

96 年人文教育革新中綱計畫

子計畫三 人文領域人才培育國際交流計畫

【系列講座】

【課程：哲學與史學的觀點系列講座】

期末成果報告

指導暨補助單位：教育部

指導單位：教育部顧問室人文領域人才培育國際交流計畫辦公室

執行單位：國立臺中教育大學教育學系、課程與教學研究所、

學校行政領導專業發展中心

計畫主持人：謝寶梅

執行日期：96.05.22-96.12.31

中華民國 96 年 01 月 09 日

96 年人文教育革新中綱計畫

子計畫三 人文領域人才培育國際交流計畫

【系列講座】

【課程：哲學與史學的觀點系列講座】

期末成果報告

指導暨補助單位：教育部

指導單位：教育部顧問室人文領域人才培育國際交流計畫辦公室

執行單位：國立臺中教育大學教育學系、課程與教學研究所、

學校行政領導專業發展中心

計畫主持人：謝寶梅

執行日期：96.05.22-96.12.31

中華民國 96 年 01 月 09 日

計畫總表

計畫名稱	課程：哲學與史學的觀點系列講座
計畫摘要	<p>1. 計畫目標 為促進人文領域人才培育國際交流，提升人文領域人才培育水準，並透過哲學和歷史於課程領域的對談，發揮人文涵養影響力，期能為傳統人文教育注入新血，淬煉人文教育體質，強化我國人文學之全球競爭力。</p> <p>2. 計畫內容 為落實課程哲學與課程史基礎學術紮根工作，進行哲學、歷史相關講座之規劃，而籌組人文哲學基礎講座與研讀會。</p> <p>3. 預期效益 (1)提升教育相關工作者及學生，對課程領域以哲學、歷史重新檢視之相關知能。 (2)使參與之教育相關工作者及學生，瞭解課程理念的未來趨勢。 (3)學習發掘並培養哲學理念的反省能力。</p>
執行單位	國立臺中教育大學教育學系、課程與教學研究所、 學校行政領導專業發展中心

目 次

一、計畫名稱	1
二、計畫目標	1
三、執行情形	1
(一)學術活動舉辦情形	1
四、經費運用情形	2
五、執行成果分析與檢討	5
六、結論與建議	5
七、附錄	7
(一)報名網頁成果網頁樣式	7
(二)報名學員清單	11
(三)著作財產權授權同意書	15
八、附件	17
(一)系列講座講義	17
(二)系列講座活動照片	71
(三)研讀會學員心得	73

【課程：哲學與史學的觀點系列講座】

期末成果報告

一、計畫名稱：

課程：哲學與史學的觀點系列講座

二、計畫目標：

為促進人文領域人才培育國際交流，提升人文領域人才培育水準，並透過哲學和歷史於課程領域的對談，發揮人文涵養影響力，期能為傳統人文教育注入新血，淬煉人文教育體質，強化我國人文學之全球競爭力。

三、執行情形

(一) 學術活動舉辦情形

學術活動名稱	時數	參與人數									
		校內人數				校外人數				其他	合計
		教師	博士生	碩士生	大學生	教師	博士生	碩士生	大學生		
課程：哲學的觀點	1	3	0	41	0	0	0	0	0	44	
校長專業實踐：從哲學實踐的觀點	1	3	0	41	0	0	0	0	0	44	
香港課程發展與學校發展：史學的觀點	2	5	16	86	42	0	0	0	0	149	
李子建教授與國內師生深度討論會	1	5	16	85	18	0	0	3	0	127	
總計	5	16	32	253	60	0	0	3	0	364	

五、 執行成果分析與檢討

(一) 執行成果分析

以往我們所知，教育理念常受哲學觀影響，當不斷對於教育理念及課程改革的爭議進行探討之際，事實上我們更應從基本的哲學基礎談起，並且亦不能忽略以歷史觀進行考慮，本系列講座名稱為「課程：哲學與史學的觀點系列講座」，藉由系列講座的深度對談，從「課程：哲學的觀點」、「校長專業實踐：從哲學實踐的觀點」、「香港課程發展史：史學的觀點」以及「李子建教授與國內師生深度討論會」等四場演講，從哲學的縱軸、史學的橫軸的串聯，交織「課程領域」的閱讀地圖。

本系列講座透過人文領域的多重視野，提供課程與教育學相關領域的人員，不只是議題的探索，也包括研究取徑上的深化，讓教育工作者發展一種深度與廣度兼具的多重視野，開發更多課程領域的想像與實踐的力量。具體成果如下：

1. 首先辦理研讀會完成系統性的書籍研讀、探討與批判「課程」領域相關之重要書籍作品。
2. 舉行系列講座，重新檢視最基本的哲學內涵本質，並以史觀系統思想，帶入課程領域之中，重新認識課程哲學。
3. 從哲學實踐的觀點，分析與探索校長專業實踐重要議題與方法。
4. 藉由社會學和批判角度以及權力的觀點探討課程歷史的建構，並以香港課程改革經驗進行分析。
5. 透過講座方式進行哲學、史學觀點重要論辯之對話，以檢討反省我國當前課程改革方向與實務上的問題。
6. 匯集研讀與講座成果正式出版，以供學界參考，激勵發展另類的課程改革研究與方法。
7. 形成跨區域性(臺灣-香港)課程發展研究社群，提供互動與激盪的機會，並建立課程改革理論與實務討論的平台。

(二) 檢討分析

本系列講座為結合課程領域、哲學與史學觀點進行深度討論，以線上報名方式開放校內外人士自由登錄報名，總計三場講座及一場深度座談會參與人數最多場次參與人數約有 149 人，已達計畫預期人數目標，然而本系列講座更需精進未能動員其他校外人士參加，形成一股更大的史哲風氣。其他部分，本講座執行距預期成果之差異尚稱微小，可見執行者具有熱切融合教育與人文領域之專業需求。

六、 結論與建議

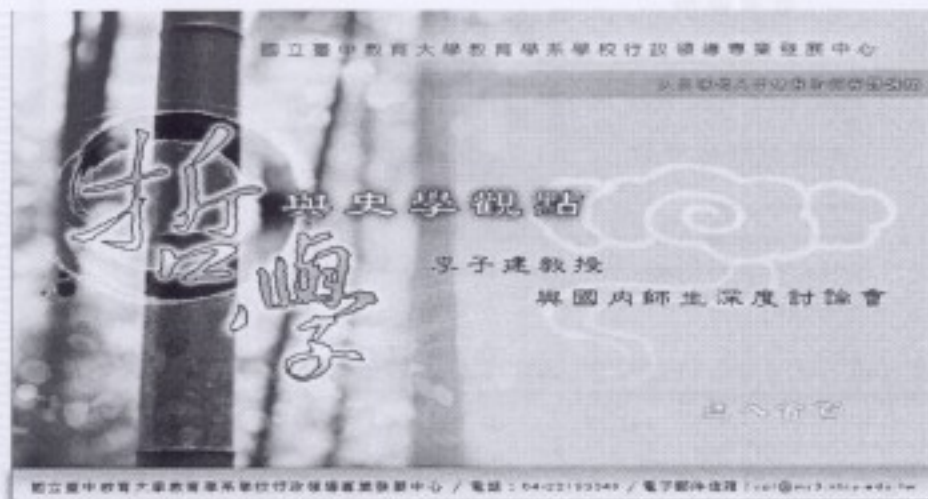
- (一) 系列講座前籌備之研讀會，有助於針對講座內容先行理解。
- (二) 本系列講座之實施，除了有助於國內相關領域學者與人士進行對話，並能促成港台二地實質交流與認識，有助於未來雙方之合作與互助。
- (三) 本系列講座雖已進行規劃宣傳，然達具體推廣史哲觀點之基本批判精神，未來仍有進一步努力空間。

七、附錄

(一)報名網頁成果網頁樣式

網址：<http://www.ntcu.edu.tw/sal/96curriculum/>

1.系列講座首頁



教育發展研究中心



教育發展研究中心 人文教育策略中心計畫

教育學人文社會科學教育計畫入口網

2.關於本計畫

國立臺灣師範大學教育學系

折心悔學

與史學觀點

字子建教授
與國內師生深度討論會

【最新公告】下載最新研習會報名名單

關於本計畫 | 專題講座場次與流程 | 線上報名 | 講座程序與相關簡則 | 字子建教授簡介 | 活動照片

計畫緣由

為促進人文領域人才培育國際交流，提升人文領域人才培育水準，並透過學術交流討論課程領域的動向，發揮人文領域影響力，教育學院特設人文領域人才培育國際交流計畫，補助各級各公立大學辦理人文領域學術講座，原擬為傳統人文教育注入新血，增進人文教育體質，強化我國人文學之全球競爭力。

指導暨補助單位

指導暨補助單位：教育部
 指導單位：教育部國際暨人文領域人才培育國際交流計畫辦公室
 承辦單位：國立臺中教育大學教育學系國際學術交流推廣策進委員會、課程與教學研究所
 計畫主持人：台中教育大學教育學系副主任張梅

Copyright Reserved | [c] 2007 國立臺中教育大學教育學系國際學術交流推廣策進委員會 | Designed by CIE 97 Rexion

3.專題講座場次與流程

國立臺灣師範大學教育學系

折心悔學

與史學觀點

字子建教授
與國內師生深度討論會

【最新公告】下載最新研習會報名名單

關於本計畫 | 專題講座場次與流程 | 線上報名 | 講座程序與相關簡則 | 字子建教授簡介 | 活動照片

專題講座場次與流程

日期	時間	地點	講者
2007.10.12	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.13	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.14	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.15	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授

專題講座簡則

日期	時間	地點	講者
2007.10.12	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.13	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.14	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.15	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授

專題講座報名簡則

日期	時間	地點	講者
2007.10.12	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.13	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.14	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授
2007.10.15	14:00-17:00	國立臺灣師範大學教育學系	字子建教授

Copyright Reserved | [c] 2007 國立臺中教育大學教育學系國際學術交流推廣策進委員會 | Designed by CIE 97 Rexion

4. 線上報名

線上報名

報名梯次	<input type="radio"/> 12/12(三) <input type="radio"/> 12/26(三)
姓 名
原任名稱
職 稱
電 話
手 機
通訊地址
電子郵件信箱
用餐選擇	<input type="radio"/> 素食 <input type="radio"/> 葷食

5. 講座程序與相關事項

A 臺灣師範大學教育學院

折心與史學觀點

李子建教授

與國內師生深度討論會

【敬請留意】下載並參加研討會報名名單

關於本計畫
專題講座場次與流程
線上報名
講座程序與相關規則
李子建教授簡介
活動照片

專題講座場次

專題講座將於12月12日(星期三)及12月26日(星期三)兩天舉行。每場講座由下午二時至四時。歡迎各界人士踴躍參加。如有任何查詢，請洽主辦單位。

一、12月12日(星期三)下午二時至四時
 二、12月26日(星期三)下午二時至四時
 三、12月12日(星期三)下午二時至四時
 四、12月26日(星期三)下午二時至四時
 五、12月12日(星期三)下午二時至四時
 六、12月26日(星期三)下午二時至四時

專題講座程序與討論規則

每場專題講座討論程序與討論規則	
1. 李子建教授演講(40分鐘)	10分鐘
2. 與會師生自由發言(40分鐘)	每人每次發言以5分鐘為限
3. 自由討論(40分鐘)	10分鐘
4. 主持人結語(10分鐘)	10分鐘

1. 與會人士應準時出席，並請於演講前15分鐘到達現場，以便進行簽到及領取講義。
 2. 與會人士應尊重演講者，請勿在演講過程中交談或做其他與會無關之事。每人每次發言以5分鐘為限。
 3. 與會人士應尊重他人發言，如有任何疑問，請於發言後提出。
 4. 與會人士應遵守現場秩序，如有任何違規行為，將由主辦單位處理。

李子建教授與國內師生深度討論會

「學生團體發言」

「李子建教授與國內師生深度討論會」將於12月12日(星期三)及12月26日(星期三)兩天舉行。歡迎各界人士踴躍參加。如有任何查詢，請洽主辦單位。

Copyright Reserved | © 2007 國立臺中教育大學教育學系學校行政發展專業發展中心 | Designed by CC 97 Rexhon

6. 講座簡介

拆字論學
與史學觀點
李子建教授
與國內師生深度討論會
【義務公益】下期由香港新運社贊助

關於本計畫 專題講座系列與課程 場上報名 講座程序與報名細則 李子建教授簡介 活動照片

計畫緣由

為促進人文領域人才培育國際化與提升人文領域人才培育水準，並透過對學術歷史討論與領域的對談，發揮人文領域影響力，教育發展對人文領域人才培育國際化計畫，補助全國各公立私立大學辦理人文領域系列講座，期能為傳統人文教育注入新血，推廣人文教育體質，強化我國人文學之全球競爭力。

指導暨補助單位

指導暨補助單位：教育部
指導單位：教育部國際暨人文領域人才培育國際化計畫籌備處
承辦單位：國立台中教育大學教育學系學校行政發展處漢語教育中心、課程與教學研究所
計畫主持人：台中教育大學教育學系副主任李子建

Copyright Reserved | © 2007 國立臺中教育大學教育學系學校行政發展處暨漢語中心 | Designed by 0497 Keshon

教育發展與學術研討會

(二)報名學員清單

12/26(三)	羅芝芸	教育系博士班 2 年級	教師	12/12(三)	劉晏如	台中市光正國小	教師
12/26(三)	何佳嶸	美術系四年級	學生	12/12(三)	趙祝凌	台中市文心國小	教師
12/26(三)	蘇桂美	臺中市樹義國小 (中教大教育系博二學生)	校長	12/12(三)	林宛頻	台中市東光國小	教師
12/26(三)	蔡玉琳	臺中教育大學課程所	研究生	12/26(三)	趙珮涵	台中市立忠明高級中學	教師
12/26(三)	張維傑	臺中教育大學課程所	研究生	12/12(三)	鄭宜蘋	台中縣豐南國中	教師
12/26(三)	陳親甯	臺中教育大學課程所	研究生	12/26(三)	余佳倫	彰化縣立北斗國小	教師
12/26(三)	李崇瑋	臺中教育大學課程所	研究生	12/12(三)	陳怡安	課程所	研究生
12/26(三)	王淑英	臺中教育大學課程所	研究生	12/26(三)	洪如娟	臺中市建功國小	教師
12/26(三)	楊佩姍	臺中教育大學課程所	研究生	12/12(三)	林雪芬	課程所	研究生
12/26(三)	陳亮吟	台中市永春國小	教師	12/26(三)	宋孟芬	大南國小	教師
12/26(三)	鄭怡慧	台中市惠文國小	教師	12/12(三)	林雅琪	台中市大同國小	教師
12/26(三)	劉晏如	台中市光正國小	教師	12/12(三)	林惠玉	台中縣豐原國小	教師
12/26(三)	趙祝凌	台中市文心國小	教師	12/26(三)	李致菁	台中市立雙十國中	教師
12/26(三)	林宛頻	台中市東光國小	教師	12/12(三)	陳建羽	台中市上安國小	教師
12/26(三)	鄭宜蘋	台中縣豐南國中	教師	12/26(三)	顏淑菁	台中市西屯區上石國小	教師
12/26(三)	陳怡安	臺中教育大學課程所	研究生	12/12(三)	洪蒨薇	台中市大同國小	教師
12/26(三)	林雪芬	臺中教育大學課程所	研究生	12/26(三)	陳瑩萱	彰化縣立二林高級中學	教師
12/26(三)	林雅琪	台中市大同國小	教師	12/12(三)	陳麗萍	台中市永春國小	教師
12/26(三)	林惠玉	台中縣豐原國小	教師	12/26(三)	蘇琵琶	坪頂國民小學	教師
12/26(三)	陳建羽	台中市上安國小	教師	12/12(三)	林淑珠	彰化縣二水國小	教師
12/12(三)	蔡玉琳	課程所	研究生	12/26(三)	陳佳琳	台中市忠信國小	教師
12/26(三)	洪蒨薇	台中市大同國小	教師	12/12(三)	林曉薇	台中市太平國小	教師
12/12(三)	張維傑	課程所	研究生	12/12(三)	林淑萍	苗栗市新英國小	教師
12/26(三)	陳麗萍	台中市永春國小	教師	12/26(三)	蔡明昌	台中市大鵬國小	教師
12/12(三)	陳親甯	課程所	研究生	12/12(三)	林貞佑	台中縣文雅國小	教師
12/26(三)	林淑珠	彰化縣二水國小	教師	12/26(三)	鍾宇欣	彰化市大竹國小	教師
12/12(三)	李崇瑋	課程所	研究生	12/12(三)	黃郁文	台中市東興國小	教師
12/12(三)	王淑英	課程所	研究生	12/26(三)	詹雅琄	彰化縣二林鎮廣興國小	教師
12/26(三)	林淑萍	苗栗市新英國小	教師	12/12(三)	趙珮涵	台中市立忠明高級中學	教師
12/26(三)	林曉薇	台中市太平國小	教師	12/12(三)	余佳倫	彰化縣立北斗國小	教師
12/12(三)	楊佩姍	課程所	研究生	12/26(三)	黃琪雅	彰化縣竹塘鄉竹塘國小	教師
12/26(三)	林貞佑	台中縣文雅國小	教師	12/12(三)	洪如娟	臺中市建功國小	教師
12/12(三)	陳亮吟	台中市永春國小	教師	12/26(三)	吳淑綾	台中市黎明國中	教師
12/26(三)	黃郁文	台中市東興國小	教師	12/12(三)	宋孟芬	大南國小	教師
12/12(三)	鄭怡慧	台中市惠文國小	教師	12/26(三)	吳品儀	台中市北屯國小	教師
				12/12(三)	李致菁	台中市立雙十國中	教師
				12/12(三)	顏淑菁	台中市西屯區上石國小	教師
				12/12(三)	陳瑩萱	彰化縣立二林高級中學	教師

12/12(三)	蘇琵琶	坪頂國民小學	教師	12/26(三)	游松霖	台中教育大學教研所	研究生
12/12(三)	陳佳琳	台中市忠信國小	教師	12/26(三)	賴靖玫	台中市永春國小	教師
12/12(三)	蔡明昌	台中市大鵬國小	教師	12/26(三)	林宜嫻	臺中市大同國小	教師
12/26(三)	林欣曉	台中縣立豐南國民中學	教師	12/26(三)	林建仲	彰化縣鹿港鎮海埔國民小學	教師
12/12(三)	鍾宇欣	彰化市大竹國小	教師	12/26(三)	林佳霓	彰化市中山國小	教師
12/12(三)	詹雅瑀	彰化縣二林鎮廣興國小	教師	12/26(三)	郭木村	彰化縣鹿港鎮文開國小	教師
12/12(三)	黃琪雅	彰化縣竹塘鄉竹塘國小	教師	12/26(三)	劉懿瑩	台中市協和國民小學	教師
12/12(三)	吳淑綾	台中市黎明國中	教師	12/26(三)	趙振傑	台中市北區省三國小	教師
12/12(三)	吳品儀	台中市北屯國小	教師	12/26(三)	洪依如	彰化縣二林廣興國小	教師
12/12(三)	林欣曉	台中縣立豐南國民中學	教師	12/26(三)	廖傳結	臺中縣東平國小	教師
12/12(三)	張仟玫	彰化縣國聖國小	教師	12/26(三)	洪瑞富	台中市協和國小	教師
12/26(三)	張仟玫	彰化縣國聖國小	教師	12/26(三)	葉明政	台中教大教育系	博士生
12/26(三)	張喬雯	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	呂孟宜	教研一甲	研一學生
12/26(三)	陳毓齡	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	藍同利	台中縣龍山國小	教務主任
12/26(三)	吳月桂	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	藍同利	國立台中教育大學教育系 博士班	博一學生
12/26(三)	江淑婷	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	趙振傑	臺中市省三國民小學	體育組長
12/26(三)	林毓晨	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	吳孟霞	台中縣立大華國民中學	導師
12/26(三)	李依珊	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	林瓊玉	教研所	博士生
12/26(三)	康桂瑛	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	賴如足	中教大教育學系博士生	學生
12/26(三)	鍾昌蘊	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	李依珊	中教大研所一	研究生
12/26(三)	陳威禎	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	李宜麟	台中教育大學教育學系	博士生
12/26(三)	簡智偉	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	陳毓齡	教育研究所	學生
12/26(三)	鄭淑華	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	黃郁民	國立台中教育大學教育研 究所	研究生
12/26(三)	李翊萱	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	林欣儀	仁美國小	導師
12/26(三)	呂學敏	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	劉懿瑩	台中市協和國小	導師
12/26(三)	曾意雯	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	鍾昌蘊	台中教育大學 教育研究 所	無
12/26(三)	魏嘉瑩	課研所	研究生	12/26(三)	簡智偉	台中教育大學	研究生
12/26(三)	涂凱威	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	魏嘉瑩	台中教育大學教育研究所	碩一學生
12/26(三)	張雅甄	臺中縣立豐東國中	教師	12/26(三)	楊愛嬋	教育研究所一年甲班	碩士班學生
12/26(三)	鄭燕芬	彰化縣明正國小	教師	12/26(三)	楊裕賢	台中教育大學	講師
12/26(三)	黃湘閔	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	江淑婷	台中教育大學教育學系碩 士班	學生
12/26(三)	林欣儀	台中市仁美國小	教師	12/26(三)	黃湘閔	台中教育大學教育系	研究生
12/26(三)	蔡淑涵	台中教育大學教研所	研究生	12/26(三)	呂學敏	台中教育大學教育系碩士	學生
12/26(三)	許郁芳	台中教育大學教研所	研究生				
12/26(三)	胡美鈴	台中教育大學教研所	研究生				
12/26(三)	賴靜柔	台中教育大學教研所	研究生				
12/26(三)	劉佳靜	台中教育大學教研所	研究生				
12/26(三)	林雅慧	台中教育大學教研所	研究生				

班

12/26(三)	吳孟霞	台中縣立大華國民中學	教師
12/26(三)	楊愛嬋	雲林縣永定國小	教師
12/26(三)	呂孟宜	台中縣立中平國中	教師
12/26(三)	余雅芳	台中縣立長億高中	教師
12/26(三)	蔡郁	台中市立四張犁國民中學	教師
12/26(三)	鄭仁燦	台中市立國光國小	教師
12/26(三)	徐正時	台中市東山國中	教師
12/26(三)	杜岐旺	苗栗縣頭份鎮僑善國小	教師
12/26(三)	蘇桂美	台中市南區樹義國小	教師
12/26(三)	柯瓊華	台中市至善國中	教師
12/26(三)	林彥志	彰化縣教育局管理課	課員
12/26(三)	張美雲	臺中縣東勢鎮東新國小	教師
12/26(三)	郭信宏	台中縣神岡鄉社口國小	教師
12/26(三)	羅玉霞	台中市東光國小	教師
12/26(三)	羅芝芸	國立台中技術學院附設高 商	教師
12/26(三)	林毓晨	台中教育大學教育學系研 究所	學生
12/12(三)	康桂瑛	台中教育大學教研所	學生
12/26(三)	張喬雯	台中教育大學	學生
12/26(三)	曾意雯	中教大教育所	研究生
12/26(三)	李翊萱	台中教育大學教研所	學生
12/26(三)	余雅芳	教研一	學生

(三)著作財產權授權同意書

著作財產權授權同意書

本人茲以

香港課程發展如學校發展的史學觀

(請填寫著作篇名)

為題之著作乙篇發表於臺中教育大學教育學系「課程：哲學與史學的觀點系列講座」，本人聲明及保證本著作係原創性著作，絕未侵害第三者之智慧財產權；若本著作為第二人以上之共同著作，本同意書簽署代表人已通知其他共同著作人本同意書條款，並經各共同著作人全體同意授權代為簽署同意書。

本人同意無償授權臺中教育大學教育學系以論文集、書籍、光碟、數位典藏及上載網路等各種不同方式形式，不限地域、時間、次數及內容利用本著作之權利，且得將本著作以建構於網際網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之檢索、瀏覽、下載及列印。

本同意書為非專屬授權，本人對本著作仍擁有著作權。

此致

臺中教育大學教育學系

立書同意人：

李子建

(請簽名)

八、 附件

(一) 系列講座講義

1. 第一場

日期：96 年 12 月 12 日

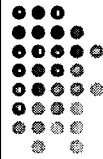
時間：下午 2 時至 3 時 30 分

講題：「課程：哲學的觀點」

講師：國立臺中教育大學教育學系何慧群教授

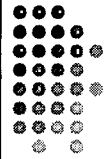
課程哲學

台中教育大學
何慧群
2007.12.12.



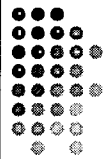
從何說起

課程哲學 ≠ 課程 + 哲學
科學哲學
教育哲學



The role of philosophy in curriculum development

Craig A. Cunningham, Ph.D.
Center for School Improvement
University of Chicago



Agenda

- What is philosophy and what do philosophers do?
- What are some examples of philosophical viewpoints?
- What is curriculum development and what do curriculum developers do?
- What are some curriculum development viewpoints?
- What are some philosophical questions that come up in curriculum development?
- What can curriculum developers learn from philosophers, and vice versa?
- Some ideas about philosophy's role in Jewish education
- Questions and discussion



科學哲學 (I)

- 20th世紀上半葉，邏輯經驗論(logical empirism)對科學理論作邏輯結構的分析，提出意義的判準、科學解釋的適切條件、科學客觀性的來源與基礎等，不重視科學理論的發現與生長歷程。
- 科學的活動是事實的建構而非堆積，理論和觀察是並進的，而非累積許多觀察後才產生理論。科學的進展，並非由特殊事件到普通規則，也非由單純到複雜，而是由模糊分散到精確聯接的，即科學理論並非一成不變的永恒真理，它恆處在「日新又新」的發展、演化機制與方法論辯證的。
自五〇年代邏輯經驗論逐漸式微後，取而代之的當代科學哲學所要研究的主要論題，其中如K.Popper、I.Lakatos、T.Kuhn、P.Feyerabend等從科學史中尋求證據與啓示。



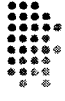
科學哲學 (II)

- Th.Kuhn提出科學典範轉移發生三部曲：
常態科學、科學危機、科學革命
一般而言，科學包括經驗面與理論。先由經驗(ϵ)出發，創造或猜測出**普遍原理(A)(axioms, laws, principles)**，再由**普遍原理推導出邏輯結論(S)**，以解釋(explain)既知的經驗並且預測(predict)新事物。
- K.Popper認為，科學是一種不斷演進的事業，科學活動中必須不斷思考、批判、否證，而且其結果不能保證永遠正確。符合預言的事實不能證實自己的理論，但不符合預言的事實卻能否證這一理論，這是所謂真正的科學，否則即是前科學或是偽科學。
- 東吳哲學系陳瑞麟
科學哲學是一門針對科學知識與科學活動進行哲學反省的學門。



精緻否證主義

- Lakatos區分科學史為「內部史」與「外部史」，前者是「理性重建」(rational reconstruction)，後者是無法由任何一種方法論加以合理化，而必須用社會心理因素如組織、宗教信仰、性別、階級意識等來解釋的事件。
- Lakatos認為，科學理論並不是一旦為經驗所否證，就立刻遭到拋棄，經驗的反駁並不能淘汰一個理論。科學理論受到否證之前提：
新理論必須比舊理論具有更多的經驗內容。
新理論能解釋比舊理論先前的成功，或者新理論的內容包含了舊理論中不可反駁的部分。
新理論的經驗內容比舊理論多，並且能得到觀察或實驗的驗證。



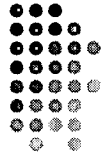
維基百科-教育哲學

- 教育哲學是對教育問題的哲學思考，用哲學的方法和語言來研究教育問題。研究的對象包括教育的本質、目的、學習的歷程、知識的架構、人類的課題、權威的問題、教育和社會之間的關係、教育的方針等。
- 教育哲學認為人民素養和文化的傳承、演變大多取決於教育，而教育孩子及公民都是很大的挑戰，因為教育的過程不僅是一些班級經營方法，還涉及倫理學、政治學、心理學、美學和經濟學等。
- 自盧梭開始，教育哲學開始跟發展心理學發生聯繫。盧梭在《愛彌爾》一書中，認為人有與生俱來的學習能力，教育的過程應該是以孩子為中心，從旁協助他對世界的主動探索，而不是由成人來主導一切。



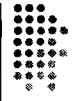
結論

哲學：
思維術/方法論
具史觀系統思想
xx哲學意旨：
xx領域之後設反省之學



例一：教師專業發展評鑑

- 專業社群
- 精進效能
- 發展績效/責任評鑑
- 專業發展
- 專業
- 科學化教育
- 科層化體制
- 創意、創造力、組合力
- 應變自如/學習型組織
- 增值產出/追求利潤
- 符應變化/競爭優勢
- 確保品質
- 競爭的知識經濟
- 知識社會



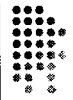
例二：方法？價值？

- 21st世紀是變化世紀
傳統v.s.現代、保守v.s.進步
對立、反動、顛覆
- 「新」意：
延續性：19th世紀、20th世紀、21st世紀
變化性：不一樣-健康狀況
 日日新-教育改革
 新陳代謝
 漸入佳境
 好上更好
- 新穎性：由上而下？由下而上？
 政治文化
 專業主義



例三：作品與文本

- 文本使作品不是如此單純，即文本以語言為媒介，是用來指出並說明某種隱於其中的社會特性；如在語意、句法、敘述的層面上，社會性的觀念如階層、性別、族群等利益性因素是如何作用
- 一般評論者皆認為，J.Habermas學說的主要意義在於援英美經驗主義入德國思想，使I.Kant、J.G.Fichte、G.W.F.Hegel能夠有機會和L.Wittgenstein、Ch.Peirce、K.Popper等照面。
在他廣闊的理論框架中，K.Marx、W.Dilthey、S.Freud以及J.Dewey、G.H.Mead、T.Parsons都各得其位。
近年他與德國當代詮釋學大師H.-G.Gadamar的論戰，使詮釋學與社會理論拉上了關係；而在與德國體系理論的代表N.Luhman的論戰中，他對體系理論作了徹底的檢討。
近年來他所發展的溝通理論，又使得語言哲學與社會理論掛上了鉤。
- Habermas擁有百科全書式的學問、驚人的綜合能力以及深邃的透視力、頗有Hegel的遺風，但他的文章之清晰卻有如一經驗主義者。



例四：閱讀...

- 實證主義者強調以跨國性的研究形成實證性的陳述與律則，文化相對主義者認為去發現人類滿足自身的不同方式，以了解、尊重彼此間的差異性。
 - 很顯然地，文化相對論者接近後現代主義中的「去中心化」的觀點，而實證主義者所強調的「形成律則」，則正是後現代主義者所反對的「後設敘事」。
 - R.Rorty 認為「後設敘事」是一種必須打破的「傳統的外殼」，因為它會造成「理論的恐怖主義」(theoretical terrorism)，進而否認偶然性、價值、人性動力與奮鬥的可能性。
 - 方永泉認為「後設敘事」存在的合法性並不是獨斷任意的，它必須對個人及社會開放，提供一種可以表達與形成差異及鼓勵批判思考的分析型式，如此才不會阻絕了思想的開放與創新。
- 後現代主義在精神上雖是反現代性、反啟蒙與反理性，而與教育活動中所強調的「啟蒙」、「理性」與「紀律」有所相違，但當後現代主義者對於「後設敘事」的懷疑也視成是一種批判性的反省時，後現代主義的「反啟蒙」事實上是一種「啟蒙的過程」，雖然它的目的並不在重建一個可為萬事萬物準則的「普遍理性」。

例五：文本

- W.P.Pinar(1995)提出「課程即文本」，課程即書寫的文字作品或人類所創造的所有事物，如藝術作品、文化作品、人造作品、學校制度、教學實務與課程
- 解讀文字作品首要瞭解其文字所傳遞的表面意義，其次透過詮釋瞭解其深層意義
- 課程即文本意旨透過理解與詮釋來探討或閱讀課程，由於文字作品的解讀可以從不同的角度來加以理解與詮釋，因此課程也將從不同的角度來理解與詮釋

例六：目標模式課程設計

- F.W.Taylor〈科學管理原理〉
- 運用科學方法找出工作及管理的最好方法，作為行政管理的依據。
- 運用動作研究的方法，將複雜的工作分析成數項簡單的工作，分由不同的人員擔任；工作愈簡單，其績效愈高。每一成員均應賦予明確而適性的工作，並提供標準化的工作環境和設備。
- 管理員和工作人員要有適度的分工。
- 運用科學方法來選擇並訓練管理人員及組織成員，使其能依科學化的標準方法做事。

後現代課程設計原則

- 目標訂定
H.Spencer知識選擇/功能性知識
價值知識
- 組織與編輯
認知心理學
Discourse/文本與學生
教學者背景知識

結論

- 合法性危機
科學技術-工具理性
批判理論
- 經濟危機
帝國主義-殖民主義
M型社會-財富分配
衝突論
- 生態危機
資訊通訊科技-過度消費

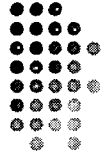
核心價值?...未來-存在意義自我意識!

「知識社會」概念

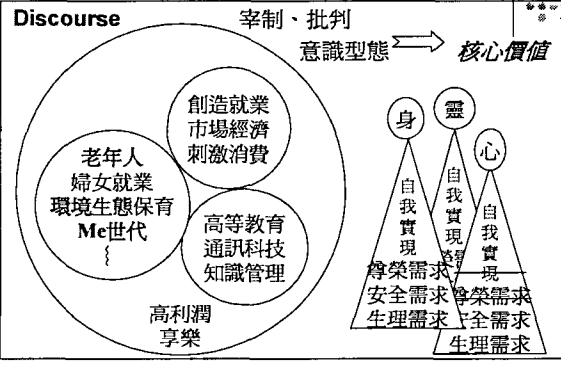
- 經濟社會生產要素：勞力、生產工具、知識、創意創造力
- 1962, F.Machlup提出「知識經濟」
- 1966, R.E.Lane提出「知識社會」
- 1973, D.Bell〈後工業化社會的來臨〉：以知識和資訊為基礎的服務業正超過傳統的工具成為美國經濟的主軸
- 1980, A.Toffler〈第三波〉：目前的社會已進入後工業社會或資訊工業社會
- 1993, P.Druecker〈後資本主義的社會〉：資金在資本主義後的知識社會不再是主導經濟發展的力量，知識的運用和製造才是經濟成長的動力，且知識資本已成為企業最重要的資源
- 1998, D.C.Neef〈知識經濟〉：「知識經濟」一詞是用來描述即將到來的全球化現象，和即將而來的經濟狀況和社會狀況
- 2001, L.C.Thurow〈知識經濟時代〉：第一次工業革命是以煤為主；第二次工業革命是以資本為主；第三次工業革命是以高科技的資訊業為主，知識成為財富的新基石

K.Mannheim

人類對於存在已獲致最高程度的
理性控制，但由於沒有任何理
想，卻淪為衝動的奴隸。



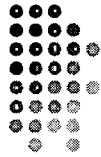
建構...理論?



結論

文以載道
方法論 + 價值論/哲學語言

科技 + 文化 + 溝通理性/社會學
工具理性 + 價值理性 + Discourse



(一)系列講座講義

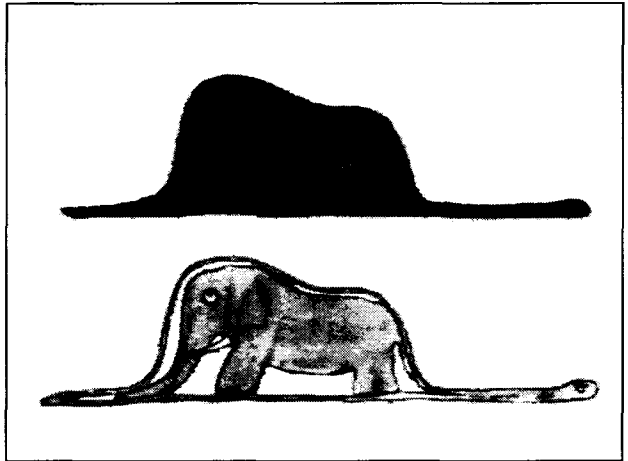
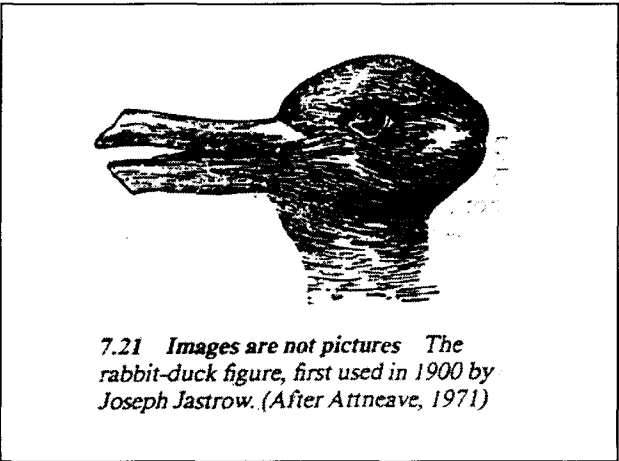
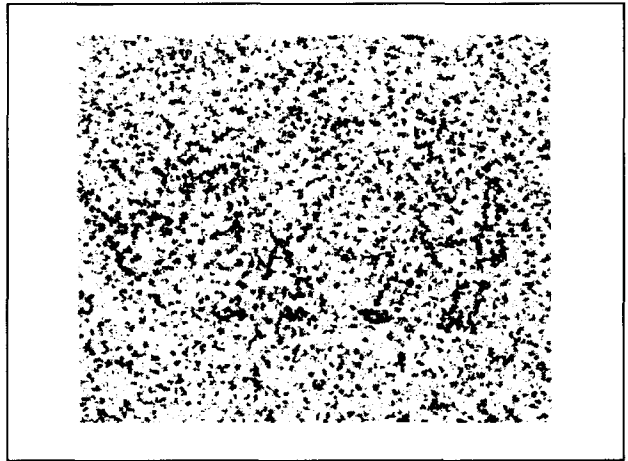
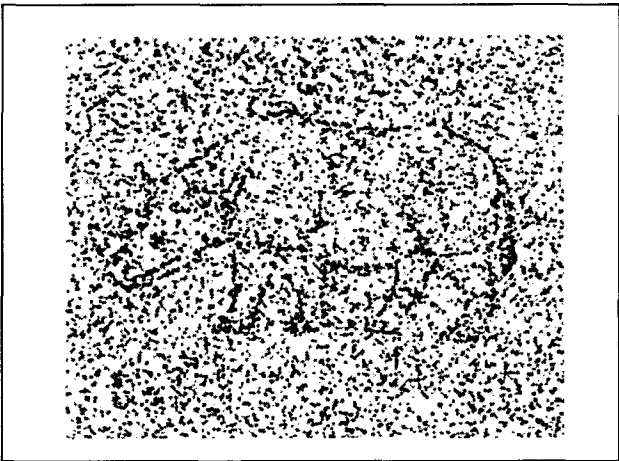
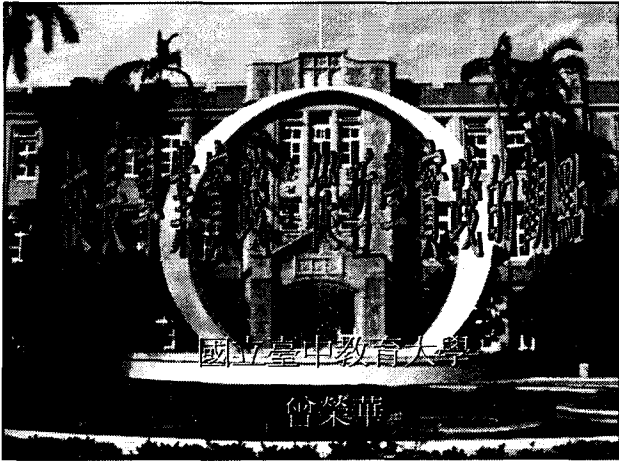
2. 第二場

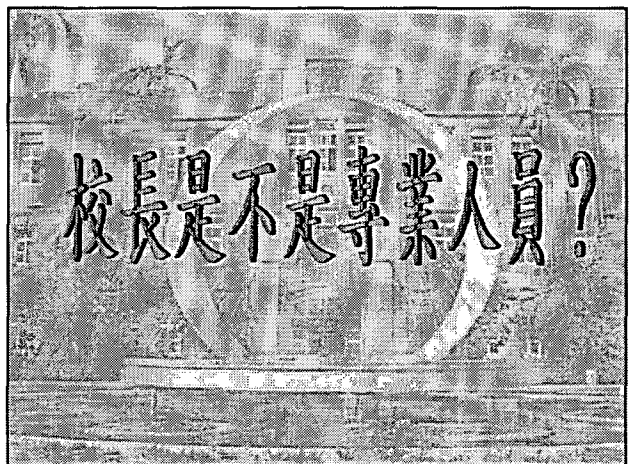
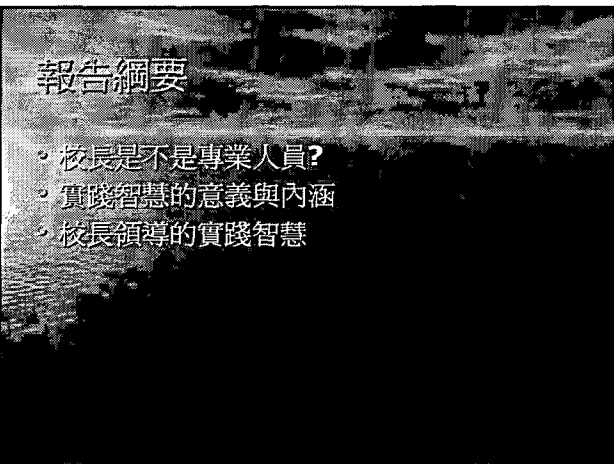
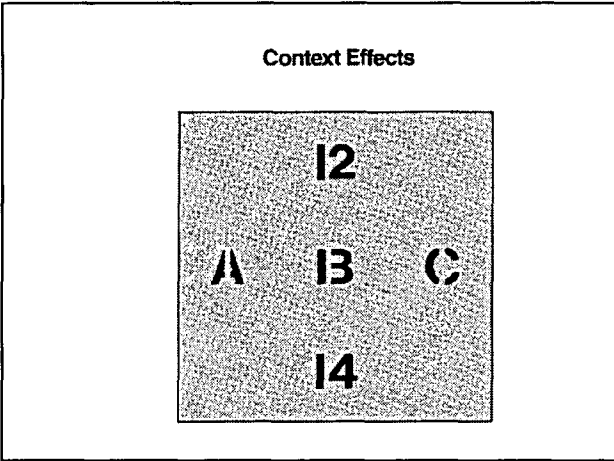
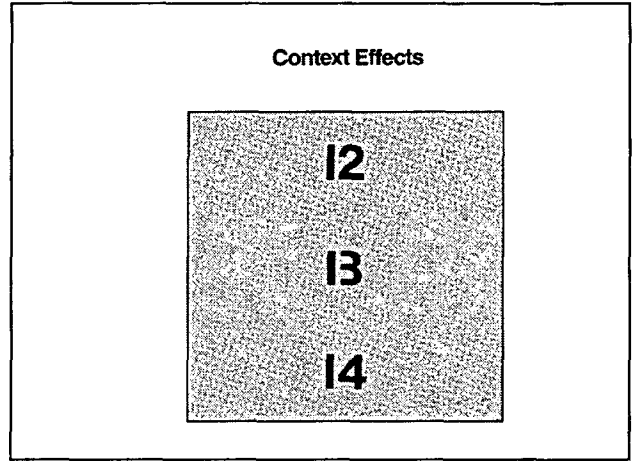
日期：96 年 12 月 12 日

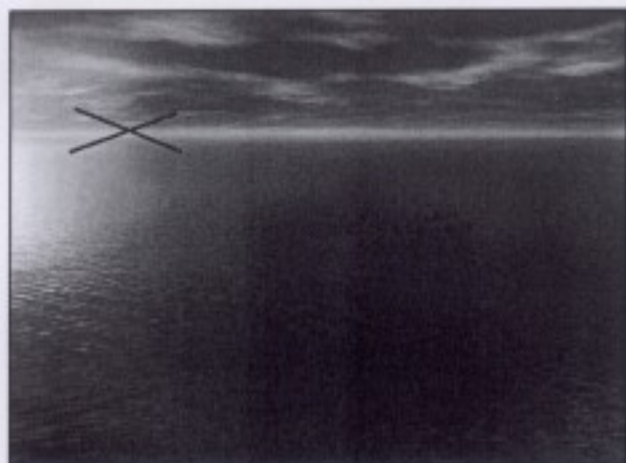
時間：下午 4 時 30 分至 6 時

講題：「校長專業實踐：從哲學實踐的觀點」

講師：國立臺中教育大學教育學系曾榮華教授







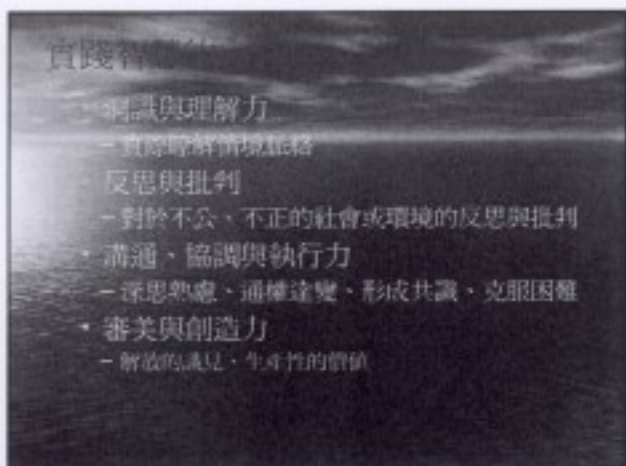
學校的領導者經常依賴公眾的默許來領導學校，這說明了校長對於哲學理念的缺乏，導致學校一切制度與課程，總是過時與制式化。因為當大眾不要求或不贊成變革時，或輿論未顯示出反對現況的意見時，學校的領導者便沒有急迫性的需要去發展及改變學校的現況。

(Wiles & Bondi, 2003)



亞理斯多德

- 所討論的對象是可改變的事物
- 不同於生產和製作而是一種反思
- 實踐智慧本身就是目的
- 實踐智慧考慮的乃是對於的整個生活有益的事
- 實踐智慧不只是對普遍事物，更應通曉個別事物，而經驗在其中起了很大的作用



校長領導

對於教育合理性的追求

- 建構個人的教育理想

對當下教育情境的感知·辨別與領悟

- 打破對教育常規的過份依賴

- 樹立起在教育情境中反思的意識

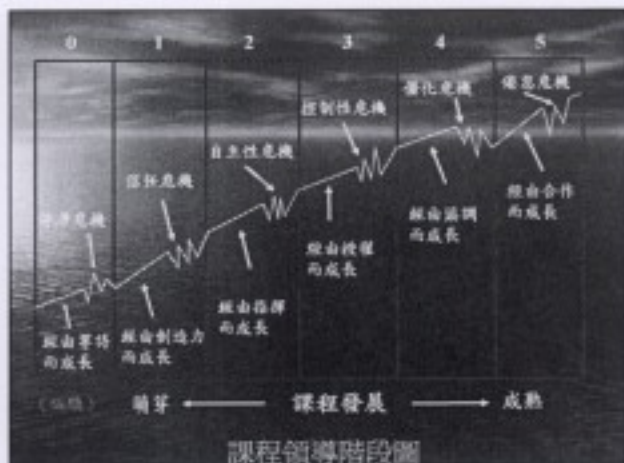
- 確立更具彈性的新教育常規

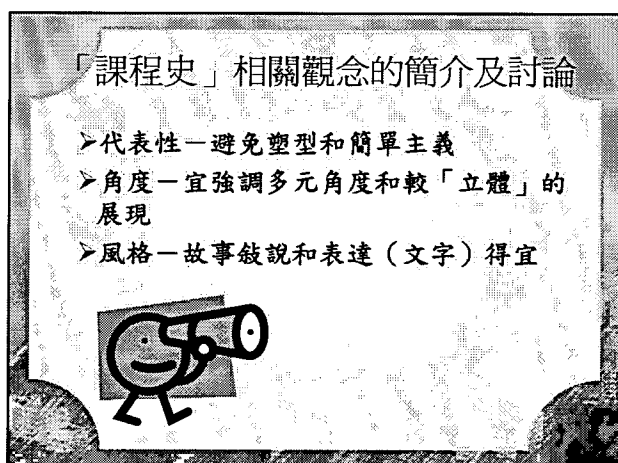
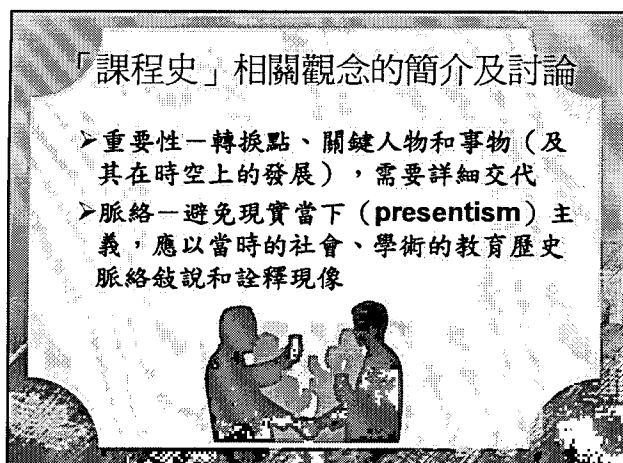
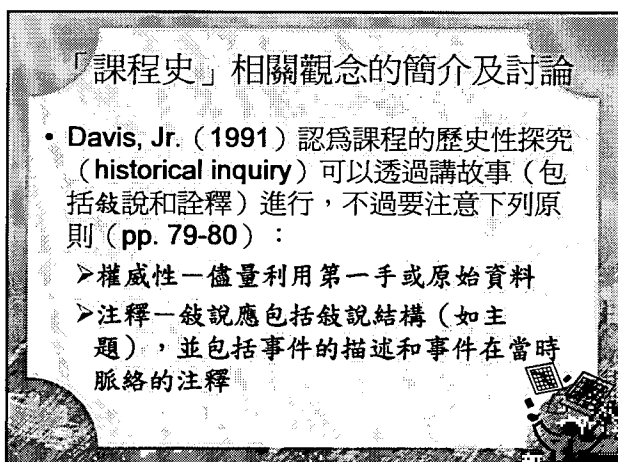
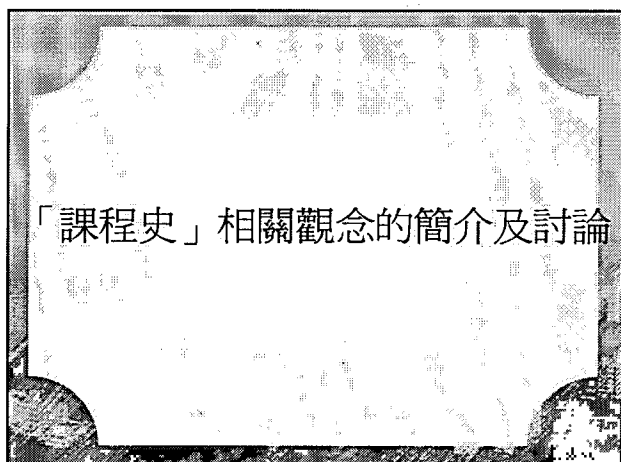
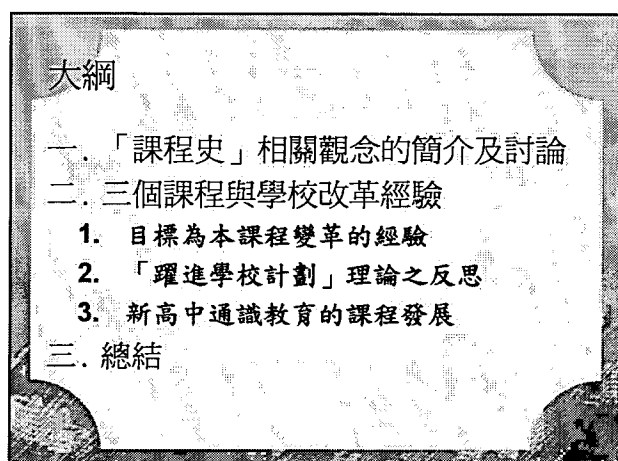
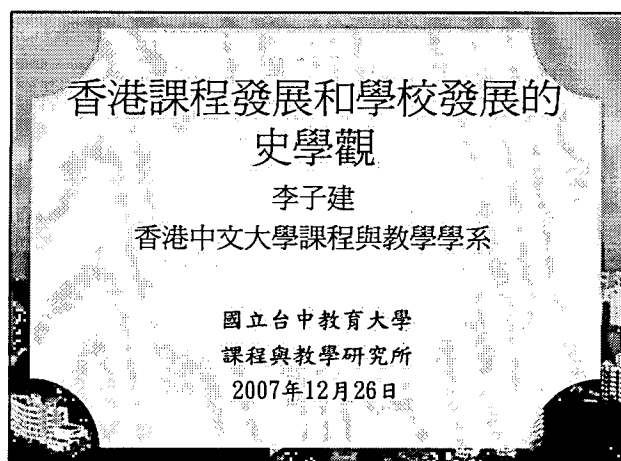
對教育道德品行的彰顯

- 目的向度

- 關係向度

- 批判向度





「社會知識論」
(social epistemology)

- Popkewitz (1997) 從社會學和批判角度以及權力的觀點探討課程歷史的建構
 - 學校改革內所包含教、學和學校評估並非由學校工作人士通過磋商而達致的元素，也不是在外界存在“there”的現象，這些元素需要歷史化(historicized)去理解，而課程所含蘊的監管(regulation)，表達和分辨(differentiation)等規則亦需歷史化地分析。

「社會知識論」
(social epistemology)

- 從歷史角度考量課程發展即從權力關係理解某些常規性(normativity)和選擇性(selectivity)原則影響課程學說的全納性(inclusivity) (接受那些概念，想法)和排斥性(exclusivity)一進而影響兒童所教授的內容。

「社會知識論」
(social epistemology)

- 課程歷史著重「語言的轉向」(linguistic turn)，尤其強調對主體(subject)的「去中心化」(decentering)和視變革作為一種間斷(breaks)，不過這位去中心化並非貶抑了主體的作用，反而是重視在課程發展學習與過程裏，不同人士如何通過抗爭，在沒有固定的進展型態下，通過建構自己(selves)和主體性(subjectivities)，並賦予課程理論政治的意義。此外，去中心化提供一種反思的可能性。

一個較新的變革模式
Goodson (2007)

- 變革制訂 (change formation) — 通常通過不同團體，如商業團體、智囊團、壓力團體、家長團體、學會等的交流討論，不少變革受到教育市場化的影響；
- 變革推廣 (change promotion) — 內部參與開始加強，課程開始由意念和方向轉移至配合學校的內容，活動和角色，以便爭取他人的支持；

一個較新的變革模式
Goodson (2007)

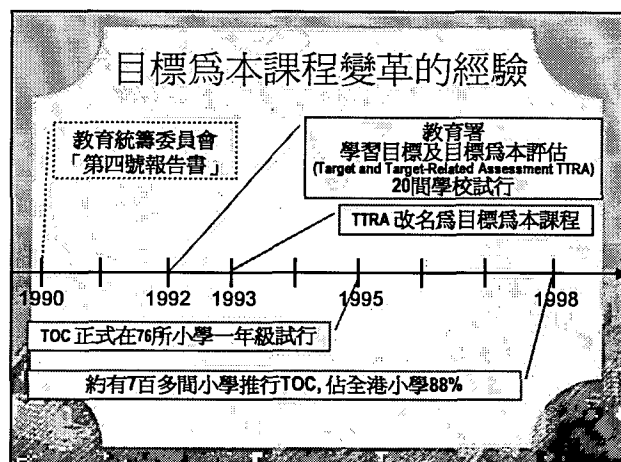
- 變革立法 (change legislation) — 通過立法，考試和其他政策(如配合教師薪酬)推行外在引入的課程變革；
- 變革建立 (change establishment) — 當外在變革有系統地和依法地進行時，變革會回應消費者的需求和選擇而作出調整

就社會建構主義的課程歷史來說，研究者可針對下列焦點 (Goodson, 2005, p. 141):

- 個人—生命史和職業
- 小組或集體—專業、類別、學科和科目隨著時間而轉變，而學校和課堂則發展穩定和變革的方式
- 關係 (relational)—個人間、小組與集體之間的關係隨著時間而互動

九十年代中期以後的香港課程歷史

- 三個改革經驗：
 - 1) 目標為本課程(Target-Oriented Curriculum)；
 - 2) 躍進學校計劃(Accelerated Schools for quality education)；
 - 3) 通識教育科(liberal studies)
(現時高中及新高中)



目標為本課程變革的經驗

第一階段(1991-93)
引入及決策(initiation & decision)

第二階段 (1993-1997)
調整及資源注入(adjustment & resourcing)

第三階段(1997-2000)
彈性至放棄(flexibility to abandonment)

目標為本課程變革的經驗

第一階段(1991-93)
引入及決策(initiation & decision)

第一階段的TTRA強調問責性和標準為本評估(Criterion-referenced assessment)，當時反對聲音十分強烈，其中部分抨擊認為TTRA是殖民地政府欲在撤離香港前引入西方課程之舉

目標為本課程變革的經驗

第二階段 (1993-1997)
調整及資源注入(adjustment & resourcing)

第二階段為TOC的引入，強調教學，政府大量投放資源和提供在職的教師培訓，而學校的關注轉移至中英數三科的課程組織和小六評估的議題

目標為本課程變革的經驗

第三階段(1997-2000)
彈性至放棄(flexibility to abandonment)

及至第三階段，TOC已逐漸式微和淡化，政府亦開始強調TOC精神，TOC的推行逐漸演變為校本化

返回 TTRA?

98.3.20

TOCC 第二學
期課程評估報告
公佈了。與此同時
，上海亦傳來消息
，其學界正以積極
的態度，重新思考
「課程」的意
義。

這番話聽起來可
是「十分有與合理的
」。但當及教育界
，當其社會及教育
環境，正處於一
個「動盪」的時
刻，(究竟其課程
評估的單位，是不
是應先以同學，其
時教學是什麼情況
(即課程是否適合
學生)呢?

當然，這番話聽
起來，只是代表一
種課程評估的理
論及理想，但不
是事實。故此，我
們應先思考，在
上述環境下，這
些課程評估可
否

信報 98年3月20日

教界顧「目標為本」莫過急

課程設計應具可行性 推行須漸進

明報 98年4月28日

【本報訊】課程發展委員會主席李卓人日前在一個研討會上表示，課程設計應具可行性，推行須漸進。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

李卓人指出，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

【實踐重於培訓】
教署：起步必艱難

目標為本課程中期報告 強調須以校本形式調整

高報 98年4月28日

【本報訊】課程發展委員會主席李卓人日前在一個研討會上表示，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

「目標為本」能提高學習能力

學校亦普遍認為難達標準評估學生程度

明報 98年10月7日

【本報訊】課程發展委員會主席李卓人日前在一個研討會上表示，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

目標為本未獲「全票」

教署研究逾三成老師尚未接受

星島 98年10月16日

【本報訊】課程發展委員會主席李卓人日前在一個研討會上表示，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

「TOC」已成植物人

文匯 98年12月21日

【本報訊】課程發展委員會主席李卓人日前在一個研討會上表示，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。他認為，課程設計應以「目標為本」，但莫過急，應先考慮課程的可行性及推行時的困難。

教聯建議小五暫緩推行TOC

編者認為「目標為本」理念難實現 又未提供中文課程評估方法

【本報訊】香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

教聯會表示，TOC的推行，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

文匯 98年12月14日

數團體指 TOC 對師生益處少

認為無法照顧學生程度差異 加重教師評估方面負擔

【本報訊】多個教育團體最近指出，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

多個教育團體最近指出，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

多個教育團體最近指出，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

文匯 99年1月18日

暫緩目標為本課程推行

【本報訊】香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

文匯 98年1月18日

教署堅持不放棄「目標為本」課程

【本報訊】香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

文匯 99年1月19日

暫緩推行目標課程

【本報訊】香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

大公報 99年1月20日

目標為本不宜中學

【本報訊】香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

香港教育界團體對教聯會最近提出的「目標為本」課程發展工作，在推行「目標為本」課程（TOC）前，應先對中小學課程進行全面評估，以確保課程的質素。教聯會建議，在中小學推行TOC前，應先對課程進行全面評估，以確保課程的質素。

大公報 99年1月20日

目標為本工多效益微
全日制及資訊教育廣獲教界支持

【本報記者黃文輝報導】香港教育委員會（教委會）日前公布一項調查報告，顯示全日制及資訊教育廣獲教界支持。報告指出，教委會推行「目標為本課程」（TBA）後，學校對全日制及資訊教育的接受度提高，顯示教委會的課程改革獲得廣泛支持。

報告指出，教委會推行「目標為本課程」後，學校對全日制及資訊教育的接受度提高，顯示教委會的課程改革獲得廣泛支持。報告指出，教委會推行「目標為本課程」後，學校對全日制及資訊教育的接受度提高，顯示教委會的課程改革獲得廣泛支持。

星島 99年2月24日

政府應走出TOC情意結

【本報記者黃文輝報導】香港教育委員會（教委會）日前公布一項調查報告，顯示全日制及資訊教育廣獲教界支持。報告指出，教委會推行「目標為本課程」（TBA）後，學校對全日制及資訊教育的接受度提高，顯示教委會的課程改革獲得廣泛支持。

大公報 99年4月12日

目標為本課程難推展至小六
強調自我評估 與升中派位制不協調

【本報記者黃文輝報導】香港教育委員會（教委會）日前公布一項調查報告，顯示全日制及資訊教育廣獲教界支持。報告指出，教委會推行「目標為本課程」（TBA）後，學校對全日制及資訊教育的接受度提高，顯示教委會的課程改革獲得廣泛支持。

明報 99年6月9日

部份學者對目標為本課程的意見

學者	文件/焦點	部份意見
黃顯華 (1997)	香港教育署 (1994) Brownell & Scarino (1992)	「目標為本課程」理論基礎之一，是基於認知心理學，反對目標的細分化，但到了設計評估工具時，又不可避免地要求具體化和明確化，這也是此外改革一個不易克服的困難。」 (頁15)
林智中、黃殿英、黃顯華、李宇建, (1997)	師訓課程 課程實施	「受訪的教師雖然並不是全面反對目標為本課程，但是對實施目標為本課程有保留，主要原因是對這項改革的認識不足，也對這項改革的理念持懷疑態度，並懼怕隨之增加的工作量。」 (頁165)

部份學者對目標為本課程的意見

學者	文件/焦點	部份意見
吳捷時等 (1997)	評鑑研究	政策層面：「各界對這次改革的大部分批評都集中於實行方面，而非目的方面。」 (頁263) 組織的層面：「學校在了解和引入目標為本課程的過程中，引用和施行了不同類型的措施，對教師的專業發展產生良好的影響」 (頁264) 課程教學的層面：「一般來說，老師傾向於把目標為本課程吸納入他們習慣性的做法內，而不是改革他們一向的做法來引入目標為本課程。」 (頁266)



回歸後香港課程改革的政策脈絡及 發展階段

教育藍圖與課程發展方向

- 透過培養學生的共通能力、八個學習領域的基礎知識，以及價值觀、核心態度，發展學生獨立學習的能力
- 應以學生為本，致力促進學生的全人發展，充分發揮學生的潛能
- 優先推行四個關鍵項目，即推行德育及公民教育、從閱讀中學習、專題研習及運用資訊科技進行互動學習



教育藍圖與課程發展方向

重點工作項目（2001-02至2005-06）

- 創造更多空間
- 引發學習動機
- 落實推行四個關鍵項目，以提高學與教的效益
- 利用有效的教學策略，幫助學生掌握切合其實際學習階段所需的中、英、數基本能力，以培養他們的學習技能
- 在九種共通能力中，建議先從批判性能力、創造力及溝通能力三項做起



改革重點



學校課程改革

建立學與教新文化

- 建立學習文化 "學為樂事、學為生活、學為人生"
- 學校組織與學習文化
- 學校文化與課程文化
- 學校文化與課程文化
- 學校文化與課程文化

◆ 全面而均衡的課程

- 課程目標
- 課程內容
- 課程評估
- 課程資源

◆ 學校課程改革的關鍵項目

- 課程目標
- 課程內容
- 課程評估
- 課程資源

◆ 支援學校和教師的發展策略

- 建立課程發展科
- 建立課程發展科
- 建立課程發展科
- 建立課程發展科



學校課程改革

課程改革時間表

課程發展科 (2001-02 至 2005-06)
課程發展科 (2006-07 至 2010-11)
課程發展科 (2011-12 至 2015-16)



教統局抽樣測驗 學生偏重英文科 小學響警號數學成績跌

蘋果日報 2003年1月6日

七成教師每天工作11小時

【明報專訊】香港教育人員協會日前公佈了2003年教師工作情況調查報告，顯示教師工作壓力大，不滿政策者亦不少。報告指出，70%教師每天工作11小時以上，60%教師感到工作壓力大，不滿政策者亦不少。報告指出，70%教師感到工作壓力大，不滿政策者亦不少。報告指出，70%教師感到工作壓力大，不滿政策者亦不少。

明報 2003年11月3日

視學報告狠批數校師生

2004年 9月 14日 星期二 03:00 更新

【東方日報專訊】教育統籌局上周五在網上公布新一輪九間中小學的視學報告，其中四間中學及兩間小學在過去的學年成績低於全港平均水平，當中兩間中學有學生上課不守規矩的問題，如伏案而睡、喧嘩、朋輩間時有摩擦，有中學教師亦被批評授課時中、英夾雜，教師之間關係也欠融和，怨氣亦多。

再一次失敗，我們可承受不了！

明報 世紀·徵文 鄭志文
2004-11-02

四歸七年餘，董建華對香港教育「絕不手軟」，市民隔三差五就會聽到一些關於香港教育的新事物新詞語：雙語教學、語文教師基學試、取消學能測驗、改革小一—中一派位入學機制、小三拼班、目標導向課程、副學士、中大行大合併、理大城大匯大合併、求學不是求分數、教授、經驗教師、小班教學、大學削質、校本條例……例子不勝枚舉，罄竹難書。依我們所見，如此頻密的改動並未曾有益於香港的學生或教育制度。我們看見的，是學生的學業量會今非昔比，是教師與學校都透不過氣；我們聽見的，是學生跳樓自殺，是教師燒炭自盡。（節錄）

學校並非百寶袋 課改疑慮須平息

——張文光籲政府謹慎推行三三四改革

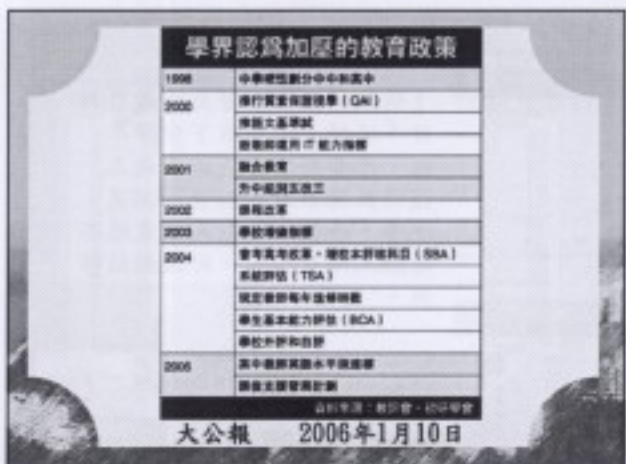
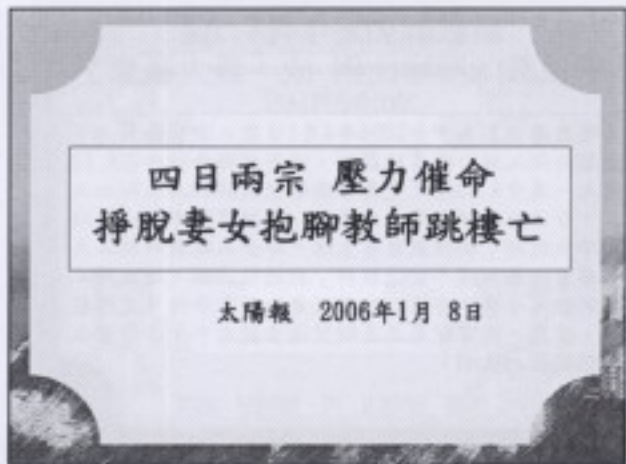
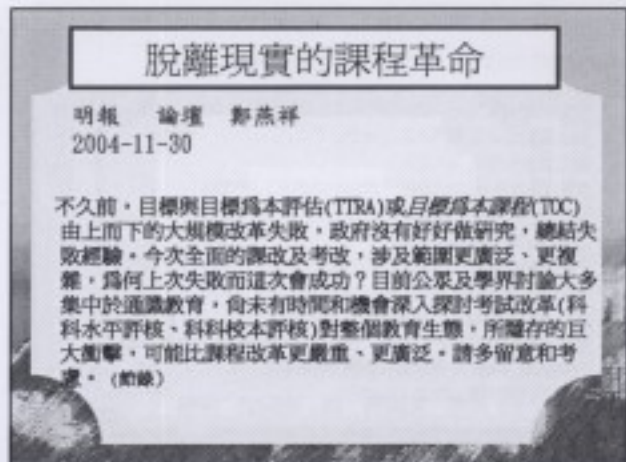
教協報 2004年11月8日

教師已陷入危機

五項調查研究報告一致顯示 教師已陷入危機

調查項目	調查結果	調查項目	調查結果
教師工作壓力	70%教師感到工作壓力大	教師工作時間	70%教師每天工作11小時以上
教師工作滿意度	不滿政策者不少	教師工作環境	教師工作環境不理想
教師工作動力	教師工作動力不足	教師工作待遇	教師工作待遇偏低
教師工作發展	教師工作發展受阻	教師工作培訓	教師工作培訓不足
教師工作健康	教師工作健康受損	教師工作安全	教師工作安全無保障

明報 論壇 2004年11月25日



政策對教師帶來的壓力（填答很大/極度的百分率超過40%）：

小學：

1. 系統性評估（TSA，評估學生在 P3, P6 及 F3 中英數的表現）(71.4%)；
2. 語文教師專業基準的制定 (70.5%)；
3. 融合教育的實施 (63.2%)；
4. 學校管理的自我評估機制（學校自評機制）(59.2%)；
5. 校外評核（ESR，透過外評核檢視學校表現）(52.5%)；
6. 升中派位新機制 (52.5%)；
7. 專科教學的建議（大學本科學位與任教科目相銜）(52.4%)；
8. 申請各項教育發展資助（如 QEF）程序 (50.3%)；
9. （小學教師適用）小學課程統整 (50.2%)；
10. 發展校內專業交流文化（如：同儕觀課、集體備課等）(47.3%)；
11. 要求教師進行持續專業發展活動 (46.8%)；
12. 發展校內教學評估機制 (43.4%)。

中學：

1. 校外評核（ESR，透過外評核檢視學校表現）(74.4%)；
2. （中學教師適用）高中課程改革 (65.5%)；
3. （中學教師適用）中學改行六年學制（初中及高中各三年）(58.9%)；
4. 語文教師專業基準的制定 (58.1%)；
5. 學校管理的自我評估機制（學校自評機制）(50.1%)；
6. 融合教育的實施 (49.6%)；
7. 系統性評估（TSA，評估學生在 P3, P6 及 F3 中英數的表現）(42.8%)；
8. 申請各項教育發展資助（如 QEF）程序 (41.8%)。

Hong Kong Primary Education Research Association and Education Convergence (2006). Education Research Report Series (2). A Research Study on Hong Kong Teachers' Stress: Preliminary Analysis. Hong Kong: Hong Kong Primary Education Research Association and Education Convergence.

新教師加薪年耗4.5億 學位教師擬增比例 成「最大贏家」

2007年5月16日

【明報專訊】為了令2000年4月1日後入職公務員，不會低於新入職公務員的薪酬，政府將每年額外花6.63億元，其中4.49億元是為津貼學校逾9000名教師加人工，令這批教師成為「大贏家」。但津貼中、小學的「學位教師」職位數目有上限，部分入職教師就算大學畢業，亦只獲「文憑教師」的較低薪酬，造成同工不同酬。小學議會擔心加薪後更加分化學位及文憑教師。據悉，教育統籌局正研究逐步提升中、小學學位教師職位的比例。

教局原則同意遞增學位教席

2007年6月22日

（星島日報報道）政府計畫調高官津學校教師起薪點，惹來教育團體不滿，增薪忽略部分教師的年資。據了解，教統局原則上已同意，逐步提高中小學的學位教師比例，小學增設副校長職級亦有良好進展，有機會由新任教育局局長宣布喜訊。

教育工作者聯會昨與教統局常任秘書長黃鴻超及副秘書長葉曾翠卿會面，向當局爭取設立小學副校長職級，並調高現時只得三成半的小學學位教師比例。

小學明年每班減兩人 殺校底線放寬

2007年9月11日

【明報專訊】教育局昨趁教師日「派糖」，宣布下個學年起，小學每班人數減少兩人，預計加開班級需耗資7500萬；連帶「殺校」收生人數底線亦由23人降至21人，紓緩殺校情況。

新開班級及削減班級數目

學年	新開班級	削減班級	淨增班級
2007/08	14	3	11
2008/09	20	4	16
2009/10	25	6	19
2010/11	31	7	24
2011/12	37	8	29
2012/13	43	9	34
2013/14	49	10	39
2014/15	55	11	44
2015/16	61	12	49

削減班級及削減班級數目

學年	削減班級	淨增班級
2007/08	3	11
2008/09	4	16
2009/10	6	19
2010/11	7	24
2011/12	8	29
2012/13	9	34
2013/14	10	39
2014/15	11	44
2015/16	12	49

將來升小一人數*

學年	人數	較上一年度
2007	49,445	-
2008	47,000	▲4,000
2009	42,100	▲4,900
2010	37,200	▲4,900

香港學校改善的三個時期

- (一) 「起始」階段
1990年至1997年；
- (二) 「發展」階段
1998年至2003年；
- (三) 「鞏固」階段
2004年—

「起始」階段 - 1990年至1997年

• 政策層面

- 盧乃桂等 (Lo, et al., 1997)
 - 對中學系統的效能進行研究
- 鄭應祥等 (Cheng, 1996)
 - 對中小學教育質量的指標和組織決定因素進行研究
- 香港政府「學校管理新措施」(SMI)
 - 由以前的「投入」干預逐漸轉移至管理過程的改進
 - 由零碎實踐逐漸變為整體學校組織的完善
- (Cheng, 1996, p.170)
 - 學校管理開始著重問責、彈性、自主、參與等觀念

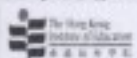
「起始」階段 - 1990年至1997年

• 學校層面 - 小型的校本改善計畫

- 「學校達善運動」(1992)
 - 五種取向：
 - 相信透過網路分享
 - 相信政策的實施必須以「全校」取向為主
 - 相信學校根據自己的歷史、文化和進程訂立自己改善和調整的優先
 - 成員互相幫忙，使各自不斷改善
 - 團體選擇不涉及政策的爭議點
- (http://www.tabs.edu.hk)

「起始」階段 - 1990年至1997年

• 學校層面 - 大學-學校夥伴協作計畫



香港教育學院 (Yeung, 2000)

「協行發展計劃」
(HiPhang Development Programme)

- 安排不同活動
- 研討會
 - 學校交流參觀
 - 教職員培訓計畫
- 讓學校與大學之間形成一個網路

「起始」階段 - 1990年至1997年

• 學校層面 - 大學-學校夥伴協作計畫



香港中文大學教育學院

「雙聯為本夥伴協作計畫」 (李卓人, 2002)

- 聯校初中學生多項多寫教學計畫
- 聯校多項多寫深進計畫
- 聯校初中中國語文科統管課程
- 聯校小作家培訓計畫
- 調適小學的目標為本課程
- 統整學校計畫及教學設計
- 《輝煌學校》計畫

「發展」階段 - 1998年至2003年



政府 - 重要的改革文件

《目標承諾、問責承擔：為學校創建專業新文化》
諮詢文件

校本管理諮詢委員會 (2000)

《終身學習、全人發展：香港教育制度改革建議》
教育政策委員會 (2000)

《學會學習：課程發展方向》

課程發展委員會 (2001)

《基礎教育課程指引：各学科組、發展所長
(小一至中三)》

課程發展委員會 (2002)

「發展」階段 - 1998年至2003年



「優質教育基金」



香港中文大學教育學院

- 「輝煌學校計畫」(ASQEP)
- 「大學與學校夥伴協作共創優質教育計畫」(USPQEP)
- 「優質學校計畫」(QSP)
- 「優質學校行動」(QSA)



香港教育學院

- 「創展協進計畫」(PIPS)
 - 「教學改革與中學課堂教學評估計畫」(STEM)
- (http://www.iied.edu.hk/csbipfe/project.html)

「發展」階段 - 1998年至2003年

「優質教育基金」

- 香港大學**
- 「教師及實習教師聯合專業發展」計畫 (IPDP)
- (一) 學校與大學夥伴計畫
 - 為實習教師提供有用的實習經驗和專業指引
 - (二) 教師研究計畫
 - 學校放下教務三個月，與大學的課程學系職員合作研究/制訂發展計畫
 - (三) 校本員工發展諮詢小組
 - 小組向夥伴學校提供有關學校與教師專業校本員工發展計畫設計，以及實施成效評估的諮詢服務
- (http://www.info.gov.hk/qual/chinese/proj_eses/1998-2003.htm)

「發展」階段 - 1998年至2003年

地區校長會 - 網路式交流和支援計劃

- 荃灣葵涌及青衣區中學校長會 (1999)
 - 優質教育經驗交流計畫 (綠標標使)
- 大埔區中學校長會 (2003)
 - 「中文教學品質圈」
- 政府教統局
 - 「地區教師專業交流計畫」
- 政府教統局 (2003)
 - 「學校專業發展協作計畫」

「鞏固」階段 - 2004年—

• 香港學校改革宜作出以下改善：

- 加強中學方面的進展
 - 科組文化較強，同事間不易建立學校發展的共識
 - 教師較不願意嘗試校本課程改革，以免影響學生的公開試成績 (會考與高考)
- 提升「學與教」和「學校自我評估」的環節
 - 學校須跟進的範圍，大體上都是學校自我評估、教學、評估資料的運用等

「鞏固」階段 - 2004年—

教統局
提供學校為本的專業支援
(School based professional support)

- (1) 校長支援網路
- (2) 學校支持夥伴計畫
- (3) 專業發展學校
- (4) 大學—學校支持計畫
 - > QSI (HKER, CUHK)
 - > FILT (CUSP, CUHK)
 - > VITAL (CLASP, HKIE)
 - > Centre for Assessment and Research and Development (CARD, HKIED)

發現下列重點 (EMB, 2004)：

- 同工沒有充足的知識和能量去實施教育改革的不同元素
- 教師對教改的目的未有充分的理解，感到支持不足 (尤其是中學的界別)

「鞏固」階段 - 2004年—

教統局
李子建 (2005)。〈課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰〉，《教育資料與研究》，第1卷，第1期，頁103-117。臺北：高等教育出版社。

- 學校的支持宜針對下列重點
 - 強化學校同工對教改目的的理解，以及教改不同元素之間的聯繫；
 - 協助學校排列優先，建立改革的附加能量；
 - 提供針對學校需要的支援；
 - 在學校層面，強調過程之間的和校本計畫之間的協調性，以發揮改革對教與學的最大影響

「鞏固」階段 - 2004年—

建立「知識管理平台」

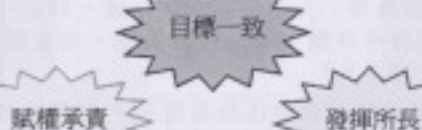
(譚偉明、李子建、高基蓮, 2003)

宜注意下列特點：

- 分享活動宜是延續和持久性的合作關係
- 分享及支持活動宜協助學校建立自己的議題
- 活動可探討問題解決的策略，以及幫助學校建立創造知識的機制

「躍進學校計劃」理論之反思

「躍進學校計劃」建基於三個原則



「躍進學校計劃」理論之反思

五個步驟的「大齒輪」與不同的「小齒輪」



「躍進學校計劃」理論之反思

- 大小齒輪的互動使學校形成良好的團隊精神、民主式決策機制和訂定自我改善策略
- 逐步形成一種包括下列價值的學校文化(李子建、趙志成, 1999, 頁9): 「關心師生和學校、富有冒險精神、願意試驗創新活動、著重平等的觀念、強調學生主動學習、教師和家長參與決策, 重視反思, 信賴學校是個專業中心 (centre of expertise) 等。」

「躍進學校計劃」之挑戰

- 結構性考慮(structural considerations)—教師的專業工作和進行課程/學校改革的「空間」, 深受學校(以致)教育結構的制約, 首先教師很少有共同備課的教節, 一般計劃的會議和「計劃」活動的準備都需要在課餘或放學後進行。無形中增加教師的工作量, 此外, 教師也缺乏教學助理的支援, 在準備活動和教材方面可說是百上加斤。

「躍進學校計劃」之挑戰

- 文化性考慮 (cultural considerations)—
 - 一般都是由校長個人決定, 或經由校長與部份資深教師或行政會議諮詢後而作決定(Lee & Lo, 2007)。
 - 在東亞地區學校教育脈絡下教師參與偏向階層化(hierarchical), 教師參與多是實務的需要而非一種由民主事務或要求 (Cheng & Wong, 1996, p.44)。

「躍進學校計劃」之挑戰

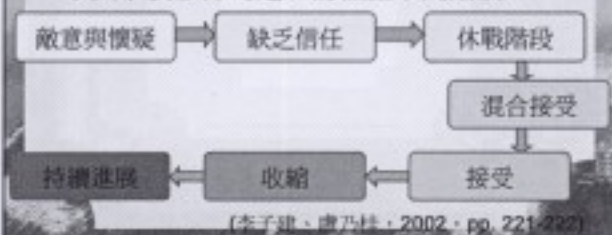
- 文化性考慮 (cultural considerations)—
 - 就課室文化來說, 較受儒家傳統文化 (Confucian-heritage cultures) (CHCs) 影響, 師生關係一方面偏向階層化, 而且教學取向偏向傳遞和操練式。
 - 學校一般較重視學業成績, 這種與躍進學校計劃所含蘊的價值取向不完全吻合。

「躍進學校計劃」之挑戰

- 領導及改革媒介的考慮 (leadership and change agency considerations)—
 - 在香港，教統局較少對學校進行直接的干預(正面或負面，除非在特別情況下)，傾向採取「平等」而不干預的取向去對待學校改進計劃，在學校的層次來說，學校的管理主要由辦學團體所主持監督，校董會一般也不會主動過問學校的事務，因而計劃的推行程度和狀況較受校長和核心小組的影響 (Lee, Levin & Soler, 2005)。

「躍進學校計劃」之挑戰

- 伙伴關係的考慮 (partnership considerations)— Trubowitz (1986) 指出大學與學校夥伴的建立需經歷下列階段：



「躍進學校計劃」之挑戰

- 伙伴關係的考慮 (partnership considerations)—
 - 根據筆者的觀察，長遠的大學—學校夥伴關係並非容易建立和維持，除了雙方有共同的信念外，還要雙方建立互信的關係，雙方協作時能各展所長，各取所需和各盡所能。

「躍進學校計劃」之挑戰

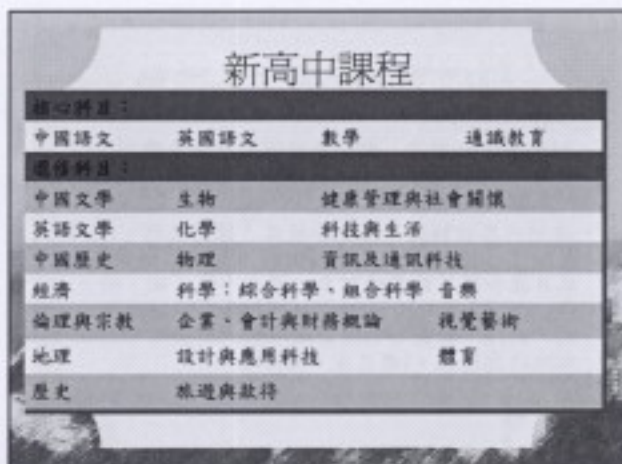
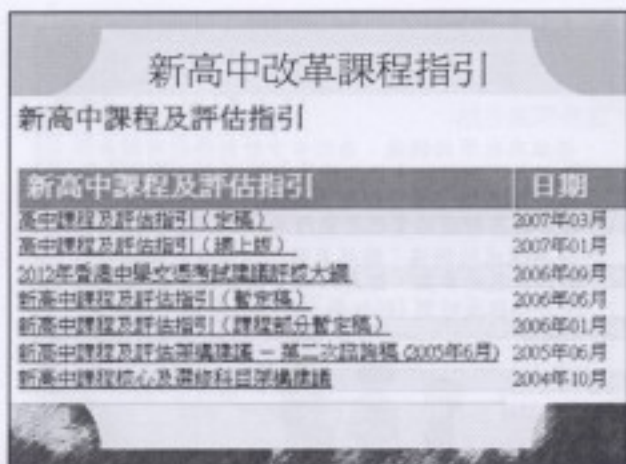
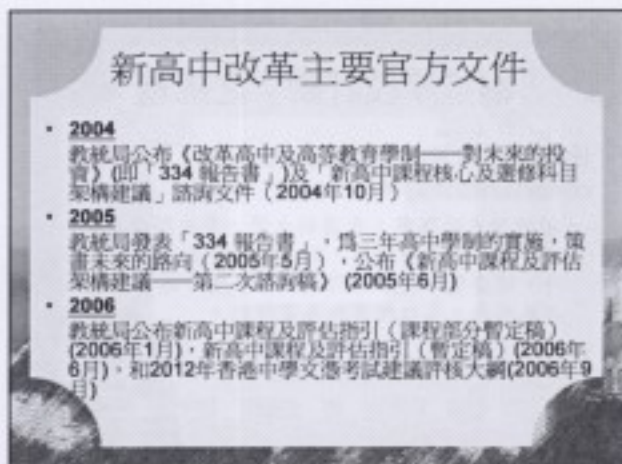
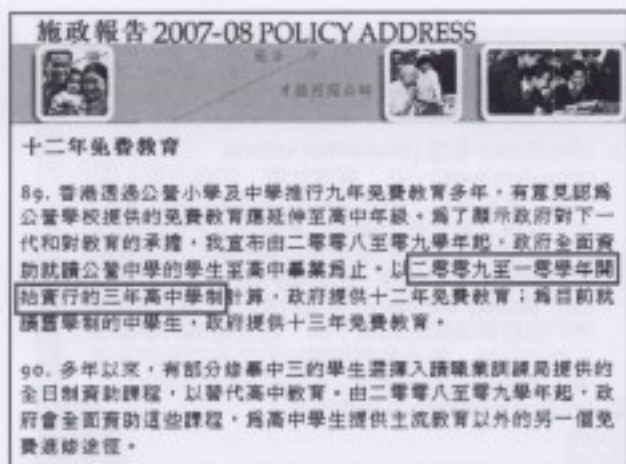
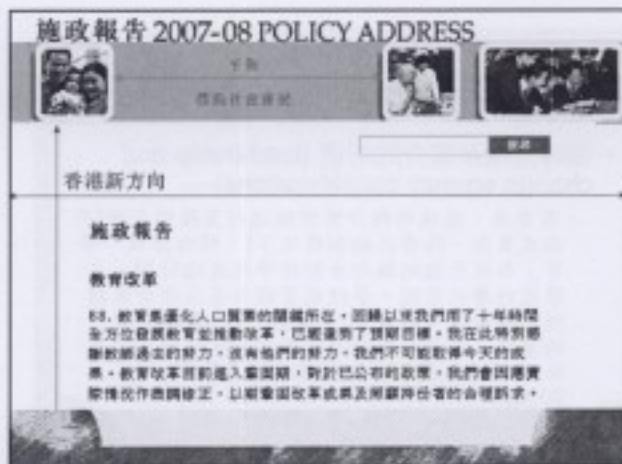
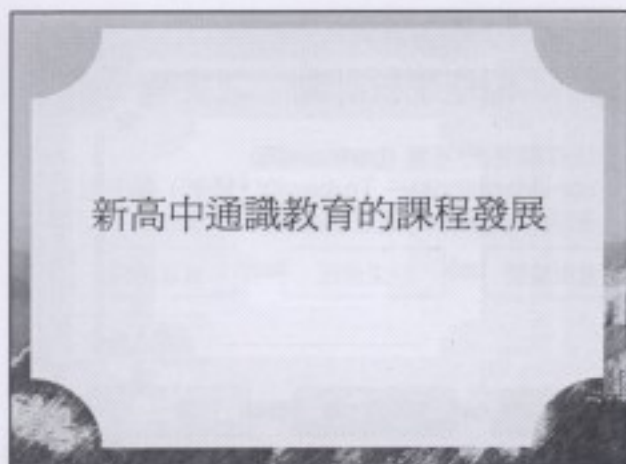
- 評估準則的考慮 (evaluation criteria considerations)—在「躍進計劃」的推行裏，不同人士或會採取不同觀念評鑑或要求計劃的推廣。就轉立文教授所領導的美國躍進計劃和外界評估專家而言，他們很希望香港的推行能儘量配合美國的情況和條件，因而傾向從一個「忠實」標準 (fidelity standard) 考量計劃的進展，可是香港的脈絡與美國的國情不同，而且香港的學校改革歷史很短，無論教育和學校的改革能量尚未完備，香港的「躍進計劃」偏向採用相互調適 (mutual adaptation) 標準行事。

「躍進學校計劃」之挑戰

- 這些調適包括：
 - 訓練模式的調適：配合學校時間表的集體訓練(工作坊)輔以校本核心小組的培訓，而非像美國般以一星期時間集中訓練。
 - 培訓內容的調適：不少學校在「探究過程」(校本層次的行動研究)尚未準備就緒，計劃偏向強調校本目標和發展計劃的訂立，提出「保、改、開、停」(KISS-Keep, Improve, Start, Stop)的模式，此外，計劃自訂大齒輪活動，以突顯計劃在本地的應用性。(趙志成，2001)

「躍進學校計劃」之挑戰

- 這些調適包括：
 - 課程與教學的調適：由於不少計劃學校時間表彈性不大，加以校本課程發展經驗不多，因而「強而有力/強效」學習活動多成為獨立的活動周，而非滲透在課程的常規活動內。
 - 參與模式的調適：雖然美國學校躍進計劃強調社區和家長的參與，但是只有少部分學校能透過家校合作推廣計劃(例如李子建、張月茵、馬慶堂，2002)。



新高中通識教育的課程發展

階段	重點及關鍵人物
第一階段： 「第一代」通 識科誕生 (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ●一些大學學者和一位中學校長(K. Baker) 提出設立通識教育科的需要 ●督學(陳嘉琪)和香港考試局主任(R. King) 負責通識教育科的課程文件
第二階段 (1990)：學校 的信念	<ul style="list-style-type: none"> ●大學決定不把通識科變為必修科，部分學校(約有三十多間，佔大約百分之十參加；另一些則決定擱置，課程是否與大學收入掛鉤，是一個關鍵因素

新高中通識教育的課程發展

階段	重點及關鍵人物
第三階段：時 移勢易	<ul style="list-style-type: none"> ●三三四(高中學制改革)成爲一個重要的有利條件 ●先前的理論和累積的人才成爲另一個有利因素
第四階段：大 學培訓通識科 老師	<ul style="list-style-type: none"> ●陳嘉琪在香港大學任教通識教育科副修科目，也培養了一些人才
第五階段：落 實執行，循序 漸進	<ul style="list-style-type: none"> ●校長與教師的認同是關鍵因素 ●爲老師作準備

新高中通識教育的課程發展

學習範圍	獨立專題探究
自我與個人成長 單元一：個人成長與他人 關係	學生須運用從三個學習範圍所獲取的知識和角度，並發展至新的議題或情境，來進行一項獨立專題探究。下列的建議主題，可用於幫助學生發展自己的獨立專題探究題目： 傳媒 教育 宗教 體育運動 藝術 資訊及通訊科技
社會與文化 單元二：今日香港 單元三：現代中國 單元四：全球化	
科學、科技與環境 單元五：公共衛生 單元六：能源科技與環境	

新高中通識教育的挑戰和批評

學理方面：

「通識科代表的一種著重跨學科知識應用、議題探究、思考訓練以至思想習慣培養的課程取向，與現行高中課程中佔支配地位以專門學科爲主導，以公開及標準化考試爲取向，以知識記誦爲首要的課程取向及文化，明顯格格不入以至互相矛盾。」

曾榮光(2006, 頁17)

新高中通識教育的挑戰和批評

「既然各個學科都可培養學生的學會學習能力，爲什麼還需要開設一科必修的綜合學科呢？」

林智中及張爽 (2005, 頁38)



新高中通識教育的挑戰和批評

實施：

通識科不單要求教師在「思想模式上的重構」(曾榮光, 2006, 頁18)，也要求教師進行跨學科和跨年級的協作教學，因此在課程領導，管理和組織上亦需要重構。



新高中通識教育的挑戰和批評

- 不少學校初中科亦開設形形色色的「通識科」式「綜合人文科」作為銜接高中通識科
- 「有些學校初中開辦了綜合人文科，而綜合人文科可接駁通識教育科，可能學校覺得這個切入教改方式較為方便有效。這樣，多了學校參與，便多了經驗累積。」
陳嘉琪 (2007, 頁72)

目標與策略：

「優化教學協作計劃」的背景及特色

如何優化和提升課堂教學的效能?

《視學周年報告2004/05》中指出(頁13-14)：

- 教師的提問缺乏啟發性，提問技巧一般；
- 近半數教師對學生的期望偏低；
- 教師講授多以單向傳授為主，學生在課堂中缺乏參與機會，師生互動不足；
- 教師未能因應學生能力、需要調整教學策略或內容；
- 學生自學能力仍有欠缺；
- 逾半數學生的批判性思考能力和創造能力表現一般。



優化教學協作計劃 (2004-2009)

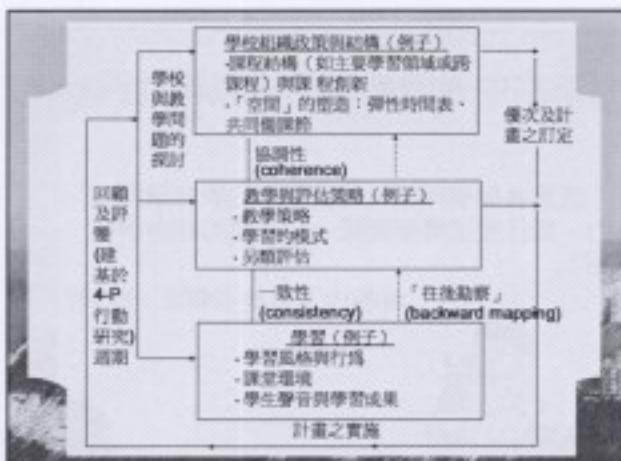
目的：

- 為中、小學提供不同學習領域及不同模式的支援，透過學校教師在課程及教學上的協作，提升教學效能，促進教師的專業發展；
- 通過發展學校、大學以及其他持分者之間夥伴協作關係，優化關鍵學習領域 (Key Learning Areas) 的教學與學習。

優化教學協作計劃 (2004-2009)

主要目標包括以下五個方面：

- 通過將定關鍵學習領域和/或跨課程的革新，賦權教師以改善學習與教學；
- 將學校按照相似的需求進行分類，促進同類需求學校之間的經驗分享；
- 在學校、大學與教育統籌局之間建立夥伴協作關係，使其為學校改善共同努力；
- 發展參與計劃各方之間的信任和承擔 (commitment)；
- 促進學校內部的協作與反思文化。



計劃的演進及實施重點的調整

2. 計劃第二期 (2005年9月-2006年8月)
- 接受外部評審專家的建議，邀請參與計劃的學校選擇一個關鍵學習領域作為優化教學的對象
 - 開始嘗試使用行動研究的4-P模式作為促進自己和學校教師發現和解決教學問題的工具
 - 開展了“學生學習風格與學習取向問卷調查”，幫助學校發展主任和教師瞭解學生的課堂學習特點，亦可作為學校發展的參考資料。

第二期
第一期

計劃的演進及實施重點的調整

3. 計劃第三期 (2006年9月-)
- 按照相似的需求對學校進行分類，加強具有同類需求的學校之間的經驗交流
 - 進一步完善行動研究的4-P模式，將其作為促進教師及學校發展主任專業發展的概念工具。

第三期
第二期
第一期

	第一期	第二期	第三期
計劃時間	2005年1月-12月	2005年9月-2006年8月	2006年9月-2007年8月
參與學校	39間	38間	39間
計劃重點	選擇兩個關鍵學習領域 (其中一個為重點發展，另一個為輔助發展) 作為優化教學的對象	(1) 以一個關鍵學習領域作為優化教學的對象 (2) 引入行動研究的4-P模式作為改善教學的工具	(1) 以一個關鍵學習領域作為優化教學的對象 (2) 對學校進行分類，就不同主題加強同類需求學校之間的分享和交流 (3) 進一步完善4-P模式，促進學校教師和學校發展主任的專業成長
輔助研究		學生學習風格與學習取向問卷調查	課堂學習與學習社群問卷調查

PILT 統計數字

	2005	2005-2006	2006-2007
參加學校總數	39	38	39
-中學	35 (90%)	26 (68%)	26 (66%)
-小學	4 (10%)	11 (29%)	8 (21%)
-特殊教育		1 (3%)	5 (13%)

PILT 統計數字

關鍵學習領域	2005*	2005-2006	2006-7
中一至中三 個人、社會及人民教育科	74%	73%	58%
中一至中三 綜合科學	11%	8%	15%
中一至中三 數學	15%	19%	27%
小學 數學	50%	75%	31%
小學 英語 (4學)	25%	25%	69%
小學 常識 (個人、社會及人民教育科)	25%	--	

計劃提供的專業支援

專業支援小組

- 計劃總監: 香港中文大學教育學院課程與教學系李宇建教授
- 成員: 學校發展主任、借調教師、計劃主任、研究小組及行政支援人員組成 (由梁一鳴博士負責計劃行政工作, 張月茵主任負責協調學校發展事務)
- 專業諮詢顧問: 邀請了二十餘位香港中文大學教育學院不同領域的專家或教授及17位經驗豐富的前線教師或校長。

到校支援 (on-site supports)

- 為「協議計劃書」進行的行政會議；
- 學校發展主任與教師共同備課；
- 試教或為教師上示範課；
- 觀課；
- 課後的反思與評課；
- 為學生舉辦工作坊；
- 全校性教師發展工作坊；
- 為家長舉辦工作坊。

到校支援 (on-site supports)

除了學校發展主任的到校支援以外，計劃也會邀請香港中文大學教育學院各專業領域的教授、經驗豐富的前線校長或教師就特定主題舉辦工作坊。工作坊結束後，計劃會請參加者對工作坊做出評定，瞭解參與計劃的學校和教師對這些工作坊是否滿意。

反思與行動： 「4-P」模式的發展及實例



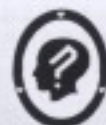
「4-P」模式的提出及其內涵

- 計劃非常重視教師在解決問題的過程中自我反思的價值，并要求大學協作人員在教師反思方面予以著意引導并提供幫助
- 在計劃進行過程中，計劃人員除了有意識地引導和強調教師的反思意識之外，通過協助備課、共同觀課、課後訪談等多種方式，幫助教師真正利用「4-P」模式提供的基本過程來開展自我反思、展開教學。

「4-P」模式的一個實例

新亞中學「4-P」發展實例

- 協作科目：通識科
- 探究主題：個人成長與人際關係「我是誰」的課堂教學



新亞中學

一. 探討/提出問題

1. 與學校共同檢視學校在通識科教學面臨的問題

- 任教本科的老師欠訓練及經驗，全都是兼教性質，所以任教的老師對本科的歸屬感不強；
- 對通識科的發展方向正在探索之中，課程內容以跟從教科書的教材為主；

新亞中學

2. 與學校協作找出老師在施教上可改進的地方及同學在學習上的困難

學生以往的學習困難

1. 知識知識轉化：
 - 老師認為學生的學習較被動，專注能力較弱
 - 學生的自修能力較弱，「我是誰」的課題較多自修元素，害怕學生難學習得好
2. 態度：
 - 學生普遍未有專注學習
 - 學生書寫及表達能力較弱，害怕學生在學習「我是誰」的課題時較難以口頭及文字表達自己的想法

老師對學生的期望

學生投入課堂活動，並能多反省，多反思
滲入通識元素，讓學生可多角度思考自己的問題

新亞中學

3. 分析問題的成因及作出初步的判斷

經課前觀課，發現新亞的中一同學是一群單純育學的學生，只是部分同學根基較弱，以致班中的差異很大，老師感到較難兼顧。

新亞中學

4. 問題與計劃重點(思維技能的培養, 教法改善)的關聯

- 優化課堂教學規劃
- 教學活動更多元化及趣味化
- 滲入通識元素

新亞中學

二. 落實改善策略

1. 擬訂解決或改善問題的方法

「我是誰」：

- 多角度去認識自己的長處、特徵及潛能
- 認識自己的優點及缺點，讓學生學習欣賞自己的優點及改善自己的缺點
- 建立學生的「能力感」，肯定自己的特質外，更具體發展自己的強項，提升學生肯定自我的價值

新亞中學

2. 訂下行動的目標及具體的操作方案

老師對是次行動的期望——「我是誰」的課堂設計

- 讓學生認識自己，知道自己的興趣、性向、個人的優點和缺點，對未來的期望
- 提升學生的自尊，及收逆力
- 瞭解青春期的特質及不同人生階段的身分、責任，適應年齡及環境的變遷
- 可讓學生明白理解自我概念的形或及如何塑造自我(自己有能力決定變成一個怎樣的自我)，期望學生會主動投入及反思自己
- 讓學生明白「我能夠」，例如人有選擇權並承擔後果；對未來是可以作出不同的選擇的

新亞中學

3. 擬定相對策略及方法

(1) 優化教學：
會集體備課安排每節的課堂活動，並就每節課堂的活動，作仔細討論。

(2) 教學內容生動化，增加課堂趣味性：
- 老師在備課時構思不同的活動配合課堂的內容及需要，當中包括 Bingo 遊戲、雷洛律、拍賣遊戲、「女王的教室」的片段討論、魔鬼棍操等。

- 就各項活動自行設計工作紙。

(3) 淨透連續元素：
在備課時特別加入連續教學方法
- 翻頁報，以名人經歷分享發揮潛能的重要性，如以律政司黃仁龍、小科羅家傑專考的經歷來跟學生分享
- 聯貫角度分析何謂自我形象，使學生在學習上能從不同角度認識何謂自我，這些基本概念

新亞中學

4. 考慮評估的方式

針對	優質規劃的行動	目標
優化教學	老師就每節課堂進行集體備課，集思廣益，討論每節課堂的重點及活動安排 撰寫詳盡的教案，讓老師在教學上更具信心	改善教學質素，提升老師的協作文化
增加課堂趣味性	增加不同形式的教學活動，提升同學的學習興趣	教學多元化、多變化
教學內容生活化	滲入時事討論，既生活化，亦可加強同學的學習興趣	經歷深探究、深意義
強化學生學習	設計工作紙，以加強學生的學習，鞏固他們的知識基礎	產出強效能、強習得

新亞中學

三執行

1. 執行各改善教與學的方案

(1) 整個單元均共同備課

(2) 完成備課後，老師進行教學，並於每次課堂後隨即進行檢討，並為下節的課堂活動及內容進行備課，務求使每次的課堂有連繫及緊密地進行

(3) 本中心於兩班進行觀課，並協助帶組活動

新亞中學

2. 進行觀察及紀錄，按需要提出策略調整的建議

(1) 學生課前課後問卷調查
課前各班學生均定進行問卷，主要評估學生對課題的知識有多少
學生面談：瞭解他們對學習本科的情況

(2) 學生課後感受的問卷調查
為了更詳細瞭解學生的學習狀況，各班在課後填寫問卷以瞭解他們對本課題的學習感受

(3) 老師課後調查
核心小組的檢討會議
老師填寫問卷

(4) 學生回饋：
隨機于各班抽取數名學生進行面談，瞭解他們對課堂的看法

新亞中學

3. 紀錄及反思中間策略個別的原因



新亞中學

四. 檢視成效

1. 即場觀察評估學生的反應以及教學改善建議

<p>對學生反應評估</p> <ul style="list-style-type: none"> - 同學上課專心，特別在討論、活動、電影欣賞部份參與感極強 - 同學反應佳，沒有學生上課睡覺的情況 - 有些學生肯思考，有見地，能提出己見 - 學習差異較大，各級別在討論表現參差 - 學生帶齊書本、物品，學習認真 - 學生樂意問答，反應甚佳 	<p>對教師改善建議</p> <ul style="list-style-type: none"> - 老師宜留意工作紙的設計，工作紙內容的指示宜清晰一點 - 老師宜善用設計的遊戲，以加強教學果效，以免免活動只流於遊玩的意義 - 老師宜協助能力較弱的組別進行討論
---	---

新亞中學

2. 在執行方案後，對教師及學生分別進行小組訪談或/及問卷調查

老師反應

-老師認為備課時間多了，令自己教學更具信心
-行動效果佳，收益大
-課堂規劃改善了，學生的問題亦相對減少
-受課(最弱的一班)的學生進步很大，學生較前多發言，並積極參與討論
-學生積極參與，活動刺激到他們的學習興趣

學生反應

-大部份學生對八節自我認識的課皆有正面評價，他們認為對自己認識及瞭解多了
-根據前、後測比較，學生就別人對自己的看法上亦見進步，前測中同學普遍不甚瞭解別人對自己的看法，但在後測中同學就父母、朋友、老師、同學等不同角度評價自己部份明顯是豐富了。
-後測中，同學關於自己專長的認識方面，約有75%同學寫下自己的專長，還有60%的同學有寫下計劃，為自己訂下目標如何發揮自己的專長。
-學生期望在往後課室裡，加入多元化活動，增加課堂學習氣氛；學習多樣化，學習國際化

新亞中學

中心計劃人員針對教師與學生的訪談、問卷結果作出回應與建議

老師若能積極落實照顧學生的個別差異，編寫一些合用的工作紙，推行一些任務為本的活動，或嘗試合作學習，相信同學的學習興趣及動機必會提升，老師所盼望的教學成果會逐步實現。
在面談中本中心主任發現學生們對老師的教學有高質素的要求，他們不但要求在課堂有活動，更認為有「質素」的活動才能提升他們學習的興趣
中心主任向老師反映學生的意見後，老師均感到意外。

新亞中學

五 總結及改善建議

1. 中心人員對教師發展的評估

- (1)老師的備課有進步，在討論的過程中均較前主動給予意見
- (2)備課的質素亦見進步，如時間安排、課堂活動的準備，討論問題，每堂的課堂總結均有詳細的討論，使課堂質素有很大的改善
- (3)老師分工的意識加強了，對每項活動的資料搜集、教材整理、工作紙的設計均有分工，提高合作精神
- (4)老師對通識教學的意識亦提高了，避免以往教授本科只促促而談或只流于表面的討論

新亞中學

2. 中心人員向校方作出持續發展的建議

往後的跟進建議:

- (1)老師能培養共同備課的模式，加強彼此交流及分工，使課堂組織更緊密。
- (2)老師應加強撰寫教案的做法，使課程設計更具體及清晰，使老師任教時更有信心。
- (3)老師宜多學習帶領學生討論的技巧，使在課堂討論的效果更佳。
- (4)老師應清晰訂立課堂目標，使教學內容更具體及更有規劃
以初中的經驗作為借鏡，改善學與教的效能。

新亞中學

3. 將正面的經驗向小組成員分享，向外推廣，建立專業學習社群

中心人員指出除在中一級參加協作的老師之間加強交流分享以外，還應當將成功的經驗推廣至中二、中三年級通識科的老師，進行共同備課；並增進通識科教師與其它科目教師之間的相互支援、合作。

新高中通識教育的挑戰和批評

- 亦有學校有開辦初中綜合人文科面對不少挑戰，其中部分關鍵因素為教師團隊的運作模式，領導老師的策略、學校的固有文化和校方整體的目標及資源調配有關 (李子建、何嘉琪，2006)



新高中通識教育的挑戰和批評

一些憂慮：

「一時之間，各類初中「近似通識科」(quasi-liberal studies) 及坊間課本就如雨後春筍般出現，繁雜混亂不堪。報章亦加入戰團，紛紛為通識教育設計教材，甚麼題材都說成是通識……」



趙志成 (2007)

總結

- 香港課程改革大體上符合Goodson (2007) 提出的變革階段模式，而「變革立法」的關鍵在於是否與評估或考試政策掛鉤和處理得宜。在香港 (正如不少華人社會)，公開考試和評估政策都對課程與教學產生了不少影響，包括反流作用 (backwash effect)。



總結

- 就課程實施的層面來說，學校文化和領導 (包括校長和核心小組) 的動力卻是關鍵的因素。



總結

- 課程改革面對反對聲音和抗拒是無可避免的，關鍵是如何吸納先前良好的經驗，強化溝通，爭取認同，以小步開始和給予充足的支援，持續發展尤其重要，以確保改革的自我更生動力。



謝謝!

香港課程發展和學校發展的史學觀

李子建

香港中文大學課程與教學學系

在課程學的研究裏，課程歷史（或稱課程史）的研究不算受到很高的重視（Davis, Jr., 1991）。從 Google Scholar 對“課程史（curriculum history）”的關鍵字進行搜索，顯示的文章不是很多，不過台灣的《課程與教學》季刊在 2005 年 10 月（八卷四期）以「課程史」為題，在黃光雄、彭煥勝兩位主編指出：「課程改革近年來在國內受到教育學界的重視、也落實在官方教育改革的實際面向。從課程的實務到原則的技術面設計，已有相當程度的經驗累積，但在課程為何發展以及其自身歷史文化糾結的縱向思考，期待建立符合國際潮流與本土化課程的發展，目前仍有探究與努力的空間」。

「課程史」相關觀念的簡介及討論

就七十年代的美國課程學研究而言，課程研究傾向於「改善主義」（meliorism）—現時的處境並不理想，應不斷加以改善。這種「改善」是從系統管理或校本角度出發，因此歷史被理解為是一種「問題」而非「解決方法」（Reid, 1986, p. 160）。然而從一個慎思（deliberative）或實用範式的角度來說，「歷史」的演化具有正面意義，原因為（修訂自 Reid, 1986, pp. 160-161, pp. 163-166）：（1）歷史描繪課程改革為一個在「脈絡下的行動」（action in context）而非僅是目的和計劃，因為歷史連結行動與背景（往後回溯），並建構進一步行動和成果（向前締造新的歷史）即現在的可能性（potentialities of the present）；（2）課程改革由於被理解為具處境式的實用性行動，因此偏重較實際而獨特的知識，而非普及或通則性知識，因此歷史對待課程改革作為一種具獨特性（particularity）的處境和行動，是一種藝術而不是一種科學。（3）課程改革需要理論支持，不過理論的適切性需要通過實用性脈絡（practical contexts）作為評鑑的基礎，因為此「為甚麼」和「如何」發揮作用（why and how it works）比「甚麼」有用（what works）可能更為重要。（4）課程改革是一種演化的故事式敘說（narrative）而非一種干預或介入（intervention）。

Davis, Jr. (1991) 認為課程的歷史性探究（historical inquiry）可以透過講故事（包括敘說和詮釋）進行，不過要注意下列原則（pp. 79-80）：

1. 權威性：儘量利用第一手或原始資料
2. 注釋：敘說應包括敘說結構（如主題），並包括事件的描述和事件在當時脈絡的注釋
3. 重要性：轉捩點、關鍵人物和事物（及其在時空上的發展），需要詳細交代

4. 脈絡—避免現實當下 (presentism) 主義，應以當時的社會、學術的教育歷史脈絡敘說和詮釋現像
5. 代表性—避免塑型和簡單主義
6. 角度—宜強調多元角度和較「立體」的展現
7. 風格—故事敘說和表達 (文字) 得宜

另一方面，Popkewitz (1997) 從社會學和批判角度以及權力的觀點探討課程歷史的建構。他首先不同意課程歷史是由行動者作為因果的媒介 (casual agents) 去帶動或壓抑轉變，此外他亦質疑教育 (以至課程) 的變革是從演化式觀點來理解的。由此他主張從「社會知識論」(social epistemology) 觀點探究課程歷史。他的觀點大致可歸納為下列數點：

- 學校改革內所包含教、學和學校評估並非由學校工作人士通過磋商而達致的元素，也不是在外界存在 “there” 的現象，這些元素需要歷史化(historicized) 去理解，而課程所含蘊的監管 (regulation)，表達和分辨 (differentiation) 等規則亦需歷史化地分析。
- 從歷史角度考量課程發展即從權力關係理解某些常規性(normativity)和選擇性(selectivity) 原則影響課程學說的全納性 (inclusivity) (接受那些概念，想法)和排斥性(exclusivity)—進而影響兒童所教授的內容。
- 課程歷史著重「語言的轉向」(linguistic turn)，尤其強調對主體 (subject) 的「去中心化」(decentering) 和視變革作為一種間斷 (breaks)，不過這位去中心化並非貶抑了主體的作用，反向是重視在課程發展學習與過程裏，不同人士如何通過抗爭，在沒有固定的進展型態下，通過建構自己(selves) 和主體性(subjectivities)，並賦予課程理論政治的意義。此外，去中心化提供一種反思的可能性。

Goodson (2005) 從社會歷史學角度分析課程的「發展」(making of curriculum)，他提出一個「課程影響的認知地圖」”cognitive map of curriculum influence” (也可稱為「遊戲規則」) 作為分析科目課程的興替，這個「認知地圖」包括內外因素，也包含結構和調停作用 (mediation)，內在事務 (internal affairs)，包括「發明」(invention)、科目作為「聯盟」(coalitions) 和建立(establishment)，外在因素主要受團體的權力和主張所影響。

他建議學科在建立學術地位時需經歷不同階段，包括「發明」(作為變革的形式)、提倡推廣 (promotion) (作為變革的實施)、「立法」(legislation) (作為政策的制訂) 和「神秘化」(mythologisation) (作為已建立或長期的變革)。

最近，Goodson (2007) 提出一個較新的變革模式，包括四部份：

- (1) 變革制訂 (change formation)—通常通過不同團體，如商業團體、智囊團、壓力團體、家長團體、學會等的交流討論，不少變革受到教育市場化的影響；
- (2) 變革推廣(change promotion)—內部參與開始加強，課程開始由意念和方向轉移至配合學校的內容，活動和角色，以便爭取他人的支持；
- (3) 變革立法 (change legislation)—通過立法，考試和其他政策(如配合教師薪酬) 推行外在引入的課程變革；
- (4) 變革建立 (change establishment)—當外在變革有系統地和依法地進行時，變革會回應消費者的需求和選擇而作出調整

Goodson (2005) 對課程歷史的探究做了不少工作，建議從一個社會建構主義 (social constructionist) 角度，意即一方面聚焦於規範式課程 (prescriptive curriculum) 和改革的建構，另一方面同時對規範式課程的磋商 (negotiations) 和實施進行分析，因此可以說比前述 Reid 的慎思取向較為寬闊，對實踐和規範(計劃) 以至兩者的辯證關係都是焦點所在。

就社會建構主義的課程歷史來說，研究者可針對下列焦點 (Goodson, 2005, p. 141):

- 個人—生命史和職業
- 小組或集體—專業、類別、學科和科目隨著時間而轉變，而學校和課堂則發展穩定和變革的方式
- 關係 (relational)—個人間、小組與集體之間的關係隨著時間而互動

筆者以下透過三個課程改革及學校改進計劃經驗的分析，展現九十年代中期以後的香港課程歷史的部分脈絡的動態(dynamics)，必須指出的是，文中所呈現的資料並不可能無所不包，無可避免地蘊含著個人的選取因素，這三個改革經驗為：(1) 目標為本課程(Target-Oriented Curriculum)；(2) 躍進學校計劃(Accelerated Schools for quality education)；(3) 通識教育科(liberal studies)(現時高中及新高中)。如表一所示，筆者以不同身份參與這些計劃：

表一：筆者所參與的改革的時間、角色和與改革同期的重要教育改革。

改革經驗	筆者參與的	期的重要教育政策
TOC (1994-2000)	參與 TOC 的研究 參與 TOC 的在職教師培訓 工作	1997 特首第一份施政報告 2000 教統會發表<<終身學習，全人發展>>報告書 2000 教育署發表<<日新求

		進，問責承擔：為學校創建專業新文化>>
ASQEP (1998-2002)	計劃總監及首席研究員	2001 課程發展議會發表<<課程發展路向-學會學習，終身學習，全人發展>>預告書。 2002 課程發展議會發表<<基礎教育課程指引 >>
通識教育科(AS-LS 1990-現在，新高中 NSS-LS，2009 開始)	參與 PILT 計劃其中滲及初中綜合人文科的校本支援；與香港通識教師聯會共同舉辦「我們走過的路」分享會	2003 年教統會發表<<高中學制檢討報告>> 2005 教統局發表<<高中及高等教育新學制>>

這三個改革例子可說是展現了九七前後，以至未來高中發展的部分課程發展歷程和經驗。目標為本課程可說是九十年代影響小學的一次重要而大規模的課程改革，影響中、英、數三個主要科目。根據香港教育署(1994，頁 6)的<<目標為本課程簡介>>指出：「現今香港的教育正趨向一個新的發展階段，就是學校和教師須肩負更大的責任，運用專業知識，決定怎樣處理學校事務。現正推行的「學校管理新措施」就是一例，而「目標為本課程」也是符合這個趨勢的。這課程賦予教師在教學上有較大的職責，他們要決定教些什麼和怎樣教。」目標為本課程包含五程學習原理和方法：傳意、探究、構思、推理和解決問題。該課程架構包括目標（包括科目學習總目標，科目學習範疇目標，學習範疇各學習階段目標，各學習階段的各學習重點），至於評估則根據標準參照原則，重點在評核和指導學生朝向目標的學習表現。」(頁 16)。1998 年期間，特區政府成立了五十億元優質教育基金，鼓勵學生和不同機構提出創新計劃。香港「躍進學習計劃」是第一期獲資助六千二百五十萬元，迄今為止香港學校改進計劃單一獲取撥款最多的項目，計劃涉及五十所中小學，為期三年。

「通識教育」科早在九十年代已經是高級補充程度的考試科目之一，該科的基本宗旨是「幫助學生學習一些有學養的人應具備的技能，課程綱要所包括的題材，只是用以達到此目的的工具，而學習與課程有關的內容，並非本科的最終目的。」(香港課程發展議會，2000，頁 6)，課程以單元形式出現，包括下列課程內容：香港研究、環境教育、人際關係、現代世界、科學、技術與社會以及今日中國等。最近幾年政府決定在 2009 年實施中學六年制(初中三年，高中三年)，而高中設有「通識教育」科(中四至中六)，課程架構包括三大學習範圍：自我與個人成長、社會與文化、科學、科技與環境，並設立獨立專題探究(課程發展議會及香港考試及評核局編訂，2007，頁 8，表 2)。

表二：新高中通識教育科課程結構

學習範圍	獨立專題探究
自我與個人成長 • 單元一：個人成長與人際關係	學生須運用從三個學習範圍所獲取的知識和角度，並推展至新的議題或情境，來進行一項獨立專題探究。下列的建議主題，可用於幫助學生發展自己的獨立專題探究題目： • 傳媒 • 教育 • 宗教 • 體育運動 • 藝術 • 資訊及通訊科技
社會與文化 • 單元二：今日香港 • 單元三：現代中國 • 單元四：全球化	
科學、科技與環境 • 單元五：公共衛生 • 單元六：能源科技與環境	

以下為三個課程與學校改革經驗的介紹分析。

I. 目標為本課程變革的經驗

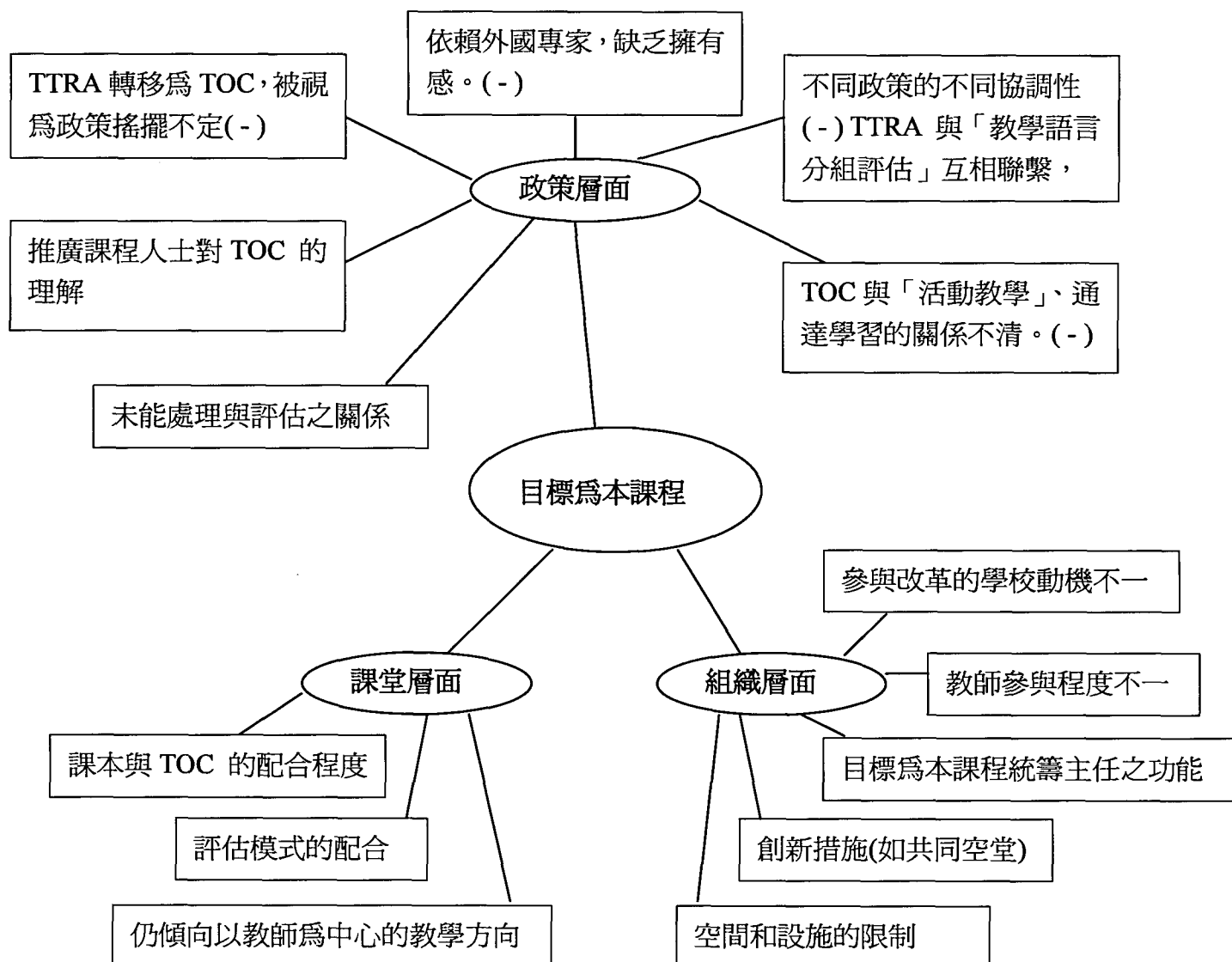
在香港九十時代的課程變革歷史裏，不可不提目標為本課程（下稱 Target-Oriented Curriculum TOC）的改革經驗，有關的研究和經驗分享文件亦頗為豐富(例如馮生堯、李子建，2002；林智中，1997；莫禮時等，1997；簡閱達等，1999；Adamson, Kwan & Chan, 2000; Carless, 1997)。目標為本課程的背景源自教育統籌委員會 1990 年「第四號報告書」的建議(Education Commission, 1990)，教育署作為一個政府執行機關在 1992 推出學習目標及目標為本評估（下稱 Target and Target-Related Assessment TTRA），並邀請 20 間學校試行，1993 年 7 月改名為目標為本課程，1995 年正式在 76 所小學一年級試行，直至 1998 年，約有 7 百多間所推行，佔全港小學 88%，可算是接近全面的改革。根據莫禮時 (Morris, 2000) 的分析，TTRA/TOC 的推行大致可分為三個階段，第一階段 (1991-93) 為引入及決策 (initiation & decision)，第二階段 (1993-1997) 為調整及資源注入 (adjustment & resourcing)，第三階 (1997-2000) 段為彈性至放棄 (flexibility to abandonment)。第一階段的 TTRA 強調問責性和標準為本評估 (Criterion-referenced assessment)，當時反對聲音十分強烈，其中部分抨擊認為 TTRA 是殖民地政府欲在撤離香港前引入西方課程之舉，第二階段為 TOC 的引入，強調教學，政府大量投放資源和提供在職的教師培訓，而學校的關注轉移至中英數三科的課程組織和小六評估的議題。及至第三階段，TOC 已逐漸式微和淡化，政府亦開始強調 TOC 精神，TOC 的推行逐漸演變為校本化。

表三 部份學者對目標為本課程的意見

學者	文件/焦點	部份意見
----	-------	------

黃顯華(1997)	香港教育署(1994) Brownell & Scarino (1992)	「目標為本課程」理論基礎之一，是基於認知心理學，反對目標的細分化，但到了設計評估工具時，又不可避免地要求具體化和明確化。這也是此外改革一個不易克服的困難」。(頁 15)
林智中、黃毅英、黃顯華、李子建，(1997)	師訓課程 課程實施	「受訪的教師雖然並不是全面反對目標為本課程，但是對實施目標為本課程有保留，主要原因是對這項改革的認識不足，也對這項改革的理念持懷疑態度，並懼怕隨之增加的工作量。」(頁 165)
莫禮時等(1997)	評鑑研究	<p>政策層面：「各界對這次改革的大部分批評都集中於實行方面，而非目的方面。」(頁 263)</p> <p>組織的層面：「學校在了解和引入目標為本課程的過程中，引用和施行了不同類型的措施，對教師的專業發展產生良好的影響」(頁 264)</p> <p>課程教學的層面：「一般來說，老師傾向於把目標為本課程吸納入他們習慣性的做法內，而不是改革他們一向的做法來引入目標為本課程。」(頁 266)</p>

圖一：影響目標為本課程設計與實施的關鍵因素 (莫禮時等，1997)



II. 香港中文大學與學校夥伴協作中心 「躍進學校計劃」理論之反思

筆者在 1997 年，經當時鍾宇平院長推薦，負責一個名為「疑難為本的夥伴協作計劃」(下稱「計劃」)(李子建，2002)。1999 年正值回歸祖國，課程改革的浪潮尚未興起，校本管理(當時稱為「校本管理新措施」)在香港推行的狀況亦屬起始階段。筆者仍然記得在「計劃」內一個子計劃「躍進學校計劃」的先導經驗。在小量校內資助金的支持下，筆者與一、兩位同事向當時三所學校(兩所小學，一所中學)介紹一個來自美國由亨利萊文(韓立文)教授(Henry Levin)設計的計劃，在美國算是頗為成功的大型改進計劃—「躍進學校計劃」(Accelerated Schools Project)。

在未說明「躍進學校計劃」的經驗之前，筆者有需要交代香港在九十年代末期的

背景因素:

- 教師的工作量較高 (一般每星期的課節為 28-30 教節, 每教節 35-40 分鐘, 部分小學實行半日制, 每隔一個星期, 在星期六上課半天)
- 不少教師的教學法較為傳統, 依賴教科書
- 小學管理偏向科層化, 校長權力較集中, 決策權力較少下放
- 教師專業發展而言, 小學通常安排每年三天, 很多時候安排一次過由外面專家或團體代表主持的專題講座

「躍進學校計劃」建基於三個原則(目標一致、賦權承責和發揮所長), 此外, 它通過五個步驟(檢討情勢、發展遠景、訂立優先次序、設立管理架構和實施探究過程)的「大齒輪」, 形成自我更生循環, 並與不同的「小齒輪」(例如學校發展課程團隊, 教學團隊, 家庭與社區參與團隊和學校文化團隊等)進行互動, 一方面使學校形成良好的團隊精神、民主式決策機制和訂定自我改善策略, 並逐步形成一種包括下列價值的學校文化(李子建、趙志成, 1999, 頁 9):「關心師生和學校、富有冒險精神、願意試驗創新活動、著重平等的觀念、強調學生主動學習、教師和家長參與決策, 重視反思, 信賴學校是個專業中心 (centre of expertise) 等。」; 另一方面推動「強而有力的學習」(powerful learning), 使組織改革與教學改革成為有機而協調的互動策略, 使學童的學習質素有所提升。

回顧實行「躍進學校計劃」的過程裏, 筆者和計劃成員面對不少挑戰(Lee, 2006):

- 結構性考慮(structural considerations)—教師的專業工作和進行課程/學校改革的「空間」, 深受學校(以致)教育結構的制約, 首先教師很少有共同備課的教節, 一般計劃的會議和「計劃」活動的準備都需要在課餘或放學後進行。無形中增加教師的工作量, 此外, 教師也缺乏教學助理的支援, 在準備活動和教材方面可說是百上加斤。
- 文化性考慮 (cultural considerations)—在美國, 參加「躍進學校計劃」通常需要全民的投票, 一致同意然後才參與計劃。香港當然缺乏這種民主氣氛, 一般都是由校長個人決定, 或經由校長與部份資深教師或行政會議諮詢後而作決定(Lee & Lo, 2007)。文化亦有不同的層次和類型, 例如學校文化和傳統文化。就學校文化方面而言, 在東亞地區學校教育脈絡下教師參與偏向階層化 (hierarchical), 教師參與多是實務的需要而非一種由民主事務或要求 (Cheng & Wong, 1996, p.44)。就課室文化來說, 東亞地區教育(包括香港)較受儒家傳統文化 (Confucian-heritage cultures) (CHCs) 影響, 師生關係一方面偏向階層化, 而且教學取向偏向傳遞和操練式。另一方面, 學校一般較重視學業成績, 這種與躍進學校計劃所含蘊的價值取向不完全吻合。
- 領導及改革媒介的考慮 (leadership and change agency considerations)—在美國或其他國家(例如中國大陸), 學區 (District Office) 的領導往往對學校改進計劃或其他政策的落實有著舉足輕重的影響, 它們通常通過調換校長, 提

供資金支持和提供優惠政策(如為教師騰空部分教學時間)去促進計劃的推行。在香港，教統局較少對學校進行直接的干預(正面或負面，除非在特別情況下)，傾向採取「平等」而不干預的取向去對待學校改進計劃，在學校的層次來說，學校的管理主要由辦學團體所主持監督，校董會一般也不會主動過問學校的事務，因而計劃的推行程度和狀況較受校長和核心小組的影響(Lee, Levin & Soler, 2005)。就計劃的運作而言，計劃的全職學校發展主任(School Development Officer (SDOs))可說是革命的靈魂。「學校發展主任」的工作可說是多元化，他/她需要是改革專家，對學校的脈絡和弱點瞭如指掌，但不能只是紙上談兵，要能夠一針見血，提供實際而可行的建議，另一方面他/她需要是一位教學專家和輔助者，對如何在學校和課堂實施「強而有力」的學習提供具體的指引，有時候或要現身說法和現身示範，他/她亦需要是一位良好的聆聽者和輔導者，瞭解教師在改革時的苦況，給予專業和情緒上的支援，不像「站在高台上講課的教授」只具權威風範。根據筆者十年的經驗，聘請「學校發展主任」可說是可遇不可求，如果學校發展主任只有專業能力而沒有良好的人際技巧，又或者學校發展主任的專長與學校的發展路向不符，與計劃學校成員不能產生良性的「化學作用」，計劃的進展便會障礙重重，不少時候還需要筆者的和其他同事給予支援和處理危機(我們稱為「救火」)

- 伙伴關係的考慮 (partnership considerations)— Trubowitz (1986) 指出大學與學校夥伴的建立需經歷下列階段：(1) 敵意與懷疑；(2) 缺乏信任；(3) 休戰階段；(4) 混合接受；(5) 接受；(6) 收縮 (regression)；(7) 持續進展 (李子建、盧乃桂，2002，pp. 221-222)。根據筆者的觀察，長遠的大學—學校夥伴關係並非容易建立和維持，除了雙方有共同的信念外，還要雙方建立互信的關係，雙方協作時能各展所長，各取所需和各盡所能，在一般情況下，夥伴關係的建立會面對下列挑戰：
 - 學校同時間可能與不同機構建立夥伴關係，推行不同的計劃和活動，不同計劃間如何與「躍進學校」計劃協調而產生協同效應並不容易 (Lee, 2006, p. 167)
 - 學校較關心實務工作和成效，而大學（尤其是教授）則較著重經驗的總結和理論化，也較著意收集資料作為研究用途，學校發展主任往往成為大學與學校雙方的「夾心層」，如何維持讓雙方在學術與專業實踐兩方面維持平衡，實非易事。
 - 躍進學校計劃是一個為期三年的計劃，當中若學校校長和核心小組成員有所變動，如何維持協作關係和使計劃持續發展是一個關鍵課題。
- 評估準則的考慮 (evaluation criteria considerations)—在「躍進計劃」的推行裏，不同人士或會採取不同觀念評鑑或要求計劃的推廣。就韓立文教授所領導的美國躍進計劃和外界評估專家而言，他們很希望香港的推行能儘量配合美國的情況和條件，因而傾向從一個「忠實」標準 (fidelity standard) 考量

計劃的進展，可是香港的脈絡與美國的國情不同，而且香港的學校改革歷史很短，無論教育和學校的改革能量尙未完備，香港的「躍進計劃」偏向採用相互調適 (mutual adaptation) 標準行事，這些調適包括：

- 訓練模式的調適：配合學校時間表的集體訓練(工作坊)輔以校本核心小組的培訓，而非像美國般以一星期時間集中訓練。
- 培訓內容的調適：不少學校在「探究過程」(校本層次的行動研究)尙未準備就緒，計劃偏向強調校本目標和發展計劃的訂立，提出「保、改、開、停」(KISS-Keep, Improve, Start, Stop)的模式，此外，計劃自訂大齒輪活動，以突顯計劃在本地的應用性。(趙志成，2001)
- 課程與教學的調適：由於不少計劃學校時間表彈性不大，加以校本課程發展經驗不多，因而「強而有力/強效」學習活動多成為獨立的活動周，而非滲透在課程的常規活動內。
- 參與模式的調適：雖然美國學校躍進計劃強調社區和家長的參與，但是只有少部分學校能透過家家校合作推廣計劃 (例如李子建、張月茜、馬慶堂，2002)。大部分學校依然以學校的核心小組成員(和校長)作為推動計劃開展的力量，不過在活動的安排和學校發展方向方面則多向教師徵求意見和爭取支持。

除了在不同環節作出調適外，計劃在成果的期望上也不同作出反思和調整。在美國，躍進學校計劃也頗重視學童的學業成就和強效學習的表現，在香港的計劃裏，小組當時尙未能發展一套適切的多元評估模式，去展現同學的多元表現，此外，因於不同學校(包括非計劃學校)皆致力學業表現，因此計劃評結果顯示計劃經過三年後學校的學業成就測驗並未有顯著的「增值」，不過計劃學校在組織的改變 (如教師賦權，學校價值的變革)和在學生的課堂層面(如主動學習)和自我觀方面則有較顯著的提升 (詳見 Lee, 2004; Lee et al., 2002)。

III. 新高中通識教育的課程發展：

另一個值得分享和探究的故事是「第二代」高中通識教育科 (Liberal Studies) 的發展(下稱通識科)。教育統籌局課程發展處總監陳嘉琪(2007)最近分享了她的通識教育科故事。早在 1989 年，當時政府已覺得中六級(預科)文理科的分流造成學生狹窄的知識面，因而中六教育工作小組成立，倡議中六學生必須修讀中文，英文和通識教育科。根據陳嘉琪 (2007) 的故事 (第一，二代)，通識教育科的發展大致可分以下列表列顯現出來：

階級：	重點及關鍵人物
第一階段：「第一代」通識科誕生(1989)	<ul style="list-style-type: none"> ● 一些大學學者和一位中學校長(K. Baker) 提出設立通識教育科的需要 ● 督學(陳嘉琪)和香港考試局主任(R. King) 負責通

	識教育科的課程文件
第二階段(1990)- 學校的信念	<ul style="list-style-type: none"> ● 大學決定不把通識科變為必修科，部分學校(約有三十多間，佔大約百分之十參加；另一些則決定擱置，課程是否與大學收入掛鉤，是一個關鍵因素
第三階段: 時移勢易	<ul style="list-style-type: none"> ● 三三四(高中學制改革)成為一個重要的有利條件 ● 先前的理論和累積的人才成為另一個有利因素
第四階段: 大學培訓通識科老師	<ul style="list-style-type: none"> ● 陳嘉琪在香港大學任教通識教育科副修科目，也培養了一些人才
第五階段: 落實執行，循序漸進	<ul style="list-style-type: none"> ● 校長與教師的認同是關鍵因素 ● 為老師作準備

雖然從上述故事得知第二代高中通識教育科的設計與推行倘算順利，但這次改革也帶來不少挑戰和批評。在學理方面，曾榮光(2006，頁 17) 認為：「通識科代表的一種著重跨學科知識應用、議題探究、思考訓練以至思想習慣培養的課程取向，與現行高中課程中佔支配地位以專門學科為主導，以公開及標準化考試為取向，以知識記誦為首要的課程取向及文化，明顯格格不入以至互相矛盾。」此外，林智中及張爽 (2005，頁 38) 則質疑：「既然各個學科都可培養學生的學會學習能力，為什麼還需要開設一科必修的綜合學科呢？」

就實施而言，通識科不單要求教師在「思想模式上的重構」(曾榮光，2006，頁 18)，也要求教師進行跨學科和跨年級的協作教學，因此在課程領導，管理和組織上亦需要重構。由於未來高中通識科是一門核心學科，因此不少學校初中科亦開設形形色色的「通識科」式「綜合人文科」作為銜接高中通識科，從積極的角度而言，正如陳嘉琪 (2007，頁 72) 指出：「有些學校初中開辦了綜合人文科，而綜合人文科可接駁通識教育科，可能學校覺得這個切入教改方式較為方便有效。這樣，多了學校參與，便多了經驗累積。」不過，亦有學校有開辦初中綜合人文科面對不少挑戰，其中部分關鍵因素為教師團隊的運作模式，領導老師的策略、學校的固有文化和校方整體的目標及資源調配有關 (李子建、何嘉琪，2006)。

坊間及傳媒對通識教育亦提供不少支援，不過趙志成 (2007) 提出一些憂慮：「一時之間，各類初中「近似通識科」(quasi-liberal studies) 及坊間課本就如雨後春筍般出現，繁雜混亂不堪。報章亦加入戰團，紛紛為通識教育設計教材，甚麼題材都說成是通識.....」總括而言，通識教育科的呈現提供改革者一些機遇，亦為學校教師帶來不少挑戰和困難，未來的發展路向是否已納入正軌，支援與配套措施是否已照顧校間（準備度）和校內（學生能力）的差異，實在言之尚早。

總結

根據上述三種課程及學校改革經驗，筆者嘗試提出一些觀點 (propositions)，讓

日後研究者、政策制訂者和學校實踐者去檢視和修正這些觀點：

1) 香港課程改革大體上符合 Goodson (2007)提出的變革階段模式，而「變革立法」的關鍵在於是否與評估或考試政策掛鉤和處理得宜。在香港（正如不少華人社會），公開考試和評估政策都對課程與教學產生了不少影響，包括反流作用 (backwash effect)。正如莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲 (2003, 頁 93) 指出：「現在關鍵的問題是目標為本課程會對小學六年級的畢業考試有甚麼影響。在現行制度中，小六學生透過中文和數學學能測驗，被分為五個等級，而學生的等級又被用來決定他們上哪一類中學。這是學校體制中最關鍵的地方，因為在這裏，進展性、標準參照、以校為本的評估第一次遇到選拔性考試的挑戰。」就「通識教育科」的情況而言，當「通識教育科」成為未來新高中(中四至中六)的核心科目，課程的認受性便有所增加。不過評估政策必須受到學校多方面的認受和相關機構 (如大學) 對通識教育科的認同，才能產生良性的效果。

2) 就課程實施的層面來說，學校文化和領導 (包括校長和核心小組) 的動力卻是關鍵的因素。

就三個課程改革經驗來說，由於學校之間存在著頗大的文化差異(開放性，團隊精神，以及對改革的冒險精神)，加上領導 (包括校長和核心小組)的方式不同，以致同一課程改革，落實於校本層次對產生學校之間不同的效果，因此我們日後推動課程改革時，宜多注意教師態度，校長、教師培訓，資源上的配套 (可參考卡理思，2003；Carless, 1997)。

3) 課程改革面對反對聲音和抗拒是無可避免的，關鍵是如何吸納先前良好的經驗，強化溝通，爭取認同，以小步開始和給予充足的支援，持續發展尤其重要，以確保改革的自我更生動力。在本文所討論的課程改革經驗裏，改革者都面對前線教師的反對聲音。教師的反對原因很多，除了改革帶來的工作量頗大和不能應付改革的複雜性外，改革可能未能充分考慮現時教師的工作形態和學校的運作(很多時候稱為「學校的文化」(grammar of schooling) (Farrell, 2000; Tyack & Cuban, 1995)。此外，改革方案通常偏向「改善」的方向，含蘊著現時的政策欠理想，或教師的工作成效欠佳，這些訊息對推動改革(尤其是初期)造成不少的困難。在推動改革的過程裏，以小步子開始或先導計劃進行對日後大規模的推廣較易為大家所認同和接受，此外，及時和適切的支援和師資培訓，也是不可或缺的。不過值得注意的是，在大規模的課程推廣後，當局較少觸及長期的改革經驗總結和課程持續發展工作，以確保改革的自我更生動力得以維持。

本文所探討的課程歷史(從九十年代開始)較短，上述的初步探究僅屬拋磚引玉，日後更能把課程歷史的回顧和分析延長，則可探究課程歷史的動力變化和是否存在著某些規律。

鳴謝

本文得到順利完成，實有賴於台中教育大學楊思偉校長、謝寶梅所長及顏佩如教授的誠意邀請和鼎力支持，以短期講座教授身份訪學及作專題報告。文中所提及的研究及發展計劃，都是筆者過去十年以不同身份（研究者、創新者、輔助者）參與的事工。寫本文時，勾起種種回憶，在此特別感謝過去參與這些計劃的學校同工，香港中文大學教育學院和大學與學校夥伴協作中心的同事，以及支持本人工作的各方支持課程及教育改革的同路人。

參考文獻

Adamson, B., Kwan, T. and Chan, K.K. (Eds.) (2000). *Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Brownell, J.A. and Scarino, A. (1992). *Target and target-related assessment (TTRA) curriculum framework for Hong Kong. Report to the Hong Kong Bank Language Development Fund*.

Carless, D.R. (1997). Managing system curriculum change: a critical analysis of Hong Kong's Target-Oriented Curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4), 349-366.

Cheng, K.M. and Wong, K.C. (1996). School effectiveness in East Asia: concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34, 5, 32-49.

Davis, O.L., Jr. (1991). History inquiry: Telling real stories. In E.C. Short (ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 77-89). Albany, NY: State University of New York Press.

Education Commission (1990). *Education Commission report number 4: The curriculum and behavioural problems in schools*. Hong Kong: Government Printer.

Farrell, J.P. (2000). Why is educational reform so difficult? Similar descriptions, different prescriptions, failed explanations. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 83-103.

Goodson, I.F. (2005). *Learning, curriculum and life politics: the selected works of Ivor F. Goodson*. London/New York: Routledge.

Goodson, I. (2007). Socio-historical processes of curriculum change. In A. Benavot and C. Braslavsky (eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp.211-220). The Netherlands: Springer.

Lee, J.C.K., Chung, S.Y.P., Lo, L.N.K., Wong, H.W., Chiu, C.S., Ho, E.S.C., Leung, A.S.M., Pang, N.S.K., Sze, P.M.M., Walker, A. & Xiao, J. (2002). *The Accelerated Schools for Quality Education Project final report*. Hong Kong: Faculty of Education and the Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.

Lee, J.C.K. (2004). "Accelerated Schools for Quality Education: Initial Experiences of School Change." In J.C.K. Lee, L.N.K. Lo and A. Walker (eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp.53-79). Hong Kong: The Chinese University Press and Hong Kong Institute of Educational Research.

Lee, J.C.K. (2006). Hong Kong: Accelerated Schools for Quality Education Project (ASQEP) experiences. In J.C.K. Lee and M. Williams (eds.), *School improvement: International perspectives* (pp.159-174). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Lee, J.C.K., Levin, H. & Soler, P. (2005). Accelerated schools for quality education: A Hong Kong perspective. *The Urban Review: Issues and ideas in public education*, 37(1), 63-81.

Lee, J.C.K. and Lo, L.N.K. (2007). The Accelerated Schools for Quality Education Project: experiences of school change in Hong Kong. *Improving Schools*, 10(2), 180-198.

Morris, P. (2000). The commissioning and decommissioning of curriculum reforms – The career of the Target Oriented Curriculum. In B. Adamson, T. Kwan, and K.K. Chan (eds.) (2000). *Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong* (pp.21-40). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Popkewitz, T.S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.

Reid, W. (1986). Curriculum theory and curriculum change: What can we learn from history? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 159-166.

Trubowitz, S. (1986). Stages in the development of school-college collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 18-21.

Tyack, D. and Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

卡理思 (2003)。〈系統化課程變革的管理：對香港目標為本課程計劃的批判分析〉。Philip Stimpson, Paul Morris, Yvonne Fung, Ronnie Carr 編，黃婉儀，陳瑞堅，馮施鈺，王行譯《課程、學習與評估：香港的經驗》(頁 106-129)。香港：香港公開大學出版社。

李子建 (2002)。〈香港課程變革與實施：回顧及前瞻〉。李子建編著《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》(頁 27-42)。香港：香港中文大學出版社。

李子建、何家騏 (2006)。〈課程領導及發展：綜合人文學科的經驗〉。《香港教師中心學報》第五期，頁 140-147。

李子建、張月茜、馬慶堂 (2002)。〈「香港躍進學校計劃」促進家校合作的初步個案經驗〉。李子建編著《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》(頁 269-286)。香港：香港中文大學出版社。

李子建、趙志成 (1999)。〈邁向優質教育：躍進學校教育的角色〉。李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞《香港躍進學校計劃與優質教育》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

李子建、盧乃桂 (2002)。〈教育變革中的學校—大學夥伴關係：範式的觀點〉。李子建編著《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》(頁 213-236)。香港：香港中文大學出版社。

林智中 (1997)。《目標為本課程：設計與實施》。香港：天地圖書有限公司。

林智中、黃毅英、黃顯華、李子建 (1997)。〈教師已預備好實施目標為本課程嗎？〉。林智中編《目標為本課程：設計與實施》(頁 159-174)。香港：天地圖書。
林智中編 (1997)。《目標為本課程：設計與實施》。香港：天地圖書。

林智中、張爽 (2005)。〈通識教育科：水中撈月？〉。《香港教師中心學報》第四期，頁 35-42。

香港教育署 (1994)。《目標為本課程簡介》。香港：香港政府。

香港課程發展議會與香港考試及評核局聯編訂 (2007)。《高中課程及評估指引(定

稿)》。香港：香港政府。

香港課程發展議會編訂(2000)。《中學課程綱要—通識教育科(高級補充程度)》。香港：香港政府。

莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲(2003)。〈改革學校課程—香港目標為本課程改革的啓示〉。《基礎教育學報》第七卷第一期，頁 82-105。

莫禮時等(1997)。《「目標為本課程」評鑒研究：中期報告》。香港：香港大學教育學院在職教師進修課程，香港教育署課程發展處。

陳嘉琪(2007)。〈通識教育的回顧與前瞻—陳嘉琪博士專訪錄〉。李子建、林德成、劉瑤紅編《我們走過的通識路》(頁 68-78)。香港：香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心、香港通識教育教師聯會。

曾榮光(2006)。《尋找香港高中通識教育的意義》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

馮生堯、李子建(2002)。〈課程實施在香港：目標為本課程個案分析〉。李子建編著《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》(頁 43-62)。香港：香港中文大學出版社。

黃顯華(1997)。〈綜論目標為本課程的理論與設計〉。林智中編《目標為本課程：設計與實施》(頁 1-20)。香港：天地圖書。

趙志成(2007)。《新高中課程帶來的憂慮與挑戰》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

趙志成編(2001)。《香港躍進學校計劃第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊—從「夢想」到「實踐」》。香港：香港中文大學教育學院。

簡閱達等(1999)。《目標為本課程的發展與實施：以專業能力、專業發展及資源為重點的研究》。香港：香港教育學院、教育署。

(二)系列講座活動照片

活動照片

第一、二場次宣傳海報文宣



第一場次講師與學員互動：何慧群教授



第一場次講師：何慧群教授

第二場次講師：曾榮華教授



第二場次講師與學員互動：曾榮華教授

第三場次講師與學員互動：李子建教授



活動照片

第三場次講師與學員互動：李子建教授



第四場次：師生與李子建教授深度座談會



第四場次：師生與李子建教授深度座談會



第四場次：師生與李子建教授深度座談會



李子建教授與師生互動

李子建與師生互動



課程願景 Curriculum Visions

課程與教學所 96 一甲 (日)

BCI096102 陳怡安



基本介紹

書名：課程願景 Curriculum Visions
原著主編：Noel Gough & William E. Doll, Jr.
審定：莊明貞
譯者：王恭志、黃月美、楊俊鴻
出版社：高等教育文化事業有限公司
出版日期：2006 年 9 月初版
定價：480 元

章節標題

第 1 篇 導 論

導論一：說明課程願景 / Noel Gough
導論二：幽靈與課程 / William E. Doll, Jr.
· Doll 的展望 / Wendi Broussard

第 2 篇 願 景

第一章 生態的理解——問題：隱喻的重要性
· 朝向文化與生態理解的課程 / C. A. Bowers
· Bowers 的展望 / Ellen Wickersham
第二章 死亡與危機——問題：哀悼成為課程
· 課程的消逝 / Deborah P. Britzman / 106
· Robert Musil 與歐洲文化在美國的危機 / William F. Pinar
· Britzman 與 Pinar 展望 / Peggy R. McConnell / 127
第三章 該怎麼做？——問題：解讀課程願景
· 課程幽靈和願景——兼談該怎麼辦？ / Cleo H. Cherryholmes

- 對 Cherryholmes 的觀點／Ellen Wickersham
- 第四章 Dewey 的幽靈——問題：一種風格的問題
 - 閒話在課程中 Dewey 的幽靈：思古論今／Peter Cole 與 Patricia O' Riley
 - 關於 Cole 與 O' Riley 的觀點／Peggy R. McConnell
- 第五章 一種有機中心課程——問題：情境邏輯
 - 一種有機中心課程的邏輯基礎：Dewey 的邏輯與複雜科學／M. Jayne FleenerBR>
 - 關於 Fleener 的觀點／Karen E. Sullivan
- 第六章 全球化的長臂——問題：我們是誰眼中的「他者」？
 - 全球化的長臂：課程工作的跨國想像／Noel Gough
 - 關於 Gough 的觀點／John Stewart
- 第七章 一個再概念化的課程——問題：身體語言
 - 論經驗理論再概念化的必要性／Kathleen Kesson 與 Donald Oliver
 - 對 Kesson 與 Oliver 的觀點／Janis Pardue Hill
- 第八章 商業化的學校——問題：學校「是」我們
 - 美國學校的商業轉變／Alex Molnar
 - 對 Molnar 的觀點／Patricia Thomson
- 第九章 一趟課程之旅——問題：一則旅行者的故事
 - 課程：一趟經歷了複雜性、社區、會談、高潮的旅程／Mary Elizabeth Mullino Moore
 - 對 Moore 的觀點／Carol Williams
- 第十章 全景敞視——問題：受「Blake 之光」輝映的課程
 - 神聖的願景，全景敞視：課程與合代馬車的傳統遺產／Molly Quinn
 - 對 Quinn 的觀點／Deborah J. Davis
- 第十一章 過去、現在與未來——問題：課程動力學
 - 纏繞於心的課程：課程過去、現在與未來的各種願景／John St. Julien
 - 對 St. Julien 的看法／Kristin Kight
- 第十二章 話說幽靈……——問題：對於眼睛／我的去中心化
 - 話說幽靈……／Donna Trueit
 - 對 Trueit 的觀點／Brain Casemore 與 Nichole Guillory
- 第十三章 陌生人的呼喚——問題：後人類的靈性
 - 陌生人的呼喚：Dwayne Huebner 的靈性旅程課程願景
 - 王紅宇的展望／Donna Porche-Frilot

內容簡介

本書共分為兩篇，十三個章節。在正式進入每節之前，都有大約兩頁左右類似前言的文章，讓讀者能夠快速地掌握這一章的主題與重點。在近 400 頁的書中，不斷地出現隱喻的字眼與寫作方式，透過藉由幽靈的神奇隱喻，希望能喚醒我們對課程深層結構的概念，並提供創造與想像的空間，來激勵我們的前瞻性視野。

從標題我們就能得知：本書是以全新的視野來探討課程願景，從文化、生態、全球化、再概念化、有機中心、陌生人、幽靈的隱喻及靈性等面向切入，各章充滿大膽的文筆，並大量引用詩詞、傳說、童話、電影、古代語文、女性主義寫作等隱喻風格，在當前這高度建構

卻又快速解構的社會中，以課程作為靈性之旅，以美學與故事作為基礎，來連結邏輯與科學，從而使僵化的知識活絡起來，無疑將對課程願景的建構有所助益。

本書挑戰了從拉莫斯(Peter Ramus)到泰勒(Ralph Tyler)直到今天，四百多年來在西方教育思想史上一直佔統治地位的單一的、主導性的課程觀。它沿襲並超越了杜威的精神，創造了杜威未曾預料到的願景——將科學性、故事性和靈性遊戲式地結合起來的課程願景。通過這種寫作方式，本書促使我們每個人都根據理性的邏輯、社會的特性和文化，以及創造意識與神秘性，來創造我們自己的課程願景。

最後 Doll 提出的 5C：課程是在跑道上跑(Curriculum as currere)、課程是複雜系統(Curriculum as complexity)、課程是宇宙論(Curriculum as cosmology)、課程是會話(Curriculum as conversation)、課程是共同體(Curriculum as community)的課程觀，為課程學者、教師和學生，提供了聯結未來課程的願景。

心得感想

在我閱讀本書的同時，我也開始檢視與省思自己，許多時候我們是被幽靈控制而不自知的，Donna Trueit 在文中提到這麼一段話：「控制不只是一種存在於我們教室之中的幽靈，而且控制呈現在我們說話的方式之中，透過我們的說話，將控制默默地強加於教室之中。」還有 Peter Cole 與 Patricia O' Riley 在《閒話在課程中 Dewey 的幽靈：思古論今》一文中，利用外來者與居住在海邊長屋的人互動的隱喻故事來說明一種自負的態度、一種自以為是的優越、一種從我自己的觀點出發，來強調所見的方式，舉例如下：「他們把我們視為特殊需求，因為我們不符合他們的學術模式及標準化」；「他所談論的土壤是由字詞所構成的，而不是你所感覺或者品嚐到的東西」；「不是讓我們學習那些有用的字詞和片語，而是教我們『正確的英語文法』」；「他們試圖把西方的認知模式置入我們的語言之中……，我們也忘記了古老的舞蹈、歌曲與鼓聲的節奏，忘記了我們祖先的聲音與活動」；「他們認為我們想要學習成為白人」；「他們來自於優勢階層並陷入其中，談論……，站在台階的中心告訴我們，有關我們自己……」，在這篇文章中，有太多太多的文字顯示：殖民與後殖民的互動與不對等關係。

同樣的，我開始思考教師在教室內與學生是否也存在着此種互動與不對等關係？教師是否總是使用精緻與高階的語言在與學生對話？教室內是否總是以教師為中心，忽略了教育的主人應該是學生？除此之外，在全球化的現代，為了追求經濟與資訊的互動，學英語、學美語是一種全民運動，麥當勞、牛仔褲、好萊屋電影也攻陷了文化領域，對於西方文化總是趨之若鶩。而近來有一則新聞令人不免感到憂心忡忡：據聯合國教科文組織的統計，全球共有 6000 多種語言；但 95% 的語言只由不到 4% 的人使用，許多國家注重使用官方語言，而忽略了本族語言，導致全球平均每月約有 2 種母語消失。是否應該思考在追求「全球化」的同時，更應該注重「在地化」，才能保存各種文化的面貌與特色，教育當然也是一樣！

從教育史、教育理論來看，不論是課程理論、心理學、教育行政、研究法……各方面都存在著一種系統邏輯，你可以發現前一個理論和後一個理論之間的關係，不是所謂的修正就是反動，很少有完全跳脫與創新的理論，你總是可以從一理論中看到另一個理論的影子、觀念與脈絡，或者我們可以說這是一種教育上長久以來的剝奪與控制；但是，我們總是找不到一個完整又貼切的說法來形容這樣的現象，而本書提供了隱喻與幽靈的寫法，希望能找回教

育該有的新奇、創意與超越，激勵讀者的前瞻性視野，更希望對於課程願景的建構有所幫助。

課程理論與實踐讀後心得報告

【課程理論與實踐】

ISBN：9867840933

作者：歐用生

精平裝：平裝本

出版社：學富文化事業有限公司

出版日：95/10/01

中國圖書分類：教育心理及教學

定價：NT\$ 490元

作者資料

姓名：歐用生

現職：吳鳳技術學院講座教授、國立台北教育大學名譽教授(2007)

學歷：國立台灣師範大學教育學博士、日本國立東京大學教育學博士候選人

經歷：國民中小學教師、國立台北師範學院教授兼教務長、台灣省國民學校教師研習會主任、國立台北師範學院校長、淡江大學教育政策與領導研究所教授、日本東京大學客座研究員

專長：課程理論與課程研究、課程社會學、課程決策與領導、潛在課程、課程改革、社會科課程著作：課程研究方法論－課程研究的社會學分析、課程發展的基本原理、教師專業成長、新世紀的學校、課程改革、課程典範再建構教科書之旅、課程領導－議題與展望

本書由歐用生教授於2006年所著，當時歐教授任教於吳鳳技術學院，本書名稱為『課程理論與實踐』主要在說明再概念化第一波及如今第二波課程建構之可能性，其兼重後現代之理論與實踐，字句琢磨，令人玩味再三。

西元1969年，Schwab警告「課程瀕臨於死亡」後，隨即課程再概念化運動風起雲湧，針對傳統Tyler模式的課程設計提出了強烈的批判，形成百家爭鳴強化了課程的生命與活力，為課程帶來了新的思維方向及課程觀。

本書以自傳文本、課程美學、公共及批判論述、教師敘說等文本企圖建構課程發展的藍圖，使課程的內涵深入人的心靈狀態、生活經驗，並以後現代的批判觀點進行實踐分析試圖為後現代課程找尋出路。

再概念化強調課程是動態的，是在課程實施過程中師生所得的教育經驗，因此強調課程的路徑是在跑的過程中出現的，由此可知課程是自傳文本是師生互動過程中彼此分享過去、現在的經驗，共同規劃未來的共同故事，學生由此過程中培養自我與主體。因此教師要能理解教育經驗則要以不同的觀點來重新看待課

程，加強現象學、自傳的、敘說的、反省的、課程美學、課程倫理學等來作為途徑。

後現代的課程混沌而複雜，此正是課程創生的最佳時機，唯多元的理解這些不安定、複雜多變的論述，課程才有跨越疆界(border-crossing)尋求與其它領域混種(hybridity)的機會點，如此不間斷地在不同領域中往返，去除以往我們所認定的疆界，同時在往返之間重新界定另一個疆界，此正是 unskinning 的真義；課程領域隨時要進行 unskinning，重塑自我形象、重新命名，遠永追求新的身分和主體。

後現代的教師的角色是轉化型知識分子，要能轉化學生的生活經驗，視學生是自己生活的主體，不僅是獨特的個人，更是集體的存在，具有潛能及可塑性，據此教師應知覺深陷於傳統觀點之中，統整身體主觀的資源，以觀看、傾聽、感覺和感動的方式覺知自我的存有(being)，並與知性、精神、宇宙聯結成統整的經驗，這即是課程美學所要創造的美學時刻(aesthetic moment)、綜合時刻(synthetical moment)；所以教師能體會課程美學的真義，建構學生探究經驗、論述理解、創造意義、反省、共享理解和尊敬之態度，在學習中學生提出問題，創造和爭論，協商理論，教師則分析、深化和擴充學生的問題和理論，形成學生的自傳文本，如此一來也達成了 Dewey(1934)所說『教師即藝術家』的真義。

課程要關注社會中公共的善，不任由任一種政治的意識形態主宰或控制，但如今課程在新右派市場化政策的衝擊及法西斯主義的合理化統治之下，任由績效責任的宰制、及企業文化利用科技和媒體的滲透來侵蝕、扭曲民主教育中應有的社會正義、尊重他者、批判探究、均等、自由、公民勇氣、集體的善。課程要訴諸公共論述才有出路，唯有社會轉型、公民自我覺醒，發展可能性的論述、培養多元能力、與其它組織發展夥伴關係，進而找尋新的觀點發展新形式的組織和學習如此一來課程才能由公共論述之中創生。

九年一貫的課程之中道德融入各學習領域之中，但是在全球化及在地化的衝擊之下，課程領導如何在『第二波再概念化的主要場域--中、小學教育』中實踐？本書作者以為應培養學生具有全球一體的意識、能兼顧團體及個人利益及全球合作的能力、在複雜環境中可自主生活、具跨文化溝通能力並具消費覺醒能力的世界公民。

本書由課程再概念化運動的興起論述自傳文本、課程美學、教師敘述，並認為課程內容的正向與否更要訴諸公共論述的評斷，以促成課程的改革；然而雖然課程的再概念化第二波的發展場域為中、小學校，但大學對學術知識有其主控權，所以經由學術課程的知識社會學分析找出大學改革的途徑，據以革新，則大學才有其地位與中、小學結成夥伴關係，協助其完成課程改革的使命。如此理論結合實踐而達成教育改革之目的正是作者想引領讀者思考的方向。

現代課程論心得報告

書名：現代課程論（新版） 編著：鍾啓泉

叢書分類：教育-教育教學/心理

出版社：高等教育文化事業有限公司

出版年月：2005 年 03 月 定價：500 元



壹、作者簡介

【現職】中國華東師範大學終身教授、博士生導師
中國教育部社會科學委員會委員、國際課程研究促進協會
（IAACS）執行委員會亞洲區執行委員、
中國教育部人文社會科學重點研究基地華東師範大學
中國華東師範大學課程與教學研究所所長兼課程研究中心主任

【著作】《現代課程論》堪稱中國基礎教育課程政策制訂和課程變革目標確立的風向標

【講授科目】

中國課程研究

比較課程論與教學論

國際與比較教育學

貳、內容簡介

《現代課程論（新版）》全書分兩大部分，共九章。第一部論述課程理論與課程研究（1~7 章）；第二部論述課程改革與學校文化（8、9 章）。第 1~4 章從課程發展的縱向維度，對學校課程的傳統與變革做了回顧與展望，並著力闡明從現代課程論到後現代課程論的發展脈絡及其理論背景，凸現了課程國際化、資訊化、綜合化、人文化的發展趨勢；第 5~7 章從課程發展的橫切面，詳盡梳理了當代最有影響的課程學者的觀點，分析並闡釋了現代課程編制的基本原理及實踐課題，諸如課程的意義與領域、結構與體系、編制與開發、管理與評價和校本課程開發等；第 8~9 章從學校文化建設的高度，論述了中國基礎教育課程改革過程中遭遇的理論與實踐課題，闡釋了課程改革和學校文化建設的內在聯繫，突出重建學校課程文化的理論價值和實踐意義。

參、心得

「開發新時代的學校課程」—是作者在前言中所說的一句話，在書中作者力圖貼近國際課程研究的前沿，貼近中國課程改革的實踐，勾畫課程理論的發展輪廓，著重向讀者介紹當代最有影響的課程學說及基本特點出發，全文給了我們一個很好的方向，對現今的課程去作思索，從中我進而思考台灣現今社會，什麼才是符合我們的新時代學校課程？

面對時代潮流的演變，世界各國在課程改革上也面臨著許多的挑戰，基於國家發展的需求、學生身心靈的健全發展，課程的改革因而承擔了許多任務，台灣也面臨教育改革的問題，然而課程改革必須「理論先行」，課程的研究必須貼近學術的前沿，與國際接軌；必須貼近改革的前沿，並與實際接軌，我們該從什麼樣的理論作為改革的依據、什麼樣的角度出發，時為當今的一大課題。

未來的社會是一個知識社會，知識社會要求重新塑造學校文化。課程改革從本質上來說，就是批判和改變落後於時代的教育文化代之以轉型改革的新文化。課程改革的過程是「各種次級文化、利益團體和多元價值之間的相互衝突、協商、適應和妥協的過程」(T.H.Dalton)。「知識社會」更意味著從「學歷社會」轉向「學習社會」，因此高度專業化的知識成為創造新社會的力量，學校是落實教育的重要場所。波依爾(E.L.Boyer)等人構想了二十一世紀的新型學校—「作為共同體的學校」，他們強調未來的學校應當是「平等、正義、公道」和人性化的「學習共同體」，這種學校的中心使命是讓所有的學生都有接受優質教育的權利。這種學習共同體的構想，對今日的教育改革具有重大的理論價值與實踐意義。

現代課程理論是以社會、經濟、文化各個領域的改革為契機或背景形成並發展起來的，因為這些改革產生了新的教育目標、教育價值，並從而衍生出新的教學內容與方法。現代課程的編制必須思考具備三個基本條件：社會的需求、教育對象的發展特徵、教育學的需求，上述的條件分別構成了課程編制的社會基礎、心理基礎與教育哲學基礎。

在開發「新」時代的「新」課程，課程之所以「新」，就在於課程反映了教育轉型的時代需求，因此，「新」課程的實施向教師提出了嚴峻的考驗與諸多的期待，教師腦中的傳統課程概念就需要重新思考、重新定位。新時代是一個知識社會的時代，是一個終身學習的時代，新時代的教師角色更有別於傳統時代的教師，不再僅止於「傳道、授業、解惑」，日本教育養成審議會《面向新時代的師資培育改善方案》全面勾勒了終身學習時代的教師形象，要求教師要有素質能力，那就是「對於教育的使命感，對於兒童的理解、教育熱忱、專業知識、豐富的教養」，這樣看來，新的時代要求教師具備多樣的素質能力，從「知識傳遞者」的角色轉變為「學習方法的指導者」、「學習動機的培育者」。

課程，作為學校教育系統中的「軟體」，是最重要、最繁雜的教育問題之一，從二十世紀 50 年代末開始到 60 年代，出現了源於美國理科課程改造的世界性教育改革運動，此運動表現為兩大潮流一是改革學校制度、二是改革課程。課程是為實現學校教育的課題與目標的手段而存在的，它反映學校教育有目的的計畫及其發展過程，而什麼是改革？稱得上真正意義的改革是觀念與體制同步變革。雖然臺灣的教育制度目前仍然存在很多問題，無法令人滿意；但我深信，教育和社會一樣，都是可以改造的。只要我們共同努力，盡自己的能力和本份幫助我們的下一代發掘他們的興趣和能力，調整教育制度中僵化的想法和做法，讓這個社會更多元化，更關心我們的教育制度，相信我們的教育改革一定能夠成功，未來的教育制度也一定能夠教育我們的下一代成為二十一世紀所需要的世界公民。