

## 實習教師實施議題為本方法面臨的挑戰 與困境：以香港新高中通識科為例

徐慧璇、陳健生

香港教育學院課程與教學學系

本文以香港四位通識教育科實習教師為個案，探究教師在實施議題為本方法時面臨的挑戰與困難。結果發現，教師要面對以下四種張力：學習的寬度與深度；在限定時間內完成教學工作量與實施議題探究的教學策略；如何令所有學生投入學習；考試導向與學生學習導向等。這四種張力對每位實習教師的影響均不同，這與教師個人的專業背景、教學信念不無關係。文章最後就以上發現作深入討論，並提出改進建議。

關鍵詞：議題為本方法；通識教育科；課程實施

## 香港新高中通識教育科

隨着「334 學制及高中課程改革」的計劃與推行，通識教育科一躍成為香港高中必修科目，相關爭議亦由此產生。對教師而言，最切身的問題是通識教育科究竟教甚麼及如何教（林智中，2011；郭康健，2007）。在教學取向及策略方面，「通識教育科採納議題探究模式，並且以該模式為選擇課程內容和教學法的取向」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁 69）。教師不再是傳授知識的權威，而是注重「在探究議題的過程中，學生可引入自己的個人經驗，並接觸一手資料。學生應學習從多角度審視議題和資料以及評鑑不同的觀點」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007，頁 69）。

通識科推行初期，科任教師大多沒有任教通識科的經驗，對議題為本方法（issue-based approach）較為陌生，教師個人經歷的學校教育亦多為傳統的。這些教師在通識科實施議題為本教學方法時會遇到怎樣的挑戰？認識這一問題對推進持續的教學更新、發展相應的教師專業發展課程與活動，以及進一步反思課程方案十分重要。本文以四位通識科實習教師為例，就以上問題深入探究。雖然實習教師較缺乏教學經驗，但有研究顯示，即使富有教學經驗的教師，在初次接觸議題為本方法時亦可能遇到重重阻礙（Gross, 1989; Rossi, 1995）。

### 議題為本方法

議題為本方法亦稱議題中心教學法（issues-centered approach）或議題導向方法（issue-oriented approach），是指以爭論性議題為課程核心，教師綜合相關學科知識，運用多樣教學法，將議題的正反不同觀點呈現給學生的一種教學方式（劉美慧，1998）。不少研究證明，議題為本方法應用在公民科與社會科，可提升學生公民參與態度，培養學生適應社會的能力（傅潔琳，2006），例如在蒐集資訊與理性討論方面得到明顯改善（李沛青，2011），提供一個開放、鼓勵和批判的空間，刺激學生從多角度思考（梁恩榮、廖淑嫻，2008），增強學生政治參與的

興趣、效能、信心，使包容不同意見（Journell, 2010; Waterson, 2009）。假如運用在視覺藝術科，除了可加強學生的批判能力外，還能令學生透過議題，擴展創作的想像空間，以藝術作品來表達個人獨特的想法（吳香生，2006）。此外，還可以有效提升學生的批判思考（洪瑀捷，2007；潘志忠，2003），以及培養在生活中處理衝突和爭議問題的能力（Asimeng-Boahene, 2007）。

雖然議題為本方法對學生學習的作用受到肯定（Byford, Lennon, & Russell, 2009; Guyton & Hoffman, 1983），但許多教師對於使用該方法仍有顧慮，實際採用這種方法的意願較低（Caron, 2004; Lam & Chan, 2011; Misco & Patterson, 2007; Rossi, 2006; Saye & Brush, 2003）。

為何教師不願採用這種方法？學者對其原因已作多方面探討，例如社會對標準化與問責的要求（James, 2009）、高風險考試的影響（Journell, 2010）、學校的組織結構（Onosko, 1991）與支持性環境（Kohlmeier, Saye, Mitchell, & Brush, 2011），這一方法對學生個人信念的挑戰及低成就學生的低投入感（Asimeng-Boahene, 2007; Kohlmeier et al., 2011; Newmann, 1991），以及教師個人教學信念、教學技能等因素。

以上因素構成的阻力，影響教師實施議題為本方法的意願。深入認識教師經歷的挑戰與困境，對尋求恰當的解決方法，推展以學生為中心的教學方法十分重要。

## 實施議題為本方法的影響因素

教師在實施議題為本方法的過程中，常常遇到以下挑戰與限制：教師信念與專業技能、學生因素、時間因素、高風險考試。

### 教師因素

#### 教學設計時的困難

教學設計方面，如何處理傳授系統知識與議題探究的關聯，常常令教師迷惑，而選擇恰當的學習材料來協助學生探究議題亦非易事。

Caron (2004) 對六位任教社會科 (social studies) 的中學教師展開研究, 教師均表示, 如何在發展議題為本教學的同時, 保證向學生傳授有系統的科目知識有一定困難。他們不確定議題為本方法給學生提供的知識範圍應有多廣, 亦擔心基本和重要的內容被忽略。Levinson (2006) 對 83 位科學科 (science subject) 教師進行的研究亦發現, 一方面, 教師認為學生學習科學的知識對理解議題十分重要, 但另一方面, 在探究議題時, 教科書中的知識常常不能發揮作用, 個別議題涉及超越科目內容範圍的知識, 有時甚至與教科書的陳述互相矛盾。以上困境反映出教師在實施議題為本方法的同時, 仍然受傳統學科知識框架、教科書知識的限制。

與此相關, 在根據議題組織教學單元方面, 教師意識到議題為本方法的內容順序和組織原則與傳統分科教學明顯不同 (Caron, 2004), 甚至是議題的探究分析與傳統科學教育的內容及編排方式無甚關聯 (Gayford, 2002)。但老師認為, 如何以議題作教學組織的線索、在不同教學單元之間建立合理的關聯是頗有難度的。

此外, 如何把複雜議題概念化、將具體議題與價值衝突相結合、選擇恰當的學習材料呈現這些衝突的複雜性、設計不同思維層次的問題協助學生探究, 都是對教師的更大挑戰 (Kohlmeier & O'Brien, 2004)。假如教師缺乏與議題相關的知識基礎, 在設計和發展議題教學時便會更加困難 (Caron, 2004)。

### 教學中是否表達教師個人觀點和立場

議題為本方法常常涉及爭議性問題, 教師在教學中應否表達自己的價值與立場, 令不少教師感到困惑, 實證研究亦呈現出不一致的結果。

Kelly (1986) 提出教師在議題中心教學中最理想的行為是明確表達自己意見, 並和學生一起進行多樣觀點分析。Washington & Humphries (2011) 引證說明教師恰當表達自己的觀點, 會對學生學習起積極作用。但是, Hess (2002) 對三位成功實施議題為本方法的教師進行研究時發現, 教師甚少直接表達自己對議題的立場與觀點, 而是把

課堂作學生的論壇。事實上，教師很難嚴格保持中立，部分老師會明確地表達自己立場，而部分老師會隱晦地道出個人觀點（Cotton, 2006）。整體而言，教師對是否表達個人立場有四種不同的回應方式：否定式、特權式、規避式、平衡式（Hess, 2004）。

此外，教師表達自己立場對學生學習的作用亦有兩種不同觀點：一是認為學生會期望教師表明他們的觀點，否則學生會猜測教師的立場，這可能引起誤解和偏見（McCully, 2006）；另一種則認為當教師表達自己觀點時，學生會傾向視教師為專家，與教師保持一致立場，這說明教師的專業知識及其在課室中的權威有一定的影響（James, 2009）。

### 有效實施教學策略的能力

Rossi（1997）提出學生對信息的積極建構是議題為本教學的中心，即對議題的真正理解來自學生對資料和數據賦予意義的艱難過程，這要求在開放、鼓勵、懷疑與反思的氛圍中進行教學。在實踐方面，師生之間以及學生之間須持續對話，教師應努力讓學生澄清與挖掘各自立場，傾聽他人觀點，並能夠對其觀點和情感表示理解（Oliver, Newmann, & Singleton, 1992）。

雖然教師認可討論的策略相當重要，但在實際教學時，有效實施討論方法的教師卻不多（Rossi, 2006）。調查發現，課堂中的討論常常十分簡短，學生並未對重要議題持續地慎思（Nystrand, Gamoran, & Carbonaro, 1998），有時討論的內容只不過是回顧知識或事實等內容（Larson, 1999）。新手教師在組織小組活動與討論方面的技能不足（Chilcoat & Ligon, 2000），對教師如何扮演促進者與指導者的角色感到困擾（Kohlmeier & O'Brien, 2004），而如何實施有效課堂管理，令學生集中精力投入討論，其實亦是對教師的挑戰（Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004）。

以上所述教師因素可概括為：在設計教學時，如何處理議題探究與知識傳授之間的關係、如何設計議題相關的學習材料；在教學過程中，面對爭議性問題是否表達自己立場、如何實踐恰當的教學策略。

## 學生因素

學生對教師實施議題為本方法的挑戰，表現在兩方面：首先，當議題涉及的觀點與學生深信不疑的價值觀、信仰衝突時，學生會抗拒學習，且強烈感到受傷害並缺乏安全感（Asimeng-Boahene, 2007; James, 2009）。

其次，低成就學生的學習動機不高、知識基礎不足、認知能力較低等特點，會令教師更傾向使用消極的教學方法（如強調信息的獲得），避免採用更具挑戰性的題目與技能，使用更具體且高度結構化的功課（Rossi, 1997）。當某一科目成為公開考試的高風險科目時，教師傾向對低成就學生進行直接教學，將議題探究排除在課堂學習之外（Journell, 2010）。

為何教師如此對待低成就的學生？Rossi（1997）指出，許多教師認為低成就的學生較難進行議題探究所要求的高層次思維活動，他們進行議題探究的基礎知識不足，學習動機亦較低，較難投入參與學習活動；此外，低成就學生常出現課堂紀律問題，令教師在控制和管理課堂方面變得困難，教師寧願使用結構化的工作紙與學習活動來代替議題探究，以維持安靜與有序的課堂。台灣一些學者的研究亦有類似發現（呂慧娟，2002；程台生、蔡孜怡、吳明哲、簡維瑩、陳麗珠，2005；劉美慧，1998）。

一些學者如 Kohlmeier et al.（2011）探討如何對低成就學生實施議題為本方法時發現，新手教師在經驗教師和大學研究員的協助下，可更好地設計出激發學生學習興趣的活動，發展恰當的鷹架，對學生進行分組並給他們分配不同的角色。Caron（2004）亦發現，為低成就學生設計更豐富的鷹架，可協助他們逐步回應與議題相關的問題。

簡而言之，有關學生因素對教師的挑戰，可從兩方面理解：一方面，涉及挑戰學生深信不疑的價值觀與信仰的議題會引起學生抗拒；另一方面，學業能力稍遜學生在知識基礎、學習動機、參與互動學習、進行高階思考的能力等方面表現不足，令教師望而卻步。

## 時間因素

大量研究顯示，與傳統教學相比，議題為本方法要求教師花較多時間進行教學準備及組織課堂教學活動（呂慧娟，2002；傅潔琳，2006；程台生等，2005；靳知勤、陳又慈，2007；Caron, 2004）。

在教學準備方面，教科書難以提供議題分析的所有資料，教師一般都要分配較多時間查找和組織資料（Asimeng-Boahene, 2007），同時還要學習新的教學技巧（Rossi, 1997; Waterson, 2009）。

在組織課堂教學活動方面，議題探究過程需較多時間，否則難以深入（Asimeng-Boahene, 2007），這些時間用於：（1）學生對來自不同渠道的多樣信息進行綜合分析與判斷；（2）為學生自主學習提供留白、等待，以及協助思考的時間；（3）互動的教學活動，如分組討論、辯論、角色扮演等，所需時間遠遠超過直接講授的時間（Rossi, 1997）。

當課程內容範圍較大時，時間問題就顯得愈加突出。Oulton et al.（2004）發現，議題中心教學所需的教學時間與政府建議的教學時間有衝突。對此，Engle（1989）認為議題為本方法應當對重要問題進行探究，而探究的深度更加重要。

## 高風險考試的影響

雖然已有不少研究證明公開評核有可能影響學校課程與教師的課堂教學，但高風險考試對議題為本方法的影響之探討卻十分有限。Journell（2010）發現，面對高風險考試，教師對是否採取議題為本方法有三種取態：（1）採用傳統教學方式，完全不討論議題；（2）適當融合議題的內容；（3）以議題探究為主，把議題視作學習內容和材料。不過，採用議題為本方法的教師，其學生的學習能力與過往成績都比較理想，教師並不擔心學生可能在公開考試中落敗。呂慧娟（2002）亦發現公開考試的壓力是阻礙教師實施這一方法的重要因素。

香港的家長、學生和學校均十分看重公開考試的成績，因為它對學生將來的生活與職業產生重要影響。當通識科成為高風險的公開考試

科目，教師能否依然根據教學理念教學，或是受考試影響而作出妥協與改變，還需深入研究。

## 小 結

簡而言之，對習慣了傳統教學方式的教師來說，雖然他們都認同議題為本方法對學生的學習有積極作用，但在實踐過程中卻常感到無所適從（Koeppen, 1999）。以上從教師因素、學生因素、時間因素以及高風險考試影響四方面，認識議題為本方法對教師的挑戰。接下來，本文將以任教香港通識教育科的實習教師為例，分析他們在教學實習期間遇到的挑戰與應對方法。

## 研究方法與過程

為了深入探討教師如何在課堂中採用議題為本方法，本研究採取多個案方法（multiple case study）（Stake, 2000; Yin, 2009），選取香港中學通識教育科的四位實習教師進行深入探究。選樣方面，本研究主要根據個案本身的多樣性及進行密集研究的機會進行選取，對個案的樣本選擇而言，學習新知、發現差異是兩個主要標準（Stake, 2000），四位教師顯示了教師經歷的多樣性，同時，本研究又會作整體檢視（Yin, 2009）。在樣本推廣性方面，參與本研究的四位教師，大學時主修的專業並非通識教育，而是其他專門學科，他們曾於 2010–2011 年度修讀一年制（全職）教師教育文憑課程。在研究者任教的一門科目結束後，研究者曾邀請主修或副修「通識教育」的同學參與本研究，初期有九位同學報名參加，在課前訪談結束後，三位實習教師（副修通識教育科）因實習學校未能安排通識科教學，所以退出研究。最後六位教師參與搜集資料的整個過程，其中兩位在實習時任教初中通識科，四位任教高中通識科。為了解教師在新高中學制下實施議題為本方法的困難，本文選取了四位任教高中的實習教師進行深入分析。四位教師的個人資料見表一。



表一：研究參與者的個人資料

教師	性別	大學主修專業	學校教學經驗	學校收生水平	觀課單元的主題
何老師	男	文化研究	無	中	生活質素——最低工資
蔡老師	女	心理學	無	高	社會與政治參與
鄭老師	女	地理	無	中	食品安全
吳老師	女	歷史	無	中	少數族裔

本研究蒐集資料的方式有：分析四位教師的教學材料、課堂觀察、課前課後兩次訪談。文件資料部分，研究者蒐集了四位教師在教學實習期間的教案、課堂活動工作紙、教師所整理的教學材料等；課堂觀察部分，對每位個案教師均進行一至兩次觀課，每次由一至兩位研究者進行，對課堂進行文字記錄，並錄影至少一節課堂；課前訪談在教學實習正式開始前一週進行，訪談問題包括教師對通識教育科的理解、對議題為本方法的認識，以及教師計劃的教學方案等；完成課堂觀察後，研究者與教師進行第二次訪談，內容聚焦於教師解釋、評價和反思自己的教學活動、策略，以及實施議題為本方法的感受與挑戰等。

研究者於 2011 年 3 至 5 月完成搜集資料工作，之後將訪談錄音全部轉寫為文字，並在反覆閱讀所有資料的基礎上進行開放式編碼，即先對資料賦予標籤，發現類屬，然後對類屬加以命名，建立編碼系統。為了協助系統性的資料整理，本研究採用 NVivo 質性研究電腦軟件，對文字資料進行編輯、編碼、提取和彈性記錄，有效協助研究人員逐步將資料分類、建立樣式 (pattern) 和主題 (theme) (Yin, 2009)。

有關個案研究的推論性，本研究採用「自然主義的推論」(natural basis for generalization) (Stake, 2000) 立場。Cronbach (1975) 解釋，每一具體場景或一系列事件的形成都有獨特因素影響，結果難以推論，但是，探究過程的主體主要是這些因素，並在研究時加以考慮，而研究人員的任務是描述和解釋相同或不同因素如何在新舊環境中皆有效。本研究對四位個案教師就議題為本方法的觀念與實踐進行「深入描述」，呈現四位教師的背景與實踐脈絡，這可以為讀者提供具體參考，可轉移

的程度基於兩個脈絡的相似程度。這與 Cronbach 提出的操作性假設的含意一致。

## 研究發現

本研究發現，教師主要面對四種不同的張力：（1）如何處理學習的寬度與深度；（2）在限定時間內如何完成教學工作量同時實施議題探究的教學策略；（3）如何令所有學生投入學習；（4）面對公開考試壓力，應採取考試導向抑或學生學習導向。以下將介紹及分析這四種張力如何構成實習教師在通識科教學中的困境。

### 寬度與深度

教師在通識教育科採用議題為本方法教學，有關寬度與深度，遇到三種不同的選擇困境：如何處理知識傳授與深入探究議題的關係、對一個議題探究的範圍應有多寬，以及任教通識科六個單元對教師知識寬度的挑戰。

#### 如何處理知識傳授與深入探究議題的關係

在議題探究方法中，知識一般視作達成學習的方式而不是學習的目的與結果，同學須在分析及探究議題的過程中，根據議題涵蓋的範圍補充與學習相關的知識，並運用這些知識來理解議題。然而，四位教師對此，看法並不完全相同。

蔡老師與何老師的觀點較為接近，認為教師應根據議題涵蓋的範圍，提供相應的知識和概念：

有限的時間要我去理解一個議題的時候，我會去找有限的知識來教。……我只是純粹因應一個議題的情況，來釐定我需要教的東西。（蔡老師，post142-146）<sup>1</sup>

不過，在實踐過程中如何找到恰當資料來引導學生闡明個人觀點與立場，是令蔡老師感到困難的地方：

學生學一個課題的時候，如何可以令他們真正明白到個人的立場，我覺得是一個難度……很多時候我都找報紙，另外通識科的網頁都有用的，但我覺得這些資料較零散。（蔡老師，pre178-190）

蔡老師提供的教學方案亦呈現類似情況，例如有關是否贊成最低工資，蔡老師只「列出社會不同持份者的意見，讓同學分析及表達贊成或不贊成的原因」（蔡老師，教學材料）<sup>2</sup>，但未能提供恰當學習資料協助學生理解這些不同立場的含意，結果學生僅針對各種觀點表達個人偏好，缺乏深入檢視。

這一困難顯示，蔡老師未能在學生個人意見、不同持份者的觀點、議題相關的持久性爭議三者之間建立關聯，缺乏理解這些不同觀點的依據與相關概念。

何老師遇到的阻力則是學生缺乏知識基礎，令他不得不進行直接講授，甚至在不少課節以直接講授為主要教學活動：

我覺得教學上最麻煩的地方就是他們〔學生〕的知識根底不足……難以討論下去……結果課堂上就要花很多時間講解，最後都變成依書直說一些硬知識給學生。（何老師，pre237-242）

與以上兩位教師不同，鄭老師對於以系統知識作教學的內容線索，還是根據議題組織教學，感到十分猶豫。如果以講授知識為主，這與通識科主張的議題探究精神違背；如果以議題探究為主要線索，則無法提供某一主題的所有知識要點：

如果從議題出發……學生的學習動機、整個學習氣氛會好些……但如果從概念組織……學生個人知識根基會打得好些。（鄭老師，pre551-556）

鄭老師的這一矛盾亦可從她的教案中得到印證。例如有關食品安全的教案，鄭老師給學生準備的學習材料有以下特點：

1. 不少地方留出空白，在課堂教授時，學生可根據教師講授填上標準答案，這些都視作學習的重點，如「食品安全政策和行動有必要涵蓋從\_\_到\_\_的整條事物鏈」（鄭老師，學生材料，第1頁）；
2. 教師在教學方案中列出食品安全重要議題，如「食物傳播的疾病」、「進口食品問題」、「基因改造食品」，針對每一議題提出開放性問題，讓學生根據問題的指引進行探究和思考，例如「根據材料，討論進口食品出現問題的原因有哪些？」但部分問題教師已提供答案，或讓學生以填充的形式完成工作紙。例如上一問題，學習材料提示可以從「政府監管」、「食物生產商」、「市民」三方面考慮，而前兩項已經提供正確答案，學生只需思考市民方面的因素即可（鄭老師，學生材料，第13頁）。

鄭老師遇到的困境，實際是兩種不同教學信念的衝突，即以知識傳授為主的教學觀與以議題探究為本的教學取向。

從以上教師在處理知識傳授與議題探究的關係上可以看出，鄭老師處於知識傳授為主抑或深入探究議題為主的矛盾中，這可視為鄭老師教學信念衝突的表現；蔡老師與何老師雖認同深入探究議題的重要性，但在實踐過程中遇到不同的阻礙因素與困惑，結果難以做到對議題的深入探究。

### 對一個議題探究的範圍應有多寬

議題往往是複雜的，涉及不同範疇與層面，就一個議題從哪些角度分析、探究與解讀，將影響學生對議題認識的廣度與深度。通識教育科劃分為六個單元，當一個議題可以從多個單元角度解讀時，教師應當從一個還是多個角度解讀？此外，學校的教學團隊並非由一位教師統領所有單元，常常由不同教師分教不同單元。當一個複雜議題出現時，

教師之間如何協調與分配？這既要避免重複，又要令學生看到議題的全貌，領會不同角度之間的關聯，實非易事：

很多時候一個議題，應該會牽涉到不同的單元……但很多時候學校就變成一個一個單元教，這個老師負責單元一和單元三，那個老師便教二和四等等。（鄭老師，pre28-31）

備課的時候會有憂慮……究竟這個議題中我教不教其他單元應該有的內容呢？一個議題除了我負責教的單元之外，其實這與其他單元都有聯繫，我又教不教呢？（鄭老師，pre620-622）

由此可見，通識科根據統整課程的意念組織學習內容，然而教師教學團隊的組織卻未作出相應配合。教師分教不同單元的方式，雖可令教師發揮所長，但以科目整體來看，其分裂亦十分明顯，令議題探究的寬度不清晰。

### 任教通識科六個單元對教師的挑戰

如何在寬度與深度之間平衡，還表現在教師對任教六個單元的顧慮。除何老師外，其他三位教師均表示自己在現階段不適合任教所有單元，對未來可能任教自己不熟悉的單元亦感到充滿挑戰。例如：

始終通識有六個單元，老實說，可能我以前讀書都只是讀專科，一個老師怎樣可以教全部六個單元，真的是沒有可能。（吳老師，post412-413）

通識科內容廣泛，同時滿足寬度與深度的教學，令教師倍感壓力。這一壓力主要來自教師個人的知識基礎與通識科要求的內容範疇不匹配。不過任教六個單元對何老師的挑戰不算明顯，因何老師在中學選讀理科，大學修讀文化研究，個人曾參加社會不同黨派的活動。這些經歷令他的知識面較廣，文化研究的學習亦讓他習慣了用統整的眼光來理解

社會現象與問題。可以說，通識科教師個人的知識背景影響他們對教學難度的感知。

簡要而言，教師在寬度與深度的張力下，呈現出三種不同類型的困境：如何處理知識傳授與議題探究之間的關係、對個別議題的探究應有多寬，以及教師個人知識基礎的廣泛性與其感知的教學困難。

## 在限定時間內完成教學工作量與 實施議題探究的教學策略

教師在通識科實施議題為本方法遇到的第二個困境是，如何在限定時間內運用議題探究的教學策略教授所有教學內容。這表現為，課堂內教師選擇與組織教學活動時如何安排時間，以及課堂外教師備課時花於認識議題與準備教學材料的時間問題。

### 課堂內的時間分配

課堂內的時間分配困境可以從兩方面理解：在直接講授與互動策略之間選擇；互動教學策略所需時間較多，現有課時常常難以完成所有活動。

#### 一、在直接講授與互動策略之間選擇

由於通識科內容豐富，在有限時間內完成所有單元及主題的教學，與着重學生主動探究的方式，在時間分配上有衝突。何老師就遭遇了這一困境：

其實，因為學校進度都十分趕，學校自己都有一套工作紙，希望教師完成工作紙的內容。所以只能完成工作紙，再加一點通識教學法。（何老師，pre301-303）

在何老師看來，課堂時間十分有限，這與通識科課程內容廣泛而計劃的教學時數不足有關。與此同時，如果學生的知識基礎較低，教師更易採用直接教學，討論不過淪為形式上的活動而已：

時間真的很不足……特別是學生對內容不太熟悉的時候，我就要講了，要教點硬知識……當中應當給他們建構的活動，但這方面的時間就真的不足，這是我覺得很大很大的障礙。（何老師，post95-99）

可以看出，對何老師來說，課堂中用於互動教學策略的時間不足，主要受到學生學習基礎薄弱與通識科課程本身內容太廣泛所限。

## 二、互動教學策略所需時間較多，現有課堂時間難以完成所有活動

議題為本方法主張學生在開放、安全、鼓勵爭辯的環境中實施互動的教學策略，課堂討論是常用的策略之一。蔡老師認同學生閱讀材料、互相討論、表達意見的重要性，但在有限的課堂時間內，常常無法按時完成討論活動的所有環節，很難達到充分澄清觀點、辯論、達成合理結論的結果：

有時候，真的因為時間不許可，就只能隨便叫兩組同學講一講他們的立場。（蔡老師，post284-285）

另外對三位教師的觀課，都看到了教師設計的教學活動無法在規定課時內完成的情況。例如：

吳老師給學生派發了八份有關香港少數族裔的資料，學生閱讀材料，根據教師的引導問題進行討論並作出報告……最後，教師本打算呈現一張有關香港少數族裔問題的概念圖，但下課鈴聲已響，只能匆匆展示，留待下一節再解釋。（吳老師，課堂觀察記錄）

## 三、影響課堂討論順利進行的其他相關因素

教師不能順利完成課堂討論活動，不僅是時間因素，教師帶領討論活動的專業技能、班級容量、學生管理等方面，亦同時影響這些活動能否順利完成。

何老師在課後訪談中提及，不能按時完成教師評論與總結，這與個人對課堂中的時間掌握有關：

始終自己 awareness [意識] 不是很足夠，或者太容易讓那些比較喜歡發表意見的同學引導了。（何老師，post72-73）

對吳老師來說，時間不足、班級規模、學生課堂管理三者共同影響課堂討論活動，令她無法對所有小組進行有效指導：

一般來說學生會分成八組，分成八組便真的很難每一組都看得很深入。有時，可能你在組內 [觀察] 的時候，學生便看一看，做一做。但當你離開之後，學生便不做了。（吳老師，post191-193）

簡言之，課堂內教師遇到兩種類型的時間困境：如何在課節時限內完成討論活動，以及如何在直接講授與互動活動之間進行取捨。教師的相關教學決定同時又受到來自學生學習投入、課堂管理、班級容量、教師專業技能等因素的影響。

### 課堂外的時間分配困境

對教師來說，時間困境還體現在備課上。針對議題探究，現有的教學資料庫、教學資源不足，教師需要花較多時間備課，倍感壓力：

教材方面真的很花時間，要花很多時間來找。可能你在這一次用一個教學法……第二次又要想五花八門的招式……再加上不只一個議題，就要花很多時間找，又要想這些資料怎樣幫學生去建構。（何老師，pre419-423）

另外，教師除了花較多時間準備之外，對不能加入學校教師團隊的活動，有一定壓力：

因為現在我是自行準備，自己一個老師去負責那麼多 topic [課題]，就很辛苦了。（鄭老師，post133-134）



與鄭老師相比，吳老師的備課壓力會少一些。吳老師所任教的學校採用共同備課、分工合作的方法，她身為實習教師，主要跟隨學校的要求組織教學內容，個人只需做調適即可。這表明教師在校內獲得支援以及同儕合作可以減輕教師壓力：

這間學校的老師會一起備課，然後一起討論教學重點……你要我由零開始做，我會覺得對我來說都是一件很困難的事。（吳老師，pre150-165）

從上述教師課堂內外時間分配的困擾可以看出，教師在教學準備與實施過程均面臨時間不足問題。壓力大小與教師獲得的教學支援（包括教學資源、學校中的教師團隊合作方式等）不無關係。

## 如何令所有學生投入學習

不少研究探討教師如何針對學業成就欠佳的學生實施議題為本方法。對四位教師的深入探究發現，以下情況對議題為本教學的影響較大：不同學業成就的學生在同一班級、任教不同學業成就的班級、學生整體表現的探究層次、低學習動機等。

首先，同一班級學生學習差異較大，令教師安排學習活動時難以照顧所有學生的需要。蔡老師十分注重讓所有學生發表對議題的觀點、立場以及相關論證，然而在小組報告時，同學常常避免給那些學習能力低的同學做報告，即使在小組內部亦如是，同學之間未必能夠互相接納和包容：

互評的時候，同學一定不會讓能力比較低的同學發表，結果這些學生少了表達的機會；可能在小組內討論的時候，這些同學的看法又未必會獲得其他同學同意，實際上他們的自信心可能也變差了。可以說實際上並沒有給學習能力較差的同學一些機會學習。（蔡老師，pre345-347）

其次，如果任教不同學習能力的班級，教師可能採取不同的教學方式。何老師發現在學業成績較好的班級運用互動策略的可行性較高，在學業成績較低的班級則較難實施，於是傾向採用傳統教學：

我用什麼方式要看學生的主動性以及他們的知識背景……我給〔他們〕一些資料，他們會自行去看，或者提供〔他們〕一些角色，他們自行回去查找有關角色的資料。其實在找資料當中，硬知識就不需我再講，他們都找出來了。如果學生都這樣，我就可以多用一些新的教學模式。如果學生動機是非常之差，或者都沒什麼興趣，我會比較多用〔直接講授〕的方式。（何老師，post133-137）

再次，學生習慣了傳統講授方式，當轉變角色，自己從資料中建構觀點與理解時，便較難達到高層次思考。鄭老師與吳老師就有這樣的觀察。她們一般在課堂內分發一些材料，讓學生就學習材料的內容進行組織、分析、延伸思考，結果發現，學生常常僅能提取材料中出現的觀點，較難將不同觀點聯繫和比較、從材料中分析和推斷相關持份者的價值觀與立場。

這一現象在課堂觀察中可以得到印證：

同學根據工作紙提出的問題，在教師派發的資料中尋找答案，小組報告部分，學生的意見基本是將資料中的觀點做出複述。（吳老師，課堂觀察記錄）

最後，學業成就較低的學生常常同時表現出低學習動機，如何提升學習動機亦令教師感到困難：

如果給我多一點時間，可以做到多一點活動，我想可能會令到他們的學習動機會提高一點。但問題在於我又要追趕課程，又有很多內容要講……所以我覺得時間和學習動機其實都有很大關係。（何老師，post101-104）

不過，學生的學習動機亦會因議題的內容而有所不同，當一些議題與學生的生活較遠，他們的學習動機會減低：

比如現代中國，學生真的感覺距離自己很遠，於是會沒什麼動機上課，課堂上的投入度自然就低了。（蔡老師，post415）

綜上所述，學生投入方面，教師遇到如何處理學生差異的問題和不同類型的困難，他們的回應方式相對都是消極的。

### 面對公開考試壓力，考試導向還是學生學習導向

在高風險的公開考試壓力下，學生對考試成績的關注以及對應試的學習方式，令教師在實施教學過程中常遇到阻力與困惑。四位實習教師都未表現出明顯的考試導向，但不時遇到來自學生、同儕等的考試導向影響，亦會嘗試在考試與學生學習導向之間尋求折衷的解決方式。

#### 來自考試導向的影響

何老師希望根據通識科的理念教學，令學生學會自主、批判思考，從多角度思考問題等，但通識科屬必修必考科目，學生表現出的考試主導取向（例如對學習內容作選擇性學習），令何老師感到失望：

老師的角色是推動者，有時覺得真的很難推動。如果你說這樣會計分，考試會考，他們的推動力就會大點。有段時間我都比較氣餒，最後又回到考試。（何老師，pre264-266）

在完成功課的過程中，學生都傾向表達「官方」的正面答案，只有不計分的時候，學生才容易表達自己真實的觀點：

我覺得學生都有一些側重考試時應答的官方答案……所以他們可能會回答標準的答案，但未必根據自己本身觀點來說。（蔡老師，pre111-113）

除了學生，教師亦會受同儕等的影響，鄭老師就表示考試導向的壓力來自多方面：

始終通識都要考試，最終目的都是考試，學生會問你考不考，接着老師又會……校長亦都會關注學生考得好不好。（鄭老師，pre274–275）

### 在考試導向與學生學習之間尋找折衷方式

鄭老師明顯感受到考試為本與學習為本的角度。雖然她認同培養學生能力，亦認可通識科議題為本教學可以令學生更關心時事、社會，思考與價值觀相關的深入問題，但在實際教學時，又不能完全放棄考試相關的訓練：

我會感受到這種壓力，我要去訓練他們考試技能，還是真真正正要去令到學生有一種分析能力呢？我會覺得這兩者是有一個角度，兩者之間究竟哪一個更重要呢？（鄭老師，pre275–278）

鄭老師試圖在教授答題技巧與訓練學生思維兩者之間找出平衡。例如在課堂教學上選取一些與考試相關的資料，向學生指明考試答題時的要點：

平時我都會提醒學生，比如：「通常考試，有時會用剪報，你們要記得掌握論點，不好整句都抄呀。」……我就會平衡……但就不會經常傳授，因為畢竟課堂你要照顧議題的探究。（鄭老師，post562–566）

鄭老師在平時的功課中亦會滲透一些思考方式或模式的訓練，例如正反論證，訓練學生用一定的框架答題：

老師希望培養學生有正反立論，所以功課框架已經設定了，這個論點……你就要正的論點一、二、三，反的論點一、二、三，如

此去培養學生習慣用這種思維模式……評分的時候亦都會留意。  
(鄭老師, post551-559)

由上可見,教師在通識科實施議題為本方法的過程,遭遇到寬度與深度、在限定時間內完成教學工作量與實施議題探究的教學策略、如何令所有學生投入學習、面對公開考試壓力究竟採取考試導向還是學生學習導向等四種張力,在其中取捨,尋求平衡。不過每位教師對各項張力感知的強度是有差異的。

## 討 論

本研究其中部分結果,能回應文獻中的發現,例如:鄭老師從傳統學科知識架構的角度,審視議題為本方法時所遇到教學信念的衝突,這與 Caron (2004)、Gayford (2002) 及 Levinson (2006) 的發現是一致的;蔡老師選擇及組織與議題相關的學習材料時的困難,亦與 Kohlmeier & O'Brien (2004) 的發現相近;面對學生差異及低成就學生的問題,教師的應對方式相對消極,這亦回應到 Rossi (1997) 的觀察;此外,本研究個案的教師亦同樣提出在教學準備與課堂內組織教學活動的時間不足問題。

不過,本研究亦發現一些與過往研究不同的結果,具體如下。

第一,與以往研究不同,本研究發現教師在實施議題為本方法過程中遇到的挑戰,很多時是在不同張力中尋求平衡與取捨,例如注重寬度還是深度、在時間有限的情況下注重傳授還是互動教學、議題為本方法能否應用到所有學生、採取考試導向抑或學生學習導向。這些決策困境會令某些教師處於不同觀念的矛盾中;而有些教師雖然立場清晰,但實際教學時卻受個人與環境因素限制,最後亦不能實現理想的教學,如何老師與蔡老師的情況。當學校提供具支持性的環境時,教師的教學準備以及教學壓力會相對較少,如吳老師與其他三位教師相比,未經歷明顯的信念衝突或實施阻力,因為她任教的學校已經形成較好的教學團隊及合作模式,教師很快便能融入學校的教學模式中。

我們可以看到，四位教師在不同張力下遇到的具體情形呈現差異，每位教師的主要矛盾與困境都不相同。鄭老師在有關寬度與深度方面的矛盾最明顯，有關考試導向與學生學習導向的矛盾亦十分突出，另外三位教師主要在時間與學生方面經歷困境。

本研究所選的實習教師在教學經驗上是缺乏的，但以上困境並非僅實習教師遇到。在 Rossi (1995) 對一位具 26 年教授公共議題科目、擁有碩士學歷的教師深入研究，發現個案教師遭遇三個困境：指導者困境 (the director's dilemma)，教師容易陷入究竟為學生賦權主動學習抑或由教師提供知識與探究議題的框架的困境；信息困境 (the information dilemma)，學生難以完成教師的閱讀要求，以至影響課堂討論；參與困境 (the participation dilemma)，教師設計結構化的討論活動與內容，然而學生卻極少參與，不願發言。指導者困境和信息困境與本文有關寬度與深度的發現相近，參與困境則與如何令學生投入相近。這說明，即使有經驗的教師或熟手教師在嘗試實施議題為本方法時，亦會遭遇類似困境與挑戰。目前，深入比較新手教師與經驗或專家教師在實施議題為本方法的異同之相關研究十分有限，這可作未來研究方向之一，因為這比較可令我們發掘成為議題為本教學專家的特點及其成長路徑。

需要提及的是，有關考試導向抑或學生學習導向的取捨上，四位教師都沒有呈現明顯的考試導向，亦未出現與 Journell (2010) 類似的發現。可以說，考試的回洗效應 (washback effect) 在三位教師身上不甚明顯。這是由於：(1) 雖然通識教育科已經成為決定升學的高風險科目，但因本研究搜集資料的時期屬於新高中學制的初段，第一次公開考試還未正式進行，究竟通識教育科考甚麼，評分標準是怎樣，各教育層級還沒有清楚的共識，因此，學校和教師只能根據自己對通識科的解讀安排教學；(2) 對於實習教師而言，實習期只有兩個月，任教課節亦有限，教學效果對於教師個人和實習學校的影響都較少，相對而言，實習教師可以有較大空間嘗試新的教學理念與方式。

第二，時間不足是研究文獻反覆提及的因素，一般討論僅提及教師教學準備與組織課堂教學活動時間不足，本研究卻發現時間限制並非單獨存在，反而是在課堂教學中與其他因素（如教師對教學技巧的掌握與運用、有效的課堂管理、班級規模、學生差異等）綜合起來對教師的實際教學效果產生影響。課堂外的教學準備時間是否充足，則與老師能夠獲得的教學支援有關，例如相關議題資料是否豐富、學校教學團隊的協作情況等。這提示我們，時間因素必須與其他因素結合在一起綜合考量，以尋求限定時間內進行可能改進的因素。

第三，在文獻中較多出現以下問題的探討：處理爭議性議題時，教師是否應該和如何表達個人立場與觀點，以及教師是否表達個人觀點對學生學習有怎樣的影響。然而，文獻中這些重要內容，本研究的四位教師都未顯著提及。雖然議題為本方法常涉及爭議性問題的探討，呈現人們對待同一議題的不同立場，但四位教師處理爭議或不同觀點時，只是向學生呈現不同立場，卻缺乏對各立場隱含的價值觀及其前設（*assumption*）的分析。例如，何老師呈現不同媒體對菜園村村民的訪問時，將重點放於不同媒體的角度有何差異及影響，亦提及這些差異代表的社會群體，然而這些角度反映了怎麼樣的價值和信仰並未提及。再如蔡老師在觀課課節討論香港最低工資議題，列舉了社會中的不同觀點，詢問同學同意哪些觀點及其原因，但課堂時間較多用於學生辨識不同觀點，較少用於深入分析各觀點。議題為本方法要求學生首先分辨和界定社會問題，充分運用多種資訊對不同價值觀的前設及不同觀點作反思，繼而提出多種解決方案並逐一論證，最後從中作出選擇（Allen, 1996）。Allen（1996）的觀點與 Engle & Ochoa（1988）對民主社會的解釋不謀而合。Engle & Ochoa 提出，民主社會常常呈現嚴重問題以及不和諧現象，這些其實是最好的學習材料，學生在深入檢視議題的過程中，有機會反思種種社會衝突，並更好地參與民主生活。所以西方文獻有關社會科、公民教育科的探究，有大量價值觀相關的爭議性議題。本文的發現可從實習教師的教學能力作解釋，亦可從通識教育科本身的性質探討。通識科將學習焦點置於如何分辨不同立場與觀點，學習多

角度分析問題。可以說，通識科的學習更多屬於認知與智性能力層面。對此可理解為，香港脈絡下的通識科較少從社會文化根基角度設計，更多回應知識社會與知識經濟對人才的要求（甘國臻，2003）。

有關學生對教師意見的看法，本研究顯示，教師在課堂上表達有關議題的觀點時，學生會傾向視它為標準答案，對於是否表達個人觀點，學生反而不在意。James（2009）認為，學生這種態度基於教師的專業權威，而本研究則發現這與學生的考試導向有關。因為當教師表達有關問題的觀點時，學生傾向把它當作標準答案，因為擔心如果個人觀點偏離主流意見，這將不獲接納。

第四，本研究顯示議題為本方法與課程設計有密切關聯，教師在實施議題為本方法時，不時遇到具體實施與課程設計的矛盾，例如對議題探究的寬度與深度，以及教師在六個單元帶領學生進行深入探究的挑戰。教師任教通識科的壓力主要反映在教師目前的知識結構與通識科同時要求寬度與深度的不相匹配；教師分教不同單元的方式顯示學校層面須提供更有效的統籌與協助。此外，課程範圍大、內容多，對實施議題為本方法更為直接的影響是備課及課堂教學時間嚴重不足。

最後，本文四位教師都發展出各自的應對策略，如面對課堂教學的時間不足，教師會以個人講授取代學生表達意見；當學生參與小組活動及課堂討論不夠積極時，教師亦會轉向直接傳授；對於學生須面對考試與升學壓力，教師會傳授答題的一般原則與策略。從這些應對策略可以看出，傳統的教學理念與方式一方面為教師提供支持（即議題為本教學難以實施時就轉向知識傳授），另一方面亦成為有效實施議題為本教學的阻礙。這是因為，議題為本教學與傳統直接教學方式在理論基礎、教學目標、對學生特質的看法、課程組織、教學活動、評核方式、教師角色等方面，觀點大相逕庭。劉美慧（1998）認為二者甚至互不相容，例如議題中心方法認為知識是動態的、學生通過議題了解多元觀點與價值，批判日常生活中隱藏的意識形態問題，而傳統教學方式則認為知識是靜態的，學生學習接受權威者界定的知識與價值。當教師在兩種



方法之間不斷轉換時，學生所覺察到的很可能是更為混亂的圖像，甚至解讀為與傳統教學無異。

## 結論及建議

本文以香港四位通識教育科的實習教師為例，分析了教師在新高中課程通識教育科中所運用議題為本方法的挑戰與困境。回到本文的研究問題：「實習教師在實踐議題為本方法的過程中會遇到怎樣的挑戰與困境？」，本文的結論是，在香港新高中課程改革背景下：

1. 教師常常對於如何取捨與平衡感到困惑與具挑戰性，他們主要面臨四種不同類型的困境：在通識科實施議題為本方法過程中處理學習的寬度與深度、在限定時間內完成教學工作量與實施議題探究教學策略、如何令所有學生投入學習、面對公開考試壓力採取考試導向還是學生學習導向。這四種張力對每位實習教師的影響都不同；
2. 這些挑戰與教師個人的專業背景、教學信念有關，亦反映出學校時間表與教學時數安排、通識教育科課程設計、社會注重競爭文化、學校支援等方面的限制；
3. 教師在實踐時，會根據學生特點、個人知識基礎、考試要求等因素不斷在直接講授與議題探究之間轉換，以保證完成計劃的教學內容。

如何解決這些困難與局限呢？在課程設計方面，須慎思通識科的寬度與深度問題，如果我們認可深度探究議題的價值，可以考慮縮減課程內容的範疇，將一些具持久意義的議題定為必須研讀的內容，且提供相應的教學資源庫，這對建立通識科共同的知識基礎，建構同儕共識可有幫助；對教師而言，教師的困境主要表現在教學信念轉變、知識基礎與教學技能不足等方面，在相關教師培訓上必須作出配合；在學校層面，學校可以考慮調整課節編排結構來配合議題探究活動的要求，建立教師團隊與合作對教師的幫助亦十分明顯。

## 註釋

1. 本文的教師訪談資料引文註解由兩部分組成：第一部分為教師匿名稱謂；第二部分英文字表明課前（pre）或課後（post）訪談，數字則表示原始資料的行數。
2. 本文的教師文件資料及課堂觀察記錄引文註解由兩部分組成：第一部分為教師匿名稱謂，第二部分說明資料來源，包括文件資料或研究者完成的課堂觀察記錄。

## 參考文獻

- 甘國臻（著），安桂清（譯）（2003）。〈人力資本概念的轉變及其對亞洲部分地區學校課程改革的影響〉。載羅厚輝、徐國棟、鐘啟泉、楊明全（編），《香港與上海的課程與教學改革：範式轉換》（頁 23-39）。香港，中國：香港教育學院。
- 吳香生（2006）。〈視覺藝術科「議題為本」學習〉。《香港美術教育》，第 1 期，頁 7-10。
- 呂慧娟（2002）。《台北市國中公民與道德科教師對議題中心教學信念之研究》（未發表之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北，台灣。
- 李沛青（2011）。《議題中心教學融入高中公民與社會課程影響學生公民參與態度及公民參與行為之行動研究》（未發表之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北，台灣。
- 林智中（2011，11 月）。《新高中課程，野心是否過大呢？》。文章發表於「課程新走向：政策、實施與持續發展研討會」，香港教育學院，香港。
- 洪瑀捷（2007）。《網路輔助議題中心教學法：提升國中生批判思考能力之研究》（未發表之碩士論文）。國立東華大學，花蓮，台灣。
- 梁恩榮、廖淑嫻（2008）。〈香港中學生政治社教化個案研究——如何令學生變得社會／政治活躍〉。《香港教師中心學報》，第 7 卷，頁 107-120。
- 郭康健（2007）。〈在香港推行通識教育及其對策〉。《香港教師中心學報》，第 6 卷，頁 1-6。

- 傅潔琳 (2006)。《國小社會學習領域社會行動取向教學之研究——以議題中心教學法為例》。擷取自 [http://www.nc.hcc.edu.tw/front/bin/download.phtml?Part=study\\_95&Nbr=8&Category=0](http://www.nc.hcc.edu.tw/front/bin/download.phtml?Part=study_95&Nbr=8&Category=0)
- 程台生、蔡孜怡、吳明哲、簡維瑩、陳麗珠 (2005)。〈國小教師對生物科技議題融入自然科學教學的態度與應用〉。《南大學報 (數理與科學類)》，第 39 卷第 2 期，頁 73–100。
- 靳知勤、陳又慈 (2007)。〈臺中縣市國小自然科教師對以 STS 議題從事教學之調查研究〉。《科學教育學刊》，第 15 卷第 1 期，頁 25–52。
- 劉美慧 (1998)。〈議題中心教學法的理論與實際〉。《花蓮師院學報》，第 8 期，頁 173–199。
- 潘志忠 (2003)。〈議題中心教學法對國小學生批判思考能力影響之實驗研究〉。《花蓮師院學報 (教育類)》，第 16 期，頁 53–88。
- 課程發展議會、香港考試及評核局 (2007)。《通識教育科課程及評估指引 (中四至中六)》。香港，中國：政府物流服務署。
- Allen, R. F. (1996). The Engle-Ochoa decision making model for citizenship education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 51–58). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education*, 18(3), 231–242. doi: 10.1080/14675980701463588
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165–170. doi: 10.3200/TCHS.82.4.165-170
- Caron, E. (2004). The impact of a methods course on teaching practice: Implementing issues-centered teaching in the secondary social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 28(2), 4–19.
- Chilcoat, G. W., & Ligon, J. A. (2000). Issues-centered instruction in the elementary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 28(2), 220–272. doi: 10.1080/00933104.2000.10505905
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223–241. doi: 10.1080/00131880600732306

- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116–127. doi: 10.1037/h0076829
- Engle, S. H. (1989). Proposals for a typical issue-centered curriculum. *The Social Studies*, 80(5), 187–191. doi: 10.1080/00377996.1989.9957476
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gayford, C. (2002). Controversial environmental issues: A case study for the professional development of science teachers. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1191–1200. doi: 10.1080/09500690210134866
- Gross, R. E. (1989). Reasons for the limited acceptance of the problems approach. *The Social Studies*, 80(5), 185–186. doi: 10.1080/00377996.1989.9957475
- Guyton, E. M., & Hoffman, A. J. (1983, March). *Teaching controversial issues in social studies*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, San Francisco, CA, U.S.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10–41. doi: 10.1080/00933104.2002.10473177
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257–261. Retrieved from <http://www.apsanet.org/imgtest/ControversialIssuesInDemEd.pdf>
- James, J. H. (2009). Reframing the disclosure debate: Confronting issues of transparency in teaching controversial content. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 82–94. Retrieved from <http://www.socstrpr.org/files/Vol%204/Issue%201%20-%20Spring,%202010/Practice/4.1.7.pdf>
- Journell, W. (2010). The influence of high-stakes testing on high school teachers' willingness to incorporate current political events into the curriculum. *The High School Journal*, 93(3), 111–125. doi: 10.1353/hsj.0.0048
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113–138. doi: 10.1080/00933104.1986.10505516

- Koeppen, K. E. (1999, November). *It threw me for a loop! Preservice teachers' reactions to issues-centered social studies in the primary grades*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Orlando, FL, U.S.
- Kohlmeier, J., & O'Brien, J. (2004). A web-based, issues centered assignment for teacher education and higher school students. *The Journal of Social Studies Research, 28*(1), 3–15.
- Kohlmeier, J., Saye, J., Mitchell, L., & Brush, T. (2011). Using mentoring to support a novice teacher using problem based historical inquiry with “low achieving” students. *The Journal of Social Studies Research, 35*(1), 56–79.
- Lam, C. C., & Chan, J. K. S. (2011). How schools cope with a new integrated subject for senior secondary students: An example from Hong Kong. *Curriculum Perspectives, 31*(3), 23–32.
- Larson, B. E. (1999). Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *The Social Studies, 90*(3), 125–132. doi: 10.1080/00377999909602403
- Levinson, R. (2006). Teachers' perceptions of the role of evidence in teaching controversial socio-scientific issues. *Curriculum Journal, 17*(3), 247–262. doi: 10.1080/09585170600909712
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review, 58*(1), 51–65. doi: 10.1080/00131910500352671
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education, 35*(4), 520–550. doi: 10.1080/00933104.2007.10473349
- Newmann, F. M. (1991). Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 381–400). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (1998). *Towards an ecology of learning: The case of classroom discourse and its effects on writing*

- in high school English and social studies*. Retrieved from University at Albany, Center on English Learning and Achievement website: <http://www.albany.edu/cela/reports/nystrand/nystrandtowards11001.pdf>
- Oliver, D. W., Newmann, F. M., & Singleton, L. R. (1992). Teaching public issues in the secondary school classroom. *The Social Studies*, 83(3), 100–103. doi: 10.1080/00377996.1992.9956210
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 341–366. doi: 10.1080/00933104.1991.10505646
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues — Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507. doi: 10.1080/0305498042000303973
- Rossi, J. A. (1995). In-depth study in an issues-oriented social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 88–120. doi: 10.1080/00933104.1995.10505747
- Rossi, J. A. (1997, November). *Issues-centered instruction in teaching international issues to low achieving high school students*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Cincinnati, OH, U.S.
- Rossi, J. A. (2006). The dialogue of democracy. *The Social Studies*, 97(3), 112–120. doi: 10.3200/TSSS.97.3.112-120
- Saye, J. W., & Brush, T. A. (2003, April). *Supporting student inquiry about social issues: Three teachers' implementations of a problem-based multimedia-enhanced unit*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, U.S.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 92–114. doi: 10.1080/00933104.2011.10473448

- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 1–24. Retrieved from <http://www.socstrpr.org/files/Vol%204/Issue%202%20-%20Summer,%202010/Research/4.2.1.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Challenges That Pre-Service Teachers Encounter in Implementing Issue-based Approach: Case Studies on Four Pre-Service Teachers in Liberal Studies Subject of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong**

Huixuan XU and Jacqueline Kin-sang CHAN

*Abstract*

*Through the case study on four pre-service teachers, this article investigates the challenges and difficulties of pre-service teachers in Liberal Studies subject in their implementation of issue-based approach. The study found that pre-service teachers faced four kinds of tensions during their teaching practice period, namely adopting a broad or in-depth approach on learning; completing all units within timeframe or implementing issue-inquiring strategies; problems of engaging all students in learning; and conducting examination-oriented or student-centered teaching. The above tensions have different influences on the four pre-service teachers, depending on their professional background and teaching beliefs. Finally, the article discussed those challenges and difficulties thoroughly and made recommendations on improvements.*