屬於態度這一分類。這分類不幸地暗示，道德只是態度的問題，而沒有邏輯性的基礎。如果道德是個人態度的職責，那麼，我們便不能說某一類的行為是不可接受的或不道德的。在學校教育中，情感的結果是非常重要的，亦常在教育意向的陳述中加以強調，但它們較知識目標難於形容及量度。認識情感的目的，能提醒我們學校教育不單是着重學生學些甚麼，而且還包括他們如何思考和做事。

目標可以用不同明確程度加以陳述，陳述最為明確的目標稱為「行為目標」。

行為目標：這精確的說明學生將會有甚麼的行為。舉例說：「在這單元完結時，學生將會懂得作兩位數字的減數」或「能夠準確的拼寫以下的英文字」。有些作者認為行為目標應該滿全「ABCD」規則，「A」是指「對象」的英文(Audience)，他們會發揮行為目標。「B」是指「行為」的英文(Behaviour)，而行為將會體現在學習的課業中。「C」代表行為的情境的英文(Context of behaviour)，即是指教學材料。「D」代表完成的程度的英文(Degree of Completion)，即衡量成功表現的原則。舉例說：在本課完結時，兒童(A)將會能夠在硬咭紙上(C)繪畫出一隻飛機(B)，並且小心地把它剪下來(D)。

表現性目標：並不是所有在學校進行的教學，都可以用明確規劃的結果來陳述的。教師有時因想得到學生有創意的回應，會鼓勵學生發展一些原先沒有指定的意念或材料。這種情況多見於美育或具創意的科目，如音樂或藝術方面的技能。表現性目標對課程活動產生的後果，只作不明確的陳述。它們並不指出單一的學習結果，而是鼓勵多樣化的反應。表現性目標的例子包括「學生會產生對藝術的興趣」及「參觀一所廟宇並且討論它有趣的地方」。

教學目標：這類目標亦頗為明確，但卻並不是着重指出學生在修讀某課程後，能做到些甚麼。它們着重指出期望學生能做到的各種課業、活動和經驗。

分析和辨別課程的宗旨、目的和目標，可以是一項有用的工作，因為這能令我們小心考慮我們的意向。這亦鼓勵我們考慮不同的課程組成部分，如何能幫助達致課程的宗旨和目標。表 2.3 顯示小學課程中的學習經驗範疇（語文），如何與學習的要素（或類型）和學校科目連繫起來。

表 2.3 學習範疇、要素與學科的關係

學習範疇	中國語文	英文	數學	常識	美勞	音樂	體育
<u>知識</u> • 語音系統、字彙、句子結構、詞序、標點符號、文字以及學生在學校學習時應用的語言知識 • 認識語文的成分和功能，使能順利升讀中學	x		x		x		
<u>技能</u> • 聆聽技能 • 說話技能 • 閱讀技能 • 寫作技能	x	x	x	x	x	x	x
<u>態度</u> • 從其他學習範疇及日常應用中，欣賞語言技巧 • 養成自發和恆久的閱讀習慣，作追求知識或自娛之用 • 尊重別人的文化傳統	x	x		x	x		x

註：“x”代表學習範疇內強調的要素

（來源：小學課程指引第 66-67 頁，課程發展議會 1993a）

在第一橫排中，填上某學校教育階段(如小六、中一或中五)學生修讀的科目。如果你認為某一科目屬於某一學習範疇，請填上數字以顯示該科目對該學習範疇的涵蓋程度：「3」代表「重要」，「2」代表「中度」，「1」代表「輕微」。

- (i) 有甚麼範疇是不被或很少被涵蓋的？
- (ii) 甚麼範疇是被高度涵蓋的？
- (iii) 若要改善某些範疇的涵蓋率，該做些甚麼？
- (iv) 你的科目能否涵蓋所有範疇？

深入閱讀

麥克內爾(McNeil 1981)和艾斯拿(Eisner 1992)對課程的意向，提供了更詳盡的分析。伊諾(Eraut 1991)則為教育目標的性質，提供了詳細的分析。

教育及人力統籌科(1993)和課程發展議會編訂的課程指引文件(課程發展議會 1993, a, b, c)，描述了香港學校教育的意向。