

中國大陸與香港課程改革政策 及其實施之比較¹

宋萑* 李子建** 程冬梅***

中國大陸與香港兩地課程改革已然走過十年，課程也不再只停留於理想或文件層面，而是進入課堂中的運作與經驗層面。本文通過文件分析法和比較研究法，從文件課程和運作課程兩個方面對大陸與香港的課程改革政策進行比較。結果發現：兩地在課程改革的歷史與背景上雖有差異，但都反映知識經濟、全球課程改革趨勢的要求；在課程改革決策與設計上都採取「研究、發展和傳播」模式，關注學生為本和學生全人發展，並設計彈性的課程結構；在課程改革實施上遭遇新課程形式與教師能力不足、多元評價體系與考試文化之間矛盾等問題；在課程改革的影響與效果上，新課改帶來教師理念的更新和學生能力的提升，也對教師教育改革產生間接影響；兩地課程改革從文件層面到運作層面仍然存在落差，大陸地區因為地域廣、差異大而導致落差更突出；兩地所共通的分權取向在實踐中依然遭遇困境，尤其在大陸新課改中更是加劇教育不公平。

關鍵字：中國大陸、香港、課程改革、課程政策

*作者現職：教育部人文社會科學重點研究基地北京師範大學教師教育研究中心
講師

**作者現職：香港教育學院副校長(學術)及課程與教學講座教授

***作者現職：教育部人文社會科學重點研究基地北京師範大學教師教育研究中心
在讀碩士研究生

¹本文系北京市教育科學規劃 2008 年度課題“課程改革與教師專業學習共同體——以北京市為例探索校本教師專業發展模式”(項目編號：BIA08068)階段性成果之一。

壹、導言

教育及課程改革可以說是近年世界各國的重要議程之一（李子建，2001），各國紛紛提出教育改革的法案，要求學校改善教學品質來提高國家的競爭力，在這樣的改革浪潮中，中國兩岸三地也不可避免地加入到課程改革的浪潮之中（尹弘飆、李子建，2008；Kennedy & Lee，2010）。1998年12月教育部頒佈《面向21世紀教育振興行動計畫》，提出將於2000年啓動第八次基礎教育課程改革，2001年教育部頒佈《基礎教育課程改革綱要（試行）》（以下簡稱《綱要》）。與此同時，香港的課程改革也表現出類似的軌跡，課程發展議會於本世紀初頒佈了《學會學習：課程發展路向》、《基礎教育課程指引》等一系列指導文件，全面推動課程改革。

兩地課程改革已然走過十年，課程也不再只停留於理想或文件層面，而是落實於課堂中的運作與經驗層面（Goodlad, 1979）；改革亦從啓動階段逐漸過渡到實踐與持續階段（Fullan, 1982, 1992），個中亦經歷著曲折與波瀾（張國祥、陳敬濂，2007）。我們從課程改革取得了甚麼經驗？未來課改路何去何從？確實需要對兩地課程改革的內容、經驗與問題進行梳理與比較，以期重整行裝再往前行；與此同時，雖然過往亦有研究對兩地，乃至兩岸三地或四地的課程改革進行比較，但較多停留於文件課程層面的討論，少有涉及運作課程（Lee, 2009）。因此，本文試圖從文件課程和運作課程兩個方面對大陸與香港的課程改革政策進行比較，以在經驗和差異基礎上厘清各自深層特質。

貳、研究設計

一、研究問題

本文對大陸與香港的課程改革政策所做的比較研究，其中文件課程部分主要以兩地課程改革政策文件為對象，運作課程部分則以兩地課程改革實施以來的實證研究為對象，從而比較分析下述問題：

- （一）兩地課程改革歷史與背景有何異同？
- （二）兩地課程改革決策與設計過程有何異同？
- （三）兩地課程改革實施及其存在問題有何異同？
- （四）兩地課程改革成效有何異同？

(五) 兩地課程改革在處理集權與分權關係上有何異同？

二、研究框架

Yusuf Sayed 曾如此界定政策與政策制訂：其作為一套相互關聯的行為，社會成員透過它而參與到決策之中，他認為決策過程通常包括三個階段：期望規範階段、進程階段與實踐階段（UNESCO, 2007），這實際上構建一種政策分析框架。過往教育政策研究也借鑒這一框架或加以細化，主要包括：歷史與背景脈絡、目標與目的、邏輯依據與假說、決策進程、過程與內容、實施與效果（Bales, 2006; Delandshere & Petrosky, 2004; Knight, Lingard, & Bartlett, 1994; Smit, 2005; Tekleselassie, 2005）。

進而考慮到課程改革領域本身，從縱向過程角度則亦包括課程改革背景、課程改革設計、課程改革實施與課程改革評價（關乎效果）等若干階段分析（Bales, 2006; Delandshere & Petrosky, 2004; Knight, Lingard, & Bartlett, 1994; Smit, 2005; Tekleselassie, 2005）；而從橫向內容角度，則可包括課程理念、課程目標、課程結構與內容、課程實施與課程評價等不同內容（黃顯華、朱嘉穎，2005）。綜合教育政策研究框架與課程改革研究傳統兩種分析路徑，則初步形成本文的分析框架（見下表）。

表 1 大陸與香港課程改革政策比較之分析框架

	課程改革歷史 與背景	課程改革決 策與設計	課程改革實 施與問題	課程改革成 效
課程理念	√	√		
課程目標	√	√		
課程結構 與內容		√	√	
課程實施			√	√
課程評價			√	√

然而，分析框架建立只是政策分析第一步，更為重要的是借助怎樣的理論或概念利器，來透過單純政策文本和現象深挖背後的價值預設。反觀近年來教

主題文章

育政策研究，集權與分權（Centralization/Decentralization）、控制與賦權（Control/Empowerment）、質量與平等（Quality/Equality）等概念佔據主流。特別是分權與賦權的概念，與當時政府管理模式改變一脈相承，自上世紀 80 年代就開始為國際社會廣泛關注，廣大發展中國家更是追趕這一股潮流（Bullock & Hywel, 1997; Development Bank of Southern Africa, 1993; Lauglo, 1995; McGinn & Epstein, 1996; Morrison, 1999; Patrinos & Ariasingam, 1998; Prawda, 1992），也自此開始，諸多政治與管理的改革都被冠以「分權」，其中也包括教育改革的項目（黃政傑，1993；Bray & Mukundun，2003）。這一趨勢在課程改革中尤為明顯，不少學者在分析新千年各國課程改革浪潮中都指出，多數傳統集權式國家都尋求改變目前中央全部控制的課程設計型態，賦予地方及學校有相當程度的課程自主權，校本課程開發與管理等理念逐步滲透到課程改革的官方文件中，兩岸三地的課程改革也無不打上「分權」與「賦權」的烙印（黃政傑，1993；鍾啓泉、崔允瀾、張華，2001；李其龍、徐斌豔，2001；盧曉華、喻春蘭，2001；汪凌，2001；方明生、沈曉敏，2001；鍾啓泉、楊明全，2001）。

就改革策略而言，不少文獻提及控制策略和賦權式投入策略（例如 Rowan，1990），控制策略的特點是具有規定性，對政策的手段、實踐和期望成果都有清晰的提示，例如課程式控制制策略可以包含課程架構的制定、教材的審定和限制、學生評估政策的制定等。賦權的課程改革策略的終極目標是促進學生的學習，其例子包括改善教師的培訓和專業發展，強化教師專業對決策的參與和控制權，為教師提供額外的支援和資源、促進教師專業和改革（例如領導教師/特級教師）等以增加他們的課程改革的投入感和擁有感（李子建，2005a）。本研究將藉由集權（控制）與分權（賦權）等概念，及課程理論本身的概念，基於課程改革政策分析的分析框架，來分析文件課程和運作課程。

三、研究方法

本研究利用文本分析法對兩地課程改革進行比較研究，文本類型包括兩類：一類為大陸教育部及地方教育行政部門出臺有關新課程改革的政策文件²，和香港特區政府教育局、教育統籌委員會和課程發展議會等出臺有關新課程改革的政策文件；一類為以大陸及香港地區新課程改革為對象的實證研究文獻。

² 其中包括教育行政部門領導的講話稿，例如前幾任教育部長陳至立、周濟有關新課改的講話，這在中國大陸政治體系中都被發揮著政策文件的功能。

比較研究則包括描述、解釋、併排、比照研判等四項步驟，其中描述是對事物進行詳細敘述；解釋是從哲學、歷史、社會等不同的觀點，說明教育制度或現象的成因與意義（Bereday, 1966, 轉引自黃顯華、朱嘉穎，2006），是次研究則多著力描述和解釋，並期以能做到併排與比照研判。

叁、課程改革歷史與背景

大陸：「危機引發改革，改革產生困惑」，大陸此次新課程改革歸根結底是對長期以來教育中存在的危機和困惑的回應。鍾啓泉教授（2005）在《中國課程改革：挑戰與反思》一文中首先指出：

應試教育使得我們的課堂異化、學校異化、人格異化，說得徹底一點，教育的使命和魅力蕩然無存。奴役學生、摧殘人才的應試教育同當今時代的發展格格不入，應當壽終正寢了。（頁 18）

因此課程改革勢在必行。但是應試教育的問題在此次課改之前已然討論很久，作為其對立面——素質教育也早在上世紀 80 年代後期就登上歷史舞臺。1993 年，中共中央、國務院發佈了《中國教育改革和發展綱要》（以下簡稱「綱要」）正式提出，「中小學要由應試教育轉向全面提高國民素質的軌道」，素質教育成爲黨和國家的重大教育決策（顧明遠，2008）。但似乎素質教育與應試教育間的戰爭是一場持久戰，一直未能真正深入教育改革的核心——課程，而此前的 7 次課改，都不過是學科範圍內的知識系統的調整，沒有涉及根本性的頂層設計（鍾啓泉，2005）。由此可見，傳統應試教育本身輻重難行亟待改革，而素質教育也一直缺少實踐抓手去落實，正是在這樣的歷史背景下，新課改終於適時而生。

除卻教育自身發展需求以外，大陸新課改的政策也是中國改革開放大環境下的產物，尤其政治、社會和經濟的背景。首先從政治背景上，此次新課改政策是對中共十七大中提出的「優先發展教育，建設人力資源強國」教育方針的回應，《綱要》中也明確指出「基礎教育課程是國家意志和核心價值觀的直接體現」，突顯出基礎教育課程改革的政治意義；其次從社會背景上，隨著改革開放的深入中國大陸民眾的物質生活水平和國民素質有了顯著提高，民眾也對教育提出更高、更多元的要求，而基礎教育又是與絕大多數民眾家庭息息相關，其課程的改革自然首當其衝成爲「辦人民滿意的教育」的核心舉措；再者，在經濟背景上，大陸經濟結構的調整和知識經濟浪潮都對人才培養提出新要求，因此

主題文章

正如《綱要》中所指出的：「原有的基礎教育課程已不能完全適應時代發展的需要……教育部決定，大力推進基礎教育課程改革。」

然而，在此次新課改中還有一個背景因素值得注意，這就是從 1988 年開始實施的上海「一期」課改，上海市作為中國大陸經濟改革排頭兵，也在教育改革領域承擔著實驗者的角色，「一期」課改就是一次將素質教育落實於課程中的試驗嘗試，1993 年「綱要」出臺就肯定和吸納了上海「一期」課改的經驗和成果，這些經驗和成果也成為全國新課改的重要基礎（尤煒，2010）。在充分吸收「本土經驗」的同時，上世紀末國際課程研究的發展和各國課程改革浪潮則為新課改增加「國際視野」（鍾啓泉，2005），建構主義、多元智慧、統整課程、研究性學習等一系列新興理念和課程形態都被納入到課改之中。

香港：香港的課程改革是整個香港社會變遷在教育上的縮影，相較大陸而言，對於帶有更強市場化色彩的香港教育，香港經濟結構轉型、全球化和知識經濟的潮流所帶來的衝擊更大；1997 年香港回歸祖國之後在政治層面的改變，對包括國民教育在內提出變革要求；在社會方面，階層結構的變化和社會文化、儀式的調整，以及資訊科技發展，都對教育中的人才培養提出新要求（教育統籌委員會，2000）。

然而除卻這一改革大環境，香港教育本身走過的改革路也成為其課程改革的重要脈絡。從上世紀 70 年代實施九年普及強迫教育以來，包括德育及公民教育、中學預科課程改革，再到 90 年代初的目標為本課程改革，香港教育一直都在探索適合自己的改革路徑。但由於都採取「自上而下」的策略，使得這些改革都不大成功，都停留於表面化的變革（cosmetic change）（林智中，1991；Morris, 1996）。這就導致，1982 年香港政府所邀請的國際顧問團在報告書中提及香港課程與教學中的種種問題——如不能激發學生學習能力和創造能力、傾向於教師為中心——在此次課程改革前依然存在（國際顧問團，1982；教育統籌委員會，2000）。在新世紀基礎課程改革的諮詢文件裏，曾提及以下的拉力和矛盾：全球化和本地化；專科培訓和全人發展；中央發展和校本發展；合作和競爭；迫切性和可行性；一致性與多樣性及靈活性；課程的學術、個人、社會、政治及經濟宗旨；傳授知識和創造知識；為篩選而評估和為學習而評估（課程發展議會，2000）。值得注意的是課程發展議會建議以「平衡兼顧」的取向和多元化的方式（如學習和教學策略、評估模式等）解決這些矛盾。另有學者還指出，香港政府對教師教育控制的減少、對教科書使用控制，以及實施九年義務教育的時間也都是課程改革的重要脈絡因素（黃顯華，2004）。

比較：從課程改革的背景來看，兩地課程改革都是對當下社會發展變革的

因應之舉，特別是知識經濟、資訊時代的到來對人才的培養提出了新的、更高的要求，因此教育必須做出相應的調整。而課程和教學作為學校教育的核心、實施培養目標的施工藍圖和組織課堂教學實踐的最主要依據，必然是改革的重中之重（尹弘飆、李子建，2008；鍾啓泉、崔允漵、張華，2001）；其次，兩地課程改革都與國際教育改革和課程研究的發展緊密聯繫，特別是建構主義、多元智慧、課程統整及它們在課程形態上應用——「專題研習」（大陸稱「研究性學習」），都被或明或暗地納入到兩地課改文件中（李子建，2004）；再者，兩地課程改革都是在前期改革遭遇困局中求變的結果，大陸課程改革是期望一改之前 7 次課改表面功夫真正落實素質教育，香港課改則力圖從多年改革探索未果中尋求結構性變革（李軍，1999；教育統籌委員會，2000）；第四，兩地課程改革都重視對過往改革經驗的繼承和發展，大陸課改一方面吸收前 7 次課程改革中的必修課與選修課制度、校本課程制度等經驗；另一方面汲取上海一期課改優秀成果。而香港課改則重視對目標為本課程改革的繼承，在《學會學習——課程發展路向》中也明確提到：

推行目標為本課程的經驗，對訂定課程發展路向有很大的參考價值。基本上，小學課程改革的構思是完全採納了目標為本的精神和成功的實踐經驗。（課程發展議會，2001，頁 9）

從兩地課程改革歷史和背景的梳理中，不難發現集權與分權關係平衡是兩地共同面對的問題，相較而言，大陸新課改面對的阻礙更大，雖然早在 1987 年中共十三大報告中已經提出要改革權力過分集中，進一步下放權力，但至今大陸政治體制改革仍步伐緩慢，因此在整個政治體制相對集權的背景下，身在政治體制之內的教育部門企圖在新課改推行分權，自然困難重重，隨著而來的問題也在課程改革決策、設計和實施過程中逐漸暴露出來。

肆、課程改革決策與設計

一、課程決定

大陸：不同於過往歷次課程改革，2000 年課程改革在決定模式上有所創新。首先從基礎教育課程改革專家工作組的人員組成上，建立由課程專家、學科專家、教育學家、心理學家以及教育實際工作者共同參加的專家組，這一成員組成打破過往學科專家主導的態勢，一定程度上成就了課程專家的領銜角色，或者用其成員的話說是增加了「課程意識」（鍾啓泉、崔允漵、張華，2001；

主題文章

鍾啓泉，2005)；其次是發揮了教育行政管理人員、教育研究人員、校長、教師、學生、家長等力量的參與作用，利用新聞媒體等平臺為公眾提供發表意見的機會；再者，是次課程改革採用三步走的策略：醞釀準備、試點實驗、全面推廣，特別是2001年進入試點實驗階段以來，逐步推進、逐漸擴大試點地區範圍，並同步評估和回饋改進，根據實驗區的回饋意見來對前期開發的課程標準進行適度調整（陳至立，2002）。

香港：1999年課程發展議會進行重組，首要工作便是對學校課程進行整體檢視，包括學生、家長、教師、校長、學者、師培人員、專業人士等都參與到此次課程檢視之中（課程發展議會，2001）。與此同時，根據教育統籌委員會（2000）發表的《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中所提出的教育願景和目標，課程發展議會隨後發表《學會學習——課程發展路向（諮詢文件）》，透過郵寄、傳真、電郵、各類媒體等多種途徑，廣泛徵求市民的意見和建議，最終頒佈正式文件；其次從課程發展議會的成員組成上，主要吸納大學學者、校長、教師、官員以及商界代表，其中教育界人士占絕大多數（霍秉坤，2004）；再者，在課改的推進過程中採取循序漸進，累計經驗、凝聚力量；群策群力的策略，制訂短、中、長三期十年發展時間表，讓學校與政府同步參與，透過累積、分享、推介、調適有關成功的經驗和持續改善，提升各界合力改革的能力（課程發展議會，2001）。

比較：總體而言，兩地的課程改革某程度上反映的「研究、發展和傳播」模式（research, development and diffusion model）色彩（Havelock, 1971），即是由專業人員透過調查、診斷開發出課程改革的建議性文件，並進行廣泛的社會諮詢，在綜合社會各方面的意見最終形成綱領性文件來逐步推行。因此兩地首先都很重視專業人員的參與。大陸方面主要依靠各類專家和一線工作者，而香港方面也是以教育界為主，但只是兩地對於參與人員的分類不盡相同，大陸更傾向於從學科背景來進行區分，而香港則主要從來源領域來分別。特別是大陸方面這種區分在一定程度上反映出課程專家與學科專家的不同視野，甚至是雙方的角力，這一點在數學學科方面體現的尤為明顯³。香港方面突出的一點是邀請商界人士加入，甚至有學者（鄭宇碩，2004）指出香港教育諮詢組織的人

³ 數學家姜伯駒院士就曾對《全日制義務教育數學課程標準（實驗稿）》提交兩會議案，提出其中存在重大問題，建議課程標準的研製小組應當吸收對數學科學有深入理解的數學家，2010年5月6日，取自 <http://www.zxxk.com/Article/0503/3133.shtml>。

士就是由商人主導：

他們獲委任，似乎主要取決於他們的財富與特區政府的關係，以及至與董建華的交情，而與他們對本港教育的貢獻及認識無關。(頁 18A)

但在大陸卻根本沒有包括商界在內社會人士參與，而主要以專家與教師為主。

其次兩地都重視依託調查研究。大陸課程改革在醞釀準備階段利用兩年時間對國內基礎教育實際進行調研，並對國際基礎教育課程改革現狀和趨勢進行比較研究，在新課程實施之後，教育部以及全國教育科學規劃辦都組織或支援多項調研以資回饋。同樣，香港地區也在課改之前進行課程檢視，課程改革議會並在改革籌備和推進過程中支持諸如「香港中小學中文科課程與教學研究(1998)」、「官立及資助中學——學校效能研究(2001)」，為制定課程政策提供重要的知識基礎(霍秉坤，2004)。

再者，兩地都強調政策的意見徵詢，並透過多種途徑來徵求多方面意見，但徵詢範圍有所差異。香港地區課程發展議會(2001)就明確指出：

政府各部門和諮詢組織、學校、教師和校長、非政府機構組織、師資培訓機構、家長、雇主、專業團體、傳媒……均應齊心協力，攜手推動改革，務求達到共同目標。(頁 13-14)

但相比之下，大陸在課程改革政策的意見徵詢上，並未組織向全民徵詢意見的活動，主要還是依靠教育系統內部和行政系統的力量來組織廣大教育工作者和各個領域的專家來參與。徵詢範圍的局限也導致大陸課程改革在推進過程中遭遇更多的質疑聲音，在全國首批高中課改試驗區寧夏的一項調查發現，多數家長對新課改信心不足⁴。

第四，兩地都有行政主導的色彩。雖然相比殖民地時期香港教育決策的中央控制，各類教育諮詢機構逐漸形成相制衡的力量(黃顯華，2004)，但在目前課程改革的決策過程中，行政主導色彩仍然存在(黃顯華、馬慶堂，2002；霍秉坤，2004)。這種色彩在大陸課程改革中更是濃厚，無論是課改綱要出臺、課

⁴ 調查：多數家長對新課改信心不足 學生任務更重，2010年5月6日，取自 <http://218.246.21.197/DRCNet.Common.Web/DocViewSummary.aspx?docid=1291027&chnid=1041&leafid=3164&gourl=/DRCNet.Common.Web/DocView.aspx>。

程標準擬定、課程試驗推進，無不有著強烈的官方色彩(李子建、尹弘飆,2005)。

二、課程理念

大陸：在《〈基礎教育課程改革綱要（試行）〉解讀》一書中副標題之一就是「爲了每位學生的發展」，這實際上也成爲這輪課程改革的核心理念，而諸如建構主義、多元智慧等等，也是這一核心理念的組成部分，或言理論依據。其中建構主義所強調的是一一主客體的相互作用看作是一切經驗和知識的源泉，學生不再是知識的接受者而是知識的建構者，教師應當幫助學生成爲學習的主體，學會學習才是「爲了每位學生的發展」的核心（顧明遠，2001；陳琦、張建偉，1998；吳維寧，2002；楊麗娟，2003；楊玉春、溫勇，2006）；而多元智慧則是關注學生身上蘊藏的巨大潛力，課程與教學要更加全面地更新和評估人的發展（鍾啓泉等，2001）。

香港：雖然在《學會學習——課程發展路向》（以下簡稱《學會學習》）諮詢文件中並未出現「課程理念」字眼，但是在其主導原則中是這樣說明的：

要教導學生學會學習，促進他們獨立學習的能力，達到全人發展和終身學習的目的，以全面提高教育質素……所有學生都有能力學習……採用以學生爲本的方式，從學生的角度出發，瞭解他們的需要、學習方式、興趣和能力，從而定出適切的教學及評估的策略。（課程發展議會，2000，頁9）

爲了回應「今後學生應該學些甚麼」以及「學會學習」的理想，課程發展議會（2000）建議學生應該五種學習經歷（發展德育及公民教育、智慧、參與社會服務、促進體藝發展和累積與工作有關的經驗），並制訂一套包括知識/概念、能力、價值觀和態度的課程架構。

比較：兩地的課程改革都重視「以學生爲本」的課程理念。首先是都強調學生學習能力的培養，讓學生成爲學習的主體，其所反對的是過往教育中教師中心的課堂與灌輸式學習；其次是都強調學生的全面發展，大陸課改中以多元智慧來作爲依據，香港則以全人發展爲名，關注學生在知識的獲取、能力的提升以及態度的培養等方面的整合（黃顯華、朱嘉穎，2005）；再者兩地都認識到終身學習的重要性，這與終身學習理念在國際教育領域的廣泛影響是分不開的，大陸新課改更是把學習與成長聯繫起來，終身學習乃是人的整個生命（吳繼霞，2005），中小學教育必須爲學生提供他們以後賴以發展和接受繼續教育的基礎（顧明遠，2001）。

但需要注意的是，在《學會學習》的諮詢文件中還明確指出：以學生爲本，

並以學生學習的整體利益作考慮，為學生排除障礙，不放棄任何一個學生。我們的信念是所有學生都有能力學習。雖然他們或許會有不同的學習方式，但我們永不會放棄。學生應有機會獲得全人發展的學習經歷，並且應有機會發揮不同的潛能。這種「全納教育」的理念在大陸《課改綱要》中體現的並不明顯，只是在「教學過程」節中提及「關注個體差異，滿足不同學生的學習需要」。而且作為重要理論依據之一的「多元智慧」，其本身是與「全納教育」相統一的，但在《〈基礎教育課程改革綱要（試行）〉解讀》一書卻隻字未提多元智能背後的這層深意。

另有一處差異在於，在《學會學習》文件中「指導原則」部分還言及：

課程發展是持續不斷的改進過程，期望短期內收立竿見影之效是不切實際的想法……積極的意見和耐性，欣賞每項小成就，以及克服面對在改革過程中遇到的挫折，都是確保持續變革基要因素

有學者（黃顯華，朱嘉穎，2005）指出這一點與上海二期課改的理念區別在於其是從「實質性」、「政治-社會」和「技術專業性」三個方面全面審視課程。另一方面，要進行課程改革時，香港《基礎教育課程指引》（課程發展議會，2002，第10、11章）指出：

課程發展是一個積極互動的過程。行動研究、教師發展、學校發展及課程發展、全都是互有關連，並對學生學習有極大影響的。（第10章，頁14）

此外也強調多元參與，以合作夥伴方式推動課程改革，比大陸較強調「技術專業性」。

三、課程目標

大陸：大陸課程改革提出培養目標包括：要使學生具有愛國主義、集體主義精神；要使學生形成正確的世界觀、人生觀、價值觀；具有社會責任感；具有初步的創新精神、實踐能力、科學和人文素養以及環境意識；具有適應終身學習的基礎知識、基本技能和方法；具有健壯的體魄和良好的心理素質，養成健康的審美情趣和生活方式。於此同時，《綱要》中進一步提出課程改革的具體目標：

- （一）改變課程過於注重知識傳授的傾向，強調形成積極主動的學習態度和學會學習。

主題文章

- (二) 改變課程結構過於強調學科本位、科目過多和缺乏整合的現狀，均衡課程門類和課時比例，兼顧綜合性和選擇性。
- (三) 改變課程內容“難、繁、偏、舊”和過於注重書本知識的現狀，加強課程內容與社會生活實際的聯繫，關注學生興趣。
- (四) 改變課程實施過於強調接受學習、死記硬背、機械訓練的現狀，宣導學生主動參與、樂於探究、勤於動手，關注學生的能力。
- (五) 改變課程評價過分強調甄別與選拔的功能，發揮評價促進學生發展、教師提高和改進教學實踐的功能。
- (六) 改變課程管理過於集中的狀況，實行國家、地方、學校三級課程管理。

香港：《學會學習》則提出學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、為國家以至全球作出貢獻。為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎（頁 4）。而在《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》的諮詢文件中提出的培養目標則是：要具備廣闊的知識基礎，成為有識見、負責任的公民，認同國民身份，並具備世界視野；掌握終身學習所需的資訊科技及其他技能；建立健康的生活方式，積極參與體藝活動；瞭解本身的就業或學術抱負，並培養正面的工作和學習態度尊重多元文化和觀點，並成為能批判、反思和獨立思考的人；善於運用兩文三語。

比較：從文件表述中來看，兩地課程在培養目標上非常近似，與前述課程理念一樣，都重視個人的全面發展，特別是在學習能力、價值觀、國民意識、世界視野、身心健康方面，當然這些要素在其他國家和地區的課程改革都有所體現（黃政傑，1993；鍾啓泉、楊明全，2001；李其龍、徐斌豔，2001；盧曉華等，2001；汪凌，2001；方明生等，2001）。不可否認，因為兩地在制度、歷史、文化方面的差異，其在培養目標上也有不同點，例如大陸課程強調要使學生熱愛社會主義、發揚革命傳統、努力為人民服務，要成為有理想、有道德、有文化、有紀律的一代新人，這些話語是受到意識形態以及中國大陸「紅色話語」傳統的影響；反觀香港，「善於運用兩文三語」就是地道港式特色的課程目標。

四、課程結構與內容

大陸：《綱要》提出整體設置九年一貫的義務教育課程。小學階段以綜合課程為主；初中階段設置分科與綜合相結合的課程，以及選修課程。高中以分科課程為主；必修課程與選修課程、技術類課程相結合，積極試行學分制管理。農村中學課程要為當地社會經濟發展服務，在達到國家課程基本要求的同時，可根據現代農業發展和農村產業結構的調整因地制宜地設置符合當地需要的課程。這裏以高中課程為例，其包括語言與文學、數學、人文與社會、科學、技術、藝術、體育與健康和綜合實踐活動八大學習領域，八大學習領域又涵蓋語文、外語（英語、日語、俄語等）、數學、思想政治、歷史、地理、物理、化學、生物、藝術（或音樂、美術）、體育與健康、資訊技術、通用技術等科目，然後再設模塊。

香港：《學會學習》提出採用開放的課程架構，容許因應學生不同的需求，彈性地使用不同的學習策略和方式，確保學生在不同程度都能持續學習。以高中為例，其課程也包括八個學習領域，分別是：中國語文教育，英國語文教育，數學教育，個人、社會及人文教育，科學教育，科技教育，藝術教育，體育；四個核心科目（中國語文、英國語文、數學、通識教育）；和 20 個選修科目（建議學生選修兩至三個選修科目，其中可包括一科或以上的職業導向教育單元）；以及其他學習經歷。

比較：兩地在設置課程結構時都考慮了不同學習者的學習要求，建立較為開放、彈性的課程結構（黃顯華、朱嘉穎，2005）。大陸課改提出實行綜合課程、校本課程，在高中階段更是要求每個省市根據課程方案和課程標準訂立本省（市）的高中課程設置方案。香港課改也指出以學生的學習經歷為取向，容許學校對課程指引的指導內容做調試和靈活的改動。可見兩地的課程改革都體現了課程設置從集權走向分權，賦予學校和地區更大的自主性。同時，大陸地區提出農村學校依據當地情況設置適合本地發展的課程，香港則提出要因應學生不同需求，讓不同程度的學生都能得到持續學習，兩地都在課程結構上體現對學生差異和地區差異的照顧。

其次，兩地課程結構都將學習領域的新概念納入其中，而且在學習領域的劃分和內容也較為近似，反映出「統整課程」理念和「經驗」取向課程概念的熱潮之高，即便目前統整課程在西方一些國家的標準化浪潮下遭遇挫折，但其在包括中國大陸、香港乃至整個亞洲依然是一個熱點（張爽、林智中，2004；Vars，2001）。同時，大陸的「綜合實踐活動」和香港的「通識教育」作為統整課程的代表，都被納入到必修課程或核心科目中，並重視開展「研究性學習」

主題文章

(專題研習)，這都意味著學校課程中學科取向消滅，而綜合學科學習的統整課程設計有所增加(陳建生，2007)。再者，兩地都提倡「校本課程」的發展。大陸的校本課程是課程三級制下的一種行政方式，而香港的校本課程則是符合中央課程理念的彈性「調適」版本。

個中亦有細微差異。例如大陸設「人文與社會」，而香港則名「個人、社會及人文教育」，後者對個人色彩的強調顯而易見，即便在中國大陸課程改革中已然強調學生個性發展，但長期以來的集體主義傳統並未退居二線，依然將個人置於集體或社會的範圍之中。在初中階段，不少學校開設「綜合人文學科」(李子建等，2010)，新高中學制下則開設「通識教育科」。

從整個課程改革的決策和設計來看，集權與分權關係的處理仍是核心。其課程決定過程雖然都強調行政的主導，但都關注到不同教育持份者的改革訴求；其課程理念與課程目標所提出的學生為本、學生終身學習能力的培養和全人發展，背後對傳統權威式師生關係，乃至科層制學校管理和教育管理的批判，因為讓學生成為學習的主體也就意味著教師要成為課程改革的代理人，只有被賦予改革的權力之後教師才能真正將學習的主動權交給學生，否則還是陷於「防範教師」(teacher-proof)課程的桎梏；其課程結構與內容所關注的校本課程和統整課程，都將課程開發的權力交由地方、學校和教師。因此可見在兩地課程層面，其新課改都將分權作為核心舉措，這其實也是對此前世界各國教育改革經驗——自上而下的、由外而內的改革模式，始終讓教育改革止步學校之外，教育改革的成功必然要求教師成為改革的代理人(Fullan & Hargreaves, 1992)——反思的結果。但是課程決策設計時的清醒認識並不意味著改革實際運行時能夠充分貫徹，即便在課程決策設計過程中，由於是通過集權力量來實現分權，但難免出現「形式大於內容」結果，這一點在大陸新課改推行中來自一線教師、家長和學科專家的質疑與批評之聲不斷中可見端倪。

伍、課程改革實施與問題

一、課程結構與內容

大陸：新課程改革提出要建設國家課程、地方課程、校本課程。「農村中學課程要為對當地社會經濟發展服務，可根據現代化農業發展和農村產業結構的調整因地制宜地設置符合當地需要的課程。」但是在建設校本課程時，農村和西部地區的學校面臨很多困境。教師方面，這些地區的教師整體素質不高，教

師的綜合實踐能力及創新能力普遍較差（王世軍、徐中仁，2004），而且幾乎沒有機會參加業務培訓、到外地聽課學習（訾敬，2006），因此，教師無法勝任校本課程的開發和編制（謝利民、楊喜鳳，2005；陳白縵，2004）。課程資源方面，農村、西部和一些欠發達地區都比較缺乏。農村學校基礎設施差，課程資源特別是條件性課程資源與城區中小學都相差很遠。這也使得開發校本課程十分困難。「教師賦權增能」包含「賦權」和「增能」兩個方面的含義，真正意義的賦權增能不能是「有權無能」（陳蓉輝，馬雲鵬，2008；操太聖，盧乃桂，2006）。雖然課程改革在課程結構方面體現出賦予教師更多權力，但是，農村教師由於能力欠缺，並不能真正實行校本課程開發的自主權。

其次在課程統整方面，一是在獨立設置的綜合課程上，由於缺乏如「研究性學習」、「科學課」的配套師資，很多學校在開設此類課程上遇到很大困難，大多數情況下都是由其他學科老師兼任（李臣之，2002）；二是在學習領域下各個科目之間並未形成聯繫，依然是各個學科教師各行其是，只有統整之名未有統整之實（張爽、林智中，2007）。

再者是教材編寫上，由於編教材的專家主要是大學教師及城市的優秀中學教師，對農村教育現實瞭解不多，其內容脫離農村孩子的實際生活經驗，具有明顯的城市化傾向（趙鵬，2006；董娟，2010），課程內容脫離農村學生的社會生活，課本中出現的一些城市生活內容學生很難理解，從而造成對學習興趣降低（徐陶，2002）。

香港：香港地區中學學制從原來的「5+2」學制變為「3+3+4」學制之後，課程結構進行了相應的變革（王全珍、王海東，2008）。新高中課程多元化和具有彈性，以照顧學生不同的興趣、性格和能力。高中以中文、英文、數學和通識教育科為核心課程，同時學生還可以選修兩至三個科目，選修科目實用性較強。總體而言，課程除預備學生繼續升學外，也會考慮他們不同的出路。整體的課程架構，是要在專與廣之間取得平衡（陳嘉琦，2007；王全珍、王海東，2008）。但是，課程在實施中會出現變異和扭曲。影響實施變異的其中一個因素是改革的明確性。如果改革的決策者、設計者和實施者對改革本身沒有明確的認識，則改革是無法推行的。以「課程統整」為例，林智中（2002）認為香港官方提出的課程統整改革建議面目模糊，雖然要加強學習領域的聯繫，並設立了八個學習領域，但立場卻搖擺不定，因此課程改革執行者無法判斷官方的立場究竟如何，也就無法弄清楚課程是否需要統整，以何種方式統整。通識課程對課程的統整亦有很多問題。通識課程的結構有「強的架構」和「弱的架構」之分，在強的架構中，教師和學生對課程的控制程度高，教與學之間知識的選

主題文章

擇性減少。反之，在弱的架構中，教師和學生對課程的控制程度低，教與學時師生有較多的知識選擇權（Morris, 1996；楊龍立，2001）。香港學校課程知識分類很強，而且不同課程教師有不同的態度和教學方法，因此適應一種課程自然會較不適應另一種課程，另外，跨學科單元議題受制於不同單元的不同性質的知識，都給課程統整造成困難（霍秉坤，2007）。

比較：兩地在課程實踐中所反映的課程結構與內容上的問題有著一定的相似性，特別是課程統整，其在實施中面臨重重困難。事實上，理論界對於課程統整也存在著支持與反對的兩種聲音（Brandt, 1991; Brophy & Alleman, 1991; Drake, 1998; Ellis, 2001; Mason, 1996; Schug & Cross, 1998），而且對於課程統整的實踐和落實缺乏深入研究，這一弱點在大陸和香港地區都暴露得很明顯（黃偉，2003；代建軍、謝利民，2001）。這種理論存疑也間接導致統整課程在實踐中遭遇到來自分科課程的巨大阻力，分科課程因其悠久歷史與知識系統而難以在朝夕之間被拆解，而且儒家文化圈中師道尊嚴與考試制度傳統更契合分科課程的性質，也更難認同脫胎西方價值傳統、強調「兒童為中心」的統整課程（陳健生，2002；2007）。

另一方面，由於分科課程與課程統整之間，在課程取向、教學策略、評價方式、教師角色上有根本差異，分科課程教學的教師推行課程統整時需要做艱難轉向。再加之教師本身缺乏相應的課程開發能力和課程統整能力，往往秉持過去分科思維。這都導致，兩地課程在文本與實踐之間存在落差，其中在資源、研究及專業發展上缺乏支持是一個重要原因（張爽、林智中，2007）。

事實上，包括課程統整、校本課程開發在內種種改革措施是與「分權」及其背後社會民主信念是一脈相承的，但在政治體制改革起步的中國大陸，這種「教育先行」難免與社會政治現實距離甚遠，並進而導致某種現實的悖論：政府需要透過分權來推動民主，卻又不得不求助集權來實現這種分權的改革（Nieuwenhuis & Mokoena, 2005）。同時正如 Fiske（1996）所指出的，在探討教育領域內的分權時應關注分權到哪一層面（省/區/學校），此處大陸與香港就有很大不同，香港地區因地小而易落實分權到學校，但在大陸這一分權卻難以達及學校。以國家課程和地方課程所使用的教材為例，大陸地區基本上是由省（區、市）或市（區）的教育行政部門來指定的，但在香港則主要由學校及教師來選定。凡此種種，都使得相較與香港課改，標榜「分權」的大陸新課程結構與內容在實踐中更加舉步維艱。

與此同時，另一種矛盾日益凸顯。中國大陸由於地域遼闊，經濟和教育發展在區域上（特別在西部地區）存在著很大的差距（李子建、蕭今、盧乃桂，

2009)，這已然成爲中國大陸課程改革所要面對的重要課題。雖然《綱要》文本中指出要根據農村地區特點開發相應課程，但顯然沒有考慮到農村地區，特別是西部農村地區的實際困難，再加之相應支援措施不到位，則必然容易導致教育差異現象。換個角度，這其實反映了「分權」與「公平」在理論上緊張狀態，因爲分權會導致貧富地區在學校質量和學生表現的質量差異（Bray, 2003; Fiske, 1996），具體在大陸課改則集中體現在西部農村地區地方課程和校本課程的開發不力，對國家課程的教材開放缺乏科學選擇與把握能力，最終導致與東部地區差異更加明顯。相比之下，雖然香港學校之間在資源上也存在著差異，不過主要限制校本課程發展的是教師的工作量過重。

二、課程實施

大陸：《綱要》中對課程實施提出明確要求，由國家組織編寫國家課程標準，作爲課程實施的基礎，教師要創造性教學；教材內容的組織應多樣、生動，利於學生探究；開發、利用校內外各種課程資源教師教學應培養學生獨立性，引導學生在探究和實踐中學習，尊重學生獨特的個性和學習需要，並將資訊技術與學科課程有機結合。但是在課程實施的實踐中，農村教師存在輕課標重教材的傾向，過分看重教科書，傳統的依賴教科書心理依舊根深蒂固（宋萑，2007；景民、李瑾瑜，2000）。

在教法方面，雖然新課程改革提倡教師在教學過程中與學生積極互動、共同發展，注重培養學生的獨立性和自主性，引導學生質疑、調查、探究，促進學生在教師指導下主動地、富有個性地學習。但是，新課程教材中學科與學科間聯繫太少，知識點脫節，個別教材較城市化，與農村生活脫節（馬雲鵬、唐麗芳，2004），需要教師對教材內容進行挖掘、合理組織，需要教師引導學生通過探究、合作等方式來學習，這就對教師的教學能力提出更高要求。而農村教師水準較低，教學能力弱，都會直接影響學生對新課程的學習。

另外，新課程要求大力推進資訊技術在教學過程中的普遍應用，促進資訊技術與學科課程的整合，充分發揮資訊技術的優勢，爲學生的學習和發展提供豐富多彩的教育環境和有利的學習工具。而在農村地區的中小學校很難達到這一要求。有些學校即使從硬體上來講達到了要求，也只是用來應付上級部門的檢查，而由於相應的管理和軟體不配套，教師很少使用，難以達到新課改的要求（劉綺，2005；楊華祥、楊華君，2010）。可見，教師雖被賦予靈活實施新課程的權力，卻沒有能力和資源方面的保障，不得已只能仍然按照傳統的教學方法實施新課程。

主題文章

香港：《學會學習》指出要嘗試在成人指導學習與培養學生自學兩者之間取得平衡，建議並以學生為本的角度，在只重灌輸知識的觀念，以及獲取和建構知識的概念，取得兩者之間的平衡。並提出 13 項實施建議，包括：共同備課、促進學習的評估、照顧學習差異、家課、家校合作等等。

根據林智中，張爽（2006）的研究，香港課程實施採用了問責的硬措施，逐步推定課改，旨在增強學校與教師變革能力的軟措施和改變教育系統的行政架構的實施策略推進課程的改革。學校管理的透明化促進了學校視學和自評採用的指標很大程度上包含了課改的要求。在「學習差異的照顧」指標中，要求教師能按學生的學習能力、興趣和需要，調試學習內容和活動，安排富有挑戰性的課業，採用多樣的教學策略和學習材料，誘發學生的學習潛能，這在課程的實施中體現了照顧學生差異，追求教育公平的理念。

但是，由於問責策略的成功，教師的工作量增加，政府學校及教師都面臨了嚴重的壓力。另外，在課程改革中，教師是否具有課程轉變的能力也是影響改革的重要因素。當教師感到自己不足應付改革的時候，就會尋求政府求援。香港政府在這方面提供了大量資金的支援，並用該資金在學校設立課程主任的職位，但卻未對課程主任職位在學校的設立做周詳的考慮。由此可見，在實施課程改革的過程中，政府提供財政支持是重要職責，但這並不是全部職責，更重要的是要和學校並肩努力，攜手改革（朱嘉穎，2005）。

比較：教師是課程實施的關鍵人物，兩地在課改實施中都提及要提高教師課程意識和提升教師專業質素。在課程實施過程中，教師要根據學生的需要創造性地教學，開發利用校內外教育資源，根據學校的條件及學生的特點決定課程發展的步伐，這些都體現了課程實施賦予教師更大的自主權。兩地的課程實施策略都提及課程資源和支援的問題，不同的是大陸側重學校和教師進行課程開發，而香港方面，隨著優質教育基金的成立和教育局積極地透過「種籽」計劃推動課程改革，不少大學與學校也建立夥伴關係，發展校本課程和課堂研究（李子建，2005b）。

再者從兩地文件中對課程實施的闡釋，應屬於 Synder, Bolin, & Zumwalt（1992）所提及三種課程實施取向中的相互調適取向（李子建、尹弘飆，2005）。而從政治學的角度來看，這也是學校教育系統中課程權責的一次重新分配，處於學校教育系統基層的學生、教師和學校獲得了一些課程選擇與決策權力，並且這種權力在改革文件當中得到了保證。這種賦權讓學生、教師與學校會對課程改革產生更多的擁有感，從而減少前線人員對改革的抗拒（White, 1992: 18）。但與此同時，賦權也意味著責任的增加，學校和教師在課程實施中不僅是去落

實中央課程，還要擔負校本課程開發、課程資源開發等等職責。特別是在大陸，由於普通高中教育連接著義務教育和高等教育，高考與升學進一步加重了改革給學校人員造成的壓力。可見，新課程的選擇性對學校人員來說是一柄雙刃劍，既帶來了賦權和擁有感，又意味著責任和壓力的增加。

從兩地課程實施的實際來看，教師依然是承擔課程改革最大壓力的一方，政府在賦予教師權力的同時，也把巨大的責任拋給老師。宋萑（2007）研究也發現，教師在此次新課改中承擔巨大問責壓力，部分參與新課改的教師往往通過拒絕賦權來逃避問責。雖然目前政府已經改善很多，亦明白在給教師賦權同時，要提供增能機會，因此往往通過提供資金、資源和進修機會來幫助教師更好承擔改革責任，但是卻也忘記自己也是改革中的一員，也應該承擔改革可能失敗的風險。

同時，在大陸課改實施中，由於課程實施資源和教師發展機會的地區差異和城鄉差異，很大程度上影響了教師實施課程的效果，也進而影響到學生的學習。特別是在西部農村地區，教師手中仍舊是一本教材、一支粉筆、一塊黑板，再加之自身專業素質不高，根本無力承擔課改賦予過多要求，最終受害的還是西部的孩子、農民的孩子（景民、李瑾瑜，2000）。Fiske（1996）曾指出，教育領域的分權會在被分權之元素（資源、經費、教師聘任、課程發展）上存在差異，以此審視大陸新課改，雖然教師被賦予課程調適權力，但由於在資源配置、經費使用等方面缺乏賦權，難免流於形式。而且即便未來被賦予資源配置權力，但很可能會像 UNESCO（2004）研究所發現的結果一樣：分權背景下的貧困地區學校會因為資源管理能力弱而表現不佳。

因此，Rondinelli, McCulloch, & Johnson（1989，p. 78）建議，要成功落實分權政策取決與地方機構的組織能量的發展，而且在設計分權式政策時必須要把地方的背景脈絡納入考量。顯然，採取分步走的大陸新課改還是未能對西部地區和農村地區的背景有足夠考慮，落實時又未能重視各級地方教育行政部門的能力建設，最終導致課程實施遭遇公平危機。

三、課程評價

大陸：《綱要》中提出建立促進學生全面發展的評價體系，多方面評價學生，發揮評價的教育功能；建立促進教師不斷提高的評價體系，注重教師自我反思，建立以自評為主多方共同參與的評價制度；建立促進課程不斷發展的評價體系，期以考察課程實施情況，形成課程革新機制；改革考試制度，促進考試制度與課程改革的相互銜接，並著力減輕學生考試負擔。

主題文章

雖然文件課程明確了課程評價的改革方向，但在實際課改實施過程中，課程評價仍難以擺脫應試教育和中、高考制度的限制。現行的評價機制使其教學行為背離正確的教學觀念，這就在一定程度上形成了惡性循環的過程（魏彥、王園嫻，2009）。另外，新的評價體系缺乏操作性。強調評價學生的「學習過程、學校情感、學習態度、價值觀和個性的特徵」，卻沒有具體的操作性的評價指標。有調查注意到，學生的興趣、好奇心、投入程度、合作態度、意志力和探索精神，難以用客觀的、量化的指標精確地進行描述、區分和測量（劉綺，2005）。以上的困境會影響課程評價的有效實施，影響到對教育品質的考察。而且，雖然新的課程評價提出建立自評為主多方共同參與的評價制度，體現了評價分權的想法，但是多方的評價最終都要讓位於考試成績，導致評價的權力仍然過於集中（謝利民、楊喜鳳，2005）。

香港：《學會學習》中指出學生學習過程和學習成果同樣重要，建議教師以不同的評估模式收集學生在不同情況、以不同能力而顯現的學習成果的證據。傳統筆試形式的公開考試不能完全反映學生的學習能力和其他的學習經歷，另一方面，為了瞭解學童的學習狀況，政府推行「基本能力評估」。強調評估促進學習的理念，提出一系列以評估促進學習的建議。

但其他儒家圈文化地區一樣，一直以來，香港教育受到考試文化的制約。然而課程改革要想取得成功，課改的理念就要倚靠實施環境來配合。課程改革的社會認受性會對課程改革的實施環境產生很大的影響。而課程的認受性往往又取決於課程的評估方式是否能獲得社會的認可。雖然課程改革注重實施多元化的評價方式，強調校本評核，水準參照評級制度等評價方式，然而，長期以來「優勝劣汰」的社會價值觀令考試文化演變為學校文化的一種主宰，任何課程改革最終必須回歸到學生的考試表現，學校和教師一方面要進行課程改革，一方面又不能放鬆追求優秀的學習成績，甚至有研究表示，考試對教師教學影響最大，結果教師甚至不得不在學校課程之外給學生補習，學習額外的輔導資料，以應付標準化考試的需要。在未來的高中評核裏，不同科目會逐漸加入「校本評核」部分，不過也引起一些關注，例如教師是否有足夠能力和評核的客觀性等問題（Morris & Adamson, 2010）。因此，如果評價模式不改變，那麼課程改革就無法實現其理想的理念，也無法促進學生個人的發展（朱嘉穎，2005；林智中，2007；霍秉坤，2007；王全珍、王海東，2008）。

比較：兩地的課程評價都重視評價機制的改革，兼顧過程性評價和結果性評價，並重新挖掘評價的多元功能，強調評價對學生、教師和課程的診斷、發展和改進功能。同時兩地都提出改革考試制度，建議從多元化的角度進行評價，

將評價的權力賦予學生、教師以及其他持分者，都體現出分權的思想。

但是兩地考試文化傳統乃是所有華人地區的特色，亦是儒家文化的傳統價值體現，絕非一次課程改革所能撼動，因此當兩地新課程中過程評價觀、發展評價觀遭遇考試至上的結果評價觀和甄選評價觀，難免長期角力。因此，評價模式的實踐層面改革應該兩地課程改革者都要著力去解決的困局。

再者，大陸新課程中的評價改革特別是高考改革，同樣也面臨著「公平」壓力。傳統紙筆測驗更側重考察學生的知識掌握，在全國統一教材的背景下，即便師資質量差，農村地區的學生可以靠死啃一本教材也能取得不俗成績。但當下課改標準抽象、教材多元，教育質量更多倚重與教師的專業知能與判斷，農村地區學生的學業表現自然更多為不良師資所累。而且從目前部分大陸高校開展自主招生的評價改革探索來看，其多元評價方式與綜合能力取向都使得學生的學習生活經歷與視野成為重要影響因素，農村學生在這些方面則明顯處於劣勢⁵。

在課程改革實施過程中，不少改革新設計和新理念遭遇滑鐵盧，其中分權的改革取向更是遭遇到實踐的困境。一是在課程結構和內容上，大陸新課改中集中體現分權思想的校本課程開發由於教師因過往「去專業化」（de-skilled）所缺乏課程開發能力和經驗而往往被擱置，這一問題在廣大西部和農村地區更為突出，雖然校本課程開發這一問題在香港課改中則並不明顯，但在統整課程上，香港和大陸都遭遇相似的問題——教師擁有主動權之後卻因為缺乏課程統整能力和相應支持而無法擔負改革責任。二是在課程實施上，兩地採取的調適取向賦予教師更多權力，但相較集權式課程而言，其課程實施的質量更多受教師自身能力影響，也受到學校及其所在地的課程實施資源和教師發展機會的影響，在這樣的條件下，西部和農村地區的學校則明顯處於劣勢，而與東部和城市地區學校的差異被進一步拉開，導致教育不公平。三是在課程評價上，與分權理念一脈相承的主體多元、方法多元的評價模式，在實踐中卻遭遇傳統考試文化的阻力，同時學校本位的過程性評價由於難以量化以及校際比較難度高等

⁵此問題在大陸民眾引起廣泛討論，參見：“高校自主招生 高成本潮試題攔住眾多農村娃”，2010年5月6日，取自 http://www.sd.xinhuanet.com/wq/2010-01/26/content_18874886.htm；“高考改革升溫少亮點 農村生無緣高校自主招生”，2010年5月6日，取自 http://www.china.com.cn/news/edu/2010-01/05/content_19179529_2.htm。

問題，最終多元評價的分權還是集權與統一的考試評價。可見，對於這種自上而下式分權，學校和教師並不領情，相關能力的提升和配套條件的支援都會影響分權的真正實現。

陸、課程改革的成效

一、直接影響

大陸：在 2010 年教育部頒佈的《教育部關於深化基礎教育課程改革 進一步推進素質教育的意見》檔中指出新課改取得顯著成績，包括：基本建立新課程體系；一批教材深受師生喜愛；學生社會責任感、創新精神和實踐能力的培養得到重視；考試評價改革取得重要進展；教育工作者的理念和行為發生積極變化。而從實證調查數據來看，新課改帶來的影響主要體現在學生和教師兩個方面。

首先在學生方面。新課程改革的最終目標是使每一個學生都得到成長和發展，其效果如何也是通過學生表現出來的。新課程改革要求改變學生的學習方式，這是新課程改革的核心。調查發現，雖然學生學習還是以聽教師講課為主，但是小組合作學習和社會調查已經成為重要的學習方式。學生觀察問題、思考問題和解決問題能力有所提升，也學到更多的知識技能，學會了交流合作和學習方法，學會了搜集、分析、處理、運用資訊，素質有了提高（劉綺，2005；馬雲鵬、唐麗芳，2004；李壯成，2004；唐春良，2002）。

其次在教師方面。新課改帶來新理念，課程標準給教學活動提供了更大的空間與彈性，也對教師提出了更高的要求。新課程實施後，教師的教學觀念與課堂教學行為發生變化，教學方式也發生了較大變化，積極嘗試新的評價方法，教師角色發生轉變與學生的關係更加融洽（王湛，2004；劉樹仁，2002；李壯成，2002；馬雲鵬、唐麗芳，2004），教師的合作意識也有所增強（葉延武，2006）。新課程實施要對教師進行培訓，在這個過程中，教師學習新的教育理念，緊跟學科知識發展，獲得了一定程度的專業發展。

香港：香港教育局（2008）在給校長和教師的課程改革中期報告中指出超過 80%的中、小學教師和校長認同課改的理念，而且有 75-86%的小學教師和 58-71%的中學教師認為學生在溝通、創造力和批判性思考等共通能力上均有改進，可見課程改革取得一定的成果。

比較：兩地新課改在直接成效上主要體現於教師和學生的改變，其中教師改變包括對於新課改理念的認同和課堂教學行為的改變，而學生改變則是在學習能力、合作能力、創造力等方面的提升，都符合兩地新課改的預期。

二、間接影響

大陸：新課程改革在實施之後形成的間接影響主要體現在教師教育上。由於此次課程改革注重課程的綜合性，強調課程的實踐性（紀國和，2003），而在高校自主辦學的背景下，師範院校中原有的門類偏少，理論性強，實踐環節薄弱，不能適應新課程改革的需要（劉建銀、于興國，2010），教師教育課程絕大部分都是以「學科」命名的，缺乏統整和靈活性（《教師教育課程標準》專家組，2008b）。因此教師教育課程就要進行相應的改革。其中一個重要任務就是要解決學科專業課程比例過大，綜合實踐課程比例過小的問題（徐榮遠，2003）。另外，國家基礎教育課程標準使教師教育課程標準有了制定和遵循的依據（聶丹，2004），國外的教師教育標準基本上也是緊扣教師的工作實際和具體需要展開的（《教師教育課程標準》專家組，2008a）。通過對新課程實施中問題的研究和國外教師教育課程標準的研究，有助於我國建立教師教育的課程標準。

而另一重要間接影響在於教育公平與社會公平方面，前文中已從過往新課改實證研究文獻中分析了新課程改革中在課程結構與內容、課程實施以及課程評價上所帶來的教育公平問題，雖然教育公平問題是在大陸目前地區差異、城鄉差異大的背景下必然長期存在，但新課改所引發的新型不公現象確實值得注意。因此，在 2009 年新任教育部長履新時就把教育均衡化發展作為首要任務，而且在剛剛發佈的《國家中長期教育改革與發展綱要》（徵求意見稿）中也指出要「以促進公平作為重點」，無不發出關注公平的信號。

香港：大部分有關課程改革的培訓似乎針對在職教師。由於香港的師資培訓機構都是學術自主，教師教育課程的傾重點略有不同，日後如何強化準教師面對課程和教學改革也是值得思考的課題。另一方面，香港的經驗和外地的研究指出課程改革的成功，往往取決於校長和教師的領導，因此日後教師教育和教育界的不同夥伴（例如大學、政府、學校三方面的協作）如何促進校內課程領導的發展，也是值得注視的課題。

比較：兩地新課改在間接影響上都體現在教師教育方面，由於新課程對教師提出新要求，職前教師培養必然要因應這一要求；而新課程的形式、內容、方法又要求教師不斷提升自己，從而對在職教師培訓提出新需求。但與香港不

同的是，大陸新課改另一間接影響是在教育公平問題上，這與中國大陸東西部和城鄉差異大的現實背景不無關係，但因為新課改而凸顯教育不公，也促使中央政府更加重視新課改背景下教育公平的實現。

從兩地新課改的整體影響來看，分權的改革取向確實讓教師和學生體會到新課改的創新之處，並更為認同新課改的理念，也帶來了教師教育的變化。但是也有少數實證研究發現，教師對新課改持懷疑和否定態度，新課改的理念在落實上困難很大（林小華、萬莉，2006；郭民、徐建國，2009），其中主要原因也在其他大部分實證研究中有所反映，主要包括：教師能力不足，配套的資源支援、教師培訓不足，以及考試評價壓力等。這也再次反映分權的落實最終取決於教師能力的提升和相應支援的提供等因素。

柒、結語

從兩地課程改革的政策比較中，「分權」的共通取向與各自落實的差距，已然反映出兩地的異同所在，但考慮兩地在地域、政治制度、條件背景等等差異，這一結果也在情理之中。首先從「分權」政策現實看，雖然大陸和香港都遭遇同樣的悖論——借助集權式力量來實現分權，但大陸所遭遇的阻力更大，導致阻力的原因也更複雜。Nieuwenhuis & Mokoena（2005）曾提醒我們，政府在進行分權時可能是「虛情假意」，它往往在官方文件中去宣佈要分權和決策下移，但在實踐中卻往往拒絕交權。其實我們從大陸新課改的發起和準備階段來看，一線教育工作者、地方組織、社區、家長、學生參與度很低，甚至沒有參與，官方與專家決策的色彩濃厚，從改革設計之初就沒能很好體現分權理念，難免有虛假分權之嫌，而反觀香港課改則廣泛徵求各方意見，分權思想貫徹始終；同時，大陸課改分權所達及的層面往往停在省、市級教育行政部門，分權之元素限於單一，也都導致分權很難落實到學校和教師。

有學者指出，隨著分權理念的發展歷程中，問責概念在上世紀 80 年代成為分權的重要推動者，因為當時的經濟領域強調透過分權來強化問責，而巨大的問責則被視為提高效率、投入-產出效益的途徑之一（Samoff, 1990）。因此政策領域中分權理念的逐步盛行，背後也反映著這種問責與效率的市場價值取向（UNDP, 2003; World Bank, 2003）。然而當這種分權式政策改革介入到「公共產品」性質的教育領域之中時，其背後的市場價值取向就可能與教育的「公共性」產生矛盾，導致富裕地區和富裕階層會加大對學校，特別是重點學校的投入來提升品質（Bray & Mukundun, 2003; Fisk, 1996），使得貧困地區、弱勢學校

的教育品質相對更加下滑。分權與公平的緊張關係事實上已經在中國大陸的課改中有所體現，也成為課改繼續前進的巨大阻礙。但正如 Fiske (1996) 所言，分權改革所引發的公平問題並不意味著要放棄改革，而是要認識到其中潛在的危險並儘量去減少其負面效果。因此，與國際課改潮流相適應的大陸和香港的課程改革，都充分認識到分權的必然，以及過往強調控制與集權所帶給教育的傷害，因此改革是必然之路。但是更需要認識到分權可能帶來的危險而早做準備，從而改革配套措施、地方教育行政部門的能力建設、教師專業知能提升上提供各種支持，因為改革並不意味著中央政府要放棄自己的角色，而是要去轉換自己的角色——從集權者轉變為支持者和保障者 (UNDP, 2003)。

總而言之，在時代變革的大背景之下，中國大陸和香港都順應時代發展，積極推行課程改革以提升教育品質，促進學生素質的全面發展。由於兩地社會、經濟、人文等情況不盡相同，兩地的課程改革既有普遍的相同的元素，課程改革的一些核心理念是共通的，同時也呈現出不同的特色，在課程設計、課程實施、課程評價等方面的具體處理方式有一些差異。對於兩地課改的比較，也讓我們更為深入瞭解課程改革從文件到實踐中所呈現的曲折路徑與多面影像，更為重要的是為未來課改的推進與深化提供借鑒。

參考文獻

- 上海中小學課程教材改革委員會辦公室(2004)。上海市中小學英語課程標準(徵求意見稿)。上海：上海教育出版社。
- 尤煒(2009)。上海「二期課改」：一筆寶貴的財富——訪上海市教委原副主任張民。**基礎教育課程**，1-2。2010年5月6日，取自 <http://jcjkc.cersp.com/Magazine/m20090102/200905/16587.html>。
- 尹弘飆、李子建(2008)。**課程變革：理論與實踐**。臺北：高等教育。
- 王世軍、徐中仁(2004)。當前農村教師隊伍建設存在的問題及對策研究。**教育理論與實踐**，24(10)，22-22。
- 王玉兵(2004)。農村中小學新課程改革的障礙與對策。**教育導刊**，6，10-12。
- 王全珍、王海東(2008)。香港地區中等教育評價改革及啓示。**當代教育科學**，12，18-21。

主題文章

- 王志超 (2003)。農村地區推進新課程改革的探索。**當代教育科學**，**23**，26-28。
- 王湛 (2004)。**鞏固成果 開拓進取 深入開展基礎教育課程改革的實驗與推廣工作—教育部副部長王湛在全國基礎教育課程改革實驗工作座談會上的講話**。北京：教育部。
- 方明生、沈曉敏 (2001)。日本基礎教育課程改革的動向及若干分析。**全球教育展望**，**4**，40-48。
- 司徒佩英 (2004)。新高中課程改革與教統局的一席話。**香港美術教育**，**1**，21-23。
- 朱嘉穎 (2005)。急風勁雨 何去何從—對香港課程改革的反思。**全球教育展望**，**34** (7)，63-66。
- 吳清基 (1989)。國民小學課程發展的趨勢。載於台灣教育部 (編印)，**國民小學課程標準總綱修訂意見座談會會議參考資料**。臺北：教育部教育研究委員會。
- 吳維寧 (2002)。建構主義教學觀與基礎教育課程改革。**湖北大學成人教育學校學報**，**20** (5)，38-40。
- 吳繼霞 (2005)。教育目的與內地新課程改革談。**香港教師中心學報**，**4**，11-18。
- 宋萑 (2007)。**課程改革背景下的教師專業社群與教師發展：上海的個案研究**。香港：香港中文大學。
- 李子建 (2001)。教育改革的反思。**基礎教育學報**，**10** (2)，3-12。
- 李子建 (2002)。學校、課程與教學改革的取向與展望。**基礎教育學報**，**11** (2)，1-13。
- 李子建 (2003)。專題研習：尋找課程改革的理論基礎。**香港教師中心學報**，**2**，93-104。
- 李子建 (2005a)。香港課程政策：取向、策略和脈絡。載於**國立台中教育大學國教系暨課程所「建置台灣主體性的課程教學」學術研討會論文集** (頁813-833)。台灣：國立台中教育大學。
- 李子建 (2005b)。香港學校效能與改善：回顧與前瞻。**教育學報**，**33** (1-2)，1-23。

- 李子建、尹弘飆（2005）。中國內地的高中課程改革：藍圖、挑戰與展望。**香港教師中心學報**，**4**，1-10。
- 李子建、蕭今、盧乃桂（2009）。**經濟轉型期的高中教育—地區比較與學校類型比較**。中國北京：教育科學出版社。
- 李子建等編著（2010）。**綜合人文學科—課程設計、教學與實施**。南京：南京師範大學出版社。
- 李臣之（2002）。綜合實踐活動課程實施：現實複雜性及其取向。**課程·教材·教法**，**11**，2-6。
- 李其龍、徐斌豔（2001）。德國中小學課程改革動向與啓示。**全球教育展望**，**4**，25-31。
- 李壯成（2004）。西部農村基礎教育課程改革的現狀與策略。**渝西學院學報（社會科學版）**，**3**（3），74-77。
- 李志躍（2005）。**基礎教育新課程改革中學生評價的若干思考**。延吉：延邊大學。
- 李軍（1999）。關於跨世紀素質教育課程改革的思考。**中國教育學刊**，**8**，10-12。
- 汪冰（2008）。**挑戰應試教育—香港“目標為本課程”實驗透析**。2010年5月6日，取自 http://lw.china-b.com/gwjylw/lwzx_367295.html。
- 汪凌（2001）。掌握知識和能力的共同基石：法國基礎教育課程改革趨勢。**全球教育展望**，**4**，32-39。
- 林小華、萬莉（2006）。化學教師對新課改的認識和態度調查分析。**四川教育學院學報**，**11**，104-105。
- 林智中（1991）。**目標為本課程：設計與實施**。香港：天地圖書公司。
- 林智中（2007）。香港課程改革：從採納到反彈。**網絡科技時代**，**15**，6-9。
- 林智中、張爽（2006）。香港課程改革的實施策略評析。**教育發展研究**，**12A**，8-13。
- 紀國和（2003）。高師院校小學教育專業課程設置與新基礎教育課程改革協調發

主題文章

展的研究與思考。**遼寧教育研究**，**9**，74-76。

胡春梅（2008）。高中生自主學習能力調查研究。**重慶文理學院學報（社會科學版）**，**27**（4），114-119。

唐春良（2002）。新課程改革的標誌：學生學習方式的轉變。**教學與管理**，**9**，8-11。

袁貴仁（2005）。大力抓好新課程師資培訓為基礎教育新課程改革提供有力的師資保障——袁貴仁副部長在 2005 年高中新課程骨幹教師國家級研修班開班典禮上的講話。北京：教育部。

容萬城（2005）。香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰。**香港教師中心學報**，**4**，43-53。

徐陶（2005）。農村基礎教育課程改革與發展的幾個趨勢。**當代教育科學**，**18**，18-21。

徐榮遠（2003）。新世紀我國教師教育課程設置的改革與思考望。**中國成人教育**，**11**，49-51。

馬雲鵬、丁銳、林智中、黃毅英（2009）。兩岸三地基礎教育數學課程改革比較及對課程改革的啓示。**香港中文大學**，**12**，19-26。

馬雲鵬、唐麗芳（2004）。對新課程改革實驗狀況的調查與思考。**中小學管理**，**1**，12-16。

國際顧問團（1982）。**香港教育透視國際顧問團報告書**。香港政府。

郭民、徐建國（2009）。吉林省部分學校高中數學新課程實施情況的調查研究。**內蒙古師範大學學報（教育科學版）**，**2**，90-93。

教育局（2008）。**提升學校的學與教和改善學校生活的素質——給校長和教師的課程改革中期報告**。香港：教育局。

教育部（2001）。**基礎教育改革綱要（試行）**。北京：教育部。

教育部（2005a）。**教育部關於基礎教育課程改革實驗區初中畢業考試與普通高中招生制度改革的指導意見**。北京：教育部。

- 教育部（2005b）。**教育部辦公廳關於 2006 年推進普通高中新課程實驗工作的通知**。北京：教育部。
- 教育部（2005c）。**教育部關於進一步加強普通高中新課程實驗工作的指導意見**。北京：教育部。
- 教育部（2006）。**教育部辦公廳關於做好 2006 年普通高中新課程實驗地區教材選用工作的通知**。北京：教育部。
- 教育部（2010a）。**教育部關於深化基礎教育課程改革 進一步推進素質教育的意見**。北京：教育部。
- 教育部（2010b）。**國家中長期教育改革與發展綱要（徵求意見稿）**。北京：教育部。
- 教育統籌委員會（2000）。**終身學習・全人發展：香港教育制度改革建議**。香港：政府印務局。
- 《教師教育課程標準》專家組（2008a）。**教師教育課程標準的國際比較研究**。**全球教育展望**，9，27-38。
- 《教師教育課程標準》專家組（2008b）。**關於我國教師教育課程現狀的研究**。**全球教育展望**，9，19-24，80。
- 陳白縵（2004）。**課程改革與農村基礎教育的發展**。**教育探索**，2，25-27。
- 陳至立（2002）。**提高認識，加強領導，扎實做好基礎教育課程改革實驗推廣工作—陳至立在全國基礎教育課程改革實驗工作電視電話會議上的講話**。**中國教育報**，2002-5-14，1。
- 陳旭遠（2001）。**新一輪基礎教育課程改革的基本理念**。**現代中小學教育**，7，5-6。
- 陳建生（2002）。**課程統整：教師預備好了嗎？**載於**第四屆「兩岸三地課程理論研討會」課程統整學術研討會論文集**（頁 91-99）。香港：香港中文大學教育學院。
- 陳建生（2007）。**課程統整：理論與實際的差距在哪**。載於**第九屆「兩岸三地課程理論研討會」課程理論與課程改革(上)學術研討會論文集**(頁 210-224)。

主題文章

臺北：中華民國教材研究發展學會。

陳嘉琪（2007）。香港特區課程改革十年回顧。**網絡科技時代**，13，6-11。

陳琦、張建偉（1998）。建構主義學習觀要義評析。**華東師範大學學報（教育科學版）**，1，63-70。

陳蓉輝、馬雲鵬（2008）。賦權增能：教師課程參與的保障——美國教師“賦權增能”策略及啓示。**外國教育研究**，2，19-23。

景民、李瑾瑜（2000）。西部開發與農村基層教育課程改革。**教育研究**，11，18-23。

馮生堯、李子建（2002）。從目標為本課程看香港教育變革的誤區和轉型。**華南師範大學學報（社會科學版）**，1，82-86。

霍秉坤（2004）。香港課程諮詢組織的評議。載於**第六屆「兩岸三地課程理論研討會」課程改革的再概念化（下）學術研討會論文集**（頁76-99）。臺北：中華民國教材研究發展學會。

霍秉坤（2007）。香港通識教育科的推行：理論與實踐之間。載於**第九屆「兩岸三地課程理論研討會」課程理論與課程改革（上）」學術研討會論文集**（頁145-167）。臺北：中華民國教材研究發展學會。

黃顯華（2004）。香港課程改革——背景與理論基礎的再思。載於**第六屆「兩岸三地課程理論研討會」課程改革的再概念化（上）學術研討會論文集**（頁137-158）。臺北：中華民國教材研究發展學會。

黃顯華、朱嘉穎（2005）。課程改革：香港和上海的比較研究。**教育學報**，33（1-2），25-50。

黃顯華、馬慶堂（2005）。香港課程發展議會在設計普及學校課程方面的效能。載於黃顯華、霍秉坤（編）**尋找課程論和教科書設計的理論基礎（增訂版）**（頁228-251）。北京：人民教育出版社。

黃顯華、霍秉坤（2005）。21世紀中國大陸、香港、臺灣課程改革與澳門的課程發展。載於黃顯華、霍秉坤（編）**尋找課程論和教科書設計的理論基礎（增訂版）**（頁196-207）。北京：人民教育出版社。

黃政傑（1993）。**課程教學之變革**。臺北：師大書苑。

- 鄭宇碩 (2004)。政府欺軟怕硬，教育界捱刀。**星島日報**，2004-2-26，A18。
- 楊玉春、溫勇 (2006)。建構主義教學觀及其對我國新課程改革的影響。**當代教育科學**，**20**，25-26。
- 楊紅萍、喻平 (2008)。初中數學新課程實施情況調查研究——以山西省為例。**教育理論與實踐**，**3**，25-27。
- 楊華祥、楊華君 (2010)。當前農村義務教育的現狀與對策研究。2010年5月6日，取自 http://www.pep.com.cn/xgjy/jyyj/jyxx/xkyj/ncjy/201001/t20100108_624782.htm。
- 楊龍立、潘麗珠 (2001)。**統整課程的探討與設計**。臺北：五南圖書。
- 楊麗娟 (2003)。建構主義學習理論與基礎教育課程改革。**濟南大學學報**，**13** (5)，87-92。
- 葉延武 (2006)。高中課程改革：實驗、問題與對策——基於一所樣本學校的案例研究。**課程·教材·教法**，**26** (4)，5-11。
- 董娟 (2010)。**略論農村基礎教育課程新取向**。2010年5月6日，取自 http://www.pep.com.cn/xgjy/jyyj/jyxx/xkyj/ncjy/201001/t20100108_624783.htm。
- 訾敬 (2006)。農村新課程改革任重而道遠——從山東省某縣農村小學教師隊伍結構看新課程改革。**當代教育論壇**，**4**，14-15。
- 趙鵬 (2006)。農村新課程改革的問題與對策分析。**現代教育**，**10**，84-85。
- 劉建銀、于興國 (2010)。我國教師教育課程設置改革的新進展與分析。**課程·教材·教法**，**30** (2)，83-87。
- 劉達中 (2003)。為了每位學生發展的高中課程改革。**學術研究**，**7**，117-120。
- 劉綺 (2005)。**初中地理新課程改革的現狀及問題研究——以濟南市為例**。濟南：山東師範大學。
- 劉樹仁 (2002)。新基礎教育課程與教師角色轉換。**基礎教育研究**，**6**，23-24。

主題文章

- 課程教材研究所 (1997)。義務教育教材的研究與實驗 (頁 1-47)。北京：人民教育出版社。
- 課程發展議會 (2000)。學會學習：課程發展路向諮詢文件。香港：香港印務局。
- 課程發展議會 (2001)。學會學習：課程發展路向。香港：香港印務局。
- 課程發展議會 (2002)。基礎教育課程指引。香港：香港印務局。
- 操太聖、盧乃桂 (2006)。教師賦權增能：內涵、意義與策略。課程·教材·教法，26 (10)，80-83。
- 盧曉華、喻春蘭 (2001)。發達國家基礎課程改革的若干特徵及啓示。現代教育論叢，5，37-42。
- 謝利民、楊喜鳳 (2005)。新課程改革：影響有效實施的因素透析。河北師範大學學報 (教育科學版)，2，14-18。
- 聶丹 (2004)。師範學校教師如何應對課程改革——解讀《新課程的理念與創新》。遼寧教育研究，7，64-65。
- 魏士軍 (2008)。西部地區基礎教育課程改革現狀調查研究。湖南第一師範學報，8 (4)，24-25。
- 魏彥、王園嫻 (2009)。高中化學新課程實施現狀的調查研究。齊齊哈爾大學學報 (哲學社會科學版)，3，34-35。
- 張爽、林智中 (2004)。課程統整效能的研究：批判性的文獻回顧。香港：香港中文大學。
- 張爽、林智中 (2007)。中國大陸綜合課程發展與理論研究的反思。載於第九屆「兩岸三地課程理論研討會」課程理論與課程改革 (上) 學術研討會論文集 (頁 199-209)。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 張國祥、陳敬濂 (2007)。中國基礎教育課程改革展望：以數學課程新標準為例。載於第九屆「兩岸三地課程理論研討會」課程理論與課程改革 (下) 學術研討會論文集 (頁 176-191)。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 鍾啓泉 (2005)。中國課程改革：挑戰與反思。比較教育研究，12，20-25。

- 鍾啓泉、崔允漭、張華主編 (2001)。爲了中華民族的復興，爲了每位學生的發展 基礎教育課程改革綱要 (試行) 解讀 (頁 3-13)。上海：華東師範大學出版社。
- 鍾啓泉、楊明全 (2001)。主要發達國家基礎教育課程改革的動向及啓示。《全球教育展望》，4，7-16。
- 顧明遠 (2001)。課程改革的世紀回顧與瞻望。《教育研究》，7，1-4。
- 顧明遠 (2008)。素質教育的推行與建議—改革開放 30 年實施素質教育回顧與展望。《中國教育報》，2008-12-20，1。
- Bales, B. L. (2006). Teacher education policies in the United States: the accountability shift since 1980. *Teaching and Teacher Education*, 22, 395-340.
- Bangay, C. (2005). Private education: Relevant or redundant? Private education, decentralization and national provision in Indonesia. *Compare*, 35(2), 167-179.
- Blackmore, J. (1997). Level playing field? Feminist observations on global/local articulations of the re-gendering and restructuring of educational work. *International Review of Education*, 43(5-6), 439-461.
- Bray, M., & Mukundun, M. (2003). *Management and governance for EFA: Is decentralisation really the answer?* Hong Kong, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong: Background paper for 2003 UNESCO Global Monitoring Report, pp. 204-228.
- Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24-26.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1999). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 9(2), 66.
- Bullock, A., & Hywel, T. (1997) *Learning at the centre: In schools at the centre? A study of decentralization*. London: Routledge.
- Chan, D., & Mok, K. H. (2001). Educational reforms and coping strategies under the tidal wave of marketisation: A comparative study of Hong Kong and the mainland. *Comparative Education*, 37(1), 21-41.

主題文章

- Cross, M., Mungadi, R., & Rouhani, S. (2002). From policy to practice: curriculum reform in South African education. *Comparative Education*, 38(2), 171-187.
- Davies, L., Harber, C., & Dzimadzi, C. (2003). Educational decentralisation in Malawi: A study of process. *Compare*, 33(2), 139-154.
- Delandsherea, G., & Petrosky, A. (2004). Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 20, 1-15.
- Development Bank of Southern Africa (1993). *Decentralisation*. Johannesburg: Development bank SA.
- Drake, S. M. (1998). *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dyer, C. (2005). Decentralisation to improve teacher quality district institutes of education and training in India. *Compare*, 35(2), 139-152.
- Dyer, C., & Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development. *Compare*, 35(2), 105-113.
- Ellis, A. K. (2001). Interdisciplinary curriculum: the research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22-26.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: Politics and consensus*. Washington, DC: World Bank.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? : Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad, et al.(Eds.).

Curriculum inquiry: The study of curriculum practice (pp. 17-41). New York: McGraw-Hill.

Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.

Karlsen, E. G. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.

Karsten, S. (1999). Neoliberal education reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317.

Kennedy, K. J., & Lee, J. C. K. (2010). *The changing role of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society* (paperback version). London; New York: Routledge.

Knight, J., Lingard, B., & Bartlett, L. (1994). Reforming teacher education policy under labor governments in Australia 1983-93. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 451-466.

Kuokkanen, L., & Leino-Kilpi, H. (2000). Power and empowerment in nursing: Three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 235-241.

Lauglo, J. (1995) Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education*, 31(1), 5-29.

Lee, J. C. K. (2009). The landscape of curriculum studies in Hong Kong from 1980-2008: A review. *Educational Research Journal*, 24(1), 95-133.

Little, W. A., & Evans, J. (2005). The growth of foreign qualification suppliers in Sri Lanka: de facto decentralization? *Compare*, 35(2), 181-191.

Mason, T. C. (1996). Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 263-270.

McGinn, N., & Epstein, E. (1996). *Comparative perspectives on the role of education in democratisation: centralised and decentralised models of education*. Frankfurt: Peter Lang.

主題文章

- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (2nd ed.). Hong Kong: Hong Kong University Press
- Morris, P., & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Morrison, K. (1999). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman.
- Nieuwenhuis, F. J., & Mokoena, S. (2005). Decentralisation and the management of change in South African teacher training institutions. *Compare*, 35(2), 127-137.
- Patrinos, H. A., & Ariasingam, D. L. (1998) *Decentralisation of education: Demand-side financing*. Washington, DC: World Bank.
- Pellini, A. (2005). Decentralisation of education in Cambodia: searching for spaces of participation between traditions and modernity. *Compare*, 35(2), 205-216.
- Prawda, J. (1992) *Educational decentralisation in Latin America – lessons learned*, Washington, D. C.: World Bank Publications.
- Pryor, J. (2005). Can community participation mobilise social capital for improvement of rural schooling? A case study from Ghana. *Compare*, 35(2), 193-203.
- Rassool, N., & Morley, L. (2000). School effectiveness and the displacement of equity discourses in education. *Race Ethnicity and Education*, 3(3), 237-258.
- Riddell, R. A. (1999). The need for a multidisciplinary framework for analysing educational reform in developing countries. *Journal of Educational Development*, 19, 207-217.
- Rondinelli, D., McCulloch, J., & Johnson, R. (1989). Analysing decentralisation policies in developing countries: A political economy framework. *Development and Change*, 20, 57–87.
- Rose, P. (2005). Privatisation and decentralisation of schooling in Malawi: Default or design?. *Compare*, 35(2), 153-165.

- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, 16, (pp. 353-389). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Samoff, J. (1990) Decentralisation: The politics of interventionism. *Development and Change*, 21, 513-530.
- Sayed, M. Y. (1996). Educational policy developments in South Africa 1990-1994: A critical examination of the policy of educational decentralization with specific reference to the concepts of decentralization, participation and power. *Educational Development*, 16(1), 102.
- Sayed, Y., & Soudien, C. (2005). Decentralisation and the construction of inclusion education policy in South Africa. *Compare*, 35(2), 115-125.
- Schug, M. C., & Cross, B. (1988). The dark side of curriculum integration in social studies. *The Social Studies*, 89(2), 54-57.
- Smit, B. (2005). Teachers, local knowledge, and policy implementation: A qualitative policy-practice inquiry. *Education and Urban Society*, 37(3), 292-306.
- Smith, S. R. (1997). Parent education: Empowerment or control? *Children & Society*, 11. 108-116.
- Starkey, F. (2003). *The empowerment debate: Consumerist, professional and liberal perspectives in health and social care*. UK: Cambridge University Press.
- Sweeting, A. (1997). Education policy and the 1997 factor: The art of the possible interacting with the dismal science. *Comparative Education*, 33(2).171-185.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson(ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp.402-435). New York: Macmillan.
- Tekleselassie, A. A. (2005). Teachers' career ladder policy in Ethiopia: an opportunity for professional growth or "a stick disguised as a carrot?"

主題文章

International Journal of Educational Development, 25, 618–636.

Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37(2), 151-171.

UNDP (2003). *Human development report. Millennium development goals: A compact among nations to end human poverty*. New York: UNDP.

UNESCO. (2004). *Global monitoring report: The quality imperative*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2007). *Report of the teacher education policy forum for Sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO.

Vars, G. F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stake testing? *Middle School Journal*, 33(2), 7-17.

Walberg, H. J., Paik, S. J., Komukai, A., & Freeman, K. (2000). Decentralization: An international perspective. *Educational Horizons*, 78(3), 153-164.

Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842-861.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.

World Bank. (2003). *2004 World development report: Making services work for poor people*. Washington, DC: World Bank.

A Comparative Study on the Policy and Implementation of the Curriculum Reform in the Mainland of China and Hong Kong

Huan Song* Chikin Lee Dongmei Cheng*****

A decade has passed since the commencement of the curriculum reform in the mainland China and Hong Kong. The curriculum no longer lingers on ideal or formal level, but instead it has been penetrated into the class practice and real experience. This study adopts both formal analysis and comparative method, in terms of formal curriculum and instructional curriculum, to make a contrast between the reform policies in the mainland and in Hong Kong. The result reveals: in spite of the difference between the two, both care about knowledge economy and global curriculum reform tendency; “research, development and diffusion” model is introduced into both of their design of curriculum reform policy to be students-oriented and to work out flexible curriculum structure; Problems like teachers’ lack of enough capacity or the conflict between multiple assessment system and exam culture have arisen; as for the influence and result, the new curriculum reform on one hand has refreshed teachers’ idea and improved students’ ability, on the other hand it also indirectly affects the reform of teacher education; there is a gap in the actual practice between the two places, and the mainland, for its vast land and regional differences, is more apparent in this point; Decentralization is impeded both in the mainland and Hong Kong, especially in the mainland reform, it boosts the inequality in education..

Keywords: Mainland of China, Hong Kong, Curriculum Reform, Curriculum Policy

*Assistant Professor, Center for Teacher Education Research at Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences of Ministry of Education.

**Professor, Vice President of The Hong Kong Institute of Education, Chair

主題文章

Professor of Department of Curriculum and Instruction

***Postgraduate student, Center for Teacher Education Research at Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences of Ministry of Education.