

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



第五卷

Volume Five

教育統籌局
Education and Manpower Bureau



香 港 教 師 中 心 學 報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

第五卷

Volume 5

出版 : 香港教師中心
地址 : 九龍塘沙福道 19 號
國際標準期刊號 : ISSN 1682-8984
九龍塘教育服務中心西座 1 樓 W106 室
出版年份 : 2006 年

Publisher : Hong Kong Teachers' Centre
Address : W106, 1/F, Kowloon Tong Education Services Centre,
19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon
International : ISSN 1682-8984
Standard Serial Number
Year of Publishing : 2006

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。現址位於九龍塘沙福道19號 九龍塘教育服務中心西座1樓W106室。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(諮詢管會)的工作主要是決定中心的策略和監察中心的運作。諮詢管會由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）是諮詢管會的行政架構，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詢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詢管會委員及十位由諮詢管會提名及選出的諮詢管會委員。

各工作小組負責中心內不同範疇的工作，包括出版小組、推廣小組、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詢管會的委員。

教師中心位於九龍塘教育服務中心內，交通便捷，毗鄰九龍塘地鐵站及火車站；另有多條巴士及小巴專線到達。中心設施齊備，內有多媒體寬頻上網電腦服務、自助式收費影印服務、電子期刊、教育期刊收藏專櫃、閱報室和專題展板。同時，教育服務中心設有演講廳和多用途會議室，供教師中心為教師舉辦各項會議、講座及工作坊等活動。歡迎各位教師使用中心的服務。

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. Now, it is located at W106, 1/F, Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon. 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, Promotion, Activities, Constitution and Membership, Educational Research and Professional Development. Members of the sub-committees are also members of the AMC.

Access to HKTC is convenient for the visitors. HKTC is located inside the EMB Kowloon Tong Education Services Centre which is in the vicinity of the Kowloon Tong MTR / East Rail Station. Besides, it can be reached by buses or minibus. We have a number of multi-media plus broadband workstations, self-service xerox machines, electronic journals, educational journal collection, reading area, and display-boards. Moreover, multi-purpose meeting rooms and conference rooms for organising seminars, workshops, meetings are available at the Kowloon Tong Education Services Centre. Teachers are welcome to use the facilities of the HKTC Centre.

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》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 are mainly teachers, teacher educators, educational researchers and scholars from local and overseas communities. The advisors and editorial committee members are listed as follows.

《學報》顧問團 (Board of Advisors)

Christopher Day	University of Nottingham, UK
Andy Hargreaves	Boston College
Lee Wing On (李榮安)	The University of Sydney
Mok Ka Ho (莫家豪)	University of Bristol
Peter W. Hill	Hong Kong Examinations and Assessment Authority
Paul Morris	Hong Kong Institute of Education
Shan Wen Jing (單文經)	University of Macau
Tan Eng Thye, Jason	Singapore National Institute of Education
Gareth Williams	University of London
Wong Yuk Shan (黃玉山)	Hong Kong University of Science and Technology
丁 銅	華東師範大學
王葛鳴	教育統籌委員會
朱小蔓	中央教育科學研究所
李學銘	香港理工大學
馬慶強	香港浸會大學
張永明	香港考試及評核局
張斌賢	北京師範大學教育學院
梁貫成	香港大學
莫 雷	華南師範大學
陳伯璋	台灣淡江大學教育學院
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

馮施鈺珩	香港公開大學教育及語文學院
黃錦璋	香港大學
黃顯華	香港中文大學
潘慧玲	國立台灣師範大學
鄭燕祥	香港教育學院
盧乃桂	香港中文大學
鍾宇平	香港中文大學
羅范椒芬	教育統籌局
顧明遠	中國教育學會

編輯委員會 (Editorial Committee)

主編 (Chief Editors)

容萬城	香港教師中心
胡少偉	香港教育學院

委員 (Members)

李子建	香港中文大學
許振隆	香港升旗隊總會
梁兆棠	香港教育工作者聯會黃楚標學校
何景安	香港學科教育研究學會
雷其昌	博愛醫院梁省德歷屆總理聯誼會中學
顏 龍	香港中文大學教育學院校友會
黃鳳意	香港中學語文教育研究會
黃冬柏	新會商會中學
葉國洪	香港浸會大學

主編序

「兩文三語」政策在香港已實施多年，有鑑於此，本期學報以「語文學習」為主題，從不同角度及中英語學習作探討，共收錄了十一篇相關文章。從幼兒的全語文學習、兒童學習中英語文記憶策略、不同的教學策略、到語文教育政策的歷史回顧等作全方位的檢視與反思。此外，本期亦收錄了八篇與本港教育當前面對的各種發展有關的文章，包括直接資助學校的教育政策、課程領導及發展、教師教育研究及德育的培養等。所有文章都經資深前線教師、學者及專家作不記名評審，再由主編及編輯委員會成員廣泛及深入討論後，才予以接納並付印。這慎密程序體現了本學報一貫奉行的質素保証政策。然而，評審與出版工作得以順利進行是有賴香港教師中心秘書處同工的種種後勤支援與協調，在此謹向各同工致謝。

我們在此亦向曾參與評審員工作的教育界同工，再次致以衷心的謝意，當中包括孔美琪校長、孔繁盛教授、文綺芬教授、何文勝博士、何景安先生、余迺永教授、吳新傑先生、李子建教授、李玉珍博士、李啟明博士、李傑江先生、李潔冰博士、卓黃國茜博士、周富鴻先生、林建平教授、林建華校長、冼錦維先生、施敏文先生、胡少偉博士、容萬城博士、徐慧旋女士、崔康常博士、張永明博士、梁崇榆先生、許耀池先生、陳城禮博士、陳國威博士、黃冬柏先生、黃炳文博士、楊少榮先生、葉國洪博士、雷其昌校長、鄭李家珮女士、盧敏玲博士、蕭婉媚博士、賴炳華校長、謝家浩博士、顏龍先生、譚偉明教授及關艷蓮博士。

為了讓學界同工更了解新高中「通識教育」的最新發展，並鼓勵前線同工的分享，學報將以「通識教育」為主題，誠邀學者及前線教師賜稿，使下一卷學報的內容更為豐富和充實及擴闊讀者的視野。當然，本學報亦歡迎同工以不同教育工作相關為題投稿，配合即將來臨的新高中學制、相關的課程改革及銳變中的評估模式，以利香港教育在廿一世紀的不斷創新與進步。

《香港教師中心學報》共同主編
容萬城、胡少偉
二零零六年十月

目 錄

Contents

一、與「語文學習」主題相關論文

1 反思幼稚園的全語文學習	1
林志德、歐凱鑑	
2 英文科說話教學設計與實踐：行動研究個案	9
吳潔慈、李子建	
3 解讀閱讀理論 啟迪英語教學	21
嚴復偉、柴秀花	
4 兒童學習中英語文記憶策略初探	30
蕭美儀	
5 分析高中語文新教材的人文性特點	35
陽利平	
6 以心理健康教育提高學生語文素質	42
劉紅梅	

二、與「語文學習」主題相關的特邀及經驗分享文章

1 對香港語文教育政策的歷史回顧和提升語文教育水平的幾點看法	48
何景安	
2 台灣三套初中語文教科書的評議	59
何文勝	
3 教與寫的創新：一個寫作系列的設計	70

梁燕冰

4 一間小學的經驗分享 — 由廣州話走向用普通話教中文 (經驗分享文章)	80
陳翠珍	
5 加大課外閱讀量 提高學生語文能力 (經驗分享文章)	88
孫新	

三、 其他教育經驗分享及評論

1 The policy of direct subsidy scheme schools in Hong Kong: finance and administration YUNG Man-sing, Andrew	94
2 In-service teachers' motives and commitment in teaching CHAN Kwok-wai	112
3 School-based critical literacy programme in a Hong Kong secondary school..... WONG Pik-yu Cherry, CHAN Chi-wai, Arthur FIRKINS	129
4 課程領導及發展：綜合人文學科的經驗	140
李子建、何家驥	
5 通達學習：教授小六數學行動研究	148
李偉成、李鳳萍	
6 實施校本同儕觀課的思考	160
胡少偉	
7 道德教育須情智雙彰 — 從美國當代道德教育反思	166
劉國強	
8 概念圖結合網絡學習對中六文化科學習的成效評估	185

梁靜雯、郭禮賢

反思幼稚園的全語文學習

Reflections on Whole Language Learning in kindergarten

林志德

香港中文大學教育學院

歐凱鑫

香港教育學院幼兒教育學系

摘要

不少文獻顯示全語文學習，可以促進幼兒的語文發展，尤其對提升語文學習的興趣有莫大幫助。本文建基於實證研究，旨在探討幼稚園全語文學習的成效，並提出建議，以求提升幼兒語文學習的效能。

關鍵詞

全語文，幼稚園教育，幼兒語文能力

Abstract

Whole Language Learning as indicated by literature is a way of nurturing language development of children, especially in increasing the interest of language learning. Based on empirical research, this paper attempts to examine the effectiveness of Whole Language Learning in the context of kindergarten education and to suggest ways to improve language ability of children.

Keywords

whole language, kindergarten education, language ability of children

導論

「語文」作為香港學前教育六個學習範疇之一（課程發展議會，2006）¹，其教學是「根據全語文學習取向」（課程發展處，1996：99）。「全語文」（Whole Language）有不同的翻譯，包括：「全語言」、「完整語言」（蘇子，1999）、「全方位」、「整體語文」（鄧薇先、李子建，2002）²。全語文學習，可以促進幼兒的語文發展，尤其提升語文學習的興趣（林智中、蘇國平，1997；袁愛玲，2001；陳淑琴、程鉅菁，1999；Goodman et al., 1987; Raines & Canady, 1990）。筆者選取香港一所推行全語文的幼稚園，並以該校一高班為研究對象，於二零零五年展開研究。本文建基於實證所得，並結合中外文獻理論，嘗試探討幼稚園全語文

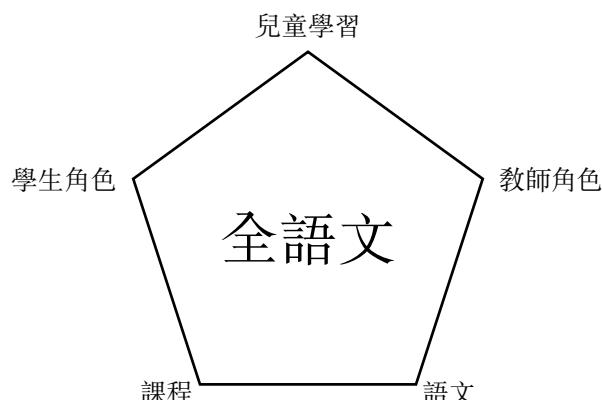
學習的特點，識別影響幼兒讀寫萌發的問題，並提出改善方法，以求提升幼兒語文學習的效能。

文獻綜述

文獻有關全語文的詮釋，並不一致（Bergeron, 1990）。學者普遍認為全語文並非語言教學法，而是教育理念和哲學觀（黃瑞琴，1997；Goodman, 1986）。郭懿芬（1998）指出香港各個教育階段對全語文有不同理解：幼稚園以主題教學為中心、小學以中文寫作為核心、中學以英文閱讀為重點。

根據林智中、蘇國平（1997）的研究，全語文是一種涉及兒童學習、教師角色、學生角色、課程和語文的理念。筆者將兩人的觀點整理為下圖：

圖一、全語文的涵義



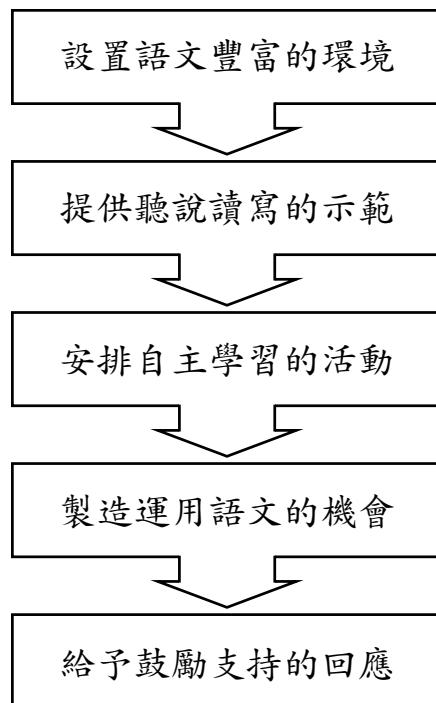
從上圖所見，學前教育的全語文學習由五個範疇構成，它們的關係是互動的。全語文以兒童為本位，強調自然和生活化，通過豐富的語文情境和活動，為幼兒提供兼具聽、說、讀、寫的整合式經驗，從而發展語文能力（課程發展議會，2006；黃瑞琴，1997；Goodman et al., 1987）。

全語文重視語文情境和活動的理念，這跟皮亞杰（Piaget）、維高斯基（Vygotsky）的建構學習論可謂一脈相承。建構學習論相信知識來自行動。知識由周遭環境、事物的探索與操弄，逐漸建

構形成（簡楚瑛，1999）。建構過程中，教師是輔導者（facilitator），就幼兒具備的知識與經驗，運用不同策略去激發他們學習，從而加深幼兒的印象，以求達到建構教學的目標（陳淑敏，2001）。同樣，全語文重視知識建構，它是一種主張學習者建構和內化語文、拓展語文能力的教育理念和哲學觀（黃瑞琴，1997；Goodman, 1986）。

全語文強調建構學習，而蘇子（1999:9）把全語文的內容歸結為以下五個施行步驟：

圖二、全語文的施行步驟



以上五個施行步驟，構成全語文學習的內容，也是幼師採用的全語文教學策略。

研究方法

筆者於香港一所推行全語文的幼稚園展開研究，並以該校一高班為研究對象，幼兒平均為五歲，共三十人，該班有正教和助教各一人。研究策略包括文獻分析(例如：教學進度、教案、評估表、練習、照片等)、老師訪談和觀課，從中探討幼稚園全語文學習對讀寫萌發的影響。

影響幼兒讀寫萌發的問題

從研究發現，該校的全語文教學策略，跟圖二顯示的步驟不謀而合。不過，全語文推行時，在語文環境、提供示範、自主活動、製造機會和給予回應五方面都存在問題。現探討有關問題及全語文教學的成效。

語言環境

幼稚園佈置合適的學習環境，既可以營造輕鬆愉快

的氣氛，還可以激發兒童全面學習（課程發展議會，2006；歐凱鑫，2005）。因此，該校悉心設計的課室環境（附錄一），盡量滲入語文元素，以助推行全語文學習。有關佈置包括：

1. 活動角外貼上該角的名稱，例如：探索角、玩具角、圖書角等，並標示「限入四人」。
2. 活動角內的物品，貼有中文名稱。
3. 圖書角放置中、英文圖書，供幼兒閱讀。

以上安排，旨在營造豐富的語文情境，讓幼兒對語文增進認識，以求熟能生巧。

然而，豐富的語文情境是否能有效提升幼兒的語文能力，實在值得商榷。研究發現，課室雖設圖書角，但是只可在每天35分鐘的自主學習時段進入（附錄二），而且角內僅可容納四人，諸多限制，對自主學習造成阻礙。此外，圖書角書籍不可外借，既未能充分運用資源，也不利幼兒發展閱讀能力。

提供示範

根據全語文學習取向，幼師必須提供讀寫聽說的示範，為幼兒樹立學習榜樣。同樣，該校重視幼師的示範作用。聽說讀方面，以說故事為施教重心，引發幼兒閱讀的興趣；同時，幼師強調正音，注重說話的抑揚變化，務求使幼兒潛移默化，提升語文素養。寫作方面，每天設 20 分鐘寫字時間（附錄二），由幼師先寫例字，供幼兒依樣書寫；亦有造句練習，由幼師先作例句，然後讓幼兒仿作。於是，幼兒便從模仿中學習。

正確的示範可作為學習的依從，而錯誤的示範卻會妨礙學習。一些語文運用準則，例如：執筆方法、字體筆順、字詞正音等，並不容易規範，而幼師要提供正確的示範，亦存在不少困難。以教導筆順為例，一名受訪幼師本來計劃於課室播放一片教導筆順的光碟，讓幼兒學習。可是，該校只有投影機和投影幕各一，且均設於音樂室，使用不便。此外，該校電腦室雖有九部電腦，但並非全部接駁網絡共用。最後，這位幼師只可在課室僅有的一台電腦播放光碟，三十人擠在十四吋的電腦屏幕前，難以清楚觀看，大大減低學習效能。

自主活動

該校每天設有 35 分鐘自主學習時段，讓幼兒因應性向和意願，進入活動角自由學習（附錄二）。課室的活動角提供學習機會，例如：牆上貼有富趣味的語文習題，供幼兒自行學習，從而建構語文知識。

設立自主學習時段，雖然有助幼兒投入學習，但是活動角有諸多限制。限制包括：學習空間狹小、入角人數有限、使用時間短促等，導致活動角內的語文情境未必能發揮效果。單是按照幼兒的意願進入活動角，容易導致每個角的使用人數不均。有見及此，幼師便作出干預，平均分配每個活動角

的人數，使幼兒在不同的學習情境受惠。可是，這樣卻令自主學習的精神無法體現。

製造機會

該校致力製造語文運用的機會，結合聽說讀寫範疇，設計大量學習活動，幫助幼兒建構語文知識。以「冬天」的主題活動為例，幼師請幼兒以文字在白紙上表達對冬天的看法，可兼用圖畫和文字（寫），完成後在班上講解（說），其他幼兒聆聽及提問（聽），然後張貼作品，供全班閱讀（讀）。

儘管幼兒有許多運用語文的機會，整體參與氣氛亦熱烈，可是這樣未必代表有效學習。幼兒雖然獲得團體語文經驗，但是個別語文經驗或者不足，分享學習的機會容易為主動者所壟斷。即使幼師對沉默的幼兒多加鼓勵，仍難以確保每個幼兒都能平均參與學習，沉默者參與語文學習的程度相對較低。因此，全語文取向的課堂教學較難照顧幼兒的學能差異。

給予回應

該校幼師對幼兒運用語文，盡量給予鼓勵、支持。受訪幼師表示，幼兒在寫字、默書、作句方面表現理想，會獲贈小禮物、貼紙和鼓勵印等，以示獎賞，藉此增進語文學習的興趣。

語文學習以鼓勵支持幼兒為前提，富有彈性。幼兒表達時，可以用圖案取代不懂寫的字詞，有利亦有弊。好處是不會窒礙幼兒表達想法，但是這種處理方式或許會讓幼兒產生誤解，認為以圖代字並無不妥，造成不重視正字寫法。由此可見，學習興趣與學習效能之間如何取得平衡，值得幼師深思。

資源運用的建議

現就研究學校推行全語文學習存在的問題提出建議。資源方面，建議有二。首先，添置資訊科技器

材，可提升全語文學習的效果。研究顯示，應用電腦和媒體設備，有助幼兒學習語文（黃玉卿，2003）。因此，每個課室應設置電腦、投影機、投影幕和實物投影機，方便幼師展示教材，及向幼兒講解，增進相互交流。

另一項建議是善用圖書角。倘若角內書籍可讓幼兒借回家中閱讀，既可增加幼兒的閱讀機會，也有利實行親子閱讀，加強學習成效（嚴吳蟬霞，1999）。此外，學校每天可設閱讀時段，師生一起在豐富的語文環境中閱讀，培養閱讀習慣，鞏固學習。

引入外援的建議

一班三十人不利於照顧學能差異，因此增添教學人手可讓幼兒獲得較佳照顧。是次接受研究的班別除正教外，尚有助教一人。然而，該名助教只負責課室常規工作、維持秩序，未有參與備課、教學和評估事宜，正教與助教缺乏合作。倘能加強同班搭檔幼師的協作，相信有助促進全語文教學的效能。

除了同校幼師間的協作外，亦可引入家長義工。校方可邀請家長到課室參與語文教學，例如：為幼兒說故事、與幼師共同設計圖書角。這樣，家長與子女一起投入語文學習，既可協助全語文教學，亦可了解子女的進度和需要，從而作出適當指導，體現家校合作精神。

培訓內容的建議

有關全語文的培訓相當重要。由於幼師的示範是幼兒學習所依，所以幼師必須具備紮實的語文學養。此外，幼師應兼備學習環境佈置、設計活動、學習評估等知識。要成功推展全語文學習，大學的幼師課程以及校本培訓，都必須加入相關的內容。

師資培訓以外，家長也應接受培訓。全語文學習不應局限於課室，而家中亦應延續學習，以收鞏

固之效。要落實家校合作，校方宜舉辦工作坊、安排家長到校觀課，讓家長明白全語文的理念與校方的策略，進而成為子女學習的示範者。這樣，才可雙管齊下，家校共同拓展幼兒的語文能力。

延展經驗的建議

全語文學習要取得成效，除了增添教學人手和提升師資水平外，還應不斷檢討反思。這涉及不同層面的深度溝通和合作，包括幼師與幼兒、幼師之間、幼師與家長、家長與子女等，這樣才可營造語文學習的文化。

實施全語文學習，絕非一班或一人之力便可，同級幼師互相合作尤其重要。正如教學啟導的師徒式協作一樣，幼師之間可進行協作，包括共同備課、分享教材、同儕觀課、定期會議等，以求提升教學效能（歐凱鑫，2004）。此外，每個學年和各班推行全語文的經驗都是寶貴的，所有資料應保存妥當，詳加分析和檢討，以備改進來年教學，使幼兒語文學習的效能得以提升。

結論

著名幼兒教育工作者陸趙鈞鴻（2004）對幼兒教育有以下看法：

「學前教育課程不是百寶箱，任由人家喜歡把甚麼丟進去就丟進去。」

筆者同意學前教育課程不可單從成人觀點來設計內容，必須切合幼兒的需要和能力。不過，全語文未嘗不是一個百寶箱，內藏增進幼兒學習興趣的策略，也有提升幼兒語文能力的機會。這個百寶箱雖然值得加入學前教育課程，可是必須配合周詳的規劃和協作。唯有幼師、幼兒、學校及家長都全面參與全語文學習，衷誠合作，才能鑄成鑰匙來開啟及善用這個語文學習的百寶箱，提升幼兒語文學習的效能。

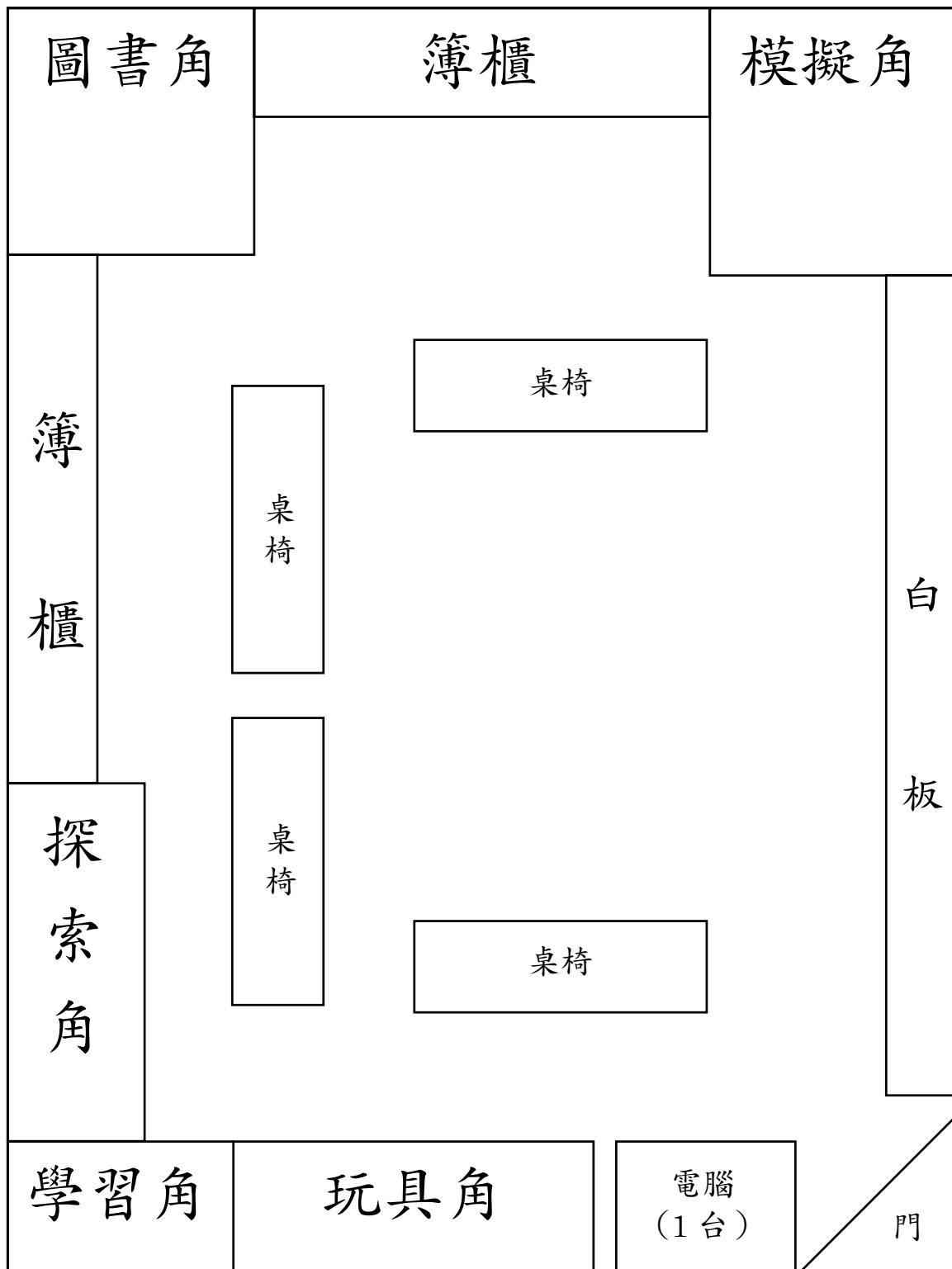
註釋

- ¹ 香港學前教育六個學習範疇，包括：語文、體能與健康、早期數學、科學與科技、個人與群體、藝術(課程發展議會，2006)。
- ² 《學前教育課程指引》(1996)。既有提及「全語言」，頁91，亦有提及「全語文」，頁99。為統一用語，本文採用「全語文」作為Whole Language的翻譯。

參考文獻

- 林智中、蘇國平（1997）。《全語文課程發展與評鑑報告》。香港：語文教育及研究常務委員會。（計劃編號：C/030/95A）。
- 袁愛玲（2001）。《學前全語言創造教育活動設計》。北京：教育科學出版社。
- 郭懿芬（1998）。〈全語文課程在香港教育環境下施行情況初探〉，載於謝錫金編《優質教育：中文教育新趨勢》，頁115-130。香港：香港大學課程學系。
- 陸趙鈞鴻（2004）。〈香港學前教育的過去、現在與未來〉，載於郭康健、陳城禮編《香港教育七十年》。香港：香港教師會。
- 陳淑敏（2001）。《幼稚園建構教學：理論與實務》。台北：心理出版社。
- 陳淑琴、程鈺菁（1999）。〈全語言自然學習教室模式實驗教學研究〉，《臺中師院學報》(13)，頁479-494。
- 黃玉卿（2003）。〈三種輔助教學工具對幼兒語文發展的影響〉，載於陳莉莉、成子娟、林瑞瑛《幼兒語文與數學》，頁75-100。香港：香港教育學院。
- 黃瑞琴（1997）。《幼兒讀寫萌發課程》。台北：五南圖書。
- 鄧薇先、李子建（2002）。〈透過大學與學校夥伴建立的課程改革：全語文寫作的個案研究〉，載於李子建編《課程、教學與學校改革》，頁287-310。香港：香港中文大學出版社。
- 課程發展處（1996）。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2005）。《學前教育課程指引：諮詢稿》。香港：政府印務局。
- 簡楚瑛（1999）。《方案課程之理論與實務》。台北：文景出版社。
- 歐凱鑫（2004）。《啟導經驗如何促進幼兒教育工作者的專業成長》。《香港教師中心學報》(3)，頁162-166。香港：政府印務局。
- 歐凱鑫（2005）。《優化課室學習環境：提升幼兒自學能力》。《現代教育通訊》(74)，頁61-63。
- 蘇子（1999）。《全語文故事教學》。香港：新雅文化事業有限公司。
- 嚴吳嬪霞（1999）。《親子閱讀——兒童圖書與兒童成長》。香港：新雅文化事業有限公司。
- Bergeron, B. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 22, 301-329.
- Goodman, K.S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K.S., Smith, E.B., Meredith, R., & Goodman, Y.M. (1987). *Language and Thinking in School: A Whole-Language Curriculum*. New York: Richard C. Owen.
- Raines, S.C. & Canady, R.J. (1990). *The whole language kindergarten*. New York: Teachers College Press.

附錄一、課室平面圖



附錄二、學習時間表

	一	二	三	四	五
13:30-13:40	午會				
13:40-14:00	中文寫字	英文寫字	中文寫字	數學練習	中英數練習
14:00-14:25	英文	體能	體能 / 電腦	體能 / 電腦	體能
14:25-14:50	主題教學				
14:50-15:25	進入活動角：自主學習				
15:25-15:35	師生討論				
15:35-16:00	排洗、茶點				
16:00-16:30	音樂活動				
16:30-16:40	整理、放學				

英文科說話教學設計與實踐：行動研究個案

Curriculum design and implementation in the teaching of speaking: an action research

吳潔慈、李子建

香港中文大學教育學院

摘要

本研究以行動研究方式，探討英文科說話教學的設計與實施對提升學生學習的動機和說話能力的影響。過程中，教師亦反思如何可以透過調整教學策略和選材，提升學生英語說話能力和自信心。研究對象來自其中一位研究員所任教的四年級學生，資料收集方式包括：學生填答問卷、深入訪談、課堂錄影、研究日誌、諍友的觀課和分析學生習作。研究發現教師若能夠在教學的過程中不斷反思，因應學生的特性和掌握程度，調節教學的設計，有助提升學生說英語的信心和動機。要提高學生講英語的信心，有以下四個重要因素：選取教學活動要切合學生的能力、學生要有自主性、良好的師生的關係和教師對教學工作的投入。研究亦發現適應學生的個別差異，教師要提供多元化的教學設計和給予學生自由選擇的空間。此外，研究結果亦指出，透過行動研究有助教師的專業成長。

關鍵詞

行動研究，反思，自我決定理論，個別差異

Abstract

This action research project investigated the effects of a teacher's instructional design and implementation on students' motivation and development in the teaching and learning of English Language speaking skills, as well as the teacher's reflection on the whole process. The subjects of the study were Primary Four students taught by one of the investigators. Data was collected from student questionnaires, in-depth interviews, lesson video recordings, research logs, lesson observations by critical friends, and students' work. The study found that sustained teacher reflection for ongoing instructional adaptations in light of learners' characteristics and progress is conducive to raising students' motivation and self-confidence. Four crucial factors for raising students' confidence in speaking English were identified: instructional activities that match learners' ability; promotion of learner initiatives; a good teacher-student relationship; and teacher commitment. The study has also confirmed the need for flexible and open instructional design in catering for individual differences, and the positive contributions of action research to teachers' professional development.

Keywords

action research, reflection, theory of self-determination, individual differences

一、引言

《九年免費強迫教育研究報告書》(Wong, Lee, Ni, Hau, Hui, Hon, & Tsui, 1996) 指出在眾多科目中，學生感到最困難的是英文科，因此要提高學生學習英文科的興趣和動機，刻不容緩，這是香港小學英文教師面對最大的問題。香港考試及評核局的考試報告指出，很多參加英語會話會考的學生滿足於“yes”和“no”的答案，若果他們能主動多說一些，便會有較好的成績 (Sze, 1995; Sze & Wong, 1999)。這反映教師在英文課教授時，大多受教科書牽制。

此外，Lee, Sze & Shek (1998) 的一項研究調查指出，香港小學英文教師在教學上緊貼教科書，亦成為他們教學上最重要的資料來源，當然這亦受到教統局中央課程指引的限制，但無論如何，同一課題，應有不同的教學方法，必須因應學生的特性和程度，教科書只可作為參考工具。

二、行動研究及研究問題

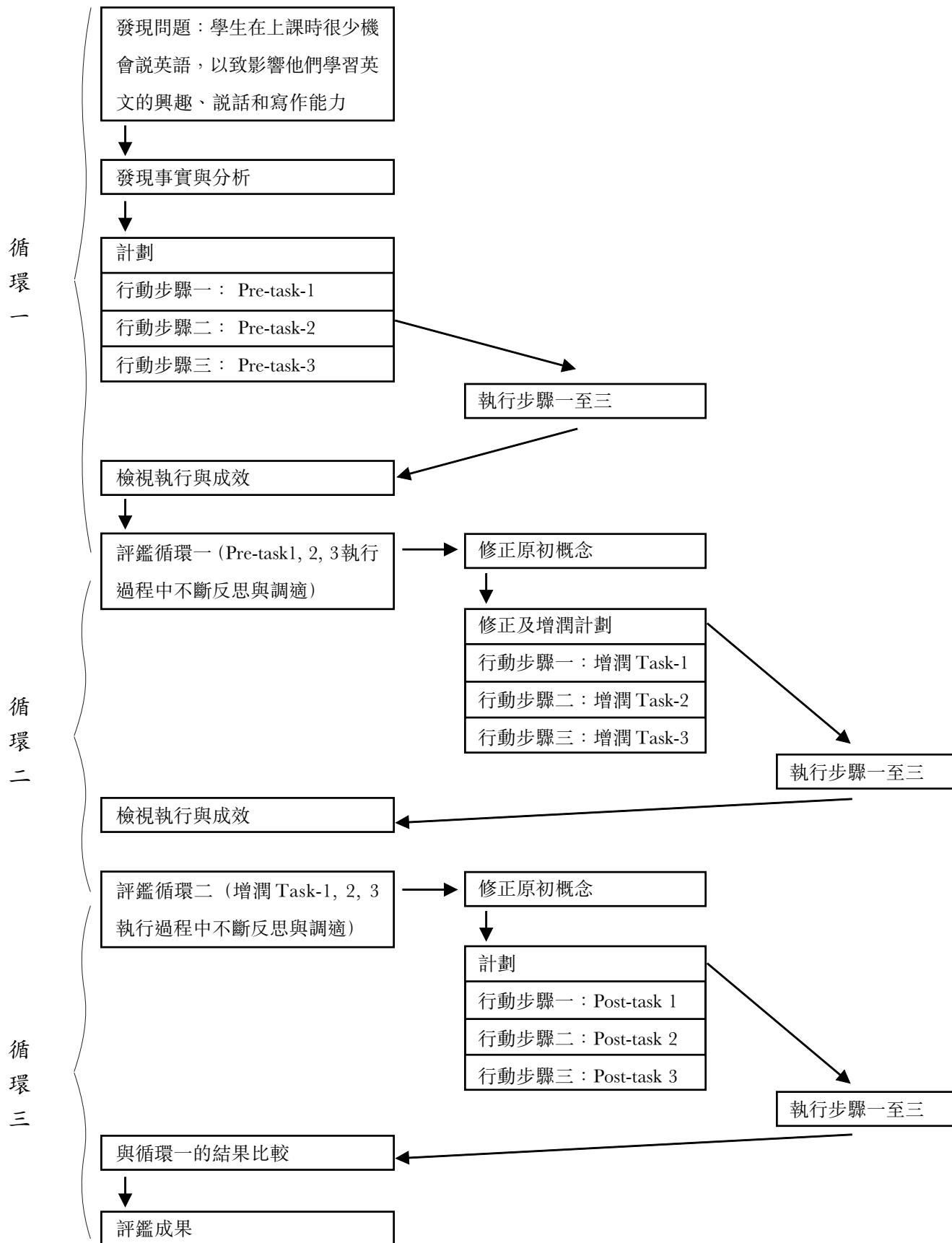
這次研究希望可以解答以下兩個問題：

1. 教師（研究員）如何在一所主流學校的課程、制度及資源下提升小學四年級學生的英語說話能力及興趣？
2. 教師（研究員）在行動研究中，如何透過反思，調整教學策略及選取教材，藉以提升學生的英語說話能力及自信心？

三、研究架構及方法

本文參考Elliott (1991) 的行動研究模式 (Elliott's action research model)，以下是這模式的架構：

圖一、研究架構（參考 Elliott, 1991）



以下詳細解釋研究架構：

研究員希望在正常的教學過程中進行這次行動研究，絕不想在進度和課程以外，作一些特別的課程設計，因為這樣作研究，得出的結果也不是「正常」的。因此，這次研究的特點是以學校課本與進度為本，因應學生程度作適當的教學設計。

研究問題來自研究員在開課首月對一班四年級學生的觀察，他們對英文科完全沒有興趣和自信心，上課時反應不踴躍，更怕開口說英語，尤其在眾目睽睽下，他們害怕說得不好和說錯，會給同學嘲笑和被老師責罵，反映他們有很大的心理障礙。

Pre-task 1的設計，是要求學生在課室內運用書中所學的問題，訪問一位同班同學。其實教科書只教 5 題，而研究員卻要求他們問 9 題，當中研究員

加插了4題書本以外的題目。Pre-task 2的設計是學生用這 9 題問題在家中訪問一位家庭成員，而 Pre-task 3 的設計是再用 9 條問題去訪問一位以英語為母語的外籍遊客；這三個課業都有同一目的。此外，研究員在書本以外再加插 4 題問題，為增潤 task 和 Post-task 鋪路，在三個 Post-task 中，形式與 Pre-task 一樣，看看他們會否主動加插一些他們認為好和有趣的題目，如果他們有這現象出現，他們真的懂得活學活用，將英語成為生活化（見表一）。

最後，研究員會將循環一的學習成果與循環三的學習成果作一比較，除了回答研究問題外，亦希望在過程中有其他發現，更重要的是對以後的教學研究有所啟示。

表一、原有課文與研究員設計的延伸課程比較

New Welcome To English (2 nd edition) 原文	研究員設計的延伸課程（考慮學生的特性和興趣）
Origin of Pre-task 1, 2, 3 Book 4A Module: People Unit 1: Myself and friends - getting to know you Ask your new friends the following questions: 1. What is your name? 2. Where do you live? 3. How do you go to school? 4. How many brothers and sisters do you have? 5. What do you like doing?	Pre-task 1: Pupils ask one of their <u>classmates</u> the following questions <u>in the classroom</u> : 1. What is your name? 2. Where do you live? 3. How do you go to school? 4. How many brothers and sisters do you have? 5. What do you like doing? 6. Who is your favourite teacher? 7. Who is your favourite singer? 8. What is your favourite subject? 9. What is your favourite cartoon character? 10. What are you good at? After the interview, they have to report back to the whole class (Oral Presentation). Pre-task 2: Pupils ask one of their <u>family members</u> or <u>relatives</u> the following questions <u>in their homes</u> . They have to record their interview on the tapes.

	<p>1. What is your name? 2. Where do you live? 3. How do you go to school/work? 4. How many brothers and sisters do you have? 5. What do you like doing? 6. Who is your favourite singer? 7. What is your favourite TV programme? 8. What are you good at? 9. Who do you love most?</p> <p>After the interview, they have to draw pictures/bring photos of the interviewees and then report back to the whole class (Oral Presentation).</p> <p>Pre-task 3 :</p> <p>Each pupil asks one <u>tourist</u> (native speaker) the following questions at the tourist spots. They have to record their interview on the tapes and they have to take photos with the interviewees.</p> <p>1. What is your name? 2. How do you spell your name? 3. Where do you come from? 4. How do you come to Hong Kong? 5. How many brothers and sisters do you have? 6. What do you like doing? 7. Who is your favourite singer? 8. What is your favourite TV programme? 9. What are you good at? 10. Who do you love most? 11. Is my English good?</p> <p>After the interview, they have to show photos of the interviewees and then report back to the whole class (Oral Presentation).</p>
<p>Origin of Enrichment Task 1, 2, 3: Book 4A Module: People Unit 5: About My Family Pages 28, 29: A Story: Brothers and sisters</p>	<p>Enrichment Task 1:</p> <p>Pupils fall into groups and act out the story. Then they will have self-evaluation and peer-evaluation. They also have to fill out the self-evaluation form and peer-evaluation form after watching the video shot.</p> <p>Enrichment Task 2:</p> <p>In groups, pupils think out a new story through group discussion. They have to apply the target language pattern (comparative and superlative forms of adjectives) in their stories.</p>

	<p>Enrichment Task 3:</p> <p>In groups, pupils discuss about the arrangement of work distribution and different roles to play in their own stories. Then they have to act out their own stories. Lastly, they will have self-evaluation and peer-evaluation orally and then fill out the self-evaluation form and peer-assessment form after watching the video shot.</p>
<p>Origin of Post-task 1, 2, 3 Book 4B Module: Out and about Unit 3: Things we do - having fun Pupils know how to ask questions using "How often". Pupils know how to answer the above question using "once, twice, three times, four times a day/a week/a month/a year." Example: How often do you play football? I play football once a week.</p>	<p>Post-task 1: In the <u>classroom</u>, pupils ask their <u>classmates</u> as many questions as they can by using "How often do you?" After the interview, they have to report back to the whole class (Oral Presentation).</p> <p>Post-task 2: In their <u>homes</u>, pupils ask their <u>family members or relatives</u> as many questions as they can by using "How often do you?" They have to record their interview on the tapes, bring the tapes to school and let the whole class listen to the tapes. After the interview, they have to draw pictures/bring photos of the interviewees and then report back to the whole class (Oral Presentation).</p> <p>Post -task 3: At the tourist spots, pupils ask tourists (native speakers) as many questions as they can by using "How often do you?" They have to take photos with the tourists, record their interview on the tapes, bring the tapes to school and let the whole class listen to the tapes. Then, they have to show photos of the interviewees and then report back to the whole class (Oral Presentation).</p>

1. 訪談樣本的選取：在研究員任教的一班四年級學生，分高、中、低成績，隨機在每組抽出三名學生作訪談對象。

2. 資料收集方式：

- (1) 問卷：填答問卷的學生有 22 名是研究員所教的學生。研究員分別在開始進行研究前和第三循環結束後向學生派發問卷，以了解他們對學習英文科的自信心和遇到的困難。
- (2) 訪談學生：訪問學生是這次研究最主要數據來源，學生在初次收到問卷、完成每次

的教學課業 (tasks) 後和結束行動研究前接受研究員訪問。訪問學生會以個別和小組形式進行，所有訪談都會錄音。

- (3) 謹友 (Critical friend) 的觀課：這次研究的謹友是本校一位同事和一位博士研究生，他們亦是資深的教師，他們會作觀課，每次觀課後，他們都會接受研究員的訪問。
- (4) 攝錄上課情況作分析：攝錄後除了可讓研究員作多次仔細分析課堂的情況外，亦可讓學生回顧自己和同學的表現，可作自我

評估和同儕互評，有助自己和同學間對英文說話的改進。

- (5) 研究日誌：研究員在整個行動研究過程中，會不斷以筆記形式或自我錄音記錄所觀察的、所感覺的和所反思的東西。亦包括描述的記錄和解釋性的記錄；日誌內容亦有暫時性的分析和深度反思。
- (6) 學生作品：透過蒐集學生從說話到寫作的過程和成果，可看見他們學習成果的進展情況，亦可看到英文科說話教學設計如何幫助學生的英文寫作。

四、研究結果

1. 教師如何在主流學校的課程、制度及資源下提升學生的英語說話能力？

研究員任教的一班小學四年級，有 22 名學生，其中 4 位是女同學，其餘是男同學，都是在校聞名的「頑皮大王」、「搞事大王」和「欠交功課大王」。在學期初的問卷和訪問中，知道他們大部份對英文科學習興趣不大，對學習英文科缺乏自信心，甚至對英文科產生恐懼感，正如一位學生 Tim 在訪問中說：「我憎英文科，我害怕英文科，我肯定我英文科的成績永遠很差很差，我的英文一向都差，將來都會很差、很差。」

在 Pre-task 1 中，同學初次以英語訪問同學和匯報，大都比較生硬、拘謹和不自然，「我很緊張，但匯報完成後很舒服，知道自己原來有能力站在眾人面前說英語，下一次？下一次我相信我一定會比這次好，因為我已擁有經驗，不會再害怕。」Peter 說。Pre-task 2 是要求學生在家中訪問其中一位家庭成員，及用錄音機錄下訪問內容，從錄音帶中聽到他們發音和高低抑揚已有改善，有些同學的發音和高

低抑揚比他們的父母還好呢！這一次的匯報大部份同學都比上次放鬆了，自信多了。Pre-task 3 對同學來說是有相當的難度，因為他們要到遊客區訪問外國遊客，Marco 說：「起初我真的提不起膽量，實在太可怕了，可是，只要我鼓起勇氣開始第一句，以後的便很暢順。」Mark 說：「原來以為困難的事，我竟然可以克服。」Cristy 說：「我很開心，我原來竟然聽懂外國人講英語。」Niel 說：「我做夢也估不到，我竟然可以用英語與外國人溝通。」Yuki 是一個害羞的女孩，她很內向，但她交給我的錄音帶，竟然訪問了兩個遊客，她說：「起初，我很害怕，但開始了訪問，恐懼感消失了，換來的是自信心，訪問完第一個遊客，覺得自己表現得不夠好，於是自己決定再訪問多一個遊客，可能第二次的訪問自己會好些。」看看，這班小孩對自己在說英語上原來是有很高的要求，老師的角色是提升他們說英語的興趣，提供他們說英語的機會，提高他們對說英語的自信心，讓他們自己證明自己有能力說英語，他們便會對自己有要求。Sheera 說：「訪問完後，舒服晒，覺得自己原來可以這麼叻，下次訪問我一定會比這次好。」Tim 說：「Miss，幾時再俾我們再去訪問外國人，我很想再去做這活動。」看著學生的進步，心中實在欣慰萬分！

研究員在進行研究前及研究後（中間隔了半年）讓學生填答以下問卷（表二），發現全部學生都對學習英文的態度和自信心有了很明顯的進步，其中以享受學習英文過程的改變十分明顯，此外，他們對說英語、在課上運用英語及在戶外與外國人溝通的信心也有十分顯著的提升。

表二、學生在學習英語的興趣、態度和自信在研究前和研究後的比較 (n =22)

	研究前	研究後
1 我享受學習英文的過程	3.2	5.0
2 我有興趣讀英文書籍	3.4	3.9
3 我很快便學會英文	3.5	4.1
4 我覺得英文科功課很容易	2.1	4.5
5 英文是我的強項	3.4	4.1
6 在三年級（四年級）時我期待上英文課	3.9	4.8
7 在三年級（四年級）上英文課時我有很多機會講英文	3.6	4.8
8 在三年級（四年級）上英文課時我願意用英語回答老師問題	3.7	4.6
9 在三年級（四年級）上英文課分組討論時，我害怕用英語與同學交談	3.6	4.8
10 我對於說英語沒有甚麼困難	3.7	4.6
11 除上課外，我平日在家或外出都有很多機會說英語	2.3	2.2
12 遇到外國人用英文向我詢問，我有信心回答	3.0	4.0
13 我有信心用英語訪問外國人	3.0	3.9
14 我會主動與外國人用英語交談	1.8	3.8
15 我覺得英文功課很有趣	2.1	5.0

五點量表——1：十分不同意；5：十分同意

此外，在問卷中，研究員亦有一題開放式問題，有關學生是否願意在課堂上說英語。以下是部份學生在研究前和研究後的比較（表三），與研究

前比較，他們都表現出對自己說英語的能力有很大的信心和喜歡上課時說英語。

表三、學生在研究前和研究後願意在課堂上說英語的比較

學生	研究前	研究後
Tim	我不願意在課堂上說英語，因為我對英文沒有興趣。	我十分百分千分願意在課堂上說英語。 我十分百分千分萬分喜歡英文功課，尤其是 Miss 紿我的功課。
Marco	我不願意在課堂上說英語，因為我沒有信心。	我上英文堂十分願意講英文，因為英文很有趣。 我非常鍾意做英文功課，尤其是 G.E.紙和 G.E.(B)。
Tommy	我願意在課堂上說英語，因為英文很有趣。	我十分.....非常.....願意上英文課時講英文。
Peter Ip	我願意在堂上說英文，因為老師叫我說。	我上英文課極度十分願意講英文，因為很好玩。 我極度非常十分喜歡做英文功課，尤其是 G.E.紙， G.E.(B)，因為很喜歡。
Hinson	我不願意在課堂說英語，因為沒有信心。	我願意上英文堂時說英語。 我十分十分極度喜歡做英文功課，尤其是 G.E.(B)，因為很有趣。
Mark	我很願意在課堂上說英語，因為 Miss Ng 教得很好。	我上英文堂時極度願意講英文，因為我喜歡說英文。 我絕對喜歡所有功課，因為 Miss 對我好好。
Karen	我願意說英文是因為英文很容易。	我十分願意在堂上說英語，因為我十分喜歡說，我非常喜歡做 G.E.(B)

至於九位樣本學生，包括高、中、低程度各三名，他們在三次 Pre-task、兩次 Enrichment 和 Post-task，在說英語各細項的表現由研究員及兩位諍友給予評分，評分項目包括說英語的態度：willingness、eagerness、involvement、self-confidence、risk-taking/daring、show interest in speaking；技巧：pronunciation、intonation and stress、fluency、grammatical accuracy、volume of voice 和身體語言：eye contact、gesture、body language、self awareness，研究員及兩位諍友的評分十分接近，發現其中最大的進步是在 Post-task，而又以三位低程度的學生進步得最多。這三位學生都是其他教師眼中的頑皮、搗亂和經常欠功課的學生，但他們最「勇」，最有冒險 (risk-taking) 精神，這也是學習外語其中一個最重要的條件，而令他們躍進的主要原因是成功感，他們感到自己在學習、在進步，由不懂到學懂，是推動他們進步最大的動力，尤其是他們在其他課堂常被教師責罵，但在英文課向全班匯報時卻受到教師和同學的稱讚，因此他們更努力學習。

整體來說，與 Pre-task 比較，學生在 Post-task 訪問同學同樣有很大的進步，例如在 Pre-task 1，學生會跟隨研究員的指示，只訪問一位同學，而且按教師指定的問題發問，但到了 Post-task，研究員只要求他們訪問同學 2 個問題，但學生卻自行想出其他問題，其中以低成績組的三位學生最為突出，共作了 20-30 題訪問同學的問題。

2. 教師在行動研究中，如何透過反思調整教學策略及選取教材，藉以提升學生的英語說話能力？

研究員在行動研究開始前，作出一連串的計劃，可是在過程中，透過不斷的反思，確實作出了很多教學策略和教材選取上的改變。Pre-task 1, 2, 3 都是訪問別人，然後學生作個人匯報。過程中，研究員覺得學生訪問的問題是研究員預先設定，缺乏學生個人思維及風格。學生透過教學活動說英語，只是執行命令式；訪問後作出匯報，只是覆述別人所講的說話，像鸚鵡式模仿 (parroting)，這只適合於訓練學生說英語的開始階段，缺乏自然感，從自我決定理論 (Theory of Self-determination) 來看，學生覺得這些課業 (task) 都是教師要求自己做的，缺乏自主性 (autonomy)。另一方面，研究員亦希望藉口讓學生接觸另一類型或體裁的說英語方式，於是研究者便透過教授 comparative form of adjectives 和 superlative form of adjectives 的教學設計中，滲入這個安排。研究員帶了三個他們喜愛的卡通毛公仔和面具：Winnie-the-Pooh, Tigger 和 Piglet，然後指著它們說：「Tigger is fat. Piglet is fatter than Tiger. Winnie-the-Pooh is the fattest.」。他們覺得很有興趣，於是他們很有興趣學習。練習完說話後，研究員著他們畫上一些物品在練習簿上，然後利用已學的作三句句子，翌日遞交。有些同學不單只作三句句子，而是作了八句、十句、二十句甚至三十多句句子，他們不單畫畫，更把真實的物件、報章雜誌的圖片、國際及本港政治人物、歌星、明星的相片貼在簿上。

表四、現將研究員在整個教學設計的心路歷程列表比較如下：

問題	解決方法	設計基礎
<ul style="list-style-type: none"> 三個 Pre-tasks 的內容都是由研究員決定，加上三個課業形式相同，學生除了覺得沉悶，還對所做的課業欠缺自主性和擁有感，會降低學習動機，這從他們的課堂表現可以觀察得到。 三個 Pre-tasks 的講英語的形式相同，學生被動地說英語。 	<ul style="list-style-type: none"> Enrichment task 1：提升工作難度和挑戰性，由學生自己帶心愛物品回校，以 comparative 和 superlative form of adjectives 向同學介紹。 讓學生嘗試以不同形式學習說英語。 	<ul style="list-style-type: none"> 將學生的最近發展區 (ZPD) 提高，以提升他們的學習動機。 由學生講述自己心愛物品，增加他們的擁有感和自主性 (autonomy) 。 讓學生經驗到自己可應付以不同形式說英語，感受到付出努力可取得成功，鞏固他們可控制 (mastery) 的信念。
<ul style="list-style-type: none"> Enrichment task 1：觀察到學生有很強的學習動機，可進一步加強他們說英語和創作的能力。 加強學生說英語的興趣和信心，由學生自行發現錯誤，作出改正和反思。 	<ul style="list-style-type: none"> Enrichment task 2：由學生以對話形式創作簡單話劇，由學生自行準備道具和演出。 將學生的匯報演出攝錄製成光碟，於第二天播出，由學生觀看自己的表現。 	<ul style="list-style-type: none"> 讓學生運用所學的句式構思故事，然後以話劇形式將故事演繹出來，令他們經歷整個過程，有一整全 (wholeness) 的感覺，也更體驗到自己是有能力 (competence) 的。 透過將學生匯報和演出的影像在大銀幕播放，可加強他們的自信心和成功感。 在學生演出過程中，不糾正學生的錯誤，待他們自己觀看光碟時，自己發現錯誤並作出改正。這樣，既不會打擊他們的自信，並讓其主動作出改正。

五、反思及討論

1. 教學設計與實踐的反思

這次行動研究的目標是使學生放膽說英語，要達到目標，研究員決定從以下六方面進行：

(1) 營造說英語的自然環境，讓他們覺得說英語是很自然的事，說英語是日常溝通的方法之一，最後是讓他們在不知不覺間自然而然地利用英語積極溝通。

(2) 行動研究開始前，研究員坦白地向學生說出他們的問題所在——不願意亦害怕說英語，發音 (pronunciation) 不準確、缺乏高

低抑揚 (stress and intonation)，並告訴他們若想英語水平高及說英語流暢，願意說英語對說和寫兩方面都有很大的幫助。研究員亦會透過一連串的教學設計幫助他們達到目標。

(3) 在實踐過程中不斷向學生作回饋，使他們知道自己正在不斷進步，研究員亦坦誠地向學生指出他們的優點和缺點，讓他們感受到老師是愛他們的，想他們進步的，這一點很重要，但老師亦需要有很高的指導技巧。否則，便會打擊他們說英語的自信心。

- (4) 強調不要嘲笑同學：研究員時常強調覺得他們比自己小時棒很多，並時常告訴他們自己在小學一、二年級時，很害怕說英語，害怕至在課室不停哭泣，甚至撒尿，但經老師不斷的鼓勵，加上不斷的練習，才得到今天的成就。這技巧很有用處，因為學生永遠視老師是完美的，當你告訴他們自己以前的失敗經驗，他們一方面很驚愕，另一方面卻感到很有興趣。
- (5) 強調從錯誤中學習：從訪談中得知以前學生不敢說英語，是因為害怕說得不好，說錯了，或說出來時文法上有錯誤。研究員針對這點，告訴學生錯誤後果是沒有甚麼大不了，是沒有任何負面後果的，告訴他們錯誤可以使人進步。
- (6) 為學生刻意製造成功的經驗：在教學設計中和實踐過程中，研究員刻意不讓學生在學習過程中有強烈挫敗感，不但如此，還需刻意讓學生覺得自己可以有很高的英語說話能力。老師正面的讚賞和鼓勵，是使學生增強自信心的成功因素。此外，在三

個 Pre-tasks 的匯報和 Enrichment task 1、3 的話劇演出，研究員都有為他們錄影，並製成影碟讓他們翌日看回自己的表現，他們都對自己的表現感興趣，並對自己能有這些表現而高興。最難得的是，他們在高興和滿足之餘亦告訴研究員他們下次會如何改善，甚至堅決向研究員表示下次一定比這次好。

由此可見，成功感和滿足感確實是一個很好的推動力，讓其放膽說英語。香港一向都實施中央課程，教科書照顧周到，若教師照單全收，整個教學課程便已受教科書的操縱，「教師則為教材的『零售商』，完全是按部就班的『執行者』」（陳伯璋，2001）。研究員雖已教學多年，但透過這次行動研究得到很大的得著，不但鞏固了自己的信念，對英文教學更有信心，也了解到學生學習英文遇到的困難和解決方法。因此要提升教師的專業地位，發展校本課程，先決條件是要進行行動研究。

參考書目

- 陳伯璋（2001）。《新世紀課程改革的省思和挑戰》。台北：師大書苑。
- Brumfit, C. (1987). Conclusion. *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, 164-165.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Connelly, E. M., & Ben-Peretz, M. (1997). Teachers, research, and curriculum development. In Flinck, D. & Thornton, S. (Eds.), *The curriculum studies reader*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1993)。《快樂，從心開始》(Flow——The Psychology of Optimal Experience)。張定綺翻譯，1996。台北：天下文化。

- Education Commission (1994). *Report of the working group on language proficiency*. Hong Kong: Education Department.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Evans, S. (1997). Teacher and learner roles in the Hong Kong English language classroom. *Education Journal*, 25(2), 43-61.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research* (3rd Ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lai, C. (1993). *Communication failure in the language classroom: An exploration of causes* (Research Report No. 25). Hong Kong: City University of Hong Kong, Department of English.
- Lee, J. C. K., Sze, P., & Shek, C. K. W. (1998). Teachers' use and adaptation of TOC English textbooks. *Journal of Primary Education*, 8(1), 1-20.
- Maclennan, C. (1988). An investigation of the criteria which a group of Hong Kong and Macau students of English list as those which make a good teacher. *Hong Kong Institute of Language in Education Journal*, 4, 61-74.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York: St. Martin's Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. New York : Cambridge University Press
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (1983). Conversational analysis. In J. C. Richards R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 117-154). London: Longman.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sinclair, J. M., & Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1985). Action research and the teacher's responsibility. In Ruduck, J. & Hopkins, D. (Eds.), *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse* (pp. 56-59). London: Heinemann.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sze, P. (1995). Teaching conversation in the second language classroom: Problems and prospects. *Educational Journal*, 23(2), 229-250.
- Sze, P., & Wong, H. W. (1999). The Hong Kong primary English Syllabus and its relevance for English Learning in a context of compulsory schooling. *Educational Research Journal*, 14(2), 253-278.
- Tsui, A. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16, 8-32.
- Tsui, A. (1991). Sequencing rules and coherence in discourse. *Journal of Pragmatics*, 15(2), 111-129.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (1999). Integrating classroom context into motivation theory and research. In P. Pintrich & M. L. Maehr, (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (Vol. 11, pp. 87 - 121). Stamford, CT.: JAI Press.
- Wong, H. W., Lee, C. K. J., Ni, Y., Hui, K. F., Hon, H. S., & Tsui, C. C. (1996). *Research on nine-year free and compulsory education, Volume 1*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.

解讀閱讀理論 啟迪英語教學

Decoding reading theories and enlightening English teaching

嚴復偉、柴秀花

浙江慈溪育才中學

摘要

閱讀是英語教學的難點和重點。本文結合當前外語教學現狀，分析了英語學習者閱讀中存在的困難，然後闡述了現代閱讀理論，提出要培養學生的閱讀理解能力，並應重視學習文化背景知識的獲得，擴大辭彙量及提升閱讀技能。

關鍵詞

閱讀理論，解讀，英語教學，背景知識，閱讀技能

Abstract

To foster students' reading abilities is one of the most important aims in English teaching. In this paper the authors analyze the main factors influencing students' reading abilities, make a brief introduction to reading theories and suggests reforming students' reading techniques by strengthening their vocabulary together with focusing on acquisition of cultural background knowledge and cultivating good reading skills.

Keywords

reading theories, decode, English teaching, background knowledge, reading skills

一、引言

閱讀是英語教學的難點和重點，是獲取語言知識最直接、最有效的方法。高中英語教學大綱明確指出，閱讀是理解和吸收語言資訊的最重要手段，它能給學生提供更為豐富的教學資源，有助他們擴闊視野、豐富語言知識、擴大辭彙量和了解英語國家的社會及文化等。教師要有計劃地指導學生掌握科學的、有效的閱讀方法和技巧。閱讀不僅是現代外語教學特別注意培養和訓練的重點，同時也是提高英語學習者語言能力的必經之路。英語學習者要掌握作為第二語言的英語完整系統知識，閱讀是最有效的途徑。中小學英語教學大綱中，明確提出在聽說讀寫四方面訓練的基礎上，要“側重培養閱讀能力”。《普通高級中學英語課程標準》指出：高中英語課程應強調在進一步發展學生綜合語言運用能力的基礎上，著重提高學生用英語獲得資訊、處理資訊、分析問題和解決問題的能力；特別注重提高學生用英語進行思維和表達的能力。在大學英語教學階段，閱讀也是各項語言技能中最重要的技能，佔有非常重要的位置（詳見《大學英語教學大綱》）。但在現實的英語教學中，絕大部分學生的閱讀能力與教學大綱的要求相距甚遠。閱讀教學“高投入、低產出”的現象十分普遍。因此，分析影響學生英語閱讀能力的因素，以便能找出英語閱讀教學存在的問題和研究對策，幫助學生迅速有效地提高閱讀理解能力，是英語教師的當務之急。希望本文的內容能改善讀者的閱讀習慣及讓其體會到更多閱讀的樂趣。

二、外語閱讀教學的現狀及學習者存在的困難

我國傳統的外語教學是在自下而上模式的基礎上建立起來的。外語教學費時，並存在很多問題。多年來受傳統教法的束縛，以及各種主客觀因素的制

約，我國的英語教學重語法和辭彙知識的講解與傳授，輕視語文應用能力的培養。過分拘泥於字詞句知識的教學，而忽略了語篇層次上的教學，使學生「只見樹木，不見森林」。課堂上過分強調教師及教材的權威，忽視學習者在學習中的自覺性和主動性，只重精讀而輕泛讀的巨大功能，結果使眾多的外語學習者學了多年的外語，仍然不能有效地讀外文書、看外文報。我們不能不對我們的外語教學進行深刻反省，其中的主要原因是我們對閱讀的重視程度不夠，以及對閱讀認知的原理了解不夠，而導致外語教學和閱讀教學的效率不高，低估了學習者在閱讀中存在的困難。目前，中學生外語閱讀量嚴重不足。由於課業負擔重，考試負擔重，他們僅能應付解題，完成一定的課外作業，滿足於課文內容中有限的語言材料。為了追求高效率，學生必須在教師指導下，增加外語閱讀量。據《英語課程標準（實驗稿）》規定，初中三年級課外閱讀量累計應達到15萬詞。高中階段，學生的閱讀量更應該擴大。《英語課程標準（實驗稿）》規定六級（高一年級）課外閱讀量累計要達到20萬詞以上；七級（高二年級）課外閱讀量累計要達到30萬詞以上；八級（高中畢業）時，課外閱讀量要達到36萬詞以上。然而，傳統的閱讀課教學方式只是把課文以單向形式向學生傳授語法及語言知識，忽視了培養學生的閱讀速度和理解能力；傳統的閱讀理解提問方式，常常停留在對所閱讀文章的表層理解層次上，根本無法達到上述閱讀量的要求。

外語學習者的閱讀到底存在什麼困難？主要有以下幾個方面：

1. 辭彙量不足

豐富的辭彙量是提高閱讀能力的先決條件。辭彙量不夠，閱讀時障礙太多，以致閱讀不能順利進行，更不能很準確地理解文章。因此，有限的辭彙極大阻礙了學生順利地、有效地閱

讀，使其不能進行交流，不能獲取想要的資訊。

2. 背景知識貧乏

影響學生閱讀能力的另一個重要因素是學生英語背景知識的匱乏。文化背景知識在很大程度上決定著學生對資訊的接受和對文章的理解。絕大多數學生缺乏英語文化背景知識，勢必影響他們的閱讀和理解能力。

3. 欠缺閱讀技巧

這裏主要包括兩個方面。一方面閱讀速度太慢，另一方面閱讀量太低。很多外語學習者在閱讀時一個詞一個詞地讀，碰到生詞就查詞典，不查就覺得讀不下去。同樣，碰到一個句子不太懂，也要停下來思考好半天，造成閱讀行為的中斷。另一方面，把泛讀變成了精讀，閱讀速度太慢，結果閱讀量太小，大大影響了閱讀效果。對閱讀策略缺乏恰當的指導與訓練，是阻礙學生提高閱讀能力的重要原因。

三、外語閱讀教學需要理論指導

教師如何指導學生有效地進行閱讀？如何進行閱讀課？許多外語教師對閱讀的心理機制不甚了解，教學中只是按以前老師教給他們的方法教導學生，對教學過程中的問題缺乏思考，於是教師和學生投入了大量的時間和精力，也達不到預期的效果，學生閱讀的技能受到極大限制。因此外語閱讀教學就必須有閱讀理論的指導，外語教師要在教學中有效地培養學生的閱讀技能，就必須用現代的閱讀理論來裝備自己。

四、三種閱讀模式理論

近年來，國內外學者對閱讀理解過程進行了廣泛深入的研究，可謂碩果累累，流派紛呈，並提出了一些較為正式的閱讀過程模式。這裏所講的“模

式”，就是通過對閱讀心理過程的局部認識而形成的對其心理機制和規律的系統認識。總的來說，閱讀研究經歷了從重視語言因素到重視非語言因素，再到語言因素到非語言因素並重的過程。近年來影響較大的有以下三種閱讀模式理論：

1. 自下而上模式 (Bottom-up Model)

高夫 (Gough) 於 1972 年提出自下而上的閱讀模式，用以描述從看到文字符號到理解文字意義為止的整個閱讀過程。該理論認為：“閱讀只依賴閱讀材料本身所呈現的資訊，是由低級的單詞解碼到最終獲取資訊的過程，閱讀過程是一個被動的接受過程，閱讀過程是一個自下而上的模式。”根據這種模式，讀者就是解碼者，讀者一開始就將注意力集中在由課文分解而成的小單位上，如字母、辭彙、句子等，全文的意義由這些小單位綜合推斷出來。解碼過程完全是由字母到單詞，由單詞到短語，由短語到句子，然後從句子到段落、篇章，最後獲得作者的意圖，這樣一個循序漸進的過程，即字母——單詞——片語——短語——句子——段落——語篇。該模式強調低層次的閱讀過程，而忽視高層次結構對篇章理解的明顯作用，忽視視覺資訊（紙上的字母、單詞、句子）和非視覺資訊（背景知識等）的相互作用。到了 70 年代，該模式受到閱讀專家和語言學家的置疑。它的主要問題是假定閱讀是讀物中提取意義的單一過程，導致傳統的閱讀教學效率很低，產生諸多問題。中國大陸早期的外語課程基本都是精讀課，教材也主要是精讀教材，閱讀教學的方法是「慢慢讀，細細講」，導致外語教學長期費時低效。這都跟以為閱讀是自下而上的單一過程的認識有關。

2. 自上而下模式 (Top-down Model)

這是一種以讀者為基礎的模式，該模式由古

德曼 (Goodman) 等人提出，他認為：閱讀是一個主動的過程，是“一種心理語言猜測遊戲” (Goodman, 1976:489)。讀者在閱讀之前利用自己已知的有關知識對將要閱讀的材料進行事前預料 (Preliminary expectation)，然後通過挑選文章的一些語言線索來證實或否定自己的預料。讀者在閱讀時，閱讀材料的標題、封面、插圖、某一詞或某一句話等都有可能啟動讀者頭腦中的相關知識，從而使讀者對閱讀內容做出預測，並不斷加以證實或推翻，直至最後完成閱讀 (袁昌寰，2002)。該理論主張：閱讀開始於讀者而非讀物本身，讀者讀文章是借助文章的意思來弄清單詞的意思，而不是費勁地先弄清單詞，然後理解文章的意思。閱讀並非被動的解碼過程，而是一種“猜測——證實”的過程。當古德曼的自上而下模式理論被廣泛接受以後，快速閱讀訓練就在各地流行。該理論強調高層次閱讀過程對低層次閱讀過程的絕對指導作用。該模式有利有弊，弊在對學生語言基礎知識的掌握不利，容易造成學生語言基本功不扎實。然而，由於強調整體篇章理解，在閱讀時採取跳躍式搜索、猜測等方法，所以有利於培養學生快速閱讀理解能力。八十年代後期，這一模式越來越受到相互作用模式的挑戰。它的問題是太強調閱讀的自上而下過程而忽視自下而上過程，只強調快速閱讀而忽視讀者的知識累積，進而影響到閱讀水準的提高。

3. 相互作用模式 (Interactive-approach)

相互作用模式是由美國人工智慧專家魯梅哈特 (D.E. Rumelhart) 在高夫 (Gough) “自下而上模式 (Bottom-up Model)”和古德曼 (Goodman) “自上而下模式 (Top-down Model)” 的基礎上建構起來的，可以說是兩者的綜合，又稱交叉

模式。他認為閱讀是一個自上而下和自下而上加工相互作用的過程，亦即來自書面文字的視覺處理和來自大腦中已有知識或稱為背景知識的非視覺處理的有機結合。其主要特點是強調閱讀理解既是語言文字的處理過程，又是讀者已有背景知識的運用和處理過程。閱讀時，人腦恰似一個資訊處理中心，不斷地搜索輸入的資訊，對閱讀材料的掃描依次經過音法、詞法、句法、語義，最終達到閱讀理解；同時另一方面，資訊處理也沿另一方向運行——高級階段的處理發展到低級階段的處理。讀者大腦利用背景知識和已有的語言知識對視覺掃描所得的資訊提出假設。通過從語義到單詞的假設進行肯定或否定的預測、驗證或修改。如果低級階段和高級階段的資訊處理吻合，就產生正確理解；反之，就對假設進行修改，直至兩種資訊相吻合 (劉曉玲，1994)。因為該模式基本是自上而下理論和自下而上理論的結合，因此它顯得比較全面，能夠解釋閱讀過程中的許多現象。當該理論得到理論界廣泛認可之後，我國外語院校現在普遍的做法是精讀與泛讀相結合，精讀為主，泛讀為輔。精讀注重知識的積累，泛讀強調快速閱讀進而獲取更多資訊。但閱讀教學對這一理論的應用卻不是把過去的兩種方法簡單相加就行。要創造一套新的、效率較高的閱讀教學方法，會涉及到更多的心理學問題，還需要我們根據外語教學的實際情況進行更進一步的探索。

五、圖式閱讀理論 (Schema Theory)

魯梅哈特 (D.E. Rumelhart) 提出相互作用模式後，背景知識在閱讀中的作用得到了充分重視。在做了大量的研究之後，魯梅哈特等提出了圖式理論這一心理學的概念。

圖式是人腦中存在的知識單位，是人們已有的各種知識的總和以及與此相聯繫的認知格局和模式，是對過去體驗和反應的一種能動的組合 (an active organization of past reactions and experiences)。閱讀的圖式理論認為，任何語言材料，無論是口頭的還是書面的，本身並無意義，語篇只是在讀者如何利用他們已有的知識結構 (Schemata) 追溯或構建意義的過程中起指示作用 (Rumelhart, 1980；嚴慧仙，2003)。

圖式理論認為，圖式是認知的基礎，人們處理外界的任何資訊都要調用大腦中的圖式，依據圖式來解釋、推論、概括吸收外界的資訊。閱讀理解實質上就是讀者利用自己的圖式對閱讀材料進行的一種積極思維過程。讀者會試圖從讀到的材料中找出線索，推論出自己認為合適的圖式，繼續閱讀。這個圖式或者被進一步充實，或者被否定，重新選擇新的圖式。閱讀理解是讀者在閱讀過程中被啟動 (activated) 的背景知識與閱讀材料相互作用的過程。讀者與閱讀材料共有的背景知識越多，兩者交流就越容易，讀者從中了解的資訊越多，理解就越深刻。魯梅爾哈特認為，圖式的各個組成部分之間存在著時間的、空間的、因果的，以及局部和整體的種種相互作用的複雜關係，要使正確的圖式活動起來，就不能缺乏推斷。如果閱讀的目的是為了要運用其中的資訊去解決某些問題，就會增加閱讀過程中推斷的概率，從而促進理解。圖式理論引導我們從認知的角度去探究閱讀理解過程的本質，從根本上改變了把閱讀教學視為單純的認詞釋義的傳統模式，對我們的閱讀教學產生了重大影響。

六、閱讀理論對英語教學的啟示

美國心理語言學家 Frank Smith 在 Understanding Reading 一書中指出：“閱讀不是一種消極的活動。讀者要想獲得知識，必須做出積極的貢獻。至

少要做出與作者同樣大的貢獻。”

在前面談到外語閱讀教學的現狀及學習者存在的困難時，我們分析過外語學習者閱讀時存在的困難主要有：(1) 辭彙量不足；(2) 背景知識貧乏；(3) 閱讀技巧欠缺。要想解決這些問題，增加辭彙量，補充背景知識，擴大閱讀量，加快閱讀速度，使外語學習者盡快能夠比較順利地閱讀大部分外語讀物，也是我們外語閱讀教學的根本目標。但要達到這樣的目標並非易事，不能指望一切都不改變就能夠提高效率，也不能指望一個小小的改變就能夠大大地提高效率。要提高效率就必須改變我們所熟悉的辦法。那到底該如何改變呢？筆者經過多年對閱讀理論的實踐，認為既要在閱讀本身，又要在閱讀之外下功夫，具體做法闡述如下：

1. 集中強化辭彙教學

外語學習者辭彙量不足，閱讀的時候障礙太多，以至閱讀不能順利進行。那我們的外語教學要求學生掌握多少單詞呢？《普通高級中學英語課程標準（實驗稿）》規定高中生學會使用 3300 個左右單詞和 400—500 個習慣用語或固定搭配，大學外語教學大綱規定英語本科生應掌握 8000 詞以上。然而要比較順利地閱讀外文報紙、雜誌，還須擁有更大的辭彙量。如果僅僅靠精讀課來掌握這麼多辭彙，每天教授十幾個單詞遠遠不能滿足需要。辭彙應該集中強化教學，辭彙教學應該擺脫根據課文來選詞的方法。因此筆者建議按照張思中外語教學法的迴圈集中識詞法《英語集中識詞》學習單詞。張思中外語教學法由華東師大一附中外語教師張思中先生首創，在中國大陸已得到廣泛的推廣與應用。張思中教授提出“心理優勢教學論”，總結出“適當集中，反復迴圈，閱讀原著，因材施教”的十六字外語教學法。其中適當集中：即超前集中、隨機集中與綜合集中三

步走，適當集中辭彙、語法等，機智靈活地運用教材開展教學活動。強化訓練：即強化學生識記單詞，這是根據學生的成長規律及外語教學的發展規律，充分利用了學生記憶力強的心理優勢為學好外語打下良好的基礎。“張法”被人們普遍譽為外語教學法的“優秀品牌”，被正式編入《中小學教育史》。辭彙教學可以按照類似、對比、聯想、連接等方法使辭彙進入大腦網路，可以迴圈進行集中強化，按詞的出現頻率分階段迴圈，使學習者盡可能在短時間掌握足夠的單詞，清除閱讀過程中的障礙。

2. 重視學生文化背景知識的積累

高中英語教學大綱明確指出“語言是文化的重要載體，語言與文化密切聯繫”。如果學生缺乏一定的文化背景知識，即使能認識每一個單詞，也不一定能正確理解文章的含義。有的學生英語知識掌握得不錯，卻有時仍然看不懂文章，是因為他們缺乏相關背景知識的積累。同時，由於語言和文化總是隨著時代發展不斷地變化，而我們教科書上的材料顯得相對老化。因此，教師除了對教材中出現的有關社會文化背景的知識進行詳細介紹外，還要經常補充介紹一些英語國家的當代社會背景知識以及科學技術發展情況。文化背景知識在很大程度上決定學生對資訊的接受和對文章的理解。平時要指導學生閱讀英語報刊，甚至一些介紹現代科技發展的中文報刊，鼓勵學生廣泛接觸英語國家的人文、地理、歷史、傳記等方面的書籍。只有不斷擴大學生的知識面，才能使他們緊緊跟上語言的發展，才能有效地提高學生的閱讀理解能力。豐富的文化背景知識，能激發學生閱讀的思維和想像，啟動其圖式，調動學習興趣，有助於學生更好地理解所讀材料。具體的做法有：

(1) 在課堂教學中盡可能了解各地文化背景知識，注重文化差異，消除障礙：教師在課堂教學中可以充分利用不同教具輔助教學，如地圖、畫冊、書刊、錄影、幻燈片、多媒體等，在閱讀前給學生講解有關的背景知識，使學生了解和熟悉一些英語國家的生活習慣、文化背景、風土人情與生活方式等。

(2) 積極開展與文化背景知識相關的活動：舉辦文化背景知識講座、英語演講比賽、英語知識競賽、聖誕晚會、戲劇表演、英語短片欣賞等活動，這樣既能幫助學生了解文化背景知識，提高閱讀效率，又有利於發揮學生的學習潛能，調動學生的學習積極性。

3. 閱讀技巧的培養

(1) 提高閱讀速度：良好的閱讀習慣和技巧，對提高閱讀能力十分重要。教師應幫助學生克服閱讀中的不良習慣，提高閱讀速度。外語教學專家指出，我國對學生閱讀速度指標的要求比普通的要低幾倍，甚至更多，“閱讀能力在速度方面上不去嚴重影響整個中學英語教學品質的提高”(胡春洞等，1998；黃遠振，2003)。學生閱讀文章時常採用的方式是唇讀、指讀、回視重讀或遇到生詞就查詞典等不良習慣，分散了學生的精力，影響閱讀速度，容易使學生只停留在某個詞或句子上，學生獲得的資訊顯得支離破碎。因此，指導學生養成默讀習慣，抓住句子中的核心句，從一個句子快速地掃視到另一個句子，進行連貫性理解的訓練，從而培養學生猜測詞義的能力。根據不同的閱讀目的，採用不同的閱讀方法（略讀和詳讀）。如：消遣類

的小故事，新聞類的讀物，語言結構比較簡單，只要知道內容大意即可，就採用略讀方法；如果要尋找某個具體的資料或資訊，或對材料從表層到深層進行理解，就要詳讀。提高學生的閱讀速度可以通過以下方式：(i) 矯正有聲閱讀和心讀，培養默讀能力。實踐和研究證明，無論是聲讀還是心讀，都會延長文字符號轉換為資訊的編碼過程，閱讀的速度必然受到限制。(ii) 以語義為單位視讀。逐字閱讀人為地限制了視線的移動速度，因而會影響閱讀效率。正確的閱讀理解應以意群為單位，同時通過過渡詞等連接而保持思維的連貫。

(iii) 減少眼停次數，擴展視幅 (eye span)，克服回視。視幅是指閱讀時眼睛在單位時間內覆蓋文字的最大限量。視幅大，閱讀速度就快，閱讀效率就高。明白了視幅的道理，閱讀時就會主動擴大自己的視幅。(iv) 閱讀時全神貫注，遇到生詞時；通過構詞法及上下文猜測詞義。(v) 限時閱讀，提高速度。(vi) 指導學生找出關鍵字、主題句，捕捉段義，理解主題。筆者經過一段時間的實驗，對自己任教的兩班學生的閱讀習慣進行了對比調查。如下表：

表一、閱讀習慣對比調查表

閱讀技巧	實驗前 (2004.9)		實驗後 (2005.5)	
	是	否	是	否
不良習慣（唇讀、指讀等）	86	22	26	82
默讀	32	76	81	27
猜測生詞詞義	29	79	92	16

此表表明，實驗前絕大多數學生有唇讀、指讀、遇到生詞就查詞典等不良習慣，實驗中講授了有關的閱讀技巧後，學生有意識地培養了自己良好的閱讀習慣。

(2) 擴大閱讀量

培養學生的閱讀能力，僅靠課堂教學是難以實現的。必須選擇和利用適合學生閱讀的材料，開發閱讀資源，有效補充課外閱讀材料。如簡寫的文學名著、淺易的幽默故事、科普文章、報紙、雜誌、網路資源等。鼓勵並指導學生進行廣泛的課外閱讀，進而提高他們的閱讀能力。

七、總結

閱讀是英語教學的重要關鍵，外語閱讀教學的重點是培養學生的閱讀技能。閱讀理解能力的培養在英語教學中佔有很重要的位置。要想提高學生的閱讀教學水準和能力，教師首先就應必須學習有關的閱讀理論，用科學的理論指導自己的教學活動；並根據教學規律和學生心理認知特點，採用有效的閱讀教學方法，指導學生應用科學的閱讀策略，培養學生掌握和應用實用的閱讀技巧，並通過切實可行的評價回饋矯正機制，促進閱讀教學和學習。有意識地培養學生掌握必要的閱讀技能、發展學生閱讀能力是英語教師的責任。克拉克 (Clark, L.H.1976) 說過，每個教師都應做閱讀教師，所有的教師都必須正視教導學生閱讀的必要性。閱讀是外語學習者吸收資訊、提高外語水準的最重要也是最有效的手段。只有具備用英語獲取資訊能力的人，才能獲得更強的可持續發展能力。教學實踐證明，將閱讀理論運用到英語教學中是可行的，其效果也是極其顯著的。只有真正了解閱讀的本質，才能更加有效地閱讀。閱讀理論與英語教學的有效整合，可以提高教師的教學水準，調動學生學習的主動性和積極

性，加速語言知識的掌握和語言能力的提高。希望本文能對我國學生的英語閱讀水準和教師英語教學水準的提高有所裨益。

參考書目

- 中華人民共和國教育部制定，全日制義務教育（2003）。《普通高級中學英語課程標準（試驗稿）》。北京：北京師範大學出版社。
- 文秋芳（2003）。《英語學習的成功之道》。上海：上海外語教育出版社。
- 王淑芝（1996）。心理語言學中的圖式理論與英語閱讀教學。《黃岡師專學報》第三期，頁 83-86。
- 王篤勤（2002）。《英語教學策略論》。北京：外語教學與研究出版社。
- 朱純（1994）。《外語教學心理學》。上海：上海外語教育出版社。
- 何安平（2004）。高中英語新課程改革理論與實踐——《普通高中英語課程標準（試驗稿）》解析。吉林：東北師範大學出版社。
- 吳本虎（2002）。《英語學習策略》。北京：人民教育出版社 / 安徽：安徽教育出版社。
- 李明月（2003）。〈影響學生英語閱讀能力的因素分析與對策探討〉。載於《萊陽農學院學報》第一期，頁 98-100。
- 宗雲（2003）。〈現代閱讀理論與成人英語閱讀教學〉。載於《中國成人教育》第四期，頁 71-72。
- 洪崗（1997）。〈英語專業課閱讀模式的探討〉。載於《現代外語》第二期，頁 13-17。
- 胡春洞、王才仁（1998）。〈英語閱讀論〉。南寧：廣西教育出版社。
- 胡鳳明（2001）。〈閱讀交叉模式理論對英語教學的啟示〉。載於《安徽工業大學學報》第一期，頁 69-71。
- 袁昌寰（2002）。《21世紀中學英語教學理論與實踐》。北京：北京廣播學院出版社，頁 121-129。
- 馬瑋（2004）。〈閱讀理論與英語閱讀教學〉。載於《職教論壇》第七期，頁 22。
- 高利華（2003）。〈圖式理論與英語閱讀教學〉。載於《雁北師範學院學報》第三期，頁 64-72。
- 高等學校外語專業教學指導委員會英語組（2000）。《高等學校音樂專業英語教學大綱》。上海：上海外語教育出版社 / 外語教學與研究出版社。
- 張福元、馬靜（1998）。〈閱讀理論與英語泛讀課教學〉。載於《石油大學學報》第三期，頁 103-104。
- 陳賢純（1998）。《外語閱讀教學與心理學》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 湯豔（2004）。〈圖式理論與英語閱讀教學〉。載於《浙江海洋學院學報》第一期，頁 93-95。
- 程曉堂、鄭敏（2002）。《英語學習策略》。北京：外語教學與研究出版社。
- 黃遠振（2003）。《新課程英語教與學》。福建：福建教育出版社。
- 楊連瑞、肖建芳（2003）。《英語教學藝術論》。南寧：廣西教育出版社。
- 賈冠傑（2003）。《外語教育心理學》。南寧：廣西教育出版社。
- 熊莉（2003）。〈現代閱讀理論與新形式下專業英語閱讀教學〉。載於《湖北民族學院學報》第六期，頁 98-101。
- 劉曉玲（1994）。〈心理·圖式·策略：外語閱讀的心理學與語言學研究進展〉。載於《湖南大學社會科學學報》第一期，頁 71-77。
- 範宜（2002）。《英語學習方法指津》。上海：上海外語教育出版社。

- 韓銀燕 (2004)。〈新課程背景下高中英語閱讀教學策略的調整〉。載於《教育與管理》第六期，頁64-65。
- 嚴慧仙 (2003)。〈閱讀的心理語言學模式與大學生英語閱讀技能的培養〉。載於《溫州大學學報》第一期，頁57-61。
- Clark, L.H. & Starr, I.S. (1976). *Second Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Davies, Paul and Eric.Pearse (2002). *Success in English Teaching*. London: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Frank Smith (2004). *Understanding Reading : A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P.B. (1985). One Second of Reading. In Singer, H. Ruddell, R. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Inc.
- Grellet, Francoise (2000). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (2000). *How to Teach English*. London: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Nuttall, Christine (2002). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Rumelhart, D.E. (1997). Toward an interactive Model of Teaching in S. Donic (ed), *Attention and performance VI*. Hillsdale. NJ: Elbaum.
- Scrivener, Jim (2002). *Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers*. London: Foreign Language Teaching and Research Press.

兒童學習中英語文記憶策略初探

Exploring children's mnemonic strategies in learning English and Chinese

蕭美儀

香港教育學院教育心理、輔導與學習支援系

摘要

要增強中英語文的能力，是否主要依賴強記硬背？若然如是，學習中英語文便是一件苦事了。事實上，如果能夠正確地掌握不同的記憶策略，不單學習中英語文會事半功倍，學習亦會變成一件樂事。本文嘗試從三個基本的記憶策略，即「轉化」、「意義」與「體驗」，解釋有助記憶的原則，並展示兒童在學習中英語文的過程中一些記憶策略的具體例子，希望達到拋磚引玉的效果。

關鍵詞

中英語文學習，記憶策略，記憶策略舉隅，小學教育

Abstract

Is rote learning indispensable in maximizing children's English and Chinese proficiency? If that is true, learning English and Chinese will be difficult. In fact, if appropriate mnemonic strategies can be mastered, not only learning English and Chinese will be easy, learning itself will simply be sheer joy. In view of this, the current study attempts to examine three basic mnemonic strategies, namely, "transferable", "meaningful", and "experiential" practices. To illustrate these strategies, some practical examples on children's use of these strategies in learning English and Chinese are quoted.

Keywords

English and Chinese language learning, mnemonic strategies, mnemonic practices, primary education

引言

「記憶和學習關係極為密切，沒有記憶就不會有學習」（王克先，1987：274）。確實，在學習的過程中，我們需要依賴記憶所提供的既有知識，以明瞭新的知識。若以學習中英文為例，如果能夠懂得化繁為簡記憶大量的詞彙和句式（轉化記憶），或善用觀念網絡組織語義內容（意義記憶），或將生活情節的實況聯繫學習（經驗記憶），對於我們的語文造詣，肯定有莫大的裨益。有見及此，這篇文章將探討兩大要點：第一、解釋記憶策略的基本原則；第二、列舉並闡釋一些可以發揮兒童在學習中英語文上可以嘗試的記憶策略。本文特別選擇小學程度作為探討的主要用意，是因為愈低年級引進語文的記憶策略，愈能令兒童在學習中英語文的方法上，有事半功倍的效果。

記憶策略的基本原則：「轉化」、「意義」、「體驗」

透過參考文獻及與小學生進行多次實驗，筆者自創了一個記憶策略的口訣：【把完全沒有關連的東西「轉化」為有「意義」的「體驗」】。三個記憶策略的原則便是口訣中的「轉化」、「意義」與「體驗」。

第一個記憶原則是「轉化」。「轉化」是最基本的原則。例如一篇中文課文，課文內有二十個文字，若學生明白課文後，將文字「轉化」為圖畫、關鍵字詞、口語解釋、提問、歌曲、動作或其他有別於原來二十個中文字的形式，這「轉化」的過程便在兒童腦海中留下了烙印，而愈用不同方式的「轉化」原有的方式，記憶的烙印便會愈加深刻。這一種多元化記憶的概念，亦配合現今對於人腦（包括記憶）運作的看法。Jensen（2005）曾提及學習使大腦中的神經活動產生變化，在不同的大腦區域（如與視覺、聽覺、味覺、嗅覺、觸覺有關的區域）留下記憶痕跡。當腦海中留下多元化途徑

的記憶痕跡，亦相對地帶來多元化記憶，令記憶力增強。

第二個記憶原則是「意義」。若兒童能夠將沒有關連的事項串連成有「意義」的記憶，便是最有效用的記憶策略。Miller（1956）解釋人類的短期記憶單位是七減或加二，即短期記憶庫可以記憶五至九個項目；Baddeley（1994）則認為短期記憶單位是二至二十個。以下就應用串連記憶法和沒有應用串連記憶法來解釋甚麼是記憶單位：若果兒童不懂得應用串連記憶法，只應用「強記硬背」的方式記憶歷史事件「八國聯軍」的八個國家，便需要佔據兒童腦海內八個獨立的記憶單位，若果應用有意義的串連，如『英國人的頭髮很美，日本的鵝很得意喲！』，八個完全沒有關連的單字，即八個國家——英（英）、法（髮）、美（美）、日（日）、俄（鵝）、德（得）、意（意）、奧（喲），原本要用八個記憶單位，便串連成一個記憶單位。每當一記起這一句串連了的句子，八個沒關連的國家名字便一起浮現出來。重點是有「意義」的記憶串連只用了一個記憶單位，讓腦袋記憶庫可以騰空多點的記憶單位，用於記憶其他事項。同時，用故事形式的有意義串連，是在腦記憶單位留下線索，在提取時便更加快捷準確。

第三個記憶原則是「體驗」。「體驗」是將生活情節的實況聯繫到學習上。「體驗」對小學生的中英語文學習尤其重要，因為兒童在六至十二歲期間，正處於智性發展的具體運思期（Piaget and Inhelder, 1969）。簡而言之，若讓兒童體驗用具體的事物，以增強他們的思考或記憶能力，對他們是較適合的。在「體驗」記憶的原則下，亦宜關注生活情節對兒童所牽動的情緒，因為情緒很容易令兒童牢牢地記著相關的生活情節。Lane & Nadel（2000），LeDoux（1994）及梁庚辰（1988）均解釋這一種情緒與腦的現象如何影響長

期記憶：情緒激動會導致激素分泌，它們會直接或間接地促進大腦內腎上腺素神經活動，這樣的活動可以幫助正在進行中的生活情節，長期留存在兒童的腦海中。

小學中英語文上記憶策略的舉隅

記憶策略一：「轉化」

記憶策略第一個原則是「轉化」。如上文所解釋「轉化」是將原有的形式「轉化」為另一種形式。如將原本的文字「轉化」為圖像、歌詞、提問、分類、比較、動作、錄像、符號、概念圖等。以下引用小學課程所提供的例子，希望可以達到「拋磚引玉」的作用。

分類

- 英文串字法：用拼音原則，作恰當分類及聯繫。如‘at’助拼音及串字，“bat, cat, fat, hat, mat, ……”
如‘hamburger’分為‘ham’‘bur’‘ger’
拼音及串字。
- 用部首分類記憶法，作恰當分類及聯繫，如將課文內有「言」字部首的單字圈出來，再選其中三個字彙作一句子。

關鍵字、綱要法（圈、間、螢光筆）

- 關鍵字宜精簡，與全文比例不宜超過3%至5%（林乾義、關爾嘉，2001），可以用螢光筆或顏色筆圈出或間線以突出其重點。例如要了解「吃不到的葡萄」的課文重點，可以嘗試圈出課文中每一段落的關鍵字，如「渴又餓」、「想吃個痛快」、「盡力還是失敗」、「酸葡萄」。
- 請兒童將覺得學習有困難的一兩個字張貼在房內，用突顯的方法使其熟悉。

圖、符號

- 將整篇課文或某些概念，轉化為圖像或符號，

如教師在教導兒童誦讀唐詩「春曉」四句詩的文字「春眠不覺曉，處處聞啼鳥，夜來風雨聲，花落知多少」，同時鼓勵兒童拿起筆來，把「春眠、啼鳥、風雨、落花」等用一幅圖畫表達出來。

作標題

- 可以嘗試請兒童討論整篇課文的段落大意。

記憶策略二：「意義」

以下是一些「有意義串連」記憶策略的活動：

- 中或英：將詞／相反詞，與生活聯繫，口頭造句。例如可以把沒意義的單詞，如「摺」字，請兒童以生活聯繫，口頭造句，串連成為「我會摺紙飛機」。
- 用經驗聯繫，製作生活經驗故事書
『生活經驗故事書』(Language Experience Story) 的題材完全是以兒童的經驗為中心，其製作原則是要用以兒童為主角的相片，這樣可以大大增加他們的投入感。如何製作『生活經驗故事書』呢？首先，讓兒童依據所拍的四至五張家庭照片中，選出兩、三張照片，然後口頭造句，並由教師或家長用紙條寫下書面語以製作『生活經驗故事書』。這活動尤其適合小學生，藉著口頭造句讓他們感到擁有自主權及滿足感。另一方面，兒童在選擇照片的過程中，更能培養他們的判斷力。在製作方面，可以用兩個一大一小的相片膠套，一個大膠套可以放入相片，一個小膠套可以放入字條。大小膠套可以貼在同一書頁上，讓兒童能夠隨時更換喜愛的相片和字條。當完成製作『生活經驗故事書』後，兒童可以把『生活經驗故事書』送給老師，放在班內的圖書角，讓同學們也能透過閱讀彼此的作品，分享經驗和歡樂，達到同儕學習的協同效應。

其實，家長帶兒童到任何的地方後，只需拍下數張照片便可製作一本『生活經驗故事書』。只要掌握了製作的技巧後，便能應用到任何活動上。以下是一些多元化主題的例子：

兒童依據過新年時（或其他節日），由父母所拍攝下來的家庭相片，例如吃年糕、貼揮春等，讓小朋友口頭造句，家長寫下書面語，藉以重溫一些詞語。而小學的英文課程亦有可以製作『生活經驗故事書』的主題，如 My birthday: Which month? Celebration — where, when, who, food, games,?

- 寄相片及解說給朋友或親戚
善用兒童的不同日常生活相片、或出外旅遊的相片，幫助他們造句並發問，例如："What can you see in the park?", "What are the children doing?"。同時鼓勵兒童將相片寄送給同學，並用英文書寫他們在公園看到甚麼，其他孩子在做甚麼。至於用經驗聯繫小學英文課程中的詞彙，以練習新詞 "grandfather, grandmother, uncle, auntie"，可以讓兒童選取不同的生活相片，請兒童就以上親戚喜歡吃甚麼用英文口頭作句子或畫圖。
- 製作『創意小冊子』

將新詞（如 cinema, restaurant, video-shop, bank, police station, post office, supermarket）的相片或報刊圖片剪貼在小冊子上，並應用這些新詞口頭作句、或創作短故事。家長或教師亦可以幫助兒童以書面語記下故事的內容。另一方面，常識科同樣也有類似的題材，這正是通識教育科要求學生要洞悉不同科目中的一些共通點，教師可以

藉此幫助兒童認識各科目之間的聯繫。當兒童愈能把科目聯繫，他們的記憶便會愈強。

記憶策略三：「體驗」

在小學生語文學習體驗方面，最好的方法是使他們善用五官，以幫助記憶，以下是一些活動舉隅：
眼：實物、圖、錄像帶

- 將中文或英文的新詞繪圖，或將圖畫與詞語製作書簽。
- 若看到實物時，如 lamp, clock, sofa 請兒童解釋用途。

耳：聽歌學新詞、舊曲新詞、聽故事

- 可以用不同比喻形容太陽、彎月、圓月像甚麼，並以舊曲新詞「月兒像檸檬」表達。
- 用不同的動作及時間，代入舊曲新詞 "This is the way we comb our hair, comb our hair, comb our hair; this is the way we comb our hair, at 7 o'clock in the morning." (Tune: Here we go round the mulberry bush.)

口：作問題、訪問、重新講解、唱歌、口訣

- 任何科目都可以讓兒童作問題給不同家庭成員或同學作答。如課題過新年：可以用電話訪問親戚或同學過新年（或其他節日）做了甚麼，除了加深過新年的概念外，亦可以溫習新詞「吃年糕」、「拜年」等。
- 至於英文新詞 one to twenty: 可以歌詠或代換 "1 little, 2 little, 3 little Indians, 4 little, 5 little, 6 little Indians, 7 little, 8 little, 9 little Indians, 10 little Indian boys."

動作：用動作或表情表達對新詞或情境的認識

- 如用恰當的動作或表情演示某些中英語文上相關的動詞，以動作增強兒童對詞彙的理解和記

憶，如「怒目相向」、「跳躍」。

遊戲

這裡所指的『遊戲』性質並不是純粹與兒童玩耍，而是要透過遊戲把學科內容應用出來。以下是一些遊戲的例子：

- 溫習部首：兒童與同儕根據某一頁報紙，輪流圈出某一個部首，圈得最多的勝出。
- 英文主題 Our House：讓兒童繪畫家裏的不同房間，或用相片，或用售樓宣傳冊子。準備 "kitchen, bathroom, dining-room, bedroom, sitting-room" 的字卡，用「寶貼」把兒童抽取的字卡貼在適當的地方，練習 "Alice, where are you? What are you doing?" "I'm in the sitting room. I'm watching television."。
- 「啞口無言遊戲，輪流扮演及競猜」：如英文主題 Food，一位同學說：「我是 Peter」，然後扮演吃雪糕的動作，兒童競猜及搶答，"Peter likes eating ice-cream."。

- 玩「改頭換面」：「代換」任何漫畫、歌詞、故事中的一些動詞、名詞或句子的上下段。
- 英文串字遊戲「接龍」：第一個英文字母接著前一個英文字最後一個字母：table, egg, girl, lamp, postman,

練習

我們常以一些舊知識處理新知識或重複地誦讀。例如：

- 英文主題 Our House 學習 “in, on, under, behind” 時，溫習任何舊詞 “tree, bench, slide, table”。

結語

兒童在小學階段，若果能夠善用記憶策略的三項基本原則：「轉化」、「意義」與「體驗」，那麼，對學習中英語文，便可以有正確的方向和基礎；而學習中英語文，便不需要強記硬背，可以是有策略及有趣味，以達到事半功倍的效果。

參考書目

- 王克先（1987）。《學習心理學》。台北：桂冠出版社。
- 林乾義、關爾嘉（2001）。《高階腦力學習法》。台北：關爾嘉大腦潛能。
- 梁庚辰（1988）。《學習與記憶》載於徐嘉宏主編《心與腦》。台北：心理出版社有限公司。
- Baddeley, A.D. (1994). The magic number seven: still magic after all these years? *Psychological Review*, 101, 353-356.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. U.S.A. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lane, R. & Nadel, L. (Eds.) (2000). *The cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1994). Emotion, memory, and the brain. *Scientific American*, 270(6), 50-57.
- Miller, G.A. (1956). The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

分析高中语文新教材的人文性特点

Analyzing humanistic characteristics in new Chinese teaching materials of senior high school

阳利平

湖南师范大学文学院

摘要

在我国现代语文教育存在的诸多问题中，「泛政治化」是一个突出的问题。在新的课改形势下，人民教育出版社（人教版）以开放的、现代的和科学的态度审视中学语文教育，其组织编写的中学语文新教材既体现了“文以载道”之精神，又不流于形式主义的政治教条；在重视学习“知识技能”及“过程方法”的同时，更重视“情感态度与价值观”，并将其作为教材编写的根本出发点；使学生通过语文的学习，充分认识和体验人类的共同情感，提高人文素质。

关键词

语文教材，人文性

Abstract

In contemporary Chinese education, there is a striking course of politicization. Under the new situation of curriculum reform, People's Education Press published their Chinese secondary teaching materials at an open, modern and scientific attitude. The teaching materials reflect the spirit of culture-transmission and avoid formalism of political dogma. They highlight ‘knowledge and skills’, the ‘processes and methods’ as well as ‘emotions, attitudes and values’ in learning. Students can understand and experience the common feelings of mankind and improve their humanistic qualities through learning the language.

Keywords

Chinese teaching material, humanism

在我国现代语文教育存在的诸多问题中，泛政治化是一个突出的问题。所谓泛政治化，也称过度政治化，是指在语文教育中贯穿和渗透太多的政治内容，教化色彩浓厚，许多课文甚至盖过了语文所固有的语言和文学内容，使得语文课在许多时候变成了政治课。这种泛政治化的倾向在过去的语文教材中表现得最为明显：即政治性文章占有过多比重。政治家的文章每册都有，其中以毛泽东的文章最多，共 13 篇，其它是文学家的文章，也有相当数量是政治性而非文学性的，仅以中学课文中诗歌为例，所选的 12 首现代诗歌中，除了舒婷的《致橡树》是一首纯粹的抒情诗以外，其余全部都渗透了政治教化色彩，有的干脆就是政治诗，如贺敬之《回延安》、田间《假如我们不去打仗》、柯岩《周总理，你在那里》、郭小川《青纱帐——甘蔗林》等。诗歌不过是冰山一角，其它文体，甚至包括古诗文都抹上了浓重的政治色彩。

泛政治化的语文教材所造成泛政治化的教育，而后果是十分严重的。它不仅导致了假崇高盛行、单一思维，如同欧洲中世纪哲学是神学的婢女，使得现代语文也成了政治教条的婢女；而且泛政治化的教育导致了语文教育中“文化失范”现象的产生。所谓文化失范，“就是社会文化变迁过程中，人文的行为价值观念由于缺乏明确的准则而导致的混乱无常状态。”¹ 由于“文化失范”，使得语文教育越来越关注满足个体和社会的世俗性发展功能，甚至放弃了语文传统的人文关怀和人文追求、语文教育中文化的体会、以及学生情感的体验与发展；导致学生信念模糊摇摆、价值观复杂而激烈冲突，个体行为带有很强的盲目性和不稳定性；个体的人格危机、精神危机以及由此产生的严重片面化的畸形发展，终致培养出许多拥有知识和能力，但在人格和精神上有缺陷的“空心人”、“单面人”，语文教育中的价值、意义、情感、人性等人文文化的

核心因素逐渐萎缩和停滞。

在大力倡导教育改革的今天首当其冲的便是教材。而教材的改革要求“遵循社会要求、学生需要和文化传递三大原理”²。因此，人民教育出版社在总结过去经验的基础上消除了极左思想的影响，主张应将语文课中的政治性教育内容摆在一个恰当的位置，而不应让政治冲击一切、涵盖一切。以现代的、开放的、多元的态度来进行语文课中的政治性教育。在重视语文工具性的同时，更重视语文教材的人文性特点。为全面提高学生的语文素养，人教社根据新时期中学语文教育的任务和学生的需求，在重视“知识技能”及“过程方法”的同时，更重视“情感态度与价值观”，并将其作为编写新的中学语文教材的根本出发点，使学生通过高中语文的学习，充分认识和体验人类的共同情感，提高人文素质。

人教版高中语文新教材涉及的情感面较广，包括个人与国家、个人与自我、个人与他人、以及个人与自然和谐发展的全面情感体验。特别是个人对自我生命的情感体验，从而完全彻底地走出了以往课程泛政治化的误区，为新教材注入了新的活力，极大地丰富了教材的人文性内涵。其具体表现在：

一、爱国情感

普通高中教育《语文课程标准》明确指出：“在教学过程中，要进一步培养学生热爱祖国语言文字、热爱中华民族优秀文化的情感，培养社会主义思想道德和爱国主义精神，培养高尚的审美情趣和一定的审美能力”。阐明爱国主题仍是新教材选编的重要内容。从屈原的沉江悲国，文天祥的殉国，岳飞的精忠报国，到近代的抗日战争，许多的人物、事件都以文学的样式出现在人们面前，并作为教育题材，培养了一代代人的爱国情怀，熏陶了千百万中国人民的民族性格。爱国主义情感是一个全面发展

的人所不可或缺的素养。

据统计，在高一语文教材的六十篇课文中，就有十篇是感情强烈、具有感染力的爱国主题的选文。如：《沁园春·长沙》、《采桑子·重阳》、《死水》、《赞美》；还有直抒爱国感慨的演讲词：《马克思墓前的讲话》和《我有一个梦想》；更不乏针砭时弊、求索真理的杂文：《〈呐喊〉自序》、《拿来主义》；也有体现古人爱国主义精神的文言文《烛之武退秦师》。这些不同类型的文学体裁，都体现了共同的爱国感情。《沁园春·长沙》通过对站在橘子洲头所见的长沙深秋景色的描绘和青年时代革命斗争生活的回忆，抒写了革命青年对国家命运的感慨和以天下为己任，蔑视反动统治者、改造旧中国的豪情壮志，表现了毛泽东同志及其战友对国家命运、革命前途的密切关注和急流勇进的革命斗争精神。《采桑子·重阳》则脱尽了古人悲秋的窠臼，一扫衰颓萧瑟之气，以壮阔绚丽的诗境，昂扬振奋的豪情，唤起人们为理想而奋斗的英雄气概和高尚情操。这些已不仅仅是单纯的爱国之情，已上升为一种人生的追求和理想的信仰。《死水》和《赞美》反映特定时期，伟人面对民族危亡的感慨：面对毫无希望的死水，内心的激愤与“一个民族已经起来”的坚定信念。《马克思墓前的讲话》、《我有一个梦想》则展现了在争取独立与自由中的伟人风采。而《〈呐喊〉自序》表明爱国知识份子在经历苦闷彷徨之后的重新觉醒。古文《烛之武退秦师》则弘扬了烛之武在国家危亡之际，临危受命，不避险阻，只身说服秦君，维护国家安全的爱国主义精神。

二、关爱生命

我们常感叹青年一代学生的颓废与冷漠情绪日甚，厌学，惧学，逃学，辍学；独立生活能力差，意志力薄弱，精神空虚；以自我为中心，不合群等现

象，导致目前中学生犯罪现象较严重，青少年自杀比率也增大，这体现了当代中学生情感的失落。

“人生存在世界中，首先是作为一个活泼的感性存在去感受世界和自我，感受世界与自我的关涉，逐步建立自我与世界的各种各样的关系，正是个体的生命存在以及由之发生的对世界的感受，成为个体与世界达到各种关涉的起点。”³ 生命是每个个体都关注的事情，也是人类情感最基层的体验。因此，高中语文新教材选文在人文性方面，应直接关注人的情感性把握，关注学生的心灵情感需求，开启学生的深层情感体验，更多表现出对生命的观照。如：史铁生的《我与地坛》，是高中语文教材探讨生与死问题的第一篇章。描写了在生与死边缘徘徊的人，内心细致的心理活动。史铁生二十岁时双腿突然残废，这使他觉得“自己是世上最不幸的一个”，加上找不到工作，找不到出路，他常常苦闷、绝望，好几年都想到死，常常“一连几个小时专心致志地想著关于死的事”。然而，作者在荒芜而不衰败的地坛中，充分感受到时间永恒的伟力，感受到无情之中却是生命的有情，从而使他透过地坛领悟了人生的真谛，摆脱了生与死的纠缠。“一个人，出生了，这就不再是一个可以辩论的问题，而只是上帝交给他的一个事实”。“所以死是一件不必急于求成的事，死是一个必然会降临的节日”。作者就是在这种长期的关注生与死的思考中，用积极进取的态度战胜了消极颓废的人生观。这样的作品让学生看到一个深沉的灵魂的思考过程，从而借助作者的情感来观照自我，审视自己的情感，发现身上从未被发现的东西，了解自己所不了解的真实，从而达到对自身的真正理解，心灵达到升华。再如：海子的《面朝大海，春暖花开》，则是一曲善良的绝唱。诗中拟想了尘世的幸福生活，诗人“面朝大海，春暖花开”的心愿，表现了良好的愿望，祈祷幸福，以一种积极心态去体验生

活的美好，人生的快乐。这些篇章的选入，成了高中语文新教材的一个亮点，一个新的突破。

三、关爱他人

“在无数广为流行的生命理论中，唯一永恒的主题就是爱。爱，尽管它的存在形式非常脆弱，却是唯一强大而持久的力量，它给我们的日常生活带来了真正的意义”。⁴ 可知爱人的情感在人的生活中起着重要作用。个人存在于社会并不是单一的个体，而是与社会上的其他人有着普遍的联系。个人所关注的也不仅是个人的感情，还有关注他人的感情。个人由于与他人的远近亲疏程度的不同，也表现出不同的感情。我们常见的有亲情、爱情、友情等。

1. 亲情

亲情是一种与生俱来的人类情感。大部分人生下来就拥有一份伟大的母爱，然而，已经走出父母的襁褓迈向成熟的中学生，渐渐忽视了这份爱的给予。他们普遍缺乏一种对人间亲情的深切体会，而且青年期的叛逆、精神空虚、颓废堕落也大都缘于缺乏这份天然的爱的体验。

高中语文教材中有关亲情的选文，已不再满足于这种爱的简单的呈现，而是体现为对深沉的爱的揭示。高一课文《我与地坛》，在展示生命情感的同时，也深刻的传达了母爱的无痕。文中母亲“不是那种光会疼爱儿子而不懂得理解儿子的母亲”，她“默默忍受着活着不离开人世的痛苦，表现出坚强的意志和惊人的毅力，她无私的奉献出毫不张扬的母爱，以行动熏陶感染著残疾儿子”。⁵ 母亲顺从儿子的任性，宽容儿子的烦躁。母亲是活得最苦的，他尊重儿子，接近儿子的心灵，不放心儿子去地坛，那个脱离了母亲视线让她力不能及的地方；但她感到儿子需要地坛，需要一处可以在

独处中，完成人生再认识的地方。看著儿子隐入地坛，母亲反复说服自己“反正我不能不让他出去，未来的日子是他自己的，如果他真的要在那园子里出了什么事，这苦难也只好由我来承担”。母亲整日整夜处在痛苦、惊恐当中，内心一直被这种矛盾纠缠而痛苦万分。“儿子的不幸总是要在母亲那里加倍”，作者所承受的，是自己的不幸，母亲不但要承受儿子的痛苦，还要承受不能将这种痛苦现于形象的痛苦。文中“这园中不单处处都有过我的车辙，有过我的车辙的地方也都有过母亲的脚印”的阐述，让学生更深的体验到母亲的辛酸。只有这样深沉的母爱，才能唤起学生心底的爱与痛。并让他们透过这份爱，将这种人类共同的情感体验贯注到自己的生活中，他们对于生活中爱的内涵也会有新的发现。如果说《我与地坛》体现的是厚重深沉的母爱，那么在《边城》中表现的则是无需渲染的爷孙亲情，体现出在自然山水中，日常生活情景下，最纯然的一种血浓于水的感情。文中翠翠与爷爷的亲情是人间最真的爱。同时，文章无形中将亲情与爱情放在相互映衬的背景下，更显出亲情的伟大。

2. 爱情

很长时间以来，我们的中学语文教材一直在有意无意回避著“爱情”话题，谈“性”色变，言“情”语钝。所选的文学作品除了很少的几首古诗略有涉及外，几乎没有一篇是正面描写爱情的，这无异于对人性的扼杀。阅读实践证明，成熟过程中的中学生，对爱情作品的阅读需求十分迫切，青睐爱情作品是中学生一种不可阻挡的生理和心理潮流。所以，语文教材的选文不能放弃爱情题材，而是要通过爱情题材

的学习，树立中学生正确的爱情观。只有树立正确的爱情观，才能正确处理好青春期的爱情与学习、生活的关系，达到心理与生理的同步成长，为以后的爱情人生奠定基础。

高中语文新教材第三册同时收录了匈牙利著名诗人裴多菲的爱情诗《我愿意是急流》，中国当代诗人舒婷的《致橡树》《祖国啊！我亲爱的祖国》。其实我们如果将这些文章对比鉴赏，就会发现它们恰好构成了一份男性与女性之间关于爱情宣言的对话关系。当我们吟咏《我愿意是急流》，感动于男性可以为心爱的女人无私奉献，愿意付出所有甚至生命的爱情表白时，也聆听到舒婷的《致橡树》声情并茂地表达了女性对真正的爱情的向往与呼唤。《我愿意是急流》这首诗极富有朦胧性和象征意味，意象的内涵极丰富，这样也给读者鉴赏时提供了一个广阔的思维空间。这种情感可以上升为一种对于民族、国家的情感。一位热血男儿，对待爱情，生死不渝，无私奉献，道出了古往今来爱情之真谛，此乃诗中之高致：小而至于个人爱情，才能够肝胆相照、心心相印；大而至于祖国民族，才能够苦尽甘来，生生不息。而舒婷的《致橡树》恰恰在某种程度上提醒人们，女人可以接受男人真诚的爱情，但是绝对不可以借此抬高自己，正如“我如果爱你，绝不学攀援的凌霄花，借你的高枝炫耀自己”、“我如果爱你，绝不学痴情的鸟儿，为绿荫重复单调的歌曲”。“我”是作为“树”的形象和你站在一起”，“共同分担寒潮、风雷、霹雳”、“共用雾霭、流岚、虹霓”。如果说《我愿意是急流》让我们领悟到更多的是单方面付出的纯真浪漫的爱情童话，而《致橡树》则让我们看见了两个平等的灵魂怎么面对生活的现实内容，展示了一种神秘、纯真而高

尚的爱情，提出：“相爱双方都各自有独立的美和个性，都能在森林群落中独树一帜，决不因为相爱就抹杀各自的独立性”⁶ 的爱情观。它告诉人们：“人应该有他的独立性和使命感。活著，不仅为了所爱的人，更应该为了社会，为了人生，只有作为一个独立的人，才能真正的和别人相爱，也只有这样，才能爱得深切，爱得高洁”⁷。

此外，在高中语文新教材中，《雨巷》体现了对爱情的追求，表明了作者心中朦胧的爱情。《边城》以美丽纯朴的船家少女翠翠的情感归属为线索结构全文。十六岁的翠翠正处春情萌动的少女心理矛盾时期，此刻的她面临着这样一种考验：是信守使自己梦魂牵绕的最初选择，还是因人事的相左而改变初衷？当面对主观精神上对爱情自由追求和这种追求在客观现实中难于实现的矛盾时，她要寻求解脱。“梦中灵魂为一种美妙歌声浮起来了，仿佛轻轻地在各处飘著，上了白塔，下了菜园，到了船上，又复飞窜过对山悬崖半腰——去作什么呢？摘虎耳草！”以一种梦幻般优美的境界，表现出翠翠对恋人的缠绵感情和丰富的内心世界。《装在套子里的人》否定了保守愚昧的恋情，揭示了这种保守的人的可悲处境“这响亮而清脆的‘哈哈哈’就此结束了一切事情：结束了预想中的婚事，结束了别里科夫的人间生活”。可见，一个将自己包藏严密的人，终将得不到他人的感情，也无法正确认识自己的感情。而《荷花淀》则是革命时期，农村中置身革命事业的青年男女纯朴而炽热的婚姻爱情。文章描写了水生和水生嫂平淡的夫妻生活。水生嫂是一位勤劳的农村妇女，平淡的夫妻对话，表明了水生嫂细腻的感情。“夫妻话别”看似平淡，实则包含着深沉丰富的感

情。水生很晚才回家，水生嫂笑着问：“今天怎么回来得这么晚？”平平常常的一句话，充满了关切、忧郁、责备和自豪。几句家常话之后，“女人看出他笑得不象平常”，就转入了“实际性的谈话”，“你总是很积极的”“你明白家里的难处就好”，没有豪言壮语、也没有山盟海誓，千斤的重担，她决心挑起来，再大的困难，她也要克服。长期残酷的战争，使他懂得只有赶走了鬼子才有好日子过。民族解放的使命感，就这样自然的统一在他们追求美好生活的朴素愿望上；崇高的民族气节，水乳交融于她对丈夫的忠贞爱情之中。面对事业和爱情，他们各有侧重，却又能达到和谐的统一。水生嫂虽然理解丈夫的事业，心中又免不了对他的牵挂。荷花淀送衣裳，表现了农村妇女羞涩纯朴的爱。一场激烈的伏击战，既加强了夫妻间的爱，又让这群为爱奔跑的妇女认识到革命事业的伟大，使她们也投身丈夫所从事的事业，并在共同的事业中完善他们美好的婚姻爱情生活。通过对这些爱情题材课文的学习，使学生认识到爱情不再是男女个人之间的私情，其中折射出当事人对爱情与事业的处理，拓宽和加深了学生对人生的认识。

四、关爱自然

人类存在于世界中，除了要与社会发生接触，产生感情外，还与自然有着密切的联系。自然与人的生命情感是相对的，处在社会中的人总是需要在大自然中获得身心的放松。人的感情便更多的从自然景物中获得启发。“人们只有在与大自然的交流中，他的生命，他全部的感觉与心灵世界，才表现得最为完美和充分，最富有生机和活力”。⁸人总是会在一定的自然情景中产生一定的情感，并从中获得一定的生命启示。

如：《荷塘月色》中作者为了散心，排解苦闷，去观赏清华园中月下的荷塘。作者怀着淡淡的哀愁，走在幽僻寂静的小路上，而身外无边的荷香月色使作者感受到“难得偷来片刻逍遥”的淡淡喜悦。《我的空中楼阁》通过描写作者心爱的小屋和小屋周围的环境，表达了大自然的美好，小屋的可爱，从而表现了作者对自由生活，独立人格的向往。《神奇的极光》、《这个世界的声音》则从另一个层面揭示了自然景象的存在。《这个世界的声音》从现实生活入手，把话题扣到音乐上来，然后列举大多数动物在发出含糊不清的嘟哝声中，总有一种持续不断的音乐潜在于它所有其他信号之下。认为：那有节奏的声音，也许是什么事的重现——是一种最古老的记忆，是一曲舞曲总谱，记载了混沌中杂乱无章的无生命的物质转化成违反几率的，有条不紊的生命形式的过程。而《花未眠》通过作者清晨四点醒来，发现房间的花未眠，这一偶然事件，引导学生思考美和审美问题。从中认识到人的认识能力有限和大自然中所蕴含的美的无限。一朵花所体现出来的美，某件艺术品所表达出来的美，乃至一只小狗，乃至寂寞村庄上空的黄昏，乃至人来人往的名胜，都有一些不为人知，或只为少数人所看到的美。美是无处不在，无时不在的，而人却不能时时处处都能够发现美。

总之，教材就是用来教学生的材料，应适宜于某个年龄阶段的学生的心理特点。人教版新的语文教材中大量健康、高尚的文学作品的入选，为青少年学生展示了一个广阔而美好的人文与个性的“姹紫嫣红开遍”的百花园，一个“良辰美景”、“赏心乐事”的新天地。正如著名语文教育家于漪所说：“学语文就是学做人。伴随语言文字的读、写、听、说训练，渗透著认知教育、情感教育和人格教育。语言文字不是单纯的符号系统，而是一个民族认识世界、阐释世界的意義体系和价值体系，

它与深厚的民族文化联系在一起”。⁹因此，语文学科的学习不再是留在学生头脑里的一些简单符号，而是与人的情感息息相关，充分运用语文教材

中生动活泼的，及充满人文关怀与个性情感的经典作品，以真、善、美的品质去感染、熏陶学生的个性情感世界，方能真正促进人的全面和谐发展。

注释

- ¹ 邹广文、丁荣余（1994）。〈当代中国文化的失范现象〉。载于赵剑英主编：《世纪之交的中国文化》。广西：广西人民出版社。
- ² 韦志成（2000）。《现代阅读教学论》。广西：广西教育出版社。
- ³ 刘铁芳（2002）。〈生命的叙述与倾听：道德教化的基本策略〉。载于《教育理论与实践》，24（2）。
- ⁴ 布拉德里·雷弗·格里夫（2002）。《生命的意义》。察宁：察宁教育出版社。
- ⁵ 赵钰琳（2003）。《高一语文素质教育新教案》。北京：西苑出版社。
- ^{6,7} 阮祥富（2003）。《高一语文龙门新教案》。北京：龙门书局出版。
- ⁸ 毛宣国（2002）。《美学新探》。湖南：岳麓书社出版。
- ⁹ 王丽（1998）。《中国语文教育忧思录》。北京：教育科学出版社。

以心理健康教育提高学生语文素质

Enhancing students' Chinese language quality through psychological education

刘红梅

陕西师范大学硕士研究生

摘要

语文教育的目的是全面提高学生的语文素养，教育质量即学生素质的提高乃是一个心理学的问题。在实施以创新教育为核心的素质教育过程中，健康的心理是重要的保证。语文教学在学生心理素质的培养上有着得天独厚的条件；而健康的心理，对学生的语文学习、语文素质的提高又有着很好的促进作用。在语文教育中进行心理健康教育，是一个提高学生语文素质的有效途径。本文通过探讨学生语文素质与心理健康之间的关系，寻求在心理健康理念的指导下提高学生语文素质，并对语文教师的素质也提出了新的要求。

关键词

语文素质，心理健康，语文教学

Abstract

Chinese language education aims to enhance students' language quality and this issue is closely-related to psychology. During the process of implementing creative pedagogy as a core element for quality education, it is crucial to assure that students have a healthy mind. Chinese language education helps cultivating students' psychological quality whereas students with a healthy mind can enhance their language learning as well as language quality. One of the effective ways to improve their language quality is to conduct psychological education through language education. This paper aims to explore the relationship between students' language quality and their psychological health and to find out the ways to improve students' language quality through conducting psychological education. Moreover, it also discusses the new requirements on the quality of language teachers.

Keywords

Chinese language proficiency, psychological health, Chinese language teaching

「素质教育」是当今教育改革的主课题。语文素质教育已成为越来越多的语文教师思考、探索的重要内容。语文教育的目的是为了全面提高学生的语文素养，进而推行基础教育改革，人们往往只重视经济、政治、文化、科学等教育的外部关系的适应，而忽视社会心理的制约作用。基础教育改革的最终成果，应该落实到教育质量即学生素质提高上，而素质教育，归根结底是一个心理学的问题。由于中小学心理咨询相关课程和教学条件等的限制，中小学生心理健康教育没有引起教育者的充分重视。如果学生心理健康存在问题，语文素质的提高便无从谈起。因此，在语文教育中进行心理健康教育，是一条提高学生语文素质的根本途径。

一、语文素质的提高与心理健康的关系

1. 学生的语文素质间接包括心理健康因素
谈到学生的语文素质，首先必须完整理解它的内涵。学生的语文素质应包括如下方面：第一，对语文知识掌握的程度。这是语文素质的基础，它包括对语言信息的接收与理解，对知识的分析与运用以及渗透。这个渗透即指在学习理解运用固有知识的基础上，演绎出属于学生创新的知识。同时，还包括学生运用语文知识去解决一些必要的社会问题。第二，对语文知识的社会取舍。即通过它对学生的兴趣爱好以及情感、气质等心理因素的培养与熏陶净化，帮助学生通过书本知识对生活和社会的理解与探索，从而影响学生的人生观与世界观。语文知识的学习最终要转化为学生心理素质的提高上，用学生内心的所感所想以及心理态度去解决和应对社会上所遇到的问题才是真正地体现了语文素质。由此可以看出，语文教学在学生心理素质的培养上有着得天独厚的条件，而健康的心理，对学生的语文学习、语文

素质的提高又有着很好的促进作用。如果把这两者对照起来看，可以用形式与内容与之对应。形式和内容不可分离，而形式又必须为内容所左右。因此，掌握语文知识的量与决定知识取舍的健康心理，就构成语文素质的基本内容，语文教学必须把这二者结合起来。

2. 语文素质能有效促进学生的心理健康水平
语文学习活动是一生中直接或间接学习时间最长，学习内容最多，运用最广泛的一种学习活动。鉴于语文的人文工具性质，它较专门的心理健康教育课有着独特的优势。语文学科中进行心理健康教育具备各种有利因素以及操作技巧，能在教学中达到优化人才心理素质的目的。语文学习的迁移效应在心理健康教育中尤为突出。语文学科中的文章大多数是名家名篇，蕴含着非常丰富的人格、心理教育因素，能变直接教育为潜移默化的影响，使学生的非智力因素得到最大程度的发展。如通过语文学科，可以使学生接触生活实例，激发其成就动机、求知欲望、学习热情、责任感、荣誉感、自信心、独立性等非智力因素。这些都是其它课程无法达到的。学生能通过语文学科培养健康的心理，实现自我认识、自我完善，最终提高自身素质。
3. 心理健康是学生语文素质提高的保证
在实施以创新教育为核心的素质教育的过程中，健康的心理是重要的保证。心理学家认为，所谓心理健康是指人对环境及其相互关系具有高效而愉悦的适应。心理健康的人能够保持平静的情绪，敏锐的智能，适应社会环境的行为和愉快的气质。如果心理不健康，势必影响其它素质的提高和发展。教育学家认为：

“教育必须与受教育者身心发育的水平和特点相适应”，教育工作者只有遵循这一规律，采取相应的措施，才能促进受教育者的良好的发展，取得最佳的教育效果。换言之，教学的成败，既有学生认知方面的因素，又有非认知方面的因素，而两种因素都是和学生的心状态紧密相联的。具体地说，受教育者的健康心理，如：意志力、宽容、诚信、勤奋等心理品质及承受挫折的心理与语文教学密切相关，教师只有及时掌握学生的心理倾向，运用教育教学心理知识，积极开展将语文教学与心理健康教育相结合的教学活动，才能展现出语文教学的活力和魅力，进一步提高学生的语文素质。

二、通过语文课进行心理健康教育，提高学生语文素质的途径

1. 利用课外案例补充教学，让学生展示自我，以说励人

口语训练不但能提高学生的语文素质，而且能让学生展示自我，增加自信，提高自身的思想道德水平。口语训练，主要包括课前五分钟说话、语文活动课和语文课文相关实例三种形式。其中“课前说话”是每天安排一名学生上台，就自己的所见所闻发表看法，然后老师稍作点评，并进行鼓励。“语文活动课”的内容主要有两项：一是让学生评说课文中的人物或观点，着重培养学生的正义感、同情心和批评精神；二是让学生讨论社会热点问题，做生活的有心人。“北大才子卖肉”、“马加爵杀人”、“考试成绩不理想就寻短见”等话题都可以进入我们的课堂。学生们通过讨论，不仅提高了自己的思辨能力和写作水平，还懂得了如何择业、如何做人及如何珍视生命，对自己的未来也多了一份自信。第三种形式是在讲到课文中的某个例子时，让学生展开联想，以寻

找生活中的亲身经历的实例来分析课文，进一步加深印象，在能提高学生语文素质、锻炼学生心理素质的同时，亦让他们将所学的理论知识实践。

2. 利用教材自身资源，让学生以转变观念，以文感人

教材自身包含丰富的心理健康教育资源，是语文学科心理健康教育得以实施的保证。语文学科以其教材内容的形象性、生动性，便于对学生陶冶情操，启迪人生，从而达到寓心理健康教育于其中为教育目的。语文课本中选取的文章，绝大多数是文质兼备的优秀之作，这些优秀文章是人类文化的缩影，其思想内容的丰富性，认识生活的深刻性，对中华优秀传统文化的继承性，为学生健康心理的形成和发展开辟了广阔的文化沃土。如学习《论语》、《训俭示康》这样的选文，对这些文章的讲解略作深入，便可以完成诸如为人诚实，胸怀豁达，严于律己，崇高节俭的完整人格教育；学习鲁迅的《社戏》可以进行适应环境，与人和谐相处的人际关系的心理适应教育；学习冰心的《小橘灯》，就可以进行面对困境、充满自信、乐观向上、力戒忧郁颓废的自尊自强教育；学习安徒生的童话《皇帝的新装》，可以进行讲诚实、反撒谎的完整人格教育；学习《廉颇蔺相如列传》，可以为学生消除个人恩怨、学会团结协作、确立良好的人际关系树立了典范等等。教材的每一篇文章都蕴涵作者对生活、对人生的感悟，体现了作者的人格魅力。有些作品中作者在人物中注入自己理想的性格，体现人性中最完美的性格。语文教师可通过自己的大量阅读，摄取符合学生阅读的时文，对学生进行心理健康教育。

3. 利用课外多种形式的语文教学活动，让学生接触生活，以行动教人

第二课堂是语文课堂教学的延续和补充，通过丰富的兴趣小组、竞赛活动，可充分发挥学生的潜能，并延伸到人格品质、心理素质教育上，达到事半功倍的效果。例如，可通过组织校园文学社，成立新闻、播音兴趣小组，成立课本剧表演团等方式，构建学生展示才华的平台，帮助学生不断发掘自己的潜能，鼓励学生发展个性，发挥特长，让学生从中获得自信和成功的喜悦；同时扩大学生的社交圈子，建立人际网路，形成融洽和谐的社会心理气氛，增强学生适应社会的能力，借助举办名著阅读成果展示、朗诵比赛、演讲比赛、写作竞赛等语文教学课外活动，激发学生的上进心、自尊心，引导学生在竞争中不断充实自己和超越自己。语文多种形式的课外活动，既丰富了学生的知识，又能发挥心理健康教育的作用，这就能使一些细微的心理问题消失在萌芽时期，更重要的是在实践中锻炼和提高学生的语文素质。

4. 通过指导写作，让学生畅所欲言，以写导人

语文教师可通过指导学生写日记、周记及话题作文的方法使之排遣不良情绪，并通过它们了解学生思想状况和认识水平，对学生进行心理健康教育，为其心理保健筑起一道“预防线”；并根据他们的个性差异，因材施教，引导他们形成正确的人生观和价值观。一篇作文的教学过程，主要包括命题、指导、批改和讲评四个环节。首先，教师在进行作文命题时，既要考虑它的知识性、阶段性，也要考虑它的思想性。如“诚信与我们”是个好的作文题

目，它寓德育于智育之中，能让学生思考“诚信”与“做人”的关系。然后，教师可以稍作点拨，启发学生确定正确的健康的写作主题，懂得一些做人应该诚实守信的道理，从而引导他们确立积极向上的生活态度。最后，通过作文批改和讲评，对学生作文中表现出来的道德行为、思想认识等进行客观、合理地评价，进一步强化学生的道德行为，同时也帮助少数学生摒弃错误思想，提高道德品格。

三、以心理健康教育理念提高学生语文素质对教师的新挑战

1. 把心理健康教育的理念纳入语文教学目标中

教学目标是一切教学工作的出发点和最终目标，而心理健康教育是德、智、体、美、劳等方面教育的基础。目前，很少语文教师把心理健康教育列入教学目标之中，认为那是心理学的教学任务。然而语文教学的情感性，决定了它比其它学科更容易走进学生的内心世界，对学生健康心理、高尚人格的形成起着潜移默化的作用。因此，把心理健康教育作为教学目标的一个内容，与语文知识的传授、写作技能的培养一起在教学目标中加以明确，则显得很重要。只有教师在教学思想中确定了心理健康教育是教学目标的一个方面的理念，才能在整个教学过程中自觉地、有意识地、行之有效地进行人格、心理的教育。在语文教学中渗透心理健康教育理念是培养具有高尚人格、健全心理的高素质人才的重点。

2. 切实提高语文教师教学素质，实现情感教育发展学生

一个好的教师必须具备三个层面的素质：一是

深厚的文化底蕴；二是教育的理想和信念；三是教育的智慧。

首先，文化底蕴是最重要、最难做到的，也是教师最为缺乏的，因为只有具备深厚的文化底蕴，教师才能具备教育的理想与信念；只有当教育者自觉完善自己时，才能对学生的完善与发展有所裨益。为了自身素养的提高、为了民族的未来，语文教师必须博览群书，具有一定的文化底蕴。

其次，要培养教师的教育理想和信念，则要加强其「师德」教育。教师是一种以人格来培养人格、以灵魂来塑造灵魂的职业。师德教育要培养教师爱国敬业、无私奉献的师魂；热爱学生、为人师表的师德；全面发展、和谐施教的师观；知行统一、教书育人的师能。同时，要把“服务人民，奉献教育”作为教师职业道德教育的落脚点，不断促进语文教师的全面发展，培养他们热爱师范专业、献身教育事业的决心。

第三，要提高教师的教学智慧，要使其掌握最基本的教学方法，如：教学设计、现代教学设备的使用、组织活动的能力、批判性地使用教材的能力等等。教师还要有较高的教学技巧，如：教学机智（随机应变能力）、观察思考的能力、言语表达的能力、人际交往的能力、解决问题的能力等。

此外，作为一名语文教师，还必需具有良好的心理素质和积极、健康、丰富的情感。如：观察的敏锐性、思维的缜密性、情感的丰富性、智能的创新性、人格的独立性等。教师与学生还要建立和谐的师生关系，只有这样，学生才会向教师敞开心扉，教师也才会了解学

生的内心世界、把握其心理动态，最终实现情感教育，促进学生的全面发展。

3. 适度坚持以心理健康教育理念提高学生语文素质的原则

语文课教学中贯穿心理健康教育的因素，有利于学生语文素质的提高，但语文课毕竟不能代替真正意义上的心理健康教育，也不能把语文课堂当作为心理健康教育课来进行。那么，如何把握好这个“度”呢？

(1) 语文学科要以语文学科为主，每次教育要有的放矢，切实解决实际生活的问题，不能泛泛而谈而忽视了语文学科的主要任务和目的。应该明确立场：语文学科中的心理健康教育是为语文学科和学生语文素质的提高而服务的，虽然没有固定模式可以参考，但教师可以根据实际需要，把握课时，在成熟的时机进行，不能只为了心理健康教育而忽视了语文学科，出现喧宾夺主的局面。

(2) 语文学科毕竟不同于专门的心理健康教育课，其所进行的心理健康教育，只是针对大多数学生普遍存在的问题或学生群体中易于出现的问题而适时展开的，也最终要接受社会生活的检验。因此，在语文学科中开展心理健康教育时，要有针对性和侧重点，本着有益于学生语文素质提高的原则去进行，对于解决不了的问题，要及时寻求专门的心理咨询或治疗机构。切不可将语文学科与心理健康教育课划等号或用语文学科代替心理教育课。

参考书目

- 王小菲（2005）。〈语文教学加强人文教育的策略〉。载于《江西教育》。
- 邓小花（2004）。〈浅谈中学语文教学中的心理健康教育〉。载于《固原师专学报（社会科学版）》。
- 李志勇（2004）。〈架起心灵的彩虹 再现语文课堂活力——浅谈语文教学中的心理健康教育〉。载于《宁夏教育》。
- 李赤阳（2005）。〈请多关注语文教师素养提高问题〉。载于《语文学刊》。
- 杨枫、王恩平（2005）。〈语文教学与心理健康教育〉。载于《林区教学》。
- 郑日昌、陈永胜（2003）。《儿童心理辅导》。上海：华东师范大学出版社。
- 燕国材主编（2000）。《心理素质教育论》。广州：广东教育出版社。
- 薛玲（2003）。〈语文教学中的心理健康教育〉。载于《山西教育》。

對香港語文教育政策的歷史回顧和提升語文教育水平的幾點看法

A review on the history of Hong Kong's language teaching policies and opinions on improving the standard of language teaching

何景安

香港學科教育研究學會

摘要

本文主要從兩方面去闡述：

- (1) 語文教育政策的歷史回顧，從傳統香港社會的母語教育為什麼會變為重英輕中，從而檢討在回歸前後香港語文教育政策的變化過程。經歷了一百多年後，香港形成為一個特殊的語言地區，這是與回歸前英國管治香港後大力鼓吹英語教育有直接的關係，從而促成香港在日後成為國際城市，本文也利用相關資料分析這個現象。
- (2) 當前怎樣才能較快的提升兩文三語水平，有關提升語文教育水平的幾點個人看法。

關鍵詞

兩文三語，語文政策，母語教育，中學教學語言，外國語言

Abstract

The article discusses the topic in two ways:

- (1) The writer attempts to review the history of language teaching policies and explore the development of medium of instruction in schools in the past century while undermining the use of mother-tongue teaching. The writer also reviews the changes of language teaching policies in Hong Kong before and after the unification of Hong Kong with her motherland, thus making Hong Kong a unique language area after a period of over one hundred years. This is mainly due to the encouragement of using English as a main teaching medium in most schools under the

British rule before the unification. This may contribute Hong Kong to become an international city.

- (2) The writer suggests ways to raise the level of "bi-literate and tri-lingual" (language policy) skills at a faster pace and also brings out eleven personal opinions on how to improve the standard of language teaching.

Keywords

bi-literate and tri-language, the language policy, mother-tongue teaching, medium of instruction in secondary schools, foreign language

一、香港語文教育的歷史回顧

1. 從傳統香港社會的母語教育到港英大力鼓吹英語教育：

(1) 在香港開埠早期，教育並不發達，傳統的教育是古舊的、封閉的；書塾的課程只有識字、寫字、唸經書、準備應考；教學語言當然是母語。

(2) 英國人管治香港之後，便以英語為法定語言，政府一切文件均用英文。在 1842 年起，香港有第一所由外國教育團體主辦的馬禮遜書塾，是香港首間英文書院。1862 年正式成立的中央書院便可說是兩文教學的主要始創者。1858 年，由理雅各博士 (Dr. James Legge, D.D., 1815-1897) 領導的“教育委員會”建議政府要鼓勵普及英語教育，認為原因並非只為學好英文，重要的是使華人和英人減少隔膜和誤會，以利於由少數英國人管治大多數中國人的政務施行。之後，香港學校教育便大力推動英語教育，全港英文學校均清一色地以英語作為教學語言，全部採用英文課本；中文學校亦必須將英語列為必修科。1877 年，港督軒尼詩 (Sir John Hennessy) 就任第八任港督，非常強調英語教育，認為“基於政治和商業上的需要，所有政府學校必須實施英語教育”。他這一觀點當然

反映了英國管治的要求，此後便一直支配著香港政府的教育政策。

(3) 1911 年，香港大學成立：以英文為教學媒介的香港大學誕生，成立港大的目的及其使命是很清晰的：“香港大學無疑成為大英帝國遠東外交和殖民地政策的工具之一，因為，以英文作為教學媒介必然有助於推廣英國在遠東的影響力，從而在遠東得到進一步的利益”（《香港大學報告書》，1953）。這就表露了英國在香港成立港大的由衷之言，英文教育對英國重要而有莫大好處！

2. 二十世紀二十年代末，港督金文泰開始某種程度地推行中文教育，三十年代，中文教育發展迅速：

(1) 金文泰任港督：1925 年，金文泰 (Sir Cecil Clementi，1925 年 11 月至 1930 年 5 月) 繼司徒拔接任為第十七任港督，他在中國前後四十年，對於中國情形稔熟，且通華語，至此更重視改善與中國關係，提倡中文化，他力主提高中文教育程度，在香港推行中文教育，1926 年設立官立漢文中學（後來在 1946 年易名為官立漢文高級中學），1951 年，港府為紀念金文泰爵士對香港中文教學的貢獻，將學校易名為金文泰中學。

- (2) 賓尼報告書：1935年，英國派皇家視學官賓尼 (E. Burney) 對香港的教育進行了詳盡的考察，發表了“賓尼報告書”：“香港教育應改變為先著重學生的母語訓練，使其母語能力在思想及表達各方面都能應付裕如，然後才對於學生在職業上對英文的需要提供訓練，但應止於職業上的需要”。報告書建議實行一系列的香港教育本地化政策，加強中文教育，注重母語訓練。但他的意見並沒有落實下來，港府的語言政策根本沒有變化，重英輕中依舊不變。
- (3) 1937年，抗日戰爭全面爆發，大量內地人士避戰來港，中文學校學生激增，總數近八萬七千人，而英文學校學生則維持在1.9萬多人。
3. 二戰後的香港語文政策發展：
- (1) 二戰之後，在戰時被迫逃離香港的人返回老家來，學校重辦，中文學校如雨後春筍的開辦起來，中文教育一時非常興旺，這卻與英國一直以來對香港的語文教育方針有所衝突，不同的教育專家對此有不同的看法。
- (2) 《菲沙報告書》：1951年，英國曼徹斯特首席教育官菲沙 (N.G. Fisher) 來港視察教育，除了提出發展小學教育、鼓勵開辦私立學校、政府給予補助（即發展津校）、加強對教育的管理控制等之外，還突出要重視英語教育。
- (3) 1952年，《賈士域 (J. Keswick) 報告書》發表，建議設立一個以中文為教學媒介的高等教育課程，但建議未獲港府重視。到1959年由英國教育專家富爾敦 (J. S. Fulton) 提出在香港大學開設“中文部”不

果，當年，由於學位有限等原因，中文中學畢業生出路更少，許多中學畢業生要離港升學。後港府才同意計劃由三所私立專上學院合組成中文大學（香港教育發展歷程大事記 (1075-2003)）。

(4) 《馬殊 (Marsh) 和森浦遜 (Sampson) 報告書》：1963年，英國教育專家、漢普夏郡議會教育官馬殊 (Marsh) 和議會司庫森浦遜 (Sampson) 來港視察教育，寫成的報告書建議：“政府應考慮多興建中文學校，在這些學校裏，英文只應作為第二語文來學習”。不過，港府只接受有關劃一官津校的“學生成本”、教師薪級點等意見，但依然拒絕採納興建中文學校這方面的建議（香港政府，1981）。

4. 1963年，香港中文大學成立：1961年，港督柏立基 (R.B. Black) 任命組成中文大學籌備委員會，籌組中文大學。1963年，富爾敦報告書發表，並在立法局上通過《中文大學法案》。中文大學的成立，對中文教育是有幫助推進的，但由於社會風氣在英國管治的大力推動下，重英輕中已逐漸形成。

5. 中文教育日漸式微，許多中文中學改辦為英文中學：自六十年代之後，學生生源流向英文學校，許多中文學校轉辦成英文學校，加上政府當局實行高地價、高租值、高工資的“三高”政策，中文學校辦學者因生源和收入減少，校舍租金昂貴而被迫關閉，中文學校日漸式微，學生人數急劇減少，從約佔一半左右到八十年代末僅有不到一成，少數仍堅持中文教育的學校困難重重；英中學生則從佔一半多些發展到佔約九成二，以壓倒性優勢雄踞香港中學教育地位。

表一、二十世紀五十年代以後的英中和中中學生人數如下表所示

年 度	1959	1963	1967	1970	1976	1981	1985	1988
英中學生人數	32,309	66,925	131,095	172,569	296,786	376,074	371,801	365,330
佔比例 %	59.28	64.44	73.32	78.07	82.37	87.92	89.43	91.72
中中學生人數	22,191	36,936	47,714	48,484	63,517	51,658	43,932	32,973
佔比例 %	40.92	35.56	26.68	21.93	17.63	12.08	10.57	8.28

6. 七十年代出現爭取母語教育的中文運動，學者提出“英文何價”？七十年代，香港和世界形勢發生了新的變化：

- (1) 全球華人保衛釣魚台運動掀起；
- (2) 香港大學和中文大學學生會先後訪問北京，掀起了“愛國，愛民族”的熱潮，後來學聯還提出“放認關爭”（放眼世界，認識祖國，關心社會，爭取權益）的工作方向；
- (3) 1972年，中華人民共和國恢復在聯合國的合法席位，全球興起“中國熱”，香港許多大專院校舉辦“中國周”、“中國文化節”等活動。
- (4) 1973年，四位香港大學和中文大學師生撰寫了一份報告書：《英文何價？教學媒介與香港教育》，它是對35位教育工作者進行訪問，又對175位大學生的語文能力進行測試調查，參考多位學者研究結果而寫成，是當年社會環境下敢於提出挑戰性的結論，這一報告書的主要精神後來為國際顧問團所接納，影響很廣泛。
- (5) 1979年，中大教育學會在全港近5,000名中學生的協助下，經半年努力完成了“中學生以非母語學習的調查研究”報告書，反映了學生非母語學習的困難。在學校裏普遍使用不當的教學語言，使學生的語文

水平總體地下降，兩種語言都不能學好，又影響到整體的教育質素。

7. 八十年代初，國際顧問團提出語文政策建議：1981年夏，港府為了全面深入的檢討香港教育制度，聘請了四位外國教育專家組成國際顧問團，按照聯合國經濟合作與發展組織研究會員國沿用的程序，對香港教育作出全面檢討，於1982年書成《香港教育透視——國際顧問團報告書》。報告書在“課室裏的語言”中寫道：“母語是教與學的最佳語言”，建議政府以廣州話作為中一至中三的教育語言，使學生可以用習慣的語言來完成最初九年（小一至中三）的教育。它獲得香港教育界普遍的支持和認同，大家以為此建議可以作為解決語言政策困境的好辦法。

8. 顧問團建議被拒絕，依然是重英輕中：國際顧問團這一有遠見的建議並未為港府所接納，立法局會議上，全體非官守議員支持顧問團這一中肯建議，但官守議員全體反對，結果政府把選擇教學語言的權力美其名交給各校自決，於是困局依然。

9. 成立中文教科書委員會：在政府拒絕接受國際顧問團建議後，教育界繼續為改善語文教育狀況而提出許多積極建議，包括要求建立中文基金會、在師資培訓和教科書方面提供支援、宣傳母語教學優點等等。部分意見後來獲得採

納。自 1986 年以來，政府成立中文教科書委員會，撥款 720 萬元，鼓勵出版商編印優質的中文課本，為採用母語教學的學校提供額外的支援措施，更積極培訓教師，以便他們以中文授課。但仍拒絕成立中文基金會。

1987 年，開始引入外籍英語教師以改善學生英語水平的計劃，首次撥款達 5,200 萬元，與撥交中文教科書的款項一次過僅 720 萬元有天壤之別。

10. 1989 年，檢討提高語文能力措施工作小組報告書發表：就香港學習及使用中、英文的情況，教學語言，中、英文科的教與學質素，語文教師的語文能力及其他科目教師的語文能力等方面作出檢討和提出建議。在教學語言方面，依然最為社會爭議，中學採用教學語言一片混亂，大多數號稱英中者實際上是以中英文夾雜授課；強要迫使英文水準低的學生用英語學習，不利於學生發展。建議將英中和中中學生人數三七分流、設小六英文評審試等。但這一建議受社會人士抨擊，認為會導致社會分化，形成標籤效應，又增加小六生英文評審試壓力，要求全面推行母語教育（徐碧美，1990）。

11. 《基本法》草擬過程中，對語文政策的描述變化和確定：香港《基本法》在 1990 年 4 月由全國人大通過並予頒布。其中第一章總綱的第九條，寫明了香港特區所用的語文。在起草的第一稿（徵求意見稿）中，是這麼說的：“香港特別行政區的行政機關、立法機關和司法機關，除使用中文外，還可使用英文”。後來經過充分討論，在諮詢報告中有多位委員先後提出：“在基本法中列明英文將繼續是香港的法定語言，中文和英文均應有平等的官方地位，特區均以中、英文為法定語言，中英語文並

重，中文和英文均為香港的正式語言……”。

後來，基本法草案便在後面加上“英文也是正式語文”，並在 1990 年 4 月獲得通過。

12. 1993 年設立語文基金，加強語文能力的改善工作：提高語文能力的水平，對香港作為國際金融商業中心非常重要，早先民間要求成立中文基金會被拒，1993 年在港督施政報告時，改為建議成立語文基金。1993 年 3 月，語文基金成立，最初獲三億元撥款，以提高中英文和普通話的能力。
13. 1994 年教統會《語文能力工作小組報告書》發表：香港回歸前後，一系列語文教育政策推出，1994 年，教育署宣布策劃多年的語文分流計劃於 1994 年新學年開始實施，形成了中學有全英語教學、全母語教學、分科用英或中文教學等不同類型。同年 7 月，《語文能力工作小組報告書》發表，提出要成立語文教育及研究常務委員會，強調母語教學，加強雙語教育，提升普通話學習等改善和提高語文能力的 28 項建議。教育界對此多持肯定態度，但如何落實還有待實踐觀察。
14. 語文常委會於一九九六年成立：1995 年，教育統籌委員會第六號報告書建議成立語文教育及研究常務委員會（語常會）。1996 年，語文基金的工作移交給語常會，它就一般語文教育事宜及語文基金的運用，向政府提出建議。2002 年，語常會應教育統籌局局長的邀請，就香港的語文教育展開全面檢討。語常會檢討了多項與語文教育有關的事宜，其間又與各有關方面進行深入的討論，並進行了為期兩個月的公眾諮詢。語常會後來推行多項措施，包括成立一個語文支援專責小組、推出語文教師專業發展獎勵津貼計劃、推行一系列創新而有效的中英文教學方法試驗計劃、推行普通話暑期沉浸課

- 程資助計劃、釐定普通話水平等級，以及就使用普通話教授中國語文科進行研究等。
15. 九十年代的《中學教學語言強力指引》文件公布，強化了語文分流標籤效應：1997年初，教育署發表《中學教學語言強力指引》文件，年底又公布了100所可以採用英語教學的學校名單。本來，容許有約四分之一的中學保留以英語教學，這是符合香港歷史條件及社會現實的一個節衷方案。在歷年的研究中顯示，大概只有約三成的中學生能接受英語教學，但並不等於全數或絕大多數變為英中學生。在年初調查中，全港400多所中學，大多數支持母語教學。但這一語文分流做法卻強化了標籤效應，將頂尖生作為英文中學生源，有24所申請使用英語教學而未獲批准的學校，部分提出上訴和抗爭，有14所獲改變決定，使實際的英中學校達114所。
16. 回歸後提出學好“兩文三語”：回歸後，特區行政長官董建華在2001年的施政報告中提出，要推廣兩文三語（中文、英文，英語、廣州話、普通話），施政報告中有三小段談及兩文三語問題，即：
- “46. 推廣兩文三語，是我們的既定政策。香港作為國際大都會，有必要普及基本英語；而香港作為中國的一部分，市民亦必須學好普通話，才能有效地與內地溝通交往以至開展業務。我們正全面檢討現有課程、師資、教學法和社會環境，務求提升學生的語文水平，預計可在明年中提出具體方案。
47. 自一九九八至九九學年起，我們在中學引入「母語為英語的教

師」計劃，雖然實行初期有值得改善的地方，但已逐漸帶動了新的英語教學文化，獲得廣泛支援。

48. 學習語言，最有效還是從年幼時做起，所以，由下學年起，我們將採取各種模式，加強小學的英語教學。我們的目標，包括為每一所小學提供母語為英語的教師或助教，以及增加英語課外活動等。”

為了貫徹實施兩文三語的目標，主要當然將重點力量放在學校。措施包括有：語文分流、成立語常會、語文能力評估及制度的擬定、教師的語文基準測試、引入以英語為母語的教師、教師進修獎勵津貼計劃、以普通話教授中文等等，此外在學校以外又有職業英語訓練計劃、再培訓計劃……。

17. 設立教師語文評核基準試：1997年5月，香港在回歸前的教統科為落實教統會第六號報告書建議，公布了制定“語文基準測試”的試驗計劃。為了提高香港學生的語文水平，教師是關鍵，當然責無旁貸，但如果能多以鼓勵而非採用懲罰性措施，則教師是會以更積極、進取、愉快的態度投入專業進修以達到語文基準要求，以確立語文教師的專業地位和專業水平，保証香港的語文教育質素。但在這計劃提出後卻引起廣大教育同工的顧慮，到2000年前後，更惹來對基準試的爭論，實在始料不及。到2006年最後一次基準試，有關問題還並未獲完善結束，社會上和教師群中看法並不一致，但在總體形勢下，教師也漸漸接受基準試概念。

18. 教統局打算推行“中英並行”教學語言試驗計劃：2000年，教育署選擇部分中文中學在初中階段進行“中英並行”的教學語言試驗研究，並打算以此作為2003年全面檢討教學語言政策作參考。教育界對這一設計表示惡評。
19. 曾蔭權在2005年首份施政報告談語文教育：2005年，曾蔭權繼董建華接任特區行政長官一職，他對教育的施政理念便引起人們關注。他在語文教育方面，主要提出了幾個施政要點：
- (1) 檢討小一至中五的雙語能力；
 - (2) 會考採中英文標準參照；
 - (3) 中三或以上2007年起普通話評估；
 - (4) 所有語文教師在2006年須達標（註，按2006年1月消息，基準試期限或延長）；
 - (5) 推出語文教師專業發展獎勵津貼。
20. “檢討中學教學語言及中一派位機制”報告書：2005年12月，教育統籌委員會發表了一個報告書，它影響110多間英中和400多間中去向，主要建議包括成為英中有三大原則：
- (1) 中學須收滿八成半有能力用英語學習的學生，才可成為英中的大原則不變；
 - (2) 教師英語會考達C等或更佳成績；和
 - (3) 校方營造濃厚的英語環境。建議藉六年檢討期，讓中中和英中相互“轉車”。又提出將提升英語學習的資源向中中傾斜，在注資十一億元以加強中學在英語方面的教與學，及協助中小學更廣泛使用普通話教授中國語文科中，中文中學每校最多可獲三百萬，英文中學則最多可獲五十萬，中中是英中的五倍。資源大幅向中中傾斜，是因為政府目標清晰：“母語教學，學好英文”。政府將繼續以採用母語教學的中學為主流。
- 報告書認為，“中學教學語言的未來安排以

學生的利益為大前提，旨在為學生提供適切的學習空間，推動學生全人發展，盡展所長，並能主動學習，創新思考，積極參與和建立正面的價值感”。它確定“繼續落實以母語為主流教學語言的政策，不反對有些中學選擇以英語授課”；在初中階段維持現時學校分流的安排；致力培育中英兼擅人才。具體安排包括有：

- (1) 在初中階段維持學校分流的安排，以維持教學環境的穩定性，讓中學專注實踐教育理想。學校分流的安排可避免校內分流（即校內分中、英文授課班）的多重標籤效應，有利營造團結和諧的校園文化和氣氛，以及減輕對學生的壓力。
- (2) 在高中階段維持現有彈性，學校可因應學生能力選擇在一些班級／科目採用英語教學。
- (3) 2010年實施中學教學語言新安排等等。

回歸後，政府在2003-2005的過去三年投放在語文教育的資源達到十四億元，其中13億6千萬元用在中小學的語文教育方面。撥款項目主要為師資培訓、語文科目的課程改革和語文評核等措施。教統局自2000年開始已協助英文科教師和普通話科教師達到語文能力要求。在2005-06年度，教統局亦協助中小學的英文、中文和普通話科的課程主任修讀專業進修課程；同年推行三年期的「專科專教」；計劃在未來數年，將以英語為母語的教師數目增加二百人；教統局亦為中中提供額外經常性資源，包括增聘額外英語教師，供學校用以設計有關英語學習的教材或活動等等（教統局局長李國章在2005年12月21日於立法會辯論申請撥款時的發言摘錄）。

結語：從以上的語文教育歷史發展回顧中，可以看到，歷史上長時期形成的“重英輕

中”，既有歷史原因，也有國際背景和時代特徵及社會需求。要提升兩文三語是一項複雜而艱巨的事情。到現今為止，香港社會對語文政策還沒有取得最大的共識，那麼，要完全解決相關問題，既要只爭朝夕，減少一些不必要的損失，也需要耐心和時間，作為領導的教育主管當局，應高瞻遠矚，又實事求是，清醒地看待各種有關問題，鍥而不捨，循序漸進，努力創造條件，達致理想目標。

二、當前怎樣才能較快的提升兩文三語水平

目前，就提升兩文三語方面已經有大量論述和經驗，如果您在網頁上尋找相關資料，真是豐富多采，目不暇給。至2006年初，Google網頁就達460多萬項，Yahoo網頁也有140多萬項，雖然也有不少是重疊的、有參考價值並不太強的，但已使人感到相關資料是十分豐富的了。許多論述既有實踐和數據的支持，也有深入的某些理論探討。香港就提升兩文三語水平的討論看來已相當夠多的了，但議而難決，似乎沒能在實際效果上看出明顯的變化，語文水平仍每下愈況，社會上不滿語文水平的聲音依然甚多，究竟原因何在？我這個唸理科的不敢班門弄斧，只求拋磚引玉，希望進一步引起大家的討論。

1. 在九年基礎教育階段全面實施母語教學，應是最有效地達致最佳教學效益的做法。2001年，全港人口672.5萬人中，講粵語最多達89.2%，而華人中，講廣州話的更高達92.9%，講英文的僅有0.3%。可見，香港絕大多數人口並非使用英語為母語。那麼，在基礎教育階段就不宜將英語作為第一語言來處理。這一點，已是香港教育界從20世紀80年代以來大多數人的共識。1982年國際顧問團的報告書從千頭萬

緒、意見紛紜中提出一個方案：「在九年基礎教育階段全面實施母語教學」，這或可被形容為一個“最大公約數”的方案。只是因在回歸前香港政府當局長期推行“重英輕中”的政策，引致社會上對中文教育的歧視而無法實現。當然，考慮到歷史因素和香港作為國際大都會的特點，香港須實行“兩文三語”的要求，對中、英文都應同等重視。但先打好在九年基礎教育上的母語基礎，將有利於整體教育包括中英兩種語文和各科學習的提升。如果排除這一做法，則會事倍功半。

2. 中文中學在完成初中三年母語教學的基礎上，容許在高中階段的三年內，有約少量比例的一般科目使用英語作為教學語言（第一語言）授課（其比例以基本保証學生在大多數課時能使用母語進行學習）；可使用英語教學的條件也以符合三個條件即學生能力、教師能力以及支援措施三方面符合既定條件的學校為限，否則仍要按實際情況選用合理而適當的教學語言。這一做法，一是使香港的英文水平得以提高，國際都市地位得以鞏固；二是適應家長和僱主對中英兼擅的要求和鼓勵有更多優良的兩文三語人才的培養；三是減低教學語言的標籤效應。如果條件容許，可以創造逐步縮減全以英文作為第一語言授課的英文中學的比例，盡量改善在生源分配上長期的不平等狀況。
3. 加強對實施英語作為第一語言的學校教學的監督考察工作：如未能符合上述三條件的學校，應及時責成和定期加以改善以達到標準，否則也要按規定改用恰當的教學語言授課，以防止某些個別名為英中學校在招收生源上對相似水平的中文中學造成不公平錄取。
4. 應該進行研究，釐清英語教學的屬性（第一語言？第二語言？外國語言？），這是一項很有

價值的理論探討。可惜的是，直至現在，並沒有很多研究結果提供，許多人依然分不清：什麼是第一語言？第二語言？外國語言？或者應否分有這幾種屬性？現在仍沒有對此有深入的研究。這樣，以其昏昏的認識去處理和安排在香港進行英語教學，又怎能使人昭昭呢？早年，教育司署禁止英文科講授文法，有些英文老師教文法課常常要“走鬼”（視學人員巡視時便須迴避），八十年代之後英文文法課又解禁了，就反映早年有些人強調要以第一語言教授英文的指導思想有關。

個人認為，在香港，大多數人是以中國語言作為母語的城市，中文中學的英語教學屬性應是外語教學性質而非第二語言（不同於新加坡以馬來語為國語，又將華語、泰米爾語和英語作為官方語言），香港一般人在絕大多數場合下都以自己的母語作交流，基本缺乏使用英語的社會環境。因此，在香港學習英語，就有異於新加坡等地，不宜將之列為第二語言，而應列入外國語言或第一外語，中國學生在確立英語為第一外國語言的前提下，推行英文科教學的改革，摸索出一條中國學生學好英語的規律，應引入拼音、文法及其他符合非英語作為母語的學生學習的規律要求，以盡快地提高他們的英語水平。

而以英語作為第一語言教學的英文中學，如何更有效地學好英語，也應認真研究，以最大效益地提升英語教學質量。

5. 應對母語教學的學校提供優先的、傾斜的資源，減少由於過去長期在資源、生源等不公平競爭條件的原因而造成水平不一的現實情況，幫助實施母語教學的學校改善英語教學的條件。長遠來說，應設法通過各種辦法，縮小他們與採用英語教學學校的差距，最終達致較為

均衡的狀況。並於高中階段，提供英語銜接課程，使到大部分學生都能中、英雙語並重，以便他們升學及就業。並通過各種渠道，宣傳母語教學的增值成果，讓公眾逐步改變“重英輕中”的心態。最近，政府打算將語文資源向中中傾斜，雖略遲了些，但是十分必要的，只是仍有不少反對聲音，反對者如能了解香港在一百多年的語文政策發展歷程，或許會改變反對的主意，政府也有必要耐心地向他們作解釋。

6. 語文水平的高低，將影響到香港經濟的發展，政府有責任認真關注、幫助社會和學校提高兩文三語的水平，借鏡先進國家和地區學好英語的經驗，結合香港具體條件，總結多年有益經驗，研究提高英語教學的種種科學、合理而可行的措施。當然，這是一項極為艱巨的教育科研和教育實踐的研究，比起外國地區學習第二語言、第三語言都更為吃力困難，但卻是極有價值的一項研究。
7. 為了提高語文水平，當局應提供良好條件，鼓勵有關人士進修（包括向中、英文教師提供往北京、廣州、倫敦等地深造），如達到某一指標，可考慮恰當的物質或精神獎勵（如專業資格稱號），而非「未達基準試者便受一定“懲罰”」的做法，以改善教師對基準試的負面印象，鼓勵教師與時俱進，自覺和樂於進修。
8. 政府和資助機構在僱員入職條件和職位晉升、大學入學條件等方面對中、英兩語水平採取公平、合理的做法。這也是鼓勵中英並重，逐步消除重英輕中的一種重要措施。
9. 研究中英兩科語文教師的恰當工作量，創設有關教師良好合理的工作條件，包括專科專教，以盡量提高中英兩科語文教學質量。但是，專科專教將帶出技術上能否全面推行的問題，包括負責中英兩科語文教學的老師所擔任的教學

班數、作文評卷負擔、總體工作量等等。而其他各科能否在專科專教上有恰當的安排，便更須要妥善嚴謹的研究。

10. 研究在香港進行以廣州方言教授中文對提高語文教學水平的不良影響，鼓勵有條件的學校使用普通話語音及北方語言為標準教學語言，以較佳效益學習中文。香港有個別學校長期採用普通話教授語文課，效果不俗。近年有更多學校也進行這些試驗，結果顯示學生的語文水平並不因學生習慣於使用廣州話而拉低，反而在普通話方面則有明顯進步；也有反映學生在課堂上發言減少了；有說小學推行的效果更佳……。筆者以為：

- (1) 由於香港長期採用廣州話作為通用語言，在聆聽、表達、思考等方面都會以廣州話進行，採用普通話進行教學，必須充分考慮這一特點；
- (2) 要使教師和學生兩方面都具備普通話的聽、講最基本的條件；
- (3) 在課堂教學中，要鼓勵教學互動，促進學生多講多想，積極發表意見。總之，在香港用普通話教語文，利多弊少，安排得宜便大有裨益，但須創設條件。在這方面，筆者在網頁中看到一些很好的研究，值得

大家參考借鏡。其中程介明教授在2005年3月於港台舉辦的“普通話節——創意推普”研討會上表示，本港推動普通話的步伐太慢，雖然學校條件及環境不夠理想，但最重要是給予孩子學習經驗。他舉例說，其擔任校董會成員的弘立書院，在校內，全講普通話的成效顯著：“學生只可說普通話及英語，就連校工也只說普通話”。結果不到一個月，小學生都對中文教師說普通話，碰見英文教師則主動說英語。

11. 推廣各校經驗，集思廣益，迅速提高兩文三語水平：

香港各校，為提高兩文三語水平，各自都做了大量的珍貴嘗試，值得主管教育當局認真搜集和總結，從中選擇有典型代表者加以推廣，而非僅讓各校自行上網便了。因為資訊極為發達，有關網頁動輒便是七位數字（百萬項）的相關資料，要讓工作繁多的學校老師從百萬項計的資料中選擇好經驗，也會令人們望而卻步，因此有必要由專業人員擇其優異者然後加以推廣，讓各校取長補短，集思廣益，少走彎路。

參考書目

- 香港政府布政司署（1982）。《香港教育透視——國際顧問團報告書》。香港：香港政府布政司署。
- 香港教育統籌局（1986）。《教育統籌委員會第二號報告書》。香港：香港教育統籌局。
- 《檢討提高語文能力措施工作小組報告書》。1989年。
- 香港教育統籌局（1990）。《教育統籌委員會第四號報告書》。香港：香港教育統籌局。
- 教育統籌委員會（1994）。《語文能力工作小組報告書》。香港：香港教育統籌局。
- 教育署（1997）。《中學教學語言強力指引》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（2005）。《檢討中學教學語言及中一派位機制》報告書。香港：教育統籌委員會。
- 香港教育工作者聯會，香港教育資料中心編（1991）。《香港教育剖析》。香港：廣角鏡出版社出版。
- 黃浩炯、何景安、諸兆庚、羅萬明編寫（1993）。《香港教育手冊》。香港：商務印書館出版。
- 教聯會（2001）。〈教育新浪潮〉。《教聯會銀禧文集》。香港：香港教育工作者聯會。
- 黃浩炯、何景安編著（1993）。《今日香港教育》。廣州：廣東教育出版社。
- 王齊樂。《香港中文教育發展史》。香港：三聯書店出版。
- 黃浩炯（2005）。《回歸後的香港教育》。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1990）。〈教聯會對《檢討提高語文能力措施工作小組報告書》的意見〉。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1994）。〈教聯會對提高香港學生語文能力問題的幾點意見〉。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1997）。〈教聯會對《在中學教學語言強力指引》的回應〉。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1997）。〈教聯會對母語教育事態發展的意見〉。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（2000）。〈母語教學 前功盡廢？！——對教育署中英並行教學語言試驗計劃的回應〉。載於《教育新浪潮》，p.338。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1983）。〈清除母語教學的障礙〉。載於《教育新浪潮》，p.355。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（1986）。〈對母語教學的四點意見〉。載於《教育新浪潮》，p.353。香港：香港教育工作者聯會。
- 吳康民。〈資源應向母語教學傾斜〉。《教育新浪潮》，p.357。香港：香港教育工作者聯會。
- 鄧統元。〈香港教學語言問題的歷史反思〉。《教育新浪潮》，p.359。香港：香港教育工作者聯會。
- 房遠華（1990）。《追溯英文教育的歷史——兼展望母語教學的出路》。香港：明報。
- 教聯會（2001）。〈教聯會對有關“語文教師基準試”的回應〉。《教育新浪潮》，p.366。香港：香港教育工作者聯會。
- 教聯會（2001）。〈教聯會對“語文基準試”的意見〉。《教育新浪潮》，p.374。香港：香港教育工作者聯會。
- 鄭艾倫編（1979）。《教學語文媒介問題資料匯編》。香港：天地圖書有限公司。
- 謝錫金主編，副主編李銳清、馮瑞龍。《中文教育論文集》。香港大學課程學系出版。
- 香港教聯會、香港中國語文學會、教育學院畢業同學會、新市鎮文化教育協會主編（1995）。《中國語文教學論文集》。香港：三聯書店出版。
- 何景安（1991）。《何景安眼中的香港教育》。香港：香港教育資料中心。
- 香港政府布政司署（1981）。《香港教育制度全面檢討》。香港：香港政府布政司署。
- 香港教育資料中心編撰（2004）。《香港教育發展歷程大事記（1075-2003）》。香港：香港各界文化促進會。
- 徐碧美（1990）。《檢討提高語文能力措施工作小組報告書》。香港：明報月刊。

台灣三套初中語文教科書的評議

Criticism on 3 sets of Taiwanese junior secondary Chinese language textbooks

何文勝

香港教育學院

摘要

本研究是評論台灣現行三套初中語文教科書的編選是否合理。理據是以系統論、認知論、學科論、能力結構論及課程論為基礎。研究發現：三套教科書都以生活內容來組織單元。單元間縱向銜接以及橫向聯繫的問題都沒有處理好。單元學習提示未能突顯能力的訓練；同時也沒有處理好課後實踐活動以及多元化的語文教學問題。如果以能力來組織單元，上述的問題或可處理得比較合理。

關鍵詞

台灣初中語文，教科書，評議

Abstract

This study examines three sets of currently-used Taiwanese Chinese language textbook critically upon their compilation and selection. Evidence is drawn from system theory, cognitive theory, subject theory, ability construction theory and curriculum theory. The result of the study shows that units of all the three sets of Chinese language textbooks are generated from ideas of daily living. However, no proper integration of units has been made. For the learning units, no clear instruction has been given to disseminate the designated language skills learned. Meanwhile, follow-up activities for units and utilization of diversified language teaching are two important areas which lack sufficient description. It would be highly likely to be more reasonable for the learning units arranged according to the language ability and skills.

Keywords

Taiwanese junior secondary Chinese language, textbook, criticism

一、緒論

1996年台灣教育部把中小學教科書由統編本改為審定本，從此教科書的出版呈現一綱多本的局面。二十一世紀初，為了迎接新世紀的來臨與世界各國的教改，台灣教育部依據行政院的「教育改革行動方案」進行九年一貫課程的規劃。2003年教育部推出《國文中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》(簡稱課程綱要)。坊間根據課程綱要出版了多套國中語文教科書。

語文教育工作者根據九年一貫的精神，編寫了幾套語文教科書。本文以 1. 董金裕等編，康軒文教事業出版的《國中國文》(董金裕等，2003) (簡稱康軒本)；2. 莊萬壽等編，南一書局出版的《國民中學·國文》(莊萬壽，2004) (簡稱南一本)；3. 宋裕、蕭蕭編，翰林出版事業股份有限公司出版的《九年一貫國民中學·國文》(宋裕、蕭蕭編，2004) (簡稱翰林本) 為研究的對象。

研究的目的是要考察這三套教科書在編選上有沒有做好承傳的工作；然後就有關教科書的編選問題作出討論，並提出一些建議，供語文教材研究人員、教材編寫者、教材審查委員、教育部相關領導作參考。

二、理論依據

本文評議及建議的理論核心，就是要如何科學地建構一個語文教科書的編選規劃。科學就是合理，合理的基本條件就是有序。要建構教科書編選的序，在處理語文科定性、定向與定量的工作後，就要進行定序的規劃，這樣語文教科書編選的規劃才能找到一個合理的序。科學地規劃這套教科書，涉及單元教學、編選體系與編選體例等三個概念的認識。這是評議上述三套語文教科書的基本原則。

單元教學是一種系統化、科學化的教學體系。它既不同於單篇教學，也不是將幾篇課文簡單地組合在

一起。組成單元的文章，在能力及知識結構上要有內在的聯繫，使學生獲得有系統的知識與技能(周南山，1989，頁42-44)。因此，單元教學有利於克服教學中的盲目性和隨意性，加強教學的計劃性，體現教學過程的階段性、連續性和循環性，做到從整體上來考慮安排傳授知識和培養能力的序列。單元是一種有效的課程組織(課程發展議會編訂，2002，頁39)，問題是以甚麼元素來組織單元才是一個科學的組元方法。歷史上曾有以生活、品德情意、語文知識、文體、能力、人文性的內容來組織的單元。從課程的取向以及要建構一個科學的編選體系來說，那就要以能力組織單元了(何文勝，2003，頁165-196)。

編選體系就是把每個教學階段中單元與單元間排列成便於教學的「序」，這是教材的組織，用現在的話說有人稱之為系統，有人稱之為體系(葉立群，1992，頁32)。它強調「教材內容安排的序列、各部分的組成搭配以及內在聯繫」(王賀玲，1998，頁134)。「教科書的編選體系」是指教科書中教材的組織，按學科論、認知心理及課程論等排列成一個合理的教學序列。建構科學的編選體系，就是要處理好教材中單元間縱的銜接與單元內橫的聯繫。具體的方法就是在建構語文教科書的編選體系時，先處理好單元間縱向的銜接，做到上一單元所學，為下一單元所用，以便有效地學習有關單元；然後處理好單元內橫向的聯繫，善用精讀、導讀及自讀三個課型的功能，做到精讀讓學生學能力，導讀讓學生在教師指導下用能力，自讀是讓學生運用所學來自學及自評。根據課程優化組合的理據，這樣的單元組織才是「一種有效的課程組織」(課程發展議會編訂，2002，頁39)。這樣的編選體系規劃才能做到「前後銜接」(課程發展議會編訂，2002，頁5)、「完整連貫」(課程發展議會編訂，2002，頁5)、「相連互通，而不可孤立割裂」(課程發展議會編訂，2002，頁9)的原則。

編選體例就是每個單元內合理的教學安排，內

容可包括助讀、課文、練習及知識等四個系統。助讀系統除有助讀和提高自學能力的功能外，也有利學生運用已有知識及發揮學習監控的作用，一個全面的助讀系統內容應包括：單元學習提示、課題、學習重點、作者、題解、預習及註釋。課文系統主要是指作為學習例子的教材。練習系統是鞏固所學，強化認知結構，它應包括課後練習、延伸閱讀及語文實踐活動。知識系統包括語文基礎知識。一個科學的教學安排就要做好語文多元化的教學問題，換言之，它要在一個單元教學中處理好閱讀、寫作、聽話、說話、文學、文化、思維、品德情意與自學能力等元素之間的關係(湯才偉編，2003，頁3-18)。

上述三個概念可透過系統論、認知論、學科論及課程論等觀點來立論。系統論認為整體大於各孤立部份之和(王雨田，1988，頁427)。換言之，整體並非部份的和；系統內的元素相同，若結構有異，其所產生的功能也有不同。因此，在語文能力元素相同的情況下，可能因教材的組織結構不同，而產生不同的效果(何文勝，1999，頁235)。認知論的認知模式(何文勝，1999，頁85)可以清楚顯示，學生可利用所學的能力來解決新的問題，做到由已知到未知，由簡單到複雜等學習心理的原則。學科論認為語文科具有工具性、思維性、思想性、綜合性、人文性等性質。工具性、思維性是「文」的問題，其餘都是「道」的內容。根據語文科的性質，在教學上做到「因文悟道」(中華人民共和國國家教育委員會制訂，1998，7頁)及「工具性與人文性的統一」(中華人民共和國教育部制訂，2003，頁1)；在教材編選上做到「以文為經、道為緯」的原則。能力結構方面，從斯皮爾曼(Spearman)的二因素理論(two-factor theory)到吉爾福特(Guilford)的三維體系說，主要涉及特殊能力與一般能力的關係(何文勝，1999，頁54-79)。語文的能力結構中「思維」屬

一般能力；「聽、讀，說、寫」屬特殊能力。兩種能力是密切聯繫著的，其中一般能力是能力結構的基礎和關鍵(《心理學百科全書》編輯委員會，1996，頁1039)。可以說，一般能力在特殊能力訓練的過程中達成。根據布魯納(Bruner)的學科結構論、加涅(Gagne)的系統任務分析理論(邵瑞珍，1988，頁394；何文勝，1999，頁41-42)，可以建構聽話、閱讀、說話和寫作四種能力的序列和相應的訓練要點及教學內容(何文勝，1999，頁68-79)。課程論中「倒螺旋上升」的課程設計，是處理教材邏輯系統與學生心理序列的最優化結構(陶明遠等，1992，頁17)。這樣我們可以建構一個科學化的語文教科書編選規劃，發揮優化的教學效能。

根據課程綱要的精神建構的三套教科書編選體系是否符合這些理論要求呢？以下的評議、討論及建議都是根據上述理論而展開，換言之，下文觀點都是根據理論提出的。

三、三套教科書的編選概況

這個時期的教科書主要遵照2003年教育部公布的《國民中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》編寫，每套共分六冊，供國民中學三年六個學期使用。

- 董金裕等編(2003)：《國中國文》，臺北，康軒文教事業出版(簡稱康軒本)。2001年9月初版，2004年9月第三版。編輯要旨指出，這套教科書旨在培養學生廣泛閱讀的興趣，提升理解作品內容的能力，陶冶優美高尚的情操；並且熟練的運用語文，與他人作適切的溝通，建立良好的人際關係，同時奠定終身學習的堅固基礎。範文的選輯著眼於具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞的價值，且切合學生的學習心理與能力。
- 莊萬壽等編(2004)：《國民中學·國文》最新修訂版，台南，南一書局出版(簡稱南一本)。本

- 書經國立編譯館2004准予修訂，2002年八月初版，2004年八月修訂版。編輯大意指出，這套教科書的目標在提升學生聽、說、讀、寫、作的能力，並兼顧人格、情意之陶冶，人文關懷及文化素質之培養，開闊學生胸襟。編選的範文兼具文學及思想性，又合乎時代潮流及切合學生學習心理者為準。
- 宋裕、蕭蕭編(2004)：《九年一貫國民中學·國文》，台南，翰林出版事業股份有限公司出版(簡稱翰林本)。2004年8月修訂版。編輯大意指出，編輯目標在增進學生聽、說、讀、寫、作的能力，提升文學作品的鑑賞程度，兼顧人格與情意的陶冶，加強文化素質的培養，開闊學生的胸襟。每冊以單元方式規劃六種不同的單元，同一單元的課文，或是內容相關，或是體裁相仿，或是寫作手法相近。

1. 單元組織

康軒本：每冊教科書由五至六個單元組成，每單元有二至三個單位，一般約共十一篇必讀課文，另編有一課應用文、兩課選讀課文。教師可視實際教學狀況，彈性調整教學架構及節數。語文知識每冊有兩篇「語文天地」，插在單元之間。

以初中一年級為例，第一冊單元一「觀賞觸發」，單元二「古典詩歌」，語文天地一「詞類介紹」(上)——實詞，單元三「生活哲理」，單元四「託事寄意」，語文天地二「詞類介紹」(下)——虛詞，單元五「深情抒寫」，單元六「童年往事」，應用文，選讀兩課，附錄三篇。第二冊單元一「愛與成長」，單元二「美感經驗」，單元三「古典詩歌」，單元四「慎思明辨」，單元五「往日情懷」，應用文，選讀兩篇，附錄一「教學重點分布表」、附錄二「虛詞整理」、附錄三

「修辭總表」、附錄四「圖片來源及索引」。

南一本：每冊教科書由六個單元組成，每單元有一至三個單位。第一至五冊各十二課，第六冊十課；每冊又各有兩課選讀，兩篇語文常識。依據國民中小學九年一貫課程綱要的教學自主精神，教師可依實際教學狀況彈性調整。

以初中一年級為例，第一冊的學習單元一「和諧的人際關係」，單元二「詩韻之美」，語文常識(1)「工具書使用法」，單元三「小人物大道理」，單元四「學習與成長」，語文常識(2)「標點符號使用法」，單元五「生活的智慧」，單元六「親情的光輝」，選讀教材兩篇。第二冊學習單元一「自然與鄉土」，單元二「童心與童趣」，語文常識(1)「認識漢字」，單元三「詩韻之美」，單元四「父母之愛」，語文常識(2)「書法欣賞」，單元五「人物的性情」，單元六「奮鬥的故事」，選讀教材兩篇。

翰林本：每冊教科書由六個單元組成，每單元有兩個單位，一般約共十二篇必讀課文，另編兩篇語文常識、一篇選讀課文。以初中一年級為例，第一冊第一「單元生活體驗」，第二「單元詩韻之美」，語文常識(1)，第三單元「有情天地」，第四單元「為學勵志」，語文常識(2)，第五單元「童年往事」，第六單元「鄉土之愛」，選讀一篇。第二冊(缺)，第三冊第一單元「自然之美」，第二單元「守法守紀」，語文常識(一)語法(上)——詞類，第三單元「詩韻之美」，第四單元「詩韻之美」，語文常識(二)語法(下)——句子，第五單元「美感體驗」，第六單元「人特風貌」，選讀一篇。

總的來說，二十一世紀初的三套教科書都以學習單元主題的方式作規畫。組元的方法或是體裁相同，或是內容相關，或是作法相近，但都不是以能力來組織單元。康軒本的單元由

一至三個單位組成，南一本與翰林本的單元多由兩個單位組成。

2. 編選體系

康軒本：單元縱的銜接方面，如國中一上第一單元的「觀賞觸發」，到第六單元的「童年往事」。單元後有應用文的寫作介紹。單元橫的聯繫方面，沒有不同課型的設計，但課後有兩篇選讀課文。每個單元內未有寫作、聆聽及說話等學習範疇的安排。

南一本：單元縱的銜接方面，如國中一上第一單元和諧的人際關係，到第六單元親情的光輝。在第二及第四單元後附上兩個語文常識。單元橫的聯繫方面，沒有不同課型的設計，但課後有兩篇選讀教材。每個單元內未有寫作、聆聽及說話等學習範疇的安排，應用練習間中附簡短寫作訓練。

翰林本：單元縱的銜接方面，如國中一上第一單元生活體驗，到第六單元鄉土之愛。單元橫的聯繩方面，沒有不同課型的設計，但課後有一篇選讀課文。每個單元內未有寫作、聆聽及說話等學習範疇的安排。

在編選體系方面，縱的銜接康軒本與南一本只有切合學生的學習心理與能力一項；根據各套教科書單元的安排，單元與單元之間並沒有必然的邏輯關係，縱向序列並不明確，隨意性比較高。橫的聯繫方面，單元內沒有不同課型的規劃。三套教科書往往在兩單元後插入語文知識(或稱「語文常識」，或稱「語文天地」)。每冊教科書之後附選讀教材一至兩篇。在聽說讀寫的處理方面，三者都缺去聽說教學的安排。康軒本與翰林本沒有寫作的安排，南一本就間中有一些簡短寫作的要求。

3. 編選體例

康軒本：單元學習提示、課題、學習重點、課前預習、題解、認識作者、課文、注釋、課文欣賞、問題討論、語文小詞典、延伸閱讀書目、應用練習。單元學習提示是先談主旨，後述作法。每單位課前預習有二至四道提問；問題討論共有三至六道提問；應用練習共有二至四道問題。

南一本：單元學習提示、課題、學習重點、課文導讀、作者介紹、課文、註釋、課文賞析、問題與討論、應用練習。

翰林本：單元提示、課題、學習重點、課前預習、題解、作者、課文、注釋、課文賞析、問題討論、應用練習、課外學習指引。

三套教科書的體例大致是相同的，只有南一本缺去預習一項。每單位課前預習有二至四道提問；問題討論共有三至五道提問；應用練習共有二至四道問題。

四、問題討論

1. 課程綱要落實的問題

課程綱要著重培養國民所需的基本能力，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。而十項的基本能力中，也有培養表達、溝通和分享的知能，培養欣賞、表現、審美及創作能力(教育部編，2003，頁5)。綱要也提出培養學生具備：聆聽、說話、閱讀、作文、注音符號應用、識字及寫字的基本能力(教育部編，2003，頁19)。並提出相應的分段能力指標(教育部編，2003，頁22-60)。

課程綱要就把注音符號應用能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力及

寫作能力解構為318項能力指標。作為教科書的編選者，要落實這樣繁瑣的能力指標，確實不容易。

三套教科書從單元組織、單元學習提示、課文賞析來看，基本比較強調道的教學，但能力訓練方面的元素、結構及序列，系統比較不明顯。因為根據單元的內容，情意等方面的培養，基本在每個單元都有安排和解說。但能力訓練方面，大都沒有提及分段能力指標的內容，而每個單位的教學重點，也大都強調篇章的內容和作法，而缺少一些基礎能力指標的內容學習。這樣課程綱要的課程目標、國語文科的基本理念以及分段能力指標的教學目標能夠達標嗎？

2. 單元組織的問題

根據編輯說明，這時期的三套教科書都有明確的單元組織。單元組織教材成為教科書編寫的定制。不過以甚麼元素來組織單元是值得研究的。上述三套教科書都主要是以「道」的內容來組元。例如以童年往事、鄉土之愛、童心與童趣，倫理親情，人際關係、往日情懷、愛與成長、美感經驗等內容組織單元。這種組元的方法是值得商榷的，因為以道來組織單元，隨意性實在太大了。不同的編者、不同的時代就有不同的內容要求和價值取向。從學科論的角度來看，這是一種重道輕文的表現，只有做到文道合一，才能符合語文科的特點。同時，語文教學的任務不是在學習生活、品德情意的過程中學習語文能力，而是要在學習語文能力的過程中學習生活、品德情意。而且，如果以道來組織單元，單元與單元之間沒有必然的邏輯關係。因此，我們很難找到一個合理的單元內容和序列。語文科除了具備思想性外，還有工具

性，思維性等，為何以思想性而不以工具性來組元呢？台灣的語文教學在過去大部份的時間都以內容組織單元。課程綱要中語文學習領域的基本理念，特別強調「語文學習應培養學生靈活應用語文的基本能力」，又清楚指出「語文是溝通情意、傳遞思想、傳承文化的重要工具」（教育部編，2003，頁19）。這裏清楚說明文與道的學習同樣重要，但為何三套教科書都只用「道」，而不用「文」來組元呢？若從單元的縱向銜接來說，應以能力來組元比較合理，因為它可以以語文能力的線性邏輯發展作為序列。而在選材時注意到教材內容的價值取向，這樣，每個單元都能做到文道合一了。

3. 教科書的體系問題

在單元縱的銜接方面，三套教科書都處理得不太好。由於它們都不是以學科能力訓練的線性邏輯作為序列，而是以生活內容來作為單元與單元間縱向的銜接線索，因此，單元與單元之間沒有一個明顯的內在邏輯關係。換言之，我們找不到這個編選體系縱向發展的合理順序；加上有些教科書在單元間插入語文知識，而這些知識又與上下單元的學習重點難有直接的關係，因而把編選體系割裂為幾個孤立的單元組。這樣單元與單元之間就未能做到相連互通、前後銜接的原則。而體系中上一單元所學就難為下一單元所用了。可以說，三套教科書的編選體系，相對來說是比較隨意的。

在橫的聯繫方面，包括單元內聽、說、讀、寫四種能力間的關係，以及單位間橫的聯繫。三套教科書都沒有處理好這兩個問題。它們主要是以閱讀教學為主線，編者根本沒有注意到四種能力的横向聯繫。體系中沒有聆聽和說話教學的安排，除南一本只有不規則的簡短

寫作練習外，其餘都沒有寫作教學的安排。很明顯，這種編選體系難以全面提高學生的語文能力。在單位間橫的聯繫方面，三套教科書都沒有善用精讀、導讀及自讀的課型。每個單元大都由兩個單位組成，根據行為學派的觀點，單位的數量基本是不足的。因為只有兩個單位，很難發揮在每個單元中所起的刺激、鞏固與強化作用。至於在每冊之後附上一至兩篇的選讀，目的只是增加學生的閱讀量，何況教師可以自由選教。可以說，三套教科書在體系的橫向聯繫上，沒有計劃要做到學能力、用能力及自學自評的教學目的。這就不利於學生主動積極學習和自學能力的培養了。從課程論的角度來說，這些編選體系未能落實倒螺旋上升的課程結構。

4. 教科書的體例問題

三套教科書的體例規劃大致相同。一般分助讀系統——單元學習提示、課題、學習重點、課前預習、題解／課文導讀、認識作者／作者介紹／作者；課文系統——課文、註釋；練習系統——課文欣賞、問題討論、應用練習，還有語文小詞典、延伸閱讀書目、課外學習指引；知識系統——語文常識／語文天地。三套教科書體例的內容規劃基本是齊全的。

每個單元都有類似單元學習提示的表述，康軒本與翰林本的學習單元提示有一則情意的導語。三套教科書都有表列每單位的一些資料，如作者、文章出處、文體、文章作法及內容大意等內容。根據學理，單元學習提示的表述應以文道合一為導向，只有道而沒有文的表達，明顯是有不足的。

學習重點揭示教學內容，是每個單元的教學核心。根據布魯姆教育目標的三大範疇，每

個單位的學習重點應包括能力、知識、情意等範疇的學習。而且，必須具有清楚、具體的學習重點，教學的工作才能展開，練習與評估才能進行。三套教科書的教學重點基本是全面的，不過表述方面有先道後文，也有先文後道。當然根據學科論的觀點，先文後道的安排比較合理，否則就把語文教學變成在學習道的過程中，隨機學點語文能力罷了。這樣，語文能力元素的安排就不能全面，序列也難以清晰了。至於三套教科書的單元提示，有沒有落實第三階段(7-9年級)語文能力指標的教學要求，就有待日後作出深入的探討了。

預習是讓學生主動積極地利用前面單元所學的能力，初步自行解決這個單元的一些基本問題，有利於培養學生的自學能力。三套教科書除南一本外，其餘都有預習的安排。預習設計得好，單位的學習就能順利展開，做到由已知到未知的認知心理發展。

透過練習系統，我們可以按計劃全面訓練學生思維能力與培養他們的品德情意。透過能力與知識的學習，可以訓練學生的基礎思維；透過情意的學習，可以培養學生的創意與批判等高效思維。最後學生的人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習等教育理念(教育部編，2003，頁3)才能實現。四套教科書都有課後練習的安排。閱讀訓練的練習題量方面，康軒本有3-6題、南一本3-5題、翰林本有3-4題。根據行為學派的觀點，三套教科書的題量是否可以提高一些，每個單位的三個學習範疇，最好有6道提問。至於在提問的質量方面，它有沒有全面訓練學生的思維能力，則有待進一步的研究。

延伸閱讀有利於鞏固與強化學生的能力訓練和情意培養。除南一本外，其餘兩套教科書

都有延伸閱讀書目或課外學習指引，以拓寬學生的閱讀層面，提高學生的閱讀量。

三套教科書都沒有課後實踐活動的安排。「語文是實踐性很強的課程……在大量的語文實踐中掌握運用語文的規律」(中華人民共和國教育部制訂，2003，頁2)，很明顯，三套教科書都沒有注意到課堂內外對語文學習的重要性。

5. 體系的承傳問題

台灣語文教科書編選體系的發展，由單篇範文教學到以內容組織單元，其後再由單範文教學到以內容組織單元。體系的發展離不開單篇到單元，而單元的組元元素一直都未能突破生活、品德及情意等內容。二十一世紀開始，課程綱要雖然提出分段能力指標，但相應的三套教科書都未能孕育出能力訓練型的編選體系。在大陸很早就由內容組元轉到文體組元，八、九十年代的實驗教科書更以能力組元，並以能力訓練為編選體系。因此，大陸這時期的教科書編選體系可供台灣參考。

6. 語文多元化教學的問題

語文的內涵、性質、能力元素以及教學的多元性決定語文教學的多元化。因此，語文教學需要處理好聽話、說話、閱讀、寫作、文學、文化、思維、品德情意、自學等九個學習範疇(課程發展議會編訂，2002，頁3)。課程綱要中國語文科的基本理念，期使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力，並使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，……體認中國文化精髓，……培養學生自學的能力(教育部編，2003，頁21)。課程綱要基本提出了九個範疇的多元化學習要求。如何處理這九個範疇的學習，課程綱要沒有提出具

體的方法。香港的課程指引建議「以讀寫聽說為主導，帶動其他範疇的學習」的處理方法(課程發展議會編訂，2002，頁21)。一般來說，三套教科書都重視閱讀的教學，但忽視聽、說、寫的教學安排。每個單位的學習重點都有文與道的學習，品德情意應該可以落實。沒有不同課型的設計，自學能力就難以得到系統的訓練。根據課後練習的提問質量，初步觀察比較偏向高效思維的訓練。從體例的課文賞析來看，可以在基礎上做到提昇欣賞文學作品的能力，但要達到體認中華文化精髓這個層次的目標恐怕不易。因為三套教科書的體系與體例都沒有相應的學習範疇，而在選材方面，並沒有系統地選錄相關的文化篇章。總的來說，課程綱要所提的九個學習範疇，三套教科書都未能在每個教學單元中完全反映出來。

五、建議

1. 落實課程綱要的問題

三套教科書都能落實情意的培養，但在能力的訓練方面就有不足。要改善這些不足，大陸的經驗可供參考。大陸在1992年九年義務教育全日制初級中學語文教學大綱(試用)的教學內容提出讀、寫、聽、說的48種語文能力，2000年九年義務教育全日制初級中學語文教學大綱(試用修訂本)把48項能力歸納為22項能力訓練。這個時期的教科書大都按這些能力項目編寫，屬於能力訓練型的編選體系教科書。由此看來，課程綱要的能力指標應該以簡潔繁，做到易於操作就可以了。這樣教科書編選者可以用分段的語文能力指標來組織單元，並以能力線性的邏輯為序列，規劃不同編選體系的能力訓練型教科書。

無可否認，一直以來台灣的國民中學課程

標準以及中國文科的教學目標都過於強調語文的思想性而忽略了它的工具性。於是，教科書的編選比較重視道的培養而忽視語文能力的訓練，這樣做有違語文科的特性。課程綱要已糾正這種偏差，在規劃設計上把文與道結合起來。因此，三套教科書的編選體系應打破重道輕文的傳統，參考大陸八、九十年代以能力訓練為編選體系的經驗，編寫文道並重語文教科書，課程綱要的精神，才能落實。

2. 教科書編選的承傳問題

在大陸，二十世紀八十年代出現了很多能力訓練型編選體系的初中語文教科書(何文勝，2005，頁73-74)，可供台灣方面的語文教育工作者編寫教科書時的參考。其實，這個時期的教科書在四種能力的元素及序列上，都處理得比較全面和合理。由於台灣語文教科書的編選體系一直都以內容來組織單元，完全沒有能力訓練型教科書編選的經驗。三套教科書只是在過去以內容組元的經驗基礎上，拓寬了組元內容的面，由品德修養擴展到生活以至人文的範疇，但始終沒有打破以內容主題來組織單元的局限。大陸在六十至九十年代的教科書編選體系，已由內容過渡到文體來組織單元。後來又論証了文體不能全面訓練學生的語文能力(張傳宗，1993，頁155-160)，於是在八、九十年代漸漸突破傳統的局限，以能力來組織單元。

在教科書編選體系的承傳方面，三套教科書所承傳的還是重道輕文、欠缺序列的內容主題式編選體系。這種編選體系在很多方面未能符合學理的依據，因此，它並非是教材編選的最優化組合。如果以能力組元，並按能力序列為體系的基礎上，適當承傳過去按人文性的價值取向來選擇教材，這樣就可以做到以「文為

經、道為緯」的教材編選原則。

3. 單元組織的問題

三套教科書都以單元組織教材，較七十年代至九十年代單篇範文教學無疑是一種進步(何文勝，2005，頁60)。單元是一種有效的課程組織，但關鍵在於以甚麼元素來組織單元。三套教科書與過去五十年代的語文教科書一樣，以生活內容來組織單元，這種組元方法，我們都很難看到單元之間縱向的銜接關係，所以它並不是語文教科書的最優化組合。根據理論依據，若要科學地處理好教科書編選體系，我們就需要以語文能力來組織單元。因為我們可以比較容易地透過語文能力的線性邏輯發展，找到語文教學的一個合理序列。所以三套教科書應該突出以能力來組織單元，這樣科學的語文教科書編選才能合理展開。

4. 體系規劃的問題

如果以能力組織單元，我們就可以解決單元與單元間的縱向銜接問題。語文教學就可做到在過去所學單元的基礎上，學習新一單元的教學內容。三套教科書如果以能力來組元，在組元的時候，先考慮這個單元的學習要達到那一項能力指標，然後才考慮選甚麼思想內容的文章。這樣，我們可以以能力的線性發展作為序列，單元與單元之間的銜接就明確了。三套教科書在編選時先考慮按文章的思想內容來選材，然後才看文章有那些能力可以學習，這樣建構出來的編選體系是不科學的。

單元內各單位的橫向聯繫，三套教科書都沒有善用精讀、導讀與自讀三種課型的功能。在教科書編寫時應有意識地安排：在老師教導下學能力，老師指導下用能力，最後學生能自學、自

評。三套教科書完全沒有三種課型的安排，這是不合理的。要做到這點，三套教科書中每個單元的單位量都要增加，單位數目最少也要有三個單位量，否則就達不到預期的效果。

體系中四種能力橫的聯繫方面，三套教科書只強調閱讀教學而忽略了寫、聽、說等能力的訓練，橫向的聯繫工作沒有做好。四種能力的關係如何處理，就牽涉到四種能力以那種能力來帶動的問題。當然，不同的假設，就能建構出不同的編選體系來。在二十世紀八十及九十年代，大陸就出現以閱讀為主線、寫作為主線、讀寫結合及四種能力並重等四種編選體系的教科書(何文勝，2005，頁79)。至於那種體系的教學效果最好，那就要在實踐驗証下才能作出科學的結論。也有可能是不同的能力體系，對不同水準的學生都有不同的作用。

如果根據兒童的認知心理發展，在初小階段由口語交際帶動讀寫，高小由口語交際過渡到讀寫，初中則可由讀寫帶動聽說。因此，在教科書的設計中，聽、說、讀、寫等能力的訓練，不必作出均衡的分配。我們可以建構一種讀、寫結合，帶動聽、說的編選體系(何文勝，2004，頁1-4)。

建構好教科書的編選體系後，教材只是一個例子。老師在不改動體系架構的原則下，根據學校的實際情況，增刪或替換不同深淺程度的教材篇目；又或者教師可透過增刪三種課型的教材數量，來進行語文校本課程設計的工作。

5. 體例安排的問題

相對於體系來說，三套教科書的體系處理得比較好。但在單元學習提示、課後練習和課外實踐活動方面可以作一些補充。

單元學習提示只有感性的導語，明顯是有

不足的。這部份應是單元內各單位學習提示的綜述。而且應該先提示該單元能力訓練的要點，再提示達到訓練要求的方法和途徑，最後綜述這個單元的情意培養的內容。

學習重點的次序安排，最好是能力的訓練、其次是知識的學習，最後是情意的培養。

課後練習，題量不能太少，要達到鞏固所學及強化認知結構的話，那麼能力訓練、知識學習及情意培養不能少於六道題目，否則成效難有保証。

課後實踐活動的安排可以在每個單元的最後，這部份屬於能力的綜合運用，活動的設計以趣味性為主，最好能與教學重點相配合。

6. 多元化教學的問題

三套教科書在九個教學範疇中，品德情意、思維、文學等範疇都處理得比較好。而四種能力的橫向關係、文化和自學能力等教學範疇都沒有處理好。要在一個單元內處理好語文多元化的教學問題，我們可以參考香港課程指引所說，透過聽、說、讀、寫來帶動其餘範疇的學習：四種能力的訓練，可以根據體系的規劃，建構不同能力訓練的編選體系。要處理好語文教學中的文化元素，我們可以按課文中的文化元素相機施教或另行編寫文化短文同步進行。不過，在學習的過程中，除對文化元素的認識外，還需要有反思與認同等層面的學習。自學能力的培養，我們可以在體系方面，善用三種課型的設計，學生可利用自讀做到自學自評的功能。這樣的教學設計，九個範疇的學習就可以在不違反語文課程的基本特點下完成。

六、總結

課程綱要在九年一貫的規劃上，尤其是四個學段的

銜接方面，比過去的課程標準處理得更好。而課程綱要的分段能力指標只需要作出適量的概括，化繁為簡，做到易於操作就可以了。

在單元組織、編選體系和體例上，三套教科書可以作出科學一些的規劃。三套教科書都以生活內容來組織單元。根據學理，這種單元組織應不是教材結構的最優化組合。因此，我們需要突破以生活內容來組元的思路，改用以線性邏輯發展的能力訓練元素來組織單元。每個單元還需要加強四種能力的訓練。大陸在八、九十年代一綱多本時期編寫的能力訓練型編選體系教科書可供借鏡。

三套教科書如以能力來組織單元，編選體系中單元間縱向銜接以及橫向聯繫的問題就可以解決，加上三種課型的配合，倒螺旋上升的課程結構就可以落實。在三套教科書的體例中單元學習提示需要突顯文與道的學習內容；還需要加上課後實踐活動，發揮課內與課外結合的作用。而多元化教學問題，以聽、說、讀、寫為主線帶動其餘範疇的學習，問題就能迎刃而解了。

台灣的中小學教科書由統編本改為審定本，從此教科書的編寫出現一綱多本的局面。如果三套教科書的編選體系按學理依據作出改善，相信更能發揮教學的功能。

參考書目

- 《心理學百科全書》編輯委員會(1996)。《心理學百科全書》。杭州：浙江教育出版社。
- 中華人民共和國國家教育委員會(1998)。《九年義務教育全日制初級中學·語文教學大綱》(試用)。北京：人民教育出版社，第4次印刷。
- 中華人民共和國教育部(2003)。《全日制義務教育·語文課程標準》(實驗稿)。北京：北京師範大學出版社，第13次印刷。
- 王雨田主編(1988)。《控制論·信息論·系統科學與哲學》(第二版)。北京：中國人民大學出版社。
- 王賀玲(1998)。〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯自課程教材研究所編《課程教材研究15年》。北京：人民教育出版社。
- 何文勝(1999)。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港：文化教育出版社。
- 何文勝(2003)。《世紀之交香港中國語文教育改革評議》。香港：文化教育出版社。
- 何文勝(2004)。《能力訓練型編選體系·中國語文·實驗教科書》(一至六冊)。香港：文思出版社。
- 何文勝(2005)。〈二十世紀五十年代以來台灣初中中國語文教科書編選體系的承傳〉。輯於《初中中國語文教科書編選體系的承傳與創新》，未出版。
- 何文勝(2005)。《中國初中語文教科書編選體系的比較研究》。香港：文思出版社。
- 宋裕、蕭蕭編(2004)。《九年一貫國民中學·國文》。台南：翰林出版事業股份有限公司。
- 周南山(1989)。〈新時期中學語文單元教學研究綜述〉，輯於孫全生編《語文教學通訊》，第10期。
- 邵瑞珍(1988)。《教育心理學》。上海：上海教育出版社(1995年4月第7次印刷)。
- 張傳宗(1993)。《中學閱讀教學概論》。北京：人民教育出版社。
- 教育部編(2003)。《國民中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》。臺北：教育部。
- 莊萬壽等編(2004)。《國民中學·國文》最新修訂版。台南：南一書局。
- 陶明遠等(1992)。〈試論螺旋型課程結構論〉。輯於魏國棟等編《課程·教材·教法》，第4期，頁17。
- 湯才偉編(2003)。《多元化中文教學》。香港：香港中文大學教育學院。
- 葉立群(1992)。〈回顧與思考——中小學教材建設40年(1949-1989)〉，《華東師範大學學報(教育科學版)》。
- 董金裕等編(2003)。《國中國文》。臺北：康軒文教事業。
- 課程發展議會編訂(2002)。《中國語文教育學習領域·中國語文課程指引(初中至高中)》。香港：政府印務局。

教與寫的創新：一個寫作系列的設計

A creative approach in the teaching of writing: the design of a writing series

梁燕冰

香港浸會大學教育學系

摘要

香港在2000年的教改中，強調學生學習能力的全面提升，提出重點培養學生的九種共通能力，其中一種是創造力。很多教師誤以為創造教學是指在課堂上多遊戲、多比賽、多弄些花巧的活動，他們不了解創意背後所指的各種智力發展，甚至涉及多元智能理論。本文重點報告一個創意寫作系列設計的嘗試，針對初中寫作教學訓練。設計時要考慮到寫作時學生的心理狀態，寫作教學的目標，不同文體的訓練和各種智力的發展等因素。

關鍵詞

創意，中國語文寫作，三維度寫作教學模式，創意教學

Abstract

The Education reform launched in Hong Kong in 2000 recommended highly the enhancement of students' learning skills. Nine generic skills were identified. Creativity is among one of these nine skills. It was found in surveys that many teachers did not fully understand the theory of creativity. They equated games, competitions and some flashy activities in class as "creativity". They failed to understand that creativity is related to cognitive development, and even to multiple-intelligence. This article reports the design of a writing series for junior secondary students. The design takes into consideration the psychological development of adolescents, writing objectives, the genres in writing and the development of different thinking skills.

Keywords

creativity, writing in Chinese language, three-dimensional model of the teaching of writing, creative teaching

一、引言

香港在2000年9月發表了「香港教育制度改革建議」，訂出香港二十一世紀的教育目標：「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，具充分的自信和合群的精神，……。」(2000：4) 教改首要達到的目標是「培養學生樂於學習、善於溝通、勇於承擔、敢於創新」，特別強調學生自信、思考和創新的素質。要達到這些目標，新課程中特別提出培養學生的九種共通能力。創造力、批判性思考能力和解決問題能力成為當時教育焦點，大家覺得在步入知識型經濟（或知識型社會結構）和資訊社會的二十一世紀，學生不僅要掌握豐富的知識，例如：科學、語言、文化、經濟、歷史等，還要具備不同的能力。他們以知識、智力、創造力為基礎，發展完全的人格。

2002年香港教育工作者聯會的一項調查發現，超過90%前線教師認同創新教學的重要性，但當中逾80%的教師卻認為工作壓力太大和教學緊迫而無法實施創新教學。該調查也指出很多教師並沒有創新教學的知識，仍使用傳統的「權威教學法」，妨礙了學生的創意發展。

本文主要介紹一個初中創意寫作系列的設計。本設計曾在三家中學的寫作課作試驗，得到了教師們的支持和他們寶貴的實踐經驗。

二、創意和創意教學

創造一詞在《現代漢語詞典》的解釋是「想出新方法、建立新理論、做出新成績或東西」，強調了「新」的重要性，含有「首創」的性質，而創造力便是指一種創造的能力，這能力有高低之分。

對於創造力的定義，眾說紛紜。奧斯本(Osborn, 1993)指出「幻想」是創造力概念的中心。史丹(Stein, 1984)認為創造是一個過程，結

果是新穎的，而且在特定的時間內，這個結果對一些人來說是有用的、合理的和感到滿意的¹。貝雅爾(Baer, 1997)認為創造力是指一個人以任何一種方法來進行一些事情，而這些行為對他來說是原創的，而且從目標角度來看是合理的²。

1950年，吉爾福德(Guilford, 1977)在美國心理學會發表了有關創造能力的論文，激發這方面的研究。他認為創造力的特質包括了對問題的敏感性、流暢性、變通性、獨特性、精密性、分析能力、綜合能力、穿透力和再定義的能力。

創造力的研究大致分為四個方向：

1. 創造過程。托蘭斯(Torrance, 1965)認為創造性思考是一個過程，在這個過程中，個人對問題、缺點、知識的缺陷、遺漏的要素，與不和諧等敏銳的感受力；進而辨明困難，尋求答案，從而猜測或建立假設，並且驗證假設，最後傳達其結果。他把創造力分為四個層面：流暢性、變通性、獨特性及精密性。
2. 創造者的特點、性格、特徵等。史來化(Schleifer, 1981)認為創造者的特質有下列的特徵：(1)能忍受孤獨；(2)具獨立自主的判斷能力；(3)重實證，反對專家和權威；(4)對各種知識有廣泛興趣；(5)喜歡思索抽象的觀念；(6)對藝術和審美有興趣；(7)能自我接納；(8)較少焦慮；(9)思想具有高度個人主義和非傳統的趨勢；(10)具有打破傳統的精神；(11)不喜歡受環境控制；(12)對周遭事物較敏感；(13)能持續和專心地工作（林建平，1989：9）。
3. 創造成果。這主要研究創造表現的評估方法。吉爾福德建議對擴散性思維進行測量，另一些學者則主張使用一些量表，如：態度和興趣量表、人格量表、傳記量表等。托蘭斯(1990)建議的創造性思維測量是最普遍使用的一種評估方法，這個測量包括了：(1)發問；(2)猜測

原因；(3) 猜測結果；(4) 產品改進；(5) 不平凡的用途；(6) 不平凡的發問；(7) 假想。

4. 環境對創造 / 創造者的影響。不少研究從社會學的角度探討環境、社會因素對創造力的影響，這些研究說明創造力可經由教育的過程而獲得發展和增進。作為教師應先了解創造力的意義和內涵，才可以掌握創造性教學的原則。威廉斯 (Williams, 1982) 指出學校和家庭對兒童創造力影響很大，他把這些受影響的學生分成四組：幸運的、感到挫折的、難管教的和順從的。

創意便是創新意念 (謝錫金, 2000: 80)。在香港，我們稱創意教學，在台灣叫創造性思考教學，而內地稱創新教學。談到創意教學，我們得弄清楚對象。第一個是教師作為教學的促進者，幫助每個學生發展創意；第二是教師本身教學法的創意。如果一個教師的教學很有創意，卻不能幫助學生發展創造性思考，這樣的教學能達到目標嗎？故此，我們討論創意教學時，應該把重點放在怎樣開發學生的創意，當然，教師教學也必須有創意，才能使教與學兩方面都享受整個學習過程。

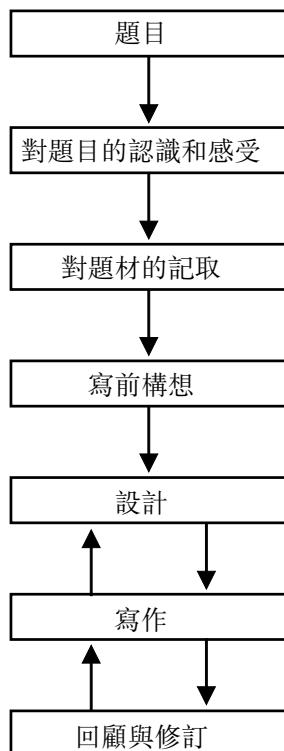
三、寫作教學

這篇論文介紹一個初中創意寫作系列的設計，並邀請了三家中學的語文教師在寫作課時試教。我選擇了寫作為試點，因為寫作對很多學生來說是非常困難的。謝錫金等 (2000) 的研究中，對香港中學生寫作時碰到的困難作了以下的統計：

語言運用	(64.5%)
設計和組織	(64%)
表達	(46%)
對題目的認識和感受	(33.5%)
環境影響和教學法	(26.5%)
對題材的記取	(20%)

前三者涉及語文基本功和寫作技巧的問題，但是也有不少學生對題目的認識和題材的掌握感到困難。香港是一個方言區，要在寫作過程中把方言轉換為現代漢語，是一個語言翻譯過程，不少學生對語言運用感到困難，主要因為他們對現代漢語的掌握還未鞏固。而第二和第三個困難，可以在閱讀課時，通過作品分析，加強學生對文章組織和表達方法的認識。至於題材的發展，根據卡可米斯 (Caccamise, 1987) 的研究，作者在寫作時要啟動他的長期記憶系統，才能發展意念。一個寫作過程是一個複雜的過程：

圖一：寫作過程（取材自謝錫金 2000，第 9 頁）



在寫作前，教師應該進行一些活動來刺激學生，幫助他們怎樣從長期記憶系統中抽取記憶，發展不同的意念，做到能從多角度思考問題。活動除了多樣化和吸引學生的注意力之外，還要刺激學生的不同感官，引起回憶、聯想、進行擴散性思維等。

謝錫金等（2000：71）提出了一個寫作思維模式，這個模式涉及三個層面：環境、寫作過程和內在因素。環境包括了空間、設施、氣氛、態度等。要推行創意寫作，教師得先創造一個輕鬆、自由、和諧的氣氛，在沒有壓力的情況下，學生可以自由發表意見，可以隨幻想飛翔。

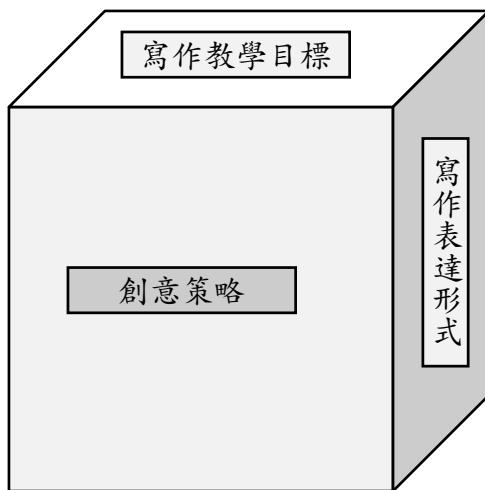
題目也是一個重要因素，如果題目了無新意，學生很難有發揮的空間。教學上，教師習慣了命題寫作，但很多題目全無新意，而且不少題目已限制了學生的想像空間。

題材是一個大問題，很多學生常抱怨沒什麼可寫，教師批改時慨歎文章內容千篇一律或空洞無物。寫好一篇文章，學生要在長期記憶系統中提取有用的題材，加上其他有關的事情，組織好以後才能成為一篇文章，但這中間是一個複雜的思考過程。開始時，教師需要引導學生怎樣搜尋記憶，把不同的事件寫下、篩選、歸納、找出寫作目標等，這樣的一個寫作過程，需要教師的創新教學策略，幫助學生建構和發揮他們的創意能力。

四、創意寫作示例

要發展學生的創意，教師們得明白什麼是創意。我們參考了吉爾福德智力結構模式(Structure of Intelligence)，威廉斯的創意思維教學策略（1982）和林建平（1989）的寫作模式，設計了一個三維度的創意寫作教學模式。

圖二：寫作設計模式



第一個維度是寫作教學目標，這包括了：具有傳意能力、分析能力、想像力/聯想力、組織能力及綜合能力，但通過寫作，也培養學生思考的流暢性、變通性、獨特性、精密性，同時提高他們對事物的敏感性、好奇心。第二個維度是創意策略，這指提高學生創意的各種方法，好像：激發探索法、問題解決法、巧思奇想法、假設想像法、文章改寫法、創意標題法、細心觀察法、圖片聯想法、虛構情節法、感官並用法、情境寫作法、類推比喻法、

合作寫作法、強力組合法、角色代入法、讀寫結合法。第三個維度是不同的寫作形式，這包括了：散文、故事、劇本、書信、新詩、讀書報告、辯論稿、歌詞、標題、廣告、辯論稿、演講詞和其他實用文。

經過我和教師們互相交流、討論、試教，並根據每家學校的教學內容和情況，我制定了一個初中適用的創意寫作系統，現在以初中三年級上學期的一個設計作示例。

初中三年級寫作系列構想

序列	教學目標	發展創意方法	活動	題目舉例
1	1. 掌握第一身的描述，學生能做到較詳細的自我介紹 2. 發展思考的流暢性、變通性和獨特性	運用比喻法和類比法	教師讓每個學生根據幾種分類來形容自己，例如：聲音、形狀、氣味、味道、音調、質料來形容自己，他們把答案寫在卡紙上。例：聲音-黃鶯、悅耳 ³	我是誰？或為什麼我叫XYZ
2	1. 做到借物抒情 2. 加強學生的觀察能力	聯想法 觀察法	1. 學生出示一件他們珍貴的東西 2. 多角度描述這東西 3. 由此物聯想到一件難忘的事件	從ABC說起 (半開放式題目)
3	1. 發展學生的多角度思考能力 2. 發展思考的流暢性、獨特性和精密性	觀察法 擴散性思維	1. 先讓學生在校園或自己社區觀察，找出學校或社區的特色 2. 利用腦圖發展題材 3. 鼓勵學生發掘學校或居住社區的獨特性	我的學校或我居住的地區

序列	教學目標	發展創意方法	活動	題目舉例
4	1. 深入閱讀 2. 培養學生變化內容的能力 3. 培養學生的綜合能力	情境寫作 情節轉變 集體創作	1. 學生閱讀小思的作品《承教小記》 2. 分組討論作品中他們認為最有趣、印象最深刻的事件 3. 仿照（懷舊十題），集體回憶十件學生兒時最難忘的東西	小組創作：我們最懷念的十件東西
5	1. 新詩創作 2. 加強學生的觀察力 3. 發展學生的聯想力和幻想力	讀寫結合 圖片刺激法 比喻法 聯想法和幻想	1. 利用上閱讀課學習的新詩，複習詩人的創作手法和技巧，做到讀寫結合 2. 出示圖片，讓學生說出圖片上的東西像什麼，盡量發揮學生的想像力 3. 由「像」再發展到聯想	題目由學生自定
6	1. 改寫作品的能力 2. 發展學生思考的流暢性、變通性、獨創性和精密性 3. 加強學生的想像力 4. 培養學生組織和綜合能力	讀寫結合 文章改寫法 角色想像法 / 代入法 表演法 協作寫作	1. 利用閱讀課學過的一篇記敘文改寫為劇本 2. 小組討論故事中人物的性格、特點 3. 集體編寫一個短劇 4. 佈置演出機會，鼓勵學生自編自導自演	XX演出
7	1. 培養學生批判性閱讀的能力 2. 發展學生思考的流暢性、變通性 3. 培養學生的敏感力、探究能力和分析能力	評鑑法 矛盾法 對比法 創意標題法	1. 利用不同報章對同一事件的報導，讓學生發現報導中不同的事實和觀點 2. 比較資料，找出矛盾的地方 3. 評鑑報導的可信性	小組給新聞報告設計標題
8	1. 故事創作能力 2. 發展學生思考的流暢性、變通性、獨創性和精密性 3. 發展學生的綜合能力	情境寫作 強烈組合 虛構情節	1. 以一位內地人(北京人)來港自由行為故事中心 2. 學生抽出四張不同的字卡，例如：書包、政改、寒冷、玫瑰。學生的故事必須以這位內地人為主角，利用抽出的四個詞語，發展一個故事	香港自由行

以上是整個初中寫作教學系列中的一部份，作者和教師們討論後，編寫了一個寫作系列，以此為藍本，每家學校的教師因應自己學校的語文教學計劃、進度、學生興趣和程度，調整並發展了一個適合自己學校的寫作計劃。

在設計這個系列時，我們要考慮發展學生那方面的寫作和創能力，最重要是發展學生的擴散性思維能力，從這點開始，才能做到思考的流暢性、變通性、獨特性、精密性，和對事情的敏感性。

第一個設計屬於自我介紹，一般在學期開始時，教師都讓學生寫這些文章。作品內容大多千篇一律，學生大概會寫自己的年齡、外型、家庭、愛好、學習情況等，沒什麼新意。但是，現在教師幫

助他們重新分類，對於「自己」的概念，跟以前很不一樣，學生感覺他們重新認識自己。

第二個設計涉及物件的觀察，再轉變思考方式，由觀察到聯想、回憶，這也是擴散性思維的一種轉換。在設計的過程中，教師們考慮到怎樣刺激學生的不同思考模式，同時也要想到怎樣的教學活動才能達到寫作教學的目標。

第三個設計利用繪畫腦圖，幫助學生發展多角度思考的能力和擴散性思維，讓他們發掘學校或自己居住社區有關的事情，包括地方描寫、人和事等，並要訓練他們用心觀察，找出學校或社區最具特色的地方。並學習如何篩選材料，寫下最有代表性的描述。

第四個設計配合課外閱讀的延續發展。學生看完小思的《承教小記》，教師抽出其中一篇來討論，這是閱讀分享部分，然後讓學生集體回憶一些他們小時候最懷念的東西，並把它們繪畫下來。這個活動刺激了他們思考時的流暢性、變通性和獨特性。跟著，小組集體創作，把這些東西用文字逐一介紹，並把個人感受記錄下來。

第五個設計是新詩創作，這個活動配合單元教學中新詩的學習，用上了讀寫結合的策略。新詩用的比喻和意象比較多，教師利用學生學過的這些修辭手法和新詩體的認識，指導他們嘗試新詩的創作。教師又可以利用圖片，來刺激學生的想像空間。

第六個設計是文章改寫，這是變異的一種形式，把原來的記敘文改為短劇。學生上語文課學過的文章，對他們來說，內容理解已不是問題，但怎樣才使他們更能體會故事中人物的遭遇和心情，可以通過改寫和演出，讓他們深入了解文章中的含意，而且通過劇本創作，可以重新演譯故事、人物等，並提高學生解決問題的能力。

第七個設計除了是創意寫作，也是批判思維的訓練。對同一事件的報導，不同的報紙，因立場不同，報導方式和內容也不一樣。這個活動可以讓學生比較資料，找出矛盾，甚至錯誤的報導。通過小組討論，讓學生自己評鑑那篇報導可信，那篇應抱有懷疑，最後讓小組合作為幾篇報導編上不同的標題，讓他們比較不同的寫法，引出不同的觀點和結論。

最後一個設計用上強烈組合的方法和代入法。學生幻想自己是一個剛從內地來香港觀光的遊客，在香港發生了一些不可思議的事情。開始時，每個小組隨意抽出四張字卡，然後想想字卡上的事情或形容跟這位遊客有什麼關係，發展成一個有趣的故事。這篇文章有點像「大話西遊」的寫作方式，學

生可以自由幻想。

以上的設計和活動，主要考慮如何提高學生的寫作興趣和動機，再進而發展他們的意念。不少活動都要求學生在小組中交流，互相衝擊，引發出不同的意見，強調合作學習。教師先讓學生把意見寫下，然後再幫助他們組織，跟著寫作、修訂。寫作時，教師再指導他們表達的方式、修改句子等。

五、經驗分享

在計劃中，教師意識到創意寫作幫助學生寫作，尤其是在題材發展方面。學生對這些能幫助他們創意寫作的活動反應很好。教師的調查中，學生對創意寫作給與正面的肯定，他們覺得寫作興趣、信心和能力都獲得提高；文章內容比較豐富，因為創作意念多了；上課形式生動有趣，同學踴躍交流，學習態度比以前認真；又能運用語文課所學的知識和創意技巧來寫作。最值得高興的是學生們認識到寫作並不是為老師而寫，他們覺得有趣的便寫，有所感便寫，有所認識的便寫，有意念時便寫，寫作教學的目標才能達到。

至於教師方面，他們認為寫作題目和形式擴充多了，不用常常要學生寫「我的家庭」、「我的朋友」、「學校旅行」等題目；而寫作內容也比以前豐富，教師批改的時候，不再像以前那麼煩悶。另一方面，通過這個嘗試，教師們重新檢視自己的教學法，他們覺得一些表面上多姿多采（例如：唱歌、繪圖、表演）的教學活動，不一定能啟發學生的創意。他們有時覺得自己在教學上表現很好，可以說做到多元化，但教學效果卻不是太理想，主要因為他們設計的活動吸引了學生，可是卻沒有針對學生寫作能力的發展，尤其是創意方面。好像一位教師說，她要學生寫一篇文章，描寫香港在颱風下的情景，她出示了幾張有關颱風的照片，例如：水浸、塌牆/架、交通擁擠、船翻、驚濤駭浪等。學

生便跟著那幾張圖片來描寫，內容沒有連貫性，而且描寫得非常簡單，每張圖片的描述只是寥寥幾句，以前學過的形容詞也用不上幾個，更欠了個人的感受。她後來改變了方式，先讓學生在小組進行腦激盪，讓他們畫出有關颱風的腦圖，然後在腦圖上加入不同的形容詞，跟著他們自行挑選合適的詞語。教師接著讓學生幻想自己在颱風吹襲時，他站在街頭或窗前，把感受和幻想的景象用點列方式寫下來，最後才開始寫作。這一連串活動刺激了學生各方面的智力活動，例如：記憶、詞語學習、幻想、代入等，變成他們自己個人的創意思維，把種種已有知識重新建構，發展成為一篇文章。

教師認識到發展學生的創意，他們的教學法很重要，因為所做的活動，可以很簡單，但要做到具針對性。要了解學生那方面的能力需要發展，這中間要經過一個摸索階段，對教師來說是他們教學專業的發展。所以這個創意寫作的設計，其實是教師們教學策略和技能的訓練。同時，他們體會到通過指導和寫作環境的佈置，學生的創意是可以得到發展和提升。

六、創意教學的發展

1. 教師教學觀念更新

在進行這個寫作教學計劃的過程中，筆者觀察到更新教師教學觀念的重要。上文已提到2002年教育工作者聯會有關創意教學的調查，很多教師表示贊同這個教學意念，但不少教師對創意教學認識不多。筆者在跟教師討論創意教學時，發覺他們都出現一個問題，他們常常把遊戲教學等同創意，這是一個錯誤的觀念。學習活動，一般是有目的而進行的，並不是做一些花哨的活動吸引一下學生。鄭慕賢（2002）做的一個問卷調查中，指出少過一半的教師知道什麼因素影響一個人的創意，更低於30%的教

師知道怎樣培養學生的創意，可見大部分香港教師對「創意」不了解，缺乏認識。教師承認構想新教學法的能力較低，他們大多重複五段教學法和只參考教科書的活動建議。雖然教改提出創意教學的重要性，鼓勵教師嘗試不同教學策略來幫助學生發展創意，但是教師在這方面的認識卻那麼薄弱，他們又怎樣能夠設計與此有關的教學活動。要推行創意教學，教師須更新自己的教學觀念和一貫的思維方法，願意改變以往的教學模式，對教育專業作出創新的改變，做到郭有通（1985：7）說的：「創造（創新）是個體或群體生生不息的轉變過程，以及知情意三者前所未有的表現。其表現的結果使自己、團體，或該創造的領域進入另一更高層的轉變時代。」

2. 發展學生創意寫作的策略

(1) 學校大環境的配合

發展創意教學，首重社會的推動和接納，政策落實到學校的時候，校方和家長必須誠心支持。創意教學不單是語文科的責任，所有科目也應一併推行。如果科學課不鼓勵創意，何來發明？社會課不進行創意教學，學生又怎會有興趣探究社會問題、觀察身邊的事情？學校實施創意教學，對學生的態度要寬容、接受，例如學生的意見、不同的表達方式；教學上，容許進度的調整，教材的多元化，這樣才能做到事半功倍，達到創意教學的目的。

(2) 整體語文教學策略的改變

(i) 提高學生對學習語文的興趣

如果學生根本不喜歡上語文課，教師便不能鼓勵他們在學習過程中產生什麼創意，所以對學習語文的興趣，應從少培養。教師可嘗試在初小時多玩語文遊

戲，例如：接龍、重組詞語使成不同意思的句子、詞語找配偶等。通過這些語文遊戲，學生熟習詞語的組織方法、詞序的重要性等。

(ii) 鼓勵轉變

一般教科書中所用篇章，多是某種文體的典範作品，例如《背影》是一篇感人的散文，經過指導閱讀後，教師可以鼓勵學生把原文寫為廣播劇本，或代入朱自清的角色，寫一封家書給父親，改變的方法很多，可以是體裁上改變(例如詩歌改成散文)，或結構上改變(順敍變倒敍、旁述變自述)。閱讀是經驗上的輸入，寫作是學生通過閱讀後個人感受建構的輸出，兩者互相配合，做到讀寫結合。

(iii) 養成蒐集資料的習慣

教師鼓勵學生多閱讀報章雜誌，他們把一些重要消息、有趣的報導保存下來。這樣做，一來擴大學生的社會視野，二來為他們將來寫作儲備題材。

(iv) 培養討論、交流的風氣

新的教學法強調合作學習，小組教學正好配合這個方向。在小組之間，學生有較多機會討論問題和交流意見，這些學習活動，能激勵學生產出更多新的意念，同時培養他們多角度思考的習慣。提高學生發覺問題的敏感性，思考時的流暢性、變通性、獨特性、精密性和其他學習的能力。

(v) 嘗試不同的表達形式

擬題方法多式多樣，教師不再限於某一類形的命題方法。學生也可以嘗試不同的寫作模式，不再局限於某一類型文體的寫作，又可以個人自由創作或小組合作創作。

總的來說，要成功推行創意教學，重點在求「新」求「變」，教師教學觀念和教學行為要變，學生的學習習慣也要變，不再依賴教師，不再死記硬背，在已有的知識基礎上要求學生獨創，「有獨創力就是能製造新事物，能製造新事物就是製造新奇」(皮爾托，Piirto，1995：11)。

註釋

- ¹ Stein, M.I. (1984:1). "Creativity is a process that results in novelty which is accepted as useful, tenable or satisfying by a significant group of others at some point in time."
- ² Baer, J. (1997:4). "Creativity refers to anything someone does in a way that is original to the creator and that is appropriate to the purpose or goal of the creator."
- ³ 參考潘金英創意寫作工作坊課節一「真我本色」。

參考書目

- 李孝聰（1997）。《創意寫作教學》。香港：香港教育學院。
- 林建平（1989）。《創意的寫作教室》。臺北：心理出版社有限公司。
- 教育統籌委員會（2000年9月）。《終身學習—香港教育制度改革建議》。香港：香港特別行政區。
- 郭有遜（1985）。《創造心理學》。台北：正中出版社。
- 陳龍安（1999）。《創造性思維與教學》。北京：輕工業出版社。
- 馮瑞龍、莫鴻煒、陳玉儀、張君文（1999）。《寫作教學遊戲手冊》。香港：中華書局。
- 鄭慕賢（2002）。《開發教學創造力》。香港：明窗出版社。
- 潘麗珠（2001）。《國語文教學有創意》。臺北：幼獅文化事業。
- 謝錫金、岑偉宗（編著）（2000）。《中學中國語文科寫作教學設計——理論》。香港：教育署輔導視學處中文組。
- Baer, J. (1997). *Creative teachers, creative students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Caccamise, D.J. (1987). Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (ed.). *Writing in real time: Modelling production processes*. New York: Longman.
- Guilford, J.P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation Inc.
- Gulchrist, M. (1972). *The psychology of creativity*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Osborn, A.F. (1993). *Applied imagination*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation Press.
- Piirto, J. 皮爾托 (1995)。*Understanding those who create* (了解創意人)。陳昭儀等譯。台北：心理。
- Schleifer, B. (1981). *How creative are you?* New York: Eugune Raudsepp.
- Stein, M.I. (1984). *Stimulating creativity, volume I, Individual procedures*. Amagansett, New York: The Mews Press.
- Torrance, E.P. (1965). *A new-movement in education: Creative development*. Boston: Ginn & Company.
- Torrance, E.P. (1990). *Torrance tests of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Williams, F.E. (1982). *Developing children's creativity at home and in school*. Gifted Child Today, 24: 2-6.

一間小學的經驗分享—由廣州話走向用普通話教中文

A primary school's experience of switching from Cantonese to Putonghua on teaching Chinese language

陳翠珍

藍田循道衛理小學

摘要

香港自開埠以來，社會地方語言及中小學主流教學語言均採用廣州話。本文旨在分享一所學校自2000年開始，前後共用了五年時間，將小學一至六年級中文科教學語言由廣州話改用普通話教學。文章內容分享其轉變的原因、推行情況和成效的體驗，藉以推廣以普通話教中文的新文化。

關鍵詞

小學教育、教學語言、教育語言規劃、語言政策

Abstract

The locally popular Cantonese dialect has always been the mainstream medium of instruction in the territories' primary and secondary schools. This article analyses a primary school's switch from Cantonese to Putonghua to teach Chinese language within five years starting from 2000, and by discussing the causes, implementing process, and results of the transition, attempts to promote adopting Putonghua as the medium of instruction of Chinese language in Hong Kong.

Keywords

primary education, medium of instruction, educational language planning, language policy

一、學校背景

本校前身是一所上下午校半日制小學，在1996年獲政府分配新校舍後轉為全日制上課，採用校本管理模式，新校命名藍田循道衛理小學，校董會委派筆者擔任新校校長，全校有30班學生，共1056人，教師45人，其中有10人（22%）是筆者第一年新聘教師，另外有35人（78%）是舊校教師，當中只有兩位教師有自修普通話，可以運用普通話教中文的教師資源是非常薄弱的。

二、推行以普通話教中文的理念和信念

根據學者研究和中港兩地教育交流觀察，香港學童與國內同齡學童的語文水平有明顯差距，原因有兩個重要因素：第一、國內學童普遍喜愛閱讀，認識大量詞彙和常識，豐富了表達的內容。第二、國內學童生活在一個普通話語言環境社會中，在書寫表達方面，能夠「我手寫我口」，揮灑自如，語文能

力較香港學童為優。基於上述的理念和信念，筆者認為要提高學生的語文水平，最有效的方法是培養學生良好閱讀興趣、習慣和實行以普通話教中文。因此，筆者便開始作全面的部署工作，包括行政領導、師資培訓、學校語言環境佈置、課程規劃、家長的認同、課堂學與教策略的調適等等工作，現逐一述如下。

三、本校推行情況

1. 行政領導

確定改變中文教學語言目標和推行時間表

1996年，在開校之初，筆者將「以普通話教中文」的信念、遠景和擬定推行時間表與全體中文教師分享，讓大家清楚學校發展方向，及早裝備自己，配合校方政策。計劃落實於2000年，在二年級開始推行，每年推展一級，至2004年，全校一至六年級共30班中文科教學語言順利將廣州話改變為普通話。

表一、將廣州話改變為以普通話教中文的推行時間表

年級 \ 年度	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
六年級					五班
五年級				五班	五班
四年級			五班	五班	五班
三年級		五班	五班	五班	五班
二年級	五班	五班	五班	五班	五班
一年級			五班	五班	五班
合共	五班	十班	二十班	二十五班	三十班

2. 師資培訓

- (1) 以每年招聘普通話教師為主，儲備人才
自1996年開始，每一年都聘請資優的普通話教師，儲備師資資源，由第一年只有兩

位可以用普通話教中文的老師，累積至2000年度在二年級開始推行以普通話教中文計劃時，共有8位資優的普通話教師。他們考獲國家語委會普通話水平測試一級

乙等成績的有三位（佔 38%），二級甲等的有三位（38%）；此外 95% 中文科教師均在進修普通話中級或以上的課程，及至 2002 年教統局推出教師語文基準政策時，對本校普通話教師而言，全無壓力之感，

他們如期應試，成績優異，發展至 2004 年度，本校一至六年級全部落實以普通話教中文，而本校 18 位中文科教師亦全部達標（教統局要求在 2006 年 8 月 31 日前必須達標）。

表二、以普通話教中文專科教師情況

年 度		任教中文科及 普通話老師數目	以普通話教 中文班數	接受 PMI 培訓	通過基準	備 註
籌 備 年 (4年)	1996 - 1997	2人	0班	/	/	/
	1997 - 1998	4人	0班			
	1998 - 1999	4人	0班			
	1999 - 2000	7人	0班			
實 施 年 (5年)	2000 - 2001	8人	5班	100% 老師已接受 PMI 培訓	100% 老師通過 語文基準	老師任教 同一班的 中文及 普通話科
	2001 - 2002	10人	10班			
	2002 - 2003	12人	20班			
	2003 - 2004	14人	25班			
	2004 - 2005	16人	30班			
深 化 期	2005 - 2006 以後	18人	30班			

（註：PMI 指「以普通話作為教學語言」証書課程）

- (2) 資助教師修讀「以普通話作為教學語言」專業証書課程
擁有高水平普通話能力的教師並不等於是優良的中文科教師，校方為提升教師質素，筆者主動邀約教育學院普通話中心策劃舉辦校本教師培訓；適逢香港中文大學舉辦「以普通話教中文」實驗計劃，並在 2000 年 9 月首次在本港開設一年制「以普通話作為教學語言」的專業証書課程，正好配合本校師資培訓需要，於是，由校方資助全體教師參與「以普通話教中文」計劃，使教師們有持續性的學習和得到中大

專家的支援，令本計劃在進行中解決不少教學問題。

- (3) 國內考察，拓寬視野，奠定信念，加強信心
在每年教師培訓活動中，先後安排全體教師到廣州、上海、深圳參觀國內小學的語文教學情況，從而奠定「以普通話教中文」的共同信念，強化中文科教師信心，同時亦得到全校教師支持及認同。

3. 學校語言環境的佈置

(1) 營造學校普通話的語言環境

廣州話是香港的主流語言，如何在此強勢的

語言環境下能讓學生接觸和增加使用普通話的機會呢？這正是學校需要面對的問題。本校透過不同的機會或活動使普通話成為學校的溝通語言。筆者要求中文科及普通話科老師在學校的工作語言是普通話，無論對象是學生、是工友、是教師或是校長，均需以普通話進行溝通，使學生體驗普通話是一種自然的溝通語言。除此之外，本校也舉辦不同的活動：普通話天氣報告、普通話新聞報導、普通話早會、普通話午間小聚以及普通話朗誦等等，都增加學生學習及使用普通話的機會，營造學校普通話的語言環境。

(2) 強化校舍普通話拼音的佈置

本校在環境上亦刻意佈置，如在校舍一樓及二樓走廊設計了普通話「聲母」、「韻母」牆，在每個課室光管罩上貼上了「聲母」、「韻母」字咭，以助學生耳濡目染，奠定穩固的漢語拼音基礎，有利自學。

4. 課程規劃

(1) 提早列「普通話」為校本核心課程，為學生的普通話建立良好基礎

為了幫助學生有系統學習普通話，本校在開校第二年（1997年），將「普通話」列為校本核心課程，在一至六年級各班每周設兩節「普通話課」，比教統局擬定全港小學必須在1998年9月將「普通話」列為中小學核心課程更提早一年，以強化學生普通話基礎能力，以便2000年在小二推行「以普通話教中文」計劃。

(2) 自編「漢語拼音」教材

中國內地學校的學生踏進學校的第一年，就開始學習普通話的漢語拼音，這種經驗

指出漢語拼音是學習普通話的金鑰匙，學生掌握了漢語拼音後，就等於可以說普通話了。本校吸收國內經驗，決定編寫校本「漢語拼音」教材，進行教學，經過多次的修改，教材富本土化特色並越趨完善。當學生掌握漢語拼音後，提升了用普通話來學習語文的信心。

(3) 自編「漢語拼音」教材特色

- (i) 漢語拼音教學的目標是透過不同的教學活動讓學生能夠看音節而能讀出正確的讀音，使學生在以普通話學習中文的過程中，能夠解決漢字普通話讀音的問題，減少普通話教中文教學過程中側重普通話的教學元素而減少語文的學習。
- (ii) 漢語拼音課本的編排是以按部就班，循序漸進為原則，讓學生易於學習。課本先讓學生學習六個單韻母，接著學習聲調，再學習聲母，如此學生已經能夠從看音節拼出不少的讀音。在這基礎上，若學生再學習較難的韻母部份，只須跟著老師的指導，一步一步地學習，在短短的兩個月，學生就能夠把整套漢語拼音學懂。
- (iii) 為了提升學生學習漢語拼音的興趣，同時配合學生喜歡模仿及唱歌的天性，課本中加插了不少漢語拼音的兒歌、繞口令、破解密碼等教學活動，使學生樂於學習漢語拼音。
- (iv) 為了使學生了解漢語拼音的用處及鞏固學生一年級學習的漢字，故此在漢語拼音課本中，盡量採用一年級「生本識字」課程所學過的字詞，使學生更加容易掌握。
- (v) 漢語拼音課本每一課皆附有練習的部

份，讓學生透過練習鞏固其所學。

(4) 將中文科與普通話科合併

經過五年時間，本校於2004年度已全面把一年級至六年級的中文科教學語言改為普通話，而原來普通話科的課程內容，部份已在中文科的教學過程中滲透。為了發揮兩科的長處及互相的協作，本校將中文科與普通話科進行合併，並安排同一位老師任教同一班的中文科與普通話科，無論在教學語言上或是在活動的籌劃上都滲入各自的元素，使中文科與普通話科能夠互相配合，讓學生的學習得益不少。

表三、普通話和中文科合併各級課程特色

年級 項目	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級
特色課程	◆ 生本教育 識字課程 ◆ 閱讀課程	◆ 漢語拼音 課程 ◆ 生本教育 閱讀課程	◆ 生本教育 單元教學 ◆ 普通話說 話、聆聽 教學	◆ 生本教育 單元教學 ◆ 閱讀課程	◆ 生本教育 單元教學 ◆ 閱讀課程	◆ 單元教學 ◆ 普通話說 話、聆聽 教學 ◆ 閱讀課程

5. 取得家長認同和支持

筆者在1999年度下學期向就讀一年級205位學生（即將在2000年度升讀二年級）家長在家長會上分享「以普通話教中文」的信念和計劃，並發出問卷。調查結果顯示，98%家長贊成計劃推行，而且提出不少具建設性的意見。取得家長的支持，令本計劃得到空前的成功，其中有三位表示反對的家長，經過一年的實踐後，其中一位在真正體驗學生的學習表現和成果後，多番來函感謝校方推行此計劃。

6. 調適課堂學與教策略——引入生本教育教學策略

本校自2002年度引入一套以學生為本的「生本教育」，理念是將傳統的「師本」教學轉變為「生本」教學，課堂教學重視高質高效，激發

普通話和中文科合併課程在組織及內容上的特色：

- (i) 二年級先教拼音，學生掌握後，方便自學。
- (ii) 三至六年級開學初期，用一星期時間鞏固拼音基礎。
- (iii) 每課上課前溫習拼音。
- (iv) 由行政合一至課程全面合一，取消普通話科，避免課程重疊。
- (v) 三、四年級印製《廣普對譯手冊》，讓學生能掌握普通話的詞彙，並在家中自學。

學生自主學習興趣為目標，主張老師教得少，學生學得多。

在語文課程方面，生本教育目標是推行“大量識字”及“提早閱讀”，一年級認字目標是2000個中文字，配合以普通話教學，並學習「漢語拼音」，培養自學能力。由於“識字”為先，“識字”就可以“閱讀”圖書，大量“閱讀”就能學會大量“詞彙”，學會組織大量“詞彙”就能書寫文章，繼而對學習“寫作”產生濃厚的興趣，從而提高語文表達能力。

「生本教育」結合以普通話教中文之教與學策略包括：

(1) 先學後教

生本教育強調「預習」是學生日常學習過程中必須要做的事情，學生必須在家裏或課

外的時間先學習教師將要教授的內容，透過漢語拼音自學能力，使學生了解自己不明白的地方，在課堂上向教師發問。

(2) 以讀引讀

閱讀是中文教學過程中一個重要的環節。閱讀的範圍要廣，課文是個引子，作用是刺激，誘發學生閱讀其他相關的文章，從而培養學生愛閱讀和多閱讀的習慣。

(3) 以讀引說

課堂中的「小組討論」、「小組匯報」是學習的重要環節。討論是一個十分好的工具讓學生運用自己所學習得來的語言。在討論的過程中，學生除了聆聽其他同學的意見外，學生也需要運用自己的思維思考以普通話回應別人的問題，最後運用說話的技巧表達自己的意見。在整個過程中，課堂的氣氛、學生學習的積極性等各方面都有很大的進步，並有意無意地將中文科的聽、說、讀及寫結合，促進普通話表達能力。

四、推行時遇到的困難及解決方法

1. 教師方面

要推行新課程，教師的認受性很重要，當初筆者與個別中文科教師分享以普通話教中文的可行性時，98%教師表示沒有信心，原因是九成教師本身未有接受普通話語言訓練，筆者不斷鼓勵，勸喻教師盡快進修普通話，裝備自己，配合校方政策，而最重要的是如中文教師修畢「普通話高級証書課程」後，自信心仍不足「以普通話教中文」時，筆者確保校方不會因此而影響大家「教席」，並鼓勵大家積極考慮「轉型」，發展另一專科教學，如數學科專科專教，亦是個人專業發展的好機會。未幾，教師

們陸續修讀普通話，當中更有半數教師能參與以普通話教中文行列，且深深感受到學生學習成果而感到欣慰。

2. 教材方面

在筆者推動以普通話教中文時代（2000年），坊間完全缺乏合適教材，在這方面，筆者特意邀請香港中文大學普通話教育研究及發展中心何偉傑教授、林建平教授等學者製作「拼音譯本」及「錄音帶」教材以助學習，使本校在計劃上能得以順利發展，在此衷心感謝中文大學何偉傑教授和林建平教授的全力支持和襄助。目前校方已將教材拼音本上網，讓學生於家中自學。

五、「以普通話教中文」成效

1. 學生詞彙水平、句式水平及寫作水平皆有明顯的進步

香港中文大學普通話教育研究及發展中心在2000至2002年在本校進行一項用《普通話教中文研究計劃》兩年追蹤研究結果，發現本校學生詞彙水平、句式水平及寫作水平皆有明顯的進步。

2. 學生的普通話聆聽及說話能力提高

由於學校營造了濃厚的語言環境，學生能經常運用普通話，在校內外環境與人溝通，漸漸提高普通話的聆聽和說話能力。

3. 普通話教中文糾正「港式中文」

普通話是一種規範漢語的語言，學生從一年級開始已經聽和說規範的漢語，學生從小學會我手寫我口，大大改善學生的「港式中文」。學生在中文作文中使用類似班房、飲水等的廣東

詞彙大大減少；同樣學生也減少用「政府在這方面要多作些工夫」這些港式的中文。

4. 提升學生自學能力

學生能認讀拼音，並運用拼音作為查字典的工具，有助提升自學能力。

5. 學生識字量躍升

一年級中文科學生學習的重點是識字。經過一

學年的教學，我們發現學生的認字情況得到很大的提升，100%的一年級學生認字數達到香港課程綱要一、二年級總識字量960字，當中有70%學生更能認懂1200字，大大超出預期的目標人數，更有15%的學生能認懂1400字，為學生的閱讀奠定良好的基礎。有了這良好的閱讀基礎，學生就能閱讀超過90%的兒童讀物。詳情見列如下（2005-2006）：

表四、香港課程綱要一、二年級全學年識字量目標

香港課程綱要 一、二年級全學年 識字量目標		生本教育識字課程（2005-2006） 一年級全學年識字量（2006年6月）						
年級	總識字數量	全級 人數	識字 數量	預期教學目標		教學成效		預期教學目標與 教學成效比較
				百分比	人數	百分比	人數	
一年級	460字	163人	460字	100%	163人	100%	163人	達標
二年級	960字		960字	80%	130人	100%	163人	超標20%
			1200字	70%	114人	92%	150人	超標22%
			1400字	15%	24人	28%	45人	超標13%

6. 提升學生的閱讀量

以普通話教中文結合生本教育語文課程的其中一個重點是學生進行大量中文課外的閱讀，為了提升學生的閱讀機會，中文科老師皆會安排學生每一天上課前進行十分鐘的閱讀，此外學

校也安排每個星期三早上進行早讀，還有，學生也透過電腦進行每日一篇的網上閱讀，種種的機會使學生能夠透過大量的閱讀而累積相當的詞彙，為日後的寫作奠定良好的基礎。

表五、學生閱讀量（2005-2006）

年 級	小一 (生本)	小二 (生本)	小三 (生本)	小四 (生本)	小五	小六
閱讀量總數（項）	40960	28551	32904	30084	25039	24735
平均閱讀量（項）	251	180	190	194	156	134

7. 教學模式由「師本」到「生本」的轉變

香港大學羅燕琴博士在一項生本教育實驗計劃成效探究（2004）中，參觀了8所推行生本教育學校及4所未推行生本教育學校的中文課後

指出，本校以普通話教中文生本教育班的課程成效有以下六點：

- (1) 能夠誘發學生好奇心
- (2) 能鼓勵學生發表意見

- (3) 能鼓勵課前蒐集資料及課後延伸活動
 - (4) 能夠主動參與課堂學習活動
 - (5) 較多高階思維活動
 - (6) 較多協作活動
 - (7) 學生普通話表達能力強
8. 教統局《外評報告》讚賞本校學生普通話能力
(2006年1月)

2005年11月，教統局外評隊伍到本校視學，其後發出的《外評報告》評語表示：「本校學生運用普通話和英語能力不俗。學生普遍喜歡說話，又積極回應教師的提問和發表意見。說話流利，部份更表現自信。」

六、結語及建議

香港是一個獨特的地方，自開埠以來，在中文教學上一直採用地方語言——廣州話作為教學語言，然而「普通話」是中國國家標準語。自九七香港回歸後，筆者認為香港中文教學語言有重新規劃的必要，作為教育工作者更需要盡快推動「以普通話教中文」以提升學生語文能力及加強學生對國民身份的認同，為此筆者有兩項建議：

1. 政府方面——訂立明確的「時間表」以推行以普通話教中文

香港已於1997年回歸中國，教育當局應發揮中央領導功能，訂立「以普通話作為中文教學語言政策」的時間表，筆者大膽建議中央政府訂立在2010年為目標年，全港中小學必須實施以普通話教中文的語言政策，並制定相應的措施，如全面培訓教師、教材調適等等，讓教育界為全港共同推行普通話教中文的目標而努力，提升學生語文能力，自當事半功倍。

2. 學校方面——訂立校本政策

在中央政府尚未有明確政策時，筆者認為教育工作者可發揮其專業領導角色，各間學校訂立以普通話教中文的教學語言政策及時間表，因應校內師資情況作有策劃的部署而付諸實行，筆者深信：有志者，事竟成。

今日已是廿一世紀2006年，相對本校於六年前(2000年)開始推動以普通話教中文政策而言，無論社會環境、教改、課改已有巨大的轉變，特別是政府推出「語文教師基準」和「教師提早退休計劃」等等政策都為學校製造有利的條件和空間；只要學校有決心，訂定目標，有策略的部署，自然能成功實踐「以普通話教中文」，有效提升學生的語文能力，造福莘莘學子。謹此共勉。

參考書目

- 傅愛蘭、張明遠（2004）。〈淺議用普通話教中文的問題及對策〉，載於《優質學校教育學報第三期》，頁51-57。香港：香港初等教育研究學會。
- 何國祥（2002）。《用普通話教中文的問與答》。香港：香港教育學院中文系出版。
- 何偉傑、林建平（2001）。《用普通話教中文——回顧與前瞻》，載於《小學中文教師》，頁14-19。香港：小學中國語文教育研究學會。
- 郭思樂（2001）。《教育走向生本》。北京：人民教育出版社。
- 郭思樂（2002）。《生本教育之路》。香港：香港偉達教育出版社。
- 羅燕琴（2005）。《生本教育實驗計劃成效探究報告》。香港：香港偉達教育出版社。

加大课外阅读量 提高学生语文能力

Enlarging the amount of extensive reading so as to improve students' language ability in Chinese

孙新

广东省肇庆市第一中学

摘要

本文主要论述了当前语文教育中，阅读与能力之间的关系。通过反思——实验——总结——改进这样一个完整的教学实践过程，我从中发现增加阅读量与提高语文能力之间是存在必然联系的，学生的语文能力就是因着阅读量的积累而达到质的飞跃。随著阅读量的不断增加，学生的知识面得以拓展，对情感的领悟更深入、更细腻，而对语文的写作也不再抗拒了。

关键词

自主阅读、语文能力、中文阅读

Abstract

This essay mainly discusses the relationship between reading and language proficiency in the present course of Chinese language teaching. Through the whole course of the teaching: reflecting - experimenting - practicing - summarizing - improving, the writer has come to realize that the improvement of language ability is closely related to the increase in the amount of extensive reading. Reading is an accumulation of quantity. Based on this accumulation, the quality of students' language ability is thus improved. With the increase in the amount of reading, students' knowledge is broadened and their understanding in the works is more in-depth and detailed. The outcome is: they no longer resist Chinese writing as they did before.

Keywords

self-directed reading, language ability, reading in chinese

“找到一种教育方法，使教师因此可以少教，但是学生可以多学，使学校因此可以少些喧嚣，厌恶和无益的辛苦，独具闲暇，快乐及坚实的进步。”

——引自夸美纽斯《大教学论》

我相信这是所有教育者共同希望的教育理想。但是现实与理想之间似乎总有一段不短的距离。

一、反思

作为语文教师，我总有不少的疑惑：为什么我备课那么仔细，上课更是口灿莲花，知无不言、言无不尽，可学生上课的反应总是那么迷惘，写作的题材永远是那么的陈旧？

在同学会上，我感慨现在的学生真难教，一位同学看着我说：“语文课用得着听吗？我所有的语文知识都是看小说看出来的。”其他同学也跟著七嘴八舌地说起来：有的说语文课枯燥，除了中心思想、写作特点，老师好像就没说了，其他的内容全靠自己琢磨；有的说我们小时候多自在，一天到晚，山上跑，地上追，不到吃饭时间，父母都见不到孩子面……写文章总有不少话题。

而在教学的过程中，我又发现一些趣事：一些平日很乖，很认真听课、心无旁骛的学生，他们的成绩很容易起伏：当考试的内容多涉及到教师已教的内容时，他们的成绩就会好，而考试内容一但涉及课外知识比较多时，他们的成绩就会下滑。可是那些上课总喜欢走走私，夹带一些小说杂志的学生却不会有这么明显的成绩波动。而平时叫学生写文章，在家写的明显比在课堂上写的质量好，有的同学，甚至在写作课上还大大方方的拿出作文书来“参考”。

反复思考上述现象，我分析这其中的一个关键就是主动阅读和多阅读的问题。学生本身的社会经历少，感触不深，大多感知都来自书本，而一个学期下来，学生才看了语文书中的那么十来二十篇文

章，这样的阅读量显然太少了，而这十来二十篇文章，还是教师精心研究，咀嚼后才送到学生嘴里，这些消化了的，根本不是学生自己的阅读感悟。没有经过知识的积累，缺少生活的积淀，精神生命没有得到拓展，这使得学生对所学文章总是水过鸭背，即使强记了，也是半懂不懂的，而面对未学过的课外文章则更是一窍不通，不知所言。

所以，我想：能不能用些什么方法，培养起他们对课外阅读的兴趣，促使学生利用课馀时间，多看书？

二、实验

肇庆市的教育水平在全省居较滞后的位置，而我所在的肇庆市第一中学，是全市两所重点中学之一，学生的入学条件要求比较高，因而学生的整体素质比普通中学学生要好一点。经过反复的思考、酝酿，我决定以我现在所教的班级做一次教学改革的实验，希望通过加大学生的课外阅读量，从而提高学生的阅读理解能力，帮助学生摆脱看不懂考试中课外阅读内容的困境，提高他们的写作能力。

我的这一阅读实验分为两个阶段：第一阶段为期一年，是对比实验阶段；第二阶段将在第一阶段的基础上加以调整，时间为两年，是开放实验阶段。

第一阶段中，我在自己所教的两个班中进行对比实验。我所教的（3）班入学时语文排全级第三名（全级共6个班），而（5）班的入学排名为第五。

两班的入学测试语文平均分相差 1.7 分（全班人数的总得分 ÷ 全班人数 = 该班的平均分）。实验的过程中，我的做法是：把（5）班每周一节的语文自习课改为语文阅读课，阅读地点安排在学校的图书馆，这一节课中，学生可以根据自己的爱好，自由地选择读物；也可以查阅上课时教师所提供的相关辅助书籍。一节课未完成的，可以回家继续。鼓励学生多看书。每周交读书笔记作为检查。读书笔记的内容包括佳词美句的搜集、主要内容的概括和对文章的感想与评价。而（3）班依旧是坐在班里上语文自习课：教师下班中看自习，学生有问题就问老师，老师就有关问题给予个别辅导。没有问题的同学就自己做练习，巩固课堂上的学习内容。

一年下来，（5）班共交读书笔记 40 次，也就是说，（5）班的同学最少的也看过 40 篇课外文章，比一册语文书中的课文还要多些，这其中多数同学都超出了一周一篇的范围，由开始的一周一篇，逐渐变为两到三篇。而读书笔记中的评价部分也由开始时的“好，很好”之类的简语，逐渐变得有话可说了，可以对阅读文章进行较全面的分析，尤其是对小说、散文中人物的性格理解，形象分析等，能有较好的把握，甚至还出现了一些文学批评的声音，这在初一学生来说是很不简单的事情。在写作方面，初一刚入学时，有不少学生出现了 500 字的作文无法完成的现象，而到了初一期末考试时，全班同学都能在短时间内迅速完成 600 字以上的作文。作文内容由开始的无话可说、无事可写，到后来的言之有物；作文形式也由开始的无技巧可言，到后来的表现手法多样性。可以看出，学生对语文（尤其是文学部分）的兴趣是被调动起来了。在考试成绩及第二课堂活动的参与情况，我们就看到端倪：在初一期末全区统考中，（5）班的语文平均分由入学的第五名排到了全级第一名的位置上，而（3）班由原来的第三名，退到了第四名。而两班的

平均分相差 1.9 分。（3）班没有超越，而（5）班却进步很明显。其中全级语文成绩第一名及作文最高分都落在了（5）班，这是入学时都没有的。而在第二课堂活动中，（5）班有 6 位学生的作文在《市教育报》上发表，而（3）班有 2 人。（5）班何莉民同学的作文《穷爸爸和富爸爸》，还因文笔流畅自然，富有真情实感而获得了广西师范大学出版社组织的全国中小学生作文擂台赛的二等奖。

第一阶段的实验可以说达到了预期的效果，加强课外阅读，较好地配合了课内学习，学生在自由阅读的过程中，一步一步的消化了课堂上学习的内容，对文章的理解能力也得到了提高。

在第一阶段的对比实验取得一定成效后，第二阶段里，我继续采用这种阅读的方式，进行两个班的开放实验。由于原来的初一（5）班被拆散，我现在所教的初二（1）班和（3）班都成为我新的实验班，两班分班时的语文排位分别是第四、第五位。两个班，我都采用了语文阅读课的做法。这一次，我有一定的针对性。对于班上的绝大多数学生，我任其自由地进行阅读。而对于一些调皮、懒散的学生，我则是采用诱导或强迫的方式，目的是要先把他们吸引到阅读中来。有的时候，我会专门从《散文》或《青年文摘》等杂志中指定某一篇文章让这样的学生看，说明我这一周想从他的读书笔记中了解这篇文章的主要内容。通过这样，迫使他们去看、去体会。有的时候，我会拿一些容易吸引这些学生的书，如战争、恐怖、科幻等类型的，让他们试着看一看，好不好看告诉我一声就行了。这部分的学生比较缺少自觉性，教师一放松，他们马上就懈怠了。所以，对这些学生不能一下子要求太高，要循序渐进，从强制性阅读开始，先投其所好，再逐步的引导、培养，使他们逐渐对阅读产生兴趣，从而学会自主阅读。就这样，半学年下来，一个调皮鬼跟我说：原来《格列佛游记》这么好看，我连

上课都在看（这是很大的进步，比他上课说话、睡觉有意义多了）。另一个则说：《钢铁是怎样炼成的》，我已经看完200多页了。……在上学期的期末考试中，两个班的平均分分别排在全级的第三位和第一位。比年级平均分分别高出0.8分和2.9分。优秀率也都排在了前位。

三、总结

经过自己这一年半时间的实践，我感觉加大课外阅读量与提高学生的语文能力（包括理解能力、归纳能力、写作能力等）的提高有著密切的关系。如果说学生的语文能力是需要在量的积累上的飞跃，那么阅读就是这种积累，量的积累。

首先，阅读是情感的积累。每个人的理解能力都不是一蹴而就的，也不可能一学就会。一般来说，人只有经历过挫折，见过世面后，才能对周围的人、事、物有较深刻的理解认识。而我们现在的学生成长在无忧无虑的环境中，长辈的关爱，他们熟视无睹；长辈的悉心照料，他们觉得理所当然。稍微有点挫折，不能称心如意，就容易造成情绪偏激，认识颇偏。人生经历的平顺，感情上的简单、淡漠，使得他们对问题的理解往往停留在表层，面对作家们细腻的情感描述，他们感到茫然。在学习张晓风的《敬畏生命》和蒙田的《热爱生命》时，我让学生粗读课文，然后说出自己的看法，结果却是学生眨著无辜的大眼睛告诉我：不知道他们想说什么；在学习冯至的诗《我是一条小河》时，在我介绍完诗人写作的背景，诗歌创作的特点等知识后，新接手的一班学生大声对我说：这个编书的想教坏我们，我们这么小，就让我们看情诗。这一情景叫人哭笑不得，也引人深思。

在直接经验贫乏之时，就应该借助间接经验来丰富、充实自身。扩大学生的阅读量，让他们看到别人从一段个人经历，乃至一个细小的动作中所能

感受到的人情冷暖，情绪中流露出的喜怒哀乐。人们常说这些人特别多愁善感的，他们见花能流泪，对月会谈情……其实这正是他们善于观察周围、感性于心，再诉诸笔端。从《读者》、《青年文摘》等杂志的小文到古今中外的长篇大作，从不缺少对人情、人性的细致描述，学生在这各种情感的包围中，自觉或不自觉地感觉到作者的主观感情，随著作者们的感情流动而或欣喜、或唏嘘、或厌恶、或愤怒，被作品调动起的各种情感不断增加、积累，可谓汇小川而成大河，学生们的情感世界会越来越丰富，并在定量的基础上逐渐形成自己的感悟。此时，再回顾自己的生活，他们就很容易感受到身边那声声的叮咛，无语的凝视，细微的动作中所包含的浓浓亲情、友情。这时候让他们动笔写作，那怕文笔再不济，平实的语言中也能透露出学生们的真情实感，真正做到以情感人了。如在学习完朱自清的《背影》后，我让学生有意识的找一些相类似的文章阅读，然后，我叫他们观察自己身边的亲人，从小事中写出亲人对自己的关心。很多同学都写得很好。其中锺宇明同学写的《炸薯条》，通过写奶奶为自己炸薯条时的动作、神情，追忆了奶奶对自己的疼爱。全文中舔犊之情的流露亲切自然，让人不禁为之动容。而杜佳富同学的《爱，尽在无言中》则表现了深沉内敛的父爱。下雨时，父亲没有给自己送过伞；考试前，父亲没有帮自己复习。但在自己紧张的复习中，总有父亲送上的一杯牛奶；参加升学考试时，校门前无意间的回望，却看到父亲长久的凝视。这两篇都被选送《市教育报》发表。

其次，阅读也是知识的积累。在不断的大量阅读过程中，学生不仅可以开启情感，还可以学到各类知识。例如文学知识，学生们在阅读中可以接触到更多的作家，对他们的生平、作品的整体风格都会由模糊到清晰，最终形成自己的看法。学习了鲁迅的《从百草园到三味书屋》，不少学生对鲁迅产

生了极大的兴趣，他们自觉的找来《鲁迅全集》，在他们的读书笔记中，清楚的罗列了鲁迅的生平创作情况，并对他的小说作了较详细的分析。学习完冰心的《纸船——寄母亲》，我向学生推荐了她的《繁星·春水》，许多女同学看完后，都对那隽永清新的文笔，那带有哲理的小诗表现得非常喜欢。在要求学生看阅教育部推介的《名人传》时，学生们通过归纳托尔斯泰的生平，又了解了这位文学巨匠的文学思想。又如人文方面，人们常说文史不分家，这话很有道理。不同时期的作家由于他们生活环境不同，经历各异，所以，在他们的作品中，可以看出当时历史时期的更迭，社会文化的影响，经济、军事的实力，作者对现实的态度，也可以从中看出各国不同的风俗习惯，各地的风土人情。如在学习古代诗词时，我鼓励学生课后多读、多背古诗词，从中感受其艺术魅力，历史课学到唐朝文化时，一位平时成绩不太好的同学把李白的《将进酒》从头到尾背出来了，让历史老师觉得不可思议。我还特别鼓励那些男同学看《三国演义》，他们能把官渡之战、赤壁之战等说得头头是道的，也给历史老师不小的惊喜。随著这各种知识的不断积累丰富，学生们的知识层面得到了不断提高，历史课中的事件变得更加生动易懂，对各种社会问题的认识也能变得更清晰，阅读使他们学会了纵观历史，学会了透过事物的表面去思考问题，也为他们的想象与联想提供了更加广阔的内容。

再次，阅读还是技巧的积累。正所谓“他山之石，可以攻玉”。随著学生阅读量的不断增加（各种文体都有所涉及），不同的写作手法，表现形式也能在自觉与不自觉中被学生吸收、接纳。过去在备课、上课中，教师要花相当多的时间，让学生明白有关的写作方法，表现特点。而学生总是觉得这些知识、概念太抽象，不易懂，并且无法自觉地运用于自己的写作中。而在学生们的自由阅读中，作

家们发挥各自所长，或以杂文尖锐抨击时政，或以散文悠闲中阐发哲理，或以小说客观的诉说演变，或以诗歌跳跃中展现真情……在大量阅读之后，学生提高了对文学的兴趣，他们沉浸在小说的情节、散文的情感、诗歌的激情中，对各种文体都耳濡目染。各种文体的写作技巧也在潜移默化中为学生所接受。我让学生们试着写一篇小说给我看，学生们表现得相当兴奋，反应也非常踊跃，连一些平时懒得提笔的学生，也产生了创作的冲动。学生的随笔中，涉及的内容丰富多彩，有写侦探小说的，有写朦胧情感的、有写神怪志异、有写戏说演义的。写作的手法也是五花八门，如制造悬念，欲扬先抑，景物烘托，人物刻画等等。真正让我知道了什么叫活学活用。其中黄雪研同学创作的《我的高三生活》，因为贴近生活，能真实的反映中学生在生活中所遇到的各种问题，如与同学、老师、家长之间的关系，在学习、生活中所遇到的难题，以及他们对这些问题的看法和解决方式，所以被推荐参加今年的五·四徵文比赛。

四、改进

尽管这一实验取得了一定的效果，但还是有不少值得改进之处：1. 书源的问题。学校的图书馆规模不大，藏书量不足，而且图书的更新速度慢，这些都是学生阅读时遇到的较多的问题。2. 阅读的形式问题。现在这样的阅读方式，基本上都属于学生的个体活动，自己看，自己想，自己写。少了学生与学生、学生与老师之间的交流互动。3. 能力培养的问题。这样的阅读方式可以很好的培养学生读与写的能力，但却无法训练学生的听说能力。

所以，我希望在下一阶段条件成熟后，能够通过读书会和强力推介这两项活动，把实验中所暴露出来的这些问题尽量加以解决，使这一实验更臻完善。

读书会的做法主要是针对前面所提到的第1和第2点。具体操作就是：由老师或学生提议书目，每次一篇或一个系列，然后大家分头找书，在一定的时间内阅读，再定期或不定期地找一个课外时间，大家一起讨论与这本书有关的问题，可以诵读章节片段，也可以探讨人物形象，还可以追究情节发展等。在这样的讨论中，可以加深学生对阅读的印象，加强阅读的效果。

强力推介的做法主要是针对前面所提到的第3点。具体操作就是：学生自己看书，把自己认为好的文章找出来，每两周安排一节语文课为好书推介课，向全班同学介绍这本书的优点，值得欣赏的地方，以自己的介绍来吸引同学们对这本书的兴趣。

这种做法对培养学生的听说能力应该很有帮助。

以上所介绍的是我在这一年多时间里所进行的新尝试。这次尝试基本上达到了预期目标，也解决了我多年来的教学疑惑：语文教学不在乎做多少练习，它要注重的应该是多阅读，多积累，多感悟。只有经过大量的阅读积累，才能培养出学生敏锐的洞察力，使学生更容易理解文章的深层含义，作者所要表达的真实情感。而在大量的阅读中，各种写作方法和写作技巧也为学生们所接受，并能自觉的灵活的运用于自己的写作当中。加大课外阅读量，的确使学生的语文能力得到了较大的提高。因而，我认为这种加大课外阅读量的方法不失为语文教学的一个好方法，还是值得持之以恒，坚持下去。

The policy of direct subsidy scheme schools in Hong Kong: finance and administration

香港直接資助學校的政策：財務安排與教育行政

YUNG Man-sing, Andrew

Chief Editor of Hong Kong Teachers' Centre Journal

Abstract

The paper attempts to explore the origin of Direct Subsidy Scheme Schools (DSS) policy in Hong Kong and its development in the past fifteen years. It focuses on the different aspects of financial and administrative arrangement of DSS schools. Finally, several experiences are illustrated to demonstrate how DSS schools instill a new round of competition among schools in basic education section.

Keywords

Direct Subsidy Scheme School, education policy, school finance, educational administration, basic education

摘要

本文旨在探討「直接資助學校」政策在過去十五年來的源流與發展，討論內容主要是集中於直資學校的財務安排與教育行政上的優劣之處，最後，以不同的直資學校經驗來反映出「直接資助學校」如何在香港的基礎教育體制中帶來新一輪的競爭。

關鍵詞

直接資助學校，教育政策，學校財務，教育行政，基礎教育

The Direct Subsidy Scheme (DSS) was launched in 1991 by the Hong Kong government with the intention of giving public grants to schools according to a sliding scale while allowing them autonomy in making curricular choices, changing tuition fees and employing entrance requirements. By September, 2006, there are 67 DSS schools. They constitute 2.3% and 9.5% of the total number of primary and secondary schools respectively (EMB, 2006). The unique features of DSS schools not only create flexibility in finance and administration, but also provide a new choice to parents.

The aim of this paper attempts to review the two crucial areas where DSS schools offer flexibility, namely finance and administration. The paper consists of three parts. The first introduces the background of the policy of formation of DSS schools and its development. The second examines some issues of financial management and administrative practices in DSS schools respectively. The last critically reflects whether or not DSS schools enhance competition in the education system in Hong Kong.

Background of the policy of formation of Direct Subsidy Schools

The formal education system of Hong Kong

Modeled after the educational system of the United Kingdom in the 1970s, schooling in Hong Kong is compulsory and free for all children from primary one up to the age of fifteen. The formal primary and secondary education features a universal elementary education (six years of primary and three years of junior secondary education), and an increasingly competitive intermediate level education (two years of senior secondary and two years of sixth form education). Public funding plays a dominant role in the supply of formal education at both levels, in government schools

and aided schools. The private education sector is relatively small. It mainly includes about 10 percent of primary and 17 percent of secondary schools.

The governance and financing of public education

In the public education sector, the major difference between government schools and aided schools is financial autonomy, which in many ways also affects decision making and policy outcomes of individual school. Government schools, which are directly funded from the accounts of the Education and Manpower Bureau (EMB) and teachers of which are employees of the public service, enjoy relatively smaller degree of freedom in the aspect of how money is spent. EMB and the general public regard government schools as "defacto pioneers" or "pilots" in trying out or testing government education policies at school level. In contrast, aided schools, mainly operated by independent school sponsoring bodies, enjoy more financial freedom and flexibility, though they also receive funding from the government. This is especially so for those schools which have joined the School Based Management Scheme, a decentralization policy for improving administrative efficiencies, in recent years.

In addition, aided schools are allowed to appoint their own staff. For instance, they can employ principals and teachers and administrators according to the sponsoring body's own preferences, such as, academic and religious orientation and community needs (admission of new immigrant children or other disadvantaged groups), as long as they abide to the requirements of the government regulations. Obviously, the wealthier the school sponsoring body, the greater degree of autonomy their schools intend to assert.

The governance and financing of private education

Private schools of elementary and intermediate levels in Hong Kong are funded and operated in two main ways. First, individual providers/investors or education trust foundations solely finance one type of private independent (primary and secondary) schools. They do not receive any subsidy from the government. International schools which depend largely on parent/student contributions in the form of tuition fees and/or debentures belong to this type. The English Schools Foundation schools are distinctive examples. They enjoy independent school decision making over matters such as the curricula, student admission policy, language policy, etc., based on the pattern of the host countries (Education Department, 2000). They are mainly private schools catering the needs of children of expatriate families and a growing number of local children whose parents have either a preference for an education system or curricular of a particular country or a dislike for the local education system (Yamato & Bray, 2002). Second, there are private schools which are financed by their individual providers/investors or education trust foundations but at the same time subsidized or assisted by the government, in the form of capital grants and bought places. They are such as the Bought Place Scheme (BPS)¹ before 2000 or the Direct Subsidy Scheme (DSS) since 1991. However, the government has decided to phase out the BPS scheme by 2000 and replace it with Direct Subsidy Scheme (Tan, 1995).

Introduction of Direct Subsidy Scheme (DSS) and its development

The basic education system and service in Hong Kong have been highly centralized and controlled. The former Education Department (ED) and, at present, the

Education and Manpower Bureau (EMB) heavily regulates both government and aided schools. As a result, the services provided by most schools are remarkably homogeneous and cannot meet the increasingly diversified needs of parents and their children. To improve the situation, the government encourages private educational bodies to inject vitality and innovation into Hong Kong's education system, while providing choice and quality service to the public (Tung, 1999; EMB, 2004). The Direct Subsidy Scheme (DSS) is introduced as a means to maintain a strong, independent private education sector for Hong Kong's pluralistic society, while allowing schools the maximum freedom with regard to curricular, fees and entrance requirements that is consistent with basic educational standard (Education Commission 1988:55). The appearance of DSS schools shed important implications to basic education in Hong Kong. Some of these schools are considered as "light house school" erected as beacons for others to follow (Bascia and Hargreaves, 2000). The government encourages school-sponsoring bodies to join DSS when they apply for new schools; priority for new school allocation is greatly depended on compliance. Second, the government plans to transform the mode of operation of one of the government schools by joining DSS. This intends to test the viability of a full-scale transformation of all government schools into DSS in the future. Third, it attracts many well-established subsidized or grant schools, those so-called "the elite schools" to join the DSS as a means to strengthen their autonomy in school management, rather than adhering to government's centralized policies on fees, school finance, students' allocation, entrance requirement, and curriculum design. It is indeed most of the newly established DSS schools highlight their school aims with the Government's policy

objectives (EMB, 2004). To some academics, it is an education reform by means of marketisation and privatization, with emphasis on diversity and choice in education (Whitty, 1997:299-302; Whitty, Power and Halpin, 1998; Gillborn and Youdell, 2000; Power, 2002). To a large extent, this policy shift is a replication of education reform in the United Kingdom in the 1980s by the Conservative Government in breaking the Local Education Authority (LEA) monopoly of state schooling (Gillborn and Youdell, 2000:18-22; Power, 2002:47-48).

The Direct Subsidy Scheme intends to provide public grants to schools according to a sliding scale while allowing them autonomy in making curricula choice, tuition fees and entrance requirements. The

grant to a given school equals the difference between the school's income from fees and the notional cost to the government of an aided school with a similar number of pupils. Other sources of income through charity or donations are excluded from the calculation. Schools with low fees receive full grant for each pupil, while schools with the highest income receive a minimum proportion of the full grant. Tables 1 to 5 compare aided schools, DSS schools and private independent schools (PIS) in terms of finance administration, facilities, teaching and learning, operation and management, class size and student intake. The comparison shows that DSS schools enjoy more flexibility in finance and administration than government aided schools.

Table 1: A comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools

	Aided Schools	Direct Subsidy Scheme Schools (DSS)	Private Independent Schools (PIS)
Description	Fully aided by the Government and managed by non-profit-making sponsoring bodies under the Code of Aid.	Receive government financial assistance under the Direct Subsidy Scheme (DSS).	Non-profit-making (NPM) schools which do not receive any government recurrent subsidies, except reimbursement of rates.

Source: Diocesan Boys School Old Boys Association (2002)

Table 2: A comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools: finance and school facilities

(a) School site/ Buildings	Sponsoring bodies may apply for the Government-built standard design school buildings leased under tenancy agreement of 5-year term (renewable on expiry subject to satisfactory evaluation of performance) for operating aided schools.	Sponsoring bodies may apply for the Government-built standard design school buildings leased under tenancy agreement of 10-year term (renewable on expiry subject to satisfactory evaluation of performance).	Allocation of land by private treaty of 10 year term at nominal premium (renewable on expiry subject to satisfactory evaluation of performance) for the construction of the school building.
(b) Non-recurrent subsidies	Non-recurrent and capital grants as governed by the Code of Aid.	Non-recurrent assistance in the form of a grant to carry out slope and major repairs exceeding \$2 million. Capital grants for constructing the school since 1999 school allocation exercise.	Loan for slope repair. Capital grants for constructing the school since 1999 school allocation exercise.

(c) Recurrent subsidies	Recurrent grants as governed in the Codes of Aid.	Government subsidy is based on the average unit cost of an aided school place (X). A DSS school will continue to receive full recurrent subsidy from the Government until its fee level reaches 2 1/3 of X. Beyond this level, the Government will not provide any recurrent subsidy. If a school charges a fee between 2/3 of X and 2 1/3 of X, then for every additional dollar charged over and above 2/3 of X, the school should set aside 50 cents for scholarship/financial assistance schemes.	Nil.
(d) Upgrading	Subject to availability of funds, upgrading facilities are provided under the School Improvement Programme.	A one-off grant would be given to schools to upgrade their facilities to the latest prevailing standard of aided schools, subject to availability of funds.	At their own expenses.
(e) School facilities	Aided schools are provided with standard school facilities and are given flexibility for acquiring school facilities with the resources provided. They may also acquire above-standard facilities at their own expenses.	Free to deploy resources or acquire school facilities of their choices at their own expenses.	Free to acquire school facilities of their choices at their own expenses.

Source: Diocesan Boys School Old Boys Association (2002)

Table 3: A comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools: teaching and learning

(a) Curriculum	Aided schools should develop a school-based curriculum on basis of the local curriculum prescribed by EMB.	Mainly follow local curriculum but free to design their own curriculum.	Free to design their own curriculum.
(b) Medium of Instruction (MOI)	Should follow the "Medium of Instruction Guidance for Secondary School" for selecting a suitable MOI.	Should choose a suitable MOI according to the ability of the students.	Choice of MOI is at the discretion of the schools.
(c) Public examination	Mainly local examinations, e.g. HKCEE and HKALE.	Local and non-local examinations.	Local and non-local examinations.

Source: Diocesan Boys School Old Boys Association (2002)

Table 4: A comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools: operation and management

(a) Administration and Governance	Administered in accordance with the Code of Aid. Have to observe the conditions laid down in the service agreement signed with EMB.	Need to observe the conditions laid down for admission to the DSS scheme and in the service agreement signed with EMB. In connection with the renewal of the service agreement signed between DSS schools and the Government, DSS schools are allowed to engage outside experts to work with the Education and Manpower Bureau (EMB) in performance evaluation as long as certain conditions are met.	In addition to the Education Ordinance and Regulations, PIS have to observe the conditions laid down in the service agreement signed with EMB.
(b) Admission of students	Except for a certain percentage of discretionary places, students of aided schools are allocated through the Primary One admission (POA) system at P1 level, the Secondary School Places Allocation (SSPA) system at S1 level and the Junior Secondary Education Assessment (JSEA) system at S4 level.	Schools have full discretion to admit students. Students of DSS secondary schools can continue their education in the same school beyond S3 level without having to participate in the JSEA.	Schools have full discretion to admit students.
(c) Fee remission	Fee remission is provided for the eligible students by the Government.	Schools administer their own fee remission/scholarship schemes.	Schools administer their own fee remission/ scholarship schemes.
(d) School fee	Standard fees for S4-S7 only; small amount of Tong Fai and other collections are allowed on a pre-approved basis.	Schools can charge their students any approved school fees but government subsidy will be adjusted in accordance with a banding system.	Schools can charge their students any approved school fees.
(e) Appointment of Native English Speaking Teachers (NETs)	The appointment of NETs is governed by the Code of Aid and EMB's regulations on the NET Scheme.	DSS schools have freedom in the appointment of NETs.	PIS have freedom in the appointment of NETs.
(f) Salary and fringe benefits of teachers	The salary and MISS of aided school teachers are governed by the Code of Aid and relevant subsidy legislation.	The salary scale and fringe benefits of DSS schools need not follow those of aided schools.	Free to have their own salary scale and fringe benefits for their teachers.
(g) Provident fund arrangement	The provident fund arrangement for teachers of aided schools are governed by the Grant/Subsidized Schools Provident Fund Rules. Non-teaching staff may participate in the non-statutory provident fund scheme.	DSS schools administer their own provident funds for their teaching and non-teaching staff. Teachers of an ex-grant/ex-subsidized school turning DSS can have the option of staying in the Grant Schools Provident Fund or the Subsidized Schools Provident Fund for a maximum period of 5 years as applicable.	PIS administer their own provident funds for their teaching and non-teaching staff.

Source: Diocesan Boys School Old Boys Association (2002)

Table 5: A comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools: student matters

(a) Class size	P1-P6: 32-37 S1-S5: 40 S6-S7: 30	P1-P6: 32-37 S1-S5: 40 S6-S7: 30	Free to determine the class size but within the limit as laid down in the Education Ordinance and Regulations.
(b) Student intake	Local children.	Mainly local children.	At least 70% of student intake must be local children.

Source: Diocesan Boys School Old Boys Association (2002)

The Direct Subsidy Scheme was launched in 1991. At the beginning, it was targeted at four groups of schools in Hong Kong: Bought Place Scheme (BPS) private schools, non-BPS private schools, international schools and aided schools. As it turned out, nine schools joined the Scheme that year (Table 6). Five of them

were non-BPS private schools and four were private international schools. Quite obviously, these schools felt interested in the offer of government financial subsidy while knowing that they continued to enjoy autonomy in key aspects of school operation.

Table 6: Direct Subsidy Schools in September, 1991

Hon Wah Secondary School	Non-BPS private school
Heung Tao Secondary School	Non-BPS private school
Pu Kui Secondary School	Non-BPS private school
Fukien Secondary School	Non-BPS private school
Mong Kok Labour Children Secondary School	Non-BPS private school
Chinese (Hon Kee) International School	Private international school
French International School	Private international school
Swiss and German International School	Private international school
Hong Kong International School	Private international school

The progress moved rather slowly in the early stage. By 1995, there was still no response from any aided school to join the Scheme. According to Chan (1995), there are three factors behind the lack of interest on the part of aided schools. First, the lack of resources and external support for the participation; second, the lack of motivation to change on the part of the leaders of the school sponsoring bodies; third, the time factor - no aided schools were willing to make any drastic move in those years prior to the return of Hong Kong's sovereignty. In September, 2004, there are only seven former aided schools in the DSS. The declaration of Father Deignan (2001) on why Wah Yan College did

not join the DSS reinforces the clues to the reluctance of many aided schools. The concerns are over "a very heavy financial responsibility on the sponsoring body and school management all the salaries, major repairs, equipment, etc.". It is not until very careful weighing of the costs and benefits, merits and demerits and after heated debates among all stakeholders before some aided schools decided to venture into the Scheme. They are mostly the traditional elitist aided schools, such as St. Paul's Co-educational College which joined in September, 2001 and St. Paul's Convent School which joined in September, 2004.

By September, 2006, there are sixty seven DSS secondary and primary schools in operation. Out of the forty-seven secondary schools, seven are former aided schools, twenty-three are former private independent schools (both BPS and non-BPS) and

seventeen newly established ones (Table 7). In the following two parts, some issues related to finance management and administrative practices will be studied.

Table 7: Profile of DSS primary and secondary schools as of September, 2006

	Year of establishment	Category before joining DSS	Medium of Instruction (i)	Number of extra-curricular activities	Received number of QEF projects	Annual school fees Primary S1 - 3 (HK\$)	Annual school fees S4-5 (HK\$)	Annual school fees S6-7 (HK\$)	Amount of fees above aided and government schools (iv)
Caritas Charles Vath College	2003	New	C	N.A.	N.A.	N.A.	5350	N.A.	0
CCC Kung Lee College	1967	Aided	N.A.	N.A.	0	N.A.	5500	N.A.	150
Chan Shu Kui Memorial School	1973	PIS	C	>50	5	200	5700	9400	300
China Holiness College	1976	PIS	C	>30	6	2500	5480	9040	877
Creative Secondary School	2006	PIS	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Delia Memorial School (Broadway)	1972	PIS	M	30	3	0	5340	9040	0
Delia Memorial School (Glee Path)	1971	PIS	C	>30	0	0	5340	9040	0
Delia Memorial School (Hip Wo)	1980	PIS	M	N.A.	2	0	5340	9040	0
Delia Memorial School (Yuet Wah)	1975	PIS	C	N.A.	3	0	5340	9040	0
Delia (Man Kiu) English Primary School	2005	PIS	E	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Diocesan Boys' School	1869	Aided	E	35	2	28000	5650	9350	9533
Diocesan Boys' School Primary Division	2005	PIS	E	N.A.	N.A.	38000	N.A.	N.A.	N.A.
ECF Saint Too Canaan College	2003	New	M	N.A.	N.A.	1000	5050	N.A.	500
Evangel College	2005	New	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Fanling Lutheran Secondary School	1964	PIS	E	33	0	2500	5340	9040	833
Fukien Secondary School	1951	PIS	M	>70	5	2800	6300	12000	2233
Good Hope School	1957	Aided	E	56	0	35000	5400	9100	11700

	Year of establishment	Category before joining DSS	Medium of Instruction (i)	Number of extra-curricular activities	Received number of QEF projects	Annual school fees Primary S1 - 3 (HK\$)	Annual school fees S4-5 (HK\$)	Annual school fees S6-7 (HK\$)	Amount of fees above aided and government schools (iv)
GT (Ellen Yeung) College	2006	New	E	N.A.	N.A.	28600	N.A.	N.A.	N.A.
Hang Seng School of Commerce	1980	PIS	N.A.	35	0	N.A.	N.A.	10800	1750
Heung To Middle School	1946	PIS	C	50	5	3000	6600	11000	2067
Heung To Middle School (Tin Shui Wai)	2001	New	B	46	0	1000	5320	9170	373
Heung To Secondary School (Tseung Kwan O)	2003	New	B	N.A.	N.A.	4000	8000	N.A.	3325
HKCCU Logos Academy	2003	New	B	N.A.	N.A.	23000	N.A.	N.A.	23000
HKMA David Li Kwok Po College	2000	New	E	40	1	9000	13300	23500	10467
HKICC Lee Shau Kee School of Creativity	2006	New	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
HKUGA College	2006	New	E	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
HKUGA Primary School	2003	New	E	N.A.	N.A.	15000			
Hon Wah Middle School	1945	PIS	C	>30	10	2400	6400	8750	1150
Hon Wah College	2006	PIS	C	>30	10	2400	6400	8750	1150
Hong Kong Baptist University Affiliated School Wong Kam Fai Secondary and Primary School	2006	New	E/M	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Kiangsu-Chekkiang College	1958	PIS	M	46	8	2450	5800	9300	1050
Li Po Chun United World College of Hong Kong	1992	PIS	E	N.A.	0	N.A.	N.A.	102000	92950
Lingnan University (Hong Kong) Alumni DSS Primary School	2005	New	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Matteo Ricci College (Kowloon)	1984	PIS	C	>20	1	0	5340	9040	0
Workers' Children Secondary School	1946	PIS	C	>40	5	2000	5200	8800	667
New Method College	1949	PIS	E	>30	2	16590	19570	34670	18810
Pak Kau College	1954	PIS	M	>30	6	0	5600	9300	167

	Year of establishment	Category before joining DSS	Medium of Instruction (i)	Number of extra-curricular activities	Received number of QEF projects	Annual school fees Primary S1 - 3 (HK\$)	Annual school fees S4-5 (HK\$)	Annual school fees S6-7 (HK\$)	Amount of fees above aided and government schools (iv)
PLK Ngan Po Ling College	2003	New	M	N.A.	N.A.	10000	10000	N.A.	7325
PLK Camoes Tan Siu Lin primary School	2000	New	E	N.A.	N.A.	12000	N.A.	N.A.	N.A.
PLK Luk Hing Too Primary School	2005	Aided	C	N.A.	N.A.	9800	N.A.	N.A.	N.A.
PLK HKTA Yuen Yuen Primary School	2005	Aided	C	N.A.	N.A.	8000	N.A.	N.A.	N.A.
Pui Kiu Middle School	1946	PIS	C	>20	5	2800	6300	10000	1567
Qualified College	2003	New	C	N.A.	N.A.	0	5050	8750	0
St Margaret's Co-Ed Eng Sec & Pri School	1965	Aided	B	>30	0	9000	12000	18000	8200
St Margaret's Girls' College (Hong Kong)	1965	PIS	M	26	1	2500	8000	12000	2700
St Paul's Co-Educational College	1915	Aided	E	64	2	48000	5930	9630	16387
St Paul's Co-Educational (Kennedy Road) Primary School	N.A.	Aided	E	N.A.	N.A.	48000	N.A.	N.A.	N.A.
St Paul's Co-Educational (MacDonnell Road) Primary School	N.A.	Aided	E	N.A.	N.A.	48000	N.A.	N.A.	N.A.
St Paul's College	1851	Aided	E	50	2	38000	7300	11000	13967
St Paul's College Primary School	N.A.	PIS	E	N.A.	N.A.	30000	N.A.	N.A.	N.A.
St Paul's Convent School	1854	Aided	E	>50	17	25000	5480	9180	8420
Tai Po Sam Yuk Secondary School	2005	Aided	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
Tak Sun Secondary School	2000	New	E	42	0	4500	8500	16500	5033
Tak Yan School	1952	PIS	C	>20	2	0	5840	N.A.	245
The Chinese Foundation Secondary School	2000	New	E	23	0	9050	13300	20000	9317
The HKFYG Lee Shau Kee College	2006	New	C	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
United Christian College (Kowloon East)	2003	New	B	53	N.A.	12000	6050	N.A.	6350

	Year of establishment	Category before joining DSS	Medium of Instruction (i)	Number of extra-curricular activities	Received number of QEF projects	Annual school fees Primary S1 - 3 (HK\$)	Annual school fees S4-5 (HK\$)	Annual school fees S6-7 (HK\$)	Amount of fees above aided and government schools (iv)
Wai Kiu College	1950	PIS	B	>30	5	3000	5050	11750	1900
WF Joseph Lee Primary School	2001	New	C	N.A.	N.A.	12000	N.A.	N.A.	N.A.
YMCA of Hong Kong Christian College	2003	New	E	N.A.	N.A.	11000	15000	23500	11700
Lam Tai Fai College	2004	New	E	N.A.	N.A.	10000	13000	N.A.	8825
Pegasus Philip WKH Christian PS CUM JS	2001	New	N.A.	N.A.	N.A.	18000	N.A.	N.A.	18000
Po Leung Kuk Laws Foundation College	2004	New	E	N.A.	N.A.	12000	N.A.	N.A.	12000
Stewards Pooi Kei College	2004	New	N.A.	N.A.	N.A.	10000	N.A.	N.A.	10000
Tak Yan School	2005	Aided	N.A.	N.A.	N.A.	Free	6230	N.A.	N.A.
Tsung Tsin Christian Academy	2005	New	N.A.	N.A.	N.A.	18000	22000	N.A.	N.A.
Vocational Training Council Yeo Chei Man Senior Secondary School	2004	New	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	7000	N.A.	1650

Notes:

- (i) C = Chinese; E = English; B = Part of the classes or forms adopted either Chinese or English as medium of instruction
 - (ii) Amounts of funding for installation of air-conditioners are excluded.
 - (iii) The maximum "Tong Fai" (Class fees) of government and aided schools is HK\$300, fees for S4 and S5 is HK\$5050, fees for S6 and S7 is \$8750.
 - (iv) Amount of fees above government and aided school is calculated by subtracting the school fees of S4 and S5 (\$5350), S6 and S7 (\$9050) respectively, then add the portion of fees of S1-S3 to get an average amount of fees.
- N.A. - data not available

Financial management in DSS schools

According to the direct subsidy scheme, the income of the DSS schools is generated from two major sources: school fees and government subsidy. DSS schools can fix the amount of school fees to be collected. But if they are to receive the same amount of subsidy (average

unit cost) that aided and government schools are currently receiving, their school fees should not exceed 2.33 times of the average unit cost. The crucial consideration for most schools is how to weigh the balance between the school fees and government subsidy: should they charge high school fees and obtain

smaller amount of government subsidy or charge minimal school fees in order to get the maximum subsidy from the government. Their choice helps to explain why the school fees charged by different DSS schools vary so much (Table 7). The variation can indeed be taken as a good indicator of the availability of income source other than the two major ones mentioned above. The schools which charge high fees are probably the more resourceful ones, such as those with wealthy graduates who are willing to make donations to the school to support its ambitious development plans or those which have made already profit since the commencement of its operation.

Since the introduction of Direct Subsidy Scheme, critics repeatedly accuse that DSS schools only cater for the needs of the affluent elitists' families by charging expensive school fees. However, if we compare the annual school fees of 47 DSS secondary schools (Table 7) with annual fees charged by aided or government schools (Table 8). The result shows that around 15% DSS secondary schools charge a similar amount of fee currently charged by the aided and government schools and more than half of the DSS schools charge a fee

which is about 1.5 times or twice the fee of aided and government schools. Only a few DSS secondary schools charge very expensive fees. Again, it is interesting to note that most of these "expensive" DSS schools are transforming from traditional elitist aided schools, such as Diocesan Boys' School, St Paul's Co-Educational College, or Li Po Chun United World College of Hong Kong. They are the proto-type that creates the image that DSS schools charge high school fees. Apart from the reason mentioned in the previous paragraph, another obvious reason behind this phenomenon is that these elitist schools have to maintain the staff structure, high standard school facilities (such as swimming pools, dance room) and the multifarious extra-curricular activities that have long been their key "selling points" in the pre-DSS stage. The salary points of the teaching staff in these schools stand high in the Master Pay Scale. The high school fee is necessarily charged to support the high staff cost. As a matter of fact, most of the newly established DSS secondary schools charge an affordable school fee to the public. They provide more diversity and choices to parents and students of different social-economic stratum.

Table 8: Annual school fees of government secondary school and subsidized school

Form	School fees (per academic year)
Secondary 1	Free
Secondary 2	Free
Secondary 3	Free
Secondary 4	\$5,050
Secondary 5	\$5,050
Secondary 6	\$8,750
Secondary 7	\$8,750
Average annual school fees (Government schools)	\$3,942.86

Source: EMB (2004)

To ensure that no qualified students will be deprived of the opportunity to gain admission for financial reasons, DSS schools must reserve one tenth of their total income for scholarships or assistantships for needy students. According to Dr. Chan Wai Kai, Chairman of the DSS School Council, many schools spent 18.9% of the school fees on scholarships or assistantship while one school spent 41% in 2003-04. As a result, some schools have to revise their plan on staff structure in the new academic year.

DSS schools enjoy flexibility in deploying financial resources and structuring their own staff force and salary scale. For example, some schools choose to provide teachers with 13 months salary, medical benefits, education allowance and other fringe benefits. (This point will be examined in more detail in the next part.) Most of the school fees are spent on improving school facilities and extra-curricular activities of the students. One distinctive example is the first DSS Primary School, Po Leung Kuk Tan Siu Lin Primary School. The school joined the DSS in 2000/2001. Within a short period of time, the school made 9 million dollars net profit in the first three years of operation. It enabled the school to organize two musical bands (an orchestra and a drum band) and invested another 5 million dollars on an indoor swimming pool and a new building specially designed for music education. The school expects to make a profit of 10 million in 2006. Some DSS schools reinvest the profit on employment of more teachers for tutorial classes, subsidizing teachers in lifelong learning, promoting extra-curricular activities, such as distance learning by web conferencing, exchange programs, summer schools, overseas visits, and others. Table 7 shows that most DSS schools offer a large number of extra-curricular activities to students.

Administrative practices of DSS schools: pros and cons

Greater freedom and flexibility in administrative practices attract many schools to join the DSS. DSS schools enjoy a much bigger autonomy in curricular design, admission conditions, medium of instructions, and human resources management (Tables 1 to 5). In other words, they enjoy plenty of room in decision-makings (Brundrett and Terrell, 2004) and resources allocation (Fong, 1997) in terms of the features of the school and developmental needs, for example, small class teaching and more remedial class. Although DSS schools enjoy a much bigger autonomy in administration; they would also receive a lot of pressure from their clients (parents) and the subsidizer (The Government). As such, they must maintain a high standard of management efficiency, accountability and cost consciousness (Fong, 1997:124) in order to maintain competitive edge in the education market and, for the traditional elitist turned DSS schools, the good tradition and prestige.

Curriculum design

To boost marketability, DSS schools introduce new policies and implement new ways of teaching and learning, such as smaller class size, adequate information and technology equipments, employing a larger number of native speaking English teachers and Putonghua teachers. They produce their own curriculum designs that highlight the objectives of fostering critical thinking and creativity, to match with the needs of teaching in the knowledge society (Hargreaves, 2003; OECD, 2001; 2004). The followings are a few distinctive examples:

1. Hong Kong Management Association David Lee Kwok Bo College

The school adopts an International ISO9002 Standard Education Management System as a quality assurance measure. This guarantees that the school is well managed in terms of effectiveness and efficiency. With their own school based curriculum design, the school integrated formal curriculum and extra-curricular activities into programs such as, "Teachers and Students Read Together", "One Student One Musical Instrument", "One Student One Kind of Sport", "Drop Everything and Read Project", and "One student One Community Service".

2. Pu Kui Middle School

It has designed its own school-based curriculum in language education. Apart from the basic needs in language proficiency in English and Putonghua, the school introduces other languages, such as French, Spanish, and Japanese in their curriculum.

3. Christian Jun Mei Wong Kin Hang Primary School

The school declares to have the best-equipped computers and digital facilities among Hong Kong schools. Through project learning, students learn by collecting information from the internet, libraries, and available sources.

Class size

DSS schools decide their own class size. They offer small-group learning for major subjects. As such, teaching and learning can be greatly improved because of the interaction between teacher and students. At the same time, teachers will also benefit with a lighter workload as a result of a lower teacher-student ratio.

Student admission

The survival of DSS schools is greatly depended on student recruitment as they are a major source of income

and at the same time, they must formulate strategy in tapping parents' resources (Fong, 1997). In student recruitment or student admission policies and criteria, DSS schools can either select its own students or participate in the Secondary Schools Places Allocation (SSPA or central allocation) of primary school graduates. With this freedom, they have a better control over the standard of the incoming students. DSS schools can admit students without district or regional constraints. They can set up their own admission examination.

The demand for places in the traditional elitist turned DSS schools and those with special curriculum is always high. This is evident in the over subscription of applications for admission. It is not surprising to find over 1,000 applications competing for around a hundred places in these schools. However, for some DSS schools in remote districts, the school administrations have to make extra publicity effort in promoting their schools. In order to obtain government's subsidy, some schools may recruit students indiscriminately in the founding stage when enrollment rate is unstable.

Staff and teachers

DSS schools allocate a greater portion of its financial resources to employ the best qualified teachers with attractive remuneration and fringe benefits and thus leading to organization change within school (Ip, 1994). St. Paul's Boys College offers gratuity to teachers who successfully complete one year of contract. This measure helps to prevent drop-out of staff in the middle of the academic year. China Holiness College links the salary scale with internal performance appraisal system. Those who receive an excellent appraisal will receive an increment in salary. This school also provides extra remuneration to teachers who assume special duties and

year end bonus to outstanding teaching and non-teaching staff. These are incentives to motivate teachers to attain higher performance and accept responsibilities. This will boost the morale of the staff that is ready to support and achieve organization goals of the school.

On the other hand, teachers of DSS schools do have their worries. There are worries of wage cut or being laid off when financial situation of a school turns bad, possibly due to the poor enrolment rate of students. The sense of job insecurity, if not managed properly, might create tension among staff, which in turn might adversely affect the quality of teaching and learning on one hand, and staff management relation on the other.

Do DSS schools really enhance competition?

Given the short history of fifteen years, it may still be early to judge the extent to which the DSS schools have enhanced competitions among schools across sectors, in terms of input, process and output of educational investment. What is certain is that competitions do exist. In this era when the economy is recovering and the total birth rates are declining, the competition in student's recruitment at primary level is particularly keen. One interesting example of competition between the aided school sector and DSS sector happened when the Hong Kong Baptist University (HKBU) announced the establishment of an affiliated through-train DSS school at Shatin in early 2004. The issue initiated fierce debates in both the Shatin District Council and the Legislative Council. Opponents criticized the new school for its strong university background and complained that it could draw away the best students from the district. The demand for the District Council to limit its students' recruitment within the Shatin district to 15% of its total student population as a condition for approving financial

subsidy of the construction costs was raised. Eventually, HKBU has to compromise with the condition before gaining approval of grant from the Financial Committee of the Legislative Council.

Competitions exist and will become intensified when some schools become more competitive. Wong (1993) investigated, from teachers' perspectives, the changes in the five pilot (private non-BPS) schools (Table 6) in the first two years after joining DSS. The study showed that not only teachers' quality, facilities and equipments of these schools have improved. The schools also tried to make effort on promoting their images and reputation in the community. Ip (1994) studied the organizational change of one of the five schools and discovered the school was driven by the political change of 1997 and the economic crisis to adopt a pragmatic approach to join the DSS. The study showed that there was a rise in the salaries of teachers, thereby enhancing their morale, job satisfaction and positive attitude towards teaching. This has certain impact on improvements on student intake. Recent report shows that all those five schools have achieved great progress on results, extra-curricular activities, school administration, and facilities. Four out of five schools have expanded a number of branch schools. For example, Heung To Middle School has opened two branch schools in Tin Shui Wai and Tseung Kwan O respectively. Fukien Secondary School has opened two branch schools in Kwun Tong and Siu Sai Wan respectively. The other two schools also have operated or planned new branch schools in different parts of Hong Kong. This reflects that DSS schools are basically welcomed by the public. The students of Heung To Middle School and Fukien Secondary School achieved above average results in HKCEE in recent years, with a few students achieving 9A. The university entrance

rate is also climbing in the past decade. Many students won prizes in the Hong Kong Schools Music Festival and other extra-curricular activities. These marked improvements enhance the reputation of these schools and their competitiveness. For the latest development in 2006, one of the reputed government secondary schools, King's College is planning to join DSS as a means to recruit students with better academic ability and to improve the quality of the school as a whole. The response of the EMB seems quite positive. This signifies that the government would promote the transformation of government schools to DSS schools as a means to preserve the traditional role of government schools as role models of or "light house school" for quality education.

Although the traditional or elitist aided turned DSS schools encounter a lot of difficulties and challenges during the transitional period, most of them are able to chart a new course in finance and management. Chung (2002) identified 12 management strategies of a traditional aided turned DSS school and discovered that the school has successfully incorporated school-based management concept with the market-driven mechanism of DSS. These strategies helped the school overcome her difficulties during the transition and at the same time benefited from impressive student results. By and large, most of the traditional or elitist aided turned DSS schools continue to gain popularity from the public. The competition on pursuing for places among these schools remains keen. Apart from receiving income from school fees and government subsidy, these traditional elitist DSS schools have

excellent connections with generous donors and past students for collecting donations, which enables them to set up endowment for further development.

It is still early to judge whether the newly established DSS schools can achieve successful outcome. Yet, most of the newly established DSS schools are supported by school sponsoring bodies of strong financial background. As such, they can easily do promotion and publicity regarding their vision, reputation, facilities, curriculum, teaching force, and strategies on teaching and learning. As most of them match well with the policy highlight of the government on current education reform, again, inevitably, they pose a direct challenge to those aided schools which produce less pleasing performance.

While the public education sector in Hong Kong plays the role of the mainstream education provider, the private sector helps to maintain the diversity, open opportunities and offer choices. It is envisaged that the private sector also provides quality education as in the public sector, to facilitate the long term social and economic development of Hong Kong. Bray (1996) reminds us that the private sector should not be regarded as a competitor of the mainstream public sector, but its essential supplement. Yet, healthy competitions of suitable amount do hasten improvement. DSS schools improvement inevitably help to push public funded schools to move forward to achieve quality education. Together, the public and private education sectors will contribute to each individual participant's enhancement of his/her quality and ability, and in aggregate, to society's progress and prosperity.

Endnote

¹ The BPS was considered to be a temporary measure of the Education Department in the 1980s. It was adopted after the enactment of "nine years compulsory education policy", which created an upsurge of demand for school places. In order to cope with the acute demand, the Education Department bought school places from the private school sector. In 1987, the number of places bought for S1 - S3 constituted 21.4% of the total of government and aided schools' places in 1987. While implementing the policy, the Education Department discovered that most private schools in Hong Kong were substandard in terms of school building, facilities, or qualification of teachers. Consequently, they could only attract students with poorer academic standard and who were normally not admitted to government and aided schools.

Reference

- Bascia, N. and Hargreaves, A. (2000). *The sharp edge of educational change: teaching, leading and the realities of reform*. London: RoutledgeFalmer.
- Brundrett, M. and Terrell, I. (2004). *Learning to lead in the secondary school: becoming an effective head of department*. London: Routledge Falmer.
- Chan, S.M. (1995). *Why aided schools have not joined direct subsidy scheme: a qualitative research*. An unpublished master of education dissertation, Faculty of education, University of Hong Kong.
- Chung, W.P. (2002). *The management strategy of a participant school under the direct subsidy scheme: a case study*. An unpublished master of education dissertation, Faculty of education, University of Hong Kong.
- Deignan, A.J. (2001). *Fr. A. J. Deignan, S.J., the regional superior of society of Jesus, Hong Kong & Macau on the direct subsidy scheme*. Hong Kong: Wa Yan College.
- Diocesan Boys School Old Boys Association (2002). *A comparison of aided, direct subsidy scheme and private independent schools*. Hong Kong: Diocesan Boys School Old Boys Association's web page.
- Education Commission (1988). *Education commission report number three*. Hong Kong: Government Printer.
- Fong, C.L. (1997). *Resources allocation in a direct subsidy scheme school: a case study of a participant school*. An unpublished master of education dissertation, Faculty of education, University of Hong Kong.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Gillborn, D and Youdell, D. (2000). *Rationing education: policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Ip, K.Y. (1994). *Organization change: The case of a leftist school in joining the direct subsidy scheme*. An unpublished master of education dissertation, Faculty of education, University of Hong Kong.
- OECD (2001). *What schools for the future*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Innovation in the knowledge economy: Implication for education and learning*. Paris: OECD.
- Power, S. (2002). *Devolution and choice in three countries, in Geoff Whitty (ed.), making sense of education policy*. London: Paul Chapman.
- Tan, J. (1995). *The direct subsidy scheme in Hong Kong and the independent schools scheme in Singapore: A comparison of two privatization initiatives", in Mark Bray (ed.), The economics and financing of education*. Hong Kong: University of Hong Kong.

- Tung, C. W. (1999). *Annual policy speech*. Hong Kong: Government Printer.
- Whitty, G., Power, S. and Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Wong, L.S. (1993). *Implications of the direct subsidy scheme : teachers' perspectives*. An unpublished master of education dissertation, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Yamato, Y. and Bray, M. (2002). Education and socio-political change: the continued growth and evolution of the international schools sector in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, Vol.3, No.1, 24-36.
- 家庭與學校合作事宜委員會 (2003) 。《小學概覽2003/2004》。網址為
<http://www.hkedcity.net/school/psp/main.phtml>
- 家庭與學校合作事宜委員會 (2003) 。《中學概覽2003/2004》。網址為
<http://www.hkedcity.net/school/ssp/main.phtml>
- 教育統籌局 (18-2-2004) 。《直接資助計劃—家長參考資料—家長便覽》。網址為
http://www.emb.gov.hk/FileManager/tc/Content_175/DSS0304.ppt
- 教育統籌局 (28-4-2004) 。《直接資助計劃—學校參考資料》。網址為
<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?nodeid=1475&langno=2>
- 教育統籌局 (17-3-2004) 。《教育統籌局分區學校名冊》。網址為
<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?nodeid=480&langno=2>

In-service teachers' motives and commitment in teaching

在職教師的教學動機及承擔感

CHAN Kwok-wai

Hong Kong Institute of Education

Abstract

A questionnaire was administered to 106 in-service teacher education students of a university in Hong Kong to study their motives and commitment in teaching. Three motive factors were identified accounting for their choice of teaching as a career: "intrinsic/altruistic", "extrinsic/job condition" and "influence from others", amongst which, the strongest one is "intrinsic/altruistic" motive. Four factors influencing teachers' commitment were found, viz. "students' learning and school development", "demands on teaching and school practices", "teaching as a career choice", "teacher-pupil interaction and attitudes". Further analysis of the commitment factors highlighted the supporting and discouraging elements associated with school heads and collegial support, students' learning outcomes, behaviour and attitudes in learning, parents' demands and educational policy changes. All of which deserved the attention of the education authority to address with appropriate measures. Pearson correlation analysis showed that "intrinsic/altruistic" motive was significantly related to the four commitment factors, suggesting the relative importance of "intrinsic/altruistic" motive upon teacher's commitment in teaching. This should be noted by schools and universities in the process of recruiting prospective teachers.

Keywords

teachers' motives, extrinsic, intrinsic, altruistic, teaching commitment

摘要

本港一所大學的106位在職教師學員接受一項調查，以了解他們從事教學的動機及承擔感。調查顯示，他們從事教學工作的動機有三個因素：分別是「內在／利他」、「外在／工作條件」和「受他人的影響」，其中以「內在／利他」動機最強。另外，調查發現有四個因素影響教師對教學的承擔和投入感，分別是「學生的學習和學校發展」、「對教學要求和學校的運作」、「選擇教學為職業」、「師生互動和態度」。分析影響教師對教學的承擔因素有支持及令人沮喪元素，它們和校長及同事的支援、學生學習成果、行為及學習態度、家

長要求及教育政策改變有關。上述所有因素值得教育有關人士留意，並運用適當措施處理。皮爾遜相關分析顯示「內在／利他」動機和前述四項承擔因素有明顯相關，啟示「內在／利他」動機對教師教學工作承擔的重要性，值得學校和大學師範機構在挑選職前和在職教師學員時作參考。

關鍵詞

教師動機，外在，內在，利他，教學承擔

Introduction

The quality and performance of teachers has been a focused concern in education (Ballou & Podgursky, 1997; Hong Kong Government, 1992). While academic qualification, subject matter knowledge, pedagogy and teaching skill are important factors in determining teachers' competency and teaching efficacy, a knowledgeable teacher without motivation and dedication to teaching may not sustain quality education (Manning & Patterson, 2005). In other words, the quality of teaching is not only governed by the knowledge and skill competence of teachers but also their enthusiasm and commitment in teaching (Rikard, 1999). When a teacher is motivated and loves the teaching profession, the students not only learn the content taught by the teacher, they may also be motivated toward learning (Czubaj, 1996). Teachers who are dedicated and committed to teaching might facilitate school-based innovations or reformations that are meant to benefit students' learning and development. In fact, teacher commitment and engagement has been identified as one of the most critical factors in the success of education (Huberman, 1997, Nais, 1981). Thus, the recruitment and retention of quality teachers is a crucial issue in education.

The problem of recruitment and retention of quality teachers has been repeatedly reported in literature and government documents in different countries. For

example, in the United States, there is a shortage of qualified teachers particularly in maths and science or special education. Moreover, there is continuing concern that professionals are leaving the teaching field much earlier in their careers than are professionals from other fields (The National Center for Education Statistics, 1997; Certo & Fox , 2002). The constant leaving of good teachers from the teaching profession to other careers, such as the business and government sectors suggests that teaching is not an attractive career to prospective and in-service teachers (Ingersoll, 2001; National Center for Education Statistics, 1992). Literature review on teachers turnover rate shows the first few years of teaching seem to be critical for novice or beginning teachers (National Center for Education Statistics, 1992). Studies show that a fairly high proportion of teachers leave the teaching profession in the early years of teaching and that some potential teachers do not join the teaching profession (Baker & Smith, 1997; Ingersoll, 2001). The National Center for Education Statistics (1997) also reported that across the nation 9.3% of public school teachers left before they completed their first year in the classroom and over 1/5 of public school teachers left their positions within their first three years of teaching. Additionally, nearly 30% of teachers left the profession within five years of entry and even higher attrition rates existed in more disadvantaged schools (Delgado, 1999; Darling-

Hammond, 1999). Recently in Hong Kong there has been an increasing tendency for school teachers seeking for early retirement or leave the teaching profession, many of them are well experienced, with 10 to over 30 years of teaching experiences. The phenomenon has caused much concern in the public and the education sector.

Certainly there are many reasons accounting for the turnover of teachers. For some people, salary, status and working conditions may be determining reasons for them to join and stay or leave the teaching profession. Ingersoll (1997) has pointed out that high rates of teacher turnover are often a result of teachers seeking to better their careers or teachers are dissatisfied with teaching as a career. Ingersoll (2001) has pinpointed that school characteristics and organizational conditions, including lack of administrative support, salary, student discipline and motivation, class size, inadequate planning time, and lack of opportunity for advancement, have significant effects on teacher turnover, even after controlling for the characteristics of both teachers and schools. Connected with the above, stress and burnout resulting from the teaching tasks and environment (e.g. constant changes in educational policy, school and curriculum reforms, class management problems, etc) may cause teachers to feel physically and emotionally exhausted, subsequently diminish their enthusiasm and commitment to teach. Eventually, some of them leave the teaching team with disappointment and a sense of helplessness (Chan, 1995, 2003; Ingersoll, 2001). Even worse, sad news about teachers' anxieties and suicide due to high stress are repeatedly reported in newspapers in Hong Kong, raising alarm and concern to the public about teachers' working conditions that may affect their motives and commitment in teaching (星島日報，2006年1月5日；經濟日報，2004年9月；鄭燕祥(2004)).

Given that recruiting and retaining qualified teachers who are motivated and committed to teach is important in securing quality education, it is significant to understand the motives for teachers to take up teaching as a career and their commitment to teach; and factors which may influence their passion and commitment in teaching. The present study attempts to examine teachers' perceptions of teaching as a career in terms of their motives and commitment to teach and how they are related. The findings would provide useful information for teacher educators and school authorities to address the problems of recruiting and retaining quality teachers with appropriate measures.

Related literature

Teacher commitment is one of the most important aspects of performance and quality of school staff (National Centre for Education Statistics, 1997; Reyes, 1990). According to Nias (1981, 1989), teacher commitment distinguishes those teachers who are caring, dedicated, and who take the job seriously from those who put their own interests first. According to Coladarci (1992), commitment to teaching was defined as the "teacher's psychological attachment to the teaching profession" (p.326). When teachers are not committed to the teaching profession, they would leave their work early. The significance of teacher commitment has made it a subject of research in teacher professionalization by many researchers. Different aspects of teacher commitment and associated factors have been studied, including commitment to student learning, and school loyalty (Steen, 1988). Teacher commitment is closely associated with job satisfaction, morale, motivation, and identity and a predictor of teachers' work performance, absenteeism, burn-out, and turnover, as well as having an important influence on

students' achievement in and attitudes toward school (Day, 2004; Day, Elliot, & Kington, 2005). Teacher commitment may be enhanced or diminished by factors such as student behaviour, collegial and administrative support, parental demands, national education policies, and their own professional histories and career phase (Day, 2004).

As found by Coladarci (1992), the most frequently reported reason for leaving the profession was low salary and working conditions. When teachers were surveyed whether they would choose the profession again, the reasons given by the teachers not wanting to return to the profession included "excessive non-teaching responsibilities, large classes, lack of job autonomy and discretion, sense of isolation from colleagues and supervisors, insufficient administrative support, and powerlessness regarding important decision-making processes" (p.327). In addition, it was found that teacher commitment was associated with teachers' sense of efficacy. The teachers' commitment shifted and/or declined when they felt unsuccessful and felt unable to influence the students' learning and/or the other community members (Coladarci, 1992; Joffres & Haughey, 2001).

In a study investigating the relationship between several components of teacher burnout and various professional factors of Indian teachers, Kudva (1999) found that there was a significant negative relationship between feeling exhaustion and fatigue and teaching level. Professional commitment was also found to have a significant negative relationship with development of negative attitudes towards students and lack of personal achievement. The results suggest the possible negative factors on teachers' commitment in teaching. Other researchers (e.g. Joffres & Haughey, 2001) studied the associations between teachers' characteristics (age,

education, gender, experience, organizational tenure, career stages) and commitment, they found varied and inconsistent findings suggesting there are still many unanswered questions about the factors that influence teachers' commitments.

It is speculated that the performance and commitment of teachers in teaching are influenced by their motives in taking up teaching as a career, their confidence level, efficacy and concerns in teaching (Day, 2004; Joffres & Haughey, 2001). Qualified teachers lacking the motivation to teach often have little enthusiasm and driving force in their work. When a teacher has taught for some time, work may become routinized. Consequently, interest decreases and the teacher fails to work to his/her full capacity and becomes less effective. In concrete terms, the result is lack of planning, resistance towards change, and general negligence. Thus; understanding the motives of teachers in choosing teaching as a career and maintaining teacher motivation in the teaching profession is an important issue if we are concerned about teachers' commitment and quality of education.

Numerous studies have been conducted on the motives of senior secondary students, university undergraduates and teachers entering the teaching profession in the United States, Britain and Asian countries (Hutchinson & Johnson ,1994; Johnston, McKeown, & McEwen, 1999; Kyriacou & Coulthard, 2000; Reid & Caudwell, 1997; Yong, 1995).

Research on prospective teachers in the United States and Britain shows that their major motives in choosing a teaching career are both altruistic and intrinsic. However, the study conducted by Yong (1995) shows that extrinsic motives were the determinants for teacher trainees entering into teaching in Brunei Darussalam. The results do not lend support to earlier

research studies in Western countries. In a study of non-graduate pre-service teacher education students by Chan (1998), it was found that their major motives in enrolling in the teacher education program were mainly extrinsic. Whether this applies to the motives of in-service teachers is subject to investigation as the two groups of teachers differ in their background. In addition, it is of significance to examine if there is any relation between the teachers' motives and their commitment in teaching. The findings would help teacher educators and education authorities better understand the current situation and problems of in-service teachers, based on which implications can be drawn for maintaining teachers' motivation and commitment in teaching, in turn upgrading teacher professionalization and teacher qualities.

Research Questions

Four research questions were drawn to address the objectives of the present study.

1. What are the Hong Kong in-service teachers' motives in choosing teaching as a career ?
2. What are the factors affecting Hong Kong in-service teachers' commitment to teach ?
3. Are there any significant differences in their motives and commitment to teach with respect to demographic variables such as gender, age and teaching experiences ?
4. How do the teachers' motive factors to teach relate to their commitment in teaching ?

Method

A questionnaire was administered to a group of in-service non-graduate teachers on voluntary basis. They had qualified teaching status and enrolled in a part-time Bachelor degree program of a university in Hong Kong.

Participants

The participants were 106 students of part-time Bachelor degree in language education program of a university in Hong Kong.

Of those who indicated their gender, 17 were male (18.1%) and 77 were female (81.9%). The age ranged from 20 to 36 and above. The frequency and percentage distribution in each age band was: 20-25, (31, 30.1%), 26-30, (30, 29.1%), 31-35, (20, 19.4%) and 36 and above, (22, 21.4%). Their teaching experiences ranged from less than 1 year (6, 5.8%) to more than 20 years (8, 7.7%). The frequency and percentage distribution of grouped teaching experiences were: around 1-5 years (39, 37.5%), 6-10 years (24, 23.1%), 10-15 years (21, 20.2%) and a few 16- 20 years (6, 5.8%). All the participants taught either Chinese or English language in secondary schools.

The Material

The questionnaire consisted of 55 items which were rated on a five point Likert scale, from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). 21 items were written to measure the motives of the participants to take up teaching as a career. 34 items were written to examine the teachers' commitment in teaching. The items were developed from literature review and dialogues with in-service teachers about their teaching work in and out of classes. Demographic characteristics of the participants were also sought when they completed the questionnaire.

Data Analysis

Descriptive statistical analysis of the item responses was conducted, followed by exploratory factor analysis using principal component analysis and varimax rotation to determine the number of factors accounting for the

motives to take up teaching as a career and teachers' commitment to teaching. Reliabilities (Cronbach alphas) of the identified motives and commitment factors/subscales were computed. Multivariate analysis (MANOVA) was also applied to investigate if there was any significant difference of the identified factors or subscales with respect to the demographic characteristics of the participants. Pearson correlation analysis was applied to study the relations between the motive and commitment factors in teaching.

Results

1. Motives to teach

Table 1 shows the descriptive statistics of individual item responses. When the reasons were examined, four reasons were chosen by an overwhelmingly high percentage (80% and above) of teachers. These included (in descending order) "Desire to teach subject(s) I like" (89.6%), "Meaningful job nature" (83.9%), "Desire to help others" (83.0%) and "Interest to work with children/teenagers" (80.2%).

Table 1: Descriptive statistics of the reasons in choosing teaching as a career

Item		Disagree *	Neutral	Agree #
M1	Easy to find teaching post	81 (76.4%)	18 (17.0%)	7 (6.6%)
M2	Better job security	43 (40.6%)	28 (26.4%)	35 (33.0%)
M3	Higher salary	26 (24.5%)	35 (33.0%)	45 (42.4%)
M4	More holidays	32 (30.2%)	33 (31.1%)	41 (38.6%)
M5	Better working hours	56 (53.3%)	32 (30.5%)	17 (16.2%)
M6	Higher social status	52 (49.1%)	32 (30.2%)	22 (20.7%)
M7	Good career prospect	64 (60.4%)	33 (31.1%)	9 (8.5%)
M8	More opportunities for continuing education	35 (33.0%)	41 (38.7%)	30 (28.3%)
M9	Government's regard for education	67 (63.2%)	30 (28.3%)	9 (8.5%)
M10	Reflecting my religious belief	36 (34.0%)	33 (31.1%)	37 (34.9%)
M11	Fitting my personality	6 (5.7%)	21 (19.8%)	79 (74.5%)
M12	Meaningful job nature	2 (1.9%)	15 (14.2%)	89 (83.9%)
M13	Challenging job nature	7 (6.6%)	18 (17.0%)	81 (76.4%)
M14	Interest to work on campus	3 (2.8%)	22 (20.8%)	81 (76.4%)
M15	Interest to work with children/teenagers	1 (.9%)	20 (18.9%)	85 (80.2%)
M16	Desire to help others	--	18 (17.0%)	88 (83.0%)
M17	Desire to teach subject(s) I like	3 (2.8%)	8 (7.5%)	95 (89.6%)
M18	Influence of teacher(s)	28 (26.4%)	24 (22.6%)	54 (51.0%)
M19	Influence of family	61 (57.5%)	28 (26.4%)	17 (16.0%)
M20	Influence of peers	68 (64.2%)	27 (25.5%)	11 (10.4%)
M21	Influence of the mass media	86 (81.1%)	18 (17.0%)	2 (1.9%)

* Sum and percentage include Strongly Disagree and Disagree

Sum and percentage include Strongly Agree and Agree

The item responses were factorized to identify the motive factors to take up teaching. With eigen-value of 1 as the cut-off point and scree-plot check, three factors were extracted accounting for an accumulative percentage of variance equals to 50.36%. The first factor accounts for a variance of 21.16%, the second factor 19.21% and the third one 9.99%. With factor loading of .3 as cut-off point, 7 items loaded on factor 1, 7 items

(item 10 has a loading value of .299 and was excluded) loaded on factor 2 and 6 items loaded on factor 3. According to the nature of items, factor 1 was labeled "Extrinsic/Job condition", factor 2 was labeled "Intrinsic/Altruistic" and factor 3 was labeled "Influence from others". The factor structure and the mean, standard deviation and reliability (Cronbach alpha) of the extracted factors are given in Table 2.

Table 2: Factor structure, mean, standard deviation and reliability (Cronbach alpha) of the motives in choosing teaching as a career Rotated Component Matrix (Principal Component Analysis and Varimax Rotation)

Item		Factor 1	Factor 2	Factor 3
M3	Higher salary	.812	-.216	-
M2	Better job security	.779	-.178	-.162
M4	More holidays	.770	-.178	-
M5	Better working hours	.726	-	.226
M7	Good career prospect	.667	.123	.410
M1	Easy to find teaching post	.638	-	-
M6	Higher social status	.637	.307	.172
M15	Interest to work with children/teenagers	-	.840	-
M12	Meaningful job nature	-	.830	-
M13	Challenging job nature	-.114	.793	-
M11	Fitting my personality	.128	.710	-
M16	Desire to help others	-.209	.630	.127
M14	Interest to work on campus	-	.613	-
M17	Desire to teach subject(s) I like	-	.430	-
M10	Reflecting my religious belief	-.157	.299	-
M20	Influence of peers	-.130	-.108	.781
M21	Influence of the mass media	.161	-.151	.755
M19	Influence of family	-	-	.703
M9	Government's regard for education	.387	.109	.504
M8	More opportunities for continuing education	.248	.211	.428
M18	Influence of teacher(s)	.110	.333	.335
Percent variance		21.16%	19.21%	9.99%
Mean		2.604	4.065	2.478
Standard Deviation		.752	.542	.609
Reliability		.858	.835	.661
(Cronbach Alpha)		(N=105)	(N=106)	(N=106)

As indicated by the relative mean values of the three motive factors in taking up teaching as a career, the most influential one is Intrinsic/Altruistic (Mean= 4.065, SD=.542), followed by Extrinsic/Job condition (Mean=2.604, SD=.752) and Influence from others (Mean=2.478, SD=.609). Multivariate analyses (MANOVA) of the motive factors showed no significant differences at .05 level with respect to the participants' gender, age, elective, and teaching experiences.

2. Commitment to teach

Table 3 shows the descriptive statistics of individual item responses in describing the reasons affecting commitments in teaching. Of the 34 items representing the reasons affecting teachers' commitment in teaching, 20 items were positive or supporting elements (Mean= 3.78, SD=.54, N=106, Cronbach Alpha=.91) and 14 items were negative or discouraging reasons, denoted by (-) sign, (Mean=3.01, SD=.59, N=104, Cronbach Alpha=.79).

Table 3: Descriptive statistics of the positive/supporting and negative/discouraging reasons (-) for commitment in teaching

Item		Disagree *	Neutral	Agree #
C1	My aspiration is to be a teacher	16 (15.1%)	20 (18.9%)	70 (66.0%)
C2	I like teaching more than before	20 (18.9%)	26 (24.5%)	60 (56.6%)
C3	I like to teach my elective subject matter knowledge to my students	--	20 (18.9%)	86 (81.1%)
C4	I am willing to try my best to help my school development	4 (3.8%)	25 (23.6%)	77 (72.6%)
C5	No matter how bad students behave, I am still trying my best to teach them	4 (3.8%)	33 (31.1%)	69 (65.1%)
C6	Teaching is not my first career choice (-)	54 (51.4%)	17 (16.2%)	34 (32.4%)
C7	Teaching different types of students make me like teaching more	16 (15.1%)	32 (30.2%)	58 (54.7%)
C8	My teaching experience of students made me more committed in teaching	7 (6.6%)	23 (21.7%)	76 (71.7%)
C9	Should I know teachers have to bear such a great pressure, I won't choose teaching (-)	17 (16.0%)	27 (25.5%)	62 (58.5%)
C10	I found teaching a very interesting task, full of satisfaction	4 (3.8%)	29 (27.4%)	73 (68.9%)
C11	To be a teacher is one of my first three career choice	9 (8.5%)	14 (13.2%)	83 (78.3%)
C12	Teaching is meaningful, students need my help in their development	--	18 (17.0%)	88 (83.0%)
C13	Teaching is too hard and there is no adequate return (-)	44 (41.5%)	27 (25.5%)	35 (33.0%)
C14	If school does not provide teachers sufficient support, then teachers need not be committed in implementing school policy promotion (-)	34 (32.1%)	44 (41.5%)	28 (26.4%)
C15	The school teachers' attitudes and performance in teaching have enhanced my commitment to teach	5 (4.7%)	41 (38.7%)	60 (56.6%)
C16	The students' attitudes and behaviour have weakened my enthusiasm to teach (-)	41 (38.7%)	37 (34.9%)	28 (26.4%)
C17	The teaching workload is too much for me and I want to give up teaching (-)	42 (39.6%)	25 (23.6%)	39 (36.8%)
C18	The parents' attitudes and unreasonable demands made me feel frustrated (-)	35 (33.0%)	33 (31.1%)	38 (35.9%)

C19	I am frustrated with the school's emphasis in students' drilling and practices to get a better results (-)	32 (30.2%)	49 (46.2%)	25 (23.6%)
C20	In general, I like teaching my students	1 (.9%)	22 (20.8%)	83 (78.3%)
C21	I like school life and am willing to teach lifelong	10 (9.4%)	23 (21.7%)	73 (68.9%)
C22	Too many school reforms make teachers burn out, reduce their enthusiasm to teach (-)	82 (77.4%)	16 (15.1%)	8 (7.5%)
C23	If I have to sit for the language proficiency/information technology proficiency assessment test, I'll better give up teaching (-)	21 (20.0%)	33 (31.4%)	51 (48.6%)
C24	I am concerned about students' learning attitudes and behaviour, I'll continue to teach them with patience and not give up	3 (2.8%)	27 (25.5%)	76 (71.7%)
C25	I am frustrated, with no sense of achievement in teaching (-)	17 (16.0)	28 (26.4%)	61 (57.6%)
C26	If there is a better paid job, I won't teach any more (-)	24 (22.6%)	32 (30.2%)	50 (47.2%)
C27	I believe every student can be taught to be good	11 (10.4%)	32 (30.2%)	63 (59.4%)
C28	The appreciation displayed by the school/principal made me work harder	6 (5.7%)	20 (18.9%)	80 (75.5%)
C29	I found I am now not as energetic as before (-)	39 (36.8%)	35 (33.0%)	32 (30.2%)
C30	It is difficult to teach the remedial class, and there is no sense of achievement (-)	26 (24.5%)	25 (23.6%)	55 (51.9%)
C31	I have a strong sense of belonging to the school I teach	23 (21.7%)	43 (40.6%)	40 (37.7%)
C32	I value more about my students' acceptance of my teaching than the principal's acceptance	4 (3.8%)	23 (21.7%)	79 (74.5%)
C33	If I am going to choose again, I still choose to be a teacher	10 (9.4%)	18 (17.0%)	78 (73.6%)
C34	I am very satisfied with the school I teach.	19 (17.9%)	41 (38.7%)	46 (43.4%)

* Sum and percentage include Strongly Disagree and Disagree

Sum and percentage include Strongly Agree and Agree

The items explaining reasons for commitment were factorized with principal component analysis and varimax rotation. With eigen-value of 1 and loading value of .3 as the cut-off, and scree-plot check, four factors were extracted, accounting for an accumulative percentage of variance equals to 51.71%. The first factor accounts for 29.41% of variance, the second, third and fourth factors account for 9.45%, 7.43%, and 5.42% of variance respectively. These four factors represent the reasons influencing the in-service teachers' commitment

in teaching in different perspectives/areas. According to the nature of items loaded on the factors, factor 1 was labeled "Students' learning and school development", factor 2 was labeled "Demands on teaching and school practices", factor 3 was labeled "Teaching as a career choice", and factor 4 was labeled "Teacher-pupil interaction and attitudes". The factor structure, the mean, standard deviation and reliability (Cronbach alpha) of the extracted factors are given in Table 4.

Table 4: Factor structure, mean, standard deviation and reliability of the commitment in teaching
Rotated Component Matrix (Principal Component Analysis and Varimax Rotation)

Item		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
C21	I like school life and am willing to teach lifelong	.731	-	-	-
C8	My teaching experience of students made me more committed in teaching	.729	-	-	-
C24	I am concerned about students' learning attitudes and behaviour, I'll continue to teach them with patience and not give up	.716	-	-	-
C10	I found teaching a very interesting task, full of satisfaction	.714	-	-	-
C34	I am very satisfied with the school I teach.	.699	-	-	-
C2	I like teaching more than before	.697	-	-	.366
C31	I have a strong sense of belonging to the school I teach	.687	-	-	-
C20	In general, I like teaching my students	.643	-	-	.326
C4	I am willing to try my best to help my school development	.635	-	-	-
C12	Teaching is meaningful, students need my help in their development	.627	-	-	-
C28	The appreciation displayed by the school/principal made me work harder	.604	-	-	-
C5	No matter how bad students behave, I am still trying my best to teach them	.602	-	-	-
C7	Teaching different types of students make me like teaching more	.583	-	-	.456
C25	I am frustrated, with no sense of achievement in teaching (-)	.417	.395	-	.317
C23	If I have to sit for the language proficiency/ information technology proficiency assessment test, I'll better give up teaching (-)	-	.627	-	-
C17	The teaching workload is too much for me and I want to give up teaching (-)	-	.622	-	.461
C18	The parents' attitudes and unreasonable demands made me feel frustrated (-)	-	.553	-	-
C19	I am frustrated with the school's emphasis in students' drilling and practices to get a better results (-)	-	.541	-	-
C14	If school does not provide teachers sufficient support, then teachers need not be committed in implementing school policy promotion (-)	-	.536	.372	-
C29	I found I am now not as energetic as before (-)	.445	.515	-	-
C9	Should I know teachers have to bear such a great pressure, I won't choose teaching (-)	.346	.512	-	.342
C22	Too many school reforms make teachers burn out, reduce their enthusiasm to teach (-)	-	.493	-	-
C13	Teaching is too hard and there is no adequate return (-)	-	.483	-	.378
C11	To be a teacher is one of my first three career choice	-	-	.824	-
C6	Teaching is not my first career choice (-)	-	-	.819	-
C4	I am willing to try my best to help my school development	-	-	.818	-
C3	I like to teach my elective subject matter knowledge to my students	.509	-	.539	-
C33	If I am going to choose again, I still choose to be a teacher	.454	-	.506	-

C16	The students' attitudes and behaviour have weakened my enthusiasm to teach (-)	-	-	-	.667
C15	The school teachers' attitudes and performance in teaching have enhanced my commitment to teach	.397	-	-	-.509
C32	I value more about my students' acceptance of my teaching than the principal's acceptance	-	-	-	.490
C27	I believe every student can be taught to be good	.317	-	-	.486
C26	If there is a better paid job, I won't teach any more (-)	.372	.368	.382	.416
C30	It is difficult to teach the remedial class, and there is no sense of achievement (-)	-	.324	-	.373
Percent variance		29.41%	9.45%	7.43%	5.42%
Mean		3.720	2.914	3.846	3.259
Standard Deviation		.594	.670	.806	.578
Reliability		.910	.783	.819	.588
(Cronbach Alpha)		(N=106)	(N=105)	(N=105)	(N=106)

As indicated by the relative mean values of the four commitment factors in teaching, the most influential one is "Teaching as a career choice", (Mean=3.846, SD=.806), followed by "Students' learning and school development", (Mean=3.720, SD=.594), "Teacher-pupil interaction and attitudes" (Mean=3.259, SD=.578) and "Demands on teaching and school practices" (Mean=2.914, SD=.670). Multivariate analyses (MANOVA) of the commitment factors showed no significant differences at .05 level with respect to the participants' gender, age, elective, and teaching experiences.

3. Relation between motives and commitment to teach

Table 5 shows the correlation coefficients between pairs of variables in motives and commitment in teaching. Several pairs of significantly correlated variables were found in Pearson correlation analysis between the motive and commitment factors. Within the motive factors, "Extrinsic/Job condition" and "Influence from others" motives were significantly and positively related at .01 level ($r=.296, p=.002$). Between motive and commitment factors, "Intrinsic/Altruistic" motive was significantly and

positively related to overall commitment in teaching (the sum of all four factors or subscales) at .01 level ($r=.639, p=.000$). The correlation was moderately strong.

On further analysis of the relation between individual motive and commitment factors it was found that "Intrinsic/Altruistic" motive was significantly and positively related to all four factors in commitment, viz. with "Students' learning and school development" at .01 level ($r=.700, p=.000$), "Demands on teaching and school practices" at .05 level ($r=.222, p=.023$), "Teaching as a career choice" at .01 level, ($r=.509, p=.000$), and "Teacher-pupil interaction and attitudes" at .01 level ($r=.437, p=.000$). In general, the relation was strong to moderate.

"Extrinsic/Job condition" was significantly and negatively related to "Teacher-pupil interaction and attitudes" at .05 level ($r=-.223, p=.022$). The magnitude was weak to moderately weak. No significant correlation was found between "Extrinsic/Job condition" and the other three factors of teacher commitment.

There was no significant correlation between the motive "Influence from others" and all four factors in teacher commitment.

Table 5 : Correlation between motives and commitment in teaching

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Extrinsic/Job condition	1								
2. Intrinsic/Altruistic	-.071	1							
3. Influence from others	.296**	.116	1						
4. Total motive	.715**	.494**	.678**	1					
5. Students' learning and school development	-.181	.700**	.061	.249*	1				
6. Demands on teaching and school practices	-.086	.222*	-.044	.031	.415**	1			
7. Teaching as a career choice	-.170	.509**	.021	.178	.434**	.257**	1		
8. Teacher-pupil interaction and attitudes	-.223*	.437**	-.113	.022	.602**	.459**	.395**	1	
9. Total commitment	-.205*	.639**	.000	.185	.880**	.727**	.627**	.763**	1

** p < 0.01 level (2-tailed).

* p < 0.05 level (2-tailed).

Total motive, comprises the three motive factors together

Total commitment, comprises the four commitment factors together

Discussion

In the present study, three motive factors were identified for the in-service teachers to take up teaching as a career, viz., "Extrinsic/Job condition", "Intrinsic/Altruistic" and "Influence from others" motive. In terms of the mean values of the three motive factors (Table 2), the in-service teachers in the present study chose teaching as a career mostly due to the "Intrinsic/Altruistic" motive, next, the "Extrinsic/Job condition" and last the "Influence from others" factor suggesting the "Intrinsic/Altruistic" motive was a significant and influential factor in motivating the in-service teacher's choice of teaching as a career.

That is, the in-service teachers under study took up teaching as a career mainly due to the fact that they liked to work with children and adolescents; they liked to help others and found the work meaningful and challenging, and suited their personality. Material rewards such as salary, stability, working condition such as holidays, and easy to find a job as contained in the "extrinsic/job condition" factor were not as important

and determining as the "intrinsic/altruistic" factor in their career choice in joining the teaching profession. Also, "influence from others" factor such as teachers, parents, peers and mass media was not as decisive when compared with the previous two factors.

The finding was different from previous study of pre-service teachers who joined the teaching profession mostly based on extrinsic motive factor (Chan, 1998; Yong, 1995; Young, 1995). The difference was probably due to the different composition and characteristics of the samples in the studies (e.g. educational qualification and background). In the previous studies of pre-service teachers (Chan, 1998; Young, 1995), the students usually took teacher education program as an alternate means or last resort of continuing further study when they could not enter their desired university programs. Thus, they might not be intrinsically or altruistically motivated in joining the teaching profession. In the present study, the sample comprised in-service teachers who had already got the Certificate in Education qualification (qualified teacher status) and they enrolled in a part-time degree program to upgrade their qualification to

university graduate status. They had destined to take up teaching after completing their Certificate course (a full-time two or three year sub-degree program designed to prepare non-graduate teachers for primary and junior secondary level teaching) some years before they enrolled in the part-time degree program. Thus, they were much more determined in taking up teaching as their career, else they might have already left the teaching team. The "Intrinsic/Altruistic" motive factor would be more influential in keeping them in the teaching profession.

Four factors determining or influencing teacher commitment in teaching were identified. Of the four factors, the highest mean value was found in "Teaching as a career choice", followed by "Students' learning and school development", "Teacher-pupil interaction and attitudes" and lastly "Demands on teaching and school practices" (Table 4). Except the factor "Demands on teaching and school practices", all other three factors had mean values above the mid-point ("3") of the five point rating scale, pointing to the areas or aspects of teaching which the teachers in the present study were mostly concerned about and dedicated in their teaching. The significantly high mean values of the factors "Teaching as a career choice" and "Students' learning and school development" suggested the in-service teachers in the present study had high commitment in their teaching work, caring much about their students' learning and development, as well as the development of the schools they teach, implying they had reached the highest level of teachers' concern (impact concerns) according to the Fuller (1969) model of concerns.

The relative high values of the factors "Teaching as a career choice" and "Students' learning and school development" suggested that there existed close bearing to the motives of the in-service teachers, especially their

"Intrinsic/Altruistic" motive, which included the interest to work with teenagers/children, etc. The in-service teachers under study who carry the "Intrinsic/Altruistic" motive probably would consider teaching as their career choice and they were concerned with the learning and development of students. The close relationship between the "Intrinsic/Altruistic" motive and commitment factors in teaching was further supported by the high to median correlation coefficients of the two variables: "Intrinsic/Altruistic" motive and interest in "Students' learning and school development", "Intrinsic/Altruistic" motive and "Teaching as a career choice" and "Intrinsic/Altruistic" motive and sense of achievement, collegial and school practice which were significant at .01 (Table 5). On the other hand, stress and burnout, resulting from heavy teaching load, (e.g. "I found I am now not as energetic as before", "Too many school reforms make teachers burn out, reduce their enthusiasm to teach") and unreasonable expectation from parents (e.g. "The parents' attitudes and unreasonable demands made me feel frustrated") and frustration resulting from dealing with students (e.g. "The students' attitudes and behaviour have weakened my enthusiasm to teach", "I am frustrated, with no sense of achievement in teaching") might reduce teachers' commitment in teaching. Teachers who joined the teaching profession with "Extrinsic/Job condition" motives might decrease their commitment in teaching when they could not find adequate collegial and school support, which was in contrast to the job or working condition they expected when they took up teaching as their career (e.g. "The teaching workload is too much for me and I want to give up teaching", "If school does not provide teachers sufficient support, then teachers need not be committed in implementing school policy promotion"). The relationship was illustrated by the

significant and negative correlation coefficient between "Extrinsic/job condition" motive and "Teacher-pupil interaction and attitudes" factors at .05 level (Table 5).

The moderate to strong correlation coefficients between "Intrinsic/Altruistic" motive and commitment factors suggests the relative importance of "Intrinsic/ Altruistic" motive upon teacher's commitment in teaching. This implies that if schools and universities wish to recruit and retain highly committed prospective teachers or teacher education students, this factor should be noted and be an important factor in consideration in the recruitment process.

Further examination of the items which comprise the four commitment factors in teaching (Table 3) shows both positive/supportive and negative/discouraging responses which affect teachers' commitment in teaching. The results of the present study supported researchers' views and findings (Day, 2004; Maddox, 1998; Ruhland, 2001) that teachers' passion and commitment may be enhanced or diminished by factors such as student behaviour, collegial and administrative support, parental demands, educational policies and their own professional histories and career phases. Illustrations could be found in the present study. Positive examples which would enhance teachers' passion and commitment to teach include, "My teaching experience of students made me more committed in teaching", "The students' attitudes and behaviour have weakened my enthusiasm to teach", "The appreciation displayed by the school/principal made me work harder", "Teaching is meaningful, students need my help in their development", "To be a teacher is one of first three career choice", "The school teachers' attitudes and performance in teaching have enhanced my commitment to teach". On the other hand, there were negative and discouraging elements weakening the

teachers' commitment in teaching. These included, for example, "Should I know teachers have to bear such a great pressure, I won't choose teaching", "The teaching workload is too much for me and I want to give up teaching", "If I have to sit for the language proficiency/information technology proficiency assessment test, I'll better give up teaching", "If there is a better paid job, I won't teach any more", "It is difficult to teach the remedial class, and there is no sense of achievement", "I am frustrated with the school's emphasis in students' drilling and practices to get a better result".

The positive and negative elements indicated that the motives and teachers' perceptions of teaching as a career were important in affecting the passion and the commitment of the teachers to teach, and whether they stay or leave the teaching profession.

Conclusion and Implication

Good teaching is affected not only by the knowledge and pedagogy of teachers, but also their passion to teach, which is associated with enthusiasm, caring, commitment, and teaching efficacy. The present study attempts to examine teachers' motives to choose teaching as a career and their commitment in teaching, as well as their relations. Despite its limitation in generalization due to a relatively small sample size, the results would be meaningful and significant for educators and researchers in related areas of study. As well, the present study developed reliable scales/subscales for measuring teacher motives and commitment to teach for future quantitative studies of larger sample.

Good teaching is fundamental to raising standards. It is clearly both the responsibility of the teachers and the schools to ensure that teachers are able to continue and sustain passion, to exercise the love, care and respect necessary to good teaching and carry on for a better

future (Day, 2004). The identified factors which affected teachers' enthusiasm and commitment in teaching are seemingly important for the relevant parties, including the education and school authorities, parents and teachers to reflect and address. Teaching efficacy is expected to decrease with teachers' lowering of confidence and drives in teaching. Passion and commitment would begin to fade as teachers become debilitated by the daily demands of students, the environment and personal life factors (Day, 2004). A reduction of anxieties, stress and burnout, an awareness of the need for life-work balance, coupled with support from colleagues and others, under a good leadership in the school would have to be formulated in order to restore teachers' passion and commitment in teaching. Appreciations from students and parents of teachers' passion and effort, a trusting and respectful relationship between students and teachers, parents and teachers; and collaborative working among school members definitely would uphold the spirit of teachers and maintain their enthusiasm and commitment in teaching. As pointed out by Day et al. (2005), institutional support for the person in the professional is an essential contributory factor to sustaining commitment. Nevertheless with the frequent and enormous educational reformations and changes, the school with the personnel stand alone would find it hard to cope with all the problems and constraints, and inevitably need the adjustment and support from the policy makers

of the education authority. In education, it has been too common to say that a top down policy mechanism is ineffective, and that consultation and collaboration with schools, teachers and other parties are essential, yet it is surprising to find flaws and problems which previously happened are repeating. While keeping education ideals is important, it is hoped that we are not going to give in overwhelming anxiety and eventually lose the teachers' passion, motive and commitment to teach.

As indicated in this study, personal factors such as the "Intrinsic/Altruistic" motive to choose teaching as a career is significantly related to teacher commitment in teaching. The set of core values and beliefs in helping students' learning and development should be promoted in teacher education program, allowing teachers' constant reflection and support at the institution level. As concluded by Day et al. (2005), whether teachers are mobilized and ready to respond to new challenges and changing circumstances very much depend on sets of core values-based identities which are related to strongly held purposes and principles of care and commitment to pupils' learning and achievement. The negligence of these core identities in the management and implementation of change and reform agendas is likely to result in a decline in pre-service and in-service teachers the very qualities essential to sustain their passion and commitment for high-quality teaching.

References

- Baker, D. P. & Smith, T. (1997). Teacher turnover and teacher quality: Refocusing the issue. *Teachers College Record*, 99 (1), 29-35.
- Ballou, D. & Podgursky, M (1997). *Teacher pay and teacher quality*. Kalamazoo, Mich.: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Certo, J.L., & Fox, J.E. (2002). Retaining quality teachers. *The High School Journal*, 86(1). 57- 75.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395.
- Chan, D. W. & Hui, K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Chan, K.W. (1998). The role of motives in the professional development of student teachers. *Education Today*, 48(1), 2-8.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental Education*, 60(4), 323-334.
- Czubaj, C.A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116(3), 372- 378.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge-Falmer.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Darling-Hammond, L. (1999). Solving the demands of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. Columbia: *National Commission on Teaching and America's Future* [On-line]Available: <http://www.tc.columbia.edu/-teachcomm/CONFERENCE-99/SOLVING>
- Delgado, M. (1999). Lifesaving 101: How a veteran teacher can help a beginner. *Educational Leadership*, 56(8), 27-29.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hong Kong (1992). *Education Commission Report No. 5*. Hong Kong: Government Printer.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers* (J. Neufeld, Trans.). London: Cassell Villiers House.
- Hutchinson, G., E, & Johnson, B. (1993/1994). Teaching as a career: examining high school students' perspectives. *Action in Teacher Education*, 15(Winter), 61-7.
- Ingersoll, R. M. (1997). Teacher turnover and teacher quality: The recurring myth of teacher shortages. *Teachers College Record*, 99(1), 41-44.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Joffres, C., & Haughey, M. (2001, March). Elementary teachers' commitment declines: Antecedents, processes, and outcomes. The Qualitative Report,{On-line serial}, 6(1), <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-1/joffres.html>
- Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Primary teaching as a career choice: the views of male and female sixth-form students. *Research Papers in Education*, 14(2), 181-197.
- Kudva, P. (1999). Impact of selected professional aspects on teacher burnout , 11 pages, ED 438268.

- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Maddox, G. G. H. (1998). Factors affecting teacher turnover and retention. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 58(8-A), pp.29-36.
- Manning, M., & Patterson, J. (2005). Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our Nation's schools. *Childhood Education*, 81(4), 249-250.
- Miskel, C. & Ogawa, R. (1988). Work motivation, job satisfaction and climate. In N. Boyan (Ed.). *Handbook of educational administration*. New York: Longman.
- National Center for Education Statistics. (1992, Nov.). *Teacher attrition and migration* (Issue Brief No. NCES-IB-2-92). Washington, D.C.: Author (ERIC Document No. ED 352356).
- National Centre for Education Statistics (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*.
- Nias, J. (1981). Commitment and Motivation in Primary School Teachers. *Educational Review*, 33(3), 181- 190.
- Nias, J. (1989). Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge.
- Reid, I., & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career? *Research in Education*, 58, 46-58.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, productivity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rikard, G.L. (1999). Promoting teacher commitment in pre-service teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Reston: 70(9). 53 - 56.
- Ruhland, S. (2001). *Factors influencing the turnover and retention of Minnesota's secondary career and technical education teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for career and Technical Education (75th, New Orleans, LA, December,13-16, 2001).
- Steen, T. (1988). Looking for commitment to teaching: Suggestions for teacher education. *Quest*, 40(1), 74-83.
- Teacher Shortages Worst for Decades (2001, August, 28). BBC News Online. Retrieved September 4, 2001, from: http://news.bbcco.uk/hi/English/education/newsid_1512000/1512590.stm
- Yong, C.S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher education*, 11(3), 275-80.
- Young, B. (1995). Career plans and work perceptions of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292.
- 《星島日報》(2006)。〈資深中學男教師跳樓亡〉。A11 版，1月 5 日。
- 《經濟日報》(2004)。〈開學前恐懼症老師揮之不去〉。教育版專刊，9月。
- 鄭燕祥 (2004)。〈教師已陷入危機〉。《明報：論壇》，A29 版。

School-based critical literacy programme in a Hong Kong secondary school

校本讀寫思維計劃

WONG Pik-yu, Cherry, CHAN Chi-wai, Arthur FIRKINS

TWGHS Mr and Mrs Kwong Sik Kwan College

Abstract

In the 2005/2006 academic year, TWGHS Mr and Mrs Kwong Sik Kwan College received a Quality Education Fund (QEF) grant to research ways to develop the critical literacy skills of Hong Kong junior secondary students. The paper describes the programme, which was implemented across the Chinese and English key learning areas, using the Four Resources Model (Freebody and Luke, 1990) as a planning schema. The paper identifies the incidental benefits of developing the critical reader response skills in which students required in the new senior secondary English and Chinese curriculum.

Keywords

critical thinking skills, curriculum reform, Chinese language teaching, English language teaching

摘要

東華三院鄺錫坤伉儷中學於二零零五 / 二零零六年度獲優質教育基金撥款，在校內推行「校本讀寫思維計劃」，旨在探討和發展有效的教學策略和資源，以助初中學生發展閱讀、寫作和批判性思維的能力。本文旨在報告這計劃之進度，並討論語文教師在面對課程改革時，應如何適應課程中的新元素，並指出學校需從初中開始培養學生批判性思考能力，以迎接未來新高中課程的需求與改變。

關鍵詞

批判性思考能力，課程改革，中國語文教學，英國語文教學

Introduction

How to implement the proposed changes in English and Chinese curriculum in 2007 is both a necessity and a challenge for all secondary schools in Hong Kong. In this paper, we argue that these changes emphasise the need for students to demonstrate a critical response to a range of texts, such as narratives, advertisements. In 2005/2006, TWGHs Mr and Mrs Kwong Sik Kwan College received a Quality Education Fund (QEF) grant to run a literacy programme, which aimed to enhance the reading proficiency of junior secondary students across the key learning areas of Chinese and English and to teach them critical reading skills. Based on the Four Resources Model of literacy (Freebody and Luke, 1990), the programme specifically emphasised teaching students to "take on" each of the four reader roles identified in the model, i.e. code-breaker, text-participant, text-user and text-analyst. We found this model applicable to our aim of teaching students to critically respond to a range of Chinese and English texts. The incidental benefits of this early intervention approach have been the explicit development in the junior years of the critical skills that students will need to apply in the HKCEE in the senior years.

The school

We begin with a brief description of the school. TWGHs Mr and Mrs Kwong Sik Kwan College is an aided Hong Kong secondary school in a small district located in the New Territories of the Hong Kong Special Administrative Region. The small district has several large public housing estates, a large population of new immigrants from Mainland China (Ng and Liu, 1999) and in general the population is from a low socio-economic background. The school enrols junior students from Form 1 (12yrs) to Form 3 (14yrs) and

senior students from Form 4 (15yrs) to Form 5 (16-17yrs). The students who enrol at the school can be described as low proficiency learners. Many of them have a history of school failure and some form of learning disability, particularly in language learning (Firkins, 2004; Firkins, et al., forthcoming 2007). Although this particular school is unusual in having a large concentration of students who experience in learning problem, we suggest that learning problem represents a small, but significant pedagogical problem in all lower banding secondary schools in Hong Kong.

The term learning problem has also been used as an umbrella term, which embraces different levels of exceptionality (Lo, 1998:26) and those viewed as academically less able (Chan, 1988:137). Essentially, students with learning problems are often bunched together with low proficiency students, with no pedagogical distinction between the two groups. This poses the first obstacle to any attempt to enhance literacy learning with this population of students, simply do not know the extent of the problem, or where the difficulties student experience in language learning actually stem from. We first attempted to introduce a genre-based approach to teach writing to these students in a pilot programme conducted at the school in collaboration with The Hong Kong Polytechnic University in 2003/2004 (see Firkins et al., forthcoming). We assumed that these students would have difficulty in reading and writing English, however, this pilot programme revealed that our junior students also experienced significant difficulties in reading and writing Chinese as well.

The pedagogical problem

We purposefully wanted to start with a social view rather than a deficit view of literacy (Baynam, 1995; Barton, 1994). We therefore began our project from the

pedagogical problem at hand, essentially how we prepare our low proficiency students for the demands of the new language curriculum proposed for Hong Kong secondary schools in 2007 (Curriculum Development Council, 2005). In the proposed changes, students would have to engage with such things as reading a large range of texts, analysing the plot of the narrative, profiling characters and giving individual and group presentations to name a few skills (Hong Kong Examinations and Assessment Authority, 2005).

The current teaching approaches used in our Chinese and English classrooms did not appear to accommodate for these new skills for a number of historical and cultural reasons. For instance, there have been difficulties reconciling traditional language pedagogical approaches used in Hong Kong with imported approaches used mainly in the West (Maley, 1985; Luke, et al., 2005; Kramer-Dahl, 2001). In general, reading and writing in Hong Kong have commonly been associated with decoding texts, pronouncing words, retrieving information (Lin, 2001) from texts and an instrumental view of literacy (Street, 1998). There have also been difficulties pinning down exactly where these so-called "traditional" approaches have come from and how they have come to be so embedded in pedagogical practice. We suggest that it has been a combination of historical and cultural forces that has predisposed language education to occur in particular ways in certain schools.

As a result, learning the genre of the public examination continue to constitute the most important factor of success in schools in Hong Kong and although it is tempting to criticize this orientation, mastery of school literacies in this context translates into success in the public examination structure, which in turn provides access to further educational opportunities and

forms of employment (Cheng, 1997; Mee, 1998). The examination structure, we argue, is an integral part of secondary schooling and needs to be accounted for in any process of pedagogical change. In addition, because of the key place occupied by examinations in the education system, it is reasonable to expect that a significant amount of time would be spent preparing students to be successful in sitting for them.

Yet despite this predominance of public examinations, Hong Kong language education policy continues to orientate to new economic and social demands and to interpret what the "new communicative order" might look like for Hong Kong (Street, 1998). So, in difference to previous policy, the new language curriculum appears to promote critical engagement with a wide variety of texts, and introduces a new subject called "Liberal Studies" which has a broad critical agenda across all key learning areas and will be situated at the core of the curriculum: "Liberal Studies provides opportunities for students to make explicit connections among different disciplines, examine issues from multiple perspectives and construct personal knowledge" (Hong Kong Curriculum Development Council, 2005:2).

Engaging the "critical" in the context of Hong Kong

The notion of the "critical" is and will remain a contested issue in Asian education systems (see Cervetti et al., 2001; Cheah, 2001; Lin, 2001). Although "critical literacy", as a pedagogical approach, has its origins in western educational context, where, in recent years, there is a move to understand literacy in holistic terms where literacy is seen as "a social, critical and interpretive process rather than a skill or a set of skills" (Wallace, 2003:4). For students in a secondary school

in the West, critical literacy involves students reading a text, positioning their reading of that text, in relation to making meaning of the social systems, power, i.e. dominant modes of information and the means of production represented in the text (Luke and Carrington, 2003). We argue that given the opportunity, Hong Kong students are more than capable of approaching texts from critical perspectives and that classroom pedagogy needs to address what critical means in the context of language education.

In Asian education systems, being critical does not seem to have the same currency as being critical in say an Australian context where critical literacy approaches begin from an assumption about social power in texts and goes beyond individual skills acquisition to engage students in the analysis and recognition of social fields (Luke, 2000). Cheah (2000) suggests that in Singapore, a country with broad similarities to Hong Kong, there is no well-established tradition of critiquing and challenging the order of doing things in language teaching. Being critical in the context of Hong Kong seems to refer predominately to thinking about the text a process of active cognitive engagement with the text or in other words some forms of higher order understanding, but not necessarily critical engagement at a broader social/political level. For example, looking comparatively across the English and Chinese Language Curriculum Guides (CDC, 2002) we can find similarities and differences in the conceptualization of critical. The English curriculum makes reference to critical thinking skills and proposes the inclusion of such skills through the English programme.

"Critical thinking is drawing out meaning from given data or statements. It is concerned with accuracy of given statements. It aims at generating and evaluating arguments. Critical

thinking is the questioning and enquiry we engage in to judge what to believe and what not." (CDC, 2002 English)

In contrast the Chinese Curriculum Guide suggests that the aims of language learning are:

- * to enhance reading, writing, listening and speaking abilities, as well as thinking, aesthetic and self-learning abilities;
- * to enhance the reading abilities in comprehension, making analysis, feeling, and appreciation;
- * to master reading strategies;
- * to be eager to read; be industrious to read; be serious in reading; enhance the quantity they read and widen the range of reading. (CDC and HKEA, 2005)

However, although they advocate critical thinking skills, both curriculum documents fall short of introducing critical literacy pedagogy. Therefore, the implementation of a critical literacy programme, such as ours, needs to consider the meaning of "critical" in the context of literacy practice in Hong Kong.

The critical literacy programme

There is an expectation explicit in the curriculum that students will simultaneously acquire two different literacies, Chinese and English (CDC, 2000). Therefore Hong Kong secondary schools can be said to have a bi-literate orientation, but can't be said to follow the goals of bi-literacy (Kenner, et al., 2004; Wiese, 2004). Bi-literacy can be defined as the learning of more than one writing system at the same time (Kenner, et al., 2004, Wiese, 2004). Acknowledging this orientation, in designing our programme we wanted to introduce an

element of critical engagement with texts as a pedagogical platform across the two language areas, not simply as an adjunct to the Chinese and English curriculum. We were also aware in planning the programme that Chinese was the students L1 and English L2.

The point of departure for our approach was therefore to identify the barriers, which are pedagogically put in place between Chinese and English key learning areas. These curriculum boundaries mark points in the school system of disjunction between two areas of knowledge. We identified certain commonality in aims between these two curriculum areas that required students to adopt similar literacy practices and skills and strategies common across both learning areas. For example, the skills for research, presentation and discussion had common communicative goals, although in two different language codes. In designing a programme we were interested in identifying the points of conjunction, not an easy task, but one in which continues to be ongoing and which the QEF will greatly assist. For us this meant implementing a model of literacy, which could be used as a planning schema across both in Chinese and English. We also wanted to build a pedagogy, which could be specifically adapted to suit the needs of our students and our school, which also incorporated teaching approaches already being used in the school.

As a vehicle for pedagogical change we decided to use the Four Resources Model of Literacy as outlined by Freebody and Luke (1990) and further elaborated in Luke and Freebody (1999). Our immediate goal of using the Four Resources Model (FRM) was to raise teacher's consciousness of what literacy is and can be, outside of the dominant view of literacy as a functional or instrumental set of skills (Street, 1988).

The model provides a useful template for the teachers in weighing up and questioning the emphasis of both the school's programme and current classroom practice (Luke, 2000).

The FRM model is therefore simply a schema or framework with which to develop a programme, plan lessons and develop materials. It is not meant to be an instructional panacea (Freebody and Luke, 1999). It also gave teachers a method of reflecting on the emphasis of the current programme. Freebody and Luke (1990) identify four necessary but not sufficient sets of social practices requisite for a critical approach to literacy. These are:

- * coding practices, i.e. where the student develops resources as a "code-breaker";
- * text meaning practices, i.e. where the student develops resources as a "text-participant";
- * pragmatic practices, i.e. where the student develops resources as a "text-user";
- * critical practices, i.e. where the student develops resources as a "text-analyst".

In a baseline exercise, we analysed the emphasis of our current Chinese and English programmes at the school, and found a predominant instructional concentrate on the "code-breaker" role. The Four Resources Model to date has only been considered for literacy teaching in English. It therefore is necessary to ask what being a "code-breaker", "text-participant", "text-user" and "text-analyst" for the Chinese language and what literacy strategies students need to take on each of these roles in response to Chinese texts. In addition Chinese pedagogy as approached in our school concentrated primarily on narrative texts and we wanted to introduce a range of other genres to students.

Freebody and Luke have also been at pains to avoid the prescriptive detailing of a "programme" suggesting instead "Choices regarding instructional practice should be made by teachers, and we would argue that this kind of classroom decision-making needs to be defended zealously as part of teacher's work" (Luke and Freebody, 1999). However, here lay the biggest problem for our school's teachers who were used to prescriptive teaching methods supported by commercial available textbooks and have not previously been asked to develop a school-based curriculum. These were no commercially available resources designed specifically for this programme and teachers were asked to use a range of texts from available sources, including newspaper, and develop teaching materials that supported their class. This in turn impacted on their teaching workload.

From a logistical perspective, the literacy programme is run for thirty-five minutes each school day, incorporating three sessions of English and three sessions of Chinese in a six-day cycle. The programme targets for all junior high school students, capturing one hundred and twenty one students. The students are divided into six class groups from Form 1 to Form 3. We ask each class teacher to develop a programme using the FRM as a schema and incorporating each of the four reader roles into the lessons. At this point we need to emphasise that the model as envisaged by Freebody and Luke is in no way hierarchical in nature and all four roles are taught simultaneously. For example, a lesson may place emphasis on a particular role or skills, or alternatively may incorporate all of four resource roles.

We stress that the development of the programme has been both teacher initiated and school lead from the beginning, using an action research approach (Burns, 1999). The programme has therefore been from the

very beginning teacher owned, with decision-making in the hands of the teacher, in relation to their group. To support this approach we collaborated with academics from Faculty of Communication, The Hong Kong Polytechnic University, in an approach to research which is known as collaborative research. The principle benefit of such a relationship is that teachers are apprenticed and mentored into the research process and gain access to expertise and resources not generally available to a school (Firkins and Wong, 2005).

In the first year of the programme, each teacher developed a programme for his or her own group, using the FRM as a planning template. In 2005/2006, with the aid of the QEF we have been able to employ a teaching assistant to aid in the development of material to support the programme. In addition we are now able to research the literacy strategies that are important for students to engage Chinese and English text from essentially critical perspectives. In the final part of this paper we outline the aims of the QEF project and identify how the programme has incidental benefits for junior student who will eventually sit for the HKCEE.

The quality education fund goals

The QEF project we are implementing at the school aims to build on the literacy programme implemented in 2004/2005. Specifically we aim to investigate the literacy practices of low proficiency junior secondary students in a Hong Kong secondary school through a detailed analysis of their engagement with different types of texts both in English and Chinese at home and at school. In addition, we will develop support materials and assessment tools that will support the FRM based. Below we outline our core aims:

1. to investigate and establish an understanding of the literacy practices of junior secondary students

- at school and home and how teachers and parents support these practices;
2. to support a school-based literacy programme for all students and assess the effects of the programme on students' literacy practices by collecting data related to literacy prior to, during and after the introduction of the literacy programme;
 3. to provide language teachers with a framework with which to conceptualise literacy pedagogy and reflect on their literacy instruction through action research;
 4. to develop strategies to facilitate and scaffold student's literacy practices by adapting the Four Resource levels suggested by Freebody and Luke (1990);
 5. to develop resources that will support the implementation of the FRM in the Hong Kong contexts including teaching resources, assessment tools, teaching strategies, lesson plans and training materials.

Essentially the funding will allow us to address the implementation problems we have discussed in this paper, including assessment procedures, strategies and materials. This is an ambitious agenda and we hope to be able to report on the progress of this project to teachers in Hong Kong through 2006/2007. The QEF project is being undertaken in collaboration with the Hong Kong Polytechnic University, in which Dr Gail Forey (Assistant Professor) has been playing a central part in supporting and mentoring language teachers at the school to use the FRM in their classrooms.

Early intervention and the new curriculum

The literacy programme we are implementing has several broad goals, which incidentally support the literacy demands of the HKCEE in Chinese and English

syllabus. At the end of the 2004/2005 school year we recognised that building students' literacy skills in junior forms using a wide range of genres and texts, including multi-media texts, such as films, movies and web-based materials better prepares them for the new analytical components contained within the new assessment structure. We call this an early intervention approach, where we have not only put in place a programme which will support change prior to the introduction of the new curriculum, but we have anticipated our students difficulty in being able to engage with texts critically. The literacy programme has the following aims which are oriented to build the skills students will need in the Chinese and English HKCEE:

1. to increase exposure to a wide range of genres in the junior years;
2. to build background knowledge surrounding the purpose of the text;
3. to develop strategies that will enable students to be code-breakers, text participants, text users and text analysts;
4. to increase students' confidence in presenting an analysis of a text to a group;
5. to increase students' confidence in discussing a range of texts.

Finally, to illustrate how this can be worked in a school, we provide two cases of units taken from the school programme which are structured using the FRM for English and Chinese.

Case 1: Peter Pan

In Form 1, we decided to concentrate eight teaching sessions on the story "Peter Pan" by J.M. Barrie. In addition students viewed and analysed the film "Peter Pan" (Columbia pictures) and the cartoon "Peter Pan" (Disney pictures). The text we used is actually a

shortened version available in a commercially produced reader (Must Read Classic Stories, Whitman, Level 1). The goal of reading this text was to scaffold the students towards being able to develop a range of critical responses to the story. In order to do this, we clustered activities around each of the four resource levels. We provide some examples of activities below.

Code-Breaker: We asked students to work out the meaning of unknown words from the context or from the dictionary. We also used phonics in the sounding out of difficult words. In addition, we spent time talking about difficult concepts, or words and locations peculiar to the story. We also undertook associated activities surrounding the meaning of pirates and fairies, including drawing pirate flags.

Text-Participant: We asked students to situate the story as a genre type, i.e. a narrative and think about what the story was written for. We also asked students to develop character profiles and to compare the text with other text types.

Text-User: We asked students to develop a profile of their favourite character and present it to the class. We also asked them to rewrite the story from "Captain Hooks" perspective. A very popular activity was the scripting and acting out of the story in small groups.

Text-Analyst: We asked the students to identify the major theme of the story and to think about what J. M. Barrie is trying to convey through the story. We also asked students to think about the morality of the characters and the gender roles they were assigned.

There are of course many other activities which can be designed around Peter Pan and the programme leaves scope for teacher and students to negotiate the type of activities which can be undertaken, based on the literacy strategies they developed.

Case 2: Chinese newspaper reports

In Chinese literacy lessons, we adopted the materials developed by The Chinese University of Hong Kong and followed the teaching flow outlined in the resources book. We focused on explicit teaching of literacy strategies, followed by application of the strategies through classroom activities and oral presentation as well. Each reading strategy was taught in three teaching sessions, containing aspects of the FRM approach and a range of activities. In the first session, we introduced particular reading strategies to students they might need when reading the particular Chinese text. In the second session, we provided students with the opportunities to try out the strategy they had learnt in the previous lesson. This was then followed by oral presentation in the third session. An example of such a reading strategy was to recognize the "generic features" when tackling a text. Activities taken place in class could be categorized into the FRM in the following way.

Code-Breaker: We asked students to read a newspaper report from the local Chinese press and focus on generic features, such as title, visual images, captions and slogan.

Text-Participant: We then raised students' awareness to the specific features of a newspaper article, which carried the essential meanings of the text.

Text-User: We tried to situate students as consumers and exposed them to the reading of a selection of newspaper advertisements through which they could apply the strategy they have learnt in the first session. Students then were asked to discuss the purposes of the advertisements with their peers.

Text-Analyst: We asked students to compare the perspectives of the different advertisements and prepared to talk about the advertisements. This was then followed by a critical critique of what the articles

were trying to say intensive reading between lines and the discussion of the general themes and concepts of the article. At the end of the lesson, students were asked to give an oral presentation of the advertisement they were assigned to read. They needed to talk about purposes of the advertisement and gave their own comments or critique after reading.

The tasks we ask students to engage in broadly mirror the types of assessment tasks students will be asked to undertake in Form 5, particularly the School Based Assessment (SBA) of the English paper (HKEAA, 2005).

Findings

Although we have some way to go in assessing the effectiveness of this approach, the results of our initial

student evaluation questionnaire (N=110) indicate that the majority of the students perceive having improved in terms of reading and writing abilities (mean score about or more than 3). This questionnaire was a basic assessment of the students' perception of the programme. When we compare the students' perception of their improvement across the two language areas, the mean scores for Chinese language are higher. This is to be expected considering Chinese is students' first language. While students also think that they are more confident of reading in both languages (Significance $P>0.05$). This shows that students share a similar level of confidence in reading across the two languages. In addition, students perceive some confidence in Level 3 and 4 of the FRM as reflected by question 6, 7 and 8.

Table 1: Findings from the Student Questionnaire (N=110)

Question	Mean score on Chinese Language	Mean score on English Language	Significance (2 tailed)
1. My reading ability has improved.	3.2957	3.0000	$P<0.05$
2. My writing ability has improved.	3.2368	2.9237	$P<0.05$
3. I have become more confident of reading.	3.5766	3.0000	$P>0.05$
4. The class activities were useful for my learning.	3.5614	2.9068	$P<0.05$
5. I found the programme interesting.	3.1892	2.9583	$P<0.05$
6. I understand writer's point of view.	3.0000	2.6068	$P<0.05$
7. After reading a text, I could express my comments on the text.	3.0439	2.7373	$P<0.05$
8. I can tell the main ideas of a text after reading.	2.9478	2.6667	$P<0.05$

1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3= Agree 4= Strongly Agree

These are interesting results, as it has generally been believed that many Hong Kong students would have more difficulty tackling Level 3 and Level 4 (the critical levels) of the FRM. These initial questions indicate that students were developing and trying out some of the critical reader strategies developed during the lessons.

Conclusion

In enhancing students' language proficiency, we need to provide Hong Kong students with skills and strategies to critically approach texts, not simply to decode and comprehend them. Our experience in introducing this critically oriented literacy programme for junior students suggests that the students at our school appear

capable of demonstrating the skills of text-users and text-analysts through regular engagement in a wide variety of literacy practices, from reading cookery books in Chinese to chatting in English in chat-rooms. Given the opportunity through a different approach and different materials rather than the normal textbook oriented methods, students will engage with the text

from essentially a critical perspective. From the teacher's perspective, the use of the FRM as a schema has provided a platform from which to plan a comprehensive programme and identify skills and strategies students need to take on each of the four reader roles and to expand their critical responses.

Acknowledgement

We would like to acknowledge our gratitude to Dr Gail Forey, Assistant Professor of English of The Hong Kong Polytechnic University and Mr Chow Ying Tai, former Principal of TWGHs Mr and Mrs Kwong Sik Kwan College for their central contribution in the development and implementation of this programme.

References

- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices*. London: Longman.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrington, V. and Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: a reframing. *Language and education*, Vol. 11, No.2: 96-112.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, April 4(9).
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Chan, D. (1988). Perceived competencies of students with learning disabilities in Hong Kong. In D.Chan (ed.), *Helping Students with learning difficulties in Hong Kong* (pp19-38). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong Press.
- Cheng, L. (1997). How does Washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education* Vol.11, No.1, 38-45
- Cheah, Y.M. (2001). From prescription to participation: moving from functional to Critical Literacy in Singapore. In B.Comber and A. Simpson (ed.) *Negotiating critical literacies in Classrooms*. (pp 69-81). London: Lowrence Erlbaum Associates.
- Curriculum Development Council and Hong Kong Examinations & Assessment Authority (2005). *Proposed new senior secondary curriculum and assessment framework: Chinese Language (2nd draft for consultation)*. Hong Kong: The Education and Manpower Bureau.
- Curriculum Development Council and Hong Kong Examinations & Assessment Authority (2005). *Proposed new senior secondary curriculum and assessment framework: English Language (2nd draft for consultation)*. Hong Kong: The Education and Manpower Bureau.

- Curriculum Development Council and Hong Kong Examinations & Assessment Authority (2005). *Proposed new senior secondary curriculum and assessment framework: Liberal Studies (2nd draft for consultation)*. Hong Kong: The Education and Manpower Bureau.
- Firkins, A. (2004). The challenge of learning disability in the Hong Kong classroom. *English teaching: practice and critique* May, Vol.3, No. 1: 71-75 <http://education.waikato.ac.nz/research/journal/index.php?id=1>
- Firkins, A., Forey, G. and Sengupta, S. (forthcoming 2007). A Genre-based literacy pedagogy: teaching writing to low proficiency E.F.L Students. *English Language Teaching Journal. Oct.*
- Firkins, A. and Forey, G (2006). Changing the Literacy Habitus of a Chinese School. In W.D.Bokhurst-heng, M. Osborne and K. Lee (eds). *Redesigning pedagogies: reflections on Theory and Praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Firkins, A and Wong, C (2005). From the basement of the ivory tower: English teachers as collaborative researchers. *English Teaching: Practice and Critique* Sept, Vol.4, No2, 62-71
<http://education.waikato.ac.nz/research/journal/index.php?id=1>
- Freebody, P. and Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect* 5 (3): 85- 94.
- Honig, M.I., and Hatch, C.T. (2004). Crafting coherence: how schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, Vol.33, No.8, 16-80.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2005). 2007 HKCE English Language examination. Introduction to school-based assessment component. Developed by the SBA Consultancy Team, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Lin, Y, M, A. (2001). Resistance and creativity in English reading lessons in Hong Kong. In B.Comber and A. Simpson (ed). *Negotiating critical literacies in classrooms*. (pp 83-99). London: Lowrence Erlbaum Associates.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43:5: 448-461.
- Luke, A. and Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. Reading online <http://readingonline.org/research/lukefreebody.html>. *International Reading Association*. Retrieved 20 August 2005.
- Maley, A. (1985). On chalk and cheese, babies and bathwater and squared circles: can traditional and communicative approaches be reconciled? In P.Larson, E.Judd and D. Messerchmitt, (eds). *On TESOL 84: A brave new world for TESOL*. Washington: DC TESOL.
- Mee, Y.C. (1998). The examination culture and its impact on literacy innovations: the case of Singapore. *Language and education* Vol.12, No.3, 192-209.
- Ng, C. and Liu, C. (1999). Teaching English to Chinese immigrants in Hong Kong secondary schools. *Language, culture and curriculum*. Vol.12, No.3, 229-238.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education. *Linguistics and education* 10(1) 1-24.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

課程領導及發展：綜合人文學科的經驗

Curriculum leadership & development: experience of the integrated humanities subject

李子建、何家騏

香港中文大學教育學院

摘要

本文分析了兩所學校在發展初中綜合人文学科課程時所面對的問題及其應對的領導策略。它們在校方及科組兩大領導層面上採取了不同的手法，包括強化老師團隊合作，找尋適合的課程切入點，並引入了大學的專業支援，促進了課程的發展。這些經驗，除了可供準備發展此學科的學校借鏡外，亦突顯了領導課程發展時需要注意的問題。

關鍵詞

課程發展，綜合課程，課程領導

Abstract

This paper discusses two school-based leadership experiences in the development of junior Integrated Humanities(IH) curriculum. Different means have been adopted by school and panel leaders to facilitate the curriculum development, such as reinforcing teachers' collaboration, selecting appropriate entry points and soliciting professional support. Their positive experiences may inform other schools, which aspire to develop their school-based IH curricula and highlight the practical issues in which the curriculum leaders should deal with carefully.

Keywords

curriculum development, integrated curriculum, curriculum leadership

一、引言

近年，學校漸次響應教育統籌局的建議，把初中各人文學科統整合一，以期增加教學及學習的果效，並培養學生的分析力及拓闊其視野。儘管教育界同工起初對此結構性及範式的轉變多持有猶疑的態度，惟自當局宣佈在2009年的中學文憑會考將由人文學科「蛻變」而成的通識科列為「必修必考」的科目後，學校的領導大都緊隨此趨勢，各師各法地按自身的情況把其人文課程作不同程度及方式的整合，以迎接大氣候的轉變。

參考坊間有關課程整合的敘述，系統地參考並分析前線老師的意見對有效推行課程結構改革乃可收事半功倍之效。而在香港這次人文學科的統整趨勢中，我們可同時看到老師認同及保留兩方的聲音，但比較一致的看法是，人文學科的統整並不是一項簡單的歸一工程，經年的辛勞及投入工作，並不能保證在改革後可獲得理想及滿意的成果，但是如能掌握箇中的要訣，則可望在教與學方面皆有長足的回饋。

針對課程領導，學者們曾對其涵義做出許多探討。例如李定仁、段兆兵（2003，頁60）指出課程領導是課程管理的重要職能，其職能主要表現在決策、組織、引導三方面。就決策而言，課程領導需要處理課程目標的制定、課程內容和學習機會的選擇和組織、課程的實施與評價，以及課程的修訂和改革。就組織來說，課程領導關注制定課程實施的規章制度，協調各種人事關係，以促進課程實施的果效。就引導來說，課程領導著重課程實施狀況的監督和修正，尤其當實施過程中出現問題時，能及時分析問題成因，以及採取適當的措施加以引導修訂，以確保課程實施的運作。然而，更多學者認為課程領導與課程管理之間並非相互分離的，而是構成了一個相互統一的整體。例如，李子建與戴望舒（Lee & Dimmock, 1999）認為課程領導和課程管理

是一組整體的概念，與 Hallinger 及 Murphy (1987) 所述的「教學管理」及「教學領導」互為相通。

Day 等 (1993) 進一步闡明了課程領導與學校課程發展之間的密切聯繫。他們指出課程領導要兼顧三方面：生存 (survival)、維持 (maintenance) 及願景 (vision)。「生存」層面關涉處理教師對課程變革的焦慮和變革過程要面對個人在信念、實踐方式、習慣以及自我觀的轉變；「維持」層面關心課程規劃的監察、質素的保證以及課程在銜接性 (continuity) 和漸進性 (progression) 的狀況。「願景」則注意校本課程與整體學校發展的配合。課程管理一方面要「維持」學校運作的穩定性和為校本課程發展奠下基礎，另一方面課程領導要視校本課程變革作為「發展」，而課程領導與管理宜互相平衡和照應，使校本課程發展得以持續改進。課程領導與管理包含下列元素 (Lee & Dimmock, 1999, p.457)：

- 目標訂定和規劃；
- 監察、檢討和發展學校的教育學程；
- 監察、檢討和發展學校的員工；
- 建立文化；及
- 分配資源。

在討論領導 (leadership) 時，有學者主張把「領導」和「領導者」 (leaders) 區分出來，前者是指一種互惠 (reciprocal) 過程，使社群成員共同建構一種對學校教育目標的共識，它是一種在學校文化內所存在的參與式學習機會；後者是一個人——任何一位學校社群內的人，包括校長、教師、家長、學生或社區人士——能扮演和發揮「領導」的角色 (Lambert et al., 1996)。過去，領導者的觀念通常以科層角度出發，引申出領導者——追隨者的觀念，然而這種角度限制了領導者的空間 (只屬於行政領導者、校長等範圍)。Lambert 等 (1996) 則從人本和建構主義的角度提出領導者僅為學校社群的參與者 (participants) 而已，從平等和共同責任

的觀點建議「人人皆可成為領導者」，每一個人都有機會表現對學校社群有益的領導行為。

需要指出的是，課程領導並非學校中那些擁有正式行政職位的「領導者」們獨享的專長，而是學校實踐者群體共有的專業發展機會和共同承擔的責任。當各類學校人員在課程發展中能夠被適當賦權，共同發揮課程領導的作用時，他們就形成了一個分權型課程領導（distributed curriculum leadership）社群。Hargreaves (2005) 按照群體間的分權程度，指出分權型領導會出現一個由「自由」到「專制」的連續體，其中共包括無政府自由狀態（anarchy）、專斷式分權（assertive distribution）、生成式分權（emergent distribution）、指導式分權（guided distribution）、漸進式代理（progressive delegation）、傳統式代理（traditional delegation）和專制（autocracy）七種形式。由此可見，學校課程發展中的賦權問題將是決定我們能否動員學校成員、共同擔當課程領導職能的關鍵。

本文嘗試探究學校中的綜合人文科的課程領導及發展工作。透過對過往文獻資料的回顧，分析學校中各科的課程領導及發展，我們大致可從校長及老師對學生學習、課程教學、資源調配及老師間的協作文化等各方面的理念及具體執行措施等方面，對這一問題加以探討。本研究採取個案研究方式，以目的性抽樣為原則（陳向明，2000）選擇了兩所參加了香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心優化教學協作計劃（PILT）的學校，分析和比較了它們過去一年在綜合人文科的課程發展中其面臨的挑戰及不同的領導策略，冀為學校今後在這方面的工作提供借鑑。

二、綜合人文學科課程發展的挑戰

在分析兩所學校的發展經驗前，我們先回顧老師在

參與發展初中綜合人文科課程時經常遇到的挑戰。從他們的口中，困難大概可分三大方面，分別為釐訂課程目標、設計教材及同事間的分工。

1. 課程發展的目標不清

很多老師都認同統整人文學科課程能有效增強同學高階思維，亦同意這是配合當局推出通識課程的必然步驟。可是，校方往往就是空有這長遠的目標，而不能切實地打下短期的行動綱領及策略，因而經常在課程改革的初期碰著極大的人事阻力及實際操作問題，有個別急於求成的學校，銳意在短時間之內完成這龐大的整合工程，但由上而下的指令卻令前線的人文老師無所適從，又有一些背負著沉重「傳統」包袱的地區著名中學，老師就這課程結構變所帶來的不確定性，深感不安，甚至因而產生「抵抗」的情緒，而最為普遍的情況是，校方領導給予科組老師們相當改革空間的同時，同工間卻就改革的規劃、目標、進程及執行各方面出現理念上的分歧，但又缺乏強而有力的協調及指引。這情況的出現，嚴重影響了課程。

2. 未能掌握課程及教材設計的要訣

根據教統局方面的指引，經統整後的單一人文學科，應當以發展校本課程為原則，個別學校因應自身學生的水平及歷練設計出一套適合的教材。可是，很多老師都似乎未能領略到作為課程發展領導者必要的技巧與思維，很多時候，我們可看到老師心有餘而力不足，在未能充分掌握學生特性的情況下炮製出一些未能對應學生水平及視野的教材。另外，又因缺乏課程發展的歷練，使「製成品」流於資料性或未能有效地訓練學生的高階思維，而一些老師在面對強調多角度思維及減少機械式的新課程時，未能調節其一貫的教學手法，仍在課堂中著重知識的傳授，甚至是語文表達能力的訓

練，即使他們嘗試按課程的指令多作發問及加強學生間在課堂的交流，但因未能掌握箇中的手法與節奏，效果經常強差人意。即時及短期的挫折常給老師們一個錯覺，認定編撰及教授新的人文科課程是「非常」的任務，甚至因此懷疑新課程的成效。

3. 科組內老師缺乏團隊協作

我們常見科組的領導老師抱怨，經常在肩負課程發展的重任後面對孤軍作戰的情境。很多時候校方都傾向人文學科的科主任或統籌老師委以重任。這些「大旗手」大多都是充滿熱誠又賣力的好老師，但他們每每面對支援不足的困境。作為小領袖，他們既要安排編寫教材，監管進度，又要負責人事間的聯繫及匯報工作，同時進行多項工作使這些課程統整經驗不足的老師吃不消。更甚者，原有人文學科中個別的科組文化亦每存在明顯的差異，觀念上的差異，再加上老師們對擴大後課程內容的學養不足，很多時候令課程發展的工作出現個別核心老師孤軍作戰的情景，老師心有餘而力不足，如其校方的領導未能適時採取行政措施加以配合，強化團隊的合作意識，則成果未臻理想亦不難理解。在負責老師的勞心勞力下，有些取得初步成績的學校，卻因未能意識到建立「經驗轉移」機制的重要，使課程發展的工作無以為繼，非常可惜。

三、怎樣克服挑戰：兩個校本的發展經驗

在面對這些難題時，兩所學校分別採取了不同的應對策略。學校甲著重科組團隊的組建，並找尋課程改革的切入點。而學校乙則從強化科組老師間的合作著手，同時並向大學方面尋求專業的支援。這兩套不同的策略，最終皆有不俗的果效。

1. 學校甲：小步子開始、小組領導

學校甲的綜合人文科的老師團隊，人數並不多，在科主任的領導下，有一位老師專門負責統籌工作，另有一位資深的人文科老師及一位從理科兼教人文科的年青老師，在這「以老帶嫩」的組合下，同事間的合作非常融洽，而資深老師彷如團隊老師的「領航員」，在專職發展老師的行政支援下，科組老師選定了中一級中的「特別時事節」作起點，希望通過團隊的努力能在課堂內提高學生對社會時事的敏感度，並訓練其批判思維，並就此作日後通識科的準備，這相對小型的發展項目，由於目標明確，門檻較低，很快便在老師的努力下取得正面的成果。同學們在課堂中雀躍的表現，據老師所言，的確能帶給其教學滿足感，而這亦進一步鞏固團隊間的合作。

這「以老帶嫩」領導小組，據科組主任所述，得到校方相當的信任。當中，引入中大專家的協助，對在項目發展的初期幫助甚大。另外，專職統籌老師的設置亦應記一功。這避免了因繁重的行政瑣碎工作而帶來老師間的爭執，亦令老師能在安排同儕觀課時，做到身先事卒，讓資歷深的同事先給予意見，這亦對營造團隊內的和諧及合作氣氛，大為有利。

2. 學校乙：凝聚共識、專業支援

學校乙發展初中的綜合人文科課程，校方希望在初中的人文課程推出「專題研習」的單元，但由於原任老師皆對比缺乏督導學生的經驗，故他們希冀大學方面的專家能提供相關的協助。校方給予團隊發展工作的支援亦見於行政措施的配合，如採取了「雙班主任制」、推行觀課及共同備課機制，甚至為加強同學的紀律而要求全部學生參加制服團隊等。

另一方面，學校乙綜合人文科的統籌老師

亦見其視野及洞察力，能有效地領導課程的發展及科組老師間的協作。負責統籌的科主任，在協作的初期便強調「我們要達到改進專題研習領導」的具體目標。即使同事間對怎樣「達標」有不同的手法，她亦最終能與同袍找到「信專家」的共識，取向原則一致。即使內容有分歧，亦能提供了建立團隊協作的土壤。因須涉及的科組老師不太多，而她們又大多是資歷較淺的同工緣故，她們大多比較「心胸廣

闊」，不介意被觀課、評課並根據大學方面專家的建議作教學嘗試。另外，學校方面能確立「觀察 - 嘗試 - 檢討」的機制，在邀請大學專家作課堂提問及刺激學生思維的示範後，老師即安排在緊隨的課節試用所學的教學模式帶領學生，而她亦會將自己的新體驗將之與「未曾與專家共事的科組老師」作分享，這安排對起動改善教與學甚至加強同工間的交流，有明顯的作用。

表一、簡要總結了兩所學校的一些背景資料：

學校	學校甲	學校乙
學生特質	中學派位組別的第三組	中學派位組別的第三組
校方訂下的課程發展目標	改善教學方法，改善課堂氣氛以「特別時事節」作起點，訓練學生的批判思維	知識導向的訓練，提升學生的學習能力，令學生有能力從不同角度看及分析事物，學習「學習態度」，具有批判性思考
教材	大致沿用出版的教科書，輔以自編的工作紙	暫時保留分科的課程，先行在「專題研習」的單元中嘗試帶出綜合的概念
課程領導及科組老師	由課程主任老師帶領，交由一較年青的老師作統籌，再加上數位年資深淺不等的人文科老師組成	由一曾受課程發展培訓的科主任帶領，再加上三位人文學科老師組成

四、課程發展的問題與挑戰

兩所學校在綜合人文科的發展經驗，一方面對應了課程領導文獻中，有關領導決策，組織及引導三方面對課程發展影響的論述。另一方面亦突顯了在校方及科組的兩大領導層面中，一些能左右課程發展的重要因素。它們包括，一、學校對協作計劃的期望，並因應期望而對科組內各老師發出的訊息；二、團隊的組成及運作模式；三、領導老師的帶領手法及四、校內固有的內部化文化。我們更加發現，這四大互相影響的因素，在各校全有不同的展示模式，有些對課程發展有正面的推動作用，而有些則不利於改革，而各校的經驗組成了幾個模式，解釋了學校在課程發展中取得不同果效之原因。

1. 校方領導

整合的目標及資源的調配

(1) 課程目標

很多時，領導層努力爭來資源及外援，協助科組內的老師作持續發展，而基於對科組領導老師的信任，落實協作細節的重任很快便會交到科組的同工手中。除非科組老師課程發展或課堂發展具備一定程度的認知，並已取得比較一致的共識，否則，這種「從上而下」的「指令式」協作，很多時候都反成為課程發展的絆腳石。為數不少的協作學校，科組的老師都對協作的起動缺乏明確的意識及方向，即使老師們

大部分都積極配合發展項目的各樣行動，但卻仍會經常出現浪費時間及資源的情況。學校甲的例子顯示，由科組老師帶動的發展項目，可會取得較理想的成效。科組老師比較清晰的訴求，他們對學生能力及課程不足的判斷，明顯地對發展工作的起動有莫大的幫助。

(2) 資源調配

很多時學校對團隊協作寄望甚殷，一些重點工作，如校本課程的編撰，教科材料的修訂及同學表現的分析等皆取決於科組同工間的集體努力。但普遍的情況是，這些規模大，變數多，牽涉關係比較複雜的工作吃力不討好，常見由三數位科組內的核心老師作領導。無論他們資深與否，校方有否向他們作充份的授權與支援，用這種大規模的發展項目作為團隊發展的起步其實並不理想。

其實，校方領導層在資源調配會左右計劃的進行。學校甲和乙的綜合人文科團隊，老師的數目並不太多，但校方卻能很具體地列出課程發展工作的初步要求：改善課堂氣氛，並逐漸帶來學生成績的進步。面對校方並非「遙不可及」的發展目標，加上科組內的老師都顯得比較積極，他們大都主動配合專家團及科組領導的安排。這經驗說明即使這是從學科層面出發的協作計劃，校方最高層的共識及指示仍是取得教學改進的最基本要素，當然，校方直接的行政指令可令老師有即時回應，但卻不能確保老師間的衷誠合作及協作的果效。

另外，校方領導的層面上亦包括了人事安排的相關事項，作為科組的領導，統

籌老師的教學歷練、個人價值觀及行政手腕對計劃的推進及變化有莫大影響，而校方在人事任命時的取態，則全直接影響繼後的課程發展，甚至各種協作計劃的成效，而人事問題在統合人文科的統籌及備課會議中，尤為突顯，有個別的學校，選取校內人文學科的數位科主任中的其中一位作新科的領導。由於價值觀的差異，很多時這位老師都會面對其他原科主任同事的挑戰，如處理欠圓滑的話，再加上校方缺乏清晰的合作指引，很可能會出現內部分歧，甚至不和的情況出現，當然，這會對計劃的發展十分不利。

2. 科組領導

老師領導策略及課程發展的歷練

學校領導層對課程發展的取態，決定了及後工作的進展及成效。有很多的校方領導層，都強調他們對統整人文學科概念的支持，然而，這良好但主觀的意志能否帶來實質的成效，往往取決於校方的領導有否與科組內的老師有良好溝通。兩個校本的發展經驗顯示，科組內的領導及協作其實左右了課程的發展。

(1) 領導策略

很多時，校方在選取課程領導的老師時，常有以下的疑惑：太年青的領導老師每見衝勁十足，但很多時卻會受制於一些人事的問題而未能盡展所長；相反，資歷較深的老師多傾向經驗主義，面對課程的改變及新的教學方案，他們大部分都需要有更長的醞釀期。學校乙的發展經驗顯示，「新老結合」的團隊組合，加上專教而非兼教老師的帶領，比起全是資深或新晉老師組成的科組團隊，可能會更有利於課程的發展。

很多時候，學校內有熱誠投入的老

師，有清晰的發展項目及其目標，但卻在團隊協作課程發展的期間鬧出不少人事及行政管理的問題。其實，這些阻力都是能從改善領導技巧的層面中得以避免。學校甲及乙的老師，都能以身作則，身先士卒，具備對外溝通聯繫經驗，曾接受科本訓練，並善於處理人際關係的統籌老師，常能更有效地改進並感染其同工協作的項目，當然，熱誠有餘但果效仍不理想的仍為數不少，主要的原因，在於校政環境及在乎校方高層的領導方向，這已非科組老師的控制範圍以內。

(2) 老師在課程領導的歷練

為數不少的學校的科組的領導老師，在接到校方高層指示發展課程或優化教學等項目後，都會急不及待召集科組內的老師商討發展大計。這些任教不同班級，班別的老師，由於教授的對象特質及其內容有所不同，故縱使來自同一專業，他們也會經常因教學理念的差異，難以就發展及協作的目標及方式等達成共識。這對團隊合作十分不利。

而領導老師及其團隊成員在課程及教材設計方面的歷練不足，則為另一經常出現的難題。根據教統局方面的指引，經過整後的單一人文學科，應當以發展校本課程為原則，個別學校因應自身學生的水平及歷練設計出一套適合的教材。可是，很多老師都似乎未能領略到作為課程發展領導者必要的技巧與思維，很多時候，我們可看到老師心有餘而力不足，在未能充分掌握學生特性的情況下泡製出一些未能對應學生水平及視野的教材。另外，又因缺乏課程發展的歷練，使「製成品」流於資

料性或未能有效地訓練學生的高階思維，而一些老師在面對強調多角度思維及減少機械式的新課程時，未能調節其一貫的教學手法，仍在課堂中著重知識的傳授，甚至是語文表達能力的訓練，即使他們嘗試按課程的指令多作發問及加強學生間在課堂的交流，但因未能掌握箇中的手法與節奏，效果經常強差人意。即時及短期的挫折常給老師們一個錯覺，認定編撰及教授新的人文科課程是「非常」的任務，甚至因此懷疑新課程的成效。

(3) 持續發展的機制

科組老師在這次成功的協作及專業發展的經驗中，能充分合作兼達到改善教與學的成效，或多或少跟發展項目的規模較少，牽涉的科組老師數目不多有關。先作單一項目的發展，相對在短時間全盤重整課程框架的目標，似乎較易得到即時的正面成效，亦能避開同工間觀念分歧的問題。但是，儘管協作的成功，總結經驗的機制仍有待加強，從學生得到他們學習的取向、強弱項等資料，如老師多加注視，並作進一步分析並配合教學法的教進，定會帶來更佳的收效，另外，成功的經驗大多出現於科組內的核心小組，故怎樣把這個「小組經驗」推廣至整個科組，不同年級的老師，甚至整校，似乎卻尚未有定義，正如文獻所述「一次過」乃很多學校經常出現的弊病，如能把這些經驗有步驟地向其他科組輸出，則可望有更大的收效。

五、總結

將校方角色及科組領導兩大影響協作計劃的範疇比較，前者往往能為協作計劃的推進帶來即時的好

處，但「行政指令」卻基本不能保證對教與學的優化帶來甚麼長遠及深入的影響。而個別學校的校方高層與科組老師明顯地溝通不足，從上而下的指示甚至會引發普遍不滿，以至老師消極抵抗的情緒。相對而言，後者比較個人化而其成效取決與校方有否積極地推出各科配合領導工作之行動。當然最佳的情況乃兩大範疇皆出現正面的展示，如是者則會對協作計劃的推進，十分有利，相反，「問題學校」大多都是這兩大範圍當中出現不足的地方，因而阻礙了專家團隊工作的開展。

總括上述兩個校本的課程發展經驗，綜合人文科的課程領導及發展者，需要注意下列的要點：（一）需有明確的短期及中長期目標，逐步按計劃推進，忌「好高騖遠」式的急進改革。為了使老師充分掌握課程整合的概念及困難，宜在開始前安排充足的交流，增強溝通。（二）要學生為本，忌在未有充分調研學生水平及歷練的狀況下，投入大量的人力物力設計出一些可能不符本校學生需要的教材，同時，老師也要對新課程的教學法有充分的認知，用新的手法應付新的挑戰。（三）要強化團隊

精神，忌個人奮鬥，要達到整合課程的果效，並維持成果，必須強化團隊，並促進同工間的交流。校方亦要作適當的介入。始終，課程整合並不只是科組內的一樁小事，而是一龐大的架構工程，校方領導的協調工作，必不可少。

參閱有關建立老師專業學習社群的文獻指出，要成功及持久地建立老師在課程領導及發展的專業團隊，有下列的五大條件：（1）首先是正面的外在環境（Supportive Conditions），在學校內，能存在或營造到一團隊合作的正面氣氛；（2）集體學習及應用的意欲：老師們必須具備「欲改進」及「不怕嘗試」的心態；（3）能有分享個人經驗的機制及胸襟；老師們會有機會了解同僚教學上的特色並不介意把個人的看法作深入的分享交流；（4）老師們最好能對課程發展的目標及教學法改進的手法有大體上的共識。（5）最後校內可有建立一有效並完善的領導機制，能參詳各方面意見及客觀的條件，推進同事間的合作。基於上述分析，我們可以預計，若校內能具備以上的各項有利因素，則學校領導及課程發展將得到比較正面的發展。

參考書目

- 李定仁、段兆兵（2003）。〈試論課程領導與課程發展〉。載於《課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩屆三地課程理論研討會論文集》（頁 59-66）。2003 年 10 月 8-13 日。甘肅：蘭州。
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。
- Day, C., Hall, C., Gammage, P., & Coles, M. (1993). *Leadership & curriculum in the primary school: The roles of senior and middle management*. London: Paul, Chapman Publishing Ltd.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. (2005). Redistributing teacher leadership widely and wisely. Paper presented at the Conference of *Developing Teacher Leadership and Education Partnership in the Face of Education Reforms*. 2-3 December 2005, Hong Kong.
- Lambert, L., Collay, M., Dietz, M. E., Kent, K., & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School leadership and management*, 19 (4), 455-481.

通達學習：教授小六數學行動研究

An action research on the use of Mastery Learning for primary six Mathematics

李偉成

香港教育學院課程與教學學系

李鳳萍

順德聯誼總會伍冕端小學

摘要

本文闡釋了利用「通達學習」教授數學，照顧個別差異和提升學習動機的行動研究。研究者發現「通達學習」有效照顧班中尖子和能力稍遜學生的學習，使學生差異度收窄，增強了學習的興趣。研究亦顯示，通過有計劃的安排，制定明晰的教學目標與課業，以輔導和增潤課程設計，有效地改變了教學的效能和學習的程式。「通達學習」是值得推廣的，只是教師需要更多教學時間和支援。

關鍵詞

行動研究，通達學習，學習動機，個別差異

Abstract

The paper reports an action research on the use of Mastery Learning in the teaching of primary six Mathematics. It is reported that Mastery Learning is able to cater for the needs of a wide range of individual ability in the class. The pupils' motivation is enhanced. With good preparation and clearly defined objectives and learning activities, the effectiveness of teaching and learning is enhanced. However, teachers need more support and resources in order to prepare and conduct lessons for Mastery Learning.

Keywords

action research, Mastery Learning, student motivation, individual differences

這是一份有關「通達學習」教授小六數學的行動研究。本文敘述行動研究者利用通達教學法提升學習數學效能。「通達學習」以應付個別差異教學見稱，是次行動研究再一次證明其價值。

一、緒論

1. 問題背景

參與行動研究的教師任教學校位於天水圍的新發展區。學生來自社會不同階層。班內的個別差異很大，學生的學習動機亦很低。這班六年級存在很大個別差異，部份學生的數學能力只得四年級程度，亦有部份是全級數學科首二十名的學生。在這情況下，照顧每個學生的需要實不容易。班內學生的能力相差大，教師只能選取一般程度的教學內容教授，對於成績處於兩極的學生來說，他們在課堂得到的知識並不多，所以他們提不起勁學習數學。研究顧問為香港教育學院的導師。本研究的目的正是為了解決上述問題而採用「通達學習」的校本教學實驗。

2. 研究目的

行動研究的目的是探討「通達學習」對一班學習差異很大的學生學習數學的成效，並探究「通達學習」如何提高學生學習數學的動機。

3. 待答問題

本行動研究的目的是探討「通達學習」在個別差異大的班級中，對數學科的應用。本行動研究主要的問題有二：

- (1) 「通達學習」如何提高學生的數學成效？
- (2) 「通達學習」如何提高學生學習數學動機？

4. 名詞定義

學習動機

張春興（1999）指出「學習動機是指引起學生學習活動，維持學習活動，並使該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程」。學習動機可分為外在動機、內在動機及成就動機。林寶山（1998）指出外在動機是「指外在事物具有誘因而使個體去從事各種活動」；內在動機則指「個人內在的驅動（drive），此種驅動力迫使個體表現各種活動」，爭取成功經驗使學生產生動機、興趣及信心。

二、文獻探討

1. 通達學習

「通達學習」（Mastery Learning）又名「精熟學習」（林寶山，1998）或「掌握學習」（顧森，1988），由美國教育學家布勞姆（Bloom）提出。通達學習是一種樂觀主義的教育理論，是群體教學與個別教學相結合的教學策略（李偉成，2004，p.170）。它的核心理念支持「絕大部份的學生都可以達到高的學習成果，而一般學生的學習失誤其實是由於沒有足夠的學習機會」（曾慧芬、何福全，2003）。通達學習的理論建基於四個基本概念：學習達成度的時間函數，學校教學的因果模式，明確具體的學習目標，及標準參照的形成性測試（韓孝述，1993）。學生能夠達到通達階段，代表這幾個基本理念的有效實踐。

2. 通達學習的由來

「通達學習」的基本概念，可追溯到美國心理學家卡羅（Carroll）提出「學校學習模式」的

時候。他打破傳統對「能向」的看法。卡羅認為「能向」並不是指學生的「學習所能達到水平的指標」(李偉成，2004，p.173)，而是「學生學習速度的快慢」。也就是說每個學生都能學好，只是所需要的時間各有不同。卡羅用公式表示學生的學習達成度等於學生實際所用的時間除以必要學習時間的函數，若學習時間與必要的時間一樣，則學生的學習即達適度 (Guskey, 1985；林寶山，1998)：

$$\text{學習達成度} = f \left[\frac{\text{實際學習時間}}{\text{必要學習時間}} \right]$$

在實際的教學中，學生的實際學習時間與必要學習時間受著不同的因素影響。當中包括學生的理解能力、學習速度、教師的教學質素、教師給予的學習機會及學生願意付出的時間。這五個變量對學習達成度互相影響，更具體地說明影響學習的變數 (Block, 1971)：

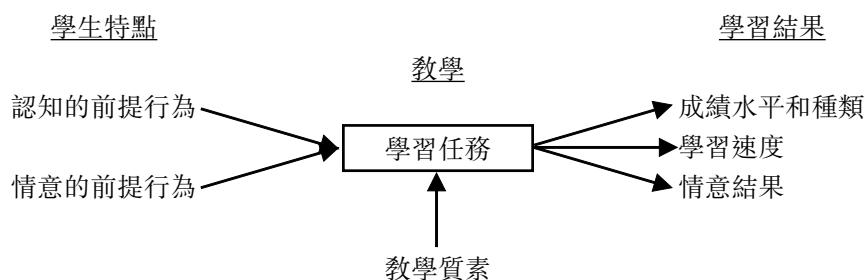
$$\text{學習達成度} = f \left[\begin{array}{l} 1. \text{教師給予的學習機會} \\ 2. \text{學生願意付出的時間} \\ 3. \text{學習速度} \\ 4. \text{教師的教學質素} \\ 5. \text{學生的理解能力} \end{array} \right]$$

卡羅的「學校學習模式」為布勞姆的「適度學習」理論奠下了基礎。布勞姆更認為學生學習的必要條件包括三個主要變量 (Bloom, 1974；李偉成，2004，p.174)：

- (1) 認知的前提行為
- (2) 情意的前提行為
- (3) 教學質素

這三個變量之間的關係可以從圖一看到，學生的學習結果主要是受後天的因素影響，教師應從教學任務和關心學員學習的動機和滿足感上鼓勵學生學習。

圖一、布勞姆學校學習理論模式 (韓孝述，1993，p.51；李偉成，2004，p.174)



3. 通達學習的教學步驟

通達教學法的步驟簡單，它能配合集體教學，又能照顧個別學生的需要。簡單而言，可分為準備及教學（實施）階段。從表一可看到整個教學程序詳細流程，而圖二則具體地從實際教學步驟來說明「通達學習」的實施，並進一步顯示通達教學如何通過制定教學目標、形成性測驗和反饋等策略，來照顧學習上個別差異的問題。

表一、通達學習教學法實施階段

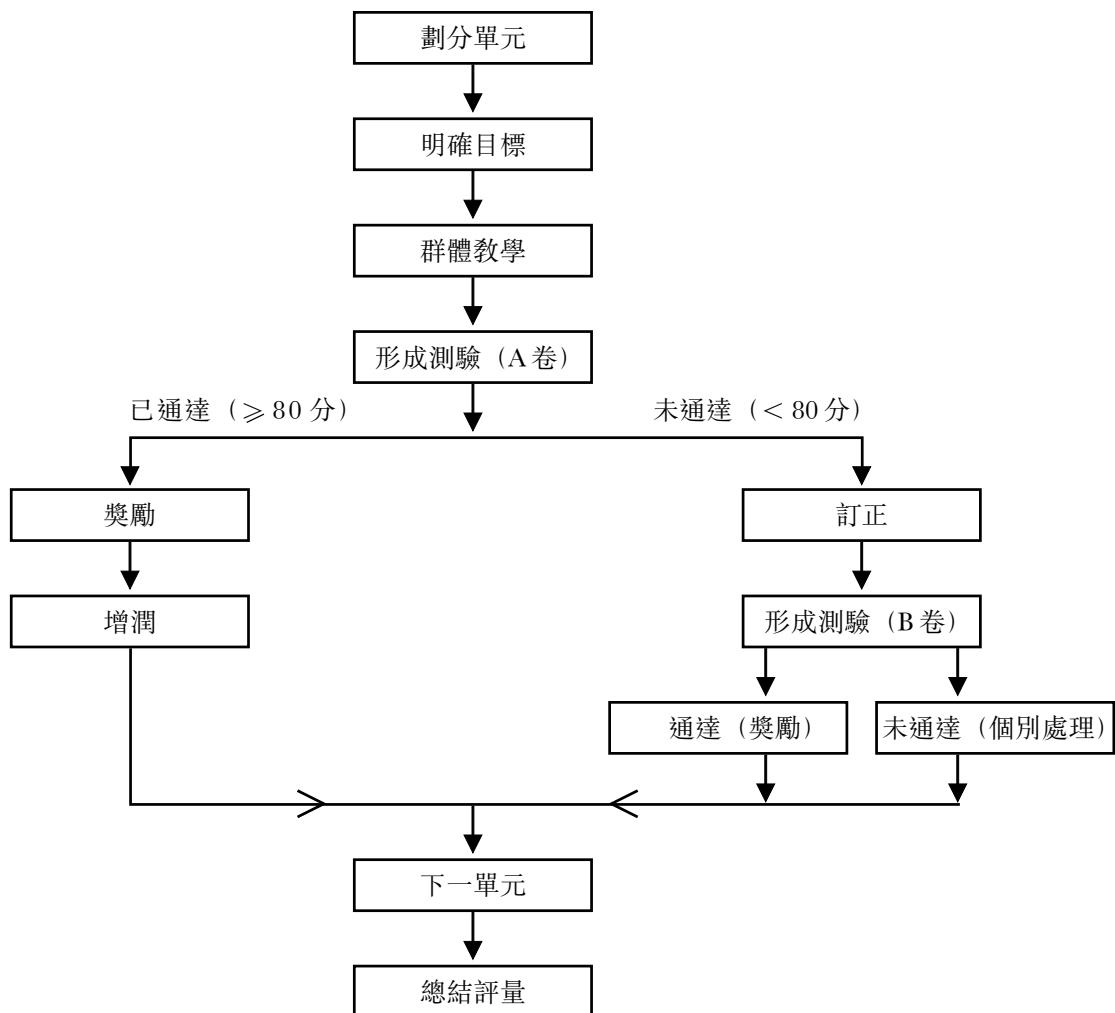
(李偉成，2004；周宏，2002)

實施階段	描述
準備階段	相信每個學生都能學好
	確定學習教材
	確定學習目標
	制訂單元教學目標
	編制總結性測驗
	把學習化成系統的教學程序
	設計反饋與訂正的計劃
教學階段	調動全體學生的學習態度和心理
	讓學生知道通達學習的程序
	學前診斷與訂正
	單元集體教學
	形成性測驗及訂正
	總結性測驗
成績分享	讓學生總結個人的表現

4. 通達學習的成效

在本地進行有關通達學習實踐的研究中，大多數顯示通達學習確能提高學生的學業成績（張志鴻，1993；張志鴻、李子建，2004；譚穎君、李偉成，2004）。劉廣威等（1995）運用通達學習提升小三學生學習數學效能，證明「通達學習使學生對學期內數學認識加強，數學學習的成效較常規的教學為高」，「對學生的自我觀及數學的懼怕，都比常規教學有更正面的影響」。譚穎君與李偉成（2004）亦發現「通達學習」能營造良好學習氣氛和誘發積極學習態度。其他研究都顯示通達學習在學生學習的各方面表現都有不同的正面影響（張洪壽，1994；曾慧芬、何福全，2003；張志鴻，1993；張志鴻、李子建，2004）。

圖二、通達學習教學法流程圖（曾慧芬、何福全，2003，p.126；李偉成，2004，p.179）



5. 推行通達學習的困難

「通達學習」亦有它的限制，例如有學者指出「通達學習」把學科目標細分，教學支離破碎，而且「循環學習費時」（陳錦榮，2004），在現行的教學中，難以持續進行。再加上：「來自教育界約定俗成的觀念，教育的功能在選拔精英。評估的用途在排名次，學校未必願意投放資源於成績稍遜的學生身上。」（韓孝述，1993）。這都是「通達學習」的支持者要面對的挑戰。

6. 小結

通達學習教學法當然有它的限制，但它能提升每個學生的學習能力，縮小學生間的個別差異，甚至使大部份學生都能達到一個高的學習水平，學生的學習動機亦有顯著的提升。只要教師運用時細心處理每個步驟，有足夠的時間，便可有效收窄個別差異班級學生的表現。

三、研究方法

1. 研究對象

本行動研究對象是研究者任教的小學六年級學生，男生 16 人，女生 18 人，共 34 人。根據五年級的成績，學生的成績分佈不均，四分之一是全級最好的二十個，四分之一是屬於中等，餘下的是屬於中下。整體而言，他們的學習氣氛不太好，也不太喜歡數學科。

2. 研究設計

本行動研究針對一個數學科單元實行「通達學習」教學實驗。在教學中我們透過觀察及訪問學生來探究學生學習動機的轉變（研究問題二）。研究者從班中找出五位能力不同的學生作面談。觀察及反思的結果也用來修正下一循環教學目標和教學的編排。在教學中，以不同形式的工作紙及測驗成績記錄學生的學習表現和情況，作為分析「通達學習」對學生學習數學的成效（研究問題一）。

3. 研究工具

研究者利用學生在數學工作紙方面的成績作為是次研究中測量學生數學成績的量度工具。利用形成性測驗及單元總結性測驗兩個前後測試作比較及分析，從而探討「通達學習」對學生學習數學的成效。此外，透過四次面談來探討學生的學習動機的轉變。

4. 實施程序：

整個研究都按「通達學習」教學法的實施程序進行。

(1) 準備階段：

這階段的主要工作是預備教學及制訂整個學習單元的教學目標及每課的教學目標，

還有的是設計有關反饋及訂正等活動（見表一）。整個單元劃分為三課節，根據每部份的教學目標編寫教學內容，及制定每課的進展性評估 A 及 B 卷（圖二）、訂正活動、增潤活動及工作紙。之後，制定形成性測驗及總結性測驗。

(2) 實施階段：

在實施期間，研究者據實際教學表現、回饋及有關評估的訊息，對教學內容不斷作出修正及重新編排。整個教學主要劃分為三部份。每部份都有兩至三個學習目標。在進行群體教學前，先與學生進行形成性測驗，以記錄及觀察學生在學習該課前成績及表現。

教師進行群體教學，學生透過課堂活動及練習完成學習。當學生完成一課後，便進行進展性評估（A），若學生在這評估中得到八成分數（一般通達的水平），便能進行增潤活動，及得到一張貼紙以作鼓勵。若學生未能達到這要求，便要重新學習及進行進展性評估（B）。若學生能在此得到八成的分數，亦能得到一張貼紙。每次完成評估後，研究者會即時講解題目，讓學生得到即時的回饋及矯正。在第一部份的教學時，研究者曾安排在課堂進行分組活動，即通達與未通達分組活動。通達者會進行增潤活動，而未通達者則進行訂正活動。但因教學時間有限，部份在評估（B）中仍未達水平的學生，難以再安排進展性評估，而研究者會在課堂後作個別輔導，從學生的功課中評估他們能否掌握該課的內容。當學生掌握整個教學內容後，才進入另一個學習階段。另外，因教學進度緊迫，不能在每一個階段

課堂上安排分組活動，只好在課後進行訂正及增潤活動。

每次學生完成進展性評估後，研究者會立即分析學生各題的表現。從而製作溫習材料及設計活動。為了更深入了解學生在「通達學習」下的學習動機有否提升，研究者亦會在每課課後及完成整個試驗後與五個學生作面談。

5. 資料處理

本研究是根據學生前測、後測的成績作比較，先用簡單的統計方法計算學生的成績，及化為百分數，用以驗證「通達學習」對學生學習數學的成效。其次，每課後的面談及試驗後的面

談都會作筆錄，然後整理，反思及歸納，以作分析並提供實踐的啟示。

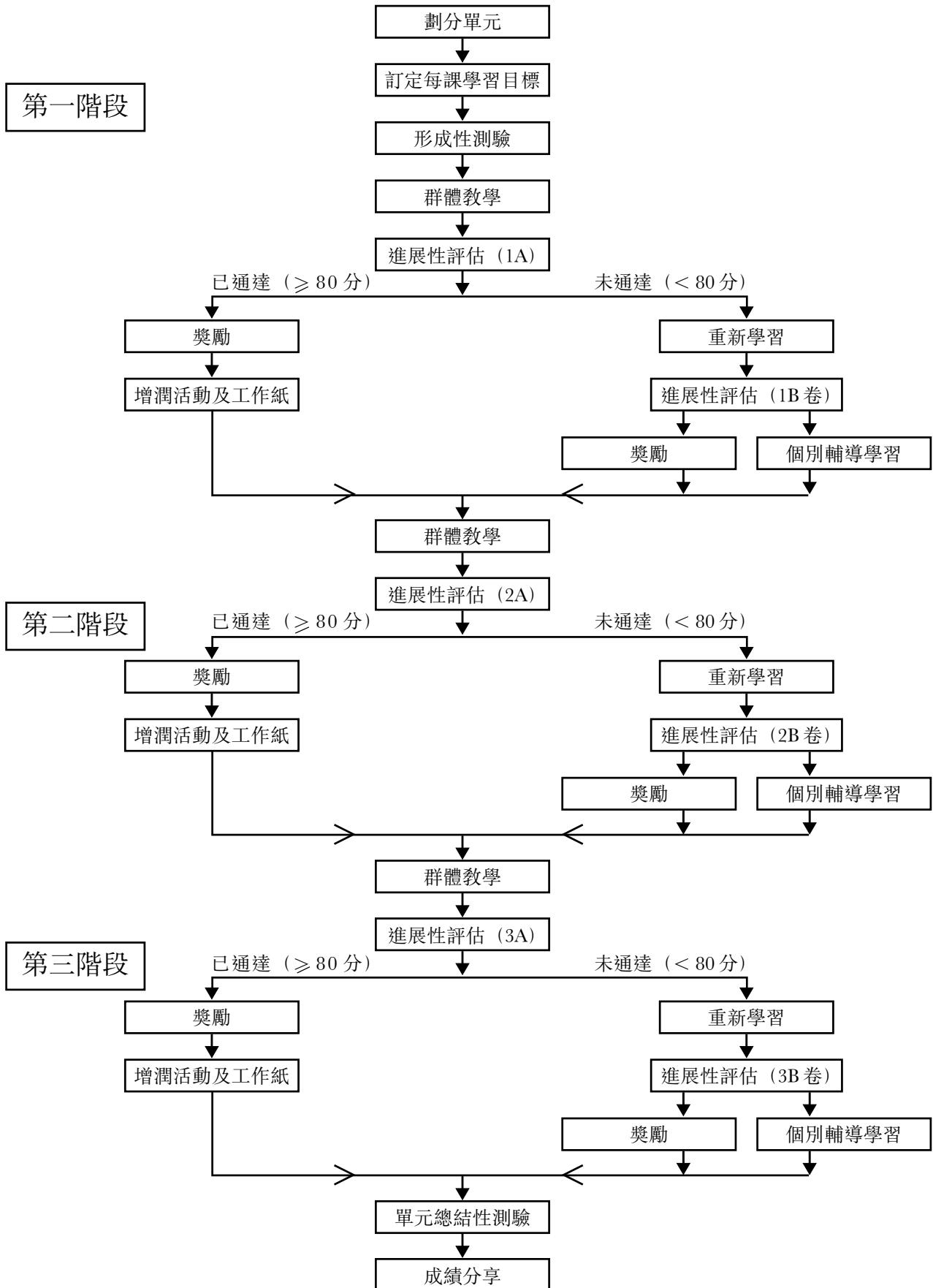
四、研究結果及討論

1. 研究結果

(1) 「通達學習」提高學生的數學學習成效

在實踐「通達學習」後，學生的前後測試結果顯示，他們對這個單元學習內容有明顯的進步和掌握。全班有34人，每個學生都在總結性測驗中有進步（表二）。當中23個學生在總結性測驗中能獲得八成或以上的分數（通達水平）（表三）；有10個學生的成績增至60%或以上。而全班的平均成績亦達到一個不俗的水平。

圖三、「通達學習」的實施過程



表二、形成性測驗與單元總結性測驗的學生成績之差異

學生編號	前測	100 分	後測	100 分
1	6/15	43	47/56	84
2	3/15	21	39/56	70
3	2/15	14	48/56	86
4	1/15	7	38/56	68
5	12/15	79	56/56	100
6	3/15	21	46/56	82
7	2/15	10	50/56	89
8	8/15	50	56/56	100
9	1/15	7	44/56	79
10	2/15	14	23/56	41
11	3/15	20	31/56	55
12	3/15	21	49/56	88
13	4/15	29	42/56	75
14	5/15	36	42/56	75
15	3/15	20	52/56	93
16	0/15	0	23/56	41
17	2/15	14	42/56	75

註 i：形成性測驗卷 15 分為滿分

註 ii：總結性測驗卷 56 分為滿分

學生編號	前測	100 分	後測	100 分
18	10/15	64	39/56	70
19	9/15	57	52/56	93
20	5/15	36	42/56	75
21	4/15	29	37/56	66
22	3/15	21	42/56	75
23	5/15	36	48/56	86
24	2/15	14	46/56	82
25	0/15	0	22/56	40
26	6/15	43	34/56	61
27	2/15	14	26/56	46
28	1/15	7	48/56	86
29	11/15	70	56/56	100
30	4/15	29	44/56	79
31	2/15	14	56/56	100
32	5/15	36	52/56	93
33	12/15	79	56/56	100
34	3/15	21	28/56	50

表三、形成性測驗與單元總結性測驗的學生成績分佈

成績	形成性測驗	%	單元總結性測驗	%
90 分以上	0 人	0	13 人	38.24
80-89 分	2 人	5.88	10 人	29.41
70-79 分	1 人	2.94	4 人	11.76
60-69 分	2 人	5.88	2 人	5.88
60 分以下	29 人	85.30	5 人	14.71

從表二和表三的形成性與總結性測驗成績可以得悉，學生的數學成績是有顯著的進步，班中學生的及格人數亦有大幅的提升。証實「通達學習」能有效提升學生學習數學的成效。

這雖然是一個簡單的比較分析，但數據確實顯示，「通達學習」提升了學生的學習效能。這是未運用「通達學習」法前不會出現的成績。事實上，當成績公佈後，學生都為之雀躍，感到開心和增加了信心。

(2) 「通達學習」提高學生學習數學動機

(i) 學生踴躍參與課堂學習

從課堂觀察所見，數學成績較佳的學生對於做增潤工作紙的反應積極，亦不時與同學討論。這不排除與獎勵有關，但最重要還是歸功於教與學策略的改變，現在的學習目標比較清晰，課堂內又能照顧個別差異，學生的學習態度因而有所改善，部份完成進展性評估 (B) 的學生，都希望加入通達

組，參與增潤活動。可見學生的學習態度變得積極及主動。固然，仍有部份學生因數學基礎薄弱，在「重新教學」時需要很多時間，以至教學時間比原定的延長了很多，他們也覺得沉悶。整體來說，「通達學習」的確能提升學生的學習動機，爭取加入「通達」組的機會。與此同時，老師的工作量也大大增加了。

(ii) 學生能掌握自己的學習進度

進行面談時，學生都認為這個教學方法更能照顧他們的需要，相對過往來說，他們能更深入了解圓周率與直徑的關係。他們覺得這樣上課比較輕鬆。

「我能慢慢地學習，不像以前那麼緊張。好像學得好些。」

(學生甲)

(iii) 課堂學習變得更充實

成績好的學生認為增潤活動若能繼續在課堂進行就更好，因為可以充分利用上課的時間來學習。

「過往部份上課時間都很悶，因為老師教的東西我已經學識。但現在有增潤活動，可以與成績相近的同學討論一些較深的題目，有趣很多。」

(學生乙)

「我覺得能有機會再學多次，可以學得更仔細，所以明白了許多。令至上課時也能投入些。」

(學生丙)

(iv) 自尊感提升

成績偏低的學生認為進展性評估 (B) 能讓他有機會補救，可以與其他同學一

樣得到貼紙，所以他在學習時亦會更專心。學生丙與丁都有以下的感受：

「這樣學習是好好，我們同樣能和其他同學一樣可以得到貼紙，而且在上課時亦能夠回答老師的問題。再加上，學習能有機會補救，不是一次學不好，就沒有機會再學好。」

(學生丙與學生丁)

(v) 更有效的學習

成績偏低的學生覺得因能有機會再深入地聽老師以不同的策略教授同一內容，不但沒有沉悶的感覺，反而進步較快，印象亦較深刻。做功課時亦會第一時間做數學功課。另外，有部份同學認為第三階段的內容較深。雖然在初時不知怎樣做，但在「未通達」組能重新再學，慢慢地亦掌握一部份，也有信心能完成大部份功課，而且他們也希望知道通達組的增潤題目是甚麼，希望挑戰自己。原來這樣的設計對其他同學也有吸引力。

「第三課好深，在初時不知道怎樣計算，但經過老師重新教學後，我雖未能掌握全部的內容，但仍能自己完成大部份功課。」

(學生丙)

「我就不太明白怎樣做第三階段部份的習作，但仍會嘗試，因為在訂正活動時，我也能自己做到一、兩條題目。」

(學生丁)

他們都一致認為這樣的學習較有系統，而教學及評估有條理的程序，令

他們樂於嘗試挑戰和學習。最重要是能照顧不同學生的進度。雖然貼紙只是鼓勵，但它能證明學生是通過努力而成功，相對過往學習數學時常感到失敗或壓迫感較好，所以學生亦較以前喜歡上數學課。

從課堂觀察及面談的結果顯示，學生學習數學的動機提升，亦覺得數學富挑戰性，希望能繼續嘗試和學習更多相關的知識。

2. 分析與討論

研究結果證明學生喜歡「通達學習」，成效非常顯著。學生的數學科成績有明顯進步。本研究所發現的效果與張志鴻（1990）的一項研究結果近似。但與張志鴻和李子建（1999）的另一項研究結果有差距。相比下，「通達學習」對一些學習基礎為弱的學生有較大的幫助。這也許說明了布勞姆重視學習者『認知的起點行為』對學習重要性的觀點；也說明了此方法的特點。

第二點值得討論的，只要計劃教學進度並善用形成性評量和學生回饋，所有學生都能學習，爭取好成績，學生個別差異的距離自然收窄。從行動研究和其他相類似的研究（張志鴻、李子建，2004, p.93），證明「通達學習」能提升學生個人的學習表現外，也可拉近整體學生的成績差距。另一方面，由於在過往的教學中是很難停下來讓每位學生跟上進度才繼續，所以這次研究製造了一個機會，讓一些跟不上過往教學進度的學生能有更多時間和空間來掌握每課的內容。問題是作為行動研究，教師可以盡量抽時間作跟進和安排增潤課程，但如何把「通達學習」變成常規教學的一部份，

看來還要不少的支援和資源。可以想像，如果小班教學能普及施行，對推行「通達學習」應有好處。

對於學習數學的動機在這項研究中亦有明顯的提升。學生能有機會再學習，補救之前不足的地方，使他們能有充足準備才進到下一個階段。相對來說，學習新內容的恐懼感減低，變得更樂意繼續學習。而增潤內容能給成績好的學生有挑戰性，增加學習的趣味。「通達學習」是值得教師嘗試和推廣的。

五、研究結論及建議

1. 研究結論

在這次行動研究中，「通達學習」對於六年級的學生學習數學有明顯的效果。不單如此，他們的學習動機亦有提升。通達學習能給每個學生提供成功感，使他們的內在的成就動機提升。學生得到成功後自信心提高了，激發學生的學習動機，誘使學習需要由潛在狀態轉為活動狀態（林崇德，1995），使他們對學習數學產生興趣，樂於學習，成績更見進步。

2. 建議

「通達學習」一向都受人注意，成效不錯，但由於對教師的要求高，也要有充足教學時間，不算是普及的教學法。在編寫教學目標時，教師要悉心選擇及劃分進度和評量活動。研究者認為教師要仔細考慮和選擇合適的課題配合「通達學習」，而且要不時反思和批判教與學的成效，而部份高年級數學內容不易用這教學法進行教學。另外，在進行群體教學時也可考慮配合不同的教學活動，例如研究者在群體教學時加入探究式學習元素，讓學生在活動中發現圓周率與直徑的關係，這不但能增加學習的

趣味，更能提升「通達學習」的功效。

在預備階段，教師是需要付出不少時間準備。研究者建議學校安排共同備課，讓同級教師能一起備課，這能更有效探究「通達學習」的效能。共同備課可以集思廣益，豐富教學內容，及設計教材；大家分工合作，減少製作教材的時間和負擔。最後，一般小學教學時間緊

迫，教學時間缺少彈性。在新課程改革的氛圍下，照顧個別差異成為學校教與學的重點項目，學校可嘗試給予更多空間，讓教師有充裕時間和自由採用「通達學習」。「通達學習」能使學生差異收窄。有關教師也可以把研究心得推廣，使同儕和其他教師共同嘗試發展「通達學習」和探究「通達學習」的效績。

參考書目

- 李偉成（2004）。〈教學方法與設計：通達學習〉。載霍秉坤（主編）《教學方法與設計》（修訂版），頁167-185。香港：商務印書館。
- 周宏（2002）。《基礎教育課程改革教師通識培訓書系第三輯—教學新模式3—教學方法》。北京市：中央民族大學出版社。
- 林崇德（1995）。《小學生心理學》。台北：五南圖書出版公司。
- 林寶山（1998）。《教學原理與技巧》。台北：五南圖書出版公司。
- 張志鴻（1993）。〈通達學習法之理論及實踐經驗談〉。載於《學校數學通訊》12，頁18-32。
- 張志鴻、李子建（2004）。〈通達學習對小三數學學習的影響：一所小學之初步探究〉。載於《優質學校教育學報》，第三期，頁85-101。
- 張春興（1999）。《教育心理學》。台灣：東華書局。
- 張壽洪（1994）。〈教師在課程改革的工作、角色和對新課程的評鑑：一個以中國語文科通達學習計劃為基礎的個案分析〉。載於香港大學課程學系、教育署課程發展處、經濟合作與發展組織（編）《課程發展中之友伴關係：提高學習效能之路研討會文集》，頁347-350。香港，政府印務局。
- 連文嘗（1995）。〈「合作式通達教學法」對「無心向學學生」的教學成效〉。《初等教育學報》5（2），頁31-37。
- 陳錦榮（2004）。《教學方法與設計：教學方法及設計的新勢》。香港：香港教育學院。
- 曾慧芬、何福全（2003）。〈利用「通達學習法」提高學習困難學生的數學成績及學習情意〉。輯於許令嫻、洗權鋒主編《特殊需要教育行動研究文集》，頁126-134。香港：香港教育學院學術出版委員會。
- 潘國青等（1989）。〈運用“掌握學習法”大面積提高數學教學質量〉。載於《小學各科教學》(6)，頁35-36。
- 鄧廣威、韓孝述、黃顯華和黃毅英俊（1995）。〈通達學習對小三學習數學的影響〉。載於香港大學課程學系、教育署課程發展處、經濟合作與發展組織（編）《課程發展中之友伴關係：提高學習效能之路研討會文集》。香港：政府印務局。
- 韓孝述（1993）。〈通達學習（上篇）：基礎理論與實際運作〉。《課程論壇》3（2），頁49-61。
- 韓孝述（1993）。〈通達學習（中篇）：推行策略與設計特色〉。《課程論壇》3（3），頁50-62。
- 顧森（1998）。〈試談小學數學的掌握學習〉。載於《小學各科教學》2，頁37-42。
- Block, J.H. (Ed.). *Mastery learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B.S. (1974). An introduction to mastery learning theory. In Block, J. H. (Ed.). *Schools, society and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guskey, T.R. (1985). *Implementing mastery learning*. Belmont, CA: Wadsworth.

實施校本同儕觀課的思考

Thinking on the implementation of school-based peer observation

胡少偉

香港教育學院

摘要

隨著教育改革的實踐，本地學校已普遍地推行同儕觀課，怎樣透過校本同儕觀課以促進教師專業發展？本文從分享香港教育學院內相關計劃的經驗和各地與同儕觀課有關的文獻，讓中小學教師分別就同儕觀課程序的安排、授課者的心理需要、應用專業進展圖及觀課者的培訓等四方面作深入的思考，從而改善校本同儕觀課的運作，以使教師能透過同儕觀課提高教學的效能。

關鍵詞

同儕觀課，教師專業發展，校本教師培訓

Abstract

In the era of education reform, most of the local schools are implementing school-based peer observation. How can schools facilitate professional development of teachers by this means based on the innovative experience on related project in Hong Kong Institute of Education and relevant academic literature on peer observation? The author advises school teachers to re-think in these four areas: the arrangement of school-based peer observation, the understanding of the physiological need of the deliver, the use of progress map and the training of observers. There are many ways suggested for schools to raise the effectiveness of peer observation in order to enhance teacher development by this kind of professional activities.

Keywords

peer observation, teacher professional development, school-based training

同儕觀課的益處

同儕觀課是指教師以伙伴的身份去看另一位教師的授課，其目的是促進教師專業發展；在平等互助的分享過程中，觀課者及授課者都是學習者。然而，根據林瑞芳等（2000）的資料，在1997年教育評議會的一項本地教師觀課文化的問卷調查中，發現七成教師對同儕觀課感到壓力，原因是受訪者若認為觀課主要是為了考績，便不歡迎同工前來觀課評核；事實上，這類觀課活動因有考核的要求，使授課者有被監察和被督導的感覺，因而使教師產生了很大的心理抗拒。在這個大環境中，香港中小學教師一直對觀課活動存有很大的戒心，以致過往不少學校在推行教師同儕觀課時困難重重，亦因此使同儕觀課未能充分發揮對教師專業發展的作用。

同儕觀課有很多的益處，內地學者蔣宗堯、汪玉珍（2002）在《評課藝術》一書中指出，觀課可提高教師自身教學能力、加強學校教學常規管理、有利開展教育科研和深化課堂教學改革等功用。台灣師訓學者陳美玉（1999）也積極提倡專業對話、合作反省、同儕教練和校際觀摩等教師發展活動，並指出諸如同儕觀課這類實踐智慧導向的專業活動，可鼓勵教師走出專業的孤立與封閉，與同儕進行專業合作和一起成長。而本港李偉成講師（2004）亦不遺餘力地推動同儕觀課，他在同儕協作學習計劃中要求教師開放教室，讓同事進入教室觀課，並給予授課者批評和改善意見，推動了教師專業成長。可見兩岸三地的師訓專家都肯定同儕觀課對教師專業發展的作用。

隨著教育改革的推行，課程發展議會在2002年《基礎教育課程指引》中，明確鼓勵學校在共同備課後安排同儕觀課，可了解學生對教師採用的教學策略的反應，有利課改計劃的落實和教師的專業成長。及後，師訓及師資諮詢委員會於2003年發展的《學習的分享、專業的學習》內，在教師專業

能力理念架構中也明確指出教師參與促進同儕間交流、協作教學或互相觀課，可提升課堂教與學的成效。在教統局兩個部門的大力倡導下，越來越多香港學校開展教師同儕觀課的活動。根據香港教育工作者聯會於2006年3月的調查中，發現在來自超過171所學校的323個教師回應中，有九成九教師表示校內有推行觀課活動；當中有四成半以上表示學校每年進行2次觀課，而每年推行3至4次也超過兩成。可見，同儕觀課活動在本港學校已很普遍。

雖然同儕觀課已在本港學校普遍地推行，但如何進行有素質的同儕觀課？並藉觀課活動提昇教師的專業發展呢？這對不少中小學校長和負責校內教師專業發展的統籌者來說是一個難題，原因之一是在他們的專業成長和工作經驗中，並未有專門發展觀課的能力；同時，有關同工仍未能深入掌握推行校本同儕觀課的竅門，故此討論和分析如何推行校本同儕的安排，相信對本地學校是十分適時和需要的。而此文的目的是藉著回顧相關的文獻，再加上筆者在香港教育學院內參加了與觀課有關的計劃經驗，分別就同儕觀課程序的安排，授課者的心理需要，應用專業進展圖及觀課者的培訓等四方面作出分析和討論，以促進中小學教師深入地思考校本同儕觀課的推行，從而促進本港學校能更有效的開展校本同儕觀課活動，以促進教師在教學方面的專業成長。

觀課程序的安排

有關校本同儕觀課程序的安排，香港教育學院作為一個專門培訓師資的院校，對學員教學實習的處理程序，十分值得各校負責同儕觀課同工的參考。為了更好地讓學員在實習學校的教室中學習施教，香港教育學院於2002年統一了各課程學校體驗的設計，提倡教院導師與學校啟導教師一起觀察實習學員的授課，及鼓勵雙方於課前及課後與學員一起就

實習課作出討論和分享。這些三方會議可為實習學員、啟導教師和教院導師提供一個機會，讓他們就教學實踐進行專業對話。雖然在校內推行同儕觀課時並沒法進行三方討論，但觀課者和授課者也可參考專業對話的建議，積極地於課前及課後進行討論和分享。然而，據筆者的觀察有些同工過往只重視觀課後會議的分享，而忽略了課前會議的討論；其實觀課前的討論可使觀課者和授課者交流對觀課重點的理解，這是會有益於觀課進行及觀課後分享的。

可見，香港教育學院學校體驗的新理念是要促進實習學員、啟導教師和教院導師發展成為學習社群，使他們能深化其專業發展；在這個新的學校體驗中，各校啟導教師與學院導師一起分享觀察實習學員的教學，直接或間接地提高了他們的評課能力。至於觀課後的討論重點，正如申德澤等譯（2002）指出不論是教學啟導或同儕觀課，重要的是教師能敏銳地分析課堂，為同工提供有用的回答。而鄭美紅、鄧怡勳（2003）的啟導研究，發現啟導教師和實習學員兩者都認為觀課、持續的回饋、以及雙方的討論都是相當重要的；尤其是雙方交流聚焦於個別課堂的情境，可讓實習學員具體地反思自己的教學實踐和建構個人教學專業經驗。這種針對課堂個別情境作焦點討論的技巧，十分值得進行校本同儕觀課教師的學習和應用的。

授課者的心理需要

在同儕觀課中，授課者或多或少會有些心理上的抗拒，程培杰（1999）曾指出無論是為了診斷指導，還是為了鑒定總結，評價結果都必須與被評價者見面；當觀課者將評價回饋給授課者時，不管採用那種方式作溝通，授課者都會產生複雜的心理活動。故觀課教師應對此有所理解和接受，尤其是若觀課涉及考績，授課者更會容易產生消極心理狀態，以

致扭曲了觀課後的討論，影響了觀課回饋的成效。再者，根據教聯會06年的觀課調查，在本港學校教師的考績觀課比率依然是較其他性質的觀課為多。故此，觀課者要照顧授課者的心靈需要，以同輩商討的口吻和授課者分享課堂情境的評價，相信以伙伴的態度是可讓授課者減少對回饋的抗拒；此外，如觀課者在課後討論時能讓授課者先說出自己對授課的感受和看法，再從相關點作出延伸和評價，會使觀課的回饋產生較積極的效果。

為了了解實習學員在實習前的憂慮，教院教育政策與行政系於04年成立一個學校體驗教學發展小組，讓實習學員寫出實習前後的憂慮和問題，從回收的開放性問卷中，發現實習學員在實習前對學生的了解與相處、教學內容和進度、管理課堂秩序、與啟導教師的合作、在實習學校的適應、和學院與導師的要求等六方面都有不同程度的憂慮；可見，在不熟悉的學校課堂中進行試教，實習學員確實有不少的困難和不安。而對在職教師而言，在校本同儕觀課中，他們不需面對陌生的教室情境，而在熟悉的教室和學生面前被觀課，在職教師的心理不安相信是遠比實習學員為少的。但不容忽視的是，從教聯會06年教師觀課活動調查，發現有近半的教師認為同事對觀課準則不一致，是學校推行觀課活動的最大困難；如觀課者能正視授課者的關注，在觀課前友善地與授課者分享自己的觀課準則，相信這會減輕授課者對被觀課的憂慮。

此外，根據林瑞芳（2004）的觀課研究，發現影響教師接納同儕觀課的兩大因素，分別學校是否一個互相關懷的社群和觀課的目標取向。當觀課雙方皆以專業成長為觀課目標，而不是為了在觀課時爭取好的表現，觀課者與授課者便較容易掙脫批評與護短的種種窠臼，兩者都可以誠懇地針對觀課實況作出討論，以求在專業上分享和互勉。而台灣學者張德銳（2000）亦指出透過伙伴關係形成合作的

團隊，教師們相互討論並彼此回饋，會願意被同伴質疑及檢討自己的教學決定。所以，觀課雙方能否建立積極的伙伴關係，會影響授課者是否願意作深層和有效的反思，正如 Fox (2005) 指出教師最初是透過模仿和實踐來學習，跟著透過觀摩和反省，使教師去理解或質疑自己的實踐，並嘗試去改變自己的實踐。故此教師能以學習作為同儕觀課的目標，可使觀課雙方有緊密的伙伴關係，從而更有效地促進授課者有深入的教學反思，提高和改善教師的教學效能。

專業進展圖的功用

為了有效勾劃實習教師專業發展的輪廓，教院於04年曾組織一個教學體驗的研究小組，該小組目的是發展一個教學表現專業進度圖，以描述職前教師在課堂教學中所需發展的知識、技能、態度及價值觀；這個發展圖把職前教師相關的教學專業能力組成一個描述性的參照架構，讓視學導師作為觀課後回饋的藍本，亦可讓實習學員了解學院在評價實習課時的相關準則和表現水平，從而使學員可根據導師的建議和自己的需要，去設計日後要提高的教學技巧。正如 Racht (1996) 的分析：一個進展圖描述了某學習範圍的發展歷程，把該學習範圍的知識、技能和理解，按一般學員的發展次序先後列出，讓人清晰判斷到某學員的表現是達到那一個程度的學習成果，並提供了一個讓學習者監控自己成長的參考架構。

在這個教師教學表現專業進展圖的計劃中，筆者邀請了一位在職進修的學員作為試驗個案，利用了專業進展圖進行兩次觀課和評課，並在第二次評課後再與授課學員作出深入的訪談。她在分享試用教學表現專業進展圖時指出：有了這份專業能力描述，就會覺得觀課是客觀的；因為導師和學員兩方面都有這個專業進展圖作討論基礎，而使不同的學

員也可得到同一的待遇。從這段話中引證了專業進展圖可提供一套共同的專業語言，讓觀課者與授課者就教學表現的討論有所依循，亦使授課學員得到公平和客觀的教學回饋。如學校嘗試制定一套校本教學的專業進展圖，可使同工能掌握同一的觀課準則，促進同工對校本同儕觀課的支持和落實；然而，礙於專業能力的局限和工作量的關係，各校未必會自行建構一套專業進展圖，但也可考慮參考師訓會《學習的專業、專業的學習》的相關內容，作為開展校本同儕觀課的工具。

與此同時，各校也可在教學專業進展圖的基礎上引入授課者的自評，正如 Boud (1991) 指出自評除可讓學習者對自己的工作評分外，亦讓學習者決定什麼是良好表現；這要求學習者思考良好表現的特徵，有助學者在掌握和內化相關的學習內容。在我的這個試驗個案中，該學員也曾利用這套教學表現專業進展圖作出自評，她分享時指出：最大的改變是以前只會想著如何把一堂課做好，但在這一次應用專業進展圖的經驗裡，會在第二堂回想起應在那方面作改善；並提醒自己這是進展性的評估，而不是為了一次考試，及格就算！可見，專業進展圖有助學習者的自評和反思，正如夏惠賢等譯 (2004) 指出激發學員的自評，讓學習者提出更多的問題，知道知識是嘗試性的；在學習的不確定性過程中，會使學習者有興趣去想知道得更多。也就是說，教師在同儕觀課中應用專業進展圖進行自評，是可提高他們的觀課和評課能力，從而提高他們教學的表現水平。

觀課者的培訓

至於有關觀課者的培訓，Wragg (1999) 指出如要使觀課者的發現具可信度，觀課者應該接受相關的培訓，當中最低限度要讓觀課者討論觀課的目的、程序和意圖，並且要讓相關觀課者對將進行的觀課

有一個共識。筆者雖然已是一個資深教育工作者，有信心憑自己個人的經驗去評課；但為了觀摩其他導師的評課，筆者也參加了教院於05年開展的教學視導同儕觀摩計劃。該計劃要求三個導師組成一個小組，一起觀察一個實習學員的教學；但兩位伙伴導師只負責觀察視導導師的表現，而不會參與對該實習學員教學的評價。三位導師在觀課後，先由視導導師對實習學員作正常的評課回饋；待實習學員離開後，伙伴導師會就視導導師的表現作出分享和討論，內容涵蓋該視導導師在課前指導、觀課過程和與學員課後的討論等三方面。在經歷三次教學視導同儕觀摩的活動後，筆者除進一步肯定自己的評課能力外，也欣然接納其中一位伙伴導師所提出的建議，在日後的評課表上會書寫更仔細的描述和回應，好讓實習學員日後再作反思和學習。從中，可見同儕觀摩計劃是可提高觀課者的評課信心和能力。

同儕觀摩一直受到教師教育同工的重視和支持，正如李偉成（2002）指出同儕觀摩的功能包括：改變教職培訓文化、促進同僚互動溝通、邁向專業社區和促進技能轉移等四方面。經過參與教學視導同儕觀摩計劃，筆者認為各校同工也可採用同儕觀摩的模式，鼓勵兩三位教師組成伙伴一起去觀課，在評課後相互分享評課的技巧，作為觀課教師的培訓活動，這可增加同工對同儕觀摩的評課信心和能力，從而使觀課活動得到更大的效益。正如 Britzman (2003) 指出鼓勵教師發展合作的實踐，可打破教師行業中教學經驗的孤立性；學校安排由兩三位教師結伴觀課，可使大家研究提高評課的技巧，這既有利於評課者的培訓，又可促進教師間的協作；亦可使授課同工在觀課後提高教學技巧。故這做法十分值得推動本同儕觀課的學校採用。

推動校本同儕觀課

正如 Freiberg & Driscoll (2005) 指出，整個學校改革運動有賴於能否提供在班房中有意義的數據和製造機會讓教師反思其教學；要使香港學校教育有進一步的提高，聚焦課堂教學和鼓勵教師反思教學是本港教改的關鍵環節。而推動學校開展校本同儕觀課活動，則可直接提高教師的教學水平。至於評課的作用，徐世貴（2003）曾指出聽課評課對於開闊教師的視野，激勵他們上進，發展他們的教學能力，有著極其重要的作用；能引導教師走教學能力螺旋式上升的道路。而 Peters & March (1999) 也指出同儕觀課是一個可持續推動學校改善的工具，教師在共同問責和分擔責任的情況下，可將新的方法和意念實踐在日常工作中。參考這些論證後，相信可使本地同工更有決心推動校本同儕觀課。

雖然本地業界已肯定同儕觀課對教師專業成長的作用，但怎樣能做好校本同儕觀課的活動？根據筆者在教院參與多個與教學有關的計劃經驗，及在上文的討論和分析，學校可首先改善觀課的程序，引入觀課前及觀課後的討論，並在觀課討論中明確聚焦於課堂的情境。同時，作為校本同儕觀課的統籌者和觀課者，同工要理解和接受授課者心理上的抗拒，以伙伴態度提出觀課回饋，並盡可能向授課者說明觀課的內容和準則。再者，如學校能制定校本教學表現專業進展圖，可鼓勵授課者利用該參照架構作自評，有助他們不時反思教學的表現水平。最後，觀課者的培訓也是一個不可忽略的環節，如能引入兩三位伙伴一起觀課，既可增強觀課者的信心和評課的能力，又可使授課者得到更高質的評課回饋，十分值得推動校本同儕觀課同工作參考。

參考書目

- 申德澤、Jenny Tyrrell、盧敏玲及岑芷雅（2002）。《學校體驗手冊（職前教師培訓課程）》。香港：香港教育學院。
- 李偉成（2002）。〈同儕教練理論研究〉輯於林德成等編《同儕教練理論與實踐》。香港：香港教育學院。
- 李偉成（2004）。〈同儕協作學習：專業發展與適應〉。輯於古鼎儀等編《教育與課程改革：珠三角地區的適應與發展》。香港：港澳兒童教育國際協會。
- 林瑞芳、嚴佩珊、林永康著（2000）。《同儕互助的觀課文化》。香港：香港教育評議會。
- 林瑞芳主編（2004）。〈建立健康的觀課文化〉輯於《教育心理學實用手冊》。香港：香港心理學會教育心理學部。
- 夏惠賢、等譯，Martin-Kniep, G.O.著（2004）。《捕捉實踐的智慧——教師專業檔案袋》。北京：中國輕工業出版社。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業、專業的學習》。香港：香港政府。
- 徐世貴（2003）。《怎樣聽課評課》。大連：遼寧民族出版社。
- 張德銳（2000）。《師資培育與教師評鑑》。台北：師大書苑有限公司。
- 陳美玉（1999）。《教師專業學習與發展》。台北：師大書苑有限公司。
- 程培杰（1999）。《教育評價和督導》。大連：遼寧師範大學出版。
- 蔣宗堯、汪玉珍（2002）。《評課藝術》。北京：中國林業出版社。
- 鄭美紅、鄧怡勳（2003）。透過院校合作促進中小學實習教師的專業發展。輯於《教育曙光》47。香港：香港教師會。
- Boud, D. (1991). *Implementing Student Self Assessment*. Sydney: HERDSA Publications.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice makes practice:a critical study of learning to teaching*. Albany: State University of New York Press.
- Fox, R. (2005). *Teaching and learning: lessons from psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Freiberg, H.J. & Driscoll, A. (2005). *Universal teaching strategies*. New York: Pearson Education, Inc.
- Peters, K.L. & March, J.K. (1999). *Collaborative observation:Putting classroom instruction at the center of school reform*. California: Corwin Press, Inc.

道德教育須情智雙彰——從美國當代道德教育反思

Intellect and feeling are both necessary in moral education - a reflection from contemporary American moral education

劉國強

香港中文大學教育學院

摘要

本文開首指出，作為中國主流教育思想的儒家，是一種成德之教；自孔孟始，便兼重情智，然而經實際歷史發展的參雜，使傳統儒家道德教育整體而言偏重情智。當前中國道德教育的發展，不宜唯美國馬首是瞻，宜了解美國當代道德教育的發展是由尚智主義的模式轉回重視美德與道德情感的模式。本文扼要說明美國由20世紀60年代以來道德教育的四種主要模式——價值澄清法、道德認知進路、關懷模式及品性教育，用意在顯示這種轉變。由此，本文進一步指出中國德育的發展不應忽略這種轉向，而放棄傳統重真實道德情感與美德的培育，不應片面學習西方的尚智取向，而應情智兼顧，學習西方之餘仍須保存傳統，以建構達到仁智雙彰、情智兼備的德育模式。

關鍵詞

道德教育，尚智主義，價值澄清法，道德認知發展理論，關懷倫理，品性教育，道德情感

Abstract

At the outset, the paper points out that the mainstream of Chinese educational thought is Confucianism which is essentially moral education. Theoretically, Confucianism emphasizes both the affective and intellectual domains of moral education. However, in the historical development, it tended to bend more on the affective side. The development of moral education in China should take reference of the development in contemporary America that its pendulum has swung back to affirm the important of the affective domain. This paper narrates and analyses four main models of moral education in America from 1960s onwards in order to show this trend. The four main models are: Values Clarification Approach,

Cognitive Developmental Theory of Morality Approach, Care Ethics Approach, and Character Education Approach. Also, the paper argues that moral education in China should not oversee the present pendulum turn and follow American intellectualism and blindly abandon the affective factor of traditional Chinese moral education. Apart from learning from the West, Chinese moral educators should retain their valuable tradition and to rebuild moral education with both affective and intellectual foundations.

Keywords

moral education, intellectualism, values clarification, cognitive developmental theory of moralization, care ethics, character education, moral feelings

今天從事教育的人，都會同意，全人的教育應包括情與智的教育。「德、智、體」或「德、智、體、美」或「德、智、體、群、美」的三育、四育或五育的教育目標¹，德育與美育便包括有情的培育。本文所欲申論的，就是德育本身，也是要情與智的培養並重，兩者如車之兩輪，缺一不可，否則德育之車亦難於前進。揆諸中西方德育之發展，對情智之培育亦各有偏至，故今天要在德育上強調情智並重，亦是要融通中西，取長補短，使德育更好發揮效能，更有助於人民與國家之發展。中華民族，以龍為象徵，龍是綜合各種動物之優點而成，鷹的爪，鹿的角，蛇的身，魚的鱗，羊的鬚等等。故中華民族重要的是一方面不要喪失自己的優良傳統，一方面要實事求是，不論中外，無論古今，只要好的，優良的便吸收融合，這將更有利於國家民族的發展。

1. 從儒道二家說道德教育

在孔孟等大儒的道德教育思想，是情智並重的。孔子強調「好仁不好學，其蔽也愚」(《論語·陽貨》)孔子被學生推崇為仁且智。孔子弟子子夏也說：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣。」(《論語·子張》)《中庸》亦謂：「唯天下至聖，為聰明睿智。」也就是說，在儒家看來，有道德的人，既有仁之性情，也須

有知識與智慧，故須學以養智，學以養仁。

儒家的道德理想是「極高明而道中庸」，即一方有極高的境界與要求，《中庸》所謂「及其至也，雖聖人亦有所不能」，但儒家的道理也是由一些日常生活中極平常的道理開始，是「造端乎夫婦」(《中庸》)，即由一男一女成為夫婦而形成的家庭裏開始，所以開始也不是什麼深奧的大道理，就是在生活中的真情實感中體現，道德就從生活的真情實感中產生。

然而，開始時本來清淨的真情實感，當需要被固定下來，成為人們行為的標準和規範時，也同時是流弊產生的開始。這看來是人生世界的吊詭，但這確是如此。道德當只成為外在的規條、概念和知識來被了解時，便離開了真實的存在，離開了真情實感，離開了情與智，而成了僵化和抽象的東西。在這裏正可以了解道家老子智慧之所在，「天下皆知美之為美，斯惡矣。天下皆知善之為善，斯不善矣。」(《老子》第二章)於是可以在為美名善名而行道德，在老子看來，是人為造作離開自然物我相忘的境界。

畢竟有老子的智慧與境界的人是甚少數，大部份人還是生活在人類社會的群體中，正如孔子雖一方能欣賞隱逸的道家人物，但同時卻指出「鳥獸不可以同群，吾非斯人之徒與而誰

與！」(《論語·微子》)也就是說作為人，是群體動物，只能在人類群體中生活，不能長期單獨地與鳥獸一起生活。因此在人類社會裏，為了社會的秩序與共同利益，及共同的生活，對於社會的新一代份子進行道德教育是必須的。而道德教育的其中一環也須包括道德概念，道德原則，道德規範的教育。

以上述說儒道兩家的精神，用意也是要帶出一個基本觀點：就是道德教育固然可以教以道德概念、道德規則或道德知識，但不能只限於這種教學，而是必須有情與智的培養，情是不忍之心不容已之情的流露，智是運用已有之道德概念或道德知識，在具體情境中作出恰當的道德判斷，才能成就道德教育的盡善盡美。

2. 略說中西的偏至

中國起源於農業文明，農業人民最重求安穩，正如梁漱溟先生所說，中國文化以「安民」為最重要，甚至過分地把保民、養民都作安民的問題來解決。(梁漱溟，1949：238)只要民安，社會便不至於亂，農耕便不致荒廢。要安民，則須教民以人倫，故中國很早已重道德教育，《尚書·舜典》便記述舜帝以五教²，五教即：父義、母慈、兄友、弟恭、子孝。周之正規教育已具規模，分「國學」與「鄉學」。國學為天子及諸侯貴族子弟而設，因年齡及程度分「大學」與「小學」兩級。鄉學則是地方學校。(毛禮銳、沈灌群，1985：71-77)周鄉學課程據《周禮·地官》所說：是教以六德、六行與六藝。六德是：知、仁、聖、義、忠、和；六行是：孝、友、睦、姻、任、恤；六藝是：禮、樂、射、御、書、數。六德、六行皆是道德教育，六藝中之禮、樂，亦與人之品行相關。此足以見周朝對道德教育之重視。

孔子以前之西周，是學在王官。孔子生於春秋之末（公元前551年至479年）。孔子首開平民教育之風，打破教育為貴族所壟斷。《論語》記載孔子以四教：文、行、忠、信。（《論語·述而》）行、忠、信皆與行為道德直接相關。文是經典，如詩、書、禮、春秋等，與人之心志與待人處事亦處處相關。孔子之教學，是以道德教育為中心。《論語》中最多見之概念為「仁」，共105次。孔子正是教人處處「仁以為己任」。「仁」者即發自人心中不忍之情。

孔子創立儒家，孟荀繼其志，至漢武帝納董仲舒建議，「罷黜百家，獨尊儒家」，然後儒家思想成為中國文化的主流，形成了中國教育重德育的傳統。漢武帝接納董仲舒尊儒建議後，便設立五經博士，五經即詩、書、易、禮、春秋。最初只設博士七人，至東漢時，博士數目續有增加。博士是為教官，教授之學生，稱為博士弟子。博士弟子或太學生，除學有專經外，在漢朝《論語》、《孝經》為共通必讀之書。魏晉時戰亂較多，學制較亂，且玄學興盛，與儒學分庭抗禮。唐代立國開闊，學科較多，科舉項目亦多，然《論語》、《孝經》亦同為士子共通必讀之書。宋重文輕武，儒學復盛，私人講學與書院盛行，皆以講論聖賢之學標榜，儒家道德之教為教育核心。宋明清蒙學盛行，各種蒙學讀本，如《三字經》、《百家姓》、《千字文》、《朱伯廬治家格言》、《幼學瓊林》，皆滲入了儒家倫理道德之教。朱子初推崇《孝經》，後仔細審視，以《孝經》不盡同孔子之教，於是取《禮記》中之《大學》、《中庸》，合《論語》、《孟子》，編注成四書。公元1313年，元朝仁宗規定「舉人宜以德行為首，試藝則以經書為先，詞章次

之」，並以朱子《四書集註》為學子應科舉必讀之書。於是《四書》為學子自童蒙開始便必須誦讀，直至公元 1906 年清末廢科舉為止，前後近六百年，可以想像四書對中國學子土人影響之深。傳統的誦經讀經對培養傳統社會讀書人的道德感、正義感亦有實效。

儒家思想、儒家理想及其精神，固通過學校教育而成中國學術文化的主流。但也因與現實社會政治利益牽連，產生了僵固、偏至，而與孔孟及歷代大儒之精神不盡相符者。如源自《白虎通義》的三綱思想，本為法家思想，以「君為臣綱，父為子綱，夫為妻綱」的單向關係，變成了帝王與社會推重的原則，對中國古代社會產生普遍的影響。《孝經》疑為偽書，流行於漢初，托名於曾子所作，雖內含孔子孟子的思想，亦有為鞏固皇朝移孝作忠，與儒家根本精神不一致之處，而《孝經》卻是對漢唐之世以至日本影響廣泛的經典。明清科舉中的「八股」科，亦使辭章之學，酸腐之文，取代了儒家經綸天下，救世救民的胸懷。整體而言，在過去農業社會，在變化緩慢的節奏中，儒學成德之教對成就知識，尤以民主、科學的開發是有所不足，此當代的新儒家亦坦然承認者。³ 對於大儒者而言，過去成德之教，並不礙其生命精神的仁智雙彰，情智兼備。然對一般學人，一般儒士，也雖有篤實之行，樸素之情，但也不免缺乏開闊眼界，與通達之智，在處事對人又常大而化之，不及西方人在學術與法規上之系統與架構，及思慮之精細。迂腐之儒，又睥睨一切，涯岸自高，不食人間煙火，說好的，也只是有情而無智，未能承儒家成德之教情智雙彰的盡善盡美。

當代新儒家在反省中西文化之不同及其特質時，即指出中國文化是重德文化，西方文化

是重智重科學之文化。（唐君毅 1990b：89-110）中國的孔子曾強調：「當仁不讓於師。」西方大哲亞里士多德（Aristotle）強調的是：「吾愛吾師，吾更愛真理。」從中西文化兩位大哲的說話，已可以看到中西方在重仁與重智上的不同側重之消息。西方哲學尤其是英美哲學的傳統，在近代科學理智精神的影響下，更重理智。現代工業文明與當前的後工業社會資訊時代，都是基於科學技術，背後的精神就是一種理智的實證的精神在貫注。

當前商業世界追求最大利潤——不僅是合理利潤，是冷冰冰的對效益計算，是理智主義工具理性的極度發展的結果。以仁者心懷與商業理智心相抗衡，在短期而言，往往是仁者敗北，徒然落寞慨嘆。因為世上聰明人太多，懂得利益計算的人太多。但長遠而言，商業的理智功利心發展到一定階段便會自我敗壞，自我崩裂。此中道理要說還可以說很多，這裡暫可不表。

我們的教育雖然仍以德、智、體、群、美，五育並舉的平衡的全人教育為目標，並看似以德育為先。然而當整個社會的價值取向是利潤掛帥、功利先行，真要推行全人教育，德育為先，也是困難重重，事倍功半，學校教育時常會被社會的影響所抵消。

現今道德教育的困難是：我們簡單的列舉一些道德的教條，以權威的態度灌輸給青少年，往往會帶來青少年抗拒的反效果。若我們採取過份的自由主義，過份的以青少年為中心，完全價值中立，不教以任何道德原則價值取向，只讓他們自己尋找，也會使青年人只顧自我中心任意妄為，缺乏道德意識。只要我們對美國當代道德教育略作考察，也可以看到教條主義、權威主義及從教條權威鐘擺到另一

邊的放任過度自由主義的兩種情況所出現的弊端。從一意義上看，也是在情智兩端鐘擺而有的弊端。

本文正是要從考察和借鑑美國當代的道德教育的發展趨勢，以見情與智的培養在道德教育中不可或缺。

3. 美國早期道德教育基於信仰與情感

美國在獨立以前，在英屬的十三個殖民地的清教徒移民中，已有推行道德教育，是一種與基督教文化相結合，一種反復教誨和灌輸方式的品德教育或品性教育。這種道德教育，基本沒有大的變化，一直維持到二十世紀初，這種與宗教結合的道德教育模式，對「教甚麼」及「如何教」兩個問題所給予的是一種簡單直接的答覆：所教的是根據上帝的旨意或基督教聖經的啟示真理，道德教育在這種傳統宗教信仰模式下看來並沒有多大困難，亦常與宗教信仰的情感連繫在一起。在家庭中，由父母帶領，每天早禱，父母唱聖經，孩子到能唱之年齡便一同唱。父母也教孩子讀和抄寫聖經，要求孩子遵守紀律。用問答法來教孩子對宗教信條的認識，如問：「甚麼是人的主要目的？」孩子便被教導答：「人的主要目的是光榮上帝，在祂中得到永恆快樂。」(McClellan, 1999) 十九世紀末二十世紀初，盧梭 (Rousseau)，杜威 (J. Dewey) 等的進步主義教育思想 (Progressivism) 流行，對傳統的以教師為中心，權威主義的教育提出嚴厲批評。1920-1930 年間哈桑 (Hugh Hartshorne) 與梅 (Mark A. May) 進行的大型實證研究，結果顯示了當時學校中的品德教育課，以及參加主日學 (Sunday School) 和童子軍會議，對孩童在實際生活中的誠實和利他主義水平的提高及內化

並無明顯效果。(Hartshorne & May, 1928-1930；Kohlberg & Turiel, 1971) 這一出版了三巨冊的研究實證成果，無疑是宣佈了一直以來與宗教結合的品德教育的死亡。

由十九世紀下半葉至二十世紀初，實證主義 (Positivism) 日見興盛，1920-30 年代，由承接實證主義觀點發展的邏輯實證論 (Logical Positivism)，帶出了道德並非事實 (fact) 的論點，由此引申的情感主義的道德觀 (Emotive Theory of Morality)⁴，便把道德判斷價值判斷看成是純粹個人主觀的情感的反映而已，並非對事實的判斷，道德便只有相對意義，而不能說有客觀的道德原則道德標準。實證主義、邏輯實證論、情感主義及由邏輯實證論發展的分析哲學 (Analytic Philosophy)、語言分析 (Linguistic Analysis) 都是西方的尚智或主知⁵的傳統的進一步表現。事實上，西方尚智主義的傳統可以追溯到古代希臘哲學的傳統。而在西方，哲學與宗教常處於對立的位置。哲學重理智，宗教重信仰。

由實證主義，邏輯實證論下來的尚智主義哲學，在二十世紀三、四十年代成為英美哲學界的顯學。⁶到了二十世紀四、五十年代，美國學校的道德教育除了因進步主義教育思潮的衝擊及尚知主義的哲學時代背景影響外，尚有其他具體因素的影響，如科學技術之發展，知識爆炸帶來學校教育中知識教育越見強調，社會上的成功往往依於知識技能的學習，道德教育品性教育便越被看成為不切實際的。其次也因應美蘇兩大陣營的對壘加劇，美國要在經濟軍事上壓倒蘇聯，故更重視教育知識技能。如 1958 年美國《國防教育法》的頒布，便主要以數學，自然科學，和外國語為改革重點，強調科學教育。且二次大戰後，自由主義盛行，美

國人越來越把公私領域分離，公眾領域受法律規範，宗教及道德取向視為私人生活、私人的喜好，只要法律容許，其他人便毋容置喙。學校教育也避免宗教信仰與道德價值灌輸，往往以知識技能的教學為限，認為道德教育屬於家庭和教會的事。（McClellan, 1999：73-78）所以到了六十年代，美國學校中的道德教育已到喪失的地步，六十年代青年人之嬉皮士潮流，一方是對科技工業化社會之不滿，一方亦顯示了他們價值之失落。

然而也在這時候，有識之士亦意識到美國社會問題的嚴重及道德教育之重要。由上世紀六、七十年代到二十一世紀，並時或先後產生了四種主要的道德教育模式。這四種模式，以時序言之（當然有重疊同時並進的情形）是：價值澄清法模式（Approach of Value Clarification）、道德認知發展理論模式（Approach of Cognitive Developmental Theory of Moralization）、女性主義的關懷模式（Feminist Approach of Care）、品性教育模式（Character Education Approach）。這四種相繼及並時出現之道德教育模式，顯示了當代美國道德教育由建基於宗教權威、宗教情感向偏重理智的尚智主義擺，再由尚智主義的忽視道德情感培養到重新重視道德情感培養的過程。

4. 尚智主義傳統下的道德教育——價值澄清法與道德認知發展理論

首先要論述的上世紀六十年代出現的價值澄清法與柯爾伯格的道德認知發展理論。這兩種道德教育理論模式的共通性都是以道德由理智的分析與判斷而來，道德是依於知識或理智，是依於當時盛行之尚智哲學背景而有的基本假

設。他們的缺點也就正正因這背後假設的限制而來。

4.1 價值澄清法

美國當代的道德教育，價值澄清法出現最早，在上世紀六十年代中出現，在六十年代末及差不多整個七十年代十分流行，影響廣泛。坊間出版了不知多少以此模式引發出來的教學方法。直至七十年代末在受到不少批評後失去支持而見消沉。此派的代表人物包括雷斯（Louis E. Raths）、哈敏（Merrill Harmin）、西蒙（Sidney B. Simon）、祈慎彭（Howard Kirschenbaum）。這一派的最重要理論著作是Raths, Harmin & Simon在1966年出版的《價值與教學》（Raths, Harmin, & Simon, 1966, 1978）。

根據這一派學者的看法，認為現代工業化社會多元化社會中，社會複雜多變，充滿競爭性的和混亂的價值觀點，導致青少年一方面在日常生活中時常要面對價值判斷與選擇，另方面也較以往任何時代和社會中作抉擇都更困難。而傳統的價值教育品德教育，往往導致道德認知與行為實踐的脫節。因此，價值澄清法的建構，就是幫助青少年在日常生活中作價值選擇時，能清楚反省和了解所選擇價值是自覺的和自定的。

價值澄清法是重視價值選擇的過程，至於所選擇價值之內容，是完全個人的、自主的，這種方法並不對價值內容作可否的評價。因為這派反對任何外在力量如宗教、社會、傳統等對個人價值選擇之主宰。這一派是取以上所說邏輯實證論及其下來分析哲學（Analytical philosophy）的基

本哲學假設，及由此衍生的對價值的態度，認為價值內容是個人的，主觀的，沒法所有人完全一致。所以在這一派看來，是沒有公認的結論性的確定不疑的道德原則。

雷斯（Raths）是這一派最主要的人物，他為價值澄清法定了最早（1966）的一個方程式——是三部分七步驟的程式，如下：

(一) 選擇 (choosing)

- 1) 自由地選擇
- 2) 有不同的選擇的可能
- 3) 對每一可能選擇的後果作三思

(二) 珍視 (Prizing)

- 4) 對所選擇感到快樂及珍惜此選擇
〔按：即不感後悔〕
- 5) 公開地對其他人肯定自己的選擇

(三) 行動

- 6) 據所選擇而行動
- 7) 會重覆不斷地把選擇付諸行動

這一個七步驟是教導人能清楚明確知道和肯定自己所選擇的價值。由於受到批評，指出這程式中的個人像是在真空中的個人，而沒有考慮到個人往往存在於社會的脈絡中，因此，另一重要人物祈慎彭（Kirschenbaum）於1975年修訂為五部份，增加了「思慮」（Thinking）及「溝通」（Communicating）兩部份。「思慮」包括了1) 在不同層面上的思考，2) 批判思考，3) 在高層面的道德推理，及4) 創意思考。「溝通」則包括1) 有清楚表達的能力，2) 同情共感以聽取他人之意見及立場，3) 解決矛盾。（Barry Chazan ,1985 : Ch.4）

在此一德育模式中，教師像是一個園

丁或是技術員，只是照顧或幫助學生本身反省分析技能的發展，教師在價值內容上須時刻保持中立，就算學生的一個選擇在一般看來是違反道德，但只要學生是通過價值澄清之程序而最後在了解結果情況下仍作如此選擇，教師也不應批評，教師只幫助學生建立他們自己的評價能力。這一模式尤其反對灌輸及權威主義。

在實際的教學方法上，教師可以通過與學生對話（dialogue），尤其是問答方式進行。也可以通過學生小組討論的方式進行。還可以讓學生書寫或填寫價值表（values sheet）作價值排序（value ranking），以澄清學生的價值取向。祈慎彭（Kirschenbaum）於1994年歸納了各種價值澄清法模式的教學方法，寫成了《提高學校中青年的道德與價值的一百種方法》（100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings⁷），如價值投票（values voting）、等級排序（rank order）、面談（interview）等不一而足。

價值澄清法的優點是教師容易學習運用，教師無須有很多的哲學、心理學或社會學等等的知識來支持這一種技巧的運用。某程度上這一模式的確可以幫助青少年作自我分析，反省其價值選擇時的理由。這一模式也打破僵化了的教條主義與權威主義。

價值澄清法，不單止限於道德價值，而是一切選擇而生的價值而言。因此一學童選擇吃冰淇淋而不喝汽水，也可以成為一個用此程式來考察之事例，因此這一模式受到其中一個嚴重的批評是它把道德的價值與瑣碎的選擇事情混在一起，減低了

道德的意義。而且另一最大弱點，是一種相對主義，家長的嚴厲批評是，這種道德教育並不能根據一些道德原則而給與青少年人以任何道德的指示。

4.2 柯爾伯格的道德認知發展理論

當代西方道德教育的泰斗，是柯爾伯格⁸ (Lawrence Kohlberg) 莫屬。他是哈佛大學的心理學教授，他的博士論文是研究在道德兩難中兒童推理的不同表現。他吸收了瑞士心理學家皮亞傑 (J. Piaget) 的認知發展理論，於上世紀六十年代中開始發展他的道德認知理論，到七十年代初備受注意。他於八十年代初先後出版了兩部主要著作。⁹ 他於 1987 年逝世。他的理論在七、八十年代廣泛影響美國而成為道德教育界及學校的德育討論的中心點。九十年代影響漸走下坡。然而由於他的理論內涵之豐富，較價值澄清法更具持久的影響，在今天對道德教育的實踐的影響仍有一定的參照價值，嚴肅的道德教育的思想與理論均無法繞過他，忽略他。

柯氏深受心理學家皮亞傑及美國哲學家杜威所影響，他吸收了心理學實證研究的成果與及哲學邏輯與概念的思辨。他的道德認知發展論一方具有概念上的整體性與一致性，一方也運用心理學的實證研究使其概念具有經驗科學的基礎。

柯爾伯格一方面冀圖解決相對主義的困局，他從心理學的研究指出孩童的道德認知發展有一定的序階，這些序階 (stages) 是普遍於不同文化的人。另一方面他嘗試打破獨斷主義而認為青少年在不同序階中確實有不同的道德判斷，這些判斷的客觀性在於他們所處的序階中道德認

知能力的邏輯結構。所以他認為每一個兒童都是天生的哲學家 (Kohlberg, L. & Turiel, E., 1971)，成年人往往是從成年人的角度或序階來要求兒童，是因為成年人不了解兒童所處的不同序階的事實。他把人的道德認知發展分為如下的三層次六序階：

- I. 成規前期 (Pre-conventional level)
 - i) 懲罰與服從導向 (The punishment and obedience orientation)
 - ii) 工具性利益關係導向 (The instrumental relativist orientation)
 - II. 成規期 (Conventional level)
 - iii) 人際和諧或好男孩與好女孩導向 (The interpersonal concordance or 'good boy - nice girl' orientation)
 - iv) 法律和秩序導向 (The 'law and order' orientation)
 - III. 成規後期 (Post-conventional level)
 - v) 社會契約合法導向 (The social - contract legalistic orientation)
 - vi) 普遍性倫理原則導向 (The universal ethical principle orientation)。
- (Kohlberg, L. 1981: 409-412 ; Kohlberg & Turiel, 1971)。

他認為這些序階的劃分是有超文化的普遍性的，是基於他長期的心理實證研究，譬如他曾長期的對土耳其、台灣、烏干達、洪都拉斯、印度、美國、加拿大、英國、以色列的孩童作跟進研究，每三年透過問卷測驗以上不同地區兒童的道德認知能力的發展，也曾對芝加哥 50 個低下層的孩童作長期跟進研究，他發現相近年齡的兒童都有近似的道德認知發展階段。所以他認為他的理論不是憑空思辨的概念，

而是有科學實證的根據。

在他看來，序階是有一邏輯結構性意義的，不同的序階是隱含有道德思考方式上質的差異。每一序階是構成有一邏輯結構的整體。序階的發展是有一次序井然的而不變的順序。在一個人的一生中，不一定能發展到最高序階，但他的發展，只能按序階順次發展，不能跨越序階。

在他這種道德認知發展理論下，道德教育就是幫助學童逐步向更高層次序階發展。而這種能向更高序階發展之可能，在固定序階下的思維模式是很難達至的，而往往是當兒童面對著道德兩難時，他原來的思維模式受到衝擊，無形中迫使他向更高認知序階發展。柯氏的一個有名的道德兩難例子，便是偷藥故事 (Heinz case)。故事如下：

在歐洲，一個婦人患了一種特別的癌症瀕臨死亡，醫生們認為只有一種藥能救她。一位居在同一鎮上的醫生發現了這種由鑄提煉的藥。要提煉這種藥是費用昂貴的。這位醫生是一個貪財的人，他把用 200 元成本提煉的藥要賣 2,000 元。患病婦人的丈夫漢斯 (Heinz)，為救妻子，四出借錢，只籌措了一千元，他懇求醫生一千元賣藥給他，但醫生一定要二千元，就算以後還給他，他也不肯。在無計可施而又急於救妻的情況下，漢斯夜裏爬進醫生的住所，把藥偷了。(Kohlberg, 1984 : 186)

根據這故事，教師便可向青少年人問

一連串的問題。例如：漢斯應否偷藥？漢斯偷了藥應否受到法律制裁？如果患病的人不是他的太太，他應否偷藥救她？等等一連串的問題，有時可以多至幾十條一百條。再從青少年的回答中，分析青少年人的道德判斷背後所持的理由，以見出其所在的序階。

因此，教師在道德教育的角色，就是時常向學童提出道德兩難問題——事實上的和假設性的，以引導學童道德認知向更高序階發展。能達到此一地步之前，教師必須透過各種方式——尤其是問答的方式，了解學童在實際上所處的序階，然後以恰當的道德兩難問題引導其道德認知的升進。(Kohlberg & Turiel, 1971) 所以在柯爾伯格看來，道德老師必須瞭解道德認知發展理論的內涵。教師在與學生討論道德問題時，要常常表示接納學生的態度，表現了傾聽和溝通的技巧，在課室中培養親切的氣氛，鼓勵學生彼此討論，聆聽與溝通。並培養學生對各種道德衝突有敏銳的覺察力。

因此，可以看到，根據柯爾伯格的理論，道德教育也是重在引導學童的認知能力（顯然是「道德的」認知能力）發展，而不重在教道德的標準、原則或內容。

柯氏理論之優點正如查慎 (Barry Chazan) 所說，他的理論統整了哲學、心理學、社會學與教育學而形成一系統 (Chazan, 1985 : 68)。他在相當程度上避免了相對主義 (Relativism)、一般社會規範論 (以道德就只是遵從社會忠社會規範)，以及獨斷主義 (Dogmatism)，使各種道德判斷在不同序階中有一定的意義。他的理

論重視發展 (development) 的意義是繼承杜威 (John Dewey) 而來，也是合乎教育的本義。

但柯氏理論受到最大的批評是來自他的同事姬莉芹 (Carol Gilligan) 的批判，以他所強調的道德原則如公平與正直是有性別的偏見，是男性偏向，忽視了女性更多時表現的「關懷」，關懷的重要性在柯氏的系統中沒有地位 (王雅各譯，1998：35-83)。柯氏仍是西方尚智的傳統，道德的教育基本上是一種判斷力或認知能力之培育。使人感到他的系統像冷冰冰的感覺，他忽視了（雖然他後來也承認情感的作用，但仍然是次要的作用）情感在道德實踐中的重要性。而且他實驗中所用的兩難問題也多是假設想像而非真實的例子。

5. 轉向重感情及人與人實際關係——女性主義的關懷模式

女性主義的關懷模式，可以說是由一些女性主義者在 1980 年代對柯爾伯格的批評而發展起來的，其中最主要和最尖銳的批評者，是柯爾伯格的同事姬莉芹 (Carol Gilligan)。在 1990 年代，姬莉芹加上駱亭詩 (Nel Noddings) 和馬田珍 (Jane Roland Martin) 形成了一種道德教育之新理論與新模式，雖然相較於本文述及之其他三種模式而言，其實際影響學校德育的實踐而言，到目前階段，仍是相當有限的，此派仍在發展中。這一派之產生正由於女性對切身感情的體驗而來。此中透露了由純依理知向重情感轉向。

姬莉芹在批評柯爾伯格時，指出女性的道德發展與男性不完全相同，女性更注意一個行為對關係構成的影響，她們更關注於作道德決

定時之脈絡，關心實際情況多於假設性情況。與及把道德判斷關連於同情與仁慈的感情。(McClellan, 1999 : 89)⁵ 姬莉芹把女性的道德發展分成三個階段。第一階段是只對自己關懷，第二階段是產生責任 (responsibility) 的觀念，第三階段是在關係中自然產生的關懷。

駱亭詩的著作：《關懷：女性進路的倫理學與道德教育》(Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education, 1984) 是最先有系統地嘗試承認關懷在倫理學與道德教育中的重要性。她指出關懷倫理 (Care Ethics) 並不等於「女性倫理」(Feminine Ethics)，只是發自女性的經驗。也不等於取消正義倫理 (Ethic of Justice)。她認為關懷倫理是以人的關係為中心。正如他所說：

一個關心行為的道德的人，就是
要努力保存和把一個既定的關係
改變為關懷的關係。(Noddings,
1988)

關懷是人處於關係之中的一種存在，而不是一套具體的行方式。
(Noddings, 1992 : 17)

駱亭詩指出，關懷倫理有四個主要組成部份，分別是：榜樣 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice)、與肯定 (confirmation)。(Noddings, 1992 : 22-26)。榜樣是關懷的關鍵因素，一方是教師作為關心者的身份對學生的需求作出反應，這是源於教師內在的道德感；也向學生展示了自己作為關懷者如何關懷，所以道德教育是展現應有的關懷而非試圖教學生記著一些道德原則。(Noddings, 1992 : 22)

「對話」是「開放性的，也就是說：真正的對話開始是無固定結論或決定的。……對話

是雙方共同追求了解，同情和欣賞的過程。」(Noddings, 1992: 23) 對話應該是雙方一起的真正的探索，對話把人聯繫一起，建立一種充滿關懷的人際關係。

「實踐」(關懷) 是傳統女性生活所經歷的，因女性常較男性更多被賦予照顧孩子，病人和老人的責任。這種關懷的實踐經驗是全面發展的人性所不可缺少的。(Noddings, 1992: 24) 因此道德教育需要設計和準備讓學生實踐關懷，卻不能將這些實踐打分數作評估，引出競爭。

「肯定」是要求人在每一個遇到的人身上發現可取可讚美的優點，這是對他人的確認與鼓勵。但這不應是一種功利主義的策略，而是建立在深刻的關愛的行動上。(Noddings, 1992: 24)

這四方面對道德教育都十分重要。而關懷倫理是發展情感的倫理。由此她們認為在班房中培養關懷的關係是道德教育的核心。學校可以透過課題(project) 使年長學生幫助年幼學生，以培養關懷，進而成為社會義工。(Noddings, 1995a)

駱詩亭也指出，從關懷倫理的角度出發看，道德教育不是一個學習各種原理的課程，而是引導每一學生過道德的生活。(Noddings, 1988)。她主張推行道德教育須圍繞著關懷而重新建構，由關懷自己，關懷親愛的他人，到陌生人，到地球上的其他人；由自然世界和非人之生物，到人做物，到觀念。(Noddings, 1995b; McLlelan, 1999: 88-89) 駱詩亭批評我們的社會重視與男性相關的職業而忽視與女性相關的職業與活動，她強調所提倡的新教育模式是高度讚美傳統的女性職業。(Noddings, 1992: 51) 而傳統的女性職

業與活動如護士、褓姆，最需要實踐關懷。

學校推行道德教育，從關懷模式的角度看，師生關係成為最重要的因素。教師是關懷者(carer)，學生是「被關懷者」(cared-for)。「被關懷者」也有他的份事，同時被培養成為關懷者。

6. 品性教育的重建——從尚智轉向美德內化於性情的教育

如前所說，美國在二次大戰前的道德教育基本是品性教育(Character Education)，是建基於宗教權威、宗教信仰與感情的一種品性教育。在經過三、四十年代權威研究對品性教育的否定，五、六十年代道德教育的低沉，及後新的道德教育模式彼落此起之際，品性教育重視美德培育的傳統再次以新的形式興起。品性教育在過去二十年是美國學校最廣泛採取的道德教育模式之一，直至現在品性教育仍在不斷發展中，是當前美國道德教育最大勢頭的模式。主要代表人物有班奈(William J. Bennett)、李安(Kevin Ryan)、李克納(Thomas Lickona)。

品性教育強調教育兒童美德，培養他們有良好的行為。與前三種模式比較，品性教育雖然並非不關心道德推理與評價的過程，他們更重視道德教育的內容，把重要美德內化為人的性情，他們認為是可以有一些重要和普遍的美德，是人類社會所不可缺少的美德。前三種模式基本上是進步主義教育思想的，而品性教育則屬於以美德為中心的教育。這一派的德育思想在上世紀八、九十年代復興，一方也因為這一派的重要人物班奈曾做過美國國家人文學科基金(National Endowment for the Humanities)的主席，也做過教育部長，在他作教育部長期

間亦大力支持品性教育。所以品性教育在學校教育中是具相當廣泛影響。

李克納 (Thomas Lickona) 是這一派最重要的理論家，他明白的說美德教育是民主的基石。在面對社會道德日趨敗壞的情況下，李克納認為學校一定要做一些事情教給孩子們正確的道德價值。在他的《品性教育》¹¹ *Educating for Character* 一書的第三章中，李克納 (Lickona, 1991) 指出學校應該培養學生兩項偉大的道德價值：尊重 (respect) 與責任 (responsibility) (Lickona, 1991: 21)，其他優良的道德素質如誠實 (honest)、公平 (fairness)、容忍 (tolerance)、仁慈 (compassion)、慎思 (prudence)、合作 (cooperation) 等，都從此兩項美德中引申、衍生。(Lickona, 1991: 40-45) 優良品格，根據李克納的說法，應包括知善、欲善、行善，所以是要養成心智的習慣 (habits of mind)、心情的習慣 (habits of heart)，與行動的習慣 (habits of action)。心情的習慣，就是道德情感的培養。此三者對形成道德生活是很重要的；也就是道德的知、情、意三方面皆須培養。三方面引申有下列的內容：(Lickona, 1991: 51)

道德知識包括：

- 道德醒覺 (moral awareness)
- 道德價值之知 (knowing moral values)
- 採取觀點 (perspective-taking)
- 道德推理 (moral reasoning)
- 抉擇 (decision-making)
- 自我認識 (self-knowledge)

道德情感包括：

- 良知 (conscience)
- 自尊 (self-esteem)

同情 (empathy)

好善 (loving the good)

自制 (self-control)

謙卑 (humility)

道德行為包括：

能力 (competence)

意志 (will)

習慣 (habit)

換言之，李克納 (Lickona, 1991) 認為要養成良好品性，便須培養好上列各種品性與能力。現時在美國宣稱推行品性教育的團體不少，甚至有些是商業的謀利團體。各個團體所列舉教授的美德多少不一，有多至列舉三十種美德的，也有只列舉三數個基本的。

如約瑟遜倫理學院 (Josephson Institute of Ethics)¹²，也是一個美國全國性推動品性教育的團體，他們提出了品性的六支柱 (Six Pillars of Characters)；就是：

- i) 誠信 Trustworthiness
- ii) 尊重 Respect
- iii) 責任 Responsibility
- iv) 公平 Fairness
- v) 關懷 Caring
- vi) 公民性 Citizenship

這時期的品性教育有別於以前的品性教育，在於強調一些超越於宗教、政治、種族、風俗的共通價值。當前品性教育仍在發展中，成為繼道德認知發展理論後的最具影響的德育模式。

這一派在實際教學方法上也善用寓有道德意義的寓言與故事的講述，這些故事都有明確的是非觀念，往往以幼童為對象。班奈 (Bennett, 1995) 更編寫了一整本寓道德教訓的故事書。(William Bennett, 1995) 故事是多關

於人生的經驗遭遇，而非像以前多關於宗教或上帝的。對兒童的道德教育，也重視反復的訓練以使他們形成良好的情感與習慣。正如李克納在其所著的《品性教育》中所提到的教學方式，在學校裏，老師應作為施愛者、道德楷模，對學生作出針對性指導，幫助學生正確認識作弊的錯誤，應重視學生的道德紀律，培養學生合作的精神，鼓勵學生進行道德思考。校園及教室應被建設成一個道德的社區。學校、家長與社區應共同協作。

這種新復興的品性教育，尚在積極發展中，這一輪的新的品性教育，至少衝破了宗教的狹隘與限制，為學生帶出明確的道德內容。梅菲 (Madonna M. Murphy) 在她的《美國藍帶學校的品性教育》(Character Education in American's Blue Ribbon Schools- Best Practices for Meeting the Challenge , 周玲、張學文譯，2002) 中，把美國最好的中小學——藍帶學校 (Blue Ribbon Schools) 的品性教育的開展情況作多次考察，提出報告，發現他們取得一定的進展與成果。然而，到目前為止尚未有實證研究足以無誤地證明這一輪的品性教育的道德教育效果之確定無疑。

7. 美國當代道德教育發展趨勢的啟示 ——情智雙彰

從上述的四種德育模式，可以看出，道德教育從偏重於理智的尚智主義趨向於重視關懷的道德情感與性情培育的發展。在道德教育上，把智與情二分對立的做法是值得懷疑的。價值澄清法與道德認知發展理論明顯的是排除了道德情感的重要性。道德理智和道德情感是同樣重要，兩者不必相對立。任何道德教育理論與模式，都必須給予理智與情感應有的位置，才能

充份說明人類道德的實踐。在上述介紹的德育模式當中，女性主義關懷理論的道德教育與品性教育在強調關懷情感與形成內在品性的重要性的同時，相對地能超越情與智的二分與對立，也明確肯定理智作用的重要（下文再及）。

價值澄清法既承接了上世紀三十年代以來英美的顯學邏輯實證論與分析哲學的基本假設，像艾亞 (A. J. Ayer) 和史蒂文生 (Stevenson) 的情感主義道德論 (Emotive Theory of Morality) 一樣，認為價值與道德之判斷只反映了個人心中的喜惡之情感，因此純粹是個人的和主觀的。（劉國強，2005）價值澄清法既不認為可以有客觀或絕對的價值標準，故是價值相對主義的立場，因此道德教育並不是要教導學生一套客觀的價值與道德標準，其根本目的是要使學生在複雜社會環境中，培養一種分析能力，以自覺了解自己的價值選擇而無悔。價值澄清法是提供一套公式或步驟，幫助學童對自己的價值選擇作出分析。這種只重評價過程與分析能力的德育或價值教育，究其實，是不折不扣的尚智主義下只重認知能力與技巧的培養，忽視情感教育在道德教育中的重要性。表面看來，價值澄清法像很重視個人的珍視 (prizing) 感情，故當1966年雷斯 (Raths) 等人發表價值澄清法後，曾被批評其理論減弱了倫理學一向所強調的理智作用，而把價值判斷歸約為只是個人情感的表達。當然，這只是一個誤解，價值澄清法所重視的珍視，只是理智分析所考慮的條件，卻並非要考察情感是否適當或應有，以及要如何培養學生的情感或普遍情感。對價值澄清法的推行者而言，只要一個人在理智分析後，自覺無悔的作出一抉擇，珍視這一抉擇，道德教育在這裏止

步，不能再做任何事情。一個學童經多次思考分析後仍無悔於不告發自己的要好同學在考試時作弊，或甚至無悔於協助他作弊，因為他太珍視雙方的友好關係，主張價值澄清法的也只好尊重對這學童亦無可如何，也不能指責。故不少家長埋怨價值澄清法根本沒有讓孩子知道什麼是對錯。正因為這種德育理論無法建立情感的德育中的重要性，不了解道德情感、正確情感或普遍情感¹³ 的培養的必須。

柯爾伯格的道德認知發展理論，一方固然要擺脫價值相對主義與獨斷主義的窠臼，既解釋人們在不同的道德認知序階而有不同的道德標準的事實，也指出了道德認知序階的升進以至於最高序階所肯定之普遍道德原則（如公正 Justice）的共通性，因人的道德認知發展有共同的結構性，越高序階中所肯定的道德原則之具普遍性與客觀性。

柯爾伯格冀圖解決相對主義的困難，無可否認是針對價值澄清法的¹⁴，但實際上柯爾伯格的道德認知發展理論，並非與價值澄清法完全相對立。兩者共同的是把道德價值的決定看成是理智優位認知優位的，情感在他們的理論系統中差不多是沒有甚麼位置。明顯的，在柯爾伯格看來，道德的提高，在於學童的認知能力的提高，所以據他的理論而設計的道德教材與方法，都是圍繞著如何促進兒童的認知能力發展著眼——由低序階向高序階升進。柯爾伯格解釋他的理論稱為「道德認知發展理論」的原因時說：

這種觀點之所以被稱為認知的，是由於它認識到：道德教育猶如理智教育，是以刺激兒童就道德問題和道德決策從事積極的思維為基礎的；它之所以是發展的，是因為它認識到，道

德教育的目的就是促進各個階段的發展。（郭本禹，1999：183；Kohlberg，1980：20）

認知的與情感的分別，其中最重要的一點，是一切知識都是抽象的，共相的，概念的，而情感則是具體的。情感是具體的，也就是說情感是在具體中存在。離開了具體，也沒有情感可說。道德的完成，也必須在具體的存在中完成。如何由道德知識、道德判斷進而產生道德實踐、道德行為——即道德的真實存在，這便須有情感的作用，而這正正是柯爾伯格道德認知發展理論所忽視而備受批評的。雖然在備受批評後柯爾伯格也承認情感也是道德的組成部份，但實際上情感也仍然是次要的，正如郭本禹對柯氏的批評說：

科爾伯格〔按：即柯爾伯格〕的道德認知發展理論從根本上說，還是過於強調道德判斷的認知成份，輕視道德判斷的情感成份。即使他後來堅持情感是道德判斷的一個組成部分，但他還是用認知的觀點來解釋情感的，這樣等於沒有情感……他沒有闡述清楚道德認知與道德情感的關係以及道德情感究竟在道德發展中起甚麼作用的問題，他沒有把道德中的知情有機地結合起來。（郭本禹，1999：227）

柯氏的主張使道德變成純然是一種思考的程序，道德教育就純粹是一種道德認知與道德判斷能力的發展。但道德的知不必然產生道德行為或道德實踐，這差不多是一種常識的共許。

女性主義關懷倫理正能把握柯爾伯格所忽視之處，了解道德具體地存在於關係與關懷中，道德的體驗，道德的實踐，除了是知外，

也是一種情，是知與情的融合。所以駱亭詩說：

將基本實體視為關係，是假設有一種基本感情伴隨著我們對關係的認知。
(Noddings, 1984: 133; 方志華, 2004: 28)

姬莉芹與駱亭詩能夠從柯爾伯格所忽視而為傳統女性較多體驗的關懷情感中，看到了解道德與引發道德實踐的關鍵：就是在實際關係中的關懷情感。駱亭詩指出：

關懷是人處於關係中的一種存有狀態。而不是一套具體的行為方式。
(Noddings, 1992: 17)

所以駱亭詩也強調關懷是「生命的最終真實」。(Noddings, 1984: 23) 雖然，對女性主義關懷倫理的理論家們，道德教育並不只是教學生一套行為方式——不管如何具體和完備的規則與方式，而是他們在關係中的真情實感——關懷，也就是在關係中的真實存在，因此離開真實的關懷、真實的道德情感，亦無道德可言。雖然如此，駱亭詩顯然自覺到她們的理論並不是擺向鐘擺的另一端，要否定認知能力或理智的重要，或要建立一種情感主義。駱亭詩明白的說：

以關懷為基始的教育進路，並不反對理智。(Noddings, 1992: 19)
情感主義者，我不接受這樣的稱號。雖然倫理及道德教育都建基於感情關係。……任何人不能取消道德行為中的思想與推理，我並沒有企圖這樣做。(Noddings, 1984: 171)

可見駱亭詩在建立具體關係與關懷情感對道德教育與教育的重要的同時，她並沒有把情感與理智對立起來。

另方面，大多數品性教育的教育家們，對價值澄清法與柯爾伯格的道德認知發展兩難推理進路皆持否定態度。(Lockwood, 1997: 7; Ryan & Lickona, 1992: 10) 指這兩種進路猶如打不破的鐵甲，導致 1960 及 1970 年代間道德教育所以失敗。兩種偏重分析與推理的模式雖有不同，在品性教育家們心中，都同樣引致道德混亂與及把不良行為合理化。(Lockwood, 1997: 9) 在列出道德教育應有的假設時，李安 (Ryan) 與李克納 (Lickona) 顯然是針對價值澄清法與柯爾伯格的道德兩難推理，指出「道德行為不僅是源自理性與認知因素，而是同時源自道德人格中情感素質與認知歷程」(Ryan & Lickona, 1992: 14) 他們強調：「我們認為情感因素是構成道德知識與道德行為的主要橋樑。」(Ryan & Lickona, 1992: 19) 品性教育肯定情感因素的重要，也輕而易舉地解決柯爾伯格的道德認知發展理論所面對的嚴峻批評：如何解決從認知到實踐的困難。李克納 (Lickona) 回歸到亞里士多德 (Aristotle) 的傳統，主張道德生活牽涉到知、情、意三方面，故道德教育在三方面都須有所培養。跟從李克納學習品性教育 26 年的史密韓生 (Phyllis Smith - Hansen)，也是李克納創立的品性教育中心的董事，積累了從事中學教育 20 多年的經驗，她看到了現時的鐘擺正擺向品性教育。(Smith - Hansen, 1997: 38-47) 從關懷倫理模式到品性教育模式，的確展現了重回重視道德情感的鐘擺。然而，無論關懷倫理模式或品性教育模式，都沒有否定理智。

今日在美國推行品性教育的團體，也良莠不齊。品性教育也是一種美德教育的模式。這一輪的品性教育，是相當自覺地避免權威主義

的灌輸模式，而且也吸收到價值澄清法的討論與道德認知發展理論的兩難的推理，做到了情智並重。上文所引里克納 (Lickona) 關於青少年心智習慣之內容，即明顯的看出當前的品性教育模式並沒有忽視理智的重要性。

8. 總結

在回顧美國道德教育歷史及上世紀六十年代美國道德教育的衰敗與開始復興，和出現了的各種新的德育模式，整體而言，我們不能以為美國有識之士不重視道德教育。二次大戰後，道德教育的衰敗有其各種科技、經濟、政治、社會、哲學發展變化的客觀因素。雖然並非刻意的揚棄道德教育，正如品性教育家所指出的，是偏向的尚智主義加速美國道德教育的衰敗，這也顯然為美國帶來了惡果，青少年行為失控與道德滑坡、「道德盲」的情況每況愈下。

這對於中國應該是有警惕作用的。若有意無意間以為是新時代新世紀道德教育不需要了，道德情感的培養不重要了，那將會步美國後塵，惡果很快便應驗於青年人行為的敗壞上。中國十三億龐大人口，固可以是資產，如果人的道德素質敗壞，中國龐大的人口卻會加重中國的困難與禍患，只會成為更大的負資產。因此，當政者及教育者須自覺道德教育的重要。然而客觀的形勢，資訊時代全球化發展，中國人也重覆面對美國二次大戰後的一些相同的問題，比如知識技能的重要使學校教育越見偏重於知識技能的教育，越發使價值教育、道德教育（尤其道德情感與性情的教育）、以及人文教育邊緣化。全球化與資訊發展，使中國人也同樣面對多元觀點，及多元價值，使道德標準以至道德教育不易統一於共同標準與共同模式。若只採取行政手段，通過權

力灌輸統一的觀點統一的道德標準，則道德教育之效果是否理想，或只流於口頭效果，像美國三、四十年代哈桑 (Hugh Hartshorne) 與梅 (Mark A. May) 的研究所顯示的那樣，在宗教權威下，道德價值未必能真正內在於人心。再者，中國人百多年來追求富強至今仍然是億萬中國人的心願。因此在追求經濟發展的同時，商業社會中的利益至上，冷漠、虛假、與及物質追求，官能刺激，也使社會的大環境不利於道德教育的發展。這樣說也並非要主張泛道德主義，或走另一極端回到老子所嚮往的「小國寡民，使有什伯之器而不用，使民重死而不遠徙，雖有舟車無所乘之……鄰國相望，雞犬之聲相聞，民至老死不相往來」(《老子》，第八十章) 的社會，這也現實上不可能。

中國在發展，若不早為之預，將會同樣面對西方先進國家面對過的問題。香港社會較中國發展快一步。過去殖民地政府重視英文教育，向西方先進國家亦步亦趨（現在仍是），道德教育也只是口頭上重視，追求價值中立或以價值中立為藉口避免道德責任，成為「現代人」的潛台詞。香港教育當局自1981年發佈了道德教育課程綱要後，一直從未再作檢討。香港的青少年一代，雖未至發展至美國的惡劣程度，但如李克納 (Thomas Lickona) 在其名著《品性教育》(Education for Character) 一書開首先列出的十種「(美國) 青年人令人不安的道德趨勢」，香港青少年在相當程度上都有相類的表現。該十種趨勢是：

- i) 暴力與破壞行為
- ii) 偷竊
- iii) 作弊
- iv) 蔑視權威
- v) 欺辱同學

- vi) 執迷頑固
- vii) 粗話
- viii) 性早熟和性虐待
- ix) 自我中心意識不斷增強，公民責任感不斷減弱
- x) 自毀行為（劉冰、董曉航等，2001：11-17）

中國的青少年，會不多久像香港的，繼而像美國的青少年嗎？

知道早為之預，問題仍未解決。早為之預，可以是知道道德教育之重要。但如何教呢？選取美國當代那一個道德教育的模式呢？還是只求恢復中國自己傳統的模式呢？

這顯然不是可以簡單回答的問題。中國傳統社會的道德教育在落實上是偏重權威主義，以教師為中心。中國的道德教育可以吸取傳統的重道德情感和重不容己之情的精神及內容，也宜參考吸取西方如美國當代道德教育模式中重理智的成份。比如說，如果我們不取價值澄清法的相對主義，不取其混淆道德價值和一般非道德價值的個人喜好取捨，則在道德教育上，培養青年人自覺選擇與充份肯定個人的道德價值抉擇，這種訓練，由初中開始加強，也實在需要。此種對價值選擇的思考與澄清，其作為訓練中學及以上的學生的道德推理道德思辨能力，也有其必要。此派的教學方法亦有足供參考者。

柯爾伯格提醒人們的道德是有發展序階的，使我們可以減去中國傳統讀書人常以聖人為鵠的，而不少時候忽略了階段與發展的意義，而變成迂腐。事實是，在孔子原來精神中，並非沒有發展的意義，孔子自述其道德生命的進展亦說：

吾十五而志於學，三十而立，四十而

不惑，五十而知天命，六十而耳順，

七十而從心所欲不踰矩。

（《論語、為政》）

本文作者在另一文中（劉國強，1999：41-56）亦曾指出柯爾伯格道德認知發展理論是有著人性論的假設，因為道德認知發展最終達至於對普遍道德原理的認識，這可與儒家孟子性本善論比附而論。因此柯氏理論可以作為加強儒家倫理及道德教育理論的實證性有效性的支援。

關懷模式的發展，最重要是帶出了情感在道德與道德教育的重要性，也加強了道德在人關係中顯現的意義。此人際關係、人倫關係，素為儒家所重視，儒家從開始點並沒有把理智與情感對立而論。孔子的仁教，「仁」本身就是情，但也是理。對他人不忍心便是仁，不忍就是情，情確是在具體關係中出現，但仁也是理，是理，因為是普遍之情，美國人以至西方人都未能像儒家見及仁也是理、情可以是理。西方的傳統往往視情與理是對立的。的確，道德的實踐往往需要情的動力。由此關懷模式理論與儒家在方向上有很大共通處，而可以進一步相互發揮者。

至於品性教育，儒家歷來就是一種性情之教，是一種品性教育、人格教育，中華美德教育，就是一種品性教育，是美德內化於品性的教育。因此我們可以從美國的品性教育中得到不少啟發與資取。最重要一點值得注意的，是美國的道德教育由價值澄清法模式、柯爾伯格道德認知發展理論模式，轉到關懷模式、品性教育模式，是美國的道德教育的一個轉向，是主知或尚智主義向情與品性的轉向，在中國人的歷史文化背景下看，是美國式道德教育向儒家的性情之教匯流，雖然美國人不一定會同

意。但其品性教育確較以前接近中華美德的傳統，中國的發展、強大，加強中華美德教育、中華文化教育及其改進，將會帶來人類世界的轉向。這不是妄自尊大。在我們擬推行中華美德教育時，在童蒙開始誦經、誦詩，通過故事，歷史榜樣，培養感通之情，不忍之心與自尊心，正義感的同時，我們亦必須參考資取他

人的，比如說我們可以從中華傳統中選取基本的一些美德，但不要是封閉式、教條式的，或成了一種僵化的概念，中學及以上的階段宜加強像認知發展與理智批判之能力，以加強對青年道德理智的培養。但中華傳統美德也切忌變成了一些純粹抽象的原則，脫離了人生實況與實際情感。願我們共同努力！

註釋

¹ 國內不同時期強調三育或四育，台灣、香港強調五育。

² 《尚書·舜典》：「帝曰：契，百姓不親，五口不遜，汝作司徒，敬敷五教，在寬。」

³ 1958年唐君毅、牟宗三、徐復觀、張君勸四位新儒家所發表的「中國文化與世界」宣言，即明白的承認過去儒學的不足。（唐君毅，1990a）

⁴ 以 A.J.Ayer 與 Stevenson 為主要代表。可參考 A.J. Ayer, Language, Truth and Logic, ch.6, (Ayer, 1990), 及 Stevenson "Emotive Meaning of Ethical terms" (Wilfried Sellars and John Hospers, 1970)，與及可參考拙作〈普世倫理之尋求與道德哲學的更高綜合試探——儒家倫理哲學的資源〉劉國強（2005）。

⁵ 「尚智」、「主知」兩詞在本文中意義共通。要說其分別，「主知」一詞指實證論，邏輯實證論、分析哲學而說，而「尚智」則指道德教育上的價值澄清法，道德認知理論更貼切。

⁶ 以至到二十世紀七十年代，英美絕大部份大學的哲學系，都是重分析哲學的。香港大學哲學系，也以分析哲學為主。

⁷ Howard Kirschenbaum (1995). 100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. Allyn and Bacon.

⁸ 在台灣學界常譯作郭爾保，大陸則譯作柯爾伯格。

⁹ 即：i) L. Kohlberg (1981). The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper & Row.

ii) L. Kohlberg (1984). The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper & Row.

¹⁰ 確實，柯爾伯格最初作實驗的 72 名兒童都是男性。

¹¹ 亦有譯作《美式課堂》。如劉冰、董曉航等譯（2001）。《美式課堂：品質教育學校方略》，海南出版社。

¹² 該會於 1987 年成立，擁有美國全國五百個團體會員。網址是：www.josephsoninstitute.org.

¹³ 普遍情感，意指眾人皆應有的情感，如仁愛、孝敬、義憤等。

¹⁴ 柯爾伯格曾強烈批評價值澄清法。他指出，價值澄清法的合理性只能以「一切價值都是相對的」和「一切價值都是個人的」為前提條件，如果將道德教育「嚴格地局限於價值澄清還會陷入一種主張『倫理相對性是真的』的實際教學之中。」（見 Kohlberg, L. & Turiel, E. : 1971）。中譯轉引自郭本禹（1999）：《道德認知發展與道德教育——科爾伯格的理論與實踐》，頁 182-183。

參考書目

方志華（2004）。《關懷倫理學與教育》。台北：洪葉。

王雅各譯（1998）。《不同的語音——心理學理論與女性的發展》(Gilligan, Carl (1982). *In a Different Voice-Psychological Theory and Women's Development*)。台北：遠流。

毛禮銳、沈灌群主編（1985）。《中國教育通史》第一卷。濟南：山東教育出版社。

周玲、張學文譯（2002）。《美國「藍帶學校」的品性教育——應對挑戰的最佳實踐》。北京：中國輕工業出版社。

唐君毅（1990a）。《唐君毅全集》卷四之二。台灣：學生書局。

唐君毅（1990b）。《唐君毅全集》卷五。台灣：學生書局。

郭本禹（1999）。《道德認知發展與道德教育——科爾伯格的理論與實踐》。福建：福建教育出版社。

梁漱溟（1949）。《中國文化要義》。台北：正中書局。

劉冰、董曉航等譯（2001）。《美式課堂：品質教育學校方略》。海南：海南出版社。

劉國強（1996）。〈道德教育及其人性論基礎〉。見劉國強、李瑞全編。《道德與公民教育》。香港：香港中文大學教育研究所。頁 41-56。

劉國強（2005）。〈普世倫理之尋求與道德哲學的更高綜合試探——儒家倫理哲學的資源〉。見國際儒學聯合會編（2005）。《儒學與當代文明——紀念孔子誕生 2555 周年國際學術研討會論文集》。北京：九州出版社。卷四。頁 1803-1818。

A.J. Ayer (1936, 1990). *Language, Truth and Logic*. London: Penguin.

Bennett, William (1995). *The Moral Compass*. London: Linda Micheals Ltd.

Chazan, Barry (1985). *Contemporary Approach to Moral Education - Analyzing Alternative Theories*. New York: Columbia University: Teacher College Press.

Downey, M. & Kelly, A.V. (1978). *Moral Education: Theory and Practice*. London: Harper & Row.

Gilligan, Carl (1982-1993). *In a Different Voice-Psychological Theory and Women's Development*. MT: Harvard University Press.

Hartshorne, Hugh & May, M.A. (1928-1930). *Studies in the nature of character*. Vol 1. *Studies in deceit*: Vol. 2. *Studies in service and self-control*: Vol. 3. *Studies in organization of character*. New York: Macmillan.

Kirschenbaum, Howard (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. London: Allyn and Bacon.

Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and Moral Education. In Lesser, S. G. (Ed.). *Psychology and Educational Practice*, pp. 410-465.

Kohlberg (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

Lickona (1991). *Educating for Character*. London: Bantam Books.

Lockwood, Anne T. (1997). *Character Education: Controversy and Consensus*. California: Corwin Press, Inc.

McClellan, B.E. (1999). *Moral Education in America*. New York: Columbia University, Teacher College.

McPhail, Peter (1982). *Social & Moral Education*. London: Basil Blackwell Publisher Limited.

Noddings (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. California: University of California Press.

Noddings (1985). "Teaching Themes of Care" *Phi Delta Kappan* 76. (May 1985):675. (c.f. McClellan, Moral Education in America, pp.88-89.)

Noddings, Nel (1988). *An Ethics of Caring and Its Implications for Instructional Arrangement*. Standford: Center for Educational Research at Standford.

Noddings, Nel (1992). *The Challenge to Care in School - An Alternative Approach to Education*. New York: Teacher College Press.

Noddings, Nel (1995). *A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century*. *Phi Delta Kappan* 76 (Jan. 1995), p.367.

Raths, Harmin, & Simon (1966, 1978). *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co..

概念圖結合網絡學習對中六文化科學習的成效評估

Effectiveness of using concept map and online learning platform in Grade 11 Cultural Studies

梁靜雯、郭禮賢

香港中文大學香港教育研究所

摘要

概念圖是有效的思維工具。在繪畫概念圖時，撮寫能代表關鍵互聯網訊息的標題，並和語文能力有密切關係。目前較少研究探討概念圖應用在語文科的效能。在自主學習的模式下，本研究旨在分析中六學生在課餘使用網絡學習平台提供的概念圖與其對閱讀理解及意見表達的成效，及探討學習能力的差異與使用概念圖後的學業成績之關係。

關鍵詞

概念圖，網絡學習平台，成效評估

Abstract

Concept map is an effective thinking tool. Construction of concept map and summary writing can represent related themes from the Internet information, highly related to language abilities. Yet few research bodies have covered the effectiveness of using concept map into learning language subjects. Under self-directed learning circumstances, this paper aims to analyze effectiveness of Grade 11 students' reading comprehension and idea expression when using concept map via an online learning platform in spare time, and scrutinize relationships between learning abilities and academic achievements after using concept map.

Keywords

concept map, online learning platform, effectiveness evaluation

1. 引言

由於本港推行中國語文及文化科（在文中簡稱為文化科）的學習材料以廣／博為要，學生宜涉獵互聯網或報刊有關文化、時事等大量資訊，概念圖是很好的鑰匙，讓學生開啟這龐大文化信息之門，學習如何有效管理知識，進行有意義的學習。

概念圖是一個過程，一個圖像的代表，它由不同的概念和對知識及了解的連繫而產生，亦能顯露個人合理依據（rationalization）和了解（understanding）（Martin & Kompf, 1996）。Lanzing, Stoyanov 及 Kommers (1999) 進一步認為，概念圖令知識的架構視像化，因而概念及其之間的連繫清晰可見，有助學生進行有意義的學習。此外，使用概念圖有助讀者牢記和理解文本內容（text content）。他亦同時提醒我們，概念圖的成功應用，主要是科學科的研究，很少研究涉獵到概念圖對語言學習的應用。是次的研究，希望了解學生透過網絡學習應用概念圖，對理解網上資訊（閱讀理解）及意見表達質素之影響，從而填補這片研究領域的空白。

另一方面，特區政府銳意推動香港發展成為一個在資訊科技新紀元中處處領先的城市。在二零零四年三月，教統局發表了一份名為《資訊科技教育未來路向》的諮詢文件，文件指出：「過去五年，學校作為學習場所，起了重大的變化：全港學校均已連接互聯網；教師已具備基本能力並以資訊科技作為教學工具；而學生則使用資訊科技及互聯網進行專題研習」。但該文件也提出，仍有不少障礙影響教師應用資訊科技在學與教的成效。由於不少教師在觀念和教學上未有作出根本的改變，他們多視資訊科技為「協助老師以更生動和有效的方法來講課」。教師普遍把應用資訊科技於教學等同教育科技化，把五年策略提出的「範式轉向」看成是利用多媒體演示或以動畫來代替粉筆和黑版而已。

（Centre for Information Technology in School and Teacher Education, 2001）。

本港不少學校已利用網絡學習平台，以建立網絡資源庫，引導學生進行知識管理。很可惜，我們很難從學生參與的網絡學習平台活動情況，了解他們對這些教育信息的搜集、加工、處理、組織，以至轉化成知識的能力。就以初中及小學流行使用的「每日一篇」網上閱讀計劃為例，學生定時閱讀篇章，回答所附的簡單選擇題，按閱讀的總篇數或字數排列龍虎榜。學生在閱讀過程的思維活動、培育中的閱讀能力，以至知識建構的效果，均屬無從稽考。

2. 文獻探討

2.1 概念圖

概念圖是一種把資訊的架構以視象呈現人前（visually representing the structure of information）的技巧。運用概念圖有助學習由被動變為主動。學生不再是靠牢記概念的定義來進行接收學習（reception learning）（Novak, 1991）。概念圖刺激起學習者注意概念間的關係和前置、已有的知識（Jonassen, 1996）。Israel (1995) 指出利用句子表達意義，90% 的文字均是「非關鍵詞」（non-key words），無助學習信息。概念圖包括關鍵詞和圖畫，以及彼此互有關連，強大的連繫（connections）。它能增強腦力（brain power），善用腦袋邏輯思維（logical）及想像性思維（imaginative），最終令學習更省時和增加效果。

研究繪畫概念圖的軟件成效時，Lanzing, Stoyanor 及 Kommers (1999) 注意到認知風格（cognitive styles）有否被這些軟件照顧。他們綜合了其他學者的發現，認為認知風格包括連續的（serialists）與全面的（holists）。聚合式（convergers）與分散式（divergers）；吸收

(assimilators) 與調和 (accommodators) (Terry & Harb, 1993)。網絡學習平台能提供的繪畫概念圖工具，能配合採用不同認知風格的學生，讓學生運用自己最駕輕就熟的策略繪畫概念圖。Martin 及 Kompf (1996) 認為概念圖能帶出有結構 (structured) ——按層序排列的概念；也能帶出非結構 (non-structured) ——腦力激盪 (brainstorming) 的概念。

在電腦支援的協作環境下，Kommers (2002) 研究概念圖如何居間交換認知，促進學生的解難能力。他設計了三種組別互動方式 (mediated group interaction)，其中發現「組員互動交換概念圖」(shared cognition) 的參加者——表現個人認知結構，與組員協商修改，能豐富概念的意義，量度他們前後測的個人和組別概念圖的流暢力 (fluency) 及彈性 (flexibility) 也有明顯改善。流暢力指概念圖使用的結點 (nodes) 總數；彈性指概念的層次 (levels)。在同一研究中，他亦肯定了概念圖能有效誘出 (eliciting)、表現 (representing)、交流 (communicating) 知識，令協作下的每一個個體參加者也有受惠。

另一方面，Chang *et al.* (2002) 注意到很多有關概念圖對學習的成效的研究也集中在科學科，他們嘗試研究概念圖對文字閱讀理解及撮寫的影響。他們研究了三種使用概念圖的方法：其一是「改正概念圖組」(Map correction group)。研究員為該組成員提供由專家製作的概念圖，該概念圖提供 30% 至 40% 有錯的語意連繫及概念予學生改寫；其二是「建築架褪色組」(Scaffold - fading group)，研究員會漸次減少對參加組員的指引。組員起初會閱讀專家製作的概念圖，繼而填空，再繼而完成部份的專家概念圖，接著運用留下的概

念和連繫，自行建構。最後要求學生自行決定文章的關鍵詞及相關的連繫；其三是「概念圖產生組」(Map-generation group)，只提供文本予學生，讓學生自行提取概念、語意連繫，以完成該概念圖。對於參與實驗的一百二十六位小學五年級生，研究結果顯示「改正概念圖組」閱讀理解能力較高。這是由於提供的帶錯誤的概念圖，成為所閱讀文章的內容框架，提醒了讀者該文的主旨和意念之間的連繫。至於撮要能力，「建築架褪色組」表現遠勝其他組別。Chang *et al.* (2002) 最後總結說：「有空間的學習策略，如改正概念圖或建築架褪色的指引，都是有潛力以增加概念圖的影響的方法。」

最後，Royer, Royer, R. 及 Jeffrey (2004) 研究用紙筆及電腦軟件繪畫概念圖的效果，發現利用電腦軟件繪畫的概念圖會更複雜，學生會更認真，願意多次修改，繪畫時亦更集中精神。他提醒我們很多老師不自覺提供單一的模板 (Template) 要求學生填空，甚至過分強調，加插裝飾性的圖象，和提供正確概念圖讓學生抄寫和牢記。因此，他提出有效的概念圖活動，應包括開放式 (Open - Ended)、學生產生 (Student generated) 及鼓勵重溫與分享 (Encouraging revision and sharing)。這些設計需要學生理解、分析、綜合及評鑑。只有善用電腦軟件配合這些學習需求，有意義的學習方能促成。

2.2 網絡學習

網絡學習 (web-based learning) 或網絡教學 (web-based teaching) 是當今教育界重視的科技工具。Tetiwat & Igbaria (2000) 指出，教師可利用網上學習工具豐富學生的學習。學生在學習過程中需要有對學習目的的歸屬感。學生若能從所呈現的學習材料中找到自己賦予的意

義，學習成效便會提高。要設計成功的網上學習工具，少不得教師與學生的互動交往。透過電郵、佈告板等設備，增加師生的聯繫，有助學生避免在學習過程中的游離。在網上教學中，不應孤立學生。看罷超連結的資訊後，讓學生完成小練習，似乎是保持學生和學習材料的連繫的好方法。

此外，網絡論壇、討論欄除了促進學生的溝通能力外，對於一些因害羞而不敢在面對面的環境下參與課堂活動的學生來說，更可促進他們的協作精神 (Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995)。透過同儕互動，當學生在探索議題、形成自己的看法，為自己的見解辯護、反思和修正自己的觀念時，知識便由此建構起來。他們在與持不同見解的人互動的過程中，無論是重新組織他們的認知、或者化解歧見，都能達到高層次的學習。

2.3 文化科學習

配合文化科的學習，大量閱讀是重要的一環。周福如 (1999) 提出閱讀有著複雜的心智背景。閱讀過程中，包含六種心理操作：發現——對文章信息的搜尋；識別——對文章信息的篩選；認同——對文章信息的轉換；組建——對文章信息的改進；擴展——對文章信息的使用及記憶——對文章信息的儲存。

閱讀過程伴有分析、比較、綜合、概括、歸納、演繹、想像、聯想等思維活動或形象思維活動，可見閱讀離不開思維。資訊科技的介入，同是一篇文章，張貼在網上，學生可在閱讀過程中，自行因著文本的超連結，或發現、識別、認同，進行不同的思維活動，加上老師不再參與，透過練習的安排，提問的變化，讓學生獨自搜尋、篩選、轉換、改組、使用或儲存文章賦予他們的個人趣味。

文化科的教學目標強調鞏固學生以往所學的中國語文基本知識，提高學生閱讀、寫作、聆聽、說話等語文能力，其中尤其著重思維的訓練與語文的實際應用。學生之間用討論欄進行傳意寫作和意見交流，是訓練思維的有效途徑。讀者的意識在寫作過程中十分重要。譚佩儀和謝錫金 (2002) 提醒我們，在傳統教室中，由於同學把老師當成主要的讀者或唯一的讀者，由於老師對寫作題目的知識遠比學生豐富，學生很難產生真正關注讀者期望的作品。傳統教室以寫作情境阻礙了學生發展讀者意識。網上學習平台提供的討論欄，正好讓學生接觸其他真實的讀者，透過真實讀者的回應，從而幫助學生發展讀者感。

是次研究正想了解利用網絡學習平台結合讀寫思維訓練，再輔以概念圖學習對中六學生文化科學習之成效分析。

3. 研究目的

本研究旨在分析中六文化科學生在課餘使用網絡學習平台進行閱讀和發表意見，其具體目的如下：

- 3.1 了解在自主學習的模式下，學生使用網絡學習平台提供的概念圖功能與沒有使用此功能者的成績有何分別。
- 3.2 探討使用概念圖與否對閱讀理解及意見表達兩種題類的效果。
- 3.3 探討概念圖對閱讀互聯網資訊的效果。
- 3.4 分析學習能力的差異與使用概念圖後的學業成績之關係。

4. 研究問題

- 4.1 中六學生在課餘登入配合文化科課程要求的網絡學習平台，運用概念圖整理自己瀏覽、聆聽的網絡資訊，發表意見，對文化科的學業成績

有什麼影響？

- 4.2 運用概念圖整理自己瀏覽的網絡資訊，對閱讀理解題類的成績有什麼影響？
- 4.3 運用概念圖整理自己瀏覽的網絡資訊，對意見表達題類的成績有什麼影響？
- 4.4 使用網絡學習平台提供的繪畫概念圖工具對閱讀互聯網資訊有什麼效果？
- 4.5 使用網絡學習平台提供的繪畫概念圖工具及運用概念圖在課餘輔助學習，對學習能力高、中、低三類學生的成績有什麼不同影響？

5. 研究假設

- 5.1 概念圖是有效的思維工具，使用概念圖輔助學習對文化科的學業成績有提升作用。
- 5.2 用概念圖進行閱讀理解測驗的成績會比意見表達題的成績好。
- 5.3 使用概念圖後，學生應會發現自己對訊息的記憶和理解會加強。
- 5.4 由於高學習能力者能準確擬定概念圖中代表關鍵訊息的標題，其學業成績會表現最好，其他組別則無明顯分別。

表1、分組安排

高能力	實驗組	代號	kys01	kys02	kys03	kys04	kys05	kys06
中能力	第一組	成績	64	61	59	56	56	56
	控制組	代號	kys21	kys22	kys23	kys24	kys25	
	第四組	成績	61	60	58	56	56	
低能力	實驗組	代號	kys07	kys08	kys09	kys10	kys11	kys12
	第二組	成績	55	54	54	53	52	51
	控制組	代號	kys27	kys28	kys29	kys30	kys31	kys32
	第五組	成績	55	54	53	53	52	50
	實驗組	代號	kys13	kys14	kys15	kys16	kys17	
	第三組	成績	49	48	48	45	43	
	控制組	代號	kys33	kys34	kys35	kys36	kys37	
	第六組	成績	49	48	45	44	30	

6. 研究方法

6.1 研究對象及取樣方法

研究員(第一作者)採用便利取樣 (convenience sample) 的方法，把自己任教文化科的全班33位學生納為研究對象。他們是第一級 (Band 1) 中文中學的中六文科班學生。

6.2 研究主要方法和設計

進行研究時，研究員先序列全班學生第一學期文化科的全科考試成績，凡排列在單數位置者被編為實驗組；雙數位置者被編為控制組。實驗組參加者須在研究期間，使用概念圖閱讀網上資料、發表意見；控制組參加者只需利用網絡學習的一貫功能，回答選擇題、短問答，或使用討論欄，參加者不會接觸或使用概念圖。

此外，每批學生也會按成績細分為高學習能力、中學習能力和低學習能力三組。考慮到常態曲線圖一般是呈鐘型，中等學習能力的人數應較多，加上避免了同分數的人仕被分配到不同能力的組別內，茲把全班三十三人分組如表一：

無論研究對象是屬哪一組別，在參與研究期間，他們均會按指定要求，每星期至少參與一次學習活動。學生須依次每星期完成閱讀、聆聽、實用文寫作、時評、個人短講或小組討論其中一種題類。閱讀網上材料後，他們需自設題目和編寫答案。整個研究是匿名進行，每位參加者在分組後會被編定一個戶口號碼。

為了解參加者對使用網絡學習平台及概念圖輔助學習的觀感，兩組學生各須填寫一份問卷，進行前測和後測。此外，在實驗的第七周，參加者會被要求在多媒體教室即堂使用網

絡學習平台，閱讀一篇和虐妻有關的文章，用概念圖（實驗組）或回答短問題（控制組）整理文章內容，之後完成一份測驗卷，考核參加者的閱讀理解成績和意見表達題成績。每位參加者會填寫測驗後問卷，而兩組學生每種測驗題類的成績，會分別使用 SPSS 統計軟件的統計項目「獨立樣本兩平均數 T 檢定」來進行分析，分別了解兩組樣本共 33 人的平均閱讀題成績是否有顯著差異，和兩組樣本共 33 人的平均意見表達題成績是否有顯著差異。

6.3 實施程序

日期	研習計劃
1月3日	1. 教授學生繪畫概念圖。
1月4日至 1月9日	1. 1月4日在堂上登入網絡學習平台，介紹是次研究的程序。派發開戶指引、教授學生使用學習平台系統，讓全班習慣上網，閱讀與文化專題有關的互聯網資訊。介紹設題技巧，讓學生熟習如何使用被編配的工具。提醒學生須匿名參與是次研究。 2. 預設閱讀及聆聽題類各一題示例，要求學生1月5日至1月9日，在課餘登入學習平台，完成有關題目，以熟習系統運作。
1月10日至 2月26日	1. 按安排要求同學運用網絡學習平台主持網絡學習平台。瀏覽互聯網資訊，按上述編排，定時就指定範籌設計練習題及擬寫答案。 2. 1月10日，填寫前測問卷。 3. 研究首三周，定時要求學生即堂填寫《實驗期間參加者每周檢討紀錄》。 4. 2月25日安排即堂使用網絡學習平台上概念圖或其他網絡學習設題工具，閱讀理解一篇文章，即堂完成一份包含閱讀理解及意見發表的測驗卷。
2月28日	1. 列印學生測驗所繪的概念圖或自設的題目和答案，連同已評改的測驗卷，要求學生分析成績與網絡學習活動的關係。
3月中 第二學期 考試後	1. 進行後測，要求學生完成問卷，了解學生在使用網絡學習平台八星期後，對使用網路學習平台及概念圖學習的習慣和觀感的改變。 2. 進行訪談。了解六位實驗組同學對網路學習、在網路學習使用概念圖是否有助提升學業成績的觀感或意見。 3. 成績分析。

另一方面，為了解實驗組參加者對使用概念圖輔助學習文化科有什麼效果，研究員訪問了實驗組的六位學生。他們包括：

- 6.3.1 按即堂測驗成績甄別的一位高學習能力學生；
- 6.3.2 按即堂測驗成績甄別的一位低學習能力學生；
- 6.3.3 一位高資訊科技能力、常用概念圖、頻密參與學習活動的學生；
- 6.3.4 一位低資訊科技能力、只按老師要求參與學習活動的學生；
- 6.3.5 繪畫概念圖較簡單，項數加層次是全班最少的學生；
- 6.3.6 繪畫的概念圖較複雜，項數加層次是全班最多的。

為了掌握是項研究能否配合學生的實際學習需要，實驗首 1-3 周，逢星期一返校，上文化堂時也會要求學生填寫「實驗期間參加者每周檢討紀錄」，研究員會檢視參加者遇上的問題，並調整計劃的功課量和要求。

7. 研究結果與討論

7.1 統計結果及成績分析

使用 SPSS 統計軟件的統計項目「獨立樣本兩平均數 T 檢定」來進行分析，實驗組和控制組的測驗閱解題平均分各為 5.53 與 4.63。變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ($F=2.051$ ， $p=.162 >.05$)，表示這兩組的離散情形無明顯差別。而由假設變異數相等的 t 值與顯著性，發現考驗結果未達顯著，表示兩組學生在即堂測驗的閱解成績並無明顯差異 ($t (31) = 1.213$ ， $p >.05$) (如：表 2a-b)。

a. 組別統計量

組別		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
閱讀理解題	實驗組（用概念圖）	17	5.53	2.427	.589
	控制組（不用概念圖）	16	4.63	1.784	.446

b. 獨立樣本兩平均數 T 檢定

	Levene's Test for Equality of Variances	F	Sig.	t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference
				t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Diff	
閱讀理解題	假設變異數相等	2.051	.162	1.213	31	.234	.904	.745	-.616 2.425
	不假設變異數相等			1.225	29.334	.230	.904	.739	-.605 2.414

表 2a、2b 兩組學生在多媒體教室即堂使用網絡學習平台完成閱解題測驗成績比較

又實驗組和控制組的測驗意見表達題平均分各為4.941與5.000。變異數同質性的Levene檢定未達顯著 ($F=1.659$, $p=.207>.05$) , 表示這兩組的離散情形無明顯差別。而由假設變

異數相等的t值與顯著性，發現考驗結果未達顯著，表示兩組學生在即堂測驗的意見表達題成績並無明顯差異 ($t (31) =-.099$, $p >.05$) (如：表 3a-b)。

a. 組別統計量

組別	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
意見表達題 實驗組 (用概念圖)	17	4.941	1.4565	.3532
控制組 (不用概念圖)	16	5.000	1.9408	.4852

b. 獨立樣本兩平均數T檢定

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Diff	
意見表達題 假設變異數相等	1.659	.207	-.099	31	.922	-.0588	.5949	-1.2722 1.1546
不假設變異數相等					-.098	27.795	.923	-.0588 .6002 -1.2886 1.1710

表 3a 、 3b 兩組學生在多媒體教室即堂使用網絡學習平台完成意見表達題測驗成績比較

分別在四個「獨立樣本兩平均數T檢定」中 (如：表 4a-b 及 表 5a-b) ，發現實驗組和控制組的第一學期文化科全科考試成績 (變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ($F=.539$, $p=.468 >.05$) 、第二學期文化科全科考試成績 (變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ($F=.614$, $p=.439 >.05$) 、第一學期文化科卷二考試成績 (變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ($F=.000$, $p=.986 >.05$) 和第一學期文化科卷

二考試成績 (變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ($F=1.474$, $p=.234 >.05$) 均表示這兩組的離散情形無明顯差別。而由假設變異數相等的 t 值與顯著性，發現上述四種成績考驗結果均未達顯著，數據依次為 ($t (31) =.732$, $p >.05$) 、 ($t (31) =-.013$, $p >.05$) 、 ($t (31) =-1.725$, $p >.05$) 和 ($t (31) =-.324$, $p >.05$)。由此可見，發現兩組學生兩次考試成績並無明顯差異。

a. 組別統計量

	組別	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
第一學期	實驗組（用概念圖）	17	53.18	5.525	1.340
全科成績	控制組（不用概念圖）	16	51.50	7.528	1.882
第二學期	實驗組（用概念圖）	17	52.35	5.195	1.260
全科成績	控制組（不用概念圖）	16	52.38	4.500	1.125

b. 獨立樣本兩平均數 T 檢定

		Levene's		t-test for Equality of Means					
		Test for Equality of Variances	F	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Diff	95% Confidence Interval of the Difference
第一學期	假設變異數相等	.539	.468	.732	31	.469	1.676	2.289	-2.991 6.344
全科成績	不假設變異數相等			.726	27.452	.474	1.676	2.310	-3.060 6.413
第二學期	假設變異數相等	.614	.439	-.013	31	.990	-.022	1.697	-3.483 3.439
全科成績	不假設變異數相等			-.013	30.799	.990	-.022	1.689	-3.468 3.424

表 4a、4b 兩組學生第一、二學期全科成績比較

a. 組別統計量

	組別	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
第一學期卷二成績	實驗組（用概念圖）	17	11.12	1.654	.401
	控制組（不用概念圖）	16	12.06	1.482	.370
第二學期卷二成績	實驗組（用概念圖）	17	14.94	3.112	.755
	控制組（不用概念圖）	16	15.25	2.266	.566

b. 獨立樣本兩平均數 T 檢定

		Levene's		t-test for Equality of Means					
		Test for Equality of Variances	F	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff	Std. Error Diff	95% Confidence Interval of the Difference
第一學期	假設變異數相等	.000	.986	-1.725	31	.095	-.945	.548	-2.062 .173
卷二成績	不假設變異數相等			-1.730	30.931	.094	-.945	.546	-2.059 .169
第二學期	假設變異數相等	1.474	.234	-.324	31	.748	-.309	.953	-2.252 1.634
卷二成績	不假設變異數相等			-.327	29.214	.746	-.309	.944	-2.238 1.621

表 5a、5b 兩組學生第一、二學期卷二成績比較

利用 SPSS 統計軟件的統計項目「雙樣本兩平均數考驗」(「成對樣本檢定」) 進行檢測後，發現實驗組第一、二學期文化科全科成績這兩個樣本的平均數各為 53.18 及 52.06，兩個樣本的相關係數為 .386，此一成對樣本的檢定的 t (16) 值為 .780。顯著性為 .447，考驗結果未達顯著，表示這十七名實驗組學生的兩次文化科全科成績沒有顯著不同。從樣本平均數大小可以看出，實驗組學生的第一學期文化科全科成績 (53.18 分) 與第二學期文化科全科成績 (52.06 分) 沒有太大差異，顯示實驗組學生的文化科第一、二學期成績是相似的 (如：表

6a-c)。

此外，再進行「雙樣本兩平均數考驗」後，發現實驗組第一、二學期卷二成績這兩個樣本的平均數各為 11.12 及 14.94，兩個樣本的相關係數為 .171，此一成對樣本的檢定的 t (16) 值為 -4.830。顯著性為 0，考驗結果達顯著，表示這十七名實驗組學生的兩次卷二成績有顯著不同。從樣本平均數大小可以看出，實驗組學生的第二學期卷二成績 (14.94 分) 較第一學期卷二成績 (11.12 分) 為優，顯示實驗組學生的成績有所進步 (如：表 6a-c)。

a. 成對樣本統計量

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
成對 1	第一學期全科成績	53.18	17	5.525	1.340
	第二學期全科成績	52.06	17	5.117	1.241
成對 2	第一學期卷二成績	11.12	17	1.654	.401
	第二學期卷二成績	14.94	17	3.112	.755

b. 成對樣本相關

		N	Correlation	Sig.
成對 1	第一學期和第二學期全科成績	17	.386	.125
成對 2	第一學期和第二學期卷二成績	17	.171	.511

c. 成對樣本檢定

		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)		
		Mean	Std.	Std.					
		95%Confidence Interval of the Mean							
		Deviation	Error	Mean	Difference				
				Lower	Upper				
成對 1	第一學期和第二學期 全科成績	1.118	5.904	1.432	-1.918	4.153	.780	16	.447
成對 2	第一學期和第二學期 卷二成績	-3.824	3.264	.792	-5.502	-2.145	-4.830	16	.000

表 6a、6b、6c 實驗組第一、二學期全科成績及卷二成績成對樣本檢定結果

另一方面，利用 SPSS 統計軟件的統計項目「雙樣本兩平均數考驗」(「成對樣本檢定」)進行檢測後，發現控制組第一、二學期文化科全科成績這兩個樣本的平均數各為 51.50 及 52.38，兩個樣本的相關係數為 .518，此一成對樣本的檢定的 $t(15)$ 值為 -.541。顯著性為 .596，考驗結果未達顯著，表示這十六名控制組學生的兩次文化科全科成績沒有顯著不同。從樣本平均數大小可以看出，控制組學生的第一學期文化科全科成績 (51.50 分) 與第二學期文化科全科成績 (52.38 分) 沒有太大差異，顯示控制組學生的文化科第一、二學期全科成績

是相似的 (如：表 7a-c)。

此外，再進行「雙樣本兩平均數考驗」後，發現控制組第一、二學期卷二成績這兩個樣本的平均數各為 12.06 及 15.25，兩個樣本的相關係數為 .114，此一成對樣本的檢定的 $t(15)$ 值為 -4.977。顯著性為 0，考驗結果達顯著，表示這十六名控制組學生的兩次卷二成績有顯著不同。從樣本平均數大小可以看出，控制組學生的第二學期卷二成績 (15.25 分) 較第一學期卷二成績 (12.06 分) 為優，顯示控制組學生的成績也有所進步 (如：表 7a-c)。

a. 成對樣本統計量

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
成對 1	第一學期全科成績	51.50	16	7.528	1.882
	第二學期全科成績	52.38	16	4.500	1.125
成對 2	第一學期卷二成績	12.06	16	1.482	.370
	第二學期卷二成績	15.25	16	2.266	.566

b. 成對樣本相關

		N	Correlation	Sig.
成對 1	第一學期和第二學期全科成績	16	.518	.040
成對 2	第一學期和第二學期卷二成績	16	.114	.674

c. 成對樣本檢定

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95%Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Lower	Upper		
成對 1	第一學期和第二學期 全科成績	-.875	6.469	1.617	-4.322	2.572	-.541	15	.596
成對 2	第一學期和第二學期 卷二成績	-3.188	2.562	.640	-4.553	-1.822	-4.977	15	.000

表 7a、7b、7c 控制組第一、二學期全科成績及卷二成績成對樣本檢定結果

是次研究，想了解中六學生在課餘登入配合文化科課程要求的網絡學習平台，運用概念圖整理自己瀏覽、聆聽的網絡資訊，發表意見，對文化科的學業成績有什麼影響。此外，也想了解運用概念圖整理自己瀏覽的網絡資訊，對閱讀理解題類和意見表達題類的成績有什麼影響。從上述統計數據可見，使用概念圖與不使用概念圖的兩組學生成績（無論是全科成績、卷二成績、測驗閱解題成績和測驗意見表達題成績均無明顯分別。使用「雙樣本兩平均數考驗」檢定實驗組第一、二學期全科成績及第一、二學期卷二成績，發現前者平均成績有退步，但未達顯著水平；後者平均成績有進步，且達顯著水平。其中實驗組在經歷使用概念圖完成接近卷二考試模式的網絡學習平台練習後，後測（第二學期卷二）的成績有明顯進步。這是由於全科成績高下會受各卷擬題深淺影響，變數較多，同一次考試各卷深淺因着擬題老師不同，呈現差異。此一研究限制，影響了兩次全科成績的高下：在全科考試的成績比較中，部份考卷的平均分比第一學期明顯有退步，致令第二學期的全科成績反而有退步。另一方面，卷二設題受公開試模式影響，前後兩次考卷有相約的深淺保証，加上學生參與計劃期間，進行的練習形式能配合考試要求，在卷二成績比較中，第二學期的成績表現進步。

控制組的成績在「雙樣本兩平均數考驗」檢定中亦發現：第一、二學期全科成績未達顯著水平；第一、二學期卷二平均成績有進步，且達顯著水平。兩組學生在課餘使用網絡學習平台（無論參與傳統練習形式或後用概念圖），卷二成績也有顯著進步，由此可見，網絡學習平台有助提高經針對性練習的考卷成績。

即堂使用網絡學習平台，實驗組使用概念圖閱讀理解指定文章；控制組閱讀相同指定文章，自擬短問答，自問自答。完成後，隨即派發測驗卷，要求學生回答近似卷二的題目，分別考核學生閱讀理解及意見表達題類的成績。從上述統計分析可見，實驗組在閱讀理解題題類的平均成績，雖較控制組高，但未達顯著水平；在意見表達題類的平均成績，則無甚差別。完成是次即堂測驗並由老師評改後，研究員夾附了各同學所擬題目或概念圖，再派發同學參考，同學隨即被要求填寫問卷，了解他們使用網絡學習平台有關工具後，對測驗成績的看法。結果發現，實驗組當中，十一位有回應使用概念圖與成績是否成正比這問題的同學，有八位清楚表明使用概念圖有助閱解測驗成績。再者，雖然有較多同學表示自設題目和測驗表現未必有關係，但 kys32 提出：「自設題目時，腦袋要分析的內容很多，對內容的了解確加深了。如果不了解文章內容，是不容易設題目的。所以，我認為測驗的表現與之前有自設題目是有關係的，對內容分析有作用。」在研究期間，控制組的同學利用網絡學習平台瀏覽資訊，自設題目，在自問自答中，誠如 kys23 提及：「自問自答，可測試自己對問題的認知程度。」因此，在完成計劃後，由於平日練習形式同樣配合卷二考試形式，加之自設題目可能促進學生深入了解所瀏覽的資訊，控制組學生卷二的後測成績也能如實驗組般有顯著進步。此外，統計數據顯示兩組各種成績均無顯著差異。是次研究，無論哪一組，均排除了老師的介入，真正實踐範式轉向可能有助兩組學生的學業成績有共同增益。再者，必須一提的是，質化研究（訪談）顯示，實驗組的研究對象是認同使用概念圖對閱解題成績有幫助，儘

管量化研究比較兩組成績的顯著性不足。kys01、kys11、kys08、kys06均表示概念圖有助歸納內容。kys01認為：「用作總括內容較好。因整篇文章較大篇幅，用概念圖有助清晰內容。」kys08也說：「用概念圖歸納內容對我幫助大些。如一大篇文章，平日看很難找重點，老師也教我們看文章首尾，但我自己難掌握。若用概念圖能清晰文章所講的訊息。」

至於是次研究想了解使用網絡學習平台提供的繪畫概念圖工具對閱讀互聯網資訊有什麼效

果，同學們認為使用概念圖的價值在於思路清晰、有效率、加深記憶和更易掌握文章重點。

最後，本研究欲了解使用網絡學習平台提供的繪畫概念圖工具，運用概念圖在課餘輔助學習，對學習能力高、中、低三類學生的成績有什麼不同影響。使用 SPSS 統計軟件的統計項目「多因子共變項分析」(Factorial ANCOVA) 後，發現在變異數同質性檢定中，F 值為 .685，顯著性為 .639，顯示假設並未違反（如：表 8a-c）。

a. 受試者內因

		Value	Label	N
學習能力	1	高學習能力		11
	2	中學習能力		12
	3	低學習能力		10
組別	1	實驗組（用概念圖）		17
	2	控制組（不用概念圖）		16

b. 敘述統計

依變項：第二學期卷二成績

學習能力	組別	Mean	Std. Deviation	N
高學習能力	實驗組（用概念圖）	16.17	2.639	6
	控制組（不用概念圖）	16.20	1.789	5
	總和	16.18	2.183	11
中學習能力	實驗組（用概念圖）	13.33	3.011	6
	控制組（不用概念圖）	14.33	2.422	6
	總和	13.83	2.657	12
低學習能力	實驗組（用概念圖）	15.40	3.507	5
	控制組（不用概念圖）	15.40	2.510	5
	總和	15.40	2.875	10
總和	實驗組（用概念圖）	14.94	3.112	17
	控制組（不用概念圖）	15.25	2.266	16
	總和	15.09	2.697	33

c. 誤差變異量的 Levene 檢定等式 (a)

依變項：第二學期卷二成績

F	df1	df2	Sig.
.685	5	27	.639

檢定各組別中依變數誤差變異量的虛無假設是相等的。

a 設計：Intercept+Result01+Ability+Group+Ability * Group

表 8a、8b、8c 因子共變項分析

從數據可見，學習能力高及低的實驗組學生在使用概念圖後，成績均比控制組好；只有中程度者的成績比不上控制組。kys01 曾表示：「概念圖限制了字數，打進方框的字數不太多，故會縮少字數，找更明確四字詞。」由於繪畫概念圖要自擬概括性高的標題，實驗組學習能力較高的同學語文能力較好，有這方面的優勢，因而透過計劃的訓練獲益更多，成績會比控制組好。kys06 說：「有時會刻意想些概括性高的標題歸納內容，不是常想到。這些概括性高的標題很考能力才能想出。」實驗對象啟發我們思考各組學生的語文能力會否影響他們擬寫概括性高的標題的能力。

再者，實驗組低學習能力參加者的成績也比控制組好，屬此組的 kys15 表示：「結合文化科而言，對學習上，如創作，想新觀點有大幫助；對篇章理解，也可以概念圖了解作者在篇章的觀點，所以在學習上也有正面影響、幫助。」低學習能力組別的同學，能從使用概念圖的過程中體會它的好處，儘管他們在閱讀時未必能準確識別文章內藏有用的標題，但他們有這意識用精簡文字自擬標題，以突出重點。誠如 kys15 表示：「閱讀時會在內文找標題，但我不是所有文章也能成功找到。一半啦。我理解的文章則會，在較困難的文章較少找出標題，會自己寫一個標題。」這種進深的閱讀能力，無疑會讓低學習能力組別的同學也有所獲益。Savery 及 Duffy (1995) 曾提醒我們，學生在學習過程中需要有對學習目的的歸屬感。學生若能從所呈現的學習材料中找到自己賦予的意義，學習成效便會提高。「自己寫一個標題」就是「對學習目的的歸屬感」的追求！

至於不是實驗組全部學習能力的學生也比控制組好，其中中等學習能力的學生可能受其

他因素，如資訊科技能力高下等因素影響。kys04 曾說：「繪畫概念圖時，若有人打字慢是會有反效果。有時用不慣也頗感麻煩。也有些人會嫌開電腦麻煩。」kys11 也表示：「不熟悉電腦系統，繪畫時或會較慢。」kys15 也表示：「我平時花45分鐘左右做概念圖功課。用電腦是一個問題，因此打字很慢，多對電腦影響眼睛健康，我不喜歡在電腦上做功課。」是次研究，只按學業成績把研究對象區分，不能排除中等學習能力的組別有較多學生資訊科技能力較低，或對使用電腦輔助學習有抗拒，因而影響了成績表現。探究什麼因素影響實驗組學生在後測的成績表現，將是未來可再作研究的空間。

7.2 實驗組問卷調查結果及分析

參考實驗組的問卷結果，認同閱讀網絡資源有助學習文化科的百分比(包括非常同意和同意)，共88%，遠比前測53%多。由此可見，只要配合課程需要而要求學生閱讀網絡資源，他們會明白箇中益處，不會抗拒。亦因如此，當進一步問及閱讀網絡資源能提高文化科的成績時，前測抱不確定態度(無意見)的人數佔64%，後測則減至41%；表達同意和非常同意的人數，前測是18%，後測則升至47%。同學在參與切中課程需要的網絡電子學習平台後，會進而認同計劃有助他們提升相關學科的成績。

至於問及使用網絡電子學習平台是有助學習文化科時，不同意及非常不同意的後測人數更是0，同意與非常同意的由前測合共35%升至53%；同樣地，問及使用網絡電子學習平台能提高文化科成績時，後測表示同意和非常同意的人數，由18%升至47%。

特別要注意的是，對於有助提升思維能

力，同意的人數前後測均能保持64%的高百分比，甚至在後測時，由0%增加到12%表示非常同意。歸納、類比等均屬高階思維能力，繪畫概念圖正好表現學生這些高階思維能力，因此較多學生認同使用電子學習平台有助提升思維能力。

使用繪畫概念圖軟件能讓參加者更容易畫概念圖，同意與非常同意的由前測46%增至後測64%。很明顯由於電腦繪畫概念圖會更快更整齊美觀和能突出層次的緣故。kys11、kys08，kys06及kys15題10的訪談內容均可作証。

最後，問及使用概念圖軟件能提高所繪概念圖的質素時，後測已沒有人再表示非常不同意和不同意了，前測卻合共有24%；反之，有76%認同有這方面的好處，比前測64%稍有增加。

總而言之，實驗組頗滿意使用概念圖對學習文化科的幫助、認同它有助提升文化科的成績、認為能提升思維能力，而繪畫概念圖的質素也有提升。

7.3 控制組問卷調查結果及分析

參考控制組的問卷結果，問及閱讀網絡資源有助學習文化科及提高文化科成績，後測分別有80%及60%表示同意和非常同意，比前測73%和40%多。此外，問及使用網絡電子學習平台有助學習文化科及能提高文化科成績時，後測表示同意和非常同意的分別是53%和46%，也較前測47%和20%多。由於是次計劃要求研究對象多閱讀和文化科學習課題有關的網絡資源，從上述數據可見，只要能配合科目的學習需要，閱讀網絡資源和使用網絡電子學習平台也會受學生歡迎，他們會認同它的效用。

另一方面，被問及在網上搜尋與文化科課程相配合的學習材料，完成小練習有助學習文

化科時，後測60%比前測80%少，可見學生未必視完成小練習對學習文化科有幫助。kys21提及「諗到問題，諗埋答案，但唔想打出嚟。」學生對計劃的參與形式投入不大，可能也影響了他們對此做法的功用的觀感。

最後，問及使用電子學習平台有助提升思維能力時，前後測更沒有分別，可見學生在參與過程中，練習形式未能激化他們對思維提升這用處的實際體會。

7.4 訪談結果及內容分析

綜合六位訪談對象的意見可知，他們異口同聲認為使用概念圖的過程，有助改善思維能力。其中所謂的思維能力，據他們所指，包括摘取重點、增加聯想延伸概念的能力和令思考更有系統。

此外，他們也認為在使用概念圖時，會注意擬定概括性高的標題；他們更一致認為用概念圖閱讀文章和不用是有分別的，包括用了概念圖會自定概括性高的標題、突出文章中心、加強記憶、把事件中的關係串聯一起、察覺到不用概念圖閱讀時被遺忘的文字、更易理解文章脈絡以及快速了解內容。

再者，除kys15外，五位訪談對象也表示平日思考，在使用概念圖練習後會留意了層次。

另一方面，問及參與計劃期間，曾參與兩種題類的練習—用概念圖歸納文章內容和意見發表，到底概念圖對哪種題類更有幫助時，訪談對象認為前者有幫助，而後者則意見參差：認同有幫助的認為用概念圖發表意見可多想些東西（kys11）、腦力激盪（mind storm）能突出創意（kys15）；反之，由於發表意見是憑空創造概念圖，很會考驗當事人的斤量，加上想出概括性高的標題有難度和自己想不到，用概

念圖也幫助不大(kys08)。更重要的是，kys06提及意見是自己的，不用分散去想，暗示只要自己明白，繪畫概念圖或許會表現思考欠層次和觀點貧乏的情況。

至於用概念圖是否容易和人交流，由於計劃期間涉及此應用的機會因參加者而異，學生在完成老師功課最低要求後，多沒更積極參與交流，加上kys15提及概念圖所寫乃自己明白，方便溫習的東西，在此情況下，交流欠共同基礎；另一方面，也有訪談對象提出用概念圖交流，講話清晰了，重心清楚，回應時能扣題(kys11)，討論時會較易一擊即中(kys08)。由此可見，和別人交流的效用因應使用者運用概念圖的目的和習慣而異。

8. 研究結論及建議

8.1 結論

從是次研究的質化研究部份可見：實驗組的對象對使用概念圖有正面看法。他們認同此計劃對學習文化科有幫助和能提升文化科成績。在訪談中，他們具體指出使用網絡學習平台概念圖功能能突出重點、注意層次。雖然使用獨立樣本T驗定分別比較實驗組與控制組閱解測驗平均成績、意見表達題測驗平均成績、第一、二學期文化科全科平均成績和第一、二學期卷二平均成績：發現兩組成績沒有顯著差異，但訪談對象對使用概念圖的肯定，表示這研究仍有立足點。上述檢測結果只表示組與組各卷成績比較無顯著差異，無損組內使用概念圖前後兩次成績比較。

使用「雙樣本兩平均數考驗」(成對樣本檢定)分別檢定實驗組和控制組第一、二學期全科成績及第一、二學期卷二成績，發現無論是實驗組或控制組，使用網絡學習平台後，後測

(第二學期卷二)的成績有明顯進步。由於研究計劃的練習形式能配合課程和考試要求，文化科需要學生博覽資訊，考核他們思維能力。計劃的練習形式是要求學生透過互聯網自行搜尋閱讀材料、自擬題目及提供答案。整個學習歷程，需要學生對瀏覽的資訊有深刻了解，方能成功擬題，這無疑提高了學生的理解能力，因此，兩組學生的後測表現也有增長。必須一提的是，卷二考試乃考核學生閱讀理解及意見表達的綜合能力，沒有固定課程供學生背誦。計劃期間，學生按安排在政治、中國人的性格及中國藝術這三個範疇自行搜尋切題的網絡資訊來閱讀。本計劃強調和課程的配合，意指學生會閱讀相關課題的額外材料(由研究對象個人發現、識別、認同、組建、擴展、記憶——體証周福如(1999)提出閱讀有著複雜的心智背景)。學生不是反覆閱讀考試範文。因此，本研究發現兩組後測(第二學期卷二)的成績有明顯進步，全得力於學生透過使用網絡學習平台，增廣了見聞和加深了對文章的理解。

另一方面，從訪談內容分析可見，大部份實驗組學生也相信使用概念圖能對測驗閱解成績有正面影響；至於對意見表達題則意見不一。

再者，根據問卷調查分析及訪談內容分析可見，學生對使用概念圖的觀感頗正面，且相信使用概念圖有具體效用。

最後，是次研究也發現高學習能力及低學習能力的學生在使用概念圖後，第二學期卷二(貼近考試及研究期間練習形式的考卷)成績比沒有使用概念圖的相同學習能力者好。

8.2 研究限制及建議

是次研究的分組準則，按第一學期全科成績序列。全科成績屬綜合表現，若研究能收窄範

圍，針對閱解成績進行研究，以相關能力來區分能力小組，有助排除以全科成績來分組，由於涵蓋越多考卷，成績變化也會越大，以至最後或未能得出顯著成果的不足。

部份學生不懂或不擅中文輸入法，會不積極參與，遲遲未上網完成功課。參加者可能某星期一連補做兩至三次練習，一來失卻定時在課餘參與網絡學習平台的意義；二來，研究所得的結果，也可能因學生不擅輸入法，無心參與或馬虎了事而受影響。再者，學生不擅輸入法，平日在家尚可用手寫板花兩至三小時完成，唯即堂測驗那次，部份學生要求派紙在紙上畫概念圖，由於用紙畫的概念圖比不上用電腦的整齊和有系統，是次研究測度即堂測驗閱解題成績也可能受影響。為多媒體教室安裝手寫板或排除不擅輸入法的學生，免他們進行研究，是再作研究時需注意的事項。相反，亦可研究不擅和擅長中文輸入法（資訊科技能力高和低）的學生在使用概念圖後對學業成績的影響。

為了實踐範式轉向，是次研究，老師沒有介入編定材料，沒有要求參加者只閱讀並完成由老師擬設的題目，反而依賴學生設題，畢竟學生要摸索如何設計有質素而非顯淺的題目，仍需指導，是次研究的另一限制是參加者對擬題的掌握有參差。kys06 曾表示自己以為明白的題目，別人卻看不明。參加者自擬的題目或嫌太概括，難於回答，加之同組同學見此質素的題目，會影響他們作答是否認真的意欲。將來的研究，尚有空間研究用概念圖閱讀由權威張貼的篇章和設題，與朋輩張貼的篇章和設題對成績的不同影響。看看真正的範式轉向對學業成績的具體影響。

9. 結語

是次的研究從質化而言，肯定了使用概念圖對學習文化科和進行網上閱讀的效用；從量化研究而言，實驗組和控制組卷二第一、二學期（使用網絡學習平台前後）兩次考試的成績，在成對樣本檢定中的結果達顯著程度，肯定了使用貼近課程需要、考試形式的網絡學習平台練習後，對學業成績有提升作用。以上的研究結果是稍後進深研究不同自變項（如資訊科科技能力）在使用概念圖後對學業成績的影響的基石。

六位訪問對象認為結合此系統，就文化科而言，由於有目的地多看了文章（kys01）、自己出題更了解有關文化的資料（kys11）、獲得更多資訊、吸收不同知識（kys08）、找多些新聞和接觸多些時事（kys04），因此，對學習也有幫助。至於其他科目而言，中史是較多訪問對象提出也有幫助的科目。

是次計劃採用電腦系統繪畫概念圖，為了了解此形式與手繪概念圖有何分別，綜合六位訪談對象的意見可見，計劃期間用電腦系統能令概念圖更整潔、修改容易（kys11）。

研究員特別關心學生在平日考試測驗時無此電腦系統，到底能否把使用概念圖所學轉移。六位訪問者也認為可以轉移。kys01 認為作文時會用到，而文化專題答卷也能幫助——能有助找出重心來答問題；kys11 則認為考試應試時會出現以前曾畫的概念圖，記憶上有幫助；kys08 也認為平素用概念圖，寫一大篇文章時每段內容也會清晰，讓閱卷員易找重點；kys06 會在較難的事上用概念圖；kys04 只表認同，無詳作解釋；kys15 認為有助寫文章（essay）。

針對使用網絡學習平台提供的繪畫概念圖工具對閱讀互聯網資訊有什麼效果這研究問題而言，從上述意見可知，學生對概念圖的效用

看得很正面。使用概念圖的好處是能轉移至學生整理考卷內容、突出重點和層次，有學生更認為平日練習畫過的概念圖會印象難忘，在考試時會想起。Lanzing, Stoyanor 及 Kommers

(1999) 提出視像表現 (visual presentation) 有很多好處，包括運用的視像符號 (visual symbols) 是很快及容易辨認、證明和記憶。質化研究的訪談內容驗証了這觀點。

參考書目

- 周福如 (1999)。〈語文閱讀教學中的思維訓練〉。載於李學銘主編《中文及雙語教學論叢》(頁155-163)。香港：香港理工大學中文及雙語學系、中國語文教學中心。
- 中文教育網 (2000)。〈傳意能力與寫作教學法〉。可於
<http://www.chineseedu.hku.hk/ChineseTeachingMethod/writing/method/index.htm> 下載。
- 朱經明 (2002)。《教育統計學》。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 吳明清 (2002)。《教育研究：基本觀念與方法之分析》。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 邱皓政 (2004)。《量化研究與統計分析：SPSS中文視窗版資料分析範例解析》。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 譚佩儀和謝錫金 (2002)。〈大學生的網絡寫作傳意能力〉。載於《教育研究學報》第17卷第1期，頁161-177。
- Centre for Information Technology in School and Teacher Education, the University of Hong Kong (2001). *Preliminary study on reviewing the progress and evaluating the information technology in education*. Retrieved September 20, 2004, from http://www.emb.org.hk/ited/Documents/ITED_Report/FinalReport_v3.0_web.htm
- Chang, Sung, K.E., Chen, Y. T., & Dai, I. (2002). *The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. (Learning and Instruction)*. Retrieved January 1, 2005, from <http://www.highbeam.com/library/doc3.asp?DOCID=1G1:91751303&num=8&ctrlInfo=Round9c%3AProd%3ASR%3AResult&ao>
- Harasim L. (Ed.) (1990). *Online education: Perspectives on a new environment*. New York : Praeger.
- Harasim L. et al. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Israel , L.,& Rudley, I. (1995). *Learning with Lana: Mind mapping* [videorecording]. Hollywood, FL: Amnesia Video, Inc..
- Jonassen, D. H. (Ed.) (1996). *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan Library Reference USA.
- Kommers, P. (2002). *Concept mapping as a medium of shared cognition in computer-supported collaborative problem solving*. Retrieved September 20, 2004, from <http://www.highbeam.com/library/doc3.asp?DOCID=1G1:87079472&num=2&ctrlInfo=Round8%3AProd%3ASR%3AResult&ao>
- Lanzing, J.W.A.S., Stoyanov & Kommers, P. A. (1999). Concept mapping as a tool and method for generating, detecting and implementing new ideas. In P. B. L. M/ Brinkler (Ed.), *Cognitive ergonomics, clinical assessment and computer-assisted learning*. Netherlands :Lisse.
- Martin, J.M., & Kompf, M. (1996). Teaching in Inclusive Classroom Settings: The Use of Journals and Concept Mapping Techniques. In M. Kompf (Ed.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Royer, Royer, R., & Jeffrey. (2004). *Comparing hand drawn and computer generated concept mapping*. Retrieved January 1, 2005, from <http://www.highbeam.com/library/doc3.asp?DOCID=1G1:119658139&num=14&ctrlInfo=Round9c%3AProd%3ASR%3AResult&ao>
- Tetiwat, O., & Igbaria, T. (2000). Opportunities in web-based teaching: The future of education. In A. Aggarwal, A. (Ed). *Web-based learning and teaching technologies:Opportunities and challenges* (pp. 17-32). London: Idea group publishing.

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，需時一至兩個月。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九龍塘沙福道 19 號九龍塘教育服務中心西座 1 樓 W106 室香港教師中心（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, W106, 1/F, Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon. (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.

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 3698 3698 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發展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 enquiries, please contact us at 3698 3698.

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 development, such as:

- Curriculum design, implementation and evaluation
- Design, implementation and evaluation of innovative pedagogy
- Creative teaching
- Parent education
- School-based staff development, including teacher induction and mentoring
- School-based management
- Student support and school ethos, including guidance and counselling
- Student development
- 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