

Malaysian Education Review

KDN: PP19091/09/2016 (034588)

Price: RM12.00

馬來西亞

教育評論

2017年

第一期

01

教育評鑑

大型国际教育评鉴对教育政策及教学实务的启示 ■ 何瑞珠

小学高阶思维评价及挑战 ■ 郭荣锦

马来西亚华文独中学校评鉴刍议 ■ 李保康

从UPSR华文科试卷内容谈高层次思维 ■ 苏燕卿

ISSN 2590-373X



9 772590 373000 >

华文独中  
教育蓝图

学生篇



# 乐教爱学 成就孩子

让我们同心协力将华文独中打造成  
“教师乐教，学生爱学”的学习乐园。  
让每一位华文独中的孩子，  
健全的成长，主动的学习，  
成就他们的未来。



**WHY**  
为了有效推动华文独中教育改革及描绘未来10年的发展方向与愿景，引领华文独中开创新境界，迈向新里程碑。



**HOW**  
董总设立“华文独中教育蓝图”专案小组，以完成“马来西亚华文独中教育蓝图”。目前工作是如火如荼地展开，并将会于2018年完成。



**AIM**  
善用社区资源，发展学校特色。提升华文独中师资专业化的程度，包括个人教育研究与创新的知能、对教学工作热忱等；关注学生身心健全的发展，重视学生人格的培养与能力的开发……



计划详情 <http://dzblueprint.dongzong.my>

计划洽询 董总“华文独中教育蓝图”专案小组

联络电话 03-87362337 电子信箱 dzblueprint@dongzong.my

馬來西亞

# 教育評論

# 目錄

## 本期專題：教育評鑑

- |    |                       |     |
|----|-----------------------|-----|
| 01 | 大型國際教育評鑑對教育政策及教學實務的啟示 | 何瑞珠 |
| 14 | 小學高階思維評價及挑戰           | 郭榮錦 |
| 32 | 馬來西亞華文獨中學校評鑑刍議        | 李保康 |
| 53 | 從UPSR華文科試卷內容談高層次思維    | 蘇燕卿 |

## 政策議題

- |    |                        |     |
|----|------------------------|-----|
| 63 | 小學標準課程（KSSR）歷史課本的內容與問題 | 詹緣端 |
|----|------------------------|-----|

## 華教隨筆

- |    |  |     |
|----|--|-----|
| 70 | 華仁土壤中的養分，愛學生的嚴師慈父：<br>《愛學生，敬師長——嚴元章校長逝世二十周年<br>紀念特展》回顧 | 許順業 |
|----|--|-----|

## 數據調查

- |    |                                 |     |
|----|---------------------------------|-----|
| 81 | 淺談獨中聯課教育推展的困擾、聯課教師師資培<br>育與福利制度 | 陸慧蓮 |
|----|---------------------------------|-----|

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 93 | 編後語 |  |
|----|-----|--|

- |    |           |  |
|----|-----------|--|
| 94 | 稿約 / 撰稿須知 |  |
|----|-----------|--|

# 大型国际教育评鉴 对教育政策及教学实务的启示

何瑞珠\*

## 摘要

大型国际教育评鉴乃是提供评估、考核、监控学习者学习成果的有效平台及参考模式，一些国家借助国际评鉴的技术以发展国家层面的评鉴系统，另一些国家则借助国际评鉴以评估教育改革的实践成效。本文首先回顾亚太地区教育评鉴的概况，继而分析大型国际教育评鉴的实践趋势，以及参与其中的影响及效益，最后本文总结出大型国际评鉴宜结合国家、地方以及学校等各层级的学习评鉴，才能整全地了解教育体系的强弱和学校的绩效，若能善用这些多元的数据以确定改善教学的方向及方法，国际评鉴可以是驱动教育改革及教学改进的有力工具。

关键词：大型国际评鉴及研究、核心素养、教育政策、教学实务、教育改革

---

\* 香港中文大学教育学院教育行政与政策系教授、香港学生能力国际评估中心主任

## 一、引言

自1960年代起，大型国际教育评鉴愈来愈普遍，全球发达国家以及发展中国家，对评鉴学生学业成果的兴趣皆与日俱增。这些评鉴的主要目的在比较不同国家的教育水平及分析达至该水平的可能因素。这些国际教育评鉴，有助了解学生成就和学校效能，以及比较不同教育系统的素质，从而探索可改善及互相借鉴的方向。整体而言，评鉴（assessment）一般是多维度的，这种多维评鉴模式可以是大型的国际评鉴（international assessment）、国家评鉴（national assessment）或区域评鉴（regional assessment），也可以是公开考试（public examination）、校内考试（school based assessment/examination），甚至班级内考评。评鉴可以标准化（standardized），也可以非标准化（Clarke, 2011）。很多国家都有自己的评鉴系统，大型国际教育评鉴则有助通过跨国层面收集学生学习成果资料，开发学校效能的国际指标体系，继而进行国际标准参照（benchmark），并根据实证数据制定教育决策或干预措施，以改善教学实务，达至提高教育系统的成效。

在大型的国际评鉴中，面临的首要挑战之一是建立评鉴指标体系，用于界定学生各种技能和核心能力/素养

能否切合新技术及知识型社会乃至在国际市场的需要，以应付全球化下的竞争。在这个评鉴指标下，评鉴不仅能够监测“认知”方面的学业表现，也包括“非认知”方面的技能与情意表现，并能以国际标准作为参照。

## 二、界定及建立国际评鉴指标

在21世纪的技术与知识型社会中，国际教育评鉴如何界定学生应该掌握哪些核心能力呢？国际公民需要具备哪些知识和技能呢？如何教授这些知识和技能呢？如何测量和评鉴学习成效呢？

经济合作与发展组织（The Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）一个名为DeSeCo（Definition and Selection of Competencies, 2003）的项目为学生能力国际评估计划（Programme for International Student Assessment, PISA）核心素养评鉴体系的发展提供了甚具参考价值的框架。DeSeCo（2003）将能力大致划分为三大类：

1. 工具应用能力：  
懂得灵活运用广泛类型的工具与环境之间有效互动，并谙熟各类工具的功能。

2. 人际交往能力：  
在这个日益紧密联系的世界，遇到各种背景的人，学会和不同群体打交道的能力。
3. 自主行动能力：  
让自己生活在更广阔的社会脉络并拥有自主的行动，并懂得为自己的行动负责。

最近墨尔本大学及多间科技公司合作的项目ATC21S (Assessment and Teaching of 21st century Skills) 试图为21世纪技能订立一个清晰而可应用于数码世界的定义，并识别出10项必备技能，分为4大类：

- A. 思维方式：
  - (1) 创新和创造力；
  - (2) 批判思维，解难能力和决策能力；
  - (3) 学会学习，元认知（对认知过程的认知）。
- B. 工作方式：
  - (4) 沟通能力；
  - (5) 团队合作能力。
- C. 工具应用：
  - (6) 信息素养；
  - (7) 资讯和通讯技术（ICT）素养。
- D. 生活方式：
  - (8) 公民意识，包括全球的和本地的；
  - (9) 生活和职业；
  - (10) 个人和社会责任，包括文化意识和能力。

由以上两个重要的国际教育

评鉴项目可见，知识型经济社会所需的技能和核心能力，超越了传统学术学习范围。更重要的是，卓越（excellent）的教育系统不仅只是提高这些基本能力，更追求这些基本能力的分配，达到均等（equality）及优质（quality）的目标（Kim, 2010）。要达到均等及优质两个目标，课程设置、教学方式和学业成果评估等方面都要互相契合。

### 三、国际教育评鉴的趋势

目前，统筹国际评鉴的两大知名组织为IEA和OECD。IEA开展大规模国际评鉴和比较教育研究的历史可以追溯至1958年。IEA的目标分析群体是4年级和8年级的学生。它的调查模式以课程和班级为基础，收集来自老师、校长的资料，以及目标课程（Intended curriculum）、执行课程（Implemented curriculum）和达成课程（Achieved curriculum）等方面的资讯。IEA的评鉴涵盖数学和科学两大科目（国际数学和科学趋势评测Trends in International Mathematics and Science Study，简称TIMSS），以及阅读能力的评估（国际阅读素养进展研究Progress in International Reading Literacy Study，简称PIRLS）。此外，IEA国际评鉴的研究范畴不仅是传统读写算的学业成就，还包括国际公民教育研究

(International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) 和国际计算机与资讯素养水平研究 (International Computer and Information Literacy Study, ICILS)。

OECD也开展了很多国际教育评鉴项目, 包括PISA、PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)、AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)。这些评鉴项目的抽样对象、评鉴方法和评鉴目的都各有不同。就抽样对象而言, 由15岁至64岁不等; 就学校层次而言, 从中学到大学不等 (Schleicher, 2010)。调查目标除了学生、家长、教师和学校管理者, 有的时候还包括政策制定者有关教育措施及资源投入。OECD的调查模式一般不是以课程为基础, 而是基于功能性素养 (Functional Literacy), 强调知识的应用以解决实际生活中的问题。

在这个资讯和数码时代, 教育过程必然会越来越依赖于资讯和通讯技术 (Information and communication technologies, ICT)。OECD和IEA都意识到评鉴过程必须照顾到这个趋势, 因此也开发了建基于ICT的评鉴程序。如OECD的PISA在2003年开始对数学进行电子化评鉴, 2006年开启了自然科学的电子化评鉴, 2009年更

延伸到阅读, 并于2015年率先全面实现电子化评鉴。IEA也计划于2019年采用电子化评鉴。

另外, 教育领域的另一趋势是将课程整合, 超越传统的语言、数学、科学等科目。尽管很多国家开始讲授公民意识和公民素养, 但对于这个范畴的评鉴还是相对欠缺。以2009年的ICCS调查为例, 受访者共涉及到38个国家合共140,000名8年级学生、62,000位教师和5,300位校长 (Ainley, et al., 2010)。ICCS评鉴主要围绕3个方面展开: (1) 四个内容维度包括: 公民社会与系统、公民原则、公民参与及公民身份认同; (2) 情感一行为维度描述了学生感知和操作活动等, 四种情感一行为分别是: 价值信仰、态度、行为意向和实际行为; (3) 认知维度考察了思维过程, 包含两个认知过程: 理解和推理。 (Schulz et al., 2010, 第115页)

OECD亦将于PISA2018年加入全球胜任力 (Global competence) 的测试, 全球胜任力与ICCS调查有些相似, 不仅关注作为国际公民的“知识和理解力”, 也关注技能及态度。“技能”方面会评估面对国际议题时, 学生进行复杂的思考或行为的能力, 并能批判地分析以及仔细检查评估信息的确切性及意义; “态度”方面指面对来自其他文化或国家的人事

物要有一种开放的态度，对文化上的差异有一种尊重的态度。全球胜任力方面知识及技能的评估将会与原有的阅读、数学及科学一起于认知评估中进行，态度评估则在学生问卷中收集有关数据。

#### 四、参与国际教育评鉴研究的效益

国际教育评鉴能促使各国开发更完整的教育评鉴系统。国际评鉴项目结果有助于各个国家或地区从国际视角确定学生所需知识与技能的基准。经过几轮的调查，参与国能够建立一套追踪调查数据库，用以考察学生学业表现的趋势。这种追踪数据库，能提醒政策制定者当前推行的教育改革是否产生了效果，并作为定期检视教育政策成效的依据。

OECD/PISA的开创者，亦现任教育技术主管提出，参加国际教育评鉴研究的国家都直接或间接地从这些项目中受益（Schleicher, 2010）。参与国际评鉴其中一项间接好处，就是在评核教学评鉴和学校效能方面，参与的国家有共同语言藉此建立交流网络，相互分享经验并取长补短。每一轮调查的研究结果发布后，都会引起不同持分者对教育素质、成效及改革方向的反思及讨论。例如，Hanushek和Woßmann（2007）对TIMSS和

PISA的长期资料进行跟进分析，主要研究教育评鉴对经济发展的影响。他们发现在1960-2000年间，国际评估的成绩（而非受教育年期）对实际人均GDP的增长具有显著影响。他们在《不良教育的高代价（The High Cost of Low Educational Performance）》报告中指出，如果用受教育年期来代表教育素质，那么“教育素质”对经济增长的影响并不显著。然而，若用PISA阅读分数来代表教育素质的话，“教育素质”对经济增长就有显著贡献。由此可见，国际评鉴能较客观地评量教育素质，而评鉴结果更有效地作教育效能分析和跨地区研究之用。

尽管国际教育评鉴对监测教育系统的作用很显著，明确了教育资源的投入、教育过程和教育结果的关系，评估的内容也为设定教育目标提供了依据，但是处于不同社会经济发展阶段的国家，在利用国际评鉴的概念和方法时，仍要三思这些普遍认可的学生技能是否配合他们的社会发展，又或当地青少年成长的需求有直接关系。此外，评鉴、课程及教学法必须一致，不能单以评估或考核作指挥棒，而忘记了最重要的教师团队。教师及学科专家在课程设计及教学实践的专业表现，再配合家长及社区的参与，才能发展优秀的教育素质。

## 五、教育评鉴对教学实践及教育政策的启示及挑战

自2000年起，通过各种形式的大型教育评鉴测量学生学业成果和成就水平的做法开始受到关注（Froumin, 2007; Van der Gaag & Adams, 2010）。国际上大型的教育系统的监测重点已经从系统投入（input），如基础设施、学习材料、师资队伍和资历等，转移到系统输出（output），如个人成功必备的知识、技能、行为、态度等具体学习结果。这种结果导向或能力导向的评鉴方法，将教育评鉴从简单的知道是甚么（Know what）、知

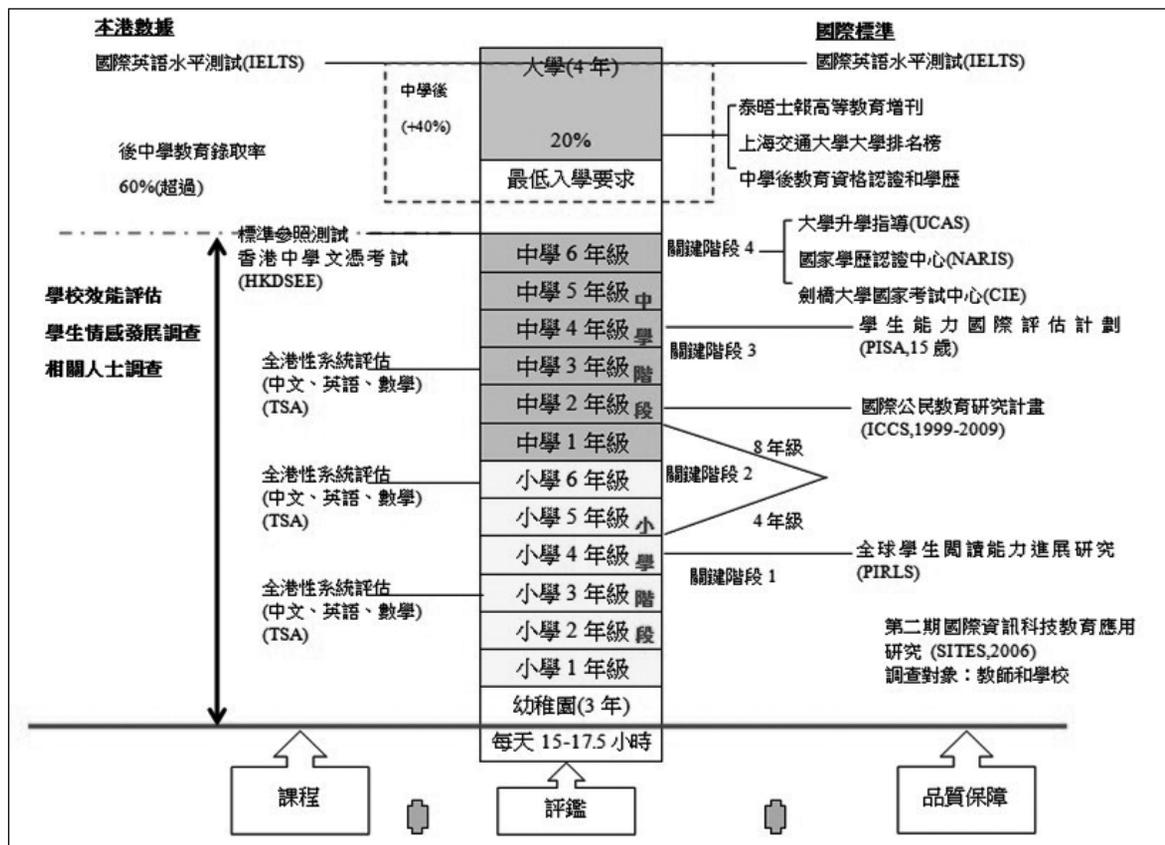
道怎么做（Know how）这样的“硬技能（Hard skill）”转向了诸如良好沟通、批判思考、解决实际问题、与各种背景的人合作、创新、资讯和技术素养之类的“软技能（Soft skill）”。

（ATC21S, 2009; DeSeCo, 2003; Froumin, 2007）

### （一）对建立多层次评鉴系统的地区趋势的启示：

许多东亚国家 / 社会都有颇完善的系统来监测学生的学习效果和学校效能（如香港、日本、韩国、上海和新加坡等）。以香港为例（参见图1），该地区一直致力于在“对学习

图1 多层次的监测：香港教育体制



进行评鉴（Assessment of Learning, AOL）”和“为学习进行评鉴（Assessment for Learning, AFL）”两者之间寻找平衡。前者用于报告、筛选和问责，后者用于监测教育系统的成效及改进情况（James, 2010）。就国际评鉴而言，香港参加过许多国际评鉴研究，包括PIRLS（测试对象为小学4年级学生）、TIMSS（测试对象为小学4年级和中学2年级学生）、ICCS（测试对象为中学3年级学生）和PISA（测试对象为15岁的学生）。

就大型国家评鉴（National Assessment）而言，香港所有小学3年级、6年级和中学3年级学生都要参加全港性系统评鉴（Territory-wide System Assessment, TSA），同时还有于2012年开始实行的公开考试——中学6年级学生（即新高中的毕业生）参加香港中学文凭考试（Hong Kong Diploma of Secondary Education, HKDSE）。2012年部分的公开考试科目都引入“校本评核（School Based Assessment）”的成绩作为最终考核结果。

一般更成熟的评鉴体系，比如新西兰和香港，国家/公开考试和校本评核是两种相互补充的评鉴体系，它们共同对中学教育品质进行评定。香港教育局还进一步将公开考试成绩作为学校各个应考科目的增值指标，

以评价学校的表现，收生优劣的学校均有机会增值或贬值，视乎学校能否使学生改进。是一个相对客观的“学科”表现上的素质指标。此外，在学校层面也有“非学科”表现上的素质指标，香港所有学校都要进行学生学习成效调查，同时还要调查家长、教师和学校管理者等不同持分者。这些调查中囊括了20多项绩效指标。自2000年起，学校每年都能得到有关公开试的增值指标及非学术的绩效指标得分的回馈报告。

为了减少考试的压力、提高公开考试的可靠性，亚太地区越来越多的国家开始采用校本评核（School based assessment），包括澳洲、香港、纽西兰、新加坡等。实际上，校本评核是教学过程中为教师提供学生学业进度资讯的重要环节。然而，如果校本评核一旦成为重要的公开考试的一部分，教育行政部门就要对学校评核的内容、执行条件、评分细则等各个方面进行严格控制。以香港为例，校本评核的分数经常要进行调节，才能加总到公开考试成绩中（Hill, 2010）。总括而言，所有的国家都在积极探索多层次的教育评鉴系统。但值得关注的是评鉴太多，就有必要整合各种评鉴，以限制评鉴的数量，减轻教师和其他不同持分者在这方面的负担。更成熟的评鉴系统应该试图在“形成性评鉴”（即课堂

评鉴、校本评核)与“总结性评鉴”(即国家/区域评鉴、公开考试)之间寻求平衡,这样才能满足改进和问责的合理需求。

## (二)对教学实践的启示

大型国际教育评鉴及国家教育评鉴若能互补不足,对教育政策和实践具有重大意义,这包括:(1)以国际视域及标准考察国家当前教育系统的现状;(2)持续的国际教育评鉴,可为教育改革和干预提供及时的回馈资讯;(3)结合国际及国家评鉴的数据,可为国家的课程改革和资源分配提出方向性的指导;(4)识别教育系统内那些群体处于弱势,需要得到额外的支持。另外,由教育当局、研究人员及教育工作者甚至家长讨论评鉴的结果,更有利于教育的问责及改善(Postlethwaite & Kellaghan, 2008)。

这些年,PISA、TIMSS、PIRLS等大型国际教育评鉴项目已在全球教育系统中产生了重大影响。它们或多或少影响了许多国家的评鉴实践、教学、教师培训规划和教育财政分配。如果能恰当地使用国际评鉴,将有助于突破传统评鉴框架,界定学业以外的其他非学业学习结果;国家的评鉴更可参照国际标准,更客观地检验国家教育水平;而且国际教育评鉴技术的转移及本土化,如严格的项目设计过程、代表性的抽样和高级统计分

析,以至设题及评改等均有助各国发展本身的评鉴人才及评鉴机制。

然而,值得注意的是,这些国际教育评鉴不能全盘复制到各地评鉴实践中,特别是发展中国家更应该注意这种喧宾夺主的可能性。Van der Gaag和Adams(2010)曾指出:“这些工业国家中发展出来的评鉴工具,通常在发展中国家俱有‘地板效应(Floor effect)’……要么是因为题目太难,要么是因为考试内容跟当地的教育实践相关度很低。”(第5页)。

## (三)对建立“整全”的评鉴政策的启示

在建立“整全”的评鉴体系的过程中,研究资金、管理能力、技术处理、评鉴体系的制度化、评鉴结果的发布和利用等,几乎是所有国家都面临的共通问题。特别是某些发展中国家在尝试构建一个可持续的评鉴体系时,这些问题更加突出。另外,在培训管理及技术人才以评鉴教育过程和结果方面,不同国家都面临不同的挑战。很多国家需要花很大力气培训教育评鉴的专家或专业人士,以及投入大量设施保障严格的评鉴程序。

对于评鉴系统相当完善的国家而言,国际教育评鉴的结果对了解课程的强弱有一定参考价值,例如台湾PISA 2006的阅读表现引发相当大的

回响，无论政府还是民间都积极分析表现未如理想的原因，并提出实质的课程、教学及评鉴的改善措施。另一方面，国际评鉴系统的持续性不仅有赖于一个“独立自主”的评鉴机构，而且，这个机构与现行的国家/地区评鉴中心之间的整合与协调也至关重要。不少发展中国家要建立一个整全的评鉴与问责制度框架，并以明确及连贯的政策措施为依据，以确保教育改革与实践跟国际及国家的标准一致。

另外，有些国家能将正规教育以外的另类教育也纳入教育评鉴中，这一点很关键，因为它不仅考虑到了“在校学生”的学业表现，也兼顾了“非在校学生”的基础能力。例如菲律宾的教育管理部门同时监管正规基础教育（Formal basic education, FBE）和另类学习系统（Alternative learning system, ALS）<sup>1</sup>。无论是FBE还是ALS，都强调功能性素养（Functional Literacy, FL）里面总共有49个测试指标涵概5个学习领域：

（1）沟通技巧；（2）问题解决能力和批判思考能力；（3）可持续利用

资源/生产力；（4）自我发展与群体认同感；（5）拓展视野。这5个学习领域与教育的4大支柱相联系，即Delors报告里面的学会学习（Learning to know）、学会做事（Learning to do）、学会共同生活（Learning to live together）、学会生存（Learning to be）（Delors, et al. 1996）。

总括而言，许多新兴的评估体系试图发展出更为合乎国际水平的评估体系的同时（Clark, 2011），亦会根据国家的独特学习环境，让学生学习评估进行本土化改革。菲律宾把重点放在功能性素养的评估上，认可和认证所有校内校外学习获得的基本能力，并试图寻找全国统考与课程评估之间合并和互补的可行性。

#### （四）对评鉴结果及数据的利用

政策制定者和不同持分者应该更有效地利用国际及国家评鉴的资料及数据，以指导政策制定的方向，学校和教师亦应该更好地利用评鉴结果，改进他们的教育实践。评鉴结果更应该用一种更为全面的方式向普通大众公布；不同持分者应该更广泛地参与评鉴结果的讨论；评鉴的内容亦可给政策制定者、教育工作者提供参照的方向；例如香港根据PISA历届的公开试题结合OECD/PISA阅读、数学、科学及解难的国际评估架构，编为四本专门给教师参考的《PISA评估架构

<sup>1</sup> FBE是三阶段顺序递升的学术性学校教育，先是6年的小学，然后是4年的中学，最后是高等教育（包括本科和研究生）。ALS主要是面向学校以外的青年或成人开放，由另类学历教育司（Bureau of Alternative Learning System，前身是Bureau of Non-formal Education）负责。

与教学应用系列》(Ho, 2009, 2010a, 2010b, 2012), 分析香港学生在阅读、数学、科学及解难中各题的答对率, 与OECD作比较以了解香港学生的强弱, 亦进一步分析不同能力范畴及题目形式(item formats), 香港学生的优势及可改善的地方。此外, 香港的PISA研究团队更与教学专业团体及教育当局合办多个研讨会及工作坊, 让教师在教学上得以反思及交流。笔者亦会透过大众传媒、学校的教师培训日及家长会, 向不同持分者的分享及搜集回馈意见, 这些研讨及交流的实务都能给教育改革带来一份力量, 共同反思教改方向。

在国际层次上, 近年笔者及其研究团队为越南的教育部培训了二十多位专业人员, 好让他们掌握多层回归分析(multilevel analysis), 从而进一步分析越南在PISA2012的优秀表现与那些因素有关。还有因应马来西亚教育部与马来西亚理科大学(Universiti Sains Malaysia)邀请, 笔者及理科专家培训了三十位优秀的理科教育专业人员, 从理解OECD/PISA科学的国际评估架构(Framework)开始, 深入分析PISA题目的设计及其考核科学能力的特点, 最后以现在马来西亚中学的理科测试题目为蓝本设计类似PISA的题目, 在为期三天的工作坊中, 马来西亚的教育部人员及理科教师在这实际

的参与经验中, 共同反思马来西亚科学教育的课程及评核以及学生理科学学习上可改善的地方, 是一个十分宝贵的起点, 能将国际评核及本地课程的反思有机地结合, 作为一批优秀理科教育工作者的专业发展, 这与一般以PISA题目操练学生不同, 对长远的教与学才会有实质的影响。

## 六、国际教育评鉴的局限与展望

如果评鉴系统的终极目标是要学校问责和协助学校改进, 那么, 我们就应该进一步探究评鉴结果在学校层面的应用。OECD(2011)最近一份题为《教育系统中的典范与成功改革》(Strong Performers and Successful Reformers in Education)的报告指出, 学校一般将评鉴结果用于如下三大方面:

- 1) 制定标准(Benchmarking)并向不同持分者汇报;
- 2) 作为改进学校措施的依据; 及
- 3) 评价教师、校长和学校的表现。

笔者进一步分析2012年PISA的资料, 发现几乎所有学校都将评鉴结果资料回馈给家长和学生, OECD国家中平均97%的学校都是这样做的, 在表1所列的东亚五个教育强国/区中也有近似的比例。79%的OECD国家同时利用评鉴结果来改进教学与课程, 而在东亚五个教育强国/区中, 这一

比例达到79%-99%。这发现说明了相对于OECD的平均水平而言，教育强国更倾向于将评鉴资讯用作对学校及课程改进的依据。至于评价教师、校长和学校的表现上，80%的OECD国家利用资料结果来跟踪整体的学校进展，东亚五个教育强国/区（除了日本）有更高的比例。

总括而言，了解不同国家不同形式的评鉴方式是建立一套整全的教

育评鉴系统的起点。如果要真正提高教育水平及教学效能，应该认真研究教育强国是如何利用和处理评鉴资讯的，如何向不同持分者报告评鉴结果，并提出实证的根据决议教学改革。因此，若能巧妙地运用国际评鉴结果，配合国家评鉴及校本评核的数据，加上教师、学者及政策制定者的协作及参与，国际评鉴将是驱动教育改革及教学改进的有力工具。

表1 2012年PISA参与国对评鉴结果的利用情况（由校长提供的百分比）

	OECD 均值	香港	上海	韩国	日本	新加坡
<b>标准参照和资讯回馈</b>						
1.向家长报告学生学习进展状况	97	98	98	95	99	100
2.参照学区标准评估学校水平	62	44	50	70	17	96
3.学校间比较	51	30	57	64	15	81
4.张榜公布	45	33	3	70	5	51
<b>影响教学的教育决策</b>						
5.识别需改进的教育教学和课程要素	79	99	96	96	79	98
6.学生升学或留级的依据	76	98	51	56	90	88
7.对学生分组教学	50	86	55	86	45	96
<b>评估教师和学校</b>						
8.跟踪学校办学进展	80	96	87	90	52	99
9.评估教师教学效能	50	80	86	85	76	88

## 参考文献

- Ainley, J., Fraillon, J. Kerr, D., Losito, B. and Schulz, W. (2010). *ICCS2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA).
- ATC21S (2009). *Assessment & Teaching of 21st Century Skills*, London. Retrieved on 22 June from: <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>
- Clarke, M (2011). *Framework for building an effective assessment system*. READ/MAPS Discussion Paper. The World Bank group. Retrieved on June 7 2011 from [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1294964677637/Framework\\_Paper.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1294964677637/Framework_Paper.pdf).
- DeSeCo (2003). *Key competencies of a successful life and a well-functioning society*. D.S. Rychen and LH Salganik (eds). Paris: OECD. DeSeCo website: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Paris, UNESCO.
- Froumin, I. (2007). *Assessing Learning outcomes: What works?* Invited paper 31st Annual Conference of the Pacific Circle Consortium Honolulu, Hawaii. USA: Pacific circle consortium.
- Hanushek, E.A. & Woßmann, L. (2007). *The role of education for economic growth*. World Bank Policy Research. Working Paper No 4122. Washington D.C.: World Bank.
- Hill, P. (2010). *Asia-Pacific Secondary Education System Review Series No 1: Examination Systems*. Bangkok, Thailand: UNESCO.
- Ho, S.C. (2009). *Problem Solving in PISA2003: Assessment and Implications*. 《PISA2003解难能力评估及启示》 Hong Kong Institute of Educational Research. Occasional paper. Number 71 (In Chinese). The Chinese University of Hong Kong.
- Ho S. C. (2010a, Ed). *The Assessment of Reading Literacy: Learning from PISA*. PISA Assessment Framework and Pedagogical Practice Series. Hong Kong: Hong Kong PISA Center.

- Ho S. C. (2010b, Ed) . *The Assessment of Mathematical Literacy: Learning from PISA*. PISA Assessment Framework and Pedagogical Practice Series. Hong Kong: Hong Kong PISA Center.
- Ho S. C. (2012, Ed) . *The Assessment of Scientific Literacy: Learning from PISA*. PISA Assessment Framework and Pedagogical Practice Series. Hong Kong: HKPISA Centre, Faculty of Education & HKIER, CUHK.
- James, M. (2010) . An Overview of Educational Assessment. In *International Encyclopedia of Education-Educational Assessment*: pp.161-171.
- Kim, G. J. (2010) . Welcome remarks in the KEDI-UNESCO Bangkok Joint Seminar. Seoul, Republic of Korea, 12-15 July 2010.
- Schleicher, A. (2010) . International Evaluations. In *the International Encyclopedia of Education: Educational Evaluation*: pp.681-689.
- Postlethwaite, T. N. & Kellaghan, T. (2008) . *National assessments of educational achievement*. UNESCO-Educational Policy Series.
- OECD (2011) . Shanghai and Hong Kong: Two Distinct examples of education reform in China. In *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD (P.83-115)
- Schulz et. al. (2010) . *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, Attitudes and Engagement among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, The Netherlands. Available at: [http://works.bepress.com/wolfram\\_schulz/14](http://works.bepress.com/wolfram_schulz/14).
- Van Der Gaag, J & Adams, A. (2010) . Where is the Learning? Measuring schooling efforts in developing countries. *Global Views: Policy Brief* 2010-04.

# 小学高阶思维评价及挑战

郭荣锦\*

## 一、高阶思维教育背景

随着21世纪国际基础教育领域重大的课程改革，基于标准的课程席卷全球（林敦来等，2011），同时为了提升国家教育质量以应对全球化的挑战，我国于2011年在全国一年级实行小学标准课程（KSSR）。小学标准课程是小学综合课程（KBSR）的延续与加强。课程改革进一步加强和拓展思维教学，由先前聚焦于读、写、算（3M）的课程核心内涵延伸至读、写、算、思（4M），凸显出思维能力是课程教学改革的重点。而且，在既有的批判性与创造性思维技能教学基础上，课程又纳入创意与革新学习文化。这两项思维元素是我国达到2020年先进国宏愿的关键。

思维是可以培养和教导的，而且通过教育是得以改善和提升的，让学生从低阶思维迈向高阶思维（王帅，2011；肖建民，2015）。因此，我国课程历来十分重视培育学生的思维品质。早在1994年为了贯彻塑造具有高素质思维国民的方针，以应对21世纪的挑战与实现2020年宏愿，教育部已经具体的落实培养学生批判性和创造性思维能力（KBKK）的措施（PPK, 1997）。其后，我国颁布的《2013—2025年国家教育发展大蓝图》（《大蓝图》）也明确地表述思维技能是学生必须具备以应对全球化竞争的21世纪重要技能之一。显然的，我国正致力于朝向培育具有批判

---

\* 马来西亚教育部课程发展司助理总监

性、创意与革新思维等高阶能力的学生，以便将来有足够的高技能人才遍布各领域，提高国家的竞争筹码。这与世界各国重视发展学生高阶思维，并把它列为教学改革重要目标是不谋而合的（Smith & Szymanski, 2013；肖建民，2015）。

## 二、高阶思维评价

尽管教育部竭力确保提供高质量的教育，我国在影响力广泛的国际教育质量评估PISA和TIMSS考试中的表现，除了1999年首次参加TIMSS考试高于国际平均分之外，连番远逊于他国，且处于排行榜后端三分之一的名次。这促使教育部作出全面的反思和检讨。教育部旋即进行需求分析以调查实际的概况，结果显示我国教师和学生的高阶思维水平普遍低下。而从试卷的内容上看，发现上述的考试比较注重考查高阶思维能力，如应用和判断推理能力，反观我国的公共考试则倾向于考查知识的内容（KPM, 2013a）。培生教育集团（Pearson Education Group）对我国的小六评估考试（UPSR）和大马教育文凭考试（SPM）英文试卷进行了详细的剖析，证实这些考卷的试题比较侧重于考查学生的低阶思维认知能力，其中2010年和2011年UPSR英文试卷将近70%的试题是测试学生低层面的记忆和理解认知能力（KPM, 2013a）。

因此，教育部视提高和加强高阶思维教学与评价为当务之急。《大蓝图》第一项教育转型计划的主要内容就提出修订国家考试与校本评价建议，开始于2013至2015年分阶段逐年提升高阶思维试题所占的比例。而到了2016年，UPSR和SPM这两个公共考试的高阶思维试题至少各占试卷的40%和50%（KPM, 2013a）。国家考试的整顿和重组，将有助于减少教师试图预测考试内容与考题趋势，并教导学生进行机械记忆和重复操练的现象，反之，教师需对学生加强批判性思考和迁移知识能力的训练。同样的，校本评价也应着重测试学生的高阶思维能力（KPM, 2013a）。

## 三、高阶思维能力

重视教育质量的国家，尤其是欧美国家都纷纷提倡高阶思维能力的培养，我国不落人后，从2011年开始，小学标准课程全方位强调培养学生高阶思维的能力。高阶思维是指学生在较高认知水平层次上的心智活动或较高层次的认知能力，主要由问题求解、决策、批判性思维、创造性思维这些能力构成。（钟志贤，2004）。高阶思维是可以培养和训练出来的。日常思维，就像我们普通的行走能力一样，是每个人与生俱来的。但是，良好的思维能力，就像百米赛跑一样，是一种技术、技巧上的训练结

果。通过恰当的教学条件支持，学习者的高阶思维能力是可以培养和训练的（Perkin, 1995）。高阶思维技能教学是学生高阶思维能力形成的重要依据。专家学者对高阶思维能力的描述颇有分歧，还没达成共识。美国教育学家布卢姆（1956）的教育目标分类法，按层级次序把不同类别的认知学习结果分成六个层次：识记、理解、应用、分析、综合、评价。其中，前三者与较低层次的思维技能相关联，而后三者则与较高层次的思维技能相关联。综合学者专家的观点，同时兼顾国情所需，教育部对高阶思维能力做如下界定：能应用所学的知识，技能和价值观进行推理和反思，并具备解决问题，作出决策、革新和创造的能力（KPM, 2013b），简称为KBAT（Kemahiran Berfikir Aras Tinggi）。

我国高阶思维的内容主要是参照布卢姆教育目标分类学修订版（Anderson et al., 2001）所划分的记忆、理解、应用、分析、评价和创造等六个认知层次编制的。几经斟酌，教育部把“应用”列为高阶思维因考虑其涉及知识迁移。因此，记忆和理解归为“低阶思维”，而应用、分析、评价和创造归为“高阶思维”，并对高阶思维认知层次即应用、分析、评价和创造给予诠释和说明（表1）。而后又推出一系列高阶思维的参

考读物，支撑开展高层次思维的教学与评价，使教师明确培养方向，并结合教学实际，依照不同的教学内容，融合渗透于教学过程中。

表1 高阶思维认知水平

认知水平	说明
应用	在不同的情况下应用知识，技能和价值观，以处理事情。
分析	把信息分解成各小部分，以便更深入地理解概念，并厘清各部分之间以及局部与整体之间的关系。
评价	应用知识，经验，技能和价值来进行衡量，做出决定，并提供正当的理由。
创造	产生具创造性和革新性的想法、产品或方法。

#### 四、课程与评价标准

课程编制方面则规定须对具有高阶思维水平内涵的课程标准（分为内容标准与学习标准），用与之相应的行为动词作出明确的表述，以便于确认和进行教学。其后，为了改善和加强校本评估，课程标准融入了评价元素，课程标准与表现标准（或评价标准）里程碑性地结合为一体，课程文件也易名为课程与评价标准（DSKP），并于2014年在全国小学四年级推行。

表现标准共分成六个水平或级别，由横向发展（阶段）与纵向发展（水平）组成，表述学生在各个阶段学习发展与成长达成度的水平。其编写是根据学习内容的连贯性、掌握难度和复杂性，由浅入深，由简入繁顺序排列并适度加以拓展，以适当的言语来描述学生在各个水平实际表现的学习成果。语文科的六个水平分别为：（一）尚未掌握、（二）有待改进、（三）基本掌握、（四）满意、（五）良好、（六）优良。水平（三）被设定为基本学习水平的要求，是保底的最低门槛，保障基本的教学质量标准。至于数学和科学的六个水平则是：（一）知道、（二）知道和理解、（三）知道、理解及会应用、（四）知道、理解、有步骤或有系统地应用、（五）知道、理解、有步骤或有系统地应用及值得赞赏、（六）知道、理解、有步骤或有系统地应用及值得赞赏，并能成为楷模。一般上，教师将以其专业评价来进行判断和评析学生的学习发展与达成度。

表现标准是配合校本评估而制订的指南，是作为教师进行校内评估的基本依据，也是校本评估的具体指标。这种评价方式全面实施于小学所有的学科。它作为形成性评价的总结判断是可接受的，因为当总结性评价具有一定的形成性职能时，也可

采用标准参照的方法来解释（沈玉顺，2002）。

## 五、校本评估

高阶思维能力的检测不只实施于国家级考试，也涵盖了校本评估（KPM，2013a）。目前我国推行的校本评估按学术与非学术两大领域划分。学术方面包括校内评估（PS）和中央评估（PP），而非学术方面则是心理测量评估（PPsi）和体育、运动及课外活动评估（PAJSK）。表面上，它与外部的中央考试或公共考试并立，各司其职；实际上，是冀望通过内部评估与外部评估的有机结合，互为补充、相辅相成，建立一个健全完整的评价机制，促进学生全面发展，提高学校教育质量。为了贯彻落实上述策略，教育部对小学评估考试UPSR试卷的权重作出了初步的改革，以6:4的比例模式来评定中央考试与校本评估的整体表现（LP，2011），正式打开了我国中央考试控制权下放之门，也进一步针对过于侧重单一考试的制度作出适度调整，开展多元评估的局面。校本评估的有效执行对消除认为政府主导的考试缺乏监督，缺少社会主体的参与，影响了评价公正性的想法，有其正面的影响和帮助（夏泉源，2013）。

建立校本评估机制以贯彻落实高

阶能力评价，是目前全球教育评价领域发展的主要趋势，因为高阶思维能力如创新、批判性思维、解决问题能力等很难以传统的纸笔考试形式完成测量（Tognolini, 2016）。校本评估机制也为基于标准的评价（standards-referenced assessment）提供了依据与支持。基于标准的评价不只注重评标内容与课标内容的相匹配，也注重表现标准与课程的学业标准的一致性，同时，有目的地利用评价手段来推动课程与教学改革，以促进学生的学习（崔允漷，2008；雷新勇，2011）。教师不需盲从并只注重教学阶段结束后对学生达标情况作出评定与摸底的总结性评价或“关于学习的评价”（assessment of learning）。反之，教师需关注侧重于教学过程与个性化学习问题，以教促学，渗透于教学各个环节的形成性评价或“为了学习的评价”（assessment for learning），并使之落实在课堂学习中。当代对主要通过优化教学来促进学习，提供教学反馈为目的的形成性评价范式和理念，给予极高的推崇（Black & William, 1998; Black et al., 2004）。

## 六、高阶思维试题特征

《大蓝图》表明中央考试与校本评估须重视检测学生的高阶思维技能，并提高高阶思维试题在试卷所占的比例。一时高阶思维技能

或“KBAT”成为当前教育界最夯的术语，热议纷纭。为了更有效地进行教学评价，教育工作者相继探究如何设计与编制高阶思维试题。

高阶试题的类型可采用各种不同的方式命题，如是非题、选择题、填空题、简答题、论文题等。不论采用何种类型，都需符合试题编制的基本原则。编制试题时，为了要避免照本宣科，还需去寻找适当的资料或创设各种图表和情境。而且，这些材料通常要经过修改，使材料简明清楚，更富有意义，并更符合学生的阅读能力和教学目标。根据国际评估考试PISA和TIMSS的试题编制标准，我国目前编制的高阶试题有数方面需改进：（一）每年重复测试熟悉的情景；（二）缺乏深度，停留于表面的思考；（三）极少使用刺激材料如图表和篇章等以及（四）因行为动词应用不当，高阶试题流于考查识记层次。随后，我国考试局依循国际标准，归纳总结出高阶试题的相关特征（LP, 2013），叙述如下：

### 1. 日常生活中的真实情境

试题使用真实生活的材料或模拟的材料，尽量贴近学生日常生活的情境，从中挑战学生综合应用所学习过的各种学科知识，解决真实生活中的问题。日常生活或现实情境中面临的绝大多数问题

是结构不良问题（ill-structured problem）。结构不良问题具有多重答案、多重求解路径，甚至根本就没有确定性答案。一般需要学生对问题作出判断或表达自己的观点。教师可根据课堂上学生学过的概念、原理、原则和现实生活情境的实例相结合，以测试学生应用所学解决实际生活的问题。教师也可编写生活情境的剧情，以设计相关试题。

## 2. 试题不重复

如果是重复测试相同的试题，即使是一些被认为很有创意的试题内容，也只能测试到学生的机械记忆，因为学生只需从识记中撷取信息，便可不假思索的作答。此外，为了避免学生靠记忆或表面的理解来解题，不应选用学生所熟悉的材料如课本、作业、练习簿的习题等来编制试题。倘若这些材料真的可以起到测试学生重要学习内容的作用，那么就需审慎地进行修改，使试题的品质具有测试高阶思维的能力。

## 3. 刺激材料

要善于利用刺激材料来使学生对某种刺激产生反应，进而引发学生表现出推断、结论和批判性思考等高阶能力的心理特质。有关材料既可以是书面材料，也可以

是图表材料，或者是其他可推测到学生某一心理结构或能力的存在的材料，包括图表、表格、图画、符号、文字材料、统计表、录音等。教师可选用与学生学过的内容相似，但略有不同的材料，如从杂志、学生读物、教科书中截取部分章节内容，并对语言文字进行修改、润色，使之更符合课程内容。若选择的材料乖离课标范围或学生没有具备相关的知识和技能，将无法测试到学生的复杂学习结果。

## 4. 不同层次的认知水平

学生的知识、经验和心理特征是客观存在的差异，要实现不同学生在原有基础上的表现，就必须体现试题的层次性。因此，结合不同层次的认知水平来测试学生复杂学习结果，能有效地了解与评价学生的学习情况和解决问题的能力。试题的层次性应力求使不同程度的学生有符合他们能力的回答，使他们都能在自己的能力范围内解答。此外，教师可应用附带不同内涵的行为动词来测试学生不同的认知水平，以获取学习信息。

## 5. 非常规的情境

试题内容应用课堂以外的新情境，以考查迁移知识和技能并应

用在具体情境的能力。鼓励学生深入地思考，应用所学到的知识来解决真实生活问题，不是单纯忆记课堂上所学过的知识和技能。教师可依据课程标准的内容开展教学，适当拓宽学科知识面，引导学生关注学科知识与实际生活的联系，培养学生掌握学习方法，为学生继续学习建立基础。

具体而言，高阶思维试题考查的是学生复杂性认知行为的学习，包括发散性思维及创新思维能力。它不具备唯一或固定答案，而是有多种解答方式和思路，并要求评价任务本身是真实情境下的范例。要通过试题检测学生的创意技巧绝非易事，除了学生与试题的互动外，学生对试题的诠释也往往会改变试题的性质。但如今可借助多媒体和互联网改进评价的效果。

而且，高阶思维试题编制不当，会引发各种各样的怪题、偏题、难题等的现象出现，尤其是命题者编制试题时欠缺灵活处理，例如将布鲁姆教学目标分类法原封不动地套用，搬到试题上。它比较适合以开放式的题型来测试，便于教师了解学生在解答过程所展现出的思维品质和努力程度。但这类题型造成评分的主观性，不同的评阅员在不同的时间对学生的评分

是不一致的，而且批改费时费力。也因如此，高阶思维试题亟需编制与之匹配的良好评分规则和对评阅员的严格培训。

## 七、小学评估考试新格式的改革

课程的改革往往牵动着评价考试的变动。新一轮小学评估考试新格式就是以课程标准为根据，并侧重于评价学生的高阶能力，且在校本评估机制下开展的重头戏。整体上，新旧试卷格式的改革可概略地从质与量两方面来探讨（表2），简述如下：

### （一）质方面的改革

1. 加强考查学生高阶思维技能的掌握。  
新试卷全面增设了建构性反应试题（constructed-response items，简称建构性试题），尤其是文科理解试卷。此类主观性试题解答途径开放、灵活多变，易于考查较复杂、较高层次的学习结果，如逻辑推理、整合、解决问题、评价、创意等能力特征，而且考生必须以自己的方式表达与建构答题（张淑慧，2005）。此外，它的答题模式与提供答案，要求考生作出选择的封闭式作答方式的客观题相比，如是非、配合、选择、题组等也极为不同。最明显的是，学生须明确题意，

才能避免答非所问，而且答题猜测因素大为降低。

2. 重视语文书写表达能力。  
小学语文试卷全面提升对学生书写表达能力的要求。书写能力被认为是一种高阶的学习成果，虽然有研究表明，学生写作的要素如拼写、语法、字词的使用等可用客观题来测试，但要全面评价学生的写作能力，最好还是让学生动手去写（黄光杨，2005 & 2013）。有鉴于此，语文学科理解试卷都增设了建构性试题，从答案唯一向开放性转化，让学生能够较充分表达自己的看法、见解，以展现其书写表达能力。这个变革在英文试卷里尤为显着。
3. 结合主观性试题与客观性试题的优点，提高试卷编制的科学化。  
主观性试题与客观性试题各有长短。两种题型适度组合配制，可起到互为补充的作用，能更全面、更有效的考查学生的学力，并扩大考查内容的覆盖面，提高试卷的信度与效度。新格式正视及改进试题题型的不足，除了选择题形式多样化，也增设建构性试题以考查学生的高阶技能，尽量做到主观性试题只用来测试客观性试题无法或难以测试到的高阶水平（梁其健等，2002）。

## （二）量方面的改革：

1. 学科考试时限的增加  
所有语文理解试卷（一）的考试时限都增加，从50分钟改为1小时15分钟，书写试卷（二）的时限则维持不变，即1小时15分钟。数学试卷（一）的时限维持不变，数学试卷（二）则从40分钟增加到1小时。而科学试卷（一）从原有的1小时15分钟，改成试卷（一）和试卷（二），各1小时。总的来说，所有学科的考试时限都增加了，依次科学为最（45分钟），语文学科次之（25分钟），数学最少（20分钟）。
2. 试卷数量与学科成绩  
科学试卷一分为二，与其他语文学科一样备有试卷（一）和试卷（二），是惟一增加试卷的学科。从试卷数量计，国小、华小和印小学生各增考一张试卷，即国小生须考8张试卷，而华小和印小则须考10张试卷。以学科成绩算，除了科学和数学是结合试卷（一）和试卷（二）以单一的成绩呈现以外，每张试卷都赋予一个成绩，因此，国小生总共有六个成绩而华小和印小则有8个成绩。
3. 试题题型设置  
语文学科理解试卷的改变比较显着，它不再是单调的选择题客观

表2 小六评估考试新旧试卷格式对比

		旧格式 (2005年开始)			新格式 (2016年开始)					
<b>语文科：华文、国文、英文、泰米尔文</b>										
项目	试卷1：理解	试卷2：书写			试卷1：理解		试卷2：书写			
测验类型	客观测验	主观测验			• 客观测验 • 主观测验		主观测验			
题型	选择题	限制建构性试题 建构性试题			• 选择题 • 多样化选择题 • 限制建构性试题		建构性试题			
题目数量	40题	A组	B组	C组	A组	B组	A组	B组	C组	
		1题	1题	3选1*	20题	5题	1题	1题	2选1	
		10	20	30	20	30	10	15	25	
总分	40	60*			50		50			
考试时限	50分钟	1小时15分钟			1小时15分钟		1小时15分钟			
<b>数学</b>										
项目	试卷1		试卷2		试卷1		试卷2			
测验类型	客观测验		主观测验		客观测验		主观测验			
题型	选择题		限制建构性试题		选择题		限制建构性试题			
题目数量	40题		20题		40题		15题			
总分	40		40		40		60			
考试时限	1小时		40分钟		1小时		1小时			
<b>科学</b>										
项目	单一试卷				试卷1		试卷2			
测验类型	• 客观测验 • 主观测验				客观测验		客观测验 主观测验			
题型	• 选择题 (A组) • 限制建构性试题 (B组)				选择题		• 选择题 • 限制建构性试题			
题目数量	30题 (A组)		5题 (B组)		40题		8题			
总分	30		20		40		40			
考试时限	1小时15分钟				1小时		1小时			

注：\* 国文3选1的部分设在B组，英文没设选择项，每组都需要回答。

\*\* 英文A、B、C组分别各占10、15、15，总分是40。

试卷，而是客观和主观题型兼容模式，以更易于测试学生的复杂性与高阶层次学习成果。语文理解试卷（一）全面减少客观式选择题数量，但增设其他选择题类型如是非题、匹配题、简答题等，同时增添了建构性试题在试卷中的比重。科学和数学试卷的题型则没多大的改变，还是由选择题与建构性试题组成。事实上，科学与数学的理解题早已采用建构性试题，而语文学科的书写试卷历来都属于建构性题型，它们的区别在于作答要求的开放程度。小学试卷也根据《大蓝图》规定，所有的学科全面增加高阶试题的比例。

总括来说，小学评估考试在语文学科理解试卷的改变比较显著，不再是纯粹的选择题客观试卷，而是客观和主观题型兼容模式。一般而言，客观式的题型较难考查分析、评价和创造等高层次的思考能力，但却适合考查事实性知识和浅易的理解层面。但主观性试题评分误差高、题目取样受限制，影响了评价的信度与效度，故应与其他题型配合，以便于较全面、较多地获取学生的学习信息。因此，除了确保试题试卷的品质外，中央考试当下燃眉的任务是如何缩小主观试题阅卷误差以实现考试公平的课题。

## 八、小学评价改革面对的挑战

课程改革和校本评估非常强调全面促进学生高阶能力的发展。因此，评定学生高阶能力的成效是顺理成章之事。小学阶段的教学评价也进行了相应的调整。但评价的改革是否会如斯顺利，不面对任何考验？笔者尝试从以下各方面进行探讨：

### （一）传统评价模式的统治地位

以当前教学评价水平与模式来看，我国教学评价尚未从传统的框架解构出来。中央评价倾向于考查陈述性知识，即学生知道什么的评价（KPM, 2013a），导致教学过度重视学生知识能力的表现，而较少重视程序性知识，即学生能做什么的评价。评价学生能做什么需要学生将所学到的知识应用到问题的解决上，是真实情境的表现技能。换言之，考查学生知道什么检视的是学生的低阶能力，而不是高阶学习所要求的问题解决、批判性思考和知识整合能力。

此外，所采用的试题也以封闭式的客观选择题居多，强调标准答案或唯一答案。这类题型比较适合鉴别学生知识掌握的情况，而对学生在解题过程中表现出的策略和方法，态度情感和价值观则难以考查，无助于促进和发展高阶学习。即便是应用建构性题型，内容要求也常常缺乏弹性，在

思维广度和深度方面受到限制,并以记忆或知识再现为主。反观现代教学评价多采用开放式题型,要求学生整合所学知识解答问题,并冀望学生通过思考生成答案,没有唯一答案或标准答案,而且解答的途径与方法多元,并可探索学生在解答过程所表现出的思维品质(张雨强等,2009)。如此,才有机会通过评价的过程启发出学生的批判性与创造性思考能力。

传统的量化评价范式依然占据着我国评价领域的主导地位,评价过多地注重量化的结果,而很少采用质性的评价手段和方法。这种强调评价结果的解释必须是可测量、可量化的,直接造成分数至上的观念,忽视和否定了质化描述的评价功能。而且,当考试具有高利害关系(high-stakes)时,问责和绩效的冲击往往也产生分数膨胀(D. Koretz, CRESST 1992, p.9)。现代评价注重质性评价和量化评价相结合。评价结果的解释应更谨慎进行,毕竟教育对学生一辈子的影响非常大。

而且,我国评价结果偏向于沿用传统的常模参照的解释方式,强调个体间的差异,对学生的成绩进行排比,很少考虑到对学习的加强与支持,经常导致能力较低的学生面对挫折和感到自卑,继而厌学、不学。这种解释方式还有其他不足之处,包

括:(1)无法提示精确的教学目标;(2)每每导致所教和所考的不能相匹配,及(3)常常有意省略大多数学生都可能答对的试题,因此无法给教师提供重要且最有用的信息(Popham & Husek, 1969),不利于促进高阶学习发展。而现代教学评价结果的解释强调人性化,除了兼顾常模参照与标准参照外,更侧重自我参照评价,以引导学生自我比较、自我进步、自我实现(李坤崇,2011),淡化学生成绩的可比性。评价是任何可以用来了解学生目前学习状况的方法(王文中等,2004),是判断学生学习成长情况,获取学生学习信息的过程,而不是在于比较学生之间的表现。

当前我国的教育评价理念仍停留在“只重结果、不看过程”,忽视了学校的努力程度和学生的进步情况,不利于教育的公平性。从现代教育评价理论的发展看,学习的过程与结果两者都是教学目标所重视的,已成为大势所趋,逐步取代上述传统教育评价理念。在传统标准化的评价中,几乎只强调学习结果的评价,忽略获致结果的过程评价。而现代评价方式强调解决问题的思考能力,所以对学习过程的重视远超过学习结果。

## (二) 纸笔评价

传统的评价方法以纸笔考试为主,它也是我国应用最为广泛的评价

方法。普遍上，小学评估考试与校内评估大都以这种方式进行，而且多采用选择性题型。但它不易考查学习上的复杂认知学习过程，还往往割裂了知识和学习的过程。因此，单靠纸笔评价很难全面检验学生能力和学习成果。大部分的纸笔试题很少能考查学生解答的思考过程，大部分的选择性题型只能考查学生思路过程的结果，而不是产生这个结果思路过程（Airasian, 2000）。

传统的纸笔评价采用的是间接评价方式，注重考查学生对间接知识的记忆与再认一些体现间接经验的知识。而现代教学评价强调直接评价，使用的问题多是生活中的真实问题，要求任务本身是学习目标或技能的实例，而不是替代物。例如，评价学生写作能力时，就直接要求学生完成一篇文章，而非要求他回答有关词汇或文法的问题。

况且有些学习行为及其学习表现，是无法单凭客观式的纸笔考试所能正确评价的，如沟通技能（说话、口头表达、朗读、演讲、写作等），心理动作技能（写字、表演、诵读等），概念应用（应用所学的概念和知识解决日常生活所遇到的实际问题等），情意特质（协商合作、团队精神、遵守条规、自我反省等）。这些强调真实情境的表现行为，是纸

笔评价所难以反映的，都需教师确认学生表现过程的有效性或作品完成的成果质量，以分项或整体的方式进行判断、评价或评分（Griffith & Lim, 2012）。

纸笔评价历史久远，有其存在的价值，且是目前我国教师最常用的评价方式。因此，探讨如何对其进行改革，使其能更好地解决检测学生在过程中的表现和考查学生的高阶能力，更好地发挥教育判断的功能，更为客观、真实有效地评价学生，并把这些信息用来促进学生学习、引领教学的改革，是比较实际的问题。

### （三）教师的教学与评价素养

评价原本服务于教学，高阶评价必然要求高素质、高质量的教学。这对教师来说是一大挑战。很大的程度上，我国的教学实况还围绕在传统的框架打转。教师过多地注重学生低阶思维能力的培养，教导学生记忆、识别等琐碎的知识和停留在低层面的理解，并鼓励再生他人的观点。

进行评价时，教师多以结构良好的问题解决（well-structured problem-solving）考查学生的学习质量。良好的问题解决一般是呈现问题的所有组成部分，以一种预测性和描述性的方式明确地界定限制条件，而且有一个可理解，最佳、特定的求解过程以及

标准答案（Jonassen, 1997）。它考查的是学生对学科知识直接抽象地再现和照搬，脱离情境，考到的是“死知识”和“惰性知识”。这造成一个惯于依据命题练习完成短文的学生，要求他根据具体情况写出一篇短文时，经常感到一筹莫展。只有学生能把知识运用到现实情境中，才足以证明其具备知识内化的能力。

若要有效地获取学生高阶思维表现的反馈，其根本的问题在于课堂教学有否着意培养学生的高阶思维。教师应重新省思，避免把教学实践锁住学生对事实性知识的掌握，激励表面肤浅的学习，而应引领学生进行高思维的思考，促进与提升教学效能。为了对教学起到品管作用，以达致优质教学，教师应该拥有评价素养（Brookhart, 2011）。除了具备与评价相关的知识外，教师也能实践正确的评价价值取向，如让学生参与评价，建立师生学习共同体等（林敦来等，2011），以便客观公正准确地作出评价，提高评价的效度、信度。

基本上，要落实高阶评价理念，教育工作者固有的思维需作出相应的调整，从传统教学与评价的桎梏跳脱出来，才能提供优质教学与促进有效的高阶评价。此外，教师需摆正心态，适时与认真地采用表现性评价和实作评价，例如档案袋、专题报告、

观察、检核表、问卷及访问等有效的质性评估工具，进行教学评价。从低阶思维跨越到高阶思维的教学与评价要求，无疑是范式转换，对教师专业自主的地位是严峻的考验。

#### （四）应试教育

据国际文凭组织（International Baccalaureate Organization）调查报告（2012），目前我国学校的各层面，特别是校内的教学、领导与改进措施等都以国家评价为导向。简言之，学校弥漫着应试风气，唯公共考试马首是瞻，而往往以考试成绩一锤定音鉴定办校的成败。这也说明为何重视评价的测量鉴定功能的应试教育大行其道，而关注评价的反馈调节和激励导向作用的素质教育举步维艰的原因了。

由于过度追求学生的考试成绩，教育工作者常以应试为目标进行教学与训练。教学模式也常常被考试范围主宰，而不是设法去支持、改善学生的学习质量。为了应试，一些消极的甚至不合理的实践成为学生的学习常态。很多时候学生是在做“学答”而不是在做“学问”。他们被教导只需重复和机械性地训练便可顺利作答，而且附加教授一些有效的应试技巧，便往往能获取佳绩。学生还以为这就是他们应该学习的内容和方式。殊不知被剥夺了更重要的学习内涵与素

养，如高阶思维能力、情意能力以及完整人格的培养（倪文锦，2003）。

际此我国提倡重视学生高阶思维的学习素质，并调高高阶试题的比例，顿时把高阶评价推到了风头浪尖上，坊间可说充斥大量有关的练习、作业、模拟试卷及作答技巧。本是纯粹检测学生的高阶思维品质，各方皆咸认高阶试题会拉低成绩并对其表示忧虑，却不探讨如何促进学生的高阶能力的学习，应试心态跃然纸上。加上教育部披露2016年小六评估考试A等成绩剧跌的原因是学生不适应作答高阶试题，须在考试前勤做练习，更是让高阶评价应试教育愈演愈烈。

应试教育为了达到目的，诉诸投机策略，专攻考试重要的内容而不是学习重要的内容，并不断地重复地练习，而且大量进行题海战术。这种僵硬的学习行为形同钳制和扼杀学生创新的火苗，也伤害了学生的身心发展。根据学习动机理论，如果学生惯于完成对事实性知识的机械记忆任务，没有机会从事挑战性的任务，时日一久，他们会疏于使用策略和进行自我调节（张钦，2003），会严重地阻碍学习的发展，因为这种学习通常是被动的、外在牵制的、接受的、抽象的和单独的（钟志贤，2004）。

高阶试题旨在考查学生的独立思

考、分析和解决问题、综合、批判性、创新等高阶思考能力。这也意味着如果以机械化、灌输式的教学模式训练学生死记硬背学习内容和预测考试的范围，不只束缚学生思考能力的发展，也难以让他们展现运用学科内容的能力。谁都可以通过应试教育提高某个考试的分数。但是，这个成绩并不能迁移到别的考试，也不能表示个人真正素养的进展（Pogrow, 2005）。教师应设法创设促进高阶学习的教学条件，认真发展与训练学生的高阶思维和高阶学习技能，引导他们深度学习并应用知识于不同的情境中，自然能为学生奠定高阶能力良好的基础。

#### （四）校本评估面对瓶颈

校本评估在全球各地受到广泛的重视，并被专家视为培养学生创新与实践能力的必要前提。校本评估期望通过学校内部评价与外部评价的结合，互补其功能，建立学校内部健全的评价机制，促进学校发展，改进和满足对绩效、责任的要求（内伏，2007）。我国教育部于2011年率先在小学阶段推行校本评估后，旋即建议2016年的小六评估考试将由中央考试与校本评估成绩结合，各占60%与40%，取代100%由中央考试主导的机制。但因某些因素，考试局过后在2015年10月宣布该项考试的评价模式保留原状，只是依循小学课程标准与校本评估机制以及融合高阶思维技能

加以改良 (LP, 2011 & 2015)。

对于小六评估考试评价模式无法付诸实践，教育部部长马哈基尔卡力做出的交代无疑是一线曙光：很多国家的小学已废除了小学中央考试制，我国也需要进行改革。教育部将会征询各界的意见，重新探讨将目前所实行的100%中央考试制改为校本评估制，若大多数人同意，就会在一两年内落实有如初中三评估考试 (PT3) 般的校本评估制度 (星洲日报, 12.1.2016)。他也表示家长陷入过度追逐“A”的心态，即使是非学术的校本评估如心理评估及课外活动评估，家长在乎的是孩子的成绩有多少个“A” (东方网, 12.1.2016)。其实，部长的看法与2012年全国教育制度检讨对话会 (Dialog Nasional Pendidikan Negara) 探讨国家教育方向，所汇集的意见是一致的：社会需要的是建立一个能激发学生思维，完整及健全的国家教育制度，不是只注重考试与学生考获“A”的数量。

建立校本评估是全球教育评价大势所趋，但有几个主要的问题需先解决：一、教师专业能力的提升；二、传统的考试模式根深蒂固，不易撼动，而部分教师又拘泥守旧，形成强大阻力；三、教育部各单位考量问题的角度与观点不同，需协调以达成共识 (Tognolini, 2016)。我国校本

评估尚处于奠基阶段，还有很大的改善和发展的空间，当然也不能因此忽视其在实践中存在的问题，这包括如何加强内部评估与外部评估的有效结合，如何消除教师与家长的焦虑，如何保障学生的利益，如何公正公平地进行评价等 (夏泉源, 2013)，都是有待正视。

## 九、总结

低阶思维能力并非不重要。低阶思维能力是高阶思维能力的基础，而高阶能力的发展，又反过来启动、促进低阶能力不断地从低层次向高层次的方向发展，两者是相互影响、相互促进、相互制约、相互依存的 (林崇德, 1999; 钟志贤, 2004)。若视发展学生的高阶能力的凌驾一切，想方设法将其与教学内容硬套在一起，可能忽视学科基本功的训练，忽略了低阶思考技能是高阶思考技能的基础，毕竟小学阶段尤其是低年级尚处于奠基阶段，而且也要注重学生的学习主体性。而且不同类型与水平的知识需要相应的类型与水平的学习方式，也需要相应的评价手段与方法 (张雨强等, 2009)，不是一味地以高阶评价方式解决。

高阶能力是以发展和培养学生的革新与创新能力、批判性思维与解决问题能力、合作与协作能力等核心素养为宗旨，让学生拥有带得走的能力，让学生在国际舞台和世界经济增加竞争力；而不是诉诸于教授应试技巧，耗费大量时间让学生预习备考，阻碍正规学习的发展，给学生所带来压力、焦虑、挫折和伤害，同时也让教师教学时承受莫大压力。令人担忧的是，高阶能力评价的结果往往导致应试教育的情况加剧，把目标放在让学生应对考试以提高成绩，而非真正为学生改善与加强学习状况。高阶能力评价能否有效成为改善教育的手段，或是进一步阻碍教育的发展？

## 参考文献

### 华文部分

- 崔允灏：《基于标准的学生学业成就评价》，上海：华东师范大学出版社，2008年。
- 林崇德：《学习与发展：中小学生学习心理能力发展与培养》（修订版），北京：北京师范大学出版社，1999年。
- 黄光杨：《新课程与学生学习评价》，福州：福建教育出版，2005年。
- 黄光杨：《教育测量与评价》（第二版），上海：华东师范大学出版社，2013年。
- 〈教长：征询民众意见，小六评估或改校本评估〉，《星洲日报》，2016-01-12. <http://www.sinchew.com.my>
- 〈教育部拟修改UPSR模式〉，《东方网》，2016-01-12. <http://www.orientaldaily.com.my>
- 教育部人事司组织编写、沈玉顺主编：《现代教育评价》，上海：华东师范大学出版社，2002年。
- 李坤崇：《教學評估：多種評價工具的設計及應用》，上海：华东师范大学出版社，2011年。
- 雷新勇：《基于标准的教育考试：命题、标准设置和学业评价》，上海：上海科学技术出版社，2011年。
- 梁其健、葛为民等：《考试管理的理论与技术》，武汉：华中师范大学出版社，2002年。
- 林敦来、高焱：〈教师评估素养理论与实践〉，《外语教学理论与实践》（FLLTP），2011（4）：29-37。
- 马来西亚教育部课程发展中心（PPK）华文组：《小学华文思维教学》，Kuala Lumpur: KPM，1997年。
- L.W.安德森等编著.皮连生等译：《学习、教学和评估的分类学：布卢姆教育目标分类学》，上海：华东师范大学出版社，2008年。
- 倪文锦：小学语文新课程教学法，北京：高等教育出版社，2003年。
- Tognolini, J. (2016)。〈对话：如

- 何有效开展大数据时代的教育评价？悉尼大学教育与社会学院教授Jim Tognolini访问必由学》，<http://www.biyouxue.com/news/2016/06/24>
- 王帅：〈国外高阶思维及其教学方式〉，《上海教育科研》，2011（9）。
- 王文中：〈测验与评量的意义与趋势〉，吕金燮、吴毓莹、张郁雯等，《教育测验与评量：教室学习观点》（第二版），台北市：五南图书出版公司，2005年，1-26页。
- 夏泉源：〈校本评估：我国高等教育突破质量评估困境的现实选择〉，《重庆高教研究》，2013（3）：33-36。
- 肖建民：〈基于中小学生学习高阶思维培养有效策略的实践研究〉，《现代基础教育研究》，2015（3）：122-130。
- 内伏（Nevo, D）著，安传达、卢立涛译：《校本评估与学校发展》，北京：中国轻工业出版社，2007年。
- 张雨强、冯翠典：《开放题编制的理论与技术研究》，上海：华东师范大学出版社，2009年。
- 张淑慧：〈建构性题目的编制〉，王文中、吕金燮、吴毓莹等，《教育测验与评量：教室学习观点》（第二版）。台北市：五南图书出版公司，2005年，201-220页。
- 张钦：〈针对阅读活动的元认知研究〉，张君达主编，《面向二十一世纪的挑战：学生的学习与发展》，北京：北京科学技术出版社，2003年，250页。
- 钟志贤：〈促进学习者高阶思维发展的教学设计假设〉，《电化教育研究》，2004（12）：21-28。

### 其他语文部分

- Airasian, P. W. *Assessment in the classroom* (2nd ed.). New York: McGraw-Hall, 2000.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2).
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. Marshall, B., & D. William. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 30(1), 3-12.
- BPK. (2014). *Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Bahasa Cina SJK(C) tahun 6: Kurikulum Standard Sekolah Rendah* (draf). Putrajaya: KPM.

- Griffith, W. I., & Hye-Yeon Lim. (2012). Performance-Based Assessment: Rubrics, Web 2.0 Tools and Language Competencies. *MEXTESOL Journal*, 36(1). Retrieved from [http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=108](http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=108)
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 4(1), 65-95.
- KPM. (2013a). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)*. Putrajaya: KPM.
- KPM. (2013b). *KBAT: Inisiatif kemahiran berfikir aras tinggi di sekolah*. Putrajaya: KPM.
- LP. (2011). *Penambahbaikan sistem pentaksiran kebangsaan bagi Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) mulai tahun 2011* (Pindaan Surat Pekeliling Lembaga Peperiksaan Bil. 1 Tahun 2011). Putrajaya: KPM.
- LP. (2013). *Pentaksiran Kemahiran Berfikir Aras Tinggi*. Putrajaya: KPM.
- LP. (2015). *Format Peperiksaan Pusat Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) tahun 2016* (Surat Pekeliling Lembaga Peperiksaan Bil. 2 Tahun 2015). Putrajaya: KPM.
- Perkins, D. (1995). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press.
- Pogrow, S. (2005). HOTS revisited: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan*, 87, 2005, 64-75.
- Smith, V. G., & Szymanski, A. (2013). Critical Thinking: More Than Test Scores. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 16-25.

# 马来西亚华文独中学校评鉴刍议

李保康\*

## 一、前言

近年来，由于国内外政经社会环境急遽转变，少子化渐成趋势，而家长教育程度日益提高，其对孩子的教育也越发重视，独中面对的不仅是传统的竞争对手一国中，还包括迅猛崛起的私立与国际学校，成为了家长择校的另一选项，而《2013-2025 大马教育发展蓝图初步报告》也对华文独中形成冲击与影响（如公办民营的信托学校）。至于独中内部，诸如师资高流动、薪资低竞争、学费日益高涨、校园日益拥挤、硬件设施扩展受限、软体投入不足等问题却始终存在。此前不久，董总首席执行官孔婉莹在“2016年全国华文独中董事校长交流会”的汇报中便表示，由于受到

政府法令的限制和打压，加上大型华文独中扩招导致学校硬体设施严重不足，校园活动空间局促，而小型独中无法突破生源不足困境，中型独中又无力开拓更多生源的情况下，未来数年全国华文独中学生中人数成长将会放缓（东方网，2016）。

面对内外各种艰巨挑战的夹击，华文独中唯有调整办学策略、强化课程设置及师资养成，同时提升行政管理（包括资源、财务筹措与运用）各方面，方能维持竞争动力，力求永续经营。与此同时，董总也特设专案小组，结合专家学者和华教办学者，全面检讨《华文独中教育改革纲领》及

---

\* 新文龙中学副校长

对全国独中现况进行普查，在此基础上研拟《马来西亚华文独中教育蓝图》，试图勾勒出华文独中未来十年的发展方向与愿景。

就华文独中而言，招生与经费是学校生存的两大命脉，而招生又对经费来源的影响甚巨，在缺乏政府经援之下，独中必须自立自强、自给自足，招生自然成为独中办学的关键因素，此即Anderson（1993）所认为的市场价值，或者Shanker与Rosenberg（1994）的市场原则及Arnott（2000）的市场意识形态。而市场取向有时称为转出的选择（exit option），因为家长（或学生）既有选择学校的权力，故而学校面临招生的竞争压力（Leithwood, 2001）自是不在话下。因为市场取向的缘故，独中既属私校之一，则独中和其他私校无异，不仅须对家长负起较大的绩效责任（Rothstein、Carnoy与Benveniste, 1999），学校本身也应当通过绩效管理的手段，梳理出本身实施之教育品质的成败责任归属，对学校本位管理的成效做评估和改进，以提升学校效能。

随着社会快速变迁，欧亚各国纷纷透过各种形式的教改，追求更佳的教育品质（Cheng, 1994）。为了追求教育品质，英美等国的教育学者于1990年起，便开始思考如何利用

有效的管理方法来提升教育品质，以促成学校追求卓越（吴清山、黄旭钧，1995）。随着生活水平的提升，人们愈来愈重视生活中一切事物的“品质”，品质不仅成了顾客满意度的衡量指标，更是确保企业竞争力的重要因素（巫祥朝，2003）。台湾教育大学系统总校长吴清基在1980年已表明：“品质是价值和尊严的起点”，任何工作或物品，只有本身具有良好优异的品质措施，才能拥有高度品质的产出，也唯有产出具有高度品质，才能受到大家的喜爱与尊重（吴清基，1980）。就学校而言，学校的声誉与社会观感，主要来自学校所能给予学生的优质的教育服务，至于学校教育服务的优劣，则是由学生、家长及社会大众来评定。为了缩小甚至消弭学生、家长以及社会大众对学校服务质量的期望与实际结果之落差，维持良好的服务品质就显得相当重要。

## 二、衡量学校质量的标准和方法

然而，衡量学校品质的标准和方法是什么？对资深的教育工作者来说，他们也许能在短时间内了解一所学校的大致情形，但对一般家长而言，他们则无从评估一间学校的好坏，不知道该从什么角度或依据什么准则来评断及选择出理想的学校让自己的孩子就读。过去人们对一所学校的评价，主要建立在学校的整体口碑

上。惟一般人所谓的口碑，不外是由学生的考试成绩、升学率、学校规模、媒体曝光率等众多因素堆砌出来的“印象”，理据略显不足（李保康，2015）。例如学校的考试成绩只能用来比较各校之间的短期差异，但却无法全面评估一间学校的好坏，单靠成绩高低来评估学校品质，只有极少数生源充沛的学校能成为赢家。因为有些名校的学生之所以有出色的成绩表现，原因在于其学生入读时曾经过筛选（择优录取），其学术表现自然会较其他学校出色。而基于考试成绩亮眼，又将促使更多家长将孩子送入该校就读，造就了该校人数直线上升，加剧了该校学生汰选的情况，名校效应于焉产生。但实则该校会因为学生人数太多而难以兼顾，以致于忽略了其他表现较一般的学生，无法给予他们更多的附加价值（关怀）及更大的帮助，尤有甚者，则是校园密度加高，硬体建设落后或不敷使用，反而影响学生的学习。

当前许多独中规模不一，大者恒大，小者愈小，前者因人数过多而亟须扩张“版图”（建分校），后者则因生源不足勉力支撑。而一般人（包括校董或管理层）仍旧热衷于追求（生源）多、（校园）大、（建筑）宏伟的景象，认为惟有持续不断的建设，才显得出独中生气蓬勃的“景气”。殊不知，独中真正的竞争力不在此，

独中的教育品质也不在这些表面的现象。过往的先辈们，既已从民族大义、从民族情感上，挣扎着为独中打开一条活路，则未来的十年，甚至廿年，独中本身，需要认真挖掘（或定义）“独中教育的品质”；而华社，也需要认真理解（或把握）“独中教育的品质”，不再诉诸悲情，而是从学理上，彰显独中的品质，乃至独中的竞争力。

吴清山、江爱华、张世平、黄旭钧、张正霖和郑望崢（1999）的一项调查研究便发现，家长为子女选择学校考量的最主要因素是学校教育上的服务品质。因此，学校在教育上的服务品质，是家长最为关心的课题。而优质学校的建立，需要具有远见的校长、优质的教师、多元的课程、先进的设备、优良的校园文化，才能培养优质的学生。而优质的课程与教学服务，更是学校必备的核心要素，它是学生外在学习成效的关键。学校教育设施与课程教学实施，要能够发挥其效果，优质服务工作起着决定性的作用（吴清山，2005）。

吴天方及费业勋（2007）的研究则指出，教育品质包含七个面向，包括：一、人员品质。二、教学品质。三、行政品质。四、环境品质。五、学术研究品质。六、社会服务品质。七、学生成就品质。这与何培基、钟

宽和及张秀华（2013）所主张的教育品质的内涵，可归纳为行政管理、教育成效、课程教学、师资素质、学术研究、环境设施、顾客导向等层面若合符节。

林新发及龚素丹（2012）则明白揭橥：教育品质实为学校领导者整合内、外部资源，提供课程与教学及相关教育活动以符合顾客之需求与期望，达成教育目标，并能持续改进之状态。黄政杰（2014）进一步指出，所谓教育品质的保证，是指教育主管机关行政人员和学校教育工作者，能创建优良的教育条件和环境，以及采用适宜的方法，使学生达成五育均衡发展目标及自我实现。

综合上述观点，可知教育服务品质范围涵盖了教育人员、教学活动、行政作业、校园环境、学科研究、社区服务和学生学习成就等软硬件。在硬设备方面包含校园的环境设备和安全性、教学设施、行政支持和效率等；在软件上则包含服务品质、师生关系、学生学习成效、课程研发、社区互动、行政人员的反应和礼貌等。

### 三、华文独中评鉴指标的建构

尽管独中办学者从未松懈怠惰，孜孜矻矻励精图治，期望学校能够永续经营。少数独中甚至还顺应趋势，

将ISO管理系统引进学校管理，期使学校各处室的运行与协作更顺畅，且能提升教师教学品质与增益学生学习成效，亦希望藉此提升学校声望及帮助招生。惟这一举措之效益究竟如何，迄今尚无任何研究与评鉴可资验证。至于教育部私立学校组自2007年起针对私校（含独中）所做的校务评鉴——“私立教育机构品质标准”

（Standard Kualiti Institusi Pendidikan Swasta，简称SKIPS）——为官方对私校的统一的外部评鉴。然其评鉴判准及操作模式，仅局限在“看得见的评鉴”，亦即侧重在数据（主要是公共考试成绩）及相关档案的有无，或是以受评者外显的表面效度为判断的依据，无法对受评者做深入的考察，更遑论对教学品质的深入探究分析，此对提升独中办学效益和加强教学效能作用极微。

又，吴清山和林天佑（2003）亦曾指出，教育竞争力系指教育发展具有一定的品质与绩效，教育经营要能够达到卓越品质绩效，才具备竞争力。然而，教育竞争力必须要有评鉴指标之评估，为了维持、确保教育的品质与水平以及全面提升教育的竞争力，因此独中的学校评鉴势在必行。2008年杪，时任独中工委教育主任的郑瑞玉校长在为“全国独中校长及行政人员研讨会”做总结报告时曾表示，希望工委能研究SKIPS的

评估标准和指标以草拟一份“独中学校自我评鉴手册”，以供各独中使用（董总，2009）。然而时隔多年，该计划始终没有落实。

事实上，当前一些独中的确也开展了所谓的教育评鉴活动，然，大抵上仅止于内部教师（或行政人员）的教学/服务绩效评鉴，而且都毫无例外地倾向总结性评鉴，亦即将其教学/服务绩效与教师奖赏（花红）及雇佣聘约挂钩，鲜少从形成性评鉴的角度出发，真正开展及落实校内教师专业发展，当然更遑论对学校整体校务方针、措施及课程进行全面的方案评鉴。这种形式的“教学/服务绩效评鉴”严格来说，更像是校方管理层用以淘汰“不适任教师”的合理程序，甚至沦为极少数人藉以排除（或打压）异己的手段。撇开少数一些违法违纪或精神异常、行为不检有损师道的不适任教师不谈，回到师资流动频繁的独中实况来考察，不容讳言，个别独中对所谓的“不适任教师”的定义和裁量，处于人言言殊，莫衷一是的境况，于是我们也看到一些独中教师是游走于各独中之间，此现象以年杪为甚。

是故，华文独中需要有本身的、全面的评鉴机制，或曰华文独中首先需要建构自身的评鉴指标，以便和ISO管理模式或官方的SKIPS评鉴有所区

别，而又能为独中给出客观、持平的改进建议。惟其如此，才能改进学校教育缺失，特别是当教育资源日益窘迫之际，唯有经由评鉴的手段，才能使教育资源有效利用（吴清山、林天佑，1999）。按Stufflebeam（2003）的说法，评鉴的目的不外乎四项：改进（improvement）、绩效（accountability）、了解（understanding）和宣传（dissemination）。对学校实施评鉴的首要目的，是确保学校及其特定的服务得以持续改进；其次则是督导学校及其参与者能重视、整理、掌握并提供学校各个层级的完整信息；再次则是促使学校教师和全体人员，全面洞察及了解学校的功能运作；此外，评鉴也提供外界可资运用的佐证，让公众明瞭学校所能提供的服务和品质。

笔者的硕士论文《马来西亚华文独立中学学校服务品质评鉴指标建构之研究》，乃针对华文独中的特殊性质与需求，包括独中组织规章中，董事会具备决策与聘任校长之权责，而校长得向董事会负责之特性，以及独中特重招生行销与经营公共关系（有利于对外筹募学校经费）的操作模式等，再参酌台湾地区与国民中小学校服务品质构面或相关向度，或与学校评鉴、校务评鉴相关的研究论文之成果，又复与私立教育组“私立教

育机构品质标准”（SKIPS）的16个构面相互比对，按其意涵重迭或相近者加以统合，依MCI（Management Charter Initiative, 1995）管理标准的分层模式，将指标系统之架构层级分为“向度—项目—细目”三个层次，最上者为“向度指标”，呈现学校服务质量之一般性概念，兼顾学校决策与领导、行政管理与效能、课程教学与评量、教师专业与发展、学生事务与辅导、环境与资源运用、社区互动与经营及学校表现与行销等8个面向内容；次一层为“项目指标”，从实用性的角度将“向度指标”的概念，分为24个次要指标群；最底层为“细项指标”，则是有关学校服务质量的操作性叙述，运用德怀术（Delphi technique）为主要之研究方法，最终建构出具有马来西亚华文独中特色之学校服务品质构面，共8个向度、24个项目及111个细项指标。

笔者建构的学校服务品质评鉴指标，虽已尽可能涵盖独中校务运作的各个层面，容或无法完全符应校务评鉴中所谓系统化搜集学校校务运作资料，加以评估分析，藉以评断绩效或作为持续改进校务运作之理念与做法（林天佑，2002），但对照当前各方对独中办学良窳，泰多以学校学生就学人数多寡或校舍宏伟与否等外在条件做判断的情形，而校方本身又缺乏一套完整适切的评鉴机

制来说，此评鉴系统不失为可资参考的评鉴指标之一。又，独中当下的境况是既无官方资助，又受限于客观条件，姑且不论师资阵容坚强与否，课程设置合理与否，即便是要求校地大小、空间环境及馆舍设施，既充足且兼具美感与便利性等，对大部分独中而言，也不容易完全达标，惟这并不影响各独中将上述评鉴指标视为努力追求的目标，或用以检视自身在某方面是否达标抑或犹待改进，供各独中办学与改进教学之参照，此即Stufflebeam于1971年所揭示的“评鉴最重要功能为改进，而非证明”

（evaluation's most important purpose is not to prove, but to improve）的精神（Stufflebeam, 1971）。至于独中工委，亦可参考此指标架构，审视各类型独中之特殊状况，发展出适合不同规模独中的学校服务质量评鉴指标或规准，并透过学校服务质量评鉴指标之订定，引领独中逐步改善与提升教育品质。

#### 四、结论

教育评鉴对学校的发展和教师个人的专业成长起着非常关键的作用，但是评鉴也是一把双刃剑，面对评鉴，我们无须抗拒排斥，更无须将之巫婆化（王丽云，2013），反之，我们应正确看待评鉴的功能，并且让评鉴帮助学校带来更大的价值。

为此，我们必须宣导并寻找更加有效地利用评鉴的工具和方法，重新评估独中现有办学成果，借此来提升独中的办学品质。又，因为各别独中的发展阶段、任务需求等不同，因此所需要的评鉴服务亦是不同的，一方面学校需要明确自身的需求，不可盲目实施测评项目；另一方面，提供评鉴服务者在提供服务时应本着教育第一的要义，负责任地将学校的需求放于首位，在学校对其需求定义不明时，应该帮助他们明确重点，有针对性地实施项目。第三，学校评鉴是一项非常严肃的工作，评鉴者必须掌握专业评价技术、具备丰富的经营管理经验和优秀的专业素质，才能提供科学准确的评鉴服务。面对私立国际学校迅猛崛起的势头与挑战，笔者希望，独中未来能在董总的推动与配合之下，逐步从外部评鉴走向自我评鉴的道路，进一步改善自身体质，完善学校管理，开拓华文教育的价值，以此回应外部的种种挑战与冲击。

### 参考文献：

- 吴天方、费业勋：〈由人力资源提升教育质量方案探讨〉，《教育资料与研究双月刊》，79，2007年，页41-60。
- 吴清山：〈优质学校中课程发展、教师教学与专业发展之指标内涵及实践策略分析〉，《教师天地》，134，2005年，页21-31。
- 吴清山、江爱华、张世平、黄旭钧、张正霖、郑望崢：家长教育选择权之研究。行政院国家科学委员会专题研究计划成果报告（编号：NSC 88-2413-H-133-001），1999年。
- 吴清山、林天佑：〈教育名词：教育评鉴〉，《教育资料与研究》，29，1999年，页66。
- 吴清山、林天佑：〈教育竞争力〉，《教育研究月刊》，109，2003年，页159。
- 吴清山、黄旭钧：〈提升教育质量的一股新动力：谈全面质量管理及其在教育上的应用〉，《教育资料与研究》，2，1995年，页74-83。
- 吴清基：《精致教育的理念》，台北：师大书苑，1980年。
- 巫祥朝：〈从人文素养看品质这条路〉，《品质月刊》，39（11），2003年，页31-32。
- 林天佑：〈校务评鉴的理念与作法〉，《教师天地》，（117），2002年，页15-20。
- 林新發、龔素丹：〈台湾地区国民小学教师专业权能对学校教育质量影响之研究〉，《国民教育》，52（4），2012年，页67-82。
- 王丽云，〈评鉴巫婆〉，《评鉴双月刊》，第42期（<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2013/03/01/5943.aspx>），2013年3月1日。

- 〈孔婉莹：未来独中生或减少〉，  
《东方网》，（<http://www.orientaldaily.com.my/nation/gn45635010494455>），2016年11月26日。
- 李保康，〈独中应重视服务品质评鉴〉，《燧火评论》，（<http://www.pfirereview.com/tag/%E6%9D%8E%E4%B-F%9D%E5%BA%B7/>），2015年8月4日。
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Brussels: International Institute for Educational Planning, International Academy of Education.
- Arnott, M. A. (2000). Restructuring the schools of governance: The impact of “managerialism” on schools in Scotland and England. In M. A. Arnott & C. D. Raab (Eds.), *The governance of schooling: Comparative studies of devolved management* (pp. 52-76). London: Routledge.
- Cheng, Y. C. (1994). “School effectiveness and school-based management: A mechanism for education quality and school development”. Keynote speech presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Melbourne, Australia.
- Leithwood, K. (2001a). School leadership and educational accountability. *International Journal of Educational Leadership*, 3(4), 217-237.
- Management Charter Initiative. (1995). *Senior management standard*. Sheffield: MCI.
- Rothstein, R., Carnoy, M., & Benveniste, L. (1999). *Can public schools learn from private schools? Case studies in the public & private nonprofit sectors*. Washington, DC: Economic Policy Institution.
- Shanker, A., & Rosenberg, B. (1994). Private school choice: An ineffective path to educational reform. In S. Hakim, P. Seidenstat & G. W. Bowman (Eds.), *Privatizing education and educational choice: Concepts, plans, and experiences* (pp. 59-73). Westport, CT: Praeger.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development*, Fall, 1971.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. *International handbook of Educational Evaluation*, 9, 31-62. doi: 10.1007/978-94-010-0309-4\_4.

马来西亚华文独立中学学校服务品质评鉴指标

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向 度 一 、 学 校 决 策 与 领 导	1-1 校 长 领 导	1-1-1. 校长具备教育专业理念、素养及热忱,并能自省与改进,足以说服及带领团队追求教育专业成长。				
		1-1-2. 校长能与内外部团体如:教师会、家长会、校友会及华团组织等维持良好互动,争取彼等对学校的理解与支持。				
		1-1-3. 校长必须认同华文教育,熟悉本国教育政策、法令,掌握各国教育脉动,在办学过程中能兼顾法理情,并适度尊重制度与伦理。				
		1-1-4. 校长具备行政领导与管理经营能力,能计划性推动校务,且能担当决策责任。				
		1-1-5. 校长能知人善任,让学校成员适才适所,并营造和谐氛围,鼓励行政团队与老师们相互合作、精进创新。				
		1-1-6. 校长具课程与教学领导能力,能引领或规划合宜的教师专业发展活动,拓展教师专业发展资源,培育教师人才。				
	1-2 校 务 规 划	1-2-1. 学校重大行政业务都能完善、合理、如期推动,并具备规划、执行、考核及检讨改进的完整机制。				
		1-2-2. 学校各类建设计划具备全面的擘画、有效的策略、适当的分工、合理的资源分配,并能定期检讨。				

(续下页)

(续上页)

向度	项目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向度一、学校决策与领导	1-2 校务规划	1-2-3. 学校能透过各种机制(会议或小组)提供学校成员参与校务之机会;重大政策或行政措施之决策能充份说明沟通,听取学校成员意见。				
		1-2-4. 学校的办学理念符合教育原理及学生学习需求;校长能运用多元管道,向师生与家长说明校方相关教育政策。				
	1-3 董事会决策	1-3-1. 董事会订有完善之组织章程,对董事会组成、资格、职掌及运作(含校长、教职员之聘任、遴选及考核程序等)均能明确规定,并确实办理。				
		1-3-2. 董事会成员具备正确的教育理念与合宜的办学目标,能关心并全力支持学校办学,且乐于参与各类教育专业研习,吸收新知。				
		1-3-3. 董事会能尊重教育专业,充份授权,并与学校教职工密切联系,相互尊重;凡涉及教职工权益之事,能妥为沟通与处理。				
		1-3-4. 董事会必须筹措、管理与监督学校发展所需之资源与资金,支持学校办学创新,建立特色;凡相关会议、财务、人事资料整理完善,能如期呈报或公告。				
	向度二、行政管理与效能	2-1 组织运作	2-1-1. 学校能订定周详严谨之年度校务计划、教学计划与课程计划,并落实执行。			
2-1-2. 各处室及委员会之人员选任适当,分层负责且权责明确,并能相互合作与支持,发挥最大工作效能。						
2-1-3. 各项教育经费预算能依规定编列与核销,并发挥最大的效益。						

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			—————▶			
			4	3	2	1
向 度 二 、 行 政 管 理 与 效 能	2-1 组 织 运 作	2-1-4. 学校行政能鼓励成员参加, 透过民主决策, 适度授权, 以发挥组织效能。				
		2-1-5. 定期召开各项会议及确实执行会议决议事项, 并能留存历程档案, 予以追踪考核。				
		2-1-6. 各处室能依据学校愿景订定工作计划、校务推动策略及指标。				
	2-2 行 政 管 理	2-2-1. 学校组织文化气氛融洽, 人际关系和谐, 能落实各项工作。				
		2-2-2. 落实各项行政业务的文书作业、会议纪录及相关数据的追踪处理与保管。				
		2-2-3. 业务执行确实, 行政流程顺畅且控管良好。				
		2-2-4. 简化各项行政作业流程、文件核发或补发手续, 为学生、家长及教职员工提供便捷服务。				
		2-2-5. 能主动协助新进师生, 尽速认识校园环境与清楚了解其责任及学校各项规章制度。				
	2-3 信 息 平 台	2-3-1. 推动校务行政计算机化及知识管理, 具有成效。				
		2-3-2. 学校网站建置完善, 定期更新各项信息, 成为学校知识分享平台。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
		2-3-3. 能掌握最新及正确的法规、信息与措施,并迅速提供予相关教育人员做参考。				
向 度 三 、 课 程 教 学 与 评 量	3-1 课 程 规 划	3-1-1. 学校课程具明确之目标,能与独中教育目标及学校愿景配合,并能兼顾学生国际视野与国际化能力之提升。				
		3-1-2. 学校能办理活动,引导学生适性发展,开发潜能,各得其所。				
		3-1-3. 学校课程运作具检讨机制,能透过资料与意见搜集,适时修正课程方向。。				
	3-2 教 学 实 施	3-2-1. 教师能掌握课程目标与教学内容,因应学校地理特性,学生能力、特质与需求,编拟适宜之教学计划,推展相关教学活动,并在实施过程中,随时检讨、改进及修正。				
		3-2-2. 教师教学能力、技巧与态度专业良好,能透过正式、非正式课程或潜在课程,达成教学目标。				
		3-2-3. 教师能善用各种教学资源,如图书馆、知识分享平台、网络等资源,以改进教学。				
		3-2-4. 教师能搜集资料,了解个人教学成效与学生学习过程中的困境,通过同侪研讨,开发教学策略,协助学生学习。				

(续下页)

(续上页)

向度	项目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向度三、课程教学与评量	3-3 教学评量	3-3-1. 各学科有清楚的评量计划, 对于评量目的、方式、期程、结果之应用有清楚的说明。				
		3-3-2. 教师对于学科学习目标与评量标准能达成共识, 并能清楚地向家长、学生、其他老师说明。				
		3-3-3. 学生学习评量之工具(如测验、作业、活动、竞赛、量表等)能与学习及办理之目标结合。				
		3-3-4. 教师具评量素养, 能根据学习目标、内容与学生特性, 开发或采用多元适当的评量策略与工具, 引导学生学习。				
	3-4 教材发展	3-4-1. 学校能整合内外部资源与人力, 支持教师教材开发与分享。				
		3-4-2. 教师能根据不同背景学生特性与学习需求编选及使用教材。				
		3-4-3. 学校对教师所搜集或编辑之教材, 能建立分享机制, 以达资源共享之效, 且能精进学科教学。				
向度四、教师专业与发展	4-1 专业态度	4-1-1. 教师能信守教育专业伦理、教师角色与职责, 且其专业、声望与热忱, 能赢得家长、社区与学生信赖与尊重。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			→			
			4	3	2	1
向 度 四 、 教 师 专 业 与 发 展	4-1 专 业 态 度	4-1-2. 教师具备辅导管教知能与人际互动技巧,能有效辅导学生常规、行为与课业,并能不断精进成长。				
		4-1-3. 教师具丰富学科知能,熟悉教材结构与内容,能掌握现阶段学科教学与学习重点。				
		4-1-4. 教师具信息素养,能视课程与教学需要善用网络资源、信息科技与教学媒体提升教学与学习成效。				
		4-1-5. 教师之教学能培养学生自我学习、问题解决、创新整合之能力,以因应未来社会之需求。				
		4-1-6. 教师能透过反思、同侪讨论、观摩及交流等,改进个人教学作为,追求专业成长。				
		4-1-7. 教师能关心学生学习需求与学科/领域教学发展趋势,主动参与有利教学的个人专业发展活动。				
		4-2 班 级 经 营	4-2-1. 导师能协助学校在各班落实或推动学校政策,并主动提供回馈意见。			
	4-2-2. 导师能与班上各科老师保持密切互动与沟通,掌握班级学生学习与表现情况。					
	4-2-3. 导师能凝聚班级成员情感与团体共识,建立班级荣誉感、向心力与进步动力。					
	4-3 行 政 支 持	4-3-1. 学校能建置教学信息平台,并且鼓励或协助建立教师社群,以利老师分享教学信息及心得,促进整体教师之专业成长。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			→			
			4	3	2	1
向 度 四 、 教 师 专 业 与 发 展	4-3 行 政 支 持	4-3-2. 学校对于教师教学与班级经营之知能及表现,能建立交流与改进之机制,以确保学生学习权益。				
		4-3-3. 学校对不适任或教学不力之教师,能积极透过合宜程序(如:辅导、职务调整等)处理,既保障学生权益,亦维持教师尊严。				
		4-3.4. 学校能拟定教学视导计划,提供相关教师教学回馈信息。				
向 度 五 、 学 生 事 务 与 辅 导	5-1 辅 导 规 划	5-1-1. 学校辅导资源(人力及空间)充足,相关的辅助设备与器材(如:沙盘游戏等)设置完善。				
		5-1-2. 学校能建置辅导教师的遴聘、合作与支持系统,并合理规划辅导教师之授课时数与辅导时间。				
		5-1-3. 学校教师具备辅导基础知能,且能与辅导处、社工等密切合作,在第一线做好辅导支持工作。				
		5-1-4. 学校能办理辅导相关活动,以提升师生对学习、生涯规划等相关知能,及提高其对不同学生特质之认识、同理心与尊重感。				
		5-1-5. 学校能透过课程与活动,善用校内外资源,协助学生与家长做生涯探索与规划(含升学辅导)。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向 度 五 、 学 生 事 务 与 辅 导	5-2 品 格 养 成	5-2-1. 学校能将品德教育、法治教育融入课程与相关活动中,使学生具自律与自我管理能力,并能生活中掌握及实践为人处世,待人接物之核心价值。				
		5-2-2. 学校能将生命教育融入课程教学与相关活动中,引发学生对生命之尊重与热爱。				
		5-2-3. 学校有明确適切之学生奖惩办法与申诉机制,并能合理执行以达正向管教目的。				
		5-2-4. 学校能规划与办理适当的校内外服务学习活动,使学生了解服务学习之真义,培养关心与服务社会的能力与热忱。				
	5-3 社 团 经 营	5-3-1. 学校有适当的场地与设备,能满足社团学生之需求。				
		5-3-2. 学校各项活动、竞赛、社团活动之办理有清楚目的、完善规划及确实执行,并具检讨与改进机制。				
		5-3-3. 学校能透过活动、竞赛、社团之办理,培养学生自治与公民参与能力,激发其荣誉感与上进心。				
		5-3-4. 学校各项竞赛、活动或职务,能让不同学生有参与、表现或学习的机会,并提供学生多元成长学习与开发潜能机会。				

(续下页)

(续上页)

向度	项目	细项指标	適切程度			
			(分数越高越適切) 4    3    2    1			
向度五、学生事务与辅导	5-4 扶弱计划	5-4-1. 学校能针对学习困难、学习成就低、弱势与背景相对不利学生等拟定有效措施进行辅导。				
		5-4-2. 学校能协助特殊处遇之学生适当安置与辅导,并对特殊个案予以保密。				
向度六、环境与资源运用	6-1 空间质量	6-1-1. 学校有空间及数量充足的普通教室、专科教室、厕所、运动场及宿舍;教学设施与软硬件设备能符合教育与学习需求。				
		6-1-2. 校园空间及教室规划具人文、美感与便利性,提供师生舒适、便利与整洁的学习环境。				
		6-1-3. 学校教室与空间之分配及规划能考虑教学、学习需求,分布合宜。				
		6-1-4. 图书馆空间规划完善,馆藏资源与软硬件设备能满足师生需求,能吸引并方便师生使用。				
		6-1-5. 学校动线规划合宜,相关空间的规划与无障碍设施能考虑到师生的安全及便利。				
	6-2 设施维护	6-2-1. 学校师生能维持公共空间、普通教室、专科教室、厕所、运动场、及各处室宿舍的整齐与清洁。				
	6-2-2. 学校各个行政处室的服务内容及设施有明显易见的标示。					

(续下页)

(续上页)

向度	项目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)				
			4	3	2	1	
向度六、环境与资源运用	6-2 设施维护	6-2-3. 学校活动空间、运动设施与饮水机等设备能定期检修养护，安全及卫生完善无虞。					
		6-2-4. 学校宿舍、餐厅、贩卖部等特殊空间订有完善之使用办法或规定，并能确实执行。					
		6-2-5. 学校能根据校务发展、师生教与学之需求，购置与更新软硬件设施。					
	6-3 境教实践	6-3-1. 学校能推动节能减碳与环境保护措施，以利永续校园经营。					
		6-3-2. 学校每年定期办理环境教育活动，并邀请家长、民众或民间团体共同参与，以提升学校及社区环境教育素养。					
		6-3-3. 学校能提供符合课程需求之教学媒体、材料与分享平台。					
		6-3-4. 学校成员能善用 E 化环境，改进教学与行政工作，并获得学生正向回馈。					
	向度七、社区互动与经营	7-1 社区互动	7-1-1. 家长会及校友会的组织健全，有效传承，并能确实、民主、合法运作，反映全体家长或校友的意见与利益。				
			7-1-2. 家长及校友具备正确理念，能善尽本身角色，支持学校发展与学生学习。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向 度 七 、 社 区 互 动 与 经 营	7-1 社 区 互 动	7-1-3. 社区、家长及校友认同学校办学与教师教学，且乐意支持学校发展。				
		7-1-4. 家长会及校友会能扮演社区与学校沟通良好桥梁，搜集社区意见供学校作为办学参考。				
		7-1-5. 学校与社区间之沟通管道畅通，互动良好。				
		7-1-6. 学校办理之亲职教育活动内容丰富多元，推动适当，能满足家长需求。				
		7-1-7. 学校能藉由学校日、亲师座谈等活动，建立亲师合作的互动机制，搜集家长及校友的问题与意见，以了解办学成效。				
	7-2 资 源 挹 注	7-2-1. 家长会及校友会具备妥善的年度计划，能积极支持学校办学与学生学习。				
		7-2-2. 学校能结合家长会与校友会的力量，办理合宜的亲职教育课程或活动。				
		7-2-3. 家长及校友能协助提供学校所需要的资源。				
		7-2-4. 学校与社区、文教团体互动良好，且能建立适当合作与资源共享机制。				
		7-2-5. 学校能与他校合作，善用资源与人力，协助教师成长与学生学习。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向 度 八 、 学 校 表 现 与 行 销	8-1 师 生 表 现	8-1-1. 学生各项学习能均衡发展，不致偏废。				
		8-1-2. 学生在课业或才艺上有实质的成果展现。				
		8-1-3. 教师品格、修养、态度与行为足为学生楷模，亦获家长与社区尊重。				
		8-1-4. 学生校内外生活常规与行为表现良好，获得肯定。				
		8-1-5. 学校设有自我评鉴机制，能搜集关键办学资料，并定期检视办学绩效。				
		8-1-6. 教师与行政人员本身具备学习热忱，能不断自我成长。				
		8-1-7. 教师与学生热衷参与各种校内外活动，从服务中学习，表现良好。				
8-2 学 校 行 销	8-2-1. 学校特色活动的推动计划可行，且能募集所需之人力与物力资源。	8-2-1.				
		8-2-2. 学校特色明确，计划详实，能符合学校现况、需求或董事会规划之重点。				
		8-2-3. 学校会定期举办学生成果展，供家长及社会大众检视。				

(续下页)

(续上页)

向 度	项 目	细项指标	適切程度 (分数越高越適切)			
			4	3	2	1
向 度 八 、 学 校 表 现 与 行 销	8-2 学 校 行 销	8-2-4. 校园网站能定时更新，使教师或家长了解学校的动态。				
		8-2.5. 针对学生在学业、竞赛或活动的优越表现，主动发文于平面媒体给予报导，以示鼓励。				
		8-2-6. 定期表扬校内外各项学术、学艺、运动竞赛中获奖的师生或表现杰出的社团，并邀请家长、社会大众观礼分享荣耀。				
		8-2-7. 学校办学能获得家长与社会大众的信赖与肯定，踊跃捐款资助办学。				

# 从UPSR华文科试卷内容 谈高层次思维

苏燕卿\*

## 一、前言

我国教育部于2012年提出“高阶思考能力”这个概念。《马来西亚教育蓝图》（2013-2025）（以下简称《蓝图》）第四章“学生学习”内文书明，“新小学标准课程纲要对高阶思考能力的培养有更高的重视”；在教师培训方面，将“注重主要教学技巧的掌握，例如培养高阶思考能力”；至于评估标准，更是明确指出，“将在未来三年内系统化地在校本评估和全国性考试当中增加测试高阶思考能力题目的比重”。不过，“高层次思维”真正被大家高度关注，应该是2015年小学评估考试（UPSR）之后，据说华文科试卷

比原定年限提早出现了高层次思维考题，让考生无法应付而哭着出考场。自此，“高层次思维”就成了一个热门的词汇，报章标题常植入之，即使有关内容只占该报导的极小篇幅，目的无非就是要强调并提醒大家必须时时关注这个课题。然而，到底什么是高层次思维？高层次思维和低层次思维是可以一刀切的吗？在教育部提出这个概念之前，我们小学华文课程的评估就完全不涉及这种高阶的认知能力和思维方式吗？本文以分析2011年至2016年UPSR华文科试卷内容为基础，尝试进一步探讨高层次思维与我国华文小学华文科考试的关系。

\* 董总课程局华文科学科编辑。

## 二、何谓高层次思维

马来西亚教育部对高层次思维技能的定义是“运用知识、技能、情感作出判断和反映，以解决问题、做出决定及进行创造的能力”<sup>1</sup>，并明确指出高层次思维涵盖应用、分析、评价、创造四种技能。

根据另一份教育部官方文件，即小学课程标准（KSSR）的“华小六年级华文课程与评价标准”，其“课程实施”中的“跨课程元素”第4点对“高层次思维技能”做出解说：“从2011年开始，小学标准课程则强调高层次的思维技能，高层次思维技能是在思考和反思的过程中，应用知识、技能和价值观的能力，其目的是为了解决问题，做出决策，做出革新或进行某些创造。高层次思维技能是指应用、分析、评价和创造的技能。”<sup>2</sup>

在《学习、教学和评估的分类学》一书中，课程与教学专家安德森（Anderson, L.W.）、教育心理学家梅耶（Mayer, R.E.）、测量评价专家克拉斯沃尔（Krathwohl, D.R.）等学者，将教育心理学家布卢姆

（Bloom, B.S.）提出的认知领域教育目标分类，衍化修订而成记忆（识记）、理解、运用（应用）、分析、评价、创造六个认知过程维度。这六个认知过程维度，还可以再细分若干认知过程类型，如下表<sup>3</sup>：

认知过程维度	认知过程类型
识记	再认、回忆
理解	解释、举例、分类、概要、推论、比较、说明
应用	执行、实施
分析	区分、组织、归属
评价	核查、评判
创造	创新、计划、建构

由此看来，教育部提出的高层次思维，指的就是教育目标分类中的应用、分析、评价、创造四个认知过程维度，那么识记和理解这两个维度，自然就是低层次的思维能力了。然而，高低的分界从这里切下，会不会比较武断呢？如果以促进保持和促进迁移这两个教育目标划分，识记是强调保持，理解则和其余四个维度归入促进学习迁移这个组别，六个认知过程维度的功能就有所不同了。当学生能充份理解知识，并把知识迁移至新情境，进一步以此解决问题，无疑

<sup>1</sup> Lembaga Peperiksaan, Kementerian Pendidikan Malaysia, *Pentaksiran Kemahiran Berfikiran Aras Tinggi*, Melaka: Percetakan Surya Sdn. Bhd, 2013, p.72.

<sup>2</sup> 马来西亚教育部：《KSSR课程与评价标准：华小六年级华文》，2015年，页9。

<sup>3</sup> 认知过程维度和认知过程类型用词有多种不同译法，这里的认知过程类型采用皮连生主译的《学习、教学和评估的分类学》一书中的用词；为方便陈述，认知过程维度用词则与教育部定义的译词一致。

比识记这种机械式的学习更具意义。此外，理解这个认知过程维度常常又是应用、分析、评价、创造的基础，尤其在语文科，作答一些理解层次的题目，其要求的认知过程也许已趋向高层次思维。所以，理解虽被界定为低层次思维，但在华文科的评估考试中，仍居重要位置。

### 三、UPSR华文科试题的思维层次分析

KSSR的课程纲要从2011年在全国小学一年级开始实施，表示第一批使用新课程的学生将在2016年面对全新格式的小学评估考试。换句话说，2011年至2015年的UPSR试卷和2011年之前的格式是一样的。根据《蓝图》，从2013年开始的“未来三年”，教育部将系统化地增加测试高阶思考能力题目的比重，表示2014年

和2015年的试卷，应该逐渐出现高层次思维考题。而《马来西亚教育蓝图》2015年度报告显示，在“UPSR高层次思维”这个项目，第一阶段（2013-2015）的目标为20%，2015的实际成绩是20%，达标率100%。第二阶段（2016-2020）的目标为40%，报告指出：“从2016年开始，学生学习更多高层次思维的课程，学习如何解决问题、作出决定、发挥创意与革新，因此UPSR和SPM考试中高层次思维的部分将从20%提升至25%”。基于以上考量，本文选择分析2011年至2016年UPSR华文科理解试卷考题（包括2016 UPSR新格式华文科样卷），标明作答每一题的相关认知过程类型，以理清UPSR华文科试题与思维层次的关系，同时希望解答两个疑惑：一是2013年之前是否有高层次思维考题，二是高层次思维题的比重是否逐年增加，并达致教育部公布的百分比。分析结果如下：

表一：2011-2015 UPSR华文科理解试题思维层次分析

	识记	理解	低思维题	应用	分析	评价	创造	高思维题
2011	12	22	<b>34分（85%）</b>	2	0	4	0	<b>6分（15%）</b>
2012	11	25	<b>36分（90%）</b>	2	0	2	0	<b>4分（10%）</b>
2013	16	21	<b>37分（92.5%）</b>	1	1	1	0	<b>3分（7.5%）</b>
2014	17	17	<b>34分（85%）</b>	0	3	3	0	<b>6分（15%）</b>
2015	13	19	<b>32分（80%）</b>	2	2	4	0	<b>8分（20%）</b>

注：2011-2015 UPSR华文科理解试卷40题选择题，每题1分，共40分。

<sup>4</sup> 关于《马来西亚教育蓝图》2015年度报告的报导，见2016年8月10日《星洲日报》全国第A04版。

在2011-2015的UPSR华文科理解试卷中，识记题的测试内容主要是字形（错别字、形近字）和字音（汉语拼音、字的读音），另有少量题目考字的部首和量词。理解题包括词义、词语运用、修辞方法分类、句子或语段材料概括及文章阅读理解；2011-2013的文章阅读，10道题目全是理解题。应用题方面，除了2014年，每一年都有1-2题考字的笔画数，数笔画对学生来说是熟悉的任务，学生在执行的过程中运用已知的笔画知识和书写方法完成任务，这是应用层次的题目。但如果学生把一些常用字或生难字，如凸、孜、牌、弓、丐等字的笔画数背起来，一看到这些字就能马上写出其笔画数，那么他的认知过程就只在识记，而不是应用了。2013和2014各出了1题句子排列成段的题目，学生必须确定句子间的相互关系，才能依序组织成有条理及表意合乎逻辑的语段，这样的考题属于分析题，而2014和2015各有两道分析题是出在文章阅读中，4个题目测试的认知类型皆为分析中的归属，即要求学生从阅读材料所呈现的信息中，找到所隐含的观点、原因、目的、价值观等。分析层次的归属和理解层次的推

论有点相似，两者都是借助材料中的信息，得出合乎逻辑的结论，唯推论的结果通常具体呈现于材料信息中，而归属的结论却往往藏于言外，学生得读懂言外之意，且理清信息所隐藏的内涵，才能得出答案。至于2011-2015每一年1-4题的评价题，皆出在语文基础知识范畴，测量的核心是要学生检查以找出信息中的矛盾或谬误，包括检查句子语病、标点符号运用的准确性等。以上5年的华文科理解试卷中完全没有创造层次题目。

通过分析，大致可归纳出以下几个信息：

1. 2011年，或2011之前，UPSR华文科理解试卷已有高思维题。
2. 2011-2015的高思维题中，约78%（应用7题，评价14题）是出在语文基础知识范畴。
3. 2014-2015开始在文章阅读中增加高思维题，或许这才是《蓝图》中强调的可测试学生高阶思考能力的题目。
4. 2015华文理解试卷共有8道高思维题，占试卷总分的20%，刚好达致《蓝图》第一阶段的目标。

表二：新格式样卷与2016 UPSR华文科理解试题思维层次分析

		识记	理解	低思维题	应用	分析	评价	创造	高思维题
新格式样卷	选择题	2 (2分)	15 (15分)	<b>35分 (70%)</b>	0	3 (3分)	0	0	<b>15分 (30%)</b>
	简答题	2 (4分)	4 (14分)		1 (2分)	2 (6分)	1 (4分)	0	
2016	选择题	4 (4分)	15 (15分)	<b>33分 (66%)</b>	0	1 (1分)	0	0	<b>17分 (34%)</b>
	简答题	2 (4分)	3 (10分)		1 (3分)	2 (8分)	1 (5分)	0	

注：2016 UPSR华文科理解试卷20题选择题，每题1分，占20分；简答题题数和配分不固定，占30分，整份试卷共50分。

配合小学课程标准KSSR的实施，2016 UPSR华文科理解试卷按新格式出题，总分从40分增至50分，同时增设简答题。教育部在正式考试之前，公布了样卷供参考，比较样卷和正式试卷，两者没有太大差别。和之前的试卷相比，2016华文理解试卷大大减低记忆题的比例，单独测试语文基础知识的题量亦减少，和过去不同的是，测试字音、字形的记忆题，测试词义、修辞分类等语文知识的理解题，也配合阅读材料，在文章阅读的部分随文设题。高思维题中的应用题和评价题皆只设置简答题，其中应用题从过去几年测试的数笔画，改为句子关联词语的应用；评价题则从检查

语句谬误，改为更积极的评判类型，比如要学生针对文本内容，写出自己的启示或所领悟的道理。至于三道分析层次的考题共占9分，其中3分落在句子排序，另外6分则分属文本人物形象分析及作者感情分析。

若按教育部对高思维题与低思维题的界定，UPSR新格式样卷及2016华文理解试卷的设题状况显示，选择题设题以低思维题为主，简答题则涵盖低思维题和高思维题。样卷的简答题，18分为低思维题，12分为高思维题；而2016试卷的简答题，则14分为低思维题，16分为高思维题。

表三：2011—2016 UPSR 華文科理解試卷高思維題比例

	認知過程維度（高思維）				高思維題 總分	高思維題 百分比
	應用	分析	評價	創造		
2011	2	0	4	0	6	15%
2012	2	0	2	0	4	10%
2013	1	1	1	0	3	7.5%
2014	0	3	3	0	6	15%
2015	2	2	4	0	8	20%
2016	3	9	5	0	17	34%

注：2011-2015 UPSR 華文科理解試卷總分40分，2016 UPSR 華文科理解試卷總分50分。

通过分析2011-2016 UPSR 華文理解試卷，可得知華文科高思維題的設置並非始於《藍圖》中所述的2013年。至於高思維題的比重，從2013至2016的確逐年增加，符合《藍圖》第一階段和第二階段的目標設定，而2016的高思維題比例甚至已超過《藍圖》2015年報告中提及的“將從20%提升至25%”。

此外，我們不要忘了UPSR 華文科還有寫作試卷，排除背範文備考的陋習，這份試卷無疑是高階思考能力的測試，其題型與認知過程維度要求分布如下：

	認知過程維度（高思維）		
	應用	應用 + 創造	創造
2011- 2015	詞語填充 (10分)	看图作文 (20分)	命题作文 (30分)
2016	材料作文 (10分)	看图作文 (15分)	命题作文 (25分)

注：2011-2015 UPSR 華文科寫作試卷總分60分，2016 UPSR 華文科寫作試卷總分50分。

由此看來，《藍圖》固然對高階思考能力的培養有更高的重視，但對語文科來說，除了聽、說、讀、寫的語文技能，一向也注重情感陶冶、審美情趣及道德價值觀的培養，在教學與評量中，啟動學生的高層次思維是自然而然的事。

#### 四、高層次思維與考試

##### （一）高思維與考試題型

有人認為，高思維題不適合以選擇題出題，不應有既定的答案局限學生的想法，反之應出簡答題，讓學生的想法或見解可以得到充份的發揮。這個說法雖有道理，卻不全然正確。我想2016 UPSR 華文理解試卷增設簡答題，也並非純粹基於以上的考量。事實上，選擇題可以測試高階的認知過程，簡答題也不一定就是高思維題。不同的題型有其不同的評量目標，選擇題要求學生能提取相關信息、思考、判斷，而簡答題則更注重

评量学生思考、组织、表达的能力。以下举几个2016华文理解试卷中的题目为例：

#### 甲组第10题

下面的句子和作者感情的搭配，哪项正确？

- A. 你这样也值五毛钱吗？——反感
- B. 我自己当年可曾尽一日做儿女的孝心？——怜惜
- C. 一双手再粗糙点，又算得了什么呢？——骄傲
- D. 累累的刀痕，谁又注意到了？——心疼

这道题目，考生无法从文本中找到作者感情的叙述，也不能单通过理解句子的字面意思而知道答案。考生必须结合作者说这几句话时的言行举止和所思所想，进一步揣摩作者的感情状态，从而得到一个与上下文脉络吻合的、合乎逻辑的答案。这是一道选择题，测试的认知目标是分析中的归属，是高思维题。同样的材料和测试目标，也可以出一道简答题，如：

“累累的刀痕，谁又注意到了？”作者通过这个句子，表达了她怎样的情感？

换成简答题，考生作答的认知过程还是一样的，只是，题目的难度

就增加了。题目难易度的考量，包括考生的程度、一份试卷的难易度比例等，并不只是思维层次的问题。

#### 乙组第21题

向晚意不适，（i：驱，趋）车登古原。

夕阳无限好，只是（ii：进，近）黄昏。

（a）选择正确的字，写在下面的横线上。

（i）\_\_\_\_\_

（ii）\_\_\_\_\_

这是一道简答题，其实也是变相的选择题，所测的认知过程是低层次思维中的识记。

（c）将下面的句子依序排列，在括号内写下其序数1，2，3或4。

（ ）刹那间，满天尽是顽皮的泡泡欢乐地在追逐。

（ ）仰头一望，楼上的同学正起劲地吹泡泡。

（ ）楼下的同学也不甘示弱，一同往上吹。

（ ）课间休息时，天空中飘落无数色彩缤纷的泡泡。

这是一道认知过程为分析的高思维题，占3分。这样的题目，曾在2013和2014以选择题型出现在试卷

中。这个题目，不管是出选择题还是简答题，其认知过程的要求完全相同，难易度也没有太大差别。这也说明，思维层次与考试题型没有必然的关系。

## （二）高思维题与评分标准

高思维题中有一些题目的答案是开放性的，它让学生有更大的发挥空间，但所谓“高思维题没有标准答案”的说法却存在误区。没有标准答案不表示可以“天马行空地发挥创意”，也不一定是“各人观点不同，只要言之有理都可以接受”。每一道题目都有其测试的目的，都有提问的重点，考生在发挥高阶思考能力之前，得先具备理解题目的能力。若有些人认为高思维题是从过去的“只受一个标准答案限制”变成“无限开放”，恐怕是矫枉过正的看法。从UPSR新格式样卷和2016试卷中文章阅读部分的简答题来看，大部分的答案都是有范围的，我们来看看这些题目：

新格式样卷：

- 22 (a) 马王决定提早大迁徙的原因是什么？（理解/推论）
- (b) 写出马王的其中一个优点，并举例说明。（理解/举例）

- 23 当路喜建议新路线时，马群里有的支持他，有的反对他。从文章里各找出一个支持和反对的意见。（理解/概要）

- 24 (a) 根据路喜所说的话，所做的事，你认为他是一匹怎样的马？（分析/区分、组织）
- (b) 支持路喜的马群最后获得成功，反对的最后陷入困境。你从中领悟了什么道理？（评价/评判）

- 25 马群里议论纷纷，有褒有贬，后来讨论的声音愈来愈少。上面句子中画线部分是什么意思？（理解/解释）

2016试卷：

- 22 (a) 阿吉的职业是什么？（理解/推论）
- (b) 为什么阿吉午夜还在厨房里？（理解/推论）

- 23 请你给我一个欧亚非大帝国，金马车外加带刀的侍卫。为什么阿吉最后作出上述的决定？（理解/推论）

- 24 阿吉是个怎样的人？从文章中找出例子来说明你的看法。（分析/区分、组织）

25 你从这个故事中得到什么启示？  
(评价/评判)

样卷中的22、23、25三题，考生必须按题目要求，从文章中“找到”答案，当然，考生不能抄现成的句子，而必须把找到的答案经过组织再自行表述。2016试卷中的22、23亦然。比如第23题，考生需从文中的信息：之前5次许愿，所许的愿望一个比一个大、一个比一个好，却仍不满足，而推出结论：他想要最大最好的东西，最后的这个愿望比之前的更大、更好，这是贪念使然。以上几个题目属于理解层次，答案都限制在一个范围内。

真正挑战评分标准的，应该是像样卷第24题(a)(b)和2016试卷第24、25题这样的题目，这4个题目的认知过程要求是高层次思维中的分析和评价。这几道题都有提问的要点，如样卷24(a)，必须“根据路喜所说的话，所做之事”进行分析；24(b)则须紧扣“支持路喜的马群最后获得成功，反对的最后陷入困境”这个结果谈所领悟的道理，而不是从文章整体泛泛而谈。2016试卷第24题，分析“阿吉”这个人物，是要“从文章中找到例子”来支持的，而第25题是四题中开放性最大的一题。首先，不能说这几题的答案漫无边际，因这

些题目都给了作答的条件；其次，这几道题的确让考生的思路有更宽广的发挥空间，那么该如何设定评分准则呢？我想，除了出题者按本身思维提供参考答案，也应该尽量考虑考生可能有的想法，或许可以在正式评阅前，做一定数量的答卷试批，罗列考生的各种答案，从中归纳出可以接受的内容。当考题给了学生发挥的机会，评分机制必定需要相应开拓更大的空间。

## 五、结语

若依据布卢姆的认知领域教育目标分类，或是安德森等人的认知过程维度，则无论是被归入低思维中的理解，或是界定为高思维的应用、分析、评价、创造，其内涵皆比我们平面印象中的高层次思维丰富，而高思维并不是在应付高思维题时才凭空迸出来的，它必须在学习的过程中给予激活。正如前文提及的，在语文学科的教学和评量中，启动学生的高层次思维本是自然而然的事，问题在于教师是否因应试、赶课、追求成绩等种种因素，而忽略了在教学活动中培养学生的思维能力。比如，是鼓励学生在作文中表达更多想法，还是让学生背范文，或是揣测老师要的内容，写出四平八稳的文章？又如，教课文是注重识字、记生难词语、学习句法修辞等语文知识，还是偏向让学生真正

阅读并理解课文，引导学生从课文内容得到领悟和启发？再如，是让学生做更多练习以熟悉考试题型，还是让学生在课堂上有讨论和发表的机会，加强他们组织和表达的能力？高思维的“高”，并非高不可攀，遥不可及；高思维题也非刁钻艰难，深不可测。如果抱着应付的心态，通过低思维的操练方式，让学生不断答题，以习惯某些题型，到达看到怎样的题型就知道该给怎样的答案的地步，如此为高思维题而高思维，是否已偏离高层次思维的正轨，值得教育工作者深思。

## 参考文献：

- 安德森等编著，皮连生主译《学习、教学和评估的分类学——布卢姆教育目标分类学修订版》，上海市：华东师范大学出版社，2008年。
- 《2013-2015年马来西亚教育蓝图》（中文译本），董总编印，2013年。
- 《KSSR课程与评价标准：华小六年级华文》，Kementerian Pendidikan Malaysia, 2015.
- Lembaga Peperiksaan, Kementerian Pendidikan Malaysia, *Pentaksiran Kemahiran Berfikiran Aras Tinggi*, Melaka: Percetakan Surya Sdn. Bhd, 2013.
- KSSR华小四年级华文课本，The Malaya Press Sdn. Bhd, 2013.
- KSSR华小五年级华文课本，The Malaya Press Sdn. Bhd, 2014.
- UPSR华文科试卷2011-2016
- UPSR华文科样卷（2016新格式）

# 小学标准课程（KSSR） 历史课本的内容与问题

詹缘端\*

2011年开始，教育部正式推行小学标准课程（KSSR, Kurikulum Standard Sekolah Rendah），取代自2003年以来实行的小学综合课程修订版（KBSR--Semakan）。

表面上，教育部实行的课程标准（DSK），是一套基于学习标准或指标的课程（standard-based curriculum）。同时也推行了课程与评价标准（DSKP），使评价或评估有了统一标准（standard-based assessment），意味着国家基础教育体系中最重要课程改革与考试评估制度的工作得到全面落实，国家教育转型算是迈出重要的步伐。

在这项标准化课程概念下，小学历史课程跟其他科目一样，自2014年初至2016年，包括国小、华小及淡小，逐年从四年级推至六年级，皆采用小学历史标准课程的统一版本，只不过分作三种源流的教学语文版吧了！

然而，自2014年初开学，小学历史课本未经全面公开研讨，直接采用，问题太多，各界哗然。于是自2014年至2015年，由华文理事会分别召集了几位历史学者成立小学历史课程审查小组，对四年级和五年级华小历史课本内容做出了全面的审议及修订意见，并提呈给教育部课程司。

\* 华社研究中心主任

2015年底，作者应邀参与由国家语文出版局特设小学六年级历史课本华小翻译版的审订工作营。当结审出版后，教育部才发现原版的国文版有一幅插图竟闹出将马六甲误植到泰国南部的笑话，其他如缅甸旧国旗及国家元首登基在位年限的误植或各种错漏，使已结审的华小及淡小版本连带遭殃，被迫全部收回，重新审查重印。当然，这还不是最严重的。

小学历史标准课程与课本最重要的问题在于，其课程结构与各年级课本内容的杂乱，硬是将过去分作历史、公民与道德教育和地方研究的几种不同教育目的的至少三种科目，全部共冶一炉，变成现行唯一的历史标准课程与课本。这种硬将不同科目合并成一科的状况，也发生在音乐与美术及体育与健康教育，并且节数保持不变，使学校不知道要如何安排音乐或美术老师教学。<sup>1</sup>

本文将分析四五六级的历史课本内容与结构，针对小学历史课程与课本的庞杂及其问题点，评估它对教师的教学与学生的学习产生的困扰，以及在结论部分提出对修订小学历史课程的一些看法。

## 二、KSSR下的小学历史课程内容及其问题

在KSSR概念下，标准课程有些好处，但坏处也不少。不妨先打开课程的内容设置与知识结构来详细研究。

首先是份量问题。四年级正文共152页；五年级160页。到了六年级，猛增至232页。试问，三个年级的历史课程每周都是同样2节课才60分钟一个小时的课时，如何教学？

第二，再看内容。四年级一册是真正的历史课程，共有五个标题，其实应称作主题。全书从学历史的概念入手，自上古冰河时代到史前史，然后即刻跳入早期马六甲王朝史，就戛然而止。

就历史的内容而言，且先不说这册的历史材料过于偏颇，并且看不

<sup>1</sup> 《星洲日报·新教育》，2016年12月27日，A06版。

出具有历史知识的系统性。如第一标题下的来学历史，第一单元历史与我们，先介绍了历史的概念，虽然错误不少，还算是标准的历史知识。第二单元则是各民族的家庭结构，例证是以马来家庭为中心，所以华小与淡小的孩子们看到的不是自己熟悉的称呼与名字。单元三是介绍学校，全单元以一间小学为例，其他源流的学校或东马其他民族为主的学校的学生学起来大概会有格格不入的感受。第四单元是谈我住的地方，以马来甘榜巴西沙叻为例子，是地方研究的浓缩版。这四个单元构成一个主题叫来学历史，除了单元一以外，甚难有太多历史的想象。

小四历史标题或主题二是讲冰河时代的，这标题跟历史差异太大，就不用说了。标题三进入史前时代，介绍了旧石器、中石器、新石器时代到青铜器时代，其实是要谈人类历史的文明分期的概念，但历史知识太过笼统，用词随意且极不精确。如这个主题是谈冰河与史前的，又误将铜器时代（包括青铜、黄铜、黄金、银与其他合金）等同青铜器时代，更没交待进入铜器时代的人类社会，许多文明已经是具有文字与高度文明的历史时期了。

小四历史标题四从第七到第十单元是介绍早期马来王朝的事迹，以及标题五单元十一则是介绍马六甲王朝的显赫人物作结束。

总的看来，小四历史课程全书基本上是以自马六甲王朝的肇建当作我国历史的开始与发煌，完全不提早期印度化时期的古王国及其文化特色，连名列世界文化遗产名录的布央河谷文明遗址（Bujang Valley）都全部忽略，竟不顾国家历史的尊严。

五年级历史课程又是另一状况。这册全书四个标题共十二个单元，全是谈建国以后的国家制度，除了标题二国家独立斗争的历史外，大体上只算作是半调子的公民教育内容。如标题一谈我们的国家遗产，只有提到伊斯兰与马来语，清楚表明其他各民族的文化语言与宗教都不算作是国家文化遗产，竟远远不如1973年的国家文化政策，尚保留其他文化语言和宗教的一点尊严。

标题二介绍国家独立的历史，简化处理各殖民主义时期我国领土与

资源的被占领，对英殖民的作用还颇有肯定，并介绍各地的抗争英雄，但选择较偏。单元六谈争取国家独立的斗争，过度简化日本的入侵与对人民的屠杀，注重对英国争取独立的人物与独立日的意义。标题三重点是国家元首与君主制度，标题四类似，介绍国徽国旗国歌国语和国花，都是标准的公民教育课程。总的看，五年级历史课程是标准的公民与爱国教育的题材，跟历史的关系不大。

如果说历史也必须扮演一定的爱国主义与公民教育的作用，五年级小学历史显得过份做作。对独立前后各族人民参与的地方乡镇的经济建设与社会教育等的发展贡献缺乏具体说明，如教育及宗教等的文化多元种族社会的形成与发展的例子太过笼统，全然不提华印移民的贡献与作用，读来过于抽象，内容乏善可陈。

小六历史课程三个标题共十单元的内容，表面上看是有反映我国多元民族与多元文化色彩的好例子，但也还不是好的历史课本。本册标题一介绍国家的成立历史过程（单元一），单元二介绍各州的政治象征及简略的文化特色；单元三以国家原则为例，都是以爱国教育为重点。单元四吾土吾民（65-98页）到单元六宗教信仰（99-144页），是要让学生理解各州各民族的社会、艺术、传统游戏乃至民间故事和宗教节庆，内容涵盖东西马各民族与文化，篇幅很大，叙述方式又显得平板，大量生疏与不常见的名词，并且音译拗口，恐怕难以引起学生的学习兴趣。

小六历史标题三共四个单元，自页145至页232，用全书近半的篇幅，全面介绍我国的成就与荣耀，涉及体坛、经济发展、国家领袖到国际关系与各种组织。仅仅在这个标题下，各单元出现的名词与人物介绍不下三百个，试问学生如何掌握？

整体的看，课程设置与内容的份量问题，特别是老师们较关心的教学及考试如何配合与协调，是学科教学与习得的重点。就三年一贯的小学历史课内容而言，课程设置与技能习得和情意认知的要求，对教与学的两方都会造成极度的困难。

小学历史课程的标准化内容没法照顾到不同源流学校的学生学习上

的差异需求，使未经良好培训的华淡小教师难以应付教学。

任何科目的教学必须照顾到认知（知识）、情意（道德思想）与技能（应用和解决问题）的教学目标。小学三年历史课程的前言介绍了各年级的历史教学目标，虽然涵盖了这三项标准，但是主要还是强调道德与爱国、国民意识和公民价值的情意部分，对历史知识的认知与技能应用的目标还是明显的忽略。

当然，标准课程的教改重点是以学生为中心，教师则扮演指导与辅助角色，就不能纯以学习的内容或知识为主要考虑，所以学科本身的知识结构的完整性问题不是决定性的因素。所谓课程标准，其实是基本的知识之掌握，更重要的应是教师教学与学生习得的应用部分，通过有效的评价或评估，包括考试及作业报告乃至于社会实践的综合评估方式，才是完整的课程改革。

原本小六评估考试（UPSR）占百分之60，校本评估（PBS）占百分之40，是较好的评估模式。但是教育部又在2015年宣布小六评估考试百分之百以考试作准，走回学科学习的成果以考试决定的老路，回归应试教育的窠臼，不能不令人错扼。<sup>2</sup>

### 三、师资与教学问题

根据教育部的指令，小学历史科教师主要是由原本的副修历史、地方研究、社会研究和道德与公民教育的老师担任。其次是至少具有三年任教地方研究与公民道德教育的老师担任。第三类则是已取得小四历史培训证书的老师担任；或第四类只要在中学普通考试（SPM）中取得至少历史科优异成绩的老师即可。<sup>3</sup>

我曾经询问过雪州滨海区几间华小兼教历史课程的老师们，他们虽经过两次或三次的集中培训，但是难以有效掌握自2014年实施的小四历史课程内容。这里要强调的是兼教，他们并没有在师训课程时学习过任

<sup>2</sup> 《南洋商报·副刊新视野》，2017年1月4日，C08版。

<sup>3</sup> [http://www.moe.gov.my/images/pekeliling/2014/circularfile\\_file\\_001100.pdf](http://www.moe.gov.my/images/pekeliling/2014/circularfile_file_001100.pdf)

何历史教育的内容，并且经培训的教师须担任种子教师，回到原校培训其他老师。

到了2015年，小五历史课程正式开课，因教育部经费问题，教师们的培训时间减半，但工作依旧，造成更大的教学压力。2016年学年伊始，顺序推行小六历史，问题也没得到改善，还发生课本出错改版重印，延误教学的状况。

其次，就三个年级的历史课程内容看来，课程和评价的标准化与培养学生的高层次思维能力也将产生不一致性或矛盾对立的结果。

这里主要是指每一单元分作导入、概念、巩固、增广与辅助的不同内容，逐步加强学生对知识到技能的掌握，最后再进行综合评估，使一个单元的篇幅至少达到15页。小六标题三共四单元的页数则多达83页，每单元字量由1000至3000之间，间中的名词与人名不计其数，试问就上述提出的课程内容及份量，每周区区2节课共60分钟的课时将如何满足教与学的需要？我们也很难理解小四到小六生如何在一年不足40小时的总课时（扣除假日，最多算40周），将一本厚重的历史课本学好？

#### 四、结论与建议

小学综合课程修订版自2003年实施，到2011年推行KSSR标准课程，间中已有8年，但教育部一如既往，显然没有充份准备。我们查了教育部及最大的一个KSSR信息共享网页（<http://www.kssronline.com/>），至今尚未见历史课程的教师手册。据我个人参与编审的经验，几乎每一年的历史课本都是年底编印后，新学年开学就上课使用，审订校改的时间不足，错漏百出。

无论如何，本文的目的不是重提每一年级历史课本内超过百余处错漏的批评。<sup>4</sup>我们想针对小学历史课程的结构补充一点看法：

<sup>4</sup> 可以参考华文理事会PERBINCANGAN TENTANG BUKU TEKS SEJARAH TAHUN LIMA, DAPATAN KAJIAN DAN CADANGAN PENAMBAHBAIKAN, OLEH MAJLIS BAHASA CINA MALAYSIA (MCLC), MAC 2015.

1. 教育部停止了中学小学综合课程，但并没将标准课程的课程结构进行全面的思考，特别是对小学高年级实施历史的新科目，但却是将综合课程的地方研究与公民道德教育机械式的与新加入的历史科内容合并成一科，造成课程内容的恶性膨胀与驳杂，使教师与学生都倍加辛苦。
2. 五六年级两册共近四百页的所谓历史，仅有区区一个标题及三个单元与历史有关，其他都是公民与爱国教育的课程内容。因此，这两个年级的历史，建议合并成一册就足够了。
3. 科目名称明确，厘清教学的目的，课程设置就可以相应调整。若还是要保留小学历史课程的结构，建议这个科目应称作历史与公民教育，便符合它的实际内涵与教学目标。
4. 厘清国家历史的各个时期与发展阶段，同时要改正对各民族与文化和宗教的偏见，须公平对待各民族参与国家的独立与发展建设过程的贡献。
5. 根据不同源流学校编出不同的版本。同样的标准课程内容，可以采用相应的不同族群的图片或例子做说明，穿插各民族的历史文化特色，有利于提升及培养学生对不同民族文化的理解与尊重。
6. 完善小学历史课程的历史知识结构与体系，避免过度散漫与空泛，或种族主义。建议进行小学课本的历史知识结构的系统分析，在修订版时须全面厘清和调整课程纲要与国家的历史阶段与知识结构的关系。

## 参考资料

独立大学有限公司、林连玉基金、华社研究中心联合出版《挑战与革新：2014年马来西亚华文教育研讨会论文集》，2015年4月。

教育部《四年级历史》，DEWAN BAHASA DAN PUSTAKA KUALA LUMPUR，2013年。

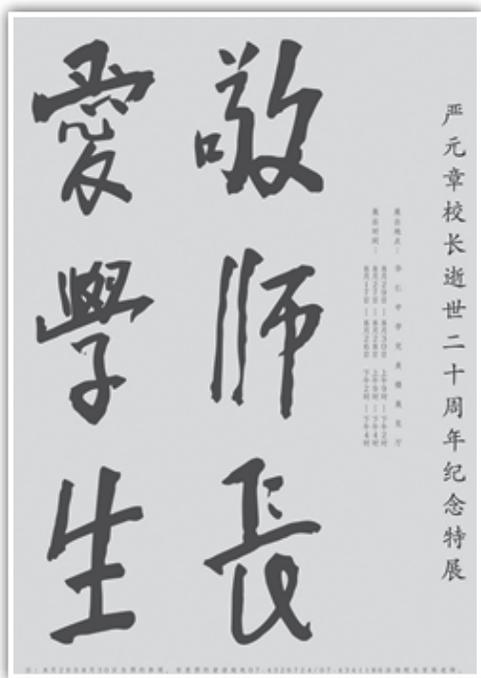
教育部《五年级历史》，DEWAN BAHASA DAN PUSTAKA KUALA LUMPUR，2014年。

教育部《六年级历史》，DEWAN BAHASA DAN PUSTAKA KUALA LUMPUR，2015年。

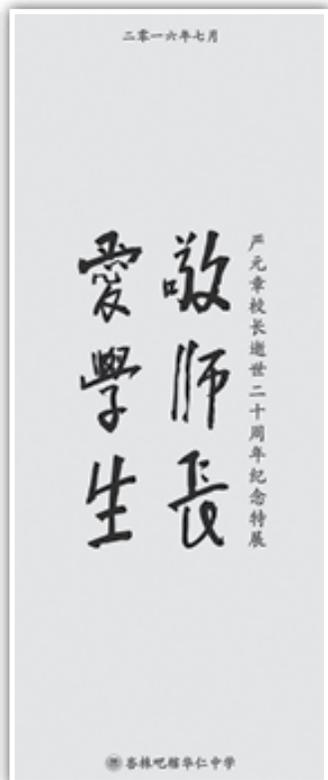


# 《爱学生，敬师长——严元章校长逝世二十周年纪念特展》回顾 华仁土壤中的养分，爱学生的严师慈父

许顺业\*



特展海报



特展纪念书签（正、反面）

\* 峇株吧辖华仁中学教师；《爱学生，敬师长——严元章校长逝世二十周年纪念特展》策展人之一。



入门所见的展览板块

严元章校长纪念特展于八月初开展，八月末落幕。藉由此番展出，不论是参观者，帮手当志工的校友、学生，或是策展人本身，我们都有了一个机会，走近这位可敬的前人；在怀想其笑貌音容间，翻越时空的疆界，初识其人，并领受其思想与言行可供我等后进汲取之处。

展览结束，但参与其中的几许收获仍在盘旋，在持续发酵；又想起，尚有许多的华中人，还未走入展厅观展，甚至不知有此一项展览……。遂有作此文想，于是选取部分内容，组合以呈现展览梗概，让余音再绕梁几日，供有缘人来听。

严元章是华仁中学第六任校长，对华仁早期的学校建设、对1950年代的华教运动，皆有重要且深远的影响。作为一个开始，展览内容主要围绕严校长与华仁的交汇展开，分设“严校长生平”，“伏龙山之名”，“创作新校歌”，“执掌华中”，“著作与藏书”，“《梦境里的中学》”，“回访华中”，“学子的追忆”，“1955-58年师生合照”八个主题展区。

## 一、“爱学生，敬师长”

入展厅门，你首先看到“爱学生，敬师长”六字手书样式标题，字迹取自严校长为华仁创校五十周年纪念特刊所亲书之献辞。此六字，既是其专著《教育论》中，“学生主体论”的理论体现；是“先关爱学生，後学生自然报以敬重”的师者胸怀；也同时是其掌校之时，诸多教育实践的最基本概括。

## 二、行止间的身教

往左走，是“严校长生平”展区，一近等身大小的严校长全身像先入眼帘，再来是围绕其周围的严校长生平文字略览。此像中的严校长着其一贯装束，身姿挺立，笑容可掬。依老校友们的回忆，严校长数年如一，皆着一身洁白——白色西装长袖衬衫（有时也披上白色西装外套），搭配白色西装长裤。“一个纯洁的教育者形象”，老校友忆述。

如此一种给人留有印象的着装习惯，于我而言，是一种严谨的姿态、一种节制与规律的生活态度之体现，更是一种身教的示范——正如你看“1955-58年师生合照”展区中的几张群像，其中的严校长，总是两手交握，两腿平放，端身正坐。又如“学子的追忆”录像当中，老校友



一九五六年华仁中学第二届高中毕业生与师长合影，前排右五为严元章校长。

提及：在饭堂之中，严校长与住宿生一同用餐之时，总是细嚼慢咽，食不言语。行走坐卧，穿衣吃饭，自有规矩，皆不马虎。

这些日常的生活细节，被当时的学生看在眼里，铭记于心，引以为榜样，以致终老不忘。每回遇见严校长时期在校就学的老校友时，他们那真挚的、深沉的敬重——我主观地猜想——也许相较严校长留英博士的学术背景与响亮名声，这每日的所见，才是更根本的原因。虽然未必在生活之中严谨如斯，如法炮制，但这些行为背后所体现的精神，肯定在朝夕的耳濡目染之中，潜移默化地影响了那一代学子。

### 三、校歌的意涵

略览严校长生平之时，你可能注意到边上展区传来的歌声。在“创作新校歌”展区，第三届校友林钰海先生，慷慨接受邀请，为展出清唱新、旧两个版本的校歌，供我们录制与播放。这是许多华仁校友不曾听闻的一段历史——在现今这首华中人再熟悉不过的校歌以前，存有另一个较早版本的校歌。新校歌是严校长到华仁以后，请时任音乐老师张伯华先生谱曲，严校长亲自填词而成。

既然校歌原来已有，何来再谱写新曲之想？闻晓此事，心中首先升起如斯疑问，于是回头细读。且读先前的校歌，基本四字成句，朗朗上口；用语古意，颇有古格律诗之美；意蕴则刚强激昂，想来也颇得血气方刚的青年学子欢喜。但反复品味，总觉察出一份距离感：因主要在鼓吹努力自强，为民族家国之兴盛奉献；族群大义以外，未论及个人的完善与福祉——刚硬有余，关怀不足。

再读严校长书写的校歌，开头先带你看校园内外的景致，提醒你觉察周遭环境的美，然后告诉你，如斯美好的环境，当宜好好用功。回想当年，严校长自麻坡中化中学，应时任董事长苏木有先生之邀，将来华仁接任职务之时；当他乘船首次自峇株河渡来，到码头后再转陆路，最终抵达校门之际，一眼就望见后方饶有灵气的伏龙山（当时以虎豹堂为首的校内建筑皆为单层结构，视野上理应无有阻碍）；望见在山河的环境之中，傍山而立的校园建筑群……。然后他走入校门，又看到绿草与

花园遍地、看到阳光下的群树，和树下斑驳成荫的树影。想来也为这片美丽天地所深深动容，所以后来才有这些简单质朴中隐含怜爱，又意味深长的句子吧？

离校的校友们，每当听到熟悉的校歌响起，是否也会随歌声，跟着严校长当初相同的步履，由远而近；由校外，缓缓踱入校园，重游母校的风景？尚在求学的学生，每回与同学一起、齐唱校歌之时，是否听到这些歌词内含前人的祝福与提醒？满心期望学子们能在这美好的环境中好好用功，慢慢成长；提醒他们要爱惜、要维护这一方土地之上的一花一景，一草一木。

读到中间二段，就读到严校长对学生全面发展与完善人格的理解。前二句“进步再进步，学静兼学动”，望学子精进不懈，静动皆能。静，是潜心学习智识，是静思义理，是内省己过，是沉稳，是耐心，是定性；动，是动手习生活技能、做家务杂役，是运动以强健身体、锻炼意志，是行动力，是实践力。后二句，“成人又成才，有为且有容”，即能在智识学习，专业领域之中成为专才、全才；亦能在举手投足，为人处世之中成为好人、完人。而在有所作为、有所成就以后，仍需警惕，心怀需宽广能容。如此，生而为人所应具备的成功与幸福之条件，一应俱全。而以此为目标，为之努力的人，岂能不对社会国家有所贡献？

最后三段复述，正如校友郭洙镇先生所言：“是一种呼吁”。呼吁你我，于自身的文化之中发掘其优异之处，用以滋润自我的生命以外，仍要将其发扬远播。

由此视之，创作新校歌，定是严校长建设华中、施展其教育理念的其中一环，是有清晰意识的作为。于是，一首兼有审美之觉察、人生之义理、文化之呼吁，且文句上流露简单朴实之美，情感上刚柔并济，富于亲近感的校歌，已然成为一代代华中人铭记不忘的经典。

## 1955年以前的校歌

峇株华中 意志集中 缔造光荣  
 峇株华中 力量集中 气象伟雄  
 发扬文化 为国育才 一堂济济 弦歌洋洋  
 行己有耻 为学之纲 自强不息 进德至德  
 青年青年 切莫怠荒 一起努力  
 为民族复兴 为国家富强

## 现今的校歌

芭都河边 伏龙山上 校舍林立气象雄  
 青草地 小花园 绿树成荫诗意浓  
 环境好 好用功 环境好 好用功  
 进步再进步 学静兼学动  
 成人又成才 有为且有容  
 中华文化无限好 发扬光大永无穷  
 中华文化无限好 发扬光大永无穷  
 中华文化无限好 发扬光大永无穷

## 四、严师与慈父

不论是其学生、同事、或者是华教同道，论及严校长，总会听到严厉、严肃、刚正不阿、甚至有时为原则不讲情面一类说辞。校友江素贞女士回忆，学生在路上与严校长碰头，甚至不敢直接与之相望；每当严校长巡视课堂，尽管人还在远处，一旦学生瞧见，整排教室随即鸦雀无



严校长当年与学生促膝长谈的石椅。椅子上“峇株华侨中学”字样揭示华仁中学的一段历史——华仁中学前身名为华侨中学，于1963年方易名为华仁。严校长掌校时期与此形状相同的石椅至少有四张，置于当时虎豹堂前方的篮球场边际。

声……。但是你看这校歌词，却又分明看到了一位心思细腻，善于感受，且心怀柔情之人。

严校长温柔的一面还体现于课外的生活之中。在“执掌华中”展区，一张老旧石椅单独静置，准备为严校长与住宿生的温馨故事提供诉说的场域。白日之时，这位让学生只敢远观、近身却不敢直视的严厉校长，到了夜里，会邀请住宿生单独与之会面；可能绕着夜晚清凉的校园踱步，或者就坐在这石椅之上促膝而对，在宁静的夜色之下，倾听他们年轻的烦恼与忧愁。

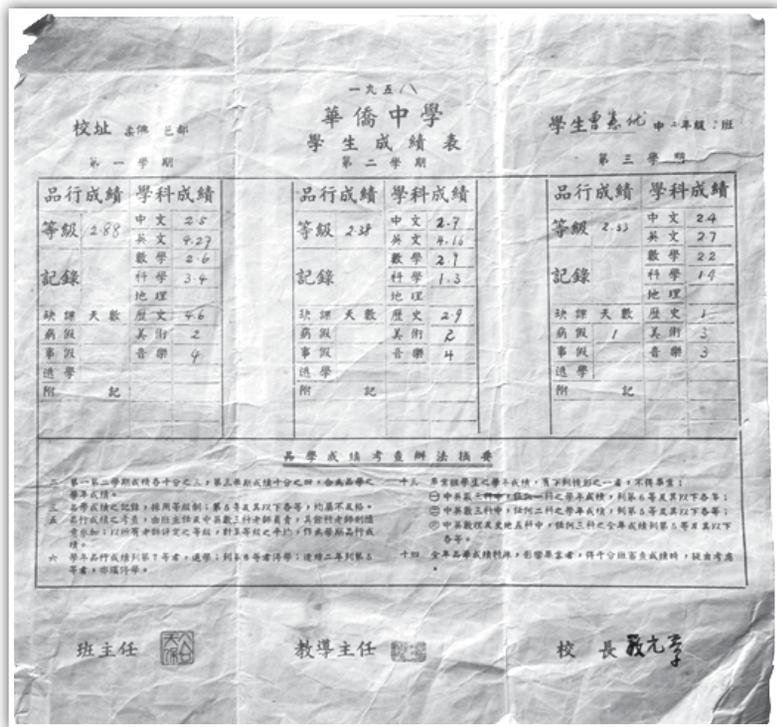
言谈的内容是开放与自由的，老校友们回忆，课堂学习的不如意、家中的烦恼，甚或是对某人的爱恋……。回想当时，在那个没有行动电话与网际网络的年代，离家的孩子如果遭遇打击，面对困惑，或者只是想家，都无法轻易同家人取得联系，得到应有的关怀与指引。在彼时，那远离家园、疏隔于亲人朋友的情境之下，这夜里的倾听与陪伴，对一个孩子身心的成长与快乐而言，显得何其重要。

如果会面的当晚空中有月，在浅淡的月色之下，这亲近在学生身边的身影，这朦胧中亲和的脸庞，俨然一位满怀谅解与包容，温柔且慈爱的父亲。

## 五、制度中含藏的精神

严校长关爱学生，不止于品学的督导，生活的关怀；校园中许多活动的创设，更处处体现其为一个年轻生命的健全成长的深远的用心和周全的思虑。课室布置活动与同乐会表演展现学生多元才华，培养生活技能，学习人际互动，启发实做精神，拉近师生关系等等。此等益处，历来皆有论述累累，于此即不赘言。

有所显的活动易于看见，隐性的制度之中所含藏的精神，则需留心探看。在“执掌华中”展区，展示严校长时代的成绩表单，供观者探视严校长所创设的一项制度——对成绩实施等级制。其中，一等为最优异，往后依次递减；五等及其之下则属不及格。



一九五八年所发的华仁中学学生成绩表，可见到成绩的记录采取等级制度。下方记有对分数的相关定义，右下角可见严元章校长的签名。

成绩作为一种学习成果的展示形式，其意义本来在于协助学生明了自我在该项学科的掌握程度。然而如果同学间总为分数的微毫之差相互比较，便不但模糊了成绩原有的功能，更狭隘了学生的胸怀。相较于百分比制，等级制将学习成果分作几个区间，即呈现学习的掌握程度，又同时不过度凸显分数间微小的差异。这看似渺小的局部，却也流露严校长细致审视教育场域、精心设置教育措施的严谨精神，以及对学子心智成长真心呵护的师者苦心。

另有一项与成绩相关的优良制度，已成传统，沿袭至今——不对全年学习总成绩进行排名。自然，聪明又好奇的学生总会私下比对，自行排出名次。但这名次是在学生私人的比较之中得出的；还是由班导师在家长日之时，当家长与学生之面公开展示的？在情感与意义上，即有根本的区别。

不强调名次，展现的是一种看待学生的眼光——不单侧重学术表现，而准备用一种更宽广、更多元的视野，且相信天生我才必有用。同时，与校内各项大小活动所提供的平台相应；在学术、技艺、品德、群体等等各个方面，给予学生平衡的施展机会与适切的肯定。

## 六、于遗存的书中探寻

严校长以周密的心思，在华仁这片土地，思索并建设一个理想的校园，目光遍布校园各个角落。筹备展览的过程之中，越多地听闻其人其事，就越发对其生景仰之心，动容于这位先生对教育的一片赤诚，与长期的认真不懈。

除一生献身教育实践工作、尽心于各教职岗位之外，在其个人生活之中，严校长始终未曾遗忘其学者身份，持续对教育课题进行理论钻研；直至晚年，还对其教育理论著作《教育论》进行扩充，完成《中国教育思想源流》。

理论的钻研需要大量文本阅读。严校长藏书众多，达一千二百余本；以教育与东西方哲学两类主题为主。其逝世以后，藏书经几番辗转，最后运抵华仁，现成为校史馆的重要文物。

于是我们在特展之中设立“著作与藏书”展区。“著作”展示柜内展示有其著作与他人为之汇编的文集，呈现严校长心目当中理想校园的理论来源，供有志者往后找来阅读。而“藏书”展示柜内，则特别找出数本严校长曾经细读的书籍，其中可见其亲笔所留的下划线与阅读笔记。藉由这些泛黄的文物遗存，我们得以窥看与想象——想象那些静谧的时分，严校长在灯下认真阅读，思维教育课题的身影；从严校长写下的一些词句，借以窥视其对某项议题的想法与态度。或者更进一步，借由这些记录所透露的信息，窥看严校长其理论形塑过程中的某个节点，某个出处。

比如这本《中国古代教育思想的批判继承》，于114页，读到“学者须是培养。今不做培养功夫，如何穷得理。”时，严校长在标注下划线后又在一旁写到“培养”二字。这是严校长教育理论的核心词语。严校长认为，教育非工业式刚性的“铸造，灌输”，亦非生物式软性的任其自行“生长”，而理应是农业式柔性的“培养”——正如《教育论》中论及：“培养，是由教师客观地为学生着想，好好地布置学校生活的

朱熹是德育方法的集大成者，他不仅继承了他的先辈们的一些遗产，同时还有所发展、增新，他提出了象“主敬”、“存养”、“省察”、“穷欲”等道德教育的方法和途径。

在道德修养的方法上，朱熹首先突出一个“敬”字。他说：“敬字工夫，乃圣门第一义。彻头彻尾，不可顷刻间断。”（《朱子语类》卷十二）

“孔子所谓克己复礼；《中庸》所谓致中和，尊德性，道问学；《大学》所谓明明德，……圣贤千言万语，只是教人存天理，灭人欲。……把一个敬字抵敌，常常存个敬在这里，则人欲自然来不得。”（《朱子语类大全》卷十二）

朱熹所谓的“敬”到底指的是什么意思呢？究其实质，就是他所说的：“整齐收敛这身心，不敢放纵，便是敬”（《晦翁学案》），或者“内无妄思，外无妄动”（《朱子语类辑略》）。简而言之，就是要人们约束自己的思想和行为，不能放纵，不要使之受背离封建主义的思想意识或外界的物质影响和引诱。务必使人们的一切思想和行为都合乎封建主义的道德标准。

其次：朱熹强调“存养”，所谓“存养”就是“存心养性”的简称，它是孟轲的“存其心，养其性”唯心主义道德修养方法继承和发展。

“学者须是培养。今不作培养功夫，如何穷得理。”（《性理精义》）

“如今要下工夫，且须端庄存养。”（《晦翁学案》）

那么“存养”的实质是什么呢？简而言之，就是朱熹所说的“只要人不失其本心”（《朱子语类辑略》），即保存住人先天所固有的道德观念，不要让它丧失掉。这个观点也不过是孟轲的“求放心”思想的进一步发挥罢了。

第三：朱熹又十分重视“省察”。他说：一个人如果要搞

• 114 •

培养

## 二

1912年2月初，叶老来到苏州中区第三初等学校，担任二年级教员。第三初等学校设在苏州城内干将坊言子庙，所以又叫言子庙小学。“学生大的十一、二岁，小的七、八岁，年龄虽然相差，见识却似乎没甚上下，都不出学校、里巷、家庭的范围。学校中最高级的班次是四年级，学生有大到十六、七岁的”。<sup>①</sup>叶老当年只有18岁，当他第一次来到学校和学生一起对孔夫子“行礼”，并接受学生对他“揖拜”的时候，学生们窃窃私议开了。叶老在日记中写道：

晨起即到言子庙，则学生已有小半来，显余矮小，

则袖与目余而私议，殆言余之不象教员也。<sup>②</sup>

旧社会等级森严，就连这些见识“不出学校、里巷、家庭的范围”的小学生也“以貌取人”。然而不久，学生们都乐意亲近这位“矮小”的叶先生了。叶老把长元县公立小学和草桥中学的老师们纯美的“师德”铭刻在心中，从他踏上讲台的第一天起，就亲近学生，爱护学生。工余，叶老在学校垦荒造植艺园，美化学校，给学生创造优美的学习环境。他在谈到自己是怎样当好小学教师时，说：他“决不~~不~~将到学校里来的儿童当作讨厌的小家伙，惹得人心烦的小魔王；无论聪明的、愚蠢的、干净的、肮脏的，我都要称他们为‘小朋友’。那不是假意殷勤，仅仅浮在嘴唇边，油腔滑调的喊一声，而是出于衷诚，真心认他们作朋友，真心要他们作

清静

① 《叶圣陶散文(甲)集 叶圣陶教育著述》。

② 叶老1912年3月6日日记。

环境，并且不断地充实精神的与物质的内容。同时，在爱学生敬师长的和谐气氛中，教师辅导学生，积极主动地自治自学……”<sup>1</sup>

此处的标注，是因为寻获观念相通的前人而做？还是因为心中那怀揣已久的抽象理念，终于找到了一个合宜的表述与归属？

又如《中国教育家传（第二卷）》当中，读到“……从他踏上讲台的第一天起，就亲近学生，爱护学生……”，便在边上写下“爱学生”字句。

这一记录，于我而言别有意味。这看似平常的一段叙述，一般人或许随即带过。但严校长却在在意地特别以红线标记，再行写下关键文句。大家可以自行揣摩。我想，文中对此教育者，在叙述其首次登讲台之时，没有用“博学多闻”，“能言善道”一类赞美师者的词藻，而是重在表述其“亲近学生，爱护学生”的师者风范。这与严校长先“爱学生”，后“敬师长”的想法不谋而合。

<sup>1</sup> 严元章：《教育论》，林连玉基金赞助，马来西亚华校教师会总会，1988年，59页。

我想，只有当一位老师、一位教育者，真正把学生放在心上，放在首位；处处为学生着想，时时关心学生福祉，才会本能地在读到这样一句平常文句时目光驻留，感同身受，且惜此文句吧？

这样一份真挚的情感与无私的心怀，深沉地触动我心，震颤不已。

## 七、化作土壤中的滋养

在最后的“伏龙山之名”与“1955-58年师生合照”两个展区，你会看到不同年代的校园建筑风貌，和早年几届高初中学生与师长的群像合影。观看相片之时，观者总在讨论其中建筑的变迁，或群像当中、某人的姓名。导览之时，我有时候会邀请观者转移注意，看一看随年代易换的建筑与人群背后，那不变的风景——翠绿的伏龙山。

这让我想到严校长，以及其他所有曾为华仁的建设辛勤思索与耕耘的前人，以及他们为华仁所做的所有创建。我们周而复始地唱着校歌；每一年重复举办各项活动；每一次如常地依循各种制度……。如果不曾有人驻足，回首，凝视，进而深思与感悟，这些所有的日常是否会将渐渐变得扁平，不知来由？渐渐淡忘乃至遗落其本来的厚度之中，夹带的许许心意？

这一次微小的展览，仍有许多的缺失与不足，有待他日的完善。但我们愿它成为一个美好的起点，叫唤众人，一同回溯与反刍，找回已经深入到这片土壤之中、成为养分的，那些前人的心心念念，一耕一耘。然后，汲取，消化，加入今日的新元素，继续启迪后来者。



# 浅谈独中联课教育推展的困扰、 联课教师师资培育与福利制度

陆慧莲\*

## 一、前言

为面对世界的剧变和未来社会的发展，联合国教科文组织曾提出：教育必须围绕着“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”，以及“学会生存”四种基本的学习能力。而当前独中教育的要务就是要培养学生这四方面的能力，使每个学生能够了解世界、认识他人和成长自己，进而让自己能够和谐生活和发展，并跟别人和平交流与和睦相处（董总，2005）。

在独中推动联课教育多年后，大多数的独中都设有专职推展联课活动的行政单位，即联课活动处，也将联课活动列为正课，对学生活动表现进行评鉴，并将评鉴结果纳入学业总平均计算，影响学生的升留级。尽管如此，独中联课教育的发展仍是参差不齐的，有者缺乏系统化的行政作业程序；有者缺乏足够的活动空间和资源；有者缺乏适任的联课教师。为此，作为推动和支援独中联课教育发展的联课教育工作小组有必要了解和厘清各独中联课教育推展上可能面对的困扰，并寻求相适应的解决办法，以让独中联课教育能够越办越好。

---

\* 董教总华文独中工委会学生事务委员会联课教育工作小组委员

再者，在这联课教育的战场上，不仅要从办学理念和教学制度上层层落实，更要建立一支热心、积极的指导教师团队（以下称为“联课教师”或“社团顾问老师”团队）。若没有一支开展联课活动的联课教师团队，联课教育的开展效果就容易陷入事倍功半的窘境。所以，学校行政单位必须有意识地选择与培养一批热心、积极、富责任感的、具备联课教育知能和组织能力的教师组成联课教师团队（李夜光，1989）。

普遍而言，大多数独中的《教师聘约》都会明文规定：全职教师都需兼任社团顾问老师，有义务和责任督导学生参与联课活动。这对独中老师来说是不可避免地责任。然而，在推展与带领学生参与联课活动的实务工作上，独中老师常会面对心有余而力不足，不知所措的情况。所以，为了培养优秀，具备联课教育知能和组织能力的社团顾问老师，在在职的联课师资培训是不可避免的。尽管如此，就过往董总行政部学生事务组所主办的联课师资培训课程的报名情况而言，各独中委派联课教师参与的情况并不理想，甚至有部分独中是从未委派校内联课教师参与联课教师培训。因此，本文也希望借此机会了解各独中办理校内外联课教师培训的概况，以掌握联课教师师资培训的实际需要。

此外，独中联课教师是由全职教师兼任的，可想而知，独中老师需要负担的工作是大量且繁杂的，不仅要做好课堂的学科教学工作，也要参与学生联课活动的指导工作，带队参与校外活动，甚至还要参与学校各类特别活动和筹款活动。而联课教师的工作量也会因学生社团的活动量而有所不同。譬如，一位表演团体的顾问老师常需利用周末或学校假期来带领学生参与校内外的集训、演出或竞赛活动，其工作量是偏高的，且常需要将假期时间花在学生联课活动上。为此，独中联课教师的福利制度也是本文关心的议题。

## 二、研究问题

基于上述之研究动机，本文的研究问题如下：

- （一）独中联课行政单位较常面对的困扰为何？
- （二）独中联课教师接受联课师资培训的情况为何？
- （三）独中联课教师的福利情况为何？

### 三、资料收集与分析

#### (一) 研究工具与方法

为回答本文之待答问题，本文采量化研究取径，进行问卷资料之数据分析。首先，本人透过《2015年度全国华文独中联课教育工作意见调查》（以下简称为“B卷”）了解联课行政单位在推展联课教育时面对的困扰，以及接受联课师资培育的概况。接着，再采用《2015年度全国华文独中联课活动概况调查》（以下简称为“A卷”）了解各校办理联课师资培训课程的情况，以及各校联课教师的福利制度。本文以百分比分配和描述统计来呈现统计分析结果，不做任何推论性分析。

为了解受试者在推展联课教育时面对困扰的频繁情况，以及解决该困扰的迫切情况，在B卷的题项设计上采用五等量表，每个题项都有5个选项，最低分数为1，代表没有或极不迫切；2代表很少或不迫切；3代表一般；4代表较常或迫切；以及最高分数为5，代表经常或非常迫切。

#### (二) 调查对象

本文以各独中办理联课教育行政业务的联课行政人员为调查对象。董总行政部学生事务组于2015年3月派发了A卷和B卷供受试者填写，每间独中只需填写一份A卷，由联课活动处主任或校长填写；B卷则由每位联课活动处的行政人员填写。董总行政部学生事务组共回收52份A卷和92份B卷，回收率分别为85.2%和77.3%。资料经统计整理后，B卷受试者的基本资料如表3-1所示。

表3-1 B卷受试者基本资料一览表

基本资料	选项	百分比 (%)
性别	男	54.3
	女	45.7
行政职称	副校长	1.1
	联课活动正/副主任	58.7
	联课活动组长	7.6
	联课教师助理（兼任）	16.3
	联课行政助理（专任）	15.2
	未填写	1.1

基本资料	选项	百分比 (%)
联课年资	1年或以下	18.5
	2-5年	43.5
	6-10年	16.3
	11-20年	14.1
	21-30年	4.3
	30年以上	1.1
	未填写	2.2

注：表中所示百分比是以B卷有效问卷数量作为母数计算。

依据表3-1的统计结果显示，全国独中联课行政人员是以男性教职员居多（54.3%），且整体联课行政人员的阵容有师资资浅化的情况，即超过半数（62.0%）的联课行政人员的年资属于5年或5年以下的层级。由此可见，这些联课行政人员在组织、规划、管理与发展学生联课活动的经验尚浅。此外，独中联课行政部门的人员编制似乎仍是以部门主管，即联课活动处主任或副主任为主（58.7%），较少编制兼任的联课教师助理（16.3%）或专任的联课行政助理（15.2%）。依据表3-2所示，全国独中联课处行政人员的编制确实较少，超过半数（55.8%）独中的联课行政人员只有1或2人。

表3-2 全国独中联课行政部门人员编制概况

联课行政部门人员编制	1人	2人	3人	4人	5人	7人	未填写
百分比 (%)	38.5	17.3	15.4	7.7	9.6	3.8	7.7

注：表中所示百分比是以A卷有效问卷数量作为母数计算。

## 四、研究发现

### （一）独中联课行政部门较常面对的困扰

除了呈现整体华文独中联课行政人员面对的困扰之外，本文也关心联课行政人员希望解决相关困扰的迫切程度，以便各校在推展联课教育时能够逐步完善相适应的软硬体设备、人力资源以及行政支援，让学校联课教育发展得更好。

表4-1 全国独中联课行政人员遇到困难的频繁程度和解决困难的迫切程度

学校推展联课教育工作的概况	遇到困难的频繁程度		解决困难的迫切程度	
	平均数	标准差	平均数	标准差
1 - 缺乏经费	3.45	.987	3.44	.888
2 - 缺乏活动场地、设备	3.71	1.115	3.83	.930
3 - 缺乏合适的教材	3.63	.886	3.49	.740
4 - 缺乏联课教育知能的培训	3.51	.848	3.53	.816
5 - 个人社团管理技巧不足	3.04	.925	3.20	.950
6 - 个人活动领导技巧不足	3.05	.894	3.25	.957
7 - 校内一般老师的社团管理技巧不足	3.67	.840	3.74	.877
8 - 校内一般老师的活动带领技巧不足	3.66	.881	3.72	.904
9 - 缺乏人手协助	3.44	1.118	3.44	1.055
10 - 行政工作量大	3.75	.885	3.50	.783
11 - 授课时数太多	3.04	1.224	3.08	1.133

注：1) 遇到困难的频繁程度，1=没有；2=很少；3=一般；4=较常；5=经常。

2) 解决困难的迫切程度，1=非常不迫切；2=不迫切；3=一般；4=迫切；5=非常迫切

### 1. 软硬件设备不足以应付联课活动需求

依据表4-1所示，普遍上独中联课行政人员都会面对“缺乏活动经费”（3.45）、“缺乏活动场地与设备”（3.71）的困扰，且这些都是需要迫切处理和解决的难题。特别是近几年来，独中人数逐年增加，但独中教学空间和硬体设备的发展却是赶不上学生人数增加的步伐，常有将学校活动空间改建为教学课室使用的情况发生，加剧活动空间不足的问题。为此，在缺乏硬体设备，特别是活动空间的情况下，联课活动确实难以开展。

### 2. 联课师资不足以满足联课教育发展的需要

依据表4-1所示，独中联课行政人员普遍遇到“缺乏合适教材”（3.63）、“缺乏联课教育知能的培训”（3.51）、“校内一般老师的社团管理技巧不足”（3.67）、“校内一般老师的活动带领技巧不足”（3.66）的困扰。由于绝大多数的独中社团顾问老师（联课教师）都不是联课专职教师，对学生艺能技术，如舞蹈、摄影、戏剧、童军等技能的培养和指导都是心有余而力不足的。部分独中还能依靠外聘教练提供学生艺能技术的指导，但仍是有些独中是依靠校内老师勉为其难地协助引导和带领学生参与艺能团体。

再者，而为了推展独中联课教育，大多数独中都希望校内的社团顾问老师是学生社团的组织者、参与者、管理者、督导者，以及评估者。社团顾问老师不仅要组织和带领社团执委筹划社团活动，也要参与社团活动、担任课程讲师、监管社团的文书和财务处理，更要评估学生的联课表现。然而，在缺乏联课师资培训的情况下，许多独中的社团顾问老师处于不知所措，无能为力的窘境，不懂要如何引导社团执委管理社团文书和财务资料，也缺乏有效引导学生执委筹划和带领联课活动的的能力。久而久之，部分的独中老师也只能抱着得过且过的心态应付社团顾问老师的职务，不利于联课教育的发展。

此外，普遍上联课行政人员都认为上述的困扰是需要解决的，特别是“校内一般老师的社团管理技巧不足”（3.74）、“校内一般老师的活动带领技巧不足”（3.72）的问题。由此可见，联课师资的问题确实对独中联课教育的发展造成一定的影响。

### 3. 庞大且繁杂的工作量消耗联课行政人员的时间和体力

依据表4-1所示，独中联课行政人员较常遇到“缺乏人手协助”（3.44）以及“行政工作量大”（3.75）的困扰。而此情况可藉表4-2的数据显示做进一步的探讨。就表4-2所示，不难发现约50%的联课活动主任或副主任每周需要授课超过16节，超过80%的兼任联课教师助理每周授课超过16节。除了专任联课行政助理之外，大部分的联课行政人员都需要担任至少一个社团的顾问老师，有者甚至担任2个或以上社团的顾问。

而就联课行政人员每周处理联课行政工作的时数来看，约50%的联课活动主任或副主任每周需要利用16小时或以上的时间来处理业务工作。而兼任联课教师助理用于联课行政工作的时间相对来的较少，约60%的兼任教师助理只用10小时或以下的时间而已。这说明兼任联课教师助理实际用于处理联课行政业务的时间并不多，有可能是受到授课节数较多的影响，让兼任联课教师助理无法投入在推展联课活动的工作中。

为此，就不难说明联课行政部门较常面对缺乏人手协助的原因了。毕竟，在联课行政部门的人员编制上，专任联课行政助理的人数是有限的，且联课行政部门的主管都被要求兼任学科老师。在这样的情况下，联课行政部门的行政工作似乎总是做不完的，常需要加班处理，更别说要积极开展更多的学校特色或主题式活动了。

表4-2 独中联课行政人员的每周上课节数、担任社团顾问数量、每周处理联课行政时数

项目		副校长	联课活动正/副主任	联课活动组长	联课教师助理(兼任)	联课行政助理(专任)
每周上课节数	无需上课	0.0%	7.4%	0.0%	0.0%	100.0%
	5节或以下	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	6-10节	0.0%	25.9%	14.3%	0.0%	0.0%
	11-15节	0.0%	16.7%	28.6%	13.3%	0.0%
	16-20节	0.0%	25.9%	28.6%	46.7%	0.0%
	21-25节	0.0%	14.8%	28.6%	33.3%	0.0%
	26-30节	100.0%	9.3%	0.0%	6.7%	0.0%
担任社团顾问数量	无需担任	0.0%	27.8%	28.6%	20.0%	64.3%
	1个社团	100.0%	50.0%	42.9%	66.7%	28.6%
	2个社团	0.0%	14.8%	14.3%	6.7%	7.1%
	3个社团	0.0%	3.7%	14.3%	6.7%	0.0%
	4个社团	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%
	5个社团	0.0%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%
平均每周处理联课工作时间	5小时以下	0.0%	24.1%	14.3%	40.0%	14.3%
	5-10小时	0.0%	20.4%	42.9%	20.0%	28.6%
	11-15小时	0.0%	7.4%	0.0%	6.7%	7.1%
	16-20小时	100.0%	11.1%	14.3%	20.0%	0.0%
	21-25小时	0.0%	9.3%	0.0%	0.0%	0.0%
	26小时或以上	0.0%	27.8%	14.3%	13.3%	50.0%
	未填写	0.0%	0.0%	14.3%	0.0%	0.0%

注：表中所示百分比是以该职称人员的数量作为母数计算

整体来说，在推展联课教育的过程中，不论是在活动空间、软硬体设备、联课师资、部门人员编制上，联课行政人员都面对一定程度的困扰，且急于解决和处理相关的问题。然而，上述问题的产生是复杂且需要投资较多的财力、人力、物力资源才能解决的，并非单靠联课行政人员的能力就能迎刃而解的。为此，独中董事会和以校长为首的行政层需要正视这些问题，由上而下地从行政管理、学生发展需要、校园文化塑造、师资培养、资源分配等层面去思考和探讨解决方案。

## (二) 独中联课教师接受联课师资培训的概况

### 1. 联课行政人员参与联课师资培训的情况有待加强

本文在上节的研究发现中曾指出独中联课行政人员普遍面对联课师资不足以满足联课教育发展需要的困扰。为此，在职的联课师资培育是必须的。然而，就问卷资料统计结果来看，有53.3%的联课行政人员有参与过联课培训课程，如表4-3所示。

表4-3 独中联课行政人员参与联课培训课程的经验

独中联课行政人员参与联课培训课程的经验	百分比 (%)
有	53.30
没有	44.60
未填写	2.20

注：表中所示百分比是以B卷有效问卷数量作为母数计算。

### 2. 专任联课行政助理缺乏参与联课师资培训的机会

如表4.4所示，参与联课培训课程的联课行政人员比较集中于部门主管、以及兼任联课教师助理，专任的联课行政助理是较少有机会参与联课培训课程的。这容易造成专任联课行政助理对联课教育概念缺乏认识，将联课教育所需的行政要求流于形式，盲目遵照行政程序的规则来处理业务，忘了联课教育中最重要的育人环节。

表4-4 独中联课行政人员参与联课培训课程的经验（依据职务）

参与联课培训课程的 经验	副校长	联课活动 正/副主任	联课活动 组长	联课教师 助理 (兼任)	联课行政 助理 (专任)
有	100.0%	61.1%	42.9%	53.3%	28.6%
没有	0.0%	37.0%	42.9%	46.7%	71.4%
未填写	0.0%	1.9%	14.3%	0.0%	0.0%

注：表中所示百分比是以该职称人员的数量作为母数计算

### 3. 学校较依赖董总举办的联课师资培训，缺乏校本培训课程

依据表4-5所示，就受试者参与过的联课培训课程的经验来看，绝大部分的联课行政人员（79.6%）仍是以董总举办的联课培训活动为主，如2005年联课行政研讨会、2007年新手顾问老师工作坊、2007年《有效的团队引导》工作坊、2008年独中联课教师赴台研习班、2010年联课行政研讨会、2011年探索教育

工作坊，以及2014年独中联课教师赴台研习班。少数的联课行政人员（34.7%）有机会参与校本培训，另仅有少数的联课行政人员是参与由其他校外团体举办的联课培训课程，如青少年艺术坊举办的顾问老师工作坊。由此可见，独中联课行政人员的培训仍是依靠董总，仅有部分独中能够自行举办校本培训课程。

表4-5 独中联课行政人员参与的联课培训课程

联课行政人员参与的联课课程	百分比 (%)
由董总举办	79.6
校本培训	34.7
由校外其他团体举办	4.1
未填写	8.2

注：表中所示百分比是以有参与过联课培训课程的人数作为母数计算。

#### 4. 校本培训课程忽略活动带领和社团管理知能

尽管部分独中有举办校本培训课程，针对社团顾问进行培训，但是此类的培训较多是以新手顾问老师为主要参与对象（如表4-6所示）。培训的内容也以“学校联课行政程序”、“顾问老师职责与角色”为主题，较少提供以“活动带领技巧”、“顾问老师经验分享”为主题的培训课程（如表4-7所示）。

表4-6 独中提供联课师资培训课程的类型

独中提供联课师资培训课程的类型	百分比 (%)
校内新手顾问老师培训课程	28.8
校外新手顾问老师培训课程	0.0
校内全体社团顾问老师培训课程	21.2
校外全体社团顾问老师培训课程	1.9

注：表中所示百分比是以A卷的有效问卷数量作为母数计算。

表4-7 独中提供联课师资培训课程的主题分类

独中提供联课师资培训课程的主题	百分比 (%)
学校联课行政程序	32.7
顾问老师职责与角色	28.8
社团管理办法	23.1
联课教育理念	21.2
活动带领技巧	11.5
顾问老师经验分享	7.7
其他内容	3.8

注：表中所示百分比是以A卷的有效问卷数量作为母数计算。

总结而言，为了让独中教师能够胜任社团顾问老师的角色，有效引导学生参与联课活动，学校必然需要提供相适应的在职训练，强化独中老师的活动领导、社团管理的知能。为此，独中在办理相关联课教育概念，行政作业程序的课程之余，也可尝试办理以“社团管理”、“活动带领技巧”，以及“顾问老师经验分享”为主题的校本培训课程，以让社团顾问老师在引导学生参与联课活动的过程中，有更好的绩效。

### （三）独中联课教师的福利制度概况

依据表4-8所示，绝大部分的独中（84.6%）都会委派全职教师担任社团顾问老师，仅有少数独中（15.4%）的全职教师可选择性地担任社团顾问老师。由此可见，社团顾问老师是独中老师无可避免的职务。

表4-8 独中委派全职教师担任社团顾问老师的概况

独中委派全职教师担任社团顾问老师的概况	百分比 (%)
全体教师都须兼任社团顾问老师	84.6
教师可选择性担任社团顾问老师	15.4

注：表中所示百分比是以A卷的有效问卷数量作为母数计算。

正因为社团顾问老师是独中老师不可避免的职务，且独中教师的工作量本就偏高，需要承担学校其他的工作和活动量，如筹款活动、运动会、义卖会等大型活动。依据表4-9所示，多数的学校（32.7%）并没有提供任何津贴或福利给兼任社团顾问的老师。另有28.8%的学校有提供津贴；21.2%的学校有提供带队津贴。值得一提的是，有15.4%的学校虽然没有提供津贴给社团顾问，但却以减免授课节数的方式来给予社团顾问相适应的福利。为此，社团顾问老师和联课行政人员的福利是需要被关注的，特别是授课节数上的减免福利，以让社团顾问老师和联课行政人员有较充裕的时间、体力和精神去应付学生联课活动所需，有效开展独中联课教育。

表4-9 独中提供社团顾问老师的津贴和减课福利

独中提供社团顾问老师的福利	百分比 (%)
每位社团顾问老师都享有津贴福利	28.8
兼任社团顾问老师的教职员无津贴福利，但享有带队津贴	21.2
兼任社团顾问老师的教职员无津贴福利，但可减免授课节数	15.4
兼任社团顾问老师的教职员没有任何额外津贴或福利	32.7
无填写	1.9

注：表中所示百分比是以A卷的有效问卷数量作为母数计算。

总结而言，社团顾问老师的福利需要被照顾，他们的付出也需要被肯定，所以不论是以津贴还是减少授课节数的方式，独中都需要认真考虑提供相适应的福利予社团顾问老师。若有独中老师具备表演艺术、媒体创作、体育项目、科技创新的才艺且有能力担任学生联课活动技术指导的教练，不妨让这类老师兼任社团教练，提供适当的教练津贴。这不仅能够减少学校外聘教练的开支，也能解决外聘教练授课时间难以协调，不按学校行政程序做事，难以沟通协调的问题。

## 五、结论与建议

### （一）连接区域性资源，开展校本或区域性师资培训课程

总所周知，独中的发展是参差不齐的，各校拥有的资源、学生素质、师资也不尽相同。为达到资源共享，共同成长的目的，各校可与邻近的独中连接或合作，共同开展校本或区域性的师资培训课程。藉由各校教师的实战经验、分享和反思活动，梳理出一套适用于自身学校的校本培训课程模式。因为，独中不能仅依赖董总提供的单次性师资培训课程，各校须针对学校需求来开展校本的阶段性师资培训课程，以达到团体保温、课程内容深化的效果。除了师资培训课程，各校也能开展出区域性学生主题式活动，提供学生校际交流平台，达到区域共同成长的效果。

### （二）制定合理的师生比例，确保联课处的人员编制足以应付联课教育发展需要

联课处行政的业务量的多寡往往是受到学生数量、校园活动量的影响，所以，建议各校制定出合理的师生比例，以确保联课处的人员编制足以应付联课教育发展的需要。比如，学校学生为2,500人，每个学生都参与社团活动，师生比可设为1:500，也就是说联课处的人员编制可达5人。然而，这样的师生比也可能对活动量高的独中帮助不大，因为除了一般社团活动的行政作业外，联课处还要筹划学校各类主题活动。

### （三）将联课培育课程纳入教师专业课程

由于大多数的独中教师都没经过职前的师资培育，只能利用在职期间进修教师专业课程。然而，就现有的教师专业课程来看，除了必修的教育概论、课程设计、师生互动、班级经营、教育心理学等课程外，联课教育的范畴并未纳

入在內。若教師專業課程是獨中教師專業化的必經途徑，那麼以提升獨中教師社團領導、活動帶領知能為目標的聯課培育課程理應納入教師專業課程，借以重申社團顧問老師的職務是獨中老師的必然責任。

#### **（四）提供相適應的顧問老師福利，肯定老師的付出**

社團顧問老師的福利需要被照顧，他們的付出也需要被肯定，所以不論是以津貼還是減少授課節數的方式，學校都需要認真考慮提供相適應的福利予社團顧問老師。若有獨中老師具備表演藝術、媒體創作、體育項目、科技創新的才藝且有能力擔任學生聯課活動技術指導的教練，不妨讓這類老師兼任社團教練，提供適當的教練津貼。這不僅能夠減少學校外聘教練的開支，也能解決外聘教練授課時間難以協調，不按學校行政程序做事，難以溝通協調的問題。

#### **（五）制定聯課行政人員合理的授課節數，確保聯課教育順利開展**

在人力資源不足的情況下，獨中教師總是能者多勞的，一個人身兼多職，既要顧教學，又要顧行政，這使得老師們容易因能力、體力和時間負荷不了工作需要，而選擇拒絕兼任部門行政人員職務的現象，特別是聯課處的行政工作。所以，建議學校可妥善的制定聯課行政人員，特別是兼任教師助理的授課時數，盡量減少授課時數，以免形成聯課行政人員“兩頭不到岸”的窘境，即顧不了教學工作，也做不好聯課處的行政工作。畢竟，聯課教育的開展需要較長的時間，若聯課處的行政人員常因不堪負荷而造成流動率偏高的話，相信學校的聯課教育必會受到影響。

### **參考文獻**

馬來西亞華校董事聯合會總會：《馬來西亞華文獨中教育改革綱領》，加影：董總，2005年。

李夜光：〈認真開展開外活動是当前教育改革的一個重要課題〉，載于連瑞慶（主編），《課外活動與人才培養》，北京：光明日報出版社，1989年。

余文森、連榕：《教師專業發展》，福建：福建教育出版社，2007年。

近年来，翻开本地报章，从我国学生PISA、TIMSS测试结果低落，政府公共考试高阶思维出题方式的争议到教育部公布卓越学校的评鉴结果等课题，不时成为本地新闻媒体争相报导的焦点。基于相关评鉴的工作，影响到学生的升学、教师的升迁和学校的校誉，在在触动学校管理层、基层教师、广大学生以及家长的神经。也因为其影响层面大，利害关系广，故争议也层出不穷。

是故，本刊以“教育评鉴”为题，尝试深入评析相关课题。考虑到中文世界，对相关的教育评鉴，有不同的术语使用，如评核、评量、评估等用法，因此，我们姑且权宜处理，对教育评鉴采其广义的意思，从学生的考试评量、教师的教学评核到学校整体的评鉴皆囊括在内。

本期收录的四篇专题论文，分别触及大型国际教育评鉴、小学公共考试评量改革和独中评鉴体系的建立三个面向。香港中文大学何瑞珠教授〈大型国际教育评鉴对教育政策及教学实务的启示〉一文透过分析大型国际教育评鉴的发展趋势及影响，认为东亚周边地区应善用国际评鉴的结果，并综合其国家和学校的学习评估，借此鉴定其教育体系的成效和优劣，从而让国际评鉴成为驱动教育改革及教学改进的有力工具。

2011年教育部正式从小学一年级始逐年实施新的小学标准课程（KSSR）。新课程强调培养学生高阶思维能力。郭荣锦博士〈小学高阶思维评价及挑战〉一文回顾教育部在推出相关政策的决策过程和思路，并对外界针对高阶思维的误解做出若干学理的澄清，有助于廓清坊间的讹传。

李保康〈马来西亚华文独中学校评鉴刍议〉一文，对当前华文独中的学校评鉴措施，不管在观念上、规划上和推行上所出现的误解和滥用，有一针见血的批评，引人省思。更难得的是，该文除了批评外，更根据华文独中的办学特性建构一套华文独中行政管理评鉴体系，并填补了华文独中在这方面的空白。

相较郭荣锦从宏观政策分析视野评析小学考试改革，苏燕卿〈从UPSR华文科试卷内容谈高层次思维〉一文，则以较微观的角度，根据小学UPSR华文科试卷内容分析切入，从另一个视角针对小学考试改革的争议，提出个人的观察心得。

除了上述四篇专题文章外，本期也收录詹缘端博士针对华小历史课本争议的评论文章以及陆慧莲副校长就全国华文独中联课教师概况的调查报告。此外，在华教随笔字段，峇株华仁中学许顺业老师图文并茂追述该校前校长、著名教育家严元章的抒情小品，值得读者细心品读。

执行主编志识。

2017年6月



# 《马来西亚教育评论》稿约

- 一、《马来西亚教育评论》是马来西亚华校董事联合会总会（董总）出版的教育类半学术性刊物，分别于每年6月和12月出刊。本刊出版目的旨在激发国内外华文教育工作者和学术工作者，针对本地重大教育政策、现象和课题从事研究和探讨，从而促进教研风气，提升学术素质，并透过汇集上述研究成果，发挥相互砥砺研讨的作用，繁荣本地华文圈子在教育领域的研究。
- 二、在评论论文稿类外，本刊也欢迎立意新颖、内容充实的研究笔记、教学札记、调查报告、观察心得、书评等各式文稿。来稿一般以1万5千字为限，特约稿不在此限，来稿格式请参考本刊的“撰稿体例”。
- 三、来稿请附作者真实姓名、工作单位、职务、通讯地址、联系电话和电邮。
- 四、所有来稿皆会送交本刊编辑委员会审稿，来稿采用与否由编辑委员会做最后的决定。若需要，编辑委员会可以要求来稿须作修改，再予以采用。
- 五、来稿请自留底稿，本刊一概不退还稿件。稿件3个月没有回复，作者可另行处理。本刊将根据情况对稿件进行适当修润，不愿改动者请事先说明。稿件一经刊登，致赠样刊五本，并付有薄酬。
- 六、本刊已授权台湾华艺数位股份有限公司将论文全文内容，制作成数位化检索资料库，收录于“CEPS中文电子期刊服务”，并以电子形式透过光盘、网络、线上资料库等公开传输方式，提供用户使用（包括检索、浏览、下载、打印、传输等）。一旦投稿本刊，即代表投稿著作之所有列名作者皆同意其投稿之文章经本刊刊登后，即授权本刊以“无偿非专属授权”之方式，将论文全文内容让华艺数位公司将论文全文内容数位化处理，且为符合数据库之需求，得进行格式之变更。

来稿请寄：《马来西亚教育评论》编辑部收  
BLOK A, LOT 5, SEKSYEN 10, JALAN BUKIT,  
43000 KAJANG, SELANGOR, MALAYSIA.  
电子邮箱：edureview@dongzong.my  
电话：03-87362337；传真：03-87362779  
联系人：潘永杰（董总资料与档案局）

# 《馬來西亞教育評論》撰稿體例

本刊為便利編輯作業，論文來稿應依照以下撰稿格式：

- 一、來稿首頁列明論文題目、作者姓名、服務機關、通訊地址和電郵。
- 二、各章節標題，依一、（一）、1、（1）……等順序表示。
- 三、中文標點符號，書名一律採用《》，篇名則用〈〉，引號採“ ”。
- 四、年代寫法一律為“1990”，“1997”。
- 五、注釋一律採同頁注格式。
- 六、注釋體例，格式如下：

## （一）專書

中文書籍：丘淑玲：《理想與現實：南洋大學學生會研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，頁112。

外文書籍：Asmah Haji Omar, *Language and Society in Malaysia*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1993, pp.29-31.

## （二）論文

中文論文：黃禎玉：〈獨中教師是誰？——實然與應然的探討〉，《新紀元學院學報》第5期，2008年，頁69-77。

外文論文：Patt, John T. “Some Aspect of Language Planning in Malaysia”, *Journal of the Linguistic Society Papua New Guinea*, Vol. 9, No. 1, 1976, pp.3-15.

## （三）報紙

孫和聲：〈種族、文化、認同與權力的糾葛〉，《東方日報》，第13版，2006年1月27日。

## （四）再次征引

1. 再次征用，可以簡便方式處理，如：

注1：丘淑玲：《理想與現實：南洋大學學生會研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，頁112。

注2：丘淑玲：《理想與現實：南洋大學學生會研究1956-1964》，頁112。

## （五）互聯網資料

論文：余英時，〈試說科舉在中國史上的功能與意義〉，《二十一世紀》網絡版，□[http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/m\\_supplem\\_c.htm](http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/m_supplem_c.htm)），2005年10月，總第43期，讀取時間：2007年10月1日8.30。

評論：黃孟祚，〈照顧病友的社會學習〉，《燧火評論》，（<http://www.pfirereview.com/20150608/>），2015年6月8日，讀取時間：2015年8月11日13.00。

新聞：〈大馬等國正式簽署跨太協議〉，《當代大馬》，（<http://www.malaysiakini.com/news/329338>），2016年2月4日，讀取時間：2016年2月4日10.33。

## 马来西亚教育评论 Malaysian Education Review

出版：

马来西亚华校董事联合会总会  
(董总)

Publisher:

UNITED CHINESE SCHOOL  
COMMITEES' ASSOCIATION OF  
MALAYSIA (DONG ZONG)

Blok A, Lot 5, Seksyen 10, Jalan  
Bukit, 43000 Kajang, Selangor D. E.,  
Malaysia

主页 / Homepage: [www.dongzong.my](http://www.dongzong.my)

电邮 / Email: [edureview@dongzong.my](mailto:edureview@dongzong.my)

电话 / TEL: 603-87362337

传真 / FAX: 603-87362779

印刷 / Printer:

ANEKAPRINT & PACKAGING  
SDN. BHD (528479-W)

NO.4, 6 & 8, Jalan Asa 8, Kawasan  
Perusahaan Ringan, Taman Asa Jaya,  
43000 Kajang, Selangor Darul Ehsan

定价：马币12

Price: RM12

出版日期：2017年7月 / July 2017

## 马来西亚教育评论 (半年刊) Malaysian Education Review (Semiannual)

主席：刘利民

Chairman: Lau Lee Ming

首席执行官：孔婉莹

Chief Executive Officer: Hong Woan Ying

### 编辑委员会 Editorial Board

总编辑：锺伟前

Editor-in-Chief: Choong Woei Chuan

执行主编：潘永杰

Executive Editor: Phoon Wing Kit

助编：李甜福、林玉娟、江伟俊

Editorial Assistant: Lee Thean Fook, Lim Geok  
Kian, Kong Wee Cheng

### 编辑委员 Editorial Committee:

王桢文 Ong Chang Boon (双溪大年新民独中校长)

邱克威 Khoo Kiak Uei (马来亚大学中文系讲师)

张永庆 Chong Joon Kin (波德申中华中学校长)

林毓聪 Lim Yock Chong (教育部课程发展司华文科  
科长)

徐威雄 Ser Wue Hiong (博特拉大学外文系中文组  
高级讲师)

郭荣锦 Quek Weng Kim (教育部课程发展司助理  
总监)

蔡亲炆 Sua Sin Zang (芙蓉中华独中校长)

潘永强 Phoon Wing Keong (华社研究中心学术董  
事)

封面题字：林源瑞

美术：龚秀霞

出版：

马来西亚华校董事联合会总会 (董总)

Publisher:

UNITED CHINESE SCHOOL COMMITEES'  
ASSOCIATION OF MALAYSIA (DONG ZONG)

Blok A, Lot 5, Seksyen 10, Jalan Bukit, 43000  
Kajang, Selangor D. E., Malaysia

本刊园地公开，欢迎投稿。

惟作者自负文责，其观点不代表董总的立场。



# Malaysian **Education** Review



 ISSN 2590-373X



9 772590 373000 >