

香港通識教育科的現況及前瞻

林德成、李子建

香港教育學院

摘要

本文從三種不同課程實施的取向，討論通識教育科的現況和發展。在課程實施的過程中，學校和教師偏向以相互調適取向實施通識教育科課程，並以不同的單元設計和教學方式進行，當中發現種種挑戰。本文建議，未來的課程實施宜邁向創生取向（或稱締造取向）。

關鍵詞

通識教育，課程實施，課程發展

甲、緣起及研究方法

時光飛逝，轉眼間曾掀起香港教育界激烈討論的通識教育科（下稱通識科），已推行了三年，第一屆通識科的公開考試結果也已揭曉，初步衍生了一些成功的經驗，也察覺到一些挑戰，是時候為它把把脈，以檢視其現狀，總結其經驗，思考其未來。

作為新生科目的通識科，能否取得持續的成功和發展，達到預期的效果，有賴於課程之實施模式及策略的恰當選擇。因此為通識科「把脈」，是包括釐清其課程實施的理論脈絡，亦同時需要檢視該科現今施行的狀況資料，方可得出具有啟發性的結論，冀有利其將來之課程發展。本文除了筆者之課程理論探討，亦着重引用質化及量化資料及數據之分析。量化資料是參考兩個民間大型通識科之現況調查（其一為2012年，香港教育專業人員協會（教協）、香港通識教育教師聯會及嶺南大學做的問卷調查，調查對象

包括 647 名通識科老師及 2,806 名學生，內容主要涉及他 / 她們對通識科之教與學的觀感。另一為教協從 2010 至 2013 連續四年都有做的通識科老師觀感調查，平均每年皆有 800 份有效問卷）。至於質化資料方面，主要來自筆者分別訪談兩位資深通識科專家暨老師專業培訓員——陳岡博士及黃志堅先生。訪談以非結構形式進行，環繞着兩位對現今通識科現況之個人觀感，及探討兩位對通識科前境作專家之闡析及建議。下文首先從課程實施理論層次分析通識科現今之實施狀況，並作出專業之建議，望能導引通識科走上較理想的發展蹊徑。再從量化結合質化之研究分析結果，找出通識科現今推行情況之強弱項，並以專業意見提出強項之鞏固及弱點之修訂建議，目的亦是作出前瞻性之改善建議。

乙、課程實施模式之檢視

所謂課程實施，即將課程現狀導向所欲的學習結果，也就是將課程計劃付諸行動的過程。就算再完善的課程設計，若不能得到教師的理解與接納，並將其於課堂中付諸實施，都始終是「文本」而已（黃政傑，1994）。

一般而言，課程實施有三種模式（忠實模式、調適模式及創生模式）（李子建、黃顯華，1996；鍾啓泉，2005），以下筆者先對這三種模式作一簡單分析，為通識科的課程實施現狀的剖析提供理論的參照。

- (1) 忠實取向（fidelity orientation）的課程實施，是指課程實施為忠實地執行課程計劃的過程。因此，在這種取向下，課程成功與否，其標準在於最終實施之課程與預定課程計劃的落差程度。實施的課程愈接近預定的課程方案，則愈為忠實，也愈成功。反之，若與預定的課程計劃差距愈大，則愈不忠實，效果愈差。這種取向強調的是預定計劃之優越性及重要性，負責實施的教師則被視為教學「技工」，應忠實地執行課程專家所制定的各項細節。可以說，這種取向沒有給予老師任何修訂或彈性調適課程的空間。忠實取向若走到極端的地方，可能變成課程當局為了切實執行一己的課程觀，而設計一種「防老師」（teacher-proof）的課程，要老師鉅細無遺的執行課程指引每項細節，因此損害老師的課程專業地位。另外一種不利學生學習之情況，就是老師礙於形勢，往往把不適當的課程硬套在學生頭上，或是奉行一種「陽奉陰違」式的「表面課程」（surface

curriculum) (Bussis, Chittenden & Amarel, 1976) , 俱大大損害學生學習利益。

(2) 相互調適取向 (mutual adaptation orientation) 是人們認識到「忠實取向」之限制及缺憾而衍生的一種較符合現今教育脈絡及現代思潮的課程實施模式。在這種實施模式下，教師作為課程實施者，會考慮中央頒布下來的課程應如何在其課室裡實踐，或作出調整，以適應其課室情境的特殊需要。這意味着老師身為課堂之課程實施者，總是在因應各種具體實踐情境而調整既定的課程方案，以適應學生的特殊需要。因此，調適模式要求教師充分發揮自己的實踐智慧，對中央課程、學校情境及學生之需要進行綜合考慮，以塑造有效的校本 / 班本課程。顯然，這種課程實施模式，對老師的專業要求很高。老師既要能充分理解中央課程之關鍵概念、核心技能及態度，又要清楚其學生之學習能力、需要及特性，才能剪裁一套能平衡中央及校本需要的課程。

(3) 創生取向 (或稱締造取向) (curriculum enactment orientation) 下的課程實施，則是師生在具體的課堂情境中共同合作、創造新教育經驗的過程。因此，根據這種取向，真正課程並不是在實施之前便預定下來，它是因應情境、人物而衍生出來的，有着解放教育理性之功用。此種課程可能完全脫離中央課程而出現為一種師生共塑的實驗性質的課程。

通識科課程作為一門文理綜合的科目，是由「自我與個人成長」、「社會文化」及「科學、科技與環境」三個學習範疇組成，強調跨學科思維技能的「獨立專題探究」(課程發展議會、香港考試及評核局，2007)。其在學校和課堂層面的實施則涉及單元的規劃、教學人員 (及團隊) 的組構、教師運用各教學方法和評估方式的變化、學生在「獨立專題研究」的參與和學習，以及課程與公開考試的配合等不同環節，情況頗為多元化和複雜。因此有效的實施，必然要求教師作為「課程主人」，因應自己所處的教學情境對課程進行調適。因此，忠實取向的課程實施並不適用。

另一方面，現有的通識科中央課程指引在課程目標和內容架構上給出了頗為明確的指引，同時亦為教師詮釋、修訂和剪裁課程提供了空間，即是說，中央的課程政策乃鼓勵教師採取調適的課程實施取向——也就是鼓勵各學校因應其學校特色、學生程度、通識科老師的課程知能及覺知，設計一個平衡中央通識科要求及個別學校師生需要的調適課程。

然而，正如上文所說，課程調適對老師的課程知能及課程覺醒均要求甚高，缺乏相應經驗的教師難免遇到困阻。因此，就較理想的情況而言，部份學者如林德成（Lam, 2007）認為通識科的推行宜以全校課程發展取向（whole-school curriculum development approach）較一個教師合作團隊的 2 至 3 位教師的組合為佳。這是由於少數教師的協作可能會導致「小圈子」合作，而通識科以外的教師可能會採取「隔岸觀火」的態度看待通識科，學科間將會出現競爭的情況。

林德成（Lam, 2007）根據過往目標為本課程和香港躍進學校計劃（Lee, 2006）的經驗，認為若通識科以全校取向推行，能產生校內不同教師在視野上的融合（fusion of horizons）（Gadamer, 1975），對學生和教師在議題上不同的見解能產生良性的互動和對話，理性地探討對方觀點上可能存在的誤解與偏見。這種不斷互動而衍生話語融合的方式在某種程度上符合創生或締造取向精神。這種全校課程發展取向，要求學校重視「互動」、「溝通」和「決策」，「創造課程發展空間」，令學校成員能「集思廣益」、「建立共享目標和信念」（Lam, 2007, p.52-56）。將這些條件及氛圍轉化成可操作性的學校課程舉措，就是可以看成通識科（尤其是「獨立專題探究」一環）是一師生共同塑造之通識探究旅程，學校是成功形塑為一所「思考的學校」（a thinking school），內裡孕育多元聲音、多元批判、多元視界及多元締造之環境，有締造意識及能力之老師及學生可跨越現今通識科之藩籬，互相支持砥礪下探索一面又一面之新的視界。這種情境氛圍正是通識科老師從現今之「調適取向」，慢慢邁向真正「創生或締造取向」之必經過程，也標誌着「創生或締造取向」之可欲性（desirability）及可行性（possibility）。

朱嘉穎（2009）亦有類似看法。她從教師專業發展理念研究香港某大學開設有通識教育課程發展與教學的碩士課程學員的看法，部份結果顯示（頁 64-65）：「教師在實踐理念的過程中，需要對所處的教學情境作出分析和判斷，並根據這些判斷對所採用的理念作出適切的調適……雖然，來自不同學校的不同教師對同一理念的解讀會因為個人經驗和情境脈絡的不同而出現差異……在彼此的分享和交流中，學員們增進了個人對相關理念的認識和理解。更為重要的是，在一個有相同目標的學習共同體中，學員們找到了志同道合的同行者，即使面對困惑，教師情感上的負擔也得到略微的釋放」。因此，無論在校內或校外，如果個別或少數教師能超越校內「學科」藩籬，以開放互動的心態建立校內及校外的「學習社群或共同體」，這有助於締造老師們對通識科的精神更接近理解，就算不能建立完全一致的看法，至少「和而不同」，尊重對方多元的觀點。

易言之，就通識科的課程實施來說，傳統理論中所強調的相互調適取向是必要的，然而當前更為重要的是鼓勵一種全校課程發展取向，建構師生及師師的學習社群，為學校邁向創生取向的課程實施創造充足的條件和寬鬆的環境。

丙、課程實施的問題與反思

探討通識科課程實施這課題，讓我們首先從課程的單元規劃來看，吳家傑、李子建、楊秀珠（2009）根據他們所支援的學校經驗，認為單元規劃策略大致可分為三大類型。第一類為六個單元鋪排，獨立地施教，然後以跨單元方式補習，偏向「科日本質」的立場，較強調「獨特專有」的取向。第二類為六個單元鋪排，不過先讓學生認識不同單元的相關概念，假定六個單元有相若的深度，偏向「單元本質」的立場和「兼容等同」的取向。第三類是把六個單元再細分為 7 至 12 個主題，再按同一單元不同主題的深淺、學生學習的需要作調動，較偏向「順序本質」和多元化的取向（吳家傑、李子建、楊秀珠，2009，頁 71）。這些策略反映出不同學校及教師對通識科課程的單元規劃具有多元化的現象，究竟哪些策略較配合學生的需要和促進學生學習成果，仍有待進一步研究。

另一方面，通識科課程及評估指引中強調通識科的教學應達到三方面的效果，即所謂的 ABC，Awareness、Broadening 及 Critical / Creative thinking。

社會事宜的「察覺」（Awareness）是指學生對社會、國家以至國際大事產生興趣，對自己身為社會公民的身份、權利及義務之覺醒。觀乎現狀，這方面通識科的課程實施，似乎頗有成效，如愈來愈多的中學生參與公共社會活動（如社會示威），且其中個別領頭者的表現令人刮目相看。但這些現象是否確實為通識科學習之結果，尚需實證研究加以證實。許實強亦有撰文，促各界更謹慎看待通識科之公開考試成績與近年來青年人參與社運激增之微妙關係（許實強，2012）。

至於 Broadening 所指的「擴闊知識及視界」則似乎並未「到位」，而且遭到教師與學生之批判，認為課程覆蓋面太廣，令教與學均見困難。Critical / Creative thinking，即批判 / 創意思考。現階段學生在這方面的表現亦有待加強。有報章報導，網上討論區發現年青人容易墮入簡單「二分法」謬誤，採取非黑即白及「不支持 XXX」等於「反對 XXX」等角度看待事物。總體來說，年青人較前更關注社會政治事宜，但其視野及批判思維，尚有改善空間。當然，這種觀察亦須取得實證證據，立論方能成效。

2012 年度首屆文憑試結果出爐，通識科考獲二級程度的考生達 90% 之高。從數據來看，通識科的課程實施似乎是成功的，然而對課程實施者——教師的問卷調查卻顯示，當前的通識科課程實施中尚有不少問題，亟需我們關注和回應。

有關通識科的實施情況，上文所說共做了兩個大型調查研究。現將兩個調查之重要發現歸納如下：

2012 年之教協、香港通識教育教師聯會及嶺南大學做的問卷調查發現，老師認為通識科發展的首六個主要困難和挑戰，依次是：（1）要照顧太多學生、（2）學生水平不足以應付課程、（3）學生對課程內容不感興趣、（4）教育當局的考評指引不清晰、（5）缺乏好的教材，及（6）教育當局課程指引不清晰等。學生方面，所面對的主要困難和挑戰，包括：（1）課程內容太廣和缺乏焦點、（2）老師的相關知識及支援不足、（3）通識的考核方法令學生難以捉摸其評分標準、（4）學習通識變成了背誦術語等的考試技巧、（5）沉悶、（6）工作量太多，及（7）難度過高等等（頁 14）。另外，一些重要的調查數據亦列舉如下：

1. 超過一半學生（55%）對獨立專題探究最不感興趣，有超過六成教師及五成學生認為需要刪除；
2. 有四成教師及學生認為學生做獨立專題探究時，是馬虎了事；甚至有約三成教師及學生認為學生做獨立專題探究時，有弄虛作假情況；
3. 約六成教師和接近五成學生認為，通識科內容太多；
4. 接近一半教師不滿負責通識科和考評官員的專業水平，課程指引之清晰度，及教學支援。

2012 年教協所做的調查結果則顯示，連續四年通識科老師認為任教該科的最大之四個困難，分別為：（1）照顧學生學習差異、（2）準備 / 更新課程教材、（3）處理獨立專題探究、（4）教授學生批判、反思和獨立思考能力，其中「照顧學生學習差異」一項連續四年居於首位。

該調查有另一個令人感興趣的發現，有超過三成老師對帶領學生進行「獨立專題探究」的信心在 5 分或以下，為第二個最沒信心項目（第一個為教授「現代中國」）。而且平均每位老師須帶領 35.7 學生進行「獨立專題探究」，甚至有 18% 老師竟是帶領 50

人之鉅！

另外，有關修改課程建議方面，大多老師認為須「減少課程內容」（69%）、「刪減單元數目」（60%），或「將部份單元轉為選修」（57%）。

上述兩個調查結果跟質化訪談結果有頗大共同點（質化訪談是筆者圍繞着「你認為現今通識科的現況及困難為何？」及「你對你所指出的困難有何改善建議？」兩大課題，向兩位專家作一非結構式訪問）。問卷調查歸納出來的結果大致是（1）每班學生太多，以致學習差異大、（2）學習範圍太深太闊，而且課程及考評的指引不清晰，以致老師被迫「過度教學」（over-teaching）、（3）師生都對「獨立專題探究」感棘手，及（4）老師對提升學生之批判思維及獨立思考能力欠信心。訪談結果也歸納出三點，指出目前通識科教師最關注的問題分別是「過度教學」、課程指引中的目標轉化欠清晰及「獨立專題探究」定位失衡。三者亦互為影響。「學習差異大」問題涉及學校資源及教育局的「小班教學」措施，短期內也未見解決之契機，故此，本文暫不贅言。而對於提升學生之批判思維一項，將於下文闡析。現集中分析其餘三個議題如下：

一、「過度教學」及改善建議

通識科之所以會導致「過度教學」，是因為六個單元對大多數老師和學生來說太闊太深，老師們都因為憂慮公開考試要求很高、範圍很廣，而選擇多教一些內容，力求寧濫莫缺，以保障考試成績。當然，這也與課程指引不夠具體清晰有關。例如在「科學、科技與公共衛生」單元中，課程指引建議可探討下列課題及副題：

公共衛生與社會發展的關係，如：

- 用於公共衛生服務的資源及資源分配情況
- 文化、制度及經濟等因素對生活模式的影響
- 教育對公共衛生的影響

（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁38）

上述第一個副題所包含的教學範圍較清晰具體，學生及老師能清楚知道哪些知識概念跟此是相關的。但另外兩個副題所觸及之範圍則過於廣泛而至模糊不清，師生不知從何入手。最近香港通識教育教師聯會做了一個中期通識科課程檢討，針對這「過度教學」

問題，作了三個「瘦身方案」建議，同時亦作出一忠告——「若刪剪太多，則可能有損通識作為必修科所需的闊度，宜小心平衡」（香港通識教育教師聯會，2013），值得各界熱心通識科發展人士深思。

二、課程目標轉化不清晰

課程目標轉化對教與學的影響，固然與課程目標本身的闡述有關，但現時香港學校教育中的考試的「倒流效應」（washback effect）（Wall, 1997）亦是問題的癥結之一。因為，相對於課程目標指引，公開考試的形式和內容似乎更直接影響着教師對課程的規畫、教學和校內評估的設計。如兩位訪談學者反映，教師希望評分標準能作較長期之穩定化，及現行之「標準參照評核模式」（standard-referencing assessment）能更公開和清晰，並且提供更多的答題範本（sample scripts），以便於他們因應評估標準來準備教學。

有關方面應對課程目標的轉化加以更為具體的說明，以幫助教師對教學的重點有更清晰的理解與把握，但另一方面，持份者也應警惕這種「為測驗而教學」（teaching for the test）的課程實施行為，避免通識科老師為了應付公開考核之廣度，而犧牲教學上之深度，喪失了通識科獨有之意義及貢獻。（註：根據最新發表的《通識教育科課程與評估資源套——釐清課程、評估有方》文件（香港特別行政區政府教育局、香港考試及評核局，2013），內裡羅列不少各單元的學與教重點及建議探究例子，均切合實際教學目標和學生需要，可消弭上文所批評之「課程目標不清晰」之弊）。

三、「獨立專題探究」之落差

「獨立專題探究」（Independent Enquiry Study, IES）定位失衡是另一較為突出的問題。根據香港課程發展議會，通識科的獨立專題探究，「容許學生在獨立專題探究部份選擇適合自己的興趣和志向的課題進行探究」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁7）。IES是通識科學習重要的一環，其設計旨在提供一種自主學習的經歷，讓學生負起學習的主要責任，並發揮自我管理能力，以進行自訂主題的探究研習。「而教師的責任是幫助學生達到他們的學習目標，隨着學習者的能力增強，教師的輔助應該逐漸減退，以便將學習的控制權逐步轉移到學生身上」（頁81）。因此通識科的獨立專題探究，如果實施得宜，可逐步邁向前文所說之創生或締造取向的課程實施理想。

然而教協及通識教師聯會的調查卻發現獨立專題探究中的「弄虛作假」情況不少。

能力不逮的學生做來叫苦連天，教師的教導、監督及批改也吃力不討好。原因是教師很多時候將其視為學術研究，以致會操練學生統計方法、問卷調查及訪談技巧，而非一種自主探究的學習活動，結果令學與教束手縛腳，效果不彰。

筆者建議撥亂反正，減低現在因公開考試而要求高度標準化的評估要求。考評局應多下放權力予學校更好設計獨立專題探究，使之與校本評估作無縫式結合，為教師恢復獨立專題探究本來面貌——探究為主的學習活動——提供空間。香港通識教育教師聯會的中期報告也有檢討「獨立專題探究」之存廢，亦提出若果取消獨立專題探究，則「學生[會]失去一個甚有學習意義的學習活動」，其言亦堪咀嚼。

丁、課程未來發展之前瞻

對於以上問題的解決，通識科教師作為課程實施者亦有自己的觀點和建議。香港教育專業人員協會教育研究部（2012）的調查結果顯示，教師認為下列九項措施是解決通識科問題最有益的措施（2010及2011年前九名的排序相同）：（1）小班教學、（2）增加通識常額教席、（3）更多專科資源、（4）增撥學習差異資源、（5）暫緩自評外評、（6）轉為選修選考、（7）只評合格或不合格、（8）評審通識教科書，及（9）提供更多到校支援（頁34）。除了增撥人手和資源外，教師也期望在「獨立專題研究」和「課程範圍」方面有所改善。需要強調的是外部的資源、環境與評核固然是影響課程實施效果的重要且必要之因素，但通識科要真正邁向「創生或締造」的課程實施取向，更為重要的是教師之間、師生之間應視通識科為一持續性之教與學成效之探索旅程，不可輕言放棄。通識科出現問題的成因頗為複雜，可能是學生之獨立思考及批判思維能力不彰，也可能是老師的教學效能有待強化或批判思維及意識不高。後者構成了重要的教師課程知能及意識需再提升和探究之課題。這兩方面之提升都會有助老師課程績效，不容輕視。要做到這種多元視域交流，以達致「視域的融合」，課程發展處、學校課程領導階層、大學師訓機構及通識科教師學會組織，皆可多舉行全校老師專業對話、同儕對話、學者老師對話、邀請外界講者、及師生對話等活動。藉着這些對話及視界交流才能令老師……

能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，才可能有所覺醒

(*awakening*)，才可能激發「課程意識」(*curricular consciousness*)、促進「教學覺知」(*pedagogical awareness*)……(甄曉蘭，2003，頁72)

有了這些「課程意識」及「教學覺知」，老師便會「知道」和「明白」更多，並能建立一個多面向的知識庫，及擁有專業覺知精神，知所批判，及知所捍衛。只有這樣的老師及其產生的多元批判情境脈絡，才能教導出有獨立理性及批判思維的下一代。也只有這樣的學校課程氛圍才能產生真正的「課程共識」，乃至「視域的融合」，實現通識科課程的「創生或締造」課程觀(白雲霞，2003，頁60；李子建，2010，頁14；Lam, 2007)。

因此日後通識科的發展，除了考慮小班教學及增加常額通識科老師外，大學、教師教育機構、課程發展處及通識科老師學會，應多重視協力挑起提升老師課程知能及意識責任；共同形塑一全港性的專業對話及視界交流平台，俾能讓通識科老師對不同聲音和經驗多見、多聞、多思考、多交流，從以重構其課程觀及教學實踐。至於各學校之領導層及課程領導亦宜配合這一大環境之對話交流氣氛，多做一些相應的教師發展工作。容萬城(2005)指出三種專業教師發展模式皆適合通識科老師，分別為知識與技能發展、自我理解及生態轉變¹(Hargreaves & Fullan, 1992；李子建，2002，2005)。筆者認為其中之「自我理解」模式似適合本文所指之建構校本對話及視界交流氛圍。若能成功建構及持續發展，及過渡至「生態轉變」模式，必能形塑全校學與教之多元化及批判思維模式，令老師及學生得益，也令通識科獨有的學科貢獻得以彰顯。

鳴謝

本文承蒙資深通識科專才及老師培訓專家黃志堅先生及陳崗博士給予寶貴意見，令內容充實及有實質可貴的論證及啓示，在此謹表謝忱。

1 第一種知識與技能發展模式主要是培養老師反思和行動研究、團體學習、溝通和解難能力；第二種自我理解模式多培養教師的反思、鼓勵老師與他人分享知識和收集資訊，藉以建構共同目的、願景；第三種生態轉變模式乃重視團隊工作、教師學習的自主性，並透過建立互信而合作的變化、促進集體學習和學習社群的建立。

參考文獻

- 白雲霞 (2003)。《學校本位課程發展理論、模式》。台北：高等教育出版社。
- 朱嘉穎 (2009)。〈教師專業發展理念的剖析——以香港通識教育科為例〉。《教育學報》，36 (1-2)，53-75。
- 吳家傑、李子建、楊秀珠 (2009)。〈從單元規劃看新高中通識教育科的課程詮釋〉。《香港教師中心學報》，第 8 卷，64-72。
- 李子建 (編著) (2002)。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。
- 李子建 (2005)。〈專業發展社群、教師發展與課程發展〉。《香港中文大學教育學院第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》，頁 97-109。
- 李子建 (2010)。〈「通識教育支援計劃」的理念〉。載宋兆國、吳家傑、李子建、楊秀珠、葉殿恩 (合編)，《新高中通識教育科學與教資源冊》 (頁 10-18)。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系「通識教育支援計劃——課程銜接與發展」。
- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程：範式取向和設計》。香港：香港中文大學出版社。
- 香港教育專業人員協會教育研究部 (2012)。《新高中通識教育科調查報告》。香港：香港教育專業人員協會。
- 香港通識教育教師聯會 (2013)。《中期通識科課程檢討報告》。通識教育研究會。
- 容萬城 (2005)。〈香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰〉。《香港教師中心學報》，第 4 卷，43-53。
- 教育局、香港考試及評核局 (2013)。《通識教育科課程與評估資源套——釐清課程、評估有方》。香港：香港特別行政區政府教育局、香港考試及評核局。
- 許寶強 (2012.8.20)。〈考評反映學習成效——從香港中學文憑試通識科成績談起〉。《明報》，專訊。
- 黃政傑 (1994)。《課程教學之變革》。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭 (2003)。〈教師的課程意識與教學實踐〉。《教育研究集刊》，第 49 期，第 1 卷，63-94。
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引 (中四至中六)》。香港：政府印務局。
- 嶺南大學群芳文化研究及發展部統籌、香港教育專業人員協會、香港通識教育教師聯會、新界西通識專業網絡協辦 (2012)。《新高中通識科課程內容研究調查報告》。香港：嶺南大學群芳文化研究及發展部出版。

鍾啓泉（編著）（2005）。《現代課程論》，台灣：高等教育出版。

Bussis, A. M., Chittenden, E. A., & Amarel, M. (1976). *Beyond surface curriculum: an interview study of teachers' understanding*. Boulder, Colo: Westview Press.

Gadamer, Hans-George. (1975). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). UK/New York: Cassell/Teachers College Press.

Lam, J. T. S. (2007). Fusion of horizons: Implications for a hermeneutical learning community approach of implementing liberal studies in Hong Kong. *Education Journal*, 35(1), 39-61.

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

Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopaedia of language and education (Vol. 7: Language testing and assessment)* (pp. 291-302). Bosten: Kluwer.

The present and the future possibilities of Liberal Studies in Hong Kong

LAM Tak Shing John & LEE Chi Kin John

The Hong Kong Institute of Education

Abstract

This paper discusses the status and development of Liberal Studies from three different orientations of curriculum implementation. It is argued that schools and teachers tend to adopt a mutual adaptation orientation to implement the Liberal Studies curriculum with varying modes of module design as well as teaching and learning. Challenges are identified during curriculum implementation. It is proposed that it may be desirable to move towards a curriculum enactment orientation in future implementation.

Keywords

Liberal Studies, curriculum implementation, curriculum development