

香港小學課程統整：回顧及新路向

梁偉倫

香港的課程發展議會發表的《學會學習 - 課程發展路向》文件中，就學校課程發展的策略建議：「確保所有學習領域、學科均有連貫性 …透過跨學習領域的學習，也能讓學生從多角度觀察事物」。回顧香港的小學教育，課程統整並不是新生事物，相關的措施包括 1975 年推行的活動教學、1985 年推行的公民教育、1996 年推行的常識科及 2001 年推行的「學會學習」課程改革等。展望將來，學校和教師推行課程統整要面對的挑戰實在不少，其中以能否透過「統整課程的生活化學習」、「學生為中心的課程統整」和「專業教師的參與」作為統整的新路向，尤為關鍵。

關鍵字：課程統整、課程組織、小學教育

作者現職香港教育學院課程及教學系副教授

壹、小學課程統整的回顧

隨著資訊科技年代的來臨與及全球趨向一體化的關係，整個世界正在急速地轉變之中。因此，香港的教育也有需要與時並進，作出相應的變革。香港特別行政區首長董建華先生早於 1999 年 10 月的施政報告中，明確表示港人必須實踐終身學習，使香港成爲一個富創意和以知識爲本的社會，並致力讓兒童獲得全面的發展。課程發展議會 (2001) 發表的《學會學習 - 課程發展路向》文件中，就未來十年香港學校課程發展的大方向和策略，建議學校可因應本身的條件以綜合學習和課程統整配合課改；建議制訂靈活開放的課程架構，強調學會學習、全人發展、整合性學習、多元化教材及評估、教學跑出課室和彈性上課時間等的改革方向。課程統整並非新生事物，傳統的香港小學課程以共同核心科目爲本，再輔以一些跨科目的學習，目的是爲學童提供全面的基礎教育。梁偉倫 (2002a, 頁 45) 指出當局爲加強學校課程的均衡性，過往曾經推行一些與課程統整有關的措施，以配合課程與教學的變革 (見表一)。

早年已在香港推行的活動教學，強調學生爲本和學習內容生活化，教師設計專題作爲重點教學活動之一，而這些專題學習爲學生提供

了跨學科的綜合學習經歷。其後推出的德育、公民教育、性教育和環境教育等指引，著重打破以單一科目推行的限制，期望集中學校的資源，將學習內容滲透於各學科之中，從而推動有關的教育。另一方面，香港的教育統籌委員會 (1990) 發表的第四號報書，建議整合學校相關的科目，將小學社會/科學/健教三科統整爲常識科，並以單元教學作出配合。而近年推行的「學會學習」課程改革，則鼓勵學校加強課程統整並推行跨學科小組專題研習作爲關鍵項目之一，從以引導學生探究、解難、建構知識、發展共通能力和培養正確的價值觀和態度。

總的來說，傳統以科目爲本的香港小學課程，可能存在一些問題，例如：科目日漸增多、教學內容重疊、學習經驗切割零碎並與生活和社會聯繫不足、科目內容未能對應新生的事物和知識等。另一方面，科目爲本的小學課程也有一定的優點：無論課程、教材和教學方法，經過多年來的發展和檢討，已經有一套完整的系統和既定的安排，一般都能銜接公開考試和升學制度。再者，大部分的學生、教師和家長亦普遍接受有關的教育理念，若然課程和教學要在短期內爲加強課程統整而作出重大的轉變，將會遇到很大的阻力。

表一、香港小學教育有關跨科目學習/課程統整的措施

年份	措施或指引	有關重點
1975	推行活動教學	專題學習
1981	德育指引	跨科學習
1985	公民教育指引	跨科學習
1990	教育統籌委員會第四號報書	科目整合
1992	課程發展處成立科目統整小組	科目統整
1996	統整小學社會/科學/健教三科爲常識科	科目統整、單元教學
1997	學校性教育指引	跨科學習
1999	學校環境教育指引	跨科學習
2001	課程發展議會發表《學會學習-課程發展路向》文件	專題研習、跨科學習

貳、為何要推行及加強課程統整

既然傳統以科目為本的香港小學課程有其一定的優點及存在價值，要作課程改革亦非易事，為何課程發展議會卻建議推行及加強課程統整呢？從一些有關的文獻之中，不難探討有關跨科學習和課程統整優勢的論說。

Alexander (1995) 列舉七種影響小學教育和課程的思想(Ideology)。其中「古典人文主義思想」(Classical Humanist Ideology) 主導以科目為本的課程，重傳統的文學、科學和人文學科，因而學科之間受重視的程度，差異很大。另一方面，「社會改革需要思想」(Social Imperatives: Reformist Ideology) 則主導以發展個人和貢獻社會進步的課程，著重公民和社會意識，視綜合學習經驗為課程重點，而「科目為本課程」與「統整課程」與上述兩種思想有著密切的關係。學校的課程組織若然以「古典人文主義思想」為主導，則課程偏向獨立學科

知識深度的學習，對於加強科目知識之間的連繫造成一定的限制。反之，課程組織以「社會改革需要思想」為主導，則有助於學校課程偏向將科目的內容作綜合及統整，學生從生活化的完整議題中學習，由個人成長進而關心社會及國家，並作出貢獻。

另一方面，Beane (1997) 提倡所謂「真實的課程統整」(Authentic Curriculum Integration)。他認為課程統整不單是課程組織(Curriculum Organization)，更加是一種課程設計(Curriculum Design) 模式；教師和學生共同合作，以一些重要的問題和事件為起點，不受科目的限制下組織有關的學習經驗，並以加強個人和社會的聯繫為重點。此外，梁偉倫 (2002a, 頁 46) 指出，為針對不同程度的課程統整，Drake (1998) 列舉了一個較廣為人接受的「統整分類序列」(Continuum of Integration)，如果將香港的小學課程作相應的配套，可歸納如下(見表二)：

表二、Drake 的「統整分類序列」和香港小學課程

Drake 的統整分類	統整程度/層次	香港小學課程的例子
傳統式 (Traditional Integration)	單一科目內容的整合	科目內的單元/主題教學
融合式 (Fusion Integration)	一個課題插入多個科目中教授	多個科目並行教授同一主題，例如：愛滋病、環保等
科目統整式 (Integration within One Subject)	將多個學習範籌統整於一個科目之中	小學常識科的學習範籌及單元
多學科式(Multidisciplinary Integration)	以主題聯繫各科，由學生自行作學習概念之間的關聯	涉及多個學科的學習，例如有關公民教育、德育的主題教學
跨學科式 (Interdisciplinary Integration)	以主題聯繫各科，但由教師作明顯和系統化的學習概念關聯	以統整日/週/月進行主題教學，彈性編排學習時間，多元化的教材和評估
超學科式 (Transdisciplinary Integration)	以生活化的主題，組織學習經驗時，以個人成長和對社會的貢獻作關聯，並且不必以科目分割有關的學習	著重學習概念之間的關聯及衝破學習領域/科目界限的專題研習

專論

如果將 Beane 的「真實的課程統整」和 Drake 的「統整分類序列」之中的「超學科式」作出比較，不難發覺兩者的共通點，就是學習經驗不再受科目的框框所限制，而是以生活化的個人及社會經驗作為學習起點。

關於學童的認知發展方面，Vygotsky (1978) 認為兒童在群體中的互助和互動，有利於發展解決困難的能力。再者，Dewey (1938/69) 亦認為教育和社會經驗有著不可分割的關係；而人類的智能，尤其是解難能力，是個人透過與群體和社會多接觸所獲得的生活經驗發展出來。所以 Dewey 的社群學習理念，正正支持著課程統整透過生活化的主題，將課堂學習、課外活動和社會經驗連結起來，好讓學生能夠融匯貫通。香港近年部分學童放棄學業，未能面對學習和生活的挑戰，甚或自殺的例子亦有發生，如能透過統整課程發展學童解難能力和培養積極的價值觀，那麼進當局便有充足的理據推動及加強課程統整。

關於統整課程的教學方面，Lake (1994) 則指出有關課程統整的定義當中，小組合作學習是共同元素之一。既然小組合作學習 (Cooperative Learning) 是配合統整課程的方案，因此有理由相信，為使統整課程能夠更有效地強化學童的認知發展，進行分組互動學習時作出的配合，教師是不能掉以輕心的。Galton & Williamson (1992) 根據英國首個大型的「小學課堂觀察及學習評估」研究 (ORACLE Project) 結果指出，進行小組學習活動，教師必須指導和監察學生在小組中的合作性和互動情況，確保學生進行有意義的學習活動。否則，硬性和表面化的分組座位安排，會導致學習效果大打折扣，甚至產生相反的效果，例如浪費教學時間和產生課室管理的問題。早年香港小學推行活動教學，強調分組學習，部分老師可能忽略有需要安排相應的學習活動，以配合有關的分組安排，甚或致令學習效果大打折扣。由於課程統整著重小組合作學習、多元化的教材及減少倚賴教科書施教、以主題組織學習經驗及彈性編排學習時間，有別於一般傳統

及欠缺彈性的分組教學，因此較容易照顧學生的個別學習差異及全人發展。根據 Gardner (1999) 的多元智能 (Multiple Intelligences) 理念，人類可擁有八種智能：包括語言、數理、空間、音樂、體藝、人際、內省和自然博物。Gardner 更聲稱學校教育一般只能顧及語言和數理智能的發展，至於其餘的六種智能，很容易受到忽視。由此觀之，由於學校各科目受重視的程度不一，學生的學習未能均衡地發展多元智能，學校應為學生提供靈活及豐富的學習經驗，並以多元化的方式讓學生的身心得以發展。故此，教師可加強課程統整，以生活化的專題靈活地聯繫各科目的學習概念，準備豐富的教材，為學生提供不同類別的學習經驗，照顧學生的多元智能得以全面發展。

最後，支持推行及加強統整課程的論據來自學生的學習表現。Vars (1996) 檢視超過 100 個研究項目後，獲得的結論是：學生在綜合課程的學習表現，與學習科目為本課程的表現相若，有時的表現會更佳；再者，若以傳統的評核方式評估學習表現，亦獲得相同的結果。故此，學生看來並不會因為學習綜合課程而導致學習表現有所低落。

參、推行課程統整的挑戰和新路向

香港的課程發展議會(1999)於 1997 至 98 年間進行一項名為「教師對《小學課程指引》的見解」研究，對象為 2502 位來自全港 100 間小學的教師，就教師對小學課程指引的見解調查，研究結果中有兩點對推行課程統整有著關鍵性的影響：

要點一：教師普遍認為培育學生的智力發展和德性發展最重要，其次為群性、個人和身體發展，而美感發展是最少教師認為重要的課程目標。

要點二：各科教師在安排教學活動時，未能兼顧體育、人文及社會、德育、語文、數學、科學及科技，和美育及創作等七個學習範疇和

經驗。

根據上述研究結果的啟示，若然香港的小學教師對於課程的目標和重點已作出輕重之區分，備課時又各自為政和缺乏協作溝通，難免為推行統整課程增加難度及限制；再者，兼顧學生的多元智能和全人發展，與及專業教師的集思廣益以作共同備課，都是進行課程統整的重要因素。故此，不難推論香港小學進行課程統整所要面對的挑戰，這包括如何說服在傳統分科教育成長的香港老師，開放自己並與其他科目的同工合作，共同發展統整課程？如何設計及推行真正的課程統整，以發展學生的多元智能和作出全人發展？如何突顯教師的專業，使能運用有關的技能和發揮積極的態度，從而協助推動課程統整？以下的討論可能會為上述的疑問提供有關的反思和路向。

一、「分科的生活化學習」和「統整課程的生活化學習」的異同

根據人腦的研究，Caine & Caine (1997) 指出教師必須為學生提供連貫性的學習經驗，因人類腦袋的運作，處理完整資訊的能力較強，但處理零碎資訊的能力較弱。因此，課程統整強調完整性及生活化的學習，看來更能配合學生的腦部運作。可是香港的小學老師或許會經常問及：現行香港小學課程中，各科的教學不是已經很生活化了嗎？的而且確，無論出版商印製的課本和教材，以至各科教師設計和選用的情境已經關聯學生的生活經驗，可是各科自行以個別情境或生活化例子教學，都是以本科為中心作處理及施教，而且並無針對情境作出整體的處理。例如三年級的數學科以「超級市場購物」作情境，作「分科的生活化學習」，用以教授「元和角的加、減法」，數學科的老師只會集中灌輸數學概念和訓練學生有關的運算技巧，相對於由同一生活情境衍生的關聯概念和問題，教師一般都沒有認真或深入的處理。例如同學在運算有關的數學應用題時，所遇到的困難往往並非來自數學科而是來自語文理解，可惜數學科的老師可能會忽略給予學生語文這一方面的相關教導和指引。此外，數

學科的老師亦不會認真地處理與本科無關的概念學習和學生提問，因為他/她們並不認為這是本科的重點，或者是自己的責任。如是者各科教師各自各教甚至重覆再教，而所提供的生活情境都沒有作較全面的處理，後果可能是導致學生的學習困難增加和減低學習的興趣。反過來說，如果各科教師能夠藉著同一情境並在同一時段內，從不同的角度引導學生學習，定能收事半功倍之效。那即是說，語文科的老師同時可以「超級市場購物」這情境，教授食物、飲品和日常生活物品的生詞，作相關的會話訓練及文章創作。而常識科的老師可以同時教授社區設施、食物金字塔和良好的飲食習慣等課題。再者，有關的老師可以借助該主題培養學生作為精明消費者的購物態度，更可透過公德心和店鋪盜竊等論題推動公民教育。資訊科技科的老師可以灌輸互聯網上購物的理念和技巧，而其他科目的老師也可以作出相應的配合，務使充分運用「超級市場購物」這情境，引導學生作全方位學習及全人發展。總的來說，「分科的生活化學習」和「統整課程的生活化學習」，表面上都是透過生活化的情境或主題作為課程組織，可是關鍵在於各科教師就情境或主題作片面或是全面的處理，因而教學效果的分別也很大。故此，各科教師實在沒有必要各自處理或選用大量的情境和主題，使學生的學習流於不必要的重覆、鬆散、分割和欠缺連繫，後果可能導致學習欠缺深度，學生只能接觸到一個完整問題/事物的部分或表面；而這樣的課程組織，對於提高學生的學習興趣和解難能力，幫助可有多大？

二、「教師為中心的課程統整」和「學生為中心的課程統整」的異同

Beane (1997) 曾經指出，如果老師以學科專家自居，依據陝隘的「古典人文主義」編訂教學內容，導致課程以教師為中心；而當人們問及「什麼知識最有價值？」時，問題已變質為「誰人的知識最有價值？」。因此，個別教師在進行課程統整的同時，能否配合其他教師的教學，能否拼棄個人對個別學習領域的喜好

專論

或重視，與及能否照顧學生全面和平衡的發展，極為關鍵。梁偉倫 (2002b,頁 19) 列舉的跨科主題教學(見圖 1)，以常識科為中心，建構主題連貫各科：

圖 1 的統整課程可以被介定為「教師為中心的課程統整」，它能夠就學校行政的方便性及效率性提供幫助，學校無需為人手的安排，課擔的分配及資源的競爭而憂心。問題在於各科的教學內容表面上是圍繞主題而安排，可是各科的教學內容之間卻連繫不足，因為各科的老師只關注本科可為主題教些什麼，只要和主題有些關係便可，教學基本上以本科作獨立考慮和安排，未必關注如何配合其他科目的教學內容；而方便安排人手和編排課堂成為首要

的關注，以不打亂原有的分科安排為準則。故此，「教師為中心的課程統整」的限制會是課程的組織比較鬆散，與分科教學的分別不會太大。因為課程的組織一起始便著眼於各科可以教什麼，並非以提供一個完整的生活化情境或主題為依歸，有些科目的教學內容是為了統整而統整，導致統整課程顯得牽強和欠缺彈性。另一方面，「學生為中心的課程統整」，以生活化的主題為起點，並參考學生的意見編訂課程，以指引性問題作腦力激盪，並透過概念圖作課程內容的整體規劃，從而設計及安排有關的教學活動和學習評估。梁偉倫 (2002b,頁 21) 根據 Beane (1997) 所建議的組織中心，以主題、指引性問題、概念、學習活動為依歸，列舉超越科目界限的主題設計 (見圖 2)：

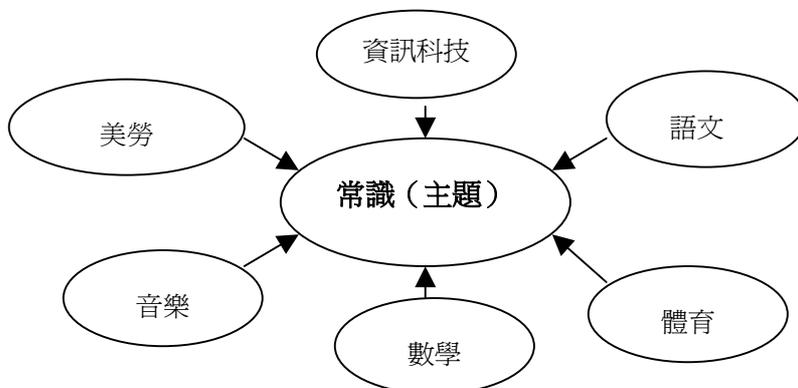


圖 1、跨科主題教學

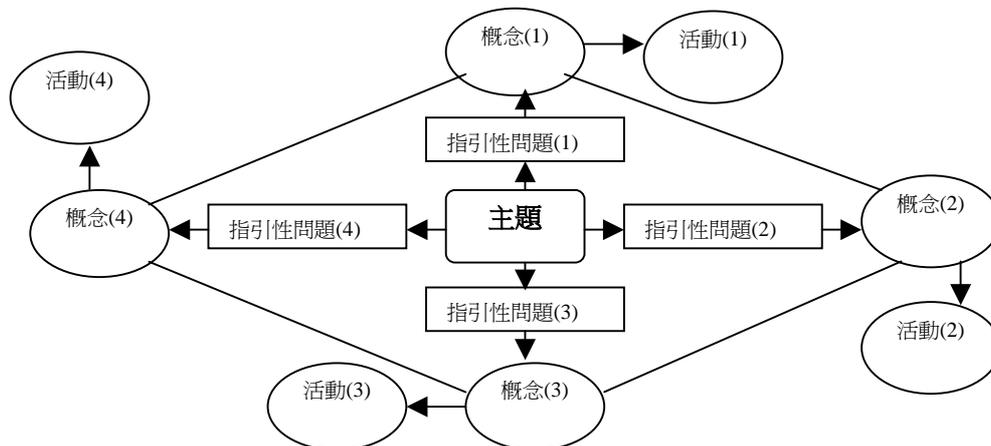


圖 2、超越科目界限的主題設計

Lake (1994) 曾經指出有關課程統整的定義當中，學習概念之間的關聯是共同元素之一。因此，上述圖 2 的超越科目界限的主題設計可以被介定為「學生為中心的課程統整」。它旨在提供一個學生關心的主題，引導學生發現學習和探究的需要，而學習的活動和評估是由主題相關的概念緊密連繫，並非以科目分工和行政的方便作主導，而是以全方位的學習、多元的教學及評估、彈性時間表安排和善用家長及社會資源為大方向。再者，為了配合以學生為中心的課程統整，教師透過集體備課和合作教學，不單只為學生提供優質的教與學，更能促進和提升校內教師的團隊文化和合作精神。

三、「教學技工」和「專業教師」參與課程統整的異同

香港小學近年的課程改革對教師有著一定的衝擊，而教師應該如何面對呢？就以課程統整為例，正衝擊著教師的一些傳統觀念：分科教學、課室教學主導、教材即是教科書、完成教學進度等如完成責任等。可是，為了對應課程統整，教師需要面對的挑戰卻是：校本課程設計、跨科主題教、全方位學習、多元教材、集體備課和合作教學等。假設學習各學科的知識是幫助學童的成長，有如必須進食以吸收營養；那麼教師可以透過課程統整就學科內容作相關的組織，旨在提高學習興趣，有如廚師透過不同的烹飪方法和菜單處理食物一樣，目的是增進食慾。若然豬肉和 蛋對兒童有益，比喻作兩個科目/領域的學習，那麼並不表示每天都要吃白灼的豬肉和 蛋；否則長此下去，兒童會失去吃豬肉和 蛋的興趣。因此，多元的烹飪方法會維持對吃豬肉和 蛋的興趣，例如：蒸、煲、炆、炒等。同樣地，教師以生活化及學生關心的主題統整各科或領域的學習內容，目的是維持並提高學生的學習動機及興趣。否則，學生的僅有求知慾及學習動機，會否被所謂「教學技工」的呆板及欠缺彈性的課程組織及教學所扼殺？而更值得關注的是，香港的教師可能大都是在科目為本的學習環境

中成長，如果教師以「科目專家」自居，受到「古典人文主義」的影響，未能開放胸襟，依然奉行傳統分科的課程和教學理念，抗拒嘗試參與課程統整，那麼和專業教師的地位，距離會有多遠？若然教師介懷專業地位未被肯定，其中一個關鍵問題可能會是：誰可替代教師？然而 Lawton (1989) 指出，一個專業的教師應該透過科目內和跨科目的整合，將本身的教學內容配合校內其他教師的教學。因此，教師之間為學生提供的學習經驗和內容，應該作整體的課程聯繫；否則教師們各自為政，教學內容沉悶重覆、零碎切割、偏離實際的生活經驗，學生將會是最終的受害者。再者，Hargreaves (1994) 認為長久以來，教師以科目專家 (Subject Expert) 自居；故此科目之間的界限不容易打破，會導致教師之間自我封閉、彼此疏離、難於合作；而推行課程統整及合作教學則有助於推動教師的團隊文化。反過來說，學校欠缺團隊文化又不利於推行跨科學習和課程統整。由此觀之，教師若能積極參與有關課程統整的專業發展，提升個人對課程設計和發展的能力，並放棄過份倚賴以教科書主導的教學，極為重要。而參與校本的跨科主題教學、集體備課和合作教學，肯定是突顯教師專業地位和能力的明證，並且再次宣示：專業教師，誰可替代？

回顧香港小學的課程統整，在推行時有著不少的問題存在，展望將來的新路向，首先在於教師處理生活化的課程內容時，能夠擺脫分科教學的思維與習性上的牽制，以免統整流於表面化和形式化，自欺欺人。其次是統整課程的組織應以學生為中心，若然以教師/學校的行政方便作為首要考慮因素，會導致課程內容的學習概念割裂和鬆散，學生的學習活動缺乏連繫，直接影響課真實的課程統整成效。最後教師在參與推行課程統整時所抱的態度要專業，從而發揮團隊協作精神，開放本科的框架和限制，而上述數點乃香港小學課程統整新路向的關鍵所在。

專論

肆、結語

莫禮時 (1996, 頁 146) 評論香港以學校本位的統整課程時指出：「製作大量不同的課程材料而並不是一項用來發展學生需要的課程」。李子建等 (2002, 頁 51) 則指出香港教師在統整課程設計的角色是「需要擔任課程的設計者和執行者的角色 … 最重要的是通過跨科的主題整合，推行知識的統整」。論及香港課程統整需要面對的挑戰及成功的條件，梁偉倫 (2004, 頁 100) 提出他的看法：「個別學校需要以校本方式推行課改，那麼關鍵就在於學校如何處理教師對課程統整理解的參差 … 在統整課程的發展和實施過程之中，學校能否衝破傳統科目的界限，在課程設計上照顧學生的實際得益」。另一方面，周淑卿 (2002, 頁 248) 基於台灣教師協作文化與課程統整統整提出一些見解：「雖然課程統整方案可能與既存的教師文化不相容，但是藉政策推動之際，配合適切的配套政策，或可在課程改革進行之際，同時試圖帶動教師文化的革新」。歐用生 (2002, 頁 262) 則建議台灣的教師要注意「課程統整概念多義，也要加以了解和辨析，然後思考 甚麼要統整，而不是 統整而統整」。

然而上述一眾學者的觀點，確實是值得香港的教育工作者在統整學校課程的同時，作出一些檢討和反思。

總的來說，學校和教師應就上文所闡釋的問題有所決擇，萬萬不能掉以輕心，有需要盡快面對和開拓課程統整的新路向；否則，將為課程改革的失敗埋下伏線。回顧課程統整，不難發現它兼備不少問題和優勢；展望將來，若然香港的小學在沒有足夠的準備和支援下，強行推動課程改革是不智的。教師實在沒有必要一窩蜂地進行全面和急促的課程統整，但可以嘗試按步就班，根據校本的客觀條件，參考 Drake(1998)所建議的「統整分類序列」作不同程度的課程統程，從而找出學生得益最大的可行模式。雖然過往香港小學課程統整的成效可能並不顯著及有待肯定，而現時要面對的困難和挑戰也不少。可是加強推行課程統整的客觀條件較前成熟，動力亦正在加強之中；若然上文臚列的關鍵問題得到正視及面對，不難開拓出課程統整的新景象和路向 - 透過推動「統整課程的生活化學習」、「學生為中心的課程統整」和「專業教師的參與」，引導香港的下一代學會學習、終身學習及全人發展。

參考文獻

- 李子建、張慧真、袁國明、陳燕輝 (2002)。初中跨學科主題教學。輯於林智中、張善培、王建军、郭懿芬等編，**第四屆兩岸三地課程理論：課程統整研討會論文集**。香港，香港中文大學教育學院，頁 43-55。
- 周淑卿 (2000)。面對統整課程與教學的教師文化，輯於中華民國課程與教學學會編，**課程統整與教學**。台北市，揚智文化，頁 231-251。
- 教育統籌委員會 (1990)。**教育統籌委員會四號報告書**。香港，政府印務局。
- 梁偉倫 (2002a)。香港小學課程統整的展望。**教育曙光**，46，頁 45-50。
- 梁偉倫 (2002b)。**課程改革：小學課程統整與專題研習**。香港，香港教育學院。

- 梁偉倫 (2004)。小學課程統整：面對的挑戰與及成功的條件。載於羅耀珍、李偉成(主編)，**香港學校的課程改革**。香港，現代教育研究社。頁 91-103。
- 陳嘉琪、溫霏國譯(1996)，莫禮時著，**香港學校課程的探討**。香港，香港大學出版社。
- 歐用生 (2002)。從綜合活動課程談台灣課程統整的趨勢。輯於林智中、張善培、王建軍、郭懿芬等編，**第四屆兩岸三地課程理論：課程統整研討會論文集**。香港，香港中文大學教育學院，頁 255-266。
- 課程發展議會 (1999)。教師對小學課程指引的見解研究報告。香港，香港教育署。
- 課程發展議會 (2001)。學會學習 – 課程發展路向。香港，政府印務局。
- Alexander, R. (1995). *Versions of primary education*. London: Routledge.
- Beane, J. A. (1997) *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York, TCP.
- Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1969). *Experience and education*. New York, Macmillan (originally published in 1938).
- Drake, S. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Corwin Press.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London, Routledge.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, Basic Books.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto, OISE.
- Lake, K. (1994). *Integrated Curriculum*. School Improvement Research Series. NWREL, U.S.
- Lawton, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum*. London, Hodder and Stoughton.
- Vars, G. (1996). The effects of interdisciplinary curriculum and instruction. In P. S. Hlebowitsh & W. G. Wraga (Eds.), *Annual review of research for school leaders*. New York, Leadership Policy Research.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Curriculum Integration in Hong Kong Primary Schools: Review and New Path

Wei-Lun Liang

The official document entitled “Learning to Learn – The Way Forward in Curriculum Development”, published by the Hon Kong Curriculum Development Council (CDC) on the strategies of curriculum development, recommends: “ensures coherence across Key Learning Areas/subjects Cross-Key Learning Areas studies also allow students to see things from different perspectives” (CDC, 2001, p.24). By reviewing the primary school education in Hong Kong, the author concludes that curriculum integration is not a new issue in Hong Kong; and by looking forward, there are many challenges to the implementation. Critical factors that influence the new path of curriculum integration include “daily-life learning in integrated curriculum”, “student-centered curriculum integration”, and “participation of professional teachers”.

Keywords: Curriculum Integration, Curriculum Organization, Primary Education

Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education