

課程改革與創新

楊思賢、林德成、梁偉倫、羅耀珍 著



香港大學出版社

HONG KONG UNIVERSITY PRESS

香港大學出版社
香港薄扶林道香港大學
www.hkupress.org

© 香港大學出版社 2013

ISBN 978-988-8139-05-7

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。

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

盈豐國際印刷有限公司承印

目錄

圖表目錄	vii
個案及例子目錄	ix
序 甘國臻教授	xi
導言	xiii
鳴謝	xvii
作者簡介	xix
1. 當今社會重大課題及其對課程的影響 楊思賢	1
2. 課程的理論基礎 楊思賢	27
3. 變革年代中的課程政策與優先項目 楊思賢	59
4. 課程設計的轉變 楊思賢	93
5. 課程規劃的轉變 林德成	127
6. 課程組織的轉變 梁偉倫	151
7. 變革與課程實施策略 梁偉倫	173

vi 目錄

8. 課程評鑑 林德成	193
9. 校本課程發展中的教師角色 林德成、羅耀珍	219
10. 學校課程領導 羅耀珍	235
11. 總結與前瞻 楊思賢	259
索引	273

圖表目錄

圖

圖 2.1	策劃課程的四大步驟	34
圖 3.1	校本課程發展的三維模型	63
圖 3.2	三三四課程架構	64
圖 3.3	香港學校自評及外評架構	82
圖 3.4	表現指標架構	83
圖 4.1	本港某中學教師設計的問題導向課程地圖	108
圖 5.1	課程的必備元素（「課程是什麼？」）	131
圖 5.2	Walker 的課程發展模式	139
圖 5.3	行動研究的 PAOR 循環	143
圖 6.1	果效為本教育：由上而下的設計過程	159
圖 8.1	Stake 的外觀模式	208
圖 8.2	回應性評鑑中的主要事件	210
圖 8.3	第四代評鑑的流程	211
圖 9.1	行動計劃	227
圖 9.2	活動紀錄	228

表

表 1.1	全球一體化為教育帶來的危機	6
表 1.2	重新建構的 21 世紀學校課程	7
表 1.3	Gardner 建議的五種性向	16
表 1.4	Doll 對現代主義及後現代主義所做的比較	18

表 2.1	各種課程觀／思想分類法比較	29
表 2.2	以科技為課程：通達學習及教學事件	35
表 2.3	香港課程發展議會建議之課程架構：以培養認知過程為重點	38
表 2.4	Gardner 提出的八種智能	40
表 2.5	以多元智能理論為架構——設計課程單元的七大步驟	41
表 2.6	四種以體驗為取向的活動	46
表 2.7	適應派和改革派教師如何為學生編排三個社會議題的課程經驗	54
表 3.1	邁向終身學習——新的五個「R」	68
表 3.2	多元文化教育的向度和實例	78
表 3.3	三種互相角力的教育問責取向	80
表 3.4	外評隊伍在某校的五天工作總覽	84
表 4.1	Bennett 就傳統式及進步式教學所做的比較	97
表 4.2	以學習者為中心教學模式的假設	98
表 4.3	以學生為中心的教室特色	99
表 4.4	以教師為中心及以學生為中心——兩種教師的心態	101
表 4.5	學習理論及課程目標的聯繫	104
表 6.1	課程設計與組織課程內容時的考慮	154
表 6.2	從內容為本過渡至果效為本模式	160
表 6.3	Fogarty 提出的課程統整層次	166
表 6.4	統整課程的模式及詳情	167
表 7.1	《學會學習，課程發展路向》中的十年課程發展計劃	186
表 8.1	四種評鑑	206
表 8.2	量度後設評鑑的標準成果實例	213
表 8.3	回應性模式下解決問題的方法——角色扮演	215
表 8.4	脈絡—輸入—過程—成果模式的評鑑任務	216
表 9.1	家校合作的六個層次	231
表 11.1	Kress 建議的未來課程	264
表 11.2	運用衍生性主題規劃課程的步驟	266

1

當今社會重大課題及其對課程的影響

楊思賢

■ 目標

本章旨在讓讀者：

1. 對「課程」的定義及意義有基本認識；
2. 了解當前世界趨勢，如全球一體化、資訊科技的進步、後現代主義及知識型社會的形成等，對下一代的生活方式造成甚麼影響；
3. 分析教育及學校課程應如何面對這些全球性的改變；及
4. 評估本港課程是否有回應這些當今大勢。

■ 前言

本章分析數個在21世紀影響本港以至全球教育及學校課程的重大趨勢，包括全球一體化(globalization)、各地朝向知識型社會轉化、資訊科技發展及後現代主義思潮。這些趨勢互相關聯，為學校課程的取向及設計帶來重大轉變。香港是個國際都會，免不了受這些轉變的影響。要了解全球一體化對課程的影響，便要對「課程」這個概念有初步認識。本章會先介紹「課程」的多個定義。

■ 課程的定義或描述

英語「課程」(curriculum)一字源自拉丁文，原意指「賽道」(racecourse) (Zais 1976, 6)。很多人喜歡採用此字的字面意義，視課程為「學生向著終

點(取得畢業證書)進發途中,與同儕競賽時要走過的一段相對普遍的路段」。Schubert (1986) 則認為應以「意象」形容課程這個概念,「我以『意象』(image) 及『描述』(characterization) 取代『定義』(definition), 因為前兩者不只是某事物的標籤, 也包含該事物較廣的概念」(頁 26)。

不論人們用什麼方式(定義或是意象)來形容課程,要回答「『課程』是什麼意思?」這個問題,並不容易。Posner (1992, 4) 認為很難為課程下一個定義,因為「定義本身在哲學上或政治上並非不偏不倚」。在為課程下定義時,人們或國家往往抱有某一政治或倫理立場。Marsh (1997, 3) 對此亦有同感,他指出:「主要教育持份者往往有不同的價值觀及經驗,故此要取得大眾或教育專業的共識是十分困難的。」

教育學者對課程亦下了不同的定義。Ralph Tyler 是首位提出「課程」這個名詞的學者,他認為課程是學校為達到教育的目標,而策劃並指導學生完成的所有學習體驗(1949)。《The International Encyclopedia of Curriculum》(Lewy 1991, 15) 列出多個摘自不同著作的定義,藉以說明課程定義的差異很大,有些更是難於理解:

- 學校訂立一系列學生可能獲得的、循序漸進的體驗,旨在分組訓練兒童及青年不同的思考方法及行動模式。這一系列的體驗,便是課程 (Smith, Stanley, and Shores, 1957)。
- 學習者在學校的引導下獲得的所有體驗 (Foshay 1969)。
- 課程是學校透過畢業認可、頒予證書或協助學生進入專業領域,而為學生提供的一個總體教學計劃,內含教學內容或特定教材 (Good 1959)。
- 學校是指導生活的機構,課程是它的命脈及程序表,亦是構成人民及先輩生活的一連串活動 (Rugg 1947)。
- 課程是一個學習計劃 (Taba 1962)。
- 學校通過有系統地重新建構知識及經驗,為學習者在個人及社交方面積極及持續的成長,而悉心策劃並提供指引的學習體驗及其預期學習成果 (Tanner and Tanner 1975)。
- 課程必須具備五個學科範疇的學習:(一)母語的掌握及對其文法、文學及寫作的系統化研究;(二)數學;(三)各種科學;(四)歷史;及(五)外語 (Bestor 1955)。

Marsh (1997, 3) 列出的定義則較簡單：

- 學校所教的就是課程。
- 課程是一套科目。
- 課程就是內容。
- 課程是一套材料。
- 課程是一套表現指標。
- 課程是在學校的指引下，在學校內外教授的內容。
- 課程是每個學習者接受學校教育時的經歷。
- 課程是學校人員策劃的所有事情。

Zais (1976, 6–11) 把人們為課程所下的定義歸納為五種類型：學習的方案、學習的內容、經規劃的學習經驗、一系列有結構的預期學習成果，以及一個(書面的)行動計劃。Posner (1992) 為了讓人們對課程有較實在的了解，介紹了六個概念：範圍及次序、大綱、內容要點、教科書、學習程序及經規劃的經驗。

上文所見，課程的定義實在五花八門。有人認為課程是學校學習計劃的內容或目標，必須向公眾公佈詳情；也有人認為它是一套教學計劃，用於引領教師教學；更有人視課程為學生所有的實質學習經驗。

為方便讀者理解，下文將重點闡釋四個有關課程的描述，反映課程概念的內容豐富而全面，包括：課程是學習內容或科目內容、課程是一系列經過計劃的活動、課程是學習目標或預期學習成果，以及課程是經驗。

課程是學習內容或科目內容

「課程是學習內容或科目內容」是最傳統的課程描述。課程等同於要施教的科目，如音樂、地理等，科目內容是集體智慧日積月累的成果，要通過學習傳統的學科才能學會。今天香港的學校課程發展亦依科目(如普通話)劃分，或以基本科目範疇為基礎(即廣域課程設計，如八個學習領域)。此種描述方式已植根在人們心中，深深影響著他們對課程的理解，因此，很多老師在描述學校課程時，都只說出他們教授學生的科目或科目內容。

課程是一系列經過計劃的活動

課程是為學生策劃的所有活動的統稱，包含學習範圍、次序及不同科目內容的平衡，並涵蓋教學策略、評估方法及所有可預先計劃的事情，通常是指一些文件如教學單元計劃、每天的教案及課程指引等。此描述推動一種有系統、按部就班的課程及課堂策劃模式，是很多本港教育界人士教導準老師設計教案時採用的定義。

課程是學習目標或預期學習成果

此描述強調要滿足學習者的需要，最佳方法是為學生預先設立一個全面的學習活動計劃。此觀點有兩個版本。第一個版本中，課程是一個計劃，內含預先設定的總體目的、詳細目標及行為目標，即學生應學習的東西。課程的設計應詳細列出所有有助學生學習的材料、計劃及安排，尤其在可以明確形容學生的學習行為時，更必須把行為目標清楚寫出。很多課程發展的學者認為 Bloom et al. (1956) 提出的「教育目標分類法」(taxonomy of educational objectives) 能達到上述目的。第二個版本中，課程是一系列預期學習成果的陳述，包括教學、學習環境設計及其他有助學習者達到特定目的的活動。此版本把重點放在最終目的而非方法上。本港近年為改革大學的課程設計而推展的果效為本學習 (outcome-based learning, 簡稱 OBL) 便是一例。

課程是經驗

課程是「隨著師生對話而產生的一個過程，學生在過程中會經歷其中的意義和老師的指導」(Schubert 1986, 29)。本港於2009年起推行的新高中課程中的「其他學習經歷」(other learning experiences, 簡稱 OLE) (課程發展議會 2009) 便是其中一例。透過其他學習經歷，學生學會特定的知識、態度及技能。一些中學會為學生安排交流活動，例如某中學安排學生探訪中國內地一所普通的農村學校，由他們擔任當地學生的同儕導師。透過探訪貧困的農村學校，體驗其中的生活和學習情況，學生能獲得一些正規課程以外的寶貴啟示。

多年來，學者提出了很多不同的課程概念，上述四個描述只探討了其中的一小部份。有學者甚至認為課程定義紛紜，是自然不過的事，根本無需勉強找尋最正確的定義（如 Schwab 1969 及 Zais 1976）。

因應本書的目的，現把課程一詞定義如下：

學校或教育機構為學習者提供的所有經過策劃的學習機會，以及在實施課程時學生所得的預期或潛在學習經驗。

■ 全球一體化：統領轉變的力量

近數十年來，全球一體化已成為世界各地的普遍現象，不過對於全球一體化的定義，各界卻未取得共識。有人認為全球一體化乃一個涵蓋多方面的構思（Zajda 2005a, xxvii），而它也的確是個複雜、多次元的概念，人們對它的詮釋亦不盡相同。大體而言，全球一體化指各個地域的經濟、社會及文化，透過跨越國界的交流網絡而融合為一；很多人亦指出，全球一體化是全球經濟加強融合與國際電子通訊蓬勃發展所產生的（Gray 1999; Henry et al. 2001）。通過自由貿易、資本流動、便捷又自由的移徙，全世界已融合為一個無國界的地球經濟體（Sinagatullin 2006）。全球一體化使各地的人、資金及貿易跨越國界，帶來科技及思想的融合，繼而促進國際社交網絡的增長，並推動各種通訊模式及資訊科技的進步。以上各項趨勢大大改變了人們對時間和空間的觀念。故此，全球一體化實在是個強大的力量，它重塑了全世界的經濟、政治、美學及種族文化的發展。透過全球一體化，國家的本質、貿易的模式以及人際間的溝通方式都需要重新定義。至於全球一體化對世界的影響，意見有正有反，莫衷一是（見 Carnoy and Rhoten 2002），不過，它對課程及學校教育的影響則無庸置疑。這也是本章的焦點所在。

全球一體化對教育的影響

全球一體化為教育及課程帶來了一些預期之外的影響。Henry et al. (2001) 在討論經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，下稱經合組織，簡稱 OECD）如何看待全球一體化及

其對教育的影響時，先引用了Appadurai (1996)對全球一體化的描述，以闡釋該組織對此趨勢的理解。Appadurai用了多個概念描繪這趨勢的特徵，包括族群景物 (ethnoscapes)、媒體景物 (mediascapes)、科技景物 (technoscapes)、財經景物 (financescapes) 及意念景物 (ideoscapes)。根據Appadurai的構思，族群景物指人民快速向全球不同國家移徙；財經景物指資金跨越國界，不斷流轉；媒體及科技景物指透過互聯網、電子通訊技術、媒體製作的節目等，媒體及科技得以高速發展，使人們在轉瞬間便能與世界各地人士交流意念 (意念景物)。Appadurai還強調，這些由全球一體化帶來的重大人流物流，亦代表個人情感、利益及理想的重要性，已漸漸超越了國家的利益和目標的重要性。上述觀點啟發了現今的課程策劃人員及教師，推動他們反思傳統學校課程是否需要改革，且要如何改革，才可以切合現今學習者的需要。表 1.1 列舉Sinagatullin (2006)認為全球一體化為現今教育帶來的危機。

表 1.1 全球一體化為教育帶來的危機

危機的來源	全球化的危機
關乎社會及學校的因素	1. 貪污 2. 性意識及道德敗壞 3. 愛滋病的擴散 4. 靈性價值及美德的貶抑 5. 戰爭、罪惡及恐怖主義 6. 社經地位呈兩極化 7. 過多用兒童做試驗 8. 忽視優化教育的重要性
關乎疏忽照顧孩童及濫用有害物質	1. 虐兒及疏忽照顧孩童 2. 兒童及青少年健康惡化 3. 濫用藥物及吸食毒品 4. 飲用含酒精飲料 5. 吸煙

取材自Sinagatullin (2006, 87–100)。

不過Sinagatullin (2006)卻指出，很多政府或國家並未能因應這些「危機」，為學生設計合適且切合需要的課程；相反，學校只是傾向跟從傳統的課程施教。就此，Sinagatullin (2006, 30–31)的另一批評實在值得我們深思：

很多在學校就讀的學生並無足夠動機做認知活動，只是待在課室中等待下課的鐘聲。

在這個全球化世紀，我們往往會發現年青一輩對傳統的學校教育失去興趣，甚至以逃學或輕易逃避應考重大公開試等負面方式對抗。在本港很多學校中，這個現象屢見不鮮。故此，我們必須大幅改革現今的學校課程及教學模式，Tyler (1949, 54) 下述的主張或許可以提供一些重要啟示：

我們必須把教育的力量投放到複雜生活中的關鍵內容及當今最重要的課題上，才不致令學生白費時間去學一些五十年前被視為重要、而現在卻毫無價值的東西，也不致令我們忽略那些學校沒有提供指導，但其實是現今生活中的重要事物。

Gardner (1999, 42) 提出的觀點亦很有意思：

現今世界瞬息萬變，變化又十分具決定性，故此學校實在不可能再維持不變，或只是表面上做少許調節而了事。事實上，如果學校不能較迅速或較徹底地更動，他們很可能會被另一些更懂應變的機構取代。

因此，我們必須找出方法，更新學校課程及其定義。

回應全球一體化的新課程

要改善這個現況，很多教育界人士都主張把學校的教學概念重新建構。他們一致認為必須改善並更新學校的課程及教學方式，才能切合現今活在全球化資訊世代的年青人的需要。經合組織 (OECD 1994) 亦對如何重建21世紀的課程，提出了一些建議 (見表1.2)。

表1.2 重新建構的21世紀學校課程

現今的課程	未來的課程
以西方為中心	以世界為中心
以地域為中心	以全球系統為中心
以組別為中心	以物種為中心
以國家為中心	以宇宙為中心
以人類為中心	以生態系統為中心
以過去為中心	以過去、現在及未來為中心
以資訊為中心	以問題為中心
以觀眾為中心	以參與者為中心

資料來源：OECD (1994, 121)。

經合組織建議把課程大致簡化為兩大類別：以跨系統為中心 (trans-system-centered curriculum) 及以學生／問題為中心 (student/problem-centered curriculum)。前者指學校課程的設計及規劃，應跳出傳統課程的框框，從以科目為本、內容集中討論當地狀況的課程，變為以世界各地、全球甚至宇宙為中心的課程。後者包括以學生為中心及以問題為中心兩個概念，兩者都是為青年人整合跨系統知識的合適方法。學者對此類整合課程的建議大都表示認同 (如 Gardner 1999; Hargreaves 2003; Wiles and Bondi 2011)。本港的課程改革亦回應了部份上述的建議 (教育統籌委員會 2000; 課程發展議會 2000)，雖然政府對全球化教育著墨不多，但卻大力提倡符合進步主義、以學生為中心的教學方式，並強調培養學生的共通能力 (generic skills)。

把全球化教育融入學校課程

Carl (1983, 1) 亦主張把全球化教育 (global education) 融入學校課程中：

現今世界的社會、經濟及政治結構不斷轉變，我們必須透過實施全球化教育，培養人們的世界視野，並使他們了解人與人之間是互相聯繫的。

全球化教育是一種超越國界的學習方式，其中包含文化、生態、經濟、政治及科技系統之間的關聯。這種方式能培養年青人對多元文化的敏感度及全球意識 (global consciousness)，幫助他們更清楚了解處身現今世界中，自己有甚麼責任和機會 (Thorne et al. 1993; Mansilla and Gardner 2006)。這方式亦強調人與人是互相依存的，並重視人際間的差異、同理心、多重效忠、合作、人權、參與、改變與衝突管理 (Carl 1983)。全球化教育的目的，在於培養年青一輩相關的知識、態度和技能，讓他們能在一個全球化、人們互相依賴的社會中有效地生活，有人把這種能力稱為「世界能力」 (global competency)。

另外，Gardner (1999) 認為學校課程應包括生態及經濟意識，也主張未來的教育應大幅改革。為了讓下一代在這個全球化年代中好好生活，我們要有優良的讀寫能力，懂得靈活應變，且具備排解困難的能

力。Suárez-Orozco (2007) 則主張透過學校課程去培養學生的全球意識，包括對全世界的敏感度 (global sensitivity)、對世界事物的了解 (global understanding)，以及自我在全球環境中的身份 (global self)。

全球化教育的目標，必須在正式及非正式課程中實踐。Suárez-Orozco (2007) 認為教師應把握機會，加強課程內容以切合時代的需要。教師可以以全球一體化為其中一個讓學生探索的核心課題，並鼓勵他們拓寬視野，著眼於了解這個多變的宇宙中不同的徵狀。Carl (1983) 提出運用滲透模式 (infusion model)，即把全球化教育的主線內容或特性，滲進整個學校課程 (包括正式及非正式課程) 的不同層面。此模式假設全球化教育的內容可以並應當在學校課程中的每一環節都出現。另外，Sinagatullin (2006) 亦建議把全球化教育納入為總體教育的主要部份。在這個全面的模式中，教師可以選擇在正式及非正式課程中融入全球化教育的不同範疇，亦可在課堂或課外活動中，加插與世界價值觀及美德相關的知識及資訊，又或講述國際人物等內容。教師們還可以運用主題模式 (thematic approaches)，把有用的全球化價值觀及知識，融入相關的科目內容中。在這個模式下，教師需引領學生研習某一特定主題 (如全球暖化)，此課題必須包含各種科目的知識，如物理、地理及生態學等 (課程統整的概念與實踐見本書第六章)。

■ 終身學會學習及跨學科學習

很多研究指出，21世紀的教育將會越來越重視全民終身的學會學習 (learning to learn) 能力 (Gardner 1999; Henry et al. 2001; Zajda 2005b)。這些學者有這個想法，是因為他們相信全球化世紀的主要教育目標，是要提升個人的終身學習能力。經合組織則把這個想法解讀為「關乎教育對個人、社會及經濟發展所做的貢獻，關乎『學習型社會』和關乎現今人們在完成正規學校教育後，社會向他們提供不少靈活的途徑，讓他們有公平的機會接受教育。」(Henry et al. 2001, 119) Lesch (2008, 4) 亦強調「藉著學會學習，使自己成為更有創意的學習者的過程」，是活在這個資訊世紀的第一要務，不過他同時批評現時的學校課程，並沒有相應地大幅改變。

McCoog (2008) 列出的「21世紀技能」能幫助讀者了解「學會學習」這個概念：

- 對21世紀事物的認識(全球意識及對科學的認識)；
- 學習及思考技能(高階思維、策劃及管理能力、與人合作的能力)；
- 科技知識(懂得運用科技學習、懂得運用電子通訊)；
- 領導技能(創意、領導倫理、創造產品)；及
- 對倫理問題的認識(如文化意識及社會責任等)。

我們將在第三章深入探討「學會學習」這個概念。

教育界人士普遍認同學習者必須具備跨學科(interdisciplinary)的學習能力(如Gardner 1999; Henry et al. 2001; Lesch 2008)，因為現今大部份需要學習的課題「都不容易完整地歸入某一學科中」(Gardner 1999, 53)，故此，最有效及最有創意的學習者，都懂得如何把來自不同學科的真知灼見，融會貫通。課程統整(curriculum integration)的推行，便完全是以上述理想為目標。本港教育局亦一直鼓勵學校實施跨學科或綜合化課程，本書第六章將詳細探討這個概念。

■ 全球一體化帶來的其他影響

全球一體化對教育政策及課程的其他重大影響，包括教育及課程決策的分權及多元文化教育的實施。

分權、市場化與問責性

全球一體化為世界各地社會的決策機制帶來了重大的改變。隨著資訊及知識跨越國界自由流動，人人唾手可得，這個一體化社會的政治、教育及其他發展，亦漸漸朝著更民主的方向邁進。教育決策權應由社會的所有成員控制和擁有，中央政府不可再把持對學校的絕對掌控，必須與學校分享教育和課程的決策權，這形成了中央向學校下放權力，讓它們自訂教育和課程政策的局面(Henry et al. 2001; Wiles and Bondi 2011)。這就是所謂的校本課程規劃(school-based curriculum planning)政策。其實世界各地實施的校本課程政策，都有其監控質素的方法。以往學校只會向中央政府負責，實施校本課程後，監控及管理質素的責任便由政府與公眾平分，學校

服膺在問責制度下，必須維持學校及課程的良好質素，才得以向公眾及政府負責。這就是校本課程發展的理想狀況。如香港一樣，很多國家的政府都設立了評估系統來評定校本課程的質素。在本港，這套機制包括學校自我評核 (school self-evaluation, 簡稱 SSE, 下稱自評) 及校外評核 (external school review, 簡稱 ESR, 下稱外評)，兩者合力監督學校執行課程改革的指令 (Yeung 2008)。本書第三章將深入探討這些政策及做法。

教育上的分權，是與市場化及本港教育界追求質素和效益的趨勢同步發生的 (Henry et al. 2001; Mok and Chan 2002)。很多學校，特別是位處人口逐漸減少的區域的學校，都忙於跟隨類似市場化的模式運作，服從選擇及競爭的定律 (Lee and Gopinathan 2005; Mok and Chan 2002)。學校要提高本身的競爭力，就必須向公眾保證它能維持優良的質素和效率，其中一個確保問責性及良好表現的方法，是在課程中引入果效為本的學習模式，儘管此種課程模式在最初並非以此為目標。果效為本學習模式現已成為當今策劃校本課程的主流方式，我們應當深入探討這個概念及其實踐方式。在本書餘下章節中，我們也將深入討論教育分權、問責與外評、表現指標 (performance indicators) 的政治因素，以及果效為本學習等概念。

個別差異、平等及多元文化主義

全球一體化的特點，是社會在人種、族群及文化方面的差異變得越來越大。對於一個人口差異越來越大的國家來說，實踐多元文化主義 (multiculturalism) 是必須的，也是一個理想的狀態 (Henry et al. 2001; Henson 2010)。全球一體化使一些一直以來被人忽略的問題得以顯露，例如因為智力、性別、人種、族裔、信仰及社會階級的不同而引致的教育機會不均。另外，有特殊教育需要的兒童及高危學生，亦為教育及學校課程帶來重大的挑戰。事實上，設計能照顧所有差異的課程，已成為教育界關注而又必須及時解決的問題。課程調適 (curriculum differentiation) 能為所有學生提供更靈活、也可能是更有效的學習機會 (OECD 1994; Henry et al. 2001)。本書第四章會再討論此概念。

多元文化主義是全球化教育的重要一環 (第三章將論述多元文化教育)。要在這個全球化環境中好好生活，學生必須掌握有效的技能，才能

在如香港這樣的一個多元化環境中，應付其中的挑戰。另一個相關的趨勢是，很多人喜歡學習多國語言。在本港以及世界各地，年青人都必須具備良好的語言能力，才能加強與世界接軌，增進對國際事務的了解。故此，各國政府都以增強學生的英語能力為不可或缺的政策方向。

■ 資訊科技的迅速發展

全球一體化的其中一個顯著標記，是科技及資訊的興盛發展。人們都喜歡把這個世代稱為「數碼年代」(digital era)；有些人甚至認為，全球一體化根本就是資訊科技高速發展的產物或標記。透過電腦輔助教學及互聯網，我們可以用低廉的成本，改善並拓展教育的質素。有了資訊科技，人人幾乎可以即時獲取知識，沒有電腦或相關技能的人，便很容易被這個以知識為本的社會推向邊緣(Henry et al. 2001)。學者亦指出，活在這個資訊世紀中，我們必須持續努力學習，例如Lesch (2008, 3)認為：

在這個世代，人人都越來越容易接觸到相同的資訊。若有人能夠以別具創意的方式，運用這些資訊去重新構想特定課題或人們關注的範疇，這些人必然能取得卓越的成就……成功的人就是懂得以創新的方式，運用人人手上那些一式一樣的資訊的人。

在這個資訊世紀，學習者必須懂得辨識來自互聯網上不同來源的資訊，並以明智的方法審視、分析及運用這些資訊。現今的僱主都要求僱員有運用電腦及資訊科技的能力，故此大部份學校現時都設有網絡功能的電腦設施，為學生提供相關的訓練；同時，教學、課程及學習的規劃，亦會圍繞著電腦而施行。為了找出有效運用資訊科技，去改善課程及教學的方法，全世界的教育機構和學校都不斷研究有關的課題。

另外，全球化資訊網絡的出現，亦改變了各地文化的面貌(Carnoy and Rhoten 2002)，例如環保、公平、民主等文化及其價值觀的影響。Gardner (2006, 16)把這個論點延伸，並提出在資訊世紀中兩個「史無前例的趨勢」：(一)含有大量資料的資訊流，通過虛擬空間，讓任何有電腦的人都可以取得這些資訊；(二)流行文化(如衣著、音樂及食物等)「無縫地穿透國界」，使世界各地年青一輩的打扮、品味甚至信念及價值觀都趨於

一致。我們若仔細觀察一下世界各地和身邊的人的生活，便知道 Gardner 所言非虛。透過網上交流，人們在瞬間便可與他國的人分享彼此的想法、生活方式、文化及價值觀。近年香港年青人熱切追隨日本的「角色扮演」(cosplay，日本原名的英文拼音為 *kosupure*) 潮流便屬一例。另外，雖然中國內地及其他極權國家限制資訊在網上自由流動，當地的年輕人仍不時向政府施壓，爭取認識來自不同政見國家的價值觀和想法，如民主及對個人權利的尊重等。

不過，人們能方便快捷的上網，亦帶來不少社會問題。不法份子會利用網上通訊平台犯案，如騙取金錢、非法上載或下載音樂、提供援交服務(或稱為網上召妓)、利用互聯網誘騙、提供虛假消息等種種罪行，這些都會對青少年的價值觀及生活態度，帶來不良的影響(Gardner 1999)。Hargreaves (2003) 亦注意到知識及資訊泡沫帶來的潛在危機和問題：

- 資訊科技提供的是劣質或不正確的資訊，或根本是過多的資訊，我們卻沒有相應的理性或道德指引，教導人們如何篩選或評估這些資訊。
- 電腦令人與人之間自發溝通的能力退化(如面對面的對話)。
- 手提電話等科技令人忙於與人在網上交談或用電話發出短訊，較少自我反省。
- 資訊科技迫使人們以手提電話或電郵迅速應答，使我們只重回應，不重關係，造成人與人之間一種「似親密實虛假」的社交關係(頁25)。
- 年青一代浸淫在「真實虛擬」(real virtuality)的文化中，生活被唱片、手提電話、電腦、電子遊戲等佔據，他們的世界變為「電子化娛樂科技」的世界。故此，「知識型社會很多時其實是一個娛樂化的社會，我們享用即時的玩樂，少思考，『享樂至死』」(頁25)。

在香港，很多年輕人遭到在面書(Facebook)或其他網上社群認識的「朋友」欺騙。例如一些女孩在互聯網上被誘騙參與援交，聲稱因為需要金錢購買最新型號的手提電話而抵擋不住誘惑。另一個例子是，有人於面書中建立群組，發起在某天集體自殺。這些事件之所以發生，是因為互聯網是個無人監管質素的平台，在這個網上自由世界中流傳的可以是資訊，也可以是反資訊(disinformation)和壞資訊(misinformation)(Gardner 1999)，這亦是傳統價值和倫理概念轉變的一大因素。例如，現今的青年

對愛情、性及婚姻的看法和判斷，以及他們對揮霍和節儉的取捨等，都與過去的青年有所不同。這個社會現象，對現今的教育、課程及教學，造成了另一大衝擊。面對這個挑戰，課程策劃者及教師必須仔細考量其中牽涉的問題，並在課程中作出相應的改變及調適。

資訊爆炸與課程改革

要應付資訊爆炸帶來的問題，Hargreaves (2003) 建議超越知識型社會的教學，應包含建立年青一輩的人格、價值觀及情感，培養他們對群體生活的承擔感，以及包容種族或性別差異的情操，令他們對其他文化有真誠的興趣，並願意向其學習，且不會歧視所屬社群以外的其他群體。

要達到以上目標，Debe (2000) 提出了數項建議，讓學校能更明智的運用電腦及電子通訊技術：

- 把課程集中在探討「真實的」(authentic) 議題；
- 讓學生加入網上虛擬社區，與他人一起創作、分享、了解及深入探討資訊，合力解決問題；及
- 訓練學生透過經驗分享，從不同角度了解事物，共同建構意義。

要把課程集中在真實的議題上，教師及課程規劃者必須懂得課程統整及專題研習 (project learning) 這兩個教學方式。教師可運用跨學科研習 (interdisciplinary studies)，引領學生跳出某學科的框框，以較廣闊及較靈活的知識為基礎，探討社會問題。另外，學校亦可以透過不同方法，如協作學習 (cooperative learning)、合作建構 (collaborative construction) 及開放式討論 (open discussion) 等，把價值教育滲入學校課程中。Marsh (2008) 更指出，課程策劃人員及學校教師可以嘗試把問題為本學習 (problem-based learning) 模式和批判性思考 (critical thinking) 訓練都加插入學校課程內。以上各種方式，都能使學生更謹慎的使用資訊科技做建構式學習 (constructivist learning)。透過電腦為本的教學設計，學生便可以體驗問題為本學習、以學生為中心的建構式學習及協作學習的活動。本書第四章將集中介紹問題為本的課程教學法。

除了個人化的學習外，電腦支援的學習環境更可讓學習者形成一個學習群體；「知識建構」(knowledge building) (Scardamalia and Bereiter 1993) 便是一個人所共知的相關概念。根據此概念，學生會就特定課題在網上討論，互相交流有關的意見及資料，最終的學習成果由多位學生合力構建而成。不過，學校若要讓學生通過這種方式學習，便要先發展所需的電腦技術。

由此可見，科技的確可以支援建構式學習。在一個多采多姿(在資訊科技的支援下)的學習環境中，學生慢慢通過建構知識、合作及反思的過程，便能取得學習成果。此外，Debe (2000) 更指出，要實踐上述理想，學校必須先持續改革其課程、教學及評估，並提供相應的師資培訓，也要調整其行政及組織架構。

知識型社會

在全球一體化與資訊科技的主導下，世界各地差不多都已變為「知識型社會」(knowledge society)。知識型社會就是學習型社會。Gardner (1999, 49) 強調，只有那些能在「充斥資訊的社會」中，不斷證明自己的「用處」的人，才會獲得社會的獎勵。Drucker (2001) 認為，全球化社群就是「下一個社會」(the next society)。這個社群的主要資源就是知識，其中最具生產力及最有影響力的工作者就是知識工作者。另外他更列舉三項下一個社會的特色：**無國界、上向流動性** (upward mobility) 及 **人的失敗或成功都同樣可能**。在這個社會中，知識可以輕易穿越國界，人人都可以取得，擁有並懂得運用知識的人，便可以攀上社會的階梯。人人都可以功成名就，但不是**每一個人**都可以。Drucker 預期，知識型社會的這三項特性，會加劇人際及機構間的競爭。在一個知識型經濟體系中，個人賺得多少功名利祿，取決於他在競爭中能否取勝；而知識型經濟能否繁榮昌盛，則取決於社會整體及個人的智慧 (Hargreaves 2003)。故此，一個知識型社會的政權，有責任為人民提供多元化的途徑，讓每人都有受教育或提升技能的機會，藉以獲取所需的能力。Hargreaves (頁 xviii) 指出，知識型社會的教學，應包括幫助年青人培養以下的能力：

學生要有深層認知學習的技巧、創意及靈巧智慧；教師要懂得從研究中支取有用資訊、與他人在網絡或與小組合作及持續作專業進修；機構則要強化其解難能力及冒險精神，加強對協作過程的信賴，提升其應變能力及持續改進的決心。

換言之，Hargreaves (2003) 主張知識型社會的教育，要以培養人們的學習能力，以及使他們能迅速和及時應變為目標。此外，課程及教學的設計，更要著重培養學生的高階思考能力 (higher-order thinking skills)，如批判性思考、分析能力及解難技巧等。如Hargreaves所言，這些「思考、學習和創新的力量」(頁10)，就是人們在知識型社會中，賴以存活和取得成就的本領。故此，Hargreaves更強調學校教育及其教學，必須以最頂尖的腦科學研究及認知科學為依歸。其他學者對此也有同感，如Bazeli and Heintz (1997, 4) 指出：

在這個全球化社會中，學生必須學會良好的溝通和解難技巧，才能充分發揮他們的能力。他們除了要具備較低層次的思考能力，如認識及理解能力外，更要進一步學習高階思維技巧，如批判性思考能力、分析、綜合及解難能力等。

Hargreaves (2003) 的分析，部份回應了Gardner (1999; 2006) 的看法。Gardner認為，未來的人類應培養五種性向：學科學習的性向、綜合知識的性向、創造的性向、尊重他人的性向及持守道德的性向 (表1.3簡略介紹了此五種性向)。Hargreaves的建議回應了Gardner (2006, 17) 對現今教育的批評：「現今正規教育幫助學生做好準備面對的，基本上仍然是以往的世界，而非未來可能出現的世界。」

表1.3 Gardner建議的五種性向

五種性向	詳情
學科學習的性向	掌握主要思想範疇 (如科學、數學或地理) 的內容及至少一種專業技能
綜合知識的性向	能把來自不同範疇的思想，綜合成首尾貫徹的整體，並能向他人傳達這個綜合體的內容
創造的性向	能發掘出新的問題及現象，並能釐清其中的內容
尊重他人的性向	了解並懂得欣賞人際的差異
持守道德的性向	履行身為在職者及市民的責任

取材自 Gardner (2006)。

為了培養下一代在知識型社會中所需的重要技能，Hargreaves 和 Gardner 都不約而同地示意，學校必須改革其課程及教學，加入高階思考技巧、價值教育、跨學科學習等內容。他們的寶貴意見，十分值得教師及課程規劃人員參考。

■ 後現代主義與後現代課程

1980年代後期以來，人稱「後現代主義」(postmodernism) 的一股「強大的學術及文化氛圍」(Mok and Chan 2002, 26) 一直在世界各地傳播，課程理論學者亦紛紛從後現代主義角度，重新審視課程。一些學者更指出，全球一體化乃後現代主義的一大特點。

據《韋氏詞典》(*The Merriam-Webster Dictionary*) (2009) 所載，「後現代」一詞有數個定義：(一)「現代之後的時代或其相關事物」；(二)「任何反對現代主義的活動或其相關事物，其典型特色為重新運用傳統物料及形式(如於建築學)或以自嘲及荒誕言行為表達方式(如於文學)」；或(三)「任何針對現代就文化、身份、歷史或語言等所做的種種假設，徹底地重新評估的理論，或其相關事物。」

Doll (1993, 3) 指出，後現代主義是「一個更複雜、多元化且難以預測的系統或網絡」，且常與現代主義(modernism) 並列比較。現代課程以「直線式、順序又易於量化的排序系統為基礎」(頁3)，而後現代課程的發展則不再依循此種模式。事實上，對於任何現代主義的思想模式，後現代主義都嚴加批判並重新審視。Griffin (1998, x) 把後現代主義定義為一種「解構甚或除去……上帝、自我、目的、意義、真實世界及真理等作為相應參考」的思想。Doll (1989, 244) 比較現代主義與後現代主義有關課程的特點時，把焦點放在三方面：(一) 性質(開放或封閉)；(二) 結構(複雜或簡單) 及；(三) 轉化性或累積性。表1.4總結Doll對兩者的比較。現代主義確實已被後現代主義取代。

表 1.4 Doll 對現代主義及後現代主義所做的比較

	現代主義	後現代主義
(一) 系統的性質	一個封閉的系統 - 強調控制的重要性 - 預設長遠目標；短期目標的設定要與長遠目標相符	一個開放而活的系統 - 接受變遷、錯漏及破格的出現 - 欣然接受能帶來內在轉化的外來力量 - 手段及目標融為一體
(二) 結構（複雜或簡單）	- 以愛因斯坦的相對論及其帶來的複雜新科學為基礎 - 在教學過程中，教師是課程的旁觀者，人性並非考慮的因素	- 以牛頓的宇宙論為基礎，抱有簡單的宇宙觀 - 以整全及人際互動的角度看教育 - 識者與知識是不可分割的，教師與學生有了全新的關係
(三) 轉化性或累積性	- 追求穩定而非轉變 - 轉變由外在因素控制或導引 - 按照既定程序學習，避免犯錯	- 視改變為轉化的力量 - 視錯誤、混亂及不確定為發展過程中必然出現的情況 - 為人類與自然界、生命及環境的關係，帶來永久的改變

取材自 Doll (1989, 243–253)。

Pinar et al. (1996) 概括後現代主義的特點如下：

- 電視、電子媒體及影像工業（如廣告及電影業）在描述世界事物上，擔當舉足輕重的角色，使文化從由印刷主導變為由影像主導。
- 資訊爆炸、資訊科技蓬勃發展。
- 全球主義成為主導世界經濟的一大因素。
- 這個時代的社會心理狀況，往往被人形容為「冷嘲熱諷」、「尖酸刻薄」、「雜亂無章」，甚至「精神分裂」。
- 世界變得商品化，傳統價值如真、善、美等，都已被市場銷路及效益等標準取代。

Jencks (1996) 指出，後現代的世界已轉向**多元主義** (pluralism) 及**文化折衷主義** (cultural eclecticism) 邁進。一個社會有無數的種族，又有信奉不同宗教和有不同文化背景的社群，他們互相尊重，和睦共處，正是普遍認同的理想社會狀態。新科技把整個世界連成一體，文化的界限得以輕易跨越；不斷增加的貿易量、貿易限制的消除及即時的全球通訊等，漸漸把世界變成了一個「地球村」 (global village)，而村中的居民，亦漸漸培養出一種全球意識，知道全球一體化對所屬社群的發展有何影響，亦了解自己也

是地球村中的一個行動者（見Suárez-Orozco 2007）。各國政府必須接受民主化，並與地方政府或學校及教師，分享公共及教育政策的決策權。事實上，在後現代社會中，傳統上人們用以識別社會地位的標籤（包括社會地位、財富、職業及性別等），已漸漸變得模糊（fuzzy），「知識，而非擁有權，才是力量」（Jencks 1996, 52）。若要定出「控制」的定義，則必然是操控知識的能力，而非操控其他社會階層或社群的能力。

後現代主義對課程的衝擊

後現代思潮對當代的教育及課程發展，帶來了「根本性」的影響（Doll 1989, 244）。很多學者指出，後現代課程要以學生為中心，課程的規劃，要圍繞跨學科或超越學科（transdisciplinary）的學習及多元文化主義，並要安排學生以社群方式協作及討論，更要具備穿越過去及未來的視野。

許多學者喜歡比較後現代主義與現代主義的分別。現代主義講求知識的傳遞，後現代主義則主張積極尋覓看待世界的新方式。後現代課程認為學生主宰自己的學習，並堅信他們有能力構思出自己的學習進程，最終更能建立自己的世界觀（Alba et al. 2000）。為了幫助學生做好去了解這個世界的準備，教師和學校都要以跨學科或超越學科的模式，去設計科目的範疇。如Alba et al. (2000, 10) 指出：

在這個所謂的「資訊世紀」，我們還有什麼理由如過往一般，為每個學年各個科目的內容，定出那麼明確的範圍？

故此，學校必須成為一個「資訊基地」（information base），讓學生與老師結合成學習社群（community of learners），一起探索超越學科的知識。Alba et al. (2000) 更建議：

我們可以鼓勵學校成為所在社區的資訊基地，以某些方法讓學生、教師及其他有關的專家合作生產資訊，並且合力整理、分析這些資訊，再把它們匯集成一個可靠的數據庫。總的來說，這種做法是否更為明智？

在這種方式下，學生成了獲取知識過程中的參與者，而非只是被動地學習預設的內容（頁10）。

後現代思想指出，教師與學生的關係正不斷改變。現今教師的權威性漸減，因為他們已有不同的角色。為了和學生一起探索及建構知識，教師現在要與學生做社群式的、雙向的互動 (Schon 1983)。

Doll (1993, 8) 亦基於 Jencks (1989) 的意見，為構建後現代課程，提供了一些概念上的建議：

- 後現代課程參考過去，同時亦超越過去。即新事物是 (通常以忠實的方式) 建基於過去的。
- 後現代課程在本質上是兼容並蓄的。教師或課程發展人員在發展課程時，必須以多元主義為考慮重點。他們要懂得因應某個課題，從現在及過去的各個層面，篩選出最合適的材料，並把它們拼合為課程。
- 後現代課程是一個別具匠心的混合體，由多個平面構成。它使科技結合人性，是已知的和創新的聯結，也是嚴肅和玩樂的合體。

面對各種影響全球的經濟、社會及思想的轉變，在 1990 年代後期至 2000 年代初，西方國家以及香港及鄰近地區 (如台灣) 等的知識理論，都經歷了根本性的轉變。在教育統籌委員會 (2000) 及課程發展議會 (2000) 的教育及課程改革建議文件中，處處展示兩者都採納了後現代的觀點，例如「以學生為中心」、「全人發展」及「學會學習」等 (本書其他章節亦會有相關討論)。全球化世紀的來臨，驅使各國相應地改變。附錄 1.1 總結了本港為回應這個趨勢而推行的教育及課程改革。本港政府官員的要務，是要確保這些措施成功推行，而前線教師則重視這些改革對學生是否真正有益。

■ 總結

本章介紹了多個課程的定義，並簡略討論了多個影響全球的重大轉變，以及它們對學校課程的影響。

現今世界在社會、政治及經濟層面都經歷轉變，這些轉變影響著社會的各個範疇，包括各行各業、工作場所、溝通媒介、家庭關係及個人。學者必須喚醒教育工作者，使他們改變對學校課程及教學的保守想法 (例如 Gardner 1999 及 Kennedy 2005)。

本章亦討論了多個驅動教育及課程改革的大趨勢。全球一體化、資訊科技的進步、資訊爆炸、世界各地邁向知識型社會的進化、獲取知識的概念的更新、學習定義的轉變、多元文化主義、後現代主義等強大力量，都改變了教育系統及課程發展的面貌。本章提及的學者及教育家，都深入思考過這些「力量」以及它們對未來世界的意義，並建議了多個改革課程與教學的方法：

- 在設計課程時，要採用以學生為中心的方式，並讓學生透過親身經驗、探究為本(inquiry-based)的學習方式及解難活動，主動獲取知識。
- 課程及教學都必須能培養學生的高階思維及其他能力，藉以增強他們持續學習的能力。
- 不應再死守目標模式(objective approach)，要以歷程模式(process approach)發展課程。在選材及設計教學活動時，要以學生的經驗和興趣為基礎。
- 課程及教學都必須加入或滲入全球意識、多元文化、環境學等概念。
- 把知識統整至所有學科時，應運用跨學科或超越學科的統整方式。
- 有關價值觀、公民身份及道德的各式各樣課題，都要認真處理。
- 有關多元文化的問題，以及課堂中因性別或智力等而出現的差異，必須予以考慮。
- 學習過程必須因應學生個人情況度身訂做，也要包含協作的元素，藉以鼓勵學生與同儕及老師，一同以社群方式學習。
- 要鼓勵使用建構式教學法，如透過電腦網絡建構知識。

要實施上述的課程改革，教師及課程策劃人員需要與同工詳細討論相關措施，才能做好準備，然後在課室中實行。本書餘下章節會更詳細討論這些課程革新。

面對巨變，「學校不可能再獨善其身」(Gardner 1999, 49)。學校如何接納這些改變，或提出自己的另一種理想教育模式？學校教師又應不應以自己的方式授課，甚或與社會主流唱反調？事實上，如Gardner (1999)所指，教育人員採用哪一種教學方式，是一個道德決定，這個決定反映了他們「對美善的觀念」(頁49)。

■ 討論

1. 本港的輟學人數(即那些無合理原因卻長時間沒回學校上課的學生)從2005/06學年的1,035人上升至2007/08及2008/09年度的約1,500人(“Drug tests ‘will boost dropout rate,’” 2009),上升比率達45%,這代表每一千名學童中平均有六人會中途輟學。試討論問題的成因。有人認為問題出自學校課程上,你對此有何看法?有何改善建議?
2. 很多人認為現今很多學生的生活已被電腦遊戲佔據。在規劃課程時,教師應如何運用電腦及資訊科技,正面地教導學生?
3. 試評估全球一體化及後現代思潮,如何影響你及你的學生的生活。列出正面及負面的影響,並評估現時本港學校課程對這些影響的回應,是積極進取?還是呆滯乏力?

■ 附錄 1.1 本港的教育改革

香港為國際都會,難免會受全球一體化及後現代主義的衝擊。Mok and Chan (2002)近年在新加坡、台灣、香港、中國內地以及其他亞洲國家所做的研究顯示,這些地區都引入了後現代元素或其他教育改革措施,應付全球一體化帶來的挑戰。其中兩項措施是,提倡「終身學習」及「優質教育」,藉此幫助學生做好準備,面對知識型經濟的挑戰。另外,這些政府亦不約而同地推動全面改革教育系統,並提倡大規模的課程改革。

在本港,教育統籌委員會推行的教育改革,便是對這個全球改革號召的回應:

社會正在發生根本的變化。從工業社會轉變為資訊社會,從製造業為主的經濟轉變為知識為本的經濟體系,知識已成為社會生活和經濟活動最關鍵的因素。(1999, 頁1)

該會於2000年9月出版了題為「終身學習,全人發展」的文件,主要目的是檢討學制、課程及評估機制。

委員會的改革建議,期望促使本港教育以協助整個社會變為終身學習社群為目標。根據這個願景,委員會建議本港教育的未來發展,應遵照五大原則而行(教育統籌委員會 2000, 頁16):

- 學生為本：即學習要以學生的個人成長為主要考慮。
- 永不放棄：即不論身在何時何地，人人都應享有學習的機會，他的學習成果亦應得到適當的承認。
- 講求質素：每位社會成員都享有最適切的學習機會，使他們能發揮潛能。每人都要達到基本水平，並繼續追求卓越成就。
- 全方位學習：學習應超越學校科目及考試範圍的局限，學生應通過正規、非正式及非正規的學習方式，獲取全面的學習經歷。
- 全社會動員：終身學習是個人及香港賴以成功的重要因素。政府、教育界和社會各界、學習者本身，都有責任對教育改革作出貢獻。

全面課程改革（課程發展議會，2000）

教育統籌委員會發表教育改革建議後不久，課程發展議會（2000）亦推出了另一系列的建議，推動學校各級課程的全面改革。據官方文件（課程發展議會 2000，頁5）所指，這一輪的課程改革是為了協助學生做好準備，迎接下列各項挑戰：

- 知識型社會；
- 全球一體化；
- 資訊科技的衝擊；
- 互相依存而又互相競爭的世界；及
- 市民更多參與政府事務。

這次課程改革的主導原則如下：透過多個學習領域等內容，發展學生的共通能力（如批判性思考能力、創造力、溝通能力等）、採用各種學習及教學方法，以達到學習目標、為學生提供寬廣均衡的課程及拓闊學生的學習空間，以做到全人發展。

為回應全球一體化、後現代思潮、資訊爆炸及知識型社會的形成等大勢，上述課程目標和架構在在顯示本港的課程取向已適時地更新，從以往建基於傳統的、過度理性的知識理論，轉為以當代的知識理論為依歸。

■ 參考文獻

- Alba, A., Gonzales-Gaudiano, E., Lankshear, C., and Peters, M. (Eds.) (2000). *Curriculum in the postmodern condition*. New York: Peter Lang.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bazeli, M. J., and Heintz, J. L. (1997). *Model for infusing a global perspective into the curriculum*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Bestor, A. E. (1995). *The restoration of learning: A program for redeeming the unfulfilled promise of American education*. New York: Knopf.
- Bloom, B. S., Engelhart, N. D., Furst, E. J., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.
- Carl, F. L. (1983). *Global education: State of the art. Research summary report*. Washington, DC: National Institution of Education.
- Carnoy, M., and Rhoten, D. (2002) What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1–9.
- Debe, C. (2000). Emerging influences of information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 281–303.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243–253.
- . (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Drucker, P. (2001). The next society: A survey of the near future. *The Economist*, 361(8246), 3–20.
- “Drug tests ‘will boost dropout rate’” (2009, August 15). *South China Morning Post*.
- Foshay, A. W. (1969). Curriculum. In R. I. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association* (4th ed.) (pp. 5–119). New York: Macmillan.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- . (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gray, J. (1999). *False dawn: The delusions of global capitalism*. London: Granta Books.
- Good, C. V. (Ed.) (1959). *Dictionary of education* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Griffin, D. R. (Ed.) (1988). *The reenchantment of science: Postmodern proposals*. Albany: SUNY Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Buckingham, UK: Open University.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., and Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Amsterdam and New York: Published for IAU Press, Pergamon.

- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism and education reform*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Kennedy, K. (2005). *Changing schools for changing times: New directions for the school curriculum in Hong Kong*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Jencks, C. (1989). *What is post-modernism?* (3rd ed.). London: Academy Editions.
- . (1996). *What is post-modernism?* (4th ed.). London: Academy Editions.
- Lee, M. H., and Gopinathan, S. (2005). *Convergence or divergences? Comparing education reforms in Hong Kong and Singapore*. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalization, education and policy research: Global pedagogies and policies* (pp. 253–277). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Lesch, L. (2008). *How to prepare students for the information age and global marketplace*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Lewy, A. (ed.) (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford and New York: Pergamon Press.
- Mansilla, V. B., and Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. In M. M. Suárez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 47–66). Berkeley: University of California Press.
- Marsh, C. J. (1997). *Key concepts for understanding curriculum 2: Planning, management & ideology*. London: Falmer Press.
- . (2008). *Studies of society and environment: Exploring the teaching possibilities*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- The Merriam-Webster dictionary of postmodernism* (online dictionary). Retrieved August 19, 2009, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/postmodernism>
- McCoog, I. J. (2008). *21st century teaching and learning* (online submission). Retrieved August 21, 2008, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/65/1e.pdf
- Mok, J. K., and Chan, D. K. (2002). *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (1994). *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century*. Paris: OECD. www.oecd.org/bookshop?9789264141834
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. London: P. Lang.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Rugg, H. O. (1947). *Foundations for American education*. New York: World Book Company.
- Scardamalia, M., and Bereiter, C. (1993). Technologies for knowledge-building discourse. *Communications for the ACM*, 36(5), 37–41.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspectives, paradigm and possibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–3.
- Sinagatullin, I. M. (2006). *The impact of globalization on education*. New York: Nova.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., and Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development* (Rev. ed.). New York: Harcourt, Brace and World.
- Suárez-Orozco, M. M. (Ed.) (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. Berkeley: University of California Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D., and Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Thorne, B. B. et al. (1993, August). *Model for infusing a global perspective into the curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the Center for Critical Thinking, Texas.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Wiles, J., and Bondi, J. (2011). *Curriculum development: A guide to practice* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Yeung, S. Y .S. (2008, January). Internal and external curriculum evaluation: Could truthful partnership be developed between the bureau and schools? Paper presented at the 2008 International Congress for School Effectiveness and Improvement, Auckland, NZ.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: HarperCollins.
- Zajda, J. (2005a). Overview and introduction. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalization, education and policy research: Global pedagogies and policies* (pp. xix–xxxiii). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- . (2005b). Globalisation, education and policy: Changing paradigms. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalization, education and policy research: Global pedagogies and policies* (pp. 1–22). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- 教育統籌委員會 (1999)。《教育制度檢討：教育目標諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 。 (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。
- 課程發展議會 (2000)。《學會學習，課程發展路向：諮詢文件》。香港：該會。
- 課程發展議會編 (2009)。《高中課程指引：立足現在 創建未來》。香港：政府物流服務署。

索引

專門名詞

(以筆劃數目排序)

- 《呂衛倫報告》(1982) 62
「人的研究」(MACOS) 31
「下一個社會」15。亦見 知識型社會
「教育銀行」的概念 265
Taba的課程規劃模式 134, 135
Tyler的目標模式 33, 133–134, 205
人文學科課程計劃 (Stenhouse) 137
人權與全球化教育 8
八年研究 (Aikin) 102
三R能力 (讀、寫及算術) 30
三T課堂 49
小學課程統籌主任 64, 238, 240, 241, 244
不受目標所限的評鑑 198–199
中央—外圍模式 141
公民意識 264
分散式領導 224, 237, 241, 246
分層教學法。見 適異性課程的規劃，
規劃策略
文化分析 268
文化差異 77
世界能力 8
以人為本的課程與教學模式 48
以水平為本的課程 261
以考試為導向的教育 261
以行為主義為課程發展取向 33
以往的課程 262–263
以知識為本的社會 12。亦見 知識型社會
以表現為取向的教育。見 以考試為導向
的教育
以孩童為中心的教學 47。亦見 以學習者
為中心的課程設計
以活動／體驗為中心，或以活動／體驗為
取向 45–46
以科目為中心的課程模式／設計 93, 94
以科技為課程。見 課程觀，社會效益
思想
以問題為中心／問題為本的課程設計 47，
94, 104–111
生活狀況設計模式 105
重建主義設計模式 105
種類 105
以教師為中心的教學模式 101
以學生為中心
以學生為中心的教學模式 101–102。
亦見 以學習者為中心的課程設計

- 以學生為中心的課程 8, 19, 20
- 以學生為中心的學習 14–15
- 香港以學生為中心的學校。見 鄉師
自然學校
- 以學習者為中心的教師 42, 45, 46, 48
- 以學習者為中心的課程設計 45–47, 93, 94,
95–104
- 以學習者為中心主義的教學原則 98
- 以學習者為中心的教室特色 99–100
- 香港狀況 95–96
- 理念 96–98
- 與以教師為中心模式的比較 97
- 以學習者為中心的課程模式的實踐。見
以學習者為中心的課程設計
- 充實課程內容。見 適異性課程的規劃，
規劃策略
- 加速學習法。見 適異性課程的規劃，
規劃策略
- 未來的五種性向 16
- 未來課程 262–264, 268–269
- 目標為本評鑑 198–199
- 目標為本課程 95, 161, 178
- 全球一體化 5–12
 - 回應全球一體化的新課程 7–8
 - 為教育帶來的危機 6–7
 - 詮釋 5
 - 對教育的影響 5–6
 - 與多元文化主義 11–12
 - 與個別差異 11
 - 與問責性 10–11
 - 與教育決策的分權 10–11
 - 與教育的市場化 10–11
- 全球化教育 8–9
 - 以主題模式融入全球化價值觀 9
 - 正式及非正式課程中的全球化教育 9
 - 滲透模式 9
- 全球化價值觀 9
- 全球意識 8, 9, 18
- 共通能力 8, 23, 37–8, 71
- 多元文化主義 72
- 多元文化教育 72–79
 - 向度 78–79
 - 性質與定義 72–73
 - 香港狀況 73–76
 - 教師能力 79
 - 發展多元文化課程 76–77
- 多元文化敏感度 8
- 多元主義 18
- 多元言文能力 263
- 多元智能 40–41
- 多學科學習。見 學會學習，超越學科
的學習
- 有機的學校 46。亦見 以學習者為中心
的課程設計
- 自然模式（Walker）139–140
- 行動研究 142–144, 222, 223, 242, 244。亦
見 教師是研究者
- 協作式行動研究 223
- 批判教育學在課程中的實踐 73, 265–267
 - 方法 266–267
 - 定義 265
 - 特性 265–266
- 改革式課程觀 50–51, 54。亦見 課程
觀，社會重建
- 其他學習經歷。見 體驗式學習
- 服務式學習。見 體驗式學習
- 果效為本教育與課程 11, 34, 158–161
- 盲目標準化 269

知識型社會

知識型社會的教育 16–17

特點 15

知識建構

電腦支援學習環境下的知識建構 15

促進學習的領導 236, 239, 241, 245

建立個人的課程理論 221

建立團隊 240

建構式學習 14

後現代主義 17–20

定義 17

特點 18–19

後現代課程

香港狀況 20

特點 19

對建構課程的觀點 20

後設評鑑 212–213

活動教學法 48, 49, 95

科目領導的職責及技能 236–237, 240–241

衍生性主題 266

香港的教育與課程改革

提升學會學習能力 70–71。亦見 學會學習

個人實際知識 223

個別差異 102, 112, 114, 262

夏山學校 43–44

家校合作模型 (Ng) 231

校外評核 (外評) 80, 81, 82, 83–86, 200

校本課程發展 60–66, 236

定義 61

香港狀況 62–64, 81–82, 85–86

校本課程發展中的課程領導 239–242

理念 60

規模與範圍 61–62

變體 62, 63

校本課程發展中課程領導的功能 236, 239–242

課程規劃 240

課程設計 240–241

課程評鑑 242

課程實施 241

真實虛擬文化 13

能力為本課程 35

高階思維 10, 16, 38, 102

高難度的教學技術 111

問責性

定義 79

表現指標 11

教育問責的不同取向 80–81

與果效為本學習 11

模式 79–81

質素監控 11–12。亦見 質素保證

問題導向學習 105–110。亦見 以問題為中心的課程設計

特點 106

問題導向學習的課程地圖 108

實施過程 106–110

專題研習的學習模式 51

強弱機危分析法 240

教育目標分類法 (Bloom) 4, 42

教育的量 261

教育的質 261

教育哲學 129–130

永恒主義 130

存在主義 130

理想主義 130

現實主義 130

實驗主義 130

教育標準化。見 質素保證

教育標準局 (OFSTED) 報告 (1999) 44

- 教室中的差異 112, 113–116
 - 要改變的課程元素 114–116
 - 策略 113
 - 照顧差異的原則 113
- 教師在課程中的角色 32, 35–36, 42, 48, 53–54
- 教師是研究者 142, 223, 265
- 教師是課程制訂者 223
- 教師是積極的變革主導者 222
- 教師與家長的合作 230–231
- 教師領導
 - 分散式領導 224–225
 - 香港狀況 225
 - 個人特質 225–226
 - 特性 224
 - 參與式領導 224
 - 教師領導的角色 224, 225–226
 - 學校領導具備的技巧 226–228
- 教學事件 (Gagne) 34–35
- 混合能力教室 112
- 現代主義 17–18。亦見 後現代主義
- 第一代評鑑 (測量) 見 評鑑的不同世代
- 第二代評鑑 (描述) 見 評鑑的不同世代
- 第三代評鑑 (判斷) 見 評鑑的不同世代
- 第四代評鑑 (運用持份者提供的資料)
 - 197, 210–212。亦見 評鑑的不同世代
 - 步驟 211–212
 - 定義 210
- 統整的學校 46。亦見 以學習者為中心的課程設計
- 終身學習—新的五個R 67–68
- 習得無助感 262
- 處境分析 240
- 通達學習 34–35, 121, 157–158。亦見 適異性課程的規劃, 規劃策略
- 通識科 36–37, 51, 52–53, 155–157
- 單元式課程 155–158
- 測量 195
- 評估 195
- 評鑑的不同世代 196–197
- 評鑑模式 205–212
 - 外觀模式 (Stake) 208
 - 回應性模式 (Stake) 209–210
 - 脈絡—輸入—過程—成果 (CIPP) 模式 (Stufflebeam) 206–208
- 超越知識型社會的教學 14
- 超越學科的學習 19
- 進步主義 42
- 進步式教學／教育 97。亦見 以學習者為中心的課程設計
- 鄉師自然學校 100–101
- 開放式教育。見 以學習者為中心的課程設計
- 傳統教學模式 97。亦見 以教師為中心的教學模式
- 新高中課程 51, 64, 112
 - 培養學生的學會學習能力 71–72。亦見 學會學習
- 資訊世紀。見 資訊科技的迅速發展
- 資訊科技的迅速發展 12–17
 - 帶來的危機 13–14
 - 與公平的追求 12
 - 與民主的追求 12
 - 與課程改革 14–15
 - 影響 12–14
- 跨學科課程。見 課程統整
- 電腦為本教學 32

緊貼傳統的課程 55。亦見 課程觀，學術理性主義

價值教育 14-17。亦見 德育

價值觀與社會道德良知 50

德育 267-268

數碼年代。見 資訊科技的迅速發展

樂於革新的課程領導 236, 246

課程

定義 1-3, 5

描述 3-4

意象 1-3

課程中的多元文化主義 49

課程主導 220

課程目標—與學習理論的聯繫 104

課程決策 60

中央集權／中央集權及官僚化模式
60, 62

分權模式 60

以外圍為中心 62。亦見 課程決策，
分權模式

以教師為本 61

民主化 19, 60, 65

由下而上模式 65。亦見 課程決策，
分權模式

由上而下模式 62, 65。亦見 課程決
策，中央集權

課程取向—以建立民主平等社會為目標 49

課程的共同要素 133

課程的核心知識 (Hirsch) 31

課程前置條件 129

課程思想。見 課程觀

課程是一系列經過計劃的活動。見 課
程，描述

課程是經驗。見 課程，描述

課程是學習內容或科目內容。見 課程，
描述

課程是學習目標或預期學習成果。見 課
程，描述

課程統整，或統整課程 10, 14, 161-168

好處 164

定義 161, 162

發展統整課程的步驟 165

實施的困難 164, 168

實施模式 167

層次 165-167

模式 161-162

課程組織

統整性 151-154

連續性 151-154

順序性 151-154

實務與革新 155-167

與課程設計的關係 153-154

模式 152-154

範圍 152, 154

橫向組織 152

縱向組織 152

課程規劃

定義 128-129

課程規劃模式 130-147

逆向思維設計模式 132-133, 145-147

動態／慎思模式 132-133, 139-141

理性／目標模式 132-133, 133-135

解放模式 132-133, 141-145

過程模式 132-133, 136-138

課程設計—定義 94

課程發展的四大部份 (Morris) 34

課程評鑑

一般階段 203-204

- 內容 201–203
- 定義 194–195
- 效能 194
- 價值 194
- 誰來評鑑 199–200
- 課程慎思
 - 個人慎思 222, 230
 - 團體慎思 222, 230
- 課程實施 179–188
 - 有效的實施 185–186
 - 定義 179–180
 - 忠實度及調適 179
 - 香港例子 186–188
 - 策略 181–185
 - 影響因素 180–181
- 課程領導
 - 小學與幼稚園的課程領導 238
 - 中學的課程領導 237–238
 - 特性 236–237
 - 課程領導者的培訓 236
- 課程觀
 - 分類 28–29
 - 比較 29–54
 - 以學習者為中心的課程 42–49
 - 定義 28
 - 社會重建／實踐社會重建主義的課程設計模式 49–54
 - 社會效益思想 32–37
 - 認知過程的發展 37–42
 - 學術理性主義 29–32
- 質素保證 79
 - 表現指標架構 82–83。亦見 問責性，質素監控
 - 香港狀況 81–86
- 適異性課程 112。亦見 適異性課程的規劃
 - 適異性課程的規劃 117–121
 - 改動學校課程的方法 117
 - 規劃策略 117–121
 - 適應式課程觀 50–51, 54。亦見 課程觀，社會重建
 - 學生的聲音 264
 - 學校文化 242–244
 - 社群團結向度 243
 - 社群操控向度 243
 - 建立互信學校文化的先決條件 242
 - 理想的學校文化種類 243–244
 - 學校自我評核（自評）81–82, 83–86, 200
 - 學校領導的種類 224
 - 學習社群 228–229
 - 成功的學習社群 229
 - 香港狀況 229
 - 學會學習 9–10, 66–72
 - 在資訊世紀中的重要性 67–68
 - 定義 66–67
 - 特點 9–10, 66
 - 教學 69–70
 - 學生要學的內容 69
 - 關注為本採用模式 176, 182–185
 - 使用水平 183
 - 革新的佈局 184–185
 - 關注階段 182–183
 - 變革概念 173–174
 - 教育變革 173–174
 - 課程變革 173, 174–175
 - 變革模式 175–178
 - 連繫外在、內在及個人因素的模式 177–178
 - 源自校內的模式 176
 - 源自校外的模式 175–176
 - 體制中的學校 61
 - 體驗式學習／課程 50

作者／機構

(以作者／機構英文名稱字母排序，中文譯名或名稱置括號內)

- Adamson, B., 49
 Aikin, W. M., 102
 Apple, M. W., 262, 269, 270
 Armstrong, T., 40, 41
- Banks, J. A., 73, 77, 78
 Battistini, J., 158
 Beane, J. A., 51, 52, 111, 163, 165
 Bennett, N., 97, 101
 Ben-Peretz, M., 220, 222
 Beyer, L. E., 262, 269, 270
 Bloom, B. S., 4, 34–35, 42
 Boschee, F., 128, 185, 235
 Bradley, L. H., 235, 253, 254
 Brady, L., 62, 194, 195, 203
 Brandes, D., 97, 98
 Bridges, D., 222
 Brophy, J. E., 103, 121
 Bruner, J., 30, 31
 Burns, R., 159, 160
- Chan, K. K., 161, 178
 Clandinin, D. J., 220
 Connelly, F. M., 220
 Curriculum Development Council (課程發展議會) 20, 23, 31, 36, 37–38, 49, 52–53, 62, 64, 66, 67, 71, 72, 95, 96, 99, 104, 112, 155, 157, 166, 167, 174–175, 186–187, 236, 237, 246, 260
- Danielson, C., 224, 225, 227–228
 Darling-Hammond, L., 79, 80–81
 Dewey, J. (杜威), 39, 42, 47, 96–97, 103, 104, 137
 Dimmock, C. A. J., 103, 237
 Doll, W. E., 17–18, 19, 20
- Drake, S. M., 163
 Drapeau, P., 112, 113, 117
 Drucker, P., 15
 Duke, D. L., 224
- Education and Manpower Bureau (教育統籌局) 51, 64, 238
 Education Bureau (教育局) 31, 36–37, 64, 82–83
 Education Commission (教育統籌委員會) 20, 22, 65, 67, 70, 81, 96, 123, 230, 260
 Eisner, E. W., 28, 29, 33, 37, 38, 40, 42, 50, 54, 95, 163, 197, 205, 261, 268
 Elliott, J., 132, 142, 143, 144, 222, 223
- Freire, P., 73, 133, 265–266
 Fogarty, R., 105, 112, 165–166
 Fullan, M., 173, 179, 180, 184, 260
 Fuller, F. F., 181
- Gagné, R. M., 34, 35
 Galton, M., 103–104
 Gardner, H., 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 40, 54
 Gentile, J. R., 157
 George, A., 182
 Ginnis, P., 97, 98
 Giroux, H. A., 53, 230, 267
 Glatthorn, A. A., 128, 158–159, 185, 235, 237, 238, 239, 240, 241
 Good, T. L., 103, 121
 Griffin, P., 160–161, 195
 Gronn, P., 237, 241, 246
 Guba, E., 195, 196, 197, 210–211
- Hall, G. E., 173, 181, 182, 183, 184
 Hamilton, D., 143, 194
 Hargreaves, A., 8, 13, 14, 15, 16, 86, 162, 269
 Hawthorne, R. D., 236, 245
 Henderson, J. G., 236, 245

- Henry, M., 5, 9, 10, 11, 12
 Hong Kong Examinations and Assessment Authority (香港考試及評核局)
 52–53, 156–157
 Hoosain, R., 72, 73, 79
 Hord, S. M., 173, 181, 183
 Hui, S. K. F., 242
 Hunkins, F. P., 29, 42, 51, 105, 261, 264, 267

 Jacobs, H. H., 164
 Jencks, C., 18, 19

 Kelly, A. V., 60, 136, 177, 194
 Kennedy, K., 20, 194, 195, 203
 Kincheloe, J. L., 265, 266
 Kogan, M., 79
 Kress, G., 263–264

 Lake, K., 162, 165, 166–167
 Lalley, J. P., 157
 Lam, C. C., 54, 62, 64, 66, 261
 Lawton, D., 268, 270
 Lee, J. C. K., 95, 237
 Leithwood, K. B., 224, 237, 246
 Lesch, L., 9, 10, 12, 67, 69
 Lincoln, Y. S., 195, 196, 197, 210, 211
 Lo, M. L., 161, 178
 Lo, Y. C. (羅耀珍), 225, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244
 Loucks, S. F., 184

 MacBeath, M. E., 236, 237, 239, 241, 245, 246
 Macpherson, R. J. S., 79, 81
 Marsh, C. J., 2, 3, 14, 60, 61, 62, 63, 111, 175, 177, 179, 180, 181–184, 186, 221, 230, 268
 McCombs, B. L., 97, 98, 99, 100
 McCutcheon, G., 221, 222, 223
 McLaughlin, M. W., 229
 McTighe, J., 133, 145–146
 Merideth, E. M., 224

 Morris, P., 34, 62, 63, 131, 152, 155, 159, 161, 178

 Neill, A. S., 43–44
 Nevo, D., 198
 Ng, S. W., 231

 Ontario Ministry of Education, The, 228
 Ornstein, A. C., 29, 33, 42, 51, 105, 261, 264, 267

 Paris, C. L., 220
 Parlett, M., 194
 Perkins, D. N., 42
 Pinar, W. F., 18
 Pomfret, A., 179
 Posner, G. J., 94, 265, 266
 Print, D., 129, 132, 134

 Rutherford, W. L., 173, 182

 Salili, F., 72, 73, 79
 Schiro, M., 28, 29, 30, 45, 46, 48, 49, 95
 Schon, D., 20
 Schubert, W. H., 4, 36
 Schwab, J., 5, 133
 Scriven, M., 197, 212
 Senge, P., 228
 Sinagatullin, I. M., 5, 6, 9
 Skilbeck, M., 60, 61, 77, 132, 141, 239
 Sowell, E. J., 153, 154, 181, 185
 Spady, W. G., 158
 Spillane, J.P., 224, 237, 246
 Squires, D. A., 159, 160, 162, 185
 Stake, R., 197, 202–203, 208–210
 Stenhouse, L., 60, 136–137, 141, 142
 Stufflebeam, D. C., 206–207, 210, 212, 213

 Taba, H., 2, 152, 153, 161
 Talbert, J. E., 229
 Tishman, S., 42

Tomlinson, C. A., 112, 113, 114, 115
Tyler, R. W., 2, 7, 33, 151, 153, 161, 205

Vallance, E., 28, 29, 33, 38, 42, 50, 54, 95

Walker, D., 139

Whisler, J. S., 97, 98, 99

Whitehead, B. M., 128, 185, 235

Wiggins, G., 133, 145, 146

Willis, G., 148, 175, 177, 179, 181–184, 221

Yeung, S. Y. S., 11, 48, 54, 62, 64, 66, 85,
86, 102, 103, 260, 261

Young, M., 261, 262, 264

Zais, R. S., 1, 3, 4