

九十年代香港的課程改革

黃 顯 華

九十年代開始，香港的課程改革具有重大意義。本文就課程的設計、決策、實施和評估各個範疇，從普及教育和目標為本課程兩方面對本年代香港的課程改革作出探討。從普及教育的角度作分析可以了解改革的背境，從目標為本課程的角度作分析可了解香港大型課程改革各方面的情況。

本文從多個研究的結果可見，香港的課程發展，無論是設計、決策、實施和評估都較具篩選性質，未能達到普及教育理想狀態的要求。各學者和教育界人士對TOC的理論和設計提出全面的質疑。多個研究亦顯示TOC的實施與評估存在著不少有待改善的地方。

關鍵字：課程改革、香港、課程設計、決策、實施、評估

壹、前 言

在實施普及小學六年普及學校教育後，香港開始推行一些課程改革，這些改革包括活動教學法、學科綜合、和以學校為本位的課程設計計劃等（教

作者現任香港中文大學教育學院教授；主修課程設計與發展、教師教育。

*本論文為香港研究資助局資助的研究「香港九年強近教育評估（第二期）：課程、教師知識、學習過程和學生學習困難的關係」的研究結果之一」（參考編號：CUHK4032197H）

育統籌委員會，1990）。課程發展機構的機制和功能亦有若干的改變（黃顯華、潘天賜，1993）。八十年代末期開始，學生學習水平顯著下降是整個社會所關心的課題，課程的設計和發展成爲教育改革的關鍵之一。本文主要集中在探討九十年代以來香港的課程在各方面的改革。

貳、探討架構和範疇

「課程」作爲一個研究領域，Goodlad(1991:6)認爲應包括下列三個課題：第一，是實質性的，指的是目標、學科內容、教材等共同課程要素。要探究的是它們的本質和價值，即是課程設計。第二，是政治及社會性的。人類在政治及社會各方面活動的過程中，某些人的利益受到重視，而另一些人的利益則受到忽視，以致出現了某些目標、內容和方法受到照顧，另一些則被忽略，即課程決策與課程發展。第三，是技術專業性的，研究包括考察個別或一組的設計與製作過程、所需的資源和配合的因素，與及評價過程。通過這些過程，課程得以改進、編制或更新，即課程實施與課程評鑑。

Schubert(1984)在分析了二十世紀初至八十年代初出版共1138本探討課程的書籍後，表達了這樣一個明確的觀點：「課程領域是伴隨著普及教育的發展而出現的」（頁4，18，251，326，335）。這觀點貫串著他整部作品。香港在1978年開始實施九年強迫普及教育，其間課程和教學出現不少亟待解決的問題（教育統籌委員會，1984,1986,1988,1990）。到1995，教育委員會成立了學校教育檢討小組，深入檢討現行的九年強迫普及教育（教育委員會，1997）。學生學習和課程改革是檢討其中一個重要組成部份。

1990年，負責統籌香港教育最重要的諮詢機構「教育統籌委員會」發表教統會第四號報告書，首次全面檢討香港的課程設計與發展，建議推行目標與目標爲本評估（1993年時改爲目標爲本課程）和設立課程發展處等。此等建議對九十年香港的課程改革有非常重大的影響。

因此，九十年代開始的改革具有重大意義。本文就上述課程的設計、決策、實施評估各個範疇，從普及教育和目標爲本課程兩方面對九十年代香港的課程改革作出探討。從普及教育的角度作分析可以了解改革的背境，從目標爲本課程的角度作分析可了解香港大型課程改革各方面的情況。

參、普及教育

一、課程設計

下文嘗試從整體和學科兩個層次探討普及教育的課程設計。

(一) 整體

黃顯華(1996)在〈九年免費強迫教育研究報告書〉中指出根據整理問卷資料後，可以得出下列的觀察(7-1頁至9頁)：

1. 根據課程設計者和使用者的判斷，本港文件課程的性質（註一），只有課程目的這一要素勉強屬於「普及課程」；其它課程要素，例如課程組織則屬於分科設計；學習內容和活動方面則忽視學習者個別性向的差異；學習進度方面亦忽視學習者個別學習速度的差異；班級結構則重視以年齡為分級標準，缺乏以分科和以學生程度分級的觀念。上述四個文件課程的要素都是屬於「篩選」性質的，其它課程要素的性質則被判斷為介乎篩選和普及二者之間。
2. 就學校課室內的教學設計和教學過程各個課程要素言，沒有一個被視為屬於普及性質的，反而共有九個要素的性質被視為屬於篩選的。在本港的教室中，課程目的只重知識的吸收和回憶；只以學科的結構為課程的組織原則；重視分科設計而忽視整體設計；教科書是教學過程中的主要工具，缺乏運用現代科技和社會資源；班級結構以年齡為分級標準；學習評估方面多採用常模參照測試，重視學生的比較而忽視學生成績能否達到某一標準；評估的作用著重排列學生名次，缺乏以測試診斷學生學習成果，改進學習的觀念；在學校和課室內，有關設計只著重學習內容而忽視各個課程要素的處理。
3. 只有班級結構這一個課程要素，教育工作者對文件課程和教學課程的判斷是沒有顯著差異的，二者都被視為篩選的性質。除此以外，對其他課程要素的判斷都出現了顯著的差異。其中只對學習內容和活動，學習進度二要素的判斷，教學課程比文件課程較具普及性質；其餘課程要素的文件課程均比教學課程較接近普及制度的需求。

專論一：各國課程改革

4. 課程設計者和使用者除了「是否為下一階段的學習而設計學習活動和內容」一項的判斷並無顯著差異外，對其它各項文件課程要素的判斷均有顯著差異，而且都是課程設計者的判斷較屬普及課程的性質，特別是對課程目的判斷最為突出。
5. 課程設計者和使用者除了對「學習評估」和「學習過程中同學關係」二項的判斷有顯著差異外，對其它各項教學設計和過程的課程要素判斷均無顯著差異。

黃顯華(1997b:63-82)通過文獻的整理和分析可見，香港由篩選教育轉變至普及教育的過程中，有部份課程設計的度向和因素未受到照顧，使這個轉變未能獲得應有的效果。第二，教育當局亦已提供若干資源，例如電視教育、活動教學、輔導教學和課室圖書計劃等，以配合轉變。可是，大部份計劃缺乏適當的評估。1993年，教育署發表〈支援取錄第五組別學生(學業成績稍遜學生)學校工作小組工作報告〉。報告共提出包括教學環境、學校行政、課程、教師培訓、學生行為等44項建議。建議所涉及的問題包括課程設計的多個度向，如能貫徹實施，普及教育制度引入後出現的、學生學習的個別差異問題或可稍有和緩的希望。第三，由文獻回顧部分中亦可見學術界對普及教育的課程研究缺乏應有的重視。最後，香港的學術界和教育界仍須努力找尋堅強的理據，以支持所提供的課程是符合強迫學生進入這個制度的做法。

普及教育實施以來，由於社會需求的結果，學校教授的科目的數目不斷增加，學校的時間表便要面對時間不足夠的問題。因此，當我們在時間表中加入新科目時，便要為不能使用這些時間和資源教授其他科目而付出機會成本。這問題對課程構成壓力，教育界便要嘗試去解答以下的問題：「究竟我們期望所有學生應學習些甚麼知識和技能？那些我們認為所有學生必須要學習的範疇，很多時被稱為「共同核心」課程。那些為不同學生而提供的課程部份，則稱為「邊緣」或「選修」課程。」(莫禮時，1996:75)。

香港的核心課程，在教育政策的文件中常被提及。但是它的概念並不清晰。例如在中一至中五的課程指引中寫著：

發展初中課程的一項重要的里程碑，就是引入共同核心課程。一九七四年公佈的『香港未來十年之中學教育』白皮書建議，在推行九年免費強方教育時，所有學童必須接受以共同核心課程為主的普通教育。

共同核心課程的學科包括：中文、英語、數學、科學、社會教育、中國歷史、美術及設計、家政／工藝、體育、音樂、倫理／宗教教育。

但是，指引卻指出很多學校並沒有教授所有的核心科目。

(二)分科

由於小學和初中的科目繁多，本文只以語文（中文）科和數學科為例加以說明。

〈香港中小學中文科課程與教學研究及發展計劃報告〉指出：在全面地了解香港《小學中文科課程綱要》內各課程要素的編製情形後，可知此設計藍圖內所潛藏的重要問題包括：

1. 教學目標不夠明確、清晰。《課程綱要》內教學目標的分類層次雖然仔細，有總目標、範疇目標、分段目標與分級目標。其中與教學內容，教學要求關係最為密切的分段目標、分級目標卻採用原則性描述的敘寫方式，嚴重地導致教學無法樹立具體要求、學生學習欠缺評估標準的兩大弊病。
2. 教材選取標準模糊，缺乏適應學生個別差異的靈活性。《課程綱要》內教材的選取標準，主要倚賴讀文教學，但讀文教學的選取指引，也只有各年級的文體百分比，至於內容、文辭與編排組織等重要元素，完全沒有提及。學校不易在良莠不齊的教科書中，選用一套合適的教材，教師也不易在沒有標準的情況下，選擇或組合適當的教材，以符合個別學生的特別學習需要。
3. 教材內聽說讀寫的序列性不足，不同範疇的訓練重點，欠缺系統的有機組合，學生的語文能力難以得到全面的發展。
4. 忽略評估內容與教學目標之間的對應關係。以致測驗考查結果，難以準確評估學生的學習成果。《課程綱要》內徒有測驗、考試等評估的形式，卻無評估考量的內容項目，在教師教學與學生學習兩方面，都無法發揮具體的指導作用（黃顯華等，1998:4-24）。

數學科方面，黃毅英（1995:83）指出：「課程須加以調整，以配合普及教育與“無考試年代”的新形勢。這除了脫離精英年代學術取向的課程內容外，無論分文理科數學也好，重整基礎和附加數學也好，其要旨均是認定學生將來走向各行業，為不同需要設計不同課程，務使“數學對人人有效”。而數學解難、思考與種種能力之培養，都應是共同之核心，形成“核心十選修”的一個模式。在普通公民所需的數學之上，亦應關照具數學潛質者之發揮與培養。」

馬雲鵬（1998：140）比較內地、香港和台灣的數學課程發展，得出如下觀察：「縱觀三地的數學教育，儘管都在一個很長的時期以精英教育為主

專論一：各國課程改革

導，並且至今仍未完全擺脫精教育的束縛。但是隨著普及義務教育的相繼提出和實施，接受大眾數學的思想，轉變數學教育觀，使數學教育面對全體學生的呼聲愈來愈高。」

香港教育當局的對策是實施課程剪裁（香港課程發展議會，1996）方案。此方案的論點是：「由於學生在興趣、能力及需要各方面都有很大的差別，爲了協助教師剪裁數學科課程，以配合自己學生的需要，故須於課程中定出每個學生必須努力掌握的基礎部份作爲『剪裁部分』，而其餘部分則作爲進一步的學習課題，由教師按學生的能力、興趣及需要而施教。『剪裁部分』必須：

- (1)是每個學生都要學習的基本部分，
- (2)包括課程的各種元素，以保持其連貫性，
- (3)強調重要的知識、觀念及技能。」

對於上述方式設計課程，蕭文強（Siu, M.K., 1995:3）提出下列的質疑：第一，有沒有穩固的哲學基礎？第二，有沒有設計的準則？還是只把一些艱難的內容刪去便算？第三，這個方法所剪去的是主幹，還是枝葉？

二、課程決策與課程發展

黃顯華(1998b)通過文獻、文件的分析和對有關人士的深入訪問，探討香港課程發展議會在設計普及學校教育課程的效能時，發現：

- 1.制度政策層面設計的課程未能配合強迫普及學校教育的實施而設計；
- 2.制度政策層面的課程決策機制、人員和過程的性質未能有助於上述設計的進行。

有論者認爲，實際上學校科目沒有一個目標基礎，它們是由一班追求自我利益的人所創造出來的。雖然如此，與學校科目有關的組別會極力保護他們的領域，他們很難接受任何改變他們地位的轉變，這使課程改革顯得十分困難。在香港的一個例子是一九七五年推行的中一至中三社會教育科。原來的設想是以社會教育科代替經濟及公共事務科、歷史科和地理科，但並不成功。其中一個原因是教師不願意去教授一個被認爲是地位較低的科目（黃炳文 Wong P.M. 1992）。

黃顯華等（1998:4-73）探討語文科〈課程綱要〉在修訂的決策過程中，發現：

1. 1990年《課程綱要》的修訂，並非基於任何特別的因素。實際上，《課程綱要》的修訂只是基於教育署每十年便修訂一次課程的規定。在整個修訂過程中，沒有任何程序去討論修訂《課程綱要》的原因。由此可

見，當年科目委員會進行文件課程的修訂時，並沒有一個清晰明確的動機。

2. 雖然科目委員會由不同的人士組成，包括輔導視學處代表、大專院校代表、中學校長及教師等，但實際上委員會的運作，是由輔導視學處的代表為主導，不少要討論的項目在會議前已有定論，在會議期間即使有委員提出問題，也不能被徹底討論。
3. 《課程綱要》並沒有基於任何研究基礎作修訂的依據，委員會只根據舊課程每個部份依次討論，並沒有就整份文件的架構及組織作深入的討論。

三、課程實施和課程評鑑

黃顯華等（1998:4-74）探討語文科〈課程綱要〉在實施和評估方面，發現：

1. 《課程綱要》在推出後，輔導視學處雖然會到學校視察課程的實施情況，並收集教師對新修訂課程的意見，但輔導視學處身兼編製課程和評審課程的雙重角色，很難對新課程作客觀的評審。此外，從學校收集得的資料，並沒有特別在科目委員會上提出討論，作為進一步修訂課程的依據。
2. 經修訂的課程在推出後，輔導視學處會舉行座談會，向在職教師介紹新課程，但每所學校只能派一位教師出席，實際的推廣層面並不大。此外，輔導視學處並沒有派員與教育學院或師範院校聯絡，所有課程推廣活動也只是以在職教師為對象，並沒有顧及這些院校的學生。
3. 《課程綱要》雖然把讀、寫、聽、說及思維訓練等教學目標並列，但這些目標如何達成、如何評估，在修訂的過程中並沒有詳細討論。參與修訂課程工作的人士，大都認為讀文教學是中文科教學的主導，因此，修訂的重心只集中在選文的篇數及體裁比例方面，其他如聽、說方面的教學，只被視為附帶的成份。

肆、目標為本課程

學習目標及目標為本評估(以下簡稱TTRA)標為本課程(以下簡稱TOC)改

專論一：各國課程改革

革’，相信是香港有史以來最全面和激進的學校課程改革（林智中，1996，莫禮時等，1997）。

1990年，香港教育統籌委員會在第四號報告書提出推行TTRA，目的在提升中小學教育質素，解決自普及教育實施以來出現的學習表現下降，學生學習表現參差等問題。教統會的建議得到政府的接納，同時獲得「匯豐銀行語文發展基金」撥款支援，組成專家小組，以語文學院為基地地，發展「學習目標」及「評估」的架構（林智中，1996）。

1992年，教育署邀請了二十間小學參與試行TTRA。結果，參與試行計劃的校長和教師指出，他們面對很多困難，試行計劃並不太成功（林智中，1996）。在一片反對聲中，教育署成立了「TTRA實施諮詢委員會」，檢討設計和實施各問題，並建議計劃改名為TOC。

莫禮時等（1997）指出，改革的目標由以前只集中於評估和問責，轉變為改變課程的教學目的，教學法和評估模式這三個主要素。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。

一、課程設計

TOC的設計原則包括：

1. 學習目標屬分層結構，是由廣而狹，層層相接的。因此，個別的學習重點是從廣泛的目標演變而來，而兩者是互相關連的；
2. 每個學科的學習目標，課業和評估都包含傳意、構思、探究、解決問題和推理五個特點；
3. 每個學科都會分為若干重要範疇。每個範疇都分為不同成就等級，每個等級都會定出學業目標。有關方面會按這些目標來評估學生的成績。
4. 評估與整個課程的各項目的 知識的技能配合，並且按學習目標進行（教育署，1994）。

黃顯華(1997a)對TOC的理論和設計提出全面的質疑。各學者和教育界人士對各科的設計亦提出多方面的意見：例如黃毅英、曹錦明（1997）對數學科，何萬貫等(1997)對中文科，文綺芬(Man, 1997)對英文科，黃毅英、林智中(1997)對有關的學習評估等課題，紛紛提出各種評論和探究。

二、課程決策與課程發展

莫禮時等(1997)指出TOC下列決策和發展形態：

1. 課程發展所採用的模式首先是倚仗一群外國專家，在與本港教育環境隔離的情況下工作，因而產生兩極化緊張狀態。這模式的執行者沒有主人翁心態，既不投入，亦感到改革毫不實際。
2. 這些問題，更由於人們認為目標為本課程與政府其他的改革(例如'活動教學'和'通達學習')關係不清，因而更趨惡化。所提倡的政策更被認為是孤立的，臨時應變的和不協調的新意念。

三、課程實施和課程評鑑

對於TOC的實施和評鑑性質，莫禮時等(1997)發現：

1. 不同的政府人員在推廣目標為本課程時，特別是在最早期，缺乏一致的理解和看法，有些更欠缺熱誠。教師留意到有時候連負責推廣這個政策的人士也不明白或不支持目標為本課程。
2. 教育署現行向教師傳遞資訊的機制是不足夠的。署內仍有人相信透過閱讀文件，聽演講和觀看影像帶便可提升某種技能。研究的結果反映出，一般教師對目標為本課程的主要文件認識不足，單憑認識也很難導致行為上的改變。
3. 整體上，研究顯示學校在了解和引入目標為本課程的過程中，引用和施行了不同的措施，對教師的業發展產生良好的影響。許多時候教師和校長都異口同聲地表示同事間的協作和默契增加了，而教師隊伍的團隊精神，氣質和士氣亦得以提高。話雖如此，由於小學校內組織的某些特色，推行目標為本課程時仍遇上不少阻力。

在課室教學的層面方面，大致上，研究結果顯示雖然許多教師已開始運用和目標為本課程有關的詞彙，但他們對一些關鍵性的概念卻又知之不詳，引致在課室內要貫徹這些基本概念時，存在許多困難。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，而不是改變他們一向的做法來引入目標為本課程。

- 教學法方面，常見的上課組織是整班講授。小組或個人活動仍是相對地少有。
- 因此，課室中教師和學生之間的互動形式，多數是以教師為中心的講授和發自教師的提問。師生間的互動遠較學生之間的互動為多。教師提問比學生作答的數量多很多。
- 課堂內評估的模式仍傾向於一些正規，常模參照和總結性的測試，教師

專論一：各國課程改革

對進展性和標準參照測驗的本質和用途，顯得一知半解。

Clark, et al (1998) 亦進行了另一次大型的TOC發展和實施研究。在學校進行的初步訪談、問卷調查和個案研究所得資料顯示，要有效實施TOC，下列持份者應具備各方面的知識和能力：

1. 所有人士：

- 了解TOC的理論；
- 了解TOC架構的基本概念；

2. 老師及科主任：

- 計劃應用TOC學習目標和課程的能力；
- 篩選、使用和設計學習課業及支援練習的能力；
- 管理班際、小組及個別工作的能力；
- 照顧個別差異的能力；
- 取得及提出意見的能力；
- 跟其他人合作、分享意見和材料的能力；

3. 校長、TOC統籌者和科主任：

- 了解校本課程發展所涉及的過程；
- 相應學校進行TOC校本發展，籌劃和推行適當的策略和措施的能力。

為有效實施TOC，教師們認為有關方面應提供下列各項課程，以利教師們的專業發展：

- 認識及照顧個別差異；
- 認識TOC；
- 進一步了解孩子如何學習；
- 課業為本的教與學；
- 評估；
- 篩選、應用及創作材料。

根據研究資料顯示，影響TOC實施的因素很多，下列為其中較重要的因素：

- 學校推行TOC的年期；
- 學校有否活動教學的經驗；
- 學校有否校本課程更新策略的歷史；

- 學校的特有文化；
- 學校照顧社區的類別；
- 學校及員工對TOC的認識程度和他們對推行TOC的意見；
- 學校的領導和學校的管理階層是否支持推行TOC。
- 短期內大量引入個別的改革（SMI、TOC、優質教育、資訊科技教育）。

林智中（1996:51）指出「TOC著重教師的專業性，依賴教師發揮高度的專業技巧，結合評估，課程設計，課堂設計及教學工作，以配合學生的能力和志趣。這種以學生為本位，強調鼓勵學生自我比較，以提高學習興趣，照顧個別差異的課程系統，與現時的價值取向、信念和教師一貫的做法有本質的不同。把目標為本課程落實是一件移風易俗的大工程。加上現行的教育制度和系統，亦與TOC有極大的差異，學校實在缺乏人力技巧和資源去忠實地實施改革」

林智中繼續更總結出：「教育當局未能體察到實施的困難及教師們需要的支援，只嘗試以行政指令方式推行改革。學校和教師在這種環境下有兩種反應。第一是起而批評和攻擊；第二種是靜觀其變，反正「上有政策，下有對策」，……如果不改變推行策略，TOC將無可避免地停留在文件上的一個理想課程而已。」（頁51）

在社會人士和教育界的壓力下，香港教育署在最近發表文件，指出下列目標為本課程的發展路向：

「我們會繼續鼓勵學校落實下列已獲教育界人士一致支持的目標為本課程元素：

- 依照明確目標進行教與學；
- 加強運用五種基本學習方法（推理、傳意、構思、探究和解決問題）；
- 照顧學生的學習差異；
- 在教與學中，適當地使用具意義的情境運用知識（以課業為本的學習方式）；及
- 評估應與教學過程和目標連繫。」（香港教育署，1998）

上述文件的內容反映了香港教育署對TOC的政策一次原則性的改變，即不再堅持實行目標為本的評估(TOA)。TOA本來是TOC，特別是TOC的前身TTRA一個重要組成部份。由於各種原因，教育署的課程發展處未能設計出一套有效的TOA，故被迫取消。

陸、小 結

1988年底，有報導指出教育署課程發展處，及其主要諮詢組織課程發展議會將會改組。改組的原則有二：第一是改變原有的水平組織，組織原則由科目改變為學習範疇，改變以學科為主的課程概念；第二是改變原有的垂直組織，不再分為學前、小學、中學、預科，目的在增強課程組織的銜接性。上述課程機制組織的改變，對課程決策的參與者專業能力的要求會較高。

另一方面，假如課程改革的最終目的在改善整體學生的學習，這也是普及教育的最終目的，我們在設計課程時除了考慮社會、政治、經濟、和科技的變化外，便必須從教育心理學的個別差異和動機理論、教育社會學的公平理論和教育哲學的角度作為設計的基礎。亞太地區不少社會在學額數量的提供方面已普及了，但在意識形態、課程設計、教學模式和教育質量方面仍停留在由篩選至普及的過渡期。上述探討的建議可能是這個地區課程改革理論研究的一個重要課題。

最後，課程的改革必須與教師教育、學校文化與行政、教育質素保證等改革互相配合，學校與大學伙伴計劃（李子建，1997）可能是實現上述配合的關鍵因素之一，這也是香港課程改革未來可能的發展方向。

參考文獻

- 何萬貫、歐佩娟(1997)。中文科目標為本課程的探究。林智中主編，**目標為本課程：設計與實施**。香港：天地圖書。
- 林智中(1996)。目標為本課程：一個遙不可及的理想。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 李子建(1997)。未來教育的挑戰與選擇：學校——大學夥伴計劃的角色。載於**教育學報**，25(2)，99-116。
- 香港教育署(1998)。目標為本課程的發展路向（諮詢文件）。香港：教育署。
- 香港課程發展議會編訂(1996)。中學數學科課程剪裁指引。香港：香港政府印務局。

- 馬雲鵬(1998)。中國內地、香港和台灣數學課程發展的回顧與展望。**教育學報**，26(1)，131-148。
- 教育委員會(1997)。九年強迫教育檢討報告。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會(1990)。教育統籌委員會第四號報告書。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會(1988)。教育統籌委員會第三號報告書。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會(1986)。教育統籌委員會第二號報告書。香港：香港政府印務局。
- 教育統籌委員會(1984)。教育統籌委員會第一號報告書。香港：香港政府印務局。
- 教育署(1994)。目標為本課程。香港：香港政府。
- 教育署(1993)。支援取錄第五組別學生學校工作小組工作報告(初稿)。香港：香港政府印務局。
- 莫禮時著，陳嘉琪、溫霽國譯(1996)。香港學校課程的探討。香港：香港大學出版社。
- 莫禮時等(1997)。目標為本課程I評鑑研究中期報告。香港：香港大學教育學院在職教師進修課程暨香港教育署發展處。
- 黃毅英(1995)。普及教育期與後普及教育期的香港數學教育。蕭文強主編，梁鑑添博士榮休文集：香港數學教育的回顧與前瞻。香港：香港大學出版社。
- 黃毅英、林智中(1997)。目標為本課程的學習評估。林智中主編，目標為本課程：設計與實施。香港：天地圖書。
- 黃毅英、曹錦明(1997)。評論數學科目標為本課程之設計。林智中主編，目標為本課程：設計與實施。香港：天地圖書。
- 黃顯華(1997a)。綜論目標為本課程的理論與設計。林智中主編，目標為本課程：設計與實施。香港：天地圖書。
- 黃顯華編著(1997b)。強迫普及學校教育：制度與課程。香港：中文大學出版社。
- 黃顯華(1988a)。從教育社會學的公平觀念探討普及義務教育課程的理論基礎。論文發表於長春中學課程教材改革國際學術會議。
- 黃顯華(1988b)。香港課程發展議會在設計普及學校教育課程的效能。論文發表於珠海面向21世紀基礎教育課程教材改革國際研討會。

專論一：各國課程改革

- 黃顯華、潘天賜(1993)。課程發展機構的發展。黃顯華、戴希立主編，香港教育——邁向2000年。香港：商務印書館。
- 黃顯華等(1997)。九年免費強迫教育研究報告書。香港：香港中文大學教育學院暨香港大學教育學院。
- 黃顯華、韓孝述、趙志成(1997)。篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華等(1998)。香港中小學中文科課程與教學研究及發展計劃報告。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 課程發展處(1998)。全面檢討數學課程。學校數學通訊，16期，37-48。香港：香港教育署輔導視學處數學組。
- Clark, J.L. et al (1998). *An investigation into the development and implementation of the TOC Initiative with special reference to professional competencies*. Professional Development and Resources: A Research Study Commissioned by the Education Department. Hong Kong: Education Department.
- Goodlad, J.I. (1991). Introduction — Curriculum as a Field of Study. In Arie Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press.
- Hau Kit-Tai, Ip Ming-Ho, Cheng Zijuan (1996). Target Oriented Curriculum and Inter-School Comparison. *Education Journal*, 24(2), 1-13.
- Man, Evelyn Y.F. (1997). Language Teachers and the Target Oriented Curriculum. In C.C. Lam (Ed.), *Target Oriented Curriculum: Design and Implementation*. Hong Kong: Cosmos Books Ltd.
- Schubert, William Henry (1984). *Curriculum Books: The First Eighty Years*. University Press of America.
- Siu, M.K.(1995). *Core curriculum = second class curriculum? Core curriculum = core syllabus?*. Paper presented at the conference Hong Kong Mathematics Education: A Time for Change? Organized by the Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong.
- Wong, P.M. (1992). *The evolution of a secondary school subject in Hong Kong: the case of social studies*. Unpublished Ph.D. thesis. Hong Kong: The University of Hong Kong.

(收稿日期：88.5.5；送審日期：88.6.11；採用日期：88.7.3)

註一 篩選教育和普及教育兩類課程設計要素及其性質可見於下表。

	篩選學校教育	普及學校教育
1. 課程目的	只重知識的吸收和回憶	多元化，包括情意、技能和高層次的認知（例如理解、分析、綜合、應用能力）目的
2. 組織原則	a. 只以學科的結構為課程組織的原則 b. 分科設計	a. 以學習者特性、社會變化和需要及學科專家的意見（不以培訓本科專家為目的）為設計基礎，課程組織以綜合為原則 b. 整體設計、分科設計和組合課程相配合
3. 學習內容和活動	a. 為下一階段（例如小學為中學、初中為高中）的學習而設計 b. 忽視照顧學習者個別性向的差異 c. 對學生而言，並不明晰學習的意義	a. 為本階段的學習目的（例如九年免費強迫教育）而設計 b. 嘗試照顧學習者學習性向的差異 c. 屬於有意義的學習
4. 學習進度	忽視照顧學習者個別學習速度的差異	嘗試照顧學習者個別學習速度的差異
5. 學習手段	以教科書為主要教學工具	除教科書外，嘗試運用現代科技和社會資源
6. 學習空間	課室為主	課室和課室以外。重視課室環境、氣氛和校園文化對學習的影響
7. 班級結構	以年齡為分級標準	分科以學生程度分級（例如某一學生因程度關係需分別學習中二之中文，中一之英文，中三之數學）
8. 學習過程		
a. 師生關係	並不重視學生學習的主動性	重視學生學習的主動性
b. 同學關係	較重視競爭性	合作性和競爭性結合
9. 學習評估	a. 採用常模參照測試（重視學生間的比較） b. 採用總結性測試（作用在評審某一階段學生學習的成果，作為排列名次，升留班或編班之用）	a. 採用標準參照測試（重視學生成績能否達到某一標準） b. 除總結性測試外，亦採用形成性測試（作用在診斷學生學習成果，如有不足，協助他們重新學習，以資補救）
10. 對個別差異的處理	富者愈富，貧者愈貧	實施積極性分歧待遇（例如為第五組別學生增加教學資源）
11. 課程要素	只著重學習內容，而忽略其它課程要素之處理	包括各個課程要素，如1至10各要素

