



研究系列



課程與教學

課程統整的實踐： 院校合作的發展計劃

林碧霞 著



課程統整的實踐：院校合作的發展計劃

Integrated Curriculum: An Institute-School Partnership Development Approach

林碧霞

書名：課程統整的實踐：院校合作的發展計劃

作者：林碧霞

作者通訊：bhlam@ied.edu.hk

責任編輯：梁偉志

資料整理：張曼虹、李筠婷

設計：林碧霞

出版：香港教育學院

網址：www.ied.edu.hk

出版日期：二零零九年十一月初版

本書除版權持有人或作者書面允許外，不得在任何地區、以任何形式翻印、仿製或轉載本書的文字或圖像。

本書作者文責自負，特此聲明。

Title: Integrated Curriculum: An Institute-School Partnership Approach

Author: LAM Bick-har

Email: bhlam@ied.edu.hk

Managing Editor: Leung Wai-chi

Assistance: Cheung Man-hung, Lee Kwan-ting

Design: LAM Bick-har

Publisher: The Hong Kong Institute of Education

Website: www.ied.edu.hk

First Edition: November, 2009

All right reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the author and the copyright owner of the book.

The views and opinions expressed in this book, and the entire contents thereof, are those of the author and do not represent the stand of the Hong Kong Institute of Education.

課程統整的實踐：院校合作的發展計劃

林碧霞 著

顧問及評審

上海華東師範大學課程與教學學系
北京首都師範大學客座研究教授

吳剛平教授
林桂光先生

鳴謝

香港教育學院課程與教學學系、
院校協作與學校體驗事務處
香港教科技大學教學促進中心
香港教育學院教學與科技中心副教授
台灣弘光科技大學幼兒保育學系
香港四邑商工總會陳南昌紀念中學
香港四邑商工總會陳南昌紀念中學
香港四邑商工總會陳南昌紀念中學
聖公會青山聖彼得堂兆麟苑幼稚園
學友社

盧敏玲教授
夏德誠博士
許明輝博士
徐德成教授
林陳愛堅校長
吳文興副校長
黃徐香蘭主任

目錄

序言一	ii
盧敏玲教授	
序言二	iv
夏德誠博士	
自序	vi
林碧霞博士	
第一章 課程統整的理念	1
林碧霞	
第二章 香港學校的課程統整	17
林碧霞	
第三章 以院校合作模式推動課程統整	35
林碧霞	
第四章 課程統整的設計、教學及評估	55
林碧霞 及吳文興、黃徐香蘭、朱珪、周宇健、梁子謙、 梁偉志、張慶龍、溫俊詩、熊淑群、劉青及鄭慧中	
第五章 「院校合作」作為學校專業發展的策略	97
林碧霞	
參考資料	119
作者簡介	126

序言一



協作不能一廂情願，必須有一個適當的協作平台，而在這平台上，各方能平等地互相交換意見、各顯所長、各取所需。本書便介紹了一個成功的院校協作模式，這模式促成了三贏局面，使準老師、在職老師以至教育學院的導師在學習方面均有所進益。

在準老師的學習方面，本書顯示了如何能讓教師培訓程打破理論與實踐之間必然存在鴻溝的宿命，學生不再是紙上談兵，而可與有經驗的教師一起，設計適合學校使用的校本課程，在真實的環境下實踐，從實踐中學習。

至於在職老師的學習方面，本書所涉及的課程統整，本來並非全新的概念，在不同時期，也曾有很多優秀老師把理念應用於課堂中。然而，這些理念能否成功而廣泛地應用於小學課程中，則仍是意見紛紜，做得不好，可能會使學習流於膚淺，失諸片面的學科結構及系統。故此，不少人已提出，要有成功的課程改革，關鍵是老師的專業能力。我同意，沒有教師專業發展，便沒有成功的課程改革，但老師的專業成長是不會自然發生的，而課程改革就如為老師設計的一個專業發展課程，老師必須透過實踐學習。正因如此，我認為課程改革是促進老師專業發展的一個有效途徑，可是，這學習過程還是需要適當的環境去配合的，例如本書所介紹的院校協作活動，一方面肯定了老師的專業能力，讓他們成為教院培訓新進教師的伙伴；另一方面則讓老師帶領準老師設計校本統整課程，使教師在進行課程統整改革的同時，還必須於過程中把潛藏的知識表達出來，如此便有助老師透過參與課程改革引起反思，達致專業成長。

最後是在教育學院導師的學習方面，關於這方面，有三個常常困擾著師資培訓者的重要問題：

1. 教院導師如何能於短短一年內培訓出具質素的新進教師以滿足社會的期望，而同時滿足教院對他們在研究及出版方面的高質素要求？
2. 如何幫助準教師把在教院所學的理論與學校的實際經驗接軌，使他們真的能幫助他們的學生有效地學習？
3. 如何鼓勵學校教師積極參與師資培訓工作，與教院的導師真誠協作，從而改善師資培訓質素，並提升學校的教研文化及教育質素？

本書為這三個重要的問題提供了創新的答案。雖然，本書所顯示的只是一個案例，但重要的，卻是它顯示了一個可能性！

本書除詳細解說了課程統整的理論及其在香港的實踐外，相信有心的讀者還可透過本書所介紹的院校協作經驗得到啟發，知道如何改善教育文憑課程，讓準老師學得更好，並領略到如何創造成功的院校協作。

香港教育學院

兼任教授（前香港教育學院教授，課程與教學學系系主任，院校協作與學校體驗事務處總監）

盧敏玲

二〇〇九年十月二十九日

序言二



初認識林博士時，已被她對教育的熱忱所深深感動。憑著多年來
的努力，林博士今天已在學術上取得可喜的成績，亦為香港的教
師培訓工作作出了不少的貢獻。作為她多年的朋友及教育同工，
我為她感到驕傲。

香港教改的一個核心議題，是如何透過校本的課程發展，去提升學
生的學習素質，而課程統整便是當中一個極為重要的課題。課程
統整可以打破傳統科目的界限，有利推行學生為本的實景性學習
(authentic learning)。這種學習讓學生清楚看到在學校所學到的知
識，並不單是為應付考試，而是與現實生活息息相關的，從而令
學校學習變得有真實意義，而學生的學習動機亦因此而被激發，
學習素質亦因此得以提升。近年在專上教育界所推行的「問題為
本」(Problem-based learning)及「專題為本」(Project-based learning)
的學習，都是推行課程統整時所採用的不同手段和方式。

林博士的「課程統整的實踐：院校合作的發展計劃」以本地的實
踐經驗出發，結合理論與實踐去探討課程統整這個重要課題。由
於世界各地教育環境各異，一種教學模式能在某個國家成功推行，
並不代可以依樣畫葫蘆地盲目引進其他地方。林博士的著作及立
論，參考了本地的案例與實戰經驗，對本港教育工作者特別具參
考價值。

衷心祝願林博士這本著作，能鼓勵本地教育工者在校本課程方面
作出更多的新嘗試，並引發大家在課程發展方面，有更多的經驗
交流及熱烈討論，為香港的教育作出一點貢獻。

香港科技大學
教學促進中心副主任
夏德誠
二〇〇九年十月二十九日

自序



教學是一項令人滿足的工作，但往往充滿挑戰。筆者擔當師資培訓的工作也快有十年的光景，我們都擔負起重大的責任，就是向社會問責的任務：「你是怎樣培訓老師的呢？」、「為甚麼這些準老師都似是甚麼都不懂的呢？」。這不是要怪責我們的學生學得不精，而是筆者感到，師資培訓的工作實有很大的局限。特別在教授一些與教育改革有關的議題及教學法時，準老師及老師們都會有感所學的理論和知識在主流學校的教室中都只是「紙上談兵」，當他們踏進學校工作或實習後，又可能發現所學的原是「得物無所用」，因為新的教學法還未被學校所接納；此外，他們也可能在不久的將來把這些新知識、新意念忘掉。在 2007-2008 年度的下學期，我被派出任教授一年全日制學位教師教育文憑（中學）課程中一個名為「課程統整—設計、教學及評估」的選修科目；課程統整固然是廿一世紀課程改革的新方向，但由於它挑戰了傳統的學習理念，在推行上又牽涉到學校廣泛層面的協作，怎樣可以使準老師有效地學習這個科目不時在我的思想中出現，最後促成了這個「院校合作」的教學計劃。

本書「課程統整：院校合作的發展計劃」是根據筆者策劃的這項推動院校院校合作的專業發展研究項目的經驗及成果編寫而成。這個名為「以院校合作模式推動師資培訓」計劃並不算大規模，卻在 2007-2008 年度的一年全日制學位教師教育文憑（中學）課程中的一個名為「課程統整—設計、教學及評估」的選修科目當中，推動了大規模的課程、學與教與及評估方面的改革，並且與學校結成夥伴，提供啟導與及院校協作推動課程發展的機會，讓參與者包括九位準老師、學校中二級的協作老師、與及全體中二的學生得到一個學習與及專業發展成長的機會。本書以實踐課程

統整為題，展示本計劃的試驗成果，並藉此顯示院校合作可以是學校專業發展的一項重要策略。

第一章介紹課程統整的理念，讓讀者初步了解背後的意義與及爭議，說明課程統整作為改革廿一世紀學校課程的其中一個發展的方向。第二章介紹香港學校的課程統整，回顧香港學校在學前、小學及中學的幾個主要學習階段，探討香港學校推行課程統整的問題及契機。第三章以行動研究者的角度，由筆者有感於師資培訓的一般課室講授教學方式的限制，至尋找新意念並且設計以結合理論與實踐的院校合作模式作為一個教學行動研究，並且描述這個名為「以院校合作模式推動課程統整」計劃的理念、過程與及實踐的結果。

第四章以「課程統整的設計、教學及評估」為題，以深入淺出的導修形式編寫，並且以由九位曾經參與本計劃的學員，包括朱珪、周宇健、張慶龍、梁子謙、梁偉志、溫俊詩、熊淑群、劉青及鄭慧中；與及主力協作老師吳文興副校長與及黃徐香蘭老師集體設計出來的課程統整實例，從學與教的意念出發，與讀者分享實踐課程統整所必須的知識及技能。第五章總結說明是次院校合作推動課程改革與教師專業成長的關係，討論師資培訓機構與學校的協作可以為成為一項重要的專業發展策略，為教師培訓及教師專業發展開拓更大的空間及成就。

本書得以順利完成，筆者謹在此向以下各位致意。首先要感謝香港四邑商工總會陳南昌紀念中學與及九位於 2007/2008 年度畢業於一年全日制學位教師教育文憑（中學）課程之學員朱珪、周宇健、梁子謙、梁偉志、張慶龍、溫俊詩、熊淑群、劉青及鄭慧中；他們在不同崗位參予並支持本書中描述的院校合作計劃，讓讀者分享到一次難忘的、愉快的學習的經驗。

特別要感謝黃徐香蘭主任作為我的橋樑、讓我在極度順利的情況下把這個院校合作的教學試驗引入學校，更要感謝她與林陳愛

堅校長、吳文興副校長、及參予計劃的全體老師給予我全面的信任及支持，與及他們悉力以赴地協助筆者進行合作的試驗，讓我可以專心地發揮各種合作的模式及試驗各種有助學生學習的方式，把院校協作的意念發揮得淋漓盡致。香港四邑商工總會陳南昌紀念中學那勇於接受挑戰，為學生的學習效益而破除限制，樂於承擔的精神及魄力，使我深感佩服；希望他們能夠繼續與教育同工結成夥伴，成就更多有意義的課程改革。

衷心感謝盧敏玲教授與及夏德誠博士分別為本書撰寫序言。盧教授曾經是筆者的上師，在工作上給予我不少學習的機會，她對學術的執着及承擔，對教學質素的要求，更是我學做的榜樣；夏博士是筆者的前輩及昔日的共事，還記得他對工作、生活與及學術所追尋的理想，一直影響着我。得到他們為拙作撰序，深表謝意。此外，感謝吳剛平教授與及林桂光先生為本書擔任詳盡的評審工作。吳教授是位出色的老師，也是位優秀的學者，他在教研上不斷有創新的見解，他詳盡的評語及悉心指導讓我的思考空間得以拓闊。林先生對本港課程的深厚知識及廣闊視野，使我獲益良多。再感謝吳剛平教授、林桂光先生、與及許明輝博士、徐德成教授、及林陳愛堅校長在百忙當中為本書撰寫短評，感激他們鼓勵筆者繼續從事教學的探討。

本書期望與讀者交流本計劃的過程及成果，增進學與教的專業交流及成效。

本書為香港教育學院資助出版，是為 2007-2008 年度一次特別教學支援計劃之一，特此致謝。

林碧霞 謹識

二〇〇九年十月

第一章

課程統整的理念

課程統整的理念

林碧霞

一、課程統整的意義

課程統整是一種課程設計的方式，在學校課程發展的歷史中，這種課程設計的方式已有幾百年的歷史。不同時期、在世界各地統整課程都斷斷續續地被教育學者、教師或教育部門採用、實踐，並且反復地向前發展。到了二十一世紀的今天，世界各地的教育改革又重拾「統整」的教學理念，促成新一輪的教育改革，教育界以此重新構想、整合學校課程，期望統整課程能促進學生全面學習的效能，令學生掌握發展自我的方向，以致能夠適應全球化發展的後現代社會。

香港也並不例外，不少學校正在推動規模不同或發展方向不一的「課程統整行動研究」。在本部分將會探討課程統整的理念和意義，希望教師及學校的課程領導者能從實務經驗與反思中，掌握課程統整的理念及實踐的原則，以便更有效地推動學生學習。

課程統整的意義及應用的模式

「統整課程」(Integrated Curriculum)又稱「綜合課程」。統整課程是一種課程組織，「打破學科對知識的無形規限，貫串各種學科知識，以廣泛的生活題材或廣闊的學習領域為學習內容，並將各種以往以學科為本分割的課程內容，重新以有意義的聯結統合起來」(Good, 1973)。課程統整(curriculum integration)關注學生學習的題材是否相關連，並且重視學生對所學的事物能否產生意義。因而統整課程在實踐上著重課程內容的融合(黃光雄, 1996; 黃政傑, 1997; 黃炳煌, 1995)，並且重視學生透過經驗及活動去學習。

此外，文獻亦有為「課程統整」提出更廣闊的定義。此種統整理念認為，除了課程形式這個層次的統整外，學校更應該基於學生的整體教育經驗，重新去建構學校的課程。這種統整理念所提倡的，是更高層次的統整課程：把學校教育的目的和所需的教學內容整合起來。課程統整所考慮的因素，有學校如何針對學生特性制訂學校的目標、擬訂課程、施教方式、資源運用、硬體設計、知識應用等 (Asbeck, 1993 ; Beane, 1995) 都順應統整課程的需要而結合到課程的計劃中去。在這個概念下，課程就是提供學習機會，讓學生在一個統整的環境下，持續地參與、組織、連系學習，以統合自己的學習經驗。這種課程可以提高學生的整體能力，促進學生和環境產生強力的互動關係，透過互動，透過感知的互動經驗，學生更能深入地認知、理解他的世界。

以上所述對課程統整的理解，在實踐時可以引伸成為不同類型的統整模式。較常採用而老師也可能日常在做著的，是為個別科目的內容作出主題式或單元式的分類，在單一學科內試圖為學生建構整合的學習經驗。這可視為單一學科的統整。其他牽涉到學科界限的統整有跨學科統整、科際融合統整和超學科統整。

1. 跨學科統整

學校仍然維持分科教學的系統，同一時段以相同的單元或主題作為各科的教學主題，各科在相同的主題下協調，但各科老師各自安排並教授本科的內容 (黃政傑, 1997 ; Fortary, 1991)。也可以以某一學科的概念或體系為中心，制訂出單元主題，其他科目就整合在這些單元下教授 (鍾啓泉等, 2002)。這樣的安排可以把學校的課程內容互相連結起來，為學生提供系統性的學習，讓學生能夠較容易把學習總結為有意義的經驗。

2. 科際融合統整

科際融合統整(interdisciplinary)又稱為科際整合。這種統整方式是把傳統學科的界限完全消融，以共同的核心觀念構思主題，成為學生可以深入探討的議題。例如以「保護環境」為議題的學習，是牽涉到健康教育、科學、

社會及經濟等科目方面的內容，現在可以在「保護環境」的學習主題下一起學習所有而且是相關的內容。科際融合統整是有機的整合方式，而並非只把不同學科的內容並列鋪陳。這種課程設計，較適合以專題探討的方式構思，更可以發展學生探求學問的各種能力。科際融合統整通常以性質相關的科目為基礎的統整，例如科學、科技、個人、社會及人文教育便是香港小學「常識科」的範疇。由於學科邏輯結構上的關連，以概念主題作為組織學習的方式就是便利的選擇，而帶給學生的就是更深入廣闊的學問探求。

3. 超學科統整

超學科統整(transdisciplinary)又稱真實世界取向（林美玲，2001）。這種課程設計不受傳統學科的規限，卻以現實世界的情況為課程內容的基礎，來擬定可以探索的主題。學生對該主題依老師的引導進行探討、思考以致尋求解決方案等學習活動，當中學生要運用各科知識去進行分析及思考問題不同的層面及導向，其中可以涉及政治、法律、商業、社會、體育、藝術、全球議題等。透過這樣設計的課程，可以鼓勵學生發展生活的技巧及生存的能力，以回應複雜的社會生活對個人的挑戰。

上述討論到課程統整的幾種模式，代表了幾種相對於傳統科目而言，在不同範疇和不同程度的統整方式。總括而言，以課程統整來設計學校課程，主要是認同以下的教育理念和教育目標：

- 不同學科但相同或接近的範疇，學習內容應該互相聯結。這樣做能使學生對所學知識產生網狀的相連關係，更符合更對應學生所處的真實世界，因而學生容易掌握知識的內在意義。由於教學的設計更接近學生真實世界的結構，學生更容易掌握所學知識的意義，因而更能提高學生的學習動機和學習效能。
- 建構主義學習理論的基本說法是，學生學習必須透過生活經驗及主動參與的過程，透過認知心理學所描述的心理運作程式，才能由學生主動建構起自己的知識。而且，建構主義學習理論認為，引導或教導學生學習，必須配合學生已有的經驗及興趣作為基礎。統整課程的設計，

正是為學生提供這樣的學習環境和學習機會。

- 學生學習知識的同時，要發展各種有助探求知識的能力。例如組織能力、分析能力、探討能力、合作能力、解決問題的能力等等。學生學習的首要目標，再不是重新獲得前人已有的知識，相反，是透過學習知識的演練，掌握學習和生活的各種技能，也就是說這種學習，目標是令學生開展自己全面的能力，發展自我。

二、課程統整的理據

課程統整漸漸被採納為學校教育課程的設計，標示著教育的進步。統整課程以學生的心理條件、認知方式、能力發展作為教學的首要考慮，標示著更廣更深地把教學從教師中心的以教為本，轉變成以學生為中心的學習為本的教育。這是重要的，因為人類認識世界需要先發展和運用對世界的感知能力。如果讓各個專門化的學科各自分割分裂地教授給學生，學生不能夠發展慎密的感知世界的能力，亦因而會喪失對整全世界的直觀能力，更不能綜合運用各科範疇的知識去觀察解讀這個外在於他的世界。事實上很多文獻也提到這個統整課程的理據。

1. 綜合課程為後現代知識轉型的要求培養適切的人才

分析以往的文化歷史，十七世紀是步入「現代社會」的分水線。自此，現代社會被「實證的」、「科學的」知性思考模式強烈地主宰著。科學知識的表徵是「實證」、「客觀」、「普遍性」及「價值中立」。無論是否適切合用，這些現代社會的價值及其思維方式都有意識或無意識地應用到社會的各個範疇去，當然也不例外地轉化到教育思想及教育實踐方面去。基於這種意念，學校課程便要兒童掌握、記憶、理解及應用（石中英，2001）課程規範了的知識，但這種「掌握」、「理解」及「應用」是依循實證思維模式所規限的「方法」而成立的，因而現代社會的「課程」是深深地打上「科學模式」的烙印。

如是者，反映到課程思想方面，著重學科結構的「學科主義課程模式」

(Disciplined Based Curriculum)，或稱作「基礎主義課程」(Bruner,1960)的科學模式或理性模式的課程思想一直影響著世界各地的課程發展。基於此，學校課程不斷地邁向專門化的分科形式，而學生學習就因此要努力掌握各別學科結構內的知識、方法或技能，以求奠定學科基礎，然後在特定範圍內專精發展。這種訓練對功能性的、分工精細的現代化社會可說甚為合適，而社會亦看重專才訓練，職業上需要的知識也相對簡單而專精，只需要合適的、個別範疇的知識和技能。

隨著時代進步，社會發展，二十世紀中葉以後，社會形態轉變，人們對現代社會堅信「科學的」思考模式開始懷疑，人們發現再也不能純粹以科學的、實證主義的思維方式去理解複雜的後現代社會所出現的現象和問題。後現代社會形成，而後現代社會著重個體的、文化的、地域的、價值的知識（石中英，2001）。這種轉變要求個人思想解放，要人們能夠反思、批判、能綜合理解世界。

這種思維模式的轉型亦開始影響教育，綜合課程的發展勢頭就標示著教育對這種社會形態轉變的反應。「一個人固守某一學科領域，是不能發現一種學科知識與另一學科知識之間的關係，他很難作出科學發現。所以，以後現代知識的增長和發展來看，分科課程的結構已不再合理，人們確實需要重新考慮學校課程結構。」（石中英，2000，P.206）這個陳述道出兩個影響學校課程的主要觀點：一是綜合學科可以令人類智慧更增長，其次是各學科知識互不關連會影響人類認知世界。他又認為「科目相互獨立的課程系統把世界分割成一個又一個相互獨立的知識體系，讓學生有一種印象，以為人類的知識原本就是這樣分佈各自發展的；另一方面，傳統的班級授課則強調師生交流之際忽視了學生之間交流的意義，學生學習很大程度成為教師指導下的個體活動。」（石中英，2000，P207）。這裏道明瞭師生之間的交流學習，其實也是統整課程採用的方法，好使學生領會，自己與別人都是統整學習社羣的一部分，自己也應該努力參加貢獻自己的力量。

以上所述，是對嚴格分科學習的模式提出強烈的批評，指出了到了現在的後現代社會，人們會缺乏綜合理解世界的能力，很難創造知識，也會對世界缺乏整全的理解，並且室礙了個人的發展空間，減滅了創造知識的潛質。

其實，以學科結構為基礎的課程，對於教育個人適應後現代形態的社會生活，亦可能造成障礙，這是因為現今世界要求的人有全面的才能。在所謂後現代知識型社會裏，如果喪失統整的能力，只固守某個範疇的職業技能，是很難承擔工作崗位上的要求的。因為現今社會需求的職能比較全面，也比較複雜，具備統整能力與敏銳感知世界能力的人，也就表示更能適應社會。統整課程給予學生的訓練，尤其是科際整合的議題或超越學科探討專題專輯，都能有效地全面發展學生個人的能力，令學生具備後現代知識型社會必備的生存能力，同時推動社會的發展。

因此，世界各國的課程計劃，顯示了各國政府意識到，要為國民提供超越學科規範的知識和視野，提供全面才能的基礎訓練。例如美國的 <<2061 計劃>> 主張學科綜合的方案，英國的 <<教育改革法>> 提倡人文課程要素，日本小學推行 <<生活科>> 代替理科及社會科，加拿大的 <<2000 年計劃>> 規劃課程為四個綜合學科羣，以致香港以學習領域涵蓋傳統的分科，都顯示了課程統整作為一種有效的手段，推動課程改革，改進教育，已普遍地受到教育學者和各國教育部門的認同，成了學校課程改革的主要方向。

2. 廣泛綜合及連貫的課程有助人類認知發展

據研究指出，人類的認知發展有賴資訊的接收及處理，而學習或發展新的觀念都有賴大腦如何處理資料。許多有關人類認知的研究指出，大腦接收的資訊假若是互相關連的，便有助大腦處理資訊的類型與及相關部份（patterns and connections）。皮亞傑 (Piaget) 提倡的認知發展理論亦指出人類學習是倚靠「模階」(schema)的建立及調適所達致，舊有觀念不斷在同化及調適的互動過程中再變化，而使個人發展至更多及更複雜的觀念。由此引伸，學習當中產生的模階是不斷地在變動的，而個人就是要發展出一種統整現有觀念及新資訊的能力，才能加速增新知識及觀念學習的能力。如果個人缺乏敏銳的統整能力，新輸入的訊息並未能得到有意義或合理的轉化，久而久之，人的知能發展便會變得遲鈍，影響學習及知識的產生。

我們教師在這裏總值得檢討的，是現行的教育是否有關注到學生學習的本

質，學校可以提供甚麼形式的課程增強學生的認知發展。傳統的分科課程原本為解決學校規劃學習內容的問題，大班及分科教學的目的主要是為了成就普及教育底下學生可以均衡地發展各範疇的知識，而課程中不同的學科多沿襲自社會的傳統，並反映社會的意識形態與及價值觀。然而因為古典時代與及現代社會對於科學知識有所偏向，以致學科結構主義課程帶給學校教育頑強的影響力，促成了學科專門化 (subject segregation) 與及學科知識地位 (subject status) 偏差引伸出可能引致非常負面的教育效果的問題。

學科的專門化及過於注重學科基礎知識及技能，偏重使學生產生知識分割的概念，他們在課程中學到了不同範疇的學識都不能以統整的能力去調適由獨立學科學習產生的模塊，各獨立學科知識只能分割地生存於學生的認知架構中，而當各獨立學科課程日漸膨脹之時，學生的知能根本無法處理大量的資料，而這些資訊或概念只能零散地存在，或成為沒有意義的訊息，甚至消失。這樣引致失敗的學習，對於個人來說，這樣課程令他缺乏感知世界的能力，而他亦不能發展起應該逐漸增多及複雜的知能基礎。

此外，有關於學科的懸殊地位這個議題，亦影響學生的知能發展。傳統的價值觀過於標榜合乎理性思維及實証邏輯系統的學科，例如語文、數學、科學、科技等，都是社會主觀的知識。如果學生從小開始既缺乏統整能力的訓練，加上過度主觀科學化的邏輯思維，學生便只能以科學的模式解讀世界。這樣的弊處是非常明顯的，科學以外的知識體系帶給學生的教育，例如哲學、人文學科、社會學科、藝術體育等等範疇中獨有的知識，可以訓練學生的文化視野，價值判斷、審美、身體活動、社會觸覺等珍貴價值，但這些科目都在現行教育中收縮起來，有些甚至面臨邊緣化，學生便因此缺乏這些知識角度及視野去認知世界，而他們所認識的世界也並非全面及真確。因為只有具備廣博學識，涵蓋科學及人文視野，才能真正解讀世界。Gardner (1989)的多元智能說正好點出了知識地位偏見的嚴重損害，人類必須發展多元智能，而這些智慧其實亦存在於各個知識系統中，這學說正好呼應上面解說有關學生偏向科學知識之弊。

上面提出現行的分科課程及科目地位偏差對學生產生的負面影響，包括缺

乏統整能力及智力不平均發展，都是從事教育工作者應面對的問題。課程統整可以提供一個可行的方案，一方面這種課程把不同科目的教材內容作出貫串式的整理，提供學生一個有意義的學習組織架構，使增強他們的統整知識的能力。另一方面課程統整融合了各學科的知識內容，化解了學科嚴格分界的藩籬，加強了學生對世界有更廣泛更統合性的理解，不再受某項知識主宰個人的認知發展。當我們正面對分科課程及固有傳統帶來知識分化的局面時，改革課程似是學校要優先處理的項目，而課程統整可以為各學校提供一個可行的方案，學校可以針對情況發揮它的優點，以改進學校教育。

3. 課程統整主張經驗及探求，全面教育學生

上述提及社會發展令知識轉營，學生必須要發展全面的個人，而統整學科可以使學生發展全面知識並且發展他們的生活能力及技巧。這個論點固然有它的社會意義及功能，然而從教育的角度去考慮，這個想法正與教育哲學的進步思想吻合，把個人發展這個教育的真正目的再度強調起來。

傳統的學校組織模式設定了班級分科的上課模式，分科課程模式是學校既有的傳統，但這個課程組織早在二十世紀初已被批評得學生的生活從理智上分割，脫離了實際的生活（Dewey, 1956）。這個時期不少的教育學家也把教育的中心放在兒童的個人發展上，強調兒童為一個整全的個體，而就他們成長發展，必須要就他們親身經歷教育的情境，而教育的情境即是生活實況中各項的活動，透過參與這些活動，兒童就能掌握知識，發展能力，發展感知事物的觸覺，並能發揮創造知識及學問。這種教育分式在二十世紀中興盛了起來，現為進步主義一個對教育影響深遠的流派。這套哲學亦被應用在課程上，產生了不少有別於傳統的學校課程。例如 Frobel 以遊戲作為課程的基本模式，她透過藝術、權事、表演等活動証見重發展自己及認識世界。Pestalozzi 主張與兒童一同勞動，使他們促進生產中認識生活作息及經濟生產。Dewey 的實驗學校設置各種實用科目，例如紡織、金工、木工、烹飪等「手工作業」，提供兒童真正的生活體驗。這些課程的共通點是把學習融合生活的實際活動中，而參予其中的每一份子都感受自己工作的每一個部份與其他部份相關，除了學懂工作技術外，也明白個人與群

體的協作及關係，以另外一個層面，也認識到社會活動生產的運作，自然地形成了社群及經濟的概念。這都是分科學習未能夠產生的混然的統整經驗。

此外，這類統整學習的課程也擴闊了學習的內容，包括技術的習得、知識的掌握、能力的發展、情意及審美的培養等。而這種課程亦展示了一種協同學習的方式，創造了一個共同學習的環境，向兒童展示了人類智慧或知識的進步是經過交流、對話、合作、或競爭的結果。對比傳統的分科課程由教師以專家身份教授示範的純粹個體發現知識的印象，統整的協同學習可以令人類智慧在生活經驗中更雋永地發展，這種發展亦代表了隨時學習、終身學習的態度，培養出學習的情操。

今日，老師都可能察看到學生學習上的一些問題，例如缺乏動機、散漫、不投入、畏縮等，這些問題也可能是分科學習及撮成式的指導教學方式造成的效果。如果老師能夠嘗試應用課程統整的方式設計學校的課程，營造協同教學的氣氛，相信亦可以有效地改善學生學習情況，並且能夠幫助他們發展個人，健康活潑地成長並且積極地投入工作及生活。

三、課程統整切合教育改革的需要

自九零年代末，香港開始推動教育改革，而課程改革方案就是基於學校教育改革的目標而設計的，教育改革的主張主要基於社會的演變，香港特區政府首長於 1999 年的言論及施政報告，都鄭重提及香港要向「知識型」的社會邁進，教育官長也提及以往的教育未能令青年培養多元的智力和生活能力。為要應付全球化經濟發展的趨向，香港的學校課程改革以「學會學習」為目標，並且強調學生的生活經驗作為學習的模式，在這個意念底下，學校的課程主要希望青少年透過參與、探求及互動學習，接觸不同範疇的知識，並且發展一些可以掌握知識的共通能力，從中培育適當的生活態度及價值觀。教育改革推出的新教育意念，很大程度上能以課程統整的模式實踐，本節就香港教育改革的背景，說明課程統整在推動改革上的迫切性。

1. 以個人自我學習作為課程的目的

踏入二十一世紀，香港的教育強調的是學習，目的是要成就青少年整體的發展及自我學習的能力，才能回應後現代社會需要全面發展人才的需要。這都反映在課程發展議會所訂定的學校課程宗旨上：

「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。

有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教學的路向。」（課程發展議會，2000）

這個宗旨也與二千年學校改革文件提倡學校教育目標互相呼應：

「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。」（教育統籌委員會，2000a，2000b）

根據學會學習的理想，香港的教育對於傳統的學習，似乎也有了新的定義。我們以往說受教育，很大程度上是要學好一些科目，在一些學科成績上有所表現，但現今以學會學習出發，學科知識的學習便成為一種過程或手段，以能配合學生在歷程中發展出來的探求、態度、技能、與及漸漸發展出來的知識基礎。這個知識論的立場假設了學生學習能力是知識獲得的關鍵，比以往由學科出發規劃課程來得複雜。這個論調令學校課程不得不來一次大改革，包括在各學科知識範疇內容上的重整、課程設計、與及教學方法上等。

2. 提供學生重要的學習經歷作為課程內容

新的教育理念以學會學習出發，而學校課程再不以科目出發編撰，而是為提供學生的學習經歷。這些經歷包括智慧發展、德育及公民教育的生活經驗、社群服務、體育及美育的發展、與職業相關的經驗（適用於高中）（課程發展議會，2002）。

以提供學者經歷去考慮課程，重點也是在發展全面的個人上，這五方面的經歷針對的比以往科目為本強調的學科知識有顯著的不同，重點放在培育一個在知識及品德也俱備，能熱心參與社會，愛國家，有健康的體魄及欣賞能力的公民。而這個理想，正代表了後現代社會人才的素質，並不可以舊的分科課程理念實踐，而需要一個更富彈性的課程組織，把各種經歷貫串造成豐富的學習環境，而因為課程亦強調了個人發展相對於社群及國家的貢獻上社會情境性的學習便成了重要的內容，而現身體會、探求、參與的方式，正是適合的學習方式。故此，課程發展也主張全方位學習方式、及建構知識的學習理論。而此學生從體現中掌握學習。因此上一節提及課程統整的模式便很切合這方面的要求，例如彈性的時間表規劃、社會性的主觀探討學習型式等，都能夠使同學整體的學習中得到不同層面的教育。

3. 課程架構的內容廣泛

香港的課程改革根據學會學習目標的界定與及學習經歷的建議，為學校課程規劃了一個課程架構。這個架構主要包括八個學習領域、九種共通能力、價值觀和態度等。即是說，課程設計的考慮，都以這架構的元素作為基礎，以構成學生的學習經驗，達到教育的目的。這些元素的本質或特徵，推翻了傳統分科的學程設計，並切合一個統整學習的方式去實踐。

首先，八個學習領域的界定，代表了廣闊的及涵蓋性的知識領域，而這些領域都可以作為掌握上述提及的各種學習經驗的依據，使學生獲得相關的學習經歷。這些領域包括：中國語文、英國語文、數學、個人、社會及人文教育、科學、科技、藝術、體育等。這些領域之所以稱為領域，是因為它的廣闊性，它綜合起以往學科課程的分割及重複的弊病，而把相關領域

的學習連繫起來。例如：個人、社會、及人文教育、就涵蓋了經濟、歷史、地理等科目。此外，每個學習領域，也擴闊了以往學科課程的狹窄視野，加強了課程幫助學生認知世界的功能。例如科技教育這個學科的學習不單止在教授科技技術上，而是使學生也欣賞到溝通在社會上的角色與及文化意義；又例如學術教育涵蓋形式的藝術，包括音樂、視覺藝術、戲劇等，更統整地讓學生明白藝術這個範疇的廣闊意義。使學生由此引發統整地組織學習的功能，呼應上述探討的理論，這種安排本身已能使學生知能上有更佳的发展。

而九種共通能力作為課程架構的另一元素，是刻意地讓學生發展學習及生活能力，例如協作、溝通、創造、批判思想、運用資訊科技、運算、解決問題、自我管理、研習技能。這些能力的提升對於面對二十一世紀面向的全球社會必備的條件，因為後現代社會的知識生產不是依靠背誦、記憶、或只是邏輯的推斷，而是有損個人的素養與及他們能夠發展出適應社會生活，產生創造及發明知識的能力。在此，這些能力也必須要滲透於課程當中，也課程統整的知識論也正好符合香港課程組織這個要求，統整課程的出發點是實用性的探究，着重參與、合作、協調，認同了發展學生全面能力為教育的重要目的。

價值觀和態度的培養亦是香港課程改革提倡的一個主要組織元素。價值觀是行為和決策的基本原則，而態度是把工作做好的個人特質（課程發展議會，2000），在講求素質與效率的社會，都是教育應著重的素質。

這些素質以往都包括在學校的其中一個重要角色中，就是道德教育的角色，也把它確立為課程組織的元素，是認同了正確的價值觀及積極良好態度的培育，都是令個人成長及承擔社會角色，認知世界的重要條件。而這方面的訓練，本質上就適宜以統整的方式整理於課程當中。

事實上，上述說明香港的課程組織由於在內容及涵蓋的層面都比前更廣泛，在發展整體個人的理想來看，是一個理想的架構。而這個理想需要一個具綜合型式的課程模式，才能實踐。不論在課程內容編排、活動設計，學習成果上，不同型式的課程統整都可讓學生發展更強的認知世界，創造知識，

助發展個人的效果。亦好呼應全球社會對教育的要求。

四、總結：在學校實踐課程統整

上述的兩個部份說明了課程統整的意義及應用模式，亦分析了這個課程組織適宜於推動香港教育改革。文中主要的論點指出課程統整的綜合學習內容、與社會關連的議題，與及它成就發展個人能力，價值觀及態度等；都能夠讓兒童發展認知世界的學習能力，有助探求知識，創造學問、以致能夠全面地發展人個人。這個理念亦切合現今後現代知識轉型的社會的教育方式，教育不再是訓練複製知識的培訓，也不是專科知識的訓練。

課程統整在教改的背景下加速發展，是因為改革提倡的課程結構也確定了統整的學習理念與及統整帶來的教學效益。其實，早在 1990 年教育統籌委員會的報告書已提出課程統整為有效改善學校學科內容重複分割的情況（教育統籌委員會，1990），提升學生的學習效果。統整的意念亦在以往鼓吹的活動教學、專題研習、目標為本課程模式底下，在個別學校中發展起來。未來，課程統整亦會是學校課程的重點，筆者亦鼓勵學校以統整的意念設計合適的課程，以發展切合學校個別環境及成就更廣泛學習效果的需要。以下提出的兩個要點希望可以在提供學校實施課程的一些指引的同時，也啟發實務工作者對這個流行的統整模式作更出更多的思考：

1. 課程統整應廣泛應用於小學課程

根據本章的分析，我們肯定了課程統整在幫助兒童認知發展的功能，使人的成長關連到社會的背境當中，而知識的產生，學問的發展，也是一個經過協作的互相貢獻的成果。小學生處於認知發展的雛型階段，這時候的教育對他們日後如何學習及認知世界，實在有十分關鍵性的影響的。封閉的學習模式與及狹隘的知識視野，例如分割分裂嚴重的分科課程與及操練式的學習方式，都會影響學生求知與及學習的方法及態度。這個模式可能引致他們對環境缺乏理解，對世界上的各種事物並不能產生興趣及探索的好奇、並且對事物的理解及認識也只流於片面或斷層式的理解，缺乏對世界

的整合能力與及對事情的分析及批判能力。因此，小學教育最需要開放式的綜合課程，以讓兒童在小時就可以在各事各物的知識領域中統整出統整的感知與及認知能力，使他們對學習產生興趣。統整課程主張的探究方式，社會議題，專題研習等學習方式，也可以發展見重個人與群體的關係，使他們認識協作學習是產生知識的一項資源，其次就是從中發展全面的生活能力及做人態度。當兒童在小學階段能培養起這些能力，並且對世界有統整的理解。他們到中學時，便可以透過有限度的統整課程，提升他們在學習領域中較深入的學術訓練，及預備他們將來的職業興趣。

2. 課程統整的原則性及嚴謹性

本文的分析主要說明了課程統整的意義及理據，說明瞭它在學校教育中的正面價值。但課程統整亦如每一種課程模式一樣，存在值得爭議的地方，老師亦應知這些爭議的論點，作為在推展實務時的借鏡。

文獻中主要詬病課程統整是質疑它使學習流於膚淺，不能徹底理解學科結構，不能掌握學科的系統。Pring (1972)認為綜合課程引起有關知識論及倫理的問題，即是理解知識的立場及選取學習目標的價值取向，忽略這些問題都會使綜合課程的實踐理據減弱。以上這些評論，部份已經在本章中作出了初步的解答。但是，老師們仍需注意的，是在推行統整課程時也應該有明確的課程組織架構，並且提供學生一個連貫的、緊湊的學習程式，否則，統整的意義只會適得其反。

統整原意是統合及整合，就是把相關的範圍作出適當的關連的整理。由於牽涉的範圍跨越了不同學科領域，更需要一個鮮明的架構去組織起豐富的學習內容。故此，老師除了要考慮學生的能力外，也要注意如要何選取材料，設定主題，並且設計適當的活動及評估讓同學達成有意義的學習。課程設計所著重的範圍 (Scope) 及程式性 (Sequence)，亦是統整設計要堅守的原則。此外，課程統整是要改善分科課程一些負面效果，這些效果在上文已有提及。但它並不應該推翻科目系統的概念，而只是以較上層的架構去整理這些學科知識。故此，在策劃課程時，學校應該考慮綜合的程度去設計課程，把分科課程的重複學習，變成有意義的跨領域學習，也把意義

又相關的題材作出有意思的整合，以增強學習的獲益。在考慮教學方法時，亦必作出了技巧的處理，觀察同學的學習方式而對他們作出不同程度的支援。課程統整在香港亦是新的嘗試，需要更多專業的支援與及制度上的改革，才能發揮應有的效益。

第二章

香港學校的課程統整

香港學校的課程統整

林碧霞

摘要

本章介紹課程統整在香港學校的發展。回顧香港學校在學前、小學及中學的幾個主要學習階段及有關課程統整的發展情況，讓讀者了解課程統整在香港教育的實踐，並與讀者一起探討香港學校推行課程統整的問題及發展的契機。本章會援引前章所提及有關課程統整的理據，包括在學習、課程與及時代方面的適切性，從而作為本章分析課程統整在香港教育制度的立足點。從回顧中發現，課程統整其實在學校課程發展上有着很大的影響力，它更挑戰了固有傳統的精英教育意識與及分科分流的教學政策，同時也是推動教育改革的一個有力項目。所以，不少學校及老師都支持及採納課程統整。

課程統整在學校的發展歷史上顯示出教育政策與教育實踐有很大的鴻溝，同時，亦顯示了香港的考試主導意識嚴重地阻礙學校的發展。但二千年被提倡的課程改革及新推的新高中學制及課程卻為課程統整帶來了很大的發展的空間。筆者認為學校應該締造支持學生全面成長及發展的學習環境，讓有教育意義的課程意念更能實踐，從而進一步推動香港的教育改革。

一、課程統整在學前教育的發展

一如其他國家，本港的課程統整最早是在學前教育（幼稚園）階段發展起來的。學前教育是指三歲至五歲幼兒階段的教育。普遍來說，在幼兒期間，他們心智方面的發展大都倚賴個人主觀的感受，行為仿效及與外在物件的

關係去認知身邊的事物 (Bee, 1992)。根據皮亞傑的理論，幼兒在 3-5 歲的階段仍是在感覺運思期 (Sensorimotor) 與及前運思期 (Preoperational)。因此，他們還未能以思考去認知事物，亦未能以抽象的概念或邏輯去學習 (Piaget, 1970)。縱然在這個階段幼兒已經能夠漸漸發展起溝通的語言，但因為幼兒往往只從個人主觀的感覺去認知世界，而缺乏分析及辨析事物的能力；因此，如本書第一章提及，課程統整的學習理論所強調的特點：「從做中學習」、「經驗」與及「建構知識」等等都非常適合應用於教導幼兒。因為這樣的學習提供了「情境」 (concept)、「親身感受」 (authentic experience)、「生活化」 (living)，與及「人性化」 (或人際關係) (humanistic relation) 等多元而有益學習的元素，幼兒便能在不同統整模式的課程編排下學習得更有效，從而增強他們理解世界的能力，好讓他們在心智上可以預備迎接將來更為複雜的事物，為未來更富挑戰性的高層次的學習奠下認知的基礎。

李曉軍 (1999) 提及幼兒的綜合課程模式主要包括：(一) 學科領域的綜合，即是第一章提及的以一個學科作為中心去貫串其他學科的學習；例如以社會為主軸的學科範圍，把數學、語言、科學、藝術和動作技能訓練也一併列入學習的內容中。(二) 主題教學，即是以一個設定的主題去貫串整個過程的學習；例如以「來來來，來上幼兒園」作為學習主題，讓幼童認識上幼稚園的生活內容，課程當中卻包括唱遊，人際關係，健康生活習慣，科學知識等等。(三) 項目活動，與主題教學相似，均以一個「題目」出發作為學習的主軸，亦以兒童感興趣的事物選訂為題，但「項目活動」是以開放式的態度出發，即是先花時間與幼兒談論一個他們感興趣的議題入手，從中發掘可以探索的中心主題，讓兒童環繞主題尋找答案，提出建議或方案、或進行創作；這個項目活動模式有較強化自主性及互動性，並着重建構知識和廣泛利用教學資源以增強情境的教學。教師在項目活動的教學過程中是扮演一個與兒童緊密合作的協作者。

香港現時的幼稚園已邁向專業化 (教育統籌委員會, 2000b, 2002d, 課程發展議會, 2006)，普遍的老師都已擁有幼兒教育的專業教學資歷，在統整的意念下，教師在學校亦有更大的自主性及發揮性去進行課程統整。

此外，從幼稚園的時間表看來，我們亦可知道，幼稚園的上課模式都闡明了「綜合」的課程內容及形式。

例如在幼兒上學安頓好後，會被安排參與一系列的活動，而這些綜合性的活動都融合了地理、人文、科學、音樂、藝術、語文及數學等各科的知識。有些學校，如例子二所見，會把語文、唱遊及電腦興趣活動、及體能等作為主要的學習骨幹，讓幼兒中涉獵不同範疇的生活知識。而體藝、音樂等綜合性的興趣活動，大型參觀或聯誼活動都成為幼兒學習的主要課程；使他們從綜合的世界中漸漸認識自我，發展認知能力。在師生比例及學習環境方面，幼稚園一般都比香港的中小學理想，幼兒大都受到較多的關懷及照顧，故此亦大大支援了統整課程在幼稚園的發展。

表 2-1：幼稚園上課時間表範例（一）

週次	主題	延展活動	自然科學	戶外參觀/講座/ 特別活動
1-2	我愛學校的遊戲	介紹：認識學校的教師 佈置：設置植物園於班房	介紹：常見植物 觀察：神奇放大鏡	生日會
3-5	好孩子在中國、香港 (中秋節及國慶)	展覽：中國風景 分享：幼兒便服及玩具 遊戲：燈謎 認知：國旗和區旗 欣賞：國歌	遊戲：誰最古怪 (哈哈鏡) 實驗：水與氣體的感受	中國食物品嘗
6-8	我的家(重陽節)	角色扮演：家庭成員 展覽：家庭旅行照	感官：這是甚麼？ 感官：鼻子真有用	參觀郵政局 生日會
9-10	營養與我	展覽及比賽：金字塔 計劃書：餐單	實驗：變色龍 實驗：冷與暖	放風箏

表 2-2a：幼稚園上課時間表範例（二）

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
9:30-10:15	主題及分組	主題及分組	主題及分組	主題及分組	主題及分組
10:15-10:45	排洗及茶點				
10:45-11:15	語文興趣活動(一)	語文興趣活動(一)	語文興趣活動(一)	語文興趣活動(一)	語文興趣活動(一)
11:15-11:50	電腦興趣活動	唱遊	電腦興趣活動	唱遊	唱遊
11:50-12:05	體能				
12:05-12:30	興趣活動				
12:30-12:45	排洗及整理放學				

表 2-2b：幼稚園上課時間表範例（三）

時間	活動
9:00-9:15	早會
9:15-10:05	遊藝活動（特別活動：如國慶、Dress Up Party 等）
10:05-10:55	分組活動（重溫各科教具）
10:55-11:45	自選活動（美術、混齡活動）
11:45-12:00	談話

（資料提供：聖公會青山聖彼得堂兆麟苑幼稚園）

二、課程統整在小學教育的發展

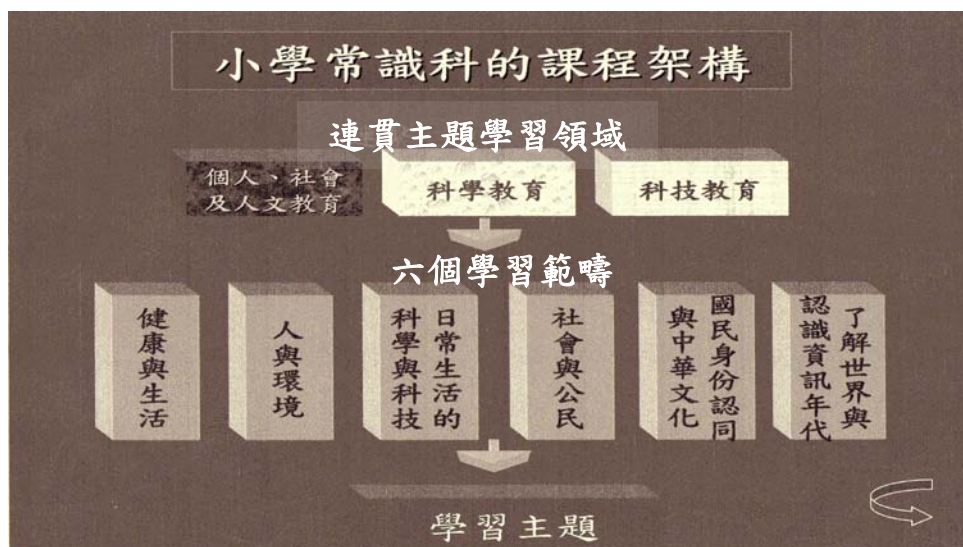
最早在小學提倡課程統整的文件是發表於 1999 年 11 月，由教育統籌委員會在《教統會第 4 號報告書》發表的（教育統籌委員會，1990）。當時教育界受到新興的教學理念影響，包括皮亞傑 (Piaget)、般納 (Bruner)、與及維果斯基 (Vygotsky) 等建構學理論。這些在十九世紀具影響性的教育理論認為從活動中學習而建構知識，是訓練未來終身學習者的教學方向。所以，這亦呼應了本書第一章所論及有關現代社會知識膨脹的情況，過往的課程應該重新檢討；而主張合併相關的學科，更有利學生的學習。當時，課程發展議會鼓勵學校把三個科目，包括：社會科、科學科及健康教育科綜合起來。而課程發展議會於 1992 年的《小學課程指引》中亦提到「為

了使科目的『獨立性』和『綜合性』兩者達致平衡，同時減少核心課程的數目，學校可以把社會科、科學科及健康教育科和小學學科科目綜合為一科。」（香港課程發展議會，1992）。至 1996 年 9 月，小學社會科、科學科及健康教育科正式統稱為常識科，在小學學校的時間課程表及教科書編排上，只保留常識科這個科目名稱。

由於「分科」與「綜合」在概念上有很大的分別，課程發展議會於 2001 年的課程文件中再次強調應該訂立小學常識科課程的新架構，常識科並不是相等於把小學舊有的社會科、科學科及健康教育科加在一起。常識科的課程是應有計劃地在這三個學科所強調的知識、技能與及態度方面有系統地結合起來，使學童學習得更全面。再者，常識科本身的包容性甚廣，亦能融合公民意識、態度教育、價值教育與及國民教育等所有在廿一世紀強調的熱門課程議題，故此，常識科既確立了清晰的本科科目的學習方向；而一方面亦造就學生基本能力的提升。

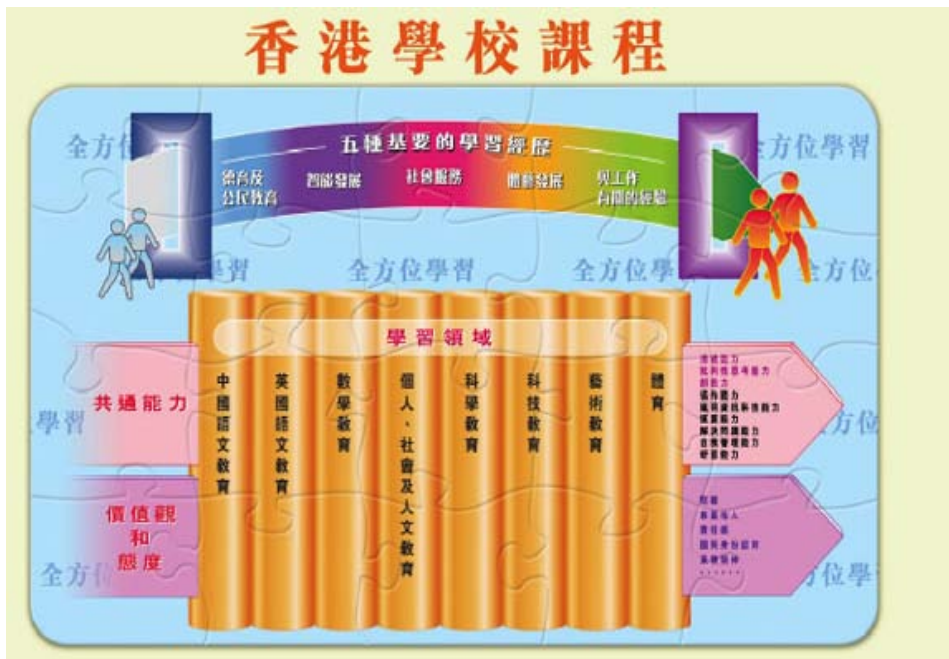
從圖 2-1 所見，香港常識科是一個涵蓋不同知識範疇的科目，目的是「連繫三個學習領域（即社會科、科學科及健康教育科）及延伸出六個學習範疇（健康與生活、人與環境、日常生活的科學與科技、社會與公民、國民身份認同、認識資訊年代）」（黎李淑靜，2007）。

圖 2-1：小學常識科的課程架構



此外，課程統整的意念亦隨着 2000 年教育改革再被提倡。由於學校的課程目的是「學會學習」(課程發展議會, 2000a, 2000b)，而且非知識的灌輸；這給予了學校在課程發展方面不少的發展空間，當中包括課時的安排，時間表的編排以及教學資源的運用；以配合學生為中心，從做中學習，高思維訓練等活潑及高層次的教學理念。課程統整在這個情況底下，亦自然得到發展的契機。課程發展議會(2000a, 2000b)強調，學校應「靈活調適不同的教學和學習；及學習的資源和活動」，學校亦可自行為學生決定學習內容，例如：減去過時的學習內容、及或增加新課題、重組或整合現行課程及設計跨學科課程，使學習與及教學更多元化。由此可見「統整」的課程理念在廿一世紀的課程中已被大力提倡。

圖 2-2：香港學校課程



(課程發展議會, 2002, 頁 8)

再者，而課程改革的其中一項關鍵事項——專題研習，更被教育局在課改的初期大大提倡。由 2000 年起，各小學紛紛嘗試進行專題研習作為學校

改革課程的關注事項。專題研習秉承了課程統整的教學精神，着重共通能力的發展、有助學生學習及認知世界、並且主張由個人出發去建構知識，以明白知識系統互相之間的聯繫及統整性，學生可以達致較高層次的理解並且引發新的創建，得以創造知識。

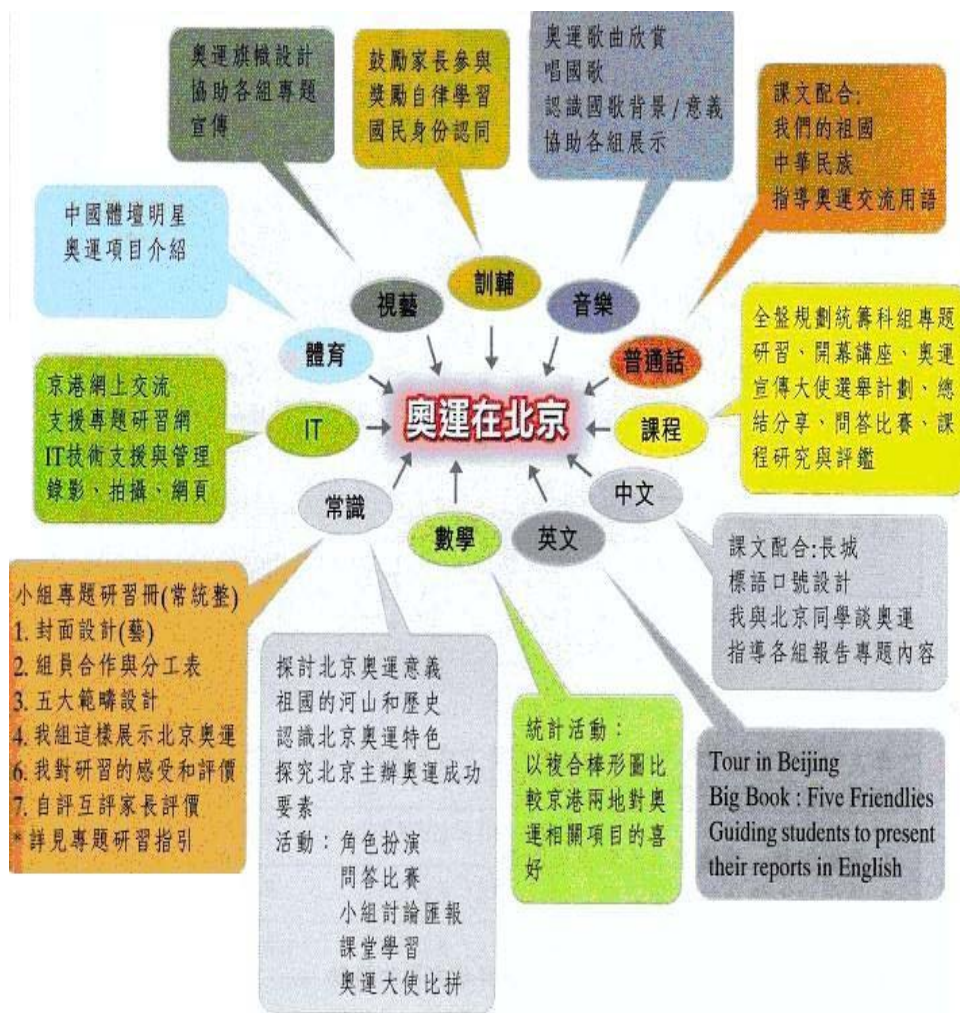
以下的例子擇錄自一套名為《龍騰奧運》的課程統整的教學資源(林碧霞、梁麗嬋、曹春生，2006)。這套以奧運為主題的綜合課程計劃，以不同的教學活動及不同的統整形式，讓同學跨越不同的學科領域，以「成為奧運大使」為主題，引導同學從中探討中國舉辦奧運在文化及社會上的意義，並且藉着各種的活動形式，增進在語文、數學、體育、音樂、普通話、電腦及視藝方面的知識，與及共通能力的培養，並且發展價值觀。

表 2-3：課程統整事例——環繞奧運為題學校各各傳統科目的合作

常識	中文	英文	數學
1.1 奧運知多少？ 1.2 認識古今奧運會 2.1 認識百年夢圖背景與歷程 2.2 認識北京申辦奧運歷程 2.3 認識中國 2.4 認識我國體育運動 2.5 奧運體壇明星 3.1 北京奧運知多少 3.4 認識北京 3.6 北京奧運問答比試 4.1 探索奧運在北京 5.1 兩難問題探索 5.2 成功舉辦奧運探索 5.3 中國衣、食、住、行特色探究 5.4 成功舉辦奧運拼圖學習 6.1 香港市民與奧運馬術比賽 6.2 國民參與奧運角色探索 6.3 日常參與體育活動的重要 7.1 我是一個奧運的觀眾 7.2 我要當奧運宣傳大使 7.3 反思我與北京奧運	1.1 奧運知多少？ 2.3 認識中國 3.1 北京奧運知多少 3.4 認識北京 4.1 探索奧運在北京 5.3 中國衣、食、住、行特色探究 6.1 香港市民與奧運馬術比賽 7.1 我是一個奧運的觀眾 7.2 我要當奧運宣傳大使 7.3 反思我與北京奧運 7.4 京港書信談奧運 7.6 標語口號設計	3.1.2 Introducing Olympic events & athletes 3.2 Five Friendlies 3.5 Tour in Beijing 4.2 Invitation letters 4.3 The route of passing the Olympic Flame 1.3 奧運歌曲欣賞 4.1 探索奧運在北京	4.1 探索奧運在北京 4.4 奧運專題數據調查統計
		音樂	普通話
			2.3 認識中國 3.3 普通話奧運常用語 4.1 探索奧運在北京
		體育	電腦
	視藝	2.4 認識我國體育運動 2.5 奧運體壇明星 4.1 探索奧運在北京 6.3 日常參與體育活動的重要	4.1 探索奧運在北京 7.7 京港網上交流
	4.1 探索奧運在北京 5.2 中國衣、食、住、行特色探究 7.5 視藝宣傳設計		

(改編自林碧霞、梁麗嫻、曹春生，2006)

表 2-4：課程統整各學習領域的課程結構 — 奧運在北京



(改編自林碧霞、梁麗嫻、曹春生，2006)

三、課程統整在中學教育的發展

中學教育的課程統整與小學相同。二千年的教育改革所強調的學習理論和方式，都主張學校設計課程時要着重「整合性」，同時亦應避免科目的分割；希望增強青少年人的整體能力，認識世界及貢獻社會，並能培養出面向廿一世紀的人才（課程發展議會，2000a，2001）。這正好呼應教育文獻中強調課程統整可以發展人們認知能力的優點。香港的中學早已在 70 年代興起課程統整的意念。在 1973 年，中學開設了「綜合科學」(Integrated Science)一科，而 1975 年亦開設了「社會科」(Social Studies)（課程發展議會，1997）。這兩個科目都帶有強烈的統整性質，更加把科目的系統性增強，例如把物理、化學與生物包含在「綜合科學」的系統中學習，把經濟及公共事務、地理及歷史組織在「社會科」的角度底下教授。據說，綜合科學自 1973 年開設以來，均大受學校之歡迎和採用，特別在初中階段（教育統籌委員會，1990）。這個是由於課程內容較寬，學生也能夠在靈活教學的編排下更有效地學會相關學科的知識。

另一方面，1975 年開設的社會科則不及綜合科學科受學校歡迎，主要原因是大部份學校擔心學生的成績會因未有足夠合資格的老師教授這科而下降（教育統籌委員會，1990）。這似乎是課程統整一向在文獻中被受質疑的論點：科目合併會削弱學科學術的地位及會影響學生的學習。

雖然在發展綜合學科上遇到困難，但教育統籌委員會亦於 1990 年發表支持開設綜合科目的立場。而在教育統籌委員會第 4 號報告書更再重申，把科目綜合，可以將目前以分科形式授課但教學內容卻互有關連的學科統合起來。而把相關的科目內容滙成一體，可減省總體課程中學科的數目，學生更因為課程結構上的統整而學得更有效。同時，教師亦可以隨時根據學生的經驗及學習進度而施教，這樣的教學法亦有利於學生的學習。直到二千年教育改革的展開，教育統籌委員會的《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》中又建議 2003-2004 年開始在中四及中五級開設「人文科」、「綜合科學及科技科」，並將「通識教育」列為中六及中七級的核心科目，這些都是綜合形式的科目。此外，教育局亦建議可在同一個年級同時採用個別學科及綜合學科的模式去教授合適的科目，例如，獨立的中國歷史加入綜

合人文科，或新的歷史課程加入地理和經濟及公共事務科或公民教育科。

中國歷史（簡稱中史）在中學的課程發展正好說明課程統整的特色。中國歷史科的概念及知識，除了與獨特的中國文化相關外，亦與理解其他地方文化及歷史發展一脈相連的，如果不以「中國歷史」的角度去學習，而把歷史與文化放在縱橫的尺度中去理解，會有助學習者以文化發展的角度去掌握歷史，增強其對理解世界的能力。如前所述，在知識膨脹的廿一世紀，這個學習取向似是必然。踏入二千年，中學可以自己選擇以任何模式去編排中史科的課程（李志雄，2008），而學校大概會採用以下列三種模式去編寫：（一）獨立科學、（二）歷史與文化科，與及（三）綜合人文科。表 2-5 顯示這三個課程模式的特色。

表 2-5：三種組織初中中國歷史科課程的常見模式

獨立的中國歷史科	歷史與文化科	綜合人文科(中國歷史部分)
不同朝代的治亂興衰 + 文化專題	中史為主線整合中國與世界歷史	按脈絡層次，多角度研習議題
課程大綱： 中一 · 夏至南北朝 · (遠古文化、文字) 中二 · 隋至明 · (科技、交通) 中三 · 清至現代 · (學術思想、宗教)	校本示例： 中一 · 史前至魏晉 · 相對於史前至羅馬分裂 中二 · 隋至民初 · 相對於中古至廿世紀 中三 · 民初至改革開放 · 相對於兩次大戰至廿世紀末	校本示例： 中一 香港： · 香港歷史 中二 中國： · 中國古代文明的孕育 · 中華文化的一體多元 · 地形、環境與資源 · 皇朝政治 · 歷代民生面貌 · 西力東漸與中國 · 今日中國 · 中國當前議題 中三 世界： · 從不同議題探討中國與全球的相互影響

(改編自李志雄，2008)

從表中可以清晰理解獨立科目為本的課程與統整科目的課程的學習結構。前者強調「中國歷史」的獨立知識範疇，後者則把中心放在中國歷史發展

與世界歷史的關聯上，並且能夠以問題或專題為本的探究方向，分析中國與其他國家在全球的發展及互相的影響。明顯地，後者在培育青少年人理解中國歷史、歷史及世界，會有更深入、更高層次的發展。當然，歷史或中史的時代脈絡的縱軸發展亦應該是學習歷史文化必須要清晰掌握的部份，在評論歷史與文化模式時，都必須要注意歷史「發展脈絡」的時序是必須要與歷史文化專題研習橫軸的探討並衡發展的。

至於把香港中學課程推向統整方向的應是 2009-2010 間實行的新高中課程。新高中課程是貫徹基礎教育改革的一項重要教育制度改革方案。高中課程改革的理據在於：

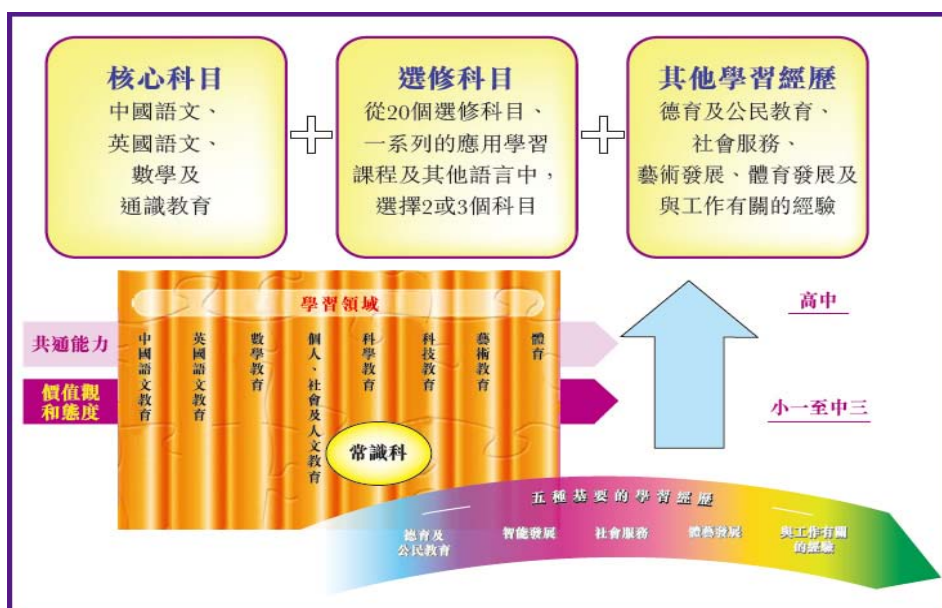
「知識激增，資訊科技的出現，以及知識型經濟體系的發展，為世界帶來前所未有的轉變。香港日後在文化、社會及經濟上的發展，也全繫於本地人口是否有能力迎接這些挑戰及善用眼前的機會。在經濟轉型和中國內地急速發展的情況下，香港要持續發展為國際城市，市民都必須發展適應力、創意、獨立思考能力，以及終身學習的能力。香港已於 1997 年回歸中國，身為香港公民的學生，也需要對現代中國及世界有深入的認識。」（教育統籌局，2005）

故此，香港政府要發展一個有國際水平的高中課程及大學制度；能夠讓每個學生都有機會享受高中三年的教育。這個方向亦已在 2004 年的施政報告中申明。由於新高中課程的理論是回應「在廿一世紀中的整體人材的需求與及發展個人適應知識型社會的能力，並且發展經濟以增強國家的競爭力」（施政報告，1997）。新高中改革宣稱的教育理念亦正好呼應上述的要點：

「高中教育的目標是（一）讓學生在學術、職業、組織、服務及體藝各方面獲得均衡和全面的學習經歷，為未來工作、學習和生活作準備。（二）為學提供多元的選擇，幫助了解個人的能力和性向，以便為將來的工作、學習和生活作籌劃。（三）培養學生好學的精神、獨立思考、批判和創造能力，對家庭、社會及國家有承擔和具國際視野。」（教育統籌委員會，2000a，2000b）

上述理念亦為新高中課程勾劃出清晰的輪廓。新高中課程包括佔總課時時數 44-55%的必修四個核心科目：中國語文科、英國語文科、數學科及通識教育科。此外，學生也可以按興趣選修佔總課時時數 20-30%的二至三個選修科目，課程亦給予學生「其他學習經歷」，包括德育及公民教育、體育發展、藝術發展、社會經驗與及工作有關的經驗，這佔總課時時數的 15-35%。學校也可以增加「應用學習」(Applied Learning)於整體課程中，讓學生可以涉獵應用性學科如：商業、管理及法律、創意學習、工程及生產、媒體及創意，與及一些服務工作的實務經驗(香港教育統籌局，2009)。圖 2-3 展示了這個新高中課程的結構：

圖 2-3：新高中課程結構圖



(香港教育統籌局，2009，圖表 1.1)

圖 2-3 中顯示了新高中課程的結構。正如第一章說明，統整課程所顧及的，是個人能力的發展，而這些能力是多方面的，目的放在「應用」上。從課程本身看來，新高中課程提倡了豐富的學習內容及生活經驗給予青少年人；

包括通識科作為必修科，就是希望青少年不要過早走入文理分流的獨立專門學科的框框內，使他們「從多角度探究事物，掌握批判性思考能力，以及擴闊知識基礎，從而配合新高中教育的八個學習領域及其他學習經歷，達到相輔相成的效果」（教育統籌局，2005）。

此外，課程中的「其他學習經歷」與及「應用學習」，好讓學生能享受校園的生活外，培養起群體與個人的價值及生活態度，並同時認識社會及一些職業技能，初步發展起投入社會生活及工作的條件，以達致個人的全面發展。這亦正是課程統整背後所強調的理念。另一方面，新高中課程主張運用可以引導學生達致「深入理解」(Deep understanding)的教學法；例如「探究式」(Inquiry-based) 或「問題為本」(Problem-based) 的學習方法；與及可以讓學生發展起對學習的責任感、認識自己的學習成果，於是新高中課程提倡的各種評估方法，包括進展性的評估 (Formative assessment)，學習檔案 (Learning portfolio)，與及針對學生的學術、智能、技能、創意及情意等方面表現的評估指標，都可以使學生得到全面的發展。由此可見，新高中課程的內容，如果學生能夠透過這個涵蓋多方面發展的課程去學習，相信他們亦可以發展得更全面，不會變成只會為操練考試而上學、缺乏生活目標的青少年。新高中課程的改革與課程統整的理想大部份都是互相吻合的。

四、 總結

本章探討了課程統整在香港學校課程的發展情況，我們從中認識到課程統整在香港的學前教育、小學與及中學教育實踐的概況，並且檢視了「統整課程」在香港的可行性。

首先，課程統整在本港幼稚園已有着明確的發展方向，並早已被採納運用在學前教育的課程中。從幼稚園的時間表及幼兒教育相關的教材來看，我們已知道幼稚園的課程都保留了很強的校本課程特色（香港教育統籌局，1996；課程發展議會，2006）；在師資與及資源方面，幼稚園的課程都應該能夠有利地朝向統整的方向發展，而未來學前教育的課程都會秉承統整

的精神，擺脫強調背誦的教學模式，在不斷增強幼兒探索的好奇心方面繼續努力。相反，小學和中學的情況卻有所不同。

雖然廿一世紀的課程改革都提倡全方位學習及探究式學習等提升學習能力的方案，並期望學生成為「全面發展的個人」（香港課程發展議會，2000b；教育統籌委員會，2000b；教育統籌局，2005），但是相對幼稚園，中、小學的學校課程本身都是以分科的模式編排，學校在行政方面都難於作出相應改動的配合，例如時間表的編訂、課室場地及人力資源的配合，以及前綫教育工作者抱持不同的取向和對學習抱持的信念，都與課程統整主張的不盡相同。於是，「統整」這個課程意念難以全面地在中、小學課程中發展並實行起來。

例如，專題研習已於 2000 年被列為教育改革中課程改革的關鍵項目，中學或甚至小學的課程都加入「專題研習」這個帶有統整意念的課業，但許多學校都把專題研習作為另類的、時間表以外的活動，以致跨學科的研習或各類形的專題研習計劃並未能在學生身上真正發揮理想的教育作用。不過，中、小學課程統整較清晰的發展應該是在學科上的合併及轉營，例如小學的常識科，在 90 年代初已由社會科、科學科及健康教育科合併而成。亦例如在 70 年代，中學的綜合科學科、社會、與及現在的綜合人文科、歷史與文化科、科學及科技等，都是經過統整而演變而成的中學的核心科目。這些科目可以帶動學生統整某些知識系統，從而去學習。

這些學科既然已在時間表上成為一個科目，並且按照了個別的學科課程領域的指引而編訂，比起要求學校作出大規模的跨學科學習就較容易在學校中推行，故此便能夠順理成章地發展起來。因此，亦如第一章的文獻提及，雖然課程統整為教育帶來的好處仍存有不少爭議，但統整某些科目又似乎是世界性的大勢所趨，既然在實踐方面沒有帶來太多的問題，教育界也就能夠樂於接受。對於那些欣賞課程統整的前綫老師，也因而可以把統整的教學理念實踐出來。另一方面，前綫老師也可以從中提升他們的專業能力。正如當通識科成為新高中的科目後，可以推動老師重新思考通識的廣泛性與課程的目的，因此亦造就了一個空間讓老師重新考慮引入合適的教學方式及評估模式。

可是，中學的全方位學習及跨學科學習活動一直都比小學更難實施，這是因為現行但舊有的中學教育制度當中、文理分流發展及考試主導模式等均扼殺了學生真正學習發展的機會，學生因此反過來漸漸熟習香港整個考試主導的教育模式，把學習的精神及時間都全力投放在操練考試試題及紙筆作答的模式，對於能夠發展其他方面的活動都只有無限量地收縮。相反，非考試導向的學習機會是講究學習經驗及時間，因此，學生得花時間去探求及吸取經驗，成效當然未能像考試導向式的學習般可以當下立見。所以，香港教育之所以一直被批判為篩選教育 (Selective Education Policy) (Biggs, 1996)，正因如此。

無疑，在以往多年前綫老師及教育從業者的努力下，個別的課程統整計劃都顯示了出色的成果，而且帶給學生及老師深刻的體會。但這些果效都不能在整個幼稚園至中學的學程中承接起來，更在考試導向的大前提底下抵消了。展望將來，三三四新高中課程的推行，是給予課程統整發展的一個契機，也是教育改革一個大躍進的機會。雖然如此，我們仍要依靠教育前線工作者及社會各界人士去努力締造一個支持學生成長發展的學習環境。

第三章

以院校合作模式推動課程統整

以院校合作模式推動課程統整

林碧霞

背景

教學是一項令人滿足的工作，但往往充滿挑戰。筆者 擔當師資培訓的工作也快有十年的光景，我想在某個方面來說， 担任培訓老師的工作挑戰要比學校前踐老師來得多。師資培訓的老師都擔負起重大的責任，就是向社會問責的任務：「你是怎樣培訓老師的呢？」、「為甚麼這些準老師都似是甚麼都不懂的呢？」。

這不是要怪責我們的學生（準老師及老師）學得不精，而是筆者感到，師資培訓的工作實有很大的局限。特別在教授一些與教育改革有關的議題及教學法時，準老師及老師們都會有感所學的理论和知識在主流學校的教室中都只是「紙上談兵」，當他們踏進學校工作或實習後，又可能發現所學的原是「得物無所用」，因為新的教學法還未被學校所接納；此外，他們亦可能在不久的將來把這些新知識、新意念忘掉得一乾二淨。

在 2007-2008 年度的下學期，我被派出任教授一年全日制學位教師教育文憑（中學）課程中一個名為「課程統整－設計、教學及評估」的選修科目；據說，這並不是同學眼中的熱門科目，不過，卻有幸地在 2007-2008 年度成功開辦。

從二千年教育改革以來，「課程統整」都是教育局提倡的一個課程改革項目；同時也被納入作為師資培訓的一個選修科目。可是，正如第二章論述，課程統整在學校的推行及實踐，往往都受到傳統價值或現實條件所限制。在這些背景底下，便促成了這個以「院校合作的模式」去實踐課程統整的計劃。這個計劃主要是希望達到兩個目的：（一）讓準老師在真實的情境

中學習，理論與實踐並重；(二) 與學校結成夥伴，讓準老師和學校老師一同推動學校的課程統整計劃，推動專業發展。

在未詳細論述這個院校課程統整的設計前，本章會先與讀者一起探討這個教學設計的理論。

一、大學及師資培訓的教與學

香港教育學院作為師資培訓的學府，與香港各大專院校一樣，都非常注重教學質素的保證。大學資助委員會在 1990 年代初開始提倡大學教學的素質，而於 1995-1998 年度推動的教與學質素保證過程檢討(Teaching and Learning Quality Process Review) 更標誌着大學資助委員會對於監察大學教育素質保證的關注(大學教育資助委員會，2002)。與此同時，在 1994 年，大學資助委員會亦推出教學發展資助撥款的項目，鼓勵大學教授從事教學創新與及提升高質素的大學教育。這些支援大學教學發展的機制為教學人員在教學上提供了實質的支持；這亦是由於大學教授的教學工作一直被列在次等的地位，排列在學術研究之後。大學資助委員會又於 2007 年成立了質素保證局(簡稱質保) (Quality Assurance Council)，專責擔任評審大學的表現及素質，期望良好的學與教在管理及實踐的層面下，都在各大學之間得到切磋及互相學習，增強香港各大學在國際上的聲譽及競爭力。

現在，香港的師資培訓由香港教育學院及香港幾間大學的教育學系提供，並直接在大學教育資助委員會的管轄底下。故此，教學素質的要求基本上與各大學看齊，除了政府會通過師訓與師資諮詢委員會提出有關師資培訓的要求及專業發展的支援外，香港教育學院比起各個資助師資培訓的單位，在大專教學上，更應顯示其領導的地位。既然香港教育學院所培訓對象是老師，因此，在教學方面的發展更應該成為同行的表表者。

呼應大學資助委員會對學與教的要求，香港教育學院作為一個師資培訓的院校亦在 2006 年公佈了一份教與學的發展計劃書(2006-2009)，並以「活

潑、投入的學習」(Active Engaged Learning)為教學主題並標示對學生在學習上的期望，同時清晰明確地指引教學人員在學與教方面的目標就是要「培育學生成為獨立、有分析能力、批判能力與及有創意，並且懂得思考的人；並且能夠懂得運用知識；而一切適合發展學生達致這樣的學習表現及成果的教學法，都應該提倡。」(香港教育學院，2006)

二、院校合作計劃的理論架構

「院校合作」是推動香港教育發展的一個有效的模式，近二十年來的教育改革，促成了大專院校與學校合作的機會，而這個合作模式的背後有兩個很重要的理念：(一)推動教育改革；(二)推動教師專業發展成長。兩者都是相輔相成的。

上述提及的「課程統整—設計、教學及評估」這個科目是被編排在一個十週的課程進度表當中，預算上課三小時，而由於一年全日制學位教師教育文憑(中學)課程的課程安排十分緊湊，學員進修該科與其他各科的課業後，便要隨即參與為期約兩個多月的教學實習，到中學校當「實習老師」。因此，導師往往會按一般的安排，展開為期僅十週的教學活動。而上課的模式主要是以面對面的講授模式展開，並沒有其他選擇。可是，利用這個模式來教授上述提及的科目卻實在有不少的弊處：

(一)由於要教授給準老師的科目是「課程統整—設計、教學及評估」，而當中牽涉到的主要部分包括設計、教學、及評估三個部份，這都不適宜以聽講的課堂模式進行。相反，是極之需要了解學校實況的情境及觀察，這樣才能好好應用「設計、教學及評估」方面的理論及知識於學校實踐當中；而且，準老師才能更有效地掌握課程統整在推行上的策略及技巧。

(二)同時，修讀這個單元的學生是一年全日制學位教師教育文憑(中學)課程的準老師，學員一般都欠缺教學經驗或學校實務的經驗，如果他們只是在理論層面吸收課程統整的知識及技巧；可以想像他們並沒有機會靈活地在教學層面中運用到該知識及技巧，反而他們或會對這種吸收理論的形

式感到沉悶。而因為他們對於學習內容感覺抽離及理論化，這樣就會減低他們對於課程統整的興趣，摧毀他們的學習動機。

參考了學院要求學生能夠活潑、投入地學習的宗旨，若要準老師們成為「活潑，投入」的學習者，他們必須要被誘發動機去成為「活的學習者」(Active Learner)。

同時，由於學院期望學生能成為「活潑，投入」的學習者，學生必須提升致擁有很強的學習動機。在這個背景底下，筆者就以「理論結合實踐」這個意念，並且參考了活潑學習 (Active Learning)的理論，與及教師專業發展成長的啟導理論 (Mentoring)作為支持這個院校合作計劃的理論架構。首先，「活潑，投入」的學習者似乎亦是近年來文獻中提倡有關的高質素教育的特點。(Biggs, 1999; Kember et al, 2000; Horgan, 2003; Lam, 2007)

Biggs (2003)及 Ramdsden (1992)同樣指出，有效的教學會使學習者活潑地投入學習，活潑投入學習的學生會顯示對於學習會產生好奇、參予、並且能夠掌管學生主導學習的控制權。也能夠讓學習者發展出不同類型的學習策略。這些可以賦予學生自主學習的學習策略，包括：閱讀、備課、研討、辯論及對專題的探究和尋根。不過，「活潑學習」是現時教育界擺統的行內用語，教育文獻中卻沒有為活潑教學的定義確立清晰的指引。而「活潑教學」這個主題底下亦發展出不同的副標題，包括學習者與施教者的行為、動機、信念、策略等等。可是，從教育心理學的角度去分析，活潑學習的理論是源於認知學習 (Cognitivism)、建構學習主義 (Constructivism)、經驗主義 (Experimentalism)與及社會學習理論 (Social Learning)，認為學習是必須經過學習者本身的經驗驗證、從經驗及探討中發現及建構知識，學習者得對學習負上責任及努力付出，而並非被硬灌輸知識或以操練獲得知識。這個概念認同學習是一項社會性的活動 (Social Activity)，依賴群體的互相支援，得以發揮鷹架理論 (Scaffolding)，即是提升個人的學習潛能及水平，達到最佳的學習效能。

學者 Chickering and Gramson (1987) 亦嘗試為活潑教學下定義，他們提出活潑教學的條件，說明學習者必須要在學習過程中不單只是聽，還要閱讀、

寫作、討論或是解決問題。這正好呼應其他學者的立論 (Lowman, 1984; Ramsden, 1992; Biggs, 2003)，活潑地參與學習即代表學生能夠進入一個解決問題的狀態，學習者參與及達致高知能水平的學習層面中，例如進行分析、綜合、及檢討性質的活動。因此，學習者必須要在課堂前後、課室內外及課堂上下都能夠對學習產生興趣。因此，作為老師去引導學生從事活潑及投入的學習，似乎十分關鍵，因為老師在設計課程及教學上都會讓學習者或帶引學習者發揮他們的學習能力。換句話來說，一個會令學生活潑投入學習的老師必定要在他們的教學設計中和活動的安排上吸引學生，從而讓學生花適當的功夫於學習上。因此，「活潑的學習」必須是令學生「投入學習」的，這不單是提供有趣味的教學內容，也不只是師生之間能夠有良好的關係，而是學習者能夠在學習過程中主動學習，在知識及技能的層面有所推進。教育心理學家 Mayer (2004) 也重新為活潑學習尋根。他認為「發現式的學習」(Discovery Learning)是活潑學習模式的源頭，情境性的經驗與及參與討論都是先決的條件。發現式的學習及活潑學習同樣要求學習者活潑發展起對學習的責任感，並且為學習付上功夫。

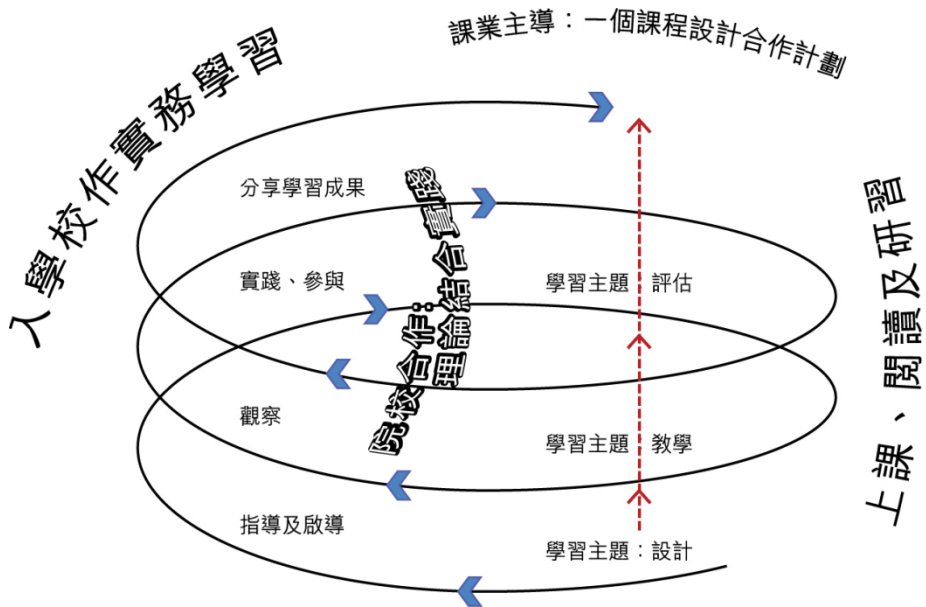
在師資培訓的角度看來，活潑學習及投入學習都是當教師的必須條件。在十九世紀，教育學家杜威已申明從做中學習的重要，維果斯基 (Vygotsky) 的社會學習主義主張朋輩間的互動，史拉雲 (Slavin) 的合作學習理論與及蕭恩 (Schon) 的反思學習都把學習提升至群體與及個人的檢討層面當中。

另一方面，行動研究學派的學者都主張透過學習、理論試驗及反思來改善教學的效果 (Gow and Kember, 1993; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992)。支持活潑的參與與及投入研討教學是維繫教學素質的關鍵。所以，活潑與投入學習的態度，故然也是當老師必須的專業條件。因此，能夠引導初入行的老師或準老師在教學崗位上的反思學習及自我完善也是必要的。在文獻中，啟導 (Mentoring) 可以擔當一個重要的角色，也是讓準老師學習做老師最佳的方法，讓初入行的老師開展反思的空間。而啟導對啟導者及被啟導者也構成了雙贏的局面。啟導者 (mentor /protégé)，可以從指引被啟導者中得到無限的滿足感並藉此增進對教育專業的癡 (Krupp, 1984, Little, 1990)。同時，被啟導者亦因在啟導前輩的循循善誘下，不知不覺地發展起難以透過師資培訓的傳統課程可以獲得的知識及技巧。啟導者如初

生小鳥的父母，協助被啟導者發展起（一）在職場中的認同、（二）專業教學的能力，及（三）認識到教學 (Teaching) 是一個發展的過程，老師必須要抱持終身學習的態度。

院校合作的概念基於一個有效益的教師培訓的方法去教授「課程統整—設計、教學及評估」這個科目，並審視了學習理論及教師專業發展的學說作為發展基礎。以下的概念圖清晰地演繹了「理論結合實踐」這個院校合作計劃的設計概念。

圖 3-1：院校合作計劃 — 理論結合實踐的概念圖



圖中說明了這個計劃實踐的意念與及實踐方法。正如上述提及，課程統整這個選修科並不宜局限在課室授課，這個科目需要準老師的身體力行，明白如何實踐課程統整。到學校去觀摩，與學校老師切磋及研討、並有機會觀察統整計劃的執行，可以提供高層次的學習經驗予準老師，他們便可以

有機會把學到的理論實踐、以學習者的身份親身體驗如何做推動課程主管的角色，同時也可以獲得以課程統整的形式去施教的實戰經驗，更知道如何在校歷表中真正落實一次改革。學員也學到學校時間表的安排、教擔的編排、課時的運用，人力資源及教材上的配合等，這都不能單靠「聽課」而可以達到的。

此外，「走入學校」能夠把準老師在課堂中所學習到的理論及在學校中吸取到的學校實務經驗作出一個互相回饋的反思過程，使他們能夠真正地活學活用，掌握到課程統整這門實用的專業知識技能。並且，在學校老師擔任啟導老師的支援角色底下，學校既能推動一個有意義及有益於學生的課程統整計劃，成為協作夥伴，亦能造就學生與及下一代的老師，以達致多方的教育成效。

三、 院校合作的實踐模式

本部份會介紹這個計劃實踐的情況，說明各個單位的參與及協作形式，包括教育學院作為培訓老師的單位、協作學校、導師、協作學校老師，與及學生的角色。

時間表的編訂及學習模式

表 3-1 是這個院校合作計劃的進度表。當中可以清晰具體地了解學習這個科目的整體安排；包括各階段的學習目的，上課模式及課堂活動，與及院校合作的學習模式。

表 3-1：「課程統整－設計、教學及評估」教學進度表

主題	上課時間	學習活動	參考書目及資料
本科課程簡介 1.課程及評估準則	1 月 11 日 (五)	講課	Beane, J.A. 原著，林佩璇等合譯。(2000)：《課程統整》，台北，學富文化。 中華民國課程學教學學會(主編)(2000)：《課程統整與教學》，台北，揚智文化。 李子建(編)(2002)：《課程、教學與學校改革》，香港：香港中大出版社。
認識課程統整 1.理論及評價 2.在香港的發展 3.例子觀賞	1 月 18 日 (五)	講課及協作老師指導	李子建、張翠敏、張月茵主編(2002)：《課程統整：校本課程發展》。香港：香港中文大學。 李坤崇、歐慧敏著(2000)：《統整課程理念與實務》，台北，心理出版社。 周淑卿(2002)：《課程統整模式：原理與實作》，嘉義市：濤石文化。
設計課程統整 1.課程大綱及時間表 2.程序及管理資源 3.課程統整設計(小組課業)	1 月 25 日 (五) 2 月 1 日 (五)	講課 協作老師與學員 設計統整課程	林美珍(2001)<<多元智力理論與課程統整>>高班出版社。 林智中、陳健生和張爽(2006)：<<統整課程的概念>>載<<課程組織>>，100 頁-123 頁，教育科學出版社。 林智中、陳健生和張爽(2006)：<<實施統整課程的理據與爭論>>載<<課程組織>>，124 頁-140 頁，教育科學出版社。 林碧霞(主編)、梁麗嫻、黃春生(2006)：<<龍騰奧運>>，香港，學友社。 林碧霞(2007)：<<課程統整在學校課程扮演的角色>>載程明太、林桂光<<藝術綜合教學探究-課程研究/課例與評析>>，45 頁-55 頁，上海教育出版社。 香港政府(1997)：<<課程統整：實踐與理論>>，教育署課程發展處。 游家政(2000)：學校課程的統整及其教學，載於「課程與教學」季刊 2000 年第三卷一期，19-38 頁 (http://ind.ntou.edu.tw/%7Etec/you/1-3.htm) 黃光雄(1996)，課程與教學。臺北：師大書苑。 黃政傑(1997)，課程改革的理念與實踐。臺北：漢文。 黃炳煌(1995)，談課程發展的一些基本概念。教改通訊，11，41-43。 鐘啟泉、張華主編<<課程教學改革研究：上卷>>。北京師範大學。 Shoemaker, B. J. E. (1989) Integrative Education: a curriculum for the 21st century. Fortarty, R. (1991) The Mindful School: How to Integrate the Curriculum. Palatine, IL: Skylight Publishing, Inc.
課程統整的評估 1.評估度向/範疇 2.評估的形式 3.評估工具 4.設計評估工具(小組課業)	2 月 15 日 (五) 2 月 22 日 (五) 2 月 29 日 (五)	入學校與老師一同設計課程 小組匯報統整教案 小組匯報教學評估工具	
課程統整的實務觀摩(一) 1.學與教的情況 2.指導學生作業	3 月 12 日 (三) 3 月 19 日 (三)	學校實務學習(觀課、協助學生課業評估、與老師研討)	
課程統整的實務觀摩(二) 1.分享學生學習成果 2.協助學生擔任學生課業評估	6 月 17 日、14 日、21 日及 28 日(六)	統整大型總結活動及檢討	

學員清楚掌握到這個學習單元：「課程統整－設計、教學及評估」的學習目標，並且知道他們會在一個「結合理論與實踐」的教學模式底下學習這科；它的主要意念是讓學生從做中結合理論實踐課程統整的知識、策略及

技巧；好讓他們能發展起設計、實施教學及進行評估的能力。

正如第二章論及，課程統整的推行猶如實踐一個課程改革方案，學習者需明白在管理、資源、課程規劃上的複雜性，才能直正 擔當起改革課程的要務。而這個學習模式正好幫助他們發展這些專業能力。

根據進度表的內容編排，是次院校學習模式包括以下幾個部份：

1. 協作老師與學員共同設計一個統整課程

在計劃的初階段，協作學校的老師親臨學院兩次指導學員，一起研討並一同設計一個將會應用於協作學校的課程統整計劃。

探訪協作學校，觀察學校如何實踐共同設計出來的課程統整計劃的實踐過程，包括觀課、協助學校老師處理課堂活動、參與課程統整在初階段及最後階段的大型活動。

2. 專業指導與學術研討

在計劃的最後階段，學員入學校匯報他們最後版本的課程統整計劃，亦即是他們的單元課業，學員有機會獲取前線老師的寶貴經驗及意見，進一步理解並有策略地在學校推行課程統整。

整個單元進行中，負責導師就課程統整必須要掌握的理念及背景，根據不同的設計、教學及評估幾個主題，就不同階段中同學掌握到的學校經驗，提供同學探討課程統整這個模式的理論及學術研討的機會。也把這些理論串連到學校活動當中。

3. 回饋及檢討

協作學校、導師及學員在計劃完成後一同分享今次協作學習的經驗及心得，因而可以回饋這個模式在師資培訓中推行的可行性及成效。

另外一點要強調的是這個單元的最後之課業評估是要求學員合作設計一個課程統整的計劃，以顯示他們在課程的設計、教學及評估方面的專業能力。故此，這個院校合作的學習模式亦被單元評估帶動著，同學逐漸地亦自然地在學習過程中發展起一個出作為該科評估的計劃，並且很有動機地把這個計劃合力做得最好。

四、反思院校合作作為師資培訓模式

由於要以一個跳出課室框框的學習模式教授「課程統整－設計、教學及評估」，這個院校合作的規模，縱使以理想的教育理念出發，並且有學術理據作為依歸，筆者亦應該以教學慎思者不斷完善的教學精神，去檢討這個協作方式的成效，並也檢討值得改善及改良的地方。

這個計劃亦得到了學院的資助，讓整個計劃能夠有條理地進行，並且作出有系統的檢討，成為一個改善教學的行動研究。

於是，在籌備這個計劃時，筆者也一方面訂定了收集數據作為檢討這個計劃成效的工具。同時，資料整理、分析與及發表成果的程序都以研究問題作為依歸，期望可以成為一個以行動研究改善教學的範例。

表 3-2：院校合作計劃的研究大綱

準老師		學校單位	
研究問題	工具	研究問題	工具
院校合作模式是否有助學習本科？	面談 課業成果 課堂錄影	院校合作模式對學校各方面的意義（課程、教學、該校學生、及其他）？	面談（校長、學生、家長、錄影及學生成長檢討） 課堂錄影 觀課
院校合作模式是否有助個人專業發展成長？	面談	參與啟導準老師在專業成長方面的反思？	面談（協作老師及校長）
改善的空間？	面談	改善的空間？	面談（協作老師及校長）

收取的數據會跟據學員協作學校兩方面研究問題作出整理，並且以質性研究的「紮根理論」(Grounded Theory) (Glaser & Strauss, 1967) 作分析，資料經過分類、歸納、深究要點之後，從而整理出結果。以下是根據與學生及協作學校方面的訪談資料，初步整出各參與者對對於「院校合作」模式的反思。

綜合研究結果：

學生方面

1. 院校合作把理論帶到實踐，是有效的學習模式。

「『院校合作』是一個非常有意思的計劃。特別是在「課程統整」這科目中，透過院校協作，學生能夠在理論上得到基礎之下（即課程統整的相關概念），把它們應用在觀賞中。在我們共同設計課程的過程中，我們能夠親身體驗從計劃課程至評估階段。這更能彰顯課程統整的精神。在學習的過程中，導師能給予充定的支援。除日常的電郵外，我們更有機會得到陳南昌中學的前線老師的支援，當中給予實際之意見及看法。而這些支援是在其他我們所修讀的科目中未能得到的。最後，對準老師而言，院校合作計劃是一個難能可貴的學習機會。同時，此科亦是我在修讀教育文憑眾多的課程中學得最多的一科。課程理論與實踐並重，同時更能得到一間中學老師的全力支持和配合，以致令學習變得非常實用而充滿樂趣、並且有很高的素質。整體而言，課程導師、協作老師以及我們各科組員在這個課程上付出不少時間、心血、努力。在這良好的學習氣氛下，讓我充份地體驗到協作精神的可貴。」（學員 04）

「作為此課程的學生，院校合作能讓我們嘗試將所學的理论與學校現時的實際需要結合。院校合作尤其能配合這個選修科的課程學習內容。若我們所學的是教學法、學科的教學或課堂管理，我們可以在實習時有機會實踐或體驗。但涉及到『統整』，牽涉到課程的安排、各科組的互相配合去教授相關或跨科的內容，牽涉到學校層面管理層的理念、資源配合及各科同事的分工，我們必須要以學校整體及各科個別及共同的角度去看。今次的院校合作能讓學生以一個真實的例子窺探課程統整在實踐時可能遇到的問題，及需要運用的專業知識及技巧，及站在老師的角度如何實踐，甚為有效。」（學員 01）

2. 增強學習動機

2.1 評估帶動學習

「該科的課堂活動很豐富。導師對學生有很高的要求，把我們帶到另一個

思考的層面及領域。因此，在上課的過程中，我們慢慢地變得認真和投入起來，正因這種上課模式，我們的學習動機得以提升。」(學員 04)

2.2 課程貫串理論與實踐

「對於在學習如何做老師的過程中，我能有機會親身探訪學校，與其合作，並進行課程統整的計劃。這是在我眾多體驗中最特別的一次，讓我把學到的理論帶到「做」的層面，使我感到活潑、有趣、更學得有效。」(學員 02)

2.3 朋輩學習及互相支持

「組裏各人都全力以赴把是次院校合作計劃做得最好。讓我學習到如何跟同學及協作學校的老師合作。協作是一個團隊的靈魂，而團隊亦不是強調個人主義的。」(學員 02)

「院校合作是一個可行的師資培訓模式。就個人而言，我很享受整過學習過程。雖然在實踐當中遇上不少技術上的問題，如同學們之間在時間上的協調，不過，這卻體現了團隊的合作精神及集思廣益的道理。」(學員 05)

3. 有效提升教學及專業的能力

3.1 啟導的正面作用

「是次中學的領頭人是副校長及科主任，他們都是具豐富教學經驗的領導者，他們在統整上所給予的意見，都提點了我們如何『拆解』從中可能遇到的問題。若日後我們真能有機會在崗位上參予課程統整的設計，我們便能夠知道如何適當地配合其他學科，給學生有一個較整合的學習經驗。」(學員 01)

「院校導師及協作學校老師都給予了最大的支援。全賴他們的無私奉獻，我們才得以完成我們的課業。此外，分享教學成果的一環也是非常重要，在發表、研討及互相評論的過程中，我學到很多，比起個人單打獨鬥或在課堂上聽

課，這個模式使我有\被提携及照顧的感覺。」(學員 02)

「院校合作的整體安排很完善，特別是安排觀課及與前線老師及校長討論課程內容的一環。我認為跟協作學校老師溝通是十分重要的，使我認識學到不少學校實務的情況、怎樣考意、如何處理等。此外，如果有完美的統整思維，但合作間缺乏了溝通，整個合作計劃也難達致其效。這讓我明白到與人協作的意義。對於教學而言，協作是很重要的。因此，與學校協作老師分享課堂經驗及進行研討的一環，是一個學習機會，非常有用。」(學員 03)

3.2 推動課程改革的能力

「在個人成長方面，我獲益不少。特別在時間管理方面，從清晰的課程安排到觀察學校副校長的時間安排技巧中，我認識到時間管理在設計課程統整上的重要性」(學員 04)

「與各主科同學創作一個統整課程的過程中，我感到最深刻的是爭辯『各科的整合與關連』要達到那個程度。整合與關連是指盡可能整合，或是保持各科的學習特點及強處呢？過程中我與其他主科同學的作不同的交流，這樣突顯出課程統整中各科協作的情况，我想我們正在體現一項課程改革的工程。」(學員 06)

4. 協作學校方面

4.1 推動學校課程發展

「在我跟他們(教院學生)的指導中，似為我強化以往一些事，一些我已淡忘的事 - 他們會刺激我的思維 - 回想起老師最基本要思考的起步點；當我看到他們的課程綱要時，發覺可以配合學校，再在我自己基本的設計中能互相融合，最後發放合作的火花。其中，我們要推行一個多元的展示、多元的評估、多元的學習。這一次的課程，是真真正正的四贏(教院學生、學校老師、學生、及推動課程發展)。我本身對這個專題計劃非常滿意。同時，這個統整計劃是個

頗嶄新的理念，與我們學校發展的工作目標吻合，即是是教學範式的轉移。這方面來說，面對很多新東西的時候，教師在起初時會很難掌握，尤其是如何協作、如何以小組授課、如何照顧學習差異、如何透過分組去處理學習差異的問題，院校合作給予在這方面互相支援的力量。同時，我們今次院校一同合作，是我們從未體驗過的。每次教育學院的學生來訪時，十幾個的，像一支軍隊，學校好像要嚴陣以待，初時確有一種壓力。我們在設計課程的過程中互相提點並且針對所設計的課程提出疑問，慢慢地，這種無形的壓力也沒有了。因此，我們真的可以進入新的教學思維。我們認為這是非常有用的。」(學校 01)

「剛才我們亦看到班主任也參與其中，縱然他不是通識科，但他熟識自己的學生，當中並能給予很多的意見、支持和支援。是次的課程動員整個級級組單位，對我們的團隊精神是有提升的功效的、學生的團隊精神也有提升、老師的團隊精神更明顯地見到，而這種合作基礎對於推動學校課程發展是必要的。」(學校 02)

4.2 提升協作老師對教育的承擔

「...教院的學生給我的感覺是很友善，他們都肯去學習。作為啟導老師的我，起初並沒有預計過自己是這樣的投入，但在後期，真的由教院學生反過來帶動我投入這個雙重的角色 - 帶領準老師學習並且推動學校的課改 - 我便開始全程百分百投入這個統整專題裏。其實這個專題有幾個針對對象，包括對學校老師的培訓、對教育學院準老師的培訓、以及對我校學生自身的培訓。」(學校 01)

「有位同學的別名叫『馬騮』(猴子)。在當天活動中，他要穿起馬騮的外袍包裹全身。他知道自己對毛髮敏感，但也堅定地對班主任說，『我死也要穿這套扮馬騮的外衣，因為我的花名叫馬騮，我是代表全班的』。在今天的展示中，他就真的穿上馬騮袍，並且帶著口罩演出，以防止敏感症發作。這反映了他對是次課堂活動的堅持和投入。在這裏，我有點感激，我覺得這群學生在這個課程中投入了很多感情與及努力。因此，老師對教學的承擔也是必須的」(學校 02)

4.3 對學校學生的影響

「其實課程統整背後有一定的理念，這並不是單只說統整。透過觀察我們學生，他們有幾方面的能力較為薄弱，這會成為他們銜接新高中課程的障礙。但我們深信，若我們能夠提供一些的平台給學生從事探究的任務，這樣，這批學生會慢慢學，慢慢做到。統整來說，我們整個初中級在專題研習上統整，我們仍然保留科目的獨立性；因為科目本身有它獨立的知識及技能，這些知識及技能直接與新高中必要知識及技能相關，若只是分割分科、在專科內單打獨鬥，學生未必能夠把知識綜合地運用。」(學校 01)

「我剛與其中一位家長傾談，他前來的目的是說自己的孩子在今次的事件中有轉變。他的兒子經常接到其他同學的電話，並對他兒子說：「現在倒數日子，距離奧運有多少天？你要快些工作了」。家長又見到自己的孩子比以前更積極學習及常與同學聯絡，因此便心生疑問，所以他今天(我們的奧運會的總結活動)專程安排到訪學校並觀看孩子在校的表現。事後家長觀察到學生認真學習的態度，不論是組長或是組員，他們都承擔及擁有這種學習的經驗。同時，我們亦發覺，同學與同學之間的互動所產生的化學作用所學習得來的，比老師直接的教導更多。我剛才見到一些平時少發言的同學，無論是被迫、群眾壓力或其他原因，他們都要說話，而這就是學生與學生之間才能產生的。」(學校 02)

「其實我覺得今次他(訪問者兒子)有很大的進步，今次『我們的奧運會』的活動中，他表現得很主動，常常搜集很多資料回來、還去檢視自己要做那一部份，與同學編排如何合作和去思考如何把一個專題研習做得最好。同時，他雖然不是組長，但也會承擔作為組員以外的責任，我想告訴給他的同學知道，他時常跟我說一個笑話。他說：「『媽咪，我給一條數妳計算』，我說：『計什麼？』。他說：『28-24 等於？』。我說：『4。你問這個做甚麼？』，他說：『我就是這樣提醒我的組員，只剩下四天便要完成作業，你們還沒有做好呢。』。此外，他會很主動去做這事，即使未能按步完成，或有同學較慢，他會懂得提點同學去做功課……以及，他會很熱心去何設計簡報，會思考匯報如何能做得更好。他回家也很主動去修改功課，比如色調的配合、長短、如何展示出畫面等。他都會邀請我去給意見，然後便問我：『妳覺得這個修改如何呢？』。因此，我會覺這些方面都是在課堂以外學不到的知識。」(家長 01)

「在吸取知識方面，他（訪問者的兒子）會意識到在那一方面需要繼續尋找資料。這對於他們來說，這是好的，而且他們更需要多做類似的練習。而且，我覺得把這類科目安排在假期或週末，家長可以多些參與及觀察，我相信他們（家長）會更能啟發學生，（指導）他們如何去做。」（家長 02）

4.4 協作老師的專業能力得到確認

「這個專題已開始了五個月，後來我們還要跟教院的學生保持一定的溝通、協作及分享。你可以說是指導也好，也可以說做他們交談的對象也好。其實在這次，我覺得對自己，對教育學院的學生來說都是雙贏的。另一點，當他們到校探訪時，我校師生師都感到是很大榮譽。無論在提攜後輩或向後輩展示也好，只要有份參與是次活動，已經非常好了。這是我今次的感受。」（學校 01）

「我覺得在這個計劃中，對學校而言是沒有甚麼的壓力的。我很同意副校長的看法，課程統整能帶給多方面都贏的局面。除學生外，在教員及同工發展角度而言，其實也正在建立一個教學範式的轉變，老師們亦要受訓，即是說，從一個教導者及促進者身份上的轉變，我們也要學習。」（學校 03）

五、總結

準老師與及協作學校單位對是次院校合作方式推行了課程統整計劃，都顯示出正面的評價。尤其是在專業發展的層面，準老師及協作學校的啟導老師都表示從中獲益不少，從中顯示他們在不同階段的專業成長。這個協作的模式扮演了一個很重要的角色，就是資源的分享與及專業的支援，對於教育從業來說，它開墾了多個「發展」的導向，例如師資培訓、學校課程發展、老師的專業成長，學生的學習等等。而針對大專教學方面，「院校合作」提升了準老師學習的興趣與及對專業的承擔，讓他們體會活潑學習的樂趣及對個人的成長發展。另一方面，這個模式亦推動學校邁向一個互相學習的方向，是推動教師專業發展的一個策略。

在檢討當中，準老師與及學校單位都建議了一些改善的方案。下列的陳述當中，筆者會以「學員」稱呼參與本計劃中的一年全日制中學學位教師教育文憑的學生。在學員方面，他們希望這種學習方式「可以在整個專業課程中得到承接或貫徹；讓他們獲取更多學習課程及教學發展的經驗，使他們的專業培訓更加豐富，並且使他們獲得更多前線的經驗」。此外，他們亦認為師資培訓的課業都應該參考「院校合作」的課業，使學生得以「利用選修科所學到的去發展實用及有水準的課程及教學材料」。因為學院的課業多以「論文」為主，而論文對於某些科目而言，並未真正可以測試出學員在本科的學習水平，而結合課堂的學習發展起來的課業，使準老師能夠更用心及投入課業當中。學員對於本科的學習過程都感到難忘，他們的努力及承擔，主動的學習，使我更有信心地認為，師資培訓的教學工作，仍是滿有挑戰性及意義的，因為它造就了學習育人的機會，而且這更是薪火相傳的。

相信將來這群未來的老師，定會知道怎樣才能有效地教學，並且會用心去教，令學校學生得到學習成就的興奮，刺激他們的學生並繼續向前邁進。學員的自我檢討中提及「我們可更主動，更好地把握及利用課餘時間，分享各科對課程統整的看法，以便在制作教案時能有多點交流機會，令整份課業的效果更理想。若日後再有機會，我們可在課堂前後或在互聯網上自發交流，這會令學習變得更為豐富。」(學員 01)。其實這個計劃的確希望

學員發展這些學習策略及學習方式，他們的反思明顯地看見如果課程及導師對的他們的學習有要求，配合適當的啟導，他們便會漸漸思考學習者的角色，為學習付上努力。根據上述的分析及與學員相處的幾月中，他們在學習方面的體會十分深刻，在整個學習過程中自然地投入學生主動學習的角色中，並且渴望有更多的學習機會。雖然分析當中沒有加上導師的反思，但我作為整個計劃的策劃人，反而是被學員的熱誠投入一面鞭策着；他們每一個也十分投入，勤懇地出席學校的觀課、協作會議、及在學校實踐的教學活動，他們與學校老師的相處亦見到他們虛心學習及努力學習的態度，並顯示對學校課程發展濃厚的興趣，懂得發現問題並且引伸深入的富挑戰性的研討；使我深信這個學習方式的成效。不過，學員亦有提及本科採用這個形式學習對他們來說亦感覺到有點催迫。

「另外，同學遇到時間緊迫的問題。於本課程的第八個星期，我們只能把統整的設計完成。而各科撰寫了各階段的主題、目的及教學重點，嚴格來說仍是很初步。我認為課程中的內容是豐富及必要的。但可能我們同學的工作進展較慢，所以在制作統整教案中有點吃力。」(學員 01)

從另一個角度來看，學員都會反思自己在學習上的進度，但因為行政的限制，而本科只是這個文憑課程當中的其中一個選修科，故此，同學固然投入，也會感到吃力。因此，如果這個科目能與「實習」掛鉤，亦應是個好建議，因為會延長這個學程歷，亦可以帶動更多學校推動課程改革。

至於協作學校方面對是次協作計劃的支持，實是難能可貴。大家都可能會認為學校事務繁忙，對於緊密合作去支援準老師都似乎有心無力；可是，是次我們的夥伴學校都能與我們共同進退，協調彼此的需要；例如時間表的安排、人手的安排、觀課的安排、與及跟進與準老師的研討等等。他們都似是毫無保留地提供給我們觀摩及學習的機會。主力老師很關心學員的需要，並與筆者展開了不少反思我們在發展專業方面的對話，表現對教育充滿承擔。他們唯一要求的；就是計劃是否能夠延續下去。希望這個課程再做下去時，可以帶動同區的學校，共同發展專業交流的機會。下面老師的回應，體現了院校合作在學校方面的訴求，亦可以作為本章反思的註腳：

「我很期望你們的計劃能夠延續，其實學校付上的有事半功倍的感覺，因為我們處身如火如荼的教育改革，老師一方面要照護學生的發展成長，又要應付案頭堆積如山的工作，參予課餘進修等等。大家都期望多開發資源，才可以參予教育改革，享受教學的樂趣。今次以院校合作的模式推動課程改革，令繁重的教學因院校合作「減省」起來，參予其中的每一位同工都感到莫大的意義並享受到專業使命的承擔及滿足感，可以作為老師及各師資培訓單位的參考，讓更多的準老師、學校前踐老師及學生得益。」(學校 02)

第四章

課程統整的設計、教學及評估

課程統整的設計、教學及評估

¹ 林碧霞

² 及 吳文興、黃徐香蘭、朱珪、周宇健、梁子謙、
梁偉志、張慶龍、溫俊詩、熊淑群、劉青及鄭慧中

¹ 作者

² 提供例子

摘要

就 2007—2008 年度以「院校合作」模式推行的課程統整計劃為例；本章以深入淺出的方式，介紹課程統整的設計，包括教學與及評估方面。基本來說，課程統整的設計包括：(1) 訂定一個學生感興趣的課題，(2) 選擇適合學校採用的統整方式，(3) 訂立統整的內容及課時，(4) 訂立階段、目的、詳細內容綱要，(5) 設計教學方案與及評估工具。

本章會以導修課程的形式編寫，希望提供一套自學的教材，使讀者掌握課程統整的設計；當中會引入提問、學習活動，並輔以例子；務使讀者能夠結合理念與實踐，掌握設計統整課程的策略與及技巧。本章的敘述當中亦提及課程設計在組織及管理方面的安排，讓讀者亦了解課程設計在學校的運作。

一、為甚麼要推行課程統整

第一章向讀者提及了推行課程統整的種種好處，根據 Wiles & Bondi (2007) 的綜合分析，課程統整有以下優點：

- 有很多值得學習的意念都並不是依附在一個學科 (discipline) 框框內，而是存在於不同學科加在一起的總和。

- 學生需要這些跨科的學習意念，因為這些意念可以刺激他們在學習方面的興趣。
- 真實的世界顯示的是各種的議題、題目、問題及情境——並非科目、學科或獨立課程 (course)。
- 學生會喜歡活潑的、小組學習形式，並且結合自主學習情境的學習方式。
- 各個學科範疇的主要概念及技能卻可以在統整的議題中掌握。
- 一組抱有共同理念，以共同取向去設計課程內容、教學方式和管理教學方法的老師團隊，對學生學習甚有幫助。
- 課程統整可以提升學生的學習興趣，這是學校教育的主要目標。

上述有關課程統整的見解，提出了教學理念的轉型：(1) 教學從教師中心的以教為本，轉向學生為中心的學習為本的教育，(2) 為甚麼對於學習者來說是很重要的，而如果學的知識與技能只是獨立分割地學到，學生便會缺乏情境化的整理能力，學習只流於表面化而缺乏理解 (learning without understanding)。

學者 Shoemaker (1989)的見解，正好為筆者上述的總結下註腳，他說：課程統整有助提升「應用」(application)的技巧，因此讓學習者可以提取相關的知識，達致對某項知識範疇有更深入、更高層次、更廣闊的理解。

然而，這並不是說教學不可以集中在某個專門學科範疇的探討，而是統整的編排，必須能夠配合合適的評估方式，針對學習關鍵重點，量度學生的學習成果，才可確立名為一個有意義的課程。

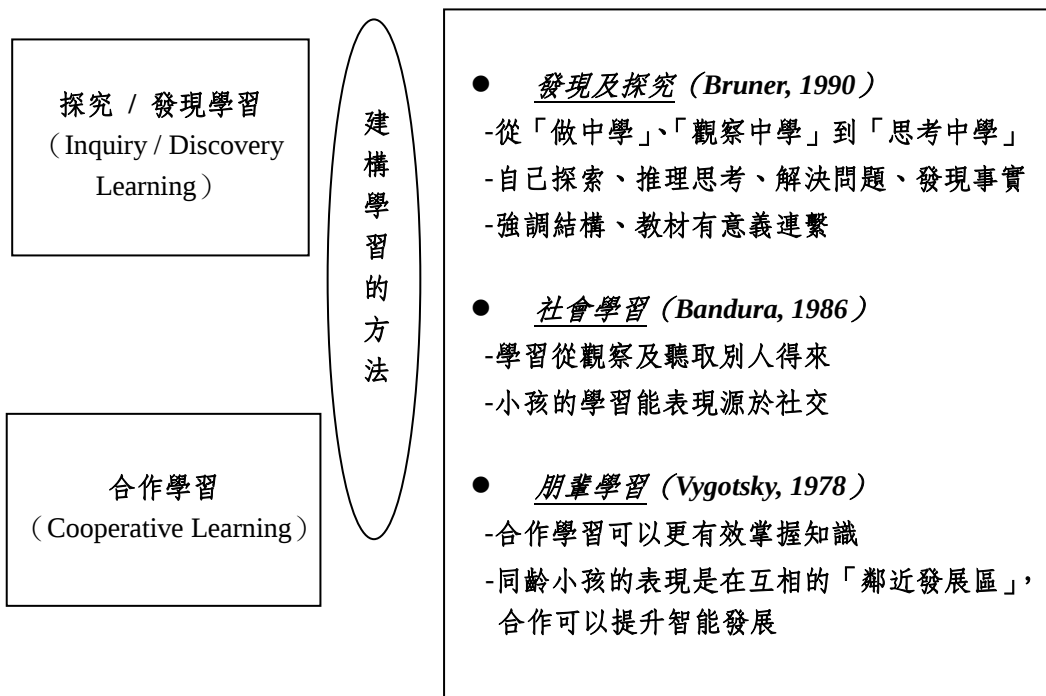
二、課程統整的教學與教

教學理念

上述分析了課程統整作為一個學校可行的課程模式的理念、言論及優點。而這個課程理念底下，又主張怎樣的教學方法呢？

下圖可以說明課程統整模式的教學理念：

圖 4-1：課程統整學習模式背後的教學理念



正如圖 4-1 顯示，課程統整的教學方式貫徹了建構主義的學習精神，主張探究、發現式的學習，主張從做中學習，與及提昇智能的發展水平，達致分析及評鑑的領域。它亦主張在社會性的學習的環境中與朋輩互相學習，以達致最高的學習水平。

設計模式

Fogarty (1991a, 1991b)提出十種課程統整的模式，包括分立式(Fragmented)、聯立式(Connected)、窠巢式(Nested)、並列式(Sequenced)、共有式(Shared)、張網式(Webbed)、線串式(Threaded)、整合式(Integrated)、沉浸式(Immersed)、網路式(Networked)。這些模式包括較少規模的統整至完全融合的統整，與及不同的統整原則，其中包括保存各個科目獨有的系統或以達成各種共通能力或技巧的設計。下圖顯示了 Fogarty (1991a) 提出的課程統整組織圖。

表 4-1：課程統整的分類模式

類型	意義	類似	優點	缺點
單一學科統整				
1. 分立式	傳統學科明顯分立的模式，每個科目均係獨立實體，不涉及科目間連結或整合，僅專注於單一學科。	潛水艇的潛望鏡	1. 呈現清晰深入的單一學科知識。 2. 師資培育、教師進修較不複雜。	學得零碎分科知識，知識未能統整化、生活化、活用化。
2. 聯立式	重視各學科的細部，進行學科課程內容的聯結，將相似的主題、觀念、技能或態度相聯結，但各學科仍維持分離狀態。	觀劇用的小型望遠鏡	1. 避免學科概念支離破碎。 2. 增進學習遷移。	學科仍相互分立，未發展全面性整合關係。
3. 窠巢式	以多重角度來檢視單一主題、現象或單元，學生不僅獲得學科內容知識，亦獲得思考能力、組織能力、社會性技能或領域特定技能。	立體眼鏡	1. 一項學習活動可獲得多面向的學習結果。 2. 簡化重複課程。	多重目標設計不佳，易忽略主要目標。
跨學科統整				
1. 並列式	將數個分開的學科，經由共同架構來聯繫，將學科內容次序予以調整，促使在同一時段不同學科的教學內容具有類似性或共同性，乃並行式的學科設計。	眼鏡	1. 有益於遷移學習。 2. 調整教學順序，並行學科可強化教學效果。 3. 適用統整課程的變革過渡階段。	每個參與學科教師均放棄自主性與其他學科教師協調。

類型	意義	類似	優點	缺點
2. 共有式	將兩個學科共同具有、相互重疊的概念、技能或態度部分聚焦，聯合組成一個主題。	雙眼望遠鏡 眼鏡	1. 清晰了解不同學科的共同焦點。 2. 獲得深度學習，有益於遷移學習。	1. 教師須花時間探索重疊部分。 2. 教師間需更多的溝通協調。
3. 張網式	以較具普遍性且意義豐富的概念作為主題，各個學科以此主題為中心，演繹連結成一蜘蛛網狀的統整結構，乃富創造力的主題統整模式。	望遠鏡	1. 學生易了解主題與活動的完整關係。 2. 促進教師協同教學，形成教師小組。	設計不當，犧牲學科內在邏輯關係與順序。
4. 串聯式	以思考技能、社會技能、多元智慧或研究技能等「重要概念」，依序演繹串聯所有學科，乃後設課程取向模式。	放大鏡	1. 強調後設認知能力，超越學科內容。 2. 掌握學習重要概念與前後關係。	1. 未明確闡述各學科間內容的關聯。 2. 無嚴謹前後關係之學科內容無法串聯。
5. 整合式	不同學科教師，以各學科的基本元素（內容、技能、概念與態度）為基礎，歸納出基本元素共通點為主題或引線，乃科際整合課程取向模式。	萬花筒	1. 易理解各學科相互連結情形。 2. 學習內涵多樣化。	1. 設計複雜，實施困難。 2. 教師素質、配合度要求較高。
學習者與課程內容統整				
1. 沈浸式	各學科的連結由學習者自己建構，教師僅須了解學習者與提供富思考、可教的教學情境。	顯微鏡	1. 激發學生自主學習能力。 2. 增強學生學習興趣。	學生若無興趣、缺乏足夠經驗或適切協助，難以落實。
2. 網路式	學習者以某一興趣或專長領域為基礎，而與相關領域的研究者或專家進行不同探究和解釋的多面向網路式溝通與參與。	稜鏡	1. 增進思考的解決途徑。 2. 增進學生與他人溝通互動。	多面向規畫不當易偏離原學習主題。

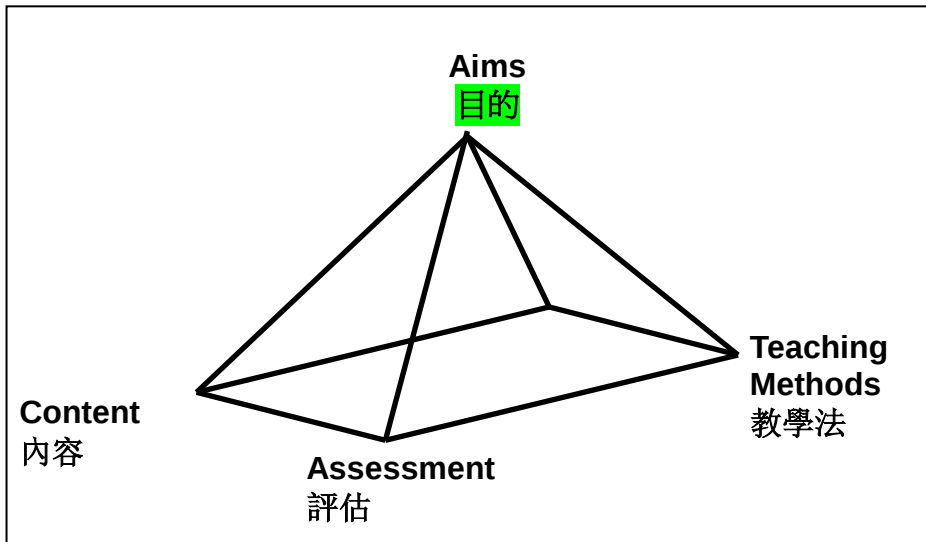
摘自 Fogarty (1991a)，李坤崇、歐慧敏譯

三、課程統整的評估方式

1. 評估在學習上扮演的角色：

評估本身是課程的基本原素，Morris 解釋它是針對課堂教學的目的，而評估的內容亦相對於學生學習的內容，老師透過適合的教學法及評估方法，使學生達到有效的學習。

圖 4-2：課程的基本元素



(改編自 Morris, 1998)

2. 評估的意義

評估的意義很廣，其中進展性的評估（Formative Assessment）及總結性的評估（Summative Assessment）是老師在教學當中必須要推行的。

進展性的評估的目的是診斷性的，這些評估為要了解學生學習進展中的情況，並且知道某一個學程當中的學與教的效果，因而更有效地計劃學與教

去提昇學生的學習。

總結性的評估的目的是要藉著評估活動去了解學生達到的學習水平及結果，通常這類評估會由績分或等第去標示，而學生會知道一個較長的學程中自己的學習水平究竟達到哪個水準。

3. 三種評估的模式

以下的三種模式再進一步顯示評估之於教學及學習的意義。它們包括：

- 對學習的評估 (Assessment of Learning / AoL)

首先，「對學習的評估」為的是查察學生的學習結果，知道學生的學習水平及能力是教學中必須的。為「對學習的評估」而設計的評估活動通常帶有總結性的意味，而老師會以等第或分數標示評估的結果。

- 促進學習的評估 (Assessment for Learning / AfL)

其次，「促進學習的評估」為要提供學生學習上的支援及回饋，故此，為促進學習而設計的評估活動的目的是要幫助學生把學習的內容掌握得更好；而這些評估活動一般會在課堂教學中經常出現，它的目的是在「促進」學生的學習。故此，評估在學習過程中扮演的角色甚為重要，而教師的口頭或書面回饋在這些評估活動中是必然的。

- 作為學習的評估 (Assessment as Learning / AaL)

「作為學習的評估」的目的是要透過評估活動，讓學生經歷有目的的學習活動而掌握到需要探討的知識、技能或其他學習成果。故此，針對作為學習的評估而設計的活動亦是教學的一個重要部分，它成為教學活動的一種，支援學生的學習。

四、配合課程統整的評估

二千年課程改革的內容，社會對於學生的期望包括運用更多手腦並用的學

習活動，發展學生的探究能力，包括運用資訊科技進行互動學習活動；而在個人及群性發展方面，主張培養學生的積極態度和正面價值觀，給予學生各種類型的學習經驗（課程發展議會，2000）。

由於課程統整的設計著重培養學生的探究精神，及發展學生「學會學習」的能力，評估針對的是學生的知識內容及語文表達、共通能力、態度及價值觀，而要評估這些方面又要讓同學知道他們的學習水平，就要清楚厘定相對於表現水平的評核原則。

下列的評量表，提供一套綜合的評量度向及指標水平，可以作為課程統整教學設計的參考。老師可以選取合適該課節的評估度向，設計合適的評量活動以回饋學生的學習。

表 4-2：評量度向參考指標

評估範疇	項目	A 表現優異 (4 分)	B 表現良好 (3 分)	C 表現尚可 (2 分)	D 仍需努力 (1 分)
1。 知識內容 及語文表達	1.1 內容	◆ 非常切合主題 ◆ 非常豐富 ◆ 正確，沒有錯誤	◆ 整體切合主題 ◆ 多樣化 ◆ 有少許錯誤	◆ 尚能切合主題 ◆ 頗有份量 ◆ 顯示某些正確資料，但砂石較多	◆ 未能切合主題 ◆ 貧乏 ◆ 有很多含混之處
	1.2 語言掌握表達 *備註：鼓勵兩文三語的運用	◆ 有效的運用語言把訊息內容清晰表達 ◆ 很少文法及語言上的錯誤	◆ 普遍能利用語言清晰表達 ◆ 只有少許語音及文法上的錯誤	◆ 語言的運用有時不恰當 ◆ 語音及文法上有錯誤，影響意思的傳達	◆ 語言的運用經常不恰當 ◆ 文法語音的錯誤，表達意思未能被掌握

評估範疇	項目	A 表現優異 (4分)	B 表現良好 (3分)	C 表現尚可 (2分)	D 仍需努力 (1分)
2. 共通能力	2.1 協作能力	● 聆聽、分享和支持組員 ● 努力引發及協助組員共同完成目標	● 樂於聆聽、分享和支持組員 ● 只有間中能引發組員共同努力合作	● 較被動地聆聽、分享和支持組員 ● 間中需要別人提醒完成工作	● 未能聆聽和支持組員 ● 需要其他人協助或代替完成目標
	2.2 溝通能力	● 善於運用語言表達或作匯報，能吸引聽眾 ● 說話抑揚頓挫 ● 語法準確 ● 有效的開始及總結 ● 專注聆聽及有回應	● 有效運用語言匯報或展示 ● 說話清晰，有條理 ● 語法大致正確 ● 適當的開始及總結 ● 留心聆聽別人的話	● 語言表達有瑕疵 ● 說話欠清晰 ● 語法有較多錯誤 ● 開始及總結並未妥善處理 ● 聆聽別人時有不耐煩的表現	● 未能有效運用語言匯報或展示 ● 說話含混，缺乏組織 ● 語法常有錯誤 ● 沒有起首及總結 ● 未能顯示留心聆聽別人的話
	2.3 創造力	● 運用多元演繹和表達方法展示作品 ● 富趣味和吸引力 ● 勇於嘗試創新	● 嘗試運用多元演繹和表達方法展示作品 ● 有趣味和吸引力 ● 嘗試創新	● 尚能運用一些演繹和表達方法展示作品 ● 未能顯現趣味和吸引力 ● 較少創新成份	● 未能有效演繹和展示作品 ● 缺乏趣味和吸引力 ● 未能顯示創新成份
	2.4 批判性思考能力	● 能從不同的角度探討問題 ● 能從探究中提出質疑，並嘗試處理 ● 以批判的立場提出討論及新理據，表現卓越	● 嘗試從不同的角度探討問題 ● 能從探究中提出問題和意見 ● 以批判的立場提出新理據	● 從相同的角度探討問題 ● 探究過程中，未能合理地提出問題和意見 ● 並未能顯示持批判性的思維	● 從單一角度探討問題 ● 未能從探究中提出問題和意見 ● 缺乏見解及討論

評估範疇	項目	A 表現優異 (4分)	B 表現良好 (3分)	C 表現尚可 (2分)	D 仍需努力 (1分)
	2。5 運用資訊 科技能力	● 有效運用各種電子媒體工具搜尋、整理、紀錄和展現課業 ● 有效地運用多媒體，並與同學作出交流及分享	● 嘗試運用電子媒體工具搜尋、整理、記錄和展現課業 ● 運用多媒體，並與同學作交流及分享	● 運用部份電子媒體工具搜尋、整理、紀錄和展現課業，效果尚可接受 ● 運用多媒體交流，效果未如理想	● 未能運用電子媒體工具搜尋、整理、記錄和展現課業 ● 不懂得運用多媒體交流及分享
	2。6 解決問題 能力	● 善於主動尋求及提出解決問題的方法	● 主動尋求及優化別人提出的方法	● 沒有提出或優化別人的方法，但願意協助別人尋找解決問題的方法	● 沒有顯示嘗試或協助解決問題，讓其他人面對問題
	2。7 運算能力	● 精於運用數學例如計算、繪圖、統計資料等方法 ● 善於把運算能力應用在生活上	● 懂得運用數學例如計算、繪圖、統計資料等方法 ● 能夠把運算能力應用在生活上	● 嘗試運用數學例如計算、繪圖、統計資料等方法 ● 嘗試把運算能力應用在生活上	● 未能運用基本數學運算例如計算、繪圖、統計資料等 ● 未能把運算能力應用在生活上
	2。8 自我管理 能力： 匯報時間 控制 過程時間 管理	● 能在特定時間內完整及有效地表達或整理內容	● 在特定時間內匯報稍有延誤，尚能完整及有效地表達或整理內容	● 在特定時間內未能完整地表達或整理內容	● 時間控制失誤，影響整體效果

評估範疇	項目	A 表現優異 (4分)	B 表現良好 (3分)	C 表現尚可 (2分)	D 仍需努力 (1分)
		- 顯示能善用時間的良好習慣，準時完成任務 - 能夠確保工作素質，不因個體的延誤影響整體的進度	- 經常能夠準時完成任務 - 重視工作素質，不因個體的延誤影響整體的進度	- 工作偶有延誤，仍能依時完成任務 - 未能重視工作素質及小組內的合作性，影響完成課業進度	- 經常要同組同學提示或由其他同學代替完成任務，時間管理失誤引至延誤繳交 - 忽略工作素質，影響完成課業的整體進度
	2。9 研習能力	- 從多元途徑搜集資料，並加以引伸運用 - 能夠廣泛閱讀並有效地篩選資料 - 訂立清晰的目標主題展開研習 - 完全正確地列寫參考資料	- 從多個途徑搜集資料 - 按重點主題閱讀和篩選資料 - 訂立目標主題展開研習 - 大體上能正確地列寫參考資料	- 從有限的途徑搜集資料 - 尚能閱讀資料並從中篩選，但缺乏重點 - 展開研習過程中，逐步建立目標及主題 - 能列寫參考資料，但出現不少錯處	- 只從單一途徑搜集資料 - 閱讀資料不足 - 未能顯示對题目的掌握和理解 - 完全未能正確地列寫參考資料

評估範疇	項目	A 表現優異 (4分)	B 表現良好 (3分)	C 表現尚可 (2分)	D 仍需努力 (1分)
3。態度及價值觀	3。1 國民意識	- 熱衷於北京舉辦奧運 - 流露深切關注國家的感情	- 關切北京舉辦奧運 - 流露關注國家的感情	- 關注北京舉辦奧運 - 會因為受感染而流露對國家的感情	- 以旁觀者或與己無關的態度處理學習主題 - 對國家的觀念模糊
	3。2 積極投入參與	- 投入參與所有學習過程 - 協助組員完成課業 - 積極主動參與	- 樂於參與大部份學習過程 - 間中協助組員完成課業 - 主動參與	- 較被動參與學習過程 - 尚能完成自己的責任 - 被動下參與	- 以旁觀者及被動的態度對待學習 - 需要同伴協助完成作品 - 未見參與

	3.3 堅毅承擔精神	● 不計較付出，領導組員達成工作目標	● 努力嘗試，盡力而為地為組員作貢獻	● 盡基本組員的責任，對小組有少許的貢獻	● 未能承擔責任，對小組少有貢獻
	3.4 尊重多元文化及他人	● 在態度及語言上表現出對別人的尊重 ● 能包容及接納社會上不同因素所造成的差異	● 在態度及語言上大致能尊重別人 ● 理解不同文化背景等所造成的差異，盡量接受	● 在態度及語言上表現出較為自我的態度 ● 未能理解不同背景對人造成的差異，並且有怨言	● 在態度及語言上未有顯示尊重及接納多元文化 ● 未能接納差異，顯示反面的行為和態度

例如評定語言的掌握及表達，最高的表現水平將會達致「有效的運用語言把訊息內容清晰表達、很少文法及語言上的錯誤」；而略低的表現水平會以「語言的運用經常不恰當、文法語音的錯誤，表達意思未能被掌握」去描述。

4. 評估的各種用途

評估的形式可以包括同學互評、自評或由教師評估。互評的作用是要讓學生掌握評估的要求準則，亦透過評估同學的課業學習。自評亦能讓同學反思自己的學習表現，使能夠更有方向及動機去作出改善。教師的評估主要提供同學對於各方面表現的回饋，一方面支援他們的學習，一方面鼓勵他們進取，為他們的學習負上責任。

五、如何設計一個課程統整計劃？

這部份，我們會一同探討在學校環境中著手設計一個小型的課程統整設計，以下是主要考慮的步驟及條件：

- 尋找認為適用於現實環境的課程統整計劃（背景、理念）
- 商討並訂立議題（與社會、學生、世界有關的主題，有涵蓋性的，宏觀的）
- 進行一個適用於學校的課程統整設計計劃
- 設計一個共同展示成果的總結性評估活動
- 推行時間表：約六至八週次

提供範例：	一班修讀教育文憑課程的學生進行了一個課程統整設計，本章會以他們的作品作為例子，闡述設計步驟。
-------	--

一個課程統整的設計，會包括一些文件的處理存檔，才能使課程的編排井然有序有序，包括：

- 進度表
- 學習範疇
- 總體學習目標
- 各科學習目標
- 各科內容編訂及教學活動的設計
- 教案編寫及教材
- 評估設計

設計步驟

設計一個統整課程包括甚麼步驟呢？

第一，訂立主題

主題初步的訂立，可以由生活化及社會性或全球國際性的熱門話題開始。例如「我們的奧運會」是一個適用於初中二的課程統整計劃。你認為這個主題是否合適作為一個課程統整的設計呢？

你認為「我們的奧運會」這個主題是否合適作為一個課程統整的設計呢？

如果你認為「我們的奧運會」這個主題是合適作為一個課程統整的設計，原因是：

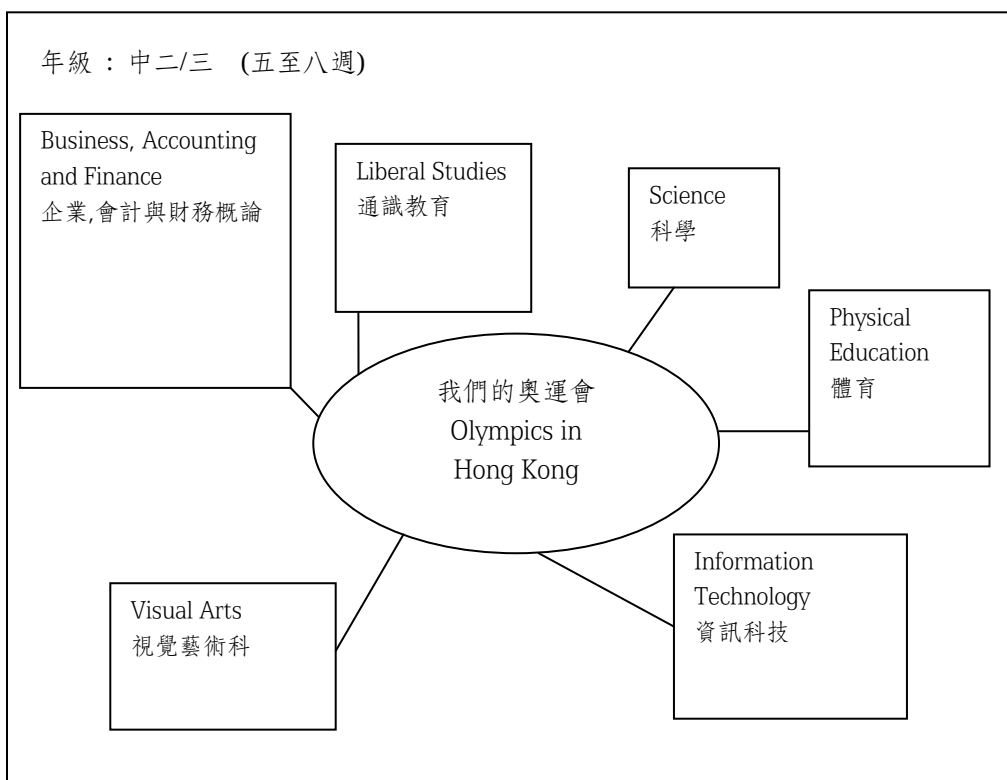
- 1。舉辦一個奧運會涉及各個學科系統的知識，故此適合統整。
- 2。奧運是全球的盛事，與青少年人有生活化的關係，而因 2008 年奧運在北京舉辦，加強了議題的認受性。
- 3。「我們的奧運會」的統整主題，尤其能夠以模擬的活動方式進行，以呼應課程統整教學設計的理念——以大型活動作為總結性的活動。

當主題訂立後，課程小組亦應考慮，如何以一個大型活動，把學程中在各個範疇的學習顯示及回饋，並且把整個課程串連起來。這個「我們的奧運會」的示例，在整個學習階段完成後，會安排一個滙演活動，展示不同的班級在奧運會中以不同的主題及角色，作出宣誓、步操及才技比試，當中卻亦包含了整個學程中的學科作業或作品的顯示。

第二，選擇統整模式

在香港，由於時間表以分科授課，張網模式 (Webbed Design) 的課程統整模式可以減輕行政編排上的困難，網絡式課程的好處是可以讓學生在情境化的活動底下學習學科的專門知識及技能，並能提升學習動機。附圖是窠巢式統整就「我們的奧運會」構思出橫跨六科主題的概念圖。

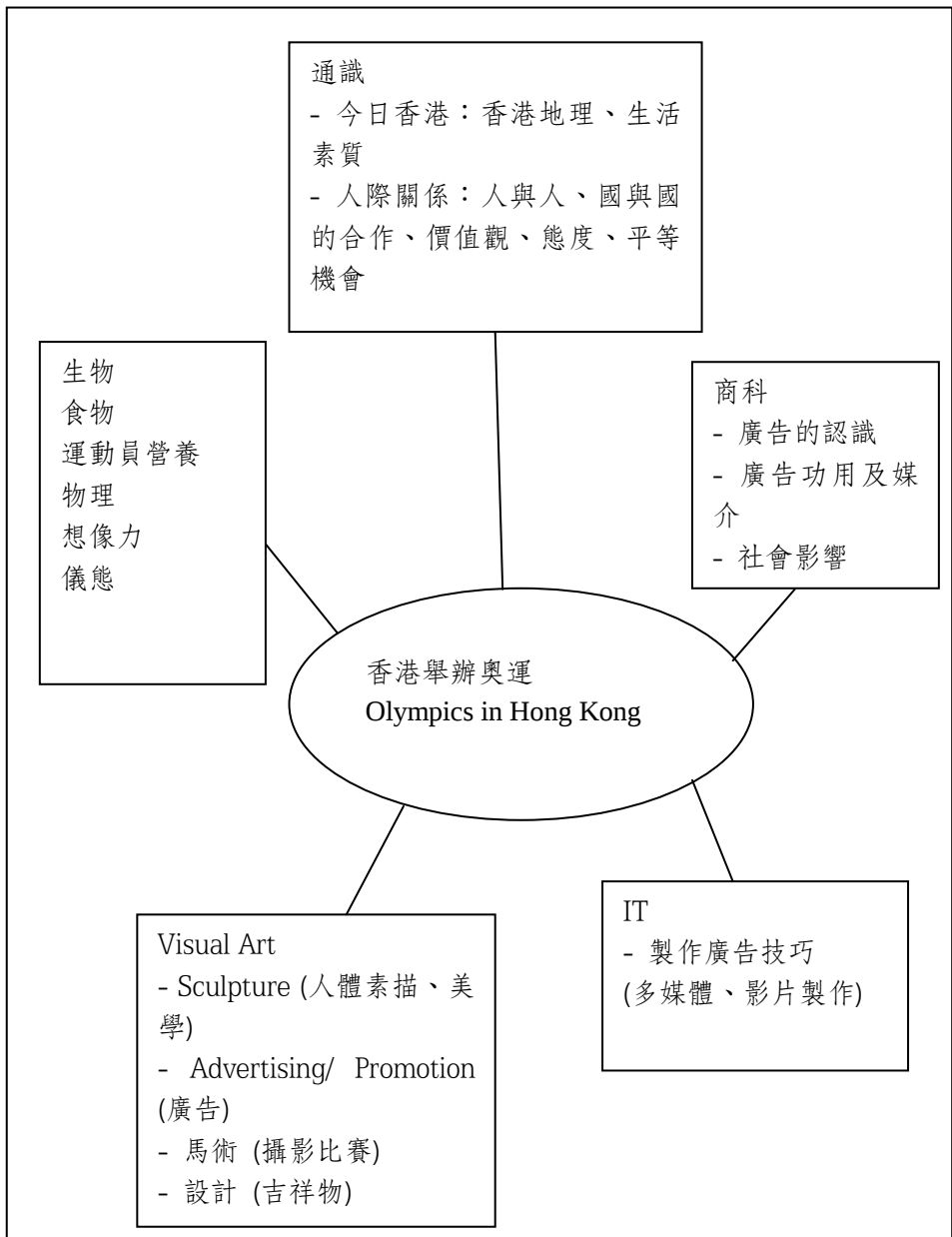
圖 4-3：統整主題概念圖示例



第三，初步訂立統整目的及內容

選定主題後，學校的課程小組可以以概念圖作為編排內容的工具。如果要保存統整在各科內容上的貫串與融合，各科可以先作腦震盪式的研討，召開綜合會議，完成一個初步內容的草稿。例如「我們的奧運會」的設計首先是建立了一個簡單的內容藍本。而在訂定內容之前，亦必須為這個統整課程確立清晰的學習目的，這個具體的統整學習目的，會再被演變成為具體的學科學習目的，指引課程統整的學習。

圖 4-4：初步腦震盪簡圖



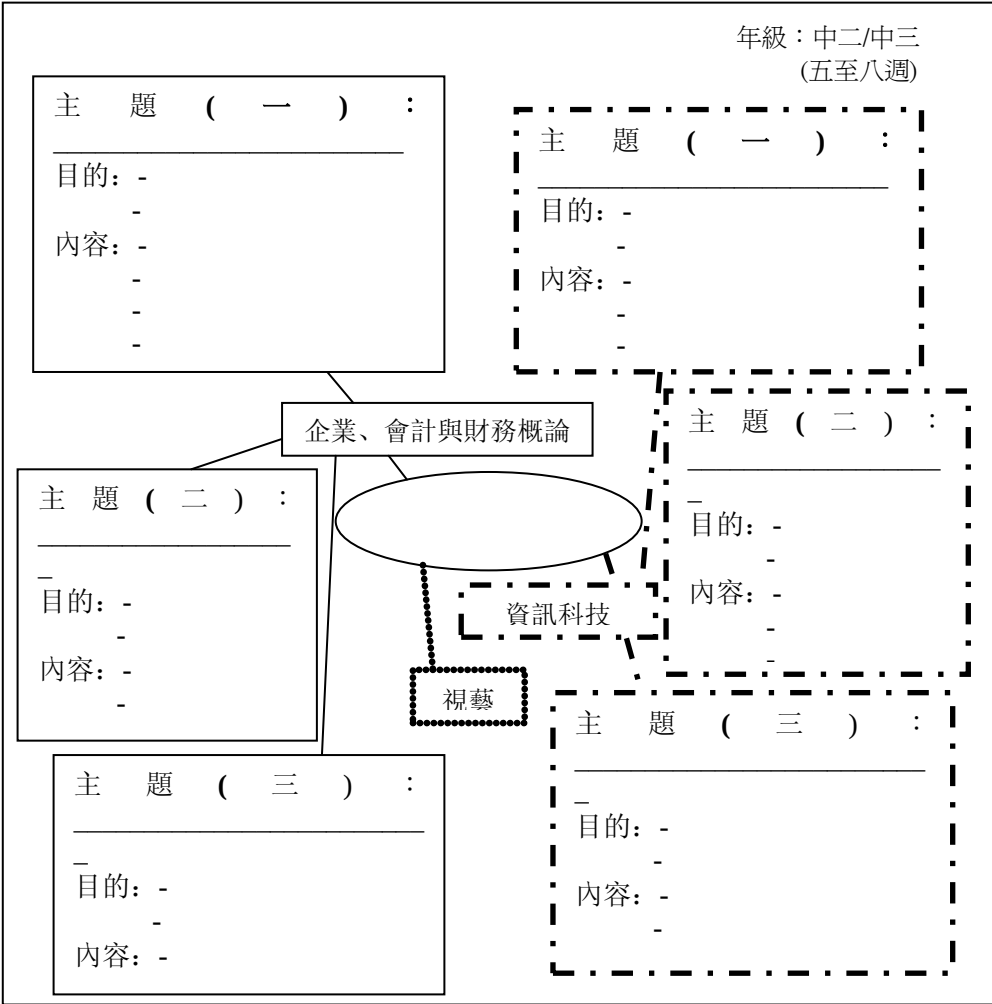
腦震盪會議的後半部，各科可以進一步以獨立科目，或組合科目的組形式，利用概念圖（一）的格式，進一步可以編寫統整的內容。

例如：環繞「我們的奧運會」，企業、會計與財務概論、資訊科技，與及

視覺藝術互相呼應的統整內容可以編排在一個概念圖表中比較及改良。又例如在同一主題底下，通識及科學可以合併大家的教學內容於同一個概念圖中比較及改良。

圖 4-5 顯示統整各科課程內容的編訂，各科就初步訂出的內容藍本進一步訂立內容，並比較或設定互相之間的關連，以達到統整計劃的目的。

圖 4-5：各科統整內容的連繫構圖



第四，訂立階段、階段目的、詳細內容

各科組或合併科組完成了初步的內容後，會對統整主題有較多的掌握並了解彼此合作互相呼應的可能性。進一步，課程小組需要著手設計詳細的內容。首先，一個課程統整的計劃，一般需要至少一個月或多過一個月的時間，在一個個多月的課程當中，為要有系統地編排教學內容，以達致統整的目的，我們必須作出階段性的編排。

由總結性活動開始思考

上述亦提及，一個統整的課程必須要有一個大型總結學習活動結束。這方面處理的方式可以很多，學校的課程發展主任可以扮演領導的角色，就各科組訂下的內容，由總體大型活動出發思考，訂定總結性活動的形式。這個活動必須涵蓋各階段的學習目的，並且顯示學習的成果。

例如「我們的奧運會」，以一個模擬奧運會的形式串連起來，而總結性的活動就是展示各學生在各範疇，包括：體育、通識、視藝、基本商業、普通電腦、綜合科學，就「我們的奧運會」產生的學習成果。例如，視藝科幫助學生學會設計奧運會的徽號及吉祥物，視藝與普通電腦科讓學生學會宣傳的手法、設計及形式，通識科讓學生廣泛探討奧運的社會、民生、經濟各方面的知識，體育科訓練學生作出創意與奧運運動比賽的設計等等。學生會透過展板展示實物製成品、專題研習報告，運動表演等項目，串連在奧運會真正的開幕活動中，而學生及老師可以在其中一同慶祝並互相欣賞學習的成果。

階段規劃及建議書的撰寫

由總結性活動出發，課程主任可以與各科組組長訂定階段歷程的主題及目的。

例如以一個研習課題階段的概覽表撰寫各科的教學主題及目的、進度、教學的編寫及統整的總結性活動等等。

課程統整計劃書示例

統整課程計劃：我們的奧運會

一、研習主題：我們的奧運會

二、適用年級：中二級

三、設計理念：

1. 本研習以「我們的奧運會」為主題，透過通識及術科的協作，為學生創設學習情境和確立學習目標，通過多元化的學習活動及評估，引發學生的學習興趣，提高學生共通能力，並建構學生個人的價值觀。
2. 本研習環環相扣，首先，透過良好的輸入，認識有關奧林匹克的背景、體育運動吉祥物與主辦國本身社會文化的關係、認識奧運的意義及對社會/經濟的影響，進而體會奧運的精神；接著，鼓勵學生運用所學，發揮創意，開始籌辦「我們的奧運會」，學習活動包括創新的體育運動、設計運動員飲食餐單、設計吉祥物/宣傳短片、計劃宣傳策略、運用解難的方法去思考如何籌辦成功的奧運；過程中學生身體力行，學生參與小型巡遊，模擬奧運會的進場儀式；最後，當完成多元化的學習活動後，學生在閉幕禮中把設計成果加以展示及作出評估。

四、統整模式：

1. 採用課程統整 (Integrated curriculum) 的張網模式 (Webbed Design) 設計。各科配合研習主題，分別在共同的階段探討及實踐一次「我們的奧運會」，各科會透過七週的一個學習歷程，分別在四個階段完成這個研習活動。
2. 由於這個課程著重學生學習的整合性；學習是由一個模擬奧運會的運動員串起來，故此，各科的教學在學程中應是有機的結合，使學生在其中能夠發展研習的技巧與及吸取整體的情景性的實作經驗，使學生能夠透過生活的經驗，個人參與、反思及回饋，一方面增進不同學教範疇的知識，亦同時提升各方面的共通能力，呼應課程統整的本義而造就學生的主動學習及探究精神。

五、研習目的：

1. 提高學生對北京主辦奧運及香港協辦奧運的理解與參與。
2. 引發學生關注體育運動，理解和實踐奧林匹克精神。
3. 培養學生的解難、創意、批判、溝通、協作、運用資訊科技等共通能力。
4. 提高學生在奧運中有關國民身份的認同及愛國的意識。

六、研習課節編排：

七、研習內容簡介：

第一階段認識奧運

- (1) 認識是次統整課題「香港主辦奧運」的流程及安排。(通識)
- (2) 認識奧運的由來、意義、精神、歷屆運動員的特質及各奧運體育項目。(通識)
- (3) 認識中國印、北京奧運口號、吉祥物。(視藝)
- (4) 認識有關奧運體育運動的類別及項目。(體育)
- (5) 認識奧運會帶來的有形及無形收益。(基本商業)
- (6) 透過奧運項目，認識摩擦力、重力和能量轉換在運動上的應用。(綜合科學)

第二階段學校中二級創新小型奧運的籌備(一)**a. 研習內容：**

- (1) 分組各自設計一項創新的體育項目(突顯其公平、創意及可行性)，並伸展至思考舉辦此體育項目所需要資源、配套及條件。(體育/通識)
- (2) 了解北京及香港在籌辦奧運，評估兩地各自擁有的優勢、限制及突點，過程中分析舉辦奧運的客觀條件。(通識)
- (3) 每班分組各自設計一個代表己班創新體育運動項目的吉祥物，老師協助各組從中選出最具意義的一個，並加製作。(視藝)
- (4) 從了解商品的設計工作，如何能符合市場需求，以至生產的實務過程。再進一步構造各組新吉祥物商品，並加以實體化地演示及進行小組互評的工作。(基本商業)
- (5) 利用分組各自設計一項創新的體育項目，探討其科學原理和了解月球環境對運動項目的限制和影響。(綜合科學)
- (6) 從認識多媒體的概念、多媒體元素數碼化處理的概念到識別不同的多媒體檔案格式、製作多媒體所需的硬體和軟件，最後與基本商業的知識相結合，瞭解多媒體在奧運宣傳中的商業應用。(普通電腦)

b. 小型巡遊 (進場儀式)

- (1) 各班構思獨有的進場儀式，進場時在歌曲的襯托下，向觀眾展示出己班創新體育運動項目的名稱，徽號及吉祥物等等。
- (2) 校長為奧委會向各班頒發創新體育運動項目的研究證書。

第三階段學校中二級創新小型奧運的籌備(二)**a. 研習內容：**

- (1) 學生能以多角度認識主辦國舉辦奧運時所遇到的問題、檢視問題的嚴重程度、建議可行的解決方法、評估所付出的代價及影響。(通識)
- (2) 分組選擇一個研習的問題，就所選取的問題作搜集資料及分析，課堂中設有小組諮詢的時間。各組所研習的問題解決方案先作口頭匯報，師生以校本設計的「口頭匯報的評估清單」作學生互評及回饋。各組就所得回饋後編寫一份「解決問

題報告書」。(通識)

(3) 宣傳海報設計，制作版畫及紀念品。(視藝)

(4) 有效的市場推廣方法，以配合新吉祥物商品在閉幕禮中展示。(基本商業)

(5) 認識食物的主要成份，功用和均衡膳食，並根據此為運動員設計一天用的既經濟又有均衡營養的餐單。(綜合科學)

(6) 設計及製作「我們的奧運會」宣傳短片。(普通電腦)

b. 進行評估演練

(1) 每班設計及演練閉幕典禮的進場方法。

計劃書的初稿中未必需要有詳細的進度表，但必須標明劃分的階段時間以訂定課程的基本內容：

編寫各科各階段的學習目的及內容及進度表

各科組因應計劃書，召開科組會議訂定各階段的目的及內容，完成各階段的內容設計。「我們的奧運會」是採用窠巢式的統整設計模式進行設計的。在香港的學校時間表中實踐時，都是以「分科」的教學形式進行；故此，一個脈絡分明的統整進度表，可以清晰指引學生學習的進度及學習歷程的進展。各科組可以就各階段概覽表的內容，在一個統合的教學進度表中填寫教學課題的週次及主題，並從中整理出各科目之間在統整課程歷程中的次序及關係。下列的研習課題一覽會作為指引各科設計的進度表與及教案。

各科進一步設定議題後，便會分別撰寫各科的教案與及進度表，最後合併成為一個以「我們的奧運會」為題的整體進度表（請參考表 4-4）。

表 4-3：研習課題一覽示例

統整課題：我們的奧運會

主題 (我們的奧運會)	重點研習課題 (目的)	總結性活動
第一階段	「認識奧運」 ● 探討奧運的源起，意義及精神 ● 初步認識奧運對於國民及經濟的意義	
第二階段	「學校中二級創新小型奧運的籌備(一)」 ● 從認識北京奧運到設計創新體育活動及有關是次小型奧運的主題工作	● 小型巡遊：展示各班設計的創新體育活動，徽號及吉祥物
第三階段	「學校中二級創新小型奧運的籌備(二)」 ● 籌備各項創新小型奧運會的工作，包括場地及宣傳、比賽細則、宣傳及設計的物品 ● 反思學校小型奧運的意義	● 閉幕典禮的演習 (進場方式) ● 專題匯報的最後修訂
第四階段	「學校中二級創新體育活動的評估」 ● 演繹學校小型運動會的閉幕儀式，並以展示方式展覽是次運動會的作品，包括：象徵物品及專題匯報習作 ● 學生透過活動評估整個統整習作的過程及作品	● 小型奧運的閉幕及展覽

表 4-4：「我們的奧運會」教案進度示例

整個課程統整以「我們的奧運會」為統整的主題，分四個主題階段，預計七周次完成，各科的學習內容均回應該階段的學習主題。科目中的學習主題以橫向編排，科目的學習內容編號（例如：3. 奧運項目比賽）若相同，則代表科目的學習內容能互相呼應及相關，達到統整的學習效果。

階段	週	主題	視覺藝術	普通電腦	基本商業	綜合科學	通識教育	體育
一	I	認識奧運 - 奧運的源起及意義	2. 奧運吉祥物與文化生活的關係		2a. 奧運帶來的無形及有形商業收益	3. 奧運項目的科學原理	2. 奧運的由來、意義及精神	3. 奧運項目比賽
	II		4. 資料搜集及構思發展理念		2b. 吉祥物從設計到產生的過程	3. 奧運項目的科學原理	5. 認識歷屆運動員的特質及各奧運體育項目 6. 奧運常識問答比賽作第一階段總結	3. 奧運項目比賽
二	III	籌備小型奧運會(一) - 從認識到設計的準備工作	7. 設計吉祥物—陶瓷	8. 多媒體在奧運宣傳中的應用	7a. 新吉祥物商品誕生的準備工作(一) — 消費者行為及市場調查)	9. 月球上的奧運會	10. 設計一項創新的體育項目(突顯其公平、創意及可行性)	10. 設計一項創新的體育項目

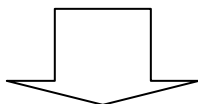
階段	週	主題	視覺藝術	普通電腦	基本商業	綜合科學	通識教育	體育
	IV		7. 設計吉祥物—大公仔		7b. 新吉祥物商品誕生的準備工作 (二) — 分析統計資料		11. 你支持香港或北京舉辦奧運嗎? — 探索成功舉辦奧運的條	
三	V	籌備小型奧運會 (二)	12. 宣傳海報設計	12. 制作奧運宣傳短片	12a. 常見的宣傳媒介及廣告的影響	13. 設計運動員的入食餐單	14. 解難理論簡介 15. 「奧運問題我有方」小組專題研習	
	VI	- 各項細節的準備工作	16. 版畫及制作紀念品		12b. 探討有效的市場推廣方法		15. 「奧運問題我有方」小組專題研習 (續) 及小組口頭匯報	
四	VII	小型奧運會的閉幕及展覽 - 演繹學校小型奧運會的閉幕儀式, 評估統整學習的作品, 以及反思活動的意義。	17. 四個設計 (陶瓷、大公仔、海報、版畫) 的展示	17. 最佳宣傳短片選舉	18. 最佳商品推廣計劃書的選舉	19. 評估其飲食餐單	20. 報告書一份 21. 個人反思及總結分享	

各科組便根據上述進度表編寫各階段的教案。讀者可以在下列「研習內容簡介」中清楚看到這個課程統整計劃的內容已歸為一體，成為一個統整主題的學習活動，而學生得以在其中習得各科知識與及各方面的能力。

表 4-5：我們的奧運會研習內容簡介（包括四個階段）

第一階段 認識奧運

- (1) 認識是次統整課題「香港主辦奧運」的流程及安排。(通識)
- (2) 認識奧運的由來、意義、精神、歷屆運動員的特質及各奧運體育項目。(通識)
- (3) 認識中國印、北京奧運口號、吉祥物。(視藝)
- (4) 認識有關奧運體育運動的類別及項目。(體育)
- (5) 認識奧運會帶來的有形及無形收益。(基本商業)
- (6) 透過奧運項目，認識摩擦力、重力和能量轉換在運動上的應用。(綜合科學)



第二階段 學校中二級創新小型奧運的籌備(一)

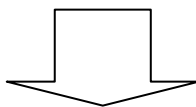
a. 研習內容：

- (1) 分組各自設計一項創新的體育項目（突顯其公平、創意及可行性），並伸展至思考舉辦此體育項目所需要資源、配套及條件。(體育/通識)
- (2) 了解北京及香港在籌辦奧運，評估兩地各自擁有的優勢、限制及突點，過程中分析舉辦奧運的客觀條件。(通識)
- (3) 每班分組各自設計一個代表己班創新體育運動項目的吉祥物，老師協助各組從中選出最具意義的一個，並加製作。(視藝)
- (4) 從了解商品的設計工作，如何能符合市場需求，以至生產的實務過程。再進一步構造各組新吉祥物商品，並加以實體化地演示及進行小組互評的工作。(基本商業)

- (5) 利用分組各自設計一項創新的體育項目，探討其科學原理和了解月球環境對運動項目的限制和影響。(綜合科學)
- (6) 從認識多媒體的概念、多媒體元素數碼化處理的概念到識別不同的多媒體檔案格式、製作多媒體所需的硬體和軟件，最後與基本商業的知識相結合，瞭解多媒體在奧運宣傳中的商業應用。(普通電腦)

b. 小型巡遊 (進場儀式)

- (1) 各班構思獨有的進場儀式，進場時在歌曲的襯托下，向觀眾展示出己班創新體育運動項目的名稱，徽號及吉祥物等等。
- (2) 校長為奧委會向各班頒發創新體育運動項目的研究證書。



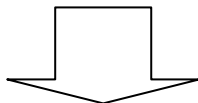
第三階段 學校中二級創新小型奧運的籌備(二)

a. 研習內容：

- (1) 學生能以多角度認識主辦國舉辦奧運時所遇到的問題、檢視問題的嚴重程度、建議可行的解決方法、評估所付出的代價及影響。(通識)
- (2) 分組選擇一個研習的問題，就所選取的問題作搜集資料及分析，課堂中設有小組諮詢的時間。各組所研習的問題解決方案先作口頭匯報，師生以校本設計的「口頭匯報的評估清單」作學生互評及回饋。各組就得到回饋後編寫一份「解決問題報告書」。(通識)
- (3) 宣傳海報設計，制作版畫及紀念品。(視藝)
- (4) 有效的市場推廣方法，以配合新吉祥物商品在閉幕禮中展示。(基本商業)
- (5) 認識食物的主要成份，功用和均衡膳食，並根據此為運動員設計一天用的既經濟又有均衡營養的餐單。(綜合科學)
- (6) 設計及製作「我們的奧運會」宣傳短片。(普通電腦)

b. 進行評估演練

- (1) 每班設計及演練閉幕典禮的進場方法。



第四階段 小型奧運會的閉幕及展覽

a. 閉幕典禮進場

- (1) 跨班分組在歌曲的製作下以自定的形式進場，進場時展示口號、吉祥物、徽號等等。
- (2) 各組以校本設計的評估工具，進行跨班互評。(可透過攝錄及花絮)
- (3) 邀請中一級學生及中一、中二級家長出席閉幕典禮，進行觀摩及交流。

b. 專題匯報展示

評估內容：

- (1) 於展覽中展示各組的「解決問題的報告書」，各科教師就各組的報告書作評估。(通識)
- (2) 最好的報告「封面設計」選舉 (全校性選舉，每人一票。考慮可包括家長)。(通識)
- (3) 個人反思文章。學生在展覽後，各學生撰寫反思文章一篇，以總結他們在專題研習中所學所感。(通識)
- (4) 四個設計 (陶瓷、大公仔、海報、版畫)的展示。(視藝)
- (5) 最佳商品推廣計劃書的選舉。(基本商業)
- (6) 評估學生運用科學原理設計出來的創新運動和餐單。(綜合科學)
- (7) 最佳宣傳短片選舉。(普通電腦)

備註：口頭匯報的評估已於第三階段，於各班內進行。利用口頭匯報的回饋，以豐富報告書內容，視為進展性評估。(通識)

六、課程統整的教學及評估範例

附錄的教案示例顯示了「我們的運動會」中某個學科範疇——通識——的統整教學方案中的教學目的、教學活動安排及評估方式。

主題：「奧運問題我有方」小組專題研習（節錄）

探討問題：我們的奧運會（第三階段）—「奧運問題我有方」小組專題研習

學習科目：通識教育

教學時數：八教節

學習對象：中二

教案設計：張慶龍，梁偉志

已學習知識：

1. 認識奧運背景資料，包括奧運的歷史背景、精神、意義
2. 成功籌辦奧運的條件及因素
3. 北京及香港兩地各自擁有的社會、經濟條件、及籌辦奧運的實力及不足地方
4. 六帽子思考法 (Six Thinking Hats)

教學目標：

透過課節，學生能：

1. 認識北京舉辦奧運及香港協辦奧運可能面對的問題
2. 運用解決問題的步驟分析問題（包括界定問題、評估情況、影響、建議解決方案）
3. 提升學生的協作能力
4. 提升學生的解難能力
5. 培養學生以積極及正面的態度去面對問題

表 4-6：「奧運問題我有方」小組專題研習：課程大綱

教案：第 3 至第 4 課節

教學重點及資源 教節安排	教學重點	技能發展	價值觀及態度	教學資源
「奧運問題我有方」小組專題研習 教節 1 及 2：介紹解決問題的策略及理論 教節 3 及 4：以不同範疇檢視 08 奧運可能遇到的問題，各小組選一個焦點問題作初步的解難。 教節 5 及 6：(諮詢階段) 各小組就所選的焦點問題及已所搜集得來的資料作深入的討論、對資料作澄清及向全班匯報進度。 教節 7 及 8：口頭匯報及互評。各小組準備撰寫解難報告書。	1. 認識解決問題的策略 (甚麼是問題、如何界定問題、解決問題的步驟及理論)； 2. 老師以「流感在社區爆發」作為一個例子以展示如何應用解決問題的策略以解決困難； 3. 認識北京舉辦奧運及香港協辦奧運可能面對的問題； 4. 分析問題出現的成因； 5. 評估問題對各方面/人士的影響； 6. 解決問題涉及的人士/組織； 7. 提出兩項或以上的解決方案； 8. 評估各方案的可行性、效能及所需成本(代價)。	協作能力 解難能力 口頭匯報及表達能力	培養學生以積極及正面的態度去面對問題 提升學生對社會事務的關注 增加對 08 年奧運的投入感	教學簡報(一) - 問題 參考剪報 (一) 工作紙 (一) 口頭匯報評分表 解難報告評分表

時間 (分鐘)	教學重點	教學活動	學生活動	教學資源	評估 / 備註
15	引起動機 問題確認：從觀察的現象或報導中，找出探索的焦點/問題 相關詞彙：問題	● 從簡報的圖片/漫畫中，讓學生了解北京舉辦奧運或香港協辦奧運可能所面對的問題 ● 把學生所找出的問題寫在黑板上，教師協助學生把問題作出歸納 ● 教師先以交通、空氣、食物安全、旅遊/酒店配套、文明等範疇在教節前搜集有關資料或報導，在發掘問題的過程中可提出有關的報導，刺激找出可能的問題，或修改探討的焦點 參考 - 六帽子思考： ● 黑帽子 - 籌辦奧運時出現的問題； ● 紅帽子 - 就籌辦奧運中，感到的不安或關注點	學生須從工作紙中找出問題	工作紙(一) 教學簡報(一) - 問題圖片	學生在課堂中的應對
25	分析問題的成因及評估問題的影響 相關詞彙：嚴重程度	● 把學生分組，學生選取其中一個範疇/焦點問題，討論其問題的成因、影響、可以再進一步搜集資料地方、需要澄清的地方 ● 各小組作簡單匯報 (時間約2分鐘) ● 教師影印相關的剪報及網頁資料，供小組討論時參考 教師提問： 1. 這些問題是人為的還是自然的？是否可以避免的？ 2. 你認為這問題嚴重嗎？對舉辦奧運有何等程度上的影響？影響到哪些人士呢？	小組討論及匯報	工作紙(一) 參考剪報(一)	學生的匯報及回答老師的提問

時間 (分鐘)	教學重點	教學活動	學生活動	教學資源	評估 / 備註
		3. 你認為哪些人士或機構可以有能力解決以上的問題？ 參考 - 六帽子思考： ● 白帽子 - 資料搜集，需要進一步澄清的地方； ● 黑帽子 - 負面影響。			
30	思考解決問題的方法或措施 評估所選取的解難方法或措施是否可行？所須的人力及物力(代價)？ 相關詞彙：可行性、代價/成本	● 各小組就所分析的問題，想出兩個或以上的解決方法 ● 小組匯報時間 (2分鐘) 教師提問： 1. 在眾多的解決方案中，你會選取哪個方案呢？為甚麼？ 2. 哪些人士需要配合你的解決方案？為甚麼他們有責任參與？ 參考 - 六帽子思考： ● 綠帽子 - 提出解決方法； ● 黃帽子 - 這解決方法的好處，優點； ● 黑帽子- 這解決方法的缺點。或檢視解決方法有何缺陷，推行時會遇到甚麼問題； ● 紅帽子 - 個人感受判斷這方法是被不同人接受。	小組討論及匯報	工作紙(一)	學生的匯報

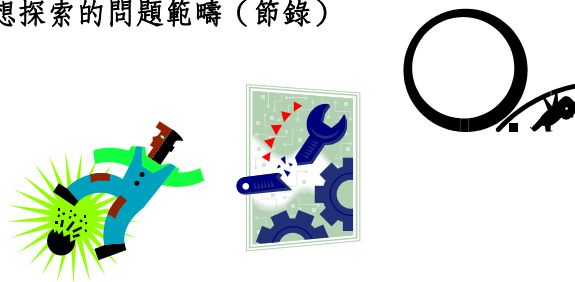
時間 (分鐘)	教學重點	教學活動	學生活動	教學資源	評估 / 備 註
10	鞏固已學知識	● 教師作出總結，重點包括： 1. 要有效地解決問題必先界定清楚問題所在，掌握分析問題的步驟，以便對症下藥； 2. 解決問題的方法眾多，當中涉合一些價值的判斷，我們應該以不同方面或角度(如以六帽子思考法)以衡量所選方法的利與弊以作出理性判斷； 3. 有些問題是不能徹底解決，如空氣污染、沙塵暴等，我們可做出一些舒緩措施以減輕以上問題對我們的影響。 ● 給予學生時間作搜集資料的分工	●		

課後延續

學生就課堂中，已對奧運籌辦問題作出初步的探究及思考。於教節 3 及 4 完結後，學生繼續以小組形式，對探討的問題搜集更多的資料、需要補充的資料，或需澄清的地方，以便在教節 5 及 6 向老師或各同學分享其研習成果及作出諮詢。各組於教節 5 及 6 將有時間作討論及聽取各方意見，以便其準備在教節 7 及 8 的口頭匯報評估及最後階段的評估(完成一份解難報告書)。

表 4-7：「奧運問題我有方」小組專題研習活動資料：分組選擇一個你想探索的問題範疇（節錄）

1. 問題：這是一個甚麼的問題？
2. 成因：為何會出現這個問題？
3. 影響：這問題會有甚麼影響？
4. 誰可參與：誰有責任？誰有能力及責任去解決這問題？
5. 解決方法：有何解決 / 改善方法？(2 個或以上)



** (內容為教師的參考內容，作為刺激學生思考及發掘的要點，打印給學生的工作紙內容是空格)

問題範疇	問題	成因	影響	誰可參與	解決方法	備註
1. 翻版問題	1. 奧運標誌或吉祥物被盜用 2. (非授權奧運物品質素差) 3. (北京奧委員部份宣傳品涉侵權) 4.	1. 商人藉奧運熱淘利	1. 沒監管，質素參差不齊，設計原意被改 2. 消費者被騙 3. 產品安全問題 4. 北京奧運形象差	1. 市民 2. 北京奧委會 3. 海關	1. 在旅遊點、商場及人流量高的地方作搜查 2. 新聞報導 3. 披露黑店名單於互聯網上 4. 教育宣傳 5. 經濟誘因	● 思考：會否正版的奧運物品的定價不合理，而令市民願意購買非授權奧運物品？(在中國的計劃經濟中可否對其價格作出干預？)
2. 文明行為	1. 在室內場地吸煙 (如比賽場館、交通工具、食店) 2. (不排隊陋習) 3. (隨地吐痰陋習) 4. (京罵、國罵) 5.	1. 缺乏吸煙危害健康的意識 2. 吸煙習慣太普遍	1. 外國遊客不滿 2. 影響室內運動員表現 3. 國際形象	1. 北京市民 2. 其他省份的中國遊客 3. 北京政府	1. 多張貼「溫馨提示」 2. 全國廣告宣傳吸煙的禍害及公眾場所吸煙的禮儀 3. 增添駐場職員的提示 4. 立法規管、增加刑罰以收阻嚇性	● 長期問題，習慣非一朝一夕能改變 ● 科技、醫藥能否改善不良的行為？(如戒煙貼、藥物..)
3. 食物安全	1. 食物質量問題	1. 缺乏監管 2. 非法商人謀利 3. 食物處理失當	4. 運動員健康及表現 5. 市民/旅客健康及表現	1. 北京政府 2. 各省政府 3. 食物安全防護中心 4. 食市 5. 大眾市民 6. 國家代表隊 7. 海關	1. 設立追蹤食品來源的制度及資料庫 2. 加強檢驗及測試 3. 食物供應商註冊制度 4. 罰款/提高刑罰	

表 4-8：「奧運問題我有方」小組專題研習評估示例（一）

問題解難評分參照（口頭匯報_額外參考） 組別：_____

評估準則	(A+→A-)優		(B+→B-)良好	(C+→C-) 普通	未能達標	評語及建議
內容 40%	● 匯報過程非常順暢 ● 學生能清晰地界定範疇中的主要問題，能針對所界定的問題分析成因，清楚及多角度解釋及評估其影響力 ● 提供四個或以上的解決方案 ● 選出一個最有效而可行的解決方案，分析邏輯正確 ● 舉出相關的例子及一些解決問題的相關理論。		● 匯報過程順暢 ● 學生能界定範疇中的主要問題，能針對所界定的問題分析成因，解釋及評估其影響力 ● 提供三個或以上的解決方案 ● 選出一個最有效而可行的解決方案，分析邏輯正確 ● 唯沒有充足的例子以支持其解決方案。	● 匯報過程尚算順暢 ● 學生雖能界定範疇中的問題，惟在分析問題的成因及影響力欠缺深度。 ● 學生只能提供一個解決方案 ● 雖然提出多於一個的解決方案，未能在眾多方案中選出一個最有效而可行的方案 ● 沒有例子以支持其所提出的解決方案，解說力略嫌粗疏。	● 匯報過程欠算順暢 ● 學生只簡單陳述範疇中的所見所聞，未能清楚地界定及分析問題所在及成因 ● 提供的解決方案未能對應所界定的問題 ● 並沒有解說，效度與可行性存疑。	
共通能力 40%	溝通能力 20%	充份掌握語言（聲音大小、節奏適中）及非語言溝通技巧（眼神、表情等身體語言）	掌握語言（聲音大小、節奏適中）及非語言溝通技巧（眼神、表情等身體語言）	初步掌握語言（聲音大小、節奏適中）及非語言溝通技巧（眼神、表情等身體語言）	未能掌握語言（聲音大小、節奏適中）及非語言溝通技巧（眼神、表情等身體語言）	
	表達能力 10%	表達非常流暢，能簡明扼要，用詞準確，並能適當的運用資訊科技等方法表達	整體表達流暢，用詞準確，並能運用資訊科技等方法表達	整體表達流暢，惟未能突出重點	整體表達欠流暢，未有足夠字詞表達自己所想及已見	
	協作能力 10%	各組員充份體驗協作及團結精神，並能在匯報期間互相合作及扶持	大部份組員能體驗協作及團結精神，並能在匯報期間互相合作及扶持	組員能部份體驗協作及團結精神，組員之間能互相合作	組員之間欠缺默契，未能體驗協作精神	
參與態度及投入度 10%	態度非常認真及非常投入，能代入角色發揮		態度認真及投入	態度及投入程度尚算滿意	未能參與及投入於角色之中	
批判及應對能力 10%	能捉緊別人論點，並可提出尖銳的問題，或建設性的見識，回應準確，恰到好處		能提出相關的提問或意見，回應到提問重點	提問及意見略有批判成份，大致能回應到別人提問	全無批判成份，只是陳述而已未能作出回應	
整體評語						

請在適當空格上加 √ 號 總分：_____

表 4-9：「奧運問題我有方」小組專題研習評估示例（二）

問題解難評估表（口頭匯報）教師版本

班別：_____ 組別：_____ 評分者姓名：_____

評估範疇	評估準則	涉及的共通能力 (教師參考)	✓
內容	1. 明確交代匯報程序及目的	-	
	2. 界定及分析問題	批判思考	
	3. 解決所界定的問題能力	解難能力/創意能力	
演示技巧	4. 聲音大小適中	溝通能力	
	5. 說話流暢	溝通能力	
	6. 眼神接觸	溝通能力	
	7. 適當的動作及表情	溝通能力	
	8. 善用輔助工具（如投影片、簡報、實物）	資訊科技能力	
台下交流	9. 能回應觀眾	溝通能力	
	10. 各組員分工合作	協作能力	
	11. 態度投入、認真	-	
小計			

請在適當空格上加 ✓ 號

選出一個你認為做得最好的項目 ★

問題解難評估表（口頭匯報）學生版本

班別：_____ 組別：_____ 評分者姓名：_____

評估範疇	評估準則	✓
內容	1. 明確交代匯報程序及目的	
	2. 界定及分析問題	
	3. 解決所界定的問題能力	
演示技巧	4. 聲音大小適中	
	5. 說話流暢	
	6. 眼神接觸	
	7. 適當的動作及表情	
	8. 善用輔助工具（如投映片、簡報、實物）	
台下交流	9. 能回應觀眾	
	10. 各組員分工合作	
	11. 態度投入、認真	
小計		

請在適當空格上加 ✓ 號

選出一個你認為做得最好的項目 ★

表 4-10：「奧運問題我有方」小組專題研習評估示例（三）

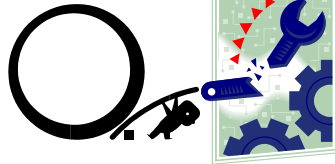
問題解難評分參照（報告書）

組別：_____

評估準則		(A+(A-) 優	(B+(B-)良好	(C+(C-) 普通	未能達標	建議	備註
內容 80%	問題 界定 15%	學生能清晰地界定所選範疇中 3 個或以上的主要問題	學生能清晰地界定所選範疇中 2 個主要問題	學生能清晰地界定所選範疇中 1 個的主要問題	學生未能清晰地界定所選範疇中的主要問題		
	問題 剖析 及評 估 25%	就其中一個焦點問題，學生能： ● 按照社會或文化的現況，以 3 個不同的角度分析及解說 ● 能說出問題對 3 類或以上不同的角色的影響程度 ● 有具體例子或相關數據協助解說該問題的嚴重性	就其中一個焦點問題，學生能： ● 按照社會或文化的現況，以 2 個不同的角度分析及解說 ● 能說出問題對 2 類或以上不同的角色的影響程度 ● 有例子解說及證明其問題的嚴重性，惟有些例子未必適用	就其中一個焦點問題，學生能： ● 按照社會或文化的現況，只能以 1 個角度分析及解說 ● 能說出問題對 1 類或以上不同的角色的影響程度 ● 未有具體例子或數據等資料以解說及證明其問題的嚴重性	就其中一個焦點問題，學生能： ● 學生只能陳述問題的本身，未能以多角度對問題作分析 ● 缺乏考慮問題對不同人士所造成的影響程度 ● 未有具體例子或數據等資料作解說		● 角度（例如：學者、政府、傳媒或其他界別等） ● 深度（不同角色，例如旅客、市民、參賽者、入場觀眾等） ● 能解說或提供例子
	解決 方案 40%	● 提出 4 個或以上的解決方案，學生能就如何落實以上所提出的方案作出具體解說 ● 能在上述的方案中找出 1 個最可行及有效的方案	● 提出 3 個或以上的解決方案，學生能就如何落實以上所提出的方案作出解說 ● 能在上述的方案中找出 1 個最可行及有效的方案	● 提出 2 個或以上的解決方案，惟只能就如何落實以上所提出的方案作出簡單解說 ● 能在上述的方案中找出 1 個最可行及有效的方案	● 未能提出或只提出 1 個的解決方案，惟未能就如何落實以上所提出的方案作出具體解說 ● 未能在上述的方案中找出 1 個最可行及有效的方案		● 具體 ● 可行性

評估準則		(A+(A-) 優	(B+(B-)良好	(C+(C-) 普通	未能達標	建議	備註
		● 有解釋及採用相關例子以證明其效度及可行性。例子足以反映建議的效度及可行性	● 配以例子作出解說及證明其效度及可行性，惟一些例子未能充份反映建議的效度及可行性	● 所使用的例子未能足以反映建議的效度及可行性	● 未有足份理據以支持其解決方案的效度及可行性		● 有說服力
表達能力 20%	組織能力 5%	組織非常有條理，層次分明，結構緊密且有聯繫，並能首尾呼應	組織有條理，層次尚算分明，結構緊密且有聯繫	組織能力一般，略欠層次	組織紊亂、欠層次		
	語文能力 5%	表達非常流暢，能簡明扼要，用詞準確，一語中的	整體表達流暢，用詞準確，偶有錯別字	間中有表達困難，常有語法錯誤及錯別字	整體表達欠流暢，未有足夠字詞表達自己		
	版面設計 10%	1. 報告書編排非常清晰 (文字大小、段與段之間有隔行)。 2. 排版有序。 3. 有專題報告的題目，各組員的姓名及所屬組別。 4. 清楚列明目錄 5. 清楚列明頁數 (以上每項，每項兩分)					
整體評語							

請在各評分準則中，**圈上**評核的程度



總評級：_____

評核老師：_____

評核日期：_____

七、總結研習內容的統整性

圖 4-6 為一個以窠巢式(Webbed)設計的、名為「我們的奧運會」的課程統整概念圖 (Jacobs Heidi Hayes, 1989)。這個課程統整計劃於第一階段開首，透過一個共同課節，介紹是次學習主題「我們的奧運會」各階段的學習重點、流程、模式、分組安排、各科的如何配合、總結性活動及展示的學習成果。先讓學生有初步印象，瞭解接著的學習內容、要求及調整自己的學習心態。

八、總結：

本章以「院校合作計劃」為參照例子，從學與教的意念出發，與讀者分享課程統整個設計的步驟。讀者可以觀賞一個完整的課程統整計劃：從構思、設計課程、設計教學與及評估活動等，當中涵蓋了「課程統整－設計、教學及評估」所必須的知識及技能，進一步為上一章介紹的院校合作計劃展示集思廣益的具體成果。

圖 4-6：「我們的奧運會」課程概念圖－以巢巢式(Webbed)設計 (Jacobs Heidi Hayes, 1989)

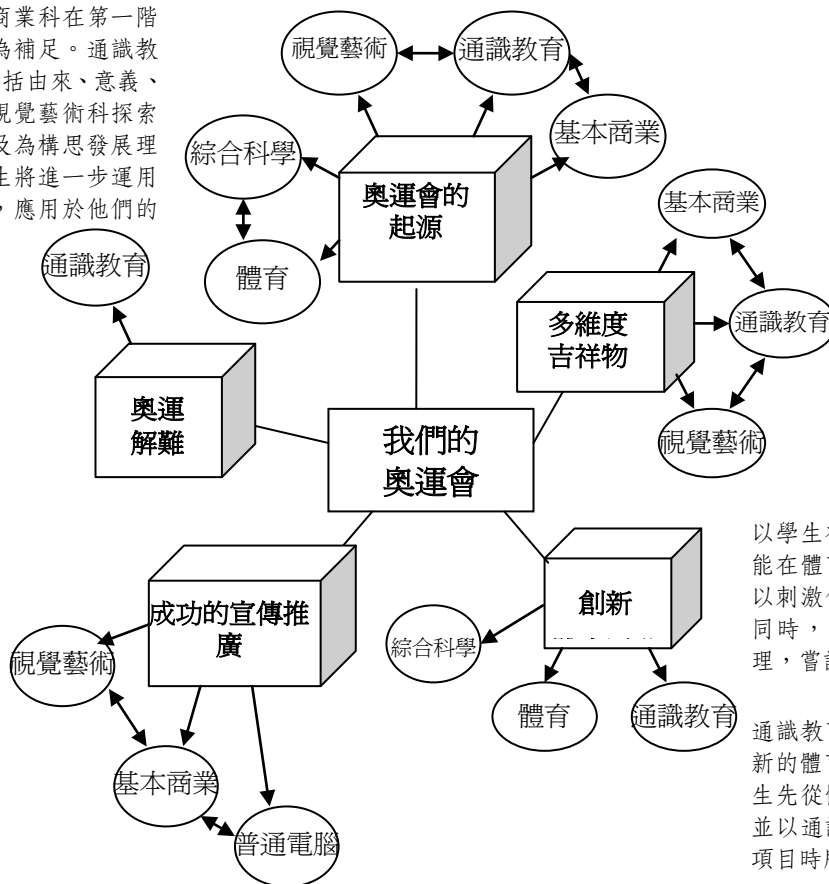
參考資料：

Jacobs, Heidi Hayes. (1989). *Interdisciplinary Curriculum, Design, and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

通識教育科、視覺藝術科及基本商業科在第一階段「認識奧運」中，學習內容互為補足。通識教育科探索奧運的必要背景資料，包括由來、意義、奧運與主辦國的文化特色等，為視覺藝術科探索奧運吉祥物與文化生活的關係、及為構思發展理念提供基礎。於視覺藝術科，學生將進一步運用對奧運精神及主辦國文化的認識，應用於他們的设计中。

基本商業科在認識新產品的課程中，融入了奧運會商品的原素，並匯集視覺藝術科及普通電腦科的教學內容，整理一份完整的計劃書，以冀展示奧運會中商業的活動。此外，在探索舉辦奧運對主辦國或城市帶來的商業利益時，能配合通識教育科以社會及經濟層面，探索籌辦奧運對一個地方的意義及影響這主線。

普通電腦科在學習製作及編輯視像的課程中，讓學生發揮創意，匯集體育科的創新體育項目及視覺藝術科設計的吉祥物、版畫、宣傳海報，為「我們的奧運會」製作一段宣傳短片。



視覺藝術科配合通識科學生所搜集有關奧運的背景資料，首先引導學生認識奧運吉祥物與文化生活的關係和其象徵意義，然後抽取可發展的元素進行創作；由設計陶瓷吉祥物開始，最後學生能發展和製作成立體可動的大公仔。除此之外，為了配合普通電腦科及基本商業科的課程，視覺藝術科以海報設計和版面徽號設計作一系列的宣傳。

以學生在通識科中選出最喜愛的體育項目，學生能在體育科試玩這些體育項目，通過其親身經歷以刺激他們構想出一項創新的體育項目的靈感。同時，科學老師將刺激學生運用所學的科學原理，嘗試解釋及應用於各體育項目上。

通識教育科與體育科合作，學生分組設計一項創新的體育項目（突顯其公平、創意及可行性）。學生先從體育科的角度，構想一項創新的體育活動並以通識教育科的角度檢視當籌畫和執行該體育項目時所需要的資源、配套及條件。

第五章

「院校合作」

作為學校專業發展的策略

「院校合作」作為 學校專業發展的策略

林碧霞

摘要

本章針對本書介紹的院校合作模式去推動課程統整的學校課程改革的果效，進一步說明這個計劃在促進教師專業發展方面的效益，並且可以作為學校專業發展的一項重要策略。本章首先探討教師專業發展的定義，並且以本書提及的院校合作計劃在推動專業發展各方面的成就，包括提倡反思教學、行動研究以完善及改進教學、提倡啓導與及被啓導的角色使教師在不同的階段及崗位得到相應的專業發展、借助大專院校的學術支援，促進學校的課程改革；最終可以塑造各個教育單位成為一個學習的社羣，不斷完善社會的教育事業。

一、教師專業發展的定義

教師、學校、教師專業發展的關係

有不少學者在文獻中嘗試為教師專業發展下一個定義，不同學者會依據不同的觀點、立場的偏向作出不同重點的界定。Hall and Loucks (1978) 強調，專業發展是教師自我成長的過程，應該從教師本身的觀點、傾向和目標出發去考慮及計畫，目的就是達致教師本人的自我發展(Self Development)。由此角度考慮，教師本人應是個人專業發展的策劃者，教師專業發展的內

容應該因應個人的動機及需要而設計，教師才是主動發展自己的主體，而不是要「被要求」發展的客體。

Bellanca (1994) 從學校系統作為主體的角度考慮和分析，視教師的專業發展為改革學校的手段，他相信透過合理的設計、全面整體的計畫，可以改善教師、員工的表現，最終達致改革學校教育的目的。故此，循此思路，推動教師專業發展的同時，也要在制度上確立一種系統化的評估，透過系統對教師的要求，促進每個老師努力改進，達致學校希望達成的教育變革。Day (1986) 認為教師與學校其實處在各自的現象世界裏，並在各自的現象世界裏自我發展，也因此促成各自的觀點。就教師的世界而言，個人經驗及職業發展會影響教師的態度及個人的價值觀，因而教師對自我的發展，需要從切身的現象世界去考慮；但從學校的世界來看，學校目標及文化的需要是決定教師的專業發展的條件。最理想的就是學校的目標和發展方向，能夠切合教師原有的條件，並適合教師個人專業發展的方向，這樣互相配合，教師就能達致有效的學習，學生也因合適而有效的教學而得到最大的益處。這樣的話，教師個人的專業發展和學校系統的發展共同形成學校專業教育的質素。

從教師專業地位看教師專業發展

教師專業發展是現在的學校極之關注的議題，也是教育改革中的一個主要項目。教師要爭取教育專業發展，本應可以說是社會發展的自然趨勢，然而目前教師「專業發展」受到重視，卻是基於教師希望社會認同教師行業被界定為專業。雖然，教育工作在歐美及東亞國家的文化傳統中也是一個受尊敬的行業，但是事實上，在各地各國教育人員並未被視為社會上的一個專業社群，甚致成立了教師專業公會的如蘇格蘭，教師的專業地位和受到尊崇的傳統專業如醫學、法律等相比，仍有相當大的距離。

事實上，各國的師資培訓工作以前都是偏重從教學技能去訓練教師成為能夠受雇的教育人員，使他們具備執業資格、成為能夠獨立工作的工作者，對於專業內涵其中的重要特徵——行業知識的專門性，並不太著意發展傳授，因而對教育學專業的認知與深化，相對地缺乏，系統知識未能穩固確

立；在專業系統知識方面，現在雖然大有改善，但有不少接受師資訓練的學生，尤其當他們入職後，仍然較為偏向學徒式學習的意識形態，視教育專業知識為不必要的部分，實踐經驗才是決定性的知識。亦因此令不少人，甚致包括不少教師在內，錯誤地認定，教學所需要的知識缺乏專門技術性與獨立性知識的基礎；意思也就是指擔當教學工作所需要的知識並不專門、並不確定，甚致認為懂得某個學科或某些科目內容，已有足夠能力當教師了。

相比之下，社會人士一般認定律師及醫生等行業為專業，因為他們的職業要求從業者在知識及技術層面要有相當專門的知識。在這方面相對而言，教師往往只被認定為社會上一個「半專業」的群體。於是，從社會定位的發展來看，「教師專業發展」也就是爭取邁向真正全面專業化的手段。這固然是教師專業發展政治上的理由，但與此同時，從改進並保證教育質素的角度來看，教師專業發展必須在確立專門系統知識方面繼續向前發展，在傳授這些專門知識方面能被認可接受；並透過行業的專業發展，提高教師的專業質素，確認教師在行業中的專業自主，方可大幅提升教育的素質和水準，讓學生得益。

這裏提到的專業發展，並非僅僅指教師在職業及事業上的發展，它也是教師人生自我發展中的重要一環。教師的人生並非只有教學與職業，他還有家庭、社會性等方面的生活。一個教師要在各方面都能持續發展、並能夠完整地整合起來，人生才變得豐盈。但教學與職業是教師人生的一個主要部分，因此，他在這個部分能夠不斷發展就意味著他的人生不斷地發展。教師把專業發展與其他生活發展整合起來，可以邁向自我實現的境界。教師專業發展對教師的人生來說，其重要性是明顯的，「教學作為專業」也因此是教師應有的態度與人生追求的目標。

引伸下來，從「教學作為專業」(Teaching as a profession)的角度去理解，除了要透過專業發展去維繫專業社群外，教師發展專業能力去達致以專業的態度及能力從事教學，也就顯得很基本了。但教師專業發展是指什麼呢？它是指一些能夠促進教師在專業知識、能力上有所增長，促進教師在教學條件上更加完備的活動或過程。藉此，教師可以在教育工作的專業表現上

繼續進步，包括擴闊工作的範圍（Range）、深化工作的認知（Depth）與及提高教學及工作的素質（Quality）（Standards Council of the Teaching Profession, 1996）。但是也要注意，根本上，專業發展是由教師的工作崗位開展的，透過工作崗位所得到的機會，把教學視為專業工作，沿著專業發展的道路自我發展，才能從事個人的教育專業發展，故此「教師專業發展」可以說是由職業引導的（Career-long），甚至很多時候是職業導向的，但它也不失為教師個人發展重要的一環，對教師的人生有重大的作用和貢獻。

從社會現實的背景因素去考慮，教師專業發展是由於教育工作向教師不斷提出挑戰，使他們感到需要去爭取知識技能才能在工作崗位上應對，從而獲得發展。當社會人士要求不斷提高教育的質量、要求改進教學的技能，要求增加工作的多樣化時，教師在能力及工作表現上的提升唯有透過專業發展的途徑，才能有效地成功回應。當教師群體借著專業發展不斷提升條件及素養，教學的專業地位就能在社會上得以確立。這部分有關教師專業發展的闡析正好涵蓋了本章開頭提到三位學者所提出的對教師專業發展的不同建構，教師專業發展的效益是多層面的，包括教師個人、學校及社會三方面，而最終的目的是改進教育（Education Improvement）。

二、教師專業發展的演化

教師專業發展與教學工作是不可分割的，專業發展可以說是教師必然的經歷。教師專業發展（Teacher Professional Development）這個詞在上世紀九十年代之前已經被廣泛談論，到現在仍是學術界及教育界盛行的研究主題；2000 年以後，由於官方大力提倡，專業發展於是成為了學校的發展項目，簡稱 PD（Professional Development）。老師可能發現自己參加專業發展專案的數量，越往後就越遞增；而老師參加的原因，越往後就越與工作崗位元的需要有越大的關聯；而專案的性質，越往後就越與教師資歷有關係。這些都是合理的觀察。事實上，由早年的「教師在職進修」發展到現在的「教師專業發展」也有一個歷史發展的過程，而這個發展過程也是世界性的現象，在其他國家也有著十分類似的發展。

教師專業發展的特色和演變

「在職發展」(In-service Development)

現今稱為教師「專業發展」(Professional Development)的項目，在教育發展史中，是承傳自早期的教師「在職發展」，也稱為「教師研習」。當時教師進修的概念頗為簡單實際，旨在針對教師在入行後需要更新某些特殊的教學知識，主要是為了應付課室的教學(Instruction)需要。在國外，這類進修稱之為「在職教育及培訓」(In-service Education and Training)，簡稱INSET。而這類培訓有很強烈的技巧訓練的意味，大多數由地區教育組織或官方主導，由教育局或專業機構推出較短期的課程。

例如，美國 60 年代的在職培訓是地區性教育組織每年為學校教師提供的特定項目(Bellanca, 1994)，這些課程是由中央或地方統籌，由於舉辦次數不多，而場地設在中央地區，各學校老師參加的情況就似攀山涉水遠赴盛會，同時因為次數少而形式只限於大型演講，這類項目在教學上的實際效用並不大。推行這種形式的培訓，在香港早期也十分類似，大概都是重視形式。

「職員培訓」(Staff Development)

大概始於 70 年代，教育研究指出許多在教學上被教育界忽略的東西需要得到重視，例如教學的設計及方法、學生學習、學習形式及效果，而且，各國的學校教育同時都關注的一個問題，就是如何有效教導學生、管理學校，使學校達致有效的教育成果。在 70 至 80 年代，學校開始安排老師及學校管理階層參加一些專業培訓的課程，目的是發展有效教學所需求的知識及技巧。此階段的教師在職培訓稱為學校的「職員培訓」(Staff Development)。不論是「在職教育及培訓」階段還是「職員培訓」階段，學校對於教職員的培訓發展並沒有整體的協調或完整地組織，許多時都是教育局及專業團體以散件形式推出，視乎一時學校對某些課題的需求。而這類課程的內容也仍然是偏向技巧性的訓練，很少有系統的計畫和延續性的發展及檢討，培訓的目的主要是針對教師某些能力方面的不足而舉辦。除了教育局指定的培訓項目外，學校都不會對教師的發展有實際的干預。很多重視自己專業成長的教師都很願意參加這類培訓活動，可是教師的主

動性仍然很低，主要是因為培訓的選擇都由學校作出。

「專業發展」(Professional Development)

專業發展是 80 至 90 年代發展出來的趨勢。隨著時代的轉變，教育界重新界定教師的專業能力，教師在職訓練便開始由偏重補救式的訓練，慢慢轉變為 90 年代的終身發展性質、「專業發展」的模式。於是以往技巧為主、教師顯得被動的現象，現在變成兼重分析批判、教師主動的境況。改變主要是基於以下的三個因素。

第一是提高教育的效率。以往的職員發展課程很多時都流於應付學校或教學一時的需要，尋求快捷的解決辦法。那時人們沒有意識到教育是長遠的，同時又能計算成本效益的事業，因而以往就忽略了教師個人長遠發展的需要，也忽略了學校專業教育發展計劃的需要，所以導致教師在職發展的效益不高。可是現在各國政府都偏重以成本效益計算對教育的投資，學校的教師發展項目也因此朝著制度化的方向發展，漸漸把教師發展及學校發展制度化、系統化及持續化，以方便計算投資效益，讓學校的持續發展得到政府及社會的認受。

第二是現在的學校需要各種不同的人才提供管理、課程以至教學等方面的視野和服務，讓學校可以持續發展。基於社會不斷發展、後工業社會講求效益的意識形態的影響力不斷擴大，各國必須推行教育改革才能適應，亦因此迫使學校推行策略性的變革。例如在管理、課程、教學上的革新，學校需要具視野和能力的教師承擔改革的任務。今天的知識日新月異，傳授知識變得吃力而無效益，因此教學已不能偏重傳授知識的技巧。現在的教學要激發學生的創意、訓練學生批判性的思維、發展學生全面的才能和培養學生終身學習的態度，因而極需要有計劃的教師培訓去支持此種發展。教育專業需要的教師與知識型社會需要的人才才有相同的特質：都需要在能力和認知方面能夠全面化。只有全面化的人才，才能夠適應轉變中的後現代社會，在工作環境中發揮最大的效益，推動組織的發展。

第三，也就是因為上述提及的需求，全球化社會的工作密集(Intensification)與及充滿競爭性，學校的專業發展導向一個學習型的群體，這個群體的特

色是不斷學習，不斷增強面向變革的實力。

校本教師專業發展

近年來，教師專業發展有趨向校本化的傾向。「以學校為本位發展」(School-based Development)的概念是近二十年以來世界流行的一個學校管理的新措施。這個管理模式使學校有更大的自主權去策劃發展方向，並透過有系統的評估及檢討機制，靈活分配資源，以策略性的手段去推展學校的事務，以便學校在行政運作、教學效能、學習成果等方面更有效益。校本發展亦加強了社會人士對教師專業的訴求，因為這可以確保教師對於參與學校決策管理及教學上有高品質的貢獻。

Au Yeung (1997) 及 Fullan and Hargreaves (1992) 指出校本教師發展的好處包括：

- (一) 促使教師發展出有關學校的需要及那些類型的改變或改革的普遍共識，協助整體學校的改進。
- (二) 能照顧個別老師的需要也能同時兼顧學校的需要。
- (三) 教師能因為有份參與專業發展的策劃而產生個人的擁有權及責任感。

校本化的專業發展導向有效的個人發展(Effective Individual Development)，許多學者也提及成功的教師發展必須包括個人及制度上互相配合發展，Loucks-Horsley et al. (1987) 提出個人、制度、及學校相互之間的目的的調和的重要性，Fullan and Hargreaves (1992) 提出有效的教師專業發展必須考慮教師作為一個個體，他的目的，他工作所處的環境及教學文化。

因此，校本專業發展的其中一項優點就是可以讓學校及老師在互相支持的氣氛當中有效地推動學校，達成互相認同的教育遠景及目標。然而校本專業發展要有效地推動，就要視乎學校組織文化的形態，最理想的，就是學校能建立起一個學習型的組織文化的背景，因為它會令學校積極發展。West-Burnham and O' Sullivan (1998) 勾畫了這種組織文化中管理層面及參與個體的特色，包括：

- 每一位成員都擁有學習的使命
- 與所有的參與者（Stakeholders）都創造一種學習夥伴的關係
- 集中所有管理的方式提升人類的潛能
- 維繫在一種持續改善、發展、及成長的文化中

這種學習型的文化特色說明瞭組織與個體之間互相信賴、互相依存的關係，而「學習」就是推動組織發展的中心，亦是發展及維繫組織的原動力。這些特色可以說是校本專業發展的基礎。

另外一個促成專業發展校本化的因素是教育改革。近年來世界各地都在進行大規模的教育改革，教育改革是社會性的，然而它要求學校作出變動，務求新的教育意念及方向可以改善目前的教育，使國家人才透過更適切的培訓好好對社會作出貢獻。學校有幾點是必須要注意的：(一)塑造較開放性的文化以應付校內人際關係的轉變及團體合作共識的建立，調息外在環境與內部環境的條件，迎接轉變；(二)透過內部的計畫、成敗檢討的管理制度，對情境作理性的、策略性的考慮，以求穩步改變。其實學校都有個別的風格及文化，從而影響它在改革潮流中的命脈發展，校本的取向可以加強推動學校的改革步伐及成效，而校本專業發展重新讓學校界定目標及資源需要的配合，有利於實踐改革及發展。

現在因應社會的發展和教育的轉變，教師專業發展亦跟著轉變。這裏隱含了兩個主要的意義，第一，教師教育應該是持續不斷的，入職後也要不斷地進修；第二，教師需要不斷更新知識，目的不再是基於教師的「不足」（Deficiencies），而是要發展專業的態度來面向自己的專業。踏入二十一世紀，知識高速膨脹，教師對學習有很迫切的需求，形成了教師專業發展與教育改革互相支援、互相配合的關係，教師專業發展因此成為學校一個策略性的發展專案，並且逐步走向制度化及規模化的模式。生活在後現代社會的人需要具終身學習的概念和意識，才能適應轉變中的社會發展，這就促進了教師專業的發展，也指出了教師專業發展的方向。教師要與時俱進、終身學習，才能推動教育。正如張兆芹（2000）強調「欲為良師需為終身學習者」。

教師專業發展與教師評審

上述說明瞭專業發展在教師行業中的意義，使我們理解到專業發展實在是從事教學的一部分。由於管理意識和經濟主導的社會環境，現在的教師專業發展在這樣的世界潮流中慢慢被打造成評估制度的一部分，成為評估教師及評估學校的手段，目的是推動學校邁向積極進取的學習型組織。許多國家已經開始把專業發展和「教師評審」制度（Teacher Appraisal）掛鉤，在英國，教師專業發展更成為教師契約的條文，成為工作的一部分，而教師必須達到學校訂下的教育專業發展的要求和標準。在日本，新任教師的專業發展制度是強制性的。而在其他國家，包括法國、美國等，教師專業發展也是由學校規劃的。此外，政府為了推動教育改革，教師專業發展便成為改革學校教育達致教育改革的重要策略。英國於 1998 年頒佈的「教師綠皮書」，以教師生涯發展來規劃教師的進修；在英格蘭與威爾士成立的教師議會（General Teaching Council）確定承認教師專業發展的學歷可用作申請更高職位的條件；在美國，教師透過專業發展獲得的學分或所做的研究等，通過恰當的評鑒，可以獲得相應的薪支，並可以作為教師升遷的根據；在日本，教師通過進修，取得高一級的認證，也可以作為加薪的依據。

你又你是否贊成「教師專業發展」與薪酬掛鉤？ 是否贊同「教師專業發展」成為升遷的依據？

由於社會轉變，教師專業發展變得制度化。作為老師，在處理崗位上的繁重任務之餘，又要照顧專業發展，你有何感想？相信教師會提到一些負面的影響，例如工作更繁重，教學環境的壓力更大，老師根本無法好好地計畫自己的專業發展；又或者有教師認為大勢所趨，專業發展也必定成為評審教師的一部分，教師因失去了教學工作要有的自主性而感到十分沮喪。其實，這些都是今日教師專業發展因失去控制而走向的極端情況，這些情況可能令教師專業發展漸漸失去發展教師的意義，變成控制教師的手段。然而，作為教育工作者，我們也必須承認，現今社會對人才有很高的要求，對教師也不例外，這樣令教師承擔的工作量和壓力變得非常繁重，情況亦將會繼續，教師工作的密集程度也不會逆轉。但是，從專業責任的角度去

考慮，教師亦應該透過職業去發展自己，為自己增值，提升自己的專業素質和條件，應付工作上的挑戰，唯有如此，教師社群才能承擔二十一世紀培育人才的使命。更最重要的是，為了減低在社會政治競爭環境下，教育專業發展受到嚴重的異化扭曲，教師和學校在制定專業發展計畫和相關政策時，都必須堅持從教育的立場出發考慮，不應讓個人或團體的利益阻礙發展；學校要策略性地去計畫校本的專業發展計畫，使教師藉此得到滿足感及成就感，亦使學校的教育改革工作有效地展開。

三、教師專業發展在香港的情況

教師專業發展這個項目在香港的教育發展歷史上是個重要的議題，其中標示出社會對教育的期望及要求不斷改變，並體現了教師在職發軔轉營的情況，今天專業發展對學校及教師的發展都有關鍵的影響。

早期香港的教師專業發展主要是提升教學資歷的進修。60年代政府提供的師資培訓包括一年的以及兩年制的課程，其中畢業於一年制課程的教師只能夠任教小學，並且不能有晉升的機會。當時受訓於一年制的教師有一個可以提升資歷的途徑，就是修讀文商學院的課程。70年代政府擴充教師學額以應付急遽發展的中、小學教育，畢業於師範學院的教師都可以任教至中三。有意任教至高中的教師可以進修高級教師證書課程，而肄業後便可任教至中五。不少教師都於80至90年代修讀該種課程。但隨著教師範學院開始提供學位課程，此類課程漸漸式微。至於大學畢業而投身教育行業的教師都需要修讀兼讀式的教育文憑，才能獲得教學資歷，上列有關學歷的進修一直是教師專業發展的項目。

教育界開始關注教師專業發展是始於1982年，當時香港聘請了國際教育顧問團檢視香港教育的制度 (Llewellyn, 1982)。報告書提出香港學校的教育都是考試主導，而學生學習只為應付考試，在課室中，老師都只在操練考試的標準答案，而老師採用的都是教師主導的、學生被動的講授形式。由於家長、學生、甚至教師都認為獲得成績是求學的目的，傳統的黑板與粉筆講授教學法似乎是最佳的教學方法，而個別化的教學方法、自我發現

式的教學、小組學習法等，都不被鼓勵。報告書於是大力建議學校教育的改善必須由課室教學入手，並且提出了教師專業化的議題，包括教學表現及教師專業的規管方面。可是建議並沒有大規模地進行。

自 1975 年全面推行九年免費教育，香港教育漸漸變得開放普及，80 年代，政府也意識到經濟的起飛發展並且預見到當時傳統的教育方式將不夠培養適合社會的未來人才，而教署在 70 年代起逐漸提出教學改革的建議，這引起了教師對自己的教學知識的醒覺，包括課程、教學法及評估等方面。在 70 年代教署在小學提倡活動教學，教署為配合推行新教學理念及方式，都舉辦不少講座，以推廣新理念，亦與當時試行此方案的先導學校舉辦研討會及教材展覽會。90 年代課程發展處推出目標為本課程方案，當時為在小學全面實施，教署推出不少講座，介紹這個課程新理念，亦與教育學院合作，舉辦不少培訓課程，讓教師參與。

80 至 90 年代官方推出的較大規模的專業發展活動，主要是透過當時的視學輔導組、教師中心、及 1987 年成立的課程發展處推出的講座及培訓班，而活動內容主要是與新教學取向及課程發展有關的，這些課程都是由學校推薦的，有時是個別教師自願參與。教師也會自主參與各大學及大專院校推出的專門為發展學科知識及技巧的課程，為個人的教學爭取更佳的學歷及表現。但 90 年代以前，教師專業發展仍未受到大眾的關注。香港教育界對於教師專業的看法，也一向意識不高。這是由於教師在參與教育決策及執行教學時都沒有真正行使專業的角色，教師很多時只是執行者，把設定的課程實施及完成。但是，在教改及教育的發展的影響下，教師專業發展便變得關鍵起來。

1992 年教統局第五號報告書正式正視師資的問題，其中教師專業發展被視為一個發展的重要專案（教育統籌委員會，1992）。師訓與師資諮詢委員會（Advisory Committee in Teacher Education and Qualification）的成立，顯示了政府對教師教育及專業發展的關注。90 年代中，教師專業在社會上的訴求甚高，政府頒佈多個政策都與教師的在職培訓有關。1996 年 3 月教統會發表的第六號報告書已提及語文教師必須要達致認可的語文基準，而英語及普通話教師必須於 2005 至 2006 年達致基準，與同年入職的教師看齊

(教育統籌委員會, 1996)。行政長官於 1997 年的施政報告提出了兩項與教師專業發展有關的政策, 首先是要全面發展教師資訊科技的水準, 計畫於 2003 至 2004 年必須有百分之七十五的教師擁有資訊科技的中級水準。其次是提升所有教師都必須要擁有大學學歷, 並於 2004 至 2005 年落實成為教師入職的學歷。此外, 教統會在 1997 年頒佈的優質教育方案, 1999 年頒佈的教育改革藍圖, 都對教師的專業能力作出了要求, 教育從理念至實務都有新的要求, 而教師就得裝備自己, 迎接改革。

2000 年課程改革檔頒佈了課程改革的藍圖, 當中提及教師及校長都需要參與長遠專業發展的計畫, 以推動改革。與此同時, 課程發展處亦提供了試驗課程研究計畫的支助, 推動校本課程發展, 教育局亦增設了教師地區交流計畫撥款及學科團體專業交流撥款, 造就教師專業發展的機會, 並透過教師中心主辦有規模的教師專業活動, 提升教師的專業能力, 個別學校的教師也展開了交流及支持的網絡以發展更切合理想的教學, 推動課程改革。此外, 師訓及師資諮詢委員在 2001 年頒佈了校長專業培訓計畫, 並開始考慮把教師專業發展制度化, 有系統地提升教師專業的能力。

師訓及師資委員會於 2006 年發表的教師持續專業發展中期報告中亦進一步確認「教師專業能力理念架構」在教與學、學生發展、學校發展、與及專業關係與服務方面四個範疇的專業發展會根據教師的個人發展歷程, 這個架構猶如一幅地圖, 是教師邁進「專業發展國度」的一份旅遊指南, 它詳細列出各階段的專業進程, 讓教師及學校在提升專業水準的大道上, 能看到自己身處何方。至 2009 年 6 月, 師訓及師資委員會進一步說明專業發展要有系統及有效率地在學校層面提倡, 成為改革學校成為學習型組織的條件。

表 5-1：教師專業能力理念架構總覽

教與學範疇	學生發展範疇	學校發展範疇	專業團體關係及服務
● 學科內容知識 ● 課程及教學內容知識 ● 教學策略、技巧、媒體、語言 ● 評鑑及評估	● 學生在校的不同需要 ● 與學生建立互信關係 ● 學生關顧 ● 學生多元的學習經歷	● 學校願景、使命、文化及校風 ● 校政、程式及措施 ● 家庭與學校協作 ● 回應社會變革	● 校內協作關係 ● 教師專業發展 ● 教育政策的參與 ● 與教育有關的社區服務及志願工作
六個基本價值觀：			
●堅信學生人人能學		●弘揚師德，關愛學生	
●尊重差異，多元取向		●克盡本職，獻身教育	
●團隊協作，樂於分享		●持續學習，追求卓越	
前設：教師成長及發展			

師訓及師資諮詢委員會 (2003)：《學習的專業・專業的學習》——教師專業能力理念架構及教師持續專業發展

校本教師專業發展

校本發展是近二十年來世界流行的一個學校管理的新概念。這個管理模式主要是由學校主導發展方向，學校被賦予更大的自主權去策劃學校個別的發展計畫，並且透過嚴謹及有系統的評估及檢討，學校能夠靈活分配資源，以策略性的管理有效地去推展學校的事務，以致在行政管理，教學效能，及學習成果等方面達致優質的學校教育。校本管理其中關注的一個議題，就是提高教師的專業水準，使教師能夠在參與決策及學校管理事務上有更佳的貢獻。教育改革的推動鼓勵了以學校為基礎的教師專業發展。早在1991年教育統籌及人力資源科在學校管理新措施的方案中亦提出要有效管理學校，「校長必須關注教職員的專業發展」（教育署及人力資源統籌科，1991，表四），並鼓勵學校組織教師發展日，使教師關注專業發展在學校的重點考慮專案。「校本專業發展」在教統會的第七號報告書亦有強調：「每

間學校都應檢討教師專業發展的需要，包括為新入職教師安排「應急」的入職培訓，以及安排其他的課程，以配合教師長遠發展的需要，例如提高發展語文教師的語文水準，為他們將來晉升校長和主任作出培訓安排等學校發展計畫包括教師的受訓時間表。」（教育統籌委員會，1997，頁 37）

2000 年的教育改革推出後，教統局提到「教師的角色越來越多元化，也愈來愈吃重。增補知識、更新知識、創造知識、善用知識，已是作為現代人應擁有的能力，教師必須因應時代變遷，調整教學觀念。校長和老師身為推動學生學習的人物，也必須要以身作則，全方位裝備，改變自己，提升專業素養，成為現代多元知識的學習者，整合者，省思者及創發者。」（課程發展處，2004）。上述提到的專業素養包括知識、反思能力及創造能力，都是教育改革的原動力。教師專業發展亦成為改革的資源已不再被認為是個人學習的事，而應是與學校課程發展緊密聯繫的。學校要以個人專業發展的原則塑造學習型組織的文化，把教師個人進修與學校作為學習型群體組織聯結起來。而教師專業發展也因而走向校本化。

上述的闡述顯示了香港教師在職培訓的幾個主要階段。70 年代或以前教師在職培訓主要是獲取教學的資歷，政府的政策是鼓勵教師進修，完成師資培訓的資歷。當時教師在職發展停留在由政府小規模推動，教師自發參與的模式，社會對教師培訓的要求並不高，而培訓的重點都在教學技巧及獨立學科的技術層面。80 年代到 90 年代香港教師在職發展的特徵是彌補師資培訓的不足，以提升教師的教育程度為主。90 年代末期至二十一世紀，社會的轉變，智識型經濟的影響及資訊發達的現實，使得教師終身學習的意識開始明顯，專業發展成為教育專業的一部分，而教師專業發展傾向校本化，並且有意在建制中與教師表現有系統地發展，相輔相成地推動學校發展。

四、專業發展的內容及專業發展活動

有不少文獻作者和研究者都探討過「專業教師」的特色和「教師專業發展」的模式，這些研究和探討都把重點集中在教師應該具備的「知識」、「技巧」和「技能」方面。教師教育發展的歷史顯示，師資培訓的形式、內容以及方法學等方面都不斷地演變和進步。回顧發展中各方面的轉變，可以說演變正為教師漸漸確立更專業的地位。

教師的專業知識

（一）「技巧為本」到「教學專業知識」

師訓的目標由「技巧為本」的訓練漸漸轉變為「教學專業知識」的學習。以往師訓的主要目標，就是訓練教師能夠在課堂運用足夠的教學技巧來傳授知識，培訓的意識和模式都有點兒像學徒訓練。學習重點是跟隨導師的指導，在學校現實環境下進行試教，操練教學技巧。所謂技巧，也就是教師能夠把所教的內容作出清晰明白的講解，也能令學生對所授內容清楚復述，以示明白。這種教學雖然對「教師專業」要求不高，但對師資培訓仍然有極為深遠的影響，例如，現在還經常應用的「微格教學法」，就是由技巧為本的師訓範式演變而來。技巧為本的精神對現在師訓的影響也可以是負面的，例如要推動教育專業改革，往往不易為教師接受，或者教育改革很容易淪為技巧的問題去處理。這當然不無時代的因素，一方面因為以往的教學目標被界定為「讀書識字」和「知識學習」，對教師專業的要求不高；另一方面，基於社會經濟條件因素，傳統是大班的結構，因而為了切合大班授課，都以控制秩序、教師為中心的板書口述教學法主導教學，早期的技巧訓練令教師更容易完成教學，達到目的，也因此主導了師訓的目標和方式。當時，教師的「專業知識」就等同教師的本科知識加上教學表現。

時代轉變，技巧為本的教學已不足夠應付社會對教育的要求。教育界以致社會人士的教育理念逐漸改變，慢慢從教師教學的角度轉變成從學生學習的角度去考慮教學，於是如何組織教材以致運用何種教學法實踐教學，都要從學生的現實境況去思考及設計。面對這種要求，教師不僅要有表達技

巧，還必須深入研究其他與教育相關的知識。上世紀八十年代，美國學者 Shulman (1987) 指出教師掌握「學科教學知識」(Pedagogical Content Knowledge) 能夠從教學實踐中得出更好的教學效果。「學科教學知識」是指由「學科知識」(Subject Knowledge) 和「教學知識」(Pedagogical Knowledge) 動態結合而形成的一個知識範疇，在教學上應用就能夠透過課堂教學得到最好的教學效果。這是因為透過掌握學科教學知識，教師能夠明白學生在學習某學科時所需要的特定的理解方式，又能夠瞭解學習上的困難。教師掌握了教學知識，教師就知道如何以適當的表述、比喻、例子、符號形象以致學習活動等，針對著學生整體或個別差異與需要來協助學生，以利學習；同時，由於教師也掌握了學科知識，知道該學科的結構、組織特色、教材選擇，以致內容的淵源等，針對著學科知識的特徵，能夠啟發學生全面、完整而具有系統性的認識和瞭解，激發起學生對該學科濃厚的興趣。

Shulman 及另一些學者如 Calderhead (1988), Bartos and Souter (1982), Tamir (1990) 在二十世紀 80 至 90 年代不斷地提倡，教師專業知識除了教學技巧外，需要擴闊涵蓋面，應包括教育史、哲學、心理學、社會學、文化、課程組織與行政、教學知識、管理實務等，這是教師專業發展的方向。

(二) 教師是教育反思者也是行動研究者

以往教師的專業培訓和發展，重點都是在實踐方面，但自 70 年代開始，教育界引進「行動研究」(Elliot, 1990) 的概念，以改善教學。現在，人們都認為，學校教師應該要有檢討教學行動的反思能力，並能探求更理想的教學方案，以改善並轉變教學方法，改進學生學習的情況。行動研究的精神在於引導教師反思實務，並以本身的專業知識及條件探求新方案，改善教學，以創造實務的教學知識，讓學生得益。80 年代 Schon (1983) 提出，一個專業從業員在他的工作中，不能單純地只是應用以前受訓學得的專業知識，而必須在工作中以一種「行動中反思」(Reflection-in-action) 的方式去解決問題。「行動中反思」是指當面臨問題處境時能形成假設，並選取適當的行動去驗證該假設，然後根據行動的結果修正原來的假設，並決定下一步的行動…如是者反復進行，不斷改進問題處境。這種精神也就是 Elliot 所提倡的行動研究中的探究精神。Chen and Ennis (1995) 也認

為「不斷實踐並進行反思」這種精神是訓練並達致專業表現所必須的。

因此，受「行動中反思」方法的影響，80年代師資培訓的發展，慢慢地變得著重發展反思和批判思考的精神（Craft, 1996），並影響到實習的輔導方式。傳統的實習由導師給實習教師評分，而導師按照心目中界定表現的準則，對實習教師表現的各個範疇給出評分，並作出評語。但結合反思元素的指導方式則強調實習教師要反思及批評自己的教學，與導師及協作老師交流意見，一起研討教學中遇到的問題。當然，導師會給出總體表現的評語，但這種實習輔導模式會考慮實習教師的日誌和反思報告。這樣會使實習教師在實習期間更加投入密集的觀察和反思的過程。現今，在很多專業的培訓中，「反思」都被認為是一種極理想的學習方法，例如醫護、法律以及教育等專業。透過反思，能對實務行動作出檢討，與相關的專業或資深人員討論，能讓學習者掌握實際的職業處境，瞭解其中的複雜與困難。

如果所有教育從業員都能以省思的態度工作，教育就能發展出相關的實務理論，讓新的受訓教師更快掌握實況，從而受惠。事實上，所謂「有經驗」處理教學問題的教師，其實就是有專業智慧，能夠有效處理問題的教師。而專業智慧就是由不斷反思、不斷改進、再反思、再改進的一連串教學行動慢慢培養起來的經驗（Noordhoff & Kilerfeld, 1990; Zeichner, K., 1986）。

（三）教學專業能力（Teacher Basic Competency）

近年另一個影響師資培訓及專業資歷的觀點是能力的概念，能力是指「勝任教師的基本能力」，現在不少國家以此種能力的標準去培訓或評審教師。這個概念沿襲於一種所謂理性化的方法學觀點：以一些研究基礎為依據，設定一些被認為是教師優良表現的項目，界定這些項目為教師要學習的項目和要習得的能力。世界各國漸漸傾向以這個概念去理解教師專業能力，相信是因為社會對教師加強問責導致。為控制學校品質，學校的教育管理人員便控制及監察老師的表現，持續評審教師，十分重視並要求教師在這些專案上的專業發展。

在香港，勝任教師的基本能力亦是「教師教育及學歷諮詢委員會」研究教師資歷的重點，已推出的科目基準就是想確保專業資歷的例子。教育當局

於 2000 年發表的學校質素表現指標 (Performance Indicator) (教育輔導視學處, 2000), 列出了課程、教學、行政管理等各方面的表現指針。另外, 又於 1997 年亦頒佈了教師考績制度檔, 其中附錄的考績例子顯示了不同範圍的一些考績準則, 可以作為教師專業發展的參考。在 2002 年頒佈的「教師專業能力理念架構」又進一步指引一個專業教師從業的基本能力及表現指標。

綜合文獻的分析, 教師專業發展的範疇包括以下方面：

專業發展指標

- 個人素質
 - 反思能力
 - 創意及批判性思維
 - 教學熱誠
 - 溝通技巧
 - 探求的精神
 - 社交及個人情緒
- 學科及教學知識
 - 學科專門知識
 - 課程的知識
 - 教學策略/方法的知識
 - 評估的知識
 - 課室環境及管理的知識
- 教育專業知識
 - 教育政策及系統運作
 - 教育行政及管理
 - 教育立場及取向
 - 教育政治
 - 探究教育的知識

教師專業發展活動

上面提到教師專業發展的概念和內涵，提到教師專業包括知識和能力等方面。這些知識及能力要有效地培育，就得要靠適當而有效的教師專業培訓活動。文獻探討過有效的教師專業發展的活動，都是要教師朝著三個目標改進。

1. 增長知識及技能
2. 加強反思能力及檢討能力
3. 能獨立地研討及學習教育實務

院校合作與教師專業發展

本書介紹的院校會合作計劃正成就了教師專業發展的不同範疇，主要在以下各方面：

行動研究

院校合作的導師、學員、與及學校啓導老師都秉承著反思教學的精神，一起為課程發展、學生發展及教學的不斷完善，提倡最理想的統整課程經驗給受試驗的學生。當中正履行著一項重要及必須的專業條件。參與計劃者可以透過行動研究對教學實務進行反思，連續的觀察及研討，能使教師改善教學，而教師亦能建立起實務知識（**Practitioner-relevant Knowledge**）。此外，教師因為行動研究需要研討反思，故能漸漸形成協同式的研討文化，對教育改革以致學校或教師個人的專業發展都有幫助。

反思日誌

協作計劃中學員及協作學校老師不斷就學校實況檢討課程的設計、教學安排及評估；而教師日常的教學實務，包括教學、教學方案、處理學生的各類問題、課程設計等，必定涉及許多事及人，有些是教學專業、有些是課堂管理、有些是問責、以致社會對學校或教育的訴求等類別。如果教師能把自己的思緒、感想、觀點、見解、議論等筆錄下來，並進行反思，對於

自己以後如何處理教學事務將會極有幫助。這些日誌片斷，可以厘清教師的教育立場及取態，反過來指引教師的教育工作和方向，令教師在繁雜的教學事務中認清自己的方向和角色。日誌亦能提升教師的反思能力。教師能夠越早發展這種能力越能改善教學專業的素質。

朋輩或師徒的指導

在學校中，教師之間可以發展起教練及受指導者的角色，而這個身份之間的互相學習，就成為兩者專業發展的內容。West Burnham and O' Sullivan 提出教練（Coaching）式的專業學習與指導良師（Mentoring）的協作交流觀摩，使得前者較有意識地干預受指導者的專業行動及想法，以求達致更合理的專業發展解決方案。但是教練在教師專業發展文化中的角色並不是上層式的指導，雖然被指導者的經驗及閱歷都一般比教練淺，但教練式的指導在於平輩的交流（Peer）而非制度上真正權力的駕馭者。是次院校合作的師徒關係明顯有師徒之輩份，亦能讓雙方得到專業的成長及承擔，並且相處愉快，是有效的師徒模式。準老師與準老師之關係藉著共同的課業互相支持及切磋，亦是有效的專業交流、可以在師資培訓課程中大力提倡。

共同設計課程及共同備課

由於校本發展的提倡，共同設計課程及備課成為學校專業發展的一個基本的活動，共同設計課程主要由學校的課程發展小組啟動，以級為單位，組成課程發展小組。而當課程定案後，老師便要針對校本的主題及課節設計教學的程式、包括活動、資源及評估工具。共同備課能使課程更趨完善，因為參與的教師都互相提供教學的意見及方法，其中包括研討及商議，當中亦可能涉及各人對教授相同題材的不同觀點，讓大家對教學作出思考，這便是反思教學的一種訓練。而教師透過這個活動，對教學便產生求真的精神，使教學能更趨完善。提升教師的批判思考及專業能力。是次協作計劃，加入了準老師的意見，他們的新視野及視點與有經驗的老師起著巧妙的化學作用，使課程更切實地從理論及實務兩個方面同時考慮，實為一個可取的專業發展方向。

協作教學及觀課

教師協作教學（Collaborate Teaching）原是一個教學活動，但因為協作而產生互相檢討及反思教學，以調整及改進教學方法，這實際上是專業發展方面的內容，通常，協同教學的課程都是由參與教學的老師一同設計的，在設計及構思的階段，大家對教師都經過研討及探索，這增進了教師專業的交流。此外，觀課亦是發展專業交流文化的一種，教師透過觀課彼此學習教學表現的優點，以改進自己的教學。但觀課也可以較偏向問責的意義，即由學校行政對教師表現在一些界定專案上的基本要求，例如教學表現、課室管理，運用教學資源等，作出有系統的評估，以作年終考績的紀錄。如果兩種模式的觀課能在民主開放的文化中推展，教師的專業發展便能健康地推動，免去教師的壓力感及學校過強的主導，以免扼殺教師真正的專業發展。院校協作計劃中準老師以後輩的角色觀察有經驗的老師上課，在老師方面，他們更會以身作則、為後輩提供最佳的榜樣，而準老師亦能從旁觀察自己設計的計劃得以實踐、如何實踐，提供他們更深刻的反思度向及回饋經驗。

五、總結

Hoyle (1983) 提出更高層次的「延伸」的專業，教師不單是以自身出發改進自己，並期望貢獻他人，回饋整個教學專業群體。香港的課程發展處、教師中心、優質教育基金、地區專業交流網絡、學科團體、教學專業人員協會以及其他官方非官方及私人的教業組織，都應為教師提供更多促進專業發展的機會，發展更多有創意的專業交流，並且透過每個活動增進各層面、各種角色與及各個階段的教師專業發展。本書分享的院校協作計畫的理念、精神與及內容，有望可以成為學校專業發展的重要策略之一。

參考書目

- 石中英 (2001)。《知識轉型與教育改革》。北京：教育科學。
- 宋達能(2002)。《香港高等教育--- 大學教育資助委員會報告》2002 年 3 月。
香港：大學教育資助委員會
- 周淑惠 (2002)。《幼兒教材教法：統整性課程取向》。台北市：心理出版社。
- 李志雄 (2008)：中國歷史教育與時並進。
<http://paper.wenweipo.com/2008/01/28/WW0801280007.htm> (2009 年 8 月 14 日讀取)
- 李坤崇，歐慧敏 (2000)。統整課程理念與實務。臺北市：心理出版社股份。
- 林美玲 (2001)。《多元智力理論與課程統整》。台灣。高雄復文。
- 林碧霞(主編)，梁麗嬋，曹春生(2006)。《龍騰奧運》。香港：學友社。
- 林智中，楊錦全(2000)。統整是大潮流嗎？。《香港地理人》第 163 期。
http://www.hkga.org/publish/hkgeo/vol_163/v163_01.htm (2009 年 8 月 14 日讀取)
- 香港教育學院(2006)。新藍圖縷述發展方向。輯於《學教喜悅》2006 年第一期。<http://www.ied.edu.hk/jol/jol13/data13/index-e-2.htm> (2009 年 9 月 13 日取讀)
- 香港資訊校園網：課程統整：從體驗中認識少數民族；
http://www.hkcampus.net/tec_zone/article.php?containerid=13869&folderid=71
(2009 年 9 月 2 日讀取)
- 莫禮時(1996)。《香港學校課程的探討》。香港：香港大學出版社。
- 教育輔導視學處(2000)。《表現指針小學適用教與學範疇》。香港：政府印務局。
- 教育署及人力資源統籌科(1991)。《學校管理新措施》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1990)《教統會第四號報告書：課程與學生校內行為問題》。
香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1992)。《教育統籌委員會第五號報告》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1996)。《教育統籌委員會第六號報告》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1997)。《教育改革建議：終身學習，自強不息》。香港：政府印務局。

教育統籌委員會(2000a)。《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》。香港：政府印務局。

教育統籌委員會(2000b)。《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。

教育統籌委員會(2005)。《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。

張兆芹(2000)。終身學習化社會中教師繼續教育新體系研究。輯於香港教師中心教育研究小組編，《教師在職進修與終身教育(華人地區)國際教育研討會論文集》，頁102-106。香港：政府印務局。

張華(主編)，鐘啟泉(2001)。《世界課程改革趨勢研究：上卷》。北京：北京師範大學。

張簡淑姿(2007)。多元化的新高中選修科。

http://www.hkheadline.com/news/headline_news_detail.asp?id=37775
(2009年9月4日讀取)

梁偉倫(2002)。香港小學課程統整的展望。輯於<<教育曙光>>第46期，頁45-50。黃光雄(1996)。課程與教學。臺北：師大書苑。

黃炳煌(1995)。談課程發展的一些基本概念。輯於《教改通訊》第11期，頁41-43。

黃政傑(1997)。課程改革的理念與實踐。臺北：漢文。

葉登平(2008)。新高中課程規

劃。<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=6410> (2009年8月14日讀取)

黎李淑靜(2007)。小學常識科的課程領導和管理。

http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_6767/071127_2web.pdf
(2009年9月14日讀取)。

課程發展處(2004)。《校長及教師專業發展課程》。香港：教育統籌局。

課程發展議會(1992)。《小學課程指引》。香港：香港教育署。

課程發展議會(1996)。《學前教育課程指引》。香港：香港教育署。

課程發展議會(1997)。《中學課程綱要 社會教育科(中一至中三)》。香港：政府印務局。

- 課程發展議會(2000)。《學會學習·學習領域，個人，社會及人文教育：諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2001a)。《學會學習——課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2001b)。《學會學習：終身學習，全人發展》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2002a)。《小學常識科：課程指引(小一至小六)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2002b)。《個人，社會及人文教育：學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2002c)。《科學教育：學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2002d)。《基礎教育課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會(2006)。《學前教育課程引》。香港：教育統籌局。
- 課程發展議會，香港考試及評核局 (2004)。《新高中課程核心及選修科目架構建議：諮詢初稿》。香港：教育統籌局。
- 課程發展議會，香港考試及評核局(2007a)。《通識教育科課程及評估指引(中四至中六)》。香港：政府物流服務署。
- 課程發展議會，香港考試及評核局(2007b)。《中國語文課程及評估指引(中四至中六)》。香港：政府物流服務署。
- 課程發展議會 (2009)。《新高中課程指引 第一冊 實現新學制遠景的學生課程》。 <http://www.lcgss.edu.hk/NSS/chi/Booklet%201%20chi.pdf> (2009年10月19日讀取)
- 羅天佑，鄭雅儀，勞傳燕華(2002)。《小學跨學科(常識科)課程學習活動設計匯粹》。香港：香港教育學院。
- 蘇漢波 (2008)。應用學習：一個屬於大家的課程。
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeid=6488&langno=2> (2009年8月2日讀取)
- Au Yeung, Y. C. (1997). Professional development of primary school teachers. In K. M. Cheng, K. H. Chan, Y. C. Au Yeung, K. C. Wong, & M. K. Tam (Eds.), *Educational administration in Hong Kong*. Hong Kong: Open Learning Institute Press.

- Asbeck, A. L. M. (1993). *'Integrative learning from the student perspective: a case study'*. Unpublished Doctoral thesis, University of North Dakota, Department of Education.
- Beane, J. (1995). Curriculum integration and disciplines of knowledge. *Phi Delta: Kappan*, 76(8), 616-622.
- Bartos, R., & Souter, R. (1982). What are we teaching in educational foundations? *Journal of Teacher Education*, 33(2), 45-47.
- Bellanca, J. (1994). The evolution of professional development. In J. Bellanca (Ed.), *Designing professional development for change: A systematic approach* (pp.5-15). Columbus: Battelle Press.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university : What the student does* (2nd ed.). Philadelphia: Society for Research into Higher Education.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Belknap Press.
- Calderhead, J. (1988). *Teachers' professional learning*. New York: The Falmer Press.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (1995). Content knowledge translation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401.
- Chickering, A. W., and Gamson, Z.F. (1987) *Active learning in large classes and with increasing student numbers*. Sheffield: CVCP Universities' Staff Development and Training Unit.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Day, C. (1986). *Staff development in the secondary school: Management perspectives*. London: Croom Helm.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elliot, J. (1990). Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 280-298.
- Fogarty, R. (1991a). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*,

49(2), 61-66.

- Fogarty, R. (1991b). *The mindful school: How to integrate the curriculum*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. G. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1989). Project zero: An introduction to art propel. *Journal of Art and Design Education*, 8 (2), 167-182.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Good, C.V. (Ed.). (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill.
- Gow, L. & Kember, D. (1993) Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Education Psychology*, 63, 20-30.
- Hall, G. E., & Loucks, S. (1978). Teacher concerns as a basis for facilitating and personalizing staff development. *Teachers College Press*, 80(1), 36-53.
- Hoyle, E. (1983). The professionalization of teachers: A paradox. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (2nd ed.) (pp. 44-54). London: Institute of Education, University of London.
- Horgan, J. (2003). Lecturing for learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching & learning in higher education: Enchanting academic practice* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum, design, and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., Ng, S. Yan, L. and Yum, J.C.K. (2000). *Action learning and action research – improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Krupp, J. A. (1984). *Mentor and Protégé Perceptions of Mentoring Relationships in an Elementary and Secondary School in Connecticut*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lam, B. H. (2007). Linking theory to practice: Active learning in mass lecture and tutorial. In B. H. Lam, K. T. Tsui, & S. K. F. Hui (Eds.), *Reflections on applying mass lecture plus tutorial approach in teacher training*

- programme in Hong Kong* (pp.19-35) . Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Leung, W. L. (1999). *Curriculum innovation in Hong Kong: A study of the Perceptions of Primary School Teachers*. Paper presented at the Biennial Conference of Australian Curriculum Studies Association, Perth.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 297-351). Washington: DC: American Educational Research Association.
- Llewellyn, J. (1982). *A perspective on education in Hong Kong: A visiting penal report*. Hong Kong: The Government Printer.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loucks-Horsley, S, Harding, C. K., Arbuckle, M. A., Murray, L. B., Dubea, C., & Williams, M. K. (1987). *Continuing to learn: A guide book for teacher development*. Andover, Mass: Regional Laboratory for Education Improvement of the Northeast and Islands.
- Martin, E. & Ramsden, P (1992). *An Expanding Awareness: How Lecture-Change their Understanding of Teaching* . Paper presented at the HERDSA Conference, Gippsland.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59 (1), 14-19.
- Morris. P. (1995). *The Hong Kong school curriculum: development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pamela, R. Aschbacher. (1991). Humanitas: A thematic curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 16-19.
- Noordhoff, K., & Kleinfeld, J. (1990). Shaping the rhetoric of reflection for multicultural settings. In R. T. Clift, W. R. Houstoun, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 163-185). New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and psychology of the child..* New York: Oxford University Press.
- Pratt, D (1992) Conceptions of teaching, *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pring, R. (1972). Curriculum integration. In Hooper, R. (Ed.). *The cumiculum:*

- Context, design and development*. Edinburgh: Oliver and Boyd, Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London; New York: Routledge.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shoemaker, B.J.E. (1989). Integrative education: A curriculum for the twenty-first century. *OSSC Bulletin*, 33(2), 5.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tamir, P. (1990). Teachers knowledge. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 2). Oxford: Pergamon Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West-Burnham, J., & O' Sullivan, F. (1998). Professional development: An overview of the Issues. In J. West-Burnham & F. O' Sullivan (Eds.), *Leadership & professional development in schools* (pp. 3-27). London: Financial Times Pitman.
- Zeichner, K. (1986). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, II (5), 565-75.

作者簡介

林碧霞博士在香港完成教師專業培訓後，再赴海外修畢教育榮譽學士及教育碩士研究學位。並於 2000 年以優異成績在香港完成哲學博士學位。在學期間，曾多次代表學系擔任公開課堂教學示範，並獲得教學實習優異成績的嘉許。林博士曾為香港浸會大學講師及香港理工大學研究統籌。加入大專教育界前，林博士是一位中學老師，任教視覺藝術，英語及音樂。林博士現為香港教育學院課程與教學學系副教授，主要教授的科目包括課程與評估與及教師專業發展；她亦為教育局舉辦的小學課程發展主任及中學中層管理專業發展課程擔任課程設計與及培訓的工作。

林博士的文章持抱剖析教育現況以提升教育專業的理想，分別發表於學術期刊、專業期刊、與及本港報章，近期更出版廣泛發行的教育叢書與及教材專輯。

同時，林博士也致力推動中、小學及大專院校的學與教，相關的著作包括有：《在香港教師培訓課程中實踐大班教學及小組導修模式的反思》(2007)、《活潑教學的理論與實踐》(2009)、《利用提問教學法提升學生學習的效能》(2006)、《透過行動學習改進大學教育》(2002)、《行動研究夥伴的角色》(2000)、《專業教學技巧》(2002)、《龍騰奧運：通識課程及教材範例（中、小學版）》(2006) 與及一個名為《活潑教室》的教學專業發展支援網站：<http://www.ied.edu.hk/aclass/>

本書是根據林博士於 2007-2008 年度在香港教育學院一年全日制學位教師教育（中學）文憑課程中推動的一項院校合作教學研究計劃的內容而編制而成。這個教學發展計劃亦被香港教育局邀請作為學校教師專業培訓活動之一。

