

# 篩選教育與普及教育下教與學本質的初步分析：亞洲學校教育知識基礎的再建構

黃顯華

香港中文大學課程與教學學系

亞洲絕大部份國家的學校教育制度的發展在不同程度上由篩選的性質轉變為普及的性質。學校教育的最重要目的，即學生的學習，出現了各式各樣的問題。為要了解這些問題，我們一定要對在篩選與普及教育下教師的教學與因此而出現的學生學習的本質作出客觀而系統的分析 and 區分，並以此為基礎全面再建構課程、教學、教師教育等各類學校教育的知識。

本文先分析教育的「知識基礎」這個概念，隨著展示探討兩種教育制度本質的方法和歷程，從學習者的個別差異和學習動機分析，在兩種制度下教師與學生的教與學本質的分別，然後以這些分析結合著「知識基礎」的特徵作出初步的探討作結。

## 引言

世界多個國家在十九世紀開始引入普及學校教育制度後，紛紛出現了不少問題（國家教育發展研究中心，1992，1995；Goodman, 1971；Holt, 1971；Siberman, 1970）。由於經濟發展的關係，亞洲一些國家在二十世紀六、七十年代才開始實施強逼普及學校教育制度。目前，亞洲絕大部份國家和地區的學校教育制度在數量上和質量上，不同程度地由篩選的性質轉變為普及的性質。學校教育最重要的目的，即學生的學習，在一些地區例如香港便出現了不少問題（黃顯華，1996）。問題的要害在於不少學生在初小階段便出現學業

成績不如理想，學習興趣低落。這些問題不能等到中學，更不能延至大學階段才去解決。

亞洲各國強迫普及學校教育的發展和歐美各國的發展有明顯的不同。自1763年普魯士制訂法律實施強迫學校教育制度以來，大部份西歐和北歐國家都在十九世紀和二十世紀初制訂強迫入學法(Soysal & Strang, 1989)。但入學令發表後的一段時間內，各國兒童的就學率仍未算理想。一些國家例如希臘和葡萄牙在引入強迫入學法的二、三十年後，入學率仍未能超過百分之二十。這種現象反映了兩種情況：第一，以法令實施強迫學校教育制度和入學率並沒有必然的關係；第二，由於實施強迫教育的過渡期較長，有關的改革，包括教育思想、課程、教學法、資源分配、班級制度、行政等都有一段較長的醞釀、試用和實施期。各類和學校教育有關的人士如教師、學生、家長、決策者和行政人員等都會較容易適應(黃顯華, 1997b)。香港的九年普及學校教育在七十年代才開始發展。不足十年間在數量方面有非常急速的增加；可惜在質量方面，即應與篩選教育告別的教育思想、課程、教學法、資源分配、班級制度、行政策略等和配合過渡到普及教育有關「知識基礎」，仍未能受到應有的重視。

我們的教學法、課程設計和發展、教師教育的實施，是基於個人或傳統經驗而提出的意見(Rice, 1913, 引自Kliebard, 1993)、制度或機構的政治影響力、抑或是客觀而系統的知識(Donmoyer, 1996)？

本文先分析教育的「知識基礎」這個概念，隨著展示探討兩種教育制度本質的歷程和方法，從學習者的個別差異和學習動機分析兩種制度下教師與學生的教與學本質的分別，然後把這些分析結合著「知識基礎」的性質作出初步的探討作結。

## 知識基礎性質的演變

以「知識基礎」為名的文獻對該詞一般並無完整地作出分析(例如

Behar, 1994; Galluzzo & Pankratz, 1990; Kliebard, 1993; Muir-Broadbudd, Rorer, Braden, & George, 1995; Reynolds, 1992; Shulman, 1987; Underbakke, Borg, & Peterson, 1993; Valli & Tom, 1988; Walberg, 1992; Wang, Haertel, & Walberg, 1993)。一些學者，例如Shulman (1987)和Valli & Tom (1988)列舉了教師教育課程的知識內容，Galluzzo & Pankratz (1990)提出影響建構知識基礎的各種因素，Reynolds (1992)提出一個教學的知識基礎的架構，Wang et al., (1993)界定學校學習的知識基礎的內容和來源，Behar (1994)解釋課程學知識基礎的理據；在可見的教育文獻中，Donmoyer (1996)是較完整地分析和教育有關的「知識基礎」這一概念的性質。

Donmoyer (1996)指出：目前有愈來愈多學者認為知識並不是客觀的，所有的知識都是政治性的。他認為自二十世紀初開始時，學者們，包括Thorndike (1910)，Bobbitt (1924)，和Cubberly (1909)都嘗試擺脫政治對教育發展和設計的控制，希望以科學研究方法為基礎而建立的「專業知識」去取代。研究的角色是去發現和實證教學實踐的方程式。

這個時期所推崇的實踐的方程式是屬於社會工程的性質，嘗試找出各種教育因素的因果關係，以此建立系統、技巧、常規、或標準的運作程序等，但不考慮其中錯綜複雜的脈絡因素。過程一產出的研究範式是這一類「知識基礎」的產物。

Cronbach在七十年代中期仍然強調社會世界和自然世界具有相同的規律性(Cronbach, 1975)。到八十年代初期，他已經開始拒絕接受社會法則的看法，認為這種社會工程的研究傳統，只著重因果的思考方式並不適合分析社會現象(Cronbach, 1982)。當今一般學術界傾向不認為系統性和標準的運作程序可以解決教育問題。同時，更多人覺得教師的重要性，認為很值得提高教師擁有處理個別學生和教室的因時制宜的能力(Donmoyer & Kos, 1993)。

目前，「知識」的性質已不屬於指導和規範教育專業人士如何行事的方程式。而是為他們提供在教學實踐時因時制宜的指南（Donmoyer & Kos, 1993）。在當前教育學術的共識是：知識已不再為發展教育工業提供基礎，而是為增強教師專業能力創造條件。知識是教育專業發展的一個基本來源，甚至是唯一來源。在以往，教師只是政府和學校行政者的支援者的角色，現在開始扮演重要角色。知識的角色也開始轉變，從為制度和標準運作程序提供理據，改變而為教師提高教學實踐的能力。

對於「知識基礎」一概念的內容的不同觀點，Wang et al. (1993) 和 Kliebard (1993) 兩篇文章的內容可為例加以說明。Wang et al. (1993) 以大量的研究成果，包括91種高層次的分析、179份專書的篇章，加上61個專家對有關問題的整體意見，總結而成〈建立學校學習的知識基礎〉一文，發現對學生影響較大的因素有心理、教學、和家庭，都是和學生距離較近的因素。對學生影響較小的因素有學校特性、政府政策、和組織因素。

Kliebard (1993) 認為 Wang et al. (1993) 更精確地繼承了科學研究的傳統，具體表現在：

- 重視整理和解析實證數據；
- 學習成果主要由清晰的考試成績決定；
- 成效和效率同義；
- 有效的教學可以根據一定的成規達至。

Kliebard 認為這樣發展出來的知識基礎完全假定了教師是被動的、馴服的。他指出任何與教育有關的知識基礎的建立應從教師的觀點和實用的角度去考慮。此基礎應協助教師去發展他們的思考以處理日常教學過程，而不只是一些客觀的規條。

## 從傳統到實用

Donmoyer (1996) 認為，以實證研究為教育專業建立知識基礎，並

沒有取代了以政治力量操控教育知識，而只是另類的政治控制吧了。他認為學術界應反思教育專業知識的基本假設，並由此探討教育專業人員的培育方法。他指出面對政治操控時，學術界有下列四種反應：

- 傳統反應：忽略不同教育研究範式的差別，例如 Murray (1989)；
- 折衷反應：把多個教育研究範式同時並列，例如 Joyce & Weil (1992), Wolfgang & Glickman (1986), Dembo (1988)。Donmoyer (1996) 指出，美國國家教師教育評審局(NCATE)並不認為折衷的方式，能為制定教師教育課程標準提供清晰的知識基礎；
- 一致性反應：Donmoyer (1996) 指出，大部份NCATE對教師教育的評審時，就知識基礎為標準作考慮時，並非以所用的基礎是否適當，而是由某一知識基礎能否一貫地在某課程內實施作出判斷；
- 實用論證反應：重點在重視目的和手段的相互關係，確定具體事例中所有有關的因素，考慮各種不同的範式然後發展出各種可能的方案。實用論證只重視找出較好方案，而不在於找出唯一的正確方案。如果我們認為教育專業有責任認真了解公眾的反應，亦有責任去把他們的論證公諸社會。

除了上述從理念的角度去思考知識基礎的性質外，我們更可以從「研究者—實踐者」關係的角度去作出探討。Wagner (1997) 指出二者的關係可有下列三種：

- 抽取資料關係 (data extraction)；
- 伙伴實踐關係 (clinical partnership)；
- 共同學習關係 (co-learning)。

Wagner從研究問題、研究過程、脈絡和立場、改革的模式、和專家的角色等五個度向去探討上述三種關係的性質。他引述Ladner的說法批判傳統「研究者—實施者」關係。他指出在抽取資料關係下，研究者的角色屬壓迫者，教育實踐者是被壓迫者。前者界定研究問題和性質，和在若干程度上，界定研究者和研究對象之間互動關係的質素。結果，實踐者或被研究對象備受剝削，權利備受忽視。

另一方面，共同學習關係界定的研究問題，除了研究教育和學校的性質之外，還有研究「教育研究」的性質。在研究過程、脈絡和立場方面，研究者和實踐者充分合作，共同進行反省性和系統性的探究工作。改革模式方面，不單學校會基於研究結果而作改革的建議，研究機構也因此有責任作出改革。二者的角色方面，前者是研究的實踐者，而後者則是實踐的研究者。

### 篩選與普及教育質素架構的制訂

亞洲絕大部份國家的學校教育制度的發展在不同程度上由篩選的性質轉變為普及的性質。學校教育的最重要目的，即學生的學習出現了各式各樣的問題。為要了解這些問題，我們一定要對在篩選與普及教育下教師的教學與因此而出現的學生學習的本質作出客觀而系統的分析 and 區分，並以此為基礎全面再建構課程、教學、教師教育等各類學校教育的知識。

設計上述本質的分析和比較之程序概述如下：

由1993年開始至1996年，參考多項和課程理論有關之文獻，制成一「普及教育和篩選教育課程比較」分析架構初稿(表一)，並以此分析香港自六十年代至九十年代初的各科課程綱要、七十年代以來香港的課程發展(黃顯華，1993，1997b)。

1996年，香港教育署委托了香港中文大學教育學院進行「九年免費強迫教育研究」。八個研究問題之一是：「現行課程是否適切以達致普及教育的目的？」研究員為了要增加該分析架構的有效

表一 普及教育和篩選教育課程的比較

	篩選課程	普及課程
課程要素	只著重內容	包括各個課程要素
課程目的	只著重知識的吸收	多元化
組織原則	只以學科的結構為課程組織的原則	以學習者特性、社會變化和需要及學科內容為設計基礎，課程組織以綜合為原則
	分科設計	整體設計、分科設計和組合課程相配合
學習內容	不能照顧學習者個別性向的差異	嘗試照顧學習者學習性向的差異
學習進度	不能照顧學習者個別速度的差異	嘗試照顧學習者學習速度的差異
學習手段	較少運用現代科技和社會資源	嘗試運用現代科技和社會資源
學習過程		
一師生關係	並不重視學生學習的主動性	重視學生學習的主動性
一同學關係	較重視競爭性	合作性和競爭性結合
學習評估	採用常模參照測試和總結性測試	採用標準參照測試 除總結性測試外，亦採用形成性測試

性，諮詢了教育界各類人士。其中包括中、小學校長和學術界人士，例如兩所大學教育學院的院長。修訂該架構(表二)後，進行上述研究。該研究發現，無論是課程設計者或是課程使用者的觀感，香港的文件課程和教導課程的篩選性質均多於普及性質(圖一)(黃顯華等，1996)。

爲了要進一步增加該分析架構的有效性，從1997年中起至現在，我們進行了下列一系列的努力：

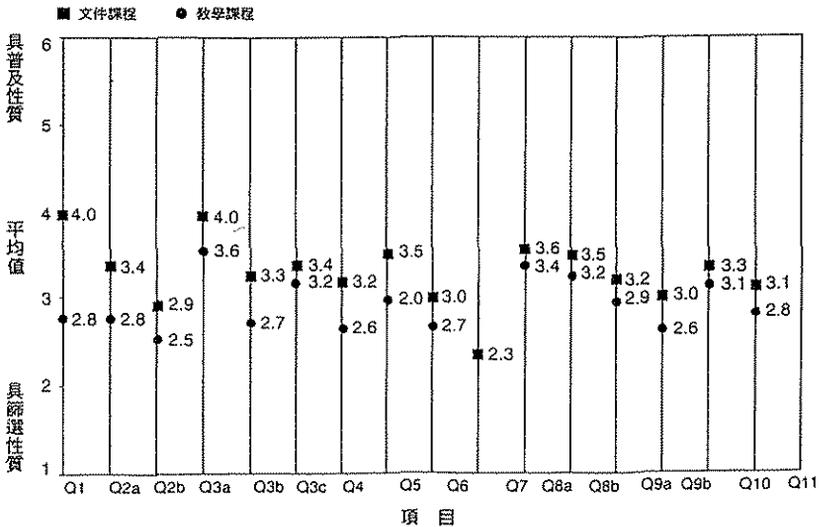
- 一 發信中國大陸、台灣、美國、英國和各地的課程學者共25人，諮詢他們對分析架構的意見；
- 一 通過訪問，諮詢本港的課程發展處、香港大學教育學院和香港教育學院三位課程學者的意見；

表二 香港九年免費強迫教育課程設計的性質

就目前香港的(1)文件課程(例如課程指引、課程綱要)設計的性質作出判斷。請在每一項1至6的位置加上“√”號以表示你的判斷。並就(2)學校課室內的教學設計和教學過程作出判斷，也在每一項1至6的位置加上“o”號以表示你的判斷。

	1	2	3	4	5	6
1. 課程目的						
	只重知識的吸收和回憶					
2. 組織原則						
	a. 只以學科的結構為課程組織的原則					
	b. 分科設計					
3. 學習內容和活動						
	a. 為下一階段(例如小學為中學)的學習而設計					
	b. 忽視照顧學習者個別性的差異					
	c. 對學生而言，不感到學習的意義					
4. 學習進度						
	忽視照顧學習者個別學習速度的差異					
5. 學習手段						
	教科書為主要教學工具					
6. 學習空間						
	課室為主					
7. 班級結構						
	以年齡為分級標準					
8. 學習過程						
	並不重視學生學習的主動性					
a. 師生關係						
	較重競爭性					
b. 同學關係						
	採用常態參照測試(重視學生間的比較)					
9. 學習評估						
	採用總結性測試(作用在評審某一階段學生學習的成果，作為掛列名次，升留班或編班之用)					
10. 對個別差異的處理						
	富者愈富，貧者愈貧					
11. 課程要素						
	只著重學習內容，而忽略其它課程要素之處理					
	包括各個課程要素，如1至10各要素					
	重視學生學習的主動性					
	合作性和競爭性結合					
	a. 採用標準參照測試(視學生成績能否達到某一標準)					
	b. 除總結性測試外，亦採用形成性測試(作用在診斷學生學習的成果，如有不足，協助他們重新學習，以資補救)					
	實施積極性分歧待遇(例如為第五組別學生增加教學資源)					
	分科以學生程度分級(例如某一學生因程度關係需分別學習中二之中文，中一之英文，中三之數學)					
	除教科書外，嘗試運用現代科技和社會資源					
	課室和課室以外，重視課堂環境、氣氛和校園文化對學習的影響					
	嘗試照顧學習者個別學習速度的差異					
	屬於有意義的學習					
	為本階段的學習目的(例如九年免費強迫教育)而設計					
	以學習者特性、社會化和需要及學科專家的意見為設計基礎，課程組織以綜合為原則					
	多元化，包括情意、技能和高層次的認知(例如理解分析，綜合，應用能力)目的					

圖一 十六項文件課程及教學課程的平均值



一 參考下列各類文獻：

- 一 教育心理學之個別差異理論和動機理論，由此試圖建立此架構之教育心理學基礎(黃顯華、韓孝述、趙志成，1997)
- 一 教育社會學之公平理論(黃顯華，1998)
- 一 從教育，特別是課程和教學的歷史，了解歐美各國由篩選教育制度過渡到普及教育制度時，課程與教學設計性質的轉變(現正進行)。

### 教與學本質的探討

要解決上述的問題，學者、教育工作者和政府紛紛提出了很多方案。筆者認為應徹底分析普及學校教育制度與篩選制度的區別，特別是要建構出在普及強迫制度下教師的教導和學生的學習特性。假如我們未能認清此二者在普及和篩選二制度下的區別，則針對

課程設計、教學、教師教育、行政、政策和資源分配等所提出來的改善學校素質教育的方案，都會缺乏穩固的現實基礎和整全的視野。

曾榮光曾撰文〈普及教育與精英主義教育之間的矛盾〉（曾榮光，1991），剖析此二制度本質的不同。筆者在過去數年多次為文比較此二制度下課程設計的性質。在一九九六年進行的「九年免費強迫教育研究」中，亦初步揭示了目前本港文件課程和教學課程都是屬於「篩選」性質。<sup>1</sup>

可是，在此二制度下，學生的學習和教師的教學究竟有甚麼本質的分別？

筆者初步的看法是，從微觀的或心理學的角度去分析，篩選教育不需要照顧學生的個別差異，教師的教學信念和學生的學習動機都是異化的；在普及制度下，教育工作一定要照顧學生的個別差異，教師的教學信念和學生的學習動機一定要回歸學習本身。從宏觀的或教育社會學的角度分析，篩選教育不需要照顧公平的問題，但在普及制度下，我們一定要顧及整體學生的公平問題（黃顯華，1998）。本文較著重從微觀的角度作出探討，其中一些分析亦涉及公平問題。

## 學生個別差異的處理

### 課程目的

在篩選的制度下，學生的學習是完全受制於此制度的淘汰和甄選的性質。每個人的智力及前備知識、認知風格及學習風格、成就動機及相應的個性特徵等都各有不同。在篩選制度下，學校教育完全不用照顧上述的差異。學生的學習和能力的表現完全要服從公開考試和統一課程（主要是教科書）的要求，只著重知識的吸收和回憶，如果單獨具有其他能力的便受到淘汰。反之，普及教育制度應要配合兒童和少年們上述各種性質的差異，具體表現是以德、智、體、

群、美、分析、綜合和應用等各課程目的為基礎，真正為學子提供各方面的學習機會。目前，不少文件只是空談，有些教育工作者只是口頭上說說而已，後果是學生缺乏實踐各種課程目的的機會。

### 學習內容和活動

在篩選教育下的課程目的是單一的，因此學生的學習內容和活動都只是界定在一個頗狹窄的範圍內，並不會考慮和照顧上一段所提學生各種能向的特徵。普及教育的功能如果不單旨在培養少數精英學生，學校行政、課程設計和課室教學各個層面均需考慮：

1. 能向 — 教法交互作用 (aptitude-treatment interaction, 簡稱ATI)，即探討不同教學處理與學生個別差異的關係。
2. 調適教學設計：補習模式、多重進路模式、多重進路與補救兼用模式、多元目標模式。

### 學習進度

布盧姆(Bloom)從六十年代開始，致力於人類特性與學校學習的研究。發現影響學生學習成果的最主要因素，不是學生的先天能力，而是後天的學習基礎。對學習基礎有重要影響的，則是學習時間(Bloom, 1976)。在篩選教育下，學校行政、課程和教學的主要功能是為學員提供劃一而緊密的進度，個別學生需要不同學習時間的要求備受忽視。普及教育如需要培養普及質素而不是少數人的質素，則需要照顧學習者個別學習速度的差異。通達(掌握、精熟)教學是嘗試照顧這種差異的設計之一。

### 學習手段和空間

由上文的分析可見，篩選教育下的課程目的是單一的，學習內容和活動是狹窄的，學習進度是劃一的，因此學習的主要手段是教科

書，香港的教育工作者在回應別人有關其從事行業種類的詢問時，不少人的答案是「教書」。「教書」的主要空間自然是課室了。普及教育下，回應Gardner (1993)對智力多元化的分析，課程目的應是多元化的，學習內容和活動應是廣闊的，學習進度應是有彈性的，教育手段除了教科書外，應嘗試運用現代科技和社會資源；除了課室的空間外，亦應重視課室環境，氣氛和校園文化對學習的影響。

### 班級結構

以年齡分級，同級課程劃一要求是篩選教育不照顧個別差異的設計之一。Osin & Lesgold (1996)認為要全面重整教育制度，重視大部分學生對學習的通達與掌握必須取消以年齡為分級的做法，他認為這只是反映了教育制度受大規模工業生產影響的副產品。

### 學習評估

布盧姆(Bloom)等人(1981)認為學校教育學位數量的提供普及化後，這個制度的性質和功能便由篩選性轉變而為發展性，對學生評估考核的功能亦應隨之而改變，由判斷成敗，能否升學，完全忽視個別差異變為診斷達到課程目的和教學目標的程度。對必然存在的個別差異，特別是學習所需時間有差異的學生提供回饋和訂正。學習評估應由常模參照變為標準參照，由只採總結性變為兼採形成性測試。

### 教育工作者教學/育信念的異化

我們這一代的教師絕大部分都是篩選教育制度的成功人士和倖存者。我們對這一制度，特別是公開考試，都有很高的適應能力，長時間被教化的結果，我們對這種脫離教育原則和精神，脫離學生學習的公開考試比學習本身更有「好感」。與此同時，作為教育工作者的我們，對教學工作漸漸失去好感，甚至是厭惡。

Csikszentmihalyi (1997) 指出，學生內在學習動機逐漸消失的原因是由於教師缺乏教學和學習動機之故。這種現象，我們名之為教學/育信念的異化。

在升中試時代，大部分小學校長和教師都只是為升中試而進行教學，升中試取消了，課程設計和教學方法理論上應該可以適應學生的特性而多元化，可是部分校長和教師卻不知所措，彷彿失去了公開試這個教學的目標，甚麼也做不成，<sup>2</sup> 便轉而積極安排學生操練學能測驗，可惜部分坊間出版的學能測驗習作質素低劣。學能測驗不考英文，部分學校便說不能教好英文等等，都是教育工作者教學/育信念異化的具體表現。

Graham & Weiner (1996) 建構了六項與追求成就有關的現代學習動機：

1. 自我價值(self-worth);
2. 自我效驗(self-efficacy);
3. 習得性無助(learned helplessness);
4. 投入工作為主的動機相對以表現自我為主的動機;
5. 內在動機相對外在動機;
6. 以合作性的學習動機相對競爭性的學習動機。

上述學習動機建構(construct)對我們分析篩選教育過渡到普及教育的學生學習動機很有幫助。在文獻檢索過程中，我們暫時找不到與此過渡期教師教學信念有關的文獻，誠屬可惜。

### 學習內容和活動

教學/育信念異化的深層基礎是篩選教育制度長期孕育而成的。篩選教育所提供的學習內容和活動，主要是為學生下一階段(例如小學為中學，中學為大學)的學習而設計和實施，本階段的學習和課程失去了真實的目的和意義。

## 課程組織原則

在篩選教育時期，學習的動機是爲了升學，因此，大學科系結構影響到中、小學的課程，以學科中心爲課程組織的原則，著重分科的設計。普及教育應重視學習內在動機的發揮，因此，課程組織應考慮學習者心理和生理的發展階段，社會變化等因素作爲課程組織的原則。除部分學習採取分科設計外，亦應重視整體設計，科際整合（curriculum integration），組合課程（modular curriculum），核心（core）課程和增潤（enrichment）課程等方案。

## 學習過程

在篩選教育下，學生學習的主動性並不在教育制度、學校和教師考慮之列，因大部分學生的學習動機主要源於避免受到淘汰，學習動機都是外在的。同學之間的關係無可避免是競爭性的。在普及教育實施後，在此階段受教育的學生避免受淘汰的外在動機消失了，教育制度、學校和教師一定要重視學生學習過程中的主動性。對於同學之間的學習關係，教師應提倡合作式的學習，使學習的合作性和競爭性相結合。

## 學習評估

學習估計方面，篩選教育採用常模參照測試（重視學生間的比較），以便淘汰部分學生，同時重視採用總結性測試（作用在評審某一階段學生學習成果作爲排列名次、升留班或編班之用）。因此在側重強調學生外在動機的普及強迫階段內，學校教育應作出改變，多改用標準參照原則，除總結性外，亦多採用形成性測試。可惜這種改變並不明顯，導致學生學習動機外在化和個人化，這亦是教學/育信念異化的結果。

教學/育信念異化，通過課程設計和教學過程導致學生學習動機的外在化和個人化，使大部分學生到高小階段便失去本身應有的學習興趣，也未能培養出與其他同學合作追求學問的習慣。

## 小 結

從制度的角度而言，篩選教育不需處理個別差異和教學/育信念的問題，普及教育實施後便不能不去認真處理。處理的方法是可能採取「刻舟求劍」的方式，試圖引用以往即篩選制度下素有成效的方法來解決目前的問題。特別是作為教育工作者的成年人，不應再如某些研究的結論一般，聲稱學生學得不好，是由於「學生的學習動機低、基礎差」，把責任推在學生身上。

總結而言，篩選教育過渡至普及教育下，師生的教與學本質的分析應以上述兩方面，即學生個別差異、教育工作者教學/育信念和學生學習動機的異化為全面檢討的基礎。課程設計、發展和實施、教師教育、行政與資源調配均應以解決上述二課題為檢討的重心，否則便未能真正的對症下藥，從關鍵的地方去解決過渡的問題。

## 從知識基礎性質的演變看分析教與學本質的作用

從上文的分析可見，「知識」的性質已不屬於指導和規範教育專業人士如何行事的方程式，而是為他們提供在教學實踐時因時制宜的指南。知識已不再為發展教育工業提供基礎，而是為增強教師專業能力創造條件。知識是教育專業發展的一個基本來源，甚至是唯一來源。在以往，教師只是政府和學校行政者的支援者的角色，現在開始扮演重要角色。知識的角色也開始轉變，從為制度和標準運作程序提供理據，改變而為教師提高教學實踐的能力。

一向以來，影響香港教育質素一個重要的因素是課程發展。根據Morris (1986)的分析，香港一向的課程發展策略是中央集權式的。影響甚至是決定教師的教學課程是中央設計的文件課程。從只重制度層次課程政策的制訂(Elmore & Sykes, 1992)發展到開始重視教師作為課程制訂者(Clandinin & Connelly, 1992)是一次重要的「範式」(paradigm)的改變。

要實現這範式的改變，根據上文的分析，需要下列的條件：

- 第一、應以實用取向，實事求是地了解教育各種因素及條件的情況和變化，在亞洲各國的情況是由篩選教育至普及教育的發展；
- 第二、要從學生的學習情況（包括學生的個別差異和學習動機）出發以設計課程；
- 第三、朝著共同學習關係的方式，發展學校與學術界的合作，共同進行反省性和系統性的探究工作。

上述只是一個階段研究與探討的簡報，有待進行的工作仍有不少，包括從歐美各國教育歷史的發展去探討普及教育的教與學的性質，了解亞洲各地的情況，結合此階段的論點後，全面再建構此地區的課程、教學、教師教育、學校教育質素等各類學校教育的知識。

## 註釋

1. 有關這方面的分析，請參閱表二和圖一。Goodlad (1991)指出，課程與教學分爲理想、文件、感知、實施和經驗五個層次。篩選教育的教與學的本質是對現實情況的描述，應用上述的分類，涉及的範疇包括由文件至實施三層次。普及教育的教與學的本質是對理想課程這一層次的探討。
2. 小學六年和九年強迫教育實施時，教育當局沒有爲此轉變在課程設計，實施教師教育、行政和資源等作出適當的安排，是形成這些問題的主要原因。

## 參考文獻

- 國家教育發展研究中心編(1992)。《義務教育效益研究：未入學、輟學、留級現象剖析》。北京：人民教育出版社。
- 國家教育發展研究中心編(1995)。《學習質量和基本標準》。廣西：廣西教育出版社。

- 曾榮光(1991)。〈普及教育與精英主義教育之間的矛盾〉。載《明報月刊》，九月，頁51-55。
- 黃顯華(1993)。〈普及教育實施後香港課程設計的發展〉。載林智中、黃顯華、馮以淦(編)，《東南亞地區華人社會的課程改革：二十一世紀的挑戰國際研討會論文集》(頁78-81)。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 黃顯華(1997a)。《教育質素及其有關政策的協調性》(頁9-12)。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃顯華編著(1997b)。《強迫普及學校教育：制度與課程》。香港：中文大學出版社。
- 黃顯華(1998)《從教育社會學的公平理論探討普及義務教育的理論基礎》。長春：中學課程教材改革國際學術會議論文。
- 黃顯華等(1996)。《九年免費強迫教育研究報告書》。香港：香港中文大學教育學院及香港大學教育學院。
- 黃顯華、韓孝述、趙志成(1997)。《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- Behar, L. S. (1994). *The knowledge base of curriculum: An empirical analysis*. Maryland: University Press of America.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw Hill.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: Macmillan Publishing Company.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cronbach, L. (1982). Prudent aspirations of social inquiry. In W. Kruskal (Ed.), *The social sciences: Their nature and uses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. L. Bess. (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Cubberly, E. P. (1909). *Changing conceptions of education*. Boston: Houghton Press.
- Dembo, M. H. (1988). *Applying educational psychology in the classroom*. White Plains, NY: Longman.
- Donmoyer, R. (1996). The concept of a knowledge base. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 92–119). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). At-risk students: Insights from/about research. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At-risk students: Portraits, policies, programs and practices*. Albany: State University of New York Press.
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Galluzzo, G. R., & Pankratz, R. S. (1990). Five attributes of a teacher education program knowledge base. *Journal of Teacher Education*, 41, 7–14.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory into practice*. New York: Basic Books.
- Goodlad, J. I. (1991). Curriculum as a domain of scholarly inquiry. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 3–7). New York: Pergamon Press.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory miseducation*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library References.
- Holt, J. (1971). *How children fail*. New York: Dell Publishing Co., Inc.
- Joyce, B., & Weil, M. (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kliebard, H. M. (1993). What is a knowledge base, and who would use it if we had one? *Review of Educational Research*, 63, 295–303.
- Morris, P. (1986). Identifying the strategies of curriculum development within a highly centralized educational system. *International Journal of Educational Development*, 6, (3).
- Muir-Broaddus, J., Rorer, E., Braden, T., & George, C. (1995). The effects of a knowledge base manipulation on individual differences in processing speed and recall. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 403–409.

- Murray, F. B. (1989). Explanation in education. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Osin, L., & Lesgold, A. (1996). A proposal for the reengineering of the educational system. *Review of Educational Research*, 66, 621-656.
- Reynolds, A. (1992). Getting to the core of the apple: A theoretical view of the knowledge base of teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6, 41-55.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Underbakke, M., Borg, J. M., & Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory into Practice*, 32, 138-145.
- Valli, L., & Tom, A. R. (1988). How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education? *Journal of Teacher Education*, 39, 5-12.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26, 13-22.
- Walberg, H. J. (1992). The knowledge base for educational productivity. *International Journal of Educational Reform*, 1, 5-15.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wolfgang, C., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

## **A Preliminary Analysis of the Nature of Teaching and Learning of Selective Schooling and Universal Schooling: Restructuring of the Knowledge Base of Education in Asia**

WONG Hin-wah

### ***Abstract***

*The nature of education systems in most Asian countries has been developing in various stages from selective to universal. Students' learning, which is the most important goal of schooling, faces a lot of problems. In order to understand these problems, objective and systematic analysis of the distinctive nature of teaching and learning between selective schooling and universal schooling should be undertaken. Based on the above findings, the knowledge base of restructuring curriculum, teaching and teacher education can be developed.*

*The concept of "knowledge base" in education is being analyzed in the first part of the paper. The second section of the paper is devoted to the description of the process and methods of inquiry into the nature of selective and universal schooling. Based on the analysis of the differential treatment of learners' individual differences and motivations of the two kinds of schooling, the distinctive nature of teaching and learning is being delineated. The paper concluded with a synthesis of the above findings and the characteristics of "knowledge base."*