香港通識教育課程發展評析

趙志成、麥君榮

香港中文大學

香港中文大學香港教育研究所優質學校改進計劃

「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會

二零零六年六月三日

香港通識教育課程發展評析

趙志成、麥君榮

香港中文大學

摘要：

香港高級補充程度會考通識教育科於 1992 年推行至今已超過十年，開設本科的理念是希望學生透過此科達致擴闊視野、提升學習技能的目標。然而，修讀通識教育科的學生人數仍只佔整體預科考生少數，情況至今一直不變。教育統籌局於 2005 年發表《高中及高等教育新學制—投資香港未來的行動方案》，決定於 2009 年新高中學制改革推行時，通識教育科將成爲全港八萬多高中考生必修必考的科目，中學即將迎接通識教育科所帶來的各項挑戰。本文透過整理推行高級補充程度通識教育科課程的發展脈絡，結合爲通識教育科作教師培訓的得著，評析未來新高中學制下通識教育科在課程、教學及評估這三方面的發展，建議推行新高中通識教育科的關鍵因素。

關鍵詞：通識教育、課程發展、議題探究、新高中課程

©趙志成、麥君榮 2006

前言

2000 年教育統籌委員會在香港教育制度改革建議提出終身學習全人發展的二十世紀教育目標（教育統籌委員會，2000），課程發展議會亦隨即發出《學會學習：課程發展路向》諮詢文件，在學校課程宗旨、架構和學習內容上提出了多項改變如提出在課程的短期發展，要在四個關鍵項目促進學生學會學習，並把以往的學科分類改變成八大學習領域，以至利用多元化的學習策略及評估，多樣化的教學資源，多種類的學習機會促進學生學習等（課程發展議會，2000）。一時學校的校本課程改革鋪天蓋地，但其學習成效仍需待更多更長的時間的研究才可以評定。當這種基本上由政策帶動的課程及教育改革仍然受著學者的質疑的時候，如課程改革中呈現的中產價值削弱了基層學生成功機會（Choi, 2005）及教育改革的目標缺乏本土實徵基礎（曾榮光，2006），課程改革已進入另一個階段。

這個課程改革的新階段主要是政府提出一個教育體制的重大改革，由五年中學、兩年預科、三年大學改爲三年初中、三年高中及四年大學。2006 年九月將是首批只接受六年制中學的學生，而課程亦因應三三四的體制改革而有相當重大的轉變，其中一個影響最深和最廣的是通識教育科的推行，是全體中學畢業生必修必考的科目。在有關通識教育科的諮詢文件於 2004 年 10 月推出時，教育界掀起了滔天巨浪，討論和爭辯通識教育科應否如教統局課程發展處所建議的模式推行，尤其是當教育界對通識教育的理念、精神、內容組織結和脈絡，以至教學策略的應用，學習的進程和評核等等都未有足夠的探討和研究數據，以證明全面劃一推行通識科的可行性和必須性，全港中學生必修必考這科好像是一個「押注式」的決定，這個注碼可以是政治上需要，亦可能是專業決定，前者的政治決定是策略上當政府要全面推行某一課程，一定要「統一同步處理才竟全功」的想法常存在政策推行者的腦海中，以往的例子有見於 1994 年的目標爲本課程（教育署，1994），在新課程未成熟的階段已通令必行；從專業角度看，通識教育科看來已推行了十多年（課程發展議會，1991），應有足夠的經驗與知識基礎作參考。可惜，直至 2005 年，有修讀及應考通識教育科的學生是 1444 人，提供課程的學校只有百多所，平均每校只十多人應考，可以反映出這些經驗可能不足以作爲考慮成爲必修必考科目的確證，而且亦沒有完整而具說服力的現行通識教育科評鑑報告以供參考。可惜在新高中課程事在必行之際，上述的爭辯和憂慮已隨著第二和第三次諮詢稿的出現而湮沒無聞了，大專院校都集中於提供培訓課程予教師以應付通識科的推行，學校各持分者都紛紛各自做好準備，有忙於進修、有忙於籌謀如何分配教學人手、有急於在初中推行準備課程等等，而家長只問校名，不問課程的狀況仍然存在，學生則是任由擺佈的一群。**本文希望在通識教育科的發展過程中，整理出新課程的脈絡和提供較堅實的知識基礎，在真正推行通識教育科時有所依據。**

通識教育科的課程架構與知識基礎

高級補充程度會考通識教育科在 1992 年推行時，在《課程綱要》及《香港高級程度會考考試規則及課程》均指出通識教育科的重點不在於要求學生強記知識內容，而是希望學生能夠在通識教育科的學習之中，了解各課題的複雜性、整理學習內容、以至發展批判性思維，擴闊學生的視野和學習技能。而現時，《通識教育科課程暫定稿》則表示，新高中學制下的通識教育科學科內容將佔整體知識的 50%-60%，說明通識教育科將踏入一個同時著重學習技巧及學習內容的時代。那麼，**通識教育科的知識內容是甚麼？是如何形成的？通識教育科的本科知識又是否已具備足夠的基礎，去處理學科內廣泛又複雜的探究問題呢？**這種種問題對於教師準備設計通識教育科的教學內容尤為重要，老師須先了解通識教育科的課程內容及學科知識，才能設計出對應的教學策略以回應課程所需。

新高中通識教育科的課程架構與內容以現行通識教育科課程為藍本，設有六個單元，分別是：「個人成長與人際關係」、「今日香港」、「現代中國」、「全球化」、「公共衛生」、「能源科技與環境」，在各單元下設有主題、探討問題及說明，以協助教師及學生了解各單元的學習內容及有關的討論角度及方向。不過，「說明」所講述的知識內容與探討問題的關係如何緊扣、「說明」本身能否及如何有效地協助學生了解那些探討問題，則因為議題的廣泛性致教授者有不同的理解和演繹，而可能出現更大的學習差異，在通識課程只強調多角度思維、擴闊視野的觀念下，及在現行通識科的經驗中，在關乎只有千多名學生學習的情況下，學習內容的爭辯性相對不強，但當通識作為「全民」學習的學科，可預見未來在內容上的爭論將無日無之。事實上，某些通識教育科的單元知識性強，如「現代中國」下的主題一有關中國改革開放的問題或「能源科技與環境」下的問題，其「核心」或「基礎」知識一定需要訂定，以確保教師所教授的知識能夠協助學生進行議題探究。

以生活素質（屬於單元二：今日香港，主題 1）這個主題為例，諮詢文件中把生活素質的衡量方向訂為經濟、社會、文化、政治及環境五項，並在每個衡量方向下引伸一些重要概念，如：失業率、人均本地居民生產總值、平等機會、多元性、新聞自由、污染程度等等，讓學生透過認識那些基本知識，建構對生活素質的概念及進行議題探究。以上所列舉的概念很多是屬陳述性知識（declarative knowledge），如失業率、生產總值之類，是定義性的，沒質疑之處，亦不需多角度思考，但對於新聞自由、平等機會等概則是較抽象而具爭辯性的，因此，在討論「新聞自由」的概念時，學生要掌握甚麼基礎知識呢？相信是最困擾教師的一個問題。因此不同的教師和學生對生活素質的定義及概念均不同，所牽涉的重點知識亦有差異，各概念之間往往難以磨合及分類。即使能夠綜合這些概念，亦未能完整地構成衡量生活素質的全部條件，所以由概念聚合成的探討問題及主題皆

顯得虛浮，欠缺堅實的基礎。

課程架構難成系統

筆者曾於通識教育科教師培訓課程中要求學員（絕大部分爲富有豐富經驗的中學教師及科主任，包括「個人、社會及人文教育」及通識教育科的在職老師）就生活素質這個主題作課程設計活動，各學員需列出生活素質所牽涉的概念並作分類與整理。結果各學員所得出的概念遠遠超出諮詢文件所列，分類方法亦與諮詢文件所列出的五個向度（經濟、社會、文化、政治及環境）有異，例如有老師把生活素質分成物質生活素質與精神生活素質、個人價值觀與社會價值觀等等。而分類方法即使與諮詢文件類同的老師，其所提出的概念亦與諮詢文件有相當大的差異。**這亦引證現時通識科或其他學科領域的老師難於掌握通識教育科的教學內容及在主題下應教授多廣和多深，亦無法了解學生學習諮詢文件之中的所有概念是否就等於已有足夠基礎知識以探究生活素質這個主題內的議題，可以預見在真正教學時的混亂和無助。**

筆者的課程設計活動的下一步驟是讓學員利用自己所產出的概念，訂定一些可以引介這些概念的探討問題及時事議題。在概念差異甚大的基礎上，各學員所產出的議題亦有所不同。有學員從思想、精神層面的角度去探討生活素質這個議題，引發一些哲學取向的議題，如探討如何達致幸福；有另一些學員則從經濟角度，探討設立最低工資、最高工時對生活素質的影響。這些不同議題之間的差異較之前已略有不同的概念差異更大，不同學校的學生對同一主題便有不同的理解和視野。但教師其實又知道學生需面對劃一的公開評核時，對如何設計探討議題的角度便出現困難，甚至傾向以課程綱要所定或考試的取向爲目標，失卻原有通識教育對理解同一議題但可百花齊放的景象。

筆者亦曾提供相同的議題和資料（香港政制改革）著學員設計促導學生學習的討論問題，其情況也與前兩者相同。有些學員把焦點放於比較不同選舉制度的優劣；又有些學員關注不同人士的立場及其背後理據；另一些學員則關心香港如何才能達致民主。這表示即使教師們在對教甚麼概念、議題、甚至教學資料均達成共識的情況下，教師傳遞上的差異亦可導致整個議題向不同的方向走。至此，我們可以估計，日後全港通識教育科教師在課程設計各個階段，均會出現何等散亂的情況，學科到底爲著教甚麼和學甚麼知識內容均在不斷摸索，各有其不同的詮釋。從推行通識教育的原則及理念看，不同做法、多角度探究正是這科的終極目標，過程中的混亂、嘗試都是必須面對的「惡」（necessary evil）。可惜，當評估觀念未變，配套支援不足時，通識教育的崇高理念就如鏡花水月。

這種概念模糊情況的出現是由於通識教育科的學科知識並不像其他學科

（如：語文、數理、人文學科）般擁有堅實的知識基礎和長久的發展系統，所以未能把學科所提及的現象作清晰的概念澄清。現時新高中通識教育科諮詢文件所擬訂的學習範疇和概念，是建基於以往高級補充程度會考通識教育科之上，再收集大量時事議題，經過分類和整理得出。當中整理的過程和方向並沒有足夠的研究數據知識基礎作支持，亦未有總結以往教授通識教育科的經驗，了解學生學習這些論題時將會出現的概念，所以諮詢文件所得出來的探討問題和說明均呈現散亂的狀況，在這個薄弱的基礎下所整合、建立的課程則更顯得空洞。未來新高中通識教育科的知識內容將佔科目涵蓋範圍 50%-60%，把欠缺基礎的知識內容重要性提升，更會把這問題惡化，學生難以掌握各概念和知識的脈絡和內容。

學習目標「專」「通」兩難

除了通識教育科的知識內容較其他學科模糊之外，通識教育科的學習目標亦出現與其他學科不同的範式。在諮詢文件中，通識教育科的三個學習範疇皆有列明學生透過該範疇能夠掌握那些學習目標，其中大部分均圍繞在學生能夠獲得的技能，如應用知識的能力、思考能力、溝通能力等等，但各單元和主題則並未有說明其獨立的學習目標。這顯示通識教育科將不像以往的學科一般，有清晰的學習目標，學生須學懂某些特定的知識內容，而老師透過解說有關課題，協助學生達至該學科學習目標，並在學習的過程中，同時獲得其他「共通」能力，這是以往較爲熟習的有效學習模式，我們可以在教改「學會學習」的大旗幟下，改變學習方式。我們可以認爲，正因爲以往的學習目標過於具主導性，太有板有眼，學生們都失去批判創造的能力，因此，通識教育科會有截然不同的改變。不過，筆者在有效學習的探究中，認爲有效教學並不一定得一種策略，各種教學方式都可以是有效的，教學策略的錯配（mismatch）而導致學習失效才是嚴重問題（趙志成，2005）。雖然現在的教學以依書直說，完全以教師爲中心的惡劣狀況一定要改變，但亦不一定從「教師主導一切」的一個極端，盪至漫無目標的由學生自主建構（也可以說放任無爲）的學習，而且培育學生的共通能力，高階思維能力，不一定在形式上在類似通識的學科或專題研習上推行，關鍵仍在教師的教學理念及教學策略。在現階段來說，教師同時要處理學習內容及教學策略兩類變因，並不容易適應，亦即是說，教師較有把握的是把自己熟悉的內容透過「新」的要求，以強調學生自主學習的教學互動的方式協助學生學習，但當同時要處理教學策略及不熟悉的內容時就會措手不及。理論上，教師可多進行協作教學以補不足，但事實上，香港教師的教學空間，課程及考試的要求等等，並不是一句多鼓勵教師協作就可解決。

由於新高中通識教育科的設計受建構主義學習模式影響，認爲學生在學習本科前，已從基礎教育中掌握一些學習通識教育科的基本知識，然後可透過議題探究的學習方式，讓學生利用已有知識和多角度分析，建構出一套自己的看法和概

念。而通識教育科的目標則是著重學生能否掌握這套學習技巧，爲自己建構各方面的知識。這種希望從學生的基礎上建構知識的學習方法，本來是其中一種有效的學習方法，**可惜在現時學生學科知識基礎薄弱的情況下，學生難以建構具質素的知識，亦難於把他們的知識組織起來，因而嚴重影響學習效果。尤其主要的是，香港的學生一直受總結性考試主導，塡鴨式教育的薰陶，其學習習慣及學習意識（多做抄寫式家課及選擇塡充及短答式考試）等與課程文件要求學生有自主學習、有批判式思維的建構觀念相差極遠，一個良好的主觀期望（很多教育專家可能會振振有詞的說推行通識教育科或其他改革正是針對我們學生的弱點而做），往往因爲以揠苗助長之勢推行而徹底失敗。**

通識教育科的議題探究教學模式

通識教育科提倡以議題探究的方法進行學與教，期望透過這種模式，學生能夠從多元化的教學活動中學習，以多角度思考和分析議題，並同時在探究的過程中，透過「概念澄清」的過程來認識相關知識內容。甚麼才是議題探究的方法，而這種方法對香港學生的學習會產生甚麼效果，其實值得我們深入研究的，在近年百花齊放式的課程浪潮下，趕時髦式的進行各類貌似建構學習的方法如雨後春筍，特別是一些簡單的學習技巧如腦震盪、以「六何法」問問題，搜集一、二手資料以分析，設計社會式調查問卷等等，很多已在進行專題研習時應用過，但這些基本研習方式與議題探究有甚麼共通之處，及有何相關呢？整個建構式的學習系統其實尙未出現，甚至不可能出現，議題探究的學習模式是否成熟尙待商榷。

現時學生大多在探究學習的初期透過腦震盪的模式，把對議題相關的已有知識一一勾出、分類和整理，作爲進行探究學習的第一步，用以了解議題的背景和相關考慮要素，爲日後進行不同方向和類型的議題探究建立基礎。在發掘探究問題方面，學生在小學階段可能已學懂利用多角度問問題方式，發掘對議題不同層次的研習問題，並選取相關的問題作出探究。但當學生使用上述兩種方法開展探究學習，其實只對議題停留在布魯姆學習目標層次中較低的獲知和理解層次（Bloom, B., Englehart, M., Hill, W., Furst, E. & Krathwohl, D., 1984），並未能提升至應用、分析、綜合和評鑑的層次，所以如何提升學生探究問題的素質是非常重要的一環，這些探究能力的基礎，其實也就是問「問題」的層次，應在不同年級不同學科的學習中打好，當這些方式成熟後，議題探究的作用和效果已經水到渠成，不需以論述（discourse）或術語（jargon）帶動了。

定義問題 VS 探究問題

學生在探究過程當中所發掘的問題，可分爲定義問題和探究問題兩類。例如：「甚麼是生活素質？」、「爲甚麼香港的失業率上升？」是屬於定義的問題。

學生能夠從不同的資料中找出已有答案，無需加入自己的見解和價值即可回答那些問題，是搜集、整理、分類資料的能力。而「工資上升是否等於提升生活素質？」、「社會福利資源應如何分配？」便屬於探究問題，學生須要用已有知識和發現的新資料作爲基礎，加上自己的整理和價值判斷，才能夠得出在這探究過程下的原創答案。然而，學生在作出探究之前，仍需先解決那些定義問題，建立討論和探究的基礎，才能夠進展至解答探究問題的階段。

除了協助學生發掘和研習一些探究問題外，由於通識教育科所涉及的議題多不勝數，需要在足夠的指引和控制下進行議題探究，所以探究的議題範圍不能太闊，亦不能太窄，而且需要從一個問題開始才能夠有助學生學習。一些太闊的議題（如：香港的生活素質）會導致學生從一開始已無從入手，過程中也將呈現散亂的狀況，結果只能得出一些無聚焦的研習結果。太窄的議題（如：五十年來香港失業率的變化），則令學生在搜集資料後無從發揮，搬字過紙式解答問題，學生在當中的獲益不多。而從學生興趣出發的探究問題，才能夠有效地持續推動學生推行更深入的研習，其探究問題也來得較爲清晰。因此，在教學策略方面，不能以空洞的意念祭起議題探究的旗號，亦不能以一句培養學生的多角度、多層次思維的目標遮蓋了通識教育科的議題探究教學的模糊性，所以在教學策略上教師要更踏實地掌握如何透過教學例子提升學生的思維層次，更要在探究的過程中，不斷給予學生不同或層遞式的情景作討論（趙志成，2005）。學生在探究的過程中，被不同情景的價值觀和事實所衝擊，引起思考探究的興趣，引發批判或逆向思維，建構自己對該議題的認識。以「今日香港—生活素質」主題中的貧富差距概念爲例，學生須在認識一些基本對貧窮這議題的概念（如：絕對貧窮、相對貧窮、堅尼系數）及數據資料（如：領取綜援人數、政府的社會福利開支）後，逐步了解社會上不同人士對貧窮狀況的意見和背後理據。學生在認識各方面的理據後，才能發揮綜合、分析和評鑑能力，整理貧窮議題的脈絡，表達自己對該議題的理解和價值觀。學生在這議題下，認識和掌握這種學習模式，才能進一步對不同的議題進行探究，形成多角度思考的學習習慣，在面對不同議題時亦能夠使用探究取向的方法來學習。

「不專而亂通」或爲「通」而「通」

教師在利用議題探究這方法爲學生建構的知識和價值觀的時候，須留意學生所建構的知識，是否與課程綱要所列相符，能否協助學生掌握課題的學習內容。因此，教師若先選擇單一主題，作較聚焦的議題教學，則能有助學生掌握該主題的學習內容。學生在累積足夠的個別主題內容知識後，讓自己的認知層面較爲廣闊，建立足夠的知識基礎，分析和綜合各不同主題的內容，觸類旁通地進行跨主題式探究學習，才達到所謂「通」的效果，則先「專」後「通」，不過學生以至教師在各主題的具體內容上，都最多只做到「半專」及「小專」。若學生在過早

的學習階段便進行跨主題學習，在學習內容輸入不足的情況下，學生的討論及得出的論證則會流於片面、欠缺堅實的理據所支持，未能達致「通識」的效果。因此，在進行跨主題學習之前，須先檢視學生是否已有充足的內容知識，處理跨主題下不同知識系統之間交織成的複雜性，教師不應爲符合跨主題的「良好」意願而進行跨主題學習，不然將會產生學習失效的反效果。上述的分析其實主要針對第三次諮詢稿所建議的例子，如廸士尼及北京奧運等主題，爲了達到通識跨主題的特色，而「製造」出跨主題的探討問題，另在建議中的考試例題「搶包山」一題（教育統籌局、香港教育城，2005），亦可能只爲符合跨主題跨領域而「製作」出來的。

另一項進行議題探究的關鍵前設因素在於學生的語文能力，學生若要進行多角度議題探究，必須在探究之前不但要先掌握一定程度的基本知識，閱讀不同類型的書籍、刊物、時事新聞報導等資料更是基本的要求，讓學生多讀多看多寫，學生的語文的讀寫能力要達到一定的良好程度才有能力進行議題探究，以了解不同資料來源所提及的內容及如何回應和評論。**在探究的過程中，語文成爲學生的思考、組織事件的工具，並且以書寫研習報告或口頭匯報等方式來展示、分享他們學習所得。所以培養學生良好的語文能力亦是進行議題探究教學的必要元素，因此，通識教育科與學生的語文程度一定會被綑綁起來。**

<u>通識教育科的教材選取</u>

由於通識教育科的課程內容可以在老師與學生的互動式探究學習下伸延至很深很遠，加上每天均有不少具教學價值的時事議題可供學生參考，在這情況下，通識教育科的教與學實難以只倚賴一套通識教育科教科書或教材作教學，教師如何選擇教學材料，則成爲有效的通識教育科教學的另一個關鍵。

通識教育科的教學材料俯拾皆是，由文字、圖片、聲音至影像等等，每一種材料均有其優劣之處，並須與學生的學習狀況配合才能夠獲得最佳效果。正如上文所言，教師須要在教學材料的舖排上採用層遞式設計，逐步給學生不同的情景，豐富學生思考並加深學習內容知識。同時，各種資料均有其獨特性，必須要小心使用，不然會出現錯配的情況，例如：由於電視和電台的節目本身並不是爲該特定的教學用途而設，縱使其內容含有切合某議題所需，但仍然會包含著不少其他與該議題無關或低相關的概念，徒添學生學習該議題的難度，學生更容易受各類媒介的立場及評論混淆其中概念。另外，由於學生專注同一項學習活動的注意力有限，所以不同的教學材料所佔的時間不能過長，不然學生將會出現退縮（retreat）或不參與（disengaged）學習的情況，導致另外一種教學失效。因此，各項的教學材料均需要經過細意的「剪輯」整理才能夠使用，以現時各報章、刊物、電台和電視節目的篇幅及長度來說，均屬過多，必須經過篩選才能使用。同

時教師爲學生選材所花的時間精力不但多，而更重要的是教師個人對該議題的認識便變得重要，此亦是學生能否有效學習通識教育科的一個原因。

除了用於課堂教學的材料外，學生亦可以透過多元化的學習經歷，離開校園，走進社區，以外訪、觀察、體驗等模式來學習，爲學生提供除理性分析之外的另一種方法。學生透過體驗式學習，鞏固、加深和驗證平日在課堂所學學思，培養學生在情感方面的發展，繼而建立一套情理兼備的價值觀。

通識教育科的其中一個特點是利用時事議題作教學材料，以配合學科的學習內容。但由於時事議題往往出現在上課前的一刻，老師較難有充足的時間準備有關材料及議題背後所涉及的知識內容。爲彌補這方面的不足，老師在預備通識教育科教材時，需要一方面準備作爲課堂知識內容基礎的恆久性議題，內容切合課程綱要所示的探討問題，另一方面亦需在課堂前準備一些相關的即時性時事議題，訓練學生接觸不同新議題時，具有獨立思考的能力。選用時事議題作教學的優點在於時事議題所涉及的事件及資料皆是即時性的，學生能在事件發生時從不同的渠道接觸有關資訊，較貼近學生日常生活，把議題與其生活體驗互相結合，除增潤了學生的生活體驗外，更使學生較容易掌握議題內容。時事議題亦提供一個較即時及真實的情境讓學生學習，認識知識內容和現實環境之間的關係。另外，時事議題所引發的社會討論大多未成定案，仍然存在不少爭辯之處，有利提供一個多角度的空間給學生思考，促使學生搜集不同論據作分析，可惜教師在教務繁多，及大量關乎學生成長訓導問題的困擾下，只好急就章式的選取一兩段剪報，寫一、兩題討論題目，學生都把學習時間花在不系統，不一定恰當的課堂「討論」上去。縱合上文各點，最好的時事議題就是一些能夠提供最多資訊，並易於在各種不同類型的媒體中獲得，又能立即讓學生利用已有知識、運用思維技巧去處理的，就是最好的時事議題，同時教師對時事的敏感度及分析能力極爲重要。

因此，恆久議題（如課程綱要內的主要探討問題）並不能完全取代時事議題所能扮演的角色，不能夠只以恆久議題作爲通識教育科內的議題探究，教師可利用時事議題的特性來協助學生學習，以第三次諮詢稿所展示的時事例題，包括禽流感、神舟六號、北京主辦奧運、迪士尼都算不上是較恆久的議題。但不論是以恆久性議題或是即時性議題教學，主要的考慮點仍離不開議題對培育學生了解知識內容及訓練思維技巧的適切性，輔以教學上訓練學生共通能力的結構，例如：有層次地向學生發問、促導學生作多角度思考等，以提供「設計情境」讓學生發展綜合、評鑑及批判的能力。

通識教育科的評核

學生在運用議題探究的模式作通識教育科學習時，其探究的內容和方向往往

受教師和自己所身處的社會環境、已有知識和個人價值觀所影響。因此，課程綱要只能爲通識教育科的議題提供一個粗略的楷模，個別學生的探究內容和重點均有所不同，以致不能產生共識，導致在評核通識教育科時將會出現困難。通識教育科的其中一個主要目標是培育學生的思維及共通能力，這種建構學習理論爲主的教學，評核的觀念和方式與傳統紙筆考試要求對準評分標準的總結性考核截然不同，可惜在「另類評核」尚未成熟時，又要照顧學生升學時的成績，以方便排優次列等級，所以評核方式仍以統一全體考核三小時的筆試爲主，與其他傳統學科無甚分別，每條題目都細分爲小部份，方便準確評分，又遷就考試時間及形式，給予學生閱讀的數據及資料嚴重不足，與本質上強調知識內容的其他學科的考核沒有不同，又如何體現通識教育科的目標。

由於不同學生在回答通識教育科的考試題目時，均不斷在其腦海機略中找出相關的資料來回答，由於每位學生的學習歷程的差異，所擁有的知識內容也不盡相同，回答的東西也一定會出現差異。所以現時的公開考試並不能像一些理科公開試題般，逐點的數算學生所回答的理據和內容作評分，因爲即使在點算論據後，各重點的匯合能否構成一個優秀的答案亦將成疑問。在這個不能作細碎評分的情況下，每題試題所佔分數也變得較多。因此現時評卷員只有在閱讀考生的整題作答後，基於考試局所提供的一套較爲空泛的評分準則來給考生一個整體性的評分，然後再以常模的方法將考生的答案排序，給予不同的分數。

在 1994 年通識教育科高級補充程度會考開始至今，一直都沿用上述方法，在公開考試的每題回答的題目給予學生一個總分。由於以往通識教育科的考生人數大約只有一千多人，負責評核的評卷員的數目不多，所以利用印象式評核方法所產生的公平性問題並不顯著。但在新高中學制下，將有超過八萬名考生必修必考通識教育科，所引伸出來的評核問題顯得尤爲嚴重。

雖然通識教育科設立及實施公開考試評核至今已超過十年，但仍未有足夠研究爲現時學生學習和應試時的狀況作一個清晰和具體的總結，以明瞭學生現時從通識教育科所得以獲得的各種能力，爲通識教育科的評估和考核作優化的工作。在這個基礎不穩的情況下把現時的公開考試規模擴大至全體考生，將會把這個問題更明顯的呈現出來。因此，如何從以往具體細緻的考核學科內容的評核模式轉化爲評核學生學習能力的模式則至爲重要。觀乎現在教師們對校本評核（school-based assessment）的認知和接受程度之低，符合通識教育原則的另類多元式評核不知何時才能落實。

除公開考試外，通識教育科亦會以學生的獨立專題探究及課堂表現作校本評核，理論上校本評核能夠更切合學生學習的需要，達致評核爲了學習的願景。但由於香港學校之間學生成績的分隔性甚強，在進行校本評核時各學校的評核尺度

之間的可比性受到質疑，能達致廣泛公平性的目標也較公開考試評核爲低，所以校本評核只能佔相對上較輕的比重，亦令校本評核在通識教育科的考核之中落入了一個兩難的困境。

通識教育科同時著重提供知識內容及培養學生的共通能力，所以評核應能發揮考核學生各種共通能力的作用。但據現時諮詢文件的樣本試題所顯示，由於資料回應題的資料內容不足，試題考核學生的能力大多集中在描述的層面，並加上自己的已有知識回答，學生在這環境下所作描述未免流於空洞，不足以讓他們展示其在通識教育科所學習的技能和知識。其實，如果公開考試中的資料回應題是以不同模式來展示，例如：文字、漫畫、圖片、影像等等，讓學生先閱讀有關資料，再作思考和分析，不要求學生強記知識內容，而是希望學生能做到綜合分析資料、預測事情的發展狀況、講述自己見解與立場等等，才能夠真正的考核學生處理議題的能力。所以雖然現時內容知識將會佔探究學習的 50%-60%，但該等內容知識其實只是爲學生作議題分析奠定良好基礎，在考核時則不宜只停留在考核學生獲知與理解的層次。

總結

筆者把推行通識教育的課程發展狀況及其導致的學生學習效果問題，細緻的描述出來，並不是否定通識教育的價值，反而非常渴望這類新課程在有較堅實的知識基礎，探究較有效能的教學策略，才不致使一些良好的願望和值得嘗試的課程，在言人人殊、模糊不清的狀況下推行，使萬千學子未見其利，先受其害。現在距離必修必讀通識教育科尚有三年（2009 年），希望在制定課程、教學策略、考核以至各項配套措施都能有系統的嘗試、研究及建立，不是以趕死線的指令方式推行。

而且，**要讓通識教育科的全面推展更爲順暢，應在現有各科的課程基礎上發展，學生若能深化現時在其他學科上的學習知識，加深對各學科的理解，並超越其課程內容，以致了解其他學科的相關內容，則能做到通識教育科所期望學生觸類旁通、舉一反三的效果。**這種從現有知識基礎下進行的學習擴散，其實就是通識教育科所描述的跨學科學習，讓學生能夠綜合不同知識系統的學習，形成各學科知識之間的互補。因此，通識教育科的課程綱要，只是讓各間學校不同背景和教學經歷的老師與學生均有所依從，統一學科內要處理的議題內容而設，但若期望誘發學生實踐通識教育科的理念進行跨學科學習，則不必等待統一課程的實施，老師可以爲學生設計校本通識教育科課程，培養學生自主學習，跳出課程框架的學習習慣。

參考資料：

Bloom, B., Englehart, M., Hill, W., Furst, E. & Krathwohl, D. 1984. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: Longman Green.

Choi, P.K. 2005. A critical evaluation of education reforms in Hong Kong: Counting our losses to economic globalisation. *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), pp.237-256.

教育統籌局、香港教育城。通識教育科—試題樣本。http://www.ls.hkedcity.net/Includes/GetPage.aspx?url=/assessment/assess_sample.html&template=/assessment/navtemplate

教育統籌委員會（2000）。《終身學習 全人發展—香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。

教育署（1994）。《目標爲本課程簡介》。香港：香港政府印務局。

曾榮光（2006）。〈香港特區教育改革議論：導論〉。載曾榮光（編著），《廿一世紀教育藍圖? 香港特區教育改革議論》（頁 3-24）。香港：中文大學出版社、香港教育研究所。

趙志成（2005）。《有效學習的探索》（學校教育改革系列之 23）。香港：香港中文大學教育學院：香港教育研究所。

課程發展議會（1991）。《通識教育科（高級補充程度）》。香港：香港政府印務局。

課程發展議會（2000）。《學會學習：課程發展路向：諮詢文件》。香港：課程發展議會。