

德育及公民教育

馬來西亞
教育評論

论独中德育的迷失与回归 ■ 郑国富

浅析批判性思考在德育与公民教育的重要性 ■ 陈鸣诤

学生参与和身份认同：以马来西亚华文独中为例 ■ 江伟俊

华文独中生具有什么样的公民知识？ ■ 潘永杰

← Right Way
Wrong Way →

ISSN 2590-373X



9 772590 373000 >



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……





馬來西亞

教育評論



目录

主题论文：德育及公民教育

- | | | |
|----|----------------------------------|-----|
| 01 | 论独中德育的迷失与回归 | 郑国富 |
| 18 | 德育与公民教育中的批判性思考：
以马来西亚华文独中为例 | 陈鸣诤 |
| 33 | 学生参与和身份认同：
以马来西亚华文独中为例 | 江伟俊 |
| 52 | 华文独中生具有怎么样的公民知识？
华文独中公民教育调查分析 | 潘永杰 |

教学前线

- | | | |
|----|----------------------|-----|
| 60 | 德育及公民教育：个性与群性不断对话的教育 | 谢锡福 |
| 65 | 公民教育的理想与挑战 | 黄翠妮 |

观察反思

- | | | |
|----|-----------------|-----|
| 72 | 独中留级生逆境复原力架构之建制 | 黄益启 |
|----|-----------------|-----|

- | | | |
|----|-----------|--|
| 96 | 编后语 | |
| 97 | 稿约 / 撰稿须知 | |

论独中德育的迷失与回归

郑国富*

一、前言

德育指的是学校教育目的中对个体所实施的品德教育，品德指的是一个人的德性品质。德性品质指的是一个人应该做什么和不应该做什么的行为准则。在学校里，好的德行是指有礼貌、尊敬师长、努力学习、举止端庄等，坏的行为指的是不听训诲、举止轻浮、推卸责任等，学校德育的目标是把人培育成好的学生。以独中教育的目的而言，德育既是教育内容的核心所在，也是整个教育的基础，这些都体现在“全人教育”的理念中。就当前独中的德育而言，许多独中在德育实施上提出全方位、多管道地探索德育的实施途径，这些方案都是依据社会结构变化与现代化的时代需求所产生的。但是，无论途径与方案有多少，关键还是在德育的科学性、实

效性及可能性。所谓科学性，首先指的是德育讲究科学的合理性，即符合国家对我国公民的要求，也符合独中教育目的和个体道德的需要；其次也针对学生的特点，在其德育内容的传统与现代化思想观念中寻找个性发展的平衡点，以使德育的实施能够达到应然的结果。所谓实效性，指的是德育实施的实际效果，通过合理化的德育实施，将隐形的德育内容落实在学生的情感与行为上去，以便真正的做到全人教育的最终目标。所谓可能性，指的是通过对人性本质的实然与应然的两重性假设，衍生出人性特征的预成性与生成性，具有向生活世界及历史进程的可能性，是现实经验的存在也是理想的超验存在。

* 柔佛永平中学行政处长、中国武汉华中师范大学教育学原理博士研究生。
(电邮: chskokfu@gmail.com)

心理学的研究表明，中学生是一个心智处于幼嫩向成熟过度期的个体，他们在这段时期的内心世界逐步复杂化，而且不容易表达自己的内心感受，因此，不良行为容易在此阶段发生。在中学生的内心里，他们最需要的是自由、对未来的理想与快乐的生活，他们渴望被别人当成是“大人”，但是他们的正确价值观并未完善，因此，很容易在情绪、自尊心和自信心受到刺激而行为异常，特别是遭受批评时。而大人却把中学生当成了“小成人”，一方面认为他们应该要有足够的成熟思想，另一方面又对他们的思维提出种种的质疑，这种状态在独中也是非常常见的。从中学生的心理特征来说，认知是一个非常关键的环节，认知即是智力的表现，唯有认知到位了才能有效的促进德育的效应。著名的认知心理学家皮亚杰（J. Piaget）在道德认知发展的研究给予我们的启示是，品德发展是一个自然（生活的自然性）展现的时间段渐进过程，它不可能是立即见效；发展是由他律走向自律的一种时段性过程，年纪较小的应倾向于用训练的方式来巩固其德育的认知，而年纪较大的就应该改为说理方式来内化其德育规范；对于强制性的灌输其实是不利于个体的发展与自律的转化以及强调尊重与平等的重要性；通过道德问题

的讨论有利于摆脱自我中心主义的思维，并从原有的认知水平上进行学习迁移；惩罚应注意实施报应性问题，对于严重行为问题的学生可采取与同伴隔离来往的措施。

科尔伯格（L. Kohlberg）对皮亚杰的道德认知发展论进行了进一步的修改，提出三个水平六个阶段的认知发展论。科尔伯格认为处于不同阶段的个体在道德教育的内容和方法上应该是不同的，他推崇的是通过道德两难故事来指导学生在道德判断上的能力，并提出“加一原则”，即是一次只提升一个阶段。从德育的逻辑上来说，对于一个人的品德培养应遵循认知、情感、意志及行为的顺序进行，但是由于个体所面临的环境或是条件是无法控制的，因此德育的实施就应从最适合的阶段开始，可以从认知着手或是激发情感入手，也可以从行为的训练开始。然而，什么是最适合的阶段？认知、情感、行为的切入点又应该是什么？这些都是我们比较难以把握的关键问题。很明显的，这样的状态必然造成仁者见仁、智者见智的混乱局面，因此不能不借鉴科学的研究方法来研究人的行为，在科学分化的现代化社会中尤其应该如此。严格上来说，中学生的德育认知应该是在小学时期就建立的，中学阶段更多的

是德育实践的体验，体验多为情感上的教育，因此德育实施者需要投入更多的是感性而非理性。

众所周知，学校德育是一个非常复杂的教育工作，其根源主要是来自于教育对象与环境的多变性，这些多变性都是基于我们承认学生是需要发展的个体。就目前独中德育的现况而言，独中教师最普遍的困惑就是学生纪律问题日益严重化，学生不服管教，也没有良好的生活习惯；从另一个现象来说，学校领导重视的是学生的学业表现，对于德育的根本问题没有给予足够的关注，因此学生的纪律问题就变成了教师课堂教学管理上的重点难题。由于长期的校园风气和思维惯性，不少的教师往往将学生的行为问题归咎于外部因素，如家庭教育失调与社会不良风气，学校把应该承担的育人责任推向了家庭及社会，但是家庭和社会对于学生的行为问题更是无能为力，反而期许学校能够给予解决，事实上，这些都是对学校德育的理解与研究不足所导致的结果。然而，笔者疑惑的是，中学生的品德教养难道永远都需要由外在的管制使其遵守纪律吗？中学生就一定需要教师的训练才能形成良好的习惯吗？对此，笔者认为，学校作为育人的单位理应承担起个体品德教养的最大责任。

二、学校德育的历史回顾

学校德育是指在学校教育中有目的、有计划、有系统地对受教育者施加思维、行为和品德等方面的影响，并通过德育认识、生活体验与实践活动，以使学生在一定的时间内形成稳定的良好行为习惯。学校德育的历史文献显示，学校德育大致上可分为四个不同的阶段。一，习俗性的德育；最早的学校德育是从人的日常生活与劳动中所形成的习俗开始的，这些习俗性的道德形态是在学校产生之前，是为了群体生活而存在的道德规范，就是说没有学校之前就已经有道德规范的需要。习俗性德育的特点是生活化，而缺点是强制性和非批评性。二，古代学校德育；这是在封建与奴隶制度下的阶段性、神秘性与经验性的德育时代，因统治者的权威而形成一种社会阶级，人在当时是按照阶级来分类的，对于上级所给予的命令，下级唯有服从；阶级中只有上流社会的子女才有受教育的机会，教育的目的就是为培养治国之才，因此对于德行的要求是特别高。古代德育与宗教信仰是有着直接的关联，因此在德育内容具有浓厚的“神”或是“君王”的旨意，这段时期的德育因此变成一种神秘及神圣之物；此时期的教育方式主要是师徒制，因此在所

学习的内容方面比较多的是依据师傅的经验，由于科学方法尚未问世，因此道德标准多以前辈的经验或是圣人之言为准；然而，这段时期的德育由于缺乏科学的验证，因此，此时的德育是属于一种因人而异的状况，自然的在很多时候形成不公平的局面，也造成了人性情感的压制。三，近代学校德育；处于资产阶级革命斗争的短暂时期，学校德育开始世俗化、民主化、组织化及科学化；这段时期的德育开始从宗教、权威等走向普遍、系统化的教育，科学化让学校德育的内容、方式、目的和途径开始走向一种共同生活与共同经验的生活方式，学校德育课程也在此时开始进入课堂，这是注重德育认知的表现；科学的德育所强调的是规范的合理性，规范的合理性成为人们最关心的问题，从而开始去除古代德育的神秘性与权威性。除此之外，伦理学、心理学、哲学等学科也对学校德育问题的关注提出新的思路与可能性，道德与品德问题在此阶段也分化为心理学的人格问题、伦理学的规范问题、哲学的价值问题。四，现代学校德育；20世纪的学校德育继承了近代学校德育的科学化之风，现代德育进入理论探索的新时代，例如杜威的儿童中心论、皮亚杰的认知道德论、路易斯·拉斯（Louise Rath）的价值澄清理论、

心理学家C.吉利根（C. Gilligan）的关怀理论等；此时不断涌现不同新的德育理论，这些理论在反压制、反灌输的基础下提出，再经过不断的实践经验，在系统化与科学化的实验过程中被创造出来的；在这样的背景下，学校德育处在不断寻求矛盾与冲突的平衡点，试图在多种理论、多种条件、多种背景等状态中寻找一个能够解决所有德育问题的方法；最终，现代科技与经济的强势将学校德育推入一个全球化的漩涡中，让学校进入空前的复杂时代。

有关独中在德育方面的研究不少。可以肯定的是，独中德育的各种模式也是从过去的习俗、权威、社会规范等发展进程中演变过来的。习俗性德育本质上是一种生活德育，就是说德育是出自生活的需要；然而，由于时代的转变，德育渐渐的从生活化转向工具化，从主体的需要变成客体的要求，最后演变成为学生讨厌的规则。进入现代化以来，物质生活表面上让生活过得更加充实，但实际上人在实践活动中的客观道德标准却逐渐丧失了；道德判断标准从过去的“群体”转向“个人”，每个人都可以自由地选择他们想要成为的那种人，自由的选择自己生活的方式。虽然自由是每个人所渴望拥有的，也是

人类生活的最高目标，但是过度的自由却不是群体生活中所应该存在的；过度自由让个体离开了群体生活，导致了“自我中心”的思想，这种自我的选择与判断导致道德相对主义和社会道德伦理的解体。

现实生活中，现代化的物质生活与功利主义把人的德性问题推向极端化，人的精神世界出现了价值模糊、行为迷失、心灵空虚、生活无意识、精神压制等问题；显然的，现代化并没有让人的精神生活更美好，它仅仅只是造就了物质生活的进步，形成人们对欲望的无限扩大。于是，社会把改善道德危机的任务交给了学校。然而，“仅仅靠学校的道德教育无法走出社会的道德危机，因为我们正遭遇的社会道德的危机并不是学校道德教育造成的，尽管学校道德教育自身存在这样或那样的问题”¹。学校德育在这样复杂的环境中演变成为一种约束性的教育，把德育的本质掩盖了。因此，后现代思潮就强调“协作”，它关注的是个体对规范内容的内化和接受，其意在对现代化德育进行“消解”与“转换”，显然的，后现代比较注重人的个性发展，规范内容的内化就是一种个性化的倾向。然

而，后现代同样存在着一些问题，激进的后现代不主张建设而造成道德教育的松散与凌乱，这是明显的虚无主义、怀疑主义和否定主义的倾向。在后现代这里，道德价值被平面化，人的生活与活动不需要任何的理由和根据，人可以为所欲为的做自己想做的事，这是与道德本意是背道而驰的。因此，可以这么说，后现代主义造成了“无道德的道德教育”，它凸显了人的生活进入了一种无法解决的道德困境。

今天的学校德育已进入多元文化的时代，网络让全世界的人在同一个虚拟区域相遇，不同的传统、文化、地区、历史形式等形成一个世界范围的多元文化格局。虽然社会不断的进步，但是不表示人类过去的传统就不存在了；相反的，学校德育不但需要传承过去的传统美德，同时更需要对新时代的文化价值观有所更新，这无形中造成了当代人所需要承担的道德要求日益加重。独中德育不可能游离于社会文化之外，因为文化的冲突与纷争对社会道德价值与个人道德观念产生重大的影响。在多元文化背景下，因价值的选择多样化以及自我中心主义观念导致主流价值观的边缘化及相对主义的盛行。过去传统德育维护着一元文化与一元价值，这些单

¹ 黑晓佛：《回归生命走向生活》，北京：人民出版社，2012年，页36。

向度的传统德育认同生活中的绝对价值，让所有的人在一个有序的社会群体里生活；而多元文化时代的到来，意味着一元文化与绝对价值的解体。

三、现代化学校德育的特性

多元化是现代校园生活的常态，它使得人类原有的价值体系与思想行为逐渐的多样化、离散化和冲突化。目前，传统德育价值观在消解中，新的文化价值观还没有完全的建立，这就出现了多元文化和价值观的直接冲突和融合，构成了这个时代的复杂现象。学校德育无法脱离社会的影响，社会文化无时无刻不在支配学校德育的思维，这样的局面只能把学校德育的成效削弱，使学校德育处于一种不知所措的迷茫之中，独中德育同样的处于这样的迷茫之中，这就是现代化学校德育的特性。

（一）科学性

科学将德育过去的“迷信”与“封闭”带入现代化的“实证”与“开放”。从德育研究的角度来说，德育研究的目的、任务和方法是追求科学化还是人性化的问题，实质上是关于德育是什么和德育应该是什么的问题，也是理性与感性的矛盾问题。

德育为什么需要科学？科学标志的是“精确”、“确定”、“有用”的数字化的实证系统，“科学即客观与主观、事实与价值、规律与目的、物性与人情、天然之理与人性之力的统一道理”²。因此，实证和实验方法的应用对德育的科学化具有重要的意义，但是德育的科学性并不只是在数字上追求实证化和数据化，当然也不是绝对的哲学化和人文化，而是在规律和意义上追求客观的反映和主观的建构二合为一的理性过程。德育的对象是人，人即是社会的人，也是自然的人；德育研究关注的是对人在各种因素影响下人的成长规律和社会的规律，这些规律都是人在实践中经过长时期所验证及认识到的，而科学就是用来证明其存在的规律性。然而，人是富有情感的人，感性是人所需要的，“科学必须把可能是自己的情感、意志和价值带入研究活动的自我中心的主体变成客观观察事物的非中心主体”³，这才能充分凸显科学的理性力量，从而做到理性与感性的结合。笔者认为，德育的科学性不在于它的概念的精确性和体系的完备性，而在于促进德育实践发展的作用，也是不断解构和建构的合理化过程。

² 郝文武：《教育哲学》，北京：人民教育出版社，2006年，页51。

³ 同上，页60。

必须指出的是，科学所能证实的是那些已经发生的，例如学生在校违规统计，“而种种尚未成为现实的，不能用事实作出证明的、人之应然追求，他的理想、超越，他的生命涌动等等，都会因其属超验的，形而上的存在而被排除在教育的视野之外”⁴。因此，正确的理解科学概念是非常重要的。没有正确的科学概念，也就没有科学的德育理论，而不科学的德育理论只能是个人主观意念的表达，也是一种无根据的假说。科学必须根据现实现象背后的本质或是内容的属性对现实世界做出合理的解释，现代化就是科学时代的特征，科学技术按照一定的法则、事物和数字，把人的行为推向标准化、系统化及形式化，从而产生对现实世界的把握，进而展开对可能世界的发展。

（二）实效性

实效是实际效果的意思，德育实效性即表示德育的真实效益，是针对德育“形式化”及“虚效”的相对性问题而提出的。实效讨论的是德育管理措施的策略是否得当的问题，而管理的核心思想是“效果”与“效率”，

从经济学的角度来说希望用最小的成本投入获得最佳的利益产出。具体上来说，学校德育的实效要求构成了学生在品德上的形式化、标准化、统一化等方面的问题，这就不得不让我们思考学校德育到底需要做什么？能做什么？应该做什么？怎么做？的各种问题。

德育的实效性是德育实施的基本范畴，它反映的是学校德育实施的德育目标、德育内容、德育价值、德育功能等是否被个体接受并形成相对稳定的良好行为，以及学校所投入的德育工作是否取得相应的效果及对未来的期盼。不同时代具有不同的实施条件，目前，我们正处于多元文化的社会转型时期，经济、政治与文化的转型期意味着人们生活方式的改变以外，更重要的是价值观念的改变，因此，“多变”可以说是目前学校德育的重要条件；在多变性的环境中，如果德育目标无法满足个体的现代化需求，那么它将导致与社会与个人的发展脱离。必须指出的是，价值观是现代化人们在思想上的重大反映，而价值观正是直接影响个人需求的关键，它指出人的信念、信仰、理想等方面的思维，是一个人“要”与“不要”遵守规范的内在行为指导。价值总是以需要为起点，以利益为终点，因

⁴ 鲁洁：《当代德育基本理论探讨》，南京：江苏教育出版社，2010年，页10。

此，笔者认为学校德育实效不佳的其中一个关键就是对价值观持有不同的意见，而这些意见并没有在生活共同体中被统一起来。

从观察独中的德育实效的情况来说，虽然学校可以罗列一些德育实效的种种状况，但是这些对德育实效的判断，缺乏科学的实证调查，一般就只停留于感觉现象的层面，过度于个人立场与眼光来讨论德育的实效，而未见德育教育者对教育主体的系统分析。笔者经过实证调查，访问师生对学校德育的看法，不管是学生还是教师都认同德育的重要性，但是每个人对此的轻重不一。学生普遍认为学校是重视德育工作的，但是对于学校的人文与物质环境却不满意。教师认为德育工作倾向于德育职责专门化，学校参与德育工作的教育者逐渐缩小为一个部门，本意上是对德育专业性的提升，但是实际上最有效的应是全体化而不是专门化。

（三）可能性

学校德育必然有一个明确的目的，然而，仅仅有目的是不足够的，更重要的是实现的条件，这些条件是德育活动的逻辑起点。鲁洁教授指出：“道德所反映的不是实是而是应

是，它不是人们现实行为的写照，而是把这种现实行为放到可能的、应是的、理想的世界中去加以审视，用应是、理想的标准来对他作出善、恶的评价，并以此来引导人的行为”⁵。

德育的目的就是对人的理想建构，理想是人的存在意义的具体表现，因为人永远处于一种不断的变化中，中学生就是处于这种高度的变化中的人，这就构成了学校德育的必要性与可能性。很多时候，我们习惯了为我们的德育对象提出要求，而比较少去思考这些要求的可能性与必要性，这就造成了这些可能性的消失。可能性是基于人的不确定性及未完成性而存在的，中学生的特点就是这种的未完成性，学生的未完成性形成了发展的需要。学校德育是源自于学生的需要而存在的，这就形成了人在道德发展的可能性。然而，学生的需要是什么？学生为什么需要成为一个有品德的人？我们又应该根据哪个学生的需要来制订德育目的呢？关于这几点，有学者表示，人之所以愿意成为一个有品德的人，主要是基于个体是以“道德”来解决利益冲突的正确认识及社会对道德行为者的确实保障。⁶人们普遍相信好人有好报，这是人性的本

⁵ 同上。页18。

⁶ 杜时忠：〈值得德性与制度德育〉，《教育研究与实验》，2002年第1期，页39。

性，并非是其它利益的关系，这才构成了人的可能性。

人的可能性指向一个无限的变化体，其复杂性、丰富性和多样性在根本上都是对人的认识，是一种生活的存在，因此人的德育可能性的本质就在于生活本身。由于每个人都有各自的发展需要，因此很难以统一的标准来说明，而能够代表这些需要的其实就是人对自己的认识。德育的本质是为了人，它表达了人对善与幸福追求的欲望。独中教育的全人，必须把生命活动作为人的潜能和生物条件的动物，只有获得了生命意义和价值的时候，他才可以自由支配和驱使自己的生命，他才是生命的全人。德育的可能性是对人的超越的追求，是德育之本质，没有这种对现实物质主义的超越，学校德育只能走向虚无主义的道路。这些都是对于人最高的理想假设，没有了这种假设，人就没有存在的必要，也就没有德育的需要。

四、独中德育的迷失

如今独中的德育实施普遍上遵循的是管制逻辑，在此逻辑下，管理者和教师成了学校德育的主体，学生变成被管制的客体；学校德育的实施依据规训原则，在此原则下，学生的行

为与自由过多的被禁止；学校德育手段上具有去人性化的取向，放弃了追求人性精神世界的可能性。

（一）管制逻辑

学校德育实施中的管制思维源自于人的烈性而存在，心理学家认为中学生正处于“未成熟”的状态中，所以管理的目的是在于教化人的烈性，希望通过管制其行为来让学生在学校的的生活形成一种守纪律的习惯以适应社会的生活。然而，管制逻辑背后的思维是学校行政逻辑和对手逻辑。

行政逻辑是官僚主义的表现，在独中，德育管理者都是由校长任命，所以他们很容易形成仅对校长负责，因为校长决定了其任用、工作待遇、升迁与否的问题。管理者的负责对象应该是德育主体而非德育客体，德育主体是学生，客体是校长，如果仅对校长负责是角色的错位。管理者对学生的管理原则是管制，简单的说就是制定一套学生行为的准则，保证能把学生都框在那个被称为《学生守则》的“牢笼”中，用奖惩制度来限制学生的行为与思想。在管制的思维中，学校德育遵循的是统一原则，目标是对个体发展进行统一化的要求，以行为守则为基础来建立各种形式的行为

典范，再根据每个教育者所需承载的责任给予一定的处罚权力。权力与责任的赋予，恰恰就是德育过程中主体角色换位的呈现，由于需要主导德育活动，因此很多时候这样的形式往往就形成了教师为主体的现象。因此，行政逻辑追求的是“业绩”，其考量的重点是标准与效率，高效率生产出优秀教师，好的表现标榜“优秀”的学生，反之则是“问题”学生及不适任的教师，为了提高工作效率，有些学校甚至编写了《德育工作准则》，这其实是伤害了学校德育的正义性和个人的品德发展的需要性。笔者认为，学校德育应该考量的问题是用“效率”这些本属于经济学的概念来评量学生的德行是否适合？

对手逻辑是把学生当成是需要管制的“敌人”来对待，管理者预设学生是不会遵守纪律的，因此不会把学生当成是学校德育文化建构的成员，所以才制订各种校规来“阻止”学生做出不守纪律的事，校园生活中陪伴学生的是“限制”而不是“自由”，这显然与现今多元化注重个性发展是不一致的。在德育的对手逻辑中，学生在校的行为必须服从于校规，这与德育的最终目标形成一个强烈的不协调。“当目的、手段与之相伴的后果被一起合理地加以考虑和估量

时，行动就是工具和理性的”⁷。对手逻辑就是这种工具理性，它关心的是行动的效果及工作的“成绩”，管理者只需要撰写一篇好的“报告”，就是形式上对工作的交代。独中德育的管理问题就是过分地迷信这种工具理性的思维，不少德育管理者认为只要校规有写，学生就应该遵守，不遵守就是问题学生，这就是最直观的表现在对行为控制的态度。

（二）规训原则

规训是以一种控制、支配、训练为目的的技术，主要是一种把不良行为加以训练成听话、驯服、守秩序的方式，“在这种渗透性的控制中，个体既是受规训的，又是主动迎合的，既是被算度的，又是算度的，既是被谋划的，又是共谋的，个体共同筹划了生产过程”⁸。赫尔巴特指出：“儿童很久以后才会具备意志，起初儿童并没有形成一种能下决断的真正意识，有的只是一种处处都会表现出来的不服从的烈性”⁹，赫尔巴特所指出的“很久以后”与皮亚杰认知理论中的“时间渐进过程”是具有相

⁷ 黑晓佛：《回归生命走向生活》，页113。

⁸ 金生紘：《规训与教化》，北京：教育科学出版社，2004年，页25。

⁹ 赫尔巴特，李其龙译：《普通教育学》，北京：人民教育出版社，2015年，页17。

同的意思。在人的德性立场来说，烈性就是不守秩序的根源，中学生恰恰就是处于烈性的高峰期，为了要驯服烈性就需要手段，这才形成德育的规训原则，校规也就是这样的背景下产生的。规训的校规具体上是时间和空间的控制，学生的行为一般遵循的正是空间上的安全原则与时间上的效率原则，这就形成了行为与规训的直接关系。在时间控制方面，具体上表现为对学生日常作息时间的精细安排，规训能够全方位的、不间断的控制学生，学生变成了效率的牺牲品。在空间方面，规训致力于把学校营造成为一个比较封闭的空间，每个生活个体都有固定的、独立的空间，不能随意更换，学生的安全感就被剥夺了。学生在校生活的班级及团体就是一种以规训为原则的生活训练，在班级或团体的空间与时间里，管理者能有效的监督和控制个体的表现及交往关系。训练是从时间与空间的基础上发展而来的规训手段之一，个体在规训原则的思维下，行为被重复性地训练以巩固其自动化的服从，这样的服从让个体的发展可能性受到了限制。当训练成为习惯时，就形成了训诫的技术，教师给学生的行为要求就变成了学生必须完成的被“规范化”的活动，这也就是规训的合理化过程。

规训在学校德育的“正当性”主要是由于社会的各种规范所赋予的，每个人生活在这个生活共同体中就必须接受规范的约束，并通过学习社会的规范而使自己的行为规范化，这就是社会的理想。事实上，每一所学校对德育都有一个理想，然而，“当理想在滥用中成为一种对个人与社会进行强制性改造的因素时，理想也就成为规训的一种手段”¹⁰。独中在德育理想方面广泛处于监督技术的层面，这是规训实现专制的途径之一。在校园生活中，学生处在学校管理者的监视中，行为被全程监督之中，这种监视表现出对学生的不信任，同时也对学生期望的自由形成对抗。监督直接与惩罚联系起来，它直接控制着学生的生理行为和心理活动。在一定意义上，监督对学生会是一种心理和生理的威胁，这就造成一定程度上对学校安全失去信任的恐惧状态，而监督其实是助长了人对烈性的欲望，叛逆的中学生就是有这样的特性。另外，规训原则会对受教育者进行行为评估、分类、判定和等级化，这也是管理者彰显权威的象征。管理者一方面对个体进行适应性的要求，使个体不自觉地认为需要服从于规范，形成合乎要求的好学生，另一方面针对个体不良行为的可能性和实现性进行纠正。

¹⁰ 金生炫：《规训与教化》，页237。

这类的检查技术就是把监督与规训结合起来，独中常用的就是“操行分评估制度”，它追求规范化的同时也导致对个体的定性、分类和惩罚的合理化，操行评分制造了一种把个人水平与标准化要求的对照，把个人的表现纳入群体的标准之中。教育者很容易将监督技术变成一种用来威胁学生行为的工具，这意味着德育成为一种处置人、算计人的手段，因为这些手段可以很容易的发挥其想要的作用。许多独中常有这样的条文，“操行不达标，降级处分”或是“操行不及格，勒令退学”，显然的，规训原则已成为教育管理者有效的控制秩序的工具，这意味着学校整体上缺乏教化或培养的精神和力量。

（三）去人性化

人的本性最根本的是其自然性，然而，人的自然性不足以说明人的本性。马克思认为人的本性至少是包括了一切社会关系的总和，社会关系赋予了人的内涵、信仰、尊严等对人的属性作出了严格的规定。不管是东方还是西方思想都对人性本恶或是人性本善有过激烈的议论，但是对于人性在教育方面的结论却都是相似的；孔子的“性相近，习相远”正是说明了人的本性在自然环境中，通过学习所发生变化的一句古语，也说明了学校

教育的重要性。笔者认为，人性是个体生活行为的感性与理性需求，人没有人性就不是人。但是，现代化的学校却在德育上出现了去人性化现象，其主要包括两个方面，一是不符合自然性，二是不重视人的精神世界。

在不符合自然性方面，如今德育管理者重视的是效率，学校把效率当成是一个重要的工作指标，追求效率恰恰正是与皮亚杰所指出的品德认知发展的过程是不可能立即见效的论点背道而驰。人性的发掘是需要经过时间的历练的；追求效率正是对去人性化明显的表示，效率要求的是立即见效，这其实是忽视人的本性在时间上的假设；不少心理学理论对于人的变化在时间性上都采取统一的想法，人的成长是需要时间来促成，而且在不同时间上是需要分阶段性的。如果德育实施本质上没有对人性的假设，那么想通过这样的德育培养出有品德的人，那是不可能的。

在不重视人的精神世界方面，一方面学校德育以维持秩序为目的，为了确保目标的推进，德育管理者将学生的行为转换成一种可计算、可预测及可控制等的变量，数字化让学生越来越远离自己的精神世界，逐渐的失去了人性与启示性。数据成为衡量教师工作与学生犯错的指标，在合理

化、标准化的指令下，学生与教师被紧紧地纳入一个完善的制度中，各种德育内容、方法、要求在每个不同的个体中形成高度相似性。在这样的环境中，教师与学生的个人经验、情感、要求和欲望很难被尊重。另一方面秩序管理是以强制为主要手段，学生需要做的是压制自己的情感世界不敢去违反学校的规定，至于那些条文为什么如此规定则不得而知，这是一种明显的压制。因此德育实施就必然成为一种程式化的操作过程，过度理性而失去感性，日益脱离了精神意义。笔者认为独中德育不应该只是教师的一项工作而是一项使命，这项使命是育人而不是训练人，正如赫尔巴特的教育理论中所指出的，“教育需以管理为前提，但教育决不能止于管理”¹¹。

五、独中德育的回归

独中德育需要在有限的资源中实现培养人的任务，呼唤学校德育的回归，建立正义为原则的德育观念，建立具备教化的德育文化，让德育回归到生活上，以创建一个德育共同的校园生活，从而真实的做到全人教育的目标，这才是学校德育的远大理想。

（一）建构正义的德育

正义的德育致力于抵制管制逻辑，避免德育管理者误入行政及对手逻辑的思维，致力于对学生负责，让师生共同建立美好的校园生活。笔者通过文献调查中发现，不少研究对学校德育困境提出了相当多的改善建议，然而，没有正义的原则，所有的德育改善建议，如校园文化建设、德育团体建设、家校合作、完善制度等的实施都只是空谈，一切的改革也将徒劳无功。学校德育作为一种公共正义的化身，要实现这样的正义性，科学概念是首要的条件。尽管科学主义遭受到批评与质疑，但是科学化的应用是摆脱愚昧和迷信的根本方式却是无可否认的。科学概念确管理、教育者和受教者在合理与公平的原则下执行德育活动，并让德育活动获得理性的分析与反省的机会。

首先，科学观念本身是正义的前提条件，没有正确的观念，就不会有合理的规则，不合理的规则就是不正义的道德，包括学校行为规范制订中的正义性和行为规范本身的正义性。其一，学校行为规范的制订必须是有利于群体的，既管理者、教育者和受教者都应该参与规范的制订，校规的制订必须是一个民主协商的过程，各

¹¹ 庞庆举：《人性问题》，上海：华东师范大学出版社，2015年，页66。

方的利益都应该获得关注，每个人都拥有发表各自意见的权力，尤其是学生的声音应该获得尊重。正义的德育必须拒绝专权独裁主义的行政逻辑，以确保作为公平与平等的正义德性。管理者一方面不应该把规范当作是一个不变的铁规，而应该随时准备调整要求，让规范有变革的张力；另一方面也要避免因人而异的执行校规而破坏了德育的正义性。其二，行为规范本身的正义性，指的是校规作为学校德育组织的原则必须合理的分配学校行政上的各种权力和义务。学校作为社会的一个子系统，一方面具有对象利益的社会性，它必须让每个学生在学习的过程中认识到群体生活的意义以及自己生活的意义，而这种美好生活的意义不是个人主义的方式可以达到的，简单的说是一个人的存在不可能脱离他人；另一方面具有个人的自利性，它必须让每个人在学校过程中开发自己的性格，让自己的生命获得意义，为自己的理想而生存，而生命的动力就是来自人的需要和愿望。为了达致群体与个人利益的分配，就需要一系列科学化的原则来指导各种不同利益的合理性，这样的原则就是正义。

其次，德育的实施要遵循程序上的正义。罗尔斯指出“法律和制

度，不管它们如何有效和有条理，只要它们不正义，就必须加以改造或废除”¹²。程序是一个开放性的系统，是用以确保德育实施中的公平与平等。正义的德育实施至少必须包括以下三点：其一，无论是管理者、教育者还是受教者都必须处于平等地位，三方之间必须相互尊重各自的意见，特别是学生所提出的意见；在传统德育观念中，学生处于被动的接受者，他们被当作是“未成熟”的人，所以他们的发言自然的被认为是“幼稚的”，管理者认为他们只需要“服从”，无需问“为什么？”。然而事实是，每个学生都有欲望表达自己的意见；在多元化的时代里，我们需要改变旧有的学生观，应该把中学生当成是具有理性判断能力的人。其二，德育管理者与教育者对个体行为的价值判断必须是中立的，但是教育者必须引导学生进行价值判断的思考，而价值引导前必须营造一种德育管理者、教育者与受教者之间能够自由聆听各自立场的氛围与条件，反之，则可能造成错误引导价值观念的正义倾向，最终会让德育沦为道德说教。其三，任何的奖惩制度都必须是在协商之后，不能在德育制度实施过程中或

¹² 约翰·罗尔斯，何怀宏、包钢、廖申白译：《正义论》北京：中国社会科学出版社，1988年，页5。

是制度未决定前进行。

（二）建立具有教化的德育

教化是一个人对另一个人所形成的思想意识改变，即“教”为“上所施，下所效也”，“化”为“教行也”。教化侧重于感化与影响，一般上我们主要是从社会伦理来理解，强调的是对人内心的改变。“教化是精神的引导和创造的结合，是启迪与自我建构的结合”¹³。教化使人能够运用理性的智慧，从而进行价值判断来实现生活的形态。人的教化固然需要管制，但是在管制的过程中既有可能让德育的本质被扭曲。教化虽具有“灌输”与“控制”的意思，但是最终目的是塑造人的精神整体。校规即是教化常用的手段，因此校规本身就必须是有教化的内涵及合乎理性的规范。简单的说就是正义的与合理的，如果校规不是合理的即是表示它是不具正义性及不道德的。不具正义的校规将失去其基本的权威性，因为德育的权威需要真理，权威产生于其自身而非靠强迫来获得承认，这样的校规才是“善”的，才具有教化功能。教化侧重于感化与影响，感化是以师德化生德，在学校生活中，无可否认的是学生所受之影响主要是来自教师。

因此，教化是用来抵御规训原则的重要手段。

德育教化的条件是制度的公正。制度本身就是一种公正的象征，所以公正就应该制度化，制度化的公正就是个人美德的自我实现。当公正上升为美德时，就是一种无条件的承诺而不是利益、权力、责任、工作等的条件分配，这才是教化。公正是一切德育实施的根本基础，也是教化能否发挥作用的依据。公正的制度是要培养一种理性的人，理性的人才能通过公开的讨论和辩论来表达自己的意见，这意味着一种平等的态度，对专制、强势、强制、恐吓和诱惑服从等采取抵御的做法。理性的思维能够让我们坦然的接受一些已发生的事实，但是接受并不表示认同，认同才是内化的表现。教化应试图改变学校德育的规训原则与过度管制的现象，而“爱”才是教化人性重要的工具，“没有了爱，教育也就不再成为教化”¹⁴。虽然惩罚是可以维护公正的其中一个手段，但是惩罚更需要的是一种内在的信念来支撑，教化的爱就是一种追求超越的信念，是对每个人的认可，它指向一种完美的形式，追求生命的完整状态。

¹³ 金生炫：《规训与教化》，页6。

¹⁴ 同上，页364。

（三）回归生活的德育

人的生活遵循着各种自然或是习俗的文化传统，科学的诞生一方面表示社会的进步以及人类抽象理性的发展，另一方面也预示人类生活格局及其世界观的根本性的改变。学校德育源于学生的校园生活与未来社会生活的需要，源于个体生活中的经验、感受、体验和意义的不断更新的需求，没有生活的德育将变成前文所提及之管制、规训、去人性化的德育。生活的德育以一种鲜活的形式与个体展开一种生命的对话，在很大的程度上，它是抵抗过度的说教、制度、管理、去人性化等的德育实施。它强调学校德育的重要性，结构上表现为系统化的教育体制，运作上遵循着各种教育规律，在学生评估上强调指标的可操作性与个性化的可能性。学校德育本质上是人格的、生命的、完整生活质量的教育，它必须与个人的生活紧密的联系在一起。理想的学校德育应该让个体从学校生活出发、在校园生活中进行，关怀生活，融合生活，最终回归生活，回归生活就是学校德育的目的。

回归生活的德育其意义主要体现在这样几个方面：首先，突出学生在德育过程中的主体地位，强调学生的自身经验在其价值观、人生观、世界观的直接作用；其次，能够抵御德育

过程中过度管制手段的倾向，同时加强情感德育等感性因素在教育过程中的比例，避免教育失误中的工具化、技术化、标准化的评估方式。再次，能够扩大德育的教育管道，发掘生活本身具有的德育功能，加强德育与生活内在的关联。回归生活的德育不是在传统意义上贴近生活，而是在理念、过程到环境的变革，关键是如何处理科学世界中的各种技术的过度使用，这样才能从这基础上，培养学生的品德，提升其精神面貌，成就个体的幸福人生。

六、小结

卢梭曾经深刻的表明：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了”¹⁵，用现代人的说法，这就是一种德育手段上的过度使用所造成的后果。事实上，任何一种方法或是手段，在其内涵上都可以有不同程度的理解，就是这种自由层次的理解而造成独中德育目前的迷失。过度的管制让师生关系处于对立的局面，过度的规训制度让教化的内涵发挥不了作用，过度的理性取向把人性应有的特点给掩盖了。卢梭所说的“人的手”具有“手段”的

¹⁵ 卢梭，李平译：《爱弥尔》，北京：商务印书馆，2012年，页6。

含义，他还说：“凡是人所制造的东西，人就能够把它毁掉”¹⁶，这句话也道出了人在对各种理论的误解、滥用、过度使用等诸如此类的问题。

在我们的时代，我们必须去面对学校德育的迷失。目前学生心智的品质和文化的品位也许正在消退，而许多独中由于沉迷于高科技的技术中，竟没有注意到这种现象的出现，这难道不是意味着没有理性的合理化吗？不是意味着人性的异化吗？不是意味着学校德育在育人事务上并没有自由地发挥其作用吗？科学技术背后的危机是：使用这些技术的人并不了解它们，而发明这些技术的人对其它东西所知甚少。因此，我们不能将科学理性的昌盛作为人类道德品质和文化进步的标志，因为德育的使命不应该是把学生变成自己理想中的人物，而应该是对人类精神的守望和援助。

参考文献

- 黑晓佛（2012）。《回归生命走向生活》。北京：人民出版社。
- 郝文武（2006）。《教育哲学》。北京：人民教育出版社。
- 鲁洁（2010）。《当代德育基本理论探讨》。南京：江苏教育出版社。
- 金生紘（2004）。《规训与教化》。北京：教育科学出版社。
- 赫尔巴特、李其龙译（2015）。《普通教育学》。北京：人民教育出版社。
- 庞庆举（2015）。《人性问题》。上海：华东师范大学出版社。
- 约翰·罗尔斯，何怀宏、何包钢、廖申白译（1988）。《正义论》。北京：中国社会科学出版社。
- 卢梭、李平译（2012）。《爱弥尔》。北京：商务印书馆。
- 杜时忠（2002）。〈值得德性与制度德育〉，《教育研究与实验》，1，38-42。
- 徐乐乐（2016）。〈论校规德性的迷失于回归〉，《中国教育学刊》，5，52-56。

¹⁶ 同上，页287。

德育与公民教育中的批判性思考¹

——以马来西亚华文独中为例

陈鸣诤*

一、论题的背景与设定

近年来，政府体制学校与私立体制学校（以华文独中为主）两大教育体系都致力于推动不同程度的教育改革。教育改革的必要性可以从外部环境及内部现实来看。面对外部环境的严峻挑战，世界各国都察觉到教育必须不断自我改变，才能够让培养出来的学生保有竞争优势。就内部现实而言，固有的教育体制虽意识到竞争力的重要性，惟单纯地灌输学生大量的知识内容已不足以保证培育出具有竞争力的人材。相反的，人们都会同意，如何教育出具有高阶思考技能（high-order thinking skill）的学生，才是关键（Kementerian Pendidikan Malaysia [KPM], 2013）。

高阶思考技能包含批判性思考（critical thinking）、推理、创新思考与发明（creative thinking and innovation）等能力。它是一种开放的综合能力，能够展现在各种领域活动之中。若有人认为只在数学与科学领域中检视学生的高阶思考技能表现，是有失偏颇的，因为那不是高阶思考技能的全貌。

另一方面，马来西亚是一个多元族群的国家，在民主化与全球化的道路上常常面对各种相异价值的碰撞、冲突与融合。因此，教育改革的目的是提升学生的思考能力，也在于培养出好公民（good citizen），促

* 台湾国立政治大学哲学研究所博士生，马来西亚南方大学学院通识教育中心兼任讲师。（电邮：tmingzheng@gmail.com）

¹ 本文最初以“浅析批判性思考在德育与公民教育的重要性”为题发表在“借鉴与建构：打造马来西亚华文独中德育及公民教育”学术研讨会中。本文的撰写与修改得益于李小云、曾玉琳、余琼凤校长与叶兴隆提供宝贵的回馈意见。

进社会的和协调发展（董总，2005；KPM，2013；Mahmood，2014）。

德育与公民教育是一套教育内容，旨在于培养学生成为一个理性与负责任的公民，在了解自己的权利与义务的同时，能够参与公共事务（Halstead & Pike，2006；UNESCO，1998）。

然而，马来西亚的德育与公民教育发展远远落后于许多国家，人民的道德与公民意识薄弱，成为国家发展的一个绊脚石。其原因在于，国家源流体制的德育与公民教育只停留在僵化狭隘的目的，培养良好品格与爱国精神的公民（good personal and patriotic citizens），以促进团结（Mahmood，2014:3）。私立源流体制的华文独中更没有一套正式的课纲与课程教授德育与公民教育，留下教育的空白。

因此，对高阶思考技能、德育与公民概念的狭隘理解，构成两大核心问题。如何教导学生成为一个会思考的好公民，以面对多元化与全球化的挑战，成了马来西亚德育与公民教育的当务之急。它不能只停留在单纯的概念认知（conceptual knowledge），盲目灌输特定的价值观，它还必须教

育学生反思能力，学会思考问题，才能深化德育与公民教育。

批判性思考是一种技能，一种方法，也是一种态度。它是按照一套逻辑规则与科学推理的方式辨认、分析与评估论证，为一个主张或信念建构理性的根据（Lau，2011:1；Bassham，Irwin，Nardone，Wallace，2013:1）。本文尝试从批判性思考的本质反省高阶思考技能在德育与公民教育中的意涵。而前述两大核心问题正好可以做为借镜，为德育与公民教育改革提供前车之鉴。

本文尝试指出，在德育与公民教育之中，批判性思考提供一套思维方法，培养学生对各种价值问题与争议的思考能力，形塑道德与公民素养。本文将分为以下四个章节的分析：第二节将以《马来西亚教育大蓝图2013-2025（Malaysia Education Blueprint 2013-2025）》（以下简称《大蓝图》）为基础，探讨高阶思考技能的本质。本文将指出，高阶思考技能是一种开放的综合能力，能够展现在各种领域活动之中，包括道德与公民思考能力。第三节则探讨德育与公民教育的本质，并指出高阶思考技能在道德与公民领域的展现如何不同于数理科。第四节则从哲学的角度探

讨批判性思考的本质，指出它可以作为思想方法的工具，成为一种基础训练。第五节则以思想方法的概念为依据，反省批判性思考如何在马来西亚华文独中的德育与公民教育中开展。

二、高阶思考技能的再探讨

马来西亚教育部于2013年发布的《大蓝图》指出，任何一个具备国际竞争力的学生，必须拥有六项基本的关键特质（key attributes）：知识（Knowledge）、思考技能（Thinking Skill）、领导技能（Leadership Skill）、掌握双语（Bilingual Proficiency）、伦理情操（Ethics and Spirituality）与国家认同（National Identity）。在《大蓝图》的描绘下，未来的马来西亚学生将是一个终身学习者，能够跨越学科领域的藩篱，创新知识（KMP, 2013）。

《大蓝图》也承认，过去体制下培育出来的学生思维能力薄弱，以致他们在离开了学校之后，无法解决课本以外的现实问题。所谓的能力薄弱，是以马来西亚在两项国际性评鉴的表现为依据，即国际教育成就评鉴协会（International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]）的国际数学与

科学教育成就趋势调查（Trends in International Mathematics and Science Study, [TIMSS]）和经济合作暨发展组织（Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]）的国际学生评量测试（Programme for International Student Assessment [PISA]）。我国学生在这两项评鉴中的表现都低于该调查结果的平均水平（KPM, 2013；《2013-2025年教育大蓝图》专案研究小组，2013）。《大蓝图》希望透过一系列的改革，培养学生的高阶思考技能，包括批判性思考、推理、创新思考与发明（KMP, 2013）。

本文要指出，如果高阶思维技能的内涵包括批判性思考、推理、创新、分析与综合等反思能力，那么它的外延可以表现在不同的学科里，而不仅仅是数学与科学。数学与科学的确可以反映学生的高阶思考技能表现，但这并不是高阶思考技能的全部。人类的智能能够呈现出不一样的面貌，而高阶的思考技能不会只运用于特定的学科之中（例如数学与科学）。

国际教育成就评鉴协会多年来一直关注各国公民教育的发展。于2009年完成的《国际公民教育与素养

调查计划》(International Civic and Citizenship Education Study, 简称 ICCS), 共有38个国家参与。惟马来西亚并没有参与(东盟国家有印度尼西亚与泰国)(Mahmood, 2014:72-73)。《2016年国际公民教育与素养调查计划(International Civic and Citizenship Education Study 2016 [ICCS 2016])》仍在执行中, 相信不久的将来会公布调查结果。而这次的搜集范围除了保留原有传统公民教育的基本能力素养, 更扩大至其他面向的问题, 也更加多元, 包括媒体网络、科学技术、环境保护、全球伦理与经济等(Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016)。

在《国际公民教育与素养调查计划》中被提及与考虑的面向都指向一个现实: 21世纪的公民都不得不面对一个日益复杂的全球环境, 以及伴随而来的各式各样价值的矛盾冲突。如何能够透过一套有效的教育模式来面对这个复杂环境与价值冲突, 成为德育与公民教育的核心旨趣。这是任何一个教育体系都不能够避开的问题, 包括马来西亚(Mahmood, 2014:252; UNESCO, 2015: 14)。

比较各学科的本质, 可以发现数学、科学、德育与公民教育, 乃至其

他的学科(例如: 历史、语文等等)都需要运用高阶思考技能。高阶思考技能在科学素养中的表现, 有别于它在德育与公民素养中的运用。而这仅仅只是就认知技能(cognitive skill)的面向言之, 但有些学科(包括德育与公民教育)之养成还包含了非认知技能(non-cognitive skill), 例如行为实践(behavioral practice)、情感与审美(emotional and aesthetical)。这些都是维系一个共同体的必要条件, 这使得德育与公民教育有自己独特的面貌, 除了抽象概念的思考技能外, 它也对规范性(normativity)与价值(values)问题进行思辨。

我国的德育与公民意识相当薄弱, 公共讨论与公民参与更毋须赘述。人们都会同意公民技能与素养是最基本的, 也是当前马来西亚各类教育体制中之最缺乏的。高阶思考技能在不同学科中展现不一样的面貌, 一如它在数理的运用不同于它在道德领域的运用。我们无法培养出能够很好掌握高阶思维技能的学生, 这不仅仅反映在学生数理科的表现, 也能反映在德育与公民教育的表现。

三、德育与公民教育中的素养与思考技能

我们可以从两份代表性的文件检视高阶思维技能的培养在德育与公民教育中的重要性。首先，联合国教科文组织（UNESCO）在一份名为《全球公民教育（Global Citizenship Education）》的文件之中提到，全球公民教育包含了三种主要核心能力的养成（UNESCO, 2015）：

1. 认知（cognitive）：对世界之复杂性与普世价值有足够的认知与批判思考的技能；
2. 社会—情感（socio-emotional）：拥有尊重、和平共处的价值、态度与社交技能；
3. 行为（behavioral）：能够付诸有效行动与运用。

其次，国际教育成就评鉴协会在《2016年国际公民教育与素养调查计划》中的设计架构要测试的技能包括学生的认知的（cognitive）与情感行为的（affective-behavioral）两方面（Schulz, et al., 2016）：

1. 认知的：学生能够掌握公民知识的基本内容，同时能够推理与运用相关的知识；
2. 情感行为的：学生对体制与价值

的判断、评估以及参与程度。

从联合国教科文组织与国际教育成就评鉴协会的内容可以归纳出，德育与公民教育即有认知与非认知技能方面的要求，它们可被划分为三种基本技能：

1. 思辩认知的：能够掌握公民议题与普世价值伦理的基本内涵，同时兼备高阶思考技能，亦即批判性思考的能力；
2. 价值伦理的：公共议题必然涉及情感、道德与价值的冲突，公民能够尊重他人的价值观，彼此以理性的方式沟通、甚至解决冲突；
3. 实践参与的能力：对于公民议题与普世价值伦理的理解不能只停留在认知层面，它还必须以实际的行动参与公共事务，并落实在现实之中。

由此可见，有关道德价值与公民议题的思考也需要运用高阶思考技能，它可用于思考抽象的价值问题，也可用于思考具体的实践与情感问题。这使它有别于在数理学科中的运用。

德育与公民教育被视为建构民主制度中重要的一环，因为民主制度的

基本组成分子就是公民（Schulz, et al., 2016）。21世纪的民主制度面对全球化与多元化的考验，文化、经济、社会、宗教与伦理的争议同时出现在公共领域之中。一个好的公民（good citizen）理应能够在公共领域之中扮演好自己的角色，行使自己的权利与义务。在教育体系里，德育与公民教育的目标是透过探讨各类议题与价值观，培养学生的思考能力以及对价值的敏感度，让学生作为一个终身学习者，能够面对各种在地的与全球的持续挑战，建立一个更公正、和平、宽容、无私、安全与永续发展的世界（UNESCO, 2014）。

相较之下，马来西亚的德育与公民教育显得并不完整，教授的内容却非常僵化与狭隘。其教学仍然停留在灌输学生爱国精神、种族和协与社会团结，强调公民责任甚于公民权利（Mahmood, 2014:65）。更严重的是，不同族群对公民意识带有强烈的族群色彩，构成了严重的分歧（Mahmood, 2014:184）。

德育与公民教育不应只是灌输学生特定的价值观与精神。相反的，它必须教导学生思考各种不同的价值观，学习面对与处理因价值差异而引起的分歧冲突。现代社会的公民被要

求尊重他人持有不一样的立场。所有公民都被要求拥有最基本的道德人格特质，让他们能够生活在一个复杂多元的环境之中，认识各种价值冲突，学会接受与尊重价值上的差异。

因此，在高阶思考技能中，批判性思考能够运用于价值与伦理冲突的思辩之中。它作为一种思考方法，不只是检视他人的主张，同时也检视自己的观点，为自己的信念给出理性的根据。批判性思考能够以理性对话的方式，建立一个理性的讨论空间，让各种不同意见充份地被考虑，最后逐步形成共识，并在具体的社会中实现。既有僵化与狭隘的教育方式无法让人们学会如何思考问题，学会以一套理性的标准讨论问题，尤其他们面对的是具体的价值问题。

与此同时，公民的实践参与是德育与公民教育中另一个重要的素养。进入公共领域意味着参与公共事务，参与的方式可以是多种形式的，可以是言语上的，也可以是行为上的。实践参与不仅是影响即有的现实，还包括解决各种价值冲突，将共识落实于现实之中。

分析至此，我们可以发现，教育改革的方向（第二节）对高阶思考技

能的理解，以及具体落实在公民的品德素养的教育（第三节），人们对认知技能（尤其是批判性思考）与公民的品德素养的理解与教育的偏颇与缺失，是如此地一致。这是值得借鉴的地方。许多学科都强调认知技能的重要性，但认知技能在不同学科却不尽然相同，一如人文学科（语文、历史与艺术）与数理学科（数学与科学）各自拥有不同的素养要求。德育与公民教育是以情感、道德与价值的探讨做为核心，同时预设认知与实践的能力，以期能够建立起一个健全的民主社会。

四、批判性思考的本质

中文用语中的「批判」与英文用语中的critic，常见两种误解（Lau, 2011:2-3）。首先，「批判」让人联想到一种带有负面、破坏的意涵：批评、拒绝某人的主张。纵使批判性思考能协助人们察觉思考上的错误，但这并不等同于人们处于对立的争端之中，也不代表这只是意气之争。相反的，批判性思考能够让人们更理性地（而非带着盲目情绪的）面对各种争端与分歧。

其次，有者认为，人总是依自利、情感与人际关系行动，不需要讲

大道理。因此，批判性思考在日常生活中并不实用。但理性思考与讲道理是两回事。批判性思考能提升理性思考能力，同时提供一种更好的沟通方式。理性思考并不意味着排除个人情感，它能让人们更好地做出明智的判断与决策，提升生活品质。

「批判」的原意远没有人们所想象的那么消极负面，它在学术语境中被中性地使用。它源于希腊文的动词krino，意指分辩、区分、判断、决定；做为名词的kritikos意指一种能够分辩、分析的能力，凡指认识能力在认知活动的最基本运作方式。

学者在探讨批判性思考的训练时，基本上会从三个领域着手：教育学、心理学与逻辑学。教育学领域关注它教学与学习的面向，认为批判性思考是一种带有独立思考与创意思考的技能，为知识提供跨学科的链接并解决问题（Stobaugh, 2012:2）。心理学关注思考的心理过程与机制，认为批判性思考是一种用于特定目的时，透过一套认知技能与方法达至预定结果，它包含了解决问题、制定决策与建构推理等思考技能（曾荣光, 2012:100; Halpern, 2013:8）。逻辑学注重语言论证的清晰与合理性，认为批判性思考（有时亦称为

「非形式逻辑 (informal logic)」) 是按逻辑的规则与科学推理的方式辨认、分析与评估论证, 为一个主张或信念建构理性的根据 (Lau, 2011:1; Bassham, Irwin, Nardone, Wallace, 2013:1)。

因此, 要给出一个严格统一的界定是困难的。但它的运用却离不开日常生活, 凡举日常沟通、政治、道德、法律与媒体等等问题都需要用到批判性思考。这里以哲学与逻辑学的界定为根据, 探讨批判性思考的本质:

“批判性思考做为一般用词, 含盖广泛领域的认知技能与理智特性, 用于有效地辨识、分析与评估论证及为真的主张, 发现并克服个人的成见与偏见, 形成并找出具有说服力的理由支持结论, 产生合理的、明智的信念与行为之决定。”

(Bassham, et la.; 2013:1)

上述定义基本上含盖了批判性思考所有的核心, 意即清晰与明智地思考。接下来将从几个角度阐明批判性思考的本质: 规范性、逻辑的、心理的。

(一) 规范性 (normativity)

谈到规范性, 人们立即会想到行为, 但信念、态度、语言也具备规范性。人类的行为按特定规则行事, 它包含一套价值伦理, 告诉我们什么是对的? 什么是错的? 什么是善的? 什么是恶的? 价值伦理的规范可以奠基于文化传统, 也可以奠基于理性。基本上, 一套价值伦理能够支撑起整个社会的基本框架, 人类文明的所有活动就在这一框架中进行, 他们能够彼此共同生活, 协作发展。

规范是一种约束力, 要求人们遵守特定规则, 但也意味着人们可以违反它。价值伦理总存在着许多争议, 人们争议着什么样的价值才是值得拥有的? 什么样的行为规范才是合理的? 德育与公民教育不应只停留在知识的传授与灌输, 因为这无法教会学生反思能力。它的目标应该是培养关于价值的批判性思考、同时能够参与公共事务讨论与实践 (Halstead, et al., 2006:40)。但在这之前, 我们需要一套关于思想的规范。

自亚里士多德 (Aristotle) 以降, 哲学家就认为人的思考活动是有原则可依循的, 思想若要成为可能, 就必须依照一套逻辑的原则运行。由

此，我们可以建构起一套有关思考规则的逻辑系统。一套有关思想规范的内容即逻辑（logic）。思考活动若遵循即定的原则运行，将可以获得正确有效的知识，它可用于解释人类的经验，解释世界。为了建立可靠的信念与知识，人们透过辨识、分析、评估、建构的方式，克服思考中的缺陷与盲点。在认知的过程之中，人们是透过一套方法与规则建立各种知识。认知过程有所谓的正确与错误，思考也有犯错的可能。我们可以藉由一套规则与方法检视可能的错误。相反的，若没有按照逻辑的原则进行，人类将获得凌乱没有系统的认知内容。

（二）逻辑的（logical）

人被定义为理性的动物（rational animal），这是因为人可以进行推理的活动，即一种给予理由的理性思考。最基本的理性思考是一套围绕着论证（argument）的逻辑规则。批判性思考的内容必然包含了这一套逻辑规则，能够用于辨识、分析、评估与建构论证。

任何一个主张或宣称都是透过论证建构起来的。论证是一组由前提（Premise）（理由）逻辑地支持结论（Conclusion）的一组语句。逻

辑规则可以是基本的思想律：同一律（Principle of Identity）、矛盾律（Principle of Non-contradiction）与排中律（Principle of Exclude Middle），也可以是复杂的逻辑推论规则。

批判性思考能训练人们辨识什么样的语句是论证？什么样的语句不是论证？任何的论证必然拥有前提与结论。我们需要进一步分析论证的结构，确定哪些语句是前提？哪些语句是结论？同时确定它们是什么样类型的论证模式：演绎法（Deduction）或归纳法（Induction）。除此之外，我们需要检视论证所使用的语言是否精确，避免引起任何含混与歧义。

逻辑规则能判断一个论证是否有效（valid），它所提出的前提或理由是否足以支持它的结论。我们可以依此去检查任何一个主张，检查其论证的前提是否足以支持它的结论成立，藉以判断是否接受该主张。人们没有理由去接受一个无效论证，它可能在形式上存有谬误（fallacy），也可能在内容上存有谬误。

批判性思考的训练包含了对逻辑规则的掌握，它们是思考的规范。若我们能够了解这些规则，我们将知道

什么才是一个合理的、具有说服力的主张。学会这一套逻辑的规则可以拥有一套非常好的工具，去检视任何主张。藉由这些规则，我们可以检视任何主张是否有效，论据是否充足。这对公共领域之中的理性沟通而言是相当基本的、重要的。

（三）心理的（psychological）

自上个世纪中叶开始，认知心理学（cognitive psychology）有着蓬勃的发展，它研究人类如何获得、储存、撷取与使用知识（Medin, Ross, Markman, 2005:4）。而认知心理学的研究成果表明，人类的认知能力是有其限制与缺陷的，因此在认知的过程中会出现错误的可能。

逻辑上，任何推理活动只需遵守逻辑规则，便能建构一个有效论证，获得正确的主张。然而，认知心理学的研究成果却指出，好论证（good argument）并不等同于一个有效推理（effective inference）（Thagard, 2011:153）。前者仰赖逻辑规则，但后者却是一个心理过程。许多谬误推理都是源自于心理上的错误偏见，思考常常受其限制却又不自知，往往影响判断的正确性与准确性。这正是逻辑不会去触及的问题。

因此，批判性思考不能只停留使用逻辑提供的规则检视我们的世界，它还必须借助心理学的研究，协助克服认知过程之中的种种缺陷（Thagard, 2011:154）。这让批判性思考的学习内容有别于逻辑，能够有效帮助我们面对生活之中的各种争议，并提出实际的解决方法。

以上从规范性、逻辑与心理学三个面向考虑批判性思考的本质，可以做出以下概括：批判性思考的本质是锻练清晰的理性（逻辑）思考能力。它能够作为一种规范，也能作为一套方法，运用在现实的领域之中。

对价值的理解与取向会决定人们要相信什么？主张什么？德育与公民教育的内容与现实的公共事务息息相关，每一种价值观与主张都有可能进入公共领域之中被讨论，被检视。任何价值主张若只停留在单纯地灌输与接受，而没有进入到反思的层次，将无法有效解决各种现实的争端。批判性思考以逻辑规则做为规范，以特定论题做为讨论的对象。在德育与公民教育，批判性思考可用于检视各种被提出的价值伦理主张。每一项公共议题被提出讨论时，需要遵守思想的规范，才能将讨论推向积极的方向。讨论意味着人们可以提出不同的主张，

交换不同的见解；不同的主张需要为自己的立场提出理由，并面对任何可能的反驳。

因此，思考的规范是理性讨论的一个必要条件。若没有任何思想规范，人们的主张不会依循一套思想规则建构，那么所有的公共议题将显得凌乱不堪，处处充满矛盾。若缺少反思能力，那人们将盲目、随意地接受一套价值系统（Halstead, et al., 2006:26）。若德育与公民教育的目的是培养出具有思考能力与实践能力的学生，那么批判思考能够提供一套方法，引导学生养成正确思考。

五、批判性思考在德育与公民教育中的落实

私立源流的华文独中虽是马来西亚另一个重要的教育体系，但现今仍没有将德育与公民教育纳入统一的必修课程之中，只有少数几间学校自行规划课程，纳入教学之中。此外，我们可以在不同版本的独中课本中（主要于历史与地理科之中）找到零星的内容。

在现有的教育结构底下，若华文独中想要推行德育与公民教育，需要在课程方面做出结构性的改变。从现

实面而言，华文独中的课程结构非常紧凑，学生修习的专业科目非常多，而且都是必修科目。一众修习的科目让学生疲于应付各种知识量的灌输，靠知识量挤压出知识框架。同时，学科的知识内容重复性高，学科彼此之间零散而没有关连，都属结构性的问题。

在考试仍是升学唯一出路的情况下，独中生除了参加全国统考外，还参加政府的国家公共考试。然而教育与课程内容之间的差异，使学生不得不面对双重的课业与考试压力，学习负担非常大。因此，教育改革的呼声从未停止过，内部改革的努力也不曾中断（董总，2005）。

在即有的条件下，要在现行教育结构之中纳入正式的德育与公民课程仍有实践上的困难。这里先假定德育与公民课程若纳入教育体系，批判性思考作为一套思考的方法，如何落实在德育与公民教育之中？这里先考虑两个方面。

（一）课程安排

人们都希望教育能够培养出一位具备批判性思考能力的学生，却没有一套具体的落实方案。对批判性思考

的要求一直只停留在政策上的目标，惟批判性思考做为门课程，具备概念与方法层面的内容。仅仅停留在目标的设定，并不能让老师与学生养成批判性思考的技能。

前述已提到批判性思考的特性，它成为一门独立的课程在学校中教授，并运用在不同的学科之中。同样的，批判性思考能够和德育与公民教育结合在一起，采用类似的模式，预先安排课程教授，然后进一步运用在德育与公民教育的内容中。

这里以香港做为参考，帮助理解批判性思考如何落实在课程之中。香港教育局（Hong Kong Education Bureau）于2009年开始推行新的高中学制。新的课程结构将中文、英文、数学与通识教育（Liberal Studies）列为核心必修科目，而德育与公民教育则不在核心的必修科目之列。通识教育科在高中三年的学习中，培养学生具备独立思考、多元思考与核心能力，以面对持续变化与发展的世界（课程发展议会、香港考试及评核局，2014:4）。

高中三年的通识教育课程，内容相当多元，包含从个人到群体（社会，国家，全球），从人际关系到

环境与科技等六项课程单元，同时配合独立的专题研究，让学生有机会将所学的单元内容运用在特定的议题之中。这些单元内容都预设了批判性思考的技能，让学生运用在专题研究之中。在课程规划下，中四学生首先接受基础的批判性思考训练，内容有：分析论证（Argument Analysis）、因果宣称（Causal Claim）、认识认知模式（Understanding Mental Models）与决策思考（Decision-making）（Ku, Hau & Ho, 2008）。

倘若要在德育与公民教育之中放入批判性思考，可以采用上述类似的结构，将批判性思考做为基本的思考训练。在香港，如何将批判性思考更有效地落实在通识课程之中，仍有其困难的地方，包括课程内容的设计，师资培训等问题（曾荣光，2010；欧立贤，2012）。类似的问题也可能会发生在德育与公民教育中，惟这些技术性的问题已经超出本文的讨论范围外，不作处理。

（二）教学方式

在规划德育与公民教育的课程内容方面，应该顾及德育与公民教育的性质。德育与公民教育的内容理应是多元化的，且与我们的生活息息相

关。很多时候，人们常会强调彼此的共同性，以至在教育内容方面只灌输固定僵化的价值观，而忽略了差异与分歧的存在。

批判性思考以日常生活中的思考为对象，强调在现实生活之中的应用（Groarke, 2017）。我们的日常生活都在进行各式各样的推理活动，无论是涉及心理行为的、道德价值的、政治经济的，还是社会文化的。一方面批判性思考可以引导讨论的规范，另一方面讨论的内容涉及公共事务，彼此相互结合。因此，德育与公民教育可以采用主题式的教学，课程内容以实际的公共议题为主。

在训练学生的批判性思考能力时，课程的内容应该转向那些具争议性与有讨论空间的议题为主。面对事实性的内容，因为事实性的内容是无法被否认的，我们只能给予解释（*explanation*）；但是有关价值的争议，却存在着一个辩论的空间（*room for argument*），我们需要给予理由，以证明一个主张或立场站得住脚，具说服力。思考争议性的问题能够增进思维能力，增加对问题的敏感度。

虽然中学生尚未能真正参与公共

事务，但他们依然可以透过实际的例子进行思考，将批判性思考的内容运用于实际例子中。我们所处的世界不乏具有争议性的议题，凡举道德、社会、经济、政治与环境等等的议题，归根结底都是有关价值的争议，它们理应在公共领域之中充份地被讨论。然而，这些议题除了价值上的争议之外，还必须以其他事实性的内容做为知识背景，内容才有根据。

因此，德育与公民教育是跨越学科的，其内容可以相当丰富，即有事实性的知识做为背景，又有具价值争议的讨论。主题式的教学能够兼顾各方面的内容与要求，跨越学科之间的藩篱。

六、结论

本文的分析指出，现今对高阶思考技能的理解，以及对德育与公民教育的理解都是相当狭隘的。华文独中的德育与公民教育仍处在教育发展的空白阶段。若华文独中要深化教育改革的目标以迎合时代的需求，让教育体制更加完整，提升学生的思考技能与增设德育与公民教育都是必要的。而在这两个领域中，批判性思考无疑是最基本的训练。

如同品德教育与公民教育的内容零散出现在独中的历史与地理课本中，批判性思考的内容也出现一些版本的独中课本中。以华文科为例，我们可以在过去几个版本的高中与初中课本中发现一些批判性思考的教程内容，例如：初三下册第七单元为「论点与论据」，里头讨论了几点论证的类型（董教总全国华文独中工委课程局，1996）。高中三年的教学内容则纳入了「对比与模拟」、「分析与综合」和「归纳与演绎」的相关教程，总括为思维训练（董教总全国华文独中工委课程局，1999：87）。事实上，纵使这些课程内容属于批判性思考，但它们终究被用作语文知识与文法知识来处理，同时运用在静态的文学作品分析之中。因而远离上述德育与公民教育和批判性思考所分析的特性，更没有发挥它们在批判性思考的效果。

本文尝试分析批判性思考和德育与公民教育的本质，以及如何将批判性思考结合在德育及公民教育的课程之中。批判性思考作为一种思想方法，它可以成为思考工具。做为一套检视理由的工具，它培养人们以理性的态度面对问题。

参考资料

- 《2013-2025年教育大蓝图》专案研究小组（2013）。《改革国民教育：2013-2025年教育大蓝图（初版）的评析与建议》。吉隆坡：林连玉基金。
- 董教总全国华文独中工委课程局（1996）。《华文（初三下册）》。加影：董总。
- 董教总全国华文独中工委课程局（1999）。《华文（高三下册）》。加影：董总。
- 董总（2005）。独中教育改革纲领。下截自<http://dzblueprint.dongzong.my/index.php/importantes-doc/21-dz>
- 顾伊丽、侯杰泰、何德芳（2009）。《“批判性思考能力的学与教”教材套（高中）》。香港：教育局。
- 课程发展议会、香港考试及评核局（2014）。《通识教育科：课程及评估指引（中四至中六）》。下截自http://334.edb.hkedcity.net/doc/chi/curriculum/LS%20C&A%20Guide_updated_c.pdf
- 欧立贤（2012）。〈香港新高中通识教育科之批判思考能力培训——从正式课程到空无课程〉。《香港教师中心学报》，11，165-171。
- 曾荣光（2010）。〈批判思考的批判——香港高中通识教育科教学实践的争议〉。《教育学报》，38（1），95-117。

- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, J. M. (2013). *Critical Thinking: A Student's Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Crittenden, J. & Levine, P. (2013) 'Civic Education. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>
- Groarke, L. (2017). 'Informal Logic'. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/>
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and Moral Education: Values in Action*, New Jersey: Routledge
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2013). *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*. Retrieved from <http://www.padu.edu.my/blueprint>
- Ku, K., Hau, K. T., & Ho, I. T. (2008). Package on "The Learning & Teaching of Critical Thinking Skills" (Senior Secondary). Hong Kong: Education Bureau.
- Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. New Jersey: Wiley.
- Mahmood, H. (2014) *Civics and Citizenship Education in Malaysia: The Voice of Micro Policy Enactors*. Doctoral Dissertation of Cardiff University. Retrieved from <https://orca.cf.ac.uk/69576/1/Final%20Version%20Thesis%20Haniza%20Mahmood%20-ORCA.pdf>
- Medin, D., Ross, B., & Markman, A. (2005). *Cognitive Psychology*. New Jersey: Wiley.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Switzerland: Springer.
- Stobaugh, R. (2012). *Assessing Critical Thinking in Middle and High Schools: Meeting the Common Core*. New York: Routledge.
- Thagard, P. (2011). Critical Thinking and Informal Logic: Neuropsychological Perspectives. *Informal Logic*, 31(3): 152-170.
- UNESCO (1998). *Citizenship Education for the 21st Century*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. Retrieved from
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

学生参与和身份认同： 以马来西亚华文独中为例

江伟俊*

一、前言

全球化浪潮已然改变了世界整体的面貌，国与国之疆界愈趋模糊，而社会则更为多元化。各国之间的政治、经济与文化互动日益频繁，间接压缩地理空间，区域与国际社群互动则更为显著。对此，未来社会势必将会更为多元且更加竞争，如何让国民具有全球意识将是各国的当务之急。

是以，21世纪的学校教育，除传授知识与技能之外，更需着重于学生能力的养成，即让学生学会求知、学会做事、学会共处与学会做人（联合国教科文组织学习的四大支柱），提倡学生的全人发展以应对全球化激烈的挑战。与此同时，联合国多份文件也指出各国教育有责任培养公民对于国际知识、公正、协作、自由、人权与和平的认识。

长期以来，品德与道德教育乃马来西亚华文独中教育之核心，藉以训育与辅导相互配合以形塑学生的品行，已成为独中教育特点之一。2005年发布的《独中教育改革纲领》强调学生的全面发展，并为学生奠定终生学习的条件和基础，让学生了解自己、关爱家人、融入社会与建设国家。然而，华文独中教育仍然偏重于知识传递与品格形塑，对于培养学生个人能力，以及政治与社会意识层面却稍显不足。

研究显示学生参与校政将对其成就、自信心、归属感、责任感、师生关系、学校的纪律等带来正面的影响¹。有鉴于此，华文独中教育须在现有的基础上巩固与加强学生的德育与公民

* 董总资料与档案局副研究员
(电邮: weecheng_kong@dongzong.my)

¹ Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2009; Backman & Trafford, 2006; Durr, 2004

教育，并且建立机制，鼓励学生参与校务决策。在形塑学生良好品德的同时培养学生独立思考与协作能力，以及认识社会责任与多元和民主价值。

二、研究方法

本研究在2017年3月至2017年4月进行，藉以问卷与试卷方式进行数量调查研究。其中，派发学校问卷于全国60+1所华文独中，以便了解掌握德育与公民教育课程的实施概况。学校问卷内容包括科目开设状况、校内相关计划与活动等。

此外，本研究也进行小规模、局部的抽样调查，从中掌握学生所具备的公民素养程度与态度。此研究对象为华文独中高中二年级学生，并择选6所华文独立中学，每所独中自选两个班级学生参与，共回收问卷与试卷487份。每位受选学生皆须填答《学生公民素养测试》²与《学生公民素养问卷》³各一份，藉此检视学生的德育与公民教育的知识、认知与价值观。学生问卷与测试乃参照国际公民教育与素养调查研究（International Civic and Citizenship Study, ICCS）的问题，将之翻译及本土化之后，并增设部分问题。随后进行小规模测试与意

见回馈，遂成为本研究的学生问卷与试卷。

基于研究涵盖层面广泛，实无法一一阐述，本文将仅着重于学生参与和学生身份认同部分，择取部分研究成果作为深入探讨、分析之用途。其中，校内学生参与是否会影响学生政治与社会意识？学生公民素养是否影响其爱国程度？上述问题将会是本文之研究核心，进而勾勒华文独中生的公民意识图像，以作为后续教育改革之参考。

三、文献综述

1974年，联合国教科文组织大会通过《关于教育促进国际理解、合作与和平及教育与人权和基本自由相联系的建议》。该建议明确要求成员国教育政策应涵盖国际与社区意识、基本权利与自由之元素，即具备世界观与全球视野；尊重与了解他国与他族的文化、价值与生活方式；理解国际合作、相互依赖的重要性；具备与人沟通的能力；除了解权利，同时需认识个人、社会与国家的义务与责任；了解国际互动与团结的必要性；为个人参与解决社区、国家与世界各种问题做好准备。该建议亦强调学生参与乃公民教育与国际知识教育的重要元素。

² 共有58题单选题，2题复选题。

³ 共分成九大层面，35主题共196子题。

该建议涉及层面甚广，从正式、非正式与不正式教育体系，到学前至高等教育，以及成人和终身学习阶层。其关注领域包括德育与公民教育、国际知识、合作与互动教育，以及与其原则相符之领域。随着时间推进，与该建议相关领域与议题也逐渐增多，如永续成长、气候变化、世界公民、防止极端暴力等。⁴

1989年，联合国大会正式通过《儿童权利公约》，藉以保障儿童的基本权利，确保其在和平、尊严、宽容、自由、平等和团结的精神下成长。第29条清楚阐明儿童的教育权利，即：

（一）缔约国一致认为教育儿童的目的应是：

- (1) 最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力；
- (2) 培养对人权和基本自由以及《联合国宪章》所载各项原则的尊重；
- (3) 培养对儿童父母、儿童自身的文化认同、语言和价值观、儿童所居住国家的民族价值观、其原籍国以

及不同于其本国的文明的尊重；

- (4) 培养儿童本着各国人民、族裔、民族和宗教群体以及原为土著居民的人之间谅解、和平、宽容、男女平等和友好的精神，在自由社会里过有责任感的生活；
- (5) 培养对自然环境的尊重。

与此同时，教育领域也需制定相关制度与机制，以便保障学生在《儿童权利公约》所享有的言论自由（第13条）、结社自由（第15条），以及表达的权利（第12条）。教育学者劳拉·伦迪（Laura Lundy）对于《儿童权利公约》第12条即孩子参与决策过程进行详细论证，并提出了四个关键元素⁵：

- 空间：孩子必须给予表达自己的意见的机会
 - 意见数量、发言管道与保障
- 声音：须推动孩子表达自己的意见
 - 讯息授予、发言的方式与选择权

⁴ Canada's Response to the 6th Consultation on the Implementation of the UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 10/2016。

⁵ Lundy, Laura, 2007, 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nation Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*. p.933

- 受众：孩子的声音必须被聆听
 - 告知交流、交流形式与交流者权限
- 影响：孩子的看法必须得到合理的对待
 - 意见回馈、掌权者考量与保障制度

1994年，联合国大会宣布1995至2004年为联合国人权教育十年，并通过《联合国人权教育十年行动计划》。大会重申《维也纳宣言和行动纲领》，即推展“人权方面的教育、培训和公共信息对推动和达成社区间的和谐关系，实现相互理解、宽容与和平至关重要。”

《十年行动计划》就人权教育制定出一个为国际社会所公认的标准，即为“努力开展培训、传播和信息，目的是通过传授知识及技能和塑造态度，建立普遍的人权文化”⁶，进而：

1. 加强对人权和基本自由的尊重；
2. 充分发展人的人格和人的尊严感；
3. 促进所有民族、土著人民、以及种族、民族、宗教和语言群体间的了解、容忍、男女平等和友谊；

4. 使人人都能在自由社会中有效参与；
5. 推动联合国维护和平的活动。

2015年，联合国教科文组织于韩国仁川市召开世界教育论坛，来自160个国家的专员集中讨论《2030年可持续发展议程》中与教育相关的目标4，并且通过《2030年教育仁川宣言》（简称“《仁川宣言》”）。其中，《仁川宣言》具体目标4.7为：

到2030年，确保所有进行学习的人掌握可持续发展所需的知识和技能，具体做法包括开展可持续发展、可持续生活方式、人权和性别平等方面的教育、弘扬和平和非暴力文化、提升全球公民意识，以及肯定文化多样性和文化可持续发展的贡献。⁷

《仁川宣言》阐明各国需推展可持续发展教育（Education for Sustainable Development）与全球公民教育（Global Citizenship Education），其内容包括和平、人权、多元文化与国际现状的层面，如此一来公民将可获得必要的知识、技能、价值观与见解，方可积极应对来自地方与全球的挑战。

⁶ 联合国大会49/184决议案，23/12/1994。

⁷ 《2030年教育仁川宣言》，48页。

四、成果与讨论

1. 人权与民主意识部分

表1.1：学生的人权与民主意识

项目	学校						德育与公民教育类课程		总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	有开办	没有开办	
每个人应享有言论自由的权利	98%	95%	100%	98%	98%	97%	97%	97%	97%
没有任何企业或政府有权垄断国家的报业	87%	82%	84%	84%	89%	72%	84%	82%	83%
每个人的社会和政治权利应该受到尊重	96%	93%	98%	99%	99%	100%	96%	99%	97%
每个人应享有公开批评政府的自由	88%	91%	93%	95%	86%	84%	91%	89%	90%
全体公民应该享有自由选择自己所属的国家领导人的权利	96%	90%	99%	95%	99%	97%	95%	97%	96%
人民应该能够针对恶法进行反抗行动	92%	86%	93%	91%	96%	97%	90%	95%	92%
任何政治抗议的活动必须采取和平的方式	95%	85%	98%	93%	98%	92%	92%	94%	93%
应该缩小社会贫富悬殊的差距	96%	87%	97%	98%	98%	91%	93%	96%	94%
总体	94%	89%	95%	94%	95%	91%	92%	94%	93%

备注： a) 数据乃同意与非常同意之总和。

b) 信度 (Cronbach's Alpha) : 0.729

表1.2：学生的人权与民主意识（与国家安全相关）

项目	学校						德育与公民教育类课程		总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	有开办	没有开办	
警察可无审讯扣留对国家安全造成威胁的嫌犯	51%	51%	58%	56%	64%	59%	55%	58%	57%
国安机构应被允许审查威胁国家安全的嫌犯之信件、通话记录及电邮	86%	89%	78%	86%	92%	95%	83%	92%	87%
当国家安全面对威胁时，政府能行使权力控制媒体	69%	71%	47%	55%	62%	62%	57%	66%	61%
总体	69%	70%	61%	66%	73%	72%	65%	72%	68%

备注：数据乃同意与非常同意之总和。

普遍而言，受选学生具备基本的人权与民主意识。绝大多数受选学生认同问卷有关人权与民主意识的项目，认同度达80%以上。其中，97%的受选学生同意每个人应享有言论自由的权利与每个人的社会和政治权利应该受到尊重，而对于没有任何企业或政府有权垄断国家的报业认同度较低（83%），不因学校或是否开办公民类课程而有显著不同。

此外，在人权与民主意识类别中，特设三项与国家安全相关问题。此类问题乃以国家安全为由，而限制公民的部分权利，因而较具争议。有57%的受选学生同意警察可无审讯扣

留对国家安全造成威胁的嫌犯，61%的受选学生认同当国家安全面对威胁时，政府能行使权力控制媒体，87%赞成国安机构应被允许审查威胁国家安全的嫌犯之信件、通话记录及电邮。相较没有开办公民类课程的学校，开办公民类课程的学校对于国家以国家安全之名限制公民权利的认同度较低。

测试成绩越高者，越认同问卷中的人权与民主项目的陈述，这表示测试成绩和人权与民主意识有显著地正向关系。此外，受选学生的人权与民主意识越高，越认同学生参与可推动学校发展。

表1.3：学生的人权与民主意识与其他项目的关系

回归系数	公民素养测试得分	学生对校内学生参与的看法
人权与民主意识	-1.325	0.261

备注： a) 人权与民主意识分数越高即等于相关意识越低。

b) $p < 0.05$

2. 学生参与部分

表2.1：学生参与的学校决策

项目	学校						总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	
课堂的教学方式	44%	40%	68%	34%	64%	34%	48%
课堂的教学内容	40%	21%	40%	34%	53%	33%	37%
教师教学工具或材料	37%	22%	48%	38%	42%	41%	38%
上课时间表	27%	18%	31%	19%	28%	17%	24%
班规	46%	74%	87%	43%	63%	61%	63%
校规	21%	25%	31%	16%	33%	19%	25%
联课/课外活动	41%	57%	71%	40%	63%	41%	53%
平均值（学校）	35%	30%	48%	30%	47%	31%	37%

备注： a) 数据乃有时与时常之总和。

b) 信度(Cronbach's Alpha): 0.794

在学校决策部分，除联课/课外活动部分约有53%受选学生认为学校会考量学生的意见之外，其余项目皆有过半数受选学生认为学校不曾或鲜

少考量学生的想法。其中，学校在制定上课时间表与校规时甚少与学生讨论，抑或将学生的想法纳入考量。此现象不因取样学校而有显著差异。

表2.2：学生的校外活动参与

项目	学校						总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	
环保组织活动	27%	24%	67%	41%	31%	24%	36%
为某社会议题进行的筹款组织活动	33%	26%	31%	36%	41%	16%	31%
社区志工活动	25%	20%	55%	21%	36%	20%	30%
宗教组织活动	25%	24%	32%	31%	28%	22%	27%
以族群为主的文化组织活动	7%	26%	20%	14%	16%	14%	16%
关注社会问题的青年组织活动	17%	11%	13%	18%	16%	11%	14%
人权组织活动	12%	8%	7%	4%	5%	6%	7%
从未参与上述活动	44%	43%	17%	28%	28%	48%	34%

备注：数据乃曾在一年前后参与所列活动之总和。

在校外活动参与部分，36%受选学生曾参与环保组织活动，属最多学生参与的校外活动、次为筹款组织活动，有31%受选学生参与。然而，仅有7%受选学生曾经参与人权组织的

活动，这显示人权组织与学校关系仍十分疏远，学生较少有机会接触。此外，仍有34%受选学生从未参与上述的校外活动。

表2.3：学生的校内活动参与

项目	学校						总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	
参与学生议会或班会的讨论	82%	81%	93%	91%	91%	94%	89%
参与班级代表或学生会代表的投票过程	54%	57%	75%	74%	74%	63%	66%
成为班级代表或学生代表的竞选候选人	46%	36%	56%	59%	47%	49%	49%
积极参与辩论活动	16%	11%	25%	29%	11%	17%	18%
参与学生行政规划的决策	13%	20%	15%	24%	17%	20%	18%
从未参与上述活动	0%	15%	2%	5%	0%	6%	7%

备注：数据乃曾在一年前后参与所列活动之总和。

在校内活动参与部分，绝大多数受选学生曾参与学生议会或班会的讨论（89%），66%曾参与班级代表或学生会代表的投票过程。然而，仅

有少部分（18%）受选学生曾经参与学生行政规划的决策或曾参与辩论活动，并且仍有7%受选学生从未参与上述校内活动。

表2.4：学生对社会与政治课题兴趣

项目	学校						德育与公民教育类课程		总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	有开办	没有开办	
国外政治与社会课题	70%	62%	80%	70%	69%	55%	71%	65%	68%
环境课题	71%	54%	60%	56%	65%	63%	61%	61%	61%
国内政治与社会课题	45%	51%	60%	46%	47%	31%	52%	42%	47%
地方政治课题	30%	26%	32%	30%	32%	16%	29%	27%	28%
平均值（学校）	54%	48%	58%	51%	53%	41%	53%	49%	51%

备注： a) 数据乃感兴趣与非常感兴趣之总和。

b) 信度(Cronbach's Alpha): 0.745

受选学生对于国外政治与社会课题（68%）与环境课题（61%）较感兴趣，对于地方性政治课题则兴趣较低（28%）。此现象不因取样学校而有显著差异。

此外，依据数据显示，学生对社会与政治课题的兴趣与学校决策的学生参与和公民素养测试得分有着正向关系，即对社会与政治课题越感兴趣的学生，其学校的学生参与度越高、公民素养测试得分亦越高。

表2.5：学生对社会与政治课题的兴趣与其他项目的关系

迴归系数	学校决策的学生参与	公民素养测试得分
社会与政治课题的兴趣	-0.112	-1.325

备注： a) 社会与政治课题的兴趣分数越高即等于兴趣越低。

b) $p < 0.05$

表2.6：学生对校内学生参与的看法

项目	A校	B校	C校	D校	E校	F校	总体
学生参与校政将能提升校务发展	70%	61%	85%	76%	91%	72%	76%
学生在校积极参与能为学校带来正面的改变	93%	82%	91%	88%	96%	89%	90%
学生团体的发言与意见有助于解决校内问题	87%	84%	91%	85%	96%	88%	88%
所有学校应设立学生会	75%	82%	91%	84%	93%	89%	85%
学生的群体合作有助于在校园带动更大的影响力	96%	87%	95%	95%	99%	95%	94%

备注： a) 数据乃同意与非常同意之总和。

b) 信度(Cronbach's Alpha):0.739

依据数据所示，受选学生普遍认为学生参与将有助于学校发展（76%-94%），此现象不因取样学校而有显著差异。由此可见，学生实有参与校务的意愿，但基于参与空间的局限，因而学生参与意愿与实际的参与程度有着明显落差。

此外，依据数据显示，学生对校内学生参与的看法与学生的社会参与意愿、公民素养测试得分、公民自我效能有着正向关系，即越倾向校内学生参与的学生，其社会参与意愿、公民自我效能与公民素养测试得分亦越高。

表2.7：学生对校内学生参与的看法与其他项目的关系

迴归系数	社会参与意愿	公民素养测试得分	公民自我效能
学生对校内学生参与的看法	0.158	-0.017	0.110

备注： a) 学生对校内学生参与的看法分数越高即等于参与意愿越低。

b) P<0.0005

表2.8：学生内在政治效能

项目	学校						德育与公民教育类课程		总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	有开办	没有开办	
比起其他同学，我更了解政治	17%	22%	15%	21%	20%	13%	18%	18%	18%
我经常在讨论政治课题时发表个人意见	18%	29%	23%	26%	21%	19%	23%	22%	23%
我很容易理解大部分的政治课题	36%	38%	47%	31%	33%	30%	40%	32%	36%
我的政治见解值得别人聆听	14%	31%	29%	30%	21%	23%	25%	25%	25%
作为一名成年人，我可以参与政治活动	53%	53%	58%	60%	59%	58%	55%	59%	57%
我了解国家目前所发生的政治课题	46%	45%	59%	49%	47%	36%	50%	44%	47%
平均值（学校）	31%	36%	38%	36%	34%	30%	35%	33%	34%

备注： a) 数据乃同意与非常同意之总和。

b) 信度 (Cronbach's Alpha) :0.815

对于学生内在政治效能部分，仅有57%受选学生认为其长大后可以参与政治活动，47%受选学生了解国家目前所发生的政治课题。普遍上，受选学生对于自我的政治认识信心不足，只有25%受选学生认为自己的政治见解值得别人聆听，18%受选学生认为自身的政治认识比其他学生强。

此外，研究显示学生的内在政治效能与学校决策的学生参与和校内外活动参与成正向关系，即学生于校内外活动较为活跃，学校决策参与度也较高，其学校决策的学生参与的空间亦越大。

表2.9：学生内在政治效能与其他项目的关系

回归系数	校外活动参与	校内活动参与	学校决策的学生参与
内在政治效能	0.210	0.120*	-0.138

备注： a) 内在政治效能分数越高即等于自我效能越低。

b) $P < 0.005$, * $P < 0.05$

表2.10：学生的公民自我效能

项目	学校						德育与公民教育类课程		总体
	A校	B校	C校	D校	E校	F校	有开办	没有开办	
针对报章上有关国家之间的纠纷进行讨论	13%	29%	20%	18%	23%	17%	21%	20%	20%
依据个人观点讨论具争议性的政治或社会课题	16%	25%	28%	21%	15%	19%	23%	18%	21%
成为校园或班级选举的候选人	18%	29%	29%	31%	33%	30%	25%	32%	28%
组织学生改善校园政策	17%	30%	24%	31%	31%	28%	24%	30%	27%
关注一场讨论争议性课题的电视节目	20%	29%	30%	30%	35%	22%	26%	29%	28%
针对某社会课题在报章上发表言论	8%	21%	11%	14%	11%	11%	14%	12%	13%
在班上发表有关政治或社会课题的意见	8%	19%	14%	14%	10%	11%	14%	12%	13%
平均值（学校）	14%	26%	22%	23%	23%	20%	21%	22%	21%

备注： a) 数据乃同意与非常同意之总和。

b) 信度(Cronbach's Alpha) :0.800

对于学生的公民自我效能部分，受选学生在于相关问卷项目的认同度皆徘徊在13%至28%。其中，28%受选学生同意成为校园或班级选举的候选人或关注一场讨论争议性课题的电视节目，27%受选学生会组织学生改善校园政策。仅有13%受选学生会针对某社会课题在报章上发表言论或

在班上发表有关政治或社会课题的意见。

依据研究结果，公民自我效能越高者，其校内外活动也相较活跃，学校也给予学生更大的决策参与空间，对校内学生参与的看法亦较为正面，并且对社会与政治课题较感兴趣。

表2.11：学生公民自我效能与其他项目的关系

系数	校内活动参与	校内活动参与	学校决策的学生参与	学生对校内学生参与的看法	社会与政治课题的兴趣
公民自我效能	0.199	0.238	-0.149	0.153	0.389

备注： a) 公民自我效能分数越高即等于自我效能越低。

b) $P < 0.005$

3. 学生身份认同层面

表3.1：学生自我身份认同

身份认同	性别		总体
	男性	女性	
我是马来西亚华人	45.1%	52.6%	49.0%
我是马来西亚人	25.0%	23.9%	24.5%
我是华人	16.7%	13.8%	14.7%
我是世界公民	11.9%	9.3%	10.6%
我是中国人	2.1%	0.4%	1.2%

在学生自我身份认同部分，受选学生首选认为自己为马来西亚华人（49.0%），次为马来西亚人（24.5%）、华人（14.7%）、世界公民（10.6%），最后为中国人

（1.2%）。由此可见，马来西亚作为国籍身份比族群认同较为重要，而国籍认同与族群认同属两个不同概念，既可并存、并不矛盾。

表3.2：学生对于组织与个人的信任感

学校	联合国	法庭	媒体	一般民众	皇家警察与武装部队	政党	政府机构	政治人物
61%	54%	40%	38%	35%	31%	16%	15%	14%

备注：有完全信任或有信心数据之总和。

普遍上，受选学生对于政治人物（14%）、政府机构（15%）与政党（16%）严重缺乏信任。象征公平、公正的法庭与负责保卫国家与维护治

安的皇家警察与武装部队，也分别只获得40%与31%的信任，显示受选学生对于我国的公共机构与政治体系已失去了信心。

表3.3：学生对于国家事物自豪感

项目	德育与公民教育类课程		总体（平均值）
	有开办	没有开办	
国家在经济上的表现	2.89	2.96	2.92
马来西亚民主制度	2.61	2.68	2.65
皇家警察与武装部队	2.60	2.66	2.63
马来西亚的历史与文化	2.29	2.46	2.37
国家皇宫	2.40	2.32	2.36
布特拉行政中心	2.34	2.35	2.34
马来西亚国旗与国歌	2.27	2.33	2.30
国家独立广场	2.15	2.15	2.15
双峰塔（KLCC）	1.89	1.90	1.90
国家羽球队在国际运动竞赛的表现	1.65	1.51	1.59

备注： a) 1：非常同意 2：同意 3：不同意 4：非常不同意

b) 信度(Cronbach's Alpha): 0.836

在于对国家事物自豪感部分，受选学生对国家羽球队的表现（1.59）与国油双峰塔（1.90）感到自豪。然而，他们却对国家经济上的表现

（2.92）、马来西亚民主制度（2.65）与皇家警察与武装部队（2.63）感到失望。

表3.4：学生的爱国意识

项目	德育与公民教育类课程		总体
	有开办	没有开办	
国旗是重要的	87%	89%	88%
我有爱国的义务	82%	74%	78%
我有责任协助国家的发展	78%	74%	76%
人们有责任履行国家义务	77%	75%	76%
我非常尊敬国家	74%	72%	73%
为国家奉献是重要的事情	68%	68%	68%

备注： a) 数据乃同意与非常同意之总和。

b) 信度(Cronbach's Alpha): 0.831

表3.5：学生留在国内意愿

项目	德育与公民教育类课程		总体
	有开办	没有开办	
我国的政治操作良好	21%	16%	19%
总而言之，在国内生活比在其他国家生活来得好	42%	40%	41%
我因为生活在这个国家而感到自豪	59%	48%	54%
我宁愿在国外长居	59%	61%	60%

备注： 同意与非常同意数据之总和。

表3.6：学生爱国意识与其他项目的关系

系数	留在国内意愿	对国家事物自豪感	公民素养测试	公共机构信任感
爱国意识	0.361	0.489	-0.027	0.276

备注： a) 爱国意识分数越高即等于爱国意识越低。

b) $P < 0.005$

在爱国意识部分，受选学生同意国旗乃重要的有88%，有78%受选学生认同自己有爱国的义务，76%受选学生认为有责任协助国家发展与履行国家义务。

相反的，有54%受选学生因为生活在马来西亚而感到自豪，60%宁愿在外国长居，仅有19%认同我国的政治操作良好。

受选学生的爱国意识与公民素养测试得分、留在国内意愿、对国家事物自豪感与公共机构信任感有着显著的正向关系，即爱国意识越高者的公民素养较高、对公共机构的信任感较高、对国家事物较为感到自豪也较愿意留在国内。

4. 学校推动公民意识部分

长期以来，马来西亚华文独中十分重视学生的德育，对于公民教育仍缺乏重视。本研究学校问卷，学校认为应优先学生培养学生的价值观和态度首五项为自律、爱心、尊重生命、承担、互助合作，乃关乎个人修身与他者共存部分，而社会类的素养，如平等、法治精神与正义感等则属于后三分一选项之中。

表4.1：学校应优先学生培养学生的价值观和态度

素养	平均值	总分
自律	2.98	179
爱心	1.60	96
尊重生命	1.55	93
承担	1.48	89
互助合作	1.13	68
正直	1.05	63
勤奋	1.05	63
独立思考	1.02	61
自信	0.87	52
善良	0.73	44
坚毅	0.33	20
正义感	0.33	20
爱国	0.22	13
宽容	0.17	10
法治精神	0.17	10
勇敢	0.05	3
平等	0.02	1

此外，全国华文独中也甚少举办公民意识类活动。仅有2%华文独中有举办人权计划与活动、11%举办提倡社会醒觉的活动、16%举办多元文化与跨族群的交流互动。社区关怀部分，47%华文独中举办社区和环境相关活动，以及41%有举办社区服务活动。

表4.2：学校所举办的活动

学校活动	经常/有时举办（百分比）
运动与才艺活动	86%
文化活动	72%
社区和环境相关的活动	47%
社区服务活动	41%
关怀弱势群体的活动	35%
华教知识类活动	33%
多元文化与跨族群的交流活动	16%
提倡公民醒觉的活动（如艾滋病日、人权日等）	11%
人权计划与活动	2%

五. 总结

本研究显示学校的学生参与空间将对学生的公民与政治意识造成影响。积极参与校内外活动的学生，其公民与政治效能亦更高。学生参与学校决策的空间越大、提议被重视或采纳，学生则更能掌握人权与民主的知识，进而公民素养也较高。据此，学校的学生参与程度将直接影响学生的政治与社会意识。

研究发现，多数受选学生具备基本的人权与民主意识，并在公民素养测试取得不错的成绩，但却缺乏执行与参与的意愿。整体受选学生的内在政治效能仅约34%，公民自我效能更只达21%，显示受选学生政治与公民的能力与信念皆低。反观在校内学

生参与校务部分，大多数学生认同学生参与将有助于学校发展，这表示学生虽有参与之意愿，却缺乏参与之空间。

国籍认同与族群认同乃马来西亚公民重要的身份特征。研究显示受选学生视国籍高于族群，而马来西亚华人的认同度最高。其中，学生的公民素养、对国家事物的自豪感与对公共机构的信任感将会正向影响其爱国意识，以及学生留在国内的意愿。

研究显示受选学生具有爱国意识，也愿意为国家奉献。但，却仍有46%受选学生不以生活在马来西亚为傲，60%宁愿在国外居住。诚然，批

评政府者并非不爱国，而是对政府施政不满，正如有81%受选学生不满我国现有的政治操作。另，选择定居外国亦乃是对国家失望的消极抗议。

综观而言，本研究结果显示，马来西亚华文独中并不重视也未设有制度培养学生的公民与政治意识。这将不利于学生的个人能力型塑、国际视野建立、多元文化包容与社会权责了解。随着全球化的推进，国际社会已逐渐承认学生的参与权，并强调学生对于自由、权利、权责、和平的认识。在多元开放与竞争激烈的全球社会，华文独中实须与时并进推动公民教育的发展，装备学生的知识与能力，以应对未来的挑战。

六、参考文献

- 江伟俊、潘永杰、叶兴隆、徐碧清（2017）。《马来西亚华文独中德育与公民教育专案研究计划》。未刊稿。
- 世界教育论坛（2015）。《2030年教育：仁川宣言和行动纲领》。
- 联合国教科文组织（1974）。《关于教育促进国际理解、合作与和平及教育与人权和基本自由相联系的建议》。
- 联合国（1989）。《儿童权利公约》。
- 刘美慧，董秀兰（2009）。〈我国公民教育改革之反思——国际公民教育与素养调查计划之研究与启示〉。《教育资料与研究双月刊》，87，145-162。
- 梁恩荣、阮卫华、郑志强、郭春兰（2015）。〈学生会是否学生参与校政的门面装饰？〉。“学生民主文化的培育：后占领运动时代的学校公民使命研讨会”
- 维也纳世界人权会议（1993）。《维也纳宣言和行动纲领》。
- Davis, Lynn. (2002). “Possibilities and Limits for Democratisation in Education.”. *Comparative Education*, 38(3):251-266.
- Dobozy, Eva. (2007). “Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students”. *Educational Studies*, 33(2):115-28.
- Kahne, Joseph, Sporte, Susan. (2008). “Developing Citizens: The impact of Civic Learning Opportunities on Students’ Commitment to Civic Participation”. *American Educational Research Journal*, 45(3):738-766.
- Lundy, Laura. (2007). “Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on Rights of the Child. ”*British Educational Research Journal*, 33(6): 927-942.

- Murray Print. (2007).“ Citizenship Education and Youth Participation in Democracy.” *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David, Losito, Bruno. (2009). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*.
- Smith, Alan, Fountain, Susan, Mclean, Hugh. (2002). *Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia*. UNICEF and UNESCO.
- Steven Finkel, Howard Ernst. (2005).“ Civic Education in Post-Apartheid South Africa: Alternative Paths to the Development of Political Knowledge and Democratic Values. ”*Political Psychology*, 26(3):333-364.
- Taylor, Marilyn, Percy-Smith, Barry. (2008). “Children’s Participation: Learning from and for Community Development.” *International Journal of Children’s Rights*, 16(3):379-394.
- Topolski, Anya. (2008). “Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt’s political critique of education.” *Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network*, 15(2): 259-282.
- Wintersteiner, Werner, Grobbauer, Heidi, Diendorfer, Gertraud, Reimair-Juarez, Susanne. (2015). *Global Citizenship Education: Citizenship Education for Globalizing Societies*. Austrian Commission for UNESCO.

华文独中生 具有什么样的公民知识？

华文独中公民教育调查分析

潘永杰*

一、绪言

公民素质 (Civic Competency) 包含三大部分, 即公民知识 (civic-related knowledge)、认知和参与技能 (cognitive and participative skills) 以及公民性格 (civic dispositions) (Torney-Putra & Vermeer, 2004:1)。所谓知识指的是对政府的架构、运作和政治人物的认识; 认知和参与技能则是指在讨论政治事务所具有的分析能力以及参与政治公共事务所需的社会沟通能力; 公民性格涉及的是行为倾向、价值和态度, 诸如个人责任感、正义感、同理心和包容等。

Kymlicka (1997:3-4) 认为在自由民主制度下, 其公民应具备四种特质: (一) 公共精神 (public-spiritedness), 即具有从事公共讨论所需要的政治知识和投身公共事务的意愿; (二) 正义感 (sense of justice)、对他人权利的尊重, 并同时能相应地调适一己的要求; (三) 文明和宽容 (civility and tolerance) 以及 (四) 群体归属感与认同。

另一方面, 根据 Dynneson, Gross, Berson (2003:72-73) 的区

* 董总资料与档案局副研究员 (电邮: wingkit_phoon@dongzong.my)

¹ 本文为董总马来西亚华文独中教育蓝图专案小组底下的“华文独中德育及公民教育调查研究计划”的部份研究成果。作者感谢研究计划成员江伟俊、叶兴隆、徐碧清以及董总同事陈钰胜、谢春美、林玉娟等人, 在本文撰写过程所给予意见回馈以及技术和行政的协助。另外, 作者亦感谢吴志鸿和许顺业对本文初稿的指正。

分，Civil education和Citizenship education在内容上有所异同，前者在内容上主要强调对政府事务与运作的认识、政治认同、公民的权利与义务以及政治价值与概念的瞭解，而后者则除包括政治事务相关的知识外，重视公民做为一种政治身份其在社会上的各种互动所需的素质。所以，前者以政治和知识面为核心，后者则关注社会互动面。

然而无论如何，综上所述，政治知识是构成学校公民教育的主要内容之一，也是公民素质的重要部份。盖揆诸国外实证研究发现，政治知识的程度高者，较能够摆脱个人一时的情绪，更能做到实事求是地讨论政治课题，与其同时，其对弱势 / 少数族群更关怀和包容，在政治参与上也更积极。（邱师仪，2017：128-29）一般政治知识大致可以区分为教授事实（taught fact）和观察事实（surveillance fact），前者多属于政治制度与运作的知识，内容上变化较少，而后者则是多属于时效性较短的政治知识，如人事任命、选举结果等。（邱师仪，2017：130-31）

与其同时，过去学界普遍认为课堂的公民教育课对学生政治知识的提升没有显著的影响。惟近年学界

开始修正上述看法，因为透过不少实证研究调查发现，学校的公民教育课有助于培养学生的政治知识和理解。

（Galston, 2001:226）

据此，回头检视华文独中的公民教育现况。2005年董教总独中工委发布《马来西亚华文独立中学教育改革纲领》（简称《教改纲领》）胪列15项独中教育目标，当中至少有七项属于公民教育所要培养的素养：即爱护与承传民族文化，维护母语教育；尊重与维护本国多元文化；具备表达能力，能和友族沟通与和睦相处；具备民主法制的观念与公民意识；具备环保意识，珍惜与爱护自然资源；愿意增进对不同文化的学习与国际了解（董总，2005:8）。

一般上，公民教育在学校推行的方式，不外二途：一、独立成科，就是做为是一门科目在学校教授；二、渗透式，透过联课活动或将公民教育素材做为其中一个学习单元编入一些科目或学习领域中。目前，马来西亚华文独中在公民教育落实方式可分为三种形式，首先在统一课程方面，以采类似渗透式的形式，将部份公民教育的教育目标和内容采入到一些语文、人文社会科目（如华文、马来文、历史等）的课程目标和内容（董总课程

局, 2009:55-64) ; 其次, 有部份华文独中会开设具有公民教育内容的校本课程, 供学生修读; 最后, 就是借由联课活动的方式, 培养学生若干的公民教育素质。

因此, 在这样的学习架构下, 究竟独中生的政治知识习得程度如何? 是否足够? 成效如何? 又有何不足或显著的特性需要我们关注? 相关知识接受范围是否均衡? 有那些因素会影响学生的学习成效? 为了回答上述的问题, 本文透过发布问卷测试的方式, 针对六所华文独中的高二学生进行公民知识测验, 借此调查瞭解独中生的公民知识程度, 以做为思考未来华文独中公民教育发展的参考。

二、研究方法

本文主要采用测试卷的方式, 在2017年3月挑选6所华文独中寄发测试卷, 并要求每所学校抽取80位高二学生, 以不记名的方式作答测试卷。最后在5月陆续收回487份答卷。受测的6所学校, 皆来自马来半岛, 当中3所是有开设与公民教育相关的校本课程的学校, 另外3所则无。此外, 有3所学校属学生人数超过2千人以上的超大型独中, 另3所则是学生人数1千人或以下的中小型学校。在区

域分布方面, 6所学校分别来自北中南马。测试卷共有60题, 悉数为选择题, 当中有2题答对可得2分, 其余答对1题可得1分, 故满分为62分。出题范围分为四大领域: (一) 公民社会与系统; (二) 公民原则; (三) 公民参与以及 (四) 公民认同。在题型方面, 主要是测试学生的公民知识的认知和理解分析能力。在题目的拟定过程, 以“国际公民教育与素质调查计划”(International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) 做为主要的参考架构, 并有部份题目乃直接译自该计划, 惟皆经过若干本土化的处理, 以符合在地的社会情境脉络。

三、问卷分析

(一) 受测学生背景分析

表一：受测学生总体平均得分
(依性别区分)

性别	平均值	人数
男	33.8	235
女	37.0	250
总体	35.4	487*

* 总共收回487份答卷, 两份在性别字段上没有勾选, 故无法辨识其性别。

在所有受测的学生中, 男生有235人, 占全体的48.25%, 女生有

250人，约占全体的51.33%，不详有2人，约占全体的4.2%。另根据统计所得，所有受测学生总体平均得分为35.4分，而女生总体平均得分为37分，优于男生的33.8分，两者的平均差距为3.2分。（见表一）

表二：受测学生总体平均得分
（依双亲学历区分）

双亲学历	平均得分
俩人皆中学学历或以下	35
一人中学学历或以下	35.8
俩人皆具大专以上学历或以上	37.2

另外，双亲皆中学学历或以下的受测学生，其平均得分为35分；而来自双亲有一人具有大专以上学历或以上家庭的受测学生，平均得分是35.8分；父母亲皆有大专或以上学历者，平均得分是37.2分。（见表二）

在教育社会学研究中，父母的社经地位对子女的在校学业成绩有显著的影响，已经近乎是定论。同样地，我们从这次受测学生的得分，发现父母学历较高的学生，其得分也会较佳。这意味着其掌握政治知识的程度，比来自父母学历较低家庭的学生，表现来得高。一般而言，学历或教育程度较高者，其社经地位也会来得高。盖社经地位较优者，在取得与

接触相关政治资讯、工余从事政治讨论或参与的空暇时间亦较多，这让其子女接触政治事务的机会，也会较来自社经地位弱家庭的学生来得多。

表三：受测学生得分与
在校学业成绩表现

学业成绩	平均分数	人数
≤40%	29.7	3
40%-59%	30.7	109
60%-69%	33.2	189
70%-79%	39.5	137
80%-100%	44.4	47

此外，受测学生的公民测试得分与其在校学业成绩呈正比。学业成绩低于40%者，平均得分是29.7分；学业成绩40%-59%的学生，平均得分是30.7分；学业成绩60%-69%，平均得分有33.2分；学业成绩70%-79%，平均得分是39.5分；学业成绩80%-100%的学生，平均得分有44.4分。

（见表三）所以，测试显示学业成绩好的学生，一般上其政治知识程度，较学业成绩差的学生，来得高。

（二）测试结果分析

测试发现，得分最好的5%学生领先组与得分最差的5%学生落后组，分数相差达36分。从测试满分61分来看，上述顶标和底标差距可谓悬

殊。（见表四）（以台湾大学指考分数公民科为例，100分为满分，2014年公民科学生的分数顶标和底标相差只有30分）

表四：受测学生的得分分布

百分位	分数
5%	15
10%	19
25%	28
50%	37
75%	45
90%	48
95%	51
学生分数差距*	36

* 表现最好的5%和最差的5%的分数差距

表五：出题范围的总体平均得分

范围	平均得分*
公民社会与系统	270
公民原则	282
公民参与	343
公民认同	234

* 平均得分的计算方式为出题范围的题数答对人数相加再除以总分范围题数

受测学生的得分表现，根据出题范围，以公民参与题类表现最好，平均得分有343分，其次是公民原则题类，平均得分282分，再者是公民社会与系统题类，平均得分270分，最后是公民认同题类，平均得分是234分。（见表五）

表六：受测学生总体平均得分
（依学校区分）

学校	平均值	人数
A	32.5	84
B	31.1	91
C	44.0	87
D	33.3	80
E	36.0	81
F	35.7	64

6校的受测学生平均得分，当中得分最高的是C校，受测学生平均得分高达44分。其余5校的受测学生平均得分，依次是E校，平均得分为36分；F校，平均得分有35.7分；D校，平均得分是33.3分；A校，平均得分为32.5分，而平均得分最低的是B校，只有31.1分。（见表六）C校受测学生平均得分十分特出，远远高于其余各校，而且C校平均得分较B校，差距达12.9分。另一方面，表六，A、B和C校皆有开设公民教育相关校本课程的华文独中，除C校受测学生的平均得分表现最佳外，其余2所学校受测学生的平均得分，甚至其他3所没有开设相关公民教育校本课程的华文独中，更为逊色。

表七：受测学生的学业表现（依学校区分）

学业总平均	A校	B校	C校	D校	E校	F校	总和
<40%	0.0%	1.1%	0.0%	1.3%	0.0%	1.6%	0.6%
40%-59%	14.5%	16.5%	3.4%	58.8%	4.9%	44.4%	22.4%
60%-69%	48.2%	58.2%	24.1%	27.5%	34.6%	39.7%	38.8%
70%-79%	33.7%	22.0%	49.4%	11.3%	37.0%	11.1%	28.1%
80%-100%	3.6%	2.2%	23.0%	1.3%	23.5%	3.2%	9.7%

从受测学生的学业表现发现，C校和E校的受测学生学业表现普遍较其他学校为高。C校更是当地的首选华文独中，学生入读需经过入学考筛选，所以我们有理由相信，这是该校受测学生得分标青的理由之一。

对此调查结果，我们特别向A、B、C校相关负责老师进行瞭解，以便澄清和检视测试的调查结果。

据了解，C校在1980年代就开始开设相关的公民教育校本课程，供高中理科班学生修读。当初开设目的是，一方面因应当时高中理科生学生到新加坡大学升学，为其大学入学考试科目普通试卷（General Paper）做准备，另一方面则借此加强高中理科班学生的人文和通识素养。后期该课程慢慢发展成为全体高二生的必修课。课程内容以社会时事分析为主，并由授课老师自编教材。师资方面，由学校专

任老师负责授课，相关老师皆具大学相关人文社会学系毕业资格。另外，相关负责教师会定期开会讨论改进教学的方式，研讨课程内容和分享教学心得。该校本课程设有考试评估，并列入学生的学期总平均学业成绩。C校学校行政管理层对这门课程的设置目标有共识，也相当支持。

另一方面，B校的课程以社会时事内容为主，主要是让该校非政考班的学生上课。校方开设这门课已近十年。教材使用方面，除了由授课老师自编教材外，亦辅以港台地区的相关读本。师资方面，则是由学校专任老师负责教授，负责授课的专任老师皆具有大学人文社会科学相关背景训练。惟B校教师内部对此一课程内容存有分歧和杂音，负责学校训导工作的主管以及部份教师，认为该课程内容鼓励学生质疑权威，造成教师难以管教学生。

四、结论

A校的课程属校本选修课程，供高中文科班学生修读，课程内容包括自我探索、乡土考察、消费文化和环保活动等，主要用意是激发学生的乡土和社会关怀以及环境保护意识。因为校方开设这门课的时间不长，校方对课程内容、架构和学生的接受度属于摸索阶段，成效有待观察。

综合上述3所华文独中落实公民教育相关校本课程的情况，由于各校背景条件各异，所开设的相关校本课程不管在内容上、教学重点和模式上都各有不同。有者以社会时事的分析为主，有者旨在培养学生的乡土和社会关怀。无论如何，若从学生是否能够从相关课程学习中，获得一定基础的政治知识来看，C校的经验显示，学校公民教育的推行若要有成效，取决于学校管理层的态度和观念。学校管理层需要对课程设置目的、教学目标和定位有清晰的立场和认知，并且有计划、有步骤地长期推动和规划。其次，学校在推动前，教师内部必须要有共识，若学校管理层和教师之间缺乏默契和沟通，对公民教育相关课程内容存有歧见，势必让学校相关的努力大打折扣。

是次，测试调查发现学生的家庭背景、学业成绩对其政治知识程度有显著的影响。另外，学校公民教育的推动成效，学生管理层的态度和观念以及教师内部的共识起着决定性的作用。

参考文献

- 江伟俊、潘永杰、叶兴隆、徐碧清（2017）。《马来西亚华文独中德育与公民教育专案研究计划报告》。未刊稿。
- 邱师仪（2017）。〈公民教育的知识效果：一项定群追踪的探索性研究〉，《人文及社会科学集刊》，29(1)，127-171。
- 董总（2005）。《马来西亚华文独立中学教育改革纲领》。加影：董总。
- 董总课程局（2009）。《规划华文独中新课程结构工作营手册》。加影：董总。
- Dynneson, Thomsa L., and Richard E. Gross. (2003). *Designing Effective Instruction for Secondary Social Studies*. NJ: Pearson Education

Galston, A, William. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science* Volume 4:217-234

Kymlicka, W. (1997). *Education for citizenship*. Vienna: Institute for Advanced Studies.

Torney-Purta, J., Vermeer, .(2004)

Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators. Education Commission of the States Policy Brief. Denver, CO: Education Commission of the States.



德育及公民教育 个性与群性不断对话的教育¹

谢锡福*

笔者于今年7月8日受邀参加由董总主办的假波德申中华中学“华文独中德育及公民教育的现实与理想”论坛担任分享人之一，现将当天所准备的内容及思考加于整理发表如下，有关内容仅是笔者从事相关工作，多年思考相关问题的观点，并未做进一步的学术探究，仅作观念分享之用。

根据国际教育成绩评估协会（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement，官方英文缩写IEA）于1999年收集各国资料所做的公民教育研究（CIVED）项目报告中，由老师意见报告各国学生在校学到的公民教育效果列表中，有关公民教育要达到的

* 巴生兴华中学副校长暨社会科学教师(电邮: siasekhock@gmail.com)

¹ 本文是作者在2017年7月8日“借鉴与建构：打造马来西亚华文独中德育及公民教育”学术研讨会中“华文独中德育及公民教育的现实与理想”论坛的发言内容整理而成。

效果计有七项：1. 去了解有不同想法的人；2. 和其他学生组成团体进行合作；3. 解决社区的问题并做出贡献；4. 爱国并忠于国家；5. 保护环境行动及方法；6. 关心其他国家发生的事；7. 在全国和地方选举投票的重要性。

“研究总结，大多数国家老师同意学生们在学校内可以学到了解他人、和他人合作、环境保护、关心社会及投票的重要性等面向的公民教育价值目标，但在‘爱国并忠于国家’的爱国情操方面，西欧国家及香港绝大多数的老师认为学校教育及环境，很少有效果。而爱国主义带有民族主义的色彩，具民主自由、尊重人权的政体不主张公民学习爱国主义或民族主义，但在极权国家情况相反。”（引自网上维基百科）

国家、政府、领袖

我的看法是，公民教育不是爱国的、效忠的教育，道德教育也不是循规蹈矩的、乖孩子的教育；确切地说，公民教育和道德教育应该是个性与群性的不断对话的教育，以寻求我群关系平衡点的教育。

吾爱吾师，吾尤爱真理；当仁不让于师；虽千万人吾往矣；公民抗争的精神；二战时德国神职人员奈莫勒（Martin Niemoller）的著名忏悔词《到最后再也没有一个人能为我说话》等例子，都在告诉我们，权威不可定于一尊；国族神话、爱国主义、民族主义也要有理性的节制；“爱国”不一定道德，道德有时需要有不“爱国”的勇气。我把爱国一词加上引号，无非要大家正视一般人常把国家、政府、领袖混为一谈的现象。如果“国”已是一个被腐败、滥权的领袖或政府所把持；这时，反对这个领袖或政府，变成是一种更爱国、更正义的行为。

凡人组成的社会，价值分配是最主要的问题，国家的目的主要即在于保护社会资源及处理价值分配的问题。政府受人民委托以执行国家任务，如何公正的分配社会资源成了政府的主要角色；而人们对政府施政的各种批评，其背后也蕴含对社会正义的各种不同标准，这是很自然的

事，只有让各种意见自由表达及论辩，才能使不同意见拉近距离或找到平衡点，个性与群性的不断对话与言论自由的真谛皆正在于此。

个人自由与国家利益

胡适曾为个人自由和国家关系发出铿锵有力的诠释，他说：“少年的朋友们，现在有人对你们说：‘牺牲你们的自由去求国家自由！’我对你们说：‘争你们个人的自由，便是为国家争自由！争你们自己的人格，便是为国家争人格！’自由平等的国家不是一群奴才建造得起来的！”

英国思想家弥勒（J. Stuart Mill）在《自由论》（On Liberty）一书中即强调，个人行为只有在侵犯到他人的自由时才应受限制，并认为国家的价值主要在于它能包容各种不同意见。弥勒认为国家社会应保护人的个性，重视人与人之间的分歧，他甚至鼓励个人可以在不妨碍他人的情况下标新立异或为所欲为。为了建立这种自由，弥勒认为应反抗政治上的专制倾向及各种足于减低个人创意的措施；同时也要有反抗群众非理性地强力要求一致的压力的道德勇气。

让各种思想自由表达、竞争，人的创造力才能充分释放出来，才能产生理性和真理，也才能产生推动人类社会进步的力量。只有容忍各种意见的表达，社会的各种力量才会互相制衡，以免权力的过度集中而造成腐化。

德育与公民教育主要是要处理国家与社会中的我群关系，因此，通过对话以了解差异，尊重差异，乃至欣赏差异，才是德育与公民教育的核心目的。

多元对话，共存共荣，群性中所要求的规距与法治是必要的。提出《文明冲突论》（The Clash of Civilizations）的亨廷顿（S. P. Huntington）说过：“可以有没有民主而有秩序的社会，不可以有没有秩序而有民主的社会。”其要强调的就是“法治”的重要性。但群性的

需求应以不伤害所有合理的个性发展为原则。政府不可以把“国家利益”或“爱国”的内涵作不合理的扩张，如过度限制言论自由、结社自由。即便是民主国家的掌权者也不可以滥用“多数决”来压制少数民族的所有合理的需求和发展（即所谓“多数暴力”）。少数服从多数是民主政治的低级表现，多数尊重少数才是民主政治的高级表现。

道德行为主要是利他的行为，如助人与分享；道德情感主要是同情心及爱。一般学校在实施道德教育时往往只强调善行的报酬，而忽略了培养孩子的同情心和爱；一种对他人的苦乐感同身受的同情心和爱；其结果是，如果有人提供更高的报酬要他变坏，他可能经不起诱惑。

独立的价值判断与道德勇气

然而道德教育的最后目标必须是培养孩子独立的价值判断能力；假如孩子从没学会用自己所理解及所信仰的人生原则来评估行动的价值，他便永远受控于随时侵入其生命的各种权威，不管那权威的意图有多糟糕。

1891年德国皇帝威廉二世（Kaiser Wilhelm II）对一群征兵演说：“…你们已对我宣誓效忠，…你们已将自己全部交给我，不管身体还是灵魂。对你们而言，只有一个敌人——我的敌人。什么都会发生，我会命令你们射杀自己的亲人，你的兄弟，甚至父母——上帝所禁止的一切——你们有义务绝对服从我的命令。”


如果我们不准备培养孩子们独立的道德思考；那么古今中外人类社会血泪斑斑残忍的事将不断重复发生。一位冒着生命危险将犹太人从纳粹手中救出的德国公民，描述了他从小所受的道德教育：“在我们还小，甚至在我们更大些，母亲对我说：‘不管将来做什么，要诚实。有朝一日你必须有所选择时，要选对的。这可能很困难，但即使是困难的抉择也必须是对的抉择。’母亲在世时总给我这些哲学……”

要教孩子对不同种族、文化、宗教、国家的人的命运感同身受，价值判断不能因上述差异而有不同。独立的道德判断须要视野上的道德勇气。纳粹时期那位德国神职人员奈莫勒（Martin Niemoller）对自己曾经缺乏道德勇气作过忏悔式的论述：“在德国他们首先逮捕共产党徒，我并未站出来说话因为我并不是共产党员。然后他们带走犹太人，我仍未说话因为我并不是犹太人。再来他们抓走工商同盟者，我也没有说话因为我亦非工商同盟者。跟着他们对天主教徒下手，我还是没有挺身而出因为我是新教徒。最后他们来找我——一直到那时再也没有剩下的人可以挺身说话了。”

动态和谐与静态和谐

孟子说：“虽千万人吾往矣！”那是一种苍茫，也一种卓绝；汤姆斯·潘恩（Thomas Paine）说：“我的国家就是世界，我的宗教便是行善。”那就是一种感同身受的辽阔。道德境界的高处皆似于此，道德教育的终极关怀亦复如是。

健康的群体是能够容忍、包容、欣赏差异的群体，所建构的是“动态的和谐”，不健康的群体是不能容忍、包容、欣赏差异的群体，建构出来的是“静态的和谐”。“动态的和谐”流动活力与希望，而“静态的和谐”终将让群体中的能量窒息。



公民教育的理想与挑战¹

黄翠妮*

在任教公民教育的短短两年中，不时受到身边的人鼓励，认同公民教育在学校推行的必要性，但若交流下去，会发现当中认同的原因各异，有者认为是可以让同学们多了解时事课题、关心社会，有者则直接把公民教育等于道德教育，认为现在学生的待人处事能力欠佳，需教育同学们尊师重道、彬彬有礼。到底什么是公民教育？如何要让公民教育被正视？

* 吉隆坡尊孔独中公民教育科教师（电邮：sweence.wong@gmail.com）

¹ 本文是作者在2017年7月8日“借鉴与建构：打造马来西亚华文独中德育及公民教育”学术研讨会中“华文独中德育及公民教育的现实与理想”论坛的发言内容整理而成。

什么才是“良好公民”？

简单来说公民教育的目标是为了要培养“良好公民”。要培养“良好的公民”就需要界定什么是良好的公民。因此首要的工作，就是要厘清社会的目标和价值取向。因为社会目标与价值取向决定什么才是“良好”（李德仁，1988:12）。

若以台湾为例，台湾小学与初中阶段的课程能力指标与基本内容，包括：“个人发展”、“家庭价值”、“社区参与”、“基本人权与国民义务”、“民主与法治”、“政府的经济功能”、“参与国际社会”等，以符合公民教育的要求。而在高中课程方面，充分掌握公民教育的理念，特别强调公民参与、公民责任、关怀弱势与公平正义、多元文化观、沟通妥协能力等。（周祝瑛，2012:30）

至于香港，通识教育科的设计以学生为本，旨在帮助学生认识自己，并了解与别人、物质世界和环境的关系。课程的目的不在于使学生成为各学术领域的专家，而在于帮助学生在社会、国家和世界成为有识见、理性和负责人的公民。

培养正面的价值观和积极态度也是通识教育科重要目标之一，并重视德育及公民教育在不同学习阶段所强调的各项核心价值（即：坚毅、尊重他人、富责任感、具有国民身份认同和爱国心）；培養學生尊重別人，帮助他们从不同的角度思考问题，并作出合情理价值判断。（香港课程发展议会与香港考试及联评核局，2014:1-3）

纵观台湾和香港课程的内容设计，彰显了两地社会对于民主与法治的认同之余，最重要的目的在于教育学生关于公民的权利与义务，以便维护社会认同的价值。此外，课程强调社会不只只有“我”，社会还有“他人”，因此课程注重关怀弱势，尊重社会的多元文化与价值。

马来西亚公民教育的缺失

马来西亚政府于2005年开始在中小学推行“公民及國民教育”(Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan),内容分为六个领域,即:一、珍惜自己;二、家庭生活;三、学校与社会生活;四、马来西亚的社会和文化;五、我们的祖国马来西亚;六、展望国家未来。而中六学生必修的通识教育(Pendidkan Am)则侧重认识宪法与法律的规定,以便能够成为“守法”和“爱国”的公民,对于公民权利则着墨不多。

虽然教育部所推行的公民教育与我们理想中的仍有距离,但不能否定在认识国家宪法和法律上,对学生有一定的效果。反观,拥有更多空间和自主性来编制课程的独中,这么多年以来却没有一套完善的公民教育,确实让人有点遗憾。

尊孔独中公民教育发展

尊孔独中于2007年,以“时事教育课”开始,提供平台让学生了解社会时事课题的发展,培养独立思考能力及服务大众的精神,以填补独中在这方面的不足。十年下来,尊孔独中公民教育做了几次的更动,包括学科名字、上课的对象以及上课模式。

2007年:时事教育课(每月高二、高三级讲座:民主人权、媒体自由)

2008年:暂停

2009年:独立科学(高一、高二)

2010-2013年:高一至高三:认识新闻、新闻自由、公民教育

2013年:初一开始推动公民教育

2014年:实验性教学,开始编写公民教育课纲。

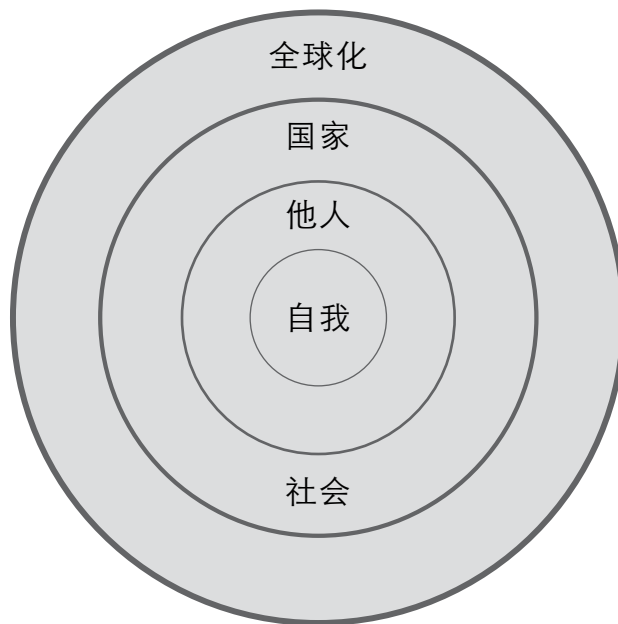
2015-2016年:初中单修班每周两节上公民教育。

2017年:非固定课表,主题教学,双修班学生加入公民教育行列。

2007年至2017年尊孔独中公民教育课程发展变化

尊孔子于2014年聘请古燕秋老师编写公民教育课纲兼教授公民教育课。在参考了台湾公民教育课本后，公民老师设计了符合本土与本校的公民教育课，并确立了课程目标：

- 一、培养马来西亚公民与基本人权意识
- 二、充实社会科学的基本素养
- 三、培养多元开放的价值关怀
- 四、参与公共社会生活
- 五、建立多元族群和谐社会
- 六、增进参与社会或民主、反省及勇于挑战不合理制度的能力



公民教育课程架构表

序	课程范围	主题
1.	自我	<ul style="list-style-type: none"> • 认识自我（初中） • 认识责任（初中） • 认识人权（初中、高中）
2.	他人	<ul style="list-style-type: none"> • 同侪关系（初中） • 多元性别关系（初中） • 多元族群关系（初中）
3.	社会	<ul style="list-style-type: none"> • 认识社区（初中） • 媒体识读（高中） • 我国华文教育发展（高中）
4.	国家	<ul style="list-style-type: none"> • 我国宪法与民主制度（高中）
5.	全球化	<ul style="list-style-type: none"> • 环保与环境教育（高中）

2013至2016年采取固定进班模式（2016年与辅导课使用共同时间分组上课），2017年转型为主题教学，公民教育虽没有被安排固定课表，但仍纳入成为必修的课程。尊孔推展公民教育主要是填补独中学科设计里的不足，鼓励同学们关心、参与公民社会议题。

本人在尊孔独中任职仅一年半，在授课的时候，强烈感受到同学们对于周遭发生的事情的好奇和认知不足。现今的学生生长在科技时代，同学们所接受的资讯非常多元，很多时候会被网络的言论误导，进而产生错误的判断，出现价值的偏差。因此公民教育的出现，让同学们有机会在课堂上把不了解的事情提出来，把错误的价值透过讨论纠正回来。

举例一：一马公司事件，同学们仅从媒体获悉首相纳吉涉及此案，但并不清楚事情的原由，当讨论事件的时候，很容易陷入族群思维的框框，而忽略整体制度上的缺失。因此透过课堂上讨论和厘清，可以让同学们找到判断事情的标准。举例二：同学们普遍上对于性别存在刻板印象，认为男生一定要阳刚，女生一定要温柔，公民教育在“认识多元性别”一课让同学们意识到尊重多元性别价值，有助于学生之间了解及认识性别霸凌的问题。

从2016年给同学们填写的课堂回馈中，大部分的学生表示公民教育让他们“知道很多事情”也表示“喜欢公民教育的课堂活动”。一般考试科，我们或可以用考试成绩来评量同学们对学科知识的掌握，但是公民教育是一个只能潜移默化，而非考试成绩来判断学生到底有没有公民意识。虽然如此，在教学现场仍然会面对比较不专心、不喜欢老师谈政治以及认为公民教育不重要的同学，校园就是小型社会，现今社会存在许多对时事、社会冷漠的人，校园亦是。这些皆是公民教育老师需设法解决和突破的问题。

课程挑战与展望

2017年开始，尊孔独中公民教育课程改成主题教学的模式上课，以不固定课表上课。主题教学模式强调透过感受、实际体验，引发学生主动关心周围议题。今年我们上课的主要采取绘本分享、影片分享、社区户外考察、学习单以及工作坊进行授课。以今年上课的模式，让双修班的同学有机会接触到公民教育，过去双修班的同学，因双修课程臃肿而无法让固定节数上课。尽管课程模式变动，但尊孔独中仍重视公民教育的发展，在有限的条件下持续提升同学们的社会醒觉。

若延续2017年的上课模式，如何让每一级的教学主题融会贯通，课程规划是极大的挑战。另外，要寻觅具备公民教育知识和意识的老师也是极大的挑战，以本校为例，这几年的师资皆拥有媒体系和社会学背景，但是要找到拥有社会科学背景、掌握社会脉搏又拥有教育理念的老师，可遇不可求，往往公民教育是摸石过河，见步行步，有时还得出动人脉，邀请相关课题的人士进来协助讲课。

公民教育在尊孔独中或在其他学校走了这么多年（在其他学校以“社会科学”、“人文课”或“时事教育”名义出现）一直都充满变数，不是学校不支持，而是在现有的以考试为导向的独中课程，学校碍于时间不足，公民教育往往被忽视。

身为独中教育工作者，我们知道体制的打压对于华文教育的发展从未停止，可是我们却同时感叹华社、华团面对没有接班人的窘境。华文独中常常受到政客攻击指独中不利于族群的团结，我们知道不公平的政策是问题的根源，可是却无法否认独中生确实与多元族群的社会出现一些隔阂。

羊毛出在羊身上，统考课程的臃肿只会让学生注重成绩，忽略了社会价值和人文关怀。因此董总作为独中的领头羊，在反思独中的教育改革的过程中，应该把“公民教育”列入马来西亚华文独中教育大蓝图推动目标之一。除了要培养为自己课业、成绩负责的学生，培养关心社会、参与社会甚至改变社会的下一代也很重要。

参考文献

古燕秋（2014）。〈探讨本校公民教育现况〉，《2014年尊孔独中教育经验分享会》。

（2015）。〈2014及2015年初中公民课程内容与教学方法比较与分析〉，《2014年尊孔独中教育经验分享会》。

李德仁（1998）。〈公民教育的内容〉，《公民教育：活动教材手册》。香港：香港社会工作者总公会，页12-26。

周祝瑛（2012）。〈台湾地区基础教育阶段的公民教育〉，《中国德育》，17，30-33。

香港课程发展议会与考试及评核局（2014）。《通识教育科课程及评估指引》，香港：课程发展议会。

〈马来西亚公民教育：培养具有高度“国民”意识的“马来西亚公民”〉
(http://blog.sina.com.cn/s/blog_71b201e70101tdkh.html)

独中留级生 逆境复原力架构之建制¹

黄益启*

一、绪论

(一) 研究背景与动机

马来西亚现存的华文独立中学（简称独中）有60+1所（含宽柔中学古来分校）。根据马来西亚华校董事联合会总会（简称董总，2012）提供的数据显示，目前在独中就学的学生为70,266名；另外，董总2011年的数据也显示，初一至高三学生66,968人中，有1,930人留级，占当年总学生比例的2.9%。

独中留级制度之评论观点散见于大马平面媒体。评论者普遍认为留级制之存在是有意义的，且具有良好之功能，是独中之“特色”、“特殊之使命”，“造就了异于国民型中学的校风及传统”，能“维持与塑造教学质量”、“给机会加强弱点”，也能“让还没有开窍的孩子学到应有的知识与技能”，并“让一个人在情感、情绪和人性层面有所淬炼、有所领悟”。

* 南方大学学院技职学院主任（email: ygwong@sc.edu.my）

¹ 本文改写自本人硕士论文《马来西亚独中留级生逆境复原力之研究——以南马某独中留级生为例》（台湾国立成功大学教育研究所，共138页。2013年获华侨事务研究硕博士论文奖）。

尽管如此，也有评论者指出，留级制度给独中和留级生带来危机，并导致独中学生流失问题。独中教育初中一至高中三为一梯次中，有高达40%的学生流失率，而在这些流失的学生中，多为考试失败而“逃避学校教育”的“差生”或“后进生”。

除上述外，留级还给独中生带来压力，也给留级生带来了许多负面评价。大马社会看待留级生、后段生，往往误以为他们比较笨，永远教不会；家长也提醒他们的孩子，不要和这些成绩不好的人做朋友，情况堪虞。如此“选优”、“汰劣”的情况挫伤大多数学生的积极性，更压抑学生的学习热情，甚而使他们带着“失败者”的心态步入社会；“有教无类、因材施教”已成绝响，教育公平的理想也落实无处。

纵观各国研究，留级制度效果不彰，反而衍生许多危机与问题，而可能增加更多的社会成本，并且有可能造成学生身心发展不利与辍学等逆境。一些组织机构也反对留级制度，如National Association of State Boards of Education (NASBE, 2000)就曾指出，留级不是健全的教育政策；又如National Association of School Psychologists (NASP, 2003)亦声明其反对留级制度之立场，认为留级将冲击青少年的学习、健康与竞争力，而青少年也可能会被同侪污名化；Programme for International Student Assessment (PISA, 2011)针对全球65个实施留级制度的国家及地区的资料进行统整分析发现，高留级率将增加国家开销，而更多学生留级的国家整体的表现趋向更低；甚至Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012)也建议消除留级，因为留级的代价很大，对个人与社会都是高成本的，而且对提高教育水平没有什么效果。

但是，研究者发现，留级制度已被绝大部份独中领导人、教育工作者认定为独中之特色，且具有实质功能之制度，大马独中不可能轻易放弃；但此制度很可能“弊多于利”，并可能会对学生造成诸多困难、冲击与伤害，形成一种“吊诡”的存在。

到目前为止，仍旧没有人对独中留级议题进行深入研究；每年上千名留级生，仍旧默默地在大马的教育功利环境、留级体制与个人逆境中挣扎着，面临各种危机。为此，研究者认为在无法改变制度的情况下，深入了解留级生如何从逆境中复原，建制清晰的复原力架构，是一项有意义、且能真正关怀留级生的突破口。此架构能提供大马教育工作者、留级生家长及社会人士一份深入了解或据以协助留级生复原之资料，对独中教育与留级生之发展有所贡献。

（二）研究目的

基于以上的研究背景与动机，本研究之目的如下：

1. 建制独中留级生复原力架构。
2. 提供大马教育工作者、留级生家长及社会人士深入了解并据以协助留级生从逆境复原之资料。

二、文献探讨

（一）马来西亚独中留级情况

根据董总提供的资料，2007年至2011年，留级生约占独中生总数之2.8%，而留级生之男女比例约为4:1。自2007年起，实施留级制度的独中数有增加之趋势；直到2011年，有56+1所独中实施留级制度，意即有93.4%的独中设有升级门槛。

（二）留级之因素与弊端

支持“留级有效”的研究极少。众多研究皆显示，留级对国家与学生无益，甚至有害。

1. 留级之相关因素

学生学业成绩无法达到升级标准，因此被建议或被强制留在同一年级就读，是留级的外在客观条件；而研究者归纳，造成学生留级的相关因素有个人、家庭、学校与其他。

（1）个人因素

就生理特征来看，台湾、马来西亚、澳洲与美国的数据都显示，男生比女生更可能遭遇留级。在多种族的一起就学的情况下，少数民族留级率也比较高；而较年轻的学童，也更可能在一切都公平的情况下留级。

从个体的病征情况来看，学习障碍的孩子也似乎更容易留级，而留级与生理疾病、注意力不集中、低IQ、在教室里任意走动、展示过动或行为不受控制等行为有关联。而不适应学习的情况、超过一星期的缺席记录、负面的自我概念、家庭作业未完成与低自尊，也与留级有关。

（2）家庭因素

若学生身处大家庭，或家长低教育程度、低社经地位，或处在较少投入于亲子活动之家庭，也更可能遭遇留级。至于初始的学习准备、社经地位、母亲教育程度、家长对教育的价值观、幼儿个体的社会功能及排序，与其后的学术表现、行为表现，都与留级相关。

而Jimerson、Ferguson、Whipple、Anderson与Dalton（2002）²进行长达11年的研究也发现，留级与母亲教育状态、社会情绪调整与学业成就相关。也有研究指出，原生家庭所使用之母语并非是教学媒介语，更可能遭遇留级。

不当的照护方式也可能导致学生留级。被虐待与忽略孩童的表现有更多的怀疑及行为上的偏差，也有更多的留级。至于低照护情况和特殊教育安置，也与低学业成就、留级有关。

（3）学校因素

教师也可能影响留级情况。Bali、Anagnostopoulos与Roberts（2005）³的研究也发现，教师的替换率对留级在统计上有显著的影响。

学校与教师可能影响留级。教师将担心本身的教学让所有学生通过，可能被其他教师视为不可靠或“不正常”的；这种被“规范化”的想法可能会影响学生的成绩和留级率。研究者还特别指出，有部份教师视留级为特权或惩罚工具，这也影响了教师评估学生留级的情况。

（4）其他因素

留级本身也可能预测下一次的留级。一些研究显示，对那些已

² Jimerson, S.R., Anderson, G.E., & Whipple, A.D.. “Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of school”, *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 4, 2002, pp.441-457.

³ Bali, V.A., Anagnostopoulos, D., & Roberts, R.. “Toward a political explanation of grade retention”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 27, No.2, 2005, pp.133-155.

经准备第二、三次留级者而言，最能够预测留级的因素是“之前的留级”，这是受到显著强烈的“污名效应”之影响所致。

2. 留级之弊端

研究者归纳留级之弊端有五，分别叙述如下：

(1) 更可能导致学生辍学

比起没有遭遇留级者，留级生更可能在完成小学前离开学校，并导致学生辍学机率增加。Jimerson、Anderson与Whipple（2002）⁴检视17篇关于高中毕业前辍学的研究后指出，留级确实是其中一项最强而有力预测辍学情况的因素。

(2) 无法减少学业成就差距

Saha与Dworkin（2009）⁵指出，允许学生留级，只让学生学会了相关教材。其他研究也发现，留级的孩子只能在重读的那一年考试成绩好一点，但是在以后的学年，其考试成绩仍然会不理想，留级学生并不能减少与一般升级学生的学业成就差距。也有研究系统性后设分析20份1990至1999年的研究也发现，留级不能在学术或调整困难上，提供学生更多好处。

(3) 造成负面精神冲击与标签

有研究检验20种针对六年级学生的研究后发现，孩子最怕的前

⁴ Jimerson, S.R., Anderson, G.E., & Whipple, A.D.. “Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of school”, *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 4, 2002, pp.441-457.

⁵ Saha, L.J. & Dworkin, A.G.. *International handbook of research on teachers and teaching*. London, England: Springer, 2009.

三件事分别为失去父母、瞎掉和留级；Martin（2002）⁶的报告也指出，澳洲的青少年第二希望的事是“减少留级”。二者都显示，留级将带给学生一定的压力。

留级也可能会冲击学生的精神健康，因为留级生的自我意象将会遭遇摧毁性的打击，导致他们对学习失去兴趣，甚至在高中毕业前离开学校。他们经常感到挫折，或很少达致预期中的进步，且经常被标签为“失败”的学生；这污名化的事件通常会负面影响学生的自尊，并降低其学习动机和努力，同时亦降低师长对这些学生学习能力之期望。

（4）增加国家开销

留级对国家不利。针对中国留级情况的分析指出，留级与辍学造成国家资源的浪费，是资金没有着落的任务，是负向的政策。PISA（2009）的分析结果也证实，高留级率将增加国家开销。比起较少学生留级的国家，较多学生留级的国家整体的表现趋向更低。

（5）对成人前期发展不利

实际上，留级的影响不仅止于留级时期，它对许多青年制造了一个恶毒的循环，直接投射一个负面的影子于他们的成年。具体而言，留级学生更可能会在19岁时于高中辍学，更少可能会在20岁时获得文凭，也更少可能会被中学后的课程所录取。他们在20岁时与升级的学生比起来，有较低的受聘竞争力，每小时薪水更少，也更可能被评估为处于低教育与低受聘之情况。

⁶ Martin, A.J. *Improving educational outcomes of boys – final report*, 2002. Retrieved from http://www.det.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0005/17798/Ed_Outcomes_Boys.pdf

三、复原力理论与内涵

本研究以独中留级生作为研究对象。在统整复原力相关文献时，研究者将较侧重于青少年复原力文献之探讨。

（一）复原力定义与构念

复原力指尽管个体面对危机与逆境，仍能成功正向适应之历程。复原力能让人坦然面对未来的困境，并培养应变的潜力及持续的个人成长；是一个持续的自我扶正、成长以回应危机与挑战的历程。

复原力之构念有二，一是个体暴露于重大逆境、危机或灾难中，二是尽管个体在发展历程中遭遇大冲击，仍然能够展现正向的适应。就本研究而言，曾经历留级逆境之独中生，能够在留级后获得升级，并且从高中毕业，甚至于日后继续升学，或于社会中有正向之发展，达到比以前更优越之水平，可被视为复原力个体之正向适应。

（二）危机因子

危机因子研究起源于流行病学。危机本身是多重的，与一些负面事件的发生机率相关，甚至让后续某种不理想结果伴随而来的可能性增加，且超过一般人发生此一不理想结果的机率。

Waller (2001)⁷指出，危机因子可以影响、发生于任何系统，

⁷ Waller, M.A.. "Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 71, No.3, 2001, pp.290-297.

包括个体、家庭、社区、社会，威胁正向适应结果。Rutter (2006)⁸ 也指出，危机因子于个人特征、社会心理特征与泛社会都有所影响，可源于个人、家庭、社区或学校。

(三) 保护因子

保护因子能够缓和人们对压力情境或长期逆境的反应，或补偿危机的负面冲击，使个体的适应会比这些因素不存在时更为成功。危险因子可能会导致青少年面对危机，保护因子协助青少年脱离逆境、创造优势；而保护因子被视为个体与危机因子中的缓冲器，其良好运作能促成正向结果。除此之外，保护因子还能让个体较快从困境中恢复，甚至寻找出正向、积极的意义，使青少年在生活适应上有较好的结果。

Werner (1987、2005)⁹发现，保护因子可分为三组，即个人保护因子、家庭保护因子及社区保护因子。各项复原力研究也指出：家庭、学校与社区就是复原力保护因子中的三大类别。

(四) 正向适应

复原力建构意味着个体维持了正向适应，而复原力是一个涵盖

⁸ Rutter, M.. "Implications of resilience concepts for scientific understanding". *Annals New York Academy of Science*, 2006, pp.1-12.

⁹ Werner, E.. "Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study", *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, Vol.19, No. 1, 2005, pp.11-14. & Werner, E.E.. *Vulnerability and resiliency: A longitudinal study of Asian Americans from birth to age 30*. 9th International Society for the study of behavioural Development, Tokyo, Japan, 1987.

于显著逆境结构的正向适应历程（Luthar, Cicchetti & Becker, 2000）¹⁰。

正向适应可被视为是复原力之结果。曾文志（2006）¹¹指出，正向适应的评判标准大致有二种型态，一种是没有心理健康问题，一种则是有效能的能力表现。换言之，只要个体于显著逆境中展现正向适应，就可被视为具有复原力——即在该阶段发展中比较没有心理健康的问题，也有效能的表现。

四、设计与实施

（一）选取参与者

为满足复原力构念，研究者采用立意抽样、雪球抽样寻找参与者，希望对方符合四项条件：（一）年龄为20至29岁处于成年前期者，（二）曾就读独中并有留级经验者，（三）留级后能够从独中高中部毕业者，及（四）能在高中毕业后继续升学者，或所获年薪需至少与大马人均生产总值持平，即年收入至少有9,656美金者（The World Bank, 2011）。具体而言，研究者先进行二前导访谈，再正式访谈七位参与者搜集资料，以下为参与者一览表：

¹⁰ Luthar, S.S, Cicchetti, D., & Becker, B.. “The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work”, *Child Development*, Vol.71, No.3, 2000, pp.543-562.

¹¹ 曾文志：〈复原力保护因子效果概化之统合分析〉，《咨商辅导学报》第14期，2006年，页1-35。

表1 研究参与者一览表

代号	性别	年龄	选取方法	简介	教育程度	留级年段	访谈次数	访谈录音档长度
A	女	21	立意	大专生	大专	初一	1	1小时17分
B	男	21	立意	大学生	大学	初一	1	1小时21分
C	男	27	雪球	教师	大专	高一	1	2小时18分
D	女	29	立意	餐饮业	高中	初三	1	1小时27分
E	男	28	雪球	保险业	大学	初一、高二	1	1小时20分
F	男	28	立意	钟表业	大学	初一	1	1小时35分
G	男	29	雪球	工程师	大学	初三、高二	1	2小时16分

(二) 工具

研究者本身可被视为是一项工具，尤其是长期处于相近脉络的环境，更有其功能。Morrow (2005)¹²就指出，只要研究者详细描绘自身有兴趣之议题、经验、先见、假定、受过的质性方法训练等，并说明自身如何应对主观性与反思，研究者就能作为有效的研究工具 (researcher-as-instrument)。

此外，访谈大纲、权益保证书、访谈反思、逐字稿、访谈内容检核单以及研究结果架构检核单等，都被视为此研究之工具。

(三) 架构与方法

基于研究目的，本论文采现象学方法，反复聆听访谈内容，于

¹² Morrow, L.S.. "Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology", *Journal of Counseling Psychology*, Vol.52, No.2, 2005, pp.250-260.

后，用扎根理论之概念为逐字稿编码，并找出复原力之概念、范畴与副范畴，以建制架构。另外，在编码的部份，研究者参照Strauss与Corbin（1990）开放性编码之概念，在整理与分析资料时将访谈内容分解、概念化。研究者也参照陈向明（2002）¹³的数据编码概念，有意地为每一份数据编号，以方便后续回溯与分析工作。

对于资料调度，研究者则参照Miller与Crabtree（1992）统整之“样板式分析法”（Template Analysis Style）与“编辑式分析法”（Editing Analysis Style）。研究者进一步像编辑一样裁剪、安排、再安排文本，直到探寻出有意义的类别和关联，以及研究之前未呈现的型态。

五、结果与讨论

根据研究结果，研究者建制三个图，即留级逆境之危机因子图、留级逆境之保护因子图及独中留级生正向适应图来回应研究目的。同时，为满足研究目的二，研究者在撰写结果前征询十名独中教师对概念命名之意见，研究者在概念的命名上更“直白”，以利相关人士之阅读与了解。

研究者将独中留级生留级逆境之危机因子绘制如图1：

¹³ 陈向明：《社会科学质的研究》。台北市：五南，2002年，页381-383。

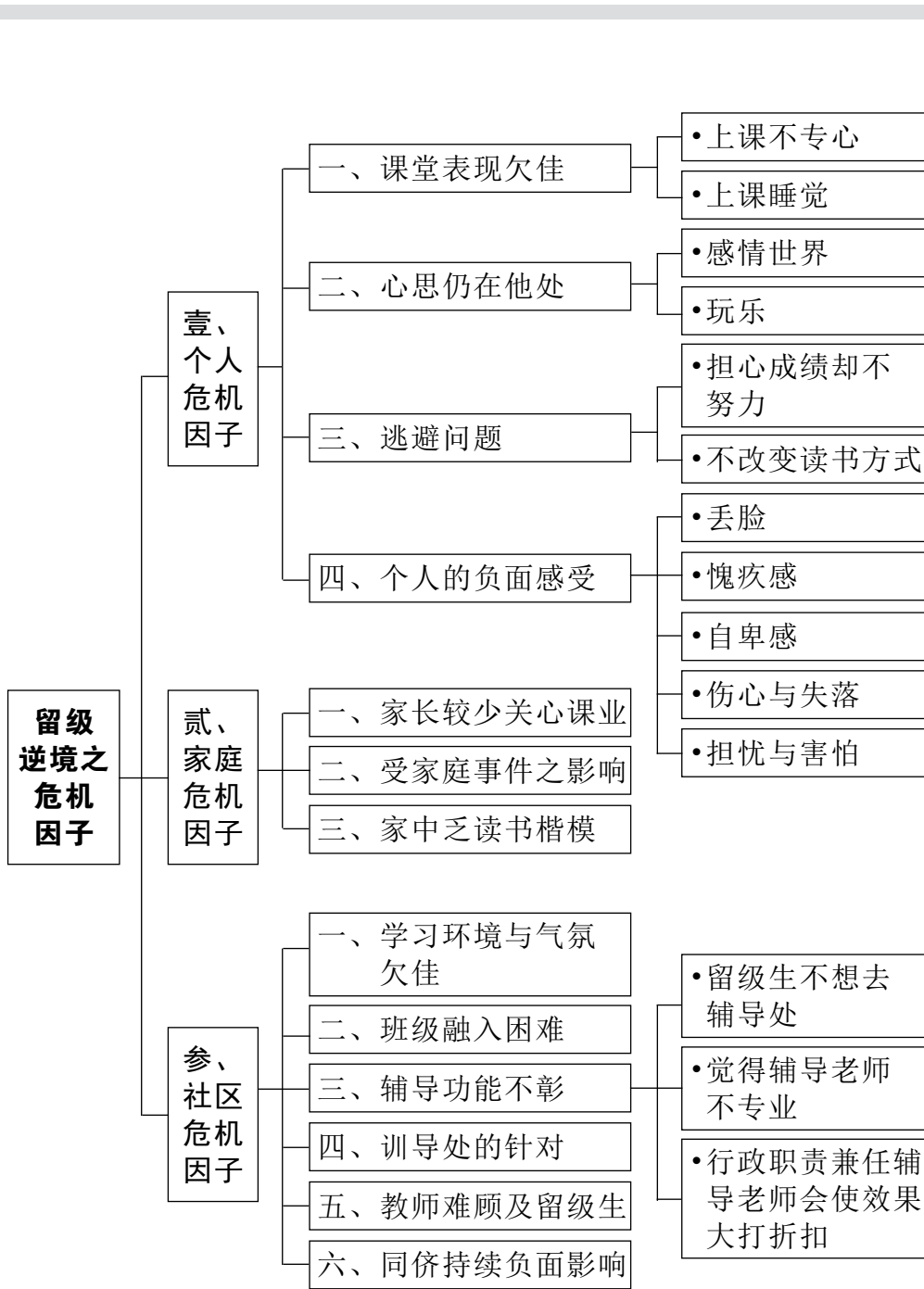


图1 留级逆境之危机因子图

根据研究者的归纳，图1显示，独中留级生的危机因子分为个人、家庭与社区三方面，其中，社区的危机因子多源自学校。

就个人危机因子而言，独中生之所以会留级，其客观因素为个人学业成绩未能达最低升级标准；换言之，留级生的学业成绩在全级而言是最落后的，在学习上更可能有较多的危机。留级生在留级时面对的危机，有些是在个人留级之前就存在，并持续在留级前后对留级生有所影响，包括“课堂表现欠佳”、“心思仍在他处”及“逃避问题”；有些则是留级生在遭遇留级后才必须特别面对的，意即“个人的负面感受”，非经历留级者无法切身经历，可视为留级生所独有。延续“课堂表现欠佳”之概念，研究者发现，留级生的心思在课堂外，少沉浸于课程学习之中。部份留级生面对留级时，有时候并非不清楚自身的问题，反而对自身问题理解得很透彻；但理解归理解，是否愿意去面对或解决，则是另一回事了。

就家庭危机因子而言，其主要来自三方面，即家长较少关心课业、受家庭事件之影响及家中乏读书楷模。在留级之前，部份留级生的父母似乎较少管孩子的课业，而部份留级生的家长因为生活比较忙，也较少给予孩子课业上的关心。此时，若家庭里发生影响留级生心情的事件，严重的话，甚至会让学​​生想半工半读或转校。此外，比较特别的是，当家里的兄弟姐妹分别就读于不同体制的学校时，作为弟妹的可能不清楚就读学校的规章制度，也可能无法在课业上有学习的榜样。

而留级生的社区危机因子主要来自学校，包括学习环境气氛欠佳、班级融入困难、辅导功能不彰、训导处的针对、教师难顾及留级生及同侪持续负面影响。环境的部份，若教室不通风，在阳光斜射的午后，容易让学生昏昏欲睡；若班级出现“不读书”的氛围，也容易让留级生继续沉沦。至于“班级融入困难”部份列入此

处，主要的原因是留级生留在同一年级和不同的学生重新学习，是学校安排的；留级之初，由于自觉身份特殊，加上外在诸多“异样的眼光”，让融入班级变成了一项危机。

关于辅导的部份，〈马来西亚华文独立中学辅导工作办法〉（2007）指出，独中辅导工作范围包含生活辅导、学习辅导、生涯辅导三项；通常只有较大规模的独中设有辅导处，较小规模的独中则只有若干辅导老师进行辅导工作。辅导处存在归存在，它是否真正让留级生感受到自己能获得援助，才是关键。就研究参与者的反馈，留级生皆认为学校的辅导功能不彰，不能协助自身解决问题；就客观面看来，可视为一项危机。

关于训导的部份，许多独中皆重视纪律，仍保有严格的校规。被诸多“负面印象”所覆盖的留级生，难免会遭到训导处的严加管控，造成被紧盯或不愉快的危机。而独中教师本身面对诸多困境，难以顾及学习弱勢的留级生，对留级生而言，也是一项危机。为了更好地管控大班秩序，完成校方安排的授课进度，有的教师将留级生安排在最前方的座位以利监督，或放在最后的位置任其自生自灭，其实这又都是伤害。若谈及留级生心灵的部份，教师恐更难顾及。

同侪的部份，部份留级生留级前往往会接触一些不良同侪，并和他们一起玩，以致影响个人学业成绩，造成留级的危机。也有的同侪是教唆彼此对课业成绩不那么重视，有的更涉及私会党活动。其中有一种同侪比较特别，他们的成绩很好，但是不愿意与人分享自己如何获得好成绩的窍门，反而还不屑成绩差同学的提问，造成不愉快。种种同侪不良的影响，直接或间接地造成留级生学习上的危机；当留级生留级后，不少不良同侪的影响仍旧存在，造成的危机也在持续。

至于留级逆境之保护因子，研究者将其绘制如图2：

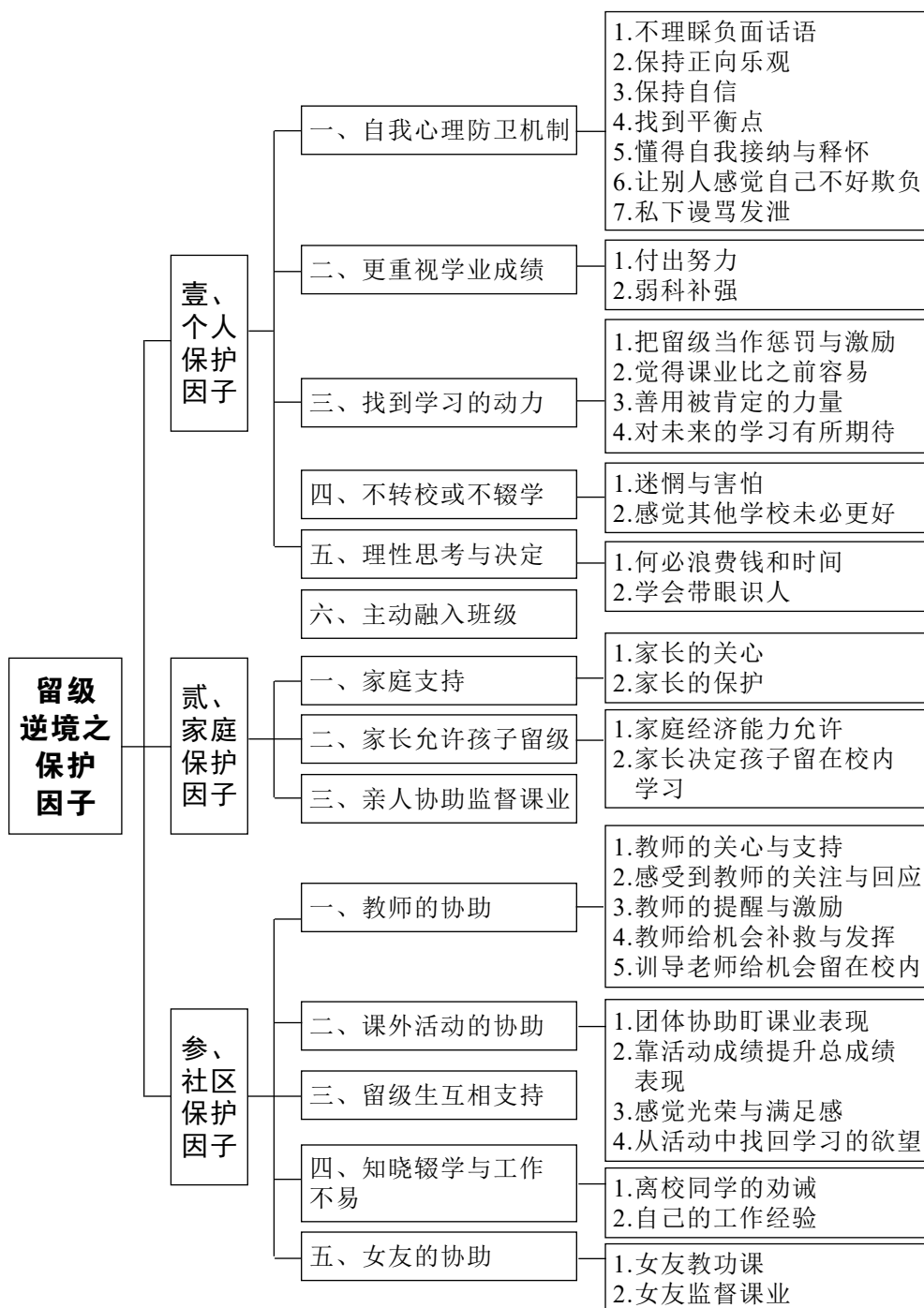


图2 留级逆境之保护因子图

图2显示，留级生之保护因子亦有个人、家庭与社区三方面，与Werner（1987，2005）等人三大类保护因子相同。由于保护因子能够缓和人们对压力情境或长期逆境的反应，或补偿危机的负面冲击，使个体的适应会比这些因素不存在时更为成功；为此，研究者分析保护因子时，亦将不时举出危机因子之影响，以作为比照。

自我心理防卫机制、更重视学业成绩、找到学习的动力、不转校或不辍学、理性思考与决定及主动融入班级，都是留级生的个人保护因子。留级生在经历留级逆境时，往往会遭受各种异样眼光，他们不被看好、被嘲讽、被比较，被认为是能力差、讲不听、不爱念书的坏蛋、“好练”（爱现且跣）及自信心不高的一群，造成留级生诸多个人的负面感受。但留级生亦有其心理防卫机制，包括不理睬负面话语、保持正向乐观、保持自信、找到平衡点、懂得自我接纳与释怀、让别人感觉自己不好欺负及私下谩骂发泄等。

虽然留级生仍有“课堂表现欠佳”、“逃避问题”与“心思仍在他处”等危机存在，但具有复原力的留级生大多懂得反省，比过往更重视学业成绩；毕竟在独中体制中，毕业的最基本条件就是要提升学业成绩，达致可以升级之水平。而找到个人学习的动力，则有助于在留级后获得更佳的课业表现，可视之为留级逆境中的保护因子。

留级之初，留级生往往有“班级融入困难”之危机，但一段时间后，若留级生自身愿意主动地融入班级，与其他人相处的情况就能大大改善。留级生可以尝试与比较友善的人对话，也可以尝试与喜欢共同运动的同学打成一片，循序渐进。而在不转校或不辍学的部份，虽未必由留级生个人决定，但研究者认为此因素足以构成对留级生之保护；若留级生能理性思考留级与相关连带的问题时，这些思考的内容可以作为其保护因子。

在家庭保护因子中，结果则呈现三个面向，即家庭支持、家长允许孩子留级及亲人协助监督课业。家庭对留级生的支持共包含二部份，即家长的关心与家长的保护。在留级生面对逆境时，虽然有的“家长少关心课业”，有者受“家庭事件影响心情”，但一些家长还是会适时地给予留级生关心。他们的方式不尽相同，有家长就采取“劝诫”的方式关心与保护留级生，有的家庭支持孩子的力量很大，且非常在意孩子的感受，不把孩子留级的事告诉别人。

与个人保护因子“不转校或不辍学”相关的是，家长若允许孩子留级，能让孩子免于转校之“害怕与迷惘”，也让孩子免于无书可读或更多危机之困境。“家庭经济能力允许”及“家长决定孩子留在校内学习”之效用亦然。比较特别的是，当“家长少关心课业”时，有的亲人替代了家长监督留级生课业的功能，对留级生也有所帮助。

关于社区保护因子，与“社区危机因子”相似的是其大部份内容与学校相关。独中留级逆境中，教师的协助、课外活动的协助、留级生互相支持、知晓辍学与工作不易及女友的协助，都是留级生的保护因子。

吴武典（1986）¹⁴指出，“学生学习效率的增进，学习困扰问题的解决，其中最大关键，显然在于教师”。对留级生而言，教师适时的协助非常重要，有助于留级生在逆境中远离危机，可视为留级生的重要保护因子。比较值得注意的是，有的留级生受“不良同侪”的影响，进入私会党，以致记过连连，甚至面临被勒令退学之危机；但倘若训导老师在可接受的情况下，对该留级生包容，留级生还是有机会完成中学学业并正向发展的。

¹⁴ 吴武典：《青少年问题与对策》，台北市：张老师，1986年，页207。

邱维城（1990）¹⁵也指出，学生在学校中功课作业负担繁重，缺乏正常的课外活动，再加上升学竞争，成败得失心亦太重，在精神上的负担的压力会太大。独中教育向来重视课外活动（联课活动），对留级生而言，参与课外活动也确实是留级逆境中的保护因子，它不仅协助紧盯学生课业表现，也让留级生靠活动成绩提升总成绩表现，让他们感觉光荣与满足感，甚至找回学习的欲望。

留级生的朋友辍学后，进入社会，倍觉艰难。那些辍学朋友的分享，让留级生觉察到自己需要在课业上继续努力。而有的留级生在假期时进入工时长、薪水低及环境恶劣的工厂里工作，引发他们奋发向上的念头。

相对于上述四项社区的保护因子，女友的协助是比较特别的发现。结果显示，当留级生在经历留级逆境时有女友在旁，有的女友会教导成绩表现比较弱的留级生功课。除此之外，女友还会监督着留级生的课业，以避免留级生懒惰或成绩持续低靡。

而独中留级生之正向适应，则如图3：

¹⁵ 见胡海国编译：《青少年心理学》，台北市：桂冠，1990年，页332。

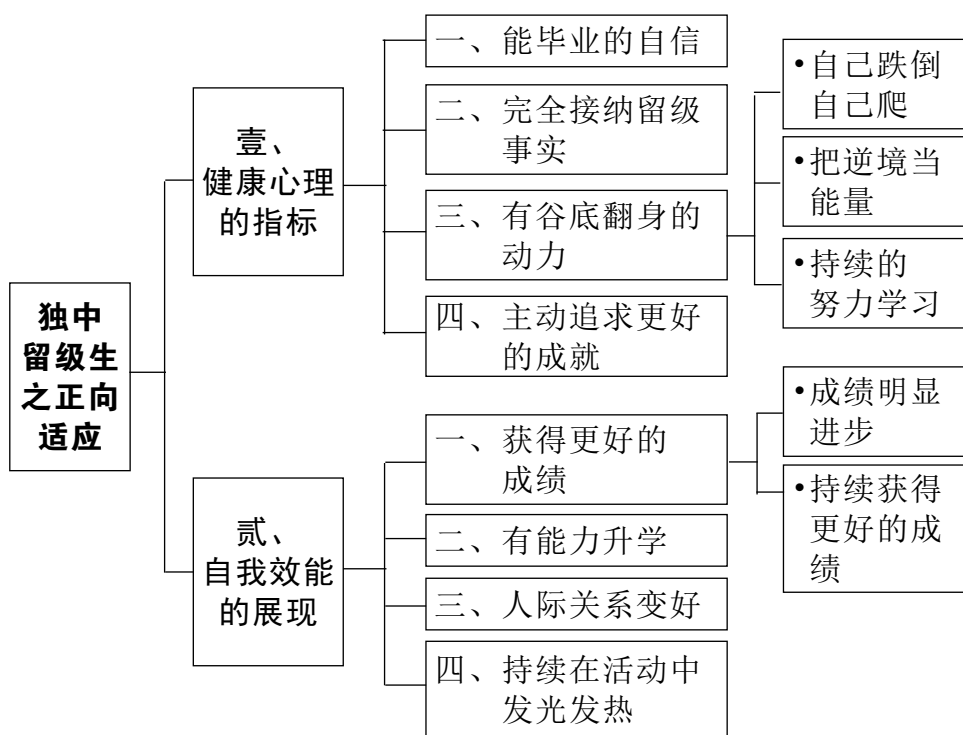


图3 独中留级生之正向适应图

曾文志（2006）指出，正向适应的评判标准主要为“没有心理健康问题”与“有效能的能力表现”。虽然研究者没有采用DSM-IV等标准来衡量留级生的心理健康，惟透过访谈后，研究者参照“没有心理健康问题”之内涵，萃取与“健康心理的指标”相关概念，以建制独中留级生正向适应之内容架构。另外，由于本研究结果之“自我效能的展现”与“有效能的能力表现”内涵契合，故研究者依前者建制之。

留级生经历留级之后，由于保护因子的作用大于危机因子，致使留级生拥有健康的心理，并正向适应独中的学习生涯。虽然留级生曾面对诸多“刻板印象”与“负面态度”，但留级生“完全接纳留级”后，日后对留级生身份及比别人迟毕业的事实，都能更妥

善地自我宽慰，并且在诸多协助下持续“找到学习的动力”，同时保持正向的心境，获得谷底翻身的动力。他们“知晓辍学与工作不易”，在学校里“重视学业成绩”，“不转校或辍学”后，有者认为自己能透过学习找到更好的工作，有者将学习当作不能停止的事，以致能“自己跌倒自己爬”、“把逆境当能量”，并“持续的努力学习”，甚至主动追求更好的成就。

至于自我效能的展现的部份，当留级生获得各种支持与保护后，并且“更重视学业成绩”，他们接下来的成绩将比留级前更进步。而留级生高中毕业后选择升学的理由包括：获得更好的工作、增加知识、家庭经济能力允许和受教师的影响。其中不能忽略一个重要因素，即留级生如能获得大学认可，获得能就读于其中的成绩，也能算是自我效能的外在表现。

在人际关系方面，留级生“主动融入班级”后，情况得以改善。经历留级逆境后，留级生换班、与不同年龄层相处的历练，学习到更佳人际相处方式，使人际关系变好，应可视留级生自我效能之表现。也由于“课外活动的协助”，个人在活动中“感觉光荣与满足感”，并且“从活动中找回学习的欲望”，留级生开始获得肯定，并持续发光发热。

六、结论、限制与建议

（一）结论

研究者主要的发现有（一）“个人负面感受”是留级生在留级时面对的最特殊危机，（二）独中辅导处对留级生的协助有限，（三）“自我心理防卫机制”、“教师的协助”与“课外活动团体的协助”是留级生重要的保护因子，及（四）“谷底翻身的动力”

是留级生达致正向适应之重要指标。当留级制度已被绝大部份独中领导人、教育工作者认定为独中之特色，且具有实质功能之制度，大马独中不可能轻易放弃；此留级生复原力架构之建制与提出，能提供大马教育工作者、留级生家长及社会人士深入了解并据以协助留级生从逆境复原之资料。

纵观研究结果，留级逆境之危机因子、保护因子及独中留级生之正向适应其实是环环相扣的，不管是个人、家庭，还是社区的保护因子，都能够在必要时补偿或抵销大部份危机因子之影响。虽然其对应性并非绝对，但当保护因子力量更大的时候，独中留级生更可能有复原力展现“自我效能”及“健康心理”，对其日后发展，必有诸多帮助。

（二）限制

此研究之限制有二，包括1.参与者回溯记忆之限制，及2.处于相近脉络中之限制。

由于研究参与者的年龄设定横跨近十年，若参与者离留级历程已久，在回溯记忆时，其记忆将有局限性，这可能会影响其描绘经历与感受之详实度及准确度。惟此限制亦可被视为一项特色，因为参与者有可能将自身记忆淘汰筛选，剩下其认为较为重要的人与事，有助于研究者针对相关内容进一步聚焦与分析。

此外，研究者与参与者处于相近之脉络中，是一项优势，亦是一项限制。研究者优势在于较能深度理解与解释参与者的脉络，而限制则是较难站在超然之立场看待参与者的际遇。研究者有必要体认在聆听与分析时觉察自身之主观性观点，以免在萃取副范畴、范畴与概念时过于自我与狭隘。

（三）建议

研究者根据研究结果，对未来研究、独中与独中教育工作者提出建议。

1. 未来的研究

（1）检验本研究复原力架构中各因子之确实性与有效性

虽然研究者采用“澄清研究者背景与立场”及“邀请参与者检核”增进研究之信度与效度，但本研究毕竟是第一篇深入研究独中留级生逆境复原力之资料，研究者建议后续研究可检验本研究结果之各个概念，以更明确的指出各概念的确实性（credibility）与有效性（effectiveness）。

（2）针对正经历留级之留级生进行研究

研究者建议未来的研究者可以聚焦于正经历留级之留级生进行各项研究，以获得更实时的讯息与更鲜明的感受，且能与本研究比照是否有所不同。

2. 独中与独中教育工作者

（1）加强留级生的辅导与援助，并提供机会予其发挥

若独中及辅导处多做倡导工作，让留级生能主动寻求辅导老师的协助，那么他们势必有机会获得更多资源，也更有可能克服各种危机。研究者也建议独中、辅导处及辅导教师参照Jimerson、Pletcher与Kerr（2005）¹⁶等研究者与ASCA（2006）等

¹⁶ Jimerson, S.R., Pletcher, S.M.W., & Kerr, M.. Alternatives to grade retention. *Counseling 101*, 2005, pp.11-15.

团体的“补救策略”，以学生为主体，采取“个别性”及“针对性”的方式进行补救，让留级生身心获得较佳之正向适应。

此外，研究者建议校方和教师针对学生的喜好，提供各管道让留级生发挥所长或学习感兴趣之事物，使他们获得胜任感，也许能让他们找回学习的欲望，回到正轨。

（2）追踪留级生发展，重新评估留级制度

独中留级传统从二战前延续至今，被诸多评论者认为是有利于学生之制度。近年来，采用留级制度的独中虽有增加之势，但却仍旧不见针对留级内容的实际研究。

留级生在经历留级时确实面对诸多危机，留级对学生而言是一显著之逆境。为此，独中有必要与教师、咨商师、家长携手合作，重新评估留级之效用，审视留级传统带给学生之伤害，给予补救或协助。而独中亦可以学生为中心，进行多项长期学业与生活追踪，将实际情况与传统“留级有利”之观点比对，以进一步探讨留级制度存在之合理性或必要性。

A black and white photograph of a person walking away from the camera on a zebra crossing. Above the person, a 'ONE WAY' sign with an arrow pointing right is visible. The background shows a street with a building and some utility poles.

编 后 语

本期主题所收录的四篇论文，来自于2017年7月8日由董总举办的“借鉴与建构：打造马来西亚华文独中德育及公民教育学术研讨会”会议论文修订而成。上述研讨会，是董总首次以德育及公民教育为主题所举办的学术研讨会，我们从中择选优秀的论文刊登，以飨读者。

郑国富〈论独中德育的迷失与回归〉一文，对当前华文独中的德育实施有一针见血的批评，作者认为目前华文独中德育陷入规训和管制逻辑的窠臼，日益异化并去人性化，逐渐丧失教育教化的意义。针对上述华文独中德育的迷失，作者提出应以建构正义的德育、建立具有教化的德育和回归生活的德育做为治本的方案。

陈鸣诤〈德育与公民教育中的批判性思考〉一文则尝试论证批判性思考做为一种思维训练的方法，有助于培养学生对各种价值和公共问题的思辩能力，从而深化学生的公民素养。

不同于前述两篇主题论文，偏向从规范的角度从事论述，江伟俊〈学生参与和身份认同〉和潘永杰〈华文独中具有怎么办的公民知识？〉则是从量化问卷调查的方式，勾勒目前华文独中生的公共参与和公民知识的情况。

此外，本期教学前线栏位，所收录的两篇文章，分别是巴生兴华中学副校长谢锡福和吉隆坡尊孔独中公民教育科教师黄翠妮，分享其在华文独中教授公民教育类课程的经验与观察。

最后，我们特别要向读者推荐，本期观察反思栏位的黄益启〈独中生留级生逆境复原力架构之建制〉一文。华文独中留级生的利弊存废，向来是众说纷纭，莫衷一是。黄文是目前少数对独中留级生问题深入研究剖析的论文，值得关心此问题的读者阅读。

《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）

《马来西亚教育评论》撰稿体例

本刊为便利编辑作业，论文来稿应依照以下撰稿格式：

- 一、来稿首页列明论文题目、作者姓名、服务机关、通讯地址和电邮。
- 二、各章节标题，依一、（一）、1.、（1）……等顺序表示。
- 三、中文标点符号，书名一律采用《》，篇名则用〈〉，引号采“ ”。
- 四、年代写法一律为“1990”，“1997”。
- 五、注释一律采同页注格式。
- 六、注释体例，格式如下：

（一）专书

中文书籍：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，页112。

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

（二）论文

中文论文：黄祯玉：〈独中教师是谁？——实然与应然的探讨〉，《新纪元学院学报》第5期，2008年，页69-77。

外文论文：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）报纸

孙和声：〈种族、文化、认同与权力的纠葛〉，《东方日报》，第13版，2006年1月27日。

（四）再次征引

1. 再次征用，可以简便方式处理，如：

注1：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，页112。

注2：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，页112。

（五）互联网资料

论文：余英时，〈试说科举在中国史上的功能与意义〉，《二十一世纪》网络版，（http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/m_supplem_c.htm），2005年10月，总第43期，读取时间：2007年10月1日8.30。

评论：黄孟祚，〈照顾病友的社会学习〉，《燧火评论》，（<http://www.pfirereview.com/20150608/>），2015年6月8日，读取时间：2015年8月11日13.00。

新闻：〈大马等国正式签署跨太协议〉，《当代大马》，（<http://www.malaysiakini.com/news/329338>），2016年2月4日，读取时间：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

电邮 / Email: 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12月 /

December 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、宋任瑄

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

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 (华社研究中心副主席)

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 >