2023年
总第十期
01

Malaysian Education Review
KDN: PP19091/09/2016(034588) Price: RM12.00

馬來西亞教育評論

学校土地课题

主讲：黄时荣、徐来兴

■ 华教论坛：实例探析华小土地课题

《独中教育研究期刊》第二期

教育研究是独中教育改革的重要组成部分，从过去“摸着石头过河”到现在“科学系统的教研工作”，对独中教育这一个独特的教育体制扮演着重要的角色。为促进对独中教育的学术研究、提供独中教育的学术交流平台、扩大独中教育学术研究的影响力，以及汇集独中教育的学术研究成果，《独中教育研究期刊》于2022年5月30日创刊，一年发布两期。

最新一期的《独中教育研究期刊》（期刊编号：2022. 2）已于2022年11月30日发布，本期一共收集了四篇研究报告，题目如下：

1.《沙巴崇正中学新常态招生模式之分析与反思》- 林书缘
2.《独中新手教师教学困境与专业成长需求之探究》- 沈心慈
3.《疫情下之线上班级经营》- 黄燕娣
4.《线上读书会之进行与成效初探》- 林卿卿

上述研究报告作者皆为前线教师或教育工作者。研究报告以实证性研究为主，期待期刊能获得国内外教研者和办学者的支持，贡献文稿以进行学术交流，共同为独中教育的发展思索更好的方案和策略。

扫我浏览官网

征稿要求

馬来西亞 教育評論

目录

1 编辑弁言

本期专题：学校土地课题

3 华教论坛：实例探析华小土地课题 主讲：黄时荣、徐来兴 整理：谢伟伦

纪实叙事

15 从国家教育评量转型视域探索独中教育评量的议程 郭荣锦

68 关于“学校本位课程发展”和“校订课程”定义的混淆和厘清 张喜崇

83 学校分类的误解和厘清——纠正措施及法律和政策建议 沈天奇

华教人物口述历史

121 敢怒、敢言、敢为 不平则鸣——陈玉康 整理：林玉娟、谢春美

书评

137 《注本华文教育呼吁录》读后 关启匡

145 **征稿启事**

146 **撰稿体例**

编辑弁言

学校土地课题长期困扰许多的华小董事会。土地拥有权、各种税赋、地契遗失、所获捐地尚未割名转让、地主下落不明、争地纠纷、州政府或地主收回土地等问题，除引发许多纷争，同时也对学校带来财务负担和困扰。为此，本刊第十期聚焦于学校土地课题。由董总华教论坛小组主催，本刊编委会承办的“华教论坛：学校土地课题”，邀得吉隆坡乐圣华小董事黄时荣和柔佛董教联合会署理主席徐来兴讲述处理校地事务的实务经验，并解答与会者的提问。

郭荣锦〈从国家教育评量转型视域　探索独中教育评量的议程〉详析教育部对中小学教育课程和评量所进行的变革，讲解官方教育评量所带来的启示，以及在实践上面对的挑战，并据此从四个方面探索华文独立中学的教育评量议程，即（1）初三统考机制；（2）开拓“学生发展综合性评量系统”；（3）建立促进学习的课堂评估机制；以及（4）单一的纸笔高三统考模式。

张喜崇〈关于“学校本位课程发展”和“校订课程”定义的混淆和厘清〉指出“校本课程”和“校订课程”这两个术语在使用上所出现的困惑，并阐述其导因，讲解两者在定义或概念上是否一样或有所区分。独中工委会统一课程委员会属下校本课程专案小组对该两个术语提出两个不同的处理模式，即（1）“校本课程”涵盖“董总课程”、“其他课程”和“校订课

程”；（2）“学校课程”涵盖“董总课程”、“其他课程”和“校本课程”。他举出五个原因，认为应采用“广义”的“校本课程”定义，并建议使用“学校本位课程（School Based Curriculum，SBC）”或“学校本位课程发展（School Based Curriculum Development，SBCD）”来代替“校本课程”，以让人易于区分“校本课程”与“校订课程”这两个不同的概念。

沈天奇〈学校分类的误解和厘清——纠正措施及法律和政策建议〉罗列《1996年教育法令》下法定的学校分类名词，以及教育部官员根据本身想法而自造的学校分类名词，并解析有关两个法定名词和四个自造名词的由来背景，指出它们之间的分别，在概念、名词和学校统计上所产生的混淆、误解和错误，并予以厘清，且提出纠正措施及法律和政策上的建议。

林玉娟、谢春美整理的华教人物口述历史篇〈敢怒、敢言、敢为 不平则鸣——陈玉康〉介绍彭亨华校董事联合会前主席、董总前财政陈玉康的家庭背景，从童年、求学、担任教师到从事垦殖业的生涯，以及参与社团组织和华教工作的事迹。陈玉康先生曾创立彭亨华校董联会，开展“独中保送生计划”协助州内华小毕业生到全国各地独中升学，且荣获2002年度“林连玉精神奖”。

关启匡〈《注本华文教育呼吁录》读后〉评析了徐威雄对林连玉原著《华文教育呼吁录》所校注而成的《注本华文教育呼吁录》，包括介绍其概要，在各表列出“题解“和“校注”的统计，并指出徐威雄在“题解”和“校注”的具体做法，提供后人仿效学习的榜样，尤其在原著上补充各种说明和资料，为读者带来许多方便。

华教论坛：实例探析华小土地课题

主讲：黄时荣、徐来兴
主持：黄再兴
整理：谢伟伦

一、缘由

华小是华教运动长期守护的堡垒。学校土地课题长期困扰许多的华小董事会。土地拥有权、各种税赋、地契遗失、所获捐地尚未割名转让、地主下落不明、争地纠纷、州政府或地主收回土地等问题，除引发许多纷争，同时也对学校带来财务负担和困扰。

为此特举办“华教论坛：学校土地课题”，同时安排线上直播，由吉隆坡乐圣华小董事黄时荣和柔佛董教联合会署理主席徐来兴讲述处理校地事务的实务经验，并解答与会者的提问。

主题：“华教论坛：学校土地课题”
日期：2022年12月16日（星期五）
时间：下午2时30分至5时30分
主催：董总华教论坛小组
承办：《马来西亚教育评论》编委会
地点：董总A403讲堂（Zoom和YouTube线上平台同步直播）

主讲：黄时荣（土地测量师、吉隆坡乐圣华小董事、雪隆董联会理事）
　　徐来兴（董总中央委员、柔佛董教联合会署理主席、昔加末大禹华小董事长）
主持：黄再兴（董总中央委员、雪隆董联会副主席、吉隆坡乐圣华小总务）

▲左起为黄再兴、徐来兴、黄时荣。

二、论坛内容记录

（一）土地各类税务和付费

首先，黄时荣指出学校建设与土地问题牵涉多个部门，相关程序繁琐且冗长。他一一列举地税、土地溢价金、门牌税、基础设施提升费、印花税和产业盈利税等各项土地税赋的性质如下：

土地税赋	说明
地税（Cukai Tanah / *Quit Rent*）	真正合法校地只需支付象征式费用，私人土地则依各州土地法令缴付每年地税。
土地溢价金（Premium Tanah / *Land Premium*）	获取新校地、租赁延长和变更用途时所需支付的费用，一般为象征式收费。
门牌税（Cukai Taksiran / *Cukai Pintu* / *Assessment Tax*）	每半年一次支付给地方政府，惟正式校地免费。若有问题可到地方政府的产业估价局（Jabatan Penilaian dan Perkhidmatan Harta）申诉。

▲现场与会者和主讲人合影。

土地税赋	说明
基础设施提升费（Kumpulan Wang Perkhidmatan Kemajuan / *Improvement Service Fund*）	申请核批建校时所需支付的费用。
印花税（Duti Setem / *Stamp Duty*）[1]	交易文件（包括买卖合约、贷款合同、租约和其他房地产交易的合约）盖章时所征收的税务或费用。
产业盈利税（Cukai Keuntungan Harta Tanah / *Real Property Gains Tax*）[2]	售卖资产如屋子、商业大厦、农地和空地，所得之盈利后必须缴税。

他说，若学校包含数个地段，则须申请合并。如果部分土地不属于教育用途，须申请分割。由个人或团体拥有的校地，必须依法转让予信托人管理。另一方面，如果地契并非学校用途，须申请土地用途转换。至于申请新校地，不论联邦政府、州政府或私人的土地都得经教育部批准。

[1&2] 若校地属于私人拥有，而没有合法注册在学校信托人名下，则土地转名时必须缴付印花税和产业盈利税，包括发展商向学校董事会献地，亦如此办理。

他认为，华校的建设发展从来是政治问题，教育权限由联邦政府决策掌管，并未下放权力，包括建筑物图测和校地使用。教育部门控制增建、搬迁、扩建等建校事务。他提醒学校董事会必须理解各自校地的合法权益，不宜假手于人，有任何疑问就应咨询董联会、土地测量师或律师。

1999年10月26日，国家土地理事会（Majlis Tanah Negara）第55次会议议决，由各州政府对“半津贴学校”（Sekolah Bantuan Modal）所收取的土地税是象征式的每年每个拥有权地段1令吉，而所拖欠的土地税减至象征式的每个拥有权地段1令吉。联邦土地与矿物总监曾就此发出2002年3号通令《国家土地理事会第55次会议关于半津贴学校的决议之实施指南》[3]，阐明有关实施办法。

（二）柔佛州学校土地税务处理程序

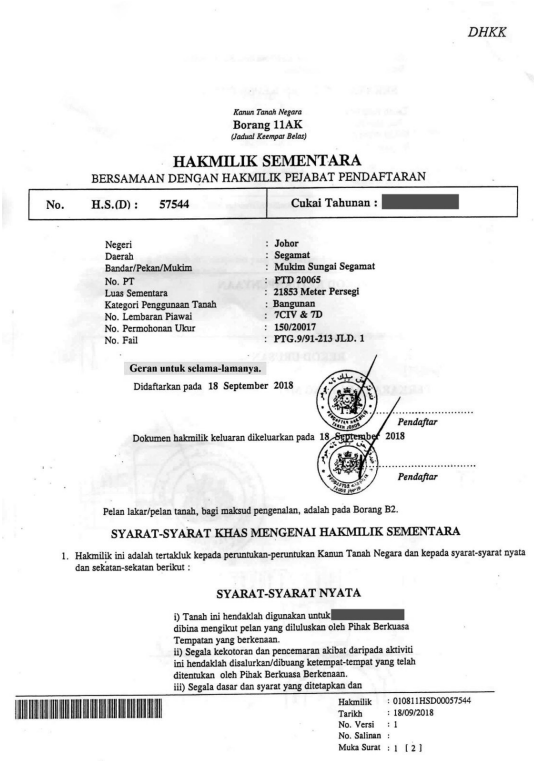
柔佛州华校董教联合会早在三年前（2019年）已多方收集资料，遍访相关政府部门，协助有关学校处理土地难题和税务。身兼该州董联会署理主席、昔加末大禹华小董事长的徐来兴，对华小土地各类税赋事务颇有心得。他以柔州“半津贴华小”的土地税、土地溢价金、土地转名费为例，分别说明对永久地契、租赁地契、从州政府土地转为华校保留地，这三种不同情况的处理程序。

大柔佛社區報
柔大臣爲中化中學捐佳音
免土地溢價金
地稅僅RM70
中化大禮堂
“我們都是一家人”
柔發展須獲人民支持
大臣：以吸引更多外資 “柔需展開全方位發展”

▲麻坡中化中学在2022年获得柔佛州政府豁免转换土地的溢价金以及减收地税。

[3] Pekeliling Ketua Pengarah Tanah Dan Galian Persekutuan Bilangan 3/2002: Garis Panduan Pelaksanaan Keputusan Majlis Tanah Negara Yang Ke-55 Berhubung Dengan Sekolah Bantuan Modal.
https://www.jkptg.gov.my/my/panduan/senarai-pekeliling/pekeliling-terbuka/tag/Sekolah%20Bantuan%20Modal

情况①：永久地契的处理程序



DHKK

Kanun Tanah Negara
Borang 11AK
(Jadual Keempat Belas)

HAKMILIK SEMENTARA
BERSAMAAN DENGAN HAKMILIK PEJABAT PENDAFTARAN

No. H.S.(D) : 57544	Cukai Tahunan : [redacted]

Negeri	: Johor
Daerah	: Segamat
Bandar/Pekan/Mukim	: Mukim Sungai Segamat
No. PT	: PTD 20065
Luas Sementara	: 21853 Meter Persegi
Kategori Penggunaan Tanah	: Bangunan
No. Lembaran Piawai	: 7CIV & 7D
No. Permohonan Ukur	: 150/20017
No. Fail	: PTG.9/91-213 JLD. 1

Geran untuk selama-lamanya.

Didaftarkan pada 18 September 2018

Pendaftar

Dokumen hakmilik keluaran dikeluarkan pada 18 September 2018

Pendaftar

Pelan lakar/pelan tanah, bagi maksud pengenalan, adalah pada Borang B2.

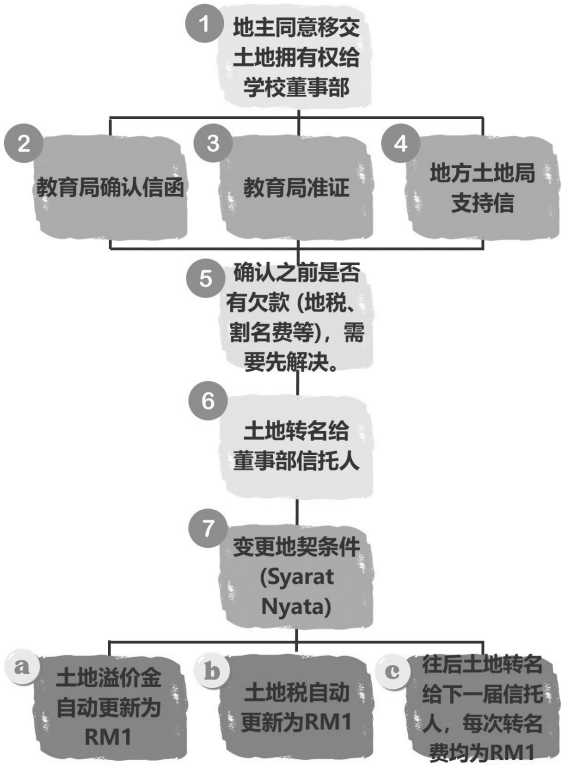
SYARAT-SYARAT KHAS MENGENAI HAKMILIK SEMENTARA

1. Hakmilik ini adalah tertakluk kepada peruntukan-peruntukan Kanun Tanah Negara dan kepada syarat-syarat nyata dan sekatan-sekatan berikut :

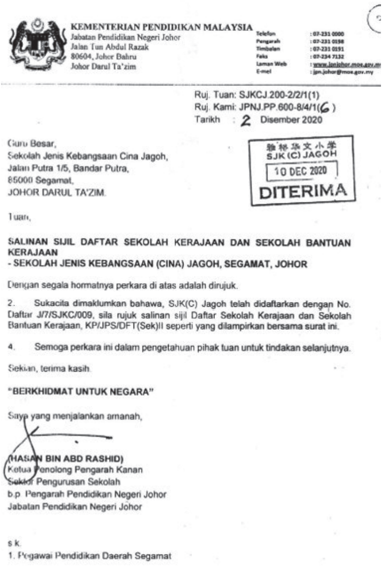
SYARAT-SYARAT NYATA

i) Tanah ini hendaklah digunakan untuk [redacted] dibina mengikut pelan yang diluluskan oleh Pihak Berkuasa Tempatan yang berkenaan.
ii) Segala kekotoran dan pencemaran akibat daripada aktiviti ini hendaklah disalurkan/dibuang ketempat-tempat yang telah ditentukan oleh Pihak Berkuasa Berkenaan.
iii) Segala dasar dan syarat yang ditetapkan dan

Hakmilik : 010811HSD0057544
Tarikh : 18/09/2018
No. Versi : 1
No. Salinan :
Muka Surat : 1 [2]



在第一种情况下，学校董事会需获取原地主同意，将土地所有权转移至董事会。他提醒，无论土地转名、变更地契内的土地用途条件（Ubah Syarat Nyata）或合并土地之前，最重要的就是先获取州教育局发出该校的半津贴学校确认信函（信内提及Sijil Daftar Sekolah，并列出学校注册号码/Nombor Daftar）和学校注册证，以及地方土地局的支持信以证明该地段属于校地。有了这三份文件后，有关校地就能申请并一劳永逸享有象征式1令吉或10令吉的地税、土地溢价金以及更换信托人时涉及的土地转名费。只要完成了土地转名和更换地契条件的手续后，如有需要，可进行其他事项如合并土地，将能享有象征式的土地溢价金。如果还没有完成土地转名、变更地契内的土地用途条件之前，就进行土地合并，将被征收高昂的土地溢价金。


KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA
Jabatan Pendidikan Negeri Johor
Jalan Tun Abdul Razak
80604, Johor Bahru
Johor Darul Ta'zim

Telefon : 07-231 0000
Pengarah : 07-231 0198
Timbalan : 07-231 0191
Faks : 07-234 7132
Laman Web : www.jpnjohor.moe.gov.my
E-mel : jpn.johor@moe.gov.my

Ruj. Tuan: SJKCJ.200-2/2/1(1)
Ruj. Kami: JPNJ.PP.600-8/4/1(6)
Tarikh : 2 Disember 2020

Guru Besar,
Sekolah Jenis Kebangsaan Cina Jagoh,
Jalan Putra 1/5, Bandar Putra,
85000 Segamat,
JOHOR DARUL TA'ZIM.

雅裕华文小学
SJK (C) JAGOH
10 DEC 2020
DITERIMA

Tuan,

SALINAN SIJIL DAFTAR SEKOLAH KERAJAAN DAN SEKOLAH BANTUAN KERAJAAN
- SEKOLAH JENIS KEBANGSAAN (CINA) JAGOH, SEGAMAT, JOHOR

Dengan segala hormatnya perkara di atas adalah dirujuk.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa, SJK(C) Jagoh telah didaftarkan dengan No. Daftar J/7/SJKC/009, sila rujuk salinan sijil Daftar Sekolah Kerajaan dan Sekolah Bantuan Kerajaan, KP/JPS/DFT(Sek)II seperti yang dilampirkan bersama surat ini.

4. Semoga perkara ini dalam pengetahuan pihak tuan untuk tindakan selanjutnya.

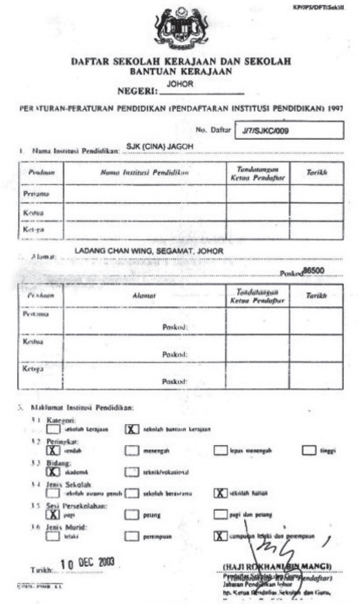
Sekian, terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menjalankan amanah,

(HASAN BIN ABD RASHID)
Ketua Penolong Pengarah Kanan
Sektor Pengurusan Sekolah
b.p. Pengarah Pendidikan Negeri Johor
Jabatan Pendidikan Negeri Johor

s.k.
1. Pegawai Pendidikan Daerah Segamat


KP/JPS/DFT(Sek)II

DAFTAR SEKOLAH KERAJAAN DAN SEKOLAH BANTUAN KERAJAAN
NEGERI: JOHOR

PERATURAN-PERATURAN PENDIDIKAN (PENDAFTARAN INSTITUSI PENDIDIKAN) 1997

No. Daftar: J/7/SJKC/009

1. Nama Institusi Pendidikan: SJK (CINA) JAGOH

Pindaan	Nama Institusi Pendidikan	Tandatangan Ketua Pendaftar	Tarikh
Pertama			
Kedua			
Ketiga			

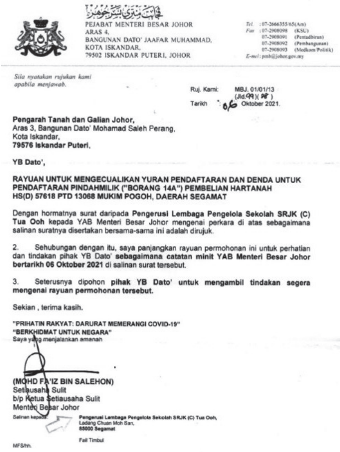
2. Alamat: LADANG CHAN WING, SEGAMAT, JOHOR
Poskod: 86500

Pindaan	Alamat	Tandatangan Ketua Pendaftar	Tarikh
Pertama	Poskod:		
Kedua	Poskod:		
Ketiga	Poskod:		

3. Maklumat Institusi Pendidikan:
3.1 Kategori: [ ] sekolah kerajaan [X] sekolah bantuan kerajaan
3.2 Peringkat: [X] rendah [ ] menengah [ ] lepas menengah [ ] tinggi
3.3 Bidang: [X] akademik [ ] teknik/vokasional
3.4 Jenis Sekolah: [ ] sekolah asrama penuh [ ] sekolah berasrama [X] sekolah harian
3.5 Sesi Persekolahan: [X] pagi [ ] petang [ ] pagi dan petang
3.6 Jenis Murid: [ ] lelaki [ ] perempuan [X] campuran lelaki dan perempuan

Tarikh: 10 DEC 2003

(HAJI ROKHANI BIN MANGI)
(Tandatangan Ketua Pendaftar)
Jabatan Pendidikan Johor
bp. Ketua Pendaftar Sekolah dan Guru,


PEJABAT MENTERI BESAR JOHOR
ARAS 4,
BANGUNAN DATO' JAAFAR MUHAMMAD,
KOTA ISKANDAR,
79502 ISKANDAR PUTERI, JOHOR

Tel. : 07-2666355/65(Am)
Fax : 07-2908098 (KSU)
07-2908091 (Pentadbiran)
07-2908092 (Pembangunan)
07-2908093 (Medkom/Politik)
E-mel: pmb@johor.gov.my

Sila nyatakan rujukan kami apabila menjawab.

Ruj. Kami: MBJ. 01/01/13 (Jld.99)(98)
Tarikh : 06 Oktober 2021.

Pengarah Tanah dan Galian Johor,
Aras 3, Bangunan Dato' Mohamad Saleh Perang,
Kota Iskandar,
79576 Iskandar Puteri,

YB Dato',

RAYUAN UNTUK MENGECUALIKAN YURAN PENDAFTARAN DAN DENDA UNTUK PENDAFTARAN PINDAHMILIK ("BORANG 14A") PEMBELIAN HARTANAH HS(D) 57618 PTD 13068 MUKIM POGOH, DAERAH SEGAMAT

Dengan hormatnya surat daripada **Pengerusi Lembaga Pengelola Sekolah SRJK (C) Tua Ooh** kepada YAB Menteri Besar Johor mengenai perkara di atas sebagaimana salinan suratnya disertakan bersama-sama ini adalah dirujuk.

2. Sehubungan dengan itu, saya panjangkan rayuan permohonan ini untuk perhatian dan tindakan pihak YB Dato' **sebagaimana catatan minit YAB Menteri Besar Johor bertarikh 06 Oktober 2021** di salinan surat tersebut.

3. Seterusnya dipohon **pihak YB Dato' untuk mengambil tindakan segera mengenai rayuan permohonan tersebut.**

Sekian , terima kasih.

"PRIHATIN RAKYAT: DARURAT MEMERANGI COVID-19"
"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"
Saya yang menjalankan amanah

(MOHD FA'IZ BIN SALEHON)
Setiausaha Sulit
b/p Ketua Setiausaha Sulit
Menteri Besar Johor

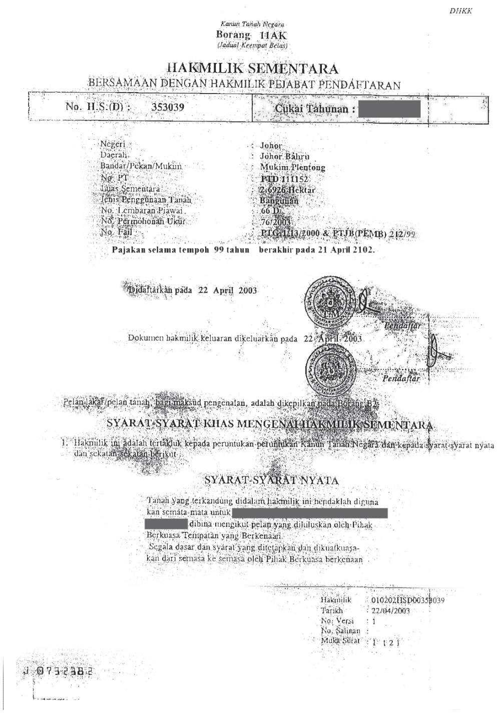
Salinan kepada: **Pengerusi Lembaga Pengelola Sekolah SRJK (C) Tua Ooh,**
Ladang Chuan Moh San,
85000 Segamat

Fail Timbul

MFS/hh.

▲上述文件依序为州教育局发出的半津贴学校确认信函、学校注册证和地方土地局的支持信。

情况②：租赁地契的处理程序


DHKK

Kanun Tanah Negara
Borang 11AK
(Jadual Keempat Belas)

HAKMILIK SEMENTARA
BERSAMAAN DENGAN HAKMILIK PEJABAT PENDAFTARAN

No. H.S.(D) : 353039	Cukai Tahunan : [redacted]

Negeri	: Johor
Daerah	: Johor Bahru
Bandar/Pekan/Mukim	: Mukim Plentong
No. PT	: PTD 111152
Luas Sementara	: 2.6926 Hektar
Jenis Penggunaan Tanah	: Bangunan
No. Lembaran Piawai	: 66 D
No. Permohonan Ukur	: 76/2003
No. Fail	: PTG 1/13/2000 & PTJB(PEMB) 212/99

Pajakan selama tempoh 99 tahun berakhir pada 21 April 2102.

Didaftarkan pada 22 April 2003
Pendaftar

Dokumen hakmilik keluaran dikeluarkan pada 22 April 2003
Pendaftar

Pelan lakar/pelan tanah, bagi maksud pengenalan, adalah dikepilkan pada Borang B2.

SYARAT-SYARAT KHAS MENGENAI HAKMILIK SEMENTARA

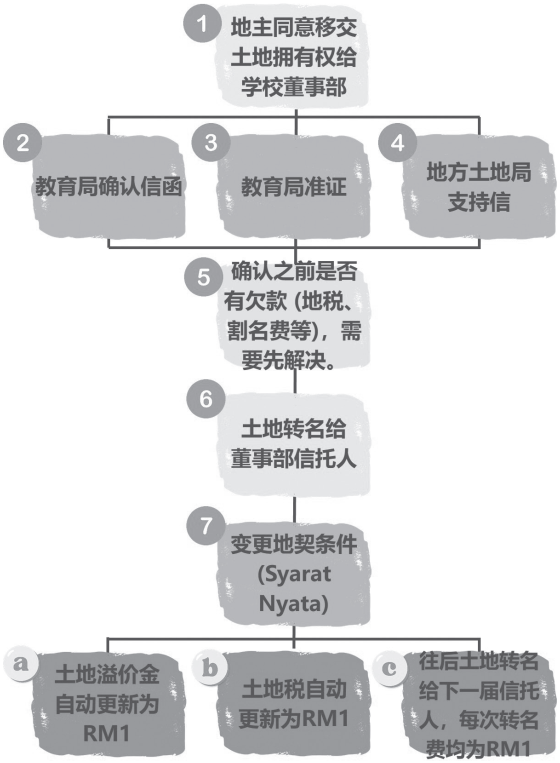
1. Hakmilik ini adalah tertakluk kepada peruntukan-peruntukan Kanun Tanah Negara dan kepada syarat-syarat nyata dan sekatan-sekatan berikut.

SYARAT-SYARAT NYATA

Tanah yang terkandung didalam hakmilik ini hendaklah diguna kan semata-mata untuk [redacted] dibina mengikut pelan yang diluluskan oleh Pihak Berkuasa Tempatan yang Berkenaan.
Segala dasar dan syarat yang ditetapkan dan dikuatkuasakan dari semasa ke semasa oleh Pihak Berkuasa berkenaan

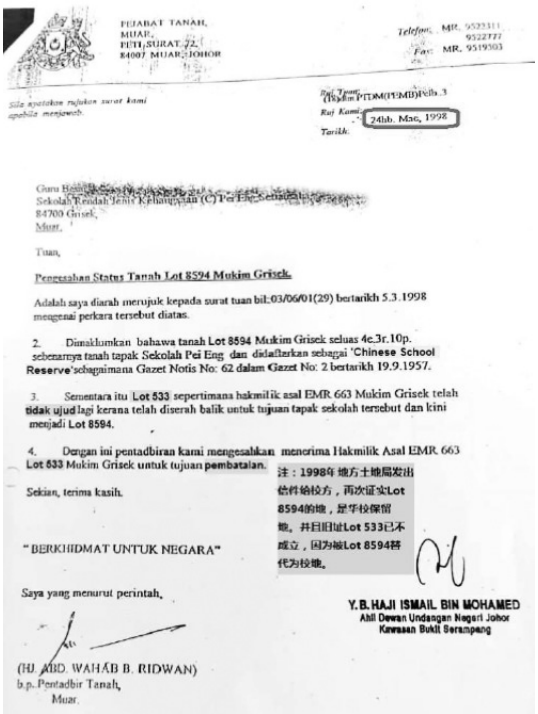
Hakmilik	010202HSD00353039
Tarikh	22/04/2003
No. Versi	1
No. Salinan	
Muka Surat	1 (2)

J 0732382



至于第二种情况，租赁地契与永久地契的处理程序大致相同。一旦租赁期限届满，则需呈上州教育局发出的半津贴学校确认信函和学校注册证，以及地方土地局的支持信，就能象征式支付1令吉的土地溢价金。若持租赁地契的华校，并未变更地契条件为学校用途，一旦租赁期届满时申请延长期限，当局将以当时地价来计算转名、地税和土地溢价金等费用。若该校地属于商业地段，学校董事会则需负担高昂费用了。

情况③：从州政府土地转为华校保留地的处理程序



PEJABAT TANAH,
MUAR,
PETI SURAT 72,
84007 MUAR, JOHOR

Telefon: MR. 9522311
9522777
Fax: MR. 9519503

Sila nyatakan rujukan surat kami apabila menjawab.

Ruj Tuan: (18)dlm PTDM(PEMB)Pelb.3
Ruj Kami:
Tarikh: 24hb. Mac, 1998

Guru Besar
Sekolah Rendah Jenis Kebangsaan (C) Pei Eng Sekolah
84700 Grisek,
Muar.

Tuan,

Pengesahan Status Tanah Lot 8594 Mukim Grisek.

Adalah saya diarah merujuk kepada surat tuan bil:03/06/01(29) bertarikh 5.3.1998 mengenai perkara tersebut diatas.

2. Dimaklumkan bahawa tanah Lot 8594 Mukim Grisek seluas 4e.3r.10p. sebenarnya tanah tapak Sekolah Pei Eng dan didaftarkan sebagai 'Chinese School Reserve'sebagaimana Gazet Notis No: 62 dalam Gazet No: 2 bertarikh 19.9.1957.

3. Sementara itu Lot 533 sepertimana hakmilik asal EMR 663 Mukim Grisek telah tidak ujud lagi kerana telah diserah balik untuk tujuan tapak sekolah tersebut dan kini menjadi Lot 8594.

4. Dengan ini pentadbiran kami mengesahkan menerima Hakmilik Asal EMR 663 Lot 533 Mukim Grisek untuk tujuan pembatalan.

Sekian, terima kasih.

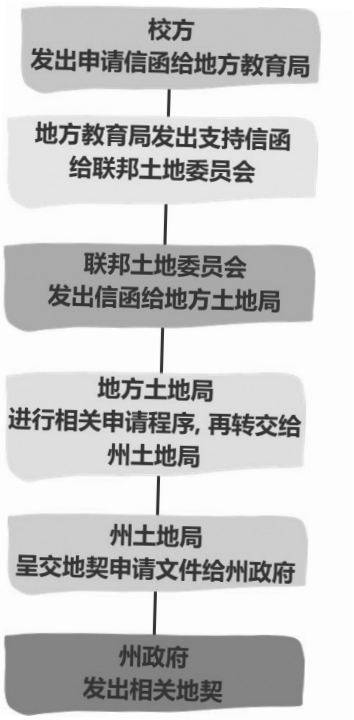
"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menurut perintah,

(HJ. ABD. WAHAB B. RIDWAN)
b.p. Pentadbir Tanah,
Muar.

注：1998年地方土地局发出估件给校方，再次证实Lot 8594的地，是华校保留地。并且旧址Lot 533已不成立，因为被Lot 8594替代为校地。

Y.B. HAJI ISMAIL BIN MOHAMED
Ahli Dewan Undangan Negeri Johor
Kawasan Bukit Serampang



第三种情况则是由州政府地转为华校保留地。学校董事会得申请将地契注册在该校名下，一般上，已盖有建筑物的土地会比空地较易获得批准。待州教育局发出学校准证，承认该注册地段属于校地后，校方应该继续完成地契转名，以避免日后不必要的麻烦。

徐来兴呼吁各州董联会设立土地专案小组，以有效地解决华校校地的种种难题，尤其是尽速变更地契的土地用途条件（Ubah Syarat）为学校用途，在地契内把校地注册在学校董事会产业信托人名下[4]。至此，学校董事会才能拥有校地自主权，维护华校的地位和权利，得以持续推广华教发展。

三、结语

历时三小时的论坛中，现场互动讨论热烈，分别就学校土地注册、土地转名、变更土地用途、学校准证和法令规章等方面与主讲人踊跃交流。两位主讲人提出实务案例，将繁琐的程序、法规，加以系统整理，架构井然有序，尽可能解答现场提问，让与会者掌握操作要领，获益良多。这也正是举办华教论坛系列活动的最大目的和期许，希望未来获得各界继续响应。

附录：问答整理

一、与会者的提问

（一）土地注册和转名

1. 由于学校不是社团，那么土地注册在学校名字下是否合法？可否换回信托人？
2. 如果其中一名土地信托人去世，董事部需怎么处理？
3. 如果全部信托人已去世，要如何处理？
4. 关于全部信托人去世的事，希望董总能提供换名指南。
5. 由于长期没有关注学校的地契，近年把地契拿来看时，才意识到三位信托人已去世多年，无法联络上已搬家的后人，因此也拿不到死亡证

[4] 编按：在校地地契内列出学校董事会产业信托人的姓名，并阐明有关信托人是代表学校董事会拥有该校地。

（Sijil Kematian）来证明。更甚的是，该校曾在我国独立后不久更换过校名，地契上是旧的校名，但因年代久远，向教育局查询亦找不到相关更换校名的文件证明。请问可以通过什么方式来处理此难题？

6. 各位提到校地可转名给信托人，但很多学校的土地注册在不同种类下，如在信托人、董事会、董事会职位或有限公司的名下，到底哪一种最适合？在吉打州和玻璃市州，有几所学校的土地注册在学校董事会名下，或董事长、总务和财政的职位名下，当这些职位换人时则自动更换在地契内土地注册所列出的董事职位的代表。
7. 雪兰莪州某华小的前身是使用旧的校名，由先贤在独立前捐出土地兴办，后迁至新村改称为现在的校名，原地建成店铺，当中获得的三栋三层店铺（大厦以旧校名命名）出租，以地养校，租金用于该华小。董事会委任三个人为信托人是否合法、合情、合理？三位信托人当中一人已去世，一位老人痴呆，还有一人建在。目前的麻烦是随着信托人年老，一直换人也不是好办法。那么，如果店铺拥有权注册在该华小董事会名下，或是注册在一个以“旧校名”为名的民间团体名下并由其管理，哪个比较恰当？各类税务如何处理，会否影响到信托人？
8. 霹雳州某华小之前的董事会把校地移交给教育部 / 联邦土地专员（Pesuruhjaya Tanah Persekutuan），而成为全津贴学校。目前，该校只找到地段号码（Lot Number），但找不到地契。请问：一、当华小申请转为全津贴学校，原有地契是否移交给联邦政府？二、移交土地拥有权后，我们发现该地段未宪报为学校用途，经查询测量局的数码地图（digital plan），得知该地段用途不是学校，而是“Tanah Kerajaan（Kediaman）”（政府地【住家】）。
9. 私人土地割名到董事会名下，还是割名到学校名下？
10. 如果地契在学校名下，州教育局是否随时可以指示校长更换信托人？
11. 私人土地继续保留注册在个人名下，是否可以转换成校地用途，以让学校使用？
12. 雪兰莪州某华小搬迁，霹雳州一所华小迁入该校地，当中有0.6英亩地是政府土地，另有一小块是住家地，是半津贴学校。要换信托人，两校签好文件，但土地局表示得变更用途成为教育地，请问该如何处理？

13. 玻璃市州某华小有片土地约9英亩（9.34英亩），syarat nyata为“Kebun”，该校占93%的面积。在这片土地俗称的“geran bungkuih”[5]内，有三个人以及该校董事会五名信托人（两名信托人已离世）的名字。目前该校董事部要把校地割出来，其余7%土地交给那三人。问题是，要分配给这三人的土地面积太小（少于1 relung，编按：1拢，约等于0.7英亩），因此不能割名，三人也不要卖地给该校。请问应如何处理？

（二）土地税

1. 玻璃市某华小是“半津贴学校”，校园有三张地契，地契注册在前任董事长一人名下，地契的土地用途条件（syarat nyata）为“sekolah”（学校），但被征收的地税却是根据“Perniagaan”（商业）税率来计算。这种情况要如何处理？
2. 华文独中与国民型中学的土地税情况，是否与华小相同？

（三）土地拥有权

1. 如果所谓的全津贴学校搬迁到别人所捐献的私人土地后，这片所捐校地是否需要交给联邦政府？
2. 八打灵有两所学校，大约十年前成立，一间是迁校，另一间是新学校。本来所建议的学校土地约6英亩，当时的教育部长减至3英亩，学校还是建起来了，没有草地，没有空地，旁边的3英亩依然空置，应该如何申请让这空置的3英亩地变成该校的土地？

（四）学校注册号码

1. 如何向州教育局申请以获取学校注册号码？

（五）法令规章

1. 各州土地局必须依据国家土地理事会的条规吗？在吉打州，土地局说可以不跟从国家土地理事会的会议决定，因为州土地局不同意有关决定。

---

[5] Bungkuih为北马用语，亦即bungkus、包裹，geran bungkuih指多人共同拥有的地契。

二、主讲人解答

（一）土地注册和转名

根据雪兰莪州某华小的一个实例[6]，州政府或土地局把拨出的土地归学校董事会拥有，在地契内注册的名字是学校董事会名字。若无重大情况，就不需要注册在信托人名下，因为该校地是已完成了的合法校地，日后将不会有什么手续，例如无需转换土地用途、割名、进行土地抵押贷款，所以不需要信托人组别的董事去代表学校董事会签名。信托人会来来去去，随着董事会任期届满改选后，如有更换信托人，就要重新跑土地局和找律师，非常麻烦。但是，如果有多片土地，要合并土地或转换土地用途的话，就需要有信托人来代表该校董事会处理法律事务文件。

对于校地注册在什么名字下的课题，在柔佛州是把学校董事会的代表的名字注册在地契里，而不是在地契里注册学校董事会的名字，所以在地契内放三位信托人的名字[7]，再盖上学校董事会名字的印章，因此是以信托人名字来注册校地，不是以学校名字或学校董事会名字来注册学校的土地。

如果信托人去世，就需先解决信托人去世后的问题，然后由学校董事会安排新的信托人去宣誓，签署信托契约，然后由律师跟进处理。另一做法是把校地注册在董事会名下，不然发生任何一名信托人去世，就必须为此宣誓，若注册在董事会之下，只要通过学校赞助人大会更换代表即可。[8]

---

6 该华小约于2010年获得州政府拨地供迁建学校。

7 编按：此外也需在地契里列明这三位信托人是代表学校董事会来拥有学校的土地。

8 编按：有些州属对学校土地注册在什么名字下的处理方式有些不同。因此，对于在地契里的学校土地是否注册在学校名下，学校董事会名下，学校董事会职位（董事长、总务和财政）名下，学校董事会产业信托人名下，或是其他组织（例如有限公司、基金会、社团等）名下的课题，哪个是合法和妥当的土地注册方式仍需详细研究和厘清。这涉及“法人”（legal person）课题，即“法人”能够以本身名义来拥有财产，不是“法人”者则通过信托人为代表来拥有财产。

（二）土地税

关于学校的土地因注册在一人名下而被征收商业地税，原因是土地局不认同该土地是正式的校地用途[9]。如果要享有象征式的地税，就需获得州教育局发出的半津贴学校确认信（含学校注册号码）和学校注册证，然后拿这两份文件到地方土地局，由地方土地局发出一封支持信以注明是校地，就可以去割名和更换地契内的土地用途条件（Ubah Syarat），但必须注册在三位信托人名下（不能只是一位信托人），盖上学校董事会名字的印章，交给律师把事办妥。

对于“半津贴学校”的国民型中学和华小，两者的土地税处理方式相同，皆需向州教育局索取半津贴学校确认信（含学校注册号码）和学校注册证，地方土地局发出一封支持信以注明是校地，就能申请享有象征式的地税。

至于华文独中土地税情况仍在处理中，相信接下来会有好结果。

（三）土地拥有权

若要使用学校旁边空置的学校保留地，则需向教育部申请。因为教育部把学校保留地列为国小校地，只是还未用来建国小，因此如果华小要申请使用学校保留地来建校，得经历漫长程序，以获得教育部长和首相批准。

（四）学校注册号码

（编按：学校董事会或校长可致函州教育局以获取学校注册号码和学校注册证，由该局发出回函（Salinan Sijil Daftar Sekolah Kerajaan dan Sekolah Bantuan Kerajaan）并附上学校注册证（Daftar Sekolah Kerajaan dan Sekolah Bantuan Kerajaan）。这两个文件都有列出学校注册号码，可参考徐来兴在本文主讲内容里所列出的柔佛州教育局回函和学校注册证的照片。）

---

[9] 编按：如果某所学校的土地在地契里是列明为稻田、橡胶园、果园、菜园、工厂地或商业地等用途，就需转换条件为学校 / 教育用途（Sekolah/Pendidikan），才是正式/合法的校地。不能因为学校建在某片土地就想当然地认为或误以为该片土地是正式的校地。

从国家教育评量转型视域探索独中教育评量的议程

郭荣锦博士*

摘要

在21世纪初国际基础教育课程、教学和评量的持续深化改革之下，教育部于2011年建立国家教育评估体系，整顿传统的考试导向体系，推进聚焦于学生发展的学习，构建符合素质教育要求的现代教育评量体系。

为此，教育部全力落实综合评估型的校本评估模式和基于标准的课程。课程标准嵌入评估元素，以期能有效地促进学生学习，并为强化课堂评估奠基，且对促进学生个性化学习的实践提供了发展空间。而校本评估涵盖了学术与非学术领域，可更全面、更平衡地对学生的发展作出综合评量，适切贯彻全人发展的国家教育哲理。同时，教育部不断改善和强化校本评估，冀以建立更为健全的评估机制，提升我国教育质量，增强国际竞争力。

紧随着《2013-2025年马来西亚教育发展蓝图》拟定的路线和发展，教育部也于2019年出台《教育实践新表述》，对近十年倡导基于发展学习所实施的各种策略和措施进行审核和梳理，以加强和完善教育转型改革。其后，高中阶段SPM考试落实校内与校外相结合评定模式，一部分科目附有中央评估，其分值占据校外评估总成绩的一定比重。至于小学高年级和

* 马来西亚董教总华文独中工委会统一考试委员会主任。

初中阶段的学业评估，继2021年和2022年废除UPSR和PT3总结性考试后，改为每年进行的校内学年总结测试，配合其他校本评估模式于2022年全面实行。而小学低年级阶段，因应去考试化措施，则全然以校本评估模式运作。

审视国家教育评量的变革，笔者以之探索以下华文独立中学教育评量议程：（1）初三统考机制；（2）开拓“学生发展综合性评量系统”；（3）建立促进学习的课堂评估机制；以及（4）单一的纸笔高三统考模式。任何评量改革需符合自身要走的道路，但要与国际主流接轨，惟不轻率作简单的移植。

一、前言

2020年新冠肺炎疫情席卷全球，在无疫苗特效药之下，多地采取封城锁国措施，一片风声鹤唳。鉴于疫情的不可抗力，教育部被迫取消小六检定测验（UPSR）和初中三评估（PT3），而马来西亚教育文凭（SPM）考试则延后至2021年才举办。迈入2021年，疫情态势依然严峻，教育部推迟新学年开学日期和展延SPM考试至2022年，同时废除了自1988年以来盘踞小学的UPSR考试，并再度取消PT3考试，而后于隔年废除。依据国家校本评估（PBS）架构，PT3考试是属于学术领域的中央评估（Pentaksiran Pusat）部分[1]，不属于中央考试，即中央主导的全国统一标准化考试或公共考试[1]。实际上，初中阶段的中央考试即初中评估（PMR），已随着校本评估实施至初中三，在2014年被PT3考试取而代之了。

至于UPSR考试，自2011年《小学标准课程》（KSSR）和校本评估推行以来，小学考试存废更是民众热点话题，尤其是肩负教育评量转型重责

[1] 中央评估是一项同等标准的终结性评估，旨在对学生的知识、技能和价值观等方面的学习成果进行全面的检测。它是由考试局和学校以共同问责的方式进行。考试局负责提供标准化评估工具、评分标准和考试管理指南，而考试实施、评分和报告则由学校各自负责。

的国家教育评估体系（SPPK）建立后，与2016年KSSR课程实行至6年级时，期待废除的情绪高涨。[2][3]尽管如此，小学统考去留的诸多争议和猜测终在其于2021年被废除而落幕，是疫情契机助力加速评量转型则不敢妄断，然可肯定的是撤废UPSR考试标志着我国小学和初中阶段的公共考试已被载入史册。

教育部此番废除UPSR和PT3考试，随即在小学高年级和初中阶段引进学校层面的总结性课堂评估，令相关年级的学生在学年教学结束后参与学年总结测试（UASA），旨在加强校本评估的实施，扩大各校的评估自主权。若无任何学制变动，以如今的制度，今后学生就读11年或12年（修读中学预备班者）后，才会面对SPM公共考试的终极考验。但随着《2013-2025年马来西亚教育发展蓝图》（以下简称《国家教育蓝图》）晋入第三波（2021-2025年）教育转型跨入卓越阶段，教育部将分别于2022年和2023年启动检讨与修订KSSM和KSSR课程与其评估的实施。而且，有鉴于当前基于核心素养的课程与评估正引领全球教育趋势，届时我国教育领域是否另有一番新更动尚不得而知。

本文尝试透过审视自国家教育评量转型（小学至中五阶段）逾十年以来的教育评量变革，并就其发展趋势、启示与所面对的挑战，以之探索可行性的华文独中教育评量改革议程。

二、疫情前国家评量发展状况

疫情前值得关注的国家评量发展动态当数2019年《教育实践新表述》，其他不乏重要的评量发展包括2019年PT3评估新格式与2020年强化PT3评估、2019年废除小学低年级校内考试制度，以及面目一新的2017年《小学评估报告》（PPSR）和2016年推介的UPSR考试新格式。其对整顿考试导向的机制和深化教育评量转型，全面推进基于发展的学习的战略决策，是紧密相连的，兹分别简述如下：

（一）2019年《教育实践新表述》

配合《国家教育蓝图》的方向和进展议程，教育部于2019年提出《教育实践新表述》（Naratif Baharu Amalan Pendidikan）倡议，引领和强化基于学生发展的学习观，并强调关注学生发展的根本目的是为了：（1）引导我国教育回归全人教育（holistic education），并为学生的全面发展和健康成长奠定坚实基础；（2）协助学生在小学六年的学习生涯中，各方面的表现都能达到基本水平的要求，发挥教育公平的功能。教育部冀望通过推动基于发展的学习和建立新的评量体系，以实现和落实两大镶嵌于《国家教育蓝图》的教育关键成效，即优化学校质量和提高学生素养形塑[2]。

疫情前倡议的新表述可视为教育部对近十年来（2011-2019）因应教育转型所倡导和实践的各种策略和措施，包括21世纪技能学习、I-think思维技能、高阶思维学习、专业学习共同体（Professional Learning Community, PLC）等，进行梳理、检视和反思，并为第三波《国家教育蓝图》（2021-2025年）序幕铺垫。新表述不是为教育政策制定新方向，而是昭示我国9年中小学教育（6年小学+3年初中）校本评估实施的主轴是聚焦于发展的学习、育人为本的导向，故须以正面的心态看待有关教育实践行动。它除了重视学生的学习成就和高阶思维能力的提升，也重视基本技能的掌握，以缩小个体之间的学习差距，而且也注重培养正面的价值观和公民教育，以优化个性和塑造健全人格。反之，旧表述旧的内涵是以考试为导向，考试是衡量教育活动的一切。新表述不是刻意反对或抵制考试，视考试为公敌，而是让教育回归学习的本质，适时实施考试了解学生的进度是有需要的，其存在是服务于课程与教学。[4]

为了落实从基于考试的学习向基于发展的学习转型，从而摆脱应试教育走向素质教育，教育部竭力推进和提升以下三方面（参阅附录1）：

---

[2] 根据第二波国家教育素质标准评估（SKPMg2），有关“学生素养形塑”（Kemenjadian Murid）的标准说明是“学生在高效的学校管理下获得全面培育，能通过所掌握的知识和技能充分发挥潜能，而且能力强，品德高尚，负责任，并能达致个人身心安康。”

1. 教学模式的改变

以教师为中心改为以学生为中心的教学模式。课堂教学从以教师为中心的学习方式转为以学生为中心的学习方式，试图改变教师是课堂主导者，学生是被动学习者的传统教学模式。但有鉴于要改变学生的学习方式，必须先改变教师的教学方式。因此，教育部实施了一揽子的计划，如推介有意义和有趣的快乐学习（Fun Learning）、21世纪学习方式/技能、促进学习的课堂评估与“2025年学校转型计划（TS25）”[3] 等优化教学的举措，以改变固有的教学型态。

2. 教师效能的建设

从教师欠缺支援系统独立运作的模式改为提供教师专业支援系统的模式。教育部不再让教师单独作战，为广大教师开展和规划多项专业支援系统，其中包括了正式化与制度化专业支援系统、学校改进伙伴（School Improvement Partners Plus, SIP+）、学校改进专科培训员（School Improvement Specialist Coaches Plus, SISC+）、教育领导与教学团队同道（Rakan Educational Leadership and Instructional Team（Rakan ELIT））和专业学习共同体等机制，提供一个集反思、交流、学习、成长和管理融为一体的支持系统，以建设和提升教师群体的专业素养。

3. 教育管理的变革

教育管理运作采用由下而上的模式，取代原来的自上而下的模式。除非是有关教育长远策略和重大教育决策，教育部、州教育局与县教育厅才会对学校采取自上而下式的管理方式，一般事务将下放给校方进行协调与解决。教育部冀望通过改革管理模式，有效地发挥团队运作的灵活性、积极性、主动性和创造性，建立管理与被管理之间更为和谐、融洽、互信的共同体关系。

---

[3] “TS25”（Transformasi Sekolah 2025）是教育部落实提升学生素质和优化学校质量的一项计划，冀望参与的学校能达到高绩效领导力与管理能力以及实践优质教学，实现《国家教育蓝图》愿景。

这些都具体落实在改善校本运作的方式、推进协商与咨询渠道、营造平等的国、州、县层面的绩效对话和实施《第二波国家教育素质标准评估》（SKPMg2）等教育议程中。

（二）2019年PT3评估新格式与2020年强化PT3评估

因应《中学标准课程》（KSSM）于2019年实行至中三，教育部推出新的PT3评估格式。新格式沿用之前的考试名称与评估内容，并预告2020年将通过原有的中央评估模式[4]与附加的校内总结性评估（PSKS）两个方式进行，以强化PT3评估在学校的实施自主权，进一步巩固校本评估的实施和以学生发展为本的学习方式。

先前PT3评估的实施运作，只涉及学校和考试局。强化后的PT3评估，则由学校、考试局、州教育局和县教育厅共同问责，各自承担应有的职责范畴，协同完成任务。考试局除了须负责提供规范的考试命题双向细目表（JSU）、评估格式和监控评估流程质量之外，也须开展和提升教师评估能力的培训课程。同样的，县、州管理层级也须负起教师培训和质量监控工作，同时检测试卷质量审核过程以及解决“微型学校”试卷欠缺的问题等。至于学校层面的担子就沉重多了，举凡命题、组卷、制定评分标准、实施考试、评阅与各阶段标准作业程序的质量监控，还包括复核分数后提呈考试局以及印制和派发成绩报告并储存其副本等，可说是统筹全局。在既有的中央评估模式基础上，衍生出校内总结性评估，实际上是中央评估集权到分权的进一步扩大，亦可解读为教育部废除PT3评估的前奏曲。然而适逢世纪疫情肆虐，该部欲于2020年进一步强化PT3评估的策略却无法付诸实行。

[4] 中央评估的考试科目有五个：马来文、英文、美术和两个伊斯兰宗教科目，而校内总结性评估则有18个科目。可参阅教育部考试局志期2019年5月24日的函件：Surat Siaran Lembaga Peperiksaan Bil. 1/2019: Pemerkasaan Pentaksiran Tingkatan 3 (PT3) di Sekolah Mulai Tahun 2020, No. Ruj.: KPM.100-1/3/2(9)。然而，因2020年新冠疫情爆发，PT3评估被取消，此通令无法执行。

（三）2019年废除小学低年级校内正规的考试制度

举行小学校内统一考试，无论是高、低年级，是我国教育界一向来“约定俗成”的规定，而且也是众多家长和社会人士视为应然之事。然则因校本评估在小学低年级已反复实行多年（始于2011年），教育部见时机已成熟，议决于2019落实取消小学低年级考试的惯例。小学第一阶段不实行以正式的年中和年末校内统一考试来检测学生的学习表现和进度，取而代之的是贯彻聚焦于评估学生发展的学习。虽有校本评估为先驱，且实施经年，并颇有成效，但取消低年级考试还是有一定的回响[5]。

小学低年级全面加强课堂评估的实施，专注于打造有意义及趣味化的学习和以学生为中心的学习模式，摒弃为考试而学习，不使学生幼小的心灵就面对考试的焦虑。课堂评估着重在学生知识、技能和价值观的学习发展，鼓励教师创设乐学评量方式和善用多元化评量，在教学过程中持续进行评估，务使评量充分发挥激励、改进和诊断功能。尽管如此，教师仍然须依据《课程与评估标准》所设定的表现标准等级评定学生的学习掌握程度，记录在课堂评估报告模块里，并定期发放报告给学生和家长。这阶段的评估除了重视培养和巩固学生基本技能4M（读、写、算和推理）的掌握，还注重学生人格发展和道德价值观的建设，以及灌输关怀友爱的正面思想。这对于历来小学低年级过度注重考试，甚至以UPSR考试作为教学指挥棒或诉诸于模拟UPSR格式来评估学习状况的积习，是具有里程碑意义的变革。[5]

---

[5] 刘金菁，〈废除小学低年级校内考试〉，《e南洋》言论版，（https://www.enanyang.my/言论/废除小学低年级校内考试上篇刘金菁），2018年9月19日（上编），及（https://www.enanyang.my/言论/废除小学低年级校内考试下篇刘金菁），2018年9月20日（下编）。〈小一至三废除考试　家长疑惑如何评估〉，《e南洋》地方版，（https://www.enanyang.my/地方/小一至三废除考试-家长疑惑如何评估），2018年11月1日。〈废低年考试需系统加持　否则或带来后遗症〉，《光华网》北马新闻版，（https://www.kwongwah.com.my/20181220/废低年考试需系统加持-否则或带来后遗症/），2018年12月20日。

（四）2017年《小学评估报告》

教育部于2011年在小学一年级落实标准课程和校本评估机制，逐步实现摒弃考试导向的学习，就开始部署废除初中和小学阶段中央统一考试的计划。然而，尽管小学阶段在2016年全面落实标准课程，教育部经咨询和评估后，暂缓撤除UPSR考试。无论如此，紧随校本评估的延续与发展，教育部于2017年以崭新的综合式《小学评估报告》（PPSR）展现学生的发展和学习成果，取代往年单一的UPSR成绩报告[6]，以贯彻聚焦于学生全面发展的教育方针。新版评估报告涵盖四个评估成分，除了UPSR考试成绩，还包括了课堂评估（PBD）、心理测量评估（PPsi）、和体育、运动及课外活动评估（PAJSK），汇集了学生历经六年小学教育所获得的学习成就和发展，更具体地描述了国家未来人力资本的概况。[6]小学终结评估结合了中央考试和校本评估，兼顾学生综合素质和学业成绩表现，不再以UPSR成绩为唯一指标，启动了较为实际的淡化小学过于倚赖中央统一考试制度的方案。

这是自2011年教育转型、落实校本评估制度以来，教育部首次对小学评估报告作出具体的调整和改变，以更全面、综合的报告模式，展示学生全方位的成就和发展。教育部也改弦易辙，终止以UPSR成绩转换为学校平均积分（GPS），作为衡量学校和学生整体发展的绩效指标，也不提供有关学生、学校和州属间的成绩比较数据，而且，设定UPSR成绩的达标基准是“最基本水平”，不再以“A”等级标榜学生的学业成就，彰显以学生为本的教育评估理念。

（五）2016年UPSR考试新格式

课程改革往往牵动着评估的变动。《小学标准课程》于2016年在小学全面落实，考试局因应课程标准的实施，制定了UPSR考试新格式，以鉴定

---

6 Kementerian Pendidikan Malaysia, Pelaporan Pentaksiran Sekolah Rendah 2017, (https://www.moe.gov.my/images/kpm/KPM/UKK/2017/11_Nov/Pelaporan%20Pentaksiran%20Sekolah%20Rendah%202017.pdf).

学生对课程标准的掌握程度和学习成就，同时检测学生的高阶思维能力。根据《国家教育蓝图》规定，小学考试高阶思维能力的考查试题应占全卷分值的40%。[7]

由于课程标准与校本评估同步于2011年在小学实施，而课程标准所设定的评估标准也为课堂评估的实施提供了依据和支持，教育部更表明于2016年将以中央考试与校本评估结合模式评定学生学业成绩，各占总成绩比重的60%和40%[8]，以更全面、更平衡的评估方式对学生的学习发展作出评价，确保学生的表现不再以考试成绩为导向。

然而，2016年UPSR考试新格式出炉了，惟不见结合模式的踪影，依然是中央考试一枝独秀。尤有进者，新格式增加了应考科目数量，造成国小生总共有六个成绩而华小和淡小则有8个成绩，助长了逐“A”为荣的心态。无论如何，为了检测学生高阶思维能力的发展和达成目标，各科试卷增加了开放度较大的主观建构式题型，减少采用选择性客观题型，有利于测量学生复杂性与高阶层次的学习成果。这方面的改变以语文试卷较为显著，一改过去全卷充斥着单调的选择性客观题型，而是糅合了客观与主观题型的特点。

三、后疫情国家体制评量发展现状

新冠疫情肆虐下，国家体制于2020年和2021年取消UPSR考试（2021年废除）和PT3中央评估，并延后SPM考试。一时之间中小学阶段的统一考试可说是陷入真空，所幸有课堂评估、心理测量评估和体育、运动及课外活动评估等校本评估报告支撑局面。疫情期间，学校无法依常规运作，大多时候采取居家学习（PdPR）或轮流回校上课的混合模式进行。

为了确认学生学习成效和掌握程度，教育部学校行政司（BPSH）指示各校于2021年11月21日至12月3日期间，正式地对小学至中四学生实施一次性的“统一标准评估”（PSS），以代替课堂总结性评估。这项评估由州或

县教育层级提供考试双向细目表和试题，各校则负责规划、管理和施测等评估任务，并由学科教师进行评阅、复核和记录分数。教师将根据评估结果判断学生学习情况，以作为辅导或增强教学决策的依据，及时制定适当的“赶上进度计划”，让学生具备进入后续阶段的学习能力。[9][10]

（一）废除PT3评估之后

迈入2022年，教育部终于在6月2日宣布从2022/2023学年开始废除PT3中央评估，实现小学与初中阶段不设置任何重大中央考试的政策。随着废除PT3考试，初中阶段全面强化、落实校本评估的3个领域：课堂评估、心理测量评估，和体育、运动和课外活动评估，以提升涵盖认知、情感和动作技能有意义的学习以及开发学生的整体潜能，俾能更全面地展示和报告学生的学习历程、成就、发展和参与等证据，以衔接下一个阶段的学习。[11]

惟在既有的校本评估模式基础上，小学高年级（4至6年级）和初中（中一至中三）阶段却增设了一项课堂总结性评估，即“学年总结测试”。其实，其性质与2020年拟强化PT3评估所提出的“校内总结性评估”是一样的。这项测试在学年教学结束后实施，旨在鉴定和了解学生在学年完结后有关学科的整体学习表现或程度，以作为教学上的反馈和调控，同时根据评量结果评定学生的学习表现，并向学生和家长提供反馈和存档成绩。在实践上，课堂评估更多的是专注于促进学习的形成性评量，因此，适时对学生施加适切的总结性评量，掌握课程目标的达成度和学生各科的整体进度，是有其必要的。

有鉴于“学年总结测试”试题内容取样范围较广，而且重视试卷编制的信度、效度和区分度，性质比较接近标准化测验，不是一般教师都可掌握其运作。为了划一试卷的标准和质量，以确保测验的效度、信度和公平性，考试局除了加强培训力度提高教师命题组卷能力，还设立试题库系统，让各校登录系统获取相关学科的“等值”考卷进行施测。这方面，初中阶段的所有20个学科都设有试题库，而小学高年级则只有5个学科：马

来文、英文、数学、科学和历史，其他学科采用教师自编测验自行组织考试。此外，各校可在规定的期限内进行施测，无需统一测试的确切日期和时间。

但由于这项测验是由教育部考试局以郑重其事的方式进行统筹与监督，包括发布评估格式和实施指南[12]，无形中其含金量陡增，对外界来说，它始终不是一般的校内学年总结测试，而是为了代替填补指标性的UPSR与PT3统一考试遗留下的空白。为了避免“学年总结测试”给校方、学生、家长和各界带来无谓的负面压力与恶性竞争，教育部清楚地阐明它不是全国统一考试，更不是高风险考试（high-stakes test），而且当局也不会以其成绩来进行学校之间的比较和学生的排名，并且相对于UPSR和PT3终端总结性评估，学年测试比较实际和亲和感，因为它只检测学生有关学年的学习进度和成果，不像前者检测学生长达数年的学习累积，造成学生莫大的压力。

至于评估学生学习和发展的报告，依据目前教育部的规定，教师在一年内需准备2份学生表现评估报告，分别在学年中期和学年结束。学年中期只需准备学生课堂评估报告，而学年学习阶段完结的报告则涵盖了学术性的课堂评估和“学年总结测试”，以及非学术性的体育、运动及课外活动评估和心理测量评估，以便更完整、更全面地展现学生学习进度和发展。[13]小学低年级则落实无校内统一考试政策，全然以校本评估报告学生表现。

（二）SPM高中（中四和中五）评估模式

目前在SPM高中阶段（中四和中五）实施的评估，除了校本评估的学术领域（中央评估和课堂评估）与非学术领域（体育、运动和课外活动评估，以及心理测量评估）的模式之外，还有中五的外部SPM统一考试。某些SPM考科不再是以单一的外部成绩来鉴定学生的学术资格或学习成果，而是结合中央评估呈现考试总成绩。根据2021年SPM考试新格式，一些考科就包含了中央评估成分，其分数占考科总分一定的比例，落实了外部评

估与校本评估的结合特征。而且，中央评估不一定限于在中五学段进行，有些考科在中四学段也设有该评估。[14]

鉴于中央评估具高风险级别，考试局设置了评估质量监控机制和标准作业程序，以保障评估的鉴定质量和诚信可靠，提升评估的公信力。为了确保各学科的中央评估有序、顺畅地实施，考试局事先发布评估行事历，包括评估任务下载、任务调整会议、施测、分数复核会议及输入系统的期限，而施测的适切日期与时间可由各校自行决定。

就课堂评估而言，中四教师从2020年开始须使用教育部提供的课堂评估报告模块，根据《课程与评估标准》划定的表现标准等级，评定、记录与报告学生各科的掌握水平。此外，教师也须依时进行非学术性的体育、运动及课外活动评估和心理测量评估，向学生和家长反馈相关评估报告。

四、国家教育评估体系

欲审视我国教育评量当前的图景，就非得回顾10年前国家教育课程与评量的转型。其时，适逢国际基础课程关键性的改革和21世纪教育发展趋势，基于标准的课程被推至改革的风口浪尖之上。注重教育质量的国家如中国、美国、英国、澳大利亚、加拿大等纷纷着手编撰课程标准[15]，并开展课程、教学、评量和教师专业发展等改革。为了与国际教育新发展接轨，我国教育部依循以“标准”为基，制定中小学《标准课程》，并在课程教学中融入21世纪技能，同时积极开发基于课程标准的学业成就评量和促进学习的课堂评估等举措。不仅如此，配合国家教育转型政策，教育部于2011年成立国家教育评估体系（SPPK），统筹内部评估和外部评估的结合方案，以更全面、更平衡的综合评量评估学生的发展，藉以整顿和重构侧重考试导向的评量体制，同时提升和优化教育质量，以媲美国际水平。

在该体制架构下，本是由中央主导的公共考试层面，被划分为公共考试和校本评估两大层面，基本奠定评估集权到分权的基础。而校本评估则分

为学术与非学术两大领域，前者包含校内评估（PS）和中央评估（PP），后者包含心理测量评估和体育、运动及课外活动评估，显示校本评估着重并兼顾学生在智力、精神、情感、体能以及社交上的平衡与和谐发展，与国家教育哲理和课程理念是一致的（参阅附录2）。

（一）具有评量元素的《课程与评估标准》

校本评估和课程标准于2011年同步在小学一年级实施，惟中学阶段的校本评估则于2012年实行，而鉴于中、小学课程的衔接，中学课程标准于2017年开始实施。在初始实施阶段，课程与评估的不协调以及教师繁重的文书工作等问题[7]，促使教育部于2014年以《小学标准课程》为依据，制定了《课程与评估标准》（DSKP），以改善校本评估的运作。目前我国的《小学标准课程》（KSSR）和《中学标准课程》（KSSM），全面使用《课程与评估标准》，对学生的学习进展进行持续性的评估。[16][17]

《课程与评估标准》除了具有先前的内容标准与学习标准之外，还增设了表现标准这一部分，提升和丰富了课程标准。表现标准是配合课程标准的实施而制订的评价标准，是对学生掌握学习标准的熟练程度的规定。它以明晰的描述性语言表述了学生在学习过程中的表现水平，不仅指出表现水平的质量，还表明了可接受的符合标准的证据，在课堂评估中作为教师评定学生学习成长与发展的表现指标。

学生的学习表现被分为六个先行设定的等级水平，藉以描述学生知道什么和应该做什么，让教师和学生事先知道标准的要求。每个水平所对应的标准和要求不同，水平越高，标准和要求也相应地越高。这样的水平划分与内容设定，从课程的角度来看，主要不在于排序或标签学生的学习表现水平，也不倾向于以常态曲线将学生划分等级，而是以它来作为形成性

[7] 教总，〈教总吁请教育部检讨校本评估　优先解决老师工作负担过多问题〉，（https://jiaozong.org.my/v3/index.php/文告-声明/s2012/1726--），2012年11月6日。Ahmad Fadli KC, PBS baru kurangkan beban guru hingga 80%, Malaysiakini, (https://www.malaysiakini.com/news/257444), 18 Mac 2014.

评价信息反馈的指标，检验学生的学习进度和发展，并以之促进和改进教学[18]。

由此可见，教师可以根据《课程与评估标准》设置的评估内容，即表现标准的描述性语言来进行教学上的反馈，改善和加强学生的学习，以及鉴定学生在学习过程中的表现水平。因此，表现标准的制定对课堂评估的实践起了关键性的作用。

（二）促进学习的课堂评估

课堂评估能针对一个教学过程的实施或成果，提供有用的信息，具有反馈课程、鉴定水平、促进学习和强化教学等作用。学生的一切学习最终发生在课堂之中，这是普遍达成的共识[19]。在课堂教学中，教师可说无时无刻都在执行与评估相关的事务。根据调查研究，课堂评估占教师总评估量高达99%，而外部标准化考试仅占1%[20]。如果评估不能在日常课堂实践中有效地运作，将是非常浪费资源。因此，校内评估尤其是课堂层面的评估，成为当前教育评量改革的核心聚焦点。而课堂评估为课程、教学和评估组成部分，这在每个学科的《课程与评估标准》中都有明确说明。因此，课程标准的实施和课堂评估的是同时进行的。为了突出课堂评估的重要性，国家体制于2016年把“校内评估”改名为“课堂评估”（PBD）[21]。

随着课程标准的实施，课堂教学实践引进了促进学习的评量理念。课堂评估不只是注重“对于学习的评量”（assessment of learning），同时更侧重“促进学习的评量”（assessment for learning）及其进而延伸的“评量即学习”（assessment as learning），试图扭转我国课堂教学的评量范式和理念。促进学习的评量是在形成性评量基础上发展演变而来，为适应新一轮国际基础教育改革而产生的教学评价理论与实践，它既奠基于当代学习理论和智力理论，如建构主义学习理论、社会文化学习理论和多元智能理论等，同时也扎根于课堂教学实践[22]。由于促进学习的评量对提高教学质量的作用越来越凸显，全球多国教育体系如中国、美国、英国、新西

兰、澳大利亚、日本，包括我国等，都视其为课程与教学改革成功的关键因素。[23]

“促进学习的评量”将评量焦点转向形成性的评量运作，使评量与学习紧密相扣，即评量可以发生在教学过程中的任何时刻，通过所获得的各种评量信息，回馈到课堂中的教学活动，来促进学生进一步的学习，能显著提高学生的课堂学习效能。[24][25][26][27][28]

英国评估改革小组更是将它列为各校课堂教学实践的核心，甚至要求教师把它视为一项重要的专业技能，使之融入课堂教学过程，进而有效地获得相关评量信息以改进教师教学与帮助学生学习，体现评量的教学服务功能，而不是主导教学[29]。

“评量即学习”是“促进学习的评量”理念的延伸，是学习评量的最高目标，强调学生不仅是评量和学习过程的参与者，更是两者间的批判连结者，因此更能理解相关评量信息，达到自我监测、促进个人学习发展的目的。相反的，“对于学习的评量”基本上是属于总结性的评量，主要目的多与教育管理层面有关，焦点常关注在学生的学习成就表现，通常实施于教学单元结束、学期结束、或阶段结束时，其评量信息和结果，大多用于课堂之外，较少回馈到课堂内的教与学。

在课堂实践中，评估主体是多元化的，包括师评、学生自评、互评相结合。而评估形式是多样化的，除了观察、书写和口头交流，也可通过项目或专案、小测验、呈堂报告等方式，主要依照表现标准和教师专业判断来评定学习过程和成果。而且，随着数码科技时代的发展，课程发展司也不拘泥于传统评估方法，鼓励教师进行线上课堂评估，以各种有效地通信形式和应用程序来评鉴学生的学习进度。这些可使用线上评估方法，通信设备方面有的电话、电脑、平板电脑、传真机和电脑等，而通信应用方面的则包括信息传递、语音、电子邮件、视频信息传递系统等；应用程序方面则有Google Meet、Telegram、WhatsApp、Zoom等。此外，教育部还建立了Digital Educational Learning Initiative Malaysia（DELIMa）等学习平台，使教师能

连接谷歌课室，以及学习应用程序如Quizizz、Kahoot、Wordwall、Padlet等[30]。

（三）课堂评估的质量监测

为了确保课堂评估依据既定的标准作业程序，顺畅、有序地进行，教育部规定学校设立课堂评估质量监督委员会，以监控和督促评估的实施。其成员由学校校长和各副校长、学科主任、学科资深教师、学科小组委员主任、卓越教师等担任。各科学科小组委员将对有关学科使用的评估方法和工具，进行讨论和协调，而学校领导层则执行监督工作。在协调学生评分阶段时，学科小组委员可依据实际情况，通过专业判断调整分数。

教育部确立了4个机制以进一步保证课堂评估实施的质量，有关机制分别简述如下[31]：

1. 导师机制（Pementoran），即通过学科资深教师/学科小组组长协助、促导年资或经验较浅的同侪，加强其对课堂评估实施的认知和理解，并按照教育部课堂评估指南进行评估。这包括了专业持续性发展活动如培训课程、教师专业学习共同体、导师－学员交流计划等，以提升教师实施课堂评估的能力。

2. 调整机制（Penyelarasan），即根据《课程与评估标准》中所表述的表现标准，调整和划一教师对评定学生掌握水平的认知和理解，以确保学生的掌握水平与其真实能力相符，有效、可靠和公平公正地作出判定。这方面，教师须根据表现标准与资深学科教师/学科小组进行讨论，以确定学生的学习掌握水平。对于教师评定学生课业或作品成果等采用的评估方式，资深学科教师/学科小组组也须对其进行审核和调整，确保表现标准和评估水平的相匹配和统一度。

3. 视察机制（Pemantauan），即确保课堂评估依照教育部课堂评估指南进行，并了解和改进课堂评估进行的情况，确认教师按照规定的时限系统地记录学生的学习掌握水平，对学习水平进行分析及规划如何改

善的后续行动。此外，教师需定时提供学习进展报告给利害相关者，至少一年两次。视察是一个持续进行的评估活动。

4. 检测机制（Pengesanan），即确保评估工具的可行与有效及能提供可靠的信息，而且它是一个持续进行的过程。此外，检测的目的也为了保证评估方法和内容与《课程与评估标准》的内容标准、学习标准和表现标准相一致，同时把握好评估方法和内容与表现标准的适切度。教师须呈上评估工具的样本，让学科资深教师/学科小组组长确认其可行性。

有鉴于学科教师、学科资深教师/学科小组组长和校长/副校长校方等三方是课堂评估质量落实与顺畅平稳推进的中坚人物，教育部拟定了相关的《课堂评估质量保证检核表》[8]，方便他们在实施课堂评估时，能针对关键内容自行核查工作绩效。核查的内容包括“管理和实施”（涵盖了导师、调整、视察和视察机制）和负责者的角色，以及是否根据教育部课堂评估指南第二版（2019年）行事。

（四）学生学习表现的记录与报告机制

为了切实起到对学生学业成就质量监测的作用，与具体反映学生学习的成长、进展和改进，教育部课程发展司以微软Excel文件创建了一个线下课堂评估报告模板，来记录、分析和报告学生学习的总体表现水平（TP1至TP6）[9]。该模板条目中的资料包括应用指南、学生表现记录（班级）、学

[8] 有关检核表（Senarai Semak Penjaminan Kualiti Pentaksiran Bilik Darjah）可从教育部课程发展司网址（http://bpk.moe.gov.my/index.php/terbitan-bpk/pentaksiran-bilik-darjah）获取，志期2022年10月20日。

[9] 总体表现水平（Tahap Penguasaan Keseluruhan）是指在学年结束时，教师评定学生在某个学科的一个表现水平。表现水平（Tahap Penguasaan）把学生的学习表现划分为6个水平，即从最低的TP1至最高的TP6，分别为尚未掌握（Sangat Terhad）、有待改进（Terhad）、基本掌握（Memuaskan）、满意（Baik）、良好（Sangat Baik）和优良（Cemerlang），而TP3被确认为达标的最基本水平（Tahap Penguasaan Minimum）。它不是设定来区分学生的学习等级，而是作为检验学生学习发展和进度的依据，以促进和改进教学。

生表现报告（个人）、各学科学习水平说明、各学科表现的记录（根据班级教师登记的学科数量），以及学生表现图表分析报告。学习水平说明的内容是以整年掌握水平为准，故可在学期中段进行编辑，以符合学生学习实况。

在评量方面，除了量化的总体掌握水平，还附有质性的班级和学科教师的评语。班级教师须对个别学生的能力、努力、态度和价值观作出描述，也可附加评述学生其他方面的才能。而学科教师则可决定是否有需要对学生知识、技能和价值观等方面进行评述，以让学生父母知悉，但必须填写学生的总体掌握水平。有关课堂评估报告模板可通过课程发展司网站下载。在还未输入学生掌握水平之前，教师不必提供任何有关学生成绩转化的详细记录。课堂评估报告一年进行两次，由校方领导层监管，评估结果将提供给学生和家长，同时上呈县、州教育管理层。

（五）非学术领域的校本评估机制

除了课堂评估和中央评估的学术表现报告、国家教育体制还设有心理测量评估和体育、运动及课外活动评估非学术表现报告，可更全面地向家长或监护人呈报学生全面发展的评估结果。非学术领域评估的介入，不仅能全方位地把握学生的现状和发展，健全其个性，与构建人格和谐发展的现代教育评量的理念是相符的。

心理测量评估是以系统性的方法来收集学生的心理特质信息，包括学生的天赋与能力、思维技能、问题解决能力、兴趣、个性倾向、态度与人格。它分为性向测验和人格测验（参阅附录3）。性向测验测量学生学习新事物或技巧的能力，其目的是以学生目前所展现的能力，来预测其未来发展的表现水准或潜能。所进行的性向测验有两种，即一般性向和特殊性向。前者主要测量数种基本心智能力的组合，试题内容包括推理、问题解决、创意与批判性思维等能力，用于推估学生未来的学业表现；后者则让学生了解其倾向于适合学习的领域和科系或特殊能力的类型，测量的心智能力包括语言、视觉空间、数学逻辑、音乐、自然探索、肢体动作、人际

沟通、个人内省和存在等智能。测试的结果也可作为教师的参考，以制定适合学生能力的教学策略。至于人格测验旨在帮助教师确认和了解学生的人格，并在教学过程采取相应的干预措施。人格测验所用的评估工具是人格特质量表问卷和职业兴趣量表问卷。人格特质量表问卷测量了15个有关学生的特质：自主、创造性、批判激进、外向、成就感、多元性、智力、领导力、结构型、坚毅、乐于助人、分析、自我批判、远见，以及一个对量表作答回馈透明度的特质。职业兴趣量表问卷测量的人格分为6种：实际型、研究型、艺术型、社会型、企业型和常规型，出自Holland（1997）职业生涯类型理论。[32]心理测量评估不仅协助学生了解本身的潜能、提升学习效能，也协助教师全面掌握学生的信息，易于因材施教。这类评估是独立于课程与教学之外的。

而体育、运动及课外活动评估报告主要是评价学生的体育表现与健康质量，以及对各种运动、课外活动和社会实践活动的参与度和表现。评估的内容包括学生的体能（以国民体能活力标准为准）；身体质量指数（定期检测学生身高与体重）；出席或参与运动、课外活动（学会、运动/游戏、制服团体）及社会实践活动（校内与课外时间）的情况，并对参与以上的活动做出综合的评定。

五、总结国家教育评量发展趋势及其启示

国家教育体制推崇以人为本，倡导基于发展的学习模式，并落实以标准为基的课程，对应于评量则引进校本评估、废除小学与初中外部统一考试，避免以考试主导教学或为考试而学习，强调对学生进行全面、综合和个性化发展的评量。概括起来，国家教育评量带来以下几点启示：

1. 落实校本评估

为了制衡过于测试学生认知能力的成就和与量化分数挂钩的教育现象，教育部推行了校本评估，对学生的认知（智能）、情意（情感和精神）和动作技能（体能）等三大领域的发展做出整体的评估，以确保学生

全面、平衡及和谐的发展。校本评估赋予教师适当的评量运作执行权和自主权，认可其在评量方面的能力和扮演的角色，有助于提高教师专业水平。

2. 实施基于标准的课程

《标准课程》的评估要求评估内容必须符合课程标准，评估不可乖离课程的范畴，以免影响评估的内容效度。评估建立在标准的基础上，先有标准，后有评估，标准决定评估，这可抑制考试领导课程。因此，学生的学习成效也由传统的“效标参照测验”（Criterion-Referenced Test）改为以学生为中心的“基于标准的评估”（Standard-Based Assessment），从而能较好地落实促进学习的课堂评估理念。

3. 设置《课程与评估标准》标志性文件

《标准课程》须依据《课程与评估标准》实施。《课程与评估标准》的表现标准附有事先设定的学习水平与其质性描述说明，不仅有助于促进教学，也易于检验学生的学业成就。表现标准的等级划分是根据学生掌握课程标准中的知识、技能和价值观的要求而设定，是判断学生学习成长情况，获取学生学习信息的过程和反馈，而不在于比较学生之间的表现。

4. 实行课堂评估

通过课堂评估实施对学生学习过程进行持续性的评量，及时检验学生阶段性的学习状态与效果以及教学成效，更好地帮助学生理解自己和提升学习效果，确保课程目标有效地达成。而且，学生的学习成效不再集中于总结性的“对于学习的评量”，更注重“促进学习的评量”，即即时评估、即时反馈，评量渗透在教学中，以教促学，同时，也把学习评量过程或评量本身延伸为“评量即学习”，做为学习的一部分。教学、学习和评价是一个循环圈，适时地进行总结性评价是须要的，但绝不能只重视学习的结果，忽略了学习过程。此外，教育部也建立了课堂评估的质量监测和学生学习表现的记录与报告相关机制，切实落实课堂评估。

5. 中央评量集权的转移

教育部意识到一切实质的教育活动都萌芽于学校，学校本身是评估学生学习发展和成就的最佳场所，尤其是体现自主、自控和即时性的课堂学生评估特征，更不适合由中央管控。因此，逐步温和地将部分中央监控的教育评量权限和责任转移至学校，赋予校方自主管理权力，落实教育管理由下而上的转型，适度平衡评量管控权。

6. 实施综合评量策略

评估兼顾和强调学生在认知、情意和动作技能等领域的全面、平衡发展，包括学术与非学术，摆脱只展现学术表现和认知能力的桎梏，以彰显每个学生都是独特的个体。而在高中阶段适度实施内部评估与外部评估的结合，不使外部公共考试的成绩成为衡量学生学习成就的唯一指标。

六、国家教育评量转型面对的挑战

国家体制致力于实现基于学生发展的教育格局，并全面提升教育质量，力图与国际教育质量相媲美，且在评量质量方面，力求与国际教育评量接轨，达致国际认可基准。但其在实施时面对不少挑战，主要有：

1. 教师评量素养尚待提升

随着国家教育评量的转型，中央评估权的下放，教师身为课堂教学主要评估者的地位更形凸显。目前，教师一般觉得其评估素养有待加强与提升，尤其是专业判断能力，以便能更客观、公平地依据课程标准执行评定学生的学习发展和水平，有效地进行课堂评估。课程标准倡导新型评估模式如表现性评估，以弥补传统纸笔测验对检测高层次学习的缺陷，但教师一般只惯于编制纸笔测验，一时无所适从。教学评量可说是教师专业薄弱的一环，适时和有规划地提升教师的评估能力，让其有效地执行评估流程及有关监控运作，能编制良好的评量工具、善于运用质性和量化的评估方式进行评估等，是优化教学评估工作不可或缺的条件。有鉴于此，教育部积极地通过举办教师评估培训课程、网上研讨会、发布评估施测指南以及发动县、州和中央层面的支援，以强化和提高教师评估素养。

2. 信息传达不到位

《教育实践新表述》倡议中指出，教育部的政策或计划常面对信息传达被稀释或过度诠释和执行，偏离初衷和目标。例如，原来五天的新课程培训，经由级联法（cascading method）多层次的传达，往往到了学校只花数小时就完成了培训，造成前线教师难以把教改内容和真谛实施于教学上。此外，也不乏有一些州、县或学校，为了追逐绩效或过度诠释，在微枝末节的内容上恣意发挥，弱化了本应落实的措施和计划重点。当然，原就对教育改革或创新置若罔闻、我行我素者就不必赘言了。

3. 赋予教师评估自主权

在校本评估机制下，教师所作出的评估结果难免有时会遭到领导层、家长，甚至同侪等的质疑和诘难。若确实是教师执行不当，学科主任或资深教师应给予适当的支援和引导，以统一评估标准。若经由客观、理性的讨论后，尚委决不下，就需尊重有关教师的评估自主权。至于领导层对教师施压或实施干预，要其“修订”评估等级的数据，应予以正视[33]。因此种行径将导致教师深受挫折感或投其所好，进而敷衍其事，影响评估的公正和效度。有鉴于此，在教师具备评量素养的基础上，教育部应赋予教师评估自主权，全权处理评估任务。

4. 建立校本评估的公信力

校本评估由于涉及学校层面的决策和管理，难免被认为欠缺权威性，自实施以来，引发诸多争端和怨言。可以说除了心理测量评估之外，其他三项评估都不能幸免，尤其是课堂评估与中央评估更是众人目光的聚焦点，虽然两者设有特定的质量监控机制以及标准作业程序[34]。然而，校方的执行力、试卷的机密、试卷的保安措施以及试题的质量，甚至评分的可信度、教师的专业判断等方面，都备受质疑和争议。因此，为使校本评估稳定健全的发展，并具有一定的公信力，教育部除了须严加监督管控，不使敷衍塞责之风滋长及适时提供支援协作工作之外，还须落实问责制和反馈机制，而且须远离官僚作风、滥权偏差等问题，以确保校本评估公正、透明、有效地执行。此外，校本评估的实行应考量学校的行政运作、教师的工作量和学生课业负荷度等，唯有通过缜密周延的计划，才不至于让校方、家长及各界人士质疑校本评估的权威性和公信力。

5. 单一的纸笔测验形式

学校层面的评量多采用单一形式的纸笔测验，题型多是客观题，要求唯一的答案，忽视其他类型的评量方式，这已是校内评估的常态。单靠纸笔测验很难全面检验学生的学习能力和成果，这是由于大部分的纸笔试题很少能考查到学生解题的思考过程，而且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的思路过程[35]，并且检测的多是事实性知识，又倾向于低层次认知水平如识记、再现与理解。况且，有些真实情境的学习行为与表现是难以通过纸笔测验作出适切评估的，如沟通技能、心理动作技能、概念应用、情意特质等，都需教师确认学生表现过程的有效性或作品完成的质量，以分项或整体的评分法，进行判断和评分[36]。如何推进以更多元的评量方式，解放封闭性评量方式对学生思维的钳制和扼杀，是教育部需面对的重大挑战。

6. 过于侧重总结性评量

在教学阶段告一段落或总结时如学年中或学年结束适时对学生施以总结性评价，检验学习成果以为教学上的反馈、调控是有其必要的。但因校方偏重鉴定、可比性以及管理上方便，对全级的学生施以纸笔统一考试还是值得商榷的。当代的评价观把学生当作是独特的个体，必须在没有和其他人相比的情况下，获得公平、公正的评价。校方应尊重学生的全面发展和个别差异。况且，校内评估不在于甄别与选拔人才，也不应具备任何高风险的设限，而更多的是在于诊断、反馈、改进、激励、引导和促进学生学习。而且，评价的回馈宜全方位、包容性和完整性，包括定性和定量的信息。

7. 学年总结测试的困扰

教育部于2021年和2022年先后废除UPSR和PT3总结性统一考试，并强化校本评估的执行，但旋即在小学高年级和初中阶段引进学年总结测试，原先学术领域有课堂评估支撑，现附加了课堂评估的学年总结测试，两者并列，孰者为重立成焦点。教育部称前者是对学生的认知、情感和动作技能等全方位持续性的检测，而后者只是检测学生的认知领域而已，因此学生在两者所获得的等级是不能相比的。学年总结测试不仅陡然提升考试的

重要性和频密度，对本来就兼顾形成性和总结性的课堂评估运作带来一定的冲击，而且两种评量各异的方式也会对学生和家长造成不必要的困惑。虽然学年总结测试有其功能和目的，但在外界看来，它与当局所强调的减少考试的措施政策背道而驰。根据教育部，学年测试只是取代总结性的校内年终考试，不具备UPSR和PT3考试的高风险关系。但校内评量过于依附中央总结性考试是不争的事实，毕竟学年测试由中央半管控，设有试题库，且遵照考试局基本规格进行命题、审题、施测和评阅，有一定的权威性。有鉴于此，教育部要尽振聋发聩和监督管控之责，严防学年测试功能和目的变质，变相取代具有指标性的UPSR和PT3考试，俨然成为另类中央统一考试。

8. 课堂评估实践的挑战

在课堂评估实施中，教师将以专业判断，根据课程标准制订的表现标准所展示的等级内容和所获取的学生学习信息，来鉴定学生学习成长与发展的表现。表现标准是为教学、决策服务的一个评估环节，肩负教学反馈、诊断和激励学习的重责，是促进学生学习的评估。但实际的情况往往是表现标准主导教学，教学围着表现标准绕的奇葩现象，教学反过来迎合表现标准的要求，学生为表现标准而学习。更甚的是，视表现标准为甄别工具，对学生的学习进行等级分类，忽视教育本质。不仅如此，由于对教育评估功能认知不足，认为课堂评估实践纯粹只有形成性评估，忽略了总结性评估的存在。而且，持续进行的形成性评估所带来的各种微型评估，导致评估活动过于频繁，尚且只实施单一的纸笔评估，忽视评估的多元化。此外，教师评估素质的低下、主观偏差或敷衍行事等，都会导致评估徒具形式，沦为表面功夫。

七、华文独中评量议程的探索

审视国家逾十年来教育评量的变革轨迹，他山之石，或有值得独中教育借鉴之处，抑或能从中吸取教诲，避免复蹈他人前辙。抱着诚恳、垂教的心态，笔者以之探索以下独中教育评量议程：

1. 初三统考机制；
2. 开拓“学生发展综合性评量系统”；
3. 建立促进学习的课堂评估机制；以及
4. 单一的纸笔高三统考模式。

尽管如此，独中教育评量议程的探索，考量的前提须是符合华文独中教育的延续性、独特性、与多元化，同时能优化教育质量、提高办学竞争力，并确保统考的科学性、公平性和权威性，以及获得国内外高等学府的承认，除了切实保证具有一个完整、可靠、公平的评估机制以鉴定独中的教育质量和学生的水平。

（一）初三统考机制

2020年新冠疫情期间，全球许多重大标准化统一考试纷纷倒戈卸甲，不是被迫延后或取消，就是改变评估策略，以应对学府关闭无法举办考试的窘境[37]。国内公共考试也无法幸免，相继宣告延后和取消。这股热浪直袭统考，取消或废除统考之声甚嚣尘上，给统考带来严峻的考验和压力，尤以初三统考为甚。董教总认为高中统考事关学子升学就业，不可轻易取消，而初中统考的考量则如下：

> “至于初中统考的考量，高、初中统考标志着独中华文教育的延续性和完整体制。而且尚有初三独中生修完课程后，须凭据初中统考文凭转修其他领域的需求，不宜轻易取消。若在学生的安全与健康可保证的大前提下，即使适度稍减考科或实施应急校本式学习评估，相较于中断其延续性，更为妥当。政府考试UPSR和PT3考试虽取消，然其已有替代机制，不可相提并论。”[10]

如今国家教育体制大力倡议基于发展的学习以取代基于考试的学习，强调对学生全面、综合的评估，政府学制从小学至初中阶段已废除公共考

[10] 董教总独中工委会第25届（2018-2021年）统一考试委员会特别会议会议记录，董总考试局（独考字/L002/2020/vkn），2020年4月22日。

试，甚至连“半管控”的中央评估（PT3）也于2022年被废除，以示教育转型的坚定决心。而纵观全球教育趋势，在初中这个学习阶段的外部标准化统一考试也渐式微了，更多的是倾向于以学生为中心的校内评估和课堂评估。主要用于甄别和选拔为目的的常模参照评量，对初中阶段的学习，在时间点上的需求并不这么迫切。若过于强调评估的甄别功能，而发展性功能没得以发挥，难以真正起到监测，进而促进学生学习成就的质量。初中阶段的学习不志在择优汰劣，更需评估的是学生学会了什么，还未学会什么，以及如何补救其滞后的学习进度，并加强与支持其学习，而不是急于区分个别学生的学习差异和成就水平。常模参照评量比较适合应用于高三，因学习达到了一个终极阶段，而且评量结果是作为升学就业的重大依据。因此，对于《独中教育蓝图》建议在初中评量方面，开拓以标准为参照的评量模式，以标准参照来鉴定学生的能力和学习表现，是值得省思的。[11]

而且，步入21世纪，办教育的年代显著地取代了办考试的年代。考试不再占据主导教育教学的地位了，全球教育界更注重全面地办教育，关注学生综合性发展，促进有效地教与学，而不是为考试而学习。春江水暖鸭先知，近一、二十年以来，许多深具威望和影响力的国际考试机构都纷纷易名或避嫌，表明它们不是单纯提供考试测量服务的考试机构，而是跃升为促进有效教与学的教育机构，例如：剑桥大学考试委员会（University of Cambridge Local Examinations Syndicate, UCLES）1958年成立，于1998年更名为剑桥大学国际考评部（Cambridge Assessment International Education），2005年以剑桥测评（Cambridge Assessment）为品牌名称；香港考试局（Hong Kong Examinations Authority）1977年成立，于2002年易名为香港考试及评核局（Hong Kong Examinations and Assessment Authority）；美国教育考试服务中心（Educational Testing Service，简称

[11] 参阅《独中教育蓝图》第117页。《独中教育蓝图》指的是上世纪60年代崛起的标准或效标参照测验（Criterion-Referenced Test），与上世纪80年代后期席卷全球的“基于标准的改革”（Standards-Based Reform）运动，所衍生的“基于标准的评估”（Standards-Based Assessment），即根据课程标准规定的学习内容和事先设定的标准，考查学生的掌握情况及其成就水平，以之解释评量结果，并强调标准、评估与教学的一致性，是有区别的。

ETS）成立于1947年，昭告本身不再是一个“考试公司”，而是一个“测评公司”（assessment company）；ACT（American College Test）和CTB（California Test Bureau，加州考试局）都宣称其名称不过是代表一个商标，不是美国大学考试。总之，这些机构都想与考试划清界限，转而与测评/评量（assessment）和教育（education）挂钩。这也是促使我国建立国家教育评估体系（Sistem Pentaksiran Pendidikan Kebangsaan）[12] 和倡导促进学习的评量（Assessment for Learning）的强大外驱力。

初三统考改革议程，不应太纠结于全然废除或保留，两端之间尚有许多斟酌余地。一些主张废除或欲除考试而后快者，也许受到考试本质被异化或不当使用的影响，简单化地对立考试和素质教育，认为没有了考试，就不阻碍素质教育的进展，学生就能无忧无虑，快乐地学习和成长。

殊不知考试只是教育的手段，是服务于教学的，善于应用它有助于素质教育的发展，促进教和学的检测和反馈，素质教育实际上并不排斥考试。[13] 本质上，举办初中统考的主要目的是为了确保与鉴定华文独立中学具有统一的学术依据和素质水平，并检测教与学的成效和保证教学质量落实的措施和手段。若无其他替代良策，而决意废除初三统考，是违背了统考设立的初衷和忽视考试的本质。即使在世纪疫情来袭最艰辛的时刻，领导层也不轻言取消初中统考，让其延续性中断，况乎贸然地诉诸于废除？保留初三统考派系的逻辑则认为现有初三统考行之已久，有一定的接受性和权威性，而且纸笔考试具经济效益，效度高、客观，又易于进行大规模评量，加之几乎很难找到比它更为公平公正的评估途径了[14]，以处变不惊的态度应对时代的遽变和教育的需求，或许应以不同的视角重新审视此课题。

---

[12] “Pentaksiran”（马来文）的英文对等词语是“Assessment”。评量/评估/测评是当今被全球教育界广泛应用的教育评价术语。基本上，其意义是收集、综合和解释学生学习的信息，以改进学习与作出教学决策的过程。它的内涵比测量大，包含了用以收集学生学习资料的全部方法和对学习进步的价值判断。

[13] 王娟涓：〈考试改革与素质教育〉，《四川教育学院学报》，2002年第18卷第1期，页11-12。

[14] 参阅《独中教育蓝图》第114页。

国家体制采用校本评估机制，对独中初中教育评估改革方案，或可资借鉴和参照。校本评估机制是教育部广泛参照世界各国实施的校本评估机制，尤其是澳洲、英国和美国，并咨询国际教育评价专家，取其符合客观国情而研制的，藉以改革以考试为导向的教育体系，实现国际教育质量的水平。早于2012年，校本评估已进驻初中阶段，与当时的PMR中央考试并行，进行全面地评估学生的学习和发展。从2014年废除PMR中央考试至2022年废除PT3中央评估，改由附加校内“学年总结测试”的校本学生学业评估[15]，标志着校外终端统一考试到校内统一考试的转移，以及中央集权到分权评估模式的形成，也扩大了学校评估自主权，毕竟学校是一切教育活动的源头。其实，自校本评估的实施、废除PMR中央考试代以半监控的PT3中央评估、强化PT3评估后废除、衍生出校内总结性评估至“学年总结测试”，展现教育部的评量改革议程是循序渐进、温和的权力下放策略。而且，为了保障“学年总结测试”的考卷质量及其统一标准，还建立了各学科的试题库，并由考试局以及州县教育领导层支援与监测考试质量。“学年总结测试”不具备大规模统一考试的甄别、选拔意义，而是标志一个学生在学习阶段终结的学业水平，但也显示学生学习成就的评量或对于学习的评量，依然占据主流地位，尽管教育部大力倡导促进学习的评量。

从十年来国家体制实行校本评估的经验显示，去中央化的校本学生学业评估管理方式，在初始阶段频频面对实施和执行上的问题，这包括评估系统的完整性、利益相关者的认同度、教师评估素质的提升，以及承受诚信和公信力的质疑。针对此，教育部除了在实施和执行方面严加监测之外，还建立了权责明晰的体系，杜绝形式主义和渎职偏差等问题，以确保校本评估稳定健全的发展，而且公正、透明、有效地运作，并具有一定的权威性和代表性。此外，除了监测评估的实施切合实际，不使教师负担过重和过度评估学生，教育部也致力于提升教师的评估素质，推动学校与教育部各层级之间评估权责的分工和不断修订、调整和完善校本评估机制，使评估执行更为明确，以符合其质量保障。必须指出，校本评估的模式是

[15] 国家体制的校本评估分为学术与非学术领域两部分。“初三统考机制”此部分叙述的是有关学术领域的校本学生学业的评估，不涉及非学术领域的部分。

多种的，国家体制模式并不是唯一的，不一定要相向而行，而且其概念至今也无严格的界定。

初三统考结合校本评估的混合实施是否可行？这就回到本文所述，须确认建构华文独中体系校本评估的目的、构思适切的定义，以及其架构、实施和操作方案、质量保证机制等，还有建立广泛认可度。混合式可能要涉及探讨应保留或减少哪些科目及其合理化的处理方式，同时要严谨规划混合式以及非考试科目的评估方案等，而且，也需斟酌有关考科在校本评估所应占的比重[16]。无论如何，建构校本评估机制的先决条件是需获得独中各校的认同和共识，协同合作，否则恐难以付诸实行。

初三统考显示独中初中教育迈向高中阶段是有经过严谨的鉴定和学术依据的，从效果考试通向资格考试的有序学习进展过程，也标志着我国民办机构中学华文教育体系的延续和完整性。初三统考自1975年实施以来，一路探索、不断成长，在应对教育需求与质量之间，还称得上兼顾周全。然而，面对知识经济、全球化和数码科技时代的冲击，以知识为核心的人才素质结构的传统教育方式已不足以应对时代所需。现今教育重视的是培育和形塑具备创造性和创新能力、批判性思维和问题解决能力、作出决策、学习能力、沟通交流、团队合作、信息素养、公民素养等21世纪核心技能全方位、高素质人才，因此，教育评估体系在应对21世纪技能的评估和教学，也相应地起了变化。[38]有鉴于此，探索初三统考改革策略应有前瞻性，要敏锐地感觉和扣紧时代发展的脉搏，于潜在危机浮现之前进行变革就是契机。

无论采取何种策略，应确保初三统考是：

1. 一个完整、可靠和公平的评估机制；
2. 可充分鉴定初中的教育质量和学生的整体素养；
3. 有助于优化初中教育质量；

[16] 在初中评估部分，校本评估所占的百分比最多是30%。参阅《独中教育蓝图》第119页。

4. 可体现独中华文教育的延续性和完整体制；以及
5. 对新旧体制的交替或变革有充分的规划和有序地衔接。

（二）建构“学生发展综合评量”监测平台

全球基础课程改革充分体现新时代以学生为本的核心教育理念，着眼于学生全面、和谐和个性化发展，一切都是为了学生的发展。[39][40]

21世纪须要的是全面发展的人才，惟其如此，才能从容应对当今知识经济和数码科技时代的严峻挑战。因此，培养学生具备综合素质，发展终身学习和创新能力，德智体群美各方面全面、和谐发展，才能迎接未来人生不同阶段可能面对的挑战，这也是当前教育的重要使命。

国家《教育实践新表述》所倡议的从基于考试的学习转而聚焦于基于发展的学习，以改革过于依赖考试而学习的教育体系，就是朝以人为本的大方向前进，要让每一个学生都得到发展，一切都以发展和提高学生的素质为依归，不是只局限在应对考试而学习的狭小空间里发展，这也可权当校本评估和课程标准开展的注脚。其对应于教育评量理念即是评量应有助于学生全面、个性化发展，培育学生综合素质的能力，同时能有效提升教育教学水平、引领教师专业发展以及营造一个互补、协同育人的教育评量管理机制。这方面，我国校本评估机制通过对学术与非学术两大领域的评估，冀望有效促进学生的全面发展、健康成长、优化教育质量，并体现和维护教育公平平等的原则，即是实践上述评量的理念。它不仅着重于评估学生的认知领域，也涵盖了情感和动作技能领域，与国家教育哲理和课程理念是一致的，全面及综合地发展个人的潜质，以塑造一个在智力、情感、心理与生理方面都能平衡与和谐的人。然而，对冰冷、散落的评估数据进行系统的采集、贮存，整合、继而分析和报告，以科学、准确地及时把脉全国教育质量状况，并科学化推进教育管理和决策，是监测和保障教育质量的应然策略。

从国际经验看，建立具国家特色的教育监测系统以监测和评价教育质

量和教育实施情况，是当今许多国家的一个普遍做法，我国教育部也致力于拓展和加强有关方面的策略，更意识到一个稳定、安全和可靠的学生评量数据库管理系统对监测教育质量的重要性。因此，紧随课程标准和国家教育转型议程的实施步伐，教育部积极着手开发和推进相关监测系统，以收集、处理、存储、组织和展现学生全方位的个性发展，除了有条理地探寻影响学生发展质量的关键因素、朝提升精准教育质量服务需求前进，也为教育决策提供信息、依据和建议。这些数据信息不仅来自学术领域如各学科学习发展水平和学业成绩，也涵盖了非学术领域的表现和成就如个体心理特质、职业兴趣、健康评估、课外活动，以及校内和校外志愿实践活动等，客观反映各教育阶段学生学习发展、学业质量与身心健康及其变化情况。

始自国家教育转型，教育部就侧重于拓展支持学生发展，透明、可靠而适切的学生评量管理机制以监测国家教育质量。其中，考试局也在课程标准实施的基础上，分别开发中小学线上校本评估管理系统（SPPBS），进行有目的、系统化地收集、记录、整理和分析校本评估相关数据，并展示有关学生在学术领域形成性和总结性评量表现，以及非学术领域的表现结果。教师可凭藉系统依时输入并更新学生表现数据，也可根据生成的统计数据，作为改进学生表现包括等级表现和当前科目表现的依据。学校考试组秘书、学科教师、州县教育层级可直接通过线上SPPBS访问任何与考试评估有关的信息，包括查询科目注册和学生成绩表现。但因互联网覆盖率和网速缓慢且不稳定的问题，2014年SPPBS改为线下操作模式。

与此同时，教育部课程发展司创建了比较贴近面向教学、教师、学生和家长的线下学生学习表现评估记录和报告模组，以更简洁、具体地方式表述和展示学生在各阶段的学习发展和进度。这是因应《课程与评估标准》中课程、教学与评估的要求，以先行设定的表现标准与其TP1至TP6掌握水平等级，配合课堂教学进行的持续性和总结性评估活动，确认学生各科目的学习表现，继而更全面、直观地向学生、家长或监护人展现学生每学期的整体性表现描述报告。它虽不具备中央系统功能，但胜在亲和力和易操作，在监测教学质量有一定的作用，一直沿用至今。此外，教育部也

开展了线上心理测量评估系统（Sistem Ppsi）[17] 和体育、运动及课外活动评估系统（Sistem PAJSK）[18]，以监测有关方面的质量。

2022年，教育部推出了崭新的线上全国学校学生学业信息管理平台——“综合评估管理系统”（SPPB KPM）[19]，以确保学生成绩检查过程简便及可快速地完成。它涵盖了13个教育部实施的评估类型模块包括课堂评估。构建新评估系统是为了实现以下需求：（1）一个持续和全面的评估系统；（2）汇整部、司、州、县和学校各个教育层级所管控相关程序的能力；（3）以综合的方式将现有手工操作流程自动化；以及（4）分析学生的成绩和发展。即将进行的2022/2023学年课堂评估的“学年总结测试”，就使用SPPB对学生的成绩进行记录和报告。教师把学生各科目课堂评估的持续性表现和“学年总结测试”的分数输入在该系统的课堂评估模块里，系统将自动把分数转换为学生的掌握水平（TP1至TP6），但有关分数不会呈现在报告里。学生课堂评估和“学年总结测试”的成绩同列于一份报告里。除了量化信息，系统报告也备有全面和清晰的整体描述掌握水平说明，科目教师尚须撰写学生的学习状况、评语和教学干预建议等信息，而班级教师则须负责个别学生的总体评语，兼具了量化和质性反馈形式。随着SPPB的出台，教育部于2011年开展以收集、贮存和分析全国各校校内考试数据而建立的在线“学校考试分析系统”（SAPS）[20]也易名为“校内考试”（Peperiksaan Dalaman Sekolah）。

实际上，世界各地高等教育学府多着重学生发展历程或学习历程档案的部分（表1），主要是希望能了解学生学习的完整性与轨迹、个人特质、能力发展等，以补足考试无法呈现的学习表现。然而，构建学生发展历程评量系统为的是激活学生为“学习主体”而开展的，以充分发挥学生学习的自主性、自觉性和创造性的主体意识，激励学生独立进行探索、努力自我实现，体现以学生发展为本的思想。它可以是因应申请大学所需而设置

17 查阅网址：https://sppsi.moe.gov.my/。
18 查阅网址：https://pajsk.moe.gov.my/。
19 查阅网址：https://ecentral.my/sppb-kpm/。
20 查阅网址：https://sapsnkra.moe.gov.my/。家长或监护人可通过SAPS系统检查儿女的成绩表现。

的备审资料库，但绝不汲汲于此[43]，不然就难免沦为功利化的工具了。而且，为了纯粹考量升学所需，在培养和建构学生主体性品质、潜能的开发、个性的和谐发展等方面都可能因此受到掣肘。

表1：不同区域学习历程档案的内容和使用目的

区域	中国	台湾	韩国	美国
名称	综合素质评价报告。	学生学习历程档案系统。	学生综合记录簿。	个人发展规划（IDP）。
内容	主要是参加的社会活动、经历、个人特长等。	基本资料、修课记录、课程学习成果与多元表现。	学业成绩、出缺勤、得奖记录、社团活动、生涯希望。	涵盖生涯、学业及个人、社会等多重学习领域规划。
目的	促进学生认识自我、规划人生，积极主动地发展；促进学校把握学生成长规律，切实转变人才培养模式。	引领学生系统化地逐步整理学习成果，更全面地了解自己在高级中等教育阶段的学习结果，真实呈现学习轨迹、个人特质与能力发展。	引导学生勾勒未来职业规划，以及从事该工作的原因。	学生自我探索、生涯探索、选课与学习规划、行动与反思等螺旋循环历程，积极参与、规划、管理个人发展机制。

资料来源：修改自蔡明学：〈学习历程档案在世界各国高等教育选才策略〉，2022。[42]

值得一提的是，类似系统在独中方面，吉隆坡坤成中学可说是首开先河。该校于2021年开展的《学习历程记录》档案，其学习历程记录证书把学生的学习成长履历，划分为7大主题：“个人荣誉”、“团队参与及投入”、“学术经历及成果”、“文艺、体育与文化交流”、“社会实践经历与服务”、“阅读活动”和“独特才能或特别经历”。[44]它不仅记录学生在学术和非学术上的表现与成就，也展示个别学生的各种历练、才能学习等方面的成果，展现出校方重视学生综合能力的培育，全面、平衡的发展，跳脱出独尊智育的传统框架，是一个以学生发展为中心和考量主体价值的评量机制。此外，马六甲培风中学于2016年为首度开办的三年制博雅班，精心设计了培风人的“培风护照”，以记录学生学习历程、自我成长经历等，充分展现个性化发展轨迹，如经更深层次的拓展，可形成完备

的、彰显自身特色的学习历程记录。然而，本文所探索的是构建一个跨学校、全面、综合、统一的，倾向于宏观层面的学生发展历程评量数据管理系统，有别于微观层面的学校学生学习历程档案所收集和展现的资料。

鉴于学生发展历程记录有利于评估学生的全面、综合的发展，构建一个有目的地采集、组织和呈现学生在各阶段学习质量，包括学习过程中的努力、进步和成就等，同时展现学生多元能力与潜能，以及客观反映其身心健康及其变化情况的综合评量监测系统，是切合时宜，有其恰当性的，而且学生在升学求职时更具优势，但其对象不应局限于中三与高三学生。“学生发展综合评量”监测平台的构建须遵循科学合理、公正客观、可操作的原则，并具独中教育特色，而其评量指标是多维多元和综合性的。该系统的评量内涵应以独中倡导的三面九项核心素养为评量导向[21]，同时结合以学生为本的基本理念，最大限度地发挥学生可持续性发展的潜能与潜质，体现创新型人才的培养为指引。其基本项目建议如下：

1. 有关系统使用的准则或规范性；
2. 管理及质量保障制度（定期评估监督）；
3. 充分保护个人资安，确保资料妥善保存；
4. 制定毕业资格认可、证书或提供推荐信函；
5. 统考成绩档案；
6. 学生基本资料，包括性向、兴趣、学习态度、智能发展和身心健康状况；
7. 学生课堂评估表现（各科目的学习成就）及各阶段学习质量；
8. 课程学习成果/作品/书面报告；
9. 学生多元表现、联课活动表现评鉴；以及
10. 学生学习过程及自我评估的记录等。

[21] 马来西亚董教总全国华文独中工委会统一课程委员会：《马来西亚华文独立中学课程总纲（试行版）》，（http://www.dongzong.org.my/ebook/dzcu-test.pdf），加影：马来西亚华校董事联合会总会，2020年3月，页9-13。

第一项至第五项可由董总考试局连同学生事务局负责，其他各项则需与独中各校进行沟通与协调、建立团队协同意识。以上列举的项目只是粗略构思，还有其他项目值得探讨，其细节与内容尚需凝聚众议，集思广益，方能达成一个共识的模型建构。

（三）建立促进学习的课堂评量机制

《独中教育蓝图》清楚地阐明属于大规模评量的统考不等同于课堂评量，统考是为了鉴定个别学生学术及能力水平，并作为教育制定者、毕业、升学及招生的参考依据而设，而课堂评量主要是为了协助教师教学和学生学习，还要了解学生在较长时期内的学习成果，相对于统考，课堂评量可以通过更为多元及开放的形式以全面掌握及了解学生的学习具体情况[45]。同时，蓝图也建议推动校本评估以改变由考试主导的教学情境，并通过多元评量策略和形成性评量促进学生有效学习、改善学习，同时应用评量反馈来促进教师的教学成效[46]。从这些论述中，不仅表明校外评估与校内评估的性质和功能指向是不同的，也指出课堂评量持续性进行的优越性，有效地促进学习和对教学质量的保障，而且行文中间接地视校本评估为校内评估，可落实在课堂层面的教学评量中，以改善统考领导教学的状况。目前华文独中具备的是各校自主进行的课堂教学评量，而《独中教育蓝图》建议推动校本评估的实施，在构思上更多的是斟酌如何以校本评估来弥补统考纸笔考试的不足，降低高风险级别的统考对教学造成的影响[47]，无述及建立或开展促进学习的课堂层面评量机制。

反观国家教育评估体系，因应教育评量的转型，教育部倡导不为考试而学习的方针，于2011年就在小学落实校本评估机制，对学生进行学术与非学术领域的综合式评估。同时，在课堂教学落实以促进学习为目的的基于课程标准的学业成就评估。继而于2014年把“表现标准”注入课程标准中，制定了《课程与评估标准》，开拓了课程标准结合评估标准的新里程碑。为了合理化课堂评估的重要性，校本评估学术领域架构下名目的“校内评估”也易名为“课堂评估”。教育部而后废除小学和初中的外部统一考试，进一步从课程标准出发强化课堂评估的实施，以检视学生的学习成

就。课程标准不仅要描述学生在一定时间内应学的内容，即内容标准（总括性的内容）和学习标准（具体、详细的学年内容），而与之相应的评估标准，即表现标准则要描述学生在学习这些内容时应有何种表现，达到何种结果或质量。表现标准是基于学术标准对课程提出具有明确指向性的规定或要求，是要确保学术标准的执行和落实而建构的。它是配合课堂评估的实施而制定的评估指南，能为课程的衡量和评估提供更为直接的尺度参照，可直接评定学生学习的表现、成就和质量，并有助于提高教师评估的准确性，具强规范性和驱动力。《课程与评估标准》的落实，确实给课堂评估带来了极大的发挥空间。

课堂评估致力于落实基于标准的评估，确保评估内容与课程教学的一致性，实现教、学、评在课堂中的融合统一，而且评估涵盖所有主要课程目标。在教学过程中对所有科目进行持续性的评估，应用表现标准来检定学生的学习发展、进步、能力和成就的情况，以获取学生学习信息的过程[48]。以“标准”为参照可将评量结果与设定的表现标准相比较，以说明学生是否精熟或具备某种能力、成就和质量，而不必与其他同学相比较，可减少同学之间的竞争。若配合学生成绩隐私权的保护，则每个学生只知道自己离“标准”多远，而无从得知他人成绩及自己在团体的相对地位，也就无从为微小的分数差距而竞争。表现标准所设的等级水平是以课程标准为依据，在于确定学生是否达到标准以及达标的程度如何，即学生掌握了什么以及能做什么，以衡量学生的实际水平，不是与他人比较而设的。

国家基于标准的评估的实施标志着评估的范式转换，课堂评估从原本关注“对于学习的评量”转向更关注“促进学习的评量”。评估最主要的目的不是评定或比较学习收获的程度和成果，而是要促进学生的学习和成长。在教学过程中，教师需即时评量、即时反馈、即时引导，随时对学生的各种教学活动进行评量，以了解学生在达成目标过程中的差距，从而调整教学或向学生提供反馈信息。而且，教师也可通过引导让学生明确各层次的学习表现要求，敦促和培养学生进行自我监控的学习。因此，课堂评估的开展适切地诠释了促进学习的评量理念。因应有关新理念，教育部致力于改善评估方式，如倡导表现性评估、多元评估尤其是学生评估参与，

督导和强化评估结果的运用等，极力尝试摆脱传统测验脱离实际与无法评量综合素养的困境。

国家体制的课堂评估，无论从实施、操作、记录和反馈等都有良好的规划和管理机制，确保落实教学、评估和课程标准之间的匹配性，以起到评估对学生学习的促进作用。这除了建立权责分明的管理机制、有序推展课堂评估培训课程、质量保证检核，还设置了兼具质性和量化的线下学习表现记录与报告模组，并定期通过问卷调查获取回馈，以改进课堂评估的实施。课堂评估是一项持续性进行的工作，为了确保促进和加强学生的学习和发展，教师除了通过评估了解学生的掌握程度，以规划增广和辅导教学的跟进行动[22]，其评估还需符合以下各点：（1）全面性。能够针对学生所表现的知识、技能和价值观提供全面的回馈信息；（2）持续性。评估与教学同步，在教学过程中持续进行；（3）灵活性。根据学生的具体情况和状态，应用多元化的评估方法如观察、口头或书面等；（4）标准性。评估以表现标准为准绳，表现标准则以课程标准的要求为根据；以及（5）可操作性。可通过形成性评估实施，即与教学过程同步进行，亦可通过总结性评估实施，即在教学或单元结束后、学期及年终进行。[23]

课堂层面的学生评量常面对传统心理测量的信度、效度、区分度等品质要求的冲击和质疑。但随着教育评估范式的转移，80年代末第四代评估专家主张，除了以上传统测量质量指标之外，教育评估尚有其他质量指标，如：（1）课程忠诚度（Curriculum fidelity）。评估要广泛覆盖课程；（2）可比性（Comparability）。有一致的评估方法、对评估标准有共同的理解及按照相同的标准进行公平的评估；（3）可靠性（Dependability）。来自于课程的忠诚度、一致性和某一特定目的可比性的证据；（4）公信力（Public credibility）。让测试的使用者和公众确信评估结果是一致和可比的；（5）情境描述（Context description）。对情境进行详尽的描述，以

[22] BPK. DSKP KSSM Bahasa Melayu Tingkatan 4 dan 5（《中学标准课程下中四和中五马来文课程与评估标准文件》）[M]. Putrajaya: KPM, 2018, 24.

[23] BPK. DSKP KSSM Bahasa Melayu Tingkatan 4 dan 5（《中学标准课程下中四和中五华文课程与评估标准文件》）[M]. Putrajaya: KPM, 2018, 18.

对评估结果作出明智的判断；以及（6）公平性（Equity）。评估项目中使用一系列的指标来为学生提供多重成功机会[49]。而且这些都已进入实践层面，不再停留于理论探讨层面了。也因为现代教育评估的发展，2020年新冠疫情突袭，导致许多权威性国际大规模标准化考试无法成行，为了评定学生课程结束的学习成果，教学过程中所进行的评量便跃然占据主导地位。剑桥测评和IB国际课程都根据学生日常学习表现和成果来获取学习证据，以基于证据决策的评估模式预估和评定学生的等级。这显示在保证考试方式公平、可靠的前提下，形成性、持续性的内部评量是可以作为取消重大考试后的解决方案[50]。其时，国家中央考试也被迫取消，但因设有专属的课堂评估机制，尚能从容地评定学生的学习表现和成就，而独中就欠缺这方面的优势，但庆幸的是统考运行无阻。

审视目前独中教育体系，课堂教学与评量过于依附统考，导致考什么就教什么和学什么，课堂教学的轴心只注重知识的传授，而缺乏高思维、创新创造能力的追求[51]，统考光芒掩盖了课堂教学所进行的评量。评量是服务于课程与教学，而不是课程与教学的引领者[52]，评量的真正意义是让课堂教学回归本质，即学生是学习的主体，营造一个“乐学、爱教”的学习情境[53]。有鉴于此，构建一个具有华文独中特色、适切可操作的课堂评估机制，不让考试主导教学的情境，不仅显示独中教育立足于素质教育前沿，还可通过促进学习的课堂评估还独中教育一片蓝天。

（四）单一的纸笔高三统考模式

纵观国际高等学府升学招生的趋势，开始有迹象显示不再崇尚大规模标准化考试或单一的公共考试成绩的要求。这些以纸笔为主的外部统一考试，其考试结果攸关考生升学选拔与就业机会，对考生造成直接的和重要的后果，是属于高风险考试。其评估方式又过于规范，不利于考查散发性思维和创造性思维能力，也无助于改善、诊断课堂学习，更无从检验学生认知范畴以外的能力和技能[54]。鉴于它事关重大和高风险性，往往会对人们的日常行为产生很强的导向作用，若不能善加于疏导以有效地体现国家、社稷对人才的要求与培育，学校教育就会乖离正轨，陷入以考试为导向的办学模式。

教育学者普遍认为太重视校外标准化及高风险测试，对学生的学习造成不良影响。在考试的倒流效应[24]（backwash effect）冲击下，往往考什么就教什么，教学以单向传递为主，学习则偏向机械背诵，也导致考试主导课程，学生不再是学习的主人。因此，在过去二十多年，各个国家如英国、澳洲、新西兰、新加坡、美国、香港等，除了推出课程改革，同时亦先后引进校本评估，赋权教师担任课堂评估者，致力于降低考试对教学造成的负面影响，减低外部公共考试对学生的压力，同时拓宽多元评量渠道，提升学习效能。然而，启动校本学生评估机制，只单纯考量有效地提高教与学的质量，而无考量将其评估结果纳入公共考试的成绩表现之内，将局限校本评估的发挥和实施空间[55]。

美国的大学入学考试监督机构“公平考试”（Fair test）向来极力批评和反对大规模标准化考试。然而经典之作却数2009年美国哈佛大学招生院长毅然率领400多所高校院，发动震撼性的反SAT运动联合签名，揭示标准化考试SAT成绩的评定与预测不足以全面反映学生的能力，不应凭借有关成绩作为大学招生录取标准，应视其可有可无；相对于标准化考试，学生高中平时的成绩表现更能反映其实际能力。因此，学生应集中精力学好高中课程，而非把精力和时间耗费在应对标准化考试的课程培训上。[56][57]后此事于2021年发酵，继美国高等院校或永久性执行标准化可选政策（Test-Optional）消息传开后，哈佛大学宣布更新收生政策：不强制规定2027至2030届申请者呈交SAT或ACT标准化考试分数，且声明不提交者不会处于劣势，但鼓励提交任何可展示高中期间个人成就以及未来展望承诺的资料，但附带声明的是此举是因应新冠疫情对举行考试的持续影响[58]，但不禁使人想问疫情雨过天晴后呢？

纵观全球，有不少国家已开始采用外部考试和非考试的评估[25]的结合方

[24] 倒流效应是指考试对学生学习及教师教学的影响，考试领导教学的效应。其效应有正面和负面之分，正面是指考试能推动教与学，调动教师与学生的积极心态，达到评估与学习的预期目标；负面是指考试给教与学带来的负面影响，如教师和学生的考试焦虑感，造成学生死记硬背、反复练习，考试格式僵化等。

[25] “非考试的评估”（non-examination assessment, NEA）是指各种不是通过外部设定的评估类型，而且考生也不必在受监控的条件下同时进行有关评估。同[60]。

式来鉴定主要的高中毕业资格[59]。非考试的评估包括但不限于内部评估，由各个评估中心在不同时间进行的外部评分和/或外部设置的实践考试皆纳入此类[60]。非考试评估，例如课程作业、档案袋、实践技能或表现性作品等，允许人们通过一系列适切的方法，评估不容易通过外部考试来衡量的各种技能。一般上，学校教师进行的评估也包括在内，评估结果最终提交给相关评审机构。尽管非考试评估可提供有效的评估，但其结果可能不如考试可靠，因此建立分数调整机制以确保评分一致性是有其必要性的[61]。

在一项以英国与全球教育体系在高中资格评估的需求比较研究中，显示高中资格的评估非常强调使用内部评估。无论如何，不同国家的教育系统或资格对内部评估的重视程度有很大的分别。例如，加拿大阿尔伯塔（Alberta）Diploma、荷兰的普通高中教育（HAVO）和大学预备教育（VWO）以及澳大利亚新南威尔士州HSC的文凭评估中，校本评估分数占资格证书最终分数的50％。然而，纽约州高中毕业文凭和爱尔兰共和国高中毕业证书考试，却全然是外部评估的。尽管如此，大多数资格证书都包含某些内部评估成分，并与外部考试的成绩结合，总结出一个等级[62]。

从反对单一的标准化考试开始，放眼国际，主要教育国家开始采用了包括“学业水平考试 + 能力测试 + 综合素质评价”三位一体的综合评价。综合评价正在成为教育评价的趋势[63][64]，与“第五代教育评价”倡议的全面综合发展的研究时代是一致的。[65]必须指出，所谓学生综合评价是对学生“学术性能力”与“非学术性能力”的整体评价，它绝不是忽视学生的学业成就，学业成就依然是高等学府或高校院判断学生综合素质优劣的重要指标[66]。但一个不争的事实就是，在当前教育实践领域中，考试依然是学生学业成就评估的主要工具和形式。

其实，马来西亚的国家教育体制也无法摆脱传统评量的统治，视考试成绩凌驾一切，造成应试学习之风大行其道，也给各方如学生、家长和教育工作者带来莫大的压力。但在国际基础教育课程改革和21世纪教育发展趋势的浪潮冲击下，迎来了曙光。我国启动了评量转型，积极整顿和加强教育评量制度，以开展更全面、基于学生发展的评量体制，形塑学生全方

位的平衡发展，以抑制猖獗的应试学习风气。在校本评估机制领航下，我国教育废除了小学和初中的外部统一考试，又陆续松绑中央集权的考试制度。至于高中阶段，自2012年中学引进校本评估以来，校本评估就占据了重要的位置。一些SPM考科不再完全依据外部公共考试的成绩，而是结合公共考试与中央评估两者的成绩，来鉴定学生中学毕业的学术资格。

根据2021年SPM考试新格式，备有中央评估部分的考科，其评估分数占了该考科总分数的一定比例，例如：马来文（听力测试占10%）、英文（听力测试占20%）、华文（口语测试占7.7%）、泰米尔文（口语测试占7.7%）、美术教育（30%）、音乐教育（50%）、企业研究（20%）等；而伊班文和卡达山杜顺文的口语校本评估(ULBS），各占总分的7.7%。这些中央评估一般分别在中四和中五进行。在2021年实施的SPM中央评估中，中五占了74科目，中四则有33科目，包括了以实践为主的技职科目在内。[67]

现阶段，属于高中校本评估的其他模块，如课堂评估和非学术领域的评估表现，评估结果由校方负责记录存档。而且，为了有效监控国家教育质量，非学术领域的心理测量评估和体育、运动及课外活动评估都设置了线上系统，方便让校方定期输入相关数据。课外活动的重要性相当于课堂进行的课程活动，不仅是教学的增补，而且是对学生各个方面包括认知、情感和动作技能领域的人力资本培养。学校课外活动分为三大领域，即学会（Kelab/Persatuan）、制服团体（Pasukan Badan Beruniform）和运动/球类（Sukan/Permainan）。《1996年教育法令》下的1997年（国家课程）教育条例明文规定，参加这三类课外活动是学校教学过程的一部分。[26]其后，我国内阁部长会议于2005年5月4日议决通过每个学生必须参加以上三大领域的课外活动，而且占我国公立大学招生录取总分的10%，其评估方式是以其中两类（各有六个评估元素）活动中最高的分数来计算。[68]随着体育、运动及课外活动评估（PAJSK）的实施，之前的评估方式也起了一些变动[27]，但它依然占据公立大学招生录取总分的10%，是申请进入大学门槛

[26] 1997年（国家课程）教育条例于1998年1月1日生效实行。

[27] 当中明显的变动是统一了评分规格，使评分方式更具体、透明。此外，增添了课外活

的重要依据。整体上，目前国家体制评估模式可归纳为：“校本评估机制 + 公共考试 = 综合素质评价 + 能力测试 + 学业水平考试”，是切合当代教育评估主流趋势的走向。

相比之下，独中教育只凭单一的外部标准化统一考试，而且以纸笔为主（除了美术和美设科之外），会嫌单薄一点吗？高中统考为独中教育质量把关，鉴定学术水平，推动中华文化的发展，为国家造就不少人才，其贡献不言而喻。但统考属于高风险考试，考试的结果在很大程度上决定了学生的教育机会和人生发展，说它是改变人生的考试或“一考定终生”，是有其真实性的。高风险考试会带来追求分数的倾向，教师和学生常被鼓励去追求更高的分数，“为考而教”和“为考而学”变成常态，而且为了追求标准答案，学习变成了学做题，而不是更好地去解决学习上的困难[69]。它也带来一些消极、不合常规的教育实践，如填鸭式教学、机械式重复练习、题海战术、背诵押题等学习潜规则[70]，扼杀学生的创新能力和思考力。过度倚重高风险外部统考，容易造成重视智育而片面追求升学率，学校不易办出特色，也易引发学生课业负担过重、考试焦虑症等问题。

统考带来的负面倒流效应不容忽视，独中教学若完全依赖于统考这一指挥棒，终导致考试主导教学。当前统考侧重于考查书面能力，内容偏向认知，而且评量形式单一，忽略个别学生差异的需求。具有前瞻性的2018年《独中蓝图》很好的诠释了统考的任务和应朝的大方向，以及其面对的挑战：

> “但是，成功的大规模学业评量不仅注重对学生知识储备情况的了解，还应包括影响学生未来生活、学习和工作的各项能力，以及情感态度等方面的全面评量。因此，隶属于大规模学业评量形式的独

动（Ekstra Kurikulum）领域评估，即学生在校内或校外进行的有益的志愿服务活动，藉以形塑其高尚品德。该领域共分六个评估元素：服务（Perkhidmatan）、荣誉奖项（Anugerah Khas）、社区服务（Khidmat Masyarakat）、阅读报告（Nadi Ilmu Amalan Membaca，Nilam）、TIMMS和PISA国际评估，以及特别任务（Tugas-tugas Khas），而课外活动的总分计算法是取其中最高分者与既有的3个课外活动（学会、制服团体和运动/球类）中的2个最高分者的平均分，后相加即是。详情可参阅[66]。

中统考，更是面对如何真正实现上述要求的迫切问题。”[71]

是否是时候要探索如何丰富高中统考的内涵了？还是继续将统考考试结果作为衡量学生学习水平和教育教学质量的唯一量尺？

八、总结——独中教育评量议程探索

以上所论述的四项独中教育评量议程，即初三统考的模式、开拓“学生发展综合性评量系统”、建立学习性课堂评估机制，以及单一的纸笔高三统考，是笔者认为须给予重视，有探索余地的。

初中教育评量改革方案的探索，可借鉴和参照国家校本评估机制，强调对学生全面、综合的评估，并有效地促进教与学。但效其去中央考试的举措却值得商榷。这是因为初中统考的举办是为了确保我国民办华文独立中学，初中教育衔接高中阶段是有经过严谨的教育质量监控与鉴定，具有统一的学术依据和素质水平，也是其有序延续和完整性的显著标志。尽管如此，初中阶段的学习不在择优汰劣，不应让甄别和选拔为目的的常模参照评量当道，造成过于应试导向的学习，而宜适度减少大规模终端总结性的强制力量，开拓基于标准为参照的评量模式来鉴定学生的能力和学习表现，同时探索建构一个符合独中教育实况，且获得广泛认可的华文独中校本学生评估机制。

开拓学生发展综合评量系统，除了支持学生发展和有利于对学生进行全面、综合的评估之外，也可通过全方位的监测数据，展现学生在各阶段学习质量，多元能力与潜能，以及客观反映其身心发展等方面的实况。它具有激活学生作为学习的主体的功能，激发学生学习的自主性、自觉性和创造性的主体意识，调动学生独立探索、激励自我实现，体现和彰显学生自身特色。而且，建立持续性、综合性的教育监测和评价系统是切合全球基础教育评价改革的发展大趋势。[72]独中“学生发展综合评量”的构建应以独中倡议的三面九项核心素养为评量主轴，同时贯彻以学生为中心的教

育理念，实践最大限度地开发学生可持续性发展的潜能和潜质以及创新型人才的培养，为学生将来投身社会创设条件。

全球教育界如今更注重落实保障教学质量，促进学生学习为目的课堂评量实践[73]，并致力于实行基于课程标准的学业成就评估，确保评估内容与课程教学的匹配性，实现教、学、评三个方面的融合统一，而且评估须覆盖重要的课程目标。为了与国际评量接轨，国家教育体制在中、小学全面实施课堂评量，应用《课程与评估标准》可操作的描述性评估水平，提升和推进促进学习的形成性评量，减少实施滞后性反馈的总结性评量。教师在教学过程中进行持续性评量，即时评量和反馈，随时都可实施评量，从而调整教学和向学生提供反馈信息，同时教育部也实施学年总结测试，以检测学生达成度和教学成效。具体而言，国家教育体制可说已具备了一套趋于完善的课堂评估机制。反观目前独中教育体系，尚无系统性的课堂评量设置，课堂教学与评量成为统考的附庸，以统考为教学指挥棒，尽管《独中蓝图》指出统考的功能和目的不等同于课堂评量[74]，而校内评量方式侧重总结性评量，不注重课堂形成性的评量。因此，探索建立一个具华文独中特色、适切可行促进学习的课堂层面评量机制是有其必要性与恰当性的。

历经近半世纪的单一纸笔高三统考模式，也是独中教育评量改革需深入探索的议程。从国内外高等学府招生决策的标准显示，单靠标准化考试分数或公共考试成绩，可能尚不足以应对入学条件。随着时代的嬗变与市场对人才结构的需求，而且意识到学生才能、禀赋、兴趣等倾向各异，高等学府开始转移招生录取重心，重视“学术性能力”与“非学术性能力”整体审核的要求[75]，以判断学生综合素质的指标。因此，教育先进国评量制度开始积极采用涵盖“学业水平考试 + 能力测试 + 综合素质评价”三位一体的综合评价，以符合高校院招生条件。[76]国家体制SPM考试也倾向于采用“校本评估机制 + 公共考试”的评估模式，而且非学术能力的课外活动项目早已占我国公立大学招生录取总分的10%。有识于此，是否应对一锤定音的高三统考终端总结性考试先行部署，例如从速建构“学生发展综合评量”系统以收集、组织和展现学生全方位的发展、推进学生非学术能力

的培养和发掘等，以因应高校院招生制度的改革，不再以统考成绩作为唯一的录取依据。

有关独中的教育评量议程当不仅于此。概括来说，审视十多年来国家教育评量的转型，其实践及经验，或许可作为探索上述独中教育评量议程的参照和借鉴，弃糟粕取精华，采取其可行者以纳为己用。然而，独中教育评量议程应符合自己要走的道路，符合独中教育精神面貌，因为独中的校风、环境、需求、资源等都异于政府学校，其解决方案必须是切合自身特色和所需的。同样重要的，独中教育评量议程应与国际教育实践和教育评量的发展趋势接轨，把握正确的改革理念与方向，积极稳妥地推进改革，顺应时代精神和需求，科学务实，不一味作简单的移植和复制。

参考文献

[1] KPM. Kenyataan Media: Tiada Keperluan Calon Menduduki Semula PT3 2019 [DB/OL]. (2019-10-04) [2022-05-04]. https://www.moe.gov.my/pemberitahuan/Kenyataan-media/kenyataan-media-tiada-keperluan-calon-menduduki-semula-pt3-2019.

[2] e南洋. 教长: 2010年已开始讨论 废除UPSR非一朝一夕决定 [N/OL]. e南洋, (2021-04-29) [2022-04-08]. https://www.enanyang.my/文教/教长2010年已开始讨论-废除upsr非一朝一夕决定.

[3] 当今大马. 华文理事会: 着手废除UPSR, 教育部正确决定 [EB/OL]. (2016-10-28) [2022-04-08]. https://www.malaysiakini.com/bulletin/360809.

[4] AMIN B. S. Naratif Baharu Amalan Pendidikan. Fokus & Gerak Kerja Profesional KPPM 2019 [EB/OL]. (2019-04-10) [2022-08-17]. https://www.facebook.com/cikgushare/videos/naratif-baharu-amalan-pendidikan-fokus-gerak-kerja-profesional-kppm-2019/371673000101582/.

[5] KPM. Surat Siaran KPM Bil. 14 Tahun 2018 Pemansuhan Amalan Peperiksaan Pertengahan Tahun Dan Akhir Tahun Bagi Murid Tahap I (Tahun 1, Tahun 2 dan Tahun 3) Di Semua Sekolah Rendah KPM Mulai Tahun 2019 [Z]. Putrajaya: KPM, KPM.100-1/7/2/Jld.6 (17), 2018-12-19.

[6] KPM. Pelaporan Pentaksiran Sekolah Rendah (PPSR2019) [DB/OL]. (2022-11-17) [2022-11-17]. https://www.moe.gov.my/pemberitahuan/

pengumuman/pelaporan-pentaksiran-sekolah-rendah-ppsr-2019.
[7] KPM. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah)[M]. Putrajaya: KPM, 2013: E-13.
[8] LP. Pindaan Surat Pekeliling Lembaga Peperiksaan Bil. 1 Tahun 2011: Penambahbaikan sistem pentaksiran kebangsaan bagi Ujian Pencapaian Sekolah Rendah (UPSR) mulai tahun 2011 [Z]. Putrajaya: KPM, KP.LP.003.07.14(3), 2011-02-22.
[9] Harian Post. Pentaksiran Setara Standard 2021 KPM (21 November – 3 Disember) [N/OL]. Harian Post, (2021-11-17) [2022-04-06]. https://harianpost.my/pentaksiran-setara-standard-kpm-2021/.
[10] 练珊恩. 了解学生疫期学习程度中小学今起“统一评估” [N/OL]. 星洲网, (2021-11-20) [2022-04-06]. https://www.sinchew.com.my/20211120/全国中小学将进行统一标准评估/.
[11] LP. Surat Siaran Lembaga Peperiksaan Bil. 2 Tahun 2022: Pemansuhan Pentaksiran Tingkatan 3 Mulai Kalendar Akademik Sesi 2022/2023 [DB/OL]. KPM.100-1/3/2 Jld.5 (56), (2022-06-22) [2022-08-03]. http://lp.moe.gov.my/index.php/pekeliling-surat-siaran/1140.
[12] LP. Garis Panduan Pentadbiran Ujian Akhir Sesi Akademik [DB/OL]. (2022-12-15) [2022-12-20]. http://lp.moe.gov.my/index.php/pbs/ujian-akhir-sesi-akademik/garis-panduan-uasa/1186.
[13] 星洲网. 以其他方式评估-教长: PT3废除[N/OL]. 星洲网, (2022-06-02) [2022-06-04].https://www.sinchew.com.my/20220602/以其他方式评估-教长：pt3废除/.
[14] LP. Takwim Pentaksiran Pusat Tingkatan 5 Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) Tahun 2021 Dan Tingkatan 4 SPM Tahun 2022. Putrajaya: KPM, KPM.600-7/3/1(32), 2021-05-10.
[15] 崔允漷, 王少菲, 夏雪梅. 基于标准的学生学业成就评价 [M]. 上海：华东师范大学出版社, 2008.
[16] KPM. Pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Menengah Secara Berperingkat-peringkat Mulai Tahun 2017 [Z]. Putrajaya: KPM, SPI KPM Bil. 9 Tahun 2016, KP/KPPM/6 Jld.2(23), 2016-11-02.
[17] KPM. Pelaksanaan Kurikulum Standard Sekolah Rendah (Semakan 2017) Secara Berperingkat-peringkat Mulai Tahun 2017 [Z]. Putrajaya: KPM, SPI KPM Bil. 8 Tahun 2016, KP/KPPM/6 Jld.2(22), 2016-11-02.
[18] ORLICH D C, HARDER R J, CALLAHAN R C, et al. Teaching strategies: a guide to effective instruction [M]. 8th ed. Boston: Houghton Mifflin, 2007.

[19] 同[15].
[20] STIGGINS R J, CONKLIN N F. In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment [M]. NJ: State University of New York Press, 1992: 219-220.
[21] KPM. Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) [DB/OL]. (2022-04-15) [2022-11-04]. https://www.moe.gov.my/soalan-lazim-menu/kurikulum/kurikulum.
[22] 丁邦平. 从“形成性评价”到“学习性评价”：课堂评价理论与实践的新发展 [J]. 课程•教材•教法, 2008, 28(9): 21-25.
[23] 祝新华, 廖先. 国际视域下构建“促进学习的评估”新体系 [J/OL]. 教育发展研究, 2012, 32(15-16):14-20[2022-04-10]. https://silo.tips/download/doi-jcnki-z-2-3-wiliam-4-assessment-for-learning-1-assessment-reform-group-5. DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2012.z2.003.
[24] BLACK P, WILIAM D. Assessment and Classroom Learning [J]. Assessment in Education, 1998, 5(1): 7-71.
[25] BLACK P, WILIAM D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment [M]. London: King's College London School of Education, 2001:1-14. See also Phi Delta Kappan, 1998, 80(2): 139-148.
[26] BLACK P, WILIAM D. In Praise of Educational Research: Formative Assessment [J]. British Educational Research Journal, 2003, 29(5): 623-637.
[27] BLACK P, HARRISON C, LEE C, et al. Assessment for learning: Putting it into Practice [M]. Maidenhead, U.K.: Open University Press, 2003.
[28] BLACK P, HARRISON C, LEE C, et al. Working inside the Black Box: Assessment for learning in the Classroom [J]. Phi Delta Kappan, 2004, 86(1): 8-21.
[29] Assessment Reform Group. Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice [R]. London, U.K.: Assessment Reform Group, 2002.
[30] BPK. Panduan Pelaksanaan Pentaksiran Bilik Darjah Secara Dalam Talian [DB/OL]. (2021-07-00) [2022-07-05]. http://bpk.moe.gov.my/index.php/terbitan-bpk/pentaksiran-bilik-darjah.
[31] KPM. Panduan Pelaksanaan Pentaksiran Bilik Darjah Edisi ke-2 2019 [M/OL]. Putrajaya: BPK, KPM, (2019-10-00) [2022-10-06]. http://bpk.moe.gov.my/index.php/terbitan-bpk/pentaksiran-bilik-darjah.
[32] Holland J L. Making vocational choices: A theory of vocational and personalities and work environments[M]. 3rd ed. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, 1997.

[33] The Malaysian Insight. 校本评估取代PT3 家长盼赋予师生绝对自主权 [N/OL]. 透视大马, (2022-06-18) [2022-07-02]. https://www.themalaysianinsight.com/chinese/s/386930.
[34] LP. Panduan pengurusan pentaksiran berasaskan sekolah [M]. Putrajaya: LP, KPM, 2014.
[35] AIRASIAN P W. Assessment in the classroom [M]. 2nd ed. New York: McGraw-Hall, 2000.
[36] GRIFFITH W I, LIM H-Y. Performance-Based Assessment: Rubrics, Web 2.0 Tools and Language Competencies[J]. MEXTESOL Journal, 2012, 36(1). http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=108.
[37] UNESCO. 危机期间管理重大评价与考试 [EB/OL]. (2020-05-00) [2021-06-01]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373387_chi.
[38] OECD. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World [M/OL]. Paris: OECD Publishing, 2012: 34 [2022-06-06]. http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en.
[39] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知 [EB/OL]. (2001-06-08) [2022-06-01]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html.
[40] UNESCO. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives [M/OL]. Paris: UNESCO, (2015) [2022-06-06]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993.
[41] 董总. 马来西亚华文独中教育蓝图 [M]. 加影: 董总, 2018: 185.
[42] 蔡明学. 学习历程档案在世界各国高等教育选才策略 [EB/OL]. 新北市: 国家教育研究院电子报, 2022-06 (220) [2022-07-10]. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=220&content_no=3811.
[43] 秦明秋, 黄毓娟, 王思峰. 浅淡美国中学的学生个人发展规划 [EB/OL].台北: 选才电子报, 2018-07-12 (287) [2022-07-10]. https://www.ceec.edu.tw/xcepaper/cont?xsmsid=0J066588036013658199&qperoid=0J136537734691898775&sid=0J136614931104826321.
[44] 坤成中学. 学习历程记录 [EB/OL]. (2021) [2022-09-21]. https://www.kuencheng.edu.my/kchs/studentportfolio/.
[45] 同[41] 114.
[46] 同[41] 116.
[47] 同[46].
[48] 同[21].
[49] GIPPS, C. V. Beyond Testing: Towards A Theory of Educational Assessment [M]. Washington, D. C.: The Falmer Press, 1994: 173-174.

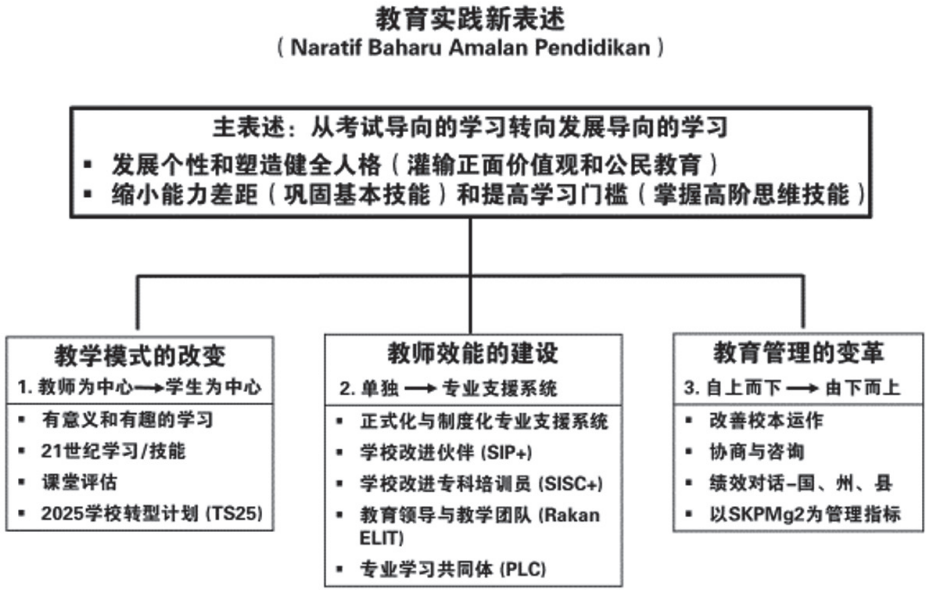
[50] 同[37].
[51] 同[41] 115.
[52] 同[41] 112.
[53] 同[51].
[54] FUNG A, BROADFOOT P, CHEUNG D. Review of public examination system in Hong Kong: Final report [R]. Hong Kong: Hong Kong Baptist University, 1998.
[55] 刘燕. 我国高中校本学生评价的现状及改进策略研究 [J]. 上海教育评估研究, 2014(1): 21.
[56] Baidu. 反SAT运动 [DB/OL]. (2022-06-15) [2022-06-03]. https://baike.baidu.com/item/反SAT运动/1477945.
[57] ANEMONA H. Harvard Extends Test-Optional Admissions Policy for Four Years[N/OL]. The New York Times, (2021-12-16) [2022-05-11]. https://www.nytimes.com/2021/12/16/us/harvard-admissions-act-sat.html.
[58] Harvard College. Application Requirements [EB/OL]. (2022) [2022-05-11]. https://college.harvard.edu/admissions/apply/application-requirements.
[59] MCCURRY D. Overview of senior assessment and tertiary entrance in Australia and other countries. Queensland Review of Senior Assessment and Tertiary Entrance [EB/OL]. (2013-10-00). [2022-04-12]. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=qld_review.
[60] JCQ. Instructions for conducting non-examination assessments (reformed GCE & GCSE specifications): 1 September 2022 to 31 August 2023, 2022 [EB/OL]. (2021-06-03) [2022-04-09] London, UK: Joint Council for Qualifications. https://www.jcq.org.uk/exams-office/non-examination-assessments/.
[61] CUFF B M P. International approaches to the moderation of non-examination assessments in secondary education [R/OL]. Ofqual Report 18/6364, 2018[2022-06-11]. https://www.gov.uk/government/publications/international-literature-review-of-secondary-assessments.
[62] MAPP, et al. International Comparisons in Senior Secondary Assessment: Full Report. [R/OL]. Ofqual 12/5179, (2012) [2022-06-11]. https://www.gov.uk/government/publications/international-comparison-in-assessment.
[63] ARTHUR L C, JAMIE L K. Understanding Holistic Review in Higher Education Admissions: Guiding Principles and Model Illustrations [EB/OL]. (2018-12-12) [2022-06-09]. https://educationcounsel.com/?publication=understanding-holistic-review-in-higher-education-admissions-guiding-principles-and-model-illustrations.

[64] 栾泽. 高考改革综合素质评价冷思考 [J]. 当代教育科学, 2017(4): 32-45.
[65] 张勇. 中国教育评价改革与国际教育评价发展趋势 [EB/OL]. (2018-01-19) [2022-03-09]. https://2011.gdufs.edu.cn/info/1086/2510.htm.
[66] 刘志军, 张红霞, 王洪席, 等. 新高考背景下综合素质评价的意蕴、实施与应用 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2018, 36(3): 57-68, 168.
[67] Permohonan.my. Format Baharu SPM Mulai 2021 (Semua Mata Pelajaran). [EB/OL]. (2023) [2023-01-09]. https://www.permohonan.my/format-baharu-spm/.
[68] KPM. Garis Panduan Pentaksiran Aktiviti Jasmani, Sukan Dan Kokurikulum Sekolah Menengah-Tingkatan 1-5 & Calon STAM (PASJK/SM) [EB/OL]. (2021-05-10) [2022-10-04]. https://www.moe.gov.my/muat-turun/lain-lain/bskk.
[69] 任春荣. “四个评价”的概念辨析与历史任务中 [EB/OL]. (2021-06-03) [2022-04-09]. http://www.jyb.cn/rmtzcg/xwy/wzxw/202106/t20210603_594522.html.
[70] 汪贤泽. 基于课程标准的学业成就评价的比较研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2010: 9.
[71] 同[45].
[72] 张民选. 基础教育评价改革的六大趋势 [EB/OL]. (2023-02-17) [2023-03-06]. https://jyt.zj.gov.cn/art/2023/2/17/art_1229698307_58939438.html.
[73] BROOKHART S, STIGGINS R, MCTIGHE, WILIAM D. The future of assessment practices: Comprehensive and balanced assessment systems [R/OL]. (2019) [2023-02-25]. https://www.dylanwiliamcenter.com/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/DW02-06-Assessment-Systems-WP-Digital.pdf
[74] 同[45].
[75] 致远教育. 什么是Holistic Review? 如何审? [EB/OL]. (2021-02-21) [2022-04-09]. http://www.baydue.com/news/faq/700.html.
[76] 同[63][64].

马来文缩略语与华文对照表

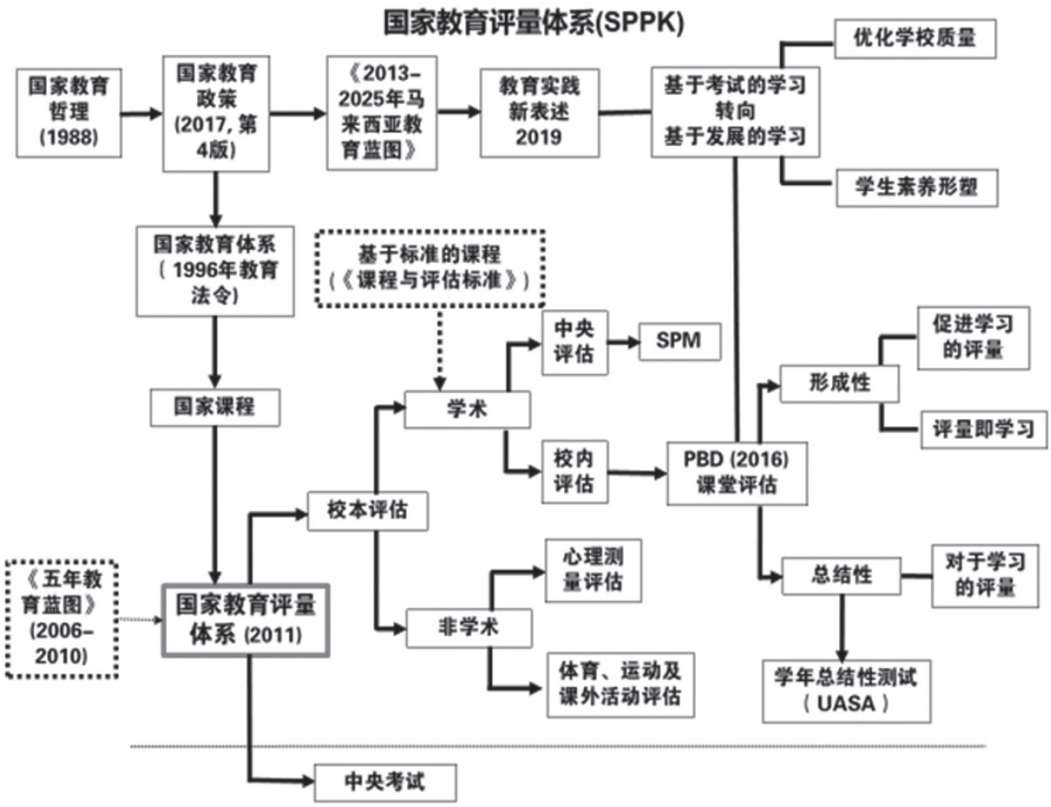
缩略语	马来文	华文
BPK	Bahagian Pembangunan Kurikulum	课程发展司
BPSH	Bahagian Pengurusan Sekolah Harian	学校行政司
DSKP	Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran	课程与评估标准
GPS	Gred Purata Sekolah	学校平均积分
JSU	Jadual Spesifikasi Ujian	考试命题双向细目表
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia	马来西亚教育部
KSSM	Kurikulum Standard Sekolah Menengah	《中学标准课程》
KSSR	Kurikulum Standard Sekolah Rendah	《小学标准课程》
LP	Lembaga Peperiksaan	考试局
PAJSK	Pentaksiran Aktiviti Jasmani, Sukan dan Kokurikulum	体育、运动及课外活动评估
PBD	Pentaksiran Bilik Darjah	课堂评估
PBS	Pentaksiran Berasaskan Sekolah	校本评估
PdPR	Pengajaran Dan Pembelajaran Di Rumah	居家学习
PSKS	Pentaksiran Sumatif Kendalian Sekolah	校内总结性评估
PMR	Penilaian Menengah Rendah	初中评估
PP	Pentaksiran Pusat	中央评估
PPsi	Pentaksiran Psikometrik	心理测量评估
PPSR	Pelaporan Pentaksiran Sekolah Rendah	《小学评估报告》
PS	Pentaksiran Sekolah	校内评估
PSS	Pentaksiran Setara Standard	统一标准评估
PT3	Pentaksiran Tingkatan 3	初中三评估
SAPS	Sistem Analisis Peperiksaan Sekolah	学校考试分析系统
SKPMg2	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang 2	第二波国家教育素质标准评估
SPM	Sijil Pelajaran Malaysia	马来西亚教育文凭
SPPB	Sistem Pengurusan Pentaksiran Bersepadu	综合评估管理系统
SPPBS	Sistem Pengurusan Pentaksiran Berasaskan Sekolah	校本评估管理系统
SPPK	Sistem Pentaksiran Pendidikan Kebangsaan	国家教育评估体系
UASA	Ujian Akhir Sesi Akademik	学年总结测试
UPSR	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah	小六检定测验

附录1

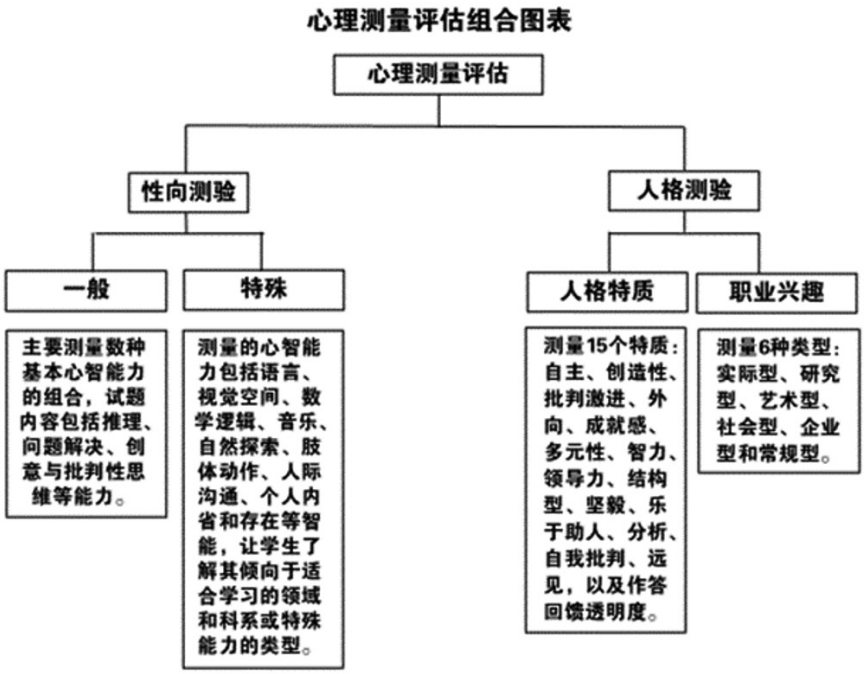


摘自：KPM. Naratif Baharu Amalan Pendidikan, Fokus & Gerak Kerja Profesional KPPM 2019.

附录2



附录3



摘自：Lembaga Peperiksaan, KPM. Manual Pentaksiran Psikometrik.

关于“学校本位课程发展”和“校订课程”定义的混淆和厘清

张喜崇*

一、前言

日前，在讨论《学校本位课程规划与发展指南》（以下简称《指南》）一事时，董教总华文独中工委会统一课程委员会属下校本课程专案小组委员们[1]，对于“校本课程”和“校订课程”这两个术语的使用感到困惑。这主要是因为在过去很长一段时间，大家都把“校本课程”和“校订课程”当作是同样的意思来理解。但是，这份《指南》则是把“校本课程”和“校订课程”区分成两个不同的概念。因此，委员们对于“校本课程”、“董总课程”、“其他课程”（包括政府考试如SPM（Sijil Pelajaran Malaysia）、IGCSE（International General Certificate of Secondary Education）等），以及“校订课程”，提出了两个不同的处理模式。

模式一，即是原有这份《指南》所提，“校本课程”涵盖了“董总课程”、“其他课程”和“校订课程”，如图1所示。

* 马来西亚董教总华文独中工委会统一课程委员会主任。

1 因应拟订《学校本位课程规划与发展指南》，董教总华文独中工委会统一课程委员会成立以张喜崇为首，成员有谢上才、罗洪贤、冯国超、苏进存、陆素芬的校本课程专案小组，以起草这份文件。

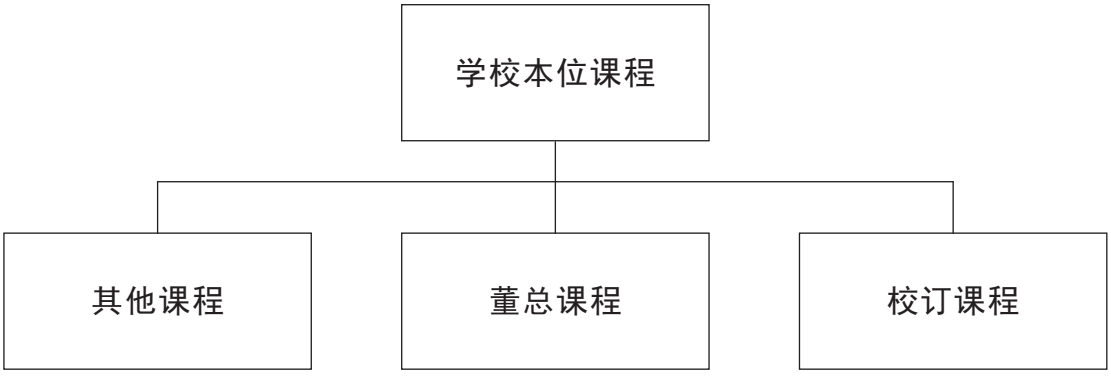


图1：学校本位课程结构图（模式一）

模式二，是依据现在大部分人的理解，把原有的“校本课程”替换为“学校课程”，而“校订课程”替换为“校本课程”，然后不使用“校订课程”这个术语，如图2所示。

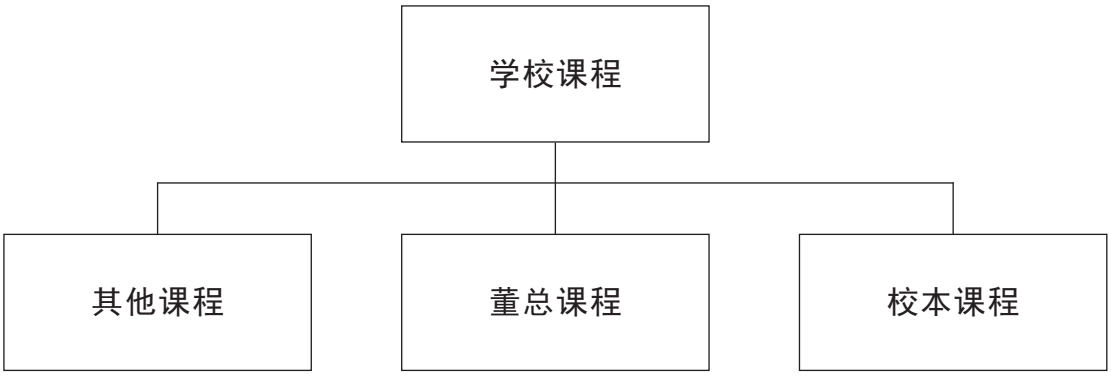


图2：学校本位课程结构图（模式二）

从小组成员的讨论过程中，笔者发现这个困惑的原因来自以下几点：

1. 从2005年《独中教育改革纲领》（简称《独中教改纲领》）[2]开始，“校本课程”的定义就是指“学校自行编订的课程”，而不是像这份《指南》所定义的这般广义，涵盖了学校内的所有课程，而且产生了一个新的术语“校订课程”，这是在之前的文件比较少看到的。

[2] 董总：《独中教育改革纲领》，加影：董总，2005年。

2. 中国和台湾在使用上的混淆。中国所指的“校本课程”，就是学校自行编订的课程，这和现今独中校长和老师们的理解大致一样。但是台湾使用的“校本课程”，则是包括了学校的所有课程，而另外使用了“校订课程”来解释学校自行编订的课程。

二、独中课程应该采用“广义”或是“狭义”的“校本课程”定义？

笔者个人认为作为这一次独中课程改革的推动，应该采用“广义”的“校本课程”的定义，主要原因有以下几点：

（一）摆正独中课程的合理性

独中教育是一个很特殊的存在。放眼全球，应该没有一个中等教育单位，会在中等基础教育的阶段，提供超过一种课程给学生，这个现象在全国独中却是普遍可见。虽然过去独中办学者会采用“双轨制”，甚至是“多轨制”这个词汇来解释这样的课程现象，但是这个词汇在教育的解释上其实是另有所指。所谓“双轨”，实际上更接近是分流。像在英国的教育体制，是有“学术”和“职业”这两种不同的性质轨道。这个情况与邻国新加坡中等教育的“Express”、“Normal（Academic）”或“Normal（Technical）”很相似。可是独中的“双轨制”并非如此，反而是杂糅不同的课程在学生的学习历程中。当然，有一些独中会采用把学生分开在不同制度下学习的方式，这还是符合“双轨制”的概念，如将统考和IGCSE的学生分开教导。但即使是符合了双轨的定义，也不一定符合教育的规律。

如果这些课程在独中的开设并没有教育理念的支持，反而纯粹只是让学生考取多一张文凭作为思考，我们将无法摆脱过去应试导向的魔咒。最终，会有越来越多的学生在考取其中一张文凭，比如SPM（大马教育文凭）之后，就选择离开学校，那么学校最终将沦为“学店”，失去了全人教育的论述基础，以致失去了中等教育机构应该扮演的角色。

因此，“校本课程”的概念，让独中在吸纳不同课程的过程中，建构了符合教育发展的论述。相比“学校课程”只是很单纯把不同课程放在一个教育机构的屋檐下，更具有主动积极性，同时也需要有机的融合这所有的课程在一个学校的教育场域中。这个概念，可以让“独中课程”获得一个合理发展的可能性，也同时提醒独中办学者，所有课程的吸纳需要有一个过程和慎思，应是以培养人的教育关怀为最根本的依据。

（二）贯彻素养导向的课程观

当所有学校的课程都是学校本位课程时，课程发展是以贯彻核心素养为依归。所有课程都应以落实和贯彻核心素养为最终的目标。因此无论一所独中提供多少种类的课程，这些课程都应该扣紧核心素养为目标。虽然换成是另一个名称，比如“学校课程”，我们还是可以依循这样的理念去统整学校内所有课程安排的合理性。但是“校本课程”这个概念，本身就具备了统整的内涵，因此可以更顺理成章的要求学校对校内所提供的课程，做合理的安排和设定。

从某种意义上，这一次《指南》的提出，也是要独中正视校内多种课程的有机协调。同时在核心素养的框架里，进行全方位的考量和检讨。如果采用狭义的“校本课程”定义，则无法让学校正视其他课程或董总课程有机协调和安排的合理性，从长远的发展来看，并不利于独中教育的开展。

（三）构建独中课程学理基础

“校本课程”的广义概念有利于构建独中课程的学理基础。学校本位课程发展（School Based Curriculum Development，SBCD）是一项由来已久的课程发展模式。起源于西方，最早在上个世纪70年代已经广泛的被讨论。其中Skilbeck（1976）[3]的定义“学校本位课程发展，是由学校教育人

[3] M. Skillbeck, “School-based Curriculum Development”. The Frank Tate Memorial Lecture, 1976. In Bulletin of Victorian Institute of Educational Research, 37, November 1976, pp. 15-34.

员负责学生学习方案的规划、设计、实施和评鉴”，以及经济合作与发展组织（OECD）的定义“立足学校、由学校发起的、满足学校需求的课程开发过程，并由此带来地方与中央教育行政当局之间权利和责任的再分配。由此，学校在法律与行政上获得了课程开发的自主权与专业权”（刘丽群等，2020）[4]。可以看到Skilbeck在定义校本课程时，并没有说校本课程仅限于单一学科的设定，而是采用更为广义的课程设计程序，来说明校本课程发展的落实。OECD在定义虽然较为关注权力的分配，但是从OECD在说明校本课程落实的程序里头，也可以看出这个教育组织也是采用广义的“校本课程”定义。

对此，笔者也咨询了台湾国立教育研究院的课程发展主任洪咏善博士的意见，洪博士回应说：“有关学校本位课程发展是相较于1980年代以降对于中央集权课程标准批判，许多课程学校包含情境模式的Skilbeck（1976和1984）强调学校课程发展要教师参与，基于学校情境分析、愿景目标、特色条件等进行的课程发展。后来许多课程学者包含台湾欧用生教授和黄政杰教授，香港李子建与黄显华教授的课程理论与课程发展中都强调学校本位课程发展是结合教育改革草根性与民主参与性的趋势，因此（台湾）教育部课程纲要除了保有校订课程空间，更要重视学校本位课程发展的组织和运作，因此成立学校各科教师教学研究会、课程发展会等发展部定[5]与校订课程，即使是部定课程也要因应学校条件特色资源和学生需求加以转化，因此台湾十二年国教课纲再次强调学校本位课程发展包含部定和校订课程发展秉持学校本位课程发展精神，规划执行与评鑑改进。”

洪博士进一步强调：“综上，校订课程是没有国教课纲，由学校自己订定的课程，展现学校特色。校本课程则是基于学校本位课程发展的成果，是学生学习的总体计画，包含部定和校订，换言之，各学科领域不应该只有依据教科书教，而应该分析学生需求、学校情境后转化课程与教材

4 刘丽群，周先利。校本课程深层开发：何以可能[J]。湖南师范大学教育科学学报，2020，19(06)：92-98。(http://www.age06.com/Age06Web3/Home/ImgFontDetail/3a8f485f-6121-4f59-b926-2eff5ac0a99f)。读取时间：2022年12月21日。

5 所谓部定课程是指教育部规定的课程。

教法，展现学校本位课程发展精神”。她最后还补充说：“我在和老师一起工作时会鼓励老师部定课程校本化，部定课程也需要老师的设计发展，适切的转化，否则学生自己看教科书就好了”[6]（2022年3月31日）。由此可见，校本课程的学理基础是在于促成教师的主动性，不依赖现有教科书的一种课程发展观念。这不仅体现在自己编订的课程，同时就是采用现有董总或教育部制订的教材，也应该依据学生的情况采取适当的调整。简言之，所有课程，无论是董总课程或是教育部课程，都应该“在地化和校本化”，因此所有课程都是校本课程。

独中体制里头原本各校就拥有极大的学校管理自主权，即使在采用董总课程、或是政府课程也好，其实学校也会进行一些调整和删减。这也正是台湾近年鼓励学校要采用的一种方式。若台湾以“学校本位课程发展”这一概念来促使学校采用更积极的课程发展参与，那么独中这些年来原本就具备的主动积极性，更不应该限制自己在“狭义”的校本课程定义中。独中体制原本就不像中国的中学，或者新加坡教育体制般倾向中央统筹的运作方式，因此我们不仅不应该将自己限制在“狭义”定义，更应该走在台湾教育松绑的前头。因为事实上，这就是独中教育的生态使然。

（四）统摄独中课程的多元性

独中课程有不同的办学模式是客观存在的事实。只要独中课程不乖离独中建议书的基础（四大使命，六大方针），都应在独中一家亲的框架下，被接纳为独中体系的范畴。过去曾因为独中办学主张的理念，或与董总的主张不一致，而使到关系非常紧张。“校本课程”的广义定义让独中多元的办学模式和理念有了更具涵盖式的诠释，提供董总在领导各校时保留了更大的空间和包容性。同时，《指南》也重新定义了独中的办学将不再是“统考”或“政考”的路线之争，更重要的是学校教育能否落实核心素养，在不违背“校本课程”基本原则的主张下，将不同学校的理念包容在“校本课程”的大伞里。这样一来，可以减少董总和学校在枝节理念分

[6] 洪咏善博士的回馈摘录自2022年3月31日的电邮内容。

歧上的摩擦，也能够聚焦在办好独中教育的关键议题上。这对于独中教育的整体发展，提供了更大的伸展空间。

（五）统一课程文件的一致性

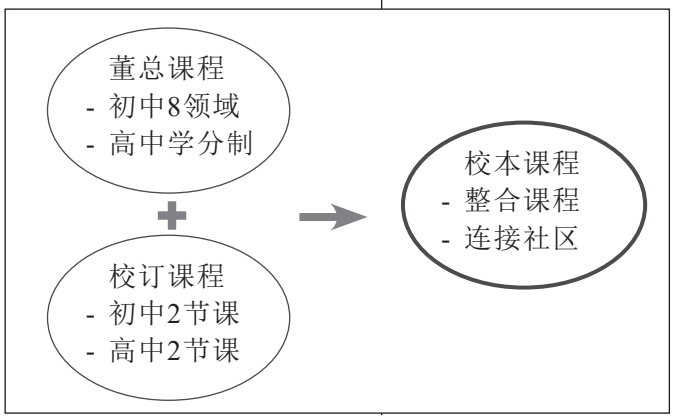
最后一个问题是2005年的《独中教改纲领》采用了狭义的“校本课程”定义。今天我们是否要持续停留在同样的定义限制里，还是我们应该奋力的打开这个局势。以下，笔者整理了从2005年开始，董总在政策文件上使用“校本课程”和“校订课程”的演进表。

表1：“校本课程”和“校订课程”词汇使用演进表

序	年份/文件	句子	作者诠释
1	2005年《独中教改纲领》。取自《教育蓝图》[7] 附录2，页211	此外，独中应突破统一课程的局限，按本身的条件开发能培养学生各方面能力的课程，例如华教故事课、社区关怀活动、编写家乡史、进行地方导览、环境保护活动、两性教育等等，以提供学生多方面的文化刺激，丰富学生的校园生活。	其实《独中教改纲领》全文并没有提到“校本课程”这个字眼。最贴近“校本课程”内涵的应是左边这一段句子。有关描写符合《指南》中对于“校订课程”的诠释。在《独中教育蓝图》第72页也对这段文字下了注脚（见此表的第11项）。
2	2018年《独中教育蓝图》第五章，**前言**，页54	此次课程发展的基础立足于1973年《独中建议书》、1992年的《面向21世纪华文独中课程规划工作营资料汇编》（简称资料汇编），以及2005的《独中教改纲领》。此部分主要建议改革现有课程结构、推动校本课程、优化课程标准，以及贯彻课程领导。	所以，“校本课程”这个术语是在2018年《独中教育蓝图》的文件上第一次出现。

[7] 董总：《马来西亚华文独中教育蓝图》，加影：董总，2018年。

序	年份/文件	句子	作者诠释
3	2018年《独中教育蓝图》第五章，2.1.3 **初中课程发展的建议**，页60	1. 发展校订课程：除了必修学科课程外，学校也应按条件开发能展现学校或社区特色的课程供学生选修。这类学校自订的课程（简称校订课程）可以涵盖华教故事课、校史、地方名人、道德与人文、环境保护、两性教育等内容。学校亦可通过提升现有联课活动的内容，转变成学校的特色课程。建议此选修课为两节，占课时比重约4.08%。	这段文字明确“校订课程”的定义。
4	2018年《独中教育蓝图》第五章，2.1.3 **初中课程发展的建议**，页60	综合实践类科目包括1节专题报告、1节社会实践或社区服务、2节校订课程。主要由学校自行编订，但是应注重培养学生的综合实践能力。总节数为4，占课程比重8%。	这段文字明确“校订课程”是狭义的学校自行编订的课程，因此不使用广义的“校本课程”，意图很清楚，就是区分这两个概念的不同。
5	2018年《独中教育蓝图》第五章，2.2.3 **高中课程发展的建议**，页67	（5）综合实践类科目包括专题报告、社会实践或社区服务、校订课程。主要由学校自行编订，但是应注重培养学生的综合实践能力。总节数为8，占课程比重16%。	高中课程建议也是使用“校订课程”，明确学校自行编订的课程为“校订课程”，而非“校本课程”。
6	2018年《独中教育蓝图》第五章，3. **推动校本课程**，页70。	董总应重新形塑和论述独中在社区教育中的定位和角色、规划和构建独中本位的课程，以及协助发展具有学校特色的课程。校本课程或是“学校本位课程”是学校依据本身的办学宗旨，以及学生的学习需要，结合教师、家长和社区资源规划和设计出来的课程。校本	《独中教育蓝图》第70页在定位“校本课程”时已经明确指出会涵盖董总课程，因此所采用的就是广义的“校本课程”。同时，在2018年的文件里，也出现了“校订课程”的术语，以及定义。

序	年份/文件	句子	作者诠释
		课程涵盖相关教育单位（董总）所设计出来的课程，同时也包括学校自行编制的课程（简称校订课程）。  取自《独中教育蓝图》图5.6：校订与校本课程关系结构图（页70） 《独中教育蓝图》图5.6所描绘的校本课程便是董总课程加校订课程的整合，因此在该图中已经清楚界定了校订课程和校本课程定义上的不同和内涵。 校本课程能够展现学校的办学特色，特别是在现今私立与国际学校林立的教育环境里，独中更需要展现出自身的教育风格和品位。	图5.6也清楚阐明校订和校本课程的关系。
7	2018年《独中教育蓝图》第五章，3. **推动校本课程**，页70。	此小节将建议董总明确独中作为社区教育中心的角色和定位，以及协助独中发展具有学校和社区特色的校订课程。	这里所指的校订课程就是单一学科课程。

序	年份/文件	句子	作者诠释
8	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.1 **明确独中作为社区教育中心的角色和定位**，页71	校本课程的发展与社区组织的联盟和协作、社区人士和家长的参与、社区资源的运用等有着密不可分的关系。独中要能够有效地调动社区资源，包括人力、当地社团、非政府组织、甚至是地方政府协助独中教育的落实和实践，很大程度取决于独中在当地社区教育中所扮演的角色和定位。因此鲜明和明确的社区教育中心的定位，将为独中推动校本课程创造有利的条件。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。
9	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.1.1 **华文独中与当地社区的关系**，页71	独中是我国华社的资产，也是唇齿相依的关系。长期以来，独中与华社的关系都是独中接受华社在财力上的支援，然后为华社培养出能够延续民族文化的知识分子。近年来，部分独中已经不再限制于只是关心校内孩子的教育问题，同时也投入到社区的教育工作中，使得独中与华社的关系提升到互惠双赢的层次。双方合作的层次不再局限于财力的资源，同时也是知识和经验的交流。这样的关系为独中深化校本课程的工作奠定了良好的基础。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。
10	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.1.3 **独中作为社区教育中心的建议**，页71。	配合校本课程的规划和设置，学校在明确了办学特色和品牌后，可以结合教师和学生，积极投入以下社区教育的工作。 （3）配合初高中社区服务课程，与社区团体，包括乡团、会馆、非政府组织针对	这一段句子，应以“校订课程”来代替更为明确。

序	年份/文件	句子	作者诠释
		社区特定课题举办活动，学生可以透过校本课程掌握有关课题的内涵，并且在活动进行时将所学习到的内容实践；	
11	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.2 **发展具有学校和社区特色的校订课程**，页72	独中一直以来都拥有极高的办学自主性，无论在创造本身的办学特色或迎合各地区特殊的学习生态已经开展出不同校本课程的景象。换句话说，独中的“校本课程”很早以前就已经开展，唯一缺乏的是学校结合自身教育愿景和学生特质所制定的课程（校订课程）。这类校订课程的开展，可以提高发展学校本位课程的认知，同时也可以加强教师的课程观。	这段文字进一步说明《独中教育蓝图》所指的“校本课程”是广义的定义，而“校订课程”则是狭义的定义。
12	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.2 **发展具有学校和社区特色的校订课程**，页72	《独中教改纲领》首次提到了学校自订课程的理念：“此外，独中应突破统一课程的局限，按本身的条件开发能培养学生各方面能力的课程，例如华教故事课、社区关怀活动、编写家乡史、进行地方导览、环境保护活动、两性教育等等，以提供学生多方面的文化刺激，丰富学生的校园生活（第11页）”。	《独中教育蓝图》已经确认了《独中教改纲领》所提的是校订课程，即这个图表第一段所提到的文字。
13	2018年《独中教育蓝图》第五章，3.3 **推动校本课程的阶段性工作**，页74	随着《独中教育蓝图》的定稿与发布，推动校本课程的工作应按四个阶段进行规划和发展。具体建议如下：	在这各阶段发展的工作，也已经明确了“校本课程”和“校订课程”的区分。

序	年份/文件	句子	作者诠释
14	2018年《独中教育蓝图》第五章，5.1 **完善课程领导的机制**，页83	在董总的层面，统一课程委员会需要发挥更积极和全面的角色领导独中的课程改革。统一课程委员会需要提出方向和策略领导独中课程的改变。在学校的层面，校长连同教务团队需要规划和设计学校的课程发展。除了贯彻董总所提供的课程外，更要发展学校独特的校订课程，继而建构具有学校特色的校本课程，规划学校独有的学习景象。唯有董总和学校同心协力，独中课程才能发展成多元并具弹性的选择，达到因材施教的教育愿景。	这段文字也明确区分了“校本课程”和“校订课程”是不同的。
15	2018年《独中教育蓝图》第五章，5.1.3 **华文独中课程领导的建议**，页84	（3）董总应支援学校的课程领导工作：董总课程局应提供独中成立课程领导与发展小组的指南。该小组应由校长领导。董总学科人员或研究人员在学校的允准下可以参与相关计划，共同协助发展学校的课程，规划校本课程的图像。	在这段文字里叙述的“校本课程”，也是广义的诠释。
16	2018年《独中教育蓝图》第九章，3 **加强校长专业发展**，页151	随着社会的不断转变，学生的学习需要也不断跟着变更，校长和教师的角色自然也要跟著改变：从知识的传授者转变为学生建构知识启发者、从课程的推行者转变为校本课程发展的参与者、从政策的执行者转变为改革的主导和贡献者。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。

序	年份/文件	句子	作者诠释
17	2018年《独中教育蓝图》第十章，**3 培育具有专业能力之资讯教师**，页178	一位能够胜任未来教学挑战的资讯教师，除了须具备学科与教育专业能力之外，也必须兼备校本课程研发、设计与实施多元评量以及教学问题研究的能力。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。
18	2018年《独中教育蓝图》第十章，5.2.3 **课程与学习资源**，页179	(1) **校订课程、STEM与4C能力培养** 统一的课程设置是不能满足所有学校的要求，因此校订课程的设置则相应而生。由于校订课程内容较能迎合不同学校在教育目标的不同要求，课程规划与设计方面亦可以朝跨领域方向发展，更其更具有一定程度的弹性。未来的资讯课程设置显然必须加强校订课程的设置与开发，并在其中融入STEM与4C能力的培养，以期透过相关的课程培养具备运算思维、高层次思考与有解决问题能力的学生。	针对单一学科，《独中教育蓝图》使用可“校订课程”的字眼，明确了“校订课程”的意涵。
19	2020年《独中课程总纲》[8]二、**拟定背景**，页4	基于上述所提到的背景，遂产生了这份《总纲》，为独中课程的未来发展提供依据。在“乐教爱学”的部分，以教育创新、管理育人，与校风营造，落实课程领导、改革课程结构、推动校本课程、优化课程标准，及营造优良校风。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。
20	2020年《独中课程总纲》三、**基本理念**，页5	1. 教育创新 体现在董总主导的课程设置，各独中可依据自身条件、社区特色和教师的专长，开展校本课程。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。

[8] 马来西亚董教总全国华文独中工委会统一课程委员会：《马来西亚华文独立中学课程总纲（试行版）》，加影：董总，2020年3月。

序	年份/文件	句子	作者诠释
21	2020年《独中课程总纲》六、**课程架构**，页14	同时，统一和校本课程的时间分配更具弹性，提升学校参与课程发展的意识和能力。	这一段文字的叙述不理想，混淆“校本课程”的意涵。会在《总纲》定稿时修订。
22	2020年《独中课程总纲》六、**课程架构**，页15	1. 多元适性：课程发展提供学生多元的选择。统一与校本课程、必修与选修、加深加广课程的开发、多元评量模式等协助学生适性的发展。	这一段文字的叙述不理想，混淆“校本课程”的意涵。会在《总纲》定稿时修订。
23	2020年《独中课程总纲》六、**课程架构**，页26	d. 综合实践类科目 其内涵为从生活情境中组织活动及任务，倡导学生主动参与、乐于探究，综合运用各学科知识，发现自我潜能，提高软技能。此类组包括探究学习活动、社会实践或社区服务、校订课程，以及联课活动。校订课程与联课活动主要由学校自行编订，课程应注重培养学生综合实践能力。综合实践类各年级节数为6节。	明确校订课程的内涵。
24	2020年《独中课程总纲》七、**实施要点**，页28	董总须委派相关人员到各校指导学校开发校本课程。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释。但是应以重新修饰。
25	2020年《独中课程总纲》七、**实施要点**，页28	学校应加强和社区的整合和协作，善用社区资源，开发校本课程。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释，但应重新修饰。
26	2020年《独中课程总纲》七、**实施要点**，页28	成立“校本课程规划小组”，拟定及发布《校本课程规划指南》、《校订课程指南》。	明确了这两个概念是有差别的。
27	2020年《独中课程总纲》七、**实施要点**，页28	完善小型独中支援体系，协助小型独中发展具特色的校本课程。	在这段文字里叙述的“校本课程”，并不违反广义的诠释，但应重新修饰。

序	年份/文件	句子	作者诠释
28	2020年《独中课程总纲》七、**实施要点**，页29	学校结合社区特色开发校订课程。	在这段文字里叙述的“校订课程”，虽然意思清楚，但应重新修饰。

从上述董总所发布的政策文件的梳理中，虽然存有语义模糊之处，但是整体脉络还是清楚的，意即给与“校本课程”更广义的解释，以及让“校订课程”表述“学校自行编订的课程”。

纵贯上述所提到五个原因，这份《学校本位课程发展规划与指南》对于“校本课程”与“校订课程”的定义与董总先前发布的文件并没有冲突。基本上，这份文件是进一步深化“校本课程”与“校订课程”的贯彻内涵。不过考虑到更易于区分这两个概念的不同，建议可以使用“学校本位课程（SBC）”或“学校本位课程发展（SBCD）”来代替原有的“校本课程”。或许这样让读者易于区分。

三、结论

保留有关的术语并非对于相关词汇的坚持，更重要是有关词汇背后所带出的课程发展概念是延续《独中教育蓝图》中所要推广的课程发展理念。“学校本位课程发展”与独中教育发展有极其吻合的特质，运用得当可以导正许多独中教育发展上的偏差。虽然可以预见这个概念的推广或许会有许多误解和认知错误的情况，但是借由宣导和讲解，相信有助于独中办学者对于相关理念的掌握。

独中教育处于相对特殊的国土环境，有限制，但是也有松动的空间。相比在中央更为集权的教育制度底下，独中教育在贯彻“学校本位课程发展”更能发挥的淋漓尽致。因此，我们也无需妄自菲薄，也可以发展出属于独中特有的教育特色，并向世界展现我们的成果。

学校分类的误解和厘清
——纠正措施及法律和政策建议

沈天奇*

摘要

《马来西亚教育评论》第七、八、九期内共有三篇论文，在分别介绍淡米尔文学校、教会学校和华文小学的发展概况时，曾提到“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”），‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’），以及“sekolah kerajaan”（“政府学校”）和“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）这六个名词。本文将解析这些学校分类名词的由来背景，它们之间的分别，在概念、名词和学校统计上所产生的混淆、误解和错误，并予以厘清，且提出纠正措施及法律和政策上的建议。

关键词：学校分类、全津贴学校、半津贴学校、政府学校、政府资助学校

* 马来西亚华校董事联合会总会（董总）资料与档案局研究员。

一、学校分类名词：四个自造名词，两个法定名词

根据综合资料分析显示，教育部有关官员根据本身想法，自造了四个没有法律根据的学校分类名词，即“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）、“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”）、‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’），并对这四个名词自造定义。在学校分类的概念和名词含义方面，有关官员的四个自造名词，都不同于《1996年教育法令》里的“sekolah kerajaan”（“政府学校”）和“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）这两个法定名词，违反了该法令第2条对“sekolah kerajaan”和“sekolah bantuan kerajaan”所阐明的法定的释义（interpretation），以及第16条对教育机构种类/学校种类（*categories of educational institutions*）的规定。有关官员对学校分类的概念和名词的认知，与《1996年教育法令》所采用的概念和名词是不同的，但官员却混为一谈且当作是同样的东西，并纳入教育部各类文件予以实行，进而造成了混淆、误解和错误，甚至导致各界人士（包括教育部部长、副部长和官员们，国会议员、州议员、市县议员、政治人物和社团人物，以及学校董事、校长、教师、新闻工作者和评论人等）也有所误解。

本文将剖析教育部有关官员的四个自造名词和教育法令的两个法定名词。读者们应注意这六个名词的分别和真正含义或定义，了解事情演变的来龙去脉，避免混淆和误解。下文将先讲解《1996年教育法令》下的学校分类的概念和名词，然后才讲解教育部有关官员自造的学校分类的概念和名词。

二、《1996年教育法令》下的学校分类

根据《1996年教育法令》第15条，国家教育体系内必须包括学前教育、小学教育、中学教育、中学后教育和高等教育，但不包括外籍学校（侨民学校）和国际学校的教育。外籍学校和国际学校是国家教育体系外

的学校。华文独立中学是国家教育体系内的学校，并不是国家教育体系外的学校。

在该法令第16条下，国家教育体系内有三个种类的教育机构，即“政府教育机构”（institusi pendidikan kerajaan/*government educational institutions*）、“政府资助教育机构”（institusi pendidikan bantuan kerajaan/*government-aided educational institutions*）和“私立教育机构”（institusi pendidikan swasta/*private educational institutions*）。

该法令第2条阐明，“教育机构”是指学校、幼儿园、远程教育中心、一个组织或机构惯性教导人们的任何地方（一个或多个班级，如补习中心），但不包括教导宗教的地方和部长指定的地方。可见“学校”是“教育机构”的其中一个类别。

因此，在该法令第16条下，国家教育体系内有三个种类的学校，即“政府学校”（sekolah kerajaan/*government schools*）、“政府资助学校”（sekolah bantuan kerajaan/*government-aided schools*）和“私立学校”（sekolah swasta/*private schools*）。这是学校种类的划分，涉及学校拥有权或学校创办者。学校创办者（创校者）享有学校拥有权。

《1996年教育法令》[1]根据学校拥有权（hakmilik sekolah/*school ownership*）来划分学校种类（kategori sekolah/*school categories*），以及根据学校主要教学媒介语（bahasa pengantar utama/*main medium of instruction*）来划分学校类型（jenis sekolah/*school types*）。该法令不是根据学校土地拥有权（hakmilik tanah sekolah/*school land owndership*）来划分学校种类和发出教育拨款。

[1] 请参考《1996年教育法令》第2、15、16、17、28、53条。见本文附录。

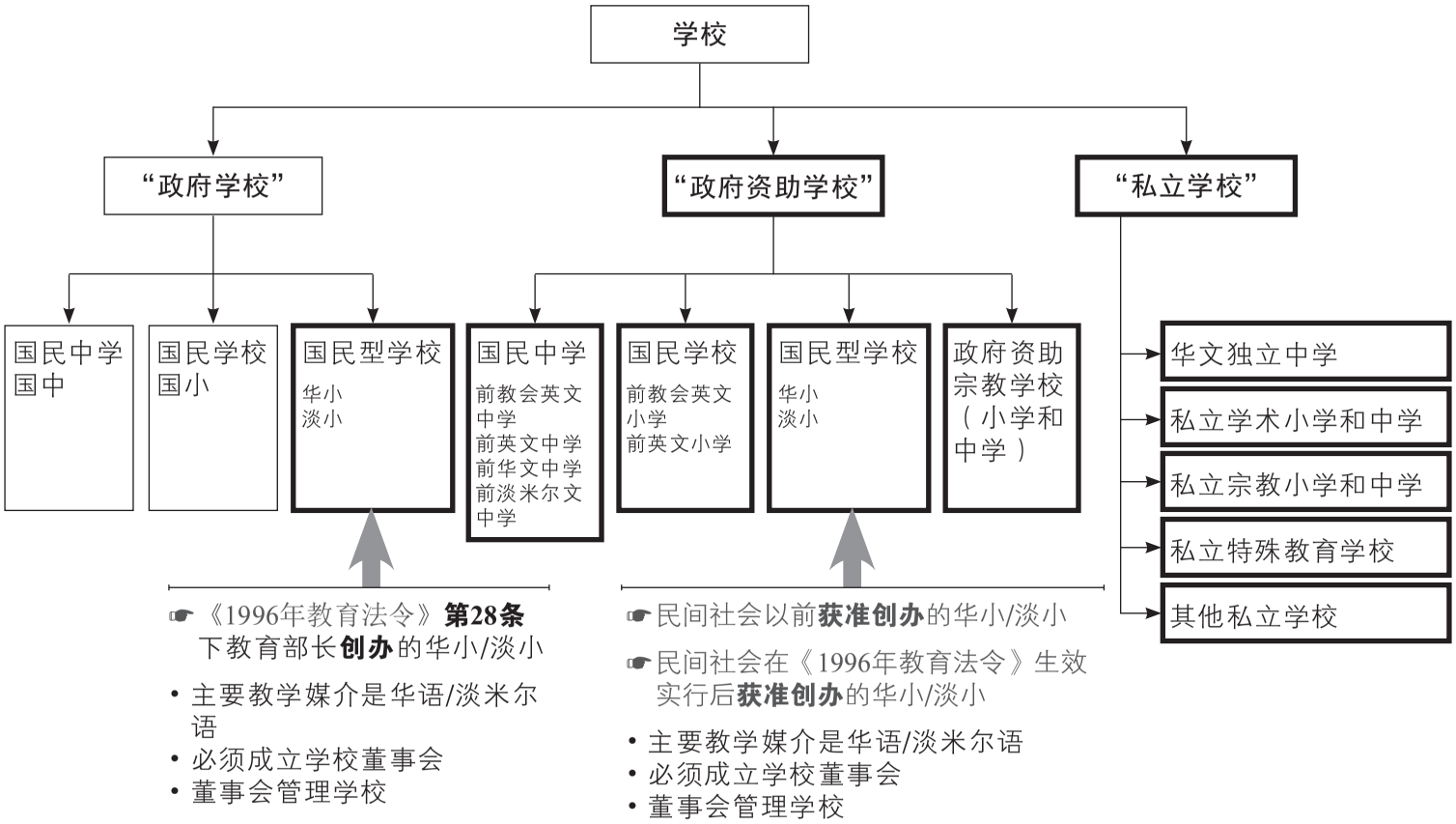
表1：《1996年教育法令》根据学校拥有权所划分的三个种类的学校

“政府学校”	“政府资助学校”	“私立学校”
• 教育部长设立/创办和完全维持的学校。 • 学校拥有权属于教育部长（联邦政府）。	• 民间社会设立/创办的学校，享有《1996年教育法令》下的“资本拨款”和全部的“资助拨款”的权利。 • 学校拥有权属于民间创校者，不属于教育部长（联邦政府）。	• 民间社会设立/创办的学校，不享有《1996年教育法令》下的“资本拨款”和全部的“资助拨款”的权利。 • 但是可通过其他管道如首相署、财政部、国会通过的年度财政预算案，以获得联邦政府的拨款。 • 学校拥有权属于民间创校者，不属于教育部长（联邦政府）。

在图1，第二排框的“政府学校”、“政府资助学校”、“私立学校”是根据学校拥有权（hakmilik sekolah/*school ownership*）来划分的学校种类（kategori sekolah/*school categories*）。

第三排框的学校，即“政府学校”下的“国民中学”、“国民学校”、“国民型学校”；“政府资助学校”下的“国民中学”、“国民学校”、“国民型学校”、“政府资助宗教学校（小学和中学）；以及“私立学校”下的“华文独立中学”、“私立学术学校（小学和中学）”、“私立宗教学校（小学和中学）”、“私立特殊教育学校”以及其他私立学校，则是根据学校主要教学媒介语（bahasa pengantar utama/*main medium of instruction*）来划分的学校类型（jenis sekolah/*school types*）。

在“政府学校”下的学校，即“国民中学”（国中）涵盖政府创办和拥有的原马来文中学和原英文中学（后改制为马来文中学）；“国民学校”（国小）涵盖政府创办和拥有的原马来文小学和原英文小学（后改制为马来文小学），以及早期政府接管的民办马来文小学；“国民型学校”是《1996年教育法令》第28条下由教育部长（联邦政府）创办和拥有的国民型学校（华小和淡小；这类新的华小和淡小还没有出现），以及早期马



注：粗黑边框内的学校在《1996年教育法令》下必须成立学校董事会，由董事会管理学校。

图1：《1996年教育法令》下国家教育体系内的学校分类

来半岛某些“邦政府”（今“州政府”）、北婆罗洲（沙巴）政府、砂拉越某些“地方政府”创办的华小或接管的民办华小（这三地两类华小的数量极少，初步估计23所）（表4）。

“政府资助学校”是由民间社会各界（即不是政府）所创办和拥有，并获得联邦政府拨款资助和委派教师及非教师职员，实施教育部的课程、教材和考试的学校，即“国民中学”（国中）涵盖前教会英文中学、前英文中学（非教会、非政府创办）、前华文中学、前淡米尔文中学，这些都是改制的中学，成为马来文中学；“国民学校”（国小）涵盖前教会英文小学、前英文小学（非教会、非政府创办）；“国民型学校”涵盖华小和淡小；“政府资助宗教学校”涵盖获得政府资助的民办的宗教小学和宗教中学。

在全国华小方面，华小的创校者主要是华人社会的热心人士和各类团体如乡团、商会、行团等。佛教界人士，基督教会团体、传教士或信徒，都有创办一些华小。这些华小有本身的学校董事会负责管理学校。此外，在殖民时期，由马来半岛某些“邦政府”、北婆罗洲（沙巴）政府、砂拉越某些“地方政府”所创办的华小或接管的民办华小，以及全国各地园丘公司早期创办的华小，基本上是由华小董事会管理，而在沙巴和砂拉越则有极少数量的华小至今仍未成立学校董事会[2]。在《1996年教育法令》下，不论学校由谁所创办或拥有，每一所国民型华小都必须以华语为主要教学媒介语，必须成立学校董事会，由董事会负责管理学校。

根据本研究论文初步统计，全国的华小都是国民型华小，绝大部分华小（约98%）属于《1996年教育法令》下的“政府资助学校”，只有极少数量的华小属于“政府学校”（图1、表4）。

[2] 沈天奇：〈马来西亚华文小学发展概况〉，《马来西亚教育评论》，第九期，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2022年9月，页92（表3），页96（表4.3）。

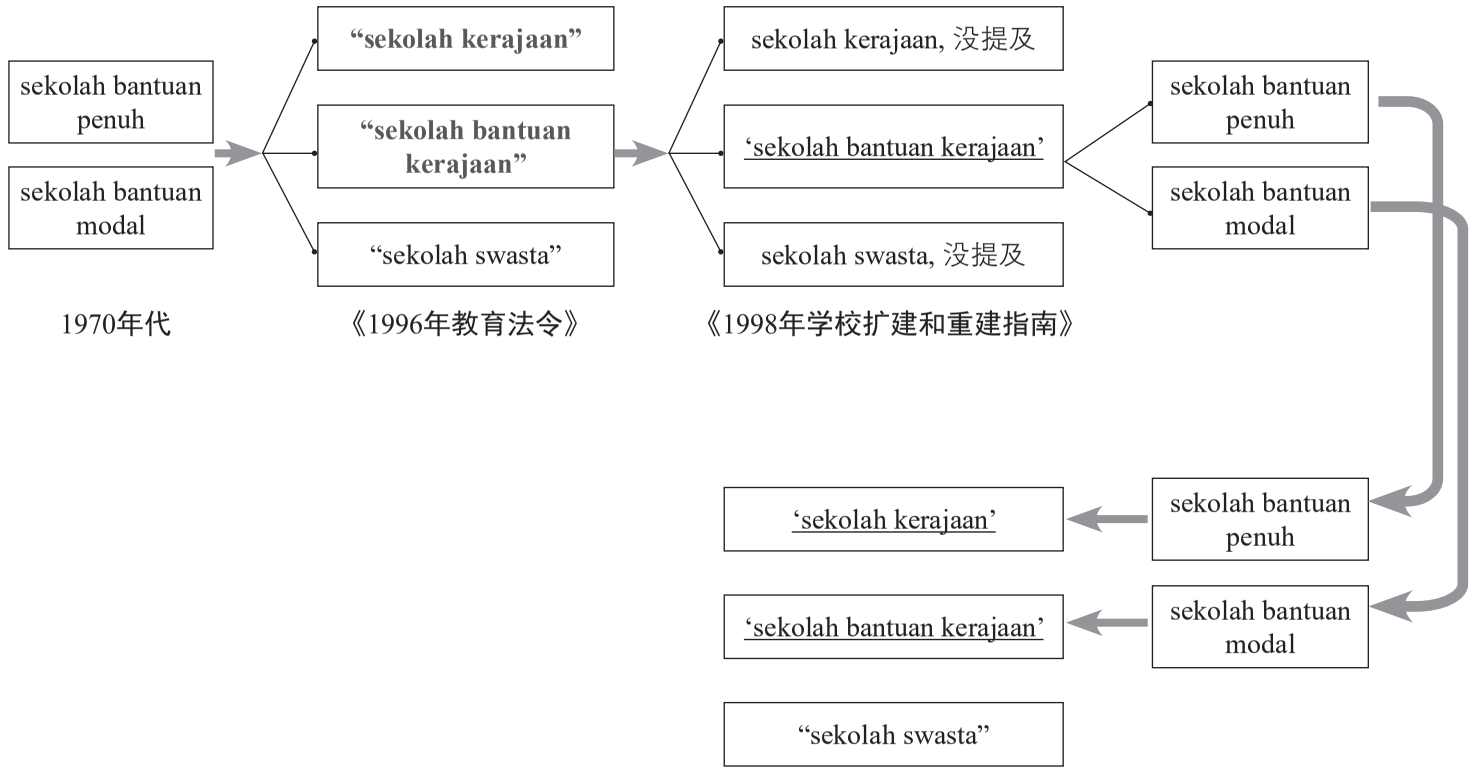
三、学校分类概念、名词和统计上的混淆、误解和错误

在1970年代就已出现“全津贴学校”和“半津贴学校”名词，引发争议至今。无论是过去或现在的教育法令里，都没有“全津贴学校”和“半津贴学校”的名词。这两个名词是教育部有关官员根据本身想法而自造的名词，没有法律根据，其主要目的在于根据学校土地拥有权来划分学校，并利用学校土地拥有权作为拨款的依据，以限制或减少华文小学、淡米尔文小学、教会学校、改制中学等学校的拨款，并诱使华小等学校把土地拥有权交给教育部（联邦政府），作为从“半津贴学校”改为“全津贴学校”的条件之一。

教育部的全津贴学校和半津贴学校措施，对华小、淡小、教会学校、改制中学等学校造成长期困扰，导致它们在发展拨款和水电费等行政拨款方面，面对拨款不公不足问题，致使学校董事会和家教协会需筹集资金支付所缺经费。该措施影响了学校的增建、迁建、扩建、重建的拨款和拨地，以及学校土地和建筑物的拥有权、管理权和使用权。

直到《1996年教育法令》于1997年底生效实施后，该法令规定三个种类学校，即“sekolah kerajaan”（“政府学校”）、“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）和“sekolah swasta”（“私立学校”），法令里根本没有所谓的“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”）的学校分类和名词。

但是，由教育部教育政策规划和研究司以及发展、私营化和供应司所联合拟订并于1998年1月14日获得教育部管理会议批准的《1998年学校扩建和重建指南》，却自造另一个版本的‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’），它是冒充、伪装版本，不是《1996年教育法令》里的“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）。

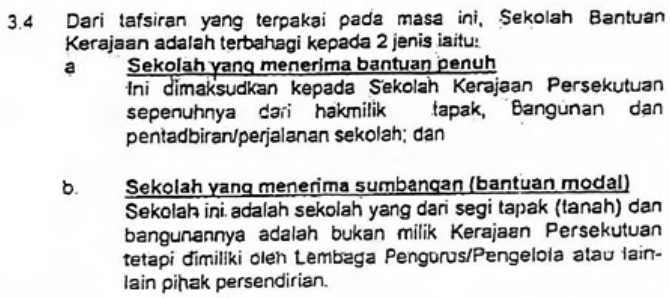


20XX年起，教育部
使用 ‘sekolah kerajaan’ 替代sekolah bantuan penuh，冒充、伪装成《1996年教育法令》的 **“sekolah kerajaan”**
使用 ‘sekolah bantuan kerajaan’ 替代sekolah bantuan modal，冒充、伪装成《1996年教育法令》的 **“sekolah bantuan kerajaan”**

图2：学校分类的概念和名词的混淆、误解和厘清

教育部有关官员在该指南把自造的‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）分为两种学校，即“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”），这完全不是《1996年教育法令》里的学校分类名词。这个自造、冒充和伪装名词的演变过程是：（图2、图3、表2）

1. 根据《1996年教育法令》第2条，每一所“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）都享有两种拨款权利——资本拨款（sumbangan modal/*capital grant*，俗称发展拨款），以及全部的资助拨款（sumbangan bantuan penuh/*full grant-in-aid*，俗称行政拨款）。
2. 但是，教育部有关官员却自造了‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）这个冒充、伪装名词，然后把sumbangan bantuan penuh和sumbangan modal分别改为“sekolah bantuan penuh”和“sekolah bantuan modal”，即通过篡改文句的做法，把一种学校变成两种学校。（图3）



3.4 Dari tafsiran yang terpakai pada masa ini, Sekolah Bantuan Kerajaan adalah terbahagi kepada 2 jenis iaitu:

a **Sekolah yang menerima bantuan penuh**
Ini dimaksudkan kepada Sekolah Kerajaan Persekutuan sepenuhnya dari hakmilik tapak, Bangunan dan pentadbiran/perjalanan sekolah; dan

b. **Sekolah yang menerima sumbangan (bantuan modal)**
Sekolah ini adalah sekolah yang dari segi tapak (tanah) dan bangunannya adalah bukan milik Kerajaan Persekutuan tetapi dimiliki oleh Lembaga Pengurus/Pengelola atau lain-lain pihak persendirian.

图3：教育部《1998年学校扩建和重建指南》第3.4段原文

随后，当局把“sekolah bantuan penuh”等同于自造的‘sekolah kerajaan’，也把“sekolah bantuan modal”等同于自造的‘sekolah bantuan kerajaan’；接着以自造的‘sekolah kerajaan’替代“sekolah bantuan penuh”，来冒充、伪装成《1996年教育法令》里的“sekolah kerajaan”，而且也以自造的‘sekolah bantuan kerajaan’替代“sekolah bantuan modal”，来冒充、伪装成《1996年教育法令》里的“sekolah bantuan kerajaan”。

因此，翻查教育部/教育局的文件或资料，可见到当局把以前在文件或资料内所列的“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）改称或改写为‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’），同时也把“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”）改称或改写为‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）。

对比吉隆坡教育局《2003年吉隆坡学校简介目录》和教育部2022年3月31日教育基本信息内的学校分类名词（表2），显示当局把“sekolah bantuan penuh”等同于‘sekolah kerajaan’，以及把“sekolah bantuan modal”等同于‘sekolah bantuan kerajaan’。这样的“等同”做法是错误的。

表2：教育部官员自造名词——2003年和2022年的学校分类名词比较

学校编号	学校名称	学校分类（官员自造名词）	
		《2003年吉隆坡学校简介目录》	教育部2022年3月31日教育基本信息
WBA0082	SK Danau Perdana	Sekolah Bantuan Penuh	Sekolah Kerajaan
WBA0081	SK Desa Petaling	Sekolah Bantuan Penuh	Sekolah Kerajaan
WEB0222	SMK St. Gabriel	Sekolah Bantuan Penuh	Sekolah Kerajaan
WBB0083	SK St. John 1	Sekolah Bantuan Modal	Sekolah Bantuan Kerajaan
WBC0121	SJK（C）Jalan Davidson	Sekolah Bantuan Penuh	Sekolah Kerajaan
WBC0132	SJK（C）Nan Kai	Sekolah Bantuan Modal	Sekolah Bantuan Kerajaan
WBD0171	SJK（T）Jalan Fletcher	Sekolah Bantuan Penuh	Sekolah Kerajaan
WBD0178	SJK（T）Vivekananda	Sekolah Bantuan Modal	Sekolah Bantuan Kerajaan

资料来源：吉隆坡教育局《2003年吉隆坡学校简介目录》、教育部2022年3月31日教育基本信息。

图3显示，该指南根据土地拥有权来划分学校，即土地拥有权属于联邦政府的学校列为“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”），而土地拥有权不属于联邦政府的学校则列为“sekolah bantuan modal”（“半津贴

学校”），并规定“sekolah bantuan modal”自行负责学校扩建、重建的费用，建成后的建筑物必须交给州教育局以给校方（pihak sekolah，意指校长为首的行政层）管理[3]。这严重侵犯华小董事会的拥有权和管理权，并且侵犯或限制华小享有“资本拨款”的法定权利。

2000年5月9日，教育部副部长和负责拟订《1998年学校扩建和重建指南》的官员，与董教总代表对话。当董教总代表指出教育法令里没有“sekolah bantuan penuh”和“sekolah bantuan modal”这两个名词，以及“sekolah bantuan modal”不能获得“sumbangan modal”（资本拨款/发展拨款）的荒谬时，该名教育部教育政策规划和研究司主任回答，“sekolah bantuan penuh”和“sekolah bantuan modal”这两个名词，以及根据土地拥有权来划分学校，是根据官员自己的想法做出来的，并表示此做法没有法律根据，接着便径自离开会场，对话被迫结束。[4]

2008年11月28日，另一位教育部教育政策规划和研究司主任阿米尔博士接受媒体访问时声称，政府学校和政府资助学校是以校地拥有权作为区分；政府学校和政府资助学校与全津贴学校和半津贴学校没有分别，只是名称不一样而已，不过他承认全津贴学校和半津贴学校是不正确的用词，在教育法令下只有政府学校和政府资助学校。董教总曾对此发表文告，指出其错误之处。[5]

上述所谓“政府学校和政府资助学校是以校地拥有权作为区分；政府学校和政府资助学校与全津贴学校和半津贴学校没有分别，只是名称不一样而已”的说词是错误的。事实上，“全津贴学校”和“半津贴学校”，与《1996年教育法令》里的“政府学校”和“政府资助学校”，是两个完全不同的概念和名词，而且有实质上的分别。

---

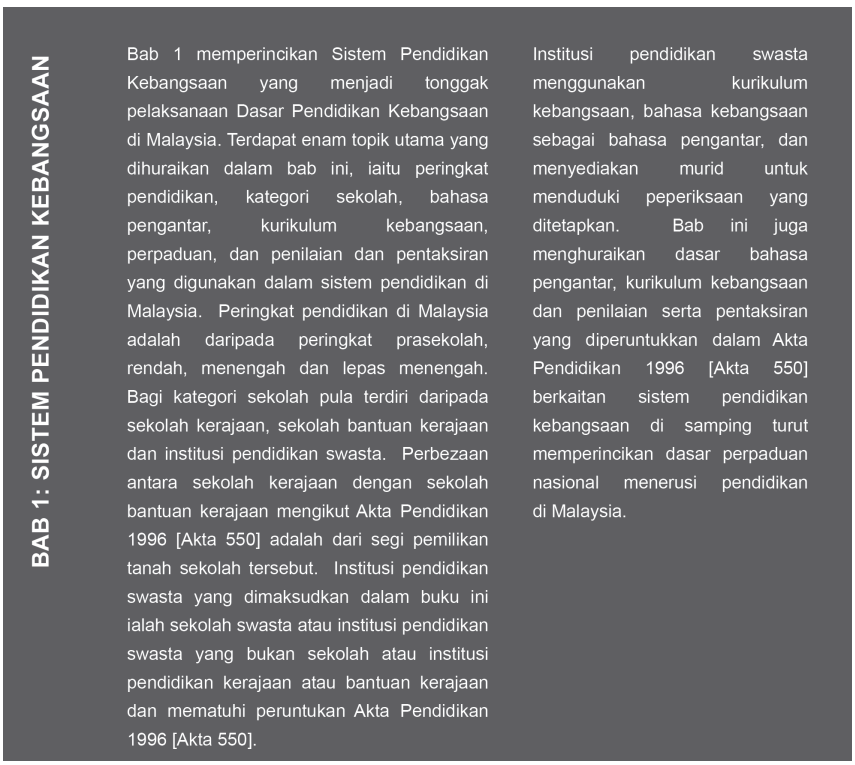
3 马来西亚教育部教育政策规划和研究司《1998年学校扩建和重建指南》，第3.4、4.5、4.9段。

4 邝其芳：〈华小董事会问答录〉，《华小董事觉醒运动手册》，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2006年10月，第二次印刷，页15-16。

5 董教总文告，针对全津与半津学校的事宜发表文告，（https://resource.dongzong.my/2008/1928-declare-2008-18），2008年12月1日。

此外，教育部于2017年出版的第4版《国家教育政策》又继续根据土地拥有权，把学校划分为自造的‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）。（图4）

该第4版《国家教育政策》指出：“至于学校种类，则涵盖政府学校、政府资助学校和私立教育机构。根据《1996年教育法令》（550号法令），政府学校和政府资助学校之间的分别在于学校土地拥有权”[6]。其实，有关“政府学校和政府资助学校之间的分别在于学校土地拥有权”的说词也是错误的，违反《1996年教育法令》的规定，因该法令完全不是根据学校土地拥有权来划分学校种类。



BAB 1: SISTEM PENDIDIKAN KEBANGSAAN

Bab 1 memperincikan Sistem Pendidikan Kebangsaan yang menjadi tonggak pelaksanaan Dasar Pendidikan Kebangsaan di Malaysia. Terdapat enam topik utama yang dihuraikan dalam bab ini, iaitu peringkat pendidikan, kategori sekolah, bahasa pengantar, kurikulum kebangsaan, perpaduan, dan penilaian dan pentaksiran yang digunakan dalam sistem pendidikan di Malaysia. Peringkat pendidikan di Malaysia adalah daripada peringkat prasekolah, rendah, menengah dan lepas menengah. Bagi kategori sekolah pula terdiri daripada sekolah kerajaan, sekolah bantuan kerajaan dan institusi pendidikan swasta. Perbezaan antara sekolah kerajaan dengan sekolah bantuan kerajaan mengikut Akta Pendidikan 1996 [Akta 550] adalah dari segi pemilikan tanah sekolah tersebut. Institusi pendidikan swasta yang dimaksudkan dalam buku ini ialah sekolah swasta atau institusi pendidikan swasta yang bukan sekolah atau institusi pendidikan kerajaan atau bantuan kerajaan dan mematuhi peruntukan Akta Pendidikan 1996 [Akta 550].

Institusi pendidikan swasta menggunakan kurikulum kebangsaan, bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar, dan menyediakan murid untuk menduduki peperiksaan yang ditetapkan. Bab ini juga menghuraikan dasar bahasa pengantar, kurikulum kebangsaan dan penilaian serta pentaksiran yang diperuntukkan dalam Akta Pendidikan 1996 [Akta 550] berkaitan sistem pendidikan kebangsaan di samping turut memperincikan dasar perpaduan nasional menerusi pendidikan di Malaysia.

图4：教育部于2017年出版的第4版《国家教育政策》，第20页。

[6] “Bagi kategori sekolah pula terdiri daripada sekolah kerajaan, sekolah bantuan kerajaan dan institusi pendidikan swasta. Perbezaan antara sekolah kerajaan dengan sekolah bantuan kerajaan mengikut Akta Pendidikan 1996 [Akta 550] adalah dari segi pemilikan tanah sekolah tersebut.”

由此可见，有关官员把“全津贴学校”等同于自造的‘政府学校’，接着把自造的把‘政府学校’冒充、伪装为《1996年教育法令》里的“政府学校”；此外也把“半津贴学校”等同于自造的‘政府资助学校’，接着把自造的‘政府资助学校’冒充、伪装为《1996年教育法令》里的“政府资助学校”。这实是以偷换概念的做法，延续“全津贴学校”和“半津贴学校”的错误做法，违反《1996年教育法令》的学校分类规定。

此外，教育部部长和副部长经常会依据部门官员所准备的资料，在国会回答议员或是在活动上回答新闻媒体的提问时，也是重复说出官员们自造的“全津贴学校”/‘政府学校’和“半津贴学校”/‘政府资助学校’措施，或根据学校土地拥有权划分学校种类的错误言论，可见部长和副部长也不了解此课题。

董教总长期不断指出教育部以学校土地拥有权，把学校划分为“全津贴学校”和“半津贴学校”并作为拨款的依据，是没有法律根据的措施。教育部最终才承认“全津贴学校”和“半津贴学校”这两个名词没有法律根据，并停止使用“全津贴学校”和“半津贴学校”名词，但却改用自造的‘政府学校’和‘政府资助学校’名词，并以学校土地拥有权来划分学校种类，延续了“全津贴学校”和“半津贴学校”措施，进而继续造成混淆、误解和错误。

上述错误也导致教育部对各类型学校的“全津贴学校”/‘政府学校’和“半津贴学校”/‘政府资助学校’的统计出现错误。教育部截至2022年6月30日对“全津贴学校”/‘政府学校’和“半津贴学校”/‘政府资助学校’的统计（表3）显示，华小、淡小，以及改制的前教会英文小学（归类为国小）、前教会英文中学（归类为国中）和前华文中学（归类为国中）是深受全津贴学校和半津贴学校措施不利影响的学校类型。

表3：教育部对各类型学校的全津贴学校和半津贴学校统计
（2022年6月30日统计）

学校类型	‘政府学校’/全津贴学校	‘政府资助学校’/半津贴学校	合计
国小（SK）	5,596	272	5,868
华小（SJKC）	417	885	1,302
淡小（SJKT）	163	365	528
政府资助宗教小学（SR SABK）	0	43	43
特殊教育国小（SK Khas）	28	0	28
九年一贯学校（K9）	9	0	9
国中（SMK）	1,812	177	1,989
全寄宿中学（SBP）	70	0	70
宗教国中（SMKA）	61	0	61
技术中学（SMT）	9	0	9
职业学院（Kolej Vokasional）	88	0	88
中六学院（KT6）	23	0	23
政府资助宗教中学（SM SABK）	0	186	186
特别模式学校（Sekolah Model Khas）	10	0	10
特殊教育中学（SM Khas）	6	0	6
体育学校（Sekolah Sukan）	5	0	5
艺术学校（Sekolah Seni）	4	0	4
辅导与关爱学校（SBJK）	1	0	1
合计	**8,302**	**1,928**	**10,230**

资料来源：教育部《2022年马来西亚教育统计》，页194；教育部2022年6月30教育基本信息。

注：

1. 国小包括改制的前教会英文小学。
2. 国中包括改制的前教会英文中学和前华文中学。
3. 九年一贯学校（Sekolah Model Khas Komprehensif 9, K9；小学6年、初中3年）。
4. 辅导与关爱学校（Sekolah Bimbingan Jalinan Kasih, SBJK）。

表3显示，教育部把全国1,302所华小划分为417所‘政府学校’/“全津贴学校”和885所‘政府资助学校’/“半津贴学校”。这是错误的统计。

截至2022年3月31日或6月30日的教育部统计，全国有1,302所华小。根据本研究论文统计（表4），当中绝大部分华小（初计1,278所华小，约98%）[7]其实是属于《1996年教育法令》里的“政府资助学校”，而不是教育部官员自造的885所（68%）‘政府资助学校’/“半津贴学校”。这是因为这些绝大部分华小，都是由民间社会各界（即不是政府）所创办和拥有的华小，其学校拥有权属于民间社会各界有关创校者（即学校拥有权不属于政府），并获得国家/政府的资助，即享有《1996年教育法令》下的“资本拨款”（“sumbangan modal”/“*capital grant*”，俗称“发展拨款”）和全部的“资助拨款”（“sumbangan bantuan”penuh/*full “grant-in-aid”*，俗称“行政拨款”）这两种法定拨款权利，成为该法令下的“政府资助学校”（“sekolah bantuan kerajaan”/“*government-aided school*”），它们不是“政府学校”（“sekolah kerajaan”/“*government school*”）。

综上所述，之所以出现学校分类概念、名词和学校统计上的混淆、误解和错误，其一关键因素是错误地把“学校土地拥有权”等同于“学校拥有权”。其实，“学校土地拥有权”（school land ownership）与“学校拥有权”（school ownership）是两个不同的拥有权，不能混为一谈或当作是同样的东西。（表4、5、6）

[7] 因仍未完成查实几所华小的资料，上述统计数字仍需进一步确定，不过学校数量差异不大。见表4。

表4：学校分类的概念、名词、过程和学校数量统计

事项	官员自造名词	官员自造名词	《1996年教育法令》下的法定名词
学校分类概念	根据“学校土地拥有权”划分学校	根据“学校土地拥有权”划分学校	根据“学校拥有权”划分学校
学校分类名词	“全津贴学校” “半津贴学校”	‘政府学校’ ‘政府资助学校’	“政府学校” “政府资助学校” “私立学校”
学校分类过程	根据学校土地拥有权，把学校划分为“全津贴学校”和“半津贴学校”	根据学校土地拥有权，把学校划分为‘政府学校’和‘政府资助学校’	根据学校拥有权，把学校划分为“政府学校”、“政府资助学校”和“私立学校”
学校数量统计	全国1,302所华小 官员自造的学校分类： 417所“全津贴学校” 885所“半津贴学校”	全国1,302所华小 官员自造的学校分类： 417所‘政府学校’ 885所‘政府资助学校’	全国1,302所华小 本研究论文初步估计： 23所“政府学校” 1,278所“政府资助学校” 1所待确定[8]

资料来源：修订自沈天奇：〈马来西亚华文小学发展概况〉，《马来西亚教育评论》，第九期，（https://www.dongzong.my/v3/book/mer），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2022年9月，页88（表1）、92（表3）、96（表4.3）、111。

表5：学校分类概念上的混淆、误解、错误和厘清

混淆、误解、错误的概念	正确的概念
学校土地拥有权是学校拥有权。 某所学校的土地属于联邦政府，这所学校是政府学校。	学校土地拥有权不是学校拥有权。 民间社会创办和拥有，并在《1996年教育法令》下享有“资本拨款”和全部“资助拨款”权利的学校，尽管学校土地拥有权属于或不属于联邦政府，这所学校依然是“政府资助学校”，不是“政府学校”。

8 这所学校是指“宏愿学校华小”，即雪兰莪州首邦市USJ15区宏愿学校内的“敦陈祯禄华小”（BBC8416，2002年开课）。不确定是否由教育部长（联邦政府）或其他方面创办此“宏愿学校华小”。教育部把此校纳入华小名单。

另一方面，从新闻报道、评论文章、组织文告等文件，或教育部部长、副部长、国会议员、州议员、市县议员、政治人物和社团人物的谈话，也可看到一些令人混淆、误解和错误的学校分类名词、写法或说词，诸如：全津贴学校（政府学校），半津贴学校（政府资助学校），政府学校（全津贴学校），政府资助学校（半津贴学校），全津贴华小（政府华小），半津贴华小（政府资助华小），政府华小（全津贴华小），政府资助华小（半津贴华小）。这类含有括弧并把两个名词等同的文句写法或用词是错误的，应停止使用，以免混淆和误解。此外，所谓的“华小的政府资助学校达到880多所，也有400多所属于政府学校”的说词也是错误的。

如果要使用教育部官员自造的四个名词或教育法令的两个法定名词来说明事情，就应使用单独一个名词（如需要可补充简要说明），不要在该单独名词后面再加上括弧并在括弧内增写另外一个名词，避免带有“等同”的意味，以免造成混淆和误解。

表6：学校分类用词上的混淆、误解、错误和厘清

混淆、误解、错误的用词	正确解析
sekolah bantuan penuh（全津贴学校）是sekolah kerajaan（政府学校）。 sekolah bantuan modal（半津贴学校）是sekolah bantuan kerajaan（政府资助学校）。	sekolah bantuan penuh（全津贴学校）不是sekolah kerajaan（政府学校）。 sekolah bantuan modal（半津贴学校）不是sekolah bantuan kerajaan（政府资助学校）。
全津贴学校（政府学校） 半津贴学校（政府资助学校） 政府学校（全津贴学校） 政府资助学校（半津贴学校） 全津贴华小（政府华小） 半津贴华小（政府资助华小） 政府华小（全津贴华小） 政府资助华小（半津贴华小）	错误用词，应停止使用。

四、是否废除教育法令下的“政府学校”和“政府资助学校”？

社会上有些言论要求教育部废除“全津贴学校”和“半津贴学校”的划分，甚至进一步提出废除《1996年教育法令》里的“政府学校”和“政府资助学校”划分，以一视同仁公平对待各源流学校。

废除“全津贴学校”和“半津贴学校”划分是正确的做法，因为该划分是教育部官员自搞一套且没有法律根据的措施。此外，官员自造的‘政府学校’和‘政府资助学校’的名词和学校分类亦应予废除。

对于《1996年教育法令》里的“政府学校”、“政府资助学校”和“私立学校”的名词和学校分类，是否应予废除，则需三思和谨慎。当深入研究此课题时，会发现废除这些学校种类的划分，可能会引发各种严重问题和危机，例如：

1. 如果废除《1996年教育法令》下现有的学校分类，那么将以什么新的学校分类来替代？新的学校分类是否会导致民间社会丧失创办和拥有学校并获得国家资助的权利？新的学校分类是否只有“政府学校”和“私立学校”，废除“政府资助学校”？
2. 根据目前的《1996年教育法令》，民间社会创办和拥有的学校可分为“政府资助学校”和“私立学校”。如果废除“政府资助学校”，只保留“政府学校”和“私立学校”，那么被废除的“政府资助学校”可能面对的局面是：（1）被收归联邦政府所拥有，变成“政府学校”，原有的民间创校者则丧失学校拥有权，甚至令人担忧日后学校董事会是否被废除而不复存在？；（2）不再享有国家资助，变成“私立学校”。

为何把学校划分为“政府学校”、“政府资助学校”和“私立学校”呢？其原因是联邦政府和民间社会都有权利创办和拥有学校。民间社会可提出申请并获准创办学校，如果该校在《1996年教育法令》下获得“资本拨款”和全部的“资助拨款”，就是“政府资助学校”，而如果在该法令下没有获得“资本拨款”和全部的“资助拨款”，则是“私立学校”。

其实，“政府资助学校”和“学校拥有权”具有保护华小、淡小继续存在的法律意义，这是十分重要的关键点。如果民间创校者的华小学校拥有权（是学校拥有权，不是学校土地拥有权）转让给联邦政府，华社就会丧失对华小的决定权。

回顾过去，为何教育部当年提出把某些华小迁入“宏愿学校”时，会寻求有关华小董事会的同意？这是因为当地华社所委托的华小创校者或董事会，享有华小的学校拥有权，对华小有决定权。当地华社召开大会议决拒绝教育部把该华小迁入宏愿学校，因此有关华小董事会也拒绝了教育部的宏愿学校计划。教育部没有获得有关学校拥有者的同意或批准，该校没有迁入宏愿学校。

此外，回顾华文中学改制事件，当时一些华文中学的董事会接受了政府提出的华文中学改制计划，导致有关华文中学改制为国民型中学（英文中学），最后变成国民中学（马来文中学）。

由此可见，民间社会在法律上具有的创校权利和学校拥有权，以及保留学校董事会，是极为重要的，理应获得维护和传承，切勿丧失。

五、教育蓝图对学校土地拥有权、学校拥有权和学校董事会的冲击

教育部在《2013-2025年马来西亚教育发展蓝图》第七章[9]提到的‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’），是根据学校土地拥有权所划分出来的学校种类，这是该部的自造名词，延续了“全津贴学校”和“半津贴学校”的概念，而不是《1996年教育法令》下根据学校拥有权所划分出来的“sekolah kerajaan”（“政府学校”）和“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）。该蓝图指出教育部将鼓励‘政府资助学校’自愿改为‘政府学校’，并声称“保留学校的行政管理结构、特征和传统”。该蓝图列出的

9 马来文版《2013-2025年马来西亚教育发展蓝图》，第七章，页16-18。

举措是：（1）制定‘政府资助学校’自愿改为‘政府学校’的行动计划；（2）鼓励‘政府资助学校’的地主把土地长期租赁给教育部；（3）‘政府资助学校’的地主与教育部签约，在不转让土地拥有权下，允许教育部成为学校土地的信托人。该蓝图称这将避免对教育部的资源造成过多的负担。

从《1998年学校扩建和重建指南》和“半津贴学校转为全津贴学校”案例来看，其实是教育部规定或强逼一些学校的董事会，把建成后的建筑物交给州教育局，或把土地拥有权转让给教育部，这些情况并不具有所谓的“自愿”性质。

上述三项举措将冲击华小等学校，引发隐忧。其一，民间社会创办并获得政府资助的学校，就算把学校土地拥有权转让给联邦政府，民间创校者/学校董事会只是丧失学校土地拥有权，但仍享有学校拥有权，该校依然是“政府资助学校”，不会因为校地拥有权属于联邦政府而成为“政府学校”。此外，把校地租给教育部，或委任教育部成为校地信托人，该校依然是“政府资助学校”，不是“政府学校”。在此强调，无论是否转让校地拥有权、租校地给教育部或委任教育部成为校地信托人，该校依然是“政府资助学校”，民间创校者/学校董事会仍是学校拥有者，并享有对学校的决定权。

其二，把学校土地长期租给教育部（联邦政府），联邦政府就成为校地租户。日后，这会否蚕食学校董事会管理学校的法定权力，董事会是否不能管理校产，董事会使用校产是否必须获得教育部/教育局/校长的批准？

第三，教育部成为学校土地的信托人，将冲击学校董事会的董事组成结构和掌控权。根据目前仍生效的《1962年教育（拨款）条例》及其后修订条例，由下列组别代表出任学校董事会的董事[10]：

[10] 学校董事会章程必须含有的条文（中英文版），收录在《1961年教育法令》下的《1962年教育（拨款）条例》（包括经修订后的条例），《华小董事觉醒运动手册》，页51、61。

1. 教育部长推荐/提名的董事（不少过3人）；
2. 已成年校友代表（选出不超过3人）；
3. 在籍学生家长代表（选出不超过3人）；
4. 学校信托人代表（选出不超过3人）；
5. 学校赞助人代表（选出不超过3人）；
6. 作为该教育机构地主的任何宗教机构的代表（不超过3人）；
7. 作为曾经全部或部分维持该教育机构的州政府的代表（不超过3人）。

一般上，学校董事会基本由上述前面5组各3人出任学校董事，即董事会向教育部建议的3位官委董事，校友会3位代表或董事会物色的3位校友代表，家教协会3位家长代表或董事会物色的3位家长代表，学校产业信托人3位代表，学校赞助人3位代表。

无论学校土地拥有权属于谁的，或学校董事会是否拥有产业（校内的土地、建筑物、家具和配备等，或校外产业），都是由学校董事会根据教育（拨款）条例和董事会章程，来安排学校产业信托人代表以出任学校董事。有些人以为，如果校地拥有权属于联邦政府的，学校董事会就没有学校产业信托人组别的学校董事，这是误解。其实，就算校地拥有权属于联邦政府的（或不属于学校董事会的），学校董事会仍须安排学校产业信托人（不是教育部委派的人士）出任学校董事。

但是，如果学校的地主与教育部签约，在不转让土地拥有权下，允许教育部成为学校土地的信托人，日后是否可能演变成或误解为由教育部派3人出任学校产业信托人组别的学校董事？如果再加上教育部原有的3位官委学校董事，将形成教育部派6位学校董事进入学校董事会。这是需厘清之处。

长期以来，学校董事会都会建议3位人选作为教育部官委学校董事，由州教育局注册官批准董事注册，发出董事注册证。不过，近多年来，有些州教育局不接受学校董事会所建议的官委学校董事人选，指示置空官委董事的职位。

如果学校董事会失去了学校拥有权，学校土地拥有权，以及校产的管理、使用和信托权，将带来极为严重的后果，因此应避免这些权利转让给教育部。《1996年教育法令》已规定“政府资助学校”享有发展拨款和行政拨款，根本没有法令条文规定学校董事会必须转让土地拥有权或土地信托权给教育部，或把所谓的“半津贴学校”/‘政府资助学校’转为“全津贴学校”/‘政府学校’，以作为拨款的依据。教育部其实应按照法令规定，发出发展拨款和行政拨款给华小、淡小等学校，并取消推行自造的“法外立法”行政措施。

六、结语

教育部官员根据本身想法而先后自造了四个没有法律根据的学校分类名词，即“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”），以及‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）。这个“法外立法”行政措施，经50多年的实行后，已造成根深蒂固的错误认知，至今仍未获得纠正。

虽然董教总早已指出其中的错误，并加以厘清，但由于教育部继续实行该“法外立法”行政措施，导致许多人仍存有误解或错误认知。这种“误解—厘清—误解—厘清—误解”的问题不断循环发生。该“法外立法”行政措施对华小、淡小、改制中学（前华文中学）和教会中小学带来困扰和不公平对待问题。为此，本文提出下列纠正措施及法律和政策上的建议。

（1）学校分类名词：纠正错误认知，厘清和摆正概念

教育部应与董教总进行会谈，并安排双方的法律顾问等专家参与，以厘清学校分类名词问题，解决现有错误认识，特别是在学校分类的概念和名词以及各分类的学校数量统计方面。

基于教育部部长、副部长和官员们在教育法令、政策和行政措施的实行方面具有影响力，因此他们应清楚明白和分辨下列名词的各自含义和区别，否则有关错误认知和“法外立法”行政措施则会继续发生。

1. 四个自造名词：“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”），以及‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）。
2. 两个法定名词：《1996年教育法令》下的“sekolah kerajaan”（“政府学校”）和“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）。
3. “学校土地拥有权”（hakmilik tanah sekolah/*school land owndership*）和“学校拥有权”（hakmilik sekolah/*school ownership*）。

由此，教育部应废止使用“sekolah bantuan penuh”（“全津贴学校”）和“sekolah bantuan modal”（“半津贴学校”），以及‘sekolah kerajaan’（‘政府学校’）和‘sekolah bantuan kerajaan’（‘政府资助学校’）这四个自造名词，并回归使用《1996年教育法令》下真正的“sekolah kerajaan”（“政府学校”）和“sekolah bantuan kerajaan”（“政府资助学校”）这两个法定名词，即根据学校拥有权（hakmilik sekolah/*school ownership*）和学校主要教学媒介语（bahasa pengantar utama/*main medium of instruction*）来划分学校种类（kategori sekolah/*school categories*）和学校类型（jenis sekolah/*school types*），而不是根据学校土地拥有权（hakmilik tanah sekolah/*school land owndership*）来划分学校种类和发出教育拨款。

因此，各项相关的“法外立法”的政策和行政措施亦应予废止，这包括要学校董事会交出学校建筑物给州教育局和转让学校土地拥有权给教育部的相关指南或规定。

（2）明确区分“学校拥有权”和“学校土地拥有权”

教育部在《2023-2025年马来西亚教育发展蓝图》里自造的‘政府资助学校’改为‘政府学校’的计划极具误导性，会让人误以为：（1）把学校

土地拥有权转让给教育部，就等同于把学校拥有权转让给教育部；（2）学校土地拥有权转让给教育部，联邦政府就成为学校拥有者，民间创校者/学校董事会不再是学校拥有者而失去对学校事务的决定权，学校事务由教育部决定。这种误以为通过学校土地拥有权就能夺取学校拥有权的举措，实是没有法律依据，应予以废止。其实，学校土地拥有权不是学校拥有权，不能把两者等同。

事实上，对于《1996年教育法令》下的“政府资助学校”，有一部分学校是在民间社会各界的土地、州政府土地、地方政府土地（即不是联邦政府土地）上运作，另一部分学校则在联邦政府土地上运作。无论学校土地拥有权属于谁的或学校在谁的土地上运作，这些学校都是“政府资助学校”，不是“政府学校”。民间社会创校者/学校董事会享有“政府资助学校”的学校拥有权，应避免转让学校拥有权、学校土地拥有权或租地给教育部，或与教育部签约并委任教育部成为校地信托人。

（3）保障民间社会创办和拥有学校的法定权利

目前，联邦政府和民间社会都可以创办和拥有学校。联邦政府创办和拥有的学校是“政府学校”，民间社会创办和拥有的学校是“政府资助学校”和“私立学校”（见图1）。在法律上应保障民间社会享有创办和拥有学校的权利。

在日后，无论是修订现有教育法令，或是制定新的教育法令，或是所实行的教育政策和行政措施，皆不容剥夺或削弱这些权利。此外，政策和行政措施皆不容凌驾于法令之上，且需防止“法外立法”事情继续发生。

（4）完善学校拨款权利和机制

民间社会所创办和拥有的学校，如果享有《1996年教育法令》下的“资本拨款”和全部“资助拨款”的权利，就属于“政府资助学校”，如果不享有这两项拨款权利，则属于“私立学校”。在国会通过国家年度财

政预算后，财政部将发放教育拨款给教育部，然后由教育部发放拨款给各校。

无论如何，“私立学校”仍可在《1996年教育法令》外，获得联邦政府的拨款。联邦政府可以通过在国会提呈并获得批准的国家年度财政预算拨款给“私立学校”，尤其是各类的民办非营利学校，以照顾身为我国公民的学生，并可选择由财政部或首相署发放有关拨款。

此外，教育部应与董教总和财政部等部门进行会谈，以制定和发出相关文件，阐明学校董事会在《1996年教育法令》和财政部财政条规下的拨款申请、管理和稽查机制。

（5）修订教育法令恢复制定“学校土地”法律条文，修改校地分配政策

表7和表8列出1957年、1961年和1996年教育法令对“Capital grant”（资本拨款/发展拨款）和“Grant-in-aid”（资助拨款/行政拨款）的法定释义，并附上英文原文和华文翻译文。在1957年和1961年教育法令下，“Capital grant”（资本拨款/发展拨款）的法定释义包含向学校提供土地所需的资金，但是《1996年教育法令》下的“Capital grant”的法定释义则删除了该“学校土地”条文内容。

我国早期的城乡规划制度欠缺关于保留学校土地的规范。当时，联邦政府可选择提供资金以购买学校所需土地或者是分配教育部辖下土地给学校，或由州政府根据相关的土地法律拨出州政府土地或征用其他土地给学校。

《1976年城市与乡村规划法令》[11]实施后才逐渐完善在房屋发展区预留学校土地的政策。联邦政府教育部通过联邦土地专员（Pesuruhjaya Tanah Persekutuan，PTP）向各州政府申请有关预留校地，经州政府批准后，有关

[11] 《1976年城市与乡村规划法令》（Akta Perancangan Bandar dan Desa 1976; *Town and Country Planning Act 1976*）阐明该法令只在马来西亚半岛（西马）实行。

校地的拥有权则转让给并注册在联邦土地专员名下，作为教育部的地库用于建校。[12]

长期以来，教育部规定把这些获得的校地分配给国小、国中和伊斯兰宗教学校，而华小、淡小等学校则往往很难获得联邦政府的校地。联邦政府应修订教育法令，恢复制定一些“学校土地”法律条文，修改校地分配政策，阐明为“政府学校”和“政府资助学校”提供学校土地，或提供购置土地的全部资金，以用于建校用途，例如增建、迁建、重建、扩建学校等用途。

各州政府也可以把房屋发展区内的一些预留校地的拥有权转让给学校董事会，或拨出现有学校旁边的州政府土地给学校董事会，或协助学校董事会征用校旁的其他土地。此外，学校董事会也可与有关地主商谈以购买校旁的土地，以扩大校地面积，改善硬体发展和校园环境。

表7：各个教育法令对“Capital grant”（资本拨款/发展拨款）的法定释义

《1957年教育法令》	《1961年教育法令》	《1996年教育法令》
“capital grant” means a payment from public funds to an educational institution for the provision of **land** or buildings or for the alteration to or extension of existing premises or for the provision of furniture or equipment. “资本拨款”是指一项从公共基金拨予一所教育机构的付款，用于提供**土地**或建筑物，或翻修或扩建现有校舍，或提供家具或配备。	“capital grant” means a payment from public funds to an educational institution for— (a) the provision of **land** or buildings; (b) the alteration to or extension of existing premises; (c) the provision of furniture or equipment for new, altered or extended premises; (d) such other purposes as may be prescribed.	“capital grant” means a payment from public funds to an educational institution for— (a) the provision of buildings; (b) the alteration to or extension of existing premises; (c) the provision of furniture or equipment for new, altered or extended premises; or (d) such other purposes as may be prescribed.

[12] 《马来西亚华文小学增建与迁校资料汇编——关于增建学校的制度和运作机制》，页33-38。

《1957年教育法令》	《1961年教育法令》	《1996年教育法令》
	“资本拨款”是指一项从公共基金拨予一所教育机构的付款，用于： (a) 提供土地或建筑物； (b) 翻修或扩建现有校舍； (c) 为新建、翻修或扩建的校舍提供家具或配备； (d) 其他指定用途。	“资本拨款”是指一项从公共基金拨予一间教育机构的付款，用于： (a) 提供建筑物； (b) 翻修或扩建现有校舍； (c) 为新建、翻修或扩建的校舍提供家具或配备；或 (d) 其他指定用途。

表8： 各个教育法令对“Grant-in-aid”（资助拨款/行政拨款）的法定释义

《1957年教育法令》	《1961年教育法令》	《1996年教育法令》
“grant-in-aid” means any payment from public funds other than a capital grant made to an educational institution. “资助拨款”是指从公共基金拨予一所教育机构的任何付款，惟资本拨款除外。	“grant-in-aid” means any payment from public funds, other than a capital grant, made to an educational institution. “资助拨款”是指从公共基金拨予一所教育机构的任何付款，惟资本拨款除外。	“grant-in-aid” means any payment from public funds, other than a capital grant, made to an educational institution. “资助拨款”是指从公共基金拨予一所教育机构的任何付款，惟资本拨款除外。

（6）修订教育法令恢复成立国小和国中的学校董事会

在《1961年教育法令》和之前的教育法令和学校注册法令，都规定全部学校必须成立学校董事会。但是，现行的《1996年教育法令》则废除了政府创办和拥有的原马来文小学、原英文小学、原马来文中学、原英文中学，以及早期政府接管的民办马来文小学的这几类学校的董事会。

这导致《1996年教育法令》内的“政府学校”（Sekolah Kerajaan/*Government School*）下的“国民学校”（Sekolah Kebangsaan/*National School*，国小）和“国民中学”（Sekolah Menengah Kebangsaan/*National Secondary School*，国中）没有学校董事会（见图1）。自此，“政府学校”

下的国小和国中没有学校董事会，除了经教育部长鉴定的有关学校才有学校董事会[13]。该废除学校董事会之举，其实不利于这类国小和国中的发展和办学，阻碍民间社会参与管理和发展这类国小和国中，加剧学校与社区人民的疏离感，使这类学校失去宝贵的特色、优势和资源以及民众的参与和支持。

当学校拥有学校董事会，就能凝聚社区人民的人心、力量和资源，有助于学校的发展和办学。教育部应重视学校董事会的功能，并修订教育法令，以恢复在这类国小和国中成立学校董事会，并以积极的观念和态度，公平对待各种类、各语文媒介源流的学校及其董事会。

（7）修订教育法令规定学校董事会制定学校发展蓝图和学校财政预算

一些国外的教育法令和学校管理制度，有规定学校董事会管理学校，制定学校发展规划/学校发展蓝图（School Development Planning/Plan, SDP）和学校财政预算（School Budget）。“学校发展规划”起源于英国，受世界各地借鉴引用，即从1970年代中后期的学校效能研究，延伸到学校发展规划研究，1980年代逐渐成熟后被广泛应用，包括在英国、爱尔兰、香港。例如，爱尔兰《1998年教育法令》（更新至2023年）[14] 相关条文阐明：

1.学校董事会、校长和教师的功能。
2.学校董事会是管理学校的机构。
3.校长就学校日常行政管理向学校董事会负责。
4.学校董事会管理账目。
5.学校董事会制定学校发展蓝图。
6.学校发展蓝图的制定过程、内容和发放。
7.学校董事会制定董事会工作报告和学校报告。
8.学校董事会向学生家长报告学校发展蓝图下的学校运作和表现。

---

13 马来西亚《1996年教育法令》第53条第3款。
14 爱尔兰《1998年教育法令》（Education Act 1998, Ireland, Revised, Updated to 22 March 2023）。

但是，我国马来西亚的教育法令没有任何条文规定由学校董事会负责实施的“学校发展蓝图”和“学校财政预算”的学校管理制度，也没有条文规定学校董事会申请拨款。从1970年代至今，在教育部欲废除华小、淡小等学校董事会失败后，学校董事会已被边缘化近50多年。

虽然《1996年教育法令》规定董事会是学校管理机构，但董事会在履行其职权方面仍面对各种阻难。因此，教育部应采取实际行动支持学校董事会管理学校和发挥功能。这包括撤销现行各种阻难，作出纠正和改善，修订教育法令规定学校董事会制定学校发展蓝图和学校财政预算，并发出通令、指南、程序和表格等文件，支援和培训学校董事会，加强董事会对制定学校发展蓝图和财政预算及申请教育拨款的认识和能力，让学校董事会有效管理学校，完善学校的规划和发展。

此外，学校董事会应制定为期数年（例如5年）的学校发展蓝图和每年度的学校发展计划书和财政预算案，以规划学校的发展和办学，并向教育部申请拨款。（图5）

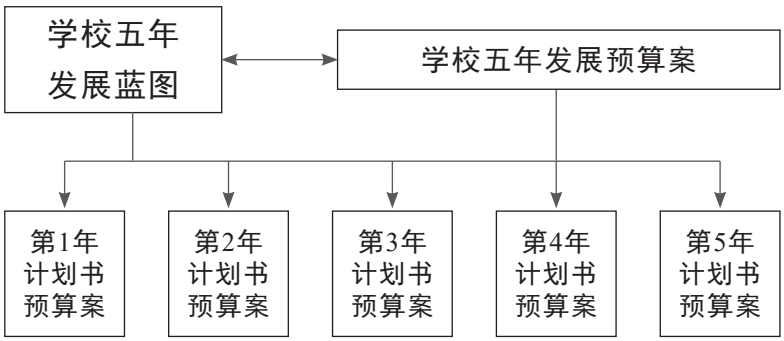


图5：学校的发展蓝图、发展计划书和财政预算案

无论是政府或民间社会创办的学校，都是培育人才的教育机构，为国家作出贡献。各种类、各源流的学校，丰富了我国多元社会特色，是国家的宝贵资产和优势，各界应加以珍惜，携手发挥优势，造福国家和全民。政府应推行良好施政，并体现公平正义、多元团结和法治的精神，让教育回归教育，鼓励民间社会参与政府施政的决策过程，促进协作，支持民间社会参与教育发展事业。

参考文献

1. 沈天奇：〈马来西亚淡米尔文学校发展概况——起源历程、现况和发展规划〉内的附录（关于“全津贴学校”和“半津贴学校”，与“政府学校”和“政府资助学校”的说明），《马来西亚教育评论》，第七期，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2020年12月，页62-63。
2. 沈天奇：〈马来西亚基督教会学校的现况和发展规划〉，《马来西亚教育评论》，第八期，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2021年12月，页89-94。
3. 沈天奇：〈马来西亚华文小学发展概况〉，《马来西亚教育评论》，第九期，（https://www.dongzong.my/v3/book/mer），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2022年9月，页110-113。
4. 沈天奇：《马来西亚华文小学增建与迁校资料汇编——关于增建学校的制度和运作机制》，（https://resource.dongzong.my/qhhx-ziliao5-2/2287-scsc-ziliao-51）（https://resource.dongzong.my/images/doc/DSJX/xjp_07.pdf），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2018年9月，页33-38。
5. 马来西亚教育部2022年3月31日和6月30日的小学和中学名单。Kementerian Pendidikan Malaysia, Senarai Sekolah Rendah dan Menengah, 31 Mac 2022, 30 Jun 2022.
6. 马来西亚教育部2022年3月31日和6月30日的教育基本信息。Kementerian Pendidikan Malaysia, Maklumat Asas Pendidikan, 31 Mac 2022, 30 Jun 2022.
7. 吉隆坡教育局《2003年吉隆坡学校简介目录》。Jabatan Pendidikan Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Direktori Profil Sekolah 2003 Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur（Sekolah-Sekolah Kerajaan & Bantuan Kerajaan）, 2003.
8. 马来西亚教育部教育政策规划和研究司《1998年学校扩建和重建指南》。Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, Garis Panduan Pembinaan Bangunan Tambahan/Gantian Di Atas Tapak Sekolah Bantuan Kerajaan (Bantuan Modal) Oleh Pihak Tertentu (Bukan Kerajaan), (https://jiaozong.org.my/v3/doc/2009/rnr/edu_law/1998_chineseschool.pdf), Januari 1998.
9. 马来西亚教育部《国家教育政策》第4版（2017年出版）。Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pendidikan Malaysia, Dasar Pendidikan Kebangsaan, Edisi Keempat, (https://www.moe.gov.my/images/KPM/UKK/2019/03_Mac/BUKU_DPK_JILID_KEEMPAT.pdf), 2017.

10. 马来西亚教育部《2013-2025年马来西亚教育发展蓝图（学前至中学后教育）》。
Kementerian Pendidikan Malaysia, Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah), Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013, Bab 7, m/s 16-18. (https://www.moe.gov.my/menumedia/media-cetak/penerbitan/pppm-2013-2025-pendidikan-prasekolah-hingga-lepas-menengah/1214-pelan-pembangunan-pendidikan-malaysia-2013-2025-bm/file)
Ministry of Education Malaysia, Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education), Putrajaya: Ministry of Education Malaysia, 2013, Chapter 7, pp. 15-17. (https://www.moe.gov.my/menumedia/media-cetak/penerbitan/pppm-2013-2025-pendidikan-prasekolah-hingga-lepas-menengah/1207-malaysia-education-blueprint-2013-2025/file)
11. 董教总：〈针对全津与半津学校的事宜发表文告〉，（https://resource.dongzong.my/2008/1928-declare-2008-18），2008年12月1日。
12. 邝其芳：〈华小董事会问答录〉，《华小董事觉醒运动手册》，（https://resource.dongzong.my/qhhx-ziliao5-2/2283-scsc-ziliao-47），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2006年10月，第二次印刷，页13-19。
13. 学校董事会章程必须含有的条文（中英文版），收录在《1961年教育法令》下的《1962年教育（拨款）条例》（包括经修订后的条例），《华小董事觉醒运动手册》，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2006年10月，第二次印刷，页51、61。
14. 邝其芳，〈马来西亚学校的种类〉，《马来西亚华校董事会地位演变大事纪要（1950年-2010年）》，（https://www.dongzong.my/infobook/book/book26.pdf），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2011年2月，页140-143。
15. 董总组织与文宣局整理：〈董教总出席教育部“政府资助学校的前景”研讨会〉，《马来西亚华校董事联合会总会2008年工作报告书》，（https://www.dongzong.my/resource/qhhx-ziliao1-2/2254-scsc-ziliao-18），加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2009年5月，页145-147。
16. 董总组织与文宣局整理：〈董教总出席教育部财务组会议关于政府发放发展拨款给华小董事会事宜〉，《马来西亚华校董事联合会总会2008年工作报告书》，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），2009年5月，页148-149。

17. Akta Perancangan Bandar dan Desa 1976/Town and Country Planning Act 1976, Malaysia.
18. Education Act 1996, Malaysia.
19. Education Act 1998, Ireland, Revised, Updated to 22 March 2023, (https://revisedacts.lawreform.ie/eli/1998/act/51/revised/en/html), (https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/print.html).

附录

《1996年教育法令》第2条下相关名词的释义（马来文和英文原文）

"**institusi pendidikan**" ertinya sekolah atau mana-mana tempat lain, di mana dalam menjalankan kerja sesuatu organisasi atau institusi, orang lazimnya diajar, sama ada di dalam satu kelas atau lebih, dan termasuklah tadika dan pusat pendidikan jarak jauh tetapi tidak termasuk—

(a) mana-mana tempat di mana pengajarannya terbatas kepada pengajaran mana-mana agama semata-mata; atau
(b) mana-mana tempat yang diisytiharkan oleh Menteri melalui pemberitahuan dalam Warta sebagai bukan institusi pendidikan bagi maksud Akta ini.

"**educational institution**" means a school or any other place where, in the carrying on of the work of an organization or institution, persons are habitually taught, whether in one or more classes, and includes a kindergarten and a distance education centre but does not include—

(a) any place where the teaching is confined exclusively to the teaching of any religion; or
(b) any place declared by the Minister by notification in the Gazette not to be an educational institution for the purposes of this Act.

"**sekolah**" ertinya tempat di mana sepuluh orang atau lebih lazimnya diajar sama ada di dalam satu kelas atau lebih, tetapi tidak termasuk mana-mana tempat yang pengajarannya terbatas kepada pengajaran mana-mana agama semata-mata.

"**school**" means a place where ten or more persons are habitually taught whether in one or more classes, but does not include any place where the teaching is confined exclusively to the teaching of any religion.

"**sekolah kerajaan**" atau "**institusi pendidikan kerajaan**" ertinya sekolah atau institusi pendidikan yang ditubuhkan dan disenggarakan sepenuhnya oleh Menteri di bawah Bahagian IV.

"**government school**" or "**government educational institution**" means a school or an educational institution established and fully maintained by the Minister under Part IV.

"**sekolah bantuan kerajaan**" atau "**institusi pendidikan bantuan kerajaan**" ertinya sekolah atau institusi pendidikan yang menerima sumbangan modal dan sumbangan bantuan penuh.

"**government-aided school**" or "**government-aided educational institution**" means a school or an educational institution in receipt of capital grant and full grant-in-aid.

"**sumbangan modal**" ertinya bayaran daripada wang awam kepada sesuatu institusi pendidikan bagi—

(a) mengadakan bangunan;
(b) mengubah atau menambah premis yang sedia ada;
(c) mengadakan perabot atau kelengkapan bagi premis yang baru, diubah atau ditambah; atau
(d) apa-apa maksud lain sebagaimana yang ditetapkan.

"**capital grant**" means a payment from public funds to an educational institution for—

(a) the provision of buildings;
(b) the alteration to or extension of existing premises;
(c) the provision of furniture or equipment for new, altered or extended premises; or
(d) such other purposes as may be prescribed.

"**sumbangan bantuan**" ertinya apa-apa bayaran daripada wang awam, selain sumbangan modal, yang dibuat kepada sesuatu institusi pendidikan.

"**grant-in-aid**" means any payment from public funds, other than a capital grant, made to an educational institution.

"**sekolah swasta**" atau "institusi pendidikan swasta" ertinya sekolah atau institusi pendidikan yang bukan sekolah atau institusi pendidikan kerajaan atau bantuan kerajaan.

"**private school**" or "private educational institution" means a school or an educational institution which is not a government or government-aided school or educational institution.

"**sekolah kebangsaan**" ertinya sekolah rendah kerajaan atau sekolah rendah bantuan kerajaan—

(a) yang menyediakan pendidikan rendah yang sesuai bagi murid dari umur enam tahun;
(b) yang menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar utama;
(c) yang menjadikan bahasa Inggeris sebagai mata pelajaran wajib; dan
(d) di mana kemudahan bagi pengajaran—
    (i) bahasa Cina atau Tamil hendaklah diadakan jika ibu bapa sekurang-kurangnya lima belas orang murid di sekolah itu memintanya; dan
    (ii) bahasa kaum asli hendaklah diadakan jika didapati munasabah dan praktik berbuat sedemikian dan jika ibu bapa sekurang-kurangnya lima belas orang murid di sekolah itu memintanya.

"**national school**" means a government or government-aided primary school—

(a) providing primary education appropriate for pupils from the age of six years;
(b) using the national language as the main medium of instruction;
(c) in which the English language is a compulsory subject of instruction; and
(d) in which facilities for the teaching of—
    (i) the Chinese or Tamil language shall be made available if the parents of at least fifteen pupils in the school so request; and
    (ii) indigenous languages shall be made available if it is reasonable and practicable so to do and if the parents of at least fifteen pupils in the school so request.

"**sekolah jenis kebangsaan**" ertinya sekolah rendah kerajaan atau sekolah rendah bantuan kerajaan—

(a) yang menyediakan pendidikan rendah yang sesuai bagi murid dari umur enam tahun;
(b) yang menggunakan bahasa Cina atau Tamil sebagai bahasa pengantar utama; dan
(c) yang menjadikan bahasa kebangsaan dan bahasa Inggeris sebagai mata pelajaran wajib.

"**national-type school**" means a government or government-aided primary school—

(a) providing primary education appropriate for pupils from the age of six years;
(b) using the Chinese or Tamil language as the main medium of instruction; and
(c) in which the national and English languages are compulsory subjects of instruction.

"**sekolah menengah kebangsaan**" ertinya sekolah menengah kerajaan atau sekolah menengah bantuan kerajaan—
(a) yang menyediakan kursus pendidikan menengah selama lima tahun yang sesuai bagi murid yang baru sahaja tamat mengikuti pendidikan rendah;
(b) yang menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar utama;
(c) yang menjadikan bahasa Inggeris sebagai mata pelajaran wajib;
(d) di mana kemudahan bagi pengajaran—
    (i) bahasa Cina atau Tamil hendaklah diadakan jika ibu bapa sekurang-kurangnya lima belas orang murid di sekolah itu memintanya;
    (ii) bahasa kaum asli hendaklah diadakan jika didapati munasabah dan praktik berbuat sedemikian dan jika ibu bapa sekurang-kurangnya lima belas orang murid di sekolah itu memintanya; dan
    (iii) bahasa Arab, Jepun, Jerman atau Perancis atau mana-mana bahasa asing lain boleh diadakan jika didapati munasabah dan praktik berbuat sedemikian; dan
(e) yang menyediakan murid bagi apa-apa peperiksaan sebagaimana yang ditetapkan,

dan termasuklah mana-mana sekolah sedemikian yang menyediakan kelas peralihan.

"**national secondary school**" means a government or governmentaided secondary school—
(a) providing a five-year course of secondary education appropriate for pupils who have just completed primary education;
(b) using the national language as the main medium of instruction;
(c) in which the English language is a compulsory subject of instruction;
(d) in which facilities for the teaching of—
    (i) the Chinese or Tamil language shall be made available if the parents of at least fifteen pupils in the school so request;
    (ii) indigenous languages shall be made available if it is reasonable and practicable so to do and if the parents of at least fifteen pupils in the school so request; and

(iii) Arabic, Japanese, German or French or any other foreign language may be made available if it is reasonable and practicable so to do; and

(e) preparing pupils for such examinations as may be prescribed,

and includes any such school providing a transition class.

"**pengelola**" ertinya orang yang diberikan kuasa di bawah surat cara pengelolaan untuk mentadbirkan atau menguruskan suatu institusi pendidikan.

"**governor**" means a person who is empowered under an instrument of government to administer or manage an educational institution.

"**surat cara pengelolaan**" ertinya surat cara pengelolaan sebagaimana yang ditetapkan dalam seksyen 53.

"**instrument of government**" means an instrument of government as specified in section 53.

《1996年教育法令》第15条（马来文和英文原文）

Sistem Pendidikan Kebangsaan

15. Sistem Pendidikan Kebangsaan hendaklah terdiri daripada—

（a）pendidikan prasekolah；

（b）pendidikan rendah；

（c）pendidikan menengah；

（d）pendidikan lepas menengah；dan

（e）pendidikan tinggi,

tetapi tidak termasuk pendidikan di sekolah ekspatriat atau sekolah antarabangsa.

National Education System

15. The National Education System shall comprise—

（a）pre-school education；

（b）primary education；

（c）secondary education；

（d）post-secondary education；and

（e）higher education,

but shall not include education in expatriate schools or international schools.

《1996年教育法令》第16条（马来文和英文原文）

Kategori institusi pendidikan

16. Maka hendaklah ada tiga kategori institusi pendidikan dalam Sistem Pendidikan Kebangsaan, iaitu—

（a）institusi pendidikan kerajaan；

（b）institusi pendidikan bantuan kerajaan；dan

（c）institusi pendidikan swasta.

Categories of educational institutions

16. There shall be three categories of educational institutions in the National Education System, namely—

（a）government educational institutions；

（b）government-aided educational institutions；and

（c）private educational institutions.

《1996年教育法令》第17条（马来文和英文原文）

Bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar utama

17.（1）Bahasa kebangsaan hendaklah menjadi bahasa pengantar utama di semua institusi pendidikan dalam Sistem Pendidikan Kebangsaan kecuali sekolah jenis kebangsaan yang ditubuhkan di bawah seksyen 28 atau mana-mana institusi pendidikan lain yang dikecualikan oleh Menteri daripada subseksyen ini.

（2）Jika bahasa pengantar utama di sesuatu institusi pendidikan adalah selain bahasa kebangsaan, bahasa kebangsaan hendaklah diajarkan sebagai mata pelajaran wajib di institusi pendidikan itu.

National language as the main medium of instruction

17.（1）The national language shall be the main medium of instruction in all educational institutions in the National Education System except a national-type school established under section 28 or any other educational institution exempted by the Minister from this subsection.

（2）Where the main medium of instruction in an educational institution is other than the national language, the national language shall be taught as a compulsory subject in the educational institution.

《1996年教育法令》第28条（马来文和英文原文）

Penubuhan dan penyenggaraan sekolah kebangsaan dan sekolah jenis kebangsaan
28. Tertakluk kepada peruntukan Akta ini, Menteri boleh menubuhkan sekolah kebangsaan dan sekolah jenis kebangsaan dan hendaklah menyenggarakan sekolah itu.

Establishment and maintenance of national and national-type schools
28. Subject to the provisions of this Act, the Minister may establish national schools and national-type schools and shall maintain such schools.

《1996年教育法令》第53条（马来文和英文原文）

Surat cara pengelolaan bagi institusi pendidikan
53.（1）Tertakluk kepada peruntukan Akta ini, tiap-tiap institusi pendidikan hendaklah mempunyai surat cara pengelolaan.
（2）Tiap-tiap surat cara pengelolaan hendaklah mengadakan peruntukan bagi penubuhan suatu lembaga pengelola, dengan seorang pengerusi, bagi pengurusan institusi pendidikan itu oleh pengelola mengikut cara yang selaras dengan Akta ini dan mana-mana peraturan yang dibuat di bawah Akta ini.
（3）Subseksyen（1）tidaklah terpakai bagi institusi pendidikan kerajaan kecuali sekolah jenis kebangsaan dan sekolah yang ditentukan oleh Menteri.
（4）Tiap-tiap surat cara pengelolaan hendaklah dibuat, dipinda atau dibatalkan mengikut cara yang ditetapkan.

Instrument of government for educational institutions
53.（1）Subject to the provisions of this Act, every educational institution shall have an instrument of government.
（2）Every instrument of government shall provide for the constitution of a board of governors, with a chairman, for the management of the educational institution by the governors in a manner not inconsistent with this Act and any regulations made under this Act.
（3）Subsection（1）shall not apply to government educational institutions except a national-type school and schools to be determined by the Minister.
（4）Every instrument of government shall be made, amended or revoked in such manner as may be prescribed.

华教人物口述历史

敢怒、敢言、敢为不平则鸣——陈玉康

陈玉康视频（上篇与下篇）

整理：林玉娟、谢春美*

2003年，董总资料与档案局为了完善传统历史文献与追溯华教发展史中未及发掘的一面，以及从侧面印证华教发展的变迁，成立了口述历史团队，拟订五年专案计划，培训专员以访谈方式收集华教人物的口述记忆。这项计划以华教人物生平事迹和重要华教事件为主轴，针对性采访相关人物。计划开始时以年迈的华教老前辈为口述采访对象，邀请对方叙述其一生的经历，重点着重在参与华教的活动与事件上。后期则根据华教事件和课题，采访涉及的华教人士。两种收集口述历史方式的侧重点不同，但殊途同归，都是通过人物口述记忆，以收补充史实之效。

董总资料与档案局口述历史团队分别于2007年2月8日至8月3日四次采访陈玉康先生。以当时的专访资料及誊写访谈文本为基础，本文概括陈玉康先生的生平事迹和参与华教事业的历程。

* 马来西亚华校董事联合会总会（董总）资料与档案局　高级执行员林玉娟、执行员谢春美。

曾担任董总财政（1997年至1999年）的陈玉康先生于2020年9月10日在彭亨州关丹阿罗亚加住家离世，享年90岁，令华社各界深感惋惜。

一、个人作风

走在彭亨州的路上，无论是在咖啡店也好，商店街也好，五角基[1]也罢，只要有人挑起华教课题，陈玉康先生绝对奉陪到底，而且不是一两个小时就能够解决的事。他的声量相当惊人，全情投入还带动作，因此陈局绅赢得了“五角基论教”的美誉，敢说敢做的作风表露无疑。

他性格耿直，敢怒敢言，不怕得罪人。只要遇到社会上不公正和不公平的事，他都会直言、讲真话。他觉得是对的就坚持，帮理不帮亲，不对的就反对，也不是为了反对而反对，而是真正有必要纠正的地方才会提出来。这就是他的人生哲学。

除了热心于华文教育，陈局绅更是关注社会势态发展，无论什么场合，任何情况，只要看到不合理的现象，他都会第一时间加以批评。除了雄辩，陈局绅亦是个实事求是之人。

“我敢怒敢言绝不是为了反对而反对，而是真正有必要纠正的地方我才会提出来，用意是以长辈的身份给年轻人一些意见。人家说在玻璃屋里丢石头是很危险的，我懂得这一点。所谓“身为人师，行为示范”，领导人的一举一动都会受到别人模仿，凡事不能只是说说而已。比方说筹款，如果我自己不出钱，也绝对不敢要别人出的，所以我要带头，以实际行动让他们学习。我常说我住的是砖屋，不是玻璃屋，所以我丢石头过去玻璃屋，他们丢回来的时候，我的屋子不会破，所以我敢。”

“假如政府能够公平的话，我为什么要喊呢？我都不需要喊嘛，对不对？就是不平则鸣嘛！”

[1] “五脚基”（Laluan Kaki Lima, Five-foot Way）是指面向马路的建筑物楼下门前走廊。

董总资料与档案局口述历史工作团队与陈玉康先生进行访谈。

陈玉康先生小档案

出生年份：1930年

籍贯　　：福州

学历　　：霹雳爱大华华小（1945年）
霹雳实兆远南华中学念初中（1950年）
霹雳怡保英华中学高中毕业，考获英国剑桥证书（1955年）
政府师训班文凭（1956年）

职业　　：地大利公司（Ditali Sdn. Bhd）主席，专营棕油和棕籽出入口商和园坵管理

荣誉　　：彭亨苏丹颁赐太平局绅（JP）
勋衔（1973年）
2002年林连玉精神奖得主

格言　　：敢怒敢言，不平则鸣；据理力争，坚持到底

二、家庭背景与早年生涯

1930年出生于霹雳州爱大华的陈玉康先生，祖籍福州，自小生活困苦，五个兄弟姐妹中排行第二。早年丧父，家境贫困，一家几口全靠母亲以割胶为生，把孩子培育成长。

> “我的家庭那个时候是非常贫穷的，我母亲当时是割胶的，我大概七岁就要协助我母亲去收胶汁。我的父亲我都跟你讲，我很早的时候他就去世了，那么我也了解不多，那个时候我应该是五岁，他就去世了。”

从小是小当家

为了减轻母亲的负担，大概从七岁开始，陈局绅就协助母亲收胶汁以帮补家庭收入，所以小学六年的读书生涯只念了三年而已，中学

的求学生涯，他不忍心母亲过于劳累，担起家里的小当家，以半工读方式完成中学课程。

“可以说我在小学停了一个时期又再念，念了又再停，停了又念，差不多小学六年级我只是念三年级，三年念完六年……因为有时候要工作，有时候不能够念，那个时候超龄没有问题的，所以我的小学是三年念完的。然后到中学呢我念完中学，过后我就转进英校，英校念完高中……”

“我的母亲可以说是一个慈母，她自己苦不要紧，她是怎样都是要孩子去读书，我那个时候也想到我的妈妈割胶，我在读书的时候是一个教会学校，在休息的时候，我要去帮忙这个食堂卖那个keropok，一个月三十块，然后吃一餐，我记得很清楚住在宿舍的百八块，那么我母亲寄的钱我都不敢多用，有时候还收了拿回去的，那么我毕业以后，我都想到家里面的那种的苦，我自己省，那个时候的薪水不多，我要顾我弟弟念书，寄钱回去给我母亲，所以家里面很多事情都是我在照顾的。”

求学时期

只念了三年小学的陈局绅，毕业以后就到实兆远的南华中学念初中，随后在教会的介绍下转到怡保的英华学校完成另三年的高中课程，并考获英国剑桥文凭。高中毕业后以优异的表现被推荐进入师范学院就读，并开启教师的生涯。

“我念到这个小学以后就是在这个南华中学念到初中，然后经过教会介绍来到这个怡保的英华学校，那个时候一段时间，从华校到英校，我的基础不好，那么是相当吃力的，那个时候就是Form 3，Form 4，Form 5——三年，念了三年，毕业后就到师范念书。”

年少时的陈局绅，待人处事深受母亲的影响，处理人情事故进退有度，喜欢帮人。他在学校也是一个活跃分子，参与什么活动都是领导带头做。

“有啊，她好客。我记得那时候每逢过年过节，她都骑着脚车，买了东西就往这里送，那里送，人家送来一些东西她分了又送给别人。别人家假如有红白事，她一定不会缺席的。”

“在学校很活跃，我就很喜欢领导，很喜欢带头，都是这样，所以那个时候我在教会学校，很多的这个教堂，我们青年组，我都是带头去那个教堂等等。”

教师生涯

师范学院毕业后，陈局绅在登加楼州雅姆新村华小任两年的校长，办学才干获赏识，执教过程中参加师训考试，是一名合格教员。他在雅姆新村华小执教两年后转到吉兰丹哥打峇鲁中华小学执教长达10年，累积了不少教学经验。

“这个可以说是因缘哪，当时没有事情做，那么人家介绍就去做老师，根本没有说要怎样为华文教育而什么，那个时候根本这个谈不到啦，那个时候我才21岁。”

育人12载的陈局绅，坚信当老师要遵守八个字——“身为人师，行为示范”。对于教师的这一份有良心与有意义的职业工作，身为老师一定要对工作积极热心，也要懂得孩子。他也认为老师是教育界的工作者，不只教学生读书，也教学生做人，成人成才。

“这个是良心的工作，假如能够投入的话，看起来是很有意义的。我以前常常接触很坏的孩子，其中一个现在是板厂的经理，他的父亲很早去世，他母亲做生意，他祖母是绑脚的。他这个孩子很高大，自尊心很强，不能当众责罚他，全校只有我有办法管他。他的祖母每次过年过节都拿一个礼篮来我家，问我：陈老师，我的孙子谁都不听，谁都不怕，只怕你，为什么？所以我们要懂得孩子，很多时候这个学生，你要打也要摸，打他一下要摸他三下，他才服你。学生做错事了，你不要处罚他，你要跟他讲，讲了以后他有悔意，就要赞。一直赞，这样学生才会把老师的话听进去。当老师的要遵

守八个字，“身为人师，行为示范”，不要像过去的老师说的You listen what I said, don't follow what I do，我跟你讲的，你听，不要跟着我去抽烟或是搓麻将。假如老师认为工作是朝九晚五，时间过了就过了，那你一生会很苦的。所以身为一个老师，一定要对工作投入，要有挑战性，虽然薪水少一点，但是很有意义。”

“我以前当老师的时候，一个班级里有四十个学生，我都要了解他们的家庭状况。有些家长会为自己的孩子辩护，那么你就知道这个孩子不要动他，让家长自己去管教。如果家长授权的话，那就有办法了。所以，要看看自己是否有意愿当老师，假如没有就千万不要做，因为你苦，学生也苦，没有成绩，害了人，这样对孩子很不公平的。所以后来我当董事长的时候，就时常跟老师们讲，最重要是提供新鲜的教材，让学生学习创新，而不是死板的。我常跟他们开玩笑说，老师是教育界的工作者，不只教学生读书，也教学生做人，塑造一个有人格的人。我时常跟学生强调，人格比学问重要，智慧比知识重要。我跟保送生交流的时候，都跟他们讲“成人成才”，即使你不能够成才，能够成人也很好。成绩不代表一切，这是我常强调的。”

离开教育界 从事垦殖业发展

执教12年后，1967年在因缘际会下离开教育界，改为从事垦殖业，踏上人生另一个里程碑。

“这也是机缘。我在当老师的时候，有一个邻居是从事垦殖业的，常常听他提起在园丘工作的事情，虽然这是赚钱的行业，但是工作机会不多。刚好我有一个朋友在联邦土地局担任高级职员，他说政府最近要发展农业，就鼓励我去申请，当时联邦土地局还很小，不会很复杂。我就找了几个朋友合资，因为当老师的哪里有资本呢？几个朋友合资了就从事垦殖业。”

“垦殖业就是把森林砍掉来种棕油和树胶，然后联邦土地局分给这些乡村的人、垦殖民，每一个人拿十英亩（土地）。但是我们要种了，跟他顾了两、三年以后，差不多大概要收割的时候他们接下去。当时这个工作当然这个工作呢对我来说从一个教师啊去做这个工作，很多时候你没有经验啊！但是自己懂得那个时候很自量，只是听他们讲，我们自己讲少，听他们讲多，那么从他们讲里面慢慢就收集这些经验，然后到了三、五年过后呢就敢开口了，起初的时候就一直听，假如你没有料的，你讲出来人家就知道你，没有料啊，所以我就很聪明，认为让他们讲，我自己吸收那个经验。67年开始到75年的时候也有多少成就，那么经济也相当许可，我就开始在这个社会里面开始工作。”

从一位教师转至非自己专业的垦殖业，陈局绅必须付出比别人更多的心血与辛劳。这八年间，他默默耕耘，从同行身上学习，听取他们经验，一步一脚印地从垦殖业的门外汉，走到成功的路上。他还凭着长期所累积的丰富经验和广泛的人脉关系，发展种植与贸易业务，是一位白手起家的实业家。

陈局绅于1967年在因缘际会下离开教育界，改为从事垦殖业。（照片来源：《愤怒老人陈玉康——华教漫记》）

三、投入社会活动 参与华教工作

事业有成之后，陈玉康先生再次投入社会活动，分别在各个社团组织担任要职，如理事、会长、秘书、财政、总务、学校董事长等等。韬光养晦数载，他已不再是默默无闻的教师，以雄厚的经济实力和人际关系为后盾，为彭亨州的华文教育运动掀起一股新浪潮。

1977年，陈局绅创办了彭亨福州十邑会馆，于1978年获得注册证，并出任主席职长达12年。1981年出任马来西亚福州社团联合会总务，发起福州总会大学基金计划，让贫寒学生有机会深造。1984年，他参与推动及成立彭亨华人社团联合会，同时，他也积极参与慈善活动。

> “第一个社会工作是我们的同乡会——福州会馆。我是福州人，就创办彭亨州的福州会馆。我是创办人，我也做了这个福州会馆的主席十多年，同时我也做了这个马来西亚福州总会的总务，那个时候我又发起这个同乡的大学贷学金，那个也是我的意见创办的。”

> “那么我就起初就是创办福州会馆，到处去筹钱起福州会馆，过后加进中华商会。中华商会的时候我就进去是理事，然后就选为副主席，那么光华学校的校地是这个中华商会的这个建筑物，所以中华商会必须派三个代表加进光华的董事的阵容，那么我就被推荐加进光华的董事部。那么第二年我就被选为光华学校的董事长……”

投身华教运动

陈局绅与华教事业结缘，可从他参与社团活动多年后，即1983年代表关丹中华总商会进入关丹光华华小董事会说起。当时他担任该华小的董事长，为了解决学校空间拥挤的问题，以他为首的董事会努力开展搬迁计划。1986年，他受邀出任关丹中菁华小的董事长，在他的号召下，中菁华小成功发动重建校舍筹款计划。1989年彭亨华校董事联合会成立，陈局绅众望所归获选为第一届主席。陈局绅于1995年开始出任董总常委，两年后获选为董总财政（1997年-1999年）。

创立彭亨华校董事联合会

1980年代是华教风雨飘摇的艰难时期，政府试图通过种种教育政策来变质华小，诸如于1982年试行“3M制”新课程、1984年发生的“华小集会用语事件”、1985年推行“综合学校计划”等，让华社疲于应付。当时还是光华华小董事长的陈局绅，觉得需要一个能凝聚社会各阶层力量的组织来负起领导

和推动州内华教的工作，从而配合全国华教的力量，争取母语教育的权益和地位。

陈局绅那时候在彭亨华人社团联合会担任秘书，遂以彭亨华人社团联合会的名义发函邀请州内各华小的董事，于1986年3月30日共同商讨如何应对当时的种种华教问题。会议一致通过成立一个以陈局绅为首的彭亨华校董事联合会筹委会，负责起草章程及向社团注册局申请注册事宜。

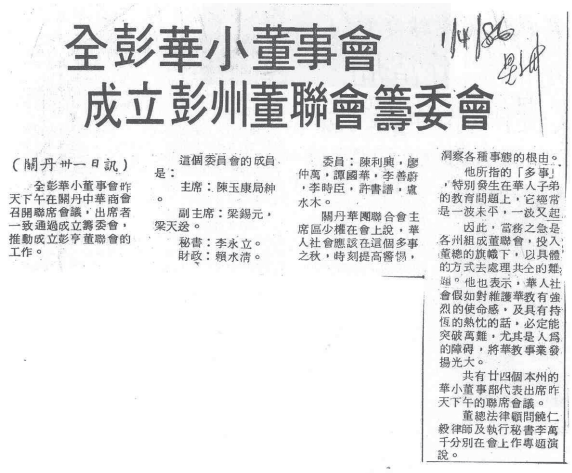
筹委会于1987年4月向注册局提呈申请注册所需的文件。那一年的10月，教育部派遣大批不具华文资格的教师到华小担任行政高职，引起华社强烈反弹，进而发生大规模的抗议行动。10月底，政府援引《内安法令》展开“茅草行动”，逮捕华教四位领导人及党团百多人。在这样的背景之下，筹建彭亨华校董事联合会的申请自是波折重重。

> “当时我还是在光华小学做董事长，那么我就觉得很多时候政府对华文教育的偏见，比如拨款、师资不足等等。那么要解决这些问题啊，你各自为政啊，力量就比较少，他们也听不到，所以我说假如能够合起来的话，当然这个力量、声音就大了，那个时候我就想到应该召集所有彭亨州的董事会来跟他们交流商量，那个时候发出的信是彭亨华团，那个时候我也是在彭亨华团担任秘书，以这个彭亨华团的身份发出函件，因为没有董联会嘛，光华学校也不能够召集所有的人，唯一的就是彭亨华团，这也是华社的事情。那么就召集他们在1986年的3月30日，召集彭亨州里面的75间的华小，但是没有全部出席，大概有60%，差不多40个人出席。那么这个时候出席的就交流各学校的问题啦，那么应该怎样去处理，那么很多人就建议应该成立董事联合会，彭亨州的董事联合会，因为其他州……除了彭亨、丁加奴、吉打以外，其他的都有了，那个时候，然后就异口同声地赞成成立，那么那个时候因为我话讲得太多，那么看起来……人家就认为话讲多应该做事，所以他们就

推选我领导咯！所以我很小心，很慎重的，然后好，那么就议决怎样去申请，那么全部的资料由我去找这些资料，那么那个时候我就在各方面去找，那么董总的一些人，我那个时候也认识啦，那么找了那个章程之类，筹备了差不多几个月以后，1987年再召集一次会议，然后把表格呈交上去。同年8月，在没有任何理由之下就被社团注册局驳回，不批准。”

“一个叫依不拉欣的教育发展官，他说你要申请这个是不是要要配合这个茅草行动，我说不是。因为那个时候我们这边有一间华小刚刚建好，政府只是一个空壳给你，我们要去找钱，买椅子，买风扇，买这个百叶窗等等。我就反映给他，我说这个组织就是协助政府，节省政府的教育费。”

经过一番努力后，社团注册局终于在1989年11月发出正式注册证予彭亨华校董事联合会。彭亨董联会于1989年12月24日召开成立大



全彭華小董事會
成立彭州董聯會籌委會

（關丹卅一日訊）

全彭華小董事會昨天下午在關丹中華商會召開聯席會議，出席者一致通過成立籌委會，推動成立彭亨董聯會的工作。

這個委員會的成員是：

主席：陳玉康局紳。

副主席：梁錫元，梁天送。

秘書：李永立。

財政：賴水清。

委員：陳利興，廖仲萬，譚國華，李善蔚，李時臣，許書譜，盧水木。

關丹華團聯合會主席區少權在會上說，華人社會應該在這個多事之秋，時刻提高警惕，洞察各種事態的根由。

他所指的「多事」，特別發生在華人子弟的教育問題上，它經常是一波未平，一波又起。

因此，當務之急是各州組成董聯會，投入董總的旗幟下，以具體的方式去處理共仝的難題。他也表示，華人社會假如對維護華教有強烈的使命感，及具有持恆的熱忱的話，必定能突破萬難，尤其是人爲的障碍，將華教事業發揚光大。

共有廿四個本州的華小董事部代表出席昨天下午的聯席會議。

董總法律顧問饒仁毅律師及執行秘書李萬千分別在會上作專題演說。

1986年4月1日，《星洲日报》剪报。

会，并顺利选出第一届理事会，陈局绅当选第一届主席。

“当时经过董总李耀华先生不断地协助我，安排了律师上诉，我们的原因就是说我们人民在我们的宪法里面有权力申请组织，又何况董联会，其他的州都能成立，为什么彭亨州不能够。直到1989年11月，终于获得批准了。12月拿到准证，12月24日就召开成立大会。可能我的话讲得太多，他们又推选我为主席。董联会成立以后，我们就有一个可以讲话的平台了。”

彭亨董联会正式成立后，在主

席陈局绅的率领下，走遍州内各大城小镇的75所华小进行访问与交流，除了凝聚共识，也借此呼吁州内各县成立华小工委会。为了进一步巩固组织，彭亨董联会在1991年也发起“董联义跑”活动，目的是为董联会与各县发展华小工委会筹募活动基金。

> “董联会成立之后的第一个步骤，我就全州75间的学校，大大小小都去访问，跟他们交流。那么同时也呼吁他们成立各县的华小工委会。第二个步骤就是推动一个董联义跑，在华小工委会的配合下推动义跑筹款，百分之六十给董联会，百分之四十给各地的发展华小工委会作为活动基金。那么这个时候呢我们就成立了彭亨州的各县的义跑筹款，就到各县去，除了筹款以外，跟他们交流、联系，配合这样……”

独中保送生计划

1992年，彭亨董联会发出复办独中的呼声，召集州内热心华教人士探讨在彭亨州复办独中的可能性。然而，辗转翻腾了数年尚未见眉目。眼看州内数十年来没有一所华文中学，陈局绅心疼华裔子弟无法在中学接受中学母语教育，毅然发起了“独中保送生计划”，保送彭亨州内家境清寒、品学兼优的华小生到全国各地的华文独中接受中等教育。

> “嗯……我的看法呢就是一句讲完，政府对人权……剥夺人权，因为母语教育，每一个民族都有自由发展母语，所以我们的……好像说小学念完了，那么这些学生要延续母语教育呢，就出了问题，虽然说可以到州外去，你要懂得十二岁的孩子到……离乡背井，即使家长有经济能力，他们也不放心，第二点，假如离乡背井去念独中，独中的教育费蛮高的，所以假如他们一个学生在州外念的话呢，最少都要五到六千块，所以普通的人，他能够送一个去，也不能够送两个去，所以在这种情形之下呢，彭亨州没有独中，唯一的就要做出牺牲，到……没有选择的余地之下就要到国中去。那么这

些问题呢出在这些郊外、郊区小的学校，那么这些小的学校去的附近呢，没有说国民型中学，国民型中学是过去华文中学改制了叫国民型中学，这些都是到国民中学去，那么这些老师跟学生清一色多半都是马来人，他们在语文的障碍或是老师懒散等等，他们就在那个学习的情况不感兴趣就放弃了，或是跟不上就放弃了。那么在这种情形，我就看到很可怜，我们华人的子弟就慢慢地，能够成人成才的都消失掉，去割树胶，就变成蠢材了，所以我看起来不行，争取复办独中……”

“我起初的时候呢就是到郊外去看到这个学生很可怜的，因为他本地没有独中，没有念……延续母语教育，他们六年毕业以后呢，就要再念书嘛，就要去国民型，国民型他是清一色的马来人，马来学生，那么他们这个郊区郊外的家长对教育也认识不多，你念也好，不念也好，他们认为没有两样，那么假如你念不来呢回来帮忙割胶，可以协助家里面的收入，他们也不在乎的。假如是这样下去呢，我们的这些的人才呢流失，没有去了，然后去做劳工，很可惜的。

这个时候呢我就到了文冬的一间十二……十一个学生的，两个华人，这两个华人已经毕业了，在Kara那边念预备班。我们去交流会的时候，他把家长带来，那么看了成绩，然后我们就承诺你这两位我送去育才，怡保育才，这个是试办。那个时候育才呢也一下子答应，也没有说任何条件，他们负责，就是这两个学生去那边，也帮忙他学校处理一些小的杂务等等，给他免费吃。这个第一个学生在育才念了六年，两个里面推荐呢，一个家长就说太远不能够去，不放心，这个孩子呢现在做泥工，这个家长不懂得是糊里糊涂还是有远见就把孩子送去育才，那么育才的他念完以后，他对音乐很特出的，育才派他去中国学习华乐，然后去新纪元念了，那个黄

祥胜校长介绍他去纽西兰念一年这个经济学，毕业了，现在他在新加坡做工。

然后除了那个以外呢，我们隔一年呢，就派了一个学生到吉兰丹中学，那个时候是吴建成校长在那边，我就跟他讲，现在我派学生来，你的学校负责以外，我要出多少钱，他算算算，要一千四百多，我说好，我给你整数千五块，然后就千五块……他说可以，然后第二年呢我就发动招收这个学生，品学兼优，家庭贫穷这种学生申请，八个申请，录取三个，第一个我自己带头，现在新加坡毕业了，出来做工了，他一个，还有一个，三个都念大学，那么那个时候是我们……我就叫我的朋友没有去号召领养人，朋友，好，然后抽签，你领养那个，谁领养，这个第二批三个去，看起来不错，第三年就经过报纸，登报，然后我们征收，就有整十个，然后派到这个培风，派到这个中化，吉兰丹，增加了就有十多个了，一年增加，那么到现在呢已经累积起来，两百六十多个学生，那么毕业的应该有二十多个，出来做工了，在大学念的有五十多个，这个大学念的新加坡、台湾、中国、纽西兰跟英国，英国现在有五个……”

陈局绅投入不少心血与汗水来推动“独中保送生计划”，他不但亲自征求领养人（资助固定数额予个别保送生），还去征求赞助人赞助保送生计划，甚至参与遴选学生、分配学校、联系接收保送生的校方等工作。对保送生，他关怀备至，从生活琐事到学校的学习过程，他处处关心。为了与保送生维持紧密的联系，他更是不辞劳苦地定期探访。陈局绅对“独中保送生计划”所展现的毅力与热诚，充分体现在他不求回报与不计付出的真心，殷殷期盼他的“孩子”在六年的中学母语教育的栽培下，能够做个学以致用，懂得回馈社会的人。

“我最安慰的是，这些学生都能够成人成才，所谓我讲到成人成才就是他的人格、品格，能够受到我接受的，就是饮水思源、知恩感恩。”

陈玉康先生经常与保送生维持紧密的联系。

在陈局绅多年的努力下，终于在彭亨州造就了一所“没有校园的独中”，为彭亨州华社的孩子开启了另一条光明的升学路。

“可以说保送生计划也是一种机缘，给我一个机会，我才有机会做，假如彭亨州有独中的话，这种保送生计划也不能够做，也没有机会做，这个就叫做机缘，叫做时势造英雄。就是说非常平凡的人做到不平凡的事，但是我自己也不觉得我自己……全部自己可以发动，我就觉得这个计划能够受到大家认同，大家能够口服心服，很多人在很低调地在背后支持我。”

因个人健康 从职位退下

2002年，陈局绅在一次演讲中在台上昏倒，送进医院后，医生宣布中风，仍在昏迷中的他，有可能醒不过来。厚道之人，必有厚福，陈局绅度过了这一劫。他后来开玩笑说：“可能阎罗王的程序没有处理好，所以就让他给溜回来了”。这之后，他辞去了彭亨董联会主席和中菁华小董事长的职务，专心养病。同年，陈局绅荣获林连玉基金颁发的“2002年林连玉精神奖”，肯定了他这一生为华文教育所作出的无畏无私的贡献。

“因为我参加华教工作啊，我觉得很投入，好像很有兴趣这样，好像是小孩子玩泥沙，很有兴趣这样，所以我也不见得有什么东西失掉的，所以我只想到我得到的，因为你看保送这些学生，他们都很听话，都很成人。你看我今天去哪里啊，人人会过来跟我握手一下，你所做的事情很好啊，没有一个人可以取代你啊这些言论啊，都是异口同声讲这些话。我就是说我虽然没有势没有权，但是人家尊敬尊重

我的人蛮多，我很安慰，我根本没有东西失掉的，我只是得。”

虽然基于健康理由，卸下社团和学校的职务，无法在华教第一线工作，但他对社会和华教的关心不轻言休，纵使体力不比当年，他也不时发出呼声，展现不平则鸣，有所作为的本色，勇敢地站在最前线。

四、豁达的人生，无怨无悔

口述历史团队最后一次专访陈玉康先生，他以以下一段话来为他这一生参与华教事业作了一个概括性的总结：

“我觉得我的一生过得非常有趣。老实说，很多时候人家不要的东西我就去捡，人家没有想到的事情我就去做，例如当时争取复办独中，政府的态度很敷衍，我就想出了“保送生计划”。我这一生很安慰，因为我救了很多学生，虽然我和这些学生的年纪差很远，但是我知道他们的感受。虽然有些成绩不好，但是他们能够成人，知恩感恩，饮水思源，我是非常感动的。对于保送生，我要寄望他们，最少有百分之五能够像我这样傻气的，我就不怕说华文教育没有明天。假如有百分之五的话，两百多个保送生就有十个陈玉康了，对不对？所以我的一生，实在觉得很安慰，很安慰的。”

他希望能够唤起更多人重视自己作为马来西亚公民的权利，善用自己的权利改变现状，包括促使政府公平对待华文教育的发展，落实各族群权益平等的宏愿，实现民主开放和自由公正的施政。

“我看起来还是蛮有希望的，特别是目前那个中国的强大的局势，只是这个暂时性的，好像说政府啊，你看政府有些东西也开明了，为着中国的强大，但是这个是应着部分政客的因素而来约束我们办我们的华文家教育，其实他们这种是很傻的思想。只要我们的立场鲜明，我们用愚公移山的精神，绝对不会好像说看

不到光明，我认为明天会更好。”

“我们不要太失望，太消极，很多东西，假如你能够团结一致，能够有愚公移山的精神，渐渐地去推动，总有一天会改朝换代，会有公平合理。不是没有可能的，就是说那个宪法里面，我们能够团结一致，能够修改我们的宪法。可能的，我对这个没有说失望、说不可以的。只是我们大家认同一个方向，人权平等。”

华教的路很是漫长，崎岖的路要走、风雨交加的路也要走，他坚信，只要大家的步伐和方向一致，一切的付出，一切的努力，一定能够到达华教公平发展的一天。

> “敢怒敢言，不平则鸣；
> 据理力争，坚持到底”

陈玉康先生的话

- 嘴讲是不够的，你要真的动作，行动，做出来。
- 存好心，讲好话，做好事，我开心，大家也开心，我快乐，大家也快乐。
- 我认为要搞华教，就要专心的搞。我呢，分秒必争，有时间就谈，有机会就跟人家讲。
- 我觉得我是一个非常傻气，但是我也觉得傻人有傻福，上天会保佑。
- 假如一个人会害怕得罪人呢就很难做事，我有一个原则，很多事件呢我是帮理不帮亲。
- 我就是说我虽然没有势没有权，但是人家尊敬我的人蛮多，我很安慰，我根本没有东西失掉的，我只是得。
- 你做人清楚，布施，然后才能够改变。其实很多人你讲到布施呢，他就讲要出钱，其实布施最经济的（是）笑容，
- 待人处事要有真心来看待，真的心啊，不要用鬼心，不要用假心，不要疑心疑鬼，就没有事了。
- 办这个华文学校，捍卫华小，捍卫华教啊是要训练很多傻子，傻傻的，天真的，幼稚的人，他才敢冲。

《注本华文教育呼吁录》读后

关启匡*

一、书籍概要

依据校注者马来西亚博特拉大学徐威雄教授〈藏诸天地垂斯文——重读《华文教育呼吁录》〉，林连玉先生是书“初本”刊于1956年初，是林先生第一部著作，收录了26篇诗文；1967年，林先生重新整理出是书的“增删本”，直到1986年才正式面世。（林连玉、徐威雄2022：230）

2022年6月30日初版的《注本华文教育呼吁录》[1]，由徐威雄教授校注、陈玉雯编辑、蓝氏君美编，是林连玉基金“林连玉先生全集”出版计划的第一本成果。为了兼顾到纪念、收藏的价值，新《注本》编辑精美，在前面的19页的“华教图志”辑入多张宝贵的照片和清楚的说明，包

* 马来西亚拉曼大学中华研究院助理教授。

1 林连玉原著、徐威雄校注：《注本华文教育呼吁录》，吉隆坡：林连玉基金，2022年。

括以下诸项主题：教师起义、三大机构、功垂竹帛、士以道尊、马六甲会谈、我们要公民权、教总历任主席、为国献策、我为什么失望。《注本》补充的新文本计有：〈代序之二：巫文前锋报社论〉、〈注本后记〉（按：属于正文的最后一篇）、彭俊英等〈六十年前的回忆——林连玉《华文教育呼吁录》油印本〉、李亚遨〈开斋节献词《心理的建设》二三事〉和徐威雄〈藏诸天地垂斯文——重读《华文教育呼吁录》〉，后三篇属于“附录”的内容。

在《注本华文教育呼吁录》的内容部分，其“题解”和“校注”的成果，大略如表1所析。

表1：《注本华文教育呼吁录》的“题解”和“校注”统计

序	编目	时间	题解	校注
1	代序之一：心理的建设——巫文前锋报新年特别献词	1956.5.4	段落：3	数量：3
2	代序之二：巫文前锋报社论	1956.5.15	段落：2	无
	赘言	1956.2	无	无
	我们印刷华文教育呼吁录的动机	1956.3	无	数量：10
	校注与编辑说明（10条）	无	无	无
3	内文1：呈教育遴选委员会意见书	1952.9	段落：1	数量：4
4	内文2：一九五二年庆祝教师节致辞	1952	段落：1	数量：8
5	内文3：马来亚联合邦华校董教及马华公会代表联席会议宣言	1952.11.16	段落：1	数量：8
6	内文4：驳钦差大臣邓普勒将军	1953.8.18	段落：1	数量：12

序	编目	时间	题解	校注
7	内文5：呈联合国主席潘迪夫人备忘录	1954.8.14	段落：1	数量：10
8	内文6：反对改方言学校为国民学校宣言	1954.10.18	段落：1	数量：5
9	内文7：一九五四年庆祝教师节致辞	1954.10.20	段落：1	数量：3
10	内文8：致海峡时报函	1954.12.28	段落：2	数量：4
11	内文9：在反对教育法令声中应有的认识	1955年（《星洲日报》新年特刊）	段落：1	数量：9
12	内文10：为马六甲会与联盟会谈书面谈话	1955.1.10	段落：2	数量：6
13	内文11：对锺灵中学学生参观团演讲	1955.4.10	段落：2	数量：5
14	内文12：致联盟主席东姑鸭都拉曼函	1955.7.30	段落：2	数量：1
15	内文13：致商联会函	1955.7.30	段落：2	数量：4
16	内文14：一九五五年在教总理事会致辞	1955.8.15	段落：1	数量：4
17	内文15：呈英殖民部大臣波靄爵士备忘录	1955.8.18	段落：2	数量：4
18	内文16：欢迎新任正副教育部长（敦拉萨、朱云兴）致辞	1955	段落：1	数量：6
19	内文17：第一届华文教育节宣言	1955（华文教育节）	段落：1	无
20	内文18：全国华人注册社团代表争取公民权大会宣言	1956.4.27	段落：1	数量：2
21	内文19：教总代表面呈李特宪制调查团书面补充意见	1956.8.29	段落：1	数量：3
22	内文20：教总董总联合呈教育检讨委员会备忘录	1960.3.20	段落：1	数量：3

序	编目	时间	题解	校注
23	内文21：我为什么失望	1960.8.12	段落：1	数量：15
24	内文22：林连玉书面谈话	1960.8.20	段落：1	数量：9
25	内文23：津贴金可以被剥夺独立中学不可不办	1961.3.16	段落：1	数量：8
26	内文24：最后目标问题	1961.8.7	段落：2	数量：12
27	内文25：告别教总同仁	1961.12.7	段落：1	数量：6
	编后语	1967.1.15	无	数量：6
	出版后记	1986.12.18	无	无
	注本后记	2022.6.30	无	无
27个题解			段落：37	注脚：170

从上所示，《注本》在内容部分，共有33篇文本，〈赘言〉、〈出版后记〉、〈注本后记〉没有“题解”和“校注”，〈我们印刷华文教育呼吁录的动机〉和〈编后语〉仅有“校注”，〈校注与编辑说明〉有10个条目，其他的27篇皆有“题解”和“校注”。本书27个题解共有37段文字，约7000多字；注脚共有170个，大约超过一万字以上。《注本》主要成果体现在“题解”和“校注”上，总体而言，成果丰硕，足以嘉惠学界。

二、本书“题解”、“校注”的功能

我们要理解《注本华文教育呼吁录》的价值，首先需要弄清楚原著的特质。我们从郑良树先生《马来西亚华文教育发展史》中述及1950年代至1960年代的华教史内容（从是书的〈第十一章：建国前的华教〉至〈第十五章：独立后的厉行政策〉），可以有所发现。（郑良树2001、2003）林连玉先生在这段历史中扮演重要的角色，其相关著作是关键的史料。相较而言，郑先生在征引资料时，比较偏向《风雨十八年》，《回忆片片录》也有相

当的比重。据初步考察，郑先生征引了《华文教育呼吁录》25篇内文的9篇以及“代序之一”，共有14例：（1）〈代序之一：心理的建设——巫文前锋报新年特别献词〉、（2）〈马来亚联合邦华校董教及马华公会代表联席会议宣言〉、（3）〈驳钦差大臣邓普勒将军〉、（4）〈反对改方言学校为国民学校宣言〉、（5）〈为马六甲会与联盟会谈书面谈话〉、（6）〈一九五五年在教总理事会致辞〉、（7）〈我为什么失望〉（4例）、（8）〈林连玉书面谈话〉、（9）〈津贴金可以被剥夺独立中学不可不办〉（2例）和（10）〈最后目标问题〉。

无论《华文教育呼吁录》、《风雨十八年》和《回忆片片录》都属于第一手的文献史料，由于文本性质的差异，使得后两者更具有征引来述史的方便性。《华文教育呼吁录》内文所收录的，都是林连玉先生自1952年至1961年期间，所撰写的意见书、致辞、会议宣言、陈情信、备忘录、公开信等等。笼统而言，这批史料是林连玉从担任吉隆坡华校教师公会主席，到兼任教总主席期间亲笔起草的文件，展现出华教团体地方性乃至全国性机构的立场。所以，《华文教育呼吁录》是林连玉作为华教领袖，在每个捍卫华教权益的瞬间，呈现出历史义涵的文献，深具公共性。相对来说，《风雨十八年》和《回忆片片录》是事后多年的回忆性文章，林先生是扣紧每个历史关键点，厘清其遭遇、想法和立场。于是，郑先生叙述华教史时，作为回忆录的文章，其明确、直接，且经过传主本身详加论证的性格，是易于采用的。而反映当下义涵的《华文教育呼吁录》，虽然是第一现场的文本，对当时史事深感陌生的后人，不易于掌握到其内容的历史意义。这里的关键在于，林先生的回忆录很明确的把其历史脉络的诠释叙述清楚，而《华文教育呼吁录》则需要后来的加工，以便贯通诸篇内文的脉络。徐威雄教授主要通过“题解”和“校注”两种体例，以达到贯通本书诸篇的效果。

基本上，徐教授是书的“题解”和“校注”，都着重于阐释诸篇中各种名言概念的历史内涵；差别在于，“题解”针对题目，“校注”针对内文。以下，我们大略分析“题解”和“校注”具体展现出的诠释功能。

（一）交代历史具体的脉络

以〈代序之一：心理的建设——巫文前锋报新年特别献词〉“题解”为例，其所述：“1956年马来亚独立在望，各民族都在寻思建国的道路。《马来前锋报》趁回教开斋佳节之将近，邀请教总主席林连玉提供开斋节献词”（林连玉、徐威雄2022：22），明确点出林先生强调“心理的建设”的背景为何。《注本》在交代历史脉络上，许多地方的具体年、月、日皆有注明清楚，对读者帮助极大。

（二）注明校勘成果，厘定最好版本

以〈代序之一：心理的建设——巫文前锋报新年特别献词〉“校注1”为例：“此副标题通行本作‘《马来西亚前锋报》开斋节特刊献辞’，《教总33年》等则作‘为《马来前锋报》开斋特刊而作’，这里采1967年手写稿林连玉所亲定副标题‘巫文前锋报新年特刊献词’。按‘巫文前锋报’即是‘马来前锋报’；‘（马来）新年’即是‘开斋节’，此为华人对开斋节的俗称”（林连玉、徐威雄2022：22-23）。这里，可见注者去取的细致。

（三）注明历史名词

以〈代序之一：心理的建设——巫文前锋报新年特别献词〉“校注2”阐释“默迪卡”为例：“马来语‘Merdeka’的音译，又译‘猛得革’等，国家独立、解放之意”（林连玉、徐威雄2022：23）。

注者的解释不仅于此，而是进一步说明独立对马来亚华社的义涵：“上世纪五十年代中期，马来亚各族掀起争取独立建国的浪潮，华裔也开始了身份认同的转变，决定化异乡为故乡，以马来亚为祖国。马来语作为各族的共通语，‘默迪卡’一词也就成了当时盛行的时代标语”（林连玉、徐威雄2022：23）。此例，表现出注者诠释名词的特质。他并未停留在最表层的释义，而是围绕着大马华社、华教此一主题，深入到历史情境的层次，以释放出蕴藏在只字片语中的特殊义涵。同时，注者又有极强的克制能力，注解的内容点到为止，并未出现过于庞杂的弊端。值得一提，在历史名词方面，对于各种政党、华团等组织的介绍，对读者异常重要。当年马来亚由各种“共同体”所组织成的团体，是人们具体推动历史进程的动源。所以，读者惟有掌握到各类团体的组织历程，才更可能理解每一个历史片段的意义。注者能够做到这个层度，透显出他对我国历史娴熟的史识，其“题解”、“校注”得宜，无疑是专业学者的学识使然。上述，是《注本》建立历史脉络的具体成果。

（四）注明历史人物

历史人物本是名词的一种，《注本》在这方面有显著的成果，可以独立的看待。以〈一九五二年庆祝教师节致辞〉“校注7”阐释“麦唐纳”为例：“麦唐纳（Malcolm Mac Donald, 1901-1981），20世纪英国资深外交家，历任殖民地大臣、卫生大臣及多个英属殖民地总督等要职。1946年至1948年受委为马来亚、新加坡及婆罗乃的‘大总督’（Governor-General of the Malaya Union, Singapore and British Borneo），1948年至1955年则任英国驻东南亚高级专员（Commissioner-General for the United Kingdom in Southeast Asia），为战后大英帝国在东南亚殖民地于政治、军事、外交等事务的总决策人”（林连玉、徐威

雄2022：45）。如上，注者的“题解”与“校注”，对重要的人物都做了详尽的说明，为读者带来许多方便。初步估计，《注本》总共对24位人物有详细的介绍，都有标上生卒年，对于华裔以外的人士，则附上了原本的姓名拼音。

（五）注明具体时间

除了人物的生卒年，《注本》大量补充了各种时间，亦有助于读者更有效的建构历史脉络。就此，本文不再举例说明。

综上所述，我们可以肯定在《注本》出现以后，其通过版本的厘定，以及历史上的事件、人物、团体组织的阐释，清晰、有效的重建了以教总领袖林连玉为核心的华教史。换言之，在《注本》出版后，由于强化了文本的史料性格，未来大马华教的研究者，将能更有效的征引《华文教育呼吁录》来述史，是可以肯定的。

三、结语

本文已简要介绍了徐威雄教授《注本华文教育呼吁录》的价值。总之，《注本》为原著建构了有效的历史脉络，其“题解”和“校注”的具体做法，提供后人仿效学习的榜样。再者，《注本》亦将原著改变成了一种简易的华教史著作，读者对照《注本》与郑良树《马来西亚华文教育发展史》等华教著作，将有提升自我对大马华教史识的效果。

就此而言，我们可以肯定《注本》是未来学习大马华教史的一种教科书。对于《注本》的再版，注者若能再强化各种历史时间的年、月、日记载，相信其历史脉络的建构将更加有效。对于各种华教文本的修订与善化，是值得学界同行共同努力追求的学术大道。

《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。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，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：沈天奇（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。

董總
DONG ZONG

Malaysian Education Review

ISSN 2590-373X

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 COMMITTEES' 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：
PERCETAKAN ADVANCO SDN BHD (45169-K)
23, Jalan Segambut Selatan,
51200 Kuala Lumpur, Malaysia

定价：马币12
Price：RM12

出版日期：2023年7月 / July 2023

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

出版人：陈大锦
Publisher: Tan Tai Kim

编辑委员会 Editorial Committee

锺伟前 Choong Woei Chuan（董总总务处副执行长）
王桢文 Ong Chang Boon（大山脚日新独中校长）
刘荣禧 Lau Eng Hee（前马六甲州华校督学）
邱克威 Khoo Kiak Uei（厦门大学马来西亚分校中文系助理教授）
张永庆 Chong Joon Kin（波德申中华中学校长）
陈炳易 Chin Peng Yee（美里砂拉越师范学院副院长）
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（前教育部课程发展司助理总监）
潘永强 Phoon Wing Keong（马来西亚华社研究中心学术董事）
陈诗蓉 Tan Sih Yong（马来西亚师范学院华文科卓越讲师）

编辑部 Editorial Office

总编辑：锺伟前
Editor-in-Chief: Choong Woei Chuan

执行主编：沈天奇
Executive Editor: Shum Thin Khee

助编：谢伟伦、谢春美、林玉娟
Editorial Assistant: Chia Wei Loon, Sia Choon Bee, Lim Geok Kian

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 COMMITTEES' 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。