

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



第七卷 Volume Seven

教 育 局
Education Bureau



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

第七卷
Volume 7

- | | | |
|------------------------|---|--|
| 出 版 | : | 香港教師中心 |
| 地 址 | : | 香港九龍塘沙福道 19 號
九龍塘教育服務中心西座 1 樓 W106 室 |
| 國際標準期刊號 | : | ISSN 1682-8984 |
| 出版年份 | : | 2008 年 |
| Publisher | : | Hong Kong Teachers' Centre |
| Address | : | W106, 1/F, Kowloon Tong Education Services Centre,
19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong. |
| International | : | ISSN 1682-8984 |
| Standard Serial Number | : | |
| Year of Publishing | : | 2008 |

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，監察和管理中心的不同工作及活動。

諮詢管理委員會（諮管會）的工作主要是決定中心的策略和監察中心的運作。諮管會由72名委員組成，其中35位由教育團體提名及選出；35位由教師提名及選出，另外兩位由教育局常任秘書長委任。

常務委員會（常委會）是諮管會的行政架構，與中心的日常運作和活動有著密切的關係。常委會的主席和兩位副主席由諮管會的主席和兩位副主席兼任；其他成員包括兩位代表教育局的諮管會委員及十位由諮管會選出的委員。

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、電子教育期刊、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。詳情請參閱本中心的網頁：www.edb.gov.hk/hktc。

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 managing 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.

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 Education Bureau (EDB) representatives, and 10 other members elected by 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 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, electronic educational 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. For details, please browse our website at www.edb.gov.hk/hkctc.

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學術刊物，每年出版一次。《學報》刊登與教育有關的行動研究報告及學者論文。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 academic publication of the Hong Kong Teachers' Centre. It published once a year. The HKTC Journal publishes action research reports and original papers related to 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)

Allan B I Bernardo
Janet Draper
Shirley J Grundy
Allan Luke
Colin Marsh
Jongho Shin
Jennifer Sumsion
Tan Eng Thye Janson
張永明
張炳良
莫家豪
陳建強
傅浩堅
單文經
馮施鈺珩
潘慧玲
鄭燕祥
盧乃桂
謝錫金
顧明遠

De La Salle University
Hong Kong Baptist University
University of Hong Kong
Queensland University of Technology
Curtin University of Technology
Seoul National University
Charles Sturt University
National Institute of Education Singapore
香港考試及評核局
香港教育學院
香港大學
香港城市大學
香港浸會大學
澳門大學
香港公開大學
國立台灣師範大學
香港教育學院
香港中文大學
香港大學
北京師範大學

編輯委員會 (Editorial Committee)

主 編 (Chief Editors)

胡少偉

香港教育學院

楊沛銘

香港地理學會

委 員 (Members)

李子建

香港中文大學

許振隆

香港升旗隊總會

何景安

香港學科教育研究學會

胡 飄

香港浸會大學

容萬城

香港華人基督教聯會真道書院

黃鳳意

香港中學語文教育研究會

葉國洪

香港浸會大學

雷其昌

博愛醫院梁省德歷屆總理聯誼會中學

簡加言

福建中學(小西灣)

(c) The Hong Kong Teachers' Centre 2008

ISSN 1682-8984

Printed in Hong Kong

主編序

今期學報雖也曾邀約幾位本土學者按主題提交文章，但應允投稿者明顯減少。今期學報的專題為「香港特區教育回顧與前瞻」，經評審後，共收錄了五篇專題文章，內容集中在香港課程改革和教師專業的發展；當中除了有學者的研究和分析外，也有前線教師對教師專業發展的專題探討。第二部份關於理論及政策評論的文章共有七篇，題材相當廣泛，包括本地的英文寫作教學和中學生政治社教化的個案，以及兩篇來自台灣學者有關校本管理和教師發展的學術文章；同時，亦有三篇文章討論內地基礎和幼兒教育課程改革和高等師範音樂教育的改革，這些文章皆與本期教育改革的主題頗為吻合。第三部份教育實踐與經驗分享則有四篇文章，除有關於本土專業實踐的分享外，還有俄羅斯高等教育經驗的分析和討論。從這期學報的稿源和課題，印證了《香港教師中心學報》在亞太華人社區的教育同工中已逐漸為人所熟悉。

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，當中包括孔繁盛教授、丘日謙校長、何景安先生、余煊博士、呂麗青校長、李子建教授、李少鶴校長、林建華校長、胡少偉博士、胡志偉博士、胡茵女士、胡飄博士、夏秀禎教授、容萬城博士、徐國棟博士、張冰珊女士、梁兆棠先生、梁志鏘博士、梁佩雲博士、許振隆先生、麥謝巧玲校長、彭新強教授、馮笑嫻博士、黃冬柏先生、黃立端博士、黃鳳意女士、楊沛銘博士、葉國洪博士、雷其昌校長、廖佩莉博士、蔡昌博士、鄭麗娟女士、謝均才教授、簡加言博士、顏龍先生、譚偉明教授、蘇穎梅博士及鍾銑玲博士。（排名不分先後）

《香港教師中心學報》共同主編

胡少偉、楊沛銘

二零零八年十月

目 錄

Contents

一、 香港特區教育回顧與前瞻

- 1 從多元視角看九七年後的香港課程改革 1
顏明仁、李子建
- 2 香港教師中心在專業發展方面的回顧與前瞻 14
梁兆棠
- 3 香港在職教師專業發展在過去十年的經歷 19
胡少偉
- 4 香港幼兒教育課程文件：回顧與批評 28
馮潔皓、李子建、尹弘飈
- 5 香港推行專題研習的狀況：職前教師的實踐經驗 41
楊秀珠

二、 理論及政策評論

- 1 Incorporating wikis into the teaching of English writing 52
David CONIAM, Mark LEE Wai Kit
- 2 師資培用策略聯盟之理念與實踐 68
鄭勝耀、蔡清田
- 3 台灣中小學實施校本管理策略之研究 86
謝傳崇、李芳茹
- 4 香港中學生政治社教化個案研究——如何令學生變得社會 / 政治活躍 107
梁恩榮、廖淑嫻

5 多元文化視野下高等師範音樂教育的改革	121
楊雋	
6 從全球視野看中國基礎教育課程改革	127
周琦	
7 中國幼兒教育課程改革的述評	132
向亞玲	

三、教育實踐與經驗分享

1 淺談俄羅斯高等教育改革——從策略到教師教育	138
李曉迎	
2 內地與臺灣小學英語課程改革之比較	144
楊婧	
3 香港同學眼中的專題研習：所學何事——一群中六通識教育科學生面談的分析	151
賴柏生、胡少偉	
4 以閱引思、以思帶讀	161
劉美群、區永佳、梁佩姬	

從多元視角看九七年後的香港課程改革

Multiple perspectives review on Hong Kong curriculum reform since 1997

顏明仁

香港教育學院

李子建

香港中文大學教育學院

摘要

本文檢視香港特區一九九七年後首十年香港的課程改革發展歷史，並從教育質素、學習機會、學習多元，以及課程是否變為中央化等多元視角，加以討論。分析結果首先肯定香港的教育質素有提升。再揭示間接或直接提供學生學習的平等機會是受到質疑，不過，香港的教育成效均等情況滿意。第三項的多元化課程發展方面，核心課程雖有收窄，但在選修科目和應用學習，以致學習的形式和方法，課程改革確是意圖給學生提供多樣的學習機遇。第四項的課程改革中央化問題上，香港是出現中央化—校本化的互動。最後，本文指出推動或實踐課改工作，要小心謹慎，要考慮承受能力。

關鍵詞

課程改革，課程實施，教育質素，學習機會

Abstract

The paper reports the curriculum reform developmental history in the Hong Kong Special Administration Region since 1997 until 2007 by the multi-perspectives of education quality, learning opportunity, learning diversity, and the centralization of curriculum reform. The paper reveals firstly affirmed Hong Kong's education quality has been improved. Secondly, it reveals a question of fair learning opportunity and the learning equality is satisfied in Hong Kong. Thirdly, for the curriculum development, it reveals the numbers of core curriculum have been limited, however, there are choices of elective subjects and apply learning as well as learning approaches and methods been introduced by the reform. The curriculum reform has the good intention in providing learning diversity and opportunity for our students.

Finally, the paper points out the curriculum reform initiation and implementation must be careful and consider the affordability of the educators to change.

Keywords

curriculum reform, curriculum implementation, education quality, learning opportunity

本文內容為華東師範大學葉瀾教授主持的教育部重大攻關課題「基礎教育改革與中國教育學理論重建研究」子課題「香港地區基礎教育改革實踐與理論研究」（李子建教授統籌）的初步成果之一。

導言

本文就九七年後至 2007 年 10 月底，對香港的課程改革試從教育質素、學習機會、學習多元，以及課程是否變為中央化等視角，檢視遇到的挑戰和展望將來。

討論香港的教育發展，是可以採用不同的角度及觀點出發，例如在為香港適齡學子提供教育機會，公辦（即由政府或民間以公費形式辦學的公立教育）或私立學校等方面的課程設置等。以接受教育的機會來說，對香港人來說，可以驕傲地承認，在香港生活的人已經由過往只追求學生完成小學教育，再而完成初中教育，到現時，差不多所有學生都可以完成中五課程，2007 年起的幼兒，只要入讀非牟利的幼稚園，就可以得到學費津助（以學券形式進行），並從 2009 年起，所有中學生都能夠在公立中學完成高中課程，可以說，在香港就讀的學生都能夠不分貧富，都得到機遇，都有接受基礎教育至高中畢業的機會。

香港的教育發展，早已由追求數量，轉變為追求教育質素的提升。在學子入讀的學校屬於私立或公立學校方面來說，香港的教育發展，從第二次世界大戰至今，已由過往以私立學校為主，轉變為以官津補形式存在的公辦中小學校為主，至於在九七後迅速發展，在課程發展上有更大彈性的直接資助學校（簡稱「直資」），在校舍土地和建築費用、開

辦費用、教職員薪資及營運經費等都得到政府公費的津助，再加上學生另外繳付的學費，不過，它們仍被歸為公費學校。至於非直資學校的學生，只要願意入讀傳統的公立中小學，他們仍可以得到質素不低的基礎教育機會。

本文分析的焦點限定於九七年後至今的香港課程發展改革（課改），考量「九七後的課程發展相對於前」的課題，討論聚焦兩大處：即教育質素是否能夠提升和學習機會是否平等，和檢視附加兩項的重大考量：即課改導致學習分化抑或多元化，以及更中央化還是非中央化的討論。研究小組提出如此的討論，乃建基於閱讀的文獻及參與的教育改革經歷告知我們，教育要否改革、課改要否推行，往往都是人類社會在回應當前或朝未來發展所需，包括回應政治、經濟、科技、人類生活和價值追求的轉變的事實，研究小組看到不少地區於實踐課改時，往往以追求改變是能夠改善學習質素和增加學生的公平學習機會為賣點，打動人心，讓教育持份者參與改革。再者，於課改實施時，課程表現及學習內容可以出現多了些或少了些的變化，以及教育部門於控制上，或會表現中央集權或放權的形式，因此，研究小組提出以下四項具體討論問題：

1. 相對於前有否提升教育的整體質素？
2. 相對於前是否會間接或直接提供學生學習的「平等」機會？

3. 相對於前會否增加學習分化或多元化的現象？
4. 相對於前是否導致中央化／非中央化的課程改革？

九七年後至今，影響香港課程改革的文件（見表1）至今，最主要的是2002年7月公布的《基礎教育課程指引——各盡所能——發揮所長（小一至中三）》，這課程文件把香港的學習科目分為八大學習

領域，亦把核心課程的表現方式改變，於相關的學習領域，再提出課程指引系列，如《課程指引系列——個人、社會及人文教育課程指引》，各學習領域都在課程、教和學、評估（即台灣慣稱的「評量」和內地慣稱的「評價」）等範圍，為教師和學校提出發展的方向及具體措施。而2007年3月公布的高中課程及評估指引（定稿）亦是依著2002年的《基礎教育課程指引》文件，明確2009年起實施的新高中課程。

表1：影響香港課程改革的主要官方文件列表

1997 教育署頒布《學校課外活動指引》，《學校教育質素保證視學手冊》；修訂《學校公民教育指引》，《學校性教育指引》和《中學教學語言指引》諮詢文件 教育統籌委員會發表《第七號報告書——優質學校教育》 首任行政長官董建華發表首份施政報告《共創香港新紀元》，設立50億的優質教育基金 1998 教育署頒布《目標為本課程學習評估指引》，《學校教育質素保證表現指標》 教育統籌委員會發表《與時並進善用資訊科技學習：五年策略1998/99至2002/03》資訊科技教育五年策略》諮詢文件 1999 教育署頒布《資訊科技學習目標》諮詢文件；修訂《學校環境教育指引》 課程發展議會頒布《香港學校課程整體檢視：改革建議》諮詢文件 教育統籌委員會發表《廿一世紀教育藍圖——教育制度檢討：教育目標諮詢文件》和《終身學習、自強不息》諮詢文件 2000 教育統籌委員會建議：設計基本能力評估（Basic competency assessment, BCA）——包括學生評估和系統評估代替香港學科能力測驗（Academic Attainment Test）。行政會議通過由2000/01年度開始；發表《終身學習、全人發展——香港教育制度改革建議》報告書	2001 課程發展議會頒布《課程發展路向——學會學習——終身學習，全人發展》報告書及《學校課程發展示例》 2002 課程發展議會頒布《基礎教育課程指引——各盡所能 • 發揮所長（小一至中三）》 2004 教統局公布《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》（即「334報告書」）及「新高中課程核心及選修科目架構建議」諮詢文件（2004年10月） 2005 教統局發表「334報告書」，為三年高中學制的實施，策畫未來的路向（2005年5月），公布《新高中課程及評估架構建議——第二次諮詢稿》（2005年6月） 2006 教統局公布新高中課程及評估指引（課程部分暫定稿）（2006年1月），新高中課程及評估指引（暫定稿）（2006年6月），和2012年香港中學文憑考試建議評核大綱（2006年9月） 2007 教統局公布推行非牟利幼稚園「學前教育學券計劃」，高中課程及評估指引（網上版）（2007年01月） 教統局公布與香港考試及評核局（考評局）聯合編訂高中課程及評估指引（定稿）（2007年03月）
--	--

以上列舉的課程文件，以我們親自參與的香港課程規劃的經驗是能夠印證文件都往往都是由負責教育的部門，不少時候可能會是由官員主導，並通過有前線同工、學者和非教育界人士代表的課程發展議會或教育統籌委員會（簡稱：教統會），以及其屬下的工作小組或委員會，召開不少的會議，進行設計內容，提出討論和建議，制定政策，然後交由教育部門，如前教育署、教育局（即前教育統籌局）推行政策。

討論1：相對於前是否增加教育的整體質素？

任何地方的課程改革和發展，都絕不是突然而來，或和從前的運作無關。因此，討論九七後的香港課程改革，仍然有必要回望1993年香港政府的課程文件宣示小學應設立核心課程（Core Curriculum），按照兒童的需要和本港的環境，提供內容廣泛而又均衡的教育。核心課程是以「科目」為考慮單位，包括中文、英文、數學、社會、科學、健教、音樂、體育及美勞。授課口語絕大多數是廣東的廣州話，中文文字則是傳統的中文字，並以學習母語方式教授英文，以學習外語方式來教授中文。與中國內地溝通的主要語言——普通話，在九七年前，在廣州話通行的地區處於弱勢，學校採用普通話授課的不多，直到九七年後，普通話才被列入指定的學習科目當中，教授中文以普通話進行的始與日俱增，同時普通話教中文，也得到政府通過語文常委會的祝福，增加資源，推動香港的學生運用普通話作口語溝通的能力。

九七前的課程文件指出共同核心課程是為本港小學及初中學童提供全面教育，用以配合港府為十五歲或以下的適齡兒童，推行的普及與強迫教育。基於共同核心課程只能照顧大部份學生的需要，卻未能同時兼顧那些學能較好和較差的學

生，教師在實踐上無可避免遇到不少學生的行為問題，例如無心學習、中途輟學等。就同時教導學能參差學生所產生的問題，前教育署曾經建議加強基本學科的教學、修訂課程用以提高學術水平並配合社會所需、向學能較低的學生提供實用課程及輔導教學等，而推行相應政策方面，則包括推行公民教育、實施全日制小學、發展活動教學等。到將要2009年施行的新高中教育改革，核心課程則是中文、英文、數學和常識四科。很可惜，在教學上，中小學的每班人數仍是接近四十人，仍是以大班教學的方式在教室內教學。教育局孫明揚局長於2007年9月9日「向老師致敬2007——敬師日慶典暨表揚狀頒發典禮」的致辭中公布，由2008/09年起，每班學生人數減2名，即把2007年的小學標準班額，由目前採用的傳統教學37人或活動教學的32人一班的收生數目調低至每班35或30人；而現時小一23人的開班準則，亦會相應地調低至21人。可惜，這種做法減少每班學生人數，只是回復舊日十年前的每班人數比率。再依教育局2007年網頁資料顯示，全港統計平均數字來說，小學每班仍是平均32.2人，中學是38人。教學的環境仍是大班，仍是教師為本的全班教學（李子建，2002，頁36）。然而，總的來說，香港面對適齡學生日少現狀，學校結束，教師面臨失業威脅，引發社會不安，故把大班轉向小班教學發展，似乎亦是一種穩定社會的策略。2007年10月10日行政長官曾蔭權發表《施政報告》，提出教育改革，表現政府有信心在中小學推行小班教學的政策，這種改變也和課程改革同樣，將會對香港的教育質素變化有影響。

香港課程發展議會於2001和2002發表的課改文件，是以學習領域（domain）的概念提出KLA（Key Learning Area），指出這是學校課程的重要部分。學習領域“它建基於主要知識領域中基礎而關聯的概念，而這些概念是所有學生均應學習和掌握

的。學習領域為學生提供不同的學習情境，透過適切的學與教活動和策略，讓他們發展及應用共通能力 (例如創造力、溝通能力、批判性思考能力和協作能力)、培養正面的價值觀和積極的態度、建構新的知識和加深對事物的了解。因應不同的學習目的，各學習領域學習的取向可以是學術性、社會性、實用性或綜合性；而在課程設計方面，則可以用科目、單元、單位、課業或其他模式，組織學習內容" (課程發展議會，2002，頁3)。2002年發表的《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長 (小一至中三)》課程文件對課程的看法是：

「學生在校內通過刻意安排所學到的學習內容，或隨機遇上的學習經驗」；「學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、國家以至全球作出貢獻。」

在課程發展議會 (2002)出版的《課程指引系列——個人、社會及人文教育課程指引》也指出「為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的路向。」

又如2007年由課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂的《中國語文教育學習領域——中國語文課程及評估指引 (中四至中六)》文件，指出課程宗旨為

「配合整體的教育發展方向，為學生終身學習、生活和日後工作打好基礎……我們期望透過本課程，培育出善於溝通、有獨立思想、具批判精神、富創意、能解決問題、有審美情趣、有道德操守、體認中華文化、樂於終身學習的新一代。」 (頁2)

課程文件要求教師於從事教育工作和進行教學工作時，就必須處理課程問題，為學生提供學習機遇。當然，我們必要承認，教師群中，現時仍有人視課程不外是從教科書考試大綱、或課程綱要。教育宗旨、課程宗旨或目標，教學內容和課程綱要等的主次關係並不明顯理解。九七前1993年出版的「香港學校教育目標」政府政策文件，它的作用在於為所有學校教育工作者，提供一套進行教育活動的工具和架構，但是，同年由課程發展議會所出版，由學前至高中的「課程指引」，內容則概述各個學習階段的目標、性質和範疇、學習範圍及要素，就推行課程作出指導，與教育統籌委員會 (由教統局名義發表) 的香港教育目標並沒有明顯配合。這種各自為政的現象直到九七後，於2000年教育統籌委員會開展的香港教育改革工作推行後，在《香港教育制度改革建議》提出，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，有充分的自信和合群的精神，願意為社會的繁榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。」

期後，教統局發表「樂善勇敢」的學校教育目標。2003年1月，教育署併入教育統籌局，自此，決定政策和執行政策均由教育統籌局負責，而教統會的地位，也從以往向總督或行政首長提意見，轉為向教統局局長提供意見。權力的轉

移，對推行政策及工作或是有利。這轉變對香港的教育目標與課程發展議會的工作統一口徑，亦或有利。以 2001 年課程發展議會發表的「課程發展新方向——學會學習」文件為例，便肯定課程發展要配合教育目標變化同時，在課程組織、評核方式等都與教育目標配合。所以學校課程發展議會 2001 年發表的《學會學習——課程發展方向》指出

「學校課程應為所有學生提供終身學習所需的重要經驗，並因應個別學生的潛能，使能在德、智、體、群、美五育均有全面的發展，成為積極主動、富責任感的公民，為社會、國家以至全球作出貢獻。為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫徹終身學習的精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，務求能夠適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的方向。」

從先前論及的課程文件分析，展示香港的課改工作是有推動教師做好教育，做好教學，要求大家為新課程達成新的教育目的，如 1. 教導學生有能力反思，掌握解決問題的方法。2. 把特定的知識傳授或道理灌輸。3. 傳授知識、情性、技能和態度的過程。4. 以學生為中心，設計適合他們的活動，引發學生自學等等。2007 年 10 月 10 日，特首曾蔭權發表的《施政報告》，提出的教育改革，如下列兩項：

- 十二年免費教育。包括 2008/ 09 學年起，政府全面資助就讀公營中學的學生至高中畢業為止。

2009/ 10 學年開始實行三年高中學制學生提供十二年免費教育；為目前(2007)就讀舊學制的中學生，政府提供十三年免費教育。

- 由 2009/ 10 學年的小一班級開始，在條件許可下於公營小學分階段實施小班教學，到 2014/ 15 學年擴展至小六。在充分諮詢及尊重持份者意見後，於 2008 年 9 月前落實推行細節。

我們再看課程發展處曾委託香港城市大學社會科學部在 2003 年進行「二零零三年學校課程改革及學習領域課程實施情況調查」(教育統籌委員會，2004，頁 10) 結果，顯示：「超過 70% 小學校長及 50% 中學校長都認為學生在溝通能力、獨立思考能力、學習動機、創意、承擔等方面都有明顯進步。超過 60% 校長及教師認為他們能從改革中取得個人／專業發展，而且對推行課程改革策略的信心提高了，學校的團隊協作文化也更鞏固；這些都對學校推行課改有幫助。」此外，較多小學校長認為學校在「學校作為一個學習社群」、「學校與家長的關係」等多方面有所改善。多位小學教師認為課程改革帶來的效益稍高於相應的中學教師。小學校長亦表示學生情況稍微較好和較好的比例高於中學校長（香港教育統籌局，2004，頁 25-27；李子建，2005a，頁 47）。根據筆者之一參與的「躍進學校計劃」評估研究，小學的進展也比中學較快。另一方面，教統局委任香港城市大學優質評估研究中心在 2005 年進行「學校課程改革及學習領域課程實施情況調查」，結果顯示(教育統籌委員會，2006，頁 10)：「超過 90% 校長指出自 2001/02 學年至今，他們已運用四個關鍵項目作為推行學校課程改革的切入點，當中以從閱讀中學習的百分比最高（超過 99%）。大部分校長認為四個關鍵項目對促進學生

學習有幫助。」

基於以上的文件及研究結果分析，我們認為香港的教育和課程改革發展，確是朝向提升教育的整體質素而發展的。

討論2：相對於前是否會間接/直接提供學生學習的“平等”機會？

上表一列出的課程改革文件，主要是針對基礎教育的發展，而當前香港教育的另一最大挑戰則是新高中的改革，要為所有學生提供高中學習的機會。在回應十年間課程發展相對於前是否對學生學習的平等機會有改變，我們先利用曾榮光(2004, 2004-12-24及2004-12-25)在文匯報發表的文章“高中教改的課程改革議題——從形式到實質教育機會”的看法，指出香港教改措施分辨為兩大取向：其一，是以行政管理（以至企業管理）角度出發，強加諸於教育的一種，追求外顯指標的表現主義、強調品質監控與問責、及把教育商品化以至市場化的教育政策取向。其二，是由教育內在價值出發，追求均等教育機會，實現真實的終身學習 (authentic learning for life) 政策取向。

行政管理角度出發的教育政策取向，在近年明顯地支配了香港教育政策議論，這包括學校表現指標的訂立，推動質素保證視學、對教師設立語文基準評核、公佈校本管理條例、學校表現評量，實施學校自我評估機制、確立學校增值資訊和學生基本能力的系統評估等。至於後者由教育價值、均等教育機會出發的教育政策取向，則包括取消升中機制中的學能測驗、升中學能組別由五減至三組、普及高中教育機會的“一類政策取向，明顯地在近年教育政策議論中是處於次要及邊緣化的地位(曾榮光, 2004)”。

課程的發展難免受到「話事人」心態的影響和左右。我們觀察到九七後的香港教育決策傾向向外顯指標是反映“由商業化主導”的現象。香港生

活的特點是不少人都感受到一切皆重利，社會及做教育決策的人似乎都愛把“辦教育”等同做一盤生意，目的是在有限時間內，在官員的有限任期內，短短數年，追求可見的短期利益。香港的教育部門是否採納學校市場化及商品化，還有待研究。但在教育變為商品市場後，英國的Stephen J. Ball (2006) 就批判教育市場定位，他以英國的教育改革為例，指出英格蘭的教育，強調要給家長有選擇，學校的類型是多樣的，學校之間存在劇烈的競爭，對學校的資助方式，是按收到的學生數目總數來決定資助金額。而英格蘭每年都有25%學生未能掌握讀寫算及輟學，又未能找到工作(BBC, 2007-1-23)。我們必須承認事實，香港的教育制度及做法，九七前是英國翻版，九七年香港特別行政區成立後，做教育的事及做教育政策決定，仍否會受到英國影響？還是中國內部的影響？

我們反思Stephen J. Ball (2006) 給英國教育的批評，發現香港似乎仍有類近的地方。香港的教育官員看教育，似乎有不少仍是強調學校和學校之間要競爭，公共的資源，放在辦得最好的學校，才是物有所值，這種思維，似乎在決策者心中，佔上最重地位，曾榮光(2004)批評香港所言的教育均等機會，正是建基在市場化和商品化下。而Stephen J. Ball (2006, p. 268) 批判這種“市場制度衍生大量信息，〔學校往往〕通過宣傳、市場推廣、進攻式的會計 (aggressive accounting) 導致〔學校〕不再被信任”。Ball的批判使我們提問從2002年推出至今天2007年的課程改革，“最終的目的究竟是以學生為本？還是為商業服務呢？”在教育改革講求全球化〔想清楚我們是否真的在討論全球化，還是講跟隨美國，以美國為模仿對象，一切是美國的才好？〕、市場講求競爭，教育局追求善用公帑〔善用公帑是對的，但倘若只為省錢，而無法改進教育質素則會存疑〕。例如2004

年3月，教統局公佈採用小一收生不足23名的學校不獲分派中央小一學位（小學教育界稱為“殺校”）的政策，不論學校收生的背景和區內學生數目下降的現象。學校要求生存，就要在教育市場中，找到顧客〔即學生〕，學校教育及師生，變成商業行為，教師提供的是服務，學生是到學校取得服務，“學校受市場導向和表現指標（performativity）影響”（Ball, 1999）。課程和教學變成為表現指標而服務，卻不是以學生利益為中心。

有些教育決策者或且從商的人，認為各級教師，均要做到能夠取得顧客（學生）的歡心、設計受顧客喜愛的商品--學生及學生家長喜愛的課程及教育活動。又例如有大學管理層鼓吹學生在教師授課後，給任教課程的教師打分寫評語，把學生能否學習，發展學習的能力和責任，推到教師身上。這些做法並不如舊有的教學習慣，是由教師打評學生的學習表現，反而是由學生為老師評分。特別在教育學院或教師培訓課程中，執教的，不少具備教師資格或是有豐富前線教學經驗，但在商品及提供服務的觀念下，這些教師卻要受“未受訓”、未了解何謂教學的“準教師”，仍是準老師身份的教育課程學生，評定已有專業資格和教學經驗的大學教師，評定他們課堂的授課表現能否激勵學生學習，教學是否清晰等等。於一個單元或科目教學完結後，究竟是否要由未具有資格的準教師給教授其教學法或教師知識和技能的大學老師打分評等，評價教師的教學效能；或由無資歷的學生對有學養的老師品評的邏輯，是否妥當？出現這種生評師的變化，或與香港在教育商品和市場化領導下，師生關係轉變為服務提供和購買服務，學校要通過商業競爭行為，吸納足夠的學生顧客，以追求眼前盈利的商業思維來辦教育，這種做法真的可以改進教育質素，讓教師做到中國傳統的傳道授業解惑嗎？我們的教師教育課程能夠培育有質素和學養的新老師嗎？

九七後的新高中學制意味香港教育普及至高中學習階段。如前文所介紹，這是繼七十年代實施普及強迫小學教育，八十年擴展至普及強迫初中教育，九七年前後在實質推行教育上，普及到中學五年級教育，到2009年推行新學制，在香港生活的青少年人，只要是適齡的學生，都可以入讀官津學校，都有機會完成高中學歷。這亦是香港社會的驕傲，香港的經濟能夠負擔的先決條件下，對所有學生，都能夠不分貧富及其出身，讓學生完成高中教育，我們認為這是以教育政策，向學生提供一個均等的學習機會，也是未來的香港、以至國家培育人才的重要政策措施。

就教育成效“均等”（equality）來說，香港中文大學的何瑞珠（2004，頁18）領導的香港PISA（Programme for International Student Assessment）學生能力國際評估計劃結果顯示，“在香港，不同社會經濟地位的學生之間的成績差距，較其他國家的相對為小。這意味著來自不同階層的香港學生的教育成果相當平均。另一方面，從學生成績差異而言，香港15歲學生的成績差異遠低於經濟合作與發展組織OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）的平均值。這兩個指標均說明，香港的教育系統可說是較接近教育成效均等的理想。”不過值得注意的是由第一屆（2001-2002學年的數據）的PISA數據來說，校間差異（含蘊學能分階元素）仍有待改善。

九七年的課改教改發展讓直資學校的發展更好，這使到我們想到“直資學校學生是否在學習機會方面，相對一般的公立學校學生又更為有利？”香港自九七年後，教育部門似乎是積極鼓勵“有能力”的學校轉變受資助方式，鼓勵有條件的資助津貼學校轉為直資學校，讓直資學校一方面得到政府公費津貼，另一方面又能收取學生學費，而且對一些新開辦的直資學校，政府又撥出

土地及資助建校經費〔當然，這種做法受到質疑，有否把公家資產，偷換轉換到私人手中，而真真假假，取決於政府和這些直資學校辦學團體的合約細則，對公家的投資，有否規定仍由政府保留擁有權，還是把使用權歸直資學校依合約規定時限內擁有與負責〕。在論述課程發展對學生的學習機會質素和公平會否影響時，我們現時雖未能取得直資學校學生的家庭社經地位及學習能力數據，用來和一般公立學校學生數據比較，但單以家庭經濟社經地位高低對不同學習成果和質素平等的比較考慮，以一個家庭能夠負擔額外的學費和較好家庭經濟收入一層的學生往往得到較佳的學習支援來說，我們推斷一般的公立學校和直資學校學生應該是總有差別吧！直資生總比一般學生較好的。

另一點要注意和討論的是舊學制下的中學會考及預科，是以又能精確地識別出學生的能力，以作為升學篩選之用作目的。在新學制下的課程和評核改革文件中，我們看到新課程及新學制是屬於普及教育，是為所有學生而設，例如以舊學制下的數學科為例，舊學制下的課程內容需要兼容會考中的數學科、附加數學科、高級補充課程(AS)中的數學、統計學與應用數學、以及高級程度(AL)中的純粹數學與應用數學；同時它在評核上需要能識別出一般會考數學科考生的能力以至另一端部分升讀大學的數學尖子的能力，新學制下，則簡化為數學科。在升學的現實上，本港升上大學的公立學額仍是有限，政府現在仍只是提供每年14,500資助學額(或適齡人口的18%入讀大學)，升大學用的新學制高考，仍會難逃變為高風險的考試。高中師生仍要為升大學做準備，亦即新高中教學和學習，仍難逃考試的指揮棒，高考仍難逃升學篩選的目的。

在資源有限下，為升大學，則中學有需要作分流，而本港中學的分流做法，和東亞地區，以

及中國內地及台灣，高中分流為文法及職業兩大類的做法有不同。早在舊學制下，香港的中學自1996年起，已往的職業先修中學已改名為一中學，隨著經驗轉營，中學無分文法或工業中學，也不再分為文法與職業等二元化分類，中學教育是普及的教育，差不多所有初中生都有機會升入中五。新高中學制下，只要學生願意留在學校，差不多所有學生都可以高中畢業。

在教育界及政府官員口中，總是讚美多元智能的，但在決定一名學生升上大學，現實是大家卻仍然只看重考生在公開考試中的學科成績。香港的家長及學生，有能力的，都似乎以鼓勵學生就讀學科為榮，而職業教育後的畢業生，得到的薪資並不高，社會似乎仍然是繼續堅持“重學識輕實踐”的傳統。由於中學生人數遠多於公立大學學額，故香港中學會考便負上篩選學生入大學功能，考試目的之一是淘汰在學術表現方面不達的學生，舊學制的中五會考，以2004年粗略計算，制度上只容許每年中五生約8萬，升預科的名額定為適齡生的四成，約3萬名額，同時，每年的會考仍約有8千名學生會考六科總分不足14分（即各科取得A至E成績，順序以5至1積點轉化累計而成）。在普及高中學習機會後，將來的新高中畢業生，學業能力有差異並不足為奇，教師仍然面對一群學習能力差的學生，在新高中學制下，利用其他學習經歷、與就業有關的課程，教師對所有學生都有責任，誘導他們努力及有力求學。

曾榮光(2004)指出世界各國普及教育實踐經驗均顯示，普及教育的一個首要課題就是要照顧學能繁雜參差的學童的需要。更具體而言，就是要使不同學能、不同性向、以至不同文化背景的學童，均能在普及教育下經歷真實的學習(authentic learning)，亦即能充分享用到實質的教育機會。這是普及高中內課程改革的其中一個重要議題，這

要制度的改革配合，以及教師有時間及空間，以至專業認識才是。在新高中學制及其課程改革下，教師有責任培育當中一些未能升大學的學生到社會工作奠下良好的根基。

我們認為改革下讓學生多讀一年高三，總比中五為好，我們認為這仍是增加學習機會，但要把不同學校的學生做比較，如把就讀國際學校、直資學校，一般學校的學生，英中或中中學生，各自的學習支援和學習起步點及基礎不同，公平是不存在的。

討論3：相對於前會否增加學習分化或多元化的現象？

課程的學習設置與社會發展有關。課程的內容是為學生未來生活及工作做準備。於普及教育制度下，香港現時的所有學生，不論小學或初中生，都可以得到晉升初中和高中的機會。面對學習，他們不用擔心因學習不力而無升學的機會。對小學生而言，學習的課程領域仍是從前稱呼的中文、英文、數學、常識、視藝、音樂和體育，再加上一具宗教背景的宗教科目為主。由於不用受到高風險的公開考試影響，教師的教學及課程組織，進行得較為靈活，小學及初中的課程，因為1998年起大量投資的資訊科技教育和2002年開始的《基礎課程指引》，學生往往能夠通過跨科、專題研習及學會閱讀等活動，所學課程結學科知識，為培養共通能力而努力，學習又可以超越教室，並有常設的資源支援學生跑到校外學習，如到郊野、公園及博物館等地方進行學習活動，學習形式是多樣的。

課程的學習內容，往往與時代需要配合，以現時香港社會經濟以金融和服務活動為主，學生再要投身入本地的工業機構工作，往往因為生產線北移，機會變得渺茫。社會給予新一代的工作機會，大多只集中在金融及服務業，要求學生在

溝通、協作及創造力則更為重視。然而，在學習過程中，我們的社會實有需要再三考慮不同的工作需求的學歷水平究竟應是如何？新高中課程增加了“應用學習”，無疑是意圖使一些學生得到將來職業應用的能力，為生活作準備，強調我們的教育是要為學生提供謀生技能及學識，用以提升他們將來離校的受僱用機會。但是，現實是“會考的課程及評核機制中，學術、專科、精英的支配性”(曾榮光，2004)。在政府推動中學開設“應用學習”課程時，我們仍要提問最少以下兩個問題，包括1) 新學制能否在建構一個能包容各種不同學能、性向的高中生的課程與評核機制，使中學生能實質地享用得到給予他們的高中教育機會；2) 這樣一個機制更需要同時滿足升學篩選以至拔尖的需要及為一般學生就業作準備的要求。應用學習似乎是其中一個解決之道。但是舊學制的核心和選修課程，並不包括所謂“應用學習”的單元，新課程“建議中的課程結構卻完全沒有任何機制協助這些非傳統學術專科的科目，在現行的一種以學術、精專為主導的課程脈絡與文化中確立其認受性”(曾榮光，2004)。

2009推行的新課程會讓學生選科，但在建議中的選科制度中，高中生被規定必修四個核心科(中、英、數及通識)，並只可選修二至三科；換言之，非核心科的二十科就只可以在僅餘的二至三個選修科中爭取生存空間。在香港，社會普遍認同“萬般皆下品，惟有讀書高〔上大學〕”的現象下，再加上現時中學生人數劇減，學校要先求存，每一所中學開設的高中科目，就要採納商業行為，讓家長（消費者）取得市場訊息 (market signals)，我們的學校升入大學的成功率是多少，升入的名大學是那幾所等等。

無可否認，官方推動的應用學習課程，是希望能夠讓不同性向和能力的學生都得到發展與肯定，但現實是，家長總愛子女上大學，我們做家

長的節衣縮食，就是把最好的教育機會給他們。因此，中學能否在高中開設“應用學習”科目或別的選修科目，都會受到家長的小心選擇，考慮自己的孩子，是否要到這所升讀大學機會低的學校，要否修習應用學習科目？還是把習得應用學習的機會讓給其他人的兒女呢！

我們再引用教育領導部門於2005年的學習領域調查結果：「超過70%的小學校長及超過50%的中學校長表示，自2001/02學年推行課程改革至今，學生在以下各方面均有改善：溝通能力、批判性思考能力、創造力、自學能力及習慣、學習動機和興趣、國民身份認同、尊重他人、責任感和整體學習表現」（教育統籌局，2006，頁14）。

研究小組基於對以上現象的分析及從文獻分析中，認同現時的課程改革與前相比，是朝向多元化的課程發展，課程改革是意圖給學生提供多樣的學習現象。

討論4：相對於前是否導致中央化/非中央化的課程改革？

主理香港的課程發展工作，九七前名義上的領導機構是由課程發展議會負責。九七後，課程發展議會依然是香港特別行政區行政長官委任的獨立諮詢組織，負責就課程發展事宜向政府提供意見。香港的課程發展議會早於1988年已成立，前身是1972年成立的課程發展委員會，其主要工作是為中、小學編訂教學課程綱要，其時的課程發展委員會是一個兩層架構，第一層是一個主要委員會，而另一層則是負責各科課程的科目委員會和一個課本委員會。初成立的課程發展議會是以三層架構組織，包括高層的議會、中層的協調委員會，以及基層的科目委員會(中小學各有所屬的委員會)。其重組目的乃在於使課程發展議會，能更快捷地回應目前和將來的需要，並讓教師有更多機會參與各個學習階段的課程發展。1992

年，課程發展議會重組，成為一個由前總督委任的獨立諮詢委員會。1996年，香港政府的施政報告提出對議會的架構及職能進行檢討，以精簡架構和創造條件為重組目的，有利建構一套能夠切合學生和社會需要的優質課程。1999年9月以新的兩層架構運作，上層是課程發展議會及常務委員會(即研究、發展及支援；幼稚園至中三課程發展；和中四至中七課程發展)，下層是學習領域委員會(各領域的教育委員會即：中文；英文；數學、個人社會及人文教育；科學；科技；藝術；體育)、及功能委員會(即資優、特殊、幼兒和學習資源和支援)。各委員會並可因應需要，靈活籌組專責委員會進行特定工作。課程發展事務，實質工作是由教育局下的課程發展處負責，可以說仍由官員主導及掌控。

中小學各科的課程工作發展工作，在官方文件的制訂，如課程綱要，是由學習領域委員會下的工作小組完成，再由課程發展議會通過發布。在校本課程發展方面，1988年以前，香港的學校及教師，由於受到教育條例規限，不能自行發展課程，所有教學內容及教室內使用的書本，均要取得當時的教育署事先批准，始可以在校內使用，校本課程的概念，幾乎沒有，可以說課程改革幾乎是中央決定。在前線教學的教師，在課程發展中，開始在學習內容上有轉變，可追溯到1988年教育署在小學開始小學校本課程剪裁計劃開始，中學則在1994年成立“中央課程發展輔助小組”支援中學生需要，與學校共同調適中央課程，並探討課程剪裁的理論和實踐。九七之後至今，校本課程的發展因為小學及初中的高風險考試消失，再加上普及教育學生差異更大，中央課程在實踐上有必要作出調整，配合不同學習能力學生需要。近年，香港課程改革包括倡導課程統整，高舉多元智能，強調包括專題研習的四個關鍵項目（顏明仁、李子建、鍾澤，2004）。2001

年，政府因應課程發展議會發表《學會學習——課程發展路向》報告書，把“中央課程發展輔助小組”改名“中學校本課程發展組”。自此，中小學校本課程發展，均以“學校為本位”來發展課程，促進學生學會學習。幾所香港的大學亦發現不同的大學—學校夥伴協作計劃，促進了學校和課程發展（李子建，2005b）。校本課程發展由支援服務到協作發展，由參加計劃到建立學習社群，從專家意見為主變為驗證為本的實踐，例如為校長支援提供網絡，又成立各種計劃，如學校支援夥伴，專業發展學校，大學—學校支援，以及同儕參與校外評核等。學校的參與及貢獻是相對於前為大的。

研究小組基於文件分析及超過四分一世紀在香港的教學實踐經驗告知，九七後，香港的課程改革仍是中央化的，例如課程綱要仍然由教育官員主導，准用教科書仍然要由官員審批，學校仍只可以在教育局向學校發出之准用教科書書目表內，選取經評審及格的出版社教本。不過，隨著教師及學校對選用教材的觀念轉變，如新高中課程的中文科，對範文教學不再堅持，不再設“指定篇章”，開放學習材料，官方和學校注重教師的專業發展，師訓課程又能吸引更多有質素和學歷年青人加入教師隊伍，以及前段所述學校參與課程改革的協作機會增加，學校的貢獻機會多了，在校本層面來說，校本課程發展（尤其是小學）喜見百花齊放現象。不過，總的來說，香港的課改決策仍是中央化，由教育技術官員領導，這卻是事實。

總結

九七年後的香港課改，由延續以往的普及教育，以至將會在2009開展的新高中學制，2012年開始的大學四年新學制，相對於前，即本文的四項討論，首先於質素方面，研究小組肯定課改確

實使教育質素提升。其次的學習平等機會問題，則因為各自利益階層為保自己的子女接受優質的教育，都往往都要求把自己子女送到能夠負擔學費的學校，似乎，有能力者“溜港”，無力者“留港”接受公眾教育，直資和一般的公立學校各自為不同的學生服務，故學習機會平等是受到質疑的，不過值得可喜的是教育的成效均等情況尚算滿意。第三項的多元化課程發展問題，在核心課程上是收窄了，但在選修科目和應用學習，以致學習的形式和方法，課改是意圖給學生提供多樣的學習機遇。第四項的課改中央化問題上，香港可說是出現中央化——校本化的互動，然而學校所關心的，卻可能仍然側重於學校外評的結果和學生在高風險考試中的成績表現。

最後，研究小組指出，香港的課改工作實在是有反映當時的人心取向特性。香港的大環境是自由市場及充滿機會，就業市場競爭則是劇烈的，人們在社會要成功，生活要好，就必須要努力。現時不少香港學生，在國際學習評估測試中取得好成績，但我們並不認同貿然把其功效完全歸因目前的課改工作，因為看教育的成效是要看連續的、而不是分裂地來看，因為“明白和理解計劃目標的實現並非是一個立竿見影的過程，他們所實施的變革需要經過多年的努力才能實現”（李子建，尹弘飈，周曉燕，2008，頁39）。現時課改呼喊的口號，重申改革是配合時代要求和人心去向，但教育質素、學習平等機會、學習形式分化或多元化，以至中央化等的對象，卻都是活生生的人，他們受到的衝擊是來自多方面的，改革者要特別注視教師肩上的工作量和壓力是相當巨大的，課程改革工作所生的作用，有可能出現滯後顯現特性，今天的改革對學生的學習能力在國際性的評估檢測結果，仍是不可能即時知悉，而是要三五七年才知道成效，這正如黃毅英（2008，頁59）主張的，“學生的學習並不局限於學

校，也不只來自課本與教師”，歸結是否課改使香港學生在國際測試中取得佳績，真的要小心謹慎推斷。

最後，在教改和課改的成績尚算不錯時，研究小組要再指出香港教育同工付出的代價亦不

少，日後推動或實踐課改工作，各方參與者仍要小心謹慎，所做的事，要以面對學子長遠的終身幸福、為社會和國家的前途發展作為考量起點，推動課改實踐工作。

參考書目

- 何瑞珠(2004)。《從國際視域剖析香港教育的素質與均等》。香港：香港中文大學教育學院 香港教育研究所。
- 李子建編(2002)。《課程、教學與學校改革——新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。第二章：香港課程變革與實施：回顧及前瞻，頁 27-41。
- 李子建(2005a)。〈課程改革下的課程評鑑：議題與挑戰〉。《教育資料與研究》，65，頁 35-53。
- 李子建(2005b)。〈香港學校效能與改善：回顧與前瞻〉。《教育學報》，33(1-2)，頁 1-230。
- 李子建、尹弘飈、周曉燕(2008)。〈以「4—P 模式」促進教師專業發展：香港「優化教學協作計劃的經驗」〉。《教育研究與發展期刊》，4(2)，頁 17-47。台灣：國家教育研究院籌備處。
- 教育統籌局(2004)。《二零零三年學校課程改革及學習領域課程實施情況調查》。2004 年 10 月 5 日，擷取自 <http://cd.emb.gov.hk>。
- 教育統籌委員會(2004)。《教育改革進展報告（三）》。香港：政府物流服務署。
- 教育統籌委員會(2006)。《教育改革進展報告（四）》。香港：政府物流服務署。
- 曾榮光(2004，2004-12-24 及 2004-12-25)。〈高中教改的課程改革議題——從形式到實質教育機會〉。香港：文匯報。
- 黃毅英(2008)。〈從「華人學習者現象」到「香港學習者現象」〉。《教育研究與發展期刊》，4(2)，頁 49-62。台灣：國家教育研究院籌備處。
- 課程發展議會(2001)。《學會學習——課程發展路向》第 1 分冊：《課程改革概覽——反思優勢、發揮所長》。中國香港：課程發展議會。
- 課程發展議會(2002)。《基礎教育課程指引——各盡所能・發揮所長(小一至中三)》第 1、2 分冊。香港：中國香港特別行政區政府。
- 課程發展議會、香港考試及評核局(2007)。《高中課程及評估指引》。香港：政府物流服務署。
- 顏明仁、李子建、鍾澤(2004)。〈檢視香港當前課程改革成敗的框架〉，刊於羅耀珍、李偉成編《香港學校的課程改革》。頁 18-33。香港：現代教育研究社。
- Ball, S. J. (2006). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge.
- BBC NEWS (2007 January 23). School drop-outs regret quitting. Retrieved 2007 June 25. from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6287361.stm>

香港教師中心在專業發展方面的回顧與前瞻

梁兆棠

香港教育工作者聯會黃楚標學校

摘要

正如劉捷(2002)表示，教師專業化起著很大的變遷，師資人才高學歷化，師資培養培訓模式多樣化，師資培養體系一體化，師資任用證書化，教師教育機構和課程認定化是大趨勢。教師中心在專業發展及在職培訓只能充當一個角色。這二十多年來，教師中心經歷了多次會所的搬遷及合併，最終都能健康發展，實有賴一群熱心專業發展的諮詢管理委員會的成員及任勞任怨的公務員。作者期望政府當局應繼續支持中心的發展，並在適當時機探討成立教育專業議會的可行性，為整個教師專業定下穩固的基石。

關鍵詞

教師專業化，香港教師，教師發展

引言

香港教師中心(簡稱「中心」)是根據教育統籌委員會第一號報告書的建議而設立的。其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。

多年來，香港教師中心都積極地為教師個體專業化做了不少工作。本人嘗試將有關專業發展的工作分為四個階段來加以說明，從而進一步審視香港教師中心日後在教師專業化方面應作出的展望。

教師專業化的定義

根據劉捷(2002)認為，教師專業化是指教師個體專業水平提高的過程以及教師群體為爭取教師職業的專業地位而進行努力的過程。他又認為教師在整個專業生涯中，依據專業組織，通過終身專業訓練，習得教育專業知識技能，實施專業自主，表現專業道德，逐步提高自身從教素質，成為一個良好的教育專業工作者的專業成長過程。("專業化:挑戰21世紀的教師"頁81)。香港教師中心在推動教師專業發展活動時，也或多或少地憑藉類似的理念來進行。換言之，香港教師中心既提供了一個為教師終身教育的場所，也安排了不同類型專業課程讓不同需要的教師去參與，從而讓教師們可以在專業上逐步成長。

本人嘗試以四個階段把香港教師中心的專業發展活動勾劃出來以供參考，藉此再去思考下一階段的方向。

第一階段: 草創期 (1989-1996)

這個階段屬於香港教師中心的草創期，中心的主要任務是制訂會章及推動整個諮詢管理委員會的運作，此外也集中精力去建構一個專業圖書館及聯繫各教育團體及組織學校聯絡代表的工作，期望得到全港教師對中心的支持。在這段期間，我們更要開展「長沙灣會所」的裝修工程，實在忙碌。在這個階段，在專業發展活動方面主要組織一些班組活動，例如：書法、手力急救、舞蹈等，以興趣活動為主，目的在於拓展教師的眼界，讓他們在課餘可以學習一些興趣性課程，作為日後教育工作上的一技之長。

另一個較為突出的項目就是組團訪問上海。這次交流活動，除了為教師中心的諮管會成員進行了一次專業發展活動外，也開拓了本港及內地的專業交流，讓本港教師能夠親身訪問內地官員，探訪學校，從而瞭解內地在各個教育領域的發展。整個過程中，讓我們獲知上海在教改方面的先進經驗，推行的步伐及試驗的成果。

第二階段: 鞏固期(1997-2000)

這個階段屬於本中心發展較為蓬勃的時期。港九兩個會所同時運作，兩個會所設有專業圖書館，使全港教師均可以到會所借閱圖書，進行會議及備課等工作。此外，專業圖書館備有大量的國際教育光碟及教材，供教師參考。

與此同時，在這個階段，我們又開展了多項新的嘗試：

- (1) 多年來，由一些教育團體為中學教師而舉辦的「新教師研習課程」自1997年起正式交由中心負責統籌。由中心統籌象徵著我們對新教師的角色的重視及關注，讓他們及早獲得專業的支援，確保他們能夠有信心地踏上教壇，引領下一代有效學習。到了1998年，該項課程更延伸至小學部份。

- (2) 中心與香港教育工作者聯會，聯合出版集團(香港)有限公司及人民教育出版社聯合主辦「香港、內地基礎教育教材展覽暨教育交流會」，展出本地及內地影音教材及教科書等逾萬冊，內地出版社於展覽會完畢後將全部展出教材送贈教師中心。在展覽會期間，同時舉辦了4項教育交流會，逾110位內地及本港教師就中、小學數學及中國語文教育進行熱烈討論。各講者的講稿已輯錄成冊，並寄至各中小學以供參閱。
- (3) 中心與香港美術教育協會合辦「小學美術教學資源嘉年華」，共有10間商號參與是項活動，展出各種美術教材、書籍、教材套、美術欣賞作品、圖片、視聽教具及設備等。大會同時邀得香港藝術館及教育署美工中心參展，介紹香港的藝術家及香港的美術教育。超過500人參觀。
- (4) 繼上海考察後，在這個階段，我們先後組織了臺灣教育考察團、新加坡教育考察團，並又前往深圳、武漢進行教育考察。這一系列的教育考察活動能夠成功開展，說明了我們對專業交流的重視。在整個過程中，我們不但考察了資優教育、創意教育，並與各教育局及教育機構進行了友好的交往，為日後的溝通和發展莫下了穩固的基礎。
- (5) 在1998年6月下旬，中心舉辦了國際教育研討會，名為「教師在職進修與終身教育-邁向二十一世紀的教師教育」。這是由中心和浸會大學、香港教育學院及南京師範大學合辦的大型研討會。這項創舉也反映了中心在專業發展上又踏上了另一個新台階。除了在專業發展提升至國際水平外，更能與本港、內地的大學結成夥伴，共同開展專業的工作。同時，更能高瞻遠矚地探討未來的教育方向，開創先河。當然，在這個階段內，我們

還開展了多項主題的研討會，包括「觀課的理論與實踐」和「對不同層級學生的訓導策略」。這些研討會既有政策性的探討，也有實務性的研究，對教師的專業發展起著務實、積極的作用。

- (6) 在這階段，我們嘗試支持一些教育團體推動專題研究，主題是「全港學校觀課調查」，這個調查對前線教師有深刻的啟示，與此同時，也反映出中心在專業發展上重視「研究」的理念。

整個階段內，中心除了為尚未入職的前線教師提供專業支援外，更與不同的教育團體進行專業合作，更推廣至國際層面的合作與交流，強化了教師中心的專業功能與角色。

第三階段：發展期 (2001-2004)

從上一個階段的基礎出發，這個階段可謂進一步深化。本階段大概有以下的项目：

- (1) 繼續推動更多主題的國際研討會，其中包括「邁向二十一世紀的教育改革：教師與社會變遷」、「華人地區學校藝術研討會」、「98 漢港教育交流與合作研討會」和「全球化：教育變革領域」。這一類的研討會，除了吸引本港的前線教師及學者參與外，中心更能邀請不少國際知名的學者前來分享經驗，使參與者獲益良多。在研討會後，我們均會出版論文集，讓教師隨時翻閱有關文章，掌握教育的脈搏。更重要的是，與中心合辦研討會的大專院校／團體越來越多，發揮了教育團體與大學合作無間的精神。
- (2) 在這個階段，新教師研習課程已由中學，小學延伸至幼稚園，吸引了數百位新入職幼師參與，場面熱鬧，討論氣氛熱烈，足以證明，中心在開拓專業發展的工作獲得了中、小、幼的教師的支持。

- (3) 因長沙灣會所另有用途，故此，中心再在鶴園街另覓新會所。與此同時，中心與教育署的聯繫更形密切，張建宗署長曾與中心的常委教育團體代表在教育改革及教師中心的工作方面進行了具建設性的探討，最終教育署署長應允由 2002 年度開始連續三年，每年五百萬元支援學科團體，鼓勵團體籌劃專業活動，配合教改和課改，提升教學的效能。該計劃被定名為「學科團體計劃」，由中心負責統籌。在其後三年內中心支持了數十個教育團體開展專業活動。從而讓前線教師得到更多的分享機會，讓專業發展活動遍地開花。

- (4) 除此之外，教師中心轄下教育研究小組又進行了一項新嘗試，開展「教育行動研究獎勵計劃」，鼓勵前線教師嘗試開展教學行動研究。通過評審的計劃將獲得幾千元的資助，獲資助的教師需要向中心遞交研究報告。而中心更會將優秀的行動研究印製成書，以供教師參考。這個嘗試又再次說明了中心在推動專業發展上不遺餘力，積極進取。

- (5) 為了促進科學團體的發展，使前線教師和校長提升學校教與學的效能，以配合課改，中心於 2002 年首次與 23 個學科及教育專業團體合作舉辦「課程改革與教學實踐」教育會議。會議內容已包括專題講座、工作坊及專題展覽等，成為教育界的一項專業盛事。

- (6) 《香港教師中心學報》創刊號也在這一個階段正式出版。該刊得到本港及海外教師、教育專家、教育研究者及學者的積極支持，分享他們寶貴的研究成果及推動優質教學上的所思所感。整份學報的出版充滿著專業的精粹，促進了中心的專業地位。

在這個階段，無論從數量上到素質上，中心的專業活動已有了一個新平台，包括啟動學科團

體計劃，出版專業學報，開展行動研究獎勵計劃，舉辦國際研討會及出版研討會論文集，象徵著將專業發展的項目深入到每個階層、每所學校及每一個教師，為提升教師的專業地位奠定了基礎。

第四階段：再創高峰（2005 年至今）

在這個階段，中心除了繼續以往所舉辦的研討會，工作坊及出版《教師中心傳真》、《教師中心學報》及《教育研究報告滙編》外，我們又進行了多項嶄新的嘗試：

- (1) 每年，中心與多個機構(包括優質教育基金，行政長官卓越教學獎計劃等)合辦「教師專業交流月」，使專業交流及研習的風氣進一步提升，並引進更多的學校及教育團體的參與，發揮了持續專業發展的功能。
- (2) 在這個階段，中心與教育統籌局及香港大學教育學院合辦了一項大型的國際教育會議 ICET(International Council on Education for Teaching)。會議的主題為"Teachers as learners : Building Communities for Professional Development" (終身學習為人師、發展專業建設群)。這個會議的主講嘉賓均是國際知名的學者，他們將不同地區的教育發展及終身學習的理念與本港的教師分享，進一步強化持續教育的可貴。這次國際會議的成功舉辦，讓教師中心的地位再獲得教師們的肯定。
- (3) 專業發展活動的課題已日趨多樣化，不少課程都會結合本港的教育發展的需要，同時，涉及培訓層面的人士也越來越廣。當中的活動包括小學教師創意教學培訓課程，學校發展計劃與自評工作坊，分享學習的原理與技巧。小學校長實踐學習系統培訓課程，通識教育專題講座等。

- (4) 教改與課改使不少教師面對較大的壓力，故此，近年來，中心在促進專業發展之餘，亦致力為教師舉辦促進身心健康的活動，協助教師紓緩壓力。近期安排了「區瑞強民歌晚會」、「旅遊與攝影」講座、西洋畫班、太極班、「處理壓力」講座、「身心鬆弛練習」工作坊等，教師踴躍參與，反應相當理想。這類課題大大強化了教師中心在專業發展以外又創造了一個新領域。
- (5) 2006 年 4 月，中心又再次搬遷，由兩個會所合併為一個中心，集中於九龍塘教育服務中心，地點較前更方便，環境更優雅。中心內可享用各項服務，如多媒體寬頻上網電腦服務，閱覽報章及期刊等。中心更可利用教育局九龍塘教育服務中心的場地及設備，為教師舉辦大型活動提供了方便。這正好說明，政府對教育專業發展方面願意投入適量的資源，並確認教師中心的教師專業發展的地位。

對教師中心的展望

綜觀教師中心在專業發展活動的各個階段，不難發現本港的教育發展已逐步走向專業化，交流及分享的氣氛已初步形成，為開展優化教育作出了清晰的方向，為了使教師中心在專業發展方面有更大的進步，本人認為中心可再提供以下服務：

- (1) 新入職教師將是教育界未來的基石，教育當局應予以重視及關注。中心每年除了舉辦研習課程外，應與這批教師建立緊密的合作，提供更多的溝通渠道，協助他們儘早適應教育生涯。故此中心可考慮與師資培訓委員會進行更多的合作，為新入職教師進行研究及指導，使他們安於工作，避免受訓後而出現流失現象，浪費資源。

- (2) 繼續舉辦大型的國際研討會，讓廣大的教師能在最符合經濟的原則下參考到其他地區的經驗，並讓本港的學校與其他地區的學校開展更多的合作及研究，強化本港學校的教育交流。
- (3) 近年來，「評估」已成為整個教與學的重要環節，不論在管理上、教學上、課程發展上，都作出了各類型的評估指標，中心應與更多的學者對這些評估工具作更深入的探討及進行操作實踐，制訂一套具說服力的指標供教育界使用，讓評估系統成為大家樂於採用的工具。
- (4) 由於近年來小學增設了副校長職位，幼稚園的入職學歷也在提高，對中層行政人員的素質有更多的要求，同時，中層行政人員的需求與日俱增，中心應就培訓中層行政人員進行更多的探討，確保符合教育界的發展趨勢。
- (5) 通識教育是近年來的熱點，現職教師不少是從中學畢業後便進入大學或教育學院，根本沒有其他行業的經歷，面對複雜多變的社會，不少教師對香港、內地及世界出現的種種問題毫無理解。故此，中心應提供更多的平台，讓其他行業的人士分享他們的工作心得及經驗，強化教師對各個領域的認知，有利於推動通識教育及公民教育等。
- (6) 「育人」的工作，除了教師本身須具備應有的知識外，他們的言行對學生亦有重大的影響。因此，中心除了舉辦與專業有關的課程外，應開辦一些與師德有關的研究與課程，讓教育界人士對自己的角色有清晰的瞭解，並提升教師應有的「專業服務」理念。

參考書目：

劉捷(2002)。專業化：挑戰 21 世紀的教師。中國：教育科學出版社。

香港在職教師專業發展在過去十年的經歷

The professional development of in-service teachers of Hong Kong in last decade

胡少偉

香港教育學院教育政策與行政學系

摘要

在上個世紀，香港在職教師培訓有五星期覆修和十六星期的語文教師在職進修課程，除了這些系統培訓外，各校也會舉辦一些校本教師講座及由民間教育團體舉辦新教師入職課程。回顧香港在職教師在過去十年的發展，政府首先對在職教師的學歷資格及專業發展日益重視；及後在課程改革的環境下，不少學校近年以共同備課和同儕觀課來促進教師專業的提高。近年，教育當局又大力推動教學啟導培訓和在職教師專業交流活動；同時，又有專業團體為在職教師提供較重實踐性的培訓課程。從這些不同的教師在職培訓項目的特色，可見香港在職教師專業培訓在過往十年有長足的發展。

Abstract

In last century, there are three types of professional development of in-service teachers in Hong Kong. The most systemic type is the five-week refreshment training programme and sixteen-week language teacher enhancement programme, while some professional organizations run on induction programme for new teachers in every summer and many schools run school-based seminar for their teachers. In last decade, government pays more attention in the qualification and professional development of in-service teachers in the beginning. Later in the context of curriculum reform, many schools upgrade teacher professional performance by co-planning and peer-observation. Recently, EDB implement mentorship courses to support new teachers and promote professional exchange activities for in-service teachers. Meanwhile, Some professional organizations provide training programme which have more focus on action learning for teachers. This paper describes the situation of professional development of in-service teachers in last decade and discusses the special features of these in-service teacher training programmes.

關鍵詞

香港教師教育，在職教師培訓，教師專業發展

Keywords

teacher education in Hong Kong, in-service teachers training, professional development of teachers

在職教師專業發展的背景

在上個世紀，香港在職教師培訓大致分為在職專業發展活動、新教師入職輔導和再培訓課程等三個主要類別，根據黃冬柏(1988)的調查研究發現，當年本港中學舉辦的在職教師專業發展活動中，以舉辦全校教師研討會或者邀請專業人士到校演講為數最多。雖然鄭肇楨(1987)曾指出在學校發展在職教育，對參與的教師起著再受訓練的作用；但黃冬柏卻發現受訪教師指出「這單向式的活動既悶又無太大效益」。入職輔導方面則主要由如學教團等教師專業團體在暑期合辦的新教師研習課程，讓未受訓的準入職教師自由報讀，課程大都由經驗教師主講學科教學和管理學生的經驗。而在職教師「再培訓」課程方面，主要是由香港教育學院提供，一個是為期五星期的再培訓課程，目的是令小學教師對新的教學法及課程發展有更多的認識；另外一個則是為期十六星期的中文及英語教師課程(陳聖根，2002)。但正如陳茂鈞、張永明(1999)的研究發現：「當時香港小學教師的主要職務包括教學工作及大量的非教學性文書工作，這種教匠式的工作模式，使教師嚴重缺乏專業發展機會」。可見上世紀香港教師的在職專業發展情況是不大理想的。

為了推動本港學校兩文三語及資訊科技的發展，教育當局前後訂定了相關的教師在職培訓要求和計劃，前特首董建華(1997)在其首份施政報告中公佈：「培訓在職的語文教師，讓他們在語文基準訂定後的五年內全部符合基準」；隨後香港政府於01年要求中小學在職英語及普通話教師，透過進修課程或報考基準試的方式獲得語文基準資格，這促使不少中小學英語及普通話教師要接受在職培訓。同時，為了推動本港學校使用

資訊科技，當局亦要求在職中小學教師要取得一定程度的資訊科技能力，前教統局(1998)在其五年策略文件中指出：「會在未來四年為在職教師提供 35,000 個訓練名額；及會確保有關訓練課程，不會只涉及專用技術，同時亦會著重如何多用資訊科技，改良傳統教學模式」。這項面向所有在職教師的培訓政策，是繼小學推行目標為本課程之後，又一次要求在職教師全員式培訓；當中所有在職教師雖被迫接受資訊科技的培訓，但在培訓後卻有不少教師未能善用資訊以改善日常的教學。

隨著優質教育基金的成立，香港的師訓機構開始提供躍進計劃模式的校本支援計劃，由大學講師到校提供教師培訓，以促進在職中小學教師專業的發展；香港躍進學校計劃是由香港中文大學教育學院於1998年起主辦，從林永波、李子健(2002)的描述：「此計劃是根據美國經驗，每年為50所本港學校的自我完善建立一套有系統的步驟，這套步驟既非『處方式』的程序，能為各參與學校的需要而作出調整」。及後，在課程改革的環境下，不少學校近年以校本教師培訓來促進教師專業的提高；教育當局則大力推動教學啟導培訓和在職教師專業交流活動，而有專業團體為在職教師提供較重實踐性的系統課程。本文除回顧本港過去十年在職教師專業發展的情況外，亦將分享不同的教師在職培訓項目的特色。

在職教師專業發展的現況

香港回歸後，香港像內地般也要為提高現職中小學教師的學歷而努力；上世紀末，前特首董建華(1999)在其施政報告中指出：「逐步把香港教育學院所有中小學教師的職前培訓課程，由副學

位程度升格為學位或以上程度；並計劃於2004年開始，全港中小學教師職前培訓課程都會是學位課程」。這個政策方向的公佈，使不少只持證書資格的年青教師自覺地報讀由香港教育學院、香港浸會大學或香港公開大學主辦的銜接課程，以求早日取得學位教師的資格。另一方面，語文教育及研究常務委員會(2003)在其行動方案中，明確要求在職中小學語文教師要提高其授課語文至學士水平，鼓勵在職持證書資格的語文教師或未受過任何相關師資培訓的語文教師，提升本身的資歷及尋求持續專業發展；而為了鼓勵更多在職語文教師提升資歷，語常會還建議設立一項新的獎勵津貼計劃，為每名在職教師提供一半或最多3萬元的學費津貼。這個既有要求又具鼓勵的政策，使一些早年畢業於教育學院的中英語文教師也投入兼讀課程的行列，以求獲取與新畢業語文教師相若的學歷和專業水平。

為了收集現職教師的專業發展情況，香港教師中心教育研究小組於2004年展開一個研究：「3866位中小學教師回應在過去一年修讀的正規課程，主要有以下五類：師資培訓課程佔15.1%，修讀教育學士課程佔13.9%，英文基準試課程佔13.7%，普通話基準試課程佔11.4%及教師檢定課程佔9.1%」；修讀這五類正規課程的在職中小學教師共有63.2%，加上其他三類正規課程共有13.5%的在職教師，也就是說，修讀正規課程的在職教師當年超過了四分之三，可見大部份中小學在職教師當時有很大的進修壓力。而為了深入了解在職小學教師的覆修需要，香港教育學院曾於02年度成立一個研究小組，發現受訪小學教師雖然自覺能力不錯，但都感到有需要接受各項目能力的再培訓。「各年齡階段的教師都有類似的培訓需要，這是很少見的現象，其原因可能與香港推行教育改革有關；教改加重了教師的危機意識，使他們覺得有需要再培訓以適應教育新趨勢」

(霍瑞次等，2004)。建基於這個研究報告，香港教育學院將五星期教師覆修的課程改為學分制，讓報讀小學教師在十多個主題中選修，各學員除選修其中一項有關香港小學教育改革的主題外，並會在任教學校進行有關的行動研究。至今，此課程仍受在職小學教師歡迎，其原因除教統局資助此覆修課程外，政府還提供津貼讓學校可以自行聘請代課教師，替代進修教師在校內原有的五星期教學工作，讓覆修教師可全心投入在職專業培訓的過程。

同時，師訓與師資諮詢委員會於02年成立了教師專業能力及在職業發展專責小組，負責擬訂「教師專業能力理念架構」，經過了一連串的諮詢和內部討論後，師訓會於03年底發表了《專業的學習、學習的專業》。這份文件的核心部份提出了一個「教師專業能力理念架構」，其內容主要環繞以下四個範疇：教與學、學生發展、學校發展和專業群體關係及服務，每個範疇之下分為四個領域，每個領域描述一個教師工作的重要環節；當中各分項採用了「基本要求」、「力能勝任」、「卓越境界」等質性詞來描述教師專業能力的表現情況。在該報告書內，師訓會建議所有教師不論其級別和職務均應在每三年內參與不少於150小時的持續專業發展活動；而一向由學校負責舉辦的每年三天教師專業發展日的時數也會被確認為進修時數之內。為了跟進前線中小學教師對師訓會建議的看法，香港初等教育研究學會和教育評議會於04年展開一個調查研究，發現中小學教師完成系統學習活動的平均時數遠較其他模式的專業發展活動為高；陳茂釗等(2006)又指出：「在不清晰政策理念的情況下，持續進修容易造成教師的心理困擾」。為了跟進業界對在職專業進修的爭議，師訓與師資諮詢委員會於05年進行了一項研究，並於06年4月發表《教師持續專業發展的中期報告》顯示：「教師普遍贊成師訓會對持續專

業發展的建議，認同在三年內參與不少於150小時的持續發展活動；並認為與同儕在日常工作中分享經驗和互相觀摩上課，是兩種最有用的持續專業發展活動」。雖然，官民對在職教師專業培訓成效有不同的看法，但業界比過往較重視持續進修，及希望透過專業發展改善和提高教學質素卻是不爭的。

校本教師培訓的興起

上文曾提及，在上世紀的校本教師培訓，大都是單向式講座，其效用不大，亦不受業內重視；但自課程改革推行之後，業界對校本教師培訓有一種新的看法。為了配合香港課程改革的推行，課程發展議會(2002)在《基礎教育課程指引》已明確指出：「在職教師的專業發展，不能單以參加培訓課程汲取有關理論知識和學習有關技能，而是要同時在各層面接受不同形式的在職專業培訓活動，如：種籽計劃、經驗分享、進行行動研究、工作坊、網上課程和到校支援校本課程調適等，以提高教師在課程改革的專業表現。」其實，教育委員會(1997)在回歸前亦指出：「在職進修對教師持續專業發展十分重要，除了大專院校及其他機構提供的多類在職教師進修機會外，以學校為本位的在職教師培訓也是一個值得考慮的模式」。對於傳統培訓課程的不足，內地學者張勝軍(2003)曾批評：「傳統教師培訓模式採用集中授課方式，使受訓者在整個培訓過程中，常常扮演小學生角色，比較消極被動；而校外高校教育理論研究人員又大多因對中小學實際情況了解不深，往往出現理論脫離實際現象」。而為了解決過往在職教師系統培訓課程的不足，內地不少教育學者提出應重視校本教師的培訓以提高教師的專業水平。

隨著課程改革的推行，香港越來越多中小學重視以校本教師培訓去提高教師的專業表現，當

中以共同備課和同儕觀課為最普遍和有效的方法。在上世紀教育評議會(1999)的觀課研究發現：「不同職級的教育工作對觀課活動有很不一樣的看法；職級越低的教育工作者對觀課活動越有保留或疑慮」。然而自課改推行後，教師對觀課的抗拒有所改變，香港教育工作者聯會(2006)的教師觀課調查中發現：「在323位中小幼學校教師認為觀課有以下四個主要作用：能改進個別同工的教學技巧(80.5%)、提高全校教學的素質(79.9%)、建立教師之間的協作文化(76.8%)及使同工重視教與學(70.0%)」。可見今天大部份香港教師皆認為同儕觀課能提昇教師的專業表現。而為了深入了解學校同工在課改中的校本教師培訓的實踐，筆者於06年底專門走訪兩所小學，與其校長及負責課改計劃的同工作深入的訪談，其中一所小學自03年引入生本教育計劃後，因這套生本的教材既沒有教師教案，又無課後支援；在這情況下，該校教師便要進行集體備課。當中因按照生本教育的理念是以學定教，同工們在設計課堂和教學活動時皆以學生為主，不自覺地改變了自己在課堂的傳統角色。隨著生本教育在該校的逐年推行，參與生本教育的老師越來越多，在集體備課、回內地觀課和與同事分享等專業交流活動中，該校相關同工不自覺地重視同儕觀課；加上經驗教師觀課後的精辟分析和指導，校內幾個年青教師能較快地提高了自己的教學技巧。

正如李偉成(2002)主張：「香港教師專業發展應加強現職教師的進修活動，其焦點應集中如何加強以學校為中心的進修機會，並要鼓勵各同工加強互相觀察、切磋和交流心得，使學校和教室成為教師持續發展的一個專業研究所」。筆者探訪的另一所小學，在課改中的校本教師培訓經驗，可回想至2000年課程發展處英文組專家到校主講創意寫作分享會開始，該學校英文組參與這個種子計劃後，引入了科本的共同備課和同儕觀

課，明顯地提升了教師的教學能力和學生的表現；隨後幾年，該校其他主要科組同工也先後參與多個由教統局或大學主辦的課改計劃，促進了該校教師的專業成長，並使該校逐漸建構了一個成熟的專業學習共同體。這兩所學校的校本培訓經驗引證了周健秋（2006）的分析：「校本培訓為教師的學習交流研討提供了思維互動的平台，在新理念下轉變觀念和教學行為互促互動，在互動中獲得新的感受，從而發揮教師的主動性；而分享成功的經驗和獨特的體會，使教師儲存了自己的教學能量，提高了專業素質」。故此，不少學校將校本教師培訓配合課改計劃的落實，藉著當中的共同備課和同儕觀課的專業發展活動，創造機會讓教師反思教學實務，從而提高在職教師的教學表現。

教學啟導培訓的推廣

教學生涯的第一年，是教師專業成長的關鍵階段，為了讓新教師有更佳的入職適應，早於92年教統會在其五號報告書中便建議：「擬訂一項有系統的入職輔導計劃，讓新教師在困難的第一年工作中獲得支持和指導，鼓勵他們養成積極的態度，協助他們的專業發展，提高敬業樂業的精神，從而減少新教師的流失」。為了做好新教師入職輔導服務，香港教育學院於01年成立院校協作與課堂學習研究中心，負責舉辦一系列由教統局委託的教學啟導培訓課程，以推動建設教學啟導教師隊伍和促進新入職教師的專業發展。該中心的教學啟導培訓課程是理論與實踐並重，課程內容涵蓋教學啟導的理念基礎、新入職教師的需要與支援、課堂分析及會談技巧等元素；而其核心部份為課堂學習研究，以期透過課堂學習研究提昇參與教師的教學，並推動教師建立專業學習社群。該課程同時又重視受訓啟導教師的實踐，鼓勵他們透過行動學習計劃在學校實踐教學啟

導，及積極分享其反思和實踐經驗，以使新入職教師得到適切的校本輔導和有更佳的專業起步。這個教學啟導課程的特色，正如申德澤等(2005)指出：「參與觀課及課堂會議的成員，不論是新進教師、啟導教師或學院導師，均是學習者」。

正如Frost等(2000)的提倡：「要在教師持續發展中重建教師的自我信心，再不能視持續發展為傳統的在職培訓，而應視教師是研究為本專業內的一個終身學習者」。受訓的啟導教師除可有效地協助新教師入職輔導外，自己也從課堂學習研究中得到反思和專業成長。另一方面，香港教師中心每年8月也會和教育團體合作舉辦幼稚園、小學及中學新教師研習課程，以協助新教師儘快適應及投入其教學工作；這個課程雖仍是短期和應急性的，但主講者除經驗教師和校長外，也有不少官方的課程專家和培訓人員的參與，而根據該中心的年報：05年參加新教師研習課程的教師共631位，是近五年以來參加人數最多的。與此同時，師訓會屬下的見習教師入職啟導聯合專責小組，於05年設立初職教師見習期導向委員會，在六所學校進行第一期「初職教師入職啟導支援試驗計劃」，試驗一套輔助新教師的入職啟導工具。經過三階段的先導計劃，師訓會修定了這套協助新教師入職輔導工具，並於08年向全港學校推出這個教師新入職啟導計劃，相信可更有效地提升新任教師的專業能力和自信。

專業交流網絡的建立

回顧香港教師專業發展的策略，林智中、張爽(2008)的結論是：「香港目前的教師專業發展策略正在由不足模式轉移，考慮到教師實踐的作用，致力於強調教師的自我發展，加強合作式的研究，協助教師反思等」。而為了鼓勵教師反思和推動專業交流，前教統局於00年在香港賽馬會的協助下成立了地區教師專業交流計劃，目的是

向全港中、小學及學前教育工作者推廣優質教學經驗。該計劃透過資助相關教學經驗項目去建立教師同儕互助支援網絡，讓不同學校的教師有更多互相交流的機會；在首兩年中該計劃成功推行了36項優質教學經驗，向全港的中、小學及幼兒教育工作者作分享和學習。與此同時，從02年起，優質教育基金於每年3月均與香港教師中心及多個教育團體合辦教師專業交流月，為各參與團體造就合作和交流機會，促進教育界協作文化的建立。根據何澤生(2006)的介紹：「自教改與課程改革開展以來，部份教師在課程和教學方法上作多方面嘗試和突破，這些創新的課程和教學試驗陸續踏入收成期；而專業交流月則可讓成功教育經驗能公諸同好，提升學校的協作文化和互相學習的氣氛」。這些教師專業交流和分享活動的興起，體現了師訓會(2006)的主張：「與同校或他校教師交流，可以擴闊教師的專業知識基礎；設立跨校網絡和教師持續專業發展統籌主任的社群，有助鞏固個別學校實施持續專業發展計劃的成果」。

延續建構在職教師專業交流網絡的思路，前教統局於04年7月獲立法會撥款成立教育發展基金，設立校本專業支援組協助教師透過建構專業交流網絡，參與分享及共同備課、觀課、評課等專業發展活動，從而推動教師間和學校間的交流文化，發展成學習社群及互助互惠地提升教師的教學效能。該組開展的一系列專業支援計劃包括：「專業發展學校計劃」、「校長支援網絡」和「學校支援夥伴計劃」等。與此同時，為了引入內地優秀教師及教研人員前來香港，與本地中小學教師交流及協作，前教統局於05年開始推行「內地與香港教師交流及協作計劃」，支援過百所中小學在語文和數學科開展課研活動，令本地在職教師能透過與內地交流人員的教學研究、協作教學及教師專業發展活動，擴闊教師的教學視野和

經驗。至於，在回顧小學課程統籌主任過去幾年在課改的作用時，魏國珍(2008)也認同學校支援服務處的小學校本課程發展組，「除根據學校的具體需要，提供到校的專業支援服務外，亦為課程統籌主任組織學習社群，促進相互的學習和專業交流」。正如黃麗鏗(2006)認為：「在專業學習共同體內，教師們能夠通過日常工作發展出協作性和反思性的文化，以打破教師的孤立；這種文化也引領著成員成為學習者，以共同探究的精神來處理他們的共同學習」。所以，建立更多的教師專業交流網絡，可有效地創造機會讓教師在交流中觀摩和反思，從而共同提高教師的教學能力和專業表現。

實踐學習的成效

香港教育界近年日漸重視的專業培訓活動，是為在職教師引入具針對性的系統課程；自03年起先後有多個辦學團體為其屬校的中層人員提供培訓。為了支援學校中層人員的發展與成長，香港教育學院教育政策與行政學系於05年，得到優質教育基金撥款支持，舉辦三期「學校中層管理人員領導培訓課程」，在這個課程中除了有系統課程的講授外，亦安排學員作友校實境參觀和個案角色扮演，正如畢田增與趙敬春(2003)指出：「實踐性知識的形成和獲得與教師的其他知識是截然不同的，學問性知識可以僅由教授或傳遞而獲得；而實踐性知識必須在完成具體任務的過程中，依據具體的情境經由實踐與體驗來獲得」。在這個小學中層人員培訓課程中，各學員要參與九小時的友校實境參觀，負責接待小學會按各組學員的特性和建議課題，向來訪學員進行介紹、討論和分享。為了了解參與學員對這些實踐學習的看法，筆者曾與五位來自四所小學的學員作深入的焦點訪談，發現學員在參觀別校的實際運作時，能看到別校處理校務方法的不同，從而促進

他們就相關實務的重新思考。筆者在過程中發現，學員在友校實境參觀時有很強的學習動機，對別校校長及中層人員的領導和管理也有很大的求知興趣，並一致認為這類實踐學習很有成效。有一位學員在焦點訪談中分享其實踐學習的感受時指出：「中層人員的守秘對學校運作是十分重要的，不可將一些未成熟想法隨便地向基層教師透露，以免影響了學校的正常運作」。此段話反映出這個學員得到一個深度感性的反思。

這個培訓課程也安排學員進行角色扮演，要求學員主動思考其校務經驗，讓他們在扮演和分享個案中進行反思和交流，從而提昇學員的專業實踐知識。正如鍾祖榮(2002)指出：「教師學習的好壞，不在於表面形式，不單純在於量的多少，而在於能否幫助教師提高自己，解決工作和發展中存在的問題」。筆者在訪談中知道有學員在個案中進一步內化自己的信念，更有信心去承受學校的工作壓力，並深感這個角色扮演可促進自己的專業成長。而另一位學員回想在角色扮演中，聯想到團隊合作和相互包容對學校日常運作的重要性；這明顯是學員經歷了一個反思性學習，在開放的學習環境中建構個人的實踐性知識。Weinstein (1999) 認為：「學習需要去提問、理解和反思，不只考慮在行動上，要顧及在自己的思想和感受上；學習者要面對自己的感受和深層的信念，才能得到真正的學習和轉變」。而韓繼偉、馬云鵬(2008)的總結指出：「在重新解讀舒爾曼的教師知識理論之後我們更清楚地意識到，應當從多個角度來研究教師知識，不僅要研究顯性知識，也要研究隱性知識；不僅要研究公共知識，也要研究個人知識；不僅要研究教師知道的是什麼知識，也要研究知道怎樣做的知識」。看來只有這些實踐性學習才可讓在職教師更有效地整理其隱性知識，建構其個人的專業知識。

結語

在香港討論在職教師專業發展，一定也要提及香港教師中心的工作和角色。香港教師中心是根據教統會第一號報告書建議於89年成立的，其目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為教師提供一個富鼓勵性、中立及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。而為了促進教師的專業水平，香港教師中心在05至06年度舉行了130項在職教師專業培訓活動，參加的教師達17,000人次，積極地推動教師終身學習。與此同時，香港教師中心每年有數十萬的活動津貼，以資助教育團體合作籌辦非牟利教師專業活動；例如港澳兒童教育國際協會於06年舉辦的「珠三角地區教育的學說與分享」計劃，便是當年其中一個獲資助的跨地域教育交流活動。至於《香港教師中心學報》則是由該中心編撰的一份學術性刊物，內容以教育研究及教學經驗分享為主，並十分鼓勵前線教師投稿分享專業經驗。真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師發現、分享他們的聲音，讓他們有權力也有能力決定其未來的學習(周淑卿，2004)，看來香港教師中心能為在職教師專業發展扮演一個積極的角色。這亦與教育部所提倡的教師培訓理念不謀而合：「以教師發展為本，重視教師主體參與、開展實踐反思、加強合作學習、體驗成果分享，突出研訓一體，發展校本研修，促進教師學習型團隊建設和學校學習型組織建設，使教師培訓的過程成為教師人力資源開發的過程，成為教師專業成長和專業發展的過程」。

回顧香港過去十年的在職教師專業發展，官方和業界對在職教師持續學習的日益重視，從只專注在職教師學歷的補償和配合教改推出相應的培訓課程，到各校重視校本教師培訓、多個專業交流網絡的建立、重視在職教師的實踐學習和優化新教師入職輔導等發展，可以看到本港在職教

師專業有長足的發展，越來越重視專業培訓活動的質素和成效。而在過去十年中，筆者認為香港於在職教師專業發展有三大突破：一是從抗拒觀課到視同儕觀課為常規；二是越來越重視校本和跨校的交流與合作，以建立教育專業學習的社群；而第三點就是明白到反思對隱性知識的外顯是十分重要的，只有整理好個人實踐的經驗，才能使教師的專業得到真正的成長。此外，正如曾曉東、崔世泉(2008)的歸納：「OECD在三個報告中分析了成員國教師繼續教育的政策，它們是：《教師教育和終身學習時代的教學職業》、《教師

很關鍵》和《學校領導力》；這些報告的主要結論有以下三點：制度激勵應該成為教師繼續教育的根本激勵；多樣化供給是教師繼續教育的關鍵支持體系；學校領導力是決定教師繼續教育效果的前提和條件」。故此，要使香港在職教師專業發展有進一步的提昇，相關的決策者應從上述三方面多作思考和規劃。最後，這篇論文的出版，是筆者參與香港中文大學教育學院李子建教授領導的「當代國外基礎教育改革的理論與實踐問題研究」香港部份課題小組的研究成果之一；在此，筆者感謝李教授和該研究團隊的指導和提點。

參考書目：

- 申德澤等(2005)。《課堂會議技巧》。香港：香港教育學院。
- 何澤生(2006)。《聚創新意念 共建優質教育 --- 教師專業交流月 推動分享文化 鞏固教改成果》。香港：教育統籌局，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5195>。
- 李偉成(2002)。〈同儕教練理論研究〉，載於林德成等主編《同儕教練理論與實踐》，頁17-44。香港：香港教育學院。
- 周健秋(2006)。〈實施校本培訓提升教師素質〉。《全球教育展望》。第7期，頁75-77。
- 周淑卿(2004)。《課程發展與教師專業》。台北：高等教育出版社。
- 林永波、李子健(2002)。〈自我完善的策略和機制〉，載於李子建等合著《躍進學校計劃與學校發展：邁向自我完善》，頁12-28。香港：香港中文大學。
- 林智中、張爽(2008)。〈香港教師專業發展策略：從不足模式走向互動模式〉。《教師教育研究》，2008年5月，第3期，頁28-33。
- 香港初等教育研究學會、教育評議會(2006)。《香港教師持續專業發展調查研究報告》。香港：香港初等教育研究學會、教育評議會。
- 香港教育工作者聯會(2006)。《教師看「學校觀課活動」問卷調查簡報》。香港：香港教育工作者聯會。
- 香港教師中心研究小組(2004)。〈教師專業發展問卷調查簡報〉。《教師中心傳真》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.org.hk/HKTC/download/bull/bull53/10.htm>
- 香港教師中心(2005-2006)。《香港教師中心年報(2005-2006)》，瀏覽日期：2008年7月25日，http://www.emb.org.hk/HKTC/download/annual_report/05-06/ar_05-06_p11.pdf
- 師訓與師資諮詢委員會(2003)。《學習的專業 專業的學習》。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會(2006)。《教師持續專業發展中期報告》。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會(2008)。《教師入職啟導計劃小冊子》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.acteq.hk/category.asp?lang=tw&cid=299&pid=246>

- 教育委員會(1997)。《九年強迫教育檢討報告》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局(1998)。《與時並進，善用資訊科技學習，五年策略》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局(2007)。《2007/2008學年「內地與香港教師交流及協作計劃」簡介》，瀏覽日期：2008年7月25日，http://www.emb.gov.hk/FileManager/TC/Content_4840/information_sheet.pdf
- 教育統籌委員會(1992)。《教育統籌委員會第五號報告書》。香港：教育統籌委員會。
- 教育統籌委員會(1999)。《教師在教育改革中的角色與承擔》。香港：教育署。
- 教育統籌委員會(2006)。《教育改革進展報告（四）》。香港：教育統籌委員會。
- 教育部(2004)。〈教育部關於加快推進全國教師教育網絡聯盟計劃，組織實施新一輪中小學教師全員培訓〉，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.moe.edu.cn/edoas/webiste18/20/info12020.htm>
- 教育評議會(1999)。《香港學校的觀課的文化》。香港：教育評議會。
- 畢田增、趙敬春(2003)。《走進校本學習與培訓》。北京：開明出版社。
- 陳茂釗、張永明(1999)。〈面對二十一世紀的本港小學在職教師教育專業發展：回顧與前瞻〉，載於葉國洪主編《教師在職進修與終身教育》，頁123-137。香港：香港教師中心。
- 陳聖根(2002)。〈香港小學教師的資歷是否有利於專家教師的產生〉。載於陳培佳(主編)《小學教師學教成長計劃報告書及教師專業成長專集》，頁9-23。香港：香港教育學院。
- 曾曉東、崔世泉(2008)。〈OECD對發達國家教師繼續教育政策的分析：框架和主要結論〉。《比較教育研究》。第3期，頁41-45。
- 港澳兒童教育國際協會(2006)。《港澳兒童教育國際協會通訊》。香港：港澳兒童教育國際協會。
- 黃冬柏(1998)。〈校本教師培訓活動〉。《香港教師中心十週年紀念文獻集》，頁169-170。香港：香港教師中心。
- 黃麗鏗(2006)。〈專業學習共同體：一個校本的教師發展途徑〉。《上海教育》，第05B期，頁26-27。
- 董建華(1997)。《施政報告》。香港：政府印務局。
- 董建華(1999)。《施政報告》。香港：政府印務局。
- 語文教育及研究常務委員會(2003)。《語文教育檢討總結報告》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會編(2002)。《基礎教育課程指引》。香港：課程發展議會。
- 鄭肇楨(1987)。《教師教育》。香港：中文大學出版社。
- 霍瑞次等(2004)。《小學教師能力與進修需要研究報告》。香港：香港教育學院。
- 鍾祖榮主編(2002)。《現代教師學導論：教師專業發展指導》。北京：中央廣播電視大學。
- 韓繼偉、馬云鵬(2008)。〈教師的內容知識是理論知識嗎？〉。《中國教育學報》，2008年5月，頁30-32。
- 魏國珍(2008)。〈與小學課程統籌主任攜手促進課改〉，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?lango=2&nodeID=6601>。
- 譚貫枝(2006)。《與老師結伴同行：分享經驗 提升教學——校本專業支援中的專業發展學校計劃》，瀏覽日期：2008年7月25日，<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5188>
- Frost, D. (2000). Teacher-led school improvement. London: New York, Falmer Press.
- Weinstein, K. (1999). Action learning: a practical guide. British: Gower.

香港幼兒教育課程文件：回顧與批評

A critical review of curriculum documents of early childhood education in Hong Kong

馮潔皓、李子建、尹弘飈

香港中文大學教育學院

摘要

幼兒教育素被視為終身學習與全人發展的一個重要基礎，它的重要性亦在香港的教育改革中被認定。為了確保幼稚園的課程質素，教育局等政府部門印製了不同的文件以供老師參考，這些課程文件反映出政府對幼稚園課程的期望在這些年來是一致的。本文分為兩個部分，並嘗試從三種廣義的課程觀去分析上述文件：第一部分是經典的泰勒式課程觀去分析；第二部分是施瓦布的實用性課程觀去討論。最後，我們將從批判的視角出發評論這些文件。

關鍵詞

幼兒教育課程，泰勒式課程觀，施瓦布的實用性課程，批判的視角

Abstract

Early childhood education has long been recognised globally and locally as significant in laying the foundations for lifelong learning and all-round personal development. The same recognition is prominent in the education reform proposals of Hong Kong. To facilitate kindergarten teachers to design quality curricula, several government bodies issued curriculum related documents to serve teachers as guidelines. A study of these government-published materials reveals a degree of consistency among them in terms of what the government expects of the kindergarten curriculum, despite the fact that their publication spans the two decades 1984 to 2006. This paper, divided into two parts, attempts to analyse the aforementioned documents from three broad, multiple curriculum perspectives. The first part will cover the categories and questions inherent in a Tylerian perspective. The second part will cover the notion of Schwab's practical perspective and associated curricular "commonplaces" (teacher, student, subject matter and milieu) (Reid, 2006), which address related pedagogical questions such as what, when, how, why, to whom, and by whom (Heydon & Wang, 2006). Finally, we shall offer some comments from critical perspectives.

Keywords

early childhood education curriculum, Tylerian perspective, Schwab's curricular "commonplaces", critical perspectives

導言

幼兒教育（簡稱“幼教”）素來被世界各地視為終身學習與全人發展的一個重要基礎，這在香港教育統籌委員會2000年頒佈的教育改革建議書中尤為突出。在這次教育改革中，教育統籌委員會建議要“樹立幼兒教育新文化”（教育統籌委員會, 2000, 頁43），並把幼教目標確定為“讓孩子們在富啟發性及愉快的環境下，養成積極的學習態度與良好的生活習慣”（頁27），使兒童能：

- 有好奇心及求知欲，並樂於學習；
- 經歷愉快的、多姿多彩的群體生活，從中培養責任感，學會尊重別人，並得以在德、智、體、群、美各方面有全面的發展；
- 樂於嘗試，有探究精神，學會面對和解決問題，建立自信及健康的自我觀念（頁27-28）。

幼教的改革方向顯示出教育當局銳意提升學前教育服務的質素，革新傳統以教師為主導的說教式教學。相應地，幼教改革倡導的是建構主義、合作學習和兒童中心的教育取向。同時，改革鼓勵教師創設富啟發性的學習環境去培育幼兒的創意及探索精神，並期望能夠設計有利於幼兒全人發展的優質課程。

為了協助幼稚園教師實施教育，教育局及課程發展處等政府部門印製了不同的文件以協助教師設計優質的幼教課程。這些文件包括有《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》（教育署及社會福利署, 2001）和《學會學習：課程發展路向》（課程發展議會, 2001）。而在2006年中，課程發展議會編訂了新的《學前教育課程指引》，以取代原有的1996年的《學前教育課程指引》。較早期的課程指引還有於1984年印發的《幼稚園課程指

引》、1987年的《幼兒中心活動指引》以及1993年的《幼稚園課程指引》。

雖然香港的幼教課程文件的編印時間跨越了二十餘年（1984-2006），但它們反映出政府對幼稚園課程的期望在這些年來仍是一致的。蘊涵在這些文件中的課程與教學觀點可以分為以下五個領域：學與教的目標、課程組織的原則、學與教的策略、學習範疇和發展領域、及學習與發展的評估。每一個領域都能揭示出政府認為幼稚園課程應遵循的原則及條件。本文分為兩個部分，試圖從三種廣義的課程觀出發分析上述文件：第一部分是經典的泰勒式課程觀中的宏觀要素去分析，即宗旨/目標、內容/學習領域、課程組織、評價/評估等四方面（李子建、黃顯華, 1996, 頁414）；第二部分是施瓦布（Schwab, J. J.）的實用性課程觀中的課程“元素”作討論基礎，即教師、學生、學科和社會文化環境等方面（Reid, 2006），這些討論有助回答“應教授些什麼？”、“應該向誰教授？”、“應該如何教？”、“應該何時教？”、“應該由誰教？”以及“為何教？”等問題（Heydon & Wang, 2006, 頁31）；最後，我們將從批判的視角出發評論這些文件（Jungck & Marshall, 1992）。本文希望透過對香港幼教課程文件進行實用性和批判性的分析，然後就有關課程文件背後的課程觀點及幼教理論與香港幼教現實狀況的一些差異提出討論。

泰勒式課程觀中的宏觀課程要素分析

學與教的目標

自1980年代以來，幼教的學與教目標基本上一直認同幼教是培育新一代的一種重要的學前教育服務。雖然2006年的《學前教育課程指引》只概括地指出“幼兒教育的目標是培養兒童的全人發展”，但1996年的《學前教育課程指引》却對這個目標有著更詳盡的展述(課程發展議會, 1996, 頁1)：

- 香港的學前機構為兒童提供照顧及教育服務，使他們在體能、智能、語言、社群及情緒等方面有均衡的發展，並培養他們對學習的興趣，為日後的教育作好準備；
- 兒童除了吸收學術方面的知識外，更需要學習各種技能，例如自我照顧、語言、社交等，以適應社會。兒童需要從直接的生活經驗、感觀的接觸、趣味性活動中去養成良好的生活習慣，建立對自己及對別人的信心，理解四周的事物及認同社會對他們的期望。

概言之，政府期望幼教能同時兼顧幼兒在身心及群性方面的發展。這顯示出要幼兒得到“全人發展”，促進他們的群性和學術發展是同樣重要的。1984年和1993年的《幼稚園課程指引》便曾經分別提及到幼稚園教育在幼兒群性發展上所扮演的重要角色：

- 幼稚園是學前服務的一環，是家庭與學校教育間的一道橋樑(課程發展議會, 1984, 頁2)；
- 幼稚園課程的總目標，是促進兒童的身心發展，並為他們從家庭進入社群作好準備。課程內容旨在使兒童的視野從家庭擴大到學校(課程發展議會, 1993, 頁4)。

在香港，人們期望幼稚園是一個能給予幼兒安全感及可讓他們信賴的場所。它能幫助兒童

“培養常規和良好生活習慣，以及協助幼兒處理情緒和發展社交技能”(課程發展議會, 1987, 頁3)。幼稚園亦是兒童與家庭接觸以外的第一個社交圈子，它使兒童的社交層面由家庭延伸至學校，繼而再為他們融入更廣闊的社會世界，並成為社區中的“好公民”做準備。此外，教育統籌委員會在香港的教育改革內更清楚指出二十一世紀教育的社教化功能應發揮至“為國家和世界的前途做出貢獻”(教育統籌委員會, 2000, 頁27)。

在這種種目標期望下，幼教的課程指引進一步為幼兒教師(簡稱“幼師”)提供了幼教課程組織的原則。正如1996年《學前教育課程指引》主張，“學前機構要讓兒童在自然愉快的環境中，透過各項活動及生活體驗，得到各方面均衡的發展”(頁1)。同時，學前機構還“需要掌握社會需求，從宏觀角度考慮如何配合整體政策，以兒童為本的原則訂定辦學策略”(課程發展議會, 2006, 頁9)。這些陳述反映了幼稚園課程的基本組織原則。

課程組織原則

早在1980年代中期，政府就明確反對“一個分科學習、劃一進度或硬性規定的課程”(課程發展委員會, 1984, 頁3)。政府所反對的正好反映出它的兩個主要顧慮，分別為：(1)應為幼兒設計出什麼類型的幼教課程呢？(2)幼教課程的教學策略應蘊涵何種原則？強調學科知識的課程和僅僅關注傳授不同學科知識的教學策略都被視為不適當的(Ede, 2006)。它們既沒有考慮兒童個體的學習需要和發展特徵，又沒有為幼兒提供自發學習的機會，“藉此可使兒童的知識、技能、習慣與態度，在質和量的方面都作出調整，因而導致他們在行為上有所改變，並會持久地保留”(課程發展議會, 1996, 頁12)。反之，它們會使幼兒“在幼稚園階段不但不能得到應有的樂趣和效果，

反會養成被動的學習態度，甚至對學習產生抗拒，以致影響日後的教育階段中應有的發展”（課程發展議會，1984，頁2）。

出於這種顧慮及對學科本位課程的反對，政府希望幼教課程“全面而均衡”，能夠配合兒童在認知、語言、身體、情感、社會以及審美等方面的整體且相互聯繫的發展（課程發展議會，2006）。政府還希望課程會採用在1984年《幼稚園課程指引》中首次倡導的“主題教學”，其特徵在於“以一系列與幼稚園兒童有密切關係的主題為‘經’，各類的教學活動為‘緯’，作綜合性的處理”（課程發展議會，1984，頁3）。這種被1993年的《幼稚園課程指引》視為“統整策略”的主題教學統合“‘遊戲’、‘學習’和‘照顧’為一整體，因三者對兒童的全面發展，起著相互促進的作用”（課程發展議會，1996，頁4）。這種官方期望也被落實為《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》中評估提供學前服務機構表現的評估項目（教育署及社會福利署，2001，頁5）：“課程透過各類遊戲活動，提供全面而均衡的學習經歷，鼓勵以兒童為主體的全方位學習”。

除了關注幼教課程設計的統整性、全面性和均衡性之外，政府的課程文件還十分關注課程的教學原則，明確強調幼兒教師必須具備關於“兒童發展”和“兒童學習”的知識，因為“教師對這二者的認識，直接影響課程設計和學與教的安排”（課程發展議會，2006，頁9）。《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》也指出，“教學以兒童為本，有明確適切的學習目標，可以啟發思考，建構知識，培養學習能力，建立正確的態度和價值觀”（教育署及社會福利署，2001，頁5）。具體來說，能夠運用這兩種知識去組織幼稚園課程的教師將更能夠“訂立合理的學習目標，並設計切合兒童能力和興趣的課程”（課程發展議會，1996，頁4）。最終，它將更加有效地確保兒童的全面均

衡發展。

關注“兒童發展”和“兒童學習”體現出學前教育“以兒童為中心”的核心價值觀。然而，Walsh（2005）認為雖然這兩個維度是幼兒教育課程的基本原則，但它們對保證優質的學前教育服務來說並不足夠（Matthews & Menna, 2003）。因為兒童的發展和學習並非相互分離的，而是互相緊扣的，並且會在家庭、學校、社會之間的複雜互動中發生。2006年《學前教育課程指引》明確指出，“各方需要做出適當的配合，才能使幼兒發揮潛能，健康成長和養成良好的學習習慣，喜愛學習，為終身學習作好準備”（課程發展議會，2006，頁7）。1996年的《學前教育課程指引》中也有相同的描述（課程發展議會，1996，頁18）：

- 父母教養子女的方式、態度、生活習慣、教育背景、經濟情況等等，學前教育工作者都應予以特別認識，作為編排課程的參考，從而使園內生活與家庭生活取得協調，並加強兩者間的相互瞭解，正確地發揮各自的作用。學前教育工作者應協助家長明白兒童的需要，使他們認識學前機構方面所推行的一切活動，俾家庭能與機構採取一致的教導方法；
- 兒童與社區息息相關。課程的編排，應配合社會的需要和發展。當社會發展引致生活形式有所改變時，兒童在生活適應上需要具備的各種能力亦隨之而變化，因此課程內容，須適合時宜，並依據地區的實際情況，指導兒童認識社會的進展、社區的公共設施、社會服務及社區活動等等，加強兒童的社會意識，培養他們與社區的良好關係。

除了關注家庭、學校和社會三方的關係之外，2006年的《學前教育課程指引》首次在香港幼稚園教育中引入了“校本課程”的概念。究其實質，以“校本”方式進行課程發展是課程決策權力

的重新分配。它主張以學校為主體，利用校內外的各種資源，結合教師與學生的需要和特點，共同建構知識，從而“使課程的功能適應文化、社會、科學及人際關係的需求”（顧明遠，1998，頁896）。基於這種目的，2006年《學前教育課程指引》一方面建議幼稚園應該採用適當的教學策略以滿足兒童的學習特徵，與家長密切合作，並且回應社會變革的需要；另一方面，它還主張幼稚園發展符合自身特定教育需要和願景的課程。它指出，只有當前教育者清楚地瞭解自己的立場時，他們才能設計符合“辦學團體對幼兒教育的信念和要求”（課程發展議會，2006，頁54），而唯有這種課程才能最大程度地滿足不同持分者的利益，包括兒童、家長以及更廣闊的社會需要。在教育改革中，教師設計校本課程的能力被視為一種重要的專業能力：

- 教育統籌局建議學前機構充分考慮本身環境和需要，適當採用本課程指引的建議，以達致學前教育目標（課程發展議會，2006，頁4）；
- 隨著學前教育界專業水平的提升，我們鼓勵學前機構……發展配合機構需要的課程……按機構的特質和辦學理念，針對幼兒的發展能力和需要……訂定課程（課程發展議會，2006，頁11-12）。

顯然，政府期望幼稚園課程以一種統整的、全面的、均衡的、校本的方式發展課程，並採納幼兒發展和學習的原則作為課程發展的基礎。政府亦極希望課程能建基於家庭、學校和社會三者的協作關係之中。

學與教的策略

為了讓幼師放棄“灌輸式”的教學策略，2006年《學前教育課程指引》提供了直接而簡潔的建議：“‘做中學’，‘遊戲中學習’，感知活動是

學習的媒介。觀察、探究、思考、想像是學習的方法”（課程發展議會，2006，頁11）。這些建議和1996年的《學前教育課程指引》甚為一致（課程發展議會，1996，頁1）：“刻板式的課本教學或強記式的背誦使所學到的知識流於表面，扼殺了兒童的創作和思考能力，亦不能保證他們會牢記及運用所學到的知識”。

事實上，“遊戲”、“積極參與”和“親身體驗”是政府在不同年份頒佈的課程文件的共同焦點和主線課程發展委員會，1984，1987；課程發展議會，1993）。“遊戲”讓兒童在輕鬆愉悅的氣氛環境中享受學習的自由和樂趣（課程發展議會，2006；Woodhead，2002）。遊戲本位課程關注的是兒童對學習活動的投入，而不是學習成果（Kieff & Casbergue，2000；Wood & Attfield，2005）。沒有壓力的學習環境激發幼兒積極參與學習活動，為幼兒提供了與真實世界互動和探究的機會（課程發展議會，2006；DeVries，2002）。最後，幼兒在這種環境中獲得的感官經驗、直接觀察、推理和思考激發了他們的學習興趣，發展了他們基本的學習技能，豐富了他們的日常經驗，也建構起他們關於自我與社會關係的知識。教育改革期望的正是具備這些特徵的策略性的學與教模式，它把兒童看作積極的學習者及其自身學習的主人：“作為學習的主人翁，學生必須充分掌握每一個學習的機會，採取主動，多思考、多發問、多溝通、多協作、多參與、多嘗試、多體驗，從而建構真正屬於自己的知識，培養各方面的能力及提升個人的素質，為未來的生活、工作及終身學習奠下穩固的基礎”（教育統籌委員會，2000，頁128）。我們也可以在《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》中看到這些觀念（教育署及社會福利署，2001，頁5）：“學前機構為兒童提供愉快、開放、多元化的學習環境；鼓勵積極主動、分享協作、思考探索；讓兒童成為樂於學習、善

於溝通、勇於承擔、敢於創新的終身學習者”。

除了討論特定的幼兒學習策略的效能之外，課程指引還關注教師在運用這些策略時應扮演的角色。教師是實現上述幼教原則、成功實施幼兒教育課程的關鍵動因（key agents）。他們掌握課程規劃的原理和概念的能力、以及他們對幼兒學與教的態度和技能會直接影響到課程的實施及幼兒學習的效能（Dijkstra, 2004; Li, 2001）。為了將兒童培養成為主動的學習者，教師應該不再以技術性的方式傳授知識，而是促進兒童自身的知識建構（教育統籌委員會, 2000）。1996年和2006年的《學前教育課程指引》對教師的這種新角色做出了如下簡要闡述：

- 關注兒童的發展特徵和個人質素，這些至少包括文化背景、個性與傾向、生活方式、健康狀況、習慣、能力以及先前經驗；
- 與兒童建立良好的信任關係；
- 成為兒童的榜樣；
- 創設愉悅的、激勵性的以及支持性的學習氣氛；
- 提供豐富多樣的學習經驗；
- 促進學校中的整體協調、合作和相互理解。

於上文介紹過的三個維度體現出政府對於“幼稚園教育的目標應該是什麼”、“如何組織幼教課程”以及“如何實施課程”的期望。接下來的維度會進一步豐富我們對“幼稚園課程應教些什麼”的理解。這些維度的內容構成了幼兒教育的發展範疇和學習領域。

課程內容：課程中的發展範疇和學習領域

為滿足幼兒的發展需要，幼教課程必須適合幼兒身體、認知和語言、情感和群性、美感等關鍵領域的發展目標（課程發展議會, 2006）。一些早期編訂的課程文件（課程發展委員會, 1984,

1987; 課程發展議會, 1993）和1996年的課程指引（課程發展議會, 1996）都規定了相似的發展目標，不過早期的課程文件對關鍵領域採用了一種頗為不同的領域組合：體能、想像、感知、美勞和音樂。無論課程指引使用了何種關鍵領域的組合與名稱，它們的發展目標都十分相似，均是希望能夠指導幼稚園促進兒童的全面而持續的發展。

為實現這些發展目標，課程指引強力推薦整合不同學習領域的幼教課程。事實上，這些學習領域也是學科本位課程中普遍出現的課程範疇。2006年的《學前教育課程指引》強調了六個核心學習領域，即體能與健康、語文、早期數學、科學與技術、個人與群體、藝術（課程發展議會, 2006, 頁21）。絕大部分學習領域中包含的內容與1996年的課程指引都十分接近，不過1996年課程指引中的“自然科學經驗”被擴展為2006年的“科學與技術”，當中主要是增加了資訊科技的技能，以回應過往十年來社會中的信息技術變革及對幼兒的教育造成新的學習需要。

另外，1996年的《學前教育課程指引》詳細描述了幼兒應該學習的“知識”、“技能”和“態度”。知識指對事物的理解和對抽象概念的掌握；技能指幼兒透過學習和完成任務獲得的能力；態度指“價值觀、欣賞力及個人在行為所表現的取向”（課程發展議會, 1996, 頁13-14）。在2006年的《學前教育課程指引》中，這三個方面被修訂為“範疇知識”、“基本能力”及“價值觀和態度”。值得注意的是，伴隨著香港課程改革的發展，新的課程指引對共通能力做出了明確的闡述，指出“基本能力是學習的基礎，也是生活的基礎，有助幼兒掌握知識、建構知識和應用所學知識來解決問題”（課程發展議會, 2006, 頁19）。具體而言，這些基本能力包括九個方面，即自我管理能力和溝通能力、協作能力、分析能力、創造力、運用資訊媒體能力、運算能力、解決問題能力和研習能力（課程發

展議會, 2006, 頁 76)。

儘管課程指引分別描述了幼兒所需的發展範疇和學習領域, 這並不是意味著學前機構的學與教追求強調學科、教科書的僵化課程 (課程發展委員會, 1984)。相反, 所有的課程指引都強調採用均衡而統整的課程取向, 並配合遊戲本位的學習活動。

學習與發展的評估

當課程設計確定了課程內容應教什麼、如何教、何時教等問題之後, 接下來的問題就是選擇何種機制收集兒童學習的信息, 並就學與教在實現幼教目標的程度上進行評估。評估兒童的學習與發展成為學與教的另外一個必不可少的成分 (課程發展議會, 2001)。2006 的《學前教育課程指引》將其形容為“課程的一個重要部分, 是學與教過程中一個不可缺少的環節” (課程發展議會, 2006, 頁 50)。評估能夠反映出學習內容對兒童發展水平的適切性, 恰當運用評估能夠揭示教學策略在實現兒童為中心的理念以及帶動全面的、均衡的、整合的、遊戲本位與學校本位的課程等方面的效能, 這些正是幼稚園教育的核心目標。

在貫徹以兒童為中心的教育原則上, 評估的主要目標是要真實而有系統地記錄兒童學習與發展的進程。所有從幼教中受益的持分者, 包括教師、幼兒及其家長, 都十分重視這種真實而有系統的記錄。對教師來說, 這種記錄讓他們有機會“瞭解兒童的身心發展狀況, 評估課程是否達到培育目標, 活動內容和方法是否合宜, 活動的設計是否切合兒童的興趣、需要及能力” (課程發展議會, 1996, 頁 43)。評估過程收集到的信息能夠告訴我們現有課程中哪些部分還需要改善, 以及未來需要如何調整 (課程發展議會, 2006)。對兒童來說, 對其學習與發展的真實評估讓他們“瞭解自己在學習上的表現和進展; 明白要學些什麼, 要做些什麼; 在教師和

家長的協助和鼓勵下, 培養對學習的興趣” (課程發展議會, 2006, 頁 50)。對家長來說, 評估有助於他們“瞭解子女在校的學習進展; 加強對子女成長的認識; 建立對子女合理的期望; 瞭解學與教安排, 與教師配合, 讓子女得到最合適的教育” (課程發展議會, 2006, 頁 50)。

為了真實地評估兒童的學習和發展, 1996 和 2006 年的《學前教育課程指引》都詳細描述了評估的實施原則。這些期望教師遵循的評估原則可綜述如下:

- 評估應該配合兒童的發展需要和學前教育的課程目標。
- 評估應該在全學年持續地進行。
- 評估應避免只為調個別課程領域的學術成績而忽視兒童其它方面的表現, 如社會、情緒與創造性的發展。因此, 評估工作應該在日常學習活動中進行, 因為這樣才能真實地反映出幼兒在現實情境中的學習狀況。例如, 兒童對概念的掌握是如何在真實情況中轉化並應用出來。相反, 若評估只針對考量 (口試或筆試) 兒童支離破碎的知識, 這只會增加兒童壓力, 造成不必要的負擔, 這並不適合學前階段。
- 評估應要依據不同資料的來源, 包括對兒童作定期且連續性的觀察和記錄、家長所提供的資料, 和搜集兒童日常的學習作品和他們對自己學習的反思等, 加以整理和分析, 然後以“學習歷程檔案”展現出來。
- 評估應該關注兒童的個體差異, 如他或她的年齡、家庭與文化背景。因此, 學前教育工作者應避免使用統一標準把兒童互相比較。反之, 比較應以兒童自己的早前表現及現在的情況作基礎。

概括起來, 上述五個教學維度——幼稚園學與教的目標、課程組織的原則、學與教的策略、

課程中的學習範疇和發展領域、學習與發展的評估——反映了過去二十年來稚園課程的發展歷程，同時也揭示了一些反復出現的關鍵概念，如“兒童中心”、“發展適切性”、“均衡”、“全面”與“統整”。它們也是全球學前教育領域普遍倡導的一些關鍵性的基本概念（Coppie, 2006; National Association for the Education of Young Children, 2005; Ritchie & Willer, 2005）。

從實用性和批判性觀點分析課程的共同要素

實用與慎思觀中的課程共同要素（教師、學生、學科內容和脈絡）

如前所述，幼教課程文件試圖強調“發展適切性”和“兒童中心”。有趣的是，2000年斯波代（Spodek, B.）在對香港進行為期一個月的短期訪問後，認為他所訪問的幼稚園大都“十分強調學術取向，重視文化傳遞”（Spodek & Saracho, 2003, 頁8）。而且，斯波代追問：“當我們反思（香港和日本的）課程時，我們不禁要問：究竟哪課程更加適宜於兒童發展？”（Spodek & Saracho, 2003, p.8）。他們還指出，“學前教育又一次變成了理念市場，許多替代性觀點在其中得以表達並受到尊重，但我們並不必要接受任何一種特定的理念”（p.9）。Hsieh（2004, 頁313）認為幼教課程在實踐“符合孩子身心發展的專業幼教”（Developmentally Appropriate Practice, DAP）理念時“過多地採用了皮亞杰的發展理論，而沒有充分關注兒童與教育的其它多元觀點，尤其是關於少數族群體的觀點……（當中只）膚淺地實踐了關於文化適宜性（culturally appropriate）的一般假設，却無視每一種文化的傳統價值觀”。作為華人社區中的一員，香港深受“儒家文化”（Confucian Heritage Cultures, CHC）或東亞區域

教育文化的影響（Kennedy & Lee, 2008）。Lee & Dimmock（1998, 頁12）將其詮釋為“這種文化以強調‘優異’為特徵，而‘優異’體現於學術在一些統一要求（尤以考試文化及堅毅信念）上的表現。從學校的觀點來看，這種文化重視以勤奮和努力作為教育目標（Cheng, 1995）”。在某種程度上，這些強調‘優異’的價值觀並不配合強調平等教育、尊重幼兒個別差異和著重學習經驗而非考試表現的“符合孩子身心發展的專業幼教”的實踐（Hsieh, 2004）。所以海外學者進一步評論道：《學前教育課程指引》所鼓勵的與中國儒家文化以及本地情境之間還存在著一些差異。李婉玲（Li, 2004）曾在她對9位幼稚園教師的分析中解釋過這些文化及情境的差異，而她的分析清楚地展示出教師在日常工作去履行1996年《學前教育課程指引》時所遇到的不同文化衝突和情境限制（Grieshaber, 2006）。

若以實用性課程觀中的“社會文化情境”（milieus）共同要素（即包括課堂、學校、學區/地方、國家乃至世界）去分析2006年課程指引中的相關部分時，我們發現“學前教育的全球發展趨勢”（第1.1.1節）、“香港教育體系與課程改革”（第1.1.2節）和“香港學前教育生態”（第1.1.3節）並沒有對一些幼稚園面臨的挑戰給予應有的關注。在香港教育環境富競爭性的驅使和社會極度重視個人教育的情況下，幼兒家長極其希望幼稚園教育能教得多和教得深，以幫助幼兒為升讀小學作好準備；幼稚園為了確保每年收生人數穩定，在課程設計上便唯有作出妥協，迎合家長要求（馮潔皓、林智中，2008）。最後，幼稚園便會“不適當地採用了那些難度比較適合小學班級的課程”（Chan & Chan, 2003, 頁13）。

此外，在2006年課程指引中“學前教育的全球發展趨勢”（第1.1.1節）的部分，作者充分參考了有關學前教育的腦研究、多元智能理論和建

構主義學習理論，但這些以發展幼兒認知為重心的研究及理論却忽視了幼兒關愛與教育（Early Childhood Care and Education）的觀念。在幼教裡，關愛的觀念應該備受注重，尤以香港在逐漸變成一個資訊科技發達的知識型社會的同時，亦帶來社會和經濟層面的結構性轉變，例如婦女的角色變化、出生率下降、雙職父母的增加和單親家庭增多（Melhuish & Petrogianis, 2006）。這些結構性轉變亦同時改變了幼兒的成長經歷。馬思洛（Maslow）的人本主義理論便正正提出了幼兒必須要在一個關愛的環境中成長才會孕育出好奇心和對知識的渴求。所以，關愛與教育是一種相連的概念，它們在促進幼兒的成長上是同等重要的。

針對“教師”這一共同要素，Reid（2006, 頁91）認為“教師擁有獨有的知識，明白制度課程應如何調整以配合學校及課堂裏的實際情境需要”。值得注意的是，香港的幼師是否具備與發展適宜性或以兒童為中心教學模式相符的信念和教學能力呢？研究表明，“縱使教師明白學前教育的哲學基礎理論，他們仍視那些強調規劃和準備，及著重外在評價的傳統教學是重要的。他們並不重視鼓勵兒童提問。學習仍然是以教師主導的方式展開”（Li, 2003, 頁28）。有鑒於香港越來越重視問責和質素保證，我們也需要關注教師在履行幼教課程政策時能否以創建性的角度去調節和調適，還是以抗拒的態度去面對（Wood, 2004）。有趣的是，在“課程發展的方向和策略”（課程發展議會, 2006, 頁13, 第1.5節）的部分，文件使用“學前機構”而非“教師”作為課程發展活動的主體。另外，“家長”及“高等教育機構”亦在當中被認為是“學前機構”在課程發展與研究的歷程中的協作夥伴。此外，文件中雖然建議了課程監控的機制，但除了鼓勵“教師宜多與同儕交流教學心得、分享成功經驗並發揮團隊力量解

決困難”（課程發展議會, 2006, 頁41）外，課程指引並未提及課程應如何審議。不過，它建議“機構領導層需要運用專業知識，分析從幼兒、教師和家長得來的回饋”（課程發展議會, 2006, 頁42）。那麼，誰是課程領導者？是校長還是教師？教師又可否以團隊形式民主及平等地去參與校本課程發展呢？再者，值得思考的是，教師是否已經準備好全情投入那種強調群體慎思以形成為決策的課程改革之中？

針對共同要素中的“學生”和“學科內容”，Drummond（2003, 頁367）曾基於對弗洛姆的《擁有與存在》（Fromm, 1976）的瞭解，認為我們並沒有充分關注兒童的權力（powers），以及“兒童是什麼，而非他們在哪裏或我們希望他們擁有什麼”。她以新西蘭所採納的五個普遍贊同的目標作為幼教課程發展的範例，包括福祉（well-being）、歸屬（belonging）、貢獻（contribution）、溝通（communication）與探索（exploration）。那麼，在香港的情境裏，當我們考慮過學生的意見和家長的期望後，我們又可否達成共識去指示出要發展幼教課程，當中應要有哪些原則及目標呢？

從批判與後現代觀分析課程

許多學者都批判性地檢視了學前教育中的“兒童中心論”和“符合孩子身心發展的專業幼教”（DAP）。Yelland & Kilderry（2004a）認為，“當我們批判地思考（這些問題）時，‘以兒童為中心的課程’顯然是成人支配的觀點，是充滿著內在的偏見和現代主義觀點的發展理論”（頁4），而且“符合孩子身心發展的專業幼教”亦事先認定了某種認知的方式的價值，而忽略了在全球各地，兒童及其家庭都會有著不同的特質……即使“符合孩子身心發展的專業幼教”是以兒童最大的利益作為出發點，但在某些狀況下，它這種發展範式也是不合時宜的，因為它只延續了白人中產階級

的世界觀，讓人以為發展是按照統一步驟達成的”（頁5）。Grieshaber(2006, 頁19-20)引用了Burman(1994)的觀點，認為“發展心理學由於使白人中產階級文化實踐成為‘常態’、延續了種族、階級和性別支配而遭到批評……與之對立的論點認為要瞭解兒童，就應該在其家庭背景中去瞭解他們，而非將他們視為獨立的實體。兒童發展的另一項值得非議之處就是它譴責兒童的缺陷”。重要的是，我們需要考慮造成社會經濟不平等的社會、經濟、政治或結構性因素，因為這些因素正是導致兒童要在有缺陷的家庭背景中成長。至於學前教育課程文件中屢屢提及的多元智能理論，它對“個體化教育”(individually configured education)的倡導也可以在中國文化傳統中得到回應的(Cheung, 2006, 頁104)。

在2006年《學前教育課程指引》中(課程發展議會, 2006)，家長對學前教育的知識、對兒童在家庭中的活動的瞭解，以及對家庭參與的重要性的理解均是“幼兒教育成功必備元素”(頁9)。這意味著成功的幼兒教育要求家長不僅要有經濟資本(保證家庭參與的時間與資源)，更要在幼兒教育方面擁有大量的文化資本和專業知識，而這種家長在香港家庭中並不多見。通過對三所幼稚園的研究，吳迅榮(2001, 頁26-28)發現家長在一些中產階級意識形態的影響下，遭遇到了“家長角色的邊緣化”、“空洞的夥伴關係”、“家長淪為學校改革的工具”以及“參與的獨裁”；但這些意識形態是否在幼教中形成重大的影響，仍有待學者日後的探討。

結語

在回顧過不同的香港幼教課程文件後，文件中的各項內容，包括學與教的目標、課程組織原則、學與教的策略、課程中的發展範疇和學習領域、及學習與發展的評估等方面，均顯示出香港

政府在過去二十多年來都在提倡優質的幼教。政府在2000年所提出的廿一世紀教育改革建議更進一步落實了要提升幼教的專業質素。可是自2000年以來，《質素保證視學周年報告》(香港教育局，2000/2001，2001/2002，2002/2003，2003/2004，2004/2005，2005/2006，2006/2007)均表示幼教在課程設計及學與教範疇中的表現總是強差人意。

本文就實用性和批判性角度去分析香港幼教課程文件背後的課程觀點及幼教理論後，發現課程文件似乎未有仔細考慮到香港的文化背景、社會傳統的教育價值觀、和實際的社會狀況等。所以當幼教機構和幼師嘗試參照幼教課程指引去設計課程及進行教學時，往往會發覺困難重重，最終亦未能貫徹執行指引內的各項建議。

其實，在為提升幼教專業質素找出路的同时，Yelland & Kilderry(2004b)所提出的一些問題是值得我們作批判性的探究和反思(修訂自246頁)：

- 我們如何能在幼教中扮演一個批判性倡議者(critical advocate)？
- 幼教過於強調發展理論是否存在問題呢？在何種情況下它是/不是一個問題呢？
- 風險教學(risky teaching)在幼兒教育中是否有空間？
- 我們如何能為幼兒的觀點留出空間？
- 在幼教中，我們繼“理想兒童”或“正常兒童”(‘ideal child’ or ‘normal child’)之後，還能追求什麼？那些不被認為是“理想的”或“正常的”兒童在課程中會有什麼後果？
- “批判性的多樣性”這個術語意味著什麼？多樣性在您的教育情境中如何理解與體現？
- 以兒童為中心的教育學(child-centered pedagogy)是否存在問題？它會以何種方式影響您的實踐？

- 我們如何實施社會正義 (socially-just) 教學？
- 在幼教中，質疑那種通行的遊戲材料的觀點有什麼價值？
- 大眾文化與新科技如何影響兒童的生活？它們與幼教課程有何關係？
- 在實踐中如何採用融入信息技術的教學革新？

綜上所述，本文試圖從不同課程觀分析本港

近二十餘年來頒佈的幼教課程文件。我們鼓勵學術界、教育界同工以及不同社會團體對香港學前教育課程進行持續審議、系統探究和批判反思，從而使得我們的學前教育課程與教學圖景更加多樣和生動。

參考文獻

- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：范式、取向和設計》（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 顧明遠（1998）。《教育大辭典》。上海：上海教育出版社。
- 香港教育局（2000/2001）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2001/2002）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2002/2003）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2003/2004）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2004/2005）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2005/2006）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 香港教育局（2006/2007）。《質素保證視學質素保證視學周年報告》。香港：政府印務局。
- 課程發展委員會（1984）。《幼稚園課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展委員會（1987）。《幼稚園活動指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（1993）。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（1996）。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2001）。《學會學習：課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2006）。《學前教育課程指引》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：政府印務局。
- 教育署及社會福利署（2001）。《表現指標（學前機構適用）：學與教範疇》。香港：政府印務局。
- 吳迅榮（2001）。〈家長參與學校教育的角色〉。《基礎教育學報》，10(2)/11(1)，頁 13-32。
- 馮潔皓、林智中(2008)。(香港幼稚園老師的課程決策：專業自主與市場導向)。(《第十屆兩岸三地課程理論研討會論文集》，頁 255-267。
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmentally psychology*. London: Routledge.
- Chan, L. K. S., & Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Child Development and Care*, 173(1), 7-17.

- Cheng, K. M. (1995). The neglected dimension: Cultural comparison in educational administration. In K. C. Wong & K. M. Cheng (Eds.), *Educational leadership and change: An international perspective*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheung, K. C. (2006). Educating pre-primary teachers to teach for multiple intelligences. *New Horizons in Education*, 53, 103-113.
- Copple, C. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, DC: national Association for the Education of Young Children.
- DeVries, R. (2002). Play in the early education curriculum: Four interpretations. In R. DeVries, B. Zan, C. Hilderbrandt, R. Edmiaston, & C. Sales (Eds.), *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities* (pp. 13-33). New York: Teachers College Press.
- Dijkstra, S. (2004). The integration of curriculum design, instructional design, and media choice. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*, 145-170. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Drummond, M. J. (2003). Whatever next? Future trends in early years education. In D. Whitehead (Ed.), *Teaching and learning in the early years* (2nd ed.), 363-376. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ede, A. (2006). Scripted curriculum: Is it a prescription for success? *Childhood Education*, 83(1), 29-32.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* London: Jonathan Cape.
- Grieshaber, S. (2006). Yesterday, today, tomorrow: Globalization and early childhood education in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 5(2), 14-22.
- Heydon, R. M., & Wang, P. W. (2006). Curricular ethics in early childhood education programming: A challenge to the Ontario Kindergarten program. *McGill Journal of Education*, 41(1), 29-46.
- Hsieh, M. F. (2004). Teaching practices in Taiwan's education for young children: Complexity and ambiguity of developmentally appropriate practices and/or developmentally inappropriate practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 309-329.
- Jungck, S., & Marshall, J. D. (1992). Curricular perspectives on one great debate. In S. Kessler & B. B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*, 93-102. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, K. J., & Lee, J. C. K. (2008). *The changing roles of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society*. London/New York: Routledge.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Lee, J. C. K. & Dimmock, C. (1998). Curriculum management in secondary schools during political transition: a Hong Kong perspective. *Curriculum Studies*, 6(1), 5-28.
- Li, Y. L. (2001). Curriculum management and teaching practice of kindergarten Teachers in Hong Kong. *Education*, 3 (13), 54-58.

- Li, Y. L. (2003). What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 19-31.
- Li, Y. L. (2004). The culture of teaching in the midst of Western influence: The case of Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(3), 330-348.
- Matthews, D., & Menna, R. (2003). Solving problems together: Parent/school/community collaboration at a time of educational and social change. *Education Canada*, 43(1), 20-23.
- Melhuish, E., & Petrogiannis, K. (2006). Introducing international perspectives on early childhood care and education. In E. Melhuish & K. Petrogiannis (Eds.), *Early childhood care and education: International perspectives*, 1-5. London/New York: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). *NAEYC early childhood programme standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest [edited with an introduction and postscript by J.W. Null]*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Ritchie, S., & Willer, B. (2005). *Curriculum: A guide to the NAEYC early childhood programme standard and related accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2003). "On the shoulders of giants": Exploring the traditions of early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 3-10.
- Walsh, D. J. (2005). Developmental theory and early childhood education: Necessary but not sufficient. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*, 40-48. New York: Open University Press.
- Wood, E. (2004). A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 361-374.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). (ERIC Document Reproduction Service No. ED486 672)
- Woodhead, M. (2002). Work, play and learning in the lives of young children. In L. Miller, R. Drury, & R. Campbell (Eds.), *Exploring early years education and care*, 124-134. London: David Fulton Publishers.
- Yelland, N., & Kilderry, A. (2005a). Against the tide: New ways in early childhood education. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*, 1-13. New York: Open University Press.
- Yelland, N., & Kilderry, A. (2005b). Postmodernism, passion and potential for future childhoods. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*, 243-248. New York: Open University Press.

香港推行專題研習的狀況：職前教師的實踐經驗

Implementation of project learning in Hong Kong : experiences of pre-service teachers

楊秀珠

香港中文大學教育學院

摘要

西方研究教育改革及教師發展的文獻，主張從教師個人發展的角度，思考教師在改變教學範式過程中如何建立個人的意義，才能為教師在增進知識與發展能力方面帶來真正的轉變。專題研習為香港教改短期發展(2000-05)其中一項關鍵項目，旨在通過嶄新的學習與教學策略，發展學生的共通能力。本文探討職前教師推行專題研習的實際經驗，闡述他們在個人成長及工作意義方面的發現，藉此突顯教師在推行專題研習過程中所得的實踐經驗，不但是個人的深刻體會，更是教師累積知識及提昇能力的基礎。

關鍵詞

專題研習，教師教育，教育改革

Abstract

In light of existing literature on education reform and teacher development, this paper sees teacher development as self understanding rather than merely as knowledge and skills development. Based on the interviews with pre-service secondary schoolteachers, this paper examines how their experiences as project learning tutors echo the recurrent themes of survival and discovery on the early stage of teacher development. It argues that teacher experience and self understanding is the foundation for further pursuit of knowledge and skills development.

Keywords

Project Learning, teacher education, educational reform

引言

專題研習是近年香港教育改革的四大關鍵項目之一，也是教改短期發展 (2000-05) 的主要內容 (課程發展議會〈以下簡稱議會〉，2000 a:18)。教改文件多次重申「專題研習是有效的學習與教學策略」(議會，2001a:78；議會，2002:3c)，因為它與其他關鍵項目關係密切，例如學校可以按照校本需要在「從閱讀中學習」及「專題研習」之間決定主次的關係，兩者相輔相成，達致最佳的效果 (議會，2001a:75)；學校也可以運用「專題研習」貫串「從閱讀中學習」、「運用資訊科技進行互動學習」，及「德育及公民教育」等關鍵項目 (議會，2002:3c)。

有關「專題研習是有效的學習與教學策略」的論述，主要是以能力為本位，期望達致讓老師掌握有效教學策略的能力及學生培養共通能力的預期效果。為了肯定專題研習是培養學生共通能力的有效學習策略，第一輪《學會學習》諮詢文件特別描繪一所中學在試驗專題研習一年之後，學生在學習動機、共通能力、跨學科知識等三方面皆取得顯著進步。至於老師如何掌握有效教學策略的能力，教改文件則要求學校創造良好的客觀條件及操作程序。操作程序包括資訊科技及多元化評估形式 (議會，2000b:80-81)，例如電子記事簿、工作進度表、討論平台等各種網上工具、教師評估表格及學生自我評估表格 (議會，2001b:III3)。客觀條件則涉及過往推行教改關鍵項目的經驗、八個學習領域與專題研習的配套、學習目標及人力資源分配等等 (議會，2002:3c iii)。教改文件要求學校「反思」上述的項目作為行動的基礎，藉此讓老師培養有效掌握嶄新教學策略的能力，並以提高學生共通能力為依歸。

文獻回顧

從推行改革的角度出發、重視教師知識及能力的論述下，教師對專題研習的認識 (包括相關的概念與類型) 是改革成敗的主要因素。根據實際的工作經驗，陳錦榮 (2003) 指出，學生的研習模式與教師對專題研習的認識及態度有密切的關係。首先，教師未能在設計教學活動時以學生為本，錯把重點放在研習報告的質量或資源的運用之上。此外教師在推行專題研習時採用「延續學習型」的模式，視專題研習是延伸的學習活動及額外的教學工作，於是不斷花費心力動員額外的資源。若教師能充份體現「學習型」的研習模式，把專題研習納入日常的教學工作，便不必疲於奔命，並能進一步實踐激發學生自學的理想 (陳錦榮，2003: 51-52)。

香港的教改文件及研究文獻，強調重視教師的知識及能力，卻沒有探討教師在發展知識及能力過程中的個人意義。Hargreaves 指出，主流論述過分強調發展教師的知識及能力，可能會適得其反，未必有利教育改革實施，因為教師真正的轉變應該由個人的發展開始。Hargreaves 由是主張深入探討教師在改變教學範式過程中如何建立個人的意義及內在的變化 (Hargreaves, 1992: 7)。本文採用教師個人發展的角度，探討職前教師推行專題研習的經驗，包括面對的困難、解決問題的方法，及工作的意義 (Huberman in Hargreaves, 1992: 123)，希望在整理教師個人經歷的基礎上，思考教師發展及教育改革的意義。

研究設計

本文的研究對象是 43 位一年全日制教育文憑主修歷史的職前教師。在 2002 至 2005 三年教育改革的短期發展階段，他們在實習學校擔任專題研習導師，並以此開展學習。此項任務同時屬於評估活動。在接近半年的學習過程中，學員經歷推

行專題研習的不同階段，包括協助學生釐訂主題、擬訂課題、蒐集資料、撰寫報告，及在聯校交流會上匯報成果(見附錄一)。按具體情況，每位學員接受長達一至兩小時的個別或焦點小組訪問。透過半結構式的訪談問題(見附錄二)，職前教師整理專題研習的教學經驗，繼而反思個人的意義。在取得學員的同意後，錄音訪問內容轉譯成文字稿，以此作為本文分析的主要資料來源。

在分析及仔細閱讀文字稿的過程中，本文首先參考 Hargreaves 對教師發展的觀點，主張教師的個人發展，包括成熟程度及不同的人生階段，

直接影響教師的專業發展及日常工作的抉擇(Hargreaves, 1992:7-8)。此外，本文參考Huberman有關教師發展與教學的綜合分析，發現職前教師推行專題研習的困難，與入職初期青年教師的經驗十分相似：時而戰戰兢兢，時而驚喜雀躍，在不斷摸索中接受挑戰，並努力尋找教師工作的意義。以下的章節從(一)職前教師推行專題研習的困難、(二)解決困難的方法及(三)發掘工作的意義三方面(見表一)，探索職前教師在個人發展的過程中如何開始建立教師的身份。

表一：香港職前教師推行專題研習的實踐經驗

分析的角度	研究發現
推行專題研習的困難	包括個別差異、學習動機及成績主導等問題，與在課堂上教授傳統學科知識的情況比較，問題更見突顯
解決困難的方法	包括從日常生活入手關心學生，建立良好的師生關係，比提昇指導學生研習的具體技巧，效果更見湊巧
發掘工作的意義	包括學生及職前教師的個人成長，比議題探究的深度及知識增長的幅度，影響更深刻

專題研習導師面對的困難

作為實習學校的專題研習導師，職前教師首先要面對傳統教學與革新教學的差異。在課程設計方面，學科知識的內在邏輯關係是安排傳統教學的基礎，專題研習卻因應社會的迫切需要，創造開放式的學習情境，培養學生的共通能力。在學習內容方面，前者為學生提供與指定課本內容相關的規範性知識，後者則通過真實的經歷讓學生獲取多元化的知識。在評估模式方面，前者由「教師評估學生」，後者則鼓勵「除教師外，學生和其他人士也能參與評估」，並從「不斷給學生回饋，引導他們在學習」中「評估學生相關的知識、技能和態度等方面的表現」(議會，2002：3C2)。

雖然教改文件聲稱專題研習「並不是要取代學科知識的學與教」，但卻重複專題研習能「提供另一種學習的形式，為學生開發更大的學習空間」(議會，2002：3C2)。面對兩種不同的教學模式，職前教師需要不斷思考兩者的關係。

受訪的職前教師一般也認為專題研習的教學比傳統學科知識的教學更困難。一位認為「課室教學比專題研習較輕鬆」的職前教師，雖然面對的只是一組四個學生，但已經充份體會老師需要「照顧學生個別的差異」是一種「負擔」，因為「有些材料對他們來說實在太艱深，有些材料卻太容易，實在難於捉摸。換句話說，有些同學比較好，有些同學比較差，老師指導時難以調適。」

至於師生互動方面，職前教師希望改變教師在傳統教學的權威形象，願意藉著革新的教學模式與學生建立夥伴關係。部份受訪的職前教師認同「專題研習要讓學生意識到他們才是學習的主人」(議會2002：3C6)，視他們如平輩一樣，能夠獨立學習。可是，面對欠缺學習動機的學生，職前教師難免「有點生氣」，覺得十分沮喪，「但回想他們只是小朋友，我又怎可以視他們為自動自覺的成年人看待呢？於是，我開始放鬆對他們的要求，學生的感覺當然好一些，我自己的感覺也好一些。漸漸，我真的覺得教育是一個十分漫長的過程。」

面對「可能要踢一腳才動一下」的學生，一位職前教師嚴厲地對學生說：「我的角色是幫助你們，你們的意見才屬於你們自己。你們不參與、不付出，我就不會幫忙。」儘管學生未能掌握自己是學習的主人，職前教師「在整個研習中也很少直接幫忙」，甚至有職前教師堅持學生應該有能力「自己去找資料，找題目，然後自己做」，希望學生把專題研習視為「另一種學習的方式」，而不是一份額外的功課。

學習動機較強的學生，也會為職前教師帶來煩惱，因為他們未能符合老師訂立對探求知識的要求。一位職前教師慨歎「結果是學生牽著我走」，最初以為「學生很喜歡香港六十年代的娛樂這個題目，於是便放手讓他們做。他們的確有興趣，有動力，蒐集不少有關六十年代電影明星的資料。我希望他們能夠深入地比較今天與六十年代在娛樂文化發展方面的異同，例如西方音樂的引入等，但他們只是關心有甚麼明星及玩意，不談變化的內容及原因，與我期望的研習重點截然不同。」這位職前教師甚至認為「學生自己做自己的東西，我完全無法控制，也無法幫忙。」

面對過分重視成績的學生，一位「一直也覺得興趣比成績更重要」的職前教師，覺得十分無

奈。這位「要求全部組員也對研習題目產生真正興趣」的職前教師，知道「學生為了分數而開心，而不是真心喜歡研習的內容時」，曾經一度失去信心。特別當他知道「學生表現興高采烈，是因為原任老師讚賞他們匯報進度的表現而多給額外的分數。學生為此十分開心，我卻不以為然。原來他們跟我的看法完全不一樣。」

正如Huberman所綜合，入職教師在掙扎求存的階段中，經常會質疑自己接受挑戰的能力(Hargreaves, 1992：123)。面對能力差異、缺乏動機或目標錯配的學生，職前教師傾向把焦點放在自己的原則、觀念、教學過程及經驗方面，於是出現上述挫折、失控、沮喪、無助、甚至怨氣的情緒。一位「盡量希望營造輕鬆氣氛」的職前教師，後悔最初視學生是朋友，可惜發現後來的關係已經變質，學生不再尊師重道。特別在進行實際工作時進度緩慢，更出現疏離的情緒。我於是覺得學生有點不受控制，好像侏羅紀公園的恐龍一樣，已經逃脫出來。就算我想控制，也已經太遲了。」為了達到預期的進度及效果，部份職前教師最後還是希望可以控制大局，重拾教師主導的角色：「最大的障礙是學生的學習動機，我很多時候就好像『麻鷹捉雞仔』一樣，與每位同學傾談，提供清晰的指引，不斷提醒完成工作的日期，甚至不可以有寬限期，因為一旦有寬限期，學生便會散漫，變得難於控制。」

解決困難的方法

職前教師嘗試衝破上述失控的狀態及師生立場不協調的困局，往往不會馬上參考認知心理學的理論及策略，反而從建立良好的師生關係及有效的溝通入手。首先，職前教師相信良好的師生關係可以解決學生學習的困難，對學習動機欠佳的學生特別奏效。談到身兼專題研習導師最大的困難及最大的收穫時，一位職前教師說：「感受最深是溝通的重

要性。我覺得關係是最重要的元素，有良好的關係才容易引導學生研習。記得最初與學生不熟絡，見面只有一兩次，儘管我不斷地指導他們進行專題研習，可是他們似乎不知道是甚麼一回事，也不敢表達出來。大家漸漸熟絡，學生才有反應，我開始可以認真地教導他們」。

職前教師主動關心學生，進一步建立師生的友誼。一位職前教師喜歡「小組研習的直接交流，我表達意見，同學又表達意見，這樣才知道他們想甚麼。平日在課堂上我較難做到，因為需要專注教授學科知識，便難於顧及同學的個人生活。反觀近日因爆發非典型肺炎而停課，我便經常打電話找同學聊天，關心他們在家中的情況及感受，關係變得密切起來。」

職前教師明白溝通要由學生的個人生活開始。一位職前教師發覺「要提醒自己，不要每次講太多學術性的東西，反而要主動關心學生功課以外的困難及個人的興趣。小朋友也十分喜歡傾談這些內容，這是一個寶貴的機會讓我認識他們。」另一位職前教師指出「第一次實習時，完全不明白認識學生的重要性及對教學工作的影響。後來才知道多一點認識學生，不但可以拉近師生關係，而且更知道他們的限制、能力、優點、缺點及性格……當我覺得學生認識我、我又認識他們時，專題研習便不再純粹是一份由上而下的功課。」

在溝通的過程中，職前教師更能體諒學生的處境。一位職前教師指出自己「開始站在學生的立場看問題，是建基於在專題研習中與學生密切的接觸。學生的難處值得體諒，原來他們未能跟上學校急促的步伐。推行專題研習，一定要衡量學生承受工作量的能力。」另一位職前教師十分「體諒學生忙碌的生活」，形容自己「如果沒有必要就不會去煩擾學生」，因為「站在學生的角度，專題研習是一個額外的負擔。轉堂的時候，同學

立刻伏在案上休息，臉上流露疲累萬分、幾乎無法清醒過來的樣子，我明白專題研習不會是一件令他們開心的事情。」

有職前教師因為看見學生為追趕測驗疲於奔命而難過，「會心痛，覺得很想了解他們感到吃力的原因。他們找資料，我又去找資料，也想知道研習範疇的內容，希望與他們一起學習。」這種並肩作戰的關係，在四位職前教師身上更見明顯，因為他們與學生在學校的生活基地共同渡過三天的時光。其中一位職前教師這樣說：「我覺得這三天是一個轉捩點。我們共同作戰；六時起床開始工作，直至晚上還未完成手上的任務。不過覺得很有朝氣，大家煮飯一齊享用。在生活及工作的過程中我們建立一份關係，我很想幫學生完成任務。排戲時，其實我覺得很有趣，同學也真的很開心、很投入。」另一位在生活基地一起研習的職前教師也形容自己與學生建立不分彼此的關係，「十分難得：我們完成簡報後，便指導學生準備報告的講稿，他們卻回答：『我的工作已不少，請你吩咐其他同學做吧。』旁邊一位同學馬上說：『無問題，老師，我幫你！』……」在過程中，一位本來覺得專題研習也是一份功課的職前教師，也開始變得投入，並「發現自己把專題研習的組員視為朋友，有一種並肩作戰的感覺。」

當師生關係得以改善，就算面對學習動機不足、學習態度欠佳的學生，老師也能夠對症下藥。一位職前教師形容學生是「踢一踢就動一動」的「四方啫 喱果凍」，深感「最重要是學生的自覺性」，特別處理態度欠佳的同學時，應該避免「師生角力的場面……反而盡量發掘同學的長處並加以稱讚，例如，知道原來他擅長蒐集資料，我便提供一些途徑鼓勵他進一步蒐集資料。當他可以做自己喜歡的事情，並有所表現時，我便繼續鼓勵他，他的態度真的開始轉變」，最後

認為自己能夠逐步解決指導學生的困難是因為「自己好像是學生的一位朋友、長輩、學長，多過一位老師」。

為了不致陷溺於千頭萬緒的紊亂局面而一跌不起，職前教師往往從改善師生關係入手，好能站穩腳步繼續下去，真正展開研習的過程。

發掘工作的意義

職前教師在摸索的過程中經常懷疑自己的教學能力，直至在教學工作上發現新的意義，才逐步肯定自己的教師角色。其中一個重要的發現便是親身經驗「孺子也可教」的振奮時刻。一位「對專題研習的作用有所保留」的職前教師，分派工作，吩咐同學回家準備報告的初稿，翌日有個別同學迅速完成任務。為此，老師坦言「是意料之外，並因為個別同學進取及主動的表現，自己也開始更積極地推動其他同學投入工作。」

每當遇上學生可教的情境，職前教師都感到十分鼓舞。一位本來「做了不少最壞打算」的職前教師，表示從學生的表現得到「驚喜」及「信心」：「我知道學生不容易蒐集這個題目的資料，所以我已經為他們提供部份有關的材料。雖然一般網上的資料未必有用，但只要學生願意嘗試，又邀約有關人士進行訪問，已經是一大進步。我發覺自己能夠滿足學生求助的需要，他們的確有更多的反應，在最近一次的會議，他們竟然主動分配工作，安排各人的工作崗位。」

職前教師的動力與同學的表現有密切的關係。一位「有時覺得自己有心無力」的職前教師，因為同學願意跟隨自己的指示，把歷史檔案館的大量數據製作成一張立體圖而「感到愕然」。更有意思的是，這位職前教師覺得一張立體圖，不但為小組贏得其他老師在全班同學面前的讚賞，而且組員之間的共鳴及動力便「可能就由這個小小的成就感開始」。另一位「看見同學有滿足感，

自己就有滿足感」的職前教師，覺得「最深刻的場面」便是在中央圖書館目睹同學投入街頭訪問：「本來我建議學生訪問家人，但他們還是想到圖書館做訪問。我們去到圖書館，學生做訪問，我站在一旁，看見他們不停地把受訪者的講話內容摘錄下來…他們既主動，又有滿足感。我真的很開心。」

學生投入學習，證明學生是可教的，也為教師的工作帶來新的希望。一位承認「自己在某程度上也覺得專題研習是一份功課」的職前教師，分享他「自己的轉捩點」時這樣說：「我產生一種很強的意識——學生的確可以在專題研習中學到很多東西——是由上星期五的街頭訪問開始。五個組員，包括平日較主動的兩位女同學及三位較被動的男同學。訪問那一天，情況剛剛相反。兩位女同學可能因為害羞而不願意做訪問，另外三位平時十分頑皮的男同學卻表現得特別認真。看見他們投入的表現——主動做訪問和事後有條理地統計資料——我實在有點感動，甚至我也覺得找到專題研習的意義。」

職前教師目睹學生的進步，增強進一步釐定教學目標的信心。回憶在學校的生活基地與學生排戲的片段，職前教師興致勃勃地說：「在過程中，我覺得學生的性別不是影響他們性格的主要因素，反而是我們為學生訂下目標時，能否根據同學的能力及性格，擬訂一些相對較高的目標作為魚餌？其實我覺得他們十分希望完成一些比較有難度，但又是他們能力範圍可以做得到的東西。」這位職前老師的信念就是：「學生不單只是完成指定的任務，還要在性格上取得成功感，學習一種團結的精神。」於是職前教師要求「學生做話劇時要把自己放到最低，把自己的內涵表達出來」，又建議「學生講對白時要面對觀眾，提議他們在適當的時候提高聲線，他們也很樂意嘗試。我實在看見他們對學習有一份強烈的渴求！」

原來教學相長不是空話，而是實在的經驗。一位職前教師這樣說：「我覺得自己有兩個角色：一方面，面對中一的學生，我是他們的導師。另一方面，在互動的關係中，漸漸發覺他們對自己有要求，對專題研習有自己的想法，有自己想做的事，於是我要學習如何妥協，重新訂立方向。當中自己其實也在學習。這是在整個專題研習最強烈的感覺。」

除了經歷「孺子也可教」的喜悅，職前教師也在其他教師身上得到在個人成長方面的啟發，透過批判思考肯定自己的教育理念。從三位職前教師攜手與一位原任教師共同指導一組預科學生的經驗，正好指出教師如何與同儕一起尋找成長的靈感。通過反思原任老師扮演的所謂「船長角色」及另外一位職前教師扮演的所謂「顧問角色」，一位「承認自己不信任學生」的職前教師有感而發地說：「我一定可以做到船長的領導角色，但能否由船長的強勢角色轉化到顧問的啟發角色，我便需要時間修練。」職前教師開始發現自己的崗位及發展方向，大大提昇教學的意識。另一位「自稱比較喜歡從旁觀察」的職前教師，有以下不同角度的分析：「原任老師的船長角色是大部份中學教師的典型——解決學生的學習困難、幫助學生完成任務。導師的顧問角色卻不同——好像是一個廣播器，自成一個宇宙的體系，不斷地向學生提供線索。儘管學生在過程中未必馬上能夠整理出頭緒來，但假以時日，學生一定有所領悟。原任老師出來的效果較大，思考的空間反而顯得不足。」

扮演顧問角色的職前教師又提供一個更宏觀的觀察。一方面，他明白原任教師的強勢領導，有賴其他三位職前教師的配合及輔助，例如指導學生撰寫報告，「四位導師各人有不同的角色，談得上是四劍合一。」另一方面，他開始洞識教師兩難的困局：「我認為這是奢侈品，也不是個別老師可以做到的境界。就算做到也不人道，因

為一位老師要帶領學生進行專題研習有如此良好的效果，一定會影響他常規教學的表現。」在另外一間學校實習的兩位職前教師，形容兩人的角色分別是高等知識份子及工人，反映專題研習教學要求老師照顧學生不同的需要，實在是一種沈重的負擔。

在反思教改的真正意義時，職前教師重新檢視自己的教育理念，其中一位批判地說：「實習學校對我施加壓力，開宗明義地告訴我一不一定要挑選內容最好的小組出席聯校交流會。原來關鍵是組員大方得體的表現，報告的內容反而不是最重要。既然內容與報告手法同樣重要，我在挑選隊伍時的確有所顧忌。最後我無奈地放棄內容最好的一組，反而挑選報告手法及應對最好、內容不是最好的一組。」學校的聲譽是壓力的來源，於是職前教師在最後關頭為同學整理講稿：「同學準備講稿，我再加以調動——刪減、潤飾、補充。修改妥當後，同學也沒有特別的意見，歡天喜地開始背誦。」為此，這位職前教師感到十分不安：「我真的很驚訝，每次我突然修改講稿，同學也沒有特別的反應。如果是我自己唸書的中學，我起碼一定會追問一下。」再回想自己中學的經驗，這位職前教師繼續說：「我自己在中學時不會不假思索便跟隨老師的指令，特別是高中的時候。現在我竟然如此指導自己的學生，實在覺得很無聊。還有，部份表現中等的同學，深知自己永遠沒有機會代表學校出外交流。雖然他們不是很突出，但看見他們過程中十分努力。歷史似乎永遠由成功的人士寫成，覺得學校對這些表現中等的同學很不公平！」

面對實習學校的現實環境及訴求，職前教師重新發現自己教育的核心價值，包括公平、尊重、自信及言行一致的勇氣。特別對缺乏教學經驗的職前教師來說，個人堅定的信念是釐定工作方向的動力。一位堅信學生可以做「一個屬於自

己的專題研習報告」的職前教師，認為最重要的是讓學生做自己喜歡的題目，「之後便可以放手，至於如何發展下去便要視乎同學自己的進展，而不是我的期望及要求。」更有意思的是，這位職前教師分享他的重要發現：「放手的同時，老師自己要忍手；老師的忍耐力有多大，便是同學在專題研習推進的幅度，這是專題研習教學的關鍵。因為每當老師直接指導，同學一定會跟著老師走。那麼，變成老師的專題研習，不再是同學的專題研習…其實我主要是陪伴同學一起做專題研習。我的方法很特別：他們在討論，我便在旁邊徘徊，相距八、九步之外，所以我一直知道他們整個的討論過程。每次開始，我堅持同學先發言及匯報，然後我才提出意見…他們真的能夠想出一些新的意念出來…總而言之，我忍耐學生的力度便是推進他們向前走的力度。」

職前教師面對的張力，來自既要順應學校的政策、又想成全學生的需要；既要掌握課室教學的流程、又想開拓專題研習的空間。累積的經驗，成為反思的內容，有助建立自己的教師身份。

一位「比較喜歡老師單向講授、學生隨即回應」的職前教師，察覺專題研習原來可以「讓學生比較放膽去表達自己的感受」，也可以讓教師直接「處理學生能力差異的問題」，繼而衝破教師的學術形象去「了解中一學生的想法」，在轉變的過程中得到一份「特別」的滿足感。

還有一位坦言「基於自己個人比較傳統保守的性格，很自然地覺得專題研習既麻煩、效果又不理想」的職前教師，儘管「覺得專題研習並不重要」，卻堅持「學生的成長才是最重要！」

另外一位職前教師肯定「今次專題研習是一次豐富的學習經驗」，因為覺得「課堂教學比較單向，學生沒有太多機會去把自己的感覺表達出來，由於老師始終需要追趕課程，反而透過專題

研習，我可以實實在在地與幾位小朋友建立密集的交流，通過對話知道他們的學習困難，這是很大的得著。」

一位多次質疑自己教學能力的職前教師，總結時這樣說：「在過程中，我只是擔任學校與學生之間的中介角色，但我和同學共同渡過每一個難關，領悟到我最大的優點是能夠從學生的角度出發。我和組長那天傍晚七時才離開校園，路上我們談了很多，例如面對不負責任組員的無奈、讀書的迷惘、與同學相處的問題、考試的壓力…我才驚覺自己蠻像一位老師！」

討論

Hargreaves認為西方的教育改革十分重視發展教師的知識及能力，可是過分依賴校外專家或外在的力量，反而令教師在改進自己的過程中未能充份發揮內在的力量 (Hargreaves, 1992: 3-6)。本文探討職前教師在實習學校推行專題研習的實踐經驗，闡述他們在個人成長及工作意義方面的發現。教師的實踐經驗，不但是教師深刻的個人體會，更是他們累積知識及提昇能力的基礎，因為在教學方面累積的實踐知識，有助教師建立更敏銳的判斷能力，自主地運用不同的教學方法，為自己調校適合的步伐。

Hargreaves認為在瞬息萬變的後現代社會，教育研究其中一個最重要的目的是引發教師討論在教改過程中出現的各種變數，展開批判性的對話，讓教師有機會提昇實踐智慧及發揮專長 (Hargreaves, 1992: 3-6)。本文探討職前教師推行專題研習的實踐經驗，揭示教改文件雖然強調建立共同願景及轉變教學理念的同時，卻沒有處理嶄新的教學方法如何與既有的教學方法互補結合的問題。教改文件要求教師在教授學科知識的既有基礎上推行專題研習，從而提供另一種的學習形式。可是，教師如何既不取代學科知識的學與

教，又能夠在經年累月奠定的教學模式上，引入專題研習，進一步創造更大的學習空間，這是教改文件沒有充份正視的。相反地，教改文件建議學校反思過往推行教改關鍵項目的經驗、與其他學習領域的配套，及人力資源的分配，作為進行專題研習的行動基礎。更重要的是，教師推行教改關鍵項目之前，需要處理教師行之已久的教學方法與教改關鍵項目的關係。一方面教師沒有機會以個人的經驗為切入點，深入思考既有經驗與教改項目的關係，另一方面又急於推行教改項目，從中吸取經驗，於是難免因為依賴所謂「延續學習型」專題研習模式而弄得疲於奔命。雖然教改文件多次提醒學校避免教師和學生有過重的負擔，但是改革者若真的希望教師發展所謂「學習型」專題研習的教學能力，也要讓教師在個人經驗中產生一個內在的轉變過程，才不致造成沉重的負擔。

職前教師在建立專業發展的起步階段，同時面對新舊兩種模式的教學方法，出現束手無策的情況是可以理解的。一方面，受訪的職前教師如過往每一位職前教師一樣，要經歷一段教授學科知識的摸索時期。另一方面，他們同時要思考推行教改關鍵項目的實際問題。雖然他們對專題研習有初步的理論認識，自己卻欠缺相關的學習歷程及指導學生的實際經驗。在掙扎求存的過程中，職前教師不但要學習如何從自己熟悉的學習模式中尋求嶄新的教學方法，又要適應實習學校各種實際的要求。為求生存，職前教師沒有從學理方面入手解決問題，反而通過建立良好的師生關係，改變學生的學習行為。任務終於完成，但是在實現專題研習的特質，包括「推動學生自我導向、自我調控的學習及作自我反思」(議會，2002:3ciii)，或深入探究課題相關的概念及發展批判思考等方面，便不敢強求。換言之，在真正提昇學生的共通能力及教師的教學能力方面，仍有

一段漫長的路在職前教師的面前鋪展。至於工作意義方面，職前教師由束手無策的困局到教學相長的體會，令他們在態度上、觀念上及身份上各方面產生轉變，逐漸肯定自己教師的新角色，踏上專業發展的第一步。面對學校對學生不公平的待遇、教改對教師不人道的要求，部份職前教師也開始思考自己究竟想成為一個怎麼樣的教師，明白實踐自己的信念，必定需要提昇自己相關的知識與能力。

Hargreaves認為改革者有必要正視教師發聲的權利及其背後的深層意義，才會明白那些所謂新方法其實與教師既往的教學經驗脫節，從而幫助教師在質疑改革項目的過程中展開理性的思考，重新建構個人及教學群體的工作意義(Hargreaves, 1992: 3-6)。通過正視教師在推行教改過程中的個人成長，我們不但讓教師為知識及能力賦予一份意義，更為他們在進一步探求知識及加強能力方面尋求互相參照及整合的方向。特別在香港教育及學制改革的道路上，獨立專題研習是2009年通識教育核心科目的主要學習項目，不同專業發展階段的教師能夠在個人發展的基礎上，發展相關的知識與能力，抑或在無暇整理個人經驗及反思工作意義的狀態中，致力提昇知識與能力，相信將會是影響教改及教師專業發展成敗其中一個主要的因素。最後，借用Olson有關教學文化轉變的研究，希望日後我們能深入研究課室故事及教師經驗，進一步思考教師在新高中的年代如何處理課室關係(包括師生、同事之間的關係)及教學方法兩個範疇真正的轉變(Olson, 1992:序言, 57)。

參考文獻

- 課程發展議會 (2000a) 。《學會學習—課程發展路向諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2000b) 。《學會學習—學習領域個人、社會及人文教育諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001a) 。《學會學習—課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001b) 。《學校課程發展示例》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2002) 。《基礎教育課程指引 - 各盡所能。發揮所長(中一至中三)》。香港：課程發展議會。
- 香港教育統籌局(2005a) 。《高中及高等教育新學制 - 投資香港來來的行動方案》。香港：香港教育統籌局。
- 課程發展議會與香港考試及評核局 (2005b) 。《新高中課程及評估架構建議：通識教育科(第二次諮詢稿)》。
- 香港：課程發展議會與香港考試及評核局。
- 陳錦榮 (2003) 。〈探討專題研習的成敗：教師和學生的因素〉。《教育曙光》48 期。頁 51-55 。
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.C, Guzdial, M., & Palinscar A. (1991). Motivating Project-based learning: Sustaining the Doing, Support the Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369-398.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael, G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Huberman, Michael (1992). "Teacher Development and Instructional Mastery" in *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Land, Susan M. & Greene, Barbara A. (2000). Project-based Learning with the World Wide Web: A Qualitative Study of Resource Integration. *Educational Technology Research and Development*, V48 No 1, 45-67.
- Olson, John. (1992). *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Philadelphia: Open University Press.

附錄一 專題研習的主題

年份	主題	學校數目	教育文憑學員
2002-2003	香港社會	1	14
2003-2004	可持續發展	5	15
2004-2005	轉變與延續：我最喜愛的歷史圖片	12	14

香港社會的專題研習包括：1.大埔墟—轉變與傳承；2.從火車看九十年前香港民生；3.電車發展與填海；4.香港殖民地的華人父母官？—華民政務司署個案研究（1841-1939）；5.從香港郵票看英國對香港的管治特色；6.軍票與日治時期的經濟情況；7.日治：電影；8.談談電影、說說歷史—日治時期的電影；9.日治時期的教育；10.抗戰；11.石硤尾大火；12.六十年代的苦與樂；13.香港七十年代的女工；14.從ICAC的成立去看七十年代香港之貪污風氣

可持續發展的專題研習包括：1.馬鞍山的交通；2.香港的疫症:由鼠疫到SARS；3.大澳；4.鯉魚門的軍事設施；5.雅禮協會

我最喜愛的歷史圖片的專題研習包括：1.交通；2.警察；3.街頭巷尾；4.清潔龍；5.濕地；6.騎兵；7.反猶太政策；8.纏足；9.粵劇；10.電影；11.歌曲；12.玩具；13.日本卡通；14.麥當奴

附錄二 訪問問題

1. 回顧擔任專題研習導師的經驗，你有甚麼感受及看法？你如何描述這次的學習過程？可否分享自己最深刻的印象？專題研習的導師角色有甚麼特別的地方？與教授學科知識的教師角色有甚麼不同的地方？
2. 在擔任專題研習導師的過程中，你遇上甚麼困難？最大的困難是甚麼？例如，學校文化是否有利於推行專題研習的工作？你又如何面對及解決這些困難？
3. 指導學生時面對甚麼具體的問題？學生在分配時間上有困難嗎？學生怎樣面對專題研習？你滿意學生學習的進展嗎？曾否遇上令你感到鼓舞的經歷？可否分享一些具體的片段？
4. 你覺得這次的實習經驗有意義嗎？從工作滿足感的角度看，你喜歡專題研習的導師角色，抑或教授學科知識的教師角色？有甚麼新的領悟及新的發現？
5. 這次擔任專題研習導師的經驗會否改變你過往對教育的看法？例如，在香港推行專題研習的可行性、個人學習經驗對教學的影響、課堂教學與專題研習的關係、學科教學與課程統整的利弊。

Incorporating wikis into the teaching of English writing

將維基 (wikis) 融合於英語寫作教學

David CONIAM

The Chinese University of Hong Kong

Mark LEE Wai Kit

Hong Kong Institute of Vocational Education

Abstract

Many teachers of English as a second language (ESL) have begun to perceive the place of collaborative writing in the teaching of writing. With the development of Internet-based resources such as blogs and forums, learners have begun to adapt to online writing and to use tools that supports such activity. Teachers are beginning to perceive the value of this and consequently such resources have begun to be incorporated into the teaching of ESL writing by getting students - as yet, mainly on an individual basis - to write e-mails, express their ideas on forums, and create web pages. An extension to these individual writing activities involves the incorporation of Internet resources into cooperative writing, where more than one learner produces a text jointly. The current study explores these issues in the use of wikis, and how wikis may be utilised in a group writing task. The paper describes a case study in a Hong Kong post-secondary institute where over the course of a month, groups of learners produced a report based on survey data they had collected. The outcome of the project was generally successful - in that groups produced more cogent documents than had previous groups who had worked in a pen-and-paper format. Nonetheless, a number of issues concerning the running of the project arose that need to be addressed for collaborative writing with wikis to be successfully implemented. While the study took place in a post-secondary institute, the use of wikis holds good across secondary level forms, with implications for their use at different levels discussed and elaborated.

Keywords

English as a second language, writing skills in English, wikis, collaborative learning

摘要

很多教授英語為第二語言的教師漸漸認識協作式寫作在寫作教學中的作用。隨著互聯網上的資源發展，例如討論區及網路日誌，學習者開始適應網上寫作，及使用相關的支援工具。教師看到網上協作寫作的價值，逐漸將這些資源融合於英語寫作教學，藉此推動學生 (主要以個人方式) 寫電郵、在討論區發表意見及創作網頁。這種個人寫作活動的延展需要將網上資源融合於協作式寫作，即多名學習者合力創作一篇文章。是項研究探討使用維基於寫作教學，及如何把維基運用在小組寫作。這篇文章描述了在香港一所專上學院的個案。個案中幾個學生小組在一個月內以他們在調查所得的數據寫報告，結果令人滿意，這些小組比以往那些使用紙筆式寫作的小組創作的報告更佳。然而要成功地將維基運用在協作式寫作，我們有需要解決協作寫作所產生的問題。是項研究雖然探討專上學生運用維基寫作，然而在中學各級應用維基的情況也是良好的。本研究亦討論不同英語程度學生應用維基於寫作的效果。

關鍵詞

英語為第二語言，英語寫作，維基，協作學習

Introduction

Collaborative writing has recently been receiving considerable attention in terms of its applicability in developing students' writing skills (Loudermilk & Hern, 2006). One benefit of collaborative writing is that it motivates students to write because of the cooperation and brainstorming that is involved. Various educators argue (see, for example, Mak et al., 2007) that through interacting, students can learn from each other; this encourages them to contribute more detailed ideas than does individual work (Mak et al., 2004; Goodwin-Jones, 2003).

A recent computer-based resource to facilitate collaborative work is the wiki. According to Leuf & Cunningham (2001), the word "wiki" is derived from a Hawaiian word "wiki wiki" which means "fast, quick; to hurry, to hasten". It is used to describe something which can be both formal and informal, with a sense of being speedy. Cunningham (2001) defines the concept of the wiki as a "freely expandable collection of interlinked Web pages". A wiki is therefore a

hypertext system for storing and modifying information - a database with each page being easily editable by any user through a standard Web browser.

The features of a wiki offer the potential to incorporate it into educational contexts. These key features include a user-friendly interface for editing the content, history tracking, defining the size of authoring groups, and a non-linear structure for editing.

In order to investigate the issue of incorporating wiki into the teaching of writing - in particular the teaching of survey report writing - a project was carried out in April 2007 with a group of students (aged 18) studying for the Foundation Diploma of Hospitality Studies at a post-secondary institute in Hong Kong. As will be detailed later, however, the use of wikis is by no means restricted to the age group in the current study, with their use extending to lower secondary school as well as upper primary levels.

Background

Constructivists such as Piaget have long argued that individuals are, from birth on, actively involved in constructing personal meaning, with their personal understanding arising from their experiences. Von Glasersfeld (1992) suggests that constructivism involves putting learning into practice by presenting issues, concepts and tasks in the form of problems to be explored in dialogue. He claims that teachers should not simply tell students what concepts to construct or how to construct them but that, ideally, students should discover concepts for themselves and develop their own understanding. The concept of the wiki is therefore in line with constructivist perspectives; through interacting with each other, students can construct their own knowledge bases (see Achterman, 2006a).

Wikis have great potential as educational tools as they provide a format for the collaborative construction of knowledge (Achterman, *ibid*). Students can add or delete content on the wiki; some of these changes reflect newly-added ideas or feedback to others' ideas or reflections on others' work. In addition to the collaborative side of students editing their own wiki content, teachers can also participate by posting comments or evaluations of students' work. Both teachers and students can therefore collaborate to create content throughout the learning process, as all parties are effectively contributors.

One significant feature which enables students to enrich the content is that of a non-linear structure, which allow for the insertion of multimedia content, e.g. photos, sounds and hyperlinks. The possibility of being able to add in more than simply linear matters means that the content can be enriched and expanded

through linking up peripherals such as visuals to the central idea.

Wikis can also provide a platform for group projects or problem-solving scenarios in that they can be used to model and facilitate the exchange of ideas - something which is much harder to accomplish individually. In Achterman's (*ibid*) words, the explicit structure of a wiki in the inquiry process can provide meaningful interaction both with each other and with the data students are uncovering. In other words, there will be interaction between students, content and also teachers, with the collaborative environment providing an opportunity for students to learn how to work with others and how to create a community.

McPherson (2006) discusses the relationship between wikis and developments in students' writing. He suggests that wikis provide flexibility and authenticity in that they allow a range of users to log in at the same time, all of whom are able to view or edit the work, contribute or upload new material.

Authenticity comes in part from a wiki's audiences. If the wiki is open to the public, anyone anywhere in the world can access it. Because of this potential audience, students may consequently be more enthusiastic in writing their work since they know that their work may well be viewed by a larger audience, not only by their teachers and their peers (see Achterman, 2006b; Richardson, 2006, on the value of blogs).

While wikis may be able to enhance students' writing experience and further develop their writing skills, adequate preparation needs to be in place before applying wikis to the teaching of writing. McPherson (2006) suggests that teachers need to equip students

with the skills of negotiation, cooperation, collaboration, and respect for others' work and thoughts. As students will be involved in a considerable amount of interaction with group mates, they need to learn how to get along with others in the writing process. Once students are equipped with these essential skills, they will then hopefully develop a deeper understanding and there will be strong bonds among and between their group mates. Teachers need to carefully consider therefore the size of any authoring group. Another issue is that while bringing in audiences from all over the world can raise the authenticity of a writing project, this may cause disturbance as such 'outsiders' will not have received any prior training or briefing and may therefore edit content in undesirable off-task ways. To this end many wikis need to be 'closed' - that is, in the first instance, only accessible to the larger community (the class, for example) that is actually developing the project together. This is the case with the wiki in the current study.

In discussing how to incorporate wikis into education, Leuf & Cunningham (2001) state that a wiki can be the outcome of collaboration between a group of different parties. These may variously be the authors, purpose agents, central users, peripheral users, site designers, developers, administrators and support staff. Each role will have their parts to play in the construction and operations of the wikis. Authors will tend to be mainly students who add material, find new material, and connect related material; they will be the main contributors to the wikis. At the same time, it may nonetheless be an idea to assign some students as group leaders, or 'central users' so that these students can better define the wiki space structurally. Some students may not be actively involved in adding content to the wiki

and may just view material but not contribute anything; i.e., these will be 'peripheral users'.

'Purpose agents' will tend to be teachers or instructors who give a purpose to the learning, so that students have goals or targets to work towards. Teachers' duties as such will be to encourage proper usage and specify usage context. They need initially to create a set of pages in the wiki to support certain activities - e.g. group pages and discussion pages for students to post content and comments. Some teachers may also serve as site designers in that they will tweak the look and feel of the wiki site, perhaps editing the template, to better suit the needs of the users.

On other issues, but related to the concept of open access referred to above, Borja (2006) discusses the importance of security and privacy of wikis. He suggests that while there is no perfect method for monitoring all posts on a wiki, one thing that teachers can do is to cultivate a sense of ownership of the wiki among students. He gives the analogy of posting inappropriate content in a wiki as being similar to writing on the school wall. As a member of the group, everyone has the responsibility for monitoring and protecting the school's reputation.

As the potential of wikis have become apparent, their use in L1 and L2 learning have increased substantially (see, <http://www.teachersfirst.com/content/wiki/wikiideas2.cfm>). At the adult level, Kittle and Hicks (2006), describe their experiences at an American university, using wikis to improve peer collaboration as teachers and as collaborative writers themselves. Hodgson (2006) discusses the use of a wiki for teachers in the American National Writing Project [Note 1] as a way to share and collaborate on the Six Word Stories venture (<http://mistereye.podbean.com/>

2006/11/13/the-six-word-story).

In the field of L2 language learning, a number of innovative projects using wikis have been initiated. Godwin-Jones (2003) discusses the uses of wikis for writing group ESL projects. In Hong Kong, Mak & Coniam (in press), discuss the innovative use of wikis by Year 7 ESL learners in a secondary school in Hong Kong. In this project, students used wikis as a collaborative writing platform to produce - over a period of a month and with minimal input and support from their teachers - an authentic description of different facilities and features of their school, with the final draft being a printed brochure of their school to be actually distributed to parents.

Background to the current project

The current study extends the concept of using wikis in the ESL context in Hong Kong. Building on Mak & Coniam's (in press) notion of authentic purpose, the current study describes post-secondary students using wikis to write a survey report. Students were enrolled on a Foundation Diploma of Hospitality Studies, studying Vocational English and Communication Skills. One of the key skills in this course was formal business communication where students were required to learn to write in various business English genres - reports, letters of enquiry, application letters and resumes. The aim of the current project was to familiarize students with one Business English writing genre - the survey report. The report was based around simulated data, requiring students to evaluate the English programme in the institution at which they were studying, and to make recommendations based on data provided.

The Hong Kong school system

In Hong Kong, students currently follow a seven-year secondary pattern of schooling, with secondary schools graded according to the ability of a school's intake - generally at the beginning of Secondary 1 (S1, Year 7) - when students are placed in a school that best fits their ability on the basis of their primary school results. There are currently three bands of ability with each band covering approximately one-third of the student ability range: Band 1 schools take the most able and Band 3 the least able [Note 2].

Hong Kong's major public examination is the Hong Kong Certificate of Education (HKCE) examination, administered by the Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA) at the end of Secondary 5 (Grade 11). In 2006, the candidature for English language was in the region of 80,000 (HKEAA, 2006). [Note 3]

After the Year 11 HKCE examination, about 38% of the Year 11 cohort continue on to study in Years 12 and 13, with approximately 25% going to vocational education institutions (<http://www.edb.gov.hk/>) [Note 4].

The project

The project described in this paper was carried out in April 2007 during the Easter holiday with a group of 29 students studying for their Foundation Diploma (Hospitality) at the Hong Kong Institute of Vocational Education (IVE). There were 13 males and 16 females in the class; the average age was 18. The Hong Kong IVEs are vocational institutions that mainly admit students after their Year 11 public examinations. The English language ability of IVE entrants therefore varies according to subject. Students

studying Hospitality Studies, relative to certain other disciplines, have a comparatively higher command of English. The general ability of students in the current class was impressionistically rated by the instructor at around IELTS level 4 [Note 5].

The English language programme - Vocational English and Communication Skills - on which students were enrolled was a 180-hour course, divided into eight modules. In the programme, one module was devoted to listening, two modules to reading and writing respectively and three modules to speaking. The current project was designed to provide online practice and exercises for the second writing module (referred to below as Writing 2), the focus of which was, as mentioned, formal business communication. The objective of the module involved providing students practice in writing and putting together survey reports (as a prelude to a real survey students would conduct the following academic year). To familiarize students with the format of a survey report as well as the language involved in putting together a report, all necessary information and details were provided. The wiki was therefore intended to be a supplement to the writing module to give students additional practice with the structure and language involved - before the assessment in June.

In order to illustrate how wikis operated and how students might use them in writing their survey reports, in late March, before commencing the project, students were first given an overview of wikis, their benefits and instructions as to how to use them. Most students were quite computer literate in that they all had a computer at home (with the exception of one whose case is discussed below). They were therefore familiar with standard computer applications such as the word

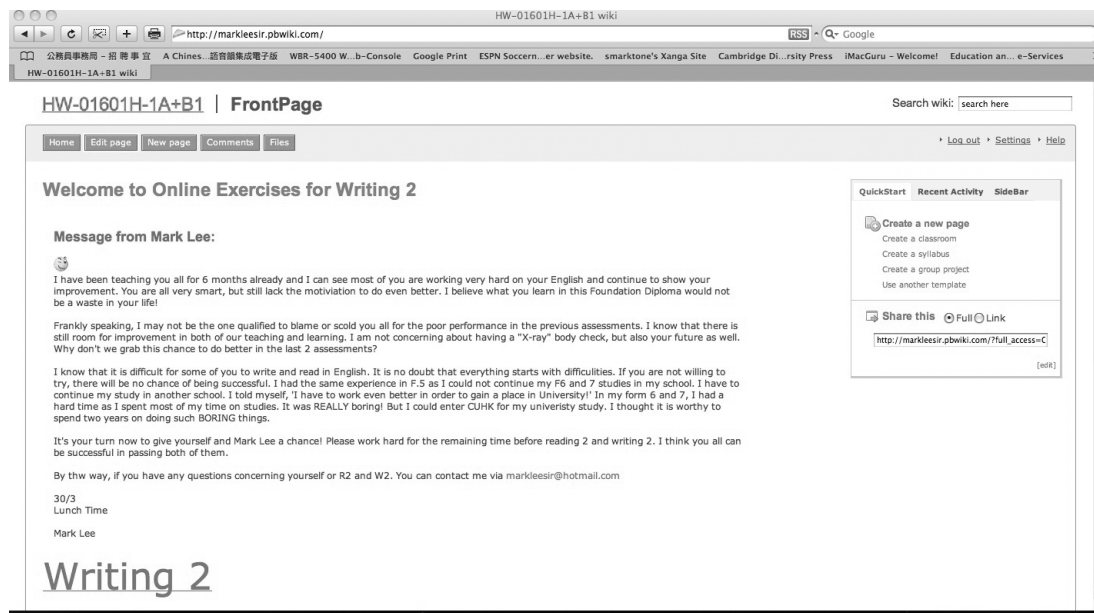
processor, browser, and chat programs such as MSN, and consequently grasped the concept of wikis without difficulty.

There were two main stages to the project. In Stage One (31 March - 8 April) - the setting-up phase - students were divided into six different groups. In each group, there were four to five members with a range of ability in English - the intention being that more able students would help the less able. The idea of collaborative work was also targetted in this first stage, with each group member made responsible for a part of the report. In Stage Two (9 - 13 April) - the actual writing phase - group members were encouraged to read and consider others' work within the group, proofreading and editing the group's work with additions, deletions or modifications as they felt appropriate. Names that appear though the course of this article should be taken as pseudonyms, with students having been anonymised.

Design of the Wiki (<http://www.markleesir.pbwiki.com>)

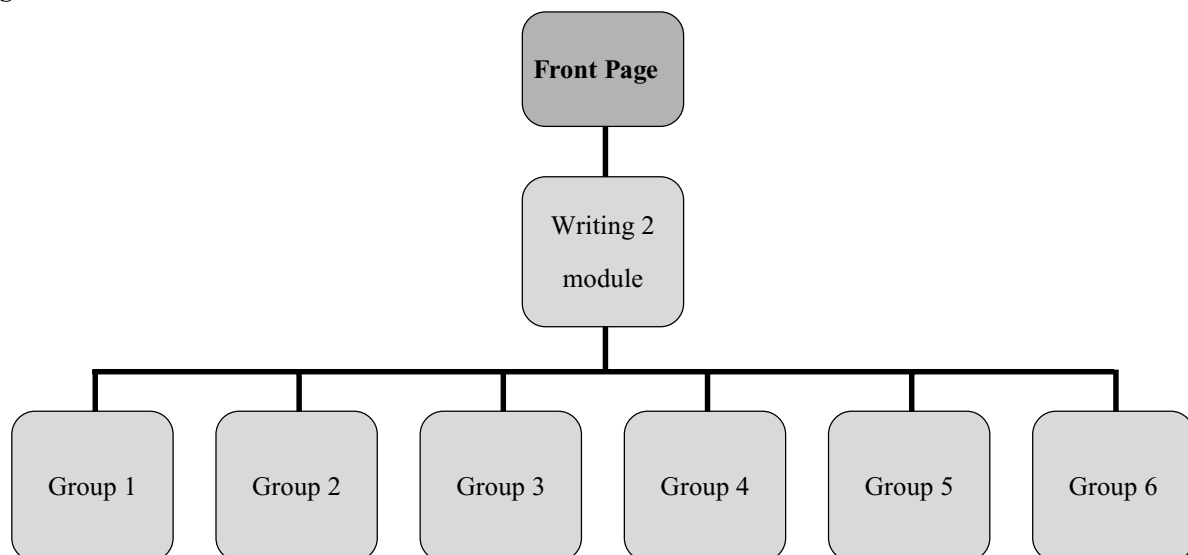
The wiki website was constructed by using the free online authorware PBwiki (<http://www.pbwiki.com>), which allows users to create their own wiki site through simple, ready-made tools. With the templates provided, users can easily create different pages such as syllabuses, group projects and classrooms. Once a template has been selected, a screen with composing tools appears. This is quite user-friendly in that the environment is similar in nature to that of a word processor such as Microsoft Word. Users can type in their content along with features such as tables; they can adjust font sizes, insert pictures and even attach files to the page. Figure 1 below provides an example.

Figure 1: The Front Page



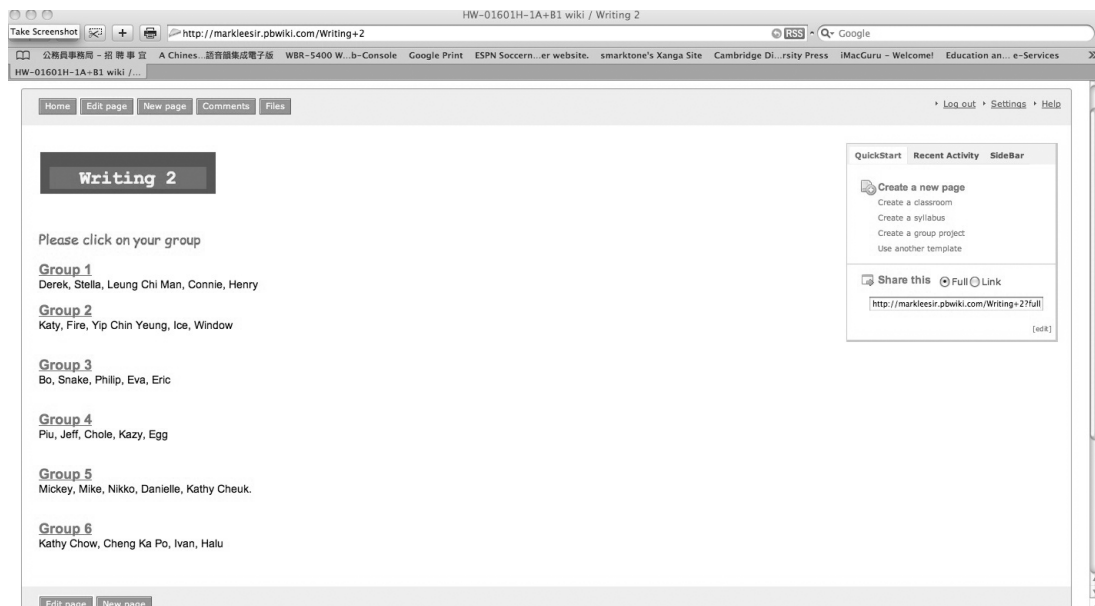
By using these features, several pages were created for the current wiki project, with the Writing 2 module under the entry point, the "Front Page". The structure is laid out in Figure 2 below.

Figure 2: The structure of the wiki

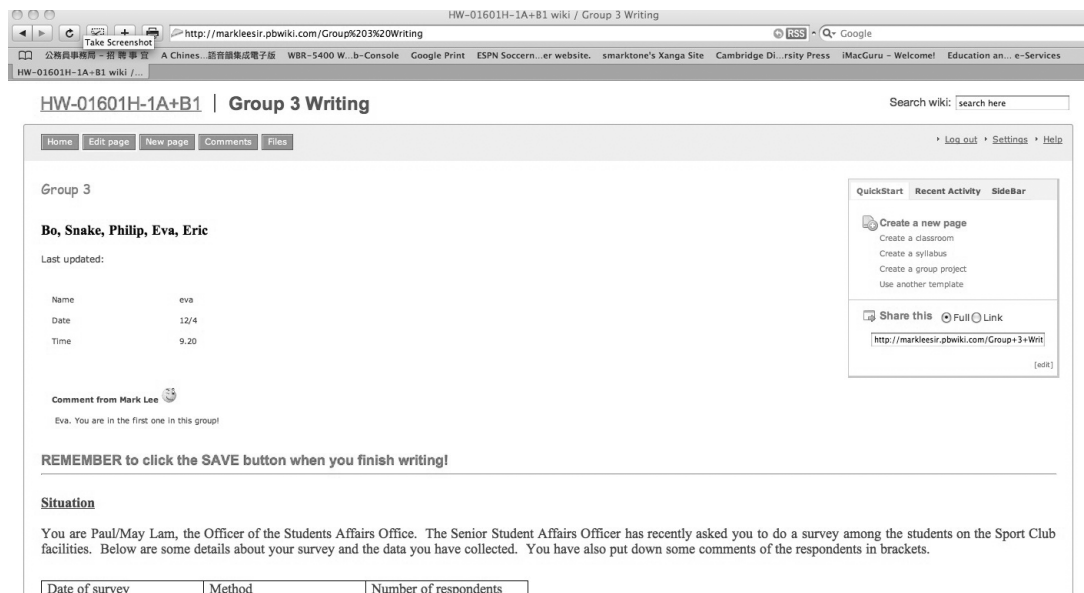


The idea of the above structure was that each group would have a space to compose their own survey report. While each group had a page for their own work, they could, at the same time, view the work of other groups.

Students entered the wiki at the Front Page (see the top of Figure 2). This page contained a welcoming message from the instructor, intended to encourage them to log on and move on to their own wiki group page. Apart from the message, the Front Page also contained notices reminding students of their tasks and providing links to the instructions on how to complete the tasks. From the Front Page, students moved to the Writing 2 wiki forum - a page listing the groups and the name of group members (Figure 3).

Figure 3: The wiki Writing Forum

In the Writing 2 forum, students had to click on the group they belonged to (Figure 4). As mentioned, groups had been set up by the teacher based on students' varying levels of English competence and their participation in lessons generally. Each group had been assigned an able and a less able student with the intention that more capable students would aid the less capable, and that with active and passive learners grouped together, students would encourage each other.

Figure 4: A group page

At this point, where they were in their own individual wiki, students were now ready to begin working at their own task. They were reminded to include their name and time of editing the page as a clear reference for their group mates. This would then enable other students to see who had done the last piece of editing and when. To help guide students throughout the writing process, questions and headings were built in by the teacher (Figure 5 below). Where appropriate,

the teacher also commented on some of the groups' pages and their contributions. Figure 5 below presents a sample from Group 3. This group was selected as it was generally representative of the student mix in that it comprised students of various degrees of competence in English, as well as levels of enthusiasm for the course and participation in the course.

Figure 5: Early contributions from Group 3

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'http://markleesir.pbwiki.com/Group 3 Writing?edit=1#'. The page title is 'Editing Group 3 Writing'. The content area is a form with several sections, each with a heading and a text input area. The sections are: 'Memo' (with fields for To, From, Date, Subject), 'Introduction', 'Results of the survey', and 'Conclusion'. A callout box with the text 'Predefined areas for each' points to the section headings. The 'Introduction' section contains the text: 'You asked me on 9 May 2006 to do a survey among the students on the Sport Club facilities, and data I have collected.' The 'Results of the survey' section contains a paragraph of text. The 'Conclusion' section is empty. At the bottom of the form are 'Save' and 'Cancel' buttons. The browser's status bar shows the URL.

As can be seen from Figure 5, all components in the report were clearly defined with headings and subheadings so that students had a clear picture of where they were to write their own parts.

Observations

The first (setting-up) stage was carried out from 31 March - 8 April. At this point, each group member was responsible for a part of the project. Some group members turned up immediately after the announcement of the online project whereas some left it to the last moment of Stage 1. In total, there were 31 entries at Stage 1, which were made by 13 students. Most students logged on to the wiki a few times to edit and check the progress of their work, although not all contributed edits or additions. Nonetheless, many group members logged in and contributed on more than just a single occasion.

From the screen capture above of the history of Group 3's work, it can be seen that four (out of the

six) group members, Eva Chan, Ho Chi Ho, Snake Lok and Bo, logged in and contributed to the writing of the report. Bo, Eva and Snake logged in twice to add their part to the report. Most groups successfully completed the Stage 1 work on or before 9 April, as requested.

At this first stage, so as not to discourage students from including ideas or commenting on each other's work - either their own or other groups' pages - the instructor limited his 'interference' to encouraging comments such as "Good job!", "Keep it up!".

Wikis produce a number of use statistics, with those provided by pbwiki.com including general logon, pages viewed, pages edited, settings/views changed etc. From this log, one interesting observation

concerned students' log-in times. It was apparent that quite a number of the students involved in the project logged in after midnight. While such study habits are not necessarily to be recommended, it does illustrate that students can pursue their own learning at any time they like - utilising this additional learning resource when they are outside the classroom at their convenience rather than the teacher's.

Stage 2 was the modification and extension stage, and was carried out over four days of the Easter holiday from 9 - 13 April. In this stage, students were expected to review and edit their group's work - by adding, deleting or modifying information in the wiki. As different activities were carried out at this stage, students involved were essentially divided into two main groups - 'observers' and 'editors'.

Observers just logged in frequently and viewed changes made by others. Through the use statistics provided by pbwiki.com, it was apparent that many pages had been viewed from 9 - 10 April, with all these views made by different students (pbwiki.com records users' IP addresses).

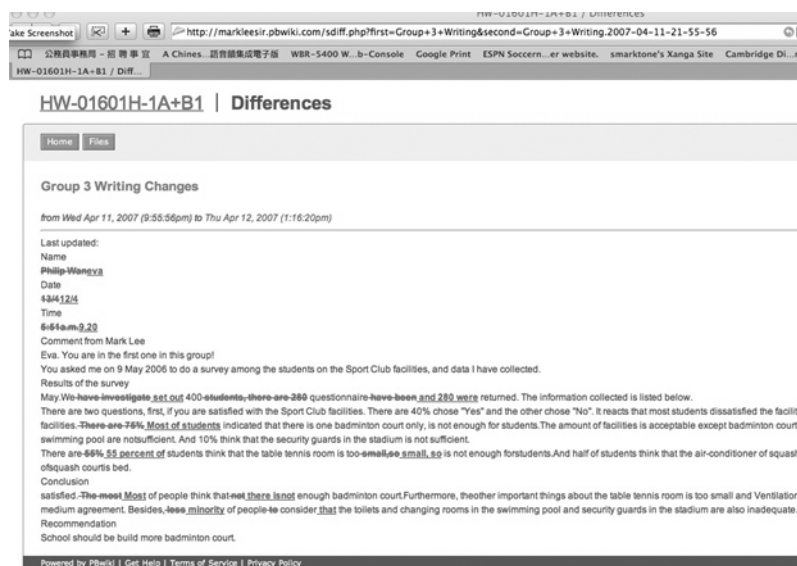
Students also made a number of observations across groups. While these observations may not necessarily be deemed active participation, they can still be considered to form part of the learning process

in that while such observers may not make any direct contribution in the form of an edit, they still learn by reading other people's work.

The other group of students, who were actively involved in this project, were the editors, and these were the group members who played a key role in this project. By tracking the changes in Group 3, for example, it could be seen that Eva, a more capable able student in Group 3 and a positive and active contributor (echoed in the number of her editing contributions), was a key player here in that she edited a number of the entries made by her group mates. Figure 6 below presents a sample.

Different colours and layout are used in wikis to indicate the type of composing that has taken place. Initial text contributed appears in grey. Strike-through text (which appears in red in the wiki page) indicates text which has been deleted. Underlined text (which appears in green) represents new text which has been added. The use of this colour-coding mechanism (although it may not be too easy to see on a black-and-white page) allows for easy tracking and monitoring of the different content composed (i.e., created) by a student, and contributed to (i.e., created and/or deleted) by other students.

Figure 6: Eva's contributions to Group 3



Eva's edits were not concerned with correcting so much as replacing words with other words of similar meaning - trying to improve the meaning quality of what her peers had been writing. For instance, some changes involved the correction of the errors. Consider for example the contribution towards the end of Figure 6, the third line from the bottom (pointed up by the arrow). Before Eva's intervention, this read:

Besides, less of people to consider the toilets and changing rooms in the swimming pool...'

Here Eva corrected grammatical errors made by her group mates. She replaced the incorrect quantifier 'less of' with a more correct one 'minority'. In the wiki, it therefore read as:

Besides, minority of people consider that the toilets and changing rooms in the swimming pool ...'

or with wiki edits removed:

Besides, minority of people consider that the toilets and changing rooms in the swimming pool ...'

Eva also identified the wrong use of the main verb in the above statement - replacing the infinitive 'to consider' with the main verb 'consider'.

Eva also worked on the word choice and expressions in the report, rewriting, for example:

There are 75% indicated that there is one badminton court only....

as:

Most of students indicated that there is one badminton court only....

In this edit, she replaced the percentage with a phrase "Most of students" to make it more analytical and conclusive.

While some students contributed a lot at Stage 2 (Eva, for example), this was not true of all students. One possible reason for this is that - given the long tradition of students seeing it as the teacher's duty and position to correct and mark students' work - students were not completely confident in their own language ability that they felt they could change, or improve,

others' work. Most of the changes to Group 3's work, as mentioned, were conducted by Eva. As she was one of the most able students in her group, this presumably accounted for her greater confidence in editing her group mates' work. Correcting and editing others' work is, for many students, a novel approach to what they perceive constitutes learning English, and possibly requires time for them to take on board what is involved in such an approach.

Discussion and Conclusion

After the project, informal discussions were held with the students concerning their reactions to the wiki project. In general, students were positive. They mentioned that while this was the first time they had engaged in such a collaborative writing project, they had enjoyed completing their project on computer rather than via pen and paper. Many of them kept their own blog and hence were used to writing on the web as blog and wiki interfaces are quite similar. Some of them consequently stated that they would consider how they might use wikis as a platform for composing group projects on other courses that they were taking in the institute. As many of the students were holding down part-time jobs, they felt that wikis enabled them to work during their free time - such as on public holidays or later at night as it suited them.

Not everything was all smooth sailing, however. Some students complained about cooperation, or rather the lack of it, with group mates. As mentioned above, some students did not complete the task they had been assigned; as a result, some groups were not able to start working on Stage Two (the writing and editing stage) as scheduled. Further, some students did not keep to the schedule laid out for what was to be done

at each stage. During Stage One, each group member had to write a specific part; in Stage Two it was intended that students could edit and improve their own and others' work. It transpired, however, that certain students contributed very little until Stage Two - at which point they attempted to make up for lost time by writing what they should have contributed earlier. This interfered substantially with certain groups' progress in writing and editing, with the result that some groups were delayed and were not able to start working on Stage Two from 9 April as planned. Two groups faced this problem, and consequently, little editing was done in Stage Two, with these two groups' work emerging as incomplete.

Further, since this was a trial project framed as extension work, and for which there was no penalty for not completing, some students did not take it as seriously as they might have. If the wiki concept is instituted as a core part of the course, this issue of non-completion will have to be considered. In part this also relates to the way students are grouped. In future projects, student groupings need to be carefully arranged by the instructor with the consequence of lack of completion needing to be taken into account before the project starts - possibly by allocating a small percentage of marks (10%, say) to participation.

Another major issue involved the project's nature in terms of the genre. Since this was a survey report, students were asked to draft a survey report based on findings that they had previously been provided with. In other words, the exercise was essentially a piece of 'closed' writing which only involved a description of findings, conclusions and recommendations, with not a great deal of variety in the way these might be expressed. Recommendations in the different reports

were inevitably broadly similar, with minimally different expressions and some variation in vocabulary. The nature of the project tended to have limited the input students might make as there was not a great deal of leeway to contribute one's own ideas. This needs to be given attention in future so that the wikis have more open-ended potential.

Since this was the first time students had attempted to work together collaboratively online, and working at producing a joint report, some problems naturally arose. Although students were familiar with the wiki interface in that it is generally similar to that of Microsoft Word, there were differences. One of these involved the Save function in Microsoft Word and the wiki site. Whereas in Microsoft Word users can save their work at anytime, in pbwiki.com, users need to click the Save button only when they have finished all the editing to hand. Some students clicked the Save button a number of times, with the history consequently recording (erroneously) that they had made several entries over a short period of time. In contrast, some of them only clicked the Home button and neglected to click the Save button. Their entries were consequently not recorded in the wiki.

Another problem that arose concerned the availability of computers. All students but one had a computer at home. While Hong Kong is a very connected society (see Coniam, 2003), consideration still needs to be given to the fact that not everyone is connected. To this end, once the teacher realised the problem, she allowed the student concerned to start working earlier and to use a computer on campus.

A number of insights were gained from this wiki project. One of the initial advantages of wikis appeared to be their potential for involving a lot of students in

the writing and drafting process. In theory, every student could be a contributor to the wiki, with students hopefully being responsible for their own learning. As has been outlined, however, the situation did not transpire as perfectly as envisaged. While a number of students were very engaged in the project, a few students contributed only minimally. These students were perhaps of the mindset that learning essentially involves the transmission of knowledge from teacher to students, and did not see it as their responsibility for their own learning.

There were, nonetheless, a number of definite pluses to the project. One of these related to the fact that a number of weak, and shy, students had actually contributed to the wiki, more so than they usually tended to do on class projects. For these students who tended not to be active participators in class, the wiki provided a platform to facilitate their English learning after class. Consider the log of one (weaker) student from Group 1, Chi Man. While this student only wrote a rather short piece as her contribution to the wiki, she nonetheless viewed her group mates' work frequently.

The instructor leading the programme did feel positive about the students' commitment to task (as was evidenced, for example, in the late night log-ons) and in general about the quality of the final products. The instructor also noted ways in which he himself had gained from the project - as a 'purpose agent' in particular. He had to step back and think of how his students would work on the project when he was considering the layout and the different wiki sections. This required providing a clear layout for students to write their parts, dividing students appropriately into different groups, and giving comments to students at

appropriate points. It is not clear how these skills may be developed in a standard classroom setting.

Wikis further provided the instructor with a way of keeping track of students' learning processes outside class time - even during holidays! Wikis can produce a range of statistics on students' activities and on the type of editing they have been doing in the wiki. In this way, it is possible for teachers to trace the kind of changes they make and to appreciate how, for example, they are able to form sentences and paragraphs in the context of meaningful content. Setting up a wiki with a purposeful objective requires a certain amount of time and careful planning. It is not, however, that arduous a task, and, as the case study in the current paper has attempted to portray, can be very rewarding for both students and teachers.

Finally, the issue of implications for broader-based use need to be examined. While the study in this paper took place at a post-secondary institution, this does not mean wikis are inappropriate as a basic education tool. Two issues need to be considered here: computer expertise and ability in English. As has been outlined, wikis are a user-friendly tool that require little more computer expertise than how to use a word processor and an Internet browser. The English language level of the students in the current study was only around IELTS level 4. This is quite a limited level of proficiency and indicates that level of language is not a bar to the use of wikis. What is necessary is that the task required of students be tailored to their ability level. To this end, implications for their use extends very easily to lower secondary form levels as well as to upper primary, as the work of the WriTE (Writing for Integrated Teacher Education) project described in Mak & Coniam (*ibid*) illustrates. At upper primary

level, for example, students could be given a task whereby two or three students who live in the same estate produce a description of the features in their estate, with each taking responsibility for writing about certain features. Alternatively, a small group might collaboratively put together a description of a school event such as the school picnic or Sports Day. The essence of the appropriate use of wikis is that a task needs to fit students' interests and language level, with authenticity incorporated as a matter of course. Finally, it must be pointed out that while the use of wikis here has been in the context of English as a second language, their potential is in no way restricted to English. Wiki software is available in Chinese (<http://evchk.wikia.com/>), and hence wikis can also be created in Chinese, with the broad concept of relevance and authenticity being easily adapted to a Chinese language situation.

Notes

- Note 1. The National Writing Project (NWP) is a network of 195 university-affiliated sites across the United States with selected international partnerships. Administered out of the Graduate School of Education at the University of California, Berkeley, the mission of the project is to improve the teaching and learning of writing in English in schools by recognizing the primary importance of teacher knowledge, expertise and leadership.
- Note 2. Secondary school in Hong Kong starts at age 12 (Year 7), with schools banded ('streamed') according to the general academic ability level of their students determined by achievement tests at the end of primary school. There are three broad bands of ability, with each band covering approximately 33% of the student ability range.
- Note 3. Overall grades awarded on the HKCEE English language paper (prior to 2007 when the examination underwent major reform) were A to C (credit), D and E (pass), F and U (Fail). Grade C and above were the crucial grades since these were accepted as a GCSE level pass by the University of Cambridge.
- Note 4. The figures for students going to Year 12 or to vocational studies are for the 2005/06 school year; they are drawn from the Education Bureau's website (<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeid=1029>).
- Note 5. IELTS (the International English language Testing System; <http://www.ielts.org/>) measures the ability to communicate in English of people who intend to study or work where English is the language of communication. Originally the UK and Australia's tertiary-level English language test, it is now taken by over half a million test takers yearly. It rates test takers on a nine-point scale, with a score of 6.0 generally being the standard required by UK universities for entrance purposes.

References

- Achterman, D. (2006a). Beyond wikipedia. *Teacher Librarian*, 34(2), 19-22.
- Achterman, D. (2006b). Making connections with blogs and wikis. *CSLA Journal*, 30(1), 29-31.
- Borja, R. R. (2006). Educators experiment with student-written 'wikis'. *Education Week*, 25(30), 10.
- Coniam, D. (2003). IT use in the English language classroom in Hong Kong: How far is Government policy being achieved? *Education Journal*, 30(2), 21-39.
- Goodwin-Jones, B. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12.
- Hodgson, K. (2006). Six word stories. Retrieved June 10, 2007 from <http://www.seedwiki.com/wiki/sixwordstory/>.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA). (2006). 2006 HKCEE Entry statistics. Retrieved

- June 15, 2007 from: http://www.hkeaa.edu.hk/doc/fd/2006cee/ceexamstat06_2.pdf.
- International English Language Testing Service (IELTS). (n.d.). Test performance 2005. Retrieved June 10, 2007 from <http://www.ielts.org/teachersandresearchers/analysisoftestdata/article234.aspx>.
- Kim, D. (2004). Critical review: Collaborative writing with wikis. Retrieved June 6, 2007, from <http://www.eslweb.org/criticalreviews/Collaborative%20Writing%20with%20a%20Wiki.pdf>.
- Kittle, P., & Hicks, T. (2006). *Tapping the social nature of the web in collaborative writing*. Paper presented at the National Writing Project Annual Conference, Nashville: 16-18, November, 2006.
- Leuf, B., & Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the Web*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Loudermilk, S., & Hern, T. (2006). Using wikis as collaborative writing tools: Something wiki this way comes - or not! *Kairos*, 10(1). Retrieved June 16, 2007 from <http://english.ttu.edu/kairos/10.1/index.html>.
- Mak, B., Cooley, S., & Wong, H. (2004). *Theory and Practice of peer response group in the teaching of writing to ESL students*. Paper presented at the International Language Education Conference, 16-18. December 2004, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Mak, B., & Coniam, D. (in press) Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *SYSTEM*.
- Mak, B., Coniam, D., & Chan, M. (2007). A buddy reading programme in Hong Kong primary and secondary schools. *English Language Teaching Journal*. Retrieved May 6, 2008: <http://eltj.oxfordjournals.org/>.
- McPherson, K. (2006). Wikis and student writing. *Teacher Librarian* 34(2), 70-72.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.
- Von Glasersfeld, E. (1992). Radical constructivism in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (3), 290-295.

師資培用策略聯盟之理念與實踐

The concepts and implementations of the teacher education strategic alliance

鄭勝耀

國立中正大學師資培育中心 / 課程研究所副教授

蔡清田

國立中正大學師資培育中心主任 / 課程研究所所長

摘要

人口結構的「少子女化」與異質化衝擊了台灣社會的各個層面，學校教育也被迫開始面對險峻的生存競爭與挑戰，與學校教育息息相關的師資培育制度更是因此遭遇到前所未有的危機。為求解決上述難題，本研究首先透過台灣師資培育制度的發展進行分析，接著借用企業界的重要概念——「策略聯盟」作為在師資培育制度改革的重要參考，並與美國、荷蘭和香港等世界主要國家的師資培育發展趨勢進行對話。本研究中提出以「師資培用策略聯盟制」作為下一個師資培育的可能變革，強調師資培育改革應著眼於建立教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校三者之間更加緊密的連結，一方面使教育行政主管機關能夠掌握師資培育大學與現場教學學校之間的實際問題，另一方面，透過彼此之間的三向合作，方能夠落實師資培育課程與教學的整體革新。最後以當前台灣教育部所進行的九八高中課程改革作為師資培用策略聯盟的可能實踐反省，希望提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並進一步勾勒出一個未來師資培育發展的可行途徑。

關鍵詞

師資培育，策略聯盟，師資培用策略聯盟

Abstract

Teacher education in Taiwan now faces unprecedented struggles against the low birth rate and immigration education. After reviewing the development of teacher education in Taiwan and the discussion about the possibility of strategic alliances in teacher education, we suggest another new paradigm, teacher education strategic alliance, to deal with this

crisis. Along with the current development of teacher education in the United States, Netherlands, and Hong Kong, the principal investigators figure out the market niche of teacher education through the ideas and implication from strategic alliances. Moreover, the researchers analyze the recent 2009 curriculum reform of senior high schools in Taiwan to revisit the pros and cons of the teacher education strategic alliance. Finally, we conclude that the teacher education strategic alliance could be the next paradigm of teacher education to encourage the joint accountability among the government, teacher education institutions, and schools, and outline the vision of co-reform among these three sub-sectors of the teacher education strategic alliance.

Keywords

teacher education, strategic alliance, teacher education strategic alliance

前言

人口結構的少子女化與異質化衝擊了台灣社會的各個層面，學校教育也被迫開始面對險峻的生存競爭與挑戰，而與學校教育關係密切的師資培育制度更是遭遇到前所未有的危機。首先，自1994年「師資培育法」公布以來，由於師資培育制度的開放與多元，促成了各大學紛紛設立教育學程中心，其目的雖為培育多元師資人才及透過自由市場競爭機制進而提升整體師資水準，但廣設師資培育中心與學齡人口減少的雙重效應之下，卻直接造成師資供需失調的問題，其中最為明顯的問題，便是儲備教師數量的快速增加。

其次，由於少子女化與國內就學人數逐年遞減的影響（教育部，2006a），一方面各級中小學必須面對招生不足而招致廢併校的問題，另一方面師資培育大學也必須不斷的縮減招生名額。根據教育部中教司（2005）的規劃，在2005~2008年間，教育部將要降低50%的師資培育學生人數；而現有的師範院校也必須進行轉型，一方面升格或改名為「教育大學」，另一方面則必須尋求與其他大學整併或策略聯盟。

第三，在台灣人口結構少子女化與異質化之雙重變遷下，師資培育的課程與教學勢必進行調

整與革新，不但師資培育課程結構與內容必須多元化，以迎合文化差異更為多元的學生組成，且如何建構更為精緻化的師資培育制度，以提升教師的教學品質與效能，進一步因應未來小班小校的趨勢，也成為師資培育大學的目前面對的重要課題之一。

職是之故，師資培育大學如何與現場教學學校合作，建構革新化、多元化與本地化的師資培育課程，以強化教師的專業能力，進而與教育主管機關創造有利於教師專業成長、提升教師素質的環境，是未來師資培育發展的核心。在申論的架構上，首先，將針對台灣師資培育之發展演進進行分析；其次，探討策略聯盟在師資培育的運用，並分析各國在師資培育合作上的相關政策與研究；第三，則針對台灣師資培育制度的轉移與變遷進行分析；最後，則進行當前台灣師資培育策略聯盟的實踐分析，並以台灣近年所推行的高中課程改革為例，希望能提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並勾勒一個台灣未來師資培育發展的可行途徑。

台灣師資培育制度之發展演進分析

現今台灣社會人口結構的快速變遷下，無論是學齡人口的少子女化或是異質化現象，皆勢必會對於師資培育的整體結構造成巨大的衝擊，其制度面也因此必須有所因應。本節將就台灣師資培育制度之發展演進先進行探討，再進一步分析其理論基礎，以作為人口結構變遷下，師資培育的供需與平衡之探討。

台灣師資培育制度之發展演進與省思

(一) 師資培育法設立前之師資培育制度

台灣的師資培育制度於1970年代以前，並無明確的法制架構，對於師資培育的政策規定，乃分散於各個相關的法規之中，此諸如1932年公布的「師範學校法」，1947年修正發佈的「師範學校規程」等；直至1970年代因師範院校相繼設立，教育部為了使其有法源根據，乃著手研定「師範教育法」，並自1979年公布實施，確立了「一元化」、「封閉式」、「公費制度」的師資培育方式（高強華，2000）。在那個漫長的時代，師資培育是由師範體系擔負責任，一般大學及私立學校不能參與師資培育工作，師範體系的學生都享有公費，其負起了師資培育的主要工作（孫邦正，1985）。

「師範教育法」之立法要點可包括為下列5項（伍振鶯、黃士嘉，2002）：1.確定師範教育宗旨，擴充師範教育任務；2.規定師範教育實施機構；3.為提升國小教師至大學畢業預作準備；4.限制服務期限內之升學；5.關於教師在職進修之規定。然而隨著時代的變遷及民主社會的開放，師範教育法乃開始面臨其所衍生的問題，蔡炳坤（2002）便提出了「師範教育法」的7項問題：1.採取一元化、計劃性的政策產生師資供需失調；2.師範大學無法培育職校或國中某些類科師資；3.師範

生分發難以因才任教；4.少數師範生因公費保障致求學動機較弱；5.師範生轉業或升學的限制頗多；6.進修部無固定員額與經費，課程未能充份顧及教師需求；7.結業生實習輔導未能充分落實。

有鑑於此，教育部「師範教育法修訂小組」乃於1989年6月起，召開師範教育法修訂方向與進度的研商會議，其後並進行修訂師範教育法專案研究、座談會、學術研討與公聽會，且於1991年由教育部確認通過報行政院，至此，教育部研議「師範教育修正草案」暫時告一段落。直至1992年國會改選後，來自立法院與大學教育改革團體，要求廢除「師範教育法」的聲音益加強烈，後經教育部與立法委員協商，期間歷經立法院五次審議，終於在1994年通過決議，正式以「師資培育法」來取代「師範教育法」。

(二) 師資培育法設立後的師資培育制度

1994年修正公布的「師資培育法」和1995年公布的「教師法」，把整個師資培育制度做了相當幅度的調整與改變。其中在「師資培育法」20條中，包括了5項重要內容（吳清山，2002）：1.中小學師資培育管道多元化，師資培育機構已包括既有的師範校院，及一般公私立大學教育相關學系、教育學相關之研究所與教育學程中心等四類；2.教師資格取得採取「檢定制」，其分為初檢及複檢兩個階段，以進行師資生教育專業課程學習成果之檢驗；3.師資培育方式改由市場供需決定的自費為主，公費及助學金為輔，且公費生以就讀師資類科不足之學系，或畢業後志願至偏遠或特殊地區學校服務之學生為原則；4.教師培訓採「儲備制」取代之前的計劃培育方式，而教師任用則改為「聘任制」；5.中小學師資培育得合流培育，師範大學得以設立小學學程，而師範院校亦可設立中學學程。

及後，為適應市場機能調節、多元培育制度的需求，迄今十年間又作了多次的修正，最近修正公布的是在2002年7月14日，條文由原來的二十條增加為二十六條。修正內容要點為：1.原規定師資生修畢職前課程後實習一年，領取實習教師津貼，修正為實習半年，但維持學生身份，無

法領取津貼；2.原規定師資生實習一年之後，如無意外應該都可以如期畢業，取得合格教師證；但修正後，師資生必須參加有如專業技術人員的筆試檢定，及格後始取得合格教師資格。新舊制對照如表1。

表1 教育實習制度新、舊制對照（吳武典，2004：4）

	新制	舊制
實習階段	畢業前	畢業後
實習時間	半年一學期	一年兩學期
大學修業時間	四年半	四年
實習身份	學生	定位不明
實習津貼	無，需另繳實習學分費	每月八千元
教師資格取得方式	檢定考試通過	實習成績及格
適用對象	2003年入學大一新生、8月起修讀教育學程、教育學分班、師資班的學員	目前已修讀教育學程、教育學分班、師資班、或正在實習者

綜觀台灣近幾十年來師資培育制度之演變，自從師資培育法公布施行之後，台灣的師資培育乃從原本的「一元、封閉、公費、計劃管制」政策，轉化成為「多元、開放、公自費、市場機能」的發展趨勢（張德銳、丁一顧，2005）。其總因應時代的變遷與社會的需求不同，而作條文的刪除、修正、抑或重新增加改革的內容。然而目前的師資培育制度亦衍生了不少的問題，例如儲備教師的問題、師範院校面臨轉型的問題以及教育實習年限與教師資格檢定過鬆等問題，皆值得加以省思。

（三）人口結構的變遷對師資培育制度的衝擊與省思

師資培育的開放、多元，促成了各大學設立學程培育中小學師資，雖目的為培育多元師資人才、開放市場自由競爭機制，但廣設師資培育機構的結果卻造成師資供需失調的問題。誠如張鈿富、王世

英、周文菁（2006）指出，目前台灣的師資培育多元化與供需已呈現大量開放迷思、供需失衡以及一元政策師資多源等問題。台灣現今人口結構，正呈現著少子女化的轉變，各級學校教師需求總量也因此減少，師資大量開放培育乃促成了大批師資培育生畢業卻無任教職缺的窘境。根據教育部中教司（2005）的資料顯示，教師培育人數從1995年9,719人增加到2004年19,323人，後因社會撙節聲浪，教育部緊急縮減師資培育機構與師資生名額，並計劃於2007年師資培育人數減少到9,323人，同時，對照全國新生兒出生數，從1995年329,581人減少到2004年的216,419人，一共減少了113,162人，此一數據顯示了少子女化的社會潮流與師資過度擴張下呈現嚴重供需失衡情況。

職是之故，除了教育部計劃於未來幾年內積極減少師資培育人數外，師資培育制度如何建立一套供需的平衡機制，除需就師資培育的理論基

礎來進一步探究之外，在此少子女化的學齡人口結構下，各師資培育中心如何與現場教學學校加強培用之合作關係，以共同因應此衝擊，則是未來師資培育制度發展的主要趨勢。

師資培用策略聯盟之理念分析

在本節當中，首先將探討策略聯盟的概念，其中涵蓋了策略聯盟概念之意涵以及「合作績效責任」概念的探討；其次，將探討策略聯盟在師資培育之運用，其中涵蓋了教育機構之間的策略聯盟、師資培育大學與現場教學學校之間的培用策略聯盟以及師資培育大學、教育行政主管機關與現場教學學校之間的三向培用策略聯盟；第三，將針對美國、荷蘭與香港近幾年來所進行之師資培用策略聯盟的相關政策分析與反省。

策略聯盟之概念探討

(一) 策略聯盟

「策略聯盟」(Strategic Alliances) 是指組織之間為了突破困境，維持或提升競爭優勢，而建立的短期或長期的合作關係，又可稱之為伙伴關係 (Partnership)。策略聯盟的概念起源於 1970 年代以後，由於日本經濟成長以及企業品質提升，使得美國企業面臨強大挑戰，不僅部分企業相繼關閉，其他知名的企業亦面臨極大的壓力，企業管理學家為使美國企業得以維持其既有的競爭優勢，研議發展出策略管理理論，而策略聯盟的經營方式便是常用的方式之一，企業界的策略聯盟的目的在於尋求企業之間的互補關係，亦即企業本身比較缺乏的部分，可以透過合作的方式加以強化。

策略聯盟除了上述的定義之外，Porter 與 Fuller(1986)則認為策略聯盟是一種公司與公司之間正式的、長期的合作關係，但是這樣的合作關係又並非一般商業公司之間的合併行為。Harrigan (1988)則認為策略聯盟是指企業與企業之間彼此合作以達成策略目標的合夥關係。Lewis(1990)進一步

認為，策略聯盟除了是企業之間的合作關係外，更必須相互分擔風險，以達成共同之目標。Freidheim(2000)更指出策略聯盟必須要透過長期的承諾與資源的共享，來達成相互之間的合作關係。學者郭崑謨(1993)則認為策略聯盟是一種企業之間為了突破經營之困境，或提升市場的競爭地位，或配合未來的發展目標，而與其他具有相同需求的競爭者或潛在競爭者達成互利關係的契約行為。

綜合上述的探討，策略聯盟所指的是一種企業、公司、組織彼此之間的長期性、資源共享性、互補性、承諾性的合作關係，以達成企業、公司、組織彼此之間的雙贏、互利的目標，並可進一步維持組織發展、促進多元進路、提升共同競爭力、衝破艱困時局的經營管理方法。策略聯盟不僅只是企業、公司之間的合作管理利器，政府機關、社團、教育機構彼此之間亦可透過策略聯盟以達成組織之間共同目標。

(二) 策略聯盟之重要概念：合作績效責任

Carroll (2006, pp.3-4) 即曾經提出所謂的「合作績效責任」(joint accountability) 的概念，其認為師資培育方案應當提供儲備教師更多現場教學學校當中的學習時間。然而，由於大學教師無法花費太多的時間在教室當中指導儲備教師，因此必須要了解如何「與現場教學學校中的實習輔導教師共同合作，使他們在師資養成教育的過程中成為優秀的實習輔導教師與伙伴」(NCTAF, 1996)。如果僅僅只是花費更多的時間在現場教學學校當中，並不能確保儲備教師獲得高品質的學習 (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Zeichner, 1990)，也不能確保儲備教師具有面對日漸多元教室情境挑戰的能力 (Sleeter, 2001)。

Carroll (2006, p.4) 更進一步的指出，為了確保儲備教師在現場教學學校中的學習具有教育性，師資培育大學的教授必須要透過現場教學學校的實習輔導教師，建立實習輔導教師的績效責任概念，

以確保實習輔導教師對於儲備教師的學習責任 (Goodlad, 1990; NCTAF, 1996, 2003)。也因此，師資培育大學教授與實習輔導教師之間的伙伴關係相當的重要。事實上，實習輔導教師在師資培育過程中的參與，長期以來均受到忽略，蓋因於教育理論缺乏對於實習輔導教師任務的概念化 (Frulong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000)。

Feiman-Nemser (1998) 曾經提出「教育實習輔導老師 (educative mentoring)」的概念，這樣的教育實習輔導老師的概念，可以作為現今台灣實習輔導教師的角色描述，其概念包含了：

1. 實習輔導教師應當將實習輔導視為一種教學的形式，並且採取一種教育者的角色。
2. 實習輔導教師應當將實習教師視為學習者，關注實習教師的思考與信念，透過實習教師的角度反思他們的經驗。
3. 實習輔導教師應當幫助實習教師將注意力置放於學生的思考與感知。
4. 實習輔導教師應當有良好教學的洞察力。
5. 實習輔導教師應當有如何學習教學的個人哲學，具有實習輔導的技巧。

Carroll (2006, pp.9-10) 認為建構師資培育大學與現場教學學校之間在師資教育的雙向績效責任制度，能夠幫助實習輔導教師建構學校本位的師資教育者的身份認同，而獲得更加深入的了解。假若實習輔導教師能夠具有師資教育的績效責任感，且他們也需要建構身份認同的機會，那麼透過師徒制實習輔導工作的參與，是一種獲得該認同的方式。因此，Carroll 建議實習輔導教師需要對於師徒制實習輔導有更多的合作式探討與溝通，從而發展師徒式實習輔導的技巧 (2006, pp.9-10)。

1. 發展良好教學的共同願景 (Developing a shared vision of good teaching)：透過不斷的觀察與分析實習教師教學計劃與教學的影帶，實習輔導教師能夠建立良好教學

的共同概念。

2. 將實習教師視為學習者 (Attending to teacher candidates as learners)：將實習教師視為學習者能夠幫助建立一種共同的信念，這種信念便是提供實習教師適當的學習經驗，而非將之視為成熟教師而不斷批判其教學的錯誤。
3. 建立師徒制實習輔導的共同信念 (A shared sense of what mentoring practice entails)：透過不斷的回顧實習輔導教師的錄影範例，並且分析實習教師的思考與學習，我們建構了師徒制實習輔導的共同技巧。
4. 評量與評鑑活動 (sharing assessment and evaluation activities)：將實習教師視為一種學習者，並且對於其學習軌道有更加深入的了解，幫助我們建立正確的評量與評鑑活動概念。
5. 分享對於師資教育的承諾 (shared commitment to the teacher education program)

策略聯盟在師資培育之運用

透過前述文獻探討的結果可知，策略聯盟不僅是企業、公司之間的合作管理利器，政府機關、社團、教育機構彼此之間亦可透過策略聯盟以達成組織之間共同目標。因此，接下來將討論教育機構之間的策略聯盟模式、師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟，以及延伸探討本研究所欲建構之教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向培育策略聯盟。

(一) 教育機構之間的策略聯盟

在教育資源有限的情況下，透過教育機構與其他單位之間策略聯盟的合作，彼此相互合作、依賴，能夠有效的提升教育品質與強化組織學習

的動力。策略聯盟若能夠運用在教育行政當中，具有以下三點優勢：

1. 提升教育品質：教育機構能夠透過彼此之間不同型態的策略聯盟而獲得利益，並去蕪存菁，提升教育品質，進而提升在本地與全球性的競爭力。
2. 節約教育成本：透過策略聯盟能夠有效的整合資源，增進效率，並能防止資源的浪費，達成資源共享，以獲得最大的利益。
3. 組織學習：策略聯盟能夠促進組織之間的相互學習，策略聯盟的伙伴之間能夠獲得彼此的技術、產品、技巧和知識，教育機構彼此之間的策略聯盟，則能夠分享彼此的知識，達成知識的交流，進而激發知識的創造。

教育機構之間的策略聯盟，可以區分為以下三種型態：

1. 水平式策略聯盟：背景相似的教育機構，在資源投入相當下形成水平式的依賴關係。例如：大學策略聯盟、圖書館策略聯盟。
2. 垂直式策略聯盟：背景不同的教育機構之間，在資源投入不對等的情況下，形成上下垂直式的互補關係，例如：大學與業界之間的建教合作、師資培育大學與中小學之間的策略聯盟。
3. 準垂直式策略聯盟：教育機構彼此之間的背景介於水平與垂直之間，由某一機構提供資源與經驗分享於其他機構。例如：九年一貫試辦學校與其他學校的合作關係，能夠提供課程設計、資訊交流與教材研習、經驗分享交流。

(二) 師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟

師資培育大學與現場教學學校之間屬於垂直式的策略聯盟關係。師資培育大學若能夠與現場教學學校之間形構策略聯盟的關係，則能夠結合兩方面專家的力量，改進教學，以期提升師資教育的學習效果。並且能夠提供實習教師「臨床」的機會結合理論與實務。以中小學為主體，亦能夠拉近師資培育大學教授與現場教學學校中小學教師之間的關係。

師資培育大學與現場教學學校之間的策略聯盟，可能形成一方施予，一方收受的合作關係，亦可能形成雙方互有施予、互有收受的共生關係。第三種可能關係則是雙方都有強烈意願，解決雙方的問題。

師資培育大學可以尋求辦學理念相近的學校進行合作，將師資培育大學的畢業生集中於相當數量的重點現場教學學校實習，現場教學學校則將實習名額集中提供給相當數量的重點師資培育大學的畢業生。這樣的作法具有以下三項優點：1. 雙方理念、作法相近，對於增進彼此利益較易達成共識。2. 師資培育大學可將資源集中於重點現場教學學校。合作進行以學校為中心的研究，促進彼此的成長。

(三) 教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向策略聯盟

透過前述的文獻探討，我們可以了解到策略聯盟是一種組織彼此之間的長期資源共享與互補，透過承諾性的合作關係，達成組織之間的雙贏、互利目標。而策略聯盟若運用在師資培育當中，則又可透過垂直式的策略聯盟關係，型構師資培育大學與現場教學學校的策略聯盟合作關係。然而，在現今少子化、異質化的時代變遷下，若僅只是師資培育大學與現場教學學校之間形成策略聯盟的合作關係，雖能夠更有效率的提升未來師資培育的水準，

但卻也無法在法律、制度、行政下，彈性調整未來的師資培育供需結構。

因此，本研究所要提出的教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向策略聯盟，其結構便如同圖1所示，是一種教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間垂直策略聯盟關係的擴大化。在這樣的策略聯盟關係中，教育行政主管機關密切關注國家政治、經濟、社會、文化的變遷，透過與師培大學的合作研究，與現場教學學校的實務經驗討論，了解結構層面與實踐層面的雙向問題，迅速而彈性的調整師資培育政策與行政。而師資培育大學與現場

教學學校的關係則更為緊密，可以經由和教育主管行政機關的合作、研究與討論，規劃適當的儲備師資培訓人數與相關課程。

就學術研究與知識開展的層面上，教育行政主管機關可以透過和師資培育大學的合作，進行長期、短期的師資培育政策研究，以作為未來施政的參照基礎。而師資培育大學也能夠因而獲得研究經費，並且因為和現場教學學校的合作，而有更多的教育實務經驗作為研究的實證基礎。現場教學學校也因為和教育行政主管機關和師資培育大學的合作，有更多的機會進行行動研究解決教育實踐問題。

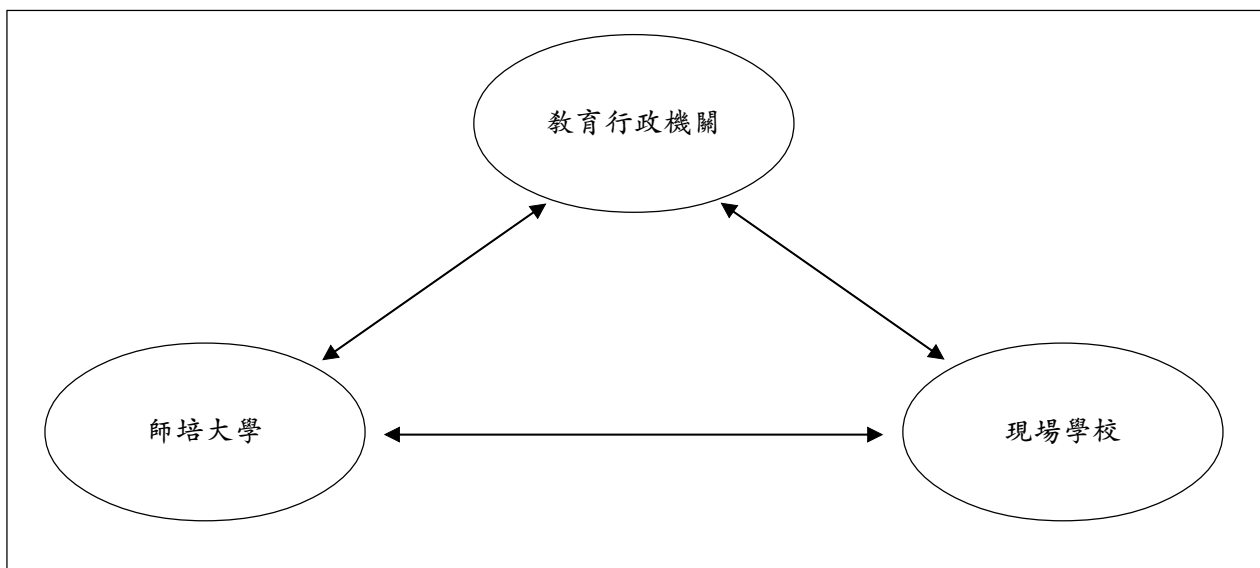


圖1 師資培育策略聯盟三向關係圖（作者自行整理）

美國、荷蘭與香港的師資培育策略聯盟之分析與反思

（一）美國

雖然大學學者與中小學之間的合作，在十九世紀後期即已開始(Kroll, Bowyer, Rutherford, & Hauben, 1997), 但美國要到 20 世紀的 80 年代後期，才興起大學與學校之間的合作。在 1980 年代，美國各界對於學校教育的過程與結果表達了

高度的關注，教師與整體教育的素質受到了極大的考驗和批判，學校教育與教師教育的改革，成為當時美國教育界的重要主題（王建軍、黃顯華，2002：211）。

Holmes Group(1986)在當時，便發表了 Tomorrow's Teachers一文。而 Carnegie Forum (1986)也發表了 A Nation Prepared: teachers for the 21st Century。Goodlad則發表 Teachers for Our

Nation's Schools (Goodlad, 1990) 和 Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools(Goodlad, 1994)一文。Goodlad 在這兩篇文章中，認為美國的大學應當和中小學共同合作，建立將教師教育、教育研究及學校教育革新融合在一體的「教育學中心」(Center of Pedagogy)，鼓勵雙方建構「共生的夥伴關係」(Symbiotic Partnership)，彼此共同合作，相互擷取優點，以達成「合作性變革」(Co-Reform)。

Goodlad (1990, 1994) 之所以倡導大學與中小學之間的夥伴關係，主要是認為，美國需要優質的學校教育，但是優質的學校教育應當建立在優質的教師基礎上。學校教育必須與師資培育相互配合，共同發展。也因此，Goodlad (1990, 1994) 在描繪大學和中小學的夥伴合作關係時，使用了「共生」(Symbiosis) 一詞，作為其概念的伸展，以突顯夥伴合作關係中的「互惠」關係。

Goodlad (1994) 與 Holmes Group (1986) 共同認為，大學與中小學之間的夥伴關係，其目的是在於協助雙方聯手發展教師專業，以回應當時美國本土對於教師素質提升的要求。在 Holmes Group 的五項主要建議中，也可以發現這樣的趨勢：1.夥伴關係的目的在促使教師專業具有更加紮實的智識基礎 (Intellectual Base)；2.促進教師專業的職級劃分；3.建立更高的教師專業標準；4.建立師資培育機構與中小學之間的連結；5.促使學校成為教師工作與學習的最佳領域。

(二) 荷蘭

荷蘭學者 Lunenberg、Snoek 與 Swennen (2000) 指出，荷蘭的師資教育改革正朝向能力本位與學校本位的師資教育，以達成理論與實務的連結。師資教育的課程將由過去的學術中心取向，走向能力本位的反省式課程；所謂「能力本位」，強調初任教師成為專業教師的最低標準；而「反省式課程」則強調將教學視為一種不斷學習

的歷程，藉由讓實習老師在教學現場的持續反省中學習，荷蘭政府希望藉由兩者的結合來確保初任教師具有現場教學能力的最低能力與持續對教學進行反省成長的能力。荷蘭現正推動的師資教育改革，將實習教師在學校實習的時間增加，師資培育大學的大四學生，每週均花費數天，在教學學校擔任『助理教師』(Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.252)

荷蘭在小學和中學教師短缺的現況下，向停職教師、具高等教育學歷，以及曾經具備教學經驗的人招手，安排師資教育的訓練，使其成為未來教師。但如此一來，荷蘭師資教育便必須面對以下三項問題 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.253)：

1. 師資教育中心是否能夠發展彈性課程，給予這些新進的多元背景實習教師。
2. 學校能否提供強力並具啟動性的學習環境。
3. 師資教育中心的教師與現場學校中的實習輔導教師是否能夠面對此項新任務。

有鑑於此，荷蘭教育當局的发展與改革方向有三 (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.256)：

1. 能力本位課程與評量 (Competence-Based Curricula and Assessment)
為每一位新任實習教師發展專業檔案，稱之為初始能力 (Starting competencies)，初始能力所代表的是專業教師的最低標準。為此，荷蘭計劃發展對於教師能力評量的一套可靠評量工具，亦即荷蘭政府計劃發展能力本位課程與評量中心的認可系統。
2. 學校負責發展與執行教師改善計劃 (Teacher Improvement Plans)

荷蘭教育部認為『師資教育應當是學校本

位的人力資源發展責任』，因此試圖描述師資教育中心與學校彼此的責任。學校的實習指導教師應能夠提供課程、教學方法、教學策略的能力培養，師資教育中心的指導教授則應能夠提供教育議題與專業發展的能力培養（Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000: 255）。換言之，荷蘭教育所發展的教師成長計劃，學校在教師培育的過程中在未來將扮演更加積極介入的角色。

3. 師資培育專業標準 (Professional Standard for Teacher Educators)

荷蘭是歐洲各國當中，第一個設立師資培育者專業標準的國家（Professional Standard for Teacher Educators），此一標準對於師資教育中心與學校的師資培育者均適用，此一標準的內涵包含了：（1）主體能力、（2）主體教育能力、（3）組織能力、（4）教育與溝通能力、（5）學習與成長能力（Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000, p.257）。

總而言之，師資培育者的專業標準以及師資教育中心和學校之間的合作，催化了荷蘭對於師資教育者的專業重視。

（三）香港

香港在1998年，參考美國史丹佛大學Levin教授所發展的「香港躍進學校計劃」（Accelerated Schools Project），在優質教育基金的支持之下，推行三年（1998-2001）的優質學校計劃（Quality Schools Project）。在此計劃中，香港將各大學與40所中小學結合成為伙伴，在學校進行有系統的改進工作，由大學所聘請的學校發展主任，到各級中小學中進行專業支援。負責計劃的學校發展主任，首先會協助參與的中小學進行現況的檢討，透過量化問卷與質性訪談，取得該學校的現

況資料與數據，從而幫助學校對於自我的教學與管理有較為充分的理解（李子建、趙志成，1998）。

其次，學校發展主任則將透過「大齒輪」與「小齒輪」兩項計劃，協助學校改善教學與各項制度。所謂的「大齒輪」計劃，只是學校發展主任使用各種不同主題的學校本位教師工作坊，協助學校確立共同的目標，以建立團隊的文化，並發展改善學校的自我機制。「小齒輪」計劃則屬於更加微觀、細緻的工作。學校發展主任與教師將透過夥伴合作關係，開展各類教學活動，以協助教師發展：照顧個別差異、有效學習、專題研習、課程統整、語文教學、合作學習等各種不同的教學策略。換言之，「大齒輪」的主要目標在於凝聚現場教師對於提升學校教育品質的共識。而「小齒輪」的目標主要在於讓教學的意念與技巧能夠轉移到現場教師，透過跨校合作的機會，讓各校教師相互觀摩、分享經驗。無論是「大齒輪」計劃或「小齒輪」計劃，其最終的目標皆是幫助學校發展成為一個學習型的組織，透過不斷的「自我完善」，以提升整體的學校教育優質性。

此外，1998年由香港大學（2001）所主導的「教師及實習教師聯合專業發展計劃」（1998-2000）與2002年由香港教育學院（2006）所進行的「教學啟導與中學課堂教學評估計劃」（2002-2006）也同樣強調透過學校教師與實習教師及伙伴大學的合作進行教師專業發展。

歸納美國、荷蘭與香港近年來所推行的「師資培育策略聯盟」，可以發現師資培育大學與現場教學學校兩者之間彼此緊密的關係；荷蘭政府對師資培育專業水準的堅持，更可以看出教育主管行政機關、師資培育大學與現場教學學校三者之間「共生的夥伴關係」，需要彼此互相合作，以達成「合作的變革」。

台灣師資培育制度的轉移分析

台灣自 1994 年實施多元化師資培育政策後，一元化師資培育政策正式走入歷史，師資培育由過去的「計劃制」轉為「儲備制」（吳清山，2005：23）。師資培育制度轉移的重要推動力量為師資培育相關法令的修訂，過去的師範教育法規定，中小學師資的培育均來自於師範院校，而 1994 年公布實施的師資培育法與後續的修訂皆明確的說明，一般大學亦可加入師資培育的工作，也因此師資培育由過去的師範院校一元、計劃制的培育體系，轉變為多元、儲備制的培育體系（張德銳、丁一顧，2005：33）。然而由於人口結構的少子化與異質化，「儲備制」的師資培育制度受到前所未有的衝擊，如何面對過多的儲備教師、日益減少的就學人數、多元文化的教學情境，以及師培大學的培育課程規劃與現場教學學校實際教學的巨大落差，都成為台灣師資培育制度無法避免的重大考驗，因此，本研究在分析美國、荷蘭與香港的師資培育制度變革後，提出以「師資培育策略聯盟制」作為修正「儲備制」的下一個可能策略，也希望提供台灣師資培育未來發展的可行方向。

計劃制師資培育

計劃制的師資培育制度的觀點假設在於，師資培育必須由國家進行統籌管理，以適切符合國家政治、經濟與教育的需求，並穩固國家教育體系的精神力量。因此師資培育機構所培育的師資，必須要配合主管教育行政機關的需求，確保師資培育的一元性（詹家怡，2006：69）。因此，計劃制的師資培育政策會先分析師資缺額的數量與類別，接著再採取較為計劃性的規劃方式，提供供需平衡的師資培育模式（張德銳、丁一顧，2005：33）。

支持計劃制師資培育制度的學者們認為，計劃制的師資培育政策不但能夠滿足教育行政機關

的需求，亦能夠透過慎密的教育計劃，透過公費制度的實施，避免師資市場供需之間的不平衡，同時亦能夠避免國家人力與財力資源的浪費。

儲備制師資培育

儲備制的師資培育制度的觀點假設則在於，師資培育政策必須要吸納市場原則，不再囿於師範院校的培育管道，以滿足市場需求，提供中小學選擇優秀教師的需要，因此，師資培育所擔負的責任在於，致力於充沛師資人力（詹家怡，2006：69）。因此，只要有意願擔任教師者，皆可以透過師資培育課程的選修，經過初檢、實習、複檢的過程，取得教師的基本資格。此種大量儲備具有教師資格的人才，為儲備制師資培育的特色（張德銳、丁一顧，2005：33）。

儲備制師資培育政策的倡議者認為，儲備制的師資培育政策具有下列四項特色：（一）兼納多元培育的師資以滿足市場需求：使得各種不同的專業背景學生得以投入教職，以市場機制取代部分政府責任。（二）儲備性培育以避免師資供不應求：累積更多的儲備教師，能夠避免師資供不應求，亦可透過選才空間的增加，促進師資素質的整體提升。（三）公自費並行以穩定師資供給：儲備制師資培育以自費為主要的師資培育管道，然而，彈性的公費制度亦可補足偏遠特殊地區的師資需求。（四）擴大教育影響力：儲備制的師資培育政策，除了能夠提供學校較大的選擇空間，亦能夠滿足社會大眾的進修需求，擴大教育的影響力（詹家怡，2006，頁 78-88）。

師資培育策略聯盟制

有鑑於計劃制師資培育之不足，且在臺灣新制多元儲備式師資培育制度已實施多年的境況之下，政府除了繼續修正儲備式師資培育制度、停止部分績效不佳的師資培育單位、提升各師資培育大學的水準外，尚可透過師資培育策略聯盟的方式，在既有的儲備式師資培育制度過程中，提

升儲備師資的整體培育水準。所謂的師資培育策略聯盟，是指師資培育大學、教育行政主管機關以及現場教學學校在人口結構變遷的趨勢下，對於各級與各類科師資的培育、選用與如何合作、發展策略之探討，希冀師資培育中心之「培」與現場教學學校之「用」能達至均衡的發展；也就說師資培育大學與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作與協調，以規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程；而現場教學學校則透過與政府、師培大學的合作與協調，參與教師職前養成的培育課程規劃，進一步成為教師專業發展學校。

表2為師資培育制度轉移過程中的政府、現場教學學校與師培大學的角色差異分析。在計劃制的師資培育制度當中，政府的角色主要在於精密計算師資供給與需求量，現場教學學校的角色則主要在於吸納固定數量的實習教師，師培大學的角色則在於作為專責的養成機構以

配合政府需求。在儲備制的師資培育制度當中，政府的角色在於採市場化策略開放師資培育自由競爭，學校的角色在於廣開實習教師的員額，以滿足政府與師培大學的需求，師培大學的角色則在於透過不同的師培大學特色與課程，培養多元的儲備師資。

而培用聯盟制的師資培育制度當中，政府的角色介於計劃制與儲備制之間，其目標在於適當的供需平衡限制與品質管理下，開放師資培育的管道，並同時提供教師專業成長的良好環境；現場教學學校的角色則在於透過與政府、師培大學的合作、協調，不但參與教師職前養成的培育課程規劃，且致力於教師專業發展學校；師培大學的角色則在於與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作、協調，規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程。

表2 師資培育制度轉移中的政府、現場教學學校與師培大學角色(作者自行整理)

	政府角色	現場教學學校角色	師培大學角色
計劃制	精密計算師資供給與需求量。	吸納固定數量的實習教師。	作為專責的養成機構以配合政府需求。
儲備制	採市場化策略開放師資培育自由競爭。	接受實習教師的員額，配合政府與師培大學的需求。	各師培大學提供各自特色與課程，培養多元的儲備師資。
培用策略聯盟制	在適當的供需平衡限制與品質管理下，提供教師專業成長的良好環境。	與政府和師培大學的合作、協調，參與教師職前養成的培育課程規劃，成為教師專業發展學校。	與教育行政主管機關、現場教學學校共同商議、合作、協調，規劃適當的儲備師資培訓與在職進修課程。

當前台灣師資培用策略聯盟分析：以台灣高中課程改革為例

目前教育部所推動的「師資培用聯盟」，便是奠基於策略聯盟的理論基礎上，試圖透過教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間的三向連結，形構新的師資培育改革政策，亦即師資培用策略聯盟，以提升整體師資培育水準。本研究針對現行師資培用策略聯盟進行分析與反省如下：

現行師資培用策略聯盟分析

根據教育部（2004；2006b）所提出的政策，其認為師資培用策略聯盟乃扮演蒐集教學現場教師意見，調整、修正各學科師資培育課程內涵等工作之重要角色，主要任務在於結合各學科召集學校與高級中學，以訪問、觀察的方式蒐集教學現場學校對於新課程實施後，在師資培用課程內容方面之相關意見，同時檢視各學科師資培育大學專門課程之妥適性，期望透過此一聯盟方式，建立師資培育大學和各高級中學教學現場學校緊密之「培」、「用」合作與溝通機制。

教育部（2006b）所推動之師資培用策略聯盟，試圖將全國師資培育大學授課教師以及該學科學者專家，對於各學科師資培育課程修訂之意見納入，作為各師資培育大學課程修訂之重要參考。同時透過各學科網頁資訊平台的建制，橫向聯繫全國師資培育大學，以推動課程修訂，並蒐集各界意見、及時回應與討論，做為新課程綱要實施後師資培育因應策略之參酌依據。其具體的實施政策如下（教育部，2006b）：

- (1) 由國立臺灣師範大學擔任總召集學校，13所師資培育之大學擔任23個學科召集學校與高中學科中心組成師資培用作聯盟，配合課程改革，發揮師資培育與任用策略聯盟合作機制，落實師資培用合作關係。

- (2) 總召集學校由師範（教育）大學擔任，負責師資培用策略聯盟之規劃、統籌、協調及督導事宜，統整各學科召集學校推動師資培用策略聯盟相關工作之內容、進度、期程等成效，定期回報教育部，並於年終辦理成果發表會，以為推廣。
- (3) 各學科召集學校由師範（教育）大學、或教育學程評鑑曾獲優等以上或師資培育中心評鑑獲一等之師資培育大學擔任，主要工作在藉由教學現場反映意見的實證經驗，積極調整師資培育課程（含教育實習）、教學及進修課程或進修活動，以培養適合現場教學能力之教師，強化師資培用功能。

現行師資培用策略聯盟反省

整體而言，教育部所提出之師資培用策略聯盟之方案，主要著眼點在於師資培育大學與現場教學學校之間，對於高中課程與師資培育課程革新的推動；強調透過訪問、觀察等方式蒐集教學現場學校對於新課程實施後，在師資培用課程內容方面之相關意見，並進一步透過網頁資訊平台的建制，連結全國各師資培育大學與現場教學學校。這樣的政策強力的連結了師資培育大學與現場教學學校的關係，以對於新課程的實施能夠有更加迅速的因應。這樣的作法雖可視為「師資培用策略聯盟」的濫觴，不過仍只局限在此次課程綱要改革的相關政策，真正的「師資培用策略聯盟」（如圖2所示）應不是單一組織的單獨奮鬥，而是教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的三向互動成果，才不至於淪於下一個飽受爭議的「九年一貫課程改革」。本研究強調「師資培用策略聯盟」應定義為在教育行政主管機構協調下，透過師資培育大學、現場教學學校之間在課程研究、師資培育、輔導策略之間的相互輔

助與討論，能夠達到職前教育與在職進修的均衡互補以及大學理論與中小學實務的動態回饋。

在上述理念的引導下，教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的角色在台灣這一

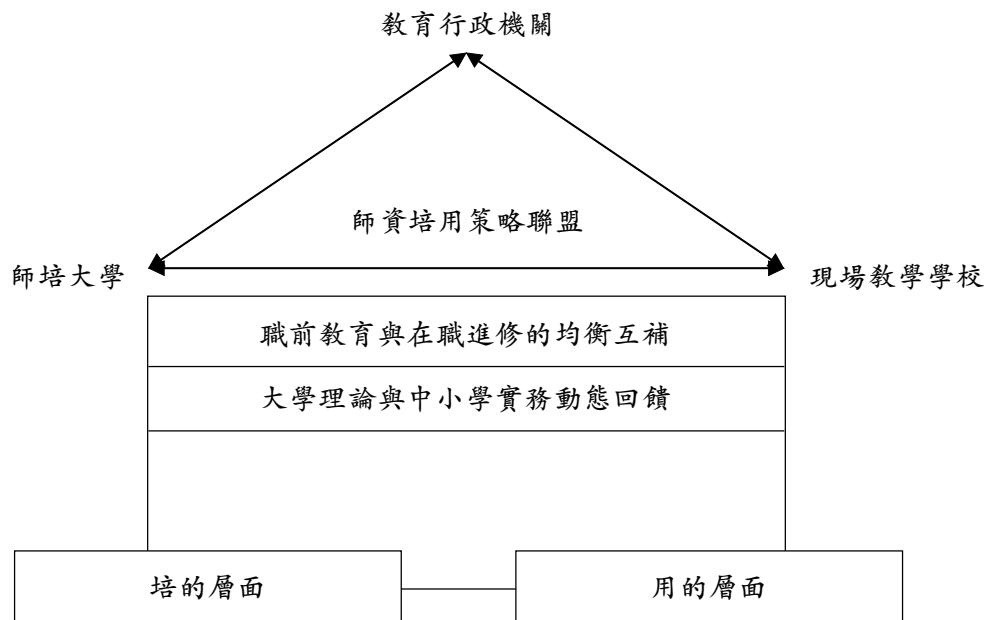


圖 2 臺灣師資培用策略聯盟架構圖（作者自行整理）

波的課程改革中也應該重新被檢視；為解決上述議題，本研究先後於 2006 年 9 月 16 日花蓮教育大學、2006 年 9 月 23 日中正大學、2006 年 9 月 30 日臺灣師範大學、2006 年 11 月 24 日教育部舉辦四場的焦點座談，四場焦點座談均邀請了師資培育與教育政策研究的相關學者、專家，透過預先擬訂的討論問題，針對人口結構變遷下師資培育政策的轉變、師資培用合作聯盟的推動策略、以及整體研究的架構與方法進行探討，進行結合相關學者專家的觀點與意見。試分述如下：

（一）教育行政主管機關的角色

在少子女化與異質化的學生結構變遷下，教育主管行政機關是否能夠加強與師資培育大學、現場教學學校的連結，能夠第一時間了解師資培育大學與現場教學學校對於新課程的感知，進而修正未來對於課程革新的規劃，應為重要的培用

策略聯盟要素之一；而如何促成師資培用合作策略聯盟的建立，以進一步建立專業發展學校制度（優質教育實習機構），並合作建立「教育實習輔導教師榮譽制度」，以及爭取提升教師編制人數和降低班級學生數，都是教育行政主管機構所應扮演的角色。

（二）師資培育大學的角色

師資培育大學在師資培用策略聯盟當中的角色，如同圖3中所述，將肩負起教育行政主管機關與現場教學學校之間的橋樑，也就是「區域教學資源中心」的任務，其基本的關懷面向除了培養儲備教師所應具備的專業精神、教學知能、現代國民、社會關懷、臺灣主體、全球視野以外，更應進一步透過和教育行政主管機關以及現場教學學校之間的合作，提供職前培育課程、教育實習課程，並鼓勵教師參與在職進修，進行地方教育

輔導，以及進行中小學教育之研究和相關師資培育課程的研發。

(三) 現場教學學校的角色

現場教學學校的角色，則如同圖4所示，師資培育大學與現場教學學校形成夥伴關係，在實習輔導、課程研發與教育研究進行密切合作。師資

培育大學與實習學生則形成指導關係，透過定期的訪視與返校活動，指導實習學生新近的教育理論與方法，以及最新的師資培育課程。實習學生則與現場教學學校形成師徒關係，透過輔導教師的實務經驗，培養學生在教學、輔導、行政三方面的優質師資要件。

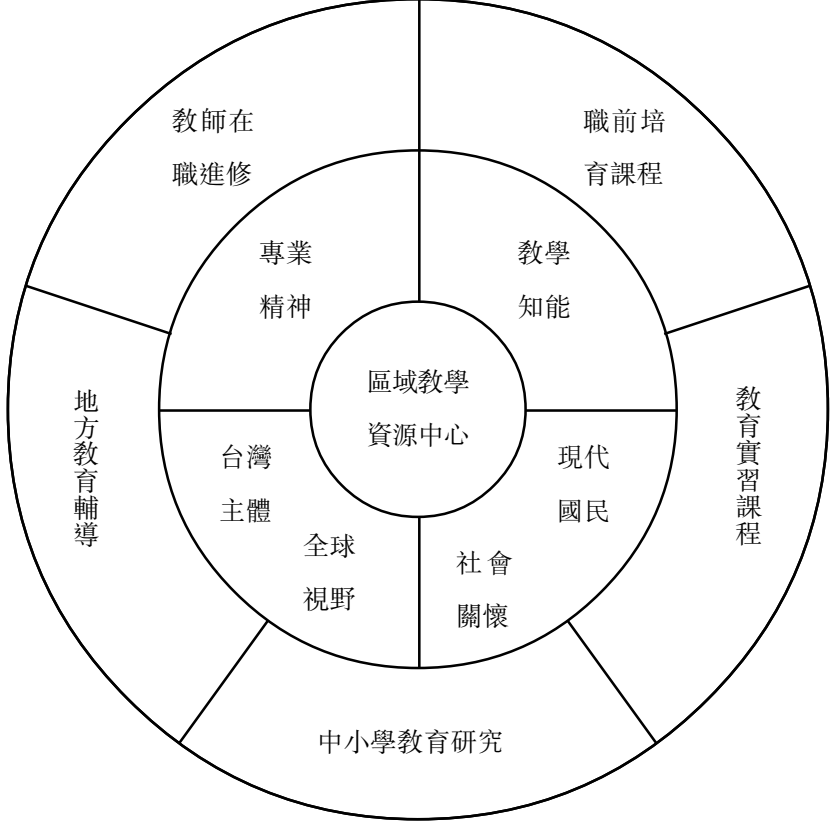


圖 3 師資培育大學的角色（陳益興、郭淑芳，2006：82）

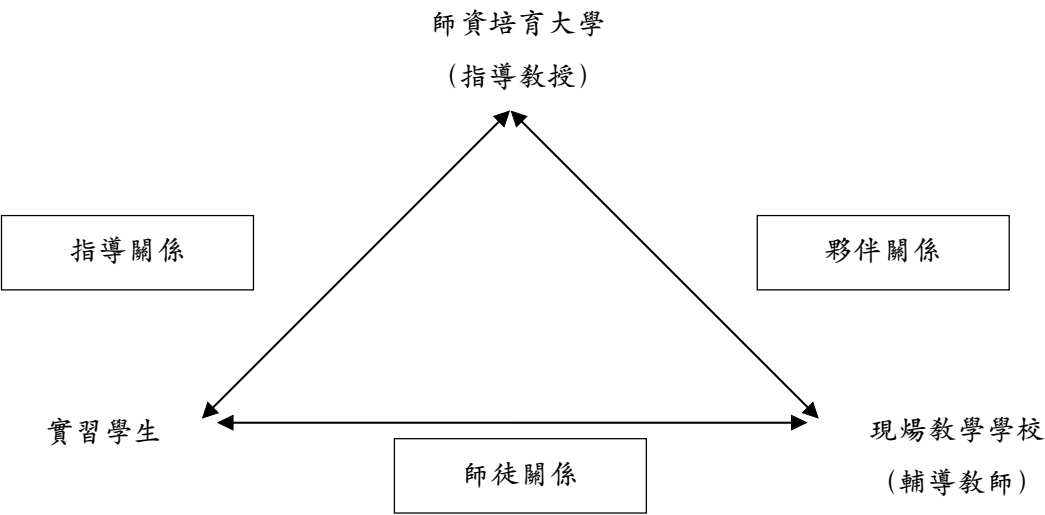


圖 4 現場教學學校的角色（陳益興、郭淑芳，2006：68）

結論

在經濟全球化的世界當中，師資素質的優窳將影響未來國家主人翁的整體教育素質，也進而影響整體國家的未來發展；因此，師資培育的政策與制度亦應當緊密的隨著時代變遷的腳步進行變革，透過先進理論與現有制度的對話，以及世界主要國家師資培育改革趨勢的反省，能夠加速師資培育相關政策與制度的革新，進而增進國家的整體競爭力。

本研究首先透過師資培育法制訂分析台灣師資培育制度的發展演進，並分析人口結構少子女化與異質化對師資培育制度的衝擊；其次，藉由策略聯盟相關概念的引進，勾勒出以「合作績效責任」為主軸的師資培育策略聯盟，希望可以建立教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校之間合作關係，共同為未來教師的「培」與「用」貢獻心力；並收集與探討美國、荷蘭與香港近年來在師資「培」與「用」上的相關政策與實踐，提供台灣進行師資培育策略聯盟的參考。

台灣的師資培育制度在歷經「計劃制」與「儲備制」後，由於人口結構少子女化與異質化的巨大衝擊，可能會產生下一個制度的轉移，也就是本研究提及的「師資培育策略聯盟制」；本研究並進一步以2006年台灣教育部所推動高中課程改革為分析重點，解析教育行政主管機關、師資培育大學與現場教學學校的角色、任務與合作關係，強調師資培育聯盟必須著眼於職前教育與在職進修的均衡互補，並致力於大學理論與中小學實務的動態回饋，希望藉由師資培育聯盟觀念的提出，提供一個在師資「培」與「用」上的專業對話空間，並勾勒一個台灣未來師資培育發展的可行途徑。

致謝：本研究係台灣教育部補助專案計劃（PG9506-0624）之部分研究成果，謹此敬致謝。匿名審查人的細心指正，併此致謝。

參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2002）。〈教育改革的橋樑 - 大學與學校合作伙伴的理論與實踐〉，載於黃顯華、朱嘉穎（主編）《一個不能少：個別差異的處理》，頁209-245。台北：師大書苑。
- 伍振鶯、黃士嘉（2002）。〈台灣地區師範教育政策之發展〉，載於中華民國師範教育學會主編《師資培育的政策與檢討》，頁1-28。台北：學富。
- 吳武典（2004）。〈臺灣師資培育的新貌〉。《文教新潮》，9（2），1-10。
- 吳清山（2002）。〈中小學師資培育〉，載於群策會主編《邁向正常國家：群策會國政研討會論文集》，頁330-352。台北：財團法人群策會。
- 吳清山（2005）。〈師資培育發展的困境與突破〉。《研習資訊》，22（6），23-29。
- 李子建、趙志成（1998）。《邁向優質學校教育：香港「躍進學校計劃」的特色》。香港：香港中文大學教育研究所。
- 香港大學（2001）。《教師及實習教師聯合專業發展計劃結案報告》。香港：優質教育基金。
- 香港教育學院（2006）。《教學啟導與中學課堂教學評估計劃結案報告》。香港：優質教育基金。

- 孫邦正（1985）。《經師與人師》。台北：台灣商務。
- 高強華（2000）。〈新師資培育與教師專業發展〉，載於中正大學教育學院主編《新世紀教育展望》，頁247-264。高雄：麗文。
- 張鈿富、王世英、周文菁（2006）。〈師資培育的供需問題與平衡機制探討〉。《教育資料集刊》。31，頁139-155。
- 張德銳、丁一顧（2005）。〈台灣師資培育制度的回顧與前瞻〉。《研習資訊》，22（6），頁30-46。
- 教育部(2004)。《普通高級中學課程暫行綱要》。台北：教育部。
- 教育部(2005)。《教育施政主軸行動方案》(94年修正版)。台北：教育部。
- 教育部(2006a)。《外籍配偶子女就讀國中小人數分布概況統計分析》。台北：教育部。
- 教育部（2006b）。《教育部補助師資培育之大學推動師資培育策略聯盟經費作業要點（草案）》。台北：教育部。
- 教育部中教司(2005)。《師資培育統計年報》。台北：教育部。
- 陳益興、郭淑芳（2006）。〈師資培育合作政策理念分析〉。國立台北教育大學教育學院主編《教育計劃與教育政策學術研討會論文集》，頁61-85。台北：國立台北教育大學教育學院。
- 郭崑謨（1993）。《企業組織與管理》。台北：三民。
- 詹家怡（2006）。〈臺灣師資培育政策論爭之研究〉。國立嘉義大學師範學院教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡炳坤（2002）。〈台灣師資的過去、現在與未來〉。《現代教育論壇》，6，頁318-332。
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century-The report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington DC: Carnegie Forum
- Carroll, D. M. (2006). Developing joint accountability in university-school teacher education partnerships. *Action in Teacher Education*, 27(4), 3-11.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-66.
- Freidheim, C. J. (2000). *The trillion-dollar enterprise-How the alliance revolution will transform global business*. New York: Perseus Books.
- Frulong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism*. PA, Philadelphia: Open University Press.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrigan, K. (1988). Strategic alliances and partner asymmetries. *Management International Review*, 28, 53-72.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Kroll, L., Bowyer, J., Rutherford, M., & Hauben, M. (1997). The effect of a school-university partnership on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 37-52.

- Lewis, J. D. (1990). *Partnerships for profit: Structuring and managing strategic alliances*. New York: Free Press.
- Lunenberg, M., Snoek, M., & Swennen, A. (2000). Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Porter, M., & Fuller, M. (1986). Coalitions and global strategy. In M. Porter (Ed.), *Competition in global industries* (pp. 315-344). Boston: Harvard Business School Press.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990's. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

台灣中小學實施校本管理策略之研究

A study on the school-based management strategies of primary and secondary schools in Taiwan

謝傳崇

台灣公館國中校長、國立台北教育大學、新竹教育大學兼任助理教授

李芳茹

台灣苗栗縣富田國小主任

摘要

校本管理是盛行於英語系國家的一種權力下放的學校管理模式，且於1980年代後期成為各主要國家教育改革核心主題與策略，台灣受此教育改革風潮的影響，在法令與政策皆朝這個基調相呼應。其他在實務運作層面，如：校長遴選、新制校務會議、學校課程發展委員會等，也皆朝向校本管理方向邁進，唯在「管理策略」方面仍在發展萌芽階段，值得努力探究。本文旨在進行台灣中小學實施校本管理策略之研究，首先探究社會思想發展、多元豐富的教育典範轉移，瞭解校本管理的形成背景，進而闡述校本管理的意義與精神，最後以實施內容、參與成員的角色任務，釐定社區家長、老師、校長和教育行政機關的權責。本研究除了文獻分析之外，採用自編「中小學校本管理策略之研究」的問卷進行調查，研究樣本包含桃園縣、新竹縣市、苗栗縣等四縣市之公立國民中小學教育人員（校長、主任及教師），有效問卷 424 份，經過統計分析後作出結論。此外，為期望制度形成得以圓融，乃根據國內外實施校本管理的相關評價進行整理，並提出適合台灣發展的可行建議，使在實務運作層面有真正助益與貢獻。

關鍵詞

校本管理，學校本位自主，學校行政

Abstract

School-based management is a kind of devolution in school management model that prevails in English nations, and becomes the main strategy and the main issue in educational innovation in the late 1980's. Taiwan is influenced by this educational innovation which responds to statute and policy. Other aspects in practical level as follows: principal

election, new system school administration meeting, school lesson planning commission and etc, all stride forward to school-based management; however, the "the managed system" in our country is still in the initial stage and is necessary for further exploration and investigation. The core of this article is composed of a series of researches of which school-based management has carried out in school related backgrounds. First of all, we focus on social cerebration development, diversified and abundant educational model transfer, comprehension of form background of school-based management. Moreover, we expound the meaning and the spirit of school-based management and theory basis. Furthermore, we generalize the main concepts of school-based management. Ultimately we use practical contents and participators' role missions to formulate the advantages and responsibilities of social patriarch, teachers, principals, and educational administrative organizations. Researchers employed the questionnaire recomposed from "School-Based Management Assessment Tool". Researchers firstly employed stratified random sampling to choose teachers from Taoyuan county, Hsinchu county, Hsinchu city and Miaoli county, and 424 questionnaires were considered effective. Secondly, the questionnaires were sent to the principals so as to pass on them to the respondent concerned. In addition to expecting completely and perfectly formed system, we arrange relevant evaluations of practical school-based management both domestic and overseas. Therefore, we submit feasible suggestions according to the development of our country and we would like to contribute what we have found to all personnel who work hard in the field and especially to the personnel who work in the front line.

Keywords

school-based management, school-based autonomy, school administration

緒論

研究動機

1980 年代以來，世界主要先進國家為了應付急遽變遷的政治、經濟及社會環境，並迎接知識經濟的來臨，紛紛致力於教育分權化（decentralization），而校本管理（school-based management, SBM）則是教育分權化的具體表現（Malen, Ogawa & Kranz, 1990），自從弗勒席曼委員會（Fleischmann Commission）於 1973 年在紐約州教育改革報告書中首度揭櫫校本管理後（Murphy & Beck, 1995），此一管理制度旋即主宰美國 1980 至 1990 年間的學校系統重建（Murphy & Jacob, 1998），且持續成為關注的議題。

觀諸國外近年來的校本管理，如：英國、美國、加拿大、澳大利亞、紐西蘭、荷蘭、比利

時、西班牙、瑞典等國家正全面或部份實施分權化的學校管理模式，賦予學校更大的自主權，並且建立績效責任制度（孫志麟，2000），這些國家皆以「校本管理」的形式或策略，進行不同的教育改革。

在台灣，順應時代潮流與趨勢，也迫切地進行一連串學校重整的教育改革運動，其趨勢是由集權走向分權的校本管理做為策略來進行（王麗雲、潘慧玲，2002）。在行政院教育改革審議委員會的推動下，於 1996 年引進校本管理的觀念，逐漸成為新世紀教育的基調。許多教育法令與政策都與這個基調相呼應，如賦予學校選派代表參加校長的遴選，設置校務會議議決校務重大事項，賦予家長參與校務之機會，規定學校成立課程發展委員會負責學校總體課程之規劃、課程

與教學之評鑑等。但與國外相較之下，台灣實施校本管理制度尚在萌芽階段，因此，研究者認為有必要針對此一議題深入探討，以瞭解台灣中小學校本管理策略。

研究目的

為瞭解台灣中小學校本管理策略，本研究之目的如下：

- (一) 探討校本管理在中小學實務層面可自主的範圍與內容。
- (二) 分析中小學校本管理參與成員的相關意見。
- (三) 探究校本管理在中小學實施的功能及可能遭遇的困境、限制與必要配合措施的看法。
- (四) 根據文獻、調查的結果，提出具體結論與建議，俾供教育改革及中小學校務經營、變革方向之參考。

文獻探討

劉慶仁(2003)指出校本管理是教育權鬆綁下放的一種運作形態，是將預算、教學及其他決策權力由學區移轉到個別學校，自1960年代以來，校本管理已是美國學校教育改革工具，州用它增進學校績效責任，地方教育理事會用它提昇學生成就，學區用它改善行政效率，教師組織用它授權教師，以及社區用它來推動家長參與，直到1980年代末期，校本管理變成美國教育中最常用的改革方式。

而後，「經濟合作與發展組織」(簡稱OECD)在1989年提出一份名為「分權與學校改革」報告(Decentralization and School Improvement)。自此各國即賦予學校更多自我管理的責任，並強調學校自主為學校革新的主要因素，於是「校本管理」理念，開始風行於全球(謝傳崇、謝義鄉，2005)。

(一) 校本管理的意義與精神

校本管理乃是一個簡要、相對且概括式之術語(李新民，2001；黃嘉雄，2001)，因國家、地區、理論發展、與時間不同而有所差異，其名詞亦有所不同，例如：場地本位管理(site-based management)、學校本位自主(school-based autonomy)、授權管理(delegated or devolved management)、學校場地自治(school-site autonomy)、學校中心管理(school-centered management)、分權化管理(decentralized management)、學校本位預算(school-based budgeting)、自我管理學校(self-managing school)等等。

國外學者Murphy與Beck(1995)認為校本管理是基於學校的自主自治之前提下，採以分享式的決策模式，引導學校發展與變革的經營理念。Herman與Herman(1994)指出校本管理是一種結構和過程，其授予由學校教職員、家長、社區代表和學生等相關成員組成校本管理委員會，對教學、預算、人事、法規及其他被授權的學校事務等事項，均有決定的權力。Caldwell和Spinks(1992)則認為校本管理學校，乃教育體系中獲得重大且持續的授權化學校，使其在學校層次擁有對相關資源做決定的權威。此種分權化是行政而非政治，學校層級的決定仍在地方、州或國家政策和指導綱要的架構下為之。Cheng(1996)亦認為校本管理是賦予學校更多的自主權與相對責任，使其依據自身的特性與需求來經營學校，以充分運用資源解決問題，實踐有效之教育活動，俾利於學校長遠的發展。David(1996)認為校本管理的核心理念在於透過學校層次的參與自主決策歷程，達到最終提昇學生學習表現之目的。

台灣學者張鈿富(2000)認為校本管理是學校依據本身的需要，有效率的運用資源實施教育活動。其中包括學校層級的自治和分享做決定兩部

份。余景達(2002)指出校本管理是一種授權的行政管理模式，不同以往科層體制由上而下的決策方式，乃強調由下而上的決定歷程；學校為能自主決定與學校相關的預算、人事、課程、教學等事項之基本單位，並具增加學校相關成員如教師、家長和社區人士的參與校務運作與決定，以使學校組織與發展更具效率和自主性。溫騰光(2002)指出校本管理可運用在學校的組織、課程、教學、經費、人事與危機處理等方面，根據學校自己的需要與理想，秉持適當的原則，經過民主的程序，作合理的處置與調整，使校務運作更順暢，發揮學校較高的效能。

綜合上述學者所述發現，校本管理定義的著眼點雖不盡相同，卻顯得大同小異。在權力結構方面，學者們認為校本管理是一種授權式的管理模式，視學校為最基本的教育主體單位，教育行政主管機關應授權學校成員依學校特性自主經營管理；在參與成員方面，校長、教師、家長、社區人士是為參與校本管理的基本成員，有些學者則認為學生也應包含其中；在自主決定的範圍方

面，預算、人事、課程與教學等範圍被多數學者所認定，而有些學者則認為應再加入一般行政運作；在績效責任方面，學者們大都認為學校在享有自主管理的權力時，也應負起相對的績效成敗責任。由以上觀之，校本管理的教育改革，就是徹底的要將原本屬於教育行政主管機關的行政管理和監督考核的權力，下放到學校，讓校長、教師、家長甚至學生擁有最大的專業自主權力來經營管理學校，並且自負校務發展成敗的責任。

因此，校本管理乃是以學校為做決定的主體，強調擴大多元參與，分享決策權力，將學校教職員、學生、家長以及社區人士納入共同決策之成員，參與的範圍包括學校行政運作、課程編排、教學專業、人事任用及經費運用等各項事務，以落實學校自主管理，提昇教育品質，達到學校教育目標。

(二) 校本管理的實施內容

1.校本管理的實施範圍

綜合國內外學者的相關文獻得知校本管理下放至學校層級，較為具體的項目如表1：

表1 校本管理實施範圍

學者及法令	實施內容	本位 經費 預算	本位 課程 教學	本位 人事	校務 自主	家長 社區 參與	組織 結構
教師法 (1995)				◎	◎		
曾燦金 (1997)		◎	◎	◎	◎	◎	
張弘勳 (1997)		◎	◎	◎			
王順平 (1999)		◎	◎		◎		
教育基本法 (1999)		◎					
林明地 (1999)		◎	◎	◎			
黃嘉雄 (2001)		◎	◎	◎			
顏慶芳 (2003)		◎	◎	◎	◎	◎	
國民教育法增修條文 (2004)			◎				
張明輝 (2005)		◎	◎	◎			
Clune & White (1988)		◎	◎	◎			
Hill & Bonan (1991)		◎	◎	◎	◎		
Taylor (1992)		◎	◎	◎			◎
Caldwell & Spinks (1992)		◎	◎	◎		◎	
Murphy & Jacob (1998)		◎	◎	◎	◎		◎

資料來源：研究者整理

表1可明確看出，國內外學者與台灣相關教育法令之訂定均朝學校本位經費預算、學校本位人事、學校本位課程與教學、校務自主、家長社區參與等方向進行權力下放，另有 Clune 與 White (1988) 認為校本管理也可無一定結構；王順平 (1999) 則認為應包含校本審議會與學校本位專業成長。本研究認為除學校本位專業成長是傳統學校所強調外，校務自主、家長社區人士參與是校本管理的基本運作條件，不列入本研究範圍。本研究朝學校本位經費預算、學校本位人事、學校本位課程與教學等三個主軸為研究架構。

2.校本管理之實施內容

(1) 學校本位預算

讓學校能控制預算與分配是「校本管理」最重要的概念，它是課程教學與人事自主決定的基礎，能自由運用預算，才能因地制宜的發展學校特色。Wohlstetter 與 Kirk (1996)、張明輝 (2005) 認為學校本位預算，應包含預算前的能力訓練及資訊蒐集；Neal (1991) 及 Murphy 與 Beck (1995) 則提及校長應負預算督控角色。

此外如苗栗縣政府 (2002) 的歲入歲出制度系統中，除各校原申請之經費外，雜費、業務費、人事費、辦公費、社會教育經費等均依實際班級數核發，例如：辦公費每班每月核發新台幣 600 元、社教經費則分 12 班以下、13-24 班、25 班以上等，分別發給新台幣 540、500、450 元等不同經費；但有關勞務採購或工程採購部份之款項，實際發包後若仍有剩餘，除非教育局會計室核准方可留用，申請留用機會渺茫。

因此研究者認為學校本位預算的實施有四個重點：

- a. 實施前，提供專業訓練與相關預算資訊是必要的過程，其最終目的是讓學生的需求成為真正被服務的對象。
- b. 主管教育行政機關依學校性質、規模與全

校學生總人數，決定經費分配總額；且有實際需要時，才能獲得此項之經費。

- c. 學校分配之經常費若在會計年度內有剩餘款 20% 以下，則可以保留至下一會計年度使用，且不影響下一年度的預算總額。
- d. 校務發展預算由類似審議會合作參與編列，學校可自行規劃預算細目及訂定使用優先次序，但校長有最後督控之角色。

(2) 學校本位課程與教學

歐用生 (1999) 認為學校本位課程發展，包含了四個理念：每一位教師都是課程設計者、每一間教室都是課程實驗室、每一所學校都是教育改革中心、課程即是社區。

許多學者認為學校在課程與教學上，應擁有較大的自主權，Dimmock (1993) 認為個別學校可以自由教授任何適當的教材，以符合學區所訂的教育目標。Murphy (1994) 認為應由學校中所有的教職員共同決定所使用的教材和教學方法。Murphy 與 Beck (1995) 則認為越大的授權，學校就有越多的機會和能力去選擇較特別的教學方法、加強成員的發展，並監督和評鑑學校的教學。就我國教學實務部份，台灣教育部推動九年一貫課程決策權下放，以「課程綱要」取代以往的「課程標準」；以學生應學得的「關鍵能力」取代過去的「教學大綱」，讓學校及教師有更多課程與教材自主彈性設計空間，這種以基本能力的培養取代學科知識的灌輸，對實現學校本位課程教學有相當的助益。因此，研究者對學校本位課程與教學提出下列看法：

- a. 由主管教育行政機關訂定學生基本關鍵能力、課程綱要及教學的基本規約，學校握有設計教學計劃、教學法與教學材料運用的決定權，藉以符合學生與地方的特別需求，縣市政府教育局則扮演協助、統合、監督的角色。

- b. 根據目標與法規，教師可自行決定審訂版本、課程內容、教學材料及教學方法，並得設計因地制宜或因材施教之教學補充教材，以符合學生需求。
- c. 校長與教師仍需為課程與教材之最終責任負責，此與前節實施精神之主體性、自主性、績效性互相吻合。
- d. 學校對課程及教學有較大自主空間，但國內文憑至上的社會文化，恐怕智育掛帥的升學主義將大於學校本位課程與教學的特色。

(3) 學校本位人事

張德銳(1995)指出，就學校人事而言，學區僅提供學校技術協助等工作，而由地方學校就其需要選用人員。而Murphy與Beck(1995)、賴淑娟(2000)、陳鐘金(2002)，認為學校本位人事的定位、聘僱與發展最重要；David(1993)、Seyfarth(1996)則認為聘僱權要能充分下放，才能審慎選出需要的教師。而我國在教師法(1995)、高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法(1999)開始出現停、解聘相關規定，但實際校務運作中，卻很難界定教學不力或不能勝任等具體事實。總而言之，學校本位人事實施重點如下：

- a. 學校擁有教師初聘、續聘、長期聘任與解聘等人事聘任之權力。亦即將學校教職員的聘用、選擇、訓練等方面的權力，授權給學校自主決定。
- b. 學校遴聘教師，得依實際發展需要，在教育行政機關建立合格教師的招募名冊中，甄選適合的教師，並可依需要聘請非編制內的專業教師或助理教師。
- c. 學區校長選聘，各地方教育委員會有權做最後的決定，與我國校長遴選委員會採民主開放之遴選聘用方式類似。

(三) 台灣中小學實施校本管理的省思

校本管理並非萬能，國內為因應教改趨勢，突破學校行政經營的瓶頸，而廣為採納校本管理策略，以期創新學校經營的面向與視角。就在權力下放之際，仍必須接受社會大眾或是教育現場的檢驗。陳俊生、林新發(2003)綜合國內外學者的研究，發現校本管理雖然仍有諸多瑕疵有待改進，但卻鮮少證據建議回覆分權化前之集中化的管理方式。鮑慧門(2005)研究發現台灣在校本管理上，除了課程與教學層面上已具成效，其他層面之推動情形仍需加強。蔡家廷(2005)研究則發現現階段國民小學校本管理的程度，就整體而言，屬於中上程度；就各層面而言，以「課程與教學管理」層面最高，其後依序為「人事管理」、「一般行政管理」，而在「預算管理」層面自主程度最低。

儘管實施校本管理有其限制，但是其落實的可行性亦相當受到肯定，只不過，如此悉數「移植」、「複製」之後所帶來的後續影響，似乎在我國中小學的實踐層面上有其值得觀察與省思之處(陳明和、郭靜芳，2004)：

1. 集權式的行政運作模式依舊盛行

校本管理強調分權決策與權力下放，希望將教育的權力移轉至學校單位與相關社區。現階段在學校與社區的關係、學生的主體性、家長的參與程度等都已明顯精進，惟獨學校內的行政運作與決策行為，及縣市教育主管機關「控制」學校的程度，始終無法全然落實校本管理的精神。歸納其原因，不外乎教育行政機關其實並未充分授權，加上學校經營者的抗拒心理作祟使然，及缺乏法源等因素造成。

2. 學校教師的行政專業知能仍顯不足

由於學校對於外部環境變遷的敏感度較為遲緩，再加上學校人員有完善的福利制度保障其工作權，致使面對社會變遷與教育潮流時，較為缺

乏危機感與突破創新的動力。因此，造成學校教師在涵養學校行政專業知能的動機上較為薄弱，連帶在參與行政運作時，亦無法以完備的專業知能置身其中。

3.抗拒家長涉入教學與班級經營的防衛心理

Seyfarth (1996) 指出：「校本管理並非全是學校經營的特效藥，因為強調自主、賦權、參與的結果，相對地，也容易增加教師的負擔，致使學校行政效率不佳，並且容易淪為無政府組織 (organized anarchies)」。當學校擴大各層面參與程度之際，除了需要學校經營者及行政人員改變心智模式，去適應家長或社區與學校之間的新關係，教師方面也應該與之俱進。尤其自 1999 年教育基本法公布實施之後，不僅確定教育主權在於人民，也明確賦予家長教育的權責，教師的心態應有所調整以因應之，而非抱持消極抗拒的心理面對它。

(四) 校本管理策略

Townsend (1997) 主張以下列方式來促進校本管理成效：1.發展有關學生成就與重建教育系統的願景。2.建立與商業界、社區、教育界及政策領導者的策略聯盟。3.給予公開及政策上的支持。4.提供彈性、鼓勵嘗試的決策決定方式。5.轉移州與地方教育當局的角色定位，由推行到協助。6.重建教師與管理者之教育。7.為每一位教師及管理者提供不斷前進發展的機會。8.維持有責任的系統。9.給予所有學生學習及貢獻的機會。10.確認領導的位置。11.對現存資源的再分派。David (1996) 認為校本管理不可或缺的要素包括：1.內在要素：(1) 要有設計周詳的校本管理委員會 (2) 授與校本管理委員會領導的權力 (3) 著重學生的學習 (4) 著重學校成員的學習 (5) 著重學校整體的觀點。2.外在要素：(1) 必須獲得長期的支持 (2) 教育行政機關課程的指引 (3) 教育行政機關必須提供資源與學習的機會 (4) 學校必須擁有容易取得資訊的管道。

陳俊生、林新發 (2003) 指出校本管理策略，主要有四點：1.決策權力分權下放：教育行政機關集權化之行政決策權，分權下放給各學校，而學校層級本身之權力，亦由校長或行政人員分權給學校教職員、家長、社區人士甚或學生之代表，使其有充分機會參與校務之決定。2.決策過程參與分享：決策過程是由校長、教職員、社區人士、甚或學生之代表，一起透過管理（諮議或審議）委員會參與分享。3.授權學校核心事項：包括與學校層級發展息息相關的核心事務，諸如經費資源、人事、課程、教學、乃至組織目標、結構及評鑑等事項。4.學校承擔績效責任：上級主管教育機關賦予學校更多自主的空間，相對地，亦應負起辦學成敗及績效責任。吳宗立 (2000) 則認為校本管理是教育行政鬆綁的具體策略，有以下特性：1.分權管理：教育行政機關將權力充分授權學校，依照學校發展的願景重新分配資源，讓學校有充分的權能推展校務。2.分享決策：賦予學校教師、行政人員、社區家長、學生共同參與學校行政決策的權力，在經費、預算、人事、課程、輔導管教上參與決策，提昇學校決策品質。3.自主自治：以學校發展為中心，減少主管機關的過度指揮，由學校依社區人文地理環境、民俗文化、產業經濟等特色，規劃學校發展行動策略及方案。張弘勳 (1997) 也認為要實施校本管理應要有可行的配套措施始可順利的推行：1.學校獲得明確的授權，並獲行政機關的持續支持。2.對參與決定的人員實施教育訓練。3.排除相關法令的限制或修訂法令。4.縮小教育行政機關的權限與編制。5.教育行政機關必須提供必要的支援與服務。6.成立校本管理委員會。7.參與人員的權責需明確劃分清楚。8.建立管理資訊系統，以利管理資訊的取得與運用。9.建立評鑑制度。

由於「校本管理」之權力重整，對參與成員之角色有重大影響。以下試就校長、家長及社區人士、教師、教育(局)行政單位之角色權責探討。

1. 校長領導的角色

校本管理中校長的角色受最大期許，謝文全(2002)、洪福財(1999)均認為校長是仲裁兼負成敗之核心人物；其中洪福財(1999)認為校長的角色在校本管理中應更為多元：(1) 仲裁者：是資源與權力的仲裁者(2) 協商者：在校內外與有關單位及人員協商資源分配(3) 服務者：落實行政服務教學的理念(4) 教育專家：做出符合教育專家的決定(5) 革新者：激發成員改革動力(6) 研究者：帶領學校從事研究與發展。

至於Clune 與 White (1988)、Caldwell 與 Wood (1992) 則認為新增職權與傳統校長之職權無異。本研究認為除體認自己角色的轉變外，校長應增進領導溝通智能，如應用多樣化的技巧與策略，發揮嚮導角色，提供學校工作成員的方向與目標，糾合眾志，達成校本管理的目標與任務。

2. 教師專業的角色

美國教育部1983年公布的「國家在危機中」(A Nation at Risk) 報告書認為，除非學校善用教師專業知能，否則學校教育成效會持續低落。所以White (1991)、張明輝(2005)均提及教師應主動參與校本管理，專業方面則加強進修；Caldwell 與 Wood (1992) 則認為除主動參與外，教師應協助校長做資源管理，但Clune 與 White (1988) 則持負面意見，認為教師對校本管理有恐懼感、壓力、疏離負面效應。總之，應有配套措施如減課等，以減輕教師負擔，而且專業進修、提供酬賞與鼓勵，均有助於提昇專業知能、增進參與意願，使恐懼及壓力減少。

3. 社區及家長的角色

林明地(2000)曾分析313位台灣省公私立中小學校長對社區及家長參與校務的看法，結果傾向於「有條件的支持」態度，希望家長參與而不干預，以及家長參與應因地制宜。而張明輝(2005)則認為家長及社區成員在校本管理中的角色，包括：(1) 參與諮議，對學校提出建議或參與作決定(2) 參與訂定學校目標，參與預算及資源分配(3) 與教師會談，提供學生具體學習意見(4) 學校募款(5) 形成壓力團體，對政策產生影響。

對於社區及家長參與校本管理，國外大多數學校皆成立正式管理機構以司其職，如「校本管理審議會」或「學校社區審議會」，其角色以諮詢、建議為主，目的在確保權力分化工作落實到每位成員，使教師、家長、社區人士、學生皆能參與校務，並確保品質。

4. 教育行政機關的權責

身為督導地位的教育行政機關應與學校互助合作，校本管理才有成功機會。以下針對學區教育局的角色進一步探討：

(1) 教育局長的角色

Clune 與 White (1988) 研究指出，教育局可推薦「校本管理」給學區，故其態度可能影響學校社群成員對「校本管理」的態度。王順平(1999)認為教育局長的角色看似模糊，實起因於教育局長運作不限於特定步驟，因各學區均有獨特作風，可確定的是，在「校本管理」中，教育局長須有行政領導、轉型領導、遠見領導、衝突管理技巧。

(2) 教育行政機關成功運作準則

王順平(1999)研究發現，教育局可以促成，亦可阻止「校本管理」的進行，因此建議教育行政機關放棄部份權威，促成「校本管理」的成功。而Clune 與 White (1988)、張明輝(2005)也認為教育行政機關仍有舉足輕重的地位。本研究則建

議教育局應站在學校角度，貫徹分權並公平公正的辦理校長遴選作業，培養高瞻遠矚、具卓越見識的治校人才，同時鼓勵各校發揮特色，並論功行賞，協助爭取各項建設或設備資源，以落實校本管理。

研究方法

調查對象

本研究以台灣桃園縣、新竹市、新竹縣、苗栗縣為範圍，調查對象為公立中小學教育人員。採用分層比例抽樣及立意抽樣法找出受訪者，總計抽樣國小27所，中學12所，發出問卷586份，回收後有效問卷為424份，分佈情形如表2。

表2 調查對象的分佈情形

	項目	樣本人數	百分比
最高學歷	研究所	147	34.7
	大學	277	65.3
性別	女	226	53.3
	男	198	46.7
任教年資	21 年以上	73	17.2
	11-20 年	144	34.0
	10 年以下	207	48.8
擔任職務	校長	37	8.7
	主任組長	166	39.2
	一般教師	221	52.1
任教 學校縣市	桃園縣	135	31.8
	新竹市	62	14.6
	新竹縣	125	29.5
	苗栗縣	102	24.1
學校規模	25 班以上	143	33.7
	13 至 24 班	132	31.1
	12 班以下	149	35.2
任教階段	國中	123	29.0
	國小	301	71.0
總計		424	100

研究設計及步驟

本研究採用問卷調查法，經由調查工具編製、寄發、施測加以蒐集資料，並應用統計方法加以分析處理。

研究工具

本研究自編「中小學校本管理策略之研究調查問卷」，建構問卷初稿後，邀請十二位學者及實務工作者協助審查問卷內容，並依專家意見形成預試問卷。其次，以苗栗縣公立中小學校長、主任、教師為預試對象，取樣 80 位郵寄問卷進行預試，共回收 73 份，有效問卷 71 份，經過分析刪除不良題目後，完成正式問卷。問卷調查範圍包

括：第一部份為個人基本資料。第二部份以校本管理之實施內容範圍為主軸，分為自主決定的範圍與內容、參與成員的角色權責、實施之功能、困難與配合措施等三大類，共計 13 題。（問卷受限於字數無法附錄，如有需要請洽作者）

資料處理

採用百分比次數分配及卡方考驗，藉此瞭解不同背景之性別、服務年資、擔任職務、學歷、學校規模等相關教育人員對於各題目看法，是否有顯著差異。

研究結果與討論

調查結果的各項發現，分述如下：

校本管理自主決定的範圍

表 3 學校自主決定內容之次數分配、百分比和排序表 (N=424)

選項	內容	次數	百分比	排序
1	學校經費預算的自主權	256	60.4%	4
2	學校課程方面的自主權	346	81.6%	2
3	學校教學方面的自主權	405	95.5%	1
4	學校人事方面的自主權	281	66.3%	3

校本管理以「教學自主」為第一優先，此與國內張弘勳(1997)研究結果相同，因為校本管理應以學生學習成果為重，尤其課程與教學是學校實施教育的主幹，對學生有極大的影響，若失去課程教學的自主性，校本管理將完全失去意義。而預算自主方面，學校受單位預算及財主單位控制財源的前提下，目前預算自主的權限不大。

(一)「經費預算」的自主權

Murphy 與 Beck (1995) 認為校本管理預算的首要，是學區教育局依年度給「總額」經費給校方，與大部分受訪者意見相同。而女性、及資深教育人員對「經費預算之執行效率，最終應由校長負責」之同意比率明顯低於男性及資淺教育人員。

表 4 學校經費預算自主權各細目同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1.教育行政機關每學年撥一筆，不分細目的預算總額給學校	96.2%	1.4%
2.學校可自行編列預算計劃，包含細目及優先次序	89.1%	3.2%
3.對校內急需使用經費之使用，能預測並持續核撥使用	84.6%	5.6%
4.預算計劃由管理委員會成員，共同負責編列為原則	84.4%	2.7%
5.編擬預算計劃的委員，均應受必要的專業訓練	76.4%	11.2%
6.經費預算之執行效率，最終應由校長負責	69.1%	23.1%
總計	83.3%	7.7%

表 5 「經費預算之執行效率，最終應由校長負責」在「年資與性別」上的卡方考驗

統計量數 背景變項			反對		無意見		同意		χ^2	df
			次數	%	次數	%	次數	%		
年資	1	10 年以下	41	19.8	20	9.7	146	70.5	14.316***	2
	2	11~20 年	29	20.2	11	7.6	104	72.2		
	3	21 年以上	28	38.4	2	2.7	43	58.9		
性別	1	男	39	19.7	12	6.1	147	74.2	12.324**	2
	2	女	59	26.1	21	9.3	146	64.6		
總 計			98	23.1	33	7.8	293	69.1	269.210***	2

p < .01 *p < .001

(二)「課程與教學」的自主權

表 6 學校課程與教學自主權各細目同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1.可自行選用或編製評量工具	91.2%	3.8%
2.可自行決定課程內容與教學進度	82.6%	11.6%
3.可自行訂定學生成績評量辦法	80.4%	11.3%
4.可自行訂定各學科能力指標的高低標準	74.3%	17.1%
5.可自行決定各年級能力指標的高低標準	73.2%	19.6%
6.設計因地制宜的教學計劃，不受課程綱要限制	58.6%	34.5%
總計	76.7%	16.3%

課程教學方面，除「學校設計因地制宜的教學計劃，不受課程綱要限制」贊成比率 58.6% 較低外，其餘各細項受試者均同意本研究研擬之各項措施，無顯著性差異存在。而其中又以「學校可自行選用或編製評量工具」91.2% 最高，此與我國教師實施教學時，早已可自由選用相關評量工具有很大關聯。

(三)「人事」自主權

表 7 學校人事自主權各細目同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1. 教師甄選，應建立擬應考名冊資料，學校再從名冊中遴聘	93.7%	4.8%
2. 學校可基於需要，自行遴聘非編制內的專業人員	89.8%	4.6%
3. 學校完全擁有教職員工的聘任與解聘權力	81.1%	7.4%
4. 校長的遴選聘用，該校教職員工應有表達意見的機會	80.9%	8.7%
5. 人事室應改為人力資源管理處，並規劃專業發展進修事宜	64.3%	12.9%
6. 教職員專業績效，應由學校人力資源發展部門監督負責	60.2%	28.5%
總計	78.3%	11.2%

表 8 「校長的遴聘該校教職員有表達意見機會」在「職務」上的卡方考驗

統計量數 背景變項			反對		無意見		同意		χ^2	df
			次數	%	次數	%	次數	%		
職務	1	校長	28	75.7	2	5.4	7	18.9	48.957***	4
	2	主任組長	2	1.4	6	4.1	138	94.5		
	3	一般教師	7	2.9	29	12.0	205	85.1		
總計			37	8.7	44	10.4	343	80.9	136.129***	2

***p < .001

人事自主方面，台灣教師甄選除法令規定外，目前人事自主權力有限，因此有受訪者提出，學校行政人員如幹事、護士等均由縣政府直接分派，學校雖有「用人權」卻無「選擇權」，這是實施本制度極需改革或修法加強之處。此外如校長遴選制度下，學校教師期望有參與校長投票或表達意見的機會，但校長持反對意見者達 75.7%，這些為數不少的人明顯與其他職務教師看法有不同之處，推論可能因教師對校長角色立場與期望有所出入，但校長卻並不希望校長之遴選受教師影響太多。

校本管理的參與成員及角色權責

(一) 校本管理委員會的成員

表 9 「校本管理委員會的成員組成」百分比次數統計 (N=424)

選項	內容	次數	百分比	排序
1	教育行政機關人員	211	49.8	6
2	校長	395	93.2	2
3	教師兼行政人員	373	88.0	3
4	一般（不兼行政）教師	418	98.6	1
5	職員、工友	163	38.4	7
6	學者專家	275	64.9	5
7	家長	340	80.2	4
8	家長以外的社區成員	115	27.1	8
9	學生	86	20.3	9
	其他	5	-	-

對於校本管理委員會的組織成員，同意由「一般（不兼行政）教師」代表組成者佔 98.6%，排序一。同意由「校長」代表組成者佔 93.2%，排序二。同意由「教師兼行政人員」代表組成者佔 88.0%，排序三。同意由「家長」代表組成者佔 80.2%，排序四。統計結果前四項均為學校相關成員，顯示大部份人比較同意由現行學校教育人員參與，校外人士、社區人員同意比率較低。本研究認為委員會若涉及討論學校重大發展事項時，宜邀請教育行政機關人員與專家、社區熱心人士參與；若討論內容涉及與學生息息相關之事務仍應邀請學生列席參與。

(二) 校本管理成員參與權責

1. 校長角色權責分析

表 10 「校長角色權責」的各細目同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1. 聽取學校管理委員會相關建議並分享做決定的權力	87.5%	8.5%
2. 瞭解與激發教職員工工作士氣、內涵及表現	86.5%	3.3%
3. 發揮多樣化領導溝通技巧，促使學校團結和諧	84.1%	3.5%
4. 促進教學革新的領導與評鑑	68.5%	13.6%
5. 促進學校創新發展，為學校教育品質與績效負責	66.1%	15.7%
6. 支持教職員工專業發展計劃，並參與進修活動	60.4%	20.4%
總計	75.5%	10.8%

表 11 「聽取學校管理委員會相關建議並分享做決定的權力」在「職務」上的卡方考驗

統計量數 背景變項			反對		無意見		同意		χ^2	df
			次數	%	次數	%	次數	%		
職務	1	校長	32	86.5	1	2.7	4	10.8	64.184***	4
	2	主任組長	1	0.7	4	2.7	141	96.6		
	3	一般教師	3	1.2	12	5.0	205	85.1		
總計			36	8.5	17	4.0	371	87.5	284.618***	2

***p < .001

校長的前三項任務權責支持率都超過八成以上，尤以第一項「聽取學校管理委員會相關建議並分享做決定的權力」支持率最高達 87.5%，但校長卻不支持，推論其原因，以校長角度看：可能因此侵害、剝奪校長之治校職權；以教師角度看：可能不希望校長藉校本管理而擴張職權，因此希望校長能分享作決定的權力。本研究認為，現在的校長認為權力要與責任相符，教師方面則希望校長聽取委員會意見不要一意孤行。

2. 教師角色權責分析

表 12 教師角色權責各細目之同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1. 實施生活教育輔導，培養學生健全品格盡責	98.7%	0.5%
2. 參與擬定學校本位課程、教材與教學計劃	97.2%	0.8%
3. 參與專業進修、研究改進教材教法	96.2%	1.0%
4. 實施（協同）教學，提昇學生基本能力與素養	92.2%	2.5%
5. 參與學校重大發展計劃，確保革新方案能落實執行	91.6%	2.8%
6. 發展教學評量方法與工具	90.2%	3.6%
總計	94.4%	1.9%

調查結果發現，我國教師職權較為固定，對相關角色權責較無異議，因此變項間無顯著性差異，且每個權責細項的支持率均超過九成以上，表示學校教育人員都期待教師應有上述權責。另依 White (1991) 提及教師應主動參與學校相關發展活動，與本研究細目「參與學校重大發展計劃，確保革新方案能落實執行」結果相同，其支持率 91.6%，反對的只有 2.8%，可見教師不僅認同應有上述職權，還包括應主動參與學校發展。

3.教育局角色權責分析

表 13 「教育局角色權責」各細目之同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1.負責學校與各機關之溝通協調	97.3%	0.4%
2.站在學校立場，提供經費等各項支援、服務與諮詢	95.4%	0.9%
3.舉辦各項研習進修活動，增進教師專業成長	93.3%	1.2%
4.促進權力下放，鼓勵各校發展特色	93.1%	1.0%
5.監督與評鑑學校各項計劃之實施情形	90.5%	2.1%
6.遴選優秀主任、校長，加強專業領導訓練	83.7%	7.1%
7.訂定縣內學生，各學科基本學習能力指標	82.6%	8.3%
總計	89.4%	3.0%

Clune 與 White (1991) 與國內王順平 (1999) 一致認為，實施校本管理後「教育局」角色看似模糊但仍舉足輕重的地位。因此本研究調查結果前五項角色任務同意程度均超過九成以上，顯示中小學教師認同教育局應有的權責。不過教師期望的是教育局多照顧學校，並負責學校與機關間的溝通協調。

4.社區家長角色權責分析

表 14 「社區家長角色權責」各細目之同意與反對百分比

問卷細目與內容	同意	反對
1.與教師溝通，並反應學生學習情形	90.3%	0.5%
2.主動提供人力、物力、經費或各項教學資源	89.5%	2.5%
3.支援學校教學活動與必要的管理工作	84.4%	2.5%
4.家長參與學校事務只有建議權，沒有決定權	84.1%	3.5%
5.參與制定學校的改革計劃與相關政策	57.6%	23.2%
6.參與學校人力資源發展訓練活動	49.7%	19.5%
7.參與重大預算的編列與監督經費執行過程	35.8%	28.6%
總計	70.2%	11.5%

本研究結果前四項權責超過八成支持率，唯第七項支持率只達 35.8%，顯示教師歡迎社區家長關心學生受教與學習的情形，但對社區家長參與學校重大事務時則表反對，亦即並不歡迎社區家長參與或干涉校務。此與國內學者王順平 (1999) 所列「社區家長參與治校的爭議」其角色應以諮詢或建議為主相符。本研究認為社區家長除上所列前六項權責外，第七項宜以諮詢建議模式關心校務，以壓力團體形式監督或影響學校重大決策發展較為妥切。

校本管理的功能、困難與相關配合措施

(一) 校本管理的功能與目的

表 15 「校本管理達成的功能目的」百分比次數統計 (N=424)

選項	內容	次數	百分比	排序
1	行政運作架構重組，激發責任與潛能	301	71.0	2
2	提昇教育人員團隊合作能力	252	59.4	4
3	提昇教育人員專業與服務精神	289	68.2	3
4	發揮人盡其才的機會培育後進領導資源	247	58.3	5
5	改善教學的整體環境提昇教育品質	343	80.9	1
6	可使中大型學校更具競爭優勢	139	32.8	7
7	使小型學校可以突破經營困境	190	44.8	6
	其他	1		

調查結果「改善教學整體環境以提昇教育品質」是最大的功能與目的，其次是「行政運作架構重組，激發責任與潛能」、「提昇教育人員專業與服務精神」此前三項功能目的與本研究文獻歸納之功能目的幾乎相同。不過原假設校本管理可以增進小型或中大型學校競爭優勢，但依據研究顯示贊成的並不多，支持率不到四成，本結果與國內學者黃嘉雄（1998）所引之國外文獻LMS政策之結果相同，一致結論是「校本管理對激發不同學校規模之競爭優勢幾乎沒有影響」。

(二) 校本管理實施困難限制

依調查結果發現最大困難是「預算制度的限制」，其次是「家長參與校務決定的知能意願」。此與國內學者吳大千（1998）、張弘勳（1997）所做研究結果「法規限制是最大困難，其次是升學」稍有差異。

表 16 「校本管理困難與限制」的百分比次數統計 (N=424)

選項	內容	次數	百分比	排序
1	受相關法規命令限制學校失去自主能力	198	46.7	7
2	學校過度擴張自主權責，造成無法可管	192	45.3	8
3	教育局未對學校充分授權	265	62.5	4
4	受現行預（概）算制度的限制	330	77.8	1
5	受升學主義的影響，不易實施	282	66.5	3
6	校長或單位主管不願成員分享權力	179	42.2	9
7	教師參與校務決定的知能意願不足	206	48.6	6

8	家長參與校務決定的知能意願不足	313	73.8	2
9	溝通協調費時，很難取得共識	158	37.3	10
10	增加教師額外工作負擔並影響教學品質	228	53.8	5
11	成員爭權奪利，不願承擔或推卸責任	105	24.8	11
12	民意代表或官員容易介入施壓干擾	98	23.1	12
	其他	5		

(三) 校本管理配合措施

表 17 「校本管理相關配合措施」百分比次數統計 (N=424)

選項	內容	次數	百分比	排序
1	由教育局訂定校本管理的相關規範	346	81.6	1
2	修訂現行法規命令賦予學校更大空間	335	79.0	2
3	參與實施學校對教師應有減課之配套	321	75.7	3
4	實施教師分級，提供專業發展誘因	223	52.5	7
5	實施專業進修，提昇參與校務知能	236	55.7	5
6	成立管理委員會，明訂相關權責規範	167	39.4	9
7	修訂預算法規，學校自行決定經費使用	275	64.9	4
8	參與校長及其他專業員工選聘職權	178	42.0	8
9	修訂員工考核方式，依實際表現酬賞	153	36.1	10
10	建立合宜的績效責任評鑑制度	227	53.5	6
	其他	3		

依據Cross (1988) 認為實施校本管理最重要的配合要件是，主管教育行政機關必須在集權控制上作極大的轉變。受訪者認為前三項配合措施是：1.由教育局訂定相關授權要點原則與規範、2.修訂法令規章賦予學校更大自主空間、3.參與實施教師應有減課之配套，本結果與國內文獻張弘勳（1997）、吳大千（1998）結果相同，亦即修訂法令規章賦予學校自主決策的空間，才是我國實施校本管理根本之道。

結論與建議

結論

依據文獻探討與調查結果發現：

- (一) 校本管理可自主的內容可以包括課程、教學、人事與預算方面，為提升學校教育品質，其中應以教學自主為第一優先實施、課程自主第二優先、人事自主第三優先、預算自主第四。
- (二) 校本管理參與成員應包括校長、主任組長、教師、家長、教育行政人員等學校教育利害關係人，讓各方面意見可以透過正式管道表達，而在學校管理委員會席次上，大多數人認為教師代表應佔半數，才能真實反應學校成員看法。
- (三) 校本管理應釐清參與成員之角色權責，使能權責相符，校長的角色任務以聽取學校管理委員會相關建議並分享做決定的權力最重要；教師的角色任務首要在參與學校重大發展計劃確保革新方案能落實執行；教育行政機關要能訂定縣內學生各學科基本學習能力指標，並站在學校立場提供經費等各項支援服務與諮詢；社區家長應參與制定學校的改革計劃，及重大預算的編列與監督經費執行過程。
- (四) 中小學實施校本管理能提昇學校效能，尤其在改善教學的整體環境、行政運作架構重組、提昇教育人員專業與服務精神上，確可發揮多重功能，達成改善教學的整體環境，提昇教育品質的目的。
- (五) 中小學實施校本管理仍有許多困難，尤其是受現行預算制度的限制，況且家長參與校務的知能意願不足，及受升學主義的影響不易實施等方面。因此在相關配合措施上最須要由教育行政機關訂定校本管理的規範，並修訂現行法規命令賦予學校更大空間。

- (六) 中小學推動校本管理，在課程及教學自主方面，要讓學校設計因地制宜的教學計劃不受課程綱要限制、也可自行決定課程內容與教學進度。在人事自主方面，教師甄選應建立應考名冊資料、學校也可基於需要自行遴聘非編制內的專業人員，並完全擁有教職員工的聘任與解聘權力。在經費自主方面，教育行政機關應每學年撥一筆，不分細目的預算總額給學校，讓學校可自行編列預算計劃。

建議

- (一) 檢討教育相關法令，明訂學校本位規範
實施校本管理需要教育行政機關授權，研究發現實施校本管理將受現行預算制度和相關法令的限制，而無法施展。因此中央機關應積極檢討和修正相關法令，使地方學校能突破法規限制，擁有彈性的辦理空間。
- (二) 調整教育行政機關成為支援及監督的角色
學校教育自主，可收因地制宜之效，建立經營特色。因此教育行政機關的主要功能應改為目標設定或願景引導，站在精神支持、資源分配與資訊、人力、物力及溝通協調的支援角色，進一步建立評鑑監督的機制，擬定績效考核計劃，使學校在自主下負起績效責任的任務。
- (三) 重新檢視資源分配方式，增加經費使用效率
教育行政機關應修訂現行預算法令，使有限的教育經費能更公平合理的被運用，在不違法下能真正使學校自主，並使學校能持續預測所須之經費來源，同時管理委員會與校長同時兼負經費執行效率之責任。
- (四) 校本管理策略兼重民主程序與專業治校
校長應參考與整合校本管理委員的相關意見，尊重教師有權有能的參與權力，營造民主與

團隊合作之治校機制。而在校務會議中由民主程序產生的校本管理委員，應尊重校長的專業治校能力，避免民主與專業、分權與爭權相互混淆。

參考文獻

- 王順平（1999）。〈學校本位管理之理論建構與實證研究〉。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 王麗雲、潘慧玲（2002）。〈種子與土壤：校長與教師在學校革新中的角色與作法〉，載於潘慧玲主編《學校革新理念與實踐》。台北市：學富文化。
- 李新民（2001）。〈學校本位經營推動多元智慧教學的研究—以高雄市獅甲國小為例〉。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 余景達（2002）。〈國民小學學校本位管理與教師工作滿意關係之研究〉。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳大千（1998）。〈以學校為基礎的管理做為台北市國民中學組織管理改革方案之研究〉。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 吳宗立（2000）。《學校行政決策》。高雄：麗文。
- 林明地（1999）。〈以學校為基礎的管理：一個學習的行旅〉。《師友》，382，9-14。
- 林明地（2000）。〈校長教學領導實際：一所國小的參與觀察〉。《教育研究集刊》，44，頁143-172。
- 洪福財（1999）。〈學校本位管理中校長的角色〉。《教師天地》，101，頁53-58。
- 〈高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法（1999）〉，瀏覽日期：2007年9月11日，<http://www.edu.tw/rules/index.html>
- 《國民教育法增修條文（2004）》，瀏覽日期：2007年9月11日，<http://www.edu.tw/rules/index.html>
- 《教師法（1995）》，瀏覽日期：2007年9月11日，<http://www.edu.tw/rules/index.html>
- 教育部（2000）。《九年一貫課程暫行綱要》。教育部2000年3月公佈。
- 苗栗縣政府（2002）。《苗栗縣政府暨所屬機關學校歲入歲出預（概）算應行注意事項》。苗栗縣政府編印。
- 陳明和、郭靜芳（2004）。〈從學校本位管理觀點探究教師評鑑制度的實施〉。《人文及社會學科教學通訊》，15（4），頁17-37。
- 陳俊生、林新發（2003）。〈學校本位管理及其實施成效評析〉。《國立台北師範學院學報》，16（1），頁379-412。
- 陳鐘金（2002）。〈國民中小學學校本位管理與學校效能關係之研究〉。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 孫志麟（2000）。〈教育改革的新議題：學校自主管理〉。《學校行政雙月刊》，10，頁34-40。
- 張弘勳（1997）。〈國民中小學實施學校本位管理之研究〉。國立台灣師範大學教育系碩士論文，未出版，台北市。

- 張鈿富（2000）。《學校行政決定原理與實務》。台北：五南圖書。
- 張明輝（2005）。〈永續領導與學校本位經營〉。《台灣教育》，635，10-11。
- 張德銳（1995）。〈以「學校中心的管理」推行開放教育〉，載於尤清主編《台北縣教育改革經驗》，頁313-329。高雄市：復文。
- 溫騰光（2002）。〈籌設校務發展金以落實學校本位管理〉。《教師天地》，120，頁11-16。
- 曾燦金（1997）。〈美國學校本位管理發展之探究〉。《國教月刊》，43（5/6），頁21-30。
- 黃嘉雄（1998）。〈析評英國學校自主管理政策〉。《國教學報》，10，頁135-163。
- 黃嘉雄（2001）。《學校本位管理制度之比較》。台北：五南圖書。
- 蔡家廷（2005）。〈國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究〉。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 賴淑娟（2000）。〈學校本位財務管理之研究〉，瀏覽日期：2007年8月11日，[http://web.cc.ntnu.edu.tw/~minfei/89學經管\(財務管理\).doc](http://web.cc.ntnu.edu.tw/~minfei/89學經管(財務管理).doc)
- 鄭清波（2003）。〈台中縣國民小學實施學校本位管理與教師工作士氣關係之研究〉。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 歐用生（1999）。〈九年一貫課程之「潛在課程」評析〉，收錄於國立台北師範學院中華民國教材研究發展學會主辦《九年一貫課程研討會論文集》，頁19-33。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 劉慶仁（2003）。〈美國學校本位管理作法〉。《教育資料與研究》，52，頁50-54。
- 鮑慧門（2005）。〈國民小學教育人員推動學校本位管理現況與期望之研究〉。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 謝文全（2002）。〈學校本位管理的實施與困境〉。《教育研究集刊》，48（2），頁1-36。
- 謝傳崇、謝義鄉（2005）。〈國民小學實施學校本位管理之研究〉。《國立臺北師範學院學報》，18（1），頁63～94。
- 顏慶芳（2003）。〈一位國小校長實施學校本位管理之個案研究〉。國立新竹師範學院學校行政研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- Caldwell, B. (1996). International perspectives on the impact of school-based management. *Journal of Primary Education*, 5(2), 1-9.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-management school*. London: The Falmer.
- Caldwell, S. D., & Wood, F. H. (1992). Breaking Ground in Restructuring. *Educational Leadership*, 9, 41-44.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: The Falmer.
- Clune, W. H., & White, P. A. (1988). *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, Eagleton Institute of Politics, Center for Policy Research in Education.
- Cross, R. (1988). School-based management. In R. A. Gonton, G. T. Schneider, & J. C. Fisher (Eds.), *Encyclopedia of school administration & supervision* (pp.229-230). Phoenix: Oryx Press.

- David, J. L. (1993). *School-based decision making: Progress and promise*. (Report Prepared for the Prichard Committee for Accademic Excellence)
- David, J. L.(1996).Site-based management : Make it work. *Educational leadership*, 53(5), 4-9.
- Dimmock, C. (1993). School-based management and linkage with the curriculum. In C. Dimmock (Eds.), *School-based management and school effectiveness*. New York: Routledge.
- Herman, J. J & Herman, J. L.(1994). Making change happen. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Hill, P. T., & Bonan, J. (1991). *Decentralization and accountability in public education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Malen, B. Ogawa, R. T. & Kranz, J.(1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature - A call for research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Vol. 2 : The practice of choice, decentralization, and school restructuring* (pp. 289-342). London: Falmer.
- Murphy, J. (1994). *Principles of school-based management*. (ERIC Document Reproduction Service No ED336845).
- Murphy, J. & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Crowin.
- Murphy, J. & Jacob E. A. Jr (1998). Reforming America's schools 1980-2000. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 426-444.
- Neal, R. G. (1991). *School based management: Detailed guide for successful implementation*. (ERIC Document Reproduction Service No ED392125).
- Seyfarth, J. T. (1996). *Personnel management for effective schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, D. L. (1992). *Restructuring in an urban setting: How one elementary school got started*. Paper pressented at the annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, New Orleans, L. A.
- Townsend, J.(1997). *Restructuring and quality:Issues for tommorrow's school*. London:Routledge.
- White, P. A. (1991). An overview of school-based management: What does the research say? In P. George & E. C. Potter (Eds.), *School-based management: Theory and practice*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED344332).
- Wohlstetter, P., & A. V. Kirk. (1996). Redefining School-Based Budgeting for High Involvement. In Lawrence O. Picus & James L. Wattenbarger (Eds.), *Where does the money go? Resource allocation elementary and secondary schools* (pp.212-235). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

香港中學生政治社教化個案研究 — 如何令學生 變得社會 / 政治活躍

How do they become socially/ politically active : case studies of political socialization of Hong Kong secondary students

梁恩榮

香港教育學院教育政策與行政學系

廖淑嫻

鄭植之中學

摘要

透過聚焦訪談，研究發現政治社教化為個人在不同領域中與社教化仲介互動、協商，以建構自己的政治現實的過程。研究中的社會及政治活躍學生對公民身份的理解是多元的，從較保守的「克守本份」的公民理念到較激進的參與遊行及抗議不合理法律的公民實踐等。研究並發現，促成活躍民主公民身份形成的三個重要政治社教化因素包括：議題為本教學法、體驗式學習和有信譽的老師。以上的發現，對師資培訓具重要的影響。

關鍵詞

政治社教化，活躍公民，體驗式學習，議題為本學習

Abstract

Evidence obtained from focus group interviews supports a conception of political socialization as an active process where individuals interact and negotiate with socialization agents in different contexts to construct their political realities. The citizenship understandings of socially or politically active students in this study were basically eclectic, including conservative views about doing the best in their diverse roles as well as more radical orientations, such as participating in demonstrations and protests in opposition to unreasonable laws. Issues based teaching, experiential learning, and teachers with credibility have been identified as significant political socializing factors for active democratic citizenship. Such a finding has significant implications for teacher education.

Keywords

political socialization, active citizenship, experiential learning, issue based learning

引言

有論述認為，香港的公民教育已演化至第三階段：即公民教育的再非政治化("re-depoliticization of civic education") (Leung and Ng, 2004)。此階段的特色為：第一，政治內容的再次被刪除，如民主教育、人權教育等。此部份內容，原為《學校公民教育指引》(香港課程發展議會, 1996) 的課程內容，但在近期教改文件《學會學習-課程發展路向》(香港課程發展議會, 2001)中已沒有提及。第二，命名之轉變，在此文件中，「公民教育」已重新命名為「德育及公民教育」。不同的命名，意味著重點的轉移，以往課程中有關人權及民主的元素，被個人成長、人際關係、家庭教育，與道德教育所取代。第三，隨著香港特區政府的大力支持，課程強調國民及愛國教育。然而，在具體實施層面上，有研究發現，無論指引提議何等內容，學校傾向按其喜好，各施各法。這意味著有關政治及民主的內容從未有完善的處理(香港課程發展署, 1999；Lee, 2003；Morris and Morris, 2001)。總體而言，香港學校提供的公民教育，並不足夠培養年青人成為民主公民。第二次 IEA 公民教育研究便指出，香港學生對比其他地區在公民身份、選舉自由、言論自由及政治權利方面的認識表現不俗，但同時卻「傾向避免政治活動」(Lee, 2003：605)。由此可見，香港學生可能擁有一定水平的政治知識，但並不表現為活躍的民主公民。

然而，在香港回歸中國後出現之二次大型遊行當中，即 2003 和 2004 年的「七一遊行」，卻有很多年青人參與，並且有數個學生及青年政治組織誕生，如「香港中學生聯盟」、「青年圓桌會議」、「七一人民批」和「民主補習社」等。這些

青年組織不時舉辦座談會及研討小組，討論政治、社會議題，及組織集會遊行，以培育青年人之間的民主文化。由此可見，香港公民教育雖然不足，但有部份學生卻已裝備好成為政治及社會活躍，且積極迎向民主的公民。

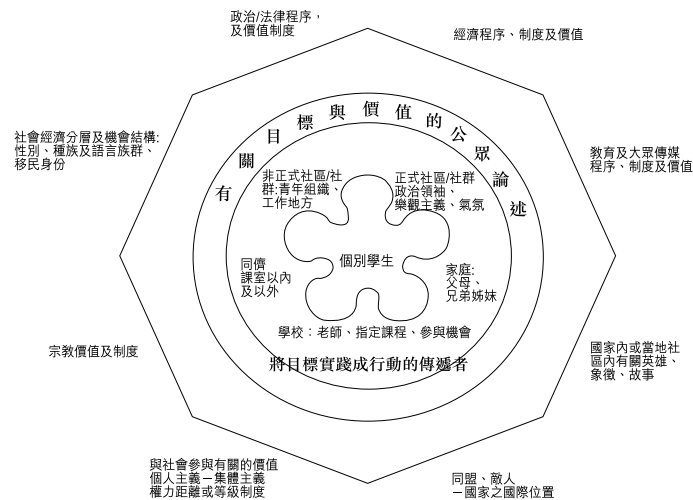
究竟，在香港非政治化的公民教育氛圍中，這群社會及政治活躍的學生是怎樣形成的？是什麼因素促進他們的政治及社會參與？有甚麼環境因素影響他/她們成為民主公民？他/她們如何理解「活躍公民身份」？以上為本研究的主要課題。本研究旨在提供一種解讀，在一個特殊的華人情境中的政治社教化過程，是哪些社教化仲介及如何有效地培養出活躍的民主公民。

政治社教化

傳統政治社教化的理念著眼於宏觀及結構層面，重點在於把政體的成員導入政治架構之中，及文化轉移、價值及意識形態的內化，以支援整個結構 (Marshall, 1998)。然而，近期的政治社教化研究，卻集中於個人學習及協商過程，並提出較早期研究者更廣義的政治理解 (Flanagan and Galloway, 1995)。近年之學者更提出多個影響學生政治觀念形成的環境因素，例如學校教育(Flanagan and Sherrod, 1998; Hepburn, 1995; Torney-Purta, 1995; Niemi and Hepburn, 1995；Rosenberg, 1985；Sigel, 1995; Yates and Youniss, 1998)。IEA 公民教育研究採納的政治社教化模式或「八角模型」(見圖一) 反映出環境與個人的互動概念。在八角形中央的是個別學生，圍繞他/她的是公民教育的目標、價值、實踐的論述。論述透過社教化仲介或媒介影響著個體，如家庭、同儕、正規社區、非正規社區及學校等。在八角形的外圍展現

了約束互動過程的宏觀系統，如建制、政治理念及程序、經濟、教育及宗教、國際地位、社會分層與國家及社區中的符號及論述。這意味著政治社教化媒介的影響均被規限於建制及文化處境之

中。本研究焦點將集中於「學校」作為其中一個社教化媒介，以及與其相關的教學法，如議題為本教學法、體驗式學習及公民教育老師。



圖一，「八角模型」，取自 IEA 公民教育研究 (Torney-Purta et al., 1999 : 18)

學校教育作為政治社教化的媒介

學校素來均被視作重要的政治社教化仲介及媒介。然而，學者們對正規公民教育能否培養民主公民性的看法並非一致，有些認為會帶來正面的影響，但有些卻表示並無影響(Niemi & Junn, 1998; Print, Ornstromare & Nielsen, 2002)。政治學家的傳統觀念認為公民教育對學生之民主政治取向影響甚微，然而，這些傳統智慧近年已受到重大的修正(Finkel and Ernst, 2005)，而有助培育民主公民的教與學因素都已被確認出來。

總的來說，採用積極及主動式教學法的公民教育課程/活動，例如角色扮演、話劇、集體議決等類似形式，能更有效影響個人的公民價值取向(Nemerow, 1996 ; Porter, 1993 ; Print, 1999, Print et al., 2002)。學者更認為，有助鼓勵學生和老師討論爭議性議題、意見交流、表達及學習容忍及尊重不同意見及支持社會公義的開放式課室氣氛，

與培養公民參與的態度和能力有正面的關係(Blankenship, 1990; Ehman, 1980; Hahn, 1998; Hess, 2001; Niemi and Junn, 1998; Torney-Purta, Lehmann, Oswald and Schulz, 2001)。研究亦顯示，體驗式學習是課室以外一個有效的學習方法，這包括用不同形式讓學生參與決策，如學生會或類似組織(賴栢生及胡少偉, 2003; Print, et al., 2002; Torney Purta, et al., 2001)。體驗式學習及服務學習，特別是有關政治層面及社會公義的體驗，對培養學生個人成長，人際關係，以至活躍公民素質，十分有效(Billig, 2000; Leung, 2003; Mooney and Edwards, 2001; Robinsim, 2000)。再者，Finkel (2003)及 Leung (2003)更認為在體驗學習中加入倡議社會行動的民間組織，作為學習中的資深及專家意見提供者，能更有效強化學習果效。除此以外，體驗學習能令學生在政治認知及

情感上更投入，是日後個人能作出持久之政治參與及承擔的一個指標 (Boehnke & Boehnke, 2005)。

除了各種教學法外，被學生認為有信譽及關心社會政治議題的老師，亦是一個尤為重要的因素，因為這些老師往往能令公民教育所傳達的信息更易及更有效為學生接受 (Finkel and Ernst, 2005; Goldenson, 1978)。

非學校因素

非學校因素，如家裡閱讀資源、學生看電視新聞及報章的時間、父母教育程度、期望接受教育的時間，對推廣公民素養，甚為重要。(Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta, et al., 2001)。李榮安(Lee, 2003)在其研究中亦議論到在香港主權回歸中國之過渡期間，本地學生對大眾傳媒接觸的多與少，亦是構成民主公民身份發展的一個重要因素。因應本文研究焦點在學校教育及其相關因素，故非學校因素並不會於此深入討論。

政治社教化是一個協商的過程

IEA八角模型提出透過媒介及社教化仲介影響個人的政治社教化論述，其實是根深柢固於文化及建制情境中的。近期的研究，大多指出政治社教化是透過個人學習而產生，這意味著個人的社會、政治價值觀的建立並非是被動的社教化過程，而是透過個人與社會、經濟、文化及政治環境的協商及互動，確立個人的政治取向，並隨著個人成長而逐步再建構及修改 (Flanagan & Gallay, 1995; Flanagan & Sherrod, 1998; Torney-Purta, 1995)。研究亦發現，即使一個群體接收同一具說服力的信息，但群體中各人也不會產生一致的態度；反之個人態度的反應，會因著與信息、信息內容及個人本身的不同變數，而有所異同。總括來說，個人在政治社教化的過程中的參與是緊密而主動的(Eagly & Chaiken, 1993; Finkel & Ernst, 2005)

研究設計

本研究基本探討的問題是：處境因素：教學法 (議題為本教學法、體驗式教學法)及公民教育老師如何促使學生積極參與成為民主公民？我們特別討論：

- 學生如何理解活躍公民？
- 有哪些學校教育因素，特別是教學法(議題為本教學法、體驗式教學法)及公民教育老師，能促使學生積極參與社會及政治？
- 個人如何在社教化過程中協商？

本研究以半結構式聚焦訪談及個案研究為主，研究對象包括：積極參與社會及政治事務的中學生及大專學生。為輔助核實研究發現，本研究同時訪談有關的政治社教化仲介，如積極的中學公民教育老師及具影響力的民間組織工作者。

研究對象抽樣

本研究使用兩種抽取學生對象的方法。第一組別學生由兩個活躍學生組織抽取，分別為「民主補習社」及「香港中學生聯盟」。他們均是曾經積極參與數次大規模遊行集會的中學生，或在中學時代積極參與遊行集會的大專生，這類別總數為十九人。第二組別學生來自香港公民教育聯席(一個推動公民教育工作的民間組織聯盟)的推介，首先由聯席推介積極於社會政治的公民教育老師，再由這些老師，推介積極於社會政治的學生。與第一組別相似，第二組別的學生對象，主要為中學生，或在中學時期曾積極參與的大專生，這類別對象總數為十八人。故此在研究中的學生訪談對象，共有三十七人。在本文中，只集中報告第二組別的研究對象的訪談結果。

在第二組別共十八名學生中有三位畢業於里中學的大學一年級學生(趙同學、何同學、郭同學，年齡為十九至二十歲，男性)、三位現就讀該校的中六學生(June同學、鄭同學、東同學，年齡

為十八至十九歲，女性)、二位就讀於乙中學的中六學生(葉同學及周同學，分別為十八至十九歲，男性)，十位就讀於丙中學的中三至中四，年齡為十四至十六歲的學生，他們分別是詩詩(女性)、陳伯(男性)、杜杜(女性)、老子(女性)、小老(男性)、小溫(女性)、志輝(男性)、阿橙(女性)、吳同學(男性)及信同學(女性)。

至於參與本研究為訪談對象的四位公民教育老師，均被同學認為是十分重要的社教化媒介，有關他們之訪談結果，亦在本文中記述。四位老師分別為來自甲中學的張老師及方老師、乙中學的梁老師及丙中學的廖老師。除了方老師，其他三位老師均同時被香港公民教育聯席(ACE)認為政治活躍的老師。另外三位被訪者是曾協助被訪學生的學校舉行公民教育活動，政治參與較強的民間組織工作者，他們是 Fred, Frankie 及 Debby (上述所有名字借為化名)，三人均被訪談學生認為是重要的社教化媒介。

資料的蒐集及分析

本研究的資料蒐集日期由 2005 年 7 月至 2006 年 2 月。屬質性資料，由參與半結構式聚焦訪談及個案研究中的學生、老師及民間組織工作者所提供。訪談使用廣東話(即參與訪談者的母語)進行。每一次訪談大約為個半至二個小時，訪談使用錄音記錄，謄寫為中文逐字稿。分析資料，採用了質化研究常用的「持續比較法」，意指每份訪談稿會按稿與稿、事件與事件之間，以及不同類別間互為比較，從而尋找浮現出來的模式。

結果及討論

本文報告的研究結果，包括以上所陳述的三個研究問題，總結為三項(一)活躍公民的理解及行為，(二)形成政治社教化的因素、(三)社教化中的協商過程。

活躍公民的理解及行為

推薦參與本研究的十八位學生均被推薦他們的老師稱為政治及社會活躍的，然而，學生們表現在社會及政治活躍的程度卻不一：由只是表現出關心及願意在課室內外討論時事，到積極參與民間組織，成為其會員皆有。甲中學三位中六學生 June 同學、東同學及鄭同學顯示出最低度的參與，根據東同學所描述：

我中五的時候其實我也不看新聞也很少看報紙，報紙也是看娛樂版，但是自從升上中六修讀通識教育老師帶了很多這方面的知識給我，令我覺得我需要去看新聞。……所以就開始關心時事。關心時事後就會覺得他們也很有趣。

該校的畢業生趙同學，則顯示出最高度的參與：

我主要參加支聯會(筆者補充：被中國政府界定為顛覆份子的組織)，就是因為我覺得支聯會的宗旨我自己覺得是比較好，平反六四，就是為了一些要讓這個社會更加公正更加公義，所以我就希望在這方面能夠做一點東西，所以就參加了。

其餘的十四位被訪學生的參與，則介乎二者之間，他們除了討論社會議題外，都有進行其他方式的政治、社會參與，但都沒有加入任何民間組織，例如乙中學的周同學，有積極參與社會服務及領袖訓練活動。丙中學的吳同學及老子，曾對公共政策諮詢文件發表意見。全部十四位同學，除了周同學外，均曾參與不同的遊行示威，例如「七一遊行」，「反世貿示威大遊行」及「六四維園燭光紀念晚會」。但他們都只是按個別事件參與遊行示威，而沒有參加民間組織。雖然他們參與的程度有所不同，但相比香港普通的學生，他們的社會和政治參與已相對的強得多。

當十八位被訪學生被問及怎樣才算是一個活躍公民時，除了周同學及東同學，其餘學生對「公民」的理解均呈多元的現象，包括保守及激進。保守方面的理解，包括：盡公民的本份、遵守法律、多了解社會事務、貢獻社會、選舉、平衡公民及個人利益；激進方面的理解，包括：對公共政策發表意見、監督政府的運作、組織遊行示威、反對不合理的法律等方法。丙中學志輝同學說道：「可能我們正在拆政府的招牌。」他的同學老子也支持其說法：

我覺得志輝講得對，對於政府來說，我們這樣做，當然是壞事，即揭政府的「底」，但我覺得對於我們來說，都是有公義心，是好的，有做得不對的地方，我們應該要糾正……我覺得身為一個活躍的公民，應該是首要認識多些社會，看多些新聞，知多些，然後遇到不對的事情要出聲，要發表，不可聽完便算，或者不去理解。我們也要知道政府在做什麼，我們可以寫信，如果需要更激烈的行動，我們可以組織遊行及示威抗議。

同樣地，乙中學的葉同學也有近似的觀點：

我們每個人將來都是一個普通的市民，所以除遵守法律外，應盡自己的力，為這個社會做得幾多便幾多，若有能力，則應該批判及彈劾政府的運作。

關於遵守法律方面，郭同學補充：

公民要遵守那些應該遵守的法律，但都要反對那些不合理的法律。我們需要協助建立一個更好的社會，並減少不公義的事情。

大多數被訪的同學都曾以行動來表達他們同意「反對不合理的法律」。除了周同學及三位來自甲中學的同學，其他學生都曾參與一個眾多香港

人為維護基本人權而發起的「反基本法 23 條大遊行」。這些學生對「要反對不合理法律」的思想及行動，顯示他們明白「公民抗命」(civil disobedience)這概念，明顯地，當中很多社會政治活躍的學生，已頗為準備好成為民主社會中的活躍公民。被訪學生對公民的理解，與 Westheimer & Kahnn (2004)提出的三種公民類別十分近似，這三種類別，分別為「盡本份的公民」(personally responsible citizen)、「參與式公民」(participator y citizen)及「公義取向式公民」(justice-oriented citizen)，其中趙同學較近似「公義取向式公民」，而周同學則較近似「參與式公民」這類別。然而，各同學對世界公民的理解仍然薄弱，只有兩位同學：趙同學及同學陳伯提及「世界公民」的概念。趙同學認為：

譬如我們說到環保，說到不要浪費這麼多東西，其實這是個公民對於這個世界持續發展，或者令到世界更美好是盡一個責任。同時我們也在享受這個世界給我們的東西。我覺得我們做為一個公民是需要令到這個世界繼續平衡，或者令到這個世界繼續有利發展。

丙中學的學生對少年人不被社會視為「公民」及在學校及社會只有很少的權力表示不滿。他們認為這是因為未滿十八歲所做成的現象(在香港，十八歲是界定為成年人的法定年齡)。小溫指出：

我覺得這個世界有標籤，常說十八歲才可做什麼，在家都是成年才可做某些事。有些年青人可能到了十八歲仍然很幼稚，但有些未到十多歲已學懂很多，但是他們卻沒有這個發言空間和權利。

這群年青人揭露了一個嚴重問題。年青人認為在社會及學校層面沒有足夠渠道及機會讓他們表達意見。此現象反映一個常被忽略的議題，就是兒童往往被認為是「未至：未至可知、未至有

能力及未至存在]("not-yets: not yet knowing, not yet competent and not yet being")(Verhellen, 2000)。兒童常常被當為成人的預備，是「未來的公民」，因而被置於受忽略的狀態，縱然他們擁有對活躍公民的理解及各種參與社會的經驗，但卻缺乏讓他們參與的渠道。

形成政治社教化的因素

本研究中確認出有一些重要又相關的學校教育因素，包括「教師」、以「議題為本教學法」及「融入社會政治元素的體驗式學習」為主的公民教育、協助學校公民教育的民間組織工作者、開放又容許學生自我管理的學校環境；非學校因素則包括：與家人討論時事、社會政治事件、信仰及教會。在以下討論，重點會在老師、議題為本教學法及體驗式學習。基本上，以上三個因素是互相結合、形成綜合性影響力，彼此間不易分割，惟因報導上的方便，我們將三個因素分別討論。

老師角色

受訪的同學都認為老師對學生政治觀念之發展，有重大貢獻。葉同學及周同學同時認為：「梁老師是最重要因素」。同樣地，小溫亦有類似看法：

其實 Miss Liu 最重要，因為她帶我們參加這些活動。參加活動後，我們感到有興趣，會很自然一起再思考多一些。

老子也認同這觀點：

我當然覺得最大的影響應該是 Miss Liu。中二開始，Miss Liu 令我們放大了眼睛，認識了很多，擴闊了我們的視野。

另一位信同學形容沒有 Miss Liu，他們全部也會變成「薯仔」(作者按：意指愚笨)。甲中學的畢業生對於方老師及張老師，也作出相近的描述。相

似地，四位老師同時擁有一種有效影響學生的特質：他們均是有充足的相關知識、擁有開放的心靈、能引發學生從多角度思考，除此以外，他們關心及願意參與社會事務，亦十分關心學生。丙中學的橙同學提到：

Miss Liu 認識很多時事，又時常要我們從不同角度思考，她亦是平易近人。

甲中學的鄭同學亦說：

同其他老師不一樣，比方說，方老師，我覺得他是很 casual 的一個人。我和其他老師有距離感，但方老師給人一種和藹可親的感覺，好似可以同學生溶為一體的感覺。他和學生的關係很好，我們有甚麼問題也會私底下去找他，他會很有心去教我們。他和學生之間會建立了一種信任，我覺得是和其他老師不同。至於張老師方面，我覺得他也是很好的老師，他是一個很願意幫助學生，跟學生沒有距離感的人。

張老師亦有同感：

我覺得始終對學生影響最大的都是一些個人關係及感性因素，老師身體力行，或者同學生有些感性些的接觸，給學生覺得....其實學生視老師為一個 role model，並不單是課堂所帶出來的知識，所以如果這樣，通識的這班接觸得最多，多些互動和溝通的話，這個影響最大。

除此之外，除了梁老師外，全部被訪老師也有積極參與社會政治議題，例如：遊行示威、集會等。梁老師解釋：

我會在知識上及精神上參與，我的班房已是我可參與的戰場。

總的來說，Finkel & Ernst (2005)及 Glodenson (1978)所提及具影響力的政治化因素：老師的信譽

與受歡迎度，與本研所得到的結果十分相似。

「議題為本」的教學法

四位被訪老師均採用議題為本教學法來教授與公民教育有關的課程，如通識教育、生活及公民教育等。他們均善於引發學生從不同角度思考議題。甲中學June同學說：

張sir會用時事例子來教，令你產生興趣，讓我們討論整件事情的支持及反對的論述，並自行決定立場。

他的同學亞東補充：

張sir問你東西的時候不會說自己的意見，他會引導你去想。

郭同學又認為：

張sir鼓勵我們發表意見，這樣，我們可以從不同角度分析議題。

當問及張老師有關其教學策略時，他闡述：

除了給足夠資訊予學生外，我們更需要為他們製造討論時事的空間。

周同學對其老師也作出近似的敘述：

梁老師不會給我們一個『正確答案』，反而，他會給我們看議題的不同角度，並要求我們自己提出自己的看法。如果我們不能立即說出來，他會鼓勵我們繼續思考。通常當我們問他時，他才會給我們他的意見。

梁老師表示：

我傾向給學生其他的意見，特別是那些被邊緣化的意見，以平衡主流的看法。但我不會將觀點強加於學生，我希望他會能培養敏銳觸覺及具批判思維。

廖老師也類似梁老師，她採用「議題為本教學法」：

出不到街的學生便會和他們有時事議題的討論，例如說世貿、迪士尼。我會讓

學生先搜集資料，然後用多個不同角度跟他們討論。

以上例子，清楚看到老師採用「議程探究」教學法來教授公民教育或相關科目，確能提供一個開放式，鼓勵和批判的空間，刺激學生從多角度思考。這種教與學過程，與Hahn(1998)觀察在歐洲課室內發生的情況相符。這種教學法，能使學生擴闊視野、提高他們的社會及政治意識、及提昇他們批判分析議題的能力。

體驗式學習

丙中學廖老師運用體驗式學習，帶領學生參與很多不同的社會活動，如「行街體驗貧窮」、「七一遊行」及「世貿遊行」等，令學生提高了對社會認識的興趣，學生也認為視野擴闊了。同學陳伯說：

我覺得今次應該要推廣，因為原來這樣行街除了可以領會一些知識，可以訓練我們自我思考，有些什麼問題，像剛才拍了一幅相，然後去理解一些事，平常都不會做到，平常都是看圖作文一樣，要看到真實的事是自己體會的，比較深刻，總之各方面都覺得自己學多了一些，也跟社會少了疏離感。

學生感到在體驗式學習中，他們因與現實世界接觸而經歷了一些改變，但卻發現很難言明經歷到什麼。詩詩這樣描述：

很得意的，我覺得我有時參加一些活動，我自己學了什麼都不知道，但總是覺得自己學懂了一些的，是講不到出來，感覺很微妙的，但感覺到有些變化，好像看東西看得更準確。我覺得有互動，看報紙、電視節目是單向性的，但現在的學習有探索及互動性。

這組學生對體驗式學習有十分正面的經驗。他們對認識社會的興趣多了，他們的視野得到擴闊，亦更有動機去學習，對身份的感覺更明確，最重要的是他們能見證到自己的成長及改變。對於學生的反應及轉變，廖老師說到：

我想是突破了一般的課程，我也喜歡做更多文化的東西，用文化進入他們的生活從而提高他們的社會意識及關懷。現在也喜歡捕捉一些較新鮮及有時代感多一些的社會議題。他們回來的時候要報告，他們便覺得整個學習是屬於他們自己的。而且，有一樣也可能是體驗學習成功的元素，就是到最後，他們願意自己去發掘及建構知識。我在訪問稿入面看到，他們有獨立思考，描述他們自己是有獨立思考，描述他們是不希望被框框帶領，當長大的時候不希望被政府蠱弄，不希望做薯仔。及他們有自己的語言去表達他們的渴望。

另一個引致廖老師學校之體驗學習成功的因素，是他們有與關心政治的民間組織合作。廖老師是ACE(公民教育聯席)的活躍成員，她也邀請其他ACE成員協助多個學習活動。陳伯說：

除了Miss Liu，外面的導師如Debby、Frankie和Fred都是這個行街的導師。他們有很多知識教我們，令我們知道香港的問題。

其中一位民間組織工作者Debby解釋說：「我們希望幫助學生重新建構他們對『被典型化的社會現象』及『被定型的社群的看法』。Fred及Frankie同時提及在學習過程中解說及互動的重要性，但他們在此點上沒有詳細解釋。有別於丙中學，甲中學的全部被訪學生都沒有提及「體驗式學習」。方老師解釋體驗式學習曾經只在學習「國民身份認同時」採用過，學生曾經到內地渡過了

幾天生活體驗。方老師說那次對學生學習有正面影響，但他沒有詳加解釋，因為他與張老師也沒有參與是次活動。關於體驗學習應用於本地議題方面，方老師跟張老師有不同意見。方老師喜歡體驗學習，因為可以令學生有直接體驗，但張老師對體驗學習有保留，因為憂慮經歷本身會為學生帶來難以處理的情緒反應，故他只會學生願意活動後作思考，才會鼓勵學生參與體驗學習，也不會只組織學生去活動。

乙中學亦很少採用體驗式學習，但在參與了一個「反對性傾向歧視」的學習活動後，周同學反思後說：

我認為如果我們能直接與同性戀者傾談，而不是只聽錄音，學習會好一些。我們能夠對他們有更深之了解，知道他們會面對著什麼困難。

乙中學的梁老師補充說他將來會更多採用體驗式學習活動，因為他看得到其好處，但他同時亦察覺到此類形式需要用大量的時間。總括來說，廖老師很喜歡用體驗式學習，並且頗為成功地用體驗式學習培養活躍公民。學生視野被擴闊、社會意識增強了，同時對社會及政治活動的關心及參與也增多了。乙中學的梁老師也明白體驗學習的潛力，並希望將來多些採用。甲中學的張老師對此學習方式則有一定的保留。

學生在社教化中的協商過程

在社教化過程中，身處制度與文化情境的學生，會主動分析並與社化媒介協商，以建構其政治現實。媒介間及媒介與制度、文化情境的接觸，會產生互相強化或互為減弱之影響力。面對大眾傳媒之社化影響，丙中學的信同學有以下反思：

當我們年幼時，我們容易被大眾傳媒矇閉，例如我們會覺得迪士尼的米奇老鼠

十分可愛，但現在我們知道，當我們擁抱迪士尼的玩具時，中國大陸生產這玩具的工人，正在非人道的工作環境工作。

當被問及參與這麼多社會運動的感受，信的同學志輝講述其立場：

我開始有些改觀，我們應由觀察社會，改為改變社會，我們不應該逃避這樣的，既然已經觀察了社會，知道別人不知道的事，應該順意去改變這個社會，但必須是一步一步做。

對於有人批評他們像在「玩政治」，詩詩同學反駁說：

我正在做一些我自己覺得應該要做的事情，我認為要理解的事，便要自己去理解，而我只是行使我應有的權利，如出聲、遊行，是我自發做，是一些我認為應該要做的事，與是不是「玩政治」沒有關係。

但同時，詩詩同學表示她感到有負擔：他們所講的優越感，我從來都無，但反而有一種好沉重的感覺，先天下之憂而憂，壓力大了，是不是呢？是一種不舒服的感覺，但又想知更多，認識更多，越知得多越覺得自己的無力感，所以不稱得上什麼優越感，是無力感。

在甲中學，張老師是主要的社教化仲介，一些同學與他有較近似的立場及意見，但也有與他的立場不一樣的。其中一位該校的畢業生趙同學，在他十二歲(中一級)時，張老師在學校週會中向他講述了「六四」事件，他深被感動並開始追求民主，他激動地說：

這樣就令我開始關心這件事情，開始去圖書館找資料，為什麼有這麼一群人願意這樣犧牲，去為這麼一個目標去奮

鬥。這樣就開始接觸民主這樣東西，開始看到其實民主在我們的生活未能實實在在實踐到，這樣我就開始在學校看到學校的管理原來也有很多不民主的地方，於是就開始參與，開始討論這類的東西。隨後，我直接與學生會接觸，跟他們討論問題。

在整個過程中，趙同學透過與多個社化媒介的互動，積極評估、建構自己的政治觀及實踐政治理想的方法，其中包括透過張老師、圖書館資料、學生會、重大社會或政治事件去尋找、學習民主。最後，趙同學選擇參與「香港市民支援愛國民主聯合會(支聯會)」¹。他認為參與此組織，可以協助建立一個公義的社會。與趙同學同校畢業的郭同學和何同學，都有相類似的經驗(跟隨張老師學習公民教育的經驗)，但他們對此經驗有不同的理解。與趙同學不同，他們有參與個別事件及喜歡這些參與經驗。但他們沒有加入任何民間組織，對此經驗亦有不同的理解。他們解釋說：

我覺得很多時候那些組織很不成熟，有些是利益群體。他們的確是有一個目標，但很多時候，人與人之間都是為了自己的利益而生存，但很多時候我關心的不只這個議題，還有其他議題。但那個組織在其他議題上未必達到我的目標。參與組織，對我們這些中學甚至打學生來說不是時候，我對這個世界、這個關係並不是完全認識，我們不知道誰真誰假誰對誰錯，我覺得不是透徹認識的時候就不應該擺一個 *standpoint* 出來。

兩位同學與趙同學對政治組織有不同的理解，可見老師雖然是一個很強的社教化仲介，惟每位學生對現實之不同理解，會產生不同政治行動及角色的取向。例如趙同學可能受不同經歷影

響他在思想、行為上呈現不同，亦有可能是他個人價值觀上有異於兩位同學。

同樣地，乙中學的周同學與葉同學雖然同時認為梁老師影響他們很大，但二人都有不同的行為反應。在香港的世貿週時，周同學是政府大會的義工，而葉同學則為民間示威者做義務工作。周同學過往參加過不少與社會服務有關的義務工作，亦有接受領袖訓練，這些經驗，多為慈善福利，而非著重社會公義。周同學認為：

我想能夠參與這樣大規模的國際性會議，是一個很好的機會讓我接待來自世界各地不同的人及與他們談話，但對於示威者，我覺得他們比較疏離。

周同學似乎因著他本身的社會服務及領袖訓練的背景，對梁老師之批判思維取向較抗拒，他傾向「參與式公民」的身份(participatory citizen)，即強調服務，而不挑戰建制(Westheimer and Kahne, 2004)。與周同學不同，葉同學有極強的批判思維，他說他的批判態度來自長期用批判角度閱讀書本及報章評論。他解釋參與世貿示威的原因：

我想大眾傳媒可能會扭曲韓農的形像而誤導我們，香港警察好像很怕那些農民，或者有一種對韓農先入為主的觀念，負面形象早已存在。我希望自己親身見證一下。事實上，我看到他們是有秩序及和平的。那些表現激動的只是很少數，但他們往往卻成為傳媒報導的唯一焦點。

葉同學較為批判的態度基本上與梁老師的批判取向相似。周同學與葉同學對於建制有不同的態度，葉同學比較對之不信任及持批判態度。個人價值觀可能亦是一個原因解釋個別學生對梁老師的社化影響力，有不同的反應。

如‘八角模形’(圖一)顯示，政治協商過程受個人處身環境所影響，包括宗教背景。有時宗教

對個人政治協商過程上會產生對立訊息，甲中學的學生June便是一例：

我想是阻力。因為我從小到大都是在教會裡長大的，從小到大任家都叫你不要碰這些東西，他們教我政治是複雜的，甚至在某程度上很骯髒。但是我在這些老師的影響下，方老師也是基督徒，我可以去關心社會，我可以去遊行，我還會問為甚麼跟我教會教的不一樣？我覺得很亂！

正如June同學的體驗，當個人身處環境的某些看法與社教化媒介所傳遞的訊息對立時，他/她會覺得困惑及不安。對於June的同學鄭同學而言，由於宗教背景不同，對此看法也有所不同。她表示若有機會，他會對一些政治議題提出批判性的質詢。鄭同學表示：

我也是基督徒，但我的教會會叫我認識政治，大學生會弄一些banner教你政治是甚麼，政治不是一些和你無關的東西，他會搞一些blog教你認識政治，我們教會的理念是注重人與神的關係，同時也注重人與人之間的關係，所以我覺得政治是大圍的事，這個社會我有分去參與有，分為自己的權益爭取回來。

從以上的討論，可見傳統的社教化提出的觀念，即個人只能被動地受政治社教媒介影響，已不足應用；相反，提據最近研究，個人在不同政治、社會及文化處境下，與社化媒介接觸，會對政治現實產生不同情感、詮釋及建構，從而引發個人作出不同的政治決定與行動。

結論

本研究由於是目標取樣的個案研究，因此研究結果未能普遍推論。但由本研究被訪年青所供的資料，對如何在多重政治社教化過程中，培養活躍公民，提供了一些理解。除此以外，本文亦帶出不同假設，對在不同社會、政治處境中如何形成活躍民主公民，提出日後研究的方向。

從研究的證據顯示，政治社教化是主動，而非被動的過程。個人與社化仲介在特定處境中互動、協商，從而建構其對政治現實的理解。研究的證據也顯示，在文獻上，以往在政治社教化中，對「政治概念」之狹隘理解，已得到擴大。這群活躍學生，有能力並有興趣參與「廣義」的政治活動，例如：服務弱勢社群、對政府議題文件發表意見、參與集會、示威、遊行等。

研究的證據也指出社教化過程並非是命定性，即不可能預測學生會選取什麼行動或不能理解為何主要的社教化信息與學生的意見有時是一致的，有時卻不協調。究竟在相同的社教化經驗影響下，身處複雜的環境因素之個別學生，如何與社教化媒介展開互動、協商及其動力是什麼？以上都是值得日後研究的議題。另外，教育工作者可以如何應用廣義之政治概念去培養活躍的民主公民，亦是十分值得探討的。

研究證據顯示，上述的學生對「公民」的理解是兼收並蓄的，包括：「保守」如盡己本份、遵守法律；「激進」如參與示威遊行、反對不合理的法律，不但如此，他們更將活躍公民的理解化為具體實踐，如參與近期不同類型的遊行集會等，這些理解對民主公民及香港民主發展有利。然而，從以上的討論中，亦發現學生對「世界公民身份」(global citizenship)的理解薄弱。在全球化的年代，這個不理想的現象是需要正視及處理的。另外，學生對活躍公民的理解及積極參與社會/政治活動正挑戰著主流、由成人建構的兒童觀念，即「兒

童是成人的預備」，是「未來的公民」。以上的現象，可見香港兒童在公民身份發展上，頗受到局限。學校及社會應該給予兒童更多的參與民主公民身份建構的渠道及機會，讓兒童成為「此時此地的公民」。

關於培養活躍公民，有關元素例如議題為本教學法、體驗式學習，及有信譽的老師，在本研究的被訪學生經驗中，被肯定為重要的政治社教化因素。建議學校應該投放更多資源在這些教學法上，去培養活躍公民。在另一方面，在此研究中亦發現「體驗式學習」可能引起負面的情緒反應，令批判思考之發展造成阻礙，這方面需要再作研究。

此外，在體驗式學習中加入倡議導向的民間組織(advocacy oriented NGOS)，亦是爭議性及值得日後研究的一環。最後但同樣重要的，是具影響力的公民教育老師的個人特質，這些特質包括：擁有開放思維、充足的相關知識、十分願意關心及參與社會事務、亦關心學生並具相當的道德勇氣。建議師資培訓可參考本研究的結果，加強培養有以上特質的畢業生，使能培育學生民主塑質及港人民主文化，以配合香港的民主發展。

這文章是 Leung, Y.W. (2006) How do they become socially/ politically active?: Case studies of political socialization of Hong Kong secondary students. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 51-67 的中文翻譯本。

參考文獻

- BILLIG, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- BLANKENSHIP, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 18, 363-384.
- BOEHNKE, K. A. B., M. (2005). Once a peacenik- Always a peacenik? Results from a German six-wave, twenty year longitudinal study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(3), 337-354.
- EAGLY, A. H. A. C., S. (1993). *The psychology of attitude*. NY: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher
- EHMAN, L. H. (1980). Change in high school students' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253-265.
- FINKEL, S. E. (2003). Can democracy be taught? *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151.
- FINKEL, S. E. A. E., H.R. . (2005). Civic education in Post-Apartheid South Africa: Alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *Political Psychology*, 26(3), 333-364.
- FLANAGAN, C., & SHERROD, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-456.
- FLANAGAN, C. A. G., L.S. . (1995). Reframing the meaning of 'political' in research with adolescents. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 34-41.
- GOLDENSON, D. R. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization :A field-experimental study of the development of civil liberties attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 6, 44-72.
- HAHN, C. (1998). *Becoming political : comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York.
- HEPBURN, M. A. (1995). Revitalizing political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 5-6.
- HESS, D. (2001). Teaching to public controversy in a democracy. In J. J. a. L. Patrick, R. S. (Ed.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers: civic learning in teacher education* (Vol. 1, pp. 111-131). Indiana: ERIC.
- LEE, W. O. (2003). concepts and attitudes toward citizenship: the case of Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 39, 591-607.
- LEUNG, Y. W. (2003). Citizenship education through service learning: from charity to social justice. *Educational Journal*, 31(1), 95- 117.
- LEUNG, Y. W., & NG, S. W. (2004). Back to Square one: The re-depoliticizing of civic education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(1), 43-60.
- MARSHALL, G. (1998). *Dictionary of Sociology* (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- MOONEY, L. A., & EDWARDS, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29, 181-194.
- MORRIS, P., & MORRIS, E. (2001). Becoming civil in Hong Kong: A tale of two schools. *International Journal of Educational Research*, 35, 11-27.

- NEMEROW, L. G. (1996). Do classroom games improve motivation and learning? *Teaching and Change*, 3(4), 356-366.
- NIEMI, R. G., & HEPBURN, M. A. (1995). The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7-15.
- NIEMI, R. G., & JUNN, J. (1998). *Civic education: what makes students learn?*. New Haven and London: Yale University Press.
- PORTER, A. (1993). *Teaching political literacy: Implications for teacher training and curriculum planning*. Bedford Way Paper. London: Institute of Education, London University.
- PRINT, M. (1999). Strategies for teaching civics and civil society. In M. Print, Brown, J. E., and Baginda, A. R. (Ed.), *Civic education for civil society* (pp. 81 - 98). London: ASEAN Academic Press.
- PRINT, M., ORNSTROM, S., & NIELSEN, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms: The case of Denmark. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- ROBINSON, T. (2000). Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *Political Science and Politics*, 33(3), 605-612.
- ROSENBERG, S. W. (1985). Sociology, psychology and the study of political behavior: The case of the research on political socialization. *Journal of Politics*, 47, 715-731.
- SIGEL, R. S. (1995). New directions for political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 17-23.
- TORNEY- PURTA, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23-34.
- TORNEY- PURTA, J., SCHWILLE, J., & AMADEO, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- VERHELLEN, E. (2000). Children's rights and education. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent Trentham.
- WESTHEIMER, J., & KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- YATES, M., & YOUNISS, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 495-512.
- 香港課程發展議會. (1996). 《學校公民教育指引》。 香港: 香港教育署。
- 香港課程發展議會. (1999). 《學校推行公民教育研究報告》。 香港: 香港教育署。(沒有出版).
- 香港課程發展議會. (2001). 《學會學習：終身學習 全人發展》。 香港: 中華人民共和國香港特別行政區.
- 賴柏生, & 胡少偉. (2003). 〈民主公民與學校公民教育——初探香港學校學生會的公民學習〉。《青年研究學報》11, 頁158-165。

多元文化視野下高等師範音樂教育的改革

Reform on music education in teacher education institutions from multicultural perspectives

楊雋

香港教育學院音樂教育碩士生

摘要

隨著多元文化教育思潮對國際音樂教育發展的巨大影響，我國的音樂教師、專家學者以及教育行政管理部門也意識到實行多元文化音樂教育的必要性。而高等師範音樂教育作為培養具有多元文化教育觀念和素養的新時代音樂教師的重要基地，起著推動我國音樂教育改革發展的關鍵性作用。本文將通過評述音樂教育中多元文化的理念以及在我國的發展，同時分析我國高師音樂教育的現狀，從而探討多元文化視野下我國高等師範音樂教育的改革方向和措施。

關鍵詞

多元文化，音樂教育，高等師範，音樂教育改革

Abstract

Under the great influence of multicultural education thoughts toward international music education development, the music teachers, educational professors and the education department in China are also aware of the necessity and importance of implementing multicultural music education. Nevertheless, as the vital base of training music teachers in the new age to possess and develop the ideas and accomplishment of multicultural education, the music education in higher teacher schools plays a key role in promoting the development of our music education reform. Therefore, through reviewing the multicultural ideas in music education and the development in China, and analyzing the current situation of our higher music teacher education, this article discussed the reform orientation and measures of our higher music teacher education from multicultural perspectives.

Keywords

multi-culture, music education, higher teacher education, music education reform

引言

無論在哪個時代，文化與教育之間的影響都是不容忽視的。在科學技術和資訊交流飛速發展的今天，“多元文化”這個概念對世界各國的教育改革產生了深遠的影響。“多元文化”不僅是解決文化衝突的基本理念，也是防止文化侵略和文化封閉的有效途徑（塗元玲，2005）。因此，“多元文化教育”已經成為當今世界教育的重大熱點之一。它不僅是一股生機勃勃的教育理論思潮，又是一場聲勢浩大的教育實踐活動。音樂教育作為傳承人類文化的重要組成部分，理所當然地受到多元文化思想的影響，在國際上掀起了音樂教育引入多元文化內涵的改革熱潮。近年來，隨著我國音樂教育國際交流的日益頻繁，我們的教育工作者也開始從多元文化的視野來探索音樂教育改革的发展方向。我國教育部2001年制訂的《全日制義務教育音樂新課程標準》中，明確指出音樂教育「在強調弘揚民族音樂的同時，還應以開闊的視野，學習、理解和尊重世界其他國家和民族的音樂文化，通過音樂教學使學生樹立平等的多元文化價值觀，以利於我們共用人類文明的一切優秀成果」（中華人民共和國教育部，2001）。這充分體現了我國音樂教育改革中引入多元文化內涵的必要性。

然而，要培養具有多元文化價值觀的學生，首先要培養具有此種價值觀的老師。因此，我國的高等師範音樂教育肩負著培養具有多元文化教育觀念和素養的新時代音樂教師的重大使命。本文將通過評述音樂教育中多元文化的理念以及在我國的發展，同時分析我國高師音樂教育的現狀，從而探討多元文化視野下我國高等師範音樂教育的改革方向和措施。

多元文化教育和音樂教育內的多元文化

自古以來，“多元文化”和“文化多元論”就存在於一些歐洲多民族國家。但是直到二十世紀六、七十年代，隨著西方國家民族復興運動的興起和民主平等思想的高漲，多元文化的觀點逐漸在世界範圍內推廣開來（王俠，2004）。多元文化教育是指“在多民族的國家，旨在對擁有多種多樣的文化背景、民族背景的青少年，特別是弱勢民族及移民等社會處境不利的兒童提供平等的教育機會，尊重他們的民族性、文化歸屬性與文化特質所進行的教育”（鍾啓泉主編，1998，頁265）。多元文化教育基本前提是：文化的多樣性具有豐富的社會積極意義；多元文化教育是面向全體學生的教育；是不同文化的接觸並更好地理解文化的差異性。多元文化教育體現了社會的民主化和平等化，同時也體現了少數民族文化的特殊地位，推動了各民族之間的文化交流（王俠，2004）。

受到世界多元文化教育思想的影響，全球音樂教育的多元文化意識也開始覺醒。國內許多研究音樂教育內多元文化內涵的專家和學者將其稱之為多元文化音樂教育。多元文化音樂教育以理解多元文化為目標，將文化統領音樂課程，把音樂作為認識世界、認識自我的視窗，從而引導學生理解音樂、理解自我、理解世界（隋愛蘭，2006）。在反對歐洲中心主義的同時，多元文化音樂教育提出以民主平等的理念，以世界各地各民族的音樂文化作為教學內容，提倡雙重焦點，即地方音樂文化和全球音樂文化。1953年成立的國際音樂教育協會（ISME）是至今為止從事世界多元文化音樂教育的最大的全球共同體組

織。協會的主要目標是更好地、更深入地促進不同民族和不同文化間的相互理解（管建華，2005，a）。1966年國際音樂教育協會第七次國際會議上提出的建議書中指出：音樂教育最重要的目標是為各種音樂文化的共存創造先決條件；所有的音樂體系都是有價值的，都值得學習、理解和欣賞（管建華，2005，a）。20世紀末至本世紀初，世界多元文化音樂教育呈現出兩種趨於匯合的勢態：一種是發達國家的多元文化音樂教育的發展，一種是發展中國家多元文化音樂教育意識的興起（隋愛蘭，2006）。許多西方發達國家如美國、英國、加拿大等都由於大量移民的湧入而構成了民族的多樣化。其中美國的多元文化音樂教育的成績最為突出，主要源於兩種力量的推進，即社會組成結構和多種學術運動對立和融合。其次，多元文化音樂意識也在印尼、馬來西亞、南非等發展中國家中形成，表現了這些國家本土音樂文化意識的覺醒，同時表明國際音樂教育學開始在世界範圍產生影響（韋蔚，2007）。

我國多元文化音樂教育的發展

20世紀80年代改革開放以來，我國在科技、文化以及教育的國際交流日益頻繁，促進了西方教學理念和教育體系的傳入和發展。我國近現代學堂樂歌的發展也促進了西方音樂的傳入，如西方的樂理知識、五線譜、作曲技法、西方樂器等，同時還引進了西方近現代音樂教育體系。西方音樂成為一種先進的、具有普遍性的音樂，被納入我國音樂教學中並佔據著主導地位（朱玉江，2005）。然而，由於受到“歐洲中心論”、“歐先進論”等思潮的衝擊和影響，我國的本土音樂和地方音樂始終未能得到足夠的重視，現代專業性及普及性音樂教育在一定程度上存在“丟本棄源”的現象（朱葉，2005）。同時，由於深受西方工具理性思想的影響，我國的音樂教育忽略

了音樂與文化的本質關係，從而導致了“重技術，輕人文”的問題（韋蔚，2007）。二十一世紀初，多元文化思想在國際上的影響也震動了我國的音樂教育領域。音樂教育工作者開始反省我們的音樂教育中文化貧乏的現象，並開始從多元文化的角度研究和探討我國音樂教育中文化的定位和改革方向（曹景譜，2005）。與其他國家不同，我國的多元文化音樂教育主要包含兩個“多元”的概念，即本國各民族音樂的多樣化和世界各民族音樂的多樣化。因此，2001年制訂的中小學《全日制義務教育音樂新課程標準》正式將“弘揚民族音樂，理解多元文化”作為音樂教育的重要目標之一（中華人民共和國教育部，2001）。我國的高中音樂課程內容標準也提出學習多元文化的要求：學習中國傳統音樂和世界民族民間音樂，感受、體驗音樂中的民族文化特徵（管建華，2005，b）。2004年在南京召開的世界多元文化音樂教育國際研討會是我國對於多元文化音樂教育國際化浪潮的首次回應（管建華，2005，b）。會議上，國內的代表們普遍認為，中國實施多元文化音樂教育有利於突破“歐洲音樂中心論”的影響，促使音樂教育面向世界，面向未來。但是，多元文化音樂教育在我國的發展還處於初期，許多相關的實施方案和策略還處在探索階段，有待進一步的研究和落實。

我國高等師範多元文化音樂教育開展的必要性

由於多元文化音樂教育已經成為時代的必然趨勢，我國部分地區的中小學開始開展多元文化音樂教育的研究和試驗。但是實施的過程中出現許多問題。其中重大的難點就是許多中小學教師本身對多母音樂文化教育認識並不深刻，同時教師自身的素質結構達不到多母音樂文化教學的要求（鄧蘭，2004）。改善此種問題的主要措

施有兩個：一是及時對在職的中小學教師進行多元文化音樂教育的培訓，提高他們的多元文化意識；二是儘快在我國高等師範內開展多元文化音樂教育課程，培養具有多元文化意識的未來教師。然而，第一種措施只能改善一時的情況，只有從高等師範入手，才能真正解決根本問題。我國高等師範音樂教育專業的主要目標是培養合格的中、小學音樂教師，是國民音樂教育的“母機”（王立源，2005）。在多元文化音樂教育的發展中也起著培養具有多元音樂文化價值觀和教學素養的新一代教育生力軍的重要作用。同時，對於非音樂專業的師範生來說，多元文化音樂教育有利於培養他們平等而客觀的世界觀和價值觀，提高他們自身的文化修養（陶慧敏，2004）。此外，我國的多元文化音樂教育還處在初級階段，高等師範實施多元文化音樂教育從根本上起到了帶頭作用，並且更加貼進廣大中小學音樂教學的需要。

我國高等師範多元文化音樂教育的現狀

我國現代高等師範的音樂教育還是以歐洲音樂體系為主流，認為歐洲的音樂理論更為先進和科學；但對於中國民族音樂和世界民族音樂的教育還不夠重視和深入（陶慧敏，2004）。雖然近幾年我國本土音樂教育意識開始得到提高，但由於我國擁有的民族音樂種類繁多而複雜，音樂的地域性又十分強烈；同時許多傳統音樂的教學資源受到很大限制，從而制約了我國傳統民族音樂教育的發展。對於世界民族音樂的教育更是少之又少。近十年來，只有少數音樂學院和師範大學的音樂系（學院）開設了“世界民族音樂”這門課程（範曉君，2006）。此外，“重技術，輕人文”已成為師範院校音樂教育存在的通病（王立源，2005）。學生的學習目的側重於音樂技能的提

高，只追逐於一些國內或國際上的音樂獎項，而忽略了文化教育的重要性。有些甚至將高等師範的音樂專業與音樂專業院校混為一談，忽視了教育理論和實踐的培養。綜合上述情況，我國高師的多元文化音樂教育還處在理論的推行和策略構想階段，迫切的需要具體的實施計畫和方案。

我國高等師範多元文化音樂教育的改革策略

根據相關文獻和研究，我國的高師多元文化音樂教育改革將著手在師資培訓、課程設置、教材編寫和文化交流這幾個主要方面。

師資培訓

雖然我國許多高等師範已經開設了中國民族音樂課程，但所涵蓋的民族文化並不全面，缺乏地域特色。針對此種情況，我國部分高師院校的在職音樂教師開始對地方音樂做系統深入的調查和研究，例如商丘師範學院的音樂教師開展了對“四平調”這種瀕臨失傳的地方戲曲的研究和學習且取得了十分優秀的成果（張豔紅，2006）。另外，為彌補一些高等師範院校缺乏“全球民族音樂”課程的師資這一問題，部分音樂院校和高等師範已經開始集中了一批研究世界民族音樂的專家、教授，並且已在數年前就開出了為期一學期或一學年的研究生課程，為高等師範院校的一些在職教師提供培訓機會（範曉君，2006）。這給高師的師資注入了新鮮的血液，也為培養符合多元文化音樂教育要求的未來教師奠定了基石。同時，一些專家研究小組對多元文化音樂教育這一課題進行持續的研究，並在我國各地區召開研討會以及發表報告，推廣多元文化音樂教育思想，提高高等師範教師的多元文化意識（馬達，2006）。

課程設置

根據目前音樂教育的情況，高師音樂課程應鞏固中國少數民族音樂的教學，平衡中、西音樂課程的重心，並加入世界民族音樂課程，將三類課程作為師範學生學習音樂專業知識的主幹課程（範曉君，2006）。在史論學科方面，可以按照地域和國別劃分教學內容，中國民族音樂如“藏族音樂”，“蒙古族音樂”，“江南民樂”，“陝北民歌”等；世界民族音樂如“亞洲音樂”，“拉丁美洲音樂”，“非洲音樂”等課程。在基本樂科方面，將國內少數民族音樂和世界民族音樂中具有代表性的作品融入到視唱練耳、音樂欣賞、器樂、聲樂以及舞蹈等課程中。同時在原有的基本樂理教學中介紹不同民族音樂中的音階和和聲特色，加深學生的多重音感。另外，安排學生的教學實習中應加入多元文化音樂的教學內容，讓實習生在實踐中體驗和掌握音樂教學的方法。課程的設置重點在將多元文化音樂內容滲透到各個已有的課程中，學校按照各自的教學進度和方法做出適當的調整。一些獨立的少數民族音樂課程可作為選修課（馬達，2006）。

教材編寫

教材作為實施教學的重要工具，同時也是師生教學活動和教學品質的重要保障。教材的編制應運用現代教學技術為手段，在教科書、課件、音像製品以及電腦軟體的設計中充分體現多元文化音樂的理念。在選取民族本土音樂表演的音像製品時，應選取該民族本土人士所表演的具有突出代表性的作品（陶慧敏，2004）。在選取我國的民族音樂學術作品作為教材內容的同時，也可以引進和翻譯其他國家一些優秀的著作。在選材時，要選取具有權威性的版本，例如介紹我國民族音樂的《中國大百科全書（音樂·舞蹈）》（1989），以及李民雄的《中國民族民間器樂集

成》；國外的著作有美國傑夫·陶德·提頓（Jeff Todd Titon）的《世界音樂》，以及伊莉莎白·梅（Elizabeth May）的《多種文化音樂：介紹》等等（馬達，2006）。此外，電腦軟體教材的開發和運用更有效的讓學生在一個聲色多彩的環境中近距離接觸世界民族音樂文化，教學效果極佳。同時，互聯網上的一些音樂愛好者網站可以為學生提供及時且迅速的多元文化音樂資訊。

國內與國際的音樂文化交流

不同的文化賦予了音樂不同的意義，深入瞭解一個民族的生存環境、教育環境、飲食起居和工作習慣等等的文化背景有利於更深刻全面的理解此民族的音樂內涵（李傑鵬，2005）。因此，增加我國少數民族之間、以及國際間的文化交流，有助於我國高師音樂教育的發展。邀請國內外一些著名的民族音樂家和學者在高師院校開設講座；有條件的學校可以資助學生到國內少數民族地區以及世界各地進行學術旅行和參觀；利用網路遠端教育，在網上瞭解和學習一些民族音樂課程，都是進行民族音樂文化交流的有效方式（王立源，2005）。

總結與反思

綜上所述，我國音樂教育要發展多元文化就必須先從高等師範院校做起。只有高等師範的音樂教育體現了多元文化的內涵，我國的基礎教育才能真正實行多元文化音樂教育。同時，我們應該清楚地認識到我國多元文化中兩個“多元”的含義，在保護和提高我國少數民族音樂文化的同時，也學習世界民族音樂文化，用平等客觀的眼光看待和理解音樂的真諦。同時，高等師範的多元文化音樂教育的目標是培養具備多母音樂文化素養的音樂教師，在師範生教育理論和教育方法的培養也不容忽視。此外，應批判地學習和借鑒

其他發達國家的多元文化音樂教育經驗，且不可盲目仿效，應根據我國的具體教育情況和國情，制定出適合我國的多元文化音樂教育策略。我國高等師範多元文化音樂教育還處在發展初期，在

改革的進程中必定會遇到很多的困難和問題。因此需要各地師範院校積極行動起來，儘快制定切實有效的實施計畫，敢於創新，大膽實踐，儘快推進我國多元文化音樂教育的發展。

參考目錄

- 王立源（2005）：〈高師課堂呼喚多元文化音樂教育〉。《中國音樂教育》，134，頁41。
- 王俠（2004）：〈西方多元文化教育的歷史演進〉。《民族教育研究》，6（15），頁85-87。
- 中華人民共和國教育部（2001）：《全日制義務教育音樂新課程標準（實驗稿）》。北京：北京師範大學出版社。
- 朱玉江（2005）：〈論當代音樂教育的重心轉移〉。《南通大學學報》，21（1），頁89-92。
- 朱葉（2005）：〈當代中國音樂教育的文化取向〉。《淮北煤炭師範學院學報》，26（2），頁141-143。
- 李傑鵬（2005）：〈多元文化視野下的高師音樂教育〉。《民族藝術研究》，5，頁42-46。
- 韋蔚（2007）：〈淺論多元文化音樂教育〉。《音樂天地》，8，頁11-12。
- 馬達（2006）：〈高師音樂教育專業中實施世界多元文化音樂教育的構想〉。《人民音樂》，4，頁82-85。
- 陶慧敏（2004）：〈高師音樂教育的多元文化視野〉。《黃鐘（中國·武漢音樂學院學報）》，2004，頁136-138。
- 曹景諧（2005）：〈走向多元文化的音樂教育〉。《上海教育科研》，10，頁67-68。
- 張豔紅（2006）：〈談高師多元文化音樂教育中的區域特色〉。《商丘職業技術學院學報》，4（5），頁104-105。
- 隋愛蘭（2006）：〈談多元文化音樂教育對我國學校音樂教育的影響——以「全日制義務教育音樂課程標準」為例〉。《音樂天地》，6，頁7-8。
- 塗元玲（2005）：〈論多元文化和教育改革〉。《集美大學學報》，6（4），頁9-13。
- 鄧蘭（2004）：〈我國多母音樂文化教育存在的問題及解決思路〉。《湘南學院學報》，25（1），頁92-94，104。
- 管建華（2005 a）：〈文化策略與世界多元文化音樂教育的思考〉。《中國音樂》，2，頁1-8。
- 管建華（2005 b）：〈音樂教育的國際化發展——南京2004世界多元文化音樂教育國際研討會〉。《中國音樂學》，2，頁137-141。
- 範曉君（2006）：〈淺析高師全球多元文化音樂教育〉。《藝術教育》，5，頁60。
- 鍾啓泉主編（1998）：《課程設計基礎》，頁265。山東濟南市：山東教育出版社。

從全球視野看中國基礎教育課程改革

Examining curriculum reform in basic education in China through global perspective

周琦

香港教育學院

摘要

本文從全球化的觀點出發，對中國基礎教育課程改革的指導思想、內容、管理等諸多方面進行討論，以作出反思。

關鍵詞

全球視野，課程改革，中國基礎教育

Abstract

From perspective of globalization, this paper aims to discuss and review curriculum reform on China basic education from several aspects, like its guiding ideology, content and management.

Keywords

perspective of globalization, curriculum reform, China basic education

全球化下的教育改革

“全球化”是近年來的一個熱門辭彙，起初是經濟領域的辭彙，後來，推而廣之滲透到各個領域。由此可見，全球化正在影響著人類生活的各個方面。全球化對於各個學科來說，既可以作為研究的物件，又可作為研究的背景。這是由全球化本身所具有的兩重性決定的：一方面，全球化真實的存在於客觀世界，發生在社會生活的各個層面，產生

了各種不同的衝擊、影響以及相應的不同反應；另一方面，全球化又是一種觀念，一種意識，它不僅可以成為人們認識問題的思維方式，而且構成了當代條件下各個學科進行對話與合作的一個基本前提（王嘯，2004）。對於教育領域而言，“全球化表明的是教育資源的全球流動，教育活動受全球趨勢影響，以及各國應對全球化進程的一種教育現象”（鄔志輝，2004，29）。因此，我們理應把全球化

納入我們的視線，把全球視野作為我們看問題的一個基本的出發點。

中國基礎教育的課程改革

近年來，世界各國都進行課程改革，很多國家都推出了關於課程改革，特別是基礎課程改革的政策。鑒於這種形勢，我國教育部門對現有課程進行反思，汲取各國經驗，教育部於2001年6月推出了《基礎教育課程改革綱要（試行）》。下面就從全球的觀點出發，就這次改革的主要方面進行分析和闡述。

課改的指導思想

《基礎教育課程改革綱要（試行）》中關於此次課程改革指導思想的敘述是，基礎教育課程改革要以鄧小平同志的關於“教育要面向現代化，面向世界，面向未來”為指導，全面推動素質教育。

面向現代化，現代化具有現代性，而現代性的當代狀態就是全球化（王嘯，2002）。教育的現代化，就現階段而言，就是教育的全球化，具體來說，就是要總結世界各國的優缺點。面向世界則是強調教育的包容性，強調中國與世界的相互瞭解、吸收與接納。面向未來是強調改革的前瞻性，每進行一次改革，除了要考慮到他是否能解決現階段的問題，還要充分考慮到這次改革對將來的影響。而素質教育的提出則是為了適應知識經濟、資訊化、全球化背景的要求，發揮教育的基礎性作用，提高國民素質，提高國際競爭力。

課程功能的轉變

綜觀世界各國都進行課程改革，都把課程功能轉變作為首選目標，比如韓國的第七次基礎教育課程改革，

新課程承載的功能是培養富有健全的人性和創造性的人。在英國的新課改中，則強調精神、

道德方面的發展。同樣，在中國的新課改中，關於課程功能的轉變也是必不可少的。體現在課改綱要的描述是：“改變課程過於注重知識傳授的傾向，強調形成積極主動的學習態度，使獲得知識與技能的過程成為學會學習和形成正確價值觀的過程”。這裏強調的是課程功能應從單純的知識傳授向引導學生學會學習、學會做事轉變。中國傳統的課堂過於強調認知能力，忽視了創新環節，而像美國這樣國家的學生卻正好相反，基礎知識較差，創新能力卻是有目共睹的。此外，國際21世紀教育委員會在1995年向聯合國教科文組織提交的報告指出，“學會學習”是未來社會教育的四大支柱之一，各級各類學校學生的學習方式應該是多種多樣的，學校教育的任務之一就是要培養學生對終身學習的興趣和終身學習的能力。所以，新的課改裡有這樣的轉變是學習西方國家的長處，順應教育發展新趨勢的成果。

課程結構的調整

《基礎教育課程改革綱要（試行）》中關於課程結構的要求是：課程結構要從整齊劃一走向多樣化，從分科走向綜合，合理設置課程門類和課時比例，體現均衡性、綜合性及選擇性。具體而言，主要有兩方面的措施：一方面減少了課程門類，加強了課程的綜合性，小學階段以綜合課程為主，初中實行分科與綜合相結合，在整個義務教育階段設計了藝術課程，在初中階段設計了理科綜合課程——科學、文科綜合課程——歷史與社會；另一方面調整具體科目的比例，比如調低語文、數學這兩門課的比例，相應地增加綜合實踐課程和地方課程的比例。這項新的改革措施的出臺是為了改變現有的課程結構過於強調學科本位、科目過多、缺乏整合的現狀，適應培養高素質人材的要求，也是充分參考了一些國家課程結構改革的結果。比如日本，日本的課程結構調

整，在原有的“各學科”、“道德”、“特別活動”之外，增加綜合學習領域，成為與其他三個領域並行的一個領域。日本的綜合學習領域是通過學校創造性展開適合地區和學校的綜合的學習，從學生關注和興趣出發的學習，培養自己學習，自己思考，主體地判斷、解決問題的能力（方明生、沈曉敏，2001）。中國的綜合實踐課程就是借鑒了日本的綜合學習領域後提出的。再比如韓國，韓國的課程結構調整，除了傳統科目，又添加了能力活動和特別活動，能力活動由學科能力活動和創造性能力培養活動組成，特別活動由自治活動、適應活動、開發活動、服務活動、例行組織活動組成。經過此番改革，韓國的課程結構調整使課程結構實現了多樣化（孫啟林、楊全城，2001）。這一點又與中國的課程結構調整的思路不謀而合。

課程內容的生活化

世界各國的課改，都十分重視內容的改革。德國甚至將教材的編著納入憲法，體現國家課程標準。在編教材時應做到以學生的生活經驗為出發點，激發學生興趣；通過學生自己的經驗來學習建構知識；引發學生產生問題；激勵學生想像和思考等諸多方面。這也是中國傳統的課程內容所欠缺的。傳統的課程內容多強調知識的掌握，如果善用，這是中國傳統教育的優點，如果不能夠善用，誤入歧途，則為弊病，比如，教師不惜氣力在課堂上拼命地灌輸知識，有時只是為了幫學生應付那些只可能在考試中出現而生活中永遠不會出現的難題，這樣就會背離學習知識的目的，把知識魔鬼化，使學生的興趣大打折扣。所以，中國的課改也吸取了各國的經驗，力求改變過去基礎教育課程內容中存在的難、繁、偏、舊的問題，在新課改的《綱要》中，關於課程內容方面的要求是：精選終身發展必備基礎知識和基本技能，關注學生的生活

經驗，反映當代科技新成就、新進展，實現教學內容的現代化。如前所述，現代性的當前狀態是全球化，現代化的重要特性就是現代性，也就是說，教學內容的現代化是以全球化為前提的。而現代性的緣起則要溯及到以人為本的文藝復興時期的理念。因此，教學內容的現代化也應該是以關注人，注重人性為特徵的，比如德國以學生生活經驗為出發點（李其龍、徐斌豔，2001），我國的關注學生生活經驗都是以此為特徵的。也正因為此，在課程內容的選擇上，要密切聯繫學生生活、社會和世界的發展，吸收科技新成就，讓學生的認識與世界發展同步。另外，在課程內容的呈現方式上，改變了過去枯燥乏味的陳述，儘量做到形式和形式新穎活潑、圖文清晰精美、文字優美生動、導語引人入勝，努力激發學生的學習興趣（陳旭遠，2002）。

課程管理的分權

在課程管理方面，各國的發展趨勢是走向課程權力分享，國家和地方共同管理課程。比如澳大利亞，就將學校課程分為統一課程和校本課程兩種類型，課程委員會、學科顧問委員會負責編著教材，確定統一課程的基本原則、基本要求、基本框架。學校校長和學科教師據此挑選教材，制訂計劃（鍾啟泉、楊明全，2001）。另外，日韓課程管理方面也有類似的趨勢，如日本在新課程改革中推進校本課程，韓國在新課改中對中央、地方和學校承擔的任務作了重新確定。為了減少長期以來過分集中統一的管理所帶來的不利影響，順應國際課程管理發展的趨勢，我國新一次課改的《綱要》中要求：調整現行課程政策，實行國家、地方、學校三級課程管理制度。三級課程管理的基本模式是：國家制定課程發展總體規劃，確定國家課程門類和課時，制定國家課程標準，宏觀指導課程實施。地方制訂符合不同地區的課程實施方案，包括地方課程的開發與選用。

比如，新教材在福建廣東等地推行沿海版，鼓勵各地編寫鄉土教材，學校在執行國家和地方課程的同時，開發或選用適合本校特點的課程。這樣既解決了經濟發展不平衡所帶來的教育的地區差異和城鄉差異，也充分發揮了學校的能動性。這樣看來，此次調整力求妥善處理統一性與多樣性的關係，實現集權與分權的結合，是借鑒西方現代課程理論並結合本國國情的結果。

發展性的課程評價

綜觀世界各國的課程評價，總的趨勢是：從單一評價走向多元評價，從結果評價走向過程與結果都參與的評價，而且，越來越重視學生的自我評價。比如德國課程評價改革的理念是：“多元化的成績要求與多樣化的成績評價；校內的成績與校外的成績相結合”（鍾啟泉、楊明全，2001，15）。英國的課程評價分三種類型：“改善學習的評價、教師對課程學習的評價和國家對課程學習的評價”（鍾啟泉、楊明全，2001，15）。總結西方國家的經驗，結合本國素質教育的理念，在新的課改綱要中，提出改變課程評價過分強調甄別與選拔的功能，提倡促進學生發展、教師提高和改進教學實踐功能的發展性評價，使評價能夠促進發展，更有利於中小學生的教育。這種評價體現了全球化背景下以人為本的教育理念，更加關注個體的處境和需要，有利於促進個體最大化的實現自己的價值。

對此次課改的思考

經過上述的分析，我們可以發現，此次課改的指導思想、課程的功能、結構、內容、管理、評價等方面都有世界其他國家課改的影子，是教育全球化的產物，具有鮮明的現代性。但是，辯證唯物主義要求我們一分為二的看問題，全球化一方面具有

現代性，就與之相對的有後現代性。“在後現代主義的理論視野中，現代性是一個不斷被否定和被責難的概念，幾乎與現代性有關的所有概念，都受到了後現代主義的無情抨擊”（鄔志輝，2004，54）。由此看來，後現代賦予我們更多的是一種批判思想，給現代性以理性觀照，讓我們用審視的目光去對待課程改革。具體地說，在全球化的背景下，學習其他各國先進的課改思想是一條快捷方式，對本國課程的發展有積極的意義，但因為各國的文化背景和教育傳統的不同，如果把外國的東西全盤拿來，生搬硬套，則會有消極的影響。總的來說，這次課改是有利的，課程功能從學會知識到學會學習；課程結構的豐富；課程內容的生活化；課程管理的分權；課程評價走向多元的、發展性的。這些轉變有利於全面提高學生的素質。但是，課改中還有一些不完善的地方，需要進一步的探討和修正，現列舉如下：

- 一、在指導思想方面，強調教育要面向世界，面向現代化，固然沒錯，但如果因此忽略了本國的國情和教育傳統，就不樂觀了。這就像矛盾的普遍性與特殊性之間的關係。一種範式在一個國家成功，不一定在所有的國家都成功。成功與否還得考慮本國的狀況結合實踐中的探索。
- 二、課程結構的調整，借鑒了其他國家的改革，縮短了傳統科目的課時，增加了許多原本沒有的科目，但可能會造成我國學生優勢科目能力的削弱，而新增的科目又會不會造成學生新增的負擔，這都是需要認真思考的問題。
- 三、課程內容的轉變，是教育人文主義的實現，關注生活，關注新科技是件好事。但需要注意的是，新的東西是有極大的

不穩定性的，這就需要在教材中，不能引導學生單一的接受，還要引導學生合理的批判。

四、關於課程管理，我國現有的是自己的理論研究和別國的實踐。但由於各國機構設置的不同，別國的實踐經驗並不一定適用於我國，有些問題還有待探索，比如國家、地方和學校課程所占的比例；它們在基礎教育中承擔的責任；課程開發需要哪些機構的參與等。

五、發展性的評價關注的是學生的發展，無疑比傳統的應試更為科學，但這樣做的

結果是教師的工作量會增加，如何保證這種評價的質素，使評價成為教師、學生、家長共同參與的活動而不是流於形式，是值得進一步研究和實踐的。

另外，不能不提的是課程功能與考試之間的矛盾。課程功能可以完成從學會知識到學會學習的轉變。但是考試的內容仍然是原來的知識，考試仍然與升學掛鉤，那學生和家長自然不能認同，他們還會想方設法的去學原來的東西，走應試的老路線，這就需要改革考試的內容，這個問題也是急需解決的。

參考書目：

- 王嘯（2002）。《全球化與中國教育》。成都：四川人民出版社。
- 北京市基礎教育課程教材改革實驗工作領導小組編（2004）《中小學課程改革回顧與展望》。北京：首都師範大學出版社。
- 段作章等（2004）。《基礎教育課程改革透視與展望》。合肥：安徽教育出版社。
- 國際21世紀教育委員會向聯合國教科文組織提交的報告（2006）：《教育——財富蘊藏其中》。北京：教育科學出版社。
- 陳旭遠（2002）。《中小學教師視野中的基礎教育課程改革》。長春：東北師範大學出版社。
- 楊雪冬（2002）。《全球化：西方理論前言》。北京：社會科學文獻出版社。
- 鄒志輝（2004）。《教育全球化——中國的視點與問題》。上海：華東師範大學出版社。
- 方明生、沈曉敏（2001）。〈日本基礎教育課程改革的動向及若干分析〉。《全球教育展望》，2001（4），頁40-48。
- 王嘯（2004）。〈全球化時代的中國道德教育〉。《北京師範大學學報》，183（3），頁20-25。
- 李其龍、徐斌豔（2001）。〈德國中小學課程改革動向與啟示〉。《全球教育展望》，2001（4），頁25-31。
- 孫啟林、楊全城（2001）。〈面向21世紀韓國基礎教育課程改革——韓國第七次課程改革評析〉。《外國教育研究》，28（2），頁4-9。
- 鍾啟泉、楊明全（2001）。〈主要發達國家基礎教育課程改革的動向與啟示〉。《全球教育展望》，2001（4），頁7-16。
- 中華人民共和國教育部。《基礎教育課程改革綱要（試行）》，瀏覽日期：3-12-2007，<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info732.htm>

中國幼兒教育課程改革的述評

A narrative comment on curriculum reform of early childhood education in China

向亞玲

香港教育學院幼兒教育學系

摘要

本文章從改革背景、理論基礎和指導思想、改革內容、改革成就和不足等方面就中國內地80年代的幼兒園課程改革和新世紀的幼兒園課程改革狀況進行了系統的分析，同時也對兩次課程改革的結果進行了理性的反思，以期對以後的幼兒園課程改革有所啟示。

關鍵詞

課程改革，幼兒教育，中國教育

Abstract

This paper focuses on comparing the kindergarten curriculum reform in 1980s and reform in the new millennium in China. It analyses the background, theoretical basis guiding, principles and achievements. The paper concludes with a rational reflection of two curriculum reform. It hopes to offer new ideas in future curriculum reform.

Keywords

curriculum reform, early childhood education, China education

引言

中國近 30 年的經濟發展舉世矚目。取得如此巨大進步的原因是多方面的，日益重視教育無疑是其中一個重要因素。國家對教育的投入不斷加大，據中國經濟網報導，財政投入教育的資金由 1996 年的 1211 億元，增加到 2001 年的 2582 億元，在 2008 年，預算財政教育投入達到 9080 億元。而且，優先發展教育成為政府工作的基本方針。學校的硬件設施質量不斷提升，教學條件大大改善，教師待遇不斷提高，教師素質也大幅提高。教育覆蓋面越來越廣，基本九年制義務教育的覆蓋面由 2000 年的 85%，提高到 2004 年的 93.6%（中國教育部，2005）；職業教育、大學教育也發展迅速，在校生人數大幅增長，教育覆蓋面越來越廣，基本形成了一個完善的教育體系。但與此同時，中國內地的教育也存在眾多的問題，教育品質亟待提高。在整個教育鏈條中，幼兒教育作為第一環，其重要性不言而喻。但在中國內地目前的情況是，幼兒教育受重視程度遠遠低於其他的教育階段，幼兒教師的素質不容樂觀，幼兒教育缺乏有效的管理，教學手段單一等等問題日益突出。

近幾年，中國內地的幼兒教育改革取得較大的進展。在借鑒西方理論的基礎上，加入了中國內地自己的因素。幼兒教育改革的核心是課程改革，課程的設置直接影響著幼兒教育的品質，影響幼兒身心健康和諧發展。課程是幼兒園教育水準的集中體現。本文將分析 80 年代幼兒教育改革和新世紀的課程改革：80 年代的改革是在改革開放後的第一次改革，影響深遠，也是對之前幼兒教育課程的根本性變革，具有劃時代的意義；新世紀，中國內地的社會飛速發展，幼兒教育課程也有了新的變化。本文通過對這兩次課程變革的研究，分析改革的得失，力圖理清中國內地幼兒教育課程改革的脈絡，並找到下一步改革的著力點。

八十年代幼兒園課程改革的內容和成就

80 年代的幼兒園課程改革試圖達到這樣的目標：促進幼兒身心的和諧發展。幼兒是自身發展的主體，在教育過程中要充分調動幼兒的積極性、主動性和創造性。不同的幼兒既具有共性，也有個性。課程應確保每一個幼兒在自己原有基礎上獲得最大程度的發展。課程應該促進幼兒從低一階段向高一階段不斷發展。重視幼兒活動，讓幼兒參與到活動中，活動的方式和內容應該多樣化（李莉、唐淑，1998）。

中國內地教育改革都以教育部（國家教委）發佈的條列為前奏的。幼兒教育課程的改革也不例外。1979 年 11 月，教育部頒發了《城市幼兒園工作條列（初稿）》，將幼兒園課程分為衛生保健和體育鍛煉、遊戲和作業、思想品德教育等幾大部分。1981 年 10 月，教育部頒發了《幼兒園教育綱要（試行草案）》，對幼兒園的課程設置做了進一步的規定。《綱要》規定了幼兒教育的內容和要求，從生活衛生習慣、體育活動、思想品德、語言、常識、計算、音樂、美術 8 個方面，按小班（3-4 歲）、中班（4-5 歲）、大班（5-6 歲）分別規定不同內容與要求。還規定了教育手段和注意事項，提出幼兒園是通過遊戲、體育活動、上課、觀察、勞動、娛樂和日常生活等各種活動進行教育。特別提出要糾正那種重上課，輕遊戲及其他活動的偏向，防止幼兒園教育小學化、成人化。根據此綱要，教育部委託上海市教育局幼兒園教材編寫組及有關專業人員編寫了幼兒園體育、語言、常識、美術、計算、遊戲、音樂教材 7 種 9 冊。

80 年代初的幼兒園課程改革與以前的課程改革相比有了一些明顯的變化（曹能秀，2003）：更加強調了兒童的全面發展，教育內容從以前的六個方面增加到八個方面，增加了生活衛生習慣

和思想品德兩個部分，確立了多種多樣的教育活動形式，不再局限於"作業"單一的教育手段。但這次改革雖然增加了生活衛生習慣和思想品德的教育內容，但在具體實施中沒有相應的課程貫徹，在實踐中幼兒園依然採用6科教學，注重"上課"，忽視遊戲、觀察、日常生活等教育活動的教育價值，幼兒園教育小學化傾向比較嚴重，實際上幼兒園的教學是繼續採用分科教育的模式。

80年代幼兒園課程改革是建國後影響最大的一次變革，它廣泛吸收、借鑒國外先進課程理論，繼承中國內地傳統的課程思想，其主要成就是：

- 1、 吸收了眾多西方幼教理論（曹能秀，2003）。80年代幼兒園課程改革採取了開放的態度，廣泛汲取古今中外的各種有價值的幼兒教育思想：如蒙特梭利教育思想、皮亞傑的兒童認知發展理論、布朗芬布倫那的人類發展生態學和杜威的教育理論，還有中國內地幼教學者陳鶴琴的活教育課程理論、陶行知的生活教育課程理論等。
- 2、 通過這次改革，幼兒園課程開始成為一門獨立的學科。在這次課程改革中，在實踐上探求多種課程模式外，研究者對幼兒園課程的含義、特徵、類型、結構、設計和實施做了一定程度的研究，改變了傳統的課程觀，豐富了幼兒園課程的理論。經過十多年的課程論的研究和幼兒園課程改革對幼兒園課程的積極探索，幼兒園課程理論成為了幼兒園教育理論中的一個獨立部分，並在一些高校成為了獨立的一門學科。
- 3、 建立了多種多樣的課程模式。80年代幼兒園課程改革改變了單一的分科課程模式一統天下的局面，建立了多種多樣的

課程模式，如綜合教育課程、整體教育課程、主題教育課程、活動課程、遊戲課程、發展能力課程、領域課程等幼兒園課程模式，形成了課程模式多元化局面。這順應了世界幼兒教育追求多元化的時代潮流。同時，實驗研究成為了幼兒園課程研究的一種主要方法。80年代實施的多種課程模式，都是長期實證研究的結果，而不是單純的理論推演。

但在80年代的幼兒園課程改革中，也存在了一些不足。具體表現為：

- 1、 改革目的不夠明確，有追求形式主義的傾向。許多課程模式目的意識不夠強，僅僅停留在課程方案的構架上，缺少對幼兒園課程的深入研究，只追求形式上的簡單模仿。
- 2、 課程改革急於求成，有急功近利的傾向。課程改革是一項系統工程，因而它是一個長期複雜的過程，需要長期的努力。例如，在改革過程中出現了實驗成果推廣過快的情況，有些教育實驗還處於教育活動層面上的經驗性描述研究，就在全國推廣和宣傳，各地急於求成，也不考慮各地各園的實際情況而紛紛效仿。這種急功近利的做法不利於擴大改革的成果。
- 3、 在課程理論建設上，在幼兒園課程理論的特色較為欠缺。幼兒園課程理論是整個課程理論體系中的一個部分，因此與普通教育課程有著共同的課程屬性，但幼兒園課程面對的是"幼兒"，它應該具有自己的特性，普通教育課程理論不能直接應用於幼兒園教育之中（陳軞眉，2000）。然而80年代幼兒園課程改革對

幼兒園課程理論的研究，如對課程的定義、類型、結構、設計與實施的研究較多地引用了普通教育的課程理論，沒有對普通教育的課程理論與幼兒園課程理論的實質性差異進行深入研究，對幼兒園課程理論中的基本概念、基本原理缺乏科學的界定和規範，這種移植的做法，忽視了幼兒園課程理論的特徵。其他不足還有：較多地引用國外的幼兒園課程理論，沒有建立本土化的課程理論（劉一，2007）；多種課程模式缺乏有機的聯繫，沒有一個統一的評價標準等。

新世紀幼兒園課程改革的時代背景

全球化進程的加速對幼兒園課程改革提出了新的要求。21世紀的社會是資訊化社會、學習化社會和合作化社會，資訊的作用日益顯著，人們只有有效地利用資訊，才能在社會中生存；學習不再是階段性活動，每個人都必須終身地學習，只有不停地學習與進步，我們才能立足於現在的社會；同時，人們之間的聯繫越來越緊密，溝通和合作成了社會最基本和最重要的特徵。社會的變革必然引起教育的變革，傳統的教育價值觀已經不能適應變化了的時代。

當今世界各國緊密聯繫在一起，世界一體化的趨勢使得世界發生了巨大的變化，經濟快速發展，政治、文化呈現多元化趨勢，科技進步改變了世界格局，世界各國之間的經濟競爭和科技競爭日益加劇，而各種競爭歸根到底是人才的競爭，教育的競爭。人們對教育包括幼兒教育的越來越重視，幼兒教育作為獨立的專業在很多重點院校開設，還成立了幼兒教育的碩士點、博士點。在許多省的大型幼兒園內有針對不同年齡段

的兒童進行了多次教育實驗。無論是幼兒教育教學還是實驗，都在借鑒國外先進幼兒教育課程改革理念的基礎上快速發展。國際化為中國內地幼兒教育工作者迅速共用研究成果，促進研究成果的推廣提供了可能。同時，國際上對兒童心理及生理的研究更加深入和科學，這些成果也推動著中國內地幼兒教育朝著更加科學的道路前進。

兒童的需求日益得到尊重。國務院2001年5月發佈了《中國兒童發展綱要(2001-2010年)》，提出充分保障兒童的各種權益，尊重兒童的人格與個體價值，幼兒教育要“為幼兒一生的發展打好基礎”，“為幼兒的發展創造良好的條件”，“滿足他們多方面發展的需要，使他們在快樂的童年生活中獲得有益於身心發展的經驗”，“應尊重幼兒的人格和權利，尊重幼兒身心發展的規律和學習特點，以遊戲為基本活動，保教並重，關注個別差異，促進每個幼兒富有個性的發展”。這些觀念促使幼兒園課程需要進一步的改革。

新世紀中國內地幼兒教育課程改革的實施

2001年9月，中國教育部頒佈實行《幼兒園教育指導綱要(試行)》，《綱要》分為四個部分：總則、教育內容與要求、組織與實施、教育評價。與80年代頒佈的《幼兒園教育綱要》相比，新《綱要》有以下幾個突出的特點（陳伊麗，2002）：

- 1、將原來的生活衛生習慣、體育活動、思想品德、語言、常識、計算、音樂、美術8個方面的內容壓縮融合為健康、語言、社會、科學和藝術五個領域。從五個領域開展幼兒園課程，淡化了傳統分科教學的習慣，更從當今社會發展的趨勢強調幼兒個性的發展。

- 2、不再對小、中、大三個年齡班的教育內容分別做出具體要求，而是提出不分年齡班的總體要求並加以指導。從而為幼兒園能夠更好地結合當地及本園的實際制定課程制度，也為老師和幼兒提供了更多自主抉擇的機會，讓幼兒及教師自己探索、建構、生成課程而不是預設課程。
- 3、淡化了具體知識技能的要求，提法變得較為抽象和籠統。幼兒的發展是多元的發展，不能只強調某一領域或者單純的技能的發展。
- 4、增加了教育評價這一個部分，新《綱要》將教育評價正式列入其中，這使得幼兒園課程理論更加全面，成為了一個完整的整體。

新世紀幼兒園課程改革以全新的教育理念為指導，正確處理了社會、知識和兒童三者的關係，真正明確了改革的目標是促進每一位幼兒的全面發展，它的影響是極其深遠的。其主要成就包括：指導思想更加全面更加科學，近幾年的幼兒園課程改革廣泛借鑒了國內外先進的理論，尊重幼兒的權利和人格，充分照顧幼兒的各種個性差異（常曉芳，2004），以提高幼兒的各種素質為宗旨，關注幼兒的終身學習能力和可持續發展，明確了課程改革的真正目的；對待國外幼教理論更加理性，面對國外一些先進的理論，我們不再是一轟而上，而是仔細分析各種模式背後所隱藏的教育價值觀念，認真研究各種理論的可取之處，根據中國內地的實際情況予以學習、借鑒，批判的加以吸收；開展了課程評價的實施和課程評價理論的研究，課程評價是對幼兒教育成果的評價和回饋，是衡量教學成果的尺度，科學的課程評價體系是課程改革成功的必要條件。

中國內地幼兒園課程改革的啟示

通過對中國內地兩次幼兒園課程改革的分析，也給我們很多啟示：

- 1、理性看待幼兒園課程改革中的分科教學。課程模式的改革是新中國幼兒園課程改革的重點，分科教學一直是中國內地幼兒園使用得最為普遍的一種課程模式。近幾年的幼兒園課程改革，儘管對分科教學進行了無情的批判，但事實上，分科教學依然是各地幼兒園採用得較為普遍的一種教學方式。要改變這一幼兒教學中的弊端需要長期和多方面的努力（張麗，2003）。分科教學與中國內地的歷史文化傳統、政治制度、經濟狀況有著密切的關係，中國內地的實際情況決定了分科教學是我們幼兒園採用的一種最為普遍的課程模式。儘管分科教學具有許多局限性，但它畢竟適應中國內地目前的基本國情，而且採用其他模式的條件還不成熟，更不具備大規模推廣的條件。因而目前應該最大限度彌補它的缺陷，充分地發揮它的優勢。在目前情況下，就是將多種課程模式與分科課程模式並存，相互之間形成互補，最大限度地發揮包括分科課程模式在內的各種課程模式的優勢，並逐步探索幼兒教育課程的新思路。
- 2、目前幼教課程的設置，很難擺脫傳統的教育觀念，即以教師為中心、以教學為中心、以課堂為中心，教師是課程的執行者、權威管理者、學習的主宰者。教師在執行過程中，教案成為不能越軌的跑道，萬變不離其宗，其目的在於保證既定目標的實現。在整個活動過程中，教師如同導

遊，幼兒如同遊客（張麗，2003）。教學需要計畫，然而，教學計畫畢竟是教師預先的設想，而現實的情況與預先的設想之間總會有距離。因此，教學計畫與教案也只能是參考，不能成為指令。否則就會束縛了兒童的天性。

總之，兩次改革對中國內地幼兒教育課程的發展均產生了重大的影響。這兩次改革都是由政府推動的，教育部（國家教委）通過發佈新的綱要或條例，逐級傳達到各級幼兒教育機構，達到改革的目的；兩次改革都是在吸收國外先進幼兒教育理念的基礎上進行的，同時考慮了中國內地的教育傳統。80年代的改革是建國以來的一次根本

性的改革，中國改革開放之初，各項事業百廢待興，幼兒教育也不例外。在國際幼兒教育改革比較成熟的環境下，中國內地通過這次改革，摒棄了以前幼兒教學中過多摻雜的政治因素，也開始注重借鑒國外先進的理論來認識和實踐幼兒教育課程，改革後的課程設置也更加符合中國內地實際。而新世紀的改革則具有承前啟後的作用，它是在中國綜合國力大大加強，人們對教育日益重視、全球一體化進程日益加快的的情況下實施的，它是對80年代改革的延伸和發展，更加尊重兒童個性和天性，注重幼兒全面健康和諧的發展，順應了時代發展的要求。

參考書目

- 中國教育部（2005）：《中國全民教育國家報告》，瀏覽日期：25-2-2008，http://news.xinhuanet.com/edu/2005-11/10/content_3760308.htm
- 李莉、唐淑（1998）：《中國幼兒園課程改革的歷史研究：幼兒園課程研究論文集萃（一）》。北京，北京師範大學出版社。
- 陳伊麗（2002）：〈關於幼兒園教育綱要的比較和思考〉。《學前教育研究》，3，頁31-33。
- 陳幗眉（2000）：〈建設有中國特色的幼兒教育〉。《幼兒教育》，3，頁4-5。
- 曹能秀（2003）：〈上世紀80年代以來我國幼兒教育課程改革述評〉。《學前教育研究》，9，頁29-31。
- 常曉芳（2004）：〈在新課程改革中應大力加強幼兒教育工作〉。《貴州教育》，6，頁21-22。
- 鄧志偉（1998）：〈二十一世紀世界幼兒教育課程發展的趨勢--日、美、德、法四國幼兒教育課程改革的啟示〉。《比較教育研究》，6，頁36-39。
- 劉一（2007）：〈幼兒教育課程改革的本土化探索〉。《教育導刊》，6，頁12-13。
- 劉花雨（2006）：〈後現代課程觀視野下的幼兒教育課程改革〉。《四川教育學院學報》，6，頁10-12。
- 嚴仲連（2003）：〈中國傳統文化中幼兒教育觀的現代詮釋〉。《學前教育研究》，10，頁15-18。
- 張麗（2003）：〈幼兒教育課程改革研究〉，山東師範大學碩士論文，未出版。

淺談俄羅斯高等教育改革——從策略到教師教育

Criticism on the Russia higher education reform: from strategy to teacher education

李曉迎

香港教育學院 評估研究及發展中心

摘要

2009 年香港將進行 3 年初中、3 年高中、4 年大學的學制改革，這對香港的教育戰略與師訓教育方面都提出新的要求，在借鑒西方發達國家的經驗的同時，俄羅斯作為中國的友好鄰邦，其經驗也值得我們研究。客觀的說，每個國家的教育改革對於其他國家來說都有重要的參考價值和值得借鑑的地方。本文從三個角度介紹俄羅斯教育改革，並且希望能通過這樣的介紹給讀者一個對俄羅斯教改的全新認識。本文也希望藉著這篇文章能為中俄兩國教育的互相瞭解發揮一點微薄作用。

關鍵詞

俄羅斯教育，教育改革，高等教育，教師教育

Abstract

Hong Kong will start its strategic education system reform. This poses new challenges to the Hong Kong education system policies and teachers' training policies. It is a worthwhile exercise to borrow some of the experience in educational reform from other western countries, in particular, China's neighbor, Russia. Objectively, all experiences within the field of educational reforms from any nation are useful to a certain extent. This paper forms 3 criticisms on Russia educational reform in the hope of enriching readers' understanding of Russia's educational reforms and helping in the exchange of educational reforms experiences between Hong Kong and Russia.

Keywords

Russia education, educational reforms, higher Education, teacher education

前言

2007年教院風波使社會各界對香港師訓教育給予前所未有的關注。2008年伊始，社會各界再次預測香港的師訓教育會隨著教院新校長的就職而有更加光明的發展。而2009年香港將進行3年初中、3年高中、4年大學的學制改革，這對香港的師訓工作又提出新的要求。在這樣的背景下，很多專家參考國際先進的師訓教育經驗來為香港師訓教育籌謀劃策。而當大家都將目光投向西方發達國家時，或在大談特談是否參考內地免費師範教育午餐時，在中國的鄰邦俄羅斯的教育改革也在如火如荼地進行。而俄羅斯在教育改革、高等教育改革、師訓教育方面大刀闊斧，其無論失敗還是成功的經驗，都值得我們借鑑，雖然有些方面香港已經遠遠的走在其前面，但是有些經驗也仍具有研究價值。本文基於此嘗試從教育策略、高等教育、師訓教育三個方面將這段令大家淡淡忘卻的俄羅斯經驗來做一個簡單的綜述，力圖能從一個國際視野的觀點來探討該國的教育改革。

教育戰略改革

俄羅斯經歷解體後，採用休克式療法對經濟體制改革，對整個俄羅斯的教育衝擊巨大（汪甯、向麗華，2005；顧明遠，2006）。直到普京上臺後，經過一系列的改革和頒佈重要的文件如：《2010年前俄羅斯教育現代化構想》等文件來保證和恢復俄羅斯教育的發展，使得俄羅斯的教育從因國家分裂和一系列的政治運動時期的停滯狀態往好的方向轉變（李芳，2006）。實際上在俄羅斯，即使官方沒有進行現代化教育方針定位之前，俄羅斯的教育改革也從未停止，如20世紀80年代到90年代的所謂改革急速時期；90年代後半期的“認識到必須從教育改革過渡到穩定發

展教育”的階段；2000-2003年制定官方的教育現代化方針的三個時期發展（H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫，2006，20—26）。

尤其值得注意的是從20世紀末期開始，俄羅斯注意到教育政策方面的研究，並認為教育政策的發展與國家的發展是非常緊密的（肖甦、單麗潔，2005）。而在此之前俄羅斯經歷前蘇聯解體的大變革之後，教育的發展並不是很樂觀，教育經費投入也相當少，這種情況到2002年才開始有所改變。2002年俄羅斯進行大量的教育經費投入，投入的資金總額達到750億盧布，教育整體投入增長速度是包括從前蘇聯時期以來首次超越軍事預算開支，這項舉措正說明俄羅斯教育戰略的轉變（汪甯、向麗華，2005）。

實際上俄羅斯教育戰略的轉變和普京總統的上臺有著密切的關係，他上臺後開始注意到教育的發展對國家的重要性，並在多個重要場合表示要進一步對教育改革的決心和宣佈一系列的措施來改變俄羅斯現有教育的狀況（李芳，2006）。俄羅斯政府在2001年12月29日發佈的《2010年前俄羅斯教育現代化構想》的1756號政府令（董君，2006），其主要內容是提出了保證教育品質、拓寬覆蓋面和提高效率的任務，並使得教育在思想上可以貫徹《教育法》提出的教育應該非黨化、非政治化、非意識形態化的轉變（顧明遠，2006）。為保證這份“構想”的實施，俄羅斯政府制定了一系列的措施，如建立教育體制現代化的法律保障；使人才培養的內容和結構適合勞動市場的需要；擴大高品質教育的覆蓋面；建立獨立的教育品質評估體系等（董君，2006）。同時還提出了教育資訊化等來為加入歐共體國家統一教學結構和學位體制所簽署的“博洛尼亞宣言”進程做好準備（H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫，2006，26）。

雖然這份“構想”的實施才剛剛開始，但是已經取得了一系列的成果：如教育經費的增加；對教育系統的發展進行相關的立法和法律保證；提高了中等教育和高等教育的入學率等等（H.E.鮑列夫斯卡婭、B.П.鮑利辛柯夫，2006，25-26）。綜合內地學者（王明琦，2006；薑君，2006）的意見我們可以發現《2010年前俄羅斯教育現代化構想》的推出是將俄羅斯的教育改革推向了實質性的階段。

從一個旁觀者的角度來看，普京上臺後決心搞好教育，並且認識到教育政策與國家間密切的關係，這對俄羅斯整個教育改革進程有著重要的影響。而落實教育法中的教育“中立”原則，就是非黨化、非政治化、非意識形態化的轉變，對俄羅斯教育改革的實施給予一個寬鬆的環境保障，使得俄羅斯的教育改革儘可能不受到外界影響，尤其是政治與意識形態的影響，這非常有利於其教改實施。

高等教育改革

解體前的前蘇聯擁有著世界上教學品質非常的高的高等教育體系和高等教育機構，但自解體後，俄羅斯隨著教育資源投入的減少，高等教育機構的人才流失嚴重（汪甯、向麗華，2005）。在2001年提出的《2010年前俄羅斯教育現代化構想》中明確的指出要振興俄羅斯高等教育，並且使其回到原有的國際地位。2003年俄羅斯正式的加入了《博洛尼亞宣言》，這是一個由歐洲29個國家於1999年簽訂的重要文件，以提高歐洲教育的品質及其在全球教育服務市場的競爭力，建立起成員國之間在國民教育大綱方面的統一機制作為其核心的內容。成功的加入博洛尼亞進程是俄羅斯面向歐洲與國際接軌，並且恢復原有在基礎科學和工科方面國際領先地位的重要一步（薑

君，2006）。俄羅斯學者（B.M.茹拉科夫斯基，2006）認為俄羅斯居民的教育水準以及俄羅斯的教育系統的規模和傳統保證了俄羅斯與其他發達國家競爭的能力，並且認為高等教育是俄羅斯留在世界先進國家行列中的支柱。其在高等教育方面的改革主要是通過下列四個方面：（一）制定《俄羅斯聯邦高等教育多層次結構暫行條例》，高等教育將逐步向兩個層次過渡：第一層次為不完全高等教育，學制兩年，結業者授予不完全高等教育（相當於中等教育程度）畢業證書（王明琦，2006）；第二層次為基礎高等教育：加入博洛尼亞進程使得俄羅斯的高校學制改變了原有的單一5年制，引進了4年學士學位和2年碩士學位的教育制度，這與原有的5年學制所獲得的專家資格學制雙軌並進，最終讓俄羅斯的高等教育課程和歐洲大學體系一體化更加靠近。不僅如此，俄羅斯也在考慮引進西方的學分制度，使得高等教育和其他國家對接更加暢通無阻（王明琦，2006；薑君，2006）。（二）對非國立大學和聯邦大學的學生實行收費教育，也就是說俄羅斯只有大約一半的學生將可以繼續享有國家財政撥款，其他大學學生將自掏腰包（李芳，2006）。（三）由於俄羅斯的專業設置過於陳舊，所以將進行一個系統化的統一教學大綱和對專業目錄的調整，這項工作俄羅斯打算2009年前完成（B.M.茹拉科夫斯基，2006，238-240）。（四）設立統一入學考試，並且使得一些國家重點高校脫穎而出。這項改革直接和大學撥款聯繫在一起，除上文提到學生自費外，俄羅斯在高等教育階段還制定了教育券制度，也就是分數高的同學無論去國立大學還是聯邦大學，都將享受免費教育並給所去的高校按學生數量帶來額外的財政補貼，這更有利於重點高校的人才培養（李芳，2006；B.M.茹拉科夫斯基，2006，242-243）。

俄羅斯將融入國際教育網絡被看成為教育現代化的基礎，是俄羅斯再次崛起的保證，並且從歷史的角度來看，不得不承認，今天俄羅斯的高等教育改革確實是在整個俄羅斯國際教育史中最新和最激進的（B.M.茹拉科夫斯基，2006，246）。尤其是加入博洛尼亞進程使俄羅斯的高等教育由原來的中央集權管理的蘇維埃學校，轉為與國際高等教育相容的教育空間中，將品質與市場機制相結合，讓更多的人接受優質的教育，這一點可以看到俄羅斯的教育正在向著一個好的方向轉變和邁進（H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫，2006，27-32）。

師訓教育改革

關注一個地區的教改不得不去關注這個地區的師訓教育工作，因為教師教育改革關聯整個教改過程的成敗與否。因為無論教育政策轉變得再好，沒有前綫在職教師的配合，沒有在師訓過程中進行充分的訓練和學習，其改革成果可想而知。

在俄羅斯有著悠久的尊師重教的傳統，尤其是在俄羅斯農村見到教師，男的要脫帽，女的要彎腰行禮。這樣的傳統保證了俄羅斯的教育體系和教師教育的發展（H.X.羅佐夫，2007）。俄羅斯的師訓系統和中國內地有些類似，由專門的師範大學和學院來完成，而小學教師教育一部分則由中等師範學校來完成。但是由於常年的經費投入不足，導致更多的學生不願意從事教師的這項工作。俄羅斯教師工資最低時僅達到當地最低生活保障綫，這樣大大的減少了青年學生投入到教師行列的熱情（孟繁紅，2006，H.X.羅佐夫，2007）。同時教師教育在學科方面的設置上也比較單一，並且不能滿足教師教育的整體發展（孟繁紅，2006）。

面對上述問題，俄羅斯通過一系列的改革措施來完善師訓教育：自1991年出現第一所國立師範大學以後，更多的師範學院轉為師範大學，並且也有一些發展較好的師範大學朝著綜合性大學的方向發展，成為大學國際化的產物（李丹妍，2007，H.X.羅佐夫，2007）。另一方面在設置專業方面將120個專業點設置在非師範類院校，打破師範類院校獨領師範教育的局面，從而實現多元化的教師教育體系，吸引了更多學生投身教育（李丹妍，2007）。同時俄羅斯為減輕師範學生的財務負擔還推出不返回式貸款，也就是師範學院畢業生無論是否就讀國立大學和聯邦大學，只要從事教育工作，其學習貸款費用可以不用償還給國家的政策，這大大的激勵了青年學生報考師範院校的熱情（李芳，2006）。在教師再培訓方面，將原有的教師進修學院的職能交給師範學院來進行，這使得教師進修更加專業化，並且保證了教師進修的品質。最後，俄羅斯為了保證教師人才的穩定和師訓教育的發展特別頒佈了《俄羅斯教育發展的國家學說》，其將教師個性發展納入了未來教師教育的體系中，這對俄羅斯教師教育的教育發展在法律上有了保證（H.X.羅佐夫，2007）。

總的來說，俄羅斯在師訓教育方面，雖然受到前蘇聯解體的沉重打擊，但是俄羅斯從整個民族利益出發，在普京上臺後，將俄羅斯政府對教師教育方面進行政策傾斜，鼓勵學生增強學生對教育事業的投入熱情，並且培養以復興民族教育為己任的教育工作者，上述提到的改革措施對於俄羅斯當時的社會環境來說可謂是銳意進取、大膽革新，而這些韜略其中有一些值得我們參考借鑒。

總結

俄羅斯是中國的友好鄰邦，長期以來兩國唇齒相依，尤其是在中國剛剛建國初期，前蘇聯對中國的影響，至今尚存。俄羅斯解體後隨著其政治形態轉變而提出的教育應向非黨化、非政治化、非意識形態化轉變的教育思想，使得俄羅斯教育由前蘇維埃學校轉為與世界接軌的教育服務體系，並且利用市場作為杠杆來進一步的調節教育財政的投入，從而為更多的人提供優質教育（H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫，2006，27-32）。而加入博洛尼亞進程使得俄羅斯的高等教育復興與國際接軌，這樣「外雙管齊下」策略讓我們可以看到俄羅斯對教育改革的決心。為了配合俄羅斯整體教改，教師教育方面所出臺的一系列政策，使得俄羅斯的教育改革發展從根本上解決了俄羅斯教育方面所存在的問題（H.X.羅佐夫，2007）。

俄羅斯教育雖然經過一系列的改革，但是仍然保留不少俄羅斯傳統教育形態，包括重視優秀學生的發展、重視基礎科學建設、重視專業發展等等。而教育作為受到各國政治、文化經濟影響最為直接的產物，有變革的一面，也有不變革的一面，因為變革是絕對的，而不變是相對的。隨著時代的變化，社會的進步，俄羅斯教育改革和其他國家的教育改革一樣只有不斷的變革和創新，才能跟上時代的步伐，適應社會的發展（顧明遠，2006）。今天的俄羅斯教育改革，從歷史的角度來看，我們不能簡單的斷定是成功還是失敗（H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫，2006，26）。但是如果我們著眼於人民的生活和國家的發展來看，俄羅斯的教育改革仍然有可取之處和借鑒的地方（李丹妍，2007；孟繁紅，2006；顧明遠，2006）。尤其是俄羅斯在高等教育一系列的改革過程中師訓教育的改革先於基礎

教育改革並出臺一系列的措施鼓勵青年人投入教育事業，這點對香港師訓教育的發展有一定借鑑作用。2009年香港教育界將面對一個大的轉變，就是3年初中、3年高中、4年大學的學制改革，我們不能僅僅將目光匯聚在那些歐美國家，也應關注這些和中國有深厚歷史淵源的鄰邦。希望兩國通過教改過程中不斷的互相學習和總結經驗，可以進一步的加深兩國教育方面的瞭解和發展。

參考書目

- 王明琦（2006）。〈俄羅斯教育現狀研究〉。《教育與職業》，第3期，頁26—28。
- 李丹妍（2007）。〈俄羅斯連續師範教育體系中高等師範教育課程設置淺析〉。《佳木斯大學社會科學學報》，第4期，頁96-96。
- 李芳（2006）。〈俄羅斯教育面臨新一輪重大改革〉。《黑龍江高教研究》，第2期，頁167-170。
- 汪甯、向麗華（2005）。〈俄羅斯教育改革評析〉。《俄羅斯研究》，第4期，頁79-83。
- 肖甦、單麗潔（2005）。〈俄羅斯教育政策與國家發展〉。《比較教育研究》，第11期，頁7-11。
- 孟繁紅（2006）。〈俄羅斯中小學教師培訓過程中存在的問題與策略〉。《黑龍江教育學院學報》，第3期，頁55-57。
- 姜君（2006）。〈二十一世紀俄羅斯的教育改革〉。《教書育人》，第12期，頁23-24。
- 顧明遠著（2006）。〈中俄兩國教育改革比較〉，輯於朱小曼等編《20-21世紀之交中俄教育改革比較》。北京：教育科學出版社。
- B.M.茹拉科夫斯基、諸慧芳譯（2006）。〈俄羅斯高等教育改革〉，輯於朱小曼等編《20-21世紀之交中俄教育改革比較》。北京：教育科學出版社。
- H.E.鮑列夫斯卡婭、B. П.鮑利辛柯夫著，諸慧芳譯（2006）。〈俄羅斯教育戰略改革〉，輯於朱小曼等編《20-21世紀之交中俄教育改革比較》。北京：教育科學出版社。
- H.X.羅佐夫著、張男星譯（2007）。〈俄羅斯的教師教育：過去與現在〉。《大學、研究與評價》，第1期，頁69-78。

內地與臺灣小學英語課程改革之比較

A comparative study on English curriculum reform in primary schools between Mainland China and Taiwan

楊婧

香港教育學院

摘要

隨著全球化的到來，一輪輪的課程改革不斷將英語學習推向新的高潮。中國內地和臺灣縱然政治制度不同，但畢竟有著共同的歷史根源，本文通過文獻分析的方法，對兩地小學英語課程改革歷程進行對比，發現了兩地在課程改革、課程目標、課程設計以及課程實施的改革中的相異之處，以及各自在改革中仍存在的不足，並提出建議，希望有助於進一步推動兩地小學英語課程改革的進行。

關鍵詞

小學英文課程改革，課程改革，比較教育

Abstract

A round of curriculum reform increasingly promotes English learning to a new peak with the Globalization. Whereas the political system of Mainland China and Taiwan are different, people in these two districts are from the same root. There are some comparisons of the English curriculum reform in primary schools between the two places through the study of different articles in recent years in this paper and the result shows that both of the two districts could learn from each other in the aspects of curriculum reform, curriculum objectives, curriculum design and curriculum implementations. Some suggestions were given to promote the English curriculum reform in primary schools, such as pay attention to the reality and local culture.

Keywords

English Curriculum Reform in Primary Schools, Curriculum Reform, Comparative Education

引言

進入 21 世紀以後，社會生活的資訊化和經濟的全球化不斷加速知識經濟時代的到來，教育和學習日益成為這個時代的主要特徵。西方一些發達國家的日益強盛使得他們的主要交際語言 ----- 英語流行於世界各地，各國為了提高自己參與國際競爭的能力，為了能使自己的國家更容易地走入國際化、走向全球化，紛紛將英語課程的改革放在教育改革的重要位置。內地和臺灣有著共同的歷史根源，但政治制度、社會歷史文化以及人們所形成的價值觀卻有所不同，因而兩地也逐漸衍生了不同的課程改革取向。通過對兩地小學英語課程的改革進行比較，我們可以發現其各自的長處與短處，使得雙方能夠取長補短，這對於雙方的課程發展都有著良好的借鑒意義。

內地和臺灣小學英語課程改革的歷程

中國自從建國以來一共經歷了 8 次大規模基礎教育課程改革（鄭東輝，2005），其中多次涉及到對小學英語課程的規範。1952 年 3 月頒佈的《中學暫行規定(草案)》，是 1949 年新中國成立以後的第一份指導中小學課程的政府文件，其中已經涉及到對英語課程的規範，但據傅小平（2007）所言，當時由於有人認為在中小學開辦英語課程，等於“向美英等帝國主義低頭，會腐蝕掉學生的信念”，於是迫於輿論的壓力，1954 年秋季時初中還沒有開設英文課，其後，由於受到 1957 年國內反右派鬥爭和 1958 年的大躍進等一連串政治運動的影響，“中小學的英語教學一直保持低調”，雖然在 1963 年和 1978 年時，已經有了全面規範英語教學的大綱，但在當時的情況下，根本無法指導教學（頁 182）。特別是 1966 年的“文化大革命”，更是將英語課程的萌芽扼殺在搖籃中。80

年代的改革開放，讓曾經封閉的中國人打開了自家的大門，國家逐漸對英語課程加以重視，並在 1992 年對英語教學大綱做了一定修改。2001 年秋，教育部為指導國內小學英語教學而制定了《全日制義務教育英語課程標準》，並以它來指導小學英語課程的實施、評估、教材審查以及選用（傅小平，2007），該文件中規定小學自三年級開始設立英語課程。2005 年時，教育部規定國內城鄉所有中小學都要設立英文課程。

戰後臺灣針對不同時期的社會發展需要共進行了 6 次總體課程改革（馮增俊，2005）。于月清（2003）指出，1968 年臺灣開始實施九年義務教育，同時頒佈《國民中學英語課程標準》，之後又在 1972、1983、1985、1994 年對其進行修訂，1994 年臺灣頒佈的《國民中學英語課程標準》在 1998 年 8 月正式啟用，與此同時，臺灣在 1997 年開始研製“九年一貫制國民中小學英語課程綱要”，準備以“綱要”取代“標準”，並預備在五年級開設英文課，這是臺灣數次課程改革中第一次對小學英語課程進行規範。2000 年時，臺灣出臺了《國民中小學英語課程暫行綱要》，規定從 2001 年開始由小學五年級開始實行，該文件在 2002 年被修訂為《國民中小學英語課程綱要（草案）》，2003 年 1 月又被修訂為《國民中小學英語課程綱要》，規定從 2004 年開始自小學五年級開始實施，2005 開始在小學三年級實施，條件成熟的學校可以從一年級就開始（于月清，2004）。

從內地和臺灣小學英語課程改革的歷程上來看，兩地均是從 90 年代開始，因應了全球經濟、科技、文化發展的要求，而逐漸重視起小學英語課程的改革。對於內地來講，2001 年《全日制義務教育英語課程標準》的頒佈是英語課程改革中最具歷史意義的轉折，內地的小學英語課程要求經過了由“教學大綱”到“課程標準”的轉變。而

臺灣小學英語課程改革則以 2003 年《國民中小學英語課程綱要》的出臺作為標志，使得臺灣的英語課程要求經歷了由“標準”到“綱要”的改變。

內地和臺灣小學英語課程改革目標之比較

內地《全日制義務教育英語課程標準》中指出，國內基礎教育階段的英語課程總目標為培養學生的綜合語言運用能力，而綜合語言運用能力的形成是以語言技能、語言知識、情感態度、學習策略和文化意識等為基礎。楊成孝（2004）認為，“綜合語言運用能力”比“運用語言交際的能力”含義更為深刻，前者是應用英語做事的能力，而後者僅是溝通的能力。教育部（2001）指出，小學階段的課程目的是激發學生學習英語的興趣，培養學生學習英語的積極態度，並且使他們初步建立學習英語的自信心；從一定程度上培養學生的語感和良好的語音、語調基礎，並使他們可以初步使用英語進行簡單的日常交流，為進一步學習打下基礎。傅小平（2007）認為，小學英語的課程目標從素質教育出發，強調教學的重點應放在培養學生用英語進行交流的能力和興趣上，體現出以人為本，尤其是以人的持續發展為本的素質教育思想。從這一見解也可看出，中國內地的英語課程改革注重“學生本位”，是以提高學生自身能力為基本出發點。

臺灣《國民中小學英語課程綱要》（下稱《綱要》）指出：由於地球村時代的到來，英語“已成為國際交流之重要溝通工具”，基於奠定英語溝通基礎的宗旨，臺灣中小學英語課程有三大目標：首先是培養學生用英語進行溝通的基本能力；其次是培養學生學習英語的興趣和方法；最后是增進對臺灣以及外國文化習俗的認識。《綱要》對課程目標的闡述，使得教師可以根據需求

靈活選擇教學內容以及自由安排教學活動。值得注意的是，《綱要》首次明確指出“體會學英語的最終目標在溝通表達，文法知識只是學習的工具而不是學習的目標”（于月清，2004）。也就是說，《綱要》已經不再把英語知識學習看作是英語課程的重要目標，而是希望借助對英語知識的學習來提高語言溝通能力。

從課程目標上看，兩地在最新的課程改革中都提出要激發學生的學習興趣，使學生能夠使用英語進行基本的交流和溝通。但是，仔細品味課程目標中的具體表述，可以發現，內地更加強調從學生自身出發，英語課程的設置更多是為了讓學生“打基礎”，從而提高對英語這門語言的綜合掌握水平，這是一種“生本”的思想；而臺灣則是從國際視野出發，強調英語是增進國際交流的工具，學生的主要任務是利用這個工具來溝通，而不看重英語知識自身的學習。臺灣更加注重培養學生運用英語的能力，強調的是英語的實用性。

內地和臺灣小學英語課程設計之比較

內地現已要求全國小學從一年級開始設置英語課，並且每週不能少於四課時。小學三、四年級以 30 分鐘的短課時為主，而五、六年級則長短課時結合，長課時不低於兩課時（劉倩，2007）。《全日制義務教育英語課程標準》中指出，英文教材的選擇和授課內容的安排應該充分考慮不同年齡段學生的興趣、愛好、願望等學習需求及心理需求；教材不但要反映中國的傳統文化，還要有利於學生瞭解外國文化，同時還應引導學生的鑒別能力；在不違背科學性原則的前提下，教材要具有一定的彈性和伸縮性，允許使用者根據自己的實際需要，對教材內容進行適當的取捨和補充。

臺灣從 2005 年起正式開始在所有小學的三年級開設英語課，一些條件成熟的學校從一年級開始開設。《國民中小學英語課程綱要》指出，中小學英語課程設計的宗旨在於奠定英語溝通基礎，涵泳國際觀，期望未來能夠增進人們對國際事務之處理能力，增強國家競爭力。針對英語教材，《綱要》指出，各種教材的編制以學生之興趣及需要為依歸，內容應實用、淺顯、生動活潑且有趣，教材所涵蓋的主題層面宜多元化，教材編寫及活動設計亦應多樣化，並融入各種不同的體裁。值得注意的是，《綱要》中並沒有進行每週應授課的節數，教材的編撰、選定則由學校和教師決定。這使得學校課程更具有自主性，學生的個別差異得到尊重。

通過對比可見，內地與臺灣在課程時間設置上是基本相同的，編制教材都從調動學生學習的興趣出發，而且內地在教材編制上強調了本土文化知識的傳播。不同的是，內地在教材使用的規定中，僅允許教師在原定統一教材的基礎上按需要增加或刪除相應的內容，而臺灣則是從學生的生活與興趣出發，賦予了學校和教師主動研發課程、自編教材的機會，同時還強調了教材內容不宜過深的問題。

內地和臺灣小學英語課程實施之比較

內地教育部 2001 年發佈的《教育部關於積極推進小學開設英語課程的指導意見》中指出，小學英語不需要講解語法概念，應充分利用教學資源，採取聽、說、做、唱、玩、演等多種形式，鼓勵學生積極參與，大膽表達，側重學生對語言的感受和初步用英語進行聽、說、唱、演的能力。同時，《全日制義務教育英語課程標準》中指出，教學應面向全體學生，為學生的全面發展和

終身發展奠定基礎，要利用任務型的教學方法，加強對學生學習策略的引導。除英語教材以外，學校和教師還應積極開發利用其他教學資源，如廣播電視節目、錄音、錄像資料，網絡資源、報刊以及雜誌等。

臺灣《國民中小學英語課程綱要》指出，英語教學應儘量結合平面教材、視聽媒體以及各種教具，讓學生在聽、說、讀、寫等方面，都能夠達到預期的目標，除教科書外，應有配套之教學指引、學生習作及錄音帶/CD，此外，也可以研發教具及輔助教材，如生字卡片、圖卡、情境圖、圖畫故事、簡單課外閱讀教材、錄影帶以及電腦輔助教學軟體等，以使教學生動活潑，提高教學成效。《綱要》還指出，英語科教學要成功，最重要的是在學校及班級營造一個豐富的英語學習環境，讓學生以自然的方式置身其中，接觸英語、進而學習英語，教學應儘量以英語進行，以增加學生的聽說機會，並突破由教師作單向知識灌輸的模式，儘量透過情境化的活動、雙向互動的練習，讓學生從活動中學習。

內地和臺灣在課程實施上，都提倡使用多種課堂教學活動來激發學生學習動機，不同的是，內地強調任務型教學，旨在讓學生都參與其中，提高使用英語處理問題的能力。而臺灣則提出了情境化、互動的教學模式，並且要求教師適當使用英語進行英語教學，這就為學生提供了一個良好的英語學習情境，使得學生能夠在真實的語言環境下鍛煉自己的英文溝通能力，也由此提高了教師的英語教學效益。

內地和臺灣小學英語課程評估之比較

內地《全日制義務教育英語課程標準》的評估部分強調，對學生學習的評估以課程目標與分級

教學內容為依據，以形成性評估為主，終結性評估為輔，以學生平時參與各種英語教學活動表現出的興趣、態度和交流能力為主要依據。對於英語評估的結果，內地建議採取達標式和等級制，主要為了鼓勵學生以及對學生的成績與進步給予充分的肯定，同時使用激勵和發展性的語言指出他們應該努力的方向。《標準》中還規定，要避免使用“不及格”或“差”等字眼來批評學生，不為學生的考試成績排名次以及根據學生的名次作為各種評比或選拔的依據，以此來保護學生的自尊心，增強他們學好英語的興趣和自信心。

臺灣《國民中小學英語課程綱要》建議“采用多元化的評估模式”，即小學階段可多採取形成性評估，了解學生的學習起點，評估個別學生的進步情況，同時可使用檔案評估的方式，將學生參加各項活動或比賽的表現情況詳細記錄，並將相關作品做成學生的成長檔案，作為評估的依據，另外還可以把學生的學習態度、努力程度等都列入評估範圍之內。對於學生的學習成果可以用質的敘述方式呈現，而不一定使用分數來表現。

經比較發現，內地和臺灣對學生的評估都采用以形成性評估為主的主張，力求多角度評估學生，而不是以一次考試的成敗來下定論。內地是一種以考查學生學習能力為主的課程評估模式，不僅考查學生對語言知識以及語言技能的掌握情況，強調對學生智力開發和學習策略的評估，同時還包含對學生學習興趣與自信心的建立、參與活動的意識和合作學習的精神等方面的評估（倪文賽，2003）。臺灣則更注重學生的個體差異，對於不同起點的學生提出不同層次的更高要求，以滿足各類學生的英語學習需求，以差異教學來發展不同水平的學生（劉倩，2007）。

建議與總結

內地和臺灣在同樣的國際形勢，同一個歷史根源之下，發展出了兩條各具特色的小學英文課程改革之路。內地的最新英語課程改革從課程目標到課程設置，再到課程評估，一直以學生為本，把培養學生興趣貫穿始終，目的是激發學生的內部學習動機，提高學生英語能力，以便學生將來有更好的發展。而臺灣的英語課程改革則是針對國際形勢的轉變，希望能夠培養出適應社會發展的學生，因此，英語的實用性是改革的主線。在對兩者進行比較分析之後，結合近年來教育改革的實施情況，筆者認為，二者仍存在可以互相借鑒和改進的地方：

1. 內地《標準》應走向綱要化

于月清（2004）指出，相比臺灣只有3萬字的《國民中小學英語課程綱要》，內地的《全日制義務教育英語課程標準》有30多萬字，條分縷析，力求其“詳”其“準”。這樣就必然給課程的實施帶來很大的局限，使得學生無法發揮自主性，最後難以完成課程目標。因此，為了給學校和教師以更大的實施空間，《標準》應該更加簡化，要多抓重點，避免空談理論。

2. 內地課程安排應從實際出發

張連仲（2005）指出，在英語師資缺乏的小學，英語課每週只能安排到2課時，甚至是1課時，兩次課之間的間隔時間很長，學生容易遺忘，導致完不成教學任務。因此，不能因為全球化的需要，在國內再一次形成英語課程的“大躍進”，小學英語課程的設置可以向臺灣學習，讓有條件的學校從一年級開始，等到國家整體教育水準能夠達到要求的時候再規定全國都從一年級學起。

3. 內地課程實施應適當保留舊有良好教育傳統

內地《標準》一再強調激發學生學習興趣的重要性，但是要知道，激發和培養學生英語學習興趣只是為了更好學習英文這門課而使用的手段，它是一種催化劑，而不應是小學英語教學的最終目標。一些人在《標準》出臺後，只根據學生感不感興趣和課堂氣氛活躍不活躍來評估一堂課好不好（孫艷，2007），這樣一來，英語教學就很容易忽視對這門學科中重要知識內容的學習，同時也會影響其他教學任務的完成。因此，在現在的英語課堂上，應保留對英語知識傳授的重要部分，不能只流於形式的讓學生參加各種活動，使英語學習變成了湊熱鬧。

4. 臺灣在小學英語課程中應更加強調本土文化

臺灣在小學英語課程目標中一再強調經濟全球化時代英語作為溝通工具的重要性以及認識西方文化的重要性，並且提出雙語教學的主張，而對本土文化的重要意義卻少有提及，這樣很容易使得學生的思想被西方文化侵蝕，變得不重視自己的母語。因此，不論是教材的編制，或是課程的實施過程中，都應該加入一些本土的傳統教育思想和國家傳統文化內容，使得學生有一個穩定的立足點來學習英語。

5. 臺灣小學課程編排應有一定的統一性

臺灣小學英語課程的編排以及教材的編

撰、選定，都由學校及教師決定，這無疑給了教師更大的壓力，同時，由於教師的選編教材能力參差不齊，每個學校的教學資源也不同，這樣，很容易使得小學生們的基礎知識不夠牢固，不同學校的不同學生英文基礎有所偏差。因此，在鼓勵靈活機動的編排課程的同時，也應該有一個統一的、最基本的課程內容要求，使之成為各個學校編排教材的基礎依據，學校可以在保證學生學到這些知識的基礎之上再自由發展，這樣學生們在升中以後也不會覺得互相之間的基礎知識偏差很大。

通過對兩地的小學英文課程進行比較研究，我們可以發現，不論在課程文件、課程目標、課程設置，還是課程實施上，內地都有許多值得向臺灣借鑒的地方，而臺灣也應該學習內地，更加注重將本土文化滲透入英文課程當中，同時在課程內容的編排上也應有所改進。內地和臺灣同根同種，同文同語，兩地的小學英文課程情況都能夠從一定程度上反映出中國小學生學習英語的規律，因此，兩地的交流和借鑒是必不可少的。隨著全球化進程的加快，小學英語課程的改革必定會繼續隨著時代的變遷而產生新的要求，因此，我們談課程改革，不應該只是站在原地檢視自身，還可以跳出原有的情景框架，通過比較不同地區的差異來找出自身的不足，取人之長，補己之短，這樣才能在逐步加速前進的全球化時代中找到自己的立足之地。

參考文獻：

- 于月清（2003）。〈臺灣義務教育英語課程文件的演進及其對大陸英語課程改革的啟示〉。《基礎教育外語教學研究》，5，頁27-32。
- 于月清（2004）。〈臺灣《綱要》對大陸義務教育英語課程改革的啟示〉。《聊城大學學報(社會科學版)》，5，頁72-75。
- 倪文賽（2003）。〈淺論小學英語課程改革〉。《中小學教材教學》，1，頁21-22。
- 孫艷（2007）。〈讓新課程改革下的小學英語教學實實在在〉。《企業家天地·理論版》，8，頁88-89。教育部。《教育部關於積極推進小學開設英語課程的指導意見》，瀏覽日期：11-2-2008，<http://www.moe.gov.cn/edoas/website18/info8770.htm>
- 教育部(中國臺灣)。《國民中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域·英語》，瀏覽日期：11-2-2008，http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html
- 教育部基礎教育司（2002）。《全日制義務教育英語課程標準》。北京：北京師範大學出版社。
- 張連仲（2005）。〈小學英語教學---問題與趨勢〉。《基礎英語教育》，7（3），頁3-10。
- 馮增俊（2005）。〈中國臺灣中小學課程世紀變革探析〉。《教育科學》，21（2），頁26-29。
- 傅小平（2007）。〈英語課程標準與小學英語教學改革〉。《湖南科技學院學報》，28（9），頁181-183。
- 楊成孝（2004）。〈試析國家〔英語課程標準〕的幾項新理念〉。《攀枝花學院學報》，21（4），頁68-69。
- 鄭東輝（2005）。〈新中國課程改革的歷史回顧〉。《教育與職業》，13，頁49-51。
- 劉倩（2007）。〈對我國英語教學體制改革的幾點思考〉。《山東外語教學》，4，頁59-63。

香港同學眼中的專題研習：所學何事——一群中 六通識教育科學生面談的分析

Project learning in the eyes of students: what do they learn—an analysis on an interview of Form 6 Liberal Studies students

賴柏生

港澳兒童教育國際協會

胡少偉

香港教育學院教育政策與行政學系

摘要

香港新高中課程改革的「通識教育科」，注重「專題研習」的學習。由於有別於本土的傳統教學，「專題研習」可供老師參考的課程實施經驗不多，尤其學生對自主學習的體會。本文嘗試從學習者的角度，透視「專題研習」在實際的學校環境中，出現怎麼樣的「通識教育科」教學和學習的特點。透過分析小組同學的訪談內容，我們發現學生能夠了解和適應「專題研習」的學習要求及肯定其中的學習經歷和價值，他們同時深感憂慮新的學習，嚴重受考試導向的教育現實所牽引。

關鍵詞

通識教育，專題研習，課程革新，建構主義

Abstract

Liberal Studies has given a due weight to project learning in Hong Kong's New Senior Secondary curriculum reform. Different from mainstream teaching in the past, teachers have little practical experience on project learning in their curriculum implementation, particularly on students' independent learning. This paper is an attempt which examines

for characteristics of project learning in Liberal Studies in the local school context from students' perspectives. An analysis on the focused group interview with students has found that they can grasp the main points and cope with the new learning needs of project learning. While they recognize the values of this new learning mode, they are deeply worried that the examination-driven educational reality has greatly affected their study through project learning.

Keywords

Liberal Studies, project learning, curriculum innovation, constructivism

引言

「專題研習」(project learning) 在香港學校的傳統教學中不受重視。2000 年，香港開展劃時代的教育改革，提倡新的教育思維、課程、教學策略和方法。新的課程設計，注重學習領域和學習能力的教學，當中，「專題研習」是重點提倡的改革項目，最能凸顯新課程的精神。教育改革多年，回顧及檢視過去學校的課程發展，學校基本上還是以學科專教、課堂學習、課本學習和階段性考試評估為主，「專題研習」，未能貫徹實施。學校為應付課程革新的需求和教育局的要求，相關科目會加設「專題研習」，但多聊備一格，點綴成分多於實質成分，形式敷衍多於切實施行。

05 年，政府頒佈 3-3-4 新學制及新高中課程，新設立「通識教育科」，作為中、英、數三科以外的第四核心科目，必讀必考，全港中學各中四年級要在 09 年度起，開展「通識教育科」的教學。「通識教育科」特有「獨立專題探究」(independent enquiry study) 部分，下設「專題研習」，強調自主學習經歷，屬於整個學科課程結構的核心部分。「獨立專題探究」涉及的相關課程教學理念有探究 (inquiring) (林，2004，頁 105；鄭，2004，頁 51)、議題探究 (issue-enquiry)、多角度思維 (multiple-perspectives) (《指引》，2006，頁 71；《新學制》，2005，頁 37)、解難 (problem solving) (《學會學習》，2001，頁 78；林，2004，頁 133)

及建構主義 (constructivism) (侯，2004，頁 217；《學會學習》，2001，頁 78) 等。簡而言之，「獨立專題探究」及「專題研習」的主要教育重點為：自主學習；提升綜合學習能力；發展高階思考和溝通能力；拓寬學生的視野；負責任的學習者；議題探究 (Issue Enquiry) -- 學習對議題的理解和作出實用性判斷，用以建構本身的實用知識 (《指引》，2006，頁 43, 67, 72)。從上可見「通識教育科」要求廣闊的知識基礎，和學生成熟的學習心智。學校大體上認同政府的建議，一般多在高中年級施行。根據官方課程資料，獨立專題探究的課時分佈於三年之內，而以中五及中六年級較多。教師可在中四運用三個單元的學習時間和議題的情境，設計學習活動，發展學生在獨立專題探究中所需的能力。

表一：「通識教育科」的學習進程和獨立專題探究

中四	— 簡介研習主題的可能探索方向 — 初步搜集背景資料及閱讀相關文獻 — 初步探索及討論研習的題目 — 在單元的情境下培訓探究學習的能力
中五	— 訂定研習的題目、範圍、模式和方法 — 發展專題研習的能力 — 訂定工作計劃 — 進行研習 — 對研習過程進行持續的監控及評鑑
中六	— 進行研習 — 對研習過程進行持續的監控及評鑑 — 撰寫報告 / 完成設計 / 完成作品

(摘錄自《指引》，頁 51)

新高中學制在 09 年正式施行之前，很多學校會提早試行「通識教育科」，在「獨立專題探究」的項目上，亦實施「專題研習」，幫助同學嘗試自主學習。因此，探討這些先導學校實施「專題研習」的教育成效，會是一個寶貴的經驗。我們相信從剖析同學「專題研習」的學習經驗，可了解學校推行「專題研習」的利、弊、強、弱、好、壞。我們相信從認識同學如何看待新的課程理念，及如何評價「專題研習」在「通識教育科」的學習，可加深了解「專題研習」在新的課程發展的現實意義。

研究簡介：

研究目的是嘗試從同學的角度，檢視及探討同學對「專題研習」的認識和理解，看看他們的想法有否跟課程學習的原意和目的相同。「專題研習」作為新課程改革的學習模式，有別於傳統課堂學習和考試的學習，同學會否接受？他們的學習會否感覺困難，及需要什麼學習的輔助和支

援？我們嘗試從分析中提供一些線索和啟示。

這個研究採用質性方法，希望從學生的體驗敘述，了解「專題研習」各課程理念和學習能力在他們學校實踐的情況和成效。這是一個小規模的研究，屬先導性質，研究所得可為規劃大型研究，提供起始問題和方向重點的提示。我們嘗試透過小組深入分享的表達形式，探討同學們在相同的學習環境和過程，找出那些共通和個別的「專題研習」學習體會。我們希望從分析和整理的建構描述中，能清楚反影同學的觀點及其相關的背景和發展脈絡。研究採納深入探討(enquiry)和相互參照(triangulation)的原則，用以確保敘述同學觀點的真實性(authenticity)和確認性(confirmability)，與及研究發現的可傳遞性(transferability)。(繆，1998，頁 180-186)

研究在 07 年上半年進行，方法採用聚焦小組面談，共有四位中六女同學參與，來自同一所學校。她們已上了一個學期的「通識教育」課，調查

是在第二個學期進行。學校在 05 年開始在中六開辦「通識教育」科，同學修這科目，屬大學入學試高級補充程度(AS)科目，學習模式包括有我們探討的「專題研習」，同學「專題研習」的成果會是計算該科整體成績的組成部分。面談在這群學生的學校進行，時間約三個小時，以傾談形式進行，自由發表。有錄音及筆記；面談文稿擬就，送交同學審閱及核定。

面談的結果及分析——「專題研習」所學何事：

我們從分析同學面談的結果，就「通識教育」科「專題研習」的自主學習的態度、課程的學習目的、學習實務、學習評估、教育成果和成效等逐一作出呈示。

特點一：「專題研習」的課題，集中時事性的議題，影響同學學習的選擇。

學生：「通識教育科」是緊貼時事的學科，像昂平360纜車開幕時，教「今日香港」的老師叫我們考慮做關於纜車的調查報告，我們商量後，決定研究題目是纜車停駛，嘗試探討乘客對停駛的意見。
(頁 1) (大意)

學生：大部份同學都是圍繞停駛這個課題，感覺現時停駛事件嚴重，纜車公司自開始經營至現在，情況發生得很多。因此，三組同學都集中調查停駛的事件。(頁 3) (大意)

分析：「專題研習」選取的課題，偏向時事問題的探究。同學學習的內容重點，不是學科知

識的深究，而是注重對複雜議題進行整理的知識建構過程(《指引》，頁 67)。「通識教育科」課程指引建議學校採用「生活事件」幫助同學學習，認為「通識教育科」是一個綜合或跨科學科，日常生活事件、時事新聞及實際的例子，最能提供現實解難的狀況，讓同學進行多角度思維和分析，及建構他們對社會的認識。「專題研習」專取時事問題，對幫助同學認識和關心他們周遭的環境和事物，會有很大的促進作用。時事事件本身，內容豐富及切身合時，同學題目的選取，原則上存在很多選擇的空間，但由於同學的生活和社會經驗有限，題目選取很受老師影響。而老師的專科背景，會局限老師偏重「生活事件」的某些範圍和層面上，很多時候，引介的課題未必是同學的主要興趣。再者，由於富爭議的「生活事件」，其複雜性及不穩定性，非一般同學所能理解，老師不敢輕易答允同學探討不屬於他的專科研修，尤其議題是有爭議的時事題目。在現實的教學情境下，會是老師定題，然後同學環繞該主題找尋他們研習的問題。時事探究取向的「專題研習」存在一定的限制及困難，探究可以，深究或專研可不容易。

特點二：同學覺識「專題研習」，有別於其他學習，強調自學和學習的主動性。

學生：首先，這(通識教育)科跟其他科不同，很著重學生的自學性。同學自學性提高後，便會懂得主動思考及設計一些題目；再者，接觸時事多了，會反省現在需要探討的問題。做 Project(專題研究)時，同學要親自動手，須要引用較多不同的學習模式處理手頭工作，不像舊有的模式，單只坐在班房裡聽老師講解。以前的學習，只是聽就可以，但「通識

教育科」的學習，需要從做中學，從做Project中學習相關知識，同學投入學習較傳統學習高。(頁2)(大意)

分析：同學在「專題研習」的初期，經歷不少，明白學習是學習者要做不少的探究決定，切身體會學習者自發和自學的重要。例如，有同學提交的專題題目會被老師多次退回，要求修定，重寫重交。另外，同學也要不斷變改資料搜集的方法和策略，使能掌握有用及真實的資料，就議題事件進行知識建構。

例一： 在選擇研究題目方面，同學學習自己判斷那些問題值得探討：

學生： 她(老師)有說做(昂平360) 纜車這題目，但沒有說明題目的細節，纜車事件有很多方面可以探討，我們最終選擇了停駛事件。(頁2)(大意)

學生*： 就未婚媽媽的問題，當時我們須要自己去找尋資料和不斷的討論，方能理出頭緒，探討什麼的專題，這很講求學習的自主和主動。我們要不斷的找資料，慢慢的實踐開去。我們交了7次題目，老師退回6次。老師不會問我們下次何時再交給他審閱，只要求我們遲些再交給他看，他會給予我們空間去思考，例如，究竟選題哪方面有問題？工作方向有否偏差？為何老師不接納我們的題目建議？建議題目的社會意義和價值為何？這些活動都是訓練我們自主學習的能力和獨立思考的能力。當中，主動是很重要的，我們越主動，就會學到越多。我們的專題建議被老師退回6次

後，應該會知道和明白那方面有不足之處。(頁3)

(* 同學在一學期中，有多過一次的「專題研習」，同學講出其它時間的學習經歷。那次，他們嘗試研究的題目是：青少年對未婚媽媽的態度)

例二： 同學能夠按實際情況，決定採用何種方法進行資料搜集和調查：

學生： 我們一直聯絡不到(纜車)公司。多次致電公司或詢問處，電話總是接不通。最後接通了，回答只說負責人已下班，無可奉告。所以我們唯有上網找相關資料，和決定出外訪問遊客，了解停駛情況和意見。最後，纜車安全性的報告，是我們透過訪問旅客和上網分析得來的。(頁2)(大意)

特點三：「專題研習」幫助同學提高學習能力，學習有別於課堂學習，教師重視教學方法和知識內容的結合(pedagogical content knowledge)。

學生： 「專題研習」大多數是了解近來的時事，我想補充剛才她(同學)說的自主性，其實除「香港研究」專題，還有「人際關係」和「環境教育」專題。學習此三個專題，老師會要求我們每人做一個mini project(小型專題功課)，是要交上考評局的，用作計算成績。老師會幫助我們在mini project上審定題目，但題目完全是我們自己選的。(頁3)(大意)

學生：學會了怎樣去設計問卷。因為平時多是在街上被人做問卷調查，根本沒有留意問卷是如何設計的。原來出問卷，要很有技巧，例如怎樣才可以達致想要的目的、怎樣才可以帶出其中的意義，不是隨隨便便擬作一些問題便可。我們需要從多個角度思考，審視這些問題會帶出什麼樣的結果。那些問卷問題其實是激發思想，明白單一方向思考問題是不成事的。(頁3)(大意)

學生：在「專題研習」裡，學到的是說話技巧。例如，做問卷調查時，如說話語氣和態度好些，其實任何國籍的遊客，都會很樂意停下來，花數分鐘幫我們做問卷，回答我們的問題，所以我覺得作專題探討，說話技巧很重要。(頁3)(大意)

學生：...也希望(調查結果讓纜車公司知道)，這樣或多或少會促進我們的旅遊業(發展)。他們如果能根據我們的報告建議，將缺點改善，這樣是可以吸引更多人(遊客)前來。(頁2)(大意)

分析：同學透過「專題研習」，了解知識只是整個學習過程呈現的成果，當中包括知識內容、獲取知識的方法和學習結果等的表達。內容、方法和呈現三者是互動和相互影響的，每一環節和建構都會影響同學們對知識的獲取，是整體性的、跨科目的、綜合性的、多度向的和動態的。同學「學如何學」(learn to learn)的觸覺和反應，敏感度非常高。「專題研習」能夠提供不同於課堂學習的環境和經歷，幫助同學學習及提升各種基本的學習能力和技巧。

特點四：計分的評估會對同學的「專題研習」做成困擾。同學樂於研習專題的同時，會憂慮研習所得的成績。同學需要時間調適和轉化所學。

問：你覺得用了很多時間讀書，很努力做，不斷研究，好像做「專題研習」議題曾被退了6次(見特點二，例一)。但是，假如你知道所交的功課最後得的分數不高，你有什麼感覺？因為學制關係，老師始終都要批改你們的功課，和評定(同學表現的)分數。(大意)

學生：如果是這樣的話，我覺得是很大挑戰。因為曾經很用心去做，但出來的成績不是預期的話，我會想，為什麼我會把題目做成這樣差呢？(頁5)(大意)

問：你會否信服老師給你們答卷的分數？(大意)

學生：如果得分不高，都會有些不服氣。有一次，開始時便寫了很多，但老師看後，說我寫得很「街坊」(普通，一般人的見識)，內容沒有融入一些學科概念。老師評說後，自己覺得也是。心想，其他同學有應用到概念分析，為何自己引用不上，之後就開始信服老師的評分。(頁6)(大意)

問：「專題研習」能否幫助你應付「通識科」考試？「通識科」沒有考試的課程範圍？你覺得答考「通識科」試題，跟應

付其它傳統科目，如歷史、英文、中文等的考試，有否不同？ (大意)

學生： 一般來說，考「通識科」不用讀書。正如剛才有同學說，「通識科」只是「吹水」(把想說的，不用或不去深究話語背後的道理，但很認真的說出，希望聽眾相信和接受)的科目。但我覺得同學事前需要知道很多，要很有「料」(本事、學識)才能這樣。我們做「專題研習」，要有 main point (主點)，然後從這主點出發，伸展到不同的層面去講說和探究。這 main point 初看時可能是小點，看似不重要，不起眼，意義不大。但我們可以將它發展及擴大，最後甚或變成一個完整的 proposal 去進行探究。考試亦一樣，我們只要有 main point，答卷時，可從那 main point 引伸出不同的細點，從而分析和討論並完成答題。很多科目，例如世界歷史，同樣會有開放性試題，同學同樣需要用評論形式去答卷。

(頁 6) (大意)

分析：同學體會「專題研習」能提供自主學習的機會和經歷。不可不提的是，老師須要因應「通識教育科」考試課程的要求，除了給同學指導和評語外，還要給「專題研習」報告評定分數，因此同學「學如何學」之外，還要學習如何面對獲取的成績。同學需要學習將學習置於成績考慮之上，假如同學一切以考試及成績為主，開放性的「專題研習」的自主學習精神會被扭曲，同學的學習未必會以自主學習能力的提升為重，著眼點會是如何包裝好要呈交的「專題研習」報告。從引述的談話中，可見同學需要時間調適學習的心態，

才能接受「專題」研習的同時，將所學的轉化，並應用於公開考試上。同學相信老師給予「專題研習」的指導，能夠幫助他們進行深層次的學習，及在考試中考取高的成績，相信從「專題研習」的所學(由理念到框架的建構；由主點到分點的分析和處理)，足以應付公開考試的議論性題目。同學從老師評估他們的「專題研習」報告中，認識報告質量有高低的分別，這會減少「老師評改，一定存有主觀成分」的偏見和憂慮。

特點五：「通識教育科」和「專題研習」凸顯知識的多面性，但假如同學認識不足，會容易產生誤解，做成認知出現偏差，學習容易傾向知識形式和技巧的呈現。

學生： 我起初以為「通識科」會比其他學科易讀，因為不用死記、死背，而且相關課題的內容和資料，多而又容易獲取。很多人會覺得「通識科」是「吹水」科，只是通過簡單的思考，把心想的寫出來就已是答案，就等於掌握這科的內裡。

(頁 5) (大意)

學生： 讀「通識科」最基本是要有自發性，因為如不多看書，你的概念認識只會局限課堂老師所教的，引發思考的空間不夠闊。除看書外，還要多留意時事，多看報紙、網上新聞等。「通識科」研究的題目沒有一定的答案，沒有標準答案，要運用自己認識的概念，根據自己的方法寫出，所以每個人的答案都不相同。

(頁 7) (大意)

學生： 因為我之前從未接觸過「通識科」，又不知道syllabus (教學課程)有些什麼？最初我覺得很難讀，亦有聽到前屆同學說，感覺亦是難讀。因為察看一件事物，要從不同的層面、不同角度和不同立場去思考，然後總結出該件事帶出最終的目的是什麼、最終的意義又是什麼。後來領悟到讀「通識科」跟我之前讀世界歷史有些相同，同樣是從不同的角度、立場和觀點去陳述一事件。另外，跟學英文科也有些相同，好像英文科主張同學採用六種發問方法學習，例如 where, why, what, how…等，其實從英文科所學的，可以套用在「通識科」上，用作探討一個題目(專題題目)。(頁1) (大意)

分析：「專題研習」的學習成果客觀上是知識建構和創造。同學的實踐，感覺「學如何學」帶給他們新鮮的學習經歷，有別於傳統的學習，同學不會被動接受已整理好的知識。他們深入體會學習者的學習能力、技巧和方法，直接影響知識的完成。但是由於「通識教育」科的「專題研習」著重時事性事件的探究，同學多傾向於議題爭議的探討和解決難題，忽視或缺少對學科知識主動探究的意識和意圖，實感美中不足。再者，同學因為對知識建構和創造的知識理念，認識不深，信心不夠，多偏向形式和技巧的表達和處理，不去深究知識即真理、知識載真理的關係，容易忽視知識本身，尤其學科內容的真理性及嚴肅性。有些同學會出現任何人的「專題研習」只要言之成理，便得接受的輕率學習心態和想法。究其原因，這可能跟「通識教育科」側重探究富爭議性、時事性課題有關。面對複雜多變的時事

事件，同學可能學識未深，在學習探究的過程中，不足以判斷同一事件而有相互矛盾的看法，及為何兩者能並存的情況，同學亦不夠信心確認自己的學習已對知識創造作出貢獻，因而產生「通識教育科」是一門重「吹水」、「各有各說」的學科。他們這種簡單的想法，似有曲解、錯解“知識型社會，知識以不同形式存在於各種情境中的基本知識觀念”(《指引》，頁67)之嫌。近有調查顯示，缺少學科知識基礎和充足的資料，同學很難表現他們組織和批判思維的能力 (胡等，2007，頁50)。時事性的「專題研習」本是幫助同學認識和了解“知識是靈動多變的、可以按情境理解、具多學科性質，並由個人和社群建構而成”(《指引》，頁67)的組成體，但是假如沒有老師及時和足夠的專業指導，「專題研習」恐只會加深同學對知識觀念的誤解。

結語及建議：

「專題研習」提倡自主學習和增強同學「學如何學」的能力。同學在「通識教育科」的學習中，親身經歷和體會「專題研習」的新學習模式，整體感覺良好，但亦認識學習存在困難和挑戰。同學在追求和享受「專題研習」學習能力提高的同時，憂慮「專題研習」的評估會影響他們公開考試「通識教育科」的整體成績，及進入大學的機會；同學需要老師的專業輔導，以消解「專題研習」突顯考試和學習相沖的兩難困境。同學學習和進行多角度思維的同時，需要肯定知識的嚴肅性和多變性，時刻警覺學習有否忽視知識內容，尤其學科知識的基礎原理，及其重要性、價值及意義，避免學習最終偏重於形式和技巧的呈現而不自知。

從課程理念實施而言，雖然「通識教育科」的「專題研習」提倡對時事問題的探討，但是學習內容及範圍，應可彈性處理，學科要求不宜過於規

範於時事性事件的探討。「通識教育科」課題可寬可專，重點是讓同學從生活中，找出問題，通過「專題研習」加以認識。第二，教師在「通識教育科」的「專題研習」中，可引導同學從事不同學科的知識的探討，有需要的話，可引入不同學科的老師、學者或專家，指導同學系統的學習該等學科的知識。第三，同學感覺「專題研習」帶來學習樂趣之餘，憂慮評估會有偏差，影響升讀大學的機會。有關當局宜考慮修改「專題研習」成績的定位，建議只設訂合乎標準與不合乎標準兩個等級，其得分不計算入公開試的學科成績內，但大學取錄學生，必須要考慮持有合格「通識教育科」的考試成績。學生學習「通識教育科」不單可減免進升大學的缺科的憂慮，而且又可保障學生具備一定水平的「通識」能力，情況跟現時的大學入學試英語運用科相似。然而，這樣調較既定的學科入學評準的安排，有可能會有貶抑「通識教育科」作為核心科目的地位，後果可能會容易做成學生輕「通識教育科」而重「選修課目」，及加重學生多讀多修不同科目的壓力。

最後，正如我們在引言指出，這些先導學校的實踐經驗，具有寶貴的啟示的作用，受訪同學的「專題研習」學習經歷，有值得借鑑和參考的地方。當然，更多的學校和學生的事例紀敘，可令我們更能檢証「專題研習」在香港學校推行「通識教育科」下所發現的特徵、觀點和趨勢，我們深信這會有助教育界更有信心落實「專題研習」的學習。

(鳴謝：第一筆者於 06-07 年獲邀參與家長關注教育政策聯盟(<http://www.cephk.org>)研究小組的「通識教育科」工作，並獲小組允許引用該研究的訪談資料以完成這文稿，謹此致意。)

附錄：聚焦小組訪談的問題

- 試談談你所認識的「通識教育科」。
- 你怎樣學「通識教育科」？學到些什麼？
- 試談談你在學校「通識教育科」做「專題研習」(project work) 的情況。
- 你覺得從「專題研習」的學習上，學到些什麼？有什麼得著？舉例說明。
- 你覺得學習「專題研習」，有什麼困難？有哪些限制？
- 你認為「專題研習」跟傳統課堂聽講，學習上有什麼不同？
- 老師如何評估學生的「專題研習」功課？
- 你對老師「專題研習」的批改和評分，有什麼意見？
- 你喜歡「通識教育科」的「專題研習」嗎？

參考書目：

- 林信德成 (2004)。〈探究教學法〉，載於霍秉坤編《教學方法與設計》，頁 105-114。香港：商務印書館。
- 林碧雲 (2005)。〈問題解決教學的設計模式〉，載於李咏吟編，《多元教學設計—課程改革的實踐》，頁 133-160。台北：高等教育出版。
- 胡少偉等 (2007)。〈實踐通識教育科的挑戰：一個調查研究的分享〉。《香港教師中心學報》，第六卷，頁 47-53。
- 教育統籌局 (2005)。《高中近及 高等教育新學制 - 投資香港未來的行動方案》。香港：政府印務局。
- 候秋玲 (2005)。〈建構式教學設計〉，載於李咏吟編《多元教學設計 -- 課程改革的實踐》，頁 217-236。台北：高等教育出版。
- 課程發展議會(2001)。《學會學習 -- 課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會與香港考試及評核局編 (2006)。《新高中課程及評估指引：通識教育科》。香港：政府物流服務署。
- 繆艾庭 (Mertens, D.) (1998)。《教育與心理學研究方法》。加州：SAGE 出版社。
- 鄭雅儀 (2004)。〈探究學習〉，載於徐葉慧蓮等編《常識科課程-理念與實踐》。香港：香港教育學院社會科學系、教育出版社。
- 甄曉蘭 (2004)。《課程理論與實務 - 解構與重構》。台北：高等教育出版。

以閱引思、以思帶讀

Reading to think, thinking to read

劉美群、區永佳、梁佩姬

廣悅堂基悅小學

摘要

本文旨在分享廣悅堂基悅小學自2007年4月至11月期間所推行的行動研究。內容分享這個行動研究報告推行的背景、現況、實施情況與成效等，藉以推廣「以閱引思，以思帶讀」的中文教與學新文化。

關鍵詞

中文教學，評核中文閱讀，行動研究

Abstract

This article shares the analysis of an action research project of Kwong Yuet Tong Excel Foundation Primary School from April to November in 2007. This action research is "Reading to think, thinking to read". This report reviews the school background, situation, process and effectiveness etc, aiming to promote the new Chinese teaching and learning culture.

Keywords

Chinese teaching, assessment on Chinese reading, action research

前言

閱讀不但能增廣見聞，亦可提升學生的思維能力及語言運用能力。透過培養良好的閱讀習慣，使學生終生受用。學生可藉著閱讀，學習到有關語文知識外，閱讀也是學習新知識的基本步驟，所以閱讀能力的強弱便直接影響學生學習表現。

小學語文科在近年開始落實推行課程改革，在新修訂小學中國語文課程文件中提到，讀、寫、聽、說與態度、策略及能力培養均需獲得均衡發展。

「從閱讀中學習」乃是教育局課程改革的四個關鍵項目其中之一，亦是本校的關注事項。閱讀策略教學正是本校今年於中文科校本科務發展之重點。

在閱讀氣氛方面，本校設立中央圖書館已有三年時間，學生可在小息及中午到圖書館借書，進行閱讀自學。此外，本校於每週逢星期三設有早讀時間，學生於該早上會閱讀自己備有的圖書，並在早會中交流讀書心得。而於平日課堂教學中，本校每週皆設有一節的圖書課，及於中文課中又設有中文廣泛閱讀計劃，學生須閱讀指定圖書，以便於中文課中進行班級讀書會活動。另外，除了課堂教授閱讀策略之外，本校亦有舉辦與閱讀有關的講座及活動，以裝備學生更能掌握閱讀的技巧。

本校前身名為廣悅堂魯班學校，現已改名為廣悅堂基悅小學。由於本校位於華富邨，普遍學生的家庭文化水平不高，學生成績表現參差。近年，本校積極推行中文教育，惟從本校五年級學生過往於兩年前的全港性系統評估（閱讀理解部份）的成績報告來看，發現學生於閱讀理解方面的成績稍弱。他們未能從文章中概括段旨，表現略遜。學生把局部的訊息視作段落的核心，對於

情節多變的文章，表現較差。此外，報告亦指出學生未能辨識近義詞及掌握詞語配搭的關係；錯誤理解事件的寓意及段旨。

學生於校內語文科測考方面的成績，則存在改善的空間；老師亦從平日的觀察中，發現學生對閱讀興趣不太濃厚，他們對理解閱讀篇章的能力較遜。究其原因，是學生未能正確運用恰當的思維策略去分析和理解篇章內容，以致他們於回答閱讀理解問題時欠缺信心，在課堂上未能積極答問，課堂欠缺互動性。

推行行動研究的理念

是次行動研究的題目為「以閱引思，以思帶讀」，第一層的「讀」包括默讀、朗讀和略讀；第二層次的「讀」為精讀；思的表現為提問、思考、推敲與分析，透過課堂問與答，激發學生學會主動提出問題。

在第一層次的「讀」裏，學生透過默讀，直接在大腦中喚起意思，達到理解。在默讀之前，略讀可幫助學生迅速檢視文章的概要。至於一些在文章中不大重要，又或是老師沒有提問的部份，則不用仔細閱讀了。

接下來的部份就是默讀，由於默讀不必經過發音階段，能幫助學生加快閱讀速度，培養學生一看到文字就直接想到意思的習慣。老師訓練學生練習默讀時要注意控制自己的口，不發音，也不要動嘴唇，眼睛加快掃視頁面的速度，吸收文字所表示的意思。當學生從默讀過程中初步理解文章內容後，老師會在提問過程中著學生大聲朗讀一些指定的段落。朗讀是以文章為底本，結合聲音及感情，由學生把文章讀出來，讓聽眾明白文章所表達的內容，並加深學生對文章的記憶和理解。

在第二層次的「讀」裏，老師引導學生精讀篇章。就文章內容引發思考，進而提出問題、推敲與分析，透過課堂問與答，激發學生學會主動提出問題。

本校推行行動研究的現況

我們以今年度的五年級甲乙兩班學生，作為是次行動研究的主要對象，我們向五年級學生派發前測，而前測的設計形式則以全港性系統評估閱讀理解部份的題型來擬題。

根據布隆姆Bloom(1956)在「認知性教育目標分類」中指出思考大致分為五個層次，從低至高層次分別為知識（認知）、理解（領會）、應用、分析、綜合、評鑑在前測的題型中，我們鎖定以知識（認知）及理解（領會）為擬題的重心，佔較多的比重，而較高層次的題型則相對佔較少比重。

本校五年級兩班學生於二零零七年九月十四日先進行有關本次行動研究的前測。從學生於前測成績結果的分析，發現學生在理解句子和段落的表層意思方面成績表現理想；而學生對字詞理解、歸納主旨和段旨方面的成績則未如理想。

計劃

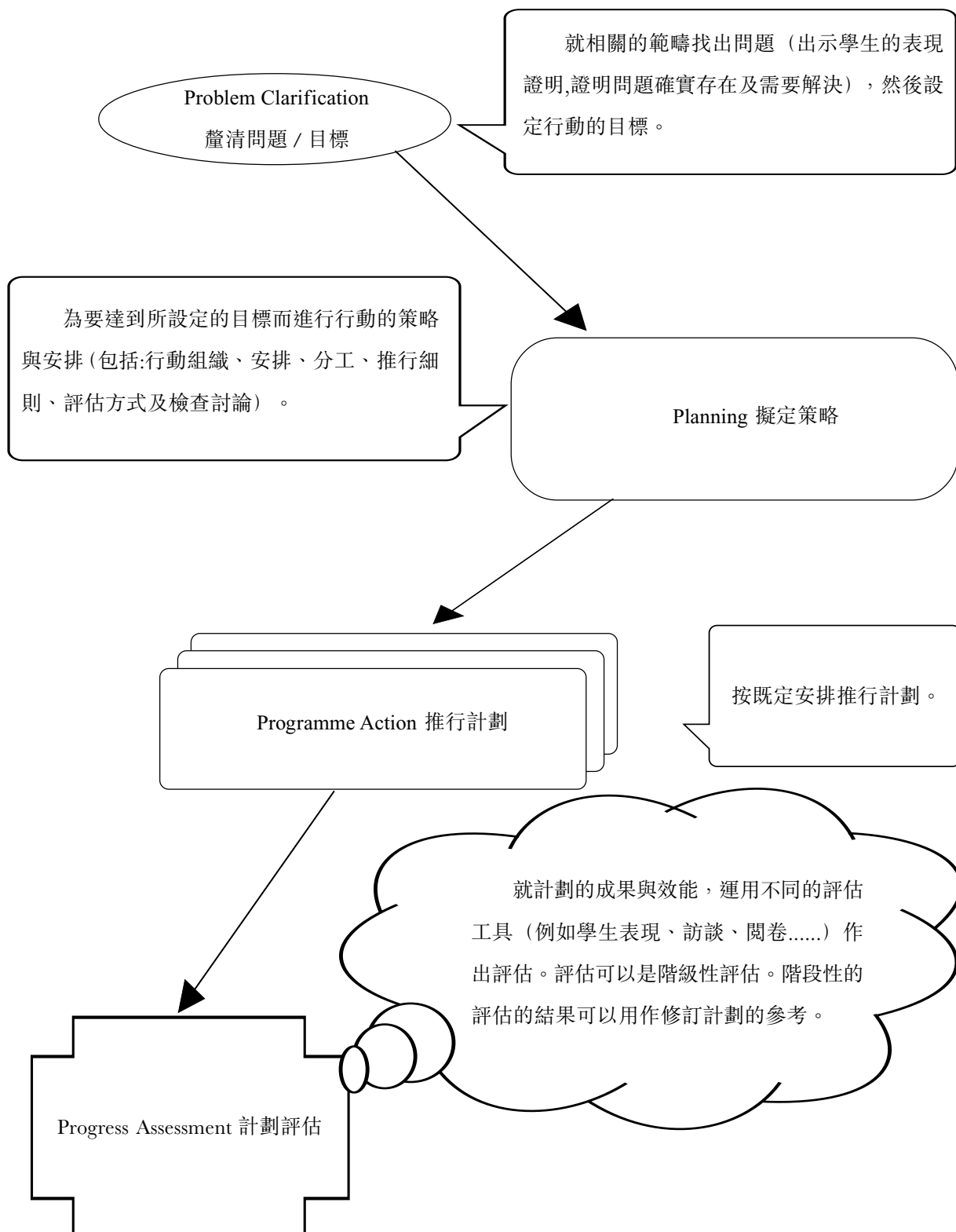
1、教學計劃部署

於二零零七年，本校參與了由香港中文大學教育學院的大學與學校夥伴協作中心主辦的「協助小學中國語文教師建立專業學習社群」計劃2007。本校冀望透過新的閱讀策略及教學方針、支援與合作，以能提升學生於閱讀理解方面的能力，並藉此優化教師的教學技巧及授課模式，以及引導學生學會掌握閱讀策略。

本校參與這個計劃的成員包括：校長、課程統籌主任、中文科主任、五年級中文科科任老師，以及四、六年級的中文科科任老師。

就4P行動研究：Problem Clarification（釐清問題/目標），Planning（策劃過程），Programme Action（進展評估），Progress Assessment（實施計劃）見〈圖表一〉，本校於零七年六月五日榮幸邀請到梁振威導師與許婉紅小姐到訪本校，以作是次行動研究的教學支援。

圖表一：行動研究 4 P 進程



於零七年六月五日第一次訪校中，本校開始鎖定學生於閱讀理解方面出現的問題；於八月廿四日，梁導師第二次到校，我們開始訂下計劃的初稿時，就發現本校學生的學習興趣不濃厚，回答問題時欠缺信心、互動性低、成績有待改善。故老師決議是次行動研究中，學生需要達到的目標為引導學生學會自行發問，並以學生能否就閱讀的篇章，提出多層次多方面的問題為評估重點。

在這次訪校中，老師們初步釐清老師面對的問題，對行動研究作出取向定位，並以「以閱引思，以思帶讀」為是次行動研究的題目。而第三次和第四次訪校則進行共同備課、觀課與評課。

2、文獻探討

由於學生閱讀和思維能力較弱，故老師透過引領思維教學法及分段提問的教學策略進行閱讀教學，藉以刺激學生閱讀和思維的技能。透過運用引領思維法，將學生的思維層次提高；「引領思維閱讀」策略是參考 Stauffer(1969)的 Directed Reading and Thinking Activity(DRTA)而設計。DRTA 包括三個步驟：預測、細讀和查驗。

在「預測」階段，只給學生看文章的題目、文章前數句或文章的圖片，然後要求學生預測文章的內容。在「細讀」階段，要求學生默讀文章，並在文章中找出證據去印證他們的預測。在「查驗」階段，要求學生根據文章內容，說出在邏輯上可以支持或否定其預測的訊息。

「引領思維閱讀活動」適用於閱讀記敘性的文字，所謂記敘性的文字一般是指按一定的次序敘述事件、情況或人事的文字。它最大的特色是結構多以縱線發展，讀者可利用「跟著怎麼樣？」這個問題來追尋文章內容的發展；亦有採橫線發展的記敘性文字，多用於描寫一個人物、一種物件

或一個情景的各方面，以輔助縱線發展。

換言之，這種文章較易從第一個片段推測下一片段，縱然假設不一定正確，但可以增強讀者的閱讀動機和興趣。不斷推測，不斷修正就是「引領思維閱讀活動」的精神，可以提高自覺認知能力。(余婉兒、文英玲、關之英，2004)

學生從(Thinking Loudly)邊讀邊說出自己對文章內容理解的推敲，以能更深入理解篇章中的字詞和段意。有聲思考法(Thinking Loudly)意思是學生藉由討論某些議題，將其思考的內涵和心得大聲說出，並進行自我整理和審視思考的程序和結論。老師藉此觀察、理解和分析學生對於討論議題的理解程度和思考方向，便於理解分析學生的思維能力的發展狀況。(巫銘昌、曾國鴻和劉威德，2006)。

是次行動研究在九月中至十一月尾進行，研究焦點為提昇學生閱讀的技能及對閱讀的興趣。我們計劃以五教節進行行動研究的示範教學，另外的課節則以教授教科書的篇章為教學內容，並以引領思維提問法及有聲思考法作教學策略，主力教導學生字詞理解與歸納段意的能力。

實施

在第一、二節教學上，五年級科任老師利用《選領袖》(上)作為課堂教學研究，並以兩教節作教學。在五甲班的教學上，老師以提升學生於字詞的理解能力、歸納段意和提取篇章主旨作為課堂教學目標。在教學策略上，老師以分段式引領思維方法，提問學生，著學生從上文下理推敲字詞的意思，藉以學習理解字詞的方法，並引導學生以短句說出段落大意。最後以話劇作結，藉以鞏固學生對課文的理解和字詞的掌握。課堂強調過程和趣味性的建構。

由於五乙班學生的能力較遜，故老師的教學主要集中在字詞理解方面，老師利用四個不同

的閱讀策略：閱讀課文、圈出部首、找出相近或相類的字等，藉以推敲詞語的意思，最後以話劇作結。

在第三、四節的課堂教學上，五年級兩班老師主要教導學生從閱讀《國內小學參觀記》及自設篇章，引導學生從上文下理推斷字詞的意思；理解詞句在課文中的地位和作用；理解字詞的意思；從文中找出詞語填充，並找出關鍵詞與文章的關係。透過是次課堂教學，老師發覺學生都能掌握以上的教學目標。

在第五教節上，老師則透過自設的記敘文篇章，引導學生學會歸納段旨與主旨的技巧。提醒學生在記敘文方面，學懂運用〈記敘……的經過〉這句子作為歸納寫出主旨的技巧。在說明文方面，則引導學生學習以說明、介紹、概述、解釋、指出等詞作為歸納寫段旨與主旨的技巧。

在平時的課堂教學之中，老師以教科書的文章作為教學題材。在提問方面，老師透過提出不同程度的問題，激發不同程度的學生主動答問。此外，在老師沒有提出問題的情況之下，引導學生以分組形式，例如：小組比賽，對篇章的作者提出問題，部分同學皆能主動提出與課文內容相關、段落結構相關的問題。同學提問程度從低層次的知識、理解、應用的問題，如：「文中提及的人對世界的四種感情是指甚麼？」至高層次的分析、綜合及創意等問題都有涉及，例如：「為甚麼作者把詩句放在段落的起首呢？其作用為何？」亦有一些思維能力較高的同學會對同學的提問與答問提出質疑，同學唇槍舌劍，批判思維得以發揮，學會主動提問及答問。

教師亦會在課堂教學中運用進展性評估來評量學生所學。「評估」(assessment)，意指教師的教學活動，以及學生自行評估的活動，而這些活動提供的資料，可以作為回饋，用來改進教學和學習活動。「進展性評估」，是指當所得證據實際上

被教師用來修訂教學工作以符合學生的需要，這類評估活動就成為評量學生在過程中學到知識的工具 (Black & Wiliam, 1998)。

由於學生在前測中字詞理解與段旨/主旨歸納方面較弱，故老師在是次行動研究教學過程中亦以教授學生從篇章中理解字詞技巧與歸納段旨/主旨的技巧為主線。老師在每次完成教授以上教學重點後，給予學生進展性評估工作紙，以評量學生在課堂所學的字詞理解策略與運用段旨/主旨歸納策略的掌握程度。

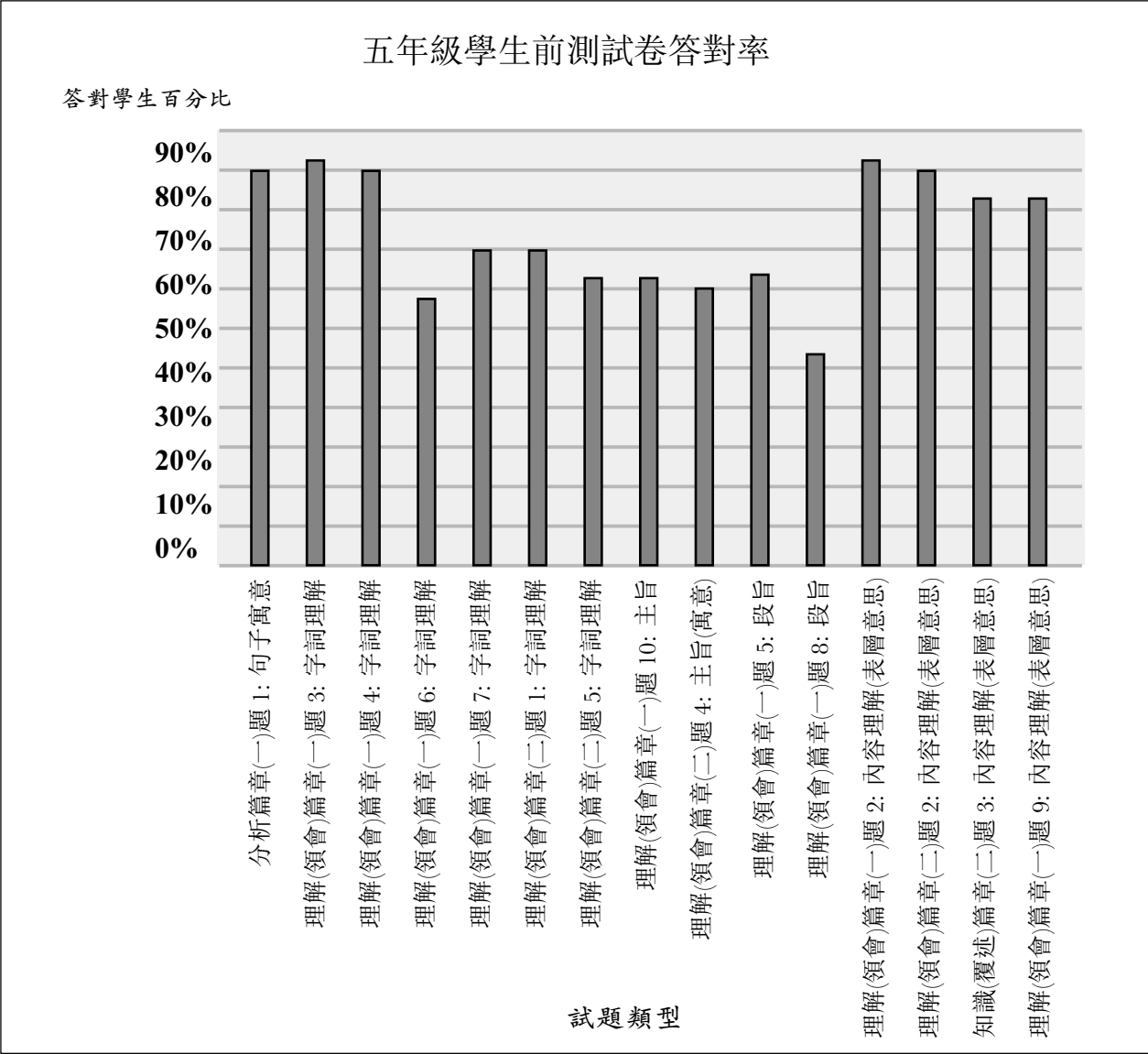
在完成以上的行動研究教學計劃之後，任教該班的兩位老師、中文科任、課程發展主任、校長及梁振威導師透過課堂觀課、評課、反思及檢討，發現學生都能初步掌握及找出關鍵詞。從上文下理推敲字詞的意思，透過分析句子成份中該填的詞語是名詞、形容詞或副詞。學習從文章中選出與填充部份同屬的詞組，並找出與句子意思相關、或與自己心目中相類的字詞；推斷該詞語在句子中和原文中的意思。最後學生都能學會填上最適當的詞語，令句子意思完整。

在歸納段旨方面，透過課堂教學，學生已能初步掌握運用〈記敘……的經過，……〉一句子作為歸納記敘文的技巧。在說明文方面，教師則引導學生學習以〈說明……〉、〈介紹……〉、〈概述……〉、〈解釋……〉、〈指出……〉等詞作為歸納寫段旨與主旨的技巧。

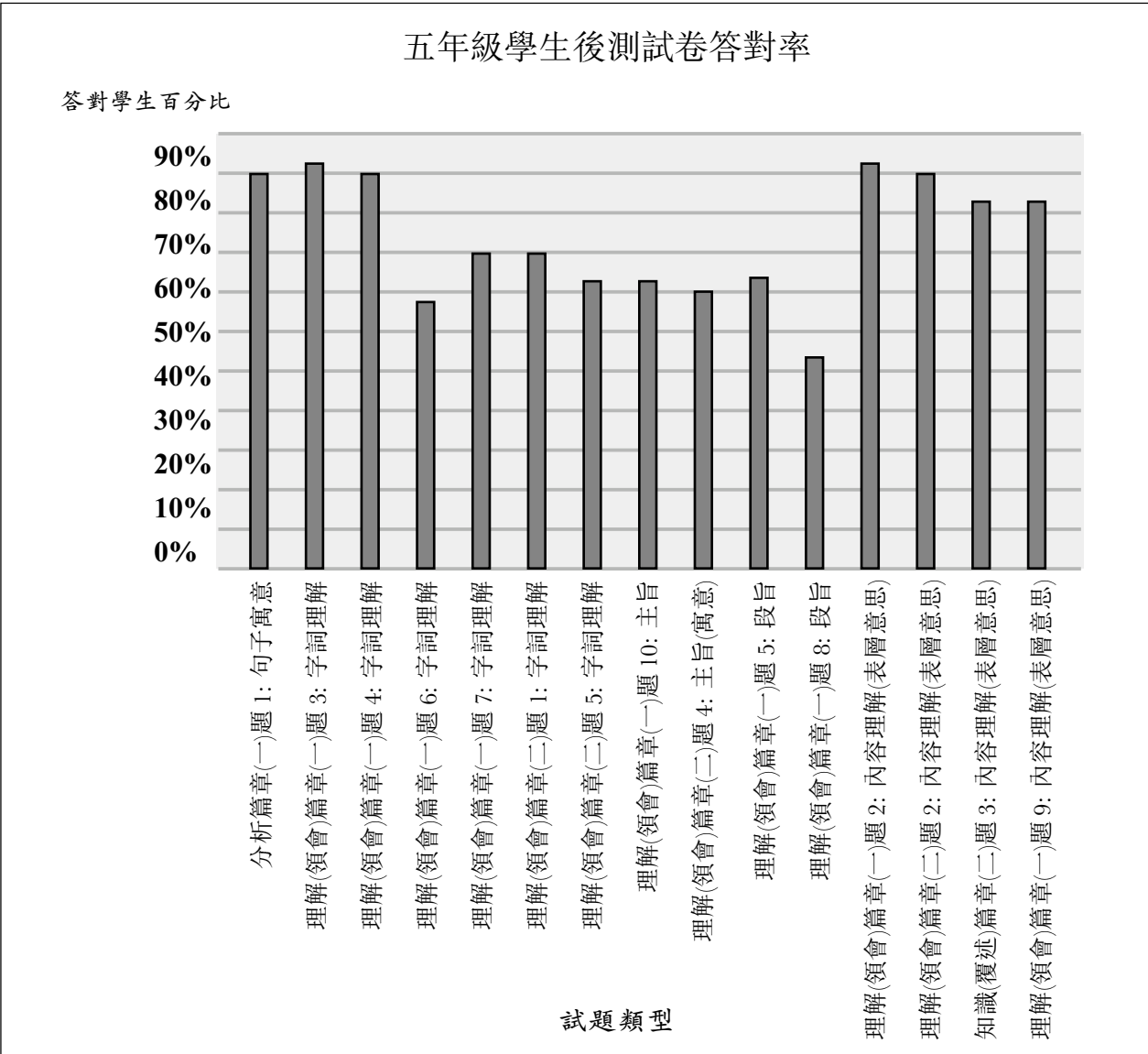
結果與分析

在進行後測之後，老師發覺學生於字詞提取與段意歸納方面的成績都有所提升。在字詞理解題目方面，五年級兩班學生由前測中得二至六成同學答對問題，提升至後測六至八成同學答對問題；而在段旨與主旨歸納題目方面，則由前測的三至六成學生答對問題，提升至後測六成同學答對問題〈見圖表二及表三〉。

圖表二:五年級學生前測試卷答對率



圖表三:五年級學生後測試卷答對率



在是次行動研究中，我們也從五甲及五乙班抽出高程度、中程度及低程度各兩個學生的前後成績作資料分析。詳表如下：

學生名稱	字詞理解			段旨 / 主旨		
	前測答對率	後測答對率	成績比對	前測答對率	後測答對率	成績比對
學生 A (5A)	75%	100%	有進步	100%	100%	不變
學生 B (5A)	75%	100%	有進步	100%	100%	不變
學生 C (5A)	50%	80%	有進步	50%	75%	有進步
學生 D (5A)	50%	80%	有進步	50%	100%	大躍進
學生 E (5B)	25%	50%	有進步	50%	65%	略有進步
學生 F (5B)	0%	80%	大躍進	50%	50%	不變

高程度學生：學生 A(李 xx)、學生 B(譚 xx)

中程度學生：學生 C(馬 xx)、學生 D(陳 xx)

低程度學生：學生 E(劉 xx)、學生 F(林 xx)

備註：試題答對率以四捨五入計算

在檢討會中，老師們從學生整體前後測成績的比對及以上抽樣學生成績能力分析，發現學生於字詞理解和歸納段旨/主旨方面皆有進步。透過進行行動研究，老師發現能力較好的五甲班，學生學會從上文下理推敲字詞的意思，透過分析句子成份中該填的詞語是名詞、形容詞或副詞。學習從文章中選出與填充部份同屬的詞組，並找出與句子意思相關、或與自己心目中相類的字詞；推斷該詞語在句子中和原文中的意思。最後學生都能學會填上最適當的詞語，令句子意思完整。學生提問深度較以前為高，能有批判思維，分析及解讀文章內容。

對於能力稍遜的五乙班，過往學生對於字詞不求甚解，胡亂填寫字詞答案，但經過是次行動研究，學生懂得從篇章中選出與填充部份正確答案相近的詞組。此外，大部份同學對於應付閱讀

理解，比以前更用心去完成。學生亦學會從文章中尋找證據。

反思及總結

本次行動研究的成效雖然不是立時出現，但卻是一個正面的起步。由於五年級學生於字詞理解策略方面有顯著進步，故本校老師於總結會議經過討論後，決定把此教學策略推廣至六年級，適逢今年六年級同學要面對全港性系統評估，若六年級老師能掌握字詞理解及段意歸納的策略，深信他們必能有把握地應付今年的全港性系統評估於閱讀理解範疇的試卷。

從結果分析中得知，五年級學生在段旨 / 主旨歸納方面略有進步，惟由於這次行動研究只在上學期的九月至十二月進行，故我們在下學期一月至六月裏，仍會在課堂上深化段旨/主旨歸納的

教學，以進一步提升學生在這方面的能力。在學期終的測考（總結性評估）中，亦會在閱讀卷中題擬字詞理解與段旨/主旨方面的題目，以評量學生的學習能力有否進一步的提升。

除了以上字詞理解與段旨/主旨方面的教學外，老師亦計劃在下學期加強「句子背後的寓意」教學。有見學生在前測中，只有五成多學生答對此類題目，故老師們計劃透過課堂中的篇章教學，加強「句子背後的寓意」方面的提問。透過課堂小組比賽，提高學生答問的動機，並在進展性評估工作紙中多擬這方面的題目，以鞏固和評量學生所學。

從教師的教學專業角度來看，老師反思到透過設計適合學生填寫的工作紙，以配合系統性評估的題型，亦能照顧學生的個別差異。此外，教師的命題技能亦有所提升。

老師亦學會運用引領思維法、Thinking Aloud (有聲思考法) 引導學生邊閱讀邊說出腦子想到的東西，並進行分段式篇章教學。教師的命題技能亦有所提升，特別是可擬一些與學生能力相配

合的題目，以照顧個別差異。此外，教師亦學會運用4P策略推行行動研究，並學會多與同事進行共同備課與協作，提升工作效能。

從校長的角度來看，亦反思到在進行此次行動研究中，由於時間緊拙、人手短缺、教師工作量大，以及進行課程行動研究的經驗較淺，需要增加人手，以作是次行動研究的教學支援，所以申請計劃邀請中大專家駐校，提供專業意見；並選任尖子老師及借調老師參與研究。此外，在職能分工方面，校長更作出工作優次安排，又靈活調動時間表，以讓更多老師出席觀課及評課。

總括來說，本校推行與閱讀有關的行動研究是一個嶄新的嘗試、新的起步。我們教學同工會繼續努力，於下學期採用不同形式的閱讀策略，以提升學生對閱讀的興趣，掌握閱讀技能。我們認為，推動閱讀策略並不只是為了應付考試，而是繼續幫助學生擴闊閱讀面，提高閱讀量，增廣見聞，並會與師生交流分享閱讀心得，這是我們最終的期盼！

參考書目

- 林生傳(2002)。《教育研究法》。台灣：心理出版社。
- 韋志成(2000)。《現代閱讀教學論》。南寧：廣西教育出版社。
- 謝錫金（1995）。《閱讀與寫作 - 理論與實踐》。香港：青田教育中心。
- 徐有修等(1986)。《閱讀心理學》。北京：北京師範大學出版社。
- 盧金鳳、田耐青(2007)。《閱讀達人是教出來的》。台北：大好書屋出版股份有限公司。
- 溫光華(2006)。《如何指導學生閱讀》。台北：洪葉文化事業有限公司。
- 巫銘昌、曾國鴻和劉威德(2006)。《高等技職校院學生學習理性思維之效益研究》。《科學教育學刊第十四卷第四期》，427-445。
- Frederiksen, J.R.& White, B.J.(1997). Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum, paper presented at the Annual Meeting of the AERA Chicago 1997.

參考筆記

- 余婉兒、文英玲、關之英。《單元二—高小學生閱讀技能的教學策略》。

參考網址

從閱讀中學習

<http://cd.ed.gov.hk/readingtolearn/chi/>

閱讀策略

<http://www.geocities.com/readinghk/>

談讀書—三段讀書法

<http://tw.home.yahoo.com/stevensir.tw/index54.htm>

兒童深耕閱讀教育網

<http://contest.hhps.tp.edu.tw/>

稿 例

- (一) 原稿請採用 8.5 x 11 吋稿紙，清楚書寫。作者、文題、所屬機構、地址等請在另頁列明。所投稿件概不退還作者。作者應保留一份原稿，以防遺失。
- (二) 中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於 2500 字及不超過 6000 字為限。
- (三) 文稿的題目及作者姓名均須附中或英譯名。每篇文稿請附作者姓名、辦事處，中、英文題目及中、英文摘要各一份，中文摘要以 200 字為限，英文則為 150 字。
- (四) 所有稿件均須經過評審，需時一至兩月。凡經採用之稿件，當於下一或二期刊出。編者得對來稿稍予修改或請作者自行修改，或不予採用。稿件一經定稿，請勿在校對時再作修改或增刪。
- (五) 各文稿之言責概由作者自負，其觀點並不代表香港教師中心之立場。
- (六) 來稿之格式及附註，請遵守美國心理學協會印製之《出版手冊》(2001 年，第 5 版)。中文格式請參考本期文稿。
- (七) 本刊每年截稿日期為十一月三十日。所有稿件及有關通訊請遞交或郵寄至九龍塘沙福道 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@hktd.edb.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@hktd.edb.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教育有關的行動研究報告及學術論文，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，包括教師入職培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣，包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教育改革評議
- 比較教育
- 高等教育
- 幼兒教育
- 特殊教育
- 美術教育
- 音樂教育
- 教育史

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 academic articles covering all aspects of school education and teacher education, such as:

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