

# 香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



第四卷

Volume Four

教育統籌局  
Education and Manpower Bureau

# 香港教師中心

香港教師中心（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1987年成立的，中心的總部位於北角百福道四號，由前身為一所小學的建築物改建而成，於1989年6月開幕，是一所多元化和多用途的中心。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、中立的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，中心亦致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，並協助發放教育資訊和宣傳教育意念。

中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過教師中心的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、一個常務委員會和六個工作小組，負責中心的決策，監察和執行中心的不同工作及活動。

諮詢管理委員會（諮管會）的工作主要是決定中心的策略和監察中心的運作。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，另外兩位由教育統籌局常任秘書長委任。

常務委員會（常委會）是諮管會的行政架構，與中心的日常運作和活動有著密切的關係。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；其他成員包括兩位代表教育統籌局的諮管會委員及十位由諮管會提名及選出的諮管會委員。

各工作小組負責中心內不同範疇的工作，包括出版小組、圖書館及教學資源小組、活動小組、章程及會籍小組、教育研究小組及專業發展小組。各小組的成員均是諮管會的委員。

目前，有158個教育團體登記為中心會員。中心除了單獨主辦各類型活動外，亦經常與本港的教育團體合作或贊助團體籌辦推動教育專業的活動。在2004年至2005年度，中心已經與多個教育團體合辦超過150項有關教師專業發展和康樂的活動，參加人數超過2萬6千人次。

位於香港北角百福道四號的香港教師中心佔地約九百平方公尺，設有一間大型演講室/展覽室、一個會議室、三間講堂、一間資訊科技教育室、一間教育團體綜合辦事處、一間教育專業圖書館和一間休息室，歡迎學校、教育團體預訂借用。

# Hong Kong Teachers' Centre

The Hong Kong Teachers' Centre (Centre) was established in 1987 in accordance with a recommendation of the Education Commission Report No. 1 published in 1984. Its base or headquarters, a multi-facet and multi-purpose Centre housed in a former primary school building at 4 Pak Fuk Road, North Point, was opened in June 1989. 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 in-service education; the promotion of curriculum development; the development and trying out of new teaching aids and approaches; the provision of resources; 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 or teaching-related organisations; 35 members nominated by and elected from teachers; and 2 members appointed by Permanent Secretary for Education and Manpower.

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 Chairman and 2 Vice Chairmen, the 2 EMB (Education and Manpower Bureau) representatives, and 10 other members elected by and from the AMC.

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

At present, 158 educational bodies are registered members of the Centre. Apart from organising activities by itself, the centre also jointly organises or sponsors activities with non profit-making educational organisations for teachers in Hong Kong. During the financial year of 2004 to 2005, the Centre has organised, jointly with many educational organisations, more than 150 professional development and cultural activities for teachers, with a total attendance frequency of more than 26,000.

The Hong Kong Teachers' Centre, with a total area of about 900 square metres, has a large seminar / exhibition hall, a conference room, three lecture rooms, an information technology education room, a composite office for educational organisations, a multi-media professional library and a lounge, that schools and educational organisations are welcome to use on a booking basis.

# 香港教師中心學報

## *Hong Kong Teachers' Centre Journal*

《香港教師中心學報》(《學報》)為香港教師中心出版的刊物，每年出版一次。《學報》刊登與教育有關的行動研究報告及論文。近期《學報》的投稿者多來自本地及海外的教師、師訓機構導師、教育研究人員及學者等。以下為《學報》第二至第四卷之顧問及編輯委員名單。

The Hong Kong Teachers' Centre Journal (HKTC Journal) is an official publication of the Hong Kong Teachers' Centre. It is published once a year. The HKTC Journal publishes action research reports and original contributions on areas of education. Contributors of Volume 1 to 4 are mainly teachers, teacher educators, educational researchers and scholars from local and overseas communities. The advisors and editorial committee members for Volume 2 to 4 are listed as follows.

### 《學報》顧問團 (Board of Advisors)

Mark Bray	University of Hong Kong
Ronnie Carr	The Open University of Hong Kong
Christopher Day	University of Nottingham, UK
Andy Green	University of London
Andy Hargreaves	Boston College
Paul Morris	Hong Kong Institute of Education
Tan Eng Thye, Jason	Singapore National Institute of Education
Gareth Williams	University of London
丁 鋼	華東師範大學
朱小蔓	中央教育科學研究所
李榮安	香港教育學院
李學銘	香港理工大學
馬慶強	香港浸會大學
張斌賢	北京師範大學教育學院
梁貫成	香港大學
莫家豪	香港城市大學
陳伯璋	台灣淡江大學教育學院
陳湛杰	香港浸會大學
陸鴻基	香港教育學院
傅浩堅	香港浸會大學
閔維方	北京大學
馮治華	香港浸會大學

黃錦璋  
黃顯華  
潘慧玲  
鄭燕祥  
盧乃桂  
鍾宇平  
蘇肖好  
顧明遠

香港大學  
香港中文大學  
國立台灣師範大學  
香港教育學院  
香港中文大學  
香港中文大學  
澳門大學  
中國教育學會

### 編輯委員會 (Editorial Committee)

#### 主編 (Chief Editors)

李子建  
容萬城

香港中文大學  
香港教師中心

#### 委員 (Members)

何景安  
胡少偉  
梁兆棠  
黃冬柏  
葉國洪  
雷其昌  
顏 龍

香港學科教育研究學會  
香港教育學院  
香港教育工作者聯會黃楚標學校  
新會商會中學  
香港浸會大學  
博愛醫院歷屆總理聯誼會梁省德中學  
中華基督教會基道中學

(排名按筆劃先後次序排列) (In alphabetical order)

#### 執行秘書 (Executive Secretaries)

林漢荃  
洪遠志  
陳碧華  
邵佩兒

香港教育統籌局  
香港教育統籌局  
香港教育統籌局  
香港教育統籌局

© The Hong Kong Teachers' Centre 2005

ISSN 1682-8984

Printed in Hong Kong

# 主編序

轉眼間，我們參與香港教師中心《學報》的工作已踏入第六個年頭，能與教育界同工一起見證《學報》的成長，深感欣慰。《學報》從創刊號至今，我們作了不少的改善工作，例如在《學報》第三卷開始採用「雙主編」制後，不但有效改善編輯工作，而且大大加強了世界各地的學者與本地的學者、校長及教師的聯繫。《學報》爲了能配合教育改革與發展的步伐，在第三卷開始訂定不同的主題，而本期的主題爲「高中學制與課程發展」。

《學報》編輯委員會由九位資深教育工作者組成，委員來自不同的教育團體和機構，爲《學報》提供專業意見，亦鼓勵了不少與教育有關的行動研究及論文的投稿。作爲主編，最開心的是看見投稿文章的質素有所提升，這可說明本地教研文化正健康地發展，而教育界的專業發展及交流的文化亦漸趨成熟。由於《學報》篇幅所限，評審員評審文稿時，需要在眾多高質素的投稿中挑選較佳及切合《學報》主題的文章，如遇文章論點有爭論時，更要尋求不同學者的意見，務使完善每篇刊登的文章。《學報》第四卷能順利出版，有賴編委會各委員和評審員利用工餘時間爲《學報》作出的貢獻，同時亦多謝編輯委員會秘書處勤奮、盡責的同工的支援。在此謹向各同工致以衷心的感謝。

我們在此謹向曾參與評審員工作的教育界同工，再次致以衷心的謝意，當中包括Dr. Victor Forrester, Ms. Eliza Wong, 司徒志文博士、何景安先生、何漢權校長、吳新傑先生、李子建教授、李少鶴校長、李宗博士、李傑江先生、李潔冰博士、周德輝先生、林嘉嘉博士、施敏文先生、胡少偉博士、胡颺博士、夏秀禎教授、容萬城博士、徐慧旋老師、秦家慧教授、馬慶強教授、張志鴻校長、梁兆棠校長、梁燕冰博士、梁興強博士、許耀池先生、陳湛明先生、陳鄭佩華博士、彭淑美老師、黃冬柏先生、黃玉璇教授、黃艾珍博士、葉建源先生、葉國洪博士、雷其昌校長、雷雄德博士、劉明基校長、劉美群校長、鄧怡勳博士、鄧國俊博士、鄧薇先校長、鮑偉昌博士、鍾銑玲校長、韓羅羨儀博士、顏龍先生、羅厚輝博士、羅耀珍博士。

第五卷《學報》將以「提升學生的兩文三語能力」爲主題，並計劃於二零零六年十月出版。藉此希望對這課題有認識的前線教師、教育研究人員及學者踴躍投稿，與大家分享對這嶄新課題的觀點。

《香港教師中心學報》共同主編

李子建、容萬城

二零零五年十月

# 目 錄

## Contents

### 一、 與主題相關論文

- 1 中國內地的高中課程改革：藍圖、挑戰與展望 ..... 1  
李子建、尹弘飈
- 2 教育目的與內地新課程改革談 ..... 11  
吳繼霞
- 3 Globalization and sustainability of the community college ..... 19  
in the Asia-Pacific region: the case of Hong Kong and the Chinese mainland  
*YUNG Man-sing, Gerard POSTIGLIONE*
- 4 通識教育科：水中撈月？ ..... 35  
林智中、張爽
- 5 香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰 ..... 43  
容萬城
- 6 回顧一個學制改革失敗的個案： ..... 54  
1988 年香港民間所提出的中學及專上學制的藍圖  
葉國洪
- 7 從世界學制的歷史發展看香港學制改革 ..... 61  
何景安

### 二、 實證研究及機構為本探究

- 1 Strategic web development for language learning support ..... 69  
in workplace education  
*LI Kam-cheong, KWOK Lai-yin Percy, CHEUNG Lai-wan*
- 2 影響學生「專題研習表現」的因素 ..... 86

梁錦波、高張仕洪、林穎心

3 A reading program applied in a misbehavior case .....	100
<i>POON Wai-han Jean, PANG Shuk-mei</i>	

### 三、教育經驗分享及其他評論

1 從實踐中改善學校自我評估 .....	109
<i>胡少偉、李傑江</i>	

2 香港師範學生到內地山區小學進行義務教學的實踐：交流與分享 .....	115
<i>丁繼聯</i>	

3 提昇智能與締造正面的自我形象：香港學校經驗的分享 .....	125
<i>阮衛華、倪紹強</i>	

4 香港中學中國文學課程反思與展望 .....	131
<i>姚素珍</i>	

5 學童欺凌 — 心理剖析 .....	141
<i>陳國威、陳小梅</i>	

6 尋找新方法與舊觀念夾縫中教與學範式轉移的著點 .....	150
<i>余惠冰</i>	

7 助人為快樂之本：積極心理學於德育教學應用上的啟示 .....	156
<i>謝均才</i>	

8 Beginning teachers: internship and registration .....	161
<i>LAM Chi-tak</i>	



# 中國內地的高中課程改革：藍圖、挑戰與展望

## *The new curriculum of senior secondary school in mainland China: blueprints, challenges, and prospects*

李子建、尹弘飈

香港中文大學教育學院

### 摘要

高中課程改革是香港和內地教育改革面臨的一個共同焦點。基於高中課程改革的趨勢，本文介紹了內地高中新課程的改革方案，並且將其與香港高中課程改革做了簡要比較。然後，本文分析了內地高中課程改革的特徵及其面臨的挑戰，如實施策略、權力分配以及支持條件等。最後，本文從理論與實務兩個方面指出了內地高中課程改革需要注意的問題。

### 關鍵詞

課程改革，課程實施，高中，中國內地

### Abstract

The curriculum reform of senior secondary school (SSS) is the common focus of education reforms in Hong Kong and Chinese mainland. Based on the developing trends of curriculum reform of SSS, the paper introduces the new curriculum project in mainland China and makes an initial attempt to compare it with Hong Kong's curriculum reform. Then, the paper analyzes the features of the reform of mainland China and challenges it poses, such as implementation strategies, allocation of power, and supporting factors. Finally, the paper points out some theoretical and practical issues that the reformers should deal with carefully.

### Keywords

curriculum reform, curriculum implementation, senior secondary school, mainland China

## 導言

隨著新世紀的展開，課程改革已經成為當前中國內地和香港教育發展的主題。在內地，1998年12月教育部頒布《面向21世紀教育振興行動計畫》，提出將於2000年啓動第八次基礎教育課程改革，“爭取經過10年左右的實驗，在全國推行21世紀基礎教育課程教材體系”（教育部，1998）。2001年6月，教育部頒布《基礎教育課程改革綱要（試行）》，並於同年9月將義務教育階段課程改革付諸實施。2003年4月，教育部又頒布了《普通高中課程方案（實驗）》和15個學科的《課程標準（實驗）》。2004年9月，高中課程改革首先在山東、廣東、海南、寧夏四個省區試行實施。

與此同時，香港的課程改革也表現出類似的軌跡。課程發展議會於本世紀初頒布了《學會學習：課程發展路向》、《基礎教育課程指引》等一系列指導檔，全面推動課程改革；教育統籌委員會也於2000年建議實行三年高中學制，並獲得政府通過。2004年10月，教統局公布《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》，提出要“讓所有學生都能均衡發展，融入社會，並能取長補短，盡展所能”，並詳細陳述了香港未來高中教育改革的願景和各主要事項（教育統籌局，2004）。

顯然，高中改革已經成為香港和內地教育改革的一個共同焦點。在這種情況下，瞭解內地高中課程改革的主要內容、分析和借鑒內地高中課程改革的經驗與教訓就顯得十分必要。

## 高中課程改革的趨勢

高中階段教育很多時候被稱為後期中等教育或高級中等教育（諸惠芳，2002；張德偉，2004）。不同國家由於學制不同，因此教育對象亦略有差異，一般由十四、十五歲到十七、十八歲，或者十五、十六歲到十八、十九歲的青少年。

高中階段教育的特徵頗為複雜，張德偉（2004）指出隨著社會不斷發展和終身學習的趨勢，高中階段教育具有基礎性、國民性和大眾性三種特質，所謂基礎性、國民性和大眾性是指每一個國民所受基礎普通文化知識和基本生活技能等的教育，而且包含一定程度的職業技術教育和專業教育。目標則由過往著重「升學」和「就業」的雙重功能逐漸轉向照顧升學、就業及全人發展三方面的需要。

就學制而言，不少國家在後期中等教育採用綜合高中方式，台灣學者蕭錫錡（1999，頁4-5）認為綜合高中課程應具有下列特點：（1）課程架構配合學生生涯發展歷程；（2）課程具多元性及可接近性；（3）正式課程與非正式課程（如團體活動、聯課活動等）並重，以培育全人為教育目標；（4）職業學程兼顧升學與就業需求，以展現全民化、平等化和民主化的度向。

就世界主要工業先進國家的趨勢而言，目前產業結構已逐漸邁向知識經濟，而人力需求也從以往強調技術，逐漸重視共通能力，正如台灣學者陳伯璋等（2003，頁2-10）指出：「後期中等教育更需要培養多元能力的通識教育，而非提早分流。而知識經濟更需創意的人才，未來高中職能也應提供多元適性的教學環境，開發各類創意課程，以激發學生潛能，創新知識，如果國家能增設綜合高中或完全中學，應對學生的多元適性與通才教育有所助益。」就國家的情況而言，中國加入國際貿易組織（WTO）後，市場經濟出現，社會急劇轉型，而文化趨向多元化，辦學模式亦受到市場化的影響，霍益萍（2002）指出中國高中教育出現「從精英到大眾」的轉折，面對不少挑戰，其中課程和教學的改革便是回應這些挑戰的措施之一。

## 內地高中課程改革的基本構想

《普通高中課程方案（實驗）》（以下簡稱“方案”）是

本次內地高中課程改革的基本藍圖，對普通高中教育的培養目標、課程結構、課程內容、課程實施與評價做出了指導性闡述。

正如教育部高中課程改革的負責人所說，本次改革旨在改變內地普通高中長期以來“千人一面，萬人一書”，以高考為基本追求，以升學率為主要目標的被動局面，努力促進學生全面而有個性地發展（劉然等，2004）。具體而言，本次高中課程改革的目標是（教育部，2003）：

- 精選終身學習必備的基礎內容，增強與社會進步、科技進步、學生經驗的聯繫，拓展視野，引導創新與實踐；
- 適應社會需求的多樣化和學生全面而有個性的發展，構建重基礎、多樣化、有層次、綜合性的課程結構；
- 創設有利於引導學生主動學習的課程實施環境，提高學生自主學習、合作交流以及分析和解決問題的能力；
- 建立發展性評價體系，改進校內評價，實行學生學業成績與成長記錄相結合的評價方式，建立教育品質監測機制；
- 賦予學校合理而充分的課程自主權，為學校創造性地實施國家課程、因地制宜地開發學校課程，為學生有效選擇課程提供保障。

本次高中課程改革對課程結構和課程設置做出了大幅度調整。新的普通高中課程由學習領域、科目、模組3個層次構成。《方案》共設置了8個學習領域，即語言與文學、數學、人文與社會、科學、技術、藝術、體育與健康、綜合實踐活動。每一領域由課程價值相似的若干科目組成。8個學習領域共包括語文、數學、外語（英語、日語、俄語等）、思想政治、歷史、地理、物理、化學、生物、藝術（或音樂、美術）、體育與健康、技術等12—13個科目。其中技術、藝術是新增設的科目，藝術與音樂、美術並行設

置，供學校選擇。此外，新課程又將科目向下延伸，每一科目又包括若干反映學科內容邏輯聯繫、卻又相互獨立的模組。

與這種課程結構相適應，選修課和學分制成為高中課程改革在課程設置方面的主要舉措。《方案》規定，普通高中學制為3年；課程由必修和選修課兩部分組成，並通過學分描述學生的修習情況。一般而言，學生如完成一個模組（通常為36學時）的修習並通過考核，可獲得2學分。綜合實踐活動共包括23必修學分，學生在修讀期間必須完成研究性學習、社區服務、社會實踐三項活動課程的規定學分。這種課程設置如表1所示。

在畢業要求方面，《方案》規定學生每學年在每個學習領域中必須獲得一定學分，3年中獲得116必修學分，在選修學分II中至少獲得6學分，總計達到144學分方可畢業。

《方案》指出，高中課程內容的選擇應遵循時代性、基礎性和選擇性3個基本原則。在課程實施與評價方面，《方案》強調（教育部，2003）：

- 合理而有序地安排課程，例如高中一年級主要設置必修課程，逐步增設選修課程，學生可跨班及選修；
- 建立選課指導制度，引導學生形成有個性的課程休息計畫；
- 建立以校為本的教學研究制度；
- 充分挖掘課程資源，建立課程資源分享機制；
- 建立發展性評價制度。

在課程改革的時間安排上，普通高中新課程實驗於2004年9月起首先在山東、廣東、海南、寧夏4個省區試行實施，擬用4年左右的時間在全國範圍內推進，預期在2007年使全國普通高中起始年級全部進入新課程（程材，2004）。

表1. 內地高中新課程的課程設置（教育部，2003）

學習領域	科目	必修學分（共計116學分）	選修學分I	選修學分II
語言與文學	語文	10	根據社會對人才多樣化的需求，適應學生不同潛能和發展的需要，在共同必修的基礎上，各科課程標準分類別、分層次設置若干選修模組，供學生選擇。	學校根據當地社會、經濟、科技、文化發展的需要和學生的興趣，開設若干選修模組，供學生選擇。
	外語	10		
數學	數學	10		
人文與社會	思想政治	8		
	歷史	6		
	地理	6		
科學	物理	6		
	化學	6		
	生物	6		
	技術（含資訊技術和通用技術）	8		
藝術	藝術或音樂、美術	6		
體育與健康	體育與健康	11		
綜合實踐活動	研究性學習活動	15		
	社區服務	2		
	社會實踐	6		

以這份《方案》為藍本，各實驗省區結合本地的實際情況，分別制定了更為具體的、適應本省區的高中新課程方案。附錄一呈現了廣東省對高中新課程中必修以及選修課程的規劃（廣東省教育廳，2004，頁9-10）。

作為高中課程改革的指導檔，內地的《方案》與香港的《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》頒布的時間十分接近。那麼，兩地的高中課程改革在具體內容方面是否也有共通之處呢？大體而言，中國內地的高中課程改革與香港剛發表的諮詢文件有下列特點：

表2. 內地與香港高中課程改革文件的比較

	中國內地高中課程方案（實驗） （教育部，2003）	香港高中課程（諮詢階段） （教育統籌局，2004，頁8）
目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>初步形成正確的世界觀、人生觀、價值觀</li> <li>具有民主法制意識，遵守國家法律和社會公德，維護社會正義，自覺行使公民的權利，履行公民的義務，對自己的行為負責，具有社會責任感</li> <li>具有終身學習的願望和能力，掌握適應時代發展需要的基礎知識和基本技能，學會收集、判斷和處理信息，具有初步的科學與人文素養、環境意識、具體精神與實踐能力</li> <li>具有強健的體魄、頑強的意志，形成積極健康的生活方式和審美情趣，初步具有獨立生活的能力、職業意識、創業精神和人生規劃能力</li> <li>正確認識自己，尊重他人，學會交流與合</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>具備廣闊的知識基礎，能夠理解當今影響他們個人、社會、國家或全球日常生活的問題</li> <li>成為有識見、負責任的公民，認同國民身分，並具備世界視野</li> <li>掌握終身學習所需的資訊科技及其他技能</li> <li>建立健康的生活方式，積極參與體藝活動</li> <li>了解本身的就業或學術抱負，並培養正面的工作和學習態度</li> </ul>



	<p>作，具有團隊精神，理解文化的多樣性，初步具有面向世界的開放意識</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>熱愛社會主義祖國，熱愛中國共產黨，自覺維護國家尊嚴和利益，繼承中華民族的優秀傳統，弘揚民族精神，有為民族振興和社會進步作貢獻的志向與願望</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>尊重多元文化和觀點，並成為能批判、反思和獨立思考的人</li> <li>善於運用兩文三語</li> </ul>
課程結構	八個學習領域、12-13科目、模塊、必修學分及選修學分I及II	八個學習領域、四個核心科目（中國語文、英國語文、數學、通識教育）、20個選修科目（建議學生選修兩至三個選修科目，其中可包括一科或以上的職業導向教育單元）、其他學習經歷
其他學習經歷	綜合實踐活動的學習領域包括研究性學習活動、社區服務和社會實踐	包括德育及公民教育、社會服務、體藝活動和與職業有關的經驗，一般而言，佔15-35%的校內整體課時

值得注意的是，內地的高中課程：

- 科目以模塊作為課程組織的基礎，一方面某一科目的模塊與本科的其他模塊有一定的邏輯關聯，另一方面也容許與其他學科產生不同形式的關聯，進而使課程趨向多樣化（郭萍，2003）
- 明確地把八個學習領域的相關學科納入「必修」範圍，一方面反映「現代科學綜合化的趨勢」，另一方面「提高學生的綜合素養……要求學生每一學年在所有學習領域都獲得一定學分，以防止學生過早偏科」（教育部，2003）
- 要求學校開設選修 II 課程（學校課程）
- 把學科課程與綜合實踐活動課程有機結合起來（鍾啟泉、崔允潔、吳剛平，2003，頁 67）

### 內地高中課程改革的特徵與其面臨的挑戰

一般而言，課程改革可分為啟動(initiation)、實施(implementation)與制度化(institutionalization)三個階段(Fullan, 2001: 10)。2003年4月，教育部頒布了《方案》及 15 個學科的《課程標準》，啟動了內地高中課程改革；2004年9月，高中課程改革也已進入了實施階段。然而，在目前發表的有關內地高中課程改革的文獻中，實證研究仍然寥寥無幾。本文將根據現有資料，結合內地義務教育階段課程改革的實施

情況，歸納和分析高中課程改革的特徵及其面臨的挑戰。由於實證資料的缺乏，而且改革也只是剛開始實施，因此一切都還難以做出定論。我們希望通過這些分析找出內地高中課程改革潛在的一些困難，從而對改革的實施和持續有所裨益。

### 大規模課程變革及其實施策略

自上世紀 90 年代以來，教育領域出現了一種大規模教育變革的回歸趨勢(Fullan, 2000)，人們已經不再滿足於個別學校的革新和發展，轉而注意如何改善整個學習系統(Fullan & Earl, 2002)。這種大規模變革有兩個顯著特徵，一是關注整個教育系統，二是最少有 50 所左右的學校、20000 或更多學生的參與(Fullan, 2000)。

內地高中課程改革是中國大陸在新千年進行的第八次基礎教育課程改革的自然持續，其廣度和深度已遠遠超過了以往任何一次針對課程內容進行的零敲碎打式的課程改革。它將其目標定位在課程功能、課程結構、課程內容、教學方式、課程評價和課程管理六個方面，試圖實現整個學校課程體系的徹底變革。毫無疑問，這是一場雄心勃勃的大規模變革。其實這種大規模教育變革並非中國獨有，就全球範圍而言，教育變革的規模也在逐漸升級

(Stringfield, 2002)。內地高中課程改革可謂是中國大陸對這一趨勢的回應。

大規模課程改革，尤其是在全國範圍內進行的大規模課程改革往往會採用自上而下的、命令式(mandated)的策略進行。內地高中課程改革就是如此：它由教育部統一組織和領導，並且有計劃、按步驟逐漸展開。事實上，這一點原本就在預料之中，因為除了這種策略自身的特徵十分適用於大規模課程改革之外，政府部門的積極參與也是改革成功的重要保障之一。Reynolds (2000) 指出，強調教師對課程變革的擁有感的草根式(grass-root)改革很多時候效果並不理想，而命令式的課程變革則有利於保證教師採用相對有效的教學方法，可以用較短的時間促進教師專業發展，而且有利於保證學校教育的一致性和可預期性。

然而，我們還應該清醒地認識到這種自上而下、命令式實施策略的局限性。Grundy (2002) 根據她在澳洲的經驗指出，注重表現和短期時效的政府對大規模變革帶來的更多的是困難而非支持。Carter & Hacker (1988) 的實證研究也指出，中央一週邊的實施策略很少能使變革結果與新課程的發展者的意圖相符。正如Hargreaves & Fink (2000) 提醒我們的那樣，深刻的、拓展的和可持續的改革是無法通過命令、複製或其他快捷的修補措施(mandate, shock-and-copy strategies, other quick fixes)實現的。

如此看來，作為一次大規模的系統變革，內地高中課程改革在實施策略上還面臨著許多風險。那麼，如何避免這些風險就成為改革的決策者、促進者面臨的一個重要挑戰。

## 新課程的選擇性和課程權責的重新分配

在本次改革中，新課程的一個突出特徵就是選擇性的增強。按照高中課程改革負責人的說法，普通高中教育作為一種准定向教育，其課程應該為學生創造更多

選擇的機會，引導學生在選擇中學會選擇，在選擇中學習規劃人生，找到自己的潛能所在以及未來的發展方向，這應該是高中課程具有的基本特徵(劉然 等, 2004)。選修課和學分制的實行，不僅保證了學生選擇的權力，而且給教師和學校也留出許多自主空間。按照《方案》的規定，學生畢業必須修滿144學分，其中必修學分為116，剩餘的28學分則是學生必須進行的最低限度的選擇。此外，《方案》規定學生必須在選修II中至少獲得6學分，這要求學校也要自主開設課程，才能幫助學生完成高中學習。

從政治學的角度來看，高中課程改革意味著學校教育系統中課程權責的一次重新分配。在這次改革中，課程編制的權力重心表現出一定程度的下移趨勢，處於學校教育系統基層的學生、教師和學校獲得了一些課程選擇與決策權力，並且這種權力在改革的綱領性當中得到了保證。與以往的高中課程相比，這顯然是一個進步，因為賦權後的學生、教師與學校會對課程改革產生更多的擁有感，從而減少前線人員對改革的抗拒。研究表明，賦權能夠促進教師的教學興趣、減少教師疏離以及提升教師對工作的自尊心(White, 1992: 18)，而這些對處於課程改革中的教師來說都是十分重要的。然而，賦權的同時也意味著責任的增加。如何有效地運用這些選擇和決策權力，這對學生、教師和學校來說都是一個挑戰。對後者來說，不僅要實施國家統一的課程方案，還要擔負起開發課程模組、編制課程設置說明以及指導學生選課的職責。由於普通高中教育連接著義務教育和高等教育，高考與升學進一步加重了改革給學校人員造成的壓力。可見，新課程的選擇性對學校人員來說是一柄雙刃劍，既帶來了賦權和擁有感，又意味著責任和壓力的增加。

## 高中課程方案及其配套的支持措施

課程方案自身的必要性、複雜性、清晰度和實用性是

影響變革實施的重要因素(Snyder et al., 1992; Fullan, 2001)。就必要性而言，在高中課程改革啟動之前進行的一項調查顯示，人們對原有的課程內容的實用性、時代性、選擇性和靈活性等方面表現出較高的不滿意傾向(鍾啓泉 等，2003: 55)，因此，改革高中課程已經成為繼義務教育階段課程改革之後的一個亟待解決的問題。就複雜性而言，Cuban (1990) 曾將課程改革分為“淺層變革(first order change)”和“深層變革(second order change)”。前者試圖在保持學校教育現有的結構特徵的前提下，對課程元素做出調整和修補；後者則要改變學校的組織結構，通過更新學校教育的目標、結構以及教學文化對其進行重構。顯然，高中課程改革是一次非常複雜的、涉及整個學校系統的深層變革。儘管我們目前還缺少內地教師對高中課程方案清晰度和實用性的感受的實證資料，但是對實施這種複雜的課程變革來說，其方案必須具有

充分的可操作性，並且與教師日常教學實踐相配合，才更有可能取得成功。

除了課程方案自身的特性之外，成功的實施這種系統性的課程變革還需要得到多方面的支援，如學校資源、教師發展和評價制度等。對義務教育階段課程改革的調查表明，缺少課程資源、評價制度與方法滯後是限制改革實施的重要因素(馬雲鵬、唐麗芳，2002)。這些困難同樣會出現在高中課程改革中。一方面，高中課程改革對學校資源提出了更高的要求，如選修課、通用技術和實驗活動就需要學校擁有充足的教室、實驗室以及教學設備，因此資源不足是許多學校面臨的共同難題(劉然 等，2004)；另一方面，儘管高中課程改革已經付諸實施，但教育部與四個實驗省區直到目前為止有關高考改革的相關文件還很少，這很容易導致前線教師對改革產生後顧之憂。

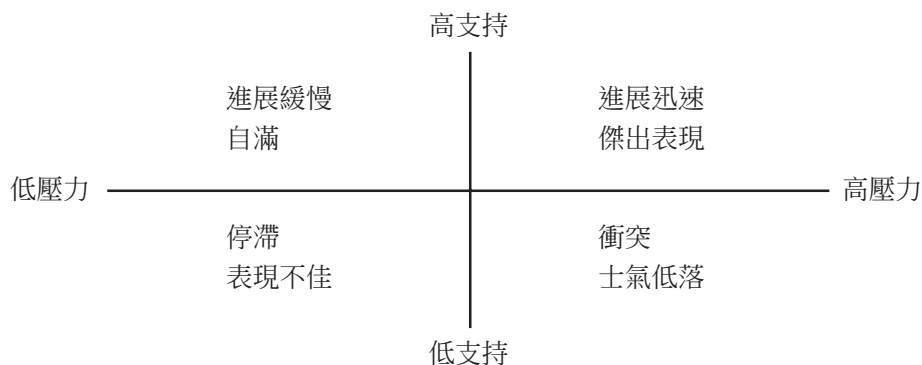


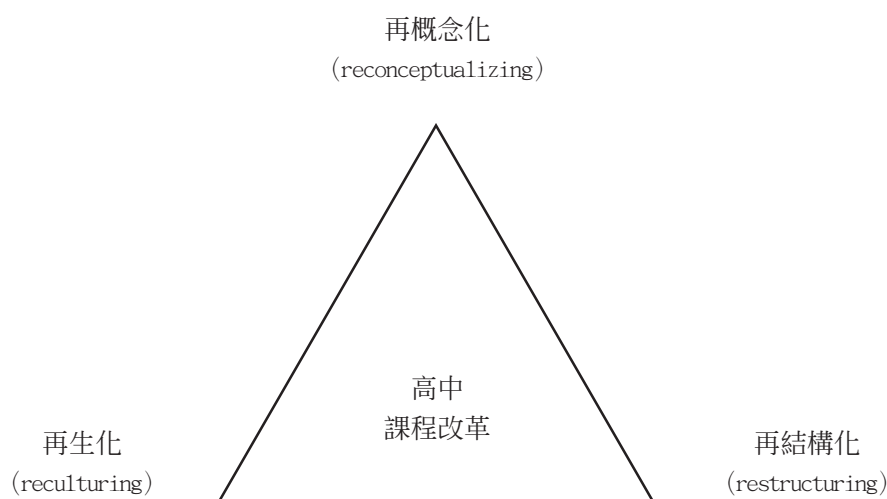
圖1. 課程改革中壓力與支持的互動關係(Barber & Phillips, 2000)

壓力與支持之間的互動關係推動或阻礙著課程改革的進程。如圖1所示，只有在高壓力和高支援的情況下，課程改革才會進展迅速，作為實施者的教師才能有傑出的表現。因此，保持壓力與支持之間的適當平衡就成為高中課程改革必須處理好的一個問題。

## 展望內地高中課程改革

如前所述，中國內地高中課程改革將會面對不少挑戰，在現階段估計改革的成敗也許是言之過早。要高

中課程改革成功地實施，我們認為要在下列三方面下功夫（歐用生，2000；陳伯璋，2001；李子建，2002；李子建、尹弘飈，2003，圖1）：



- 再概念化：教師與學生對課程要有擁有感 (ownership)，一方面教師調適必修科目的實施，另一方面建構校本的選修科目模塊。學生亦要主動地安排自己的學習計劃、自主地選擇「課程」。因此，師生變成真正的「課程」主人翁。由過往單純的應試教育逐漸重視學生的全人發展。
- 再結構化：隨著課程組織的模塊化，學校和課程管理亦需要作出相應的調整，例如學校在安排校本課程，除了要考慮學校的特色外，亦要考慮教師的專長工作的分配，以至學校內部的人事關係。中國高中課程改革也強調了地方的角色，因此地方教育行政部門承擔更大在協調實施過程、督導評估成果和培訓教師的責任。總的來說，改革帶來組織的轉變，強化了不同層次對課程領導的訴求，也要求不同單位、團體通過夥伴協作，對課程資源和實施條件提供有力的支援。
- 再生化：再概念化和再結構化對教師和學校文化的重塑也產生一定的要求，例如鍾啓泉 (2003，頁 424) 指出學校需要打破「分科主義」、「單

位主義」的束縛。隨著評估和教師的改革，教師之間需要由「單打獨鬥」變為「共同協作」。

此外，內地高中課程改革除了在上述幾方面作「範式」的轉變外，日後的發展路向仍需考慮下列兩方面的實務議題：

- (1) 中國高中教育階段除了普通高中外，也有大量的職業高中、中專和技校。目前高中課程改革只集中於普通高中，隨著中等職業高中開始出現收生困難的狀況，以及國際綜合高中的出現趨勢，日後普通高中教育與職業高中和中專等如何相互溝通和相互銜接是值得思考的課題（蔣鳴和，2002）。
- (2) 中國地域遼闊，地區之間發展差異甚大，城鄉的辦學條件亦有不少差距，高中課程改革如何在偏遠和落後（如西部地區）得到充分的落實，另高中課程改革如何避免製造社會不平等（如社會地位較低家庭的子女不能上高中）等議題，值得社會各界共同商討和解決問題。



## 參考文獻

- 中華人民共和國教育部（1998）。《面向 21 世紀教育振興行動計畫》。
- 中華人民共和國教育部（2003）。《普通高中課程改革方案（實驗）》。
- 李子建（2002）。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。
- 李子建、尹弘飈（2003）。〈後現代視野中的課程實施〉。《華東師大學報（教育科學版）》，21（1），21-33。
- 馬雲鵬、唐麗芳（2005）。〈新課程實施的現狀與對策〉。載《東北師範大學學報》，（5），124-129。
- 張德偉（2004）。〈略論後期中等教育的性質、地位、功能和作用——一個國際與比較教育的視野〉。《外國教育研究》，3，1-6。
- 教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》。香港：政府物流服務署。
- 郭萍（2003）。〈模塊及其課程價值〉。載朱慕菊主審、鍾啓泉、崔允潔、吳剛平主編《普通高中新課程方案導讀》（頁 449-450）。上海：華東師範大學出版社。
- 陳伯璋（2001）。《新世紀課程改革的省思與挑戰》。台北：師大書苑。
- 陳伯璋等（2003）。《實施十二年國民教育理論基礎及比較研究》。台灣：淡江大學高等教育研究中心。
- 程材（2004）。〈普通高中新課程實驗推進規劃〉。載《課程·教材·教法》，24（3），90。
- 劉然、餘慧娟、賴配根（2004）。〈普通高中課程改革的整體走向——訪教育部有關方面負責人〉。載《人民教育》，（11），26-29。
- 廣東省教育廳（2004）。〈廣東省普通高中新課程實驗實施意見〉。廣東省教育廳教研室編。《廣東省普通高中新課程——學科教學指導》（頁 1-25）。廣州：廣東教育出版社。
- 歐用生（2000）。《課程改革》。台灣：師大書苑。
- 蔣鳴和（2000）。〈21 世紀初葉我國普通高中教育發展思路探討〉。《教育發展研究》，1，13-17。
- 諸惠芳（2002）。〈國外高級中等教育結構及基本類型概論〉。《課程研究》。
- <http://zyk.chy-bjedu.com.cn/internet/pep/kechengjcyjjs/6guoji/66.htm>
- 蕭錫錡（1999）。〈綜合高中實驗課程規畫〉。《課程與教學季刊》，2（1），頁 1-14。
- 霍益萍（2002）。〈從精英到大眾：對中國高中教育歷史性轉折的思考〉。《教育發展研究》，9，40-42。
- 鍾啓泉、崔允潔、吳剛平（2003）。《普通高中新課程方案導讀》。上海：華東師範大學出版社。
- 鍾啓泉（2003）。〈尋求“課程文化”的再造〉。載朱慕菊主審、鍾啓泉、崔允潔、吳剛平主編《普通高中新課程方案導讀》（頁 422-425）。上海：華東師範大學出版社。
- Barber, M. & Phillips, V. (2000). The fusion of pressure and support. *Journal of Educational Change*, 1(3), 277-281.
- Carter, D. S. G. & Hacker, R. G. (1988). A study of the efficacy of a centre-periphery curriculum implementation strategy. *Journal of Curriculum Studies*, 20(6), 549-552.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1): 3-13.
- Fullan, M. & Earl, L. (2002). United Kingdom national literacy and numeracy strategies: large scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1): 1-5.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Grundy, S. (2002). Working inside the State: Reflections on large scale educational reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 55-62.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30-34.
- Reynolds, D. (2000). Can and should pedagogical change be mandated at times? *Journal of Educational Change*, 1(2), 193-198.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (ed.). *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan Pub. Co.
- Stringfield, S. (2002). Issues in conducting and studying large-scale educational reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 63-73.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1): 69-82.

附錄一：廣東省高中新課程方案

學習領域	科目	模塊		
		必修	選修I	選修II
語言與文學	語文	語文1、語文2、語文3 語文4、語文5	小說與戲劇、詩歌與散文、新聞與傳記、語言文字應用、文化論著研讀	學校按有關規定自主開發的課程
	外語 (以英語為例)	英語1、英語2、英語3 英語4、英語5 (六級、七級)	系列1，提高系列（英語6—8，提高系列，達八級目標） （英語6—11，可創造條件開，達九級目標）、 系列2，拓展系列（含語言知識與技能類、語言應用類、欣賞類）	
數學	數學	數學1、數學2、 數學3、 數學4、數學5	系列1（文科基礎）、系列2（理科基礎）、 系列3（文化系列）、系列4（應用系列）、 系列5（拓展系列）	
人文與社會	理想政治	經濟生活、政治生活、 文化生活、 生活與哲學	生活中的法律常識、公民道德與倫理常識、 科學社會主義常識、經濟學常識、 國家和國際組織常識、科學思維常識	
	歷史	歷史1、歷史2、歷史3	歷史上重大改革回眸、近代社會的民主思想與實踐、 20世紀的戰事與和平、中外歷史人物評說、 探索歷史的奧秘、世界文化遺產薈萃	
	地理	地理1、地理2、地理3	地理信息技術應用、自然災害與防治、 城鄉規劃與生活、地球與宇宙、海洋地理、旅遊地理	
科學	物理	物理1、物理2	系列1（側重於物理與社會）、 系列2（側重於物理與技術）、系列3（側重於基礎物理）	
	化學	化學1、化學2	化學與生活、化學與技術、化學反應原理、 有機化學基礎、物質結構與性質、實驗化學	
	生物	分子與細胞、遺傳與進化、 穩態與環境	生物技術實踐、生物科學與社會、現代生物技術專題	
技術	信息技術	信息技術基礎（所有模塊必開，限選4分以上）	算法與程序設計、多媒體技術應用、網絡技術應用、 數據管理技術、人工智能初步	
	通用技術	技術與設計1、 技術與設計2	電子控制技術、簡易機器人製作、現代農業技術、 家政與生活技術、汽車駕駛與保養、建築及其設計、 服裝及其設計	
藝術	藝術	（每個學生學習的項目和內容可以不同，但都應必修一定的學時） 藝術與生活系列（生活中的音樂、身邊的設計、身體表達的藝術，戲劇創編入門）、 藝術與情感系列（音樂的情感表現、視覺語言表達、舞蹈即興表演、戲劇表演基礎）、 藝術與文化系列（民族民間音樂、圖形的奧秘、舞蹈與服飾、中外戲劇欣賞）、 藝術與科學系列（音樂與科學、材料與造型藝術、樂舞與身心健康、影視特技）		
	音樂	音樂鑒賞、音樂與舞蹈、演奏、歌唱、創作、音樂與戲劇表演		
	美術	美術鑒賞、繪畫 雕塑、設計·工藝、書法 篆刻、現代媒體藝術等		
體育與健康	體育與健康	（每個學生學習的項目和內容可以不同，但都應必修一定的學時） 田徑運動、球類運動、體操類運動、民族民間體育、冰雪水上運動、新興運動、 健康教育專題		
綜合實踐活動	研究性學習	國家頒布相應的《指南》，學校根據《指南》和本地實際開設		
	社區服務			
	社會實踐			

## 教育目的與內地新課程改革談

### *On the goal of education and the new curricular reformation in mainland China*

吳繼霞

蘇州大學教育系

香港浸會大學訪問學者

#### 摘要

2005年9月新課程改革將在中國內地中小學全面啟動，標誌著內地的新課程改革準備工作目前已進入了關鍵期。但是，在試驗區具體的操作過程中，部分教學人員因忙於教與學的外在形式的變化，而疏忽了教育本身的目的現像也還是存在的。本文認為，科學地看待人的本性是理解新課程改革的邏輯前提；實施新課程改革要突出“以人為本”的教育理念。本文還認為，新課程改革已在中國內地產生了深遠的影響。但是，我們不可因新課程改革而忘記教育目的！

#### 關鍵字

教育目的、課程改革、人性、以人為本

#### Abstract

The new curricular reformation will be implemented at primary and secondary schools in mainland China in September 2005, marking the critical stage that the preparation work of the reformation has entered. However, during the trial process at some schools, the real goal of education has been ignored while people attach much emphasis to the changes in external patterns of teaching and learning. We hold that scientific viewing of human nature is the fundamental basis for the understanding of the curricular reformation. The implementation of the reform should give priority to the human-oriented conception of education. Furthermore, the new curricular reform has produced profound impact on the Mainland. However, we should not forget the primary goal of education in spite of new curricular reformation.

#### Keywords

goal of education, curricular reformation, human nature, human-oriented

## 引言

教育是為人的，而非人為教育的。聯合國科教文組織的報告《教育——財富蘊藏其中》（1996）指出，教育的任務是毫無例外地使所有人的創造才能和創造潛力都能結出豐富的果實，……這一目標比其他所有目標都重要。回顧我們過去的教育，由於教育理念與教育制度的影響，特別是對受教育者作為人的理解的偏頗，雖然從良好的動機出發，往往是把受教育者當作物對待，把人作為工具打造，受教者僅成為接受知識的容器。

試圖改變上述狀況的內地新課程改革，重視倡導全人的教育，即強調重視在學生的情感態度與價值觀、知識與技能以及過程與方法等方面的培養。《中國教育改革和發展綱要》（1993，（31））就提出，要更新教學內容，調整課程結構；《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》（1999）提出，試行國家課程、地方課程和學校課程。應當說，近10年來，國家為推進新課程改革作了許多努力，新課程改革的革新力度是極大的，各種高新教育的手段大量使用，師生雙邊互動的探討學習，生趣盎然活潑有序的課堂氣氛……種種的一切褪去了原先教學的僵化與死板。作為一次重大的改革，其實踐不可避免地存在一些問題。在具體的操作中，很多教育工作者憂心這次新課程改革有流於形式，甚至庸俗化的傾向。事實上，有的教師並不能正確認識新課程改革與教學改革的關係，未能在“教育的目的”這一制高點上認識新課程改革的意義。

在討論內地新課程改革時，本文重提“教育的目的”之意，與筆者身處香港的的教育語境有關。香港特區政府正在推行“三三四”學制，教育界人士也在熱切地關注和投入以“高中學制與課程改革”為主題的討論。筆者在香港浸會大學做訪問學者的九個月時間裏，參觀和訪問了不少學校。就筆者對大陸基礎教育的瞭解，香港在教育理念、方法等方面是非常領先和超前的。同時我也注意到，香港市民在討論推行“三三四”學制的利弊得失的聲音中，少了一些對課程改革核心問題的關注<sup>1</sup>。因此，本論文在分析內地

課程改革已經暴露出的問題時，亦希望通過本文對香港特區將要實施的“高中學制與課程改革”做一個友好的提醒。

## 新課程改革是什麼

新中國成立後，內地已經歷過七次教育的改革：1950年、1952年、1956年、1963年、1978年、1986年和1992年。而這次改革是第八次改革，是涉及面最廣、改革力度最大的一次“新一輪基礎教育課程改革”，也稱新課程改革。新課程改革將實現我國中小學課程從學科本位、知識本位向關注每一個學生發展的歷史性轉變。新課程改革的正式啓動是在1996—1997年調研的基礎上，1999年國家課程改革工作組成立，2001年6月教育部發佈（教基〔2001〕17號）《基礎教育課程改革綱要》（試行）為標誌的。新的課程體系涵蓋幼兒教育、義務教育和普通高中教育。2001年秋，全國38個國家級實驗區實驗、涉及27個省；2002年秋至2004年，各省市全面實驗；2003年3月教育部印發了《普通高中課程方案（實驗）》和語文等十五個學科課程標準（實驗）。2005年秋，新課程改革將在內地全面推廣。

概括地說，新課程改革的根本任務是：全面貫徹黨和政府的教育方針，調整和改革基礎教育的課程體系、結構、內容，構建符合素質教育要求的新的基礎教育課程體系。新課程改革提出了六大具體目標（《基礎教育課程改革綱要》（試行），2001，2）：

- （1）改變課程過於注重知識傳授的傾向，強調形成積極主動的學習態度，使獲得知識與技能的過程成為學會學習和形成正確價值觀的過程。
- （2）改變課程結構過於強調學科本位、門類過多和缺乏整合的現狀，使課程結構具有均衡性、綜合性和選擇性。
- （3）改變課程內容繁、難、窄、舊和偏重書本知識的現狀，加強課程內容與學生生活以及現代社會科技發展的聯繫，關注學生的學習興趣和經驗，精選包括資訊技術在內的終身學習必備的基礎知識和技能。
- （4）改變過於強調接受學習、死記硬背、機械訓練的現狀，倡導學生主動參與、樂於探究、勤於動手，培養學生搜



集和處理資訊的能力、獲取新知識的能力、分析和解決問題的能力，以及交流與合作的能力。(5) 改變過分強調評價的甄別與選拔的功能，發揮評價促進學生發展，教師提高和改進教學實踐的功能。(6) 改變課程管理過於集中的狀況，實行國家、地方、學校三級課程管理，增強課程對地方、學校及學生的適應性。這六大具體目標構成了新一輪基礎教育課程改革的總體框架，體現了課程改革是一項複雜而細緻的系統工程。為了保證上述培養目標的實現，從事基礎教育的實踐工作者必須具備新課程改革的新的教育觀念，在如何看待學生、學習、知識、發展、課程等方面，都有著重大的轉變。

新課程改革要求根據新課程的培養目標對現行課程結構進行調整，調整的主要任務和方向是優化課程結構。《基礎教育課程改革綱要》(試行) 第二部分對新課程結構的主要內容做了明確的闡述。(1) 整體設置九年一貫的義務教育課程。小學階段以綜合課程為主。小學低年級開設品德與生活、語文、數學、體育、藝術(或音樂、美術)等課程；小學中高年級開設品德與社會、語文、數學、科學、外語、綜合實踐活動、體育、藝術(或音樂、美術)等課程。初中階段設置分科與綜合相結合的課程，主要包括思想品德、語文、數學、外語、科學(或物理、化學、生物)、歷史與社會(或歷史、地理)、體育與健康、藝術(或音樂、美術)以及綜合實踐活動。新課程積極倡導各地選擇綜合課程。學校應努力創造條件開設選修課程。在義務教育階段的語文、藝術、美術課中要加強寫字教學。(2) 高中以分科課程為主。為使學生在普遍達到基本要求的前提下實現有個性的發展，課程標準應有不同水平的要求，在開設必修課程的同時，設置豐富多彩的選修課程，開設技術類課程。積極試行學分制管理。(3) 從小學至高中設置綜合實踐活動並作為必修課程，其內容主要包括：資訊技術教育、研究性學習、社區服務與社會實踐以及勞動與技術教育。強調學生通過實踐，增強探究和創新意識，學習科學研究的方法，發展綜合運用知識的能力。增進學校與社會的密切聯繫，培養學生的社會責任感。在課程的實施過程中，加強資訊技術教育，培養學生利用資訊技術的意

識和能力。瞭解必要的通用技術和職業分工，具有初步技術能力。(4) 農村中學課程要為當地社會經濟發展服務，在達到國家課程基本要求的同時，可根據現代農業發展和農村產業結構的調整因地制宜地設置符合當地需要的課程，深化“農科教相結合”和“三教統籌”等項改革，試行通過“綠色證書”教育及其它技術培訓獲得“雙證”的做法。城市普通中學也要逐步開設職業技術課程等等。

## 理解新課程改革的邏輯前提：科學地看待人的本性

從教育目的的定義看，儘管具有眾所周知的“多樣性”(Brezinka, W., 譯布列欽卡, 2001)，但是其主要內涵應該是使人成為人，使人過有意義的生活。李澤厚在他的《走我自己的路》中談到，教育是要塑造健全的人性。聯合國教科文組織在《學會生存—教育世界的今天和明天》(1996)的報告中鮮明地指出，教育的目的在於使人成為他自己，“變成他自己”，而這個教育的目的，就它同就業和經濟發展的關係而言，不應該培養青年人和成年人從事一種特定的，終身不變的職業，而應培養他們有能力在各種專業中盡可能多地流動並永遠刺激他們自我學習和培養自己的欲望。課程(curriculum)是按照一定的教育目的，在教育者有計劃、有組織的指導下，受教育者與教育情境相互作用而獲得的有益於身心發展的全部教育內容(鍾啓泉等, 2004, 第5頁)。課程改革是一項系統工程，它包括界定目標、制定計劃、設計條件、組織評價等各個方面；課程改革是有計劃、有目的的，不是盲目、隨意的，它需要遵循教育科學的規律，進行科學的規劃、實驗等研究工作；課程改革不是課程內容的增刪，而是產生質的飛躍，形成具有新理論的新課程(鍾啓泉等, 2004, 第167頁)。教育從根本上來說是“人”學，尊重人、培育人、發展人，所謂“以人為本”的教育理念就是要將教育落實到尊重人、培育人和發展人這些方面。進行新課程改革是為了更好地實現教育的目的，使人成為人。那麼，究竟什麼是我們理解的“人”，也就是，什麼是人的本性？

人性問題探討一直是個熱門的話題，撇開古今中外思想家們關於人性問題探討的歷程不談。站在人類今天的思維高度看，人性問題即人的本性問題，亦即人區別於其他事物的質的規定性問題。我們可以從三個層面把握。第一，帶有社會文化色彩的人的自然屬性。自然屬性是全部人性存在和發展的物質前提，亦即人的生物性。它是指人首先是由人類基因組、人體和人腦構成的生物意義上的人。人具有與動物共同的食欲、性欲和自我防衛的本能，但實現這些本能的方式卻加入了社會和文化因素。第二，人的社會屬性。人的社會屬性是指人在生活實踐中從他們所依存的社會關係和社會環境中獲得的特性，包括人的社會角色及其一切交往關係的行為實踐，以及按一定的文化背景、價值觀念、道德規範等處理人的生物學本能的一系列規則。亦即人的社會性表現為人類共生關係中的相互依存性、人際關係中物質、精神方面的社會交往性、社會生活中的道德性、生產活動中的自覺勞動及勞動的合作性。第三，人的精神屬性。嚴格地說，它是社會屬性的一部分。由於人類具有精神生活、人類是宇宙中惟一具有思維能力的動物、人類建立了精神文明等。因此，人性突出表現為人的精神的豐富性。而且，具有自我意識是人類區別於他物、提升自我的人性的主要規定。所以也可以把人的精神屬性當做人性的的一個層面。人性是豐富的、複雜的、動態的和立體的。在複雜的人性結構中，人的自然屬性制約著人的社會活動的時間和空間，制約著人的社會屬性的相對邊界，只有它和社會性的結合才能稱之為人性。人的精神屬性也不是與生俱來的，它是社會化的產物，有一個社會化的過程。人的自然屬性和精神屬性相對於真正意義上的人來說，只是一種潛在的、有待塑造的可能性存在；社會性則是人性完善進步的依據和條件（張澍軍，2002）。

人性是存在弱點的，人性是有待發展和完善的。恩格斯在《反杜林論》（1979版）中說，人來源於動物界，這一事實已證明人不能擺脫獸性，所以問題在於擺脫多些或少些，在於獸性或人性程度上的差異。強調這一點，其意義在於為人性的產生和發展找到了其進化的源頭。人性的弱點或者如恩格斯所說的獸性，

是指人性中對於人自身而言具有否定性的質的方面，是人的精神狀態中落後的、消極的東西，是人性的不成熟、不完善的表現。也就是，人的“本我”狀態。揭示人性的弱點，揭露人性的醜陋，目的在於引起療治的注意和尋求醫治的良方。正如張岱年先生所說，自來論性者（性指人的本性——引者注）並非專為研究性而研究性，而是為討論修養、教育、政治，不得不討論性（轉引自張澍軍 郭鳳志，2002）。就是說，科學地看待人性是教育的基礎，也是理解新課程改革的邏輯前提。

## 實施新課程改革：要突出“以人為本”的教育理念

盧梭認為，人性的首要法則就是維護自身的生存，人性的首要關懷就是對於自身的關懷。我們要把握教育規律，促進學生身心的健康發展，使每一位學生都有享受健康、快樂教育的權利。新課程關注的是生長、成長中的人的整個生命。它是從學科本位、知識本位向關注每一個學生發展的歷史性轉變，它既轉變了傳統的知識生產的方式，又轉變了教育關懷人的方式。對於新課程改革的這一深層意義，現在似乎還缺少足夠的認識。如果我們不能在這樣的高度認識新課程改革，這一改革就有可能流於形式或者最終流產。

新課程改革要用“人”的方式去理解人，對待人，關懷人，特別是關懷人的精神生活、精神生命的發展。要把社會所要求的具有全面素質的“人”放在一切教育活動的中心，按照社會的要求和教育自身的規律，做到在促進人的個體化基礎上的社會化，最終也就是把培養具有社會所要求的品德又具有個體個性的社會成員作為指導教育實踐的理念。由於傳授知識的體制化和意識形態化，教育過多強調了對教育物件的統一要求，排斥受教育者自主全面發展的需要。這不符合人的本性，它與當前的時代精神格格不入，與新課程改革的思想是相違背的，甚至與我們教育傳統中的“因材施教”也相去甚遠。新課程改革的一切手段和模式只是工具，換言之，工具是為了新課程改革，工具本身不是目的和追求。很多人以為教師用了

多媒體，學生有了小組討論，這便達到了新課改的要求。這種理解是極其膚淺的，新課程改革為了改革傳統教育的一些弊端而採用的一些方式與方法成了終極目標，在這種理解下，人不是作為駕馭工具的創造者，而成了工具的奴隸。長久以來，我們的教育把學生當作機器，在“實用理性”價值觀的支配下，學生成為升學的機器，變為分數的奴隸，而對他們精神上的欲求關注得太少，教師的教學習慣於知識點的灌輸而忽視了對人的情感、態度和能力的關注等，違背了我們的教育的目的。

教育的宗旨始終是以人為出發點，以人為歸宿點，以人貫穿於教育始終。針對傳統教育觀指導下的忽視人的發展的教育，新課程改革就是要體現和突出“以人為本”的理念：

第一、以人為本就是以人為中心，突出人的發展。一切教育都必須以人為本，這是現代教育的基本價值。人是教育的中心，也是教育的目的；人是教育的出發點，也是教育的歸宿；人是教育的基礎，也是教育的根本。第二、以人為本就是要把教育和人的幸福、自由、尊嚴、終極價值聯繫起來，使教育真正成為人的教育而不是機器的教育。以現代人的視野培養現代人，以全面發展的視野培養全面發展的人。第三、以人為本要求教育要充分體現人文關懷和情感。無論多麼先進的教育手段都不能否定面對面的教育工作，無論現代傳媒多麼發達都不能代替人與人之間的溝通和交流，無論各項制度多麼完善，也都不能忽視人文關懷的巨大作用。強調情感作用，即溝通、傳遞、感染、分享作用，強化、放大動力作用，激勵長效的支撐作用，這使得情感不僅成為生命需要最重要的標誌，而且只有當情感本身得到發展提升，人的思想品質、精神成長才有最基本的保證(田建國，2004)。

## 新課程改革已經產生的影響

儘管在新課程改革的試驗過程中還有許多不盡如人意的地方，才引發作者重提“教育目的”而提出：科學地看待人的本性和突出“以人為本”的教育理念等問題。但是，我們還是不得不承認這樣一個事實，那就

是新課程改革已經對我國基礎教育及高中教育產生了深遠的影響。

### （一）教師的教育觀念正在發生變化，專業化水平正在提高

在這次自上而下的新課程改革的進程中，各教育部門和學校不管是主動的參與還是被動地執行。他們在教育觀念上的變化，尤其是教師的教育觀念正在發生變化和專業化水平正在提高是有目共睹的。

教師是新課程的直接實施者，教師的教育觀念和專業化水平直接影響著新課程的實施質量。自試行實施新課程以來，各地的教師培訓在規模上、投入上、組織上、方式上積累了經驗、形成了特色、取得了實效。比如，青島市教育局（黃偉傑，2004）提出了“一個堅持、兩個結合、三個確保、四個到位”的培訓工作思路。“一個堅持”，即堅持“先培訓，後上崗，不培訓，不上崗”的原則，讓所有參加實驗的人員待培訓合格後持證上崗。“兩個結合”，即理論與實踐相結合，培訓與科研、教研相結合。“三個確保”，即首先確保培訓的全員性和連續性，確保培訓的時間要求，無論是教育行政領導、教研員和實驗教師都必須達到所規定的集中培訓課時數。三是確保培訓的實效性，通過檢查、督促、考核、評估、過程指導、經驗交流等多種方式，保證培訓活動不搞形式，不走過場，切實起到培訓應有的作用。“四個到位”，即思想認識到位、組織管理到位、跟蹤指導到位、及檢查評估到位。教師通過參與培訓，教育觀念和專業化水平得以更新和提高。教師對知識的理解發生了變化，知識不再是靜態的，而是主動建構的過程；學生是自主的學習者；教學是對話與知識的建構活動，傳授給學生知識不再是教學的唯一目標等。新課程試行實施後，教師作為研究者的理念正在逐步得以樹立，正由“教”轉向“導”。

### （二）教師教學行為和學生學習方式正在轉變

新課程試行實施前，教師往往把自己置於“獨尊”的位置，70%教師教學方式是以“講授”為主，向學生“灌”知識，致使“教與學”“學與做”相分離。與此相伴的，就是教師對學生學習方式的忽視。比如，學



生與學生之間的相互作用通常被教師看來是無關緊要的或是消極的因素。合作學習的代表人物約翰遜等(Johnson, D.W., Johnson, R.J., & Hulubec, E.J., 1990)曾發表過精闢的論述：實際上，教師的一切課堂行為，都是發生在學生——同伴群體關係的環境之中的。在課堂上，學生之間的關係比任何其他因素對學生學習的成績、社會化和發展的影響都更強有力。但課堂上同伴相互作用的重要性往往被忽視。學生之間的關係是兒童健康的認知發展和社會化所必須具備的條件。事實上，與同伴的社會相互作用是兒童身心發展和社會化賴以實現的基本關係。

新課程試行實施後，師生平等對話，自主、合作、探究成為了課堂教學的主旋律。新課程改革改變了廣大教師的教學方式，也改變了學生的學習方式。教師的教學設計不再僅僅關注如何教，而是更加關注學生如何學，自主、合作、探究的教學理念滲入到課堂教學的各個環節。教師的教學不僅關注知識的傳授和技能的掌握，而且關注學生的情感、態度與價值〔黃偉傑，2004〕。教師教學方式的變化還表現為：教師更傾向於自主選擇教學方法。教師教學方式的改變給教學帶來了兩個明顯的結果（呂世虎，宋曉平，2002）：第一，師生互動多，學生活動機會多；第二，教師與學生、學生與學生之間的交流得到改善。新課程改革也調動起了學生的學的積極性，自主學習、合作學習成為了學生學習生活的主要部分，在自主的學習中，學生的個性得到了張揚，綜合能力得到了提高。

### （三）校本課程開發、綜合實踐活動課的實施和評價體系的構建

新課程試行實施後，三級課程管理，喚醒了學校的課程自主意識，校本課程開發成為許多教師的自覺行為，許多學校的校本課程開發形成了序列，突出了特色。此外，“校本培訓”“校本教研”因為貼近學校的實際、切合教師的需要，有利於解決課改中的實際問題，因而成為了廣大教師反思教學、分享經驗的最好形式。

有些學校將傳統德育活動規範成綜合實踐活動課（劉敬熹，2004）。如傳統的春遊活動，他們開發成“走進大自然親進大自然”綜合實踐活動課，該課分

為準備階段、實施階段、展示階段、總結階段四個階段。準備階段主要是制定計劃、學生分組、問題假設；實施階段主要是查找資料、觀察活動、體驗過程；展示階段主要是印證方案、具體春遊；總結階段主要是學生撰寫報告、互相交流等等。傳統電腦課和勞技課發展成綜合實踐活動課，嚴格保證課時，努力做到與其他學科的整合。

有研究表明（馮梅，2004）：當教師處於高利害的評價中，他們會感到無所適從，會被動地為了迎合評價而改變教學策略，即使他們認為這樣做是沒有價值的。因此，建構科學、合理具有操作性的教師評價體系和方法就顯得非常必要和重要。傳統的教師評價常常演化成機械的、毫無意義的活動，許多教師以一種害怕、懷疑和敵意的目光看待教師評價（See Danielson, C. & McGreal, T. L., 2000.3-6.）。這其中的原因固然很多，但是，教師評價的現代主義取向所導致的評價主客體的分離、評價的工具人假設以及量化的評價方法是其根本原因（張曉峰，2004）。為此，在教師評價的實踐方面，有些地方制定了《教師發展性多元評價方案》（劉敬熹，2004），其內容包含：評價目的、評價內容和評價方法等。評價目的是促進教師職業道德的不斷提升和發展，促進教師教學行為的轉變，促進教師教學行為的反思，引導教師主動適應現代教育發展的需要，促進教師不斷提高自己的專業技能、專業水平和人文素養的提高。評價在內容上從“師德修養、專業能力、教學水平、教研成果、人文素養、合格能力”等方面對教師的發展有比較具體的要求。評價方法有“自我評價、學生評價、家長評價、同行評價、專家評價”。評價時注重教師的自我管理和過程管理，強調教師對自己教育教學行為的反思。在學生評價方面，有的學校採用的是《學生評價檔案》，以記錄學生成長過程為評價的突破口，形成了注重學生發展的多元化評價機制。學生評價注重對學生學習和發展過程的評價；重視評價內容的多樣性；注重評價主體的多元化。新課程改革以來，大多數學校改變了單純由教師評價學生的狀態，鼓勵學生本人、同學、家長等參與到評價中；注重通過評價培養學生的探究、創新和實踐能力；注重發揮評價的激勵功能等。



## 總結

新課程改革已在中國內地中小學校中如火如荼地展開了試驗，產生的影響也是深遠的。2005年9月新課程改革將在全國啟動，標誌著內地的新課程改革準備工作目前已進入了關鍵期。關鍵期的課程改革工作困難會更多，問題會更多，需要立足教育的目的，應對和解決各種困難和問題。筆者認為：第一、在教育觀念的變革中，需要突出變革基礎教育的理念，基礎教育的理念是制約中小學教學改革的“深層意識”，內地在教育觀念上的矛盾衝突和由此產生的觀念上的障礙，在根本上是基礎教育理念的困擾。基礎教育何為這一問題解決了，轉變師生關於教與學的觀念也就順其自然，而且會帶來整個教育制度的變革。第二、需要構建實施新課程改革的學校制度。如果不能在宏觀上、整體上進行佈局形成學校制度，新課程改革就會

流於形式。校長及行政人員如何“政校”分開，他們作為組織者如何優化配置和開發教學資源；在實施新課程改革以後，如何形成新的評價制度；作為新課程改革的核心環節之一，教材的改革如何進行等等，這些都需要在實踐中統籌考慮和形成制度的。第三、在知識的生產與傳播方式逐步改革以後，教師需要重構教育的人文背景，重構學科專業的知識背景。這一新的教學相長過程也極具挑戰性。科學地看待教師的人性，教師是人，就有自己的限制。關鍵是新課程改革中如何讓教師看到自己的有限，看到自己的可能，使他真正能夠實現專業的成長。第四、應當以新課程改革為契機，尋找培養和發揮學生創造才能和創造潛力的著力點，以此推動學生的全面發展。凡此種種。但是，有一點我們始終不能忘記：我們不可因新課程改革而忘記教育目的！

## 註釋

- <sup>1</sup> 在筆者旁聽的一次Seminar in Education的課程中，一位學員(小學老師)的Project Presentation，大意是“行為治療對改善低年級小學生課室違規行為的成效研究”引起了筆者的注意。研究中根據研究員(教師)觀察把有課室違規行為的學生分成了“獎賞組”和“懲罰組”進行研究。其中“懲罰組”運用的負增強物是“懲罰卡”——累積蓋印作懲罰的憑據。研究員每5分鐘介入一次，若發現學生有違規行為的出現，就立即在懲罰卡上蓋上印章，累積滿十個印章就須于休息時罰站，累積滿二十個印章就須于午膳時清潔班房、執拾垃圾。也就是說，這個最嚴厲的懲罰物是“午膳時清潔班房、執拾垃圾”。從研究者的報告看，似乎這個懲罰組的試驗結果最有效。在課堂上筆者就此懲罰物的使用提出了疑問，但是從課堂學員(大部分都是中小學老師)的傾向性看，他們還是很認同此學員的做法的。筆者承認，香港的不少人士已從家務勞動中解放出來，因為有“菲傭”大軍的存在。但是，從長遠看這樣的懲罰會有什麼後果呢？香港的教育是全人教育，這個全人教育又是什麼？筆者覺得這裏還是存在一個對教育目的的理解和把握問題。

## 參考書目

- 布列欽卡（2001）。《教育科學的基本概念：分析批判和建議》。上海教育出版社。對“教育目的”概念的多樣性，作者在本書第二章第一節進行了分析。
- 田建國（2004）。〈樹立以人為本的德育新理念〉。《大眾日報》6.15。
- 呂世虎，宋曉平（2002）。〈新課程實施帶來的變化〉。《課程·教材·教法》第8期。
- 恩格斯。〈反杜林論〉。載《馬克思恩格斯全集》（1979）第2卷，人民出版社，第94頁。
- 張澍軍（2002）。《德育哲學引論》。人民出版社。
- 張澍軍、郭鳳志（2002）。〈人性的弱點及其社會矯治〉。《中國教育報》4月3日第3版。
- 張曉峰（2004）。〈對現行教師評價三個基本問題的批判：後現代主義視角〉。《教育理論與實踐》第10期。
- 教育部重要教育文獻（1993）。《中國教育改革與發展綱要》。<http://www.moe.edu.cn/wenxian/03.htm>
- 教育部重要教育文獻（1999）。《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》。  
<http://www.moe.edu.cn/wenxian/07.htm>
- 教育部教育政策與文件基礎教育課程改革（2001）。《基礎教育課程改革綱要》（試行）。  
<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info732.htm>
- 教育部教育政策與文件基礎教育課程改革（2003）。《普通高中課程方案（實驗）》和語文等十五個學科課程標準（實驗）。<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info737.htm>
- 馮梅（2004）。〈模糊綜合評價模型在教師評價中的應用〉，《數學的實踐與認識》第11期。
- 黃偉傑（2004）。〈基礎教育課程改革咨文〉。〔文章來自：青島市教育科研網：  
[http://www.qdedu.gov.cn/jiaoks/admin/admin\\_files.asp?id=153](http://www.qdedu.gov.cn/jiaoks/admin/admin_files.asp?id=153)〕。
- 劉敬熹（2004）。〈堅定不移地走課改興校之路〉。[http://210.5.135.173/www/kgxf/Article\\_Show.asp?ArticleID=19](http://210.5.135.173/www/kgxf/Article_Show.asp?ArticleID=19)
- 聯合國教科文組織（1996）。《教育——財富蘊藏其中》。教育科學出版社，第6頁。
- 聯合國教科文組織（1996）。《學會生存——教育世界的今天和明天》。教育科學出版社。
- 鍾啓泉等（2004）。《課程與教學概論》。華東師範大學出版社。
- Johnson, D. W., Johnson, R. J., & Hulubec, E. J. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, p.5.
- See Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000.3-6). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice [M]*. Princeton, New Jersey: ETS.

# ***Globalization and sustainability of the community college in the Asia-Pacific region: the case of Hong Kong and the Chinese mainland***

## **全球化與持續發展中的亞太地區社區學院：中國大陸與香港的個案**

**YUNG Man-sing**

*Chief Editor of Hong Kong Teachers' Centre Journal*

**Gerard POSTIGLIONE**

*The University of Hong Kong*

### **Abstract**

This paper explores the effect of globalization on the community college in China's two systems - Hong Kong and the mainland, and the extent to which globalization was resisted in the implementation of the American community college model. It also assesses the future prospects of the community colleges in these two regions, especially in terms of the values of democracy and equality that helped sustain it in the United States.

### **Keywords**

higher education, community college, globalization, China education, associate degree, education policy

### **摘要**

本文旨在探討在全球化的影響下，中國兩個不同制度的地區，即大陸與香港在實踐以美式社區學院為楷模的概況。同時亦評估這些社區學院在兩地區的未來發展，特別是對民主價值及平等理念等，而這些觀念向來都是美國社區學院所珍視的辦學理念。

### **關鍵詞**

高等教育，社區學院，全球化，中國教育，副學士，教育政策

## Introduction

As economic globalization - the rapid expansion and integration of global networks of trade, finance, and commerce, has overwhelmed the nation state, there have been far reaching implications for a whole range of political, social, and cultural activities affecting the lives of most people on the planet (Feathermore, 1990). Actual and perceived globalization has given rise to a number of new cultural models for the nation state to emulate and there is a whole range of international consultants and associations that take these models forward on a global scale (Meyer, 2001). These world cultural models usually espouse such universal values as the individual, community, equity and justice, and link with social movements for the environment, human rights, poverty reduction, and educational opportunity. The models have propelled the nation state, including those of developing countries, to measure their degree of modernization on the basis of international standards. Moreover, this form of global participation provides the nation state with a great deal of legitimacy. One of the main areas has been in education. As basic education becomes popularised around the globe and globalization transforms many places into knowledge economies, the pressure to expand upper secondary and tertiary education, at low cost, increases. It is in this context that community colleges (CCs) have become an attractive option.

For a number of reasons, CCs are becoming increasingly commercialised and globalized. They provide a new dimension for standardization that link it with the United States, as well as being a new model for dealing with the changes in the economy and the demand for higher education. CCs provide multinational companies, especially those from the USA, a familiar standard upon which they can base the educational qualifications for their worker recruitment. Moreover, CCs suit their business planning

strategies in developing countries, which aim to replicate the conditions during their take-off stage in the USA market several decades ago, when CCs provided skilled workers through terminal vocational programs. CCs also interlock with the rest of the educational system, which conforms to the USA 6+3+3 system. Finally, for the new cultural modelers, CCs provide support for the global principles of economic equality and opportunity - something which provides stability for the economy, and legitimacy for the nation state.

Nevertheless, the integration of CC models exported as a result of globalization, whether from the USA or elsewhere, is a complex process. CCs have to find ways to situate themselves within the unique historical, socio-cultural and national value context of the receiving economy. That is the problem of this paper. This paper is divided into the following sections: (1) Identifying the characteristics of the American community college; (2) Describing the characteristics of its exportation to China's two systems; (3) Comparing the policies that aim to adapt CCs to the Hong Kong and mainland contexts; (4) Discussing the long term sustainability of CCs in Hong Kong and China.

### *The Origin of the Community College: The United States of America*

CCs are an American invention. The first one was established in the state of Illinois in 1901, however, it was not until after the Second World War that they spread rapidly across North America. They were considered as the pioneer and one of the major stakeholders of the current mass higher education system in the U.S. (Kerr, 1997; McLaughlin, 2001). In 2001, there are more than 1,130 CCs (970 public and 160 private) in the United States. If the count includes the branches of these colleges, there are more than 1,600 in total (Shaw and London,

2001; Yung, 2002a).

CCs and universities play different but complementary roles in the U.S.A. higher education system. CCs are recognised as important higher education institutions. One of their most distinguishing characteristics is a credit transfer system and articulation with universities. Thus, they not only provide vocationally oriented terminal courses, but also liberal education and foundation courses for undergraduates as a through-train to university after graduation from the community college. As such, students often begin their undergraduates program in CCs before transferring to universities for final completion of their degree programme. Underlying this unique characteristic of CCs has been the belief that CCs are engines of democracy - permitting the participation of all secondary school graduates at the community level, and equality - being "open" to all members of the community, regardless of age, income, gender, race or ethnicity.

The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998:22) remarked that most students in the United States often attended more than one higher education institution before deciding on a most desirable programme to pursue. The merits of CCs are much due to its lower tuition fees relative to universities and the flexible credit accumulation and transfer mechanism. It thus contributes to the successful development of mass higher education in the United States of America (Dougherty, 1994; McLaughlin, 2001; Altbach, 2002; 2002a; Yung, 2002a).

One of the most significant changes that has occurred recently for CCs is the effort to recruit more international students. In fact, the proportion of international students has greatly increased. This has made some argue that CCs are becoming less community oriented. In fact, the word community has been dropped by many of these

colleges, and many have aspirations to become four-year colleges and universities. Among the other characteristics that have been attributed to the American community college are the following:

- Two year post-secondary institutions;
- Terminal programs leading to an associates degree
- Generally district administered;
- Serving the needs of the local community;
- Cooperating with local business and industry;
- Open admission for secondary school graduates;
- Providing educational opportunities to disadvantaged groups;
- Offering a credit unit system and articulation with four year colleges;
- Having vocational-technical as well as general education;
- Being attractive to commuter students;
- Relying increasingly on distance education through information technology;
- Providing part-time as well as full-time courses;
- Offering credit and non-credit courses;
- Catering to adults as well as new secondary school graduates;
- Disposed to be state or privately run; and,
- Usually charging fees that are less than those at four year universities (ACAA, 2000).

After their growth and development in the United States, the community college and/or its signature degree - the Associate degree, appeared in many other parts of the world in one form or another, including Brazil, Canada, China (Hong Kong, mainland, and Taiwan), Mexico, South Africa, and Vietnam. This paper will examine the cases of Hong Kong and the Chinese mainland.

### ***Transplantation: The Chinese mainland***

China's interest in CCs spans several decades. The starting point was initial community college cooperation between China and the U.S.A. dates back almost 20 years, when the World Bank supported a program of learning about American CCs. Sustained development began at the turn of the century, when the Ford Foundation supported the development of community college models in several parts of the country. In 2001, Madame Chen Zhili, the Minister of Education, announced that the establishment of CCs should be encouraged across China in district level cities, and that the transfer of community college graduates to university degree programs should be a future option. Similar to a number of developing countries, China has come to adapt the community college model to suit its particular development needs. Groups like the United States-China Education Foundation facilitated the introduction of community college model by providing information, expertise, internships and study tours.

### **The New CCs on the Chinese mainland**

CCs can now be found at the district level in large cities like Beijing and Shanghai, provincial level cities like Taiyuan, prefectural cities like Nakchu, and county level cities like Shaoxing. In Shanghai, for example, the Luwan Community College has been established under the Shanghai Normal University (where there is also a research centre on China's Community College Development). Other districts in Shanghai have adapted their workers' colleges, broadcasting universities, other adult education and junior colleges to community college models. These include districts such as Jin Shan, Cheng Ning, Nan Shi, and Jie Bie and Jin An. In Beijing, there are also a number of CCs established in different districts, including Xicheng, and Shijin Shan. The Beijing United Teacher University has established a community college

sector and a district in China, the Chao Yang district, and has also established the Chaoyang Community College. Despite financial difficulties in the early development stage (they are mostly supported by resources gleaned from local communities), these institutions have become a popular adult learning place for those who are eager to pursue lifelong learning (McMurtrie, 2001; Tao, 2001).

### **Community College Characteristics on the mainland**

Among the emerging features of the community college in China are the following:

- Origins in many other types of institutions, including workers colleges, teachers colleges, adult training institutions, as well as polytechnics formerly connected to ministries;
- District based in eastern regions of China, usually large cities;
- Mostly public, with a few private colleges;
- Non-degree;
- Both diploma and non-diploma programs;
- 2 years or 3 years in length;
- short and long term courses;
- for adults and secondary school graduates;
- mostly vocationally oriented courses;
- variable fees ;
- lacking associate degree or transfer function;
- drawing from adult population, (unemployed from state owned enterprises) and also young secondary school graduates;
- multi-purpose;
- having cooperative programs with other colleges and universities;
- provides training for the floating population and newly unemployed of state owned enterprises;



- funding from a variety of sources, including public and private funds;
- connected to local businesses;
- community driven.

### **Factors working in favour of community college development on the mainland**

Several factors contribute to the recent increase in demand for CCs in China, and make them a viable alternative for China's development needs. New options are needed for the increasing number of secondary school graduates, who constitute about half of the age group nationally and close to 70 percent in Beijing and Shanghai. Of those who apply to regular institutions of higher education (including degree and sub-degree programs), only half get admitted. For those who do not get admitted, the CCs could provide an affordable alternative.

Although places in higher education have been expanding at a rapid rate (from 4 percent of the age group in 1994 to 15 percent in 2005), it is difficult to provide quality four-year degrees to keep pace with the demand. By focussing on the first two years of higher education, CCs have a better chance of ensuring a quality program of study.

The growth of market forces in China's rapidly expanding economy is creating the need for tertiary educational institutions that can produce skilled technicians to support technological and industrial development. The current three-year specialized colleges were wed to the planned economy and have been slow to make the transition to the new market economy. CCs are noted for their flexibility in adapting to changing economic conditions. As the industrial sector grows, there is increasing demand for a number of sub-specialism and technical programs to complement the university programs.

In fact, almost half of the total enrolments of

institutions of higher learning in China are students in the program of 2 or 3-year length. Yet, the employment rate for undergraduates right after graduation is far better than that for 2 or 3-year length programs, which are slower in adapting to market demands than CCs.

Due to swift economic change, many students leave post-secondary school without long term marketable skills. China Education Daily reported that post secondary vocational education "has been disappointing". The difficulty of predicting what job skills will be needed has led educators to take a greater interest in the benefits of CCs in offering post-secondary vocational-technical education. World Trade Organization (WTO) membership will create a further demand for tertiary education graduates that can help China compete in the global economy. Community college models are viewed as being able to improve China's chances of competing by minimizing dislocations in the labour market caused in the initial period of China's WTO membership.

Within China, CCs can also be found in both Hong Kong and Taiwan. This not only means that they may be well suited for Chinese societies, but also that these institutions survive well in the rough and tumbling East Asian economic environment. Community-oriented education has already taken root in China, though this is usually non-formal adult education, leading to a credential, and catering to a variety of needs, including health care, social work, rehabilitation, pre-natal care, activities for seniors, basic job skills, etc. CCs are seen as incorporating this kind of education together with degree/diploma studies.

There are other reasons as well.

- Many prospering regions are looking to open universities to prevent the outflow of talent and to add status to their communities.
- Educational reforms and market forces have

propelled both regular and adult institutions of higher education to recruit fee-paying students. Two-year post-secondary colleges could meet part of that demand.

- Families are willing to invest more of their savings. Savings for education is the fastest growing sector of consumer spending by urban residents, and is increasing at an average rate of about 20 % annually, which is higher than the 7 % put aside for housing.
- Banks are willing to support the establishment of new CCs.
- Market economy increases demand for a wide range of short-time courses.
- Much financial responsibility of community college is borne at the local level.
- CCs cater to a variety of needs, including youth activities, health care, social work, rehabilitation, pre-natal care, activities for seniors, basic job skills, etc.

The provision of CCs can also help solve some unique socio-economic problems that arise in the framework of the national development of China.

- a. CCs can accommodate students of the rural regions who are rejected by universities due to accentuated regional difficulties.
- b. Community college models could also provide an opportunity for the large xiangang (unemployed) population to retool and find employment. This population group comprises less than 10 percent of the relevant age group. The xiangang population may be well served by non-degree short-term training aimed at getting individuals back into the labour market as quickly as possible.
- c. County or township based vocational-technical

education centres could provide a poverty alleviation measure to help poor rural workers, including women and disadvantaged groups, to gain skills which will make them competitive in the new market-driven environment. These institutions also have the potential to help those indigenous inhabitants of the western region of the country improve their standard of living and maintain their dignity amid the influx of skilled migrant workers from the eastern regions of the country. Community vocational and technical education centres in poor western regions would also help to decrease the dropout rate in poor rural primary schools by providing the incentive to gain access to vocational-technical skills after finishing primary school.

The development of urban community college models in China can provide useful support for community education in rural areas, as well as provide an alternative model in urban areas during the period of transition to mass higher education.

What institutions have the potential to adopt community college models? Former workers colleges and higher specialized colleges under various ministries are candidates. Some have already converted to three-year vocational and technical colleges. China's middle level specialized secondary schools (zhongzhuan) were formerly under the authority of respective ministries (health, railroads, post and telecommunications, etc.), but they will increasingly come under the local education bureaus. As regular upper secondary education in urban areas becomes more popularized and the content of the secondary vocational colleges (zhigao) becomes less vocationally oriented, these institutions can begin to upgrade their programs to post-secondary level. Some



have already begun to do so, and are entering into arrangements with universities to strengthen their programs. They would benefit from adapting community college characteristics as China moves toward mass higher education. Thus, as China moves forward on mass higher education, a number of the current forms of educational institutions may transit to community college models. These include the traditional higher specialized colleges (dazhuan), and their more recent counterpart – vocational technical colleges (gaodeng zhiye jishu xueyuan). Other educational institutions may also adapt community college characteristics, including popularly run (minban) colleges and adult/continuing divisions of universities (daxue chengren jinxiu xueyuan), as well as some secondary institutions in the process of being upgraded, such as middle level specialized colleges (zhongzhuan) and upper secondary vocational schools (zhiye jishu gaozhong). Prefecture and county level vocational education centres (zhiye jiaoyu zhongxin) may also do the same.

## Hong Kong

The Hong Kong Special Administrative Region (HKSAR) government saw human resources as the cornerstone of a knowledge-based economy and that investment in education would help upgrade Hong Kong people. Between

1996/1997 and 2003/2004, the recurrent expenditure on education rose by 38.4% to \$46.8 billion representing 23.4% of government's expenditure. In 2004/2005, education would continue to attract substantial government investment, with an estimated recurrent expenditure of \$49.2 billion. Globalization and communication technologies have become prevalent and will affect government policies on education (HKCAA, 2004).

The proposal for establishing CCs was initiated by the Education Commission in “Education Blueprint for the 21st Century”, while accommodating the existing institution (Education Commission, 1999:22). The immediate result of the proposal was the establishment of several CCs in early 2000, offering mainly Associate degree programs. In less than five months, several CCs were established by the University of Hong Kong (HKU School of Professional and Continuing Education -- Community College), the Hong Kong Baptist University (HKBU International College), the Chinese University of Hong Kong respectively to offer Associate degree programs (Yung, 2002a; 2002b; Shen and Sodusta, 2002). From 2000 to 2004, the self-financing accredited Associate degree sector has expanded dramatically in terms of number and diversity of programs and course providers, as referred by Table one to four.

**Table 1: Number of institutions offering full-time accredited self-financing post-secondary programs**

Academic year	No. of institutions offering full-time accredited self-financing post-secondary programs	Bachelor degree (%)	Higher diploma (%)	Associate degree (%)	Total no. of full-time accredited self-financing post-secondary programs (100%)
2001/02	11	3 (7.3%)	22 (54%)	16 (39%)	41 (100%)
2002/03	16	7 (8.3%)	31 (37%)	46 (55%)	84 (100%)
2003/04	20	11 (9%)	38 (31%)	74 (60%)	123 (100%)
2004/05	20	26 (13%)	81 (41%)	92 (46%)	199 (100%)

Source: EMB (2005a)

**Table 2: Number of institutions offering full-time accredited self-financing AD programs**

Academic year	No. of institutions offering full-time accredited self-financing AD programs	Associate degree	AD programs as a share of all full-time accredited self-financing post-secondary programs	Total no. of full-time accredited self-financing post-secondary programs
2001/02	7	16	39%	41
2002/03	12	46	55%	84
2003/04	15	74	60%	123
2004/05	15	92	46%	199

Source: EMB (2005a)

**Table 3: Number of student places of full-time accredited post-secondary programs for fresh intake**

	Sub-degree programs				Bachelor's degree programs	
	Funding mode				UGC-funded programs	Total for all Bachelor's degree programs#
	UGC-funded	Other publicly-funded programs	Self-financing programs	Total for all sub-degree programs		
2000/01	4,070	2,859	2,468	9,397	14,500	14,601
2001/02	4,241	2,967	5,951	13,159	14,500	14,827
2002/03	4,342	4,169	7,752	16,263	14,500	15,080
2003/04	4,218	5,309	10,032	19,559	14,500	15,544
2004/05	4,163	5,228	16,362	25,753	14,500	16,506

# includes UGC-funded, other publicly-funded and self-financing programs

Source: EMB (2005d, Annex I) <http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2479>**Table 4: Enrolment figures of full-time accredited post-secondary programs for fresh intake**

	Sub-degree programs				Bachelor's degree programs	
	Funding mode				UGC-funded programs	Total for all Bachelor's degree programs#
	UGC-funded	Other publicly-funded programs	Self-financing programs	Total for all sub-degree programs		
2000/01	3,878	2,968	2,621	9,467	14,433	14,537
2001/02	4,356	3,278	5,546	13,180	14,575	14,950
2002/03	4,771	4,852	6,832	16,455	14,829	15,541
2003/04	4,824	5,964	8,317	19,105	14,639	15,784
2004/05	4,287	5,526	17,077	26,890	14,728	16,181

# includes UGC-funded, other publicly-funded and self-financing programs

Source: EMB (2005d, Annex II) <http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2479>

Following the Annual Policy Address (Tung, 2000:22) by the Chief Executive of the Hong Kong Special Administrative Region Government that within ten years, 60% of the senior secondary school leavers will receive tertiary education, more CCs began to mushroom (Table

2). This policy on establishing more CCs aims to develop a diversified higher education system, widen students' choice and encourage healthy competition (EMB, 2000: 10). One of the methods by which the government expects to make post-secondary education accessible to 60% of

the relevant age group by 2010 is to encourage the wider participation of private providers by offering subsidies to students in approved courses and loans and grants for equipment and building. Many private providers have taken up the challenge to offer a wide variety of courses particularly at the lower points of entry which are most in demand (HKCAA, 2004).

In order to speed up the launching of Associate

degrees in Hong Kong, most of the current CCs and Associate degree providers are established on the basis of existing School/Division of further and continuing education of the degree granting institutions. Some of those independently operated CCs are still undergoing the planning and development stage. By 2004/05, a total of 20 institutions are offering 199 Associate degree programs (see Table 5-7).

**Table 5: Type of Full-time Accredited Self-financing Programs by Institutions for Academic Year 2004/05 -**

Institution	Associate degree <sup>[3]</sup>	Higher diploma <sup>[4]</sup>	Bachelor degree	Total
Caritas Bianchi College of Careers	3	--	--	3
Caritas Francis Hsu College	5	4	--	9
Chu Hai Post Secondary College	1	--	7	8
City University of Hong Kong	10	--	--	10
Hang Seng School of Commerce	1	--	--	1
Hong Kong Baptist University	14	--	--	14
Hong Kong College of Technology	--	8	--	8
Hong Kong Institute of Technology	3	--	5	8
Hong Kong Shue Yan College	--	4	7	11
Lingnan University	16	--	--	16
Po Leung Kuk Community College of Hong Kong	2	--	--	2
The Art School, Hong Kong Arts Centre	--	2	--	2
The Chinese University of Hong Kong	8	13	--	21
The Church of Christ in China Kung Lee College	--	1	--	1
Hong Kong Institute of Education	4	--	--	4
The Hong Kong Learning Community College	1	--	--	1
The Hong Kong Polytechnic University	13	--	--	13
The Open University of Hong Kong	5	--	7	12
The University of Hong Kong	6	14	--	20
Vocational Training Council	--	35	--	35
<b>Total</b>	<b>92</b>	<b>81</b>	<b>26</b>	<b>199</b>

Remarks:

- [1] The provisional figures, as provided by respective institutions, show the position as at 30 November 2004.
- [2] The counting for the no. of programs is according to the no. of final awards (reaching Associate degree / Higher diploma level) granted by institution.
- [3] 'Associate degree' includes 'Pre-Associate degree programs', 'Foundation diploma programs', and 'Associate degree programs'.
- [4] Higher diploma' includes 'Higher diploma programs', 'Honours diploma programs' and 'Professional diploma programs'.
- [5] This table does not include programs with 'Post-F.7' entry qualifications and top-up Degree programs.

<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2479>

Source: EMB (2005d, Annex II)

**Table 6: Enrolments in sub-degree programs by the Federation for Continuing Education's member institutions in 2001/02**

	HKU	HKBU	Caritas	CUHK	LU	PolyU	VTC	CityU	OUHK	HKUST	HKIEd	Total
	SPACE	SCE	CAHES	SCE	LIFE	HKCC SPEED	CPD	SCOPE	LiPACE	OCPE	CPE	
No. of Programs	170	30	33	104	3	5	20	84	54	12	63	569
Student Headcounts	22,826	5,181	5,428	10,084	350	561	3,222	4,661	10,433	241	1,860	64,847
Full-time Equivalent	8,653	3,753	5,417	3,483	290	374	735	1,252	803	57	885	25,702

Source: EMB (2005d, Annex II)

**Table 7: Enrolments in sub-degree programs by the Federation for Continuing Education's member institutions in 2002/03**

	HKU	HKBU	Caritas	CUHK	LU	PolyU	VTC	CityU	OUHK	HKUST	HKIEd	Total
	SPACE	SCE	CAHES	SCE	LIFE	HKCC SPEED	CPD	SCOPE	LiPACE	OCPE	CPE	
No. of Programs	198	47	75	115	10	4	21	132	30	17	136	785
Student Headcounts	24,388	7,306	6,218	9,888	780	1,211	2,696	6,336	12,306	461	3,466	75,056
Full-time Equivalent	9,252	4,490	5,819	3,001	662	1,018	1,422	1,862	849	76	1517	29,968

Source: EMB (2005d, Annex II)

## ***Comparative Adaptation and Long Term Sustainability:***

### ***Hong Kong and the mainland***

#### **Finance**

MAINLAND: Finance of higher education is always a key factor in deciding the size and shape of an institution. In China, as a developing country, the central government's budget allocation for education is relatively small (less than 3 percent of GNP and less than 10 percent of government expenditure). Their main challenge for CCs is to maintain quality programs at low cost. CCs development in big cities like Shanghai, Beijing and Taiyuan received some support from their wealthy municipal governments. Yet, in China, regional disparity has been rather serious. Financing of CCs in underdeveloped western provinces remains an issue for further exploration. Cooperation with foreign universities would potentially result in further improvement of

teaching quality and curriculum, which in turn would boost the reputation of the college and increase the demand for places. Investment from various local sectors is expected to follow.

HONG KONG: One of the main objectives of developing CCs in Hong Kong is to develop a diversified, multi-channel, multi-layer higher education system. The ultimate aim is to promote the idea of learning society in Hong Kong. The operation of CCs in Hong Kong is basically self-financed by providers. However, the HKSAR government has adopted several policy measures to encourage and support providers.

They include:-

1. The HKSAR government has set up a 5 billion dollar foundation fund. Providers can apply for loans (with a maximum repayment period of 10 years) from the fund to pay for the cost of the building or rental of college premises.
2. Means tested and non-means tested loans are

available for needy students.

accreditation.

3. The government has allocated 10 million dollars for community college providers for course

4. Pending on needs, the government will provide free land for building of community college.

**Table Eight: Financial Assistance Scheme for Post-secondary Students**

<b>Financial Assistance Scheme for Post-secondary Students Summary Statistics</b>			
	<b>2002/2003</b>	<b>2003/2004</b>	<b>2004/2005 (as at 31.1.2005)</b>
Eligible student enrolment	17,480*	17,819*	23,978*
No. of applications received	5,706 (6,194#)	7,478 (7,751#)	12,634 (12,647#)
No. of applications completed	5,706 (6,194#)	7,478 (7,751#)	9,310 (9,323#)
No. of successful applications	3,547 (3,547#)	4,780 (4,780#)	6,924 (6,933#)
No. of applicants offered grant	1,283 (1,288#)	2,045 (2,046#)	2,898 (2,898#)
No. of applicants accepted grant	1,281	2,044	2,623
No. of applicants offered loan	3,016 (3,391#)	3,687 (3,912#)	4,026 (4,035#)
No. of applicants accepted loan	2,266	2,736	2,393
Average amount of assistance	\$28,831	\$31,110	\$29,494
Average grant	\$40,101	\$41,375	\$40,057
Average loan	\$22,459	\$23,442	\$21,892
Total amount of grant			
- offered	\$51.41m	\$84.62m	\$116.08m
- accepted	\$51.37m	\$84.57m	\$105.90m
Total amount of loan			
- offered	\$60.83m	\$77.44m	\$88.14m
- accepted	\$50.89m	\$64.14m	\$60.30m

include Hong Kong Shue Yan College's continuing students who are also covered by the Student Finance Assistance Scheme.

# include applications of Hong Kong Shue Yan College's Continuing students who opted for the Student Finance Assistance Scheme.

Source: EMB (2005d)

## **Further education opportunities for students**

MAINLAND: The success of CCs development depends greatly on the accreditation of the programs offered and the recognition of the credentials. In China, the Ministry of Education of the central government has had authority over all academic programs, however, this authority is becoming decentralized to the provincial and municipals levels. Nevertheless, credentialing and program quality are still key issues.

The recognition for community college education among the people in China will take some years. Many parents and students still regard community college as a channel for vocational or technical education, which is usually a second choice to university education. Much of

this holds true for Hong Kong as well. Moreover, both regions have yet to develop the essential credit transfer system to open up a path for further education opportunities for community college students.

HONG KONG: In Hong Kong, the HKSAR government has introduced the following measures with regard to the course accreditation and recognition of credentials.

1. The recognition of Associate degrees of community college as an equivalent to Higher diploma in the appointment of civil servants or non civil service contract employees.
2. Most universities in Hong Kong have already announced that outstanding graduates of Associate

degree programs of community college will be eligible for admission to their relevant 2nd year university degree programs.

3. Most CCs or Associate degree providers have bridged up with overseas universities or colleges which will provide channel for further education for their graduates.

Community college in Hong Kong has a good take off. The number of Associate degree places has expanded from 3,790 in the initial year to 9,270 in 2002. Many students have come to regard community college as a transition for further opportunities rather than terminal with no prospect. However, many university programs will still not recognize graduates of CCs and will either not accept them for transfer or will accept them without granting them the right to transfer the credits they already earned.

### **Quality assurance**

MAINLAND: In China, there is no official authority to oversee the matter of quality assurance of community college, though there is authority to check on the quality of credentialed programs of study. Opening CCs to market forces may result in some quality improvement if monitored and renovated. Teacher salaries are still relatively low. Time and dedication directly affect the quality of education. Hence quality is and will remain a major issue. It could be an impediment to further development of not only community college but of higher education as a whole in China. Nevertheless, major efforts are being made to deal with the matter on the mainland (OECD 2001).

In Hong Kong, the launching of Associate degree, as the other degrees, requires the approval of the Hong Kong Council for Academic Accreditation. Yet, the approval given is based on an assessment on campus facilities and course content. Little has been done on assessing the course delivery process. While some of the

providers of community college are inexperienced ones, most of the community college courses are staffed by part-time teaching staff. The public concern for quality assurance is understandable. On the one hand, the HKSAR government openly expects both the providers and the market force operate their quality assurance mechanism, it has already been recommended in the Higher education review 2002 that the setting up of a Further Education Council is essential for foreseeing all matters relating to quality assurance.

HONG KONG: What remains a common concern is the issue of quality assurance which will be dealt with in the next section. At present, this is done by the providers under the monitoring of the Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA). The HKSAR government's most recent recommendation in the Higher Education Review 2002 is the establishment of a Further Education Council to overlook all matters relating to quality assurance of courses offered by community colleges (UGC, 2002). Until 2005, this suggestion has not been adopted.

### **Conclusion**

Several features characterize the resistance and adaptation to the globalization of CCs in Hong Kong and the Chinese mainland. First, there has been a greater degree of interest at an earlier stage in CCs in mainland China than in Hong Kong. The reason for this is that the Hong Kong system was too closely wed to the British system and therefore, there was little room for American innovations like the community college within the Hong Kong education system. Knowledge about CCs was thin, and illustrated by the fact that American visitors would often be told that Hong Kong's polytechnic was equivalent to American CCs. Hong Kong was much more concerned with gaining recognition for its sub-degree programs from bodies in England than from other countries.



In the case of mainland China, there was an early interest in CCs, especially in the early 1980s during the period of almost blind worship of American higher education. However, by the late 1990s there was a degree of resistance to CCs because of the Americanness of the institution. It took another 10 years, just before entrance to WTO, that the ministry of Education formally recognized and encouraged CCs. However, rather than making the choice to abandon the *dazhuan* model for the community college model, the government took a position in which both types of institutions were given a chance to thrive, with the view that time would tell which type of institution would be most suitable. Also, with the WTO challenge ahead, it was not viewed as strategic to reject the community college model without exploring its possibilities. Finally, rather than beginning by standardizing the characteristics of the community college, the mainlanders began with a flexible definition that emphasizes the multi-functional nature (*duoyanghua*) of its CCs and their adaptability to community needs and finance, including cost sharing and exploring options. The details about community college parameters have been kept intentionally vague in China to permit more time for experimentation, before their defined role within the larger system becomes more fixed.

Hong Kong's importation of CCs resembles that on the mainland in the sense that its importation of community college models acted as a way to deal with the growing of demands for higher education, however, Hong Kong accepted the idea of CCs less questionably, including the institutionalisation of the Associate degree. The prestige of CCs sustained in Hong Kong for this very reason, and also because they began by situating themselves within established universities. Nevertheless, the Hong Kong case was much more of an importation than an adaptation. For example, while CCs in Hong Kong

are less community driven and rooted in community development as their counterparts in mainland China, the name community college was maintained; despite the fact that they fit more closely with the junior colleges.

### ***Policy Suggestions:***

#### ***Mainland***

1. Efforts could be made to form partnerships between community college, municipal governments and banks for loans to launch new programs and for credit facilities to be provided for the development of new community colleges.
2. To support students, a financial scheme of loans and other aid could be provided so no one will be deprived of higher education opportunity due to financial reasons.
3. An accreditation council for community college programs could be set up to monitor the quality of community college programs, to ensure credentials offered meet international benchmark and assure proper recognition of the credentials in China as well as overseas.
4. Mechanism similar to credit accumulation and transfer scheme could be provided to open up more further education opportunities for graduates of CCs. The scheme should be flexible enough to allow students to enrol at any time of their own need.

#### ***Hong Kong***

In Hong Kong, there also remains room for further development. First, a closer economic and cultural connection is developed between Hong Kong and China under the Closer Economic Partnership Arrangement (CEPA), which was effective from January, 2004 (Trade and Industry Department, 2004). Following the development, the "Memorandum of Understanding

between the mainland and Hong Kong on Mutual Recognition of Academic Degrees in Higher Education” was signed in July 2004. These provide fresh opportunities for the CCs to foster closer ties with the mainland in areas of mutual interests such as opening CC’s branch campuses in China and offering more exchange and joint research programs. There are notable examples such as, HKU SPACE launched a teaching centre in Shanghai in 2004; HKBU’CC will operate a new campus in Zhuhai with Beijing Normal University in Sept, 2005; HKPolyU has established four training bases in Hangzhou, Shenzhen, Zhuhai and Xi’an, offering internationalized executive training programs in these major cities since 1998. A study on export potential of Hong Kong’s education services conducted by The Hong Kong Trade Development Council (2005) concluded that aspiration to study higher education is very high on the mainland. Among 3,223 senior secondary students who responded to the questionnaire survey, 40%, 30% and 23% of them wish to attain the educational level of Bachelors, Masters and Doctoral degrees respectively, and 3% of them wish to attain diploma only. The study also showed that Hong Kong’s higher education has the strength of possessing three important unique elements: an international component, Chinese cultures and the Hong Kong factor. Other critical success factors for exports of Hong Kong higher education to the mainland include international interface and exchange, academic excellence, quality assurance, Western management and good education visions, educational exports identical to home provision, and real involvement of Hong Kong academics. It was projected that non-local students can generate a profit of HK\$1,280 million for Hong Kong when the policy is fully implemented. Corresponding to the new development, in May 2005, EMB announced that CCs in Hong Kong can admit mainland students who wish to pursue Associate degrees. The first batch of Chinese

mainland students is expected to enroll in CCs in Hong Kong in September 2005. This further strengthens the economic and cultural ties between the two places. As such, it is the right time for the HKSAR government to seriously consider a formal student visa policy for students of mainland and nearby regions.

Second, it is hoped that a detailed quality assurance plan could be formulated and devised by the new Further Education Council. So far, only the HKSAR government as the largest employer body in Hong Kong has openly announced its recognition for the qualification of Associate degrees offered by the CCs. The response of the other employers in the labour market is still not known. More liaison work should be done with potential employers to solicit their recognition for these credentials to boost popular acceptance.

Currently, the only objective of the community college remains to be the provision of an Associate degree to graduates. This has not lived up with the real essence of a community college as in the western system. In U.S.A., CCs operate to serve the needs of its local community. Though some people regard Hong Kong as a simple community, it in fact is a rather heterogeneous community. As CCs flourish, it should be our long term objective to develop them into institutions serving local district needs.

Finally, the main factor responsible for the development of CCs in the United States was the belief that these institutions were engines of democracy and equality of opportunity. There is resistance or apathy toward this aspect of community college development in the United States. The driving force in Hong Kong has been the possibility that CCs may be the answer to the need to expand post-secondary places without much cost to government, and for China it has been to provide districts to meet the increasingly diverse needs of their own economic development.

## Reference

- Altbach, P. (2002). 'Who is paying for higher education -- and why?'. *International Higher Education*, Spring, Boston College Centre for International Higher Education.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A blueprint for America's Research Universities*. Washington, D.C.:Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Dougherty, K. (1994). *The Contradictory College: The Conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community College*. Albany: SUNY Press.
- Education Commission (1999). *Review of Education System: Framework for Education Reform -- Learning for Life*. Hong Kong: HKSAR Government.
- Education and Manpower Bureau (2001). *A Paper prepared for Legislative Council Panel on Education, Subcommittee on Increase in Post-secondary Education Opportunities, Paper No.CB(2)1664/00-01 (02)*. Hong Kong: HKSAR Government.
- Feathermore, Michael, ed. (1990). *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- HKUSPACE (2002). *A Survey on the Demand of Continuing Education in Hong Kong*. University of Hong Kong: School of Continuing Education.
- Hong Kong Council for Academic Accreditation (2000). *Annual Report*. Hong Kong: Government Printer.
- Hong Kong Council for Academic Accreditation (2004). *Annual Report*. Hong Kong: Government Printer.
- Hong Kong Trade and Industry Department (2004). *Mainland and Hong Kong Closer Economic Partnership Arrangement (CEPA)*. Hong Kong: Hong Kong Trade and Industry Department
- Huber, M. (1997). *Community College Faculty Attitudes and Trends, 1997*. Stanford: National Centre for Postsecondary Improvement.
- Lee, M.L. (2001). *The Strategic Meanings and Values of Developing Community Colleges as a Way in Adjusting the Structure of Higher Education in China*. Tai Yuan: Shanxi College of Scientific Technology and Commerce.
- Meyer, John (2001). Globalization, national culture and the future of the world polity, a keynote address to the Hong Kong Sociological Association, December 1, 2001.
- McLaughlin, G. (2001). The community college: a view from the United States. Key note speech presented at "The Symposium on the Associate degree and the Community College: New Pieces in the Puzzle of Hong Kong's Higher Education System", the Chinese University of Hong Kong, 10<sup>th</sup> December, 2001.
- McMurtrie, B. (2001). Community college become a force in developing nations worldwide. *Chronicle of Higher Education*, May, 25, 2001.
- Shaw, K. and London, H. (2001). Culture and ideology in keeping transfer commitment: Three Community colleges. *The Review of Higher Education*, 25(1), 91-114.

- Shen, S.M. and Sodusta, J. (2002). *Globalisation, Localization and Individualization of Continuing Education in Hong Kong*. Hong Kong: University of Hong Kong, School of Professional and Continuing Education.
- Tao, B. (2001). Community Colleges in Shanghai. A talk given at the American Association of Community Colleges Annual Meeting, Chicago, IL, 5<sup>th</sup> April, 2001.
- The Hong Kong Trade Development Council (2005). *Export Potential of Hong Kong's Education Services*. Hong Kong: The Hong Kong Trade Development Council.
- Tung (2000). *Annual Speech*. Hong Kong: HKSAR Government.
- University Grants Committee (2002). *Higher Education Review*. Hong Kong: Government printer.
- Yung, M.S. (2002a). *Higher education: the idea and policy*. Hong Kong: Joint Publishing Company. (in Chinese).
- Yung, M.S. (2002b). Community College: A new born baby of the Hong Kong education system for the new millennium. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, Vol.1, 32-44.
- Yung, M.S. (2004). Higher Education, in Mark Bray and Ramsey Koo (eds.). *Education and society in Hong Kong and Macau: Comparative perspectives on continuity and changes* (2<sup>nd</sup> edition). Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.

## 通識教育科：水中撈月？

### *Liberal Studies: An illusive vision?*

林智中、張爽

香港中文大學課程與教學學系

#### 摘要

在新高中學制改革中，最引起公眾討論的是新設立的通識教育科。它成為了四個必修科目之一。從表面來看，這個學科的目標是與整個教育改革的理念很配合，但是如果我們仔細地分辨，不難看到設立這個必修學科的理據，以及內容選取上，都有不足的地方。而更令人關注的是不少中學在政府的宣傳攻勢下，紛紛地在初中階段，設立通識教育科。這種一窩蜂的舉措如果是未經深思熟慮的話，可能會帶來很多負面的影響。

#### 關鍵詞

高中課程，課程改革，通識教育

#### Abstract

Liberal Studies has been designed as one of the four compulsory subjects of the new senior secondary curriculum. The aims and objectives of this “new” senior secondary school subject are, on paper, in line with the essence of the current educational reform in Hong Kong. However, a close review of its development and proposed contents reveals that the rationale for establishing this integrated subject and the content coverage are far from convincing. What makes the situation even more worrying is that the promotional strategy of the Government for establishing this subject has been so powerful and successful that some schools are creating a “liberal studies” subject in their junior secondary curriculum without careful consideration of the potential adverse effect of such a move.

#### Keywords

senior secondary curriculum, curriculum reform, liberal studies



## 引言

變革是恆常的事情。一直以來，香港的課程不斷地改變、更新。例如，七十年代時，新增了社會科，綜合科學科。八十年代，中六課程進行了改革，中國語文及文化科成為了中六的“必修科”。九十年代的目標為本課程，是小學課程的大手術，與傳統的取向，有很大的分別（林智中，1996）。雖然以上的種種課程改革，都被視為重要的大規模變革，但是相對於政府於2004年10月提出的通識教育科來說，還是有點小巫見大巫。自政府提出在未來新高中把通識教育科列為必修科目，推動整個高中的變動，不少學校已開始討論刪掉哪些學科。也有不少學校在初中進行課程大變革，把所有文科，社會科學學科以及科學科，來一個大統整，以便“高中初中通識一條龍”。同時，各大院校所推出的各種各樣的通識師資培訓班，招收了不少中學教師，坊間的傳媒團體，以及各專業團體，也搞了大大小小、形形色色的以培養通識教師為名的活動。從“忠實”（fidelity perspective）課程實施觀來看這些“正面”的發展勢頭是令人鼓舞的。不過，從課程的質素和實施來看，引入政府所倡議的通識教育科，是有不少潛在危機的。

## 通識教育科理念的素質

據Stake（1967）的全貌評價模式（The Countenance Approach），評論一個課程好壞可以分兩大環節。第一個環節是看文件課程的先條件、過程以及成果（亦即目標）。如果課程已實施的話，可以比較文件課程與實施課程。由於通識科尚未實施，因此在評價通識教育科的質素時，只能就其文件中所列的構想來進行。具體而言，可從以下的角度來評論：

- 目標（成果）是否合宜？
- 目標與先在條件及建議教學過程是否配套？

課程文件中列出了通識教育科的目標為：

- 1、加深學生對他們自身、社會、國家和人文世界和

物質環境的理解；

- 2、幫助學生從不同情境中（例如文化、社會、經濟、政治及科技）經常出現的當代議題，建立多角度思考；
- 3、幫助學生成為獨立思考者，使他們能夠建構知識，面對個人和社會環境的不斷轉變情況；
- 4、幫助學生在多元社會中欣賞和尊重不同的文化和觀點，並學習處理相互衝突的價值觀；以及
- 5、幫助學生建立正面的價值觀和積極的人生態度，使他們成為對國家、社會和世界有識見和負責任的公民（課程發展議會與香港考試及評核局，2005，頁3）。

這些與現今知識型社會的要求，基本上是配合的。無論是學者（例見Esteve，2000；歐用生，2000；鐘啟泉、崔允潔，2003）和官方機構（例見臺灣教育部，1998；中國教育部，2001）都持類同的看法。在現今的社會裏，學生應該發展終身學習的技能，以及多角度的思考。例如Hargreaves（2003）指出，教育應超越資訊社會，我們的下一代應要有獨立思考的能力，更應有同理心，也應對社會和世界的公平和發展，有所承擔。因此，這些目標同樣是配合香港作為全球化下大都會的角色。

## 內容選取

雖然通識教育科有遠大的目標，不過，當仔細地分析教統局在2004年時發表第一次諮詢稿及2005年夏天發表的第二次諮詢稿，便不難看到它存在著一些問題。首先，在第一次諮詢稿中，課程內容上，它要求學生在三年高中課程中學習9個必修單元，及在選修部分，學習6個單元。換言之，學生要學習15個單元。在教學安排上，建議的教時是250–350小時，如表一所示：

表一 通識教育科課時分配建議

學習範疇	必修部分	選修部分 (於每個學習範疇中選取兩個單元)	獨立專題探究
自我與個人成長	九個必修單元 合共 120-150小時	六個選修單元 合共 80-100小時	80-100小時
社會與文化			
科學、科技與環境			
	總數：三年高中通識教育課程 合共280-350小時		

(資料來源：課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁66)

由於學生要讀 15 個單元，每個單元的教時是有 15 小時左右，如果拿出其中一個單元——現代中國的發展（見表二）來看的話，相信比較熟習高中課程的教師，都會知道 15 小時，是不足以讓學生從對課程所列的 14 個問題作多角度的分析及進行批判性的思考。

表二：各必修單元的探究問題建議：現代中國的發展

現代中國的發展	
現行的中國經濟發展策略是否理想？	中國最新的經濟發展策略是什麼？這些最新發展對人民生活有什麼影響？對什麼人有利？如何有利？中國的經濟發展面對什麼機遇和挑戰？如何應付這些挑戰？政府應承擔什麼角色？為了發展經濟，中國在國際舞臺上該如何定位？中國未來經濟發展應採取什麼路向和策略？
什麼中國確保可持續發展的未來方向？	如何在發展經濟、保育健康的環境和人們在發展方面的權利這三種互相衝突的訴求中取得平衡？“可持續發展”是否中國發展必然和可行的選擇？國家應採取什麼策略和政策以確保可持續發展？有什麼障礙？可如何克服？

(資料來源：課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁74)

這一單元的問題數目只有 14 題。但是每一個問題所牽涉的概念，都很複雜。當然，教師也是可以三言兩語便解釋過去，不過，這一學科的精神是培養學生多角度思考，探究不同觀點，進行批判，要做到這方面，學生是需要對相關概念有一定的認知。要配合分析相關的數據，來思考判斷。例如，要學生判定中國最新經濟發展策略對人民生活有什麼影響，對什麼人有利和如何有利。學生要知道的不單只是現時最新的發展策略，他們必須對中國過往，特別是三中全會改革開放以前的發展策略、經濟狀況，社會脈絡有基本的認識。不然的話，他們不可能會瞭解到近二十年的發展，如何釋放了多餘勞動力，如何調動了人們的積極性。但同時又造成了下崗工人、國企老化和倒閉問題，以及區域發展差異的問題。另一例子，就是“可持續發展”是否中國發展必然和可行的選擇。要回答這個問題，學生需要瞭解什麼是“可持續發展”。這個概念看似簡單，但實際上，由七十年代開始，它的內涵不斷地改變，到了今天，大部分的相關文獻，都持一種看法：可持續發展並不單指經濟發展和環境保護的關係。還關乎到人民參與的權利，以及全球財富分配的矛盾（參看 Palmer, 1998; Sterling, 2001）。如果要培養學生從多角度看這個問題的話，教師便要協助他們瞭解可持續發展的原則，以及其背後的價值體系，以及不同的定義下，政府需要採取什麼措施來實施這些原則。

以上的例子，似乎都只是批評課程要求學生修習的單元太長。要解決這問題，非常容易，只需刪掉一些單元便可。事實上，在第二稿中教統局確實大幅度刪減學生需要修習的單元（見表三）。不過，通識教育科有關內容選取的問題其實展現了通識教育科的根本矛盾，究竟通識教育科是要為所有高中學生提供一個廣闊的知識基礎，抑或是提供機會以培養學生的終身學習能力為主。2004 年 10 月發展相關課程文件的時候，教統局長和長官在不同場合中，均曾表示通識教育科是為了擴闊學生的知識面。同時亦強調學生對時事的認識和關心（香港電台，2004）。如果真

的是這樣的話，它的內容涵蓋面便需要很闊。事實上，現時三個範疇：“自我與個人成長”、“社會與文化”、“科學、科技與環境”，可以覆蓋的範圍很大。從學科的角度來看，在這些範疇中選取合適的內容時（註一），課程設計者應該是抽取最重要的元素，因為通識教育科是必修科，所以要讓學生掌握最基本、最核心的概念和相關價值觀。要這樣做，理論上，並不太困難，只需要找對這些範疇有瞭解的專家，再與教師及相關人士討論，便大致可以解決。

表三 通識教育科的課程架構

單元	獨立專題探究
學習範疇：自我與個人成長 • 單元一：個人成長與人際關係	學生須從以下其中一個主題訂定一個題目來進行獨立專題探究： • 傳媒 • 教育 • 宗教 • 運動 • 藝術 • 資訊及通訊科技
學習範疇：社會與文化 • 單元二：今日香港 • 單元三：現代中國 • 單元四：全球化	
學習範疇：科學、科技與環境 • 單元五：公共衛生與生物科技 • 單元六：能源與環境	

（資料來源：課程發展議會與香港考試及評核局，2005，頁5）

但是最棘手的問題是高中學生所選修的學科不同，於是對選修生物科的學生來說，在通識教育科要學習生物科技及其相關的原理問題；同時在生物科，也同時學習同樣的內容，這豈不是重複了嗎？同樣地，對修讀歷史科的學生來說，“現代世界的和平與戰爭”是重複的。由於學生可以選修三個學科。同時，他們的選擇也可以多種多樣。為了避免學習上的重複，浪費寶貴的學習時間，通識教育科的組織結構應要具有更大的彈性。其實，如果我們把通識教育科作為一個“補足性”的學習經驗，而不是所謂“基礎性”的學科，會更合宜。

現時，香港的大學所提供的通識教育課程，正是一種“補足性”課程，由於大學課程走向“專業化，專門化”，大學生專精已所修習的專業課程，往往忽略了其他一些重要的認知（張燦輝，1995）。特別是

人文素養，通識教育正好是讓大學生在專精之外，尋求擴闊自己的知識面，這是一種補足。因此，一般的通識教育課程，都是具有相當的彈性，讓學生有很大的選擇。

雖然在提出建議課程初期，官方的說法強調通識教育科的課程涵蓋面。不過，從2005年2月份開始的宣傳材料來看，“銷售”重點似乎有所轉移了。例如在政府的《通識教育，終身受用》宣傳短片中是如此的：

“懂得多角度思考，就可以放眼天下，通識教育，終身受用”（香港特區政府，2005）。

從這段內容來看，重點似乎變成了培養思維能力。如果真的是這樣的話，就誘發了另一個問題：“通識教育科是否需要呢？”近十年，培養學生的學習能力已成為了整個學校課程裏各個不同環節和學科的設計原則。人文學科中的歷史科如此（註二）。科學科方面，化學也是如此（註三）。既然各個學科都是培養學生的學會學習能力，為什麼還需要新設一科必修的綜合學科呢？這些學會學習能力本質上應是可以遷移的。在多個學科中培養了這些共通能力，高中學生應可在不同的範疇中應用。

在分析通識教育科的目標和功能裏，應注意到新設這個必修科目的原因之一是“探討適時的議題。這些議題未能被某單一學科涵蓋”（課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁55）。這一點的背後假設是其他學科（例如經濟、地理、歷史、中國歷史、物理、生物、化學等）都欠缺跨學科的討論。這一假設是否成立呢？以地理科為例，現時的地理科課程已經不再只是學習地理知識，只要看看它要求學生從多於一個角度去看問題，例如有關中國能源的議題，已涉及經濟概念、核子發展和核廢料處理的科學性知識（例見葉劍威等，2003）。

“通識教育科幫助學生在學習過程中聯繫各科的知識，能從多角度研習不同的課題，從而建構個人知識，因此本科有不可取代的位置。本科的獨特性在於培養學生的自主學習能力和跨學科思考技能。通識



教育科讓學生探討的課題，涉及不同處境下的人類境況，藉此讓學生理解現今世界的狀況，以及它的多元化特質。本科配合其他的核心科目和選修科目，使學校課程在廣度和深度中取得平衡”（課程發展議會與香港考試及評核局，2005，頁1）。從以上的資料來看，官方文件中所提出的必須成立通識教育科的論點似乎仍有商榷的地方。

## 實施的成本

在考慮應否進行一種課程改革措施時，除了考慮其需要和質素外，還要考慮實施的成本。成本包括多種類型，例如對學校行政的負擔，學生所付出的費用，設備的耗損，教師的投入等等(Stake, 1967)。最近官方民間爭議劇烈的小班教學，官方所持有的觀點就是實施成本非常高，把資源投放到其他措施上，效益會更好(李國章，2003)。要全面實施通識教育科，教師是核心因素。通識教育科課題的內容，牽涉面很廣。雖然部分論者認為教師無須對這些議題有深入的認識，也可以施教。不過，絕大部分從事教師知識研究的學者，均會指出教師對教授內容足夠認知，是有效教與學的基礎（例見 Shulman, 1987）。事實上，不少研究也顯示這項因素的重要性（例見 Little, 1990；Cushing, Sabers & Beliner, 1999）。Glatthorn (1997) 也曾指出教師擁有足夠的學科知識是“可教環境”的其中一個元素。在各個地方的教師的要求裏，學科知識是必不可少的條件之一（例見 Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999）。

政府在宣布推出通識教育科的時候，也預備了三億元進行師資培訓。數目不少。除了政府提供的資助外，教師自己也可能要掏腰包。例如香港科技大學於2005年九月推出通識教育的碩士課程。全期學費為六萬元。更重要的是教師所需耗費的時間。支持通識教育的人，可能會指出教師花一點時間來學習通識教育的內容和教學方法，是教師終身學習的一部分。反正，師資會（ACTEQ）也要求教師每三年最少進修150小時（師訓

與師資諮詢委員會，2003）。不過，這觀念忽略了兩個背景資料。第一，教師所需要的技能、知識是多種多樣的。例如，如何與家長溝通；加深認識自己所屬學科的新發展；如何與學生溝通，認識學童行為問題；瞭解電子遊戲成癮的原因等等。當他所要投入大量的精力來學習通識教育的時候，會否影響到他們其他方面的發展呢？第二，正如鄭燕祥（2004）的分析，在教改之後，教師的工作壓力不斷加重，在百忙中，還要再抽空應付通識教育，會否是百上加斤呢？

按課程文件（課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁58）以及宣傳的資料（教統局，2005，頁5）來看，將來擔任通識課程的教師，對三個範疇均需要瞭解，因為“這三個學習範疇不是三個獨立的知識領域，或自成一體的學科；相反，他們互相緊密聯繫，學生在某個範疇學習所得的視角，皆可運用到其他範疇上。”（教統局，2005，頁5）。教師面對這種寬廣，而又“靈活多變的”的學習知識，需要花的時間和精力，真的不少！

除了教師培訓外，其他的額外成本還包括：

- 1、教師花在通識教育科的備課時間會遠比他們所教的學科多。原因是他們對內容不大熟習。同時，政府又明言不會出版教科書，教師很可能要靠自己搜集資料，又或要通過政府提供的材料。
- 2、每位學生都需要進行專題研習。學校要照顧每一位學生的研習，提供適時的指導，這遠比一班的課堂教學為多。這將是額外的成本。無論將來是由學校現有資源壓縮出來，又抑或是政府提供額外的資源，這些都是成本之一。
- 3、學生投入的時間也會很多。特別是來自中產家庭的。為了獲取較好的成績，家長也定會想方設法幫助孩子好好地完成專題研習。這些社會資本也是成本之一。

## 潛在的隱憂

從以上的分析，不難看到通識教育科的目標是可以接受的。值得深入思考的是，作為一項大規模的改革措施，通識教育本質上涉及範式的轉移。由強調“內容”的基本功訓練轉向“通識”的能力培養，從注重學習結果(product)轉向重視學習過程(process)。對此範式轉移的學理探討，各界學者並沒有詳細的論述與共識。涉及這種範式轉移的各種教育改革眾多，學習成效卻未見實證。單就九十年代的一些課程改革來看，如1996年，臺灣推行建構主義數學課程，引起了很大爭論，到2003年又再度回到較為保守的課程標準；2000年中國大陸開始教育改革，到2005年初，一群數學家要求停用新的數學課程標準。這都說明這種轉向無論在學理與實證的支撐上都是有很多爭議的。如果將培養共通能力以“修煉內功”作為比喻，設立通識教育科，壓縮傳統分科，是否就能達到此目的，又要付出什麼代價？傳統分科是否就完全沒有“增強內功”的功能？應否引入一個新的必修學科達致通識教育的目標呢？教統局在推出通識教育科為高中必修科前，似乎並沒有經過詳細的論證，很多基本的課程問題都沒有思考過。例如通識教育科如何與其他學科配合。如何在設計上照顧選修不同學科學生的需要和特徵。在取向上，也沒有弄清楚是想擴闊學生知識面，抑或是深入地培養學生的終身學習能力。他們其實也沒有考慮到中英文名稱上的不協調。欠缺論證也表現在主要官員在“推銷”通識教育上的搖擺。最初，教統局局長曾指出通識是為了增加學生對時代的觸覺性。並以大學都實行通識教育為論點。後

來，當不少學者提出反對意見後，重心似乎轉到培養學生的共通能力，以及學科內統整的理念。並指出會刪減內容。當刪減內容後，原本的擴闊知識面的想法，很可能會失去。而在第二次諮詢稿中，更明確地說明通識教育科與大學的通識教育不一樣。

雖然“通識教育科”的名稱，與大專院校提供“通識教育”或“通才教育”相近，但其性質卻與這些大專院校的課程不盡相同，因此毋須與“人文精神”或“古典主義”等概念聯繫起來（課程發展議會與香港考試及評核局，2005，頁2）。

在新高中課程中設立必修的新學科，是一件大事。影響大量的教師和學生。在未經詳細的論證，便拍板進行。在諮詢過程中，不少學者均提出了反對意見。但官方還堅持全面實施，這是令人擔憂的。

由於政府強勢推行，加上近年學生人數縮減，造成殺校的壓力。近幾個月，有一些學校已急急地回應高中通識教育科的發展，他們的做法，是在初中也設立通識教育科，並以此為“賣點”。不過，他們對整個通識教育的理念是否清楚呢？他們匆匆忙忙地設計初中通識教育科的課程，質素會如何呢？配套的質素又會如何呢？如果只是將高中通識教育科的內容放在初中教授，會否影響學生對其他內容的認知呢？在初中欠缺了紮實的學科知識，升入高中時，又如何銜接呢？按現時這些學校“勇往直前”的氣勢，將來可能會出現不少不良的副作用。

設計好的課程絕非易事。如何迎接這個挑戰，是對課程改革者智慧的考驗。



## 注釋

- 註一：無論是用議題、主題抑或是傳統的課題，都是會帶出內容，讓學生瞭解學習。例如生命科技與原理，裏面是包含了基因、基因改造，生態平衡，生物多樣化，農業生產，跨國公司等。
- 註二：歷史科的課程目標：在探索歷史議題的過程中發展批判性思考、作出明智的判斷及有效溝通的能力（課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁154）。
- 註三：化學科的課程目標：培養科學、批判性及創造性的思考能力，以及在單獨或與他人協作情裏下解決與化學有關的問題的能力（課程發展議會與香港考試及評核局，2004，頁184）。

鳴謝：感謝黃毅英教授對本文的寫作提出寶貴意見。

## 參考書目

- 中國教育部（2001）。《基礎教育課程改革綱要（試行）》。北京：作者。
- 李國章（2003）。《教育統籌局局長就“教育政策”動議辯論之發言》。2003年12月3日，見 [www.emb.gov.hk](http://www.emb.gov.hk)。
- 林智中（1996）。《目標為本課程：一個遙不可及的理想》。香港：香港中文大學。
- 香港特區政府（2005）。《通識教育，終身受用（宣傳短片）》，見 [www.emb.gov.hk](http://www.emb.gov.hk)。
- 香港電台（2004）。《家長學堂—通識教育（受訪嘉賓：黃庭堅，廖國雄）》。2004年11月18日，見 [www.emb.gov.hk](http://www.emb.gov.hk)。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業，專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港：作者。
- 張燦輝（1995）。《人文與通識》。香港：突破出版社。
- 教統局（2005）。《通識教育，終身受用》。香港：作者。
- 葉劍威、林智中、黃錦輝（2003）。《活學地理》。香港：牛津大學出版社。
- 臺灣教育部（1998）。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。臺北：作者。
- 歐用生（2000）。《課程改革》。臺北：師大書苑。
- 課程發展議會與香港考試及評核局（2004）。《新高中課程核心及選修科目架構建議》。香港：作者。
- 課程發展議會與香港考試及評核局（2005）。《新高中課程及評估架構建議：通識教育科（第二次諮詢稿）》。香港：作者。
- 鄭燕祥（2004）。〈教師已陷入危機〉，載《明報》。2004年11月25日。
- 鐘啓泉，崔允潔（2003）。《新課程的理念與創新一師範生讀本》。北京：高等教育出版社。
- Darling-Hammond, Wise, & Klein (1999). *A License to Teach: Raising Standards for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Esteve, J. M. (2000). The transformatin of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2). 197-207.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Little (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509–536.
- Cushing, K. S., Sabers, D. S., & Berliner, D. C. (1999). Investigations of expertise in teaching. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.). *Contemporary Issues in Curriculum (2nd ed.)*, (pp. 122–130). Boston: Allyn & Bacon.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. New York & London, Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Totnes, Devon: Green Books for the Schumacher Society.

# 香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰

## *The implementation and challenges of Liberal Studies in education reform in Hong Kong*

容萬城

香港教師中心學報主編

### 摘要

香港教育改革在「三三四」改制的建議下，首輪的課程改革將會同步實施，「新高中通識教育」將成為必修科目。隨著課程的轉型，教統局預測，「新高中通識教育」將來在全港推行後，任教該科目的教師將增至三千二百人。全港現時約有三百名教師任教高補程度通識教育。因此，很多現時任教「個人、社會、人文科」範疇內的教師及任教經濟科、經濟及公共事務科、歷史科（中國歷史及世界歷史）、地理科及各學科的教師都或需要轉型任教「新高中通識教育」。這批教師需重新接受「新高中通識教育」的再培訓。在三三四制首輪諮詢期當中，教師及辦學團體紛紛提出不同意見，主要針對下列七方面：(1) 新高中通識教育的課程內容；(2) 任教新高中通識教育的教師再培訓的要求；(3) 新高中通識教育的教學法；(4) 新高中通識教育的評估方法與分級；(5) 學校行政與新高中通識教育科推行的配合；(6) 新高中通識教育學生人數與教學效能的關係；(7) 新高中通識教育的教學語言與學習成效。有見及此，本文將會從以上七方面進行初步探討。

### 關鍵詞

教育改革，課程改革，通識教育，新高中通識教育，教學法，課程領導，評估方法，學習成效，學校行政與課程實踐，學生人數與教學效能，教學語言

### Abstract

In the recent round of education reform in Hong Kong, the 3+3+4 proposal was introduced. However, the introduction of Liberal Studies as a compulsory core subject has become quite a hot topic of debate. The Education and Manpower Bureau predicted that the change will affect more than 3,200 teachers who will be teaching the new subject. This paper aims to review the development of the subject over the past years and explore the possible challenges that teachers might face during the implementation process. These included (1) the content and structure of the curriculum; (2) the demand for re-training teachers; (3) the pedagogy of Liberal Studies; (4) the assessment and grading of project learning work of Liberal Studies; (5) corresponding changes in schools' administrative procedures to support the implementation of Liberal Studies; (6) the relationship of class size and teaching of Liberal Studies; (7) the relationship of medium of instruction and the teaching of Liberal Studies. Finally, recommendations are suggested.

## Keywords

education reform, curriculum reform, liberal education, new secondary school liberal education, pedagogy, curriculum leadership, assessment, learning effectiveness, school administration and curriculum implementation, class size and teaching effectiveness, medium of instruction

## 背景

在 2000 年，教育統籌委員會（教統會）建議採用連續三年高中學制，以便推行更靈活、更連貫和多元化的高中課程，協助學生奠定更廣闊的知識基礎，為全人發展打下穩固的根基，俾能在知識型社會中終身學習。2003 年 5 月，教統會轄下檢討高中學制及與高等教育銜接工作小組就新的課程、評核及考試和大學收生制度之發展，提出進一步建議。行政長官在 2004 年施政報告中接納了工作小組這項建議，並承諾會就推行學制改革的詳情諮詢公眾。

在 2004 年 11 月，香港特區政府公佈「3 + 3 + 4」學制改革的諮詢文件諮詢市民，建議將現行學制轉制為初中三年、高中三年及大學四年制。由於需要最少四年作相關準備，預計新高中學制最快將於二零零九年九月推行，並在 2012 年實施四年大學制（教統局，2005）。香港教統局局長李國章表示，希望通過學制改革，可以讓所有學生都有機會接受三年的高中教育，同時讓不同志向、興趣及能力的學生都能盡展所長，為學生提供更寬廣的學習空間，擴闊他們的知識基礎，促進全面發展。同時，他認為通過四年制的大學課程，能讓大學生得到更均衡而全面的發展，並能更好地與國際主流社會（包括美國與中國內地）接軌；並期望「3 + 3 + 4」學制為下一代以至香港整體帶來重大的長遠利益，是一項回報豐厚的社會投資。香港大學校長會（2004）也發表聲明，表示支持政府提出的「334」學制改革建議，支持通識教育成為中學核心課程，並會將其列為各院校的入學條件，各大院校也會為中學教師提供相應的培訓支援。

這份名為「改革高中及高等教育學制一對未來的投資」的諮詢文件指出，在新學制下，學生不會像過往般分流入讀文、理、商或工科班。所有學生修讀的

課程將會由三部分組成：核心科目（包括中國語文、英國語文、數學及通識教育）；選修科目（所有學生可選讀兩至三個選修科目）；和其他學習經歷。在公開考試方面，諮詢文件建議推出新的香港中學文憑試，以取代目前的香港中學會考及高級程度會考。為了確保評估配合教學，評核方法將趨於多樣化，包括在各科引入校本評核的部分，而每個學生就讀高中時的所有學習經歷和成績，將會記錄於學習概覽內（教統局，2004）。

## 香港中學通識教育與「新高中通識教育」的發展

通識教育意即解放思想的教育，是一種「思想狀態」（state of mind）與「思想習慣」（habit of mind）的培養，近年更被視為「實踐理智」（practical reason）的教育（黃坤錦，1973；曾榮光，2005）。通識教育在香港的中學課程並非新嘗試，一直以來，已有不同形式、不同命名的學科，例如公民、普通科學、綜合人文知識、科技與科學、社會科等，有品德的培養、公民的認識，知識的傳授等功能（Nicholson, 1988; Wong, 1992; Shum, 1996; Leung, 1999）。在中學初中課程方面，公民科（Civic）早於 1952 年開始推行。「社會」科（Social Studies）亦於七八十年代便開始推行，主要是借鏡加拿大、美國、英國在透過綜合課程發展「社會」科，但結果不甚理想，更一度被視為次等科目（Shum, 1996）。自九十年代始漸受重視，例如屯門仁愛堂田家炳中學便早於 1990 年正式將公民及初中的經公科合併，並於 94 年正式開辦中一通識教育科，將公民、歷史及地理三科合併，成為少數通過跨科目課程統整在初中開展通識教育的中學（鍾文堅，2004；關穎斌，2005）。由 2003 年開始，不少中

學在初中（S1-S3）開辦「個人、社會及人文教育」（Personal, Social and Humanities Education簡稱PSHE）範疇內的傳統科目，例如經公、地理、歷史等，但也同時開辦通識教育，並冠以不同的名稱例如「綜合人文」科（Integrated Humanities）或「社會」科（Social Studies）或「通識教育」（Liberal Studies）等。在高中（S4-S5）的課程，也有少數中學開辦「綜合人文」科（Integrated Humanities），並參加在2005年該科第一屆中學會考。

在預科課程（S6-S7）方面，教統局於1992年便推出了高補程度通識教育（AS - Level Liberal Studies）作為單一獨立科目。在實施一段時間之後，教師和學生大都肯定這一科的價值。雖然通識教育的推行得到部分教師和同學的讚賞和認同，但其全港性的採納率仍偏低，直至1994至1995年度開辦高補通識教育（AS - Level Liberal Studies）的學校也只維持於40間的低水平，而應考的人數則只有1023人，與英語運用科的28378名考生的數字相去甚遠（資料由前考試局提供）（鄧耀南，1995）。到目前，在預科課程（S6-S7）開辦通識教育（AS - Level Liberal Studies）的中學已達到八十多所，發展穩步前進，為「新高中通識教育」列作中學高中必修科打下堅實基礎。

實踐推行「新高中通識教育」成高中必修科政策的理念和動機，源於近年香港大專學生的質素不斷被社會抨擊，於國際間的競爭能力也備受質疑，這些批評與本港學生缺乏廣闊的知識基礎有關。事實上，現今香港的大專學生雖在專門學科表現仍然突出，然而對一些如文化、時事和世界形勢等基本知識卻顯然不足，出現社會上「只要專材，沒有通材」的情況。究其原因，主要是香港在過去奉行英式的中學教育體制屬專門化，文理分科清晰，過早接受專科教育，這不利學生全面發展，學生繼續深造或投身日益國際化的社會也會有困難。有見及此，香港教育必須向通識教育的方向發展，以擴闊本地學生的視野、培養學生的文化深度，與及提升學生的競爭力，使學生有更廣博的知識。大學則改為4年制，首年會以通識教育為主，至第二年才正式選擇科目。教育統籌局高級課程發展主任黃志堅（2004）指出，知識型社會需要具有

廣闊知識基礎、獨立思考和具創造力的新一代，只有高素質的公民，才能在瞬息萬變與高度競爭的國際環境下繼續發展。

### 1. 「新高中通識教育」的課程內容

香港中學課程主要是由教統局的課程發展處及香港考試及評核局主導，前者負責課程設計，後者負責考評要求與細則。按教統局總課程發展主任李志雄（2005）指出，列作將來中學高中必修科——「新高中通識教育」的課程設計旨在：

- 加深學生對他們自身、社會、國家和世界的理解；
- 幫助學生透過處理不同情境中（例如文化、社會、經濟、政治）經常出現的當代議題，建立多角度思考；
- 幫助學生成為獨立思考者，使他們能夠建構知識，面對個人和社會環境的不斷轉變；
- 幫助學生發展與終身學習有關的能力，包括批判性思考能力、創造力、解決問題能力和運用資訊科技能力；
- 幫助學生欣賞和尊重多元社會中文化和觀點的多樣性，並學習處理相互衝突的價值觀；以及
- 幫助學生建立個人的價值觀，並且加以反思，使他們能夠作出抉擇和判斷，最終成為對社會、國家和世界有識見和負責任的公民。

值得注意的是，「新高中通識教育」不是單靠此科承擔通識教育的使命，也不是藉此科要學生對各門學科有膚淺或泛泛的了解，更不以培養學生的文化素養為目的，故不同於博雅教育，而學與教的素材雖貼近生活化的主題，但不是傳媒教育。以下是「新高中通識教育」的課程大綱的架構（見表一）。



表一：「新高中通識教育」的課程大綱的架構

單元	主題
1. 個人成長與人際關係	<ul style="list-style-type: none"> <li>自我了解</li> <li>自我管理</li> <li>人際關係</li> </ul>
2. 今日香港	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活素質</li> <li>經濟轉型</li> <li>法治與社會政治參與</li> <li>身分認同</li> </ul>
3. 現代中國	<ul style="list-style-type: none"> <li>中國的改革開放</li> <li>中華文化與現代生活</li> </ul>
4. 全球化	<ul style="list-style-type: none"> <li>全球化的意義</li> <li>影響與回應</li> </ul>
5. 公共衛生與生物科技	<ul style="list-style-type: none"> <li>公共衛生與責任</li> <li>生物科技與抉擇</li> </ul>
6. 能源與環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>能源與科技</li> <li>環境與可持續發展</li> </ul>

資料來源：香港教育統籌局（2005）

表二：通識教育科 課程架構（最新建議）

單元	獨立專題探究
學習範疇：自我與個人成長 ● 單元一：個人成長與人際關係	學生須從以下其中一個主題訂定一個題目來進行獨立專題探究： ● 傳媒 ● 教育 ● 宗教 ● 運動 ● 藝術 ● 資訊及通訊科技
學習範疇：社會與文化 ● 單元二：今日香港 ● 單元三：現代中國 ● 單元四：全球化	
學習範疇：科學、科技與環境 ● 單元五：公共衛生與生物科技 ● 單元六：能源與環境	

資料來源：香港教育統籌局（2005）

從審視課程大綱的架構來看，課程大綱是存有「文中有理、理中有文」的理念或文理並存的調整；但細心的觀察，課程中與文科有關的課題佔了四項，與理科有關的課題則只有兩項，因此，整個課程大綱是更有利於理科生對文科及人文科學的學習。相對而言，文科生在課程範疇內接觸與科學相關的課題的機會略為減少了。這不太平衡的課程大綱會否影響對高中生所產生的學習效果，尚要在課程實踐後才可以作全面評估。此外，課程大綱的六個課題都是與教統局在過去多年來推動的「公民與品德教育」的課題及內

容息息相關，而有關的教學資料在以往亦相繼向全港的中學發放，尤其是為各學校在未來發展「新高中通識教育」時，提供了一定的預備基礎。

自「改革高中及高等教育學制——對未來的投資」的諮詢文件推出後，關於高中通識教育是否一定要獨立成科，成為其中一個爭議焦點。Ki, (2005)、麥肖玲(2004)、黃少玲(2004)及林智中(2004)等都認為不少人把大學、預科和高中的通識教育混淆，三者的性質根本不同，學生的能力也有很大的差異。現時建議的新高中通識教育只是一個大拼盤，把所有的元素放在一起，這只會予人一種零散的感覺，在世界上也較少聽到以這手法合併的科目是可以成功的，因此亦不必列為必修科。但黃康顯(2005)對「新高中通識教育」的課程內容則有以下的分析和觀點，他認為傳統學科都有單一性、片面性、個別性、偏向性與理論性，如今新學科卻改變為綜合、貫通、平衡與實踐的多項功能。通識教育科綜合了各類型學科，是包羅萬有，同時貫通了中外、古今，無任何疆界，更平衡了文理兩大分類，不偏向一面，最終的目標是實踐至上。因而便需要面向社會，緊貼時事，把學與用合而為一。求學並非單純閱讀課本，增加知識，找尋資料，而是將上述一切實用化與生活化，這是日後教授通識教科的老師所須注意的。更須注意的，是日後策略性的改變。首先是通識教育並非萬能，只有輔助意義，它不能取代歷史科，更不能取替物理科，因為兩者都是專門學科；通識教育所提供的歷史或科學知識，只能達到初步、普及及一般的層面。但它所提供的是全人教育，使學生可以面面兼備，不會鑽牛角尖。其次是輔助的同時，要突出常識水平，提供實際知識。再其次是新高中通識教育應當是分層面、多層次的。在中學階段可以由個人，到社會，到國家，再到國際，然後分作多類專題；到大學階段，可以從工具性學科開始，到主題性研究，再到怡情性題材。在大學最後一年，通識教育應變得輕鬆化，方便學生有更多時間在主修科上進行「臨門一腳」。由於新高中通識教育並非單向學科，在各類學習範疇中，它帶有統整、聯結，然後發揮的性質，因此兼具綜合、貫通、平衡與實踐的功能：將不同類別、性質的學科綜合起來，然後將它們貫通，使學生充分掌握中與外、

古與今、文與理的知識，最後使學生平衡發展，把學到的應用到生活各方面。實踐便是最終目標，這便是教育上知與行的意義。

相對而言，麥肖玲（2004）；黃少玲（2004）及林智中（2004）等的批評也只是重覆七、八十年代時部分教師及教署督學，因擔心當時採用綜合設計的通識教育—社會科(Social Studies)會最終取代了原有的傳統科目例如地理、歷史科等而抗拒接受，最終令社會科(Social Studies)淪為一些學術成績較低學校的次等科目(Wong, 1992; Shum, 1996 頁33-35)，而黃康顯（2005）的分析是較樂觀和進取的。新高中通識教育對香港社會的長遠發展具有深遠意義，這是教育界及政府那麼重視通識教育的原因（王啟思，2004；黃志堅，2004），因而被列作高中必修科。事實上，美國、加拿大及澳洲等先進國家早已把通識教育列入高中必修課程。

## 2. 任教新高中通識教育科的教師再培訓的要求

表三：開辦「通識教育教師培訓課程」的院校

各院校開辦通識教育文憑課程一覽表					
	港大	中大	科大	浸大	教院／嶺大
課程名稱	學位教師教育文憑	通識教育文憑／高級文憑	通識教育文學碩士	教育文憑	通識教學知識及教學法
修讀年期	兼讀二年	全日／兼讀	兼讀12個月	全日／兼讀	兩年兼讀制
入讀資格	學士或一年教學經驗	現職教師	學士學位	在職教師	在職教師
學費	42,100	60,000-90,000	60,000	42,000	42,100
內容	教學法，實習	通識知識，觀課	通識基礎，個人成長，社會文化，科學科技及環境	教學法、實習	個人成長，社會文化，科學科技環境

資料來源：各院校網頁

在教師再培訓及教師發展理論方面，Fullan (1990, 1992, 1993)認為教職員訓練除了可促進課程實施外，其本身亦是一種創新，能為機構性發展提供助力。事實上，教職員培訓除了包括嶄新的政策和結構所帶來和建立的新角色，例如領袖教師(mentors)及教練(coach)等外；教職員培訓也包括了「機構性發展」的意味，這是指在有效的教職員培訓下，學校在持續改善的能力和表現將有所提升。Fullan(1993)認為「機構性發展」應為學校教職員培訓的發展提供

由於「新高中通識教育」成為新高中學制的課程改革的爭論焦點，中學校長及教師對通識教育也最為關注。中四、中五的綜合人文學科(Integrated Humanities)與中六、中七的通識教育(Liberal Studies)由於涵蓋的範圍廣泛，對任教的老師來說是一項極富挑戰的工作(陳乃國，2005；李子昂，2005)。要在兩年之內教授包括全球化、中國、香港及自我發展等課題，再加選修課程，絕非易事。如何有效地利用有限的時間，使學生能掌握綜合人文學科和新高中通識教育的基本理念和方法，成為了任教老師首要解決的問題。目前，各大專院校都已開辦通識教育教師培訓課程供現職教師修讀，院校包括香港大學、香港中文大學、香港浸會大學、香港教育學院及嶺南大學及香港科技大學(見下表三)。由於被列作中學必修科，未來數年，預料通識教育教師的需求將逐步增至3200多名。無論為前途「轉型」或為個人「增值」，要強化通識教育立時成為教師的熱門選擇。為滿足教師需求，市場將會開辦愈來愈多通識教師培訓課程，與通識有關的講座、課程將成為熱門之選。

方向。李子建(2004)亦強調教師發展可說是學校作為一所學習型組織的發展焦點，教師發展大致可分為三種取向(Hargreaves & Fullan, 1992；李子建，2002a；2005)，分別為知識與技能發展、自我理解和生態轉變。就課程領導和知識管理的角度來說，教師發展作為知識技能發展宜培養教師掌握反思和行動研究、團體學習、溝通(如講故事)和解難等技能。教師發展作為自我理解宜培養教師的反思、鼓勵教師與他人分享知識和收集資訊，藉以建構共同的目的、

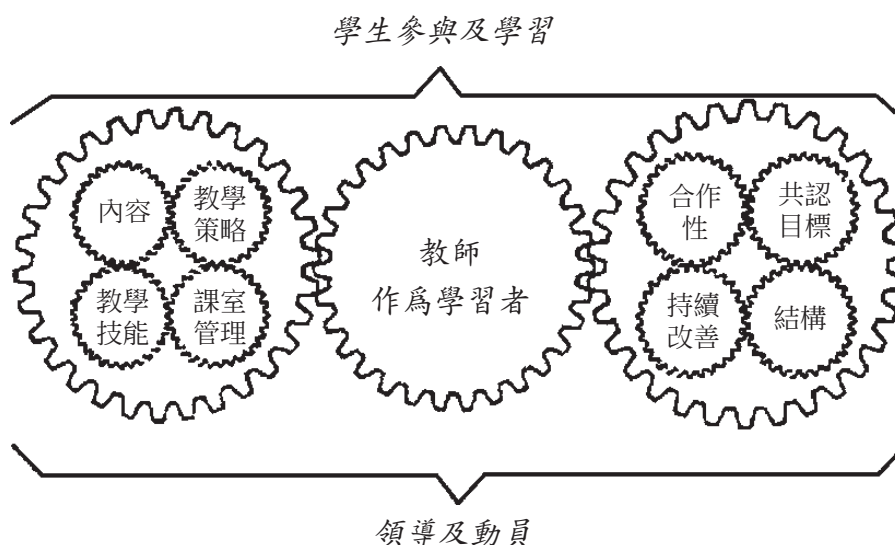
願景。教師發展作為生態轉變應重視團隊工作，教師在學習的自主性，並透過建立互信而合作的變化，促進集體學習和學習社群的建立。此外，自我理解可給予他們較寬鬆的工作間環境，多關顧教師的工作壓力和給予教師更多的專業信任和自主性；生態轉變則可鼓勵他們共同持續學習、創造、整理和分享從課程和教學所得的知識，藉以培養持續學習和改善的學校文化。在校本教師培訓方面，鄧耀南（1995）的通識教育個案研究建議應舉辦不同程度的持續式教師培訓包括校本教師培訓。

目前少數的香港中學已開展了持續式教師培訓，例如李求恩紀念中學（2004）便為發展通識教育在校內加強教師間的協作，正體現出李子建（2004；2005）所重視的課程領導與教師專業發展：「知識管理」的觀點。這一值得借鏡的安排如下：

1. 設立教學資料庫，將教師搜集的資料和教材，有系統地儲存起來，方便日後其他老師教學時作為參考和運用，提升教學的效能。
2. 每月進行一次教學研討會，讓任教老師分享教學心得。加強同工之間的溝通，豐富教師的教學經驗，改善教學質素。
3. 每學期進行一次校內觀課活動，老師之間互相觀摩，以達致取長補短的目的。
4. 鼓勵教師參加校外研討會、工作坊、進修及擔任閱卷員，使本科教師掌握課程發展的趨勢；更新教學法和擴闊視野。同時教師參加研討會後，需

與其他同工分享。

Ma（2004）於港澳信義會慕德中學所進行的個案研究也再度印証了為發展高補程度通識教育在校內加強教師間的協作及與高等院校合作的重要性。誠然，這種實踐方針是建基於對Fullan提出的理念認同。再者，Fullan（1990）建議學校教職員培訓可積極考慮與高等學府合作的方式來進行「教育性合作」（Consortium）。其基本架構是希望通過結合課室層面和整體學校的改善，並以教師作為終身學習者的概念和設計作樞紐，強調教師應兼備技術性、反省、求知和協作的持續學習者，輔以學生的參與許諾（Engagement）和學習為要驅動因素作為變革的媒介、領導和動員（Mobilization）（見下圖一）。此外，鄧耀南（1995）也曾建議香港校本教職員培訓應兼顧「機構性發展」的方面，而當局也可與大學合作，為「中央課程革新實施支援小組」的新組員，提供導師培訓課程。必要時，學校亦可就教職員的培訓直接與大學協作。就在學制改革的諮詢文件推出的同時，香港中文大學教育學院的「大學與學校夥伴協作中心」獲教育統籌局撥款三千萬元成立「發展通識教育」的地區網絡支援隊，協助及推動各區學校的老師為通識教育的深入開展，進行備課指導、資料搜集、交流教學經驗、組織講座等有關工作，為期五年。而香港中文大學宗教系與中國社會研究中心合辦的「和而不同」計劃，長期支援學校與教師之教學計劃亦有助通識教育發展。



圖一：課室和學校改善的全面架構(Fullan, 1992, 第18頁；李及黃, 1994, 第334頁)



強調教師再培訓固然重要，值得憂慮的是教師仍然要處理當下繁重的教學工作，有多少時間和精神接受培訓？教統局提出的方案是教師需要一百小時培訓小時。培訓內容，包括課程詮釋（佔十二至十五小時），學習評估（十五至十八小時），專題探究（十五至十八小時），學與教策略（十五至四十五小時）和知識增益（十小時）。上述方案是否能解決問題？鄭燕祥（2004）非常擔心老師能否適應教改帶來的附加工作，他指出「香港教師每周平均需要工作六十七小時，有四成時間是要應付教改及附加的行政工作，亦要額外進修。不少老師表示工作不受控及壓力過大，普遍出現失眠、暴躁及身體痠痛等症狀。我們的教師在身心俱疲下，還能應付下去嗎？」這困難也是值得大家深思的！日前教統局提出的以七折支薪，兩年「帶職進修方案」，相信可舒緩部分在職進修教師的壓力。

### 3. 新高中通識教育科的教學法

「新高中通識教育」列作高中必修科，並將列為各大學院校的人學條件，成為教師及學生關注的焦點，雖然「求學不是求分數」，但由始至終大部分的高中學生都關心老師能否掌握適當的教學法來幫助他們成功升讀大學。因此教學法與考試規則是影響新高中通識教育教學法的重要因素。

據香港考評局提供的2006年考試課程指引指出高補程度通識教育(AS Liberal Studies)課程內容採用問題形式以顯示研習路向，和其他一般本地考試課程所採用的不同。採用這種形式的目的，是為了強調在教授與研習本課程時應採用問題探究方法進行。每一個單元都提出了一些論題，而研習的路向則由每一個綱目範圍下的問題所顯示。教師或學生毋須對每個題目都作詳細分析。高補程度通識教育課程的設計採取問題形式並非意味學生應追求尋找某些正確答案。相反地，這個方式正強調了大部分的論題都很複雜，不易找出簡單的解決辦法。為了能對問題有徹底的了解以便可作出判斷，認識有關的事實是重要的。但是，高補程度通識教育的重點不在於事實性資料的累積，而教師也會避免在試卷中發

問一些需要背誦詳細事實的題目。反之，考試的重點在測試考生對課程的了解及評估學生是否具備課程宗旨所列出的技能。

新高中通識教育的課程單元預計可以讓任何學生研習，第一次閱讀這課程資料的教師和學生，需要留心並仔細研究本科整體的和個別單元的宗旨和目標。如果因為本課程中的某一個題目，和在其他課程的相類似，例如經濟學，就認為二者俱可以用同一方式教授，這將是個錯誤的做法。在高補程度通識教育(AS Liberal Studies)中，教授這類題目時，必須從它們如何對我們的生活、香港、以及世界造成的影響的角度入手。因此，就這些題目來說，教師只須具有一位博覽群籍的人所擁有的知識便已足夠，而學生也毋須如修讀高級程度經濟科課程一樣，追尋基礎的經濟學念。高補程度通識教育科的重點是在於學生能否：

1. 掌握更多資訊，對香港和香港以外的世界產生興趣和關注；
2. 通過發展自學的技能、獨立運用資料，能自律地分配學習時間及處理事情的優先次序，因而在學習時更能依靠自己的能力，這樣最終會引領學生進入一個為滿足自己對知識的好奇而學習的境界；
3. 培養能力以便分析構成複雜整體的各部分；評估證據是否足夠支持所作的結論，就論據的客觀程度評定其正確性；
4. 能更獨立思考，願意就問題尋找各種的變通辦法，評估別人的意見，並以開放的態度接受別人的觀點，或當理由充份時，維持自己的觀點；
5. 發揮創意，應用本身的技能、學識和經驗，以新的方法辨別問題及找出解決問題的方法。

因此，不同科目的教師便需共同策劃新的課程，教師之間需一起互相學習不同科目的概念、互相刺激思考、共同安排時間表、設計和推行活動、以及與學生進行討論。在學習過程中，學生通過不同的小組教學方法，例如討論學習法(Discussion)(Brookfield and Preskill, 1999)、個案研習(Case Study)、疑難為本的學習(Problem Based Learning)、

小組互動式學習(Interactive Team learning)等，以客觀的態度，通過生活經驗探討問題，從而培養獨立思考能力及解決問題能力。在知識探討過程中，學生之間更藉著資料搜尋及處理進行協作、溝通、辯論及批判等。這些學習過程會促成學生之間的互勵互勉，互相觀摩的態度，把學習變得更生動活潑（容萬城，2002，頁 239-243）。

在實踐「新高中通識教育」的同時，要注意的是把香港的教師和學生從傳統的單向式授課模式和考試文化作出「範式轉移」，但仍需要教師再培訓、社會文化與學校文化的變革等改變作長期配合，從而爭取教師的支持、信念、態度、教學法與評估法的更新。這也將是通識教育全面實踐時可預見的挑戰。

#### 4. 新高中通識教育的評估方法與分級

評估是教與學的重要手段。通過評估教師可以得知學生的進度，及是否能夠達到學習目標。評估的方法有很多，最普遍是進展性評估(Formative Assessment)和總結性評估(Summative Assessment)，而香港最常見的評估方法就是公開考試。新高中通識教育除了是必修科以外，更是公開考試的主要科目，按香港考試及評核局為該科所列出的評核目標，主要顯示出一個富有學識、受過良好教育、態度開放、和有良好的沟通能力的人士應有的表現（見表三）。香港考試及評核局副秘書長張永明(2005)表示，通識教育科將分為「資料回應」及「延伸回應」兩卷，確保能分辨不同程度的考生能力。他強調，通識科的課程目標是培養學生的分析、共通能力，故考卷不會問及「硬事實」，而是要求學生以事實分析。而考核將分為「資料回應」及「延伸回應」，配合難度逐步增加的問題，考核學生的實力。

新高中通識教育科強調運用議題探究法來進行學與教。香港教育統籌局（2005）建議教師在選用不同的策略進行議題探究時，應考慮學生已有的學習經驗、學習風格和能力。教師可利用多樣化的活動，例如提問、小組討論、搜集資料、講授、辯論等，以配合個別課堂不同的教學目標和學生的需要。因應不同

學習及教學策略的需要，教師的角色亦應靈活多變。為促進學生的學習，教師是資訊提供者、輔導者、知識傳授者、學習評估者等。總的來說，教師的角色也是多樣化的。

由於新高中通識教育的考評是由公開考試及獨立專題探究報告兩部分組成，獨立專題探究報告的分數主要是來自校本評估，佔 30 分，而學生所修讀單元的公開考試則佔 70 分。由於獨立專題探究報告採用校本評估，亦因而惹來很多學界人士對這種評估方法的可行性、公平及公開性的質疑，亦有教師質疑他/她們能否以個人之力去處理多個不同的課題。香港考試及評核局在第二輪諮詢時對評核安排建議實行「雙閱卷員制」，由兩名閱卷員批改同一條題目，增強公正性。又設重改機制，若發覺閱卷員評分時鬆時緊，不排除會全數收回重改。同時引入網上改卷，讓當局可即時監察閱卷員的評分情況。

事實上，誠如上文指出香港考評局對高補程度通識教育的專題探究報告的要求，不是追尋某基礎學科的學念，而是著重共通能力的培養（見表四）。實施校本評估的優點包括（1）能夠提供更有效的評估，靈活採用多樣化的評估方法和活動，更全面評估學生學習的成果；因為有些學習成果，不一定可以用紙筆評估；（2）校本評估可以衡量學生學習的努力，這比「一試定生死」的公開考試更能確認學生在整個學習過程中的表現。

而常見的校本評估設計則應包括「形成性評估」，即如依時完成課業、課業質素、學習態度（個人課堂參與程度/主動性、專注度、小組討論參與程度/積極性）；「口頭報告」，即如真確性、藝術性、創意、儀表技巧及內容組織性等；及「書面報告」，即如內容及組織、資料搜集、創意、圖片、文字內容等來組成，以三方面組成的各項評分，組成總分，最後作出等級分別。



表四：「議題探究」的簡單架構

過程/部分	與「多重視角」的關係
掌握事實、理解現象、澄清概念	不同的資料來源 不同的搜集資料方法 不同的演繹和詮釋 不同的聯想
明白有關的不同之處、分歧	不同的價值觀 不同的利益 不同的信念
反思、評鑑、判斷、實踐	多方面考慮 權衡利害輕重 提出理據 承擔後果

資料來源：香港教育統籌局（2005）

就評估的分級，李國章（2005）認為，就通識教育的評估方法，可以考慮將評核簡化為優良、及格和不及格三個級別，但新任香港考試及評核局局長姚培德則認為，新高中通識教育應與其他核心科目作五級別評核，原因是這樣更易獲國際認可，與其他核心科目的評估看齊。在第一次諮詢完結後，教統局決定採納五級別評核。

## 5. 新高中通識教育對學校行政與課程實踐的配合

就學校行政與課程實踐的配合，莫禮時(Paul Morris, 1990)及李子建(2004)都指出香港的課程發展需要校內外文化配合、教師的團隊意識與態度、辦學團體與校長的支持及政府提供的有效配套措施，否則在實踐時會出現很多困難；例如Nicholson(1988)及Wong(1992)都發現初中社會科(S1-3 Social Studies)在七八十年代推行時受到很大的阻力，不少是與學校行政配合有關。因此，鄧耀南(1995)的個案研究曾建議課程發展處應設立以專家(包括擁有豐富教學實踐經驗的前線教育工作者和課程發展專家)組成的「中央課程革新實施支援小組」，以輔助學校制訂和推行課程革新的實施計劃。此外，校長對課程革新的採納擁有很大的影響力。在九十年代，校長的角色已由對個別革新的影響轉移至帶領「學校作為一機構」的變革。例如致力創造有利於實施革新的學校條件，

更遠大的目標是如何轉化學校的文化，校長更可扮演積極的「教學式領袖」。概括而言，「學校再建構」通常牽涉到校本管理；提升教師在教學和決策上的角色；對這項革新的統整；對時間表的再編定以促進和支持「協作工作文化」的發展；對師育的重組；對領袖教師等的安排，如「領袖教師」(mentors)及「教練」(coaches)的新角色；有遠見及使命感(mission)，並需有效地傳達該等意念與團隊成員創造團隊精神，領導隊員應付挑戰。李子建(2004)亦指出學校在推行課程改革時應注意知識管理的意涵及課程知識的管理；及校長和中層管理者成為課程(知識)領導，著重知識的創造、整理和分享、教師個人知識管理，以及知識社群和網路的發展。

不過，這一切還要配合課程統整。由於通識教育通常由多科結合，並由不同的老師任教不同的範疇，在編排上課時間表時，需要把不同的老師的休息時間編在一起，以便他們能夠進行小組教學，共同備課，或進行課程會議。這對於學校行政來說是存在難度和挑戰，因而更需要在實踐時具彈性的配合。

## 6. 新高中通識教育學生人數與教學效能的關係

新高中通識教育教學法多採用小組討論，一班四十人進行小組討論，教師會處理得很吃力，學生也不能獲得教師充分照顧、解釋學習上的困難。因此在通識教育全面實施前，必須解決這個問題，否則會影響通識教育的實踐效能。

教育統籌局也意識到這問題的重要性，但具體的解決方案仍有待公佈第二輪諮詢結果方有定案。但平心而論，新高中通識教育教師如在小組討論時只照顧二十人的話，相信師生雙方都會獲益良多。而仍需關注的是要照顧一些來自弱勢社群的學生，因為「文化資本」的貧乏而產生的學習能力差異，直接影響學習效能。因此，如何加強教師與學校社工在課程推行與發展的配合是值得作進一步探討的。

## 7. 新高中通識教育的教學語言與學習成效

新高中通識教育在中四至中六推行，該科牽涉的課題

廣泛，加上通識教育著重小組討論，同學間的溝通及協作，學生與老師間的溝通，尤其部分課題例如環保有很多專有名詞，因此，絕對應該用母語教授和學習。但這會引起英文中學語言政策衝突，令學校處於語文政策上的兩難局面。

## 總結

總結全文，在「三三四」教育改革和「新高中通識教育」的實踐上，涉及了很多推行上的挑戰：包括課程內容的統整、平衡與質量的處理、教師再培訓的要求與承受能力、教師的支持、信念、態度與教學法的更新、

學科評估方法與分級的共識、學校行政和校內外文化的配合、學生人數與教學效能的關係與教學語言的應用等，這仍需各界的商討和教育研究的進一步探究。在未來，通識教育科的全面實施方案將對各方面的持份者，如政策制定者、課程設計者、考評局、校長、教師、學生、師範機構、視學人員、學校社工等都產生不少影響。故此在處理這些問題時要相當審慎，亦需要考慮和借鏡外國的成功經驗。相信教育統籌局在完成兩輪諮詢後，亦會提出相應的策略和措施以解決這些疑難，並推行有效的配套措施幫助教師減輕推行時的壓力和焦慮。然而，這一個新課題亦為教育研究人員帶來新的機遇，從而萌芽出新的研究領域。

## 參考資料

- 王啟思（2004）。《精益求精 制時所須——中學至大學「3+3+4」學制 教育統籌副秘書長論通識教育科》。香港：香港教育統籌局網頁。
- 李子昂（2005）。〈培訓新高中通識科教師：個人經驗與反思〉。載於《香港中文大學教育學院第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》，頁93-96。
- 李子建（2002a）。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。
- 李子建（2004）。〈課程領導與教師專業發展：知識管理的觀點〉。載於《香港教師中心學報》Vol. 3, 15-27。
- 李子建（2005）。〈專業發展社群，教師發展與課程發展〉。載於《香港中文大學教育學院第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》，頁97-109。
- 李志雄（2005）。〈新高中通識教育科的設計與發展〉。香港教育學院基礎教育學院主辦「從綜合人文科到通識教育科：推行統整學習的挑戰與機會」研討會，2005年4月23日。
- 李求恩紀念中學（2003）。〈2003至2004年度通識教育科工作計劃〉。香港：李求恩紀念中學通識科網頁。
- 李國章（21.1.2005）。〈三三四學制2009年實施〉。香港：香港教育統籌局新聞發表。
- 林智中（2004）。〈必修通識建基錯誤假設〉。載於《明報》，11月16日，論壇版，A33。
- 香港大學校長會（2004）。〈香港八大校長聲明支持新學制〉，載於明報教育版，2004年10月24日。
- 香港考試及評核局（2005）。〈通識教育科的考評資料〉。香港：香港考試及評核局。
- 香港教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》。香港：香港政府印務局。
- 香港教育統籌局（2005）。《通識教育科課程設計：第二期諮詢稿》。香港：香港教育統籌局。
- 香港電台特備節目（2004）。〈論中學通識科的目的與實踐〉，2004年12月11日。
- 容萬城（2002）。《香港高等教育：政策與理念》。香港：香港三聯書店。
- 陳乃國（2005）。〈培訓通識教育科教師的方向和方式〉。香港教育學院基礎教育學院主辦「從綜合人文科到通識教育科：推行統整學習的挑戰與機會」研討會，2005年4月23日。
- 麥尚玲（2004）。〈論中學通識科的目的與實踐〉。香港電台《政黨論壇》節目。

- 曾榮光 (2005)。〈尋找香港高中通識教育的意義〉，香港中文大學教育行政與政策學系。
- 黃少玲 (2004)。〈論中學通識科的目的與實踐〉。香港電台《政黨論壇》節目。
- 黃坤錦 (1973)。《美國大學的通識教育——美國心靈的攀登》(初版)。台北：師大書苑。
- 黃康顯 (2005)。〈通識教育的知與行〉，載於《信報》2005年2月8日。
- 課程發展議會與香港考試及評核局 (2004)。《新高中課程核心科目架構建議：通識教育科諮詢初稿》。香港：課程發展議會與香港考試及評核局。
- 鄭燕祥 (2004)。〈教師已陷入危機〉，載於《明報》論壇版，2004年11月25日。
- 鄧耀南 (1995)。〈新中六課程綜合科目的實施：通識教育科個案研究〉。香港中文大學教育學院哲學教育碩士論文，香港中文大學教育學系。
- 鍾文堅 (1999)。〈通識教育科的蛻變：由獨立發展到綜合科目〉。香港：屯門仁愛堂田家炳中學通識教育科簡介。
- 鍾文堅 (2004)。〈十年的蛻變——由公民到通識教育〉。香港：屯門仁愛堂田家炳中學網頁。
- 關穎斌 (2005)。〈學校推行通識教育的挑戰與機遇：漢華中學通識教育科的發展經驗〉。香港教育學院基礎教育學院主辦「從綜合人文科到通識教育科：推行統整學習的挑戰與機會」研討會，2005年4月23日。
- Brookfield and Preskill. (1999). *Discussion as a Way of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1990). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Fullan, M. (1992). *Successful School in Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). Coordinating school and district development in restructuring, in Murphy, J. & Hallinger, P. (Eds). *Restructuring School: Learning from Ongoing Efforts*. Newbury Park: Crowin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves and M. G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). UK / New York: Cassell / Teachers College Press.
- Ki, W.W. (2005). In response to the consultation document reforming the academic structure for senior secondary and high education - actions for investing in the future. *A Collection of Papers by Members of the Teaching Staff in the Faculty of Education of University of Hong Kong*. University of Hong Kong. Homepage.
- Leung, L.Y. (1999). Value orientations in junior secondary social study curriculum. *An Unpublished Dissertation, Master of Education*. Faculty of Education: University of Hong Kong.
- Ma, K.H. (2004). Initiating and experimenting project - learning in curriculum integration -- experience of a group of teachers. A paper presented in the 2004 Commonwealth Council for Educational Administration and Management Regional Conference "Educational Leadership in Pluralistic Societies", University of Hong Kong.
- Morris, P. (1990). *Curriculum development in Hong Kong*. Hong Kong: University of Hong Kong, Faculty of Education.
- Nicholson, Y.W. (1988). *A Study of the Implementation of a Curriculum Innovation in a Secondary School in Hong Kong: The Case of F.I-3 Social Study*. Faculty of Education: University of Hong Kong.
- Shum, S.Y. (1996). The exploration of the school knowledge in sociological perspectives: A case study of a secondary school subject 'Social Study'. *An Unpublished Dissertation, Master of Education*. Faculty of Education: University of Hong Kong.
- Wong, P.M. (1992). The evolution of a secondary school subject in Hong Kong: The case of Social Study. *An Unpublished Ph.D Thesis*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.

## 回顧一個學制改革失敗的個案：1988 年香港民間所提出的中學及專上學制的藍圖

### *A case study of Hong Kong education reform: critical review of secondary and higher education system reform blueprint in 1988*

葉國洪

香港浸會大學社會科學院

#### 摘要

1988 年民間教育團體提出之教育制度全面改革藍圖，主張大學全面四年制，一方面反對政府強行將中大四年制改為三年制的措施，另一方面提出解難建議的學制改革藍圖。當時政府拒納意見，部份民間教育團體提出改革藍圖好夢成空。本文擬就民間首次提出全面教育改革的意圖作一歷史回顧，為當今教育改革注入源頭活水。

#### 關鍵詞

學制改革、專上學制改革

#### Abstract

The Education and Manpower Bureau has published recently a report on the new academic structure for senior secondary education and higher education. The proposed “3+3+4” reform will provide three years of junior secondary education, three years of senior secondary education and four years of university education. Many educators supported this proposal. However, it is important to note that the current proposed reform is actually similar to a blueprint of the academic structure reform put forth by 21 education concern groups in 1988. The blueprint was proposed as a response to the recommendations of the Education Commission Report Number Three published in 1988. And this blueprint was not accepted by the Hong Kong Government. This paper reports and comments on these proposals and blueprints with a view to generating constructive insights for building an ideal education system in Hong Kong.



## Keywords

reform on academic structure, review on the higher education system

### (一) 理想教育的夢想

歷史的發展和文化的創造，往往是由人類「追求完美」（止於至善）的特有心態所推動。理想的社會和理想的教育制度，曾由不少高瞻遠矚的哲學家和教育家提出過。在他們希冀渴求的理想社會中，人類可以生活在和平、自由、平等、富足、正義、智慧和優美的環境之中，而教育則是實現理想社會和塑造人性的重要手段。<sup>1</sup>

盧梭（J. Rousseau）的《愛彌兒》（Emile）引發的教育重大革新，杜威（John Dewey）稱之為教育史上的哥白尼運動，<sup>2</sup> 漸成「兒童本位教育」的潮流。而柏拉圖（Plato）《理想國》（The Republic）中的教育構思便成為日後國家主義（甚至是共產主義）教育思潮的濫觴。

前者強調教育應與生活合一，教育的目的在造就良好公民，而教育的過程在使兒童於大自然環境中遊戲、運動、娛樂，避免與鄙俗的文化接觸。讓小孩有一切可能的自由學習，始能啟發健全人格，並有利於新社會秩序的建立。

而柏拉圖的《理想國》（The Republic）主張以理性來統御意志和感情的一種哲人政治，強調社會和諧的基礎是在於「社會正義」能否深入人心，因此教育即是這些理想能否實現的重要工具。

此外，Robert T. Fisher 在其 Classical Utopian Theories of Education 中指出理想的教育形態有四個特點：<sup>3</sup>

- (1) 「自由」是理想社會的基礎
- (2) 國家建立在人民的「信仰」之上
- (3) 教育是此社會上的基本「制度」
- (4) 正義是國家的基本功能。

然而，K. Mannheim 曾指出：烏托邦（Utopia）思想，會使人心理上產生一種「迷思」（Myth），所以有時會使受到壓迫和痛苦的人，在面臨社會解體的時候，很容易在領導人物的登高一呼之後共同為「迷思」

的理想社會而奉獻，並參與實際行動（例如馬克思，希特勒的群眾運動），在宗教上，耶穌基督也以「天國」為號召，使得信仰具有形成規範世俗道德的作用。<sup>4</sup>

八十年代末期，香港也曾出現過一套教育制度（學制）的理想，亦曾引起過風起雲湧的學潮。

在本港究竟有什麼教育理想的藍圖？在1988-89年間確曾醞釀過一個理想的專上教育藍圖，只可惜曇花一現。

香港可算是思想自由，學術自由的樂土，而香港中文大學更具有為中國文化發揚光大的文化理想（新亞書院創辦人錢穆先生強調承傳中國文化的「新亞精神」<sup>5</sup>）。可是，自從教育統籌委員會在1988年6月中發表第三號報告書，建議所有學位課程一律三年制，學術自由便在一定程度上受制肘了。報告書發表後，教育界嘩然，香港中文大學師生、校友更群起反對。中大的教育理想受到莫大的壓抑和窒礙。如不作出適當反應，則理想將俯伏於「現實」腳下，永無翻身的機會。

### (二) 港英政府強行「四改三」的反響

除了提出反對外，香港中文大學師生透過與其他文教團體的合作組成聯席會議，提出他們心目中理想學制的藍圖，可算是創舉（一反香港人當順民俯聽的傳統歷史習慣）。

本港理想專上教育的藍圖，大約在1988年9月間提出，由廿一個文教學生團體成立的「關注教育統籌委員會《第三號報告書》聯席會議」，並發表「關於《第三號報告書》中學及專上學制的建議書<sup>6</sup>」，提出了一個未來中學及專上學制的藍圖，為本港民間提出理想學制破天荒的第一次嘗試。

「聯席會議」的建議書<sup>7</sup>以徵求意見稿的形式發表，並歡迎教育界及社會各界人士提出批評和建議。該會針對當時專上和預科學制的混亂情況，提出一個過渡期及最終學制的建議。

聯席會議對改革學制提出的建議，並沒有忽略循



序漸進的步驟，主張分兩個階段，第一個階段為實行過渡方案，第二個階段是最終方案。

第一個階段的特點：

- (a) 當時存在的中學學制不變，即五二制（英中）和五一制（中中）並存。
- (b) 設立一專上院校聯合招生制度，正如中大和港大早已提出的具體方法。
- (c) 統一收生點在中六。
- (d) 專上學院收生要根據中五會考成績錄取學生。

在過渡期內，還要為實現第二階段的最終方案造就下列的條件：

- (a) 設計三年初中，三年高中課程，並出版課本。
- (b) 為推行中學多元化，作為學校設備及師資的準備。
- (c) 設立一個被政府和海外承認的高中會考。

第二階段的最終方案：

- (a) 六年中學和四年大學學制。
- (b) 學生完成九年免費教育後，（三年初中三年高中），根據學能和性向，透過輔導，分流到文法中學內不同流向班級（如文、理、工、商）和其他不同類型的學校（職業先修、工業學院）去。
- (c) 分流的技術問題，尚待從詳計議，但原則上分流到非文法中學的學生，應與文法學生一樣，在三年高中後，經過一個政府和海外承認的高中會考，根據其成績而決定升學或接受職業訓練就業。
- (d) 各專上學院根據高中會考成績聯合招生。
- (e) 所有一般學士學位課程為四年。
- (f) 各專科和專上學院，則按本身實際情況，決定其修業期限。
- (g) 1996，1997，是理想新學制實施時期。

聯席會議一反往日習慣，不只提出頭痛醫頭、腳痛醫腳的修補意見，更進一步，在全面檢討學制的基礎上，針對專上教育種種積習難返的問題，提出全面的改革路向。

短期而言：統一收生點，減輕預科考試壓力。

長遠而言：為適應學能和性向不同的學生和社會經濟發展的需求。

其實，第三號報告書亦贊成上述兩項：

- (1) 統一收生點；
- (2) 預科（中六）學制的統一。

問題在於報告書強調以英文中學制度為基礎的「中七」為收生點，中文中學，甚至中文大學的原有體制漸漸被淘汰，即「中六（中文大學）一年」及「大學四年」制被揚棄。

如果能將爭論點折衷，兩者（聯席會議及教統會）均贊成統一收生，免滋混亂。

可惜，聯席會議的理想藍圖，雖經多方面諮詢和修訂，但終被視為所謂「與中大的反對派聲音」而被漠視（作者親聞）。

1988年11月，教統會在各方意見紛紜情況下，把報告書的大學學制建議部份原封不動呈交當局，引致中大師生於12月2日罷課半天，逾四千人參與。及後在12月8日該校畢業禮上高錕校長提出準備試行四年前已籌備的「靈活學分制」，教統科官員對該制一再公開表示歡迎，認為有助解決學制之爭。然而，行政局於1989年1月接納第三號報告書，決定中七為統一收生點，只是容許中大九年過渡期算是讓步（原只予六年過渡期），中大師生雖強烈反對，但政府亦不為所動。

而聯席會議所提理想藍圖，正式宣佈夭折。

### （三）

追源中大創建的伊始，實始於1949年國民黨政權退出大陸後，大量中國學人湧到香港，以中文為主的專上學生數以千計，中文中學的建立如雨後春筍，1957年中學畢業生達七千人，而香港大學每年只收二百人，於是香港幾家中文專上學院的院長，如崇基學院凌道揚，新亞的錢穆及聯合的蔣法賢各投函南華早報，呼籲設立「以中文為教學媒介的大學」。至1959年6月，柏立基任總督，自英邀富爾敦來港策劃中文大學之建立。<sup>8</sup>由於中文中學升讀大學，故中

大年制比港大年長一年。（即中大四年、港大三年）及至七十年代中期，香港中文中學數目減少，原因是社會上普遍存有重英輕中的態度，加上1974年中學會考中英會考合卷後有大量英中開辦，中文中學減少，中大收生漸感困難。

1983年中大實行暫取生制度，目標是把英中會考成績優良的學生優先取錄，待中六畢業後，便升入中六，希望把學生質量提高。這一措施實行，造成兩間大學之間出現收生的競爭。

可是中六學生透過暫取生制度進入中大，卻導致中七學額出現空缺，中七預科就讀情況出現混亂，使許多英中校長產生怨言。<sup>9</sup>

當時港大亦不甘後人，於1986年提出要回復1954年以前四年學制，名為增加一年基礎年，藉此提高英文水平，實則是要與中大收生看齊，保持收生質量。<sup>10</sup>

建議一出，令港府大感頭痛，因兩所大學的收生政策，只會令預科教育更加混亂，於1983-1988年間，香港多個中學評議會紛紛對中大暫取生制度提出批評。

這場爭論到1988年，教育統籌委員會發表第三號報告書後，便進入白熱化。

#### （四）民間教育烏托邦的冒升與殞落

查中國比較具系統性的新型學制，是清末光緒29年（1903），由張之洞，榮慶及張百熙擬定，清廷核准的「奏定學堂章程」其中的規定的學校系統，即「癸卯學制」，這個學堂章程性質接近今日的制訂全盤學制安排報告書，為中國教育現代化奠定良好基石。<sup>11</sup>

辛亥革命後，學制不斷更迭，均由官方決定，及至五四後，當時民間教育團體「全國教育聯合會」主持之討論會，協商制度「壬戌學制」，於1922年教育部通過，學制為三三四制，至今無大變更，大陸及台灣大致如是。

可見民間教育團體議定教育制度的理想模式，並非沒有先例。

然而，在本港是次聯席會議的組織，其致命傷乃代表性不夠全面，理工，浸會方面代表缺席，而中學方面更缺乏英中方面的代表，這方面的缺憾，一如教統會成員代表性不足一樣，埋下英中校長聯名支持中七為收生點，反對更改中學學制的伏線。<sup>12</sup>

若要評析這個理想藍圖落空的原因，可以從三方面去分析：

##### （1）「天時」方面

以中大創校之始，為遷就被置於港大三年制學制外的中文中學畢業生，設定四年制學士課程，以此讓以中文為應用語言的學生多修一年。

及後中文中學式微，中學畢業生減少，港府約於1978年前向當時中大校長馬臨提出四年制改為三年的建議。<sup>13</sup>當時中英就香港主權問題開始進行談判，故此事暫時擱置，及至港大提出「三改四」、增加一年基礎年以讓學生進修英語，以便與中大聯合招收中六學生。<sup>14</sup>

此計劃提出後，政府透過教統會第三號報告書，要求中七為大學入學點，不但港大「三改四」不成，中大亦須四改三，<sup>15</sup>以便與英國系統的（英國模式）專上學制及專業資格試掛勾，<sup>16</sup>主要是保持與英國本土學制的連繫。

第三號報告書3·18節明言：「政治因素……部份評論者顯然相信，香港應該仿效某些國家的做法，即全部院校均採用一個四年學制學士學位的體制。他們當中亦有主張放棄其眼中『英國模式』。本委員會聲明，不同意上述論點。<sup>17</sup>」

五千位中大、樹仁、港大學生於1989年2月2日在中區和平集會遊行抗議行政局通過三號報告書。另一方面，中大教務長楊汝萬聯合基本法諮委以個人名義聯函中英聯合小組首席代表柯在鏞，指教統會第三號報告書所提有關高等教育學制的改革建議，有違中英聯合聲明。<sup>18</sup>

中方婉轉答覆，謂學制問題，宜由港內解決。<sup>19</sup>稍後，新華社香港分社文教部部長翁心橋公開表示教統會報告書意見分歧多，港府不宜倉卒作出決定，<sup>20</sup>中大教務會公開表示決定不接受行政局的兩次決定（即中七收生及大專院校同一科的修業年期原則上相

同<sup>21</sup>）。其後，中大宣佈實行「彈性學分制」以沖淡第三號報告書所引起情緒上的不快。<sup>22</sup>

(2) 在「人和」方面

港大頗有可能為打破中大「暫取生制」吸取優良學生局面而贊同「三改四」，以謀求聯合收生，平分精英新生，例如黃麗松校長主張在社會需要下，政府港大可「三改四」，而新一任校長王賡武亦贊同改革。<sup>23</sup>

初時不少中學校長表示不反對港大「三改四」，但自從教統會發表三號報告書後，政府便安撫中學，謂「四改三」是在中學學制不變的前提條件下進行，誘使中學校長失去反對改制的強烈動機。於是在中學學制不變的前提下，教統會以中七為大學入學點，合併大學入學試，使中大有點措手不及，難於力挽狂瀾。

令中大師生更難過的是教統會主席利國偉又是中大校董會主席，亦是行政局議員，三重身份，而報告書建議，明顯對中大不利，故中大師生群情洶湧，激烈者一度要求利氏辭去中大校董會主席一職（作者親聞）。

另一方面中大師生一致對外強烈抗議，群眾運動此起彼伏，學生大罷課前夕，政府亦不敢怠慢屢易草案，終允中大以九年為期，漸進式以中七為入學點，中大亦拋出四年前倡議的「彈性學分制」以作下臺階，<sup>24</sup>表面上互有讓步。

當時聯席會議成立之初，教協與中大教協成主流，在人物方面，有學者指出港大中大教育學院方面教育專業學者相對地較少發言，對學制改革藍圖亦較少直接參與草擬，反映此事學術性少於行政性，藍圖的構思，似乎是策略性多於理論性。

雖然，「三三四制」有利於銜接中、美、日等學制，而「五二三」制，卻是「英國連繫」（British Linkage）重要關鍵。<sup>25</sup>

故此，港府教署及教統會成員，多傾向于英式，故不斷遊說英文中學校長，不少校長本不喜中六「暫取生」制擾亂英中預科行政，故公然提出支持第三號報告書高中政策部份，港大、中大頓感意外，倍感棘手。此外觀點和理念不同前題下，即使港大方面，港大教育學院部份講師，亦非一致支持「三改四」。

於是，在眾說紛紜聲中，行政局議員亦有一半以上支持「五二三」制。<sup>26</sup>

此外，聯席會議更缺乏理工等方面的支持，理工校方為謀與兩大競爭及維持專業資格試體系不變，公開支持「五一三」制。

## (五)

綜合而言，香港民間團體，由中大為主力，港大及教協為中流砥柱，結合部份關注教育的社團，組成聯席會議，他們經過反覆研究，提出改革學制的理想藍圖，呼籲全港關注高等教育人士參與及提供意見，在本港教育史上實行前所未有的創舉，是教育民主化的先聲，所提「六四」制亦合世界潮流，合乎繁榮社會的需要。

只可惜「天時」、「人和」兩方面的不利，香港政府在回歸前仍堅持跟英國教育系統保持聯繫，用行政手段（中大若擴大收生名額，須以中七為入學點），否定聯席會議所提理想的專上學制藍圖，而中大則以「彈性學分制」緩和矛盾，為免失去收生學額，為保政府資助以維持優質教師隊伍，只得漸漸淡化四年制。

若政治氣候沒有大改變，社會經濟亦能保持繁榮，能用有限資源增加大學生的入學數量，亦無可厚非。<sup>27</sup>中大港大可以先穩步保持大學良好質素的四年制，然後再向下伸延為三三制的中學教學理想。然而政府控制資助，另一方面數十位中學校長聯名反對，「理想的專上學制藍圖」則只可望洋興嘆，實現似遙遙無期了。

可幸，Robert T. Fisher 所說自由是理想社會的基礎，所言甚是，所幸本港仍允許自由討論學制改革，可以各抒己見，雖學潮迭起，最終仍能和平解決，各方面亦互有讓步，各方面仍留情面，這正是「香港教育界有更美好的明天」的可靠保證。

說到底，英國政治勢力退卻，但仍希望英國式教育系統培養出一些受英國文化影響的港人，將來有利於維繫英國的政治，經濟利益。

但亦不要忘記，英式教育並非一無是處，仍是



民主自由教育，有抗衡專制主義影響，有利於高度自治。<sup>28</sup>

港府終於運用財政壓力(透過大學及理工教育資助委員會撥款<sup>29</sup>)迫使中大就範，但是目的是將有限資源，首先放在專上學額的擴大，在一定程度上有利於教育機會均等理論的初步實現，促進社會流動。<sup>30</sup>

「四改三」事件中，中大、港大都表示不同程度上反對，群情洶湧，事後港府將教統會成員改組，加入教育界人士作委員，另外教育署署長李越挺公開發表論文，表示教育政策應與教育學術研究互相配合，

<sup>31</sup> 總算有從善如流的傾向。

最後，由於教育等新問題，錯綜複雜，經緯萬端，故任何理想教育藍圖須配合客觀環境，調整各階層利益，不宜單憑行政手段去獨斷獨行，應有效利用各類專家學者及學術研究成果，<sup>32</sup> 在教育決策前，加強多方面協調配合的諮詢系統，<sup>33</sup> 擴大各階層教育社團的「民主參與」(democratic participation)，<sup>34</sup> 以理性及良知為主導，並公開諮詢以達成共識，公平處事，用「和諧」協調，代替互相抗拒壓制，否則教育改革便變成閉門造車，即使是再好的理想藍圖，只成能為空中樓閣了！

## 註釋

- <sup>1</sup> 陳伯璋(1987)。〈古典烏托邦思想及其對教育的啟示〉。《教育思想與教育研究》，頁185-204。臺北。
- <sup>2</sup> Dewey, J. (1956). *The School and Society and The Child and Curriculum*.
- <sup>3</sup> Fisher, R.T. (1963). *Classical Utopian Theories of Education*. Connecticut: College University Press.
- <sup>4</sup> Mannheim, K. (1972). *Ideology and Utopia*.
- <sup>5</sup> 王俞(1982)。〈中文大學的本質〉，頁190-203，載於學聯及中大學生會編《香港教育透視》。香港：廣角鏡出版社。  
金耀基(1998)。〈大學的世界精神〉，《大學之理念》。香港：牛津出版社。
- <sup>6</sup> 星島日報(1988年9月1日)。報導指該組成員部份重覆，如中文學生會，與其他成員院校學生會身份上重覆，但組織上獨立存在。
- <sup>7</sup> 該聯席會議成員有：教育專業人員協會，香港教育工作者聯會，香港教師會，香港中文大學教師協會，香港大學教育改革關注小組，香港樹仁學院，中大校友會聯會，香港中文大學聯會，津貼小學校長會，官立非學位教師職工會，教育行動組，大學畢業教師公會，中大教育學院校友會，工業學院教師會，香港中文大學學生會，聯合書院學生會，崇基書院學生會，基督徒學生運動，基督徒關懷香港學會，香港婦女基督徒協會。
- <sup>8</sup> 王俞(1982)。〈中文大學的本質〉，頁195-197，載於學聯及中大學生會編《香港教育透視》。香港：廣角鏡出版社。
- <sup>9</sup> 賀國強(1987)。《當前香港教育問題》，頁108-114。文中指出覺得中大暫取生制「霸道」，不理中學方面反應。香港。
- <sup>10</sup> 明報(1988年6月27日)。報導港大歷史系講師陸人龍指出當初港大內部建議三改四時，中大並未實行暫取生制度。只聆聽學生質素存在問題，認為港大三改四與中文暫取生制度是無關的。
- <sup>11</sup> 葉國洪(1984)。〈晚清學部研究〉。香港：香港中文大學1984教育碩士論文(未刊本)中大圖書館藏。
- <sup>12</sup> 明報(1988年10月25日)。報導英中校長反對「四改三」聯合聲明。
- <sup>13</sup> 明報(1988年10月13及14日)。嚴元章，〈夥可奈何花落去，百年世事幾番新——教統會三號報告書讀後感〉。
- <sup>14</sup> 大公報(1986年11月20日)。報導李紹明(港大教育學院顧問)「港大改制值得欣賞」，文中謂港大由三改四後，這制度的利益十分明顯……令本港兩所大學的學制和年期趨向統一，對學生有極大好處，並能減低目前兩大學制混亂對學生構成的無所適從。

- 15 中大教育學院講師鄭肇楨認為教統會此舉：
- ① 侵犯大學自主權
- ② 大公报（1988年6月18日）。報導不尊重中大建校理想，及實現這理想所需有的四年制道德教育的學制與干預大學的收生辦法。
- 16 明報（1988年9月3日）。報導中大文化研究所所長陳方正，公開批評教統報告，旨在維持「英國模式」，兩年制「中六」有利大量港生升讀英國大學。
- 17 《第三號報告書》，頁15。
- 18 星島日報（1989年1月6日）。
- 19 明報（1989年1月8日）。
- 20 快報（1989年1月16日）。
- 21 香港經濟日報（1989年2月1日）。
- 22 大公报（1989年11月13日）。報導〈支援施政報告有關擴展高等教育的建議〉，間接支持第三號報告書，冀求中方支持「六四」學制，希望更成泡影。
- 中大學生報（1989年11月30日）。見水光，〈從中英關係的大氣候看〔港督〕施政報告〉。
- 中大學生報（1989年11月30日）。報導〈又關於學分制〉，《學分制檢討報告書修定內容》。
- 23 《港大前瞻—香港教育未來》（1986）。黃麗松（前港大校長）談「三改四」年制。香港：香港大學學生會編，頁200-202。信報（1986年6月24日）。黃麗松，〈談港大學制改革〉。
- 24 當年，筆者身為中大教育學院校友會會長，於1989年4、5月間走訪教統會主席利國偉、中大校長高錕、港大校長王賡武、中大副校長金耀基（金氏曾在晚宴中向中大校友會各成員會代表解釋中大採學分制原因）聆聽寶貴意見。
- 25 有學者指出由於近年英國經濟成長稍緩，失業問題頗嚴重，英人升讀專上學院者不多，形成高等院校面臨收縮危機，故有「輸出教育」以爭取外匯，維持院校生存的趨勢，而吸引富裕國家的學生赴英留學，先決條件是學制上的銜接，而「中七」為大學入學點對英學院最有利。
- 26 香港經濟日報（1988年10月27日）。報導「立法局六小時半會議辯論三號報告書」(1)大部份議員贊成中七為大學的收生點(2)大學學制基本訂為三年。
- 27 據中大教育學院校友會幹事（1988-1989）訪問前教統會主席利國偉爵士口述紀錄，關鍵問題在於中大、港大行四年制，花費自比三年制大，而科技大學，公開學院亦跟隨四年制，理工、浸會、嶺南亦跟隨，教育開支必然大增，長遠而言，不利於擴大專上學額數量。
- 明報（1988年6月17日）。報導利爵士有類似發言。
- 28 香港時報（1989年10月25日）。黃康顯（港大校外課程部主任），「再評港督施政報告」。
- 29 明報（1986年5月13、14、15日）。報導關於大學及理工教育委員會的運作情況，可參陸鴻基「維護學術自由的關鍵制度—大學及理工教育資助委員會」。
- 30 林清江（1987）。《文化發展與教育革新》。教育數量的擴充，有利教育機會均等，政府資助的大學，學費及津貼較多，低下層而能考入大學的學生，其經濟壓力可減少，頁127-149。臺北。
- 31 教育研究（1989年冬）。《教育研究學報》。卷四。
- 32 楊國賜（1980）。《系統分析在教育革新上的應用》，頁165-171。臺北。
- 33 黃昆輝（1975）。《教育計劃的方法》，頁15-16。臺北。
- 34 Hartley, H.J. (1968). *Educational Planning Programming Budgeting*, pp 11-12. New Jersey.
- 楊國賜（1987）。《現代化與教育革新》，頁199-275。臺北。



## 從世界學制的歷史發展看香港學制改革

### *A view on the reform of the academic structure of Hong Kong from the history of developments in academic structures in the world*

何景安

香港高齡教育工作者聯誼會

#### 摘要

2004年10月，教育統籌局發表了《改革高中及高等教育學制一對未來的投資》文件，提出了「334學制」建議，香港社會上對此非常關心，引起了廣泛的討論。本文從世界和香港學制的變化，談到今天「334學制」的變革問題。文章就學制擬訂的原則、世界學制的主流與特點、近期歐洲大學學制的新動向、中國近百年學制的演變等方面，提供了一些歷史發展資料，從而結合今天香港的實際環境，分析新世紀「334學制」的好處和挑戰。

#### 關鍵詞

世界主流學制，高等教育大眾化，四改三，波倫亞高等教育改革宣言，歐洲LMD(Licence-Master-Doctorate)新學制，香港學制變革，334學制

#### Abstract

In October, 2004, the Education and Manpower Bureau published a report titled "Reforming the Academic Structure for Senior Secondary Education and Higher Education -- Actions for Investing in the Future", suggesting a new academic structure of "334" for Hong Kong, which immediately aroused great social concern and extensive public discussion on the issue. Based upon changes in the academic structures of Hong Kong and other parts of the world, the writer attempts to discuss the issues arising from the adoption of the new "334" academic structure. This article supplies valuable historical reference materials on the underlying principles of an academic structure, the main characteristics of various academic structures in other parts of the world, the recent trends of academic structures in universities in Europe, and the changes and reforms on the academic structures in China since the last century. It also analyses the advantages and challenges brought by the new structure for Hong Kong.

## Keywords

the world's main streams of academic structures, the generality of higher education, the new higher academic structure of "4 to 3", the Bologna Manifesto on the reform of education, Europe LMD (Licence-Master-Doctorate), the new academic structure, the changes in academic structures in Hong Kong, the new academic structure of "3-3-4"

### 〔一〕世界學制的擬訂

近幾十年，現代學制基本上是穩定地發展的，但每一階段也可能在發生變化，因為：

1. 教育是一項重要投資，各國都要求通過教育來提高本國的社會人力資源素質，要求學制適應這種要求。
2. 世界科學技術的發展和日漸走向知識經濟階段，要求加強基礎知識教育，要求中小學學制也作出配合。
3. 每個國家和地區，都有其具體的特殊的情況和需要（例如中國特有本身的漢字學習問題），因此各地都會根據各自獨特的因素，去擬訂最適合本身的學制。
4. 從參考國際上學制的潮流和經驗，以吸取他人的長處，制訂本身的學制建議。
5. 世界進入新世紀，教育（主要表現在大學教育）有走向一體化和產業化的傾向，學制也要適應競爭的需要而作出變更（例如近年歐洲大學學制的改革）。

教育的學習年限，一般都取決於下列幾個因素：

1. 教育的任務和目標
2. 當代文化科學水平的要求
3. 學生的年齡特點
4. 本國 / 本地的文化傳統和特點等等。

### 世界學制的主流

各國的學制，雖然體系繁雜，類型多樣，但萬變不離其宗：都是根據青少年身心成長發展的規律，主要把學制分為小學、中學和大學，在學年齡多從五、六歲開始，至中學結束時為十八歲左右，例如，根據在

20 世紀 80 年代資料提供以下內容作參考，這一基本情況在後來雖有若干改動，但總體來說並無突破性變化，只在小學入學年齡有所提前；中學階段則略有增長趨勢；在大學學制則隨著高等教育大眾化、教育資源與國際競爭力而有新的若干改變。

### 部分國家基礎教育的情況

日本 學前教育（6 歲起）—— 中小學教育（18 歲）

法國 學前教育（5—6 歲起）—— 中小學教育（18 歲）

前蘇聯 學前教育（6 歲起）—— 中小學教育十一年制（17 歲）

美國 學前教育（6 歲起）—— 中小學教育（18 歲）

英國 學前教育（5 歲起）—— 中小學教育（18 歲）

德國 學前教育（5—6 歲起）—— 中小學教育（18—19 歲）

可以看到，在一般情況下，世界各國在對人才培養的中小學等基礎教育階段上，大多花費 11—13 年。

而在世界學制上，一般有以下共同 / 差異特點：

1. 小學階段 —— 以六年為大多數，包括美、英、日、加、瑞典、瑞士、墨西哥、泰國、中國等。前蘇聯的小學僅有 3 年，但中小學階段合計共有 11 年。  
在入學年齡上，各國都趨向提前入讀小一，這有利於兒童智力的發展。
2. 中學階段 ——
  - ① 世界大多數國家 / 地區的中學階段是 6—7 年，少數國家是 4—5 年，但這些國家的小學年限又較長。
  - ② 中小學學習年限總計是 11—13 年，部分有延長中學學習年限的趨向，這對提高人的素

質和減少問題青少年，促進社會安定等都有正面效果。

- ③ 根據20世紀80年代資料，有約50個國家的中小學實行13年制。
- ④ 從亞洲國家／地區統計，實行初、高中三三制的有15個，佔該地區的總數57.7%。

### 3. 大學學制 ——

- ① 從20世紀的58個國家／地區的資料看，大學主要學制課程為四年制或四年以上的有38個，佔58個有資料的國家／地區的65.5%，其中，歐洲、美洲都超過70%，亞洲近67%，大洋洲是50%，只有非洲低於50%。
- ② 大學學制，是四年還是三年？各有取捨。至於研究生的學制，則既有延長、卻又有縮短學制的走向，呈現出多元化的局面。歐洲在21世紀時，推行削減學位課程年限（從4年改為3年）、增加研究生的在校年數（碩士課程由4年延長至5年），而中國的碩士課程則有從3年改為2年的改革嘗試。

### 一個新的學制改革動向 —— L M D (LICENCE-MASTER-DOCTORATE) 新學制正在歐洲推行

隨著大學走向大眾化，例如在英國，1989年只有10%的學生進入大學學習，而2001年已超過30%（《從精英教育到大眾教育——英國魯頓大學副校長談高等教育擴招》，見《中國教育報》2002年6月29日第4版）；在美國，超過60%的適齡人口可接受專上教育，蘇格蘭適齡人口的高等教育入學率約為50%（《香港高等教育》大學教育資助委員會報告 英國愛丁堡大學宋達能校長 2002年3月）。

與此同時，也出現了新的課題：大學資源出現短缺現象。在英國，撥給每個大學生的各種補助，從1992年到2000年，已經銳減萎縮了38%（《從精英教育到大眾教育——英國魯頓大學副校長談高等教育擴招》）。

在近年，國際教育的競爭加劇，歐盟原有十幾個國家所接受的外國留學生人數遠不及美國一個國家，

而加拿大和澳大利亞在教育產業的競爭力在逐年加強，這使得歐洲的大學校長們深感不安。因此，歐洲不少大學開始考慮將大學學士學位課程由較多的年限改為三年或四年，但這一改制也遇到一些阻力，不過大家認為改制是利大於弊，將會堅持改革初衷（《法國留學快訊》）。

1999年，以歐盟為主的歐洲40個國家教育部長在意大利波倫亞（Bologna）舉行會議，他們共同簽署了有關大學學制的歐洲波倫亞等多個協定，發表了《波倫亞高等教育改革宣言》，決心改革高等教育體制，協調歐洲高等教育課程及文憑安排，增加洲際教師和學生的相互交流，要求到2010年整個歐洲高等教育要完成全面改革，以提高歐洲高等教育在世界上的競爭力。據此，法國大學將在2005年普及「358新學制」，即大學學位課程為3年、碩士課程5年、博士課程8年。（據美國紐約州立大學布法羅分校高等教育與比較教育教授布魯斯·約翰斯通在2002年中外大學校長論壇上的演講，見《中國教育報》，《法國實行LMD學制打造歐洲教育通行証》及《法國留學快訊》有關資訊報道）。

近幾十年，世界學制有一些重要的變化：

1. 小學學制有所縮短，把部分年期移往中學；
2. 初中學制有所延長：由於義務教育年限有所伸延，要求加深在初中階段的文化科學知識的基礎教育。例如，英國由4年改為5年，法國由3年改為4年，德國由4年改為5—6年，前蘇聯／俄羅斯由3年先改為4年、再改為5年；
3. 美、日、法、德、俄、中等國，都將中學分為前期和後期／初中和高中兩個階段。初中學制被當作一個獨立階段來處理，高中學制在學制系統中被確定下來。
4. 大學學制方面，在歐洲推行LMD (LICENCE-MASTER-DOCTORATE) 「358」新學制，以適應世界教育產業化和競爭的需要。

20世紀90年代 / 近期 部分國家的學制資料

國 家	小學	初中	高中	文憑	學位	資料來源 / 備註
美 國	6	3	3	2	4	各州學制不一
日 本	6	3	3	2－3	4	2000日本 文部省
德 國	4－6	5－9			4－6	1999德國 統計年鑑
法 國	5	4	3		3－4	2005年起 全面推行 大學學位 3年制
英 國	6	5＋2		2	3－5	留學英國 資料
愛爾蘭	7	3	3		3－6	留學愛爾 蘭資料
意大利	5	2－3	5		3－4	意大利 學制介紹
中 國	5－6	3－4	3		4	
加拿大	6－8	4－6		1－2	3－4	留學加拿 大資料
俄羅斯	3－4	7			5－6	
澳 洲	6－7	3－4	2	1－2	3－5	留學澳洲 資料
新西蘭	6	5＋2		1－2	3－5	留學新西 蘭資料
巴 西		8			4	
阿根廷	7	7			4	
印 度	12				3	2000 / 01印度統 計資料
印 尼	6	3	3		3－7	印尼文化 教育部
土耳其	5	3	3	2－3	4－6	世界各國 概況
泰 國	6	3	3	3	4	世界各國 概況
埃 及	6	2－3	3－5		4	
新加坡	6	4－5			3－4	

資料的主要來源：

1. 世界各國概況（中國國際科技合作網，[www.cistc.gov.cn](http://www.cistc.gov.cn)）
2. 中國大百科全書：教育（中國大百科全書出版社）
3. 教育大辭典：比較教育（上海教育出版社）
4. 海外升學（[www.chihang.com](http://www.chihang.com)）
5. 城市通ezyCity（[www.ezycity.com](http://www.ezycity.com)）

## 〔二〕中國內地學制在近百年的變化和現況

1. 中國內地，從1903年以來進行過許多不同的學制改革實踐。1903年（光緒29年），中國實行新的近代學制制度，擬定了《奏定學堂章程》，小學分兩段：初小5年和高小4年，中學5年。由於1903年是中國農曆的癸卯年，故這一學制稱為「癸卯學制」。
2. 1912年（壬子年），辛亥革命後，學制縮短為：小學7年（初小4年、高小3年），中學4年。
3. 1921年，在經過長期醞釀後，當時全國最大、最有影響力的「全國教育聯合會」在廣州召開學制討論會，會上11個省提議改革學制，於是以廣東省提案為藍本，在徵求全國意見後，於1922年（壬戌年），由北洋政府教育部公布《學校系統改革令》，分初小4年、高小2年、初中3年、高中3年。此學制實行時間頗長，稱為「壬戌學制」。
4. 1951年，頒布《關於學制改革的決定》，中小學實行「533學制」（小學五年、初中三年、高中三年），將原有壬戌學制的不足處加以改善，希望不分初小及高小，加強普及五年小學教育。1953年，由於師資和教材等條件關係，又將小學恢復為壬戌學制的六年制，分初小四年、高小兩年。
5. 1958年，政府發出《關於教育工作的指示》，提出現行學制需要積極和妥善地加以改革。此後，全國各地曾先後按照本省、自治區、市、地方的實際情況和條件進行過廣泛的學制改革的實驗，例如：
  - ① 小學五年一貫制
  - ② 中學四年一貫制
  - ③ 中小學522制（小學五年、初中二年、高中二年）
  - ④ 中小學532制（小學五年、初中三年、高中二年）

- ⑤ 中小學542制（小學五年、初中四年、高中二年）
- ⑥ 九年一貫制（小學和初中合共九年）等等的多種試驗。

由於中國各省區發展情況差異及教育發展條件不平衡，除有基本學制外（主要是中小學633學制），還有多種學制並存的局面。

#### 6. 目前，中國的基本學制狀況：

- ① 高中階段基本為三年，小學和初中學制則以「63制」為主。  
另有適應各省區情況的多樣化安排，如：「53制」、「54制」、「九年一貫制」等，按1999年的統計，全國實行小學和初中「53制」的約31%，「54制」的佔5%。  
上海在2004年度起全面推行小學和初中的「54學制」，而武漢一些試驗「54學制」的學校則申請要恢復「63學制」，可見不同情況的地區對此各有不同評價。
- ② 在高等教育階段，
  - A. 專科教育，招收高中畢業生，學制2—3年；部分招初中生，學制5年。
  - B. 本科課程（一般可頒授學士學位資格），招收高中畢業生，學制4—5年；部分招收專科畢業生，學制2年；還有部分學校實行專科、本科的「22制」。
  - C. 在研究生教育層次，碩士為2—3年制，博士為3—4年制，也有一些學校和一些專業實行碩士博士連讀的5—6年制。近期，對碩士課程的學制進行了一些改革嘗試，一些學校縮短為兩年，社會上對此評論非常熱烈，有認為縮短學制「初見成效」、是「大勢所趨」，但也有已縮短為2年制碩士課程的大學，經總結後恢復3年碩士課程學制的。

台灣地區的基本學制，與內地目前的主流學制相似，即：國小6年、國中（初中）3年、高中3年、大學4年、碩士2年、博士2年。

### 〔三〕香港學制設計有其獨特性

要確立一個理想的學制並不簡單，特別在香港，她既是中國的一個特別行政區，她的人口佔了95%以上是中國籍人士，她是一個國際性的大城市，又有長時間為英國所管治；既受中國和世界主流學制的影響，又曾經長時期沿用英國的學制。

因此，要為香港「度身設計」一個好學制，便得從國際學制主流、香港教育的目標和任務、香港的學制歷史發展、香港本身的特點、條件、傳統、可承擔的資源、教育界和社會及家長、學生等等多個因素去謹慎地考慮。

### 〔四〕近世紀以來香港學制的變革

香港在教育發展歷史上曾有過多次學制改革：

1. 在第二次世界大戰前的學制概況：
  - ① 香港高等教育只有香港大學，她在1912年3月正式上課，建校時是以英國學制為藍本，初創校時只設置有部分學院：文學院是三年制、醫學院則為六年制。
  - ② 1920年，香港又創辦官立漢文師範，那只是中等師範教育範疇，包括男子師範的「日師」和女子師範的「女師」，初期學制兩年，後改為四年；1926年的大埔師範學堂也先是兩年再改三年；而1939年開辦的香港師資學院，就是羅富國師範學院的前身，學制是兩年。
  - ③ 在中小學，則有兩大體系：
    - A. 二十世紀初，許多新式學校在香港開辦，代替了舊有的書塾。其中，中文學校實行中國內地的「633制」（壬戌學制），即小學六年（又分初小四年、高小兩年），初中三年，高中三年。
    - B. 英文中學是八年制，從第八班開始一直升至第二班，然後參加英文中學會考，之後升上第一班（大學預科班），完成學業後可投考香港大學。基礎教育這一



情況，一直到第二次世界大戰後才發生改變。

2 「二戰」之後初期的學制，基本和戰前相同：

① 五十年代，香港先後有新亞書院（1950年）、官立文商專科學校（1951年開辦，後多次更換校名，最後稱語文教育學院，再在1993年與其他三校合併而成為香港教育學院）、葛量洪師範專科學校（1951年）、崇基書院（1951年）、聯合書院（1956年）、浸會書院（1956年）等等，其中專上院校基本上都是四年制；而師範訓練則因當年急需師資，學制就有一、二、三年制不等。

② 在1951年6月，前教育司署宣佈，香港中小學學制一律改為六年，即中文學校的「633制」和英文學校的「66制」。這一學制，可將中、英文學校加以統一銜接起來。但部分英文中學已實行英式5 + 2學制，即5年中學加2年預科，並沒有跟隨當時教育司署的規定改為六年中學的學制。

③ 五、六十年代，香港人口急劇增加，對教育需求殷切，加上經濟發展急於有大量勞動力供應，香港中小學學制曾有過不成熟的短暫時間的安排：小學由六年改為五年制，開設特別中一級和中二級，仍在原小學校舍上課並由原校老師任教，打算在完成特別中二之後，達到規定的最低就業年齡，可立即投入勞動力市場。但因不受社會所接受，不久此一短暫學制便告夭折，恢復為原中小學的「66制」。

3 二十世紀六十年代前後，中學學制有一個大變化：

① 1959年，全部英文中學將六年制改為五年制，以配合英式的中學學制；

② 1960年3月，前教育司署宣佈，全港中文中學自九月起也一律改為五年制，與英文中學學制相同。之後，中文中學不再收納高中學制學生，在過渡期間，原高中學制與中學五

年一貫制學生並存，直至原高中生完成其學業為止。

③ 為了符合升讀大學要求，英文中學和中文中學又分別設立大學預科兩年制和一年制的中六、中七課程。

當年的高等教育，學制也與中學相配合，大致分為四年制和三年制兩大系：

A. 香港大學是「英式大學」，基本上是三年制。  
B. 而其他專上院校如後來由新亞、崇基、聯合三院校組成的香港中文大學（1963年）、浸會書院、嶺南書院（1967年）、樹仁書院、珠海書院等，都實行四年制。

C. 理工學院（1972年3月正式成立）則根據不同學系要求而有不同學習年限。

D. 三所師範院校（羅富國師範學院、葛量洪師範專科學校和柏立基師範專科學校）則在1967年10月起改稱為相應的師範學院，不再開辦一年制課程，學制既有兩年制、又有三年制。

4 進入70年代末，香港掀起了一個大學學制的爭論：

1977年1月，前教育司署的「香港預科教育檢討」非正式工作委員會發表了題為《香港中學六年級教育》報告書，提出中六預科一律改為兩年制，統一大學入學試，涉及中文大學學制要由四年改為三年。

同年十一月，發表中六預科教育檢討綠皮書，提出要中文大學學制「四改三」，引起社會各界激烈反對。但政府對反對意見置若罔聞，先確定大學預科兩年制，然後誘迫認可專上院校改為「221制」（預科兩年、專上課程共三年），浸會書院及嶺南書院先後改名為相應的學院並接受「221學制」；樹仁學院則寧不獲政府資助仍堅持四年制。中文大學則堅持「四不改三」立場。

不久，新開辦了城市理工學院（1984年），實行三年學制；而1986年中文大學逸夫書院成立，仍與中文大學其他三間學院一樣，為四年制大學。

5. 在二十世紀八十年代後期，香港大專界曾有過基本的共識：大學實行四年制是一個最佳的選擇。

① 1986年，香港大學校長王賡武宣佈，港大學制將由三年制改為四年制，教育界和社會輿論多表贊成，但政府不予支持。

② 1987年，籌辦第三間大學——香港科技大學，候任校長吳家瑋支持大學四年制。

③ 1988年，港大校務委員會支持「三改四」學制建議，具體提出增加一年「基礎年」方案，並稱將於1991年開始實施，但港府則堅持大學三年制而絕不讓步。

6. 1988年6月，《教育統籌委員會第三號報告書》發表，大學學制基本統一為三年。

報告書建議統一修讀學士學位課程的入學資格為修畢兩年制預科、香港學制為「6523制」（小學六年、中學五年、預科兩年、大學三年）。社會對此反應強烈，中文大學師生反對尤為激烈。

但是，港督會同行政局會議於1989年決定大學採用三年制，大學及理工教育資助委員會轄下各院校，統一在中七收生及大學學位課程為三年制。至此，香港學制一律是小學六年、中學五年、大學預科兩年、大學學位課程基本為三年，這一學制沿用至香港回歸之後直至21世紀新建議確定之前。

7. 新世紀「334學制」的建議

2004年10月，教育統籌局發表了《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》文件，提出「334」新學制（初中3年，高中3年，大學學士學位課程4年）的建議。

教育統籌局局長李國章在文件首頁中指出：「經過多年的討論，社會人士普遍認同三年高中、四年大學的制度可以為學生提供更廣闊的學習空間，同時更順應二十一世紀國際教育發展的大趨勢。」他又表示，「學制改革會為香港帶來重大的長遠利益。然而，改革需要投放大量資源，亦涉及複雜的籌備工作，必須詳細策劃，並取得教育界及市民大眾的全力支持。」他承諾「政府會繼續為教育投放大量資源」，但由於財政緊絀，

需要作出一個妥善可行的財政安排。

## 〔五〕「334學制」的優點和挑戰

「334學制」這一設想變革，有如下幾方面的好處：

1. 能夠與世界主流學制相銜接。（目前，中學主流學制多為「33制」（如中國、日本、美國、加拿大、印尼、墨西哥等等），大學學制則絕大多數是四年制，就以英國為例，也只在英格蘭主要部分實行三年制、愛爾蘭和蘇格蘭也基本採用四年制。
2. 普及高中教育，使適齡青年最少能夠基本接受12年的基礎教育。
3. 對高等教育教學質素的提升大有裨益。
4. 有助於香港社會人才的培養。
5. 將中學五年制和兩年大學預科課程合併為初中、高中各三年，只在完成高中學業時安排統一的中學會考，減少了一次公開考試，能有助於學生「學會學習」的作用。
6. 改善不同學習階段的接駁。
7. 鞏固學生自學能力等等。

但是，它將帶來多方面的挑戰：

1. 要全盤訂定高中及大學教育目標和重新設計有關課程。大學從三年轉變為四年，從師資、校舍、課室、設備、圖書、宿舍、膳食供應、學校校園、交通、後勤支援等等，都要有新的要求和挑戰。
2. 因這一變化引伸的財政資源問題要有足夠的支持，包括政府、社會和家長對教育的承擔。這是一個全球都普遍覺得頗傷腦筋的大問題。
3. 對社會十分關注的高中考試和大學入學試要作新的處理。
4. 部分只辦理中六預科、毅進課程、夜校等受影響的教育環節要有完善的解決方案。
5. 由於中學班級編制的變動，一些教師職位或有變化，應有長遠的安排措施，盡可能地合理地幫助解決教師的職位和轉職問題。
6. 由於中學課程的變革，特別是要設立通識教育課程，對現職教師將帶來新的挑戰，在師資培訓上也需要有新的設計和妥善安排。

7. 從世界教育產業化、提高競爭力、歐洲大學縮短學位課程的學年看，香港遲早也要面對這一改變所提出的挑戰，應有進一步的考慮等等。

## 〔六〕簡短的結語

從全局和長遠考慮，這一學制的改革還是利多弊少

的。但在社會上對教統局文件的反應非常熱烈，認為是一個翻天覆地的、所牽動的問題複雜、又涉及不同利益的大事。因此，教統局應該詳細研究，聽取不同的意見，充分醞釀，力求取得最大共識，這樣才能調動各方面的積極因素，同心同德，使學制改革順利和成功進行。

## 參考書目

- 〈九年制義務教育「五四學制」還是「六三學制」〉。《全黔在線》。  
〈檢討中小學教育階段各種學制的可行性〉。www.sinica.edu.tw。  
王啟思（2004）。〈三三新學制的由來〉。載於《大公報》10月15日。  
王賢明。〈法國教育「358學制」〉。sina.zexiao.com。  
布魯斯·約翰斯通（2002）。〈全球大學的變革方向〉。載於《中國教育報》。  
何景安（1988）。〈各國學制的現狀〉。載於《大公報》7月28日。  
何景安（1988）。〈擬訂學制有前因〉。載於《大公報》6月30日。  
何景安（1989）。〈論學制改革〉，載於《教師中心傳真》，第29期。香港：香港教育統籌局。  
余兆翔（2001）。〈借鑑美國學制改革本港教育〉。《教育新浪潮》。香港：教聯會。  
容萬城（2002）。《香港高等教育：政策與理念》。香港：三聯書店。  
桂松（2004）。〈改學制首考慮教師承受力〉。載於《文匯報》10月14日。  
桂松（2004）。〈學制改革策略探討〉。載於《文匯報》11月6日。  
桂松（2004）。〈學制改革勢在必行〉。載於《文匯報》10月21日。  
海外教育網（2004年4月20日）。〈法國與中國學制的比較〉。  
商繼宗。〈國外中小學學制改革的趨勢〉。中國基礎教育網。  
張五常（2004）。〈大學三改四後應走的路向〉。載於《蘋果日報》11月23日。  
張仁良（2004）。〈三三四學制利大於弊〉。載於《蘋果日報》10月20日。  
教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》。香港：香港教育統籌局。  
提姆·鮑斯特（2002）。〈從精英教育到大眾教育〉。載於《中國教育報》6月29日。  
曾鈺成（1986）。〈為「三加三制」上訴〉。載於《香港教育》11月。  
曾榮光（2004）。〈高中教改的補償教育議題〉。載於《文匯報》12月31日。  
程介明（2004）。〈三+三+四〉。載於《信報》10月9日。  
程介明（2004）。〈改革的策略〉。載於《信報》11月27日。  
程介明（2004）。〈學制改革的加國對話〉。載於《信報》11月。  
賀帆（1987）。〈世界學制的主流〉。載於《香港教育》11月7日。  
黃玉山（2004）。〈四年制提高大學教育素質〉。載於《明報》10月23日。  
黃均瑜（2001）。〈中小學學制新構思〉。《教育新浪潮》。香港：教聯會。  
楊恩偉。〈有關學制改革的問題〉。台灣師範大學教育系。  
葉嘉安（2004）。〈從香港經濟轉型看三三四〉。載於《明報》12月2日。  
鄧樹雄（2003）。〈「三改四」誰主沉浮〉。載於《信報》6月21日。  
蕭敬若、武永興、江山野。《普通教育改革》。人民教育出版社。  
戴希立（2004）。〈學制改動三大問題〉。載於《星島日報》10月8日。  
蘭蓀（1999）。〈三三四學制改革芻議〉。載於《信報》12月。

# *Strategic web development for language learning support in workplace education*

## 策略性網站發展——為職業教育設計的語言學習支援

**LI Kam-cheong**

*School of Education and Languages, The Open University of Hong Kong*

**KWOK Lai-yin, Percy**

*Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong*

**CHEUNG Lai-wan**

*School of Business and Administration, The Open University of Hong Kong*

### **Abstract**

This paper sketches major developmental processes of building a web for workplace professional communication through Chinese and English languages at a tertiary institution in Hong Kong. The strategic development of the web comprised three phases, namely, pre-design, design and post-design ones. In the pre-design phase, learners' needs in terms of the levels of web support and the necessary contents were assessed. Together with a comparative analysis of similar relevant webs offered by tertiary institutions in Hong Kong, the tentative assessment results were employed to generate a site plan for the web. In the design phase, when the webpages were written, a number of strategic factors were taken into consideration. In the post-design phase, the web was tested, modified and finalized through an evaluation survey. Eventually, new research issues relating to online distance learning and its further web advancement will be briefly addressed.

### **Keywords**

online distance learning, web development strategy, workplace education

## 摘要

本文報告一個為支援中英文職業傳意學習而建立網站的主要發展過程。網站發展包括三個主要策略性階段。在設計前階段，發展人員就學員對網站的支援需求程度及必要內容進行了評估，並與其他具相近功能的網站作比較分析，利用評估結果編訂網站的藍本。在設計中階段，發展人員考慮了多個策略性因素，製作網站的具體內容。在設計後階段，網站經過測試，且透過用戶問卷調查完成評估、修訂及進一步的完善工程。最後，本文探討一些在線遙距教育的相關研究課題。

## 關鍵詞

網上遙距學習，網站發展策略，職業教育

## Introduction

The World Wide Web (WWW) has rapidly become a source of daily communication and education. By 2002, there were already 8,712,000 webs on the Internet, about 6.6% of them related to the provision of educational services (OCLC, 2004). In Hong Kong, there is a high computer and internet penetration rate. A total of 60.0% of households have personal computers at home connected to the Internet (Census and Statistics Department, 2004). By May 2003, So-net HK, a division of Sony Corporation of Hong Kong Limited, announced the launch of its new global roaming Internet access service that consisted of the broadband wireless Internet roaming access service and dial-up Internet roaming service with global coverage of more than 20,000 points of presence (POPs) in over 150 countries and allowed So-net HK subscribers to access the Internet when traveling overseas (So-net Hong Kong, 2003). Operating in an environment with such a high penetration rate, educational institutions are now making extensive use of the Internet technology to enhance their delivery. One local tertiary institution in open and distance learning, The Open University of Hong Kong (OUHK), has been one of the pioneers in applying technology to

distance education. Since 2001, the majority of its courses have been presented with varying degrees of online elements (OpenLink, 2001). Language education is no exception to this phenomenon, with virtually all the universities in Hong Kong using the WWW to support their students' language learning.

There is little doubt that the WWW brings language education important benefits, such as 24-hour availability and interactivity (Carley & Dailey, 1998), and that online facilitation will be the teaching mode of the future (Ryan et al., 2000). However, there are numerous problems emerge from using the WWW in language learning, such as the learner's computer self-efficacy and the huge investment in hardwares and softwares (Lim, 2001). Besides this, the burst of the Internet bubble at the arrival of the new millennium involved not only business dot-coms but also education dot-coms (ref. Carr & Blumenstyk, 2000). This also highlights future problems, such as limitations of the WWW in its infiltration into people's life. Language educators are prudent on the way to go online. This underlines the importance of tactical planning and careful design of the project.

This paper reports the strategic development



processes of a new web - the World of Professional Communication (WPC)<sup>1</sup>. WPC aims to support the learning of workplace communication. Acting as a showcase, the WPC's strategic development exemplifies the advancement of computer-mediated technologies for distance learning. The instructional scheme of the key processes of its strategic web development will be outlined in three successive phases. After evaluation of the WPC development in the post-design phase, research implications will be briefly mentioned for its further development in the paper.

## **Web development scheme**

Though there is a plethora of literature on the design of specific features of webs (Hedberg et al., 1994; Boyle, 1997; Levy, 1997, 1999), there have been relatively few published works on the design of an overall web development scheme. Guidelines proposed in the literature on the development of computer assisted language learning (CALL) software were also considered for developing WPC. By adopting Keith and Lafford (1989)'s general framework for the development process of vocational language programme software, three key phases in the development process were articulated. They are, namely a pre-design phase for drawing up a development plan, a design phase for producing the planned contents, and a post-design phase for evaluation and using it. Details for each stage are depicted in figure 1.

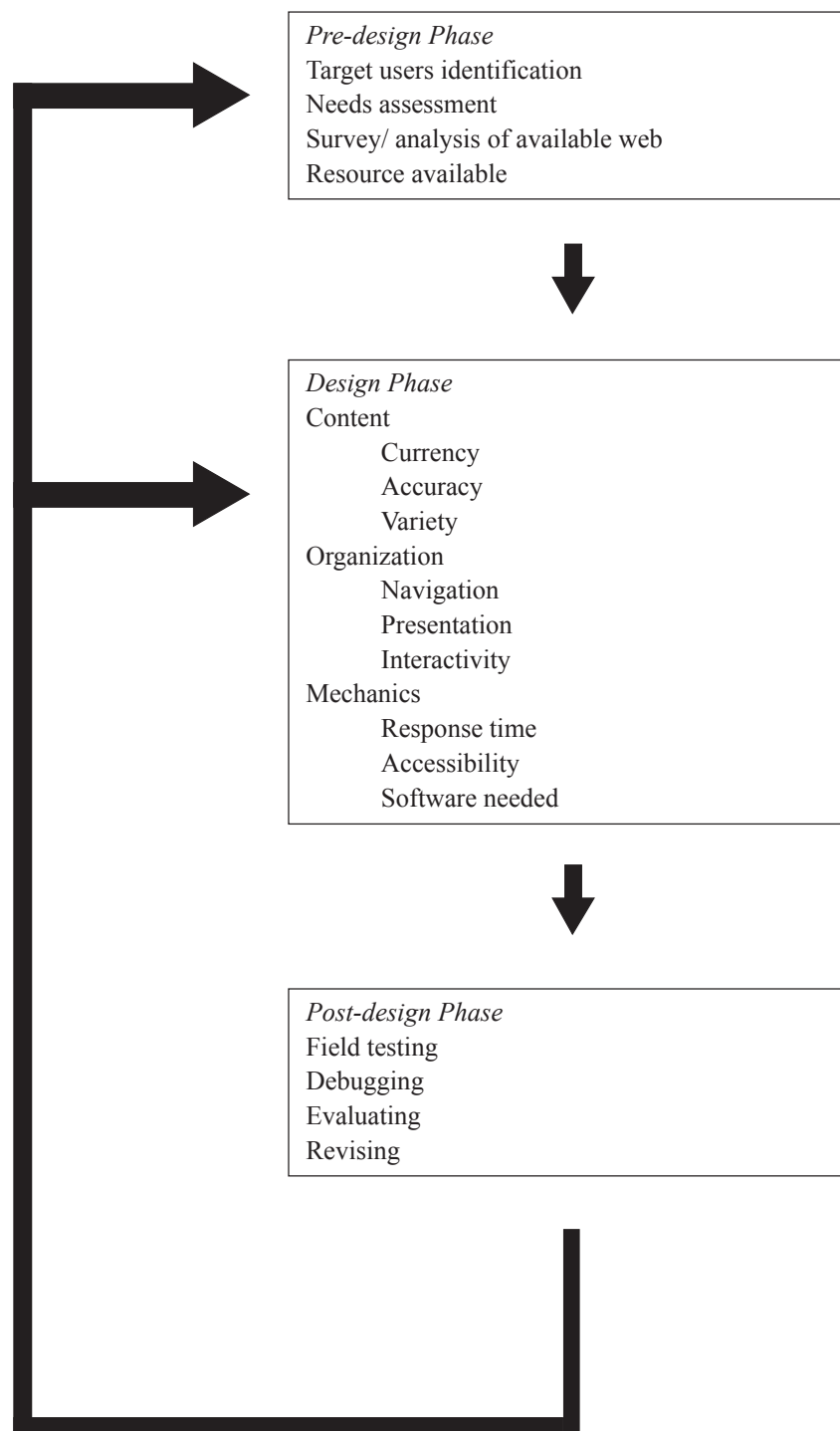


Figure 1. Web development process

## Pre-design phase

The target users of the web to be developed were already defined at the beginning. The establishment of the web was initiated by an observation that students pursuing language enhancement and business communication courses need further input and references concerning workplace communication. The observation was confirmed through detailed discussion in meetings with tutors and students of the courses. The target learners to be served are therefore students of such courses at the institution, all of whom are adults. To determine what the

students need, one first task of the pre-design phase was a needs assessment survey. A total of 29 students participated in it. Its major results are summarized here.

The mode of support, or how the web is to serve them, was the first area examined. The extent to which the World Wide Web (WWW) may serve students' learning can be considered in a continuum between minimal use of the web and employing the WWW for all aspects of the general information. Harmon and Jones (1999) classify the learning application of the WWW into five levels. Table 1 shows the five levels in such a continuum.

Table 1 Levels of using the WWW for teaching/learning (Harmon & Jones, 1999)

Minimal use of WWW	Level 1 - Information Web Use
	Providing administrative information
	Level 2 - Supplemental Web Use
	Providing course content information (which is not essential to the course)
	Level 3 - Essential Web Use
	Providing most of the course content information
	Level 4 - Communal Web Use
	Serving as an interactive platform for communication between instructors and students
Full use of WWW	Level 5 - Immersive Web Use
	Doing all teaching, learning and administrative activities through the web

During the survey, participants were invited to express their views through semi-structured questions on the web support they need. They were guided to indicate the level of web use they would prefer. The results of the survey are summarized in Table 2. As the table shows, 75.7% of the participants indicated that they favoured a web providing Level 2 support. In other words, they wished the web to serve a supplemental role rather than

an essential role. This was understandable as they already had a set of formal study material covering the course content comprehensively, so there was no need for them to obtain course material through another means unless they wished to have an electronic version of the material. Among those who preferred Level 2, 36.3% also expressed their worries about the potential technical problems of obtaining material through the WWW, such as long

download time, the need to purchase extra software, and the poor quality of the downloaded version. In addition, 54.5% of them said that they preferred not to have communication with tutors and coursemates through the Internet as a formal, or compulsory, part of the course. These could partially explain why they did not prefer a

higher level use of the web. Such a tendency not to make a high level use of the web is in fact not uncommon. Fitzelle and Trochim (1996), for example, also found that students did not wish to participate in the bulletin board activities and did not welcome substituting an electronic text on the web for a hardcopy.

Table 2 Levels of using the web (c.f. Harmon & Jones, 1999)

<b>Mode of using the web:</b>	<b>I (a respondent)prefer it to be:</b>	<b>Respondents preferring the mode of support percentage (frequency)</b>
<b>Level 1 -</b> Information web use	a web that provides administrative information only.	6.8%(2)
<b>Level 2 -</b> Supplemental web use	a web through which I obtain supplementary reference material to enrich my knowledge about workplace communication.	75.7%(22)
<b>Level 3 -</b> Essential web use	a web through which I obtain my course's study material on workplace communication.	13.8%(4)
<b>Level 4 -</b> Communal web use	a web through which I interact with my tutors and fellow students.	0.0%(0)
<b>Level 5 -</b> Immersive web use	a web through which I complete almost all learning activities and interact with tutors and fellow students.	3.4%(1)

When asked about the advantages of providing such support in the form of webpages, two factors appeared salient among the participants: easy accessibility and autonomy. A total of 51.7% of the participants mentioned the former factor and 31.0% of them pointed out the latter. One participant said:

“If the material is on webpages, it will be only a few clicks away and we may access it at the time convenient to us. When we surf the web, we pick pages in different ways and spend different lengths of time on different pages. For

reference material, we must be able to choose freely what to read and what to skip...”

This highlighted the need to allow adult students to go about their learning individually, a point which has been well supported by relevant research (e.g. Brundage & MacKeracher, 1980; Garland, 1994).

For the content of the web, the participants of the survey were requested to name the content areas they would prefer the web to provide. The most frequently mentioned areas are shown in Table 3.

Table 3 Most Frequently Mentioned Content Areas

Document samples	Document templates	Useful expressions	Exercises
82.7%(24)	58.6%(17)	51.7%(15)	37.9%(11)
<b>Grammar</b>	<b>Principles about using specific document types</b>	<b>General communication theory</b>	<b>Common errors</b>
37.9%(11)	34.4%(10)	27.6%(8)	27.6%(8)
<b>Hyperlinks</b>	<b>Vocabulary</b>	<b>Principles of speaking in various contexts</b>	<b>Guidelines/ explanations</b>
24.1%(7)	24.1%(7)	20.7%(6)	17.2%(5)

These can be grouped under two categories, the first being subject matter areas of workplace communication and the second the nature of the material. The first category includes writing documents, speaking at work, principles of workplace communication (comprising both theories and strategies), grammar and vocabulary. This area category is in line with research on the content design

of business communication courses (Plutsky, 1996; Maes et al., 1997; Reinsch & Shelby, 1997; Wardrope & Bayless, 1999). The second category is concerned with the nature of the information that the participants expect. Using these categories, a web content matrix like Table 4 was constructed.

Table 4 Learners' Expected Content of the Web

Content	Nature of material to provide			
	Guidelines	Samples	Exercises	Hyperlinks
Principles/strategies				
Diction				
Grammar				
Writing documents				
Speaking at work				

Having determined the needs of the target learners, careful consideration was given to the impact of the expected web on student learning to make sure that it justified the additional resources required for its establishment. This step was necessary for ensuring that the web development project was using effectively the substantial resources required (Kemp et al., 1998; Welsh, 1998). This step is less relevant to web-based language learning, so its details are skipped here.

Web development is in general costly in terms of money and manpower. Web support for language learning should be established only when there are sound reasons to do so. There are a large number of language webs available for free access. It should be wise and cost effective to make good use of the existing resources. Therefore, the next step was to determine the availability of webs that provide content that the target learners need. If such content was widely available, there was no need



to reinvent the wheel and repeat it, and the learners could just be referred to the relevant webs.

English language learning webs established by other tertiary institutions and relevant organizations in Hong Kong (named as A-J) were visited and evaluated for their relevance in terms of level and scope of content. The institutions were:

- A Independent Learning Centre, The Chinese University of Hong Kong
- B English Language Centre, The City University of Hong Kong
- C Language Centre, Hong Kong Baptist University
- D English Centre, The University of Hong Kong
- E Virtual English Centre, The University of Hong Kong
- F Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology

- G English Language Education and Assessment Centre, Lingnan University
- H English Language Centre, Hong Kong Polytechnic University
- I Virtual Language Centre, Hong Kong Polytechnic University
- J English Language Centre, Hong Kong Institute of Education

There had been little similar research related to how contents of language learning webs are compared. Given the lack of an analysis framework for reference, the framework of Table 4 was adopted for an exploratory comparison. Their site contents are first summarized in the framework and are then compared. A summary of the results is presented in Table 5.

Table 5 Summary Results of Comparisons of English Language Webs

Content	Nature of material to provide			
	Guidelines	Samples	Exercises	Hyperlinks
Principles/strategies				
Diction	BDI	BDI	DEI	AEFGH
Grammar	HI	HI	BCEHI	ABEFGH
Writing documents	DFHI	DFH	DEFHI	ABDEFGHJ
Speaking at work	DFH	ADFHI	DFH	ADEFGJ
Interactive communication	ABCDEFHI			
Other useful links	ABCDEFGHJ			

Note: Letters A - J referred to learner support available in each of the webs, established by the ten tertiary institutions.

The webs examined were all established by tertiary institutions in Hong Kong. The analysis suggested that, although the webs had rich contents, they tended to be on general English language learning and possessed a limited coverage of workplace communication. There seemed to be a heavy orientation towards language form, especially that of the grammar areas. There was little information on other areas that workplace communication stresses,

such as building goodwill, adapting message to specific audience and enhancing the readability of writing (c.f. Locker, 2000). In addition, the sites on workplace documents provided few text samples of authentic communication and they lacked detailed workplace document templates. The genres covered were mostly limited to letters (especially job application letters), resumes, reports and proposals. In most webs, the

information relating to speaking at work was mainly about job interviews and telephoning. There were no webs covering principles of communication. The general lack of information addressing learning needs of workplace communication was in fact not surprising as the webs are established by local institutions for supporting language learning. Though they provided rich and useful resources, they were not designed for workplace communication education specifically. So there was an urgent need to establish a web for workplace education.

## Design phase

Based on the information obtained in the pre-design phase, the web development work proceeded to the design phase in which webpages were written and published onto the designated server. In this phase, three areas were considered, namely *content*, *organisation*, and *webpage mechanics*. As reflected in criteria generally employed for web evaluation, these three areas are central to the effectiveness of a web (Wilkinson et al., 1997; Tweddle et al., 1998).

*Content* is the key element of a web. It is often the most important area that users are requested to look at when evaluating the usefulness and suitability of a web (Symons, 1997). The coverage of the WPC content has been defined in the pre-design phase. Three other aspects were considered at this stage. One aspect was currency, which is an essential aspect of content (Weston et al., 1999). Wherever possible, the content of the WPC was made relevant to the local needs of target users and rendered up-to-date. One effect of taking this aspect into consideration was that over 300 business correspondence samples were rewritten and adapted from real documents collected from companies, with confidential information

removed to avoid disclosure of the sources. Accuracy is another important aspect. This is concerned with not only the effectiveness of the web's service, but also the credibility of the web. A stringent proofreading process was followed. For example, each webpage of the WPC went through a multiple-step quality control process before publishing: planning - developing - proofreading - revising - proofreading - publishing, and was then proofread by at least three experts in the field. Variety was the third aspect to consider under this area. Martinez (2000) cautions online learning resources developers against having only one type of learners in mind when designing these resources, as this will only frustrate the users and limit their success in using the resources. Good webs should use multiple ways to provide information. To fit different learning styles of students, the WPC adopted various approaches to instructional designs. For example, when introducing a written genre, explanations, samples and exercises were included, in addition to a template of the particular genre. An overview of the content coverage is illustrated in Appendix 1.

*Organisation*, the second key area, refers to how information is organized in a web. It plays a decisive role in judging the effectiveness of a web (Tweddle et al., 1998). In this area, the first factor to consider for organization was navigation within the web site, which dealt with how easy the users would find it to explore the documents. To ensure that the users could surf the web easily, attention was given to the organizational structure of the site including headings, subheadings, index, table of contents, and menu design as these were integral parts of the instructional design (Dick & Carey, 1996; Smith & Ragan, 1999). In the WPC, to enable visiting students to know what they could get from the site, a scrolling

window was employed to highlight special features, and cross referencing links were provided for the users to jump from one page to another relevant one. Presentation, another factor considered under organization, dealt with the physical attributes of the site, such as font size, colour, animation, and graphics. These physical attributes should be used appropriately and accurately; if not, it would hinder communication (McFarland, 1995; Duglin, 2000). With effective presentation, these attributes should promote a consistent style and enhance the users' reading and understanding of the information. The third factor was the interactivity involved. Interactivity was one of the most important features of online resources (Weston et al., 1999). However, as noted in the pre-design phase, students tended not to prefer any compulsory use of the web. The ones who would like to interact with other fellow coursemates were encouraged through features such as bulletin board, discussion forum and FAQs.

*Mechanics*, the third key area, refers to the extent to which the hardware and software involved are user-friendly. Key issues to consider in this area include the mechanical response time of the web, the extent to which it is easily accessible on the Internet and the need for specific software to view its pages (Symons, 1997; Tweddle et al., 1998; Hager, Kibler & Zack, 1999). The response time must be short enough so as not to discourage visitors from browsing the web. The accessibility of the site, especially when the traffic is heavy, is also a critical factor for whether or not the web provides its services. In general the fewer software requirements there are for surfing the web, the more likely its services can be enjoyed by students. To ensure easy accessibility, it was decided that the WPC would not require its users to install any software (in addition to the web browser) so as to

encourage visits to the site.

## Post-design phase

The report on the post-design phase has to be limited since the website has been launched very recently. Tasks to be completed in this phase included field testing, debugging, evaluating and revising. The first two tasks were to ensure that the web could operate and offer its services. Evaluation provided information about the extent to which the web could effectively serve its purposes and meet the needs of its target users. The revising task was to improve the web as a result of the evaluation.

The WPC has been launched, and work for field testing and debugging has been completed (not to be elaborated here for not being related to academic work). Some preliminary evaluation work has been done, including a survey through a brief questionnaire and a statistical analysis of the hit rates in the test period of the web.

The short questionnaire was created to gather quickly available information for rectifying any site problems. Its major results are listed in Table 6.

Table 6 Summary Results of Questionnaire Survey on the WPC

<b><i>Purpose</i></b>							
Aims have been clearly stated?	<b>Yes</b> 97.6% (83)			<b>No</b> 2.4% (2)			
Can the site achieve them?	95.3% (81)			4.7% (4)			
<b><i>General Appearance</i></b>							
Are the pages attractive?	<b>Yes</b> 65.9% (56)			<b>No</b> 34.1% (29)			
Strengths	<b>Colours</b> 36.5% (31)			<b>Layout</b> 63.5% (54)			
Weaknesses	<b>Colours</b> 34.1% (29)		<b>Layout</b> 4.7% (4)		<b>Graphics</b> 36.5% (31)		<b>Wordiness</b> 24.7% (21)
<b><i>Usefulness</i></b>							
Help you learn workplace communication?	<b>Yes</b> 92.9% (79)			<b>No</b> 7.1% (6)			
	<b>All</b>	<b>Written</b>	<b>Spoken</b>	<b>Language Aid</b>	<b>Com. Theory</b>	<b>Interactive Zone</b>	<b>Useful Link</b>
Most useful part	8.2% (7)	20% (17)	31.8% (27)	29.4% (25)	1.2% (1)	1.2% (1)	8.2% (7)
<b><i>Depth</i></b>							
Information detailed enough?	<b>Yes</b> 82.4% (70)			<b>No</b> 17.6% (15)			
<b><i>Commendable Features</i></b>							
<b>Layout</b>	<b>Comprehensiveness</b>	<b>In-depth</b>	<b>Usefulness</b>		<b>Understanding</b>	<b>Instructional design</b>	
14.1% (12)	31.8% (27)	12.9% (11)	30.6% (26)		3.5% (3)	7.1% (6)	
<b><i>Missing Parts</i></b>							
<b>Audio features</b>	<b>Exercises</b>		<b>Genuine examples</b>		<b>Pronunciation</b>		<b>Tense</b>
51.8% (44)	23.5% (20)		11.8% (10)		9.4% (8)		3.5% (3)
<b><i>Overall Rank</i></b> (1 - lowest; 5 - highest)							
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
0.0% (0)	5.9% (5)	31.8% (27)		60.0% (51)		2.3% (2)	

A total of 85 students participated in the survey. The first area of survey questions was concerned with the aims of the web. It first asked students whether the web's aims had been made clear, and then asked them whether the web had achieved its aims. This first part was considered important because students must know the objectives so as to properly evaluate it.

The second area of questions dealt with the layout design of the web. As shown, 34.1% of the respondents stated that the pages of the WPC were not attractive.

Among the weaknesses cited, general appearance seemed to be the major problem of the WPC. Graphics and colours were the most problematic aspects concerning the general appearance - and, as a result of this, the web layout was redesigned. Also, 24.7% commented that the WPC looked "too wordy". Though this remark was not from the majority of the respondents, action was considered necessary as web surfers might not be prepared to read paragraph after paragraph on screen when surfing the WWW. As a result, relatively long paragraphs in the

theory and guideline parts of the web were transformed into bullet points.

The WPC was considered to offer useful support to their learning of workplace language use. A total of 92.9% responded that the WPC could provide such assistance. The most useful parts of the web were found to be “Written Communication”, “Spoken Communication” and “Language Learning Aids”. Also, 82.4% responded that the information in the WPC was already detailed enough.

Among the commendable features mentioned, comprehensiveness was ranked first (31.8%). The second rank went to its usefulness (30.6%).

When asked what features they thought were missing from the web, 51.8% pointed out audio components. As the production of audio clips involves a substantial budget, improvement work in this respect would be considered in its next stage of development, rather than the present one.

The participants were finally requested to give a mark to the web on a five-point Likert scale, “1” being the

lowest rating and “5” being the highest. A total of 62.4% gave 4 marks or above, which showed that the standard of the WPC was above average and to their satisfaction.

These results were consistent with the hit rate statistics of the web. In it, a hit count was the request for a webpage of the site to the server, or a visit to a webpage, by a WWW end user. The site components receiving the highest hit rates are shown in Table 7. These hit rates agreed only partially with the popularity of the content areas as reflected in Table 3. As noted in Table 3, “document samples” and “document templates” were most popular contents expected by the target students. This matched well with the high hit rate for the “Written Communication” part of the web. However, the high popularity of several other content types - such as “useful expressions” and “grammar” that are in “Language Learning Aids” - was not reflected in the hit rate. Further analysis would be needed to identify the reasons behind this finding.

Table 7 Hit Rate of the WPC

Component	Overall hit rate
Understanding Communication	2,506
Written Communication	13,780
Spoken Communication	3,891
Language Learning Aid	1,628
Interactive Zone	328
Useful Links	855
Total	22,988

Note: In the web's first two months of operation

In addition, knowledge management techniques (such as knowledge creation and sourcing, knowledge compilation and transformation, knowledge dissemination and knowledge application in Liebowitz, 1999) on WPC

appear applicable for interpreting the web-surfing behaviours. Four types of corresponding exemplified features in socio-cognitive domains of its users can be articulated as follows.



Table 8 4-tier functions of knowledge management and corresponding socio-cognitive features of WPC users

<b>4-tier functions of knowledge management</b>	<b>Corresponding exemplified socio-cognitive features of WPC users</b>
Knowledge creation and sourcing	Identification of WPC main areas by quickly glancing through interesting areas or visiting site map and then sorting out exemplars or attractive templates for language learning
Knowledge compilation & transformation	Systematic filtering of useful exemplars through repetitive learning times
Knowledge dissemination	Extension of existing knowledge to other drilling exercises and paying attention to some syntactical or semantic errors, subject to users' cognitive levels
Knowledge application & value realisation	Further application of existing knowledge to other workplace contexts by enriching vocabulary, and deepening learning contexts by scrutinising other web links

## Discussion

For further enhancement of WPC's functions, to facilitate its users' learning (or in their knowledge creation and co-construction), there is plenty of room for improvement. At present, most functions of WPC utilize the content-oriented model in computer-mediated technology (CMT), based on cognitivist assumptions whereas only its "interactive zone" looks for online collaborative distance learning under the newly evolved knowledge-construction model under socio-constructivist learning paradigm. Preliminary analysis of the top 19 WPC users' click-in

icons and time duration at the time of writing this paper revealed two salient features. Firstly, three stages occurred successively during each user's visiting time. Secondly, the less frequent the users browsed through the web pages, the more frequent would be the short stay times (e.g. less than 1 minute). Notably, composed of three main stages, a hypothesised conceptual model accounting for WPC users' knowledge management process is tentatively depicted in Figure 2. Ongoing qualitative analysis of socio-cognitive gains for future users of WPC will be carried out to corroborate such model in the near future.

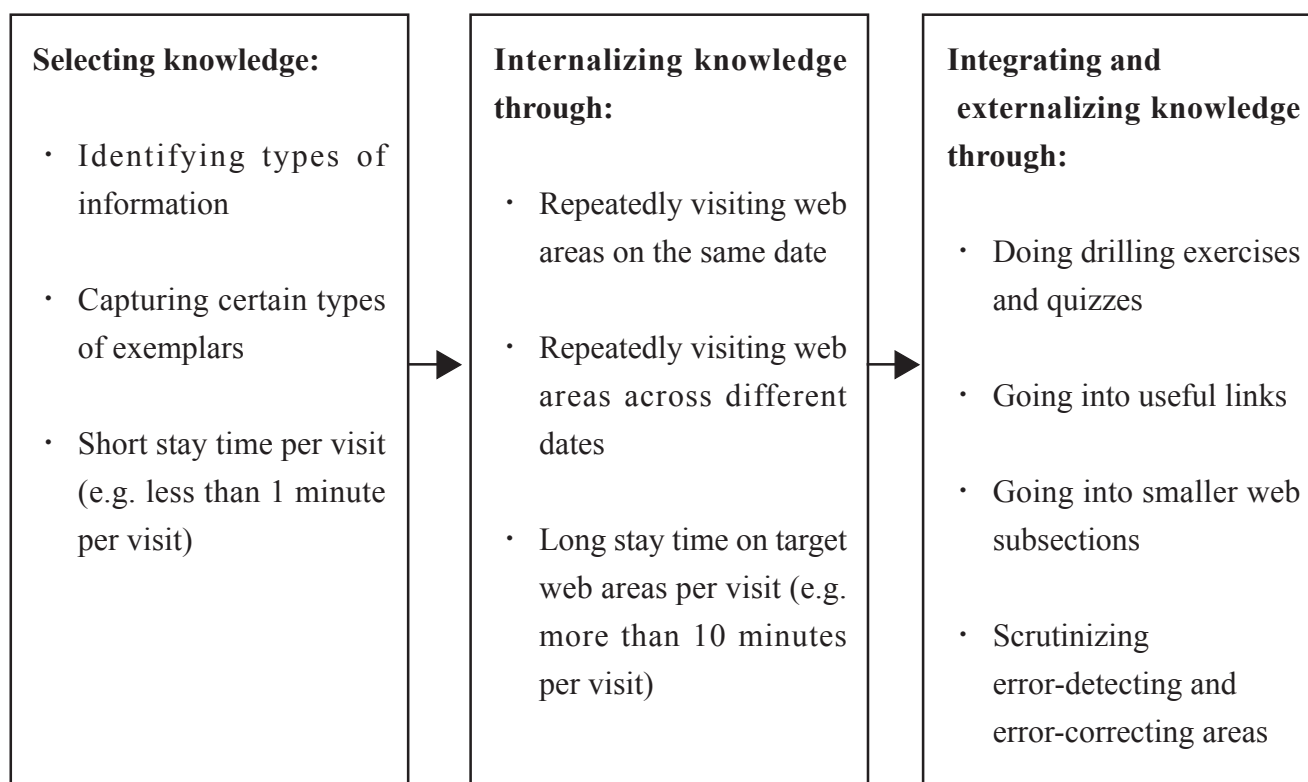


Figure 2. Three main knowledge management stages for WPC users

## Conclusion

There is probably no universal blueprint for learner support or any ideal for online learning / teaching materials (Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Tait, 2000). This paper offers a web development scheme that has been implemented and found workable. Many factors need to be considered in the development process of knowledge management, and this paper has highlighted the key ones in the light of past working experiences and proposed future directions.

While there is an irreversible general trend for more and more courses and learning support to go online, education providers should probably not put

priority on how to save costs but rather on how to make the strategic shift to online delivery without appreciably increasing costs, as Inglis (1999) points out. The web analysis in the pre-design phase helps to make the shift smooth, by identifying resources already available on the WWW and avoiding duplication of this material. This also highlights the strategic value of collaboration between institutions. Sharing of such strategic developmental process is a fruitful lesson for the establishment of similar webs for workplace or distance education. The development of learning / teaching materials is usually a continuing process without an end point (See Figure 1).

## Endnotes

- <sup>1</sup> The development of WPC was funded by the President's Advisory Committee on Research and Development of the Open University of Hong Kong.

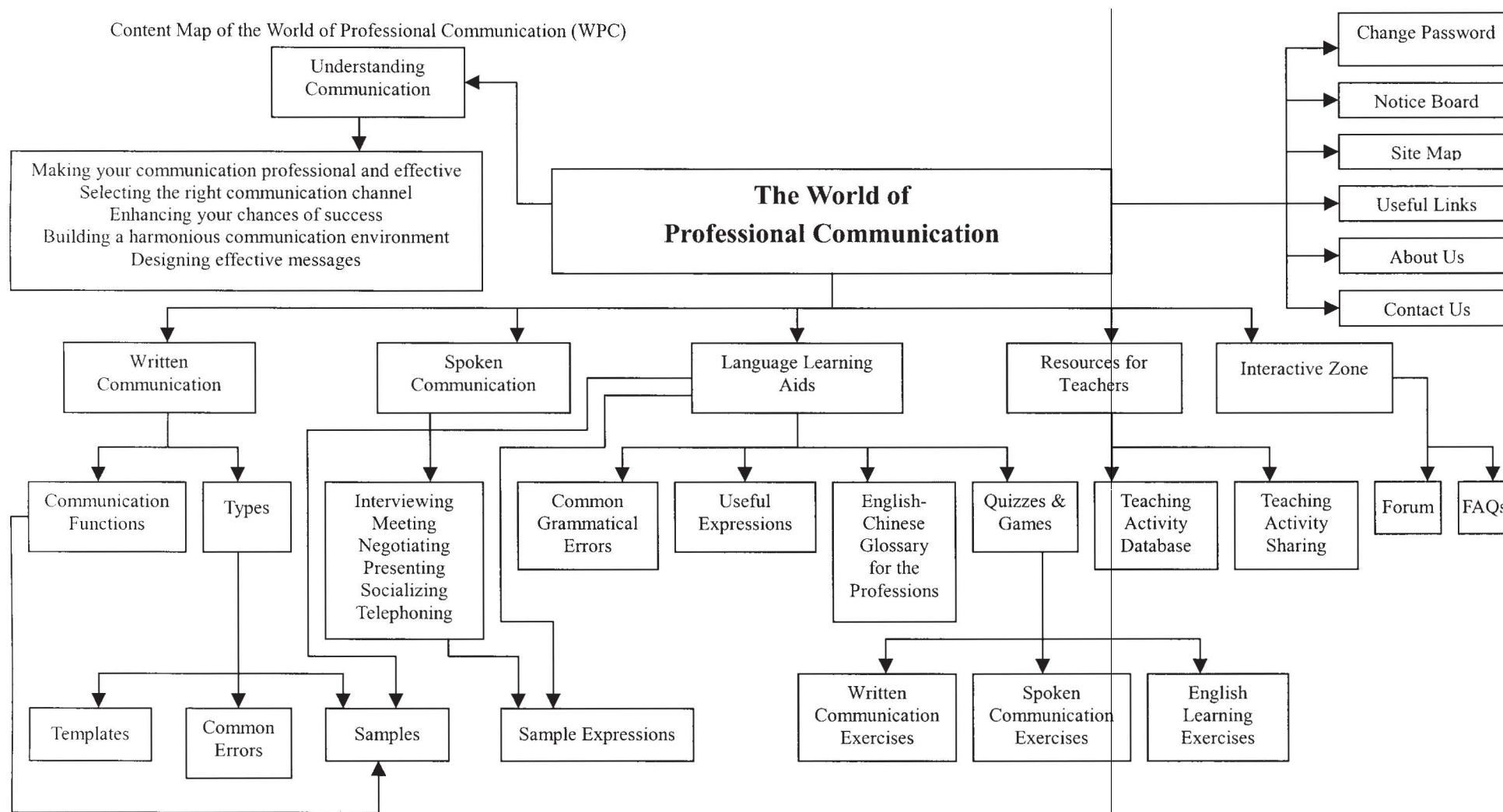
## References

- Boyle, T. (1997). *Design for multimedia learning*. London: Prentice Hall.
- Brundage, D. H., & MacKeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application in Program Planning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Carley, C., & Dailey, M. P. (1998). *A Futurist Perspective on Education and Technology*. Proceedings of the IASTED International Conference (pp.117-180), Mexico.
- Carr, S., & Blumenstyk, G. (2000). The bubble bursts for education dot-coms. *Chronicle of Higher Education*, 46 (43), A39.
- Carr-Chellman, A., & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31 (3), 229-241.
- Census and Statistics Department, Government of Hong Kong Special Administrative region. Retrieved Dec. 12, 2004 [http://www.info.gov.hk/censtatd/eng/hkstat/hkinf/it\\_index.html](http://www.info.gov.hk/censtatd/eng/hkstat/hkinf/it_index.html).
- Dick, W., & Carey, L. (1996). *The Systematic Design of Instruction* (4th ed.) New York: HarperCollins.
- Duglin K. S. (2000). Trapped in a web of bad design. *Information Today*, 17 (4), 32-33.
- Fitzelle, G. T., J., & Trochim, W. M. K. (1996). Survey evaluation of web site instructional technology: Does it increase student learning? Retrieved Dec. 30, 2002, from <http://trochim.human.cornell.edu/WebEval/webeval.htm>
- Garland, M. R. (1994). The adult need for 'personal control' provides a cogent guiding concept for distance education. *Journal of Distance Education*, 9 (1), 25-59.
- Hager, D., Kibler, C., & Zack, L. (1999). The basics of user-friendly web design. *Journal for Quality and Participation*, 22 (3), 58-61.
- Harmon, S. W., & Jones, M. G. (1999). Planning and implementing web-based instruction: Tools for decision analysis. Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp.423-427), USA.
- Hedberg, J., Harper, B., Brown, C., & Corderoy, R. (1994). Exploring user interfaces to improve learning outcomes. In K. Beattie, C. McNaught, & S. Wills (Eds.), *Proceedings of the Working Conference on the Design, Implementation, and Evaluation of Interactive Multimedia in University Settings* (pp. 15-29). New York: Elsevier.
- Inglis, A. (1999). Is online delivery less costly than print and is it meaningful to ask? *Distance Education*, 20 (2), 220-239.
- Keith, C. J., & Lafford, P. A. (1989). Designing software for vocational language programs: an overview of the development process. In M. C. Pennington (Ed.), *Teaching Languages with Computers: The State of the Art* (pp. 125-143). La Jolla, CA: Athelstan.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1998). *Designing effective instruction (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Levy, M. (1999). Design processes in CALL: Integrating theory, research and evaluation. In K. Cameron (Ed.), *CALL: Media, Design and Application* (pp. 83-107). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Liebowitz, J. (Ed.). (1999). *Knowledge Management Handbook*. Boca Raton: CRC Press.
- Lim, C. K. (2001). Computer self-Efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *The American Journal of Distance Education*, 15 (2), 41-51.
- Locker, K. O. (2000). *Business and Administrative Communication*. Boston: McGraw-Hill.
- Maes, J. D., Weldy, T. G., & Icenogle, M. L. (1997). A managerial perspective: Oral communication competency is most important for business students in the workplace. *The Journal of Business Communication*, 34 (1), 67-80.
- Martinez, M. (2000). *Successful Web Learning Environments: New Design Guidelines* (Report No IR 020 374). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446745)
- McFarland, R. D. (1995). Ten design points for the human interface to instructional Multimedia. *THE Journal*, 22 (7), 67-69.
- OCLC, Online Computer Library Center retrieved Dec.12, 2004 <http://wcp.oclc.org/stats/size.html> and <http://wcp.oclc.org/stats/econ.html>
- Multimedia courses transform learning experience of OUHK Students. (2001, May). *OpenLink*, 10 (2).
- Plutsky, S. (1996). Faculty perceptions of students' business communication needs. *Business Communication Quarterly*, 59 (4), 69-76.
- Reinsch, N. L., Jr., & Shelby, A. N. (1997). What communication abilities do practitioners need? evidence from MBA students. *Business Communication Quarterly*, 60 (4), 7-29.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). *The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning*. London: Kogan Page.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- So-net, Hong Kong (2003, May 26). So-net HK Unveils Global Roaming Internet Access Service Retrieved Dec. 20, 2004, from [http://www.sony.com.hk/Electronics/pr\\_t/pr/26052003b\\_e.htm](http://www.sony.com.hk/Electronics/pr_t/pr/26052003b_e.htm)
- Symons, A. K. (1997). Sizing up sites. *School Library Journal*, 43 (4), 22-25.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15 (3), 287-299.
- Twedde, S., Avis, P., Wright, J., & Waller, T. (1998). Towards criteria for evaluating websites. *British Journal of Educational Technology*, 29 (3), 267-270.
- Wardrope, W. J., & Bayless, M. L. (1999). Content of the business communication course: an analysis of coverage. *Business Communication Quarterly*, 62 (4), 33-40.
- Welsh, M. (1998). *Orchestrating multimedia*. Concord, Ontario: Irwin.
- Weston, C., Gandell, T., McAlpine, L., & Finkelstein, A. (1999). Designing instruction for the context of online learning. *The Internet and Higher Education*, 2 (1), 35-44.
- Wilkinson, G. L., Bennett, L. T., & Oliver, K. M. (1997). Evaluation criteria and indicators of quality for Internet resources. *Educational Technology*, 37 (3), 52-59.

## Appendix 1

Content Map of the World of Professional Communication (WPC)





## 影響學生「專題研習表現」的因素

### *Factors that affect students' performance in project learning*

梁錦波、高張仕洪、林穎心

香港神託會培敦中學

#### 摘要

本研究以香港神託會培敦中學二零零二至二零零三年度的專題研習課為研究對象，探討學校實行專題研習的原因，然後以本校實際經驗為基礎，了解下列三個因素：（一）、「家庭的社經地位」；（二）、不同的「研習範疇」——「人文學科組」及「理科組」及（三）、學生的「學能表現」——「高能力組」與「能力稍遜組」等，對學生「專題研習的表現」及「態度」有何影響。結果發現大部份學生都認同透過專題研習能學習不同的共通能力，以下本文將會對專題研習提出一些建議。

#### 關鍵字

專題研習、共通能力、社經地位、研習範疇、學能表現

#### Abstract

This research aims at studying the factors affecting the effectiveness of project-based learning (PBL) scheme, a new culture proposed in education reform, in a secondary school. Based on the experience in Stewards Pooi Tun Secondary School, we first investigated the merits of launching PBL. Then we focused our study on how the three factors, namely (i) parents' socio-economic status (SES), (ii) choice of project domain (humanities vs. science) and (iii) academic performance, would affect the students' performance and attitudes towards PBL.

#### Keywords

project-based learning, generic skills, socio-economic status, choice of project domain, academic performance

## 引言

為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，香港課程發展議會在二零零一年六月發表的《學會學習：終身學習、全人發展——課程發展路向》報告中，開宗明義地指出課程發展方面的主導原則是「要教導學生學會學習，促進他們獨立學習的能力，達到全人發展和終身學習的目的，以全面提高教育質素」，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎（課程發展議會，2001，頁4）。在此大方向下，課程改革要發展學生主動學習的能力，同時強調學生學習的連貫性及進展性評估，專題研習便成為了教育改革的其中一個關鍵項目。

專題研習是指學生透過某設定課題或議題，作探討和詳細研習，其內容可以是圍繞某一科目或學習領域，也可以是跨學科或跨學習領域，又或是超越任何科目和學習領域的界限，此多樣化的學習經歷，讓學生把所學的知識、能力、價值觀和態度連繫起來，進而建構知識學習範疇。此學習模式旨在：（一）、發展研習能力；（二）、建構知識；（三）、培養正面價值觀和態度（課程發展議會，2001，頁78）。對於香港學校實行專題研習的實際成效，仍未有一個具說服力的研究，所以本文希望就著本校三年以來推行專題研習的經驗，初探以下三個因素：（一）、家庭的社經地位；（二）、不同的研習範疇——「人文學科組」及「理科組」；（三）、學生的學能表現——「高能力組」與「能力稍遜組」，對學生專題研習的表現及態度的影響。

## 實行專題研習的原因

一直以來，外國學者對專題研習有高度的讚揚，他們認為專題研習能適合不同程度的學習者及學習環境（Blumenfeld et al., 1991），並且能讓學生：

一、學習發掘可研究的範疇和培育他們發現學習（discovery learning）（Bruner, 1962）；

- 二、「愉快學習」，享受學習的過程（Csikszentmihalyi, 1990）；
- 三、透過籌備調查與活動的互動過程建構新知識（John Dewey, 1933）；
- 四、從事持續、合作式的調查研究（Bransford & Stein, 1993）；
- 五、透過尋找解決問題的方法去掌握一些重要原則及概念；
- 六、深入探究生活化的課題，從而提升學習興趣；
- 七、藉著師生共同設計促進師生間的了解（Drake, 1998）；
- 八、透過協作，建立人際智能。

## 成功的專題研習之要素

總結不同學者的研究，我們發現成功的專題研習須包含下列的要素：

- 一、學生必須參與設計過程及有主題選擇權（Marsh, 1994），學習者在學習過程中享有自主權是維持其學習興趣及動力之重要元素，這樣就能加強學生對整個學習過程的責任感（Tassinari, 1996; Wolk, 1994; Worthy, 2000）。
- 二、在學習的過程中必須要滿足學生的興趣及需要（Burns, 1995），良好的心理狀況直接影響學生對該學科的回應（Mager, 1990）。
- 三、課題要與學生熟識事物或經驗有深切的關係（Drake, 1998），才能增加學生的學習動機。
- 四、學習活動要生活化（Wong et al., 1995），並包括實地考察的學習經驗（Kimber & Smith, 1999）。
- 五、具目標感（香港課程發展處，1997）。
- 六、學習經歷較為豐富及複雜，並涉及跨學科的知識（Drake, 1998），學生在跨學科的專題研習比單一學科之專題研習的表現更主動積極（Pang & Yeung, 2000）。
- 七、提供廣泛的互相協作機會予學生（Jacobs, 1989），協作學習能達致更高的學習成效，透過學生之間的協作，讓他們在組內互相學習，

共同解決問題，處理組員與組員間之衝突（Johnson & Johnson, 1989）。

若設計專題研習時能根據上述的原則，就能讓學生根據自己的興趣及需要學習，並能參與生活化的體驗，從而主動學習，享受互動學習的教學成果。

## 本校專題研習之實際經驗

香港神託會培敦中學在二零零一年的校務報告中明確地指出以「策勵教學質素，更新學習文化」為主題，

藉課程改革推動校本課程，所以開始策劃課程統整，並與當時的教育署課程發展處、香港中文大學「學校夥伴協作計劃」及香港大學母語教學支援中心共同發展初中人文學科（包括歷史、地理、經公、中史及公民教育科）的課程統整模式（香港神託會培敦中學，2001），開展了「跨學科專題研習」計劃，重視課程的水平發展，即課程統整；並兼顧學生基本能力的發展，即課程的垂直發展，以不同年級的學生，發展不同程度的共通能力，以下是三個年度本校專題研習的實際經驗：

表一：香港神託會培敦中學教師參與專題研習的概況

年份	參與專題研習的教師數目	教師參與程度
2000-2001	人文學科各科主任（5人）	共同設計專題研習的內容，分進程、評估等
2001-2002	人文學科老師（15人）	共同設計十二節課堂內容，各學科老師從不同學科協助學生
2002-2003	人文學科及科學科老師（25人）	共同設計每週一課節、統整人文及科學科的課題

表二：香港神託會培敦中學學生參與專題研習的概況

### 一、水平發展

年份	每班的分組情況	專題研習的範圍	研習時間	統整的模式
2000-2001	中二、三共四班，每班分七組	學生進行有關本區的社會、設施、經濟、民生、環保、歷史及文化等的專題研習	課餘	跨人文學科
2001-2002	中一至中三共十五班，進行專題研習	中一：中國傳統節日 中二：從中西區歷史看香港的發展 中三：東南九龍的可持續發展	全年由四科中撥出十二課節，輔以課後研習	跨人文學科
2002-2003	中一至中三共十五班，進行專題研習	中一：範疇只集中於人文學科 中二：可從人文學科或理科的範疇作選擇 中三：東南九龍的可持續發展	每週一課節，輔以課後研習	跨人文學科及科學科

表三：香港神託會培敦中學學生參與專題研習的概況

## 二、垂直發展（共通能力）

	研習能力	協作能力	運用資訊科技能力	溝通能力	自我管理能力
中一	熟悉不同資料的蒐集方法 網上或其他二手資料 切合主題及學習目標	3-4人一組 (人數較少)	中文輸入、 文書處理、 網上搜尋	在校內進行訪問	老師提供較多 指引
中二	著重一手資料的搜集 重視資料分析、綜合、 推論及評鑑	4-5人一組， 中四學生協助	演示軟件(Power-point) 試算表協助分析(Excel) 網上平台	出外考察及訪問	老師提供適度 指引
中三	設計問卷 解決問題 行動計劃 批判思考	4-5人一組， 重視各組員的 分工	網頁製作 動畫設計 網上平台	出外考察、有系 統的問卷訪問、 海外考察	課題較抽象 自主性更高

## 研究方法

## 研究目的

是次研究主要目的為探討影響學生專題研習表現的可能因素，主要集中以下三個方向：

## 一、「家庭的社經地位」

很多學者如 Walker (1987) 都提出學生家庭的社經地位 (SES) 與其學業成績有顯著相關，我們想探討這點如何影響學生的研習表現。

## 二、「研習的範疇」

了解不同的研習範疇——「人文學科組」及「理科組」，會否使學生有下列的差異：

- 對專題研習的評價；
- 研習能力的提升；
- 專題研習的表現；
- 「人文學科」能力的提升；
- 「理科」能力的提升。

## 三、「學生的學能」

最後，我們比較學生的不同學能——「高能力組」與「能力稍遜組」，會否影響其對專題研習的理解和認同。

## 研究對象

是次「專題研習」研究的主要對象是 2002-2003 年度中一至中三的學生，中一級人數為 205 人，中二級為 209 人，中三級為 201 人，總人數為 615 人。他們的研習經驗如下：

表四：參與研究的各級學生的研習經驗

	學生的研習經驗	
	01 - 02年度	02 - 03年度
中一	—	範疇只集中於人文學科
中二	中國傳統節日	可從人文學科或理科的範疇作選擇
中三	從中西區歷史看香港的發展	東南九龍的可持續發展(分文、理範疇進行)

同時我們把研究焦點集中在中二級學生(人文學科組有 143 人，理科組有 66 人)，其原因有五個：

- 一、中二級學生在過去已有一年專題研習的經驗，本年度更將範圍從人文學科擴展至理科，所以希望了解分組對其研習的影響。
- 二、縱觀三級的題目範疇，中二級的範疇發揮性較中一及中三強。
- 三、中二級的學生並沒有中三升中四分科考試的壓力，所以會較用心進行。
- 四、中一生未必有專題研習的經驗，或是經驗參

差，有所限制。

五、集中研究中二級會較全面，因為學生分了人文學科組及理科組後，在上專題研習課前（學期中）和課後（學期尾）分別進行了能力評核測試，以評估學生的能力有否提升。

## 研究工具

### 一、問卷調查

我們首先在二零零二年十一月發放第一次問卷予中一至中三學生，作為先導測試；接著在二零零三年四月發放第二次問卷：是次問卷內容包括學生對專題研習的觀感、對第九堂的觀感、學生的技能、學校的支援、家庭的支持及家庭的社經地位（SES）。設「1」至「5」選擇，「1」是非常同意，「5」是非常不同意。

表五：第二次問卷調查的有效問卷分佈

	學生人數	有效問卷數目
中一	205	199
中二 (文組) (理組)	209 (143) (66)	198 (136) (62)
中三	201	188
總數	615	585

### 二、人文學科組及理科組的能力評核測試

人文學科及科學科負責老師分別設計了「人文學科能力測驗」及「理科能力測驗」，各設課前

及課後測驗共四份卷，各卷時限為三十分鐘。由於籌備及設計需時，課前測驗於二零零三年一月上旬，即上學期考試期間舉行；課後測驗則於二零零三年六月下旬，即期終試期間舉行。其中「人文學科能力測驗」只給予中二的甲、乙班（共四班）學生，於課餘時間另設測驗時段進行；而「理科能力測驗」則給予中二全級同學，測驗卷會連同科學科考試卷一同派發，學生於指定時間內完成。為使測驗更為客觀，各能力測驗成績均不會計算在考試分數中，以減少學生的測驗壓力。

### 三、質性訪談

我們於二零零三年六月下旬訪問了部份組長，以了解學生在專題研習中學會的東西及遇到的困難。

表六：各級組長的分佈

組別		組長人數
中二	乙班	8
	戊班	7
中三	甲班	8
	丁班	8
總人數		31

### 四、研究學生成績

我們收集了學生考試成績的排名、專題研習記錄冊及研習報告成績，以分析其相關之處。



表七：研究的變數定義

研習觀感		指學生是否肯定專題研習的存在價值、他們喜歡與否。
第九堂觀感		指學生對於加設第九堂作專題研習的感覺。
學生的技能	協作能力	同舟共濟、當面互動、每人有責、過程評核及社交技巧等（前教育署課程發展處1997）。
	解決問題能力	綜合所有與問題有關資料後，採取最合適的行動去解決問題。
	溝通能力	有效地聆聽、說話、閱讀及書寫，並採用最恰當的方法，組織及傳遞訊息。
	運用資訊科技（IT）能力	網上搜尋、處理圖像、利用軟件分析資料、文書處理、藉表達軟件或編寫網頁表達學習成果；藉電子郵件、ICQ等與組員、老師、校外機構，以致世界各地聯絡等能力。
	研習能力	良好學習的習慣及態度，成為終身自學的能力。
學校支援	老師支援	帶組老師及實驗室助理員提供的協助。
	學校I.T.支援	資訊科技員及電腦軟件的支援。
	學校硬件支援	電腦器材、實驗儀器、圖書館內的參考資料等。
家庭因素	家庭的社經地位（SES）	家長的學歷及收入。
	家庭支持	指家人有否為子女的專題研習提供意見、一同討論、關心他們的進度、甚至共同參與研習過程。
	父母的經濟支持	指父母有否為子女的專題研習提供額外零用錢。
研習表現		指學生專題研習最後於成績表顯示的分數。
人文學科能力		指學生於「人文學科能力評核測驗」的得分。
理科能力		指學生於「理科能力評核測驗」的得分。
排名		指學生於成績表中總結全年的全級名次。

## 結果及分析

### 「家庭的社經地位」與「研習表現」的關係

一、從相關系數分析（ $p < .01$ ）結果所得，家庭的社經地位越高的同學，

- 父母對其研習有較多的「支持」（即「家庭的社經地位」與「家庭支持」呈正相關）；
- 學生的各項「能力」有更大的提升；
- 學生的「排名」較前，即學業成績較佳；
- 「專題研習的成績」也較為理想。

家庭的社經地位高，相對地會對子女的成長有較多的關注，予子女有較高的期望（張善楠、黃毅志，1997；吳康寧，1998），願意且較有

能力給子女多方的支援，在父母的悉心指導下，子女的學習動機及成效相繼提高（Teachman，1987）。各項能力自然有更大的提升，而其他結果也不難想像。

二、若仔細再將「家庭的社經地位」分為「父母的學歷」及「父母的經濟情況」來作相關系數分析（ $p < .01$ ），便得出以下結果：

1. 「父母的學歷」越低，
    - 學生對「研習的觀感」反而越正面；
    - 父母給予越多的「金錢支援」。
- 「父母的教育程度」均與「學生對研習的觀感」及「父母金錢上的支援」呈負相關，這可能因為父母的教育程度高，學生較能從父母學習各種能力，因而認為專題研習對他們

的幫助相對較少。至於教育水平較低的父母，他們可能因為在知識及精神時間上較難給予子女支援，故唯有在金錢上儘量滿足子女的需求以作彌補。

## 2. 「父母的經濟情況」越好，

- 他們給予學生於專題研習上的「金錢支援」越多；
- 學生覺得「老師的支援」及學校的「資訊科技支援」越少。

父母的經濟情況越好，自然較不吝嗇且有能力給予子女提供豐富資源（張善楠、黃毅志，1997），相對地學生對老師及學校資訊科技支援的需求也較少。值得一提的是：問卷調查結果顯示只有父母「金錢」上及「精神」上的支持這兩項的評分平均值是大於「3」的，即學生普遍認為父母較少支持他們進行專題研習。而質性訪談的結果顯示，各組長一致表達需要學校金錢上的支援。

## 中二級「人文學科組」及「理科組」的差異

用T-test去比較「人文學科組」及「理科組」的問卷調查結果，我們發現：

- 一、理組學生除了比文組學生認為老師有較多支援外（ $p < .01$ ），兩者對專題研習其他項目的評價均沒有顯著差異。理組學生認為老師有較多支援，這可能是因為他們在研習過程中，需要進行一些必需由老師指導及協助的科學實驗。

表八：文組及理組的學生需要老師支援的情況

	老師支援			
	N	平均值	平均差	P
人文學科組	136	2.4221	.2876	.002
理科組	62	2.1344		

- 二、兩者研習能力的提升沒有明顯分別，這可能基於大家有相若的研習經驗，而部份理組的帶組老師表示儘管理組學生定下理科的研習題目，他們還是用人文學科的方法去進行研習，故他們的經驗分別不大。

- 三、專題研習的表現方面，理組的成績較文組為佳（ $p < .05$ ），這可能與老師有較多的支援有關。根據中二級的相關系數分析結果，老師的支援越多，則研習成績越高（ $p < .01$ ）。此外，雖然學生的排名越前（即學業成績越佳者），則研習成績越佳（ $p < .01$ ），然而卻沒有足夠的數據顯示成績好的同學偏向選擇理組，因而可以肯定不同組別的研習成績差異，與學生本身的學業成績無必然關係。

表九：文組及理組學生在專題研習的表現比較

	專題研習的表現			
	N	平均值	平均差	P
人文學科組	136	65.8270	-3.4636	.048
理科組	62	69.2906		

- 四、兩者「人文學科能力」並沒有差異；至於「理科能力」，理組學生於理科「前測」及「後測」的表現均比文組學生理想（「前測」平均差 = 2.0891， $p < .01$ ；「後測」平均差 = 2.8734， $p < .01$ ）；理組學生的理科「前測」較佳，反映選擇理組的學生可能本身對理科較有興趣，又或者他們理科成績佳而有信心作理科的研習，所以理科「後測」同樣地較為理想。

表十：理科能力前測及後測的比較

	理科能力						
	N	前測（33分滿分）			後測（34分滿分）		
		平均值	平均差	P	平均值	平均差	P
人文學科組	136	20.8125	-2.0891	.003	18.8971	-2.8734	.001
理科組	62	22.9016			21.7705		

五、不論「人文學科能力」或「理科能力」的提升均沒有因學生選擇的組別不同而造成差異，這可能因為他們的研習經驗只相差一年，所造成的影響並不明顯。此外，「前測」及「後測」相隔只有

五個月，加上二零零三年三至四月期間因非典型肺炎而停課，實驗時間有限，所造成的影響並不明顯。

### 中二級不同學習能力的學生的差異

T-test的結果發現( $p < .01$ )

- 一、高學能組的學生（指中二甲、乙兩班學生）於下列各項有較佳表現：
- 研習成績；
  - 理科能力；
  - 理科能力提升；

表十一：中二級不同學習能力的學生差異

	研習成績			
	N	平均值	平均差	P
高學能組	84	70.7332	4.6464	.005
學能稍遜組	75	66.0868		

表十二：中二級學生理科能力的差異

	理科能力									
	N	前測（33分滿分）			後測（34分滿分）			理科能力提升		
		平均值	平均差	P	平均值	平均差	P	平均值	平均差	P
高學能組	84	23.0058	1.8473	.004	22.0349	4.3099	.000	-.9709	2.8949	.002
學能稍遜組	75	21.1585			17.7250			-3.8659		

學生的學能越高，專注力越為理想，處事亦較為認真，研習成績、理科能力較佳。理科能力提升較佳，反映成績越好的同學會有更大的進步。

二、學能稍遜組的學生(指中二丁、戊兩班學生)在下列各項評分較正面：

- 運用資訊科技、研習、協作及社交能力的提升；

- 父母金錢上的支持；
- 圖書館的支援。

表十三：學生在專題研習中的能力提升概況

	N	運用資訊科技能力的提升			研習能力的提升			協作能力的提升		
		平均值	平均差	P	平均值	平均差	P	平均值	平均差	P
高學能組	84	2.6851	.1857	.022	2.7113	.2213	.011	2.6468	.2202	.022
學能稍遜組	75	2.4994			2.4900			2.4267		

表十四：學生在專題研習中的其他因素概況

	N	社交能力的提升			父母金錢上的支持			圖書館的支援		
		平均值	平均差	P	平均值	平均差	P	平均值	平均差	P
高學能組	84	2.6643	.2056	.022	3.6310	.4843	.002	3.2738	.2605	.047
學能稍遜組	75	2.4587			3.1467			3.0133		

學能稍遜組的學生在運用資訊科技、研習、協作及社交能力的提升評分較正面，表示專題研習對於成績弱的同學有更大的幫助。其中一個原因可能是成績好的學生一般有較高的學習動機及能力，他們可從多方面的學習經驗中提升上述技能；至於學能較遜的學生，他們未必能投入正規的課堂學習，專題研習卻正正能給予他們一個新的學習平台，補足他們課堂學習上的不足，因此專題研習在他們的學習中有相當的存在價值。

### 質性訪談結果

透過質性與部份組長的質性訪談，我們了解學生在專題研習中學會的東西及遇到的困難。

一、學生經過九個月製作專題研習，學會了

- 如何分工合作及將事情按需要而分配時間；
- 提高對身邊的事物的觀察力，對很多日常的事物不斷提出問題，培養了勇於發問的

膽量；

- 問卷的設定、與陌生人說話和訪問他人所需的技巧和禮貌；
- 大膽向眾人表達自己，並在語文的運用上有所進步。

二、在專題研習過程中，遇到的主要困難包括

- 很多的資料網頁都是英文，以致搜集資料的過程十分困難；
- 資料很多，不知從何入手，有時會難以分辨資料的準確性；
- 不少途人會拒絕接受訪問；
- 不少組員常常缺席工作會議，小組常出現爭執。

三、學生期望學校或老師能向同學提供的支援包括

- 希望能提供更多的金錢資助及找尋資料的途徑；
- 老師更能指引學生工作的方向；
- 圖書館的開放時間延長；

- 多媒體學習室（MMLC）開放時間延長及彩色影印的收費減低。

四、大部份學生都認為父母不贊成他們做專題研習，因父母認為研習使他們沒有時間溫習書本，且常埋怨學生常常外出做訪問或與組員商討。有部份父母會在金錢上支持子女，但他們則較少會向子女提供意見。

五、若然下學年再進行專題研習，學生會就下列幾方面改善整個專題研習的過程

- 在資料整理方面會有較好的計劃；
- 在工作分配上做得更好，工作效率更高；
- 投放更多的時間去做報告；
- 會先對題目作較深入的了解，然後再分工。

六、整體而言，學生對專題研習的感想是

- 經過一年的辛苦及看見報告的完成，都感到十分快樂；
- 工作辛苦，感到很大的壓力，但得到老師的稱讚，這令他們很有滿足感；
- 非常好，學到很多課堂以外的知識。

手提電腦、攝影機或延長多媒體教室的開放時間等；及

- 4. 學校可考慮延長資訊科技員的當值時間，以給予學生資訊科技方面足夠的支援。

二、學生的研習能力不會因選擇範疇不同產生顯著差異，不論學生選擇甚麼範疇的題目，他們的能力都有一定程度的提升。因此，我們贊成讓同學自由選擇研習主題，使他們更有歸屬感及更投入研習。但有一點要留意，理科的專題研習帶組老師應加強學生的理科思維訓練，以避免學生用人文學科的研習方法進行理科的專題研習。

三、學能稍遜的學生認為專題研習能提升他們運用資訊科技、研習、協作及溝通等能力，能拉近他們與高學能學生的學能距離，故對學能稍遜的學生而言，專題研習實有其正面價值；對於能力較高的學生而言，他們對學校支援的需求較少也能有良好的研習表現，因此，在推行專題研習時，除了加強對社經地位低的學生支援外，學校亦可集中投放資源於學能稍遜的學生身上。

## 研究結果與教學調適

現就所得的研究結果，並在探討有甚麼因素影響專題研習的學習表現上提出幾點在教學上的調適：

一、家庭的社經地位不容置疑會影響學生各方面的表現：家庭社經地位高的學生，家長對其研習能夠提供足夠的支持，使他們有更理想的表現。因此，學校於推行專題研習時，應給予家庭社經地位較低的學生足夠支援，這些支援包括：

1. 老師對他們要有較高的期望，給他們明確目標及悉心的指導；
2. 由於研究結果顯示老師的支援越多，學生的研習表現越佳，故建議減低家庭社經地位較低學生的師生比例，以提升他們的研習表現；
3. 學校提供適當金錢或硬件上的支援，如借用

## 研究限制

在是次初探研究中，仍然有很多不足的地方，故有以下研究建議：

- 一、是次研究的範圍太廣泛，以致各附屬項目的研究未夠深入，將來可集中研究學生的批判思考能力、溝通能力和解難能力等的提升，因為這三項是專題研習的重要能力指標。
- 二、在研究家庭的社經地位對學生研習的影響時，我們可將學生家長經濟及教育程度的高低分為四組——即高收入及高學歷組、高收入及低學歷組、低收入及高學歷組、低收入及低學歷組，再比較四組學生的各項平均值，看父母的經濟及學歷分別對學生的研習有何影響。
- 三、當學生分為文、理科進行研習時，如我們要知



道不同的科目範疇對學生有何影響，最好有足夠的實驗時間，例如「前測 (pre-test)」和「後測 (post-test)」最少相隔兩、三年，以提高研究的信度 (reliability)。

四、量度學生的「理科能力」，我們可集中研究下列幾項：

- 學生對科學的興趣有否提升；
- 他們有否加強追查真相的科學探索精神；
- 處理及解讀數據的能力；
- 能否為研究的題目設立合理的假設及預測；
- 及
- 能否為問題設計公平測試。

五、除了比較文、理科能力外，我們可比較學生有否在選定的範疇中擴闊知識。

六、為了更了解學生在專題研習中各項能力的進展和實際經驗的差異等，我們應鎖定三至四組學生，在整學年中定時 (如每月一次) 進行訪問，並進行追蹤式研究。

## 總結

綜合學者鼓勵進行專題研習之原因，再結合本校實際的經驗，是次研究發現專題研習能讓學生從真實處境配合其興趣發展自主、統整、合作及開放的學習 (羅文基，2000，頁 1-2)。我們相信要推行一個成功的專題研習，學校必須建立一個良好的專題研習平台與環境，培育學生多方面的學習能力。

從本校的研究結果顯示，「家庭的社經地位」高及「學能」高的學生會有較佳的研習表現，但「家庭的社經地位」低及「學能」較低的學生卻對專題研習的觀感有更正面的評價，且更能從專題研習中提升能力。我們同時發現不論學生選擇甚麼研習範疇，對於其能力的提升不會造成顯著差異。

總括而言，大部份學生都認同透過專題研習能學習不同共通能力。對於學能稍遜或家庭的社經地位較低的學生而言，專題研習無疑能提供另一個學習方法，增強他們的學習興趣及提升他們的學習能力。

## 附錄

表十五：第二次問卷調查中各項變數之平均值

變數		各級平均值			各級差異的顯著程度（註五）			
		中一	中二	中三	1-2	1-3	2-3	1-23
研習觀感		2.57	2.65	2.73		*		*
第九堂觀感		2.67	2.77	2.86				
學生的技能 （註一）	學生能力提升	2.44	2.63	2.71	*	*		*
	學生的技能（能力及社交）	2.38	2.61	2.65	***	***		***
	I.T.能力	2.42	2.57	2.79		***	***	***
	解難能力	2.48	2.71	2.74	***	***		***
	研習能力	2.41	2.63	2.66	***	***		***
	協作能力	2.34	2.56	2.64	***	***		***
	溝通能力	2.27	2.61	2.52	***	***		***
學校支援	學校支援	2.44	2.58	2.55	*			*
	老師支援	2.18	2.33	2.35	*	*		***
	學校I.T.支援	2.59	2.62	2.53				
	學校硬件支援	2.63	2.76	2.69	*			
	圖書館支援	2.79	3.17	3.01	***	*		***
家庭因素	家庭因素	2.56	2.68	2.80	*	***	*	***
	父母學歷（註二）	1.84	1.72	1.76				
	父母經濟情況（註三）	2.37	2.23	2.60			***	
	家庭支持	2.89	3.16	3.26	***	***		***
	父母經濟支持	2.93	3.37	3.39	***	***		***
學生互評（註四）		7.65	7.34	7.88			***	
研習表現		68.23	66.39	68.65			*	

## 備註

註一 學生的技能：主要是指學生對自己在各方面能力的肯定程度

註二 父母學歷指數：  
 1— 小學或以下  
 2— 中學  
 3— 預科  
 4— 大專/大學  
 5— 大學以上

註三 父母經濟情況：數值越細，表示收入越低

註四 學生互評：學生給各組員的分數，10分為滿分

註五 各級差異的顯著程度註釋：

1-2 中一級及中二級之間的差異

1-3 中一級及中三級之間的差異

2-3 中二級及中三級之間的差異

1-23 初次研習者（中一級）及具研習經驗者（中二、中三級）之間的差異

\* 有顯著差異( $p < .05$ )

\*\*\* 差異極為顯著( $p < .01$ )

## 參考書目

- 吳康寧（1998）。《教育社會學》。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 香港神託會培敦中學校務報告（2000-2001），（2001-2002），（2002-2003）。香港：香港神託會培敦中學。
- 香港課程發展議會（1997）。《中學課程綱要——中國歷史科 中一至中三》。香港：政府印務局。
- 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。
- 張善楠、黃毅志（1997）。《原漢族別社區與學童學業成績關聯性之因果機制》。少數族群原住民教育研究國際學術研討會論文集。台東：國立台東師院。
- 羅文基（2000）。〈羅序〉。載於秦麗花《從主題探索邁向專題研究：談如何指導兒童專題研習》。高雄：高雄復文。
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), pp.369-398.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The Ideal Problem Solver* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, R.C. (1995). *Dissolving the Boundaries - Planning for Curriculum Integration in Middle and Secondary Schools*. Charleston: Appalachia Educational Laboratory.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Drake, S.M. (1998). *Creating Integrated Curriculum - Proven Ways to increase student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jacobs, H.H. (ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- John Dewey, (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. (revised edition), Boston: D.C. Heath.
- Johnson, D., & Johnason, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kimber, D. & Smith, M. (1999). Field work, visits and work outside the classroom, in Martin Ashley (ed.), *Improving Teaching and Learning in the Humanities*. London: Falmer Press.
- Mager, R. (1990). *Developing Attitude Toward Learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Marsh, C.J. (1994). How achievable is Curriculum Integration? *Practices & Issues. Curriculum Forum*, 4(1), pp.27-43.
- Pang S. K. & Yeung W. C. (2000). Pleasurable learning in a project-based interdisciplinary curriculum. *Educational Research Journal*, Hong Kong Educational Research Association, Vol. 16(1), pp. 99-130.
- Tassinari, M. (1996). Hands-on projects take students beyond the book. *Social Studies Review*, 34(3), 16-20.
- Teachman D.J. (1987). Family background, educational resource, and educational attainment. *American Sociological Review* 52.
- Walker, C.L. (1987). Hispanic achievement: old views and new perspectives. In Trueba, H.T. (Ed.), *Success or Failure*. Cambridge, MA: Harper and Row.

- Wolk, S. (1994). Project-based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*, 52(3), 42-45.
- Wong, K.S. et al. (1995, April). A classroom exploration of multiple intelligences and curriculum integration. *Proceedings of the International Curriculum Conference on Partnership in Curriculum Development: Towards More Effective Learning*. University of Hong Kong, CDI of Education Department & Organization for Economic Cooperation and Development, pp.284-290.
- Worthy, J. (2000). Conducting research on topics of student interest. *Reading Teacher*, 54(3), 298-299.

## 鳴謝

教育統籌局課程發展處  
香港神託會培敦中學

黃志堅先生（高級課程發展主任）

鄭慧貞老師

陳月蘭老師

陳燕芬老師

王麗芬老師

# *A reading program applied in a misbehavior case*

## 利用閱讀治療處理學生情緒行為問題

**POON Wai-han, Jean**

*CCC Fong Yun Wah Secondary School*

**PANG Shuk-mei**

*Queen Elizabeth School Old Students' Association Secondary School*

### **Abstract**

“Reading to learn” has been one of the four key learning strategies in the curriculum reforms implemented by the government (CDC, 2002). Local schools have strengthened reading across curriculum and the teaching of reading strategies. However, apart from integrating reading as a component of curriculum, most of the schools ignore the other functions of reading. Inspired by the theory of Bibliotherapy, a reading program is launched as a strategy to communicate with misbehaving students in a local secondary school. The objective of this study is to find out if Bibliotherapy has a positive effect on a misbehaving student, when implemented by a content subject teacher. Understanding the role of reading inside and outside the classroom, and mastering the strategies of teaching reading should be a professional competency of all local teachers. The function of reading outside the regular classroom will be explored in this paper. How a teacher brought his teaching professionalism into full play by applying reading instruction for correcting a student's misbehavior will be investigated as well. The results in the study clearly show that reading can improve a student's behavior because it can help the student to shift from cognitive knowledge to consciousness of awareness and reflective attitude by making analogy between the reading topic and his misbehavior. The observation in this study can provide significant reference for the future development of reading curriculum and teacher professionalism.



## **Background**

### **Limited Use of Reading as a therapy in Local Schools**

“Reading to learn” has been one of the four key learning strategies in the curriculum reform implemented by the government (CDC, 2000). Students’ reading habits and attitudes are an integral part of school evaluation (EMB, 2003). Local schools have strengthened reading across the curriculum and the teaching of reading strategies. Reading not only helps to improve the learning quality, but also serves other social functions. Western educators and medical doctors explored the functions of reading in many ways. As early as 1812, Dr. Benjamin Rush suggested using fiction reading to help with the treatment of psychological problems. It was not until 1900’s Samuel McChord Crothers in the *Atlantic Monthly* first used “Bibliotherapy” which is defined as the practice of prescribing books in the treatment of illness (Rubin, 1978). Caroline Shrodes (1949) explained that, “Reading, like all other human behavior, is a function of the total personality”. When we read fiction, poetry, or drama, we perceive selectively in accordance with our needs, goals, and values. Compared with the western countries, the application of reading theories in practice is still at the beginning stage. Understanding the role of reading inside and outside the classroom and mastering the strategies of teaching reading should be a professional competency of all local teachers. The function of reading outside the regular classroom will be explored in this paper. I try to investigate how a teacher brought his teaching professionalism into full play by applying reading instruction for correcting a student’s misbehavior.

### **Traditional strategies in tackling misbehaving students**

In local schools, cases of misbehaviors, no matter light or

serious, are usually transferred to a discipline or counseling committee, the members of which are supposed to possess professional knowledge to solve problems. However, discipline problems keep repeating and growing in many primary and secondary schools. Can the discipline or counseling teams really solve problems by imposing punishment or by making students talk out their feelings? The following questions have been asked: does it really work to put all the misbehavior cases on the shoulders of discipline and counseling committees? Even if some of the schools successfully solve a crisis, does it mean that students’ misconceptions and values have been changed and corrected after punishment has been imposed? Despite some improvements induced by measures such as reinforcing the parental role of each homeroom teacher, misbehavior problems are still the hard nut to crack for every school.

The traditional measures adopted by schools seem not so effective in solving the behavior problems. Worse still, some school discipline committee members do not correctly interpret and analyze the misbehaving cases. This failure could result in wrong prescriptions, which may further create serious problems in future. As Rudolph Dreikurs mentioned, students misbehave and seek “mistaken goals” because they do not have a sense of belonging or are being valued. With this strong belief, the study reported in this paper uses reading to help a student redirect his goals and change his misconceptions.

Hong Kong teachers lack “Bibliotherapy” training during either pre-service or in-service periods. It is quite unrealistic to ask them to take this kind of courses under the harsh working situation. In addition, the importance of Bibliotherapy has not been recognized, and thus is underdeveloped in the local teacher education institutes.

## Objectives of this Study

Inspired by the theory of Bibliotherapy, a reading program is launched as a strategy to communicate with misbehaving students in a local secondary school. The objective of this study is to find out if Bibliotherapy has a positive effect on a misbehaving student, when implemented by a content subject teacher.

## Design of the Study

Bibliotherapy deals with misbehaving students by enhancing their cognitive development and knowledge acquisition and then addresses the affective and psychological aspects by questioning and discussing the text. This is different from the traditional methods of problem solving, used by discipline and counseling teachers who focus on the psychological and emotional aspects. Besides, interacting with teachers using printed material as a medium helps to reduce the students' discontent with the way they are treated by the "justice system and punishment framework". To start with the program, teachers guide the students to read a piece of material, and direct them to think about the content first, then identify the concepts and implications using the questions given, and finally discuss thoroughly with them. Finally, there is the observation phase of a student's behavioral changes.

In this study, reading is the fundamental step in the whole process, it uses a child's natural desire and interest to communicate with those in their world through language and reading as a basis (Gullo, 1994; Norton, 1991). Good (1973) further defined "the use of books to influence total development, a process of interaction between the reader and literature which is used for personality assessment, adjustment, growth, clinical and mental hygiene purposes; a concept that ideas inherent in selected reading material can have a therapeutic effect

upon the mental or physical ills of the reader". Discussion is also an important element in the reading process. "...the process of growth, change, and healing that occur in clients are not so much in the reading of material by individuals as in the guided dialogue about the material" (Bladding & Gladding, 1991).

## Participants

There are some misconceptions about reading pedagogy in the educational field. Most teachers think that only language teachers are the ones who should and could adopt reading instruction inside and outside the classroom. Since the term "content reading" became prominent in the 1970's, western educators believe reading instruction should be given by content subject teachers to guide, model, make explicit and support the cognitive development of students. Conventional counseling or Bibliotherapy are always conducted by medical personnel or professional social workers. Hendricks & Mckean in 1995 pointed out "whose goal is to assist victims to return to their pre-crisis levels of functioning and to seek avenues for positive change are crisis interveners". Based on their principle, all the teachers, including content subject teachers, should be the ones who come into contact with students in crisis or misbehavior. All content subject teachers are supposed to have the ability to use their professional subject knowledge and the reading instructional skill to deal with discipline problems. Despite the inadequate knowledge of psychology, teachers can still implement a therapeutic program by starting the interaction from the cognitive aspect. Reading is used to redirect their goals and help them to clarify and understand the concept for behavior change. The study presented in this paper will show how a reading program conducted by a content subject teacher enabled a student to clarify his misconceptions and mistaken goals, which helped to

change his behavior.

In this study, Mr. Chan, who was a science teacher in a secondary school, experimented with using reading to help Ka-Chun, a junior Form Two male student, who was always found disobeying the rules inside the classroom. Repeated punishment imposed on him seemed futile. Erickson (1959) identified the crisis and behavior change as maturational- developmental or accidental-situational. In the case of Ka-Chun, it is defined as the latter one, in which the crisis occurs during a transitional period of a person's life. These periods are characterized by cognitive or affective upset. Since Ka-Chun had fought with another student in the science lesson, he was removed from the class and then asked to stay in the counseling room as a punishment. This time, Mr. Chan requested to confront with the student before transferring the case to the discipline committee for punishment. After school, Mr. Chan selected a piece of text from Newton Graphic Science Magazine volume 233, P.71-78 with suitable length as the key to communicate and understand the conception behind the behavior of Ka-Chun. Mr. Chan was not a member of the discipline committee, he also had limited knowledge about the psychology or motivation behind students' behavior, but he believed that the student must have some misconception and misinterpretation towards himself or towards the outside world that made Ka-Chun act in an inappropriate way.

## **Selection of Reading Materials**

In Bibliotherapy, the professional likes to employ didactic books or fictions that relate to the student's situation or crisis or that can allow students to express the same feelings or mood (Pardeck, 1990; Rubin, 1978). It is commonly agreed that good quality fiction or literature can be beneficial to students even outside the context of Bibliotherapy (White, 1989). Worse still, poorly written

novels are flooding the market now, even the language teachers may sometimes carelessly select these novels or fiction. Reading stereotyped characters and simplistic answers to complex questions are probably worse than not reading anything at all and can even leave students with a negative view of literature. The typical fiction may serve as mirrors for students, reflecting their appearance, their relationships, their feelings and thoughts in their immediate environment. However, it may trigger discontent and embarrassment, which may result in worsening of behaviors.

As mentioned above, not all the teachers are experts in sharing stories and literature, especially the non-language teachers. Content subject teachers may not be as good as language teachers in sharing novels or literature-based materials with students. Therefore, to select an appropriate piece of reading material with which the content subject teacher is familiar seems to be an important step in the process of this study. This is the reason why Mr. Chan selected a piece of material with the topic which he has confidence in sharing with the student.

Pardeck (1990) suggested that books selected should reflect (as nearly as possible) the client's familiar situation and other critical circumstances related to the victimization. Similarity between the reader and the book character must be evident to the child. However, due to defense mechanism, these types of "direct message" of materials may result in negative outcomes. The stories or novels may unmask the latent personal unpleasant emotion, thus the student may incline to deny or not accept their misbehavior or wrong concepts. Similar situation described in the fiction always has "mirror" and "labeling" effects that make children perceive it as threatening and lesson teaching. This study explored if some expository or non-fiction materials enriched with interesting

knowledge may also have value for use.

## Process of the Study

In professional Bibliotherapy or counseling process, the intervener always monitors the child's own emotional experience and the problem being considered, and the emotional experiences of the child through his or her identification with the story character. The final step is to develop insight into the problem. In the whole process of this study, three one-hour sessions were planned for meeting Ka-Chun after school. The instructional session consisted of reading, discussion and journal writing activities. Each session began with a discussion of the previous journal entry, then reading of texts, thinking aloud, or discussion, modeling on using concrete objects and ending with a journal entry.

Mr. Chan neither touched the emotional experience of the student nor identified him with the story character. Instead, he just applied the reading strategies of the interactive model to guide Ka-Chun to read through three basic stages: pre-reading, during reading and post reading. Following the instruction of interactive model (Rumelhart, 1977), Ka-Chun had been guided to go through strategic process of questioning, predicting, confirming, and self-correcting. In the very beginning, Mr. Chan selected a piece of material related to the extinction of black Rhino in Africa from the Newton Graphic Science Magazine volume 233, P.71-78. At this stage, Mr. Chan asked some questions about his prior knowledge and experience that were related to this topic. Applying schema activation allowed students to ease their emotions and concentrate their mind. Then, Mr. Chan guided the student to do the active silent reading, gave him challenging questions, asked factual, creative and application questions that could help Ka-Chun to focus attention on his metacognitive activity, in which the student can shift from the cognitive

knowledge to the consciousness of awareness and reflective attitude by making analogy between the reading topic and his misbehavior.

Finally, with the guidance of questions and discussion: Ka-Chun could get insights by finding out "The extinction of black Rhinos because of their fighting character with unique horns which attracted the attention of hunters. If human beings always like to manifest themselves by using violence, the result is more or less the same as the black Rhino, which will result in the failure of social relationship, like friendship, love and family caring". In the post-reading process, Mr. Chan guided Ka-Chun to review and make reflection by writing something in response to the questions and activities that require application of the new knowledge learned from the text. After two days, Ka-Chun was asked to extend his reading by searching some similar cases of Black Rhino, which also has similar implications with this piece of material. Two more pieces of material about the survival skills of wild animals in Africa caught the attention of Ka-Chun and help him know more about the difference between animals and human beings.

## Findings

Scientific evidence indicates that Bibliotherapy has the potential to bring about change within an individual, the effects are found in intellectual, psychosocial, interpersonal, mental and behavioral levels. Different from the Bibliotherapy, the reading program in this study also brings about positive effects. Since the use of a piece of expository or knowledge-based material about ecosystem has no direct "mirror" effect, the student was found enjoying the reading and discussion time with the teacher. Without the burden of labeling effect, the questions and the challenges given by Mr. Chan give Ka-Chun a sense of achievement and satisfaction in the whole

process. Especially the guidance of Mr. Chan leads the student to get insight through his own effort, instead of passively receiving the direct message transmitted from novels or fiction type of materials that may be unconsciously rejected by the student as he thinks the story has the “labeling” effect. In this study, Ka-Chun is happy about his own comprehension ability as he can find out the implication of this expository text himself. The reading interaction with the use of knowledge-based materials could indirectly change student's self-concept, which is critical key for his change in attitude and behavior. The case of Ka-Chun reveals that when the teacher carefully selected the material that he was familiar with, some magic effect took place.

We found that the reading program, to a certain extent, can achieve the goals of Bibliotherapy: identification, catharsis and insight. The student managed to identify his own ability and role when he was able to comprehend and answer the questions raised by the teacher, then he felt satisfied and comfortable with the process. The release of emotion enhanced his motivation to keep looking for further implication of the selected material. Finally, he put effort in getting the insight by understanding the implication and the relationship between the material and his own situation.

A diagnostic interview and discussion about the reading topic discussed was conducted one week after the treatment program. Some factual questions and reflective questions were asked so as to ensure Ka-Chun remembered what he had last time. Verbal compliment and encouragement were given every time Ka-Chun answered correctly and responded positively. As observed by the discipline teacher and his teachers, Ka-Chun's behavior was improving.

## **Limitation of the study**

The main limitation of this study is the sharing of a single case. Mr. Chan and Ka-Chun are the only participants in this study. Moreover, the description and sharing of the case in one school with focus on the process and procedure of reading instruction, and observation of the initial change in Ka-Chun's concept are inadequate for showing long term effects. Systematic behavior assessment outlined for deeper analysis is required for the evaluation of the performance in this reading program. Behavioral recording will be provided for next research for the purpose of giving a precise picture of behavior change over time. The short period of reading treatment (just two hours after schools in two days) is another limitation. A more comprehensive program with more systematic empirical study design is needed.

## **Conclusion**

The function and importance of reading in treating behavior problems are widely recognized in western countries. In this study, the reading program conducted by Mr. Chan may give some insights in answering the following questions:

1. Are the alternatives adopted by discipline and counseling committee for misbehavior cases all effective and professional in the schools?
2. Apart from typical psychological and motivation analysis, can cognitive aspect be considered as an entry point or an effective way for changing concept and behavior?
3. Should the teachers restrict their subject knowledge within the designated curriculum only?
4. Has the potential function of reading been completely explored and developed under the current educational system in Hong Kong?



5. How do we develop and strengthen the reading instructional skills of all subject teachers for educational improvement?

The case presented in this study tells us the reading program in Hong Kong schools still has room for improving its extensive and in-depth application. The implication and insights of these questions will be concluded as follows.

### **Satisfying the needs of students**

According to the theory of Rudolph Dreikurs (1952), what students always seek from their misbehavior are attention, power, revenge or displaying inadequacy. In this study, the process in reading instruction has a positive effect on a student with misbehavior. For those who seek attention, reading time allows a teacher to read and talk with the students individually. For those who seek power, reading can allow the students to lead and control in the process by giving creative and personal answers. Hendricks (1985) states “individuals have two main concerns when they approach a conflict. One of these concerns is people, both themselves and other people. The second, and equally important concern, is for the resolution of the conflict”.

The attention given to the student in reading time is also one of the resolutions for misbehavior case. For those who seek revenge, reading time allows building up trustful relationship. Close support is provided when the students are guided to express their opinion for questions and feedback. As Cinciolo suggests, “books can provide a source of psychological relief from the various pressures and concerns that stem from the things that happen to students”. For those who display inadequacy, the new knowledge acquired from reading gives the students a sense of achievement and satisfaction.

### **Reading instructional skill**

In this study, the content subject teacher has implemented the reading intervention program successfully. But what we should be seriously concerned with is that all content subject teachers should be equipped with the ability to teach reading must be the top agenda in future’s teacher training program. Despite the limited knowledge about reading and behavioral theories learnt in the educational institutions in the past, teachers could improve their professional skill in reading instruction and utilize their professional academic knowledge to solve the academic and behavioral crisis in the schools.

### **All teachers are crisis interveners**

For dealing with the misbehavior cases, the schools should not only depend on discipline or counseling committees, which has limited effect. Schools should try to explore alternatives like a reading program. As a professional teacher, we need not and should not feel embarrassed or obstructed by our inadequate background in psychology or counseling skills. In my view, knowing how and when to introduce the materials, being sufficiently familiar with the materials, and knowing each child’s particular situation is enough for conducting this kind of reading treatments for the students. Aiex (1993) states, “those who are interested, however, should possess personal stability, a genuine interest in working with others, and the ability to empathize with others without moralizing, threatening, or commanding”. All teachers are not only knowledge transmitters, but are also great listeners, sharers, and facilitators in reading. Accompanied with reading, open communication between teachers and students is vital to developing successful long-term relationship.

## **Great potential of reading in behavior management**

The use of reading materials has been proved to be good and effective entry points for teachers to talk with students about their behavior and thinking. They should also be considered as vehicles for presenting challenging ideas, promoting the growth of important concepts, and fostering the development of personal insights for all the students. In this study, to start with the cognitive entry point could directly enrich the student with concept clarification and knowledge acquisition, which is believed to be a catalyst to help behavior change afterwards. In fact, the performance and effect of this study is affected by many factors like relationship between the students and the teachers, the presentation and discussion skill of the teacher and the support from the family of the student. It is an agreed fact that no single factor leads to complete success of an event. The trial reported in this paper is not a cure-all for deep-rooted psychological problems either. These deep-seated issues are best served through more

intensive interventions. Other students may not yet be able to view themselves in the process of reading and may use reading for escape purposes only. Others may tend to rationalize their problems rather than face them. Still others may not be able to transfer insights into real life. However, the experience with reading shared in this study proved to be helpful to a certain extent.

Although Bibliotherapy is still not the mainstream in primary and secondary schools, I agree with Rubin (1978) who states that "Bibliotherapy clearly is and should be further developed as an interdisciplinary field". Reading should be developed in an extensive and intensive way nowadays as part of the school improvement programs.

This study suggests that teachers should be aware of the effects of reading upon students and should realize that, through reading, students can be helped. Reading is a powerful tool to guide thinking, strengthen character building, shape behavior, inform, and now, in the case of Ka-Chun, solve a behavior crisis.

## **References**

- Aiex, N. (1993). Bibliotherapy. *ERIC Digest*.
- Curriculum Development Council (2002). *Basic Education Curriculum Guide: Building on Strengths (Primary 1 - Secondary 3)*. Hong Kong: Curriculum Development Council.
- Bladding, S. & Gladding, C. (1991). *The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors*. The school Counselor.
- Crothers, Samuel McChord (November 1900). The gentle reader. *The Atlantic Monthly*, vol. 86, issues 517.
- Dreikurs, Rudolph. (1952). Tele and inter-personal therapy: an appraisal of Moreno concept from the Adlerian point of view. *Group Psychotherapy*.
- Erickson (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues Monographs*. New York: International Universities Press.
- Good, C. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gullo, D (1994, January). Child abuse: Interviewing possible victims. *FBI Law Enforcement Bulletin*, pp.19-22
- Hendricks, J. (1985). *Crisis Intervention: Contemporary Issues for On-site Interveners*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Hendricks, J. & McKean, J. (1995). *Crisis Intervention: Contemporary Issues for Onsite Interveners*(2nd ed). Springfield, IL: Charles. C. Thomas.
- Norton, D. (1991). *Through the Eyes of a Child: an Introduction to Children's Literature* (3rd ed.) New York: Merrill.
- Parkeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports*, 67, p.1043-1049.
- Pardeck, J. (1990). Bibliotherapy with abused children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 71, 220-235
- Rubin, R. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*. Phoenix: Oryx.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (ed.), *Attention and Performance VI*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shrodes, C. (1949). Bibliotherapy, *The Reading Teacher*, 9, p24-30.
- 張東君（2003）。《瀕臨危險的野生動物——黑犀牛》。牛頓月刊，第 233 期，頁 71-78。

# 從實踐中改善學校自我評估

## *Improve school self-evaluation by practice*

胡少偉

香港教育學院

李傑江

香港初等教育研究研究

### 摘要

教統局吸收了推行質素保證視學的經驗，於03年提倡加強學校自我評估，以促進本港學校的發展和自我完善。為了支援本港小學實踐學校自我評估，香港初等教育研究學會舉辦小學學校自我評估的行動研究與分享計劃，為九所小學提供校本教師工作坊，使參與同工們明白以行動研究的態度來實踐學校自我評估。此文除整理文獻資料外，並會介紹計劃的心得，包括：學校校本自評計劃的要點、實踐自評的學校經驗和討論落實校本自評的關鍵等，以供學校同工參考如何進行學校自我評估。

### 關鍵詞

學校改善，校本評估，行動研究

### Abstract

The Education Commission Report No.7 states internal quality assurance should be achieved through school-based management and self-evaluation by schools. Education and Manpower Bureau has sent a Circular Memorandum to all schools on “Enhancing School Development and Accountability through School Self-evaluation on External School Review” in 2003. The Hong Kong Primary Education Research Association has carried out a project titled “Sharing and Action research on School Self-evaluation in Primary School”, which is funded by District Teacher Network. The project provides school-based teachers’ workshops for nine participating primary schools to help teachers learn how to carry out school self-evaluation through applying the processes of action research. This article aims at sharing the experience gained from the project and suggest better ways of implementing school self-evaluation.

### Keywords

school improvement, school self-evaluation, action research

## 前言

香港自九七年成立質素保證視學之後，教育行政當局吸收了質素視學外評學校的經驗，了解到學校自我評估對學校自我完善的作用，從二零零三年十月開始大力推行學校自我評估。為了配合推動本港小學發展校本評估的機制，香港初等教育研究學會於零一至零二年得到地區教師專業交流計劃的支持，與前教育署合辦一個小學校本評估支援計劃，透過講座及工作坊促使廿八所參與學校嘗試有系統地計劃學校自我評估。而為了更進一步推廣及利用該計劃的成果，香港初等教育研究學會與教育統籌局再合辦小學學校自我評估的行動研究與分享計劃，於零二年十月至零三年九月以推介會向小學同工介紹自我評估的理念，並選了九間小學提供校本教師工作坊，向參與學校同工推介以行動研究的態度來實踐學校自我評估，以更新和改善校務。此文的要旨是從學校自我評估的文獻和上述計劃的實踐經驗上，論述如何實踐學校自我評估。

## 校本評估與學校改善

本港教育界對學校改善與校本評估的關係，早於九四年在教統會文件中已提及，指出：要成功地實行學校管理新措施所要求的改變，須由學校本身自發進行。來自外間的壓力是可以幫助學校確信有需要作出改變，及驅使它們接受隨改革而來的挑戰，可是外力並非一個有效的方法帶引質素導向的改革（教育水準工作小組報告書，頁46）。可見本港教育決策諮詢機構多年前已了解到只有來自校內專業自發的力量，才能真正促進學校發展與改善。事實上，每所學校擁有的環境是唯一的，不同學校的改善有其獨特的方法來達成，並沒有一個藍圖可讓所有學校在執行後便得到改善（胡少偉，2000，頁35）；故此，前線學校工作者是不能單靠官方的一份指引文件來自我完善，只有來自各校內部專業群體的力量，才可促進學校的持續改善。

自我評估能為學校提供適時及有意義的回饋，而這些資料則有助學校建立改善的優先次序

（Fitzpatrick, 1998，頁5），台灣學者吳宗立（2000，頁289）也曾指出在校本管理的運作過程中，建立評鑑回饋系統，善用檢核功能，可作為檢討、改進和修正的參考，這個學校自我更新的過程，是與學校推行自我評估的原理一致的；而內地校本管理專家毛亞慶（2003，頁4）亦指出，學校績效的評價應是一個學習的過程和幫助學校改進的一種方法，可見中外學校管理學者皆重視自我評估的功能，指出學校自我評估是有助於促進學校的改善。

## 學校自評要從「做中學」

為了促使香港學校更有效地推展學校自評的方法，教育統籌局常任秘書長羅范椒芬（2003）在《透過學校自我評估及校外評核促進學校發展及問責》一文中，清晰指出學校進行自評和發展策略時，要了解學生的需要和特點，以及評估學校的優點和須予改善的地方，然後訂立發展優次和目標，制定達標策略和施行計劃（頁2）。但據筆者兩人多年的觀察，香港教師因慣於專注執行學校工作，忙於應付教與學，而不善於自評學校的工作表現；故要透過學校自我評估改善校務，學校同工便需學習校本評估的理念，並以行動研究的取向來實踐自評的工作。

正如台灣學校自評學者郭昭佑（2001，頁34）的個案中，發展「做中學」對學校自我評估的必須性；他在個案中發現教師在培訓後進入評估初期時仍感足襟見肘，亂了方寸，等一步一步的完成評估工作，才豁然開朗。這引證了教師不能單靠學習便可有效地進行自我評估的工作，而要在實踐中不斷掌握自評的方法。故此，學校同工應以行動研究的態度去實踐學校自我評估。一個行動研究的基本循環包括了診斷、行動計劃、行動施行及評估行動（McPherson & Nunes, 2002, 303）。而吳明隆（2001，頁114）則指出教育行動研究是一個螺旋式循環過程，其步驟為確認問題、構想解決方案、實施行動方案、觀察實施後的效果、依據評鑑效果修改行動及重新規劃下個行動。這個過程的理念與學校自我評估的過程一致。筆者兩人認為一個完整的學校自我評估的過程，包括



了學校情境分析，選擇自評項目，訂定校本表現指標，確定自評方法與工具，收集評估資料，與持份者對話，作自評報告和再設計新規劃等步驟。

## 設計校本自評計劃

一個學校自我評估的計劃，應與學校使命及校務計劃配合（張永明，2001，頁45），而設計校本自評計劃時，可參考內地學者沈玉順（2000，頁165）在探討學校評估時提出發展性學校評估注重整理從過去到現在的歷程，總結過往的經驗教訓，分析現狀的優劣及作出適時的調整；其根本目的在於促成學校未來的特色化和可持續發展。這個以發展為導向的原則對學校設計自評是十分重要的，學校設計自我評估時不應在乎於診斷學校的表現；而在強化學校的特色和促進自我完善。此外，學校領導者在思考設計自評計劃時，也需明白自我評估是一個多功能的過程，知悉學校自評目標的多樣化。故在設計一個學校自我評估計劃時要清楚其原因和對象（Davis & Rudd，2001，頁12）；只有目標清晰的學校自我評估計劃，才可使學校自評計劃奠定成功的第一步。

而在設計推行學校自我評估時，可參考蘇格蘭教育及勞工部的學校自評文件指出應解決三個核心問題：學校現在的情況是怎樣的；如何知道學校工作的情况；及學校將會如何跟進有關評估的結果（彭新強，2003，頁14）。當中要了解學校的現況，接受一個全面的外評是一個可取的方法，但基於質素保證視學資源所限，學校未必可有一個適時的外評配合，但學校同工可利用強弱危機作一個校內情境分析，這是一個較保證及可行的做法。正如聖公會偉倫小學（2003，頁122）在報告的反思中指出，在自評工作過程中，現況分析尤為重要，對現況進行檢視是自評工作的基石。在情境分析時，學校同工會訴說學校的優劣，當中可能會出現一些尖銳的批判，學校領導層應以開放胸襟，坦然聆聽不同的意見，並從中持平地歸納正反聲音，以增強校內同工的歸屬感和凝聚力。在情境分析後，學校同工便應配合學校的特色及中期校務發展的需要，定出進行學校自我評估的項目。

學校自我評估在與中央性外評有一明顯分別，就是中央性外評較重視評估的客觀性和可比性，期望透過全面視學就一所學校作出問責性的外評；而學校自我評估則不需強調全面性評估，因總體自評除花費大量校內人力物力外，亦無益於學校的自我完善。故各校推行學校自我評估時，應聚焦一至兩個重點項目作起點，以便更有效的推動學校改善和發展。在討論評估項目的主題時，筆者兩人觀察到不少學校會出現多個課題，遇到此情況，各同工可參考以課題權重諮詢法，讓所有同工對各課題的重要性作出回應，然後計算出校內全體同工相對較重視的一至兩個課題作評估項目的主題。在確定了學校自我評估的項目後，同工則應為這個自我評估計劃制定行動方案，而在選擇不同行動方案時可參考Palestini（2000，頁60）的考慮因素，包括滿足學校自身的需要，方案的理念，過程的有效性，要求的資源，品質的獨特性，使命的適切性和計劃成本等。各校選取出的最後評估方案，能有助校內同工了解有關評估項目的情況及推動學校的改善。

不管各校如何推行其學校自我評估的計劃，同工皆需了解到自我評估是一個系統過程。故此負責設計及推行校本評估的學校同工，需有系統管理的視野和掌握機構評估的能力，包括：能不時界定相關的問題、能發展一套表現指標、能決定收集資料的方法、能因應評估階段而作出轉變、能將評估結合學校目標及就評估結果作出反應（Fider, Russell, & Simlins, 1997，頁191）。但這些能力的掌握，是不可能單靠閱讀而獲得，正如學游泳一樣，只有在推行學校自我評估的實踐中，才可讓學校同工掌握處理自我評估系統內的各項能力。

## 實踐自評的學校經驗

在小學學校自我評估的行動研究與分享計劃中，籌委會為各校舉辦校本工作坊，以促進同工了解學校自我評估的理念和操作；並鼓勵各校同工發展團隊精神，以實踐校本評估行動研究。從參與學校的校本教師工作坊和省覽各校自評報告中，筆者兩人深深體會學

校同工不單在實踐中掌握實用知識，並能從評估中反思和建構新知識。一個評估計劃是複雜的，要處理的包括計劃進度、財政預算、人事安排、校內政治、人際關係、參與溝通、道德關注及未可知的因素等（Sanders, 2000, 頁55）；故此要有一個組織力強的小組及良好的管理計劃，才能有效的實踐學校自我評估。在組織一個強而有力的學校評估小組時，學校領導者除考慮小組成員的組織力和領導力外，也應尋找一些具應變及學習能力的同工，一起負責學校自我評估的工作。

我倆觀摩到有些學校同工實踐學校自我評估時，對制定校本表現指標感到困難；但表現指標是學校自我評估的重要工具，能為學校提供重要的信息，使校長及老師能夠充分了解學校的形勢，及作為改進和發展學校的重要參考（鄭自強, 2000, 頁3）。故學校同工要學習從無到有地嘗試制定校本表現指標，以便為該項自我評估計劃確立成功的準則。當中負責同工可參考教統局所頒發的中央指標，再結合學校的獨特情況和不同計劃的要求，去探索及塑造每個自評計劃的表現指標。而根據內地學者馬永霞（2001, 頁95-96）的描述，一個好的教育評估指標應該符合先進性、方向性、可行性及群眾性等標準。此外，在制定一項新的校本表現指標時，同工在決定指標的基線時會感到難度，這是常見的；但假若來年再利用此表現指標時，今年的評估資料便可成為明年定基線的有力數據。

在考慮校本評估方法時，有學校同工會感到兼顧收集質性及量性資料有一定的難度。筆者兩人認為不管是質性抑或是量性的評估資料，在決定收集資料時應考慮的是用現成的資料作評估工具；在迫不得已的情況下，才設計新的問卷或其他方法去收集評估資料。而在校本教師工作坊中，有些同工提及在設計校本評估工具時，會感到沒有把握確立設計工具的信度和效度；我倆認為要為一個新工具確定嚴謹效度，有如緣木求魚，不切實際。故學校同工在首次使用自設工具時，不必深究其信度；反而應重視該調查工具的效度，透過與同儕的回饋修改，儘量使問卷內容能配合評估項目的需要，就會提昇工具的內容效度。正如

番禺會所華仁小學（2003, 頁99）在報告的反思中指出：通過自我評估的行動，老師進一步掌握如何設計問卷，以適應學生的能力，尤其評分的部份，以提高問卷效度。從中可見要從做中學，才使學校更有多的自信去制定校本評估的工具。

## 落實校本自評的關鍵

推行學校自我評估的計劃，除了要顧及計劃目標、掌握評估系統及制定校本評估方法外，最重要的是讓校內同工有足夠的參與和實踐。學校採取的過程，應以「從實踐中來到實踐中去」的態度，不斷提升校內同工的自評能力。根據前教育署（2002）公布的《香港學校表現指標》，學校須積極鼓勵教師參與自評各項工作，以便學校建立開放進取、互相協作的評估文化；事實上，正如黃宇等（2002, 頁109）在譯文中指出要使教育的重構和發展取得明顯的成果，教師應該把握變革的過程。如果學校的環境不支持變革，要讓個體教師自己發生變革是非常困難的；故此在落實校本自評時，一定要讓校內全體同工理解和支持學校的自我評估，明白校本自評活動是有益於學校的改善，才可使校內同工樂於實踐學校自我評估的工作。

在實踐學校自我評估時，教師的培訓與提高是必須的；正如有關學者承認評估參與者對新知識和技能的運用是很重要的；但實踐者與認知者都同時承認，沒有人會預期新的學習能立即轉換成有效的實踐（陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙等著, 2002, 頁489-490），故此，只有累積成功或失敗的經驗才可提高學校的自我評估的能力，這是所有學校同工必須理解的。此外，在評估的過程中，學校其他持份者的積極參與也是不可缺少的，正如陳惠邦（1998, 頁144）指出協同性的教育行動研究是讓所有與學校教育持份者藉由對學校教育的關注、探究與理解，共同掌握課程與教學，並且改造學校教育。故此，使其他學校持份者對校本評估認識及參與其中，也是不可忽略的一環。正如McNiff & Whitehead（2000, 頁246）指出學校的行動研究是得到新的教育管理理論，這些實踐性理論則可協助校內持份者發展其關係及使他們得到學習

和成長。

此外，負責同工應將在自評過程中的資料交其他同工知悉，讓他們就初步資料作出回應及討論，然後才進行小組的分析及撰寫評估報告。正如郭昭佑（2000，頁202）指出評估者與其被評估者之間持續的對話，在發展對評估的正向態度及更能接受評估發現而言，是很有建設性的。故評估過程加入與各參與者的溝通和對話程序，將更能容納各種觀點，使評估的結果與建議更符合學校及持份者的期望，而較有利於日後學校的改進。與此同時，一個完整的學校自我評估過程必須能延續校本自評的經驗，每一個校本評估的報告應該項目的未來發展及學校明年的自我評估作出建議。正如救世軍林拔中紀念學校（2003，頁85）在其報告中指出，自評所得的其中一個效應是以該次自評為切入點，日後進行持續性的自評。由於學校發展是連續的，因此學校自我評估也是始終相伴的，而不應只視為一次過的評估或慣性地進行重覆而無意義的自評。總言之，為了達致學校改善和問責，各校應考慮以永續經營的概念來實踐學校自我評估（胡少偉，2004，頁60）。

## 參考書目

- 毛亞慶（2003）。應注重以學校為主體的校本管理，《中小學學校管理》1，頁2-4。
- 吳宗立（2000）。《學校行政決策》。台灣：麗文文化。
- 吳明隆（2001）。《教育行動研究導論——理論與實務》。台灣：五南圖書出版公司。
- 李子建（2002）。〈邁向學校自我完善：行動研究與校本探究〉，輯於李子建等《校本行動研究的理論與實踐》。香港教育研究所，頁6。
- 沈玉順（2002）。《現代教育評價》。上海：華東師範大學出版社。
- 胡少偉（2002）。〈校本評估在香港的發展〉，輯於《教育曙光》，第四十六期，頁33-37。
- 胡少偉、鄧兆鴻（2004）。〈香港小學校本評估經驗〉，輯於《教育曙光》，第四十九期，頁57-61。
- 馬永霞（2001）。《教育評價》。北京：當代世界出版社。
- 張永明（2001）。〈校本評估的發展與應用〉，輯於《小學校本評估支援計劃資料冊》。香港初等教育研究學會，頁43-57。
- 救世軍林拔中紀念學校（2003）。〈發展協作教學的策劃、組織和反思教師的合作性〉，輯於《小學學校自我評估的行動研究與分享》。香港初等教育研究學會，頁80-91。
- 教育統籌委員會（1994）。《教育水準工作小組報告書——學校教育質素》。香港：政府印務局。
- 教育署（2002）。《香港教育表現指標》。香港：政府印務局。

## 結語

一所學校如何就某個項目進行自我評估，上文已有所描述，在此不作重覆，值得一提的是MacBeath et al.（2000，頁96）指出學校自我評估有三大運作特徵：一個學校自行評估的檔案夾，一套包括評估工具的指引及有具批判力諍友的支持。當中前兩項工具對學校自評的重要性是不言而喻的，而有具批判力諍友的支持也是重要的；正如Davies and Rudd（2001，頁45）所提出批判性諍友在學校自我評估時有以下三個功能：鼓勵及促進學校進行自評、能使員工界定自評的重點及改善學校自評的效度。故此，我倆建議學校進行校本評估時，應尋找教育官員、大專學者或資深教育工作者作自我評估的批判性諍友，以便學校自我評估能更有成效地進行。最後，借用李子建（2002，頁6）提出行動研究本身不單是一種創新，而且還包含創新的過程；希望各參與學校自我評估的同工，也了解到學校自我評估的過程是一個學習與創新的過程，是能夠促進學校持續的發展和自我完善的。



- 郭昭佑 (2000)。《學校本位評鑑》。台北：五南圖書出版公司。
- 郭昭佑 (2001)。〈學校本位評鑑的理念與實踐—以台北縣柑園國中為例〉，輯於《師大學報：教育類》，46 (1)，21-43。
- 陳惠邦 (1998)。《教育行動研究》。台灣：師大書苑有限公司發行。
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙等著、Thomas R. Guskey 譯 (2002)。《專業發展評鑑》。台北：五南圖書出版公司。
- 彭新強 (2003)。〈香港學校質素保證機制的發展〉，輯於《教學與管理》，頁 11-15。
- 番禺會所華仁小學 (2003)。〈學校自我評估施行芻議〉，輯於《小學學校自我評估的行動研究與分享》。香港初等教育研究學會，頁 92-110。
- 黃宇等譯、Sandra, H. 編 (2002)。《國際視野中的行動研究—不同的教育變革實例》。北京：中國輕工業出版社。
- 聖公會偉倫小學 (2003)。〈對「常識科學習評估」進行自我評估〉，輯於《小學學校自我評估的行動研究與分享》。香港初等教育研究學會，頁 117-122。
- 鄭自強 (2002)。〈表現指標與學校改進〉，輯於《「學校自我評估校本表現指標」計劃 通訊》第一期。香港中文大學教育學院，頁 3-4。
- 羅范椒芬 (2003)。《透過學校自我評估及校外評核促進學校發展與問責》。香港：香港教育統籌局。
- Davies, D. & Rudd (2001). *Evaluating school self-evaluation*. United Kingdom: Local Government House.
- Fidler, B., Russell, S. & Simkins, T. (1997). *Choices for Self-Managing Schools*. United Kingdom: British Educational Management and Administration Society.
- Fitzpatrick, K.A. (1998). *Program Evaluation Handbook*. Schaumburg: National Study of School Evaluation.
- MacBeath, J, et al. (2000). *Self-evaluation in European Schools*. London and New York: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2000). *Action Research in Organisations*. London and New York: Routledge Falmer.
- McPherson, M. & Nunes, J. M. B. (2002). Supporting education management through action. *The International Journal of Education Management*. 16-6-2002, p.300-307.
- Palestini, R. H. (2000). *Ten Steps to Educational Reform Making Change Happen*. United Kingdom: The Scarecrow Press, Inc.
- Sanders, J. R. (2000). *Evaluating school programs: an educator's guide*. California: Corwin Press.

# 香港師範學生到內地山區小學進行義務教學的實踐：交流與分享

## *The implementation of voluntary teaching services at backward mountain regions in China by pre-service teacher education students of Hong Kong*

丁繼聯

香港教育學院

### 摘要

中國內地貧困山區教育的長期缺乏資源投入，以致教育水平長期滯後。「希望工程」實施十多年期間，內地及海外大量的資金的捐助，讓山區學校的硬件設備得到改善。近年內地積極推動大學生到山區學校進行支援教學，以舒緩內地師資不足的情況。本文就內地及香港兩地學生到山區進行支援教學的情況作出簡介，並詳細介紹香港師範學生參與內地進行義務教學的組織安排、課程設計及教學反思。

### 關鍵詞

山區教學，師範學生，義務教學，家庭教育，隔代教育

### Abstract

The education in the backward mountain regions of China is long lagging behind due to the lack of educational resources. Since the implementation of the “Xiwang Project” (Hope Project), large amount of mainland and foreign donations have poured into schools located at the mountain areas, tremendously improving the facilities of these schools. Chinese university graduates have also played a very important role in the “Xiwang Project”. In recent years the Chinese government encourages the graduates to go to these schools and aid teaching there, with the objective of easing the problem of teacher shortage.



This essay focuses on the background and experiences of Hong Kong and mainland China student's teaching program in the schools of backward mountain regions. Besides, it will also place emphasis on the arrangement, curriculum-design and teaching reflections of the voluntary teaching services in these schools organized by Hong Kong university students with education majors.

## Keywords

education in mountainous areas, pre-service teachers, voluntary teaching, family education, education between generations

## 引言

中國是一個擁有接近十三億人口的國家，要了解這樣一個大國家的國情，我們不可忽略其在經濟、教育、政治等各方面的發展。教育是關繫到一個國家未來能否朝向良好發展的關鍵。因此，深入實地了解內地的教育情況，有助於身處香港的青年學子進一步了解自己的國家。

為了讓更多香港師範學生從不同角度接觸、體會和了解內地較為貧困地區的教育狀況，在過去四年都籌辦了「香港大專生內地山區義務教學團」。該團的目的是讓香港的師範生透過參觀、考察、交流和義務教學，親身體驗山區在缺乏資源下的學習與教學環境。藉此，啟發他們多關注和扶助內地的貧困地區教育。

## 義務教學的理念

「義務教學」的概念是來源於內地一直推行的「青年志願者支援山區教學」計劃，簡稱「支教」。1996年以來，為貫徹落實「科教興國戰略」和「八七扶貧攻堅計劃」，中央文明辦、共青團中央、教育部、衛生部、科技部和農業部積極實施「青年志願者扶貧接力計劃」，通過公開招募、自願報名、集中選拔的方式，先後派遣 6810 名城市青年前往中西部 160 多個貧困縣，開展為期半年至 2 年的農村基礎教育、醫療衛生、科技推廣和農業技術等方面的志願服務工作。從 2001 年開始，以定期輪換的方式向中西部貧困地區派遣青年志願者（中青聯發，2001；中國青年志

願者協會，2001）。

為了配合內地西部大開發的發展，中共中央辦公廳、國務院辦公廳下發了《關於推動東西部地區學校對口支援工作的通知》指出，啟動實施「東部地區學校對口支援西部貧困地區學校工程」和「西部大中城市學校對口支援本省（自治區、直轄市）貧困學校工程」，進一步動員東部地區和西部大中城市的各方面力量，大力支持貧困地區的教育。派遣青年志願者主要採取就近就便的方式，以支援本省（區、市）的國定貧困縣、省定貧困縣、少數民族地區及邊遠地區為主。北京、天津、上海、江蘇、浙江、廣東、山東、福建、遼寧和大連、青島、寧波、廈門、深圳等副省級城市以及在京各系統單位以支援對口扶貧省（區）為主（共青團中央教育部，2000）。

內地近年積極推動研究生參與「中國青年志願者扶貧接力計劃」。該計劃採取公開招募的方式，每年在全國部分重點高校中招募一定數量能夠勝任支教扶貧工作，又保留研究生入學資格的應屆本科畢業生。他們以志願服務的方式到中西部貧困地區的中學開展為期一年的支教工作，支援當地教育事業，同時開展力所能及的扶貧志願服務（人民大學研究生支教團，2004；中國青年志願者協會，2001）。

由以上資料可見，2004 年前參與國內「支教」計劃的地區並不包括香港特別行政區。然而，香港有不少的助學團體及教育基金以不同的渠道和方式對內地貧困地區進行學生助學、危校重建、培訓師資等支援教學活動。這些扶貧活動對於內地農村教育經費不

足、校舍簡陋、教學資源和學習環境惡劣的情況均有所改善。資料指出，希望工程實施 12 年來，中國內地教育一共獲得海外（包括港、澳、台地區）捐款 12 億人民幣，援建了 8300 多所希望小學，資助 230 多萬失學兒童重返校園，捐助 10000 多套「希望書庫」和培訓了 6000 多位鄉村小學教師（容萬城，2002；2004）。

## 香港學生參與義教活動現況

香港學生參與內地山區教育義務活動的機會比較少。香港學生的義務教學活動形式包括：由學校組織，在校學生參與的參觀交流活動；另一種是大專學生團體籌辦的山區探訪活動。香港學生到國內進行的義教活動，概可粗略劃分以下三個層次：

表面層	助學團體前往當地市區，安排受資助的學生或學校的代表與扶貧代表交流。這一類活動較為表面，並未能親身體驗了解當地教育及生活的實際情況。
參觀式	這一層次的助學活動以參觀式為主，通常助學團體帶備物資及款項到達山區，進行實地的考察，了解當地教育的情況。參加者的食宿安排以旅行團形式處理。
深化式	學生義工隊深入農村，食宿於當地民居，與當地的人民及教師共同生活，並沒有特別的食宿安排。

表一、香港學生參與內地義務教學活動的不同層次

為了解現時香港學生參與內地支教的情況，以下將選取香港青年事務委員會內地考察基金資助的交流團資料作出分析。根據獲資助名單顯示，有 15 團是中學生參與的山區義務活動，活動形式以山區生活體驗和探訪服務為主，這次活動屬於參觀式的層次；大學機構及大學生團體舉辦的 11 個交流團，主要集中在考察及研究層面。

## 香港與內地學生進行義教活動的差異

香港和內地都有大量的物力、人力投入於內地山區的支援教學。內地的支教計劃是由中央及各級政府行政

推動，高校師生參與山區學校的課堂教學，課程改革等軟件建設。香港則是非政府組織及私人基金，大量投入學校重建及助學兒童。兩地學生參與內地義務教學的活動有很大的差異，如下表所示：

	內地	香港
參與對象	研究生	中、小學生及大專生
內容	農村基礎教育、醫療衛生、科技推廣和農業技術	義務教學、義工服務、參觀訪問
模式	服務時間半年至 2 年 定點、定期，輪換的接力機制	短期及不定期 不定地
挾貧對象	國定貧困縣、省定貧困縣、少數民族地區及邊遠地區	不定點
支教項目	在小學、高中、職業高中等學校進行課堂教學、組織學生活動、擔任學校行政工作	在小學進行短期教學 組織兩地學生交流活動 探訪學生家庭
支教資金來源	社會募集 政府專項資金 私人企業資助	參加者自費 申請政府有關資助 （如：公民教育基金、青年事務委員會內地考察基金）

表二、內地與香港學生參與內地義教活動的差異  
（參考資料：楊韻新，《中國青年志願者扶貧接力計畫調查》）

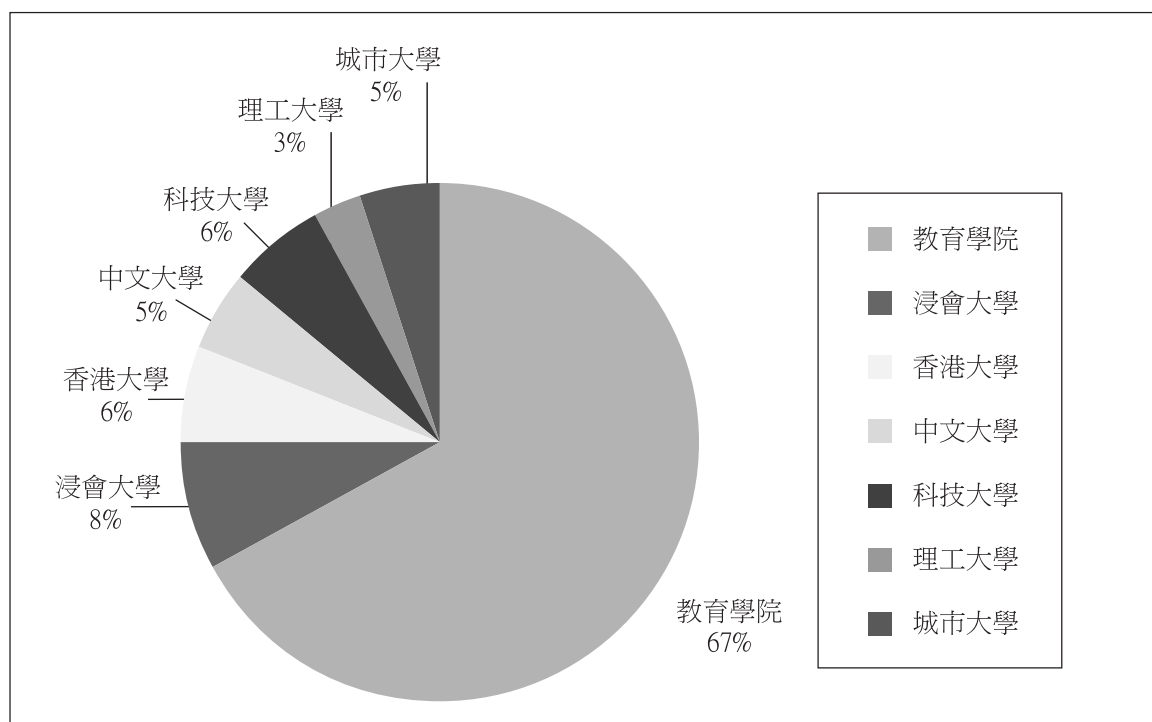
由上述的資料可見，香港學生參與內地義務教學活動是自發、自資及短期服務。以下將以香港師範學生參與內地義務教學為個案，作出詳細的介紹。

## 香港師範生義務教學團的特色

香港教育學院學生會學協同學會在過去四年內，在全港的大學積極推動「深化式」山區義務活動。活動的一部分費用是來源於香港青年事務委員會內地考察基金資助，用作減低參加者的費用。義務教學內容集中在小學課堂教學，與當地人民同食宿、同生活，不只是到當地參觀訪問。

在活動的組織方面，義務教學團是由教育學院學生自發籌辦。整個組織過程可分為前期籌備及實踐教學兩部份。當初成立義務教學團的動機是感到香港師範學生，一直缺乏到內地體驗教學的機會。我們期望師範學生能運用新穎的教學方法，親身到山區實踐教學，藉此增加對內地教育的認識，反思教育專業。義

務教學團的成員以香港教育學院學生為主，並加入不同大學的學生。根據資料顯示，過去四年參加義務教學的163名學生中，大部分來自香港教育學院，其餘來自其他六所大學。這樣人員組合模式，是要確保課程的設計，課堂的教學以及課後的教學評估都有一定的素質。



圖一、2001年至2004年參與山區義務教學的學生就讀院校的分佈情況

（資料來源：《呈交青年事務委員會活動報告》，香港青年大專學生協會，香港教育學院學協同學會，2002-2004年）

## 義務教學團的組成

內地大學生參加山區義務教學是享有保險、生活補貼、探親交通費等福利。研究生保留研究生入學資格1年，黨團關係轉至受援單位，人事關係、檔案、戶口保留在原學校等政策保障（共青團中央教育部，1999）。在經費方面，大學的「支教」活動亦經常得到內地外國企業及慈善團體的資助。例如安利（中國）在2004年贊助中國人民大學、蘭州大學、清華大學等12所國內知名高校參與「中國青年志願者扶貧接力計畫研究生支教項目」，共同開展針對江西瑞金、

甘肅榆中、青海湟源等10多個貧困地區的支教活動。香港慈輝（佛教）基金會向人民大學志願者的支教活動投入70萬元人民幣以上的巨額資金，支持人民大學志願者支教的學校建設教學用房、電腦培訓教室、實驗室、圖書閱覽室等等硬體設施同時也支援志願者本身活動的開展（中國人民大學，2004）。

本港學生對內地進行的義務教學活動是自發組織，參加者自費前往。以香港教育學院學協同學會推動的義務教學團為例，該團的組織者需書寫計劃書向青年事務委員會內地考察基金及學校活動基金申請資助，以減低熱心參加義務工作同學的費用。另一方

面，同學亦在教育學院發起「山區義務教學物資」募捐活動。我們期望通過募捐活動，能喚起更多的同學關注內地貧困山區的教育發展，亦可為當地的學校捐贈更多的教學物資。在過往的募捐活動中，得到社會人士，學校部門及學院教職員的支持。例如香港教育學院數學系捐出一百多本教科書及練習，圖書館捐出數十本課外書，亦有導師及社會人士捐款資助特困學生。

義務教學團與普通的交流團不同，除了行程為籌備者初步擬定外，團中的具體事務，如教學的內容及教學活動的設計，課程的安排及行程事務的分工，都交與參加者決定。通過上述的課前籌備活動，能提升來自不同院校學生的協作、溝通和團隊合作精神。

## 義務教學內容的特點

在教學活動安排上，我們不能像國內「支教」那樣，可以進行一至兩年的長期教學。我們選擇設計短期的主題式教學。香港同學設計提升山區學生自信心、創意及團體合作的教學主題（參閱表三）。在課堂教學時，香港的小老師以小組協作進行教學。教學過程中，老師著重培養學生團體合作，並鼓勵他們發揮創意，尊重學生課堂上的共同決定。例如，音樂課要求學生在校園尋找可發聲的東西製作樂器，並發揮創意，為大合唱表演的同學配樂。

組別	學習主題	運用的教學策略
話劇組	自信心、創意及團體合作	小組合作、創意寫作、戲劇教育
體育組	自信心、團體合作	體育戲劇、舞蹈教學
創意思維組	創意及團體合作	解難學習、小組創作、合作學習

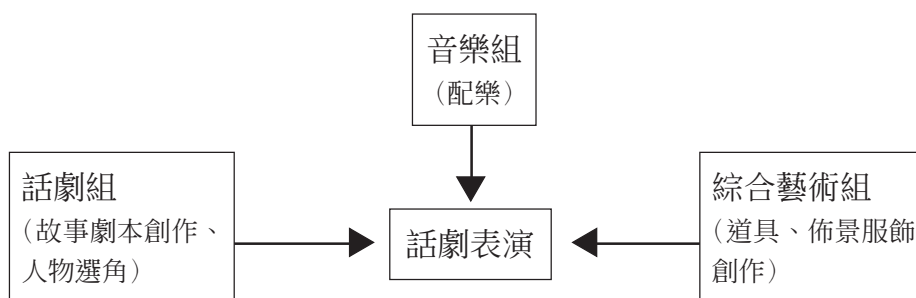
集體遊戲組	自信心、團體合作	故事教學、小組競賽、解難學習
綜合藝術組	自信心、創意及團體合作	跨組合作
英文組	自信心、團體合作	故事教學、遊戲教學
健康教育/常識	創意及團體合作	個案學習、議題學習
音樂	自信心、創意及團體合作	小組合作、創意製作、戲劇教育

表三、義務教學的主題課程的設計

當地記者說：「香港教師讓孩子們充分利用大自然的東西來創作自己的樂器，感受各種聲音，想像音樂。這樣孩子得了娛樂，又培養了他們的動手能力、想像能力和創造力。這種新穎的教學方法，激發了孩子們的興趣及學習動機。」（王菁，2003）對於同學所運用的教學策略，當地的資深學者都給與正面的評價。白雲一小副校長張華銳指出，香港大學生的教學著重於對學生能力的培養，充分調動了學生學習的自主性和積極性，讓學生通過遊戲、辨識、討論等多樣化的教學方式，自己提出問題，然後自己解決問題。教學的關鍵是啟發學生如何學習，這種全新的教學理念與現階段推行的素質教育不謀而合，主要在與讓學生「會學」，而不僅僅是「學會」（任芳，2003）。

在多日的課堂教學後，參加義務教學的同學須用最短時間籌備出一個畢業表演大會。表演大會不但考驗香港學生的組織、協作能力，亦能提供一個平台讓學生展示跨小組學習的成果，提升他們的自信心（參閱圖二）。除了教學外，香港學生還需多方面了解當地的生活及文化。在義務教學期間會安排參加者探訪當地教師、特困戶、去學生家家訪等活動。





圖二、畢業表演大會——跨小組合作活動設計

## 義務教學的捐助

義務教學團曾到連南瑤族東和小學及貴州省的三間苗族小學進行暑假教學。我們在教學之餘，亦把在香港募捐的助學金，資助了當地三十多名特困戶學生完成小學課程。在處理捐款時，我們首先要求學校提供該校特困戶學生的名單，並安排香港同學親身到特困學生家中家訪。在內地，特別貧困戶有特定的定義，一般來說是指家庭年收入不超過人民幣400至700元。在家訪的過程中，我們細心觀察學生家庭的實際情況，詳細了解家庭的經濟狀況，以評估該學生需不需要資助。家訪後，家訪小組與資助小組成員共同商議是否資助探訪的學生。當資助小組決定出受資助學生的名單後，才向校方提出資助該校學生的要求。內地實行九年義務教學，學生在小學階段是免學費的。然而，學生每學期亦需要繳交數十元至百多元的書簿費及雜費。我們會把該學生完成小學課程所需的書簿及雜費的總額存放在校方。在每個學期，家長只需拿出資助證明給校方，就會自動扣除存放在校方的資助金額。

為了讓捐款情況公開及公平，我們特意在公眾前進行捐款移交儀式。在儀式上，我們邀約當地教育部門代表、學校代表、學生家長及資助小組代表進行四方會談，詳細解釋資助款項的運作，並一同簽署資助證明。這樣安排可讓教育部門、學校、家長及捐助相互監督資助款項的運用。我們期望這些款項可協助貧困的學生安心完成小學課程。

## 義務教學的反思

在選擇義務教學的地點時，組織者必須考慮當地的學校有沒有支援教學的需要，有沒有可以容納大量成員居住的地方，鄰近有沒有醫療設施支援。以經驗來說，參加者多期望前往落後的地區進行教學。然而，落後的地區根本沒法容納外來人居住的地方，亦欠缺醫療的支援，不太合適團體前往教學。東和小學及白雲小學都較靠近市鎮，可安排團員住宿鎮政府的招待所。在2003年7月前往貴州黔東南州凱里市的南花小學及平寨小學卻位處山寨，遠離鄉鎮，團員就必須分散食宿於當地民居。

團員需面對與當地居民截然不同的生活習慣，並需馬上學習去適應。例如當地人習慣隔兩三個月才會到河裏洗澡，他們根本沒有天天洗澡的習慣，家裏當然沒有洗浴設備。天天需要洗浴的香港團員，需要在最短的時間內想出辦法解決洗澡的問題。他們需要找山中的小溪或去河中取水，亦需要在屋外動手搭建集體浴室。為節約當地人的日常用水，團員每天需要自己下河挑水以作日常生活之用。在吃的方面，我們亦要「繼承」當地人的吃素（葷菜對當地人來說是很貴價的，不會常吃）、吃辣習慣，可謂甘苦與共。截然不同的生活習慣，讓團員學習自立，從中了解少數民族的不同文化。正如其中一位香港義務教學成員莊紫英所說：「習慣用自來水的我，突然明白世上有許多東西不是想要就有，如果我們已經擁有就必須好好珍惜。我們需要節省使用自然資源，讓我們的後代能有更多的資源可用。」



團員往往會利用香港帶來的物資，製作精美的教具用於課堂的教學上。誠然，多元的教具可以引起學生良好的學習動機。學生面對特別的學習物料，亦會發揮無限的創意。然而，我們亦會自問：「如果當地學生沒有了這樣的物資，還可不可以自我學習？我們可不可以用學生日常生活中的東西去教學呢？」。向蓓莉（2000）指出，生活在農村的孩子與生活在城市的孩子有不同的生活經驗。這些經驗本身並沒有優劣之分，如果我們善於將之作為教學起點，新的知識和學生原有舊的經驗結合，正是教學的基本原則。心理學稱之為經驗聯結或統覺。（p.25）事實上，課堂教學要結合學校所在地的地域特點及學生的生活經驗去設計教學方法，這樣可促進學生的新知發展，學生學得容易、學得快捷、學得牢固。我們在教授學生創意美術時，可以讓學生思考如何運用天然物料（如花瓣）製成顏色，用自製的顏色繪畫石頭畫；我們可以運用樹枝、石子或是竹子製作樂器；我們可以用水草紮成保齡球，用空水瓶做保齡瓶，讓學生在泥地上學習打保齡球。

結合學生的生活經驗，加以新穎的教學方法，可以讓學生積極投入學習。不少團員在教的過程中，發覺學生的領悟力，創造力及自學能力都很強。尤其大部分學生的認真學習態度，更讓團員感動。成員方凱寧有感而發說：「他們認真學習、積極求知的態度，讓我十分感動。他們都比香港的學生用心讀書。當地二年級的學生，竟然可以熟讀和背誦整本語文書，真的讓我吃了一驚。」

農村學生缺乏家庭教育亦是我們在教學中另外一個值得深思的問題。白雲小學位於貴陽郊區的一間小學，不少學生的家長從事工商業，家庭收入不錯；平寨小學及南花小學則是位於懷恩堡自然村，學生來自附近的五個村寨。學生家庭世代以務農為主，收入十分有限。兩地學生最大的差異，表現在課堂的紀律及學習態度。白雲小學的學生守紀、有禮、尊師。平寨小學及南花小學的低年級學生的紀律問題比高年班的嚴重。為何同是貴州小學的學生，卻出現截然不同的情況呢？原因是農村學生在「民工潮」下，缺乏家庭的照顧及教育。

貴州農村家庭教育處於自發和盲目的階段，在「民工潮」下湧現家庭教育量減少，父親家庭教育的作用被忽略以及隔代教養等問題。（趙曉曼等，2003；陳其林，2004）。據平寨小學校長表示，該校有八成學生的父母有一方或雙方外出打工，家中照料學生的多為文盲的祖父母，根本沒法對孩童教養，於是把一切的教養責任都交給學校及老師。在家訪中發現，不少家庭的父親教育子女的意識淡薄，而養家意識卻很重。在村中，擔負隔代教養的祖輩很多教育程度低，無法掌握兒童成長的心理特點。有的甚至顧慮對孫輩的管教方法不當，出現意外時受兒女埋怨而對孩童嬌慣溺愛。這一類家庭成長的學生會變得隨心所欲以及紀律散漫。很多學者就農村家庭缺乏家庭教育而提出諸多的建議，最主要的是希望學校及老師多了解學生的成長，隨時留意他們的學習變化，多到學生家中家訪，加強對宣傳家庭教育的重要性。

## 總結

在香港，政府沒有直接的政策推動對內地山區教育的支援。相反，民間團體卻不遺餘力地在內地進行建校、助學、探訪等活動。在學的大學生，尤其是師範學生應積極參與各類的支教服務，加深對內地文化、人民生活、政治、經濟和社會制度的認識。在義務教學的過程中，不但可以助人為樂，更重要的是山區學童積極的生活及學習態度，能讓我們對生命有更深的認識。

## 註釋

安利（香港）公司與香港新一代文化協會已定於在 2005 年至 2006 年度，在香港首推「安利香港大學生支援內地教學計劃」，香港大學生正式加入「青年志願者支援山區教學」計劃。

## 參考書目

人民大學研究生支教團（2004）。〈西部支教智力扶貧 開發青年人力資源〉，

<http://zj.rucyouth.org/displaynews.asp?id=578>

中央文明辦共青團中央人事部國務院西部地區開發領導小組辦公室（2001）。〈關於配合實施西部大開發戰略全面推進青年志願者扶貧接力計畫的通知〉，《中國教育報》，2001 年 4 月 23 日。

中國人民大學（2004）。〈中國人民大學——安利（第六屆）研究生支教團工作簡報〉。第五期，

<http://zj.rucyouth.org/displaynews.asp?id=669>

中國青年志願者協會（2001）。《中國青年志願者扶貧接力計畫實施情況》。

中國青年志願者協會（2001）。《中國青年志願者扶貧接力計畫簡介》。

王菁（2003）。〈與香港大學生面對面〉。《白雲報》，2003 年 7 月 21 日。

任芳（2003）。〈理念全新 發人深省〉。《白雲報》，2003 年 7 月 21 日。

共青團中央教育部（1999）。〈關於做好青年志願者扶貧接力計畫支教工作的通知〉，1999 年 6 月 9 日。

共青團中央教育部（2000）。〈關於推動東西部地區學校對口支援工作的通知〉，《中國教育報》，2000 年 4 月 6 日。

向蓓莉（2000）。〈赴貴州支教引發的思考——如何利用農村學生的經驗進行教學？〉，《中小學管理》，第 21 期，頁 25。

容萬城（2002）。〈希望工程：陝西省商州市〉，港澳兒童教育國際協會通訊，2002 年 3 月，第二期，ACEI-HKM Newsletter。

容萬城（2004）。〈地域差異的中國農村基礎教育發展與香港的教育投資援助〉，《香港教師中心學報》第二卷，頁 120-131。

陳其林（2004）。〈淺談農村家庭教育的幾點弊端〉，《貴州教育》，2004 年 7 月，第 7 期，頁 25。

趙曉曼、鮮章興（2003）。〈民工潮下農村家庭教育問題分析〉，《遵義師範學院學報》，2003 年 12 月，第 5 期，頁 50。

## 附件一、教案設定舉例

### 貴州苗族山區教學設計

#### 創意思維組

創意思維教學的主要目標是培養學生的創意思維能力，此種能力有許多不同的定義。外國學者Rhodes早於1961已蒐集有關文獻，並將相關定義歸納為四個「P」：包括「創造的人」(person)、「創造的歷程」(process)、「創造的產品」(product)、「創造的環境」(press)等四種與創造力有關的因素(陳龍安，1997，頁19)。這些相關因素均可作為實施創意思維教學的參考。在一般教學中，可把創意思維教學的目標，擬定為發展下列五種有助激發創意的思維能力(包括敏覺力、流暢力、變通力、獨創力和精進力)，並培養學生情意方面具有富好奇心、喜於想像、勇於冒險和敢於接受挑戰等四種特質(Williams，1970)。

#### 三年級

##### 教學目的：

##### 培訓學生的創意思維能力

1. 培養學生的敏覺力：洞察力和觀察入微的能力
2. 培養學生的流暢力：在短促的時間內，構想出大量意念的能力
3. 培養學生的變通力：能突破成規、舉一反三的能力
4. 培養學生的獨創力：不因循、能構想出人意的念頭或解難的方法的能力
5. 培養學生的精進力：在原有構想上加入新的元素，以豐富內容或增添趣味性，是一種講求心思細密及考慮周詳的能力

##### 培養學生情意方面的特質

1. 具有喜於想像的特質
2. 具有敢於接受挑戰的特質

##### 教具：

動物圖片、面具製作材料、大電視圖片、十二生肖故事、撕紙活動材料、蛛網結詩教材

##### 課節：

三課節(每節3小時)

課節一

時間：3小時

日期：7月7日下午（小三）

活動	內容	時間	目的
熱身活動	遊戲一	15分鐘	準備課堂
教學活動一	介紹12生肖動物之外貌及特性 老師先展示12生肖之圖片，再邀請學生講述一下他們的認識，接著老師加以補充及總結	45分鐘	讓學生對12生肖有基本的認識
遊戲/活動	遊戲二	15分鐘	加入輕鬆時間
教學活動二	製作面具（個人） 鼓勵學生自由創作所選的生肖面具 （物資：紙碟、顏色紙、顏色筆）	60分鐘	✓ 培養學生的敏覺力 ✓ 培養學生的獨創力
遊戲/活動	活動一：大電視（以動作傳遞圖片訊息） 活動二：故事創作（依據大電視活動之圖片）	45分鐘	✓ 培養學生的流暢力 ✓ 培養學生敢於接受挑戰的特質

課節二

時間：3小時

日期：7月10日上午（小三）

活動	內容	時間	目的
熱身活動	遊戲一	15分鐘	準備課堂
教學活動一	講述12生肖故事 老師講述12生肖之原本故事 演繹12生肖故事（全體） 戴上自製的面具演繹（如能力許可，學生可自行改編故事演繹）	45分鐘	✓ 培養學生的敏覺力 ✓ 培養學生的精進力
遊戲/活動	遊戲二	15分鐘	加入輕鬆時間
教學活動二	撕紙創作（全體創作） 學生需就老師擬定的題目以撕紙方式創作圖畫一副 暫擬題目：森林裡	45分鐘	✓ 培養學生的獨創力 ✓ 培養學生的精進力
遊戲/活動	遊戲三	15分鐘	加入輕鬆時間
教學活動三	蛛網結詩（小組） 老師給予一中心主題，學生依此中心聯想出一系列的意象，最後以此創作一首詩以及匯報其創作成果。	45分鐘	✓ 培養學生喜於想像的特質 ✓ 培養學生的變通力 （訓練學生善用直覺去思維，能夠聯想出不同種類的意象，並將之具體化）

課節三

時間：3小時

日期：7月12日下午（小三）

活動	內容	時間	目的
熱身活動	遊戲一	15分鐘	準備課堂
教學活動一	有口難言（個人） 學生需以動作（不可附加聲音）表達一種指定動物，其餘學生則猜出該動物	45分鐘	✓ 培養學生的敏覺力 ✓ 培養學生敢於接受挑戰的特質
遊戲/活動	遊戲二	30分鐘	加入輕鬆時間
教學活動二	舞蹈、歌詞配音樂（全體） 學生就老師提供的音樂配上舞蹈及歌詞	90分鐘	✓ 培養學生的獨創力 ✓ 培養學生的流暢力 ✓ 培養學生的精進力

# 提昇智能與締造正面的自我形象：香港學校經驗的分享

## *Sharing Hong Kong schools' experience in promoting students' cognitive and affective development*

阮衛華、倪紹強

香港教育學院

### 摘要

香港的教育要配合著社會的發展而轉型，以切合新的社會現實，與時並進。學生的學習要從以往的教室為限、記誦為本模式，發展成全方位導向、靈活積極、提昇為本的終身活動。本文集中在智能及情感因素的提昇上，探討一些相關的理論，及分享兩所香港學校努力的經驗。透過改革學校環境和悉心的課程籌劃，可成為全人發展的動力。看來香港學校教育，也實在有條件突破刻板、沉悶和狹隘傳統的局限。

### 關鍵詞

學校在促進學生成長的努力

### Abstract

Hong Kong's education has to keep pace with the changing world to meet the needs of the society. A more flexible mode of education that can transcend mere memorization and the confines of the classroom will be more conducive in nurturing among students lifelong learning aiming at self enhancement. This article focuses on cognitive and affective dimensions of students' development and explores the real experiences of two secondary schools in promoting students' enhancement. It is hoped that the examples covered in the article can illustrate that Hong Kong's education is making steady progress in the direction of liberating itself from the narrow confines of tradition.

### Keywords

schools' experience in promoting students' development



## 1 引言

後工業時期，經濟與文化都起了相當大和急劇的轉變。首先，全球一體化的經濟規劃，帶來了史無前例的競爭。傳統的地緣優勢和歷史因素，並不能長期確保繁榮。更重要的是：一個地方怎樣才能孕育出年青有為、有素質的新一代。不斷出現的改變，對工作和生活，也帶來了莫大的衝擊。人，是需要適應改變，甚至要於改變前，已作出回應的。在這新時代裏，香港的教育也需要轉型，以切合新的社會現實，與時並進。筆者相信，教育必須從以往的教室為限，記誦為本模式，發展成全方位導向，靈活積極、提昇為本的終身活動。本文集中在智能及情感因素提昇上，與讀者探討一些相關的理論，及分享一些香港學校努力的經驗。

## 2 與智能相關的理論

對智力的含義可以說是人言人殊，原因是有關智力的理論很多，眾說紛紜，缺乏共識。根據張春興（1996）的說法，歷來心理學家為智力所下的概念性定義中，總不超出以下五個概念：一、智力是抽象思維的能力；二、智力是學習的能力；三、智力是解決問題的能力；四、智力是先天遺傳與後天環境兩者交互作用所發展而成的能力；五、個人智力的高低可由其外顯行為表現之。綜合這些概念，智力是一種綜合性心理能力，此種能力是以個體所具遺傳條件為基礎，在其對生活環境適應時，由其再運用經驗、學習與支配知識，以及思維解決問題的行為中表現出來。

有關智力的理論有不少，包括斯皮爾曼(Charles Spearman)的智力二因論(two-factor theory)、塞斯頓(Louis Thurstone)的智力群因論(group-factor theory)、吉爾福德(Joy Guilford)的智力結構論(structure-of-intellect theory)、敦納(Gardner)的智力多元論(theory of multiple intelligence)、斯頓柏格(Robert Sternberg)的智力三維論(triarchic theory of intelligence)等等。

筆者相信智力與學習息息相關，智力之提昇和訓

練，與學習方法之更新、調協互為因果。一如絕大多數的教育工作者，筆者相信後天努力之重要。

## 3 提昇智力的方法：高思維訓練 (High Order Thinking)的學習

學校的工作，就是要透過課程（主要是不同的學科）來提昇學生的智力發展。可是，透過傳統的方法，學生的智力未必能夠充分的發揮。於是，近年來，有不少心理學家開始提出高思維訓練 (High Order Thinking) 的學習。

在這方面，不同學者的主張皆圍繞著創造性思考、批判性思考、主動性思考等等的範疇。其中，Marzano (1992) 及其同工提出過一個系統性的架構，統合了不少見解，涵蓋五維度的思考特性或能力 (5 Dimensions of Thinking)，而它們之間是相連而非獨立的。這包括：

- ① 正面的學習態度：學習者要對學習有正面的信念，這包括有關自己和他人（被接納）、自己和學習風氣（學習是安全而有秩序的）、自己和工作（有成功的期望、有能力完成）。研究指出，學生對自己的能力沒有信心，就會導致學習障礙。
- ② 吸取及綜合知識：學習者要將新的訊息融入知識系統之中，以建構意義、組織、儲存或運用。
- ③ 延伸及改善知識：由於知識是不斷改變的，學習者要具備思考能力去自我更新，有以下的策略——比較(comparing)、分類(classifying)、推論(inducing)、演繹(deducing)、分析謬誤(analyzing errors)、建立理據(constructing support)、抽取要點(abstracting)、分析意義(analyzing value)。
- ④ 有意義地運用知識：要掌握事情背後的目的性(goal-oriented)；而以下的思考過程會有幫助——口頭討論(oral discourse)、寫作(composing)、解難(problem-solving)、決策(decision making)、探究(inquiry)。
- ⑤ 發展重要的習性 (Habits of Mind)：這包括批

判性、創造性及自發性。

- a) 批判性思考的習性：尋求清晰、尋求準確、開放視野、有見地、敏銳、避免衝動。
- b) 創造性思維的習性：脫離一般思考的框框、於不明朗的情況下仍然投入工作、發展自己的標準並依其行事、於能力極限邊緣努力。
- d) 自發性的習性：洞察自己的思考模式、預計、善用回輸的意見、運用資源和策略、評估和監察自己思考的效能。

此外，不少心理學家認為高思維能力，應該包括：解決困難、制定決策、批判思考和創造思維四方面。這些理念與剛才所提的乃大同小異了。

教師們如何能教導學生掌握和發展高思維能力，實在是不容易的事。若要跟隨緊迫的課程，就難以為學習素材充分作出分析，遑論進行高思維訓練了。而學生若果沒有嘗試改變思考的習慣和缺乏動機，也是難以開展訓練的。然而，有些學校卻在學科中進行高思維能力的訓練。

#### 4 學校經驗分享（一）：聖公會莫壽增會督中學的「高思維訓練計劃」

聖公會莫壽增會督中學於一九九八年至二零零一年間，進行了一個為期三年的高思維訓練計劃，分別在中國語文科、公民教育科、歷史科及綜合科學科等四個學科試行。這計劃著意將教授思考技巧的訓練融入學科之中，並以校本課程為基礎，由該校相關的教師將課程重新規劃和開發，再輔以專家學者的協助。

誠如該校校長陳黃麗娟博士在一次有關全方位學習的工作坊清楚的指出，身處於二十一世紀，資訊科技無孔不入，遍及學生生活的各個環節，學生實在需要發展思考的能耐和技巧去分析、作出具批判性及獨立的判斷，以應付這訊息爆炸的年代。該計劃相信若掌握了有效的思考技巧，實在有助於獲得終身學習的能力，而最終得以促進自己在社會的競爭能力。所謂高思維能力的訓練，則包括批判思考、創意思維、解難能力及決策技巧等等。而這些能力則在課程內的學科中教授及演練。

在推行高思維能力訓練之前，負責的老師們要為自己所屬的學科，接受一連串的培训，這包括工作坊及研討會等等。老師們著意發展和研製自己所用的課程素材以及學習活動等。此外，也要研發用以量度學生學習成效的評估項目和機制，並收集用以量度學生和老師對該計劃的檢討資料。

以中文科為例，高思維教學乃在中一至中三進行。其中，中一所要教授的思維類別為：「認知記憶類」和「分析應用類」，所用的策略是利用「提要策略」和概念圖，所用的學習或評估活動則包括「提要策略」工作紙、與讀文教學結合及概念圖練習等。中二所要教授的思維類別為「分析應用類」和「邏輯推理類」。中三所要教授的思維類別是「想像創造類」和「評鑑批判類」，思維策略則包括創意思維和批判思維，也是結合讀文教學而進行的，活動則包括辯論比賽和分組討論等。簡言之，一篇簡單的課文，也可以抽絲剝繭的徹底分析，透過精心設計的問題，從不同的角度來誘發學生進行多方面的思考，並以培養學生批判和創意思考為持續的目標。

又例如公民教育科之中，中一級學生其中要學習的思維訓練是分辨「事實」和「意見」。學生們要能辨析各項傳遞的資訊中，那些報導是事實，那些是意見。在其中一張工作紙之中，學生要分辨出下列的句子，那些是事實的陳述，那些屬於意見的表述，例如：「指南針是中國人發明的」、「愛情比友誼重要」、「金庸寫的武俠小說十分精彩」、「中國現約有十二億人口」等等。在另外一節課堂裏面，老師向同學提問「事實」和「意見」的定義。此外，學生們又會先閱讀一段短文，然後再根據短文的內容，判斷一些陳述句子之中，那些是「真確的」、那些是「錯誤的」、那些是「不能確定的」，以訓練學生澄清事實和推測的分別。老師又讓同學閱讀剪報，然後討論報章的標題所述的是否真確。學生並自行判斷標題內容是否確實，老師然後再與全班同學檢視和討論答案。老師接著再引導同學討論該份剪報報道的缺點，並作總結，鼓勵同學小心判斷報章報道。

在世界歷史科之中，配合著既定課程的綱目，也引入高思維訓練的元素。例如，在教授佛教、基督教

和回教三大宗教之時，除了基本知識外，學生們更需要懂得綜合和分析它們之間的異同；講及中世紀時候的歐洲生活時，學生們要有「同理心」(empathy)去思考和推想作為武士和僧侶等的生活形式是怎樣的一回事；又要有批判思維去判別中世紀時候，對犯罪者甚為嚴苛的刑罰是否合乎人道。

在這為期三年的計劃完成後，學校當局曾經作出全面而深入的評估報告，發現這計劃的效果是十分良好的。老師們發現高思維訓練實在是一項能促進學習的有效技巧或工具。老師們意識到，當他們不再需要學生只提供封閉而資料性的答案時，學生就開始學會蒐集、定位、演繹、分析和評鑑資料的竅門。高思維訓練計劃實在是開展有效能的教與學的起點。老師們都承認：要發展高思維訓練的教材是具挑戰性和高要求的，因為老師們往往要逐少逐少的編寫相關的教材。然而，老師們相信學生事實上是得著益處的。這包括學生能夠從不同的角度思考及檢視每一個事件或難題，並作出自己的判斷和決定。學生又變得較有反應、富創意、有想像力，並且對相關的事物產生濃厚的興趣。學生們在課堂中傾向更願意討論、分享和匯報。學習態度是大大提昇了的。

從學生回應的問題中所見，學生們自覺在這四個學科之中得到重要的啟蒙。因應著更多的討論、匯報，並揚棄指定答案，他們覺得學習更有幫助。其中透過資料之比較和分析，並藉著討論、辯論、匯報，天馬行空的想像和聯繫，從實踐中學習。他們充份掌握到成績評核的方式和準則是多元化的，而不再只局限於刻板的紙和筆。他們普遍期望高思維訓練能在各科和各環節中廣泛使用，以幫助他們發展更深程度的思考層次。

當然，這個計劃也是有不少限制的。老師需要花上很多的心力才能慢慢建立起一些教學材料出來，而他們已用上不少課餘的時間。一方面，他們發覺外間的專家學者由於未能完全掌握該校的情況，他們是無從大力協助老師的。教師們還是要以適合自己的形式，仔細地慢慢自行摸索。再者，高思維訓練暫時只能在低年級中實施；由於這些訓練需時，而高年級卻需要應付會考的課程，似乎就沒

有太多的空間來推行了。

就筆者所見，在這些科目中所進行的高思維訓練是令人難忘的。雖然這為期三年的計劃已告一段落，但相信該校的老師仍會繼續努力，不斷發展高思維訓練的教材，使學生繼續獲益。

## 5 智能背後的情感因素

傳統的論說，多集中在智能方面，但近年在學術上，視線有擴闊至智性以外的考慮。一九九五年，Daniel Goleman 就提出了情緒智商(emotional intelligence)的重要性。Goleman 指出，就決定個人成就而言，情緒控制，實在比聰明才智更重要。此外，情緒控制，是可於後天培養出來的，它絕非一個命定的不變數。Goleman 在他的著作《情緒智能》中指出，情緒智商涵蓋了五個範疇：1) 自身情緒的了解；2) 情緒的管理；3) 自我激勵和驅動；4) 妥善處理人際關係；及 5) 了解他人的情緒。

Sternberg 於一九九六年更指出，若一個人真的要成功者，才智只是基礎。更重要的，是他必須符合以下條件。第一，他必須能懂得控制本身的衝動。第二，他要能堅毅不拔。其次，這人必須能夠自發及身體力行。空談不做，便永沒有成功的份兒。要做到上述要求，Sternberg 指出，正面的自我形象和高度的自信，尤為重要。

從上述論說觀之，若教育工作要為學生作全面的提昇，它必須能兼顧學生智性和情意兩個方面的發展。情意方面，在教育過程中，學校應使學生懂得正視自己的存在，及合理的欣賞自己。他們要以負責任，積極承擔的心態，去處理問題。教育工作者必須磨練學生，使他們培養成終身學習，永不放棄的品性。相對而言，學習內容的多寡，分數的高低，可能沒有多大的重要。

分析學生自我形象的論說，近年亦隨著學生的情緒和學習問題，日漸受人關注。當香港的社會和經濟日趨成熟的同時，學生的問題似反比往日變得嚴重。其中，學生的自暴自棄、缺乏學習和提昇的動力，甚至輕率的自殘和自殺等，確實令人憂慮。有社會人士



指出，在社會資源比較起五、六十年代，遠為充裕，基礎衣食絕無匱乏的今時今日，青少年的問題，實令人難以置信。但更多學者和社會工作者則指出，我們的青年人，生活條件雖然不俗，但自我形象及自信則頗為薄弱。這似乎是學生學習和行為問題的癥結。若要推動學生全人和持久的發展，良性自我形象的締造，似乎是刻不容緩的工作。

張春興（1996），引用了Rogers對自我一詞的解釋：

*自我觀念或自我結構，可視為個人對自己多方的綜合看法。在其綜合看法中，既包括個人對其能力、性格以及己與人、己與事、己與物等關係的看法；也包括個人從目標與理想的追求中所獲成敗經驗，以及對自己所做的正負評價。（Rogers, 1951）*

就自我觀的詮釋，張氏進一步將它解釋為個人主體自我，對客體自我的看法。

我們可從上述分析，就自我形象的演繹，作以下的歸納：

- 自我形象是人為的產出，而非天生的定數。
- 我們會審視自己不同範疇的表現，去釐定自我價值。
- 透過努力，獲取成功的經驗，對自我觀的增進，貢獻尤為重要。
- 自身所處的環境氣氛，和週遭的人所予之對待與回饋，對一個人的自我評價，至為重要。

以下，我們會以天主教德蘭中學為榜樣，從中了解學校可怎樣透過全方位的安排，培養學生尊重自己，積極的面對學習和個人發展上的種種問題。

## 6 學校經驗分享（2）：德蘭中學的「愛與成長計劃」

開始時，德蘭中學的「愛與成長計劃」，是學校與教育署合辦的一個先導計劃。發展至今，計劃已成為學校的校本情意教育的一部份，針對全校的學生，尤其初中的同學。計劃的目的，主要是提昇同學正面的自

我形象和自尊感，從而使學生在愛的氣氛中，積極成長。計劃的實踐，是透過利用不同的學習場合、時段和機會，全方位的促進學生的成長。

首先，讓我們先了解一下「愛與成長計劃」的核心精神和構思。

計劃是本著一個正面的信念，並以人本精神為依歸而構建的。計劃背後的信念，包括以下幾點：

- 每個人與生俱來都是尊貴、獨特而有價值的。
- 儘管我們偶有過失，個人的存在價值依然是肯定的。
- 要強調互助合作，互相尊重，及作有建設性的行為。
- 作正面的溝通，使對方了解自己的行為，是建設性的，還是損害性的。
- 自律和負責，比管制和懲罰更有效。
- 學生必須全面而有系統地掌握解決問題的技巧和策略。
- 學校與家庭，必須相互協作，幫助青少年成長。
- 只有在關懷及接納中成長的孩子，才能知道愛護自己，尊重別人。

計劃的目標，是要讓學生認識自己是獨特和被尊重的，是有價值的實體。在行為上，同學要擁有選擇的自由，並能以愛己愛人為本，作出建設性的選擇。其後，同學要敢於承擔自己所作選擇帶來的後果和責任。

在落實計劃的時候，德蘭中學採取了一個宏闊的藍圖，並從不同的方位和角度，讓學生掌握提昇的機會。

在正規課程層面上，班主任課是重要的一環。以初中為例，約每兩週一次，學校會透過班主任課，幫助學生學會心性和社交發展所牽涉的處事技巧和生活技能，其中包括：自我警覺、洞察別人、自制自律、處事、互助等。

此外，透過其他科目課堂處理手法上的改變和師生關係的調適，學校便為學生提供了有效的氛圍。傳統的教育，著重師嚴道尊，學生跟隨老師教誨的原

則。這有利於塑造服從性，但卻打擊了自主、承擔和自我肯定的培養。有見及此，德蘭中學便著意締造有利的課堂氣氛，其要旨包括：

- 和諧而互信的師生關係
- 積極正面、互相尊重、民主的課堂氣氛
- 積極、正面地處理學生的違規行為

全方位的學習，可以突破學校、教室的局限，學習者也可以反客為主，甚至自編自導。在「愛與成長計劃」中，學生便需要每年為自己制訂一個提昇方案。方案的目標、內容及落實的手法和時序等，皆由學生自定。自訂計劃，可針對學習和成績問題，亦可針對學習以外的事，如「衝破孤獨、拓展友誼」、「情緒控制提昇」……等。學生每年完結前為自己制訂計劃，並於翌年與老師討論和分享成果。在老師的支持和關懷下，同學便能培養出自決、努力、堅持和自信等等素質。

除了上述所指的過人化學習方式，「愛與成長計劃」，亦就學生在與其家庭的交互關係之中，促進相關的健康成長。透過講座及與家長的連繫，學校爭取家長對「愛與成長計劃」的理解和支持。學校要爭取的，是家庭方面，能提供正面、肯定和積極的支持及相關場合，予學生發揮及延展校內推動的自決、自信和承擔精神。

德蘭中學的「愛與成長計劃」，在促進全方位的

情意教育上，是一個值得借鏡的例子。它組織了學校內外、課堂及課後、自發與他發的學習活動。最後的目的，便是學生能在愛心的支持下，在往後的生活，可以正面、積極及自信地解決自己所遇的問題，及不斷學習相關的技巧。這正是後現代時期文化和生活的面貌吧。當然，其中所牽涉的工作和努力實在是不小的。小的如在學校的佈置和壁報板設計上，花心思加入勵志的格言等；大的如組織研討會予家長、教師和同學等。但是，只要使命清晰、共同目標明確，筆者相信，所作的工作將使學生得益不淺。

## 7. 總結

從聖公會莫壽增會督中學和天主教德蘭中學的經驗，我們可以了解到，學校其實是可以靈活地透過不同的學習渠道，促進學生的智性和情意發展的。智性和情意發展，又可成為彼此的動力，令學生的素質得以提高。學科的課堂、班主任課、課外活動，甚至師生關係、學校環境和學生於課後的自我提昇發展，全部都可成為全人發展的動力。透過改革和悉心的籌劃和積極的推行，看來香港學校教育，實在可以突破刻板、沉悶和狹隘傳統的局限。

## 參考書目

張春興（1996）。《教育心理學》。台北，東華書局。

張文軍（1998）。《現代教育》。台北，楊智文化事業股份有限公司。

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rogers, C.R. (1951). *Client-centred Therapy*. Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin.

Sternberg, R.J. (1996). *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon & Schuster.



# 香港中學中國文學課程反思與展望

## *Rethinking and the future of Chinese Literature courses in Hong Kong secondary schools*

姚素珍

香港公開大學

### 摘要

香港由於經歷長期的殖民統治、特殊的政治經濟社會環境，形成與內地、臺灣截然不同的文化背景。所以，語文教學的傳統也和海峽兩岸有很大的分別，中學會考中國文學科（以下稱「本科」）獨立成科就是一例。過去三十多年，本科前後經歷三個不同的課程（三代課程），走過一段崎嶇的路，課程仍有很多需要改善的地方。但如果我們能在現有課程的基礎上，通過對本科課程發展從理論到實踐的研究，對本科文學教學的基本理念、課程目標、內容、實施和評估等進行研究，總結歷史和現實的經驗教訓，並借鑒中外文學理論和文學教學的經驗，可以對本科課程和未來高中中國文學課程的發展方向提出建議，並為在中學中國語文新課程中推行文學教學所遇到的理論和現實問題，找出解決的辦法。本文通過對本科三代課程的反思，而提出對未來第四代文學課程的展望。

### 關鍵詞

中國文學科，學校語文課程，語文教育，文學教育，審美學

### Abstract

Because of the long history of colonial rule, Hong Kong has a special political and socio-economic environment forming a cultural background which is very different from Taiwan and the Mainland. Therefore, the tradition of language teaching is also different from across the Taiwan Strait. The establishment of Chinese literature as an independent subject is a good example.

The syllabus of this subject has passed through three generations. Its development was full of obstacles, and the syllabus is still not ideal and needs improvement. However, if we base on the present syllabus and study the development from theory to practice, we are still able to make suggestions on the future development of the syllabus and Chinese literature education by investigating its basic idea, aim, subject content, implementation and assessment. This may also help to solve the problem of implementing literature education in the new Chinese language syllabus. This study involves rethinking of the third generation syllabus to suggest a future (fourth generation) syllabus.

## Keywords

Chinese literature syllabus, school language curriculum, language education, literature education, aesthetics

### 序言

為了配合推動文學教育的歷史機遇和香港語文教育改革的契機，筆者以香港中學會考中國文學科(以下稱「本科」)課程為研究對象，以香港特殊的社會文化環境為背景，研究本科課程與教學的特徵與未來發展的方向。

研究兼採質化與量化的方法，利用課堂觀察、訪問晤談、文件分析和問卷調查等方法，進行課程實施的個案研究。研究重點是文學課程實施的特徵，包括文學教學的目標、內容、方法及評估，以及實施課程與文件課程的差異。

透過對本科三代課程的回顧，瞭解本科課程的特徵及影響其定位與發展的問題；並從課程反思的角度去探討文學教學的本質、模式與取向、文學教材的選取與應用以及文學學習的評估與考試，從而建議本科課程的未來發展方向。

從個案研究的典型分析中，我們可以瞭解目前本科教學的現狀。從課程實施的角度來看，本科在課程目標方面的表現最為理想；課程內容方面偏重應試教育，缺乏課外閱讀指導與文學創作；教學方法上仍然傾向傳統講述法，未能靈活運用教學活動；學習評估方面完全依照課程綱要的建議，採取保守的做法。總的來說，本科課程實施，在目標、內容、評估方面都能達到文件課程的要求，唯有在教學方法的運用上，仍待改進。

綜合以上的研究結果，並參考本科師生對課程與教學的意見，筆者提出對本科課程未來發展的建議，把課外閱讀教學和文學創作加入課程，並引入校內評估機制；在新高中課程發展方面，建議保留本科作為文科生的必修科和理科生的選修科，並發展「文學文本」取向的文學課程，以銜接中國語文課程。

### 一、語文、文學——教學目標迷思的第一代：中國文學課程(1972-1977年)

根據筆者對此時期五套中國文學教科書內容的分析，可以看出當時語文、文學的教學取向未明，內容選取界限不清，令人有混淆的感覺。原因是語文、文學分科初期，兩科都只是考試課程，課程綱要和教學指引均欠奉，而兩科所選範文，其中七篇又是相同的，在教學上如何分別處理，考試題目有何異同，教師和出版商都很模糊，出版社只能遵照前教育署頒佈的考試課程和會考試題命題綱要編寫教科書，為了方便起見，在資料搜集和編寫方式上難免雷同(註1)。所以，可以說第一代文學課程既掌握不到文學教學的目標，亦無法截然劃分語文、文學的教學內容和取向，自然就無法解決考試的問題了。

語文、文學分科初期，由於只有考試課程，沒有課程綱要，也未能提供教學方法和教學原則的指引，於是教科書編者仍然囿於傳統語文教學融國學、文章學、文學於一爐的觀念，語文課本內容廣泛，舉凡字、詞、句、篇、修辭講話、文法講話、作文法講話、文學史講話(註2)、成語摘錄(註3)等，無所不包，相容並蓄，唯獨缺乏現代意義上的聽、說、讀、寫的語文運用能力訓練，試想語文教材皆文學作品，而且大部分是古典文學作品，中學生如何有能力從中學習模仿現代生活所需的讀、寫能力呢？於是「語文工具論」名存實亡。明顯地，這仍是受傳統語文教育積弊的影響，只注重語文知識和文學史知識的灌輸；再者，教科書編者對文學教學的認知，亦是囿於文學史知識、文學理論，偏重知識的灌輸和記憶，而忽略真正意義上的文學教學，教科書只提供文學作品寫作技巧分析的訓練，而絕少文學鑒賞和審美情趣的培養。在教師方面，又因礙於以前學習語文的心理定勢，從經驗中培養出對語文教學的觀念和習慣，「怎麼學就怎麼教」，承襲傳統語文教學串講式、灌輸式的程式化教學法，依時代背景、作者生平、詞語

解釋、課文理解、寫作技巧、分析欣賞的步驟教學，以為教完這些項目就完成了教學任務。久而久之，這樣的教學就形成了公式化，僵化了教學內容和過程，束縛了教學的藝術性。另外，又由於教師對文學本質的認識不足，未能因應文學作品的性質，真正發揮文學教學的功能。例如，教師對白話詩教材方面的意見（註4），可見教師偏重文學理論的灌輸，而忽略詩歌鑑賞的審美意義與再創造活動。由於教師對文學鑑賞沒有認識，自然教學時就會偏重文學（史）知識和文學理論的灌輸了，這種教學取向只會造成死記硬背、生吞活剝，毫無情趣可言，不能切合學生日常生活的需要。這樣，文學課程只會是形式上的獨立科目，卻完全沒有實質上的文學教育意義，和語文科的分別不大。結果是兩敗俱傷，既達不到「科目分工」的原則，亦無法培養學生的語文能力和文學修養，更遑論培養學生的審美情趣和審美能力了。那麼，文學教學應該教什麼？要探究這個問題，就要思考文學教學的本質為何？從文學的性質與內涵探討起，才能歸納出文學的特點與規律，作為文學教學的參考。

## 二、學術取向——學科知識體系與文學史教學迷思的第二代：中國文學課程（1978-1989年）

總結筆者對此時期課程與教材的分析，經過多年來的語文、文學分科教學，大多數的學生和教師已頗適應，語文科著重語文運用，文學科著重文藝欣賞。由於香港的教育制度是考試領導教學，中學會考對學生升學和就業的影響重大，故校內考試、測驗，甚至教師的教學都以會考為依歸，分科的概念非常明確。可以說，這一時期的課程與教材、教法已能照顧到文學教學的特質，與語文教學分工。這個課程由1978年開始實施，並在1980年舉行第一次的中學會考，一直實施到1989年。蘇輝祖（1992）認為，自從1977年中四、中五階段的「中國語文」和「中國文學」兩個新課程頒佈與施行以後，中一至中五的中文科教學，成為一個完整的系統，在教學目標、教學範圍、教學原則及教學方法等各方面都得到適當合理的配合，可以按部就班、循序漸進地施教；另一方面也澄清了一直

以來兩科課程之間的混淆，使教師知道著力的所在，而學生也可以就自己的性向、能力和需要，作適量、合理的深入研究。從這個角度來看，這時期的課程對香港未來中學中文科課程的發展和教學的改進，肯定是有深遠的影響的（蘇輝祖，1992，頁11）。雖然，這是一個規模完備的課程，課程組織進步、有系統、很全面，以建構完整的學科知識體系為目的，課程綱要從目標到內容、方法，說明詳細周全，巨細靡遺，由課程的角度來考慮，應是無可批評。但在實施方面，也存在一定的問題，例如課程緊密，學生程度參差，教節有限，施教困難，在教與學兩方面都產生許多問題（老權波，1981）。尤其是甲部文學史教學方面，因為要應付公開考試，困難就更大。例如，甲部文學史內容太廣泛，囊括古今，巨細無遺，講授無法完成；甲部文學史既泛，而乙部課文篇數有限；甲部所有，乙部多未能選，兩者不能配合，無法印證施教，《楚辭》未有入選，即是一例。乙部分組選教，有偏廢之弊（林章新，1992，頁26）。這些都是課程改革必須面對的問題。

從以上第二代文學課程的內容性質與課程發展看來，明顯地，是屬於學科中心課程，強調學科知識的內在性質與邏輯結構，注重學科體系的完整。這種課程的基本理念是：「學科是傳遞社會文化遺產的最系統、最經濟有效的形式；學科以合理的方式向學生提供有關的課程要素及其關係，而不是孤立的事實和概念」。所以，通常是採取分科課程的形式（施良方，1996，頁122）。這種學科取向的課程理念，視學生為不完整、不成熟的，重視發展學生的認知能力，訓練其學術研究的方法，既重視知識的儲存，又重視知識的運用。布魯姆的「記憶、理解、應用、分析、綜合、評鑑」六個層次的認知領域教育目標（Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., & Masia, B.B., 1956），是最有影響力的認知過程概念，重視學生探究能力的培養。內容方面，注重學科的價值，促使學生在最值得學習的題材上（通常出現在偉大的作品中），獲得智慧的成長。這種學科中心的課程，教師的「教」屬主動，學生的「學」屬被動，也就是說，教師怎樣教，學生便怎樣學，常用的教學法以解說和探究為主。這樣的課



程設計，以學科的存在和發展為第一要務，課程必須反映學科本質。然而，學科專家對所屬學科結構應如何，仍有爭論。課程設計者往往無所適從，容易犯錯，或太重形式，專注過程，或偏重內容，又或流於普遍主義，什麼都要放入，不肯捨棄；而課程改革又僅重學科內容和教科書的調整，忽視學生心理、社會環境、教學生態、學校行政等因素的配合（黃政傑，1987）。這些因素都造成第二代課程範圍過於全面，內容專且繁，又傾向艱深，文學論述試題過大，忽視學生學習能力，違反循序漸進的教育原理（註5），與第一代課程比較，過猶不及，尤其是文學史範圍既博且專，與乙部課文編排次序不配合，學生欠缺基礎知識，違反學習原理。為教與學兩方面帶來沉重的負擔，未能很好地達成文學教學的目標——情意薰陶，反使學生怕讀文學，甚至厭惡文學，以致未能達至原來課程設計的理想，實在非常可惜（老權波，1981）。

當然，以上的看法只是就課程整體的設計來說的。其實，沒有一種課程是極端的某種取向的，通常會採取折中的方式。例如，本科課程綱要強調，在課程實施時，應兼顧教師的能力和學生的興趣（香港課程發展委員會，1977，頁12）。但如果教師不知道，或者教師不照做，無論課程綱要寫得如何好，也只是紙上談兵罷了。然而，到底學生的興趣、需要是什麼？如果一味照顧學生的興趣，而忽略知識，發展成反智主義，也不符合課程的實際（黃政傑，1987，頁124）。課程內容若過於強調社會文化，「易以兒童去適應社會，對教育採取功利主義的、工具性的看法，也忽視了社會的演進和發展」（Blenkin, G..M. & Kelly, A.V., 1981；歐用生，1994）；但「過於強調學科性質或知識結構，易使結構僵化，不適合於兒童的學習」（Kelly, A.V., 1977；歐用生，1994）。因此課程內容的選擇要考慮學習者的需要，其中最重要的因素是兒童的興趣。教師要利用兒童的興趣去達到學習效果，並協助兒童追求、組織其興趣，擴充並深化其興趣，使興趣成為一種內在價值（歐用生，1994，頁221）。

### 三、文學作品取向——文學作品與文學常識教學迷思的第三代（現行）：中國文學課程（1990年－現在）

總結筆者對此時期課程與教學方面的研究，十五年來，本科在課程規劃上，語文、文學分科的做法更加具體化和深化，至少在教學目標上是從二分法的角度去設想的，務求語文、文學有所分別，各有不同的教學重點（陳志誠，1992，頁41）。中國語文科的教學範圍，基本上仍以「讀文教學」和「寫作教學」為中心，但內容擴大了，包括閱讀、寫作、聆聽、說話、思維、自學等各方面能力的訓練，但教學重點比較忽略文學欣賞，而強調聽、說、讀、寫四種語文運用能力的發展。這可以說是中學中國語文、文學分科的結果，但最主要的原因還是課程規劃和教學目標在取向上的轉變（陳志誠，1992，頁39）。

雖然如此，根據筆者對會考試題的分析，語文科的會考試題，竟然與課程綱要的教學目標背道而馳，包含有「文學欣賞」成分的題目，如修辭技巧賞析、文體認識、作品的表現手法等。如果語文科老師的教學是「考試」導向的，相信就會違背了課程綱要「科目分工」的精神，這是「掛羊頭賣狗肉」呢，還是已經體認到作為母語的語文教學的本質在於文化傳承，是不可以與文化的載體文學分家的？而語文、文學本為一體，從近年來的考試趨勢看來，文學科也很注重考核學生的基本語文能力和創意思維，加上摒除了一些學術性較濃的範疇，如文學批評理論等，只考學生本身對文學的感受和體悟。而且，香港中學會考課程的教學與教科書的編寫，多是由考試主導的。所以，我認為未來中學中國文學科的教學應該會有更多的「文學性」而減少「學術性」。

從以上對第三代課程的反思，現行課程算得上是一個理想課程，從教育學與課程發展的觀點來看，為了配合學生學習的興趣與需要，課程是不斷向前發展和進步的。但也正因為新興的認知理論和學習理論的不斷推陳出新，使我們認識到學生的學習，是根據以往的知識和經驗，不斷建構新的知識和經驗，不再是線性學習，孤立的、片段的知識已經不能滿足學生的求知慾。所以，在課程發展的過程中出現鐘擺的現象

也是很自然的。似乎「一代之文學」和「文學常識」（第三代課程）也不能滿足教與學的需要。下面筆者從教師、學生與教材三方面來分析：

（一）教師對文學教材選取的態度未必適合學生的需要。例如，文以明道、道德教育、經典文學作品、語文教育不牽涉政治思想（香港語文教育的傳統）、文字淺顯易明（根據筆者對 73 位文學科教師所作的問卷調查研究，現在教師的觀念有了轉變，文字的深淺已不是教師選擇文學教材最主要的考慮因素）。其實，文學作品除了有道德和情感的教育意義之外，還應該具有優美的情趣，才能感染讀者。中學生的美感傾向和審美的情感體驗不同於成人，他們對鮮明、生動的形象較容易產生美感。因此，文學科的教材，適宜選擇「文情並茂」、「情節引人」的優秀作品（許惠平，1987）。有些內容豐富、意境深遠的作品，未必大部分學生能體味其中的意趣和境界。例如，根據筆者問卷調查的結果，學生最不喜歡的三課書，依次是：豐子愷的《漸》、吳均的《與宋元思書》、曹雪芹的《接外孫賈母惜孤女》。根據這些研究的結果，我們發現學生對文本的喜好或厭惡，即他們對文本的接受，與文本所屬的語言（文言文、白話文）、文體（古體詩、駢文、章回小說、白話小說、元雜劇、散文）關係不大，反而和文本的內容思想和蘊含的情感關係較大。又學生不太同意「小說戲曲作品多屬節錄，難窺全豹，不適合選作教材」（ $M=2.85$ ， $SD=1.01$ ），可見小說戲劇的情節吸引學生，是否屬於節錄或篇幅太長，並不是學生考慮的因素。因此，不能純用成人的標準來編選文學科教材和指導學生閱讀。

（二）經典文學未必適合作為文學教材。例如，根據筆者問卷調查的結果，學生不喜歡《水滸傳》的《武松打虎》一文，原因是方言口語太多，不易明白；而《紅樓夢》的《接外孫賈母惜孤女》則是人物、場景太多，故事內容不吸引。

（三）學生有求知慾，孤立的文學常識不能滿足學生的學習需要。例如，問卷調查中，學生對「只重點學習文學常識，不要求全面深入認識文學史」一題的同意度偏低（ $M=3.14$ ），與教師對此項的態度偏高

（ $M=3.78$ ）不同，這是頗耐人尋味的。其實這個結果與筆者對學生所作的訪問吻合。多數學生求知慾望強，不滿足於零碎片段的知識，當文學常識激發起他們的學習興趣時，他們會主動尋找歷史書或文學史來讀，希望知道多些歷史的脈絡。由此可見，教師只是認同課程設計，卻未能深入瞭解學生的學習心理，以致對學生學習文學的情況有誤解。所以，未來設計文學課程時，不應該因為顧慮學生的學習負擔，而因噎廢食，應該讓學習內容有擴展的空間，不要窒礙學生的學習。

（四）文學教材的內容未必一定要健康正常的，負面的、悲慘的、反映社會黑暗面的，只要能觸動學生情感的，一樣可以成為好的文學教材。例如，根據筆者問卷調查的結果，最多學生最喜歡的課文依次是：詩經《碩鼠》、魯迅《祝福》、李白《月下獨酌》。

基於以上的分析，我們須要進一步思考「文學文本」與「文學教材」的關係：文學文本適合選作中國文學教材嗎？什麼樣的文學文本適合作為文學教材？要解答這兩個問題，可以從讀者對文學的接受和文學社會學的角度，結合歷史、文學和教育的觀點，去探討文學文本選取的原則及其在文學活動中的應用。

總結以上對本科三代課程發展的研究，從各時期課程綱要、教科書和會考課程的比較結果看來，隨著時代的轉變、普及教育的推行（註6）、學生素質的改變，課程與考試亦不斷轉變，至於課程內容難易的趨向則很難一概而論（註7），事實並不是一般人想像中的課程愈趨簡單化和學生水準愈趨低落的想法。反而，隨著語文、文學分科教學的開展，人們對文學教學的目標與取向，觀念愈來愈清晰。雖然語文教學的本質不能截然劃分為語文和文學，但是卻有教學重點與取向的不同；加上配合會考試題的取向和時代的進步，本科教學資源（包括教科書和教師用書及手冊）愈來愈能配合文學教學，提供豐富的教學資料及圖片，既能引起學生學習文學的興趣，亦方便教師教學。只要教師對本科教學抱有濃厚的興趣和熱誠，就一定能培養學生學習文學的興趣與能力。

另外，本科會考試卷一，也經歷了三個不同時期的轉變，擬題形式和考試內容有很大的變化。第一代



是寫一篇六百字的「文學論述」，缺點是如果學生學養不深，論述內容易流於空泛，不易溫習把握；第二代表面上是有了文學史的學習範圍，但內容巨細靡遺，由點到線到面全要讀，學生能力難以應付；第三代有鑒於此，將文學簡史改為「文學常識學習重點」，是「點」的學習，中六文學科則是「線」的學習，到了大學中文系才學「面」，可以說是一個點、線、面一貫的課程設計。而第三代會考試卷一，除了甲部測文學常識問答，題目內容趨向淺顯，不鼓勵學生作過於精深的研究外；乙部文學作品賞析，則全為課外作品，鼓勵學生活學活用，培養文學欣賞能力。由此可見，本科課程的教學與評估，已能順應時代的趨勢和因應學生的能力而轉變，靈活設計課程。因此，本港語文和文學的分科教學也就穩定下來。現時，本科課程的運作暢順，與語文科相輔相成，互補不足，在未來高中課程發展的藍圖裏是值得保留的一科。希望將來亦能在現時的基礎上，繼續完善本科課程，為中學生提供一個理想的文學教育，作為人生的圭臬。

#### 四、「文學文本」取向——第四代文學課程的展望

總結對本科課程的研究，筆者認為本科有繼續存在的價值。在香港這個功利掛帥的社會，本科成立至今33年（計自2005年），可以說是個異數。通過文學知、情、意的教育，學生接受到完整的全人教育，受到情感薰陶，淨化心靈，培養正確的人生觀和價值觀。所以，文學教育才是超值的教育（蘇文耀，1987，頁203）。在回顧本科課程的歷史和現狀的基礎上，我們從反思的角度，參考對文學理論與課程實施的認識，建議本科課程的未來發展方向，希望對語文教師有參考的價值。至於，如何具體落實到教學中去，就有待語文教師根據自己的理解和教學經驗，去設計有效而又創新的教學方案了。

##### （一）本科課程的未來發展方向——「文學文本」取向的文學課程

本科創始至今，經歷了三個不同時期的課程，各自有其要面對的問題。那麼，展望未來第四代的文學

課程應該是怎樣的呢？根據研究結果的推論，應該是「文學文本」（註8）取向的文學課程。這裡採用「文本」（註9）的概念，主要在強調文學課程的目的在文學審美能力的培養，而作為審美對象的文學作品本身就留有許多藝術空間，容許讀者去填補和再創造，也正是不同時代、不同社會和不同階層讀者的「心靈回應」和「創造性讀解」，文學文本才不斷更新它的生命力（劉安海、孫文憲，2001，頁96-97）。文學本身具有繁富的內容與渾然天成的作用，文學解讀則是給予分解和辨析。因此，把文學作品視為「文本」，可以用多種方式處理，方便學科「整合」（黃繼持，2003，頁68）。這個「文學文本」取向的課程發展方向是以回歸人文精神，開闊學生的時代視野，認識多元文化，培養審美情趣和文化修養為基本理念。基於文學的特質是「審美」，而提出以審美教育為中心維度，結合文化教育和語言教育，採取「讀者反應」（註10）和「對話交往」（註11）的教學取向，發展有效教學的模式（註12），主要包括：情意目標導向（註13）的文學教學、能力為本（註14）的文學教學、過程模式（註15）的文學教學、建構主義（註16）的文學教學；教材方面，除了選取古今中外的經典名著，還應增加多元文化的文本（註17），選取標準以富有道德內涵和情感素質的內容為主；而文學教學的目標是要建構學生對漢語規律的審美能力和分析能力，培養語感，並豐富和更新學生的認知範式，優化和擴充他們的情感體驗，從而深入認識中國文化的價值，使成為終身受用的有用知識。這也就是中國文學教學的價值所在。所以，本科不但不可以取消，還要將它擴充成為新高中課程的核心課程，使成為所有高中生的必修科，讓它與語文科共同肩負起培養學生語文能力的任務，否則，至少也應該成為文科生的必修科、理科生的選修科，提供多元化的課程，讓學生有選擇的機會，可以充分發展自己的性向，為將來升學或就業作好準備。

這個「文學文本」取向的課程發展方向正符合本港中國語文教育學習領域新課程的發展方向。基於這個取向，筆者對本科課程有以下的具體建議：

1. 正式把課外閱讀列入教學和評估的範圍，增加文

學文本的閱讀指導和討論。

2. 明確標示文學賞析的課外作品，而且在指引內指示教師指導學生的方法，以減輕學生的負擔和教師的工作量。
3. 學生必須閱讀經典文學名著和多元文化文本，而且須兼及古今中外。
4. 增加文學創作的內容和評估（包括校內評估和公開試），激發學生學習文學的興趣和創作意欲。
5. 配合新的中六中國文學課程，改「文學常識」為「文學基礎知識」，以方便加入一些文學基本理論和文學批評方法的知識。
6. 採用靈活的方式教學，培養學生的自學能力，以多元化方式組織學習活動，讓學生參與、思考、討論及發表意見。

總之，生活知識愈豐富、感情愈細膩、愈富有理想和較多藝術經驗的學生，才是文學學習更合格的主體。這說明了要把握文學欣賞和文學創作一樣，「功夫在詩外」。所以，要搞好文學教學，不僅要抓緊課內，而且要重視課外；擴大學生的生活面，豐富他們的人生經驗，培養他們的文藝修養，發展他們的個性才能，提升他們的審美能力。在面對升學考試的壓力下，如何真正教學，使學生不只是會應付考試，而能學好文學，這是我們文學教育工作者需要努力的（王紀人，1995，頁60）。

但是，要強調的是，當我們以新的文學觀念為參照來思考文學教學時，也不能一概而論地用文學的規律去取代語文教學的規律。只希望教師在教文學篇章時，能運用新的文學觀念去提高學生學習的興趣和教學水準；並且隨時緊貼文學的新發展，來調整自己教學的方向（王紀人，1995，頁62）。

所以，在提出這個課程取向的同時，我們還必須深思一個問題，那就是，長期以來，傳統文學和現代文學研究彼此割裂的現象。當今的學術、文化研究都不可能避開全球化的傾向，尤其是近年來出現的走向世界的口號，使學術和文化研究上的許多觀念漸趨一致，但是古今文學研究割裂的情況，卻仍須「彌縫」。其實，「突破傳統」、「勇於創新」

的特色是古今文學藝術共同的趨向（註18）。面對今天資訊和文化交流頻繁的世界，文學教學也要採取最有效、最能解決問題的方法。當然，研讀文學也有主流的典範，新方法不一定都用得上，但研究者、教師和學生都應該注意新觀念、新嘗試，而且，在運用的時候，不應該局限在古代或現代文學（註19）。可見文學理論也沒有絕對的古今的差別，我們教師處理古代文學或現代文學，合理的態度應是盡量採用可解決問題而又容易掌握的方法。時至今日，我們不僅要打通古今、中外的隔閡，還要去除各學科之間的樊籬，如果有一天，中學裡的古典文學、現代文學的研究和中國文學、外國文學的研究，同樣受到關注，態度一樣積極，所採用的方法沒有明顯的分歧的時候，那麼我們的文學教育就走上成功之路了（鄧仕樑，2002，頁8-20）。

## 結語

過去半個世紀以來，流行的教育模式有三種：傳授式、以學生為中心式、促進式。傳授式是傳統教學法，以教師充當主動的學科知識專家，而學生則為被動的知識接受者；以學生為中心式，則以學生的需要為注意的焦點，結果反而動搖了教師教學的權威，喪失了教育工作的文化和政治成分；促進式較新，注重科學技術，以學生學習為中心，教師卻成了「幹事」（manager），只要能指點學生好的網站、組織課題、解決學生問題就行了，並不指望教師有什麼作為。但是，近年來，為了適應全球化市場經濟，教學的目的是培養國際公民（大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯，2000，頁91），各國課程改革的趨勢是打破學科界限，以跨學科或多學科的方式改進課程（施良方，1996，頁124）。最新的闡釋學教育學也主張，教師應擔當起文化「調解人」（mediators）的角色，而不僅僅是傳授者或幹事的角色，教師必須具有廣博的知識，擁有一定的能創造性地解釋各種資料的能力，以便與各國的人、社會及文化建立互相聯繫的感覺，促進民族與文化之間的相互理解，謀求人類更好的生活。這樣的教育模式，準確地說，不是「接受」

教育，而是帶著一種開放的態度，尋求理解真理的途徑，這種闡釋性的課堂教學方式是「對話」。其間，「教師有能力以學生感到受益匪淺的方式對文化和資訊進行解釋，就像一溪流水，既流過生活，又是生活的源泉」（大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯，2000，頁88-89）。傳統文學教學的方式是知識的灌輸，教師將自己對文本的理解傳輸給學生，課堂上的問題也是預設的，一早已有了答案，並不鼓勵學生根據自己的想法來回答。這種教學方式忽略了學生文學接受的主體性和過程，不注重學生自己對文本的理解

與闡釋，更忽視了學生建構文學意義的可能性。美國學者斯坦利費什說：「讀者製造了他在文本中所看到的一切」（斯坦利·費什著，文楚安譯，1998，頁4）。這種與我們的歷史文化進行會話的詮釋的觀點，為課程提供了一個新的概念：「課程不只是傳遞知識的工具，也是創造和重新創造我們和我們的文化的工具」（小威廉姆E·多爾著，王紅宇譯，2000，頁188）。以上所論述的闡釋性課堂和對話交流的方式，將是未來中國文學課堂教學的發展方向，也是我對有志於中國文學教學教師的期許。

## 註釋

1. 除了集成圖書公司以外，其餘四間出版社都是由相同的人主編語文和文學教科書。至於集成出版的《中國語文》和《中國文學》課本，在編輯體例和內容上有很大的不同：《中國語文》編輯綱目有八項：解釋題義、作者事略、隨文注釋、隨文語譯、辭句詳注、內容研究（包括：文體、文旨、取材三項）、章法研究（行文方法）、作業練習（課文問題），較之《中國文學》課本的編輯綱目只有五項：題解、作者、作法分析（附於文內，說明其佈局命意）、注釋、問題討論，內容豐富得多。雖然如此，比較這兩套書的語文、文學教學取向，仍然不覺有什麼太大的分別，語文課本的作業練習除了課文問題，亦只有詞語解釋和翻譯成為語體文的題目，完全沒有所謂與語文運用有關的練習題。
2. 以上四種講話均作為補充材料，附刊於現代教育研究社出版的《中國語文》各冊之末。
3. 經緯圖書社出版的《中國文學》與該社所編的《中國語文》比較，只少了「成語摘錄」一項，而且兩書相同課文的內容編寫毫無二致。
4. 有老師提出：應選錄一、兩篇有關新詩創作理論、新詩分期及派別或各時期不同風格的代表作。參見《天主教教區中學中文科教學研討會報告書》，香港：教區中學中文科主任聯會，27-30頁。
5. 與第一代課程比較，過猶不及，尤其是文學史範圍既博且專，與乙部課文編排次序不配合，學生欠缺基礎知識，違反學習原理。
6. 根據1965年《教育政策白皮書》，香港在1971年開始實施免費小學教育；根據1974年《香港未來十年內之中等教育白皮書》，香港從1978年開始實施九年免費教育，並以中學學位分配辦法取代升中試。
7. 第一代課程文言文佔73%；第二代課程文言文所佔的比例，第一組詩詞選是84%，第二組文選是77%，第三組小說戲曲選是46%；第三代課程文言文佔77%。除了第二代課程中的戲曲小說多選白話文以外，其他詩詞、散文部分，文言文所佔的比例都要高於第一代課程，可以說打破了一般人印象中以為課程愈趨簡單化的想法。
8. 文學文本是作家創作的產物，又是讀者再創造的對象，所以文學文本又具有開放性，讀者對文本意義的感受或闡釋，很可能與作者賦予文本的意義不一致，甚至相反。而作為作者與讀者的仲介，作為文學活動的產物，文學文本又具有可以脫離主體的相對獨立性，是一個允許「釋意」，也需要釋意的對象。可以說，文學文本是一個富於生命力的有機體。參見劉安海、孫文憲主編（2001）《文學理論》，華中師範大學出版社，94頁。



9. 「文本」原是英文“text”，本義是正文、原文的意思。現在人們用來稱單獨的文學創作成品，表面上，與「文學作品」所指的意思差不多。但它們之間的運用，卻表現出文學觀念的轉變，過去人們慣於把作品視為內容與形式的組合，而「文本」則有「明顯的針對性」，更接近「文學創作」的實際，體現了文學觀念向「文學本體」靠攏，強調文學內部因素的重要，注重文學的感性存在方式，文本的基本構成和狀貌與文學的物質形態應是一致的。參見董學文、張永剛（2001）《文學原理》，北京大學出版社，152頁。
10. 就是所謂的「讀者反應批評」(Reader-Response Criticism)。關注讀者的閱讀經驗和閱讀過程，認為閱讀是一種活動，必須讀者參與，讀者的閱讀體驗是對文本的一種反應，文本作為一種陳述，只是對讀者的行為起作用，而不是可以從中獲取資訊的儲存物，「語言和文本的事實是解釋的產物」，既然是讀者創造文本的意義，那麼，不同的讀者就會對同一文本有不同的看法，文本的客觀性也就消失了。參見（美）斯坦利費什著，文楚安譯（1998）《讀者反應批評：理論與實踐》，北京：中國社會科學出版社，1-5頁。
11. 人們可以超越時間、空間的限制與不同時代、地域的文本或觀點進行對話，豐富自己的體驗，傳承文化。在文學教學中，對話包括師生雙方、學生之間、學生與文本、教師與文本之間的多重交叉對話。教師的角色被重新建構，成為「內在於情境的領導者，而非外在的專制者」。參見（美）小威廉姆E. 多爾著，王紅宇譯（2000）《後現代課程觀》，北京：教育科學出版社，238頁。
12. 陳厚德提出有效教學的兩種基本模式：(1)「啟發式講授——有意義接受」(的)教學模式；(2)「啟發式指導——有意義發現」(的)教學模式。這兩種模式都是以「學生的學習」為中心，既重教又重學，結合教師的主導作用和學生的主體作用。
13. 根據文學學習的性質，文學教育應該兼顧認知、情意、和技能三方面的目標，但是，基於文學的本質是審美，是文學接受，是感知、體悟、共鳴、淨化的情感教育，所以，文學教育應該以審美的情意教育為主，結合認知和技能的訓練。
14. 根據文學學習的目標，學生不但要理解作品的內容，還要說出自己對作品的感覺和意見，又要能針對作者或別人的觀點作出評價，甚至提出文學理論為自己的見解辯護。其實，就是必須具有對文學作品審美、判斷及評價的能力和 cultural 素養。可以說，文學學習的目標是多元化的，注重能力的培養和方法的獲得，所以，文學教學的內容自然包括各種能力的培養和訓練，以能力為本了。
15. 文學教學方式注重感知、體驗，活動歷程非常重要。所以，採用「過程模式」較為適合。
16. 建構主義教學理念，是以學習者為中心的教學主張，認為個人在與環境的互動中，會根據自己已有的經驗和知識，主動建構知識而不是被動接受已結構好的知識。因此，教師應為學生提供有利於主動建構知識的環境，幫助學生學習與成長。參見張世忠（2000）《建構教學：理論與應用》。臺北：五南，109頁。
17. 指各種民族（包括少數民族）的優秀文學創作。
18. 這正如劉勰所言「愛奇之心，古今一也。」而無論中國與西方，關於「古典」的概念，在藝術上有相當一致的看法，即「均衡、清晰、嚴謹、自我制約、合乎規範。」反之，對「現代」的看法，則不免有「放縱、隱晦、任意發揮、打破常規」等意味。而要突破古典與現代之界限，或者銳意創新，或者回歸傳統，兩者之間沒有矛盾。參見鄧仕樑（2001）《新世紀的古典文學——中國文學的古典意義》，載《人文學刊》，香港：香港中文大學文學院，161-176頁。

19. 例如，有人提出現代詩歌語言的特色是隱喻和矛盾的話（Paradox），也同樣適用於李商隱的無題詩和陶淵明飲酒詩中的名句：「結廬在人境，而無車馬喧」。現代新批評理論注重文本、強調細讀原文(close reading)的研究文學的方法，與劉勰《文心雕龍》所提的解讀文學的方法：「批文以入情」和「六觀」，從作品的各方面去衡量文情，卻不提「觀生平」、「觀時代」的知人論世的觀點，可以說是不謀而合。參見鄧仕樑（2002）《現代性與古典精神——試論中國古代與現代文學研究的割裂問題》，載《文學論衡》，第8-20頁。

## 參考書目

- （美）小威廉姆 E. 多爾著，王紅宇譯（2000）。《後現代課程觀》。北京：教育科學出版社。
- （美）斯坦利·費什著，文楚安譯（1998）。《讀者反應批評：理論與實踐》。北京：中國社會科學出版社。
- 大衛·傑佛瑞·史密斯著，郭洋生譯（2000）。《全球化與後現代教育學》。北京：教育科學出版社。
- 王紀人主編（1995）。《文藝學與語文教育》。上海：上海教育出版社。
- 老權波（1981）。《香港中四、中五級中國文學科課程甲部之檢討報告》，未發表。
- 林章新（1992）。〈香港中國文學科課程的過去和未來〉。《中文通訊》43期，頁26。
- 施良方（1996）。《課程理論——課程的基礎、原理與問題》，頁122-124。北京：教育科學出版社。
- 張世忠（2000）。《建構教學：理論與應用》。臺北：五南。
- 陳志誠（1992）。〈從課程規劃的變化來看本港中文教學的發展〉。《中文通訊》43期，頁39、41。
- 黃光雄等譯（1983）。《認知領域目標分類》。新竹：新竹師專出版。
- 黃政傑（1987）。《課程評鑑》。
- 黃繼持（2003）。〈關於「中國現代文學研究」的一二省思〉。載《現代化現代性現代文學》。香港：牛津大學出版社。
- 董學文、張永剛（2001）。《文學原理》。北京：北京大學出版社。
- 劉安海、孫文憲主編（2001）。《文學理論》。武漢：華中師範大學出版社。
- 歐用生（1994）。《課程發展的基本原理》，頁200-202、221。臺北：復文。
- 鄧仕樑（2001）。《新世紀的古典文學——中國文學的古典意義》。載《人文學刊》，頁161-176。
- 鄧仕樑（2002）。《現代性與古典精神——試論中國古代與現代文學研究的割裂問題》。載《文學論衡》，頁8-20。
- 蘇文擢（1987）。〈從通識說到美化人生〉。載《邃加室叢稿》，頁203。
- 蘇輝祖（1992）。〈香港中文科教學的發展〉。《中文通訊》43期，頁11。
- Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., & Masia, B.B. (1956). Taxonomy of Educational objectives-The Classification of Educational Goals, *Handbook I: Cognitive Domain*, N.Y.: MacKay. 1956.
- Blenkin, G.M., & Kelly, A.V. (1981). *The Primary Curriculum*, London:48. Harper and Row.
- Kelly, A.V. (1977). *The Curriculum-Theory and Practice*, London: Harper and Row.



## 學童欺凌 —— 心理剖析

# *Bullying among school children — a psychological analysis*

陳國威、陳小梅

香港教育學院教育心理、輔導與學習支援系

### 撮要

近年來，學童欺凌事件受到傳媒廣泛報導，深受教育界及社會人士關注。欺凌是指在強弱懸殊的情況下，弱方持續性地受到強方在身體或心理上的傷害。欺凌行為可以以不同形式出現，包括身體上受攻擊，財物被掠奪，或被嘲笑、諷刺等。欺凌形式亦會因年齡和性別而不同。本文嘗試從個人因素及群體因素兩方面分析學童欺凌行為的成因，並說明欺凌他人或受欺凌的行為與兒童的性格和群性認知發展有密切關係。此外，兒童間的互動如非個體化，和集體思維症候群等亦可能引至欺凌事件發生。最後本文亦嘗試對家長和老師作出一些預防欺凌事件出現的建議。

### 關鍵詞

欺凌，非個體化，集體思維症候群，社會信息處理

### Abstract

In recent years, bullying has been a hot issue in local press, drawing the attention of the education sector and community. Bullying is characterized by repetitive nature and power imbalance. The victim is bullied repeatedly because he/she is less physically strong or less psychologically resilient. Bullying may be in different ways, including physical attack, seizure or verbal abuse and may vary with the age and gender of the bully. This paper attempts to examine the individual and social factors of bullying. Bullying may relate to personality and social cognitive development and social phenomena, such as deindividuation and group thinking syndrome. Suggestions on how to prevent bullying are made to parents and teachers.

### Keywords

bullying, deindividuation, group thinking syndrome, social information processing

## 導言

吵嘴、打架、欺負或欺凌是兒童成長過程中常見的現象，由於現象的普遍性，所以「學童欺凌」很多時被成人包括老師和家長視為「正常現象」或「成長中的必然經歷」。有些家長或老師認為應該讓孩子自己處理而從中學習與人相處及解決問題的技巧，因而忽略校園內學童欺凌事件對學童心身發展和學習所引起的影響。然而Olweus (1993)指出，欺凌或欺負有兩個特點。第一個特點是雙方之間存在著一種力量的不平衡，即一方比另一方強，弱的一方並無「還擊之力」。第二個特點是「持續性」，欺凌的行為是重複的，並且持續一段時間，由一個月至六個月。從這兩點特徵可看出欺凌者與受欺凌者之間的力量不平衡，因此我們不能期望受欺凌者可以自己用「建設性」的方法來解決問題；再者，欺凌行為對欺凌者和受欺凌者雙方都造成不良影響，故此我們亦不能期望他們能從欺凌的過程中學習並促進其群性發展。

兒童從幼稚園升讀小學，要面對學習環境的轉變，需要作心理的適應。新的學習環境對學童在認知、心理及群性發展各方面有更高的要求，同時他們亦在身體、認知、群性等各方面因成長而有所改變，這些都可能為朋輩間的衝突或欺凌造就了更多的機會。就以幼兒從幼稚園升讀小一來說，兒童進入小一時開始脫離沙門(Selman)友誼發展階段論中的「暫時玩伴」階段而進入「單向要求」階段(蘇建文等，1997)。這一階段的兒童開始結交朋友，並發展較隱定的友誼(蘇建文等，1997)，一方面，朋輩的重要性開始增加，另一方面，亦同時為欺凌行為製造了機會。

至於環境因素方面，小學學校活動與及師生關係亦為欺凌行為製造了機會。小學生活要求學童獨立，給予他們更大的空間，他們亦要學習與不同年齡的同學相處。同時，老師的「照顧者」角色亦漸漸淡化，這些轉變都可能令一些學童成為被欺凌者。在幼稚園，教師除了教授知識外，亦擔任著「嫗姆」的角色。在幼稚園時期，這個「嫗姆」差不多會全時間都和幼兒在一起，照顧他們的一切活動，包括飲食、上

廁所等。因此，欺凌行為較少機會出現，而老師亦較容易察覺欺凌行為的出現。相反，小學老師主要的工作為傳授知識。基於班中人數較多，教師課擔較重，教師與學童的個別接觸較少。小息及午飯時間，教師亦要批改作業或對個別學生的課業作輔導或跟進。同時，在學生活動編排方面，小學學童有較多的自由時間，例如小息、午膳時間和轉堂時間。在這些活動空間，不同年齡的學童有很多機會接觸。研究發現：年紀較小的學童，因體型較小，認知能力較低，社交技巧較弱和情緒較不穩定，因而較易受人欺凌(谷傳華、張文新，2003)。換而言之，除新入小學的一年級學生外，一般體型較小，認知能力較低的學童都會較易成為欺凌的目標。研究報告(Whitney, Rivers, Smith & Sharp, 1994)就指出欺凌行為很多時在操場、走廊及洗手間內發生，以至小息失去「玩耍和互相交往」的作用(Slee, 1995, p.326)。

學童欺凌對兒童的心身有所傷害，產生不必要的恐懼感，變得怕事及失去信心。有些更害怕上學，不敢面對欺凌的人。張文新(2002)指出經常受欺凌會令兒童注意力分散、學業成績下降、逃學、自尊心和自信心受損、情緒抑鬱，焦慮及頭痛、失眠、做噩夢等。其社群發展及學習顯然有妨礙性的影響，不容輕視。另一方面，欺凌行為對於欺凌者亦有負面影響。王美芳、張文新(2002)總結文獻後指出欺凌者受拒絕程度高，而且經常欺負他人可能會導致以後行為失調或暴力傾向。此等情況，近年在中學亦常發生，不容忽視。有見及此，本文嘗試從心理學角度剖析學童欺凌的現象，首先解釋欺凌的涵義及形式，欺凌與年齡、性別的關係，其後說明引致欺凌行為的因素，其中包括欺凌者和被欺凌者的特質，最後討論處理的方法。

## 欺凌的涵義與形式

欺凌與英文“bullying”有相近的意思。中文欺凌有以大欺小，恃強凌弱之意。此與Olweus (1993)對“bullying”下的定義相近：(1)有意圖的傷害性行為；(2)在一段時間內重複發生；(3)雙方的力量並不均等。所以欺凌行為有別於兩個強弱相等的學童

之間的爭吵或打架。

欺凌是一種對對方作出傷害的行為，可以是身體上或心理上的傷害。欺凌行為可以有不同形式(張文新，2002)，最能引起成人注意的是直接以身體作出攻擊行為，例如打、踢、推撞、以物傷人、搶奪、破壞物品等行為。但欺凌也可以是直接以語言作出傷害如辱罵、譏諷、嘲笑、改花名等。除直接欺凌外，欺凌者亦可以間接地對受欺凌者作出傷害，這通常是借助第三者作出欺凌行為，例如散佈謠言、說人壞話、排擠他人。此等欺凌行為亦稱為群性欺凌行為(social bullying)或人際關係欺凌行為(relational bullying)，因其特點為擺弄人際關係。

除以欺凌方式來劃分不同類型欺凌行為外，亦可以主動／被動性來區分。主動性欺凌(proactive bullying)指欺凌者主動作出欺凌行為，而被動性欺凌(reactive bullying)指欺凌者的攻擊行為乃是源於對挑釁的反應。

## 欺凌行為類別與年齡、性別的關係

欺凌行為與個體的年齡和性別有一定關係。文獻顯示欺凌者通常年紀較長，體形較強壯，具攻擊性。男生比女生有較多的同儕欺凌現象(洪福源，2003)。年紀小的兒童多數利用身體攻擊來欺凌別人，因為他們語言能力和社交能力未發展到可以利用語言來擺弄人際關係，而且他們控制情緒的能力亦較弱，很多時因一時衝動而出手打人。跟著出現的是直接語言攻擊例如改花名、恐嚇等。到三、四年級，友誼發展至「雙向關係」階段，間接性的欺凌行為，亦即人際關係欺凌便出現(Rys & Bear, 1997)。一般來說，男孩子比女孩子多用直接身體欺凌，而女孩子一般用擺弄人際關係(Warden & Mackinnon, 2003)，或要脅(張文新等，2000)等方式欺凌他人，這可能與男女童友誼的發展有關。男孩子較多動作性遊戲(functional play)，故較多粗野動作，並多以身體攻擊欺凌他人。利用人際關係來欺凌別人的先決條件是語言能力強和有緊密人際網絡。Sutton, Smith and Swettenham (1999)指出以人際關係欺凌他人的兒童在社性認知

上發展較好，能明白他人的想法及感受並善於利用這些強項。男孩子的小圈子較為鬆散，女孩子之間友誼親密而依附性較強(Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992)，並多透過語言發展親密友誼，同理心、社交技巧及社會認知亦較發達，故較男孩子多以擺弄人際關係欺凌別人。

欺凌行為與年齡和性別的關係可從生理角度理解。兒童及青少年由於受到情境的刺激，例如他人的挑釁、推撞、爭吵、譏諷、嘲笑、群體欺壓弱小個體等行為，產生心理及生理的變化，引發情緒的波動，作出攻擊或逃避的行為反應。兒童進入青少年(青春)期，生理產生很大變化，激素的分泌和腦及邊緣系統(limbic system)功能的影響(邊緣系統核對暴力行為有一定影響力，取決於攻擊行為是否帶給當事人愉快感覺或經驗)，令當事人容易情緒波動，出現攻擊或反社會行為。這正是青少年期被形容為「暴風期」的原因，亦可說明青少年為何涉及較多暴力欺凌事件。

研究顯示逾80%的暴力罪行由男性做成，原因可能是男女兩性的下視丘(hypothalamus)和杏仁核(amygdala)體形大小、功能有分別，亦受到性激素分泌的影響(Joseph, 1996)。基於這些生理上的分別，男性往往從攻擊性行為得到愉快感覺或經驗，例如觀看拳賽、戰爭片、功夫打鬥劇集或涉及暴力電子遊戲而女性則對育兒、溫馨的畫面產生愉快的感覺或經驗。故女性涉及比男性較少的暴力攻擊行為。人類和動物行為研究也顯示男性對保衛自己的領土範圍特別敏感，常用暴力或攻擊行為對付入侵者，此種傾向也可用以解釋學童打鬥的情況。相對而言，女童言語溝通能力和處理人際關係能力較男童強，故多不用攻擊行為或身體欺凌，而傾向用言語或人際欺凌。

## 欺凌行為的成因

欺凌行為的成因，往往與欺凌者和受欺凌者的特質有關。此外，群眾的力量和父母的育兒態度也有一定的影響。研究文獻顯示，欺凌者的特徵是較衝動，有強烈的需求去控制他人，對自己有較主觀的看法，身邊



通常都有一群支持他們做法的朋友，和對受害者缺乏同理心（黃成榮、盧鐵榮，2002；Olweus，1978，1994）。欺凌者通常來自問題家庭，缺乏家庭溫暖，家中常發生暴力事件，缺乏清晰的行為指引和監督。此外，若兄弟姊妹間常出現欺凌情況，孩子對恃強凌弱習以為常，學童便較容易成為欺凌者，出現反社會行為。相對而言，受欺凌者一般較多憂慮，不敢言，多數較孤單，被忽略。他們被父母過份保護或自尊心較低（黃成榮、盧鐵榮，2002）。當欺凌者和被欺凌者相遇時，他/她們的特質，加上環境的誘因（例如欠缺教師的監管，朋輩/群體份子推波助瀾等）最能引發欺凌行為的出現。要剖析欺凌者與被欺凌者的特質為何容易導致欺凌行為的出現，作者嘗試應用有關的心理學理論作以下解說。

## 與兒童有關的因素

### A. 兒童的人格傾向

一些研究（谷傳華、張文新，2003）指出人的性格很多時決定着其對待世界的基本行為方式。某種性格的兒童可能傾向於對環境的刺激作出攻擊性的反應，而另一種性格的兒童對環境的反應會令欺凌行為有較大可能性出現。換而言之，人格是引致欺凌的一個因素。例如Ehrler and Evans(1999)研究五種性格特徵和兒童行為問題之間的關係時，發現在三種性格特徵：對經驗持開放態度(open to experience)，隨和(agreeable)和負責任(conscientiousness)得分低的兒童會不服從成人指令，不尊重他人權利，有攻擊性行為和有較差的人際關係，而這些兒童亦被老師評為有較多的恐嚇同學和引起打架等欺凌行為。對經驗持開放態度的兒童很留意外界事物和自己感受，隨和的兒童較有同情心和利他行為，而有責任感的兒童較能控制衝動和抵抗引誘。

另一個研究欺凌行為與人格之間關係的方向是研究神經質(neuroticism)／精神質(psychoticism)人格與欺凌／被欺凌的關係。神經質的兒童情緒較不穩定，與人相處有困難，有內傾化(internalization)傾向，害羞和容易感覺焦慮抑鬱。這些特點尤其是情緒

較不穩定，亦令兒童較易受欺凌或被同學拒絕（Shields & Cicchetti，2001）。谷傳華、張文新(2003)研究內地同輩欺凌問題時亦發現，欺負者通常具有較高的神經質傾向，感情冷漠，情緒不穩定，容易生氣；對外界刺激反應強烈。剛好相反，受欺凌者通常有神經質傾向，具較低自尊，表現出較強的自卑感；而氣質方面，他們通常比較內向，而且情緒不穩定。

兒童也會受到社會文化的影響而形成某種人格傾向，比如說，由於中國教育注重道德教育，而比較不著重自我表達。在中國人群體中，反應性欺凌(reactive bullying)較多，這與西方有較多主動性欺凌(proactive bullying)不同(谷傳華、張文新，2003)。香港教師和家長亦多鼓勵學童息事寧人，以能忍讓為貴，故亦可能造就了反應性欺凌。

### B. 兒童的社會認知發展

根據社會信息處理理論，兒童會對接收得來的刺激作出詮釋及評估自己行為的後果，然後根據此詮釋及評估決定作出何等反應。Dodge and Frame (1982)及Crick and Dodge(1996)以社會信息處理理論(Social Information Processing Theory)分析攻擊性兒童作出攻擊性行為的原因，他們指出反應性攻擊性強(reactive aggressive)的兒童一般在「詮釋」過程中出現問題。他們發現反應性攻擊性強(reactive aggressive)的兒童在意圖不明顯的情境中更可能對他人的行為作敵意的歸因，認為對方的無心之失或中性行為是惡意的、故意的，故而作出反擊，繼而惡性循環便出現——他們的攻擊性行為引起對方的攻擊性行為，繼而令他們的「敵意歸因」更鞏固。

主動性攻擊性強(proactive aggressive)的兒童則在評估和決定過程中出現問題。他們只看到攻擊行為的正面後果而輕視忽略負面後果，換言之他們缺乏評估自己行為效用的能力。Warden and Mackinnon (2003)亦發現比較起有利他行為的孩子，欺凌者比較留意欺凌行為帶來的回報，而忽視其帶來的負面後果。Crick and Dodge (1996)更發現這類兒童覺得達到物質上的目的(instrumental goals)比人際關係上的目的(relational goals)重要得多，例如得到自

己想搶奪的東西比對方會否與自己絕交更為重要，而他們的欺凌行為亦會因達到目的而被增強，而他們亦會對攻擊行為有正面評價。

除社會信息處理外，社交解難技巧 (Social Problem Solving Skills) 亦是社交認知的另一重要元素，很多時候兒童遇到人際衝突時，未能用上問題解決策略來解決，欺凌事件便會發生 (陳世平，2001)。陳世平 (2001) 指出欺凌者的社交技巧發展上可能出現問題，Austin and Joseph (1996) 亦指出受欺凌者多運用效率低的社交技巧。根據 Kliever (1991) 的看法，兒童處理問題的策略可分為十三類，其中有些是針對解決問題的，較有建設性。例如工具性處理 (instrumental coping) 和工具性支援 (instrumental support)。向對方禮貌地提出要求或主動提出解決方法便是屬於工具性處理；與別人商量解決問題方法便是屬於工具性支援。有些策略卻是針對宣泄情緒的，例如攻擊他人以發泄情緒 (emotional aggression)，大叫或哭泣以發泄情緒 (venting)；也有一類策略是逃避問題的，如分散注意力 (distraction)，避開對方 (avoidance) 或否認 (denial)。兒童若能以社會接受及有建設性的方法 (instrumental coping strategies) 解決人際衝突，例如商借、輪流、等待、禮貌地要求等，欺凌行為自然會減低。

研究 (Richard & Dodge, 1982) 發現在假設性的問題處境中，攻擊性較強的男孩傾向使用低效能或攻擊性的策略。陳世平 (2001) 亦發現欺凌者比其他兒童較少採用問題解決策略 (problem-solving strategies)，他更指出欺凌者通過自身的身體條件和優勢地位來處理人際衝突，或通過情緒發泄來得到滿足，這些策略都是人際適應不良的一種表現。

至於被欺凌者，他們較多用逃避策略，例如受欺凌時走開、避開欺凌者或採用不處理態度，這樣做會令欺凌者得逞，助長欺凌行為。一些學童在遇到小問題時常用間接要求策略 (indirect assertive methods)，例如訴諸權威 (老師、家長)，請成人為他們出頭，即常常「告人」，這樣做會令他們不受歡迎而較易成為欺凌對象。周宗奎、林崇德 (1998)

的研究發現，被拒絕的兒童比其他兒童更多地借助第三方幫助來發動交往，這表現出他們有較高的依賴性。也有一些學童遇到問題只顧發洩情緒 (emotion-focus strategies)，例如哭泣，發脾氣等。這些學童亦會因較不受歡迎，沒有朋友而成為欺凌對象。綜觀來說，受欺凌的學童傾向運用消極或被動性的策略，而未能運用建設性的、針對問題的策略來解決問題。

除被動性解難策略外，較弱的語言溝通能力亦是一個引致學童被欺凌的原因 (Storch, Krain, Kovacs & Barlas, 2002)。學童若果口齒不清很容易便成為取笑的對象和被排擠。表達能力較差，說話詞不達意或說話反應慢的學童亦會較少參與群體活動，不敢主動參與小組，因而較難與同學建立友誼，較易成為被欺凌的對象。而當這些表達能力較差的同學被取笑、誹謗時，亦未能透過說話來反抗和為自己辯護，後果就是欺凌者會更加得逞，欺凌行為會持續。

綜觀以上分析，較差的社交能力和不善與人溝通是欺凌行為的主要因素，這分析亦解釋了為甚麼欺凌他人和受欺凌的兒童很多時候都是不受同學歡迎，和只有很少朋友 (王美芳、張文新，2002)。

### 群眾的力量

除以上提及與兒童個人特質有關的因素外，另一個可能更值得老師留意的因素就是群眾的影響力。有時欺凌行為並不是個別學生的違規行為，而是一個群體的互動過程。在社會心理學中有兩個心理過程與欺凌有關：非個體化 (deindividuation)，和集體思維症候群 (group-think syndrome)。

當個體身處在一個群體或小組中時，就會受群體影響，產生一種心理狀態，覺得個體的身份隱沒在群眾中，自己不會被留意，繼而內在的束縛會消失，這就是非個體化 (Festinger, Pepitone & Newcomb, 1952)。非個體化通常由幾種小組互動結果引起，首先是個體的情緒因被小組的互動挑動而高漲。例如，在欺凌事件中，可能開始時是個別學童對被欺凌者叫囂和推撞，當小組其他成員加入叫囂和推撞時，「欺凌小組」的成員的情緒便會被推至高漲。第二種小組互動結果是責任分散 (diffusion of responsibility)，



在小組中，個體感覺自己是一群人中的一份子，而不是某個個體，小組身份代替了個人身份，個體對自己的行為的擁有感降低，對自己的責任的意識亦下降。這兩種小組互動結果再加上怕被別人評價而要保持良好形象的心態消失，道德或社會規範便會消失，個體便會在小組中做出一些他／她一個人時不會做出的非理性行為（Mayers, 2002）。當其時，個體會失去理性思維的能力，只顧目前和不理他人對自己的看法（Baron & Byrne, 1994）。這樣的集體就出現過在一間有名的女子小學，其中一件欺凌事件就是乘著受欺凌者不在場，其中一個同學把受欺凌者的書拋在地上，再用腳去踩，一位同學這樣做之後，其他同學便排著隊，一個一個去用腳踩。這種心理狀態會出現在一群數目比較大的群眾當中，那些本來不參與欺凌行為的也受氣氛影響，做出一些他們覺得不會負上責任的行為。

另一個現象是集體思維症候群，通常出現在一個有高凝聚力的小組當中。小組因為凝聚力高，組員很多時會互相認同對方的行為和看法，久而久之，大家會有相近的價值觀和對事物有相近的看法和處理方法，並且覺得小組的想法、觀點和價值永遠是對的。只要當中一兩個組員覺得另一兒童的行為或外貌討厭，繼而對其笑謔，其他的組員都會認同他們的看法和做法，互相認同和支持，行為、看法一致，繼而出現兩種現狀：第一，以合理化來維護和支持小組的行為，例如不會覺得他們在欺凌別人，只覺受欺凌者「罪有應得」；第二，是小組內從眾壓力很大，組員會自我監察，結果是對所有不同的意見加以否定，對小組的看法愈加肯定（Myers, 2002）。這種情況在女孩子中較常見，因為他們的朋輩小組凝聚力高。這兩種欺凌情況十分值得老師的關注，因為當中受欺凌者是以一敵眾，受的傷害更大，而且這兩種情況會影響班內的氣候。

## 父母的育兒態度

研究顯示，父母的育兒態度（權威專制型和容忍放縱型），父母對配偶是否以暴力行為相向，與及家庭的

結構（如父母離異）等因素皆會導致兒童養成欺凌他人行為或成為受欺凌者（蘇建文等，1997）。包姆林（Baumrind）的研究顯示權威專制型和容忍放縱型的母親，她們的子女認知和社會表現能力較低，孩子脆弱不成熟，攻擊性強。父母對配偶或子女常以暴力行為相向，亦被子女模仿學習，以暴力解決問題，容易養成欺凌行為；父母離異也會造成兒童易怒，攻擊行為（蘇建文等，1997）。相反，父母若對子女報導在學校受到欺凌的事故處理不當（以為子女說慌，或認為是鎖碎事件，不加理會）可能助長兒童採取報復性行為或因怕事令欺凌者有恃無恐，增強欺凌行為。

## 建議及啟示

綜觀不同研究的結果，欺凌行為的出現與兒童群性和情緒發展出現問題有關。欺凌者或有精神質傾向，情緒反應強烈，加上錯誤歸因，引致人際衝突較易發生，但又欠適當處理策略，故多以欺凌行為解決問題或宣洩情緒。至於受欺凌者，較易焦慮，自信心低，依賴性強，少朋友，遇事不懂處理，故易成為欺凌對象。因此處理欺凌行為的治本方法，是促進兒童的群性和情緒發展。尤其小學階段乃兒童各方面發展的形成期，若能從小做起必能事半功倍。

香港的小學很多時都為學生舉辦很多課外活動，但卻多集中於興趣小組如功夫班、羽毛球班，或學習小組如英語會話班，鮮有與社交活動或技巧有關。加上小學時間表編制內，學童很少有機會在老師的看顧下，自由互動。本人建議在課外活動中，加入一些與社交技能相關的活動，使學童有機會在老師的指引下，探討和學習與人相處的社交和處理情緒技巧。

情緒發展包括不同範疇：認識自己的情緒（對自己的情緒提高警覺），適當地表達自己的情緒，明白別人的情緒（包括別人的感受和背後的原因），處理自己的情緒和別人的情緒（Salovey & Mayer, 1990）。這亦稱為情緒智商。欺凌者對自己和別人的情緒警覺性低（not open to experience），往往不察覺自己的負面情緒正在逐漸加強，故未能在負面情緒初起時表達或宣洩。對自己的情緒智能及早察覺後，

他們還要學習多用語言，而非攻擊性行為來適當地表達自己的負面情緒。至於受欺凌者，他們亦應學習察覺別人的情緒及其起因，知道及明白後方可處理。例如知道對方不快，明白是出於誤會，便可及早解釋或道歉。受欺凌者亦要察覺自己的負面情緒，明白「情來有因」，知道自己的情绪的原因是受委屈、受欺負，而不是自己沒有用或自己的錯，然後接受自己的情绪，才會求助。

群性發展包括社會認知(social cognition)和社交技巧，這兩方面的發展關係到兒童受歡迎與否。社會認知包括能否明白對方行為背後的真正目的和角色取代能力。社會認知能力較高的兒童能從處境中取得線索，從而知道對方的真正用意和代入對方處境，了解對方的想法，兩者其實有相關。欺凌行為背後的其中一個原因就是錯誤地將別人的無心之失歸因為有意的。培養兒童這兩種能力不但能減少人際間的誤會和磨擦，亦能令兒童養成一種積極面對問題的態度。另外有研究指出欺凌者和被欺凌更受同輩歡迎。引起欺凌行為的一個原因是兒童的處理問題的策略出了問題，所以學校亦應教導兒童積極的、針對問題的策略，而不要用攻擊性、情緒性或逃避性的策略。故此一些提昇學童自信心的活動也很有用。

正如皮亞傑所言，知識是兒童從經驗中學習得來，所以老師不能只憑說話教導，必須透過活動或工作坊令兒童自己從中建構與人相處的知識。

## 給家長的話

偶然一次被欺凌或自己會處理的兒童，很多時會主動向老師或父母投訴。相反，真正有被欺凌問題的兒童未必會主動向老師或父母提出。他們比較內向，不善溝通，所以父母應該平時多留心子女的舉動，例如遺失或損壞書本或文具，突然表示不想上學，要求零用錢或偷家中的金錢，情緒變得很低沉等，都可能是孩

子被欺凌的信號。家長不可先入為主，加以責備，假定是孩子做錯事，不小心，或想躲懶。父母應細心聆聽，若問不出所以然，可與學校老師聯絡，請代為細心觀察孩子在校內情形。若果孩子向父母投訴被人欺負，不可叫他反抗，若然他的能力可以自己處理，他不會成為被欺凌的對象。有些父母會掉以輕心，恥笑他沒用，都只會令孩子不敢再向父母傾訴。研究發現父母處理孩子的負面情緒時，若果表現對孩子的問題或情緒表示輕蔑的態度，認為孩子反應過大的話，孩子會傾向用逃避策略處理問題(Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996)。著孩子以和為貴，息事寧人，或著孩子避開欺凌者，都會令孩子覺得你不明白他的感受。細心聆聽，對孩子的情緒表示認同，永遠都是簡單卻有用的良方。

## 給老師的話

班中的氣氛和人際關係不單影響學生學習，更影響學生的健康成長。欺凌行為對受欺凌者、欺凌者、幫凶和旁觀者在人格成長都有長遠的影響，正如馬斯洛(Maslow)所言，安全感是人的基本需要，沒有安全感便沒有學習動機；沒有安全感，不識關顧別人；沒有安全感，不會有創意。所以老師需要「鑑貌辨色」，「見微知著」，留心班內的人際關係，着意沈默、孤單的學生。受欺凌者很多時有內傾化傾向(internalization)，在中國人的社會，這些「問題」學生都是「受歡迎」的(Chen, Rubin, Cen, Hastings, Chen & Stewart, 1998)。減少欺凌行為的最好方法，莫過於培養親社會行為(prosocial behaviour)，令同學相親相幫，營造一個既安全又友善的學習環境。也可透過討論活動，使學童對欺凌行為有較深刻的了解，引發學童能挺身而出，捍衛受欺凌者的權益，避免受到傷害(洪福源，2003)。

## 參考書目

- 王美芳、張文新（2002）。〈中小學中欺負者、受欺負者與欺負、受欺負者的同伴關係〉。《心理發展與教育》，第2期，1-5頁。
- 谷傳華、張文新（2003）。〈小學兒童欺負與人格傾向的關係〉。《心理學報》，第35卷第4期，101-104頁。
- 周宗奎、林崇德（1992）。〈小學兒童社交問題解決策略的發展研究〉。《心理科學》，第30卷，第7期，274-280頁。
- 洪福源（2003）。〈校園欺凌行為的本質及其防治策略〉。《教育研究》第110期，88-98頁。
- 張文新（2002）。〈中小學生欺負／受欺負的普遍性與基本特點〉。《心理學報》，第34卷第4期，387-394頁。
- 張文新、谷傳華、王美萍、王益文（2000）。〈中小學生欺負問題中的性別差異的研究〉。《心理科學》，第23卷第4期，435-439頁。
- 陳世平（2001）。〈兒童人際衝突解決策略與欺負行為的關係〉。《心理科學》，第24卷第2期，234-235頁。
- 黃成榮、盧鐵榮（2002）。〈從香港中學教職員問卷調查看學童欺凌現象與對策〉。《教育研究學報》，第17卷，第2期，253-271頁。
- 楊延光（2003）。《科學發展》，367期，73頁。
- 蘇建文等（1997）。《發展心理學》。台北：心理出版社。
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baron, R., & Byrne, D. (1994). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Chen, X. Rubin, K., Cen, G., Hastings, P., Chen, H. & Stewart, S. (1998). Child-rearing attitudes and behavioural inhibition in Chinese and Canadian Toddlers: a cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677-686.
- Crick, N., and Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge, K. A. & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Ehrler, D. and Evans, G. (1999). Extending big-five theory into childhood: a preliminary investigation into the relationship between big-five personality traits and behaviour problems in children. *Psychology in the Schools*, 36, 451-458.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behaviour. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Festinger, L., Pepitone, A., & Newcomb, T. (1952). Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 382-389.
- Joseph, R. (1996). *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Clinical Neuroscience: Emotion, Evolution, Cognition, Language, Memory, Brain Damage, and Abnormal Behaviour*. 2nd ed. Baltimore, Maryland: Williams & Wilkins.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behaviour, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Myers, D. (2002). *Social Psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: C.L. Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). "Sweden". In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds). *The Nature of School Bullying. Across-national Perspective* (pp. 7-27). New York: Routledge.
- Richard, B.A., & Dodge, K. (1982). Interpersonal problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226 - 233.
- Rys, G. & Bear, G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87 - 97.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology* 30, 349-363.
- Slee, P.T. (1995). Bullying in the playground: The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Storch, E., Krain, A., Kovacs, A., & Barlas, M. (2002). The relationship of communication beliefs and abilities to peer victimization in elementary school children. *Child Study Journal*, 32, 231-240.
- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 1-11.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P.K., & Sharps, S. (1994). The Sheffield project: methodology and findings. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying* (pp.20-56). London: Routledge.
- Zhang, W. (2002). Prevalence, and major characteristics of bullying/victimization among primary and junior middle school children. *Acta Psychological Sinica*, 34, 387-394.

# 尋找新方法與舊觀念夾縫中教與學範式轉移的著點

## *Between new methods and old concepts: The locus for paradigm shift*

余惠冰

香港教育學院教育政策與行政學系

### 撮要

教改推動以學生為中心的教學法，與大部分人既有的知識權威觀念，存在矛盾。課改最關鍵的一環，是要教師從意識層面轉移，接受一套相對開放、個別化及多元化的、以兒童為中心的教育理念，並且實踐在每一個恆常的課節中。課堂中常見的教師提問與小組活動，能否刺激學生思考及促進小組共力，決定因素不在活動的形式，而是如何實踐，以及實踐背後的信念。此外，教師也必須明瞭建構學習等一類學習模式需要學生具備的學習基礎與限制。

### 關鍵詞

教師專業發展，課程發展，協作學習，教學範式

### Abstract

Student-centred approaches are promoted and emphasized in the Education Reform. These approaches are contradictory to the authoritative concepts of knowledge preoccupied in the minds of many people. Hence, the most crucial reform is the paradigm shift of teachers. The idea of relatively open, individualized, multi-dimensional and child-centred approach has to be established and practised in the everyday classrooms. Whether teachers' questions and group activities can stimulate students' thought and enhance the groups' synergy do not depend on the form of the activities. The real essential factors are the ways of and the belief behind practice. Besides, teachers have to understand also the foundations and limitations of the learning model like constructivism.



## 引言

課程改革、教學範式轉移、建構學習、小組協作、課堂提問……這一連串近年非常流行的教育詞彙，背後所蘊涵的重要意義，不在教師工作「量」的增加，更根本的是教育工作「性質」的徹底改變。教師處於這個轉接時刻，如何能夠從舊有的一套知識權威觀念走出來，將教育改革的新方法貫徹於每一節課堂中，使學生真正體會有效學習的樂趣，大家都在努力探索中！本文作者透過一些課堂實踐的觀察與教育理念的剖析，嘗試整理出可茲發展的教育方向。

## 學習目標與學習內容的關係

研究發現，有些教師從事教學計劃時，並非先考慮教學目標，而是先決定提供那些學習活動，因為他們認為，教學目標只有在教學活動的情境中，由學生選擇自己的學習經驗，並努力追求時，學習目標才存在（林進材，1997）。

教師為學生釐定適當的學習目標與學習內容，對教育的成效具決定性影響，這是無容置疑的。因此，教學計劃被視為教師專業活動的主要核心。然而，研究亦發現，教學前做好周詳計劃的教師，若上課時只傾向內容導向，不會利用學生的觀點，或運用教學情境中即時發生的線索來進行教學，則這些事前擬備的學習目標與內容，並不輕易達致；相反，不受事前教學規劃掣肘，能以過程導向適時調整進度的教師，因為在教學過程中具備判斷迅速，且善於分辨的認知技能，能夠讓每一個教學行動都植基於課堂上教師與學生互動的決定，則其教育成效反而得到保障（林進材，1997）。

筆者相信，上述研究結果，並非鼓勵教師在設計課堂活動時，不去理會學習目標。相反，它是從另一角度提示大家，須重視每一個作為學習過程中的主體的學生，其學習基礎與興趣的重要性，以及學生與學生、學生與教師之間，經過互動之後，對學習成效的影響。簡單來說，教學前的思考與決定，具有參考意義，若缺少了這部分，容易導致課堂教學活動迷失方

向。但是，決定了學習目標及活動內容，也必須在實踐時配合現場情境，因應師生互動氣氛來調節學習的進程。如果教師一味執著於僵化的教學計劃，不依學生實際需要而彈性調整課程，則課前計劃對教學活動未必有利，反而造成負面效果。

## 當活動學習新方法遇上了知識權威舊觀念

廿一世紀課程改革倡議教師應根據學生程度，從其專業判斷去設計適切的課堂教學活動，讓學生透過實踐獲得新知。這是一股世界性教育發展的趨勢，是根本性地從教育思潮的改變而改革課程，並不僅僅止於教學方法上的調整，最終目的是讓課堂教學從過往以教師為中心，轉變為強調學生自動尋找和發現，注重理解、應用和創造的主動（或稱活動）學習模式（古鼎儀，馬慶堂，1994；吳文侃，楊漢清，1992；楊國賜，1990）。

上述的「新知」，包含態度、技能和認知三個範疇，更有論者（拉塞克，1988）主張教育改革的新趨勢，應以這個序列顯示其重要優次。筆者認為，有關態度、技能和認知三者的學習優次，基於觀點與角度不同，更重要的是因應學生的學習習慣和能力差異，教育者在設計學習活動涉及各範疇的比重優次時，仍須再作商議。但最低限度，強調三者並排，三者同等重要，有別於傳統教學只偏重認知範疇，這點訊息，在新一輪課程改革趨勢中，已然清晰。

有論者（麥肖玲，2003；歐用生，1998；Glasgow，1997）分析，那些活動學習新方法，隱含開放、個別化及多元化特性，乃建基於以兒童為中心的理念，具深層的人權、平等思想。這些特質，與大部分人根深蒂固地尊崇知識權威的既有觀念，存在矛盾。因此，即使教師在理性層面願意推行以兒童為中心的新教學法，但舊有一套知識權威的信念，會成為枷鎖。筆者認為，惟有了解以兒童為中心的新方法與信守知識權威舊觀念之間的矛盾關係，才能讓我們在二者可能的夾縫中尋找實踐的空間。

## 從方法轉變過渡至理念更新

對於教師而言，如何設計一節有效的課堂，將過往只須由教師口述傳授的知識內容重組，變成可以吸引學生主動參與的學習活動，既引發學生積極學習的態度；亦能培養學生掌握學習的技能；再者亦要讓學生從活動中實際獲取知識，這是教學範式的轉移。教師要經過專業再技術化(Reskilling)的歷練，才能成功轉型。這年代所說的教師專業成長（余惠冰，2004a；歐用生，1996；Hoyle，1980；Lee，1993；Taylor，1980），此為一例。

近年學校增設了很多學習活動，除了各類課外活動、興趣小組、全方位學習，還有專題研習、德育／公民教育、圖書閱讀、資訊科技教育等等。這些活動從無到有、從少到多、從偶發到成為編制項目、從試點到成為校本特色，學校教育的成效正不斷累積和提高。這一變革成效，普遍已被公眾肯定的了。然而，所有這些“正規課堂”以外增添的學習活動，並未達至筆者前述教師教學範式轉移的核心，充其量只是改革的前奏。課改成敗最關鍵的一環，最終必繫於恆常性的每一個課節裡。這不單是教學方法的轉變，更要教師從意識層面轉移過來，接受一套相對開放、個別化及多元化的、以兒童為中心的教育理念。

## 體現在日常課節中的教學範式轉移

與其追求不斷附加額外的活動，以潤飾那日復日、年復年而又成效不彰的單向灌輸式課堂教學。筆者認為，應該多給予空間和時間，讓教師能夠順著其專業成長的步伐，逐步在其每一節恆常的課堂中，讓學生體驗從活動中有所得的建構式學習模式，以及由同儕之間，與師生之間的互動而令成效倍增的愉快學習生活。惟有經過不斷的課堂實踐成功經驗，教師和學生才有信心和動力，齊步跨越舊有的一套教學模式，讓學習方法與教育信念相配合，達致教與學範式的轉移（見區如冰，2003；黃萬安，2003；鍾文堅，2003等）。

然而，不知道是政策的誤導，還是在實踐層面的

偏差，現時一個相當普遍的現象，就是不少學校以各類潤飾的額外活動作招徠，結果很多老師大部分的時間都花在搞各式各樣大小型活動之上。在有限的時間和精力下，不管教師或是學生，要不是在迫趕課程，就是在呆望時針一分一秒流逝的步伐，結果只會令正規課堂流於形式化，更遑論教學範式轉移或學習成效提升。

一堂精彩的課，無論教的、學的、旁觀的，都可以心領神會，無需說話，只要看看參與者的面容，就一清二楚。好的因素，千變萬化，既是教學方法的靈活運用，也是教育理念的貫徹實行，有時真的難以言語表達，也許我們可以從另一角度分析一下那些未盡完善的成分，以作對照。

一些課堂活動設計者，為了不想令課堂沉悶乏味，以及增加師生互動，都建議採用提問(Questioning)及小組活動(Group Work)來啟動教室內的師生交流(McCombs & Whisler, 1997; Neff & Weimer, 1989)。

## 是促進師生互動還是社會規範化的課堂提問

課堂上常常出現的教師提問，學生舉手回答情境。有人以為這是師生互動的表現，是現代課堂教學的指定動作；也有人以為這是檢視學生已有知識的有效途徑，是實現以學生為中心的不二法門（張玉成，1995；Kerry，1998；Sweeting，1994）。這些想法，自有其道理，唯在實踐當中，效果迥異常有發生，這就牽涉到提問目的的問題。到底教師提問之時，心中想著的是要刺激所有人思考，還是想借學生口說出「正確」答案？兩者相異之處，不在提問這一個「動作」，而在教師所設的問題上；在教師要求所得的答案上；在教師引導全體學生思考的過程上。

較常見的一個現象，尤其是低年級的學生，老師還未發問完畢，很多小手已高高舉起，當中只有一兩個會被老師點中回答，其餘的極大部分，都只有失望地垂下來。對學生而言，這些爭奪式的提問，只是一再讓其經驗有意見不能隨意表達的成人遊戲規則，其效果是社會規範化多於師生互動。此外，礙於課時及

學生人數之制肘，能夠被點中回答問題的幸運兒，其回答機會也是點到即止的多，能否充分反映其本人已掌握的基礎知識，尚有疑問，若更要發以發言者反映全體學生的已有知識，其準確度實難以令人信服。

總的來說，只求單一答案而要求全體學生踴躍舉手回答的提問方式，反效果遠遠超越其能達致的教育作用。只有將提問應用得當，才能增加學生之間的互動交流，並檢視每個學生的學習成效。

### 提問刺激個人思考、協作促進小組共力

若能好好利用，提問可以很有教育效果（見Brown & Wragg, 1993; Freedman, 1994; Wragg & Brown, 2001a & 2001b等）。筆者認為，如提問是為了刺激每個學生都去思考有關問題，則這必然是具有重要意義，最好可以讓學生自由發揮的課題。為了確保人人都參與，教師可以要求每一個人都將思考過程記錄下來。當然，教師需要平日已訓練學生習慣記下重點，如以圖像或簡單文字表達自己的意念，這過程猶如教懂幼童執筆寫字，對其日後的學習生涯極具意義。然後，為了讓每個學生也有發表意見的機會，可以請學生將自己的意見與鄰座同學交流，只須短短兩三分鐘，人人都有發表的機會，也可藉機訓練學生學習如何聆聽別人意見。教師若想檢視學生掌握了多少，大可在學生交流過程中巡視，查看學生的筆記，還可對個別學生的意見作出回應和跟進。

至於學生分組，最簡單的準則是考慮人數，以方便交談為度。其次是能力差異，通常以同質小組（同組學生能力相約）或異質小組（同組學生能力有高有低）劃分，也有一些再加入學生性別元素，或由學生自由組合（Cooke & Nicholson, 1992）。近年，小組協作能力的培養已經寫在教改文件中，這意味小組協作本身就是一個學習的目標，而不單單是為了完成其他學習目標的一種手段。當然，若能夠有效培養學生的協作能力，它將是一件很好的「工具」，讓學生在其他學習範疇能更有效達標。

小組協作中包含的元素，如有效表達自己、了解及接納他人意見，願意及有能力在紛紜的意見中尋求

共識，互相體諒，求同存異，歸納及總結意見，懂得在不同觀點之間找出共通及歧異之處，作為進一步探究問題的線索等等，並能夠在團隊中建立歸屬感以及榮辱共存的心念，願意付出和承擔責任（見Brilhart, Galanes & Adams, 2001; O'Sullivan, Rice, Rogerson & Saunders, 1996）。所有這些都會成為課堂活動的學習點，不是由教師想當然的口述筆傳，而是從學生親身參與中自己領會。

提問和小組活動能否營造課堂互動氣氛，關鍵在於教師有否先行訓練學生熟習一套學習的常規。這裡所指的學習常規，與教改提倡的學會學習、共通能力等，意思相近。上文提及學生需要熟習的學習常規，包括懂得利用圖像組織及重點詞彙做記錄；願意表達自己、與人討論及交流意見；懂得尊重及聆聽別人意見；能夠在不太干擾其他人的情況下進行討論。所有這些成份，可以視為有效學習的「基礎能力」。然而，這些關乎學生個人反思及小組協作的的能力，對小孩子而言，不可能一下子就建立起來，需要在課堂上透過不斷的實習，正面強化，經年累月才能熟練（余惠冰，2004b）。其重要性不會比培養學生的語文基礎能力為低。

### 有形有實的小組活動

觀察所得，教師安排學生分組活動時，通常最先遇著的棘手問題，不是學生對論題的興趣或認知不足，而是組內組外的人事糾紛恩怨情仇。其次，課堂上的小組討論活動，通常也較偏重討論得出的結果，卻甚少追究學生在討論過程中想過什麼、說過什麼及做過什麼。

就分組活動的性質而言，對於大部分的學生、家長，甚至教師，似乎一早已認定小組目的是要完成工作，爭取最佳成果，這目標成為無須論辯就已達致的共識。當人人都以為向著標竿直跑是唯一成功之道，則對於那些可能是根本的力有不及，或只是不肯付出努力，或甚至刻意搗蛋的「伙伴」，排斥抗拒是必然的反應。同理，對於那些意見不合的，或認為對屬組沒有帶來效益的組員，一律也不會受歡迎。結果，原



為發揮小組共力的學習活動，變成了人事紛爭的角力場，最終或可能仍有一份像樣的成品出現。這成品產出的過程，當中有多少是組員真正合作的成果，學生又經驗了多少由於小組出現問題而帶來的負面教育。所有這些問題，相信都是左右教育工作者實施小組活動的現實因素。

換個角度考慮，假如我們看通了接納他人原來不是人人與生俱來的能力，甚至還未成為家長作為社會大眾的一員，認同這是學生必須養成的一種與人相處的態度。當課堂上進行小組活動時，各人對活動投射的期望未釐清之前，現實教學環境中未能令小組活動發揮效果，自是意料中事。那麼，教師必須重整旗鼓，再次組織能協助學生取得學習成效的活動，或從根本檢視原來的目標是否適切。

一個真實的教師專業成長例子：筆者在年前參與一項與學校教師協作的計劃，曾到不同學校開展新課程和試行新的教學方法，開始的時候，親歷學生及教師初嘗小組工作的苦果，不但未能達致小組合力，連帶學生平時沒有機會顯露出來的行為偏差問題，也一一浮現。有的學校事後檢討，決定剎車走回舊路。有的學校總結經驗，發覺在五年級推行小組專題研習未見成效，多少是因為受學生的協作能力影響，所以在第二年的教學規劃中，預先為學生設計適應課程，在四年級的常規課堂中，一點一滴地著意培養學生的協作能力及態度，以及探究研習的基本技巧。由於這些培訓課程找著一個主題有系統地發展，並非抽空零散地漫無目的亂竄，並且編入常規課堂之中。結果不但培養了學生良好的協作態度和能力，還在相關主題的知識層面拓闊學生的視野，發展出一套獨特的校本主題學習課程。

這經驗中更加珍貴的，是一群教師對學與教態度的轉變。借用當時一位教師的說話作結：「我們現在多會考慮的是學生怎樣學及學到什麼的問題，而不是教師怎樣教和教了多少的問題」。

## 結語

學生怎樣學、學到什麼，正觸及一類強調發現學習、建構學習模式的核心問題。當教師心中存著一套標準答案，既定知識內容，但學生卻未如願達標，這教育還算有成效嗎？也許，上述事例提示我們需更仔細思索，有什麼是可以由學生建構，有什麼不宜亦不能？此外，課堂活動設計讓學生自行發現及建構時，有什麼是學生需要掌握的基礎知識？當學生的「學習基礎」未符合學習活動的要求時，教師該怎麼辦？

長久以來，一個最誤導人的觀念，就是以為可以找到一套最「好」的教育方案，放諸四海皆通，無論對著什麼學生、由誰人來執教，都一樣收效大。不幸的是，教育決策者每推出一項政策時，都似在推銷著這麼一種萬應靈丹，政策的指標只為成功游說教育工作者，讓每一個人都跟著大隊往指定的方向走。曾經，在過往的一段歷史時刻，這種「跟著走」的潮流文化也在教師之間蔓延，結果有部分教師的專業判斷能力給退化了。

筆者在前文所指的專業再技術化，就是指教師重新建立一個專業教師所需具備的素質：專業判斷與因材施教的能力。現在是否該是時候，讓我們的視線回到教室裡每一節恆常的課；讓每一位專業的教師，能夠在理念的探索與經驗的累積之中，找到教與學的著點；讓我們的心力可以在教室互動中，在教師與學生無分彼此的歡笑聲中，盡情發揮。

\* 附註：本文撰寫期間，蒙筆者當時任職的機構香港公開大學教育及語文學院支持，謹以致謝！

## 參考書目

- 古鼎儀、馬慶堂（1994）。《澳門教育：抉擇與自由》。澳門：澳門基金會。
- 余惠冰（2004a）。教師專業，載於香港公開大學【ES870C】學科教材《中學教學專業課題研究》，單元三。香港：香港公開大學。
- 余惠冰（2004b）。〈學生分組也要教〉，載於香港教育專業人員協會（編）《教協報》468期。
- 吳文侃、楊漢清（1992）。〈世界教育發展趨勢〉，載於吳文侃、楊漢清（主編）《比較教育》571-593頁。
- 拉塞克·維多努（著）、馬勝利等（編譯）（1998）。《1990年至2000年教育發展的趨勢》。台北：五南圖書。
- 林進材（1997）。《教師教學思考——理論、研究與應用》。台灣高雄：復文圖書。
- 區如冰（2003）。〈課程改革點滴〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，20-24頁。
- 張玉成（1995）。《教師發問技巧》。台北：心理出版社。
- 麥肖玲（2003）。〈「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾〉，《課程與教學季刊》6卷2期，31-48頁。
- 黃萬安（2003）。〈數學教學隨筆〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，35-42頁。香港：學教團。
- 楊國賜（1990）。〈展望二十一世紀的教育〉，載於《現代化與教育革新》，187-197頁。台北：師大書苑。
- 歐用生（1996）。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 歐用生（1998）。《課程與教學——概念、理論與實踐》。台北：文景書局。
- 鍾文堅（2003）。〈融遊戲於學習〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，25-27頁。
- Brilhart, J.K., Galanes, G.J. & Adams, K. (2001). *Effective Group Discussion: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G. & Wragg, E.C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Cooke, B.L. & Nicholson, A. (1992). *Group Work*. Hong Kong: Longman Group (Far East) Ltd.
- Freedman, R.L.H. (1994). *Open-ended Questioning: A Handbook for Educators*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Glasgow, N.A. (1997). *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-centered, Problem-based Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- Kerry, T. (1998). *Questioning and Explaining in Classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Lee, W.O. (1993). Developing teacher professionalism - but what kind of professionalism? In A.B.M. Tsui & I. Johnson (Eds.), *Teacher Education and Development* (pp. 118-133). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Neff, R.A. & Weimer, M. (Eds.) (1989). *Classroom Communication: Collected Readings for Effective Discussion and Questioning*. Madison, Wisconsin: Magna Publications, Inc.
- O'Sullivan, T., Rice, J., Rogerson, S. & Saunders, C. (1996). *Group Work Skills*. London: De Montfort University.
- Sweeting, T. (1994). *Questioning*. Hong Kong: Longman Asia Ltd.
- Taylor, W. (1980). Professional development or personal development? In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (pp. 327-339). London: Kogan Page.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001a). *Questioning in the Secondary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001b). *Questioning in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.



# 助人為快樂之本：積極心理學於德育教學應用上的啟示

## *Helping others - the spring of happiness: Some implications of applying positive psychology to moral education*

謝均才

香港中文大學教育行政與政策學系

### 摘要

積極心理學設計了相應的教學活動來讓學員了解和覺察助人或慈善活動的心理效應。受此啟發，九位就讀小學教育文憑德育課的學員以「助人活動的經歷與感受」為題撰寫短文。本文的分析是整理自他們的習作內容，讓廣大讀者能了解個人道德發展及對德育進行有所啟示。

### 關鍵詞

積極心理學，德育，關懷關係

### Abstract

Positive psychologists have designed relevant learning activities for students to understand the psychological effects of philanthropic or help-giving activities. Inspired by Positive Psychology, nine pre-service primary school teachers in a course on moral education composed a short essay recounting the philanthropic or help-giving activities they have participated in during the previous week and reported their feelings during and after. Based on their essays, this article analyzes their experiences and draws out the contributions of Positive Psychology to teacher education and school moral education. As such, it aims to promote a wider application of Positive Psychology to moral education.

### Keywords

positive psychology, moral education, caring relations

## 理念

德育的一項主要任務便是培養與人為善的情操。而各式各樣的助人和慈善行為也素為社會所肯認和推崇。例如以「日行一善」為美德，以「施比受更有福」為讚頌。我們也常說「助人為快樂之本」。積極心理學(Positive Psychology)學者對美好生活(good life)的實證研究也顯示人們從事助人或慈善活動時，往往比個人享樂帶來更多和更持久的正面情感(positive affect)，如滿足感和暢態(flow)等(Snyder & Lopez, 2002)。

過去心理學多半關心心理與精神疾病，忽略生命和快樂的意義，積極心理學的始創人，美國心理學家馬丁沙尼文(Martin E.P. Seligman)希望校正這種不平衡，致力於利用實證研究來帶出更多有關正向情緒、個人長處和美德的知識，幫助人們追求真實的快樂與美好的人生(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。為此，沙尼文等在研究之餘，也提出很多富有參考價值的教學活動和習作建議。其中一項是讓學員記下參與助人或慈善活動當中及之後的經歷和感受，借此來讓學員了解和覺察其中的心理效應(Seligman, 1999)。他們尤其重視敘述的方法，即由學員述說自己生活的故事，去詮釋自己的過去及個人的能動性(agency)。透過發掘和創造正面經驗，能令學員更積極地面對生活，以及過更有意義和美好的生活。

受積極心理學的啟發，我在2004年度小學教育文憑的德育課設計了相應的習作供準教師練習。該習作以一千二百字為上限，讓學員記錄過去一星期所做過的慈善或助人活動，並寫下當中及之後的經歷和感受。本文旨在匯報當中九位同學的經歷和感受，供教師教育和學校德育工作參考。他們的名字分別以英文字母代替。對於他們提供的資料謹此致謝。

## 經歷

這九位同學的助人活動種類繁多，可謂五花八門，包括向街上的乞丐布施(A, C)、在交通工具上讓座予

長者(B, C)、在地下鐵站給人家帶路(C)、當義工在街上賣旗籌款(D)、在街上捐款買旗(B, D)、當功課輔導班導師(B, E)、探訪兒童院(E)、參加了助養海外兒童計劃(B, F)、耐心聆聽別人的傾訴，作出感情的支援、安慰別人(G, H, I)、在外地遊訪時主動給陌生人拍照(H)、熱心地向路人伸出援手(H)、以及給朋友金錢以應急(I)。

## 感受與反思

寫下助人活動記錄，可以明白自己助人的動機和體會，從而更了解自己。特別是在德育方面，自省是很有效的方法。讓一個人回答「自己要成為怎樣的一個人？」以及「人生有什麼意義？」等問題，正深刻地影響著他(她)以後的行事待人。同時，也能藉此讓一個人回顧以往當關懷者和被關懷者的經歷，發掘和重新詮釋深刻的感受和體驗，以及學懂如何關愛別人。此外，回憶也提供一個機會，讓他們看得更清晰透徹，記錄助人活動也往往能給作者帶來美好的感覺，讓他們再次注視生活中的一些善行，無論它是多麼細微。

他們的習作，內容充滿可貴的體驗與反思，足供我們深入剖析助人行為的豐富元素和意涵，並對了解個人道德發展及德育的進行有所啟示。下文將就關懷關係、肯認的角色、同理心和同情心、惠人惠己、內心矛盾和掙扎幾方面來分述之。

### 1) 關懷關係

助人或慈善活動就是關懷關係的建立(Noddings, 2002)。建立關懷關係總是雙向的，一些如助養孩童的事情更需要長時間的委身，去建立兩個人的關係，尤其是親切的關係。而密切的關係反過來又能加強關懷的力量。以助養孩童為例，因為能和孩子直接聯絡，再加上其持久性，其於關懷者的影響也更強。例如當F同學收到孩子的來信，會感到興奮和感動不已！特別是那種他人真正受惠的感動，是相當直接和強烈的。

關懷關係的另一個特色就是真誠。它是「…發自內心的，是自願的，而且當我付出時，我不會計較有什麼的回報，一心只想他們能快樂，我想這就是關懷」。

的力量，希望他人得到幸福，而不計較回報。」(E同學)

## 2) 肯認的重要性

助人活動並不是單向的，付出者雖然不一定指望回報，可是卻期望被接受，故此接受者能否作出適當的肯認(recognition)便變得十分重要。從同學們經歷便發現遭人拒絕或誤解是十分尷尬和難堪的事，更需要付出者的耐心、敏感度(如加以解釋原委與及預先想想對方的感受，對方的可能反應及各種的環境因素)，以及勇氣(如克服擔心遭拒絕或成為眾人焦點而感到難為情或不自然)來維持。事實上，受助者的肯認，如讚許，對付出者有極大的強化(reinforcement)作用；相反，受助者若不加欣賞或感激，付出者往往感到難受或氣餒。

例如B同學當功課輔導班的義務導師，面對一群無禮貌的學生，便感到有點不開心，動搖了她再次幫忙的動機。反之，她讓座得到長者的讚許(後生女，你真有心！)，內心便感到很快樂。

## 3) 同理心和同情心

同理心(empathy)和同情心(sympathy)往往是助人活動的原動力和心理機制(Batson, Ahmad, Lishner, & Tsang, 2002)，尤其是曾經有成為「受助者」的過去，便更容易體悟「受助者」的需要。以賣旗為例，當中的兩位同學(B及D同學)便曾有當義工的經歷，也嘗過被人拒絕的滋味和苦況，故此現在每逢賣旗日都會主動捐款，一來可以做善事，二來也可以鼓勵那些義工，並成為他們繼續擔任義工的動力，可謂一舉兩得。

助人活動也會刺激起助人者設身處地或觀點置換(perspective-taking)的能力，如以讓座為例，C同學便這樣寫道：「我們也會變老，也會有需要別人幫助的時候，換一個角度去想，今天我幫助了別人，說不定那天我也需要別人的幫助呢？」

另一個例子是給車站的旅客引路，C同學雖然平時被叮囑出門時要保持警惕，提防陌生人。可是「...如果站在旅客的角度去想(In other's shoe)，在那一刻那麼徬徨無助，很需要熱心人的幫助，我想到了平

時別人對我的熱心，所以也以這種熱心來回報社會...」(C同學)

「曾經獨自旅行的我，很明白在風景區空有相機但找不到人替我拍照的難處，所以每次眼看別人有需要找人拍張照，我也會自告奮勇的上前」(H同學)

另外，E同學其中一次探訪兒童院，發現一個小女孩常常看著她，卻從不跟她談話。她努力接觸這個女孩，才了解背後的原委，就是該女孩有一個長得和E同學相似的姐姐，可是由於家庭問題而不能同住。E同學的感受是「當我聽到原因後，我的內心不禁替她難過，並且想像如果自己是她的話，一定十分希望擁有與家人相處的時光。」

同情心是另一種常見的情操。例如對乞丐感到很可憐和無助，故起了惻隱之心，希望他們不用捱餓(A同學)。同時，助人的動機也會產生「急人之所急」的感受，有時候更會因未能真正幫到別人或達到預期效果而感到不忍心、不暢快和無可奈何。但同情心卻不必等同於施捨，例如就助養體驗而言，F同學便這樣寫道：「我知道世界上還有很多人是需要別人幫助的，雖然我同情他們，但我不覺得自己在施捨給他們，因為我相信助養者與被助養兒童或其所在的地方是有感情聯繫的，不單是錢，還有關懷。」

助人行為也常見於對他人作情感上的支援。這可能只是「一句話、一個玩笑、一個擁抱、一個微笑或細心的聆聽...」(H同學語)。人是互動的動物，我們的情緒亦會因他人的互動而相互影響。

## 4) 惠人惠己

不少同學的助人經歷都帶來「助人為快樂之本」或「施比受更有福」的感受——這包括因為上天賜予自己幫助別人的能力，所以感到自己是幸福的、感到生命的價值，如可以改變一個人的一生、做了一樁善事便感到很愉快和舒服，或作出一些犧牲，以至一整天也感到美好和高興。做善事又可發現自己的優點，如有耐性、同情心和懂得反思。同時，這種滿足和快樂的心情是會延續下去，幹了一件善事後，又會令人愉快地再幹一件。

「最重要的是我幫助了別人以後，我自己也感到

很快樂，好像有能力幫助別人也是一種福氣。獨樂樂還是眾樂樂呢？我寧願眾樂樂…」(C同學)

D同學回憶起當年當義工賣旗的體驗是這樣的——「從事慈善活動…我想總比自己平時生活營營役役，感受多一點點快樂。通過「施」，我們才能認識生命，通過「受」，我們知道人間有情充滿愛。」「我相信旗袋滿滿時那種喜悅，是那些從沒有賣過旗的人所不能感受的。因為錢袋內盛的不只是硬幣，還是路人一點點的愛…」

面對不能與家人同住的兒童院院童，E同學的感受是「回想自己能夠與家人同住、大家互相關懷，而且在我的成長過程中，常常得到家人的鼓勵和支持，相比起她，我實在是非常幸運。」可見滿溢惜福之情。

此外，助人行動也是自我價值(self-worth)的肯定，會讓人更珍惜生命。因為發現自己原來對他人有著一定的重要性，並且也能感到有意義。這每每是一種「暖暖的感覺不禁油然而生」(A同學)、「感覺很舒服很愉快」(C同學)。即使是回憶助人經歷也帶來快樂。而成功的助人經驗更能強化助人效能(如多少能做點事)的信念。

### 5) 內心掙扎與矛盾

助人行為雖然美好，也免不了出現內心掙扎與矛盾。首先，一個根本的問題是什麼才是「助人活動」呢？H同學的反思便蠻有意思——「曾經聽過一個故事：一位小女孩看見一位老婆婆似正由左邊過馬路到右邊，於是二話不說將老婆婆帶到右邊，老婆婆卻在發脾氣，原來老婆婆剛從右邊走到左邊，只是在路邊掉了一個橙，所以才回頭看看。對於小女孩來說，那無疑是一個助人的行為，但原來老婆婆不只不感到被助，還感到不快。所以助人的行為是存在很強的主觀性的，雖然很多時候我們幫了別人，別人也會說聲謝謝，但他們真正的想法，我們實在不知道，只好『想像』自己是做對了，真的幫助了別人。我們只好推斷別人是否真正感到被助，從而去分辨那些行為是助人的行為。…評估一個行為助人與否，在於我的主觀感

覺，當我認為這個行為能夠幫助別人，不論是親身親力的去幫助或是只是情緒上的一個支援，只要我感到對方被助了，在困境中得到了一個出路，我便會視之為助人的行為。活在人與人之間互動的社會中，對於這些模糊的概念，只好依靠自己的經驗累積去分析感覺當中的互動，為一些事物作出一些定位。」

此外，現代社會人際關係較疏離，向陌生人伸出援手，也每每被報以奇異、錯愕的目光，懷疑或冷遇，令助人者心裡不太好受。但是憑著信念，H同學「仍然希望這細小的幫助或援手，能讓人與人之間的疏離感變得更小，這終得有人堅持下去的。」

行善也往往涉及其他矛盾。例如應否布施乞丐？乞丐會否利用人們的同情心騙錢？又會否「好心做壞事」呢？這其實已經觸及道德行為的本質問題，例如A同學就布施乞丐的事便這樣寫道：「我一直想是在『助人』，但媽媽卻說我『好心做壞事』，『害』了他們。她認為那班乞丐只是騙錢，即使不是，他們也只會不努力工作，在街頭行乞，利用別人的同情心而得到金錢。雖然媽媽這樣說，但我始終認為助人是隨心所欲的。我會為自己能幫助別人而開心快樂。更何況我們根本不知他們是否真的騙錢。如果付出少少的金錢就能幫助別人，我認為我們又何必吝嗇呢？」

C同學的境遇也相似，她想對殘疾的乞丐施予金錢，卻為朋友阻止，以免惹來麻煩；兼且僧多粥少，怕會為其他乞丐所纏擾。「可是我還是覺得應該在自己能力所及的時候給予別人幫助，而且如果人們習慣了冷漠，那麼社會就會變得絕情。所以我還是施予了她們金錢。」

由此可見，這是一個動態的道德決定過程。

另一個矛盾便是關懷關係的程度如何拿捏。作為基督徒的G同學的經歷是接受陌生男人傾訴他的過去後，更在毫無心理準備下被再度造訪。對這種突如其來的交往，無疑會產生焦慮和擔憂等，例如人心叵測、男女之別和心理負擔等。G同學最終也選擇向



對方表白，終止了雙方的交往。至此她仍然懷疑自己是否做錯了或做得不夠——「矛盾是在付出關懷過程中我會計算，也被在香港扭曲的人生赫塞了自己，自己所信的與自己行出來的截然不同，我覺得有點不安，有點愁。縱然有百般合理的理由，也抹不掉這顆心情。」

G同學從中得到的教訓是「這件事我學乖了，快快表明自己的立場，以免被人誤會，也免了產生被利用的不安感覺。這都涉及一個道德的問題，勿給別人抱有過分期望，也勿給對方機會誤會以為可以取更多。若不採取一個明確堅持的態度，最終不但陷自己於網羅中，也陷別人於不義。這些都牽涉人與人之間的尊重與距離，拿位不準，很易弄壞各樣關係。」

## 參考書目

- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2002). Empathy and altruism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 485-498). Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N. (2002). *Learning to Care and to be Cared for, Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. (pp.25-38). New York: Teachers College, Columbia University.
- Positive psychology. <http://www.positivepsychology.org>
- Seligman, M. E. P. (1999). Teaching positive psychology, *APA Monitor*, 30(7).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(5), 5-14.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002) (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

## 結語

本文分析整理學員的習作內容，旨在讓廣大讀者能了解積極心理學於教師教育和學校德育的裨益，並能進一步將積極心理學推廣至德育運用。德育和一般學科知識傳授不同，前者更重視價值的培養和陶冶，與及學習者的體驗與自省。助人或慈善活動是普遍和重要的道德經歷和體驗。以撰寫助人活動的記錄為教學活動，看來頗適合應用在德育工作上。當然，除了書寫活動外，還可以輔以討論、壁報等分享活動，以增加教學的效益。另外，也可以在原題目下附加若干導引問題，以幫助學習者（助人者）去整理自己的經歷和感受，尤其是對低年級的同學，將更為適宜。



# *Beginning teachers: internship and registration*

## 新入職教師的見習與發牌制度

**LAM Chi-tak**

*The Chinese University of Hong Kong*

### **Abstract**

The development of a highly qualified and committed teaching force is one of the core issues in ongoing worldwide educational reforms. In order to meet the new challenges, certain reforms on teacher education and professional development have been recently introduced in Hong Kong. Among these, the Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ) initiates a new proposal on the internship and registration of beginning teachers. This paper attempts to examine the proposal from an international perspective. Both its pros and cons are going to be discussed. It is argued that the internship of beginning teachers should be introduced as a way of improving teacher development of Hong Kong at both individual and school levels.

### **Keywords**

beginning teacher, internship, mentoring

### **摘要**

首年入職為新任教師帶來衝擊，妥善的入職培訓有助提升教師的效能。師訓與師資諮詢委員會於二零零三年倡議在香港建立新入職教師的見習與註冊制度，然而直至目前為止，仍未落實有關政策，致令新任教師缺乏支援。本文借鑒外國經驗，旨在探討教師見習與註冊制度是否可行，並分析師徒式的成效，期望為香港的師訓發展開啟新方向。

### **關鍵詞**

新任教師，見習，師徒式

## 1 Introduction

In the new millennium, one of the core issues arising from ongoing worldwide educational reforms is the development of a highly qualified and committed teaching force to cater for “the invention of 21st century schools that can educate all children well...” (Darling Hammond, 1995:9-10; Cheng & Townsend, 2000). Hong Kong is no exception under this tide of change as a result of globalization (Mok & Chan, 2002). In order to meet the new challenges, certain reforms on teacher education and professional development have been introduced recently (Education Department, 2002; ACTEQ, 2003b). Currently, the Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ) has initiated a new proposal on the internship and registration of beginning teachers (ACTEQ, 2003a; Education Commission, 2003, 2004; Mingpao Daily, 9 Jan 2003; Singtao Daily, 29 May 2003). This paper attempts to examine the proposal from an international perspective. Both its pros and cons are going to be discussed. My position is that the internship of beginning teachers should be introduced as a way of improving teacher development at both individual and school levels.

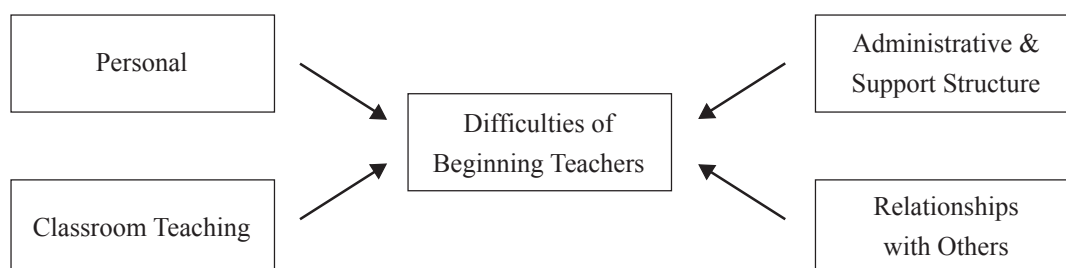
## 2 Induction from an international perspective

The growing impact of globalization has affected educational development in many parts of the globe. In order to maintain the national competitiveness in the global marketplace, governments across the world have started to review their education systems and different reform initiatives are introduced in education so as to enhance the global capacity of their citizens. Among diverse educational initiatives, induction of beginning teachers is viewed as an important area of concern for teacher education and professional development (Kestner, 1994).

A considerable amount of studies on exploring the problems and concerns of beginning teachers has been documented (Pang, 1991). It reveals that beginning teachers are confronted with numerous challenges especially in their first year of teaching. Although no two studies have produced precisely the same list of problems and concerns, the literature indicates that the problems of beginners experienced are intrinsic to the teaching profession and to the conditions of the school environment as a work place (Brock, 2001; Gordon & Maxey, 2000; Veenman, 1984).

The sources of difficulties facing beginning teachers, in general, include personal adaptability, classroom teaching, administrative and support structure as well as relationships with others as illustrated in figure 1.

Figure 1. Sources of Difficulties of Beginning Teacher



In order to assist new teachers to be professionally competent, induction support is required to alleviate their problems (Tisher, 1982).

Recent studies indicate that teacher induction has been given high priority in the education policy of many overseas countries (Bubb et al., 2002; Educational Research Service, 2000; Moskowitz et al., 1997). In the

survey conducted by Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), it reveals that many countries recognize the need for extensive teacher induction support during the first year of teaching (Moskowitz et al., 1997). The summary of induction programs provided by selected APEC members is illustrated in figure 2.

Figure 2. Summary of the Induction Programs provided by Selected APEC Members (Source: Moskowitz et al., 1997, 205-208)

Country	Organization	Program Type(s)
Australia	Teacher induction is the responsibility of the territories and provinces.	Mentoring, Peer Probation, In-service training, Model Classroom Observations and Team Teaching.
Canada	Teacher induction is the responsibility of the various provinces.	Mentoring and Model Classroom Observations.
Chinese Taipei	The 1994 Teacher Training Act mandated a one-year teacher internship following four years of pre-service education and preceding graduation.	Internships (main component), Workshops and Guidance from University Professors.
Singapore	The national government requires that schools prepare for new teachers. Schools organize their own induction programs.	Mentoring, Seminars and Meetings, Ministry of Education Handbook.
United States	Teacher induction is a state responsibility and there are programs in 26 states. Some programs are state-run and others are school district-run.	Mentoring (most prominent), Seminars and Meetings, Model Classroom Observations and Internships.

Apart from school-based induction, some countries introduce the policy of internship and registration for beginning teachers. In this paper, four countries have been selected for exploring their policies of beginning teachers. Learning from foreign experiences is constructive to initiate the proposal for beginning teachers in Hong Kong.

## 2.1 The United Kingdom

United Kingdom is a country where a clear policy of induction is implemented. According to “the Teaching and Higher Education Act” enacted in 1998, all newly qualified teachers must satisfactorily complete a statutory

induction period (one school year). Regarding the implementation of internship, intern teachers are granted with 10% less workload as reflected in the teaching timetable. In addition, intern teachers receive monitoring and support from mentors who are also their colleagues. There is an assessment by the school at the end of each of the three terms. After the assessment, those who fail to meet the standards are not allowed to teach in maintained schools (Department for Education and Skills, 2003).

According to the requirement that all newly qualified teachers shall undertake a formal induction period, intern teachers must register with the General Teaching Council (GTC) of England whilst undertaking their induction since

its establishment in 2000. When intern teachers successfully complete the induction year, the appropriate body normally the Local Education Authority, or the Independent Schools Council is going to inform the GTC of the pass. The GTC then updates the teacher's record on the GTC Register of teachers and issues an induction certificate. Suppose an intern teacher fails the induction assessment, or be granted an extension, the GTC will record this on the register of teachers. In addition, the GTC also acts as an appeal body for intern teachers who fail their induction assessment (Department for Education and Skills, 2003). An obvious characteristic of internship in England is the involvement of GTC formed by practicing teachers.

## 2.2 The United States

Unlike the rigid induction policy implemented in the United Kingdom, the induction policy of the United States is rather imprecise since the requirements vary among states. A recent research indicates that 56 percent of public school teachers in their first three years of teaching has participated in a formal beginning teacher support program. These induction programs usually involve mentors working with beginning teachers (Hirsch et al., 2001).

Apart from induction support, a mechanism of teacher certification is adopted in some states. In general, certified teachers must hold a bachelor degree in the subject to be taught, pass state-required examinations, complete a teacher preparation program and possibly fulfill a supervised teaching internship. In New York, the largest school district in the United States, the beginning teachers in their first year of teaching must be mentored, and accumulate two years of teaching experience in order

to qualify for the professional certificate (Coleman et al., 2003).

## 2.3 Japan

Apart from western countries, Asian countries also formulate the policy for beginning teachers. In Japan, certified teachers must hold a bachelor degree, pre-service teaching training, and pass a qualifying examination. Instead of receiving mentoring before certification, the beginning teachers must be certified before receiving a year of mentoring provided by their schools (Chen, 2003, 21-37). In this respect, the induction of Japanese beginning teachers is a way of professional development rather than assessment or certification.

## 2.4 Taiwan

Similar to other countries with the practice of internship, the Ministry of Education also arranges one year of internship for the induction of beginning teachers in Taiwan.

According to the Article 8 of "Teacher Education Law" enacted in 1994, certified teachers must complete pre-service training with one additional year of mentoring successfully (Ministry of Education, 1994). Therefore, a year of mentoring becomes a process of certification.

# 3 The reform issue: the internship in Hong Kong

Hong Kong is no exception under the global tide of improving effectiveness of beginning teachers in their first year of teaching. Although the proposal on the internship and registration of beginning teachers initiated by ACTEQ is still not carried out, its arrangements have been clarified

through various channels (ACTEQ, 2003a; Education Commission, 2003, 2004; Mingpao Daily, 9 Jan 2003; Singtao Daily, 29 May 2003). The progress report of Education Commission clearly introduces the proposal as follow:

“ACTEQ is deliberating on a proposal to introduce internship requirement on beginning teachers, who will be given mentoring support throughout the internship period and be required to meet accreditation standards prior to their professional registration” (Education Commission, 2003).

The proposed internship plans to be employment-based, to be applied to all teachers, both trained and untrained, seeking first-time employment. In addition, internship has been planned to last for a continuous period of no less than one academic year within the same school (ACTEQ, 2003a).

All intern teachers are going to be assessed after the internship period. There is an accreditation consortium external to the schools to assess intern teachers' suitability for teaching, taking into consideration their professional development portfolio and feedback of mentors and school personnel. After the assessment, those who are unsuccessful in gaining accreditation may be allowed a second attempt in the same or another school.

If they continue to fail, they will be required to temporarily quit the profession. To those successfully accredited intern teachers, they may not be invited to continue teaching in the school of their internship though they are considered suitable for teaching (ACTEQ, 2003a). In other word, accredited intern teachers must seek their own employment before and after internship.

The arrangement of the proposal has further been elaborated by Prof. Cheng Kai Ming, the Chairman of the

ACTEQ. In the press interview, he points out that the assessment of internship should not be based on one examination or unlimited attempts. The assessment aims at ensuring beginning teachers to have the basic abilities of professional teachers, for example, subject matter knowledge, teaching methods, passion, love and care for student, communication skills etc. (Mingpao Daily, 9 Jan 2003). Furthermore, Prof. Cheng stated that the registered teacher status would not be granted unless intern teachers met the standards; but he predicted that only 1-3% of them would fail to meet the standards (Singtao Daily, 29 May 2003).

It was planned that the proposal of internship and registration for beginning teacher will come into effect from September 2005 (ACTEQ, 2003a). Despite the fact that no formal and detailed document will be introduced until this moment, the reform issue still deserves examination since internship is an important area of concern for improving both teaching competence and learning effectiveness.

#### **4 Searching the base for the proposal of internship in Hong Kong**

A considerable amount of studies on the problems of beginning teachers reveals that the first year of teaching is critical and this is also applicable to the context of Hong Kong (Lam, 2003; Pang, 1991). Therefore, the professional development of beginning teachers becomes an agenda item for the teacher education policy-makers of Hong Kong. This agenda item may also be the result of an increasing demand on teachers' professional development. Currently, a series of related educational documents is published such as “Continuing Professional Development for School Excellence: Consultation Paper on Continuing Professional Development of Principals”

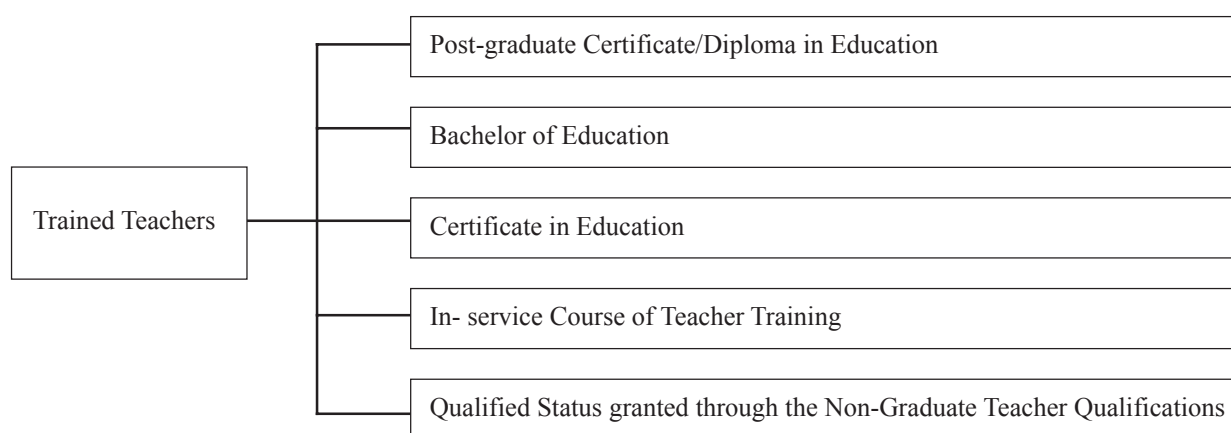


in 2002 (Education Department, 2002) and “Towards A Learning Profession: the teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers” in 2003 (ACTEQ, 2003b). It is not a surprise that the reform tide approaches beginning teachers.

Although the teaching profession is increasingly demanding, new entrants can enter into the profession as

untrained teachers in Hong Kong. The staffing establishment of secondary schools includes non-graduate posts and graduate posts. There are both trained and untrained teachers. According to the definition of Education and Manpower Bureau (2004: appendix 4), the term “trained teachers” refers to the teachers who hold one of the following qualifications as indicated in Figure 3.

Figure 3. Qualification of Trained Teachers in Hong Kong



There is, however, no requirement in Hong Kong that teachers in secondary schools must be trained. The view that teachers at the secondary level need to be prepared academically by completing a first university degree, but not necessarily be professionally trained, has a long history. The government's own report on the education system in 1981 made the point succinctly:

“The high proportion of untrained teachers (37.9 percent of the total teaching force) is not as alarming as it looks or as critics of the system would have it to be, since this includes untrained graduate teachers who by virtue of their academic qualifications have a sound educational basis for teaching” (Education Department, 1981, 28).

The quality of human resources in education was

not of concern until the Education Commission released its fifth report in 1992 under the title “The Teaching Profession”, which was “a landmark in seeking improvements in teacher education”(Cooke, 2000, 42). Although the fifth report had nothing to say about the initial training of secondary school graduate teachers in universities, pre-service teacher training has become a long-term goal of teachers’ professional development in Hong Kong (Education Commission, 1992).

Since the number of university graduates and the places of pre-service teacher training have been increasing since 1990’s, a significant proportion of graduates has entered into the teaching profession with formal pre-service training. Nevertheless, there were still 43 per cent of untrained beginning teachers in secondary schools in

the school year of 2003-2004 (Education and Manpower Bureau, 2004). The high rate of untrained beginning teachers is incompatible with the promise of the government after the return of Hong Kong to Chinese sovereignty in 1997. In 1997, the Chief Executive decided to “require all new teachers to be trained graduates” (Policy Address, 1997, 83). One year later, the Chief Executive insisted “all new teachers to be trained graduates” (Policy Address, 1998, 94). In late 2002, the Secretary for Education and Manpower, however, claimed that the aim could hardly be achieved in near future (MingPao Daily, 31 October 2002). It means that university graduates can still enter into the profession as untrained teachers.

The induction provision for beginning teachers in Hong Kong is not satisfactory. Although the fifth Education Commission Report recommended that systematic induction programs should be developed in schools to support and guide new teachers during the difficult first year (Education Commission, 1992), the sort and scale of school-based induction provision provided in different schools are varied. Several studies reveal that school-based induction is limited and its effectiveness in meeting the needs of beginning teachers has been under criticism (Education Convergence, 1996; Lam, 2003; Wong, 1996).

Induction provision at system level is minimal. Induction programs are merely provided for beginning teachers on a single day or on a voluntary basis by the Education and Manpower Bureau. It is usually a 6-hour program for new teachers to learn how to teach a subject. In addition, the Hong Kong Teachers' Centre with the subsidy of the government offers an intensive induction course (4 days, totally 28 hrs) for new teachers in every

August. It is disputable that the present induction provision is able to satisfy the needs of beginning teachers as well as school administrators who are responsible for induction.

Beginning teachers enter an increasingly demanding profession; however, there is limited induction support. In order to ensure a smooth induction, the proposal of internship and registration initiated by the ACTEQ should come into effect promptly.

## **5 Contemplation on the internship in Hong Kong**

My position is that the proposal of internship and registration should be implemented in Hong Kong as a way of improving teacher development at both individual and school levels. Nevertheless, a range of debates can be made, and these arguments on internship include its effectiveness, workload, value and prospect.

### **5.1 The effectiveness of internship**

The first criticism of internship is its ineffectiveness because of ambiguous role of intern teachers. When they work under internship, different roles like mentors and colleagues may be perceived by themselves. The possible roles may include learner, teaching staff, privileged teaching staff, mediocre teaching staff etc. The diverse roles as viewed and expected by the stakeholders may affect the effectiveness of internship. Suppose that intern teachers regard themselves as learners while their colleagues regard them as inferior teaching staff, this kind of difference in expectations may hinder collaboration. Intern teachers should not only be supported by mentors, they should also get full support from all colleagues during

internship.

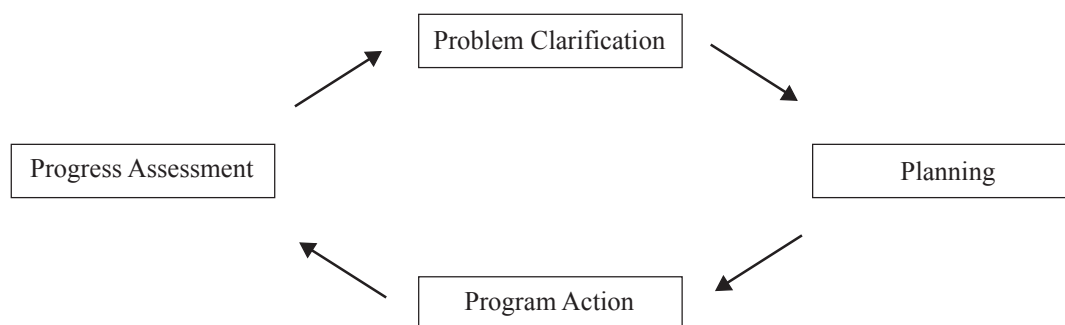
The advantage of mentoring is disputable since it depends on full participation of mentors and intern teachers. If both of them contribute sincerely, they may gain from the relationship; otherwise, it is just a forced, superficial and unproductive mentor-intern. Therefore, internship may be too idealistic since it is hard to guarantee enthusiasm and commitment lasting for the whole period.

As superficial mentoring may be resulted due to contradictory expectation and involvement of mentors and intern teachers, mentor-intern relationship should be carefully handled. The positive relationship between mentors and mentees is the heart of a supportive process (Freedman, 1993). There are various types of matching, for example, geographical proximity (proximity of seating) and occupational proximity (similarity of duties). One important point to note is that successful mentor-

intern relationship requires common belief of both parties (Gehrke, 1988). It is wise to ask, are these two professionals suited to working together within such a specialized and demanding relationship? The selection and training of mentors is a crucial part of mentoring. Successful mentoring behavior can be taught (Wolfe, 1992). Mentors should receive an ongoing program on effective mentoring. The topics of training such as active listening techniques, communication skills, effective teaching, supervision and coaching, conflict resolution, problem-solving skill etc, are often included in the training of mentors (Thies-Sprinthall, 1986).

Without careful planning and implementation, any mentoring program will be ineffective and destined to fail (Haensly, 1990). Therefore, mentoring as a key part of internship should be based on a process of reflection as illustrated in Figure 4.

Figure 4. 4P Model of Reflection (Chung & Lee, 2002, 37)



As revealed by the figure, problem clarification, planning, program action and progress assessment are four main components of effective mentoring and internship.

## 5.2 The workload of internship

The second criticism is that internship gives an extra

burden to schools at different levels. In order to enhance the effectiveness of mentoring, mentors are expected to highly involve in the relationship. Thus, the workload of mentors is intensified. Not only mentors are affected by internship, but also other colleagues are affected by internship since they are expected to offer support to intern

teachers. Furthermore, certain concessions are usually granted to intern teachers, for example, intern teachers will be assigned 10% less teaching workload (Wong, 1996), the school administration is thus affected.

Although internship becomes a burden to the schools, this is a worthwhile burden. In order to take the social responsibility of teachers and schools, internship encourages sharing of knowledge and experience between mentors and intern teachers. The teaching workforce is then strengthened. In addition, proper selection and adequate training of mentors can reduce the workload, and it can bring pleasure and satisfaction to the schools and intern teachers. Mentors should not work alone. They should get support from the schools and various institutions.

In the practice of internship, the principal plays a crucial role. Literature supports the critical role of principal leadership with regard to staff development and school improvement (Caldwell & Spinks, 1992; Cheng, 1994). The administrators can establish the management mechanism based on the technology of school development planning, strategic management and school monitoring, from which the problems and conflicts in implementing induction program are readily identified and reduced. The school principal's support to the staff is a prerequisite to such an effort as "supportive and responsive actions were essentials to maintain the morale of the teachers and the momentum of change" (Lam, 1992: 483). Effective induction provision needs to be blessed with a genuine support and commitment to goals of induction by the principal. With the support of principal, the status and significance of induction program can be upgraded.

### 5.3 The value of internship

The third criticism of internship is its low value. As predicted by the Chairman of the ACTEQ, only 1-3% of intern teachers fail to meet the standards of internship after the period (Singtao Daily, 29 May 2003). The high percentage of passing rate may fail to select the candidates suitable for contributing to the teaching force. Therefore, internship is blamed for its low value.

It is a matter of debate whether internship should be introduced as a way of acquiring professional development or selecting very few talented candidates. Nevertheless, internship should not be a gate to block the aspirants from entering into the teaching profession. It should be a mechanism for beginning teachers to learn and to improve during the induction period.

### 5.4 The prospect of internship

The fourth criticism of internship is the lack of central allocation of employment. In this respect, beginning teachers must seek employment by themselves before starting internship. Some may worry that it is difficult for beginning teachers to start their internship due to limited teaching vacancies. Currently, there are increasing surplus teachers in both primary and secondary schools due to shrinking classes. In addition to keen competition in labour market, it is worried that principals are unwilling to employ beginning teachers.

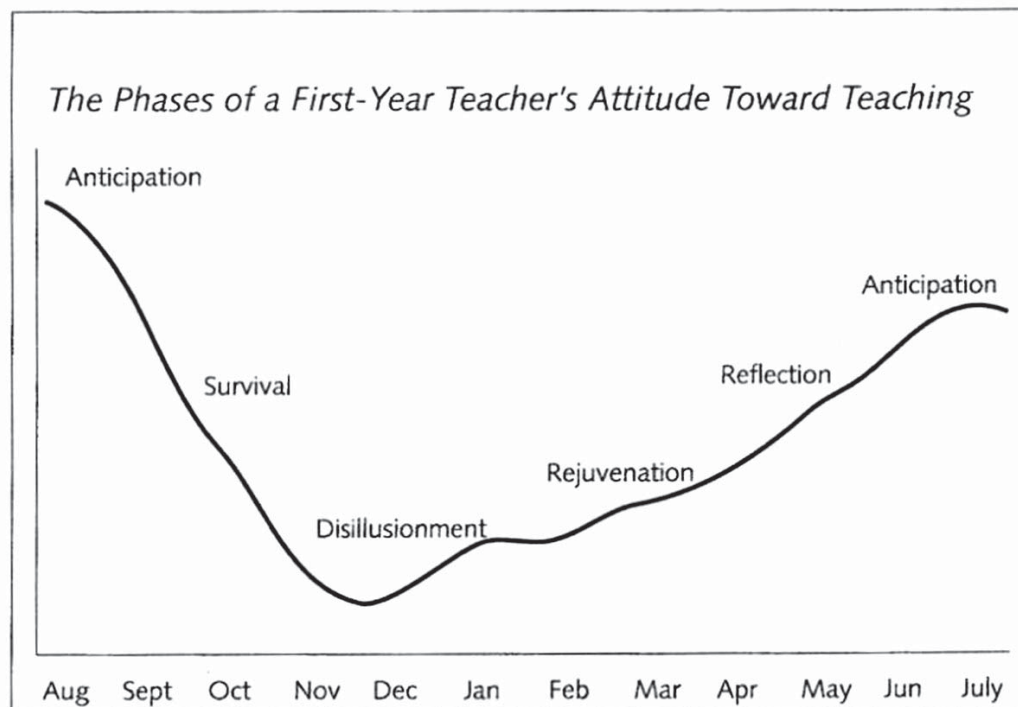
Although there is keen competition in the labour market, it is still possible for beginning teachers to get employment and start their internship. In the school year of 2003-2004, there were 43% untrained beginning teachers in secondary schools (Education and Manpower Bureau, 2004). Instead of offering financial allowance, the support from government and teacher education

institutions is a factor to encourage more schools to participate in internship. Research reveals that university-school collaboration or partnership also provides positive experience for prospective teachers to fit the requirements (Clark, 1999).

## 5.5 The urgency of internship

The first year of teaching is critical to beginning teachers. Substantial studies try to explore the different stages of the first year of teaching (Chan, 1993; Moir, 1999; Ryan, 1986). A summary of the stages is illustrated in figure 5.

Figure 5. The phase of a first year teacher's attitude toward teaching (Moir, 1999)



As exhibited in Figure 5, Moir (1999) proposes a six-level model indicating psychological changes of beginning teachers in their first year of teaching.

In the phase of anticipation, teachers tend to romanticize the role of teachers. Teachers at survival phase are bombarded with a variety of problems and situation they have not anticipated. Teachers at disillusionment phase are weak in morale where they question their commitment and competence. In the phase of rejuvenation, teachers accept the realities of teaching where they have more confidence and better skills to cope

with problems. Teachers at reflection phase reflect back over the year. They then think about the changes and the plan for the following year (Moir, 1999).

Different scholars hold different views on the number and the characteristic of various stages of beginning teachers' first year. Nevertheless, they tend to accept that beginning teachers are growing up from anxiety into confidence, from frustration into stabilization. In this phase of transformation, it is not easy for beginning teachers to ask other teachers for help because the cellular organization of schools constrains the amount and type



of interchange of idea (Lortie, 1975). The situation is unfavourable for beginners to receive ongoing direction and assistance from experienced colleagues (Huling-Austin, 1990).

Beginning teachers have to solve problems, consider alternative solutions, make a decision, and assess the outcome of their performance on their own. That means they have to learn to swim quickly; otherwise, they will sink. To do so, a mentality of survival is likely to be developed (Bush, 1983). In order to help beginning teachers to survive and to develop in the profession, internship through mentoring is required to ensure a successful induction.

## 5.6 The benefit of internship

Internship through mentoring is beneficial for beginning teachers to be successful during induction. Substantial studies indicate that mentoring is an effective induction provision (Hessinger, 1998; Norbeck, 1999; Weedy, 2001). Anderson and Shannon (1988) proposes a classical definition of mentoring as follows:

“A nurturing in which a more skilled or more experienced person, serving as a role model, teaches, sponsors, encourages, counsels, and befriends a less skilled or less experienced person for the purpose of promoting the latter's professional and/or personal development. Mentoring functions are carried out within the contexts of an ongoing, caring relationship

between the mentor and the protégé” (Anderson & Shannon, 1988:39).

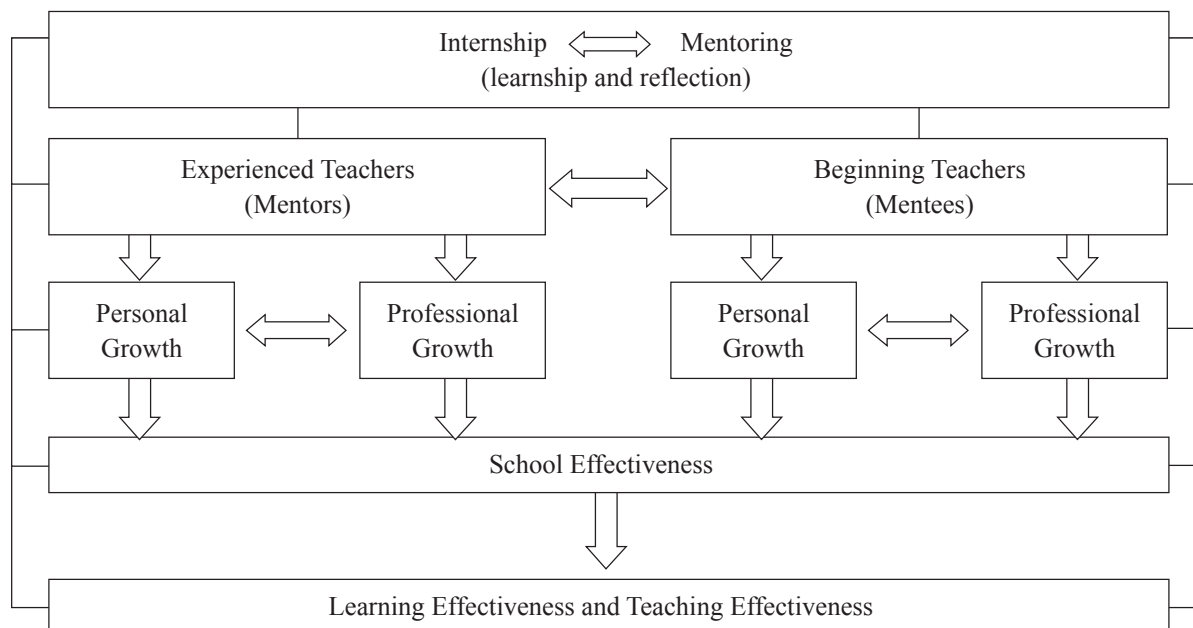
In addition, a mentor's role can also be coach, nurturer, trainer, leader, talent-developer and opener-of-doors (Sullivan, 1992). With the support of mentors, beginning teachers receive assistance to help them overcome the challenges in their first year of teaching.

In the practice of internship by the form of mentoring, a learning and cooperative atmosphere could be fostered in the schools. The role of teachers in charge of induction and principals is crucial. They should convince mentors and other members of the schools that internship is not merely beneficial to the career of beginning teachers. Mentors and other members of the school can also gain from internship.

The relationship between mentor and mentee is a starting point. Internship should not be restricted to the involvement of beginning teachers, organizers and mentor teachers. In the research of Bubb et al. (2002), it reveals that whole school involvement in induction is highly beneficial to both beginning teachers and experienced teachers. In this respect, whole school approach to internship can be adopted since mentoring can be used as a strategy for staff development where all members of the school are involved (Kelly et al., 1992).

As a focus of internship, the benefit of mentoring can be illustrated in figure 6.

Figure 6. The benefit of mentoring

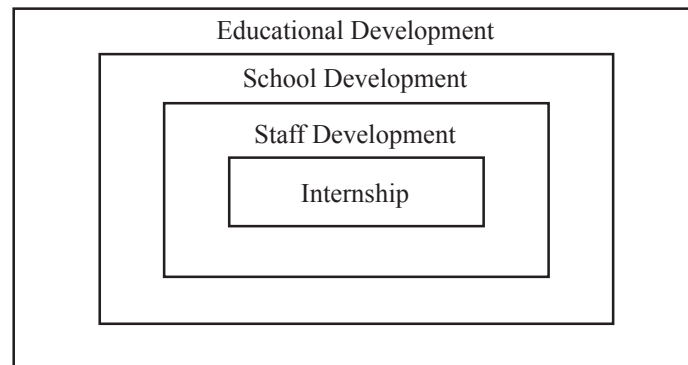


As illustrated in Figure 6, learning and reflection are two essential features of internship. Mentoring not only provides an opportunity for beginning teachers to learn from and to be guided by mentors, but also provides an opportunity for mentors to learn and to reflect their relationship with mentees (Killion, 1990). In the process of mentoring, personal and professional growth between a mentor and a beginning teacher are reciprocal. Therefore, mentoring can be used as a strategy for staff development. As all teachers are improving through the practice of mentoring, three main components of education including school effectiveness, teaching effectiveness and students' learning effectiveness can be enhanced.

In the practice of internship, collaborative culture is generated from peer coaching of two people to entire school community. In this respect, internship should be a concern of all members in the schools. As peer learning and sharing becomes the preference of the members, a learning community is developed (Sergiovanni, 1995). Under such school culture, internship is implemented with consistency and efficiency. As a result, induction is beneficial to the professional development of both beginning teachers and all other members.

As teachers are pillars of education, Edelfelt (1983) provides a conceptual model to suggest that teachers' professional development leads to school improvement and results in educational improvement. Similar model of internship is modified and it is illustrated in Figure 7.

Figure 7. Four Contexts of Professional Development



## 6 Conclusion

It is now widely accepted by teacher educators worldwide that the education of teachers should be a lifelong process, rather than being limited to a relatively short period such as initial teacher education before a teacher embarks upon professional life (Day, 1999). With the impact of globalization, the proposal of internship and registration for beginning teachers in Hong Kong is initiated from the experience of other countries. Despite the fact that there are debates on the practice of internship, it is well-documented that

internship through mentoring is beneficial for beginning teachers to be successful in their first year of teaching. Nevertheless, internship is merely a starting point. After the completion of internship and registration, the licensed teachers must be in pursuit of in-service teacher education. In addition, the idea of internship can also be borrowed as a strategy for staff development at school level. Therefore, internship should be an important agenda item for educational reform that deserves further examination.

## References

- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ) (2003a). *Initial Teacher Education: A Start Paper*. Unpublished Document of ACTEQ.
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ) (2003b). *Towards A Learning Profession: the Teacher Competencies Framework and the Continuing Professional Development of Teachers*. Hong Kong: Government Printer.
- Anderson, M. E. & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39: 38-42.
- Brock, B.L. (2001). *From First-Year to First Rate: Principals Guiding Beginning Teachers*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Bubb, S., Heilbronn, R., Jones, C., Totterdell, M. & Bailey, M. (2002). *Improving Induction: Research-based Best Practice for Schools*. London: Routledge Falmer.
- Bush, R.N. (1983). The beginning years of teaching: a focus for collaboration in teacher education. Paper presented at the *30th World Assembly of the International Council on Education for Teaching*, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED232985)
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Famler.
- Chan, P. K. (1993). *From a Student Teacher to a Beginning Teacher: A Study on the Process of Learning to Teach*. Unpublished PhD Thesis. London: University of London.
- Chen, W. M. 陳永明 (2003) 。《教師教育研究》，上海，華東師範大學。(Text in Chinese)
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi-Levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 5(3): 299-317.
- Cheng , Y. C. & Townsend, T. Educational changes and development in the Asia-Pacific region: Trends and issues. In Cheng, Y. C. & Townsend, T. (Eds). *Educational Changes and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges of the Future* (pp.317-344). The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publisher.
- Chung, Y. P. & Lee, C. K. (2002). *University and School Partnership for Quality Education Project: Final Report*. Hong Kong: Faculty of Education, Chinese University of Hong Kong. (Text in Chinese)
- Clark, R.W. (1999). Introduction: definition, description, and benefits of a professional development school (PDS). In Clark, E. D. (Eds). *Effective Professional Development Schools* (pp.1-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, A.B. et.al. (2003). *Preparing Teachers Around the World*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cooke, B. (2000). "Hong Kong". In Morris, P. & Williamson, J. (2000) (Eds). *Teacher Education in the Asia Pacific Region: A Comparative Study* (pp.33-73). London: Garland.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22(4): 57-70.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Department for Education and Skills (2003). *The Induction Support Programme for Newly Qualified Teachers*. London: Department for Education and Skills.
- Edelfelt, Roy A. (1983). *Staff Development for School Improvement*. Ypsilanti, Mich.: Eastern Michigan University.

- Education and Manpower Bureau (2004). *Statistics on Primary and Secondary School Teachers*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission (1992). *Education Commission Report No.5*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission (2003). *Progress Report on the Education Reform(2)*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission (2004). *Progress Report on the Education Reform(3)*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Convergence. (1996). *Secondary School-based Beginning Teachers' Induction: Reality and Expectation - A Survey of the School-Based Teachers' Development Co-ordinators*. Hong Kong: Education Convergence. (Text in Chinese).
- Education Department (1981). *The Hong Kong Education System: Overall Review of the Hong Kong Education System*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Department (2002). *Continuing Professional Development For School Excellence: Consultation Paper on Continuing Professional Development of Principals*. Hong Kong: Government Printer.
- Educational Research Service (2000). *Providing Support for New Teachers*. Arlington, Virginia: Educational Research Service.
- Freedman, M. (1993). Fervor with infrastructure: making the most of the mentoring movement. *Equity and Choice*, 9(2): 21-26.
- Gehrke, N.J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. *Journal of Teacher Education*, 39(1): 43-45.
- Gordon, S.P. & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Haensly, P.A. (1990). Mentoring in the teaching profession: past and present form, future shape. *Mentoring International*, 4(4): 3-10.
- Hessinger, M. J. (1998). *The Effectiveness of a New Teacher Induction Program*. Unpublished EdD Thesis. Immaculata, Pennsylvania: Immaculata College.
- Hirsch, E. et al. (2001). *Revisiting What States are Doing to Improve the Quality of Teaching: an Update on Patterns and Trends*. Washington: University of Washington, Center for the study of teaching and policy.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In Houston, W.R., Haberman, M., & Sikula, J. (Ed). (1990). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.535-548). New York: Macmillan,.
- Kelly, M., Beck, T. & Thomas, J. (1992). Mentoring as a staff development activity. In Wilkin, Margaret (Ed.). (1992). *Mentoring in Schools* (pp.173-180). London: Kogan.
- Kestner, J.L. (1994). New teacher induction: findings of the research and implications for minority group. *Journal of Teacher Education*, 45(1): 39-45.
- Killion, J.P. (1990). The benefits of an induction program for experienced teachers. *Journal of Staff Development*, 11(4): 32-36.
- Lam, C.C. (1992). The feasibility of adopting a whole school approach to moral education: a case study of a secondary school in Hong Kong. In Toh, K.A. (Eds) *Curriculum Research and practice: Cauldron or Crucible?* (pp.475-486), Proceedings of the Sixth Educational Research Association Annual Conference, Singapore.
- Lam, C.T. (2003). *The Induction of Beginning Teachers in a Hong Kong Secondary School*. Unpublished MEd Thesis. Hong Kong: University of Hong Kong.



- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministry of Education 教育部 (1994)《師資培育法》。台北：教育部。(Text in Chinese)
- Mingpao Daily*, 9 Jan 2003. (Text in Chinese)
- MingPao Daily*, 31st October 2002. (Text in Chinese)
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In Scherer, M. (Eds). (1999). *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (pp.19-23). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mok, K. H. and Chan, K. K. (2002). *Globalization and Education: the Quest for Quality Education in Hong Kong*. Hong Kong: HKU Press.
- Moskowitz, J. & Stephens, M. (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*. Washington: U.S. Department of Education.
- Norbeck, L.L. (1999). *The Mentor Experience in a First-year Teacher Induction Program: Implications for Professional and Personal Growth*. Unpublished EdD Thesis. New Castle, Delaware: Wilmington College.
- Pang, K.C. (1991). *A study of Hong Kong Secondary School Teachers in Their First Year of Service*. Unpublished PhD Thesis. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Policy Address*. (1997). Hong Kong: Government Printer.
- Policy Address*. (1998). Hong Kong: Government Printer.
- Ryan, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The Principals'hip: A Reflective Practice Perspective*. San Francisco, CA: Allyn and Bacon.
- Singtao Daily*, 29 May 2003. (Text in Chinese)
- Sullivan, C.G. (1992). *How to Mentor in the Midst of Change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thies-Sprinthall, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: a working model. *Journal of Teacher Education*, 37(6): 13-20.
- Tisher, R.P. (1982). *Teacher Induction: An International Perspective on Research and Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED213687)
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Study*, 54: 143-178.
- Weedy, M.D. (2001). *Establishing Connections: A Study of Beginning Teachers of Their Mentoring Experience*. Unpublished EdD Thesis. Oxford, Ohio: Miami University.
- Wolfe, D.M. (1992). Designing training and selecting incentives for mentor programs. In Bey, T.M. & Holmes, C.T. (Eds). (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues* (pp.103-109). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Wong, W. W. (1996). *A Study to Reflect the Induction Practices in Some Secondary Schools in Hong Kong: From the Principal and the Teachers' Perspective*. Unpublished MEd Thesis. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Yahoo News, 31th October 2002. (Text in Chinese)

## 徵求審稿員

《香港教師中心學報》現誠邀教育界同工、校長及教師加入本《學報》成為審稿員，《學報》將提供有關審稿的準則。有興趣參與審稿工作的同工，請填妥下列資料，然後傳真至香港教師中心（傳真號碼：2565 0741），轉《學報》編輯委員會收，以供聯絡之用。如有任何查詢，歡迎致電2565 5142與本中心聯絡。

姓名： \_\_\_\_\_

任教學校/任職機構： \_\_\_\_\_

聯絡電話： \_\_\_\_\_

電郵地址： \_\_\_\_\_

## 行動研究報告及論文徵集

本《學報》歡迎任何與學校教育和教師教育有關的行動研究報告及論文，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，包括入職教師培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣，包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教師入職培訓及輔導
- 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

## Invitation for Reviewers

The Hong Kong Teachers' Centre Journal invites principals, teachers and fellow education workers to join us as reviewers. We will provide reviewing criteria to interested parties. If you are interested in reviewing journal papers, please fill in the following information and fax it to the Hong Kong Teachers' Centre (fax number: 2565 0741), c/o the HKTC Journal Editorial Committee. The information provided is for communication purposes only. Should you have any enquiry, please contact us at 2565 5142.

Name: \_\_\_\_\_

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

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

Email: \_\_\_\_\_

## Call for Action Research Reports and Papers

The Journal invites submission of action research reports and articles covering all aspects of school education and teacher education, 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 program
- School-based management
- Student supports and schools ethos, including guidance and counseling
- Student development
- Teacher induction and mentoring
- Critique on education reform
- Comparative education
- Higher education
- Early childhood education
- Special education
- Fine arts education
- Music education
- History of education

# 稿 例

- (一) 原稿請採用8.5 x 11吋稿紙，清楚書寫。作者、文題、所屬機構、地址等請在另頁列明。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2500字及不超過6000字為限。
- (三) 文稿的題目及作者姓名均須附中或英譯名。每篇文稿請附作者姓名、辦事處，中、英文題目及中、英文摘要各一份，中文摘要以200字為限，英文則為150字。
- (四) 所有稿件均須經過評審，需時一至兩月。凡經採用之稿件，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印製之《出版手冊》(2001年，第5版)。中文格式請參考本期文稿。
- (七) 本刊每年截稿日期為十一月三十日。所有稿件及有關通訊請遞交或郵寄至香港北角百福道4號香港教師中心(電郵：info@hktc.emb.gov.hk)，香港教師中心學報編輯委員會收。
- (八) 版權屬香港教師中心所有，非得許可，不得轉載《學報》任何圖表或五百字以上之文字。
- (九) 所有稿件在本學報評審期間，不得同時遞交該稿件讓其他學報評審或刊登。

## *Notes for Contributors*

- 1. Manuscripts should be clearly written or typed on 8.5" x 11" paper, with the author's name, title, affiliation and address on a separate cover page. All copies will not be returned to authors. Authors should keep a copy of their manuscript to guard against loss.
- 2. The length of submitted manuscripts should be 2500 to 6000 words. Manuscripts beyond this limit will be returned to the author for resubmission.
- 3. All articles should be accompanied with author's name, working organization, an English title, a Chinese title, an English abstract (not more than 150 words) and a Chinese abstract (not more than 200 words).
- 4. All submissions will go through the editorial review that usually takes one or two months. Accepted manuscripts are normally published in the one or two issues that follow. The Editor reserves the right to make any necessary changes in the articles, or requests the contributor to do so, or reject the article submitted. Once the final version of an article 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 (5th ed., 2001). For articles in Chinese, please refer to the format used in this current issue.
- 7. Deadlines 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, 4 Pak Fuk Road, North Point, Hong Kong. (E-mail address: info@hktc.emb.gov.hk).
- 8. All copyrights belong to the Hong Kong Teachers' Centre. No graphics, tables or passages of more than 500 words can be reproduced without prior permission.
- 9. A paper once submitted under review by this journal shall not be submitted to another journal for review or publication.