

# 香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



---

---

第八卷

Volume Eight

教育局

Education Bureau



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

第八卷  
Volume 8

- 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 : 2009 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 : 2009

# 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](http://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 Chairman and 2 Vice Chairmen, 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 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/hkctc](http://www.edb.gov.hk/hkctc).

# 香港教師中心學報

## Hong Kong Teachers' Centre Journal

《香港教師中心學報》(《學報》) 為香港教師中心出版的刊物，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

Shirley J Grundy

Allan Luke

Colin Marsh

Jongho Shin

Jennifer Sumsion

Tan Eng Thye Janson

李兆璋

李榮安

侯傑泰

張永明

張炳良

張國華

梁湘明

莫家豪

陳建強

傅浩堅

單文經

De La Salle University

Hong Kong Baptist University

University of Hong Kong

Queensland University of Technology

Curtin University of Technology

Seoul National University

Charles Sturt University

National Institute of Education Singapore

香港浸會大學

香港教育學院

香港中文大學

香港考試及評核局

香港教育學院

教育局

香港中文大學

香港大學

香港城市大學

香港浸會大學

澳門大學

曾榮光  
馮施鈺珩  
潘慧玲  
鄭燕祥  
盧乃桂  
謝錫金  
顧明遠

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

### 編輯委員會 (Editorial Committee)

#### 主 編 (Chief Editors)

胡少偉 香港教育學院  
楊沛銘 香港地理學會

#### 委 員 (Members)

李子建 香港中文大學  
許振隆 香港升旗隊總會  
何景安 香港學科教育研究學會  
胡 飄 香港浸會大學  
容萬城 香港華人基督教聯會真道書院  
黃鳳意 香港中學語文教育研究會  
葉國洪 香港浸會大學  
雷其昌 博愛醫院梁省德歷屆總理聯誼會中學  
簡加言 福建中學(小西灣)

(c) The Hong Kong Teachers' Centre 2009

ISSN 1682-8984

Printed in Hong Kong

# 主編序

今期學報得到了多位學者及教師提交評論或研究文章，當中亦包括了就着主題而應邀投稿者。今期學報的專題為「中學課程與教學的變革」，具體回應了新高中學制帶來的課程及教學議題。經評審後，共收錄了七篇專題文章，內容集中在課程改革和教學語言檢討，但也包括了教師就着個別科目改革的專題探討。

第二部份關於理論及政策評論的文章共有四篇，題材包括了對教育改革的分析、改善學校質素的策略及教育研究方法的反思。它們的共同特點是有助教育界深入檢討當前政策的利弊，與學報關注的範圍頗為吻合。

第三部份是教育實踐與經驗分享，共有五篇文章。除有關於本土專業實踐外，還有一篇探討了香港及美國教育改革的經驗。這些文章都有助讀者瞭解多個範圍內的教學現況，進而與其他教育系統作出比較。

我們在此亦向曾參與評審員工作的教育界同工再次致以衷心的謝意，當中包括何景安先生、李子建教授、李玉珍博士、李兆璋博士、胡少偉博士、夏秀禎教授、容萬城博士、梁佩雲博士、梁易天先生、梁國強先生、許振隆先生、麥謝巧玲女士、傅浩堅教授、黃鳳意女士、黃毅英教授、楊沛銘博士、楊思賢博士、葉國洪博士、雷其昌先生、蔡學富先生、鄧國俊博士、鍾卓琳女士、簡加言博士、顏明仁博士及顏龍先生。

《香港教師中心學報》共同主編

胡少偉、楊沛銘

二零零九年十月

# 目錄

## Contents

### 一、中學課程與教學的變革

- 1 中國大陸普通高中語文課程標準的檢視與省思 ..... 1  
*黃顯涵、李子建*
- 2 **The Beneficial Washback of the School-based Assessment Component on the Speaking Performance of Students** ..... 18  
*LEE Wong Wai, Christina*
- 3 語言、政策、學習：香港教學語言政策的困境 ..... 30  
*鄧惠欣*
- 4 香港母語教學改革的概述和反思 ..... 37  
*胡娟*
- 5 《學習 2.0》：一個支援新高中通識教育及「專題探究」的學習及評估平台 ..... 43  
*羅陸慧英、李陽、Jan van Aalst、陳桂涓、關志明、陸靜妍、祁永華*
- 6 **The New Senior Secondary Geography Curriculum: Challenges and Prospects** ..... 52  
*YEUNG Pui Ming*
- 7 從單元規劃看新高中通識教育科的課程詮釋 ..... 64  
*吳家傑、李子建、楊秀珠*

### 二、理論及政策評論

- 1 鑑古識今：從課程發展策略的視角看課程改革 ..... 73  
*霍秉坤、黃毅英、鄧國俊、顏明仁、黃家樂*
- 2 **Three Approaches to Understanding and Investigating the Concept of School Culture and School Culture Phenomena: Implications to School Improvement and School Effectiveness** ..... 86  
*TSANG Kwok Kuen*



3 中國高等教育轉型下師訓實踐性課程的趨勢 .....	106
<i>王煒</i>	
4 What are raters estimating: How much do ratings on scale criteria really reflect the characteristics of student performances in terms of the various components of the criteria .....	113
<i>CHEUNG Kwai Mun, Amy</i>	

### 三、教育實踐與經驗分享

1 論教師群體中知識的協商和構建 — 言語體裁的選擇和形成 .....	126
<i>應單君</i>	
2 美國和香港幼兒教育改革的比較 .....	139
<i>趙麒</i>	
3 從前線教師角度看香港特區的教育質素保證 .....	146
<i>黃冬柏</i>	
4 從中文作文看學生的情意表達能力 — 個案研究 .....	152
<i>謝錫金、簡加言</i>	
5 促進學習的評估：一所小學在數學科的實踐 .....	165
<i>胡少偉、李少鶴</i>	

# 中国大陆普通高中语文课程标准的检视与省思

## *Review and reflection on the senior middle school Chinese language curriculum standard in mainland China*

黄显涵、李子建  
香港中文大学教育学院

### 摘要

国家课程标准是教育改革中的关键枢纽。本文在全球化语境中探讨中国大陆《普通高中语文课程标准（实验稿）》应然特质与实然取向。首先，文章借用泰勒的四个基本问题作为宏观分析框架，对本次语文课程标准进行全面分析与检视。其次，文章从施瓦布的实践视角探讨语文课程标准在理论与实践层面的落差，为其进一步完善、修正提供借鉴。

### 关键词

语文课程标准，中国大陆，课程改革，中国语文科

### Abstract

National curriculum standards play a key role in educational reform. In global context, this paper explores the ideal characteristics and orientation of “Chinese Language Curriculum Standard of Senior Middle School (experimental draft)” in mainland China. Firstly, this paper reviews the Chinese language curriculum standard by using Tyler’s four basic principles. Secondly, this paper explores the gap between curriculum standards and instructional practices from Schwab’s practical perspective. Finally, this paper will also give suggestions for further improvement.

### Keywords

curriculum standards, curriculum reform in Mainland China, Chinese Language subject

## 前言 全球化背景

20世纪70年代，伴随“布雷顿森林体系”的崩溃，新自由主义经济学成为主流话语，他们推行资本自由流动，倡导将整个世界容纳在一个经济的市场范围内运作。行至21世纪，整个世界已经处于全球化力量和本土化力量的互动、一体化趋势和碎片化趋势的迭加状态中（Rosenau，2003）。由于网络的扩张和微电子技术革命，大众传媒在迅速的流通和复制中建构出一个想像的世界。在这个平台上，全球的人都可以进行信息的交流与共享。这给人们超越地区文化的限制提供了可能，同时也建立了通向全球化共生状态的渠道。在这个平台上，不仅是各种信息的互动与传递，从本质上说更是各种文化的交流、碰撞甚至冲突乃至融合。无论在经济上还是在文化上，“地球村”的隐喻已经逐渐成为事实。这种多元共生的状态一方面加强了全球化趋势，同时也给不同地域的文化发展带来强烈冲击。在这个背景下，政治民主化特征无论是在主动建构还是在客观推动层面都得到凸显与强调。在这种政治多边化的语境中，国家层面的治理意义相对减弱（Sibeon，2003），伴随政治效应光环的消减，取而代之的是对政治的横向考量与纵向省思。

自1997年金融危机之后，许多亚洲国家都将教育与经济紧密相连，教育成为提升国家竞争力的重要力量，由此“知识经济”走上历史舞台。

在这个宣扬“知识经济”的时代，新增长理论（New Growth Theory）逐渐得到人们共识，即经济发展并非取决于设备或物质性投资，而是取决于人们的新思想与新能力。为达到这个目的，很多国家制定了较为广泛的教育革新计划（Tan，2005），其宗旨大体趋同（Kennedy & Lee，2008）<sup>1</sup>。但是在不同的脉络中教育改革呈现出不同特点：

例如香港教育改革强调终身学习、提高全面素质，多样化教育系统、激励性学习环境、道德教育、尊重传统兼及多元等等。中国大陆2000年课程改革则关注以下七个方面：建立课程哲学、学习经验的改进、革新教学内容、教学组织模式的重建、教学内容的革新、建立积极主动的教学模式、重建教学评价系统（Huang，2004）。这些目标被统整在“为了民族的复兴、为了每个学生的发展”（钟启泉、张华、崔允漷，2001）的改革理念之下。

## 中国大陆高中语文课程改革

从1904年清朝政府颁布《奏定学堂章程》直至2003年《普通高中语文课程标准（实验稿）》（下文简称“03课标”）的出台，中国语文教育已经走过百年的动荡与变迁。审视这短暂的百年演变，其内部逻辑的冲突与融合较之具有近千年历史的传统语文教育更为显著与剧烈。伴随教育理论和相关学科的不断发展与完善，语文教学并没有如人们所预想的那样在理论研究以及教学实践中形成相对完善的体系以及更为有效的形式。事实恰恰相反，语文教育出现了令人十分担忧的状况：语文教学高耗低效，学生的语文理解能力、综合运用能力大大弱于记忆能力，阅读与写作总体水平偏低等等（华东师范大学调研组，1990）。20世纪末，在《北京文学》上发表的三篇文章分别从家长、教师以及学者的角度尖锐指出现行中小学语文教学存在的痼疾与弊病，引发了全国范围内的语文性质大讨论<sup>2</sup>。勿庸讳言，在轰轰烈烈的教育改革浪潮面前，大陆的语文教育首先遭遇了“世纪末的尴尬”（孔庆东、摩罗、余杰，1999），语文教学自我体认的完美图景不复存在，语文教学也就发生了时代的困境。正如Levin（2004）所说，教育改革总是由批评所推动的。在批判与反

省中，03课标的出台既回应了语文教育教学中的困惑与问题，同时也标志着大陆语文教育在新世纪的转向。

Goodlad将课程界定为五个层次：理想课程、文件课程、感观课程、执行课程和经验课程（李子建、黄显华，1996）。其中文件课程主要指国家颁布的课程纲要、课程标准以及教科书等等。文件课程不仅体现著理想课程的价值理念、核心追求，同时又为感观课程提供可供参考的蓝图与准则（霍秉坤、黄显华，2002）。因此，国家课程标准是整个基础教育课程改革系统工程中的一个重要枢纽（钟启泉、崔允漷、张华，2001）。全面分析03课标的优势与不足，这对当前处于改革关键期的大陆语文教育十分必要。

## 一、分析与检视

### （一）课程目标

在知识经济时代，为了增加民族的凝聚力与竞争力，培养什么样的人能够提升国家竞争力成为各国教育关心的话题。伴随政治、经济以及

文化的发展变迁，当代教育的需要与目标同样需要符合时代性特色。

### 1 国际化视野

全球化导致了世界原有秩序的改变（Huntington，1996；Hardt & Negri，2000）并带动世界文化的逐步生成（Berger，1997）。这种趋势要求新时代的人才首先需要具备国际化的心胸与视野。Zhong & Lee认为伴随改革开放，中国大陆经历了一场文化革新（Kennedy、Lee，2008）。在03课标中这首先体现为政治因素的淡化。将三份课程文件——《1990年全日制中学语文教学大纲（修订本）》（下文简称“90大纲”）、《2000年全日制中学语文教学大纲（实验）》（下文简称“2000大纲”）以及03课标——“教学目的”部分的政治性话语进行分析比较（见表一），不难发现，关注学生社会主义思想道德情操的要求逐渐简化，这种表述上的差异显现出语文学科强化政治意识形态的趋势在减弱。

	90大纲	2000大纲	03课标
政治性因素	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 培养学生的社会主义道德情操</li> <li>* 提高社会主义觉悟</li> <li>* 语文训练和思想政治教育二者是统一的，相辅相成的。语文训练必须重视思想政治教育；思想政治教育必须根据语文学科的特点，渗透在教学的过程中，起到潜移默化的作用。</li> </ul>	培养社会主义思想道德	无

表一

其次，强调国际化视野。在 03 课标的教学目标部分不仅强调“尊重、理解多元文化”、更提出要“积极参与先进文化的传播和交流”。这种开放与包容的态度不仅与 20 世纪末强调“弘扬语文学科的人文性”口号相互呼应（韩军，2000；于漪，2000；马志强，2000），同时也与大陆改革开放以及“面向世界、面向未来”的教育宗旨息息相关。

第三，凸显民族性、文化性。面对世界文化的冲突与交融，当政治因素逐渐式微，民族性与文化性这一维度的内容便逐渐活跃于课程设计者的视野之中。这一特点在 03 课标同样得到凸显（见表二）。

	90 大纲	2000 大纲	03 课标
民族性与文化性	无	热爱祖国语言文字，热爱中华民族优秀文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 通过阅读和鉴赏，深化热爱祖国语文的感情，体会中华文化的博大精深、源远流长。</li> <li>* 增强为民族振兴而努力的使命感和社会责任感。</li> <li>* 增强文化意识，重视优秀文化遗产的传承，尊重和理解多元文化，关注当代文化生活，学习对文化现象的剖析，积极参与先进文化的传播和交流。</li> </ul>

表二

在 2000 大纲中，民族性和文化性的载体是汉语言文字，而对民族性、文化性的强调则简单融合为“中华民族优秀文化”，这种表述相对抽象、概念化。与之相对，03 课标不仅将民族性和文化性分别讨论，同时从继承、发扬两个侧面给予相对具体、明确的要求。这不仅是面对多元文化冲击时对传统价值的捍卫，更体现了对坚持多元价值与国际化视野的一种自信。

## 2 沟通与合作

伴随全球化浪潮与爆炸性资讯时代的到来，社会分工日趋细致，个体必须在团队的协作中才可能完成综合性的任务从而实现自身价值。这不仅是学生个体学习的需要（Bruner，1996），从培养社会人才的角度来看，只有当学生学会如何与他人分享知识、沟通信息、取长补短才有可能在步入社会时与他人协调互动、共同发展。作为

本次课程改革提倡的三大学习方式之一，03 课标在表述中首次将合作学习细分为两个环节，即沟通与合作。在沟通这一环节，03 课标的表述比较全面，兼顾了口语与书面两个层面的输入与输出过程，不仅提出学生需要准确、流畅的表达自我，同时需要倾听、理解他人的意见。在合作环节，03 课标的要求则显得有些简单，“相互交流”、“互相切磋”等词语多次重复，但是对于学生如何进行交流以及教师如何指导学生进行合作学习方面则涉及甚少。George & Christopher (2000) 认为合作学习有五个原则：第一、学习者之间相互关联。第二、个人的绩效责任。第三、在解决问题以及合作学习中互相鼓励、相互协作。第四、每个人机会平等。第五、学习者目标一致，知识、价值共享。反观 03 课标，在合作学习的目标层面、价值层面以及具体的实施层面都

缺乏论述，而仅仅提出合作学习这一相对抽象的要求，就难免有流于形式之嫌。

### 3 创新思维与能力

伴随知识和科技的新一轮竞赛，世界各国之间日益激烈的国力竞争常常植根于创新性人才的发展与培养。正如中国大陆十五大报告中所指出“创新是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的不竭动力”。如何培养高素质的创造型人才，为国家持续发展提供充沛的后备力量是本次课程改革肩负的极具挑战性的使命。

中国内地的教育传统是培养精英人才（Kennedy，2005），这种取向使得大陆的“教育机构不仅混淆了（学生）潜在的创造才能，而且压制了创造性才能的发挥”（盖泽而斯，1990）。鉴于此，此次语文课程改革首次强调挖掘、培养学生的创造性。在语文教学的改革中，创新性也作为衡量改革程度的标准之一。在03课标中关于创新性的要求较为详尽，涉及到课程理念、课程目标等各方面（见表三）。

课 程 基本理念		* 学校要创造性的设计和实施课程（发散）
课程目标		* 养成独立思考、质疑探究的习惯，增强思维的严密性、深刻性和批判性。（聚合） * 对未知世界始终怀有强烈的兴趣和激情，敢于探异求新，走进新的学习领域，尝试新的方法，追求思维的创新、表达的创新。学习多角度多层次的阅读，对优秀作品能够常读常新，获得新的体验和发现。学习用历史眼光和现代观念审视古代作品的内容和思想倾向，提出自己的看法。（发散）
必修 课程	阅读与鉴赏	* 从整体上把握文本内容，理清思路，概括要点。（聚合） * （在阅读中）努力从不同的角度和层面进行阐发、评价和质疑。（发散）
	表达与交流	* （书面表达）要思路清晰连贯，能围绕中心选取材料，合理安排结构。 * 在表达实践中发展形象思维和逻辑思维，发展创造性思维。（发散） * 力求有个性，有创意的表达，根据个人特长和兴趣自主写作。（发散）
选修 课程	诗歌与散文	* 学习从不同角度和层面发现作品意蕴，不断获得新的阅读体验。（发散） * 尝试诗歌、散文的创作。（发散）
	小说与戏剧	* 学写小说、戏剧评论，力求表达出自己的独特感受和见解。（发散） * 尝试创作小说、剧本。（发散）
	语言文字 应用	* 观察语言文字应用中的新现象，思考语言文字发展中的新问题，努力在语言文字应用过程中有所创新。（发散）

表 三

从理论角度分析，创新思维与聚合思维（convergent thinking）和发散思维（divergent thinking）密切相关（岳晓东、龚放，1999）。其中聚合思维包括演绎思维和归纳思维，主要强调事物之间的相互联系和内在逻辑。与此相对，发散思维则是建基于形象思维的基础之上，关注对同一事物的多角度、多层次思考。从某种程度上来说，聚合思维强调个体的理性与逻辑，而发散思维则更依赖个体的直观知觉。正如 De Bono（1973）所说，思维的目的不在于正确，而在于有效。在处理问题的过程中，这两种思维需要相辅相成，共同构筑创新思维的基础。

审视 03 课标，此次语文课程改革在强调创新性的理念下基本兼顾了聚合思维与发散思维的训练。与传统课程标准相比，03 课标更为强调“新方法”、“新体验”和“创意性的表达”，在这个过程中发散性思维得到彰显。这不仅体现在课程目标表述的细致程度方面，同时也体现为不同教学内容子目标的多次重复性表述。这突出体现了本次课程改革对创新性特质尤为重视。

需要指出的是，在 03 课标关于创新性的表述中仍然较为概括，缺乏可操作性。例如在课程目标部分有“追求思维的创新”一项要求，但是怎样才算思维的创新？跨越自己已有的理论基础亦或突破自己的思维局限，或者要突破前人的旧有理论？从“阅读与鉴赏”、“表达与交流”的子目标中进行考察，关于创新的语句更加模糊，很明显，是否属于“创新”，怎样才能“创新”，这些问题只能在实践中凭藉一线教师的经验理解和主观阐释。

#### 4 运用信息技术

伴随经济改革，资讯革命汹涌而来对我们的生活产生了本质影响。在信息社会中，主导的经济活动已不再是物资生产活动（material-producing activities），而是信息处理活动（information-processing activities）（卢乃桂，2000）。一个国家或地区在资讯经济的世界体系内的竞争能力，很大程度上取决于它对资讯制造、获取、转化、传递能力的质与量（曾荣光，1997）。因此在 03 课标中突出强调了对信息技术的认识与要求（见表四）。

阅读与鉴赏	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 根据不同的阅读目的，针对不同的阅读材料，灵活运用精读、略读、浏览、速读等阅读方法，提高阅读效率。</li> <li>* 学会灵活使用常用语文学工具书，能利用多种媒体搜集和处理信息。</li> </ul>
表达与交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 教师要鼓励学生……采取走访、考察、座谈、问卷等方式进行社会调查，通过图书、报刊、文件、网络、音像等途径获得有用信息。鼓励学生将自己或同学的文章加以整理，按照要求进行加工，汇编成册，回顾和交流学习成果，还可采用现代信息技术演示自己的文稿，学习用计算机进行文稿编辑、版面设计，用电子邮件进行交流</li> </ul>
诗歌与散文	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 引导学生自行从书刊、互联网搜集有关资料，丰富对作品的理解</li> </ul>
小说与戏剧	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 引导学生自行从书刊、互联网搜集有关资料，或采用多媒体教学辅助手段，丰富对作品的理解。</li> </ul>

新闻与传记	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 养成阅读新闻的习惯，关心国内外大事及社会生活，能准确、迅速地捕捉基本信息。</li> <li>* 在写作中引导学生运用调查、访问、讨论、查找资料等多种方式获取素材，提高根据表达需要搜集和处理信息的能力。</li> </ul>
语言文字应用	<ul style="list-style-type: none"> <li>* (学生) 学会用现代信息技术辅助交流，如使用计算机进行编辑、版面设计，制作个人网页和演示文稿。</li> <li>* (教师) 指导学生在阅读中逐步学会筛选和整合，提高提取信息的准确性和速度。</li> </ul>
文化论著研读	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 借助工具书、图书馆和互联网查找有关资料，了解论著作者情况、相关的文化背景和论著中涉及的主要问题，排除阅读中遇到的障碍。</li> </ul>

表四

本次语文课程改革呼应信息技术的要求，在课程标准制定中突出了对信息的查找、筛选以及使用能力。首先就教学内容来看，03 课标首先界定语文是学生获取或交流信息的过程。“阅读是(学生)搜集处理信息……的重要途径”(教育部，2003)，而“口语交际是在一定的语言情境中互相传递信息、分享信息的过程”(教育部，2003)。对语文教学内容的界定体现出此次语文课程改革对语文教学与信息之间本质关联的肯定与强调。

其次，在教学目标及实施建议中提倡运用现代信息技术。03 课标在必修课以及选修课的课程目标以及实施建议部分多次指出教师和学生要能够运用信息技术辅助教学。略有不足的是，在这个信息爆炸的时代，如何筛选信息，提升效率是每个学生必须首先掌握的技能，这种技能需要长时间的训练与学习。但是分析 03 课标我们发现，仅有语言文字应用这门选修课可以较为系统地帮助学生提升筛选与整合信息的技能。由于这门课程是选修课，因此，这意味着并非所有学生都可以在这方面得到帮助与提升，而缺乏信息筛选、整合的技能无疑会影响学生进一步的深入学习。

## (二) 课程内容

本次教育改革强调教育要同生活相连，因此 03 课标指出“高中语文课程应注重应用，加强与社会发展、科技进步的联系，加强语文课程与其他课程的沟通，以适应现实生活和学生自我发展的需要”(教育部，2003)。在教学内容的选择上，本次语文课程改革凸显出实用性特徵，这主要体现在五方面：

首先在课程模块的设计上，本次课程改革采用“必修+选修”的设计方式，其中选修的课程设计共分五个系列，其中有两个系列与实际生活密切相关，其一是“新闻与传记”，其二是“语言文字应用”。无论是从教学目标还是教学材料的选取来看，这两个系列都试图与学生真实生活建立联系并直接指向学生的语文应用能力。

其次从具体课程目标来看，03 课标不仅在“应用•拓展”目标中详细阐述了学生实际运用语文的要求，同时在“阅读与鉴赏”、“表达与交流”两个必修模块的目标中具体阐述了使用语文的不同方面与详细要求。

第三，强调课程资源的利用与开发。03 课标专门就如何利用课程资源提出要求，建议学校和教师要因地制宜，开发、利用本地学习资源，与社区互动，力求为学生创设语文实践的真实环



境，这使得语文课程内容不再局囿于传统学科的选材范围。

第四，强调教学内容兼具典范性与时代性。相对传统教材中的经典选文惯例（黄光硕，2000），03 课标提出教材选择同时需要考虑选文的时代性、融合现代信息技术，并要“能够激发学生的学习兴趣，开阔学生的眼界”（教育部，2003）。这直接导致在实施层面教材选文的多样性与丰富性。例如在广东版必修五教材中的“走近经济”单元，人教版必修一教材中的《飞向太空的航程》等富有时代气息的文章陆续亮相，为一线语文教学带来了新鲜的气息。

第五，突出口语交际能力。新课改不仅关注学生在实际交往中的信息传递、信息分享能力，同时关注培养学生的修养，例如尊重、理解、自信等方面。略有不足的是，03 课标没有给出学生口语交际的操作性标准，这使得口语交际的训练仍然是语文课堂教学的薄弱环节。

### （三）课程组织的原则

#### 1 统整性

课程统整是一种课程设计，它打破学科限制，由师生共同拟定问题，借此学生投入批判性

的探讨并采取社会行动（欧用生，民 89）。统整课程强调参与的计划、脉络化的知识、真实的争论以及统合的知识（Beane，1998）。一言以蔽之，相对于传统壁垒森严的分课教学，课程统整强调利用整合的形式来建立不同知识、知识与能力以及能力之间的有机联系。

课程统整主要分为五方面：首先是经验的统整，即课程要能够将学生的旧有经验统整到新的问题情境中，建构学生的认知结构；第二是社会的统整，即强调学校与社区进行统合，创设民主、公平的教育环境；第三、知识的统整，是指挖掘知识的情境意义，建立知识之间的关联；第四是课程的统整，强调课程之间以及课程与真实问题之间建立关联。第五是能力的统整，即课程应该促进学生多种智力的综合发展（李坤崇、欧慧敏，2000；方德隆，2000）。对照上述五个部分，反观 03 课标，在经验、社会以及知识的统整三个层面均给出了相应的指导与要求（见表五）。但是在课程统整方面，如何将语文学科同其它学科进行交叉建构 03 课标则缺乏论述。另外，在能力统整方面，03 课标并未考虑统合学生的各项智能，而是在不同的课型中分项讨论教学内容与学生能力发展之间的关系（见表五）。

	03 课标
经验的统整	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 注重个性化的阅读，充分调动自己的生活经验和知识积累，在主动积极的思维和情感活动中，获得独特的感受和体验。</li> <li>* 尊重学生在学习过程中的独特体验。</li> </ul>
社会的统整	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 高中语文课程，应注重应用，加强与社会发展……的联系……以适应现实生活和学生自我发展的需要。</li> <li>* 在写作教学中，教师应鼓励学生积极参与生活，体验人生，关注社会热点，激发写作欲望。</li> <li>* 积极开发和利用本地文化资源，引导学生联系生活实际和社会现象考察文化问题。</li> <li>* 课程资源的利用与开发部分</li> </ul>

知识的 统整	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 注意在生活和跨学科的学习中学语文、用语文，在学习和运用的过程中提高语言文字应用能力。</li> <li>* 能综合运用在语文与其它学科中获得的知识</li> <li>* 引导学生增强应用意识，注重在生活和其它学科的学习中学习语文，在广泛的实践中提高运用语言文字的能力。</li> </ul>
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

表五

## 2 选择性

本次课程改革的突出特征就是选择性的增强(李子建、尹弘飙, 2005)。具体来说, 是为学生创造更多选择的机会, 引导学生在选择中学会选择, 在选择中学习规划人生, 找到自己的潜能所在以及未来的发展方向(刘然等, 2004)。落实在本次语文课程教学课程改革中主要体现在三方面: 首先是实行选修课和学分制。学生可以在达到最低学分要求的前提下根据自己的兴趣组合高中语文课程。其次是校本课程的发展。教师不再遵循传统的“一纲一本”, 而是可以创造性的根据自身特长或兴趣开设极富特色的校本课程。第三, 取消教材管制。自2004年开始, 语文教材不再是传统的“一本走天下”, 而是出现了多峰并峙的局面, 学校可以根据自己的地区性特色以及学生的不同需要选择适合的教科书。总体而言, 本次课程改革坚持了“遵循共同基础与多样选择相统一的原则”(教育部, 2003)。

## 3 顺序性

强调课程内容的统整与应用并不意味着取消学科内容本身的逻辑与架构, 学科内在的逻辑与顺序依然是整个课程的关键性因素。八十年代末期, 大陆高中语文教学内容按照语文基本能力和基础知识严格排序。由于过分追求次序的编排方法导致语文教学不仅疏于培养学生实际运用语言的能力, 更忽视了对学生情意的关注。审视03课标, 我们发现其中并未强调学习内容的顺序安排

原则, 另外, 由于兼及缺乏分阶段、分年级的具体分类, 因此学习内容的逻辑性特质在03课标中呈现缺失状态。

### (四) 课程评价

评价过程实际上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的过程(Tyler, 1949)。因此, 评价环节对整个教育系统而言具有举足轻重的意义。伴随评价范式从心理评价、到脉络化评价乃至个人化评价(江文慈, 2007)的转移, 语文教学评价逐渐从简单的标准化纸笔测验走向了多元化的路向。

#### 1 评价的功能及形式

从某种角度而言, 评价不仅仅关注课程决策的制定, 而是为课程决策者提供足够的信息。课程评价已经成为课程发展中不可或缺的一环(Kelly, 1986)。在2000大纲中评价的功能仅仅是“为了语文教学的进一步发展”(教育部, 2000), 并未涉及评价与学生发展之间的关系。而03课标中则明确指出“课程评价的根本目的是为了促进学生语文素养的全面提高……尊重学生的个体差异, 关注学生的不同兴趣、不同表现和不同学习需要”(教育部, 2003)。

教育系统中的评价主要有五方面作用: 诊断、改进课程、比较、预测教育需要、确定教育目标达成度(Eisner, 1985)。将03课标中对评价的表述与Eisner的分类进行对应分析(见表六)

03 课标	
诊 断	* 正确的评价能真实的了解学生的学习过程和学习情况，准确判断学生的学业水平
改良课程	* 评价有利于教师发现学生学习上的优势和不足，在此基础上提出有针对性的发展建议 反思自己的教学行为，不断调整和完善教学过程。
比 较	* 无
预测需要	* 判断学生的发展需求
确定目 标达成	* 课程目标是评价的基准，语文课程评价要根据总目标和分类目标，抓住关键，突出重点，保证达成基本目标。
自我改善	* 评价要促进每个学生的健康发展，激发学生提供语文素养的热情

表 六

通过表格我们发现03课标中对评价的“比较”功能较为忽视，而在其他方面则略有涉及。另外，本次课程改革强调“不应片面强调评价的甄别和选拔功能，应首先发挥其诊断、激励和发展的功能”。在这种视角之下，评价形式呈现了多元化趋势，课程评价不再仅止于书面的纸笔测验，成长记录、谈话等多种方式逐渐被融合到评价的形式之中。评价的主体也包括了同伴、家长、学校、教师、学生自己等多个维度。

## 2 评价结果的使用

Tyler (1949) 认为教育评价至少包括两次：一次在教育计划的早期，另一次在后期，而为了保证学生已经达致一定的教育目的，仅有两次评估是不够的。Stufflebeam 与 Shinkfield (1985) 则进一步开发了脉络、输入、过程及成果评价模式(简称CIPP模式)。这种评价模式能够测量、诠释和判断学生的学习成果，并协助决策者修正、持续或终止学习。因此这种模式能够使评价结果为进一步课程改革提供有效信息。反观03课标，尽管在“评价的基本原则”中有“调整和完善教学过程”的表述，但是如何真正将评价融入具体教学之中，如何使用评价结果却并未说明。课程设计是一个连续不断的过程，只有当课程评价和课程

设计真正形成一个连续的循环，课程与教学才能年复一年的不断改进。

另外，需要指出的一点是，由于评价的目的之一在于了解这些目标实际上落实得如何，所以评价，需要得到每一个主要教育目标所隐含的每一种行为的证据(Tyler, 1949)。然而，正如上文所言，由于03课标缺乏表现性标准，因此很多教师在对学生学习行为进行评价多数基于两种经验：其一是自我的教育经验和对课程标准的弹性理解，其二则是依据每年的高考试题方向。而直至今今，当语文高考仍然在传统的窠臼中难以脱身时，语文一线课堂教学评价的改革往往就只能流于美好的梦想。

## 3 学生评价与教师评价

教学评价过程中，教师的角色至关重要。如果教师不得不接受外部的绩效考核或评价，也就是说如果教师面临被他人评价或审核，那么多数教师常常倾向于在这种评价标准中寻求支持，即这种外在评价标准常常直接影响教师的教学设计进而影响教师对学生的教学与评价(Kelly, 1986)。然而03课标对于教师评价的方式或内容并没有给予关注。

## 二 现实与落差

Schubert (1986) 认为课程探究与实践的范式主要分为三类：永恒的分析范式，慎思的实用范式以及批判性实践范式。其中慎思的实用范式关注学校层面的课程改革与课程实践。由于理论与实践之间必然存在落差，吴丽君曾将这种落差大致分为五类：“宿命式的落差、能量的落差、结构的落差以及表象和实质的落差。Cornbleth 认为课程理论与实践出现差距的原因大多是源于课程被置于脉络之外（李子建，2004）。从施瓦布的实践范式审视 03 课标可以使我们不仅仅停留在“设计路线”的理论层面，而是开始勾勒真实旅程的图景。

Schwab (1978) 认为构成课程的重要因素是环境、教师、学生和课程内容，这四个因素的互动与融合必须贯穿整个课程改革的始终。本部分将以这四个重要因素作为框架进行分析论述。

### （一）环境

不少学者认为课程改革必须配合实际的学校环境。语文课程只有在实践层面落实才具备意义，因此各个环境要素所构成的脉络必然渗透在教育系统的每个环节。这个脉络不仅包括课堂内部的系统（Thelen，1981），同样还可以扩展至一个国家的宏观教育系统（Marsh，1988）。而对于教育环境的重视不仅仅是关注我们要关心哪些环境，与此同时，我们还要关注了解多少关于环境的信息与知识（Reid，1992）。

03 课标中强调课堂教学与学校脉络、家庭以及社区之间的联系。但是，显而易见，在实际复杂的教育环境中，03 课标所涉及的环境无论在概念层面还是在实施层面都十分有限。另外，由于中国人的社会化过程深受儒家伦秩序的影响，已经形成了以社群取向为依归的模式，这种强调

相互依赖的社会非常看重“优秀”概念，这种取向在学生潜意识中根深蒂固。从学校视角来看，中国大陆传统的教育理念非常看重勤奋工作以及不懈努力（Cheng，1995）。从某种程度来说，这种文化传统以精英教育、筛选教育作为潜在旨归，而新课标的主旨却是大众教育、普及教育，两者在实施层面必然存在隐性冲突。以评价为例，尽管 03 课标指出“不应片面强调评价的甄别和选拔功能”，但是在实际教学中，由于高考筛选性功能明显占据主导性优势，因此课室评价很难发生根本性变革（Qi，2003），这直接阻碍了语文教学的顺利实施。

03 课标提出“高中语文课程要满足多样化和选择性的需要”（教育部，2003），因此各种课内外资源的开发与使用逐渐受到一线教师的重视，但是开展各类语文活动，进行必修课和选修课的建设这接二连三的教学任务无疑在给一线教师带来机遇的同时伴随著巨大的压力，很多教师认为无法很快胜任如此繁重的工作（刘茜，2005；潘洪建、李志厚、周福盛，2008；林淑媛，2007）。

### （二）教师

Reid (1992) 认为教师是搭建在制度课程和实践课程之间的独特桥梁。因此教师在课程组织与安排中居于极其重要的地位（Harkins, 1992）。本次语文课程改革强调为教师赋权，在选择教学内容、教学策略等方面，教师被赋予了前所未有的弹性空间，然而事实上，教师参与课程组织的经验并非总是积极正面的。这主要缘于以下三方面原因：首先是教师在课程标准审议中的缺场。通过相关文章，我们可以发现本次课程设计的审议人员在构成上虽然具有异质特征（吕立杰、马云鹏，2005），但是在决策的过程中一线教师的声量却十分微弱。另外，由于课程发展本身是一个持续性的开放过程，

因此如何获得一线教师在课程实施中的有效反馈信息，让教师平等、积极的参与到课程改革中来仍然是一个需要关注的课题。其次，由于本次课改无论在指导理念还是在实施策略上都做出了较大的调整，已经习惯了传统教学理念的一线教师不得不面对这种改头换面的阵痛，如何准确理解新课程标准的理念，并运用恰切的策略进行实施同样也是对一线教师的挑战。

教师需要学会在不确定的情况下能够尽快对03课标使用、理解、批判、创新，这需要专业的“教师判断”（Shulman, 1987），这种“教师判断”不仅需要教师在实践中习得的个人经验，更需要专业团体的帮助与指导。有学者提出运用专业共同体促进教师专业素养的有效提升需要关注以下五方面：支持性及共享的领导、共享的价值和远景、集体学习与学习的应用、支持性条件以及共享的个人实践（李子建、宋萑，2006）。

在影响教师教学的各因素中，教师信念是个体改变的一个最显著的预测因素（Smylie，1988）。这首先表现在教师信念可以透过影响教师的课程决策、目标设置和策略选择进而影响课程实施（马云鹏、刘宇，2001）。然而由于大陆社会固有的相互依存、尊重传统的社会心理取向，教师信念的改变无疑十分困难。有研究者认为帮助教师的发展计划首先应该具有如下特点：其一，具有建构性，强调教师的反思；其二，具有真实性，强调实践情境；其三，具有开放性，强调同侪互动；其四，具有范例性，强调实践指引（尹弘飏、李子建，2008）。

### （三）学习内容

正如 Anju & Richard (1991) 所言，接受孤立、割裂教育方式的学生在面对生活中真实问题

时常常手足无措。由于缺乏与生活的联系，传统语文教学内容所强调的字、词、句、篇、语、修、逻、文受到社会各界的指责与诟病。举例来说，传统的作文教学过于强调文章立意、逻辑修辞，因此学生可以在规定的考试时间内写出一篇辞采华美、立意积极的文章，却无法在日常生活中写出一封富于真情实感的信；学生可以清楚辨析某些形近、音近的字词，却常常在便条或通知中错字迭出。此次课程改革强调学习内容要与社会内容息息相关、紧密相连，这种要求直接导致科目内容的迅速增容。如何在纷繁庞杂的内容中进行拣选，运用哪些材料可以帮助学生完成语文能力的建构？这直接涉及到语文教学内容在实践中的落实问题。

另外，本次语文课程改革指出教师可以根据不同学生的需要选择适切的教学内容，但是在实践层面，教师对学习内容的选择仍然是相对的，这主要是因为在内地的普通班级的学生一般在40人左右，这40个学生的能力水平与兴趣爱好一定迥然不同，因此本次课程改革所倡导的照顾学生兴趣、关注学生差异，从某种程度来说在现今“有限”教学时间与“无限”教学内容的矛盾与张力中是不可实现的。

本次课程改革强调开发校本课程，鼓励学校和一线教师从社区资源、个人特色入手开发适切的课程内容。从要求的初衷来看，这种“因地制宜”、“多方参与”无疑是更加合乎教育的应然路向，但是在实践中由于学校与社区的互动、教师专业能力、学校文化等某些因素支持不足，在实践中学校的语文校本课程往往简化为电影放映课、名著阅读课。课程改革所倡导的教学内容三级模式（必修+选修+校本）在课室层面难以落实。

#### (四) 学生

Schwab (1978) 认为课程假设的受益者不是一般的儿童,更不是某些心理学、社会著作中所涉及的某类儿童,课程设计的受益者应当包括当地儿童,以及当地儿童中的个别儿童。这就是说,在实践范式的思考中,教育革新、课程改革不能普遍的泛泛而论,而必须落实到真实情境中才具备实践的意义。从这个角度而言,制定全国范围的语文课程标准无法应对每个地区学生的特别属性与特别要求,本次课程改革中的语文课程标准缺乏一系列配套的层级指标与厘定系统。

另外,尽管此次课程改革强调学生“为了每一个学生的发展”(钟启泉、张华、崔允漷,2001),但是我们却并没有发现此次课程改革中学生的声音。在课程审议以及实施调研的各项调查中,学生的声音都被有意无意的忽视甚至漠视,那么,在这场轰轰烈烈的改革中,学生的经验是怎样定义的?是在成人的视角与语境中还是真正将学生还原成一个儿童、一个真正的人,一个公民?这在实践中需要我们不断的慎思与行动。

## 结 语

鉴于以上分析,研究者认为在进行03课标的修订过程中需要关注以下五方面:

首先是完善课程标准的框架与内容。这不仅需要对核心名词的准确厘定、对价值观的清晰阐释,同时还应该包括具体的行为表现指标,使得一线教师在具体语文教学实施过程中不再仅仅依靠自己的理解与经验。

### 注释:

- 1 Kennedy、Lee (2008) 认为,此次亚洲教育改革有一些共通的主题:终身学习,课程整合,为了学习的评价、强调共通能力、关注职业教育、强调合作、关注更多学生的学习。
- 2 参与讨论的文章主要汇编成三本书:王丽 1998《中国语文教育忧思录》教育科学出版社版;孔庆东等编 1999《审视中学语文教育:世纪末的尴尬》汕头大学出版社版;江明主编 2000《问题与对策》,教育科学出版社。

其次要建立语文课程与学生能力的动态关系。在这个过程中,平衡不同阶段、不同层次、不同范畴的语文教学内容与学生能力之间形成的矛盾与张力。

第三,进一步改革教学评价制度,采纳多元化评价。运用多种评价方式促进学生语言能力的持续增长。

第四,关注语文课程实施的具体脉络。这不仅应该体现在03课标的理念转变中,更应该落实在具体的策略选择之上。

第五,加强教师的专业发展支持。03课标尝试打破“防教师”(teacher-proof)的桎梏,赋予教师自主与选择的权利,在这个过程中,缺乏有效、持续的专业支持无疑将会使得本次改革成果事倍功半。

“获得某一种语言就意味著接受某一套概念和价值。在成长中的儿童缓慢而痛苦地适应社会成规的同时,他的祖先积累了数千年而逐渐形成的所有思想、理想和成见也都铭刻在他的脑子里了(帕默尔,1983)。”语文教学作为一门学科,其几千年的文化积淀与短短百年的理论建构之间必然形成矛盾与冲突。正如Levin(2004)所说教育改革作为一项整合的事业,从设计到实施以至预期结果的实现,这个过程很少是直线前进的。由于很多难以预料的因素影响、干预,在这个过程中,成功比失败往往更令我们惊奇。但是当我们直面语文课程的困惑与迷雾,在解答问题、排除疑惑、澄清事实的过程中不断接近语文教育的本质,这也正是我们现在进行探索与研究的价值所在。

## 参考文献

- 中华人民共和国教育部（2003）。《普通高中课程改革方案（试行）》。北京：人民教育出版社。
- 中华人民共和国教育部（2003）。《普通高中语文课程标准（实验）》。北京：人民教育出版社。
- 中华人民共和国教育部（1997）。《普通高中课程改革研究与实验（第1版）》。北京：人民教育出版社。
- 人民教育出版社课程教材研究所、中学语文课程教材研究开发中心、北京大学中文系语文教育研究所（编）（2004）。《普通高中课程标准实验教科书语文必修一》。北京：人民教育出版社。
- 广东基础教育课程资源研究开发中心（编）（2004）。《普通高中课程标准实验教科书语文必修五》。广东：广东教育出版社。
- 方德隆（2000）。<课程统整的模式与实务>。《高雄师范大学学报》，第11期，页181-212。
- 冯洁皓、李子建（2008）。<香港幼儿教育课程文件：回顾与探讨>。《基础教育学报》，第17卷第1期，页33-57。
- 韩军（2000）。<限制科学主义 张扬人文精神>。《语文教学》编辑部《教学争鸣录》（第1版）（页102-111）。上海：上海教育出版社。
- 何慧君、姚富根、课程教材研究所（2001）。《20世纪中小学课程标准教学大纲汇编（语文卷）》（第1版）。北京：人民教育出版社。
- 华东师范大学语文学科调研组（1990）。<一九八七年全国初中三年级语文教学抽样调查>。《语文教学》，（6），页3-8。
- 黄光硕（2000）。<中学语文教材内容有关问题探讨>。《语文教学》编辑部《教学争鸣录》（第1版）（页211-216）。上海：上海教育出版社。
- 霍秉坤、黄显华（2002）。《寻找课程论和教科书设计的理论基础》（第1版）。北京：人民教育出版社。
- 江明（2000）。《问题与对策》。北京：教育科学出版社。
- 江文慈（2007）。<超越测量——评量典范转移的探索与启示>。《教育实践与研究》，第20卷第1期，页173-199。
- 孔庆东、摩罗、余杰（1999）。《审视中学语文教育：世纪末的尴尬》（第1版）。汕头市：汕头大学出版社。
- 李坤崇、欧慧敏（2000）。《统整课程理念与实务》。台北：心理出版社股份有限公司。
- 李子建、宋萑（2006）。<专业学习共同体与课程发展>。《课程·教材·教法》，第12期，页24-28。
- 李子建、黄显华（1996）。《课程：范式，取向和设计》。香港：中文大学出版社。
- 李子建、尹弘飙（2005）。<中国内地的高中课程改革：蓝图、挑战与展望>。《香港教师中心学报》，第4期，页1-10。

- 李子建、尹弘飙（2003）。〈后现代视野中的课程实施〉。《华东师范大学学报（教育科学版）》，第1期，页21-33。
- 李子建（2004）。〈课程与教学改革的展望：加强理论与实践的对话〉。《北京大学教育评论》，第2期，页75-87。
- 林淑媛（2007）。〈新课改实验中课程实施问题的反思〉。《课程·教材·教法》，第3期，页11-15。
- 刘茜（2005）。〈高中新课程实施中出现的七个问题〉。《当代教育科学》，第1期，页64。
- 刘然、徐慧娟、赖配根（2004）。〈普通高中课程改革的走向——访教育部有关方面负责人〉。《人民教育》，第11期，页26-29。
- 卢乃桂（2000）。〈信息社会的人才要求〉。《教育研究》，第11期，页8-11。
- 吕立杰、马云鹏（2005）。〈基础教育新课程设计中的课程审议——一种实践理性的研究方式〉。《教育研究》，第2期，页71-76。
- 马云鹏、刘宇（2001）。〈教师理解课程影响因素的研究〉。《教育研究与实验》，第4期，页30-33。
- 马志强（2000）。〈语文，请向人类精神文化靠拢〉。《语文学习》编辑部《教学争鸣录》（第1版）（页25-52）。上海：上海教育出版社。
- 欧用生（民89）。《课程改革》。台北：师大书苑。
- 潘洪建、李志厚、周福盛（2008）。〈高中选修课实施现状与对策的研究〉。《课程·教材·教法》，第3期，页3-8。
- 王丽（1998）。《中国语文教育忧思录》。北京：教育科学出版社。
- 吴丽君（2002）。〈九年一贯课程的首演——改革理念与实务面向的落差〉。台北课程与教学学会《新世纪教育工程：九年一贯课程再造》（页25-52）。台北：扬智。
- 尹弘飙、李子建（2008）。《课程变革：理论与实践》。台北：高等教育文化事业有限公司。
- 于漪（1996）。〈语文教学的人文性〉。《内蒙古教育》，第7期，页20-21。
- 于漪（2000）。〈弘扬人文 改革弊端——关于中国现代语文教学的思考〉。《语文学习》编辑部《教学争鸣录》（第1版）（页20-21）。上海：上海教育出版社。
- 岳晓东、龚放（1999）。〈创新思维的形成与创新人才的培养〉。《教育研究》，第10期，页9-16。
- 曾荣光（1997）。〈资讯经济的劳工素质与学校教育〉。1997沪港教育合作与发展研讨会论文。
- 中华民国课程与教学学会（2002）。《新世纪教育工程：九年一贯课程再造》（初版）。台北市：扬智。



- 钟启泉、张华、崔允漷（2001）。《为了中华民族的复兴，为了每位学生的发展：〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》（第1版）。上海：华东师范大学出版社。
- 盖泽尔斯（1990）。〈创造力和人类发展〉。李维《国际教育百科全书》（第二卷页496-503）。贵州：贵州教育出版社。
- 帕默尔著，李荣译（1983）。《语言学概论》。北京：商务印书馆（原著出版年：1936）。
- Levin, B. 著，项贤明、洪成文译（2004）。《教育改革——从启动到成果》。北京：教育科学出版社（原著出版年：2001）。
- Rosenau, J.N.(2003)。〈面向本体论的全球治理〉。载俞可平（主编），《全球化：全球治理》（页55-67）。北京：社会科学文献出版社。
- Sibeon, L.(2003)。〈治理和后国家政策过程〉。载俞可平（主编），《全球化：全球治理》（页93-110）。北京：社会科学文献出版社。
- Anju, R. & Richard, K. (1991). *Curriculum integration: A critical analysis of practical and conceptual issues*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Beane, J.A. (1998). *Curriculum integration - designing the core of democratic education*. N.Y.: Teachers College.
- Berger, P. (1997). Four faces of global culture. *The National Interest*, Vol.49, 23-29.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cheng, K.M. (1995). The neglected dimension: Cultural comparison in educational administration. In J. Cheng & K. Wong (Eds.), *Educational leadership and change: An international perspective*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- De Bono, E. (1973). *Lateral thinking: Creativity step by step*. New York: Harper and Ross.
- Edward, G. & Jerry, M. (2001). *The case against global economy*. London: Earthscan Publication Ltd.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- George, M. J. & Christopher, W. (2000). Analyzing student-student interaction from cooperative learning and systemic functional perspective. *Electronic Journal of Science Education*, 4(4), 156-164.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harkins, W. (1992). A practical approach to organizing curriculum. *NASSP Bulletin*, 76(2), 56-62.
- Huang, F. (2004). Curriculum reform in contemporary China: Seven goals and six strategies. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 101-115.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilization: Remaking of world order*. New York: Touchstone. Part 1.

- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and curriculum planning*. London: Harper & Row.
- Kennedy, K. (2005). *Changing schools for changing times: New directions for the school curriculum in Hong Kong*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Kennedy, K. J. & Lee, J. C. K. (2008). *The changing role of schools in Asian societies: Schools for the knowledge*. London: Routledge.
- Marsh, C. J. (1988). *Curriculum :Practices and issues* (2nd ed.). Sydney: McGraw-Hill.
- Qi, L. X. (2003). *The intended washback effect of the national matriculation English test in China: intentions and reality*. Unpublished Ph.D. dissertation, City University of Hong Kong, Hong Kong.
- Reid, W. A. (1992). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J., Westbury, I., & Wilkof, N. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum : Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal*, 6(4), 446-453.
- Thelen, H. A. (1981). *The classroom society: The construction of educational experience*. London: Croom Helm.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

# *The beneficial washback of the school-based assessment component on the speaking performance of students*

## 校本評核對學生說話能力表現的正面影響

**LEE Wong Wai, Christina**

*Hong Kong Examinations and Assessment Authority*

### **Abstract**

This paper aims to show that the implementation of school-based assessment (SBA) has proved to have positive impact on the performance of students in the public oral examination. An SBA component was introduced to the Hong Kong Certificate of Education Examination English Language Examination in 2007. This consists of a reading / viewing programme where students need to read / view texts, write up some comments and personal reflections, and then take part in a discussion with classmates on the texts they have read / viewed, or make an individual presentation and respond to questions. The assessment is based on the student's oral performance. The 2007 experience has shown that the speaking ability of students can be reliably assessed in school by their own teachers. Statistically, the SBA component has proved to be as reliable as the speaking examination. The beneficial washback of SBA can be seen in the results of the speaking examination. Candidates from schools that submitted SBA marks had a lower absentee rate than candidates from schools not submitting SBA marks. They also performed better in the speaking examination.

### **Keywords**

school-based assessment; Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE) English Language; speaking examination; beneficial washback / backwash; speaking performance

## 摘要

本文旨在顯示推行校本評核證實對學生在公開考試的口試表現有正面影響。香港中學會考英國語文科在2007年引進校本評核，學生須閱讀或閱覽各種文本，包括小說類及非小說類的書籍及影片，並寫下評論及個人感想，然後與同學進行小組討論，或作個人短講並回答提問。旨在評核學生的說話能力。根據2007年的體驗，老師能可靠地評核學生的說話能力。統計資料亦顯示校本評核和口試的信度相若。校本評核的正面影響可見於公開口試的成績，於進行校本評核的學校就讀的考生缺席率較低，成績也較佳。

## 關鍵詞

校本評核，香港中學會考英國語文科，口試，正面影響，說話能力表現

## Background

The Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE) is taken by students in Hong Kong at the end of five years of secondary education. Examinations are offered in 39 subjects, mostly with equivalent English and Chinese versions, to around 100,000 candidates each year. The examinations assess candidates' achievement of the learning targets and objectives of the teaching syllabus promulgated by the Curriculum Development Council. The examinations are taken after a two-year course comprising Secondary 4 and Secondary 5 (S4 and S5).

A new HKCEE English Language syllabus including a school-based assessment (SBA) component was introduced in 2007 in order to align

assessment more closely with the English Language teaching syllabus published by the Curriculum Development Council in 1999 as well as the new Senior Secondary curriculum to be implemented in September 2009. The SBA component seeks to provide a more comprehensive appraisal of learners' achievement by assessing those learning objectives which cannot be easily assessed in public examinations while at the same time enhancing the capacity for student self-evaluation and life-long learning. The SBA, like the rest of the HKCEE English Language Examination, adopts a standards-referenced assessment system which seeks to recognise and report on the full range of educational achievement in Hong Kong schools. Table 1 outlines the examination syllabus.

**Table 1: 2007 HKCEE English Language Examination**

Component		Weighting	Duration
Public exam	Paper 1A - Reading	20%	1 hour
	Paper 1B - Writing	20%	1 hour 30 minutes
	Paper 2 - Listening & Integrated Skills	30%	2 hours
	Paper 3 - Speaking	15%	12 minutes
School-based assessment		15%	

The SBA component consists of a reading / viewing programme where students read / view three texts (“texts” encompass print, non-print, fiction and non-fiction material) over the course of two years, keep a log book of comments / personal reflections, and then take part in a discussion with classmates or make an individual presentation on the books / videos / films that they have read / viewed, and respond to questions from their teacher, which will be derived from the student’s written notes / personal responses / comments in their logbook. The assessment is based on the student’s speaking performance, that is, the reading / viewing / writing will only serve as the means to this end and the specific content of the texts (i.e. names and places, story lines, other factual information etc.) is not directly assessed as such.

Teachers are advised to develop the SBA component as an integrated part of the curriculum, not as a “separate” examination paper. Students should be encouraged to keep copies of the records of their

own assessments and regularly review their progress. Teachers should use the assessment activities not only to make judgments about student standards (a snapshot of students’ achievement to date), but also to give feedback to students about specific aspects of their oral language skills so that they can improve for the next assessment. The SBA component can be valuable preparation for students for their external HKCE examination, especially for the reading and speaking papers, as many of the skills required are the same.

The SBA component is worth 15% of the total English subject mark. In S4, teachers need to undertake at least one assessment of students’ group interaction or individual presentation skills and report one mark at the end of the school year. In S5, they need to again undertake at least one assessment of students’ group interaction or individual presentation skills, and report one mark at the end of S5. These requirements are summarised in Table 2.

**Table 2: SBA Requirements**

<b>Requirements</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>	<b>Total</b>
Number and type of texts to be read / viewed	One or two texts	One or two texts	Three texts, one each from three of the following four categories (print fiction, print non-fiction, non-print fiction, non-print non-fiction)
Number and timing of assessment tasks to be undertaken	One task, group interaction or individual presentation, to be undertaken during the second term of S4	One task, group interaction or individual presentation, to be undertaken anytime during S5	Two tasks, each on a text from a different category
Number, % and timing of marks to be reported	One mark reported at the end of S4	One mark reported at end of S5	Two marks, 15% of total English subject mark

An SBA handbook is published and distributed to schools to help teachers understand the rationale behind the introduction of SBA, and to provide guidelines regarding possible assessment tasks, assessment criteria and administrative arrangements.

### SBA implementation issues

Original proposals regarding the introduction of the new language syllabus, including the details of the SBA component, were favourably received by schools and teachers when they were consulted in 2003 and 2004. However, as the schools started implementing the new syllabus with their S4 students in September

2005, a number of concerns were raised regarding the SBA, in particular concerns about workload, fairness, authentication of student work and teacher readiness. In April 2006, after a series of consultation seminars and a comprehensive survey of all schools, school councils and professional bodies, modifications were made to the design of the SBA component and the implementation schedule.

A three-year phase in period was introduced to accommodate variations between schools with respect to the optimum time to implement SBA. Schools can choose among three options. Details of the implementation schedule are shown in Table 3.

**Table 3: Three-year Phase-in Implementation Schedule**

Year	Options for schools
2007	1. Submit SBA marks for feedback and to contribute 15% of final subject result; or 2. Submit SBA marks for feedback only; exam results to contribute 100% of final subject result; or 3. Not submit SBA marks; exam results to contribute 100% of final subject result
2008	1. Submit SBA marks for feedback and to contribute 15% of final subject result; or 2. Submit SBA marks for feedback only; exam results to contribute 100% of final subject result
2009	1. Submit SBA marks for feedback and to contribute 15% of final subject result

### SBA in the 2007 examination

Schools were asked to indicate their choice in October 2006 when they registered their students for

the 2007 public examination. Approximately one-third of the schools Option 1. Table 4 shows the number of schools and candidates involved.

**Table 4: Number of schools and candidates choosing each option**

Choice	No. of schools	Percentage (%)	No. of candidates	Percentage (%)
Option 1 (Yes)	199	34	31,875	43
Option 2 (Trial)	125	22	20,945	28
Option 3 (No)	254	44	21,388	29
Total	578	100	74,208	100

The 2007 examinations were conducted in May and June and schools choosing Options 1 and 2 submitted their SBA scores at the end of the two-year course, in April 2007.

## **Statistical moderation of SBA scores**

One of the major concerns expressed by stakeholders, in particular parents and school teachers, is that SBA may not be a fair way of assessing student performance because teachers will conduct different teaching and assessment activities and schools will have different assessment plans to cater to the needs of their students. In order to ensure the fairness of SBA, the HKEAA uses statistical methods to moderate the SBA marks submitted by schools.

Teachers know their students very well and thus are best placed to judge their performance. In consultation with their colleagues, they can reliably judge the performance of all students within the school in a given subject. However, when making these judgments, they are not necessarily aware of the standards of performance across all other schools. Despite training in carrying out SBA and even though teachers are assessing students on similar tasks and using the same assessment criteria, teachers in one school may be harsher or more lenient in their judgments than teachers in other schools. They may also tend to use a narrower or wider range of marks. Statistical moderation seeks to adjust for any arbitrary differences between schools in the standards of marking.

The method that the HKEAA uses to carry out statistical moderation follows well established international practice. In essence, the distribution of

SBA scores of students in a given school is made to resemble the distribution of scores of the same group of students on the public examination. The method adjusts the mean and the standard deviation of SBA scores, but the rank order of the SBA scores is not changed.

## **Results of statistical moderation**

In the 2007 examination, 199 schools opted to submit SBA marks for feedback and to include the marks in the subject result, while 125 chose to submit SBA marks for feedback only. The mean and standard deviation of the SBA marks submitted by the majority of schools fell within the expected range.

Schools were given feedback in the form of an SBA Moderation Report in October 2007. In the report, two comments were given in addition to the mean and standard deviation of the SBA scores before and after moderation. The first comment related to the mean of the SBA scores awarded by teachers as a whole. If the school's SBA scores were within the expected range, only minimal adjustments were made. More adjustments were necessary for schools with means that were higher or lower than expected. The second comment was about the distribution of the SBA scores submitted by the school. If the standard deviation of the SBA scores was within the expected range, only slight adjustments were needed, while more adjustments were made to school scores with wider or narrower spreads than expected. A summary of the moderation results of Option 1 schools are given in Tables 5 and 6.

**Table 5: Moderation results of the mean of SBA scores submitted by Option 1 schools**

<b>The mean of the SBA scores is ...</b>	<b>No. of Schools</b>	<b>Percentage (%)</b>
within the expected range	144	72.4
slightly higher than expected	29	14.6
higher than expected	2	1.0
much higher than expected	0	0
slightly lower than expected	21	10.6
lower than expected	3	1.5
much lower than expected	0	0

**Table 6: Moderation results of the S.D. of SBA scores submitted by Option 1 schools**

<b>The standard deviation of the SBA scores is ...</b>	<b>No. of Schools</b>	<b>Percentage (%)</b>
as expected	179	89.9
slightly wider than expected	0	0
wider than expected	0	0
slightly narrower than expected	10	5.9
narrower than expected	9	4.5
much wider than expected	0	0
much narrower than expected	1	0.5

Since the SBA component carries a weighting of 15% of the public assessment, any upward or downward adjustment of the SBA marks has minimal impact on the overall subject result. For example, with a maximum of 48 marks for the English Language

SBA, an adjustment of 3 marks means a change of less than 1% to the subject total. Table 7 shows the impact of statistical moderation on the actual scores of the candidates.

**Table 7: Moderation effect on candidates**

<b>Mark adjustment (% of subject mark)</b>	<b>No. of Schools</b>	<b>Percentage (%)</b>
0 (0)	5365	17
1-3 (<1)	19881	62
4-6 (<2)	6237	20
7-9 (<3)	392	1
	31,875	100



The moderation results show that most teachers have a good understanding of the assessment criteria and can assess their students reliably. This is reassuring and indicates that the initial concerns about teacher readiness and fairness might have been exaggerated.

## Analysis of 2007 examination and SBA data

Following the release of the 2007 HKCEE results, analyses of examination data for English Language were undertaken to determine:

- whether the different components of the exam measure a single underlying dimension;
- the reliability of each of the components; and
- the reliability of the composite score assuming 1) equal weights, 2) weights as set by HKEAA as a matter of policy, 3) weights that maximize the reliability of the composite score.

These questions were addressed by using structural equation modelling to fit a one-factor congeneric measures model to the data (Hill, 2007). The inter-paper correlations are given in Table 8.

**Table 8: Inter-paper correlations (by listwise case exclusion, N=28,253)**

	<b>Reading</b>	<b>Writing</b>	<b>L &amp; IS</b>	<b>Speaking</b>	<b>SBA</b>
Reading	1.000	0.858	0.887	0.776	0.803
Writing	0.858	1.000	0.852	0.767	0.797
Listening & Integrated Skills	0.887	0.852	1.000	0.764	0.796
Speaking	0.776	0.767	0.764	1.000	0.787
SBA	0.803	0.797	0.796	0.787	1.000

The results of the analysis are summarized in Tables 9, 10 and 11 below. Table 9 indicates the extent to which the scores on the various parts of the examination measure a single underlying ability,

namely English Language. The table gives three ‘goodness-of-fit’ indices obtained from fitting a one-factor congeneric measures model to the data.

**Table 9: Goodness - of - fit indices**

<b>Goodness of fit index</b>	<b>Adjusted goodness of fit index</b>	<b>Root mean square residual</b>
0.969	0.908	0.017

The values indicate strong support for the existence of a single underlying ability for the various components of the English examination, including

SBA. This justifies the statistical moderation of SBA marks on the basis of the public examination scores.

**Table 10: Reliability of the total scores weighted in different ways**

Equal weights	Policy weights	Maximum reliability weights
0.957	0.959	0.961

The first column of Table 10 shows the reliability of the examination if equal weights are given to the various papers and to SBA. The second column shows the reliabilities of English Language given the weights that were actually assigned to the various components (e.g., Reading = 20%, Writing = 20%, etc.). It can be seen that with a reliability of 0.959, the English Language examination is highly reliable. The third column shows what the reliability would be if the various components were weighted in such a way as to maximize the reliability of the examination. It can be seen that the increase is very small relative to the actual policy

weights. This indicates that the weighting given to individual papers is in fact appropriate.

Table 11 provides information at the component level. In the first column are the relevant weights. In the second column are the factor loadings and in the third column, the variances of the residuals. Because correlation matrices were analyzed and variables were standardized, the reliability of each component, shown in the fourth column, is simply the square of the factor loadings. The factor score regressions in column five indicate the weights that one would use to maximize the reliability of the component.

**Table 11: Reliability of the different components of the English Language examination**

Component	Weight	$\lambda_i$	$\theta_i$	Reliability of component	Factor score regressions
Reading	0.20	0.939	0.117	0.882	0.312
Writing	0.20	0.915	0.163	0.837	0.218
Listening and Integrated Skills	0.30	0.932	0.132	0.869	0.276
Speaking	0.15	0.838	0.297	0.702	0.110
SBA	0.15	0.868	0.247	0.753	0.137

It can be seen that all components were reliably measured and that the reliability of the SBA (which measures speaking) was higher than that for the speaking examination. This is contrary to most teachers' expectations, but should not come as a surprise. It is reasonable that multiple assessments conducted over the course of two years by students'

own teachers should be more reliable than a one-off 12-minute speaking examination taken under high-stress conditions.

From the above, it can be concluded that the CE English Language examination, including the SBA component, measured a single underlying ability and provided a highly reliable total score for each candidate

as well as reliable scores for each of the components of the examination. The initial doubts about the reliability of the SBA component can therefore be dispelled.

## **Effect of SBA on the speaking examination**

Because of the SBA phase-in options offered to schools, the 2007 HKCE English Language Examination offers an opportunity for studying the effect of SBA implementation on the performance of candidates, in particular their speaking performance, since the SBA component also focuses on the assessment of speaking ability.

### **Absentee rate**

The written papers for English Language are scheduled in early May each year while the speaking examination is conducted over a ten-day period in June, after the written papers for all other subjects have been sat. Candidates who have not done well in the written papers tend to give up on the speaking examination. Therefore, the absentee rate of the speaking examination has always been the highest among all English papers.

When a new examination syllabus is introduced, the absentee rate also tends to increase, possibly due to a lack of confidence on the part of candidates who may be unfamiliar with the new requirements. For example, in 1996, the last time when a major syllabus change was introduced to HKCEE English Language, the absentee rate in the speaking examination was 19.0%, up from 14.9% in 2006 and representing an increase of about 4%. The absentee rate eventually dropped to about 12.3% in 2006. In 2007, with the introduction of a new examination syllabus, the absentee rate for all candidates was 13.3%. There was an unexpectedly small increase of 1% as compared to the 2006 figures.

While the absentee rate of private candidates has remained fairly stable, at around 13%, the absentee rate of school candidates has fluctuated more markedly. Further analysis was done by dividing the schools into three groups based on their choice of SBA implementation option. A comparison of the absentee rates of different groups of school candidates is shown in Table 12.

**Table 12: Absentee rate of candidates from different school groups**

<b>School choice</b>	<b>No. sat</b>	<b>No. of absentees</b>	<b>Absentee rate (%)</b>
Option 1 (Yes)	27,935	3,398	10.8
Option 2 (Trial)	19,307	1,466	7.1
Options 1 & 2 (Yes + Trial)	47,242	4,864	9.3
Option 3 (No)	19,298	3,681	16.0
All Schools	66,540	8,545	11.4

The above figures reveal that the absentee rates of Option 1 and Option 2 schools are lower than that for Option 3 schools, which have deferred the implementation of SBA. A possible explanation for this difference is that candidates from Option 1 and Option 2 schools had more speaking practice in school because of the SBA. They were therefore more confident in taking part in the public speaking examination, which involves similar speaking skills required for the SBA tasks. It is also possible that the

candidates from Option 3 schools are generally weaker and therefore more prone to skip the speaking examination.

### Speaking examination scores

A breakdown of the speaking examination scores of the candidates from different school groups reveals an interesting pattern, as shown in Table 13.

**Table 13: Speaking examination scores of candidates from different school groups**

School choice	No. sat	Speaking exam mean (%)
Option 1 (Yes)	27,804	25.38 (53)
Option 2 (Trial)	19,381	26.00 (54)
Option 3 (No)	21,293	23.51 (49)
All Schools	68,478	24.97 (52)

It can be seen that the mean speaking examination scores of candidates from Option 1 and Option 2 schools were higher than that of Option 3 schools. However, this cannot prove that the SBA component has a positive effect on the candidates' speaking performance. It could be argued that the schools opting for SBA implementation in 2007 were actually better schools with better students to begin with than those choosing not to implement SBA at all.

To further analyse the data, regression analysis was carried out to predict the speaking examination scores of candidates from different school groups

based on their scores in other English examination papers, which is taken as an indication of their general English ability. The actual and predicted scores were compared to see if there were any significant differences in the residuals (actual mean minus predicted mean). A positive residual would indicate that the group of candidates did better in the speaking examination than predicted based on their performance in other papers, which indicates their general English ability. Table 14 shows the differences between the actual and predicted mean scores.

**Table 14: Actual and predicted speaking scores of candidates from different school groups**

School choice	Actual Mean	Predicted Mean	Residual	t-value
Option 1 (Yes)	25.38	25.13	0.25	-1.97
Option 2 (Trial)	26.00	25.97	0.03	-0.21
Option 3 (No)	23.51	23.86	- 0.35	2.34 *

On average, candidates from Option 1 and Option 2 schools performed better in the speaking examination than expected, achieving higher mean scores than predicted although the differences are not statistically significant. It should also be noted that the residual of Option 1 schools, where the SBA scores were submitted and actually included in the subject results, is more positive than Option 2 schools, where SBA was implemented on a trial basis. However, candidates from Option 3 schools got statistically significant lower scores than expected, which means that they performed worse in the speaking examination relative to other papers.

It can be concluded that the implementation of SBA did have an effect on the performance of the candidates in the speaking examination. Candidates without SBA practice in school did significantly worse than expected, while those who participated in SBA did better than expected, regardless of their general English ability.

### **Chief Examiner’s comments**

After each examination, the Chief Examiner of each paper submits a report which includes comments on the examination questions as well as on candidates’ performance. The following excerpts from the report on the speaking paper give an indication of examiners’ views on the effectiveness of the SBA:

*“This year’s oral exam constituted a big change in format, but candidates were quite well prepared for this change. Also, thanks to continuous SBA practice, more students were more willing to contribute in both Parts A and B.”*

*“During the oral examination this year, the number of candidates who did not say anything at all dropped significantly. It was noticed that candidates were more confident and willing to talk... .”*

These observations are consistent with the statistical evidence. However, as it was not possible to distinguish between school candidates and private candidates in the examination room, or candidates who had or had not participated in SBA, these comments apply to all candidates who took the speaking examination. It would still be fair to say that there is anecdotal evidence that candidates’ speaking examination performance has improved in general after the introduction of the SBA.

### **Conclusion**

The 2007 experience indicates that most teachers have a good understanding of the assessment criteria and can assess their students reliably in school. In the 2007 exam, 199 schools (34% of schools) chose

Option 1: to submit SBA marks for feedback and to include the marks in the subject result, while 125 (22%) of schools chose Option 2: to submit SBA marks for feedback only. The mean of the SBA marks submitted by 72% of the Option 1 schools and 65% of the Option 2 schools fell within the expected range, while 90% of the Option 1 schools and 94% of the Option 2 schools submitted marks with a spread within the expected range.

Statistically, the SBA component has proved to be as reliable as the public speaking examination. In fact, the moderated SBA marks correlated slightly better with the rest of the public examination papers than the speaking examination. This indicates that teachers are able to reliably assess the speaking abilities of their students given statistical moderation to remove arbitrary differences between schools in interpreting standards.

The beneficial washback effects of SBA can be seen in the results of the speaking examination. Candidates from schools that submitted SBA marks (Option 1 and Option 2 schools) had a lower absentee rate of about 9% compared to 16% for candidates from

schools that chose not to submit SBA marks (Option 3 schools). Candidates who did SBA in school also performed better in the speaking examination than those from schools not submitting SBA marks. Statistical evidence is supported by the Chief Examiner's comments and observations.

The 2007 experience has shown that the speaking ability of students can be reliably assessed in school by their own teachers and that the SBA is a valid and viable alternative to the speaking examination.

Further research is required to ascertain the validity and reliability of the SBA and its effect on the performance of candidates in the public examination. A four-year longitudinal study is being carried out to monitor the setting, conduct, marking and moderation of the SBA component of the HKCEE English Language Examination over four school years (2005/06 to 2008/09). Analysis of the 2008 examination data is also underway and will provide more information on the effect of SBA on the performance of candidates as over 50% of schools have now chosen to implement SBA.

## References

- Hill, P.W. (2007). *Reliability of 2007 HKCEE English Language*. Unpublished study.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2005). *2007 Hong Kong Certificate of Education Examination, English Language, Handbook for the School-based Assessment Component*.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2005). *Hong Kong Certificate of Education Examination, Regulations and Syllabuses 2007*.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007). *2007 Hong Kong Certificate of Education Examination, English Language, Examination Report and Question Papers*.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2007). *Statistical Moderation of School-based Assessment Scores*.

# 語言、政策、學習：香港教學語言政策的困境

## *Language, policy and learning: The plight of Hong Kong's medium-of-instruction policy*

鄧惠欣

香港教育學院教育政策與行政學系

### 摘要

本文透過檢視香港的教學語言政策制定及執行背後所奉行的理性依據，指出其立論的局限性。有別於語言只是傳遞訊息的工具之觀點，筆者指出學習和語言與公民參與和身份建構等教育原則的密切關係，並藉此檢視香港的教學語言政策在過去二十多年來，不論在政策的制定取向和執行方法，和其在教育及對學習的認知上，有否展示出吸收新思維的能耐。

### 關鍵詞

教學語言政策，學習，政策學習

### Abstract

This paper attempts to revisit the rationale underlying the formation and implementation of the language policy in Hong Kong for the past twenty years or so. It is pointed out that the policy has not been well informed manifested by its approach in policy enactment and not being aware of the close relationship between language and learning and its implications for the importance of cultivating civic participation and identity construction during the schooling process. In virtue of this, this paper argues that the language policy in Hong Kong has been weak in its capacity to learn.

### Keywords

medium of instruction, learning, policy learning

## 引言

完成此文時，教學語言微調方案剛獲行政會議通過，意即中文中學、英文中學一刀切的分割形勢，將於2010年9月起開始遭打破（明報，09/05/27, A12）。方案的內容一直都引起爭議，並因而拖延透露，教育局局長所提出的原因是：「學校多從自己角度出發，局方難以統一各方意見」；雖然「(分班、分科、分時段的微調方案)方向大家都認同」，只是在細節上，「仍需要一些時間與各持分者最後商討」；不過，他補充說，有一點仍是各方均同意的，就是「為學生提供更多學習英語的機會」，但同時，也認同「母語教學有助學生學習」的理念（明報，08/11/22, A12）。上述所提及的兩點關注，包括堅持「為學生提供更多學習英語的機會」和認同「母語教學有助學生學習」，是有關當局一直在教學語言政策上所堅守的一個平衡原則——平衡兩方持分者的期望和利益：前者顧及所謂能透過英語學習的學生及其連帶相關的利益既得者，後者則以教育原則為大前提，認為其餘的學生應透過母語會學得更好。

本文想提出一個被上述那種平衡觀掩蓋，甚至扭曲了的基本教育問題：語言與學習有密切的關係，但語言學習又非等同教育本身。若不了解這個道理，只透過協商而得出的結果，並不一定會促進教育的發展。較早時已有學者作出結論，認為教育的觀點在教學語言政策的議論中，相對於經濟的誘因，一向都是輸家（Tsui, Shum, Wong, Tse, and Ki, 1999, p.199），但作者似未有詳論所謂的教育觀點是指甚麼。本文想針對這方面的缺漏，從語文與學習的關係（非單指語文學習）提出一些有關學習的教育理念，並更進一步以「政策學習」(policy learning) 這個觀念（Gouldson, Hills, and Welford, 2007），透過探

討香港教學語言政策在過去二十多年來所堅持的原則，去檢視政策是否如教育當局一直所提倡的教育理念般「學會學習」。

## 「政策學習」(policy learning) 這個觀念

究竟何謂「政策學習」？政策也會學習嗎？按Gouldson et al.(2007, p.7)所提供的參考，是指既有政策在面對爭議時，是否存有洞悉問題的能耐(capacities)和機制，並按當時的政治、經濟和文化的處境，及所擁有的技術條件，再加上在知識上的啟迪，吸取新思維，找出解決問題的方案來調節其政策的取向。按筆者的觀察，「政策學習」的能耐能否得著啟動，是與政策制定者所套用的政策分析範式(policy analytical paradigm)有關；Torgerson(1986, p.33)指出，政策分析可沿著知識與政治間的關係之三個面向(faces)去理解，也代表著政策分析發展的三個歷史階段：從「實證主義」(positivism)，到對「實證主義」的批判(critique of positivism)，至「後實證主義」(post-positivism)的實踐。

第一階段(即「實證主義」)的特徵是重視以自然科學的知識論所強調的「知識的客觀性」(Benton & Craig, 2001, pp.13-27)，較傾向撇下透過政治取得共識的考慮，背後的邏輯是這樣的——「知識」既然是「真理」，便應該成為政策執行的依據；假設了制定政策所依賴的知識理據沒有問題，政策的成敗，就視乎政策在管理和執行上是否有效。持這種態度的政策分析和制定者在推行政策時，會傾向先擬訂清晰能見、可量度和計算的目標，後選取他們認為最「有效」的手段去達成，這是一般政府官僚慣常使用的方法(Amy, 1984, p.210)，接近Hills(2005, p.237)在檢視香港的環保政策時所提出的「指令監控」式(command and



control model) 的政策取向，香港的教學語言政策似乎也不例外。這種思維視價值判斷為偏見，結果便會漸漸遠離了群眾，失去了刺探社會脈搏的能力。Torgerson (1986) 認為，「實證主義」的政策觀是一種「幻想」(illusion)，忘了人是政治性的動物，生活在一個不斷互動的社會裡。這種只會高舉客觀知識的旗幟，試圖藉此在政治上去合理化其決策的舉措，往往不為一般人所理解，很難說服有關持分者，結果，持分者的現實利益考量會阻攔政策「理性」的實踐。

第二階段是對奉行「實證主義」的政策分析範式作出批判，認為其主張忽視了政治的現實考慮，以為屬科學的客觀知識能提供解決社會問題的方法，結果卻會借客觀之名，複製既有意識形態和權利分配的秩序 (Ibid, 1986, pp.38-39)。事實上，選擇某一政策分析範式作為分析工具，已是一種帶有政治立場和價值取向的行為 (Torgerson, 1986, p.40; Alvermann, Moon, and Hagood, 1999, p.136)；批評者因而主張，政策分析的目的並非單純是幫助決策者決定政策的取向，還須說服有關持分者其抉擇背後的智慧和辨識的依據 (Torgerson, 1986, pp.38-39)。不過，過於重視政治手段，而忽視知識的客觀性也會犯上「把政治包裝成知識」(politics masquerades as knowledge) 的危險 (Torgerson, 1986, p.33)。這種知識與政治之間的張力，在 Torgerson 所提及的第三階段政策分析範式「後實證主義」裡得到融和 (converge)：意思就是說，是否決定以知識的客觀性作為政策決定的理性依據，本身已是一種與政治關係有關的考量——一種政治的行動，二者在某程度上須要作出妥協。

若我們接受上述的論說，理性的考量已再不單以所謂準確計算的單一方法為基礎，還須要考慮到參與者或持分者的見識及當時的處境，結果

將會引入不同的觀點，增強過程的互動，甚或導致既有權力關係的轉變 (Torgerson, 1986, p.43)；政策分析在這種情境中便變成了一種對話的過程 (Ibid, p.47)，政策分析者，包括政策制定者，因而再不單以「專家」(expert) 的身份自居，他/她們同時也是社會「公民」(citizen) 的一分子。言外之意，所謂經政策分析所獲得的知識，也應把政治現實納入在考量之列，若政策制定過程缺乏了這種分析的導向，政策的學習能耐還算是弱。本文的目的就是要檢視香港的教學語言政策在學習上有多強。在思考這個問題時，筆者認為有必要堅持一個重要的教育原則，以免犯上「把政治包裝成知識」的危險 (Ibid, p.33)：教學語言的立論必須要在不阻礙學習的大前提下建構起來，有關政策的分析和制定也不可違背這個原則。

## 香港教學語言政策的理性依據

讓我們先透過思考兩個關鍵性的問題，去揭示政策在 Torgerson 所提及的三個政策分析範式中屬那一個，藉此檢視此政策制定時所奉行的基本邏輯；然後，再提出剛才所申明的一個教育原則，去衡量此政策的「學習」能耐。問題包括：1) 政策一直以來對那些原則堅守不放及其內在有那些矛盾？2) 引發矛盾背後的原因又是甚麼？

## 語言政策的願景

在此文的引言中已提及，按報導，分班、分科、分時段的微調方案似是各持分者所認同的，但為何要分卻是此文認為最值得探討的問題。首先，讓我們先回顧過去香港教學語言政策所堅持的一些與分班、分科、分時段有關的信念。由於一九九七年所出版的《中學教學語言指引》(後簡稱《指引》) 是整個教學語言政策的分水嶺——導致「中中」與「英中」的分隔，筆者因而選取這個

文本作分析基礎瞻前顧後，嘗試道出制定此政策背後的重點、來龍去脈和有關假設。

《指引》的「前言」已表明了政策清晰的立場：「兩文三語」是願景，及在「鼓勵母語教學」之同時，也要「提高學生的英語水平」(教育署, 1997, 前言)。這些願景和立場與孫明揚局長的兩個堅持完全吻合：一方面支持「母語教學有助學生學習」之說，另一方面也致力「為學生提供更多學習英語的機會」(明報, 08/11/22, A12)；前者是照顧本土的身分認同和某些學生的學習需要，而後者則假設能有助「增強我們的經濟競爭能力」(教育署, 1997, 前言)。我們很容易在整個教學語言政策的文件裡找到這種平衡的意識和明證，而這種平衡觀也間接造就了「標籤效應」(labeling effect) 的出現，關鍵是來自一個至現時還未有接受過檢視的判斷 (Lin, 2000)：認為「中英混雜教學語言」會對學生的學習有害，必須被摒棄 (教育署, 1997, p.1)。但有關依據在《指引》中似隻字也沒有提及。

## 政策的內在矛盾

雖然政策是「鼓勵中學採用母語教學」(教育署, 1997, p.1)，但言下之意卻隱藏了一個訊息：母語教學是不受歡迎的，不受欢迎的原因並不意味著母語教學對教學沒有好處，只是它的「實用」性不能直接與經濟價值掛鉤，因那是英文的「專利」。模仿 Torgerson (1986) 的用語，這種把語文與經濟資本結合，並化裝成「知識」(linguistic capital masquerades as knowledge) 的結果，使「英中」成為資本的「收集站」。在這種價值傾斜的處境中，《指引》並不須要化太多的篇幅去為「提高學生的英語水平」辯護，卻前呼後應地為「鼓勵母語教學」辯解(這個表現可見於《指引》的第二頁，內文刻意地把自八四年所出版的《教統會第一號報告書》，到九零年的《教統會第四號報告書》，

及至九六年的《教統會第六號報告書》，以口徑統一的姿態，展示這政策理念的貫徹一致性)，這只是表面的矛盾 (教育署, 1997, 前言)。當政策制定者斷定了「中英夾雜教學語言」會對學生的學習有害的時候，矛盾才真正開始。自此，這個主張便在政策分析及制定者的意識中，成為把「中中」和「英中」分隔的「合理」依據；「微調」方案之遲遲未能公布的原因，表面上就如孫局長所言：「(分班、分科、分時段的微調方案) … 在細節上 … 仍需要一些時間與各持分者最後商討」，一種屬政治妥協、尋求共識的必要，底蘊卻是在堅守著上述信念的原則下稍作「微調」。究竟這個信念在學術上有何依據？有謂，《教統會第六號報告書》對此早有論斷，故此，筆者覺得有必要從教育的觀點再檢視這個論斷。

## 矛盾背後的邏輯

《教統會第六號報告書》的論斷基本上是源於《教統會第二號報告書》內所發表的研究報告。政府曾委託了大學做研究，宣稱約有 30% 的學生能「有效」地運用英語 (教統會, 1986, AnnexIVA, p. 234)；不過，有參與研究的學者已表明，界定那些學生能「有效」地運用英語的界線是人為的決定 (Choi, 2003, p.681)。事實上，在同一項研究中，也指出只有 2 至 3% 的學生喜歡全面透過英語 (monolingual English) 「學習」(教統會, 1986, AnnexIVA, p.234)，但是這項數據卻甚少或根本上沒有在任何一份《教統會報告書》裡提及；況且，所謂「喜歡」的意思，是指喜歡學多一點英文，還是指透過英文「學習」時學習得更好呢？兩者可有很大的分別，若是前者，結果很可能就如蔡寶瓊 (Choi, 2003, p.681) 所言，只是能以英語承載多一點資訊罷了；換言之，真正願意，又能透過全英語「有效」地學習的學生應更少。

為什麼整個政策議論過程很著意地去指出有 30% 的學童能「有效」地運用英語，卻沒有提及只有 2 至 3% 的學生喜歡全面透過英語「學習」呢？原因可有兩個：1) 政策分析是按著政策制定的目標而進行，換言之，有了目標——香港需要約有 30% 的學生與國際接軌，再尋找大學的研究結果作為理據，將目標合理化；2) 在認知上對只有 2 至 3% 的學生願意全面透過英語「學習」的結果並不以為然。這種有意或無意、選擇性地披露數據的姿態，實難令人信服內裡沒有隱藏的議程 (hidden agenda)——就是力保英語在一定程度上得以維持其「曝光率」。結果也許未為政策分析和制定者所預期：在假定了「純語境」能促進學生的（英語）語文能力，和判定了「中英夾雜語言」的教學模式 (mixed-code teaching) 是不利於（英語）學習的大前提下，「中中」與「英中」的分隔應運而生，分班、分科、分時段的微調方案委實也離不開這種意識形態的宰制。

## 討論和建議

上述的分析究竟對政策學習，特別指香港的教學語言政策，有何啟示？討論將聚焦在上一段所提出的兩個造成政策在認知上偏離了學習原則的因素上。筆者認為，兩個因素是有很密切的關係的，若第一個因素，即「有效學習」的假設，沒有建基於第二個，即有關學習的本質的立論上，整個政策便會在教育上失去了立足之點。故此，筆者先討論語言與學習的關係，然後再評論此政策的學習能耐。

我們必須要首先重新檢視「有效」學習的含意。據筆者的理解，當局所引用的大學研究結果，是建基於測試學生的聆聽能力，換言之，他們透過英語積極參與 (actively participate) 課堂討論的能力測試是欠缺的；從「積極了解」(active

understanding) 的學習觀點出發，並不足以支持說，學生已達到了「有效」地運用英語的水平；他們只處於如 Paulo Freire 在他的著作《被壓迫者教育學》(Pedagogy Of The Oppressed) 中以比喻所指的「銀行戶口儲蓄」式的教育 (banking concept of education) 境況當中 (Freire, 1993, pp.52-67)——一種單向被餵養式的學習觀。這種教學模態與現今所推崇的「建構主義」教學觀 (constructivist pedagogy)，強調以學生主動參與，透過與社群互動去獲得知識的理念南轅北轍。另外，以「純英語」(purist linguistic approach) 上課在某程度上會削弱了學生在課堂上「發言」及參與討論的自信心，發揮不了語言的社會性 (Bakhtin, 1981, p.294; Gee, 1999, p.1; Tang, 2002, p.769; Landay, 2004)，甚或引致學生在心底裡經常存在一種不能達意的無能感。所謂達意者是指那種無阻隔 (spontaneous)，激勵「即興交流對話」(improvised dialogue) 的狀態 (Sawyer, 2003)；語言在這方面的潛在能耐，與「身份建構」(identity construction)、「公民參與」(civic participation) 和「平等的公平學習機會」(equal opportunity in learning) 等教育原則有密切的關係 (Alejandro, 1993)。若我們都嚴肅地去思考這些教育議題與語言的密切關係 (鄧惠欣, 2008)，說香港有 30% 的學生能「有效」地運用英語學習是不足以說服大眾的；因此，我們必須重視「只有 2 至 3% 的學生願以全面透過英語學習」的這項數據。

基於上述的推論，我們可以暫且推斷，政策在有限的認知下，只把語言看成是一種提供資訊、可被「輸入→加工→產出」這種工廠生產線的運作模式所塑造出來的工具：先有既定目標 (30% 能操英語「有效」地學習的學生)，附上大學研究得出的結果 (「知識」) 為依據，去合理化其目標和手段 (一刀切地把中學分隔成「中中」與「英中」)。

這種表現基本上是近似 Torgenson 所指的「實證主義」(positivism) 的政策分析和執行思維，在《指引》中所申明的政策貫徹一致性間接地說明了這一點，而「知識」只是被利用為達成目標的工具，可被「搓圓禁扁」。很自然，這種思維在政治上不會打算容納公眾的參與，也因而展示不了吸取另類思維的能耐。不過，這裡也有另一個可能性，一刀切的決定或許已是政治利益平衡的結果，但包容性有多廣則是一個疑問；若真的是這樣，就犯上了「把政治包裝成知識」(politics masquerades as knowledge) 的危險 (Torgenson, 1986, p.33)。不過，上述兩種可能性的底蘊，實質沒有多大的分別，都是要維護英語在港增強「曝光率」的目標。

微調方案提出以分班，分科，或分時段去執行，表面上是展現了聽取持分者的意願，顯示政策已進入 Torgenson 所指的第三階段，開始對「實徵主義」的政策分析和制定範式作出檢視，換言之，就是改變過往只訴諸所謂客觀「知識」為衡量的準則。但是，「微調」在字面上已說明，其基本的邏輯將不會有改變，意思就是說，當局將不會

檢討「中英夾雜教學語言」會對學習有害的這個論斷。很諷刺地，當我們從建構主義和解釋學的語言觀出發去了解時，語言在傳遞訊息之同時，也是建構身分、履行公民參與和塑造現實世界的一種推進互動的媒體；從這個觀點出發，有那一種媒介比自己的母語更能發揮這些素質？

面對香港華洋雜處的這個現實，在肯定母語的功能之同時讓英文混雜其中，是窒礙了學習、還是增強，甚至加速了雙語學習的機會呢？筆者認為這是一個關鍵的問題，一個不能被輕視的研究課題。若「中英夾雜教學語言」會對學習有害的這個論斷站不住腳，整個政策分析將背上「偽實證」或「偽科學」之名。

最後，筆者想回到與學習的一個更根本的教育問題：政策有否使到我們的學生因英文水平不及他人而感到羞恥呢？換句話說，政策能否使我們的學生雖不能流暢地以英文與別人溝通而仍然信心不減呢？以這個問題去檢視香港的教學語言政策是否學會了學習，或許更能展示教育界的專業思維。

## 參考資料

- 〈教學語言微調方案再延 明年初出公布〉(2008/11/22)。明報，A12。
- 〈教語微調方案周五公布 中學可申英書中教〉(2009/05/27)。明報，A12。
- 教統會 (1986)。《教統會第二號報告書》。香港：教育統籌委員會。
- 教育署 (1997)。《中學教學語言指引》。香港：教育署。
- 鄧惠欣 (2008年4月1日)。〈香港「教學語言政策」的理性與迷信系列 (一)：「母語教學」的功能〉(Function of mother-tongue education)。大公報，教育版「教育觀點」，A26。
- Alejandro, R. (1993). *Hermeneutics, citizenship, and the public sphere*. Albany: State University of New York Press.
- Alvermann, D.E., Moon, Jennifer S., and Hagood, Margaret C. (1999). *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*. Newark, Del.: International Reading Association; Chicago, Ill.: National Reading Conference.

- Amy, Douglas J. (1984). Toward a post-positivist policy analysis. *Policy Studies Journal, Volume 13*, 207-211.
- Bakhtin, M.M. (1981). Discourse in the novel. In M. Holquist (Ed.). *Dialogic Imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. (Trans. C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Benton, T. and Craig, I. (2001). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. Houndmills, England: Palgrave.
- Choi, Po King (2003). 'The best students will learn English': Ultra-utilitarianism and linguistic imperialism in education in post-1997 Hong Kong. *Journal of Education Policy, November-December, Vol. 18, No. 6*, 673-694.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. (Myra Bergman Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Gee, James P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: New York: Routledge.
- Gouldson, A., Hills, P. and Welford, R. (2007). Ecological modernization and policy learning in Hong Kong. *SRI Papers, No. 3*. Sustainability Research Institute: University of Leeds.
- Hills, P. (2005). Environmental reform, ecological modernization and policy process in Hong Kong: An exploratory study of stakeholder perspectives. *Journal of Environmental Planning and Management, Vol. 48, No. 2*, 209-240.
- Landay, E. (2004). Performance as the foundation for a secondary school literary program: A Bakhtinian perspective. In Arnetha F. Ball and Sarah Warshauer Freedman (eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*, (pp.107-128). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lin, Angel M. Y. (2000). Deconstructing "mixed code". In David Li, Angel Lin & Wai King Tsang (Eds.), *Language and Education in Postcolonial Hong Kong* (pp. 179-194). Hong Kong: Linguistic Society of Hong Kong.
- Sawyer, K. (2003). *Improvised dialogues: Emergence and creativity in conversation*. Westport, Conn.: Ablex Pub.
- Tang, W-Y. R. (2002). Re-conceptualizing the essence of learning: The ethical versus technical aspects. *International Journal of Learning, Volume 9*, 763-772.
- Torgerson, D. (1986). Between knowledge and politics: Three faces of policy analysis. *Policy Sciences 19*: 33-59.
- Tsui, Amy B.M., Shum, Mark S.K., Wong, Chi Kin, Tse, Shek Kam and Ki, Wing Wah (1999). Which agenda? Medium of instruction policy in post-1997 Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum, 12(3)*, 196-214.

# 香港母語教學改革的概述和反思

## *Reflection on Hong Kong mother-tongue education reform*

胡娟

香港教育學院課程與創新教學專業

### 摘要

香港推行母語教學已有十年，在這十年中，它始終是香港教育界備受爭議的話題。本文概述了十年來香港母語教學改革政策的變化，各方的意見以及其成效。同時本文反思了香港母語教學政策的推行所出現的問題以及其原因。

### 關鍵詞

母語教學，教育改革，教育政策

### Abstract

The adoption of native language as a medium of instruction has been implemented in the past decade. However, the policy remained to be controversial. In this article, the author attempts to reflect the change of the policy and its effects.

### Keywords

mother tongue, education reform, education policy

## 母語的定義以及母語教學的優勢

母語是一個人用於思維和溝通的最自然的工具。在人類發展史上，教育方面，一般都是使用學生的母語作為教學媒介的語言（盧丹懷，2005）。母語教學是指使用學生的母語進行的教學。1951年，聯合國教科文組織在巴黎召開了一個關於使用母語教學的會議，在會上提出在其他條件都相等的情況下，母語是一個人接受教育的最合適的語言（盧丹懷，2005）。

世界各地的研究顯示，以母語教學，成效最佳。對大多數學生來說，使用母語進行教學的優勢，主要是使學生在沒有語言障礙之下，用最熟悉的語言學習，能夠盡量明白課程的最多內容，更好的培養自身分析問題、表達意見和獨立思考的能力。無須因為外語能力不足而不明白課程內容。同時，母語教學能加深學生對自己民族的自我感覺和自我認同，發展成為一個和諧的人。

## 世界各地母語教學的實施狀況

世界上大部分國家都是用母語教學，並認為是理所當然的事情。在歐洲有很多在培育雙語方面比較出色的國家，例如瑞典、挪威、芬蘭和丹麥四國其基礎教育階段，絕大部分主流學校都是採用母語為教學語言，同時把英語和其他外語作為一個學科（香港教育統籌委員會，2005）。雖然英語並不是該地區的授課語言，但是在非英語國家中，北歐人的英語水平在歐洲乃至世界上都處於領先地位（張小情，2007）。在中國大陸，大多數地區是用普通話為母語教學。但是由於少數民族眾多，民族語言眾多，所以在憲法、民族區域自治法以及教育法、義務教育法等法律、法規中明確規定：「各民族都有使用和發展自己的語言文字的自由」，「少數民族學生為主的學校及其他教育機構，可以使用本民族或者當地通用的

語言文字教學」。在日本，從基礎教育到高等教育都是使用其母語日本語來教學，日本人尊稱其母語為「國語」，日本的母語教學讓日本學生對民族語言有強烈的認同感。不僅如此，日本人對留學日本的其他國家的學生也用日語進行教學，若日語未達到一定水準，則不能在學校學習。由此可以看出，各國都非常重視母語教學，並會根據自己國家的特點制定不同的政策。

## 香港母語教學的政策和實施方法

香港由於歷史原因，在很長一段時間是以英文授課，但香港基本上是一個華人社會，日常溝通以中文，即廣東話為主，由於世界各國基本上都是使用母語教學，所以教統會分別於1984、1986、1990發表第一、二、四號報告書，建議政府積極推動母語教學。但是由於沒有硬政策的推行，結果大部分學校依然是用英語教學，有的學校甚至用中英夾雜的方式來教學，這樣的教學方法不但對學生的學習沒有幫助，反而會影響學生的學習成績。於是教統會在1996年發布的第六號報告書中，督促政府要趕緊出臺具體的硬政策，公佈學校應採用的教學語言，並清楚說明應該如何執行這些政策。

政府於1997年3月發出有關中學教學語言諮詢文件，經過數月的廣泛諮詢後，政府於1997年9月正式頒布《中學教學語言指引》（香港教育統籌委員會，2005）。在《中學教學語言指引》中，明確指出「大部分學校應由一九九八至九九學年的中一開始，以中文教授所有學科，並逐年把母語教學擴展至中學各級」，「在同一級別，學校不應同時開辦以中文和英文為教學語言的班級」，若採用母語教學的學校在教學上有困難，「教育署會為採用母語教學的學校提供支援」，同時，政府也認為有些學校使用英語教學成效更佳，於

是提出「有意在中一採用或繼續使用英語教學的學校，須確保其選擇有助學生的學習，學校須向教育署證明該校已具備足夠的條件，可以有效的採用英語教學」，同時政府又允許「在中一至中三採用母語教學的學校，如果希望在中四及中五改用英語教授某些班級的部分科目，必須向教育署證明學校已具備足夠條件，至於中六和中七，學校可因應學生情況及需要，自行選擇教學語言」。所有官立學校都要遵守該指引，但是直接資助和私立學校可以自行選擇授課語言。

1998年獲得香港教育統籌局准許在初中使用英文授課的中學有114所（包括直資學校），佔當時全港中學（約500所）的兩成，普遍都是學生學習成績較佳的學校，當中有一定數量是政府自己主辦的官立中學。其他八成是以中文授課。部分以前是英中的學校，校名含有「英文」兩字，在轉為中中後，當中有部分學校把校名中的「英文」兩字去掉。

2000年，香港特別行政區政府接納教統會教育改革的建議，檢討《中學教學語言指引》的實施（香港教育統籌委員會，2000），在2003年教統會成立了檢討中學教學語言小組，工作小組在2005年2月3日發表《檢討中學教學語言及中一派位諮詢文件》，開始進行公眾諮詢，工作小組進行了60多次的公眾諮詢，聽取了社會各方的意見和相關的文章，諮詢時間於2005年7月2日結束。2005年12月5日，教統會發表《檢討中學教學語言及中一派位體制報告》，在報告中提出「繼續落實以母語為主流教學語言的政策，初中階段維持現時的學校分流安排，學校無論採用哪種語言教學，都應致力於培養中英兼擅的人才」。對於採用母語教學的中學「在不影響學科學習的大前提下，可分別在中一、中二、及中三循序漸進地調撥不多於總課時的15%、20%及25%（不包括英文科

的課時），就非語文科目進行以英語作為媒介的延展教學活動，以英語進行延展的教師，英語能力應符合有關要求，在母語教學的環境下，學校應營造豐富的英語環境，在高中階段，可自行選擇教學語言」。採用英語教學的中學，對學生的英語能力有一定的要求，「至少要有85%的中一學生屬於『40%的能以英語學習的升中一學生』，對於來自『結龍』小學的升中學生，有關學生能力的要求彈性下調至75%，直屬／聯繫學校決定是否『結龍』的期限延至2012年5月31日」，對於以英語授課的非語文科教師，其英語水平要達到一定的標準，比如「香港中學會考英國語文科（課程乙）C級或以上」。

### 香港母語教學學生學習成效

香港推行母語教學政策已有十年，十年來，接受母語教學的學生的學習成效如何呢？中大香港教育研究所副所長曾榮光發表了一份母語教學成效研究報告，研究追蹤中學教學語言指引實施後，首兩屆中學生由中一到中七的發展，研究的樣本包括了約四分之一的中學及三萬多名學生，由中一到中七的學業成績。結果顯示，中文中學學生在初中的學科學習表現明顯較英中生突出，其中綜合科學及社會教育科目的成績，中中生較相同背景（升中學業背景及社經背景）的英中生，有顯著的增值。可惜優勢只是曇花一現，進入會考以至高考階段，增值優勢漸少甚至消失。同時中中生在英語學習表現上，卻一直較相同背景的英中生遜色。又由於香港各高校英語成績要求的提高，結果，中中學生考獲大學聯招最低入學資格的勝算率 odds ratios，只及相同背景的英中生的一半，考獲港大入學最低要求的勝算率就更跌至只有四分之一（“追蹤七年解構母語教學迷思”，2008）。



## 香港各界對母語教學的看法

關於母語教學政策的討論，始終是香港教育界最熱門的話題之一，實行了十年以後，各方對該政策的看法又是如何呢？在一篇「深度報導：母語教學的成與敗」中，採訪了兩位畢業於英中，一位畢業於中中，現在就讀於不同大學不同學系的三位學生，兩位來自英中的學生都認為「由於大學是英語授課，母語教學壞處多過好處」，其中一位更指出「母語教學沒有錯，只是很難和國際接軌」，畢業於中中的學生，現在在城大讀副學士，該學生說出「中文教的科目有B，但因為英文不合格而沒有學位」。在一個關於「母語教學」的採訪中，有現就讀某大學商科，畢業於中中的學生說「壓力會比較大，特別是剛入大學的時候，用英語上課，會比較尷尬」，還有學生表示「接受多年的母語教育，現在才發現英語很重要」，「既然政府大力推行母語教學，為甚麼還存在114所英文中學」，「感覺自己是白老鼠，如果再重來，不會讀「中中」。學生的看法，可以反應出母語教學成敗的側面，但家長和學校的看法也不能忽視。根據民研計畫，2008年7月2日到10日進行了家長對香港教育制度的意見調查，就家長對過去十年「母語教學」政策成效的滿意程度方面，調查顯示只有約五分之一家長給予正面分數，過半給予負面分數，整體平均分則只有38.3分（滿分100分），是個很低的分數，顯示家長普遍不滿過去十年的「母語教學」政策（香港大學民意研究計劃，2008）。香港東區家長會主席甄枝雄在中學教育語言意見書中表示「我支持母語教學，但是現在的母語教學計畫，使社會出現分化，難怪令人失望」。在香港的學校方面，有堅持母語教學的學校，比如1964年創校，一直採用母語教學的李求恩紀念中學，收生水平符合資格開設英文班，但校長賴炳華卻表明不想開英文

班。校長強調母語教學具備成效，不願為外界政策而轉變教學語言（“深度報導：母語教學的成與敗”，2008）。但更多的學校是持反對意見，今年2月，Appledaily報導中學團體近月群起要「殺掉」母語教學政策。若當局堅持政策不變，將會掀起連串動盪。社會上也有人士提出不少政府高官的子孫，所就讀的都不是本地中文中學，相反更是全英語環境的國際學校或外地學校，因此有人批評指政府在推行母語教學上沒有以身作則，進一步削弱鼓勵母語教學的說服力和香港社會對母語教學的信心。

## 香港母語教學政策推行的反思

縱觀世界各富強科技發達的國家和地區，都是以「母語」為主要的教學媒介。它們在國際商業競爭中同樣也是勝利者。為甚麼在香港，母語教學的推行會遭到眾人反對。反思現時香港的母語教學政策的推行不順利應該和以下四個方面有很大的關係：

### 政治和歷史的因素

香港在九七年回歸之前，是英國的殖民地，官方語言是英文，它是一個國際化的城市。九七回歸中國之後，香港的官方語言變成了中文和英文，政府大力提倡中文教學，又因為香港依然是一個國際化的城市，在一個國際化的城市，中文很顯然沒有英文這麼有優勢，由英文變成中文教學，當然會遭到眾人的反對。反觀世界上其他國家和地區，他們推行母語教學成功的一個很重要的原因是，他們的官方語言一直沒有變過。

### 母語教學政策制定

正如被訪問的同學所提到的，若政府真的下定決心推行母語教學為甚麼還有114所英文中學存

在。什麼學校才「有資格」當英中？原來學生成績較好，學校師資較高，學校設施較佳，才能勝任。不能怪家長標籤英中為上，中中為下，制度根本就是如此。為甚麼中學推行母語教學而大學卻是英文教學而且要求越來越高，在香港會考和高考若英文成績不好，下場可能比曾榮光分析得更慘烈。殘酷現實加上英中的存在，無怪母語教學會遭眾人反對，無怪學生會認為自己是小白鼠。

### 香港人的心態

很多香港人都認為母語教學難以和國際接軌，用母語教學欠缺國際視野，同時會降低英語水平。反觀日本、韓國、法國、西班牙、德國、芬蘭、瑞典等國，他們從小到大都是使用母語教學，未見得他們欠缺國際視野，也未見得他們的英語狀況很糟糕，相反這些國家的學生很有競爭力。有人提出，用母語教學，最後只會讓香港淪為中國的一個一般城市，除非中國可以讓更多其他國家的人去學中文，否則對香港人來說母語教學沒有甚麼好處。假如香港的母語不是中文，是日語、法語或者是芬蘭語，這些對母語教學提出質疑的人還會繼續持反對意見嗎？母語教學的政策推行不光是要靠政府去努力，去完善這個政策，它需要整個香港人去支持，擺正心態。因為教育問題是關係到整個香港的發展，關係到香港的未來。

### 學生自身學習態度

母語教學政策推行後，每年都有很多學生抱怨由於母語教學，讓自己的英語成績下降。更有中中畢業的學生在採訪的時候提到「讀了大學以後認識很多內地的同學，發現他們的英語好過我們」，問其原因他回答「因為內地的同學接觸英語的時間少啊，所以他們會很珍惜學習英語的機

會」。內地基本上是普通話教學，對於很多內地的學生來說，普通話連母語都不是，既然內地的學生可以學好英語，會珍惜學英語的機會，為甚麼香港的學生不能去珍惜？有學校和家長質疑用母語教學會降低接觸英語的機會，使學生的英語水平降低。但是在北歐四國根據調查顯示：「丹麥中學生英語課平均周課時是 4.86，挪威 4.01，瑞典和芬蘭同時為 4.57」（張小情，2007）。四國的學生在學校接觸英語的機會每週不足 5 個課時，但是四國的學生的英語水平都在非英語國家中處於領先地位。原因主要在於這四國的學生在課餘會通過電影、音樂、玩遊戲為自己創造學英語的環境，提高英語水平。雖然香港的學生所處的狀況可能和這些國家的不一樣，但是可以看出，在母語教學的情況下，如果學生會主動創造學習英語的機會，主動去學習英語，還是可以把英語學的很好的。

### 總結

眾所周知，母語是學生最熟悉的語言，用母語教學是世界上大多數國家和地區都採用的政策。從世界上推行母語教學的國家來看，其優勢是有目共睹的。但是在香港由於它特殊的歷史原因和政治因素，推行母語教學本身就存在很大的困難，再加上在政策的制定之初，政府允許 114 所教學質量好，學生素質高的學校保留英語教學，這個政策使數量更多的中文中學淪為次等學校。雖然政府後來出台一些政策去改善，但都改變不了香港社會標籤「英中為上，中中為下」。十年後的今天，香港大多數人都認為母語教學是教育界的「十年浩劫」，中中畢業的學生更認為自己是母語教學政策的犧牲品。政策既然已經推出，就不可能再回頭，只能想辦法去改善。如果香港政府真的要大力推行母語教學的政策，就應該讓所有

官立和資助學校都使用母語教學，不再分英中和中中。在英語學習方面，學校應該改善英語的教學方法及營造豐富的英語環境，讓學生能夠活學活用英語（香港教育統籌委員會，2005），教師授課可以在課程內容和教學法各方面相配合。政府也應繼續提供額外資源給學校。各大專院校應加強有關母語教學的學術研究，輔以成功的個

案，向社會證明它的成效，爭取得到社會的更多支持（謝錫金、岑昭基、祁永華、梁崇榆，2004）。對於和母語教學關係最密切的學生而言，應該擺正心態，積極主動的去學習，使自己有穩固的學科基礎和基本的英語水平，這樣才能在學業上有進一步的提升。

## 參考文獻

- 王齊樂（1996）。《香港中文教育發展史》。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 曾榮光（1997）。〈香港教學語言政策發展的回顧與前瞻〉。《明報月刊》，1997年11月號，18-22。
- 歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞（2003a）。《母語基本能力－香港教育工作者的看法》。香港：香港大學。
- 歐陽汝穎、湯浩堅、梁慧霞（2003b）。《母語基本能力對語研究－華語地區》。香港：香港大學。
- 謝錫金、岑昭基、祁永華、梁崇榆（2004）。《母語教學的研究與實踐》。香港：香港教育圖書館。
- 盧丹懷（2005）。《香港雙語現象探索》。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 香港大學教育學院母語教學教師支援中心（2004）。《發展母語教學邁向優質教育－回顧與前瞻》。香港：香港大學。
- 王斌華（2008年11月22日）。〈各國雙語教育比較〉。文匯報。
- 張小情（2007）。〈北歐四國（瑞典、挪威、芬蘭、丹麥）英語基礎教育比較研究〉。《比較教育研究》，204，74-78。
- 香港教育統籌局（1997）。《中學教育語言指引》。香港：香港教育統籌局。
- 香港教育統籌委員會（2005）。《檢討中學教學語言及中一派位機制報告》。香港：香港教育統籌局。
- 中大校友（2008）。〈追蹤七年解構母語教學迷思〉。《中大校友》，55，8-9。
- 深度報導：母語教學的成與敗。瀏覽日期：2008年11月22日，「獨立媒體」
- <http://www.inmediahk.net/node/321730>
- 母語教學改革。瀏覽日期：2008年11月22日，<http://hk.youtube.com/watch?v=7DOHpI14Shw>
- 失敗的母語教學。瀏覽日期：2008年11月22日，<http://hk.youtube.com/watch?v=cDdQsNCWYQg>

# 《學習 2.0》：一個支援新高中通識教育及「專題探究」的學習及評估平台

## *Using Web 2.0 technology to support learning, teaching and assessment in the NSS Liberal Studies subject*

羅陸慧英、李陽、Jan van Aalst、陳桂涓、關志明、陸靜妍、祁永華  
香港大學教育學院教育應用資訊科技發展研究中心

### 摘要

高中通識教育科將於2009年9月推行。通識教育科強調運用探究式的方法來進行教與學，教學內容以一系列當代的議題為中心。這探究式的學習為教師帶來新的挑戰，包括：如何引導學生批判性地閱讀，在互聯網中尋找有用的資料，在探究學習過程中提出問題，並作以證據為本的探究；如何支援學生之間的協作；如何有效地分辨不同學生所作出的努力，並為學生在探究的不同階段提供適當的回饋，使評估能發揮促進學習和量度學習水平的雙重作用。讓學生主導，在網上進行探究式協作學習的另一挑戰是老師所要面對的沉重工作量。本文旨在介紹《學習 2.0》，一個利用網絡 2.0 (Web 2.0) 新科技研發的網上學習及評估平台用作支援新高中通識教育及「專題探究」的學習。

### 關鍵詞

專題探究，Web 2.0，網上學習，網上評估

### Abstract

Liberal Studies as a mandatory subject in the New Secondary School curriculum will be implemented starting from September 2009. This subject adopts an inquiry-based approach and the content is structured around a range of important contemporary issues. Teachers face new challenges in teaching and assessing this subject: how to guide students to read critically, find useful information from the internet, formulate inquiry questions and to undertake

evidence-based inquiry; how to support student collaboration and at the same time be able to assess the efforts and achievements of individual students; and how to provide adequate feedback to students at various stages of inquiry such that assessment can be both formative and summative. In addition, facilitating students to work autonomously online generally brings heavy workload on teachers. This paper introduces the Learning 2.0 project which comprises the development of an open-source online learning and assessment platform using Web 2.0 technology to provide support for the learning and teaching in the NSS Liberal Studies Curriculum.

## 引言

2005年5月教育局（前稱教育統籌局）發表的《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》課程文件，公佈於2009年9月實施三年新高中學制。新高中的課程安排，通識教育科是核心科目之一。通識教育科的設立，是回應香港社會的需要，旨在為高中學生提供跨學科的學習機會，加強學生對社會的觸覺以拓寬學生的知識及培養獨立思考的能力，讓其成為有識見的公民。通識教育科採用探究式學習方法來研習三個學習範疇，包括「自我與個人成長」、「社會與文化」及「科學、科技與環境」，以及一個「獨立專題探究」的習作。

探究式學習是切合現今知識型社會培養人材的需要（Hargreaves, 2003; Komza, 2008; Scardamalia, 2002）。實踐探究式的教學法，教師需要引導學生進行自主式的學習及就議題獨立思考，但這方法亦正是香港大部份教師感到欠缺裝備的一環（胡少偉、容萬城、徐慧旋、梁燕冰、黃炳文、楊沛銘、賴柏生 2007）。縱然在過去數年間通識教育科的課程中教師已採用了不同的策略及投放了不少資源來提倡探究形式的學習，教育局亦增設了相關的教師培訓課程，但如何面對中學生在高中三年中迎接通識教育科課程帶來的改變以及教學的方式如何符合香港考試及評核局在校本評核方面的要求，亦是現時教師在通識教

育科課程中要面對的重大挑戰。為了應付這些挑戰，教師們需要一些嶄新的教學方法及評估策略與及一個可以提供學習、管理、溝通和協作功能的網上學習和評估的平台。本文旨在介紹《學習2.0》平台的一些設計理念及功能與及分享其於四所先導學校試行後老師及學生的回饋，冀能值此提供一些嶄新的資訊及課堂實踐的經驗以促進及支援新高中通識教育及「專題探究」的教與學。

## 學習 2.0 平台

香港大學教育學院教育應用資訊科技發展研究中心獲香港優質教育基金贊助進行一個為期兩年的《學習 2.0》項目。此項計劃的目的主要針對三項議題：如何妥善、有效地指導、管理及評估大量中學生的探究形式學習。

本計劃一共有四所先導學校參與，計劃是從以下兩方面著手。計劃的一方面包括設計、發展、推行及評估一個網上「探究及評估」系統。系統會利用網絡2.0 (Web 2.0) 的新科技以加強學生之間的互動和反思。系統將提供一個具多種工具的平台去管理大量學生的功課，儲存檔案、計劃資料以及為教師和學生提供有關以探究形式學習的課堂講義。計劃另一方面將組織數位借調教師，參與此「探究及評估系統」的設計、在學校試用和推廣此系統，以達到推行優秀案例和促進學

習的評估之目的。計劃中以上的兩個方面將互相融合，互相促進。我們更希望透過此計劃發展出一個嶄新學習和評估模式及相適應的學習科技和數碼學習資源的開發及推廣的楷模。計劃亦包括設計課堂講義，目的是為協助教師解決在推行探究式學習時所遇到的困難，這些困難包括如何批判性地閱讀、如何在互聯網中尋找有用的資料、能夠為探究學習提出問題，並能作以證據為本的探究。計劃中所設計的教學資源會以教育研究理論為基礎，內容包括知識建構、鷹架、反思、學習社群及專業發展及香港通識教育科教師多年累積的教學資源和經驗。

計劃中一項重要的特式乃是「探究及評估」系統的設計並非使用一般教育軟件中慣用的根據預定功能設計，再由使用者試用、評估、改善及推出的形式。傳統形式軟件的發展只能適用於開發已有清楚訂明的工作及過程，但並不足夠發展支援嶄新教學評改的教育軟件。此計劃會採用試製形式的方法列明平台上結構層面的細節，使教師能彈性地改變系統的功能和應用，以配合教師於課堂中嶄新的教學方式。為了讓系統可以持續性地使用，所應用的科技和教授的內容是可以隨時作出改動。另外，本系統亦可作為其他學校的教師推展他們實踐嶄新教學的一個平台。此種共同設計、開發的伙伴協作亦可作為學校與大學之間協作推動和支援課程發展及嶄新教學的一種模式。

## 計劃的五點設計原則

整個計劃的設計可以綜合為以下五點設計原則。

1. 為學習及評估提供支援——評估和學習應視作一個整體，與校本評核政策及促進學習評估之方向一致，因此系統會為通識教育科中重要的學習目標設計課業和鷹架。

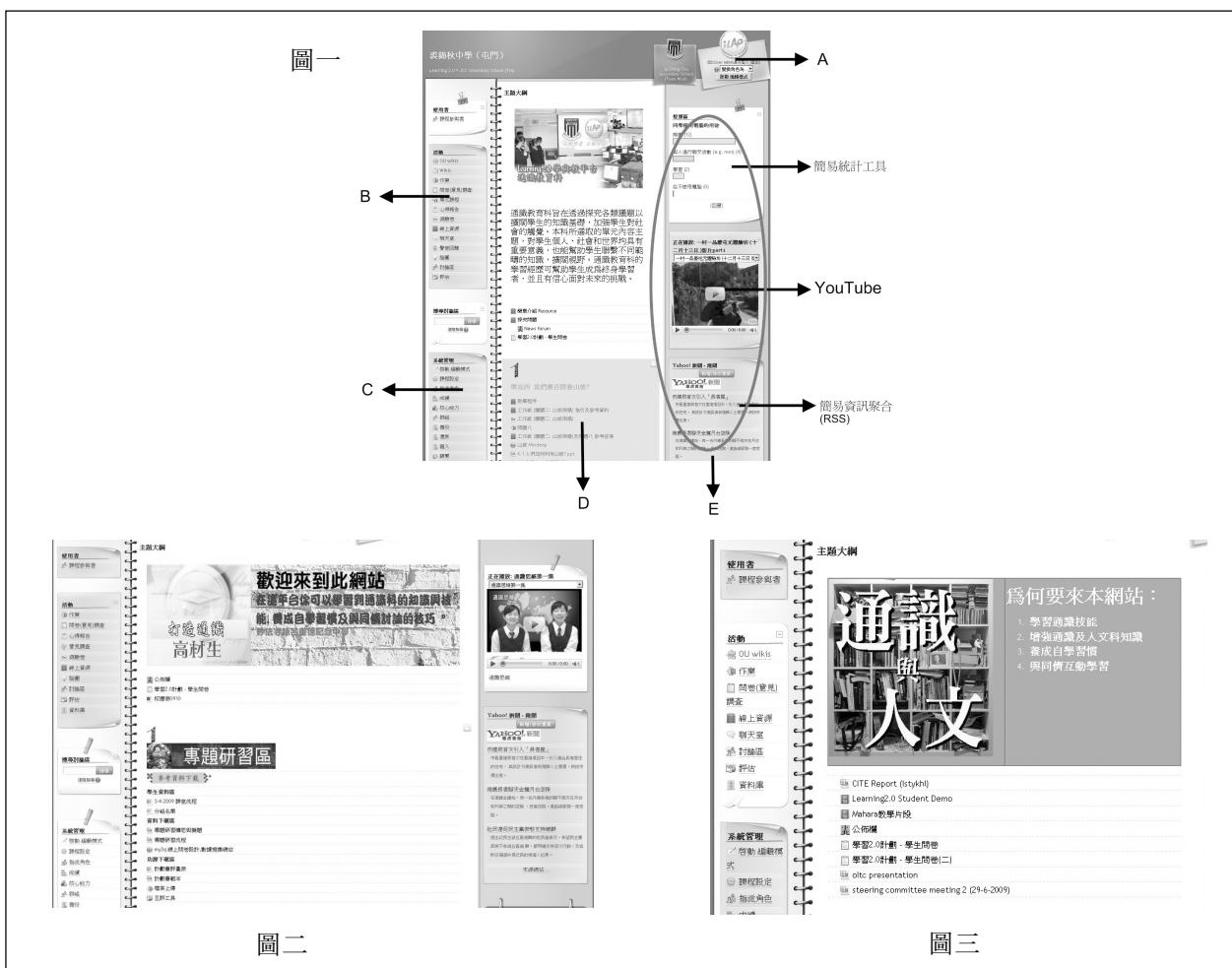
2. 為通識科提供全面教學支援——縱然「獨立專題探究」為通識教育科中的主要學習活動，《學習 2.0》為學生提供更為廣闊的學習機會，以擴闊他們在探究式學習的經驗及提高他們的有關能力。其實，通識教育科的六個單元在加強學生在探究學習方面的能力及概念的理解扮演著很重要的角色。此計劃將為整個三年高中通識教育科的各個學習單元在學習和評估方面提供支援。
3. 使用 Web 2.0 科技——利用網絡 2.0 技術如維基百科、部落格、社會性網路書籤等開放源碼軟體，開發一個可支援不同協作、探究式的學習活動，例如分享書籤、互評及持續性評估，讓學生有機會熟識如何利用最新科技，進行學習、互相溝通及製作知識產品。
4. 建立教師網絡以深化及推廣通識教育科課程和教學法的創新——這計劃會建基於我們以往由教育局資助本中心在推動小學和中學不同科目之中使用探究式教學和進行有關知識建構和提升教師專業發展計劃研究的成功經驗來進一步深化及推展教師網絡。
5. 發展新的學習科技平台及數碼課程資源與課程及教學法的創新作同步螺旋式推進——此計劃邀請教師作為系統設計的主要參與者，在設計過程中教師提出設計要求，協助試用並提出修訂及改良的建議，因此與一般軟件發展先根據預定功能設計再由使用者試用的方式不同。這方法有以下 3 個優點：（一）系統更切合使用者的需要；（二）系統可以很彈性地讓其他使用者更改其功能以切合不同學

習需要；(三) 這科技平台及教師網絡使課程及教學法創新得以持續地發展，是現今教育上如何利用嶄新科技教育推動教學創新的一大突破。

## 「學習 2.0 網上探究及評估」系統的雛型及學校試用的案例

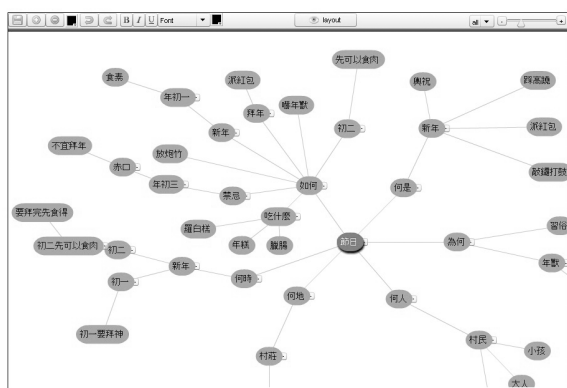
學習 2.0 網上探究及評估平台有別於一般的學習及管理系統，本平台的一大特色是老師參與共同設計及開發的一個平台。老師可以根據自己學校的需要及不同課題的需要來選取工具及設計平台的介面。

圖一至圖三是不同學校就其所選課題的教學需要利用平台擬定的介面。



以下我們會利用其中兩所先導學校根據通識科「獨立專題探究」的理念為其中二年級設計的一個專題研習網上學習單元來介紹老師如何利用本系統的設定功能進行課程設計。圖一是其中一校所設定的基本介面。其主頁分為五個區域。A 區域為學校的名稱並可超連結到學校的網址。B 區域展示了學生要參與的活動。系統提供一系列的

網上活動的工具如腦圖、討論區、部落格及維基等等，讓學生可以在協作環境下分享資料、進行意見交流、討論及共同製作學習成果。圖四顯示學生透過本系統所作的腦圖，圖五則為利用維基進行討論的其中部份成果。系統亦將會提供元認知工具，例如鷹架和標籤，以支援個人或小組的反思。



圖四

成績單

分組別: 所有參加者

名字/姓氏	Task 2	習作 1.1: 三張照片...	習作及活動1.1: 三...	習作及活動1.2: 評...	習作及活動1.3.3: 訪...
Controlle					
C KM					
Chan Chi Wai			16.20		
CHAN MAN HO					
CHAU SHUK YI					
CHENG YEE HGA					
CHENG HO HIN					
CHU SHU FUNG					

圖六

C 為評估區域，系統提供統計和管理的工具，讓教師可以監察學生學習進度，例如觀察學生在「探究及評估系統」上不同活動的參與程度。系統能提供量性數據及質性資料的撮要工具，例如學生參與網上學習活動的性質、次數等等以協助教師了解和評估學生的能力和進度。除此之外，如圖六所示教師更可利用本評估平台連結及紀錄學生一系列的習作，以協助老師監察個別同學、小組或是整班同學的學習及探究進度。教師亦可輸入已定的程式來計算學生的成績。

D 區域為主要學習內容的展示區，教師可以上載各項相關課頁的資料如課堂筆記、影音資料、學生的範例及預約各項活動的安排。

E 為互動資源展示區域，系統提供問卷設

計、撰寫撮要和結論的範本，讓學生在探究學習時進行資料搜集。如圖一所示，教師選擇了簡易的統計工具——投票範本，讓學生進行網上投票。教師更可利用簡易資訊聚合的功能讓學生獲取即時的相關新聞以支援探究學習，教師亦可利用一系列的網上資源如 youtube 作為課程的資料的一部份。

### 對評估過程的支援

評估對學習有著很大的影響。課程發展議會於 2002 年發表的《學會學習—課程發展路向》報告中，指出評估是教與學中不可或缺的一環。報告更建議學校應加強促進學習的評估 (assessment for learning)，利用了多元化的評估模式來收集學生在知識、能力、價值觀和學習態度等各方面的

日期	時間	Changed by
2009年03月24日	下午 04:04	檢視 (changes) KWOK CHUN HO
	下午 04:04	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 04:02	檢視 (changes) KWOK CHUN HO
	下午 03:59	檢視 (changes) CHOW HO YIN
	下午 03:59	檢視 (changes) YU KA WAI
	下午 03:58	檢視 (changes) PANG CHAU SANG
	下午 03:57	檢視 (changes) YU KA WAI
	下午 03:57	檢視 (changes) CHIK YUEN WAI
	下午 03:56	檢視 (changes) CHOW HO YIN
	下午 03:55	檢視 (changes) PANG CHAU SANG
	下午 03:54	檢視 (changes) CHIK YUEN WAI
	下午 03:50	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 03:49	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 02:52	檢視 (changes) Chan Chi Wai
	下午 02:50	檢視 (changes) Chan Chi Wai
	下午 02:46	檢視 (changes) Chan Chi Wai
2009年03月16日	下午 10:11	檢視 (changes) KWOK CHUN HO

The table below displays all changes that have been made to the current page.

You can view old versions or see what changed in a particular version. If you want to compare any two versions, select the relevant checkboxes and click "Compare selected".

日期	時間	Changed by
2009年03月24日	下午 04:04	檢視 (changes) KWOK CHUN HO
	下午 04:04	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 04:02	檢視 (changes) KWOK CHUN HO
	下午 03:59	檢視 (changes) CHOW HO YIN
	下午 03:59	檢視 (changes) YU KA WAI
	下午 03:58	檢視 (changes) PANG CHAU SANG
	下午 03:57	檢視 (changes) YU KA WAI
	下午 03:57	檢視 (changes) CHIK YUEN WAI
	下午 03:56	檢視 (changes) CHOW HO YIN
	下午 03:55	檢視 (changes) PANG CHAU SANG
	下午 03:54	檢視 (changes) CHIK YUEN WAI
	下午 03:50	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 03:49	檢視 (changes) CHIU LUI
	下午 02:52	檢視 (changes) Chan Chi Wai
	下午 02:50	檢視 (changes) Chan Chi Wai
	下午 02:46	檢視 (changes) Chan Chi Wai
2009年03月16日	下午 10:11	檢視 (changes) KWOK CHUN HO

圖五



學習顯證，從而評量學生的學習和進度。通識科重視透過多元化的評估模式例如學生自評、互評及持續性評估，讓學生參與整個評估過程，同時亦用不同的評估方法，如學習日誌、小組匯報等以照顧不同性向和能力的學生和收集學習的顯證。因此，此科所提倡的評估方法跟一般學科有著很大的分別。計劃中的平台會提供以下各項支援評估的資源：

估能促進學生的學習 (Shirley, 2001; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003)。參與本計劃的借調老師會就「獨立專題探究」中不同的學習階段設計評估量表以供各教師參考，平台亦會提供具彈性的設計讓教師可以更新及修改量表以適切不同學生的需要。平台亦可支援用聲音或文字回饋的功能對學生的習作作出即時的回饋。圖七是教師利用評估量表對一組學生的腦圖作出的評鑑及利用文字給予學生的回饋。

評分者	Ukar Admin (訪問)	求報評分	高標改善	總數	優異	
		0/10	1/2	4/6	7/9	
主題的可探究性	主題不具探究元素	主題具備探究性為主題獨立一環則，欠探討價值	主題具備探討的價值	主題具探究性亦具啟發性		9/9
主題的清晰性	題目含糊，未能清晰研究內容	題目清晰，未有模糊研究重心	題目能清晰研究內容，能清晰顯示研究重心	研究重心具體清晰		9/9
與主題相關的資訊及資料	提供的資訊及資料與主題毫無相關性，或資料缺乏	提供與主題相關的資訊及資料，或能提供具深度的資料	能提供與主題相關的資訊及資料	能提供充份、與主題相關性高的資訊及資料，而且來源廣泛		9/9
研究方法	以錯誤的方法進行探究	以正確的方法進行探究	善用合適的方法進行探究	能善用合適的方法進行探究		9/9
文書處理	未有編排及組織內容，全文零散不連	能連貫及欠完整	表達清晰易明	表達清晰仔細		9/9

圖七

## 評估量表

評估量表提供一套具體的質性評量標準，供教師對學生的參與和表現進行質量評估，及就學生已經完成的部分任務給予評論／回饋之用。學者指出評估量表清楚列明評估的準則能讓評估的過程更客觀及透明化 (Shepard, 2000)，評估前與學生分享評估的準則和評估時給予學生質性的回饋，讓學生知道自己要學到及做到甚麼及知道自己下一步要學甚麼與及知道怎樣作出改進，使評

## 範本

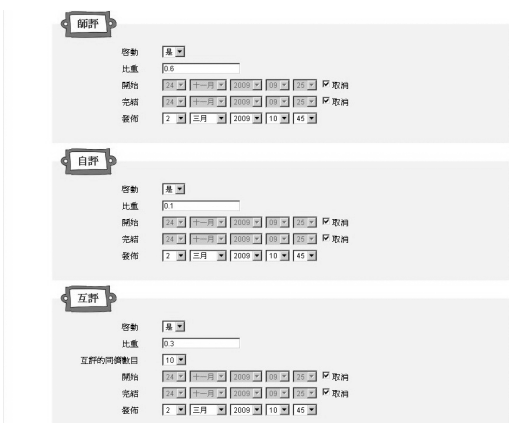
教師亦可選取一些已完成的「獨立專題探究」和其他課業作範本，以闡釋相關評估量表中的各層次的表現程度，以協助學生及教師理解各種能力可能達至的水平。

## 不同模式的評估

通識科重視透過多元化的評估模式例如教師評估、學生自評、同儕互評等及持續性評估來提升學生的學習效能。如圖八所示本平台可讓教師於每一活動中揀選不同的評估者及其所佔分數的百分比。使評估不再局限於教師一人及教學的最後一階段，而是可有不同的人士參與評估及連繫於整個教學過程。圖九是學生在學習過程中進行同儕互評的顯證。

## 學習歷程檔案

學生可利用此功能蒐集與組織與自己學習過程、表現和進步歷程有關的資料，例如不同階段的成果(作品)、其他同學的回應和個人反思、備註，以建立個人學習歷程檔案。如圖十顯示了學生的活動的紀錄、所搜集的資料與及最後完成的習作，老師表示這樣的設計十分方便教師檢閱學生的學習及讓學生演示他們的學習成果。



圖八

### 教師及學生的回饋

在研發的過程中一共有四所先導學校就以上的各項功能於六班中二，兩班中三的綜合人文科及一班中六的通識教育科使用。以下是一些教師及學生指出平台中的一些功能具有以下優點：

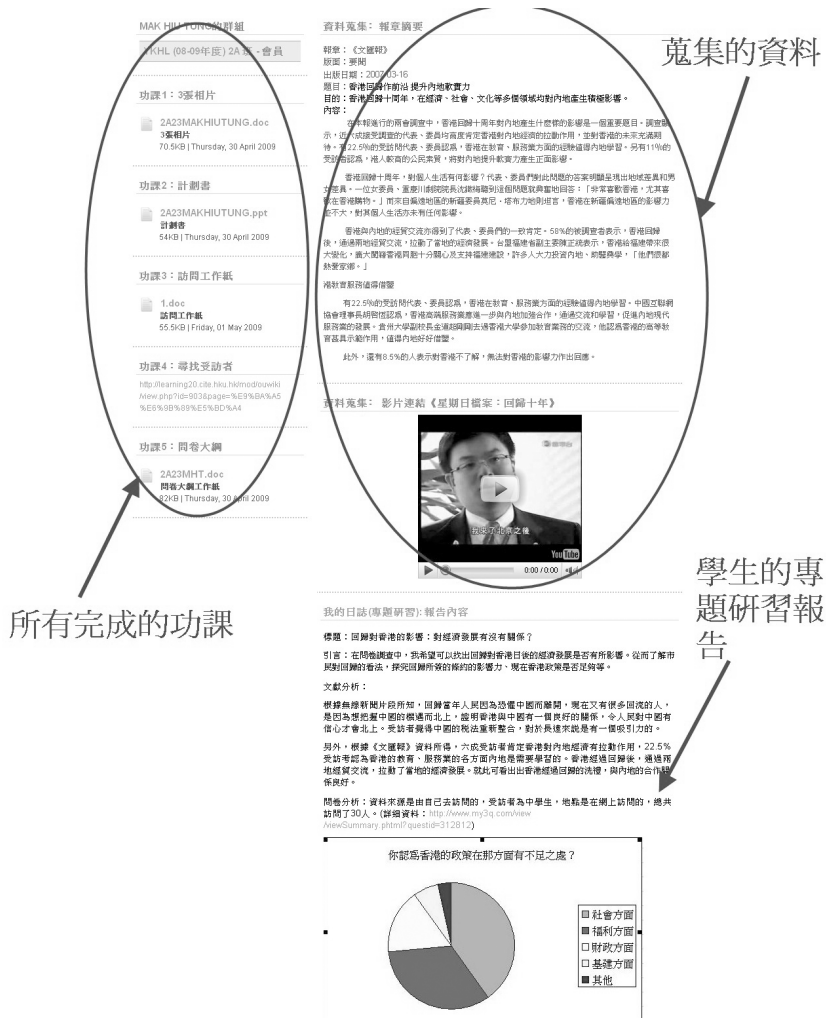


圖九

“因為看到在裡面[平台]同學評量自己的功課時，證明自己有不足的地方，然後便要去修改，聽取別人的意見，再加上自己的想法，再去改善的時候，便可以做得更好。”（學生 A）

“好的，因為可以在聊天室跟其他相近題目的同學進行討論及探討。”（學生 B）

圖十



所有完成的功課

學生的專題研習報告

“我們用 wiki 將自己大概想了的方向寫出來，然後讓同組的同學看，其他同學若有更多的資料便會幫我們新增相關的資料，互相合作。”  
(學生 C)

“整個平台結合多媒體的使用，學生的功課不再局限於文字上，容讓多元化的表達方式。”  
(教師 A)

“學生及我自己本人喜歡錄音的功能，因為很快並且免除很多的文字可以給予學生即時的回應，此功能有助整個專題探究的資料交流及完善，真的非常方便。”(教師 B)

“以往帶學生進行專題研習對學生學習過程的分數多半是靠印象分。可能對同學不是那麼公平。但使用此平台後可使整個學習過程評分有據。例如 wiki 中，那個學生合作時做過什麼，修改了什麼，有什麼改變等等，學生擔當了什麼角色，盡了多少力，這整個過程我是完全觀察得到。”(教師 C)

“配合新的科技讓學生找到最新的資訊，正正配合及支援通識教育科以當代的議題為中心模式的學習”(教師 D)

“本平台可讓我們看到其他參與的學校在課程上的安排及設計，有助教師的交流及專業發展。”  
(教師 E)

被訪者亦指出了一些平台設計方面須要改進的地方：

“例如學生需要點擊功課更新，那不是很顯著的位置，有時候要講解很久，他們才明白要做什

麼。平台的操作都需要學生及老師有一定的資訊科技能力。”(教師 A)

除此之外，他們亦指出要有效使用本平台需要一些資源及支援上的配套，否則使用平台的效果會有所局限：

“使用這平台學校必須有資訊科技支援，這包括硬件、軟件及人力資源等等。”(教師 E)

“相對來說在開始使用的時候教師準備時間會較多，例如需要熟悉平台的操作及考慮網上功能如何協助教學活動。”(教師 D)

## 平台的未來發展

《學習2.0》項目於來年的發展重點為加強教學活動及網上配套輔助功能的開發，為輔助學生更好掌握進行探究的各種技巧設計一些學習資源和活動，讓老師靈活採用：

- 批判性閱讀能力—香港學生不習慣對書本、媒體及其他資訊作出批判分析，亦不善於組織有良好理據的辯論。計劃中的學習平台將提供一系列課業以提高批判式閱讀的能力。除了這些課業之外，平台亦會加入其他學習資源及元認知鷹架，讓學生能使用批判式閱讀的方法來進行「獨立專題探究」。
- 資訊素養—有關學生在資訊素養能力的研究 (Law, Yuen, Shum & Lee, 2007) 及在通識教育科的一般課堂觀察中都反映出他們在資訊素養的知識均屬貧乏。為此，我們將會特別設計學習課業、資源及鷹架以培養學生的資訊素養。
- 提出問題及推進探究的邏輯—香港學生對如何分辨有用的資訊和提出可探究問題、或對問題提出可行的探究、學習方案的能力較弱。平台會提供課業，讓學生慢慢地改善他

們協作、提問及自主學習的能力，並提高他們的信心。除了這些課業之外，計劃亦會加入其他學習資源及元認知鷹架為學生在探究過程提供支援。

習及老師之間的交流，使學習更加互動及使學習的過程中評分有據。同時《學習 2.0》亦在支援教師的專業發展及推動課程創新、優化教學方面作出新嘗試。

## 結語

通識教育科採用探究式學習及評估的方法為教師帶來了新的衝擊及挑戰，我們希望透過本計劃所設計的平台，讓教師及學生能利用適時適用新的資訊科技以支援通識教育科的教與學。從四所先導學校試用本平台的經驗中得知，本平台的設計有助教師掌握學生的進度，並能促進同儕學

## 鳴謝

《學習 2.0》計劃由香港優質教育基金 (<http://qef.org.hk/>) 資助，並獲香港大學教育學院教育應用資訊科技發展研究中心專家團隊及參與計劃的老師和校長大力支持，在此特別鳴謝。詳情可參閱項目網頁 <http://learn20.cite.hku.hk/>。

## 參考書目

- 胡少偉、容萬城、徐慧旋、梁燕冰、黃炳文、楊沛銘、賴柏生 (2007)。〈實踐通識教育科的挑戰：一個調查研究的分享〉。《香港教師中心學報》，第六期，47-53。
- 教育統籌局 (2005)。《高中及高等教育新學制 — 投資香港未來的行動方案》。香港：香港特別行政區政府。
- 課程發展議會 (2002)。課程發展議會報告書《學會學習 — 課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press and Buckingham: Open University Press.
- Kozma, R. B. (2008). *ICT, education reform and economic growth: A conceptual framework*. Menlo Park, California: SRI International.
- Law, W. Y., Yuen, H. K., Shum, S. K. & Lee, Y. (2007). *Phase (II) Study on Evaluating the Effectiveness of the 'Empowering Learning and Teaching with Information Technology' Strategy (2004/2007) Final Report (December 2007)*. Retrieved from [http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content\\_6400/phase%20ii%20study\\_research%20team.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_6400/phase%20ii%20study_research%20team.pdf)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- 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.
- Shepard, L. (2000). *The Role of Classroom assessment in teaching and learning*. CSE Technical Report 517. Los Angeles: University of California.
- Shirley, C. (2001). *Unlocking formative assessment: practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder & Stoughton Educational.

# *The New Senior Secondary Geography Curriculum: Challenges and Prospects*

**YEUNG Pui Ming**

*SKH Kei Hau Secondary School*

## **Abstract**

The implementation of the New Senior Secondary system from 2009 onwards has brought along changes in content and new demands in all subjects. This paper examines the nature of the new curriculum for Geography and the challenges which teachers and students have to face. These challenges are discussed as possibilities for broadening students' horizons and improving the quality of learning outcomes. The conclusion is that both teachers and students should make appropriate changes to their teaching and learning processes as the Education Bureau and Examinations and Assessment Authority should fine-tune their decisions from time to time to improve the curriculum and assessment process.

## **Keywords**

education reform, NSS Geography, curriculum reform

## **摘要**

2009年開始推行的新高中學制已為所有科目的內容和要求帶來變化。本文審視地理科新課程的性質及教師和學生須要面對的挑戰。在作出討論時，這些挑戰被視為擴闊學習範圍及改善學習成果質素的機會。結論是教師和學生都應就著教授和學習過程作出適當改變。同時，教育局及考評局也應就著課程和評核過程持續作出改善。

## **關鍵詞**

教育改革，新高中地理，課程改革

The introduction of a new academic structure for senior secondary schooling and undergraduate studies in Hong Kong in 2009 and 2012 is an attempt to “provide all students with the opportunity to receive a higher standard of education, and ... a more suitable curriculum catering to their individual needs and abilities” (Li, 2005). Instead of the long established practice of all students taking a school-leaving Certificate of Education (CE) examination after two years of senior secondary education and the more able ones taking the matriculation examination after two years of further study at the Advanced Level, the new senior secondary (NSS) curriculum will cover three years of senior secondary studies that seek to expand the horizons of learning for school leavers and meet the needs of admission to first degree courses. Students have to study four core subjects and two to three electives (out of 20) during these three years before taking a Diploma in Secondary Education (DSE) examination at the end. For every one of the 24 subjects on offer, a curriculum that can meet the aims of this reform has to be designed. The curriculum for Geography requires the study of seven issues and problems in its compulsory part and two modules out of four in its optional part, as well as the conduct of a fieldwork enquiry project to be assessed internally by school teachers (CDI-HKEAA, 2007).

## **Nature of the NSS Geography Curriculum**

According to the curriculum and assessment guide for the NSS curriculum, Geography is a subject that “enables students to explore and understand the relationship between human beings and the Earth

through the study of space, place and environment” (CDC-HKEAA, 2007, p.1). Behind this claim is the underpinning that it is a discipline which fosters learning across a wide range of natural science and social science disciplines integrated coherently under a spatial and environmental paradigm (Viles and Rogers, 2003). With its aim at the study of natural processes, human activities and the interactions amongst them (Johnston, 2004), Geography can make a useful contribution to the understanding and solution of numerous rapidly changing spatial and environmental issues in global, national and local contexts like the shrinking of ice cover in the Arctic Ocean, rural-urban economic disparity in China and urban renewal in Hong Kong. It is an intellectually challenging and worthwhile subject on this count, and should be attractive to students for both academic and career preparation purposes as well as for their personal development.

Unlike its predecessors at the Certificate and Advanced levels, Geography for the NSS is an issues-based and problem-based curriculum covering both local and regional concerns. This feature is reflected in its design principles, such as an emphasis on real-life situations that are relevant to students’ present and future lives (c.f. CDC-HKEAA, 2007, p.7). It is also noticeable from the structure of curriculum content into three major themes and the use of thought-provoking language in framing the scopes and key concerns of the seven compulsory modules, such as the question “Global warming-Is it fact or fiction?” under “Confronting global challenges”. In comparison, its elective part places more emphasis on academic rigour (namely, Topics 1 and 2, “Dynamic Earth: The

Building of Hong Kong” and “Weather and Climate”) and career-related and regional concerns (i.e. Topics 3 and 4, “Transport Development, Planning and Management” and “Regional Study of Zhujiang Development”).

The first two topics in the elective part are in fact the “meat and bones” of the subject but have been watered down in the current CE curriculum in favour of issues which were deemed more immediate and pressing in the late 1990s (e.g. sustainable development and famine). Their inclusion in the NSS curriculum can help students develop a solid conceptual framework for understanding how Nature operates. Putting the horse in front of the cart again, they encourage students and teachers alike to pay more attention to the natural environment in general and to the basic concepts of geology, geomorphology, meteorology and climatology in particular (Bradbury, Boyle and Morse, 2002). Backed up with the setting of structured data/skills-based questions and short essay questions and the school-based assessment (SBA) of enquiry fieldwork (HKEAA, 200&), they can foster an understanding of Nature in depth and how it affects (although not determines) the settings for human activities and settlement. In the longer term and at a more advanced level, students can benefit more from scientific theories and concepts which are essential for explaining the way the Earth and its atmosphere work (Viles, 2003).

The other two electives are meanwhile more careers-related and concerned with the understanding of quickly growing transport activities and regions in Hong Kong and the Pearl River Delta, and the solution for urban and environmental problems which may

arise. In topic 3, students are offered the chance of studying the development of transport and logistics that are closely connected to their everyday life and career prospects. Topic 4 addresses the changes in agriculture, manufacturing and environmental quality of the delta in the face of rapid urbanisation and industrialisation. The regional concept, which has been relegated to second place since the quantitative and model-building revolution in geography in the late 1960s (c.f. Chorley and Haggett, 1965; Livingstone, 1993), is brought back to life here through an issues-based approach although how far it can be taught in a dynamic and interesting way remains to be seen in view of its past experience in encouraging the recall of facts at the expense of the development of concepts.

For the first time, school geography is giving due emphasis to technology and enquiry through the introduction of geographical information systems (GIS) concepts and independent fieldwork. These two additions are crucial for broadening and deepening students’ learning experience, raising the quality of learning, and developing the ability to conduct systematic investigations from start to finish. They can help students learn meaningfully by following the footsteps of what geographers are doing everyday and finding out spatial patterns for themselves (Rogers and Viles, 2003) instead of relying only on memorising and analysing existing knowledge. In spite of these perceived benefits, however, they are probably the most challenging curriculum areas for teachers given practical concerns such as their dynamic nature, the need to cope with innovative technology, and the ways of providing appropriate and non-overly guidance to students in limited teaching time. That the former will be optional

and the latter will not become compulsory until 2014 can be seen as measures of expediency as well as much needed alternatives to enable teachers accumulate sufficient experience and confidence in mastering the necessary changes in pedagogy and relationships with students. In a sense, they are attempts to avoid the failure of implementation that has been common with so many well-meaning but hardly successful attempts at educational reforms in Hong Kong and elsewhere (Morris, 1985, 1995; Fullan, 2007).

The organisation of curriculum content in NSS Geography, including both its issues-based and problem-based emphasis and the offer of elective topics, is broadly in line with international trends such as that in the curricula for the British General Certificate of Secondary Education and General Certificate of Education (Advanced Level) examinations (Edexcel, 2007). Generally speaking, NSS Geography has succeeded in maintaining both breadth and depth that are essential for meeting the career and learning needs of school leavers and the requirements of admission to degree courses. However, the removal of many academically oriented topics, notably those about models and theories, can cause worries about quality amongst teachers and university academics. Steps are needed to ensure that the standards of examination questions and students' performance in the subject can be comparable to those of the HKALE and acceptable to local and overseas universities alike, and that both the curriculum content and skills (generic and subject-specific) can be kept abreast of the times. Pitching the learning and assessment requirements at a level that is appropriate both to average-ability learners and students seeking

university admission can be another challenge because, amongst others, the curriculum is to be taken by students who have not gone through a sifting process (i.e. the HKCEE) and the examination is to cover subject content learnt across three years instead of two.

## **Challenges for teachers and possible solutions**

It is only natural for all teachers to give the highest priority to enhancing students' quality, depth and breadth of learning and thereby help them achieve satisfactory results in the examination. NSS Geography can be a cause of concern in this connection because of the practical difficulties mentioned above and the fact that it has to compete for a place in the time-table for which schools are only offering two to three elective subjects under the new curriculum structure. The specific challenges that teachers have to face and their possible solutions are analysed below in six areas (with chapter and page numbers referring to the curriculum and assessment guide published by CDI-HKEAA, 2007 unless stated otherwise).

### **(a) Curriculum framework (Chapter 2)**

One key principle in designing the curriculum is to help students develop an understanding of the subject as a coherent and integrating field of study (instead of a loose combination of three major themes and four electives, p. 9). This can be done by referring them to everyday examples wherever appropriate (e.g. relating the lifestyles of students and other Hong Kong people to the shrinking of tropical rainforests and rises in global temperatures). The highlighting of links among the various themes



and electives in the curriculum and the restructuring of teaching sequence can give students more chances to reflect on what they have learnt whether shortly before or long ago. Using GIS concepts and encouraging students to choose fieldwork enquiry topics in relation to a curriculum content of personal interest would also help in developing an integrated and coherent understanding of geographical concepts.

Another principle of the new curriculum (CDI and HKEAA, 2007, p.7) is that students are exposed to the critical analysis of controversial issues (Cotton, 2006). When addressing the impact of the South Asian tsunami (2004) for instance, students in groups may first be asked to explore those areas which they are not sure of, draw concept maps and plan for detailed study about them. They will then discuss among themselves and give presentations about the selected topics and on the improvements which local and overseas people, governments and relief agencies should take, using a variety of oral, visual and audio means where appropriate. At the review stage, the assessment of learning gains and performance should be made by students themselves, their peers and their teacher so that the development of creative, higher-order thinking can be further enhanced with views from a diversity of angles.

The new curriculum also calls for the integration of fieldwork and spatial data enquiry with the learning and teaching of topics in both the compulsory part and elective part (p.11). Teaching in this connection is best conducted in small groups with specific tasks for each member so that everyone can have more chances to learn through a collaborative approach. Students may benefit by negotiating meanings with fellow

members and expressing ideas in the terms and vocabulary of the subject (Jaques and Salmon, 2007), conducting investigations in a systematic and comprehensive way, and organising their SBA projects using appropriate enquiry approaches and techniques. For enhancing the efficiency of learning, attention should be given to integrating spatial data enquiry skills at both the training and project preparation stages, as well as throughout the everyday teaching process. Helping students prepare a map of earthquake zones for explanation purposes, collecting and interpreting relevant photographs about changes in land use in rural areas, and the production and analysis of movie clips about river flow are just three of the many possibilities in this regard.

### **(b) Curriculum planning (Chapter 3)**

Following the plans of the CDC-HKEAA (2007) in broad terms, teachers should take the initiative in school-based curriculum development that is grounded on catering for learner diversity, making assessments useful for improving learning outcomes, and enhancing collaboration with all the parties concerned. In the first place, they have to give more attention to bringing the weaker or less motivated students at least to the average level given that considerable to marked learner diversity in terms of ability, motivation and needs is inevitable especially when NSS students do not have to undergo a HKCEE selection process before taking the DSE examination. Possible ways to do so include giving the weaker ones more perceptive guidance, opportunities to speak out in answering questions, debates and presentations, and assistance in interpreting assignment demands in addition to the differentiation approaches

suggested in the curriculum and assessment guide (CDC-HKEAA, 2007, pp. 57-58).

To improve learning outcomes more systematically, assignments should be made more formative and feedback to oral and written responses should be given in ways that can highlight strengths and weakness clearly. Suggestions should be given in such ways that students are encouraged and guided in making their answers more relevant and concise on their own after discussions with group members. In follow-up lessons, the teacher may invite students to present their suggestions before commenting further so that everyone can add details and make amendments as appropriate.

For raising the chance of successful implementation, better coordination with colleagues and external sources of resources and the support of stakeholders are needed (pp. 48-52). These basic ingredients of effective curriculum management can be secured first by peer class observations and the discussion of lessons and marked assignments in geography and other subjects. With an understanding of the strengths and weaknesses from these exchanges of views as a result, panel members can develop skills in coping with classes and students with diverse needs, interests and abilities while panel heads can meaningfully organise visits and other activities for students as well. Besides seeking information from relevant organisations, teachers may enlist the support of experts (including friends, alumni members and parents if appropriate) say, for giving talks on topics of special interest and presenting alternative views for stimulating discussion. If manpower and time do permit, these experts may take on the role of mentors

to small groups of students so that insights can be shared in depth over an extended period.

#### **(c) Learning and teaching (Chapter 4)**

Teaching should be conducted in such a way that students can benefit by functioning as members of effective learning communities (pp. 53-55). In addition to the given suggestions, teaching in the form of collaborative PBL (e.g. Pawson et al. 2006; Barrell, 2007) with learning issues proposed by students themselves is preferred for its effectiveness in promoting enquiry. Teachers may start their lessons by inviting one to two of them to raise queries about preparation work and homework or class assignments. These students can ask classmates for elaborations, clarifications and comments before the teacher gives out the final answers or directions for in-depth investigation. Alternatively, groups of them may discuss among themselves and produce written responses or oral presentations in a subsequent lesson. Members from each group may be asked to share their views before the teacher helps them to reflect on their work critically and draw reasoned conclusions about the issues under consideration.

The sharing of views between teacher and students and amongst students themselves is important to improving the quality of learning and the development of critical thinking (pp. 58-60). To enhance the quality of interaction, both teacher and students have to make preparations like the reading of books and newspapers and the viewing of visual information such as TV documentaries and webpages about controversial issues in the area of study. In the lesson, the teacher (or any student) may use such

information to provide a firm basis for discussion. Students can benefit more from the interaction process if specific encouragement is given to the airing of alternative views or interesting ideas and the expression of thought in the exact language of the subject.

Possibilities are endless as to the specific teaching and learning approaches and strategies that are suitable for the classes and students concerned. The choice of any one or more approaches (whether in the form of direct instruction, enquiry or co-construction) for a particular topic, class or group should be based on how far it can stimulate quality interaction, student participation, clarification of queries and further investigation into unknown issues. In general, those which can promote scaffolded learning (Klentschy and Thompson, 2008) and give support to students step-by-step until they reach the stage of take-off are preferred. For the development of deep learning and insights, students should be given chances to construct “their own meaning in acquiring knowledge rather than just memorising information offered by a teacher” (Gagnon and Collay, 2006, p. 3).

#### **(d) Assessment (Chapter 5)**

Unlike the case in many other educational systems such as Britain (Burtenshaw, 1996), the school-based assessment of enquiry fieldwork is a new feature in school geography in Hong Kong (pp. 83-88). As it is to be done once and for all and will have a significant impact on students’ overall grades, adequate practices should be given from time to time. Depending on the teaching schedule and the choice of electives, trial assessments should be conducted after

the conclusion of each major theme although fieldwork (especially those to be held overseas) cannot be easily organised in some cases, such as the study of earthquakes and volcanic activities in the compulsory part “Opportunities and risks - Is it rational to live in hazard-prone areas?”. To add a sense of realism, these exercises should follow the aims and format of the real one and be graded in similar ways as far as possible. However, they should be scaled down to a limited range of learning objectives and content coverage so that they can be manageable and students will not be overloaded. Because of the need to foster independent learning, the amount of guidance should be reduced after the first few times (Naish, Rawling and Hart, 1987).

SBA will not be compulsory for NSS Geography from 2014. Nevertheless, teachers should allocate a significant proportion of marks to it in internal half-yearly and yearly school reports from 2009-10 onwards if only for developing personal expertise, arousing motivation and promoting the mastery of independent enquiry skills as early as possible. Comprehensive feedback on individuals’ and class performance should be given each time so that students can identify the strengths and weaknesses of they themselves and their classmates each time and use these as reference points for improvement in the next. Rubrics given by the HKEAA and amended to fit individual classes at school can be used for this purpose.

Specifically, to facilitate preparation for the data/skills-based question and short essay question in Papers 1 and 2 (p. 85), teachers should expose students to information in a large variety of numerical, visual and textural forms throughout the course of everyday teaching and in all assignments, tests and

examinations. To foster the development of higher-order thinking skills (Kent and Foskett, 2002; Morgan and Lambert, 2005), attention should as well be given to the collection of relevant information in advance and raising questions for discussion during the lesson. Those questions which can stimulate the clarification of misconceptions or encourage the organisation of responses in systematic ways may be used as class or homework assignments as well. In this way, students can learn to ask meaningful questions and communicate ideas effectively besides answering them as set by the teacher.

For the development of an enquiry culture and the sake of standardisation, the HKEAA together with teachers should work out a set of possible SBA enquiry topics, suggestions on enquiry methods, exemplars of expected answers and marking criteria. To ensure fairness and representativeness, these teachers should be randomly drawn from the pool of serving DSE teachers who have expressed a wish to participate. Geographers and related experts (such as academics and slope engineers) universities or government departments may also be invited to participate as advisors and consultants for the assessment preparation process. Students can benefit from the use of these assessment tools because guidelines are given to both the process and outcome of learning. Teachers can similarly get clear messages of what they are expected to do and thus need not worry much about the extra workload which SBA would bring.

### **(e) Effective use of learning and teaching resources (Chapter 6)**

The range and supply of resources are unlimited

in addition to textbooks, technology- and web-based resources, maps and atlases, images and newspapers and community resources which are highlighted in the curriculum and assessment guide (pp. 92-101). Although tailoring and integration with curriculum content are often needed, information useful for teaching can be obtained from publishers, software houses, websites, the mass media, community organisations and territory-wide government departments, as well as expert individuals (like town planners and conservation officers). Digital map data and GIS programs that pertain to particular topics are available in some websites free of charge. School-based data sources such as records of residents' meetings and publications about changes in students' home or school districts are particularly useful for the investigation of local geographical issues (such as urban decay in Kwun Tong or Wanchai), and should also be used whenever possible.

A geography room endowed with posters and sufficient equipment and multi-media resources for everyone is important for cultivating an effective learning atmosphere. In everyday lessons and after school, teachers should ensure that students can use the equipment and resources inside in an interactive way. Teachers and students can collect further information from local exhibitions and government offices and by using their cameras and video recorders as well. Information collected by students themselves is especially useful because it is closely related to their everyday experiences and topics which interest them. Wherever possible, students should be encouraged to use school resources and equipment on their own after receiving suitable training and taking due precautions.

## **(f) Learning outside the classroom (Appendix 1)**

Students need practice for undertaking fieldwork individually and on a group basis. This can be a challenge for teachers because of safety and time concerns and the need to cater a vast diversity of student interest and possible study areas and sites. To familiarise students with the necessary enquiry skills and in consideration of practical constraints, fieldwork training should start with short sessions in the school neighbourhood within the normal time-table. This arrangement can ensure that everyone is given the chance to learn the required skills, will take fieldwork seriously and can complete tasks within limited time while the risk of students from many schools crowded at the same study sites on a Saturday or during a long school vacation is minimised. For the sake of promoting independent work and stimulating discussion, students should be allowed to form their own groups although a mix of sex and ability levels is preferred. Worksheets and others tasks to be completed should require inputs from individual as well as group work. Trained in the above ways, students can more capably develop themselves into effective investigators in their SBA projects and prepare reports about their own areas of study.

In the field, teachers should continue to be effective facilitators and encourage students to undertake investigations on their own. Effective facilitation here again means giving guidance only to the extent that spontaneous discussion and independent enquiry are sparked off (e.g. Morgan and Lambert, 2005). In accordance with this spirit, alternative approaches and solutions to problems should be used

with room and alternatives for decision-making and explanation by students on their own. Guidance and direction would only be given in carefully graded steps while resources are to be used by students for developing conceptual understanding and presentation in oral, visual and/or textual forms. The teacher should give questions and comments at an appropriately higher level of difficulty for the class so that everyone can learn to solve problems systematically. The PBL approach is useful for fieldwork because of its emphasis on helping students to focus on the less familiar features (say, of the natural environment in outlying islands) and develop a concrete understanding of their nature and inter-relationships (e.g. Chan and Sin, 2005; Kwan and So, 2008).

For the sake of reliability and effectiveness for stimulating learning, fieldwork exercises have to be assessed in full through their various stages including planning, design, conduct, data collection, processing and analysis, and reporting back. This should be done on a formative basis so that both teachers and students can identify strengths and weaknesses and improve their teaching practices and learning styles accordingly. Teachers can offer guidance more spontaneously and help students develop self-confidence at the same time. To streamline the assessment process and ensure consistency, a set of rubrics with marks aligned to specific levels of performance and consistent with the guidelines for internal assessment (pp. 76-82) should be used.

## **Prospects**

For the sake of continuous improvement, the proposals listed in the curriculum document have to

be assessed continuously and formatively after the start of implementation in terms of how they can meet the stated aims and objectives although a definite conclusion obviously cannot be drawn until the release of SBA and public examination results of the first batch of students three years later. Following the analytical structure suggested by Morris (1995) for instance, the proposals can be examined according to how far they are useful for achieving the conceptions of the curriculum. Specifically, this means the evaluation of the usefulness of the proposals about intentions, content, teaching and learning approaches and assessment methods for equipping students with a solid knowledge base, arousing their social consciousness, improving their career prospects, promoting personal growth and development, and improving the future of society. The ultimate aim is to determine how far the proposals can help students become well-motivated, efficient and self-directed learners (Kwan, 2003) and thereby achieve the aims and objectives of the curriculum.

How far the proposals for the new curriculum can stand the test of time and are implemented inside and outside the classroom with a high degree of fidelity and comprehensiveness is also crucial to their measure of worthiness. Provisional evidence about the degree of success in this connection can be collected by conducting questionnaire surveys and interviews with teachers and students, conducting classroom observations and studying students' assignments, trial SBA reports, and test and examination scripts. More subtle and illuminating evidence can be obtained by observing teachers and students during fieldtrips and examining students' written reports and logbooks.

Quantitative and qualitative information collected in these ways can be used for analysing how far teachers' pedagogical practices and students' performance (in terms of cognitive gains and the mastery of skills) and attitudes are similar to the aims and objectives of the curriculum. All these areas of evaluation are highly worthwhile and essential to efforts for improving learning outcomes. An independent panel of researchers and teachers including those concerned with the subject at any year level should be appointed by the curriculum and examinations authority for ensuring fairness and comprehensiveness in this evaluation process.

More work meanwhile should be done for helping teachers and students meet the stated aims and objectives. As the central agency for curriculum development in Hong Kong, the Education Bureau should take the lead in providing financial support and hardware facilities as well as introducing training programmes that emphasize the sharing of experience amongst teachers. The latter orientation is important for helping teachers change their pedagogical role subconsciously from that of knowledge providers to learning facilitators. The release by the Examinations and Assessment Authority of detailed information on examiners' expectations and the analysis of students' performance can help teachers plan and modify their practices for improving the quality of both SBA and conventional test and examination questions. Professional development programmes which emphasize the updating of teaching content and the mastery and integration of new pedagogy and learning technology should be organised by the curriculum and assessment agencies as well as relevant departments

in universities. Cooperation with professional bodies like the Hong Kong Geographical Association is important because the dominance of teachers in its membership and thereby their deeper and more up-to-date understanding of the real concerns, possibilities and constraints in schools and, most of all, students' abilities, motivation levels and actual needs.

With the advent of NSS, teachers and students are facing major changes in teaching and learning approaches in geography and all other subjects. Challenges are wide-ranging and difficult to anticipate especially in the light of quick changes in society and the economy and in the quality and concerns of students as well as limitations in resources, training and time for implementation (Blenkin, Edwards and Kelly, 1992). No definite long-term solutions can be offered for tackling them. However, in view of their nature, the watchword after all for helping teachers and students

meet the stated aims and objectives is for them to be eclectic and be prepared to change with the times. The former should also take the lead in design of learning and assessment activities that can cater for the characteristics of their students and the culture of their schools. On the basis of experience gained through the teaching process, they should reshape the curriculum to meet the needs of their students after identifying its weaknesses and inadequacies as it is implemented. In conclusion therefore, teachers should be active both in the classroom and curriculum process, while the CDC and HKEAA should monitor the situation on an on-going basis and conduct systematic and participatory reviews that take into consideration of students' performance and the diversity of views from teachers. This is probably the only way to ensure that the curriculum and the quality of learning can be improved continuously as conditions change. As the familiar axiom goes, change is normal, stagnancy is not.

## Reference

- Barrell, J. (2007). *Problem-based learning: An Inquiry Approach*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Blenkin, G.M., Edwards, G. and Kelly, A.V. (1992). *Change and the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bradbury, I., Boyle, J. and Morse, A. (2002). *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Burtenshaw, D. (1996). Assessment post-16. In Bailey, P. and Fox, P. (eds.), *Geography Teachers' Handbook*. Sheffield: The Geographical Association.
- Chan, L.S. and Sin, W.P. (2005) (eds.). *Problem-based Learning in the Field Environment*. Hong Kong: Department of Earth Sciences, The University of Hong Kong.
- Chorley, R.J. and Haggett, P. (1965). *Frontiers in Geographical Teaching*. London: Methuen.
- Cotton, D. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2) 223-241.
- Edexcel (2007) *Specifications: Edexcel GCE in Geography*. London: Pearson.

- Kent, A. and Foskett, N. (2002). Fieldwork in the school geography curriculum: Pedagogical issues and development. In Smith, M. (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools: A Reader* ( pp. 160-181). London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). New York: Teachers' College Press.
- Gagnon, G.W. Jr. and Collay, M. (2006). *Constructivist Learning Design: Key Questions for Teaching to Standards*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Jaques, D. and Salmon, G. (2007). *Learning in Groups: A Handbook for Face-to-face and Online Environments*. Oxford: Routledge.
- Johnston, R.J. (2004). *Geography and Geographers: Anglo-American Human Geography since 1945* (6th edition). London: Arnold.
- Klentschy, M. and Thompson, L. (2008). *Scaffolding Science Inquiry through lesson design*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kwan, T. (2003). Self-directed learning and self-directed learners in geographical education. In Gerber, R. (ed.), *International Handbook on Geographical Education* (pp. 315-324). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kwan, T. and So, M. (2008). Environmental learning using a problem-based approach in the field: A case study of a Hong Kong school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 17, no. 2, pp. 93-113.
- Li, A.K.C. (2005). A message from the Secretary for Education and Manpower. In Education and Manpower Bureau, *The New Academic Structure for Senior Secondary Education °V Action Plan for Investigating the Future of Hong Kong*. Hong Kong.
- Livingstone, D.N. (1993). *The Geographical Tradition: Episodes in the History of a Contested Enterprise*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Morgan, J. and Lambert, D. (2005). *Geography: Teaching School Subjects 11-19*. Oxford: Routledge.
- Morris, P. (1985). The context of curriculum development in Hong Kong: An analysis of the problems and possibilities. *Asian Journal of Public Administration*, vol. 7, no. 1, pp. 18-35.
- Morris, P. (1995). *The Hong Kong School Curriculum: Development, Issues and Policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Naish, M., Rawling, E. and Hart (1987). *The Contribution of a Curriculum Project to 16-19 Education*. Longman: Harlow.
- Pawson, E., Fournier, E., Haigh, M., Muniz, O., Trafford, J. and Vajoczki, S. (2006). Problem-based learning in geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 30, no. 103-116.
- Rogers, A. and Viles, H. (eds.). *The Student's Guide to Geography*, pp. 3-5. Oxford: Blackwell Publishing.
- Viles, A. (2003). Geography and the natural and physical sciences. In Rogers, A. and Viles, H. (eds.), *The Student's Guide to Geography* ( pp. 284-291). Oxford: Blackwell Publishing.
- Viles, A. and Rogers, A. (2003). Why study geography?. In Rogers, A. and Viles, H. (eds.), *The Student's Guide to Geography* (pp. 3-5). Oxford: Blackwell Publishing.



# 從單元規劃看新高中通識教育科的課程詮釋

## *Interpreting the New Senior Secondary Liberal Studies from the Planning of Modules*

吳家傑、李子建、楊秀珠

香港中文大學教育學院

### 摘要

2009年實施的新高中學制，通識教育科將成為核心科目之一，大部份中學現階段的工作主要集中處理課程規劃中如何鋪排六個單元的教授次序。學校的教師人手安排固然影響通識科的課程組織，但老師們如何詮釋課程同樣影響校本的課程設計。本文透過校本專業支援的學校經驗，嘗試總結課程規劃的三個單元鋪排模式，並探討當中反映老師如何理解新高中通識教育科課程精神與目標。

### Abstract

Liberal Studies (LS) is one of the core subjects in the new structure of senior secondary education which will be implemented from this September. At present, the focus of most secondary schools is on the issue of how to plan and arrange the sequence of the six modules. In fact, not only the manpower deployment but also how teachers interpret the LS curriculum documents can bring considerable influence on the school-based curriculum design of LS. Through the experiences of on-site school support, this paper summarizes three models which schools adopted to arrange the six modules, and analyses teachers' understanding and interpretation of LS curriculum embedded in each model.

### 關鍵詞

課程規劃，課程詮釋，單元鋪排，科目界限，課程統整

### Keywords

curriculum planning, curriculum interpretation, arrangement of modules, subject boundaries, curriculum integration

## 引言

香港於2009年將推行新高中學制，通識教育科（下稱通識科），下文討論有關通識科的課程理念、目標、宗旨，學與教策略及課程規劃的原則都參考課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂「通識教育科課程及評估指引（中四至中六）」將與中文、英文及數學同時列為核心科目。為迎接通識科的來臨，香港特別行政區教育局於2005年開辦一系列的培訓課程（當中包括課程詮釋、知識增益、學與教策略及學習評估）以裝備老師將來面對通識科的教學。2008年香港特別行政區委託香港中文大學教育學院課程與教學學系主辦「通識教育支援計劃——課程銜接與發展」計劃（下稱計劃），為計劃學校提供關於規劃通識科課程的校本支援。計劃每一學年支援廿六所中學，從支援計劃學校的過程中觀察，老師在現階段（即2008年）最為關注的項目分別為鋪排六個單元的先後次序及準備第一年教學材料。單元的設計，在課程的組織而言，既有優點，亦有缺點。優點是可以輔助跨學科學習，可鼓勵小組協同教學，亦可透過主題性或設計作業促進學生和教師跨越科目的界限，使學生獲得統整而全觀的學習，把生活和知識較有機地連繫起來（Beane, 1997; 李子建, 黃顯華, 1996）。不過如果單元的安排處理不當，學生學習反全不理想，組織也顯得支離破碎，而且很少單元能夠獨立存在，需要具心思地與其他單元配合，才能發揮理想的學習效果。本文就是透過計劃支援的其中十九間學校的經驗，嘗試從計劃學校的老師如何規劃六個單元在三年的鋪排看他們如何理解通識教育科的課程理念（課程詮釋）。

## 通識科的單元規劃

通識科探討的課題「涉及不同處境下的人類情況，藉此幫助學生理解現今世界的狀況及其多元化的特質」（頁2）<sup>1</sup>，基於當代社會狀況瞬息萬變的考慮，通識科的課程指引自然只能夠以指導原則的形式勾勒出一些方向性的學習內容，為老師預留空間讓他們能因應社會發展的步伐而調校教學內容。通識科課程架構由「自我個人成長」、「社會文化」、「科學、科技與環境」三個學習範圍組成，正是希望涵蓋「人類的處境和當代世界的重要關注點」。三個範圍本身並不是獨立存在的學科知識，相反在當代課題的探討過程中往往是一環緊扣一環，不可割裂。三個範圍下再細分為六個單元，計為「個人成長與人際關係」、「今日香港」、「現代中國」、「全球化」、「公共衛生」、「能源科技與環境」。課程指引並未進一步為各單元在三年內的學習進程編定固定的先後次序，旨在讓學校自行根據教師的專長、學生的特徵和學校的其他情況，靈活採用不同策略和進程以組織校本課程。

學校根據以上規劃課程的原則落實時當然有各自的表述，從計劃支援學校經驗歸納來看，計劃學校的單元規劃策略，大致可分為以下三大類型：

類型	特點
一.	六個單元於不同時段獨立施教，並於第三年的最後學期設「跨單元及複習」
二.	學期開始時先進行「六個單元的概論」的教學，然後進行與第一種類型相似的教學進程
三.	將六個單元再細分為7-12個主題不等，於不同時段獨立施教，並於第三年的最後學期設「跨單元及複習」

三類型的規劃中以第一類最為多學校採用，當中六個單元的鋪排次序又以以下的三個先後次序階段最為普遍：

階段	單元
一.	單元1（個人成長與人際關係）、單元2（今日香港）、單元3（現代中國）
二.	單元5（公共衛生）、單元6（能源科技與環境）
三.	單元4（全球化）

第二類型的六個單元先後次序與第一類型大致相同，而第三類型則根據六個單元下所列的12個主題，計為單元1.1（自我了解）、單元1.2（人際關係）、單元2.1（生活素質）、單元2.2（法治和社會政治參與）、單元2.3（身份和身份認同）、單元3.1（中國的改革開放）、單元3.2（中華文化與現代生活）、單元4（全球化）、單元5.1（對公共衛生的理解）、單元5.2（科學、科技與公共衛生）、單元6.1（能源科技的影響）、單元6.2（環境與可持續發展），於不同的年級按不同的情況考慮而作出不同先後次序的施教鋪排。

## 從單元規劃看課程詮釋

通識科的課程旨在讓學生理解當今社會人類狀況，不論是三個範疇、六個單元以至十二個主題，其實都是為探討人類關注點提供平台。人類社會千變萬化，因此不論是範疇、單

元或主題都只能以指導原則的方式去撰寫，為的是要替老師在課程實施時預留空間及彈性以回應日新月異的社會情況。無論是規劃課程或具體施教，老師都應因應當前社會的發展步伐以及校本的需要，靈活地轉化課程指引內的範疇、單元、主題成為相關的議題探究歷程，從而協助學生理解通識科與他們日常生活經驗的關係。

毋庸置疑，老師能否準確地理解以上的課程精神，透過靈活而具創意地調動六個單元或十二主題的先後次序、並能配合適切的教學策略協助學生進行議題探究，實在是推行通識科成敗的關鍵。現階段新高中仍未來臨，故難以審視老師的課程實施狀況，但從他們的三年內六個單元的鋪排卻可窺見他們如何詮釋通識科。

## 第一類型(六個單元鋪排)

學校傾向於新高中四、五及六（上學期）將六個單元獨立地施教，然後在中六的下學期以跨單元形式協助學生複習過往所學。這類型的鋪排反映了老師在解讀單元的內容的特性時，傾向以單一學科的教授，鮮有考慮單元內所探討的問題在聯繫於現實生活時，在很大程度上與其他單元內所探討的問題緊扣一起。例如在處理今日香港的生活素質時所探討的問題「香港居民對不同層面的生活素質的優次有甚麼不同看法？」，當中可能涉及經濟、社會、文化、

政治與環境等考慮，但老師們卻傾向以一個獨立方式處理，以下是計劃支援 A 學校時的經驗：

A 校決定於新高中的第一年先教授「今日香港」和「當代中國」兩個單元，老師選取了「今日香港」的主題 1「生活素質」後，再決定透過探究問題：「城市發展抑或文化保育更重要？」來探討「香港居民對不同層面的生活素質的優次有甚麼不同看法？」。學校發展主任與老師先就構思的議題進行分析後，發現探索過程中將自然觸及今日香港其他兩個單元和其他單元的內容，例如：

議題探究過程中涉及的內容	觸及其他單元之主題
城市發展由誰來決定？	「今日香港」之「社會政治參與」
文化保育有何重要？	「今日香港」之「身份與身份認同」
何謂文化保育？	「現代中國」之「中華文化與現代生活」
城市發展對環境帶來的影響？	「能源科技與環境」之「環境與可持續發展」

老師在教學設計時遇到上述的情況大多以「與教授單元無關」或「此乃其他單元的教授內容」為由，淡化有關的教學內容，並將教學重點放在比較「城市發展」與「文化保育」二者的表層意義（簡化兩個概念的複雜性，將城市發展簡約地等同於經濟發展，文化保育簡化地成為等同古跡保存的概念），來討論香港人如何評鑑二者對生活素質的重要性。最後，整個教學設計就是老師先「教授」兩個被約為化簡單的概念：「城市發展」（經濟發展）和「文化保育」（古跡保存），然後再簡單探究香港如何看待二者對生活素質的影響性，並以香港人較重視經濟發展對生活素質的影響作總結。

通識科旨在透過三個範疇六個單元的研習，讓學生探討相關的議題，從而讓他們瞭解不同處境下的人類境況，幫助他們理解現今世界的狀況及其多元化的特質。不言而喻，A 學校老師的處理方法未能準確抓緊課程的理念，城市發展的內涵其實包含著香港居民對生活的地方有怎樣的期盼，他們的意見又可如何表達，政府如何處理不同群體的訴求，公眾社會如何理解不同發展項目對影響生活素質的急切性。這些雖然涉及單元內其他主題的內容（法治和社會政治參與），但如未能掌握當中的複雜性，就輕言城市發展等同經濟發展未免是有將因資源充裕的大財團聲音蓋過資源相對匱乏的一般市民的想法之嫌。同樣地，文化保育是指對香港人過往的生活樣式的保存，當中牽涉的內容既有與另一主題「身份認

同」關係密切的香港人的集體記憶，也有與另一單元「現代中國 — 中華文化與現代生活」不可分割的傳統生活和現代生活的關係的相關內容。這些都說明要瞭解香港人如何訂定生活素質的優次的看法其實由很多不同的元素構成，老師在教授通識科時如未能透過簡單的探究問題作為切入點，讓學生理解構成複雜整體的各個部份，而將人類境況的複雜性簡化，這會令學生未能聯繫所學與人類境況的有機關係和理解人類社會多元化的特質。

從另一角度來看，A 學校的單元鋪排預留了新高中的第三年進行「跨單元及複習」，因此在第一年的「今日香港」的教學設計示例就理解成老師對掌握通識科仍有一段距離未免粗疏，但學校發展主任在協助老師策劃「跨單元及複習」的

安排時，同時發現老師對這部份的安排只停留在裝備學生應付公開評核中的筆試部份，而所謂的「跨單元」其實是預留一些探討當時社會大事的課節，過程中能否讓學生聯繫不同範疇、單元和主題所學，及明白現實世界的複雜性，筆者仍存有頗大的疑問。

從老師的層面來看，這樣的處理手法是可以理解的。學校其實安排不同學科背景的專家老師負責個別的單元的教授，例如主修政治學的負責「今日香港」、主修歷史的負責「現代中國」、主修地理的負責「能源科技與環境」，因而造成有很強烈科目界限（Subject Boundary）的意識。老師在促進學生進行上述的議題探究過程中，當觸及其他單元的內容知識時，自覺或不自覺地都會不去跨越單元的知識邊界，可能不自覺地矮化其他單元知識在相關議題探究過程中的角色，並抱有一種將相關的單元知識留待單元專家

老師處理的心態。因此，老師在單元規劃中雖有不同的考慮，但仍然在某程度上反映出他們落實個別單元教學與準確詮釋課程精神理念有或多或少的落差。

## 第二類型(六個單元鋪排)

從學校發展的經驗來看，學校選擇第二類型的單元鋪排最大的考慮其實是老師認為學生在研習六個單元前，必須先掌握個別單元的相關知識，反之則未有能力研習相關的單元。這樣的理解學生學習通識科的進程亦折射出老師對通識科的詮釋之距離：一是未能充份掌握通識科在學與教方面的主導原則，透過議題探究建構知識；一是假定研習六個單元都所需具備的已有知識的深度是等同，忽略各單元和主題本身的獨特性。以下是計劃支援 B 學校的經驗：

B學校計劃於新高中的第一年上學期先將六個單元的基本知識概念按課時平均地先行教授，然後在下學期才開始個別單元的教授進程，並於第三年的最後一個學期安排「跨單元及複習」。學校發展主任與老師進行上學期的教授六個單元的內容，發現老師準備將六個單元內各主題涉及概念先教授一次，例如：

單元	相關概念例子
個人成長與人際關係	自我、衝突與和諧、情緒、成長與發展
今日香港	公民社會、生活素質、人權與法治、社會公義
現代中國	三農問題、市場經濟與計劃經濟、傳統與現代
全球化	文化帝國主義、國際分工、反全球化運動
公共衛生	疾病診斷、傳染病、醫學科技與倫理、藥物專利權
能源、科技與環境	生態系統、能源使用、能源科技、環境健康與安全

然後，在新高中的下學期開始的各單元教學時利用已學習的相關概念分析單元內的議題，例如學生在「個人成長」的單元已掌握何謂「衝突與和諧」後便探討「香港青少年怎樣反省人際間的衝突和與人建立關係？」的單元，在「今日香港」中先了解何謂「法治」後，便探討「法治精神如何保障香港居民的權利和推動他們履行義務？」

老師這樣鋪陳學習進程原不足以反映老師對通識科透過議題探究建構知識的掌握，但當學校發展主任再仔細與老師預備下學期的單元教學設計時，卻發現老師假設學生在先前所學過單元的相關概念，在研習個別單元時是讓他們運用所學的知識應用於當代議題的分析，如探究過程中涉及其他概念或知識，老師則視之「還未教授」而採取「容後處理」的態度。例如在探究「香港青少年怎樣反省人際間的衝突和與人建立關係？」過程中，學生除瞭解「衝突」的成因和影響外，其實還要掌握青少年的自尊或傳媒所傳遞的信息等因素，才能掌握議題的複雜性。可惜，老師卻以這些還未教授為理由避而不談，並把探究的重點放在如何應用學生對衝突的認識之中。

毫無疑問，通識科的議題探究從不否定直接傳授的價值，相反它與探究教學模式其實在整個探究過程是相輔相成的。學生先掌握何謂「衝突」，再探究香港青少年怎樣反省人際間的衝突其實是非常合乎邏輯的，但問題卻出現在老師忽略了在議題探究過程中毋視構成青少年人際衝突中「自尊」和「傳媒所傳遞的信息」的重要性，更未有按探究的進程協助學生建構知識和聯繫所學。議題探究的目的不在於以抽離式的發展去理解議題，而在於作出符合實際情境需要的實用性判斷。當然判斷就是建基於不同的事實、概念本身。老師的處理手法正體現未有準確理解通識科的學與教的主導策略。

由此可見，在鋪排個別單元教授前先讓學生認識不同單元的相關概念具有一定的價值，但如因此而忽略甚或排斥探究過程中對其他知識概念的建構，則可謂本末倒置。此外，B校在教授六

個單元的相關知識概念的課時在平均的分配同時反映了老師在解讀六個單元主題時，未有照顧當中的獨特性和深淺度。例如在探討何謂「生活素質」的主題時可讓學生先自行認識它的定義，而不需進行專門的教授，因為在議題探究過程中不論學生面對哪些重大的社會事件，總會觸及衡量生活素質的指標；相反，在處理「法治和社會政治參與」時，老師可能需要較長的課時講授何謂「法治精神」，當學生在研習相關的議題時才能有基本的概念進行探究，並進一步建構與法治有關的知識概念。

第二類型的單元鋪排毋疑是從裝備學生研習單元的角度出發，如老師能準確理解通識科的理念，把握議題探究教學法的精神，協助學生聯繫所學、建構知識，效果自然是事半功倍。在具體運作的層面而言，將六個單元以「概述」的形式先行教授亦要注意學生在初中階段，其學習經歷為研習六個單元提供甚麼程度上的基礎知識，然後再區分各單元和主題的特性，小心先篩選在開始研習六個單元前需先教授哪些知識概念，效果當更理想。

### 第三類型(六個單元鋪排)

學校將六個單元再細分為 7-12 個主題不等於同時段獨立施教，一方面可能照顧了同一單元內的不同主題深淺之別，同時考慮學生以往的學習經歷、學習風格；另一方面亦考慮到不同單元下的某些主題其實是容易與其他單元進行「跨單元教學」，於是作出相關的調動，以下是 C 學校的例子：

C學校開設高級補充程度「通識教育科」多年，老師團隊對通識科有較紳入透徹的理解，老師考慮了學生的初中學習經歷後，將六個單元作以下的鋪排：

學年	施教單元
新高中高一上學期	單元2主題1：今日香港 — 生活素質 單元3主題1：現代中國 — 中國的改革開放
新高中高一下學期	單元5主題1：公共衛生 — 對公共衛生的理解 單元5主題1：公共衛生 — 科學、科技與公共衛生
新高中高二上學期	單元6主題1：能源科技與環境 — 能源科技的影響 單元6主題2：能源科技與環境 — 環境與可持續發展
新高中高二下學期	單元1主題1：個人成長與人際關係 — 自我了解 單元1主題2：個人成長與人際關係 — 人際關係
新高中高三上學期	單元2主題1：今日香港 — 法治和社會政治參與 單元2主題3：今日香港 — 身份認同 單元3主題2：現代中國 — 中華文化與現代生活
新高中高三下學期	單元4主題1：全球化 — 全球化帶來的影響與回應 跨單元及複習

學校發展主任支援C校主要是協助老師建構上述的單元鋪排，並未就單元內的主題選擇具體的議題進行共同備課、教材開發，故只能透過與老師交流鋪排背後的考慮因素之專業對話作出分析。首先，老師仔細地分析各單元下不同主題的特性，得出下列的初步觀察：

單元1的「個人成長與人際關係」並不涉及一些較艱深的知識，而是透過對自身經驗的反省作細緻理性的分析，且學習過程較難有相對的內容可作溫習，容易給人一種錯覺屬於「吹水」（遊談無垠）、「易學難精」的單元，不利於協助學生建立對通識科的認同感、投入感。因此等學生思想較成熟，對修讀通識科有一定的經驗、適應才研習此單元將較理想，故老師決定將此單元置於新高中中五下學期。

單元2的「今日香港」的三個主題則有不同的屬性，主題1的「生活素質」較易從學生的生活上耳聞目睹的社會事件出發，只要老師悉心選材，較易讓學生如何透過探究當代社會的議題建構知識，且有助培養學生閱報和關心社會大事，故置於起首的第一年的第一個學期。主題2的「法治與社會政治參與」內涉及很多對法律概念的掌握，是一個在內容涵蓋較多專門技術性的知識，學習者須具備一定的思維能力才可研習，故置於第三年的第一個學期。主題3的「身份和身份認同」內容可分為兩大主軸，分別是影響身份建構和影響香港人建構其「香港人、中國人及世界公民」身份的元素，研習此單元時學生須配合對香港、中國及世界的經驗，故老師安排此單元置於完成「今日香港」，同時配合單元3主題2的「中華文化與

現代生活」及單元四的主題「全球化帶來的影響與回應」。

單元3的「現代中國」主題1「中國的改革開放」的研習須建基於學生對1949年建國以來的歷史重大事件(例如十年文革、1972的改革開放)有一定的瞭解,才瞭解改革開放的背景由來。老師在檢視學生的初中的學習經歷中,發現學生缺乏此部份的歷史基礎知識,故於新高中起動的第一年施行處理。

單元4「全球化」的置放除了考慮到配合今日香港的身份認同外,還考慮了此單元涉及的世界議題(如崛起的中國、傳染病與世界衛生組織、地球村),其實較容易與其他單元(如現代中國、公共衛生、能源科技與環境)作跨單元的處理,且兼達協助學生複習過往單元之效。

單元5的「公共衛生」與單元6的「能源科技與環境」的研習不需有太多的先備知識,相反多是透過探究不同的相關議題而建構相關的知識,故老師作出以上的放置。

以上三種不同類型的課程規劃當中,以第一類型佔大多數(19間學校中有13間在現階段採用)、第二類及第三類型則較少學校採用(19間學校中分別只有2間及4間在現階段採用)。這情況大抵與大部份學校的通識教育科老師都「兼教」的,他們在新高中課程大多還要兼顧自己原任教的專科,從老師的角度來說,第一類型的規劃是較容易作清晰的教學分工,老師會更掌握自己負責任教的部份,雖然與通識教育科的跨學科學習目標距離更遠。需要指出的是,由於學校發展主任並未與老師就單元內的議題進行具體的教學設計,故以上的分析仍有一定的局限與粗疏。雖然如此,但相較於第一及二類的單元鋪排,第三類型的安排明顯更能反映老師在詮釋通識科時能照顧不同單元研習之間的聯繫,考慮各單元的相連

性,並能因應單元的特性及學生的特徵靈活安排不同的單元、主題的學習進程。

## 總結

以上從三個單元鋪排的類型去看老師對通識科的課程詮釋,事實上,學校教師對通識科的課程詮釋受到不同因素的影響,包括教師的信念或對通識科課程的感觀,例如第一類型可能反映教師偏向「科目本位」(subject-based)的立場,強調「獨特專有(exclusivist)」的取向;第二類型可能反映教師偏向「單元本位」(module-based)的立場,重視「兼容等同」(inclusivist)的取向,假定六個單元有等同的深度,因此缺乏重點的處理;第三類型則可能反映教師「順序本位」(sequence-based)的立場,重視多元化(pluralist)的取向,有機地調動和調適了單元的次序和深淺(修訂自Reid, 2000; Lee & Williams, 2006)。此外,課程詮釋也可能反映了學校的情勢,包括準備任教通識科的學科學習能力和校內人力調配的考慮等。

值得注意的是,作為一門高度統整的課程,新高中通識教育科的實施對學校內部建立強調協作、溝通與理解的教師文化提出很高的要求。誠如學者所言,課程統整的最好方法之一是人的統整(Pratt, 1994),發展統整課程的首要步驟就是要在學校建立一種「協同合作文化」(甄曉蘭, 2001)。這樣,教師才會超越自己原有的學科視野,從更為宏觀的整體視角思考通識教育科的課程規劃及各個單元之間的聯繫。因此,如果科組教師能夠加強協作,多進行專業交流,建立一個專業學習社群,相信通識教育科的課程詮釋與規劃會更有成效。

由於現時通識科尚在規劃的階段,隨著不同的版本的通識科教科書出現及不同學校老師彼此的交流,學校仍有可能在實施前作不同程度的單



元調動，過程中不免對通識科有更深的理解。三種類型的鋪排有一共通點，就是於第三年設有「跨單元及複習」，只要老師在實施必修通識科的第一年的不同階段，作適時的檢視和適切的跟進，並善用第三年的「跨單元」課時選取合適的當代議題，透過議題探究促進學生建構知識，從整

體而言老師仍屬準確詮釋課程目標。當然，香港的教育制度仍以考試為主導，當公開評核有進一步的交代後，老師必定會調適相關工作以配合考評的安排，屆時學校所呈現的單元鋪排可能更反映老師對通識科的詮釋和理解。

### 註釋：

- 1 見課程發展議會與香港考試及評核局聯合編訂「通識教育科課程及評估指引（中四至中六）」（2007）。以下引述均參考相同文件，茲不煩述。

### 參考資料

- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 甄曉蘭（2001）。〈從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施〉。載《課程與教學季刊》，4卷1期，頁1-20。
- 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：政府印務局。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Lee, J.C.K. and Williams, M. (2006). Geography, environment, sustainability, culture and education. In J.C.K. Lee and M. Williams (eds.), *Environmental and geographical education for sustainability* (pp. 3-22). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Reid, A. (2000). How does a geography teacher contribute to pupils' environmental education? Unweaving the web between theorizing and data. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 327-344.

# 鑑古識今：從課程發展策略的視角看課程改革

## *Learning from the past: To review curriculum reform from perspective of curriculum developing strategies*

霍秉坤、黃毅英

香港中文大學

鄧國俊

香港浸會大學

顏明仁

香港教育學院

黃家樂

香港大學

### 摘要

鑑古識今，本文從分析1940 - 1980期間香港小學數學課程的發展，指出香港過往的數學課程發展雖然由教育部門作「中央監控」，但亦採取「漸進發展」的課程發展模式，因應時勢，有序地推行數學課程改革，而且以吸納政治的技巧，引入民間力量和聲音，著重與教師團體的互動。從歷史發展的探索，本文提出五方面的思考：課程發展策略要因應時勢發展，需因地制宜，雖由上而下但仍給予自主空間和彈性，容納民間聲音，以及探討權力下放的可行性以回應時代需求。

### 關鍵詞

課程發展，漸進模式，吸納政治

## Abstract

This article, by analysing the Mathematics curriculum development of Hong Kong in the period 1940s-1980s, aimed to learn from the past. It stressed that the education bureau had adopted various effective strategies in curriculum development, though it centrally-controlled the development. The education bureau had adopted incremental model through consideration of context, implemented curriculum orderly and used techniques of absorptive politics to introduce strengths and ideas from grassroots and to interact with teacher associations. Inquiring from historical development, this article raised five dimensions of thought for curriculum development: strategies need to consider trends of recent change, considering the context of society, provision of space and flexibility when using top-down approach, accepting voice from grassroots, and investigating the possibility of devolution of power when responding to requests.

## Keywords

Curriculum development, incrementalism, absorptive politics

## 引言

數學科一直以來都是正規課程所重視的學科，數學和語文及自然科學同樣是學校課程不可或缺的部分。自2000年起，我們開始探索戰後香港小學數學課程發展的歷史，期盼從中對現今的數學教育、數學課程發展，獲得啟發。於這五六年間，我們訪問了十數位當年有份參與其事的關鍵人物，並分析了不少相關的文獻，寫成《香港近半世紀漫漫「小學數教路」：現代化、本土化、普及化、規範化與專業化》一書。該書提及小學數學課程發展的歷史脈絡、意義、兒童為中心的理念、學科與跨學科能力、歷史教訓等（鄧國俊等，2006）。本文試從課程發展策略的視角（這個視角未有在書中展開）來回顧這段歷史，希望對當前香港小學數學（甚至其他學科）的課程發展路向有所啟示。我們發現，當時數學科課程發展的主事者雖然掌握發展數學課程的實權，仍然小心地以漸進發展的模式，實際地吸納民間的智慧

和力量，以解決過程中的問題。

首先，本文在戰後至1980年代初香港小學數學課程的歷史中，闡釋官員在發展課程時的策略；然後對香港今天的課程發展，提供新的思考方向。

殖民地政府對香港的管治，一直都是採用集權模式進行（金耀基，1997a）。香港的課程發展同樣是以權力壓制（power coercive）、自上而下的模式推行（Morris, 1995）。然而，不少學者都認為，「由上而下」的策略其實並不容易推行，因為課程改革涉及非常複雜的過程，在上位的主導者沒法控制。Senge（1990）甚至強調，認為某些在上位的人能夠掌握一切，是一種幻覺。事實上，每一種教育改革都是複雜的，而且其變因常常是無法掌握的：「政府政策的改變或經常修正、主要領導者離職、重要聯絡人角色轉變、新科技引進、移民增加、資源因經濟不景而減少、突發的衝突等。這些不可預測、無法避免的干擾因素，可能又會產生其他十種擴大效應。」

(Fullan, 1993) 對於由上而下改革的優、缺點，Beer 等 (1990, p.68) 有扼要的說明：「由上而下的方法具有一定的吸引力。它讓我們可以迅速地改變……所以，管理者可以帶領員工邁向期望的新方向。但是單方面主導的方法，會讓不斷改變的期望陷入泥沼當中。員工對這個改革組織的承諾不太信任，而且新方法也不會考慮員工先前處事的智能。」因此，一般學者認為由上而下、控制型的課程改革，經常會因無法掌控太多項目而失敗。

然而，令我們感到驚訝的，就是在 1940-1980 年代初的數學課程改革，雖然仍是由中央發展，改革亦是由上而下，然而卻沒有引來太大的反對。分析當時的課程發展，有助反思今天的課程實施。一方面，主事者以漸進改革模式，有序地推行由上而下的數學課程改革；另一方面，他們以吸納政治模式，引入民間的智慧。這兩方面的課程發展策略，並不新鮮，但是仍值得深入分析。

## 「漸進發展」模式

1959 年，Lindblom (1959, 1979) 提倡以漸進決策取向來推行改革，指決策者在制定和推行決策時，著重從已有的政策或現狀去尋找漸進的改革方案，而不大幅度更易政策。他認為決策者慣於把前面所做的決策與後面的進行比較來完善政策。他強調決策者常採用的方法是：「以現實情況為基礎，不斷地一步步逐漸地向外擴展。」(Lindblom, 1979, p.517) 這種取向的假定主要有兩項：一是只尋求與現時實行稍有不同的方案，而不求全盤改變的替選方案；二是強調沒有最正確或最佳的方案，而只有較符合實際環境的方案。

我們在前述的書中探索的教育史是香港小學課程發展史 (鄧國俊等, 2006)，主要範圍涉及 1940 年代開始至 1983 年《小學數學科課程綱要》的定

本<sup>1</sup>。香港在這期間先後出現了一個小學算術課程 (1959 年或更早出版) 和三個小學數學課程 (1967 年、1973 年和 1983 年版)。從這段香港小學數學課程發展的歷史，清楚看到漸進發展的模式。

## 1. 1959 年算術課程

首先，香港第一份小學算術課程出現於 1959 年 (或更早)。它與當時的社會脈絡緊緊相連，沒有全面改變當時的課程取向和內容。那時，香港社會普遍仍存過客心態，教育體系包括教科書和教法 (甚至教師) 受到內地的影響。《小學算術課程》這份課程文件只為官立小學而設，對於佔主流的非官立學校 (包括補助、津貼及私立學校) 而言，文件只具指引及參考性質，並非硬性規定遵循，故實質影響力甚微。此外，這份課程文件只有三、四頁<sup>2</sup>，只是簡單列舉內容要點及範圍，至於其他課程項目，如課程目標、課堂教學建議、評估考核模式等環節，一律欠奉，故稱之為教材大綱比課程綱要更為合適<sup>3</sup>。由於課程撰寫者的資料殘缺不全，故課程編寫時是以甚麼準則和參考些甚麼仍未有答案，但有一點可以肯定的，是英文稿先出現，然後再作中文翻譯 (珠算部分可能除外)。

該文件的另一個特色是其課程內容與故有課程和社會需要相連。高小課程中就有不少與就業有密切關係的課題，例如：五年級的發票及收據、六年級的簡單記帳、六年級的貨幣和四至六年級的珠算選項等。這正好反映在當時的社會環境中，大部分小學畢業生沒有升讀中學的機會，上述課題相信對就業的同學有一定的幫助，正如《小學算術課程》(香港政府, 1959) 中提到：「珠算教學與否，可由學校自行決定，唯珠算在商場上應用甚廣，對將來在普通店號工作之學生，尤多裨益，此點不可不注意。」(頁 4) 這種課程編

排顧及到不少學生未能夠升學的事實，學習基礎階段提供的數學課程，同時要顧及未能升上中學的學生到社會謀生的實際需要。

再者，香港政府雖然嘗試對學校課程進行規範，但是也沒有採取強硬或過份急速的措施。1950年代以前，香港學校在選書上頗有自由。不論民辦或非官辦學校，不少是選取來自內地的教科書或台灣編譯館出版的教科書，當時的教育司署就數學而編寫的小學算術課程，只適用於官辦小學。後來，由於政治的考慮，當年的香港政府有意識地排拒中國共產政權對本地的中國人的影響，利用「學校准用小學課本各表」（1954年）監控教育。雖然1950年代已有現代教育研究社等出版本土的教科書，但由於課程並未有清晰的理念，數學課程之本土化仍未出現。

## 2. 1967年數學課程

1950年代後期至1960年代中期，是小學數學發展的重要時段。1967年的課程，包括了四項要點：發展本土化課程、由算術擴展到數學、嘗試消除操練典型算術應用題和加強以兒童為中心的學習。數學課程發展的官員，亦能按部就班、漸進地推行課程改革。

拉闊一點，當時西方數學教育出現了一股改革的潮流，其中的導火綫是1957年，前蘇聯成功發射第一枚人造衛星Sputnik。英、美世界感到在科技競賽中落敗，由是導致以英美為首的西方國家大力投資教育改革。至1960年代，西方教育改革可謂千帆並舉。於是乎西方給人的印象就是先進和嶄新。香港數學教育工作者，如何兆倫、鄭肇楨、馮源<sup>4</sup>等人，赴英到美，一開眼界。他們先後得到前往西方世界參加會議或留學的機會，接觸到數學教學現代化的趨勢。在這種因緣巧合下，這些數學教育工作者接觸到不少新的教育理

念，包括「以兒童為中心」的「納菲爾特數學試驗計劃」（Nuffield Mathematics Teaching Project）（The Nuffield Foundation, 1965）。他們取「西經」回來後，通過師範學院的教師培育課程，於香港逐步作出試驗和實踐。他們當年不少人都是數學課程委員會的成員，合力於1967年催生了香港第一份本土化的《小學數學課程》（香港政府，1967）。

此外，這新文件確是將「算術」擴展到「數學」，並引進不少現代化的元素。嗣後，有現代教育研究社按新課程出版教科書，亦有半群學社<sup>5</sup>（何兆倫、鄭肇楨為其中的代表）同寅作類似嘗試，並於香港羅富國校友會學校試教和逐年修訂，最終於1972出版成書。

第三，雖然「以兒童為中心」的數學教育理念早透過1967年小學數學課程成功登陸，但效果並未令人滿意。讓兒童探索、動手、發現、主動學習這些理念和當時著重操練的氛圍可謂南轅北轍。明顯地，一份文件無法改變以考試為主導和不求甚解之學習慣性。其中以典型算術應用題（如水流問題、和差問題、時鐘問題等）公式的背誦為最甚。故此在1967年課程推出後，主事者逐步通過各種機會（如教師教育和十進制的推行）主力消除這些典型題。

最後，該數學課程也著意提倡以兒童為中心的教學理念。此外，1969年「納菲爾特計劃」的核心人物E. E. Biggs訪問香港，進一步確認了課程改革路向。1970年代初，香港教育署亦透過教育電視和教師中心推廣改革。推動改革的教師中心，意念乃來自英國的慣常做法，推動者相信「教師中心不單可作為傳播新意念和實踐之用，還可供教師們分享意念（Cunningham, 2002）」。這些新猷再加上小學會考題目的調整，課程改革元素開始滲透到教科書，以至課堂教學。

1967年小學數學課程文件的發展過程並不特

別。然而，我們清楚看到，當時整個發展的策略是各人按部就班，推行時亦重視以範例引入，提倡新意念時沒有過於理想化而不顧現實。

### 3. 1973 年數學課程

到 1971 年十進制在香港推行，減少了複雜單位換算，騰出了大量課程空間，數學課程改革者掌握了這個黃金機會，從而推動改革。同時，1967 年香港發生騷動以後，香港政府進行一系列的社會改革，小學階段於 1971 年 9 月開始實行強迫免費教育。追尋歷史，香港是在 1971 年成立課程發展委員會，以處理小學普及教育的課程問題，計劃在 1973 年要求各科目重新編訂課程出版。

當時，香港負責的數學課程的官員，趁著發佈 1973 年的小學課程大綱的機會，透過把教具送到學校進一步深化課程改革，主力消除典型算術應用題的操練。在比較內容後，我們看到 1973 年與 1967 年的課程在文件上沒有多大分別（甚至 1973 年以「第二版」命名）（香港政府，1973）。但教與學已默默地起著變化。

當時的主事者意識到香港實施普及教育後，教育和學習不再由篩選派位決定，每名兒童都必須接受教育，為將來的生活，確立知識和發展基礎。因為接受教育對象由精英轉向普及、引入教育電視、推行十進制，數學教育也順勢進行「數學教學試驗計劃」。當年，數學科課程的主事者能有智慧地借助形勢，在教學法上進行改革<sup>6</sup>。

### 4. 1983 年數學課程

1983 年小學數學課程誕生的一個小故事，道出當時負責數學科的官員能夠因應情況，漸進式地處理問題和危機。1967 年社會騷動之後，本土意識的增強，「壓力團體」與相關運動應運而生。1972 年，香港一群教師成立教育行動組。該組於 1975 年發表

《小學課本質素調查報告》（教育行動組，1975），做成極大的震撼和深遠的影響。報告對香港小學中文科、英文科、數學科、社會科、自然科和健康教育科的教科書加以批評，其中對數學教科書猛烈抨擊。於數學科，報告書認為：「課本仍是側重於公式的應用，速度的訓練，並不誘導學生對數學多作探討鑽研，相反地，卻只鼓勵學生審辨數題的類別，背出公式，馬虎地代入公式及在短時間內計出答案便算了事」（頁 41）。至於練習及編排方面，又認為：「練習與課文有明顯分界，練習是機械式的操作，目的在使兒童熟習該課題中重要公式的套用及審題等技巧而已。而且是未經慎密安排，與日常生活脫節，缺乏啟發性，使兒童覺得枯燥無味。更嚴重的是：課文與練習分割了，兒童不能把應學的知識融會貫通，運用自如。」（頁 41）這調查報告得到廣泛的報導，甚至見諸電視節目，引起教育司署的關注。據馮源先生所說，他的上司高級教育主任對這件事大為緊張，與他商討對策，甚至提出要剔除所有核准的數學教科書，使數學教學免受劣質教科書的影響。馮源先生指出不可能全部剔除，因為中國人不習慣沒有教科書的教學，於是提出用三年時間，處理當時的問題。按馮源先生回憶說：

我贊成〔理論上〕可以無書用，但是中國人不能無書用。我盡快出過一本〔具詳細教學內容及建議的課程文件〕，我答應他三年內出版。……不過我做不到（1980 年才出初稿）。

可見，主事官員雖然急欲化解教育行動組調查報告所引發的危機，但是仍審時度勢，考慮中國人讀書的文化，以三年時間（至 1980 年）完成具詳細教學內容及建議的課程文件初稿，並於 1983 年完成製訂《小學數學課程》（香港政府，

1983) 這份正式官方文件。

從1959年的算術課程至1983年的數學課程，整體的改動不大，但對教學卻有實質的影響。這段時期的數學課程發展，可說是運用了漸進模式的精神。當時的官員沒有急迫地處理問題，而是仔細考慮環境脈絡、發展速度、相關資源，以確定課程發展能夠順利進行。明顯的，它仍有不足之處，如只從過去政策做有限度的修正調整，對創新的反應較慢（吳定，2003，頁78-80）。此外，漸進模式無法適用於較重大與較緊急的決策（如宣戰案、緊急災難等）；它也無法應付快速經濟成長下所產生的問題的解決（吳定，2003，頁78-80）。然而，在教育這種百年樹人的事業，涉及的層面極廣，牽涉人物眾多，絕不宜過於急進，爭分奪秒。因此，我們認為數學課程發展在這段時間內採取較保守的漸進模式，仍是恰當的手法。

## 「吸納政治」模式

除了以漸進模式外，吸納民間智慧也是當時發展數學課程策略的重要項目。香港是在戰後至80年代以前，一直是政治安定的城市。探討香港在該時期的政治穩定性時，不少學者都強調政府吸納民間聲音的重要性。雖然香港並不是一個民主社會，殖民地政府亦未想過援用西方的民主模型，但是它仍著意吸納民間的聲音，如民意（public opinion）（Walden, 1979）、諮詢性政府（Endacott, 1964）、行政吸納政治（金耀基，1997b）等概念，都用作說明當時的政治模式。本文以行政吸納模式為解釋香港當時數學科官員處理課程的手法。這概念由金耀基（King, 1975）於〈行政吸納政治：香港的政治模式〉一文提出，是研究香港政治被引用最多的論文之一。這篇論文旨在解釋香港百年來政治穩定性的關鍵機制，也

在論述香港政治模式的特殊的制度性要素。

金耀基以「行政吸納政治」來解釋香港政治穩定的原因。他認為「行政吸納政治」是指一個過程：「把社會中精英集團所代表的政治力量，吸收進行政決策結構，因而獲致某一層次的『精英整合』，此一過程，賦予了統治權力以合法性，從而，一個鬆弛的，但整合的政治社會得以建立起來。」（金耀基，1997a，頁27）這過程一方面賦予統治者統治權力的合法性，另一方面減少了政府外反政府聲音出現的可能性。

本文引用這概念有幾個考慮<sup>7</sup>：一、此概念最初於1975年提出，其時間切合我們編著書籍的年代（鄧國俊等，2006）；二、概念備受關注，是討論香港政治時最多被引用；三、概念突顯了當時官員的處理手法採用集權，但兼採吸納政治手法。在戰後至1980年代初期，香港數學課程發展的主事官員，很著意吸納民間的聲音和力量。

香港的課程發展向來均是中央主導，且帶著強烈的控制意味。但是，我們在探討戰後至1983年課程發展的歷史中，看到除了小學數學課程改革的倡導者不盲動冒進外，個別民間先進組織或老師對「以兒童為中心」這教學理念的認同和推動，亦能淡化中央主導的不足。自1967年後，本土意識開始萌芽，「香港人」的意識浮顯，「壓力團體」也如雨後春筍般成立。最明顯的包括教育行動組和香港教育專業人員協會數學組之成立。前者發表了《小學教科書調查報告》，後者則舉辦各式各樣的數學活動、出版《今日數學教學：研習班特刊》、《數學教學途徑的探討》、《小學數學教學調查報告》、《數學教學》季刊等。他們既為官方帶來進一步落實改革之壓力，亦提供了前線之支援。

因此，自1970年代開始，香港數學課程發展的負責人除了著重撰寫課程文件外，亦加強與

教師隊伍的互動，將改革意念散播。在一連串的官民互動下，小學數學教育乘著一輛輛的「順風車」進行改革。這種情況在1983年數學課程文件刊行時頗為明顯。1983年，《小學數學課程》定稿時，絕大部分課題的教學建議都曾經在課堂內或教師工作坊等場合實踐。草稿更於1980年作出諮詢，當時教師接到新課程時，不覺得是什麼改革，並表示不少教學手法已經在運作施行。事實上，在課題而言，1983年版與1967/1973年版沒多大分別，而是一本附有經實踐的教學建議的「擴充版」。

前面提及，1983年的小學數學課程，其實得力於民間的影響。姑勿論平息上級對教科書調查報告書的震怒是否主因，我們確見當年的官員主動的策動官民合作，在製訂過程中集思廣益，中間進行不少實驗與推廣，草議後又透過民間組織進行調查與資料搜集。這不只制約了教科書編寫以考試為主導這發展方向，亦大大增強了新課程的認受性，並啟動了專業對話的良好氣候。

自1960年代初，香港一眾官員訪英赴美，蘊釀數學課程的本土化、擴展算術為數學、消除典型算術應用題、加強以兒童為中心等改革，經過近20年細水長流的努力，所希望做到的不只是一本新的課程文件，而是促進課程發展與教師專業發展間的互動。我們在檢視這段數學課程發展史過程中，看到一種傾向：由中央監控，進而因應時勢，引進教師及學校的參與，加強專業對話。這種引入民間力量和聲音，著重與教師團體的互動，可算是吸納政治的一種表現。

## 鑑古識今： 對當前課程改革的啟示

我們從回顧小學數學課程發展的歷史得到不少啟示。這裏，我們嘗試從課程發展策略的視角——漸進模式和吸納政治——檢視今天的課程改革。

### 1. 因應時勢取消「典型算術應用題」

由歐美的「新數學」運動及「以兒童為中心」的教學理念所引發香港本土小學數學課程的形成並非一蹴而就，而是各主事者掌握了一個又一個的機遇。在馮源眼中，當年的課程改革大業由1967年開始，到1983年才發展到滿意的規模。當時官員的心態與今天不少地區教育改革者只爭朝夕的心態，截然不同。1967年所出版課程綱要的主要任務，除在教學內容上回應香港中學推行「新數學」的挑戰外，還有將「算術」擴展到「數學」，然後希望在機械化的操練中引入以兒童為中心的活動教學元素。當1967年小學數學課程剛出臺時，這些不利於學習之元素仍未完全剔除。明顯地，「典型算術應用題」及其扭曲了的「題型背誦」與兒童為中心教學的精神大相逕庭。直至1970年代初推行十進制，由於減省了兌換化聚，騰出了大量的教學時間，令主事者看準了這個黃金機會，才進一步處理過度操練的問題。雖然1973年的課程文件與1967年的沒有多大差別，但透過師訓、工作坊、升中試擬題及向教科書出版商的消息發放等，嘗試「主力取消」這些「典型算術應用題」，進一步落實小學數學課程改革的理念。與此同時，由於政治需要和社會經濟發展而引發的教育制度規範化與統一化，亦造就了大規模改革推展的有利條件。

從1940年代到1983年的香港小學數學發展歷史中，我們看到一條現代化、本土化、普及化、規範化與專業化之路（見鄧國俊等，2006）。然而，這段發展歷史顯示課程改革並無捷徑，也絕非坦途。



## 2. 數學教育面臨挑戰的共通地方：有否因地制宜？

當時，「新數學」運動及「以兒童為中心」的教學理念在西方大行其道。自1961年起香港一眾官員相繼走訪英美，至1969年E. E. Biggs抵港分享，期間香港數學科的官員循序地推展，加上1967年香港發生暴動後本土意識加強，1971年推行十進制，1970年代各教育團體相繼成立和推展，以兒童為中心這種意念才較著實地在1973年的課程文件中加強，同時「新數學」運動的負面影響得到淡化<sup>8</sup>。可見，這些概念要在香港教育體系中成形和推展，因地制宜的發展策略仍然具有參考價值。

近年，世界各地都不約而同地進行教育改革，數學教育亦無例外，新課程紛紛推陳。各地新課程的數學內容不盡相同，改革步伐亦各異，但綜觀相關文件，不難發現以下「共通語言」，可見世界各地數學教育所面對的挑戰有不少共通的地方（詳見Wong, Han, & Lee, 2004），改革大多環繞「資訊科技教學；高階思維；道德價值；一般共通能力；生活數學；專題研習；愉快學習；態度；選修數學與核心課程；基本能力；學習範疇；評準、達成指標……」。各地政府、學校及教師在面對這些挑戰時，無法不面對及回應全球經濟一體化及知識型社會轉型、以及全球各國各地，受到超級大國霸權及超級大國利益價值影響，隨之而來的教育改革爭議，數學教育也不能獨善其身不改變。

香港特別行政區成立後的教育改革雖始於1999年，但其實可追溯至1990年中期的目標為本課程及相關的改革，而兩者轆出一轍的地方是：

1. 普及教育所衍生的種種問題；
2. 社會轉型：由只要求「技術」轉向著重

「能力」的現實；

3. 學校教育由知識、學科跳到學會學習和跨學科元素。

然而，香港對於全球趨向的課程改革，有否因應本地的環境、課程的安排、學生的特點、考試的文化、教師的能力等加以考慮，而非按西方或全球的趨勢「照單全收」？這是值得我們思考的。事實上，課程與教科書工作組（2002）在ICMI比較研究中警告說：「用超市採購方式來選定課程是非常危險的……如果在採納外國理念時未能審慎評估，便會嚴重損害本國教育體制。」（頁6）<sup>9</sup>

## 3. 由上而下的推行

1970年代初，香港課程發展處要由上而下，全面推行活動教學時，還得把理念扣入（anchor）到各科。幸好當時數學科已於1960年代末開始，於活動教學這個方向邁步，故此能早著先機、因利乘便。這多多少少是借助了「納菲爾特數學」作為活動教學的範例。此外，1970年代中期，當數學組收到要在課程發展委員會旗下修訂課程綱要這任務時，本來亦是一個從上而下的指令，但很快轉化成正式敲定參照「納菲爾特數學」以兒童為中心的課程的契機。換而言之，兩次由上而下的指令，由於各種天時地利因素，很快便得到數學課程改革者所認同。

這裏，我們不可不提當年課程發展委員會亦給予各科不少自主空間和彈性。馮源先生在訪問中也說：「政府就只想規定它的封面要由課程發展主任做便行了，裏面（課程綱要內容）是很自由的，你喜歡怎樣做，分多少欄，別的科目可以不一樣。」我們將之與1990年代初目標為本課程與1999年教育改革的情況作比較，也許會得到一些發人深省的啟思（鄧國俊等，2006，頁204-209）。

都要小心。

這不但牽涉權力之關係，而是一種課程觀，是我們把課程看待成往後一段時間改革的藍圖，還是通往教學實驗經驗的總結（和對未來發展路向的再開展）？

#### 4. 容納民間聲音

如前所述，自1970年代開始，香港數學課程發展的負責人除了著重撰寫課程文件外，亦加強與教師隊伍的互動，將改革意念散播。1983年，《小學數學課程》定稿時，絕大部分課題的教學建議都曾經在課堂內或教師工作坊等場合實踐。草稿更於1980年作出諮詢，當時教師接到新課程時，不覺得是什麼改革，並表示不少教學手法已經在運作施行。

改革者（包括官員與教師）的專業成長及彼此互動是重要的。香港特別行政區政府於1999年起提出宏大的教育改革藍圖時，不少教師在改革過程中感受的是受到打擊、受到針對，舊的教師似乎在語文和資訊科技能力都是無能的。因此，教師與政府間缺乏互信，例如2000年5月27日過千名教師遊行抗議香港教育統籌局公佈為教師訂定基本語文水準政策，2006年1月22日逾萬名教師於中環集會出席遊行，反對教師受壓過重。這些過於緊張的關係、或不互信，對雙方的專業發展成長構成障礙。

雖然香港的課程改革推動者曾嘗試與教師建立互信及良好的關係，如2002年公佈的基礎教育課程指引的連串講座和2006年12月2日由教育統籌局匯報教育改革發展的發言，不少教育官員都強調香港教育存在優勢，也肯定教師為有能力改革。然而，改革是漫漫長路，我們要官民合作、改革者與教師一起推行改革，可惜互信仍然薄弱！

經歷8年教育改革的推動、實施、努力、爭議、徘徊，實已令不少教育官員和老師筋疲力盡。事實上，數學課程發展是漫漫長路一段又一段。因為課程改革必然觸及權力，下放是如何體現，施和受雙方如何理解，以及權力下放的是「權」（authority）還是「責」（accountability）等，

#### 5. 課程改革的新方向：權力下放？

雖然從1983年前香港數學發展歷史，以漸進模式和吸納政治的策略仍然有一定的果效，但長遠而言，權力集中的發展方式並不容易應付複雜課程改革的需要，尤其是面對越趨高漲的民主意識。權力由教育部門集中發展方向步向權力下放，朝向學校自主管理發展，可能是令學校更能因應形勢，同時使中央官員更易於吸納民間聲音的方法。

我們在文獻中，看到學者對權力下放並無一致看法，如學者Smith（1995）視之為非集權化（deconcentration），鬆綁（deregulation），授權（delegation），非官僚化（debureaucratization）和自主（independency）（引自Karlsen, 2000, p.256）。Dyer & Rose（2005, p.106）指出組織形式的權力下放，離不開非集權化，授權和授權代理（devolution）三種層級（level）。非集權化涉及管治責任由中央下放到較低的層級，但中央仍維持全面的控制（overall control）；授權下級有較強的決策程度，但中央仍保留可以分配什麼的權力給下級層級；授權代理是地方有決策的權力，地方或下面的層級無需事事請示中央意旨便可做事，在財務、行政和教學事宜上的權力轉移受到正規化，中央的角色變成蒐集和互換資訊。

以課程為焦點作討論，權力下放的理念是指「學校可以自行決定課程內容及教材，包括自編教材，選用教科書，研究改進教材教學法等項目，以發展學校本位課程……教師能根據自己的教育

哲學，自行設計與發展課程。」(孫志麟，2000，頁36)。探討權力下放肯定涉及下級教育機構對權和責的分工和下級層級和中央教育管治單位分享決策 (shared decision-making) (Walberg, Palik, Komukai, & Freeman, 2000)。

香港課程發展要實行權力下放，仍要不斷探索，難於一蹴而就。以1983年以前香港的數學課程發展為例，可以看到數學課程發展是由教育部門(即前教育署，現教育局)人員主導，引進有志數學教育的前線教師，成為建制下的課程委員會成員或新課程編訂的工作人員，參與課程發展及編製的工作(鄧國俊等，2006)。這是權力下放，還是仍受集權官員監控的另一種集權模式？

再者，香港數學課程至今仍在印上「建議學校採用」。在文字解讀方面，學校可有權力決定是否採用官定課程。香港的課程發展工作由教育官員在中央規劃編製，為官校服務，再而為公費資助的學校提供課程支援。香港學校近年在教學組織，如課程編排，教學時間、教學法的選用，甚或教育計劃與確立結構標準等，都得到參與的機會。這些表面上容許民間的參與和決定。然而，在學生參與的公開統一考試，考試課程是參照官方編定的數學課程文件製成，有學生參加本地公開考試的學校數學課程，真的可以不接納課程綱要封面所印「建議學校採用」一句嗎？這種權力下放是否能改善學校的運作，提高學生學習效能，仍有待商榷。

## 總結

上述的分析，仍然對今天的課程發展有很大的啟示，這不局限於數學科(黃毅英等，2008)。我們的書(鄧國俊等，2006)用「漫漫路」為題，

希望透過對當時一些重要人物的專訪與資料搜集，讓讀者感受到這條小學數學課程改革路上之明媚風光。然而，在這麼的一個歷史考察中，我們發覺不少當年面對的問題與當前教育問題有相類之處，其中包括：

- 如何將新的教學意念透過實踐介紹到本地而得到大家的認受？
- 如何透過課程與專業互動讓新意念得到推行？

此外，從香港數學課程發展歷史的探索中，可以體現課程發展的複雜性。一個看似理所當然的「以兒童為中心」，但在引入香港數學課程時，卻仍必須考慮如何吸納持份者的參與(黃毅英、鄧國俊、霍秉坤、顏明仁、黃家樂，2007)。事實上，在今日社會環境中，課程發展涉及一個「在相互協調和相互合作」的過程(Slattery, 1995, p.118)；而且，課程發展應該是所有參與者的一個旅程，而不是一個目的地(Ornstein & Hunkins, 1998, p.19)。

再者，教育是綿連不斷的萬世功業，以急迫手法盡速爭取成果，又或是未得到一般老師的認同即全面推行，必然會出現激烈的反應。我們對歷史探索的結果，顯示漸進模式和吸納政治的課程發展策略頗能奏效，這應對課程發展和推動者有一點啟發。朝種樹，午剜板，晚成家具，點石成金，追求「眼前報」形式的課程改革效果是不真實的。

如果以更寬廣的胸襟來看歷史經驗，對於某些問題，當年數學科能相對妥善地加以處理，其他學科也許也能借鑑(黃毅英、顏明仁、霍秉坤、鄧國俊、黃家樂，2008)。退一步借鑑歷史的經驗和原則，並反思當前的問題及困難，我們相信這仍是漫漫長路中，當前必須走的一步。

註釋：

- 1 1983年以後的目標為本課程和2000年新小學數學課程，不在我們的研究範圍之內。
- 2 這份課程文件的中文版有四頁，英文版只有三頁。
- 3 當然，各地「綱要」與「大綱」有不同的含意，如內地所有課程均用「大綱」一詞。這裏是指當時的文件只有題目，既沒有列出細項，亦沒有提供教學方法。
- 4 何兆倫1962年起任職香港羅富國師範學院數學系講師，1981-1988年任該院院長。鄭肇楨於1960年代曾任香港羅富國師範學院講師，後任職香港中文大學課程與教學學系。兩人都是香港數學課程和教學的重要參與者，而且編訂數學教科書，把新的數學課程和教學方法引進小學數學教育。馮源1961年出任香港柏立基師範學院數學科講師，1972年加入輔導視學處直至1984年退休。馮源先生先後參與1967及1973的小學數學課程的編訂工作，及後更主持1983小學數學課程的製作。他在1960年代至1980年代初是編寫香港小學數學課程的主要人物，對小學數學教育影響甚大。
- 5 半群學社於香港中學新數學運動應運而生，成員包括大學講師、中學教師、師範學院講師、教育司署官員。半群學社每周聚會，交流教學意念；早期集中推動中學數學教學的現代化，後來也協助小學數學教育的改革。
- 6 有關革新教學方法詳情，請參閱鄧國俊等，2006，頁126-8。
- 7 這篇文章雖然引用了「吸納政治」的概念，但是並非完全按金耀基（1997a）一文的概念。在應用金耀基這種「行政吸納政治」（administrative absorption of politics）、「精英整合」（elite integration）體制的理論時，有幾個重要的限制。首先，這種政治只有在政治化程度比較低的社會才能運作順暢的（金耀基，1997a，頁5）；其次，行政吸納政治著重把社會中精英集團代表的政治力量，吸收進行政策結構；第三，金耀基所提及的主要是宏觀層面的政治，而數學課程發展則屬於微觀的層面，政治性較低。然而，金耀基提出政府在1968年成立民政署，提供資源協助各社區解決地方問題，以及主動搜集居民的意見，向政府匯報，是行政吸納政治向草根階層的延伸（1986，頁14）。本文不著重引用「行政吸納」，而僅著重「吸納政治」。我們認為以「吸納政治」解釋數學科官員發展數學課程的策略，仍有一定的意義。
- 8 有關詳情，請參閱鄧國俊等，2006，60-78頁。
- 9 詳參Wong, Han, & Lee（2004）。

## 參考資料

- 吳定 (2003)。《政策管理》。臺北：聯經出版事業有限公司。
- 金耀基 (1997a)。〈一國兩制——一個考驗中的構想〉。載金耀基 (編)，《中國政治與文化》(頁 1-20)。香港：牛津大學出版社。
- 金耀基 (1997b)。〈前言〉。載金耀基 (編)，《中國政治與文化》(頁 vii-xiv)。香港：牛津大學出版社。
- 金耀基 (1997c)。〈行政吸納政治——香港的政治模式〉。載金耀基 (編)，《中國政治與文化》(頁 21-46)。香港：牛津大學出版社。
- 香港政府 (1959)。《小學算術課程 (1959)》。香港：香港教育司署。
- 香港政府 (1967)。《小學數學科課程》。香港：香港教育司署。
- 香港政府 (1973)。《小學數學科課程》。香港：香港教育司署。
- 香港政府 (1983)。《小學課程綱要：數學科》。香港：香港課程發展委員會。
- 孫志麟 (2000)。〈教育改革的新議題：學校自主管理〉。《學校行政雙月刊》，第 10 期，頁 34-40。
- 教育行動組 (1975)。《小學課本質素調查報告》。香港：教育行動組。
- 黃毅英、鄧國俊、霍秉坤、顏明仁、黃家樂 (2007)。〈「以兒童為中心」數學教育再思：半世紀香港小學數學課程發展的啟示〉。《台灣數學教師電子期刊》第九期，頁 7-29。
- 黃毅英、顏明仁、霍秉坤、鄧國俊、黃家樂 (2008)。〈從香港數學課程發展的歷史經驗透視當前課程發展與決策的幾個問題〉。載朱嘉穎、張善培、賴靈恩、馮潔皓 (編)，《第十屆兩岸三地課程理論研討會：課程決定》(頁 279-294)。香港：香港中文大學教育學院。
- 鄧國俊、黃毅英、霍秉坤、顏明仁、黃家樂 (2006)。《香港近半世紀漫漫「小學數教路」：現代化、本土化、普及化、規範化與專業化》。香港：香港數學教育學會。
- Beer, M., Eisenstat, A., & Spector, B. (1990). *The critical path to corporate renewal*. Boston, U.S.A.: Harvard Business School Press.
- Cunningham, P. (2002). Progressivism, decentralisation and recentralisation: Local Education Authorities and the primary curriculum, 1902-2002. *Oxford Review of Education*, 28(2), 217-233.
- Dyer, C. & Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare* 35(2),

105-113.

- Endacott, G. B. (1964). *A history of Hong Kong*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. New York, U.S.A.: Falmer Press.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralised centralism: framework for a better understanding governance in the field of education. *Journal of Educational Policy*, 15(5), 525-538.
- King, A. Y. C. (1975). Administrative absorption of politics of Hong Kong: emphasis on the grass roots level. *Asian Survey*, 15(5), 422-439.
- Lindblom, C. E. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Lindblom, C. E. (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review*, 39(6), 81.
- Morris, P. (1995). *The Hong Kong school curriculum: development, issues and policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, U.S.A.: Doubleday / Currency.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing, Inc.
- The Nuffield Foundation. (1965). *I do, and?I understand: Nuffield Mathematics Teaching Project* (first draft not for publication). London, U.K.: Author.
- Walberg, H. J., Palik, S. J., Komukai, A., & Freeman, K. (2000). Decentralization: An international perspective. *Educational Horizons, Winter, 2000*, 155-166.
- Walden, J. (1979). *Does public opinion count in Hong Kong?* A talk given to the Government and Public Administration Society, United College, The Chinese University of Hong Kong on 21<sup>st</sup> September 1979. Hong Kong: Government Printer.
- Wong, N. Y., Han, J. W., & Lee, P. Y. (2004). The mathematics curriculum: Towards globalisation or Westernisation? In L. Fan, N. Y. Wong, J. Cai, & S. Li (Eds.), *How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders* (pp. 27-70). Singapore: World Scientific.

*Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness*

理解和研究學校文化概念和學校文化現象的三種理論觀點：對學校改進和學校效能的啟示

**TSANG Kwok Kuen**

*City University of Hong Kong*

**Abstract**

This article compares and discusses three prevailing approaches used to understand the concept of school culture and school culture phenomena. The approaches are typology-functionalist approach, process approach, and improvement-effectiveness approach. Compared with the other two, improvement-effectiveness approach is identified as more appropriate to conceptualize school culture when the concept is applied to promote school improvement and effectiveness. Moreover, the School Improvement Model of School Culture developed by Cavanagh and Dellar is introduced with the implications of the model to Hong Kong school leaders, policy-makers and educational researchers are being discussed.

**Keywords**

school culture, school improvement, school effectiveness

## 摘要

類型功能論、過程觀和改進效能觀是現時較常用作理解學校文化概念和現象之觀點。本文先對這三種角度作一簡介和比較，並指出當學校文化這概念應用於促進學校改進和學校效能時，相對於其餘兩種觀點，改進-效能觀是較為適合。同時，本文也介紹和討論了由 Cavanagh 和 Dellar 所發展的學校文化模型及其對香港的學校領導者、政策決策者和教育研究者的啟示。

## 關鍵詞

學校文化，學校改進，學校效能

Since 1980s, the Hong Kong government has announced numerous educational policies, published several educational consultation papers and reports, and implemented system-wide educational reforms to improve the quality of education and school. However, such educational initiatives have encountered the problem of suggestion flooding that confuses the visions and directions of the educational system (W. K. Tsang, 2006). In addition, the Hong Kong educational system is placed in the rapidly changing era. Therefore, school is expected to perform a wide range of new functions to support these rapid developments at the individual, institutional, community, society, and international levels (Cheng, 2005; Cheng, Tam & Tsui, 2002). Because of this reason, teachers will face different kinds of problems, challenges, difficulties and uncertainties (Cheng & Tsui, 1999) that may affect the school quality. As a result, how to improve and maintain school effectiveness and quality becomes an immediate question for educators, school leaders and policy-makers in Hong Kong to answer.

School culture is identified as a value system for school to attain effectiveness (Wagner, 2006; Burrello & Reitzug, 1993; Houtte, 2005; Masland, 1985; Cheng, 1996, 2000; Stolp, 1994; Hargreaves, 1995; Dimmock & Walker, 1998). Cavanagh and Dellar (1997b, 1998, 2003) also promote cultural intervention as an effective means to school improvement. In fact, different studies have proved that strong culture will lead better productivity, adaptability and flexibility to schools (Cheng, 1993), cause teachers' well-being (Aelterman et al., 2007), increase students' outcomes (Brady, 2005; Cavanagh & Waugh, 2004), and enhance teachers' organizational commitment and job attitudes (Cheng, 1989).

Because of this reason, this article aims to discuss and compare the prevailing approaches, including typology-functionalist approach, process approach and improvement-effectiveness approach, commonly used to understand and investigate the concept of school culture and the school culture phenomena. In addition, this article will also identify which approach is more appropriate when school



culture is applied to promote school improvement and effectiveness in this new era. Accordingly, the School Improvement Model of School Culture developed by Cavanagh and Dellar (1996, 1997a, 1997b, 1998, 2003) and its implications will be discussed.

## **Three approaches to school culture**

### ***Typology-functionalism***

From functionalist perspective, school culture serves a variety of functions to schools (Smircich, 1983; Cheng, 1993; Burrello & Reitzug, 1993; Hoy & Miskel, 2005).

- (1) conveying a sense of identity for school members;
- (2) facilitating the generation of school commitment;
- (3) enhancing social system stability;
- (4) serving as a sense-making device that can guide and shape the behavior and performance of school members;
- (5) creating a boundary-defining function and distinguishing among organizations;
- (6) binding the organization together;
- (7) providing appropriate standards for behaviors; and
- (8) serving as a soft control system to organizational members.

According to this perspective, school culture can be categorized in terms of different functions. For instance, Hargreaves (1995) identifies two different functions of school culture – instrumental-social control and expressive-social cohesion. These two domains constitute the cores of school culture, including formal school culture (low cohesion and high

control), welfarist school culture (high cohesion and low control), hothouse school culture (high cohesion and high control), survivalist school culture (low cohesion and low control), and ideal school culture (the optimal levels of the two domains). The ideal culture is the most effective because of the optimal cohesion, optimal control, and high expectations and support in facilitating achievement (Hargreaves, 1995). As a result, school leaders should reengineer prevailing school culture to the ideal culture.

Moreover, Hargreaves (1995) also develops another typology model based on the social system theory. In this model, Hargreaves categorizes school culture into traditional culture and collegial culture. He points out that the collegial culture is more favorable than the traditional one. Therefore, he suggests school leaders purchase this kind of culture through reconstructing school structure and the sub-structures.

Although this typology-functionalism approach recognizes the contributions of school culture to school improvement and effectiveness, the conception of school culture is unrealistic. First, typology-functionalists take the holistic view about school culture. They think that school only has one culture without any sub-cultures. Moreover, this holistic view tends to be descriptive so that school culture is regarded as static rather than dynamic. However, school culture constrains and is constructed by the interaction between school members, between school sub-cultures, and between internal and external environments in the reality. Furthermore, this approach disregards the dysfunctions of school culture. As a result, the simplism and optimism will threaten the

validity of school culture theory. The following statement written by Firestone and Louis can summarize the criticism to the perspective.

First, they [typology-functionalists] have taken insufficient advantage of the interpretive turn in social theory generally and not attended to theories using ‘codes’ to explain how culture work. Second, they have not adequately examined the role of culture in conflict or how culture is constructed. Finally, culture has stayed a holistic concept and researchers have not attended to the interplay of national, organizational, subgroup, and other cultures (1999, p.298).

### ***Process Approach***

To respond the drawbacks of typology-functionalism, some scholars investigate school culture with process approach. This approach focuses upon the mechanisms by which school culture is developed and maintained (Cavanagh & Dellar, 1997a). Moreover, it pays attention to both the ambiguities of signs in organizations and the process whereby the sense is made of them (Firestone & Louis, 1999). Another key feature of this approach is that school culture is regarded as dynamic and in the continuous interaction with the external environments (Cavanagh & Dellar, 1997b, 2003). As a result, this approach is not only able to show how school culture is constructed, but also explain how it works (Houtte, 2005). Generally, the processists share these assumptions and viewpoints, but they are divided into two camps: symbolic interactionism and conflict theory.

Symbolic interactionists emphasize observing the details of interpersonal interaction in school is important to understand school culture (Chang, 2003, 2006). They also try to understand school culture by interpreting and decoding the symbolic sides of organizations (Firestone & Louis, 1999) through the investigation of the cultural manifestation such as saga, heroes, symbols and rituals with qualitative research methods (Masland, 1985). According to this perspective, school culture constructs and is constructed by symbolic interaction (Chen & Kuo, 2001). The interactive model of school culture proposed by Maxwell and Thomas (1991) is a good example to the process-symbolic interactionist approach.

Conflict perspective argues that school social system is consisted of dominant groups (e.g. teachers) and subordinate groups (e.g. students) (Waller, 1932). Therefore, school is full of social conflicts that are the base for school culture formulation. Social conflicts would create irresolvable struggles between these two groups of people (Reid, 1987; Waller, 1932). Developing unique culture becomes an effective means for both groups to fight with their counterparts, because culture serves legitimation of the position of the groups to the members, negation of the sources of legitimation put forward by other groups, and specification of a blueprint for educational establishments (Vaughan and Archer, 1971). Therefore, Erickson (1987) states that school culture is not only the conceptual structure and symbols or bits of information, but also is the meanings generated in the political struggles.

The strength of process approach is the recognition of the complexity, diversity and dynamics of school culture. It is helpful to understand the process of culture construction and transformation. However, it is less improvement or effectiveness oriented, so it may not be easy to give clear directions for school leaders to transform schools and improve school effectiveness.

### ***Improvement-effectiveness Approach***

As depicted above, typology-functionalist approach and process approach are not sophisticated enough to understand school culture for school improvement and effectiveness. Thus, a more sophisticated approach is required. Improvement-effectiveness approach is emerged under this background.

To some extent, the origin of this approach can be traced back to the movement of integrating school effectiveness research and school improvement research in 1990s (Reynolds, 2001). According to the advocators of this movement, these two research disciplines are mutually beneficial. On the one hand, school effectiveness research can offer guidance for school improvement; on the other hand, school improvement research can examine the findings of school effectiveness research (Creemers, 2002; Creemers & Reezigt, 2005; Reynolds et al., 2000). The advocators then identify school culture as a critical component to maintain, achieve and improve school effectiveness (Reezigt & Creemers, 2005; Bennett, 2001; McMahon, 2001).

Accordingly, "The notion of school culture from [improvement-]effectiveness approach assumes

examination of school culture in terms of the extent to which it is supportive of the educational purpose of schools" (Cavanagh & Dellar, 1997a, p.3). Unlike typology-functionalism, improvement-effectiveness perspective does not take the holistic view. On the other hand, it agrees with the process perspective that school culture is diverse and dynamic. Improvement-effectivenessists point out that school culture is consisted of many interacted and interdependent cultural components or elements. Furthermore, this perspective does not only value the functions of school culture, but also recognize the dysfunctions to school (e.g. Denison, Haaland and Goelzer, 2004). In addition, it is helpful to profile school culture in order to promote school improvement. According to this approach, school culture is considered as an open system (Caavanagh & Dellar, 1998; Chang, 2006).

To sum, improvement-effectiveness approach absorbs the strengths and avoids the weaknesses of typology-functionalist approach and process approach. It does not only emphasize the contributions of school culture, but also recognize the dysfunctions to school. Moreover, this approach abandons the holistic view. Rather, it considers school culture as a dynamic process. Therefore, this view is more realistic, comprehensive, and applicable to promote school improvement and school effectiveness. The summary and comparison of the three approaches are presented in Appendix 1.

The School Improvement Model of School Culture (Appendix 2) proposed by Cavanagh and Dellar (1996, 1997b, 2003) is based on improvement-effectiveness approach. Therefore, this model is outlined here for illustrating how this approach works.

First and foremost, the School Improvement Model of School Culture views school as learning community. Thus, Cavanagh and Dellar (2003) refer school culture to the culture of learning community and defined it as

The culture of a learning community is manifested, developed, maintained and transformed by the sharing of beliefs, values and norms amongst teachers resulting in commonality of purpose and actions intended to improve the learning of both students and teachers (p.199 ).

They (Cavanagh & Dellar, 2001a, 2001b) also point out that this culture is characterized by (1) improved educational outcomes, (2) an emphasis on learning, (3) mutual empowerment and caring, (4) collaboration, (5) partnerships, (6) the social processes which develop, maintain and transform the culture, and (7) the group and individual knowledge, beliefs, attitudes, values, norms and behaviors. Based on this conceptualization, school culture is improvement oriented and favorable to transform schools towards learning organizations or learning communities (Cavanagh & Dellar, 2003). Moreover, this conceptualization also implies that school culture is not only restricted to the explanation of the school environment, but also has a more widespread meaning associated with particular communities (Cavanagh & Dellar, 2001a), like the community of teachers, the community of parents, and the community of students (Cavanagh & Dellar, 2001b).

Moreover, Cavanagh and Dellar (1998, p.7) identify six cultural elements of this kind of school culture, including

- (1) Professional values concern the importance of the social institution of education and the need for school growth is grounded on pedagogical principles;
- (2) An emphasis on learning produces a learning community in which there is a commitment to professional growth and improved outcomes for students;
- (3) Collegiality empowers teachers to exercise professional judgments through the development of supportive inter-personal relationship;
- (4) Collaboration is interaction between teachers in which information is shared on school operational matters including the instructional program;
- (5) Shared planning is a collective process whereby a common vision of the school is actualized by logical planning; and
- (6) Transformational leaders share power and facilitate a school development process that engages the human potential and commitment of teachers.

The inertia of these cultural elements is in a state of dynamic equilibrium. This equilibrium gives school overall stability, which “ensures the maintenance of the culture under conditions which may threaten the common values and norms towards student learning and professional interaction which characterize the culture” (Cavanagh & Dellar, 1998, p.11). Thus, “the interdependency of the six cultural elements allows dissipation of pressure on individual elements by the equilibrium being re-established with a re-configured internal balance” (Cavanagh & Dellar, 1998, p.11). In

other words, these six cultural elements together can constitute strong school culture (Cavanagh & Dellar, 1997b). Furthermore, Cavanagh and Dellar portray the nature of the cultural elements is both descriptive and developmental.

Collectively, they provide a framework for describing the prevailing culture of a school ... Alternatively, the elements may be considered as the mechanisms by which inter-personal interaction between teachers occurs within the school. This conceptualization focuses upon the process of cultural development rather than on the specific values and norms which characterize the prevailing culture ... It is proposed that the six elements be considered as vehicles of cultural growth rather than as purely cultural processes (Cavanagh & Dellar, 2003, p.200).

As a result, conceptualizing school culture in this way is supportive to school reforms and can provide rationale for school transformations.

### ***School Culture Elements Questionnaire***

To measure this kind of school culture, Cavanagh and Dellar (1996, 1997a, 1998) develop the School Cultural Elements Questionnaire (SCEQ). The SCEQ comprises two forms - (1) the actual form that profiles teaching staffs' perceptions of the prevailing culture and (2) the preferred form that allows the staff to express the desired future state of the culture - and each form contains 42 items to measure the six aspects of school culture: professional values, emphasis on learning, collegiality, collaboration, shared planning, and transformational leadership. Each item of both

forms is followed by a 5-points Likert scale from strongly agree (score = 5) to strongly disagree (score = 1). The scale mean scores above 3.5 for indicate an aggregated response level in the agree range with  $> 2.5$  and  $< 3.5$  indicating overall uncertainty (Cavanagh & Dellar, 2001b). The reason to including the preferred form is to allow the SCEQ to be utilized as a part of a school improvement process in which the respondents are concern with the discrepancies between the prevailing culture and the preferred culture (Cavanagh & Dellar, 1996). Therefore, school leaders can plan cultural interventions for school improvement with the SCEQ. The SCEQ and the scoring sheet are attached in Appendix 3 and 4.

### ***Applications of the School Improvement Model of School Culture in Hong Kong***

In fact, there is not much research applying this model in the Hong Kong context. Therefore, we only present two more relevant studies here. Because of our purposes, only those results and findings of the research that are related to the School Improvement Model of School Culture are discussed.

One study is conducted by Ngan (2003). The major objective of this research is to examine teacher receptivity to change and school culture as well as their relationships when Information Technology for Education Reform is introduced and implemented in Hong Kong primary schools. Through studying three primary schools, the results show that (1) the SCEQ was useful as a means for investigation in Hong Kong; (2) teacher receptivity to change and school culture had a dynamic interaction between each other; (3) the role of principals and leaders within core teaching teams was crucial to develop strong school culture;

(4) strong school culture in the study tended to be humanistic orientation; (5) school culture was contributive to IT implementation in schools; and (6) school culture in Hong Kong to some extent was influenced by traditional Chinese culture and values, such as authority orientation.

Another one is a case study conducted by K. K. Tsang (2009). In this case study, Tsang does not pay attention to all the cultural elements. Rather, he only focuses on the impacts of the cultural elements of an emphasis on learning, collegiality and collaboration on teacher effectiveness in a secondary school in Hong Kong. The study shows that the SCEQ and the three sub-scales (an emphasis on learning, collegiality and collaboration) were internally reliable. This study also identifies that school culture in general had the greatest impacts on teacher effectiveness compared with other factors like teachers' characteristics and the practices of academic divisions. More specifically, the study indicates that the cultural element of collaboration had large effects to teacher effectiveness. On the other hand, the element of an emphasis on learning would influence teacher effectiveness indirectly through enhancing the collaboration-oriented activities such as co-teaching, collaborative lesson preparation and peer observation. Nevertheless, this study encounters certain limitations. First, the external validity and generalizability are limited. This is because only one case was studied. Second, only three cultural elements of the School Improvement Model of School Culture were considered in the study. Therefore, the findings may not really represent the model of school culture.

Although there are only two studies related to School Improvement Model of School Culture, these

studies still provide some evidences to support that this model and the SCEQ are useful to understand educational phenomena for school improvement and school effectiveness in Hong Kong. Nevertheless, we still need more evidences to support, modify and even falsify this model and the instrument in order to fit the Hong Kong context.

## **Implications and recommendations**

Based on the above discussion, there are some recommendations to school leaders, educational policy-makers and educational researchers.

For the school leaders, they can improve their schools' effectiveness based on the School Improvement Model of School Culture. First, they can profile and identify the structure of the culture of their schools with the SCEQ. The profile can provide a rational decision-making framework for them to conduct and evaluate school improvement activities (Cavanagh & Dellar, 1998). Based on the framework, they can also work out a deliberate plan with working staff. Then, it is possible for them to transform schools systemically through creating a strong school culture.

Based on this model, Cavanagh and Dellar (1998) advise the educational policy-makers that "the foundation for cultural intervention is an educative process in which teachers learn about school culture and are empowered to influence its growth. This process needs to commence in pre-service teacher education, continue through post-graduate courses and be built into in-service and professional development programmes" (p.17). Therefore, the Hong Kong government and the educational policy-makers should enhance the education process by providing more such

programmes to develop teachers' professionalism and empowerment.

For the educational researchers, they should apply this model in investigating different aspects of school. This will be facilitative to understand the capability of this model in explaining different educational phenomena and promoting school improvement as well as school effectiveness in Hong Kong. However, it should be caution while employing this model and the SCEQ, because this model and the instrument are embedded in the Western Australian context. Therefore, it is suggested to conduct research to test the reliability and validity of them.

## Conclusion

Hong Kong schools and educators have faced a lot of challenges and uncertainties due to the rapid changes of the educational policies and drastic educational reforms. Moreover, these challenges and uncertainties are expected to be enlarged in the new changing era. Therefore, how to maintain and improve

school effectiveness becomes a critical question to school leaders, educators and policy-makers. It is possible to find the answers from the concept of school culture. Therefore, this article reviews and compares three approaches commonly used to understanding and investigating this concept and phenomena. The approaches include typology-functionalist approach, process approach and improvement-effectiveness approach. It is argued that improvement-effectiveness approach is more favorable than other two while school culture is applied to improve school effectiveness. Therefore, the School Improvement Model of School Culture developed by Cavanagh and Dellar (1996, 1997a, 1997b, 1998, 2003) is used to illustrate how this approach works. Finally, the implications and recommendations to school leaders, policy-makers and educational researchers in Hong Kong are discussed. Hopefully, this short discussion is helpful for these groups of people to improve the educational effectiveness in Hong Kong.

## References

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K. V., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33 (3), 285-297.
- Bennett, N. (2001). Power, structure and culture: An organizational view of school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.98-122). London: Falmer Press.
- Brady, P. (2005). Inclusionary and exclusionary secondary school: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36 (3), 295-311.
- Burrello, L. C., & Reitzug, U. C. (1993). Transforming context and developing culture in schools. *Journal of Counseling*

*and Development*, 71 (6), 669-677.

- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1996). *The development of an instrument for investigating school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1997a). *School culture: A quantitative perspective on a subjective phenomenon*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1997b). *Towards a model of school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1998). *The development, maintenance and transformation of school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (2001a). *School improvement: Organizational development or community building?* Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (2001b). *Secondary school culture and improvement: Teacher, student and parent perspectives*. Paper presented at Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (2003). Organisational and learning community conceptions of schools: Implications for understanding and research school improvement. In R. F. Waugh (Ed.), *On the Forefront of Educational Psychology* (pp. 179-225). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Cavanagh, R. F., & Waugh, R. F. (2004). Secondary school renewal: The effect of classroom learning culture on educational outcomes. *Learning Environments Research*, 7, 245-269.
- Chang, C. S. (2003). An analysis of research methods in the study of school organizational culture. *Journal of Pingtung Teachers College*, 18, 1-40. (in Chinese)
- Chang, C. S. (2006). *School organizational culture and school leadership*. Taipei: Wu-Nan Culture Enterprise. (in Chinese)
- Chen, M. H., & Kuo, C. F. (2001). The symbolic interactionism and school organizational culture. *Journal of Pingtung Teachers College*, 20, 65-104. (in Chinese)
- Cheng, Y. C. (1989). *An investigation of the relationship of organizational commitment and job attitudes to organizational culture, organizational structure, leadership, and social norms*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2), 85-110.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School Leadership and Management*, 20 (2), 207-225.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: globalization, localization and individualization*.



Netherlands: Springer.

- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92 (3), 141-150.
- Cheng, Y. C., Tam, W. M., & Tsui, K. T. (2002). New conceptions for teacher effectiveness and teacher education in the new century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1, 1-19.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical, analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 343-362.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 359-371.
- Denison, D. R., Haaland, S., & Goelzer, P. (2004). Corporate culture and organizational effectiveness: Is Asia different from the rest of the world? *Organizational Dynamics*, 33 (1), 98-109.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), 558-595.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24.
- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). School as cultures. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Houtte, M. V. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (11 ed). Boston: McGraw Hill.
- Masland, A. T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *The Review of Higher Education*, 8 (2), 157-168.
- Maxwell, T. W., & Thomas, A. R. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 72-82.
- McMahon, A. (2001). A cultural perspective on school effectiveness, school improvement and teacher professional development. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.125-139). London: Falmer Press.
- Ngan, M. Y. (2003). *A study of teacher receptivity to change and school culture*. Unpublished doctoral dissertation. The Chinese University of Hong Kong.
- Reezigt, G. J., & Creemers, P. M. (2005). A comprehensive framework for effectiveness school improvement. *School*

*Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407-424.

Reid, I. (1978). *Sociological perspectives on school and education*. London: Open Books.

Reynolds, D. (2001). Beyond school effectiveness and school improvement? In A. Harris, & N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement* (pp.26-43). London: Continuum.

Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp.206-231). London: Falmer Press.

Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administration Science Quarterly*, 28, 339-358.

Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. ERIC Digest, 91, ED 370198. Retrieved September 24, 2008, from <http://www.ericdigests.org/1995-1/culture.htm>.

Tsang, K. K. (2009). *The relationship between collective teacher effectiveness and school improvement oriented culture: A case study of a secondary school in Hong Kong*. Unpublished master dissertation. The City University of Hong Kong.

Tsang, W. K. (2006). The introduction: Discourse on the education reform in the Hong Kong special administrative region. In W. K. Tsang (Ed.), *The Education Blueprint for the 21st Century? Discourse on the Education Reform in the Hong Kong Special Administrative Region* (pp. 3-24). Hong Kong: Chinese University of Hong Kong Press. (in Chinese)

Vaughan, M., & Archer, M. S. (1971). *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7 (4), 41-44.

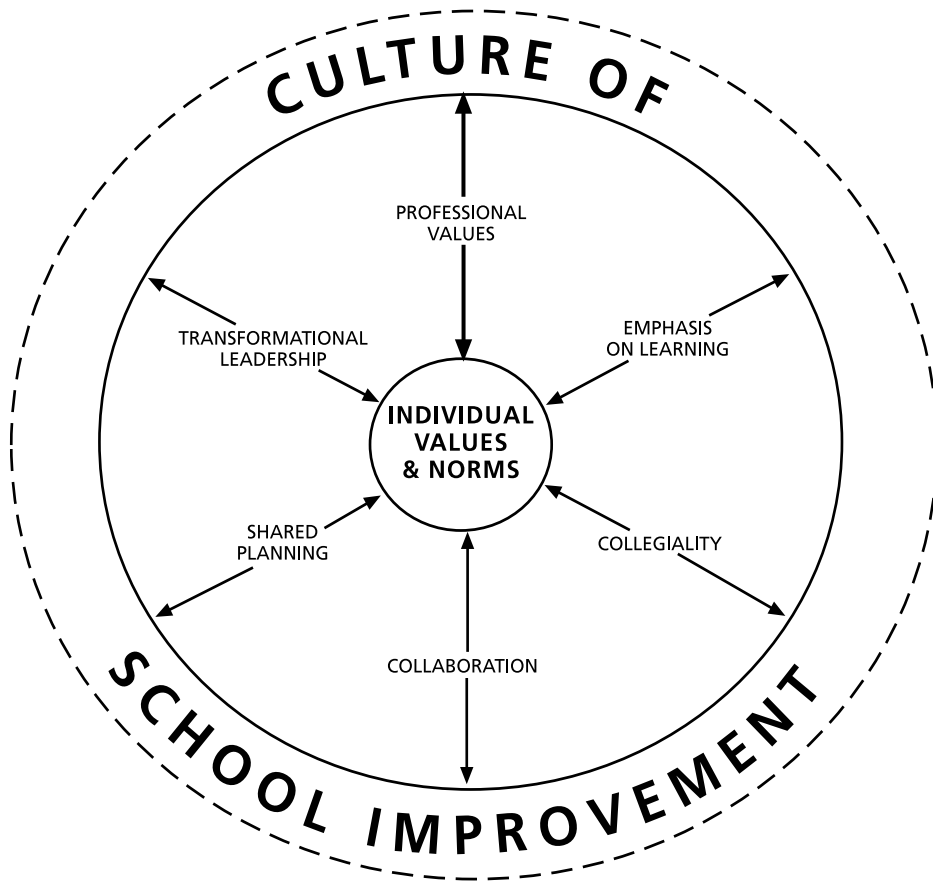
Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.

## Appendix 1

*The summary and comparison of the three school culture approaches*

	<b>Typology-functionalist approach</b>	<b>Process approach</b>	<b>Improvement-effectiveness approach</b>
<b>Theoretical origins</b>	- Functionalism	- Symbolic interactionism	- Conflict theory - Functionalism - Interactionism
<b>Conceptions and assumptions about school culture</b>	- School culture is contributive to school functioning - School culture can be classified - Holistic view	- School culture is formulated through social interaction between the school members - School culture is diverse and separated	- School culture is based on social conflicts - School culture is diverse and separated - School culture comprises different cultural elements - Social process by which school culture is created - School culture have both positive and negative functions to educational institutions
<b>Strengths</b>	- Give directions for school improvement - Recognize the contributions of school culture to schools - Describe and identify the features of different types of school culture	- Recognize the complexity and diversity of school culture - Identify the dynamic process of school culture - Discover the school culture formation and transformation process	- Give directions for school improvement - Recognize the functions and dysfunctions of school culture - Identify the dynamic process of school culture - Identify the relationship of school culture to internal and external environments - Understand and give suggestion to the school culture formation and transformation
<b>Limitations</b>	- Neglect the dysfunctions of school culture - Too descriptive - Disregard the diversity and complexity of school culture	- Cannot give clear direction and vision to school improvement - Not easy to understand the relationship between school culture and school improvement and effectiveness	- Pay less attentions to the impacts of social conflict on school culture and school functioning
<b>Examples</b>	- Hargreaves' typology models of school culture	- Maxwell and Thomas' interactive model of school culture	- Erickson's interactive framework - Cavanagh and Dellar's School Improvement Model of School Culture

**Appendix 2 : School Improvement Model of School Culture**



(Source: adopted from Cavanagh & Dellar, 1998)

### Appendix 3: SCHOOL CULTURAL ELEMENTS QUESTIONNAIRE

This questionnaire is likely to take you about 10 minutes to complete.

To ensure that your individual responses will be anonymous do not write your name on the form. This questionnaire contains a number of alternative statements about things which occur in some schools. After reading each of the statements carefully, indicate to what extent you agree or disagree that each of the statements actually applies to **your school**.

Some statements in this section are fairly similar to other statements. Don't worry about this - simply select the response which best describes your agreement or disagreement by drawing a circle around:

- 5 if you **Strongly Agree** with the statement
- 4 if you **Agree** with the statement
- 3 if you are **Uncertain** about the statement
- 2 if you **Disagree** with the statement
- 1 if you **Strongly Disagree** with the statement

Please respond to all the statements but do **not** circle more than one response to each.

1. Students are not provided with the skills needed for future educational or vocational experiences.	5	4	3	2	1
2. I am proud to be an educator.	5	4	3	2	1
3. Teachers have an understanding of how to support each other.	5	4	3	2	1
4. Items for discussion at meetings always come from the same people.	5	4	3	2	1
5. Expressions of the school's future vision do not reflect staff consensus.	5	4	3	2	1
6. The principal and deputies are the most influential members of the staff.	5	4	3	2	1
7. Educational programs don't contribute to improving the quality of life in our society.	5	4	3	2	1
8. I spend time in personal reflection about my work.	5	4	3	2	1
9. Teachers are reluctant to share problems with each other.	5	4	3	2	1
10. There is little debate in meetings.	5	4	3	2	1
11. We have not developed a common vision for the school's future.	5	4	3	2	1
12. The school administration does not encourage others to take control of new projects.	5	4	3	2	1

Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness

13. The creative potential of students is not realized.	5	4	3	2	1
14. Developing the social skills of students is important.	5	4	3	2	1
15. Teachers do not make an effort to maintain positive relationships with colleagues.	5	4	3	2	1
16. We work together to implement the decisions of meetings.	5	4	3	2	1
17. We do not gather data for gauging the success of school programs.	5	4	3	2	1
18. The principal and deputies do not encourage the professional growth of teachers.	5	4	3	2	1
19. I have a clear understanding of how I can contribute to realising the future vision for the school.	5	4	3	2	1
20. Teachers learn from each other.	5	4	3	2	1
21. My professional decisions are not usually supported by colleagues.	5	4	3	2	1
22. We frequently discuss what should be taught in particular curricula or courses.	5	4	3	2	1
23. We do not always evaluate the success of existing school programs.	5	4	3	2	1
24. Members of the administration show a genuine concern for me as a person.	5	4	3	2	1
25. Individual differences between students are not catered for.	5	4	3	2	1
26. I am receptive to advice from colleagues about my teaching.	5	4	3	2	1
27. We are willing to help each other when problems arise.	5	4	3	2	1
28. Teaching methods and strategies are not discussed sufficiently.	5	4	3	2	1
29. We have identified ways of determining if school priorities are achieved.	5	4	3	2	1
30. The principal and deputies give teachers sufficient “space” to get on with their work.	5	4	3	2	1
31. I work towards achieving the school vision.	5	4	3	2	1
32. We believe that every child can learn.	5	4	3	2	1
33. We always encourage each other to exercise our professional judgments.	5	4	3	2	1

34. We often compare how we assess student achievement.	5	4	3	2	1
35. Teachers are not unified in working towards the school's future vision.	5	4	3	2	1
36. Members of the administration generate a personal commitment from teachers that ensures the success of innovations.	5	4	3	2	1
37. Improvements in student achievement are rewarded.	5	4	3	2	1
38. I still find new ways to improve my teaching.	5	4	3	2	1
39. We encourage each other to take responsibility for new projects.	5	4	3	2	1
40. Student behavior management strategies are not discussed sufficiently.	5	4	3	2	1
41. Teachers have not implemented school priorities.	5	4	3	2	1
42. The persistence of successful innovations is assisted by visible ongoing support from the administration.	5	4	3	2	1

**Please take a break of one minute before answering Section 2 of the questionnaire**

**Section 2: Preferred Form of Cultural Elements**

This section contains a number of statements about the school in which you would wish to work. You are asked to give your opinion about how well each statement describes what you would prefer this school to be like.

Some statements in this section are fairly similar to other statements. Don't worry about this - simply indicate how well each statement describes your **preference** for your ideal school by drawing a circle around:

- 5** if you **Strongly Agree** that this would be preferable for your school
- 4** if you **Agree** that this would be preferable for your school
- 3** if you are **Uncertain** that this would be preferable for your school
- 2** if you **Disagree** that this would be preferable for your school
- 1** if you **Strongly Disagree** that this would be preferable for your school

Please respond to all the statements but do not circle more than one response to each.

1. Students would not be provided with the skills needed for future educational or vocational experiences.	5	4	3	2	1
2. I would be proud to be an educator.	5	4	3	2	1
3. Teachers would have an understanding of how to support each other.	5	4	3	2	1

Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness

4. Items for discussion at meetings would always come from the same people.	5	4	3	2	1
5. Expressions of the school's future vision would not reflect staff consensus.	5	4	3	2	1
6. The principal and deputies would be the most influential members of the staff.	5	4	3	2	1
7. Educational programs wouldn't contribute to improving the quality of life in our society.	5	4	3	2	1
8. I would spend time in personal reflection about my work.	5	4	3	2	1
9. Teachers would be reluctant to share problems with each other.	5	4	3	2	1
10. There would be little debate in meetings.	5	4	3	2	1
11. We would not have developed a common vision for the school's future.	5	4	3	2	1
12. The school administration would not encourage others to take control of new projects.	5	4	3	2	1
13. The creative potential of students would not be realized.	5	4	3	2	1
14. Developing the social skills of students would be important.	5	4	3	2	1
15. Teachers would not make an effort to maintain positive relationships with colleagues.	5	4	3	2	1
16. We would work together to implement the decisions of meetings.	5	4	3	2	1
17. We would not gather data for gauging the success of school programs.	5	4	3	2	1
18. The principal and deputies would not encourage the professional growth of teachers.	5	4	3	2	1
19. I would have a clear understanding of how I can contribute to realizing the future vision for the school.	5	4	3	2	1
20. Teachers would learn from each other.	5	4	3	2	1
21. My professional decisions would not be usually supported by colleagues.	5	4	3	2	1
22. We would frequently discuss what should be taught in particular curricula or courses.	5	4	3	2	1
23. We would not always evaluate the success of existing school programs.	5	4	3	2	1



24. Members of the administration would show a genuine concern for me as a person.	5	4	3	2	1
25. Individual differences between students would not be catered for.	5	4	3	2	1
26. I would be receptive to advice from colleagues about my teaching.	5	4	3	2	1
27. We would be willing to help each other when problems arise.	5	4	3	2	1
28. Teaching methods and strategies would not be discussed sufficiently.	5	4	3	2	1
29. We would identify ways of determining if school priorities are achieved.	5	4	3	2	1
30. The principal and deputies would give teachers sufficient “space” to get on with their work.	5	4	3	2	1
31. I would work towards achieving the school vision.	5	4	3	2	1
32. We would believe that every child can learn.	5	4	3	2	1
33. We would always encourage each other to exercise our professional judgments.	5	4	3	2	1
34. We would often compare how we assess student achievement.	5	4	3	2	1
35. Teachers would not be unified in working towards the school’s future vision.	5	4	3	2	1
36. Members of the administration would generate a personal commitment from teachers that ensures the success of innovations.	5	4	3	2	1
37. Improvements in student achievement would be rewarded.	5	4	3	2	1
38. I would still find new ways to improve my teaching.	5	4	3	2	1
39. We would encourage each other to take responsibility for new projects.	5	4	3	2	1
40. Student behavior management strategies would not be discussed sufficiently.	5	4	3	2	1
41. Teachers would not have implemented school priorities.	5	4	3	2	1
42. The persistence of successful innovations would be assisted by visible ongoing support from the administration.	5	4	3	2	1

**Thank you for taking the time to complete this survey**

### Appendix 4: The SCEQ Scoring Sheet

Enter your score for each item on the table below by starting at item 1 and moving from left to right across the page

Where an Asterisk(\*) occurs, this indicates that the value of your score needs to be reversed.

That is 5 = 1, 4 = 2, 3 = 3, 2 = 4 and 1 = 5

For example if for item 4\* you circled 5 (strongly agree) enter 1

#### Both Actual Form and Preferred Form

1*	2	3	4*	5*	6*
7*	8	9*	10*	11*	12*
13*	14	15*	16	17*	18*
19	20	21*	22	23*	24
25*	26	27	28*	29	30
31	32	33	34	35*	36
37	38	39	40*	41*	42
+.....	+.....	+.....	+.....	+.....	+.....
Professional values	Emphasis on learning	Collegiality	Collaboration	Shared planning	Transformational leadership

# 中國高等教育轉型下師訓實踐性課程的趨勢

## *The trends of practice-based curriculum of teacher education in the context of high education's transition in Mainland China*

王 煒

浙江師範大學

### 摘要

本文從對中國高師教育辦學方式轉型的關注出發，指出在高師教育辦學歷程中正經歷一次更深層次的轉型，即從量的需求為主轉向以質的需求為核心的需求背景轉變，嘗試通過對師範教育價值觀重建的呼籲以及師訓課程實踐性本質的知識論的關注，就目前師範教育所面對的問題和今後的發展走向展開思考，以期對構建適合時代需要的新的師訓實踐性課程體系提供初步的理論參考。

### 關鍵詞

高等教育轉型，教師教育，實踐性課程

### Abstract

This paper starts with the concern of the transition of high education in China, in comparison with the successful experiences of the transition of teacher education abroad. It attempts to explore the problems of practice-based curriculum in teacher education and the trends of its development in the future. The paper will further discuss and propose some initial thoughts on constructing the system of practice-based curriculum in teacher education.

### Keywords

high educational transition, teacher education, practice-based curriculum

## 高師教育轉型的需求背景：從量變到質變的跨越

近年來，伴隨著國內日益高漲的教師教育培養體制的開放性、教師教育的專業化和高層次化的呼聲，在歷經百年的定向型、封閉式師資培養體制之後，已經習慣了被國家包辦而從無生存之虞的師範院校，開始面臨巨大的生存壓力，在重新考慮自己的辦學定位的同時，也期望通過辦學體制乃至辦學方向的變革，來謀求拓展新的生存空間和獲得新的發展機遇。

這樣的生存壓力首先來自於社會對高等教育量的需求。政府應對這一需求的對策是高等學校擴大招生規模。如果說在整個國家教師教育培養體制層面上，這一改革被稱之為“轉型”，那麼至少對於部分教師教育機構而言，它無疑是一次涉及人才培養規格、學科專業結構和課程結構全面調整、具有戰略意義的“轉型”。這一轉型的實質內涵並非拘泥於傳統的所謂師範性與非師範性、專業性與學術性之爭，而是具有了兩個層面的現實內涵：一是如何通過辦學方向和策略的轉變，充分挖掘現有的資源優勢，擴大服務面向，提高學校的整體和綜合辦學效益；二是在愈加激烈的院校競爭中，如何通過轉型，在全面提升自己的競爭力（包括學術水準、人才培養品質等）的前提下，使具有傳統優勢和特色的師範教育資源得到進一步優化與合理配置（鄭師渠，2004）。

經過十多年的努力，在解決量的需求上取得顯著突破後，對質的追求開始成為全社會關心的重點。事實上，我國高師教育已經面臨另一個層面的轉型。基礎教育領域的全面改革對教師的素質提出了更高更全面的要求，教師教育專業培養必須反映基礎教育發展與改革的實際狀況。近年來，基礎教育改革更是呈現出力度不斷加大，措施逐步深化的總體態勢，改革的輪廓越來越清

晰，手段和目標表現出高度的統一。在基礎教育領域對學生提出高標準、高品質要求的同時，對教師教育提出更高標準的要求可以說是一種客觀的必然。教育改革必須包括教師教育的改革。實現國家教育目標需要高水準的教師隊伍。教師教育機構的培養及產出不僅要適應基礎教育變化了的需求，具備新的教育教學觀念，勝任新的課堂教學，還要推進和引導基礎教育的改革。教師教育的改革要走在基礎教育改革的前列。2007年5月，師範生免費教育政策的重新實施從政策層面印證了對教師教育質變需求的急迫。

目前高師院校的改革軀體上存在著一種普遍性的傾向：在學科建設與專業設置上積極向綜合性大學靠近，而在教師教育改革方面卻明顯缺乏清晰的思路，在很大程度上仍只在按慣性運轉。與此同時，一些綜合性大學介入教師教育，而因學校氛圍的不同和教師教育資源相對缺乏等因素，其擁有的學科優勢一時還不能體現，實際效果也不容樂觀，有論者以為目前我國教師教育存在著虛化的危險（鄭師渠，2004）。同時，高師院校如果拋棄自身教師教育的特色與優勢，不僅其改革失去了本來的意義，得失也將難以預料。其表徵有二：一是鑒於東部及東南地區學歷達標教師數量的相對飽和，傳統的中師教育機構大大縮減；二是自高校擴招政策出臺後，幾乎所有高師院校紛紛擴大了非師範專業的比例，有的甚至超過50%。因此，如果說存在問題，問題的焦點恐怕不在於是否必須走綜合化、開放型發展道路才能滿足現實教育發展對高層次教師數量需要，而是綜合化是否有利於提高教師培養的品質。目前，在我國的師範教育課程中存在一種非常奇特的現象：一方面非敘強調實踐的重要性，並以此作為師範教育課程的一個主要標誌；另一方面，無論是教學內容還是教學模式都仍是以學科知識

體系為主導。這一現象的出現顯然基於這樣一個假設：實踐是理論的運用，或者說學科知識的掌握等於實踐能力的形成。教學實踐活動的從屬地位，將實踐理解為單純的技能訓練，先理論後實踐的教學計畫安排等等都由此而來。顯而易見，學科本位意識仍然在支配著師範教育課程的走向。教學實踐，作為師範生培養模式的重要組成部分，如何擺脫學科本位模式的束縛將成為教師教育發展的關鍵。本文將從價值觀重建和知識論基礎兩方面來論述師範教育實踐性課程可能合理的走向。

## 教師教育價值觀的重建：知識與生命的和諧

師範教育自建立之日起就承載著人類許許多多對於未來的期望。無論是中國傳統的“學而優則仕”，還是“書中自有黃金屋”，以及自上世紀七十年代末恢復以來至今仍昌盛不衰的高考制度，都在表達一種對於教育的共同觀念：無論是對個人、家庭，還是對國家、民族，教育都擔負著一種改變命運、福國強民的重任。我們不禁要問：教育是什麼？為什麼古往今來它都被賦予如此重任？它的作用是否真的僅僅在於承擔這樣一種針對未來的承諾呢？而作為基礎教育和中等教育提供人力資源的師範教育的價值又究竟是什麼呢？

單純從字面上看，教育就是以“教”的手段或方式來培養人。“培養人”的說法有些籠統和想當然，但是可以“以教來育”的物件除了人又沒有別的了。馬戲團裏對動物演員的條件反射式的訓練叫做“馴養”，與教育培養是有根本區別的。可以肯定的是教育是一種人類行為，既然是行為就必然有行為的施與受。按照通敘的理解，教育行為的施者被稱為“師”，受者自然就是“生”，師生

關係是教育行為中最基本的關係構成。顯然，教育行為中最初是有“人”的，而且還有職責和情感：“師者，傳道、授業、解惑也”以及“學而時習之，不亦樂乎。”然而，對“知識”的誤讀已經使師範教育越來越接近於一片“無人地帶”。波蘭尼的觀點是：對知識客觀性的盲目崇拜和無休止的追求，導致了理智與情感、科學與人性、知識份子與普通大眾之間的內在分裂，“偽造了我們整個的世界觀”（石中英，2001）。有論者指出，傳統教師教育中就存在著唯理性主義傾向，“知識霸權”導致了追求教師教育的“純粹”科學性，日漸忽略了對未來教師職業歸屬感、角色意識、實踐工作者信念的確立以及教師教學能力的培養和人格的完善（曲中林，2007）。教學曾經是一體的，教既是教也是學，所謂“教學相長”，教與學的共同目的首先是獨立的思想和完善的人格，是師生在教學中“如琢如磨如砌如磋”的互動的過程，教學行為中的施受關係並不是純粹單向的。而近代以來知識為人類文明作出的貢獻也帶來了一種新的“迷信”——對知識的崇拜，這種崇拜漸漸將教與學分割開來，使之各自成為“單向”的行為，而參與其中的師生也逐漸成為一群群“單向度的人”（H Marcuse 1964）。在知識教育無限繁榮的表象之下，教育應有的生命特質、情感態度以及個體的體驗都無一例外地萎縮成單一的邏輯架構。隨著社會文明的發展進程，人們開始在以實證主義為主導的普適性教育規律之外重新探尋教育對於生命的價值。

“社會生活在本質上是實踐的。凡是把理論導致神秘主義方面去的神秘的東西，都能在人的實踐中以及對實踐的理解中得到合理的解決。”（列寧全集，1990）由於我們民族歷來強調知識傳承以及近代以來逐步凸顯的集體優先的文化傳統，國家推行的教育改革一般也傾向於知識中心和社

會中心(劉宇, 2007), 正規教育的內容往往過多地強調學生的未來世界, 較少涉及他們現在的生活世界, 使得學生對生活一無所知, 充滿迷惘, 造成了脫離現實生活的後果, 所培養的人欠缺最基本的生活體驗, 對現實生活的感知力很弱。陶行知先生就曾把這樣的教育稱為“鳥籠子式的教育”(楊俊, 2003)。杜威曾經說過: “學習? 肯定要學習, 但生活是首要的, 學習是通過這種生活並與之聯繫起來進行的。”(約翰·杜威, 1994) 假如我們的教育培養的是那種對於自己的生命都不願或無從體認的人, 又怎能寄希望於他們去引領更年輕的生命去面對更加繁雜紛蕪的世界呢?

呼喚教育對個體生命的重新關注已成為近年來教育研究領域一個共同的聲音。現象學教育學認為知識教育應基於個體現實的生活, 直面個體的豐富生命, 而不是像當前絕大多數的基礎教育那樣忽視、過濾、肢解真實的生活, 僅僅讓“人”保留其抽象意義。我國當前課程改革所宣導的“回歸生活”的理念被學者稱為“在教育史上具有里程碑似的意義”(張華, 2007)。其論據有三個方面: 首先是彌合學科知識與日敘生活的分裂; 其次是探尋到了一個無窮盡的、活的教育資源, 即生活, 並從中發現了“現實世界的視野”這一新的思維和認知方式; 第三是確立了生活探究與體驗的獨特方法, 實現了學科教學方法的革命。個體的生命存在是不能完全依靠探究事物之間的因果實證關係來認識的, 而是要經過體驗和感悟才能不斷接近對於生命意義的把握。

“回歸生活”理念的源起可以追溯到上世紀九十年代的哲學研究領域。有學者指出: 在二十世紀一些不同流派的重要哲學家那裏, 以自覺或不自覺的方式發生著一次具有普遍性的哲學轉向, 即人類理性向“生活世界”的回歸, 其結果是形成了各種日常生活批判理論(衣俊卿, 1994)。其

中最具代表性的是現象學創始人胡塞爾對科學危機的論述: 所謂科學危機並不是具體學科本身的危機, 而是指由於科學的社會作用所引起的文化危機, 實證主義的氾濫, 實證科學的表面繁榮, 理想化的科學世界, 導致了片面理性對人的統治。因此科學危機的本質是科學同人的存在相分離, 結果使科學失去了意義, 甚至危害人類。以此為參照考察教育的發展現狀, 我們不難發現這場深刻的文化危機同樣波及了現代教師教育的發展, 也同樣體現在師範教育價值觀的演變當中。胡塞爾對科學危機開出了生活世界的“藥方”, 因為在生活世界中, 人和世界保持著統一性, 這是一個有人參與其中的、保持著目的、意義和價值的世界。我們的教師教育當然可以嘗試這張藥方, 不是要完全拋棄理性主義的傳統而把教師教育推向另一個極端, 而是要在知識與生命之間尋找一種和諧, 這種和諧就是筆者提出的師範教育價值觀重建的目標。

## 教師教育的知識論更新：對學術傳統與一元知識論的現實批判

通過對高等教育轉型的思考以及對建立師範教育新的價值觀的呼喚都還不足以對師範教育的實踐性本質帶來廣泛的、深入的以及根本性的認同, 其根本的原因在於: 在當今教師教育中最為古老且影響依舊深遠的是主流的學術傳統。

學術傳統早在正式的師範教育機構出現之前就已經根深蒂固, 其原始的本義是古典的人文教育, 其本身就等同於“為教而準備”。要培養一位教師, 只需要給予適當的人文教育, 再輔之以一定學徒經驗就足夠了。顯然, 學術傳統觀存在明顯的重學科培養而淡化專業養成的傾向, 這種觀念固然在間接意義上促成了教師教育培養體制的轉型, 但是在量的轉型初步完成之後, 這種傾向

也帶來一些問題。事實上，在傳統師範學院綜合化之後，伴隨著各院校對學術發展的青睞，教師教育的地位普遍有所下降，教師教育資源也逐年萎縮，教師的學術訓練與專業能力培養間的平衡也不復存在，各綜合性大學教師教育專業的輔修制和雙學位、研究生層次教師教育模式的形成，便反映了這兩者間的嚴重失衡。此外，在實現轉型成為綜合性大學之後，伴隨著學校內部評價制度的變革，傳統師範教育注重教師專業實踐能力提高的優勢被削弱了，即使是教育學院中的教師也由於其工作被繩之以通用的學術標準，因此他們對理論知識和學術智趣的偏愛遠勝於對教師專業實踐技能的探索，人們顯然更樂於去建構理論、發表論文和出版專著，而無暇顧及對未來教師實踐層面的知識積累和技能培養。實踐表明，在缺乏有針對性的專業實踐能力培養的前提下，高層次未必一定等同於高品質，或者可以說有較高的學術水準，未必就一定有較高的“教”的水準和能力。

有學者曾在職業教育的背景中明確指出現行的實踐課程模式難以真正發揮其應有的作用根本原因在於：我們總是把學科知識的掌握和實踐能力的養成混為一談（徐國慶，2002）。這一論點對師範教育而言同樣成立。有效的改變首先在於認同在客觀性、普遍性、等值性、可言傳性的知識之外還有不同的知識類型存在，那就是基於具體情境的個人化的判斷力、感受力、決斷力和執行力，即個體實踐知識，並給予這樣的實踐知識以應有的課程地位。因為只有當實踐知識個體化後，才會真正對個體的實踐具有生成意義，而知識觀的這一轉變反映了知識論研究從物理學觀點向生物學觀點的轉變。波蘭尼針對經驗主義和理性主義純粹客觀的知識理念提出了新的科學知識理念，他認為：“所有的科學知識都是個體參與

的”或者說“所有的科學知識都必然包含著個人係數”。不論是“個體參與”還是“個人係數”其含義都明確地指向了實踐。

然而實踐基礎在師範教育課程中卻是十分薄弱的，即使是像師範性較強的教育實習，即便在學分體系中被當作是一門獨立的課程，也依然未能充分體現其實踐性課程的主體地位。隨著社會的發展和高師教育轉型的深入，既成模式的教育實習作為師範教育課程中重要的實踐環節，並不能發揮充分的實踐作用，往往由於時間短、模式單一、教師指導不足等原因而流於形式。教育實習作為教育實踐課程的主體大多安排在學科專業課程和教育理論課程學完之後進行，師範生在實習期間主要接受中小學教師的指導，因循的是一種“把理論運用於實踐的模式”，主要目的是“讓學生把所學到的知識運用到教育實踐中，並通過實踐提高教育教學能力”。如前所述，這種實施模式的主要特點是實踐與理論隔離。教育實踐發揮的主要功能只能是“總結性”地檢查、證明並且預言師範生掌握和運用教育理論指導個體教學實踐的能力。教育實習的實際經驗表明：由於諸多原因，師範生其實很難將其所學教育教學理論應用到自己的教育教學工作中去，面臨真實的教育情境，師範生往往無法將抽象的理論與複雜多變的課堂情境聯繫起來。“理論運用於實踐的模式”認為，師範生只有獲得了必要的學科知識和教育知識以後才能進行教育實習，所以，教育實習只能安排在第七學期或者第八學期。師範生在教育實習過程中會發現許多理論的問題和自己實際教學技能上的不足，並將它們帶回師範院校。此時，師範生和指導教師常有一種“回天乏力”的感覺：實習結束即意味著師範教育的基本完結，已經沒有課程時間和學分空間去“再學習”了。再者，我們的教育課程局限於《教育學》、《心理學》和《學科教材教法》三門課，課時只佔總課時的3%~5%。

教育實習一般為6周，除去實習開始的一周準備以及實習結束時的一周總結，實際上真正用於實習時間僅為四周，佔四年總學時的4%。實習時間很短而且過於集中，加之內容缺乏針對性，基本流於形式。師範生在四年的學習中，既掌握不了教育教學的系統理論知識，又難以形成系統的教育教學技能技巧，更談不上教育臨床經驗的獲得和教育學理念的形。因而，師範生成為教師以後，為了適應教學的實際需要，只能主動地或者是被動地與教育教學理論“劃清界限”，慢慢地從實踐中積累教學經驗並且因循經驗來解決教學問題，四年的學習成為一種低效益的投入。

隨著教師專業化程度的提高以及對教師專業特性理解的加深，現行高師教育實踐課程體系及其實施模式與專業化教師培養之間的矛盾逐漸顯露出來。師範教育課程偏重於理論教學而忽視了學生實踐能力的培養，課程中缺乏可以與直接應用聯繫起來的內容，在實踐條件的設置上也極為不足。以上這些問題直接造成師範生對學校生活和教師職業特性缺乏直觀的認識，在走上教學崗位後的適應能力不強、缺乏實踐和創造能力、教學和科研能力不盡如人意、專業思想不穩固等，從而阻礙進一步的專業發展。

而且，實踐性課程顯然不能狹隘地理解為以訓練動作技能為任務的課程，事實上它已經被現實要求承擔起發展人的實踐智慧、形成每個個體的實踐能力的重任。事實已經證明按照學科邏輯來組織的“三段式”課程由於人為地割裂了學科知識與實踐過程的聯繫而成為孤立的低效率課程，同時也使得相應“附加”的實踐環節成為無知的、庸俗的、機械的實踐。按照建構主義的動機理論，認識的目的是為了提高主體適應環境的生存能力。因此，任何學習的真正需求都毫無疑問地來源於實踐：不實踐，師範生永遠不會理解教育

學理論知識的價值；不實踐，師範生永遠不會產生學習學科知識的動機；不實踐，師範生的“個體知識”就沒有“個體參與”，也不包含“個人係數”。因此，基於實踐知識論的實踐性課程不能以一元的學問知識為中心的學科教學形式來實施。實踐性課程的教學實施應是基於問題情境、以解決真實問題為核心的實踐性教學，旨在使學生獲得感性知識，掌握技能、技巧，這就是說，實踐性教學所要求的，正是解決實際問題、關注學生生活世界和個體理論的生成，注重學生精神道德境界的提升、促進學生的終生發展的目標指向和以實踐性知識為基礎的課程內容。我們要批判的一元知識理念和知識理想正是我們以往的學習和實踐之所依託，我們所要補充和發展的概念也正是我們以往以及現在所忽略的知識構成。這是師範教育知識論更新的基本方式和根本目的，也是為高品質的師範教育的達成尋找一條可能的路徑。

## 結語

在中國的師範教育體制歷經了百餘年的滄桑的今天，對教育以及教師教育的價值觀的哲學思考，探討一種新的實踐性的師訓理念，是高師教育從量的突破到質的飛越的深層次的轉型需要。對需求背景的梳理可以幫助我們看清教師教育發展所處的現實，我們不是不再需要師範教育，我們需要的是更高品質的師範教育；進而通過價值觀的討論讓我們有機會深入思考什麼是“更高品質”的師範教育。哲學研究的發展告訴我們：對具體的生活與生命的抽象曾經是近現代科學何其輝煌的優勢，而今卻已成為育人事業的最大掣肘。工業社會賴以自立的“標準化文明”正日益成為教師教育發展的“雞肋”；對師範教育知識論的反思幫助我們進一步解放思想，認同知識的多樣



性和廣泛性，認同對標準與權威的質疑、批判以及個體理解和陳述的可能性和必要性，從而對師訓課程的實踐性有多角度的深層理解。高師教育機構不是要樹立和維護某種知識信念，更不是為培養某種信念的信徒而存在，而是要以理性地質疑和實踐地批判來樹立認識論意義上的真正的實

踐主體，從而使人擺脫被標準、權威以及知識的絕對性和神聖性奴役的境地，才能在轉型中全面提升自己的競爭力，優化具有傳統優勢和特色的師範教育資源，來拓展新的生存空間和獲得新的發展機遇。

## 參考文獻

- 鄭師渠 (2004)。〈論高師院校的轉型〉。《教師教育研究》，(1)。
- 石中英 (2001)。〈波蘭尼的知識理論及其教育意義〉。《華東師範大學學報教科版》，(6)。
- 曲中林 (2007)。〈教師教育的“破冰之船”：泛實踐戰略〉。《教師教育研究》，(2)。
- 列寧。《列寧全集》(第55卷)。北京：人民出版社。1990.142.
- 劉宇 (2007)。〈反思“兒童中心批判”〉。《全球教育展望》，(4)。
- 楊俊 (2003)。〈基礎教育課程改革的現象學教育學解讀〉。《無錫教育學院學報》，(9)。
- 約翰·杜威著，趙祥麟譯 (1994)。《學校與社會》。北京，人民教育出版社。1994.45
- 張華 (2007)。〈讓兒童自由探究生活〉。《全球教育展望》，(4)。
- 衣俊卿 (1994)。〈理性向生活世界的回歸〉。《中國社會科學》，(2)。
- 徐國慶 (2002)。〈基於知識論的職業教育實踐課程觀〉。全球教育展望，(12)。

***What are raters estimating: How much do ratings on scale criteria really reflect the characteristics of student performances in terms of the various components of the criteria***

**能力評審員如何作出判斷：評審準則的等級如何能在各項評審範疇中反映學生不同的表現**

**CHEUNG Kwai Mun, Amy**

*Hong Kong Examinations and Assessment Authority*

**Abstract**

This paper aims to explore rater behaviour in assessing oral presentations using verifiable quantitative measures (VQM) as an external validity check on ratings. Twelve raters from a range of backgrounds were recruited to rate 115 Secondary 3 student oral performances in 'individual presentations'. These performances were drawn from a sample of 10 schools participating in a pretest conducted for the commencement of the oral component of Hong Kong's Territory-wide System Assessment in 2006. About 20 students were drawn from each school in three ability categories: low, medium and high. Students were selected based on their internal examination results. Fifty-eight of the 115 student performances were transcribed and assessed on VQM for 'ideas and organisation', 'vocabulary and language patterns' and 'pronunciation and delivery'. VQM results were correlated (Spearman's  $\rho$  and Pearson's 'r') against fair average scores derived from Rasch analysis of ratings. The resultant correlations ranged from 0.6 to 0.9. It was concluded that raters were estimating values for constructs highly similar to those measured in VQM.

**Keywords**

language assessment, oral testing, verifiable quantitative measures, external validity

## 摘要

本研究是以可驗證的量化量度方法，探究英文科說話評審員在說話評估「個人短講」中的評審表現。是次研究，邀請了12位具有不同學歷及經驗的人士擔任說話評審員，對115位中學三年級學生進行說話能力測試，評審學生的說話能力。這些學生是來自於參加2006年「全港性系統評估」預試的學校。參加預試的學校共有10所，其中包括不同能力組別的學生。每所學校都是根據校內的英文科成績(高、中、低)，挑選20位學生參加說話能力測試。是次研究是從115位參加測試的學生中，抽取了58位學生進行研究，以文字紀錄了這些學生在個人短講中的內容，再以可驗證的量化量度方法(VQM)，評估學生在「內容和組織」、「詞彙和句式」和「發音和表達」三方面的表現。本研究亦利用史比爾曼「 $\rho$ 」及皮爾遜「 $r$ 」計算VQM數據和羅許平均值的相關系數。是次研究所獲得的相關系數為0.6至0.9。總而言之，說話評審員給予評級的建構值和VQM所得的結果甚為相近。

## 關鍵詞

語文評估，說話測試，可驗證的量化量度方法，外部效度

## Background

The assessment of spoken language ability relies heavily on the subjective judgments of raters and their interpretation of the rating scales. To complicate matters further, some rating scale constructs are composite entities, for example, the IELTS 2007 uses a construct called 'Fluency and Coherence' which is clearly composite. As Fulcher (2003, p.12) points out 'the key indicators of fluency are speech rate and speech continuity. The key indicators of coherence are logical sequencing of sentences, clear marking of stages in a discussion, narration or argument, and the use of cohesive devices within and between sentences'. The oral rating scale used in this study also involved a number of composite entities for each construct. For example, one of the constructs, 'Vocabulary and Language Patterns', consisted of four sub-constructs: lexical variation, vocabulary richness/ token index, syntactic complexity and grammatical accuracy. This

conflation of constructs into a single rating criterion is common, perhaps because it saves time and makes the rating scale more 'user friendly' for raters. While this kind of conflation may have practical reasoning behind it, we do have to realise that raters may be differentially influenced by the various constructs which reside within one rating criterion. For instance, we might have three raters assessing 'Vocabulary and Language Patterns'. One rater may be primarily influenced by grammar, another by vocabulary range and another by language patterns. Furthermore, some raters may be influenced by constructs belonging to a criterion completely 'other' to the one they are supposed to be rating. Therefore, in order to really examine the validity of ratings it is important to ensure that rating scale criteria consist of sub-constructs with features which can be calculated by verifiable quantitative measures (VQM), for example, grammatical accuracy. These VQM can then be

correlated against the Rasch derived 'fair average' (FA) of ratings of a given criterion which 'iterates out' rater idiosyncrasies. Then, these correlations can be squared to provide variance estimate to show how much the various aspects of the students' verifiable performance affect the raters. This paper thus aims to explore rater behaviour in assessing oral presentations using VQM as an external validity check on raters' ratings. Nowadays, it is somewhat politically incorrect (i.e., non PC) to use the word 'objective' but we need to describe things which go beyond the subjective (and much as it might upset postmodernists there are such things.) Therefore, we are going to borrow a word 'trans-subjective' from Foucault (1974, p.94) and use it where once upon a time we would have used the word objective. In short, we seek to answer the question – 'Are raters really rating some trans-subjective' aspects of student performances?'

## Literature review

In the field of testing oral proficiency, various 'objective' measures of syntactic complexity have been employed. However, as Foucault (1974, p.94) points out such measures are perhaps better termed trans-subjective. One such measure is the length of T-units and the number of clauses per T-unit, a measure of syntactic complexity. Iwashita (2006, p.162) cites this as the best predictor of learner proficiency. Syntactic complexity (syntactic maturity or linguistic complexity) is described by Ortega (2003) as 'the range of forms that surface in language production and the degree of sophistication of such forms' (p.492). Syntactic complexity has been extensively investigated in L2 writing studies as well as in L2 speech data

(Crookes, 1989; Ortega, 1999; Skehan & Foster, 1999).

After viewing the problems encountered in using measures to analyse the fragments and ellipsis found in speaking assessment data, Foster, et al., (2000) suggest that the analysis of speech units (AS-units) should consist of 'an independent clause or sub-clause unit, together with any subordinate clause(s) associated with either' (p.365). The coding of AS-units is complicated and therefore very few studies have used the analysis of AS-units. A number of other VQM have been suggested in Wolfe-Quintero et al's thorough meta-study of fluency, accuracy and complexity measures of L2 writing proficiency (1998, p.119). These include words per T-unit. A T-unit is a dominant clause and its dependent clauses, as described in Hunt (1965, p.20) who defined it as 'one main clause with all subordinate clauses attached to it'.

A variety of VQM have also been suggested for spoken data: words per clause, words per error-free T-unit, clauses per T-unit, dependent clauses per clause, word type measure, sophisticated word type measure, error-free T-unit per total T-units and errors per T-unit. Iwashita et al., (2001), Richards (1987) and Vermeer (2000) have expressed concerns that the use of ratio measures is problematic since spoken language is short and that, therefore the difference between (the amount of clauses and T-units produced by) high level learners and lower level learners will be cancelled out. Moreover, Harrington (1986) has stated that the usefulness of T-unit as a measure of oral proficiency is limited. However, Iwashita (2006) points out that T-unit length used as an index of syntactic complexity seems to be 'the only measure found by both written and oral language (studies) to discriminate proficiency

levels satisfactorily' (p.155) and the findings of his study shows that 'the number of T-units and number of clauses per T-unit is found to be the best way to predict learner proficiency and the measure has a significant linear relation with independent oral proficiency measures' (p.165).

Some of the aforementioned features are investigated in the study by Banerjee, et al., (2007) and used by Hawkey & Barker (2004) in their 'intuitive approach to re-marking', i.e. using 'syntactic complexity' and 'vocabulary richness' to measure 'sophistication of language', 'grammatical accuracy' to measure 'accuracy' and use of 'cohesive devices' to measure 'organisation and cohesion'. Where ratings of student performance concern measurement of coherence, as in Halliday and Hasan (1976) and Kennedy and Thorp (2002), special problems arise in creating 'countable' measures of coherence. These measures have been correlated against judge ratings in a number of studies with mixed results. Halliday and Hasan (1976) argue that coherence within a text depends on five categories of cohesive ties: reference; ellipsis; substitution; conjunction; and lexis. Since then, a common approach to quantification of coherence has been to analyse the number of occurrences in form and context of use of connectors. Kennedy and Thorp (2002) further suggest that test-takers at the lower IELTS band levels have a higher chance of using explicit linking devices than test-takers at higher IELTS band levels. Only a very weak relationship has been found between the overt use of linking words and test-taker performance in recent research (Ghazzoul, in progress). The findings of the study by Banerjee, et al., (2007) show that the nature

of the task determines test takers' use of demonstratives and test takers at higher levels of language proficiency seem to use fewer demonstratives and rely more on other types of cohesive ties. Writers at higher IELTS band levels are expected to use lexical ties to create cohesion and so display more lexical variation, which is assumed to indicate higher sophistication.

In terms of fluency, Fulcher (1996) employed correlations against 'countable' measures in his quantitative design by first using discourse analysis and counting the occurrence of a range of fluency features. He followed up by using multiple regressions to identify which fluency features significantly predict examinee scores as given by raters. The situation becomes even more complex when we remember our earlier point about that most language rating criteria are actually composites born of convenience. Finally, there is the issue of combining scores on various rating criteria into a unitary score. Unitary score production is a major question for investigation since as Douglas (1994) points out similar scores may represent qualitatively different performances and as Lumley and Quian (2001) point out that grammatical accuracy has the strongest (perhaps disproportionately so) influence on test scores. The study by McNamara (1990) indicated that even on the design of the Occupational English Test (OET), (an Australian test for professionals, where grammatical accuracy was officially downplayed), the Item Response Theory based analysis indicates that raters' perception of the grammatical and lexical accuracy of candidates' performances played an important part in determining their total scores.

## Methodology

### 1. Recruiting twelve raters from a range of backgrounds

Twelve raters were recruited to rate 115 student performances in four batches over a two-week period. These raters were required to complete oral assessors' training in distance mode. This involved performing trial marking after watching exemplar clips. The raters included four local English teachers, four native English speaking teachers and four naive English speakers (who lived in English speaking environments and seldom had contact with non-native speakers).

### 2. Collecting sample student performances

The 115 performances were drawn from a sample of 10 schools participating in the pretest which was conducted for the commencement of oral component of the Territory-wide System Assessment in 2006. About 20 students from each school were collected in three categories: low, medium and high. Category assigned was based on students' internal examination results.

### 3. Deriving verifiable quantitative measures from sub-sample (N=58)

This study made use of the categories developed by Hawkey and Barker (2004) and some features investigated relate directly to these categories, as shown in Table 1.

**Table 1. Comparison of Hawkey and Barker (2004)/CSW Target Features and Those in the Present Study**

Hawkey and Barker (2004)/CSW features	Features investigated in the present study	Assessment criteria in the present study
Organisation and Cohesion	- Meaningful Clause - Syntactic Complexity	Ideas and Organisation
Sophisticated of Language	- Token Index - Lexical Variation - Syntactic Complexity	Vocabulary and Language Patterns
Accuracy	- Grammatical accuracy - Pronunciation accuracy - Stress - Intonation - Fluency	Pronunciation and Delivery

Fifty-eight of the 115 performances were 'counted' for all aspects of the criteria. The verifiable quantitative measures (VQM) for 'Ideas and Organisation' (IO) included 'number of meaningful clauses' and 'index of syntactic complexity'. VQM for 'Vocabulary and Language Patterns' (VL) consisted of 'grammatical accuracy index' and 'token index/vocabulary richness', 'lexical variation' and 'index of syntactic complexity'. VQM for 'Pronunciation and Delivery' (PD) consisted of 'pronunciation accuracy index' and 'fluency index' as well as 'stress accuracy index' and 'intonation accuracy index'. (VQM for the three criteria are discussed in detail in Cheung, forthcoming a.)

The data for all VQM were categorised and counted by the Researcher and verified by experts who also had a strong background in grammar and L2 errors and were familiar with the errors typical of Hong Kong students.

#### **4. Calculating Correlation Using Pearson's 'r' and Spearman's 'ρ'**

For the sub-sample of 58 student performances which had been subjected to verifiable quantitative measures (VQM), correlations were done between 12 raters' 'fair average' scores (derived from Rasch analysis, Linacre, 1991-2007) and the VQM derived indices using both Pearson's 'r' and Spearman's 'ρ' as cross checks against each other.

## **Limitations**

Although the verifiable quantitative measures provide a valuable external validity check on the raters' ratings, producing VQM for each construct was massively time-consuming and could only be done on a sampling basis (58 out of 115 student performances were selected). Furthermore, some aspects of the rating scale could not be quantified, for example, 'organisation of ideas' where human judgement was required rather than simply calculating the number of explicit cohesive devices used.

## **Findings**

To answer the question: 'Are raters really rating some trans-subjective' aspects of student performances?', correlations ( $r$  and  $\rho$ ) were done between fair average (FA) scores on all three assessment criteria, i.e. 'Ideas and Organisation' (IO), 'Vocabulary and Language Patterns' (VL) and 'Pronunciation and Delivery' (PD) with verifiable quantitative measures (VQM) relating to these criteria.

Several authors have offered guidelines for the interpretation of a correlation coefficient. Burns (2000, p.235), for example, has suggested the following interpretations for correlations in psychological research, in Table 2.

What are raters estimating: How much do ratings on scale criteria really reflect the characteristics of student performances in terms of the various components of the criteria

**Table 2. Interpretations for Correlations in Psychological Research (Burns, 2000)**

Correlation	Correlation	Relationship
0.90 – 1.00	Very high	Very strong
0.70 – 0.90	High	Marked
0.40 – 0.70	Moderate	Substantial
0.20 – 0.40	Low	Weak
<0.20	Slight	Negligible

Using the aforementioned interpretations for correlations, according to Table 3, among the VQM of sub-constructs on IO, ‘index of syntactic complexity’ (‘r’ value of 0.895) had very high

correlation, followed by ‘meaningful clauses’ (‘r’ value of 0.835). 70% to 80% of variance was explained meaning that student performances were mostly influenced by these two VQM.

**Table 3. Correlations ‘r’ and ‘p’ of VQM of 58 Student Performances on ‘Ideas and Organisation’ with Raters’ Fair Average Scores**

Criteria	Ideas and Organisation					
	No. of Meaningful Clauses		Index of Syntactic Complexity		Combined Indices of IO	
VQM						
Correlation	r	$\rho$	r	$\rho$	r	$\rho$
FA of IO	0.835	0.858	0.895	0.923	0.881	0.900
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of VL	0.795	0.810	0.869	0.893	0.847	0.859
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of PD	0.795	0.809	0.877	0.905	0.851	0.866
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
Overall FA	0.814	0.837	0.887	0.915	0.866	0.885
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001

\*  $\rho < .05$ , \*\*  $\rho < .01$ , 2-tailed



For ‘vocabulary and language patterns’ (VL), ‘syntactic complexity’ (‘r’ value of 0.869) had the highest correlation among the four VQM, with 76% of variance explained. ‘Token index/vocabulary richness’ (‘r’ value of 0.850, with 72% of variance explained) and ‘grammatical accuracy index’ (‘r’ value of 0.862, with 74% of variance explained) also had

‘high’ correlation with the criterion while ‘lexical variation’ (‘r’ value of -0.204, with 4% of variance explained) had negative correlation. 72% to 74% of variance was explained meaning that ratios of VL in student performances were primarily influenced by ‘token index’ and ‘grammatical accuracy index’.

**Table 4. Correlations ‘r’ and ‘p’ of VQM of 58 Student Performances on ‘Vocabulary and Language Patterns’ with Raters’ Fair Average Scores**

Criteria	Vocabulary and Language Patterns									
	Grammar Accuracy Index		Token index		Lexical Variation		Index of Syntactic Complexity		Combined Indices of VL	
Correlation	r	ρ	r	ρ	r	ρ	r	ρ	r	ρ
FA of IO	0.902	0.906	0.891	0.897	-0.247	-0.348	0.895	0.923	0.883	0.888
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.061	0.007	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of VL	0.862	0.866	0.850	0.857	-0.204	-0.290	0.869	0.893	0.860	0.858
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.124	0.027	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of PD	0.860	0.867	0.846	0.858	-0.227	-0.302	0.877	0.905	0.852	0.858
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.087	0.021	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
Overall FA	0.880	0.888	0.867	0.877	-0.228	-0.306	0.887	0.915	0.870	0.880
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.085	0.019	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , 2-tailed

Among the VQM of students’ performance in PD, the correlation of ‘pronunciation index’ (‘r’ value of 0.852) was the highest and it was considered to be ‘high’, with 73% of variance explained. The second highest in correlation was ‘fluency index’ (0.843) with 71% of variance explained and the variance could be the errors found in fluency, such as hesitations,

repetitions, extra fillers and pauses. For ‘stress index’, the correlation was ‘0.748’ with about 56% of variance explained. ‘Intonation index’ had correlation of 0.720 (the lowest compared among VQM), meaning that only 52% of the variance in PD ratings was explained by errors in intonation.

**Table 5. Correlations ‘r’ and ‘p’ of VQM of 58 Student Performances on ‘Pronunciation and Delivery’ with Raters’ Fair Average Scores**

Criteria	Pronunciation and Delivery									
	Pronunciation Index		Fluency index		Stress Index		Intonation Index		Combined Indices of PD	
VQM	r	ρ	r	ρ	r	ρ	r	ρ	r	ρ
FA of IO	0.896	0.899	0.891	0.895	0.774	0.754	0.690	0.607	0.901	0.913
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of VL	0.853	0.856	0.844	0.849	0.738	0.681	0.722	0.620	0.875	0.863
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
FA of PD	0.852	0.860	0.843	0.853	0.748	0.691	0.720	0.623	0.877	0.869
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
Overall FA	0.873	0.879	0.864	0.874	0.759	0.726	0.720	0.629	0.892	0.895
Sig. Level	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , 2-tailed

The combined indices of all three assessment criteria in Tables 3 – 5 had high correlations with the fair average (FA) scores from the 12 raters’ ratings of the three criteria using both Pearson’s ‘r’ and Spearman’s ‘p’. For example, the correlation of the combined indices of IO and fair average of IO was very high (‘r’ value of 0.881), followed by the combined indices of PD and fair average of PD (‘r’ value of 0.877) and then by the combined indices of VL and fair average of VL (‘r’ value of 0.860). Interestingly, the combined indices of PD had higher correlation with the other two fair averages, i.e. fair average of IO (‘r’ value of 0.901) and fair average of VL (‘r’ value of 0.875) than the combined indices for IO (‘r’ value of 0.881) and VL (‘r’ value of 0.860). This probably reflects the fact that when the students were unable to make their presentation intelligible because of poor syntax or poor pronunciation and

delivery, the raters could not make judgments on their ideas or language patterns. However, it is probably safe to say that the ‘high’ levels of correlations between combined indices and fair average scores indicated that the ratings on the scale criteria did really reflect the characteristics of student performances in terms of the various components of the criteria.

Among all the VQM of sub-constructs in Tables 3 - 5, except for ‘lexical variation’, all the other VQM had ‘high’ correlations with the fair average of their respective assessment criteria, meaning they had strong influence in the ratings of their own construct. Moreover, ‘syntactic complexity’, ‘grammatical accuracy’, ‘vocabulary richness/token index’, ‘pronunciation index’ and ‘fluency index’ did not only have strong influence (correlations  $>0.8$ ) in the ratings of their respective construct but also in the other constructs. For example, ‘grammatical accuracy’ not

only had strong influence on its own construct – ‘Vocabulary and Language Patterns’ (‘r’ value of 0.862, 74% of variance explained) but also on ‘Ideas and Organisation’ (‘r’ value of 0.902, 81.3% of variance explained) as well as ‘Pronunciation and Delivery’ (‘r’ value of 0.860, 74% of variance explained). While results for raters on the whole show very encouraging correlations against VQM, the results for individual raters showed lower correlations in the range 0.59 to 0.89 (correlations between ratings from individual raters and VQM are discussed in detail in Cheung, forthcoming b).

## Discussion and conclusion

We began our investigation of external validity using VQM through correlating relevant ‘combined indices’ for each rating criterion as obtained from VQM against the students’ fair average (FA) scores for each criterion for all raters as obtained from Rasch analysis. Essentially, FA scores evened out rater differences by iterative measures and gave us interval level data which should be close to the students’ true score assuming the measures were valid and that most raters were not idiosyncratic. On the face of it, the rating scales seemed to function well. All the VQM derived indices produced the very high correlations against their FA score counterparts (0.881 for IO, 0.860 for VL and 0.877 for PD). This seemed to indicate that when using the scales for this, the raters were estimating the same things which were counted and calculated by the VQM derived indices. However, it was important to note that VQM derived indices also correlated against FA score figures for rating criteria, other than those that they were supposed to measure. For example the combined

indices for IO also showed high correlations against the FA for VL and PD (0.847 and 0.851). Moreover, the combined indices for VL showed high correlations against the FA scores for IO and PD (0.883 and 0.852) respectively. This could be seen as evidence that our raters were not focusing on the rating criteria i.e. that they were rating extraneous criteria. However, the most likely explanation for this phenomenon is that grammatical accuracy in spoken language is heavily dependant on pronunciation and that organization of ideas is dependant on both grammatical accuracy and on paralinguistic features such as stress and intonation which are subsumed under pronunciation and delivery. Alternatively, it could simply be evidence that students were acquiring the various components of English aspects of language at roughly equal rates.

Generally it was concluded that the whole raters were estimating values for constructs highly similar to those measured in VQM. ‘Syntax’ is a fundamental organising principle of language; therefore, it is scarcely surprising students who can organise their syntax well are going to get good ratings for IO. Likewise ‘vocabulary’ is another aspect of language which allows us to organise information and also another component of VL. It is thus hardly surprising if IO ratings correlated well with that VL index consisting of ‘syntactic complexity’, ‘grammatical accuracy’, ‘vocabulary richness (i.e. token index)’ and ‘pronunciation’ is a fundamental tool for the realisation of ‘vocabulary’. Nor should we be surprised that VL correlated so well against combined indices of PD. Pronunciation, intonation and stress are the tools with which people mark lexical and grammatical distinctions in their speech. In fact, it would be strange

if there was not a high correlation between VQM of PD and ratings of VL.

When we studied the individual components of VQM for VL, we found that the 'grammatical accuracy', the 'token index' and the 'index of syntactic complexity' all correlated with FA scores for VL. This was as it should be, given the foregoing discussion. The only really problematic VQM was 'lexical variation' which showed small negative correlation figures in the range from -0.204 to -0.348 with the FA scores for the measures of the various rating criteria. This comes as no great surprise. The expert raters and teachers who devised our rating scales told us that students only used words they had been taught in school. We were warned that longer students' utterances would result from the recycling of familiar vocabulary. Therefore, since 'more able' students produced longer utterances, their ratio of new vocabulary to total number of words in fact would be smaller than that of the 'less able' students who were able to avoid repetition of vocabulary by virtue of their shorter utterance length. Therefore, the more able the student was, the worse would be his/her result on 'lexical variation'. The finding echoes the concerns raised by Iwashita et al., (2001), Richards (1987) and Vermeer (2000) on the use of ratio measures since the spoken language is short and the difference between (the amount of clauses and T-unit produced by 'high' and 'low' level learners) will be cancelled out. However, the results with 'lexical variation' may also indicate that students at the level investigated (end of key stage 3) did not exhibit much lexical variation. In other words, the students at large had a limited range of vocabulary regardless of level and that the

distinction between high and low level learners was simply one of facility within a shared body of lexis. This would scarcely be surprising given that for most students in Hong Kong's local school system, English is a 'foreign' language – the lexis of which they primarily acquire through a standard system of schooling. Further research is needed to see this apparent lack of differentiation between students in terms of lexis acquired is also the case in written English. In the meantime building up students' power in lexis and encouraging students to use and acquire spoken English outside the classroom should be major areas of pedagogic concern.

Banerjee, et al., (2007), have suggested that a more realistic measure of linguistic ability would be to look for the ideal group of measures that, when applied together, produced a learner language profile that could be reliably classified as being at a given level in a predetermined scale (p.246). In this respect, the 'syntactic complexity' used in this study is an area worth exploring and can be further developed so as to indicate the L2 development of students across the three key stages, i.e. Grade 1 to Grade 9. From the findings of this study, 'syntax' had strong influence on raters' ratings in the three assessment criterion although this study did not use T-unit length as an index of syntactic complexity. This is similar to the findings of Iwashita (2006), who noted that syntactic complexity was a good predictor of oral proficiency. In short, we can say that taken as a whole, (despite the problems relating to lexical variation measures), raters really are rating some trans-subjective aspects of student performances. We can further conclude that our VQM (with a few exceptions) seem to have tapped

what the raters are really responding to. The core caveat here is ‘taken as a whole’. By this, we mean looking at Rasch fair average for a group of raters. ‘r’ values were in a very healthy range (0.8 – 0.9) indicating that factors accessible to VQM were explaining most of the variance in ratings. However, when we come down to individual raters, we find a much lower (yet still healthy) correlations against VQM indicating the importance of the ‘smoothing’ function of Rasch iteration in the production of a fair average. Yet even with regard to individual raters here we find that syntactic complexity was the ‘king’ of the VL indices and also had a powerful effect on IO ratings. Therefore, those teachers hoping to improve students’ oral proficiency ratings, especially ‘individual

presentations’ in TSA need to realise that teaching of spoken syntax and grammar is of prime importance and should be systematically taught in schools so that students can master fundamental skills in order to progress to more complex skills. In other words, schools need to avoid exposing students to advanced structures before they have mastered the simpler structures which underlie them (Pienemann, 1998).

## Acknowledgement

The author thanks the Hong Kong Examinations and Assessment Authority for providing student performance video clips to this Study.

## References

- Banerjee, J., Franceschina, F. & Smith, A. M. (2007). *IELTS Research Reports Volume 7*. IELTS Australia and British Council.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. (4<sup>th</sup> Ed.) Longman: Pearson Education Australia Pty Limited.
- Cheung, K.M.A. (forthcoming a). *An analysis of reliability and validity in the Secondary 3 oral presentation rating scale*. PhD thesis in progress. Macquarie University, Australia.
- Cheung, K.M.A. (forthcoming b). *How indicative are verbal aloud protocols?* PhD thesis in progress. Macquarie University, Australia.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 367-383.
- Douglas, D. (1994) Quantity and quality in speaking test performance. *Language Testing* 11, 125-144.
- Foster, P., Tonkyn, A. & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21, 354 – 374.
- Foucault, M. (1974). *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon Books.
- Fulcher, G. (1996). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13, 208-238.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Harlow: Pearson Longman.

- Ghazzoul, N. (in progress). *Coherence in English academic writing of Arab EFL learners with special reference to Syrian and Emirati university students*. PhD thesis in progress. Lancaster University. U.K.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group Ltd: London.
- Harrington, M. (1986). The T-unit as a measure of JSL oral proficiency. *Descriptive and Applied Linguistics* 19, 49-56.
- Hawkey, R. and Barker, F. (2004). Developing a common scale for the assessment of writing. In *Assessing Writing* 9, 122-159.
- Hunt, K. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE Research report No. 3*. Champaign, IL, USA: NCTE.
- International English Language Testing System (IELTS). (2007). Handbook 2007. Retrieved 1 September 2008, from [http://www.ielts.org/generalpages/article\\_294.aspx](http://www.ielts.org/generalpages/article_294.aspx)
- Iwashita, N. (2006). Syntactic complexity measures and their relation to oral proficiency in Japanese as a foreign language. *Language Assessment Quarterly* 3, 151-169. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Iwashita, N., McNamara, T. & Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information processing approach to task design. *Language Learning* 21, 401-436.
- Kennedy, C. and Thorp, D. (2002). *A corpus investigation of linguistic responses to an IELTS Academic Writing Tasks*. IELTS British Council Research Program.
- Linacre, J. M. (1991-2007). *A user's guide to FACETS: Rasch-model computer program*. Version 3.62. Chicago, IL. Winsteps.
- McNamara, T. F. (1990). Item response theory and the validation of ESP test for health professionals. *Language Testing* 7, 52-75.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 109-148.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics* 4, 492-518.
- Pienemann, M. (1998). Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability theory and generative entrenchment. *Bilingualism: language and cognition* 1, 1-20.
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: What do they really tell us? *Journal of Child Language* 14, 201-209.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49, 93- 120.
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing* 17, 65-83.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. and Kim, H-Y. (1998). Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity. Technical Report 17. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Centre.

# 論教師群體中知識的協商和構建 ——言語體裁的選擇和形成

## *The discursive negotiation and construction of genres in teacher community – the choice and formation of discourse*

應單君

浙江師範大學外國語學院

### 摘要

教師的交談和對話所構成的交往語境成了教師在群體中構建知識的核心，解釋這種教師交往語境的構建和言語體裁特徵成為闡釋教師知識和教師發展的一個重要途徑。本文主要對中國高校教育背景下的教師學習群體中的話語特徵進行研究，以教師討論會作為主要研究資料來源，通過對這些討論會的實地觀察和錄音，從巴赫金的超語言學理論的視角來分析教師群體話語中的言語體裁特徵，並進一步探討這種群體言語體裁特徵對教師身份認同、群體學習和教師發展的影響。

### 關鍵詞

巴赫金，教師身份認同，教師知識，言語體裁，教師群體話語

### Abstract

In teacher communities, the discourses constituted by teachers' interactions and dialogues become central to co-construction of teacher knowledge. Thus, understanding the context of teachers' interactions and the features of genre in community discourses becomes an important way of interpreting how teacher knowledge is constructed in the community and teacher development. This paper intends to take teacher forums as research focus, to explore the discursive features of teacher community in the context of High Education in China. The forums are observed and recorded for data analysis. Bahktin's meta-linguistics perspectives are employed to analyze the discursive features and how such features impact on teacher identity, community learning and teacher development.

### Keywords

Bahktin, teacher identity, teacher knowledge, genre, teacher community discourse

近年來，對教師群體的研究引起越來越多的研究者的注意和投入。對教師群體的關注本質上是“思考如何將一般的同事關係轉變為學習群體”（吳宗傑, 黃愛鳳, 鄭志戀, 應單君, & 胡美馨, 2005, p.263）。群體的建立並非易事，不是把人召集在一起就會形成，而是“通過語言交往、通過對話形成的”，因此教師群體的產生、存在和發展是一個構建一種“公平、共用、真誠的交往語境”的過程（吳宗傑等, 2005, p.264）。正如維根斯坦（Wittgenstein）（1997）在《哲學研究》中強調的一個事實，即使用語言是一種活動，或者說是一種生活形式。而教師群體語言是教師在群體中的一種生活方式，是教師群體的存在形態。因此，對教師群體話語（community discourse）的研究是對教師群體的存在和發展的研究，也是對教師在群體中的生活方式的研究，它揭示了群體中的知識是如何共同構建的，話語權是如何被控制與轉移的，即在教師群體活動中，什麼時候說、由誰說話、說什麼、不能說什麼和怎樣說。巴赫金的對話理論提供了獨特的視角和方法，尤其是言語體裁問題，它規範了我們的行事方式、思維方式、知識體系、信仰和身份認同（identity）（Gee, 2005）。本文以教師討論會實錄為例，從巴赫金的對話理論視角來分析教師群體話語關係特徵，並進一步探討這種群體話語關係特徵對教師身份認同、群體學習和教師發展的影響。

## 1. 巴赫金及其對話理論

巴赫金是20世紀一位極具影響的思想家，其獨特的思想，不僅豐富了20世紀的哲學、語言學、心理學、符號學、人類學、美學與詩學等，而且提供了人文研究的對話主義視角與方法（Holquist, 1990; 凌建侯, 2000; 鄭歡, 2001），同時也為研究當代的教育話語提供了新的思路和方

法。要瞭解巴赫金的對話理論，我們有必要先瞭解他的語言哲學觀。20世紀西方的兩大哲學潮流，即以羅素為代表的邏輯實證主義和以凱西爾和後期維根斯坦等為主的人文哲學，都把語言看成哲學的中心（周澤東, 2002, p.89）。哲學史上的這一“語言學轉向”（linguistic turn）（Popkewitz, 1997, p.136）無疑也對巴赫金產生了影響。他從文本的語言入手，在對佛洛德主義和形式主義進行批判的基礎上建立了自己獨特的語言學理論思想。一方面，他對語言有著一般性的認識，即語言具有社會性、歷史性和意識形態性；另一方面，巴赫金的語言理論又有自己的特質：1) 語言具有未完成性，2) 語言具有應答性特徵；3) 語言具有對話性質（周澤東, 2002, p.89）。巴赫金認為，語言研究應該從社會學的觀點出發，符號與意識形態之間有著不可分割的關係。意識的客觀定義只可能是社會學的，不取決也不依賴於心理學，而符號的存在，是意識的物質化（巴赫金, 1998c, p.354）。而且，個人作為自己意識內容的所有者，自己思想的作者，以及為自己思想和願望負責的個體，是純粹的社會意識形態現象，所以，“個體的”心理內容一樣是社會的，感受也僅僅存在於符號之中，而話語（discourse）則最明確地表現了符號的交際性特徵。

巴赫金認為在嚴格的語言學研究中，對話關係被排除在研究之外，全然不涉及交談者之間的這種關係，即使對話語的研究也是如此，只是關注句法、辭彙、語義等方面的東西。在巴赫金看來，“語言只能存在於使用者之間的對話交際之中。對話交際才是語言的生命真正所在。語言的整個生命，不論是在哪一個運用領域裡（日常生活、公事交往、科學、文藝等等），無不滲透對話關係”（巴赫金, 1998b, p.242）。不僅在完整的對話之間，在話語的任何一個有意義的片斷，甚



至一個單詞中，都存在著對話關係，而且在不同的語體之間，不同的社會階層之間，甚至凡是能夠表現一定含義的事物之間，也都存在對話關係（鄭歡，2001，p.192）。所以超語言學的研究物件就是“活的語言中超出語言學範圍的那些方面”，即對話關係（包括說話人對自己語言所採取的對話態度）（鄭歡，2001，p.192）。因此巴赫金的語言學理論已經超越了一般的語言學流派，是一種建立在批判基礎上的“超語言學”。但他的目的不是批判，而是對人自身的真正思考。

由於對話關係是超語言學的研究物件，因此對話者之間的對話就自然地成為了超語言學的核心，在理論上巴赫金稱之為“表述”（utterance）。表述是“一種具有指向性的個人的言語行為。它是言語交際的單位，是語言活動的真正中心”，而語言的使用是在人類某一活動領域中參與者單個而具體的表述形式（包括口頭和書面的話語）中實現的，因此語言是通過具體的表述（表述是語言的事實）進入生活，生活則是通過具體的表述進入語言（巴赫金，1998a，pp.141, 144）。同時，表述具有表情性，即說者對自己表述的指物意義內容所持的主觀的情感評價態度。一方面，說者對自己言談的物件總要給予評價，要表現自己個人的立場，這種評價態度決定了表述的辭彙、語法和佈局手段的選擇，形成表述的個人風格（巴赫金，1998a，p.169）；另一方面，雖然單詞、句子擁有豐富的語言手段，可以用來表現說者的情感評價立場，但是，詞義本身卻是中性的、無主的，它可以服務於任何一個說者，甚至於完全對立的評價，所以單詞和句子只有在表述中與具體的現實相聯繫，語言和現實相聯繫，才能產生情態的火花（巴赫金，1998a，p.172）。在巴赫金看來，語詞的中性使得任何一個詞對說者來講，都存在於三個層面上：1) 中態的不屬於任何個人的語言之

詞；2) 其他人的他人之詞；3) 我的詞（巴赫金，1998a，p.174）。巴赫金的這種觀點與一般的語言學觀點有著明顯的不同。

總之，巴赫金強調語言的社會性和對話性，並把聽者提高到和說者對等的地位，突出了人的存在的相互依存性：“我所理解的他人話語，是指任何他人的任何話語。……我生活在他人話語的世界裡。我的全部生活，都是在這一世界裡定位，都是對他人話語的反應，……以掌握他人話語始，……以掌握人類文化財富終（用話語或其他符號表現的文化財富）”（巴赫金，1998a，p.407）。巴赫金啟發人們透過話語世界去思考人的世界的本質與人的存在及其意義，既為哲學開拓了新的領域，又彌補了語言學的不足。這種從社會學出發的語言哲學觀為研究和理解教育話語，尤其是教師話語，即教師作為社會人的總和的話語活動，提供了獨特視角。

## 2. 研究背景和方法

本文的研究資料來源於一項對 RICH 教師群體話語的民族志研究（ethnography）。RICH<sup>1</sup> 是浙江某高校自 1997 開始的一項課程教學改革（吳宗傑等，2005）。在這一教學改革過程中，逐漸形成 RICH 教師群體（teacher community），自 2003 年開始，經常定期、不定期地以“教師論壇”、“研究論壇”等方式對教學改革、教學研究、教師發展等話題進行反思和討論，例如：Leadership in a professional learning community; Teachers' life and its impact on their professional development; Legitimizing the role of self-knowing in teacher development; Language teacher educators' role in learning content construction in the context of curriculum development; The care of knowledge and learner autonomy; Exploratory practice and autonomy; Awakening teacher identity in the context

of curriculum development; Narrative inquiry: teacher's caring and students' motivation 等等。參加的人員有參與 RICH 教改的老師，也有對論壇感興趣的其他老師，還有學院的研究生等。每次參加的人數基本上在 30 人以上，時間大約為兩個小時。本文主要採用觀察、訪談、文本的方法，對每次的教師群體討論、談話進行錄音、整理、分析，並收集有關的文本資料，如會議紀要、教師日誌等。本文錄音選自一次題為“英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論”的討論會，主要是針對評估專家對 RICH 教學的回饋進行反思、討論，並且討論正在籌備中的教師發展國際研討會的題目和具體議題。這不是全院組織的學習或討論，而是由 RICH 這個教師群體發起的，討論會的參與者既有 RICH 教師群體成員，也有其他對此感興趣的老師和研究生，大約 30 多人。討論會由瞿教授主持，形式多樣，有個人發言，集體的討論，還有小組討論和小組討論的彙報。在圍繞著對評估專家的回饋進行的一個多小時的討論中，一共有 82 個話論 (Turn) (附錄一)。

### 3. 教師知識的協商和教師群體話語中的言語體裁

巴赫金認為，表述的三個因素，即話題內容、風格和佈局結構，不可分割地結合在表述的整體中，並且都同樣地為該交際領域的特點所決定 (巴赫金, 1998a, p. 140)。每一單個的表述，無疑是個人的，但使用語言的每一個領域卻錘煉出相對穩定的表述類型，即言語體裁 (genre)。巴赫金注意到言語體裁的多樣性和差異性，也指出言語體裁問題從未真正提出過，而得到研究的主要也是文學的體裁 (巴赫金, 1998a, p.141)。因此，要研究教師討論會的話語體裁特徵，有著一定的難度：一方面從宏觀的歷史的角度來看這一

類型的討論會，由於每次論壇的時間、地點、參加者、討論主題的不同，要錘煉出相對穩定的表述類型，需要的不僅是時間；另一方面，即使研究定格於某一次討論，也由於參加者眾多，各自背景又各不相同，涉及的內容也不同，每一次的討論會是參與者從一開始就不斷地協商著各自的言語體裁，有時會出現相對穩定的表述類型，但不持久，而這也許正是這類群體話語言語體裁的基本特徵。Locke (2004, p.20) 認為，巴赫金對言語體裁的定義既指那些影響表述的複雜因素也包括表述作為文本產物的結構形式。儘管巴赫金對言語體裁的論述是建立在對文學文本的研究之上，對於研究討論會的這種口頭語，也有一定的借鑒作用。本文以一次教師討論會為例，嘗試以巴赫金的言語體裁理論去探討在這次討論會上表現出的言語體裁的若干特徵。

#### 3.1 教師群體話語的佈局結構

巴赫金認為，“語言的使用是在人類某一活動領域中參與者單個而具體的表述形式中實現的。這些表述不僅以自身的內容 (話題內容)，不僅以語言風格，即對辭彙、句子和語法等語言手段的選擇，而且首先以自身的佈局結構來反映每一活動的特殊條件和目的” (巴赫金, 1998a, p.140)。因此，要瞭解這次教師討論會中的話語關係，先要瞭解這次討論會的佈局結構。以下是這次討論會的會議紀要的部分內容：

時間：2006年X月X日星期六下午2:00-5:00

地點：外語學院一樓會議室

主持人：XXX博士

與會者：外語學院30多位教師和研究生

紀要整理：XXX

本次論壇第一個議題是“英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論”，專家組在評估回饋中指出學生語言精確性不夠，建議在低年級不應多做RICH教學改革，而應狠抓學生基本功，把教學改革推遲到三、四年級進行。與會者結合這一評估意見展開討論，認為要討論“教學品質”優劣，首先需要深入理解“什麼是好的教學”：應從社會發展的長遠視角來思考“教學品質”，它的含義除了語言能力外，還應包括學生的學習能力、思維能力、綜合能力和服務社會的能力等。教育是一個長期過程，我們應首先全面深入理解教育的目的、英語教學的目的，再回頭來反思教學品質。大家認為，RICH教學不是一種具體教學方法，而是一個教學思想體系，它是一個正確的方向，我們應有足夠的信心堅持這一思想。

從紀要的前4行我們可以看出，這次會議發生在非工作時間。地點和參加者都是屬於同一機構，但又沒有明顯的正式機構活動的特徵，因為在主持人的姓名後面寫的是“博士”。如果是正式的機構活動，主持人一般是擁有行政職位的人員，姓名後面的稱謂通常應該是行政職務。這也說明瞭這次討論會沒有“領導和被領導”的關係。同時這樣的話語也表明了討論會是基於一種學術的或是專業的而非行政的關係之上。而“外語學院30多位教師和研究生”說明瞭這次討論會表層話語關係為“同事關係”和“師生關係”。這種關係也就構成了表層顯性的群體話語關係。同時，紀要也揭示了隱性的機構話語關係。比如，紀要正文的第一句話是“本次論壇第一個議題是‘英語專業教學評估後的課堂教學品質反思與討論’”。這句話裏揭示了討論會裡隱含的一種話語關係，即“評估專家和被評估者”之間的話語關係。這一話語關係在討論中起著很重要的作用，它決定說話的內容，以及說話者處於什麼樣的態度和位置而說

話的。因此，時間、地點、參加人員和討論的議題等決定了這次論壇特定的佈局結構。除此之外，紀要及具體的討論內容還反映其他的機構話語關係，比如“低年級”和“三、四年級”的關係，學校教育和社會需求的話語關係，語言準確性和語言意義的關係，“RICH”和其外部世界的關係等（見表一）。這些原本中性的辭彙，由於在群體討論中被賦予的對話關係，構成了複雜的話語關係，隱含了機構內部之間的以及機構和外部世界的矛盾和衝突。這些顯性和隱性的話語關係構成了這次論壇顯性和隱性的佈局結構。這個佈局結構在一定程度上影響著討論的話題內容和言語風格，影響了教師知識在群體中的協商和構建。

### 3.2 教師知識的協商和構建

#### 3.2.1 言語體裁的選擇

在討論會裏，每個參加者有著自己的言語體裁。而個人的言語體裁受討論會這一特定的活動領域及其佈局結構的影響，不斷地與他人的言語

體裁進行協商，形成整個討論會相對穩定的表述類型，即這次討論會所具有的言語體裁。言語體裁的選擇隨著討論話題的展開和教師知識的協商而進行和深入，也充分展現了教師身份認同感。

在討論會的開始，關於討論的議程有一段有趣的對話，主要是介紹這次討論會的主要議題是什麼，一共有22個話輪（附錄二），約佔總體（82個話輪）的四分之一。一般來說，這樣的交際目的，只要兩三個話輪就可以解決。為什麼這裡需要這麼多的話輪呢？一開始，作為主持的瞿老師用主持人常用的言語風格邀請李老師發言（T1）。但是李老師並沒有馬上應答，而是先協商說話的語言，選擇她自己的言語風格，哪怕有外教John在場。當然，出於禮貌，她先徵求了John的意見，儘管他聽得懂中文。直到第六個話輪（T6），李老師才開始回應瞿老師的邀請。這是一個非常簡短的評估結果的彙報，在這一段話裏，真正涉及評估回饋意見的只有劃線部分。而關於國際會議的議題，她也只是拋出話題，連議題是什麼都沒有講。於是程老師說：“關於國際會議的話我覺得可能稍微再詳細一點”，希望李老師能作些補充。但是李老師的補充很快被瞿老師打斷了，建議先討論第一個話題。儘管李老師話輪10裏又說了一些，但是基本上重複話輪6的內容，於是孫老師從話輪11（T11）開始又對李老師的表述進行了補充。從討論的一開始到話輪22，主要有兩個協商：1) 對說話語言的選擇（T2-5）；2) 對彙報內容的協商（T6-8和T9-10）。這兩個協商過程反映了參與者有著自己不同的對討論內容和言語風格的需要，以及他們對所討論內容的理解。這個協商的過程既是對話關係不斷重建的過程，也為教師知識協商的言語風格的選擇進行協商。

從話輪11到22，表面看上去是繼續協商討論會的議題，但是從李老師的表述中可以看出，話

語控制權已經發生了轉移：

T 12 李：是兩步走嘛。

T 14 李：評估後的反思。

T 16 李：Hmm, 對、對。

T 18 李：我是沒去參加。

T 20 李：哎，對呀。

T 22 李：好的呀，現在對評估的一些反思，好的。

而李老師也在話輪6裏表示：“怎麼說呢，嘿，我都不知道怎麼說呢。”其實李老師並非是不善言辭的人。但是為什麼她不知道怎麼說了呢？以至失去話語控制權了呢？這裡有多方面的原因。

巴赫金認為，“說者的言語意圖，首先表現在選擇一定的言語體裁，這種選擇決定於該言語交際領域的特殊性、指物意義（題材）的因素、言語交際的具體情景、參與者個人等等。其次，說者的言語主旨以及全部個性和主觀性，應用於所選的體裁中，適應這一體裁，並在一定的體裁形式裡形成和發展”（巴赫金，1998a, p. 161）。這樣的體裁首先存在於日常口頭交際的各種領域裡。巴赫金（1998a, pp. 161-164）認為，我們總是用一些特定的言語體裁來說話，有時用刻板的、程式化的形式，有時則用比較靈活、生動、有創造性的口頭言語交際體裁。不過，創造性的自由運用並不是重新創造體裁；為了自由地運用體裁，需要更好地掌握體裁。巴赫金分析，許多精通語言的人，往往在某些交際場合覺得自己手足無措，是因為他們沒有實際掌握這些領域的體裁形式，也就是說，說者面對的不僅是他必須遵循的全民語言形式，而且還有他必須遵循的表述形式，即言語體裁；言語體裁對說者個人來說，它

們具有規範的意義，不是由說者創造的，而是為他規定了的。

因此，在開始的這段談話中，瞿老師邀請李老師做一個彙報，這個邀請已經為李老師規定了她的言語體裁，而彙報的言語體裁不是李老師沒有掌握的，而是她不願意的，沒有身份認同感的。她的不知所措，是因為她的受話人不僅是參加討論會眾多的擁有各自不同背景的參加者，她的對話者還有那些評估專家，而她並不認同專家的觀點。現在瞿老師邀請她彙報專家的觀點，她要當專家意見的傳聲筒。巴赫金認為，說者對自己言語的物件持有評價態度，決定著表述的辭彙、語法和佈局手段的選擇。在話輪 6 中，她的‘自我’和‘他人’即專家的對話可以從她選擇的情態詞（以下黑體加劃線部分）可以看出她的評價態度。而因為她的受話人還有在座的 30 多位師生，這為她選擇言語風格提供了難題，也是她猶豫不決的原因，因此顯得笨口拙舌。

專家組來進行評估，反正，大家有些意見也聽到了，總的來說，是我們學生的課堂的情況 accuracy 不太好，我們老師的科研好像不是抓得太緊，還有其他一些，總體上，總是覺得我們有很多地方可以改進，那麼，特別對我們 RICH 的教改專案提出了很多的意見和期望。

由於李老師的彙報沒有符合為她規定的言語體裁，因此，用了這麼多的話輪不斷地對她的表述進行補充，修正，直至話語控制權的轉移。

### 3.2.2 話語的更替性和對話性

在節選的這部分討論中，一共有 11 位參加者（佔總數的三分之一）加入了討論，比較清晰的話

輪一共有 82 次。按照巴赫金的對話理論，每一個表述都有兩個主體“說者”和“受話人”。但在這樣一次機構內部的討論會中，它的情形比巴赫金所描述的對話關係還是要複雜得多。在這裡不僅說者眾多，而且受話人也眾多。它不僅是“多聲”的，而且說者隨著話輪不斷交替甚至有時是同時展開表達。儘管說者可以簡單地分為教師和研究生，但是由於自我身份認同的差異，各自所持有的價值觀以及經驗的不同，這種多樣性使得表述的言語主體更替性不是簡單的、清晰的、明確的，而是複雜的、交替的。聽者對說者的應答不再是簡單的、雙向的，而是多向的。從表 1 我們可以看到，同一話題被不同的人在不同的時候應答著。比如在談到 accuracy 時（附錄三），除了 T6 之外，其餘有 14 個話輪是分別由 6 位參加者在不同時間對此進行了回應。這種群體的回應，不是即時的，集中的，而是有時差的和分散的，這種時差和分散為教師提供了個人對說者所說的進行思考的時間和空間。而這種時間和空間又為教師個人經驗、視野和思考介入群體話語提供了機會。不同的聽者不斷地對說者進行補充和回應：有重新提出問題的（T15，56）、有解釋原因的（T24，42，44）、有引入經驗的（T26）、有補充說明的（T32，38，40）、有引用他人觀點的（T31）、有對他人觀點進行認同的（T35，41）、有提出建議的（T82），從各個角度對語言準確性（accuracy）問題展開討論和理解。巴赫金認為，每一個表述都以言語交際領域的共同點而與其他表述相聯繫：“或反駁此前的表述，或肯定它，或補充它，或依靠它，或以它為已知的前提，或以某種方式考慮它”（巴赫金, 1998a, p.177）。在關於準確性的討論中，說者或肯定、或補充、或解釋、或提問，不僅與在場的聽者，甚至與不在場的聽者或說者（如評估的專家）進入積極的對話關係，

在構建複雜交替的教師群體對話關係的同時建構教師對教學的理解以及教師群體知識，即進行群體學習。對話的張力在這些表述中影響了教師對教學的理解以及教師知識如何在群體中共同協商、共同構建的過程，為教師在群體中的學習提供了機會，使得教師在群體中的共同發展成為可能，從而促進教師發展。

巴赫金認為，在每一個表述中，無論是對話還是獨白，都充滿了他人話語的回聲（Bakhtin, 1981）。同樣地，在關於“準確性”的討論中，到處充滿了專家話語的回聲。例如 T6，李老師說“accuracy 不太好”的時候，這不是她自己的想法，而是專家的回聲。這種回聲不是簡單的重複，而是一種對話關係。從 T31（朗讀專家的意見）可以看出來，專家並沒有直接說“不太好”，而是說“忽略了”。當李老師用了“不太好”三個字時，是她在跟專家的對話和協商。而在 T32 中，錢老師不但通過轉述專家的意見跟專家進行對話，而且通過選擇表達的情態詞“不可能”、“不一定”跟自己進行對話和協商。因此，當說者在表達自己對“準確性”這個問題的看法時，說者同時對兩種受話人進行對話和協商：1) 他人，包括在場的聽者和不在場的評估專家；2) 說者自己。

### 3.2.3 敘事：進入話語的生活

由於群體協商的存在，有時候這種協商是讓言語體裁回到已規範化的程式化的言語體裁，有時候出現新的靈活自由創造的言語體裁。比如在接下來討論的敘事性的言語體裁就是群體協商的產物。

敘事是教師知識的不同表現形式。教師在他們的職業生涯中如何學習和發展，如何獲得自己作為教師那種感覺，即教師的身份認同（teacher identity），如何調整他們的工作，這些討論都面臨

統一和多樣的疑惑和矛盾。而傾聽教師的故事讓我們更接近於教師課堂生活的複雜性，教師日常課堂生活的繁重、綜合和專注（intensity），以及對教學的各種聲音、故事和解讀（Gudmundsdottir, 2001）。教師敘事因此而折射了教師的身份認同感，Elbaz-Luwisch（2005, p.14）將之稱為“敘事身份”（narrative identity），意為我們在不同時候對自己、對周圍的人講的故事，在構建自我的身份認同時扮演著形成性的角色。這種構建有著哲學的意義，生活和故事是一種緊密相連的關係，各自賦予對方意義：敘事給於生活一種形式，使得生活的意義清晰可見；而生活作為一種活動和慾望在尋找敘事，因此，有時生活的片斷是我們未講述的故事。這種敘事身份，不是固定不變的或者深埋在心底等待人們去發掘的本質，而是隨著故事而流動的持續的過程。自我在故事中構建。同樣，當教師的生活通過敘事進入群體話語時，教師知識隨著敘事而構建，產生敘事體的教師知識（Ying, 2007, p.552）。那麼生活是如何進入群體話語的呢？

在這次討論會中，從一開始到第 53 個話輪，大家在談論著專家的評估意見，從各個角度去闡釋，所說的話語基本上是理性的分析、判斷和解釋。但是在第 54 個話輪，一老師說：

T54：…… 從它這次評估以後，我個人是做了很多的思考，…… 甚至有一次，因為想這個問題，坐車坐過站了，就想這個問題，想了很多，……

就這樣簡單的一句“因為想這個問題，坐車坐過站了”，我們不但看到教師在學校的生活是如何影響她的社會生活，同時也看到教師的個人生活因此而進入了群體討論的話語。當教師的生

活進入群體話語，群體的言語體裁風格就開始改變了，從而也使教師在群體中的學習發生變化。從這個話輪以後，敘事開始成為這次討論會的新的言語體裁風格。在接下來的第 55 話輪中，另一位老師在一開始就明確表示“我接 XXX 這個話題噢”，接著，說者也把自己的生活帶入群體話語，如她提到去幼稚園接孩子的事。

T55：昨天，我是很偶然的，想到這個問題，我到幼兒園接小孩，早了半個小時，我在那個教室裏面，看到了他們這個幼稚教育的這個課程啊，它的第一頁，也就是扉頁，寫的就是幼兒什麼什麼成了課程的主體，因為，正好我的畢業論文是做課程，就是教師成為一個課程，那我就把這個書順手翻開來，啊，這個裏面的話我就把它摘下來，我就覺得哎呀真的是，就馬上讓我有一種思考，……我就突然想到 RICH，因為我在做論文的過程當中跟它接觸比較多，我就在想如果把 RICH 這幾個字做一個替換，……

這一連串對生活、學業和教學工作的敘事，是教師對自我生活的反思。敘事不只是講述故事，而且實現了對生活經驗的一種重新整理，獲得更深層次的理解，從而對教師知識重新建構。

以上這兩個例子都是教師教學生活和個人生活的一種連接和融合，是教師專業身份和社會身份的融合。這樣的連接和融合激發了更多的敘事的生活和生活的敘事，如說者提到她曾經上過的課、看過的電影，不但為群體話語注入了敘事語言，而且引入“個人實踐知識”(Connelly & Clandinin, 1988, pp. 4-5)，使得群體學習進入不同的教師“專業知識視野”(Clandinin & Connelly, 1995, p.4)。這些

## 註釋

1 RICH 是 Research-based learning, Integrated curriculum, Cooperative learning, Humanistic outcome 的縮略語。

相互激發和共同反思、構建的敘事話語，為教師知識的協商和教師專業發展打開了一扇大門。

但是，語言體裁風格的改變和形成不是件容易的事。T56 讓教師群體話語重新回到理性的批判的語言，一直延續到 T72。從 T73 開始，教師的生活又開始進入這個群體話語，在 T82 達到一個小高潮，說者一口氣講了五、六個大大小小覺得有趣的故事。當教學生活和個人生活融為一體、和諧共處時，當生活進入群體話語以後，敘事語言成為了教師群體話語的言語體裁，構建著對教師知識、教師學習、教師發展、教師生活的不同的理解。

## 結語

教師發展是一個非常複雜的問題，受到很多因素的影響和制約，如共同事業，共用的經歷，互相信任的關係，機構條件，和個人責任等，其核心之一是教師的身份認同 (teacher identity) 問題。在機構的空間中存在的教師討論會，為教師的群體學習提供了話語生活，這種話語生活又為教師身份的構建、教師知識的共同構建和教師發展提供了機會。巴赫金的超語言理論，尤其是他關於表述以及言語體裁風格的論述，為理解教師在群體中的學習提供了話語視角。在討論會中，每個人都有自己的言語體裁風格，在這一特定的語言活動中不斷地跟自己、跟他人的言語體裁風格以及語言活動本身所規範的言語體裁風格進行協商。這種協商有時受機構話語的制約，顯示了顯性和隱性的機構關係，以及語言活動本身對話關係的更替性和對話性；有時可以構建新的言語體裁風格，但是也會回到原來的言語體裁風格；而當教師的生活以敘事的方式進入群體話語，話語的敘事性，就成了開啟人們理解教師生活、教學和自身發展的一把鑰匙。

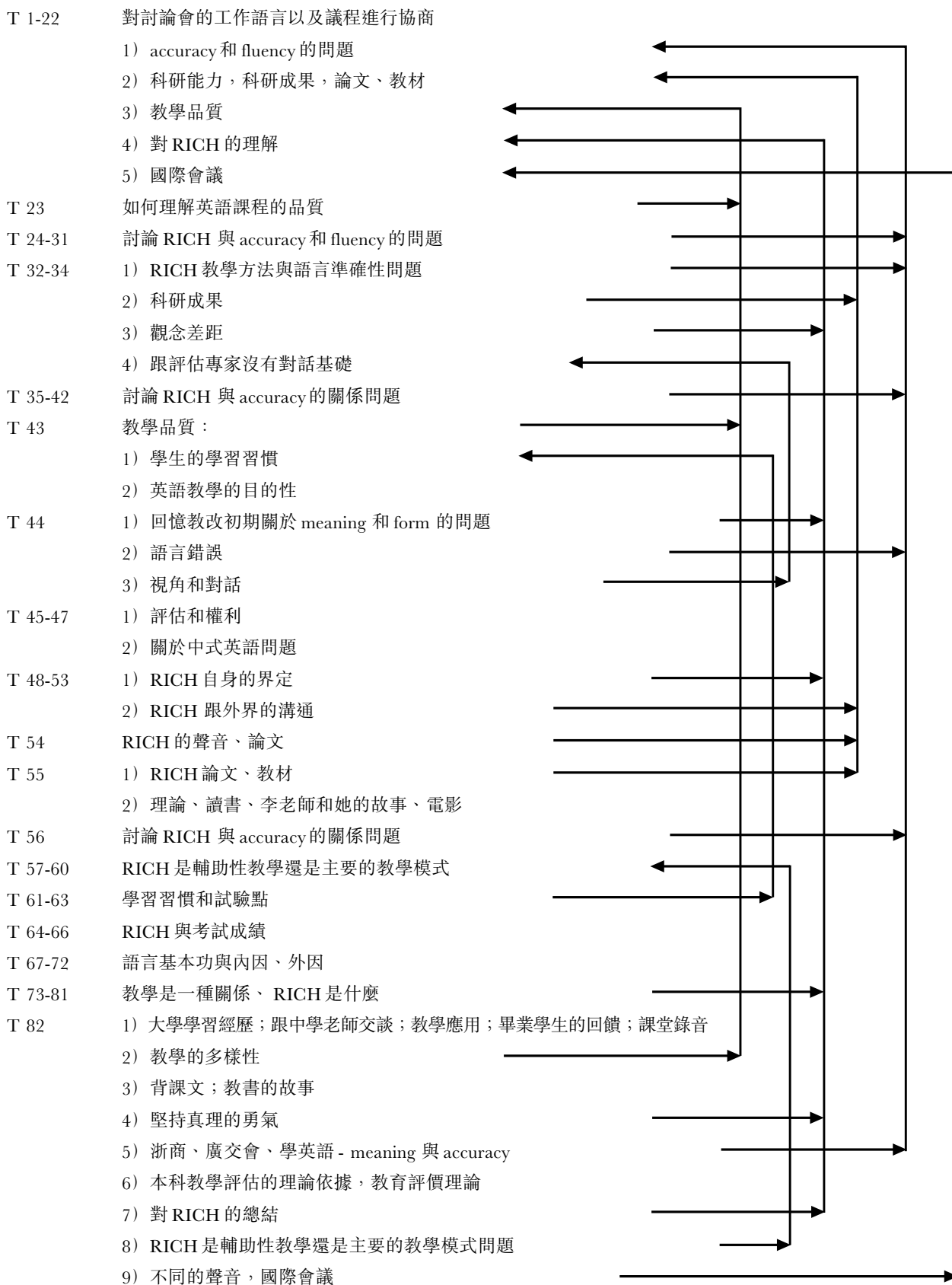
## 參考文獻

- 凌建侯 (2000)。〈話語的對話性——巴赫金研究概說〉。《外語教學與研究》，3，176-181。
- 吳宗傑、黃愛鳳、鄭志戀、應單君、胡美馨 (2005)。《外語課程與教師發展——RICH 教育視野》。合肥：安徽教育出版社。
- 周澤東 (2002)。〈論巴赫金的語言學理論〉。《湘潭師範學院學報 (社會科學版)》，1，89-92。
- 巴赫金 (1998a)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 4)》。石家莊：河北教育出版社。
- 巴赫金 (1998b)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 5)》。石家莊：河北教育出版社。
- 巴赫金 (1998c)。《巴赫金全集 (錢中文等, Trans. Vol. 2)》。石家莊：河北教育出版社。
- 鄭歡 (2001)。〈話語的社會性與對話性——巴赫金的超語言學初探〉。《西南民族學院學報 (哲學社會科學版)》，7，190-194。
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. E. M. Holoquist, Trans.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 226-240). New York: Macmillan.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. London: Continuum.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Wittgenstein, L. (1997). *Philosophical Investigation* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Ying, D. (2007). Teacher educators' collaborative inquiry in a context of educational innovation in China: a case study of RICH as a learning community. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 539-554). Dordrecht, the Netherlands: Springer.



## 附錄一 教師討論會的主要話題內容和話輪

話輪 (T) 話題內容



## 附錄二 討論會的開始

話輪 (T)	說者	話題內容
1	瞿	... Now, please pay attention to this one. This is a workshop, not a lecture, not a report. Now, it is a workshop for your participation. Now, first, let's welcome Prof. Li to give us an account of the report on the result of the assessment from the Ministry of Education. Now, let's welcome.
2	李	(laughs, others clap hands) 我講中文好了。
3	瞿	Yeah, yeah, OK。
4	李	John, 你不介意吧, 我講中文?
5	John	(笑) 不介意。
6	李	大家手上拿到的這個是國家教委評估專家組的一部分回饋意見, 那麼, 他們還有很多, 那麼, 我們就是其中挑了一部分, 特別是對我們RICH教改的回饋意見。今天拿到手上的這份材料呢, 希望在座的各位能夠進行一些思考, 這是一個啦, 哎, 對, 就是, 這是專家組, 今天這個會其實就是對評估後的一個反思, 專家組來進行評估, [反正], 大家有些意見也聽到了, [總的來說], 是我們學生的課堂的情況 accuracy[不太好], 我們老師的科研[好像]不是抓得太緊, 還有其他一些, [總體上], 總是[覺得]我們有很多地方可以改進, 那麼, 特別對我們RICH的教改專案提出了很多的意見和期望。今天就是, 我們都是外語學院的一個分子, 對外語學院的提高, 這個教學品質啊, 課程改革啊, 課程建設啊, 教師發展啊, 大家都是應該 a part of it。那麼, 我希望大家隨便說噢, 大家有什麼講什麼噢, 就是說怎樣提高我們課堂的教學品質噢, 那第二個就是剛才瞿老師, Dr. Qu, 他已經講了, 就是國際會議的議題, 我們討論了一個議題, 但是呢, 還有很多很多, 那個, 希望聽聽大家的意見, 所以大家隨便說好了。怎麼說呢, 嘿嘿, 我都不知道怎麼說呢。
7	程	關於國際會議的話我覺得可能稍微再詳細一點。
8	李	國際會議這樣好了, 。。。。
9	瞿	We just focus on the first issue. It will be related. Otherwise ...
10	李	我們先放在這個, 英語專家組的評估回饋會, 就是他們提了很多的意見了, 外語學院老師應該有點數了, 總的一個意見就是說要我們課堂教學品質應該提高, 那怎樣來提高我們的課堂教學品質, 那麼怎樣來提高我們學生的language accuracy, 還有怎樣來提高我們的科研啊, 科研能力啊, 等等, 那麼我想, 大家, 可以隨便說。
11	孫	我想會議分, 很清楚, 分兩步走,
12	李	是兩步走嘛
13	孫	一部分是評估的 reflection,
14	李	評估後的反思
15	孫	我們大家思考一下, 比如說我們做了好多工作, 教育部那個檢查組也肯定了, 但是也指出了我們這個 accuracy 比較弱, 我們如何來克服, 包括 RICH 這個在教學發展中, 如何在這一方面做一些調整。
16	李	Hm, 對、對。
17	孫	比如說我們的課程計畫啦, 教師安排啦, 是否從原來一年級、二年級, 重心轉到三、四年級? 他們那個專家組有些對這個 RICH, 我覺得還沒有吃透, 他們的回饋那天我覺得,
18	李	我是沒去參加
19	孫	我是第一次去的時候, 他們覺得, 有沒有教材出來啊, 你們的成果體現在哪里啊, 我本來想插嘴, 但要插又不好插, 實際上, RICH 這幾年的改, 實際上是觀念的改, 實際上是 ideology 的問題, 它的 approach 並非是一種具體的, specific, 啊? 我覺得會議第一部分就是對這次評估, 評估框架, 對學校、對學院、尤其是對 RICH 這方面的回饋意見我們來一個反思,
20	李	哎, 對呀。
21	孫	這個需要哪些措施, 大家可以暢所欲言, 如何做一些改進, 這裡當然我們可以提意見, 包括他們那個你們具體幾個在教, 教課時、教師、教學的安排上, 我覺得很有值得探討。第二個呢就是討論一下國際會議, 這個只有proposal在這裡, 還沒有形成最後的決定, 是不是分開談, 比如說先第一部分, 各一個小時吧, 這樣好一些。
22	李	好的呀, 現在對評估的一些反思, 好的。

### 附錄三 關於 accuracy 的話輪總匯

T	說者	內容
6	李	…… 總的來說，是我們學生的課堂的情況 <u>accuracy</u> 不太好，……
10	李	……那怎樣來提高我們的課堂教學品質，那麼怎樣來提高我們學生的 <u>language accuracy</u> ，……
15	孫	我們大家思考一下，比如說我們做了好多工作，教育部那個檢查組也肯定了，但是也指出了我們這個 <u>accuracy</u> 比較弱，我們如何來克服，包括 RICH 這個在教學發展中，如何在這一方面做一些調整。
24	錢	……另外他們觀察到就是 <u>準確性</u> 問題，所以他們就建立了這樣一種因果關係，實際上這種判斷是錯誤的，……
26	錢	不搞RICH，沒有因果關係，那麼，哎， <u>準確性</u> 問題的話，我們學院確實這個問題比較多，…… 實際上，廣外、北外有的，…… 無非是人多人少一點的問題，
31	李	“雖然教學內容非常廣”，看到沒有？“低年級學生當中”他說，“這幾天通過成果的運用我們也發現了低年級學生當中，雖然教學內容非常廣，自主學習能力提高了，但是忽略了對語言 <u>準確性</u> 的教學，我們對三年級技能做了一個測試，應該說到了大三的這些學生不應該再出現這些基本的語法錯誤，我們很驚訝的……”
32	錢	……他的意思好像，不應該這樣，可能倒過來的話可以比較好地來解決這個 <u>準確性</u> 問題。但是實際倒過來的話， <u>也不可能</u> ，也不一定能夠解決這個語言 <u>準確性</u> 的問題。
35	程	對啊，比如說他們對這個 <u>accuracy</u> 的這個看法，他們認為到高年級去做比較好。
38	錢	他們的意思是大一大二這個基礎階段 <u>accuracy</u> 多講一點，但實際上，我的意見就是說，就是一、二年級解決了，並不是說到高年級再加一個 <u>fluency</u> 就好了。
40	錢	你可能到高年級再去講 <u>fluency</u> 的話， <u>accuracy</u> 又退步了，完全可能的，並不是說低年級解決了，到高年級就一定保持在那個水準上。
41	程	對，確實有這個問題。
42	孫	第二個呢，他總覺得 <u>accuracy</u> ，我們學校這個 <u>accuracy</u> ，它的原因是 RICH 的緣故，在這個方面很牽強，主要是沒有深入，他們如果時間長一點，深入進來，可能會瞭解更多一點。……
44	程	我們的領導給他們介紹的時候，到底我們在這個綜合英語課搞的這個 RICH 教改，他可能一聽這個一、二年級的精讀課一聽，這個都是你們的教改的可能是，其實這裡面可能有些銜接上可能有些問題，但是不管怎麼說，看到我們這裡的老師跟學生就在那裡交流，內容拓展了很多，但是這個出來的時候語言上的錯誤很多，他就盯死盯我們的語言了，關注的是我們的語言錯誤，就是這個視角呢。
56	趙	那麼，講了這麼多，就講了對RICH的改善或者進一步的發展，那麼還是回到我們，比如說，如果我們回到他們對我們的回饋，不管它能不能，能不能合理地，或者說能不能跟我們交流的，我們對它其中某一點，比方說它提出的“ <u>accuracy</u> ”問題，那麼是否我們覺得它很重要，“ <u>accuracy</u> ”是不是很重要，如果我們覺得，我們同意它是很重要的，他們也指出我們的問題，“ <u>accuracy</u> ”的問題，那麼，我們不管它這個“ <u>accuracy</u> ”到底是不是 RICH 帶來的或者是傳統帶來的，……我們應該考慮，如果我們考慮推行 RICH，該不該解決這個問題，或者說是如何解決這個問題
82	瞿	我覺得首先要解決的是 <u>meaningful</u> 的問題，然後再解決 <u>accuracy</u> 的問題。

# 美國和香港幼兒教育改革的比較

## *Comparison of Early Childhood Education Reform Between the United States and Hong Kong*

趙麒

香港教育學院幼兒教育系碩士學生

### 摘要

全球化下的教育改革深入到了幼兒教育領域，“終身學習、全人發展”觀念下幼兒教育面臨了新的機遇和挑戰。本文立足於美國和香港兩地在幼兒教育機構質量和幼稚園質素保證、以及兩地學前教育課程改革的比較，探討兩地幼兒教育的異同，以及兩地在「全球化」影響下的「在地化」發展特點，以此深入探討，尋求香港幼兒教育發展的未來路向。

### 關鍵詞

幼兒教育改革，幼稚園機構質量及質素保證，學前教育課程改革

### Abstract

Globalization of education reform into the field of early childhood education, under the concept of *Lifelong learning and All-round development*, the early childhood education is facing some new opportunities and challenges. This article based on the comparison of early childhood education reform of two places that is the United States and Hong Kong, it focus on the early childhood education quality assurance and pre-school curriculum reform. Through discuss the similarities and differences, and the localization character in the globalization influence in the two places, we want to gain more useful experiences and find a better way to develop the future early childhood education.

### Keywords

early childhood education reform, early childhood education quality and quality assurance, pre-school curriculum reform

## 背景與理論框架

### 國際幼兒教育發展的理念背景

人類進入 21 世紀以來，經濟全球化趨勢推動下，伴隨國際之間交流與合作日益增多，各行業和領域都進入了全球一體化的進程，教育在此宏觀背景下也發展成了全球化的教育。1996 年，聯合國教科文組織出版發行了《教育——財富蘊藏其中》，此後，“終身學習、學會學習、全人發展”，“學會認知、學會生存、學會做事、學會與人共同生活”成了世界各國的教育目標，進而推行了各自的教育改革以迎合全球化發展的需要。由世界學前教育組織 (OMEP) 和國際兒童教育協會 (ACEI) 組織召開的 21 世紀國際幼兒教育研討會，討論確立了《全球幼兒教育大綱》(全球幼兒教育大綱，1999)。大綱將 21 世紀的幼兒教育的改進和發展焦點放在了以下方面：尊重兒童的平等權利和差異性，提供幼兒發展的良好環境和空間，促進各方面的合作以提供高品質的服務，建立穩定的制度和資金來源，尊重幼教工作者的價值，設置適合兒童的課程內容和教學方法，對教育計畫的督導、評價和管理 (全球幼兒教育大綱，1999)。

而大部分 OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) 國家正在經歷的幼教改革主要體現在以下五個方面：提高質素保證的方式；協調幼稚園及幼兒中心的職業培訓操作；提高學前服務機構同小學教育的連接；鼓勵家長教育和家園合作；提高幼兒教育從業人員的質素 (Grieshaber, 2006, p15)。在幼兒教育不斷發展的過程中，各國都看到了幼兒教育對個人和社會的長遠影響，對學前教育機構及從業人員的質素要求和改革成為了新環境下的新趨勢。

### 美國和香港幼兒教育的改革歷程

“二戰”後，美國政府對幼兒教育越加重視，從上世紀九十年代開始，一系列的法案出台，奠定了美國今天幼兒教育的大趨勢。1990 年美國通過了《兒童早期教育法》和《兒童保育和發展鞏固撥款法》；1998 年美國聯邦政府提交了《1999 年法案：向所有兒童提供優質教育》；2002 年布希總統正式簽署了《不讓一個兒童落後法》(劉明遠，2004，頁 14)。從課程上來說，美國幼兒教育長期以來秉持“無系統”的原則，但是 2000 年美國幼兒課程開始出現標準化的構想，課程標準將幼兒課程內容定義為“學生應該學習而且能夠掌握的內容是什麼”(李輝，1998，頁 34)，具體而言，一類標準是國家標準，包括英語、數學、科學、歷史、地理、公民和藝術等八門學科，每門一套；另一類是各州自定的內容標準，各州要根據本地實際情況，制定一套切實可行的標準，也是八門學科，每門一套(李輝，1998，頁 34)。

在香港，回歸祖國以前，幼兒教育處於缺乏政府投入和監管的狀態。劉麗薇、伍瑞顏和皮爾森 (2007) 合著的《前教育學：中國傳統理念與現代適宜性觀念的融合》一文討論了香港幼兒教育發展和改革的狀況：1999 年特區政府對香港教育進行第一步改革，從總體目標、各級教育目標進行全面檢討，確定了促進全面發展、享受學校生活和學習過程、培養學習興趣等學前教育新目標；第二步，改進現有教育結構、課程、評估方法以實現新目標；第三步，2000 年提出了改革學制的建議。改革的主要內容與大部分 OECD 國家改革的五項內容一致，基本出發點是為兒童終身學習和全面發展打下基礎 (教育統籌委員會，2000)。此後，香港政府針對學前教育課程和質素提升方面進行了改革，2006 年新編訂了《學前教育課程指引 (2006)》，重視“以兒童為中心”的

核心價值；2007年推行學前教育學券計劃，意在提供資助和提高質素。

由上觀之，世界幼兒教育發展的今天，需要改革和完善的方面很多，本文將把焦點放在：幼兒教育機構質量的提升及質素保證，學前課程的改進和完善這兩方面，並以此反思香港幼兒教育的改革和發展。

## 美國和香港幼兒教育改革的比較 幼兒教育質素的比較

大量的學術研究證明學前教育對人一生發展的重要性，此外，政府在學前期教育投資的經濟回報率高於其他任何級別的教育投資(Kennedy, 2005, p7)。尊重兒童權利，使每個兒童都接受公平的學前教育；促進幼稚園與家長的合作，家長在幼兒教育中應充分行使其權利和義務，這是當前幼兒教育發展的一個重要特徵，也得到了國際社會的公認。

在美國，學前教育服務範圍囊括了0-8歲的兒童，主要機構包括：幼稚園、學前學校、幼兒護理中心和家庭護理四種模式(OECD Country Note, 2000)。美國學前教育及服務提供的形式多樣，兒童年齡跨度較大，考慮社會各人群的需要，相應的，美國有來自聯邦資金和各州、地方資金對學前教育的投入，以保證學前機構質量。香港的學前教育及服務是指幼稚園及幼兒中心提供的教育和照顧。其中，幼兒中心包括育嬰園及幼兒園兩類，幼稚園及幼兒中心分別為從出生至六歲的幼兒提供服務(教育局, 2008)。兩地的辦學形式都有盈利和非盈利、全日制和部分時間制兩種。

香港政府一直對幼稚園註冊保持低要求，且香港也沒有獨立的學前教育質量認證機構，學前教育機構質量參差不齊(劉麗薇、伍瑞顏和皮爾

森, 2007, 頁82)。所以，香港政府自2007/2008學年——2010/2011學年開始實行“學券制”，該制度以“學券”的形式直接資助家長，其面額中港幣\$10,000用於每名學童每年的學費資助額。“學券制”應是香港在國際幼兒教育機構質量不斷提升的影響下，結合本地的特點進行的一次改革。“學券制”的理念可理解為：一方面改變政府投入的形式，將教育資助和接受教育的選擇權交到家長手中，家長能夠行使其權利；另一方面，提升幼教質素，希望實現每個兒童接受公平教育的理念，即“保證香港所有3-6歲的兒童能夠接受優質而價格合理的學前教育”(教育局, 2007)。儘管在近年來的實踐發展中，“學券制”的公平性、資助方式、以及教師在此中的專業發展壓力等不斷受到各種聲音的檢討，但其推行的初衷確是香港幼兒教育改革中一個新的措施，即：著眼於教育的公平性和教育質素的提高。

相較而言，美國的學前教育機構體系較為完善，有詳盡的學前教育機構認定標準，有詳細的計劃和社會不同組織資助學前辦學的標準：包括辦學許可的基本標準、資金標準以及由專業組織和委員會訂立的目標標準。美國政府在2002年對幼兒教育的投入就超過了50億美元(劉明遠, 2004, 頁14)。香港欠缺這樣的機制和標準，對幼兒教育的資金投入也相差甚遠，2006年香港政府投入幼教的資源僅有12.8億港元，僅佔總體教育開支的2.7%(孔繁盛、占盛麗, 2006, 頁25)。但香港政府為保證學前教育機構的質素也採取了一系列政策和激勵措施，2000年引入了幼稚園質素保證機制以及同年的教育改革，政府開始進行更多的視學模式。通過幼稚園自評，再由教育局外評人員到校核實機構的自評結果，以政府監督指導與自我完善雙向並行的方式對學前機構質素進行監督和引導，相較於之前政府零星和分散的

視學模式，視學模式發展得更規範和完整，而“學券制”使這一進程更加規範化。這也可視為香港在學前教育發展中的又一在地化的特點——在評估架構下不斷自我完善，用不斷補充完善的機制彌補原有體制的不足，逐步建立完備的學前教育系統。

確保幼稚園質素的另一個重要條件就是幼兒教師的專業化和高學歷。儘管美國在各州和地方有不同的教師質素要求，但是總體來講，美國幼稚園教師專業化程度相對較高。公立學校系統對幼稚園校長和教師的最高要求是有碩士學位，助教的要求是准大學學位（OECD Country Note, 2000）。在此一項上香港距離美國似乎還有一段差距，教師的專業訓練和學歷明顯低於美國。在香港，2006年接受幼兒/幼稚園教育證書訓練的僅為少數（21.7%），擁有幼兒教育學士學位者更是寥寥可數（2.1%）（孔繁盛、占盛麗，2006，頁30）。在世界幼兒教師素質高要求的趨勢下，這是明顯欠缺的、長期形成的香港特點。2007年1月香港教育局發佈通告（教育局，2007）規定，自2009/10學年起，所有幼稚園新任校長均需持有幼兒教育學士學位，而教師均需獲得幼稚園教育證書課程的資歷，具備合格幼稚園教師的資格。長期以來，香港幼稚園校長和教師受教育水準和專業資歷遠比小學和中學低（劉麗薇、伍瑞顏和皮爾森，2007，頁82）。鑒於此，“學券制”中將其面額中港幣\$3,000用於教師的專業發展培訓，這是保證教師得到持續教育的香港模式，從某種層面來講也是香港幼兒教育改革的有效嘗試，而筆者亦認為“學券制”推行以來儘管各種紛爭不斷，但其帶來的最大裨益就是幼兒教師質素的整體提升。

## 課程內容的改革和發展的比較

在國際社會對幼兒課程的認識中，具有幼兒課程應該是寬泛的、統整的共識。重視個體差異、強調遊戲學習、學習過程中兒童應該是積極的參與者而不是被動的接受者（劉麗薇、伍瑞顏和皮爾森，2007，頁83），課程應該是：針對於學習的、有基本的技巧、批判性的思維、解難的能力和為學習的評估（Kennedy, 2005, p13）。

美國頒佈的《2000年目標：美國教育法》，依法制定了從幼稚園到十二年級的各科課程標準。總體來講，其課程內容包括：身體健康教育、認知的發展、社會性和情緒的發展、語言發展、早期文字和數字的發展、創造性藝術等方面（OECD Country Note, 2000）。美國通常由各州或地方各級制定適宜於自身發展的幼兒教育政策，在國家教育部的幼兒教育研究規劃下確定自己的課題和計劃。例如，從2003年美國得克薩斯（Texas）開始研究的一項幼兒教育計劃中，其課程趨向於建立一個動態的、以教室為基礎的進步的過程而不是從現有的課程中選擇一些已有課程。課程考慮兒童的進步，文化和教育的特點以及社區環境的不同方面等，課程內容仍然包括情緒性、社會性、語言和身體健康等領域（Albrecht, Guthrow, Trlov, 2008, p131-156）。

香港課程發展議會頒佈的1996年版《學前教育課程指引》（課程發展議會，1996）強調以兒童為中心，強調兒童的全面發展，為促進兒童的認知、交流、個性體能和審美發展提供了詳細建議。2006年1月，在“終身學習、學會學習、全人發展”宏觀指導方針下，課程除秉持1996年課程指引的基本觀念外，2006年指引做了進一步的改進，主要表現在：其一，強調幼兒教育終身學習和全人發展的基礎，而核心價值仍是“以兒童為中心”；其二、訂定課程的基本原則是“兒

童發展”和“兒童學習”，創設啟發他們多元智慧的環境，透過生活經驗、感官的接觸、各種探索活動和趣味的遊戲，讓幼兒均衡地發展；其三，體能與健康、語文、早期數學、科學與科技、個人與群體和藝術六大學習範疇的學習均涵蓋“知識”、“技能”和“態度”三個重要元素。這些也都是當前學前教育課程發展的總特點。

關於開發學前課程的議題，首先，關於學前課程的劃定，是有爭議的話題，世界各國有不同方式，大部分國家政府並不要求有既定的課程，美國和香港都是如此；其次，兩地的學前教育課程內容的相似性，在“建構主義”和“後現代主義”教育觀的影響下，大部分國家的學前課程都確定了在“知識、技能和態度”三個方面涵蓋的內容；最後，兩地在課程設置中各有其在地化的特點：例如香港課程內容上有強調德育的部分，而道德教育一直以來是中國傳統教育的核心；而美國一直採取各州和地方因地制宜的研究和發展，如在德克薩斯的計劃中，認為自身的特點在於強調教育的“家庭（家長）中心”的特點，家長應作為教育的參與者、學習者、倡議者和決策者（Albrecht, Guthrow, Trloy, 2008, p131-156）。

但是，兩地的課程觀念仍有很大不同，也是其在國際發展中的在地化特點的表現。在美國的學前課程中，並不排斥讀寫、訓練和演算，並且對知識的掌握有一定要求，如明文規定幼兒在發展早期語言和文字的一項要求是：認識字母表中的10個字母（OECD Country Note, 2000）。布希政府《不讓孩子落後法》（No Child Left Behind）特別強調幼兒閱讀…將閱讀列為第一優先…提供學區競爭性的六年獎助，以支援學齡前兒童的早期語言、識字及閱讀發展（劉慶仁，2005，頁4-12）。相較而言，香港課程更趨向於“活動”和“遊戲中學習”，無明確的知識標準要求。正如

美國密歇根州立大學教育學院教授趙勇所述：“當美國投入更多的教育經費確保全體學生學習統一的課程並通過統一的考試的時候，亞洲國家卻在提倡個性化，關注情商、創造性和其他技能的發展”（趙勇，2007）。這是一個值得深思的話題，香港是一個中西合璧的區域，長期以來教育觀念深受西方國家的影響，但同時又保有中國人傳統的文化價值觀念，例如“注重學習成績和結果”的觀念（Yuen, 2008）。因此，在實踐中難免產生“中西”文化差異的衝突，所以，在全球化教育的發展中怎樣平衡全球化和在地化的特點，找到更適合香港本土的教育觀念和方法，應是當代香港教育更為關注的題目。

不同的課程觀反應在教學上也有所不同。當前世界各國教學的基本主張都包含：通過兒童的經驗學習，發現式的學習；能提供自由的空間讓幼兒進行各種活動；能夠在遊戲和活動中學習；注重幼兒的全面發展等。不同的是，1999年香港政府（教育署，1999）頒佈了幼稚園教學“應做”和“不應做”的指標，2007年7月1日修訂後其內容主要包括：例如，教學方法上，用多元化的教學方式——主要是遊戲和活動，用母語教學，而不應用單向、講解的教學方法，重視機械地抄襲和計算，用混合語言教學等；在學習評估上，評估兒童的成長和進步，不能用考試或測驗作為評估的辦法等。母語教學是具有香港在地化特點的教育形式，這個母語意指粵語，也是生活中溝通交流的語言，而母語教學在實踐中雖是具有爭議的議題，但是對大部分本地香港人來說其成效是得到認可的。教學指標雖然在其理念上是多元靈活的，也便於操作和評估，但這個指標似乎也限制了研究和創意；與之相比，美國並沒有這樣的指標規定，從學術研究的角度來說，給予了教育人員和學術機構更多的研究和發展空間，美國



教育中分散的系統和靈活的機制始終是其極具代表性的特點。

## 總結與討論

在以上論述中，我們可以看到，在世界教育改革潮流中，幼兒教育改革需要更多在地化與全球化的結合，美國和香港兩地都做了不斷地發展和積極地探索。為確保學前教育機構質素，兩地政府加大投入力度，引入新的機制，重視對學前教師的學歷以及專業能力素質要求；在課程規劃上，都顯示了培養學生“創造力、解決難題的能力以及批判思維”的特點，課程內容多元豐富，兼顧兒童的興趣和需要，都涵蓋“知識、技能、態度”三者的要求，教學活動更凸顯以兒童為中心、側重活動和遊戲，發現式學習，教師只是作為指導者和參與者。

但是，我們同時也看到兩地的不同和差距：美國學前教育機構系統相對而言較為完善，具有設定和評核的標準，這是香港可以借鑒的東西；在課程內容的改革上，如上所述，美國在改革中轉向了對知識掌握有要求，香港仍側重“遊戲”和“活動”中的學習，這給我們提供了一個研究更好的幼兒課程的概念。兩地在幼兒教育中表現為美國更趨於自由化和彈性操作，教育選擇權取決於家長；而香港更表現為商業化運作，以市場為導向。兩者在踐行中，各有利弊，而較好的教育改革應是因時因地制宜的改革，既能符合社會文化、歷史、政治、經濟發展的大環境，又能兼顧本國本地的社會變化的在地化特點。

眾所周知，改革的目的就是為實踐的運用，改革推行應考慮實踐的可行性。無論是“學券制”的引入還是幼稚園質素保證的架構，我們都可以看到別國有經驗可循的方面。美國密爾沃基推行“學券計劃”至今已十多年，毀譽參半，且無合理

數據顯示入讀私利學校的學生表現較佳；但是香港在2005/06的視學周年報告顯示，幼稚園整體表現均有進步，當中更少於一成幼稚園在“教與學”範疇方面被評為“欠佳”(黃惠玲，2008，頁42)，以此觀之，不同的教育改革舉措在不同領域具有不同功效，而教育改革確實更應兼顧在地化的特點。但是，另一方面，我們也應看到，在上面論述的質素改革中，教師普遍認為“學券制”過多的將權利放在了家長手中，實際操作中，幼稚園和教師變得被動，甚至覺得教育的決定權在家長手裡；而低收入家庭又認為“學券制”反而加重了家庭的教育支出負擔，並未達到理念中的目的；在質素評估框架中，教師和校長在忙於評估的項目中不勝其累；部分幼稚園教師反應：為了趕及能在制定期限內達標，即在五年內達至當局要求的專業水準，便一窩蜂的報讀培訓課程(黃惠玲，2008，頁43)，此一舉造成幼稚園大量職位空缺，在職教師壓力倍增。這些都是有待完善和再改革的方面。

總之，教育改革成功的關鍵在與教師、家長、學校、政府共同作用的結果，在世界一體化、多元文化和教育融合的今天，配以機制、系統和觀念的轉變更新，幼兒教育應找到一條能平衡世界特點與本地特點的教育實踐之路。

## 參考文獻

- 黃惠玲 (2008) 。〈香港與美國“學券制”的初探〉。《香港幼兒學報》，7 (1)，頁 40 - 44 。
- 教育局 (2007) 。《幼稚園、小學及中學教育——學前教育新里程》。瀏覽日期：2008 年 11 月 22 日，  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5896>
- 教育局 (2008) 。《幼稚園、小學及中學教育——幼稚園教育》。瀏覽日期：2008 年 11 月 22 日，  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=916#top>
- 課程發展議會 (1996) 。《學前教育課程指引》。瀏覽日期：2008 年 11 月 28 日，  
[http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_2903/kg\\_guide\\_chi.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2903/kg_guide_chi.pdf)
- 課程發展議會 (2006) 。《學前教育課程指引》。瀏覽日期：2008 年 11 月 28 日，  
[http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_2405/pre-primaryguide-net\\_tc.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_2405/pre-primaryguide-net_tc.pdf)
- 孔繁盛、占盛麗 (2006) 。〈香港幼兒教育資源分配的公平性研究〉。《香港幼兒學報》，5 (2)，頁 23-32 。
- 李輝 (1998) 。〈美國幼兒課程標準化運動及其啟示〉。《學前教育研究》，5，頁 34-37 。
- 劉明遠 (2004) 。〈美國幼兒教育的基本走向〉。《幼兒教育》，7，頁 14-15。瀏覽日期：2008 年 11 月 26 日，  
<http://dlib.cnki.net/kns50/detail.aspx?filename=YEJY200407006&dbname=CJFD2004&filetitle=%>
- 劉慶仁 (2005) 。〈不讓孩子落後法：邁向改革的新紀元〉。《美國新世紀教育改革》，頁 4-12 。
- 劉麗薇、伍瑞顏、埃瑪·皮爾森 (2007) 。〈前教育學：中國傳統理念與現代適宜性觀念的融合〉。載《中國視野下的學前教育》(頁 78-98) 。上海，華東師範大學出版社。
- 世界學前教育組織、國際兒童教育協會 (1999) 。《全球幼兒教育大綱》(李毅譯) 。瀏覽時間：2008 年 11 月 27 日，  
<http://dlib.cnki.net/kns50/detail.aspx?filename=YEJY200104002&dbname=CJFD2001&filetitle=%>
- 趙勇 (2007) 。〈全球化對教育改革的啟示〉，節選自美國密歇根州立大學教授趙勇，PDK《Edge》。美國。
- 北京師範大學出版社王安琳博士編譯 (2007) 。〈扁平世界的教育：全球化對教育的啟示〉。《3/4月刊》。
- Gail Yuen (2008). Education reform policy and early childhood teacher education in Hong Kong before and after transfer of sovereignty to China in 1997. *Early Years*, 28(1), p23-45 .
- Kennedy (2005). Learning and the Economy----The Influence of the “New Progressivism” on the School Curriculum . *Changing Schools for Changing Times*, p1-15. Hong Kong : The Chinese University Press
- Kay M. Albrecht , Kaitlin G. Guthrow & Alvin R. Tarlov (2008) . The Texas Plan . In A. R. Tarlov and M.P. Debbink (Ed. ). *Investing In Early Childhood Development -- evidence to support a movement for educational change* (p131-156). New York: Palgrave Macmillan.
- Office of Educational Research and Improvement (2000) . Early Children Education and Care Policy in The United States of America. *OECD Country Note*. Retrieved 26 November 2008, from  
<http://www.oecd.org/dataoecd/52/33/2535075.pdf>
- Susan GRIESHABER (2006). Yesterday, Today, Tomorrow: Globalization and Early Childhood Education in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 5(2), p14-21 . Hong Kong: Educational Publishing House Ltd.

# 從前線教師角度看香港特區的教育質素保證

## *Educational quality assurance in HKSAR: a view from a frontline teacher*

黃冬柏

新會商會中學

### 摘要

隨著中小學學位數目供應漸趨穩定，政府在上世紀九十年代提出推行教育質素保證程序。本文回顧了教育質素保證的發展經過，由分科視學到目前的學校發展與問責架構。內文亦從前線教育人員的角度討論質素保證程序的影響和提出一些發展期望。

### 關鍵詞

學校教育，教育質素，質素保證，學校自我評估，學校發展與問責

### Abstract

Following the stable supply of the places for school education, Hong Kong government proposed quality assurance for the education system in the 1990s of the last century. This paper reviews the process of implementing the quality assurance procedures, from subject inspection to the school development and accountability framework. Discussion on the influence of quality assurance and expectation on future development is given, from the point of view of a frontline teacher.

### Keywords

school education, educational quality, quality assurance, school self-evaluation, school development and accountability

## 引言

在英治年代，香港政府一直都是透過視學制度監控學校體系的質素，執行部門就是輔導視學處（A I D）。由於政策的改變，在實施質素保證視學（Q A I）後就改組為質素保證組。隨著學校發展及問責（S D A）架構的出現，Q A I 又為學校自評（S S E）和校外核實（E R S）取代成為特區教育質素保證的必要機制。整個變化歷程大致上是在過去的十年間發生和完成的。

本文的宗旨，就是從一個服務受眾（學校教育人員）的角度回顧這個變化的經過及討論其所帶來的影響，並從這個角度提出對教育質素保證機制未來發展的一些期望。

## 回顧

### 教育質素和質素保證

質素的概念源自工商界，其定義可見於任何一本工商管理的教科書。簡言之，如Juran給出的「質素是指能令使用者得到滿足」，或Crosby所指「質素就是符合要求的標準」（謝家駒，1994）。由此足以說明教育質素是甚麼：大致上是指學習者的需要，應該是集中於「學」與「教」的活動上（Preedy et al，1997）。質素保證是品質管理發展過程中的一個概念：在控制質量之外更要設計在生產流程中確保產品能夠符合原定標準（謝家駒，1994）。

保證學校的教育質素就是指制訂一些政策和措施，使到學生在經歷過中小學的學習後可以達到相當的水平。教育局認為教育質素保證是一個架構，這個架構包括表現指標和程序；透過互動和具透明度的程序令學校平衡政府提供的支援和因監察所引起的壓力，藉此實現學校改善和問責，從而達致優質學校教育（教育局，2008）。

目前質素保證過程包括了兩部份，即是，由

教育局執行校外視學（如校外核實）和由學校進行的自我評估。

### 督學制度

在一份香港政府提交給海外顧問團的香港教育制度報告書內，有詳細的檢視；蓋涵殖民地當時的教育體制、政策發展、教育行政和管制等情況。「教育署署長亦負責在管制教育活動時維持紀律和秩序……及視察學校的權力等詳細規定。」（香港政府布政司署，1981，p.55）當時教育署人員分別隸屬於四個職系，其中督學系統就是執行視察學校和管制教育活動的工作。根據《教育條例》和《資助則例》，督學是擁有法定權力管制學校所提供的教育服務，甚至進入教室觀察教師教學和學生學習的過程。

然而，這種管制只可算是教育質素的質量控制（Q C），卻未達至質素保證（Q A）的水平。因此，質量控制式的檢查制度只能向公眾證明，教育服務達到一定的水準而不能確保教育果效（Cuttance，1994）。由於學校教育系統的膨脹，學校數目不斷增長，這種督學到校巡查的制度的持續性亦成疑問。個別科目的督學往往要經過幾年後才可重臨學校，這個缺點令到要跟進上次視學結果變得很不容易。

在九十年代初，督學制度曾經跟隨世界性管理改革潮流而重新包裝為「輔導視學」；即將帶有濃厚管制意味的「導督」淡化，並強調「輔導」和「提供意見」的角色。但仍保持評核教師工作表現的監管權力。然而這個改動並未有改變上述提及的缺點。

### 學校管理新措施（S M I）

這是一個非強制性的學校管理變革，由教育統籌委員會在1991年提出。目的是透過學校管理

制度的改革，令一些教育質素改進政策有效地推行（教育統籌委員會，1991）。雖然這個變革是由學校自由參與，但整套建議卻是衝著改善學校教育質素而提出的；可算得上是殖民地政府第一次有策略地推行質素管理改革的示範。新措施的焦點是「校本管理」和鬆綁學校運用經費的監管，並藉此達至提升教育質素的目標。

最後 S M I 成為教育統籌局全面推行校本管理的藍本，大約在 2000 年起政府就要求每間學校每年草擬校務計劃和訂立指標、在學年終結前評估指標落實情況；然後透過評估再釐定下一年度的計劃，藉此作出改善措施和發展學校。整個循環機制就成為校本質素保證的手段。

## 優質學校教育

累積 S M I 的經驗後，教育統籌委員會成立了教育水準工作小組研究全面變革的建議。小組認為以往的監管方法只能令學校教育質素達到最基本的要求，卻未必可以保障教育質素。若要達到質素改進和卓越表現的層次就必須建立學校的質素文化（教育統籌委員會，1996）。

當時在民間亦引起不少討論。在回應教統會諮詢文件時，蔡國光（1996）指視學輔導質素需要提升，要有四個發展原則，即協調、問責、資訊開放和專業水平。教育評議會（1997）亦提出教育署應建立自我完善機制，推行質素保證視學和促進質素發展，並落實「學校管理新措施」所倡導的校內質素保證。政府的行動回應就是接納了教育統籌委員會在 1997 年發表的《優質學校教育》，即教統會第七號報告書內「設立質素保證機制」：包括校本管理、校內持份者合作、自我評估和校外質素保證等機制（教育統籌委員會，1997）。

翌年教育署就頒佈督學制度全面改革，成立

質素保證視組取代輔導視學處；開啟了質素保證視學（Q A I）的年代，正式實施教育質素保證的運作。

## 從 Q A I 邁向 S D A

質素保證視學推行初期，由於駐校模式及展現「專業評友」的角色；加上在視學過程中有不少專業交流、官員提供不少有益有建設性的改善意見、有支援隊伍負責跟進學校進行視學後行動計劃，所以前線學校對 Q A I 都頗為受落。可是，由於需時甚長和成本較貴，現實的困難導致 Q A I 必須求變。結果在 2003 年教育局提出了 S D A（學校發展與問責）架構。

S D A，學校發展與問責，其宗旨是透過有系統的校內評估機制（S S E，學校自評）和校外專業人士核實 S S E 的結果（E S R，校外核實），藉著數據憑證推動學校持續改善（Law，2003）。這個改變基本仍是依循教育統籌委員會第七號報告書的建議，但卻引起學校前線人員和學者的批評。趙志成（2003）認為學校自評令到教師精力耗盡，添加了問責的因素將導致學校自評異化而衍生出反效果。持相反意見的學者卻指出學校有需要建立自評文化，藉此過渡成為學習型機構。彭新強（Pang，2003）認為學校自評提供了學校變革的機會。

作為前線的教師的確可以透過自評過程改進自己的教學技巧，或者學校管理人員通過年度檢視而評核各項工作計劃的效果。透過反省和改進而協助學校提升有質素的教育服務，所以這有助在學校層面建立有效的質素保證程序。教育局已多次收集數據研究和確認 E R S 有助促進學校自評和改善自評的效能的機制（教育統籌局，2006）。若依照質素管理理論發展概念，最頂級的程序全面優質管理（T Q M）必須突出顧客導向

的重要性（謝家駒，1994）。而S D A架構既參照持分者的意見和評核學校表現，亦要求教職員一齊參與討論學校發展。所以S D A架構已經去到T Q M的階段了。

可是因S D A架構與學校問責網綁一起，加上近年來本港殺校潮持續，探討S D A的成效時難以單獨只考慮質素保證角度；很多時無可避免地與教師壓力、殺校政策和工管系統等問題連在一起討論，結果成為很複雜的議題。

## 討論和展望

1 · 在這十年間，不論前線教育人員、受眾如家長、政策制訂者如官員等對「教育質素」的理解已不再是空泛的和流於紙面上，現時在實踐階段中已建立了共通平臺。例如在討論學校的表現時，自推行Q A I後已建立了一套頗為完整的表現指標系統。教育局在2002年開始出版一份表現例證，目的是用以配合實際的學校評估工作，評估人員藉此蒐集反映學校表現的證據，作出適切的判斷（教育署質素保證科，2002）。所謂共通平台，前線教育人員都可以隨時翻閱表現指標作為學校工作的參考。而且這套指標遍及學校工作的不同範疇，並且包括了過程指標和產出指標，確是糾正了以往只偏重學業成績之弊。在初期推行S D A時，政府亦宣傳使用一套學校表現評量（K P M）；目的是提供量化及客觀的數據和資料，讓學校可以根據K P M的回饋有策略地作出改善（教育局，2008）。雖然推行初期曾引起很多爭論，畢竟表現指標和K P M帶來了共通語言，讓學校和政府就質素保證程序上有相同的尺規。

正如教育局就學校自評和校外核實的研究發現所示，目前學校自我評估逐漸成為恆常工作的一部份（教育統籌局，2006）。一些前線學校領

導亦同意這個制度有助學校持續改善，並成為學校質素保證和提昇效能的機制（Wu，2007）。潘忠誠（Poon，2007）亦指出推行S D A後產生了正面的成果，不少學校在課室的教學過程出現了改變，多了參與式的教學設計；教師之間的同儕觀課和協作亦增加了。他認為這是因為新機制令教師更多關注質素和效能而令變化出現。因此，教育質素保證的概念基本上已在學校層面紮根；在可以掌握到的情境下教師亦樂於對教學表現進行自評，藉此提升教學質素。

2 · 回應本港教育系統對「優質學校教育」的追求，若只是著眼於建立「質素保證機制」，那麼可以算得上達標。可是我們仍有一大堆不可以避開的難題，例如：如何確保質素文化的可持續、推動學校或教師認真地應用表現指標或採納必要措施提升質素、按質素指標和效能公平地評價學校表現、令公眾不再只偏重學業成績或只抽取個別範疇表現來評價學校……等等。事實上在過去十年間衝擊著學校教育的風浪不只是教育質素，落實教改藍圖的旋風、學制改變引入的資源分配和教師培訓、以及人口結構導致殺校浪潮，幾乎都是同期地發生。正如上文所指出，結果是把教育質素保證漸變的經歷和取得的成就模糊化了，甚至因環境因素而異化或被不同人任意詮釋。這都是十分可惜的。

為了令學校滋生質素文化或將自評轉化為恆常工作的一部份，前線人員需要有空間去認識和實踐表現指標、去運用量度工具和分析；同時持分者可以提供支援而不只是擔當問責的角色。隨著多個系統性變革完成，期望未來有一段平靜時期讓前線老師發展能力去掌握質素保證的概念；只有老師都認同質素保證是個必不可少的過程，自評文化或質素文化才是真的建立起來。為了增

加空間，政府必須有實質資源的調撥方可成事。促使Q A I轉化為S D A的一個重要因素就是高昂成本；如今落實了學校自評，節省下來的資源應該提供給前線分享，令學校增加人手，讓老師抽出時間認真實踐質素保證的每個環節。

3·政府的角色仍有轉變的空間。在上世紀八十年代之前政府是透過督學監管學校的運作，但這已不合事宜。上世紀末世界上大部份政府對學校的督導工作或監管學校教育的方式都起了很大的變化。當中有著這樣或那樣的原因，但結果都包括有權力下放的考量和加強前線層面的自我評核環節（MacBeath, et al, 1996；Scheerens, 2002；Wong, 2004；全瑞, 2007）。可是現時本港的S D A機制下的校外核實視學（外評）隊伍仍是由教育局派出，換言之仍帶著濃烈的官方色彩。其實教育局早已察覺到外評隊伍贏取人心的重要性（教育統籌局, 2006, p.10），因此避免將學校與教育局置於對立位置是未來發展值得深思的改變。

參考工商界的全面質素管理認證（如ISO9001）的運作，個別機構是獨立地邀請認證機構進行外評，而發證機構只負責訂定標準和監管認證機構的水準。所以，未來應將外評工作外判給認證機構，教育局只負責維持表現指標和訂出學校所需達至的要求（例如每四年需要認證一次）。至於認證機構可由大專院校籌辦、或由退休校長（督學、資深教師）和專家組成。認證過程和機構認證能力由教育局規管，而認證機構的存亡則由市場依據它們的服務表現作出抉擇。這個安排除了減少學校與教育局之間的磨擦外，亦有助降低成本；同時亦可為教育局瘦身，好使官員專責於政策制訂或維護法規的工作上。

4·對教育質素的保證基本上是回應社會和家長的要求，即是問責的一部份。但目前社會，包括傳媒和家長對教育目標、學校表現指標、質素保證程序的認知仍未足夠；要質素文化可以在學校長期維持下去，所有持分者的認知必須大致相若，否則沒有共同語言難以溝通。因此未來對社會層面的宣傳和推廣仍是必要的。至少不應經常再有以下的情況出現：家長盲目追捧名校、不計學生能力而要求學校英語教學，或者有傳媒單純以收生等級評鑑學校等。

## 總結

自回歸前後本港開始推行教育質素保證機制，從學科視學蛻變至今的S D A，教育質素保證的水平已達至全面質素管理的階段。

雖然質素保證的概念已在學校系統內滋生起來，但礙於教育改革頻繁而難以得到前線教師的協助優化；故仍需努力建立穩固的質素文化。不過，大部份的教育工作者已接納保證教育質素人人有責的概念；所以在學校不同層次內應該可以認真地實施學校自評。

展望未來，期望教育政策可以調整到容許教師有更多空間落實課室內的質素保證程序；而且設立第三者認證機構，確保認證的質素；以及增加推廣，讓社會瞭解「優質學校教育」的內涵。

## 參考資料

- 全瑞 (2007)。〈論不同教育管理方式下政府與學校的關係〉。《信陽師範學院學報 (哲學社會科學版)》。第 27 卷第 4 期第 79 頁。
- 香港政府布政司署 (1981)。《香港教育制度全面檢討》。瀏覽日期：2008 年 3 月 25 日，  
[http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_689/edsys\\_c.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_689/edsys_c.pdf)。
- 教育局 (2008)。〈學校表現評量——促進學校發展與問責的工具〉。瀏覽日期：2008 年 3 月 26 日，  
<http://svais.edb.gov.hk/kpmweb/chi/index.htm>。
- 教育局。〈質素保證架構的特點〉。瀏覽日期：2008 年 3 月 25 日，  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=2188>。
- 教育統籌局 (2006)。《校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究第二階段報告——摘要》。瀏覽日期：2008 年 3 月 25 日，  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=174>。
- 教育統籌委員會 (1991)。《學校管理新措施》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會 (1996)。《諮詢文件：優質學校教育》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會 (1997)。《優質學校教育》。香港：政府印務局。
- 教育評議會 (1997)。〈回應教育統籌委員會第七號報告書的諮詢〉。載教育評議會 (編)，《香港特區教育評論與展望》(1998)。香港：當代文化出版社。
- 教育署質素保證科 (2002)。《香港學校表現指標 2002 表現例證》。香港：政府物流服務署。
- 趙志成 (2003)。〈學校自評的疑惑〉；〈魔鬼就在細節裡〉；〈學校自評的脈絡和反效果〉。《見微集》，2003 年 10 月 13、27 日及 11 月 17 日。香港：教協報。
- 蔡國光 (1996)。〈視導質素待改善 專業意見莫忽視〉。《教育評論》，日期不詳。香港：星島日報。
- 謝家駒 (1994)。《全面優質管理》。香港：三聯書店 (香港) 有限公司。
- Cuttance, P. 著，陳壘、吳國志、盧慧慧、馮施鈺珩譯 (1994)。〈教育質量的監察〉。《教育管理：策略、質量與資源》(頁 20)。香港：香港公開大學出版社。
- Preedy, M, Glatter, R. Levacic, R 著，陳壘、吳國志、盧慧慧、馮施鈺珩譯 (1997)。〈緒論：質量、資源與策略的管理〉。《教育管理：策略、質量與資源》，頁 3。香港：香港公開大學出版社。
- Law, F. (2003). *PSEM's letter on "Enhancing School Development and Accountability through School Self-evaluation and External School Review"*. Retrieved 29 March, 2005, from  
[http://www.emb.gov.hk/FileManager/EN/Content\\_176/sch\\_evaluationone.pdf](http://www.emb.gov.hk/FileManager/EN/Content_176/sch_evaluationone.pdf)
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., Bell, S. (1996). *Schools speak for themselves -- towards a framework for self-evaluation*. The National Union of Teachers.
- Pang, N.S.K. (2003). Developing Schools Through Self-evaluation. In *School Ed. Reform Series No.19*, p.1
- Poon, A. C. S. (2007). School Self-evaluation and External School Review: Ways to Quality School Education. *Educational Leadership Forum May 2007*, p.2-4.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation : origin, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: an international perspective* (Vol.8)
- Wong, T. T. (2004). *A framework for comparing school evaluation systems*. Paper presented at the Educational Leadership in Pluralistic Societies, Hong Kong.
- Wu, B.S.Y. (2007). School Self-evaluation and External School Review: From Threats to Catalysts for School Development. *Educational Leadership Forum, May 2007*, p.5-6.



# 從中文作文看學生的情意表達能力 —— 個案研究

## *A case study on students' ability to express emotion in his Chinese composition*

謝錫金

香港大學

簡加言

福建中學 (小西灣)

### 摘要

本文是一個追蹤研究，首先收集研究對象中一至中三的作文103篇，並採用現象學研究法（Phenomenological Research）的意念進行研究。現象學研究法的重點在於深入了解人類自然的生活，把沒有虛飾的生活體驗和意義呈現出來。本文主要運用兩種分析工具：威堅遜模式（Wilkinson，1980）及內容分析（text analysis）。論文研究的目的：分析受試者初中情意表達能力的層次。

### 關鍵詞

情意表達 中文作文 現象學

### Abstract

This article is a longitudinal research which monitors 103 essays of a student from F.1 to F.3 by adopting “phenomenological research”. Phenomenological research is based on the deep understanding of human life, presenting us with the truest life experiences without disguise. The ability to express emotion of a student as reflected from his Chinese composition. Two models are employed in this research: Wilkinson's (1980) and text analysis. The objectives of this research is to analyse the abilities of junior secondary school students to express emotions.

### Keywords

express emotional Chinese composition Phenomenological

## 研究背景

Wilkinson (1980, 1986) 認為作者筆下的作品是他們情感世界的反映。認為寫作是可以反映學生的個人成長的發展情況，所以寫作亦包含了情感表達，也相信通過學生作品，了解學生的內心世界的同時，也能理清、幫助學生所面對的問題。如果寫作是了解學生的好途徑，那麼語文老師是否可以開拓一片新天地，讓學生通過寫作理清學生從各類問題所造成的困擾呢？寫作又是否可以成為有效的裏學的輔導工具呢？

## 文獻閱覽

謝錫金 (1990) 從寫作思維等角度提出中文寫作能力的要素。寫作思維過程的能力：寫作是一連串的思維過程，學生寫作經歷不同的寫作階段，每個階段均會遇到障礙。(謝錫金, 1984) 所謂的障礙除了語文表達的能力外，其實還包含了心理障礙。但在整個思維過程中，學生的寫作內容真實程度，感情投入多寡，或寫作的速度的快慢等等，會不會受當時寫作的環境、氣氛所影響？這點是很值得探索的。謝錫金 (2000) 指出，必須要了解學生的寫作思維過程，才能夠對症下藥。所以本文嘗試從情意表達能力，探索從學生的寫作裏看學生的情意表達層次，並嘗試探討學生如何透過寫作表情達意，老師又是否可以通過寫作輔導學生一直藏在心裏的不快經歷。

輔導乃教育重要的環節 (鄭崇趁, 1995)，Weiss (1995) 曾經提出情緒有五種神秘特質，其中包括：情緒的行為表現很容易傷害別人；情緒的行為表現不容易控制；情緒困擾往往超越其價值信念，所以出軌；情緒現象常是一種較弱的訊

號，例如，害怕、憤怒、沮喪或內疚感；事件後的情緒作用是無助的。情緒被描述為生理與心理不平衡的心理狀態，這種狀態分為積極情緒及消極情緒，消極情緒包括退縮、害怕、憤怒、自卑、慚愧等 (鄭照順, 1999)。而學生最難面對的大部分屬於消極情緒。

青少年期常見之情緒型態 (emotional patterns)，可分為愉快的情緒 (pleasant emotions) 與不愉快的情緒 (unpleasant emotions) 兩類；不愉快者多於愉快者，其中尤以憤怒、懼怕、嫉妒、焦慮情緒最為普遍。教育的中心目的應在促進個人之全面發展，而情緒發展為個人全面發展之一，情緒教育應為全人教育的一個重要部分，藉此促進健全的情緒發展。所以雖然很多人都認同人生不如意事十常八九，不愉快的情緒也多於愉快的情緒，但為何有些人可以控制情緒，並逆來順受？而且更可以苦中作樂？令人生變得多姿多彩呢？這就是靠情緒教育了 (呂俊甫, 1995)。這也是本文探索的一個重點。

美國社會學家艾力迅 (Erikson, 1950) 談論人成長時，將人格的發展分為八個階段，由於個人身心發展的特徵與社會文化的要求不同，每一個階段都有其獨特的發展任務，與所面臨的發展危機 (crisis)，人們處理該階段的危機如何，反應在他的人格上。如能克服這些危機，便可重建自我，生活積極而正面。在這八個發展階段中，青少年階段是人生風暴期，青少年遭遇到許多問題，而又得於短期內解決，因此心理上產生極端動盪與不平衡現象。青少年的情感重心已經由依賴家庭轉向同儕，他們非常重視「別人眼中的我」，而不在乎「自己眼中的我」，缺乏自我認

同，對自己缺乏信心，對自己何去何從也缺乏適當的了解。所以要了解青少年的成長發展，才能對症下藥。從學生的寫作是否可以了解學生的成長路，這是很值得探索的。

著名的人本心理學者羅吉斯 (Rogers) 認為教育界目前面臨到極大的挑戰：而如何教出具有愛心及正義感的下一代則關係到國家及全人類未來的發展。然而，令人擔憂的是教育制度變化有限，無法順應時代潮流的趨勢，也未能順應社會的真正需要。羅吉斯主張人本教育，將「人際關係」融入教學內容及過程中，並重視情感及認知雙方面並行的學習，使學校成為肯定個人存在價值及發揮人性光輝的場所 (許惠珠，1987)。因此，情感教育是不可忽視的。而情性發展 (Affective Development) 包含了社會 (Social) 和情感 (Emotional) 兩方面的情性需求，它與社會智力 (Social Intelligence) 也可以說是一體兩面，指同樣一種特質，只不過學者專家們試圖從不同的角度去剖析人類的特有需求及能力。情性發展較強調個體內在的一種特質，它是人格健全發展的要素之一。依據佛洛伊德 (Freud)，艾力迅 (Erikson) 及馬斯洛 (Maslow) 的論點，個體情性是否能健全發展，須賴外在環境是否能滿足各個發展階段的特有需求，尤其是兒童階段。情性發展強調在社會中與人相處時所具備的特質，包括人生觀、合群性、價值觀、社會適應力……等等 (魏美惠，1996)。情感教育 (Affective Education) 或謂情意教學 (Affective Teaching) 是指能啟發學童情性正面發展的教學模式。其目的在於培養學生正確的人生觀及良好的生活態度，因此，了解學生的情意表達能力是很重要的。

## 研究方法

本文採用現象學研究法 (Phenomenological Research)。現象學研究是定性研究法的一種，根據 Bogdan and Biklen (1992) 提到定性研究法 (qualitative research) 主要五個特徵：第一是以研究者為主要研究工具，直接搜集資料。第二是重視事件發生的過程，而重點不是事件的結果。第三是以歸納式的方法作分析。第四是以描述性為主。第五是著重現象背後的真正的含義、意義。本研究透過以上的特點進行研究，一切的研究資料是直接由研究員本身主動接觸受試者所得的，包括他的作文及訪問所得資料。在訪問時是看重受試者分享他的生活體驗過程及感受，而並非事件的結果；最後分析結果時亦以所得的資料歸納有趣的、有價值的課題加以探討。將所得的、有趣的體驗不單以描述的方式表達出來，而最重要是著重現象背後的真正含義。現象學研究法 (Phenomenological Research) 的意義、重點是在於深入了解人類自然的生活、沒有虛飾的生活體驗和意義。

## 研究對象

本文的研究對象是追蹤研究一位香港的初中學生。是一個個案的研究。研究員收集研究對象中一至中三的作文 103 篇 (每篇作文字數平均 600 字)。

## 研究目的

根據現象學研究法的意義，在受試者 103 篇的作文裏歸納有趣的項目深入分析、研究、探討受試者生活的真切體驗及情意表達能力。

## 研究問題

1. 是否可以從學生的寫作裏，看到學生情意表達能力的層次？初中學生是否在成長發展階段，喜歡隱藏自己的情感。
2. 有甚麼方法、策略能鼓勵學生在寫作時可以毫無攔阻、毫無障礙的，把個人的想法及隱藏的情緒，沒有保留的在字裏行間暢所欲言、表露無遺？

## 分析工具

1. 威堅遜模式 (Wilkinson 1980)：分析受試者的情意的表達能力。
2. 內容分析 (text analysis)：從學生作文找出能反映受試者的情意表達能力的句語。

## 威堅遜模式分析

本文運用了 Wilkinson (1986) 的評改及分析文章的四種模式中的「情感層面」(Affective Model) (附件七) 的模式部分，分析受試者的中一至中三情意的表達能力。

### 自我意識分析 (Self)

#### (作者對自己情感的關顧程度)

受試者中一至中三級的自我意識是強的。從中一《渴望媽媽的理解》一文來看，作者能直接或間接表示了一份強烈渴求被了解的情懷，這是很清楚的。(B1.1) 作者對自己情緒的分析雖是平淡，但文章裏卻表達了作者自己的態度意向是清晰的，就是渴望母親理解孩子的壓力，並加以體諒。看來作者自己的情感的關顧程度不限於個人，作者用「我們」(附件一 A022. L.6) 所以「(B1.4 經

修訂)「作者關注自己或他人萌生情緒的原因及情緒的複雜性，且尋求諒解。」

從中二《我能送給爸爸最好的聖誕禮物》一文來分析，作者在感情表達上比中一直接，作者用「失望」、「憤怒」，這最直接不過的情感表達 (B1.1)。文章亦交代了作者憤怒、失望的原因是因為他付出時間參加比賽，但沒想到獎品帶給作者失望和憤怒。(B1.2) 至於中三時寫的《渴望爸爸的理解》，這文章間接地流露了作者的感情，而且運用句子的手法很深沉，感受到作者內心的沉重，他說「在這整整的二三個星期，我們簡直是墮入了無底的深淵。」原來作者的爸爸生病了，但作者的心情是矛盾的，因為他自覺自己是一個不孝子，他說：「唉，他始終不能教好不孝的我。」雖然是這樣，作者仍然抗拒照顧快離開人世的爸爸，但又想爸爸理解自己這矛盾的心情，所以仍希望得到爸爸的理解，可見作者心情複雜，這種表情達意的能力相當高。因此，「(B1.4 經修訂)「作者關注自己或他人萌生情緒的原因及情緒的複雜性，且尋求諒解。」因此，受試者在寫作時對個人的情感關注是強的。

### 對他人的意識 (Other People)

#### (作者對其他個體的關顧程度)

中一的作文已關顧着他人的活動：「周遭的人也開始變了，環境也不同了，壓力也一天比天大了。」(附件一 A022. L.1) 作者可以運用不帶感情的單向記錄他人的說話、行為的同時，亦能引用他人的說話表達其思想感情，例如他引用母親對孩子的成績要求。但再進一步的分析、評價就沒有了 (A022. L.5)。而到了中二，作者的表

達除了能記錄他人的說話、行為外，亦能利用不同方法，有意識地表現出其他人物，例如他突出上了別人的當，又指出他要令爸爸上當等。在文章裏有能力交代人與人之間的關係或作用 (B2.6)，例如在文章的末段承諾爸爸照顧媽媽，突顯了三人的親密關係。(A047.)

受試者中三的寫作情況，除了能記錄他人的說話、行為外，亦有記述相關的對話、行為表達他人獨立存在的能力。更有意識地帶出媽媽的存在，所以透過自說自話表達對已死的爸爸的承諾的同時，亦表現了母親的存在。因此，在字裏行間帶出與父母親之間的親密關係，因此，到了中三的受試者比中一、中二的表達能力明顯增強了。而且受試者「(B2.3 經修訂) 能用引錄他人的言語或記述直接對話的方式，表達他人及自己的思想感情。」例如那句「風蕭蕭兮易水寒，壯士一去兮不復還」指的不單過去的人物，更直指受試者的爸爸。可見受試者的表達能力之高。(A082. L.1)

## 讀者 (Reader)

### (作者對讀者關顧程度)

中一至中三的作品裏都看到作者心中有一定的讀者，文章的中心主題很明顯，作者知道自己為甚麼要寫這篇文章，不同年級想達到的寫作目的不同，但同樣可以令讀者移情入文而產生共鳴的 (B3.3)。例如中一以學校為題材，想要告訴同病相憐的同儕，訴說功課多，並藉此要求媽媽加以諒解，減少從功課而來的壓力。中二就寫學校以外的事，作者投訴因為參加外面的有獎遊戲後，不滿意所獲得的禮物，因此想向所有同路人投訴主辦機構。到了中三，就回到以家作為題材，

對親人表白的同時也把自己個人的感受流露在字裏行間：「啊！爸爸，請你理解我的不孝，而不孝的我，答應你，我會好好照顧媽媽的」(A082. L.8)。因此，作者面對不同的讀者群有不同的關顧方式，由此得知受試者初中階段的情意表達能力非常強，作品裏對讀者的關顧程度甚高。

## 環境 (Environment)

### (作者對實物及社會環境的關注程度)

受試者的三篇作文對環境的陳述不多，但對環境的關注是強的。例如在中一時談到幼稚園、小學等不同環境較多，因為自己剛進到一所理想的學校時，喜悅還沒開始，就被種種如功課等沉重的學習壓住，心裏很不是味兒，所以作者在中一作文時對所處環境陳述較多。至於中二、中三寫的文章就沒有仔細提到環境了。為甚麼？因為作者「(B4.4 經修訂) 選擇描寫環境中的某些項目，以期達到某種效果；表現出高度的選擇性和佈局性」。例如中三的文章裏，作者從沒有談過爸爸在醫院，也沒有談到病床等字句，但讀者一看就知道作者的爸爸是住在醫院裏，為甚麼，這是作者寫作的佈局能力，目的是為了達到預期的效果。作者說「在那整整的三個星期，我們簡直是墮(隨)入了無底的深淵。直至他醒過來時，又是另一個開始。(A082. L.3-4)」作者的爸爸昏迷了三星期，一個昏迷三星期的病人能不在醫院嗎？作者雖然沒有對環境作詳細描述，但讀者不會掌握不了作者想要表達的東西，可見作者是經過慎密考慮的。

## 現實世界 (Reality)

### (作者對主觀及客觀世界的分辨程度)

受試者寫了三篇作文裏都有評析意味，字裏行間總能表達個人想法。作者在中一時已經可以利用藝術的手法作隱喻性的陳述 (B5.4)。例如作者說：「家長選擇的中學又是怎樣？是否虛有其表的？或者暗藏高手？(A022 .L.2)」在訪談時，作者解釋說：「哦，即係指D虛有外表的名校，因為個時名校都出咗D唔好嘅新聞，所以唔一定名校就係好，有D學校都有好多叻人，所以咪暗藏

高手囉。(P.16 L.507)」至於中二時的作者可以「(B5.3 經修訂) 以具邏輯、可行性的方式，闡述世界中的事情，並給予評價。」例如，當作者參加社區舉辦的活動時而感到受騙之後，作者除了陳述事件之外，還給予個人意見，例如他表達了「失望又憤怒」，然後他說「我不會在(再)上這種當」，可見評這次的活動是一個「騙局」(A047.L.3-4)。可見受試者在初中階段的寫作裏對現實世界的分辨程度是很高的，也超出了威堅遜模式中的評級。所以研究員也作了一些修訂。

## 威堅遜模式表列分析 (Affective Model)

### B1 自我意識

	中一上 (21 篇)	中一下 (22 篇)	中二上 (11 篇)	中二下 (13 篇)	中三上 (15 篇)	中三下 (21 篇)
B1.1	21	22	11	13	15	21
B1.2	9	11	5	4	8	7
B1.3	3	0	1	0	1	0
B1.4 (修訂)	2	7	1	0	0	3
B1.5 (修訂)	10	6	3	5	5	5
B1.6 (補充)	3	1	1	2	1	0

### B2 他人意識

	中一上 (21 篇)	中一下 (22 篇)	中二上 (11 篇)	中二下 (13 篇)	中三上 (15 篇)	中三下 (21 篇)
B2.1	18	21	11	12	14	19
B2.2	10	14	7	7	4	14
B2.3 (修訂)	11	6	7	3	7	9
B2.4 (修訂)	11	12	4	8	10	10
B2.5	11	15	9	13	13	16
B2.6	20	21	11	12	13	17

### B3 關顧讀者

	中一上 (21 篇)	中一下 (22 篇)	中二上 (11 篇)	中二下 (13 篇)	中三上 (15 篇)	中三下 (21 篇)
B3.1	0	0	0	0	0	0
B3.2	0	0	0	0	0	0
B3.3	21	21	11	13	14	21
B3.4 (修訂)	21	21	11	13	14	21

### B4 關注環境

	中一上 (21 篇)	中一下 (22 篇)	中二上 (11 篇)	中二下 (13 篇)	中三上 (15 篇)	中三下 (21 篇)
B4.1	0	0	0	0	0	0
B4.2	3	0	0	0	0	0
B4.3	3	0	1	0	0	0
B4.4	9	14	5	3	3	2
B4.5 (補充)	21	21	11	13	14	21

### B5 現實世界

	中一上 (21 篇)	中一下 (22 篇)	中二上 (11 篇)	中二下 (13 篇)	中三上 (15 篇)	中三下 (21 篇)
B5.1 (修訂)	21	21	11	13	14	21
B5.2	2	2	4	0	1	2
B5.3	20	20	12	12	14	17
B5.4 (修訂)	21	19	8	8	6	7

上文運用了「威堅遜模式」(附件一)中的情意層次分析學生情意表達的能力。情意表達分五項：作者的「自我意識」、「對他人的意識」、「對讀者的意識」、「對環境的意識」、「對現實世界的意識」。研究員在分析受試者的寫作內容時，發現「威堅遜模式」中，對學生的部分能力描述未

能完全反映受試者的寫作能力，因為受試者的情意表達遠遠超越了「威堅遜模式」的陳述，因此，研究員作了一些修訂。希望能更準確地反映受試者在寫作中的情意表達能力。從以上的分析，看到受試者初中三年六個學期的寫作中，其情意表達能力層次如下：

受試者在中一上學期的情意表達最豐富的部分是B1.1 (21篇)、B2.6 (20篇)、B3.3及B3.4補充 (21篇)、B4.5補充 (21篇)、B5.1修訂、B5.4修訂 (21篇)。

受試者在中一下學期時的情意表達最豐富的部分是B1.1 (22篇)、B2.1 (21篇)、B2.6 (21篇)、B3.3及B3.4補充 (21篇)、B4.5補充 (21篇)、B5.1修訂 (21篇)。

受試者在中二上學期的11篇作文裏，情意表達最豐富的部分是B1.1 (11篇)、B2.1 (11篇)、B2.6 (11篇) B3.3及B3.4補充 (11篇)、B4.5補充 (11篇)、B5.1修訂、B5.3 (11篇)。

受試者在中二下學期的13篇作品中，情意表達最豐富的部分是B1.1 (13篇)、B2.2 (12篇)、B2.5 (13篇)、B2.6 (12篇)、B3.3及B3.4補充 (13篇)、B4.5補充 (13篇)、B5.1修訂 (B5.1) (12篇)。

受試者在中三上學期的15篇作文裏，情意表達最豐富的部分是B1.1 (15篇)、B2.1 (14篇)、B2.5 (13篇) B2.6修訂 (13篇)、B3.3及B3.4補充 (14篇)、B4.5補充 (14篇)、B5.1修訂、B5.3 (14篇)。

受試者在中三下學期的情意表達最豐富的部分是B1.1 (21篇)、B2.1 (19篇)、B3.3及B3.4補充 (21篇)、B4.5補充 (21篇)、B5.1修訂 (21篇)。

## 研究結果

本研究收集了受試者中一至中三期間的103篇作文，作文的主題內容是多元化的。作文裏的情意表達是豐富的，表達情意的能力是強的。研究員以「威堅遜模式」在受試者的作文內容分析的過程中，及受試者在訪談的分享中，發現受試者是不忌諱談個人的感受的，而在受試者的103篇作文

裏，看到受試者書面表達個人情意不同層次的能力相當高。特別是個人感受最深的事情，談得更深入，寫得更透徹，例如受試者最多談及和最令他放在心裏的事大部分都是有關他爸爸生病前後的真切感受。根據現象學研究法的意義和精神，研究員就從受試者分享的生活體驗及受試者的寫作等所有資料中，歸納有趣及受試者願意談的課題讓受試者繼續分享，並將結果以描述的方式表達出來，有以下的發現。

### 1. 從學生的寫作裏，可以看到學生情意表達能力的層次，亦發現初中學生的成長發展階段，喜歡隱藏自己的情感。

運用威堅遜模式 (Wilkinson 1980) 中的「情意層次」，是可以分析受試者情意表達能力的層次。從分析的過程裡發現，受試者有能力在文字上作出不同層次的情意表達能力，而且是超越了威堅遜模式 (Wilkinson 1980) 的分類層次。所以「威堅遜模式」這情意能力表達的評級，未能完全反映受試者的情意表達能力，所以研究員在分析的過程裏也作了一些修訂或補充 (附件一)，使更能反映受試者情意表達能力的層次。

另外，受試者在成長中的情意發展的過程中的確遇到了一些障礙。在受試者的作文裡 (A022) 曾出現了一些充滿了壓力的句子。全都是渴望得到別人的體諒，語意中流露了無奈。在跟進的訪談中受試者更坦言希望自己的成績和同學不要相距太遠，不然很不好過。受試者說：「我唔想比同學差，唔洗高過佢哋，大家平均D就無咁瘵。」 (P.16 L.497)。可見這個年歲是希望得到同儕的認同。不同的是經過訪談得知受試者比一般孩子的壓力更大一些，因為他心裡還背負了爸爸去逝所帶來的隱藏壓力，這反映在他從媽媽的要求中感



受到壓力。他直言媽媽因爸爸的事已夠壓力了，所以自己不想再給媽媽壓力（P.16 L.513-515）。

從受試者在中一所寫的《我渴望媽媽的理解》一文裏看，受試者的確運用了很多間接的句子、暗示性的句子，把自己的想法隱藏起來。例如，明明主角是自己，他愛用「我們」；明明是說自己的媽媽，他愛用「家長」；明明指的是名校，但他卻說「虛有其表」、「暴力問題的學校」；明明是指自己任讀的學校，但他以「暗藏高手」、「理想的中學」來說明等等。這些都是在跟進訪談時，受試者一一的解說（P.16 L.506-509）。所以在這個年歲的孩子，看來愛把心事藏在心裏。為甚麼受試者要這樣做？在訪談時，受試者分享到這點時，他說，不講出來，是希望讀者自己去想。看來受試者認為不直接說是作者的寫作手法；到底這是不是一般孩子的成長必經路，還須作廣泛的研究。

2. 如果有方法、策略能鼓勵學生在寫作時毫無攔阻、毫無障礙的，把個人的想法及隱藏的情緒，沒有保留的在字裏行間暢所欲言、表露無遺。

## 語言運用

從多次訪談中，又從受試者的反應來觀察，受試者本來沒想過要分享心理的感受，但當研究員運用同理心的方法，引導受試者盡情分享內心的感受時，受試者就不保留的分享。研究員跟受試者對話時，問及並邀請受試者把對爸爸去逝的感受寫下來時，他的反應是：「而家？」（P.3 L.105）研究員看到受試者不太想分享時，便立即運用同理心的方法引導受試者，研究員說：「XXX 嘅爸爸舊年離開咗我，我都未寫過對爸爸離開嘅感受，不如我同你一齊寫，等一陣一齊分享呀？」（P.3 L.106）當研究員講完這句之後，受試者立刻

回答說：「好呀。」（P.3 L.107）然後受試者就花了半小時寫感受。Patterson (1974) 認為同理心是能體會到對方的感受，體察對方的思想，了解對方如何看自己、如何看周圍的世界。他強調同理心的了解不從客觀或外在的參照標準來看事物，而是輔導員放下自己個人的參照標準，設身處地從當事人的參照標準來看事物。林孟平 (1998) 在她的著作《輔導與心理治療》一書裏引用了詩人杜甫一首詩來解明甚麼是同理心 (Empathy)：「國破山河在，城春草木深。感時花淺淚，恨別鳥驚心。烽火連三月，家書抵萬金。白頭搔更短，渾欲不勝簪。」這是語言的力量，她指出杜甫寫下這首詩是表現了他的憂國憂民。她引用杜甫的詩，目的是希望讀者讀了杜甫的詩，能夠嘗試了解杜甫的背景，然後代入其中，感受一下當時詩人的情懷和感受。換言之，同理心就是主動的代入對方的處境，嘗試明白對方；同理心是一種易地而處的能力，能夠通過想像，感同身受，帶來震盪、共鳴，及情感交流，令對方經驗到在那一刻他並不孤獨。研究員就是運用了同理心的心理方法，加上語言的技巧，令受試者產生共鳴、和應。

## 安靜環境

受試者提到環境令他感到舒服，令他很自然就想分享過去不想分享的傷心事。受試者說：「唔知係唔係個走廊無人，成個課室都好靜，所以寫得好快。」（P.5 L.070）令人感到寧靜，有安全感的環境是很重要的。Wragg (1984) 曾在英國的學校作了詳盡的調查，看看師生之間相互影響，研究結果指出在課堂上出現最多的問題都關於「肅靜」的問題。為甚麼安靜的課室那麼重要？因為課堂是師生、生生互動交流的時段，校園、課室是培養學生全人發展的地方，學生需要健康的社交生活，課堂是學生學習表達、交流的學習場

所，如果課室過份嘈雜，學生不可能找到學習的空間，因此老師要設法令課堂成為可以學習的地方。張春興（1997）指 Rogers（1902-1987）被譽為「人本主義心理學之父」。他的教學理念以學生為中心，而人本主義的教師其中一個特質是會製造合適的課堂學習氣氛，而且在整個學習的過程中，對學生的感受有高度的警覺性。因此，研究員對受試者提供一個寧靜的環境是令受試者暢所欲言的關鍵。

從本研究受試者的分享中讓我們深深體會，一個寧靜的課堂，亦能提供一個優良的環境給學生學習，特別當學生想要把心底的體會書之成文時，寧靜的環境可以讓他們寫得快，分享感受後，他們的心情又得到舒解，這樣的一個課堂很明顯的是一個讓學生得到健康的課堂。因此，值得再繼續探索如何為學習營造寧靜的環境。Maslow（1954）將健康等同於自我實現。王建平等譯的《健康課堂管理》一書裏，Raymond（2001）又引述 Brylinsky 及 Hoadley 對健康的概念作的總結說：健康的課堂不僅僅指課堂上沒有難以控制、不守紀律的學生，健康的課堂應該生動、活潑、具備一般意義上的生理和心理安康。健康課堂是一個循序漸進的過程，在這個過程中學生有充份的機會實現他們在生理、心理、社會、精神、情緒、智力和環境等層面的安康。所以學生在課堂上擁有一個寧靜的學習環境也是一種健康的要求。

研究員為受試者營造一個寧靜的環境，讓學生盡情分享，學生心情舒暢，生活自然就健康了，這也符合 Maslow 說的自我實現的健康生活。研究發現，從分析受試者的寫作及多次訪談所得，當受試者把個人問題和情緒透過寫作表達或宣洩出來時，研究員如果有適當的處理，可以令受試者在成長路上有正面的幫助。例如當受試者分享心事後說：「其實我都覺得作文可以抒發感

情架……我竟然可以係好短的時間內寫到三百幾字，雖然未寫完，但心情變得舒暢咗，好奇怪，無諗過作文都有咁的作用。」（P.5 L.170）

從受試者的分享中可以看出，不管他們內心有多少的不高興，只要給他們有分享（講或寫）的機會，加上研究員有適當的引導或處理，受試者就會感到舒服而敢於暢所欲言。從以上受試者分享他寫回憶的事件的感受中可體驗 van Manen（1996）說的：真正的寫作可以具體化世界的經驗比原先世界經驗到的更有力，更撼動核心。他又引例說明：故事的述說力量，有時是相當有說服力，相當感動人的，比真實世界還能讓人生理上、情緒上顫動的。van Manen（1996）又指出，文本的情緒，文本的了解能讓讀者和作者流淚，並且更深層地了解到與世界的結合。從受試者的分享中亦體會了。

## 研究限制與建議

本文是一個定性的研究法（qualitative research）。採用了 van Manen 的現象學研究法。是一個追蹤的個案研究。研究的結果只能反映研究對象的情意的表達能力發展，未能推論到其他同年歲的學生身上。

van Manen 在他的原著（Researching Lived Experience），高淑清等譯名為《探究生活經驗》一書指出現象學是對生活世界的研究，生活世界是當我們反省之前當下的立即體驗，而是將它概念化、分類或加以反思（Husserl, 1970b；Schutz & Luckman, 1973）。

現象學旨在對於我們日常生活經驗的本質或意義，獲得更深入的了解。因此，這研究也只能反映研究對象個人的生活體驗和意義，加上本文只是一個初步的探索，在未來的研究中仍有更大、更廣的空間進行深入的探究。

## 參考項目

- 《健康課堂管理》(王建平等譯)(2002)。北京：中國輕工業出版社。
- 呂俊甫 (1995)。《發展心理與教育》。臺北：商務印書館。
- 黃瑞琴 (1994)。《質的教育研究方法》。臺北：心理出版社。
- 林孟平 (1987)。《輔導與心理治療》。香港：商務印書館。
- 林進材 (1996)。《現代心理學說》。臺北：師大書苑。
- 謝錫金 (1990)。〈香港小學生的中英文寫作思維過程〉。《教育曙光》，第三十一期，頁 26-29。香港：香港教師會。
- 謝錫金 (1984)。〈中學生的寫作思維過程〉。《語文雜誌》，第十二期，頁 41-54。
- 謝錫金、岑紹基 (2000)。《量表診斷寫作教學法》。香港大學教育學院。
- 鄭崇趁 (1995)。《教育與輔導的發展取向》。臺北：心理出版社有限公司。
- 鄭照順 (1999)。《青少年生活壓力與輔導》。臺北：心理出版社有限公司。
- 張春興 (1997)。《教育心理學》。臺北：東華。
- 歐用生 (1991)。〈國小生活與倫理教育的檢討與改進〉。《教師天地》，(55)：36-41。
- 許惠珠 (1987)。《人際關係的新天地》。臺北市：張老師出版社。
- 魏美惠 (1996)。《智力新探》。臺北市：心理出版社。
- Appell, M. L. (1963). Self-Understanding for the Guidance Counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 42, 143-148.
- Bogdan, C. R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston : Allyn and Bacon.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Husserl, E. (1970b). *The idea of phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Moon B. L. (2006). *The dynamics of art as therapy with adolescents*. Psychological Publishing Co., Ltd.
- Rogers, Carl R. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Patterson, C. H. (1974). *Relationship Counseling and Psychotherapy*. New York: Harper & Row, 50.
- Schutz, A. and T. Luckmann. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- van Manen, (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY Press.
- van Manen, (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, (1996). *Childhood's secrets: intimacy, privacy, and the self reconsidered*. Teachers College, Columbia University.
- Wilkinson, A. et. al. (1980). *Assessing Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkinson, A. (ed.) (1986a). *The Writing of Writing*. Oxford: Open University Press.

Wilkinson, A. (ed.) (1986b). *The Quality of Writing*. Open University Press.

Weiss, J.P. (1995). *Psychoenergetics, a method of self-discovery and healing*. CA: Oceanview Publishing.

Wragg, E. C. (1984)(ed.). *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.

## 附件一

### B Wilkinson (1980) 情意層面的表達能力 (修訂表)

#### B1 自我意識 (作者對自己情感的關顧程度)

B1.1 作者在文中直接表達或暗示自己的情感。

B1.2 作者不單表達自己的情感，還會分析自己的情緒。

B1.3 作者開始關注自己的個人形象，並關心自己在他人心目中的形象。

B1.4 (修訂) 作者關注到自己萌生情緒的原因及情緒的複雜性；有時亦能表達自己情緒受到關注或得到舒解。

B1.5 (修訂) 作者能直接或間接表現出自己一貫的態度或意向。

B1.6 (補充) 作者能意識到或表達自己給予他人麻煩或壓力，並能分析給予他人麻煩的原因。

#### B2 對他人的意識 (作者對其他個體的關顧程度)

B2.1 能單向性地紀錄其他人的存在：記述他人的說話或行為；但帶感情或不帶任何感情。

B2.2 能用記述對話或行為的方式，表達他人的獨立存在。

B2.3 (修訂) 能用引錄他人的言語、行為或記述直接對話的方式，表達他人的思想感情。

B2.4 (修訂) 有意引用、記述他人的說話、對話或行為，從而對他人的性格、行為作出分析或評論。

B2.5 利用各種不同的方法，調和一貫地、有意識地表現出其他人物。

B2.6 能在延伸的上下文當中，交代人物及其在文中的相互作用。

#### B3 讀者 (作者對讀者的關顧程度)

B3.1 作者心中並無讀者，只撰寫與內容有關的項目，出現資料不全的情況而並無為讀者作相關的聯繫。

B3.2 作者心中有一個或一定的閱讀對象，他未必會得到，但會柏試於文章中去滿足讀者的期望；此一情況間或會出現，但卻未能完全滿足到讀者的期望。

B3.3 作者心中是有讀者感的，在文中為讀者提供相關的訊息和說明文字，讓讀者能移情入文。作者會告訴讀者該知的事情，以便能理解文章中所述。

B3.4 (補充) 作者心中有讀者感，並對讀者閱讀文章的能力要求頗高，期望讀者能掌握作者不同手法背後的主題思想。

**B4 環境**（作者對實物及社會環境的關注程度）

B4.1 作者假設環境已經存在而並沒有描述。

B4.2 作者有描述及解釋環境，但僅給予足夠的背景資料，或給予僅足以瞭解背景資料。

B4.3 作者對環境有作一定的描寫，表現出對某些環境特別重視和心感興奮。

B4.4 選擇描寫環境中的某些項目，以期達到某種效果；表現出高度的選擇性，且經審定考慮。

B4.5（補充）作者須刻意描寫環境，透過對人或事或物的描寫，就能呈現當時的環境，表現出高度的技巧能力。

**B5 現實世界**（作者對主觀及客觀世界的分辨程度）

B5.1（修訂）能直接或間接敘述事情，能對事情有直接或間接評析。

B5.2 以幻想中的事例作基礎，闡述現實世界中的事情。

B5.3 以具邏輯、可行性的方式，闡述現實世界中的事情。

B5.4（修訂）利用寓言、傳記等藝術手法，對現實世界具幻想力、象徵性或隱喻性的闡述。

# 促進學習的評估：一所小學在數學科的實踐

## *Assessment for Learning: The practice of mathematics subject in a primary school*

胡少偉

香港教育學院

李少鶴

聖公會油塘基顯小學

### 摘要

促進學習的評估是近年香港教育界熱門的專業術語之一。評估能促進學生學習，過程中教師要善用評估學生表現的資料，設計出相應的教與學的措施。為了瞭解這理念在香港小學施行的情況，本文採用個案研究法，與一所小學數學科科主任作深入訪談，透過解構和整理這些質性資料，勾劃出這所學校近年來在數學科實踐評估促進學習的經驗，並指出其成功原因及需考慮的發展方向。

### 關鍵詞

促進學習的評估、小學數學科、評估改革

### Abstract

“Assessment for learning” is a professional term and familiar with the educators in Hong Kong recently. Assessment improve students' learning. Teachers analyse the results of students' performance to design relevant teaching activities and materials. This paper aims to illustrate the practice of this concept in the mathematics subject of a primary school in Hong Kong. The case research method is used and the subject panel of this school has been interviewed deeply. By synthesis the qualitative data of the case, the implementation of the assessment for learning of the mathematics subject in this school is outlined. Meanwhile the main reason of the success of this assessment reform is pointed out and suggestion for further development is enclosed.

### Keywords

assessment for learning, Mathematics subject in primary school, reform in assessment

## 促進學習的評估

促進學習的評估 (assessment for learning) 是香港教育界近年時興的一個專業術語，根據 Assessment Reform group (2002) 的定義：「評估要有形成性的作用，回饋就必須要使用；促進學習的評估是改善學生學習，提升水準的有力途徑」。在香港教育改革的過程中，教育統籌委員會於 2000 年發表的《香港教育制度改革建議》提出要設立系統評估，是本港近年評估改革的一個重要建議；隨後，在課程發展議會 2001 年的《學會學習》課程改革文件中，提及評估時提出以促進學習的評估為改革方向。「評估是學習與教學循環的一部分；評估的結果可提供資料讓學生改進學習，也讓教師檢討和改善教學。」這是香港教育和課程文件中，首次明確倡導促進學習的評估；按這個評估改革的方向，香港教育界近年越來越重視實踐促進學習的評估。教育局陳嘉琪 (2008) 在「邁向新學制——以人為本」中指出「藉著促進學習的評估，結合學與教，培養學生不斷自我提升和終身學習的能力」；劉美姿在分享學校實踐時則指出「預評便是一個促進學習的評估的重要安排，透過學生及老師對類似經驗的評估，學生進行自我檢視，而老師亦可作些提點，指導學生改善學習」(趙淑娟、劉美姿，2008)。同時，優質教育基金於今年公佈六個新增的優先主題中，「促進學習的評估」也是其中一個；而香港教育學院也因應業界在這方面的發展需要，將「評估研究及發展中心」升級為院校級研究中心，繼續加強到校支援服務，以推廣促進學習的評估法 (星島日報，2009 年 5 月 20 日)。

這篇文章採用個案研究法去展述一所小學在數學科推行評估促進學習的經驗，周海濤 (2004) 翻譯 Robert 時指出作為一種研究方法，案例研究可以被用於許多領域；每種研究方法都可服務於

三種目的：探索、描述或者解釋。台灣學者王文科、王智弘 (2005) 則認為「任何個案研究都多涉及描述性、探索性與解釋性目標；個案研究法的目標在於瞭解接受研究的單位，重複發生的生活事象，或該事象的重要部份，進行深入探索與分析，以解釋現象」。而本地學者黃雪盈 (2008) 亦指出「個案研究法詳細地描述個案在一個時段內的狀況，可以用來測試現有的理論，以作輔助或補充之用」。所以，利用個案法可揭示這所小學在評估促進學習的實際情況，以讓業界作為參考之用。此外，在進行質性研究期間，盧敏玲等 (2006) 提出最重要的不是追求量化研究的信度和效度，而是關注其資料的可靠性；為了確保個案的真實性和可靠性，筆者兩人以其中一位作者任職學校的數學科作為研究對象。但亦因其中一位作者是個案學校的成員，這文稿可能會存在一定的主觀性，然而正如不少提倡行動研究學者的主張，行動者亦是研究者；當中，他們並鼓勵撰寫行動研究的成果，以助公開前線老師的內隱知識及建構本土教育專業的知識基礎。

這篇文章是一個教育研究者與前線校長的合作，為了展述這所學校數學科在評估促進學習的實況，研究人員與受訪學校數學科科主任作多次的深度訪談，加上學校相關的文件和資料的佐證，下文將陳述個案小學數學科在實踐評估促進學習的經驗。操太聖、盧乃桂 (2007) 指出大學學者與前線教師的合作研究，是專家與教師之間關係的重新生成，最終構成新的專業知識情境。而台灣學者陳美玉 (2000) 在討論教師專業知識時亦曾指出，「教師建構專業實踐理論通常都需要借助研究者及同儕的幫忙，在互為主體性的詮釋理解與批判性朋友的互助過程中，對教與學理論形成更深層的理解」。因此，我倆期望透過教師教育工作者和校長的互動，產生一個既有學理又能

被教師吸收的個案經驗，以促進教師分享評估促進學習的經驗。

## 多元的評估政策

聖公會油塘基顯小學於2007年度參與香港考試及評核局的「優質評核管理認證計劃」，是第一批參與這個新計劃的小學，這可反映出該校重視建立校本評估制度和檢視與評估相關的政策。為了減少校內學生的總結性評估，使教師有更多空間增加進展性評估，該校於2007學年開始，將原有一學年的四次考試，改為上下學期只有三階段考試。同時，正如該校數學科主任在訪談中指出，「每次考試中除了考核學段的學習內容外，也會考核學生在過往課堂所學的內容，而這些學習內容則佔考卷的15-30%」。從這個評估例子可見，該校數學科不單配合校本評估的新政策，亦同時重視實踐進展性評估的概念。

要有效推動促進學習的評估，「學校除了配合課程發展處的綱要，訂定數學學習目標和列出學生的學習重點外，評估工作也須因應學生需要而作新的設計」（鄧國俊，2008），正如課程發展議會（2002）的文件指出「學校應適當地採用不同的評估模式，從而對學生在不同方面的能力和學習，有更全面的瞭解」。這鼓勵學校採用多元評估方式（different modes of assessment）去瞭解學生在不同方面的學習表現；而在課程發展議會的網頁內亦指出「運用多元化評估策略收集學生知識、能力、價值觀和學習態度等各方面的學習顯證，能全面瞭解學生不同水平的學習成果，既可肯定學生個人的能力及努力，又可兼顧不同能力的學生」。而該校為了配合多元評估的方向，數學科於2007學年開始除了進行紙筆的考試外，亦引入了進展性評估和探究活動；當中各級在三階段考試中會有二次進展性評估，佔總分的6%。而

在高年級的數學考試中，每級皆有一次是以探究活動作為評估項目之一，佔該段考試總分的10%。

在引入多元的評估方式及進展性評估的同時，該校近年的數學科改革亦關注到教學的轉變，該數學科主任在訪談中指出因：「看到現在考試的模式比較重視學生對數學概念的掌握；我們便因應趨勢的改變，在教學上作出適當的改變。」接著這位科主任進一步解說：「我們做的事是要去想如何讓學生把概念捉得緊一些，譬如我小時候學四邊形時，主要是從直觀去辨認四邊形及能說出少許特性。現在卻是不同的，除了要求學生能指出四邊形的特性外，還要懂得和其他圖形作比較，又或者因應其特性去找出那個圖形來。」此外，該校在日常的數學教學中亦會設計多些思考題，「思考題其實也是為了幫助學生發展思維及解難能力，以及幫助他們回答開放題的能力」（數學科主任）。正如潘永慶等（2004）主張「開放性作業解決方法具有不確定性，甚至連同問題也不確定，答案更不唯一；因而有利於引導學生發現問題、提出問題、分析問題」。要讓學生真正掌握數學概念和發展散發性思維的能力，在日常的課堂活動中提供多些開放性思考題，是一個十分適切和有效的做法。

## 進展性評估

「學校在數學科上的考試比較特別，以前考過的範圍也會重覆再考的；我們其中一部份是考核學生的已有知識，出的題數是不會多於二十題的」（數學科主任）；從上述訪談資料可見，該校已將進展性評估（formative assessment）融入校本的數學科評估政策之內。進展性評估對於教與學的過程愈來愈重要，正如顏明仁、黃凱偉（2006）指出「教育界重視促進學習的評估，認為它是學習與教學循環的一部份，而不是附著於教學階段之後。」



王欣(2004)亦認為「過程性評價的其中一個功能主要是檢查；經常性檢查，可以發現教和學過程中存在的問題，瞭解教師教學工作的進展與不足，查明學生的學習準備和進步程度，分析導致學生學習有效或無效的因素」。故除了在考卷中應用進展性評估的概念外，該科主任也表示會將這理念應用於日常的數學教學中：「有時直接用在學生功課做得不好時，用小測去做補救。如教授四年級的周界，因發現學生在某一類周界題型答得很差，我便有意抽了三題讓學生再做一次小測；小測後我再解釋，之後又再有另一份工作紙作鞏固。」

這種及時地向學生提供學習回饋的教學方法，既有利於教師向學生提供適切的教學輔導，亦可增強進展性評估的正面導向作用。而為了更好地照顧學生的個別差異及為學生提供多些成功的機會，該校數學科要求各級教師要為學生做三套不同程度的工作紙，使不同能力的學生得到與程度相若的課後練習，從而讓學生可得到相應的學習回饋和更多的成功感；這種評估工具的設計，既有利於維持學生的學習動機，又可保持學生對數學科的自信心。這個做法值得友校數學教師參考；下文是該數學科主任的相關分享：

「我校數學科工作紙是分高中低程度的，一般學生是用一般程度的，但支援班和精英班便給不同的評估工具；精英班用高層次和一般那份，而支援班就用低層次和一般那份，這樣老師便可因應學生能力而給他們選取較合適的教材。」

## 真實性評估

「過程評價指對學生在教學過程中的表現，包括態度、參與程度以及理解程度等進行評價」(孔企平、胡松林，2002)。單靠紙筆的傳統考卷，

只可瞭解學生對數學概念的掌握和其運算的能力，而不能兼顧評估學生對學習數學的態度；為了有效的評估學生在學習過程的表現，不少考評專家提出應在日常教學中引入真實性評估(authentic assessment)。課程發展議會(2000)在《數學課程指引(小一至小六)》中亦指出「評估時除了考核學生能否給以正確答案外，教師亦可透過要求學生解釋觀察所得的結果及解題方法，從而考查他們的思考過程」。而這所學校數學科的真實性評估例子是在小二的厘米單元內，要求學生量度家課冊和數學書等實物，使學生有親身和實際的量度經驗。與此同時，該數學科主任在訪談中亦分享了另一個在小一進行的實作性評估活動：

「一年級我們主要是教學生去分類和搜集，在直線和曲線的課題，我們讓學生將二十六個英文字母分類，以剪貼方式分為由直線、曲線抑或由直線與曲線所組成；以及讓他們搜集日常生活所見到有直線和曲線的圖片。」(數學科主任)

「在六年級因為學生已學會了小數四則，我們就設計了一個生活化的探究活動。例如超級市場有很多大減價的貨品，就讓他們去計算買一盒檸檬茶抑或買一pack檸檬茶會較便宜；又或者讓學生去計算在減價時購買的貨品，比在平常價錢所購買的可以節省到多少。」(數學科主任)

這個例子是該科主任所分享的一個高年級探究活動；這個真實性評估例子與內地高小數學科實踐活動的要求十分相似。在《全日制義務教育數學課程標準(實驗稿)》，第二學段(4-6年級)要求讓學生「了解數學與生活的廣泛聯繫，學會綜合運用所學的知識和方法解決簡單的實際問題，加深對所學知識的理解，獲得運用數學解決

問題的思考方法，並能與他人進行合作交流」(人民教育出版社中學教學室編，2003)。雖然推行真實性評估，並不直接與促進學習的評估有關；但不管在內地抑或香港，小學數學科的評估改革皆要求學生有主動探究和實踐活動；而學生能否有這種學習數學的經歷，或多或少就要看校內教師是否具備這個識見和能力，設計這類真實性評估給學生學習數學。

### 善用系統評估的資料

全港性系統評估 (Territory-wide System Assessment, TSA) 由 2004 年開始於香港小學三年級實行，至今已踏入第五年，並已推展至小三、小六及中三的中英數三個核心科目；根據《香港教育制度改革建議》，這是一個全港性統一執行的測試，「其功能是幫助瞭解各學校在主要學習領域是否達致基本水平，促使學校結合評估數據與學校發展的需要，制定改善學與教成效的計劃」(教育統籌委員會，2000)。經過多年的實踐，不少教師已明白政府除了公佈一份全港性的整體報告外，每所學校還會收到一份只供該校參閱的學校層面報告。雖然這份報告不會匯報個別學生的個人成績，但會詳細臚列校內學生在卷內不同题目的表現情況，而學校教師則可利用這些數據資料，檢視學生在三個主要科目基本能力的表現，然後再按校本情況訂定提升及改善學生學習表現的策略。為此，該校數學科也有以下的安排：

「至於如何善用TSA的數據回饋教學，我校所有數學科老師會因TSA的數據而專門召開一次會議，分析學生表現比較差的是哪一類的題型。在日常課堂中老師又會因應TSA較差的題型與學生討論和解說；而我校老師在擬題時亦會參考TSA的题目，所擬的試題大多與TSA相類近。」(數學科主任)

為了支援全港學校善用全港性系統評估的資料，教育局張趙凱淪(2008)在網上文件中指出「局方會在中、英、數三方面提供具針對性的到校校本支援，加深學校與教師對系統性評估的認識；並通過研討會提供機會讓學校分享在教學上如何善用系統性評估資料的經驗」。而這所小學早前參與了教育局的校本支援計劃，故這位數學科主任也有分享該校在相關教學活動的實踐情況：「除了考試外，我們也將一些舊有TSA中考得不太好的題目，輯錄成工作紙，讓老師和同學一起在課堂討論。」

### 教師專業發展

香港教育學院鄭美紅教授(2008)認為「評估的實踐方式有所改變：由傳統的筆試，到現在的另類評估，以及綜合形成性評估，皆要求教師於實踐上有所改變；強化教師評估方面的能力，是成功落實執行評估改革的大前題」。而要做好教師評估能力的培訓工作，教師除了報讀學歷課程或參與相關的系統培訓外，校本教師專業發展也日益受到香港教師所重視；正如馮振業(1998)主張「校本專業發展是指以所屬學校為基地的專業發展活動，包括課程發展、教材製作、同儕觀課、學術研討和行動研究等」。而這所小學數學科教師的校本教師專業發展則以共同備課為主，下文是該科主任的相關描述：

「以往我們教到哪一課便備課至哪一節課，看看有甚麼地方要注意。但現在我們改變了備課的模式，一開始便以我們的教學經驗去找出學生的學習難點，依照學習難點作深入的課研，設計一些活動及工作紙幫助他們學習。」

從中可見該校數學科的共同備課是以課研學

習難點為主的，這種安排可令初教某級的數學教師對教材難點有所掌握；但正如黃德華（2003）的分析「一般小學數學老師皆覺得自己的數學教學是勉強勝任的，主因是在香港小學教授數學的老師，並非一定需要於師資培訓中主修或副修數學的」。面對有個別數學教師未接受專科培訓的現實，加強校本教師專業發展看來是可稍作補救的；而為了讓校內數學教師有更多的專業提升機會，該校數學科亦參與了由教育局提供的相關計劃。

「我們在2006年也參加了內地與香港教師交流及協作計劃及種籽計劃，其中內地老師會來觀課，改進教師的教學技巧。而種籽計劃當中，EDB有借調老師來與我們的教師一起參與，寫好教案之後互相觀課、錄影。比較兩個計劃，我校同工均表示內地老師的那個計劃效用較大；因為那位老師是內地數學科的教學專家，他是國家級特級教師，他教導了很多同事的教數學技巧，尤其是新任教的那些同事感到最為有效。」（數學科主任）

## 小結

從這所學校數學科評估改革的個案中，發現評估促進學習的理念確實已從學術文獻和政策方向，落實到學校日常的教學與評估中；為了提高學生數學的學習表現，該校的數學科分別引進了多元的評估形式、進展性評估、真實性評估和善用系統性評估的資料，並在日常教學中提供多些開放性問題和即時性學習回饋。而稍為不足的是，該校數學科的校本教師專業發展中，暫未有太多聚焦於提高教師評估能力的培訓活動。但不

管如何，這所小學的數學科在幾年間確實作了不少評估改革的嘗試，其成功原因之一是有一位與時並進的科主任領導數學科發展。有關數學科主任的重要性，全美數學教師理事會（2004）認為「目前對數學領頭教師的需求越來越迫切；所謂數學領頭教師就是介於一線數學教師和行政人員之間，對改進數學教育能夠起到促進作用的專業人員。」而Kirkham（2004）在其《科領袖的角色（The Role of Subject Leader）》一書中亦指出，「中層管理人員需維持其在負責學科的監控角色外，也要具備保證教育變革完成的所有知識和能力」。從這些國際文獻發現，學科主任在學校改革和學科發展中有一個十分關鍵的作用；因此，本文亦借一位本土學者的建議作為結語：

「作為專業的領導，中層需要在知識上成為同儕的領導；在工作上成為同儕的工作夥伴、榜樣、以至促進者。在相同的理念及原則下，在施行方法上給予彈性，強調同儕之間的專業探討和溝通，促進同事之間的專業內化過程」（湯偉才，2003）。

## 參考書目

- 人民教育出版社中學教學室（2003）。《數學實踐》。北京：人民教育出版社。
- 孔企平、胡松林（2002）。《新課程理念與小學數學課程改革》。長春：東北師範大學出版社。
- 王文科、王智弘（2005）。《教育研究法》。臺北：五南圖書。
- 王欣主編（2004）。《教師教學評價能力的培養與訓練》。長春：東北師範大學出版社。
- 全美數學教師理事會著，蔡金法等譯（2004）。《美國學校數學教育的原則和標準》。北京：人民教育出版社。
- 林生傳（2003）。《教育研究法：全方位的統整與分析》。臺北：心理出版社。
- 張趙凱淪（2008）。《善用全港性系統評估、促進評估文化》。瀏覽日期：03-06-09，  
<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=7046>
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習、全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 陳美玉（2002）。《教師個人知識管理與專業發展》。臺北：學富文化。
- 陳嘉琪（2008-09-05）。〈邁向新學制——以人為本〉。香港：星島日報。
- 湯偉才（2003）。《中層教師在學校改進過程中的領導與參與》。香港：香港教育研究所。《學校教育改革系統》12。
- 馮振業（1998）。〈香港教師的專業化〉。載於莫雅慈和戚振業主編《香港數學教育會議論文集 95-97》，頁 28。香港：香港數學教育學會。
- 黃雪盈（2008）。〈從學生的角度評析校本閱讀課程的成效〉，載於霍秉坤、於澤元等主編《課程與教學：研究與實踐的旅程》，頁 320-332。重慶：重慶大學出版。
- 黃德華（2003）。〈香港小學數學教育的新趨勢〉。載於《杭州·香港小學數學教育學術交流論文匯編》。香港教育學院數學系及杭州師範學院數學系。
- 趙淑媚、劉美姿（2008）。〈淺談在新高中英國語文科落實「促進學習的評估」——兩位科主任的對話〉。《教師中心傳真》，（69），12-13。
- 潘永慶等著（2004）。《多元評估：創新教育的有效機制》。濟南：山東教育出版社。
- 課程發展議會（2000）。《數學課程指引（小一至小六）》。香港：教育署。
- 課程發展議會（2001）。《學會學習》。香港：香港特別行政區課程發展議會。
- 課程發展議會（2002）。《學校評估政策——評估實施方式的轉變》。香港：香港特別行政區課程發展議會。
- 鄭美紅（2008）。〈面對評估改革之挑戰：教師的信念與實踐〉。《優質學校教育學報》，（5），7-22。
- 鄧國俊（2008）。〈香港新高中數學課程：有關校本評估的思考〉。《優質學校教育學報》，（5），65-72。
- 操太聖、盧乃桂（2007）。《夥伴協作與教師賦權：教師專業發展新視角》。北京：教育科學出版社。
- 盧敏玲等主編（2006）。《課堂學習研究——如何照顧學生個別差異》。北京，教育科學出版社。
- 顏明仁、黃凱偉（2006）。〈校本評核經驗分享——應用學生問題表分析技術，提升進展性評估的質素〉。《教育曙光》，（54），88-103。
- Kirkham, G.(2004). *The Role of the Subject Leader*. London: Optimus.
- Robert, K. Y 著, 周海濤主譯（2004）。《案例研究：設計與方法（增訂九版）》。重慶：重慶大學出版社。
- 教院引 e- 評估助教師「對口」支援學生 瞭解學生能力改良試卷題目（2009年5月20日）。星島日報。

# 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](mailto: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](mailto: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