

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



第九卷

Volume Nine

教育局

Education Bureau



香港教師中心學報
Hong Kong Teachers' Centre Journal

第九卷
Volume 9

- 出版 : 香港教師中心
地址 : 香港九龍塘沙福道 19 號
教育局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 : 2010 年
- Publisher : Hong Kong Teachers' Centre
Address : W106, 1/F, Education Bureau Kowloon Tong
Education Services Centre, 19 Suffolk Road,
Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong.
International : ISSN 1682-8984
Standard Serial Number
Year of Publishing : 2010

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 號教育局九龍塘教育服務中心西座 1 樓 W106 室。中心成立的目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為他們提供一個富鼓勵性、中立的及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。此外，中心亦致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，並協助發放教育資訊和宣傳教育意念。

中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過教師中心的三層管理架構參與教師中心的管理工作。這管理架構包括一個諮詢管理委員會、一個常務委員會和六個工作小組，負責中心的決策，監察和執行中心的不同工作及活動。

諮詢管理委員會（諮管會）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提名及選出的諮管會委員。

各工作小組負責中心內不同範疇的工作，包括出版小組、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。

教師中心位於教育局九龍塘教育服務中心內，交通便捷，毗鄰港鐵九龍塘站；另有多條巴士及小巴專線到達。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。詳情請瀏覽本中心的網頁：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, Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon. The Centre aims to promote continuous professional development and enrichment among teachers, and to foster among them a greater sense of unity and professionalism in an encouraging, neutral and non-hierarchical environment. Specific objectives of the Centre include the provision of opportunities for teachers to meet and exchange ideas and share experiences; the promotion of in-service education; the promotion of curriculum development; the development and trying out of new teaching aids and approaches; the provision of resources; the dissemination of news and ideas concerning education; and the organisation of social, cultural and recreational activities for teachers.

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

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

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

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

Access to HKTC is convenient for the visitors. HKTC is located inside the EDB Kowloon Tong Education Services Centre which is in the vicinity of the MTR Kowloon Tong Station. Besides, it can be reached by buses or 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/hktc.

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

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

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

《學報》顧問團 (Board of Advisors)

Allan B I Bernardo

Janet Draper

Lee Wing On

Allan Luke

Colin Marsh

Jongho Shin

Jennifer Sumsion

Tan Eng Thye Jason

王嘉毅

李兆璋

侯傑泰

張永明

梁湘明

莫家豪

陳建強

陳嘉琪

傅浩堅

De La Salle University

Hong Kong Baptist University

National Institute of Education Singapore

Queensland University of Technology

Curtin University of Technology

Seoul National University

Charles Sturt University

National Institute of Education Singapore

西北師範大學

香港浸會大學

香港中文大學

香港考試及評核局

香港中文大學

香港教育學院

香港城市大學

教育局

香港浸會大學

馮施鈺珩
葉 瀾
潘慧玲
鄭燕祥
盧乃桂
顧明遠

香港公開大學
華東師範大學
國立台灣師範大學
香港教育學院
香港中文大學
北京師範大學

編輯委員會 (Editorial Committee)

主編 (Chief Editors)

容萬城 (2010 年 4 月 1 日 - 2010 年 7 月 2 日)
簡加言 (2010 年 10 月 11 日起)

香港華人基督教聯會真道書院
福建中學 (小西灣)

副主編 (Vice-Chief Editors)

胡少偉
葉建源
楊沛銘

香港教育學院
香港教師會
香港地理學會

委員 (Members)

何景安
李子建
胡 飄
郭禮賢
雷其昌
趙淑媚

香港學科教育研究學會
香港教育學院
香港浸會大學
香港華人基督教聯會真道書院
香港華人基督教聯會真道書院
漢華中學

© The Hong Kong Teachers' Centre 2010

ISSN 1682-8984

Printed in Hong Kong

主編序

今期學報得到多位學者及教師就是次專題「學生品德及公民教育」，提交了相當寶貴的研究文章，加上特邀稿文合共十四篇，令學報更為豐富。相關篇章皆能具體回應課程改革帶來的關鍵項目及教學議題。經評審後，第一部份共收錄了六篇專題文章，內容包括在中國大陸小學德育教科書的變化、文物保育教育對學校公民教育的意義與實踐、宗教教育作為品德及公民教育、香港德育與公民教育的課程決定、香港國民身份教育的回顧與前瞻和廉署德育資源製作經驗分享。

第二部份關於理論及政策評論的文章共有三篇，題材包括從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現及啓示、構成澳門幼師身心疲憊的影響因素及淺談「普教中」的成效。這部份的研究最值得參考的，是讓讀者深思、檢討教育界當前政策的利與弊。

第三部份是教育實踐與經驗分享，共有五篇文章。內容有角色扮演在小學中國語文科的應用、培養學生的多角度和批判思考、香港推廣兒童經典學習的反思、資訊科技學習差異等，還有一篇探討港深學校的生命教育。這些經驗分享有助讀者瞭解多個範疇的教學現況，對個人研究、比較有極大的啟發性。

學報能順利出版，評審員功不可沒，當中包括何景安先生、李少鶴先生、李帶生博士、胡少偉博士、胡飄博士、容萬城博士、馬慶強教授、許振隆先生、郭禮賢博士、陳載灃博士、麥謝巧玲女士、曾國權先生、黃鳳意女士、楊沛銘博士、葉國洪博士、雷其昌先生、廖佩莉博士、劉世蒼先生、蔡昌博士、鄭國城博士及謝均才教授。在此再一次表達我們衷心的謝意！

與此同時，我們衷心對前學報主編容萬城博士表達我們無限的感謝。由籌備學報創刊號開始，容博士已加入編輯委員會，竭誠為教師服務，並曾擔任了五期學報的主編。容博士擔任學報主編期間，處事一絲不苟，小如校對的工作都親力親為，為每篇稿文花盡心思，務求精益求精。很遺憾，容博士不幸於二零一零年七月三日早上與世長辭，學報編輯委員會全人深切哀悼。容博士生前熱心教育，在香港教師中心和學報的工作盡心盡力，推動教師各類的教研活動及促進教師的專業發展貢獻良多。他那敢言的作風、無私奉獻的形象令人刻骨銘心。我們將會以他為榜樣，盡力延續他積極發展學報及大力推廣教研文化的精神。我們將永遠懷念我們最敬愛的容萬城博士。

《香港教師中心學報》主編

簡加言

二零一零年十二月

目錄

Contents

一、 學生品德及公民教育

- 1 榜樣的嬗變：中國大陸小學德育教科書的變化 1
丁道勇、李子建
- 2 文物保育教育對學校公民教育的意義與實踐 9
許玉麟、林志德
- 3 Religious studies as moral and civic education: a brief review of its past development,
future opportunities and challenges 16
LEUNG Yat Sum Eugene
- 4 從內在及外在情景視角分析香港德育與公民教育的課程決定 27
區耀輝
- 5 香港國民身份教育的回顧與前瞻 34
胡少偉
- 6 新形勢、新機遇：廉署德育資源製作經驗分享 47
吳國志

二、 理論及政策評論

- 1 從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現及其啟示 53
陳國威
- 2 構成澳門幼師身心疲憊的影響因素：被同儕拒絕及自尊心受損 62
黃國茜、卓惠興

3 淺談「普教中」(協助香港中小學推行以普通話教授中國語文科)的成效	71
<i>簡加言</i>	

三、教育實踐與經驗分享

1 加入戲劇元素：角色扮演在小學中國語文科的應用	79
<i>廖佩莉</i>	
2 新高中通識科應如何培養學生的多角度和批判思考？	89
<i>曾國權、連溢</i>	
3 愚昧還是啟迪：香港推廣兒童經典學習的反思	96
<i>林志德</i>	
4 A phenomenographic analysis of variations in secondary five students' conceptions of web authoring techniques and applications	107
<i>KWOK Lai Yin, Percy</i>	
5 剖析港深小學的生命教育	119
<i>胡少偉、劉新生</i>	

榜樣的嬗變：中國大陸小學德育教科書的變化

丁道勇

北京師範大學

李子建

香港教育學院

摘要

在基礎教育課程改革前後出版的兩套德育教科書中，榜樣人物存在重大差異，表現為榜樣的嬗變。教科書內容的這一變化，反映了中國大陸小學德育理論基礎的轉向，預示著德育過程各個方面的深刻變革。榜樣的嬗變是德育課程改革的獨特景觀，成為中國大陸小學德育教科書改革的重要內容。

關鍵詞

中國小學教育，小學生德育，教科書，榜樣學習

榜樣是對某種行為或品格具有示範作用的人。學生通過觀摩榜樣的行為和品格來瞭解行為規範、型塑品格，這是學校德育的基本方法之一。實際上，“教”在中國古代有“上所施、下所效（《說文解字》）”的意味；國外如 Fenstermacher(1990)、Oser(1994) 也認為榜樣法是基本的德育方法之一。過往已經有過一些對中國學校德育中的榜樣法的介紹，例如 Reed(1996, 1998) 對雷鋒的介紹。在這些作品中，榜樣被認為是與常人不同的英雄人物、模範代表，甚至是一個“由政府炮製出來的英雄” (Schnell, 1993)。

中國大陸在 2001 年開始新一輪基礎教育課程改革。按照課程改革的規劃，小學仍設置德育學科，只是將此前的“思想品德”改為“品德與生活”、“品德與社會”與“思想品德”相比，

新設置的“品德與生活”、“品德與社會”在德育過程的各個方面都有許多變化，尤其是德育學科應用的榜樣。這種嬗變，在某種程度上表現了中國小學學科德育課程改革的整體方向。本文即試圖描述這一嬗變過程，並透過這個視窗嘗試揭示中國小學德育理論基礎的轉向。

一、榜樣的嬗變：從“英雄”到“普通人”

Colby(1992, p.27) 等人區分了三類榜樣：其一是展示理想道德生活的榜樣；其二是道德中立的榜樣；其三是並非中立也並非完美的榜樣。其中，第一類榜樣常常具有常人不具備的品格；第二、第三類榜樣往往就是普通人，具有普通人的優缺點。根據這個分類，我們知道榜樣既可以是

某種理想行為、品格的典範，也可能是一般行為、品格的代表。借用這個分類，我們發現中國小學德育學科中的榜樣，在此次課程改革前後發生了重要變化：第一類榜樣，逐漸讓位於第二類、第三類榜樣。用更中國化的語言來說，榜樣由“高、大、全”的“英雄”形象，逐漸替換為“生活化”的“普通人”形象。在教科書中，“英雄”形象常常是以人物的實際姓名來指稱，是實名榜樣；“普通人”形象則常常採用化名或者不出現姓名，是非實名榜樣。

（一）德育教科書中榜樣嬗變的線索

為說明德育學科中榜樣的嬗變，我們選擇了課程改革前後的兩套教科書開展研究。這兩套教科書都是根據當時國家教育主管部門頒佈的國家課程文件編寫，因此可以在同一水準上進行比較。同時，兩套教科書的編寫時間間隔近 20 年。在這期間，中國學校德育發生的重大變化，可能從兩套教科書的對比中捕捉到。參與比較的教科書中，前一套教科書根據《全日制小學思想品德課教學大綱》(1986) 編寫，由上海教育出版社於 1987-1988 年出版（下文簡稱“上教版”）；後一套教科書根據《品德與生活課程標準》(2002)、《品德與社會課程標準》(2002) 編寫¹，由人民教

育出版社於 2007 年出版（下文簡稱“人教版”）。

1、實名榜樣的應用

上教版和人教版都包含一些榜樣人物。其中，以實名來指稱的榜樣類型大致包括革命領袖、戰鬥英雄、先進模範、歷史人物、著名科學家、文學家、音樂家以及運動員等。這些榜樣在課文的篇目和內容上佔有很大比重。

具體來說，上教版教科書中以實名作為篇章題目的課文包括《雷鋒愛同學》（一上）、《毛主席愛孩子》（一下）、《王獻之練字》（二上）、《專心的小瑪麗亞》（二上）、《雷鋒助人為樂》（二上）、《誠實的小華盛頓》（二上）、《宋奶奶愛孩子》（二下）、《優秀少先隊員韓餘娟》（二下）、《堅貞不屈的蘇武》（三下）、《抗日愛國英雄謝晉元》（三下）、《反帝鬥爭的英勇戰士——顧正紅》（四上）、《孫中山》（四上）、《雷鋒愛人民》（四下）、《列寧參加義務勞動》（四下）、《偉大的領袖毛澤東》（五上）、《周總理一心為人民》（五上）。人教版篇章題目不含實名。

如果將檢索範圍擴展到課文內容中去，則上教版和人教版中出現的實名榜樣及其年級分佈，大致如表 1 所示：

表 1：人教版與上教版教科書中的實名榜樣

	上教版	人教版
一年級	毛澤東、雷鋒	（無）
二年級	高玉寶、茅以升、朱德、王獻之、居里夫人、雷鋒、華盛頓、宋慶齡、韓餘娟	岳飛、董存瑞、雷鋒
三年級	陳明章、楊天照、丁成福、齊白石、陳景濶、竺可楨、蘇武、謝晉元	徐虎
四年級	楊樂、張廣厚、愛迪生、瓦特、周培源、高士其、卓婭、舒拉、楊懷遠、徐良、史光柱、張亞平、徐特立、顧正紅、孫中山、雷鋒、列寧	張海迪

五年級	門捷列夫、樂菊傑、時傳祥、魯迅、陳毅、耿長鎖、黃德興、陳嘉庚、毛澤東、周恩來	曾子、黃帝、炎帝、馬本齋、松贊幹布、文成公主、楊振寧、華羅庚、高爾基、霍金、麥哲倫、王羲之、齊白石、黃道婆、畢昇、蔡倫、孔子
六年級	(上教版是五年制教科書)	林則徐、鄧世昌、彭德懷、孫中山、秋瑾、江姐、楊靖宇、董存瑞、毛澤東、周恩來、劉少奇、朱德、劉長春、許海峰、劉翔、鄧亞萍、鄧小平、袁隆平、莫劄特、瑞恩

表1顯示，上教版各個年級均有很多實名榜樣。人教版一年級未出現實名榜樣，二至四年級的實名榜樣也很少。人教版中的實名榜樣集中在五年級、六年級。可見，在本次課程改革以後，實名榜樣人物的覆蓋範圍開始集中于高年級。另外，從榜樣的身份來看，上教版中的許多榜樣人物是已逝世的革命烈士、革命領袖，例如毛澤東、雷鋒等。人教版的榜樣人物多是各行各業的傑出代表，其中的科學家例如楊振寧、華羅庚，其中的藝術家例如王羲之、莫劄特，其中的運動員例如許海峰、劉翔，相對來說革命烈士、革命領袖比較少。毛澤東、雷鋒等榜樣在人教版中只出現了一次，而在上教版中則是在多個年級都曾出現。

總之，從實名榜樣是否在篇章題目中出現以及應用實名榜樣的年級範圍，都可以看到在此次課程改革以後，德育教科書中的榜樣不同與此前。

2、實名榜樣的應用方式

除了應用範圍以外，兩套教科書對實名榜樣的應用方式也有不同。其中，上教版以故事作為課文的主體，從而應用到比較多的人物實名；人教版很少出現完整的故事，也很少應用人物實名。

例如，在上教版和人教版教材中，都曾以毛澤東作為榜樣。對這個榜樣的處理，體現了兩套教科書應用榜樣的不同方式。上教版《思想品德》

第九冊第二課以毛澤東作為榜樣人物。其中，毛澤東是故事的主角，他的故事被作為課文內容。人教版《品德與社會》第11冊第二單元第三課中也以毛澤東作為榜樣人物。而這其中，毛澤東只是出現姓名，與周恩來、劉少奇、朱德一道，被作為“共和國的締造者”來介紹。在人教版中，這一課的課題為“為了中華民族的崛起”，史料的時間跨度是1911-1949。由於課文內容十分豐富，有關毛澤東的內容在這一課中只佔很小的一部分。

實際上，在上教版中毛澤東還出現在一年級下學期的課文題目中。在人教版中，毛澤東僅在第11冊當中出現，在課文內容中的比例也很小。以這個榜樣為例，可以看到上教版的德育教科書比人教版更重視實名榜樣的作用。

3、非實名榜樣的應用

雖然人教版教科書中較少出現實名榜樣，但是並不意味著榜樣在教科書中弱化或消失了。事實上，與上教版相比，人教版應用了更多的插圖。這些插圖包含許多虛擬的具有榜樣作用的人物形象。在課文中，這些榜樣沒有具體姓名，例如人教版三年級上學期教科書出現了“優秀畢業生”、作為種田能手的“爺爺”等非實名榜樣。更有趣的是，人教版四年級上學期有一篇課文題為《六

尺巷的故事》。故事的主人公是清康熙年間的大臣張英，但是在課文中只是以“這位官員”來指稱，有意隱去了榜樣人物的姓名。

這種非實名榜樣在上教版中也已經得到少量應用。在出現實名榜樣的課文以外，上教版的其餘課文也是以故事作為課文主體。這部分故事以一些化名的人物或者乾脆用卡通人物、動物作為故事的主人公，例如：在四年級上學期有一篇課文題為《誠實比滿分更重要》，其中的主人公被化名為“平平”；在三年級下學期有一篇課文題為《本領要靠自己學》，其中的主人公是哥哥和弟弟，沒有具體的名字；在三年級上學期有一篇課文題為《不欺負弱小》，其中的主人公是小猴子和磕頭蟲，是擬人化的卡通動物形象。

所以說，人教版中非實名榜樣的應用，並不是一種新的教材編寫方式。毋寧說是人教版進一步擴展了非實名榜樣的應用範圍，減小了實名榜樣的比重。相應地，由於實名榜樣常常代表“英雄”形象，非實名榜樣常常代表“普通人（包括卡通人物、動物）”形象。所以，人教版對非實名榜樣的大量應用，可以認為是在德育學科中使用的榜樣形象發生了變化，即從“英雄”到“普通人”的嬗變。

（二）課程文件中榜樣嬗變的綫索

參與比較的上教版教科書是根據《全日制小學思想課教學大綱》(1986)編寫。該大綱的前身是1982年頒布的《全日制五年制小學思想品德課教學大綱（試行草案）》，是中國改革開放以後頒布的有關小學學科德育的一份重要文件。參與比較的人教版教科書是根據《全日制義務教育品德與生活課程標準》(2002)、《全日制義務教育品德與社會課程標準》(2002)編寫。與上教版和人教版教科書同時流通的還有其它備選教科

書，教科書與教學大綱或課程標準是一種“一網多本”的關係。由於榜樣的嬗變同時也可以在這些課程文件中找到綫索，所以我們認為對這兩套教科書的上述對比結果，也大致可以反映當時的其它德育教科書的面貌。以下簡要報告我們在這三份課程文件中發現的有關榜樣嬗變的綫索。

《全日制小學思想課教學大綱》(1986)分別規定了低中高三個年級段的“教學要點”。其中，有關榜樣的規定例如：在低年級要“知道毛澤東主席、周恩來總理、劉少奇主席、朱德委員長，知道黨和國家現任的主要領導人；”在中年級要“知道我國歷史上的一些偉人和民族英雄，學習他們的愛國精神”，“瞭解一些優秀共產黨員的事蹟，要熱愛中國共產黨。”在高年級要“知道國際共產主義運動的偉人，知道創建黨和國家的老一輩無產階級革命家。”“學習英雄模範人物為祖國富強和人民富裕艱苦奮鬥的現身精神。”“瞭解一些著名的工農業技術革新能手和科學家的事蹟，學習他們刻苦鑽研、勇於創新的精神，樹立創造的志向。”這些規定，將革命領袖、民族英雄、模範人物、著名科學家等列為德育學科榜樣人物的行列。該教學大綱同時規定，要“堅持正面教育的原則。要積極誘導，充分運用榜樣的力量，用革命前輩和英雄模範人物的事蹟以及學生中的好人好事教育學生。”可以看到，榜樣人物以及榜樣法得到了該教學大綱的倡導。

《品德與生活課程標準》(2002)、《品德與社會課程標準》(2002)都強調德育學科的“生活性”，要求“以兒童的現實生活為課程內容的主要源泉。”(中華人民共和國教育部，2002b, p.1)，“教育的內容和形式必須貼近兒童的生活(中華人民共和國教育部，2002a, p.2)”。在這兩份課程文件中有關榜樣的規定很少。其中，《品德與生活課程標準》(2002)在“內容標準”部分規定，

要“積極向上”，做到“心中有榜樣，並以此激勵自己不斷進步”，做到“崇敬人民英雄，為自己是中國人感到自豪。”（中華人民共和國教育部，2002b, p.8-9）《品德與社會課程標準》（2002）規定，要“瞭解家鄉的優秀人物，向他們學習”，“知道中國人民，尤其是在中國共產黨領導下救亡圖存的抗爭事例，愛戴革命先輩，樹立奮發圖強的愛國志向。”（中華人民共和國教育部，2002a, p.11-13）可以看到，榜樣人物在課程改革以後，仍然在學科德育中具有重要地位。但是，由於強調學科本身的“生活性”，所以榜樣的性質也要發生變化。這與上述德育教科書中的榜樣嬗變一致。

值得注意的是，在1949-2000年中國大陸已經發生過7次課程改革。每一次課程改革對學校德育學科課程都有調整。上述有關榜樣嬗變的描述，沒有對前幾次課程改革中的學科德育課程進行具體區分。這是假設在此次基礎教育課程改革以前的小學德育學科儘管有差異，但是相互之間的重點更值得關注。

另外，還值得注意的是，榜樣從“英雄”到“普通人”的嬗變，也同時發生在小學教育的其它方面。例如，2005年上海的語文教材取消了《狼牙山五壯士》這篇課文，這一度成為新聞熱點。許多評論者認為，義務教育段的教科書取消英雄故事是不恰當的。又例如，一些學校早在1999年前後，就悄悄地取下了少年英雄賴寧的肖像。這些都是發生在中國大陸小學中的“英雄”被“普通人”替換的例子。可以說，儘管榜樣的嬗變是以課程改革的形式，在小學德育學科中得到實現。而實際上，榜樣的嬗變早在20世紀90年代就已經逐漸展開並深入到學校教育的各方面了。

二、榜樣嬗變的初步分析

在我們看來，發生在中國大陸小學德育學科

中的榜樣嬗變，不僅僅是一小部分教學內容的變化，而是會帶來長遠的影響。之所以做出這種判斷，乃是因為這個嬗變反映了中國小學德育理論基礎的深刻變化。並說明這一觀點，需要對上述榜樣嬗變略作分析。

（一）倫理基礎與榜樣法

道義論的持論者 Kant(1899/2002, p.27)認為，教育的最大問題在於保持兒童的“自由意志 (free will)”。他提出的教育目的是發展人的“智慧 (mental faculties)”，並認為“如果依靠榜樣、威脅或者懲罰之類的東西，所有的道德訓練都會被搞糟 (Kant, 1899/2002, pp.76-79)”。可見，作為道義論的學宗，Kant對於榜樣的看法是負面的，認為唯有智慧可以讓人理解規則。採用 Kant 等人的道義論倫理學作為理論基礎的道德發展階段理論，也對榜樣持負面看法。Kohlberg(1985)十分強調人的道德判斷能力的發展：重要的是如何做出道德判斷，而不是道德判斷的結果。Kohlberg(1972)批評了選擇教育目標時的“美德袋 (bag of virtue)”法。在這裏，所謂的“美德袋”就是一系列界定理想人格的特徵。

現代美德理論的復興，一般會追溯到 Anscombe(1958)。她認為道義倫理學的“道德責任”、“道德義務”以及“道德上的應該”等概念，是基督教及其法律概念的倫理學的概念遺留。由於這些倫理學總體上已經發生了變化，這些概念遺留在脫離總體之後是有害的，應該被拋棄。按照 Nussbaum(1999)對幾種主要的美德倫理觀的概括，美德倫理的辯護基礎至少有三點：其一、道德哲學應關注主體及其選擇和行動；其二、道德哲學應關注主體的動機、意圖、情感和欲望。其三、道德哲學還應關注主體的整個道德生活，包括主體的責任、行動以及情感模式。用

Slote(1992, p.89)的話來說，美德倫理首先要處理的是德性的概念，而不是義務概念；美德倫理更強調主體及其動機、品格特徵，而不是對主體的行動和選擇進行評價。可見，美德倫理在應用榜樣時關注的是榜樣本身的屬性，而不是榜樣的行為是否契合規則。

Kant 的道義論倫理觀和 Anscombe 等人的美德倫理觀還可以分別上溯到 Plato 和 Aristotle 的理論，他們所代表的道義論和美德論可以認為是兩種基本的倫理理論，可以成為道德教育理論的兩個迥異的理論基礎。例如，Carr(1983)就曾將道德教育理論概括為三類：其一、適應理論：這種道德教育是幫助人們獲得特定文化中的道德意識形態。其二、自治理論：這種道德教育關注個人自由，幫助人們發展自主進行道德決策時所需的能力。其三、美德理論：這種道德教育是通過角色榜樣和對道德行為實踐的指導來發展學生的道德。在這個分類中，自治理論和美德理論分別以道義論倫理學和美德倫理學作為理論基礎，代表了德育理論的兩個主要類型。20 世紀，在英語國家頗為重要的“道德發展階段論”強調的是學生的道德認知判斷，是帶有“自治理論”色彩的德育理論；“品格教育”則是強調學生的品格型塑，是帶有“美德理論”色彩的德育理論。

因為德育中的榜樣法是依靠情感而不是理性、依靠外部驅動而不是內部驅動、依靠他律而不是自律，所以不同倫理基礎的德育理論對榜樣的使用方式，或者在是否應用榜樣的問題上的選擇也不相同。基於此，可以得到一個有關榜樣的分析架構，在德育理論的倫理基礎與榜樣應用之間建立聯繫。

(二) 中國大陸小學德育中的榜樣嬗變的趨勢

上述有關德育理論倫理基礎的討論，為我們

分析發生在中國大陸小學中的榜樣嬗變提供了分析工具：以美德倫理為基礎的德育理論，在應用榜樣法時，強調的是榜樣自身，認為道德行為的關鍵因素是榜樣本身的品格；以道義倫理為基礎的德育理論，在應用榜樣法時，強調的是道德原則，榜樣本身並不重要，榜樣只是這些原則的載體，強調的是根據原則對榜樣行為進行評價。

在以美德倫理為基礎的德育理論中，榜樣常常是“英雄”形象，以實名來指稱。例如，品格教育中的榜樣人物形象包含了 Socrates、Gandhi、Martin Luther King、Mother Teresa 等人 (Kristjánsson, 2006)。這些人的品格都有過人之處，名留青史，在用來教育學生時是以實名指稱。在以道義倫理為基礎的德育理論中，榜樣常常是“普通人”形象，以化名指稱或者乾脆不賦予姓名。例如，Kohlberg(1958, pp.361-375)在其博士論文研究中設計了 9 個假想的情境，以此作為訪談工具。這些情境中出現的人物形象包括 Joe 和 Alexander、Heintz 和醫生、船長和韓國人以及消防隊長 Diesing。這些都是虛擬的人物形象，採用了化名或不予命名。

上文所述的中國大陸小學德育課程中對榜樣的不同使用方式，分別近似於這兩種國外德育理論，表現為由“英雄”形象到“普通人”形象的轉換。在表現“英雄”形象的時候，會以“英雄”人物的實名來指稱。在敘述“英雄”事蹟的時候，雖然不可避免地要進行一些加工，但還是力求呈現人物本身的特點。這與以美德倫理為基礎的德育理論對榜樣的處理一致。在表現“普通人”形象時，會採用化名或者乾脆不予命名。敘述中核心的部分是這個人的行為，這個人是誰以及這個人本身的品格都不重要。這種對榜樣的處理方法，與以道義倫理為基礎的德育理論一致。這個分析結果，可大略用圖 3 來表示。

圖 1：榜樣及其倫理基礎

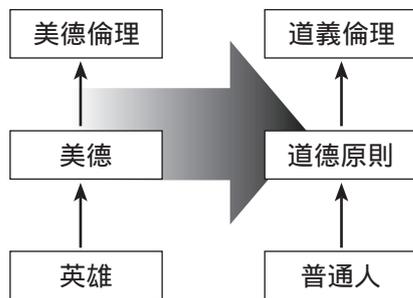


圖 1 顯示了中國大陸小學德育由“英雄”到“普通人”的榜樣嬗變趨勢。從中我們可以看到，德育中使用的榜樣形象發生的嬗變，帶來教學重點的變化，反映了小學德育倫理基礎的變化。我們認為，這同時代表了中國大陸小學德育理論基礎的一種轉向。

三、有關中國大陸德育課程的進一步思考

上文描述了中國大陸小學德育課程中出現的榜樣嬗變，認為在課程改革前後小學德育中應用的榜樣開始從“英雄”形象過渡到“普通人”形象。參考德育理論的兩種基本的倫理學基礎，我們認為這一榜樣嬗變同時標志著中國小學德育倫理基礎的轉向，即由美德倫理轉換為道義倫理。

在分析德育理論的倫理基礎時，我們已經指

出，不同的倫理基礎對應用榜樣的方式會構成影響。實際上，這種影響還會波及德育的其它方面，例如：教學目的是培養道德品格，還是學習行為規則？教學方法是注重學生感受、體驗，還是行為管教？教學內容是與學生生活經驗相關，還是成人的生活內容？在師生角色上，學生是自主學習者還是被動接受者？教師是學習的指導者還是學習內容的代言人？在這些問題上，以不同倫理理論為基礎的教師，都可能有不同的選擇。這些連帶的都變革有待教育研究者與教師進一步研究、分析。

本文對榜樣嬗變的描述與分析，只是揭開了中國小學德育課程改革的一角。由於德育課程改革本身基本不能認為是一個理論驅動的變革過程，德育課程變革的產品很可能包容多種倫理基礎，因此在我們展示的這個角落之外，還可能有更為豐富的圖景。在本文中我們強調，榜樣嬗變及其昭示的德育倫理基礎的轉向，表明長久以來成人化、政治化的中國小學德育開始“解凍”。接下來的問題是，在我們放棄以理想人格為榜樣的“正面教育”的同時，是否已經準備好幫助學生自主進行道德選擇呢？當代中國社會真的需要這樣一場“理性風暴”的洗禮嗎？英雄時代之後，等待我們的是什麼？這些都是值得教育研究者深思的問題。

¹ 自改革開放至今，中國頒布了許多與小學德育關係密切的文件，例如：《全日制五年制小學思想品德課教學大綱（試行）》（1982）、《全日制小學思想品德課教學大綱》（1986）、《小學德育綱要（試行草案）》（1986）、《九年義務教育全日制小學思想品德課教學大綱（初審稿）》（1990）、《九年義務教育全日制小學思想品德課教學大綱（試用）》（1992）、《九年義務教育小學思想品德課和初中思想政治課課程標準（試行）》（1997）、《九年義務教育小學思想品德課和初中思想政治課課程標準（修訂）》（2001）、《全日制義務教育品德與生活課程標準》（2002）、《全日制義務教育品德與社會課程標準》（2002）。本文選擇的兩套教科書，分別根據《全日制小學思想品德課教學大綱》（1986）以及《全日制義務教育品德與生活課程標準》（2002）、《全日制義務教育品德與社會課程標準》（2002）編寫。它們代表了中國小學德育學科的兩個不同時代。

參考文獻

- 上海中小學教材編寫組 (1987-1988)。《思想品德》(第 1-10 冊)(試用本)。上海：上海教育出版社。
- 中華人民共和國教育部 (2002a)。《全日制義務教育品德與社會課程標準(實驗稿)》。北京：北京師範大學出版社。
- 中華人民共和國教育部 (2002b)。《全日制義務教育品德與生活課程標準(實驗稿)》。北京：北京師範大學出版社。
- 中華人民共和國國家教育委員會 (2001)。 全日制小學思想品德課教學大綱。載課程教材研究所(編), 《20 世紀中國中小學課程標準 教學大綱彙編 思想政治卷》(第 57-62 頁)。北京：人民教育出版社。
- 課程教材研究所、綜合文科課程教材研究開發中心(2007)。《品德與生活》(第 1-4 冊)。北京：人民教育出版社。
- 課程教材研究所、綜合文科課程教材研究開發中心(2007)。《品德與生活》(第 1-8 冊)。北京：人民教育出版社。
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-19.
- Carr, D. (1983). Three approaches to moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 15(2), 39-51.
- Colby, A., Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: The Free Press.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad., R. Soda, & K. A. Sirotnik (eds.), *The moral dimension of teaching* (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kant, I. (1899/2002). *On Education (A. Churton Trans.)*. New York: Dover Publications, Inc.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Ph.D. dissertation, University of Chicago. Reprinted in B. Puka (ed.). (1994). *Kohlberg's original study of moral development (pp.1-499)*. New York: Garland Publishing.
- Kohlberg, L. (1985). A current statement on some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp.485-546). Philadelphia: Falmer Press.
- Kohlberg, L. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 43(4), 449-496.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Nussbaum, M. C. (1999). Virtue ethics: A misleading category? *The Journal of Ethics*, 3(3), 163-201.
- Oser, F. K. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-129.
- Reed, G. G. (1996). The multiple dimensions of a unidimensional role model: Lei Feng. In L. N. K. Lo, & S. W. Man (eds.), *Research and endeavors in moral and civic education* (pp. 245-262). Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research & The Chinese University of Hong Kong.
- Reed, G. G. (1998). Is Lei Feng finally dead? The search for values in a time of reform and transition. In M. Agelasto, & B. Adamson (eds.), *Higher education in post-Mao China* (pp.359-374). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Schnell, J. (1993). Lei Feng: Government subsidized role model in the People's Republic of China. *The Pennsylvania Speech Communication Annual*, 49, 23-35.
- Slote, M. (1992). *From morality to virtue*. New York: Oxford University Press.

文物保育教育對學校公民教育的意義與實踐

The meaning and practice of civic education in heritage conservation education

許玉麟

東華三院呂潤財紀念中學

林志德

香港中文大學教育學院博士研究生

摘要

近年香港特別行政區政府關注文物保育，學校推行文物保育教育之趨勢有增無減，並以校本學習活動為主要形態。學校文物保育教育，現階段是一項有待開發的重要項目，值得教育工作者加以討論。本文嘗試探討文物保育教育與公民教育配合的意義，並反思文物保育教育於學校教育中可以發展的理念層面及其相關的落實策略。

關鍵詞

文物教育，公民教育，通識教育，可持續發展，創造力

Abstract

Since the Government of Hong Kong Special Administrative Region has been paying more attention on heritage conservation in recent years, there is a trend of developing heritage conservation education among schools in Hong Kong with the main form of its implementation as school-based learning activities. As an important area of education to be explored and utilized, heritage conservation education deserves the discussion among education practitioners. This article aims at exploring the relationship of heritage conservation education and civic education, and examining the framework and the related strategies of the implementation of heritage conservation education in school education.

Keywords

heritage education, civic education, liberal studies, sustainable development, creativity

1. 前言

香港特別行政區行政長官曾蔭權於2007年施政報告《香港新方向》提出“進步發展觀”，明確提倡堅持香港發展，而且“必須是可持續、平衡和多元的發展。在經濟發展的基礎上，我們要協調環境保護，協調文化保育，讓市民得以享受優質的城市生活。”（香港特別行政區政府，2007，段7）。同時，提出“香港未來的整體目標，它最終會令香港既是國家最進步和諧的城市，也是享有優質生活的全球城市。”（同上，段9）。這份施政報告有專章申明政府對於「文物保育」的見解和措施，例如歷史建築應該活化（同上，段51）、開設文物保育專員辦事處（同上，段55），進而承諾“文物保育工作將會是政府長遠的工作承擔。”（同上，段55）。由此可見，文物保育之議題，已受到政府高度重視。正因近年來，本港市民對文物保育意識之醒覺，文物保育意識抬頭，無論政府機構、非政府機構、學術團體等，均重視文物保育之施行，學校教育自然受到此趨勢影響。

近年來，不少學校積極推行各種文物保育活動，例如香港特別行政區政府舉辦香港文物獎，當中特設文物教育及宣傳獎（學校組別），於2004年屆別便有6間中學獲獎（古物古蹟辦事處，2006）。於學校層面推動文物保育，其目的是培育學生承先啟後、繼往開來的精神，並加強學生對於保存文化遺產的認識、欣賞、尊重和責任感。這一系列文物保育之目的，與列為香港教育改革四大關鍵項目之一的“德育及公民教育”，可謂不謀而合，兩者有不少共同價值觀。由此可見，文物保育教育可以配合德育及公民教育推廣。本文嘗試探討文物保育教育的內涵，尤其是對於公民教育的意義，並反思相關活動於實踐過程中的教育理念，以及落實策略。

2. 文物保育教育的內涵

2.1 文物保育教育五方面意義

香港學校推動文物保育教育，目的意義包括以下五方面：

第一、公民教育意義：藉歷史文物，建立社區身份認同，繼而樂於服務社區，最後達到培養社會歸屬感、認同感及自豪感，確認自身的身份地位。（課程發展處，2008）

第二、歷史教育意義：薪火相傳，承先啟後的意義。透過對文物的認識，體會及認同先輩的奮鬥成果，因而產生景仰之情，並砥礪發奮。（陳溢晃，2002；梁炳華，2002）

第三、審美教育意義：藉接觸歷史文物，增進對於文化的歸屬和認同意識。進而加強對於文化遺產的認識、了解，以及鑑賞力。（古物古蹟辦事處，2009）

第四、自然教育意義：歷史文物建築以當時建築技術水平而建，在古代欠缺現代機械技術情況下，大都順應自然條件而建造，因此研究及鑑賞歷史文物建築，從中學會與自然合作的道理，懂得與自然和諧相處之道。

第五、文化教育意義：多學習鑑賞歷史文物，會累積文化資本。文化根基愈深厚，個人及社會愈能持續發展下去。

學校推行文物保育教育，可以發揚以上五方面的教育意義。針對學生而言，文物保育教育可以培養關心社區，承擔文化承傳使命，這正好是承接香港教育改革，並且符合其中的理念。

2.2 文物保育教育跟德育及公民教育、通識教育、其他學習經歷的關連

文物保育教育、德育及公民教育、通識教育，三者互有關連。根據課程發展議會「德育及公民

教育」的目標，學校首要培育學生七種價值觀，包括：關愛、誠信、堅毅、責任感、承擔精神、尊重他人、國民身份認同（課程發展處，2008）。文物保育教育正好配合這個方向，為同學提供學習經歷，從而發展他們的共通能力及價值觀，達致全人發展。另外，根據課程發展議會對於高中通識教育的定位，該科旨在使學生“成為有識見、負責任的公民”（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁2），可見通識教育科的課程理念與德育及公民教育之目的相同。由此可見，文物保育教育不單是實踐公民教育的重要一環，同時亦可以結合文物保育、通識教育、德育及公民教育三大學習範疇，通過不同實踐策略推展學習。

至於如何將文物保育教育、德育及公民教育、通識教育三者結合，服務學習是一種較富有創新意義的實踐策略。透過研習與服務並重的文物保育活動，讓學生親身體驗文物保育工作的苦與樂，培養同學的堅毅、責任感、承擔等德育及公民教育重視的價值觀，於協作活動中培養尊重他人的態度，並發展對於傳統文化的認同和欣賞態度，認識所屬社區文物，建立社區身份認同，進而樂於服務社區，成為通識教育課程宗旨所指：有識見和負責任的公民（林志德，2008）。

於新高中學制中其他學習經歷（Other Learning Experiences，簡稱 OLE），列“社會服務”一項為正式教育項目。社會服務是德育及公民教育的實踐部分。德育及公民教育是理念，而服務教育是實踐。如何實踐服務教育，文物保育教育可以照顧部分服務教育之需要。通過文物保育、社會服務、德育及公民教育三方面，再加上通識教育，四者作有機結合，可以達成課程發展議會提倡「德育及公民教育」的價值觀和態度。

透過文物教育活動體現德育及公民教育以及其他相關領域，方法眾多。以考察古蹟為例，除

實地觀察和聽講外，可以同時進行簡單清潔，並巡查文物保存情況，填寫「古蹟巡查紀錄表」，紀錄轉交有關部門跟進，協助推動文物保育。並於研習與服務並重的文物考察活動，讓學生親身體驗文物保育工作的苦與樂。培養同學的堅毅、責任感、承擔等價值觀，於協作活動中培養尊重他人的態度，並發展對於傳統文化的認同和欣賞態度。透過潛移默化，讓學生成為“勇於承擔”的良好公民（林志德，2009）。

2.3 學校文物保育教育的三種導向

學校文物保育教育的意義，可歸納為三種導向。第一是對過去的繼承，第二是對現在的開拓，第三是對未來的承諾。茲分別論述如下：

第一、對過去的繼承：誠如香港古物古蹟辦事處的理想：“保存香港的考古及建築文物，並進行研究、教育和宣傳的工作，加強市民對保存文化遺產的認識、欣賞、尊重和責任感。”（古物古蹟辦事處，2009）所以，學校推行文物保育教育的意義，一如上述所示，培養學生對先輩艱苦創業的尊重、認同和欣賞，以致這份敬意成為學生繼往開來的責任感。這種精神與德育及公民教育的五種價值觀和態度，不謀而合。這是歷史教育意義。

第二、對現在的開拓：個人於社會中成長，並回饋社會，不斷循環。藉文物保育教育，個人的公民意識提升，個人的品味格調提升，個人的道德水平提升，社會風氣自然歸於積極奮發。這是公民教育等的意義。

第三、對未來的承擔：文化的累積是可持續發展的基本要素。藉文物保育教育，個人及社會吸取文化精華，進而承擔文化使命，薪火相傳，這是對子孫後世的承諾。

從以上所論，學校文物保育教育的意義重視

繼往開來，這與講求持續發展的教育改革不謀而合，亦是現代優質公民的重要教育。

3. 實踐理念之反思

教育的本質之一是創造力的培育。透過教育，創造出承先啟後的精神和能力，從而推動社會的發展。所以學校文物保育教育亦是一種創造力的教育。這一種的創造力的教育，不僅滿足於對文物的認識、欣賞、尊重，更應著眼於如何從中培育出獨特的文化創造力。從 2007 年香港特別行政區施政報告，提出“以活化帶動社區發

展”，以及香港有關的文物保育機構，例如古物古蹟辦事處，都提出“活化”概念（香港特別行政區政府，2007）。此一“活化”，正好是創造力的表現。所以，探討文物保育教育，不僅在於知識的傳授，而期望受教育者可以理所當然地達到尊重和認同，而是將眼光放於如何發展獨特的文化。

在此，反思文物保育教育的理念時，本文借用鄭燕祥教授（2004）的教育創造力理論模式。透過行動，將學生在創造力更新提升，最終於思維層次方面，達到新的智能的創造。此模式見下表。

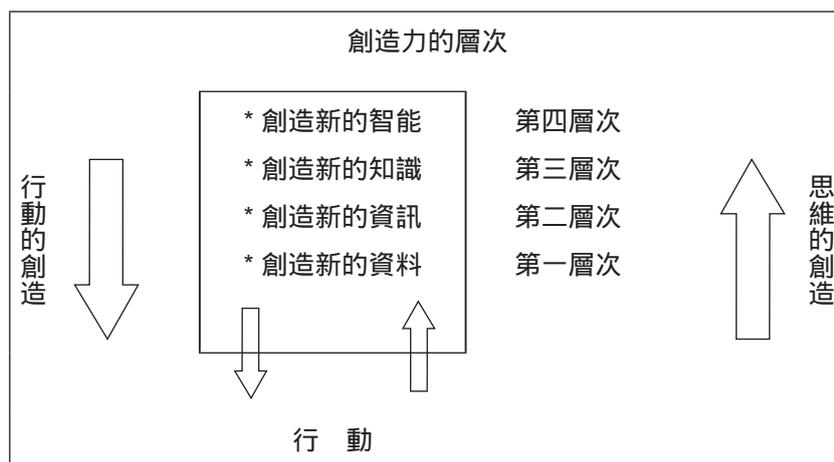


圖 1 創造力的層次

鄭教授的模式，以行動為學習基礎，促進思維與行動之間的聯繫，達到創造力的不斷升。借用鄭教授的模式，對應文物保育教育，文物保育者可以有效為各種的教育活動定其層次。當文物保育教育是重視活化文物，達到可持續發展的目的，思維上的智能，必須相應得到創新，才可以有效提出合宜的文物保育方案。由此可見，鄭教授的模式，可以適用於文物保育教育。透過行動

的參與，不斷提升學生的創造力，創新的思維得以提升，發現新的保育方向與方法，最終達到創造新的文化，更新現有的文化觀念，使文物歷史得以活化，注入新的解釋，為後代建立文化行為的新規範榜樣，更新共同的文化認同感，真正達到繼往開來。這是文物保育的歷史教育意義、文化教育意義和公民教育意義。現借用鄭教授的模式，套入學校文物保育教育相應之層次，參考如下圖。

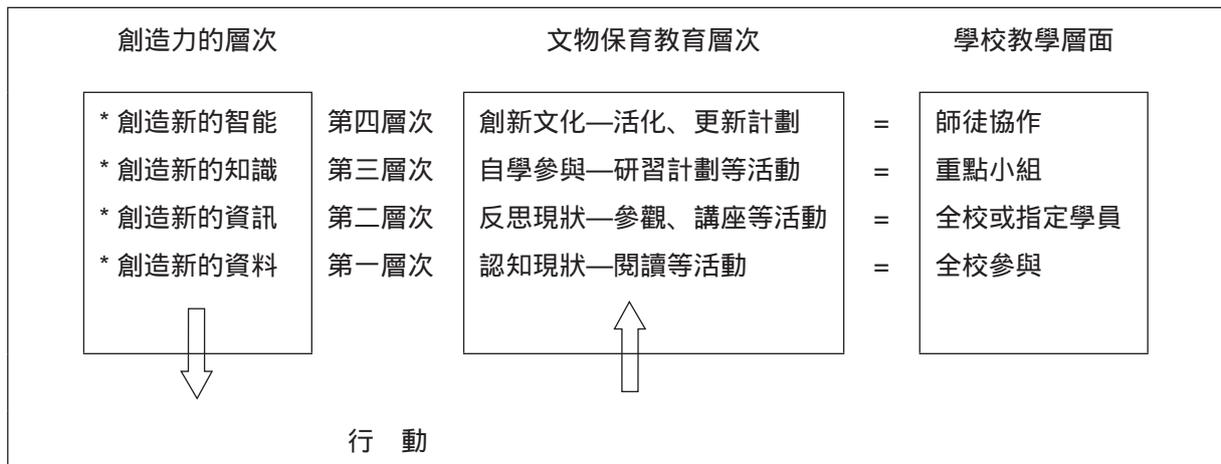


圖 2 創造力的層次與文物保育教育層次

上述的模式，旨在反思學校推行文物保育教育，目標何在，確定所在之層次，逐步發展，以致可以有條不紊，達致良好教育效果。當中的四個層次，可以用於文物保育教育的設計與推行。從最基本的認知開始，可以選取文物保育的相關報導及資料，進行閱讀及討論，供全校師生參與，確立文物保育的認知基礎，並通過認知活動中綜合分析、辨識批判等步驟，提高創造新資料的能力。這種全校參與模式，可以通過第二層次的參觀、講座等學習活動，繼續推展，並透過觀察和聆聽活動中培養的反思態度，提高創造新資訊的能力。參與人數推展以外，更可以提升至第三層次的深化自學參與，藉各項研習活動，促進小組創造知識的能力。至於第四層次，藉開展創新計劃，實踐師徒協作，發展學生的高階思維、團隊協作、領導才能等多方面素質，讓學生創造新智能。

這四個文物保育學與教的層次，從全體參與到精英培育，參與的學生需要不同的投入程度，亦由此建構相關的學習歷程，產生各種創新教育的成果。當中各個層次，同樣可以運用文物保育事件作為中心課題，藉此培育學生的創造力，而這種學習模式正是香港德育及公民教育以生活事件為核心之教育模式（課程發展處，2008）。

4. 實踐策略之探討

現時學校推動文物保育活動，多采多姿，既有校本經營，亦可以參與校外各式各樣的計劃，例如：古物古蹟辦事處之“青少年文物之友計劃”、香港文化博物館“文化新人類獎勵計劃”等。另外，非政府機構提供的資助或獎勵計劃，例如：仁濟醫院德育及公民教育獎勵基金、羅氏慈善基金、寰宇希望等，亦為學校拓展文物保育教育的機會，過去有不少學校獲得資助或獎勵，以發展校本文物教育。一般而言，不少學校以課外活動形式，成立文物保育學會，提供不同類型的文物保育活動，其中包括參觀考察，參加比賽，推行師友計劃(mentorship)，訓練學生文物大使，設立獎勵制度，組織服務考察隊伍，甚至設置校內文物館、文物徑。活動的過程，大致是籌備、招募、導修、考察研習、服務、反思、推廣、出版刊物、檢討、評估計劃成效等，再周而復始，另外，更完善的活動，加上向政府有關部門提出建議等等。

文物保育可作為推動創造力教育的起點，用以結合通識教育、文物保育、德育及公民教育、其他學習經歷，體現服務學習理念於一身。但是，

學校甚少以正規課程來進行文物保育教育。學校如果要長遠發展，或許要為文物保育教育於現時教育架構中，重新考慮，確定位置。如果學校以課外活動形式，並以單一計劃行動模式進行，未必符合長遠可持續發展的途徑，往往由個別感興趣，或者鍾情於文物保育的老師發起，結果是人存政舉，人亡政息。所以學校發展文物保育教育，

應先問當中的模式，確定實施層面，然後再定長遠發展策略，並且調撥相應資源，發展有關教育課程，及深化成果。即使學校以課外活動形式進行，文物保育教育亦可以透過有秩序，有系統的栽培，分層次進行教育，分批次進行活動，使文物保育教育可以長遠發展，甚至成為具有校本特色的教育。下圖為文物保育教育實施層面。

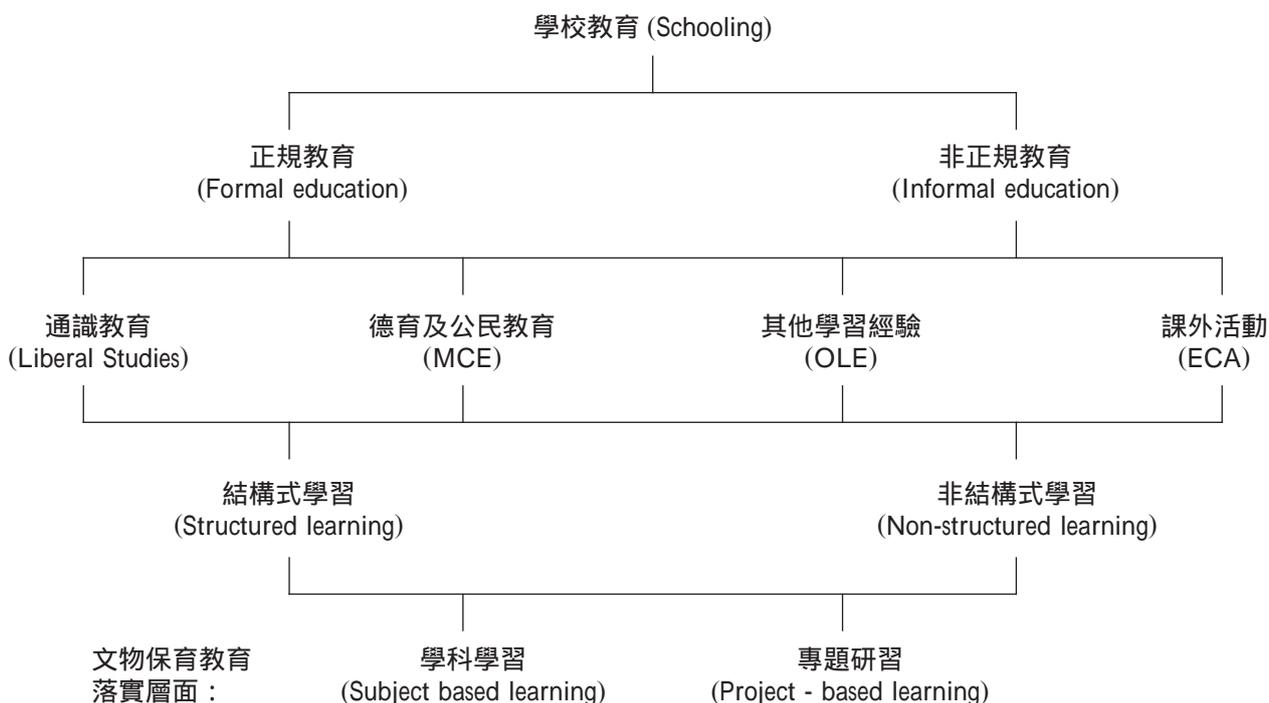


圖 3 文物保育教育的落實與其他教育領域的關連

從上圖可見，文物保育教育可以視為課外活動模式參與，亦可於其他學習經驗 (OLE) 處實踐，以配合德育及公民教育之發展，亦可以成為通識教育中一個課題。而表現出來的形態可能是學科中的一個課題，或者是一次專題研習活動（包括報告及比賽等等）。所以，當學校檢視文物保育教育的發展時，應當先考慮相關的落實措施如何，決定其存在形態，然後對症下藥，推動發展。

當然，學校採用何種策略，基本上為校本決定，因應學校之條件及使命而作出不同之安排。不論是課外活動模式參與，或其他學習經驗 (OLE)，又或者是通識教育模式參與，各有利弊。以課外活動非結構式學習模式，勝在靈活多變，而採用結構式學習，可保證學習較全面，而且有較清晰之系統。至於學校與校外機構合作推行文物保育教育，合作關係及緊密程度，視乎學校開放程度及承受力度多少而定。

5. 總結

文物保育教育是近年來，香港公民意識不斷提升後之新生教育內容，正好與公民教育互相配合。因此，學校推行文物保育教育，當然是在推動德育及公民教育。考慮重點在於學校提供的文物保育教育，目的及層次如何，是否趕時髦，或是著眼於文化上繼承與更新，兩者投入的資源與效果，會截然不同。學校需要就文物保育教育的

層次及模式，依校本考慮，確定位置。誠然，作為新興類別，文物保育教育有較大之空間去發展校本學習課程，這需要學校領導有長遠的眼光和魄力去發展。文物保育教育是配合公民教育，最終目標是更新社會文化，達到可持續發展的效果，建立更新的公民意識，使繼往開來的承傳精神得以延續，社會可以更團結，社會更有凝聚力，社會更有活力創意的發展下去。

參考文獻

古物古蹟辦事處 (2006)。 香港文物獎簡介 。2009 年 11 月 11 日，取自

http://www.lcsd.gov.hk/ce/Museum/Monument/b5/education_awardmain.php

古物古蹟辦事處 (2009)。 理想、使命及信念 。2009 年 11 月 11 日，取自

<http://www.amo.gov.hk/b5/vision.php>

林志德 (2008)。 實踐科際整合的生命教育考察 。《教師中心傳真》第 68 期，頁 14。

林志德 (2009)。 探討「文物通識保育大使計劃」的成效 。《教育研究報告匯編 06/08》。香港：香港教師中心，頁 163-182。

香港特別行政區政府 (2007)。《施政報告》。香港：政府印務局。

梁炳華 (2002)。 考察香港古蹟對中國歷史教學的作用和意義 。《兩岸四地中國歷史教學交流研討會論文集》。香港：中國歷史教學學會，頁 61-77。

陳溢晃 (2002)。 從歷史古跡、氏族特色看香港的傳統文化 。《兩岸四地中國歷史教學交流研討會論文集》。香港：中國歷史教學學會，頁 17-23。

課程發展處 (2008)。《新修訂德育及公民教育課程架構》。香港：政府印務局。

課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引(中四至中六)》，香港：教育統籌局。

鄭燕祥 (2004)《多元思維和多元創造力的行動學習》。泰國教育部第四屆教育改革國際論壇宣讀論文。

Religious studies as moral and civic education: a brief review of its past development, future opportunities and challenges

以宗教科目推行道德與公民教育：回顧、機 遇及挑戰

LEUNG Yat Sum Eugene

Hong Kong Examinations and Assessment Authority

Abstract

By reviewing the development of the public examination syllabuses of two religious subjects in Hong Kong, the author traces an increasing emphasis on the study of personal and social issues, which reaches a new level of development in the Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE) Ethics and Religious Studies. With reference to moral and civic education, the author also discusses the possible advancements and challenges that might merge with the implementation of the HKDSE subject.

Keywords

religious studies, moral and civic education, personal and social issues, study of ethics

摘要

作者回顧兩個宗教科目在香港的公開考試課程上的發展，指出課程愈來愈重視研習個人及社會問題，而且在香港中學文憑的倫理與宗教科中發展至新一個層次。就道德與公民教育方面，作者亦討論了香港中學文憑倫理與宗教科的實施可能會有的機遇及挑戰。

關鍵詞

宗教科目，道德與公民教育，個人及社會問題，倫理學

Introduction

This article makes references to the development and implementation of the examination syllabuses of two religious traditions in the Hong Kong Certificate of Education (HKCE) Examination, Hong Kong Advanced Level (HKAL) Examination and the newly developed Hong Kong Diploma of Secondary Education (HKDSE) Examination¹ to show an increasing emphasis on the study of personal and social issues in religious education. Hence, in connection with moral and civic education, the author will discuss the possible opportunities and challenges that are forthcoming with the implementation of the HKDSE Ethics and Religious Studies, which has an element of school-based assessment (SBA)².

Religious education as moral and civic education in Hong Kong — a changing conception

The practices and perspectives concerning moral and civic education in Hong Kong manifest a diversified phenomenon³ in which a sector of schools seems to maintain certain characteristics in moral and civic education. A considerable number of schools in Hong Kong have a religious background and one of the ways that moral and civic education is believed to be partially, or even largely, carried out in these schools is by implementation of religious education.

The elements related to moral and civic education in the above mentioned curricula can be seen through examining the content and structure of the syllabuses and how these elements have evolved over the last three decades in which we can see an increasing emphasis on as well as a changing notion of the approach to the study of personal and

social issues.

For Christian schools, in the HKCE examination before 1982, the subject was termed Biblical Knowledge where the focus was the Bible and emphasis was given to the transmission of religious knowledge. For Buddhist Studies, a similar observation can be made as the curriculum focused on history of the development of Buddhism, the life of Buddha, a selection of Buddhist texts and basic Buddhist doctrines⁴. The Bible and Buddhist texts were treated as sources of important knowledge and understanding of doctrine, the scriptures and traditions were regarded as important ends of education⁵.

From a religious perspective, moral and civic education was considered to have been achieved when students learned and internalized certain religious values through the studies of the religious texts, traditions and stories. One major weakness of this approach to moral and civic education is that the success of cultivation of moral values is related to a certain degree of understanding, appreciation of or even commitment to the religious traditions in the students. However, it is not so difficult to find cases at schools where students may not be keen on religion while being very much concerned with real life issues that are clearly in the domain of moral and civic education. When moral and civic education is treated as a sub-category of religious studies, such a problem seems inevitable.

The development of the syllabuses of both Christian studies and Buddhist studies in the 80s and 90s followed a similar trend but at a different pace. There was a general awareness among policy planners, scholars and teachers in the field of religious education that the focus of religious education should no longer be the study of religious texts and traditions. One of the new emphases was

that religious studies should cover, more explicitly and directly, issues related to students' daily lives. Also, in view of the fact that many school students are not religious believers and with the increasing emphasis on a student centred approach in education, introducing religion to students without showing explicitly its relevance to students' lives was perceived to be a low engagement approach that should be improved. In this regard, without co-ordinated planning, both Christian and Buddhist syllabuses introduced a section about the study of ethical issues (termed as personal and social issues in Religious Studies and application of Buddhist principles in Buddhist Studies) in their HKCE syllabuses with a view to building an explicit link between religious belief and real-life issues.

A life-related and contextually relevant approach to religious education has received considerable support to judge by the figures showing the participants in the specific sections of the related examinations. Starting from 1982, the HKCE examination syllabus for Religious Studies consisted of four sections: Section A consisting of topics related to the Old Testament, Section B consisting of topics related to the New Testament, Section C consisting of topics related to the Early Church and Section D consisting of personal and social issues. Schools were required to choose any two sections and therefore it was not necessary for the candidates to study for Section D. However, after a period of time, there was a significant growth in the candidature of Section D from 782 in 1989 to 7693 in 1999 (Hong Kong Examination Authority, 1989 and 1999). Buddhist Studies at the HKCE level, after a prolonged period of syllabus revision, adopted a part concerning application of Buddhist principles in daily life for the 2005 examination. This section remains as an elective part and has remained highly popular.

The importance placed on studying life issues as part of religious studies can be further illustrated by the next step in curriculum development in Religious Studies at HKCE level. Starting from 2000, the examination of the HKCE Religious Studies syllabus was reduced to Sections A and B only, where Section A is mainly about the Gospels and Section B is actually the former Section D (Personal and Social Issues). Both sections are compulsory and the syllabus will not change until the end of the implementation of the HKCE examinations.

The current HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus marks another important change in the design of the examination syllabus for the subject. The subject constitutes two papers; the study of personal and social issues is no longer an elective but the common core for all religious traditions, which are electives. Both papers will be compulsory. Another significant element of the subject is the introduction of school-based assessment (SBA), which is called "Faiths in Action" in this subject. The SBA requires students to participate in real life situations; either in a religious practice or in a social service setting. The main rationale behind the SBA in this subject is that, through participation, students should relate what they learn in school to real life situations. 2012 will mark the first examination of the HKDSE syllabus while in 2014 this syllabus will be fully implemented and become the only publicly examined religious syllabus in Hong Kong⁶.

To further support our discussion, Table 1 extracts and summarizes the topics and the sub-topics in the HKCE Religious Studies syllabus and the HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus in the section/paper concerning the study of personal and social issues. The entirely new topics included in the HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus are in italics, and the first two topics are detailed here for the purpose of illustration.

Table 1. A comparison of syllabus contents.

HKCE Religious Studies		HKDSE Ethics and Religious Studies	
Topics	Sub-topics	Topics	Sub-topics
Family and Marriage	<ul style="list-style-type: none"> - Human Sexuality - Family life in the mind of God - Loyalty to the wider family of God - Christ's view of marriage and divorce - Paul's view of marriage and divorce 	Sex, companionship and Family	<ul style="list-style-type: none"> - Heterosexual and homosexual relationships - The single life - Premarital and extra-marital sex - Marriage and divorce - Pornography - Prostitution - The family - Right to raise a family
Stewardship of Life and Health	<ul style="list-style-type: none"> - Meaning and purpose of life - Be God's responsible steward in His image - Be a responsible person to the world, others and self - Glorify God - Everlasting life in Christ Courage to be: <ul style="list-style-type: none"> - To die is man's common destiny - seek to live rather than to die - Life is most precious 	Life and Death	<ul style="list-style-type: none"> - Birth control - Abortion - Ageing - Suffering - Suicide - Euthanasia - Capital punishment
Care of Old		<i>Human rights</i>	
Work		<i>Bioethics</i>	
Stewardship of Money and Material Possessions			
Stewardship of the Environment		Environmental Ethics	
Service and Responsibility		Business and Economic Ethics	
Class distinction and racial prejudice			
Social Problems			
The Mass Media		<i>Media Ethics</i>	

Sources: Curriculum Development Council, Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007). And Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010)

Three major characteristics should be noted in the HKDSE Ethics and Religious Studies.

First, in terms of syllabus content concerning the study of personal and social issues, the HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus has incorporated a significant number of topics and sub-topics that are not touched upon in the HKCE Religious Studies syllabus. Besides the three entirely new topics (i.e. Human Rights, Bioethics and Business and Economic Ethics), topics that look similar (e.g. as detailed in the first two topics) actually involve fairly different materials in their sub-topics. The content in the HKCE syllabus tends to reflect more concerns from a religious point of view while the content in the HKDSE syllabus tends to reflect more concerns from the general perspective of the study of ethics⁷.

Second, in relation to the first point, one important but subtle difference between the HKCE syllabus and the HKDSE syllabus is that the approach to the study of personal and social issues for the HKCE religious subjects is different from that of the HKDSE subjects. In the HKDSE Ethics and Religious Studies, the study of personal and social issues is not based entirely on religious perspectives on ethical issues, it is more about tackling ethical issues from the general perspective of ethics that has its own set of concerns (like: what constitutes a moral principle), and methodology (like: the use of critical thinking that does not presume the superiority of specific religious standpoints). On the other hand, for the existing HKCE religious subjects, the study of personal and social issues (called the application of Buddhist principles in CE Buddhist Studies) primarily means viewing ethical issues from a religious perspective. For example, when discussing issues related to environmental protection, the perspective offered and discussed

would be basically religious (Christian or Buddhist), and points like viewing the world as God's creation, emphasizing harmony between humans and nature as well as equality between humans and nature will be the main content for discussion. However, if the same issue is discussed at the HKDSE level, a major portion of the discussion would involve evaluations and discussions on ethical points like eco-centrism versus anthropo-centrism, consumerism versus conservation, instrumental values versus intrinsic values of nature and sustainable development versus exploitation.

Third, the HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus has a formal requirement in its SBA that students have to experience the reality; one of the options requires the students to participate in real life events concerning social service. Based on this experience they are encouraged to perform meaningful reflection in the contexts of morality and religion. For a very long time the public examinations of the religious subjects have been basically paper and pen exercises, which is not a satisfactory arrangement, especially for these subjects because they emphasize strongly the cultivation of values and behaviour in their objectives. On the other hand, service-learning in religious studies is a relatively mature practice at a higher level of education. It is believed to be a useful means in helping students to understand the course content and to cultivate civic responsibility. It is also a way to become connected to a community (Devine, Favazza, and McLain, 2002). For some others, it is a means to transformation, both for the participants and for the society (Strain 2002). The SBA arrangement of the HKDSE Ethics and Religious Studies is a leap in religious education at the public examination level in Hong Kong. It seeks to encourage students to find a way to bridge the gap between the classroom and reality.

With the implementation of HKDSE Ethics and Religious Studies programme in 2009 the current scenario that the majority of students are taught to view ethical issues primarily from a religious perspective will gradually be changed and those who participate in the HKDSE Ethics and Religious Studies examination will be expected to be equipped with the ability to discuss moral issues not just by putting forward the concerns of religious traditions, but also from the perspective of the general study of ethics. Students will also have the opportunity to experience and reflect on the subject content in real life situations.

Opportunities and Challenges

From the above sketch of the development of the subjects, it can be noted that an increasing emphasis on the importance of the study of life related issues has reached a new level in the HKDSE Ethics and Religious Studies examination, in which the study of ethics becomes the core paper and has equal weighting when compared to the religious papers in the examination. Furthermore, the design of its curriculum reflects a view that religious education and the study of ethics can be put side by side in a harmonious arrangement.

The good intention behind this arrangement is that religious studies and the study of ethics will become important resources for students in whom learning integration of both disciplines can occur. Consequently, one of the potential benefits of this arrangement is that, by keeping students abreast of different views and perspectives, it will promote the broadness, integrity and maturity of moral thinking in students because, instead of referring merely to a religious tradition, they are also encouraged to consult and reflect upon related domains of

ethical studies. For issues related to homosexuality, euthanasia and cloning students will be encouraged to examine the issues from the viewpoints of religious traditions and other related concepts and such concepts as human rights, the notion of autonomy and the instrumental values of technology that promote the public good. The co-existence of religious traditions and a general ethical perspective creates a possibility for more in-depth study of the subject matter.

The SBA component of the HKDSE provides another opportunity to enhance the function of moral and civic education in the subject. Although some of the objectives for adopting service-learning, such as transforming the community, may sound too high flown for the subject at the moment, I think the general benefits of service-learning are still valid for this subject. Wogaman (1993) identifies six pairs of tension points in Christian ethics, which will continue to be important concerns for ethical discussions towards the third millennium. Two of the pairs are worth noting in connection to the SBA in this subject. First, Christian ethics will continue to face the tension between materialism and spirituality, i.e. is faith about spirituality only or it is only about this world? Second, the tension between universalism and group identity, i.e. is the meaning of a person's existence defined by his/her relationship to God or by his/her relationship to a community? Wogaman suggests that taking such discussions to extremes is not beneficial to moral maturity and sensible, mature moral discussion always falls somewhere between these extremes. I think the requirement of participation in service and systematic reflection on the experience echoes what Wogaman identifies and suggests. The SBA of the subject requires students to participate in the real world and reflect upon the related experience from the perspectives of faith and

morality. This process allows students to move back and forth between spirituality and the material world; their relationships with ultimate concerns and their own communities. In the light of real-life experience, what has been learned in the classroom will form the basis for critical evaluation and enable sublimation; also, what have been experienced outside of the classroom will provide a chance for deeper learning through further theorizing and conceptualization. The re-iteration of such processes is concomitant to the maturity of a person's moral thinking.

The arrangement of putting the study of ethics and religious studies in a complimentary relationship brings new opportunities in teaching and learning; however, such an arrangement also poses major challenges. It is a fact that both disciplines share some similar features: they are all related to making moral judgments; they both require critical and rational thinking; they all refer to important values; they are about the concepts of right and wrong; they are also related to judging moral and immoral behaviour; however, they are not necessarily the same in their assumptions, logical processes involved in making judgments or core values. Due to this basic difference, high demands are made of teachers, schools and students in order to ensure the benefits of putting these two disciplines side by side in a senior secondary curriculum.

Let me further illustrate the complexity of this point with an example that was once widely publicized. In 2009 there was a demonstration initiated and organized by a group of people whose objective was to attack the so-called “hegemony of the religious right” (宗教右翼霸權) with particular reference to legislation aimed at protecting people from family violence. The wording of some of the related legal clauses had elicited some Christian leaders' concern that homosexual relationships were

implicitly regarded as a kind of family relationship. Voices of concern from some of the leaders were raised in the mass media as well as in the legislative council. On the other hand, among the organizers of the demonstration, there were different groups from the general public including theologians and Christians. One of the points raised in the demonstration was that, besides the traditional Christian perspective on what constitutes a family, some other essential Christian values, such as humility, love and tolerance were also important, if not more important, values that should be considered in the case. (香港網絡大典)

This incident highlighted two points that are relevant to our discussion. First, both parties involved Christians and the main issue in their differences was the up-holding and prioritization of values. It shows that religious values, when critically reflected upon and prioritized with reference to specific contexts, may be adopted to support very different standpoints held by different individuals, even though the individuals are of the same religion. With the introduction of the HKDSE Ethics and Religious Studies syllabus, various views towards prioritization and up-holding of values are likely to become a common phenomenon in the classroom, examination answer scripts and the process of teaching and learning. This is because, more than any of its predecessor subjects, the HKDSE Ethics and Religious Studies curriculum emphasizes the importance of personal reflection and critical evaluation, which paves way to the emergence of diversified conclusions in ethical discussions. Issues like homosexual rights, genetic engineering versus playing the role of God, individual autonomy and euthanasia, etc will continue to provoke expression of diverse conclusions and standpoints. The situation of having diverse or conflicting views might become

a challenge to the success of implementation of the curriculum when the diversity is pre-maturely handled through authority, not reasons or tolerance.

According to the Curriculum and Assessment Guide of the subject the above phenomenon should be matched with a successful cultivation of some important values/attitudes, including tolerance and respect for those who hold different values/perspective/standpoints(Curriculum Development Council, Hong Kong Examinations and Assessment Authority, 2007). I would suggest the successful cultivation of such attitudes requires a supportive environment that includes an open and tolerant atmosphere created and maintained by students, teachers and schools. Such an environment must be created and maintained so that the expression and upholding of different opinions and standpoints is allowed even though some of these views may not sound orthodox at the beginning. The failure in maintaining such environment will pose interruptions to the process of moral discussions and bring premature endings.

To maintain an open and tolerant environment may be assumed too easily. It requires, of course, students' motivation to participate and express their views, but more, it also requires the conscious efforts from those who are in authoritative positions to restrain their ability to 'talk down' their students and allow the reflective process to develop naturally. Furthermore, an open learning environment also implies that participants should be encouraged to reach as much relevant information as possible. In

order to bring in relevant information which is less stressed in traditional religious perspectives, teachers and students should try to reach beyond the religious perspective and explore other important domains in the study of ethics like: biological and psychological aspects of human development, cultural values and various related social phenomena. Then systematic exploration, reasonable dialogues and in-depth discussion will become possible and the benefits of such activities can be realized. When the debate is heated, from time to time the complimentary view on religious studies and the study of ethics will be re-evaluated and a deep-rooted conception of religious studies as the prioritized discipline will be frequently touched upon. I hope such reviews will only strengthen the commitment of the participants in maintaining such an open and tolerant environment. Father Tsui Kam-yiu's discussion on the role of Catholicism in education meaningfully describes the role of religion in education. According to Tsui, moral education through catholic schools in a pluralistic society can no longer be Bible centred but must be student/life centred. Moral education should treat the lives of students as the focus in which the role of the Bible is a witness to life (徐錦堯, 1996). In other words, the role of religious codes/values serves as a source for reflection, a way to talk about life and as a reference for students. I feel that is an important insight which will help the stakeholders of the HKDSE Ethics and Religious Studies to enjoy its educational benefits to a full extent.

Endnotes:

¹ The subjects are chosen because they represent all the religious subjects that have public examinations in Hong Kong currently. The related subjects in the Higher Level Examination ceased to exist after 1992. The two HKCE subjects represent most of the participants while the HKDSE subject will be the only religious subject in the new senior secondary curriculum in which both Buddhism and Christianity are included as electives.

² Religious education in schools of Hong Kong, of course, covers many more elements than merely public examinations. For example, some religious schools do not participate in the above mentioned public examinations and religious education does not start at secondary 4 but at a much earlier stage. Also, some religious traditions like: Islam, Taoism and Confucianism have been inactive in the domain of public examination. Thus, to be precise, religious education in this article refers to the senior secondary curricula and their examinations. It is not a complete picture of religious education but nevertheless an important piece of the picture. The existing HKCE and the HKAL examinations include three subjects of two religious traditions namely: Buddhist Studies, Religious Studies (in the HKCEE) and Ethics and Religious Studies (in the HKALE). Though not all Christian schools and Buddhist schools participate in the examinations, the examinations at the HKCE level involve considerable number of students annually. Based on the examination statistics, over the past ten years the two CE subjects involved about 13-20% of the total population of the day school first attempters. (Hong Kong Examinations and Assessment Authority) Though the AL subject involve very few students each year, the persistence of about 20 schools over the past 20 years represents a committed group of educators that should not be overlooked.

Furthermore, it must also be noted that religious education is not identical to moral and civic education. For example, cultivation of national identity, knowledge about the Basic Law and one country two systems, etc are normally not the core concerns in religious education. The author is of the view that religious education can contribute significantly to the promotion of moral and civic education in particular areas; like: moral growth, moral thinking and social participation in various services.

³ The practice of moral and civic education in Hong Kong is basically school-based that is characterized by diversified theoretical approaches and practices. The Education Bureau provides a curriculum framework that includes a rich collection of related materials, guidelines and examples taken from daily life and schools can refer to the information and references to organize their own moral and civic education according to a conceptual framework that covers individual, family and society (教育局). In practice, moral and civic education in many schools of Hong Kong exhibits a phenomenon that I call “a convenient arrangement” in which moral and civic education is usually considered done simultaneously with any free combination of sex education, religious education value education and life education through any designs of events, programs or specific teaching and learning activities as observed by Lee (李榮安, 2004).

- ⁴ Before 1992 there were two examination syllabuses for the HKCE Buddhist Studies. And after 1993 there has been one only. These syllabuses bore the same characteristics of focusing on the historical development, doctrines, and religious traditions.
- ⁵ For a more comprehensive sketch of the development, see 吳梓明 (1996).
- ⁶ The conduction of the HKAL examinations will continue in 2013. Also, the SBA marks for the subject will not be incorporated in the result of its public examination in 2012 and 2013. In 2014, the SBA results will be counted in the public examination of the subject. However, the SBA is regarded as an integrated part of the whole curriculum and schools are expected to carry out the SBA even though the marks will be counted in the public examination from 2014 onwards.
- ⁷ The HKCE Buddhist Studies does not have specific social and personal topics listed out in its syllabus it only has a section that require application of Buddhist principles. Thus, the comparison here does not include this subject.

References

- Curriculum Development Council and Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007). *Ethics and Religious Studies: Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6)*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau.
- Devine Richard, Favazza Joseph A. and Mclain F. Michael ed. (2002). *From Cloister To Commons: Concepts and Models for Service-Learning in Religious Studies*. USA: American Association For Higher Education.
- Hong Kong Examination Authority (1989). *Annual Report*. Hong Kong: Hong Kong Examination Authority.
- Hong Kong Examination Authority (1999). *Annual Report*. Hong Kong: Hong Kong Examinations and Assessment Authority.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2010). *Regulation and Syllabuses*. Hong Kong: Hong Kong Examinations and Assessment Authority
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (18 November 2009). *HKCEE Statistics of entries and results over the years*. http://www.hkeaa.edu.hk/en/hkcee/exam_report/examination_statistics/
- Strain Charles R. (2002). Creating the Engaged University: Service-Learning, Religious Studies, and Institutional Mission. In Devine Richard, Favazza Joseph A. and Mclain F. Michael (ed.), *From Cloister To Commons: Concepts and Models for Service-Learning in Religious Studies* (pp.25-39). USA: American Association For Higher Education.
- Wogarman J. Philip (1993). *Christian Ethics: A Historical Introduction*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- 李榮安 (編著) (2004)。《中學公民教育 多元化的校本實踐》。香港：商務印帕書局 (香港) 有限公司。
- 吳梓明 (1996)。《學校宗教教育的新路向》。香港：基督教文藝出版社。

徐錦堯 (1996)。 天主教學校在多元化社會中推行道德教育與公民教育的困局及出路 。載於劉國強、李瑞全 (編) , 《道德與公民教育：東亞經驗與前瞻》 , 頁 249-259。香港：香港中文大學教育研究所。

教育局 (2009 年 11 月 18 日) 。《德育及公民教育 「生活事件」教案》。取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2919&langno=2>。

香港網絡大典 (2009 年 11 月 19 日) 。《網民反對基督教霸權大遊行》。取自 <http://evchk.wikia.com/wiki/%E7%B6%B2%E6%B0%91%E5%8F%8D%E5%B0%8D%E5%9F%BA%E7%9D%A3%E6%95%99%E9%9C%B8%E6%AC%8A%E5%A4%A7%E9%81%8A%E8%A1%8C>

從內在及外在情景視角分析香港德育與公民教育的課程決定

Preliminary analysis of curriculum decision making of Hong Kong moral and civic education from external and internal contextual perspectives

區耀輝

香港初等教育研究學會

摘要

德育及公民教育是 2001 年香港課程改革中四個關鍵項目之一，學校推行德育及公民教育是否成功，對學生的身心發展，以至社會的整體安定繁榮也有著密不可分的關係。政府於 2001 年就四個學習階段訂下德育及公民教育的課程框架，並在 2008 年作出修訂。本文以課程決定為討論的切入點，嘗試從內在及外在情景的視角，引用不同學者提出的相關理論作初步探討，並提出對香港德育及公民教育發展的個人觀點。

關鍵詞

課程決定，內在及外在情景，德育及公民教育

Abstract

The Moral and Civic Education is one of four key tasks in the Hong Kong curriculum reform 2001. Whether the implementation of school moral and civic education is successful or not, it will impact the development of the student's body and mind, and even the stability and prosperity of the society as a whole. The government subscribed the moral and civic education curriculum framework in 2001 on four learning phases, and made the revision in 2008. This article attempts to explore the issue in view of curriculum decision making and from internal and external context perspectives together with related theories. Author's point of view on the future development of Hong Kong moral and civic education will also be made.

Keywords

Curriculum decision making, internal and external context, moral and civil education

前言

2001 年政府公佈名為《基礎教育課程指引——各盡所能，發揮所長》的課程文件，正式把「德育及公民教育」列為四個關鍵項目之一，其中建議首要培育的價值觀包括：「堅毅」、「尊重他人」、「責任感」、「國民身份認同」及「承擔精神」，並提出以「生活事件」事例，作為主要的學習情境，幫助學生認識如何實踐正面價值觀。（教育統籌局，2001）。2008 年，政府對原有的德育及公民教育課程進行了修訂，包括：

鼓勵學校將培育正面價值觀的工作，更緊密地結合於各學科內容及學習活動中；

新增「關愛」和「誠信」兩項作為首要培育的價值觀，以配合學生成長和生活需要；加強國民教育的推展，提高學生對國家的認識及國民身份認同；

加入「工作生活」範疇及增加「生活事件」事例，擴大課程涵蓋內容；

臚列各學習階段的成長特色及學習期望，支援學校進行持續和有系統的課程規劃。

（教育局，2008）

本文將以影響「課程決定」(Curriculum Decision-making) 中內在 (Internal) 及外在 (External) 的情境因素 (Context) 作為理論架構 (Conceptual Framework)，結合中外學者對課程決定的一些觀點及香港社會的具體情況，嘗試就上述德育及公民教育新課程架構背後的課程決定作出初步的探討。

影響「課程決定」的因素——情景因素

學者霍秉坤曾提出一個包含影響「課程決

定」的不同因素 (Impinging Factor) 的理論架構，當中包括情景 / 背景因素 (Context，當中又分為內在情景，Internal Context 和外在情景，External Context)、牽涉人物 (Who)、課程決策方式 (How)，而不同因素交互作用影響之下，便會產生不同的課程決定模式 (What)。本文將集中在情景因素 (Context) 方面作討論。

外在情景因素 (External Context)

在外在的情景因素方面，政治情景 (Political Context) 對課程決定有着舉足輕重的影響，例如在 80 年代，政府為了維持社會穩定，主要目的便是把爭論性的政治問題廣泛地摒除於課程以外，而在 80 年代中期以後，隨着香港主權回歸中國已成事實，課程發展的方向也出現了變化，如更重視公民教育，母語教學的推廣等。

此外，社會情景 (Social Context) 因素對課程決定的影響也不小，例如 60 年代來自中國的難民迅速增長，為急速發展的輕工業帶來大量勞動力，當時的課程取向也偏向在工作技能和強調人的服從性方面，以配合當時的社會狀況。今天的香港社會崇尚自由民主，中小學課程內容也加入更多專重個人發展，強調獨立批判思想的元素，這也可算是社會情景影響課程決定的一大證明。

在經濟情景 (Economic Context) 方面，霍秉坤與數位學者曾以香港為例，撰文探討後殖民地社會在課程改革方面的情況，提出經濟情景是影響課程決定的重要因素之一，他們指出，從 90 年代開始，香港工業面對鄰近地區的競爭，相對較高的營運成本令香港工業的競爭力大大削弱，

因此在經濟上需作出轉型，大力發展高增值產業，產業結構也從過去以勞動密集型為主轉變為金融服務業中心，經濟情景的急速變化，令政府不得不在教育政策上作出重大改革，著力培育新時代知識型經濟下的專業和技術人才，經濟情景因素也就催生了2000年後一連串的課程改革措施。(Kenny, Fok, & Chan, 2006)

內在情景 (Internal Context) 因素

內在情景因素是指某個地方的政府在課程決策中相關機構的組織和運作情況。香港的中央課程決策架構大致分為三層，最上層是教育統籌委員會，就香港整體教育發展訂定方向，並向政府提出建議；第二層是課程發展議會，下分多個小組，就不同學習領域或科目課程內容進行討論，有關意見會交當局作為制訂具體措施的參考；第三層架構是教育局的課程發展處，主要負責執行和落實教育統籌委員會和課程發展議會提出的建議和討論結果。在三層架構中，教育統籌委員會和課程發展議會屬諮詢組織，成員包括來自社會上不同界別的代表，雖然沒有執行政策的權力，但在會內經過廣泛討論而取得的共識，政府當局一般都予以重視，大部分都會交由第三層架構的課程發展處落實推行。誠如學者李子建和顏明仁指出：「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。」（李子建、顏明仁，2008）

由此可見，主管課程決策的教育機構的組

織、決策模式、人員的處事作風等對課程決定的影響是非常巨大的。

以情景因素理論分析 2008 年新修訂德育及公民教育課程架構

2008年4月，教育局正式公布新修訂的德育及公民教育課程架構，並向公眾發出題為「匯聚百川流，德雨育青苗」的課程文件，上文簡單交代了修訂的內容，筆者在下面將集中在兩個修訂的重點：「新增『關愛』和『誠信』兩項作為首要培育的價值觀」以及「加強國民教育的推展，提高學生對國家的認識及國民身份認同」方面，嘗試從外在和內在的情景因素對有關的課程決定作初步的探討。

修訂重點一：「新增『關愛』和『誠信』兩項作為首要培育的價值觀」的分析

在外在情景因素方面，從「政治」、「社會」等情景因素考慮，隨著香港社會越來越強調自由、民主、平等的理念和價值，加上近年越來越多內自內地的新移民、來自南亞地區的印巴籍人士成為本地居民，以及社會更重視對有特殊教育需要兒童的支援，政府乃通過不同方式向市民發出不同種族、背景、傷健人士應該和諧共融，和睦共處的訊息。（資料可見於立法會民政事務委員會討論立法禁止種族歧視和政制及內地事務局促進種族平等行政指引的相關文件、平等機會委員會網頁等）另一方面，在社會富裕的同時，貧富懸殊的問題也越來越嚴重，社會上弱勢社群生活困苦，觸發不少社會問題，這方面也引起了社會人士的關注。（《頭條日報》，23.10.2009及香港樂施會網站）在此大環境下，教育當局加入「關愛」作為首要培育的價值觀，是十分恰當和合理的做法，也切合香港政治和社會的發展需要。

至於重視「誠信」的價值，相信與「經濟」的情景因素關係較密切，香港社會經濟發展迅速，金融、地產、銀行等專業更是香港的經濟支柱，要維持公平的貿易和投資環境，就必須從教育入手，讓年青人從小培養「誠信」的價值觀，從而贏取來自不同地區商人和投資者的信任和支持，以保持香港經濟的競爭力。（見《文匯報》洪祖杭專訪、《大公報》梁頌明專訪和名人鄭經翰於《東周刊》發表的文章等）。

從內在情景方面分析，如上文所述，香港課程決策架構上具重要指導角色的機構：教育統籌委員會，當中成員除了官員和教育工作者外，也具有一定數目來自商界及社福界的委員，他們的聲音，如商界對「誠信」的重視和社福界對「關愛」的推崇，也有機會透過上述課程決策機構影響政府的課程決定取向，這相信是導致「誠信」和「關愛」被納入新修訂德育及公民教育課程架構成為首要培育價值觀的原因之一。

圖 1：教育統籌委員會成員一覽表（取自教育統籌委員會網頁 http://www.e-c.edu.hk/tc/memship/index_c.html）

成員	職銜 / 背景
主席	
鄭慕智博士	胡百全律師事務所首席合夥人
副主席	
黃鴻超先生	教育局常任秘書長
非當然委員	
黃嘉純先生	胡百全律師事務所合夥人
李榮安教授	香港教育學院副校長（學術）及首席副校長
梁志堅女士	明愛學前教育及扶幼服務總主任
廖亞全先生	香港津貼中學議會主席
羅乃萱女士	家庭基建發展總監
文區熙倫女士	特殊學校議會主席
鄧貴泰先生	津貼小學議會主席
湯仲勳先生	香港教育專業人員協會理事
黃均瑜先生	香港教育工作者聯會主席
黃寶財教授	家庭與學校合作事宜委員會主席
當然委員	
史美倫議員	大學教育資助委員會主席
程介明教授	語文教育及研究常務委員會主席
張百康先生	師訓與師資諮詢委員會主席

高彥鳴教授	課程發展議會主席
梁君彥議員	職業訓練局主席
吳克儉先生	香港考試及評核局委員會主席
彭耀佳先生	優質教育基金督導委員會主席
秘書	
葉靈璧女士	教育局首席助理秘書長(教育統籌委員會及策劃)

* 鄭慕智、史美倫、梁君彥、吳克儉有商界背景，梁志堅來自社福機構

修訂重點二：「加強國民教育的推展，提高學生對國家的認識及國民身份認同」的分析

對國民教育的重視和推廣，是香港回歸後政府的一貫政策，從「政治」、「社會」等情景因素來看，香港從英屬殖民地一變成為中國轄下的特別行政區，政府須強化香港人的國民身份認同，在教育體系內向學生進行國民教育是順理成章的事。早於 2001 年的課程改革，課程發展議會已把「國民身份認同」定為五個首要培育價值觀之一，此後政府陸續推出措施推動國民教育：2003 年推出「赤子情中國心」資助計劃鼓勵學校舉辦內地交流學習活動、2004 年成立本港首間國民教育中心、2005 年在《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》文件中提出「認同國民身份作為高中教育課程學習宗旨之一」等（新力量網絡，2008），由此可見政府在推動國民教育方面的決心和努力。

促成當局進一步推動國民教育，以至在德育及公民教育課程架構中再加強調的原因，筆者認為與「政治」、「社會」等情景因素是密不可分的，其中 2007 年七月回歸十周年國家主席胡錦濤就加強香港國民教育的一番講話更起着極為關

鍵的作用（《文匯報》，1.7.2007），同年十月行政長官曾蔭權即在施政報告中指出「特區政府會不遺餘力推行國民教育，尤其要重視對青少年進行國民教育 推動國民教育是一項全社會工程，特區政府會與社會各界，特別是教育界，積極和密切合作」，另一方面，回歸後中國和香港的關係進一步發展，國家運動員和太空人訪港喚起香港市民的愛國熱情、國內天災觸動港人的愛國心，踴躍捐款支援內地受災同胞，政府對「國民教育」的支持態度和社會上那股熾熱的「中國熱」，肯定對當局在修訂德育及公民教育課程架構過程中產生重要影響。

從「經濟」情景的因素分析，隨著香港回歸，中港關係越來越密切，兩地的經貿往來日趨頻繁，越來越多國內企業來港上市，也有不少港商打入內地市場；為數不少的港人北上工作，也有相當數目的內地人來港經商，兩地在經濟上融合的情景因素促使香港新一代須對中國大陸的國情、社會和經濟發展等加深了解（《明報》，24.4.2010）、（《政府新聞公報》，14.7.2005），這也推動了當局須在修訂德育及公民教育課程架構時進一步加強國民教育的力度。

從內在情景方面分析，由於教育統籌委員會

中不少委員，包括來自商界或其他界別的人士，對推動中港交流，加強香港人的國民身份等課題均採取積極支持的態度（《文匯報》，16.1.2008）、（《明報》，5.3.2008），也促使當局在修訂德育及公民教育課程多考慮他們在這方面的觀點和意見。

總結

上文從外在和內在情景因素初步探討了 2008 年教育局修訂德育及公民教育課程架構的課程決定問題，討論焦點主要在「新增『關愛』和『誠信』兩項作為首要培育的價值觀」以及「加強國民教育的推展，提高學生對國家的認識及國民身份認同」兩方面，從政治、社會、經濟和政府課

程決策架構等方面分析不同情景因素對是次課程決定的影響，事實上，教育局對德育及公民教育課程架構的修訂，除了在加強推動「國民教育」一項在學界引起較大的迴響外，在其他課題方面取得的成效並不明顯，早前就有立法會議員質疑政府只投放資源推動國民教育，卻忽略了人權和公民教育等重要項目。（《明報》，17.10.2008）、（《政府新聞公報》，16.10.2008）。然而筆者認為是次課程的修訂已積極回應了社會的變化和需要，具有正面和積極意義，寄望教育局和社會各界共同合作，加強對其他正面價值觀的宣傳和推廣，令香港下一代除了對祖國建立認同感外，亦能培養正確的價值觀和人生觀，成為廿一世紀才德並重的世界公民。

參考資料

2007-08 施政報告網頁 己 P.116-121 國民教育。2009 年 11 月 30 日，取自

<http://www.policyaddress.gov.hk/07-08/chi/p116.html>

大公報 (13.11.2009)。 梁頌明 秉持傳統哲學成就事業人生 。中國香港：大公報。2010 年 7 月 21 日，取自 <http://www.takungpao.com.hk/news/09/11/13/ZM-1170938.htm>

文匯報 (1.7.2007)。 「一國兩制」獲成功 人心回歸最可貴 。中國香港：文匯報。2009 年 11 月 30 日，取自 <http://paper.wenweipo.com/2007/07/01/WW0707010001.htm>

文匯報 (16.1.2008)。 史美倫 律師變證監大員 幸運背後靠熱忱 。中國香港：文匯報。2010 年 7 月 21 日，取自 <http://paper.wenweipo.com/2008/01/16/HK0801160044.htm>

文匯報 (23.10.2009)。 洪祖杭 商路遍及各業 低調貢獻祖國 。中國香港：文匯報。2010 年 7 月 21 日，取自 <http://paper.wenweipo.com/2008/05/14/HK0805140051.htm>

平等機會委員會網頁。2010 年 7 月 21 日，取自

<http://www.eoc.org.hk/EOC/GraphicsFolder/showcontent.aspx?content=Our%20service#4>

民政事務局 (2006)。《立法會民政事務委員會建議的種族歧視法例》。中國香港：民政事務局。2010 年 7 月 21 日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr05-06/chinese/panels/ha/papers/ha0210cb2-1003-1c.pdf>

李子建、顏明仁 (2008)。從多元視角看 97 年後的香港課程改革 。《香港教師中心學報》第 7 卷。中國香港：教育局。明報 (5.3.2008)。 史美倫 為內地港生爭待遇 倡中港科研撥款互通 鼓勵合作 。中國香港：

- 明報。2010年7月21日，取自 <http://hk.news.yahoo.com/article/080304/4/6fp4.html>
- 明報 (17.10.2008)。 特首：不能年年有新政策 議員批評教育投資一毛不拔 。中國香港：明報。2010年7月21日，取自 <http://hk.news.yahoo.com/article/081016/4/8r8s.html>
- 明報財經網 (24.4.2010)。 近年中港金融人才交流頻繁 。中國香港：明報。2010年7月21日，取自 http://www.mpfinance.com/htm/Finance/20100424/News/eb_eba2.htm
- 政制及內地事務局 (2009)。《立法會政制事務委員會 促進種族平等行政指引：實施進展》。中國香港：政制及內地事務局。2010年7月21日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr09-10/chinese/panels/ca/papers/ca1211cb2-476-1-c.pdf>
- 政府新聞公報 (14.7.2005)。 民政事務局局長粵港青年交流高峰論壇致辭全文 。中國香港：香港特別行政區政府。2010年7月21日，取自 <http://www.info.gov.hk/gia/general/200507/14/07140161.htm>
- 政府新聞公報 (16.10.2008)。 行政長官立法會答問大會談話全文 (二) 。中國香港：香港特別行政區政府。2010年7月21日，取自 <http://www.info.gov.hk/gia/general/200810/16/P200810160224.htm>
- 香港樂施會 — 無窮校園網站 (專題：香港的貧窮和貧富懸殊的情況)。2010年7月21日，取自 <http://www.cyberschool.oxfam.org.hk/articles.php?id=91>
- 教育局網頁 — 課程發展 — 德育及公民教育。2009年11月30日，取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2397&langno=2>
- 教育局課程發展處德育及公民教育組 (2008)。《匯聚百川流 . 德雨育青苗 新修訂德育及公民教育課程架構》。中國香港：教育局。
- 教育統籌委員會網頁。2009年11月30日，取自 <http://www.e-c.edu.hk>
- 新力量網絡 (2008)。 公共政策圓桌系列 國民教育與身份認同 會前考考文件 。2009年11月30日，取自 <http://www.synergynet.org.hk/file/File/pre-forum%20preparatory%20briefs.pdf>
- 課程發展議會 (2001)。《基礎教育課程指引—各盡所能 . 發揮所長》。中國香港：課程發展議會。
- 課程發展議會網頁。2009年11月30日，取自 <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/tc/index.htm>
- 鄭經翰 (2009)。 謙虛、誠信、專注、自知 成功之道不二之法 。中國香港：東周刊。2010年7月21日，取自 http://www.albertcheng.hk/tc/main_article.asp?id=500
- 頭條日報 (2009年10月23日)。 貧富懸殊，香港「No.1」 。中國香港：頭條日報。2010年7月21日，取自 http://www.hkheadline.com/news_topic/nt_content.asp?sid=2317&nt=np
- Kenny, K. J., Fok, P. K. & Chan, J. K. S. (2006). Reforming the curriculum in a post-colonial society: the case of Hong Kong. *Planning and Changing*, 37(1-2), 111-130.

香港國民身份教育的回顧與前瞻

Review and prospect of national identity education in Hong Kong

胡少偉

香港教育學院國際教育與終身學習學系

摘要

本文剖析了香港於回歸前後國民身份教育的發展，發現因受殖民地教育影響，回歸初期進展不大，近年雖有改善，但欠一架構。筆者提出香港要再建構國民身份教育，以全球、國家和本土三個層次去推行國民身份教育。前瞻香港學校推行國民身份教育，應以加強粵港融合和情意教育為要務。

關鍵詞

公民教育，國民身份教育，香港教育

Abstract

Through analyzing the development of national identity education in Hong Kong before and after Hong Kong's return, the article reported that not much progress was made during the beginning period of Hong Kong's return due to the colonial education's influence. Although national identity education has improved in recent years, it lacks a model. The author proposes that Hong Kong needs to reconstruct its national identity education on global, national and local levels for its implementation. As for promoting national identity education in Hong Kong, schools here should emphasize on closer ties between Guangdong and Hong Kong as well as affective education as key tasks.

Keywords

civil education, national identity education, Hong Kong education

前言

1997年7月1日香港回歸祖國，成為以一國兩制原則運作的中國特別行政區，標誌着香港結束一百五十多年的殖民地管治，成為中華人民共和國的一部份。大部份港人的國籍一夜間由英國海外轉變成為中國香港。港人是否樂於接受這個新的國民身份 (national identity)? 這對香港社會的繁榮安定有著深遠的影響。記得在回歸前，港英政府為了實行有效的管治，長期以來在香港的學校教育皆避談國家和民族，以使大部份在港出生的華人對自己國家和民族的認同感十分薄弱。故此，要建立學生的新國民身份便成為香港特區政府一項不可迴避的工作，而根據教育局負責公民教育官員的理解，國民身份教育的內涵就是要學生認同自己的國民身份；“這是一種集體認同的過程，是關乎如何在屬同一國家的群體中，建立一種「我們」的意識。在國民身份認同的過程中，個人會意識到他跟屬於同一國族的人的共同特徵，從而建立族群的凝聚力和對國家的承擔精神”（張永雄，2005）。從中可見，建立香港學生對自己國民身份的認同，是學校公民教育核心的內容；而這篇文章會根據本土的學術文獻和官方資料，分別就回歸前、回歸後和近期香港國民身份教育的實踐作出論述，並提出要為香港學生建立一套含本土、國家和世界三個層次的國民身份教育，以便學生承擔推動香港社會可持續發展的責任。

回歸前的國民身份教育

儘管上世紀八十年代因中英聯合聲明的簽署，使香港社會的政治環境和發展產生了重大的變化，“但學校的政治教育仍顯示出驚人的連續性，因為傳遞給學生的主要資訊仍然是不關心政治的。在大多數學校中，有關國家民族和民主的

政治教育基本上不存在；學校沒有向未來的公民提供必要的政治取向和民主能力，也沒有培養國家認同感”（謝均才，2001，頁152）。正如陳健強（1996）的分析：“作為一個欠缺政治實體性格的殖民地，居住於香港的人士，只有居民的類屬而無公民的身份。因此，百分之九十八生長於香港的中國居民，一方面受到傳統中國文化的薰陶，另一方面亦接受了傳統英國殖民地教育，故其思想、行為、文化及生活方式等各方面，皆傾向於子民式政治文化的運作情況”（頁234）。香港作為一個欠政治實體的殖民地，回歸前在不具備一個真正的公民環境下，當時推行的公民教育不能使學生孕育出一個對國家民族認同的國民身份；曾榮光等（1995）曾批評教育當局“推行學校公民教育，是一種無民族和無政治的教育，並建議1997年後學校公民教育應認真地處理公民權責教育及民族教育”（頁20）。

在回歸之前，香港的青少年對自己的國家是沒有認同感的，香港青年協會於1994年的研究中發現有三成半受訪青少年自認是沒有民族自豪感的；“如果0分代表完全不愛國，100分代表極其愛國，香港青少年平均只給自己57分；與國內兩地青少年的評分比較，相差甚遠：廣州青少年平均給自己90.4分，北京則92.4分”（香港青年協會，1994，頁8）。同時，在1995年的跨地域公民教育研究計劃中，“香港學生被問及喜歡持哪一種護照時，48%的學生說喜歡持英國國民（海外）護照，13%的學生喜歡持其他國家的護照，只有約30%和9%的學生分別答喜歡持中國或香港特區護照”（Lee，1999，頁336）。在受到社會及教育團體的不斷批評下，香港政府在1995年施政報告的政策大綱上，承諾在1996年9月向學校提供新的公民教育指引及課程範圍。隨後成立的檢討學校公民教育指引工作小組，於

1996 推出了新的《學校公民教育指引》，當中明確指出“一個人的公民身份決定於他的國民身份，民族主義和愛國主義不僅對人的國民身份及歸屬感形成十分重要，而且對一個國家的凝聚力的形成、對國力的增強也非常重要”（香港課程發展議會，1996，頁 19）。然而，正如教聯會當時在意見書指出香港正處於回歸期的倒數階段，學校的公民教育應著重於為學生建立一個新的國民身份；可惜這個意見不單沒有獲回歸前港英政府的重視，回歸初期特區政府對此亦視若無睹，錯過了推行青少年國民身份教育的黃金時機。根據青年事務委員會於 1998 年的《青少年公民意識和道德價值研究》，“965 名 10 至 24 歲青少年中，有 54.3% 的認為自己對中國是沒有歸屬感的；而 2075 的成人中，更有 76.9% 認為青少年人對中國是沒有歸屬感的”（Commission of Youth，1998，頁 B51-53）。這研究引證了在回歸初期，大部份的香港青少年和學生依然對國家是沒有認同感的，亦談不上接納了自己的國民身份：中華人民共和國香港特別行政區的公民。

回歸後首五年國民身份的教育

“國家公民教育可以分成兩部份：一方面在幫助未來的公民發展，去發展他們的理智和感情上的基本態度，以適應社會規範；一方面在培養未來公民的政治知識，訓練未來公民的政治能力，並激發其愛國情操，為國家建立思想共識，促進國家之富強”（陳光輝、詹棟樑，1998，頁 77）。從上述台灣學者的定義中，政府在推行公民教育的角色是十分明確和重要的，但正如馮敏威（1999）當時的批評“香港回歸祖國已一年多，不少青年學生對中國認受性仍然十分薄弱，對香港社會和政治制度是認識不足；故此有必要著重增加以下的內容：認識一國兩制內容、學習基本

法、學習中國文化傳統和倫理道德家庭關係”（頁 203）。這類回歸後認為學生國民身份教育依然不足的批評，諷刺了當時特區政府教育官員在推行國民身份教育的不力，及至 2001 年教育當局終於在《學會學習：課程發展路向》提出「培養學生的國民身份認同」，為課程改革四個關鍵項目內「德育與公民教育」的五個核心價值觀之一，毫不含糊地要在課程改革中落實國民身份的教育，以使學生認同自己的國民身份。

有關香港公民教育與國民身份教育的推行，一直是本土教育和社會學者的關注，王家英、沈國祥（2002）的研究發現“身份認同、自由人權與國家民族之間的定位、香港本位意識及中國態度等問題上，2001 年的調查發現，香港青少年的香港本土認同仍十分強烈，同時認為維護自由人權較維護國家民族利益來得重要，這情況在回歸四年後仍佔主導”（頁 38）。而香港青年協會於 2002 年的公民身份狀況研究亦發現“兩成六的被訪者表示對基本法完全不認識；而對基本法認識程度愈少，對香港歸屬感相對愈低。另外，五成被訪者表示不識唱國歌，但卻有逾七成被訪者認為，作為香港市民，應該要識唱國歌”（頁 67）。從中可見香港青少年於 01 年及 02 年期間的本土意識仍較強，而對與國民身份有關的基本法和國歌的認知卻強差人意；可以說，回歸後首五年香港學校的國民身份教育是缺乏和不足成效的。

與此同時，許景輝等於 2002 年有關發展中小學生國民身份的研究中，發現“學生意識到香港與內地和港人與中國人是有很大的分別的，他們認為內地好像是一個外國的地方，是一個與香港很不相同的社會”（Hui et al，2002，頁 4）。而阮衛華於 2002-2003 年的研究亦發現“政府及公共事務科教師在訪談裏，暗示中國的社會主義和香港的資本主義的分別及兩地人口出入境的限

制，使學生想到他們與內地同胞的分別，亦使他們國民身份的建立變得困難”(Yuen & Byram, 2007, 頁 34)。李榮安則根據“回歸後五年來港大民意調查的結果，發現港人自認的國民身份並沒有一致性的轉變，對其國民身份依然有一份矛盾的心態”(Lee, 2008, 頁 42)。歸納這三位學者的研究，香港學生在回歸後首五年仍感到對內地陌生、與內地同胞有別和未認同自己的國民身份；為何回歸多年香港學生仍未意識到自己和內地同胞是同一國族的人呢？究其原因，正如賴柏生(2006)指出“雖然學校在觀念上贊同國慶升旗和唱國歌等愛國教育活動，但是很多學校老師不同意教育統籌局對中史課程內容的修改。很多爭議的背後反映香港本土和國家歷史觀點取態的相異；殖民主義的非政治化影響未因殖民管治結束而終結，兩地意識形態和文化差異仍會困擾回歸統一事業的發展”(頁 358)。

近年來官方國民身份教育的實踐

為了正視香港學校在推行德育和公民教育的不足，尤其是在回歸多年後學生仍未對國民身份有認同感，時任教統局常任秘書長在 2003 年的國慶節期間，寫了一篇《談愛國：國民身份認同》的文章，倡導“青年人多讀點祖國的歷史，從日常生活中多感受中國文化，多關心和掌握國家的發展情況，有機會的話便到內地大江南北走走看看，親身體驗家國的人與事，感受香港與內地同胞血濃於水的關係”(羅范椒芬，2003, 頁 17)。按此思路，教統局(現教育局)於 2004 年暑期主辦首次「香港領袖生獎勵計劃：國情教育課程」，組織了百多位香港預科生的代表，前往北京學習和體會國情；這是官方國民身份教育活動中較受肯定成效的一項，根據教育局網站，參與第九批交流活動學員的評估顯示，這個課程歷來都能提

升學員對內地的認識，“學員對自己的國民身份的認同和自豪感有明顯的提升，亦承諾會主動和別人分享自己對國家的情懷；這與第一期學員相若”(教育局，2007)。

謝均才(2007)認為“在官方的贊同和政府的支持下，國情教育課程主導了香港的國民教育；當中運用的民族文化取向，雖然有時是難以察覺和含蓄的，但這種國民教育看來是有助學生對中華人民共和國的政治認同”(Tse, 2007, 頁 245)；上文所提及的國民教育，其核心內容也就是本文所說的國民身份教育。正如李榮安(2006)在其專書內亦指出“在推行國民身份認同教育的過程中，我們發現學生由認識國家到認同國家，需要有一個醞釀的過程”(頁 iv)。這種跨境親身體驗的學習交流活動，讓香港學生“在真實的環境、多角度感受和體會國家國情，從而孕育一份血濃於水的家國情懷，並勇於承擔促進國家福祉的責任”(張永雄，2007a)，確實有助學生與內地同儕建立一份我們的感覺，從而對國家和中華民族有一份感情，這對促進學生認同自己的國民身份有一定的作用。而為了支援教師落實國民教育，教育局除於 2004 年成立國民教育中心外，亦促成了國民教育服務中心於 2007 年 7 月成立，以支援全港中小學教師在校內推行國情教育，提升教師和學生對國家發展和民族文化的認識，加強年輕一代的國民身份認同。

除了在學校推動國民身份教育之外，特區政府相關的諮詢組織近年亦努力推動國民身份的教育，由公民教育委員會聯同青少年事務委員會組成的國民教育專責小組於 2004 年 10 月首次推出心繫家國電視短片，透過宣傳廣告推廣國歌，當時雖受到一些政界和輿論界的批評；但該小組並不氣餒，於 2005、2006、2007 及 2008 分別推出志在四方、承我薪火、共耀中華及國家成就為主

題的國歌短片。2009年為中華人民共和國建國六十周年，該小組於2009年10月推出全新一輯名為輝煌里程的電視宣傳短片，重點展現國家建國六十年以來的演變，突顯出國家的發展及成就，加深香港市民對國情的認識。在2005年，公民教育委員會、青年事務委員會、民政事務局及香港電台合辦國民教育國際交流研討會，“這是香港首個以探討國民教育為題的國際研討會，目的是讓各地的專家就推廣國民教育的知識與經驗，與本地人士進行交流討論，從而令香港有所裨益”（公民教育委員會，2006）。可見，政府和相關諮詢機構在近幾年是較積極地推行國民身份教育；而公民教育委員會在2010年資助團體推行公民教育計劃中，亦預留資源資助國民教育或推廣《基本法》有關的公民教育活動；從中可見國民教育和基本法的推廣已成為公民教育的組成部份，這有利加強市民和學生對自己國民身份的認同。

國民身份教育的再建構

2009年是國家成立六十周年，教育局舉辦一系列紀念中華人民共和國成立六十周年的教育活動，以加深學生對祖國的認識和鞏固其國民身份；這些活動包括主題比賽、專題研習比賽、專家及學者講座、內地交流活動，以及國慶日特備節目。與此同時，香港特區政府於當年亦投放額外資源推廣國民教育，包括資助37,000名中小學生到內地學習和交流互訪；而為了更有系統地推行國民身份教育，教育局於09年帶頭成立了一個名為薪火相傳的國民教育平台，協調四十五項由非政府機構組織的交流活動（曾蔭權，2009），使各民間團體在這方面的工作得以相輔相成。可惜的是，去年有些本土調查卻反映了青少年的國民身份教育仍有不足；圓思顧問的調查指出大部

分學校舉辦的國情教育屬單向、片面及儀式化活動；岑家輝研究總監認為國民教育欠互動，難引起學生興趣（明報，2009.04.28）。同時，香港青年協會2009年9月公佈的青年的家國情調查，發現不少受訪者表示自己對國家的認識不足，其中以政治體制（26.8%）、國家歷史背景（20.9%）以及司法制度（19.8%）等方面的知識最感缺乏。而香港樹仁大學新聞與傳播學系於2009年底就通識教育設下20條時事常識，發現在中國國情方面，二成受訪中學生及逾一成大專生竟然不知道胡錦濤是國家主席；亦有一至四成受訪學生不知道西藏、內蒙古及新疆是中國國土，可見受訪大中學生欠缺相關國民教育知識（文匯報，2010.01.11）。從上述幾個青少年調查的發現，雖然政府和教育局已推行了一些國民身份教育的工作，但青少年在國民身份的認知和認同仍有不少的不足。

正如江宜樺（2000）的分析，“國家認同所表現出來的我群意識不是國家形成之前的意識，而是國家形成之後營造出來的意識；國家統治集體在國家認同的形塑上發揮重大作用，這是研究民族主義的學者一致同意的”（頁200）。香港回歸令到大部份在港出生的青少年國籍有所轉變，要讓學生認同自己現有的國民身份，香港特區政府有不可迴避的責任；經過十年的探索，教育局從回歸初期不理國民身份教育的推行，到提出要培養學生對國民身份的認同，再到撥出資源和帶頭推動學生國民身份的教育，香港教育官員對國民身份教育的承擔感確有不少的轉變；在回歸十周年時，負責德育及公民教育的總課程發展主任張永雄（2007b）指出“國民身份認同是一個多層面的概念，它不但代表個人意識到與相同國家的人都擁有共同的特徵（例如：膚色、傳統、習俗等）及與其他國家的人的差異，也代表一群人共同對

國家的一些符號(例如:政府、文化、語言、歷史、慶典等)的欣賞、接受和認同感”(頁27)。這個定義只集中展述了國民身份在國家層次的內容,而較少談及與本土社會特色和全球化中建構世界公民身份的需要;然而,教育官員近幾年能正面地提出國家歸屬感和民族認同感是國民身份教育的核心內容,這比回歸初期的態度是一種進步,值得肯定和欣賞。

與此同時,也有本土研究關注學生國民身份教育的情況,胡少偉、蔡昌(1999)在比較港日師範生的研究中發現“香港師範生大都肯定其在發展學生國民身份的責任;在他們心目中,香港人的國民身份主要是受種族、血緣和法律地位的影響”(頁49)。梁恩榮於2003年的研究則發現公民教育教師對國民教育有一個多重的理解,教師支持世界性國民主義、文化性國民主義和公民性國民主義分別有91.3%、90.4%和89.8%的高回應,而反殖國民主義則只有69.4%的中度支持(Leung, 2007, 頁74);當中,所提的國民教育是與本文討論的國民身份教育的內涵一致。要學生成為一個合格的公民,教師認為應從多方面同時著手;而最為關鍵的是培育學生認同自己擁有的國籍身份。吳志森、李正儀和曲阿陽(1997)認為“國籍是一個人作為一個特定國家的成員而隸屬於這個國家的一種法律上的身份,由於他對這個國家來說具有這種身份,他就與他的國家發生一種特別的法律關係,他被認為是該國的公民,在該國享有外國人所不能享有的一些權利”(頁244)。所以,要成為一個合格的中國香港特區公民,學生便要衷心地認同中華人民共和國的國籍身份,在香港履行作為一個中國特區公民的權與責。

有關香港學生作為一個中國特區的國民應具備什麼質素,香港教育工作者聯會在2000年已

提出“對香港社會有歸屬感和了解香港是一個國際城市;認識及樂於承擔作為香港特區的公民權責;認同學生自己所擁有的中國國民身份;對自己的民族——中華民族有自豪感並尊重其他民族的文化”(頁6)。當中反映了該會認為香港學生國民身份的教育應包括香港歸屬感、公民權責、國民身份認同和民族觀等四方面。而羅天祐(2007)在批評香港中西史科的課程時亦曾指出“僅僅將本地、國家和世界歷史並列,並不能幫助學生對多元身份作出反思性的建構;現時兩套歷史課程的安排,無助學生處理好自己對香港、國家和世界的公民身份”(頁48)。故此,他提出香港學生的國民身份應有本土、國家和世界三個層次,這個國民身份三層架構的論述與特區官方學生身份認同的建議十分相近;教育局網站在學生建立身份認同提出了以下的三個層次:家庭、社群及社會層次、國民身份層次和世界公民層次(教育局,2008)。下文將就國家層次、世界層次和本土層次的國民身份作出進一步的分析和討論。

國家層次的國民身份

張永雄(2005)在分析國家層次的國民身份時指出“國民身份認同的建立可以理解為個人對國族、文化和國家的認同和歸屬感;由於建立國民身份認同涉及個人對國家的主觀認受,要建立這種我們或中國同胞的親切感,我們可以始於認知。”上述的描述說明了特區政府在推行國民身份教育時,首先要讓學生對中華民族、中國傳統文化和國家有所認知和認同,這點相信在今天香港教育界是得到大多數認同的。然而,有民族研究學者指出國家認同並不同於民族認同,賈英健(2005)認為“民族認同與國家認同二者之間存在明顯的差別,二者的側重點不同;民族認

同主要是側重於從文化上的認同，國家認同則主要涉及國家政權、主權、社會制度、社會權利等”(頁 181)。籠統地將國家與民族的認同視作一個學習內容，會令學生誤以為有民族認同便不需要認同國家；因此，在推行國家層次的國民身份教育，便要注意分別從了解國情和認同民族等兩方面入手。

國民身份教育要讓學生對其國家有認同感，也就是要培育香港學生對中華人民共和國的認識和對其有歸屬感。中華人民共和國是聯合國安理會五個常任理事會之一，擁有 13 億人口，是全球最大的發展中國家。國家在三十多年的改革開放過程中，使經濟得到發展，並成為當今世界第二大的經濟體，內地人民的生活水平也有所提高。然而面對着人口多和全球化的挑戰，國家仍有不少的困難和需改善之處。在民族認同方面，余建華(1999)指出“民族共同體的成員都產生一種特定的共同心理觀念、思維方式和風俗習慣等特質，這種與其他民族不同的特質也就是人們所常說的民族性”(頁 11-12)。不少香港學生因過往殖民的教育關係，對自己民族有疏離感，更有人誤會中華民族等於是漢族，這是不對的；根據孫中山 1912 年就任臨時大總統時指出：合漢、滿、蒙、回、藏諸族為一人，統一不同民族的一體才是中華民族的整體。正如陳偉光(1998)認為“中華人民共和國成立後，廢除了歷史遺留下來的民族壓迫制度，並且實行民族區域自治，體現了中華民族的多元一體格局，使國家成為 56 個民族平等、團結、互助友愛、互相支援、共同發展的民族大家庭”(頁 20)；要香港學生認識中華民族的含義，便要讓學生明白中華民族是一個 56 個民族的多元一體。

台灣葛永光(1991)認為“共同歷史和起源、共同的身體特徵及膚色，以中華文化為基底的文

化基礎，血緣關係的重視，共同的溝通語言的長期存在，以及以儒家宗教思想觀為基礎的共同宗教信仰，這些都是由中國人團體認同的原生感情的重要基礎，也是中華民族歷經數千年仍能綿延不絕的主要原因”(頁 81-82)。要培育學生有國家層次的國民身份認同，其中一個內容是要對中華民族的歷史和文化有一份親切感，並內化中華民族的核心價值。另一方面要注意的是，在推行國家層次的國民身份教育時，要避免盲目的民族主義，而要提倡理性的民族主義；牟鍾鑒(2002)曾告誡指出“民族主義如果排斥理性，任由情緒左右，便會成為一種害人害己的可怕破壞力量，歷史已經提供了大量的經驗和教訓；故只有提倡理性的民族主義，才能盡量增強它的正面價值，攜手共建安寧繁榮的人類社會”(頁 73)。

全球化中世界公民的身份

全球化是從廿世紀末由資訊科技革命所引起的人類大變革，互聯網的普及加速了全球經濟一體化，使各地人們感受到這是一個全球化的年代；加上交通工具的便利、通訊技術的更新、跨國公司的貿易、各地移民人口增加、跨境留學人數增加和旅遊事業的發展，世界各地的人確實更親近了。因此，有學者指出“世界主義者對國民身份比過往在需要性和可行性方面提出更多的爭議，他們認為現時人際互動的形式令人的世界性身份認同變得更為持久，亦因而對國家政府或種族部落式的公民身份有更多的挑戰”(Reimers, 2006, 頁 383)。這種認為推行世界公民教育比國家層次的國民身份教育更為合乎全球一體化的觀點，但這種論述並不是放諸四海皆準的；正如羅永華和吳浩明(2009)認為“在香港和上海的個案中，國家政府繼續界定和影響國家和地區的公民教育課程，地方政府在設計集體身份認同

和重整公民教育時是有其相對的自主和本土發展的考慮”(頁 887)，這指出了在全球化情境培育學生的國民身份要注意本土的特色。與此同時，Scholte(2005) 提出“全球化對個人身份有三方面的影響，包括：國民身份認同的激增、鼓勵非領土身份建構及更大的身份雜交”；可見，要學生在全球化中建立一個清晰的身份認同是並不容易的。

在這個全球一體化的環境下，不少地區推行教育改革時都有一個共通之處，就是會加強培育學生的國際視野，在香港課程發展議會在 1996 的《學校公民教育指引》中已提出要讓學生成為一個具有參與和貢獻精神的世界公民，要求學生關注世界性的問題如貧困、歧視、環境污染和戰爭等，並認識國際社會和各種國際組織的作用。而李榮安和古人伏(2004) 的香港和上海的比較研究中亦指出“在一個多元化交融、資訊科技發達、國際交往頻繁的世界中，我們應培育能夠面向世界的下一代。是故，我們的教育亦應致力培育青年人良好的公民質素，幫助他們瞭解自己是全球的一分子，明白全球互相依存的關係，進而立足本土，放眼全球，為促進全球的可持續發展、以及全球的社會公義與平等作出貢獻”(頁 xxvi)。從中可見，在全球一體化中，不管香港抑或面向國際的內地城市皆十分重視培育學生具備成為一個世界公民；而香港作為一個亞太地區的國際城市，香港學生確實要有一定的環球視野，也就是說，香港學校要讓學生認識和掌握世界層次國民身份的內容和能力。

香港社會需關注學生在世界層次的國民身份的建構，亦得到一些內地學者的認同和肯定，王學風、岑暉(2008) 指出“香港國際城市的地位若繼續保持，就必須以具備國際視野和國際胸襟的人口之培養為前提；香港人口的國際化，必會帶來多元價值觀念和國際公民意識，亦必會淡化

國家民族觀念。國際視野教育與國家民族教育如何取得平衡，將是國家民族教育面臨的一大課題”(頁 111)。而要平衡世界與國家層次公民的張力，吳叡人(1999) 的建議可作關心國民身份教育者的參考，“民族和民族主義問題的核心不是真實與虛構，而是認識與理解，唯有透過客觀理解每一個獨特的民族認同(包括自我的認同與他者的認同)形成的歷史過程與機制，才可能真正擺脫傲慢偏執的民族中心主義，從而尋求共存之道，尋求不同的想像的共同體之間的和平共存之道”(頁 xix)。假若學生能理解香港在國際社會上的獨特性，又能理性和客觀地學習世界公民的共性，便能有效地與別地的學生在國際間和平共處。

本土層次國民身份的內涵

香港 1997 年 7 月 1 日回歸祖國，成為以一國兩制原則運作的中華人民共和國特別行政區，標誌着香港結束一百五十多年的殖民地管治，成為中華人民共和國的一部份；但也因為一國兩制的原因，上文幾個本土研究早已發現不少香港學生感到本土和內地的不同。香港依據中華人民共和國憲法成為中國特別行政區，由全國人民代表大會通過的香港特別行政區基本法規定了香港實行資本主義，這與內地實行的社會主義是不同的。故在推行國民身份教育時，不能只講認同國家和世界層次的內容，也需同時留意香港社會的本土特色；正如 Hobsbawn(2000) 指出“若我們不將領土主權國家跟民族或民族性放在一起討論，所謂的民族國家將會變得毫無意義”(頁 10)。在國家的憲法和香港的基本法中，香港的土地雖然是國家的一部份，但香港公民的權責在基本法中與內地憲法內公民權責是有些分別的。因此，在香港學校推行國民身份教育時，不能輕視讓學生理解本土特色的重要性。

港人對身份類別的認同

調查日期	香港人	中國的香港人	香港的中國人	中國人
6/2010	25.3%	31.3%	14.8%	27.8%
6/2009	24.7%	32.0%	13.3%	29.3%
6/2008	18.1%	29.2%	13.3%	38.6%
6/2007	23.4%	31.8%	16.7%	26.4%
6/2006	24.8%	25.1%	14.9%	34.6%
6/2005	24.0%	21.2%	14.7%	36.4%
6/2004	28.0%	21.2%	14.3%	33.0%
6/2003	36.7%	19.2%	11.9%	29.0%
6/2002	32.2%	18.1%	13.0%	32.5%
6/2001	36.1%	18.3%	13.3%	28.4%
6/2000	35.5%	22.9%	14.0%	22.8%
6/1999	39.9%	25.0%	11.2%	17.0%
6/1998	34.2%	18.6%	18.7%	24.8%
8/1997	34.9%	24.8%	20.1%	18.6%

(港大民意網站, 2008)

同時，值得關注的是，港人的定義和其身份認同也是十分獨特的；根據上表港大民意網站的資料，回歸時約有超過三分之一的受訪者自認為港人，而自認中國人的卻只有 18.6%；回歸十餘年，今天自認港人的受訪者還有約四分之一，而自認中國人亦增至近三成。當中雖然有一定的變化，但仍不能不承認的是，還有一部份港人只對香港有歸屬感，而對國家是沒有認同感的。究其原因，根據入境事務處 2006 至 2007 年度年報，該處截至 2007 年 3 月 31 日止簽發了 5,308,632 張智能身份證，但卻只發出 4,119,504 本香港特

區護照，當中差額有 120 多萬人；也就是說，不少在港居留的市民並非是持中國國籍的。而根據頭條日報於 2008 年 6 月 2 日的報導，有外國護照的人口估計約有九十萬人；要求這批不是中國籍的香港永久或非永久居民對中國政府有認同感，是不大可能的。然而，這批近一成多非中國籍香港居民卻對本土社會有一份感情；加上在基本法中又容許非中國籍的永久居民可參與立法會的選舉，這批居民已成為香港人口中不可分割的一群。面對這樣複雜的國籍和居留權人口，香港學校在推行國民身份教育時的難度比不少國際城市更大。

但不管如何，香港教育官員和學校依然是有責向學生推行國民身份教育，正如鄭永年(1998)主張“國家民族主義對有合法身份的公民一視同仁，不管他們的種族性、民族認同感或文化認同如何”(頁42)，因此，政府和學校必須要根據基本法，去培育本土學生認識其國民身份、了解相關的公民權責及對我們有一份親切感。基本法作為香港的憲制性法律文件，又是中國全國性的法律，其本身已體現出一國兩制的特色。正如香港青年協會於2002的研究發現，青少年認識基本法的程度與其香港歸屬感是成正相關的；故此，加強學生認識和理解基本法條文和精神，不單可使他們接納其國民身份，亦有助鞏固他們對香港的歸屬感。但可惜的是，根據有教育團體於2008年調查發現“受訪教師對教育局及學校推行基本法教育的表現，如以10分為滿分，5分為合格，0分最差，教育局的平均表現得4.95分，學校的表現平均為4.62分，兩方面皆為不合格”(香港教育工作者聯會，2008)。看來特區教育局應認真研究在學校加強基本法教育，以使學生能透過基本法教育而明白香港本土社會的特色。再者，香港在回歸十餘年中曾出現了三次人大釋法，而因香港的普通法與內地的大陸法有不同的法律傳統，使不少港人誤解了釋法是違反一國兩制和對基本法產生了負面的印象；但根據本港法院的判決，中央政府是在合憲、合情、合理和合法的基礎上釋法的。故在學校開展基本法教育讓學生理解基本法和明白釋法對香港的作用，將有利學生鞏固其本土層次的國民身份。

香港國民身份教育的回顧與前瞻

香港學生的國民身份是獨特和唯一的，回歸前因港英政府的無國家民族和非政治化的殖民地教育，使大部份在港出生的學生對中國和香港皆

無歸屬感和認同感。回歸後，加強學生的國民身份教育是特區政府教育部門不可推卸責任，當中政府和學校既要加強學生在國家層次的認知，包括了解國家的歷史、中華民族的特性、中國傳統文化和內地人民生活的現狀，又要同時建構學生的世界性和本土化的國民身份，可見香港學校要做好國民身份教育的難度很大；尤其是在一國兩制的情況下，香港和內地的社會制度和公民權責確實是有很多的不同，但無論如何，正如白傑瑞(2007)指出“要把這個(香港)多元文化的社會融入一個多元文化的中國，教育推動著一個將香港主流文化身份與中國主流文化身份融合的過程”(頁32-33)。因此，特區教育部門在建構學生的國民身份教育和促進香港與內地的融合，是有一個重要和不可替代的角色和作用。

大珠三角商務委員會(2009)認為“粵港融合是大勢所趨，全球的經濟格局正發生改變，區域性的經濟合作已成為世界潮流；藉著粵港澳一體化提升競爭力，香港方可抗衡愈演愈烈的區域競爭。”這反映了進一步推動粵港融合對香港未來發展的重要性，當中必須讓學生理解粵港自古以來的關係，“香港市民大多數是來自廣東省的移民或是這些移民的後裔，他們絕大多數的省籍認同均以廣東省為主”(王家英、尹寶珊，2008，頁20)；時至今天，香港和內地依然血濃於水唇齒相依，不管在歷史文化、地理人口、政治、經濟、民生和國際參與等方面皆有細水長流的互惠合作關係；“但因前殖民地政府的影響，中小學各科課程皆有意無意之間淡化了兩地唇齒相依的學習內容，使全港中小學生未能在正規的課堂教學中學習到香港與內地相關的資料，這亦造成了港人對內地國情知識的匱乏和容易產生與國家疏離的情感”(胡少偉等，2010)。故此，特區政府應吸收過往的經驗，不再忽視在學校課程內更新

與國民身份有關的學習內容；令人欣慰的是，教育局今年初已提出將會在中小學課程加入多些與內地相關的學習內容，“教育局計劃在 2012/13 學年於高小的常識科中加入中國近代經濟和社會發展的內容，以及在初中新增生活與社會科，讓學生更多機會接觸國情知識，了解香港和內地的文化和經濟發展”（大公報，2010.01.06）。

回顧本港在回歸後國民身份教育的發展歷程，官民皆認為成功的國民身份教育是由政府帶頭推出的國歌電視短片和組織學生進行跨境體驗交流活動，這些有成效的國民身份教育活動值得教育官員繼續支持和深入推廣。說到底，沒有一個政府能無視要培育學生建構國民身份教育的責

任；但不能忽略的是，國民身份教育不單是一種知識的理解，也是一種情意的培育。正如梁恩榮（2008）指出“國民教育是有知性和情感的雙重使命，所採用的教學法必需能滿足這雙重使命。雖然強調情感的做法並不常見於以認知為主導的西方公民教育文獻，有時甚至常被認為是一個障礙批判思維的東西；但這被忽視了的情感在政治生活中非常重要，因為它有助加強社羣中各成員的團結意識和歸屬感。”因此，教育局和學校在建構學生的本土、國家和世界層次的國民身份時，除了在認知理解方面入手外，也要留意培育學生對本土、國家和世界社會的情意，這是香港學校落實推行國民身份教育的要務。

參考文獻

入境事務處。《入境事務處二零零六至二零零七年度年報》。2008 年 8 月 2 日，取自

http://www.immd.gov.hk/a_report_06-07/big5/chapter03/mainFrame.htm

大珠三角商務委員會珠江三角洲地區改革發展規劃綱要特別小組（2009）：回應《珠江三角洲地區改革發展規劃綱要》研究報告。2010 年 7 月 23 日，取自

www.cmab.gov.hk/doc/GPRD_outline_plan_report_20090922_full_tc.pdf

文匯報（2010）。《13% 大專生不知誰是國家主席 仁大訪逾千大專中學生 揭港生常識差》（頁 A25），2010.1.11。

王家英、尹寶珊（2008）。《從民意看香港的社會與政府》。香港：香港中文大學香港亞太研究所。

王家英、沈國祥（2002）。《回歸後香港青少年的公民意識及公民教育態度 延續與變化》。香港：香港亞太研究所。

王學風、岑暉（2008）。香港國家回歸後國家民族教育的若干問題。載《教育論壇》，第 1 期，頁 108-111。

白傑瑞（2007）。白傑瑞分析教育改革與身份認同的關係。《信報財經月刊》。第 363 期，2007 年 6 月，頁 32-33。

江宜樺（2000）。《自由主義、民族主義與國家認同》。台北：揚智文化事業股份有限公司。

牟鍾鑒（2002）。現代民族主義及文化的和理性的民族主義。載洪泉湖、謝政諭（編），《百年來兩岸民族主義的發展與反省》（頁 59-78）。台北：東大圖書股份有限公司。

余建華（1999）。《民族主義：歷史遺產與時代風雲的交匯》。上海：學林出版社。

吳志森、李正儀、曲阿陽（1997）。《香港居民的國籍和居留權：1997 年前後的延續與轉變》。香港：香港大學亞洲研究中心。

吳叡人（1999）。認同的力量：《想像的共同體》導讀。載《想像的共同體：民族主義的起源與散布》。台北：時報文化出版企業股份有限公司。

- 李榮安 (2006)。序言。載李榮安、莊璟珉、蕭偉樂 (編著)。《國民身份認同與世界公民教育：專題研習、綜合人文科與常識科的延伸》。香港：當代發展公司。
- 李榮安、古人伏 (編) (2004)。《世界公民教育——香港及上海中學狀況調查研究》。香港：樂施會。
- 明報 (2009)。《國民教育欠互動四成學生無興趣》(頁 A15)，2009.4.28。
- 政府統計處 (2007)。《香港二零零六年中期人口統計：主要統計表》。2010年8月2日，取自 http://www.censtatd.gov.hk/products_and_services/products/publications/statistical_report/population_and_vital_events/index_tc_cd_B1120051_dt_detail.jsp
- 胡少偉、蔡昌 (1999)。比較港日兩地師範生的國家觀念。載香港教育工作者聯會 (編)《香港教育青少年的品德和公民教育》(頁 40-51)。香港：三聯書店(香港)有限公司。
- 胡少偉等 (2010)。《香港國民教育的新焦點：理解香港與內地合作的關係》。香港：香港教育工作者聯會。
- 香港青年協會 (1994)。《京穗港青年比較研究系列 主題三：國家與民族》。香港：香港青年協會。
- 香港青年協會 (2002)。《社會資本之公民身份狀況研究》。香港：香港青年協會。
- 香港教育工作者聯會 (2000)。《香港中小學生國民質素研究報告》。香港：香港教育工作者聯會。
- 香港教育工作者聯會 (2008)。《「教師看學校的國民教育」問卷調查簡報》。2010年7月23日，取自：
<http://www.hkfew.org.hk/Uploads/news/20080619.pdf>
- 埃里克·霍布斯鮑姆 [Hobsbawn, E.J.] 著，李金梅譯 (2000)。《民族與民族主義》。上海：上海人民出版社。
- 張永雄 (2005)。《學校推行國民教育之香港經驗：機遇與挑戰》。2010年7月23日，取自
http://www.cpce.gov.hk/national-education/pdf/Mr_Cheung_Wing_Hung_Full_Paper.pdf
- 張永雄 (2007a)。《學校推行國民教育：十年回顧與發展》。2010年8月2日，取自
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=6049>
- 張永雄 (2007b)。香港青年的國民身份認同：回顧與發展。《青年研究學報》。第2期，2007年7月，頁 27-38
- 教局千七萬推國民教育 (2010.1.6)：《大公報》，頁 A09。
- 教育局 (2007)。《國情教育課程 04/2007：個別範疇前測後測的結果及轉變》。2010年7月23日，取自
<http://resources.edb.gov.hk/mce1/NE9/table2.pdf>
- 教育局 (2008)。《德育及公民教育》。2010年7月23日，取自
http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2428/identity.pdf
- 梁恩榮 (2008)。香港公民教育老師對國民 / 民族教育的理解和教學法。《基礎教育學報》17(2)，頁 139-158。
- 陳光輝、詹棟樑 (1998)。《各國公民教育》。台北：水牛圖書出版事業有限公司。
- 陳建強 (1996)。香港公民教育的回顧與前瞻。載於《道德與公民教育》(頁 234)。香港：香港教育研究所。
- 陳偉光 (1998)。《民族性》。廣州：暨南大學出版社。
- 曾榮光等 (1995)。民族教育與公民權責教育之間：過渡期香港公民教育的討論。載《教育學報》第23期第2卷(頁 1-26)。香港：中文大學出版社。
- 曾蔭權 (2009)。《羣策創新天——行政長官施政報告》(頁 29)。香港：香港特別行政區政府。
- 港大民意網站 (2010)。《港人對身份類別的認同》。2010年7月21日，取自 <http://hkupop.hku.hk/>
- 馮敏威 (1999)。香港學校的公民教育。載葉國洪等 (編)，《香港武漢交流 共迎世紀挑戰 1998 香港、

- 武漢教育交流合作研討會論文集》(頁 199-203)。香港：香港教師中心。
- 葛永光 (1991)。《文化多元主義與國家整合——兼論中國認同的形成與挑戰》。台北：正中書局。
- 賈英健 (2005)。《全球化背景下的民族國家研究》。北京：中國社會科學出版社。
- 課程發展議會 (1996)。《學校公民教育指引》。香港：香港教育署。
- 鄭永年 (1998)。《中國民族主義的復興——民族國家向何處去？》。香港：三聯書店(香港)有限公司。
- 賴柏生 (2006)。《香港回歸後學校公民教育的發展及矛盾》。載張詩亞(編),《直面血與火：國際殖民主義教育文化論集》(頁 356-358)。內蒙古：內蒙古大學出版社。
- 頭條日報 (2008)。《香港九十萬人持外國護照》。2008年7月30日, 取自
<http://prd2-libwiseseach.wisers.net/ws5/tool.do?>
- 謝均才 (2001)。《公民教育和政治教育》。載貝磊、古鼎儀(編),《香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化》(頁 137-153)。香港：香港大學比較教育研究中心。
- 羅范椒芬 (2003)。《談愛國：國民身分認同》。載教育統籌局(編)(2006),《談美德·論價值 德育教材手冊》(頁 16-17)。香港：教育統籌局、明報。
- Commission on Youth(1998). Report on the Quantitative Survey on Civic Awareness of Youth. *Study On Civic Awareness & Moral Values Of Youth*.
- Hui, K. F., Cheung, K. K., Wong, Y. N., & Lee, C. F. (2002). *Co-Curricular Activities to Development Student's National Identity in Primary and Secondary School in Hong Kong (the final Report)*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Law, W. H. & Ng, H. M. (2009). Globalization and Multileveled Citizenship Education: A Tale of Two Chinese Cities, Hong Kong and Shanghai. *Teachers College Record Volume 111, Number 3*.
- Lee, W. O. (1999). Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong. In Purta, J. T., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (Eds), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 313-340). Netherlands: Eburon.
- Lee, W. O. (2008). The Development of Citizenship Educational Curriculum in Hong Kong after 1997: Tensions between National Identity and Global Citizenship. In Grossman, D. L., Lee Wing On & Kennedy, K. L. (Eds), *Citizenship Curriculum in Asia and the Pacific* (pp. 29-42). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Leung, Y. W. (2007). Understandings and Teaching Approaches of Nationalistic Education: The Case Hong Kong. *Journal of Pacific Asian Education*, 19(1), 72-89.
- Lo, T. Y. (2007). Nationalism and globalism in the junior secondary history curricula of Hong Kong and Shanghai. *Journal of Compare*, 37(1), 37-51.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an age of Globalization. *Journal of Prospects*, 36(3), 275-294.
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization: A Critical Introduction*. NY: Palgrave Macmillan.
- Tse, K. C. (2007). Remaking Chinese identity: Hegemonic struggles over national education in post-colonial Hong Kong. *Journal of International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 231-248.
- Yuen, T. & Byram, M. (2007). National identity, patriotism and studying politics in schools: a case study in Hong Kong. *Journal of Compare*, 37(1), 23-36.

新形勢、新機遇：廉署德育資源製作經驗分享

Meeting changing needs: experience sharing on the production of ICAC's moral education resources

吳國志

廉政公署社區關係處

摘要

廉政公署向以培育年輕一代良好品德為重要工作目標。要有效推廣倡廉教育，必須掌握社會及青少年的發展形勢。本文就社會轉變、青少年價值取向、教育改革、以及互聯網應用幾方面，探討廉署在推廣青少年品德及倡廉教育的工作上，如何回應有關轉變帶來的挑戰和機遇，並分享德育資源製作經驗。

關鍵詞

青少年品德教育，倡廉教育，廉政公署

Abstract

The Independent Commission Against Corruption (ICAC) has been striving to foster positive values in the younger generation as one of its major organizational objectives. Given the changes in society, youth value orientation, educational reform and internet applications, this paper will explore the work strategies of the ICAC in the light of these developments and share experience on the production of ICAC moral education resources.

Keywords

youth moral education, preventive education, Independent Commission Against Corruption (ICAC)

引言

廉政公署自 1974 年成立以來，便確立執法、預防及教育「三管齊下」的策略打擊貪污。教育方面，青少年及兒童的品德教育是重要的一環，廉署相信，年輕一代擁有良好的品格及個人情操，有助維護公平廉潔的社會風尚。青少年若能從小建立正確的價值觀，例如認同誠實自律、公平守法及廉潔不貪等觀念，有助他們面對道德兩難的情境時，能作出明智的判斷和抉擇，甚而敢於挺身挑戰不公義的行為，例如舉報貪污。

透過與學校及德育夥伴攜手合作，製作教學資源供學校使用，是推行倡廉教育的有效策略 (So, 2006)。多年來，廉署為中、小學及幼稚園學生製作品德倡廉教材，致力培育學生正面價值觀；而廉署教材採用學生為本及互動式的設計，透過多元化教學活動引導學生思考，邀請學界參與製作並結合網上網下教學策略，深受教育工作者歡迎 (彭健夫, 2004)。

廉署亦定時檢視社會、教育及青少年的發展形勢，調適及釐定倡廉教育的路向。本文嘗試從社會轉變、青少年價值取向、教育改革、以及互聯網及新媒體應用幾方面，探討對廉署推廣品德教育帶來的啟示；並分享廉署如何因應社會及教育發展形勢，製作德育資源的經驗。

社會變遷與青少年價值觀

青少年的價值觀和社會變遷有著密切的關係。社會學的理论指出，我們正身處於變遷急劇的「風險社會」(Risk Society)，它不只改變了我們固有的生活模式，而且也改變了整個社會型態，當中個人的身份認同和道德價值也受到了強烈的衝擊。面對「風險社會」，有三種可能的回應方法，分別是「否定」(Denial)、「漠不關心」

(Apathy) 和「轉化」(Transformation) (Beck, 2006)。

面對社會變遷，當今青少年的價值觀受到怎樣的衝擊？倡廉教育又應該如何積極作出回應？讓我們先從青少年的金錢態度和對貪污的容忍兩方面分析。

金錢觀念

金融市場急劇波動，容易令青少年對財富及人生價值的看法受到影響而出現偏差。根據青年機構在 2007 年進行的調查，受到當時股市興旺的影響，有超過三分之一受訪青年曾想過參與金融市場買賣活動賺快錢 (香港青年協會, 2007)。另一方面，2008 年的環球金融危機，不單為香港帶來嚴峻的經濟考驗，亦反映人性貪婪及罔顧他人利益可以帶來嚴重的禍害；令青少年反思到社會傳統價值如「社會責任」、「信任」及「勤奮」的可貴 (香港青年協會, 2009)。

這些調查結果顯示，社會轉變對青少年金錢觀念帶來的衝擊可以是正面或負面的。但若出現「去倫理、求短利」的不健康心態，便造成惡質的道德風險，德育工作者有需要正視。

貪污容忍態度

根據廉署在 2008 年進行的周年民意調查數據顯示，在對貪污的容忍程度方面，15—24 歲年齡組別人士所錄得平均分數較其他年齡組別人士為高；而在 2009 年進行的電話意見調查結果，亦顯示年輕組別人士對廉署核心價值 (包括誠信、守法、公平公正等) 的認同程度較低。

此外，根據青年機構進行的青年趨勢分析研究顯示，在《價值指標》調查中，持續有近半數受訪青年，認為「在商業社會，貪污是無可避免

的」；亦持續有三成半以上受訪的年輕人，表明他們不會遵守一些他們認為不合理的法例（香港青年協會，2008）。這反映青年價值觀念存在隱憂之處，但這或許與他們成長環境有關。香港被評為全球最廉潔的地區之一（Transparency International, 2009），今日青少年沒有機會目睹早年香港貪污肆虐的情況，他們對貪污禍害的概念比較模糊是可以理解的。

因此，協助年輕一代建立正面的價值觀，例如恪守「廉潔」、「法治」及「誠信操守」等觀念，有助他們面對「風險社會」帶來的衝擊；這是倡廉教育重要的工作目標。事實上，「廉潔」、「法治」及「誠信」亦是香港社會所重視的價值及賴以成功的「軟力量」¹。

以下將從教材製作、青少年參與活動、互聯網及新媒體應用幾方面，簡介廉署的品德教育工作。

配合課程改革製作教材

一直以來，廉署因應社會發展及學界需求製作德育教材，並透過與策略夥伴協作，向青少年推行品德教育；其中教師是最重要的夥伴，廉署製作教材會先成立工作小組，邀請教師提供意見、安排試教甚或參與製作教材。

「3-3-4」學制在 2009/10 學年實施，新學制著重為學生提供一個寬廣均衡的課程，培育學生的全人發展。新設的「通識教育科」，明確指出培養正面的價值觀和積極的態度是課程的重要目標（課程發展議會與香港考試及評核局，2007）；而課程內容有關個人成長、人際關係、生活素質以及法治社會等議題，亦十分適合引入倡廉教育的元素。

廉署早於 2006 年已製作《「前路我創」高中個人成長通識教材》，引導學生思考人生目標的確立、是非價值的判斷及人際關係的處理；而

配合 2008 年立法會選舉，廉署亦製作《廉潔選舉》通識教材，增加學生對廉潔選舉的認識，以及探討相關的價值觀，如公平和誠信。

通識教育科以議題為本，要求師生採用探索策略，認識議題的本質及爭議的地方。學科的性質及教學策略有利品德教育的推動，因為「具爭議的地方，往往反映了人們或者是各個利益團體之間的不同價值取向」（林智中，2010）。以《廉潔選舉》教材為例，教材提供學生會選舉的劇本²，結合學生的生活經驗，讓他們代入選舉活動中不同人物的角色（如候選人、負責拉票同學及競爭對手等），思考當中涉及的價值或利益衝突；教師藉此引導學生探討公平和誠信等議題，協助他們建立正確的價值觀。

為了協助學生在初中階段作好議題探究的準備，廉署在 2007 年推出以初中學生為對象的《廉潔社會、豐盛人生》教材，並舉辦專題探究報告比賽。學生就貪污禍害、正確金錢物質態度及豐盛人生等議題，進行人物專訪或專題報告，藉此培養學生搜集資料、分析及價值判斷的能力。廉署並將優秀作品結集成教材套，提供教學指引，供學校參考使用。

青少年參與活動

新學制亦有「其他學習經歷」的課程要求，強調價值教育及學習經歷是高中教育學習宗旨的一部份（課程發展議會，2009），學生需透過參與獲得德育及公民教育的體驗。教育改革對品德及價值教育的重視，為倡廉教育的推展提供了有利的條件。

事實上，青少年不單是倡廉教育服務的對象，他們亦是持份者。凝聚青少年力量，推動青年參與，讓他們從自身的思維角度向同輩推廣正面價值，會更有認受性和說服力。這亦是廉署在

2009年舉辦「重塑1世代」德育研討會³其中一個主題。

廉署於2009年舉辦「『i-Mission』新高中全『誠』計劃」。計劃目的是配合新高中課程「其他學習經歷」的要求，招募學生大使在校內身體力行，籌劃舉辦倡廉活動，以增強德育和公民教育的培養。計劃亦鼓勵學生透過社群媒體（如Facebook）組成群組，以及設立網誌（Blog），紀錄推行德育活動的經驗及個人反思，參與計劃的學生超過一千名。

舉辦學生參與計劃不但有助擴闊學習經歷，更可吸納年輕人的創意及觀點，製作更適切的德育資源。廉署在2008年舉辦「財富與人生」錄像比賽，一方面回應當時金融市場的波動，加強年輕人建立正確金錢態度；而他們除了創作短片，亦須將創作理念及對財富與人生的思考提交簡短報告。廉署將優秀作品結集並提供延展活動建議，讓老師可利用青少年的創作協助推廣德育。

互聯網及新媒體應用

隨著資訊科技的發展，互聯網已成為新一代青年表達自己、聯繫他人、接收訊息的重要渠道；亦成為學校教與學過程中不可或缺的部份。現時廉署透過青年網站⁴向中、小學生推行德育，並透過德育資源網⁵向老師提供德育教材及資訊。

廉署因應不同對象的需要製作網上資源。以教師「德育資源網」為例，廉署採用不同策略以促進網站的效能，包括：利用互聯網資訊流通快速的特點，加強製作配合社會時事的簡明網上教材；善用既有的網上資源，選取青年網站合適的內容，編寫教師提要及課堂討論題目，促進網上資源共享；以及整理過往教材轉化為網上版本，方便教師使用。資源網亦設有討論區，教師可交流品德教學的心得及分享教學資源。

網絡技術發展對倡廉教育亦帶來契機。如前所述，廉署嘗試透過受青少年歡迎的網上媒體（例如Facebook, Youtube）擴闊接觸面，定期將青少年關心的議題結合廉政資訊上載，加強交流；而Web 2.0及社群媒體（Social media）技術的普及，更有利青少年表達意見，包括對德育問題的看法。但網絡技術發展一日千里，如何緊貼科技發展、以及當中資源和定位上的考慮，廉署仍需不斷鑽研和掌握。

品德教育與價值判斷

品德教育最終目標，是希望青少年能秉持良好的價值，並有道德勇氣在生活中實踐，而學生必須學會如何作價值判斷（林智中，2010）。廉署製作德育教材，十分重視學生能作出明智的決定，以下是所採用的一些教學策略和例子。

以學生為中心，從生活事件進行教與學。生活事件方式的教學模式是德育及公民教育課程發展的方向（張永雄，2010）。透過討論日常生活經驗和個案，引導學生分析、討論，並反思自己的價值觀態度而作出判斷。

以廉署在2008年製作的《誠信活力SuperKid高小常識科德育教材》為例，教材選擇了與高小學生有關的生活事件，例如參與網上遊戲、零用錢的使用、結識新朋友、以及學校「表揚老師計劃」選舉等事件，製作輔助教學的短片，協助學生思考抗拒誘惑、正確金錢態度、和諧關愛的人際關係、以及誠信公平等價值議題並作出判斷。

從多個角度分析問題及事件。價值議題往往並非黑白分明，青少年需要了解事件背後所牽涉的利益和價值，為甚麼不同的人會持不同的看法，才能挑戰自己的觀點及作出判斷。廉署教材的設計，鼓勵學生從多個角度

分析問題及事件才作價值判斷。

以上述教材「表揚老師計劃選舉」事件為例，其中一項教學活動要求同學代入劇中人物角色（例如被提名的老師、參與投票及為老師爭取選票同學），讓他們從不同角度思考公平選舉及本著誠信及公正原則進行投票的重要。道德兩難抉擇。多角度思考對品德教育的施教固然重要，但亦必須協助學生理解及秉持正面價值觀；當學生遇到道德兩難抉擇時，需要有清晰的思想框架幫助他們作決定。廉署設計的「三思」道德抉擇指引，從「法、理、情」的角度，協助學生分析及探討價值衝突的問題，從而作出正確判斷並付諸實踐。

結語

本文檢視香港社會與青少年的最新發展形

勢，就青少年教育工作策略方向作出了思考，並分享廉署近年德育資源製作經驗。

推廣倡廉教育面對的其中一項挑戰，是如何對成效作出評估；這也涉及衡工量值的問題。廉署在這方面的做法是多與前線教師作經驗交流，例如定期舉辦「德育教師茶敘」及「品德聯線研討會」，或透過問卷收集教師對廉署德育教材的意見及使用情況；不斷改進，務求令投放的資源達致預期成效。

總結而言，廉署推動品德倡廉教育有其獨特的使命，亦已建立聲譽。在現有的基礎上，廉署將繼續加強與策略夥伴的協作，並配合資源和社會發展各方面考慮，積極開拓新項目。

鳴謝

評審委員對文章修訂提出寶貴意見，謹此致謝。

註釋：

- ¹ 行政長官於經濟機遇委員會會議結束後會見傳媒談話內容（2009年6月22日）。“香港軟力量構成了六項產業的相對優勢，這些軟力量包括高水平、專業誠信及操守、獨立成熟的司法制度、自由廉潔、高效率及靈活信息傳播。”
- ² 劇本由仁濟醫院董之英紀念中學參與2007年廉署暑期實習計劃的同學撰寫。
- ³ 研討會其中一個主題是探討社會的轉變對青少年價值觀的影響，研討會邀請了青少年出席，現身說法分享他們在成長中所面對的挑戰與困難。研討會論文集已上載德育資源網 <http://www.icac.org.hk/me/new/4489/p7.html>。
- ⁴ 「i Teen 大本營」青年網站：<http://www.iteencamp.icac.hk/>。
- ⁵ 德育資源網：<http://www.icac.org.hk/me/new/index.html>。

參考書目

- 林智中 (2010)。 高中課程改革：順流？逆流？ 。載《「重塑 世代」德育研討會論文集》。
香港：廉政公署。
- 香港青年協會 (2007)。 青年怎樣看搵快錢？ 。青少年意見調查系列 159。香港：香港青年協會。
- 香港青年協會 (2009)。 金融海嘯 青年對就業及金錢價值取向的轉變 。青少年意見調查系列 183。
香港：香港青年協會。
- 香港青年協會 (2008)。《香港青年趨勢分析 2004 – 2006》。香港：香港青年協會。
- 張永雄 (2010)。 匯聚百川流．德雨育青苗 - 新修訂德育及公民教育課程：願景和使命 。載《「重
塑 世代」德育研討會論文集》。香港：廉政公署。
- 彭健夫 (2004)。 廉政公署學校德育教材製作經驗分享 。《基礎教育學報》，13 (1)，頁 145-151。
香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 課程發展議會 (2009)。《高中課程指引—立足現在 創建未來 (中四至中六)》。香港：課程發展議會。
取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cns/sscg_web/html/chi/index.html
- 課程發展議會與香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引 (中四至中六)》。香港：課程發
展議會。取自 http://ls.edb.hkedcity.net/LSCms/file/web_v2/about_ls/ls_c.pdf
- Beck, U. (2006). Living in the world risk society. *Economy and Society*, 35(3), 329–345.
- So, V. (2006). Strategies of the Independent Commission Against Corruption (ICAC) in Hong Kong in promoting ethical values through the School Education Programme. In J. Hallak & M. Poisson (Eds.), *Governance in education: transparency and accountability* (pp. 341–349). International Institute for Educational Planning: UNESCO.
- Transparency International (2009). *The Corruption Perceptions Index (CPI)*. Retrieved from http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2009

從社會心理學角度剖析香港學生的中文表現 及其啓示

Implications of socio-psychological analysis of Hong Kong students' Chinese language performance

陳國威

香港教育學院

摘要

近年香港學生的中文水平常受人批評，本文提出一些常見的中國語文問題，輔以例子說明；並從社會心理學角度剖析問題所在，提出一些討論題項讓讀者思考。藉此澄清相關觀念，希望有助釐清及訂定未來中文教學發展的方向。

關鍵詞

香港學生，中文學習，語文水平，觀察學習

Abstract

In recent years, there have been frequent criticisms about the standard of Hong Kong students' Chinese language. This paper attempts to highlight some common problems about Chinese language performance in Hong Kong with illustrative examples. The problems were analyzed from the socio-psychological perspectives and inquiries were raised for readers to think and clarify related concepts. It is hoped that the adopted approach in this paper helps set the future direction of Chinese language teaching and its development.

Keywords

Hong Kong students, Chinese language learning, language standard, observational learning

緒言

近年香港學生的中文和英文水平常受人批評(星島日報網頁, 2006年5月16日), 不少僱主批評中學畢業生, 甚至大學畢業生未能寫出一篇正確和通順的求職信, 面試時也未能有效表達自己的意思和與別人溝通。就以一般學生英語表現來說, 無論寫作或講說, 都出現文法錯誤、語句不通、串錯字、用錯詞彙、甚至用同音字代替一些不同意思的生字或句子。例如, 有中五會考生寫作時, 用句子 “The dog wow wow” 代替 “the dog barks”, “people mountain people sea” 代替 “many people”。也有學生濫用手機短訊符號和電腦溝通的 ICQ 符號, 如 u 代替 you, 4 代替 for 等等, 故 B4 即 before, FTF 等於面對面(明報, 2003年3月4日; 星島日報網頁, 2005年11月30日)。

與此同時, 香港學生中國語文中文水平也日漸低落(星島日報網頁, 2000年3月6日)。在 1999/2000 年度教育統籌局回應立法會提問時曾透露, 香港學生在過去三年的中學會考及高級程度會考中文科, 平均成績都在五十分以下, 有資深中文科教師對此表示憂慮, 指數據反映中學生中文水平明顯下降, 應該檢討現有教學成效。該教師並指出, 近年香港中學生的語文水平出現不平衡現象, 口語及書寫表達能力更出現明顯下降趨勢。學生不懂得組織思想及有效地遣詞用句去表達, 不但沒有修辭手法, 布局更是混亂(星島日報網頁, 2002年10月24日)。事實上, 香港的學生學習動機普遍不高, 尤以學習中文及英文更為明顯, 加上學習力有不逮, 反映在公開考試如中學會考, 不少考生中文及英文科都不合格。就以 2007 年中文科會考年報所述, 已可見港生表現及態度並不理想, 有待改善。2007 年會考中文科改制, 從以往單單紙筆考試, 首次引入

說話、聆聽等考卷, 但學生於部分考卷表現未如理想。考試報告指考生於小組討論顯露對時事不了解, 貼近生活的題目如手機、名牌、環保等題目, 學生的意見往往流於陳腔濫調。學生更遭批評為應對生硬、人云亦云、意念單薄貧乏、語言無味及詞彙貧乏等。報告對學生於卷四「說話能力」的表現, 批評得最為嚴厲, 指在朗讀部分, 常見的字, 如「幢」、「爍」及「陡」等, 考生均不懂正確發音。小組討論部分於闡述、語言、應對及態度四大評核範疇裏, 考生均表現差或未如理想。報告直言, 作為將成年的中五學生, 對時事應有涉獵, 而且考題已貼近他們的生活, 應有話可說, 結果卻多數陳腔濫調, 很少深入觀察及深刻反思。考試報告指出, 考生對古文理解未如理想, 語文意識薄弱, 且在推論分析或評價方面都較弱。考生於卷二「作文」的程度差異大, 常見問題是用詞不當、句法錯誤、錯別字多等。報告又於卷五「綜合能力」, 指考生詞彙貧乏、語病多見及冗贅拖沓, 表達力不強(明報新浪網, 2007年10月25日)。2009 年全港性系統評估公布成績, 約三成二中三學生英文科未達標, 中文科則有約二成五中三學生不合格。報告指學生的中文科寫作不乏廣告及劇集情節, 反映學生思維狹窄, 同時夾雜「O 嘴」、「屈機」等「潮語」, 錯別字百出。兼且考試及評核局追蹤今年中三學生於小六時的表現, 發現有百分之九點六的中三學生中文科退步, 英文科和數學科則有分別百分之八點二及八點六的學生退步至不及格(星島日報, 2009年10月31日)。

香港中小學推行母語教學多年, 教育局投放大量資源支援, 不斷更改課程, 教學法, 增加語文教師數目, 加強師資培訓, 小班輔導教學, 推行普通話教授中文和語文基準試等措施(香港教育統籌局, 1990; 教育署, 1997; 教育統籌委員

會,1994, 2005); 以為可以提高學生的中文水平, 結果不見得有效。學生中文書寫和講說均欠通順, 學生學習中文興趣 / 動機也不高。近年港人無論寫作或說話皆存有很多錯誤及不足之處, 中英文夾雜, 和口語化愈來愈普遍(星島日報網頁, 2004年12月29日)。

香港大學中文系單周堯(2007)也曾表示, 報章、雜誌, 以致日常所遇的生活細節, 都可見到不少港人常犯的中文毛病。「許多香港人在寫文章時, 總是詞不達意, 如犯上重複累贅、邏輯混亂、語法錯誤、歐化中文等毛病。」這就是單周堯所指的港人常犯的四大中文毛病, 這些毛病無論在書寫或說話中皆常見。另外, 單周堯批評時下流行 MSN 和 ICQ 的網絡對話中, 經常中英文夾雜、濫用口語如『囉』、『咗』、『咁』、『正』、『勁』、『喪』等語, 令人們的中文詞彙量日漸貧乏, 變得粗鄙, 需要改善。有很多中文科教師 / 學者從語文角度探究有關問題, 發表文章提出見解和建議, 但港生中文水平仍然低落, 似乎尚有其它影響因素值得探討。本文將先列舉常見的港人中文問題, 以社會心理學學理剖析, 提出一些討論題項讓讀者思考, 藉此澄清觀念, 並提出改善建議, 希望有助釐清及訂定未來中文教學發展的方向。

常見的港人中文問題

香港的學生在書寫時往往用同音但攏同意義的生字, 中英文夾雜, 和口語化的內容, 沒有認真思考和核對。例如在互聯網上, 便見有標題如「三世書係 d 野? 點用嫁?」。d 和咁, 野和嘢; 嘍和嫁之混亂誤用, 正好說明上述現象。也有大專畢業生在互聯網上寫上數句句子, 問及他人投考某航空公司空中服務員的意見, 首句就寫「我體到國泰招空姐, 咁, 」, 除了書寫口語化外,

更是誤用『體』字代替『睇』字。本人也曾閱讀一些大專生的習作, 錯別字甚為普遍; 其中有一些誇張的例子如「聒目相看」, 寫成「挖目相看」, 「中流砥柱」寫成「鐘樓抵柱」, 都是顯示學生隨使用同音不同義的字, 不認真思考用字詞是否正確的態度。

除了輕率大意外, 香港流行的「諧音文化」也是錯別字和懶音的成因(孫寶珠, 2008a, 2008b)。孫寶珠(2008a)指出香港各個層面使用諧音字的情況甚為普遍, 無論是報章雜誌的標題、電視節目名稱、酒樓食肆的命名, 都廣泛地使用諧音字, 形成一種特殊的語言文化。文章引述多個例子說明, 如某報章的副刊專題介紹格子襯衣, 標題名為「快樂格命」, 把格子的「格」硬套入「革命」一詞; 某雜誌介紹腳底按摩的專題報導為「浪漫滿『足』」, 食肆命名如「糖山大兄」等。某電視台將節目名稱「移情別戀」改動為「疑情別戀」也是一個例子。讀者 / 觀眾長期接觸「諧音文化」、錯別字的媒介, 如個人語文基礎不好, 加上不認真, 粗心大意的態度, 很容易習上寫諧音錯別字的習慣。如旁人沒有指出錯誤和糾正, 更令寫諧音錯別字的習慣繼續, 無怪乎此等情況不斷增加, 學生中文水平每況愈下。類似情況發生在社會各階層, 例如近日本人在星島日報某商品廣告便見到明顯的同音不同義的錯別字, 「去年 XX 發表 PC 聲勢酷大, 」將「浩大」寫成「酷大」而不自覺。

此外, 很多學生書寫時常常加入不必要或不適合的字詞。本人發覺過往曾有一段時間中學及大學生在習作內容時常常用『而』字作句子起首, 和上下句不配合, 似乎不明白『而』字的意思和用法。這現象一時頗為普遍, 後來卻減少了, 似乎反映一些當時流行的用詞的次文化, 受同儕影響, 互相模仿學習。這現象類似過往流行於中學

生和大學生上課時的情況，一面聆聽、思考、或書寫，一面搖筆杆，潮流一過去，現象漸減少。

至於說話方面，本人發現時下港人言談間一個普遍現象，就是喜歡用「其實」一詞，有近於濫用和誤用「其實」一詞的習慣。當本人聆聽收音機或電視台節目時，常常聽到受訪者 / 和節目主持人很多時都用上「其實」一詞，無論在句子開始，中間及結尾皆加入多個「其實」，差不多每句說話都用上「其實」一詞，甚至每一句話包含兩個或多個「其實」，和句子內容不配合或顯得多餘。說話者完全無意識 / 察覺到是否有需要或正確運用「其實」一詞，句子結構是否正確和通順，祇是繼續不斷說「其實」，也不會應用其它詞彙取代「其實」，以表達語句意思。例如，某些句子應該用上「由於」、「應該」、等用語，講者全部以「其實」取代，反映講者所識詞彙有限，未能運用其它適當詞彙和詞句。除了成為口頭禪外，還反映部份港人誤解「其實」一詞的意思，並錯誤運用詞語如「其實」。下列電台主持人訪問一個新進歌手的對話正是一個例子。

電台主持人：「你喜歡哪些歌曲？」

新進歌手：「其實我喜歡 Rocks」，「其實我喜歡例如 XXX、YYY d 歌」。

評論：不用每句開始都用「其實」，否則沒有意思，也有誤用「其實」一詞的感覺。之前新進歌手並沒有說過喜歡任何歌曲或任何歌手，也不是想澄清實際意思，故在回答時祇需說「我喜歡 Rocks，例如 XXX、YYY 的歌」。

愈來愈多港人都愛說「其實」，現象愈趨普遍。就算是節目主持人或接受訪問者，無論是學生、影視藝人、以至專業人士或學者，原本沒有濫用和誤用「其實」一詞的習慣，由於聽得太多「其實」了，互動之間不知不覺也逐漸

習上此習慣，加入「其實」一族。這正是本杜拉 (Bandura) 仿模 / 觀察學習理論的例子 (張春興, 2000)。由於沒有人指正錯誤，視為小事，習以為常，讓港人學習錯誤的語文機會不斷增加，無怪乎港人，尤其是欠缺判斷能力的學生，中文水平每況愈下。濫用 / 誤用「其實」一詞，看似單一例子，不覺其重要性，卻正好顯示講者沒有其它適合中文詞彙可用，缺乏認知，曲解及誤用某些詞語。這數月間，本人聆聽講播電台和電視台節目時，發覺這個現象越來越普遍，也並非局限於年青人，中小和大學生，還有成年人，專業人士、廣播界、大學學者也一樣。他 / 她們不知談話間所用語句出了問題，也忽略其影響力，愈顯得港人中文水平低落，及輕率的態度，亦令人懷疑十多年來母語教學能否提升香港學生中文水平的成效。

此外，部份人士，包括娛樂圈及廣播人士，尤其是年青人，喜歡自作詞語，即所謂「潮語」，如「O 嘴」、「濶女」、「幫拖」、「潛水」、「屈機」、「爆花」等，或一些粗鄙語，經報章傳媒引用，也成為新一代 / 年青人常用。社會流行次文化，尤其是詞語出自影視藝人、歌手口中，和報章傳媒不斷報導，對年青人影響甚大，傾向模仿學習，表示他 / 她們追及潮流。有一次在課室觀課，課題是有關日本入侵香港的歷史，老師提問一個初中學生，香港與日本兵力比較相差甚遠，作為香港軍方將領打算如何做，便聽到一個學生用「拖友」作回應。又有一次乘坐巴士時看到 Roadshow「路訊通」某男主持介紹本地歌曲，語意不通，句子結構錯誤，令年青人觀看時學習錯誤中文。另一次在巴士上聽到 Roadshow「路訊通」某男主持為了介紹一首歌「了了」，曲解及誤用「小時了了」，誤導青少年。可見時下年青人受到傳媒、影視藝人、次文化流行「潮語」、

粗鄙語、口語化影響的程度。再不見到文雅順暢的語文表達，又有多少教師和家長利用適當機會糾正年青人用語，及有多少年青人和學生樂於和用心學習正確和文雅順暢用語？

電視廣播，甚至政府港台節目也亂創語句，有欠正確。如最近在 TVB 播影的節目『Since 從 1976 開始』畫面就有『某藝員聲音導航』的字幕出現，語意攙通，類似情況過往其它節目也曾出現。語句應該是『某藝員旁述』。其它例子還有電視及收音機廣播主持世運和東亞運動會節目常說『某運動員衝擊金牌』，運動員如何能衝擊金牌？『衝擊』一詞又被誤用了。正確的說法應該是『某運動員爭取金牌 / 某運動員競奪金牌』。幕前幕後主持人有意或無意間皆令電視觀眾 / 聽眾學習錯誤語句而不自覺。

討論及啓示

導致港人中文水平低落原因很多，不少學者都有發表文章解釋原因，包括課程選材及教學法是否適當。此外，語文政策、師資 等因素皆能影響港生的中文水平，語文教師和學者都作出很多改善建議及解決方法。何景安(2006)亦曾指出，祇要查看網頁(如 Google、Yahoo)等電子資料庫內的學術期刊、研究報告等便可找到數以百萬計有關資料項目、雖然有重疊的、有參考價值並不太強的，但資料也相當豐富。有理論探究，亦有實踐論述和數據支持，讀者自能尋找相關文獻。然而，文章雖多，意見紛陳，議而難決。多年來似乎未能在實際效果上看到明顯的變化，語文水平仍是每況愈下，社會人士不滿語文水平及批評之聲繼續，似乎還有其它原因可以探究。

心理學研究顯示一個人的行為與習慣，往往受個人的信念、思想、價值取向和社群等因素影響。語文教育政策的製訂，教授與學習語文都是

認知行為，當事人皆受到心理和社會文化因素影響而作出取捨，決定行為方向(Chan & Elliott, 2004; Ennis, Cothran, & Loftus, 1997; Fang, 1996; Marland, 1998)。故此，本文嘗試從社會心理角度剖析香港學生中文水平下降的原因，藉此瞭解港人書寫中文和說話間出現的一些問題，並提供一些討論題項讓教育界人士思考，希望有助釐清及訂定未來中文教學發展的方向。

(一) 學生寫作時常用口語化的字詞或錯別字，例如將「我們 / 你們」寫成「我哋 / 你哋」，甚至錯誤寫成「我地 / 你地」，「一些」寫成「一 D」，「給」寫成「比」。這些表達方法是否被接納？嚴謹的中文科教師 / 學者當然說「不」。但社會大眾卻顯得很寬容，存在兩個牴牾標準。批改學生習作時，教師會否向學生明確指出口語化的字詞或錯別字，堅持學生改正，甚至扣減分數以加強學生注意，減少錯別字的行為 / 習慣抑或祇著重文章內容是否豐富貼題，口語化的字詞及錯別字視為小事不用理會？或是歸咎於工作太多甚至認同寫法，不加理會？若後者習以為常，學生自然不重視正確用詞和流於口語化。上述剛好顯示行為主義的增強和消滅作用。各個教師對學生的要求是否一至性會影響學生會否看重語文運用的正錯觀念，慣性的影響不容忽略。

(二) 教育界強調應用資訊科技於教與學，學生常用電腦，文書處理，上載和下載網頁資料交功課，少用筆寫字，容易忽略和忘記字型。用中文輸入法，不依筆順，祇輸入鍵盤中兩三個英文字母，揀選熒幕提供生字，方便快捷，但容易輸入錯別字而不自覺，令用者未能掌握生字字型和寫法，容易執筆忘字及寫錯生字。學生沈迷電子 / 線上遊戲(online games)，手機傾談及其他活動，肯花多少時間和功夫學習中文和寫作？學習者沒有用心將所學到的中文生字、詞語、寫作

句式儲存入深層 / 長期記憶，欠缺練習，便容易忘記所學。資訊處理模型 (Information Processing Model) (張春興, 2000) 正好說明此點。再者，時間有限，學習項目日漸增多，每科都有重要性，尤其是社會面對日新月異的事物，學校需要教授學生很多新的學科知識和技能，應付所需，用於中文科的時間相對減少。明顯地，年輕人的電腦 / 資訊科技的知識和技能學多了，比上一代好，但中文和英文表現卻差了。若學生不重視中文 (星島日報網頁, 2000 年 3 月 2 日)，沒有認真深入探究，少重複練習，根基做不好，自然多錯誤和欠通順。有得亦有失，如何取捨，有待教育界人士清楚選擇，在制定政策、課程比重和學習時間安排時適當決定。

(三) 潮語的流行似時裝設計，一時盛行於社會，成為年青人溝通的言語，但轉眼便被新的潮語取代，教師應持甚麼態度對待潮語？提示學生潮語粗鄙，不合語法，不應採用？或是認識潮語，了解流行的次文化，引導學生捨棄潮語？抑或不需理會，潮語祇流行一時，熱潮慢慢會消滅？

事實上，本人發覺有政、商及教育界人士，一方面批評年青人濫用潮語，削弱中文基礎，另一方面，(未知是否基於潮流或美其名和青少年溝通)，在公眾場合發言，也套用「十卜」、「升呢」、「O 嘴」等潮語，令年青人懶覺得潮語有甚麼問題。社化因素明顯，教育界和政府推動中文教育時有否清楚釐訂方位，提供一致性值得模仿學習的榜樣，避免互相矛盾，令年青人價值觀和方向混亂？

(四) 近年來，教學課程和公開考試評估方向不斷改革，目的是配合學生能力、興趣和水平，事實卻適得其反。多年來不見得學生對學習中文的興趣 / 動機增加，反而感到低落，語文表現更差勁，可見於學生日常寫作和口語溝通表達的能

力和公開試表現。近年的公開考試，語文試卷被教師批評為「推理 IQ」考核而非語文測試，效度成疑，值得深思。很多人包括教育界人士、學者、大學教授批評背誦增加學生壓力，建議減少 / 取消範文背誦，近年課程及考試評估改革亦朝着這方向走。學生成績表現卻參差，中文及英文水平沒有增進。減少範文背誦雖然可減輕學生壓力，但同時有教師質疑此舉會令到學生語文及文學所識及可應用於寫作和溝通的美好詞句減少，思想空洞。有研究者認為減少 / 取消範文背誦減少學生接觸學習優美文句和詞彙、成語、中國文學和文化，導致學生語文根基不足，用語欠順，用詞粗鄙 (星島日報網頁, 2007 年 5 月 8 日)，這方面值得深究，以釐清及訂定教學發展的方向。

要學好中文，除了留意港人常犯的毛病外，香港大學中文系單周堯建議我們還可多閱讀、多背誦及多寫文章。單周堯 (2007) 表示，今天的學生雖然多以白話寫作，但古代漢語的句法、詞彙，有不少仍常用於語體文中。「《古文觀止》、《唐詩三百首》或唐宋八大家的詩詞等，都是文章典範。多背誦，可豐富我們的中文詞庫，令寫文章時更精煉。」。當然，在記憶背誦前 / 過程中應先理解課文。根據學者 Biggs (1996) 所說，背誦記憶可和理解結合，成為深層記憶 (deep memorization) 的一種學習策略，而非表面記憶不求甚解。陳雲 (2009) 在他的書《執正中文》也指出要學好中文，就要讀古書，例如念誦舊日的啓蒙教材 (例如《千字文》)，看《史記》、《世說新語》和明清散文等。但現今電子資訊爆炸，娛樂形式應有盡有，要年輕人看這些書似乎難了。近年中國語文科課程的改革，課文內容大幅刪減文言文、詩詞及不要學生背誦等措施剛剛和中文文字保育運動人士所倡議的相反；如何期望學生的中文水平可以提高？兩者如何取得協調和平衡？

至於現代文學方面，單周堯(2007)建議作家如張愛玲和白先勇的小說、思果的散文、余光中的新詩等，都適合年輕人閱讀和參詳。本人認為朱自清的《背影》、徐自摩的《再見康橋》、和冰心的《小說集》等，雖然被視作過時而刪除，也是良好的閱讀項目，有助學生寫作能力的培養，並且建立父母和子女互相關懷的關係，也能帶出語文科感性功能的目標。

(五)說話中文和英文夾雜，不單出現在學生身上，甚至各行業包括歌影視藝員、議員、商人、教師、校長、大學教授、公務員及各專業人士。這現象反映甚麼？是香港教育長期重英輕中的結果？他／她們未能完全掌握中英文運用？短時間內講者不能將某些詞語(尤其是英文)準確轉灌對應的語文(中文)，故有中文談話中夾雜英文。也聽過某些知名人士用英文發表報告／談話中，情急時用了一兩個中文詞語。聽眾／教育界很少批評和將這些作為反面教材解說，社會大眾祇視為笑話或小事，似乎視這是香港獨有的文化和可接受的事實，難怪學生說話中英文夾雜，不知不覺之間，書寫也中英文夾雜。成年人有否提供順暢、準確、純粹中文或英文談話／寫作的榜樣給年輕人模仿學習？在課堂教學／和學生交談時，教師有否時常提點自己不要中英文夾雜，以身作則，看似簡單，實際上有多少人做到？批改學生習作及與學生對話時，教師有否指出學生中英文夾雜用語，提供較佳的表達溝通例子讓學生學習？抑或教師也視中英文夾雜為普遍情況，理所當然，總之能達到溝通的目的便可，不用執著改正；這說明一個人的信念和價值觀，如何影響其判斷和行為表現，語文運用祇是其中一個例子。

(六)近年有教育界人士建議學校用普通話教授中文，認為普通話是「我手寫我口」，故以普通話教中文能提升學生的寫作能力(星島日報，2007年11月2日)。語文教育及研究常務委員會已撥款資助中小學試行以普通話教授中文。各方意見參差，贊成和反對皆有，紛紛發表在各報章刊物。有說效果好，應推行用普通話教和學中文，也有持反對意見。反對者同意齊齊學普通話，但認為如果「以普通話教中文」的理念源自「普通話即是中文」，則是必須糾正的錯誤觀念。反對者所持理由之一是普通話只是漢語的方言之一，是中文的一部分，並不等於現代漢語，更不全等於中文。這種謬誤，來自「言文合一」的迷信，即慣說的「我手寫我口」，也是「用普通話教學才能學好中文」的謬誤根源。這種謬誤衍生另一個謬誤：用普通話教中文，能學到書面語的語法，所以能提高寫作能力。其次，香港曾經作家輩出，他們有古文根底，也多讀白話文，而白話文(書面語)不等於普通話。此外反對者更列出多項理由，有其理據(葉一知，2007)，當然師資問題不能忽視，包括教師語文水平、教學能力、教學法等，很多文章已有論及，限於篇幅和討究範圍，本文不再在此論述。一切中文教育發展方向有待小心釐清，否則，除金錢資助損失外，學界更走枉了路，學生也成為白老鼠。過往的多項教育改革，已有先例參考。

參考資料

- 大部份中小學英文講寫俱差 。《星島日報網頁》，2006年5月16日，取自 <http://www.singtao.com>
- 小學普通話教中文成效佳 。《星島日報》，2007年11月2日，取自 <http://.diumanpark.mysinablog.com/index.php?op=ViewArticle&articleId=860720>
- 中三生雙語作文水平捱轟 (2009年10月31日)。《星島日報》，頁A24。
- 「中五」會考揭不諳時事 意見陳腔濫調 。《明報新浪網》，2007年10月25日，取自 <http://edu.sina.com.hk>
- 少背書成績更佳？背誦有法學習根基 。《星島通識網，專題探究：教育，星島日報網頁》，2007年5月8日，取自 <http://www.singtao.com>
- 手機符號氣壞教師 (2003年3月4日)。《明報》。
- 何景安(2006)。對香港語文教育政策的歷史回顧和提升語文教育水平的幾點法 。《香港教師中心學報》第5卷，48-58頁。
- 城大生中文測試成績差 。《星島日報網頁》，2000年3月6日，取自 <http://www.singtao.com>
- 香港考試及評估局(2007)。香港中學會考考試報告及試題專輯：中國語文。
- 香港教育統籌局(1990)。《教育統籌委員會第四號報告書》。香港：香港教育統籌局。
- 教育統籌委員會(1994)。《語文能力工作小組報告書》。香港：香港教育統籌局。
- 教育統籌委員會(2005)。《檢討中學教學語言及中一派位機制》報告書。香港：教育統籌委員會。
- 教育署(1997)。《中學教學語言強力指引》。香港：政府印務局。
- 孫寶珠(2008a)。香港的「諧音文化」(上) 錯別字的元兇?! 。《星島日報》，2008年6月17日，頁F5。
- 孫寶珠(2008b)。香港的「諧音文化」(下) 懶音的罪魁禍首?! 。《星島日報》，2008年6月20日，頁F7。
- 張春興(2000)。《教育心理 三化取向》。台北：華東書局。
- 單周堯(2007年1月19日)。港人寫中文常犯四大毛病 最緊要「正」字 齊學好中文 。
取自 <http://gaiiho.mysinablog.com/index.php?op=ViewArticle&articleId=415983>
- 會考生中文水平下滑 (2002年10月24日)。《星島日報》。
- 陳雲(2009)。《執正中文》。香港：天窗出版。
- 學生作文無創意不合邏輯 。《星島日報網頁》，2004年12月29日，取自 <http://www.singtao.com>
- 42% 語文教師未達資歷要求 《星島日報網頁》，2008年6月19日，取自 <http://www.singtao.com>
- ICQ 降大學生英語水平 《星島日報網頁》，2005年11月30日，取自 <http://www.singtao.com>
- 葉一知(2007年11月14日)。普通話不等於中文 。取自 <http://diumanpark.mysinablog.com>。
- Biggs, J.B. (1996). Western misperceptions of a Confucian-heritage learning culture. In D.A. Watkins & J.B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Culture, psychological and contextual influence* (pp.43-68). CERC & ACER.
- Chan, K.W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

- Ennis, C.D., Cothran, D.J., & Loftus, S.J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development*, 30(2), 73-86.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Marland, P. (1998). Teachers' practical theories: implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(2), 15-23.

構成澳門幼師身心疲憊的影響因素：被同儕 拒絕及自尊心受損

The effects of being spurned by peers and self-esteem on depersonalization in preschool teachers in Macau

黃國茜

香港教育學院

卓惠興

香港公開大學

摘要

當幼師發現同儕在工作上遇到困難時，會向他們提供幫助，其中包括教學方法和其他信息的分享。但提供幫助時若被同儕拒絕，幼師會有何反應呢？筆者基於一項有關助人被拒的反應理論為藍本，透過問卷探討195位幼師當向同儕提出幫助時被拒的感受和反應。筆者預測幼師被拒時不但感到不安，而且自尊受損，繼而作出保護反應，其中，自尊心較高的幼師在被拒時反應會比自尊心較低的幼師強烈。結果顯示幼師的反應符合筆者的預測。

關鍵字

幼師，被拒壓力，自尊受損

Abstract

It is likely that when preschool teachers find the peer teachers encountering difficulties in their work, they will offer help to such peers, with the help pertaining to ways of guiding children or sharing of other relevant information. Yet, if the offer of help to peers is refused by the peers, how would the teachers react? Based on a model on reactions

of rejected helpers that the authors developed earlier, the authors examined, in the present study, the feelings and reactions of preschool teachers when their offers of help were rejected by their peer teachers. The authors predicted that, when rejected, preschool teachers would experience negative emotions and also threat to their self-esteem, which would in turn lead them to engage in self-protective actions. In addition, the reactions of teachers with higher self-esteem would be stronger than the reactions of teacher with lower self-esteem. The results of a survey of 195 preschool teachers in Macau lent support to the hypotheses.

Keywords

preschool teachers, rejection stress, threat to self-esteem.

緒論

在香港及澳門，中小學教師普遍專責某學科的教學，而幼兒教育老師（以下簡稱是幼師）卻不設分科。幼師的教學模式相近，工作性質相似，同儕間接觸頻繁，關係緊密 (Rao & Koong, 2000)。其他地方的幼師相信也有類似的情況 (Henderson-Kelly & Pamphilon, 2000; Humphries & Senden, 2000; Rodd, 1998)。幼師間關係密切，倘若同事一方在工作上遇到困難，另一方往往提出協助。然而，當一方主動提出協助，但卻遭另一方拒絕，那會怎樣呢？要是對方一而再、再而三推卻協助，那又會怎樣呢？提出協助的一群，他們心裡會受到甚麼打擊呢？他們會否因屢受拒絕而感到沮喪？會否認為拒絕他們的同事不信任自己的能力？會否認為拒絕他們的同事特別抗拒別人的幫忙？他們日後如何再跟對方相處？

本研究會以 Cheuk 和 Rosen (1992) 及 Cheuk、Wong 和 Rosen (2002) 參與發展的一項理論作為分析的藍本，以那些提出協助但被同儕拒絕的人士作為對象，研究他們在被拒的處境下有何反應。具體而言，本研究探討幼師施援被拒後，他們會否感到疲憊，他們對自己及拒絕者有何觀感，以及他們是否認為拒絕者過於自我保護，從而將被拒的責任推卸給拒絕者。

文獻

理論及相關研究

根據 Cheuk 和 Rosen (1992) 及 Cheuk、Wong 和 Rosen (2000) 參與發展的一項理論，一般情況下，人們總是以為，只要向有需要的人士提供協助，他們就會接受。如果提出協助的人，三番四次遭到拒絕，他們便會感到有壓力。被拒者感到壓力，除了因為結果跟他們的預期有出入之外，另一個原因是遭人拒絕的本身隱喻着拒絕者懷疑施援者的能力。從而令施援者感到自我能力觀受損。該理論亦指出，遭到拒絕的人會調節其思想及行為，來彌補受損的自我能力觀。再者，當人們遭到拒絕，其反應會因不同的個人及環境因素而有分別。以個人因素而言，個體自尊心的高低會影響其被拒的心態；以環境因素而言，被拒者亦考慮自己會與對方長期共事的可能性。根據上述理論的觀點，Cheuk 和 Rosen (1992) 首先進行了模擬實驗，其後，又再研究受試者遭到他人實則拒絕或接受施援後的反應 (Cheuk & Rosen, 1993, 1996)。上述結果顯示，提出協助者的確期盼對方會接受幫助 (Cheuk & Rosen, 1992)，若然對方不領情，這便跟他們當初的預期有異 (Cheuk & Rosen, 1993)。被拒絕的一群相對比被接納的

一群出現更多明顯的負面情緒 (Cheuk & Rosen, 1993, 1996)。被拒的一方表現出一系列的反應來處理這種負面情緒，藉此修補受損的自我形象。舉例說，被拒者會聲稱，當他們提出協助的時候，根本無法控制對方的意願 (Cheuk & Rosen, 1993)。被拒者亦會說自己早料到會被人拒絕 (Cheuk & Rosen, 1993)。這些理由讓被拒者覺得自己無須為被拒而負上責任，心理上仍可感覺自己是有能力的。

將理論套用到幼師的處境：多番被拒會否令施援者身心疲憊

筆者認為，以上的理論除了可以解釋模擬情景中及實驗室研究裏個體的體驗和反應外，亦可應用到現實生活情景中的關顧者，包括想協助學生及同儕的教師和協助病人的輔導員。他們誠心施以援手，但被拒諸門外，他們會否表現出自我保衛及產生維護自尊的反應？於是，Cheuk、Wong 和 Rosen (2000) 研究香港的中學教師在被多番拒絕後，身心會否受到影響，所得的結果和預測相乎。Cheuk、Wong 和 Rosen (2002) 於是進一步將研究的對象推展至其他地方的中學教師 (中國廣州)，結果亦再次印證同一結論。在本研究裡，筆者將該理論套用至另一組別的教師——幼師，了解他們被拒後有何感受和反應。筆者集中研究幼師，是因為幼師跟小學或中學教師不同。中小教師通常較專注處理某一學科的事務；而港澳幼師 (相信其他地方的幼師也不例外) 的工作性質卻彼此相近 (Rao & Koong, 2000)。他們有更多機會向受工作困擾的同儕提出協助，因此亦更容易遇到連番的拒絕。筆者集中研究同儕間的拒絕問題，是因為同儕間的相處是教師感受重重壓力的因素之一 (Kyriacou, 2001; Tang, Au, Schwarzer, & Schmitz, 2001; Zude, Ji, & Junyu,

2004)。事實上，即使在其他工作領域，人際關係的障礙往往是工作壓力的來源，這個問題日益受到重視 (Bruk-Lee & Spector, 2006; Duffy, Shaw, Scott, & Tepper, 2006)。

本研究的預測是，若幼師向同儕提供協助，但對方連番拒絕接受，這樣施援的一方便會感到身心疲憊。筆者作此推斷是基於兩個理由。第一，有研究指出，事情的結果與預期的結果不符是帶來疲憊情緒的成因 (Maslach & Jackson, 1982)。同樣，一般人起初以為只要是提供協助，就必定得到他人接受。被拒便和先前的期望不符。至於第二個原因，是由於疲憊的特徵和施援被拒者在實驗室研究所顯示的反應相吻合。身心疲憊集結了三項特徵：冷漠孤僻 (性格變得冷漠如冰、與共事的人相處時表現消極)、情感耗損和喪失個人成就感 (Maslach & Jackson, 1982)。我們的實驗室研究顯示，被拒者對拒絕者持有負面的評價，同時亦對與拒絕者交往的興趣大失 (Cheuk & Rosen, 1992, 1993; Cheuk, Wong & Rosen, 2000)，這些反應正與冷漠孤僻的行為特徵吻合。我們的實驗室研究顯示，被拒者感到自尊受損 (Cheuk & Rosen, 1993, 1996)，這一點則與缺乏個人成就感的表徵吻合。被拒者的反應和疲憊的特徵相乎合，故此我們推斷，連番被拒會引致身心疲憊。

自尊心高低不同的幼師被同儕多番拒絕後分別會有何反應？他們會否認為該同儕太自我保護呢？

本研究的另一個目的，是要探討自尊心高低不同的幼師，被同儕拒絕後分別會有甚麼反應。他們的反應是強烈還是輕微呢？他們分別會怎樣處理連番被拒的窘境呢？

一般來說，自尊心不同的人，對於成敗的反應也不同。自尊心較高的人就算失敗，他們大多

選擇再次嘗試；相反，自尊心較低的人，他們大多選擇放棄 (Baumeister & Tice, 1985)。倘若這些人失敗後都必須再次嘗試，自尊心較高的人比那些自尊心較低的人，更堅信自己會成功 (Brockner, Derr & Laing, 1987)，更有動力把事情做好 (Stake, Huff & Zand, 1995)，更堅持完成任務 (Benetti & Kambouropoulos, 2006；Di Paula & Campbell, 2002) 和更能正面面對問題 (Brown & Gallagher, 1992；Heimpel, Elliot, & Wood, 2006)。這些論點說明了一點：自尊心較高的人無論在順境或是逆境，對自我的評價普遍較高，這大概因為他們成功的體驗較多。因此，一直以來，人們普遍認為對自我評價較正面的人，應該比較抵受得起及承受挫敗，但筆者的發現卻跟這項觀點相反。

根據 Cheuk 和 Rosen (1993, 1996) 實驗觀察所得，滿意自己能力和認為自己對人關顧的人，若果接二連三被人拒絕，他們會更容易感到自尊受損。行為上，他們傾向認為拒絕者過分自我保護，於是往往會跟這類人對抗。實驗結果帶來的啟示是，自我評價較正面的人（相對於自我評價沒有那麼正面的人），由於他們將自己看得比較重要，若果他們經歷挫敗，便更需要起來保護自己。另一方面亦有類似的研究發現，自尊心較高的人，相比自尊心沒有那麼高的一群，在挫折中會經歷較大的傷害 (Vangelisti, Young, Carpenter-Theune & Alexander, 2005)，行為上亦會傾向自我保護，包括會扭曲與失敗相關的那段記憶 (Rhodewalt & Eddings, 2002)、會認為有關人等不夠支持自己和自己吸引他人的程度減低 (Park & Crocker, 2005)。由於筆者認為「個人自尊」與「自我能力及關顧觀」兩者的影響力頗為相似。於是，筆者預測，自尊心較高的幼師（相比自尊心沒那麼高的一群），要是向同儕提出協助，但卻連番被拒，他們會較易感受自尊受損。

根據筆者在實驗室的觀察，那些傾向認為自我能力高及關顧他人的人士，相比那些同樣被拒絕但自我能力及關顧觀較低的人，更容易將被拒絕的責任，歸咎於拒絕者身上。因此，筆者預測，要是多次被拒絕的是自尊心較高的教師，他們更傾向認為拒絕他們的人是自我保護者。

總而言之，筆者預測：（一）幼師被三番四次拒絕後，會變得身心疲憊；及（二）自尊心較高的教師若然多次被拒，會認為拒絕者過份自我保護，情況比自尊心較低者明顯得多。

方法

參與者及步驟

有 250 位在中國澳門的澳門大學參加進修課程的幼師，獲邀參與是次研究。他們需要填寫一份以中文書寫、關於他們與同儕間工作關係的問卷。問卷羅列了有關的量度基準。受訪幼師在上課期間，獲分發問卷、簡介信及連同郵票的回郵信封各一份。最後，195 位幼師寄回填寫好的問卷，回應人數佔整體人數的 78%。參與者均為女性，平均年齡為 31.21 歲（標準差 = 18.24），工作經驗平均達 5.66 年（標準差 = 14.67）。

量度工具

自尊心程度：筆者沿用 Rosenberg & Owens (2001) 曾深入剖析得出的十項基準，量度參與者的整體自尊心程度。題目相關程度為 .74，屬可接受範圍之內。筆者以平均值為界，將受訪者劃分為兩大類：「自尊心較高者」和「自尊心較低者」。上述的取向，反影筆者在處理自尊心的影響上，將採用個體個別差異的研究觀點，以便明白自尊心高低不同的個體的反應。筆者過往在個體自我能力及關顧觀的研究 (Cheuk & Rosen,

1996) 採用了同樣的觀點和取向，而本研究亦採用相同的取向，以便其結果能與過往的研究作出比較。

協助者被拒的反應指數：筆者沿用以往研究連番被拒這個題目所用的十二項基準 (Cheuk & Rosen, 1994)。受訪者根據同儕接受或拒絕他們所提供的幫助的經歷，顯示他們提供的幫助被同儕拒絕的程度，並給予一個分數，範圍由 (1)「幾乎完全不切合我的處境」至 (11)「非常切合我的處境」。問題的例子包括：「我的同事不願接受我向他們提供協助。」、「這幾個月以來，很多同事向我諮詢意見。」(此項需反計)、「工作方面，你的同事一直在你身上獲益良多。」(此項需反計)、「我的同事以為，我幫助他們其實背後別有用心。」根據所有項目的分數，筆者計算出平均值。筆者亦充份考慮了各題目之間的相關性 ($r = .83$)。在筆者的樣本裡，分數的分佈亦算平均 (平均值 = 4.99，標準差 = 23.69，所得分數介乎 1.14 及 9.23 之間)。筆者以所得的平均值 (mean) 為界，將參與者劃分為兩大類：「較常被人連番拒絕」和「較少被人連番拒絕」。上述的取向，是相應於我們如何處理自尊心的影響所採用的個體個別差異的取向。

身心疲憊指數：筆者沿用 Mickler & Rosen (1994) 設計的十六項基準，量度他們身心疲憊的程度。分數範圍由 (1)「幾乎完全不切合我的處境」至 (11)「非常切合我的處境」。筆者以五個項目衡量他們身心疲憊的程度 (例如：「感覺沮喪」和「情緒十分緊張」)、以六個項目衡量他們的個人成就 (例如：「成功完成大量的工作」和「工作上經歷挫敗」)、以五個項目衡量他們是否變得冷漠孤僻 (例如：「不會在乎同事面對甚麼事情」和「與昔日相比，沒有那麼熱衷與別人打交道」)。筆者將所有項目的分數加起來，

將個人成就一部份的分數癩倒計算。最後，筆者計算出平均值。題目間相關的程度 ($r = .79$)，屬可接受範圍之內。從樣本看來，分數的分佈亦算平均 (平均值 = 5.14，標準差 = 21.31，所得分數介乎 1.84 至 7.92 之間)。

自我保護級別：筆者以七項基準來讓受訪者由 1 至 7 分，評估被拒是由於同儕的個人特質。這七項基準包括：固執 (1 分代表極不固執，7 分代表十分固執)、驕傲、害怕欠下人情、幼稚、虛榮、無主見及不懂與他人相處。根據所有項目的分數，筆者計算出平均值。此部份的衡量基準是來自以往研究所採用的基準 (Cheuk & Rosen, 1992, 1996; Cheuk, Wong & Rosen, 2000)。另外，筆者已充份考慮各基準之間的相關性 ($r = .84$)。

結果

被連番拒絕的幼師會感到身心疲憊

筆者以回歸分析法 (Regression)，測試被連番拒絕的幼師是否感到身心疲憊。筆者根據他們被連番拒絕的次數作為推測的基礎，以其身心疲憊的指數為準則。結果如預測相符，被連番拒絕的人會感到身心疲憊，兩者呈正比關係， $B = .46$ ， $F(1,190) = 14.41$ ， $p < .01$ 。此項結果證實，幼師越是被拒絕，他們便越容易感到身心疲憊。

被連番拒絕，自尊心會受損，人亦會變得自我保護

筆者預測自尊心較高和較低兩批幼師，要是他們三番四次被拒絕，前者會否比後者更容易相信拒絕他們的同儕太自我保護。筆者將所得的數據 (「較常被拒絕」相比「較少被拒絕」；「自尊心較高」相比「自尊心較低」) 進行雙向分析 (Two-way Analysis of Variance)，計算出幼師所屬

的自我保護級別。結果發現： $F(1,191) = 6.12$, $p < .01$ 。是項結果與筆者的預測相符，證實了自尊心較高的幼師若被連番拒絕，他們會比自尊心較低的幼師 ($M = 2.13$) 對拒絕者 ($M = 3.48$) 表現更抗拒；當拒絕的次數減少，自尊心較高的幼師 ($M = 2.11$) 與自尊心較低的幼師 ($M = 1.88$) 相比，兩者反應沒有分別。是項結果反映，遭同儕三番四次的拒絕，會令自尊心較高的幼師更易感覺受威脅。因此，自尊心較高的幼師，相對於自尊心較低的幼師，更強烈地將拒絕他們的人標籤為自我保護型。這種觀點讓他們感受較少的壓力，亦幫助他們舒緩那種自尊受損的感覺。另一方面，當被拒的程度較低時，自尊心則沒有影響，這反映出當自尊心沒有受損時，自尊心高及低的幼師，不需要將拒絕者視為自我保護型。

討論

屢次被拒絕度數

此研究旨在將理論引伸到幼師身上，藉此幫助筆者了解當他們提出協助，卻連番遭人拒絕的反應。筆者以澳門的幼師為本研究的對象，了解他們被同儕連番拒絕的頻率。筆者分析了澳門幼師所得的平均分，發現他們被屢次拒絕的程度是中等。於是筆者將是項結果與香港中學教師 (Cheuk, Wong & Rosen, 2000) 及廣州中學教師 (Cheuk, Wong & Rosen, 2002) 比較，發現澳門幼師遭人連番拒絕的頻率較高，也許這與幼稚園的架構有關。因為大部份幼師的工作十分相似，不像中小學般要求教師專注任教某一學科。因此，澳門的幼師亦有較大機會向同儕提出協助，換言之，他們被拒絕的機會亦相應大增。即使在其他地方的社會，幼師的工作其實也十分相近 (Rao & Koong, 2000)。因此，他們可能也遇到相似的

經歷，經常被同儕拒絕。當然，筆者還需確實的數據來支持此論點。綜合筆者對中學及幼稚園教師遭同儕拒絕的各項研究結果，我們發現教師遭同儕拒絕的情況可謂頗普遍。這種現象可能顯示新入職教師對遭受同儕拒絕並沒有作出適當的心理準備，也沒有預料會發生被同儕拒絕之事。教師遭到同儕拒絕亦反映教師間可能存在着能力不足的隱喻，引致彼此猜忌及拒絕。即是說，被拒者視同儕提出的幫助是隱喻着自己沒有能力應付遇到的問題。

被連番拒絕，人會變得身心疲憊

研究顯示，工作上的人際困難會引致身心疲憊，令個體慢慢喪失個人的工作成就感，情緒會漸漸枯竭，性格亦會變得孤僻 (Maslach & Jackson, 1982)。基於這觀點，筆者預測若果幼師被同儕連番拒絕，他們亦會感到身心疲憊。所得之結果亦支持筆者當初的預測，證明被他人拒絕會帶來種種負面的結果。

身心疲憊的感覺，是會導致一連串的負面結果。根據有關工作表現的研究指出，身心疲憊確實會令人對他人的態度變差 (Raedeke, Lunney & Venables, 2002)，對他人的專注力下降 (Goldstein, MacLaren, Smith, Mengert, Maestas, Foy, Wenrich & Ramsey, 2005)，而自己的工作表現會變得惡劣 (Bartoli, 2002)，更經常缺席 (Bartoli, 2002)，更期望辭掉工作 (Liu & Li, 2005)。由此引伸到被拒的幼師，他們的工作的成就感會減低，情緒亦會變得負面，工作熱誠及衝勁會減退，同時開始感到自己比不上同儕。再者，若果幼師感到身心疲憊，他們會對同儕越來越冷淡及疏離。這些負面影響是否會發生於被拒的幼師身上？這一點筆者還需要觀察才能證實。但有鑑於身心疲憊所引致的負面結果，筆者建議幼師在接受初階或在職培訓

時，應該引入相關的訓練，讓他們預先認識被同儕拒絕的情形，了解被拒絕所帶來的身心疲憊，以及其連帶的負面影響。

被連番拒絕，自尊心會受創，並標籤同儕為自我保護型

筆者根據研究對象的不同特質，將自尊心較高與自尊心較低的幼師相比，看看他們會否標籤同儕為自我保護型，比較兩組對此看法的分別。結果與預測相符，我們發現自尊心較高的幼師，遭同儕拒絕的話，大多將拒絕他們的同儕標籤為自我保護型；但是，對於那些沒有那麼多失敗經驗的幼師來說，自尊心高低卻沒有任何關係。

換言之，自尊心高低不同的幼師，對拒絕他們的同儕會持有不同的抗拒程度。這項結果與筆者在實驗室進行的研究結果吻合。其中，筆者發現相對於自我能力觀較低的人，施予援手而自我能力觀較強的人若遭到拒絕，他們對拒絕者會顯得更為抗拒 (Cheuk & Rosen, 1993; Rosen, Mickler & Collins, 1987)。是項結果亦與其他研究結果吻合。這些研究顯示，人若遭遇挫敗，自尊心較高的人傾向將事情的責任歸究他人身上，藉此攤薄他們在挫敗中背負的責任 (舉例：Carlston, 1992; Heatherton & Vohs, 2000)。這項結果則不符合自尊心高的人可以更抵受挫敗的衝擊的觀點 (Heimpel, Elliott & Wood, 2006)。

自尊心較高的教師大多會將拒絕者標籤為自我保護型，以便捍衛自己正面的形象。這類幼師的下一步，通常是會疏離拒絕他們的同儕，結果，

他們彼此溝通的機會便會減少，更不用說大家一起工作和合作了。他們除了缺乏融洽的人際關係外，也沒有適切的合作關係和相互幫助。在工作上，這些自尊心高的幼師，只可依靠自己的能力去應付工作上的困難。相對來說，當自尊心較低的幼師遭到同儕拒絕時，自尊心受損的程度會較輕，他們可能感受到人際失敗帶來的負面情緒，但他們並不認為這些同儕太過自我保護。因此，這些幼師很可能仍會與這些同儕保持溝通和合作，這種相處可能帶來了正面的同儕關係和工作效果。因此，幼師接受職前或在職訓練時，他們應該了解自己的自尊心程度，以及了解自尊心程度差異會如何影響他們對同儕拒絕的反應及這些反應所帶來負面的影響。他們更需懂得怎樣處理被連番拒絕的窘境。

總結

為免幼師在工作時和在提供幫助時，要承受被人拒絕所產生的負面工作情緒和負面人際關係，而減退其工作熱誠，入職和在職培訓課程就應給予他們足夠的心理準備和處理窘境的方法。協助不同類型和不同特質的幼師尋求正面解決問題的方法。

幼師被人連番拒絕會否帶來其他後果呢？例如屢次被拒會如何影響他們工作上的成效及滿足感？將來的研究可進一步探討這些問題。除此，將來亦可探討其他類型的教育工作者（例如小學教師及學校社工）在這些問題上的反應。

參考文獻

- Bartoli, P. V. (2002). Burnout and job performance among education professionals and paraprofessionals. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(4-B), 2049.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53, 450-467.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 341-352.
- Brockner, J., Derr, W. R., & Laing, W. N. (1987). Self-esteem and reactions to negative feedback: Towards greater generalizability. *Journal of Research in Personality*, 21, 318-333.
- Brown, J. D. & Gallagher, F. M. (1992). Coming to Terms with Failure: Private Self-Enhancement and Public Self-Effacement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(1), 3.
- Bruk-Lee, V., & Spector, P. E. (2006). The social stressors-counterproductive work behaviors link: Are conflicts with supervisors and coworkers the same? *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(2), 2006, 145-156
- Carlston, D. E. (1992). Impression formation and the modular mind: The associated systems theory. In L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Construction of social judgment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cheuk, W. H., & Rosen, S. (1992). Helpers' reactions: When help is rejected by friends or strangers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 445-458.
- Cheuk, W. H., & Rosen, S. (1993). How efficacious, caring Samaritans cope with unexpected rejection. *Current Psychology*, 12, 99-112.
- Cheuk, W. H., & Rosen, S. (1994). The effects of spurning and social support on teacher burnout. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9 (4), 657-664.
- Cheuk, W. H., & Rosen, S. (1996). The moderating influence of perceived importance on rejected helpers' reactions. *Basic and Applied Social Psychology*, 18, 195-210.
- Cheuk, W. H., Wong, K. S., & Rosen, S. (2000). Further efforts in validating a spurning scale for teachers. *Educational Research*, 42(2), 219-225.
- Cheuk, W. H., Wong, K. S. & Rosen, S. (2002). Validating a spurning scale for teachers: The Chinese sample. *Educational Research*, 44(3), 289-297.
- Di Paula, A., & Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 711-724.
- Duffy, M. K., Shaw, J. D., Scott, K. L., & Tepper, B. J. (2006). The moderating role of self-esteem and neuroticism in the relationship between group and individual undermining behavior. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1066-1077.
- Goldstein, E. A., & MacLaren, C. F., Smith, S., Mengert, T., Maestas, R., Foy, H. M., Wenrich, M., & Ramsey, P. G. (2005). Promoting fundamental clinical skills: A competency-based college approach at the University of Washington. *Academic Medicine*, 80(5), 423-433.
- Heatherton, T. F., & Vohs, K. D. (2000). Interpersonal evaluations following threat to the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 725-736.

- Heimpel, S. A., Elliot, A. J., & Wood, J. V. (2006). Basic personality dispositions, self-esteem, and personal goals: approach-avoidance analysis. *Journal of Personality, 74*(5), 1293-1319.
- Henderson-Kelly, L., & Pamphilon, B. (2000). Women's models of leadership in the child care sector. *Australian Journal of Early Childhood, 25*(1), 8-12.
- Humphries, E., & Senden, B. (2000). Leadership in child care: A dialogue. *Australian Journal of Early Childhood, 25*(1), 26-31.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-36.
- Liu, X., & Li, D. (2005). The relationship between intention to quit and burnout of the teachers in elementary and middle schools. *Chinese Mental Health Journal, 19*(9), 615-7617.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professionals: A social psychological analysis. In G. S. Sanders, & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227 - 250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mickler, S., & Rosen, S. (1994). Burnout on spurned medical caregivers and the impact of expectancy training. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 2110-2131.
- Park, L. E., & Crocker, J. (2005). Interpersonal consequences of seeking self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(11), 1587-1598.
- Raedeke, T. D., Lunney, K., & Venables, K. (2002). Understanding athlete burnout: Coach perspectives. *Journal of Sport Behavior, 25*(2), 181-206.
- Rao, N., & Koong, M. (2000). Enhancing preschool education in Hong Kong. *International Journal of Early Childhood, 32*(2), 1-11.
- Rhodewalt, F., & Eddings, S. K. (2002). Narcissus reflects: Memory distortion in response to ego-relevant feedback among high- and low-narcissistic men. *Journal of Research in Personality, 36*(2), 97-116.
- Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood: the pathway to professionalism*. Buckingham : Open University Press.
- Rosenberg, M., & Owens, T. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. In T. Owens, S. Stryker, & N. Goodman, Norman (Eds), *Extending self-esteem: Theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Rosen, S., Mickler, S., & Collins, J. (1987). Reactions of would-be helpers whose offer of help is spurned. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 288-297.
- Stake, J. E., Huff, L., & Zand, D. (1995). Trait self-esteem, positive and negative events, and event-specific shifts in self-evaluation and affect. *Journal of Research in Personality, 29*(2), 223-241.
- Tang, C. S. K., Au, W. T., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior, 22*(8), 887-901.
- Vangelisti, A. L., Young, S. L., Carpenter-Theune, K. E., & Alexander, A. L. (2005). Why does it hurt?: The perceived causes of hurt feelings. *Communication Research, 32*(4), 443-477.
- Zude, S., Ji, Z., & Junyu, G. (2004). The effect of stress management training of primary school teachers. *Chinese Mental health Journal, 18*(5), 316-317.

淺談「普教中」(協助香港中小學推行以普通話教授中國語文科)的成效

Examining the effectiveness of “Scheme to Support Schools in Using Putonghua to Teach Chinese Language Subject”

簡加言

福建中學(小西灣)

摘要

本文是一篇教學經驗分享的篇章，以作者任教的學校為例，分享參加教育局推行「普教中」計劃後的成效。內容首先談計劃本身的目標要非常明確，因為明確才能邀請駐校專家協助完成目標；其次談成功的關鍵不是隨意改變科組本來已有的穩健課程或教學法，計劃只是在原有的建設上錦上添花，並要根據科組實際情況，循序漸進逐步推展；然後談在駐校專家離開後，如何銜接語文支援組到校的協助；最後分享實踐「普教中」一年多來，科組老師的整體發展和寄語同行繼續努力。

關鍵詞

普教中，觀課，備課，普通話

Abstract

The author, taking his school as an example, shares the effectiveness of using Putonghua to teach Chinese Language Subjects under the EDB Support Scheme. Joining the Scheme, the school has set clear targets and gained ample support from educational experts which contribute to the achievement of the programme. On a school-based approach, teaching content and strategies are tailor-made according to the needs of the school. After one year of supervision, the author and her colleagues were able to further develop the scheme on their own, utilizing the assistance from the language support unit of EDB in the following year. Apart from students' learning, the scheme

benefits the school in the sense that collaboration among different subjects greatly increase and teaching becomes more effective. Participation in the scheme, is therefore a valuable experience for them.

Keywords

using Putonghua to teach Chinese Language subject, lesson observation, lesson preparation, Putonghua

引言

香港自 2000 年開始課改，進行了大規模的課程整合，至今已漸見成效。課程整合一般指的是使學習中的各個部分緊緊聯繫起來 (Lewyc,1991)，顧明遠 (1990) 教授解釋為，把學生在校內的學習同校外生活及其需要和興趣結合的整體化課程。可見整合是一個過程，而這個過程是一個整體過程。課程整合最大的目的是希望減少課程割裂，提供一個較全面的學習圈，讓學生得到有系統及有機結合的學習。有以為語文是學習工具，提高語文能力就是提高學生學習其他科目的能力。可是語文教學在普通教育工作中恐怕算得上一個「老大難」(張志公，1982)。如果用普通話來教中文，會不會難上加難呢？2001 年施政報告談香港要推行兩文三語的政策。為配合政策發展，語文教育及研究常務委員會 (語常會) 斥資二億元支援中小學推行以普通話教中文 (普教中)。支援計劃以三年為限，故參與學校必須擬寫一個詳細計劃，根據校情，規劃在三年內如何推動以普通話教中文。只要合情合理，有計劃的循序漸進，不管參與學校的語文老師是否已考得普通話基準資格，只要朝「普教中」方向努力和計劃，就能得到「語常會」的資助，提昇「普教中」的能力。這計劃已於 2008 年 9 月開始推行，並由教育局「語文教學支援組」直接通過不同渠道支援參與的學校。首屆支援三十所小學及十所中學進行三年「協助香港中小學推行以普通話教

授中國語文科」(簡稱「普教中」)計劃試驗。筆者任教的中學也有幸參與是項計劃，至今已經過一年多的試驗了，成效非常顯著，究其原因，各方配合是重要關鍵。下文將仔細分析促成「普教中」成效的要素。

計劃目標要明確 善用專家同協作

要理解，「普教中」計劃的意思是用普通話教授中國語文，目的是提高學生語文的能力，而不是為了提高學生普通話的能力，主次是應該很鮮明的。當然，用普通話上語文課，在整體語境的營造下，學生的普通話就不可能不進步了，可是關鍵還是為了提高語文能力。「普教中」三年計劃的首年，會有一位內地專家駐校協助推動。學校要深入坦誠與駐校專家分析及製定完成「普教中」支援計劃的措施。筆者經驗是除了坦誠分享外，科組本身要清楚知道三年內的每一年想要完成甚麼任務。如果計劃書需要修訂則盡快修訂，不然就按計劃努力前進，不可虛場。雖然專家們都說讀、寫、聽、說是語文教學的重要課題。寫作教學更是語文教學其中的一個重要的環節 (謝錫金等，2000)。但參與「普教中」的學校必須弄清自己想要甚麼，不可太貪心，如果通通都是重點就等於沒重點。以筆者學校為例，目標非常鮮明：駐校專家任務是要指導教師提高課堂語言水平：一是普通話水平，二是課堂語言水平。因為目標清楚，我校的駐校專家就通過不同途徑

拚命完成任務。例如在每級的備課節，駐校專家會先訓練老師們的朗讀，課堂語言的表達；課備好後再走上講臺，授課後亦針對課堂用語評課，並重覆操作、示範、演練，直至老師都學會朗讀課文的能力。甚麼是能力？能力是一種本領(韋志成，2000)。老師都學會朗讀的本領，那就能駕馭課堂了。

另外，駐校專家為了達成任務更常以普通話示範朗讀課文，並錄下來讓任教老師反覆聆聽、跟讀，熟練了就能在課堂上運用，為甚麼要朗讀呢？因為朗讀是培養學生語感的重要橋樑，語感是人對語言直覺地感知(王尚文，2000)。韋志成(2001)認為語感是對語言或語文現象的敏銳感知和迅速領悟的能力。所以通過朗讀培養學生語感的能力是最好方法，所以在課堂上刻意加大朗讀的力度，促進學習成效。還有，科組要虛心邀請駐校老師頻密觀課、示範等，除了營造觀課文化外，更重要的是讓專家直接指導如何加強課堂的朗讀聲，這是很寶貴的教學法之一，也是實現「普教中」目標之一。經過駐校專家一年來的指導和共同努力，我們課堂有了變化：課堂有了朗朗的讀書聲：老師們沒有忘記「普教中」計劃的目標就是要提高老師的語言藝術與技巧，老師行，學生就行了，學生的學習成效就反映了「普教中」目標的成效。語文學習的一個基本法，就是誦讀。誦讀就是我們古人常用的「吟誦」。古語有云：「熟讀唐詩三百首，不會作詩也會吟」。駐校專家曾這樣說過：「學生學習強記語段時，一般而言有兩種方法，一是理解性記憶，二是背誦。背誦靠的是語感，只要形成了語感，背誦的東西就能牢記於心。這就類似於我們唱歌，為甚麼喜歡的一首歌不容易忘記，就是這個道理。」我校現在的語文課堂在朗讀教學方面的確加強了，老師的普通話朗讀水平也的確提高了，學生的朗讀水

平也有了明顯的進步。有這樣的成果，當然是因為普通話學習方法之一就是「以讀促說」，學生會朗讀了，慢慢就會說了。但更重要的是科組先有了一個清晰而具體的目標，並邀請駐校專家全面、全力配合與幫助才行，因為專家知道了科組需要甚麼，就能徹底協助科組發展，並一同努力，這樣就能取得最大成效，不然，就白有專家了。故擬定及落實「普教中」計劃目標是成功的重要關鍵之一。

根據校情求穩健 循序漸進逐步推

雖然以普通話教授中國語文科一直存有爭議，但「普教中」既成政策，科組就得參考成功的例子，看看別的地區如何實行的，別的學校如何運作的，藉此取長補短，總是可以找到屬於自己的路，加上語常會既然有三年支援政策，筆者認為學校就得好好根據校情逐步推展，不管三年之後將如何，最要緊是掌握我們可以掌握的三年資源，好好善用，試試科組的能耐。「普教中」計劃是一個好平台，通過內地專家及本地語文教育支援組的顧問到校支援，協助有決心及有系統推行「普教中」的學校開展新局面，這正是闡明了「普教中」計劃是配合校本的政策，讓有意推行「普教中」的學校，得到及借用最佳的資源。參加了「普教中」計劃的學校至少得到三項支援：第一、專題講座、工作坊、研討會；第二、公開課、內地考察及交流；第三、內地與香港教師交流及協作計劃。

參與計劃的學校要特別注意這三項支援，不能囫圇吞棗，需要經過思考、過濾，尤其是計劃的統籌老師，因為代表聽了或受了那些培訓後，該如何向科組老師匯報，這是高度的能力，因為計劃提供的專題講座、工作坊、研討會等等活動，是從輸入的角度，建構教師專業的知識、探索不

同的教學理論、策略、課程評估設計、釐清概念等，故統籌老師要根據校情把聽來的資料重新演繹，看到適合的教研活動要主動邀請科組同事出席等等，所以統籌老師擔負的責任是橋樑，不是聽了就算，也不是自己出席了有關工作坊，完成任務就行，是需要整理、匯報。至於進行本港公開課、內地考察觀摩交流活動，通過觀課及瀏覽教師教學設計等活動，的確有助老師從多角度了解課堂教學情況，反思及研討，不管是駐校專家或支援組的到校老師，他們都很願意與科組老師共同制訂課堂教案的步驟及優化課堂的重點。但科組也需要根據實況作適當的配合，絕不可照搬，否則會弄巧成拙。另外，有關內地與香港教師交流及協作計劃。內地的專家教師與香港教師交流教學的經驗及協作，本來是幫助香港教師構建課堂的教學模式、教學法，營造教研文化，確立教研系統——說課、備課、觀課、評課，目的是為了提高學與教的成效。這對香港老師來說百利而無一害，但學校也得需要注意校情，不可死吞硬啃，因為不是每一位老師都吃得消，凡事得循序漸進，逐步推展才能見果效。以筆者學校為例，教研文化一向濃烈，備課、說課、觀課、評課都有。科組有自己的教科書、有自己的教案、有自己建構多年的教學法，而且課堂的學與教都是有成效的。那麼「普教中」在科組的角色是甚麼呢？那三項的支援是否派不上用場？不是的。

「普教中」計劃優化了我校科組的語文課堂；提昇了科組教研文化的深度；加強了科組老師的交流；建構了科組老師分享的平台。例如，科組一向有備課節，內容是說課，說課的前提是根據科組建構的教學法施教，駐校專家在科組建構的教學法的框架下優化課堂的學與教。駐校專家沒有隨己意改變科組所建構的教學法，但卻能起了優化的作用，為甚麼呢？因為駐校專家和科組老師

都明白要根據校情穩步逐漸推展，這樣才能穩中求勝、精益求精。又例如，除了語文支援組定期舉辦到內地交流外，駐校專家知道科組的需要，也特定安排科組到內地學習的機會。這些都是根據科組的個別情況逐步推展與深化的。

當然，筆者了解有些學校寸步難「推」，在上的想「推」；在下的也想「推」；不同的是前者是推動的「推」；後者卻是推搪的「推」。在上的不管是校長或科主任，申請了「普教中」的確是有意推動「普教中」的；但在下的不管是科主任或科組老師，也許在不情不願下接受「普教中」的推動計劃。當然，科組或許會有部分老師是願意承擔這項工作的，但在毫無支援下推行「普教中」是極不容易的事，心中難免有說不出的埋怨！筆者是過來人，也許能明白一二。由於辦學團體的關係，十年前在沒有「普教中」的計劃下，筆者就需要推行「普教中」了！在師資培訓欠缺的環境下，請不到能操普通話教中文的老師，作為科主任，只好親自上陣！對比現在，當時，筆者沒有駐校專家指導；沒有支援組到校支援；沒有講座作培訓；沒有到內地交流的平台；沒有餘錢多請老師代課——像甚麼都沒有似的。筆者就從一個班開始「普教中」，逐步推展、研究、總結，一點一滴的積累，難度之大，可以想像。但回想箇中滋味，雖然有點苦，但當中的成功感也非筆墨能形容的。這大概就是奠定了今天科組成就的一點原因吧！在別人需要初班課程時；我們的科組需要的卻是進深班的課程了。也許聽來像有點驕傲，但筆者想說的不是科組的成就而已，而想說今天的一點成績是用「十年」的努力換來的。這是千真萬確的事實，因為世上沒有不勞而獲的東西。筆者大膽說能十分了解、體諒沒有支持、支援的艱難！但哪怕科組只有一、兩位有心推動「普教中」的同路人，繼續逐

步推展吧！好好計劃如何善用那三年的支援，在自己能控制的小範圍內努力的推動，一點一滴累積你播種後的成果，三年後再來總結還未遲。做好眼前的每一項推動的工作，儘管是不起眼的小作業，努力為自己、為學生、為科組開一片海闊天空的新天新地吧！回過頭來，你會發現儘管是一丁點的成效，你也會欣賞你自己為教育付出的那一點努力。著名教育家魏書生說：「不能否認外界條件的改變對內部變化的巨大促進作用，但作為內部條件的一方，更重要的力量當然是應該用在改變自身素質上。這樣用力氣才更有實效，才能少一點唯條件論，少一點牢騷和失望。」他又說：「許多事是沒法選擇的，但你可以選擇態度。」聽來很消極，但確是至理名言呢！

到校支援質素高 多元協助示範佳

筆者學校參加「普教中」計劃踏進第二個年頭。是的，的確希望繼續有專家駐校，科組可以繼續學習、進深。但計劃第二年是沒有駐校專家的。但因為有了第一年的進深班，科組的備課、說課、觀課、評課一條龍的教研模式已成熟了不少。集體備課是個提高教學質量的有效手段之一，而事實上集體備課、是備教材、備教法，還要備學生。備課後再觀課、評課，這是對教學過程的理性反思。老師經過這幾個環節的打磨，幾節課下來，就有進步了。

第二年的「普教中」，科組還是堅持第一年的計劃目標，只是支援科組的是換了教育局語文教育支援組的顧問了。這對科組來說是同樣的重要，因為不能只靠個人的奮鬥，必須要借助外力才有更大的發展。由於第一年的駐校專家已把科組的實況向語文組的顧問們作了詳細的匯報，故科組無須重頭再來，重申計劃的內容或匯報科組情況。語文組的顧問非常細緻，很快就銜接了駐

校專家的工作，除了觀課、評課外，有時還成了我們課本的校對員，指出我校課本一些遺漏處，這大概是印刷錯誤，但也給他們找出來了。可見他們的細心。另外，他們主動作示範課，在科組原有的教學法及教學步驟上加上一點色彩，豐富了課堂的靈活性，也突顯了支援組顧問們的語文功底。每次支援組到校觀課後，總是主動與科組老師一同進行評課、檢討，希望下次開課時有所改進。的確，因為教學的成效與課程編排是互為影響的(Oliva, 1992)。經過多次示範、嘗試、研究、檢討、學習，對科組老師來說，除了得到貼身的幫助外，也開了不少眼界。另外，除了在課室內的小型公開課外，支援組的顧問還協助科組舉辦大型的公開課，這使青年教師快速成長。以筆者學校為例，在多次大型活動中所開設的公開課均受到好評。對新老師來說是上好的恩物，因為正如過去駐校專家說的，新的特點是「一張白紙好畫最新最美的圖畫」。加上科組的年輕老師充滿生機，虛心好學，自身功底扎實，只要有機會讓她們展示自己的風采，進步就特別快。科組有好幾位老師的公開課都受到一致好評。例如當時教育局蔡小姐稱讚陳老師說：「這麼沈着鎮定，彷彿見過大場面」。五位內地駐校專家稱讚黃老師的那節口語練習課：「這是個奇跡」。廣州特級教師徐自強稱讚鍾老師的課：「有語文味，有潛質，值得栽培。」徐老師也很高興說：鍾老師可以當第三代的接班人了。」這批年輕老師都日趨成熟，無論是教學法、還是對教材的駕馭。這是為甚麼呢？除了科組本身的努力外，參加「普教中」，有了第一年的進深班固然也是個重要的原因，但語文支援組能接得上第一年的支援，這也是個重要的關鍵。我校有幸得到內地教師駐校的支援，接着又有機會得到語文支援組的到校全力的協助，令科組老師充分體現、享受錦

上添花的感覺，加上一系列的教師專業培訓，例如研究「普教中」的課程統整、教材的開發；探究「普教中」學與教的成效，釐清推行「普教中」的目的；營造「普教中」的語境；探究閱讀教學、聽說教學、寫作教學設計與策略；觀課、評課的具體操作；設計教學評估等等，在科組原有的根基上再深入提高學與教的質素。與此同時，又通過本地公開課及到內地觀課交流等活動，在大規模而精細的安排下，科組老師有很多機會參加學習團，通過讀、寫、聽、說的教學示範，又通過公開課的研討，不管是現場觀課，或記錄課堂實況分析課例等評課及反思等活動的模式，這足以開闊老師的眼界。通過實踐帶來的成效，也提高了老師個人授課的意願，改善了老師課堂學與教的成效。讓科組老師完全得到了專業而全面的發展。

科組整體上層樓 課堂用語有進展

要科組整體有進步，全民「下水」是方法之一。魏書生說：「能力的形成主要靠自己實踐。」怎樣令全科組投入「普教中」？要好好善用「普教中」三年的資助，因此，計劃背後的理念是要整個科組都有機會進步，因此，要設法令全科組都有參與計劃的機會。以筆者學校為例，科組定期更換「普教中」核心成員，甚至更換統籌人員；加上科組成員要輪流出席「普教中」所有活動，並在科組匯報學習心得。目的是讓科組成員都知道「普教中」是怎麼一回事，一年多下來，沒有成員不知道甚麼是「普教中」。也許大家會擔心，科組老師會願意配合嗎？這要回到上文了，要根據校情調節，不可硬來，要有商有量，達至共識。因為科組老師已了解「普教中」在科裏所扮演的角色，也了解其整體規劃對科組課程如何作配合，故大家都懂得如何善用「普教中」的資源，

發展持續性的推動普通話教中文的目標。為改善授課語言而制定可行的措施，除了深化備課節的內容外，還特別強化普通話校園語境的營造，創造校園學習普通話的氛圍。得到了學校的支持，每周開關了一天作為「普通話日」，使普通話變成廣泛的校園溝通語言。老師們有了清晰的目標和通過各項的支援下加強了對「普教中」的教學知識，也加強課堂的語言運用，通過駐校專家的指導，提高課堂語言的藝術性與技巧性。駐校專家加強了老師課堂的朗讀教學環節，反覆示範與操作，提高了師生的信心及能力，札實了個人的專業知識。又設定了每周朗讀30分鐘的「早讀課」，鼓勵學生大聲朗讀，通過老師的示範錄音帶動，整個校園都聽到朗朗的讀書聲。學生有了進步，老師也有了鼓勵，師生在進步中都成長了。雖然三年的計劃已過了一半，但整個科組通過「普教中」計劃都上了一個台階。例如，過去不能用普通話授課的老師，經過一年的培訓，今年可以用普通話上課了，而且娓娓道來，有板有眼。另外，有懂一點普通話的老師，但過去沒有用過普通話上課的，也可以開始用普通話授課了；過去已可以用普通話援課的老師，經過「普教中」的培訓，今天可以在普通話語言的藝術與技巧上進步了。所以，對科組來說，都有不同程度的進步，哪怕是一丁點兒。整個計劃都是通過各項的交流活動幫助老師在讀、寫、聽、說的教學上體現了「普教中」的理念。所有的示範課、公開課等的研討，都期望在同伴互相觀課中，老師能作自我反思，然後在自己模仿和調整中成長。為甚麼說那是在自我反思中調整呢？語文專家葉聖陶(1980)曾說過：「不了解一個字的意義和情味，單靠翻辭典是不夠的，必須在日常生活中隨時留意，得到真實的經驗，對於語言文字才會有正確豐富的了解力。」老師自我反思是一種能力，

而這種技能的訓練是一個內化的過程，老師要親身體驗才能取得這技能的本事。又因為老師在學與教的發展中是可以體現出個人教師的品性，並建立個人的教學風格。所謂「教學有法、教無定法」，這是最有效提升老師個人學與教的效能。有了自己的風格，也得進深，這也是教師邁向專業重要的進程。魏書生老師說：「種庄稼，首先要知道各種作物的生長發育特點，才能適時適量地施肥澆水；治病要了解病人的具體病情，才能對症下藥；教師，必須了解每個學生的特點，才能選擇；確定教育的方法、措施。」教學法體現了老師的教學風格，但為了學生，教學法也得千變萬化，老師建立了個人教學風格，但仍要進深，大概這就是原因了。

總結

筆者聽說，有以為「普教中」是個把學生當成白老鼠來作試驗的計劃，徒勞而無功。聽到「白老鼠」這幾個字，不禁讓筆者想起，十年前筆者的學校跟從當時的教育署進行了大規模的課程改革，自己還大動作的編寫課本來，建構自己的單元教學法，那時候也有老師說過，進行「以能力導向的單元教學改革」就是把學生當作「白老鼠」，聽來改革像是對學生百害而無一利。這句話令筆者特別深刻，為甚麼呢？因為我知道說這話的人根本不了解甚麼是能力導向；甚麼是單元教學。這話對當時的筆者沒有絲毫動搖，因為當時筆者有幸得到廣州語文特級老師徐自強的指導，深入研究了甚麼是單元教學，也明白了甚麼是能力導向，所以心中早已有個底，並充滿信心。從來就是這樣，信心是從認識而來的，認識是從

研究而來的，有了研究、有了認識，有了信心，憂心就沒了。因為一切憂慮是從「不知」而來的。十年過去了，證明了我校跟從官方進行改革是對的、是有效的，且是高效的。以普通話教授中文，對老師來說的確是一項嚴峻的挑戰，特別對執教多年的資深老師更是個大挑戰。況且提高普通話教中文的能力不是一朝一夕的事，需要經過艱苦的努力方可成功。一方面，教師自身必須不斷地充實和更新自己的知識，以一個「終身學習者」的身分去適應「學習化的社會」，自覺提高自己的多方面修養；另一方面，社會有關機構，在向教師提出高標準要求的同時，也要為教師的專業提供機會，創造條件。(陳時見，1999)從過去、從歷史告訴我們，一切教育改革的關鍵是執教鞭的人。老師的認同、老師的素質，老師的價值取向都是改革成敗的決定要素。因為老師好比園丁，是一切花兒長成的澆灌者，老師既然是施教過程中的執行者，那麼，也就是教育效能的決策者了。不光是「普教中」的政策，過去或大或小的教育改革，老師都是靠着與時並進的思維，在需要時以進修達致專業要求、以自學提昇解難能力。老師一直以貫徹終身學習的理念來克服從改革而來的大小壓力，在等候支援的同時更能化壓力為動力，以學習作為鞏固、加強個人教學技能的途徑，催促自己專業發展和成長，自我勉勵，繼續前進。這就是香港老師的偉大與驕傲！但願已參與或還沒參與「普通中」的學校、老師也能有相同的能耐，並一同認知改革的雪球不會永遠停下來的，要好好研究如何在摸不著的雪球滾動中站住腳，貫徹高效的語文教學，為我們的下一代提供一個高質素的語文課。

參考項目

- 顧明遠主編 (1990)。《教育大辭典 (1)》。上海：上海教育出版社。
- 張志公 (1982)。《作文教學論集》。天津：新蕾出版社。
- 謝錫金、岑偉宗編著 (2000)。《中學中國語文寫作教學設計》。香港：教育署輔導視學處中文組。
- 韋志成 (2000)。《現代閱讀教學論》。南寧：廣西教育出版社。
- 王尚文 (2000)。《語感論》。上海：上海教育出版社。
- 韋志成 (2001)。《教學語言論》。南寧：廣西教育出版社。
- 葉聖陶 (1980)。《葉聖陶語文教育論集·文藝作品的鑑賞》。教育出版社。
- 魏書生 (1993)。《班主任工作漫談》。廣西：清江出版社。
- 魏書生 (1995)。《魏書生文選 1-2 卷》。廣西：清江出版社。
- 陳時有主編 (1999)。《課程與教學理論和課程與教學改革》。廣西：廣西師範大學出版社。
- Arieh Lewyc (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press.p.160.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the Curriculum (3rd ed.)*. New York : HarperCollins.

加入戲劇元素：角色扮演在小學中國語文科的應用

Adding the element of the drama: The application of role-play in primary Chinese language classroom

廖佩莉

香港教育學院

摘要

本文是作者與一位小學教師為學生設計角色扮演的經驗分享。教師在小學中國語文課堂中設計角色扮演活動，加入教育戲劇元素「定格」和「思路追蹤」，確能增加學生參與的機會。學生又能設身處地，以多角度思考問題，發展他們的批判能力；同時他們能愉快和投入地學習。個案試行效果不錯，但其設計仍有可進一步優化之處。

關鍵詞

定格，思路追蹤，角色扮演，戲劇

Abstract

This is an experience sharing of the design of a role-play in the Chinese language classroom by the author and a primary Chinese language teacher, using the elements of the drama: *Still Image* and *Thought Tracking*. Findings indicate that students have more chances to participate in activities, think in different perspectives of the questions and this helps them to develop their critical thinking. They learn happily and devotedly. The result is quite encouraging. However, there is still room for improvement on the design of the activities.

Keywords

still image, thought tracking, role-play, drama

很多學生認為中國語文課堂沉悶，因為教學不礙乎課文閱讀、釋詞、寫作特色、段落大意和主旨的分析，很多時都是以教師為主導的教學。因此，為了增加學生的學習興趣，很多小學中國語文教師都在課堂上安排學生扮演課文的人物，以戲劇形式表演出來。這類角色扮演是中國語文課堂一項常見的活動，究竟怎樣為學生設計角色扮演活動，才能提升學生的思維和語文能力？本文旨在分享筆者與一位小學教師為學生設計角色扮演的經驗。希望教師能藉此得到一些啓示，實踐在中國語文課加入教育戲劇元素的理念。

文獻回顧

教育戲劇 (Drama-in-Education) 是指運用戲劇的技巧，作為學校課程教學的一種方式。教師有計劃地引導學生以戲劇的元素如角色扮演、模仿、遊戲等進行教學。教育戲劇源於十八世紀的法國、英國、美國、加拿大、澳大利亞、以色列等國家，並成功改善了中小學的教育情況 (顏永祺, 2004)。其中以英國的保頓 (Bolton) 和希斯考特 (Heathcote) 的「專家外衣」教育模式最為著名，他們認為教育戲劇應是跨學科課程改革，認為從戲劇中學習能幫助學生對自己和世界有深入的認識 (Lin, 1985; Heathcote 和 Bolton, 1994)。可惜教師在繁忙的工作下，要進行大規模跨學科的課改和幫助學生籌備大型的戲劇表演，實在不是易事。教師可常做到的，是請學生在課堂上進行角色扮演。

角色扮演是一種教學法，由學生扮演某一職務的擔任者，以體驗各種類型人物的心理，使自己和其他學習者從表演中得到啓示，從而改進自己。¹ 教師常在外語課堂和學生進行角色扮演與模擬，以訓練他們外語口語交際能力 (楊紅, 2003)。周漢光 (1996, 頁 121) 就從中文教學的觀

點指出：「角色扮演是把教材改編或寫成戲劇或播音劇，由學生分組演出，以體味課文中人物的性格、感情和行為的發展，再經過事後的分析和討論，加深學生對課文的認識，並獲得情意上的教育。」簡單而言，角色扮演是讓學生擔當課文裏的某角色，進行表演，以體驗人物的思想情感，從而加深對課文的理解和感受。²

角色扮演的優點是將學習融合了模擬及遊戲活動，容易引起學生的學習動機 (Morry, 1989)，提高他們對課堂的興趣 (張傳明, 2002; 胡慶芳, 程可拉, 2003)，寓學習於遊戲 (周漢光, 1996)。角色扮演也可培養學生的積極性和主動性 (高旭亭, 2000)，令學習變得更有效，提高學習素質 (王永勝, 2006)。同時，角色扮演可幫助學生發揮豐富的想像力，抒發自己對角色的感情，訓練學生的語言運用能力 (黃桂林, 2002)。再者，角色扮演可以提供機會給學生觀察、分析事物的能力，直接實踐人際溝通技巧 (張傳明, 2002)。若師生能對表演情境加以討論，便可促進全班的互動，有利建構正確的價值觀，增強學生價值判斷的能力 (蔡敏, 2004)。教師更可和學生商討如何幫助角色在情境中解難 (Morgan 和 Saxton, 2001)。

教師在課堂安排角色扮演所面對的局限也不少，主要是由準備到表演，討論與總結，須要花費較多的課堂時間 (蔡敏, 2004)。周漢光 (1996) 指出對於一些不認真對待角色扮演的學生，會較難達致預期的學習成果；學生過分注意進行演繹部分而忽略了教學目標，尤其是一些語文能力和欣賞討論訓練。廖向陽 (2007) 更質疑角色扮演的教學成效，他認為不少角色扮演活動往往是表面熱鬧，實則內容空虛。角色扮演缺乏互動式教學，參與表演的學生較少，剩餘的學生不能真正地進入情境，出現有人閒聊旁觀和談笑附和的情況。

至於有關角色扮演在中國語文科的應用研究並不多，例如近期有台灣王慧勤(2002)探討學生在角色扮演的過程的學習心聲，結果發現學生在角色扮演過程中能改變學生的行為。香港的研究，則有周漢光(1996)的論文，他概括論述了角色扮演在中文教學上的價值、如何推行，以及它的優點和局限。至於如何在小學階段具體落實課文加入戲劇元素，優化角色扮演的活動，以達到有效進行中國語文教學的研究，則仍未見諸文獻。

香港中文課堂常見的角色扮演情況

筆者在香港教育學院任教十多年，有很多小學觀課的機會。就觀察所得，現時香港一般中文科教師在教畢課文後，多採用角色扮演來鞏固學生對課文內容的認識。一般來說，角色扮演活動能令課堂氣氛輕鬆，打破中文課較沉悶的局限，學生很喜歡這類活動。但現時的做法仍有很多不足的地方。

首先，角色扮演缺乏大多數學生的參與和互動的機會。由於課文描述的角色有限，因此每次在課堂上表演的學生並不多，大部分學生是欣賞某幾位同學的表演而已，情況類似上文廖向陽(2007)提出的質疑，其餘的學生不能真正地進入情境。學生只是觀看表演，接受訊息，但沒有作深入思考，互動。用戲劇的術語來說，這是「被動的觀看」(Passive viewing)，未能發揮教育戲劇的目的。教育戲劇的目的就是通過教育戲劇活動促進學習(鄭黛瓊、鄭黛君譯，2006)。Heathcote和Bolton(1994)所指的教育戲劇是能幫助學生思考和溝通。現時的角色扮演未能充分發揮從活動中學習的精神：訓練學生多角度的思維，甚至提升他們的語文能力。其次，參與角色扮演的表演者大多是依著課文的對白來表演，這樣依書直說

的演繹，學生未能從中深入體會和思考角色處境和感受。再者，現時教師安排的角色扮演大多是隨意的，甚至是即興的；有時教師在課堂上利用空間的時間，希望學生輕輕鬆鬆上課，於是便會安排學生進行角色扮演。活動設計欠系統性，活動後的討論也只是匆匆忙忙完成，未能深入評估學生的思維和語言表達能力。

實踐構想

筆者於二零零九年一月與一位教師在九龍西區某小學的六年級試行教學設計，在課文《醜小鴨》加入教育戲劇元素，藉此探討改善現行角色扮演不足的地方。戲劇教學的策略有多種，例如圖示位置(Map Location)、定格(Still Image)、思路追蹤(Thought Tracking)、坐針氈(Hot Seating)和良心胡同(Conscience Alley)。筆者和任教教師商討後，決定幫助學生在角色扮演時多思考劇中角色的感受和對劇中角色的評價，於是在角色扮演活動中加入「定格」和「思路追蹤」兩項戲劇教學元素。「定格」原理就像拍照一樣，劇中所有參與者將自己的表情和動作「凝住」，他們用肢體表現故事中的一個靜止畫面，成為一個「定格」。而其他同學就可以仔細分析表演者正在發生什麼事、人物間有什麼關係，又或者憑他們的面部表情來推敲其內心感受。「思路追蹤」則是表演者說出扮演角色的心路歷程。本研究主要目的是在中國語文課堂角色扮演活動中引入這兩種教育戲劇的元素，探討和分享應用這種教學設計的經驗。

實踐情況

實驗的對象是一班小學六年級學生，共二十四人，程度普通，學習態度認真，只有小部分是較不專心的。以一般香港中文科教學的進度

而言，教授一篇課文約需五至六教節，每節約四十分鐘。本研究以二教節作基本的讀文教學，指導學生掌握課文內容、字詞句和語文知識，餘下的四教節和學生進行角色扮演的課堂活動。角色扮演的目的有二：一是培養學生多角度思考的能力；二讓學生了解角色感受；三是培養學生的說話能力。

為了避免花時將課文改寫成劇本，教師選了《醜小鴨》³ 這一篇戲劇體裁的文章作試教，文中已備有台詞和旁白。教師預先設計在那時進行「定格」和「思路追蹤」活動。教師用一聲鈴響代表定格。當學生做定格時，教師可提問觀眾對現在發生的事情的看法和感受，教師建議用兩聲鈴響請該同學要以角色的身份及角度，說出戲劇中角色當時所思所想，這就是「思路追蹤」。教師再用一聲鈴響代表解除定格，學生要返回劇中的情節。四教節可分為下列三個階段：

一、準備階段（一教節）

1. 教師先提問學生已習 醜小鴨 課文大意。
2. 學生解說分組角色扮演比賽的詳情。
3. 教師將全班為四組，每組約 6 人。故事由四幕劇組成：醜小鴨的出世、出走、受難和新生，每組負責一幕劇的角色扮演。
4. 教師須與學生商討他們角色扮演的步驟，是次活動與一般角色扮演不同的地方是運用了「定格」及「思路追蹤」策略。當「定格」時教師會提問觀眾他們的想法，然後解除「定格」，由表演者說出自己的心路歷程。
5. 介紹各組別要討論的工作紙（見附件一）。
6. 介紹評分方法，老師派發評分標準（見附件二），讓學生知道如何預備演出。
7. 給學生分組討論和排演練習時間。

二、表演階段（二教節）

學生演出，四組同學輪流表演，每組表演完畢，給 5 分鐘讓各組互評。特別注意的是：教師須處理「定格」及「思路追蹤」的提問和時限。

以下是提問內容：

1. 第一幕：出世

定格：鴨媽媽誕下醜小鴨，望著自己的骨肉。

教師問觀眾：請觀察鴨媽媽的表情，「你們猜鴨媽媽現在的心情怎樣？為什麼？」

思路追蹤：問表演者

「鴨媽媽，你的孩子終於出世了，但長得不像其他孩子漂亮，你覺得怎樣？」

2. 第二幕：出走

定格：醜小鴨聽到眾小鴨的難聽說話

教師問觀眾：請觀察醜小鴨的表情，「你們猜醜小鴨心裏想什麼？」

思路追蹤：問表演者

「醜小鴨心裏想什麼？」

3. 第三幕：受難

定格：農夫見到凍僵了的醜小鴨

教師問觀眾：請觀察農夫的表情，「你認為農夫救不救醜小鴨？為什麼？」

思路追蹤：問表演者

「你救不救醜小鴨？為什麼？」

4. 第四幕：新生

定格：小鴨和大公雞看見美麗的天鵝

教師問觀眾：請觀察大公雞的表情，「你認為大公雞有甚麼感想？」

思路追蹤：問表演者

「大公雞，你有甚麼感想？」

三、討論階段（一教節）

1. 教師先與學生討論評分，每組的表現，尤其是他們在劇中「定格」及「思路追蹤」的想法，哪組學生做得出色；哪組學生說

話能力表現佳。

2. 後與全班討論問題。
 - a) 如果你是醜小鴨，你會離家出走嗎？你會怎樣面對嫌棄你的人？
 - b) 你對劇中哪個角色印象最深刻？為甚麼？
 - c) 學生發表對這次表演的感受，他們在角色扮演上遇到困難和得著，怎樣改善。
3. 老師綜合意見和頒獎
 - a) 值得稱讚的地方
 - b) 可改善的地方
4. 學生填寫問卷

實施效果

學生的看法

問卷的數據顯示，大部分學生 (91.6%) 對這次角色扮演表示非常滿意。超過八成學生認為對這次活動感到興趣 (87.5%) 和很投入參與這次活動 (83.3%)。有超過七成學生認為他們能從活動中了解劇中人物的心態 (75%)，培養批判思考能力 (70.8%) 和反思能力 (75%)。雖然有 66.6% 學生認為這次角色扮演能培養他們的說話表達能力，但是有三成多的學生 (33.4%) 表示不認同。由此可見，這次活動雖達致預期效果，但仍需加強訓練學生的語文能力。

大部分學生認為對這次活動很感興趣。其中一位學生解釋這次角色扮演與平時角色扮演的分別是在於有機會思考和討論：

平時的角色扮演只是一種娛樂，看著一些有表演慾的同學的表演，很是好笑。教師只會請喜歡表現自己的同學演出。但這次角色扮演加入了是定格和思路追蹤，有很多提問討論，引發思考。我雖沒有機會表演，但也會思考角色的想法，活像參與其中。

另一位學生表示這次角色扮演令她得著的地方是能設身處地從別人角度考慮問題：

我學會了從醜小鴨的角度來看事物。牠很慘，受到別人排斥，實在很可憐，我很同情牠。如果我是牠，我會堅強的活著，但並不快樂。

這次活動令學生投入角色，從多方面思考問題，但是他們在角色扮演上遇到困難，尤其是現時的角色扮演活動注重了討論，但在討論中常難達到共識。例如其中一位學生說：

我們討論工作紙上的問題 (角色的思路追蹤)，大家各有意見，我們不知跟隨哪方面的想法。另外，排練時間不足，因而影響表演和得分。同時評分令我們感到很大壓力。

排練時間不足，確影響活動的素質，但也有學生提出改善的方法，他說：

當我們意見不同時，我們可投票決定支持哪位同學的意見。至於排練時間，我組則利用午膳時間排練，可加深我們組員和組員之間的溝通。有關評分方面，我希望老師能清楚解釋評分準則，好讓我們有所跟從。

這位學生的想法很有見地，由於他們已是高小學生，可以自發地組織綵排活動，一方面可訓練他們的組織能力；另一方面可使他們善用課餘時間進行語文活動。至於解說評分準則，教師也有相類似的反思。

教師反思

教師認為這個活動設計的評分準則在活動前的解說不夠具體，在解說評分表時，他們建議用具體例子說明，例如怎樣才算聲線清晰？怎樣將書面語轉為口語？在活動後的討論階段，更應以學生的表現作具體說明。他舉例：

唸對白最重要的是字正腔圓，現時很多學生說話時是口齒不清，懶音繁多。所以他們唸對白

時表現不佳，討論評分準則應針對學生這方面的弱點加以糾正，因此教師的示範是很重要的，例如「我」字發音，應有 [ng] 鼻音。

教師又提出這次活動實在有不少準備工作。最困難的要算是設計「定格」和「思路追蹤」的問題，因為一方面要讓學生投入角色來思考；另一方面又要提起學生的學習興趣。教師表示：

這些問題並不能完全參考坊間的教師手冊，有些要靠教師自己設計，頗花心思呢！

另一個困難是表演時的秩序問題，由於學生在活動中有很多討論和表演機會，有時會發出噪音和笑聲，傳遍教室，甚至影響其他班上課。

雖然這次角色扮演有不足的地方，但是教師認為這次設計是值得推薦給同工參考，原因有二：一是學生能投入角色，設身處地思考問題；二是學生樂於學習。以下是教師的解說：

學生在這次設計的活動中能愉快地學習，他們不是生吞活剝課文，而是從不同角色去思考，例如鴨媽媽的感受，醜小鴨和農夫的想法，這是課文沒有交代的地方。他們可發揮想象，在「定格」和「思路追蹤」中引發思考。有些學生更能發揮他們的批判思維。

學生能將心比己，設身處地思考問題，處處為他人設想，這正是培養他們「情意教育」的好時機。「情意教育」這課題並不容易處理，但在「定格」和「思路追蹤」設計的提問中，學生不自覺地多顧念別人的感受，潛然默化學會了從別人的角度看事情和發揮他們的批判能力，這是現今學生較忽略的地方。

教師更認為這設計的最大優點是學生能積極參與活動，原因在準備階段時，學生已就自己的表演部分進行「思路追蹤」的討論。另一方面，當其他組別表演時，他們也會根據教師在「定格」中提出的問題作深思，然後再比較自己的看法和

表演者在「思路追蹤」的想法。換言之，所有學生都有機會在靜態中參與思考。教師指出：

現在加插戲劇元素中「定格」和「思路追蹤」，並加上分組討論和比賽，提供很多互動和思考的活動，學生可靜心思考問題。

總結和建議

研究發現教師在小學中國語文課堂中設計角色扮演活動時，加入教育戲劇元素「定格」和「思路追蹤」，確能增加學生參與的機會，學生能設身處地，以多角度思考問題，發展他們的批判能力。他們能愉快地學習，這次試教雖是初試啼聲，但成效很不錯。本研究也有其局限性，例如時間不足，仍有些地方可再進一步優化角色扮演活動的設計。

首先，教師在設計角色扮演活動時應強調以培養學生的語文能力為目標。這次語文教學目標只是強調增加學生的說話表達能力，但怎樣加強學生的表達能力？教師所釐訂的語文目標，必須有側重點，例如這次角色扮演是要求學生「發音正確，吐字清楚」。如果這次他們在這方面表現理想，下次的角色扮演則可加上新要求，例如說話要有「節奏感，有輕重音」。這種遞進式的目標，有助更清楚和深入評估學生的表現。其次，教師在設計角色扮演時，可加入寫作活動。這次活動只注重訓練學生「說」的能力，其實，教師可請學生續寫故事和寫信給劇中人物，從而加強他們的寫作能力。再者，教師可嘗試加入不同的戲劇元素，例如一些有矛盾的情節，可加入「坐針氈」和「良心胡同」，增加學生分析事物和解決問題的能力。此外，教師更可擔當其中某個角色，與學生一起演出，一方面可起示範作用（例如正確發音）；另一方面可增加師生的互動和溝通。

教育戲劇的目的是溝通，引發思考。因此在日常課堂上的角色扮演加入戲劇元素，確能增加學生的思維能力。現時推行的教改，也離不開培養思維能力，鼓勵獨立和批判性思考（香港課程發展局，2000）和建立自己的觀點或評論他人觀點的正誤（香港課程發展局，2000）。教改精神是重視培養學生對事物有正確態度的價值觀，以達致「以情促知，進而自我反省」（教育香港課程

發展局，2000，頁18）。這次課堂上的角色扮演加入了戲劇元素，與上述的教改精神不謀而合。筆者深信角色扮演並不只派幾個學生演出的海棉活動（Sponge Activities），用來填補多出的教學時間。它應具教育戲劇的深層意義：從戲劇中學習，幫助學生對自己和世界有深入的認識。教師應善用角色扮演活動，多作這方面的行動研究，進一步優化這項活動，讓學生寓學習於遊戲中。

- ¹ 張傳明 (2002)。 角色扮演教學法探析 。《中國成人教育》第二期，頁47。
- ² 陳林靜 (2002)。 角色扮演在閱讀教學中的應用 ，《教學月刊》，6，頁24-25。
- ³ 選自啓思出版社六下教科書，故事內容與安徒生的《醜小鴨》故事內容相同。

參考資料

- 王永勝 (2006)。 淺談課本劇的編演 。《新課程綜合刊》2月，頁54。
- 王慧勤 (2002)。 角色扮演在國語課應用之研究 。《教育資料與研究》45，頁105-111。
- 張傳明 (2002)。 角色扮演教學法探析 。《中國成人教育》第二期，頁47。
- 周漢光 (1996)。 角色扮演在中文教學上的應用 。《教育學報》24(2)，頁121-137。
- 胡慶芳，程可拉 (2003)。 美國中小學角色扮演模式學習的研究 。《老師點撥》十二月，頁14-15。
- 高旭亭 (2000)。 角色扮演的效應 。《山西教育》第9期，頁45。
- 香港課程發展局 (2000)。《學會學習》，香港：香港印刷局。
- 陳林靜 (2002)。 角色扮演在閱讀教學中的應用 。《教學月刊》6，頁24-25。
- 黃桂林 (2002)。 扮演生活角色，指導假設作文 。《江西教育》15，頁44-45。
- 楊紅 (2003)。 讓角色扮演與模擬走進外語課堂 。《信陽師範學院學報》23(4)，頁67-69。
- 廖向陽 (2007)。 角色扮演應該緩行 。《語文教學通訊(高中刊)》4，頁20-21。
- 鄭黛瓊、鄭黛君譯 (2006)。《戲劇教學 桃樂絲 希斯考特的「專家外衣」教育模式》。台北：心理出版社。
- 鄭黛瓊譯 (2006)。《戲劇教學，啟動多彩的心》。台北：心理出版社。
- 蔡敏 (2004)。 角色扮演式教學的原理與評價 。《教育科學》20(6)，頁28-31。
- 顏永祺 (2004)。 教育戲劇：素質教育中一種新嘗試 。《教育前沿》頁23-25。
- Heathcote, D., Bolton, G.. (1994). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lin, W. (1985). Preparing teachers to put drama in the classroom. *Theory into practice*. 24(3), 205-210.
- Morgan, N., Saxton, J. (2001). Working with Drama: A different Order of Experience. *Theory into Practice*, vol. XXIV, no. 3, 211-218.
- Morry, V. M. (1989). *The effective use of role - play: a handbook for teachers and trainers*. London: Kogan Page.

醜小鴨

劇目：醜小鴨第()幕

角色包括：_____

場景：_____

時間：_____

道具：_____

「定格」的討論

教師可預先知會學生哪處會定格，討論「定格」的人物的表情。

人物「定格」時會給觀眾表情和動作是怎樣？（設身處地猜人物的想法和感受）

「思想追蹤」的討論

「定格」解除後，定格人物說出自己的內心想法，組員討論他應說說甚麼？請將定格人物的想法寫出來，方便演員獨白。

附件二

評估者：

同儕評估、老師、自己組；

獲星最多的一組是「最佳演出獎」；

另外，老師評估各組的表現，選出「最具創意獎」；

老師和同學的評分表相同；

角色扮演的討論組別也可以對自己組評分。

以下有兩個評分表，可供參考：

第一個以評分的方面為主，再配以最好和最需要改善表現的描述；

第二個以一句句子形容最好表現，再問學生是否同意該組做得到。

評分表

對第 ___ 組的評分		棒極了	表現良好	做得不錯	需要改善
		(在  加上 √)			
聲線	響亮 / 清楚				
	柔弱 / 含糊				
語調	生動有變化 (有輕重音)				
	平淡缺乏起伏				
表情及動作	豐富 / 生動				
	生硬 / 太誇張 / 不夠明顯				
投入度	投入 / 充滿感情				
	不認真 / 沒有感情				
定格及說出想法	想法深入				
	想法太表面				
其他意見					
全組共得  顆					

評分表

對第 ___ 組的評分	十分同意 頗同意 大致同意 不同意 (請圈出本組該得評分)
聲線響亮，說話清楚。	
語氣生動有變化，輕重運用恰當。	
表情及動作既生動又豐富。	
很投入演出，充滿感情。	
人物想法和感受深入	
其他意見	
全組共得 <input type="text"/> 顆	

新高中通識科應如何培養學生的多角度和批判思考？

How should Liberal Studies in New Senior Secondary Curriculum foster students' multi-dimensional and critical thinking?

曾國權

香港大學教育學院博士研究生

連溢

香港大學教育學院教育文憑生 (通識教育)

摘要

新高中通識科與社會科學有著相似的特質，可培養學生社會科學的想像力和透視力，及應讓學生在學習社會科學中發展多角度和批判思考的能力。同時，本文也指出新高中通識科在培養學生的思考能力時可能遇到的挑戰，並提出相關的建議。

關鍵詞

新高中通識科，社會科學的想像力，社會科學的透視力，多角度和批判思考

Abstract

Liberal Studies in New Senior Secondary Curriculum and the disciplines of social sciences share similar attributes. Therefore, fostering students' social scientific imagination and perspective, and teaching students the knowledge and theories of social sciences will contribute to develop students' multi-dimensional and critical thinking. Furthermore, this article also offers suggestions to overcome the challenges of developing students' multi-dimensional and critical thinking.

Keywords

NSS Liberal Studies, social scientific imagination, social scientific perspective, multi-dimensional and critical thinking

2009年9月1日是新高中課程正式展開的日子，同時也是新高中通識科正式落實的日子。過去，教育界對新高中通識科的討論多集中於課程內容、教師培訓、教學法、評估方法和學校行政等方面 (e.g. Pow & Yeung, 2007; 林智中、張爽, 2005; 容萬城, 2005; 郭康健, 2007; 李偉雄, 2007; 黃志堅, 2007; 黃志堅、黃浩潮, 2007; 陳茂釗, 2008; 劉賀強, 2008), 但甚少探討一個新高中通識科的核心問題：怎麼才能有效地培養學生的多角度和批判思考？所以本文把討論的重點放在這一問題上。首先，本文指出通識科與社會科學有著十分相似的特質，正如韓湛恩 (2006) 所說通識科其實是一門社會科學或接近社會學科的學科。接著，本文指出培養學生的社會科學的想像力和透視力的重要性。然後，本文將表明社會科學的知識與理論對新高中通識科的學與教的必要性。最後，本文提出新高中通識科在培養學生的思考能力時可能會遇到的挑戰，並提出相關的建議。

通識科與社會科學的特質

通識科被列為新高中課程的核心科目之一，原因是為了避免學生因過早分科而導致知識狹窄、忽略人文素質和科學精神培養等問題；更重要的是，正如教育統籌局首席助理秘書長陳嘉琪博士所說：「要面對瞬息萬變的時代，及知識型經濟的發展，我們就得要裝備新一代，具有更敏銳的觸覺、更廣闊的視野，懂得從多角度分析事物，將不同學科的知識融會貫通，並培養獨立思考及終身學習的能力，達到全人發展的目標」(陳嘉琪, 2004)。另外，社會上有不少人士認為，由於通識科主要讓學生面對和研習當前世界種種錯綜複雜的議題，所以它可培養學生以多角度並批判地分析問題的能力，甚至有能力創造知識。

由此可見，新高中通識科的其中一個主要目標就是培養學生的多角度和批判思考能力。這目標是正確的，但問題是學生要具備怎樣的特質才能更容易獲得這種思維能力？我們相信這就是社會科學的特質，尤其是當中的社會學的想像力和透視力。雖然這兩個特質是由社會學學者所提出，但不同的社會科學的研究領域均需要和具備它們，只不過最先把它們提出來的是社會學學者罷了。換句話說，想像力和透視力並不是社會學所獨有，而是各個社會科學領域所共有的。因此，我們可以稱它們為社會科學的想像力和透視力，或直接稱之為想像力和透視力。

為何要提出學生應具備這些社會科學的特質呢？因為，在很大程度上，新高中通識科可被視為社會科學的科目。香港考試及評核局對通識科有如下的描述，「本科的另一宗旨是提供一個途徑，讓學生可以學習如何協調自然科學與人文科學所採用的不同研究進路」(香港考試及評核局, 2007, 頁 2)，當中所指的「不同研究進路」，在我們看來就是社會科學的進路，如果我們仔細看看新高中通識科的課程範圍和單元，就不難發現新高中通識科和社會科學是知識相關的。新高中通識科的學習範圍主要包括「自我與個人成長」、「社會與文化」及「科學、科技與環境」，學生在研習「自我與個人成長」(主要的學習單元是個人成長與人際關係)時，相信他們需要運用有關的心理學知識(如發展心理學、社會心理學、學習理論等)；當處理「社會與文化」(主要單元包括今日香港、現代中國和全球化)和「科學、科技與環境」(主要單元包括公共衛生和能源科技與環境)時，社會學、政治學、經濟學、文化研究和公共行政及政策學等學科的知識對學生來說也是有幫助的。另外，新高中通識科還要求學生進行個人的專題研究報告，這份研究報告其實

與社會科學的社會研究沒有太大分別，所以也應該需要運用社會科學的研究方法和研究思路。但這並不等於其他的學科就不必了，因為這是有違通識科為培養學生的多角度思考及運用跨學科知識的能力此一目標，而且其他學科的知識對研習某些論題時是必不可少。例如，在討論「科學、科技與環境」中有關環保的問題時，沒有基本的生物學、化學和生態學等知識是不可能。而我們想表達的是，社會科學這一部門可能比其他部門更合適通識科，因為它們的研究對象也是人和人所身處的社會。如果以這部門的進路和思路為主，其他的作輔助，相信對學習通識科是十分有益的。

想像力、透視力與多角度和批判思考

如果我們讚成或至少不反對上述觀點，我們可以開始討論甚麼是想像力和透視力，及它們為何有助培養學生的思維能力。社會學家賴特米爾斯 (C. Wright Mills) (1959) 在他的著作 *The Sociological Imagination* 一書中指出社會學家，更確切地說，是所有學習社會科學的人，都應依賴一種獨特的、有創造性的思考方式去了解社會上不同的現象，這種思考方式就是社會學的想像力。這種想像力的關鍵就是我們能否跳出個人的視野局限，並學會從一個宏觀的視覺去理解我們自己及我們的社會 (呂志偉、何強星，2005)。換句話說，擁有這想像力的人不是只會用個人的經驗、常識或其他偏狹的觀念去理解及看待各種事物，還可以用一個局外人的角度作觀察和分析。李明堃形容這一想像過程是對想像力的挑戰與激發，並讓我們的想像有縱橫馳騁的廣闊空間 (李明堃，1992)。所以如果修讀通識科的學生具備它，將會有助培養出他們的多角度和富創造性的思維。相反，他們可能只會用自己不同的生活經

驗和常識來思考，但這些出自個人視野的「多角度思考」沒有離開個人的局限，所以它只是一個角度，一個從自己角度出發的思考。

社會學家李沛良 (2005, 頁 V) 曾經說過，進行社會科學的想像「可以帶來自我啟蒙，跳出常識的局限，從較全面和系統角度去觀察人類行為與社會動態，讓我們得以看穿或看透在日常生活背後的社會意義和規律」。在這段論述中，李沛良提出了另一個社會科學的重要特質，就是「看穿」或「看透」的能力，也就是社會學家彼得 柏格 (Peter Berger) (1963) 所說的透視力 (perspective)。透視力與批判思考是知識相關的。柏格指出，我們所身處的是一個極奇複雜的社會，很多時候我們只能看見事物的表面，但事物的外與內是否一致，我們就不得而知。在這一種情況下，我們如何作出批判？就算我們作出批判，其說服力想必也很薄弱，因為我們只能觸及問題的表面而非核心。更糟糕的是，有部分同學可能誤以為對事事表示反對就是批判思考，最終可能作出雞蛋裡挑骨頭或人身攻擊的言論。因此，要培養學生正確的批判思考，培養他們的透視力是需要的。正如李沛良 (2005) 所說，如果我們擁有了透視力就能「看穿」或「看透」，從而體會到不同事物、不同現象之複雜性，令我們不敢放言高論，同時也可讓我們充滿把握地去獨排眾議，最終可以把不易看到的、被隱藏了的問題揭露出來。此時，我們能夠發現當中的陰暗面，從而作出批判；也可能看到當中好的一面，因而對它作出支持。這樣我們就不會盲目地反對，也不會人云亦云，我們認為這才是正確的批判思考。

在討論透視力時，柏格還提到批判思考應有著證偽的精神。也就是說，我們應對身邊的一些問題提出合理的質疑，而為了證明自己的判斷或

質疑，就需要有一種探索的精神去尋找證據來反證。所以，所謂的批判思考其實是一個思考和探索的過程，這個過程才是最具意義和收穫性的。學生可以根據自己的興趣尋找自己的課題，然後搜羅現有的看法觀點，然後提出自己的質疑。之後以一種批判性的思考方式進入問題本身，提出自己可能有別於常理的假設判斷，為論證自己的判斷的可能性及合理性而深入社會內部，搜羅證據來印證或反證自己的觀點，過程當中自己的觀點可能會受到衝擊，也可能被證偽。但是這個探索的精神和以批判思考進入問題內部的才是學習中最可貴的環節！

知識真空是讀通識科的大忌

雖然想像力和透視力對培養學生的思考能力十分重要，但在知識真空的情況下，就算擁有它們也不一定能有好思維。正如教育局總課程發展主任（通識教育／跨課程學習）陳岡博士所言「培養通識科所需要的專題研習和思考能力固然重要，但這些能力不能在『知識真空』中建立；相反，在堅實和相關的知識情景當中培養這些能力，才是最有效的方法」（陳岡，2007）。

想像力好像一隻翅膀，能把我們帶到高空，從而看到平常看不到的更廣更闊的境象。因此，我們能以不同的視角去理解和透視這個習以為常的世界，並能對這世界產生新的認知、詮釋和解說。但在這無邊際的天空中，我們應該飛去哪裡？應該如何選擇合適的角度作為看世界的出發點和立足點？我們需要能引領我們飛翔的航向，好讓我們不會在天空中迷失。正如上文所討論的，讀通識科需要具備社會科學的特質和思路，所以社會科學的知識與理論，相對其他學科的應更為重要，因為這些知識與理論就是我們所需的導航（李沛良，2005）。

我們想示範社會科學的知識和理論如何有助我們進行想像和透視。由於社會科學包括很多學科，所以不能在此逐一示範，因而只好選擇一個本身已是多元和富想像的學科——社會學。因為篇幅所限，所以我只會用社會學其中的兩個學派——功能論和衝突論——對現時離婚率上升和單親家庭個案增加這一現象作簡單分析。

如果我們從功能論的立場作為想像和透視的出發點，我們可以看到現代家庭的功能開始失去，而家庭將面臨解體的危機。社會學大師派深思（Talcott Parsons）認為現代家庭最少有兩種功能，分別是初級社會化和成人人格的穩定。如果後一種功能得以發揮，那麼夫婦之間的關係和感情就能得以維繫和支持。從這角度看，離婚率上升和單親家庭個案增加正反映出家庭已不能有效地發揮穩定成人的人格的功能，也就是說，家庭在不久的將來可能會解體，同時也意味著家庭初級社會化此一功能也會慢慢減弱，隨之而來的就是新一代的人格發展可能出現問題，因此我們可預計將來社會上的青少年問題可能會日益嚴重。

如果我們換另一個角度——衝突論——進行想像，我們看到的又是另一境象。衝突論的觀點告訴我們，家庭成員之間的關係並非想像般和諧，相反是充滿衝突，例如父母對子女的控制、子女對父母的不滿、婆媳之間的糾紛等都一直存在，所以家庭問題不會是、也不可能是現代的產物，而離婚率上升和單親家庭的出現也顯示出家庭並不和諧這一事實。但如功能論者所言，離婚率上升和單親家庭數目不斷上升，家庭初級社會化的功能將會失去，而家庭可能要面臨解體的命運。這樣的情況，相信現在的當權者和既得利益者是不想看到的，因為在這情況下，新一代可能因為兒時在家庭的社會化程度不足，和家庭對他們的思想行為的控制力下降，因而未能培養出順從

的下一代，從而有可能對當權者和既得利益者的權威和地位的合法性作出挑戰，並威脅他們的利益。所以，現在社會上對這些問題的關注，和一切試圖挽救現代家庭的行為，可能只是當權者和既得利益者希望藉著重建現代家庭和使它們恢復原有之功能，從而使家庭重新成為有力的意識形態控制機器，把社會上大部分的人士培養成「良好的公民」的行動，最終的目的是維繫和鞏固他們現有的地位、利益與權威。

上面的示範只是一個極簡單的分析，而且沒有充份的證據作支持，所以當中的分析不一定準確。但在這個示範中，我們可以看到社會科學的知識和理論如何有助我們進行想像和透視，如何使我們更能以多角度和批判思考進行分析。當然，有力的證據可以使我們的論點更為可靠，而搜尋證據的過程也有助我們作進一步的想像和透視，但搜尋資料的技巧並非本文討論的範圍，所以只好留待將來有機會再作討論。

新高中通識科思考訓練的限制、挑戰與建議

雖說社會科學的特質、知識與理論對培養學生的多角度和批判思考是有幫助，但是這個目標能否達成，還是要視乎教師的教學方法和教師的素質。

有關教育當局曾就新高中通識科的教學模式、方法和策略作出建議（課程發展議會、香港考試及評核局，2007），建議指出任教新高中通識科的教師在教學時可以採用直接傳授模式和議題探究模式，同時也可以採用其他不同的策略去訓練學生的思維能力，例如安排一些延伸活動或課業（如撰寫報告）、培養學生從閱讀中學習和在課堂以外學習等。當中有些策略可以培訓想像力和透視力（如議題探究、延伸活動或課業和課堂

以外學習），有些可以為學生提供有用的知識和理論（如直接傳授、從閱讀中學習和在課堂以外學習），所以這些建議是十分可取。但是，教師如何運用它們，建議中沒有明確的指引，只提出「在選取學與教策略時，教師應考慮探究的階段，以及學生的已有知識、學習風格和能力。不同的學與教活動，例如直接傳授、探究活動、互動活動等，皆可供適當地運用，以配合每堂課的重點和學生的需要。選取合適的策略的主要原則，便是『配合目標』（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁73）。雖然這個指引富有彈性，但反過來說，這個指引確實是不明確。這對於經驗豐富的教師來說，問題可能並不大，但對經驗淺薄的教師來說，在缺乏明確指引下，他們可能會顯得不知所措。所以我們嘗試在此建議一個可能的課程設計，以作為參考。

我們認為要培養學生的多角度和批判思考，首先要讓學生掌握一定相關知識，然後鼓勵他們運用所學到的進行想像和透視。因此，當學生開始學習某一個課題時，教師不防以演講形式為主，把知識直接傳授給學生，並可以在課堂中提出問題，讓學生思考和討論。當學生掌握了一定的知識後，教師可以以導修課的形式為主，在課堂中進行不同的教學活動，例如與學生討論較複雜的議題，也不妨要求學生就某一議題進行小組專題研習，並把研習所得的成果作小組會報，從而與其他同學分享他們的成果和作進一步的討論。所以，課程設計應要有方向性：從演講模式到導修課模式、教師作為傳授者到指導者、課堂由教師主導到學生主導、目的由培養學生的想像力和透視力到訓練學生的多角度和批判思考能力。

相對於教學方法，教師的素質將是個更大的挑戰。這裡所說的素質，就是新高中通識科強調的多角度和批判思考，或更確切地說，就是我們

已經討論過的想像力和透視力。我們相信大部分任教通識科的教師對自己所教的課題必定有所認識，就算了解不多，只要經過適當的培訓，加上他們本身的教學經驗，要應付通識科的教學工作相信並不困難。可是，即使有了豐富的知識和有效的教學方法，也可能沒有足夠的想像力、透視力、及多角度的和批判的思考能力。試問這樣的通識科教師如何引領學生進行思考？如何培養他們的多角度和批判思考能力？據陳嘉琪 (2004) 的估計，新高中課程需要約三千四百位通識科教

師，從這一數字來看，要如此之多的教師都具備這樣的素質，好像是有點困難。因此，有關當局在培訓通識科教師時，不應只把培訓重點放在教學技巧、課程設計、評估方法和學科知識等範圍上，還應注重培養他們的社會科學的特質，使他們懂得運用社會科學的思路和研究問題的進路，這才是今後的工作重點。有了這樣的通識科教師，新高中通識科在培養學生的多角度和批判思考能力時，才能事半功倍。

參考資料

呂志偉、何強星 (2005)。 社會學的觀點與意識 。載何強星 (主編)，《社會學新探》(頁 1-17)。

新加坡：McGraw-Hill Education。

李沛良 (2005)。 推薦序 。載何強星 (主編)，《社會學新探》(頁 3-5)。新加坡：McGraw-Hill Education。

李明堃 (1992)。 社會學的召喚 。載李明堃、黃紹倫 (主編)，《社會學新論》(頁 3-12)。香港：商務印書館。

李偉雄 (2007)。 學會學習 在高中通識教育科應用問題為本學習 。《香港教師中心學報》第 6 卷，頁 41-46。

林智中、張爽 (2005)。 通識教育科：水中撈月？ 。《香港教師中心學報》第 4 卷，頁 35-42。

香港考試及評核局 (2007)。《通識教育高級補充程度課程指引》。2007 年 8 月 3 日，取自

http://eant01.hkeaa.edu.hk/hkea/redirector.asp?p_direction=body&p_clickurl=hkale%5Fsyllabuses%2Easp

容萬城 (2005)。 「新高中通識教育」的實踐與挑戰 。《香港教師中心學報》第 4 卷，頁 43-53。

郭健健 (2007)。 在香港推行通識教育及其對策 。《香港教師中心學報》第 6 卷，頁 1-6。

陳岡 (2007)。《知識不足，通識「難讀」》。2009 年 11 月 1 日，取自

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=6019>

陳茂釗 (2008)。 通識教育科評估方案的重要理念 。《教師中心傳真》第 66 期。2009 年 11 月 1 日，取自

<http://www.edb.org.hk/hktc/index.aspx?id=20060728190507&lang=t>

陳嘉琪 (2004)。《我們與教師並肩推動改革》。2007 年 8 月 5 日，取自

<http://www.ls.hkedcity.net/Includes/GetPage.aspx?url=/Remark/remark&template=/remark/navtemplate>

黃志堅 (2007)。 新高中通識教育科的推行與教師專業發展 。《教師中心傳真》第 65 期。2009 年 11 月 1 日，

取自 <http://www.edb.org.hk/hktc/index.aspx?id=20060728190507&lang=t>

黃志堅、黃浩潮 (2007)。 新高中通識教育科教師專業發展的思考 。《香港教師中心學報》第 6 卷，頁 7-15。

劉賀強 (2008)。 新高中通識教育科評估變革中面對的挑戰 。《教師中心傳真》第 66 期。2009 年 11 月 1 日，

取自 <http://www.edb.org.hk/hktc/index.aspx?id=20060728190507&lang=t>

課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科：課程及評估指引 (中四至中六)》。香港：政府物流服務署。

韓湛恩 (2006)。也談通識。《教師中心傳真》58 期。2009 年 11 月 1 日，取自

<http://www.edb.org.hk/hkct/index.aspx?id=20060728190507&lang=t>。

Berger, P. (1963). *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. New York: Penguin.

Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University.

Pow, J., & Yeung, S. (2007). A reflective-participative approach to professional development in teaching of Liberal Studies in schools. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 6, 16-29.

愚昧還是啟迪：香港推廣兒童經典學習的反思

Ignorance or enlightenment: reflections on the promotion of children's classics-learning in Hong Kong

林志德

香港中文大學教育學院博士研究生

摘要

經典學習為中國古代教育的一環，自上世紀初科舉和讀經相繼遭廢除以後，經典學習的地位備受挑戰。關於兒童應否讀經的討論從沒間斷，爭議焦點似乎在於讀經會產生愚昧還是帶來啟迪。雖然讀經公案未有定讞，可是讀經活動在中國內地和臺灣地區相當盛行，倡導者認為讀經有助語文能力和道德素養的提升。本文首先論述讀經的爭議，並從道德教育和文化承傳層面，探討香港推廣兒童經典學習的意義，並且提供建議，以求促進經典學習的成效。

關鍵詞

誦讀經典，經典學習，道德教育，文化傳承

Abstract

Classics-learning is an integral part of ancient Chinese education. At the beginning of the last century, imperial examination and classics-reciting were sequentially abolished. The status of classics-learning was thus being challenged. Whether or not children should recite classics is so far still a matter of debate. The crux of debate seems to be whether classic-reciting will produce ignorance or bring enlightenment instead. In spite of controversy, classics-reciting activities in mainland China and Taiwan are still prevalent, and the advocates believe that these activities are especially conducive to the enhancement of language competency and moral qualities. This paper reviews and evaluates the arguments of classics-reciting, and explores the meaning of promotion of children's classics-learning in Hong Kong from the perspectives of moral education

and cultural inheritance with recommendations to enhance the effectiveness of classics-learning.

Keywords

classics-reciting, classics-learning, moral education, cultural inheritance

導言

經典學習為中國古代兒童教育重要一環（熊承滌，1996）。科舉制度和讀經先後遭廢止以後，經典學習長久以來的合理地位備受挑戰。二十世紀初，有關兒童應否讀經的討論開始出現，至今沒有間斷，爭議焦點在於讀經會產生愚昧還是帶來啟迪（胡曉明，2006；龔鵬程，2008）。儘管有不少反對聲音，但是讀經活動在中國內地和臺灣地區相當盛行（雷雨，2006；李建弘，2007）。倡導者相信讀經尤其有助提升兩方面的素養：語文（李美昭，2003）、道德（張雅曠，2008）。本文以讀經為起點，對於兒童讀經的主要爭論試作評析，並從道德教育和文化承傳層面，探討香港推廣兒童經典學習的意義，並且提供相關建議，以求促進經典學習的成效。

讀經的淵源

探討讀經，可從字義入手。關於「經」的定義，字書有以下解釋：

《說文解字注》：「織之從絲謂之經。必先有經，而後有緯，是故三綱五常六藝，謂之天地之說經。」（段玉裁，1993，頁644）。

《辭海》：「指歷來被尊崇為典範的著作或宗教典籍。亦指記載一事一藝的專書。」（辭海編輯委員會，1989，頁1046）。

《漢語大詞典》：「常道。指常行的義理、准則、法則。」，又作「對典範著作或宗

教典籍的尊稱」（漢語大詞典編輯委員會，2001a，頁859）

上述三種文獻的用語雖有差別，但是都指出「經」需具備恆久重要的價值，不限於傳統儒家典籍。因此，有論者認為「讀經就是讀最有價值的書」，經史子集均可，不同民族各有具價值的書，而價值亦可由個人認定（王財貴，2006，頁11）。

儘管中國歷代經典學習以儒家經典為核心，而《論語》和《孝經》幾乎是西漢（前206-後24）到清代（1644-1911）兒童經歷字書啟蒙以後的必讀教材，可是其他用以教育的經典亦不勝枚舉（熊承滌，1996）。這種教育傳統，加上科舉制度選士與經典的掌握程度密不可分，進一步將經典學習合理化，以及推動社會崇尚經典的風氣（Elman, 2000）。直至1905年科舉制度取消，繼而1912年教育部頒布《普通教育暫行辦法通令》第八條「小學讀經科一律廢止」（朱有瓚，1990，頁2），經典學習長久以來的合理地位備受挑戰。

讀經的爭議與反思

二十世紀初，經典學習失去科舉和讀經的制度保障，亦由此掀起社會各界討論兒童應否讀經的序幕。早於1934年，商務印書館的《教育雜誌》主編致函學界，諮詢對於讀經的看法，並將收回的72篇意見結集成專刊，即該雜誌1935年10月出版之第25卷第5期（龔鵬程，2008）。關

於讀經的爭議，焦點似乎在於它會產生愚昧還是帶來啟迪（胡曉明，2006）。中國內地學者劉曉東近著《蒙蔽與拯救：評兒童讀經》力陳讀經不可取，原因有以下六點：

1. 填牛理論和記憶的黃金時期理論在教育學、心理學上是錯誤的；
2. 盲目崇拜、盲目背誦，只能培養盲從的奴隸、精神上的瞎子；
3. 構造未來生命比死記硬背古代經典更重要；
4. 兒童讀經活動弘揚的不是優秀傳統文化，而是中國傳統文化中的糟粕；
5. 要從教育學批判的視角看待兒童讀經的問題；
6. 成人和教師沒有權利改變兒童的天性。（劉曉東，2009，頁200）

以上六點，主要從經典的選材和運用兩方面批判讀經，而這亦屬於歷來對於讀經的兩大類批評。

經典選材

經典選材方面，反對讀經者認為讀經代表「走向蒙昧的文化保守主義」，因為經典內容與現代發展背道而馳（薛涌，2004）。當中許多內容，例如：君主與臣民的倫理觀念、郭巨埋兒和臥冰求鯉一類忠孝例子，都有濃厚的封建色彩（劉曉東，2009）。依照這種看法推論，兒童欠缺批判能力，卻強行記誦跟現代生活脫節的經典，屬於不合時宜的做法。

所謂經典不合時宜的說法，值得商榷。經典作為古代兒童的教材，流傳時間漫長，經受考驗，反映其內容和形式均適合兒童（熊承滌，1996）。經典思想封建之說，往往漠視經典蘊藏「常道」的特點（漢語大詞典編輯委員會，2001a，頁859）。「常道」的意思，便指出經典學習不應拘泥於語言環境轉變，只要懂得活學活用，可以從古舊典籍發掘無窮道理。以君主與臣民的倫理觀

念為例，時移世易，這種觀念看似封建，卻不盡然。儘管君臣關係只是保留於現代極少數社會，可是現今任何機構或團體依然存在等級和從屬關係。無論昔日君臣關係，抑或現今僱主和僱員、主管和屬員的關係，兩者都講求忠誠和紀律，可見古今有互通之處。同樣，君民觀念亦非迂腐無可取，中國傳統社會從先秦到清末崇尚民本思想（金耀基，1993），例如《孟子 盡心下》提出：「民為貴，社稷次之，君為輕。」（楊伯峻，1984，頁328），當中顯現的民本和民貴思想，跟現代民主精神不謀而合。由此可見，傳統經典與現代生活，兩者並非對立、割裂，而是具有承傳與轉化的關係。

至於郭巨埋兒、臥冰求鯉等忠孝例子，亦不全是愚孝表現。以這兩個故事為例，兩者均見於蒙學讀物《二十四孝》，又可上溯至西漢劉向（前77-前6）輯錄的《孝子傳》（現存敦煌寫本），故事經歷多個朝代的民間傳承（大澤顯浩，2002）。這類孝行故事具備口承文學的特點，各種版本的內容情節有異，而且會刻意誇張，甚至達到荒謬的程度，藉以突出意義，使受眾印象深刻，從而令故事流播更久遠（許鈺，1999）。同樣，經典運用比喻、象徵、擬人等文學修辭技巧，以求加強表達效果，有其目的，經典不應因而被視作脫離現實。

經典運用

經典運用方面，反對讀經者認為讀經代表背誦經典，而背誦遠離科學。進而批評這種學習方法流於機械式記憶、死記硬背的取向，其效用成疑。儘管兒童熟記文字內容，或許仍然不求甚解，日常行事亦未必能實踐經典之義。於是，兒童花費時間讀經，花費心神牢記，被評為是勞而少功的做法（郭良菁，2006）。

反對讀經者批評背誦是防礙思考和扼殺創意的學習方法，並質疑會為學習帶來負面影響，這種看法值得商榷。依照學習心理學的觀點，學習是一個漸進、整全的過程，其成效並非取決於個別方法或經歷，而是綜各種學習經歷所得，當中不同方法與經歷互有關連，並產生互動作用，因而個別學習方法與經歷亦可以突破限制，在學習過程中發揮效益 (Aggarwal, 2008)。根據 Watkins & Biggs(2001) 的研究所得，背誦學習對於華人學生是一種深化學習，透過背誦，有助洞悉學習內容背後的概念，所以背誦在學習過程中可扮演積極的角色。關綺雲 (2005) 進而指出，背誦是中性的學習方式，需要外界賦予意義，而這種方式對於學習的效用亦需要視乎學習環境，例如古典詩詞富有音樂節奏美感，所以背誦詩詞可以成為愉快的經歷。由此可見，以背誦質疑經典學習的成效是有欠公允的，何況經典學習並非僅限於背誦一途。

關於背誦記憶的價值，不宜斷言否定。林助雄 (2001) 從科學角度探討兒童讀經，指出背經的過程不著重理解，讓兒童感覺輕鬆和樂趣，使腦波從 波轉換至 波，舒解身心壓力，並在 波的腦與潛意識互動過程加強創造力、靈感、注意力、判斷力及記憶力。此外，讀經和背經的過程，文字經視覺刺激右腦，而唸唱律動也啟動右腦，加上認字記憶屬於左腦工作。故此，讀經同

時啟動左、右腦功能，為全腦運動，有助促進學習能力 (林助雄, 2001)。

讀經公案雖然未有定讞，但是讀經活動在中國內地和臺灣地區愈來愈盛行 (雷雨, 2006; 李建弘, 2007)。香港的讀經活動相對較少，只有零星學校和機構推廣，顯得「勢孤力弱」(方星霞, 2008, 頁 92)。儘管讀經活動在香港並不普及，但從內地和臺灣地區的讀經發展趨勢看來，讀經的價值不宜輕言全盤否定，需要理性討論，從中找尋可供香港借鏡之處。

讀經概念再探討

理性討論其中一環，可以對「讀經」概念再加以探討。關於「經」的內涵，如上文所示，字書的共識為需要具備恆久重要的價值。至於「讀」字，則具有多重意義，以下是字書的解釋：

《辭海》：「照文字念誦」；「如朗讀，宣讀」；「閱看」；「默讀」(辭海編輯委員會, 1989, 頁 3043)。

《漢語大詞典》：「誦讀，閱讀，理解書文的意義」；「解說」；「講說，宣揚」(漢語大詞典編輯委員會, 2001b, 頁 459)

根據以上解說可見，「讀」字包括各種表現，涉及不同媒介、取向和對象，要求程度各有不同，如下表所示：

表一：「讀」字的內涵

要求程度	表現	媒介	取向	對象
低 ↓ 高	閱看 / 閱讀	文字	觀察、認知	個人
	默讀	文字	記憶、意會	個人
	宣讀 / 朗讀 / 誦讀	聲音	表達、傳意	對外
	解說 / 講說 / 宣揚	聲音	解釋、說明、溝通	對外

從表一可見，「讀」字展現四個層次的涵意，由最基本的個人文字觀察和認知，到最高階的對外解釋、說明和溝通，表現形式與要求各有不同。由此可見，讀經並非單一概念，而是富有不同學習層次。

針對讀經的多元內涵，以德國學者 Habermas(1968) 提出的知識論框架作分析，藉當中技術、實踐和解放三種旨趣，可以進一步探討讀經的意義，如下表所示：

表二：以 Habermas 的知識論探討讀經的意義

旨趣	技術	實踐	解放
行動方式	工具勞動 (勞動)	溝通行為 (語言)	社會宰制 (批判)
讀經目的	提升能力(語文運用)、 確立態度(品格塑造)	建構知識	評鑑知識
讀經方法	閱讀、默讀、朗讀、誦讀、 背誦	解說、講說、宣揚、討論	詰難、論辯
經典的定位	認知和學習對象	討論對象	評鑑、批判對象
讀經者與外界 關係	封閉	互動	開放
讀經者角色	運用者	討論者	質疑者
讀經難點	單向認知	理解差異	判辨失誤
讀經成效關鍵	投入氛圍	良好溝通、協作環境	批判、創意思維

從表二可見，讀經可以發展成三種旨趣，包括技術、實踐和解放。這三種旨趣，代表三種不同層次的活動，各有其目的、方法、定位、難點和成效關鍵，而且反映讀經者的角色以及與外界的關係。這個知識論展示的讀經活動，不限於認讀和聲讀層面，還可以推展至溝通和批判層面，超出字書對於「讀」字的定義，鼓勵參與者進行協作和發揮創意，展現高階思維。由此可見，「讀經」命名亦有值得斟酌之處，以涵蓋較深廣的「經典學習」取代「讀經」，或許比較確當合宜。

經典學習的道德教育意義

國學大師錢穆在《中國歷史精神》一書，強調中華文化的根本為道德精神，他說：

「中國文化精神，應稱為道德的精神。中國歷史乃由道德精神所形成，中國文化亦然。這一種道德精神，乃是中國人所內心追求的一種做人的理想標準，乃是中國人所向前積極爭取奮向到達的一種理想人格。」(錢穆，1981，頁 144)

這段引文揭示中華文化以人為本，並以生命為中心，重視個人修養，從實踐中不斷探索，成就理想人格。作為教育重要一環，道德教育的意義在於陶鑄品格，並可以立足於中華傳統文化，透過經典學習滋潤兒童成長（霍瑞次、陳城禮，2005）。

兒童經典學習的道德教育意義，建基於學習過程獲取的默會知識。所謂默會知識，指一種過程知識，它默默指引人們的行為，但擁有者難以表達或解說，那是經由實踐而獲得的知識（賴鼎銘、葉乃靜，2007；Polanyi, 2009）。兒童學習經典，或者當下未能明白其中意義，但是恆常學習，可以建立規律和習慣，潛移默化，心領神會。無論思想與行動均不自覺受經典影響，於日常生活實踐經典蘊藏的美德。

透過經典學習而獲取的默會知識，可以呈現為較具體的個人素質，而且在不少研究得到引證（金林祥、張正江，2005；張雅曠，2008）。中國內地方面，學者金林祥和張正江，於1999年以內地2間幼兒園和4間小學的學生作對照實驗，發現讀經有助提高注意力與人格素養，具有德育成效（金林祥、張正江，2005）。臺灣地區方面，教育工作者張雅曠（2008）綜合臺灣地區於1998年至2006年間14篇與經典學習相關的碩士論文，歸納經典學習對德育產生的三方面效用，包括：提升學習能力、改善生活常規、養成良好品德（例如：體諒、盡責、鑑辨善惡、厭棄低俗無聊之事等）。同時，張雅曠（2008）跟14位經典學習者進行深度訪談，發現經典對兒童道德教育發展有以下四項意義：

1. 經典中的概念乃透過背誦、生活體驗、遊戲中學習等潛而默化的方式，長存兒童心中；
2. 經典的精華與孩子生活經驗的符應以及矛盾與衝突，有助孩子思考並尋求平衡點，以增實自身的生活智慧；

3. 孩子因融合經典智慧於生活經驗，個人受啟發將美好的品德觀念內化，並落實於生活之中；

4. 生活的歷練，強化個人對經典的認同。隨著年紀增長，肯定讀經的理念更形牢固。（張雅曠，2008，頁98-100）

以上四點，肯定經典學習可以產生默會知識，而這些知識對於兒童的生活實踐產生正面影響，並且隨時間發展而不斷加深，彰顯道德教育的意義。

經典學習的文化承傳意義

除了道德教育意義以外，經典學習亦有文化承傳的意義。經典立根常道，匯聚不同時空的文化素養，具備亘古通今、恆久彌新的特點，並體現道德精神，對於處世為人帶來啟迪。經典學習由個人理解出發，影響個人日常生活。此外，可加入不同範疇的制度化輸入項目，包括來自學校的課程規畫、教材設計、活動安排等；來自家庭的指導、鼓勵等；來自朋輩的參與、支持等；來自社會的期許、推廣等。眾多項目互動發展，最終，經典學習的影響，遍及個人、家庭、學校、社交和社會五個生活範疇，對於塑造人生經歷產生重要的作用。

經典學習的風氣，早已超越個人和少數層面。估計中國內地於2009年至少有100多個城市的800百萬孩子加入讀經行列。這個經典學習的現象，隨一系列以文化為核心的現象，例如：國學潮，私塾風、漢語熱、祭孔潮等，在中國各地迅速擴展。同時，這股文化承傳的熱潮，更通過孔子學院的設立而在世界各地大放光芒。孔子學院由教育部屬下國家漢語國際推廣領導小組辦公室管理，其宗旨是在國外推廣漢語教學和中華文化。2004年首家孔子學院成立以後，截至

2009年5月，全球共有328所孔子學院，分布在82個國家及地區，估計2010年達到500間。（國力提升全球掀漢語熱，2009年9月17日）。

由此可見，經典學習連同一系列以中華文化推廣為核心的現象，都有不斷於國內、外延展的趨勢，這種趨勢跟Nye(2004)提出國家軟力量的觀點不謀而合。所謂軟力量，代表一種能力，關乎國家能否以吸引方式，而非命令或強制手段，使別國做某些事或作出某種選擇。相對於軍事、科技、經濟等硬力量，軟力量主要指文化和意識形態的優勢(Nye, 2004)。由此可見，經典學習是軟力量的展現，不但可以傳承中華文化，亦可以為國內和國外不同社群提供溝通、對話的平台。

香港推廣兒童經典學習的思考

儘管經典學習富有道德教育和文化傳承的意義，但是正如中國內地和臺灣地區就讀經問題爭議不休，香港應否推廣兒童讀經亦可能會激起論辯。不過實況是，這議題在香港暫時似乎缺乏廣泛關注。方星霞(2008)從香港語文教育角度強調香港應該推廣兒童讀經，提出以下看法：

「現時的教育制度未能令學生廣泛接觸經典，未能奠定文言文的閱讀技巧，未能汲取中國哲學中積極可取的成份，而要徹底改變功利的讀書心態，就要從根本做起，讀經未嘗不是可行的方法。」(方星霞，2008，頁94)

從上述引文所見，論者視經典學習為提升語文素養、革新教育制度、改變學生心態的靈丹妙藥。至於這些期望如何藉由經典學習加以實現，尚需進一步說明。不過，論者撰文喚起大眾關注經典學習在香港的推廣，這一點是值得欣賞的。

香港推廣兒童經典學習的建議

學習內容

關於兒童經典學習，學習內容和學習方法是兩個需要詳細考慮的問題。學習內容方面，中華文化經典綿延久長，如何從無數經典中挑選適合兒童的學習的材料，實在不容易。選材可以考慮兩個原則：全部取用、選擇節錄。對於古籍篇章全部取用，尤其可以留意一些流傳甚廣的蒙學讀物，如《三字經》、《千字文》、《弟子規》等，當中句子言簡意賅，押韻合轍，便如記憶，切合兒童記性好的特點。同樣，許多詩、詞和曲，亦有這些特點，可以吸引兒童學習。這些學習材料，都適合全部取用。

對於古籍選擇節錄，可以按照不同主題或需要，從不同典籍挑選篇章或句段。香港教育局課程發展處德育及公民教育組(註)便根據這個原則，編撰《傳誦中華文化 思考現代人生教學資源》和《以德育人之活學思源(學生版)》，選取120句古訓，包括諸子百家、史書兵法、詩詞曲賦、詩話文論、奏疏書信、家訓對聯、童蒙讀物等。當中古訓按照六大生活範疇分類，包括個人成長及健康生活、家庭生活、學校生活、社交生活、社會及國家生活、工作生活。(張永雄，2009a, 2009b)。如此節錄經典，選材較靈活亦較多元化，方便因應不同學習需要而作出調適。

學習方法

至於學習方法，可以運用Habermas(1968)提出技術、實踐和解放三種旨趣作為學習框架(見上表二)。於技術層次，經典的定位為認知和學習對象。這個層次的經典學習，主要關於語文工具的運用。當中對於經典的認知，建基閱讀。根據香港學者羅慷烈的意見，閱讀包括默讀和朗

讀兩種方式，而朗讀的範圍按照內地學者黃仲蘇所言，又可以細分為四類：誦讀、吟讀、詠誦和講讀。閱讀以至朗讀，都有不同類別與方式，各有特定原則與要求，其共通點是藉閱讀素材而培養能力，尤其是語文能力（羅慷烈，1963）。至於當中如何發揮閱讀成效，個人投入程度是關鍵因素，但是學習氛圍並非完全由個人操控，倘若學習活動屬於群體參與，例如集體朗讀，還會受別人及整體氛圍所影響。由此可見，技術層次的經典學習殊不簡單，當中需要作出各方面的配合。

第二個層次是實踐，經典的定位為討論對象。這個層次的經典學習，在於建立溝通，促進參與者共同建構知識。當中一系列實施方法，例如：解說、講說、宣揚、討論等，都鼓勵學習者和外界互動。要促進互動交流，良好溝通環境是不可或缺的。以學校情況分析，提高同儕協作機會，以及適切的學習環境佈置，都可以鼓勵師生溝通交流。

以學習環境佈置為例，依照意大利瑞吉歐學前教育的看法，倘若兒童接受兩位教師啟蒙，學校環境便是幼兒的「第三位老師」（Gandini, 1998），而學校環境運用得當，可以讓兒童耳濡目染，激發互動學習。關於這方面，幼兒教育機構向來重視平面佈置，如張貼字句、圖畫、紙雕飾物等，亦採用立體互動設計，如不同主題的活動角、學習區等。以推廣孝道經典為例，可以在課室張貼宣揚孝道字句、孝行故事圖畫，或者佈置以孝道為主題的活動角，甚至在教師指導下進行家庭成員角色扮演活動，讓幼兒代入父母或子女角色任務，協助幼兒建構孝道義理（林志德、歐凱鑫，2007）。

學習環境佈置不限於單向展示，亦包括互動學習元素。基於這方面考慮，香港教育局課程發展處德育及公民教育組（註）製作《承傳節令風

俗 開創現代生活教學資源》，推出一套 13 張海報，介紹二十四節氣和傳統節日風俗，並設計相關學習活動，配合德育及公民教育需要，既可張貼展示，亦可供師生討論、協作之用（教育局，2009）。同樣，因應經典學習的需要，可以進行合適的環境佈置，並設計活動和策略，以求促進學習。

第三個層次是解放，經典的定位為評鑑、批判對象。這個層次的經典學習，需要參與者透過質疑、詰難、論辯等方式，運用批判思維，以及持開放態度，對於經典作出評鑑。根據學者陳鶴琴的理論，幼兒教育旨在解放兒童的雙手與大腦，鼓勵兒童用腦去想、用手去做，從探索活動培養主動學習的精神（陳秀雲，1999）。眾多兒童學習活動中，說故事是其中一種鼓勵師生互動、促進思考和討論的學習活動，有助兒童重溫和複習主要概念（黃瑞琴，1993）。林志德和歐凱鑫（2007）曾為香港幼稚園高班兒童以說故事方式，敘述《二十四孝》中郈子取鹿奶奉親的改編故事，然後引導兒童討論郈子的行為是否恰當，並就郈子當時的處境提出建議，讓師生運用批判思維，從互動討論中對建構孝道義理，以及對於傳統經典內容加以評鑑。

除了三種旨趣的學習方法，還可以為經典內容設計相應的學習材料和學習活動。以香港教育局課程發展處德育及公民教育組（註）於 2009 年編撰一系列以中華文化為主題的學與教資源為例，當中包括《傳誦中華文化 思考現代人生教學資源》、《以德育人之活學思源（學生版）》和《承傳節令風俗 開創現代生活教學資源》，為各種中華文化素材設計各類緊扣現代生活的學習活動，例如：生活省悟、新聞撮寫、故事分享、議題探究、情境討論等。又因應素材的特點，構思四個層次的學習活動，包括：認知、感通、實

踐和解難，促進師生對於中華傳統美德活學和活用（教育局，2009；張永雄，2009a, 2009b）。以此為借鑑，經典原文只是開端，用於學與教方面，尚需要恰當的設計與運用，這樣才可以創造學習空間，提高學與教的效能。

結語

誠如香港學者霍韜晦所言，兒童教育問題不是單靠讀經便能解決，讀經只是外緣的配合，啟動生命成長、開發性情修養的教育才是本，而且「必須先開教育之門」才可結果（霍韜晦，2004）。本文討論的焦點由讀經變為經典學習，由應否讀到如何學習，反映無論是讀抑或理解，都需要多元取向，不應該採用單一模式或方法。因此，香港教育局乘建國六十周年的時機，為師生製作一系列以中華文化為核心的學習資源（教

育局，2009；張永雄，2009a, 2009b），用以開啟中華文化學習之門，這是令人鼓舞的嘗試。至於本文應用 Habermas(1968) 的知識論，為經典學習提供三重進路的建議，則是另一嘗試，當中展現經典學習可以由工具技術，提升為溝通、解放的層次，循序漸進，彰顯道德教育和文化承傳的意義。

經典蘊藏的內涵，可以藉不同進路展現，運用於學與教方面，其變化更是層出不窮。本立道生，掌握經典的價值，摒棄其糟粕陳腐，取其精華，提煉智慧，並善加運用，將有助兒童登堂入室，傳承中華文化，繼而開發性情，滋潤生命成長。期望專家學者和學界同工，從紛亂的經典學習論述中探尋根本及出路，促進經典學習的效益，這樣比較埋首於無休止的讀經爭議更富有意義。

註釋：

香港教育局課程發展處德育及公民教育組，已於 2010 年 7 月 1 日，更名為「德育、公民及國民教育組」。

參考文獻

- 大澤顯浩(2002)。 明代出版文化中的「二十四孝」——論孝子形象的建立與發展。載《明代研究通訊》，2002年12月第5期，頁11-33。
- 方星霞(2008)。 論在港推行兒童讀經之意義。《陝西師範大學(哲學社會科學版)》，2008年第37卷，頁92-98。
- 王財貴(2006)。《兒童讀經教育說明手冊》。台中：華山書院。
- 朱有瓚編(1990)。《中學近代學制史料(第三輯)》上冊。上海：華東師範大學出版社。
- 李建弘(2007)。《經典與實踐——當代臺灣讀經運動之研究》。台北：國立政治大學宗教研究所碩士論文。
- 李美昭(2003)。《兒童讀經對國小低年級兒童認字能力及國語成績影響力之研究》。台北：國立台中師範大學院語文教育學系碩士論文。
- 林志德、歐凱鑫(2007)。 淺說孝道義理融入香港幼兒教育。《香港教師中心學報》，第6卷，頁144-150。
- 林助雄(2001)。 兒童讀經與潛能開發。載國立台中師範學院語文研究中心(2001)：《兒童讀經教育理念簡介》。台北：華山講堂讀經推廣中心，頁8-9。

- 金林祥、張正江(2005)。論少年兒童讀經教育德育意義。《臨沂師範學院學報》，第27卷第2期，頁128-131。
- 金耀基(1993)。《中國民本思想史》。台北：台灣商務印書館。
- 段玉裁注(1993)。《說文解字注》。上海：上海古籍出版社。
- 胡曉明編(2006)。《讀經：啟蒙還是蒙昧？——來自民間的聲音》。上海：華東師範大學出版社。
- 陳秀雲(1999)。陳鶴琴先生的教育思想與實踐。載香港婦女基金會編《中國幼兒教育家「陳鶴琴、陶行知、張雪門教育理論及實踐」研討會論文集》。香港：聯邦出版社，頁7-20。
- 郭良菁(2006)。對背經訓練記憶論的質疑。《幼稚教育(教育科學版)》，2006年第3期，頁10-13。
- 教育局(2009)。《承傳節令風俗——開創現代生活教學資源》。載教育局德育、公民及國民教育組《「承傳中華文化瑰寶——培育國民身份認同」網站》。2010年11月30日，取自<http://www.edb.gov.hk/cd/mce/culture>
- 國力提升全球掀漢語熱(2009年9月17日)。《東方日報》，A17。
- 許鈺(1999)。《口承故事論》。北京：北京師範大學出版社。
- 張永雄(2009a)。理念。載教育局(2009)：《傳誦中華文化——思考現代人生教學資源》。香港：政府印務局，頁1-7。
- 張永雄(2009b)。理念。載教育局(2009)：《以德育人之活學思源(學生版)》。香港：政府印務局，頁1-5。
- 張雅曠(2008)。《猶記琅琅讀書聲——兒童讀經經驗對其青少年品德修養之影響》。台北：銘傳大學教育研究所碩士論文。
- 黃瑞琴(1993)。《幼兒的語文經驗》。台北：五南圖書。
- 雷雨(2006)。《讀經問題及中小學讀經現象研究》。桂林：廣西師範大學碩士論文。
- 楊伯峻譯注(1984)。《孟子譯注》。香港：中華書局。
- 熊承滌(1996)。《中國古代學校教材研究》。北京：人民教育出版社。
- 漢語大詞典編輯委員會(2001a)。《漢語大詞典》第9卷下冊。上海：漢語大詞典出版社。
- 漢語大詞典編輯委員會(2001b)。《漢語大詞典》第11卷上冊。上海：漢語大詞典出版社。
- 劉曉東(2009)。《蒙蔽與拯救：評兒童讀經》。南京：鳳凰出版傳媒集團。
- 賴鼎銘、葉乃靜編(2007)。《默會知識研究》。台北：文華圖書館管理。
- 錢穆(1981)。《中國歷史精神》。台北：東大圖書公司。
- 霍瑞次、陳城禮編(2005)。《中國傳統文化與道德教育》。香港：香港教育學院。
- 霍韜晦(2004)。《兒童讀經別議》。載《法燈》，2004年12月第270期，頁1。
- 薛涌(2004)。思想爭鳴：走向蒙昧的文化保守主義。載胡曉明編(2006)：《讀經：啟蒙還是蒙昧？——來自民間的聲音》。上海：華東師範大學出版社，頁41-44。
- 關綺雲(2005)。思考與強記書傳。《教師中心傳真》第54期，頁13。
- 辭海編輯委員會(1989)。《辭海》。上海：上海辭書出版社。
- 羅慷烈(1963)。《中學中文教學法(上篇)》。香港：人人書局。
- 龔鵬程編(2008)。《讀經有甚麼用：現代七十二位名家論學生讀經之是與非》。上海：人民出版社。

- Aggarwal, J. C. (2008). *Psychology of learning and development : development of learning and teaching-learning process*. Delhi: Shipra.
- Elman, B. (2000). *A cultural history of civil examinations in late imperial China*. Berkeley : University of California Press.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections(second edition)* (pp. 161-178). Greenwich, CT: Ablex.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Watkins, D.A. & Biggs, J.B. (2001). The paradox of the Chinese learner and beyond. In Wakins, D.A. & Biggs, J.B. (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and Pedagogical perspectives* (pp.3-23). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

A phenomenographic analysis of variations in secondary five students' conceptions of web authoring techniques and applications

中五學生在網頁設計及應用層面上的學習概念之變異分析

KWOK Lai Yin, Percy

HKCCCU Logos Academy

Abstract

In this paper, a phenomenographic approach was utilized to create learning spaces in which 182 Secondary Five students under the guidance of the teacher (the action researcher) learned to do projects on applying suitable web authoring techniques to construct school, school alumni and e-learning websites across three school years in a local school. By means of the knowledge-building principles in an online learning community, some qualitative patterns of learning variations on learning conceptions, applications and synthesis were articulated. Throughout the learning and teaching process, some learning and teaching conditions varied whilst others were kept invariant to articulate inter-student learning variations and thereby formulate feasible teaching approaches. Finally, some critical conditions for such learning variations were further conceptualized for increasing learning effectiveness, and implications for sustaining online learning community are drawn for further research.

Keywords

learning community, knowledge building, web authoring, project work, phenomenography

摘要

本文通過現象圖析學分析 182 位中五級學生在網頁設計及應用層面上的學習概念，尋找他們的學習變異，從而建構嶄新的教學反思空間。在過去的三個學年中，學生在教師（行動研究者）的指導下，編寫學校、校友及電子學習等網頁。在學與教層面上，基於網上學習社羣的知識建構原則，調整某些學與教條件而令其

他條件不變，從而探索學生相互的學習差異及改善教學策略。最後，通過行動研究反思，學習數變的某些重要條件進一步被概念化，而網上學習社羣的持續發展也作深入討論。

關鍵字

學習社羣，知識建構，網頁設計，專題研習，現象圖析學

Introduction

Research findings using phenomenographic methods have demonstrated a *limited* number of qualitatively different means through which students, being unique in character, understand a particular phenomenon. Those different ways of phenomenal understanding necessarily involve cognitive discernment of a different set of critical aspects of the experienced phenomenon (Marton & Booth, 1997). If teachers pay close attention to such qualitative differences, they would gain better understanding of their students' learning concepts and be able to bring about their meaningful learning, provided that they can build on their prior understanding and experiences. This current study aims to articulate patterns of student learning variations (experienced by the teacher) with intended and enacted objects of learning in a school-based continuous assessment of uses of web authoring skills for improving information-seeking efficiency of school website, strengthening social functions of school alumni webs or enhancing e-learning concepts. As a result, the teacher (the action researcher) knew more about individual learning differences, and learned how to deepen their learning.

Literature review

Project-based learning or project work has been recognized as an important part of school curriculum and reforms in many East Asian

countries. Project-based learning provides pupils and teachers with opportunities to break away from the compartmentalization of knowledge and skills resulting from subject-area instruction. Broad themes are used to bring various aspects of the subject-based curriculum or cross-curricular ones together (esp. development of generic skills in Cheong & Goh, 2002). This will help pupils see the interconnectedness of their learning and develop their life-long learning skills like creative and critical thinking, communication, collaborative learning and self inquiry skills, which are good preparation for future workplace areas under knowledge-based economies. Indeed, project-based learning is a complex cognitive and meta-cognitive process, which requires both hands-on and minds-on learning. It is action-oriented and focuses on doing something rather than learning about something (Moursund, 1999). Although project-based learning is such an important aspect of school curricula, its school implementation raises great challenges to many East Asian societies with strong stresses on open examinations. How to combine individual-based project work (assessing student learning process) and written open examination papers (assessing student learning outcomes) at senior secondary levels is an interesting assessment issue.

Despite vast research literature on uses of computer-mediated or -supported technology (Dillenbourg, 1999; Janassen, *et al.* 1999, Hung, 2001;

Puntambekar, 1997), there is still a lack of methodological parameters or theoretical frameworks accounting for individual learning differences among students in project work. Meantime, collaborative student learning using online learning platforms or knowledge building communities (Collins & Bielaczyc, 1997; Scardamalia & Bereiter, 1996) is infeasible in individual-based project assessment which is competitive in nature.

Recent research literature on the connections between public knowledge-building discourse and e-learning portfolios, and role of assessment in scaffolding students' collaborative inquiry and understanding in computer-supported learning platform has discovered that knowledge-building electronic portfolios governed by some knowledge-building principles help access and facilitate collective knowledge advancement (Lee, Chan, & van Aalst, 2006). And web-based learning communities should provide scaffolds or foster epistemic agency in the form of knowledge-building principles for students to co-construct new knowledge at communal level (Chan & van Aalst, 2003). So the current study aims to articulate learning variations by conceptualizing qualitative differences in students' co-constructing web-authoring knowledge with those knowledge building principles.

Notably, past phenomenographic research findings mostly focus on student learning variations without the teacher's perspective and there is insufficient empirical case study on articulating teachers' learning spaces or spaces shared by students and the teacher (Marton & Morris, 2002; Marton & Tsui, 2004). To bridge such research gaps, the current study endeavors to articulate contextual inter-student learning variations on web authoring in an individual-based project work (combining formative and summative assessment)

using phenomenographic methods by addressing three research questions through teacher reflections in action research settings:

1. What were the cognitive and meta-cognitive levels of student performance in online discussion when students captured web authoring knowledge and web publishing skills on doing project works?
2. What were the crucial patterns of inter-student variations in capturing web authoring knowledge and web publishing skills?
3. What feasible teaching strategies were utilized for increasing learning effectiveness through teacher reflections in action research settings, based on some critical conditions of learning variation?

Theoretical framework

In phenomenography, learning is considered as a dynamic change in the state of awareness or ways of experiencing the phenomenal world (Marton & Booth, 1997). Throughout the learning process, varied and invariant patterns of learning necessarily involve steps of drawing contrasts, generalization, separation and fusion. Notably, *discernment*, *awareness* and *simultaneity* are key components of learning and closely linked together, each of which being a function of another. As a result, *creating a new learning space* means opening up a new dimension of learning variation, completely different from the take-for-granted nature of the absence of such variation (Marton & Morris, 2002, Marton & Tsui, 2004). In particular, the *object of learning* refers to those capabilities and necessary conditions in which students' inherent characteristics, didactical interactions and learning environments are considered for achieving *specific* learning and

teaching goals. Current pedagogical discussion on student-centered and teacher-centered instructions merely focuses on *general* non-referential aspects of learning and teaching without paying great attention to *specific* referential aspects of learning and teaching. Phenomenographic approach focuses on how learning phenomena are being perceived by students in *second-order* perspective and student learning experiences should be understood in terms of human-world relationship (Marton & Pang, 2008). In the light of a specific object of learning, the space of learning is a specific characterization of didactical interactions in the classroom. In the teacher's angle, the intended *object of learning* aims to achieve the teacher's intended learning outcomes and teaching objectives whilst the *enacted object of learning* points to what the intended object of learning is actually enacted in the classroom specifically. Finally, the *lived object of learning* constitutes the ways of how students see, understand and make sense of the object of learning after and beyond the lesson (Marton & Tsui, 2004, pp.224-225).

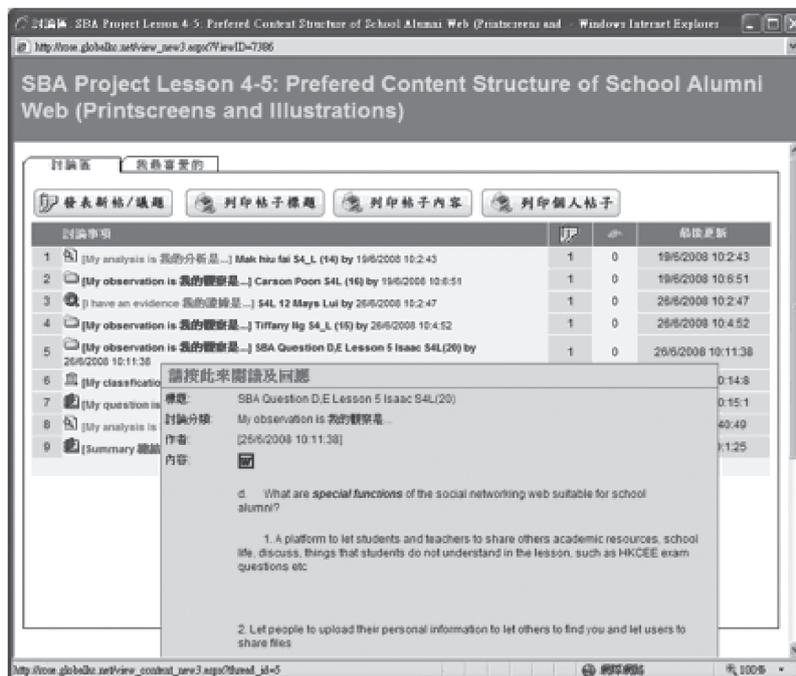
Research design

1. Studying Subjects and Topics

A total of 78, 44 and 60 Secondary Five students were guided to reconstruct the existing school web to increase its information-seeking efficiency, to devise school alumni web to strengthen

its social networking functions, and to develop e-assessment web for enhancing primary students' self-learning in 2007-08, 2008-09 and 2009-10 respectively. Web information improvement included school announcements, schedules of extracurricular activities, open contests and fund-raising activities that fellow students might join and so forth. Technical concerns covered establishment of specific sub-pages where frequently updated information was given. Generic skills of using web-authoring software were provided, and fulfillment of the needs of various types of web surfers such as students, parents, teachers and the general public was made. In the school-based assessment (SBA) project, presentation contents were divided into two sections. Section one was to propose two desirable solutions, aiming at efficient information seeking in 2007-08, to compare two social networking webs like Facebook and Myspace in 2008-09, and to compare several plausible e-learning webs in 2009-10 (40%). Section two was to design and create web layouts on illustrating how a web user might seek information efficiently using one of the proposed solutions highlighted in section one in 2007-08, to work out feasible web layouts of the school alumni web by comparing two social networking webs in section one in 2008-09 (c.f. figure 1); and to work out e-assessment learning system by connecting with previous conceptions of e-learning in section one in 2009-10 (60%).

Figure 1: Student discussion notes in an online learning platform



2. Working Procedure

Originally, such school-based assessment (SBA) project (HKEAA, 2009) is so *individual-based* that it occupies 20% of the public examination in one of four elective modules called ‘web authoring and multimedia productions’. The duration of the project assignment lasted for six months for the two Secondary Five classes in a total of 78 students in 2007-08, 11 months for two Secondary Five classes in a total of 44 students in 2008-09, 10 months for three Secondary Five classes in a total of 60 student in 2009-10 before they sat for the remaining three written papers (occupying 80%). At the beginning, the teacher (the action researcher) endeavored to employ peer or group learning techniques to facilitate collaborative learning. An online discussion forum or a learning community was utilized to stimulate students to brainstorm, criticize and

consolidate their preliminary knowledge about the studying problems, define key conceptual notions and technical terms found from search engines and other online references, and draft out timeframes and plan their necessary working stages. For the school year 2007-08, students did *not* have knowledge building principles whereas those in the school years 2008-09 and 2009-10 had some knowledge building principles (embedded in the online learning community and weekly practicum lessons) such as:

progressive problem-solving discourse in which students had duties to answer other’s questions and further raise other high-level questions at communal level (c.f. Bereiter & Scardamalia, 1993)

collaborative efforts in which students helped summarize ideas and formulate clearer concepts or solutions (c.f. Scardamalia, 2002)

monitoring understanding in which students recognized misconceptions and misunderstandings through mutual discussion (c.f. Scardamalia, 2002)

constructive uses of authoritative sources in which students cited most online information sources and quoted online references with mutual criticism, integrated ideas collaboratively and even synthesized new conceptual frameworks (c.f. Scardamalia, 2002)

Online discussion was carrying out till the student subjects submitted the first drafts of their individual projects.

3. Action Research Team

An action research team, consisting of the action researcher (the teacher), co-researchers and lesson observers (teaching consultants and university professors), was set up to carry out the iterative cycles of planning-acting-observing-reflecting on teaching and learning instructions through lesson observation, reflexive journal writings, surveys and interviews with the involved 182 student subjects and some of their parents (c.f. Somekh, 1995; The State of Florida, 2008). Suitable strategic changes and didactical adjustments were made after the resulting learning variations were being categorized or further conceptualized. The main direction of action research was to depict inter-student learning variations from teacher's perspective, broaden teacher understanding of students' learning conceptions and modifications on teaching, and finally deepen the usage of school-based assessment using phenomenographic methods. Peer observation and teacher self-reflection on lesson studies followed

the Stigler & Hiebert's (1999) scheme of :

- (a) defining the studying problem;
- (b) planning, teaching and evaluating the e-learning environment through pedagogical reflections and peer review;
- (c) revising the involved lessons and modifying the e-learning user-interface;
- (d) teaching the revised lessons via stepwise evaluation and reflection;
- (e) finally sharing results on conceptions of e-learning.

Results

After formation of students' concrete ideas during two-month trial period, sharing of ideas in the public domain of the online discussion forum or learning community was totally suspended for the fear that one's original ideas would be borrowed by another under keen individualistic examination competition in 2007-08. For further improvement, the action researcher (subject teacher) tended to include those knowledge building principles in 2008-09, 2009-10 and even motivated students by informing them that some marks (5% out of 100 under the marking rubric) would be counted in an online learning community or a discussion platform.

In comparison, students in 2008-09, 09-10 showed great improvement in learning motivation, self-reflections on working progress, justifying hypotheses using others' opinions and even synthesizing others' ideas raised from the online learning community. To answer research question one, some inter-student learning variations in using discussion notes in their reports are depicted in cognitive and meta-cognitive domains in table 1.

Table 1: Rating levels of student performance by using online discussion notes in 2008-09 and 2009-10

Level 1 (N=11 in 2008-09) (N=19 in 2009-10)	simple definition or conceptual citation without criticism no citation of sufficient factual information for supporting arguments / no confirmation or falsification of research hypotheses
Level 2 (N=17 in 2008-09) (N=28 in 2009-10)	conceptual elucidation and criticizing other ideas citation of sufficient factual information for supporting arguments without confirmation or falsification of research hypotheses
Level 3 (N=16 in 2008-09) (N=13 in 2009-10)	in-depth conceptual exploration and extension of new ideas based on others' or synthesizing others' ideas confirmation or falsification of research hypotheses

[Note: 'N' stands for the number of student subjects fulfilling certain specified learning patterns of variation in one particular school year]

Notably, the teacher built on new learning spaces by *varying* some learning aspects or didactical conditions whilst keeping other *invariant*, depicted in table 2 through stepwise reflections in teaching. Some students experienced new conceptions of learning and conceptual relationships on web authoring tools and web publishing techniques during school years 2007-08, 2008-09 and 2009-10.

On one hand, those learners with good articulation of research problem and skilful strategic research techniques could develop self-reflective working plans (placed at the beginning of their written reports), workable timeframes, and use illustrative diagrams and figures to visualize newly learned concepts or correlate their interrelationships. Some could find out their own research literature by themselves and even establish strong theoretical frameworks in which two desirable solutions were in juxtaposed comparisons and formulate clear-cut

key definitions or concepts, far beyond the scope of Secondary Five level. Some with strong motivation to get higher grades tended to study the rubric assessment descriptors closely to make their working steps or contents in line with those contextual descriptors.

On the other hand, those learners without good articulation of research problems or skilful strategic research techniques frequently delayed their submissions and requested the teacher for giving standardized formats, or concrete working directions. Concepts or misconceptions were loosely presented without any linkage between the two sections. There was no juxtaposed comparison of the two desirable solutions or commensurable parameters for comparing the solutions. To answer research question two, crucial patterns of inter-student learning variations on web authoring are summarized in the following table 3.

Table 2: Variations and invariant parameters during learning process

Learning Instructions	Variation	Invariance
Based on one particular info-seeking or social networking mechanism, find out suitable features of web publishing	Features for web construction or web publishing	Info-seeking, social networking mechanisms and e-learning conceptions
Under a web construction dimension, compare efficiencies of info dissemination and info-seeking or social networking mechanisms, evaluate their interrelationships	Efficiency of info dissemination and info-seeking Fruitfulness of social networking Usefulness of e-assessment	One particular or a fixed set of web construction or publishing feature(s)
Using a particular desirable solution, figure out feasible means for improving info-seeking, social networking mechanism or e-learning	Means for improving info-seeking, social networking mechanism or self-learning in e-learning system	One particular solution
Based on one particular criterion, compare two feasible solutions	Two feasible solutions	Commensurable criteria (through generalization)
To suit a certain group of web surfers, consider desirable aspects of efficient info-seeking, social networking or e-learning	Efficiency concerns on info-seeking, social networking and e-learning	Certain type of web users
For one particular info-seeking feature, analyze needs of various types of web users	Various types of web users (similarities and differences and underlying reasons)	One fixed set for fulfilling efficient info-seeking, social networking or e-learning
Articulate possible dimensions for comparison of two solutions by considering one by one	Possible commensurable criteria for evaluating web authoring techniques and authoring tools	One chosen solution or web layout
Consider possible format of one solution when considering the combination of web authoring tools and web authoring techniques	Variety of web authoring tools and web authoring techniques	Fixing one solution or web layout

Table 3: Student Conceptions of Learning in Two Sections in 2007-2008, 2008-09 and 2009-10

Levels of understanding (total no. students for each class)	Student Conceptions of Learning	Referential Aspects In Section One	Structural Aspects Between Section One & Section Two
0 07-08: N=26 (33.3%); 08-09: N=16 (46.3%); 09-10: N= 23 (38.3%)	No comparisons	Simple formats of solutions without theoretical inputs	No linkage between section one and section two
1 07-08: N=13 (16.7%); 08-09: N=6 (13.6%); 09-10: N= 16 (26.7%)	Mere description of the two solutions without commensurable parameters	Formats of solutions articulated without self-reflection or practicality concern	No linkage between section one and section two
2 07-08: N=18 (23.0%); 08-09: N=11 (25.0%); 09-10: N= 12 (20.0%)	Juxtaposed comparisons under commensurable dimensions	Commensurable items increasingly added to enrich contents of two solutions in section one, and rational choice of the preferable solution in section two	Loosely connecting between section one and section two
3 07-08: N=21 (26.9%); 08-09: N=11 (25.0%); 09-10: N=9 (15.0%)	Penetrating comparisons	Reflexive articulation of commensurable dimensions and conceptual reformulation of the two solutions and consistent illustration	Linking the two sections tightly, developing ability to differentiate between two sections

[Note: 'N' stands for the number of student subjects fulfilling certain specified learning patterns of variation in one particular school year (in quoted percentages)]

The teacher (action researcher) experienced spaces of learning for deepening understanding of inter-student learning variations on advancing information-seeking, strengthening social networking capabilities and broadening student conceptions of e-learning in multiple perspectives. From the teacher perspectives, the student subjects experienced methodological and contextual variations in approaching the studying problems by building communal sharing areas in which they could appreciate other interpretations, correlate with their own and even make self improvements.

Some critical conditions accounting for such learning variations included:

- no persistency in finishing research item strategically
- failure in linking previous conceptions of web authoring techniques to the studying problem
- no indication for improving the research design further when polishing the project works
- no communal sense of engagement in online learning community and no sustainable development of online discussion

For resolving problems of individual learning differences, the teacher reflected that basic conceptions of doing research, web 2.0 and e-learning (especially e-assessment) needed to be grasped by the majority of students through mass lessons and group tutorials whereas advanced and preliminary techniques in web authoring could be mastered by high-achievers and low-achievers respectively through individual consultation.

To answer research question three, based on the above critical conditions, feasible teaching strategies for increasing learning effectiveness included:

continuation to provide individual or communal guidance through the e-learning community platform

in-person consultation on modifying under-achievers' action time plans with achievable tasks and refining research problems by sharpening research foci

constant revision of the assessment rubric scale and descriptors in the process of conceptualizing those inter-student variations (in tables 2 and 3) for achieving an authentic assessment system

Discussion

Owing to the limited length, this paper could not trace out how the online discussion forum or learning community fosters those students' high-order thinking in the involved projects in the two school years. Nor could the paper evaluate the learning effectiveness of the phenomenographic approach on depicting intra-student learning variations over time.

In an online learning community or ecology models, there arise some potential membership and sustainability problems. Regardless of their

technical establishments, some web-based learning communities or ecologies may fail to attain high-level communal or knowledge co-construction stages and even fail to sustain after their formation, subject to social cultural barriers (Gilbert & Driscoll, 2002). In the current study, those Secondary Five students were accustomed to competitive open examination. Despite the fruitfulness of collaborative learning enhanced through online discussion forum or learning community at the very beginning, student subjects were not fully engaged in collaborative online knowledge-building discourse after the first training periods. Indeed they did not share a good communal sense of knowledge building on web authoring. Subsequently, online learning community was not sustained and some student subjects failed to integrate online discussion notes into their project work, fully reflected in one of the above critical conditions. For further research, learning design should be aligned with modes of educational assessment and more marks should be allocated to group-based discussion through online learning community. Perhaps this is a big challenge to Hong Kong's and other East Asian curricula, in which written papers in the form of *individual-based* summative assessment usually occupy higher proportions of examination marks. Last but not the least of all, some future try-out action research studies should incorporate more knowledge-building principles (accommodating student learning variations) for investigating the effectiveness of individualist and communal co-construction of new knowledge through online discussion forum or learning community.

Acknowledgements

The teacher (action researcher) owed much

gratitude to the involved students, co-researchers, lesson inspectors (university professors, and school teaching colleagues) during the study. Without their warm participation and support, the study could not have completed so smoothly. Since earlier versions of the paper were presented at some international

conferences in computer and IT education in the past two years, the author was greatly indebted to those fruitful comments made by the conference session chairs and blind reviewers of the published conference proceedings.

References

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Chan, C.K.K., & van Aalst, J. (2003). Assessing and scaffolding knowledge building: Pedagogical knowledge building principles and electronic portfolios. In B. Wasson, S. Ludvigsen, and U. Hoppe, (Eds.), *Designing for change in networked learning environments: Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (pp. 21-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cheong, S. C., & Goh, C. C. M. (Eds.). (2002). *Teachers' handbook on teaching generic skills*. Singapore: Prentice-Hall.
- Collins, A., & Bielaczyc, K. (1997). *Dreams of technology-supported learning communities*. Proceedings of the sixth International Conference on Computer-Assisted Instruction, Taiwan.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Gilbert, N. J., & Driscoll, M. P. (2002). Collaborative knowledge building: a case study. *Educational Technology Research and Development*, 50 (1), 59-79.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (HKEAA) (2009). *School-based assessment (SBA)*. Retrieved January 25, 2009, from: <http://www.hkeaa.edu.hk/en/sba/>
- Hung, D. (2001). Theories of learning and computer-mediated instructional technologies. *Education Media International*, 38 (4), 281-287.
- Janassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lee, E. Y. C., Chan, C. K. K., & van Aalst, J. (2006). Students assessing their own collaborative knowledge building. *International Journal for Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, 57-87.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Morris, P. (Eds.) (2002). *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F., & Pang, M.F. (2008). The idea of phenomenography and the pedagogy for conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 533-559). London: Routledge.
- Marton, F., & Tsui, A. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwan, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using IT*. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education.
- Puntambekar, S., Nagel, K., Hübscher, R., Guzdial, M., & Kolodner, J.L. (1997). Intra-group and Intergroup: An Exploration of Learning with Complementary Collaboration Tools. In R. Hall, N. Miyake, & N. Enyedy (Eds), *Proceedings of Computer-supported Collaborative Learning* (pp. 207-214). Toronto, Ontario, Canada.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996). Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, 39 (1), 36-37.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21 (3), 339-355.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- The State of Florida, Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services. (2008). *Improving student learning through classroom action research*. Retrieved Aug. 31, 2008, from: <http://reach.ucf.edu/~CENTRAL>

剖析港深小學的生命教育

Analysis on Life education in Hong Kong and Shenzhen primary schools

胡少偉

香港教育學院國際教育與終身學習學系

劉新生

深圳市南山區教育科研中心

摘要

香港和深圳教育界越來越關注生命教育，為了剖析港深兩地小學在推行生命教育的情況，兩位研究員開展了一項比較港深小學生看生命教育的問卷調查。本文根據問卷調查中千多位兩地高小學生的量性和質性資料，結合相關文獻，比較兩地學校對理解推行生命教育的異同。

關鍵詞

生命教育，比較教育，小學教育

Abstract

Educators in both Hong Kong and Shenzhen become more and more interested in life education. In order to analyze the implementation of life education in Hong Kong and Shenzhen, the two authors used survey to compare the views on life education of Hong Kong and Shenzhen's primary school students. Based on both quantitative and qualitative information obtained from the survey, as well as related literatures, the article reported the differences and commonalities in the understanding of the implementation of life education.

Keywords

life education, comparative education, primary education

前言

中國人向來尊重生命，愛護生命，以人的生命為最大最高的價值。為了悼念在甘肅舟曲縣泥石流中的死難同胞，國家於2010年8月15日舉行全國哀悼日。而早在兩三千年前，中國古代聖賢堯曾問舜曰：“天下孰最貴？”舜曰：“生最貴。”這個對話表明了中華傳統重視生命的文化；無論時代如何發展，人的生命是最寶貴的。但令人唏噓的是，深圳富士康員工在10年5月中出現了連環五跳，使該公司今年已累積出現了十二個墜樓員工。與此同時，香港5月底亦出現中四男生在師生前躍下；其後，同邨一母親抱女跳樓；接着，又有另一中四女生，也因受同學排擠而跳樓輕生。及至，10年7月一名平日表現正常的15歲少年涉嫌突然斬死母親及12歲妹妹，聲稱“殺咗佢哋，世界少啲人，會好啲”，暴露出該少年漠視生命、冷酷無情；故有評論指出這警醒“社會必須重視對青少年的生命教育和倫常教育，幫助青少年懂得珍惜生命，關愛家庭”（楊志剛，文匯報，2010.7.24）。

面對以上的社會不幸，港深兩地教育界越來越關注生命教育的推行。為了剖析香港和深圳小學在推行生命教育的情況，兩位研究員曾於08年底開展了一個“比較港深小學生生命教育的異同”的研究，向兩地十所小學的高小學生發出了一份“港深小學生看生命教育”的問卷調查；當中，香港有效的高小學生回應為1018名，而深圳則有246位高小學生作回應。為了適時勾劃兩地小學生對生命教育的看法，剖析兩地推行生命教育的現況和意義，本文將借用這份學生問卷內的質性和量性資料，再結合生命教育相關的文獻，嘗試比較兩地在同一的中華傳統文化背景下，對生命教育的理解和推行有何異同，並就兩地進一步推行生命教育的發展作出討論、分析和建議。

兩地生命教育的發展

有關香港推行生命教育的發展，根據張素玲和巴兆成(2007)主編的《生命教育》一書，天水圍十八鄉鄉事委員會公益中學於1996年便在校內推行“生命教育課程”的探索；其後，香港天主教教育委員會、香港浸會大學、香港教育學院等教育機構開發出了一些與生命教育有關的教材。近年，課程發展處德育和公民教育組更提出以認識生命、愛惜生命、尊重生命和探索生命四個學習層次去培育學生的德育和公民教育；正如郭志丕(2001)牧師早年的分享，指出：“生命教育不是單向的教導，而是生命的分享；在這個價值觀扭曲的時代裡，我們需要讓孩子在不同的生命事情中學習，明白在生命有限的空間裡怎樣走”。可惜的是，認同推行生命教育者在香港教育界仍是少數，香港道教聯合會湯偉俠指出接二連三的青少年自殺與錯誤價值觀有關，生命教育推動不力，學校教師亦有責任（大公報，28.5.2010）。

在內地，生命教育專家袁偉星總結多年來在課堂教學的探索，於2006年編成了《生命課：一個學生的必修課程》，在該書的“代後記”內，他指出要致力幫助學生適應和處理個人與自我的關係、個人與他人的關係、個人與環境的關係及個人與社會的關係等，這反映了學生的生命是在與人、我、社會和環境中互動而彰顯的。謝藝泉(2009)則認為“中小學非常有必要開設並有效實施生命教育課程，讓教育回歸其本真——遵循生命發展的原則，依據生命發展的動力，促成中小學生的生命與生命的交流”。從這兩位學者的提倡，看到內地教育界近年逐漸重視推行生命教育。至於，生命教育的內涵，台灣生命教育專家張淑美(2006)認為要“著重在從人的生命本質與關係來擴展存在的意義，以及歸宗於向上向善的

教育目的與宗旨，以協助個體發展潛能，使能適應與發展於社會環境之中”(頁10)；而內地學者鄭琳(2009)則認為“應以生命為主線，以死亡教育為核心內容，多層次地認識生命的本質，理解生命的意義，提昇生命的價值，形成個體對自己的生命乃至整個生命世界的關懷和鍾愛”(頁112)。上述海峽兩岸學者對生命教育的內涵的不同注釋，皆值得港深兩地教育界所參考。

港深高小學生的生命故事

在學校推行生命教育的目的是要讓學生認識和尊重生命，尤其是要愛惜其個人的生命，要使學生懂得善用自己在大自然中擁有的生命，負責推行生命教育的教師便要協助學生建立其人生目標和生活價值；而這兩個課題便是“港深小學生看生命教育”問卷調查的主要內容。與此同時，為了讓港深高小學生能分享其生命的故事，在這調查問卷中有一開放部分，讓小學生自行敘述曾觸動自己的生命小故事。正如朱小蔓(2008)建議透過以敘事方式去表達生命故事；所謂生命故事“是指敘事主體在生命成長中所形成的對生命的經歷、生命經驗、生命體驗和生命追求故事，以及自己對他人的生命經歷、經驗、體驗與追求的感悟等”(頁182-183)。下列分別是幾位兩地高小學生所描述的生命小故事：

香港高小學生的生命小故事

在南亞海嘯的前一天，我和家人在泰國。幸好提早一天離開了，才不會遇到海嘯。我很感動，覺得耶穌很看顧我，也覺得我和那些災民都是一些平凡的普通人，為什麼我會那麼幸運呢？自那次以後，我覺得自己更有人

情味，更有同情心，更懂體諒別人。

五月十二日，四川發生了8級大地震，令人感到悲哀。這個突如其來的大地震導致很多學生死亡，這個天災令我感到生命是寶貴的，如果我們不珍惜，「他」可能隨時「走」了。我們已很幸運，因為生活在香港，這個既沒有災難又不用我們擔驚受怕的地方。

深圳高小學生的生命小故事

在四川大地震的時候，有很多人都死了在地震中，使不少父母親都失去了自己最疼的孩子，使許多的父母都傷心過度及也想死，希望世界上的人都能珍惜生命。

我有一次和朋友們去玩，看到一個少年騎著車飛快的從我們身邊而過。最後，因為騎得太快，自大起來，就不小心撞到了一個正在送貨的卡車，給撞飛了！可憐！可憐！那個少年不知道自己只有一次生命嗎？所以，我在這發出感嘆：生命只一次，無人可獨奪。生命是短暫，自己不珍惜，沒人能幫忙。

在這四個港深高小學生的生命故事中，看到學生在生活上已有接觸生與死的話題，從感受到親人、地震受災同胞和意外亡者要面對可能失去生命的過程中，幾位學生皆表示要珍惜生命；正如張淑美(2001)早年曾指出“死亡本即伴隨生命而存在，討論死即是在思考生”。故此，如要在港深小學中推行生命教育，便要讓學生有機會分享對死亡的看法，期在認識生命的學習中，可讓兩地小學生反思自己對生命的看法，從而使學生更懂得珍惜和尊重人的生命；鄭曉江(2009)曾認為“人的生命是不可重複的、不可讓渡的、是會死的；人生命的存活是唯一的”(頁15)。只有讓學生理解生命的寶貴，學生才會懂得珍惜自己和愛護別人的生命，這是生命教育的核心學習內容。

港深高小學生的終極目標

“在生活中，有不少人缺乏明確的目標；他們就像地球儀上的螞蟻，看起來很努力，總是不斷地爬，然而卻永遠找不到終點，找不到目的地”(戴爾 卡耐基著，邢延國編譯，2009，頁 142)。生命意義是要有生活的目的，每個人皆擁有為自己生命意義作出選擇的權利；李忠紅(2008)認為“人之為人，人之高於動物的地方就在於人不僅追求活著，而且還追求有意義的活著，正是意義決定了人的存在、生活、發展方向，體現了生命的價值和人的尊嚴”(頁 24)。因此，學校的生命教育要培育學生要有人生的目標，這才可讓學生生活得精彩和有意義，從而更珍惜和善用自己的時間。

在是次問卷調查中，有一題是讓港深高小學生選擇其人生最主要的目標，在下表一，來自兩

地各五所小學的 1454 名高小學生中，最多學生選擇是“報答父母養育之恩”這一選項，分別有 34.8% 和 45.4% 的香港和深圳高小生認為這是最主要的人生目標。在八個選項中，亦有約一成多的兩地高小學生認為“追求知識”和“建立自己的事業”是其人生目標。兩地高小學生稍有不同的是，香港有 15.3% 的高小學生表示自己暫時沒有人生目標，深圳方面則只有 4.0% 的高小生認為沒有人生目標，看來香港比深圳有較多高小學生沒有人生目標；而這些沒有人生目標的學生可能會在生活 and 學習有散漫的態度，因而需兩地教師作多些適切的跟進和輔導。正如馬一(2009)指出“自己的路自己走，自己的命運自己操縱，自己的人生靠自己來經營，別人只會是你人生的旁觀者”(頁 20)。要讓高小學生明白有選擇人生目標的責任和權利，是兩地學校不可或缺的生命教育內容。

表一：港深高小學生最主要的人生目標

	香港選擇率	深圳選擇率
1. 報答父母養育之恩	34.8%	45.4%
2. 追求知識	19.9%	14.5%
3. 暫時沒有人生目標	15.3%	4.0%
4. 建立自己的事業	11.2%	15.0%

劉德華(2003)認為“要擺脫生命的不幸，就要讓生命之光點亮人類的村落；要激發學生的生命潛力，就要讓他們理解做人的價值”(頁 5)；港深高小學生究竟認為人生有何價值？什麼事是他們人生中較重要的呢？在這個調查問卷內也有讓學生選出較重要的三個人生事件。在下表二中可見，兩地皆有超過半數的高小學生認為“幸福家庭”和“身體

健康”是心中較重要的人生事件，其次相對重要的分別是“知心朋友”和“學業”。而稍為不同的是，有 31.5% 的深圳高小學生認為“為國家 / 社會服務”是重要的，排在第五位；但香港高小學生第五位重要的卻是“金錢財富”，而認為“為國家 / 社會服務”的香港高小學生卻只有 9.7%。可見，兩地學生的生活價值有同有異；但不管如何，培育學

生擁有自己的價值觀是重要的，因為“當我們能更瞭解價值觀，對我們生命造成影響時，我們就更能

理解，為什麼沒有價值觀的人，會傾向是冷漠的、順從的、前後矛盾的”(周晴燕譯，1995，頁24)。

表二：港深高小學生重要人生事件的排序

香港高小學生較重要的事	重要次序	深圳高小學生較重要的事	重要次序
幸福家庭	72.7%	幸福家庭	74.3%
身體健康	71.0%	身體健康	61.3%
知心朋友	49.1%	知心朋友	52.3%
學業	43.1%	學業	32.1%
事業	16.0%	為國家 / 社會服務	31.5%
金錢財富	14.7%	事業	17.1%
為國家 / 社會服務	9.7%	心靈滿足	11.3%
心靈滿足	9.1%	愛情	10.4%
愛情	8.3%	金錢財富	6.6%
名譽地位	6.0%	名譽地位	2.6%

兩地高小學生的不同故事

在下述兩個觸動香港高小學生的故事中，兩位高小學生都有一份“我不夠好”的想法，徐克茹譯(2008)曾指出“每個人都認定自己我不夠好，這只是一個念頭，它是可以改變的；生命永不停滯，每一個時刻都是新生的、新鮮的。”只要學生反思到自己有需要改善之處，便有促進自己生命成長的動力，使自己有學習和發展的空間和機會。除此之外，“如果孩子能盡力提出更多的要求，但同時亦能耐心地接受、感激已經擁有的，他們已經具有處理生活中最大挑戰的能力”(Gray, J. 著, 阮貞樺譯, 2008, 頁250);故此，

學校生命教育也應培育學生學會接納和感恩，這樣他們便有能力去面對未來生活。

觸動香港高小學生的故事

今早，我看新聞，電視裡有一名叫力克的年青人，他雖然無手，也無腳(天生)，可是，他也沒有放棄自己的生命，還鼓勵現在接受經濟困難的港人，真是令我獲益良多。

有一次和朋友吵架而絕交，而見面時像一個陌生人一樣，但又不敢和她和好如初，沒有勇氣對她說「對不起」！

下文則是兩個觸動深圳高小學生的故事，這

兩段描述與上述香港高小學生的故事不同，當中反映出深圳高小學生在過程中有較強的自我觀，學者李家成(2008)認為“生命意味著人的主動性；生命的特徵體現為動態性，體現為一種活、生的過程”。而這兩位深圳高小學生能表達出自己思考和價值的“活”；這點也與台灣學者所提倡的生命教育內涵不謀而合，“生命教育應以學生個人經驗為起點，以學生個人領悟的意義為終點”(吳秀碧主編，2006，頁43)。真正的生命教育是個人化的，當高小學生能在故事中說出了自己的角色和反思，這反映出學生已將故事內化，領悟到故事對自己的生活意義。

觸動深圳高小學生的故事

有一次，我在新聞上看到不少學生因學習壓力過大，有的跳樓自殺，有的上吊，有的我覺得這不應該，因為自己要重視自己的生命價值。在書城，我找到一本名叫《生活不能沒有奇

蹟》的書，買下來後，看完我明白了，人應該有喜有悲；無論我做錯什麼事都要原諒自己，原諒自己比原諒別人還重要！

港深高小學生看生命教育的內容

這個調查問卷的另一個部份，是擬定了十個生命教育的內容，讓兩地高小學生去回應是否可包括在學校生命教育之內；兩地大部份小學生皆認為這十項內容均應列入小學生生命教育之內，當中以“尊重他人的生命”一項的認同率為最高。接着“關愛自然界的其他生命”、“重視自己生命的價值”、“愛護寵物”和“能從體驗生活中學習”等四項，兩地皆有超過八成高小學生認為要包括在小學推行生命教育之內。這些生命教育內容皆與情感有關，正如王北生等(2004)認為“情感是成就生命教育終極意義的一個重要方面”(頁87)。故此，在推行生命教育時要培育學生情感的發展，讓學生對生命和生活有個人的感悟。

表三：港深高小學生眼中的生命教育內容

生命教育的內容	可		不可		不知道	
	香港率	深圳率	香港率	深圳率	香港率	深圳率
1. 尊重他人的生命	93.6%	98.8%	1.9%	0.3%	4.5%	0.9%
2. 關愛自然界的其他生命	89.6%	95.7%	4.4%	3.2%	6.0%	1.2%
3. 重視自己生命的價值	87.6%	96.2%	4.5%	2.0%	7.9%	1.7%
4. 愛護寵物	84.8%	91.3%	6.0%	2.9%	9.2%	5.8%
5. 能從體驗生活中學習	81.8%	87.6%	7.0%	5.2%	11.2%	7.2%
6. 掌握管理自己的生活	78.9%	87.0%	10.4%	6.4%	10.8%	6.7%
7. 認識生命是不斷生長的	74.9%	62.4%	7.3%	24.5%	17.9%	13.1%

8. 瞭解生命是有限的	72.2%	81.5%	14.8%	13.9%	13.1%	4.6%
9. 明白生命是可以影響生命的	67.6%	64.0%	10.6%	20.1%	21.8%	16.0%
10. 知道人生無常	65.4%	58.9%	13.0%	20.4%	21.6%	20.7%

從上表中，兩地高小學生“認識生命是不斷生長的”和“知道人生無常”的認可率相對較低，這表示有些高小學生不大了解變化與生命的關係；“生命就是變化，如果沒有任何改變，就不會有生命”(Walsch, N. D. 著，林宏濤譯，2010, 頁 63); 而郭齊勇(2008)亦指出“生即創造、創新，這是中國哲學的主題；中國文化是尊生、重生、創造日新的文化”(頁 9)。要讓學生學習和理解這個生命原則，兩地推行生命教育的教師有不可替代的角色；故此金生鈺(2007)曾提倡“學校和教師有必須推進生命教育，在理解生命的基礎上引導生命的自我發展，促進生命的精彩和輝煌”(頁 34)。反過來說，若缺乏教師的引領和培育，高小學生是很難明白生命與變化的關係；而在當今世界中，各地學生皆要學習面對不斷改變的社會環境，處理自己在變革中的情緒，並要學習去管理不同的變革，才能真正掌握自己的生命和活得快樂！

上海是一個積極推行生命教育的內地城市，在 2009 年 3 月，上海市正式頒發了《上海市中小學生生命教育指導綱要(徵求意見稿)》，明確了推行生命教育是上海市中小學教師的職責；正如馮建軍等(2007)指出：“傳授知識是教師工作的重要環節，但傳授知識本身不是目的，知識只具有工具價值，它只是生命發展的工具，教育的目的是促進生命的發展”(頁 232)。這個思路十分值得港深兩地中小學教師所參考；假若教師們都能理解生命教育與教育育人的目的是一致的話，

推行生命教育便成為所有中小學教師的份內事。為了優化初中階段個人、社會及人文教育學習領域的課程與教學，課程發展議會於 2010 年編制了一個新“初中科生活與社會”課程，讓全港的中學考慮開設；該科的其中一個課程宗旨是：“幫助學生正面認識自己、提升能力以應付日常和未來的挑戰，並會追求目標和抱負”(課程發展議會，2010)。這不正也是生命教育的目的嗎？看來香港課程發展議會想透過推行這個新初中學科，去加強初中學生的生命教育；但不能忽視的是，高小學生同時有需要去學習生命教育，故教育局也應增加資源去落實小學生生命教育的推行。

生命教育對華人的意義

從上述“港深小學生看生命教育”的研究結果，兩位研究員看到深港兩地不少高小學生皆有其個人的生命故事；在這些故事中，反映了學生曾思考“生”與“死”的課題。對人生目標的追求，港深兩地高小學生以“報答父母養育之恩”為重。至於兩地高小學生認為人生的重要事件，包括了：“幸福家庭”、“身體健康”、“知心朋友”和“學業”。在這研究中，港深高小學生亦有不同之處，其一為，香港小學生自認“暫時沒有人生目標”的比例略高，約有一成半；兩地高小學生談觸動的事時，深圳高小學生相對地有較強的自我觀，而香港高小學生則較側重改善自己。同時，歸納上文的論述，兩位研究員發現：讓學生分享其生命故事、在課堂上和學生討論對“生”

與“死”的看法、培養學生的人生目標和價值觀、及讓學生分享觸動自己的故事等方法，都是有效施行生命教育的教學策略，有助學生理解生命的意義，從而既懂得珍惜生命，又能抱一個積極的態度去面對生活。

最後，兩位研究員不能不提的是，在翻查文獻時發現傅偉勳(1994)在《學問的生命與生命的學問》內清晰地指出“中國文化的核心是生命的學問；由真實生命之覺醒，向外開出建立事業與追求知識之理想，向內滲透此等理想之真實本源，使理想真成”(頁50)。而鄧立光(2008)亦

表示“中國哲學不止於對宇宙人生的思辨，而是與人生方向、敦品礪行等相關，講求生命與知識相貫通，是一門生命的學問”(頁15)。結合這兩位華人學者的視角，原來生命教育是中西文化中的一個差異點，正如當代儒學大師牟宗三(1990)也曾指出“中國文化一開始就重視生命；而性理、玄理、空理都是為了調護潤澤生命，為了生命能往上翻而開出的”(頁30-31)，這段分享直指儒釋道三家都是關懷人類生命的學問；因此，積極在港深學校推動生命教育，不單可令兩地學生有更好的生命素質，亦將可進一步彰顯華人教育的文化特色。

參考文獻

- 王北生(2004)。《生命的暢順：生命教育視闡拓展》。北京：中國社會科學出版社。
- 朱小蔓(2008)。《情感教育論綱》。北京：人民出版社。
- 牟宗三(1990)。《中西哲學之會通十四講》。臺北市：學生書局。
- 吳秀碧主編(2006)。《生命教育理論與教學方案》。台北：心理出版社股份有限公司。
- 李忠紅(2008)。關注生命教育的超越路向與超越意識。《思想政治教育》(2008.06)，23-25。
- 李家成(2008)。《關懷生命：當代中國學校教育價值取向探》。北京：教育科學出版社。
- 金生鈺(2007)。現代教育的生命關懷。載於劉鈺芳(主編)，《現代生命的生命關懷》(頁32-36)，上海：華東師範大學出版社。
- 袁偉星(2007)。《生命課：一個學生的必修課程》。天津：天津教育出版社。
- 馬一(2009)。《學會選擇》。北京：中國長安出版社。
- 張素玲、巴兆成等主編(2007)。《生命教育》。山東：中國石油大學出版社。
- 張淑美(2001)。《中學「生命教育」手冊——以生死教育為取向》。臺北：心理出版社股份有限公司。
- 張淑美(2006)。生死教育。載於林綺雲(主編)，《實用生死學》(第2章，頁8-40)。台中：華格那企業。
- 郭志丕(2001)。引領孩子尋索生命的價值。載於《親親孩子親親書——引領孩子尋索生命的價值》(頁11)。香港：宗教教育中心。
- 郭齊勇(2008)。《中國哲學智慧的探索》。北京：中華書局。
- 傅偉勳(1994)。《學問的生命與生命的學問》。台北市：正中書局。
- 馮建軍等著(2007)。《生命化教育》。北京：教育科學出版社。
- 楊志剛(2010年7月24日)。加強生命教育、防範倫常慘劇。《文匯報》，A18版。
- 劉德華(2003)。《讓教育煥發生命的價值：審視教育中的「罪」與「罰」》。桂林：廣西師範大學出版社。

- 課程發展議會(2010)。《生活與社會課程(中一至中三)第二次諮詢稿》。香港。教育局。2010年5月24日，
取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_3241/L&S_2nd_chi.pdf
- 鄭琳(2009)。 生命教育的內涵與實施 。《文教資料》。2009年10月號下旬刊。南京：南京師範大學。
- 鄭曉江(2009)。 通過生命教育構建現代生死觀的核心價值 。《中小學心理健康教育》。第141期。
北京：開明出版社。
- 鄧立光(2008)。《中國哲學與文化復興詮論》。上海。上海古籍出版社。
- 學者倡重視道法教育 【教育】(2010年5月28日)。《大公報》，A28。
- 戴爾 卡耐基著，邢延國編譯(2009)。《人性的優點》。北京：地震出版社。
- 謝藝泉(2009)。 中小學生命教育課程體系建構的思考 。《時代教育》。11-12，135-136。
- Gray, J. 著，阮貞樺譯(2008)。《正向教養這樣教》。台中：晨星出版有限公司。
- Louise. L. Hay 著，徐克茹譯(2008)。《生命的重建》。北京：中國宇航出版社。
- Simon, S. B. 著，周晴燕譯(1995)。《尋找生命的重心：確立價值觀的31個策略》。台北：方智出版社股份有限公司。
- Walsch, N. D. 著，林宏濤譯(2010)。《與改變對話》。台北：商周出版。

稿 例 (修訂於 2009 年 7 月)

- (一) 原稿請清楚列印在A4紙上。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 3500 字及不超過 7000 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，英文則約 150 字，以及中、英文關鍵詞 3-5 個。
- (四) 所有稿件均須經過評審，需時約半年。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》(2006 年，第 6 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 300 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 (revised on July 2009)

1. Manuscripts should be clearly printed on A4 size 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 3500 to 7000 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 (around 150 words), a Chinese abstract (not more than 200 words) and 3 to 5 Keywords in Chinese and English.
4. All submissions will go through the editorial review that usually takes about 6 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 (6th ed., 2006). 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 300 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