香港教師中心學報 Hong Kong Teachers' Centre Journal 第十卷 Volume Ten 2011

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

第十卷

Volume Ten

教育局

Education Bureau

香 港 教 師 中 心 學 報
Hong Kong Teachers' Centre Journal

第十卷
Volume 10

出 版　：香港教師中心
地 址　：香港 九龍 九龍塘沙福道 19 號
　　教育局九龍塘教育服務中心西座一樓 W106 室
出版年份　：2011 年

Publisher　：Hong Kong Teachers' Centre
Address　：W106, 1/F, Education Bureau Kowloon Tong
　　Education Services Centre, 19 Suffolk Road,
　　Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong.
Year of Publishing　：2011

© 香港教師中心版權所有
Copyright by Hong Kong Teachers' Centre

ISSN 1682-8984

香港教師中心

香港教師中心（教師中心）是根據 1984 年教育統籌委員會《第一號報告書》的建議而於 1989 年正式成立的。教師中心成立的目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為他們提供一個富鼓勵性、中立及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。此外，教師中心亦致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，推動課程發展，鼓勵教師設計及試用新教材和教學法，協助發放教育資訊和宣傳教育理念，並配合教師興趣，組織各項社交與文娛活動。

教師中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過三層管理架構參與教師中心的管理工作。這管理架構包括一個諮詢管理委員會（諮管會）、一個常務委員會（常委會）和六個工作小組，負責教師中心的決策、監察和執行教師中心的不同工作及活動。

諮管會的工作主要是決定教師中心的策略和監察它的運作。諮管會由 72 名委員組成，其中 35 位由教育團體提名及選出，35 位由教師提名及選出，另外兩位由教育局常任秘書長委任。

常委會是諮管會的行政架構，與教師中心的日常運作和活動有密切的關係。常委會的主席和兩位副主席由諮管會的主席和兩位副主席兼任，其他成員包括 10 位由諮管會提名及選出的諮管會委員及兩位教育局代表。

六個工作小組包括專業發展小組、出版小組、活動小組、教育研究小組、章程及會籍小組和推廣小組，負責教師中心內不同範疇的工作。各小組的成員均是諮管會的委員。

教師中心位於教育局九龍塘教育服務中心內，交通便捷，毗鄰港鐵九龍塘站，另有多條巴士及小巴專線可直達。中心設施齊備，內有多媒體寬頻上網電腦、時事及消閒雜誌、閱報室和專題展板等，歡迎各位教師親臨使用本中心的服務。

詳情請瀏覽本中心的網頁：www.edb.gov.hk/hktc。

Hong Kong Teachers' Centre

The Hong Kong Teachers' Centre (the Centre) was formally established in 1989 in accordance with a recommendation of the Education Commission Report No. 1 published in 1984. The Centre aims to promote continuous professional development and enrichment among teachers, and to foster among them a greater sense of unity and professionalism in an encouraging, neutral and non-hierarchical environment. Specific objectives of the Centre include the provision of opportunities for teachers to meet and exchange ideas and share experiences; the promotion of curriculum development; the development and trying out of new teaching aids and approaches; the dissemination of news and ideas concerning education; and the organisation of social, cultural and recreational activities for teachers.

The Centre has a three-tier management structure to help plan and run its activities - an Advisory Management Committee (AMC), a Standing Committee (SC) and six Sub-committees. They are responsible for policy-making, monitoring and implementation of various duties and activities.

The AMC is a policy-making and monitoring body with a total membership of 72. These include 35 members nominated by and elected from educational organisations, 35 members nominated by and elected from teachers, and 2 members appointed by Permanent Secretary for Education.

The SC is the executive sub-structure of the AMC. It is concerned with the day-to-day functioning of the Centre and the running of its activities. The SC comprises the AMC Chairperson and 2 Vice Chairpersons, 10 other members elected by and from the AMC and the 2 representatives from Education Bureau (EDB).

The six Sub-committees are working groups responsible for specific areas of work of the Centre. They include Professional Development, Publication, Activities, Educational Research, Constitution & Membership and Promotion. Members of the sub-committees are also members of the AMC.

Access to the Centre is convenient for the visitors. The Centre is located inside the EDB Kowloon Tong Education Services Centre which is in the vicinity of the MTR Kowloon Tong Station. Besides, it can be reached by buses or minibuses. It provides a number of multi-media plus broadband workstations, leisure magazines, reading area and display-boards. Teachers are welcome to use the facilities of the Centre.

For more details, please browse our website at www.edb.gov.hk/hktc.

香 港 教 師 中 心 學 報
Hong Kong Teachers' Centre Journal

《香港教師中心學報》（《學報》）乃香港教師中心一年一度出版的學術性刊物，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主。《學報》的投稿者多來自本港及海外的教師、師訓機構的導師、教育研究人員及學者。《學報》主要分發給本港各幼稚園、小學、中學及大專院校，而公眾人士亦可到教師中心網頁（www.edb.gov.hk/hktc）閱覽《學報》電子版。

以下為《學報》之顧問及編輯委員名單。

The Hong Kong Teachers' Centre Journal (HKTC Journal) is an annual refereed publication of the HKTC. It publishes articles on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. Our contributors include school teachers, teacher educators and academics researching on education from Hong Kong and other places. The HKTC Journal will be distributed to kindergartens, primary and secondary schools and universities in Hong Kong. Its electronic version can also be accessed from the HKTC website (www.edb.gov.hk/hktc).

The advisors and editorial committee members are listed as follows.

顧問團（Board of Advisors）

Allan B I Bernardo	De La Salle University
Janet Draper	Hong Kong Baptist University
Lee Wing On	National Institute of Education Singapore
Allan Luke	Queensland University of Technology
Colin Marsh	Curtin University of Technology
Jongho Shin	Seoul National University
Jennifer Sumsion	Charles Sturt University
Tan Eng Thye Janson	National Institute of Education Singapore
王嘉毅	西北師範大學
李兆璋	香港浸會大學
侯傑泰	香港中文大學
唐創時	香港考試及評核局

張永明	香港考試及評核局
梁湘明	香港中文大學
莫家豪	香港教育學院
陳建強	香港城市大學
陳嘉琪	教育局
傅浩堅	香港浸會大學
馮施鈺珩	香港公開大學
葉　瀾	華東師範大學
潘慧玲	國立台灣師範大學
鄭燕祥	香港教育學院
盧乃桂	香港中文大學
顧明遠	北京師範大學

編輯委員會（Editorial Committee）

主編（Chief Editors）

容萬城（2010 年 4 月 1 日至 7 月 2 日）	香港華人基督教聯會真道書院
簡加言（2010 年 10 月 11 日起）	福建中學（小西灣）

副主編（Vice-chief Editors）

胡少偉	香港教育學院
葉建源	香港教師會
楊沛銘	香港地理學會

委員（Members）

何景安	香港學科教育研究學會
李子建	香港教育學院
胡　飄	香港浸會大學
郭禮賢	香港華人基督教聯會真道書院
雷其昌	香港華人基督教聯會真道書院
趙淑媚	漢華中學

主編序

今期《香港教師中心學報》的主題是「資訊科技教育及電子學習」，得到多位學者及教師就是次主題提交了相當寶貴的研究文章，具體回應資訊科技帶來的教學議題，再加上特邀稿文合共十三篇，令《學報》更為豐富。

經評審後，第一部分共收錄了四篇專題文章，內容包括：電子學習為學校教育帶來的機遇、行動研究失敗因由的探究、建構知識庫作為中學教師分享知識的網上平台、探討教師如何利用電子學習促進學生學習動機。香港作為中西文化薈萃，資訊科技發展的地區，電子學習融入學習的平台是不可或缺的。本期收錄這四篇專題文章，正正為前線教師提供了相當寶貴的思考及研究資料，能促進學與教的效能。

第二部分關於理論及政策評論的文章共有六篇，內容包括：於大專院校推行促進學習的評估、促進學習的評估在中國語文科實行、學校情境中的教師實踐知識、在教育改革中校園微觀政治行為的探究、社區公民教育資源開發的權責劃分、引致兒童抑鬱情緒的因素。這部分的研究集中探討理論與政策施行。學校是社會的縮影，把學校變成一個實踐知識的場地是需要的磨練，教師可以藉此了解、掌握學生的學習情況，並隨時調整施教方法。教師在實踐與理論之間須取得相當且充分的理解。這部分的研究，為教師提供了相當豐富的資料，若能仔細閱讀，相信必能有所獲益。

第三部分是教育實踐與經驗分享，共有三篇文章。內容包括：分享推行閱讀策略的經驗、以戲劇五部曲學習中文速成法、人道教室的實踐經驗。這部分的經驗分享都是很寶貴的，因為前線教師是實幹型的，他們重視教學質量、重視教學效果，並常常因應學生需要調整教學法。所以，他們的現身說法最有說服力，最難能可貴。2010 年「學生能力國際評估計畫」（PISA），研究全球六十五個國家或地區的十五歲學生於閱讀素養方面的能力，香港在閱讀方面排行第四。這很值得我們驕傲，特別是前線教師過去所作出的貢獻。因此，這部分的經驗分享值得我們細讀。

最後，我想到《學報》能順利出版，評審員功不可沒，當中包括丁偉教授、何麗霞女士、李子建教授、李偉雄先生、杜家慶先生、林偉業先生、侯傑泰教授、胡少偉博士、區永佳先生、梁恩榮博士、莫慕貞教授、郭禮賢博士、陳聖根博士、黃瑞琛博士、黃鳳意女士、楊沛銘博士、葉建源先生、雷其昌先生、廖佩莉博士及蔡若蓮博士。在此我謹代表《學報》編輯委員會再一次表達我們衷心的謝意！

《香港教師中心學報》主編

簡加言

二零一一年十二月

目錄
Contents

一、主題：資訊科技教育及電子學習

1 電子學習為學校教育帶來的機遇 1
江紹祥

2 What's wrong when it goes wrong? 9
Kay Cheng SOH

3 建構知識庫作為中學教師分享知識的網上平台 21
羅劍輝

4 從教育心理學到課堂實踐：教師如何利用電子學習促進學生學習動機 27
梅志文、洪潔雯

二、理論及政策評論

1 Integrating assessment for learning in the classrooms of higher education institutions in Hong Kong 35
CHENG Mei Seung Catherine

2 「促進學習的評估」在中國語文科實行之我見 45
廖佩莉

3 學校情境中的教師實踐知識——敍事探究和民族志研究方法的視角 51
陸靜塵、李子建

4 在教育改革中校園微觀政治行為的探究 61
陳幸仁、范慶鐘

5 社區公民教育資源開發的權責劃分：以倫敦市博物館為例 75
葉王蓓

6 引致兒童抑鬱情緒的因素 83
陳小梅、黃潔儀

三、教育實踐與經驗分享

1 分享推行閱讀策略的經驗 93
胡少偉、李少鶴、劉可欣

2 以戲劇五部曲學習中文速成法 101
許玉麟

3 香港生命教育的分享：人道教室的實踐經驗 107
杜家慶、胡少偉

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

電子學習為學校教育帶來的機遇

Opportunities of e-Learning in school education

江紹祥

香港教育學院數學與資訊科技學系

摘要

學校教育在未來的一段時間將會繼續以教科書為中心，教師仍然會以課本教授現行的正規課程，在課室的單向教授仍然也是佔據主導的教學模式。但是由電子資源和電子通訊衍生的電子學習環境，將衝擊現時的學校教育。本文旨在從空間和時間兩個導向討論電子學習環境為學校教育帶來的種種機遇。

關鍵詞

電子學習，電子學習資源，電子學習環境

Abstract

School education would continually rely on textbooks for its formal curriculum teaching, while the dominant teaching model would still be teacher-centred in near future. E-Learning, however, could generate a new learning environment and bring fundamental change to school education. Such a powerful e-Learning environment, constructed by e-resources and e-communication, would challenge current schooling. This study aims to thoroughly discuss the possibilities of e-Learning in school education, its temporal and spatial aspects.

Keywords

e-Learning, e-Learning resources, e-Learning environment

引言

早期的電子學習泛指遙距的網上學習，是指學習者經由網際網絡遠距離取得教學者於網站所提供的教材，進行一種有系統的學習（Garrison & Anderson, 2003）。遙距學習為學習者打破空間的限制，方便他們取得教學資源及聯繫教師和同學。商業世界的電子學習是高效的職業培訓手段，它將傳統的時間、地點、內容預定的學習改造成為及時的、個人化的學習（Koechlin & Allan, 2010）。學校教育的電子學習涵蓋上述兩種電子學習模式的優勢，能為學校教育帶來種種機遇。

隨著資訊科技在教育領域的廣泛應用，人們最初認為學校將不再有存在的必要。然而學校並沒有因為資訊科技教育的普及而消失，相反它所擔當的教學角色顯得日益重要。因為學校不單是傳遞知識的地方，更是培育能力和道德價值觀的場所。

學校教育雖然在未來一段時間仍需繼續以教科書為中心教授現行的正規課程，教師在課室內的單向教授仍然是佔據主導位置的教學模式。但是受惠於電子資源和電子通訊兩方面的廣泛應用，電子學習將衝擊現時學校教育的教學模式，從而衍生出一個嶄新的學習環境（Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003; Siemens, 2005）。

電子學習環境：資源與通訊

教科書是傳統學校教育中最重要的學習資源。學校課程的教授和學習，主要以教科書為中心，於封閉的課室內開展。電子學習環境為學校提供了豐富的學習資源，包括數碼化的教材、學習網站、網絡課程、新聞資訊、認知工具等。這些資源可網羅古今，涵蓋數千年前的歷史文獻至即日發生的時事新聞。曾經需要親身前往特定歷史檔案館才能取得的文獻，現在通過網絡就可獲取數碼版本。此類數碼化的資源不單有文字，還有圖像、音訊、視訊甚至三維模擬動畫等多樣形式。電子教材亦不再局限於專門為學校教育配備的教材，教師可以自行搜集合適的電子資源進行教學設計（Wong, Clarke, Lodge, & Shephard, 2007）。這些獨立於教科書之外的電子學習資源，信息量龐大，且方便隨時存取，為學生提供了一個豐富的學習資源庫（Smeets, 2005），學生因而可根據需要隨時自主地運用這些學習資源。

學者指出電子學習提供多樣的電子通訊媒介（Wahlstedt, Pekkola, & Niemelä, 2008），包括小型筆記型電腦（Barak, Lipson, & Lerman, 2006）、流動電腦裝置（Margolis, Nussbaum, Rodriguez, & Rosas, 2006; Patten, Arnedillo-Sanchez, & Tangney, 2006）、網絡媒介教學系統（López, 2010）、課室管理系統等。多元的電子通訊模式正逐步打破教師一人教授，學生集體聽課的單一模式，為學生主動參與、積極思考創造條件，亦為合作學習提供物質條件。教師可透過電子通訊為學生轉播投射電子教材；學生和學生之間亦可利用電子通訊分享資源與學習成果；教室還可以流動裝置佈置成為流動科技支援的教室，由兩名或多名學生組成一組，小組成員可根據需要利用無綫網絡自主探究或合作討論網上學習資源。由於流動裝置輕巧、便攜性高，學生能夠手持流動裝置於課室自由走動，向其他組展示小組成果，實現跨組分享資源（Dawson, 2010）。教師亦可以轉播投射個別小組的成果供全班討論。相比教師單向的講授，電子通訊介入的學習為學生營造一個自主探究、合作學習的環境，能讓學生專心投入課堂學習，從多角度反覆討論學習課題，從而使他們有更多機會深入學習相關課題（Nuutinen, Sutinen, Botha, & Kommers,

2010）。

電子學習環境：空間與時間

教科書在電子學習環境中仍然是重要的教學資源，但是電子資源卻極大地豐富了教學的選擇。傳統教科書將知識點以單元形式集結成冊，教師所要教授的知識點全部集中於課本，而電子教材則可被拆分為獨立的單元或知識點，方便教師在教學中靈活搭配使用。除了專門為學校教育配備的電子教材，教師亦可自行進行精心的教學設計，搜集合適的電子資源組織成為優質的教材（Wong et al., 2007）。

教室可採用電子通訊媒介方便教師學生及同學之間的溝通。這樣的課室不再是一個封閉的空間，教師和學生雖然身在課室，但可以透過電子通訊和外界聯繫，取得教科書以外的資源。電子學習環境可以為學生營造一個合作的社群環境（Nuutinen et al., 2010），學生即使在放學後及放假的日子遇到學習問題，仍可以向同學及可信任的人請教，不會陷入百思不得其解的困境。

由此可見，電子學習環境的教學資源和學習的溝通模式將會在學習的空間上得到極大的拓展。一方面，電子資源擺脫了傳統教科書必須集結成冊的限制。專門為學校教育配備的電子教材可以是以單元形式或圍繞知識點「集合」的材料，亦可是「分散」於不同載體的材料。另一方面，電子通訊則從空間上將學習由學校教室延展到校外，於地理同一的傳播模式基礎上，增添了地理非同一的新傳播模式，使學習不再受地理位置局限。因此，無論是學習資源存放的空間或是教師和學生進行教學的溝通模式都不再受空間的限制：學校教育的學習資源不再必須集中於同一載體；學生不再必須在同一空間內進行學習。

傳統的教科書印刷成本昂貴，一經出版多不再變動，即使改版也往往需要幾年時間，因而經常會出現教材不合時宜的問題。製作電子資源不需要印刷成本，故更新成本低，可以頻密更新，甚至實時更新。

傳統課室基本以教師的單向授課為主，並以課堂時間為限，課堂時間完結授課便結束。由於教師一心著眼於有限的課堂時間完成教學工作，與學生交流時間便相對較少。電子通訊可將學習時間由固定的課堂時間拓展成為富彈性的學習時間，學生不單於課堂可向教師請教，亦可於課後向同學及可信任的人請教，繼續深入討論課題。

由此可見，電子資源可打破傳統教科書因未能及時改版而不合時宜的困局，讓學習資源擁有相對穩定和及時更新的靈活特質。電子學習資源既可以是相對穩定，輔助學生理解抽象知識點的材料；也可以是及時更新、緊貼社會發展的素材。而多元的電子通訊方式則豐富了原本課堂上教師和學生面對面的交流模式，將學習溝通模式由課堂時間延伸到課外時間。電子通訊擁有從同步通訊到非同步通訊的彈性，方便學生隨時溝通交流。因此，無論是教學資源的更新或是教師學生的溝通模式都不再受時間的限制：教學資源不再難於改版；教學時間不再局限於課堂時間。

電子學習環境提供的學習資源及多元溝通方式能為學校教育變革提供良好的基礎，使學習於時空的雙重維度得到延展，增加學與教的種種可能（Looi, Seow, Zhang, So, Chen, & Wong, 2010）。

電子學習資源帶來的教學機遇

電子學習將會為學校教育帶來根本轉變，增加教與學的彈性。其中，電子學習資源為教與學帶來四個可行的發展方向。學校教育主要以經典知識點為學習基礎。這些知識點經過前人不斷總

結得出，可能近數十年甚至數百年也不曾改變。然而由於經過長時間的累積沉澱，此類經典知識往往較為抽象，易造成學生理解的困難。學者研究顯示認知工具能透過具體可操控的教學設計輔助認知過程（Coffey, 2005; Ware, 2004），減少認知負荷（Sweller & Chandler, 1994），幫助學生理解抽象的概念（Wheeler, Yeomans, & Wheeler, 2008）。例如學生可親手操控專門為學習分數設計的認知工具，藉著具體的圖形理解抽象的分數概念。雖然開發認知工具需耗費較多時間和人力資源，但是一旦設計定型，便基本不受時間因素影響，可反覆使用讓學生受惠。因此，教師應該多利用時間去尋找此類優質電子教材施教。教師當然亦可尋找技術支援，與開發教材的組織合作開發類似的教學資源。

雖然學校教育仍然以教授經典知識點為教學目標，但讓學生掌握學科知識已經不再是其唯一的教育功能。學校教育越來越注重學習能力的培育，因此與現實社會緊密結合，並有助發展學生學習能力的教材亦顯得十分重要。教師應該多尋找及時更新的電子資源支援這些教學的需求。例如香港部分報章專門為通識科開設學習網站。教師可於發生馬尼拉人質事件的翌日在這些網站找到相關教材，與學生探討及分析事件，激發學生積極參與，從而營造一個良好的探究學習環境。此類教材旨在訓練學生分析真實的社會議題，協助學生發展獨立思考的能力，學習如何學習（National Research Council, 1996）。

除了專門為學校教育配備的電子教材，教師亦可自行進行教學設計，將優質的電子資源整理或改動成教材。其中，教師可特別留意一些公共機構的網站，如博物館、圖書館、公共廣播公司等。這些資料雖不會緊貼社會熱點頻繁更新，但此類資源種類繁多，且由專業機構提供，品質和可信度高，能為學生提供一個龐大的學習資源庫，滿足他們不同的學習需要。教師可以針對此類教材進行多樣的教學設計。例如教師可以在博物館網站搜集具歷史意義的圖片、錄音及錄像作為課堂演示的教材，豐富教學內容；教師亦可將一些搜集得到的相關文字資料編輯成為教材供學生研習；教師當然亦可以設計一些相關的專題研習讓學生探究。

教師還可將及時更新的電子資源如新聞網站、博客和論壇的素材組織成有價值的教材。雖然教師組織此類教材時往往需要在短時間完成大量整理工作，頗費精力，但這恰恰是教師的專業表現。教師親自搜集組織及時更新的教材，不單施教時更能得心應手，而且這些教學資源緊貼日常生活，可讓教師運用真實的例子推動學生學習本科知識。例如教師可在現時廣受歡迎的 YouTube 網站搜尋以英語錄製的數碼影片，選取適當的素材組織成英語教材或根據課題需要設計與影片相關的工作紙供學生練習。教師還可以讓學生自行結合課題搜集合適的影片學習相關的語文課題。

電子通訊帶來的多元教學方式

電子學習環境為學校教育帶來的轉變還在於它能提供豐富的電子通訊方式，這些電子通訊方式為教與學帶來四個可行的發展方向。電子學習環境可以為教師節省教學的時間，提高教學效率。即使教師只是應用簡單的電子簡報進行教學，已能夠節省他們在黑板重複板書的時間。教師如果能夠於課堂運用課室管理系統施教，則能更便捷地開展教學活動。教師透過系統不但可更具效率地向全班學生派發及開啟工作紙，更可隨時轉播投射某項教學內容及學生學習成果（Bottge, Rueda, Kwon, Grant, & LaRoque,

2009）。因此，教師只要適當地在教室運用電子通訊已經可以使傳統教室成為高效率的教室。

教師若能配合良好的教學設計，則可進一步運用電子通訊把高效教室經營成為一個利於互動學習的環境。教師透過如課室管理系統的轉播功能便可促進跨組討論和全班討論。通過轉播，一些表現較佳的小組可以向其他小組展示其成果，其他小組的學生可從中汲取這些小組的長處改進自己的觀點（Jermann & Dillenbourg, 2008）。相比教師的單向講授，互動討論能讓學生更加專心課堂學習，深入思考課題，發展思考及溝通能力（Alexander, 1999; Jonassen, Peck, & Wilson, 1999）。合作學習需要學生一起分享及討論學習資料，電子學習環境提供無線網絡讓小組成員分工上網查找資料，亦方便他們整合小組研習成果。因此，電子通訊環境可增加傳統教室成為互動教室的機會，只要教師樂於為學生設計互動的學習情境，加上利用電子通訊，傳統教室便能轉變成充滿互動學習機會的學習環境。

兼顧學生的學習差異是學校教育的核心工作之一（Bearne, 1996; Kerry & Kerry, 1997; Wang, 1990）。然而教師無法在有限的課堂時間內照顧每一個學生，且如果學校想要兼顧到所有學生的學習差異，則可能需要花費高昂的教育成本，這不是一般學校所能承擔。學校教育因此必須尋找校外的支援。線上課程的形式雖然與傳統課堂學習相似，所有學生都在同一時間接受同一教師的授課，但卻免除教師和學生舟車勞頓之苦，節省教學成本。此類課程可以針對不同學生群體的需要開班授課，因材施教，照顧學生學習能力和學習興趣的差異。成功的線上課程往往可因顯著的教學成效而聲名遠播，使學生願意重新安排自己的生活程序以將就課程時間。因此，電子通訊環境提供開辦線上課程的空間，此類課程可填補學校教育不足之處。教師可以協助及鼓勵學生報讀此類課程，處理尖子與能力稍遜學生的學習差異問題。

學校教育之所以需要利用電子通訊延伸到課堂之外，還在於課堂教學時間太緊迫，無論是教師教學還是分組討論，都不能提供足夠的時間和空間讓學生思考、深入討論、充分理解乃至完全學會應用所學知識。電子通訊可以彌補這方面的不足，讓學生實現隨時隨地的彈性學習。例如學校可以提供一個網上討論平台，方便學生隨時隨地登入平台發表言論或獲取資訊。學生亦可以尋找適合及可以信任的網絡平台或社交群體，和同學及其他值得信賴的人溝通交流，從而獲得更多的支援以協助思考及解決學習問題（Nuutinen et al., 2010）。同學更可利用種種網上資源建立相關的電子討論平台，針對特定課題或知識點進行討論及分享資訊。因此，電子通訊使學習者能夠隨時隨地向同學或是可以信任及願意提供幫助的人士請教，不再受地理位置或時間的局限（Nuutinen el al., 2010）。學生不會因為課堂時間不足而欠缺討論及思考的空間，他們可以充分思考學習內容，深入交流討論，不斷反思學習，從而達到深化學習的目的（Branon & Essex, 2001）。因此，電子通訊環境能提供條件促進超越教室的深入學習。

結論

電子資源和電子通訊衍生的電子學習環境，將衝擊現時的教學模式，為學校教育發展帶來種種機會。電子學習環境中的學習資源及學習溝通模式多樣靈活，能更好地配合個別學生的學習需要。教師在電子學習環境不再單單是知識的傳遞者，他們更是課程組織者，學習引導者以及資訊素養的領航員。教師可尋找及組織電子教材進行

教學工作，亦可引導學生進行同樣的工作並利用電子通訊促進學生的溝通能力。他們還可以因應學生的學習差異指導學生註冊相應的網絡課程，填補學校教育的不足。

學者提出二十一世紀教育目標的兩個導向：終生學習導向和連接導向（Law, Pelgrum, & Plomp, 2008）。終生學習導向是指學生需要擁有終生學習能力，發展學生分析、評鑑、綜合、批判思維及解難思維的高階思維能力。連接導向是指學生需要具備與周遭的同學和專家連接的能力，根據需要隨時與同學和可以信任的人溝通以獲取解決學習難題的種種途徑。本文討論了電子學習為學校教育帶來的機遇，也探討了學校教育可考慮的電子學習框架。未來學界在推動校本電子學習以邁向二十一世紀的教育目標時，應進一步探討如何在課堂中通過電子學習環境有效實踐探究學習和合作學習，藉此發展學生在終生學習導向和連接導向的能力。這需要校方有遠見地制訂校本電子學習計劃、教師積極地參與相關的專業培訓活動，及家長緊密地配合校方發展學生的資訊素養。

參考文獻

Alexander, J. O. (1999). Collaborative design, constructivist learning, information technology immersion, & electronic communities: A case study. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, *7*(1-2).

Barak, M., Lipson, A., & Lerman, S. (2006). Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(3), 245-263.

Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Bottge, B. A., Rueda, E., Kwon, J. M., Grant, T., & LaRoque, P. (2009). Assessing and tracking students' problem solving performances in anchored learning environments. *Education Tech Research Development*, *57*, 529-552.

Branon, R. F., & Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education: A survey of instructors. *TechTrends*, *45*, 36-42.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Commission on developments in the science of learning, national research council. Washington, DC: National Academy Press.

Coffey, J. (2005). LEO: A concept map based course visualization tool for instructors and students. In S. O. Tergan, & T. Keller (Eds.), *Knowledge and information visualization* (pp. 285-301). Berlin, Germany: Springer.

Dawson, S. (2010). 'Seeing' the learning community: An exploration of the development of a resource for monitoring online student networking. *British Journal of Education Technology*, *41*(5), 736-752 .

Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century.* London: Routledge.

Jermann, P., & Dillenbourg, P. (2008). Group mirrors to support interaction regulation in collaborative problem solving. *Computers & Education*, *51*, 279-296.

Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kerry, T., & Kerry, A. (1997). Differentiation: Teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms. *Educational Studies*, *23*(3), 439-457.

Koechlin, L.C., & Allan, B. (2010). Time, space and structure in an e-learning and e-mentoring project. *British Journal of Educational Technology*, *41*(5), 721-735.

Law, N., Pelgrum, W., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: Springer.

Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B. H., So, H. J., Chen, W., & Wong L. H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: A research agenda. *British Journal of Educational Technology*, *41*(2), 154-169.

López, O. S. (2010). The Digital Learning Classroom: Improving English Language Learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, *54*, 901-915.

Margolis, J. L., Nussbaum, M., Rodriguez, P., & Rosas, R. (2006). Methodology for evaluating a novel education technology: A case study of handheld video games in Chile. *Computers & Education*, *46*(2), 174-191.

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Nuutinen, J., Sutinen, E., Botha, A., & Kommers, P. (2010). From mind tools to social mindtools: Collaborative writing with Woven Stories. *British Journal of Educational Technology. 41*(5), 753-775.

Patten, B., Arnedillo-Sanchez, I., & Tangney, B. (2006). Designing collaborative, constructionist and contextual applications for handheld devices. *Computers & Education*, *46*(3), 294-308.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3-10.

Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers and Education*, *44*(3), 343-355.

Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, *12*(3), 185-233.

Wahlstedt, A., Pekkola, S., & Niemelä, M. (2008). From e-learning space to e-learning place. *British Journal of Educational Technology*, *39*(6), 1020-1030.

Wang, M. C. (1990). Learning characteristics of pupils with special needs and the provision of effective schooling. In M.C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Special education: Research & practice: Synthesis of findings* (pp.1-34). New York: Pergamon Press.

Ware, C. (2004). *Information visualization: Perception for design (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Morgan Kaufman.

Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, *39*(6), 987-995.

Wong, D., Clarke, S., Lodge, N., & Shephard, K. (2007). Demand-led e-learning and the elusive total solution. *British Journal of Educational Technology*, *38*(1), 116-132.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

What's wrong when it goes wrong?

行動研究若不成功，原因何在？

Kay Cheng SOH

Singapore

Abstract

Action research, school-based curriculum innovations, and school improvement projects shared the common element of action taken by teachers to improve the students' learning and the schools' performance. Even with very careful planning and implementation, success cannot be guaranteed. When a project does not work out as expected, something has gone wrong. But, what is it? This paper discusses three main types of failures causing nil or negative results: theory failure, design failures, and treatment failures. Examples are given to illustrate these. While expecting success, teacher-researchers also need to be psychologically prepared for non-success and learn from honest failures.

Keywords

school-based curriculum innovation, school improvement, theory failure, design failure, treatment failure

摘要

行動研究、校本課程改革及學校改善計劃的共同特點是，教師採取措施以改進學生的學習和學校的績效，即使謹慎設計和認真推行，也不能保證一定成功。研究計劃如果未能得到預期效果，在哪些方面有差錯？本文探討無效果或相反效果的三個可能原因，即理論失當、設計失當和處理失當，並舉例說明。教師進行行動研究，當然預期成功，但也必須有心理準備，去面對不成功的計劃，並且從誠實的失誤中有所學得。

關鍵詞

校本課程改革，學校改善計劃，理論失當，設計失當，處理失當

The call for teachers to be engaged in classroom-based action research for professional development has always been sounded. It is most convincing when it comes from a practising teacher. Of late, Bijal Damani, an 11th and 12th grade teacher in Rajkot (India) who has received numerous honours including the 2009 ASCD Outstanding Young Educator Award, shares the thought (Damani, 2011) about teacher research, thus:

> *As teachers, we are always thinking about what we can do to reach out and engage students in our classes. And haven't we been experimenting by changing the way we give homework, grouping students differently, changing the classroom layout, or introducing some game or technology to see its effect on students learning? We have been doing these things for years – informally, maybe, but this is still a type of research.*

Like Damani, conscientious teachers are in a continuous process of trying to improve their teaching with the view to improve students' learning in terms of achievement, behaviour, and attitudes. Such efforts are generally referred to as classroom-based action research (AR). It has variedly been called school-based curriculum innovations (SCI) when the projects try out alternative instruction in a subject, and school improvement project (SI) when the aim is a school-wide improvement in academic performance and beyond. In this paper, the three terms (AR, SCI, and SI) are used interchangeably, since the common element is action taken by teachers for improvement in the students individually and the school as a whole. For such efforts, we naturally expect positive results since there are usually careful planning and implementation. However, as Murphy's Law suggests, "Anything that may go wrong will go wrong," nil and negative results may unexpectedly occur.

As an aside, in scientific and medical research, nil and negative results far out-number successful ones. It took 277 failed trials to successfully clone Dolly (*Failed Experiments*, n.d.), and the wonder drug penicillin (Bellis, n.d.) was discovered because experiments with certain fungus did not work. We are oblivious to failed experiments mainly for two reasons. First, successful projects get publicized a lot because of their implications for our sociological, psychological, and physical well-being. Secondly, "failed" projects do not get published in learned journals; for every published successful project, there are numerous well-designed "failed" ones. This creates the file drawer problem or publication bias (Sridharan & Freenland, 2009) which has only been recognized in the recent years as detrimental to proper understanding of the phenomenon researched on. This has led to the publication of learned journals, trying to rectify the situation, such as the *Journal of Failed Experiments, Journal of Articles in Support of Null Hypothesis, Journal of Negative Results in Biomedicine, Journal of Failed Crystallization Experiments, Journal of Pharmaceutical Negative Results, Journal of Failed Studies, Journal of Negative Results in Speech and Audio Sciences, etc*. These are not

meant to encourage complacency but to develop in the relevant research community intellectual integrity and to prepare the mind to learn from honest failures. For instance, the *Journal of Negative Results* (2010) explicates the purpose of its publication, thus,

> *The primary intention of Journal of Negative Results is to provide an online-medium for the publication of peer-reviewed, sound scientific work in ecology and evolutionary biology that may otherwise remain unknown. In recent years, the trend has been to publish only studies with "significant" results and to ignore studies that seem uneventful. This may lead to a biased, perhaps untrue, representation of what exists in nature. By counter-balancing such selective reporting, JNR aims to expand the capacity for formulating generalizations (p.1).*

In AR/SCI/SI projects, nil and negative results may come in two forms. First, the expected improvement fails to show up: the project students do not score higher than the comparison students do; even if there is a difference in favour of the project students, the effect size may be too small that it can be considered as trivial or null (Cohen, 1988; Soh, 2008). Secondly (and worse), the comparison students score higher than the project students do, contrary to expectation. It is, therefore, wise to evaluate the possibility of nil and negative results by looking up meta-analysis before embarking on a AR project (Hattie, 2009; Soh, 2010) This is shown by a surprising negative mean difference and a corresponding negative effect size. This reversal is termed Type III Error. By the way, there is another definition of Type III Error of getting the right answer for the wrong question (Wuensch, 2005).

Nil and negative results appear basically for two main reasons: (1) theory failure, and (2) implementation failures (which are sub-divided as design failures and treatment failures in ensuring discussion). These "failure" concepts help us take a critical and honest look at projects which do not work. Because any research entails a long process of many related actions, foreseen problems might have been prevented early enough, but those unforeseen can only be recognized when after the event *post hoc*. Hence, we are always wiser after the event and need be aware of Murphy's Law *"Anything that may go wrong will go wrong!"*

1. Theory Failure

We may begin our AR projects with some popular theories (e.g., Experiential Learning, Habits of Mind, Multiple Intelligences, Philosophy for Children, Problem-Based Learning, Inquiry-Based Learning, Socrates Questioning, Understanding by Design, Whole-Brain Learning, etc.) These theories may guide designing and planning and enable forecasting probable outcomes. Everything looks so proper (rationally) and rosy (emotionally) before the project starts. But, the end may be a different story. So, what's wrong when it goes wrong?

An education theory (often borrows, adapts, or applies psychological or sociological theories) integrates a set of variables and explicates their inter-connectedness in a

generalizable pattern. It enables understanding, guides instruction, and allows predictions. For example, constructivism (or more accurately, constructionism), attributed to the Swiss developmental psychologist Jean Piaget (Gray, n.d.), posits that students acquire knowledge and meaning from interaction between their new experiences and existing ideas, in contrast with the conventional view that people learn knowledge and meaning in a pre-digested form from their teachers. When we subscribe to this theory, we will arrange the learning environments for our students with the belief and hope that learning takes place *by itself*.

We may also begin with just some simpler ideas (e.g., individualized instruction, reduced class size, integrated curriculum, peer tutoring, etc.) An educational idea is a mini-theory functioning just like a grand theory but on a much circumscribed scale with less variables and simpler inter-connectedness, for example, the conventional wisdom that *practice makes perfect*. When we believe in this, we will emphasize in our teaching a lot of routine drills and practice with the expectation that more practice leads to better test performance.

There is no doubt of the usefulness of grand theories and pet ideas. They encapsulate variables in a compact form, maybe drawn as a diagram or stated in a few sentences as a mental model. They facilitate thinking that guides instruction. However, their very nature of abstraction can become a cause of problems for AR projects, for the simple reason that a theory applies to all relevant situations but may not fit tightly anyone of them.

A theory or idea may include the critical variables but surely not all relevant variables that may modify its prediction; this is where they go wrong. Thus, *constructivist teaching* (there is an obvious contradiction to put the two words together!) may not deliver what it promises because of uncontrolled variables not considered when planning or implementing an AR project. For instance, if the learning tasks are far above the students' current abilities or if the students lack the relevant background, that is, beyond their current zones of proximal development (Coffey, n.d.), or their concepts of learning is "to be told" and teaching is "to tell", then they will not be able to benefit from constructivist teaching as expected. For another instance, practice may not make perfect because too much drills tire the students out and learning becomes a chore so boring to them that they do not pay intention and hence do not learn.

If it is true that one size does not fit all, theories and ideas related to education and instruction definitely do not. The reason is simple: such theories and ideas, as alluded to earlier, just do not take into account all relevant variables which modify the relationships among the variables. Such moderating variables can cause a project to go wrong. There is in fact a very large corpus of aptitude-treatment interaction (ATI) studies showing the effect of a third variable impinging on the relationship between two variables being investigated. For example, McInerney, McInerney, & Marsh (1997) compared the effects of self-questioning as a meta-cognitive strategy on students in cooperative learning versus teaching groups when learning computer competencies. They

found the outcomes varying with the students' initial computer competency and anxiety level. For another example, a teacher may have initially a pet idea of *modeling* in mathematics problem-solving and only later finds it effective for a certain kind of students but not another kind in terms of left- or right-dominance of the brain. Here, the learning effectiveness depends on the interaction between the problem-solving strategy and the students' aptitudes (i.e., brain dominance).

It cannot be over-emphasized that the purpose of AR projects is *not* to verify the validity of some theories or ideas to prove them right or show them wrong; that is the purview of academic researchers (i.e. Master's degree and PhD candidates, and post-doctoral scholars) and not of the practice-oriented teacher-researchers. It may be useful to based AR projects on some relevant theories or ideas, using them as a short-cut to avoid blind trial-and-error but doing this is not to test the theory or idea, much less to lend the projects awe of *significance*.

Thus, when a project goes wrong, it could be that the theory or idea does not apply; the theory is wrong or irrelevant. To prevent this from happening, careful reading of the theory is necessary. Quoting big names and citing complex models do not lend a project its importance. Admiration and enthusiasm need be consciously controlled when considering the adaptation of grand theories. Likewise, pet ideas need be critically reviewed before they are used as the conceptual base of AR projects. When negative results occur unexpectedly, accept the results and learn about them. Review the theory or revise the idea and try again with due modifications. Take this as a process of professional growth and institutional learning.

2. Design Failures

These are one types of implementation failure. They have to do with how the AR projects were designed in terms of the number of students involved, the kind of students involved, and whether the groups were equivalent to begin with.

2.1 Small Group Sizes

AR projects usually involved intact classes and hence have limited group sizes due to practical constraints in the school context. Small group sizes mean low statistical power – the ability of a statistical test to detect a group difference when it exists. For instance, a project class of 36 students and a comparison class of 40 give a total of 76. In this case, with an expected effect size of 0.5 and a p-value of 0.05, the power is only 0.7. This is short of the conventional 0.8. Thus, if a nil result is obtained, it could well be due to the small group sizes and not that the alternative did not work; a Type II error. To rectify, or better still to prevent this from happening, increase the group sizes to a total of around 100. With the same expected effect size and the same *p*-value, this group size gives the statistical test a power of 0.8 and the design will be sufficiently powerful to detect a difference, if the alternative is really more effective. There are many power calculators on the Internet to assist teacher-researchers to decide on group sizes for their AR projects, for instance the one by Daniel Soper (2004-2011).

When a project returns with unexpected

outcome showing the comparison group outperforms the project group, the negative results might have been caused by teacher differences in, say, ability, teaching style, or teacher-student rapport (ruling out the possibility of a *John Henry Effect* to be discussed later). Even if the same teacher teaches both the project and the comparison groups, there is no guarantee that she will teach the two classes exactly as planned; this is just humanly impossible. Thus, for AR projects, we just have to live with this inevitable confounder and see the project outcome in its proper perspective by taking into consideration the teacher factor. This may sound pessimistic and somewhat unscientific but, as is true of many things in real life, we have to take the rough with the smooth.

2.2 Learner Aptitudes

The term *aptitude* here does not mean *special ability* (or *talent, propensity*) but just student characteristics that interact with learning to produce differential outcomes, in the sense as used in *aptitude-treatment interaction* (ATI). In other words, a particular student characteristic may bias him toward a certain kind of learning to produce a certain kind of outcome. For example, Mills (1993) reported a study that compared academically talented students and a group of same-age peers of mixed ability and found them differed on four Myers-Briggs Type Indicators dimensions, namely, introversion-extraversion, sensing-intuition, thinking-feeling, and judging-perceiving). It stands to reasons that such personality differences will influence the ways the two groups of students learn.

In AR projects, nil and negative results may occur when student aptitudes are not taken into account, because pooling the scores of students with different aptitudes masks the differential effects. Worse, when there is over-balance of one aptitude than the other in the project design, nil and negative results may obtain. Such reversals of the expected outcomes are examples of the *Simpson's Paradox* often found in educational and social research. An interesting and educative example from medicine is cited by Julious & Mullee (1994). They cited a study of the outcomes of two different kidney stones operation procedures. When only the procedures (analogous to two approaches of instruction) were compared, one was found to be more success than the other. But, when the data was analyzed separately for patients with different stone diameters (analogous to student aptitude), the direction of effectiveness was reversed. For AR projects, the differences in performance due to different student aptitudes can be uncovered by analyzing the test scores separately for different aptitude groups. And, doing this is obviously a good practice as a routine in data analysis.

A more subtle phenomenon which is more difficult to discern is the use of extreme groups. For instance, a group of *low* ability students learned through games and outdoor activities while another group of similar ability learned through teacher-centred lessons. Contrary to expectation, the comparison group scored higher on a posttest, although the project students found the lessons more interesting. The project students actively involved in games and outdoor activities might have been distracted from the learning tasks and this

mode of learning was foreign to them, whereas the comparison students learned in a more controlled environment using their habitual way of learning with much repeated examples and practice of the concepts to be learned. In this case, learner aptitude had an influence on the project outcome, unexpectedly.

2.3 Non-equivalent Groups

In the school context, randomization of students to form the project and the comparison groups is normally not practised as doing so will cause inconvenience or even discipline problems. If the school groups students by tracking or streaming, the intact classes involved in an AR projects are likely to be non-equivalent in relevant ability at the beginning. When the project and the comparison groups are non-equivalent and when the pretest is also used as the posttest, the data is usually analyzed by gain-score analysis. Assume that the project group was a weaker group (on pretest) and was given the alternative teaching to help them, while the stronger comparison group continued with the usual or regular teaching. The surprise may be a negative gain (Figure 1).

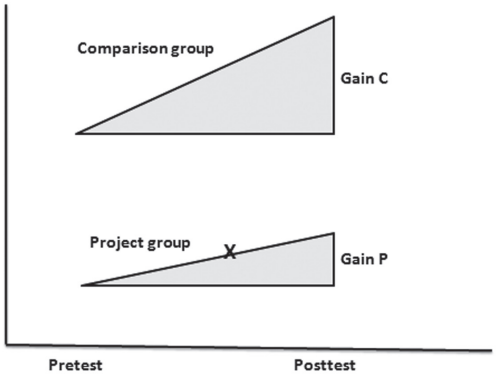

Figure 1. Negative Gain for non-equivalent groups

As shown in Figure 1, the negative gain (and therefore the negative effect size) simply indicates that the project group has gained (Gain P) *less than* has the comparison group (Gain C). This suggests that the alternative teaching is less effectiveness for the weaker project groups than the regular teaching is for the comparison group. To generalize, this cautions the teacher-researchers that not all methods (alternatives) are equally effective for all kind of students (i.e., the ATI problem). Simply put, one size does not fit all!

3. Treatment Failures

These are the second sets of possible reasons why a project fails and have more to do with implementation than project design, though related. They include low intensity of the alternative, insufficient time for the treatment to become effective, improper control of the comparison group, in adequate measuring tools, and teachers as a confounding factor.

3.1 Insufficient Dosage, Short Duration

In as sense, these are two sides of a coin. Insufficient dosage refers to the low intensity of treatment, just like that in medicine. An alternative teaching may not be sufficiently strong and distinct from the current teaching to produce the desired project effect. For example, two cloze-like worksheets were used to improve Secondary Four students' writing of qualitative analysis repots. Even if the idea is theoretically viable, two short exercises are most unlikely to change the level of report-writing skills in Chemistry which requires specific expression and register. Likewise, one field-trip is not

likely to change the students' ways of thinking and learning in science, geography, or history although it may influence their interests due perhaps to novelty effect. In short, when students are introduced to alternative teaching, it has to be intensive enough to take effect as the habits of learning the students have may just go against the alternative.

Short duration is related to the dosage problem, especially when AR projects tend to have short time frames. Certain things need only a short time to change, but others need more, again just like that in medicine. Changing language habits not only requires sufficient dosage (exposure and practice) but also sufficiently long time because the alternative or new language habits need to be reinforced and consolidated to counter-act against negative influences of past habits. Such student behaviours as punctuality, politeness, self-regulation, etc. are in the same vein. Too short a duration may lead to nil results (and Type II error).

Unfortunately, it is difficult to advise teacher-researchers on this problem, because there are so many different types of learning and different influencing factors which require different dosages. However, Bloom's taxonomies may be helpful here (Overbaugh, n.d.). Generally, the more specific learning is, the weaker dosage is required. For instance, learning simple factual knowledge need little time and less repetition, but learning to think critical requires lots of examples and practice. Thus, all other things being equal (but, they never are), higher-order thinking such as synthesis, analysis, and evaluation need stronger dosage and longer time to learn effectively.

3.2 Contamination

This refers to lack of proper control of the comparison condition. AR projects are usually implemented with both the project and the comparison group in the same school. Teachers teaching the comparison classes are supposed to teach them in the usual manner. But, there is no way these teachers can be kept in the dark and they are fully aware of the project intents. It is natural for them to unintentionally use some of the alternative activities or materials meant for the project groups. Worse still, control teachers may become worried since their classes are supposed to show up poorer at the end of the projects. This puts them in a defensive position and they may feel that their students are unfairly short-changed. This may motivate them to use the alternative teaching or even try harder to make the comparison students look good. This is the well-known *John Henry Effect* where by comparison railroad workers worked extra hard to out-perform the experimental group to maintain their egos and keep their jobs (Father Goof, 2008). The same may happen in the school. Even if the comparison students are "borrowed" from collaborating schools, it may be contaminated by their own projects which used different approaches but have similar goals.

3.3 Inadequate Measurement

Whether project effects are detected depends very much on the measurement of the criterion. If tests (broadly speaking to include attitude scales and observation schedules) are

not sensitive enough to detect group differences, project effects are under-estimated, leading to nil results. For example, a mathematics test is so easy that the project and the comparison groups both obtain high means showing little or no difference. The ceiling effect prevents the group difference to be detected. Or, the project aims to enhance high-order thinking but the test is heavily loaded with low-level items measuring recall without tapping on the thinking abilities. As AR projects tend to be short in duration covering only limited scope of content (and behaviour or feelings), nil results may occur because of inadequate measuring tools being used. Validity is "*the extent to which a test measures what it claims to measure. It is vital for a test to be valid in order for the results to be accurately applied and interpreted*" (Cherry, n.d.). It is obvious then that a test comprises mainly items testing recall of knowledge does not measure the student's ability in higher-order thinking; the test scores just do not represent what they are supposed to show. Thus, it is critical for teacher-researchers to ensure the validity of the test scores if the project outcomes are to be trustworthy.

3.4 Teacher Confounder

It is a truism that teachers are the most critical factor in AR projects because they are the very people who translate theories and ideas into actions that may influence student learning. It is also a truism that teachers have their personalities and abilities that determine their teaching styles when interacting with their students. Therefore, it is doubtful whether there are indeed teacher-free approaches and methods. This being the case, in the AR context, it is almost impossible to keep teacher factors under control. There simply are not sufficient teachers to be assigned to a large number of classes so that teacher effect can be evaluated as an independent variable. In fact, in the long history of educational research, there is hardly any large-scale project which had teachers randomized to rule out teachers as a confounding factor; *Project Star* (Tennessee's K-3 Class Size Study, 2009) is a rare exception.

Closing Note

We have never planned to get negative results but they do happen for various reasons. When they happen, the most rational thing to do is not to hide them, but to accept them and try to figure out why. This is not only a question of intellectual honesty but because negative results have lessons to learn. It is with this spirit that many new "failures" journals listed earlier were initiated to publish well-design research which produces nil or negative results.

This is not to encourage a culture of failure but to learn from honest failures. Such efforts are to cope with the file drawer problem or publication bias which arises from the common practice of publishing only studies with positive results and ignore those with nil or negative ones. Perhaps, we in education also need a *Journal of Projects with Negative Results* so that we can learn from both successes and failures in our effort to improve the students and the schools through action research.

References

Bellis, M. (n.d.). The history of penicillin. *Inventors*. Retrieved from http://inventors.about.com/od/pstartinventions/a/Penicillin.htm

Cherry, K. (n.d.). What is validity? *About.com Guide*, *Psychology*. Retrieved from http://psychology.about.com/od/researchmethods/f/validity.htm

Coffey, H. (n.d.). Zone of proximal development. *Learn NC*. Retrieved from http://www.learnnc.org/lp/pages/5075

Cohen, J, (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Damani, B. (2011). Action research: A self-directed approach to professional development. *Educational Leadership*, *53*(7).

Failed Experiments (n.d.). Oracle think quest. Retrieved from http://library.thinkquest.org/03oct/01880/failed_experiments.htm

Father Goof (2008). John Henry vs. the bicycle. *For Father Only*. Retrieved from http://forfathersonly.blogspot.com/2008/07/in-one-of-many-statistics-courses-ive.html

Gray, A. (n.d.). Constructivist teaching and learning. SSTA Research Centre Report #97-07. *Journal of Negative Results* (2010), *7*(1), 1.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.

Julious, S. A., & Mullee, M. A. (1994). Confounding and Simpson's paradox. *British Medical Journal*, *309*, 1480.

McInerney, V., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (1997). Effects of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: An aptitude–treatment interaction study. *Journal of Educational Psychology*, *9*(4), 686-695. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.686

Mills, C. J. (1993). Personality, learning style and cognitive style profiles of mathematically talented students. *European Journal for High Ability*, *4*, 70-85.

Overbaugh, R. C. (n.d.). *Bloom's taxonomy*. Retrieved from http://www.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm

Project Star: Tennessee's K-3 Class Size Study (2009). HEROS, Inc. Retrieved from http://www.heros-inc.org/star.htm

Soh, K. C. (2008). Effect size: What does it do for educational action researchers? *North Star*, *1*(1), 63-70.

Soh, K. C. (2010). What are the chances of success for my project? And, what if it was already done? Using meta-analyzed effect sizes to inform project decision-making. *Educational Research Journal*, *25*(1), 13-25.

Soper, D. (2004-2011). *Statistics Calculators*, *Version 2.0*. Retrieved from http://www.danielsoper.com/statcalc/

Sridharan, L., & Greenland, P. (2009). Editorial policies and publication bias: The important of negative studies. *Archives of Internal Medicine*, *169*(11), 1022-1023.

Wuensch, K. L. (2005). *Controlling for type III errors*. Retrieved from http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/stathelp/Type_III.htm

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

建構知識庫作為中學教師分享知識的網上平台

Knowledge repository as an on-line platform for knowledge sharing among secondary school teachers in Hong Kong

羅劍輝

北京師範大學珠海分校

摘要

過去數十年持續的資訊科技革新，引發出強調以運用知識和創新為比併工具的新經濟年代。教育當局將社會各界對勞動力的期望，迅速反映到教育改革的政策上。今日的老師，作為學生學習的推動者，經常承受很大的工作壓力，使不少現職教師感到教學困難。假若不同中學相關學科的教師把他們工作上的知識，在網上建構一個知識庫，與其他相關學科的教師分享，不單相互增加對學科的認識，亦可減少彼此重複的工作，讓相關的老師有更多的時間空間來提升學習的素質和效果。

關鍵詞

知識庫，知識分享，網上平台

Abstract

The sustained advancement of information technology in the last decades initiated a new economic era, which emphasizes the application of knowledge and innovation as strategic tools for competition. The Ministry of Education reflected societal expectation on human workforce in educational reform policies. When teachers play the role of students' learning facilitator nowadays, they are confronted with high working pressure that makes the teachers difficult to handle their daily teaching routine. In case if secondary school teachers of the same subject from various schools work collaboratively to build a knowledge repository to share with others, it can benefit teachers with enriched subject knowledge and reduce the duplication of effort of each other. It also gives them more time to uphold the quality and effectiveness of learning.

Keywords

knowledge repository, knowledge sharing, on-line platform

前言：知識型經濟年代

香港第二任行政長官曾蔭權於二零零九至二零一零年度的《施政報告》（香港特別行政區政府，2010）中提及，香港是一個成熟和開放的資本主義市場經濟體。在面對全球化競爭時，它必須時刻提升自己的競爭力，走向高增值的知識型經濟，維持領先優勢，創造更多優質工作機會。「知識型經濟」這個名詞源自於經濟合作與發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development）於一九九六年提出的著重使用知識的新經濟模式。由於全球化、資訊科技及其他科學的蓬勃發展，加快了知識的創新和更替，這些改變使各機構和組織體會到知識在競爭中所扮演的角色越來越重要（Jacobson, 2006），企業正面對以知識為主導的激烈競爭。

在知識型經濟時代，新知識取代舊知識的步伐將不斷加快（羅劍輝，2011），知識和科技的創新和學習成為社會的主流價值（王佑菁，2009）。而全球化及現代化又產生更多新的知識，反之舊有知識的價值則不斷下降。因此，在知識型經濟時代，企業、個人必需加強學習能力，終身學習，增加知識在組織的流通性，從而不斷提升知識水平（Bollinger & Smith, 2001; Frappaolo, 2002; Hislop, 2003; Rowley, 2000; Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 1994）。

香港的教育改革

教育與社會是不可分割的，教育與社會發展具有共生共存的關係（王佑菁，2009）。當社會朝向知識型經濟發展時，學校教育亦需要作出配合而改變：由於社會與經濟環境的快速變遷，社會需要學習型組織和適應力強的工作團隊，為了應付社會對人才的需求，學校需要新的課程內容和教學方法（王如哲，2000）。在經濟模式的急劇改變下，為使香港在國際的競爭中保持優勢，教育當局重新檢視本港的教育制度、課程編制和內容等。它積極推動香港教育改革政策，強調終身學習、提升全面的教育質素、激勵性的學習環境、和多元化學習等等，以增進學生的溝通能力，創意思維和批判思考，以配合社會將來的需要（Education Commission, 2000）。

鄭燕祥分析教育改革經歷了三次浪潮：第一次在七十年代追求學校的內在效能；第二次在九十年代追求學校的市場效能；第三次在目前追求教育的新願景、終身學習、創造力、多元化的學習、全球網絡化及運用資訊技術等特點（Cheng, 2005）。但終身學習和多元化的學習等都需要學校和教師的積極配合和推行，教育改革使以往決策集中在政府的模式改為學校自主管理（Lam, 2005），即是學校的管理層擁有更自主的權力（李曉康、葉建源，2005），採取行動以改善學生學習的成果。而終身學習的概念使學校的角色有所改變，學生畢業後投入社會只是終身學習的另一階段（鄭志強，2010）。

一直以來，師資培訓的工作是交由香港的大學負責的，培養教師擁有豐富的專門知識、崇高

的品德和勤奮的精神等。教師從培訓課程畢業後，便從個人的教學工作經驗中繼續學習。教育改革對教師的教學表現和能力的要求亦大大提升（Linde, 2000），教師單單依賴個人的學習和教學工作經驗是不足以應付教育改革對教師的要求（Wu, Ng, & Law, 2011）。傳統上教師是知識的傳遞者，但當前在知識型經濟的情況下，教師的角色已經成為終身學習的前線推動者（王如哲，2002），需要扮演協作者和互相學習的角色，使教師的能力提升以面對課程變動和社會對教與學果效的要求。現在資訊科技的發達，現職教師可以利用網絡溝通的方便，學會善用資訊與溝通科技，建立分享知識的網上平台和分享專業知識的社群，推動互相合作和共同學習。

建構知識庫作為中學教師分享知識的網上平台

傳統的學校模式並不足以配合社會根本上的改變，教師需要有能力教育學生以幫助學生適應變化中的環境（Lieberman, 2005）。現今的學校需要提供以多元與彈性的學習方式，這些方式涉及模擬遊戲、實地探訪、從實際經歷學習、安排學生參與研討會、探訪或展覽會、推廣課堂互動，教師需要靈活運用不同的方式、策略和活動，以配合學生的學習風格。教師透過選擇適當的教學法，如分組討論、個案研究、辯論、角色扮演和專題作業，幫助學生掌握學會學習的方法。

建構網上知識庫是加強教師能力和實現教育改革在學校推行的有效工具，而同時亦可以提供教師本身的專業發展和滿足學校的組織學習需要。網上知識庫的建立和運用是一種學校組織文化的改變，但人往往不願意接受改變，因此必須令教師了解建構網上知識庫和教師之間分享知識的原因和它的急切性，使他們認識到這項改變聯系學校的組織目標和社會需要，對教師的教學和學生的學習成果亦有正面的影響。

教師們可以通過網上溝通平台討論新高中課程改革對他們教學的影響，他們需要怎樣配合改變，他們應該怎樣教授才能使學生達到新高中課程改革的目標和要求等等，從而令到教師之間對新高中課程改革有更清晰的了解。教師們亦可以通過網上平台分享一些個人的成功教學經歷，例如教師成功帶領學生參與校際比賽和活動等，或成功運用一些教學技巧使學生更容易理解一些概念和理論。教師們可以在網上平台上載一些從專題研討會所學到的知識，甚至把自己的反思、體驗和教學心得等通過網上平台與其他教師分享，以提升教師的專門知識和技能。教師亦可以在網上平台要求其他教師的協助和合作一起工作，例如共同製造教學資源和學生學習表現的評審工具等。

鑒於以上的討論，研究者認為建構知識庫作為中學教師分享知識的網上平台具有以下四方面的好處：

首先是教師通過分享知識加強對學科的認識，自然更具信心在課堂中講解和教授有關的學科知識，對教與學的果效有所提升。

其次是教師透過網上平台的相互溝通得知課程的變化，能夠及早作出準備和配合。

第三，知識庫有助提升教師教學上的專門知識，使教師面對日常教學的挑戰，通過學習其他教師的教學心得，有效改善教學的過程。

第四，教師通過分享知識的網上平台，互相分享課堂設計、教學及活動材料、工作紙、學生評核工具等，有助教師紓緩日常的工作量和工作壓力。

網上知識庫對新高中課程推行的幫助

教育改革使教師的日常工作包括教學和其他行政上的工作大增（譚彩鳳，2006），但學校及社會各界對教師的工作表現卻有所要求，因此有需要尋找能令教師一方面紓緩工作壓力，又能同時提升教師對學科的認識和教學專業知識的平台。知識型經濟社會注重知識的分享和擴散，教師需要與其他教師分享專業知識和工作經驗，積極推動教師的專業發展以維持和發展個人的專業能力，並經由教師之間建立的學習社群，來互相分享專業知識和進行知識的創造，營造自主的、革新的、分享知識的社群。這情況尤以新高中課程中的通識科為甚。通識科是新高中課程中的必修科目。因為通識科的課程範圍特別廣闊，而教師本身的學科知識和教育專業訓練皆以專門學科為主，因此並非單一教師便能夠有足夠的知識來教授整個通識科（霍秉坤，2007），教師以團隊的方式來教授通識科有助得到更好的效果。但假若整個教師團隊對部份通識科的課程範圍未能有充分的認識和了解，這樣對學生學習相關的課程範圍時較難有足夠的理解。當然教師有責任重新學習以完成教學任務，但日常工作的飽和卻令教師感到教學困難（徐國棟，2010）。

而新高中課程改革需要教師們以團隊合作的方式以加強教與學的效果，在不同的科目中引入其他學習體驗和活動等元素（Education Commission, 2004）。以商業、會計與財務概論為例，現在的學校正積極參與各類活動和比賽，例如每年匯豐銀行舉辦的少年財務理財師大賽（Young Financial Planners Competition）和香港教育學院舉辦的少年企業家大比拼（Teen Entrepreneurs Competition），每年皆得到很多學校的支持和參與（Wu, Chan, Tan, Soh, Cheung & Law, 2009）。當然此等活動對學生的成長和對商業的知識的體會有正面的好處，但同時亦使教師的工作壓力有所增加。學生參加此類活動要進行資料搜集和其他行動等，而往往需要在課餘時間進行，所涉及的知識亦較廣泛，因此教師適宜以團隊合作的方式於網上協助學生參與和進行活動。此舉使教師有較彈性的時間和安排，亦可鼓勵不同知識才能的教師作出貢獻。

結語

知識型經濟帶來契機和挑戰，建構以專業知識和資訊科技為核心的競爭年代，人們需要不斷學習以更新和創造新的知識，以配合快速變遷的社會需要。而學校教育的目標之一，在於為社會培育發展所需要的人才。學校是學生開發潛能的地方，學校教育必須與時並進，配合資訊科技的發展，增進教師教學的效能和提高學生學習的效果。

教師之間的分享知識是其中一個可行的方案以提升教師的專業能力，而最終提升學校對學生的教育服務的水平。假若不同學校相關學科的中學教師，把他們工作上的知識，例如課堂設計、教學及活動材料、工作紙、學生評核工具和教學心得等在網上建構知識庫，與其他相關學科的教師分享，不單相互間增加對學科內容的認識和變化，亦可以減少彼此互相重複的工作量，使到相關的老師有更多的時間和空間來提升學生學習的素質和效果。

參考文獻

王如哲（2000）。〈知識管理與學校教育革新〉。《教育研究集刊》，第 45 期，35-56。

王如哲（2002）。〈知識經濟時代的學校行政新方向〉。《南投文教》，第 17 期，10-15。

王佑菁（2009）。〈發現知識的力量：知識經濟社會的學校革新〉。《教育研究與發展期刊》，第 5 期，第 3 卷，95-111。

李曉康、葉建源（2005）。〈香港教育改革的經驗〉。《教育曙光：香港教師會學報》，第 51 期，9-22。

香港特別行政區政府（2010）。《二零零九至二零一零年施政報告：群策創新天》。香港：香港特別行政區政府。

徐國棟（2010）。〈課程領導與學校發展：回顧與展望〉。《教育曙光：香港教師會學報》，第 58 期，第 2 卷，83-92。

鄭志強（2010）。〈完善學校策略發展規劃〉。《教育曙光：香港教師會學報》，第 58 期，第 1 卷，16-21。

霍秉坤（2007）。〈香港通識教育科的理念與實施：社會層面與學校層面之間〉。《教育曙光：香港教師會學報》，第 55 期，第 2 卷，104-121。

羅劍輝（2011）。〈知識型經濟〉。萬穎恩（編），《香港商業經濟 58 詞》（頁 196-198）。香港：匯智出版。

譚彩鳳（2006）。〈校本課程政策透視：中文教師的觀點與實踐〉。《教育曙光：香港教師會學報》，第 53 期，57-67。

Bollinger, A. S. & Smith, R. D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset, *Journal of Knowledge Management*, *5*(1), 8-18.

Cheng, Y. C. (2005). Globalization and education reforms in Hong Kong: Paradigm shifts. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research* (pp.165-187). Netherlands: Springer.

Education Commission (2000). *Learning for life - Learning through life, reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: HKSAR Government.

Education Commission (2004). *Progress report on the education reform (3)*. Hong Kong: HKSAR Government.

Frappaolo, C. (2002). *Knowledge management*. Oxford: Capstone Publishing.

Hislop, D. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: A review and research agenda. *Employee Relations*, *25*(2), 182-202.

Jacobson, C. M. (2006). Knowledge sharing between individuals. In D. G. Schwartz (Ed.), *Encyclopedia of knowledge management* (pp.538-566). Hershey: Idea Group Reference.

Lam, Y. L. J. (2005). School organizational structures: Effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, *43*(4/5), 387-401.

Lieberman, A. (2005). *The roots of educational change: International handbook of educational change.* Dordrecht, Netherlands: Springer.

Linde, C. (2000). The teacher's stress and its implications for the school as an organization: How can TQM help? *Education*, *121*(2), 375-382.

Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *The International Journal of Educational Management*, *14*(7), 325-333.

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization.* New York: Currency and Doubleday.

Wu, W. Y., Chan, D. W. K., Tan, C., Soh, K. C., Cheung, P. C., & Law, K. F. (2009). *Sustaining school network leadership through project work and action research initiatives in Hong Kong education reform.* Paper presented at the 2009 American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego, USA.

Wu, W. Y., Ng, L. F. Y., & Law, E. K. F. (2011). *Building organizational learning and knowledge management: Web-based project work and action research initiatives in Hong Kong Educational Reform*. Paper presented at the 2011 e-CASE and e-TECH International Conference. Tokyo, Japan.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

從教育心理學到課堂實踐：教師如何利用電子學習促進學生學習動機

Implementing theories in educational psychology in teaching and learning: How teachers facilitate students' learning motivation through the use of e-learning

梅志文、洪潔雯
匯知中學

摘要

本研究集中分析前線教師應如何利用電子學習提升學生的學習動機，並在英國語文科及通識教育科進行實踐，以協助同工了解研究員制訂電子學習課程方向。本研究提出的電子學習課程應從學生心理層面出發，透過課堂實踐，證明從「心」出發的課程可提高學生的內部動機。

關鍵詞

電子學習，學習動機，教學實踐

Abstract

This paper focuses on analyzing students' learning motivation from psychological perspective and how teachers can apply psychological theories to use information technology (IT) to facilitate students' learning motivation. Action research has been done on two subjects – English and Liberal Studies about how psychological theories are used to design e-learning lessons and to show how students' learning motivation is boosted through the use of IT. The observation indicates that the students of both subjects have intrinsic motivation to learn when teachers are using a variety of IT teaching strategies.

Keywords

e-learning, learning motivation, theory in practice

甲、引言

近年學界興起電子學習一詞，無論是課本、家課、自學系統還是野外考察所用的工具均被電子化。不少學者對資訊科技使用於教育上持正面的態度（Pachler, 1999; Rosas, et al., 2003），認為有了資訊及通訊科技，學習能事半功倍。在英國，Ofsted（2002）在其研究報告中建議學校建立課室以外有系統的電子學習以提高同學對資訊及通訊科技的經驗。在香港，教育局（前稱教育統籌局）由 1998 至今已提出三個資訊科技教育計劃。2010 年，政府更撥備六千八百萬元進行「學校電子學習試驗計劃」、為教育界提供資源引入電子學習。

根據「課本及電子學習資源發展」專責小組（教育局，2009）報告，電子學習有三個主要元素，分別是：

1. 電子工具；
2. 電子學習資源；及
3. 電子學習課程。

本研究將會從心理學的理論層面出發，加上前線教師的課堂實踐，分析如何利用電子學習元素促進學生學習動機。

乙、背景

本港教育界早於八十年代便引入電腦課程。新一代的年青人從小開始已經接觸電腦，他們被稱為「數碼原居民（Digital Native）」（Prensky, 2001; Prensky, 2010）或「迷戀螢幕的一代（Screenager）」（Rushkoff, 1997）。根據香港政府統計處（2010）的資訊科技在住戶的普及程度資料顯示，家中有個人電腦的住戶佔全港住戶 75.8%；而香港家庭使用寬頻上網的普及程度在 2010 年 11 月更達 82.3%（數碼 21，2011）。加上，電腦科技發展迅速，現時的家用電腦已配備高速的處理器和高容量記憶體，適合作多媒體播放。由此可見，電腦及互聯網在香港有高度的普及性，可為運用多媒體作電子學習提供有利的條件。

現時教育界在電子學習的步伐，已由硬件添置、網絡架設及教師培訓漸漸步向學生層面。不少學校已經向出版社購入電子課本，使用網上學習平台、甚至與軟件公司洽商教育套件的開發。不過，由於教育工作者與技術人員或商界人士的專業範疇不同，他們一般未能了解前線教師的真正需要，電子學習未能有效地發揮其效能。

丙、教師面對的困難與挑戰

在推行電子學習的過程中，遇到困難是必然的。根據過往的經驗以及同工的分享，困難大致有以下三方面：

一、 軟硬件配置未能有效配合——這是前線教育工作者最常遇見的問題。不少同工都經驗過新教材與電腦未能配合，最常見的是電腦權限問題、瀏覽器未被更新、或是須要安裝外掛程序，嚴重的可能是校園網絡未能負荷成百上千的學生登入。這些情況

的確並非罕見，老師如不是有兩手準備，確對課堂有實際影響。

二、 家長、教師及學校對電子學習的發展方向未能同步——電子學習的成效，早有學術研究支持（Pachler, 1999），因此教育局及學校管理者都提倡使用；不過，現時大眾對電子學習的態度依然較為保守。Rosas et al.（2003）亦在其研究中指出，推動電子學習的初期，家長及教師的阻力是是不容忽視的。因為他們在未見到成效前，會擔心學生沉迷電子世界而非真正透過資訊科技學習。

三、 電子學習方法未能提高學習興趣及成效——香港教育界現時最普及的電子學習方案，相信是兩個語文科的網上自學系統。不少中、小學早已將其納入課程，多給予同學聽、說、讀、寫之自學練習，並可照顧學習差異。它們牽涉的人力資源少、內容豐富、亦設有獎勵計劃，如同學認真學習，本科知識定必有所彼益。可是，現實情況卻不一定盡如人意，以下是一些對電子學習不感興趣的學生回饋：

「使用網上練習必須懂得使用搜尋器。你看，網上許多人在分享答案呢！」（學生A）

「在這平台，每道問題有三次機會作答。只要依次序答三次，就可得出正確答案。只要用最短時間完成習作，我便可利用更多時間上網了。」（學生B）

綜觀上述三大困難，首兩種情況只要藉著溝通，問題隨即迎刃而解。現時電子學習的發展尚在起步階段，不少服務供應商為了市場佔有率和學校教師的支持，紛紛推出可減輕老師工作量、備有龐大問題庫及教學資源的電子化教材。這些資源只是由印刷本轉化成電子版，加上行為主義提出的系統性獎勵包裝，就期望學生能有興趣地自主學習似乎有點牽強。以上兩位學生的回饋確實值得我們反思：現有的電子學習模式希望融入學生的網絡世界，但這些產品對他們來說卻是入侵者。要令電子學習變得有意義，我們必須了解學生心理、對症下藥，才能提高其學習動機。

丁、本研究提出的學術理論

一、有意識學習

Mayer（2002）提倡有意識學習（meaningful learning）而非背誦型學習（rote learning）。因為在背誦型學習模式中，學生只能夠利用重複練習的既有知識來解決問題；而在有意識學習模式中，學生不僅記起知識，而且能夠把既有知識轉化到不同的處境上以解決問題。這是建構主議所倡議的學習模式：學生應主動探索及發現問題，不被動地從老師吸收知識。

二、學習動機

動機（motivation）是指人類為維持所引起的活動或行為，並促使該活動或行為持續發展的內在心理歷程（Baron, 1998; Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000; Schunk, 2000）。動機是教學過程中一個重要的元素。喜愛學習的學生可以在任何事物中探究學習，但要確定課堂中所有學生能享受學習的過程，教師則須引起同學對教授課題的學習動機。

三、內部動機

內部動機（intrinsic motivation）的意思是人

們在學習過程中因對學習本身的興趣而引起的動機。這種動機由於是內在的，因此不需要外加誘因，活動本身就是最大的原動力（Husman & Lens, 1999）。反之，外部動機（extrinsic motivation）是指由外部因素所引起的學習動機。人們不是對學習本身感到興趣，而是對學習結果或其獎勵因素而產生動力（Brophy, 1998）。

四、五大基本需要

香港青年協會（2010）曾分析青少年對網絡熱愛的原因。其中，有兩項很值得我們推行電子學習時注意的，就是青少年在網絡世界能確立自我身份、滿足社交需要。另一方面，就是虛擬世界為他們帶來的成功感。心理學家 Glasser（1998）曾經說明，人生每一行為都是為滿足五大需要，當中包括：生存、歸屬感、權力及成就感、自主、樂趣。其中權力及成就感就是一重要因素。套用內部動機理論，青少年迷戀上網，因為網絡世界本身就可以令他們得到滿足，他們樂於享受當中的過程。

五、身份認同

現實社會，青少年在成長過程中容易迷失自我、陷入「身份危機」；但在電子世界，這一群數碼原居民卻很容易得到朋輩認同、脫離孩童的身份（Erikson, 1963）。因此，不少家長均發現自己子女很喜愛連接上互聯網、特別是對社交網站和實時通訊工具的狂熱。而電子遊戲軟件更是他們得到認同、權力及成功感的一個重要途徑。

六、思考方法

創造力和知識管理理論提出兩種思考方法——垂直和橫向的思考。傳統學習著重垂直思考，將知識分門別類在腦袋中貯存。至於橫向的思考方式，就是在幾個不同垂直的類別之間遊走，獲得解決問題的方法。根據 Renzulli（1977）的三合充實模式，高層次的問題研究就正須要學生利用橫向的思考方式，自我發現問題、並進行探索、研究，最後解決問題。

戊、電子學習的實踐

是次課程實踐分別在英國語文科及通識教育科兩個科目中進行。

一、英國語文科

學生對不同的科目有不同程度的學習動機。一些課程本身就是同學興趣，老師無須外加任何動力，同學就有足夠的內部動機輕易應付學習所需。不過，傳統的學習模式的確難以令時下學生有效地學習。特別對成績稍遜的學生來說，學習第二語言是既難掌握、又沒趣味的苦差事。因此本行動研究就嘗試利用電子學習方式重燃學生的內在動機去學習。

在英國語文科的學習中，詞彙的學習佔有一定重要性。根據 Nation（2001）的詞彙學習理論，學生學習第二語言的步驟分別是：

1. 發現（noticing）；
2. 記憶（retrieving）；及
3. 使用（generating）。

本節以學習人體面部特徵詞彙為例子。傳統學習模式，老師會先教授學生詞彙的串法及意義，再以默寫的方式讓學生對詞彙有深入記憶，最後利用測驗或作文等評估方式以了解學生對詞彙的使用情況。

由於傳統學習模式未能有效讓學生學習有關詞彙，因此研究員嘗試利用一些電子教材套，以拼圖方式協助同學記憶。結果，電子教材套不單讓文字變成可視化，而且有助提升學生在課堂上的學習動機及參與程度。不過，這類被定義為「電

子學習資源」（教育局，2009）的學習套件始終未能激發學生的內部動機、使他們享受學習過程並自主地學習。

有見及此，研究員開始從學生的內部動機著手、了解同學平日在網絡遊戲中的喜好。當發現同學們會在網上遊戲網站進行罪犯拼圖遊戲後[1]，就開始準備以罪犯拼圖方式為主導的電子學習課程。

> *「『電子學習課程』強調個人化，重視親身經歷，讓學生自主地運用不同的電子學習資源，掌握資訊，並於網上學習，在積累學習經驗之餘，亦突破時間和空間的限制。」教育局（2009）*

根據 Guthrie & Cox（2001），同學在課堂上的真實經歷能大幅提高學生在課堂上對有關課題的內部動機和學習興趣。因此，老師先在課堂上介紹一套網上應用軟件「Ultimate FlashFace」[2] 並播放一段會話錄音，模擬現實生活警察為證人錄取口供的過程，學生就可以使用電子工具拼貼犯人圖像。由於軟件屬免費網上軟件，因此課堂以外同學也可以利用自學。

出乎意料地，同學完成課堂的練習後，竟然互相拼貼對方的容貌。由此，證明了有關的工作激起了同學們的內部動機、讓他們自主學習。是次英語詞彙學習對同學們來說變得有意義，記憶過程更有趣，亦可以藉社會實況真實使用。

二、通識教育科

通識教育科強調探究式學習、議題為本的施教方法（胡少偉等，2007）。因此，問題的發現和討論顯得特別重要。本節將集中討論一班修讀預科程度通識教育課程的同學在其學習過程中，因電子學習而帶來的轉變。

研究員在課程初段以傳統課堂方法為學生預備課程資料：以工作紙形式教授相關的概念，再進行分組討論。期望學生可以藉此進行腦力激盪、互相刺激思考方向，加強他們的分析能力、最後能集思廣益地處理問題。

經過一段時間的觀察，發現學生在分組討論的表現未有提升。相反，學生討論的內容表面，只是一再重複工作紙的資料，未有深層次的發現及互相刺激思考情況發生。於是，研究員在課堂中加入不少視像資料，嘗試以刺激情緒的視像、真實的事例和清晰的因果關係和結構以引起學生的學習思維（Bergin, 1999; Jetton & Alexander, 2001; Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001; Wade, 2001）。果然，新一代的年青人大多以故事形成吸收資料，相同的內容如果以視像片段播放，有助同學們使用橫向思考、將幾個不同的已有概念貫穿，成為新論點（Simonton, 1990; Maier, 1931）。

不過，以上教學僅提供學生基本研究方法的訓練，根本未達到培養學生自學的能力，更遑論學生達至成為一個問題的發現者、探索者和解決者（Renzulli, 1977）。於是，研究員與同工建立一網上平台[3]，通過 Web2.0 方式，讓學生在平台

[1] 網址：http://www.flashgame.com.hk/ha3om-game.html
[2] 網址：http://flashface.ctapt.de/
[3] 網址：http://www.libered.info/

上讀取資訊、留言並進行網上實時討論，利用電腦提高同學對學習的內部動機（Lepper, 1985）。由於討論在網上進行，學生可以在討論過程中，同時在網絡中尋找資料，加強了橫向的聯繫。透過同學之間超連結的互換，資訊吸收更豐富，學習亦變得有趣。

最後，由於流動通訊器材與社交網站的日漸普及，為要將課堂融入同學的生活之中。研究員將學習平台轉移到學生更常接觸的社交網站中。這樣不但令工作變得簡單，而且學生在問題的發現上有顯著進步。慢慢地，這一群青年人在社交網站中分享和討論社會問題。有時，朋友中的一個「讚好」也會激發大家思考和討論。研究員認為這種融入在他們世界中的學習模式，比硬加於他們身上的入侵方式來得有意思，值得同工思考。

己、結語

電子學習無論在理論層面或在前線運作上均證明可提升學生學習動機。不過，推行電子學習的方式有多種，要令電子學習變得有意義，教師就必先要了解學生的心理。如果勉強將學習過程電子化，一方面大大增加前線同工的工作量；另一方面，也可能令學習進度不增反減。

本研究認為若要成功推動電子學習，不一定要投放大量資源購入或外聘服務編寫學習軟件。反而，前線教師可根據其經驗及學生的回饋，運用坊間現有資源製作成電子學習課程。這樣的教材才是最適切學生學習需要的配套。

電子學習其實離不開教與學，運用資訊科技只是當中一個手段。教師只管專注其教學工作，用心設計合適其學生的電子學習課程，事就這樣成了。

參考文獻

胡少偉、容萬城、徐慧旋、梁燕冰、黃炳文、楊沛銘、賴柏生（2007）。〈實踐通識教育科的挑戰：一個調查研究的分享〉。《香港教師中心學報》，第六卷，47-53。

香港青年協會（2010）。《「做個智 net 的」使用者資料冊》。香港：香港青年協會。

香港政府統計處（2010）。《有關資訊科技的使用情況和普及程度的住戶統計調查》。香港：香港政府統計處。

教育局（2009）。《課本及電子學習資源發展專責小組報告》。香港：教育局。

數碼 21（2011）。〈評估資訊及通訊科技的長遠發展〉。取自 http://www.info.gov.hk/digital21/chi/statistics/stat.html

Baron, R. A. (1998). *Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, *34*(2), 87-98.

Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: Norton.

Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins.

Guthrie, J. T., & Cox, K. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 283-302.

Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, *34*(2), 113-125.

Jetton, T. L., & Alexander, P. A. (2001). Interest assessment and the content area literacy environment: Challenges for research and practice. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 303-318.

Lepper, M. R. (1985). Microcomputers in education: Motivational and social issues. *American Psychologist*, *40*, 1-18.

Maier, N. R. (1931). Reasoning in humans: II. The solution of a problem and its appearance in consciousness. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *12*, 181-194.

Mayer, R. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory in Practice*, *41*(4), 226-232.

Murphy, J. P., & Alexander, P. A. (2000). A motivation exploration of motivation technology. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 3-53.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ofsted. (2002). *ICT in schools: Effect of government initiatives*. London: Office for Standards in Education.

Pachler, N. (1999). Theories of learning and ICT. In M. Leask & N. Pachler (Eds.), *Learning to teach using ICT in the secondary school*, London, Routledge.

Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5). NCB University Press.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., & Flores, P., et al. (2003). Beyond nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers and Education*, *40*(1), 71-94.

Rushkoff, D. (1997). *Children of Chaos*. London: HarperCollins.

Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situation interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 211-224.

Schunk, D. (2000). *Learning theories* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Simonton, D. K. (1990). *Scientific genius: A Psychology of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wade, S. E. (2001). Research on importance and interest: Implications for curriculum development and future research. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 243-261.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

Integrating assessment for learning in the classrooms of higher education institutions in Hong Kong

於大專院校推行促進學習的評估

CHENG Mei Seung Catherine

PolyU Hong Kong Community College

Abstract

This article, intended for teachers of Hong Kong Higher Education Institutions (HEIs) who are interested in Assessment for Learning (AfL), discusses the main AfL strategies by consulting some of the available literature. This paper also gives concrete examples and points to note when teachers integrate these strategies specifically in the context of daily classroom practices in Hong Kong HEIs. Finally, in the latter part of this article, some obstacles that could hinder AfL development in HEI classrooms are also discussed. It is hoped that this article, might, in a small way, help teachers who want to re-examine and improve on their own teaching methods. Consequently, students would benefit in their own learning.

Keywords

assessment for learning, teaching strategies in higher education, higher education in Hong Kong

摘要

本文專為對促進學習評估（AfL）有興趣的大專院校教師而設，內容包括評估方式分析，在香港實踐 AfL 所遇到的困難等。本文希望藉著各項解說，幫助教師反思，以及改進自己的教學模式，使學生從學習中有所得著。

關鍵詞

促進學習的評估，高等教育的教學策略，香港高等教育

1. Introduction

In Hong Kong, colleges, institutes, universities, and other HEIs are inclined to either evaluate learning by Assessment of Learning (AoL), through one-off examinations, or by Assessment for Learning (AfL), through an on-going process during the semester in which quality feedback is given to students on how to improve on their work. More development of AfL in Hong Kong HEIs is to be expected, following the global trend to change the nature of assessment as part of teaching and learning (Brown, 2004). In keeping with this transition, the new Hong Kong 4-year undergraduate curriculum will be launched in 2012. Formerly, the higher educational policy favoured the elite. Soon, the new education policy will favour the masses. This transition implies that students who previously had few opportunities to receive higher education can now also have access to Hong Kong HEIs. The varying academic levels of performance of the first cohort of students in 2012 will necessitate a call for change in teaching methodologies. This change will involve less direct knowledge transmission to a more student-focused approach that can effectively lead students to achieve the expected learning outcomes (Rust, 2002). AfL, in this regard, may be a panacea for schools to enhance teaching and learning in the classroom.

This article begins by expounding on the potential of AfL and some of the features of AfL strategies through a review of some of the available literature. Following these explanations, examples of research studies as well as the author's personal experience in the classroom illustrate how to integrate AfL into daily classrooms practices. Hopefully, by sharing these examples, teachers who are curious about AfL will become more aware of the importance of consistently collecting learning evidence and giving constructive comments to students so that the latter can take more responsibility for their own learning with greater motivation.

2. Integrating Assessment for Learning in Hong Kong HEIs

This section looks at some major AfL strategies, including effective questioning, providing constructive feedback, sharing Learning Objectives (LOs) and Assessment Criteria (AC) with students, and finally, self-reflection and peer review (Black et al., 1998, 2002). Examples are shown on how teachers can apply these strategies to transition learning into the realm of the student's own personal responsibility for acquiring skills and knowledge (Harris, 2007). By this means, the teacher devolves power to students in their own learning (Glover & Thomas, 1999).

2.1 Sharing Learning Objectives and Assessment Criteria with Students

Sharing LOs and ACs with students is a fundamental principle of AfL. Thanks to the adoption of the educational policy "Outcome-Based Education (OBE)", the sharing of LOs and AC with students, as part of the requirements of OBE, has become the norm in Hong Kong schools. In most Hong Kong HEIs, at the beginning of the semester, students are provided with a teaching plan, which includes

a list of LOs and expected outcomes, as well as the criteria for each assessment task. Such practices are highly appraised by many scholars since LOs are what students are expected to do during the course. With clear ideas about what is expected of them, students should therefore be more focused on their learning, and should also have a better understanding of their own performance (Black and Wiliam, 1999; Sadler, 1989). Consequently, they would be more likely to achieve the expected outcomes (Harris, 2007).

Students need to apply these criteria to their own work and to understand what these objectives mean. Therefore, ARG (2002) made an additional suggestion that teachers could discuss the objectives and criteria with students using terms that they could understand, so that learners could become aware of "how" to do it and "what" to do for each assessment. ARG added that in some cases, teachers' might allow students to play a part in deciding on goals and identifying criteria for assessing progress, or even develop Student-initiated Criteria (SiC). It is believed that through the process of formulating SiC, students' awareness of the assessment criteria would be enhanced, and therefore students could adjust their methods of learning and achieve these outcomes accordingly.

2.2 Effective Questioning and Giving Constructive Feedback

Effective questioning on both the teacher's and the students' part as well as giving constructive feedback to students and to the teacher, is a second fundamental principle of AfL. On one hand, questioning students is a strategy commonly used by teachers in classrooms as a tool to check students' current state of understanding on an issue (James, 2006). On the other hand, responses to students' answers, often termed as feedback, is also essential in promoting learning. In fact, questions and feedback are often indispensable, since questions are considered to be "effective" only if answering them requires different levels of cognitive thinking (Sachdeva, 1996).

Giving constructive feedback, no matter whether to solicit answers from students', to answer students' questions, to respond to students' answers to questions, or to comment on students' work, is considered to be equally important in enhancing learning, as it helps students better understand their progress. They can especially recognize their advancement in how and why they have achieved a goal, as well as what they would require to improve their progress (Sadler, 1989). In other words, constructive feedback helps students to identify what steps they should take in order to achieve the learning goals. Harris (2007) also offers a similar view: to be effective, feedback needs to help students identify the action necessary to close the gap between their current level of knowledge or ability and their desired level.

Moreover, creating a favorable environment for conducting questions and feedback in, is equally important. The small-class sessions in Hong Kong HEIs, in this regard, could be an ideal place to facilitate questions and answers. These sessions, which are usually in many forms – tutorials, seminars, workshops – permits the teacher to allow

more time for each student when answering the questions he or she has been asked. For example, in the Community College at which the author works, many group presentations are given in tutorial sessions. After the students have completed their presentations in groups, they need to lead a discussion with the whole class. The audience is encouraged to discuss each presenter's performance, by raising questions and giving feedback to the presenters in order to review the issues that have been discussed in the presentation, to challenge the ideas brought forth by the student presenters, or to constructively criticize the presenters' performance. The teacher, on the other hand, has changed roles, from a traditional question-raiser to a facilitator who continuously checks if the questions raised by the audience are appropriate, and if the words they used, the embedded concepts, and the meanings implied are conducive to learning. From what the author has observed, both the student presenters and their audiences tend to be very energetic in raising questions, answering questions, and giving and receiving feedback. The reason for such a response is partly due to the small class size in which the student audience has many opportunities to raise questions.

Yet, as a reminder for teachers, educators need to be cautious when raising questions or giving feedback. For example, as stated by Sachdeva (1996) and Black (Black, et al., 2002), teachers need to allow more time before students respond to questions, since the so-called "wait time", is very critical to learning. This delay allows students enough time to organize their thoughts or discuss the matter with their group before they respond to the questions (Ibid.). Similarly, Harris (2007) reminded teachers that the nature of their feedback should stress the positive aspects rather than any failure, because the purpose of feedback should be to foster motivation.

Black and Wiliam (1998) further pointed out even if feedback is positive, students' learning motivation could also be damaged when the feedback is accompanied with grades, since grades could pressure students into comparing themselves with others. In Hong Kong, this phenomenon of comparison is often a problem for most HEI teachers because Hong Kong is a highly competitive place where higher academic places are scarce. Nonetheless, grades are needed for select purposes, which would directly affect whether the students can successfully be promoted to a higher level. In order to minimize the negative motivational effects brought by comparison between students (Black & Wiliam, 1998), in Hong Kong some HEIs tend to offer comment-only feedback (marking) to students on their performance in a particular task. Students are only informed about their final grades after they have finished all assessment tasks in the semester. In other HEIs, the teacher gives marks on each assessed task, and does not tell students what weighting the marks have toward the final grade. At the end of the semester, the teacher works out a "mark-to-grade" table which determines the specific mark range system that falls into a particular grade level. Again, students are only informed of their final grade at the end of the semester when all learning activities in that course are completed.

2.3 Self-Reflection and Peer Review

Self-reflection and peer review are a third important element of AfL. Many forms of self-assessment exist, and self-reflection is one of the common ways that has been adopted by HEI teachers. Some teachers may ask students to chronicle their self-reflections in their portfolios. One example comes from a case study done by Klenowski (Klenowski et al., 2006): he and his colleagues asked students to keep their reflective journals in a portfolio. At the end of the semester, most student participants agreed that a portfolio helped them to structure their learning by putting order into their thoughts which were previously chaotic or confused. Furthermore, this exercise allowed them to identify gaps in their thinking.

Another research was done at the University of Hong Kong by Tang and Biggs (1998) in which students in the third year of the four-year part-time evening Bachelor of Education programme were asked to submit a portfolio which provided evidence on how they could progressively meet the assessment criteria. They were required to keep a journal in order to record critical learning related incidents, and subsequently reflect upon them. At the end of the unit, most students were positive about the use of portfolios. Quotes included: "It (the PA) really works!"; "Now I do not see the portfolio as an assignment to be handed in. It's rather a powerful learning tool for the learner himself."; "What (we are expected) to prepare for the portfolio undoubtedly provides me a chance to reflect on my daily teaching."

Alternatively, peers could also be a source to provide feedback on student work which could, in turn, also help greatly in the development of students' cognitive thinking. Vygotsky refers to peer review as the "zone of proximal development (ZPD)": ZPD denotes "the distance between the actual development level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p.202).

Based on Vygotsky's idea (Vvgotsky, 1978, p.202), the author has done a simple collaborative activity in her Community College. Students were asked to upload their writing task to the CMS for peer review one week before they submitted it to the teacher. Special training on how to review an article had been given in advance. After a one week peer review period, the author noticed that the language used in students' work was more proficient, had been carefully proofread, and more precise vocabulary was used. In fact, the author also noticed that students tended to more easily accept feedback from their peers rather than from the teacher. Sadler (1989) believes that with careful planning, peer review can make students become more proactive in their learning, which is an essential element of genuine learning.

3. Further Elaboration: Obstacles and Challenges

With the implementation of OBE, the use of tutorial sessions or other discussion sessions, and the availability of electronic resources, the impression seems to be that Hong Kong HEIs are attempting to implement AfL in the

classroom. However, in reality, the author feels that there are still many obstacles in carrying out the above strategies.

3.1 Challenge Number 1 – Grade Distribution: A Bell Curve in Hong Kong HEIs?

Firstly, the ACs shared might not be an effective one to enhance students' learning. ACs are the rules of the game. Explanations of these rules are therefore be necessary; players can't win a game if they don't know the rules of the game. However, this strategy could be challenging to HEI teachers since students' performances are sometimes difficult to predict. Designing a rubric that fits all situations is a difficult task, not to mention that different teachers might have different standards in marking. Therefore, what teachers could do is to share general standards with students rather than precise ones. Next, teachers might adjust the rubric after the assessment. This is quite common among HEIs, especially in assessment involving a massive number of students. As individual teachers might have variation in interpreting the rubric, discussion meetings are normally arranged to finalize the marks distributed to all small tasks in an assessment. The last reason has to do with the distribution of grades: for selective purposes, what is considered to be an abnormal distribution of students' grades, such as a large number of distinctions in one class, is seldom accepted in institutions. In this light, sharing ACs with students in the beginning of the semester does not seem practical because their grades may be modified even if they successfully meet the ACs.

3.2 Challenge Number 2 – Pure AfL and an AfL / AoL Mix

Secondly, there are often two major parts in assessing students' performance in a HEI course, namely "coursework" and "examinations". The former is comprised of several (usually four to five) assessment tasks during the semester, while the latter is a one-off examination which is usually organized at the end of the term. Some teachers may not notice that tasks designed in the coursework, such as an objective test, group projects, students' presentations, might not be interrelated with each other. In other words, what students learnt from Task A may not be possible for them to use in task B. A negative result of such a disassociation may be that students are prevented from identifying any necessary actions for further improvement.

As already mentioned, most Hong Kong HEIs are using coursework and examination assessment systems in order to assess student performance. Under the "coursework-and-examination" mode, different weightings are assigned to different assignment tasks of a particular subject so as to reflect their respective importance. The overall performance is obtained by calculating the weighting of each coursework and examination with little place for holistic judgment. The method of "weighted averages", however, is neither formative nor summative. Harlen and James (1997) argue that the blurring of the lines between using AfL and AoL together in the same course negates the value of AfL. For example, a students' achievement of the learning outcomes of a particular task cannot be reflected directly in the overall measurement of

performance through the final grade.

3.3 Challenge Number 3 – Time Stops for No Teacher

An additional important consideration is time. How useful the teacher's feedback is, largely, depends on how deep the teacher knows the students. Such an understanding usually takes time. In reality, teachers not knowing enough about their pupils is one of the common inhibiting factors in successfully implementing AfL (Black & Wiliam, 1999). Most HEIs courses last for one semester, which is about 13-15 weeks – a rather short period of time for observing and understanding a student, not to mention making a judgment on what the student should do to improve his or her learning.

The use of electronic systems in this regard is also considered to be a new cutting-edge channel for teachers to understand their students' ability. For example, the Course Management System (CMS), which is widely adopted in Hong Kong HEIs, possesses many interactive tools that help the teacher collect students' assignments more systematically. This system also allows the teacher to understand his or her students from different aspects such as through their postings on the forum, or their activity log.

Besides CMS, the use of the electronic portfolio (ePortfolio) is another alternative. In the College where the author works, a 2-year Quality Enhancement Grant Scheme project named "Implementation of an Open Source ePortfolio for Sub-degree Students" was awarded to provide Post Secondary School students with interactive online tools to showcase their accomplishments during their studies in the College. This system also helps teachers to understand their students' work better since the teachers can refer to tasks students completed during the previous semester. In the past decade, local universities, such as the University of Hong Kong, the Hong Kong Polytechnic University, and the City University of Hong Kong, have developed their own ePortfolio systems to enhance teaching and learning.

3.4 Challenge Number 4 – All for One, and One for All

Finally, the acceptance of AfL by all the stake players in an HEI is crucial to the success implementation of AfL. Currently, most Hong Kong HEI students have received at least 5 years of secondary schooling. Their education was generally traditional – examination and textbook oriented. This orientation has been reinforced by the conservative views on the part of their parents. Students, parents or even teachers may believe that exam-based education is successful in formal secondary schooling via summative techniques, so not many of them know about or are interested in knowing about the nature of AfL. At the same time, many teachers, students and even parents are legitimately concerned about the validity and reliability of self- and peer-assessment. If AfL is going to succeed, teachers would have to break established traditional classroom habits (Harris, 2007) which would imply a change of mentality in the whole institution: such a transition could not be done by individual effort. Therefore, for AfL to be successful overall, strong support

from management is absolutely necessary. Additionally, time would be required to support and nurture the commitment of the participants.

3.5 Challenge Number 5: More Time Again Please

For some Hong Kong HEI teachers, AfL may be a rather new concept and they may not have the time, the skills, nor the support to give formative feedback to students. As Black et al. (2002) point out, assessment can be regarded as formative only if the evaluation leads to concrete actions by teachers and/or students, which improve student learning and teaching. However, an extra hurdle to overcome is the common practice for Hong Kong HEIs to have regular subject rotation amongst teachers. Teachers in charge of a course may be different every year and sometimes they will only be informed of what course they will teach 2 weeks before the start of the term. Early preparation is therefore almost impossible. Without good preparation, flexibility in teaching methods is difficult to implement, an element which is obviously necessary in AfL.

4. Conclusion

This article has given a brief explanation of some AfL strategies for teachers who are interested in re-examining their teaching practices and improving on their teaching methodology. In AfL, students have to understand the learning objectives and assessment criteria and are encouraged to express their views. They are helped hereby articulating these views with their peers in a secure and open learning environment. While questioning is used in AfL to examine students' learning states, on-going constructive feedback, which is based on development and learning needs, is also given by both teachers and students to assist learning progress whenever possible. Self- and peer-assessment are also crucial in AfL to create a progressive learning environment because of the autonomy learners can subsequently develop. The use of the ePortfolio was also suggested, so that learning evidence could be collected more systematically so as to allow students, teachers, or other educational leaders to monitor their students' strengths and needs in order to track and assist in their progress.

Finally, there are some hurdles to overcome in the implementation of AfL in the context of the Hong Kong HEI classrooms. Firstly, the correlation of different assessment tasks may not be stressed. Students might find it difficult in making use of the experience they have learnt from a previous task and applying that knowledge to the next task. Secondly, most HEIs tend to assess students' performance by a "weighted average" system, which can hardly show their progressive improvement in the course. Also, since students, parents, and even teachers have grown up under the culture of intensive examinations or testing, they might be skeptical about the power of AfL to be able to enhance teaching and learning. Last but not least, the subject rotation or other administrative practices in HEIs might affect the degree to which the teacher is able to devolve responsibility to the students due to preparation time constraints, which would in turn constrain the preparation of the course.

Acknowledgement

The author wishes to acknowledge the Quality Enhancement Grant Scheme that has funded a project named "Implementation of an Open Source ePortfolio for Sub-degree Students". This article is one of the subsidized deliverables of this project. Special thanks goes out to Mr Peck Dale John William. Without his generous help and thought provoking ideas, this article would not have been as fruitful.

References

ARG (Assessment Reform Group). (2002). *Testing, motivation and learning*. Cambridge: Cambridge University Faculty of Education. Retrieved from http://www.assessment-reformgroup.org

Biggs, J. & Tang, C. (1998). Assessment by portfolio: Constructing learning and designing teaching. In P. Stimpson & P. Morris (Eds.), *Curriculum and Assessment for Hong Kong: Two components, one system Hong Kong* (pp.443-462). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: NFER Nelson.

Black, P., & Wiliam, D. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Retrieved from http://www.assessment-reform-group.org/publications.html

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom.* London: NFER Nelson.

Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *1*, 81-89.

Glover, P. & Thomas, R. (1999) Coming to grips with continuous assessment. *Assessment in Education*, *4*(3), 365-380.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between summative and formative assessment. *Assessment in Education*, *4*(3), 365-369.

Harris, L. (2007). Employing formative assessment in the classroom. *Improving Schools*, *10*, 249-260.

James, M. (2006). Assessment for learning: What is it and what does research say about it? Learning how to learn. Retrieved from http://www.learntolearn.ac.uk/home/003_introduction/002

Klenowski, V., Askew, S., & Carnell E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(3), June 2006, 267-286.

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: How can research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in Higher Education*, *3*(2), 145-158.

Sachdeva, A. K. (1996). Use of effective questioning to enhance the cognitive abilities of students. *Cancer Education, Spring*, *11*(1), 17-24.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119-44.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

「促進學習的評估」在中國語文科實行之我見

Suggestions on the implementation of assessment for learning in Chinese Language

廖佩莉

香港教育學院

摘要

「促進學習的評估」是近年來教育改革的熱門話題，並在香港實行多年，可是現時仍有很多教師未能充分掌握其理念。本文先解說「促進學習的評估」理念和其在中國語文科的重要性，最後提出促進中國語文學習評估的一些建議，希望藉此啓發教師思考如何改善日常的教學和評估，以促進學生的學習，從而優化語文教學的效能。

關鍵詞

促進學習的評估，中國語文科教學，教師專業發展

Abstract

Assessment for learning is a very hot issue in Hong Kong educational reform and it has been implemented in schools for years. However, not many teachers understand the concept of assessment for learning. This article first explains the concept of 'assessment for learning', and its importance in learning Chinese Language. Suggestions are made at the end. It is hoped that it can motivate teachers to think and reflect so as to improve teaching.

Keywords

assessment for learning, Chinese Language teaching, professional development of teachers

甲、引言

「促進學習的評估」是近年教育改革的重點。根據香港課程發展議會（2002）《基礎教育課程指引—各盡所能 • 發展所長（小一至中三）》所指的「促進學習的評估」是教師在學與教過程中，找出和診斷學生在學習上遇到的困難，進而提供有效的回饋，使學生改善他們的學習[1]。「促進學習的評估」是結合教學與評估，以促進學生學習，是現時評估改革的趨勢。但可惜的是，在最近的一項研究（廖佩莉，2009），發現只有少數教師（10.5%）表示他們認為能掌握「促進學習的評估」的理念，可見很多教師對「促進學習的評估」的理念還未十分理解。本文先解說「促進學習的評估」的理念和分析它在中國語文科的重要性，然後提出促進中國語文學習評估的一些建議，希望藉此啓發教師思考如何改善教學和評估的方法，以促進學生的學習，從而優化語文教學的效能。

乙、促進學習的評估

過往的評估主要是測量、診斷、評定和篩選學生的能力，但「促進學習的評估」強調的是：善用評估所得的資料幫助學生學習和提高他們的學習效能。從宏觀課程規畫的角度而言，「促進學習的評估」的策略是教師必須先釐訂教學計畫，然後在教學的過程中監控學生的學習。要了解學生學了什麼，教師必須將評估學生的學習成果記錄下來。目的除了是用來診斷學生的學習成果外，更重要的是提供評估數據給教師加以分析，修訂課程，促進學生的學習（Sutton, 1995）。

從微觀的角度而言，教師可在總結性測考和日常課堂活動中評估學生的表現，從而改善自己的教學；學生能從評估活動中促進學習，他們可監控自己和評估別人的學習，甚至可自訂下一個學習目標。一般傳統的紙筆評估，通常在教師教完書後給學生進行測試，是教師告訴學生哪些是正確，哪些是錯誤。這類評估活動是一種集中式的評估（focused assessment），它的目的是在於測查某能力或成就水平（Paris & Ayres, 2001）。但是這種評估並沒有讓學生反思或評估自己學習的態度和成果。「促進學習的評估」是學生可參與評估活動，這種活動是日常教學和學習的過程，能促進學生的思考，批評自己甚至他人的學習。學生能思考如何評價自己和他人的學習效果是一個有意義和高層次的學習過程，也能培養他們終身自學的能力。因此「促進學習的評估」是培養學生日後養成終身學習的習慣（Sutton, 1995）。它不單是指評估活動可幫助提升學生的學習能力，而且也可改善他們的學習動機、態度和情感反應。

丙、「促進學習的評估」在中國語文科的重要性

「促進學習的評估」是透過評估活動幫助學生學習。評估活動主要可分為兩類：總結性評估和進展性評估。總結性評估大多是用紙筆測考來評估學生的能力；進展性評估是在日常課堂活動中分析學生表現作評估。這兩類評估在中國語文科均能達致促進學生學習的作用。

一、「促進學習的評估」能幫助提升學生的語文能力

傳統總結性評估是用紙筆測考來評估學生的能力，教師能根據測考的結果，總結自己的教學成效，並改善自己的教學，從而幫助提升學生的語文能力。在總結性評估中，很多家長和學生所關心是測考後是否合格或是取得什麼成績，下次

的測考應要怎樣改善才能取得佳績。無可否認，傳統測考可以給學生一種推動力，能幫助他們重溫和鞏固所學，是促進學習的其中一種評估方法，能提升學生的語文能力。至於進展性評估是注重學生平日的學習表現，教師給予他們明確的回饋，使他們了解自己的表現，明白自己的優點和需要改善的地方。例如學生在課堂上運用口頭作句，教師可即時給予口頭回饋，指出可怎樣將句子寫得更充實，所用形容詞是否得當等，這些回饋有助學生學習。中文科教師也會運用書面回饋（評語）來幫助提升學生的寫作能力。

二、「促進學習的評估」能培養學生的反思能力

「促進學習的評估」的深層意義是培養學生日後養成學習的習慣，這種習慣的養成，主要是學生能反思所學。「促進學習的評估」強調的是多元化評估，在日常教學活動中，讓學生有自我評價（自評）和同儕相互評價（互評）的機會。在自評和互評中，給學生經歷一個自我反省的過程，經歷一個總結經驗的過程，經歷一個自我提升的過程，這些過程是學習語文的重要元素。例如學生作了一篇記敘文，他們能從教師的回饋、自評和互評活動中，明白用什麼準則來評量一篇優秀的記敘文。當他們閱讀或再寫一篇記敘文時，他們便能反思所學，懂得運用學過的準則來批評自己和別人的作品。因此，教師給予學生的回饋，自評和互評活動在日常課堂是非常重要的，「促進學習的評估」是日常教學的一部分。

丁、對中國語文科「促進學習的評估」的建議

早在 2001 年，課程發展議會（2001）《學會學習——課程發展路向》文件中指出：「評估是學習與教學循環的一部分，而不是附著於教學階段之後。」（頁 72）課程、教法、評估是應互相配合的，才能達致促進學習的效能。究竟如何在小學中國語文科實行這些理念？以下是一些可行的建議：

一、根據課程的目的，設計「寓學習於評估」的活動

從課程發展議會（2004）《中國語文課程指引（小一至小六）》和香港課程發展議會（2008）《小學中國語文建議學習重點》文件所見，中國語文科課程發展有兩個重要目的：一是注重培養學生運用語文能力，即讀寫聽說的能力；基本要求小學生能聽得清楚，說得明白，讀能理解，寫能表達。二是強調學生語文的素養和個人的素養。語文的素養是培養學生學習語文的良好習慣、興趣和主動自學的能力；個人素養是指培養學生的品德情意。

就培養學生運用語文能力而言，教學可多設計有關讀、寫、聽、說的語文小組活動。在小組中，師生間的互動和學生間的互動機會增多了，教師便能有更多時間和空間細心觀察學生表現，記錄和收集學生的顯証，從而評估個別學生的表現。例如：教師設計說話活動，要求學生分組進行角色扮演，目的是要他們說話能做到發音正確，吐字清晰，並能運用適當語調表達話語。教師必須根據目的，制訂簡單的「觀察表」評估學生的表現。在學生分組準備時，教師可參加其中的組別，細心留意學生表現，若學生發音不標準，便要即時糾正。為了避免對學生造成壓力，每次的觀察，教師都不用預先通知學生，也不用計分，「觀察表」純粹是一種記錄，幫助教師了解學生的學習而已。到每組學生表演時，教師就每組的表現加以評分和提供回饋。

就培養學生的語文素養而言，要培養學生養

成學習語文的良好習慣、興趣和主動自學的能力，並不是只靠教師的講授而能達致的。教師宜多配合課程的目的，因應學生的興趣和能力，多加入培養學生自學的機會，例如在課室設置「閱讀閣」和「自學中心」。「閱讀閣」是擺放每個單元教學後的申延閱讀的篇章和書籍，讓學生閱讀，並作個人閱讀記錄；「自學中心」是擺放教師預先設計與單元教學內容相關的語文遊戲，例如「找部首」，「語詞接龍」等，讓學生選擇喜歡的遊戲進行自學和核對預先準備的答案，並作記錄。若他們遇到困難，可請教同學和老師。教師從他們的閱讀紀錄和自學紀錄中，可深入了解他們對閱讀的興趣和評估他們的自學能力。讓學生從活動中學習，正好給教師從學生活動中觀察和評估他們的機會。

二、進展性評估和總結性評估並重

很多家長都認為要幫助子女在校內和校外取得高分的成績。香港教育制度一向重視總結性評估，側重考試和測驗。當家長和學校均看重校內測考和公開試的同時，教師不妨考慮以下兩個問題：進展性評估有何重要性？它和總結性評估有什麼關係？

進展性評估是指學生在學習過程中的評估，例如教師對學生的觀察，學生平時的習作表現等。Stiggins（2008）認為評估過程與學生的學習動機有密切關係。當學生能在學習過程中明白自己的不足和成功之處，並得到家長、老師和同儕的鼓勵和意見，並對他們的學習有所期望，這些激勵，能引發他們自我努力學習的動機。進展性評估的重要性在於讓學生清楚自己學習過程的成效，他們在進展性評估中對自己有所期望。當學生有了期望，便能引起他們學習的動機。進展性評估大多是以日常學習活動為主，Paris & Ayres（2001）認為日常學習活動比平時考試成績更重要，因為這些評估活動，能充分反映學生自己的努力程度和學習質量的真實表現。對教師而言，他們可運用學生在進展性評估中的表現，反思自己教學的成效。

進展性評估和總結性評估的關係是非常密切的。進展性評估主要目的是提供學生和教師回饋而不單是評鑑其學習效益（Brown, 1994）。總結性評估主要是評估學生在某學習階段的學習成效，以總結他們學習成果。所以，學生要在總結性評估取得佳績，他們必須在進展性評估中明白自己在學習過程中的表現，而知所改善和有所期望。進展性評估能幫助學生在總結性評估中的表現。教師觀察學生在日常「寓學習於評估」活動的表現，注重他們在學習過程中的進展性評估，無形中幫助提升他們總結性評估的成績。此外，當學生在總結性評估表現失準或因事未能參加總結性評估，教師便可參考學生在進展性評估的表現。進展性評估和總結性評估是相輔相成的。

三、多元化評估的準則必須明示學生

多元化評估是指不單是教師評估學生，而且可以是家長對子女學習表現的評估，學生自評和同儕互評。要有效實行學生自評和同儕互評活動，教師必先釐訂評估的準則，他們可考慮校內學生的程度，校本課程的規畫，更要緊的是參考《全港性基本能力》和《小學中國語文建議學習重點》各學習階段的要求。評估的準則是有客觀要求，準則應簡單易明。教師可考慮自己製訂這準則或是與學生一起商討，他們必須向學生清說明評估準則和加以舉例。教師不但可用這準則評估學生，而且可將準則製訂學生自評和互評表，讓學生進行自評和互評活動。從評估準則和多元化的自評和互評中，學生能對自己的努力程度、

學習態度和學習成效進行反思。學生學會了該如何評估自己的表現，找出哪些是正確的，哪些是錯誤的。這種評估方式與教師主導的評定學生哪是對哪些是錯，是兩種截然不同的評估方式。

四、為學生提供及時、清楚、易懂的鼓勵性回饋

近年課程發展議會與香港考試評核局（2007）《中國語文教育學習領域——中國語文課程及評估指引》的文件中強調優質的回饋，才能有效促進學習，對學生發揮正面激勵的作用。教師應為學生提供及時、清楚、易懂的鼓勵性回饋。例如某學生朗讀課文很出色，很多教師都會說：「很好」。但若是提升回饋的素質，教師可以清楚說出學生朗讀得怎樣好，例如是「讀得很投入，聲線充足，能運用輕重音，表現很出色」。教師所說的除了是表揚和鼓勵這位學生外，同時也明確地對其他學生提出清楚的要求，具體顯示了怎樣才是表現出色的朗讀。在日常課堂中給予學生提供及時、清楚、易懂的鼓勵性回饋，學生便能即時改進和反思所學，這比起教師只在總結性評估時才給與學生分數來得更有意義。

五、教師由傳統評估的執行者轉變為強調評估為促進學生學習的探索者

要落實「促進學習的評估」的理念，教師在評估體系中的角色是要改變的：由傳統的總結性評估的執行者轉變成有效、可行的評估工具的探索者和實驗者（李靜，2006）。在傳統的課室教學中，教師教完書後，才評估學生，他們通常把對學生的評估放在最後，為他們的習作和測驗打分。但在「促進學習的評估」的教學中，教師再不單是評估的執行者，他們更要從日常課堂活動中觀察和探索學生所學，分析學生的表現。更進取的做法是：教師應是學生進行自主評估的指導者。教師可考慮多設計學生進行自主學習的活動，並指導和探索他們怎樣反思和評估其成效。總言之，語文教師的角色應由評估學生學習表現的執行者轉變為強調評估是為促進學生學習的探索者。

六、全面制訂語文學習評估的計畫

一般來說，教師在學期初會制訂教學計畫，設計進度表。教師可考慮在教學計畫中加入評估計畫。現時的評估項目只附屬在教學計畫，並不詳細。教師宜在評估計畫中列明總結性評估和進展性評估的目標，教師須對學生在特定時期的學習作整體的評估，教師也可互相商量進展性評估的目的、評估的方式（例如自評和互評等）和評估次數等。以下是教師在設計評估計畫時要注意的事項：

(1) 教師要學生清楚單元要學些什麼？
(2) 單元有什麼活動？學習的過程是怎樣？
(3) 教師怎樣運用多元化的評估活動？
(4) 總結性評估與進展性評估怎樣緊扣一起？
(5) 評估準則釐訂了嗎？
(6) 評估後有提供回饋嗎？
(7) 教師應如何改善教學和修訂課程？

在學期開始時，教師制訂評估計畫須注意檢視過去一學年學生在學習階段是否能達到目標。如果大部分學生都不能達到目標，教師須在課程和評估設計上彌補不足。

同時教師在設計評估計畫時，應留意學生在各學習階段學習重點的銜接性。評估計畫與課程規畫是不能分割的，評估應能反映課程規畫時所照顧的學習階段的銜接。教師必須能注意級與級、學習階段與階段之間的課程目標和重點的遞進性，從而釐訂評估重點和評估整体的規畫，幫

助學生學習。以小學中國語文科為例，教師應參考香港課程發展議會（2008）《小學中國語文建議學習重點》清楚列明各學習階段對學生語文的要求。例如在第一個學習階段（小一至小三）的閱讀範疇中要求學生辨識簡單的敘述手法，如順敘、倒敘；在第二個學習階段（小四至小六）則期望學生認識不同性質的表達方法，如描寫、抒情、說明、議論。至於閱讀方法，第一個學習階段的學生要掌握精讀、默讀、朗讀（配合感情，有自信地朗讀優美的文字）；第二個學習階段的學生則要懂得運用略讀、瀏覽、主題閱讀法、找出關鍵語句等。有關寫作方面，第一個學習階段的學生要懂得解說日常用品的使用步驟即可；第二個學習階段的學生則要懂得運用比較、舉例、分類來寫說明文。教師應以香港課程發展議會（2008）《小學中國語文建議學習重點》為藍本，多考慮學生能力和興趣，由淺入深，以螺旋式全面規畫學習和評估重點。

戊、結語

要實踐「促進學習的評估」的理念，教師必須有效制訂整体的評估規畫，進行多元化和進展性評估，提供回饋，促進學習。值得關注的是，教師對傳統教學和評估的信念如果不改變，那麼是較難實踐「促進學習的評估」的理念。筆者期望教師要明白自己在評估角色的轉變。同時教育當局和大專院校可因應教師的需要，多舉辦分享會和培訓課程。有了足夠的支援，教師對實踐「促進學習的評估」的理念便會更具信心。

參考文獻

李靜（2006）。〈建設語言自主評估材料 提高語言自主學習能力〉。《外語界》，第 113 期，60-72。

香港課程發展議會（2001）。《學會學習——課程發展路向》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2002）。《基礎教育課程指引——各盡所能 • 發展所長（小一至小六）》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2004）。《中國語文課程指引（小一至小六）》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會（2008）。《小學中國語文建議學習重點》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會與香港考試及評核局（2007）。《中國語文教育學習領域——中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：香港政府。

廖佩莉（2009）。〈促進學習評估：中學中國語文科教師對此認識有多少？〉。《中國語文通訊》，第八十七／八十八期，14-25。

Brown, K. W. (1994). Meaning and consequences. *British Educational Research Journal*, *22*, 537-548.

Paris, S. G., & Ayres, L. R. (2001)《培養反思力》，袁坤（譯）。北京：中國輕工業出版社。（原著出版年 1994）。

Stiggins, R. (2008). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.

Sutton, R. (1995). *Assessment for learning*. England: RS Publications.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

學校情境中的教師實踐知識——敍事探究和民族志研究方法的視角

Teachers' practical knowledge in school settings: From the perspectives of narrative inquiry and ethnography methodology

陸靜塵

華東師範大學學前與特殊教育學院

李子建

香港教育學院

摘要

本研究整理了教師實踐知識理論的源頭，提出以敍事探究（narrative inquiry）作為研究方法的角度對學校中教師的實踐知識的變化作出整體分析；同時從人類學民族志（ethnography）研究方法的視角，對比日常情境中專業人士的實踐知識與學校情境中教師的實踐知識。這兩個研究方法的角度令教師實踐知識的研究有新的發展。

關鍵詞

教師實踐知識，敍事探究，民族志研究方法

Abstract

Following the research tradition on teachers' practical knowledge, this study examined it from the perspectives of methodology on narrative inquiry and ethnography. Some new opinions were formed to understand teachers' practical knowledge and the implementation of the research methods above. Based on literature review, the nature of teachers' practical knowledge in school context was discussed. Some opinions were offered to conduct the implementation of the two research approaches above.

Keywords

teachers' practical knowledge, narrative inquiry, ethnography methodology

甲、前言

正如有的學者所研究的那樣，中小學教師日常的職業狀態是，除了教育學生的責任外，還負有承擔學校系統本身的運作、與學校系統之外其他部門或機構的聯繫和配合問題，這就使得教師的日常工作變得很複雜，具體表現為：「雜亂而片段化」，教育教學活動之間缺乏連帶性和一致性。第二，帶著「強烈的情境依賴」，教師對於自身或他人的專業活動的理解，相當依賴於教師所處的情境（學科組、教研組、年級組、班級和學校）以及自身的背景，諸如學校經歷、受訓經歷等，這樣教師的專業活動就會很大程度上受到這些情境以及過去經歷的影響，往往會表現出按「習慣做法」為行事原則。第三，教師的工作還是有強烈的行動導向。在教育變革面前，往往會希望改革的宣導者直接加以詳細說明「如何行動」（王建軍，2004）。這種觀點給我們關注與研究教師職業狀態提供了實踐的視角。

因此，有研究者提出，在實施課程改革等大規模的教育改革中，不但要考慮教育理論，還要考慮教師的校本知識以及他們對服務對象——學生的理解，尤其是他們在職業生涯中逐漸獲得的專業知識。因此，「在教師的專業知識中，他們在職業生涯中逐漸形成的這些知識就是最重要的」，「就需要知道教師的這些思想信念和認識，也就是教師知識」，「在任何特定的教育改革中，我們都必須認識到教師知識所起的作用」（Meijer, Verloop, & Beijaard, 2002；溫魯普、范德瑞爾與梅爾，2008）。

而替森（Thiessen, 2000）在討論教師教育研究的取向時也指出，對於「專業知識」的研究最有前景。這種研究把教師的教學活動看作是一種知識的工作，強調要把實踐性知識（包括日常規範、程式和方法）與命題性知識（基於學科的理論和概念、教學原則、特定的規定）並列起來使用。

基於教師知識在專業形成和發展中的基礎地位以及教師工作的行動本質，本文提出對於學校中教師的實踐知識（practical knowledge）的研究，並試圖從敍事探究（narrative inquiry）和人類學民族志（ethnography）研究方法的角度，來考察學校情境中教師實踐知識。

乙、開展教師實踐知識研究的價值

學校教育是教師與學生的共同活動所組成的主要部分。作為成熟的發展一方的教師在傳遞社會價值、實現發展中的個體學生的社會化更是起著其他教育管理者、教育政策制定者以及教育理論研究者無法具備的獨特作用。因此教師的教育水平，或者近年來社會越來越關注的教師專業水平更顯出其重要的地位。而衡量一個行業的專業水平，該行業從業者的專業知識則是前提和基礎。不少有識之士從上世紀七八十年代開始關注教師知識，包括教師實踐知識的研究。這裏，對這一研究領域做簡要的回顧。

本領域的研究主要有兩種價值取向，其一，

從事基礎教育的教師這一行業是否是一門專業、其行業從業者是否是專業工作者的爭論中，教師這個職業的專業性一直受到質疑：因為它沒有特有的專業知識和技能。過去很長時間裏面不少人甚至認為只要具有一定識字能力的人都可以來做小學教師。也有的人承認教師的行業需要教育經驗，但是它不需要具備學術知識。於是有些研究者就將對研究教師的研究重點由專業知識或技術轉移到「教師所知」（what teachers know）而不是學術知識（academic knowledge）上來，劃定為教師用來開展學校教育活動的信念、洞察力和行為習慣等。他們發現他們的研究物件——教師所知與哲學家們對於實踐知識特點的論述不謀而合——都具有時間性和情景性、強調個人特點和行動取向性。但是這些內容中可能成為教師實踐知識（teachers practical knowledge）的理由及其範圍還頗受爭議（Sharon & Robert, 1986）。因此有必要對教師知識和教師實踐知識進行研究和分析。這是教師知識、教師實踐知識研究的價值取向之一。其二，教師知識中的教師實踐知識作為教師得以開展其職業行為的一種行動知識或者經驗，其所包含的內容和影響因素有哪些，相互關係如何，它們的實際運作過程又是如何，等等。這些問題的探究也有利於人們深入瞭解教師知識、乃至教師實踐知識這一存在。從上面這兩個方面來看，教師實踐知識都是值得研究的。

丙、教師實踐知識研究的理論起源

「實踐知識」研究的開創者是芝加哥大學的科學教育研究者施瓦布（Schwab, 1969），他提出了「實踐樣式」（the practical）名詞，並認為「實踐樣式」的特徵是「協商的藝術」（art of deliberation）與「折衷的藝術」（art of eclectic），以用來分別表示從多元觀點深入思考一件事物的技法和做出實際決策時綜合多樣的理論與方法的技法。他提醒大家，課程的開發與實踐受到行為科學的「理論樣式」所支配，教師在實際課堂中形成的「實踐樣式」的聲音瀕臨死亡。因此，開始了教師實踐知識的研究和「救亡」實踐行動。

出於對教師知識是不是一種知識，乃至由此造成的教師職業是不是一項專業的懷疑和證實的爭論，上世紀 70 年代開始逐漸出現了一些有關教師知識的研究，試圖揭示這種開始並不為世人所重視的知識的產生、構成、發展和在教學活動中的用途。有人將教師教育的不足歸咎於教學中技術文化的缺乏，強調如果沒有知識為基礎的話，那麼教師教育就無法傳遞相關的專業知識（Lortie, 1975）。也有學者認為，之所以缺乏實踐知識的溝通形式是因為職業的各自為陣造成的。因為教師和自己的同事之間存在隔離現象，很少有機會說清楚和比較各自的教育心得。這樣就會造成教師有關教育的知識的缺乏和轉變（Sarason, 1982）。教師實踐知識缺乏的另一個原因，有學者（例如 Huberman, 1983）歸因於教師出於對課堂裏學生的要求不斷被迫做出回應，從而更多的是依賴直覺和即時反應而不是理論思維所致。但是值得注意的是，上述對於教師知識、教師實踐知識的研究有值得商榷之處，比如：教師知識並非簡單的傳授過程，所以教師獲得知識並非只有自上而下的傳授一途；教師的職業特點的確有很多的時間在獨立執教，但是通過教育培訓、師徒帶教、非正式場合的交流溝通，乃至正式的教師教研活動都可以使得教師的實踐經驗、實踐知識得以在同伴之間傳遞、改進；另外，教師的確有很多場合需要依據直覺、即時反應來做出判斷，但是這與教育環境的複雜、多變、不穩定有著直接的關係。因此，有必要更深入地瞭解

教師工作的特點、教師工作所處環境的特殊性，這樣才能更好地理解教師知識、包括教師實踐知識的產生、傳遞和變化的過程與特點，更好地理解教師專業發展的特點。可見，需要使用更合適的方法來研究教師的知識，尤其是植根於日常教育活動中的教師實踐知識。

一、教師實踐知識研究中的代表人物和觀點簡介

研究教師知識時由於對知識定義的不同哲學理解，存在著重視科學知識（scientific knowledge）而輕視來自實踐的、個人的知識的現象。理由是科學知識更客觀可靠，並超越了具體課堂生活的細節、教師的個人傾向以及教師經驗無法避免的局限。教師只會解決一些特殊性的問題而對於普適性的教育問題的解決則會束手無策。教師會用類似講故事的方式來描述自己的教學活動，而不大會應用些理論來解釋自己的教學。這些描述充滿了教師自己個性化的經驗。因此，人們覺得，普適性的理論不拘泥於具體的時間空間，所以顯得更好（Schwab, 1959）。不過，這種認識是有失偏頗的。不能因為教師的實踐知識產生與應用於實踐情景，並與之緊密相連，就認為它無足輕重；就因為它與科學知識不相同，就降低了它的價值。實際上，正如 Buchmann 所言，實踐知識與科學知識有著不同的存在目的，它的目的是為了形成智慧的行動（wise action），而不是對於事物的普遍理解。智慧行動的目的以及實際的教學情境可以為描述教師識知（what teachers know）、教師教育知識的獲得與使用提供恰當的術語（Buchmann, 1983）。Elbaz 與 Lampert 的有關研究很好地證明了這個觀點。

在 Elbaz 對一位高中英語教師的研究（Elbaz, 1983）中，她採用案例研究的方法，通過與研究對象訪談，提出了教師用於教學的實踐知識可以分為五種類型、三個層次。類型包括：關於自我的知識、關於教學環境的知識、學科的知識、課程開發的知識和教學的知識；三個層次是，實踐的規則、實踐的原則以及有關教育教學實踐的總體形象（image）。

Lampert 的研究關注教師個人知識（personal knowledge）。她把教師個人知識界定為，教師對於自己的認知、教師的價值取向以及不局限於紙筆測驗的對於學生的瞭解。她的這一概念強調要兼顧教師的價值取向、學生的想法、課程的要求這三方面（Lampert, 1984）。

加拿大學者 Clandinin 與 Connelly 則提出教師個人實踐知識（personal practical knowledge），把這種知識描述為存在於以往的經驗、現時的教育情境和未來的計畫與行為中，貫穿于教師的整個實踐過程中。在這樣的場景中，教師通過敍述探究（narrative inquiry），以講故事的形式來解釋與建構個人的以及與社會的互動的經驗（Connelly & Clandinin, 1990）。具體涵義為（Connelly & Clandinin, 1999）：

> *這一概念可以讓我們在談論教師是知識廣泛的識知者時用來理解他們的經驗。個人實踐知識蘊藏在教師過去的經驗、現時的頭腦和身體動作以及將來的計畫和行動中。人們可以在教師的實踐中發現個人實踐知識。它對於所有教師來說都是一種出於應對當前情境中的緊急情況而重構過去、調整未來的意向的特有方式。*（*Connelly & Clandinin, 1988, p.25*）

荷蘭學者貝加德（Beijaard）、威魯普（Verloop）與梅耶（Meijer）及其合作者的大量

研究不再拘泥於教師實踐知識本身的研究，而是把研究視野擴展到具體的學科教學、教師評價、新手教師和經驗教師的比較等方面（姜美玲，2008）。他們認為教師實踐知識是教師素質的核心，決定和指引著教師在實踐中的行動。他們還認為，教師實踐知識不是理論知識與科學知識的對立面，而是包含大量的理論性知識，並在教學理論和教學實踐之間發揮著媒介功能（Beijaard & Verloop, 1996）。

中國學者陳向明則提出，教師的知識可以分為兩部分，「理論性知識」和「實踐性知識」，並在比較多位學者有關教師實踐性知識的不同提法和定義後，她提出教師的「實踐性知識」的定義，並分析了教師實踐知識的構成部分和存在狀態（陳向明，2003）。在此基礎上，她初步認為，遠離教師實踐的「宏大理論」對於教師指導價值不大，教師需要的是能夠貼近自己教育教學實踐的、教師自身的理論，這種理論可以叫做教師的「實踐理論」。這種理論內生自教師的行動，來自於教師的個人經驗；一般處於內隱的狀態，不被教師自己所明確意識到，具有特殊性和個人化傾向，但也可以運用於廣泛的場景，並類推到類似的情境（陳向明，2008）。

從上面的簡要回顧可見，首先，教師實踐知識與我們熟知的教師在課堂裏所教的學科知識即所謂「學科知識」（content knowledge）有著很大的不同，其所涉及到的是教師在開展教育教學活動的過程中，隱藏在其教學行為背後的價值觀、教育經驗、甚至對於職業和學生的感情等等的知識部分，其複雜程度、與教育情景的緊密聯繫程度、個人性、經驗性都要遠遠地超過明確的學科教學知識。第二，教師實踐知識的研究領域也逐漸從對教師個體經驗的研究擴展到對於教師、學生、師範生等對象，學科課程與教學、教師評價等教育實踐領域。第三，研究方法也由單一的案例研究擴展到敍事研究、量化研究以及多種研究方法並用。

我們以學校情境中教師實踐知識的發生與發展的過程為視角，初步提出我們對於這種知識的基本認識：第一，教師實踐知識存在的目的，是解決學校教育中的實際問題，滿足教師和學校其他主體在教育活動中的需求。第二，教師實踐知識的形成，來自學校教育與社會情境中的問題和需求的有效解決，並得到同行（包括同伴和業內權威人士）、社會人士的肯定與承認。第三，這種知識存在的形式，是個人和群體在日常教育活動中形成的經驗、應對策略、價值觀、理論與智慧。第四，存在的時空，以教師個人的職業空間為主，涉及其他公共空間中；時間上歷經過去現在和未來，具有時間脈絡上的繼承性、延續性。

二、在教師實踐知識的研究中，值得注意的是研究方法多元化對於本領域研究的促進作用

上述對於教師實踐知識的初步釐清，既可以增加我們對於這一概念的理解，同時也給我們在研究方法選擇上的啟發：對於這一區別於學科知識或者科學知識的質的知識（qualitative knowledge）的研究，應該採用質的研究方法作為新增的研究方法，才能更深入、準確地認識和理解這一知識類型。從傳統的哲學思辨的方法，到採用質性研究方法（qualitative research methods），如調查、訪談、觀察等，一直到近年來跨學科研究方法的使用，如逐漸採用敍事探究（narrative inquiry）、人類學的田野研究方法，乃至教育民族志（ethnography in education）的方法、以及多種研究方法的混合使用等等。尤其是人類學的民族志方法的使用，使得人們對於知識與行動之間的關係、知識的個別化性質、個體

行動對於活動知識的形成的促進作用等，從而發現了以往自然科學研究方法所未曾解釋的人類知識的個別化、經驗性以及與情境緊密聯繫著的特點。這樣的研究方法，對於教師實踐知識的研究，有效地揭示教師個人知識中的特點和性質也起到了明顯的研究效果。

丁、從敍事探究作為研究方法的角度對教師實踐知識的認識

受到施瓦布（Schwab）「實踐性」思想以及杜威（Dewey）經驗理論以及波蘭尼關於「個人知識」概念（Polanyi, 1958）的深刻影響，上世紀 80 年代以來，施瓦布的弟子之一、加拿大學者 Connelly 與 Clandinin 開始了有關「教師個人實踐知識」的研究，他們「撇開外部理論而轉向那些對實踐起決定作用的隱性的、密切的、經驗的、個人的知識特性」（許世靜、康納利，2008）。他們及其合作者在杜威（Dewey, 1938）、施瓦布（Schwab, 1970）、Gauthier（1963）以及其他人的經驗主義認識論的影響下，逐漸產生了將教師理解為認識者（knower）的研究興趣，他們認為教師是自身的認識者、自身所處情境的認識者、兒童的認識者、學科的認識者、教學的認識者與學習的認識者。

Connelly 與 Clandinin（1999）發現，教師因自己所認為的應然的課程，與其應政策要求所設計的課程之間不一致而感到困擾。也有教師掙扎在「被要求」與「自己相信應該做」的課程之間。可見教師的教學「更大程度上取決於他們個人所知道的知識」，教師的知識（teacher knowledge）比為教師設定的知識（knowledge for teachers）更重要（許世靜、康納利，2008）。作為研究現象的敍事探究，關注教師的個人知識，首創了教師「個人實踐知識」這一概念。這種知識來自經驗，與教師的個人教育教學實踐的場景中習得，而這種場景和教師所處的社會環境、學校文化環境緊密相連的，教師實踐知識產生於這一教師工作的特殊環境的，稱之為「專業知識景觀」（professional knowledge landscape）。另一方面，敍事探究作為思維的方式和教育研究的方法的時候，它是與「生活空間」這一概念的密切相連的，首先作為一個「時間的連續體」，考察期間的學校、教師和課程等教育要素的時候，必須注意到該事物是發展變化的，現時的表現源自過去、流向未來的。教師的實踐知識亦是有其發展、變化的來由、表現和未來的發展方向的。通過敍述的方式可以瞭解到教師知識的流動變化的線索。第二，生活空間又是「個人——社會的連續體」。生活期間的教師的個人與社會環境相互作用影響的，教師的知識不僅是教師個人的習得的，而且也是在與社會環境中的機構、人、制度等的影響下逐漸發展起來的。因此，研究教師的實踐知識就必須要關注教師所處的學校、家長、學生和社會帶來的影響。這就意味著敍事探究不能只是考慮個人維度，而且還要關注教師所處的環境帶來的影響。

在社會發生變化的時候，比如教育政策的改革、新的課程的實施推行等時候，教師的實踐知識就會受到不同程度的影響，同時還要注意時間的維度帶來的影響。第三，敍事探究存在其中的生活空間第三個維度是「地點」。教師在不同的地點擔任的角色、所起的作用各不相同，比如教室中、辦公室、社區、家中等等，其所接觸的人和事皆不同，所要求其所充當的社會角色各不相同，承擔的社會作用亦是大相徑庭。以教師的實踐知識的發展來看，隨著情境的變化，尤其是作為學校機構的運作基礎的迴圈週期（cycles），如年度、節假日、班級活動的迴圈等，以及由這

些時間安排作用到教師身上帶來的教師對其職業行為帶來高低起伏的節奏感受（rhythms）也都各不相同（Connelly & Clandinin, 1999）。這些迴圈週期會觸及教師個人實踐知識在道德、美感和情感方面造成的影響，這些迴圈週期會帶來在空間和時間上的不同邊界（borders）。如果說空間上的邊界用肉眼尚能辨別的話，那麼在時間上帶來的邊界則是主要體現在人的頭腦和作息時間表上，由於其與教師日常從事的學校教育的節奏感緊密相連，所以要改變起來，難度可想而知。

學者 Cuban（1995）在考察了教師所處的學校環境後，採用了「學校教育的語法」（the grammar of schooling）一詞來形容其穩定的特性，與克蘭迪甯（Clandinin）及康納利（Connelly）提出的包括教師個人實踐知識在內的專業知識景觀（professional knowledge landscape）的特點之一，在學校教育中存在的「迴圈」（cycles）和「節奏」（rhythm）概念的研究不謀而合！他認為，學校中的實踐活動，諸如按年齡招生、班級授課、分學科傳授知識等等，與語法在語言使用中起到的結構作用一樣，是學校運行結構的基本組成方式。而這種學校的基本運行結構一旦確定下來，教師們就能夠按部就班地開展自身的工作，有計劃有步驟地應對來自學校董事會、校長以及家長們的期望的壓力。久而久之，教師與學生一樣習慣於這種結構和次序（正如學校知識景觀中的「迴圈」與「節奏」），並且很難再去適應別的了。這種結構和次序的確和語言中的文法一樣重要和難以輕易改變的，甚至習以為常而熟視無睹了。因此，教師在這樣的環境中產生的知識（教師實踐知識），既具有穩定性、同時又帶有很強的情境性特點，同時由於又與具體的學校教育方式、學校管理方式、具體的人事安排、學生的特點、學生家長的要求等等因素緊密聯繫在一起，而變得十分複雜。

戊、人類學民族志的研究方法對於教師實踐知識研究的啟發——行業知識的實際應用（knowledge at work）的角度

人類學家 Scribner 在一家乳品製造廠進行了幾項實地研究（Scribner, 1985），目的是研究行動是怎樣指導知識的習得和知識的組織。他們選擇了乳製品作為研究的範疇（domain）。他們比較了五組人員在乳製品方面的知識。其中三組是該乳製品廠裏的工作人員，分別是文職人員、倉庫裝貨員和送貨司機。文員只是負責處理一些貨品的符號形式（symbolic representations），而裝貨員和司機則必須接觸貨品的表像和實際的貨品。但是兩者的工作環境有所不同。他們除了對人員的工作環境進行現場的考察之外，還對五類人員的有關產品知識進行了測驗，諸如說出產品的名稱、種類、大小等。一項結果顯示，研究者發現倉庫裝貨員的對於貨品分類，有 1/3 的情況下他們是以貨品的位置來區分產品的，而且他們是唯一採用位置分類的工作人員。原因就在於，他們一般每天晚上都要花約 8 小時在貨品的尋找和整理上，所以知道不同貨品的位置對他們來說十分重要。還有個結果是，倉庫裝貨員和送貨司機還會採用貨品大小作為分類的辦法，而文職人員則很少用此分類。這裏研究者發現，對於同樣的知識範疇（如乳製品），不同組別的工作人員會因為在功能上與該知識範疇的關係而有所不同。

那麼，是什麼因素影響了知識的挑選和組織呢？研究表明，線索一，是所碰到的對象出現的形式：是表像的還是實際的；線索二，是有關人

們的行動目的，就是希望自己做到什麼。對象的某些屬性對於目的的達成非常重要，例如貨品的位置對於倉庫裝貨員而言。這樣在他們思考事物的組織時，那些重要的屬性就會發揮重要的作用。在此基礎上，研究者就提出，知識和行動相互之間的關係問題。於是，研究者又前往乳類製品廠的倉庫，更仔細的觀察產品裝卸的工作；又通過相關的現場測試等方法，發現乳製品廠內與工作相關的知識很複雜，這些知識取決於行動的形式，以及對行動形式的調控。這裏，社會知識（比如乳製品的名稱）與個人知識雖然不同，但不是對立的。因為在這裏社會知識是用來組織乳品廠的物質環境和符號形式，而個別員工會有創意地運用這些社會知識使得工作更符合人類（包括自己）的需要。證明社會知識在這裏和個人行動相互促進並良好地組織在一起的。

從上述研究例子中，我們可以得知兩點啟發：第一，人類學民族志研究方法的優勢在於，可以深入人類活動（包括教師日常教育教學）的現場，通過實際的觀察、測驗、談話等方式，瞭解到其他研究方法無法得到的資訊；這對於我們用此方法來揭示教師實踐知識很有方法上的啟發；其二，就上述研究結論本身，使我們認識到，教師在學校中的個人實踐知識和社會關於教育的知識之間是可以相互影響和促進的。他們可以嘗試提出有關的研究假設，開展基於人類學民族志角度的教師實踐知識研究。

民族志研究方法在教育中的運用，以其獨特的研究價值而受到教育研究者的重視。Janesick提出了在課程研究領域適合民族志方法研究的八類問題以及這種研究方法的特點。這八類問題（Janesick, 1991）是：（1）有關課程等的質的問題；（2）有關課程及其組成的意義和理解的問題；（3）關於課程的社會語言學方面的問題；（4）有關整個系統的問題，如，教室、學校、學區等方面的；（5）與課程的政治、經濟、社會心理學等角度相關的問題；（6）與隱蔽課程相關的問題；（7）與課程的社會情境相關的問題；（8）與教學和課程相關的教師內隱理論（implicit theories）方面的問題。同時，民族志研究還具有以下一些特點：整體性視野、注重環境或社會中的內在關係、聚焦於對某個社會環境的理解而非預測、要求研究者置身於研究環境中、要求研究者重視實地研究和之後的資料分析、要求研究者不斷提高行為觀察和訪談的技術與能力。

綜上所述，這種研究方法對於教師實踐知識研究的在方法上的啟示是：（1）對於教師實踐知識的研究，研究者要首先拋開所有的理論和實踐假設，來到教師開展教育活動的現場進行實地研究；（2）要具有完整和聯繫的眼光去觀察和分析教師實踐知識，比如從教師實際工作的教室、學校和社區乃至社會的大環境來考察和分析教師在課堂內外的教學與教育行為，當然包括知識；（3）研究中要關注教師的內隱理論（implicit theories）的存在和外在表現。尤其是非明確語言的表達方式，如隱喻、教具、學具的使用等；（4）在避免盲目套用和驗證現成理論和共識的前提下，注重通過觀察、訪談、現場記錄等的分析，獲得對於教師在具體社會（包括教育）情境（social context）中對於實踐知識的應用、選擇、改進等行為的深入理解，而不是預測和盲目的由此及彼的「遷移」與「借鑒」。（5）應用該研究方法，其研究問題雖然是教師實踐知識，但是考察的視野不僅僅局限在以往常用的神經生理學、認知心理學以及教育學等範疇，而是可以推廣到社會、經濟、種族等，來考察期間存在的內在聯繫。

己、總結

通過上述對於教師實踐知識的理論來源、不同理論背景的概念述評以及引入敍述探究和民族志的兩種研究方法作為方法角度的分析，使得我們對於教師實踐知識本身及其研究方法有了進一步的認識：由於教師實踐知識所包含的內容與教師的實踐環境緊密相連、教師實踐知識的產生來自于教師自身與周圍人群、社會環境的互動、教師實踐知識又具有時間空間上的連續性、同時受到學校教育穩定持續的影響，所以在研究這一複雜、多元的對象時，必須使用多種研究方法，而敍述探究與民族志的方法的引入，正是一種研究方法上的彌補和充實。而前一種方法在對於研究對象時空與發展的注重、後一種方法在對於研究對象現狀的深度考察和個體意義的理解等方面的優勢互補，使得兩者在對於教師實踐知識的研究上，具有天然的聯繫，更有利於研究者開展這方面的教育研究。

值得注意的是，教師實踐知識的發展變化過程中，有三個要素尤其值得我們關注。首先是教師的認知活動，這種活動是教師多年來逐步形成的，形成了教育（教學）信念後，改變不容易。第二，教師的教育（教學）信念很多情況下並不明確，抑或是處於緘默狀態，甚至教師本人可能也不知道這些知識是如何影響自己的教育行為的。第三，很多研究指出，知識和信念在解釋新的經驗或者選擇新知識過程中具有過濾作用，這是符合心理學中「知覺的選擇性」這一原則的。這三種現象的存在，給我們研究教師的學習或者教育行為的改變提供了實踐或理論的依據。而從敍事探究和人類學民族志的研究方法出發，應用其理論框架和具體研究方法，對於我們分析與認識教師實踐知識及其在教育改革中的作用，起到了重要的支持作用。

參考文獻

王建軍（2004）。《課程變革與教師專業發展》。成都：四川教育出版社。

姜美玲（2008）。《教師實踐性知識研究》。上海：華東師範大學出版社。

許世靜、康納利（2008）。〈敍事探究與教師發展〉。《北京大學教育評論》，第 6 卷，第 1 期，51-69。

陳向明（2003）。〈實踐性知識：教師專業發展的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，*1*（1），104-112。

陳向明（2008）。〈理論在教師專業發展中的作用〉。《北京大學教育評論》，*6*（1），39-50。

溫魯普、范德瑞爾、梅爾（2008）。〈教師知識和教學的知識基礎〉。《北京大學教育評論》，第 6 卷，第 1 期，21-38。

Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, *22*(3), 275-286.

Buchmann, M. (1983). *Argument and conversation as discourse models of language use*. (Occasional Paper No. 68). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narrative of experience.* New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher. 19*(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. NY: Teachers College Press.

Cuban, L. (1995). Why the grammar of schooling persists. In D. Tyack & L. Cuban (Eds.), *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform* (pp.85-109). Cambridge, MA: Harvard University Press (8th printing, 2001).

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Gauthier, D. P. (1963). *Practical reasoning: The structure and foundation of prudential and moral arguments and their exemplifications in discourse*. London: Oxford University Press.

Huberman, M. (1983). *Recipe for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools*. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 4.

Janesick, V. J. (1991). Ethnographic inquiry: Understanding culture and experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.101-119). Albany, NY: State University of New York Press.

Lampert, M. (1984). Teaching about thinking and thinking about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *16*(1), 1-18.

Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Meijer, P., Verloop N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, *36*(2), 145-167.

Polanyi. (1958). *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Schwab, J. (1959). The "impossible" role of the teacher in progressive education. *The School Review*, *67*(2), 139-159.

Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, *78*(1), 1-24.

Scribner, S. (1985). Knowledge at work. In R. McComick & C. Paecher (Eds.), *Learning and Knowledge.* Buckingham: The Open University. 1999.

Sharon, F., & Robert, E. F. (1986). The culture of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. New York: Macmillan Publishing Company.

Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: A matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Education Research*, *33*(5), 515-537.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

在教育改革中校園微觀政治行為的探究

Exploring micropolitical behavior in schools in educational reform

陳幸仁

台灣國立中正大學課程研究所暨師資培育中心

范慶鐘

台灣南投縣廣英國民小學

摘要

本文旨在探究台灣歷經一連串教育改革，校園生態使利害關係人趨向多元與競爭的權力關係。近來微觀政治學觀點受到重視，其聚焦於探討利害關係人間如何運用權力，以保護自身的利益。本文首先提出學校微觀政治運作相關理論，其次探討學校微觀政治學的面向與核心概念，再就學校微觀政治運作面臨的問題，分析校園微觀政治行為，主要指出學校的權力、利益、政策活動乃是校園微觀政治行為的主要核心。最後，提出校園微觀政治行為的具體策略來回應上述面臨的問題，希望能增進對校園微觀政治行為的瞭解與認識。

關鍵詞

教育改革，微觀政治行為，學校微觀政治

Abstract

Under the circumstance of a series of educational reforms in Taiwan, the power ecology within the school is inclining to multiple and competitive relations among shareholders. Recently, scholars pay attention to the notion of micropolitics, which focuses on how shareholders exert power in order to protect their interest. First, this article proposes some theories as the base of micropolitics. Second, it discusses some dimensions and primary conceptions of micropolitics. Third, it addresses several problematic aspects regarding school micropolitics in which power, interest and policy activity become central foci. Finally, this article suggests some strategies to cope with problematic aspects regarding school micropolitics.

Keywords

educational reform, micropolitical behavior, school micropolitics

甲、前言

台灣推行教育改革多年以來，造成學校生態的轉變，包括行政決策、集體協商、社區互動、課程設計與教學過程都呈現多元的參與及競爭的互動關係，學校場景中上演著人事職務角力、政治力介入、資源分配、尖峰對話、利益交換、權力運作、衝突處理等政治性的運作現象，這些變革過程中所產生的對話與論辯、乃至分裂與對立，再再突顯學校系統作為政治實體的表現。微觀政治學觀點可以在系統的任何階層中應用於每個單位團體，在教育方面被談到的對象經常是學校，這些政治行為發展和其他權力運作與衝突處理，已經重新燃起對學校內多面向權力和政治的興趣（Malen, 1995）。

近年來，由於社會大眾對教育改革的日漸重視，以及官方與民間團體對教育改革的著力亦深，使得傳統校園的行政運作產生不同於以往的改變，有部分在以往校園中被無意遺忘或刻意忽略的觀點與課題，隨著教育改革理念的普及，而漸漸受到討論與重視。微觀政治學觀點陳述了明顯與隱含的過程，期望透過個人與團體在組織的立即環境中，獲得與運用權力來提昇並且保護他們的利益（Blase, 1991）。由於教育改革的盛行，為學校校園注入了許多參與的力量，隨著這些參與而來的，便是與政治運作相關的各種議題，在教育的運作上，學校已不能再以政治中立的藉口來忽視在學校運作的過程中，政治力的作用與所造成的影響。台灣近年來推動各項教育改革，各界紛紛描繪著學校改革進步之圖像，但在此同時，學校的生態也在決策、行政、課程、教學現場的互動中產生變化，政府官員、行政人員、教師、家長、學者時有交手，對於教育政策有著不同解讀與策略，由於角色立場互異，這種互動歷程展現出一種共同追求教育秩序所建構出的權力關係，在這些追求秩序的運作策略上，常常衍生出個人和團體的權力運作，基於維護利益的努力，往往形成衝突、資源分配及許多私人及公共的協議、決定、價值折衝等現象，儼然為學校微觀政治學的體現開啟一視窗。

本文的目的，從教育改革中探究學校微觀政治運作相關理論、學校微觀政治學的面向與核心概念、學校微觀政治的概念、學校微觀政治運作面臨的問題，分析校園微觀政治行為，提示這些存在於學校間的權力、利益、政策活動，並提出校園微觀政治行為的具體策略，希望能增進對校園微觀政治行為的瞭解與認識。

乙、學校微觀政治運作相關理論

教育與政治的關係，即是這些觀點與課題中逐漸浮上檯面的一項，愈來愈多教育研究者開始注意到教育情境脈絡中，政治對教育所帶來的衝擊與影響，在教育中的政治問題，也以積極面對的處理方式取代過去迴避的心態。田培林（1988）曾指出：教育與政治型態的關係，極端複雜；教育的政治功能在於培養政治領導人才與滋育民主政治所必備的意識型態，由此可見，教育與政治

是具有密不可分的關係。我們可以說，在教育情境脈絡中，沒有一件事是完全（或純粹）政治的，但是每一件事卻都或多或少與政治有關。如同Kakabadse & Parker（1990）曾指出：組織內所發生的所有行為都屬於政治行為。由此可知，學校組織的運作中，無處不是政治。學校必然會具有政治的特性（schools are inevitably political）；學校必然的政治本質起源於學校教育的脈絡與社會化。Lindle（1999）指出學校是最能影響家庭及社區中私人現實的公共機構，儘管個人與學校的接觸增加，但由於對學校教育需求的增加與競爭，使得學校環境更加的政治化。

隨著民主潮流之發展，各種政治活動已經擴散成為人與人之間的互動關係，不同組織也都逐漸發展出特有的政治型態，對於政治的定義多已朝向廣義的社會關係，而不限於國家事務，即使是教育組織也在各種文獻中展現其本質上（intrinsically）的政治特性，許多學者更發現，學校的運作雖然傾向行政模式，但仍然充滿各式的權力關係及衝突管理，學校儼然是一個政治系統（Blase, 1991; Bloom & Willett, 1991; Malen, 1995）。

Baldridge（1989）在討論學校政治運作的研究中，提出分析學校微觀政治運作的三個理論，包括：衝突理論（conflict theory）、社區權力理論（community power theory）、利益團體理論（interest group theory），這三個角度直接構成了學校的政治互動關係，以下對這三個理論予以說明：

一、衝突理論

衝突理論強調社會系統深受不同權力及利益、信念之影響而造成分立甚至對立，這不同分立的團體相互競爭、造成衝突，並且從衝突當中獲得利益，這種衝突鬥爭，也就是造成變革的基礎（Ball, 1987）。衝突理論應用在學校中，著重在檢視學校變革的面向而非安定的面向，並非企圖尋找共同的價值，而是體察不同團體的多元取向，不僅強調共識形成過程的競爭關係，更重視衝突的動力學及未形成共識的緣由，除了談系統的整體統合，也強調就系統中不同的壓力團體所扮演之競爭關係中，尋究權力變遷的歷程。總之，衝突理論提供了觀察學校衝突面向的角度。

二、社區權力理論

學校社區中不同團體對決策的影響是社區權力理論的關注重點，社區權力理論強調教育版圖將因社區權力運作的影響而有所重新劃分，對於學校的權力關係有相當重要的啟示：（1）社區權力理論對政治系統權力本質之研究，提供了學校中權力分佈的分析觀點，像學校中存在有何種權力、如何運用及形成影響等，這些問題透過社區權力理論的分析，有助於釐清學校權力結構。（2）政治領域中利益團體的互動關係之各種理論與實徵性研究，有助於瞭解與學校相關的內部及外部利益團體之關係，社區權力理論主張應對於學校利益團體更進一步理解。（3）社區權力理論強調目標設定活動（goal-setting activities），有別於以往對於學校組織運作較少關心目標之選定，而較重視手段—目標關聯來達成組織績效的取向不同，社區權力理論提示學校主事者，分析組織不同目標之間的競爭與變革，並從競爭中確立應有的目標。

三、利益團體理論

所謂利益團體係指具有共同態度的群體，是通過影響決策而向其他群體提出一定的利益要求或某種聲明的組織。學校的政治系統離不開利益團體的運作，包括內部團體的影響、外部團體的

影響、以及所引起之衝突與競爭、不同價值對衝突的影響、利益團體對學校設定目標活動歷程的影響等，都是學校政治學必須關注的問題。

綜合而言，透過衝突理論、社區權力理論、利益團體理論三個角度描繪學校主要政治關係，學校很容易掌握各種變革互動的面向，透過這些角度，提供學校政治運作更清楚的權力關係分析以及妥適的衝突認識與處理。

丙、學校微觀政治學的互動關係面向與核心概念

一、學校微觀政治學的互動關係面向

政治象徵廣義的互動關係，這種廣義的互動關係放在學校微觀政治學的脈絡中可以區分出以下幾個面向：

1. 政府與學校

學校與其所受轄屬的主管教育行政機關一向關係密切，這種關係從行政學角度看來，是行政事務推展的必然結果，從政治學來看，則顯得複雜多變，包括課程決定、教育改革等由上而下政策及法規的支配、控制、監督，及由下而上的反應、回饋、感受等，並進而衍生合作、對立、懷疑、信任等不同型態的互動關係，或是責任歸屬移轉變化等，都是政治學所欲探討的對象。

2. 社區與學校

Corbert（1991）分析社區對學校的影響指出，社區是對學校發散外部影響的主要來源之一，包括家長、地方人士、民意代表、地方機構、團體等都會對學校提出期望，並展現對學校決策的影響力；越是強而有力並組織化的社區力量，對學校的影響力便越大，這些可能的關係包括合作、防衛、和諧、衝突、冷漠、熱情等，這種多樣化的關係對學校的影響，正逐漸擴大當中。

3. 學校決策過程

在民主風潮及行政複雜度之影響下，促使決策越來越重視多元參與的集體智慧之行使，傳統決策模式已不再適用，取而代之的是公眾人物、社區代表、家長、教師、行政人員、校長等共組決策社群的方式來磋商共識之模式，雖然一般研究均認為經過民主程序之結果較具可行性，但決策的民主過程可能必須花費更多精力在取得共識，並且可能產生更多無法掌握的變數。

4. 學校日常人際關係

日常生活或教學行政互動中，教師與教師、或教師與其它校園人物之關係相當多元（Blase & Anderson, 1995），其可能關係包括和善、支持、忠貞或是對立、衝突、對抗、嫉妒、懷疑等，各種傾向或態度均有可能產生，校園日常生活衍然便為一種社會關係的縮影，這些雖然只是校園中的日常表現，但其實對於校風及行政與教學推展均有極大的影響。

5. 教室互動

不論新教育社會學或政治學，近來均關注於教學歷程的互動關係，教室中權力關係對教師與學生所造成不平等的地位，一向致使教學成為一種控制及評價的不均衡關係，在講求民主多元的時代中備受檢討，並逐漸轉向對學生主體性的重視及建構式活動的設計，在這當中，師生在教室內如何互動，並具有何種權力關係，也是學校政治學關心的重點。

二、 學校微觀政治學的核心概念

學校政治學的主要概念是以權力（power）、

利益（interest）、政策（policy）為核心。首先，權力是探討學校群體在政治層面的組成型態與環境的整體關係，分析學校體制的互動與變化歷程，尤其是權力的運作；其次，利益是討論社會關係中政治運作的中介元素及其包含的價值、意識型態等；第三，政策則是談政治行為及其與環境互動所衍生的策略及所造成的結果，如決策、政治謀略等。其三者說明如下：

1. 權力

權力的概念包括權威（authority）（組織中心，較少變化的權力）與影響力（influence）（更強而有力的社會權力），權力是一種影響力的發揮，權力的運作即是一群人（或一個人）對其他人具有影響力的程度。許籐繼（2001）將學者對權力的定義歸納為二類：（1）將權力視為能力或力量：權力即是在社會關係內實現個人意志的能力、社會交往中，權力主體支配客體的權力與能力、採取決定行動的合法性潛在能力、參與並實現決策的能力、一種影響力；（2）將權力視為一種關係：權力為一種相互作用控制關係、作用的交易關係與手段。

Foucault（1978）提出微觀權力或稱為權力的微觀政治（the micropolitics of power），將權力視是無所不在（omnipresent）、但又看不見整體（invisible），它在每個實點、每個空間都作用著，權力無所不在，不是因為權力擁抱所有東西，而是因為世界上所有的東西皆自權力而來。Foucault 認為，權力隨時都可能在任何微細的地方產生，觀察權力必須始於微血管，而非心臟，他並形容道：權力是無所不在；不是因為它包含所有的事物，而是因為它來自各處……不是制度，不是結構，也不是財產權，它是我們在複雜策略情境中所給的一個稱號（Foucault, 1978）。因此，觀察學校權力關係往往是多元而動態的，可能在顯著的場景發現，也可能微而不顯。

權力的運作和獲得是政治學的核心主軸，在學校中，權力存在於職權的相對關係中，包含各式各樣策略運作下的活動或表現，學校政治學的探討均相當關注權力的不同面貌，例如行動者的角色、運用的策略及其在正式與非正式情境中類似微妙的、隱藏的關係（Malen, 1995），這樣的過程往往印證，只要有社會互動關係，就會有權力的現象存在。但雖然所有社會現象都存在著權力的可能性，但權力也必須在施與受的對象之間發生互動關係時才會產生，同樣地，學校活動的權力關係在互動產生時，才會開始運作，這一套關係網絡筆者認為有幾個基本前提：其一，要有權力的主體和對象；其二，要有權力構成的關係；其三，要有一個權力競爭的場域，而且越是在多元開放的民主體制中越會刺激權力競爭，尤其當學校變革，其權力關係複雜、權力主體和對象眾多、競爭場域開放，最易產生權力不斷生成、消長與重組分配的變化。

權力並非一成不變，也不盡然是單一中心，更非靜態的。每一個權力運作的機制都有其自己的歷史或軌跡，也有其場域及樣態，可能是區域或局部的，也可能是對抗或激烈的，並且在行使中動態消長演化。Popkewitz（1991）亦強調：誰掌握了權力，誰就擁有主導的力量。當權力發生作用，許多伴隨權力的利益便會浮現，並且透過不同形式展現影響力。所以，權力是一種生產性（productive）的運作，包括生產利益或揭露利益，並且權力的生產性也將重新建構權力，尤其藉由利益競爭及政策論述來流通和再生產權力的情形，更是分析權力時的重要面向，這種形成新利益，並且生產另一批權力的歷程，就是權力帶動學校利益競奪的不斷歷史。

2. 利益

學校中的利益可能表彰某種思維傾向，也可能是志趣、偏好、價值、態度的整體呈現，除個體的願望表達，也包含團體的共同偏好。一般而言，學校中的利益團體並不像社會上的利益團體那麼具有鮮明的組織與訴求，因為學校到處標榜提升教育品質的宗旨，往往模糊了次級團體的利益訴求，所以利益大多在學校有所變革時才較易浮現（張德銳，1994）。

事實上，在愈是多元參與愈能代表政治進步的政治邏輯下，學校已經走向開放多元利益競爭的局面，尋求在多元參與中取得更多支持與信任。由於利益來自於訴求或態度價值傾向，而這種傾向往往在變遷或變革的環境中最易浮現，並且透過權力的運作來爭取支持（張德銳，1994）。決策的過程越是廣泛參與，利益便越是多元化，這種透過多元參與讓不同利益團體的訴求進入政策論辯的方式，相當於在刺激隱性的利益白熱化，而且越是在變動幅度大的情境中其活化的空間越大。

當這些具有共同態度的群體展現利益傾向，對於決策必然會主張某種要求或聲明，他們會分別藉由團體力量訴求於思想信念或價值利潤、或爭取專業聲望（洪福財，1995）。除了利益的浮現之外，最值得觀察的是伴隨利益而來的權力競爭，多元參與必然形成權力間的多元互動，尤其在權力背後隱藏的利益，不斷讓權力作用更加激烈化，而政策的形成，就是在這種權力互動下進行磋商與妥協。這對傳統以來，一向以行政科層體制運作的學校而言，具有一定的威脅感，但這種多元複雜的利益團體及其運作，不但是當代學校決策過程所面臨最大的考驗，也已經是不可避免的挑戰。

利益團體表態並付諸行動追求認同之後，為完成思維傾向的志趣，或訴諸某種信念來爭取認同，合法化是必然的一個過程（張佳琳，2002），這種政治邏輯中有關利益合法化的歷程同樣在學校中發生。再者，多元利益參與學校各項決策，讓每一位參與者背後所持有的利益在互動過程中競爭，某些強勢利益則在權力的互動中得到正當化的地位，這種利益的分殊與多元網絡中，能夠真正發聲並取得正當性的，與主事者的偏好、參與者權力關係、決策類型及影響性有關，這個利益折衝的循環歷程便是：利益訴求→權力競爭→政策形成→行動方案→滿足利益→權力重組，這種循環，就是學校政治學的運作歷程。

3. 政策

政策是指為解決問題或實現理想，經由政治過程所產出的方針、原則策略及措施。以往在行政學領域，相當重視作決定的程序，在政治學上，則聚焦在政治運作的權力，學校決策場域一方面是行政運作的活動，同時也是政治角力的歷程（秦夢群，1997），因此，學校決策不但是一種分配價值的決定與行動，政策形成也代表對某種利益的承諾。

政策形成歷程一般而言有兩種取向：其一是民粹主義（populist）取向；另一種是專業菁英主義（professional elite）取向（張佳琳，2002）。大眾主義傾向於擴大代表的多樣性，而專業精英主義取向則強調專業人士的主導。如前所述，當今學校強調多元參與，這種多元取向下的政策形成歷程，包括組成決策社群（policy community）、決定方向、制定計畫及執行策略，然後加以執行、建立回饋管道，這當中充滿了價值的磋商，而政策結果也是由一定程序所建構起對價值分配的同意，在參與過程的開放互動下所得到的同意結果，往往以具有利益之優先性者取

代成為共同利益。

價值問題經過納入政策議程之程序後，尚需要一個合法化（policy legalization）的過程才能稱為正式的政策（張佳琳，2002）。所謂政策合法化是指經政策規劃上升為法律或獲得合法地位的過程；法制的合法化是政策的重要條件，也是賦予利益穩定性、連續性、權威性和有效性的保證。所以，除了消極要求政策的適法性之外，利益團體也往往要求透過法制化的策略來確保利益的實踐。

丁、學校政治運作面臨的問題與因應策略

就政治的一般特徵而言：政治是政府的藝術、政治是公共事務、政治是妥協與共識、政治是權力與資源的分配、政治即衝突、政治衝突是團體衝突（Ranney, 1992; Heywood, 1999）。雖然學校已經朝向政治型態發展，但這並非意味著學校政治學必然是樂觀可期，事實上有很多問題正是學校政治學所必須面對的挑戰，面對複雜、競爭的需求，長期的資源短缺，不清楚的技術，不確定的支持和牽涉到價值理念的議題，學校面臨困難及分裂不合的分配選擇（Malen, 1995）；如同在其它政體裡，學校的行動者管理內部的衝突，並且透過各式各樣的政治過程和權力的運作方法，在各種領域中做分配的決定（Malen, 1995）。本文針對學校政治運作面臨的問題與因應策略，提出以下的看法：

一、政治中立面臨的問題與因應策略

學校校園中所具有的政治特性，長久以來被刻意的隱藏及忽視，以過分單純或簡化的心態來處理學校中與政治有關的事務，此種表面上政治中立的作法，看似合理而義正辭嚴，然而仔細思索，學校中的事務的確與政治脫離不了關係。

政治中立理念的興起，乃是政黨政治成熟後，必然衍生的人事行政規範，其與政黨政治間，始終保持著密不可分的關係（蔡璧煌，2008）。一般而言，學校的行政具有連續性及專業性的特徵，故應強調穩定和效率。所以，學校行政系統必須保持政治中立的立場，才能避免受到政爭的干擾，落實行政不隨政權更迭而永續存在目的。

或許有人會提出質疑，認為依據台灣教育基本法第六條的規定：教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動。因此，學校是必須抱持政治中立的原則，不應論及政治；儘管如此，此條文所規範的是學校應避免淪為只是為政治服務的工具。但是，綜觀學校中組織的運作，例如：校長的遴選、教職員的遴聘、民意代表的關說、人事的遴聘、選舉要求教育人員支持表態等，卻無可避免地會受到政治行為的影響。

上述政治中立雖在實務上呈現若干問題，然教育人員所需發展的因應策略，乃應採取高道德標準，以良心為行事的準據，嚴守政治中立，不偏某一政黨或政治團體，不受利益團體影響，或圖謀個人私利，且不受價值理念影響，並且重視公共利益、公平正義、弱勢關懷、自主性等論述，強調在利益多元化及各勢力競爭、權力運作下，應以公共利益為行政裁量的考量。學校遴聘人員及執行政策時，應本公平一致的標準，對任何個人、團體或黨派均一視同仁；並且透過法制規範、價值觀培養、行政政倫理要求、溝通橋樑建立、迴避利益團體關說、教育訓練等方式來規範學校成員的政治行為；同時明文規定教職員工的任免和考核，均屬學校教評會與考核委員會之權責，

避免政治性的干預，從制度面、運作面及宣導面同時著手，確保校園行政中立的落實。

二、政治教育面臨的問題與因應策略

凌渝郎（1994）認為：學校是接受正式教育之場所……在學校除了學習其他知識外，對國家之認同、政府之組織功能、政治理念等均會教到。在現代普及教育原則下，當幼童進入學校後，第一感受的是所有家庭之特殊地位已不存在，並發現自己只是群體中的一份子而已，需像其他人一樣遵守學校的校規，使未來社會的成員養成社會順從的習慣，也是準備學生將來進入社會能養成適應環境的好公民。由此可知，透過教育情境中所包含的政治性活動與作為，能讓學生在校園中學習民主政治的思想，以為未來民主社會作準備。校園中經常可見此類之政治教育活動，如學生自治活動、民主精神教育以及過去的愛國教育（演講、壁報比賽）等。

此外，政府希望透過教育的內容，來培育人民的政治素養與政治傾向，正如田培林（1988）所言：人民教育程度的高低及所受的內容，都與民主政治密切相關。在這個層面上，提升教育程度與加強政治教育成為達成此目標的主要工作。在教育的內容中，政治問題會出現在課程教材的內容之中，此類課程重點在於企圖藉由課程的編排，使得學生直接或間接地學習到執政政府所欲傳達與培育的政治思想；或者企圖透過在課程中刻意隱藏部分的歷史與政治的事件，以達到控制思想的目的。此類之課程包括與政治有關的潛在課程或隱藏課程，如：昔日課本中有關政府領導者的民族英雄偶像塑造（魚兒逆流而上的故事）、課本中對二二八事件的隱藏、吳鳳事件的族群爭議以及教師在課堂上談論選舉事件或對候選人及政黨進行批判等不當政治行為等，這些都會使學生在政治教育的學習上，蒙上泛政治化的意識型態，並且受到不同政黨的政治立場干擾，並非真正落實政治教育的素養。

為了因應上述政治教育面臨的若干問題，教育人員應發展的因應策略，可以就四方面來說明：第一，就課程教材中的政治教育而言，在設計與規劃時，應該避免意識型態與政治立場的干擾，在政治教育課程內容的設計與安排上，應補充有關政治運作、政治參與、分享決策等內容；第二，在政治教育技能方面，應適切的將智力技能、民主法治教育、議事規程等編入課程；第三，在政治教育知識方面，應融入遵守法律與規則的現代法治精神；第四，在態度、價值方面，應強調國家集體意識、認同感的愛國心等合理政治信念。因此，在校園的課程教材內容設計與規劃上，不可忽視或否認政治影響力的存在，同時嚴格要求教師保持政治中立的原則，並鼓勵成員不斷進德修業，提升課程設計的專業知能。

三、尋求變革面臨的問題與因應策略

改革必然引發價值衝突、權力重組及政策變動等挑戰，在一般學校改革的現場，處處可見競爭、合作等不同關係，不論是策略性合作關係，甚至採取對立衝突的對抗，都挑戰著學校主事者應變危機之能力（秦夢群，1997）。

近年來，接踵而來相關教育法令或規定，包括師資培育法、教師法、修訂國民教育法、教育基本法、國民中小學九年一貫課程綱要等，逐年陸續公佈。同時，因為配合法令規定及鬆綁開放的教育改革訴求，於是校園裡出現了傳統行政科層之外的正式次級組織，例如家長會、教師會、教師評審委員會、學校課程發展委員會等。也出現過去所沒有的新措施，包括校長遴選、校務會議法制化、教科書開放選購等，均致使學校性質

與功能激烈轉變，校園生態也產生巨大變化。

此外，九年一貫課程政策，彈性的教學時數、學校本位課程、學習領域取代學科教學、協同教學取代教室王國、配合能力指標概念的教學活動設計等，挑戰舊有學校教學觀念。學校課程發展委員會和各學習領域小組，也動搖校園傳統權力結構，震撼昔日寧靜保守校園，解構傳統的學校組織文化。檢視目前這一波教育改革，在教育政策及相關法令規定上，一方面賦予學校本位管理的自主權，另一方面增進家長與教師學校事務決策的參與權，加上學校組織鬆散結合及雙重系統的特性，致使學校裡處處充滿次級團體、與個人需求、和角色扮演上的衝突，以及決策權力爭奪的人際互動與競爭，從微觀政治學觀點，學校是在持續的競爭衝突中革新和進步。然而，今日對教育改革的期望日增，使得學校更加的政治化，且與其所在社區的關係益形密切（林靜茹，1993）。就從事學校微觀政治行為者而言，他們透過運用其權力與影響力，以及對衝突的掌握與解決，來取得其欲得之利益與目的。

因應上述學校組織尋求變革所面臨的若干問題，教育人員應發展的因應策略，可以思考幾個方向來努力。其一，學校在尋求變革方面，必須透過團隊運作機制，鼓勵教師協同合作；其二，善用社區人力與資源，提高學校革新的成效；設立家長參與校務管道，改善學校與家長互動關係；其三，同時要積極倡導校園倫理，改善學校組織文化，促進學校成員間人際關係的和諧，提高成員工作滿意度和對學校凝聚力，以增進學校革新動力，提高革新成效。其四，學校革新政策或方案的制定與推動，必須設置保護條款，適度保障成員的既有利益，提供符合成員期望的獎勵，適時提供技術諮商與協助解決問題；其五，學校必須透過論述平臺，建構公開平等的對話機制，讓每位成員均可自由表達意見，以改進學校成員溝通互動之團體歷程，增進成員服務士氣及其對學校革新的擁有感和參與感，以提高學校革新動力和效果。最終目的乃透過彰權賦能（empowerment），在分享的權力運作中，促進學校人員對話論述與合作協調之動態交互作用，增進教師自主性，促進教師成長，使之具有革新的能力、機會和意願，主動涉入革新規劃，加速學校革新推動。

四、行政決策面臨的問題與因應策略

決策是行政歷程的中心所在，決策更是任何行政運作成敗的重要關鍵（吳清基，1989）；學者秦夢群（1997）亦指出，在時代的民主潮流下，不同團體對行政決策具有相當程度的影響，教育組織的各方力量參與決策之制定已勢不可擋。而政治決策模式（political decision making），乃在解決具有高度爭議性問題，邀請各方利益團體進行談判，經折衝後做出各方雖不滿意，但可以接受的決策。

隨著教育改革如火如荼的施行，教育鬆綁正是教育改革的重點之一，在校園民主化的發展趨勢下，參與校務、分享決策以追求優質之教育績效，在校園權力結構丕變之際，已成為學校政治運作的重要模式，學校內外有著許多不同價值與目標的團體，在學校經營自主權的下放及教師專業自主權的保障，家長校務參與權的倡議，再再顯示學校自主經營決策權範圍之擴大，不同利益團體已經合法化進入校園行政決策的核心，如學校校務會議已是國民中小學教師參與之最高權力機制；教評會已是學校人事進用唯一管道；家長會更是影響學校行政決策的強大力量，例如台灣高雄市之〈高雄市國民中小學校務會議實施要點〉，明定校務會議置代表十七至五十一人，其

中家長會代表，其人數不得少於代表總額三分之一（陳幸仁，2008a）。

因應上述學校行政決策所面臨的若干問題，教育人員應發展的因應策略，可以從教師參與決策和家長參與決策這兩個方向來著眼。其一，教師對學校行政決策滿意度攸關學校團隊組織發展，基此教師應落實專業學習，追求教師終身成長，進而對學校行政決策能有較深入瞭解，同時學習參與、分享創見、放下成見、捐棄偏見，調整觀念、拿出行動，為校務發展及行政施為，參與決策，貢獻心力，提供有利、有益之校務意見，以提昇決策品質及深度，進而達成教育目標。

其二，教育人員應體認家長是學校教育重要合夥人，也是學生學習成長的重要他人，學校教育沒有家庭教育的配合常是事倍功半，而且學校教育資源來自社區，家長之人力、物力、財力是學校重要支柱。學校行政決策與家長有利害關係，且其具備決策內容的專門知識時，務必邀請家長參與決策，透過共同決策所訂定的法令與規章更具有客觀代表性，於執行時才不致於意見分歧、導致衝突。故此學校應提供家長參與機會及角色行為轉化，以促進雙方瞭解，進而辦好學校教育，在決策歷程中，融合溝通說服、教育成長和價值統合之策略，透過對話、論述和辯證，進行批判實踐知識，凝聚成員共識，增進成員對行政決策的認同感，而且在決策歷程中每一個成員都有相同的參與表達意見機會，都平等發出聲音影響決策形成。

五、學校組織權力運作面臨的問題與因應策略

學校組織的權力運作的確與政治關係密切，亦即學校權力的運作即是政治行為的運作，也就是微觀政治行為的表現（謝文全，1987）。權力乃是行政領導運作要素之一，領導是藉著影響力，引導組織成員的努力方向使彼此同心協力齊赴目標的歷程。學校校園中關於權力運作方面的微觀政治行為問題，可從以下論述來加以分析探究。

學校組織的內部與外部，包括許多的個人、組織與團體，這些個人與團體組織共同分享校園的權力，共同構成學校權力的結構（張明輝，1999）。學校中的權力結構，在個人方面包括：校長、教師、個別家長及民意代表等；組織與團體方面包括：教師會、家長會、教評會、校務會議、社區人士，以及校園中的各種派系團體與利益團體等，這些權力結構彼此之間的關係與互動，即是一種微觀政治的表現，也影響學校的運作模式、行政決策與發展方向。陳幸仁（2008b）曾以一所小學教師會為個案研究，研究發現顯示教師會能強化教師與行政人員協商權力，但也發生教師會幹部與行政人員的利益衝突。

近年來，由於教育改革的實施，如：教師會與教評會的成立、家長會地位的提升、校長遴選制度、學校本位管理的實施等，使得校園中的權力，產生了變化，權力開始重新組合、建構，而如此之權力重組的過程、重組的結果及重組的影響等，便成為組織中政治角力之所在。學校組織中的微觀政治行為，部份表現於組織中權力的運作，由於學校組織中權力的運作，使得政治行為問題得以在其中找到著力點。今日，教育儼然成為社區與政府、老師、家長與學校行政人員間更加公然競爭的領域，學校更加明顯地成為這些競爭的政治競技場，無論是在學校的內部社群（校長、行政人員、教師與學生）之中，或在學校與外部社群（家長、社區人士、民意代表、教育行政機關）之間，均存在著此種政治權力運作的關係。

因應上述學校權力運作所面臨的若干問題，

教育人員應發展的因應策略，首先必須洞悉當前革新學校權力運作的趨勢，此可由歐用生（1999）的論述中進一步獲得體認：新的規範是改變權力分配的方式，由階層的、集中的權威結構，朝向分權的、包容和民主的結構。經由權力的重新分配和分權，階層結構日漸扁平化，每一個參與者都有發言的空間，都可自由的、積極的表達自己的想法；每一個學校都有獨自的權力基礎、權力關係，和明顯的、隱含的權力表現方式。因此，更具體的因應作法，乃配合教師法、國民教育法及家長參與教育辦法的實施，校務行政運作應力求民主公開的行政作業程序，開放參與透明化，落實學校本位管理的理想，讓教師家長甚至學生都能貢獻心力，並重視集體議決的機能，追求共同領導的機制，促進校園民主化，以合作互助取代監督制衡的理想體制，這樣才能落實學校生命共同體的理念。

此外，近年來校園民主已逐漸在各級學校形成風氣，學校組織從單純的學校行政組織轉化成為學校部門、教師會和家長會等邊三角形的組織架構，校長、教師和家長在學校中的角色及其互動關係，都產生變化（張明輝，1999）。因此，尊重教師專業自主與家長參與教育是時勢所趨，賦權以提高教學品質，爭取家長對學校教育的支持，適時調整傳統權力集中化運作的模式，共塑學校生命共同體的理念，並且以學生的學習與發展為最後依歸，三者彼此合作，結成教育夥伴關係，分享決策權力，分擔教育責任，做推動校務的有力支柱，正是教育改革成敗的重要關鍵。

六、學校組織衝突處理面臨的問題與因應策略

學校組織中的微觀政治行為，除表現在權力的運作外，尚會出現在組織衝突的處理與管理上。依據 Robbins（1974）的研究，任何組織都存在人際、群際的互動，既然有互動就可能帶來衝突。由此可見，人際間的接觸，隨著時代的改變而日趨頻繁，而社會民主化的腳步，也促使衝突的頻率愈來愈高。

校園衝突係指學校成員或團體間，因目標、認知、情緒和行為之不同，而產生矛盾對立的互動歷程。微觀政治中關於衝突的概念，包括將衝突視為持續地不協調（disharmony），以及將衝突視為組織功能失調（dysfunction）的證據。因此，如何正確看待衝突的形成，進而予以化解，甚至使衝突轉變為合作，是現代人必須學習的課題。以下針對校園中衝突處理的微觀政治行為問題，提出如下的看法：

學校內的資源及利益有限，相對地並非所有的個人與團體均能獲得其認為應獲得的資源或利益，因而彼此之間便會產生衝突（蔡進雄，1997）。關於資源的衝突，大致而言來自於兩個方面：其一為資源之不足、其二為資源分配不均。不足的資源必定引起爭奪，爭奪則必產生衝突；再者不論資源是否充足，只要資源分配不均，集中於少數個人或團體時，未握有資源的個人或團體也會起而爭之，衝突必定隨之產生。因此，學校中資源或利益衝突的處理為學校微觀政治問題之焦點，究竟誰是擁有者及誰是受影響者，也就是說哪些個人或團體是資源的強勢者，哪些是資源的弱勢者，而強勢者與弱勢者產生如何之衝突，以及衝突如何獲得解決等。

此外，學校組織中的權力結構頗為複雜，這些結構彼此之間的互動關係構成了學校組織的網絡（張明輝，1999）。由於學校組織互動網絡的多樣，使得彼此之間的人際或角色衝突便屢見不鮮，學校組織中的個人與團體，在與其他個人和團體接觸互動時，難免會產生摩擦，而其在面對其他個人或團體時，對自己所應扮演的角色，也

會產生自我角色衝突的狀況。學校中重要的人際關係網絡包括：學校與社區、派系團體間（教師間）、教師與家長、校長與教師、校長與家長、教師與教師會、教師會與家長會、教師與學生、校長與民意代表、校長與地方人士等。在探討學校微觀政治時，我們所關心的焦點在於學校組織的各個結構，彼此之間有哪些人際衝突與角色衝突。例如：近年教師會及家長會等團體的快迅篡升，在不同的理念間，或多或少爆發與以往截然不同的衝突類型或規模，因此學校行政人員在面對以及處理衝突上，遭受空前的考驗。

再者，在學校教育情境中，另有一類的衝突來自於意見與文化的差異，亦即因為不同的個人或團體間的價值觀與文化背景之不同，使得彼此所持的立場與所提的意見有分歧，進而產生意見上的衝突（張鐸嚴，1985）。例如：九年一貫的推行、導護的執行，因每個人所站的角度不同，而有不同的意見，如果學校未妥善處理，往往造成行政與教師意見相左。

綜合言之，學校情境中充滿了政治性的問題，因此學校被稱為政治的競技場，這對過去研究學校教育的學者而言是不可能的、是不正確的，過去的學者忽略了學校教育的政治面，並將這個層面的議題視為學校的黑暗面，因此刻意不去碰觸此類的問題。然而，此種刻意迴避的態度並沒有為學校教育帶來福祉，由於此種鴕鳥心態，使得從事學校教育工作者習於忽略學校情境中微觀政治行為的問題，而以過度理想化的觀點來看學校中的事務，因而使得理論與實務產生落差。

此外，學校中不論是強調辯證的、策略的、衝突的、意識型態的面向，或和諧、友善、合作之面向，都會運用權力和資源的分配作為管理衝突的策略，其中資源、服務、獎賞、持分的分配都是重要的手段（Malen, 1995），面臨變革，與其隱蔽權力關係，或只在討論過程談一些安全議題，不如正視權力關係的影響力與對衝突之處理，並透過結合資源、服務、獎賞、持分等策略，營造參與式的民主管理機制，使政策推動在一種合法權力運作的過程中，達成社區共治的功能。由此可見，從學校微觀政治學探究校園權力運作與衝突處理有其必要性與價值的。

因應上述學校組織衝突所面臨的若干問題，教育人員應發展的因應策略，首先必須有正確的觀念，看待衝突並非全然都對組織有害，學校衝突發生即代表學校的運作存在某些問題，應積極尋求解決之道，以維護學校有效的運作與發展。學校中各種活動及功能都是經由成員彼此間的互動而產生，平日應培養和諧開放的學校氣氛，安排各種正式與非正式的活動，來增進學校成員間的交流，瞭解和友誼，減少成員之間因為溝通不良所產生的誤解和隔閡，有時修正組織結構、妥善分派人員職務與工作，可以預防衝突的發生。當衝突發生時做出適當的處理，瞭解衝突發生的真正原因，透過直接對談、坦誠溝通及綜合雙方意見，共同尋求解決的途徑。

其次，行政人員平時則應多主動關懷教師，協助教師解決困難，在正式的關係中不忘非正式關係的維持，在倡導情境中應從旁關懷，在工作導向中兼顧關係導向的並行運作，教師發牢騷或埋怨時，能以開放的心胸傾聽教師的心聲，並藉此反省檢討，以減少與教師之間的疏離感。同時，行政人員應加強和教師與家長之間的溝通，利用各種溝通管道和媒介來增進彼此之間的瞭解，並對於教師與家長的質疑進行充分的解釋，避免因不必要的誤會和隔閡而引起衝突，並把握溝通的各項心理、社會基礎，給予教師與家長充分的機會表達個人意見。學校的各種資訊，無論是教育

政策或行政命令的轉達、學校行事之訊息以及與教師權益息息相關的人事法規，均應掌握時效，讓教師能充分的瞭解。

此外，非正式組織是正式組織的一些成員，由於工作、興趣、利益、情誼等關係，彼此發生互動互助，產生感情與認同而自然結合成的團體（謝文全，1987），其對成員的影響力，有時遠大於正式組織。因此，運用非正式組織，凝聚同仁情感；倘若學校中各處室間或老師間產生衝突時，亦可妥善運用非正式組織，將可使衝突減輕至最低程度。

最後，學校另應建立一套公平並能為教師與行政人員所共同接受的衝突管理辦法或原則，根據這個辦法或原則來解決教師和行政人員的衝突，一方面可以減少校園衝突的發生，同時也因辦法或原則的確立，而增加衝突管理的效率。此外，學校資源含人力（如教師、職員、工友、家長、義工等）、物力（如教學運動器材和設備、圖書等）及財力（經費），合理均等的分配給各處室或教職員工，使其能有效分享與運用資源，不致於為有限資源而產生不必要的競爭衝突。

戊、結語

為釐清這些學校政治行為，以及尋究學校政治學的主要發展脈絡，本文從學校微觀政治學探究校園微觀政治行為，透過相關的研究文獻分析學校微觀政治學的核心概念，提供對學校政治行為的觀察角度與不同課題之思考。這些對於學校微觀政治的概念認知，有助於分析學校環境中許多複雜的變革、議題、資源、利益、決策等困難和問題，賦予學校運作更積極的態度和具體的策略，並且提示學校應透過政治的剖析強化專業處理的可能性，而非尋求逃避之途。也正由於如此，學校應該有更為開放的機制對相關因素加以衡平考量、妥適安置，除了校內之關係，也必須就社會各領域的影響力量進行檢視，妥善運用介入的勢力，對滲透於學校間的不同利益進行溝通與轉化，重塑學校文化及行政運作模式，進而將多元力量轉變成為協助學校革新成功的資源。

參考文獻

田培林（1988）。《教育學新論》。台北：文景。

吳清基（1989）。《教育與行政》。台北：師大書苑。

林靜茹（1993）。〈國民中學長人際衝突管理及其相關因素之研究〉。《國立高雄師範大學教育研究所碩士論文》。台北。

洪福財（1995）。〈學校組織衝突成因及其因應策略〉。《教育資料文摘》，*214*，171-190。

凌渝郎（1994）。《政治學》。初版。台北：三民。

秦夢群（1997）。《教育行政——理論部分》。台北：五南。

張佳琳（2002）。《課程改革：政治社會學取向》。台北：師大書苑。

張明輝（1999）。《學校教育與行政革新研究》。台北：師大書苑。

張德銳（1994）。《教育行政研究》。台北：五南。

張鐸嚴（1985）。〈國民小學教師與行政人員間衝突管理之研究〉。《國立台灣師範大學教育研究所碩士論文》。台北。

許籐繼（2001）。《學校組織權力重建》。台北：五南。

陳幸仁（2008a）。〈家長參與校務決策之微觀政治分析〉。《國民教育研究學報》，*21*，91-114。

陳幸仁（2008b）。〈學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究〉。《屏東教育大學學報——教育類》，*30*，23-56。

歐用生（1999）。《新世紀的學校》。台北：台灣書店。

蔡進雄（1997）。〈學校組織衝突管理之探討〉。《中等教育》，*48*（5），13-20。

蔡璧煌（2008）。《教育政治學》。台北：五南。

謝文全（1987）。《教育行政理論與實務》。台北：文景。

Baldridge, J. V. (1989). Building a political model. In T. Bush (Ed.), *Managing education: Theory and practice*. London: Open University Press.

Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

Blase, J. (Ed.) (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.

Bloom, D., & Willett, J. (1991). Toward a micropolitics of classroom interaction. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp.207-236). Newbury Park, CA: Corwin Press.

Corbert, H. D.(1991). Community influence and school micro politics: A case Example. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp.73-95). Newbury Park, CA: Corwin Press.

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality*. New York: Pantheon Books.

Heywood, A. (1999）。《政治學新論》，楊日青、李培元、林文斌、劉兆隆（譯）。台北：韋伯文化。

Kakabadse, A., & Parker, C.（1990）。《權力、政治與組織》，蔡麟筆（譯）。台北：巨流。

Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership and Management*, *19*(2), 171-178.

Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). Bristol, PA: Falmer Press.

Popkewitz. T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*. New York: Teacher College Press.

Ranney, A.（1992）。《政治學》，胡祖慶（譯）。台北：五南。

Robbins, S. P. (1974). Managing organizational conflict. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

West, M. (1999). Micropolitics, leadership and all that…: The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, *9*(2), 189-195.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

社區公民教育資源開發的權責劃分：以倫敦市博物館為例

Redistribution of rights and responsibilities in utilizing citizenship education resources in the community: The case of Museum of London

葉王蓓

華東師範大學政治學系

摘要

在課程分權的背景下，如何有效開發、使用社區中的課程資源，已經成為當下倍受關注的話題。本文通過介紹倫敦市博物館配合國家公民教育課程計畫，製作相關課程資源的嘗試，指出社區公民教育資源開發的過程中，涉及權利、責任的重新劃分：首先，課程分權並不意味必定減少中央力量的影響。適當的中央介入，可以轉變博物館的傳統角色，協調不同的部門，從而發掘緊密聯繫學校教學、公平分配的課程資源。其次，課程分權不僅意味學校，也包括社區獲得更多權利。博物館可以成為課程決策者，根據其強調寓教於樂的學習傳統，為學生提供真實、做中學的公民教育課程。另外，社區組織與學校合作，協助教師教學的全過程，能更進一步確保學生使用社區教育資源的成效。

關鍵詞

社區教育資源，公民教育，權利與責任，倫敦市博物館

Abstract

How to effectively explore, utilize educational resources in the community, is a major concern against the curriculum decentralization context. This article uses the experience of Museum of London, argues that linking community resources to schools involves the redistribution of rights and responsibilities. Firstly, curriculum decentralization doesn't mean excluding the state. State can change museums' traditional role, co-ordinate the other institutions, thus explore educational resources closely relevant

to school curricula and ensure the resource distribution equity. Secondly, curriculum decentralization doesn't mean decentralizing power to schools alone but also to the community. The museum can work as an active curriculum maker. Based on its "edutainment" learning tradition, the museum plays a key role in developing citizenship education curricula featured with play and learning. Besides, collaboration between museum and school teachers can further enhance students' learning outcomes.

Keywords

educational resource in community, citizenship education, right and responsibility, Museum of London

引言

近 30 年來，跟隨世界教育改革的趨勢，課程分權（curriculum decentralization）成為亞洲國家、地區教育改革的重要措施（Mok, 2003）。這一全球趨勢背後的理念認為：課程分權可以增加學校和當地社區、商界等的聯繫，從而更有效地提高地方課程資源的利用率。然而有趣的是，在亞洲國家，尋找、開發、使用社區課程資源，卻被視為課程分權遇到的最大的困難之一（International Bureau of Education, 2005）。 在日漸強調參與社區的公民教育課程中，這一困難顯得更為突出。眾多社區公民教育資源，比如博物館、圖書館、文化中心、中國內地的愛國主義教育基地等，在課程分權背景下並沒有被善加利用，有的還出現越來越少學生光顧的情況。究其原因，一方面是博物館等社區資源與學校改革脫節，以致於學生不能從參觀中學習，學校則僅僅把參觀作為一種調劑的方式（Chee, 2003）；另外一方面，博物館等社區資源沒有更新展出方式、形式，不能吸引學生。內地愛國主義教育基地的展覽方式甚至被批評為呆板的「玻璃+櫥窗」（林建芳，2003）。

這與亞洲地區長期集權的傳統有關。教育分權，是相對比較新的現象。至今，許多學校、教師仍在努力適應課程分權帶來的角色變化。而教育系統之外，社區如何分享權利與承擔責任，更缺少深入探討（Björk, 2006）。雖然，也有學者注意到社區在提供教育資源方面的重要性，並建議學校社區化、社區學校化、以及社區資源整合（袁國明，2001）。近來的研究，也有介紹社區資源開發的經驗（見吳國志，2010）。但是，如 King & Guerra（2005）的研究指出：亞洲地區分權不完整，一些國家僅僅把教育財政責任、提供教育服務的責任下放，卻並沒有給地方、學校提供相應的權威和資源，也無法保證教育資源分配的公平性；同時，分權僅僅把權力劃分給不同層級政府、部門、學校，卻缺少相互間的合作，引起很多混亂和困惑。

就這一問題，本文以倫敦市博物館製作的中學公民教育課程資源[1]為例，並分析相關線上課程資源、倫敦市博物館年度報告及倫敦市博物館學校事務協調處提供的中學回饋問卷數據等材料。本研究試圖指出，分權背景下社區課程資源開發的議題，其實涉及政府、學校、社區之間權利與責任的重新劃分。而倫敦市博物館的例子，為我們開發、使用社區公民教育資源提供三點經

驗：第一，課程分權並不一定意味減少中央力量的參與。由於英國政府政策的引導和支援，博物館進行服務角色的轉化，從而提高了社區課程資源的可親近性、針對性、和公平性。第二，社區課程資源開發的主體，未必一定是學校教師，社區也可以直接開發課程。倫敦市博物館借助於它本身的優勢，為學生提供真實、在做中學的公民教育學習機會。第三，學校與社區之間不僅需要分工，更需要合作，才可以加強學生學習社區教育資源的學習效果。

政府介入：發掘、引導和公平分配博物館公民教育資源

自文藝復興以來，西方的博物館逐漸成為國家文化的代表，培育國民身份認同的重要機構（Macdonald, 2003）。作為世界上最大的城市博物館，倫敦市博物館由三個分館組成，藏有兩百多萬件藏品，跨越了一百萬年歷史。無疑是社區中，能為學校提供豐富公民教育資源的機構。然而，早在上個世紀 20 年代，英國學者就發現，優秀博物館資源很少為學校教學所用的問題（Shann, 1920）。根據 Hooper-Greenhill（2007）對英格蘭博物館和學校的研究，博物館的主要參觀人群是受過良好教育的中上層白人社會。而博物館更偏重根據權威，如博物館員、學者、專家的判斷決定博物館的發展方向（Eliean Hooper-Greenhill, 1999）。到上個世紀末，David Anderson（1997）在《共同福利》報告指出，仍然有半數以上英國博物館沒有開設和學校學習相關的項目。這些，都影響了博物館在支持學校公民教育上積極的表現。

為了引導博物館資源為學校公民教育服務，首先，英國政府通過制定政策，一方面轉變博物館權威的傳統文化，促成其由關注物品（object-oriented）向關注觀眾需要（audience-oriented）的轉變。英國政府在其文化政策中重新定義「博物館」指出，博物館是「關於物品，為了人民」（Department for Culture Media and Sport, 2000）。並對博物館提供的公眾服務品質，進行評估。另一方面，明確提出博物館要服務學校教育的要求。國家課程裡提出博物館要考慮如何滿足孩子、教師與國家的需要。尤其要致力於公民教育：促進社會和文化的融合。其次，英國政府通過財政支持和協調不同部門的合作，保證博物館課程資源能夠針對性地服務學校教學、確保教育資源配置的公平。

倫敦市博物館在政府博物館、圖書館、檔案館評議會（MLA）的「文藝復興」計畫（Renaissance Programme）資助下，根據國家課程計畫規定的科目和年級編制學習手冊、建立線上學習資源庫。線上資源庫中 59 個資源（資源庫總共 73 個文件）與學校公民教育《公民》、《個人、社會、經濟和健康教育》課程相關。製作這些學校學習資源的開銷占博物館 2009-2010 年度開銷的 15% 左右 （Museum of London, 2010）。在關注公平性上，倫敦市博物館為特殊需要的學生和學校提供專門的課程資源，也可以親自到學校提供服務。並且，盡力降低學校參觀博物館的

[1] 本文所分析的材料為《倫敦市博物館 • 倫敦市博物館（碼頭區）中學學習項目 2010-2011》 (Learning Programme for Secondary Schools 2010-11, Museum of London, Museum of Docklands)。

費用：倫敦市的學校參觀、使用倫敦市博物館開發的課程資源、服務全部免費。倫敦市交通部門，為參觀博物館的學校提供免費乘坐巴士、地鐵的服務。另外，倫敦市博物館 2009 年建立核心學習中心，確保學校使用教學設備方面的基本公平。參觀的學校在博物館內都有充分的空間、設備學習博物館開發的課程資源：提供設有舞臺的大劇院，保證角色扮演等教學活動的空間；提供多樣的電子教學設備，並支持電子相機、攝像機、手持遊戲機、ipod 和手機使用博物館開發的教育資源。

博物館開發公民教育資源：另一種學習體驗

同樣作為學習、文化機構，博物館與學校提供的學習體驗相當不同。博物館內的學習自由、立體、複雜、真實與豐富。學校教師使用的課堂教學方法，被認為不能適應博物館的學習，甚至還可能阻礙博物館內的學習（Olson, 1999）。近 30 年來的研究指出，博物館的學習，不同於簡單、單向、線性的學習模式，代表另外一種學習模式的視角，比如建構主義、多元智能理論、社會文化的視角（Falk, 2004）。Hooper-Greenhill（2007）用「寓教於樂」（edutainment）這個詞語來總結博物館的學習體驗。

倫敦市博物館開發的公民教育課程資源，圍繞中學公民教育課程計畫的關鍵概念：民主與正義、責任與權利、多元與統一，成為有教養、負責任、能採取行動的公民，發揮了博物館學習模式的優勢。

一方面，提供逼真的學習環境。Griffin & Symington（1997）指出，越來越多的博物館採用多樣的媒體和方式陳列展品引起參觀者的興趣。

倫敦市博物館採用了三維空間設計、真實復原、多媒體等方式，呈現展品。比如，《倫敦市博物館，倫敦市博物館（碼頭區）中學學習項目 2010-2011》這麼介紹倫敦市博物館（碼頭區）「1840-1850 年倫敦水手小鎮」的陳列：

> *走進黑色的巷子探險，那裡有維多利亞街頭一樣的燈光、聲音、甚至氣味！路過異國情調的百貨商店、雜貨店、和水手的寓所。然後，我們再去三個水手酒吧小坐（p.6）。*

倫敦市博物館在介紹歷史人物、事件方面，則常常讓職員扮演某些角色，在表演的過程中和學生互動、對話，並讓學生在這個過程裡進行批判思考。在《婦女參政論權者》這一教程裡，博物館職員扮演歷史人物 Kitty Marion[2]，通過互動戲劇表演，告訴學生婦女參政論權者絕食、罷工，被強迫進食的事情，以及她本人為何爭取婦女選舉權。學生則可以向扮演者提問，討論選舉權在民主進程，以及選舉過程中的意義。

另一方面，倫敦市博物館採用杜威「在做中學」的思路組織教學活動。通過豐富多樣的教學方法，讓學生在玩的過程裡學習、實踐公民教育的知識、技巧、態度。館內學習不僅僅局限於介紹知識的活動：博物館職員的介紹、博物館內參觀。館內學習更強調學習的過程，更多的採用如

[2] 20 世紀初，參加激婦女參政運動的一名女演員。

下教學活動：舞蹈、戲劇、表演、寫作工作坊、辯論、演講、展品接觸。通過不同教學方法之間的互相配合，給學生提供互動、自主的學習體驗。

例如，在《我是一個倫敦人嗎？》該教程裡，為了幫助學生瞭解公民教育的概念：民主與公正、認同與多元，首先通過印度舞蹈的工作坊，引發學生思考，是什麼因素，將多元的倫敦社區聯繫起來，並創造了跨文化的表演藝術？接著，開始創意寫作工作坊，學生反思他們自身文化是如何影響他們生活的地方。然後，館內參觀會帶領學生關注，自羅馬人入侵時代以來，倫敦人從何而來，由什麼人構成，以及如何變化？

教師、博物館合作：社區公民教育學習的鞏固與發展

一直以來，學校和博物館合作有限影響博物館學習的成效。學校、教師在發掘博物館學習資源時，缺少專業知識、時間來準備學習材料，常常把博物館的參觀活動視為學校學習的調節，以致博物館參觀對學習正式課程的幫助並不直接。博物館則很少吸收學校教師參與博物館課程資源的開發，以致缺少聯繫學生以往的知識、經驗，以及跟進學習之後的評估，降低了學習效果（Griffin, 2004）。

倫敦市博物館的學習項目，吸引大量學校參觀。學校學生成為該館的主要參觀人群。以2009-2010 年的資料為例，來館內參加正式學習項目的學生有 64,286 人，比上一個年度增加 160%。參加線上學習項目的學生有 18,292 人，比上一個年度增長 47%。

倫敦市博物館為學校教師準備豐富的教學輔助資源。針對課前、館內活動、課後學習，為學校教師提供這些形式的資源：互動板書設計、館內活動單、跟進活動和謎語、線上活動等。通過提供充足的教師教學輔助資源，更好的引導學生館內學習和跟進評估學習效果。

以《ASBO》（反社會行為令 Anti-Social Behaviour Orders）這一教程的教師資料為例。它包括 5 個部分。首先介紹教程與學校課程的掛鉤 , 從而確保學生學習過程的連續性，在接受博物館學習的時候，具有一些基本知識；其次，說明博物館內活動要求；接著向教師介紹 ASBO 的背景知識（頒發、管理的範圍）、與經常用以管理未成年人的 ABC（可接受行為協議 Acceptable Behaviour Contracts）的區別、以及自中世紀以來反社會行為的處理方式；最後兩個部分，分別介紹了 5 種課前、課後準備與活動，活動包括了：學生討論、角色扮演、社會調查、辯論、分析報紙報導、自發宣傳、研究城市和郊區反社會行為的異同。

倫敦市博物館也為教師提供教師網路。4 年來，已經有 1,000 多名教師參加。參與的教師可以收到博物館教育的更新資訊、獲得預定博物館參觀服務的優先權、倫敦市博物館書店的 9 折優惠、參加博物館相關課程資源開發的機會等。

在使用博物館課程資源之後，倫敦市博物館向學校教師分發調查問卷，細緻瞭解教師的意見和跟進學生的學習情況。調查問卷主要涉及四個方面的調查，瞭解教師準備工作的情況、博物館提供的服務與支援品質、博物館提供的學習項目品質、學生的學習成果。根據 2009-2010 年度倫敦市博物館收集的教師問卷，學校參與了 43 個博物館開設的學習項目，其中與公民教育直接相關的項目共計 14 個。學校參觀這些項目的總次數為 141 次，其中，參觀與公民教育相關的項目共計 86 次。教師的回答如表一所示：

表一　2009-2010 年倫敦市博物館中學項目學習調查問卷情況

	問題	是／同意	否／不同意
教師準備工作	是否事先參觀博物館瞭解學習項目？	51.3%	48.7%
	是否事先瀏覽博物館網站，獲取相關資訊？	53.6%	46.4%
	是否事先開展博物館教師資源建議的學習活動？	56.3%	43.7%
服務與支援	教學輔助資源能否滿足教師需要？	85.8%	3.3%
	在參觀之前，教師能否獲得足夠的協助？	96.0%	4.0%
	在參觀的過程中，教師能否獲得足夠的協助？	96.4%	3.6%
項目品質	是否滿足學生需要？	99.4%	0.6%
	項目能否滿足學生多元學習能力的需要？	98.1%	1.9%
	是否吸引學生積極參加？	99.4%	0.6%
	學生的學習效果是否能夠得到認可和評估？	98.1%	1.9%
	參加的教師是否會向其他老師推薦這個項目？	99.4%	0.6%
學習成果	能否引起學生的興趣？	99.4%	0.6%
	能否發展了學生對相關科目的知識和理解？	100.0%	0.0%
	能否引起學生的好奇心和求知欲？	100.0%	0.0%
	能否鼓勵學生發揮創新性和想像力？	98.7%	1.3%
	能否鼓勵學生調查和提問？	98.1%	1.9%
	能否鼓勵學生從不同的角度思考問題？	98.0%	2.0%
	能否鼓勵學生聯繫過去和現在？	97.4%	2.6%
	是否鼓勵學生和同學合作？	81.0%	19.0%
	是否鼓勵學生反思自己的學習？	96.5%	3.5%
	學生是否喜歡這個學習項目？	99.4%	0.6%
	教師能否從項目中學習？	96.2%	3.8%

表一顯示，回答問卷的教師中，超過半數事先參觀博物館瞭解學習項目、瀏覽博物館網頁獲取資訊、開展博物館建議的學習活動。絕大多數回答問卷的教師，對博物館提供的支援服務表示滿意。

另外，關於項目品質和學生學習成果的問題也顯示了博物館課程資源關注的重點：關注聯繫學生以往的知識、經驗，重視學生知識、能力的培養。回答問卷的教師，對博物館關注的各個方面給出很高的評價。除了博物館資源促進學生和同學合作的問題，19.0% 的教師反對之外，其餘所有問題，都得到超過 96.0% 的教師認同。尤其是對博物館開發的課程資源在發展學生對相關科目的知識和理解，引起學生的好奇心和求知欲方面，回答的教師全部表示滿意。

結語

在課程分權和公民教育課程日趨強調開發社區教育資源的背景下，從何、如何發掘優秀教育資源，以及如何使之為學校公民教育所用？倫敦市博物館提供了一個可供比較、思考的例子。

一方面，倫敦市博物館展示了博物館在服務學校公民教育方面的優點：博物館公民教育主題圍繞現實議題組織歷史材料，能夠加深學生對當代社會現實的瞭解和思考；博物館公民教育過程立體、真實，使用多元化教學策略，充滿樂趣，為學生提供完整的「知、情、意、行」體驗；博物館公民教育資源的豐富，可以為公民教育提供在學校無法提供的場景、物品和環境；博物館館員的素養，可以為學校教師進行公民教育提供充分的、跨學科的支援。回到亞洲國家、地區的公民教育，博物館和學校公民教育的結合也越

來越重要（陳雪雲，2010；謝妙思、劉仲嚴，2011）。比如香港自 1997 年回歸以來，由一個後殖民地城市成為中國的特別行政區，其公民、公民教育都發生了很多轉變，通過結合博物館和公民教育，將有助於幫助學生認識香港的歷史、形成國民身份認同。但是，需要注意的是，社區公民教育資源，並不僅僅局限於博物館。更何況，亞洲地區有不同於西方國家的博物館傳統：亞洲人較少光顧博物館，博物館的數量比較少，博物館分佈並不均勻，很多分佈在發達的城市等等。這些都給學校公民教育利用博物館資源帶來困難。

另一方面，本文以倫敦市博物館為例子，分析社區公民教育課程資源開發中，政府、學校和社區之間分工合作的經驗。這些分析，對當下亞洲課程分權背景下，更好的開發、使用各類社區教育、文化資源（如公園、博物館、圖書館、大眾傳媒、社區組織、民間團體等）可以提供經驗。

發揮社區公民教育資源的最大功效，不僅需要確保課程資源的品質，更取決於當時、當下各種社會團體、個人的合作與分工，並形成穩定的合作機制：第一，即使在課程權力下放的情況下，中央力量在社區資源開發的過程中，也扮演重要的角色。如 Fullan & Watson（2010）所言，課程分權在長足上看，缺點在於沒有對中央給予足夠的重視，缺少協調，中央和地方彼此需要。適當的中央力量，由於其廣闊的視野、政策、協調能力，可以在社區中發掘、引導、保證教育資源及其分配公平。第二，除了課程權利下放給學校之外，社區層面獲得更多課程決定權也是課程分權的一個重要方面。而社區在公民教育資源開發中，也可以成為積極主動的課程決策者。發揮自身優勢。第三，社區和學校、教師的合作，則保證社區教育資源能和學生以往學習經驗聯繫、最大可能的發揮社區內學習對學生各種能力培養的幫助，從而確保社區學習資源的成效。

鳴謝

感謝倫敦市博物館學校事務協調處 Caroline Perry 為本文提供相關資訊，幫助很大，並感謝三位匿名審查者的費心審查，提供許多寶貴意見。

參考文獻

吳國志（2010）。〈新形勢、新機遇：廉署德育資源製作經驗分享〉。《香港教師中心學報》，第 9 卷，47-52。

林建芳（2003）。〈愛國主義教育基地在清冷中吶喊〉。2011 年 8 月 1 日，取自 http://news.sina.com.cn/c/2003-11-21/10591164498s.shtml。

袁國明（2001）。〈主題教學發展與特色〉。載袁國明、蔡鳳詩（編），《開放教室：學會學習跨學科主題教學》（頁 7-11）。香港：佛教茂峰法師紀念中學。

陳雪雲（2010）。〈博物館是世界公民終身學習的場域〉。《博物館學季刊》，第 24 卷，第 4 期，5-17。

謝妙思、劉仲嚴（2011）。〈從博物館劇場學習理論探討香港歷史博物館的發展方向〉。《博物館學季刊》第 25 卷，第 2 期，19-41。

Anderson, D. (1997). *A common wealth: Museums in the learning age.* London: DNH.

Björk, C. (2006). Introduction. In C. Björk (Ed.), *Educational Decentralization: Asia Experiences and Conceptual Contributions* (pp.1-8). Netherlands: Springer.

Chee, M. F. (2003). Training teachers for the effective use of museums. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *3*(2), 10-16.

Department for Culture, Media and Sport. (2000). *Centres for social change: Museums, galleries and archives for all.*

Falk, J. (2004). The director's cut: Toward an improved understanding of learning from museums. *Science Education*, *88*(Suppl. 1), S83-96.

Fullan, M., & Watson, N. (2010). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *11*(4), 453-473.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, *88*(Suppl. 1), S59-70.

Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, *81*(6), 736-779.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of museum*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education: Purpose, pedagogy, performance.* New York: Routledge.

International Bureau of Education. (2005). Building the capacities of curriculum specialists for education reform. Retrieved December 13, 2010, from http://www.ibe.unesco.org/Curriculum/Rpack/decentralization.htm

King, E. M., & Guerra, S. C. (2005). Education reforms in East Asia: Policy, process and impact. *East Asia decentralizes: Making local government work* (pp.179-208). Washington, D. C.: The World Bank.

Macdonald, S. J. (2003). Museums, national, postnational and transcultural identities. *Museum and Society, 1*(1), 1-16.

Mok, K. H. (2003). Centralization and decentralization: changing governance in education. In K. H. Mok (Ed.), *Centralization and decentralization: Educational reforms and changing governance in Chinese societies* (pp.2-18). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Museum of London. (2010). *Museum of London: Annual review*. London.

Olson, J. K. (1999). *A qualitatice analysis of the field trip experience: A formal trip in an informal setting.* Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting.

Shann, E. W. (1920). Museum in education. *Nature*, *106*, 344-345.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

引致兒童抑鬱情緒的因素

Factors affecting child depressive mood

陳小梅、黃潔儀

香港教育學院

摘要

本研究目的在調查香港高小學生受抑鬱情緒困擾的狀況，並探究歸因型態、解難策略、自尊感和朋輩關係與兒童抑鬱情緒的關係。共有 326 名兒童參與，數據以自填問卷方式收集。結果顯示，若以西方標準作分界點，約 20.9% 參與本研究的兒童受到抑鬱情緒困擾，百分率遠高於其他地方。結果亦顯示負面歸因型態和內化解難策略都會引致兒童產生抑鬱情緒。相反，若兒童有較高自尊感，較好的朋輩關係，或於遇到社交問題時會尋求他人支援，他們都較少感受到抑鬱情緒。

關鍵詞

抑鬱情緒困擾，歸因型態，解難策略

Abstract

The present study aimed to examine the prevalence of depressive mood among senior primary school children. Data were collected from 326 children with self-reported questionnaires. Participants completed the Children Depression Inventory (CDI), Children's Attributional Styles Questionnaire-Revised, Self-report Coping Scale for Elementary School Children, Rosenberg's Self-esteem Scale and five items measuring perceived peer relationship. Based on the cutting point adopted in the West (CDI ≥20), 20.9% of the sample suffered from depressive symptoms. Regression analyses results indicate that negative attributional style and internalizing coping strategy predicted depressive mood. Children with higher self-esteem, better peer relationship and those adopted seeking social support strategy were less vulnerable to depressive symptoms.

Keywords

depressive symptoms, attributional style, coping strategies

甲、文獻回顧

當兒童年事漸長，開始與外面的世界接觸漸多，經歷難過、失落、悲傷、沮喪等負面情緒是在所難免。然而研究卻發現抑鬱徵狀在兒童及青少年頗為普遍（Poli, Sbrana, Marcheschi, & Masi, 2003; Tepper et al., 2008）。於香港進行的兩個研究指出有大約百份之二十就讀於高小及初中的學生受抑鬱情緒困擾（Chan, 1995; 1997）。在香港成長，高小是一個充滿挑戰的階段。在學業上，升上小四後，學童要開始為升中呈分試戰鬥；在心理成長方面，他們要學習處理朋輩間的衝突及青春期帶來的困擾。

兒童之抑鬱情緒不容忽視，研究指出抑鬱情緒影響兒童在校內的適應，例如社交能力及學業成績，亦與行為問題有關（Fauber, Forehand, Long, Burke, & Faust, 1987; Shah & Morgan, 1996）。此外，研究亦發現曾受抑鬱情緒影響的兒童及青少年，於成年後有較大可能社交能力較低，自尊感較低，出現情緒及行為問題，或甚有精神病病徵（Aronen & Soininen, 2000; Devine, Kempton, & Forehand, 1994）。

本研究之目的有二：瞭解香港高小學生受抑鬱情緒困擾的情況，以及研究抑鬱情緒與兒童的歸因型態及解難策略的關係。在此，抑鬱情緒指於某一段時間之內，兒童感到憂愁、不開心或有自殺的念頭（Petersen et al., 1993），而並非指經臨牀診斷之抑鬱病。

乙、抑鬱情緒與歸因型態

受抑鬱情緒困擾的人一般有一套「負面的思維模式」（Beck, 1967）。他們對自己、對世界及對將來都有一套負面的看法，戴著這副「負面的眼鏡」，他們把所有正面事情都濾掉了，只看到事情不好的、不如意的一面。他們的思想傾向自我貶低和自我挑剔，然後再把這套負面看法投射到對將來的看法，因而對前景也抱有悲觀、消極的態度。

「習得無助」理論（reformulated theory of learned helplessness; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978）認為這套「負面的思維模式」與個體的歸因型態有關。心理學家温納（Weiner, 1986）指出，每一個人，包括兒童，都會對一些發生在自己身上的事情作出解釋（Weiner, 1986），而這些用以解釋的因素一般可以以內在 / 外在，穩定 / 不穩定，及特定 / 總體性三個向度作分類。例如「今天我跟李小明打招呼，他卻擦身而過，眼往前望，沒有理會我」，兒童可解釋作「我永遠都不會受同學接納」或「只因他被我身後的同學吸引了，所以沒有留意我」。前者屬內在（我不受同學接納），穩定（永遠都不會受同學接納，而並非一次性）及總體性（我整個人而非某一方面不受同學接納）因素。相反，後者屬外在（他被我身後的同學吸引了），不穩定（下一次他不一定會被其他同學吸引）及特定性（這不會在其他情況下發生）因素。

內在因素指一些關乎兒童本身之因素，如性格特質、努力與否、能力高低等，而運氣或那位同學沒禮貌等，則屬於關乎其他人之外在因素。同時，努力和運氣可歸類為不穩定的因素，而性格特質、能力等則為穩定因素，因其在一段時間內不易或不會改變。至於特定因素則是指一些只影響某一方面或某一情況的因素，而總體性因素是指一些會影響多方面或多種情況的因素。

若兒童將一些負面或失敗的事情歸因於穩定或總體性因素，兒童便會相信這些因素在短期內不會消失（穩定），甚而會帶來其他負面事情（總體性）。在這種情況下，兒童容易產生「無力感」，即對發生在自己身上的負面事情感到無

能為力，不受控制，亦即是「習得無助」的現象。此外，若兒童將發生在自己身上的負面或失敗事情用內在因素解釋，如因為我懶惰，我記性差，我口齒不清，則其自尊感會受創。令到兒童自我貶低，對自己有一套負面的看法，這套看法成為他的自我觀後，他便有可能自我挑剔，只看到自己的缺點，看不見自己的優點，或甚凡事都被演繹為自己的缺點，人就不可能快樂起來了。

因此將負面事情歸因於內在、穩定及總體性因素可稱之為負面歸因型態。相反，將正面事情以內在、穩定及總體性的因素來解釋便是正面歸因型態，可增強兒童之能力感和自尊感。

「習得無助」理論指出負面歸因型態引致兒童相信好的事情一定不會發生在自己身上，或負面的事情絕對是避無可避，加上自責傾向引致的負面自我觀，兒童便會感受到絕望的情緒。而研究結果亦支持負面歸因型態乃引致抑鬱情緒風險的其中一個因素（Hankin & Abramson, 2002; Rowe, Maughan, & Eley, 2006; Sanjuan & Magallares, 2009）。

丙、解難策略與抑鬱情緒

當兒童認為負面或失敗的事情乃是由穩定及總體性因素引致，他們便會相信這些因素會繼續在類似甚至其他情況下影響他們，結果，他們預期失敗，因而採用逃避或情緒發洩等策略來應付，而較少用直接解決問題或尋求他人支援等方法解決（Mclean, Strongman, & Neha, 2007; Wright, Banerjee, Hock, Rieffe, & Novin, 2010），負面情緒及問題都得不到解決，引致抑鬱。

而某些解難策略本身亦可能引致抑鬱情緒出現。當兒童遇到困難而感到憂愁、焦慮時，若果他們採用的解難策略會令這些負面情緒延長或加劇的話，抑鬱情緒便可能產生。換而言之，內化（internalization，即把負面情緒收藏起來）、外化（externalization，即以不當行為來解決）或逃避等策略，都有可能引致抑鬱。在一項研究中，外化策略，例如大叫、對人說難聽的話或指責別人等都會令情緒升温及引致精神健康問題包括抑 鬱（Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008; Tolan, Gorman-Smith, Henry, Chung, & Hunt, 2002）。另一研究亦發現逃避策略與抑鬱有關（Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000）。

跟據以上討論，兒童之歸因型態、自尊感及解難策略都可能是引致抑鬱情緒的因素，因此本研究會探討這幾個變項對抑鬱情緒的預測能力。此外，因朋輩關係亦與青少年之情緒問題有關（Murbery & Bru, 2004），故本研究亦探討朋輩關係對抑鬱情緒的預測能力。

丁、研究方法

一、資料收集方法及樣本人數

數據乃透過自填問卷方式收集。樣本屬方便性樣本（convenient sample），研究員透過取得四間小學校長同意，親自於課室內向學童派發問卷。共 326 學童參與是次研究，其中包括 160 名男童及 166 名女童，其年齡分佈為兩名八歲（0.6%），20 名九歲（6.1%），109 名十歲（33.4%），109 名十一歲（33.4%），67 名十二歲（20.6%），17 名十三歲（33.4%）和兩名十四歲（0.6%）兒童。

二、量度工具

- 兒童之抑鬱情緒：以兒童抑鬱量表（Chinese version of the Child Depression Inventory; Kovacs, 2008）量度，此問卷共有 27 題，量度兒童在最近兩週之抑鬱情緒。於是次研究，此量表之信度為 0.86。

- 兒童之歸因型態：以兒童歸因型態問卷（Children's Attributional Styles Questionnaire-Revised; Thompson, Kaslow, Weiss, & Nolen-Hoeksema, 1998）量度，此問卷共有 24 題，量度兒童對 12 種正面事情及 12 種負面事情的歸因。
- 兒童之解難策略：以小學生解難策略量表（Self-reported Coping Scale developed for elementary school children; Causey & Dubow, 1992）量度兒童遇到社交衝突時採取直接解決問題策略（problem solving）、尋求他人支援策略（seeking social support）、外化策略（externalization）、內化策略（internalization）及疏離策略（distancing）的傾向，共 20 題。於是次研究，此量表之信度為 0.73。
- 兒童之自尊感：以自尊感量表（Self-esteem Scale; Rosenberg, 1965）量度，此問卷共有 10 題。於是次研究，此量表之信度為 0.63。第五題（「我覺得我沒有甚麼值得引以為榮」）及第八題（「我希望我能夠更看重自己」）與整份量表的相關係數很低，可能是因為這兩條的意思對小學生的經驗來說，較難理解，故此把此兩題剔除，餘下八題之信度為 0.83。
- 朋輩關係：研究員為本研究設計了 5 題問題量度兒童於校內與朋輩的關係。於是次研究，此量表之信度為 0.74。

戊、研究結果

一、抑鬱情緒

兒童抑鬱量表共有 27 題，兒童最低可得 0 分，最高可得 54 分；得分愈高表示抑鬱情緒愈強。量表之原創者 Kovacs（2008）建議以 20 分為分界點，得 20 分或以上之兒童可被界定為受抑鬱情緒困擾並應得到專業幫助，而於西方及內地研究所得（Chen, Rubin, & Li, 1995; Kovacs, 2008），若以 20 分為分界點，約有 10% 的兒童及青少年可被界定為受抑鬱情緒困擾；但若以此分界點計算，則 20.9% 參與本研究的兒童受到抑鬱情緒困擾，百分率遠高於西方之 10%（Kovacs, 2008）。跟據於香港進行之研究所得（Chan, 1995; 1997），亦顯示約有 20% 的兒童及青少年受抑鬱情緒困擾。

二、歸因型態

於兒童歸因型態問卷，兒童最低可得零分，最高可得 12 分，中位數為 6 分，得分愈高顯示兒童愈傾向採取正／負面歸因型態。於正面歸因型態，得 6 分或以下者，共 187 人（58.7%），顯示他們遇到正面事情時亦較少以內在、穩定及總體性因素解釋，其中有 23 位兒童更低至 3 分或以下。而得 7 分或以上者有 128 人（41.3%），此等兒童較傾向採取正面歸因型態。

結果亦顯示有 44 位兒童（13.9%）傾向採取負面歸因型態，即得 7 分或以上；大部分兒童都得 6 分或以下（271 人；86%）。

三、自尊感

自尊感量表之平均分最高可達 4 分而最低則為 1 分，中位數為 2.5 分，得分愈高顯示兒童之自尊感愈高。於本研究中，得 2.5 分或以下之兒童共有 116 人（36.1%），即此等兒童之自尊感不高，而得分於中位數以上者有 205 人（63.9%）。

四、朋輩關係

此部分之平均得於為 3.17，高於中位數，顯示兒童覺得自己與班中同學之關係頗佳。

五、高危組別與無症狀組別

於本研究以 CDI 之平均值加一個標準差作分界點（即約 23），有 23 位男童及 29 女童（即總參與人數的 16%）被界定為受抑鬱情緒困擾，再以 *t*-test 探討這 52 位兒童（以下稱為高危組別）與得分少於 23 分的兒童（以下稱為無症狀組別）於歸因型態和解難策略兩變項之分別（見表一）。

表一　抑鬱量表、歸因型態、及解難策略之平均值、標準差和 *t*-test 結果

	高危組別（N = 52）		無症狀組別（N = 274）		
變項	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*
抑鬱情緒	27.35	4.24	12.30	5.44	
歸因型態					
正面—總體性	1.79	1.13	1.86	.91	0.33
正面—內在	2.60	.73	2.31	.89	1.86
正面—穩定	1.48	1.13	2.03	1.08	3.28**
負面—總體性	1.69	1.29	.63	.85	-7.45***
負面—內在	2.06	1.11	2.05	.97	-1.83
負面—穩定	2.23	1.10	1.57	1.14	-3.82***
解難策略					
直接解決問題	2.27	.70	2.70	.68	4.15***
尋求他人支援	1.89	.83	2.65	.80	6.24***
外化策略	2.25	.83	1.81	.62	-4.34**
內化策略	2.60	.73	2.08	.63	-5.23***
疏離策略	2.11	.80	2.20	.62	1.09

** $p < 0.01\%$ *** $p < 0.001\%$

六、影響兒童抑鬱情緒之因素

本研究採用迴歸分析法（regression analysis）來探討影響兒童抑鬱情緒之因素。結果顯示負面歸因型態、內化策略、尋求他人援助策略、自尊感及朋輩關係皆為重要影響因素，共能解釋兒童抑鬱情緒 62% 的變化（見表二）。

表二　影響兒童抑鬱情緒之因素迴歸分析法結果

	B	SE B	β	R^2
第一模式				.02
性別	.83	.86	.06	
年齡	.07	.41	.01	
同性兄弟姊妹之數目	.23	.52	.02	
異性兄弟姊妹之數目	1.13	.53	.12*	
第二模式				.62***
性別	.45	.55	.03	
年齡	.33	.25	.05	
同性兄弟姊妹之數目	.14	.33	.02	
異性兄弟姊妹之數目	.62	.33	.07	
正歸因型態	-1.1	1.81	-.02	
負歸因型態	7.27	1.6	.17***	
自尊感	-5.00	.53	-.41***	
直接解決問題	.76	.48	.07	
外化策略	.78	.46	.07	
內化策略	2.65	.48	.24***	
尋求他人支援策略	-1.81	.39	-.20***	
疏離策略	-.10	.43	-.01	
朋輩關係	-2.40	.54	-.17***	

* $p < 0.05\%$; *** $p < 0.001\%$

己、討論

本研究目的為普查於本港就讀小四至小六的兒童受抑鬱情緒困擾的情況，並探討與抑鬱情緒相關之因素。結果顯示，於這個群體當中，約有16% 至 21% 的兒童受抑鬱情緒困擾。

若把兒童分為高危組別（於抑鬱量表得分高於 23）與無症狀組別（於抑鬱量表得分低於 23）比較，發現高危組別遇到正面事情時，較不會用穩定因素解釋，即他們不會肯定正面事情會在一段時間內再發生，但當遇到負面或失敗的事情時，他們卻較傾向以總體性和穩定性因素解釋，即他們會相信那些帶來失敗的因素不會在短期內消失，並會影響他們在其他事情上的表現或成敗，換而言之，他們傾向預期失敗或負面事情會發生。

除此之外，在遇到社交問題時，高危組別較無症狀組別多用內化策略（internalization，即把負面情緒收藏起來）、外化策略（externalization，即以不當行為來解決）來解決，而相反，無症狀組別卻較高危組別多用直接解決問題及尋求他人支援兩種策略來解決。

至於引致抑鬱情緒的因素，迴歸分析結果顯示負面歸因型態和內化策略都會引致兒童產生抑鬱情緒。相反，若兒童有較高自尊感，較好的朋輩關係，或於遇到社交問題時會尋求他人支援，他們都較少感受到抑鬱情緒。

總結來說，自尊感是影響力最大的因素，然而自尊感可能受負面歸因型態影響。當兒童每遇到失敗或負面事情時便認為是自己內在的因素引致，那麼他們很自然會覺自卑。此外當他們相信那些帶來失敗的因素在可見的未來不會消失，並會影響他們在其他事情上的表現，他們便容易有無助感，預期負面事情無可避免將發生在他們身上。而對自己有負面看法，對將來悲觀消極正是抑鬱症的特徵。

除自尊感外，內化策略和尋求他人支援策略亦對抑鬱情緒有重要影響。內化策略是把負面情緒收藏起來，覺得自己很慘，很可憐，躲起來哭一場，而外化策略則是以不當行為來解決問題，例如對人喝罵、甚至打人或破壞物件。當兒童與人交往時遇到挫敗，因而感到難過、忿怒或委屈時，這兩種策略都不能紓緩他們的情緒，反而加強他們的負面情緒，引致抑鬱。（很多人都不知道兒童和青少年的抑鬱徵狀除感到難過悲傷外，亦可能是激動、易怒。）更甚者，這兩種策略都會令他們與朋輩的關係變差。而本研究結果就正正顯示了尋求他人支援策略，即遇困難時，愈願意尋求家人、老師或朋友的支援，和良好朋輩關係與抑鬱情緒有反向關係。如此說來，這些引致抑鬱情緒的因素，互相亦有相連關係。

庚、啟示

跟據本研究的結果，本港的小四至小六學生有大約有 16% 至 20% 受抑鬱情緒困擾，情況不容忽視。若要預防兒童免受抑鬱情緒影響，首要幫助他們建立正面歸因型態以增強其自信心和自尊感，避免陷入負面歸因型態的自我貶低陷阱。要做到這一點，家長和老師除了要多稱讚，多欣賞外，還要「讚得其所，欣賞有道」，兒童才能建立正面歸因型態。空泛的讚賞不能令兒童相信他們的成就是一些他們能掌握的因素帶來的，因此成人稱讚兒童時，應清晰指出所讚賞的是孩子的那些行為及這些行為與孩子的成就有何關係，例如「你剛才在全班面前做的口頭報告十分清晰，剛才要不是你鼓起勇氣為你的小組做報告，同學還不知道你表達能力那麼高，你做得很好」，鼓起勇氣嘗試是一些內在、可控制、穩定及總體性的因素。若老師說「幸好組員讓你加入他們的小組，要不然你就入不了組，不知怎麼辦了！」，老師就是著眼於運氣或他人的意願，一個外在、不受控制、不穩定及一次性的因素。

同樣，當兒童遇到不如意的事情，成人除了盡量不要歸咎於一些穩定的內在因素（如：你真是天生害羞得很）或總體性因素（如：你這個人凡事都不小心）外，還應盡量令兒童相信那些引致失敗的因素是他可以控制的，那麼便可避免兒童形成習得無助感。例如兒童要在全班面前說話便感到膽怯，老師不能光叫他不要害怕，而是要跟據兒童的能力作出一些可行的建議，讓他去試。

除歸因型態及自尊感外，研究結果亦顯示兒童的解難能力和朋輩支持亦很重要，故老師們應多注意時常「形單影隻」的學生，為社交能力較低及很少朋交的學生開設小組訓練他們的社交解難能力。

參考文獻

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, D. C. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74.

Aronen, E. T., & Soininen, M. (2000). Childhood depressive symptoms predict psychiatric problems in young adults. *Canadian Journal of Psychiatry*, *45*, 465-470.

Beck, A. T. (1967). *Depression.* New York: Harper & Row.

Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *21*, 47-59.

Chan, D. W. (1995). Depressive symptoms and coping strategies among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*, 267-279.

Chan, D. W. (1997). Depressive symptoms and perceived competence among Chinese secondary school students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, *26*, 303-319.

Devine, D., Kempton, T., & Forehand, R. (1994). Adolescent depressed mood and young adult functioning: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *22*, 629-640.

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*, 938-947.

Fauber, R., Forehand, R., Long, N., Burke, M., & Faust, J. (1987). The relationship of young adolescent Children's Depression Inventory (CDI) scores to their social and cognitive functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *9*, 161-172.

Hankin, B., & Abramson, L. (2002). Measuring cognitive vulnerability to depression in adolescence: Reliability, validity and gender differences. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31*, 491-504.

Kovacs, M. (2008). *Children's Depression Inventory Manual*. Multi-Health Systems, North Tonawanda, NY.

Mclean, J. A., Strongman, K. T., & Neha, T. N. (2007). Psychological distress, causal attributions, and coping. *New Zealand Journal of Psychology*, *36*, 85-92.

Murbery, T. A. & Bru, E. (2004). Social support, negative life events, and emotional problems among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, *25*, 387-403.

Petersen, A. C., Compass, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, *48*, 155-168.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, *91*, 347-374.

Poli, P., Sbrana, B., Marcheschi, M., & Masi, G. (2003). Self-reported depressive symptoms in a school sample of Italian children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, *33*, 209-226.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rowe, R., Maughan, B., & Eley, T. C. (2006). Links between antisocial behavior and depressed mood: The role of life events and attributional style. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 293-302.

Sanjuan, P., & Magallares, A. (2009). A longitudinal study of negative explanatory style and attributions of uncontrollability as predictors of depressive syndromes. *Personality and Individual Differences*, *46*, 714-718.

Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 617-630.

Shah, F., & Morgan, S. B. (1996). Teacher's ratings of social competence of children with high versus low levels of depressive symptoms. *Journal of School Psychology*, *34*, 337-349.

Suldo, S., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, *45*, 273-290.

Tepper, P., Liu, X., Guo, C., Zhai, J., Liu, T., & Li, C. (2008). Depressive symptoms in Chinese children and adolescents: Parent, teacher, and self-reports. *Journal of Affective Disorders*, *111*, 291-298.

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Henry, D., Chung, K. S., & Hunt, M. (2002). The relation of patterns of coping of inner-city youth to psychopathology symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, *12*, 423-449.

Thompson, M, Kaslow, N. J., Weiss, B., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's attributional style questionnaire-revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, *10*, 166-170.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviors* (pp.281-312). New York: Guilford Press.

Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 405-419.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

分享推行閱讀策略的經驗

Experience of promoting reading strategies

胡少偉

香港教育學院

李少鶴

香港初等教育研究學會

劉可欣

聖公會油塘基顯小學

摘要

培育學生閱讀是課程改革的一個重點，不少學校配合政府推行課程改革，在校內以圖書課和課外閱讀去培育學生閱讀，使香港學生的閱讀表現有所提高；但毋庸置疑的是，閱讀也是語文科內讀寫聽說的其中一個範疇，故要進一步提高學生的閱讀表現，語文科老師也應承擔份內之責。此文的重點是分享一所小學在中文科推行學生閱讀策略的經驗，從小四學生後測自評中，引證了相關教學的成效。故此，希望更多小學語文教師能在小四學生的閱讀學習中時發展思維能力。

關鍵詞

香港學生閱讀，閱讀策略，小學中國語文教學

Abstract

One of the main focuses of curriculum reform is to foster students to read. Reading lessons and extracurricular reading are ways that schools use to help improving students' reading ability. No doubt that reading is one of the areas in language subjects, Chinese Language teachers play an important role to improve students' reading performance. The focus of this article is to share the experience of a primary school promoting students to read. From the self-evaluation of P.4 students, they think their abilities in reading strategies is improved. It is hoped that more language teachers of primary school can develop students' thinking skills during learning of reading in primary four.

Keywords

reading of Hong Kong students, reading strategy, Chinese Language teaching in primary schools

香港小學生閱讀的發展

培育學生的閱讀是香港課程改革的一個重點，課程發展議會（2002）訂定的七個學習宗旨內，便將「使學生養成獨立閱讀的習慣」列為其中一個學習宗旨，該議會亦於 2001 年把「從閱讀中學習」列為課程改革的四個關鍵項目之一。經過幾年來努力地推動學生閱讀後，香港學生的閱讀表現有明顯的進展，2006 年全球學生閱讀能力進展研究（PIRLS），發現香港小四學生的閱讀能力在四十五個參與地區中，從 2001 年排名第十四位躍升至第二位。而在 2006 年學生能力國際評估計劃（PISA）內，香港學生閱讀能力從 2003 年排名第十位躍升至名列第三位；在 2009 年的國際評估排名中雖退至第四位，其原因之一是上海首次參加，而令人滿意的是香港學生的閱讀表現明顯較前兩期優勝（星島日報，2010.12.08）。從這些學生閱讀能力的國際評比報告中，反映香港學生在過去幾年間有較佳的閱讀表現；而為了分享學校推動閱覽策略的成功經驗，教育局於 2011 年 4 月的閱覽薈萃中，邀請了大學和十多所學校就跨課程閱讀、教學語言和閱讀、非華語學生閱讀、校本評核與閱覽，以及網上閱讀等不同課題，分享他們多年來致力推動閱覽的成功經驗（謝凌潔貞，2011）。

回顧香港本土有關小學生閱讀的文獻，發現在過去幾年間，不少學校配合政府推行課程改革，在校內展開不少校本閱讀活動，「學校先由圖書課和閱讀報紙做起，進而推展至其他與閱讀相關的學習領域和共通能力，閱讀課程內容推行會以科目為本，當中包括課內及課外閱讀」（黃雪盈，2008，頁 321）。同時，亦發現有小學通過校長伴讀計劃去營造學生的閱讀風氣，有關文章指出藉著校長分享閱讀知識及感受和教授學生閱讀技巧與分析故事，可促進學生分享閱讀的經驗（廖玉英、胡家偉等，2004，頁 37）。這兩篇文章反映了自課改推行後，不少香港小學以圖書課和課外閱讀去培養學生閱讀，使香港學生的閱讀表現有所提高；但毋庸置疑的是，閱讀也是語文科內讀寫聽說的其中一個範疇，因此要進一步改善和提高學生的閱讀表現，語文科教師應承擔份內之責。此文的重點是分享一所小學在中文科推展培育四年級學生閱讀策略的經驗，從而令小學語文教師更關注培育學生在學習閱讀時的思維發展。

小學中國語文科的閱讀與思維

閱讀是學習如何從書面文字中提取資訊的方法，在《中國大百科全書》指「從語文心理角度說，閱讀活動是從看的語言向說出的語言過程；在這個過程中，不是機械地原文說出來，而是通過內部語言，用自己的話來理解改造原文的句子、段落，從而把原文思想變成自己的思想。」可見閱讀這個學習過程，既與語文科學習有關，也涉及了閱讀者的思維發展，美國閱讀學家施道弗在他的《閱讀——一個思維過程》中明確指出「閱讀的本質是思維；閱讀與思維是密不可分的，

閱讀過程是人的大腦在思考的過程。所以閱讀時必須把閱讀與思考有機地結合起來，任何把閱讀與思考分割開來的做法都是反科學的，都是違背閱讀規律的，是決不會取得好的閱讀效果的」（薛智主編，2001，頁 124）。

西方學者 Oakhill 及 Garnham 指出，「富閱讀技巧的讀者在閱讀的過程中至少須完成：眼動與注視、字詞辨識、句子處理、句意和文意處理、推論、連貫篇章、建立文章結構、賞析文章整體目的等多項認知活動」（謝錫金主編，2006，頁 20）。這些閱讀的認知活動不少是與學習者的思考有關，故要有效提高學生的閱讀表現，應同時兼顧學生的思維發展，在最新的中國語文科的課程指引中，明確了中國語文教育學習領域的學習內容，除了基本的讀寫聽說外，還有思維的內容。在課程指引中也指出思維是語文的泉源，在理解語言（聽、讀）和語言表達（說、寫）的過程中，思維是必要成分；因此，教育局提出中國語文科的教學必須結合思維能力培養，並明確在小學中國語文科思維範疇的學習目標是（教育局，2004）：

- *培養批判性、創造性思考能力和解決問題的能力；*
- *培養良好的思維素質；*
- *掌握一般應用於聽說讀寫的思維方法。*

閱讀策略的培育

有關培養學生的思維發展，曾有香港小學利用行動研究去推動學生的閱讀，劉美群等（2008）在分享中指出，「教師透過引領思維教學法及分段提問的教學策略進行閱讀教學，藉以刺激學生閱讀和思維技能」（頁 165）。這個案引證了有小學教育工作者同時關注培育學生的閱讀與思維。然而，正如在 2001 的全球學生閱讀能力進展研究，梁長城、黃瑞珍（2004）指出：「大部分香港學生能夠掌握較基礎的閱讀能力，能夠理解文章的表層意思；可是，在處理較高層的閱讀能力時，小四學生表現則差強人意。其中『解釋篇章及發表意見』及『仔細閱讀、評估內容、語言和文章的要點』的成績最差；顯示當時的小四學生對於比較、推斷、應用資料，以及評估、評論、解釋資料等能力較差」（頁 42）。可見在這個研究中，香港小四學生在這個世紀初閱讀能力的表現仍不大理想，尤其是與思維發展有關的能力更需改善。

柯華葳（2006）指出「一般而言，學生若在四年級還未掌握閱讀的能力，包括識字還不能自動化，沒有猜字策略或說不出所讀的全文大意，便需要進行補救教學」（頁 79）。這是國際教育界重視小四學生的閱讀能力的重要觀點，若一位小四學生在閱讀表現欠佳，將影響了這個學生的整體學習表現。而要改善一位小四學生的閱讀表現，就必須提升他在閱讀中的思維，但可惜的是「大部份學生沒有受過閱讀策略的訓練，他們沒有足夠的能力去判別採用那些閱讀策略來解讀不同性質的閱讀材料」（王國強，2008，頁 13）。教授學生閱讀策略是一個有助建立和提升小四學生閱讀能力的方法；有效的閱讀策略能幫助學生建構知識，建構主義著重由學生主動建構知識的重要，教師培育學生的閱讀策略，能使學生日後自行主動建構知識。在《小學中國語文建議學習重點（試用）》內（見下表一）清楚指出學生要在小四到小六階段，要因應不同的讀材，運用適當的閱讀方法。

表一　小學掌握閱讀策略的學習重點內容

學習重點	第一學習階段	第二學習階段
掌握閱讀策略	• 聯繫生活經驗及已有知識以理解閱讀材料	
	• 因應不同的閱讀材料，採取適當的閱讀方法，如精讀、默讀、朗讀（配合情感，有自信地朗讀優美的文字）	• 因應不同的閱讀材料，運用適當的閱讀方法，如略讀、瀏讀、主題閱讀法、找出關鍵語句
	• 利用各種途徑資源（如插圖、互聯網、工具書、圖書館、博物館）以幫助閱讀	

（課程發展議會編訂，2008，頁 10）

校本閱讀策略教學的設計

表二　2009 年中文科各級閱讀策略學習重點

年級組別	重點學習的閱讀策略	通過運用學習策略而得到的能力
一至三年級	1. 以圖會意 2. 推斷詞意 3. 順序法 4. 文章四要素 5. 六何法 6. 概念圖	1. 複述 2. 解釋 3. 重整
四至六年級	1. 推斷詞意 2. 六何法 3. 概念圖 4. 中心句 5. 撮寫 6. 歸納段意及主旨	1. 解釋 2. 重整 3. 伸展 4. 評鑑 5. 創意

有關校本閱讀的經驗，有本土研究曾以知識管理的取向去分析一所小學推行校本閱讀成功的原因，發現「該校除明確要全校參與閱讀及在時間表、場地和資源提供支援外，亦掌握發展性閱讀的方法及懂得集中學生閱讀教材的方法」（胡少偉、金國強，2009，頁 97）。參考這個個案，本文將分享一所小學推行閱讀策略教學計劃的經驗。聖公會油塘基顯小學重視培育學生的閱讀，深信良好的閱讀策略是提升學習效能的重要元素，多年來在圖書課試行閱讀策略的教學試驗；在 2009 至 2010 學年，該校配合校本課程的發展及加強學生的閱讀能力，在中文科引入了圖書課閱讀策略計劃，編寫一套校本的中文科閱讀策略課程；該校中文科同工參考學者祝新華（2005）有關閱讀認知能力層次，有步驟地進行閱讀策略的教學活動。這個校本課程計劃將六級學生分成兩個階段（見上表二），明確寫出一至三年級和四至六年級學生需學習哪些閱讀策略，這些閱讀策略有些是與課程發展議會所建議的相近。同時，該校各級中文科教師會配合中文課的課文去設計培育學生閱覽策略的工作紙，並結集成一本學生閱讀策略小冊子。

閱讀是讀者理解篇章，獲取「篇章意義」的認知過程，流程如下：

- *用眼睛看字詞*

- *用已有知識解釋字詞*
- *將字詞的意義組成一個整體的意思*
- *刪除不重要，得出一個最重要的意思（中心句或主旨）*
- *記憶篇章的意思*

（摘自聖公會油塘基顯小學學生閱讀策略小冊子，2009）

上文是該校中文科教師透過閱讀小冊子提供的閱讀定義，當中向學生清晰交代的流程的步驟，這有助學生檢視和監控自己在閱讀的參與情況;正如簡馨瑩、曾文慧、陳凱築（2005）指出「從觀察孩子的閱讀歷程中，發現大部分的孩子的困難在於他們不會使用、不知道要不要使用，以及不知道何時該如何監控自己的閱讀與學習歷程」（頁 36）。而這個校本閱讀策略的行動研究計劃於 2009 至 2010 學年推行，其研究對象針對小四同學；在推行閱讀策略教學前，學校中文科於 2009 年九月份向全級小四學生發生一份前測問卷，讓學生對能運用閱讀策略作一個初步自評。而為了檢視這個閱讀策略教學計劃的成效，全校的小四學生於 2010 年 6 月又進行一次後測自評調查。而為了深入了解閱讀策略計劃推行的情況，研究員曾與計劃負責主任進行一次質性的深度訪談，以了解推行校本閱讀策略計劃的細節，從而探討這個計劃的成效及作出檢視。下文是該主任對四年級學生閱讀策略教學安排的描述：

> *「我們學校的閱讀策略是一至六年級，分兩階段實行。四年級基本上已懂四素句、時序，和簡單概括的課文或文章內容意思的能力；在四年班我們主要深化他們懂得用概念圖去分析文章的結構。」（中文科主任）*

閱讀策略教學的推行

> *「我們教的時候著重他們自己去看文章，不單是講解文章說什麼，更會提問學生在故事中目的是學到什麼呢？啟發了什麼呢？對主角有何評價，他做對或錯呢？訓練他們獨立思維。」（中文科主任）*

當研究員追問閱讀策略教學與一般中文教學的不同時，這位中文科主任作出了上述的回應，表明在施行閱讀策略教學時會注重發展學生的思維，這個理念與台灣學者的觀點相近，「如果他們不了解學習的內容，沒有理解這些知識裡的意涵，不知何去運用這些知識，這些記憶依舊是一個個單獨存在的記憶單位，並沒有形成思考的網路」（王秀園，2006，頁 195）。至於，在分析四年級閱讀策略的學習重點與初小的不同時，該主任指出新增的閱讀策略學習重點有撮寫、中心句、歸納段意和主旨，但也會同時深化部分初小已學的閱讀策略學習重點。而為了讓學生不時檢視自己對閱讀策略的掌握情況，該校在學生的閱讀策略小冊子內列明了「有效讀書要訣」的十個守則，供學生參考。

1. *在固定的時間和場所進行閱讀。*
2. *以獨立學習的精神讀書。*
3. *一切學習需做筆記，至少記下重點。*
4. *克服不利環境。*
5. *佈置良好的讀書環境。*
6. *精讀之前，全部先略讀（瀏覽）一遍。*
7. *加快閱讀速度。*
8. *讀完立即背誦要點。*
9. *遇有不明白的，要請教別人或查字典。*
10. *多看不同的課外書，增加自己的知識。*

下表三是該校 2009 至 2010 年度小四學生自

評閱讀策略的運用情況，在 2009 年 9 月的前測中，全校小四學生對一至三年級重點學習的六個閱讀策略有較高百分比的回應，分別有 28.2% – 38.5% 的同學表示自己能掌握：六何法、文章四要素、順序法、以圖會意、推斷詞意和概念圖。在討論中文科閱讀策略時，吳鳳平、林偉業（2009）認為「運用閱讀策略的目的主要有兩個：令讀者成為積極、投入、主動的讀者，而非被動的接受；令閱讀成為有意義的經驗，而非任由閱讀材料的內容主導。」也就是說，向學生提供閱讀策略可令學生主動閱讀和有意義地去閱讀讀材。經歷了閱讀策略的學習之後，該校小四級學生在文章四要素、推斷詞意、六何法、概念圖和順序法等五個閱讀策略有較大的增幅；當中推斷詞意、六何法和概念圖皆是四至六年級重點學習的首三個閱讀策略。這反映了該校中文科四年級閱讀策略教學，使部份學生感到能掌握一些具體的閱讀策略，以促進學生的思維發展和提高其閱讀表現。

表三　小四學生自評閱讀策略的運用

閱讀策略	能運用這策略（前測）	能運用這策略（後測）	增值	增幅
文章四要素	36.4%	49.5%	13.1%	36.0%
推斷詞意	28.2%	36.7%	8.5%	30.1%
六何法	38.5%	50.0%	11.5%	29.9%
概念圖	28.2%	36.1%	7.9%	28.0%
順序法	32.3%	41.1%	8.3%	25.7%
歸納段意及主旨	26.7%	30.2%	3.5%	13.1%
中心句	26.2%	27.2%	1.0%	3.8%
以圖會意	28.7%	29.2%	0.5%	1.7%
撮寫	21.5%	20.8%	-0.7%	-3.3%

實踐個案的成效

「教了方法後，學生看課外書時遇到不懂的詞語也會利用上文下理去推敲，以至明白，很少會覺得難和看不明白的書，他們懂得運用這方法掌握閱讀。」（中文科主任）

經過閱讀策略教學後，中文科主任發現小四學生在閱讀課外書時有較強的理解能力；正如洪蘭（2003）認為「閱讀時，我們會主動搜索訊息，遇到語意不明、模稜兩可的詞彙，我們眼睛會立刻回歸到前面讀過的句子，尋找文意脈絡解讀這個雙意詞在文中真正的含意；閱讀時，我們的大腦其實在不斷地進行深層分析」（頁 73）。事實上，閱讀與思考是同步進行的，學生在思考中理解讀材的含義，使學生明白閱讀文字的意義，這才是深層的閱讀。「在閱讀活動中，『理解』是閱讀主體心理運行過程中缺之不可的階段性因素；因為如果缺乏或者沒有這種『理解』，也就不可能有深入的文章閱讀」（曹明海、宮梅娟，1998，頁 68-69）。

「寫作也有進步，腦圖（概念圖）讓學生自由去想主題和分類，就會較有系統。較之前什麼都不做好一點，學生會針對內容去寫。」（中文科主任）

正如該中文科主任在訪談中的分享，經過閱讀策略的教學後，學生不單在課外閱讀時表現得較佳，在中文科的寫作表現也有進步；尤其是學生學習了概念圖的閱讀策略後，將這能力遷移於寫作方面，從而提高了學生寫作的組織。與此同時，該主任亦指出學生在中文科評估中也表現出能掌握這些閱讀策略。綜合學生在上述三方面的表現，可以看到該校中文科閱讀策略的教學，一定程度上是能提升學生的閱讀、思考和寫作能力的。

> *「教和評估是有關連的，教了這些閱讀策略後，在考試中會考查學生的運用；考試反映他們是可以的。」（中文科主任）*

經驗與反思

> *「我們在上下學期都各有一次檢討，會檢討閱讀策略有哪方面要修訂，及也會問各級核心小組成員究竟有沒有需要修訂之處；又或在共同備課時就某一篇或問哪一篇文章設計不理想，需要修改的。」（中文科主任）*

為了優化這個校本閱讀策略的教學細節，該校中文科教師設立了一個檢討機制，在科務會議內和共同備課時，會就各級校本閱讀教學的教材作出檢討和修改。這顯示了該校中文科教師掌握了行動學習方法，正如辛列有（2008）歸納一個本土行動學習經驗時指出「學員把心中所要解決的問題，用行動學習來實踐。在實施經歷階段中，用分析或觀察之法來檢視當中有沒有改善的方法，再重新整理及修訂新的目標，然後再驗證計劃的成效；過程中，教師的反思能力會漸漸敏銳，而實踐的能力亦會逐漸上升」（頁 128-129）。內地學者王潔、顧冷沅（2007）亦指出：「實踐智慧是緘默的，隱含於實踐過程之中，更多地與個體的思想和行動過程保持著一種共生關係」（頁 15-16）。教師透過對實踐行動的研究和學習，可有效反思校本計劃的推行，並豐富了個人的專業智慧。

易凌峰、楊向誼（2006）指出「知識管理的目的是建立自己的知識系統架構，讓教師有效地保存在教育過程所獲的知識，不讓有價值的經驗流失；同時，亦有效地將隱性知識在反思的基礎上，轉化為可以共享的、系統的教育知識」（頁 101）。本文嘗試運用外顯內隱知識的理念，剖析一所小學的校本閱讀策略推行的情況，看到在該校中文科引入閱讀策略教學後，有助促進學生在閱讀過程中思考，令近半小四學生掌握六何法和文章四要素等閱讀策略；同時該校教師亦發現學生在課外閱讀、寫作和測考評估中也提昇了表現。正如上文柯華葳認為小四學生能否獨立閱讀，對其日後的學習成效有很大的影響，故在小四中文科引入閱讀策略的教學，有助培育學生主動地理解閱讀教材，並促進其思維發展和寫作表現。這個校本經驗的分享，值得關心學生閱讀的其他香港小學作參考。但不能不說的是，這篇文章有一點的不足，就是未有適時地與相關學生進行質性訪談；假若能在文內加入學生的親身感受作驗證，這個可得到更佳的說服力。

參考文獻

王秀園（2006）。《學習大革命：善用腦子讀好書》。臺北：基督教宇宙光全人關懷機構。

王國強（2008）。《閱讀推廣指導手冊》。澳門：澳門圖書館暨資訊管理協會。

王潔、顧泠沅（2007）。《行動教育：教師在職學習的範式革新》。上海：華東師範大學出版社。

吳鳳平、林偉業（2009）。《中文閱讀能力——認讀、理解、策略》。香港：香港大學教育學院在職教師教育計劃。

辛列有（2008）。〈反思「優化中層管理」計劃的成效〉。載余煊（主編），《學校的領導與變革：中層人員的挑戰》（頁 114-130）。香港：中華基督教會香港區會。

易凌峰、楊向誼（主編）（2006）。《知識管理與學校發展》。天津：天津教育出版社。

星島日報（2010.12.8）。〈港生數理閱讀 上海首參加評估奪三個第一〉。

柯華葳（2006）。《教出閱讀力》。臺北：天下雜誌。

洪蘭（2003）。〈活動大腦，激發創作力〉。載齊若蘭、游常山、李雪麗等，《閱讀新一代知識革命》（頁 72-76）。臺北：天下雜誌。

胡少偉、金國強（2009）。〈提昇學生閱讀的校本經驗〉，載《教育曙光》，第 57 卷，第 2 期，91-98。

祝新華（2005）。《能力發展導向的語文評估與教學總論》。新加坡：中外翻譯書社。

教育局（2004）。《中國語文課程指引（小一至小六）（2004）》。取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_4314/chapter2.pdf。

曹明海、宮梅娟（1998）。《理解與建構——語文閱讀活動論》。青島：青島海洋大學出版社。

梁長城、黃瑞珍（2004）。《閱讀研究與教學的新路向》。香港：香港閱讀學會。

黃雪盈（2008）。〈從學生的角度評析校本閱讀課程的成效〉。載霍秉坤等（主編），《課程與教學：研究與實踐的旅程》（頁 320-332）。重慶：重慶大學出版社。

聖公會油塘基顯小學（2009）。《中文科（2009-2010）閱讀策略小冊子》。香港：聖公會油塘基顯小學。

廖玉英、胡家偉等（2004）。〈校長午間伴讀：策略與成效之行動研究〉。《教學行動研究報告匯編》。香港：香港教師中心。

劉美群等（2008）。〈以閱引思、以思帶讀〉。《香港教師中心學報》，第 6 卷，161-170。

課程發展議會（2002）。《基礎課程指引：各盡所能、發揮所長（小一至中三）》。香港：課程發展議會。

課程發展議會（編訂）（2008）。《小學中國語文建議學習重點（試用）》。香港：教育局。

薛智（主編）（2001）。《青年讀書技巧訓練教程》。北京：中國青年出版社。

謝凌潔貞（2011）。〈教育局舉辦「閱讀薈萃」讓學校分享推動閱讀策略（附圖）〉。2011 年 8 月 12 日，取自 http://www.info.gov.hk/gia/general/201104/16/P201104150092.htm。

謝錫金（主編）（2006）。《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》，（第二次印刷）。香港：香港大學出版社。

簡馨瑩、曾文慧、陳凱築（2005）。《閱讀悅有趣》。臺北：幼獅文化事業。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

以戲劇五部曲學習中文速成法

Learning Chinese language through the drama learning in 5 quick steps

許玉麟

東華三院呂潤財紀念中學

摘要

筆者身兼中文科及戲劇科老師，以本文總結多年戲劇教學經驗。針對新高中課程之中英文語文科的單元課程，提出即興式的戲劇教學，以五個步驟，並輔以布袋戲形式，來讓學生於短期內掌握基本戲劇聲藝訓練，及體驗戲劇表演的樂趣，同時保留語文教學的效果。本文是經驗的探討而非學理的專著，文中的重點是建構一套教學流程和課程規劃，而非形體演戲技巧訓練。

關鍵詞

戲劇教學法，布袋戲，新高中課程

Abstract

This article is the summary of the drama teaching experience of the author. In order to face the New Senior Secondary curriculum of drama teaching module in language subjects, the author applies the 5 quick steps and puppet play to teach the drama and keep the learning effect of language teaching. The main theme of the article is to set up the teaching plan instead of performance skill training in language teaching.

Keywords

drama in education, puppet play, New Senior Secondary Curriculum

甲、導言

隨著近年教學內容多元化發展，戲劇教學在香港學校教育已經非常普遍，並獲得肯定，而中文科運用戲劇教學亦獲支持（許明輝、舒志義，2010）[1]。中英文語文科運用戲劇教學法，現已成為正規課程一部分。（香港課程發展議會，2002）部分學校甚至專門設置戲劇教育為獨立科目（許明輝、舒志義，2010）。戲劇教學獨立成科的話，自然有一套課程規劃，教學效果容易達成。但是如果是某科或者某課其中一個教學內容的話，加插戲劇教學法，往往礙於學生一般戲劇訓練基礎薄弱，膽怯害羞等因素，使戲劇教學大打折扣。新高中課程之中英文語文科，都提倡以戲劇教學為獨立單元。針對 22 小時的單元課程（課程發展處中國語文教育組，2007），本文筆者以中文科兼戲劇科老師的身分，總結多年戲劇教學經驗，在任教語文科單元之時，重點著眼在中文教學果效，以短期即興式的戲劇教學，提出速成教學及布袋戲訓練，利用五個步驟及布袋戲來讓學生於短期內掌握基本戲劇訓練，體驗演出樂趣，同時不超出語文教學的範疇，包括說話、閱讀及寫作範疇，以此提升語文教學的效果。所以，本文是經驗的探討而非理論的專著，文中教學理念的重點是建構一套教學流程，應用於短期語文及戲劇教學活動。

乙、理念建構

戲劇教學的應用，一般可分為戲劇課程（Drama curriculum）及戲劇教學法（Drama in education / Drama as methods）（許明輝、舒志義，2010）。如果是戲劇課程，學生是學習演戲。如果只是戲劇教學法，學生是通過戲劇形式來學習。無論如何，兩者或多或少都要求教與學雙方掌握戲劇表演的技巧形式。

但是，掌握演戲技巧，談何容易？學校任教的老師又有多大信心教授戲劇技巧呢？戲劇課程及戲劇教學法兩者，除非是正式戲劇教育課，又往往互相混淆。以新高中課程之中文科為例，當中的戲劇選修單元，如果演戲技巧成份居多，是否喧賓奪主呢？太多的表演技巧訓練，變成戲劇職業訓練，與語文科教學有何相關（課程發展處中國語文教育組，2007）？簡略而言，現時學校推行戲劇教學，主要面對四個問題：

第一是課程太緊迫。

第二是學校老師自認培訓太短或經驗不足。

第三是學生投入問題。（許明輝、舒志義，2010）[2]

第四是分不清戲劇課程及戲劇教學法。

---

1 參許明輝、舒志義《香港學校戲劇教育：成果的研究與評鑒》（2010），〈校長對戲劇學習效能的意見〉（142 頁）、〈比較教師和校長對戲劇學習效能的看法〉（178-179 頁）。研究報告指出戲劇學習對科目的學習效能，依次由高至低的次序，最高是中文科，同意及十分同意的百分比：教師是 90.8%，校長是 99.3%。第二位是英文科：教師是 85.2%，校長是 94.9%。第三位是藝術：教師是 83.8%，校長是 95.6%。第四位是人文教育：教師是 83.0%，校長是 93.4%。第五是體育：教師是 39.4%，校長是 51.5%。第六位是科技：教師是 35.2%，校長是 50.0%。第七位是科學：教師是 31.2%，校長是 38.3%。最後是數學（排第八位）：教師是 24.8%，校長是 29.5%。

2 參許明輝、舒志義《香港學校戲劇教育：成果的研究與評鑒》（2010），〈教師對在學校實施戲劇教學法的限制之觀點〉（218 頁）。研究報告列出 11 種意見，依次由大至小的次序是：課程太緊迫；每班人數太多；教室空間不夠；教師經驗不足；不夠時間備課；秩序難於控制；學校支援不足；不適用於某些學科；教案或實踐示例不足；不適用於某些學生；學生不願意參與。

回應上述各問題，除非是正式戲劇課程，筆者不贊成混淆學科課堂，所以不應讓正常語文課堂被戲劇課程取代，語文科應保證語文課堂本身的訓練，在教授戲劇單元時候，要發揮戲劇教學法的特點。

針對上述四個問題，筆者現在提出的戲劇速成五部曲，以短期課程為考慮，並繞過戲劇技巧訓練這一關，以課程規劃代替技巧訓練，同時讓並無戲劇教學經驗的語文老師亦可以勝任，解決上文所提及的各個問題。

推行戲劇速成五部曲，以布袋戲教學作為演出途徑，特點是避開戲劇演藝訓練，保留語文科的說話、閱讀與寫作的重點，同時亦可以讓學生享受演出的過程。以布袋戲代替真人粉墨登場，解決學生能力不足，膽怯害羞，師資不足的困難，但保留了戲劇教學的演出部分，為學生提供展示學習成果的機會。推行布袋戲，亦須訓練學生聲音說話的運用，還有訓練學生創作劇本，這些訓練都需要配合校本的語文課程作出規劃、安排。戲劇速成五部曲的課程理念是著重循序漸進的學習過程，由個人基礎出發，推演至小組合作；由簡單的朗讀聲藝訓練，進階至綜合表演。此理念著重學生去經歷一次完整的演出訓練過程，所以是重視學生學習過程的課程規劃，而非針對學生表演技巧，不著重演戲技巧。戲劇速成五部曲教學步驟，簡述如下：

- 第一步是以「朗讀」訓練學生個人基本演藝能力；
- 第二步是透過「對話」方式訓練學生雙人對戲劇表演的基本概念；
- 第三步以「廣播劇」或「朗讀劇場」訓練學生小組演出；
- 第四步以「布袋戲」作真人粉墨登場前的整體演出練習；
- 第五步，如果一切條件成熟，可讓學生作真人表演，使學生有真實演出經驗。

施行本課程，可以配合微格教學法，運用現代電子攝錄器材，拍攝學生表現，在時間許可下，即時放映學生的活動錄影片段，檢視課堂表現，是學生掌握課堂表現，老師作適當回饋。

本課程理念以五部曲促成教學為前提。目標是讓學生輕鬆地經歷一次完整的戲劇訓練過程，而不失語文教學效果。本課程適用於新高中課程之語文科單元，如果是其他年級，只要時間許可，亦可適用，另外亦適合其他短期課程或工作坊。全套運用課堂時間約為 12 課時，老師仍然有充足的時間教授與戲劇表演相關的語文知識和能力。至於舞台功架，並非本文討論範圍。

丙、實踐應用—速成教學五部曲

以下是五部曲的具體教學內容。

第一階段：個人基本聲藝訓練——個人朗讀

第一階段目的是令學生開金口，訓練膽量，並且讓學生明白戲劇作為傳遞訊息的藝術表演，說話的清晰表達是非常重要。從語文教學角度，此階段收說話訓練之效。本階段，教師以朗讀訓練為主，教材方面，如果是高中的學生，公開試一分鐘朗讀是最佳的配合訓練。如想增加趣味，可用繞口令作為教材，因其趣味性，可減少學生的抗拒說話的阻力教學。過程是老師先預備若干繞口令作品，可以有不同程度及長度以適合不同學生，並逐步增加挑戰難度，口語方言不拘，正宗普通話的繞口令短句亦可，目的是寓訓練於樂趣中。此階段需時不可過長，學生逐一朗讀，循環往復，每次宜以一分鐘為限，全程約為 1 小時。如果學生平常的朗讀訓練很好，可以跳過本階段。

第二階段：雙人合作訓練——二人對話

此階段目的是圍讀訓練的前奏，讓學生學習處理戲劇對白的聲情表達及相互協作。此階段仍是以說話訓練為重點，與前一階段不同的，此階段是訓練同學應對，而不再是單人朗讀。本階段以兩人一組，自由組合，教材可選用過往學校朗誦節內之二人對話比賽之材料，現成方便。如果來得及，還可以為學生報名參加朗誦節的比賽，增加演出經驗。老師派發教材後，即時練習，然後逐組表演及計分。此階段需時不用過長，全程約為 1 至 1.5 小時。

第三階段：小組合作訓練——圍讀及廣播劇演出

此階段目的是訓練學生以小組作聲藝演出。以四至六人為一組，可以自由組合，人數視乎老師所選定的劇本角色數目。老師宜選定劇本教材，以免學生不知如何尋找劇本。劇本教材方面，如老師能夠取得電台廣播劇本，就是最理想的做法，否則須自行尋找。筆者建議可以選用丁西林[3]的獨幕劇作，因內容幽默、諷刺味道強，適合時下青年的口味。老師指導學生圍讀排練，然後分組演出，每組演出時間為 10 分鐘內。此階段需時約為 1.5 小時。此階段宜錄音，可作為評分及事後檢討之用。

除了圍讀訓練，亦可以選用朗讀劇場（Interpreters Theatre / Reader's Theatre）作訓練，以朗讀方式作角色扮演來進行訓練。此階段之語文訓練，除了說話訓練，已經包含閱讀能力的訓練，學生會透過閱讀劇本，加強閱讀能力。

第四階段：演出熱身——布袋戲

布袋戲訓練的優點是突破學生在真人演出時的抗拒心理，訓練學生編寫劇本，並啟導舞台工作概念。排演布袋劇是因為部分學生不慣於人前表演，所以借用布偶，讓學生實習，打破在人前表演的恐懼感，增加學生表演慾望及積極性。

布袋戲的學生組合，以四至六人為一組，可以自由組合。小組人數不宜過多，以免小組內部分歧多而失效。

布袋戲的劇本，可以借用現成既有之材料，也可以由學生自行嘗試編寫。

如果由學生編寫劇本，趣味性較強，一般學生亦有能力去編寫，只要老師明白不作過分要求，學生可以自行編出合理劇本情節。不過，為免學生不知如何入手編寫劇本，老師可以先提供一小片段情節，或者一個特定情境，然後讓學生改編、續寫等等。老師亦可以讓學生以抽籤形式，抽取情節卡（當然是老師預先準備妥當），由此組合不同情節。學生編寫劇本的程序，先給予每人 3 分鐘自定一個小故事片段。然後合為兩人一組，給予 5 分鐘，商量如何合併兩人不同的故事。然後再將兩人小組合為四至六人的大組，再給予 5 分鐘，商量合併為一個故事，如果學生人數再多，步驟如此類推。劇本大綱選定後，讓各組派代表彙報，老師作簡單修正，然後老師協助學生編排角色及分配角色。之後，就故事內容，學生先撰寫簡單的故事版（story board），從中找出需要對話之處，及決定對話的內容。初步解決劇本大綱，由每一學生自行編寫自己的對話。因為這是布袋戲，基本上全場均要求對話交代情

---

[3] 丁西林（1893—1974），中國現代戲劇史上專門寫喜劇的劇作家，內容諷刺時弊。他的作品《三塊錢國幣》，是部分中文科教科書輔導選材之一。

節，所以學生可以盡量發揮圍讀訓練所得。每一齣劇，限時 10 分鐘為佳。

至於布偶及舞台佈局，由學生自行設計及製作。布偶方面，簡單的可以使用紙碟當布偶面孔，以紙袋造成布偶身體。布偶造型由學生自行設計，更可以發揮學生視覺藝術的天分。材料是日常接觸得到的顏料及物品，紙袋等物料可於超級市場或文具店購買，價錢便宜，同時鼓勵使用環保物料，十元八塊已經可以足夠全班之用。音響配樂，亦可以由學生自定，或者由老師提供若干樂曲，再由學生選取播放。而舞台佈置，由於學校一般不會預先製作一大座布偶劇舞台，所以表演時，根本無什麼舞台可言，只是將一張長枱翻過來，當作舞台即可，因此，暫時不需什麼佈景或燈光效果，如果學生就此簡陋情況下仍有創意發揮，應當鼓勵他們嘗試。

當學生一切準備就緒，先讓學生綵排練習，然後才正式演出。此階段前後需時約為 4 小時。編寫及製作布偶時間約為 2 小時，表演約為 2 小時（8 組計算）。至於攝錄是必需的，既增加學生積極性，亦方便評分及作事後檢討。此外，由於學生已編好故事劇本，老師應該要求各組交出一份完整的劇本文稿，並作為評分之一部分，老師可以借此教導學生編寫劇本。學生完成布袋戲的演出，基本上已經經歷了一次戲劇演出，從中了解演出流程，同時，亦訓練了學生的說話、創作故事和編寫劇本的能力。

第五階段：真人表演

此階段目的是訓練學生親身演出。學生承接表演布偶劇之餘興，鼓勵學生真人粉墨登場。當然，如果學生的表現不濟，或者紀律失控，老師可於上一階段完結，停止本課程。事實上，學生於布袋戲階段已經訓練了說話、創作和編寫劇本的能力，本階段是「錦上添花」的階段，所以老師應視乎實際情況而行。老師進行此階段活動，須有戲劇教學方面的經驗，如果老師並無信心，就不要勉強進行此階段的活動。

學生作真人表演，是上一階段的延續。老師可以就地取材，以布袋戲的演出，改為真人表演。學生因有布袋戲演出的經驗，改為自己親身演出，可以駕輕就熟，而抗拒的反應自然會下降。時間安排，基本上與表演布袋戲的安排相同，唯老師應給予學生綵排時間，並作一些簡單的形體演出指導。此階段對老師的要求，其實是超出語文老師的能力，進而是戲劇教學的範疇，老師如進行此階段活動，宜有戲劇教學方面的經驗，此點是老師不可不知的。

在此補充，此階段之演出可以訓練學生的共通協作、解難創意的能力，對於建立自信，學習自我管理亦有幫助。但前提是學生享受戲劇表演，並掌握基礎的形體表演技巧，否則教師應考慮實情況，決定是否繼續。以筆者經驗，學生未經系統正式形體演技訓練，難於短期內克服表演的心理困難，或者根本不明白戲劇表演的基本要求，效果往往令人失望，老師應視乎情況決定是否應該繼續。

丁、總結

以上教學，以速成為重點，強調語文的培育而非形體演技訓練，亦初步照顧學生參與戲劇教育的成功感，明白演戲的流程。當然，此時的訓練不足以讓學生作正式演出，而上述的過程，亦無涉及任何技巧訓練，只不過是讓學生參與而已，既是經歷了演出，亦同時訓練了學生在說、讀與寫方面的能力，包括閱讀、朗讀、說話及戲本創作。至於正式的戲劇技巧訓練，可以留待與學生檢討後，使學生明白技巧訓練的重要，先建立興趣，然後轉介參加正式的戲劇訓練班。由於

本文介紹的教學內容是速成為主，全程需時約為12小時課堂，如果應用於新高中課程之語文科單元，仍可餘下10多教學小時，老師可以因應情況，自行調節或加插不同的內容，又或者借學生的創作劇本，引導學生閱讀名家劇本，回到語文教學。上文內容，是筆者經驗的初步總結。於實踐上，從觀察所得，並以學生所呈交之劇本質量比較，學生參與布袋戲製作及演出，學生積極投入性，和呈交劇本的準時程度來看，效果明顯比演技訓練而演出的較佳。當然，這裡提到的所謂「較佳」，只不過是指學生的積極性，至於質素方面，正式的演技訓練與速成即興的學習，不能相提並論。然而，學生參與布袋戲的活動，確實可以放下親身演出的包袱，投入程度較佳，學習效能自然較高。另一方面，此課程對老師的能力要求，仍然在於語文教學的能力，而非戲劇教學的能力，仍然不超出語文教師的能力範疇。本文討論以經驗分享為主，非學理上的討論，具體處理，因學生而異，篇幅所限，未能詳盡之處，特別是學理探究部分，歡迎指教。

參考文獻

香港課程發展議會（2002）。《藝術教育學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：教育統籌局。

許明輝、舒志義（2010）。《香港學校戲劇教育：成果的研究與評鑒》。香港：香港教育戲場論壇。

課程發展處中國語文教育組（2007）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。香港：教育統籌局。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 10*
© The Hong Kong Teachers' Centre 2011

香港生命教育的分享：人道教室的實踐經驗

Sharing in Hong Kong's life education: Practical experience in humanity classroom

杜家慶

佛教榮茵學校

胡少偉

香港教育學院

摘要

生命教育與中國哲學和傳統文化息息相關，兩岸近年同時重視在學校推行生命教育，香港也有不少學校推行生命教育，以促進學生德育的成長。這篇文章在華人重視生命教育的環境中，分享一所香港佛教小學推行生命教育的實踐經驗。這所小學利用香港紅十字會引入的國際人道法教材，結合家長義工的參與，以活動小組形式讓小六學生學習人道精神；剖析這個生命教育案例的成功經歷，相信可供推動生命教育學校同工作參考。

關鍵詞

生命教育，香港小學德育，人道教室

Abstract

Life education is closely related to Chinese philosophy and traditional culture. In the recent years, Hong Kong, Mainland China and Taiwan both pay more attention to implement life education in schools in order to promote moral development of students. This article would analyze a practical experience of a Buddhist primary school in implementing life education in Hong Kong. The school used the international humanity teaching materials introduced by the Hong Kong Red Cross combining with the participation of parent volunteer to nurture students to learn humanity with activities in groups. The anatomy of this case study of successful experience could work as a reference for colleagues who wish to promote life education in schools.

Keywords

life education, moral education in Hong Kong primary schools, humanity classroom

華人社會的生命教育

「中國哲學不止於對宇宙人生的思辨，而是與人生方向、敦品礪行等相關，講求生命與知識相貫通，是一門生命的學問」（鄧立光，2008，頁 15）。在《學問的生命與生命的學問》一書，傅偉勳（1994）指出「中國文化的核心是生命的學問；由真實生命之覺醒，向外開出建立事業與追求知識之理想，向內滲透此等理想之真實本源，使理想真成」（頁 50）。內地儒學大師郭齊勇（2008）亦指出「生即創造、創新，這是中國哲學的主題；中國文化是尊生、重生、創造日新的文化」（頁 9）。從這幾位華人學者的分析，生命教育與中國傳統哲學文化息息相關；與此同時，兩岸三地社會近年亦重視在學校推行生命教育。

在台灣，張淑美（2006）指出「生命教育大約是 1998 年間由省政府教育廳陳英豪廳長提出；其後，教育部曾志朗部長於 1999 年宣佈為生命教育年，大力推動生命教育，規劃實施從國小到大學十六年一貫的生命教育」。在台灣教育部於 2009 年公佈的生命教育課程課綱中，勾劃了生命教育內容有七大主題：哲學與人生、道德思考與抉擇、生命與科技倫理、性愛與婚姻倫理、生死關懷、宗教與人生、人格統整與靈性發展。而據台灣教育部生命教育資訊網，生命教育涵蓋的內容既深且廣，「從人出生來到這世上，到最後走完生命歷程、面對死亡議題；只要在生與死這兩點間，如何找到自己的價值定位、如何與他人相處、如何尊重關懷有情萬物、如何安身立命並找到方法，都屬於生命教育的範疇」（教育部，2009）。可見台灣生命教育的內涵十分豐富。

上海是一個近年積極推行生命教育的大城市，上海市於 2009 年 3 月正式頒發了《上海市中小學生生命教育指導綱要（徵求意見稿）》，明確提出推行生命教育是上海市中小學教師的職責；正如馮建軍等（2007）指出：「傳授知識是教師工作的重要環節，但傳授知識本身不是目的，知識只具有工具價值，它只是生命發展的工具，教育的目的是促進生命的發展」（頁 232）。有關生命教育的重要性，李忠紅（2008）認為「人之為人，人之高於動物的地方就在於人不僅追求活著，而且還追求有意義的活著，正是意義決定了人的存在、生活、發展方向，體現了生命的價值和人的尊嚴」（頁 24）。因此「中小學非常有必要開設並有效實施生命教育課程，讓教育回歸其本真——遵循生命發展的原則，依據生命發展的動力，促成中小學生的生命與生命的交流」（謝藝泉，2009）。

生命教育在香港的發展

在香港，生命教育的起動始於上個世紀，據張素玲和巴兆成（2007）認為「天水圍十八鄉鄉事委員會公益中學於 1996 年便在校內推行生命教育課程的探索；其後，香港天主教教育委員會、香港浸會大學、香港教育學院等教育機構開發出了一些與生命教育有關的教材」。文林出版在這

個世紀亦曾出版了初中生命教育課程《生命是一棵雜果樹》和小學生命成長課程《成長列車》；一位有參與小學課程的教師分享認為「在這條漫長路上有許多的體會，觀察到若要幫助學生在生命教育上有進深的學習，最重要就是幫助小朋友明白自我解決問題之道及培養他們尊重別人的品格」（廖睿詩，2007，頁 28）。另一方面，有一批教育界人士於 2007 年籌組了「香港生命教育基金會」，以推廣及促使公眾特別是青少年珍惜自己、尊重他人和周遭萬物的生命。

課程發展處德育和公民教育組提出以認識生命、愛惜生命、尊重生命和探索生命四個學習層次去培育學生的德育和公民教育；2010 年，課程發展議會（2010）更編制了一個「初中科生活與社會」課程，促進香港初中學生生命教育的培育。有本土學者則以說故事形式去分享三所港深小學推行生命教育的實踐經驗，發現「香港教會小學在校本課程內強調生命教育的宗教元素，深圳小學透過語文課讓學生深入理解生與死，大埔那間小學則以全方位學習去讓學生的生命活得出色」（胡少偉，2010）。正如在該所大埔小學任教教師葉億兆、楊可琪（2008）的分享：「學校推行生命教育的其中一個目的，是希望透過課堂內外的課程及活動，幫助學生從小建立正確的人生觀，愛人愛己，尊重他人，讓愛與關懷成為校內各人溝通的潤滑劑」。而今年獲取行政長官卓越教學獎的馬鞍山循道衛理小學，則以「六年一貫」原則設計校本生命教育課程（曾愛芳，2011.7.8）。可見不少小學推行生命教育以促進學生的成長；而以個案形式分享學校生命教育的推行，則有助促進學校推行生命教育的交流和累積有效經驗。這篇文章的重心是在華人社會重視生命教育的大環境中，分享一所香港佛教小學推行生命教育的實踐經驗。這所小學利用香港紅十字會引入的國際人道法教材，結合家長義工的參與，以活動小組形式讓一群小六學生學習人道精神；期望透過剖析這個生命教育案例的成功經歷，可供本土有志推動生命教育小學同工作參考。

人道教室生命學堂

香港紅十字會自 2002 年開始在香港推行一套人道教室活動，以不同的活動模式，為該會的青少年會員、公眾人士及中、小學生提供體驗式探索活動，以加強參加者理解「保護生命、關懷傷困、維護尊嚴」和「戰爭也有規限」的核心價值。人道教室活動是參照紅十字國際委員會於 2001 年推出的探索人道法教材為藍本，這套教材曾在約二十個國家進行實驗教學，証明能對不同背景或文化的青少年產生正面果效，現時全球已有近百國家和地區同時推行。香港紅十字會現時所推行的課程，是由曾經參與日內瓦、澳洲、澳門及上海培訓的負責人進行調適的。這個「人道教室、生命學堂」教育計劃曾於 2005 年獲得明報「生命教育傑出教案表揚計劃」內小學組傑出教案殊榮；香港紅十字會於 2007 年獲得公益金資助，在 2007 至 2010 年間向三十所學校推展全期十二節的「人道教室、生命學堂」計劃。這個課程計劃各課節內容可見下表一：

表一　「人道教室、生命學堂」的課節內容

主題	內容
1. 人道教室	向學生簡介課堂內容、探索生命及人類尊嚴的重要
2. 戰火人間	讓學生探索戰爭的不同看法及對人類社會的影響
3. 戰爭的代價	讓學生探索戰爭對不同人所造成的傷害
4. 戰爭也有規限	讓學生知悉即使戰爭發生也應保護無辜者的生命
5. 童兵	探討童兵這個問題所帶來嚴重的後果
6. 地雷	探討地雷這個問題對人類所帶來的嚴重後果
7. 連鎖反應	讓學生探索少數人破壞誠信的嚴重後果
8. 維護公益	透過國際人道法庭探索應如何對破壞誠信的人做出回應
9. 置身事外	讓學生以旁觀者的角度探索可以對事件產生的果效
10. 危機中見關懷	讓學生探索戰爭對人類帶來的禍害及人道救援的重要
11. 凝聚人道力量	讓學生思考對保護生命及人類尊嚴可以做出的貢獻
12. 生命學堂	與學生總結及評估課程

何謂人道主義？根據《美國哲學百科》指出：「凡是承認人的價值或尊嚴，以人為萬物尺度，或以人性、人的限度、人的利益為主題的所有哲學，都被稱作人道主義」（杜麗燕，2005，頁20）。在「人道教室、生命學堂」的教育課程中，香港紅十字會以較為新鮮的戰爭作主題，透過以旁觀者、參與者及受害者不同角度，讓參與計劃學生的探討當生命及人類尊嚴不受尊重時會帶來的後果。這套課程以體驗式活動為主，學生可透過多媒體視聽教材、角色扮演、個案討論及處境遊戲等教學活動，增強學生以人道角度去分析事件的能力及建立尊重生命及人類尊嚴的價值。正如郝明工（2005）認為人道主義的主要原則是：「相信人類是一個統一體，在我們每個人之外再不會發現任何人；強調人的尊嚴；強調人發展自身和完善自身的能力；強調理性、客觀性與和平」（頁3-4）。人道主義的一個原則是要理解到人類尊嚴的重要，而這套「人道教室、生命學堂」課程的其中一個核心價值是「生命尊嚴」，讓學生從學習中認識到生命寶貴和人性尊嚴的正面價值。

校本人道教室的推行

佛教榮茵學校於2003學年便推行這個「人道教室、生命學堂」的課程。為了深入了解該校推行這個生命教育的校本經驗，研究員除了搜集相關的文獻和資料外，於2010年底與負責這計劃的中層主任作焦點訪談。該負責教師在回想計劃時指出在計劃的起動時，香港紅十字會要求全校所有教師參與培訓，知道人道教室的意義並認同計劃的理念後，接著培訓家長導師，然後才正式在校內推行人道教室的課程。這套教材的核心價值，正如內地學者朱文奇（2006）在《國際人道語文選》中指出「從一開始，人道法就沒有要求消滅戰爭的禍害，而是將目標確定在盡可能減輕戰爭不必要的殘酷性這點上；不管在平時還是戰時，國際法必須確保對所有人作最低限度的保護及人道待遇」（頁3-4）。這套課程計劃的理念並不是提倡反對戰爭，而是向學生推廣「在戰爭中要有人道精神」的價值。

在推行這個「人道教室、生命學堂」的課程時，佛教榮茵學校按校本情況，設計了一節海防戰爭探索之旅。在這課節中，學校會安排參與學生參觀海防博物館，除了參觀覽展館內與戰爭相關的內容之外，負責教師還會按紅十字會強調體驗式學習的要求，讓學生透過搶軍旗、救傷兵和

地雷陣等活動，去認識戰爭是會奪去生命、救傷兵不分敵我和地雷對人類生命的威脅等三個人道精神的價值。香港紅十字會在小冊中指出：「戰爭必須設有規限，至少要禁止或限制使用過分殘忍的武器或作戰方式；更要保護未參與或不再參與敵對行動的人員，例如：平民、醫務人員、受傷的戰鬥員及戰俘」（香港紅十字會青年及義工事務部，2008，頁 7）；而救傷員活動就是讓學生明白保護傷者生命是彰顯人道精神的行為，下文是負責教師的分享：

> *當中有三個活動，一個是救傷兵，是兩軍對壘，有些同學扮演傷兵，會看他們怎樣去救人和救人的方式，發現當中有些只救自己的人，而有一些會救其他人。我們之後會做分享，為何你會救這個人？又或為何看見他人坐在路邊受傷也不理？希望帶出從人道立場。戰爭當中雖然大家對壘，但當有人受傷時，救人應是不分你我的。（教師分享）*

在這個戰爭遺址的海防博物館內，學生除了以模擬遊戲去體會戰爭中人類所受到的傷害外，亦可透過歷史的遺跡、圖片、錄影片段回到過去，就戰爭產生對人類的影響作出反思；在過程中很多學生明白到「停止戰爭，減少紛爭」的訊息。另一個參觀活動，教師和家長義工會帶領參與課程的小六學生到柴灣軍人墳場。台灣學者楊慕慈（2003）認為：「9-12 歲孩子比年齡較小的孩子對死亡有較激烈的情感表達，且感受到無助與無力」（7 章，頁 18）。正如負責教師在下文分享中指出，小六生在參觀柴灣軍人墳場的過程，看到來自不同國籍的軍人曾經為保衛香港而戰，有些陣亡戰士的年紀更與他們是相若的，這觸動了學生，亦使他們感受到「人的生命是不可重複的、不可讓渡的、是會死的」（鄭曉江，2009，頁 15），從而亦激發他們有一份珍惜自己生命的情感，也會為自己能活命而懂得感恩。

> *那裡是紀念軍人的墳場，瞭解當時香港戰爭原來有很多不同國籍的軍人陣亡，有些很小，十多歲就死了，讓他們感受一下，然後作反思。（教師分享）*

生命學堂的實踐

> *人道法庭看完片段後，模擬做軍事法庭，審判軍官是否有罪？為何要下令炸平民、攻擊平民？於是就分辯方和控方去判斷，看那方的理據較多，他們分析得很好的，小朋友原來有另一種角度去分析。（教師分享）*

佛教榮茵學校在實踐「人道教室、生命學堂」時，還有一個有特色的體驗活動就是人道法庭。負責教師分享時指出在人道法庭的課節中，學生首先觀看一段與軍人有關的錄影片段，然後被分派扮演為軍事法庭法官、控方律師、辯方律師和陪審員等不同角色，並就有關軍人是否合乎國際人道法作出訴訟和裁決。在這個模擬角色的學習活動中，最重要的不是在於學生對國際人道法的詮釋是否得宜，而是他們在活動中有機會就人道精神的價值作深入的思考和討論。林思伶（2007）在分享台灣經驗時提出：「針對學生知、情、意、行的平衡訓練，促其養成反省覺察生命現象和快樂學習的態度，正是生命教育所強調的目標」（頁 83）。與此同時，在這個校本生命教育的課程中，教師還安排小六生寫一篇軍人日記，讓他們想像自己是一位軍人，去撰寫一篇與軍旅生活有關的

日記；這個活動可讓學生整理他在生命學堂學習歷程的感受。郭志丕（2001）牧師早年的分享曾指出：「生命教育不是單向的教導，而是生命的分享」；這個寫軍人日記的學習活動，正正是一個讓學生分享對生命看法的好機會。

在下文訪談的分享，負責教師指出這個生命學堂課程推行成功的其中一個重要因素，是引入社會力量和家長義工的參與。香港紅十字會負責人除了派義工協助學校和家長落實這個「人道教室、生命學堂」的課程活動外，亦十分重視學生家長的參與。為了培訓家長成為人道教室的義務導師，學校和香港紅十字會「為家長導師提供 4 次培訓課程，讓家長導師了解每次學習活動的分工及指引，並在培訓中即時分享及檢討」（佛教榮茵學校（上午校），2006，頁 164），這使家長義工了解每課節活動的人道訊息，其作用不單建立了家長做導師的自信，亦可令家長對學習內容有共鳴，並能在家中與子女進行親子溝通，深化子女在生命學堂的學習。在香港紅十字會的研究報告，整體家長義工的評價與佛教榮茵家長是一致的；「根據導師的回應，家長的評價都十分正面；有帶領活動的家長義工都認為活動課題富有意義，更有學校家教會主動提出願意支付 3,000 元的參加費用」（香港紅十字會，2010，頁 13）。

> *初時是按紅十字會的做法，每節 1 小時 30 分在星期六的多元智能堂做，當時紅十字會有較多的支援，每次有數位義工來帶著老師與家長一起帶；這個方式很成功，家長慢慢地投入，每 1-2 次活動後開會，家長有很多的意見。（教師分享）*

學習人道與生命教育

> *當年人道教室開始時，剛巧是海嘯，看到紅十字會在當地幫助尋人；學生會回來與我說看到紅十字會在當地幫忙；因為上了這個課程，令他們知道紅十字會的工作，不只於捐錢、捐血、救人，原來還有其他工作可以做。這會引發他們日後對義工工作較為熱心呢！（教師分享）*

從負責教師在上文的真情分享，可以看到「人道教室、生命學堂」對參與學生的影響。經歷了一連串體驗式學習活動，參加者不斷學習人道精神的核心價值和思考與人類生命有關的問題，這亦使參與學生對香港紅十字會的服務有較多關注，並促使他們較熱心地參與義務工作，實踐人道精神。正如林繼偉（2004）認為「諾丁的關懷倫理學著重人性中關懷的情意力量，使人的關懷情意成為實現社會正義的人性動力」（頁 145）。在這個校本生命教育的學習歷程，學生的關懷情意得到孕育，並轉化成為關愛別人和社會的行動，這體現出學生的生命力量。「人道行動是人類愛心的體現，只有發端於人的道德自覺，才顯出其真正的價值」（陳明（主編），1996，頁 305）；可見，在課程被觸動的學生能自覺地產生多些對別人的愛心和利他的行為，在生命中活現人道精神的核心價值。

梁志援（2008）在《和孩子一起學習生命教育》一書中寫出「這種對生命的領悟，並不是與生俱來的本能，必須經過適當的指引和教導」；在這個「人道教室、生命學堂」課程計劃，「讓參加者透過體驗活動，探索個案的內容，作出討論，反思生命的意義，以及尊嚴對人的重要性」（香港紅十字會青年及義工事務部，2008，頁 5），有效地指導和培育學生對生命教育的認識和理解。從下文負責教師的訪談，發現竟然有參與學生在畢業後還會提及這個課程，這反映出

學生因學習了「生命與尊嚴」的人道核心價值，而內化了要減少對他人的暴力行為。從孫效智（2004）的分析「生命教育以知行合一為目標，而知行之間具相互為用性：深刻的力行能帶來深刻的真知，而深刻的真知又能推動人進一步身體力行」（頁 15）；看來這個強調體驗學習活動的課程，是能令一些學生深刻地了解人道精神核心價值的機會，並將其學習成效溶入自己的生命中，改變了這些學生日後的行為。

> *有些學生畢業後來信提及或回來傾談時，說以前也喜歡用暴力，因參加了這課程，現時懂得顧及他人感受。（教育分享）*

啟示

內地學者金生鉉（2007）提倡「學校和教師有必須推進生命教育，在理解生命的基礎上引導生命的自我發展，促進生命的精彩和輝煌」（頁 34）。佛教榮茵學校在推行「人道教室、生命學堂」的課程計劃中，確實令到一些參與學生認識到人道精神，透過海防戰爭探索之旅、參觀軍人墳場、人道法庭的角色扮演和寫軍人日記等多元學習活動，學生深刻認識了「戰爭也有規限」、「生命與尊嚴」和「保護生命、關懷傷困、維護尊嚴」等三個核心價值；從而懂得珍惜生命、參與義工和反暴力。「生命是無價的，人死不能復生，所以每個人都應熱愛生命，把生命看成人間至愛、不放棄、不割捨、不偷生，完整的保護生命」（詹棟樑，2004，頁 231）；在與負責教師的分享中，了解到學生在這個強調體驗和反思的校本課程中對生命意義有深刻的學習。

與此同時，這個參照紅十字國際委員會人道法的校本生命教育成功之處，是能發揮家長義工的力量，不單把家長培訓成生命學堂的義務導師，並藉此創造話題讓家長和子女一起去探討生命課題，活化了兩代人生命的碰撞。正如鈕則誠（2008）指出：「華人的生命教育要教的是中國生命學問，而非西方科學與哲學知識以及宗教信仰。」作為有華人特色的生命教育案例，這個校本課程不單沒有宗教色彩，並提高了學生對人道精神核心價值的認知，更能影響一些學生的行為，體現生命教育的成效，值得有志推動生命教育的其他學校同工作參考。此外，不得不提的是，若能在個案中加入一些曾參與課程的學生作親身分享，將使這篇外顯校本隱性知識的文章更具說服力。最後，這個在全球有近百國家和地區同時推行的「人道教室、生命學堂」課程計劃，究竟這個課程在非華人地區是否也對學員產生相若的成效，這是值得關注生命教育學者作進一步研究的。

參考文獻

朱文奇（2006）。《國際人道法文選》。北京：法律出版社。

佛教榮茵學校（上午校）（2006）。〈海防戰爭探索之旅〉。《談【美德】・論【價值】》德育教材手冊（頁 164-166）。香港：教育統籌局、明報。

李忠紅（2008）。〈關注生命教育的超越路向與超越意識〉。載《思想政治教育》（2008.06），23-25。

杜麗燕（2005）。《人性的曙光——希臘人道主義探源》。北京：華夏出版社。

林思伶（2007）。〈華人社會生命教育的發展——臺灣經驗〉。載黃素君（編），《「華人社會的教育發展」學術研討會專題演講集》。澳門：澳門大學教育學院。

林繼偉（2004）。〈社會正義與社會關懷〉。《生命教育之理論與實踐》（頁 137-152）。台北：心理出版社。
金生鉉（2007）。〈現代教育的生命關懷〉。載劉鉄芳（主編），《現代生命的生命關懷》（頁 32-36），上海：華東師範大學出版社。
胡少偉（2010）。〈港深小學教師說學校生命教育的故事〉。載黃素君（編），《2009 年華人社會的教育發展系統研討會「教師說故事 • 說教師的故事」論文集》（頁 196-210）。澳門：澳門大學教育學院。
香港紅十字會（2010）。《「人道教室、生命學堂」2007-2010 研究報告》。香港：香港紅十字會。
香港紅十字會青年及義工事務部（2008）。《人道教室、生命學堂》。香港：香港紅十字會。
孫效智（2004）。〈導讀〉。《歌詠生命旋律——九年一貫生命教育教案》（頁 8-12）。台北：幼獅文化事業。
郝明工（2005）。《人道主義與二十世紀的中國文論》。北京：中國社會科學出版社。
張素玲、巴兆成等（主編）（2007）。《生命教育》。山東：中國石油大學出版社。
張淑美（2006）。〈生死教育〉。載林綺雲（主編），《實用生死學》（第 2 章，頁 8-40）。台中：華格那企業。
教育部（2009）。《輔導教師參考手冊》。2011 年 6 月 1 日，取自 http://life.cpshs.hcc.edu.tw/ezcatfiles/b001/img/img/02.pdf。
梁志援（2008）。《和孩子一起學習生命教育》。台北：稻田出版。
郭志丕（2001）。〈引領孩子尋索生命的價值〉。載《親親孩子親親書——領孩子尋索生命的價值》（頁 11）。香港：宗教教育中心。
郭齊勇（2008）。《中國哲學智慧的探索》。北京：中華書局。
陳明（主編）（1996）。《中國傳統文化中的人道主義》。北京：華夏出版社。
傅偉勳（1994）。《學問的生命與生命的學問》。臺北：正中書局。
曾愛芳（2011.7.8）。〈馬鞍山循道衛理 生命教育「六年一貫」〉。《星島日報》，F01 版。
鈕則誠（2008）。〈從台灣生命教育到華人生命教育〉。載黃旭、張文質（主編），《生命教育》（頁 23-30）。福州：福建教育出版社。
馮建軍等（2007）。《生命化教育》。北京：教育科學出版社。
楊慕慈（2003）。《生命教育》。台灣：禾楓書局。
葉億兆、楊可琪（2008）。〈深化關愛校園文化〉。《教師中心傳真》，第 68 期。
詹棟樑（2004）。《生命教育》。台北：師大書苑。
廖睿詩（2007）。〈陪伴孩子在生活中實踐：生命教育的喜樂〉。《生命教育通訊》，第 14 期，8-9。
課程發展議會（2010）。《生活與社會課程（中一至中三）第二次諮詢稿》。香港：課程發展議會。瀏覽日期：2011 年 6 月 1 日，取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_3241/L&S_2nd_chi.pdf。
鄧立光（2008）。《中國哲學與文化復興詮論》。上海：上海古籍出版社。
鄭曉江（2009）。〈通過生命教育構建現代生死觀的核心價值〉。《中小學心理健康教育》，*141*。北京：開明出版社。
謝藝泉（2009）。〈中小學生命教育課程體系建構的思考〉。《時代教育》，*11-12*，135-136。

徵集論文

我們歡迎教育界同工投稿，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主，課題可包括：

- 課程的設計理念、實施模式和評估方法
- 創新的教學法設計理念、實施模式和評估方法
- 創意教學
- 家長教育
- 校本教職員培訓，包括教師入職培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣，包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教育改革評議
- 比較教育
- 高等教育
- 幼兒教育
- 特殊教育
- 美術教育
- 音樂教育
- 教育史

Call for Papers

We invite submission of papers on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. It could cover aspects such as:

- Curriculum design, implementation and evaluation
- Design, implementation and evaluation of innovative pedagogy
- Creative teaching
- Parent education
- School-based staff development, including teacher induction and mentoring
- School-based management
- Student support and school ethos, including guidance and counselling
- Student development
- Critique on education reform
- Comparative education
- Higher education
- Early childhood education
- Special education
- Fine arts education
- Music education
- History of education

稿 例（修訂於 2011 年 12 月）

（一） 原稿請清楚列印在 A4 紙上。題目、作者姓名、所屬機構及通訊方法（如郵寄地址、電話、電郵）請另頁列明。所投稿件概不退還作者，作者應保留一份原稿，以防遺失。
（二） 中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於 3,500 字及不超過 7,000 字為限。
（三） 文稿請附中、英文題目，中、英文摘要（中文以 200 字為限，英文則約 150 字），以及中、英文關鍵詞 3 至 5 個。
（四） 所有稿件均須經過評審，需時約半年。凡經採納之稿件，當於下一或二期刊出。編者得對來稿稍予修改或請作者自行修改，或不予採用。稿件一經定稿，請勿在校對時再作修改或增刪。
（五） 各文稿之言責概由作者自負，其觀點並不代表香港教師中心之立場。
（六） 來稿之格式及附註，請遵守美國心理學協會編製之《出版手冊》（2006 年，第 6 版）指引。中文格式請參考本期文稿。
（七） 每年截稿日期為十一月三十日。稿件及有關通訊請送交：香港九龍九龍塘沙福道 19 號 教育局九龍塘教育服務中心西座一樓 W106 室香港教師中心 《香港教師中心學報》編輯委員會收。（電郵：info@hktc.edb.gov.hk）
（八） 《學報》版權屬香港教師中心所有，非得許可，不得轉載任何圖表或 300 字以上之文字。
（九） 所有稿件在評審期間，不得同時送交其他學報評審或刊登。

Notes for Contributors (revised in December 2011)

1. Manuscripts should be clearly printed on A4 size paper, with the title, author's name, affiliation and correspondence (i.e. postal address, tel. no., email) on a separate cover page. All copies will not be returned to authors. Authors should keep a copy of their manuscripts to guard against loss.
2. Language can be in English or Chinese. The length of submitted manuscripts should be 3,500 to 7,000 words.
3. All articles should be accompanied with an English title, a Chinese title, an English abstract (around 150 words), a Chinese abstract (not more than 200 words) and 3 to 5 keywords in English and Chinese.
4. All submissions will go through the anonymous review that usually takes about 6 months. Accepted manuscripts are normally published in the next issue or the issue after next. The Editors reserve the right to make any necessary changes in the articles, or request the contributors to do so, or reject the articles submitted. Once the final version of the articles has been accepted, contributors are requested not to make further changes during the proof-reading stage.
5. The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect position of the Hong Kong Teachers' Centre.
6. Manuscripts submitted should conform to the style laid down in Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed., 2006). For articles in Chinese, please refer to the format used in this current issue.
7. Deadline for submission of articles is November 30 of each year. Manuscripts and correspondence should be sent to the Editorial Committee of the HKTC Journal at the Hong Kong Teachers' Centre, W106, 1/F, EDB Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong. (Email address: info@hktc.edb.gov.hk)
8. All copyrights belong to the Hong Kong Teachers' Centre. No graphics, tables or passages of more than 300 words can be reproduced without prior permission.
9. A paper once submitted under review by this Journal shall not be submitted to another journals for review or publication.

徵募審稿員

我們誠邀教師、校長及教育界同工加入成為本學報的審稿員。有興趣參與有關工作的同工，請以電郵（info@hktc.edb.gov.hk）或傳真（2565 0741）提交下列資料，以供聯絡。如有任何查詢，歡迎致電 3698 3698 與本中心職員聯絡。

姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（博士 / 先生 / 女士）

任職學校／機構：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

聯絡電話：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

電郵地址：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

興趣範圍：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Invitation for Reviewers

We invite teachers, principals and fellow education workers to join us as reviewers. If you are interested in reviewing journal papers, please submit the following information by email (info@hktc.edb.gov.hk) or by fax (2565 0741) to us. Should you have any enquiries, please contact us at 3698 3698.

Name: (Dr / Mr / Ms) ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

School / Institution: ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Contact Tel. Number: ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Email: ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Field of Interest: ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

香港教師中心
Hong Kong Teachers' Centre

地址： 香港九龍九龍塘沙福道 19 號
教育局九龍塘教育服務中心
西座一樓 W106 室

Address: Room W106, 1/F, West Block
Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre
19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon
Hong Kong

電話 / Telephone： (852) 3698 3698
傳真 / Fax： (852) 2565 0741
電郵 / Email： info@hktc.edb.gov.hk
網址 / Website： www.edb.gov.hk/hktc