

目 錄

主席的話	頁 1
香港初等教育研究學會十周年會務大事記	頁 2 至 8
(一) 教師教學工作研究	
“行動研究”——教師專業發展的必由途徑	頁 9 至 13
上海市浦東中學 陶德林	
改善學生的書寫困難	頁 14 至 21
油麻地天主教小學（海泓道） 梁素娟	
探討小學二年級漢語拼音教學法的成效	頁 22 至 32
聖公會基顯小學 蘇燕芳、詹巧娟、邱淑賢、胡玉儀 許澤星、曹建偉、陳志輝、余麗珠	
英文寫作日誌的行動研究	頁 33 至 39
浸信會沙田圍呂明才小學 鄧薇先	
粵普語音對應律之應用性調查研究	頁 40 至 59
保良局莊啟程第二小學下午校 李怡	
從兩個小四學生語篇探討同一題材不同文類的語言特色	頁 60 至 69
瑪利諾神父教會學校（小學部） 吳偉文	
小一識字的行動研究	頁 70 至 79
浸信會天虹小學下午校 溫麗芬、王潔芝、卓慧儀	
通達學習：小三數學行動研究	頁 80 至 92
博愛醫院歷屆總理聯誼會鄭任安夫人千禧小學 譚穎君 香港教育學院課程及教學系 李偉成	
(二) 校長行動學習	
領導校本計劃經驗的分享	頁 93 至 99
聖公會聖米迦勒小學 馮家正	
推廣戲劇教育的一所特色學校	頁 100 至 105
聖公會諸聖小學下午校 劉美群	
校長行動學習的經驗分享	頁 106 至 112
沙田循道衛理小學 廖玉英、胡家偉	
反思全方位學習計劃的推行	頁 113 至 120
聖公會基恩小學 黃燕明	
編者的話	頁 121

主席的話

香港初等教育研究學會成立十周年，人生有多少個十年！能參與創辦一個新會，耕耘十載好不容易！我們一批第一屆香港中文大學小學教育的學士，為了延續在學四年的學習與團結，繼續為推廣香港小學教育付出努力，92年畢業後便著手籌辦，並於94年成立香港初等教育研究學會。

學會成立之初，我眾熱心的執委和會員便提倡重視研究，不管在教育政策的制定或學校工作的改善，只有多翻查學術文章及調查研究，才不會泛泛而談。而這個立會的方向亦得到頭幾屆小學學士課程的畢業同學所認同，亦因此他們也成為本會的骨幹成員。

回顧這十年，本會的工作主要有三個方面，第一方面是對政府有關小學教育的諮詢文件或議題作出積極的回應，如96年參與本檢討升中派位聯席會議及01年就在職校長專業發展提交建議書。第二方面是就香港小學教育課題作出調查研究，如98年的小學管理人員素質研究及與教評會合辦的小學全日制研究。第三方面則是就推動小學教師校長的專業發展，包括01年開始合作出版優質學校教育學報及03年完成小學自我評估的行動研究與分享計劃。

作為創會主席，又是應屆的主席，我對十周年會慶特別高興。這本《香港初等教育研究學會十周年專集---教師教學研究與校長行動學習》的出版，除了證明本會對香港小學教育工作的承擔外，亦藉此整理了本會十周年會務大事記，懇請會員及眾友好督促、提點，使本會務百尺竿頭，更進一步。

鄧兆鴻

二零零四年五月

香港初等教育研究學會十周年會務大事記

2004 年

* 撰寫校長行動學習報告工作坊

1月17日本會舉行了首次「撰寫校長行動學習報告工作坊」，向參加的校長同工介紹撰寫校長行動學習的步驟及要點。

* 三會對小學教育發展的聲明

本會與津小、資小於2月9日約見教統局李國章局長，提交七點聲明。教統局局長於3月10日作回覆表示正進行小班及分組教學研究，及正考慮組合各項與資訊科技教育的有關津貼。

* 教育茶聚--小學教育經費的爭議與迷思

本會於2月21日舉行了「小學教育經費的爭議與迷思：削減有空間」的教育茶聚。就“小學教育可有削減的空間？有何削減的可行性建議？有關削資的進度或時間表的討論，是否另有開源的方案？”等問題進行了深入討論。

* 內地小學語文科教學的改革經驗交流

3月13日本會參與由香港教師中心主辦的《課程改革與教學實踐》，邀請了北京師範大學珠海校園張明遠教授和珠海市小學徐學年來港，與參與同工分享內地小學語文科教學的改革經驗。

* 首屆院士提名

為了表揚本會專業會員在小學教育及本會會務的貢獻，本會執委會按會章推出院士提名，經遴選小組推薦李子建、李傑江和張永明為本會首屆院士，於會員大會中公佈。

* 「在實踐中提高教學專業」研討會

5月15日本會主辦了「在實踐中提高教學專業」研討會，內容包括專題講座及小組分享。並於當晚舉行十周年會聚餐。

* 《香港初等教育研究學會十周年專集---教師教學研究與校長行動學習》

為慶祝本會十周年會慶，特別推出了「教學行動研究/校長行動學習徵集」活動，徵集作品經評審小組評定的作選作品編印在《香港初等教育研究學會十周年專集---教師教學研究與校長行動學習》一書內。

* 教育茶聚--思談學校的自評與他評

本會於6月19日舉行「思談學校的自評與他評」的教育茶聚，讓小學同工對教育統籌局新推出的學校視學方法作出分享，並對優化視學提出意見及思考。

*** 優質學校教育學報（第四期）**

優質學校教育學報第四期的主題暫定為---教育改革：學校學習及發展的支援，於零四年六月三十日截稿。

*** 「小學中層人員的專業培訓」計劃**

本會正向優質教育基金申請撥款贊助進行「小學中層人員的專業培訓」計劃。該計劃如獲批將於零四年七月至零五年九月舉行，以系統培訓課程去提高小學中層人員的素質與效能，並為八間小學提供校本中層人員培訓。

2003 年

*** 小學中層人員問卷調查及出版報告書**

1 月份本會發表了在 759 份的小學中層人員問卷調查中，發現小學中層人員有超過半數認為有迫切地增加“與職務有關的知識”、“教育政策及教育發展方向”及“學校團隊建設與人際關係”等三方面。

*** 支持非典停課不停學**

由於非典型肺炎事件影響，令到全港的學校停課數星期，本會受香港電台委託，邀請了多間小學同工參加「打電話問功課」的節目，以電話回答同學在學業上的問題。

*** 觀塘區本校長支援計劃**

本會受教育統籌局的委託，於四月至七月為舉辦觀塘區區本校長支援計劃，進行「以校本課題進行實踐學習」活動，包括六次講座和三次小組導修，一共有二十間學校報名參加。

*** 2003 年度週年會員大會**

5 月 9 日舉行的 2003 年度會員大會，邀請了教育統籌局羅范椒芬常任秘書長為主講嘉賓，以「基礎教育的新近發展」作專題分享。

*** 德育及公民教育研討會**

本會於 5 月 24 日與香港學者協會、教育評議會、香港教育工作者聯會合辦了「德育及公民教育研討會」。主講嘉賓有葉國華所長和陳永明院長。

*** 行動研究與行動學習研討會**

8 月 14 日及 15 日分別舉行「校長行動學習」研討會及「教育行動研究」研討會，由李傑江、胡少偉主講，鼓勵及支援同工在行動實踐中發表教師專業。

*** 三會致李國章局長的聯署**

本會與津貼小學議會、香港資助小學校長會於十一月向教育統籌局李國章局長發出了聯署，重申提出以下三項訴求：(1)把小學教育資源留在小學教育；(2)於2004/05年度落實全日制小學應有的教師編制；(3)於2004/05年度還原每班人數至30人。

*** 出版「小學自我評估的行動研究與分享」專集**

此計劃與教統局合辦，並得地區教師專業交流計劃資助，由入選計劃的九間學校分享學校自評行動研究之經驗，透過文字將自評研究實踐成文，並分派全港小學參考。該專集得到教育統籌局助理秘書長潘忠誠先生(質素保證科)作序。

2002 年

*** 「初研文集」出版**

文集收集了部份會員的論文、報章投稿文章和部份本會有關教育研究的報告，這些都反映會員對教育問題的關注，而且逐步向教育專業化邁進。教統局羅范椒芬局長和教育署張建宗署長都在百忙之中抽空為本文集寫序言。

*** 中小學家長和教師看小六升中派位機制意見調查**

本會與津貼小學、資助小學校長職工會在4月展開「中小學家長和教師看小六升中派位機制意見調查」，收到1544份有效的回應，發現同工對長遠派位方案十分爭議；而在九個可能替代方案中亦有不同的偏好。故提出教統會要早日檢討，以求一個妥協的派位方案。

*** 爭取改善小學教育質量簽名運動**

本會與津小、資小向各全港小學校長、老師及家長發起簽名運動。提出由小一開始逐年把每班人數還原至1998/99學年之前的水平，及落實把全日制小學的教師與班級比例由1.4:1提高至1.5:1。一共收集到8,603位小學教師校長及103,456位家長簽署認同。

*** 小學校長實務課程**

由本會與香港教師中心合辦，從十月份開始至十一月，首次舉辦小學校長實務課程，邀請了八位資深校長從不同角度與參加課程的同工分享校長的實務經驗。

*** 教育茶聚--小班教學**

本會於11月16日舉行了題為「小班教學」的教育茶聚，邀請到張國華博士、葉建源講師、李永鏗校長和李傑江校長作分享。

*** 小學普通話教學實用課程**

在11月首次與香港學科教育研究學會和香港教師中心合辦「小學普通話教學實用課程」，由資深會員李怡擔任導師，廣受教師歡迎，及後又舉辦多期同類課程，並舉行英語教師實用語音培訓班、小學英語教師實用語音延伸課程。

*** 適齡學童人口下降對策意見問卷調查**

本會於 11 月進行了「適齡學童人口下降對策意見問卷調查」，在 1117 個有效的回應教師及家長中，絕大多數認為應改善師生比例。並提出應將適齡人口減少而節省下來的資源繼續投放於全面發展小學全日制及加強小學教師的在職培訓。

2001 年*** 優質學校教育學報**

本會與香港教育學院研究及國際合作中心創辦的優質學校教育學報第一期正式面世，此學報特色是教育學者與前線教育工作者合力推動本地教育學術的交流，首兩期學報的出版由優質教育基金撥款贊助。

*** 小學校本評估支援計劃及出版資料冊**

本會與教育署合辦了一個小學校本評估支援計劃，由地區教師專業交流計劃撥款贊助，共分三階段進行。第一階段四場講座共吸引 185 間小學參加。第二階段舉行了四個工作坊，共有 28 間小學參加。出版之資料冊也派發給全港小學。

*** 「在職校長專業發展」初步建議書**

5 月份本會與津小、資小向教育署提交了「在職校長專業發展」初步建議書，當中三會認為在職校長專業發展應採取以下方向：專業知識和能力提升；專業發展能促成學校的發展和提升學校效能；專業發展是校長生涯的重要過程。而原則方面要強調系統性和彈性兩項。

*** 地區教師專業交流計劃推展**

本會向地區教師專業交流計劃申請的深圳北斗小學『「自讀會讀」——「讀、解、析、評、讀」』閱讀教學法及中學課程統整——「教」、「學」模式設計和實施順利開展及完成。

*** 新到港學童之跨文化適應情況的全面研究**

該研究由本會及香港浸會大學教育系、香港中文大學教育心理系、香港大學教育學院教育系、香港教育學院合作進行，得到優質教育基金贊助。研究小組於年底開始探訪 37 間小學和 36 間中學，對新到港學童的適應情況作了較全面的了解和研究。

2000 年

* 幼小中學校師生和家長對教育改革建議的回應

本會於5月底進行一項問卷調查，了解幼小中學校師生和家長對教育改革建議的回應，在回應的1536位家長和教師中，超過九成認同培養學生主動學習、增加校長和教師持續進修及促進家長對全人教育重要性的了解。

* 小學全日制研究及出版研究報告書與資料冊

本會與教評會合辦的小學全日制研究計劃，得到優質教育基金贊助，發現不同的全日制小學的課時和課程各有特色；要求當局取消齊一性的指引。

* 幼兒入讀小學家長教師調查

本會進行的「幼兒入讀小學家長教師調查」，發現六成幼兒家長教師支持小一就近入學及反對小一入學要學生考核。

* 小六升中方法家長教師調查

本會進行的調查顯示：七成的小學家長教師要求增加中學自行收生比例；而要求儘快取消學能測驗的則有近六成。

* 參選立法會選委會界別分組選舉

為積極履行公民權責，以身作則推動公民教育，本會執委會議決派出李傑江、鄧兆鴻(教育界)及胡少偉(高等教育界)三位代表參加是次選舉，並擬定「匯聚專業力量，爭取教育資源，提高教師地位，釋放教學空間」為參選政綱。

* 參選立法會功能界別 (教育界)

李傑江校長以主席身份參選，與教協會長張文光先生作君子之爭。李校長雖得到業界支持近六千票，但仍不敵張文光而落選。

1999 年

* 小學教師工作量研究

本會進行的小學教師工作量研究，了解到小學教師每週平均用60小時在學校與教學工作中，受訪者要求減少非教學文書工作，促成教育署研究重整學校業務流程。

* 小學教師看教師語文基準調查

本會通過這次調查，了解到在職教師要求可以進修及免試取得基準資格；亦促使當局暫時擱置制訂小學廣州話教學語文基準。

*** 傑出教師及學校獎勵計劃意見書**

本會認同獎勵計劃的精神，但質疑以同一基準評審優質校長及優質教師，評估學校獎勵的標準應鼓勵校本增值，而教師獎勵應取消現金獎勵而改為獎勵進修或專業交流活動。

*** 香港江蘇小學優質教育交流研修計劃**

本計劃由本會與資助小學議會、香港資助小學校長職工會合作，得到優質教育基金贊助。計劃活動包括全港校長教師研討會、教師基本功訓練課程、公開示範課及組織教師前往內地研修等活動。

1998 年

*** 小學教育實踐研究**

進行一所小學的教育實踐研究，當中了解到師生在眾多改革中，最享受設立中央圖書館和資訊科技教育課，並提出學校評估應著重於校本與發展取向。

*** 教師對優質教育的理念**

本會進行了教師對優質教育理念初探發現，教師對「教育改革」沒有好感，但認同優質教育的焦點在提高教育質素。

*** 小學管理人員素質研究**

本會進行的小學管理人員素質研究，了解到學校提昇一位行政人員著重表現因素而少考慮發展因素；同時行政人員升職前後缺乏足夠和適切的培訓與輔導。

1997 年

*** 回應《九年強迫教育檢討報告》**

在回應教育委員會提出的《九年強迫教育檢討報告》中，本會該委員會能以教育研究作基礎去撰寫報告，並指出九年強迫教育由一個追求量化的目標轉邁向優質教育的方向，任重道遠。

*** 回應教統會第七號報告書**

在回應教統會第七號報告書中，本會提出制定教育目標對優質教育十分重要，認同以增值概念作為評估學校質素標準之一，及要求中小學教師學位化必須加速進行，以確保教育質素的提高。

*** 對師資教育檢討的意見**

12月本會向師訓與師資諮詢委員會就師資教育檢討提交意見書，當中提到本會重視教師質素，認為所有教師均須接受專業師資訓練，並支持要吸納優質人才加入教師行列，及要求盡快著手制定在職教師的專業發展階梯。

1996 年

* 香港小學教師流動情況之追蹤研究

成立小組進行香港小學教師流動情況之追蹤研究，了解小學教師的流失及轉職的情況，並探討其原因。

* 檢討升中派位機制聯席會議

參與二十七個團體組成的檢討升中派位機制聯席會議，收集到 2008 份中小學教師及 12004 份家長的調查問卷回應，當中近六成教師家長反對以推理作校外試考核內容，近八成家長也要求考核內容應與學生學習的課程配合。

1995 年

* 合辦基礎教育研討會

從這年起，本會與香港中文大學教育學院、香港教育研究所決定每年合辦一次基礎教育研討會，合辦研討至 2004 年為止，已達九年。

1994 年

* 香港初等教育研究學會成立

本會正式成立，鄧兆鴻獲選為創會主席。

“行動研究”——教師專業發展的必由途徑

陶德林 上海市浦東中學

一、教師專業發展的主要特徵

在現代教育制度構建和教育改革過程中，教師的專業發展已被視作關鍵要素，而為教育行政部門，特別是基層學校所重視。有關教師專業發展的論述頗多，我以為，所謂教師的專業發展，主要是指以其人文素養、學歷層次、對任教學科的熟悉程度及駕馭能力為基礎，以其教書育人的能力、境界、質量為主要特徵的綜合素質的體現。

在今天，教師專業發展的主要特徵又被賦於深刻的時代內涵，如與時俱進的意識、持續發展的能力等同樣是教師不可或缺的專業素質。

如何優化教師的專業素質？如何有效拓展教師專業發展的空間？這是時下眾說紛紜的熱點問題。在已經採取的眾多策略中，“行動研究”不失為一種有效促進教師專業發展的必由途徑。

二、“行動研究”作用於教師專業發展的基本思路與對策

對於“行動研究”的概念，許多學者有過種種表述。概括而言，我們認為行動研究是在實際情景中，由實際工作者與專家（或行家）合作，針對實際問題設計解決方案，提出應對策略，通過在實踐中實施、觀察、反思及再設計、再實施、再觀察、再反思等動態發展過程，最終解決實際問題的一種研究方法。顯見，“行動研究”同樣適用於教師專業發展的實踐研究。

（一）“行動研究”與教師觀念更新

觀念更新是教師專業發展的要素之一。觀念更新具有引領思想、駕馭行為的先導作用。如何促進觀念更新？“行動研究”認為，可制定如下實施方案：

1. 由專家或行家編制促進教師觀念更新的學習資料。學習資料的編制應體現前瞻性、理論性，更應體現指導性、實踐性。即所提供的學習資料能明晰地回答“為什麼要強調教師觀念更新”、“觀念更新與教師專業發展有何直接聯繫”、“如何實現教師的觀念更新”等問題。這方面的資料主要由浦東教科所編制，我校教科室也適時提供。
2. 收看專家關於觀念更新的報告錄影。從我校情況看，主要收看由市教委教研室編制的

“二期課改”系列錄影報告，計十講。另外，我校也不定期地邀請有關專家作關於課程、教材改革與教師觀念更新的報告。

3. 從教育管理、教育評價上構建現代教育的評價機制與考試模式。這是教育體制、機制的重大命題。之所以在論及教師觀念更新命題時涉及於此，乃觀念更新除加強學習、“外力”推動外，關鍵在於自覺內化、主動趨變上。時下的考試（高考、中考）制度雖年年謀變，力求與構建現代教育制度下的素質教育相匹配，但仍無質變的考試制度及其存在于國民心理的“分數觀”、“考試觀”及由此反作用于學校、教師心理的強烈投影或多或少阻礙著教師的觀念更新。這是很難通過“外力”灌輸，從而引發內心體驗的難點所在。因此，在構建現代教育的“工程”中，著力於改革不適應於現代教育發展潮流的傳統且陳舊的管理體制與機制，以及與之相配套的教育評價機制已是教師觀念更新的當務之急。

(二) “行動研究”與教師專業能力的提升

教師專業能力的內涵十分豐富。現提及與現代教師專業發展密切關聯的若干能力。

1. “行動研究”與教育科研能力的提升。我校是浦東新區教育科研先進集體。在長達八年的教育科研實踐中，始終堅持以“求真務實，研以致用”的指導思想，借助“行動研究”的科研方法，發現、分析、解決或探索教育、教學中的矛盾（即典型問題），在科研興校策略指引下，比較有效地提升了教師的專業能力。

具體而言，抓住四個環節：(1)課題立項；(2)課題管理；(3)課題研討；(4)課題終結。

- (1) 課題立項：先由校教科室提供 100 個緊密結合教改形勢和本校實際的微型課題，由教師根據實際情況從中選擇課題或自立課題。再由教師填寫《申請表》，就研究背景，研究目標、過程、步驟、方法、階段，研究的條件、經費、成果形式、信譽保證等一一敘述。這是一個方案設計過程，待教師們交上草表後，我校教科研骨幹小組（大都是行家）嚴格審閱，在科學性、實踐性，特別是原創性上一一把關，並與教師共同研討，盡力優化課題研究方案設計，完成課題立項工作。
- (2) 課題管理。課題管理由校內行家與校外專家（一般聘請區教科室老師）主持，對立項課題分類管理。要求研究者將階段研究情況如實反映（特別是困難處），由管理者與研究者一起分析階段研究狀況，把握重點，突破難點，及時調整、不斷完善研究方案。一般來說，每個課題都要接受 3—4 次“合作探討”式課題管理，重點課題的次數則多些。

- (3) 課題研討。這是針對若干比較典型的有較大影響力的課題而設立的課題論證、研討會。與會者除本校教師外，還邀請校外的有關專家。通過診斷、研討，既對典型課題起到會診、完善的作用，又對與會教師的課題研究提供了觸類旁通的借鑒作用。
- (4) 課題終結。這是課題研究的結尾工作。倘若前幾道“工序”能到位的話，撰文結題該是水到渠成的。這裏要強調的是，所謂結題還有一道在專家或行家指導下的對課題研究全過程進行回顧反思、辯證分析的“工序”，擬將主要收穫、主要教訓等歸理出來，以醒己，亦可對他人提供益助。

“行動研究”確能提高教師重要的專業能力——教科研能力。其補益在於：擴展教師的教育信息量，提升教師的理論素養；優化教師的思維結構與品質，並潛移默化於日常課堂教學中；較好解決了日常教育、教學中遇到的矛盾（即典型問題），探究了一些頗有意義的命題。

- 2.“行動研究”與教師反思能力的提高。常有這類情況：有的人教了一輩子書卻長進無幾，擺脫不了庸師之束，而有的人僅經過3-5年的實踐，就脫穎而出，成為教育能手乃至專家型教師。這裏，除了從事教師這項特殊職業所需的綜合素質外，有否反思能力則是重要因素之一。反思能力有自律性反思與他律性反思兩種。具有自律性反思品質的人就會處於不斷學習、不斷否定、不斷進取的螺旋式上升的良性發展中。問題是自我感覺良好，自尊心強，自我反思、自我批判意識淡薄者恐不乏少數。這就需要借助他律性反思的外力——即在不同層面上通過相對和諧的方式形成他律性反思的特殊情境，由此引發教師個體的自律性反思。如，每學期要求教師撰寫教育反思總結，要求教師在上完每節課後撰寫教學劄記等，然後由教學專家或行家進行閱讀、點評，再進行理性思辯與修正，以提高自我反思、自我更新能力。還可以通過聽課診斷、學生反饋等方式作用于教師個體，在不斷的反復中磨煉出優質課的基本要素及適合自己個性、風格的有效教學策略（模式、方法等）。當然，他律性反思只有通過自律性反思才能起作用。因此，主動地向專家和行家學習、求教，創設他律性反思的壓力情景，不斷實現否定之否定，在提升自我反思能力的過程中，盡力向優秀教師轉化，這是當前教師專業發展中易被忽視，卻很是重要的途徑。

(三) “行動研究”與教師教育、教學方法的優化

涉及教育、教學的好方法及良好藝術如天穹群星滿目璀璨，熠熠生輝。儘管如此，仍有一個因人（教師本人的性格、風格與學生的年齡、心理、個性、認知水平等）而異、因地（地區、學校、班級等）而異、因境（客觀環境、時間地點等）而異的方法選擇問題。據此，擬更為關注兩點。

1. 方法的最優化選擇。根據因人、因地、因境而異的準則，可選擇相應的方法，為我所用。選擇的準則是最優化原則。即在選擇出若干種有效方法的同時須作審慎謀慮，最終確定最具效能、最少副作用的方法用以實踐嘗試。
2. 方法的最優化組合。在教書育人過程中，常常不是單一地使用同一種方法或藝術。即使是最優化選擇的方法也是相對的，在超越一定的時段、變換一定的情景後不一定再是最優化選擇。因此，須根據教育物件、客觀情境的動態變化形成最優化方法的組合，以隨機應變地駕馭事物發展的態勢，確保實在、具效地完成教育、教學任務。這方面的範例很多，特級教師、優秀教師（含優秀班主任）們均是獨具慧識、遊刃有餘的實踐者與示範者。

那麼，“行動研究”與教師教育、教學方法的優化又有何內在聯繫呢？“行動研究”作為一種行之有效的科研方法，它的本質在於帶著問題進行研究，在研究中找到解決問題的有效途徑。在“行動研究”中專家或行家與教師（實際工作者）的合作交流及研究過程中因動態機變所引發的對實施方案的再認識、再實踐是兩大關鍵要素。因此，在涉及教師教育、教學方法優化的命題時，需要專家或行家指導教師學習科學方法論、科學系統論方面的理論知識，使認知超越就事論事的認識層面，居高而俯視，拓寬而泛閱，從中梳理出具有規律性、指導性的理論認識。另外，專家或行家擬與教師一起，根據課題所展示實際情景提供多種解決問題的方法、途徑，在論證、比較中，選擇其中的一種或一組（有機聯繫的方法組合），力予實施。在密切注視實施過程與效能的基礎上，根據事物的發展動態，據情應變，修正實施方案，對實施方法再作最優化選擇與組合，直至妥善解決問題為止。

三、“行動研究”作用于教師專業發展的主客觀條件

我校與其他基層學校的實踐證明，“行動研究”是順應現代教育發展促進教師專業發展的必由途徑，是對“假、大、空”偽科研的背叛。由於源於實踐、研究實踐、指導實踐，始終貫穿著行動研究這條主線，因此，“行動研究”具有旺盛的生命力。

在“行動研究”作用于教師專業發展的過程中，須有一定的主客觀條件，或者說保障機制。

從客觀條件上看，擬創設下列條件和機制。

之一：營造教師專業發展的良好環境。除提供現代化的教學設施外，學校的教研氛圍、科研環境應是積極、向上的。

之二：發揮專家或行家在教師專業發展中的診斷、引領作用。擬在校內培養一批行家，外邀一些專家，在與實際工作者（教師）合作交流的過程中充分發揮診斷、引領作用，以優化實施方案、解決實際問題。

從主觀條件上看，擬重視以下要點。

之一：行動研究的主體——教師要有不斷學習、不斷反思、不斷否定、不斷進取的心理品質與精神狀態，將自己置身於專業發展的洗禮之中。

之二：專家與教師、教師與教師間要形成互動、互勵的良性關係，在合作交流中優化行動研究，促進教師自身的專業化發展。

一 編委會點評：

陶德林曾任上海浦東中學校長，他的文章指出行動研究對教師專業發展的重要性，行動研究能促進教師提高反思能力；校方要抓好校本行動研究的立項、課題管理、研討與發展等四個環節，才可有效的利用行動研究推動學校和教師的發展。

改善學生的書寫困難

梁素娟 油蔴地天主教小學（海泓道）

引言

相信每一位老師都曾經發現學生有讀寫上的困難，他們大多字體潦草，字的對錯難辨，以致在文字「表意」方面水準欠佳。本文嘗試分析文字認知模式及過程，以個案探討學生在學習中、英文時遇到的困難，並嘗試建構一套協助學生認字及寫字的策略。

書寫文字的意義

文字是表意的其中一個重要方式，可以不論時間及空間表達思想，凡學生之習作、考核紀錄等均與文字息息相關，若學生書寫文字潦草，錯別字連篇，對其自我觀感、答題準確度、表達力及未來發展造成一定障礙。因此，老師實有必要讓學生「寫好每個字」。

本文所述及的「改善」是含有要求學生書寫準確、字體雅觀兩重意義。文章述及的改善行動，亦針對以上兩個層次進行。

問題個案描述

本校三年班小明同學（化名），今年八歲。他字體潦草，作業家課內容及文字俱不能辨，通過評測，證實他具有輕微的書寫困難：小明的手眼協調較慢，記憶文字的時間短暫、對字的辨識有困難、錯別字多，如「我」跟「找」不能分辨，英文字的辨別亦出現困難。

小明雖然智力正常，但其文字表達力較差。根據皮雅傑(Jean Piaget)的兒童發展理念，小明正值具體運思期（concrete operational stage），應該懂得一些邏輯思考能力，對物體推理及具體化抽象概念。但小明乃多以直觀的方式去理解問題，可見他的學習情況較常齡小朋友慢一點。

在午飯時間，我發現小明使用筷子的技術不成熟，多用湯匙作為食具。由此看來，他的手指小肌肉運動發展可能有問題。

在學習態度方面，小明的情緒頗穩定，跟朋友的相處頗融洽。他願意聽從老師及家長的指示，但他往往未能持之以恆。我相信他有不錯的學習態度及社交環境，將是他一個改善成長困境的機會。

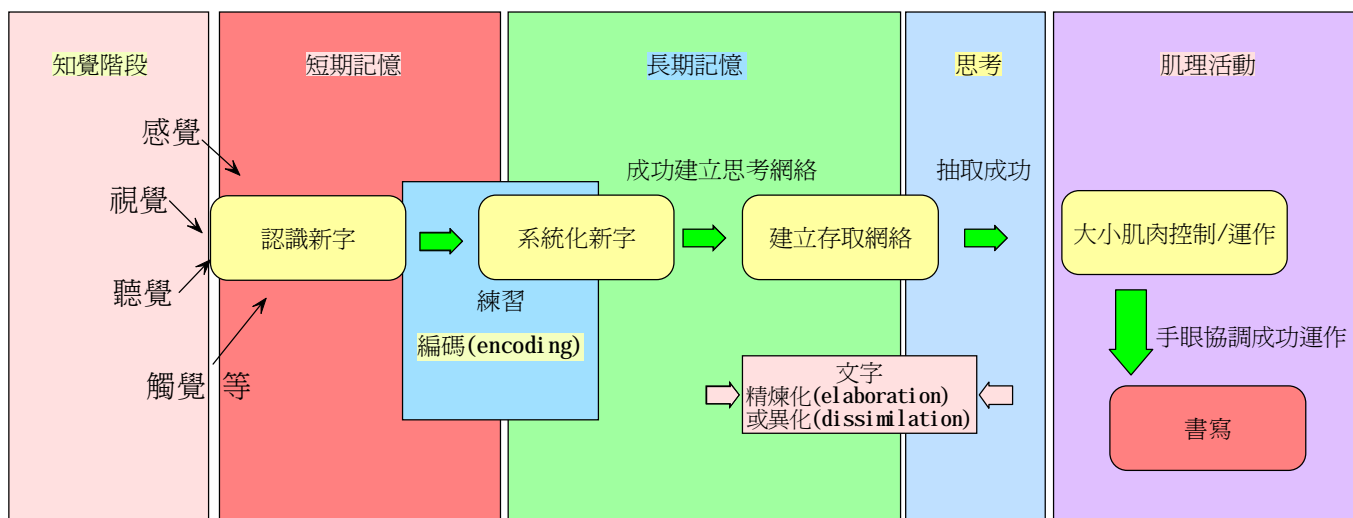
往下來，我將就小明的書寫困難以認知理論及肌電理論作出分析，找出問題的焦點，進而推行一連串的改善計劃。

關於學生認知及寫字的研究探討

書寫認知系統化分析

要理解小明的書寫困難，先要理解人類學習及書寫文字的過程。根據訊息處理理論（information processing），學生學習是一個輸入資訊的過程，而經過記憶及思考的處理，由行

為把學習成果表示出來，是為一個完整的學習。在認知及寫字方面，該理論如何協助我們分析呢？



根據訊息處理(information processing)模式修改的文字學習過程簡圖

上圖表示人類在認知新字的時候，感官專注知覺而學習新字的外形、讀音及意義。新字彙在短期記憶中，通過練習，對它有了理解，並與舊有知識（包括已學習的詞彙）產生連繫，在長期記憶中形成記憶網絡。當要寫字的時候，人從記憶網絡中尋獲有關文字記憶，再通過手部肌肉協調運用，正確使用書寫工具去把文字寫出來。

另一方面，高尚仁(1995)於中、英文書寫的腦部活動研究，假設漢字近似圖案，漢字的認知以圖形再認 (Picture Recognition) 模式進行，而腦波活動顯示認知漢字以右腦為主（大量實驗證實右腦多處理圖形、幾何概念）；而英語的記憶及提取因其字母組字方式具邏輯性，其思考活動多集中在左腦活動之中；相信小明等慣常使用漢字作主要表達文字的學生，以圖像記憶的策略作為記憶英文字的方法，其成效當然打了折扣。

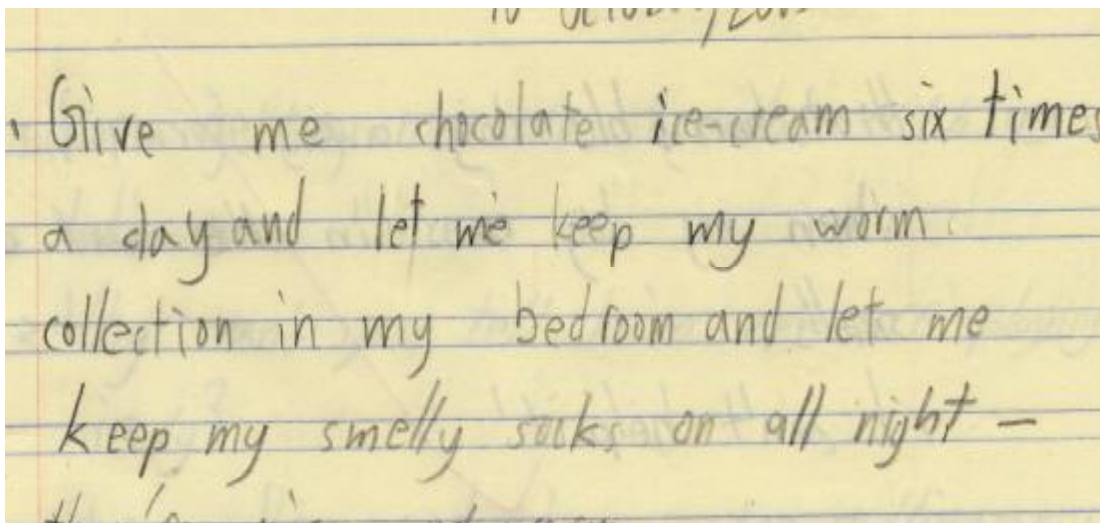
根據訊息處理模式及腦部認知活動研究，加強小明的感官認知輸入，強化短期記憶及編碼，促進他建構有效知識網絡，成立更佳的漢語及英語存取機制，將提升小明寫字準確度及雅觀程度。

寫字的心理肌動研究分析

手部小肌肉如何影響小明寫字呢？Hulstijn & Van Galen (1983) 認為書寫動作本身含有一個認知過程及心理肌動記憶處理。高尚仁(1995)亦指出，心理上，書寫是一種複雜的心理動作任務 (Psychomotor task)，動作方面，書寫行為包括視覺、手指、手部和手臂肌肉的控制和協調，同時調整手指的屈伸監控及手腕內收及外展。由此可見，要寫好每個字除心理認知外，肌理運用及協調也是十分重要的一環。要求小明正確地把認知的字彙書寫，他的視覺與肌肉協調、手部控制須加以訓練。

書寫中英文運用的手部肌理能力要求不同，根據高尚仁(1986)指出，書寫英文以「連續及圓形動作書寫」進行，而漢字則是「多筆劃及呈間歇性」書寫。在中英認知及書寫方法相互

干擾下，小明運用寫作英文的圈式寫字方法去寫中文字，以致中文字的筆觸變得曲直難辨。反過來，小明又會利用書寫中文字的方法，書寫英文，使得英文字「方塊化」，曲線變直。



高尚仁和管慶慧（1995）的書寫研究指出重複漢字書寫，筆劃的首，中部份變異較低，而漢字筆劃後段則較易出現變異。我亦發現學生經驗過多次數的抄寫，愈容易引致學生討厭書寫、愈寫愈錯；反之學生在一個舒適的環境下，在較少的壓力中較易專注地寫字，這對於寫字的準確度及雅觀程度有一定幫助。

由此可見，中、英文書寫的技巧需要適當的肌理訓練，盲目的要求學生以多寫多抄來提升寫字的準確度，反而弄巧成拙。

書寫的態度研究

書寫準確雅觀，與書寫態度認真專注有很大的相關，相信為不少人所認同。事實上，高尚仁和管慶慧（1995）的研究指出，書寫雖然是一項普遍且被認為是必然的技術，但其要求的精神負荷卻頗重，是一種高專注力的行為。訓練小明的專注力、營造一個安全、容易集中的學習環境很是重要。

教育行動研究計劃

目的

1. 加強小明的認知能力。
2. 為小明建立漢字及英文字寫字方法及執筆姿勢：漢字以剛性的筆觸書寫，英文以圈式筆觸書寫。
3. 改善小明手部肌肉運動，使書寫記憶文字的準確度提高。
4. 改善小明的手眼協調，使臨摹書寫文字較計劃前雅觀。
5. 提升專注力

參與計劃人士

小明、中、英文科老師、學生輔導主任及學生家長

進行時間

每三個星期進行一次檢討

計劃內容

1. 加強小明的認知能力

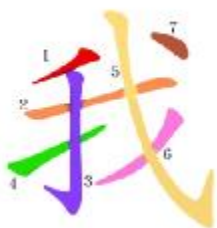
陳建順(2001)指出 Jeannette Vos 的多元感官全腦學習可增強認知效果：

「差不多所有學習都和感官有關；我們以視、聽、嗅、味、觸、做、直覺、感覺及想像去了解一個概念，則同時間腦部便以九個不同的區域將這個概念編碼，待要用時，九大區域同時提供資訊，更重要的是這九個不同區域的互動下所產生的知識增值作用。」

以多元感官全腦學習提供一個多元/多感官的學習模式，小明可通過來自不同視覺、聽覺、觸覺、嗅覺等感官的學習經驗，把字詞的形、音、義觸發進入短期記憶，再通過實際應用活動把資訊編碼（Encoding）進入長期記憶。多元感官全腦學習並為小明提供抽取記憶文字的指引（index），強化小明存取文字的準確性及速度。

2. 為小明建立漢字及英文字寫字方法

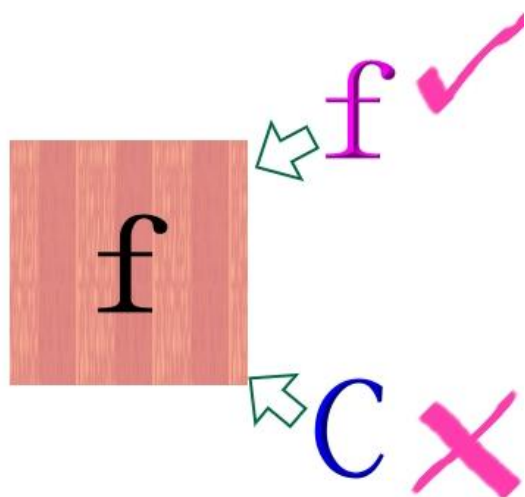
漢字主要是一筆一點以短暫而多筆劃的筆觸書寫；英文則以連續圈式筆觸書寫文字。我會以多色順序認字法之寫字方案提升小明對漢字筆劃的認知，我會預先以不同顏色及數字表示筆劃的先後次序，讓他了解寫漢字是具有先後次序，希望他了解當中的程序性。（如下圖）



以多色提高注意力，

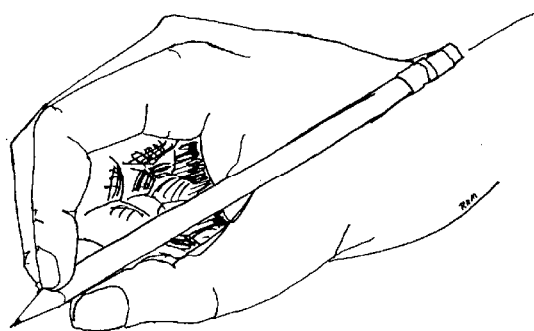
以數字強調筆劃有

在書寫英文方面，小明須對英文字的外形先有認識，我會運用阿德諾(N.E.S. Arnold)發明的一套字母教具。這教具一套二十六件的字母及字母槽，小明把字母拼入槽中的時候，可以用手觸及字母的圓角，用眼去看英文字母的連繫性，而拼入槽中的訓練可強化他對字母的認知。



小明從中學習到英文字母的
外形，加強其辨字的確率

除增強字形認知外，寫字的姿勢也是十分重要的。Erhardt (1994)指出成熟的執筆姿勢為「動態三角式」(dynamic tripod grid)：



「動態三角式」(dynamic tripod grid) 執筆姿勢

圖像: <http://www.juststeve.com/Paula/OTResources/fm4presch.html>

兒童在4至6歲應掌握頭三指與尾指合作，前三指負責形成拿筆的「活動架」，而尾二指貼入手掌成為穩定「活動架」的支點，手心留有空間以靈活書寫。

假如小明能順暢書寫正字，未有學會過「動態三角式」也未嘗不可，但小明的拿筆方式未能有效寫字，實在需要我們去教導他執筆方法。黎程正家及周美琴(2001)指出利用三角形筆桿的鉛筆，能更進一步幫助學生建立正確的書寫姿勢。

3.改善小明手部肌肉運動及手眼協調，使書寫記憶文字的準確度提高。

黎程正家及周美琴(2001)對小明這種手部小肌肉發展，手眼協調欠佳的學生，提供一系列的改善訓練：

甲.手部小肌肉訓練

- 把白紙固定畫架上，利用畫圓活動促進手腕的靈活程度。
- 連點成畫小遊戲，程序性的書寫訓練，可訓練手指肌肉。
- 堆積木、泥塑、小手工等活動以觸發小明手指的靈活運用。
- 寫字前做手部熱身運動。

乙.手眼協調訓練

- a.豆袋舉重：協調雙手同時做舉重動作。
- b.拍破氣泡：在限時內把別人吹出的氣泡打破。
- c.豆袋投籃：模仿籃球活動的簡化版。

改善手部肌肉、手眼協調等方法，多是遊戲。我會找幾位小明要好的同學跟他一起遊戲，以減少他認為是治療訓練的機會。

行動方案及安排

計劃項目	目的	達成指標	執行者
多元感官全腦學習	強化 <u>小明</u> 認知字詞的能力	能分辨新學詞語 30 個。	中、英文科老師
多色順序認字法	強化 <u>小明</u> 認知漢字特性	能依從正確筆順書寫漢字 出現圓形筆劃少於 20%	中文科老師
阿 德 諾 (N.E.S. Arnold) 字母認知	強化 <u>小明</u> 認知英文字母特性	能用圓順的筆法寫英文字母	英文科老師及學生家長
「動態三角式」 執筆訓練	提高寫字的準確度及雅觀	<u>小明</u> 的中、英文字比前端正。	學生輔導主任及學生家長
手部小肌肉訓練	促進手部小肌肉發展以改善寫字的準確度及雅觀	<u>小明</u> 的中、英文字比前端正。	學生輔導主任及學生家長
手眼協調訓練	促進手眼協調發展以改善寫字的準確度及雅觀	<u>小明</u> 的中、英文字比前端正。	學生輔導主任及學生家長
伴讀	提升專注力	老師認為 <u>小明</u> 的專注力提升	家長
減少 <u>小明</u> 功課量	讓 <u>小明</u> 有充足空間改善	/	老師

行動研究的推行情況

行動研究開展十分順利，在有關老師、學生輔導主任及家長會議之後一星期，我們便正式推行有關計劃。

我們推行計劃的過程一星期後，發現小明憑藉多元感官全腦學習，把生詞漸漸地記進腦海，在有關圖案、感覺、聲音等刺激下，他的確能把文字的意思說出來。但同時增加記憶生字數目，他便顯得辛苦及疲累。欲速不達，相信他要比常人多付出時間及努力認字。而且，他往往不能單憑思考抽取文字記憶，他需要成人提示聲音、字形及情景才能把文字記起來，

這令我們更相信他的抽象思維發展尚有頗大發展空間。三個星期後，小明記憶生字的進展加快了，也顯得適應學習方式。結果他成功記憶超過三十個中文及英文詞彙，證明小明的確在多元感官全腦學習下認知能力得到一定提升。

我們要訓練他手部小肌肉及手眼協調，便嘗試先引導他做寫字前的熱身運動：做做掌上壓，玩玩小手工，做泥塑等，先讓他的手部小肌肉有熱身活動，再教他「動態三角式」執筆法。讓他再手拿三角形筆桿的鉛筆去畫圈，但小明很快就失去興趣。我們建議他畫猴子（今年正是猴年），拿出一幅猴子卡通畫讓他臨摹，他也畫得樂不可支。畫猴子多曲線，正好讓他發展手腕的肌肉。這個星期他每天都在畫，也在做一些拋豆袋、拍破氣泡的訓練。兩星期後，我們要他試寫英文字，他掌握曲線的程度有頗大的提升。

在英文認知方面，阿德諾(N.E.S. Arnold)字母認知拼圖讓小明了解英文字母的形狀與曲線的關係，拼湊英文字母積木協助他對英文字母的記憶加深。在書寫漢字方面，我們強調筆順及筆劃要直。通過多色順序認字法的筆劃圖案及數字，他理解漢字書寫的次序性及間歇性，但他卻把漢字的筆劃轉角寫得比以前更彎曲了，角位更呈圓角化。相信這是他進一步混淆英文字母與漢字的寫法有關。

伴讀方面，家長反映小明在提示下可較有效讀出生字及回憶生字，但他經常借故「扭計」，專注力又差；家長反映這是一項苦不堪言的「工作」。研究後期，我們決定豐富伴讀素材，加入漫畫、圖書，以為他的讀書興趣將有所提升；但問題又出現了：小明又「扭計」，只看漫畫及圖書，家長表示將強制他只看課本，免他又「扭計」。

執行經驗的檢討

我們這次協助學生改善書寫困難研究集中在記憶存入及提取、書寫技巧、肌理訓練。推行過程中幸得家長及同工的支持和合作，得以推行；但我認為距離成功尚有一段長路：小明的學習表現反覆，新的寫字技巧及方式只在老師及家長面前常用，他需要時間來把這些新技巧內化成為習慣。而小明的記憶生字雖有進步，但恐怕認識愈多的生字會引發愈多混淆。

家長及其他同工對於小明反覆的表現感到困惑，曾質疑改善計劃的成效。家長擔心改善計劃會影響小明的功課進度；同工也憂心小明有沒有興趣繼續改善書寫困難。得出結論是小明積弊已深，在改善過程表現反覆十分正常，我們必須隨他的進度改善計劃及跟進。

對行動研究的反思及修正

本計劃目的通過改善小明認知文字的能力，提升其存取文字的能力，藉以改善其書寫問題。本研究成功讓小明認知能力有一定提升，記憶生字的能力逐步增強，較以往更有信心及更常把生字正確讀出。但從小明寫字的情況看來，他進一步誤解漢字的寫法，我認為是同一時間要小明學習中、英文的寫字方法使小明有些混淆。因此，第二階段的行動研究將先讓小明學好漢字的書寫方法，集中一筆一劃寫好生字。

在訓練小明手部小肌肉及手眼協調方面，研究計劃成功讓小明建立自信及興趣，第二階段的訓練將讓小明自己進行，希望進一步把遊戲內化成為他的生活遊戲及習慣，從而自己進行練習。此外，小明家長嘗試以電腦小遊戲作為對小明認真學習的獎勵，是而這也是另一種

手眼協調的訓練。

家長「伴讀」雖提高小明認字質量，但小明不能永遠依賴父母，而且家長亦頗抗拒每天伴讀，因此，在第二階段的行動研究中「伴讀」將漸漸淡出，再觀察小明的進展會否依賴父母的照顧所致。

參與研究的同工及家長均抱有不同的看法，其中學生輔導主任主要關心的是學生的心理發展；家長關愛學生之餘，亦對工餘的學生訓練感到壓力；科任老師亦著緊小明本科的改善表現，要統整各方面的素求及看法，我們要多開會議以了解及跟進。

總結

小明的寫字情況表現反覆，短期的寫字訓練未能全面改善他寫字問題，更因為中、英文寫字加強訓練同時進行而使他寫出「圓」角的漢字。我得出一個結論：就漢字及英文字體的結構及寫法不同，應避免同時重點加強訓練，對有讀寫困難的小朋友容易造成混淆。另一方面，在提升小明認字方面，行動計劃後取得頗多的成效，他的認字速度及準確度均有提升，相信對往後的寫字改善計劃有很大的幫助，這是我們認同和感到欣慰的。

參考書目

陳文德（1996）點亮孩子智慧明燈，遠流出版事業股份有限公司

陳建順(2001) 聲情教學的理念基礎，香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心
http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/new/all_passage.php?passage_code=../passage/small/learning/1006.htm

郭農聲等(1995) 書法教學，洪葉文化事業有限公司

高尚仁（1986）書法心理學，東大圖書公司

高尚仁 管慶慧（1995）書法與認知，東大圖書公司

黎程正家及周美琴(2001) 戰勝孩子的書寫困難-認識發展性協調障礙，突破有限公司

Hulstijn, W. & Van Galen, G.P.(1983) Programming in handwriting: reaction time and movement time as a function of sequence length. Acta Psychologica

一 編委會點評：

此文的對象是改善一個學生的書寫困難。梁素娟老師在個案分析後，簡述了與學生認知及寫字有關的文獻，然後交代行動研究計劃的內容及推行情況，在文章的末部亦有寫出對行動研究的反思與修定。如能嘗試探討計劃未能獲預期果效的原因，對日後相關行動研究推動會更有裨益。

探討小學二年級漢語拼音教學的成效

蘇燕芳、詹巧娟、邱淑賢、胡玉儀
許澤星、曹建偉、陳志輝、余麗珠

聖公會基顯小學

第一章：緒論

1.1 研究背景

為配合香港的政治、經濟和社會對普通話應用的需求，香港課程發展議會於 2002 年發表的《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》建議把「普通話教中文」定為遠程目標。直至 2001 年，本港採用「普通話教中文」的中小學約有 126 所，且數目有增加的趨勢。故此，本研究嘗試抓住與「普通話教中文」課程有密切關係的漢語拼音教學進行專題探討。

1.2 研究的重要性

普通話的應用在社會日漸重要是無庸置疑的，本校於 2003-2004 年度在上下午校二年級，共八個班試行用「普通話教中文」。由於漢語拼音是學習普通話的重要輔助工具，所以本校先以兩個月的時間教授漢語拼音課程，然後才正式進入用普通話教中文。

根據《普通話科課程綱要(小一至小六)》(1997)指出，拼音教學乃屬於小四至小六的學習內容。香港在初小年級推行拼音教學的經驗實在不多，成效也難以定斷。因此，是次研究結果在教育上有一定的價值，不但可成為本校日後推行漢語拼音教學的參考，同時也加深本港教育界對漢語拼音教學的成效及可行性的了解，對有效發展普通話教中文有一定的價值。

1.3 研究目的

有效的漢語拼音教學在於學生掌握聲母、韻母和聲調的知識後，看到拼音符號就能讀出正確的音節。這次研究的目的是探討漢語拼音教學的成效，通過測試，找出學生經過兩個月時間學習 21 個聲母、37 個韻母(聲調是已有知識)和拼讀音節的訓練後，能否準確地讀出聲母和韻母，並能自行根據聲韻調拼讀音節。

第二章：文獻探討

2.1 漢語拼音教學

2.1.1 歷史源流

1958 年 2 月 11 日第一屆全國人民代表大會第五次會議正式批准通過《漢語拼音方案》，這個方案成為中華人民共和國法定的拼音方案。1958 年秋季，全國小學開始學習漢語拼音(香港教育署輔導視學處，2000，頁 2)。「漢語拼音教學」就是幫助學生熟悉、認識這些聲母、韻母和聲調的符號，幫助他們把這三部份拼讀起來(黃月圓等，2002，頁 62)。

2.1.2 漢語拼音教學在國內的情況

2000 年 3 月新修訂的《九年義務教育全日制小學語文教學大綱》，對低年級漢語拼音教學定出了這樣的要求：能讀準聲母、韻母、聲調和整體認讀音節；能準確地拼讀音節。參考

黃月圓等(2000, 頁 63)的舉例：上海小一學生入學後，首兩個月的中國語文課不學其他內容，而是集中學習漢語拼音。她們在研究中更指出上海小一拼音教學的成功率很高，絕大部份學生完全可以在兩個月內掌握漢語拼音。

2.2 香港小學的漢語拼音教學

2.2.1 發展情況

香港教育署在 1986 年正式把普通話科納入小學課程(非核心課程)。1990 年《普通話科課程綱要(小四至小六)》中提及拼音教學的教學目標，只是指導學生認識普通話語音知識。至 1997 年，普通話科被列為核心課程之一。在新的《普通話科課程綱要(小一至小六)》中提及的譯寫教學(即拼音教學)主要是屬於小四至小六的學習內容，小一至小三的學生是沒有學習聲母和韻母的安排。由此可見，拼音教學「只不過是發展說話能力的輔助技能」(唐秀玲, 1998)，角色較為次要。

唐秀玲(1998)曾指出拼音方案的學習，目的是讓學生掌握好正音及記音的自學工具。從理論上或實際上看，學生越早掌握自學工具，就越早發展自學能力，語音能力也越早得以強化。《普通話科課程綱要(小一至小六)》讓學生在第六年才學習好整套的拼音方案，這和其他方言區，讓小一的學生用兩個月的時間來學好拼音比較起來，差別實在太大。

2.2.2 教學效果

內地學者朱家珏、張銳(2001)指出，目前香港還處於用普通話作為課堂語言的「初級階段」。對此，他們提出了三個不同的彈性做法，其中一個較被接受的建議是：在小一，教師集中 2 至 4 週，專門教授漢語拼音，初步讓學生掌握聲、韻、調的知識，然後採用普通話教中文。香港的藍田循道衛理小學(2002)在網上發表的「以普通話教中文(二、三年級)進展報告」中提到，於九月至十二月教授漢語拼音課程，整體來說，學生認讀音節的能力均有所提升。學年終結，二、三年級均進行了漢語拼音測試，測試結果也能證明學生在學習漢語拼音方面有顯著的進步。

黃月圓等(2000)於 1999 年 9 月在東華三院洗次雲小學以二年級的學生作為對象，進行了漢語拼音教學的試驗。他們得出的結論是：小二不適宜教漢語拼音，原因是學生的普通話語言積累還不夠。在這種情況下教拼音，事倍功半，成效差。於是黃月圓等(2002)於 2000 年再次給去年的實驗班試驗教拼音。最後，拼音教學實驗結果理想，反映出在香港小學進行漢語拼音教學的前提是學生必須已經熟悉普通話，具有運用普通話交流的基本能力。

事實上，有關小學拼音教學的問題，在香港尚未有系統地研究過(黃月圓等, 2002, 頁 61)，加上其發展仍屬初步階段，單憑以上試驗就給香港拼音教學的成效作出定斷，實屬言之過早。因此本研究結果應有助發現更多數據，檢驗有關的教學成果。

2.3 在香港小學進行漢語拼音教學的困難

在本地進行漢語拼音教學的確有不少困難。王冰芳(2002)指出，漢語拼音教學枯燥無味，字母搭配又變幻無窮。面對剛入學的小學生，他們好動、自控能力差，注意力不易集中，學習漢語拼音確實不是一件容易的事。從教師本身來看，較切身的是師資問題。現時在全港的中小學教師隊伍中，能以流利的普通話進行教學的，估計佔教師總數不多，屬於「稀有品種」。

更諷刺的是，95%以上的中國語文科教師不懂普通話(莊苓，1996，頁48)。師資的不完備，無疑是有效推行漢語拼音教學的阻攔。

此外，缺乏高素質的教材也是困難之一，就以藍田循道衛理小學和東華三院冼次雲小學為例，她們所用的拼音學習教材都是自行編製的。後者所編寫的拼音教材，更是遵循四條原則：內容要富趣味性，形式要活潑輕鬆，語言要生動、容易上口，練習操練自然、有趣、反復性強(黃月圓、楊素英、李蒸，2002，頁65)。這四個原則顯然是達致漢語拼音教學成功的條件之一，但在香港實在缺乏這樣具質素的教材。

從以上的資料顯示，在香港小學實施漢語拼音教學的評價可謂好壞參半。現階段固然不是下定論的適合時候，仍有賴教育工作者作出更多的研究和探討。

2.4 香港的普通話教學情況

2.4.1 九七前後的轉變

香港小學的教學語言一直以粵語為主，普通話教學不被重視。自香港主權回歸後，中港的接觸無可避免地增加，普通話作為溝通語言日益重要。因此，在經濟的範疇裡，中港貿易將以普通話為主(莊苓，1996)。可見香港目前的社會交際環境對普通話的需求與日俱增。

2.4.2 教育政策

香港特區行政長官提出要保持香港的競爭優勢，增強學生「兩文三語」是不可或缺的重要條件(何國祥，2002，頁30)。2000年課程發展議會在《學會學習—學習領域中國語文教育諮詢文件》中提到，中文教育應均衡兼顧粵語和普通話的教學。另外在2002年發表的《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》，建議在中國語文課程中加入普通話的學習元素，並以「普通話教中文」為遠程目標，這是首次在課程規劃文件內談到用普通話教中文的情況。

正如李家樹(1996)指出懂得說普通話，有助提高語文水平，因為普通話跟書面語比較接近，我手寫我口，可以減少方言的干擾。另外何偉傑、林建平(2002)在網上發表的一項調查，發現學生本身都肯定以普通話教授中文科能提高他們運用中文書面語的能力。直至2001年，香港採用普通話教中文的中小學已升至126所(何國祥，2002)。這反映部份學校已採取積極的行動來驗證用普通話教學的效能。

從以上的探討，我們可以發現普通話在香港已獲得了被肯定的地位，有著不少有利的發展優勢。有學者指出「漢語拼音」是幫助識字、閱讀和學習普通話的有效工具(雷翠容，2000)。可見漢語拼音在普通話教中文中扮演關鍵的任務，不容忽視。

第三章：研究方法

3.1 研究問題

「漢語拼音」教學能否提升學生拼讀普通話音節的能力？

3.2 研究假設

「漢語拼音」教學對提升學生拼讀普通話音節的能力沒有顯著的差異。

3.3 研究對象

這次的研究對象是本校上下午校二年級八個班的學生，共有學生 239 人，男生佔 124 人，女生佔 115 人。學生編班制度是以成績平均分混合分班，所以每班學生的程度大致相等。

3.4 樣本描述

根據我們問卷調查的結果顯示，研究對象中，只有 71 名學生在一年級參加過普通話興趣班，並對漢語拼音有初步的認識，相信這對於研究結果不會造成太大的干擾。而表示家人會說普通話的學生有 118 人。

3.5 研究工具

研究工具主要是一份用作前測後測的試卷，以及兩個月的實驗教學。

3.5.1 前、後測試卷

在實驗教學前，老師先安排學生接受前測口試。前測和後測(見附件一及二)的測試內容是相同的，共認讀 5 個聲母、5 個韻母和拼讀 10 個不屬於學習內容的詞語。教師會即時聽辨學生發音的對錯，並把得分記錄於測卷上。此外，教師會在進行前測之前向學生作口頭訪問(見附件一)，以了解他們學習普通話的背景。教學完畢後，學生需接受後測口試。前後測的結果，將成為本研究的主要數據資料。

3.5.2 實驗教學

實驗教學即漢語拼音教學，為期兩個月(9月初至10月底)，教學目標是學生能認讀 21 個聲母和 37 個韻母，並能根據聲韻調拼讀音節。

3.6 實施程序

實施程序大致如下：

1. 學生問卷調查及前測 (2003 年 9 月初)
2. 實驗教學 (2003 年 9 月初月至 10 月底，每週約 7 節拼音課。)
3. 後測 (2003 年 10 月底，即完成漢語拼音教學後。)

3.7 資料處理及統計

前測和後測卷收回來後，研究員隨即把學生的成績輸入電腦，並用社會科學統計方法 (SPSS) 進行統計分析。首先對資料作分類描述，然後用 T-檢定(T-test)比較學生前測和後測的成績是否有顯著的差異。

第四章：研究結果

4.1 整體描述前測及後測成績

4.1.1 整體描述各範疇的平均值

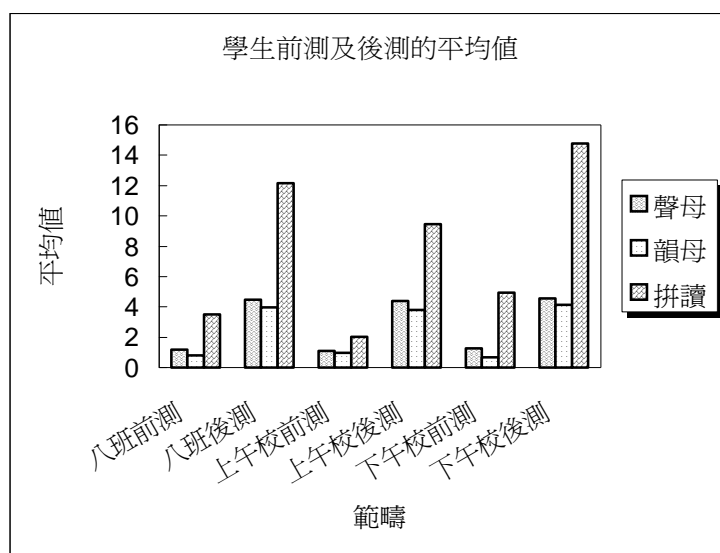
表一：學生前測及後測的平均值

範疇	認讀聲母	認讀韻母	拼讀
八班學生前測	1.2	0.82	3.5
八班學生後測	4.46	3.97	12.14
增加數值	3.26	3.15	8.64
上午校前測	1.12	0.96	2.02
上午校後測	4.38	3.79	9.45
增加數值	3.26	2.83	7.43
下午校前測	1.28	0.69	4.94
下午校後測	4.55	4.16	14.77
增加數值	3.27	3.47	9.83

表一及圖一顯示，八班二年級學生在「認讀聲母」、「認讀韻母」及「拼讀」三個範疇的表現如下：「認讀聲母」範疇的平均值由 1.2 增至 4.46；「認讀韻母」範疇的平均值由 0.82 增至 3.97，「拼讀」的平均值則由 3.5 增加至 12.14，這結果顯示漢語拼音教學能幫助學生掌握普通話的聲母、韻母及拼讀技巧。

學生在「認讀聲母」範疇的標準差方面，其前測及後測的標準差分別是 1.25 及 1.01。「認讀韻母」這個範疇的標準差在前測是 0.96，但在後測卻有 1.26，顯示學生在後測的差距有擴大的現象。學生在「拼讀」這個範疇的標準差，亦由 4.62 增加至 5.96，顯示學生在這範疇的表現有很大的差距，且差距有擴大的現象。

圖一：學生前測及後測的平均值



4.1.2 前測及後測的成績比較

整體來說，學生在前測的總平均分是 5.52 分，而後測的總平均分增至 20.58 分，即學生答對的平均題數比前測多了 15.06 題(見表二)。此外，前測有 40 個學生全卷拿 0 分，佔 16.7%，後測最低分是 3 分，共有 4 人，佔 1.7%。前測只有 3.6% 的學生即 9 人拿到 18 分或以上，後測則有 66.1% 拿到 18 分或以上，人數達到 158 人，可見學生在後測的表現令人鼓舞。

表二：學生前後測的總成績比較

分數	前測		後測	
	人數 N=239	百分比%	人數 N=239	百分比%
0	40	16.7	0	0
1	26	10.9	0	0
2	25	10.5	0	0
3	12	5.0	4	1.7
4	25	10.5	0	0
5	16	6.7	2	0.8
6	27	11.3	3	1.3
7	7	2.9	3	1.3
8	6	2.5	3	1.3
9	9	3.8	5	2.1
10	5	2.1	4	1.7
11	5	2.1	5	2.1
12	4	1.7	5	2.1
13	5	2.1	10	4.2
14	5	2.1	10	4.2
15	4	1.7	12	5.0
16	5	2.1	5	2.1
17	4	1.7	10	4.2
18	2	0.8	7	2.9
19	2	0.8	8	3.3
20	0	0	15	6.3
21	1	0.4	7	2.9
22	2	0.8	13	5.4
23	0	0	12	5.0
24	0	0	11	4.6
25	0	0	9	3.8
26	1	0.4	14	5.9
27	1	0.4	10	4.2
28	0	0	10	4.2
29	0	0	16	6.7
30	0	0	26	10.9
總數	239	100.0	239	100.0

4.2 分析各範疇前測及後測的成績

4.2.1 認讀聲母

表三：學生前測及後測認讀聲母成績

分數	前測		後測	
	人數 N=239	百分比 %	人數 N=239	百分比 %
0	103	43.1	3	1.3
1	34	14.2	6	2.5
2	67	28.0	3	1.3
3	22	9.2	16	6.7
4	12	5.0	48	20.1
5	1	0.4	163	68.2
總數	239	100.0	239	100.0

從表三的研究結果顯示，學生前測的成績整體偏低，前測只有一名學生在這個範疇拿到滿分，是唯一的最高分者，佔總人數的 0.4%。這結果是正常的現象，因為一般二年級學生沒有學過普通話的聲母，這反映大部份學生不認識普通話的聲母。相對來說，拼音教學後，後測的成績有明顯的進步，後測拿到滿分的學生共有 163 人，佔總人數的 68.2%，人數比前測多了 67.8%。

4.2.2 認讀韻母

表四：學生前測及後測認讀韻母的成績

分數	前測		後測	
	人數 N=239	百分比 (%)	人數 N=239	百分比 (%)
0	116	48.5	4	1.7
1	62	25.9	8	3.3
2	53	22.2	23	9.6
3	4	1.7	36	15.1
4	3	1.3	52	21.8
5	1	0.4	116	48.5
總數	239	100.0	239	100.0

從表四的研究結果顯示，前測有 116 名學生完全不會認讀韻母，佔總人數的 48.5%，但後測只有 4 人出現這個現象，佔總人數的 1.7%，人數減少了 46.8%。此外，前測只有一名學生全對，是最高分者，佔總人數的 0.4%。後測則有 116 名學生在這個範疇拿滿分，佔總人數的 48.5%。

4.2.3 拼讀

表五：學生前測及後測拼讀的成績

分數	前測		後測	
	人數 N=239	百分比%	人數 N=239	百分比%
0	106	44.4	8	3.3
1	14	5.9	4	1.7
2	21	8.8	4	1.7
3	9	3.8	12	5.0
4	18	7.5	7	2.9
5	12	5.0	5	2.1
6	7	2.9	7	2.9
7	3	1.3	13	5.4
8	9	3.8	11	4.6
9	12	5.0	7	2.9
10	6	2.5	16	6.7
11	1	0.4	9	3.8
12	1	0.4	12	5.0
13	9	3.8	14	5.9
14	2	0.8	10	4.2
15	3	1.3	13	5.4
16	1	0.4	13	5.4
17	3	1.3	18	7.5
18	0	0	10	4.2
19	2	0.8	17	7.1
20	0	0	29	12.1
總數	239	100.0	239	100.0

從表五的研究結果顯示，前測有 106 名學生完全不懂得利用漢語拼音拼讀漢字，佔總人數的 44.4%，後測則有 8 名學生出現這現象，佔總人數的 3.3%。此外，前測沒有學生在這範疇拿滿分，而後測則有 29 名學生拿滿分，佔總人數的 12.1%，顯示學生在這個範疇的表現有進步。

到底這些進步在統計上是否有顯著的差異？現本研究利用 T-test 檢定學生前測後測的差異。

4.3 T-test 檢定學生前測後測的成績差異

從表六 T-test 檢定所得的數據，我們可以清楚地比較出學生前測跟後測成績的差異程度，T 檢定的結果顯示，前測的平均值是 5.52，後測的平均值是 20.58，前後測的平均值相

差是 15.06，標準差 6.86，T 值是 33.95， $P < 0.001$ ，顯示前測跟後測的成績存在明顯的差異，學生在接受漢語拼音教學後，成績有顯著的進步。換言之，漢語拼音教學有助學生掌握漢語拼音的認讀聲母、認讀韻母及拼讀。

表六：前測後測成績的 T 檢定結果

變項(variable)	平均數(mean)	標準差(SD)	T 值
前測	5.52	5.50	
後測	20.58	7.17	
後測-前測	15.06	6.86	33.95***

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

*** $P < 0.001$

整體來說，從研究結果顯示，雖然學生的程度參差，但只要教學法運用得宜，不同程度的學生，也能透過學習活動及練習，提升漢語拼音的能力，同時學會利用拼音拼讀漢字。以上前後測的結果反映在小學二年級進行漢語拼音教學是可行的，並具有相當的成效。事實上，對於大部份學生來說，漢語拼音是一項非常陌生的學習內容。故在前測要求學生認讀聲母、韻母時，他們都顯得不知所從，更有不少學生把聲母和韻母與英文字母的發音混淆。而在拼讀詞語時，大部份學生也沒有理會詞語旁邊的漢語拼音，只是憑所看到的文字試讀出字音而已。因此學生前測的成績整體偏低，這結果是可以理解的。

經過兩個月的集中學習，學生對漢語拼音有了基礎的掌握，因此在後測中，學生認讀聲母、韻母和拼讀音節時，表現得輕鬆而有信心。特別在拼讀詞語部份，大多數學生遇上不會讀的詞語時，也會利用旁邊的漢語拼音幫助他們準確讀出字音。這正反映學生已經意識到漢語拼音對其閱讀文字的輔助作用，由此亦可見拼音教學的實際成效。

第五章：討論及建議

5.1 討論

漢語拼音不是一下子能完全習得的能力，在僅僅兩個月的教學時間裏，學生雖然有顯著的進步，但他們所掌握的都是很基礎的。要有效習得拼讀音節的能力，發揮至熟悉的地步，增長教學時間是有必要的。

由於抽象的拼音字母較難掌握，而且容易跟英文字母混淆，學生學了又常常忘記。故學習漢語拼音時應著重反覆鞏固和經常使用，如每教一課，都應注意複習前幾課的知識。唯有讓學生不斷的溫故知新，鞏固準確的讀音，拼音教學的成效才能有效提升。此外，亦不必待學生掌握全部聲母、韻母才開始學習拼讀音節。相反，三者必須同步進行，即邊學習聲韻，邊拼讀音節。這種即時的應用，一方面能使學生感到自己是個參與者，更重要的是讓學生提早體會拼音的功能，以維持他們對學習拼音的積極性。

至於在課堂上，學生面對一系列純字母的漢語拼音，如果只是單純地學習認讀和書寫，不過多時，學生必然覺得沉悶無味，甚至對學習不感興趣。針對低年級學生的思維特點，在教學過程中，教師宜多採用圖片、實物、錄音或影像，讓學生運用視聽感官，加深對拼音的印象和記憶。如我們所用的聲母卡和韻母卡，能把複雜枯燥的漢語拼音教學變成各種遊戲，有效提高學生的學習興趣。

總結這次研究的結果，證明小二學生具有學習漢語拼音的能力。這是學好普通話的關鍵基礎，也是實施普通話教中文的重要組成部份。但不要忘記，掌握漢語拼音只是用普通話學習中國語文的先備條件，是學習普通話的一個輔助工具，而不是中國語文科讀、寫、聽、說等各學習範疇的最終學習目標。因此，當學生掌握漢語拼音後，教師必須把教學重點轉移到中國語文科各學習範疇的學習目標及學習重點，切勿視「教拼音」為中國語文課程的全部，也不好讓「學拼音」成為學生的負擔，否則影響整體的讀文教學成效。

5.2 建議

根據以上研究結果顯示，兩個月的實驗教學能使大部份學生掌握到漢語拼音的運用，學習目標大致達成；教師亦能順利完成整個教學，但過程中也遇到不少困難。以下試就在小學進行漢語拼音教學提出建議：

5.2.1 教學方面

- a. 集中教授漢語拼音的時間，以三個月最適合，這樣教師和學生才能有更充足的空間。
- b. 學習漢語拼音時應著重不斷的複習及鞏固。
- c. 透過不同的教具或遊戲，培養學生學習漢語拼音的興趣。

5.2.2 教師培訓方面

- a. 教師宜先接受相關的專業培訓，以掌握拼音教學的教法。教育當局及師資培訓機構亦應制定長遠的發展策略，逐步為學校提供足夠的資源及援助。
- b. 教師可親自到內地學校作探訪，互相交流對漢語拼音教學的經驗。

5.2.3 教學資源方面

- a. 提高漢語拼音課本的質量，注入更多的趣味性。
- b. 提供合適的教學資源，如附有拼音的圖書、雜誌等，以便強化學習的作用。

5.3 總結

小學生有著學習漢語拼音的年齡優勢，也具有相當的潛質。但唯有結合有效能的教學方法、勝任的教師以及合適的教材，才是成功的要素。從本研究結果來看，小學生根本不需要到四年級才開始學習漢語拼音，甚至不需要分散於三年(四至五年級)來學。愈早讓學生掌握漢語拼音，就愈能有效地幫助學生識字和閱讀，為學生將要投入普通話教中文的學習里程，提供了有利的先決條件。

參考書目

- 《九年義務教育全日制小學語文教學大綱 - 試用修訂》。
<http://www.pep.com.cn/200212/ca42737.htm>，瀏覽日期：2002.12.7，九年義務教育(人教版)小學語文教材介紹。
- 王冰芳《拼音教學點滴》。<http://lucky.purerent.com/nzsx/xfdb/seven/syjc.htm#7>
瀏覽日期：2002.12.7，科源電腦學校。
- 朱家珏、張銳(2001)。對推動用普通話教中文的幾點建議，《普通話教研通訊》第15期，頁8-9。
- 李家樹(1996)。課文教學改革的錯誤焦點，《明報月刊96年二月號》，頁54-55。
- 何國祥主編(2002)。《用普通話教中文的問與答》，香港：香港教育學院中文系。
- 何偉傑、林建平。《方言或標準語教學—中學生的態度和取向》。
<http://www.fed.cuhk.edu.hk/~pth/research/index.htm>，瀏覽日期：2002.12.7，香港中文大學。
- 林德育、廖嘉寶。《藍田循道衛理小學：以普通話教中文(二、三年級)進展報告》。
<http://www.ltmps.edu.hk/academic/6.htm>，瀏覽日期：2002.12.7，藍田循道衛理小學。
- 香港課程發展議會(1990)。《小學普通話科課程綱要(小四至小六)》，香港：香港教育署。
- 香港課程發展議會(1997)。《小學普通話科課程綱要(小一至小六)》，香港：香港教育署。
- 香港教育署輔導視學處中文組(2000)。《普通話語言知識》，香港：香港教育署。
- 唐秀玲(1998)。香港中小學普通話科課程設計面對的問題，《亞太語文教育學報》第一卷第二期，頁93-101。
- 莊苓(1996)。普通話教學是否勢在必行，《中國過文通訊》第37期，頁46-48。
- 黃月圓、楊素英、李蒸(2000)。香港小一、小二學童普通話能力的發展，《語文教育新動向：一九九九年國際語文教育研討會論文集》，頁265-274。
- 黃月圓、楊素英、李蒸(2002)。談香港小學的漢語拼音教學，《教育曙光》第45期，頁61-70。
- 雷翠容(2000)。挖掘漢語拼音中語言訓練因素，《小學語文教學》第211期，頁62。
- 課程發展議會(2000)。《學會學習：學習領域—中國語文教育諮詢文件》，香港：香港政府印務局。
- 課程發展議會(2002)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)》，香港：香港政府印務局。

一 編委會點評：

聖公會基顯小學蘇燕芳等老師的教學研究，分析了香港小學進行漢語拼音教學的困難。在研究中證明了小二學生在兩個月的實驗教學中可學習到漢語拼音的能力，提出小學生根本不需要到四年級才學習漢語拼音，值得小學教育同工參考。

英文寫作日誌的行動研究

鄧薇先 浸信會沙田圍呂明才小學

研究背景

香港課程發展議會(2001)在《學會學習：終身學習 全人發展》文件中，制定了新的課程架構，發展了八個學習領域，英國語文教育(English Language Education)是其中個學習領域，包括了英國語文及英國文學兩個科目。2002年，香港課程發展議會發表了《英國語文教育領域的課程指引(小一至中三)》(English Language Education: Key Learning Area Curriculum Guide [Primary 1 –Secondary 3])，強調要通過各類教材，例如英文大故事書(big books)及布偶(puppets)，以及透過各種學習活動，例如語文遊戲(language games)及寫賀卡(writing greeting cards)，以增加學生學習及運用英語的機會，從而提升學生的英語水平，增加學生在國際上的競爭能力。

我校十分認同香港課程發展議會有關提升學生英語水平，以增加他們的競爭能力的理念。提高學生的英語能力更是我校的重點關注發展項目。多年來，我們曾嘗試多項的課程改革，例如：英文大故事閱讀、外籍教師授課、拼音教學、合作教學等。可是，英文科老師經過多次評估及觀察後，發現學生的英語寫作能力未如理想，而小三至小六年級的英語水平就更不滿意。

香港課程發展議會(2002)在《英國語文教育領域的課程指引》中，指出期望小一至小三學生能夠先掌握聽、說、讀三方面的能力；小四至小六則需要有更多機會寫作，以令學生在讀、寫、聽、說四方面達至一定的水平。在寫作方面，小三則屬於過度階段。因此，本校十分關注小三至小六年級學寫作能力欠理想的情況，希望能夠透過新的教學策略，提升這幾個年級的寫作水平，以配合香港課程發展議會的發展路向。

提高學生寫作能力並沒有捷徑。學生必須痛下苦功，多讀多寫，寫作的的能力才能得以提升。在現行的小學情況下，學生的寫作機會並不足夠，全年寫作不超過十二次，寫作的字數也十分有限。Dornyei (2001)指出，要提升學生的英語水平，包括英文寫作能力，便必須增加學生的學習動機和機會。為了讓學生有更多機會以英文寫作，本校的老師於2001年嘗試設計新的「寫作日誌」(Writing Journal)活動，讓學生利用英文表達自己的感受，或把自己曾做過的事與家人和教師分享。在第一次推行此項改革時，我們嘗試進行「寫作日誌2002-03」行動研究，探究這個活動的成效。在第一次行動研究後，我們從質化和量化兩方面收集數據，並總結了「寫作日誌」在課室內實踐的實況，從中了解到現時所採用的方法，對提升學生的英語寫作能力，未達至理想效果。這些數據清楚地反映出所存在的問題，教師不用再爭論自己的意念是否正確，而是依據研究的結果和啟示去思考有效的「寫作日誌」方案。

經過深入的討論後，全體英文教師都同意依據研究的啟示，繼續進行「寫作日誌」的教學改革，並作出相應的改變策略去提升學生在「寫作日誌」上的寫作能力。改變的教學策略簡列如下：

項目	起初的策略	改變的策略
(一) 寫作內容	<p>CE 教師要求學生寫在英文課上所學過的東西；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 結果學生並不思考，只是把所學過的生字和句子，照抄在「寫作日誌」上，扼殺學生的創意； <p>Z 學生也沒有機會學習用文字表達自己。</p>	<p>CE 取消「寫作日誌」的引子“‘What have you learnt today?’”</p> <ul style="list-style-type: none"> • 鼓勵學生用英語描述自己的生活 and 表達自己的感受，避免學生不動腦筋地照抄。
(二) 批改方法	<p>CE 有學生的「寫作日誌」是從沒有機會給教師批改的；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 給學生一個別 或一些印章。 	<p>CE 規定教師一星期批改四十本「寫作日誌」；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 除批改錯字和文法不通的句子外，更著重給予學生正面的回應和鼓勵。
(三) 教學策略	<p>教師起初並沒有思考如何指導學生寫「寫作日誌」。</p>	<p>經過行動研究和反思，教師覺得要做多一點工作，在課堂教導學生如何寫「寫作日誌」。下列是教師提出的教學策略：</p> <p>CE 學生不懂得用英文句子表達，可用圖畫畫出來或寫中文，讓教師知道學生不懂的字彙和句子，便會在課堂上教他們；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 鼓勵學生把看過的圖畫簡單地寫在「寫作日誌」內； <p>Z 加強生字教學，使學生有閱讀基礎，鼓勵學生把學過的生字和句式寫在筆記簿內作為生字和句子的「銀行」，在寫作的時候可以提取使用；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 預設題目例如： My happy weekend, I like.....和提供圖畫，幫助寫作能力低的學生，使他們容易掌握寫作的內容； • 指導學生把生活體驗表達出來，例

		<p>如：學生取成績表時的心情，學校特別活動的情況，生日會或節日的實況等；</p> <p>’ 把學生在「寫作日誌」中常犯的生字和句式加入平日的教學和評估表內。</p>
(四) 制度	<p>☑ 上下學期每位學生獲發一本「寫作日誌」；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 一星期教師批改三至四本「寫作日誌」； <p>☑ 學生回家寫「寫作日誌」。</p>	<p>☑ 一學期有兩本「寫作日誌」交替使用；</p> <ul style="list-style-type: none"> • 一星期教師批改四十本「寫作日誌」； <p>☑ 學生在課堂寫「寫作日誌」。程度差的學生由教師指導，程度好的學生便自行成寫作。</p>

行動研究(Action Research)是一種持續不斷的探究活動，旨在讓老師透過實踐和探究，解決在教學時遇到的問題，獲得反思的機會，並從研究結果得到新的啟示(Corey, 1953)。Kemmis(1982)指出，行動研究具有螺旋式的結構特色，並包括計劃、實施行動、觀察行動和反思計劃四個步驟。我們根據這四個步驟進行研究。完成「寫作日誌 2002-03」行動研究後，便在 2003 年開始，進行第二次的行動研究「寫作日誌 2003-04」，以探討在第一次的修正計劃的成效，務使「寫作日誌」這個新的教學改革達臻完善。

研究目的

為了進一步了解「寫作日誌」能否提升本校學生的英語寫作能力，並追蹤研究在第一次後更改的新教學策略是否有效，我們決定於 2003 至 2004 學年再進行第二次的「寫作日誌」行動研究。

研究問題

1. 「寫作日誌」能否提升小三至小六年級學生的寫作能力？
2. 教師應如何回饋小三至小六年級學生的「寫作日誌」？
3. 哪些策略可以提昇小三至小六年級學生在「寫作日誌」的表現？

研究對象

本研究主要為解決小三至小六學生的英文寫作能力的問題，因此研究對象為本校小三至小六的全部學生，人數合共為 674 人。

研究設計

為了提升本研究的信度和效度，在蒐集研究資料和證據方面，本研究兼採了量的技術(quantitative techniques)和質的技術(qualitative techniques)。王文科(1995)指出前者以數描述研究的現象，後者則作敘述性描述。

量化研究

在量化研究方面，我們採用了「寫作日誌」學生意見調查問卷(附件一)。如前所述，本校曾進行「寫作日誌 2002-03」行動研究。是次問卷的內容是參考該次研究的結果，並根據是次研究的問題而設計的。問卷合共有 11 條題目。2003 年 1 月 21 日派給全體三至六年級學生填寫。由於問卷是在上課期間，由班主任指導學生填寫，因此回收率達百分之百。是次意見調查的數據可以反映學生對新的「寫作日誌」策略的意見。

質化研究

質化研究採用文獻資料研究方法去探討「寫作日誌」的效能，所收取的是 2001 年上學期和 2003 年上學期同一批學生的「寫作日誌」，以進行比較及分析。在 20 本「寫作日誌」裏，有 12 本屬於英文成績較差的學生，8 本屬於英文成績佳的學生。這些學生作品是研究的第一手資料。我們從資料的內容及字數，分析學生在「寫作日誌」在質和量方面的表現，也可以顯示學生的寫作能力有否提升。

研究結果

(1) 每週「寫作日誌」的適合次數

從學生問卷調查結果所得(附件二)，近三成的學生認為每週寫作次數最好為一篇，近兩成的學生認為兩週才寫一篇，有三成的學生更認為要取消「寫作日誌」；只有一成的學生認為要每天都寫。從這個統計中，教師清楚知道不可以要求學生每天都寫「寫作日誌」。雖然有小部分學生喜歡每天都寫日誌，但這很視乎個別學生的能力和興趣，教師要求學生每週最少寫一篇是比較合理的，而且是一般學生可以做到的。

(2) 學生喜歡在家中寫「寫作日誌」

從學生問卷調查數據中，反映約有六成學生喜歡在家中寫「寫作日誌」，只有四成學生喜歡在學校課堂裏寫「寫作日誌」。

(3) 「寫作日誌」能提升學生的英文寫作能力

從學生問卷的數據中，我們發現六成的小三學生及四成的小四至小六學生，認為寫「寫作日誌」能提升自己的寫作能力；但同時也有近四成的小四至小六學生認為「寫作日誌」並不能提升他們的寫作能力。這顯示低年級的學生與高年級學生的意見存有頗大的差別。

不過從質化的研究結果顯示(附件三)，英文成績較弱的學生在「寫作日誌」的表現有明

顯的進步。他們無論在字數及內容方面也有非常明顯的進步。三年級一位成績較弱的學生原本只能於每篇寫 10 個字，但現在在老師的教導下，最少每篇能寫 30 多個字，而且寫作的內容比以前更多元化。他還嘗試用英文去描述自己的親身經歷。此外，他運用的文法的準確性也比以前的提高了很多。

另外，一位五年級成績較弱的學生，原本只能於每篇寫 20 多個字，但現在在老師和同學的鼓勵下，他現在最少每篇能寫 50 多個字，而且還在「寫作日誌」上嘗試寫詩歌及反省自己要改善的地方。

又有另外一位五年級成績較弱的學生，原本只能於每篇寫 15 個字，但現在平均可以寫 40 多個字。原本他只能寫一至兩句簡單的句子，但現在卻能利用一些較長和較複雜的句子去表達自己。從這幾位成績較弱學生的表現中，足以反映了新的政策能提升成績較弱學生的寫作能力。

反觀成績較佳的學生，他們在寫作日誌的表現卻是相反。雖然他們增加了寫作的字數，但是在寫作內容方面卻退步了。他們比以前寫少了自己的感受和日常生活，而且在串字和文法的運用方面也比明顯比以前退步了。這結果反映了成績較佳的同學可能要老師特別看待，因為他們都是能獨立進行寫作的人，根本不需要老師在課堂上的引導。老師在課堂給其他學生的引導，反而變成了他們寫作的枷鎖，使他們不能暢所欲言。此外，在寫作時間不足的情況下，這些同學選擇草草了事，馬虎地完成老師的要求便算，這解釋了成績佳的學生為何沒有在寫作日誌有顯著進步的原因。

(4) 幫助學生做好「寫作日誌」的方法

在調查問卷裏，列出了五個方法讓學生寫好「寫作日誌」。

這五個方法包括：老師的教導、老師的獎勵、家人的教導、跟同學學習及自己努力閱讀及學習。分別各有三成的學生認為自己努力閱讀及學習以及老師的獎勵是最好的方法去提升其寫作能力。事實上，自己努力，多閱讀，是寫作進步的不二法門。當然，自己的努力再加上老師的獎勵就更理想。

研究啟示

(1) 不同英文程度的學生對「寫作日誌」有不同的反應

從文獻資料顯示，「寫作日誌」對於英文成績較弱的學生有明顯的成效。他們無論在寫作內容或文法用字方面都有明顯的進步。但反觀成績較佳的學生在「寫作日誌」的表現卻停滯不前。從上述的結果顯示，教師需針對三類不同的學生，需設計三種不同的對應策略和要求，以進行這個「寫作日誌」的教學活動。

類別	現象	對應策略
成績較弱的學生	學生英文程度太弱，而且思考能力低，不知道如何動筆寫「寫作日誌」，極需教師個別在旁協助及指導。	<p>☒ 教師仍要求學生每週在課堂寫一次。</p> <ul style="list-style-type: none"> 這些學生必須由教師親自指導完成「寫作日誌」。

成績一般的學生	學生英文程度一般，未能獨立進行英文寫作，仍需教師在旁協助及指導。	<p>☑ 教師仍可要求學生在課堂每週寫一次。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 教師可在課堂上邀請英文成績較佳的學生，協助他們完成「寫作日誌」。
成績較佳的學生	學生英文程度較高，而且思考能力高，能獨立進行英文寫作。	<p>☑ 教師讓學生在家裡完成「寫作日誌」，這樣學生可以有充足的時間表達自己的感受，也可以天天練習。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 在課堂上，這些成績較佳的學生便成為老師的助手，幫助其他同學完成寫作日誌和批改同學的錯處，並給予評語。

(2) 增加學生寫作的動力由每次肯定學生寫作表現開始

從調查問卷顯示，有近三成的三至六年級學生認為老師的獎勵有助其寫作的表現。我們知道學生在學習時，每取得一點成功，教師如能及時肯定，學生便會有一種成功感，使他們看到自己因努力而得到的成果，從而建立自信心和進取心。成功感是促使創造力自我引發的巨大精神，故此，教師要充分肯定學生的一點一滴成績，使學生對自己所取得的成績，有一種成功感和自我欣賞，使學生能經常保持動力去寫日誌。為了要肯定學生寫日誌的努力，教師改變了一些舊有的方法，並進一步肯定學生的表現。

- (a) **批改方法：**在平衡教師工作量的原則下，教師原本每週須批改四十位同學的寫作日誌，使同學在兩週後獲得及時的肯定和表揚。但是，此批改制度仍未完善，因為同學每次完成寫作日誌後，都很希望老師能閱讀並作出回應。故此，我們把原有批改四十本寫作日誌的方法，改為全部不作批改。但老師需要閱讀全部同學的寫作日誌，並給予正面的評語或貼紙等。這樣，老師就不會因隔週批改而失去閱讀好文章和表揚學生的機會。
- (b) **讓學生回家完成寫作日誌：**問卷的數據反映出學生喜歡在家中寫「寫作日誌」。因此，現在安排教師在課堂上給予指導後，著學生回家完成寫作日誌，讓他們有足夠的時間閱讀，並修改自己的寫作日誌，希望進一步提升他們的寫作水準。
- (c) **獎勵制度：**學校制訂更多獎勵制度，鼓勵學生用心做「寫作日誌」。
- (i) 我們會繼續挑選寫作好的或有進步的同學在早上廣播期間，向全體同學宣讀其內容，讓其他同學分享他們的寫作成果；(ii) 老師是會挑選優秀的篇章貼在壁報上；(iii) 把篇章製成英文教材，讓其他同學學習和欣賞；(iv) 成績表現優異者可免費參加英語日營；(v) 訂定獎勵制度—集齊五張貼紙可獲取禮物一份、集齊十張貼紙可獲大禮物一份。(乘坐升降機一個月)；(vi) 優先成為英語大使；(vii) 優先接待嘉賓。

總結

行動研究確使我們有理據地推行「寫作日誌」這個新的教學策略，我們不會為改革而改革，人云亦云，有理沒理也改革一番。我們確信行動研究可以改善教學實務和增進知識。行動研究的結果更能令教師主動改變教學態度。教師更清楚地瞭解學生的問題，並樂意接受更大的工作量和嘗試新的改革，是極有意義的。我們如果沒有通過行動研究過程去探究教學方法，而只是依據前人的經驗或一己的意願去進行教學策略，這並不科學化。透過行動研究，我們從問卷的數據和學生的作品中，得悉學生的回應和問題，確切知道學生對改革的反應。經過這兩次的行動研究，我們知道「寫作日誌」這個新的寫作教學方法的破洞和問題。結果，我們並不盲目地繼續維持起初的計劃方案，即只要求學生把學過的內容寫下來。我們不停思考新的教學策略去提升學生的寫作能力。行動研究確實地使本校的英語教師成為研究者，專業地進行教育改革，使學生的英語寫作能力因著「寫作日誌」的推行而有所提升。

參考文獻

王文科(1995)。《教育研究法》。台灣：五南圖書出版有限公司。

香港課程發展議會(2001)。《學會學習：終身學習 全人發展》。香港：政府印務局。

Corey, S.M. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Teachers College Press.

Curriculum Development Council(2002).*English Language Education :Key Learning Area Curriculum Guide(Primary 1 – Secondary 3)*. Hong Kong :The Printing Department.

Dornyei, Z.(2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Geelong Victoria: Deakin University Press.

一 編委會點評：

鄧薇先校長的英文寫作日誌的行動研究報告較多地顯示教學策略的改變和行動研究的啟示，反映出鄧校長掌握行動研究與傳統學術研究的分別。如能適當地將附件資料引入內文作描述及討論，有助讀者更了解研究的過程。

粵普語音對應律之應用性調查研究

李怡 保良局莊啟程第二小學下午校

引言

教育統籌委員會第六號報告書(1995)提出「應把普通話定為所有中小學核心課程之一」，香港課程發展議會(1997)參照此建議編訂了普通話科小學課程綱要，並決定由一九九八年開始，普通話成為香港小學核心課程之一，相應帶來的便是它的教與學的問題。粵方言區的普通話應如何教？粵方言學生應如何學？才能有效地教好學好普通話？這都是有關的專家、學者，教學人員所越來越重視的問題。普通話原本為北方方言，與粵方言同屬漢語體系，它們除了書面語一樣外，語音上還存在不少對應規律。粵方言兒童是否也會應用粵普語音對應律學習普通話？相信這是普通話教師都想關注的課題。

研究動機

許多有關方言與共同語關係的研究都指出方言與共同語同出一源。語音雖有差別，卻存在對應規律，尤其是語言學家王力(唐作藩等，1996，頁151-152)明確指出：「北京話和各地區的方言是同出一源的。因此，不管語音差別有多麼大，方音和北京的語音總有一個對應的規律。」「差不多每一個人在學普通話時都不知不覺地運用這種規律。」(王力，2000，頁576)

他還舉例說一個廣州人學北京話不需要死記每個字，如廣州的「天」口念「tin」，北京話念「tian」，就會類推「田」念「tian」「電」字念「dian」(唐作藩等，1996，頁153-154)。這些理論和成年人的學習經驗是否對小孩子也起同樣作用呢？粵方言兒童學習普通話時是否也會如此類推地學習呢？對應律是否也會不知不覺地被應用呢？若如專家所說，則普通話教學是可以朝此方向發展？這些都是研究員一直想探討的問題。

研究意義

許多有關方言與共同語的研究從理論上証明了方言與共同語是同源語種，它們之間存在著語音對應規律。王力指出：「由於有語音對應規律，人們無意識地利用這種語音對應規律學會了其他方言。(唐作藩等，1996，頁153)。王培光的研究也指出(浸大2060課程，閱讀文選，2001)「粵語與普通話在語音上很有對應規律，經過一段時期的學習後，不難掌握了規律認識了大部份的字音。」

理論的提出雖然如此，但實際的應用結果如何呢？尤其是粵方言兒童對語音對應律的自然感度如何呢？據研究員了解，至今為止在本港，還未有學者在這方面做過實徵研究。因此，本研究就是一次實徵研究，期望探討粵方言兒童在學習普通話的實際過程中，是否會自然應用這種語音對應律？以及其應用成效如何？是否與專家所指理論相符？因而，相信研究結果，會彌補此理論欠缺實際應用研究之不足。

其二，普通話作為新科目，教師在此方面的教學經驗可說是嚴重不足。在摸索教學的過程中，教師需要做多方面的嘗試。研究員認為本研究結果無論對普通話師資的培訓，還是前線教授普通話教師都有相當的參考價值。

其三，本文都將根據研究結果提出相關的普通話教學建議，力求使對應律的應用能加強，使教與學普通話都能達至事半功倍的效果。

研究目的

本研究想通過了解粵方言兒童是否也能自然發覺和掌握並應用這種對應律去學習普通話，以及其應用程度如何。研究目的如下：

1. 探討粵方言四年級學生應用對應律的程度和分析學生最易和最難對應的字。
2. 調查粵方言為母語的港四年級男女學生在應用時的能力差別
3. 探討不同普通話能力的四年級學生的應用程度是否有差別。
4. 探討學生於四種類別（聲母、韻母、聲調和同聲母韻母）中，表現會否有差異並分析學生最易和最難對應的類別。
5. 根據研究結果，提出建議改善普通話的教學方法。

文獻概覽

方言是相對一個民族的共同語而論的，是因為人的居住的地理環境和歷史的變遷所造成的民族語言的分支所形成的「地方話」，程祥徽指出（1997，頁5）「方言是民族語言的地方分支。漢語方言與漢民族共同語——普通話之間存在著種種的關係，這些關係從不同的角度表現出方言與共同語的實質和異同。」

普通話（共同語）、粵方言和語音對應律的定義

普通話（共同語）的定義

談大正等(2000)指出，漢語存在方言的同時，也一直存在著共同語。它是在北方方言的基礎上形成和發展起來的。漢語共同語在春秋時代叫做「雅言」。在漢代稱之為「通語」明代稱為「官話」，辛亥革命後稱為「國語」。現在稱為「普通話」。程祥徽(1997)解釋共同語——普通話時，就明確界定它的內涵是以北京語音為標準音，以北方話為基礎方言，以典範的現代白話文著作為語法規範。而施仲謀(1986)更明確指出，普通話就是以北京語音為標準音，以北方話為基礎方言，以典範的現代白話文著作為語法規範的漢民族共同語。普通話其正確概念被確定為「現代漢語的標準語，以北京語音為標準音，以北京方言為基礎方言，以典範的現代白話文著作為語法規範」(《現代漢語詞典》1994)。

粵方言的定義

歐陽覺亞(1993)指出粵語又叫粵方言，是漢語七大方言之一。它通行於廣東中部、西部、

珠江三角洲和廣西東南部以及香港，澳門等地。粵語的代表語是廣州話。詹伯慧(1991)解說粵方言通稱「粵語」，本地人又叫「廣府話」或「白話」。粵雖是廣東的簡稱，粵方言卻並非指廣東境內的所有方言，而是指流行於廣東廣西境內，以及香港澳門等地的以廣州話為代表的大方言。香港和澳門使用的主要方言，也是粵方言。這種方言主要以廣州話為代表，所以一般又稱為廣州話或廣府話。

語音對應律的定義

施仲謀 (1986, 頁 3) 解釋對應關係時指出：「具有親屬關係的兩個語言，若將其基本單位，即詞或語素加以對比，可以歸納出其間的對應關係。兩語之間的字音對應，有相當明確的關係。」施仲謀 (1986, 頁 2)。徐通鏘 (2001) 強調語音的變化不是雜亂無章的，而必須遵循一定的規律，因為變化不是一個音的孤立的變化而是一種發音習慣的改變。某一種發音習慣支配著一個系列音位的語音表現，它的改變自然會影響這一個系列的音位的變化。語音演變的規律或音變規律指語音以前一狀態到後一狀態的有規律、有秩序的變化。因而在方言或親屬語言的差異中會呈現出有規律的語音對應關係。語音的發展規律和對應規律通稱為語音規律。

由上可見，語音對應律就是方言或親屬語言在發展和演變過程中所呈現的具有規律性語音對應關係的語言規律。它是與發展規律合二為一的。

普通話 (共同語) 與方言的關係

鄭定歐，蔡建華(2001, 頁 2) 指出：「廣州話和普通話是彼此同源關係的親屬語種。」趙元任(2000, 頁 101) 認為：「在中國，全國方言都是同源的語言的分支，雖然有時候分歧很利害，我們認為是一個語言的不同的方言。」李新魁(1998)認為廣州話和潮州話都屬於漢語的一支，它們都是漢語的方言。各種方言之間存在這些語音對應規律，可以證明它們具有共同的來源，也即具有親屬關係，同屬於漢語的一支。

普通話 (共同語) 與方言的語音存在對應規律

王力 (唐作藩等, 1996, 頁 153) 強調指出「我們文字是統一的，各種方言的差別，都不是根本的差別。各地的語音差別較大，但是有語音對應規律。人們無意識地利用這種語音對應規律學會了其他方言。」王力進一步指出：「有人懷疑學習普通話是否必須掌握方言和北京語音的對應規律，其實是不容懷疑的。差不多每一個人在學普通話時都不知不覺地運用這種規律。」(王力, 2000, 頁 576)

普通話與方言之間雖然語音有較大的差別，卻因為它們具有共同的來源，同屬漢語，因此在語音上存在對應規律，而語音對應規律在自然中幫助方言區人們減少了學習普通話(共同語)的難度。正如張志公(施仲謀 1986, 頁 6)所言：「很重要的一點是，廣州話(別的方言也一樣)和普通話語音系統的差別，大部份是有規律可循，找得出彼此間的對應關係的。-----了解了廣州話語音和普通話語音的對應關係，對於學習普通話語音無疑有極大的幫助。這種對應律了解會大大縮小說廣州話的人們學普通話語音的難度。」

普通話（共同語）與粵方言語音對應律理論

聲母對應

葉柏東(1989) 指出方言聲母與普通話聲母基本上是對應的。施仲謀(1986)在廣州話普通話結果分析中指出廣州話聲母 b 在普通話中約 89% 仍讀 b，對應非常規律。他還指出 p, d, t, n, l 等聲母在粵普相互對應也非常規律。

張勵妍(1991)根據常用字 3755 字（中國國家標準《信息交換用漢字編碼字符集基本》GB2312-80）中粵普語音對應規律的歸納整理的研究指出的研究指出：廣州話音「b」聲母有 202 個字，對應的普通話音「b」聲母是 182 個，所佔比例是 90%。廣州話音「p」聲母有 131 個字，對應的普通話音「p」聲母是 115 個，所佔比例是 88%，廣州話音「m」聲母有 194 個字，對應的普通話音「m」聲母是 160 個字，所佔比例是 82%；廣州音「f」聲母有 187 個字，對應的普通話音「f」聲母是 130 個字，所佔比例是 69%；而在 203 個廣州話音「d」聲母中，對應普通話「d」聲母的有 195 個，所佔比例為 96%；在 176 個廣州話音「t」聲母對應普通話聲母「t」的有 161 個，所佔比例為 91%；在 75 個廣州音「n」聲母中，對應普通話聲母「n」的有 70 個，所佔比例為 93%；在 272 個「l」聲母中，對應的普通話聲母是 267 個，所佔比例為 98%。

韻母對應

曾子凡(1994, 頁 109)指出：「廣州話和普通話的韻母對應比聲母對應更有規律，而且更簡單些。」例如：〔a〕 a 打、垮、媽；ia 鴉、家、蝦。另一學者施仲謀(1986)在粵普韻母對應關係的研究結果中指出：廣州話韻母在北京音中大部份仍讀回原來韻母的音。如〔e〕佔 95.07%。張勵妍(1991)的研究指出，在 126 個字中廣州話音「an」韻母對應普通話音「an」韻母的有 88 個，佔 70%；在 58 個字中廣州話音「im」韻母對應普通話「ian」韻母的有 45 個，佔 78%；135 個廣州音「in」韻母的對應普通話音「ian」韻母的有 115 個，佔 85%；93 個廣州音「ik」韻母的字中對應普通話音「i」韻母的有 84 字，佔 91%；在 64 個廣州話音字中，對應普通話音「ai」韻母的有 60 個，佔 94%；而 37 個字中廣州話對應普通話音「an」韻母的有 37 個，所佔比例為 100%。

同聲母，韻母對應

在普通話與粵方言的語音對應規律中，有些字音是同時包含聲母，韻母的雙項對應關係的，也就是它們在粵方言和普通話中的聲母和韻母，如「媽 ma」、「夫 fu」、「埋 mai」、「班 ban」、「怕 pa」等。這些字中，聲母，韻母在粵語和普通話中都是完全一樣的。也可以說是同音字。正如曾子凡(1994)在列舉粵普的聲母和韻母對應時指出的，每一項對應最多只列舉四個例字，同音字一般不贅述。同音字也是被分別歸類於聲母或韻母對應關係中，一般研究多不專列此項。可見同聲母，韻母的語音對應規律是較易掌握的。

聲調對應

岑運強(1986, 頁 168)關於廣州話和普通話聲調對應規律時指出「廣州話的陰平對應於普通話陰平；廣州話的陽平對應於普通話的陽平；廣州話的陰上對應於普通話的上聲；廣州

話的陽上對應於普通話的上聲和去聲；廣州話的陰去和陽去對應於普通話的去聲；廣州話的陰入、中入和陽入分別歸入普通話的陰平、陽平、上聲和去聲。」

施仲謀(1986)指出：從中古發展到現代，各方言的調類有不同的分化和合併。廣州音入聲則分派入北京音四個聲調之中。曾子凡(1994)指出：把廣州話的非入聲的六個聲調與普通話的四個聲調加以對比，指出其一般對應規律(曾子凡，頁 58)

葉柏來 (1988，頁 131)指出：「除入聲調複雜些以外，廣州話聲調與普通話聲調基本上是一一對應的。」由上可知，粵方言與普通話的聲調的對應關係多數是十分明顯的。

兒童的語言學習理論

認知相互作用理論的代表人物斯洛賓認為 (趙寄石,1993)兒童能從語言環境中捕捉到重要的語言學特徵。兒童獲得語言的過程是兒童主動不斷歸納，提煉語言的規律性過程 (浸大 2060 課程，閱讀文選 2.3.3，頁 84)。這理論亦同時提出 (趙寄石，1993)：「兒童的語言獲得既要依賴於生理成熟，又必須有一定的認知基礎，這樣，他們就較多地反映了客觀規律，因此解釋了「外因論」所不能解釋的許多問題」(浸大 2060 課程，閱讀文選 2.3.3，頁 86)

朱曼殊 (1986) 在有關語言的言語聲音變化時指出，雖然語言的變化相當可觀，但這種變化是按規則使某種特定的變化歸屬於某一種類型而不是其它類型。因而，兒童必須懂得語言的變化類型。

以上理論提示我們，儘管語言變化複雜，但有其規律性。兒童語言的發展必須以認知為基礎。有一定的認知能力，兒童就能發現語言的變化規律，學習語言過程中，主動不斷地捕捉語言的特徵，並歸納和提煉其規律性，必須掌握其變化的類型及其規律才能學好語言。

研究方法

本研究主要採用量質研究法兩大範式。量性研究是將獲得的資料以數字量化，並利用統計方法作分析來顯示研究結果。結果能展示客觀及普遍的現象，但缺乏探索性；而質性研究是研究者直接從研究對象的現實環境中取得資料，以文字描述及解釋問題的背後含義，其研究結果具真實性，惜客觀性卻嫌不足。故此，研究員兩者並用，可互補不足。

研究對象及取樣方法

研究對象為香港小學四年級學生。以非隨機取樣方式，透過相熟同行在 13 間小學選取有上普通話課之 399 名學生於 2003 年四月期間進行測試。

研究工具

本研究利用兩種研究工具來蒐集資料，分別是問卷調查法和反應面談法進行。

問卷

研究者以橫斷式調查問卷作工具，由研究員自行設計，主要分為五部份：

1. 背景資料：性別和普通話能力表現（上中下三級）
2. 問卷內容分四部份：四種類別（聲母、韻母、聲調和同聲母韻母），每類別設計二十五題，全卷合共一百題。

量性工具

研究員先從四年級學生使用中已教及其他出版社之同級未教過之課文中抽取有對應律原素之詞語編製測卷。為求確立效度，先交由校內任教普通話四位教師審核，提供意見。再請教育學院普通話之講師及論文指導導師提供專業意見，以求確立內容效度。每份卷有 100 題，共四個類別，每個類共二十五題。學生每答對一題，給予一分。測試形式以學生個別作答，教師即場在問卷上記錄。

質性訪談

研究員並採用半結構性的反應面談法為輔助的研究工具，以立意取樣方法於任教學校抽取普通話能力分別為上、中、下三組的學生，每組各七人，合共二十一人，進行簡單訪談，訪問他/她為什會選擇那個答案。在被訪者同意下採錄音方式進行，以便獲得完整和真實內容，使研究員從他們的反應中、尋求重要資料。同時，亦訪問二位教師，了解在施測過程中學生如何推出普通話的讀音的對應過程。

統計方法

針對研究目的一

主要是描述性統計，以頻數、百分比、透過數字或圖表表示結果。

針對研究目的二、三和四

主要將四種類別之回應答對者，每題給予一分。每類別答對者相加總和，為依變項，檢視以不同性別和能力組別會否有差異。先以平均數和標準差表示，再以 T-test 檢視性別之間是否有差異，最後以單因子變異數分析 (One way Anova) 檢視不同組別能力之差異。若達顯著差異，則再以薛費法(Scheffe Method)進行事後比較。

分析單位

以學生個人之回應答案計算。測試題中的每一個字都以「對」或「錯」表示答案，以百分比表示；為進一步分析，亦採取推論統計的計算方法，每題答錯者給予零分，答對者得一分。

研究假設

1. 不同能力組別的學生在每個類別中的字對應能力表現有顯著差異。
2. 男女性別在四個類別中的對應表現有顯著差異。
3. 不同能力組別的學生在四個類別中的對應表現有顯著差異。

幾點說明

測試對象

測試對象選擇要求是家庭本身講粵方言者的四年級學生，因為學生已在校學了三年普通話。以普通話教授中文課的學校及班級不選為測試樣本。

四大分類與其他不同原因

一般有關粵普對應理論分聲母、韻母、聲調三類，本研究為檢驗實際應用情形，把同聲母和同韻母作為單獨一類。

選字的有關情形

1. 選字測試主要從不同出版社同級課本中選取
2. 聲調類選常用的 6 個粵音聲調，入聲極少
3. 聲母、韻母，同聲母、同韻母類別的選字以張勵妍(1991)《普通話難讀音記憶手冊》對應表中所列字為主。聲母對應被選字的對應百分率都超於 80%。韻母對應被選字的對應百分率都超於 50%。

選字原則

據本研究主要目的乃了解粵普對應規律是否在粵方言兒童學習普通話過程中被自然應用，因此選字原則是：只挑選對應規律明顯，對應規律所佔常用字的百分率最高者，基本上也就是最易對應的字。

研究結果分析與討論

學校參與數目達 13 間，學生人數有 399 人，而大部份學校都有一個班級(約三十位)學生參與測試。每校派發測卷 30 份，合共 399 份，值得注意的是有五所學校參加人數數目不多，但亦有一所學校的參加班級是四個班，亦有兩所學校主動增加測試學生人數。這現象是滾雪球式的增大樣本。所以回收測卷超過 100%。檢視男女及能力組別資料，各組人數亦不是相距太懸殊，而中等成績組別的佔較大比例，樣本雖不是呈常模分佈形狀，但從樣本的異質性比較角度看，樣本人數相信亦可以接受。

表(一) 聲調對應

字	人數	答錯人數及百分比		答對人數及百分比	
天	399	14	3.5%	385	96.5%
龍	399	19	4.8%	380	95.2%
因	399	42	10.5%	357	89.5%
銅	399	43	10.8%	356	89.2%
司	399	43	10.8%	356	89.2%
評	399	44	11.0%	355	89.0%
油	399	46	11.5%	353	88.5%
依	399	60	15.0%	339	85.0%
蟲	399	62	15.5%	337	84.5%
應	399	68	17.0%	331	83.0%
行	399	72	18.0%	327	82.0%
農	399	73	18.3%	326	81.7%
拉	399	74	18.5%	325	81.5%
桐	399	76	19.0%	323	81.0%
空	399	76	19.0%	323	81.0%
洪	399	78	19.5%	321	80.5%
廣	399	85	21.3%	314	78.7%
董	399	93	23.3%	306	76.7%
環	399	101	25.3%	298	74.7%
港	399	102	25.6%	297	74.4%
管	399	121	30.3%	278	69.7%
慶	399	129	32.3%	270	67.7%
餅	399	134	33.6%	265	66.4%
腕	399	172	43.1%	227	56.9%
客	399	215	53.9%	184	46.1%

上表(一)結果顯示答對的學生百分率很高，百分之八十成功率以上的有十六個字能夠對應成功，佔 60.4%，百分之七十成功率以上的有二十個字，達到 75%。只有最後兩個字是 60% 以下。分析「腕」和「客」成功率較低的原因是，大部份學生都不懂，「腕」字的廣州語音因此較難對應；而「客」字雖然淺易，學生對該字的廣州話讀音完全沒有問題，但粵

方言學生對普通話去聲發音本身有慣性難度、此字由廣州話音的陽上對應普通話音的去聲較難，在廣州話音裡此字讀「h」聲母對應普通話時要發「k」音，因此，此字可說集中了三個難度，令學生不易推論。

表(二) 同聲母，韻母對應

字	人數	答錯人數及百分比		答對人數及百分比	
婆	399	19	4.8%	380	95.2%
公	399	23	5.8%	376	94.2%
馬	399	30	7.5%	369	92.5%
通	399	30	7.5%	369	92.5%
怕	399	34	8.5%	365	91.5%
衣	399	35	8.8%	364	91.2%
爬	399	36	9.0%	363	91.0%
跑	399	37	9.3%	362	90.7%
童	399	38	9.5%	361	90.5%
夫	399	42	10.5%	357	89.5%
用	399	43	10.8%	356	89.2%
帶	399	46	11.5%	353	88.5%
飯	399	48	12.0%	351	88.0%
扶	399	50	12.5%	349	87.5%
奶	399	52	13.0%	347	87.0%
古	399	54	13.5%	345	86.5%
發	399	59	14.8%	340	85.2%
貓	399	66	16.5%	333	83.5%
貌	399	67	16.8%	332	83.2%
供	399	67	16.8%	332	83.2%
反	399	67	16.8%	332	83.2%
姨	399	86	21.6%	313	78.4%
弓	399	96	24.1%	303	75.9%
販	399	115	28.8%	284	71.2%
洞	399	123	30.8%	276	69.2%

表(二) 結果顯示，每個字的成功率由95%至69%，對應成功結果非常高。正如訪談教師時，施測教師(許主任)毫不含糊的表示：

「能！大多數都能很快對應出來，感覺得到他們很多都懂得用廣州話音去推出普通話音。」(教師訪問記錄二)

另一位教師(曹老師)則說：

「學生最容易對應的是同聲母、韻母。」(教師訪問記錄一)

可見此類別內是學生最易對應的類別。檢視上表有八成以上成功對應的有 21 個字，佔此範圍字的 84%。最後兩個字答錯者有三成，檢視下是因為很多學生驟眼看見「販」字，誤為失「敗」字；而洞字亦讀成「同」字。

表(三) 韻母對應

字	人數	答錯人數及百分比		答對人數及百分比	
力	399	34	8.5%	365	91.5%
因	399	44	11.0%	355	89.0%
連	399	44	11.0%	355	89.0%
代	399	47	11.8%	352	88.2%
海	399	50	12.5%	349	87.5%
片	399	54	13.5%	345	86.55
改	399	54	13.5%	345	86.5%
菜	399	55	13.8%	343	86.0%
錢	399	56	14.0%	343	86.0%
剪	399	56	14.0%	343	86.0%
使	399	62	15.5%	337	84.5%
填	399	65	16.3%	334	83.7%
先	399	66	16.5%	333	83.5%
睬	399	70	17.5%	329	82.5%
棉	399	70	17.5%	329	82.5%
騙	399	77	19.3%	322	80.7%
添	399	78	19.5%	321	80.5%
害	399	79	19.8%	320	80.2%
葉	399	88	22.1%	311	77.9%
敵	399	98	24.6%	301	75.4%
袋	399	118	29.6%	281	70.4%
耐	399	120	30.1%	279	69.9%
滴	399	138	34.6%	261	65.4%
接	399	140	35.1%	259	64.9%
烟	399	177	44.4%	222	55.6%

表(三) 顯示全部的字都有五成或以上的成功率，其中成功對應的 18 個字有八成以上的成功率，結果是顯著的。分析錯誤 20% 以上的個別字而言，「接」和「葉」，此兩字粵音只含「i」韻母，普通話音為「ie」韻母，在發音時要把口稍張大，才能發出「e」的尾音，這與粵音尾音「m」相差較大，對應起來也較難。「敵」、「滴」和「力」此三字對應普通話音韻母都是「i」，但「力」字為學生較熟悉，「敵」和「滴」為不

常用字，學生在發音上較「力」為困難，所以後者的誤失率只有8%，前二者達24%及34%。另外，「敵」和「滴」在粵音中為「dik」，普音為「di」，差別較小，容易造成差不多感覺而對應失準；「敵」字對應普通音為陽平調較易讀，而「滴」對應普音為陰平調，這是粵方言人較難掌握的。值得注意的是最大讀錯的字「烟」達到四成的失誤。相信重要原因是，此字誤打為簡體字，測試中很多學生不識此字。研究員親身測試時發現此字誤打，當告訴學生粵音後，相當多學生能正確對應出來。若改為學生課本出現過的繁體字「煙」，對應成功率相信會提高。

註：在測試過程中，只有學生提出不懂該字的廣州話音時，主測老師才會把該字的廣州話音告訴他/她。

表(四) 聲母對應

字	人數	答錯人數及百分比		答對人數及百分比	
題	399	39	9.8%	360	90.2%
例	399	43	10.8%	356	89.2%
別	399	50	12.5%	349	87.5%
比	399	54	13.5%	345	86.5%
替	399	65	16.3%	334	83.7%
碟	399	70	17.5%	329	82.5%
陸	399	70	17.5%	329	82.5%
度	399	71	17.8%	328	82.2%
娘	399	79	19.8%	320	80.2%
釣	399	80	20.1%	319	79.9%
涼	399	86	21.6%	313	78.4%
量	399	86	21.6%	313	78.4%
梯	399	86	21.6%	313	78.4%
料	399	93	23.3%	306	76.7%
補	399	100	25.1%	299	74.9%
毒	399	109	27.3%	290	72.7%
模	399	110	27.6%	289	72.4%
綠	399	112	28.1%	287	71.9%
鬥	399	113	28.3%	286	71.7%
得	399	116	29.1%	283	70.9%
拍	399	120	30.1%	279	69.9%
類	399	131	32.8%	268	67.2%
立	399	159	39.8%	240	60.2%
鍛	399	171	42.9%	228	57.1%
導	399	196	49.1%	203	50.9%

表(四)顯示有16個字是20%或以上未能成功對應的，其中有五分之一的字是30%以上失誤的。但整體而言，均有五成或以上的成功率。此部份分析以「立」和「導」兩字解釋。「立」字表面不深，但由於此字的粵音韻母與普音韻母相差較大「l p」與「li」，研究員在實際測試時發現學生對應此字時聲母往往能發出「l」音，但韻母很難準確發出普音的「i」，許多學生只稍將粵音改變聲調便當成普通音讀出。雖然聲母讀對了，但整個音聽起來，離普通話音「li」較遠，可能是教師扣分的主要原因。「導」字，此音在聲母對應

上學生基本不難，卻難在韻母相近音，容易造成混亂，學生推論時幾乎把粵音稍變調就讀出。給教師感覺是，雖然聲母讀對了「d」音，但韻母仍為粵音的「ou」，很難只考慮聲母正確而算其正確(雖然此部份乃以聲母正確為原則)，研究員在測試中遇此情形也當讀錯判斷。

在電話訪問施教師時，以下對話資料顯示聲母類別對應對粵方言兒童來說是有難度的

研究員：那麼，你覺得孩子們在對應過程中，哪些字或哪一類是最難對應的。

曹老師：那些相差較大的，他們就最難對應，比如「客」呀，「腕」呀，還有就是聲母類，遇到哪個字是廣州話第一聲對應普通話第4聲時最難對應。其他的基本上都不用想都能對應出來，因為此部份完全一樣的。對起來很容易。部份學生最容易對應的是同聲母、韻母。(教師訪問記錄一)

同時教師亦明確指出同聲母，韻母類別是較容易的。

(表五) 質性訪談輯錄

學生代稱	性別	能力等級	與對應律有關之說話	訪談記錄
A	女	C	因為廣州話和普通話也有一點相似	1
B	女	B	因為普通話跟廣東話差不多	2
C	男	A	因為將廣東話的音拼出來就行了	3
D	女	A	用廣東話拼出來的.	4
E	男	B	因為我知道廣州話和普通話的音很相同.	5
F	男	B	因為廣州話的音很象普通話的音，所以我知道	6
G	男	B	因為廣東話的字和普通話的字是差不多的	7
H	男	C	因為廣東話用普通話的音差不多的	8
I	男	C	因為廣東話的音和普通話的音差不多	9
J	男	C	因為普通話的音和廣州話差不多	10
K	男	B	因為普通話的音和廣州話很相似	11
L	男	A	廣州話的拼音	12
M	男	A	因為它的音比較相似	13
N	女	B	差不多	14
O	女	C	因為普通話的音和廣州話的音有些相似 但是英文不	15
P	男	A	差不多的音	16
Q	男	A	把它們的音改一改	17
R	女	A	有一些廣州話的字音和普通話的字音差不多的跟廣東	18
S	女	C	聽慣就猜到了	19
T	女	C	因為我用廣東話想出來的	20
U	男	B	有一點，因為我學過拼音	21

從上表可見，訪談對象中，男生多於女生，原因是研究員發現在量性結果中顯示男生比女生稍差。因此研究員有意挑選男生多些，以能夠更清楚了解語音對應律的自然應用情況。

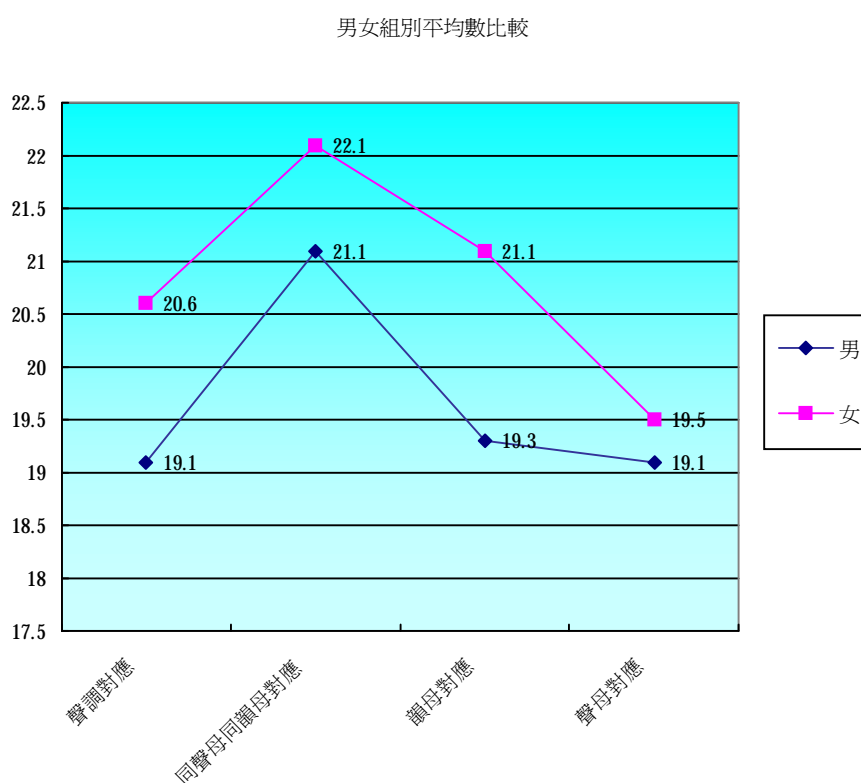
上表顯示，有七個學生認為廣州話和普通話差不多。正如曹老師說（教師訪談記錄一）：

他們說，普通話不難的，廣州話「咩咩地」讀出就是普通話了。

有五個學生覺得廣州話和普通話相似，相象，還有三個學生說他們是用廣州話把普通話拼出來或想出來的；一個學生說他學過拼音（但測卷上並沒顯示拼音）。

從以上結果看，孩子們其實是不知不覺應用了粵普語音對應律去判斷的。這些應用情形，一方面驗證了王力及其他專家學者之理論的正確性。另一方面則提示我們那是母語 ----- 漢語的本質體現。

表（六）男女組別之平均數比較



從表（六）之平均數可見，顯示女生的對應正確題目多於男生，而前者之標準差在四個類別中分別為 (SD = 3.8396、3.4397、4.0626 及 5.1406) 顯示少於男生的標準差 (SD = 5.0719、4.5186、5.2721 及 6.1955)，表示女生之整體表現較男生為集中，男生之能力表現因人而異，分歧較大。

表 (七) 男女組別之 t 檢驗分析

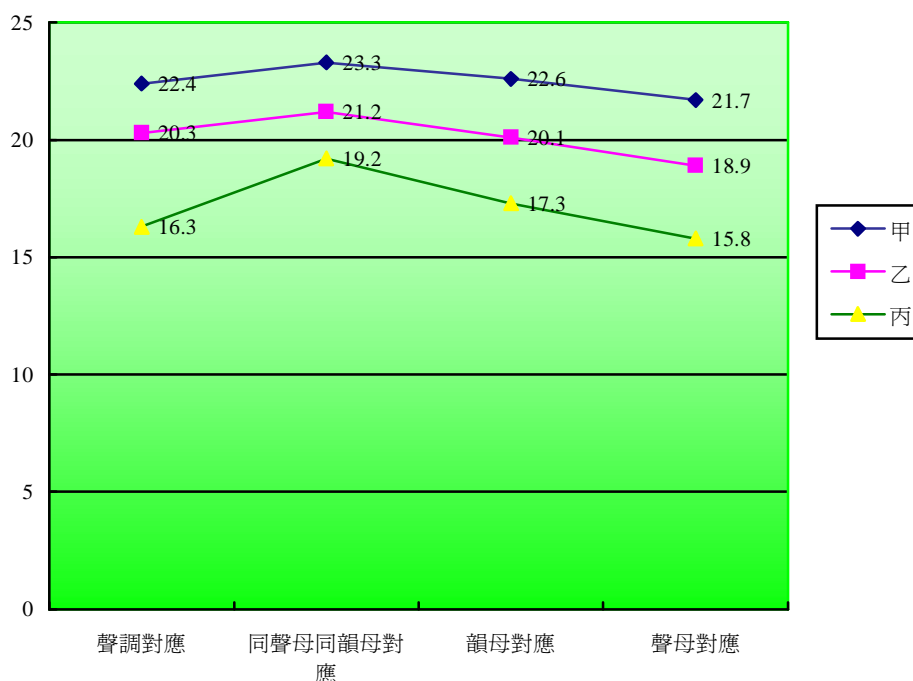
類別	性別	人數	平均數	標準差	自由度	T 值
聲調 對應	男	203	19.1832	5.0719	397	-3.156***
	女	196	20.6071	3.8396		
同聲母 同韻母 對應	男	203	21.0887	4.5186	397	-2.502***
	女	196	22.0969	3.4397		
韻母 對應	男	203	19.2562	5.2721	397	-3.886***
	女	196	21.0918	4.0626		
聲母 對應	男	203	18.4286	6.1955	397	-1.885
	女	196	19.5051	5.1406		

*** P<0.001

表 (七) 數據顯示，男女學生在各類別之差異，除了第四類別(聲母對應)沒有顯著性差異外, $p > 0.05$, 其餘類別均有明顯的差異。再檢視平均數及 T 值數據，表示女生的表現在前三類別都優於男生，她們的對應能力強過男生。

表 (八) 學生普通話不同能力組別之測試平均數分析

四個類別的平均數比較



上表數據結果，說明三組不同普通話學生分佈合理 (兩頭小，中間大)。平均數結果，三組在四個類別中的對應能力表現都較理想，說明學生整體在測試中的反應是正面的。但

從標準差結果，三組之間的差別是存在的，甲組差別較小，丙組差異較大，說明兩組存在不同能力之差別中，兩組中有學生是表現突出的。

從平均數和標準差顯示，聲母對應最難，各組學生自身的標準差距(與聲調、同聲母、韻母對比)都明顯拉大。甲組也有明顯拉開結果。(聲調對應類標準差為 2.7298、同聲母韻母對應類標準差為 2.3463、韻母類標準差為 2.7964、聲母對應類標準差為 3.3361)；而同聲母、韻母對應則最容易，甲，乙組的標準差有明顯的縮小。雖然丙組的同聲母韻母類數據 5.4068 比它的聲調類標準差 4.9426 為大，但整體表現仍顯示同聲母、韻母類最容易對應。

表 (九) 學生普通話不同能力組別之單因子變異數分析

範疇	能力 組別	平均數	標準差	人	變異	離均差	自由度		
					來源	平方和		F 值	事後比較
聲調 對應	甲	22.3910	2.7298	133	組間	1150.353	2	76.270***	甲 > 乙 > 丙
	乙	20.3182	3.8581	154	組內	15.083	396		
	丙	16.3036	4.9426	112	總和	8273.464	398		
同聲母 同韻母 對應	甲	23.2782	2.3463	133	組間	490.011	2	34.945***	甲 > 乙 > 丙
	乙	21.7922	3.2149	154	組內	14.023	396		
	丙	19.2857	5.4068	112	總和	6532.937	398		
韻母 對應	甲	22.5865	2.7964	133	組間	845.666	2	44.784***	甲 > 乙 > 丙
	乙	20.1299	4.2698	154	組內	18.883	396		
	丙	17.3125	5.7391	112	總和	9169.053	398		
聲母 對應	甲	21.6767	3.3361	133	組間	1058.347	2	38.430***	甲 > 乙 > 丙
	乙	18.9221	5.4491	154	組內	27.539	396		
	丙	15.7768	6.6396	112	總和	13022.276	398		

N = 399 *** p < 0.001

三組在數據上有顯著性分別，表示普通話能力越高者，其對應能力也相應越高。普通話能力的高低也顯示對應的敏感性和判斷能力的高低。

比較四類別最難和最易對應的原因，施仲謀(2001)指出：「廣州音聲母，韻母、聲調在對應北京音時，各有不同的對應關係。聲母關係方面，最少兩種，最多 13 種；韻母對應關係方面，最少一種，最多三種；聲調對應方面，則最多四種」。他還指出，對應關係簡單的或獨頭式最容易掌握，對應關係較複雜的或二分式，甯吹式的較難掌握。因為關係互相干擾，很容易產生類推困難或類推錯誤的情形。

本研究的聲母類對應最困難，正好反映出施仲謀(2001)所述之情形，聲母對應中呈二分式的情形也較多，如 b, p 在對應時廣州聲母 b，主要對應普通話音聲母 b，但也有對應聲母 p 的，如「葩、畔、胖」等字。是四個類別中變化最多的，因此成為最難對應的原因。至於同聲母，韻母類，嚴格來說此類是同音字，也可說是「獨頭式」，因此學生最容易對應上。

結論與建議

結論

本研究發現，香港四年級粵方言兒童對粵普語音對應律有自然感度能夠自然應用廣州話和普通話的語音對應律去學習普通話。量性研究的測試結果顯示，學生整體的粵普對應正確率是高的。在聲調類別裡的 25 個字中，對應成功率達 74.4% 以上的有 20 個字；在同聲母韻母類別中，對應成功率達 83.2% 以上的有 21 個字，最低的成功率也有 69.2%；在韻母類別中，對應成功率達 80.2% 以上的有 18 個字；在聲母類別中，對應成功率達 74.9% 以上的有 15 個字。在四個類別中，研究結果顯示聲母對應最難，而同聲母韻母對應最易。

研究還發現，男女學生在聲母對應類別的測試結果顯示無明顯差異；但在聲調、韻母、同聲母韻母三個類別中，則有顯著性的差異；而在上、中、下三種不同普通話能力組別中，全部四個類別的表現，均出現顯著性的分別。即是學生的普通話能力越高，其在測試中的運用對應律的能力也越高，成績成正比。研究結果同時顯示，普通話能力的高低直接影響粵普語音對應能力的高與低。

質性研究結果顯示，大多數訪談學生都表示，他們覺得普通話和廣州話的音差不多；許多學生在學習普通話的時候，已不知不覺地把廣州話音與普通話音作比較，並以廣州話音去推論普通話音。

建議

把粵普語音對應規律納入普通話課程綱要

結果表現，語音對應律對粵方言兒童學習普通話有明顯幫助，但由於有些對應存在複雜性，容易造成推論錯誤。因此研究員認為，只有把語音對應律的有關知識納入課程大綱，作為正式的教學內容，才能引起出版商和教師的真正注意，才能幫助學生較全面掌握語音對應律知識。

從一年級開始教授漢語拼音

從質性研究的訪談中發現，學生本身的粵普對應的感覺是強的，有學生甚至說可以通過粵音的口形判斷普通話的聲母和韻母。其實按普通話課程規定，四年級的學生才開始接觸拼音，研究員認為有必要修改現時在四年級才開始教漢語拼音的普通話政策，應由一年級開始教授拼音，讓學生能更早地掌握漢語拼音，更早地能夠用漢語拼音去增強粵普語音對應的能力，從而達至學好普通話的目的。

把有語音對應律的詞匯編入課本

出版社在編書時應考慮較全面地把具有粵普語音對應規律的字由淺至深編入教材和教師參考書中，這除了方便教師用語音對應律教學外，也可讓學生課後自學，以鞏固所學知識。

加強語音對應律的進一步應用性研究

研究員發現，有關對應律的基本研究是屬理論層面的，本港和內地都沒有共同語與方言的實際應用研究。本研究屬初探，研究員認為，教師及有關語文工作者都應在此方面作深入研究，以彌補單理論型研究之不足。

把粵方言與普通話的語音對應律納入教學法研究，使其成為獨一的教學法。

本港目前教學研究還很少，幾乎是空白點，有關方面應把語音對應規律作為一獨立教學法樹立起來，使其發揮作用，尤其是應用到教學中，使普通話教學更多樣，更靈活。

把漢語拼音教學與語音對應規律教學聯繫起來

本研究的量性研究結果顯示，聲母對應類別是學生最難對應的。教學中，應如何幫助學生增強那一方面的判斷力呢？研究員認為，教學時，把漢語拼音學與語音對應律與教學結合起來進行，會有助於提高這方面的能力。

研究限制、體會與反思

進行專業研究之困難

第一體會是教育當局和學校都不重視教學研究。這一點在本港是極嚴重的。教師無論是去進修專業課程或是搞教學相關研究，教育當局都沒有任何有關的政策支持，學校也不會教師科研空間，研究只能孤軍作戰或四處求人。研究的成與敗，都無人過問，無人關心，無人鼓勵。這樣，若研究員的意志不堅，往往導致研究結果的失敗。

第二體會是由第一體會中的因素造成的。研究員只能完成繁重的教學工作後，才能進行此研究。而時間的嚴重不足，影響研究的深度和廣度。

其三體會，研究工具的設計仍可改善和提高。研究員自己對粵方言的認識仍不多，因此粵方言的入聲字基本上沒選入例字，令研究欠深度和廣度。因而此研究只著重最明顯的語音對應關係的應用上。將來若有機會，研究員有意往深度與廣度上加強此方面的研究。

研究的收獲

通過研究掌握有關研究的專業理論知識和實踐知識

從研究過程中，研究員不斷學習和掌握了有關研究的理論知識。如量性和質性研究、工具設計、數據收集和處理，訪談的要求和技巧等。同時把這些理論知識應用在本研究的各個部份，使本研究能順利完成，因此研究員在研究過程中，一方面深深體會到研究工作的艱辛，另一方面又深感研究目的達到所帶來的莫大滿足。因此，不但增加了今後搞教學研究的

興趣，同時也磨練了搞教研的意志和增強了有關的信念。

研究結果呈正面，研究目的達到

此次研究是一次實徵研究，是用實際結果來驗證理論的過程。研究員最大收獲便是從研究中發現孩子們能夠自然應用粵方言與普通話對應規律去學習普通話。這完全證明有關理論的正確性。更令人開懷和感動的是，從孩子們的談話中，進一步証實了普通話和粵方言是同一母語。

兩大反思

是次研究，揭示了一個問題：**兒童對語音的感知是自然，敏感和強烈的。**

如前所談在量性研究中，孩子們對粵普對應關係的自然反映是強烈的，只要他/她知道廣州音，一般都能推出普通語音，在質性研究的訪談中，大多數被訪者都指出，他們發現廣州話和普通話音相似。因此他們懂得在學習過程中加以比較和歸納。

研究結果指出，普通話能力越高者，其語音對應正確率就越高。只要師資能力足夠，以普通話作為粵方言兒童的教學語言是完全可行的。何偉傑(2002, 明報)在調查以普通話教中文的學校後指出：「不少目前以普通話教中文的學校告訴我們，只需一、兩個月，學生已能聽明老師的普通話講解。」

事實上，本港已有教師普通話教授中文，且效果良好。正如何偉傑所指「據師生的回應，用普通話教中文帶來以下好處：提高聽說普通話的能力、增強標準書面語的表達能力，提升對現代漢語的語感，提高學習語體文的興趣等。」選擇以普通話教中文或以普通話作為教學語言，可以使學生集中學習普通話詞匯，相對目前普通話過程中的有限詞匯量無疑是有效得多。

結語

綜合上述研究，粵普語音對應律是自然產生於粵方言兒童的普通話學習過程中的，它對粵方言兒童學習普通話是很有幫助的。王力(2000, 576 頁)認為「各地方區域的人們如果依照對應規律來學習普通話，那就事半功倍。」因此，研究員認為教師如何把粵普語音對應律注入教學，如何利用兒童對粵普語音對應的自然感知條件去幫助兒童提高普通話能力，使普通話的教與學循高效發展，將是普通話教師必須重視的一大因素。

參考書目

- 王力 (1963)。《漢語音韻》 2000 年二版。北京：中華書局。
- 王力 (2000)。《王力語言學論文集》。北京：商務印書館。
- 王培光。粵語、普通話與中文書面語的教學關係。
- 李學銘、何國祥編。
- 《何去何從？關於九十年代語文教學、培訓課程的策劃、管理與執行問題》。語文教育學院第六屆國際研討會論文集。頁 71-79。香港：香港教育署。
- 朱曼殊 (主編) (1986)。《兒童語言發展研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 何偉傑 (2002. 1. 24)。普通話教學不影響粵語文化，《明報》論壇版。
- 岑運強 (編著) (不知年份)。《學習普通話對比教材》。香港：香港開放教育中心出版公司。
- 李新魁 (1988)。《香港方言與普通話》。香港：中華書局。
- 呂必松 (1999)。《對外漢語教學概論講義》。國家教委對外漢語教師資格審查委員會辦公室。
- 林立 (2000)。《第二語言習得研究》。北京：首都師範大學出版社。
- 林壽、王理嘉 (1992)。《語音學教程》。北京：北京大學出版社。
- 施仲謀 (編著) (1986)。《廣州話普通話語音對照手冊》。香港：華風書局。
- 施仲謀 (2001)。《廣州音北京音對照手冊》。廣東：暨南大學出版社。
- 唐作藩、李行健、呂桂申 (1996)。《王力論語文教育》。河南：河南教育出版社。
- 徐通鏞 (2001)。《歷史語言學》。北京：商務印書館。
- 談大正 (2000)。《漢語的文化特征與國家通用語言文字》。北京：中國法制出版社。
- 袁家驊 (1960)。《漢語方言概要》 第二版。北京：文字改革出版社。
- 張光宇 (民 79)。《切韻與方言》。台灣：商務印書館。
- 張繼春 (編著) (1991)。《香港人自學普通話最新法》。香港：三聯書店。
- 許余龍 (1992)。《對比語言學概要》。上海：上海外語教育出版社
- 陳恩泉 (主編) (1989)。《雙語雙方言》。中國：中山大學出版社。
- 曾焯文 (2001. 11. 22)。粵語不可替代的教學語言，《明報》論壇版。
- 游汝杰 (2000)。《漢語方言學導論》。中國：上海教育出版社。
- 程祥徽 (主編) (1997)。《方言與共同語》。香港：海峰出版社。
- 黃景湖 (編著) (1987)。《漢語方言學》。廈門：廈門大學出版社。
- 葉柏來 (1989)。《廣東人學講普通話辨音參考》。香港：三環出版社。
- 詹伯慧、李如龍、黃家教、許寶華 (1991)。《漢語方言及方言調查》。湖北：湖北教育出版社。
- 趙元任 (2000)。《語言問題》。北京：商務印書館。
- 趙艷芳 (1992)。《認知語言學概要》。上海：上海外語教育出版社。
- 歐陽覺亞 (1993)。《普通話廣州話的比較與學習》。北京：中國社會科學出版社。
- 鄭定歐、蔡建華 (主編) (2001)。《廣州話研究與教學》，北京：中山大學出版社。
- 《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略》。香港：香港政府印務局。香港教育統籌委員會 (1997)。
- 《教育統籌委員會第七號報告書：優質學校教育》。香港：香港政府印務局。
- 香港課程發展議會編訂 (1997)。

《小學課程綱要：普通話科》香港：香港教育署。

《大公報》(2001, 11 月 23 日)。(學普通話順應潮流)。《大公報》大公教育版。

《明報》(2001, 11 月 23 日)。(小學生較喜歡普通話教學)。《明報》教育版。

《明報》(2001, 12 月 14 日)。(普通話教中文成績參差)。《明報》教育版。

一 編委會點評：

李怡老師對粵普語音的對應律有深入研究，其文獻資料豐富，研究方法嚴謹，有關研究結果討論亦十分詳細。這研究指出學生普通話能力越高，其對應能力也越高；並指出聲母類的對應是最困難的。文章對促進學生的普通話學習有裨益，而其建議在教學上亦甚有參考價值。

從兩個小四學生語篇探討同一題材不同文類的語言特色

吳偉文 瑪利諾神父教會學校（小學部）

1. 緒論

語篇（text）是人們進行言語交流的體現。語篇不論是口語或書面語，都是用來在一特定語境下表達意思，完成某一社會交際目的。韓禮德（Halliday, 1978）把語篇稱為現實化的意義潛勢（actualized meaning potential）。這一意義潛勢有兩方面的特徵：情景語境（context of situation）和文化語境（context of culture）。情景語境是指構成語篇的直接環境，包括事件性質、參與者的關係、參與地點、形式等，它是由語場（field）、語旨（tenor）和語式（mode）三變素組成。文化語境是受社會結構制約的語言系統宏觀環境，它與文類（genre）有着密切的關係，語言學家均認為文類具有很強的文化屬性，是文化的反映，它甚至是某種文化特有的產物（方琰，1998）。

艾琴絲（Eggins, 1994）認為不同文類有不同的圖式結構和語言特色；也認為同一文類的各個文步（generic stage），也因其要實現的功能而有不同的語言選擇，呈現不同的語言特徵。究竟不同文類的語篇有何語言特色？語篇的特徵是通過甚麼方式體現的呢？它對寫作教學又有甚麼啟示呢？

本文根據韓禮德的功能語法理論（Halliday, 1985），通過比較兩篇小四中文作文在文類和語義功能兩方面的差異，找出兩個不同文類語篇的語言特色，希望分析的結果能配合寫作教學。

兩篇文章的題目都是《我的家》，作者來自香港同一所中文小學的四年級學生：劉同學（文章見附錄一）和陳同學（文章見附錄二）。文章是他們在同一寫作課堂（課時：一小時）上完成的。研究者會統計兩個不同文類語篇中各種語言項目的出現頻率，然後進行比較分析，找出該文類的語言特色。由於篇幅所限，本文只從概念功能中的及物系統（transitivity）進行討論。

2. 理論基礎

2.1 文類

同一文化下，人們要利用語言與人交往，以達至某一交際功能時，往往會使用約定俗成的語言體式，使能完成表情達意的任務，這種語言體式，就是文類（genre），又稱語類（方琰，1998）。該詞源於法文，本為種類之意；在語文上，常引申指各類文學作品（岑紹基，2003）。馬丁（Martin, 1985）從功能角度，認為文類是各類通過口語或書面表達的有目標、有層次的交際活動。姬絲蒂（Christie, 1984）認為各種文類為實現其社交目的，具有一定的層次結構，稱為圖式結構（schematic structure）。艾琴絲（Eggins, 1994）認為在我們的文化中有多少種已被承認的社會行為，就會有多少種類型的文類。學習寫作就是學習按情景需要去駕馭各種文類，以達致表情達意的目的。

2.2 及物系統

在韓禮德的功能語法當中，及物系統（transitivity）是表達語言概念功能（ideational meaning）的一個語義系統。它將人們在現實世界中的所見所聞、所作所為分成若干種「過程」(process)，並指明與各種過程有關的「參與者」(participant)和「環境成分」(circumstance)。在句子中，這些過程一般由動詞組來實現。及物過程有六種：• 物質過程（material process），表示做某件事的過程；, 心理過程（mental process），表示感覺、反應、認知等心理活動；f 行為過程（behavioural process），表示生理活動；// 言語過程（verbal process），表示通過言語形式來交流信息的過程；...關係過程（relational process），反映事物之間處於何種關係；† 存在過程（existential process），表現實體的存在。每一種過程都有相應的參與者和環境成分。茲將參與者和過程的對應關係列表如下：

表 1：參與者和過程的關係（根據岑紹基 2003：52，圖表修訂）

過程	參與者
物質	動作者（actor）—目標（goal）/受益者（beneficiary）/範圍（range）
心理	感覺者（senser）—現象（phenomenon）
行為	行為者（behave）
言語	講話者（sayer）—講話內容（verbiage）/談話目標（target）/受話者（receiver）
關係	載體（carrier）—屬性（attribute） 被識別者（identified）—識別者（identifier）
存在	存在物（existent）

人們在說出自己的經歷時，往往會聯繫到有關的時間、地點等環境因素，才能清楚表達意思。環境成分包括時間、空間、因果、方式、程度、事情、突發、伴隨、角度、身份等。通常由介詞短語（prepositional phrases）或副詞詞組（adverbial groups）體現出來。

3. 結果分析與討論

3.1 兩個語篇的文類及其圖式結構比較

現將劉、陳兩篇作文進行分析，從圖式結構和社交表意功能，比較兩篇不同文類語篇的差異。

3.1.1 劉同學《我的家》的文類及其圖式結構分析

文類：敘述文類（narrating genre family）。該文類的特點就是按時空把人物的經歷或事件的始末敘述出來。

以下列表顯示劉同學的文章內容，表的左面是該篇文章的圖式結構分析，中間是該篇文章的文本，右面是文章各部分的說明和分析：

圖式結構	文 本	說 明 和 分 析
背景	1 我的家，真可愛，有爸爸，有媽媽。	<ul style="list-style-type: none"> • 介紹家庭成員 • 交代地點、人物 • 預告發生的「家」事會令人感到這個家是可愛的
激化 化解	2 一天晚上，我在家感到不舒服。3 媽媽非常擔心，連忙帶我去看醫生。4 幸好，我有媽媽的悉心照顧，所以很快就康復了。	<ul style="list-style-type: none"> • 激化出現： 作者身體不適 • 指出媽媽如何做令作者康復
激化 化解	5 又有一次，我在家不明白怎樣算數學題。6 爸爸知道後，馬上教導我，使我很快便明白了。	<ul style="list-style-type: none"> • 換了另一個場景： 作者不懂算數學題 • 說明爸爸如何幫助作者解決困難
評議	7 爸爸媽媽很愛我，我也很愛他們。8 我的家，多溫暖，我永遠愛我的家。	<ul style="list-style-type: none"> • 對父母的愛作出回應 • 呼應首段，對「家」作出評論

劉同學的文章有以下的圖式結構：

背景 \wedge 激化 \wedge 化解 \searrow \wedge 評議

劉同學的文章屬敘述文類。她在文中把事件始末記敘出來，具有敘事文體中最常見之文步：背景 \wedge 激化 \wedge 化解 \wedge 評議。全文共分四段。劉同學以「背景」這個文步作開始，首段即向讀者交代地點、人物，介紹家庭成員；並指出家「真可愛」，向讀者預示下文敘述的事都是令人感到「我」這個家是可愛的。接着是「激化」這一文步，作者先後敘述兩件事：「我」生病；「我」不懂算數學題。兩段都分別敘述激發事件發生的原因，並在「化解」這一文步，交代事件如何解決，藉以帶出末段「爸爸媽媽很愛我」的結論。此外，在「評論」這一文步，作者亦呼應首段「我的家，真可愛」，並對「家」作出評論：「我永遠愛我的家」。

3.1.2 陳同學《我的家》的文類及其圖式結構分析

文類：解釋文類（explaining genre family）。該文類的特點就是按時空或因果關係把事物或現象解釋說明。

以下列表顯示陳同學的文章內容，表的左面是該篇文章的圖式結構分析，中間是該篇文章的文本，右面是文章各部分的說明和分析：

圖式結構	文 本	說 明 和 分 析
提出問題/現象 逐層解釋 1	1 每個人都有一個溫暖的家。2 沒有家，你猜猜會怎樣呢？3 人會感到很孤獨。4 你想依靠家人，就要有家。	<ul style="list-style-type: none"> 提出現象及第一個問題 利用生活體驗說明：沒有家，會感到孤獨和失去依靠
提出問題/現象 逐層解釋 2	5 怎樣才算是一個家呢？6 以我的家為例：我家裏的人常常互相關心。7 我生病了，爸媽會關心地慰問我，細心地照顧我。8 如果我和弟妹遇到困難，都會互相幫助，想辦法把問題解決。	<ul style="list-style-type: none"> 第一個問題的答案引出第二個問題 舉例說明何謂一個家 例子一：生病時，家人會慰問、照顧； 例子二：遇到困難時，家人會幫忙解決
總 結	9 我希望你也跟我一樣，有一個相親相愛的家。	<ul style="list-style-type: none"> 基於上述原因，作者以一個小心願作結：人人擁有一個相親相愛的家。

陳同學的文章有以下的圖式結構：

提出問題/現象∧逐層解釋 1∧提出問題/現象∧逐層解釋 2∧總結

陳同學的文章屬解釋文類。他在文中把「人人都要有家」的訊息透過實例解釋說明，具備了解釋文類中的基本文步：提出問題/現象∧逐層解釋∧總結。陳文共有三段。作者以「提出問題/現象」這個文步開始，引導讀者思考，再在「逐層解釋」這文步，利用生活體驗解說，指出每個人都要有家。第二段，作者再以「提出問題」這一文步，巧妙地以第一個問題的答案引出第二個問題：怎樣才算是一個家。他先後舉出兩個實例「逐層解釋」—生病時，家人慰問、照顧；遇到困難時，家人會幫忙解決—說明家的重要。末段作者以一個小心願作「總結」：希望人人都擁有一個相親相愛的家。

3.1.3 劉、陳兩篇文章的文類及其圖式結構比較

通過上面的分析，劉、陳兩篇文章屬不同文類，各有不同的表達策略：劉文敘述兩件「家」事，目的在向讀者顯示「我的家多可愛」；陳文則通過連串提問，配合生活體驗和例子說明，目的在清楚地向讀者說明家的重要。整體而言，劉、陳兩篇文章結構嚴謹，都能清楚顯示各自文類中每一個文步的功能。從圖式結構來看，劉文以「背景」作開始，然後是「激化」，敘述事件的起因，接着是「化解」，敘述事件如何解決，最後對事件作出「評議」，是一篇很有組織的敘述文類。陳文從「提出問題/現象」這個文步開始，引導讀者，然後按因果「逐層解釋」，這兩個文步反覆出現兩次，清楚解釋說明主題，最後是「總結」，是一篇結構完整的解釋文類。

3.2 兩個語篇的及物系統分析與比較

本文根據韓禮德的及物系統，將劉、陳兩篇文章進行語義分析。

3.2.1 劉同學《我的家》的及物系統分析

劉文的及物系統和環境成分分析可參見附錄三。表 2 顯示了劉文圖式結構中每一文步及物過程類型使用的數量和百分比：

表 2：劉文的及物過程分析

各文步使用情況										
文步 過程類型	背景		激化		化解		評議		通篇	
	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
物質過程	0	0	0	0	4	44.4	0	0	4	22.2
心理過程	0	0	2	100	2	22.2	3	75	7	38.9
行為過程	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
言語過程	0	0	0	0	1	11.1	0	0	1	5.6
關係過程	1	33.3	0	0	2	22.2	1	25	4	22.2
存在過程	2	66.7	0	0	0	0	0	0	2	11.1
各文步使用總計	3	100	2	100	9	100	4	100	18	100

劉同學文中最常用的及物過程類型主要是心理過程（共 7 次，佔通篇的 38.9%）、物質過程（共 4 次，佔通篇的 22.2%）及關係過程（共 4 次，佔通篇的 22.2%）。茲將各種及物過程類型在不同文步間出現次數的差異分述如下：

劉同學在「背景」文步中，使用了兩次存在過程（佔文步中及物過程的 66.7%），向讀者介紹自己的家庭背景。在「激化」文步中，全用了心理過程（共出現兩次，佔文步中及物過程的 100%），來敘述事件發生的原因。在「化解」文步中，物質過程佔的比重最大（共 4 次，佔文步中及物過程的 44.4%），原因是文步中需使用行動動詞（action verbs）來敘述事件的解決方法。而在「評議」文步中，心理過程再次成為主流（共 3 次，佔文步中及物過程的 75%）。劉同學透過心理過程，呼應首段，表達自己對「家」的評論。

總的來說，劉文屬敘述文類，運用物質過程和心理過程，有助作者敘述生活事件及表達自己對家的感受。

表 3：劉文的環境成分分析

各文步使用情況										
文步 環境成分	背景		激化		化解		評議		通篇	
	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
時間	0	0	2	50	1	14.3	0	0	3	18.8
空間	0	0	2	50	0	0	0	0	2	12.5
因果	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
方式	0	0	0	0	1	14.3	0	0	1	6.3
程度	1	100	0	0	5	71.4	3	75	9	56.3
事情	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
突發	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
伴隨	0	0	0	0	0	0	1	25	1	6.3
角度	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
身份	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
各文步使用總計	1	100	4	100	7	100	4	100	16	100

至於環境成分，分析結果如表 3 所示。劉文中使用了 16 次環境成分，主要是程度（9 次）和位置（5 次）裏的時間和空間成分，共佔去環境成分總數逾 87%。其中「程度」大多用於「化解」及「評議」文步（分別出現 5 次及 3 次）。劉的語篇屬敘事文體，多用「程度」成分：「非常」、「連忙」、「很快」、「馬上」等有助作者把事件的始末敘述出來。此外，「時間」和「空間」主要出現於「激化」文步（合共出現 4 次）。突出用「時間」和「空間」成分，是因為作者在敘述事件的經過前，需清楚交代事件發生的時間和地點。

3.2.2 陳同學《我的家》的及物系統分析

陳文的及物系統和環境成分分析可見附錄四。表 4 顯示了陳文每一文步及物過程的分析結果：

表 4：陳文的及物過程分析

各文步使用情況								
文步 過程類型	提出問題/現象		逐層解釋		總結		通篇	
	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
物質過程	0	0	7	58.3	0	0	7	41.2
心理過程	1	25	3	25	0	0	4	23.5
行為過程	0	0	0	0	0	0	0	0
言語過程	0	0	1	8.3	0	0	1	5.9
關係過程	3	75	1	8.3	1	100	5	29.4
存在過程	0	0	0	0	0	0	0	0
各文步使用總計	4	100	12	100	1	100	17	100

在陳同學的文章中，物質過程（共 7 次，佔通篇的 41.2%）、關係過程（共 5 次，佔通篇的 29.4%）和心理過程（共 4 次，佔通篇的 23.5%）佔了主導地位。

陳同學在「提出問題/現象」的文步中，共使用了 3 次關係過程（佔文步中及物過程的 75%），目的是提出問題，引導讀者思考。在「逐層解釋」文步中，物質過程是最常用的（共出現 7 次，佔文步中及物過程的 58.3%），原因是作者要在這文步就先前提出的問題，透過生活事例，按因果逐層解釋。而在「總結」文步中，他用了一個關係過程（也是這文步中唯一的及物過程）來總結說明「家」的重要。

總的來說，陳文屬解釋文類，他以生活事件為例來表達主題，語篇中多用物質過程和關係過程是可以理解的，因為這有助他將所要表達的訊息清楚地向讀者說明。其次，作者透過心理過程，表達自己對「家」的見解，並在篇末指出自己對讀者的祝願。

表 5：陳文的環境成分分析

各文步使用情況								
環境成分 \ 文步	提出問題/現象		逐層解釋		總結		通篇	
	數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
時間	0	0	0	0	0	0	0	0
空間	0	0	0	0	0	0	0	0
因果	0	0	0	0	0	0	0	0
方式	0	0	5	83.3	1	50	6	66.7
程度	1	100	1	16.7	0	0	2	22.2
事情	0	0	0	0	0	0	0	0
突發	0	0	0	0	0	0	0	0
伴隨	0	0	0	0	1	50	1	11.1
角度	0	0	0	0	0	0	0	0
身份	0	0	0	0	0	0	0	0
各文步使用總計	1	100	6	100	2	100	9	100

陳文環境成分的分析結果如表 5 所示。陳文中使用了 9 次環境成分。其中大多數環境成分屬於「方式」(共出現 6 次, 佔通篇的 66.7%), 且大多使用於「逐層解釋」文步(共出現 5 次)。原因是作者嘗試與讀者建立良好的關係, 詳盡描述自己兩個生活實例, 親切地把「家對人很重要」的訊息帶給讀者。

3.2.3 劉、陳兩篇文章的及物系統比較

表 6 顯示了劉、陳兩篇作文的及物過程比較結果：

表 6：劉、陳兩篇文章的及物過程比較

及物過程	劉文		陳文	
	數量	%	數量	%
物質過程	4	22.2	7	41.2
心理過程	7	38.9	4	23.5
行為過程	0	0	0	0
言語過程	1	5.6	1	5.9
關係過程	4	22.2	5	29.4
存在過程	2	11.1	0	0
總數	18	100	17	100

劉、陳兩文在及物過程的主要差異可從下列三方面看出來。其一是關係過程的使用。關係過程對陳同學相當重要, 對劉同學看來並不重要。劉文中雖然用了四次關係過程, 但其中三次都是隱藏的, 只有一次出現關係動詞, 而且是與「我」有關:「我有媽媽的悉心照顧」。

陳文中則用了五次關係過程，佔去及物過程的 29.4%。他使用的關係過程都與讀者（你/每個人）有關：「每個人都有……」「你……,就要有……」「你也跟我……有……」等。其屬性常為「家」：「……有一個溫暖的家」「沒有家」「……算是一個家呢」「……就要有家」「……有一個相親相愛的家」。由此可見，劉文的主要關係對象是他本人，陳文的主要關係對象是讀者，其屬性與「家」有關。

第二個差異是心理過程的使用。劉文所用的七個心理過程中，近半都用上「愛」（三次）這個屬「情感反應」類的心理過程，顯示了作者的個人情感；而且這種「情感反應」類心理過程所帶的「現象」，多是「人」或「人之所有」：「爸爸媽媽很愛我」「我也很愛他們」「我永遠愛我的家」。相比之下，陳文中除了用「關心」這個屬「情感反應」類的心理過程外，其他心理過程都是以「認知」為主：「你猜猜會怎樣呢」「想辦法把問題解決」。也就是說，劉文較重情感的發揮，陳文較重理智的陳述。

第三個差異是物質過程的使用。此過程在兩文中都很重要，但使用情況不同。劉文中，物質過程共有四次，佔總數的 22.2%，其中三次所涉及的「目標」都與人有關：「連忙帶我去看醫生」「使我很快便明白了」，另一次物質過程「康復」是及物的，只有一個參與者。陳文中，七個物質過程（佔總數的 41.2%）中，近半（三個）的「目標」都是無生命的事物：「以我的家為例」「如果我和弟妹遇到困難」「想辦法把問題解決」。「目標」涉及人的或不及物的，分別各佔兩個而已。從及物過程和其「目標」的關係來看，劉文所涉及的「目標」只局限於人，不如陳文般遍及人和物。表 7 顯示了劉、陳兩篇文章的環境成分比較結果：

表 7：劉、陳兩篇文章的環境成分比較

環境成分	劉 文		陳 文	
	數 量	%	數 量	%
時 間	3	18.8	0	0
空 間	2	12.5	0	0
因 果	0	0	0	0
方 式	1	6.3	6	66.7
程 度	9	56.3	2	22.2
事 情	0	0	0	0
突 發	0	0	0	0
伴 隨	1	6.3	1	11.1
角 度	0	0	0	0
身 份	0	0	0	0
總 數	16	100	9	100

從表 7 中看出，劉文中使用的環境成分主要是「程度」（共 9 次，佔總數的 56.3%），其次是「時間」（共 3 次，佔總數的 18.8%）和「空間」（共 2 次，佔總數的 12.5%）成分。由於劉的語篇屬敘事文體，這些環境成分能幫助他按時空把事件的始末敘述出來。這可說是敘事文體的語言特色。這三種環境成分在陳文中並不多見：「程度」成分僅出現 2 次（佔總數的 22.2%），而「時間」和「空間」成分卻沒有出現。陳文屬解釋文類，全文旨在把「家對人很重要」的訊息透過事例以因果關係向讀者解釋說明，故不大需要用「時間」和「空間」

成分交代事件的背景。陳文的環境成分主要是「方式」(共6次,佔總數的66.7%),原因是作者想詳盡地描述事例,強化自己所要表達的訊息,故他在文中使用了不少屬「方式」的副詞詞組如:「互相」、「細心地」、「關心地」等。

4. 結論與建議

4.1 結論

本研究透過比較劉、陳兩位同學的作文,分析其圖式結構和及物系統的差異,體現出兩種不同文類的語言特色。

劉同學的文章屬敘述文類,包括背景、激化、化解和評議四個文步,通過分析,歸納出下列語言特色:

- (1) 多運用物質過程和心理過程來敘述事件及表達感受,對象多是「人」。
- (2) 多運用「程度」和「時間」、「空間」等環境成分來交代事件的始末。
- (3) 採用較投入的第一人稱「我」,或旁觀者的第三人稱「我—他/她」來敘述事件。
- (4) 行文較重情感的發揮。

陳同學的文章屬解釋文類,包括提出問題/現象、逐層解釋和總結三個文步,其語言特色歸納如下:

- (1) 多運用物質過程和關係過程來將主題訊息清楚說明,對象遍及「人」和「物」。
- (2) 多運用「方式」成分詳盡描述事物。
- (3) 多採用與讀者距離較接近的第二人稱「我—你」關係來跟讀者對話。
- (4) 行文較重理智的陳述。

4.2 建議

由於不同文類有不同的語言特色,如何應用在中文寫作教學上,以提升學生的寫作水平呢?筆者嘗試從教學設計、教學過程和寫作評鑒三方面提出一些建議。

在教學設計上,語文教師可採用單元模式設計教學,將該文類有代表性的幾篇範文編成單元,引導學生分析篇章和語境的關係,並根據文類功能歸納出該文類的圖式結構和語言特色,然後安排學生就一共同關注的題目進行寫作。

為使學生能切實地掌握常見文類的寫作方法,在教學過程中,教師宜採取明示式的教學模式,著眼於展示文章如何安排,才能達至目標功能,並引導學生分析一定數量的範文,推敲文章的語境,以了解其結構與功能的關係,從而分析出該文類的語言特色。學生掌握了一定數量的文類特徵後,教師更可提供如母子題庫、填空題等開放式寫作題目,引導學生自行命題,鼓勵他們使用不同文類進行寫作。

在寫作評鑒方面,教師可鼓勵學生利用對文類和語境的認識,評鑒篇章是否具備有關文類的語言特色,而不是一味斟酌篇章的遣詞造句是否恰當。此外,教師還應引導學生根據有關文類的特徵去改進自己的作品,提高寫作水平。

總括而言,教師通過選擇範文,跟學生分析範文,引導學生對主題、選材、佈局、起結

等加以摸索，使學生逐漸養成獨立構思和寫作（吳偉文，2003）。當學生學習了一定數量的文類後，開始能推陳出新，靈活運用（Coe，1994），屆時像陳同學般打破慣用文類進行寫作的個案將會陸續出現哩！

參考文獻

- Christie, F. (1984). Varieties of written discourse. In F. Christie (ed.) *Language studies : Children writing-study guide*. Geelong : Deakin University Press.
- Coe, R. (1994). An arousing and fulfillment of desires : The rhetoric of genre in the process era and beyond. In A. Freedman and P. Medway (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London and New York : Taylor & Francis.
- Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London : Pinter Publishers Ltd.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London : Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London : Edward Arnold.
- Martin, J.R. (1985). Language, Register and Genre. In F. Christie (ed.), *Children writing : Reader*. Geelong : Deakin University Press.
- 方琰 (1998)。語境、語域、語類。余渭深編《語言的功能—系統、語用和認知》。四川：重慶大學出版社。
- 吳偉文 (2003)。談談中文寫作教學—模仿也是創作？《小學中文教師》，第 14 期。
- 岑紹基 (2003)。《語言功能與中文教學》。香港：香港大學出版社。

一 編委會點評：

這篇文章的取向側重學術探討的取向，從兩個小四學生的文章中分析其及物系統，指出敘述文與解釋文的分別。其研究價值高，但應用價值不高。如能在教學設計、教學過程和寫作評鑑多作討論和建議，對中文教學會有更大的促進。

小一識字的行動研究

溫麗芬、王潔芝、卓慧儀 浸信會天虹小學下午校

甲. 背景

當今課程發展的路向是強調學生學會學習(香港課程發展議會, 2001), 識字教學也應從傳統的教學法, 進展成為讓學生懂得利用漢字的特點克服學習上遇到的困難, 並培養學生主動學習探索的精神和自己解決問題的能力, 達到學會學習的目標。

小學中國語文教學在識字教學上, 多採用分散識字的方式施教, 隨課文學習新字生詞, 不足之處是欠系統化, 識字的進度被拖慢, 學生更因對字形結構認識不深, 掌握不透徹, 往往把一些近形字混淆, 同音字互調, 在默書時和書寫時出現錯別字。其次, 大部份學生依賴老師的教授, 很少主動仔細辨認字的形、音、義, 不會主動分析字與字之間的差異, 只把學習到的字強記, 這種短期記憶的識字法, 識字效果也不佳。再者, 漢字是表意文字, 字音與字型之間未必有連繫, 字數多, 字形複雜, 有些筆劃結構上差別很細緻, 難以辨認, 令學生較難掌握和容易混淆。

學校很注重提高校內教師專業水平, 發展校本課程, 發揮教師團隊精神, 希望藉此行動研究, 協助老師反思, 提高教學效能和專業水準。

本研究目的在探討透過“識字教學法”, 提高學生識字量, 更從漢字構字規律中, 啟發學生有系統地記憶生字, 掌握簡易的識記方法, 成為理解字義的學習策略, 更希望學生能掌握以下教學目標:


1. 認識漢字結構特點和構字規律。
2. 掌握漢字形聲的特徵、形旁表意、聲旁表音。
3. 學生根據漢字偏旁, 提高閱讀時推斷字義的能力。

乙. 文獻探討

一. 從語文能力發展探討學生識字過程

朱作仁(1984)及祝新華(1993)同樣指出兒童在認識及記憶字形心理過程中, 需經歷下列三個發展階段:

1. 泛化階段

兒童對字形結構各組成部分和形、音、義三者, 只建立了模糊的聯繫, 對字形偏旁部首等結構因而出現混淆或增減筆劃的細節錯誤, 例如把“身”字籠統感知為。這階段, 兒童大腦皮層對漢字缺乏精細的分析和綜合的能力, 是不隨意性的識記。

2. 初步分化階段

經過多次感知、比較、分析和綜合過程, 兒童對字形結構各組成部分和形、音、義三個基本因素, 初步建立了統一聯繫, 對漢字的基本部分整體已達到初步分化水平, 但仍未能精確地和鞏固地認識該字, 偶爾出現波動(猜測)和泛化(遺忘)現象。這階段, 兒童只是有意識地記憶該字, 但是在掌握漢字方面仍不大鞏固。

3. 精確分化階段

在合理的複習和認識基礎上，兒童對字形結構各組成部分和形、音、義三個基本因素，形成統一而鞏固的聯繫，他們能辨析字形，而且能初步認識一般構字規則，了解偏旁部首標義的含義，如：「清水」，「清」與水有關，所以「清」用水旁。

因此，教師須根據學生上述識字的心理歷程，因應學生各階段的特質給學生適當指導。在識字過程中，利用漢字構字規律，啟發學生有系統地利用「突出偏旁」、「部首的意義」或「利用聯想」來記憶生字，幫助學生識記認字的規則，學生掌握這種識記方法，就能「見字知音，望文生義」(祝新華，1993)，提高學生識記漢字的能力。

二·漢字特點與識字教學法

漢字的結構複雜、形體繁多、難認、難記、難寫，這就構成了識字教學要注意形、意、義的結合，學生入學前，已知道大約數百至千多個字構成的詞彙音義，但並不認識字形，因此在低年級識字教學中，不妨著重學生認清字形，培養他們辨認漢字字形的能力。李祈雯(1992)研究小學一、三、五年級學生的漢字聯想，發現字形是小學生認字的主要依據，視覺記憶以字形為主要線索。戴汝潛(1999)從研究看：字音和字形都是十分重要的，其中部件、部首、聲旁更應特別重視。

三·部件識字教學法

部件識字法是按漢字部件和部位的名稱，分析字形結構的一種教學法。在分析字形時，不是按傳統的筆畫分析，而是把部件作為分析漢字的結構單位(王紅，1997)。部件教學是突出漢字字形構成的規律性，重視每個漢字的內部結構，把漢字的部件、名稱、順序規定下來，使學生能把一些漢字用完整話語描述，使在腦中形成較清晰的形象，提高識記漢字能力(佟樂泉，1996)。

四·字族文識字教學法

曾金祥(1997)曾經指出，字族文識字教學有下列各特點：

1. 以母體字為起點

母體字能派生一族音、形相近的漢字的主體字。教學時安排字序的原則是先學習母體字，字派生的子體字。由母體字來擴大識字量，因此能提高識字質量和識字速度。

2. 揭示以母體字為核心的拼合規律

漢字具有筆畫、部件靈活拼合的特點。絕大多漢字是以母體字為基礎，加上不同偏旁拼合成一族音近、形似的子體字。字族文識字揭示了現代漢字以母體字為核心的拼合規律。

3. 字形類聯、字音類聚、字義類推

字族文識字教學，通過字形類聯，字音類聚，字義類推的方法，展示了漢字構字的基本規律。

字形類聯，指同一字族都是由母體字繁衍派生的，它們在字形上都有相同的部分。學生只要掌握了母體字這一主體部分，識記程序就會簡化，效果又好得多。

字音類聚，指同一字族讀音相同或相近。通過字音類聚，學生容易認讀字音。

字義類推，指同一族字，形旁都與字義有關。利用形旁表義，通過事物之間互相聯繫，加深學生對字義的理解。

4. 寓規律識字於閱讀教學之中

錢小哨(1997)指出字族文識字教學為體現兒童認識事物規律，教材也兒童化、趣味化。教法生動性、趣味性。學生可輕鬆愉快地學習漢字，掌握常用漢字，也提高學生閱讀和寫作

的能力。

以上各項的論點既能快速提高學生的識字量和識字能力，又能啟發學生的聯想，故這次行動研究教學設計上亦以母體字和子體字概念的掌握和利用母體字加上偏旁部首衍生其他子體字，增加學生識字量。

五·識字教學的優點

1. 提高學生語文能力：

識字教學目的是要求學生在於讀準字音，認清和正確書寫字形，理解字詞，學生識字能力提高，詞匯增加，幫助了閱讀和寫作能力（田本娜，1988）。

2. 掌握識字規律和方法

學生學習時只用死記硬背的方法，便容易遺忘，若能透過有意義的組織，掌握規律，發展聯想，便能加深學生理解，更能舉一反三，觸類旁通，化難為易（關之英，2002）。

3. 發展學生觀察、分析、比較力

在識字教學中，教師啟發學生對偏旁部首進行觀察、比較、分析和辨認，例如：“拍”與手有關，所以是屬“手”部，“伯”與人有關是人部，“怕”與心有關是“心”部（謝錫金，2001）。

4. 減少學生錯別字產生

學生在進行識字教學時，採用了類比、分析和比較等方法，加深學生了解和分辨字的特徵，減少學生對字的音錯、形錯、義錯的機會（關之英，2002）。

丙·研究方法

一. 研究對象

本校位於黃大仙竹園南邨，是一所屋邨學校，下午校小一、小二級各有一班，小三至小六各有兩級，是次研究對象是小學一年級學生，全班學生共 27 人，他們來自不同幼稚園，年齡由六歲至七歲，程度參差及大部份學生識字量少。

二. 研究步驟

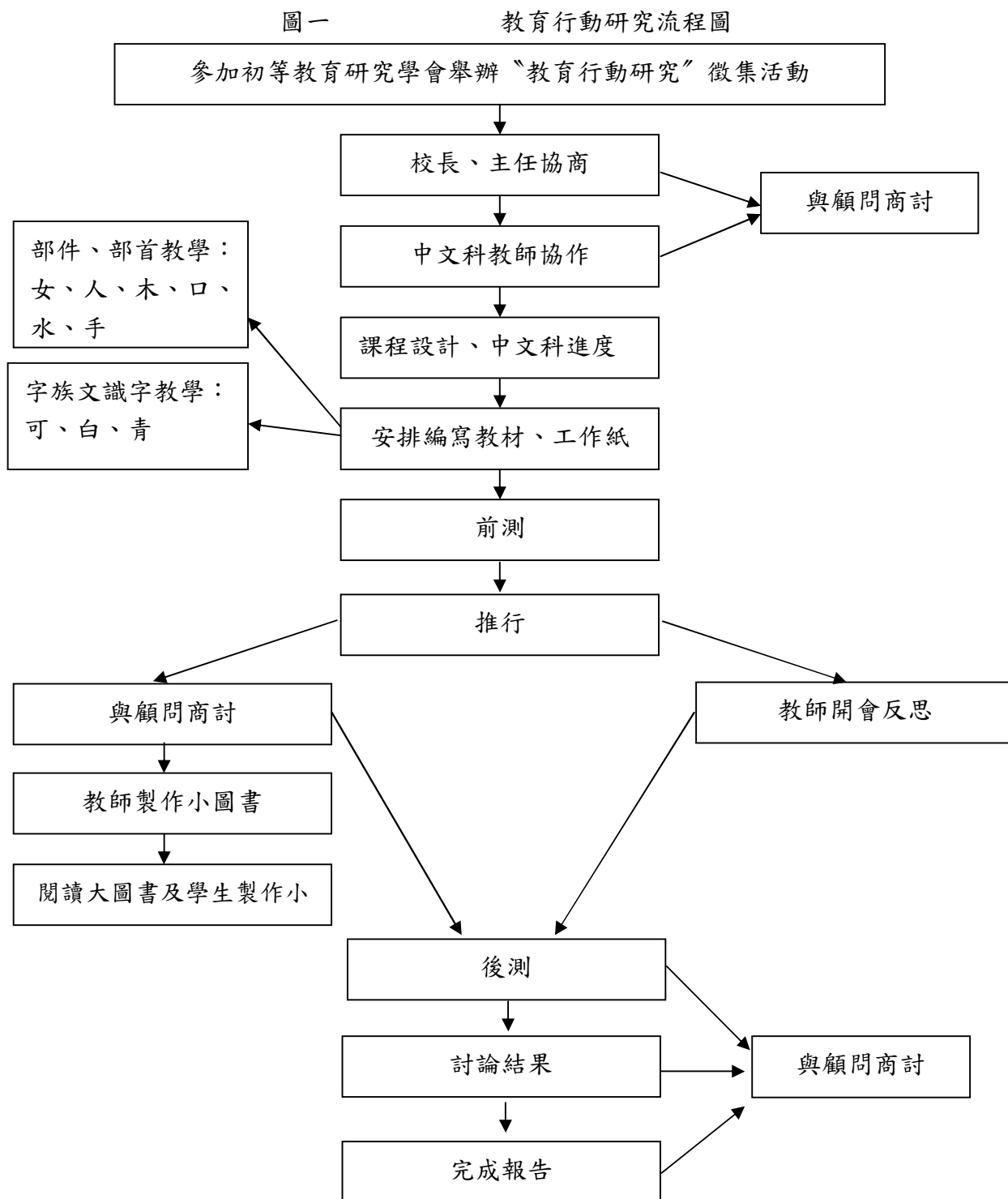
這次研究用了約四個月進行（2003 年 9 月至 2004 年 1 月初），為了深入認識學生學習過程，了解學生識字能力及興趣，這研究使用了「部首」、「部件」及「字族文」識字法來提高學生的識字量，為使學生更有效率地掌握所學的知識。教師根據教學理論，把教材編排由淺入深，由簡單至複雜。因此在編排教材時，先集中教授一些簡易部件、部首的字，再透過字族文教學法教授由基本字衍生出的形聲字。

九月五日小一學生進行第一次總前測（包括前測一至前測七），正式進行授課後，每個部件、部首教學均進行一次後測，前測與後測作對比，老師利用評估資料進行教學反思。一月初進行字族文識字教學，在字族文識字教學中，每個教節的教學重點各有不同，第一節讓學生認識子體字與母體字的概念，第二教節是提高學生辨析字偏旁部首，第三教節是學生運用形旁表意和聲旁表音，並根據漢字偏旁，提高閱讀時推斷字義的能力，並進行第八次後測。最後，向家長及學生進行問卷調查，了解家長及學生對識字教學的效用與興趣。

為了鞏固學生識字，教師更利用大圖書進行講故事。學生會利用上課前、小息分別在兩天操場的圖書閣及課室內的閱讀角進行閱讀、此外每週兩節閱讀課及星期六長週的圖書課學生也會在中央圖書館及課室內進行閱讀，目的是鞏固學生所學的字詞。學生更自己設計“小

小圖書”(附件二 學生習作)，透過小圖書設計，發揮學生的想像力和創造力。

我校小一中文科教材，採用了現代教育研究社出版的現代中國語文課本及識字多快樂課本，並從《小學中國語文科課程綱要》(1990)內的一年級學生分級常用字表分析，以及對照學校一年級所採用的識字課本及語文課本內的字詞表中，發現138個部首中，女、人、口、木、水、手等部首部件的常用字較多，故安排了一系列步驟配合《識字多快樂》課本進行部首、部件教學。行動研究進行流程圖及行事曆如下：



三・研究工具及方法

1. 研究工具

- a. 前後平衡測驗
- b. 調查問卷(學生、家長)
- c. 學生家課(教師設計的識字工作紙)
- d. 課堂錄像光碟
- e. 教案

2. 研究方法

是次研究參加測試的下午校一年級學生人數共 27 人，但有一位同學在十月份才插班，所以沒有參加九月份前測，無法比較，因此在統計中，並沒有包括此位同學。

本研究測試，分前測和後測兩部份：

前測：在教學前評估學生能力的測驗，目的是希望使這次教學研究的效果能有一個客觀的分析和評估。前測(二)至前測(七)是人、口、木、女、水、手等部件的字(並不包括在課程綱要小一常用字表內)；前測(八)分兩部份：寫出有相同部件的字、分辨字形兩方面。

後測：在接受識字教學後評核學生的學習成果。

後測的(一)至(六)分別是六個不同部件的字(女、人、口、木、水、手)，其中的(甲)部是從課程綱要小一常用字表中抽取同一部件的字；(乙)部是與前測(二)至(七)相同；(丙)部是學生自行填寫該部件課外認識的字；後測(七)(見附件七)是在課程綱要小一常用字表中抽取的，並不包括(女、人、口、木、水、手)部件的字。

在 9 月 5 日進行前測，然後在每次部件教學後，便進行各部件教學的後測。後測與前測試題完全相同，但是字的次序有所調動。然後，把前測與後測的結果進行分析比較。各測試的目的在於瞭解學生的識字量在通過校本識字教學下有否增加，同時也透過問卷調查瞭解學生對此識字教學法的興趣。

丁. 研究結果與討論

一. 部件認字教學

根據研究結果顯示，經過三個月進行的部件識字教學法，學生的認字量有顯著的進步。

在參加測試的 26 人中，100% 的學生在識字方面有明顯的進步，其中有 70% 以上的學生識字增加至一百字以上，當中更有 23% 學生增加識字量達二百字或以上，在 26 人中只有 20% 學生識字量進步情況稍遜，增加識字量在一百字以內。

其次，認字量在一百字以內的同學約佔 20%，其中有兩位同學的表現很特別，他們的進步很少，但仔細探討，發現他們在前測的表現十分好，代表他們剛升讀小一時的中文程度比平均水平為高，所以前測與後測的成績相比之下，他們就沒有多大的進步。

由此可見，我們所採用的校本識字教學是針對一年級學生的程度而設計，的確能夠幫助小一學生增加認字量，但對於中文程度較高的小一學生卻成效不明顯，可能受後測內容有所限制。

表一：各學生前測成績及後測成績對比

學號	前測成績總計	後測成績總計	增長字數
1	160	354	194
2	216	416	200
3	210	379	169
4	65	282	217
5	39	103	64
6	109	278	169
7	308	378	70
8	157	404	247
9	242	380	138
10	129	275	146
11	312	475	163
12	85	160	75
13	76	279	203
14	431	583	152
15	126	315	189
16	503	578	75
17	83	139	56
18	51	200	149
19	184	327	143
20	452	510	58
21	294	450	156
22	173	329	156
23	114	325	211
24	114	299	185
25	165	312	147
26	105	318	213
總計	4903	8848	3945
平均數	198	340	152

審察後測一至後測六的成績，發現學生後測一的成績較差，相信是學生未適應小一的學習生活，和識字教學法模式在後測二至五中，學生的表現不斷進步，可見學生開始適應，並在校本識字課中能掌握認字的方法。此外，學生後測一（「女」部件的字）和後測六（「手」部件的字）中的成績稍遜，其原因可能是這兩次後測乙部的字（在小學中國語文課程綱要內建議的小一識字量表以外）較艱深。若明年再進行識字教學，要檢討乙部的字如何擬定。

表二：中文行動研究測驗結果分析總表

	全班前測得分	全班後測得分
「人」部件、部首	88	238
「口」部件、部首	111	270
「木」部件、部首	73	226
「女」部件、部首	62	81
「水」部件、部首	147	294
「手」部件、部首	27	116
所有部件總測	4395	7342
總計所有測驗得分	4903	8567
課外識字	0	281

二. 分辨字形的教學

在字族文識字教學前，學生已學習六個不同部件的字，所以他們的成績比較佳，曉得把以往所學到的不同部件的字寫出來，可見他們懂得自行將文字的部件分拆。

學生在根據字的偏旁部首分辨字義和字形方面（前測八乙部）與（後測八乙部）比較，全班學生由 70 題增加至 154 題，平均進步率達 120%。

學生書寫“可、白、青、日、馬”部件組成的字。

“可”部件字，前測字數由 37 個增加至後測 120 個，進步字數 83 個，進步率是 224.32%。

“白”部件字，前測字數由 41 個增加至後測 134 個，進步字數 93 個，進步率是 226.83%。

“青”部件字，前測字數由 25 個增加至後測 113 個，進步字數 88 個，進步率是 352%。

“日”部件字，前測字數由 24 個增加至後測 95 個，進步字數 71 個，進步率是 295.83%。

“馬”部件字，前測字數由 24 個增加至後測 85 個，進步字數 61 個，進步率是 254.17%。

總數前測字數由 151 個增加至後測 547 個，進步字數 396 個，進步率是 262.25%。

三. 調查問卷分析

為了了解學生對部件識字和字族文識字的感受，小組進行了一次學生對校本識字的問卷調查。全班有 26 人，進行調查問卷時，有 1 人缺席，根據調查問卷顯示約有超過九成學生認為識字方法十分喜歡，而且也有六成半學生認為這種識字方法更有效地認識及辨認字詞，整體而言有七成半學生認為這種方法，對語文學習有幫助，所以識字教學值得在小學推行的。

表三 學生閱讀時看文字情況的對比

內容	極不同意		不同意		同意		極同意	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測	前測	後測
1. 學生認為自己閱讀圖書時，多看文字。	15	4	5	3	4	6	2	13
2. 學生認為自己閱讀圖書時，懂得很多文字。	5	1	10	5	5	6	5	13
3. 家長認為子女閱讀圖書時，多看文字。	3	1	13	10	2	11	0	4
4. 家長認為子女閱讀圖書時，懂得很多文字。	1	0	9	7	5	10	3	8

本校分別有調查問卷了解生的閱讀情況家長看子女閱讀圖書的情況，當中亦有問到一年級學生對看文字和懂看文字的情況。從學生的回應中，可以發現在識字教學法之後，有超過四分之三的學生是多看文字和表示懂得文字的，而這情況從家長的回應中，亦得到相近的發現。

四·研究限制

1. 研究對象的限制

是次研究，因受客觀條件影響，本校只有一班一年級學生，所以在取樣方面未能以“校本識字教學”與“分散識字教學”研究作比較，未能有效確立研究的信度。

2. 研究時間的限制

由於報告在一月份內遞交，是次研究只進行了三個月，但語文教學是需長期訓練，語文基礎是需要點滴積累的。如有較長的研究時間，可能學生取得更理想成績。

3. 中國文字的限制

有些字雖然屬於某一個部首，但經過幾千年的使用後，字義起了變化，很多字的意思已經不同於本來造字的原意，例如「點」與「黑」沒有關係，所以老師在鞏固學生認識部首的含義後，還要向學生講解除了形聲字外，並不是所有漢字是根據偏旁部首來推理字義。但由於中國文字約有百分之八十五是屬於形聲字，所以利用了上述方法來教學生分辨和推理字義，仍是最佳的方法。

戊·結論

這次行動研究，通過“校本識字增加小一學生的識字量”，確實有助於增加學生的識字量。這種識字方法，讓學生根據漢字結構的規律，訓練學生觀察、聯想、比較和分析等能力，使他們有效地掌握漢字識記的規律，令他們學得更集中，記得更牢固。至於如何更好地運用不同形式和不同程度的識字法，在實際教學上獲取更佳成績，確實需作更詳盡的研究。但由於時間關係，我們只用了三個月時間在識字教學上，總結了以下一些建議：

一. 改變學生識字層次

讓學生識字時，先整體，後部分，由淺入深，有系統及集中識字。先讓學生以部件來認識一個字，以部件為單位，分析字形，先教獨體字（女、子、口），再教簡單的合體字（好、如），最後教複雜的合體字（恕、想）。

二. 教授各種不同的識字策略

教師在教學時可因應時機，利用不同識字教學方法施教，互補長短，如韻文教學、字族文教學，部件、部首教學等，加強學生對字形分析、比較、綜合，令學生掌握一些識字策略，提高學生閱讀、寫作能力。

三. 掌握識字策略

中國漢字大部份是形聲字又兼會意字，學生可通過從形旁推知字的大概意思，可從聲旁推知字的大概讀音，雖然這種推測方法並不可靠，但當學生閱讀時除了運用這種識字策略外，再與上下文結合起來，相信對閱讀是有幫助的。

四. 加強課外閱讀的指導

增加學生識字量，教師除了透過課本上的課文復習鞏固，亦需要鼓勵學生養成課外閱讀習慣，學生多閱讀，對字、詞、句的認識更深、更廣，更能提高學生語文能力，為閱讀和寫作奠下良好的基礎。

五. 設計校本「拔尖補底」的課程

從行動研究統計中，發覺本校進行的校本識字課程，平均成績中等的同學進步率較高，顯示本課程較適合中等程度的小一學生；而平均成績較高及較差的同學，則宜設計另一校本識字課程為作拔尖補底之用。因此，希望教統局課程發展處能提供有關「拔尖補底」識字課程的支援。

六. 提供小學中、高年級識字課程

為了讓學生多認字，多識字及能掌握識字方法，故小學低年級宜進行密集式識字教學。但小學中、高年級學生，也有對漢字缺乏精細的分析、綜合的能力，往往在書寫時，容易把漢字混淆，經常錯字別字，例如：

筆畫錯誤：	吃飯（吃）
偏旁錯誤：	來往（往）
形近錯誤：	暴燥（躁）
音近錯誤：	考順（孝）
義近錯誤：	多小（少）
形、音、義近致誤：	辨論（辯）

為減低他們發生錯誤的機會，故宜在小學中、高年級進行滲透式識字教學，培養學生對漢字分析和對比的能力，懂得利用字音和字義識記字形。

參考書目

1. 田本娜，(1988)。《天津市小學語文教學改革采微》，天津：天津人民出版社。
2. 祝新華，(1993)。《語文能力發展心理學》，浙江：杭州大學出版社。
3. 朱作仁，(1984)。語文教學心理學，哈爾濱：黑龍江人民出版社。
4. 關之英 (2002)。《漢語教學與教師培訓》，四川：四川人民出版社。
5. 謝錫金，(2001)。《綜合高效識字教學法》，香港：青田教育中心。
6. 香港課程發展處，(1990)。《小學中國語文科課程綱要》，香港：香港政府。
7. 課程發展議會，(2001)。《學會學習—終身學習、全人發展》，香港：中華人民共和國香港特別行政區。
8. 曾金祥 (1997) (字族文識字教學特點) 載《小學語文教師 1997 年第一期》上海、上海教育出版社。
9. 佟樂泉、張一清，(1999)。《小學識字教學研究》，廣州：廣東教育出版社。
10. 包南麟，(1997)。《小學語文教師》，上海：上海教學出版社。
11. 戴汝潛，(1999)。《漢字教與學》，山東：山東出版社。
12. 李祈雯，(1992)。《中國兒童認字策略之發展》，台北：輔仁大學語言學研究所碩士論文。
13. 王紅，(1997)。《小學語文教師》，上海：上海教學出版社。
14. 錢小哨，(1997)。《小學語文教師》，上海：上海教學出版社。

工作小組成員：

課程義務顧問	： 劉關之英博士
課程推廣	： 洪靜強校長
課程統籌	： 溫麗芬主任
課程設計	： 王潔芝老師
課程實施	： 卓慧儀老師
編輯	： 李蓉菲小姐
課程校對	： 溫麗芬主任、王潔芝老師、卓慧儀老師、馬寶珊老師、黎佩影老師

一 編委會點評：

此文對識字教學法有足夠的探討，並有交代行動研究的內容，惟沒有交代教學內容作印證。利用前測和後測的對比法可證明教學法的成效；但文章的討論分析不多，對研究方法的反思亦有待加強。但文章提倡小一加強識字教學卻十分值得參考。

通達學習：小三數學行動研究

譚穎君

博愛醫院歷屆總理聯誼會鄭任安夫人千禧小學

李偉成

香港教育學院課程及教學系

背景

本港在七十年代後期，開始推行九年免費及強迫教育，到了九十年代，全港適齡兒童的在學額，已經達到先進社會水平（課程發展處,1994）。不過，從精英主義教育到普及教育，學生的個別差異不斷擴大，學習動機薄弱等問題湧現，以致傳統和常規教學方法難以有效處理。為了解決這些教學困難，筆者嘗試以「通達學習」教學法指導學生學習數學課，驗證此教學法對解決學生學習能力差異的問題。

文獻探討

通達學習的理念

「通達學習」(Mastery Learning) 又譯作「掌握學習」(顧森,1988)及「精熟學習」(黃光雄,1996; 林寶山,1998)。它是一種教育理論，也是一種教學策略(韓孝述,1993; 李偉成, 2004)。由布盧姆(B.S. Bloom)為改善普及教育制度下教與學的質素而提出的。「通達學習」的理論主要可歸納為四項：一、時間是決定學習成果的重要變數，二、改善教學質素能提高教學效能，三、訂定明確的學習目標有助提升教學效能，方便回饋訂正，四、採用標準參照測驗能有效評估學生的掌握程度(Bloom,1968, 1974)。教師只要適當運用此策略來教學，對提高教與學的質素有很大的幫。

通達學習的由來

布盧姆根據卡羅(J.B. Carroll)的「學校學習模式」進一步提出實施「通達學習」的架構(Guskey,1985,15; 林寶山,1998,72)。卡羅於1963年重新提出及界定「能向」¹的意義。他認為學生的能向差異，是因為學生所需要的學習時間不同。能向是學習速度的指標，可顯示學生學習速度的快慢，卻不能顯示學習知識水平的高低(Guskey,1985,3-4; 韓孝述,1993,49-50)。因此，實際學習時間與必要學習時間決定學習的達成度(Block,1971,5-6; Guskey,1985,4)：

$$\text{學習達成度} = f \left(\frac{\text{實際學習時間}}{\text{必要學習時間}} \right)$$

此外，影響學習的變項還有教師教學質量、學生理解能力、學生能向(Guskey,1985,4-5; 韓孝述,1993,50)。將五個變項綜合可化成以下公式：

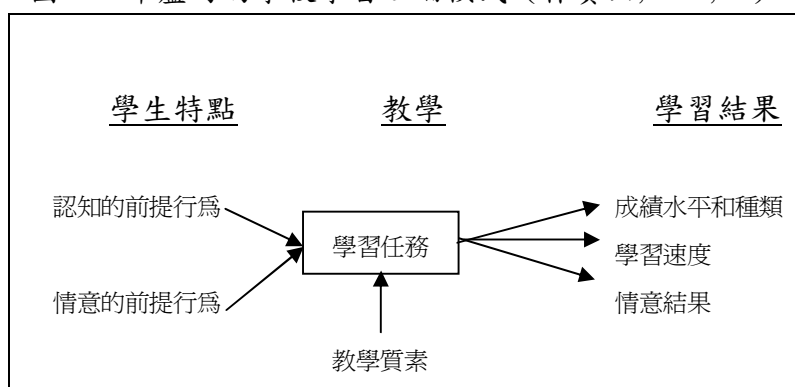
¹ 「能向」(aptitude)：傳統的定義是學生在固定時間內，學習某個學科所能達致的水平。即能向高的學生可以學習高深的教材，學習成績也會較好；能向低的學生則只能學習淺易的教材，學習成績也會較差(韓孝述,1993)。

$$\text{學習達成度} = f \left(\frac{\text{教師給予的學習機會} \times \text{學生毅力}}{\text{教師教學質量} \times \text{學生理解能} \times \text{學生能向}} \right)$$

其後布盧姆的進一步提出，所有學生都能精通學校所教的教學內容，只要為學生提供適當的條件，學得慢的學生也可達到標準成績。布盧姆的研究認為學習條件包括（Bloom,1976引自李偉成,2004,176）：

- （一）認知的前提行為²
- （二）情意的前提行為³
- （三）教學質素⁴

圖一：布盧姆的學校學習理論模式（林寶山,1998,72）



只要學校能適當地控制以上三個項目，學生都能掌握學習內容（見圖一）。布盧姆提出的理論對教育工作者有很大的啟示，說明學習是受到環境因素及個人努力影響，老師對環境的設計顯得非常重要。

通達教學法

在傳統教室裏，每個學生的學習機會和學習內容都相同，不論快慢都要在同一時間內完成課業。「通達學習」的教學策略重視每個學生的學習達成度。對學習能力佳的學生可提供增潤(enrichment)活動，使他們不致被差生拖慢學習進度；對差生可提供足夠的學習支援(remedial)活動，使他們也能掌握課業。具體而言，「通達學習」的實施過程有如下幾個程序(韓孝述,1993,56-58)：

² 認知的提前行為：學生學習新任務時所需要並已掌握的先決知識和技能的程度。

³ 情意的提前行為：能激發學生學習動機，參與學習過程的程度。

⁴ 教學質素：教學適切學生的程度。

表一：「通達學習」的實施程序簡述

實施程序	描述
教學目標	制定明確學習目標。
學前測驗	確定學生知識水平和已有知識。
群體學習	教師講解單元學習內容。
形成性測驗	通過測驗，確定學生知識水平，藉此提供回饋。
訂正活動	為「未掌握的學生」安排訂正活動及舉行個別或小組導修，然後進行第二次形成性測驗。
增潤活動	對通過第一次形成性測驗的學生，給予難度較高的學習活動，獎勵學習。
總結性測驗	完成單元教學後的評估。

通達學習的成效

歷來對「通達學習」的研究，不論中外，研究者都傾向對其成效有肯定的評價（Guskey, 1985; 鄧廣威等, 1995）。作為提高學習成效，其中最值得注意的有以下兩項：

（一）提高學生學業成績

「通達學習」能提高學生的學習成績。本地的研究也支持此結論，與傳統教學比較，「通達學習」能使學生的成績有明顯進步（鄧廣威等, 1995, 204; 連文嘗, 1995）。

（二）改善學習情意

據連文嘗(1995)指出，「通達學習」頗能提高學生對學科學習的興趣。另外，在「通達學習」的運作過程裏，獎勵和增潤能增強學生對科目學習的信心（鄧廣威等, 1995, 203）。據分析，接受「通達學習」的學生對科目學習有較好的態度（Kulik, Kulik & Bangery-Drowns, 1990 引自韓孝述、黃顯華、趙志成, 1997, 37）。

推行通達學習的困難

實施「通達學習」也有不少困難，根據研究指出，最大的阻力來自教育界約定俗成的觀念（韓孝述, 1993, 54），例如：教師認為學生的學習成績應該呈常態分佈；教學要鉅細無遺，涵蓋課程一切內容，學生是否通達並不重要；教學能提供「答案」最重要，活動所要達成的目標居於次要。這都是推行「通達學習」的障礙。較樂觀的看法是，Guskey（引自韓孝述, 1993, 54）探討教師觀念轉變的發生，發現教師透過親身參與「通達學習」計劃，目睹學生能愉快成功地學習，觀念才會有轉變。筆者相信，只要有更多的前線教師嘗試採用「通達學習」，看到成果後，情況自然會改善。

總結

布盧姆提出的「通達學習」，目的在改善普及教育制度下教與學的質素，認為所有學生都能精通學校所教的。不少學者透過行動研究實踐其理論。「通達學習」的每個過程都有其作用，包括訂定教學目標、施行教學、進行診斷性測驗、增潤、及時回饋和訂正等。為解決個別學習能力差異提供一個良好的方案。

研究目的和方法

研究目的及意義

本研究的目的是探討「通達學習」對一班學習能力參差的學生學習數學的成效。通過校本行動研究，探討在數學科推行「通達學習」的可行性。

研究問題及方法

本行動研究的目的是在探討「通達學習」在數學科的應用。主要的研究問題有二：

1. 「通達學習」對學生學習數學有何成效？
2. 如何在教室有效推行「通達學習」？

研究對象

本研究對象是筆者任教的小學三年級學生，男生二十人，女生十四人，共三十四人。根據上學期成績，學生成績一般可分為三類：中上、中等和中下。整體而言，學生還是樂於學習，課堂氣氛是不錯的。

研究設計

筆者根據行動研究的程序，先診斷教學問題，再擬定教學計劃，符合行動研究所倡議的不斷觀察、反思、修訂的理念（李偉成，2004；McNiff, 1992）。研究計劃於二零零二／二零零三年度學年進行。以一個數學課學習單元實行「通達學習」教學法。在教學過程中，為了深入了解教學情況，筆者每天記下教學日誌，進行反思，再修正下一課節的教學編排；這亦是筆者探究如何在教室有效推行「通達學習」的依據（即研究問題二）。教室日誌是蒐集教學經驗和實踐紀錄相當有效的反思工具，以敘事研究方法分析資料（Isaacs & Brodine, 1994）。此外，在教學過程中，收集學生在該學習單元的測驗成績，作為分析「通達學習」成效的依據（即研究問題一）。

研究工作程序

一. 準備工作：

整個行動研究工作經過一番預備，小心的安排和不斷的調控，才能成功。其中最重要的部署有三項，現列表簡述如下（見表二）：

表二：主要準備工作

準備工作	描述
1. 訂立目標	訂定整個學習單元的學習目標及訂定每課的教學目標
2. 評估設計	擬訂學前測驗卷及單元總測驗卷
3. 教學設計	單元內共有三課，根據每課學習目標編寫教學設計，並擬訂每課的形成測驗卷 A、卷 B、訂正活動、增潤活動或增潤工作紙。

二. 實行情況：

此行動研究參考了「通達學習」實施程序（見表一），因應實際教學情況而修訂，總結出六大步驟。現就此等步驟列表分述如下（見表三）：

表三：具體實施步驟

推行步驟 ⁵	描述
1.學前測驗	學習前，學生先進行學前測驗，以收集學生學前成績。
2.群體教學	進行常規性教學。
3.形成測驗卷 A	學生每完成形成性測驗卷 A 後，都會進行整班回饋及個人訂正。學生在卷 A 得到 9/10 分或以上可做挑戰工作紙（增潤活動）（參見附件）。
4.形成測驗卷 B	在卷 A 得到 8/10 分或以下的學生須重新學習內容後，進行第二次測驗，完成形成性測驗卷 B（參見附件）。
5.鼓勵學習	學生在卷 A 得到 9/10 分或以上可在「分數龍虎榜」畫上別號以示獎勵。如在挑戰工作紙得到 8/10 分或以上，亦可在「分數龍虎榜」畫上別號。在卷 B 得到 9/10 分或以上者也可在「分數龍虎榜」畫上別號以示鼓勵。累積三個別號者即可得小禮物一份，累積至五個別號者可多獲小禮物一份。
6.單元總測驗	完成學習後，進行總測驗。測驗內容包括單元內的學習目標及額外的增潤題目。

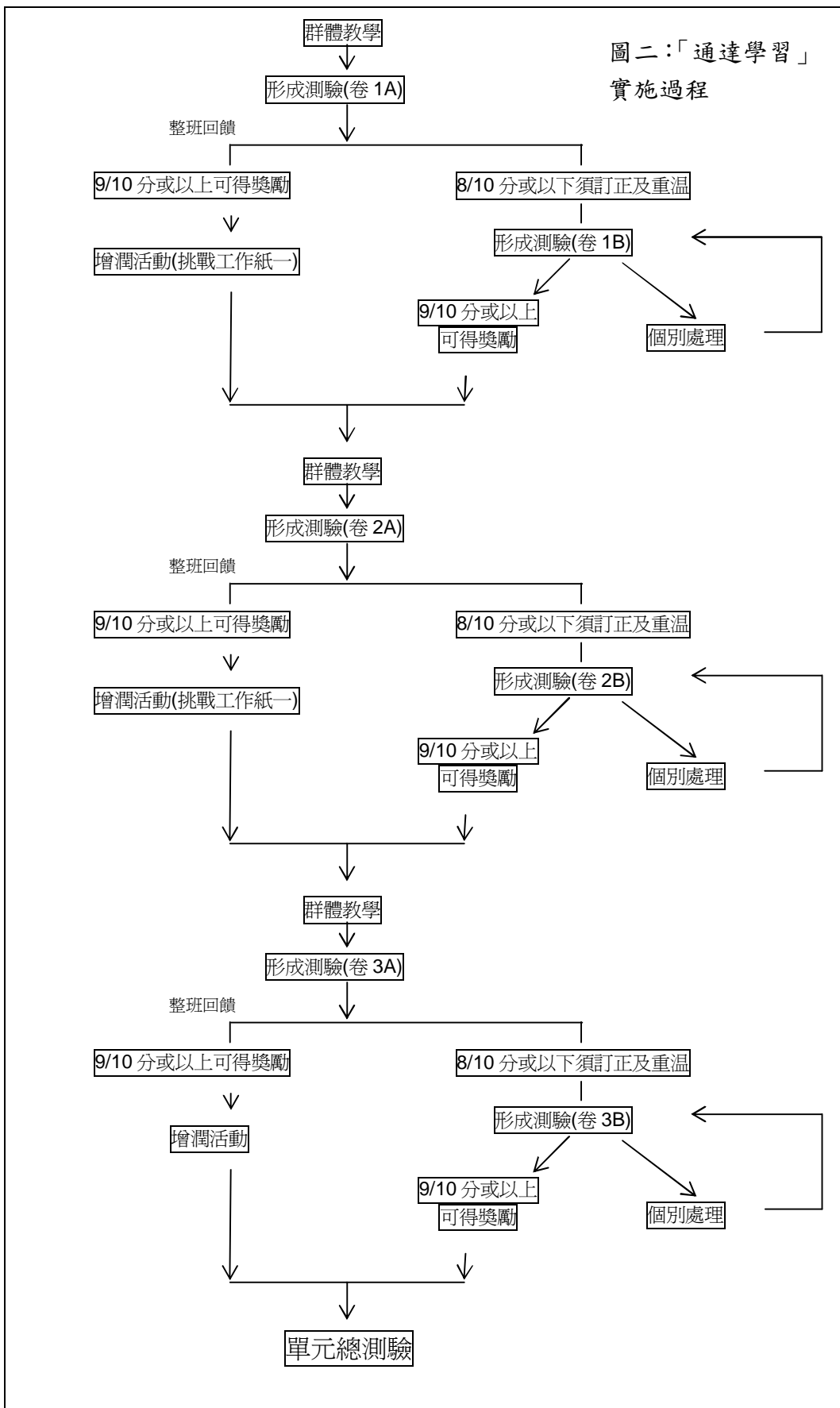
整個學習單元共分為三個階段（見圖二），每階段都有兩個學習目標，共六個學習目標。學生透過群體教學、活動及鞏固練習完成學習，每完成兩個學習目標便要完成形成性測驗卷 A。形成性測驗後，筆者盡量安排即時回饋，讓學生即時知道自己的錯處。

接著，筆者收回學生的小測卷記錄成績及進一步分析學生的進度，根據學生未能掌握的部分設計重溫教材及訂正活動。同時也透過學生的成績檢討個人在教學設計上的缺失。

筆者根據形成性測驗卷所反影的學生進度，修改下一教節的教學內容。測驗後的教節都會安排學生分組學習，分為已通達及未通達兩組，已通達的學生可做增潤工作紙（挑戰級工作紙），未通達者則由筆者帶領進行訂正及重溫活動。然後在課堂以外的時間再完成第二次測驗，即形成性測驗卷 B，再未通達者便要進行溫習及輔導，但若學生仍未能達到通達程度的學生，筆者礙於時間和教學進度所限，未能再為學生安排第三次形成性測驗，只加以指導及給予練習題，讓學生多做練習，從學生完成的習題判斷他對內容的掌握。待學生掌握前一階段的學習後，便開展下一個學習階段。

⁵ 在實行「通達學習」教學法的同時，筆者每天記下教學日誌。在每次形成測驗都收集學生成績，修改教學流程及訂正活動。完成教學後，筆者比較學生學前測驗與單元總測驗的成績，並對教學日誌進行分析。

圖二：「通達學習」
實施過程



資料分析

本研究有量化和質化資料。研究的主要工具分別有用作評估學生數學成績的試卷及教室日誌（見附件）。前者用以驗證「通達學習」的成效。後者用以探究和反思如何有效推行「通達學習」。計算學生學習成績皆以簡單的統計方法，統計進步的學生人數及計算其百分比，用以分析和比較學習成效。教室日誌的質化資料分析，首先是把教學日誌由頭到尾精讀一遍，以便掌握其中主旨，其後，再泛讀數次，掌握內容後，便把要點以完整句子謄寫於字咭上。然後細閱字咭，把資料歸類及設是主題，找出有效推行「通達學習」的策略 (Bogdan & Biklen, 1992)。

研究結果

(甲) 學業成效

比較學生的學前測驗成績和學後的單元總測驗成績，可發現學生對單元學習內容的掌握有很可觀的進步。個別學生的成績、整體學前測驗和學後的單元總測驗成績的比較，可參考表七和八。整體而言，全班 34 人，33 人在總測驗中都取得進步。唯一「沒有進步」的，是一位在學前測驗中取得滿分的學生。這位學生在總測驗中亦取得 100 分。「通達學習」的學業成效可謂相當可觀的。現就其中幾個較顯著的成效簡單描述如下。

(一) 學前測驗和學後單元總測驗成績比較，進步明顯。學生成績的進步不是十數分的差距，而是以倍數增值(見表四)，效果突出。

表四：學前測驗成績與單元總成績之差

學前測驗成績與單元總成績之差	相差 0 分	相差 49 分以下	相差 50 分以上
人數	1	18	15
百分比	3%	52.9%	44.1%

研究對象：34 人

(二) 沒有人不合格。90% 強的學生在總測驗取得 80 分或以上的成績；沒有一位學生不合格而最低分的也有 73 分(見表五)。

表五：學習前與學習後的測驗成績

測驗成績	學習前			學習後		
	40% 或以下	41-79%	80% 或以上	70% 或以下	71-79%	80% 或以上
人數	17	13	4	0	3	31
百分比	50%	38.2%	11.8%	0%	8.8%	91.2%

研究對象：34 人

(三) 滿分人數大增。學生的學前測驗和學後的單元總測驗滿分人數比較，增加了 12 倍，共有十三人，佔全班人數 38.2%(見表六)。這結果不單可觀，對學生也有很大的鼓舞作用。

表六：測驗滿分的學生人數比較

	學習前	學習後
測驗成績	100%	100%
人數	1	13
百分比	3%	38.2%

研究對象：34 人

(乙) 有效推行通達學習的策略

研究結果發現，在實踐「通達學習」時有多方面要注意，包括學習氣氛、課室管理、教材設計、教學設計安排、學生進度等。篇幅所限，本文只集中論述前三項。

一. 營造學習氣氛

測驗考試不多不少都會使學生緊張，因考試內容繁多，學生要用長時間溫習大量學習內容。在「通達學習」過程經常要進行形成性測驗，因此，必須使學生明白小測（形成性測驗）是學習過程的一部分，小測的目的是肯定自己所學，讓學生力求改進，知曉未能掌握的部分。加上教師的獎勵和鼓勵，有助增加學生對小測的興趣，視小測為自我挑戰。以下兩個小節描述了學生的反應：

「今天一進入課室，便有學生問今天有沒有小測（形成性測驗），很期待似的。還未教新一課，怎會有小測呢？」(2003 年 6 月 18 日)

「學生看見我拿著一疊小測卷進入課室，十分興奮，更追問是不是要小測。」(2003 年 6 月 20 日)

可見學生已視小測（形成性測驗）為自我挑戰的遊戲，很感興趣。

表七：學生的學前測驗成績與學後測驗成績比較

學生	學前測驗成績		學後單元總測驗成績		進步的學生 (ü)
	$\frac{15}{15}$ (甲+乙+丙) 部	100%	$\frac{15}{15}$ (甲+乙+丙) 部	100%	
學生 1	10	66.7	15	100	ü
學生 2	15	100	15	100	
學生 3	13	86.7	14	93.3	ü
學生 4	5	33.3	13	86.7	ü
學生 5	4	26.7	11	73.3	ü
學生 6	4	26.7	15	100	ü
學生 7	2	13.3	12	80	ü
學生 8	4	26.7	15	100	ü
學生 9	9	60	11	73.3	ü
學生 10	4	26.7	12	80	ü
學生 11	5	33.3	13	86.7	ü
學生 12	8	53.3	13	86.7	ü
學生 13	12	80	14	93.3	ü
學生 14	9	60	15	100	ü
學生 15	9	60	15	100	ü
學生 16	5	33.3	13	86.7	ü
學生 17	7	46.7	14	93.3	ü
學生 18	7	46.7	13	86.7	ü
學生 19	5	33.3	15	100	ü
學生 20	1	6.7	15	100	ü
學生 21	4	26.7	11	73.3	ü
學生 22	5	33.3	14	93.3	ü
學生 23	6	40	13	86.7	ü
學生 24	7	46.7	15	100	ü
學生 25	7	46.7	12	80	ü
學生 26	4	26.7	15	100	ü
學生 27	7	46.7	14	93.3	ü
學生 28	11	73.3	14	93.3	ü
學生 29	5	33.3	14	93.3	ü
學生 30	8	53.3	15	100	ü
學生 31	10	66.7	15	100	ü
學生 32	5	33.3	13	86.7	ü
學生 33	12	80	13	86.7	ü
學生 34	6	40	14	93.3	ü

註：全卷 15 分為滿分

表八：學生三次形成性測驗的成績

學生	小測 $\frac{10}{10}$		小測 $\frac{10}{10}$		小測 $\frac{10}{10}$	
	1A	1B	2A	2B	3A	3B
學生 1	9		<u>8</u>	9	<u>8</u>	9
學生 2	10		10		9	
學生 3	10		10		9	
學生 4	9		10		9	
學生 5	10		<u>4</u>	<u>7</u>	10	
學生 6	<u>8</u>	9	<u>5</u>	<u>6</u>	9	
學生 7	10		10		<u>5</u>	10
學生 8	<u>8</u>	9	9		10	
學生 9	10		9		10	
學生 10	9		<u>6</u>	10	<u>3</u>	9
學生 11	9		<u>5</u>	10	<u>6</u>	10
學生 12	10		<u>7</u>	10	9	
學生 13	10		10		10	
學生 14	10		10		10	
學生 15	10		10		10	
學生 16	9		<u>2</u>	9	<u>3</u>	4
學生 17	10		10		<u>8</u>	10
學生 18	9		<u>4</u>	10	10	
學生 19	10		<u>7</u>	<u>5</u>	10	
學生 20	10		10		<u>5</u>	9
學生 21	9		10		<u>4</u>	9
學生 22	10		<u>7</u>	10	<u>8</u>	9
學生 23	9		10		10	
學生 24	<u>7</u>	10	<u>6</u>	9	<u>8</u>	9
學生 25	10		10		<u>4</u>	9
學生 26	9		<u>8</u>	<u>8</u>	<u>2</u>	10
學生 27	10		<u>7</u>	10	10	
學生 28	10		10		10	
學生 29	9		10		9	
學生 30	10		10		9	
學生 31	10		10		10	
學生 32	10		<u>3</u>	10	<u>6</u>	<u>8</u>
學生 33	9		10		9	
學生 34	9		<u>7</u>	10	10	

註 i：全卷 10 分為滿分

註 ii：8 分或以下的學生才需要進行形成性測驗卷 B

二. 課室管理

回顧整個研究，一面教學，一面做研究，又要寫反思日記，殊不容易，在推行「通達學習」時曾兩度出現混亂情況：

「但進行小組教學時，做增潤工作紙的學生有不明白便出來詢問，阻礙小組教學……」(2003年6月17日)

「今天小測訂正及重溫與增潤活動同時進行，場面頗混亂。做增潤活動的學生可與同學商量，造成頗多聲浪，影響重溫的學生，而重溫的學生因為分散坐在課室內，我很難知道那些是重溫的學生，那些是增潤的學生。」(2003年6月23日)

由於筆者假設自學的學生能投入自學，自行解決問題，所以只專注在小組教學中。但結果是，自學的學生未能自律及自行解決問題，因而偶爾發出過大聲浪，影響小組教學。由此可見，若安排小組教學在課堂內進行，必須有良好的課室管理及教學安排，使已達標的學生投入自學活動中，不會騷擾小組教學。後來經過反思，筆者決定改變策略，利用電腦軟件輔助，問題便迎刃而解：

「進行增潤活動的學生也沒有之前那麼嘈吵，更沒有走出來發問，打擾重溫的同學。因為電腦軟件已解答了他們不少疑問。」(2003年6月27日)

此一轉變，證明只要教學活動安排適當，能誘發學生的興趣，把學生分組學習是可行的。

三. 教材設計

通達教學法把學習分為若干小環節，學生完成若干學習重點後，要透過測驗來檢視學生的進度，再決定是否開展下一環節。在整個學習過程中要設計多次的形成性測驗，以檢視學生對學習重點的掌握。因此設計一系列能檢視學生學習進度的形成性測驗是十分重要的。備課的工作也因而加重。

學生完成形成性測驗後，筆者都安排了一教節來分組學習，學生分為已通達及未通達兩組。筆者需設計針對兩組的教材，讓學生進行學習活動。盡量依照通達教學的理念來進行教學。由於各學生通達進度不同，為免能力佳的學生被能力低的學生拖慢學習進度，筆者設計了針對能力高的學生的增潤工作紙。這些工作紙有指導和提升學習的作用，幫助學生自學。學生完成後可自取答案訂正，答案紙上附有問題運算的解釋，幫助學生理解。另外，增潤工作紙以情境設計，吸引學生閱讀和思考。例如愛麗絲夢遊仙境工作紙（見附件），以故事情節貫穿整個練習，可提高學生自學的興趣。

針對能力較差的學生，教師設計了重溫教材及訂正工作紙，指導學生學習。筆者認為訂正工作紙的設計雖對學生有幫助，但對未達標的學生進行小組教學，與他們重新建構學習經驗，效果更好。因為學生對做過的題目不感興趣，訂正同一份試卷對學生作用不大；呈現一些新教材讓他們重新學習，效果更佳。

這些教材的準備工作不容忽視。教師需設計大量測驗卷及工作紙，除了可參考教科書的例子外，網上資源也值得參考。

除了以上三項，教學設計安排及紀錄分析學生進度，對推行「通達學習」都有幫

助。細心分析學生在形成性測驗的結果，更能掌握學生的進度，有助教師設計教學活動，加強教學。有效推行「通達學習」的因素還有很多方面值得探討，鑑於是初次嘗試，未及照顧各種因素，掛一漏萬，又礙於篇幅所限，未能在論文中詳述，還望在下一個行動研究繼續探討，再向同工分享心得。

討論

在推行整過「通達學習」中，「通達學習」的理念改變了筆者已往的教學策略和程序，重視了學生每一個階段的前提認知，力求幫助學生能學好每一個階段的知識。雖然群體教學的策略與日常的教學無大差異，但為未及通達的學生進行小組教學卻要花盡心思重組教材，幫助學生獲得知識，成功學習。筆者會繼續運用「通達學習」來加強學習，希望再進一步。

本研究引證了卡羅界定「能向」的意義，只要為學生提供適當的條件，學生都能達到目標。在普及教育下，不只是為每個學生提供學習機會，而是根據學生不同的能力及素質，給予適當的學習機會，為「能向」高的學生擴闊視野，幫助「能向」低的學生達到一定標準。「通達學習」應是解決個別差異的一個好辦法。

另外，學前測驗本是為了研究而設計，並非「通達學習」的一部分，但在研究過程中，筆者發現，學前測驗與學後測驗的成績能具體地讓學生知道自己在單元內的進步，使他們有很大的成功感。學生感受到學有所得，即使不用獎勵，也使他們樂於學習，這是本研究意料之外的。

結論及建議

研究結果顯示，「通達學習」能提高學生學習數學的成效。至於有效推行「通達學習」的策略方面，營造愉快的學習氣氛、良好的課室管理和教學設計、配合適當的教材，細心分析學生在形成性測驗的結果，都有助推行「通達學習」。有見及此，筆者認為有志採用「通達學習」的前線老師要有充份的準備，才展開工作，因為「通達學習」的要求較多，如果沒有充份的準備，反而會影響表現。

「通達學習」在教學技巧上，雖然沒有特別的要求，但對教學目標的編寫、教節的安排、和學習評量均需要悉心的設計和安排，教師宜先向有經驗的老師學習或共同備課。如果實際情不容許的話，參考有關文獻和行動研究報告也有幫助。因此，筆者建議各同工在校內可多作類此的行動研究或同儕教練（林德成、余慧明、李偉成，2002），互相觀摩砥礪研習，自然可提升對「通達學習」的認識，提升教學質量。

除此之外，運用獎勵制度推行「通達學習」，有助增加學生的學習興趣。事實上，「通達學習」和教師的獎勵是相輔相成的（連文嘗，1995），對推動學生努力學習很有幫助。

最後，本研究只是筆者對特定對象及科目進行的一項行動研究，未敢把研究結果概括化。但是次研究的結果非常令人鼓舞，也值得同工參考。

參考資料

1. 李偉成(2004)。教育的行動研究。載羅厚輝、林碧霞 (編)《學校課程領導的發展》。香港：優質教育基金 (頁 102-117)。
2. 李偉成(2004)。通達學習。載霍秉坤 (編)《教學方法與設計》(修訂版)。香港：商務印書館 (頁 167-185)。
3. 林德成、余慧明、李偉成 (2002)。《同儕教練：理論與實踐》。香港：香港教育學院。
4. 林寶山(1998)。《教學原理與技巧》。台北：五南圖書出版公司。
5. 連文嘗(1995)。「合作式通達教學法」對「無心向學學生」的教學成效，《初等教育學報》5(2)，頁 31-37。
6. 黃光雄(1996)。《有效教學研究：精熟學習法的理念與運作》。台北市：臺灣書店。
7. 蔡清田(2001)。《教育行動研究》。台北：五南圖書出版股份有限公司。
8. 鄧廣威、韓孝述、黃顯華、黃毅英(1995)。通達學習對小三學習數學的影響。載香港大學課學系、教育署課程發展處、經濟合作與發展組織 (編)《課程發展中之友伴關係：提高學習效能之路研究討會之文集》(頁 200-204)。香港：政府印務局。
9. 韓孝述(1993)。通達學習(上篇)：基礎理論與實際運作。《課程論壇》3(2)，頁 49-61。
10. 韓孝述、黃顯華、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》(頁 35-38)。香港：香港中文大學香港教育研究所。
11. 顧森(1988)。試談小學數學的掌握學習。《小學各科教學》2，頁 37-42。
12. Block, J. H. (1971). *Mastery Learning Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
13. Bloom, B. S.(1968). Learning for mastery: Instruction and curriculum. *Evaluation Comment*. 1(2),1-12.
14. Bloom, B. S.(1974). An introduction to mastery learning theory. In Block, J. H. (Ed.). *Schools, society and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
15. Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education* (2nd ed.). Boston, MA.: Allyn & Bacon.
16. Guskey, T. R. (1985). *Implementing mastery learning*. Belmont, CA.: Wadsworth.
17. Isaacs, J.A. & Brodine, J.S. (1994). *Journals in the classroom*. Winnipeg, CA.: Peguis publishers.
18. McNiff, J.(1992). *Action Research: Principles and practice*. New York:Routledge.

一 編委會點評：

這份通達學習的行動研究，清晰交代了通達學習的理念、教學法和成效；從研究計劃中看到通達學習在學業成績和創造學習氣氛是有效的，內文對通達教學的安排有仔細的交代。惜討論時側重通達學習，如對行動研究也作深入反思，文章會更全面。

領導校本計劃經驗的分享

馮家正 聖公會聖米迦勒小學

計劃的源起

聖公會聖米迦勒小學是聖公會小學監理委員會屬下小學之一，創立於一九一九年。由於學校一向重視關顧學生和教師同工的努力，教育成效不錯；學業成績固然比同區平均為佳，學業以外的活動也獲得良好成績，每年獲獎很多。家長對學校、教師的口碑甚佳，每年報讀小一人數均超過收生數額。為了向學生提供更優質的學校教育，校方一向支持教師的專業發展，開展校本教師培訓工作，在九九至二千及二千至零一年度集中於「資訊科技教育」的培訓，而零一至零二年度的重點為「課程發展」；到零二至零三年度則為「共同備課」。在計劃零三至零四年度工作時，筆者作為校長與相關同工檢視學校發展後，發現自從九九年度開始推展「校本管理」以來，各科和各小組的工作須事先商討目標、工作計劃並在完成之後進行檢討，及對工作未來提供改善建議；但由於校內大部份同工尚未十分掌握校務工作自我評估的理論、方法及技巧，以致使各科和各小組的評鑑工作未達理想。為了配合學校自我評估的趨勢，校方決定於二零零三年向優質教育基金申請，舉行「從校本教師培訓以協助學校自我評估計劃」，於2003年7月至2004年8月進行。

正如邱錦昌(2003)指出校長要在最佳的位置上對學校各方面的發展提供必要的方向感(頁16)。參考了褚宏啟、李軼等(2003)譯文指出：經驗告訴人力資源管理者，僅僅使用「讓我們研討」的模式進行顧員發展是愚笨的；過去及現在一些學區仍然偏愛「在職培訓」的傳統概念，無論在適用範圍上，還是在實效性上，都存在着嚴重的局限性。與之相反，「僱員發展」概念反映了教育組織的真正需要(頁150)。故此筆者邀請了香港教育學院胡少偉講師作為計劃顧問，一起參與這個重視校本教師專業發展的計劃。

計劃的設計

為了有效設計這個校本計劃，學校於零三年上半年組成了工作小組，由筆者、副校長、兩位主任及七位教師組成，透過小組會議討論未來的校本教師專業發展路向，確立以發展學校自我評估，作為零三至零四年度本校教師專業發展計畫；同時，小組又召開了全體教師會議，使校內教師為落實計劃作好心理上的準備。在設計校本計劃時，小組同工提出了需配合學校零三至零四年度的發展目標：「學會學習新一代、群策群力創未來」，當中要培育學生的自學和創新能力，提高同工教學專業能力和為學校遷校轉全日制作好準備等也包括在計劃內容之內。回顧本校教師在教學方法的實施及嘗試新教學法方面未算先進，故希望透過是項計畫檢視各科的科務自評工作及藉此引入不同的模式同儕觀課，以提升全校教師的反思和觀課等專業能力，以協助校內教師面對學校的轉變及塑造學校自我評估的文化。

參考了香港中文大學教育學院院長李子健(2002)教授的建議：面對學校教育的革新，教師可考慮進行一些探究性活動，促進對課程和教學的反思；透過行動計劃的實施、檢討和修

正，週而復始，可使教師不斷成長為反思者和研究者(頁 23-24)。筆者與胡少偉顧問十分認同李教授的觀點，以實踐行動研究的心態去落實這個計劃；作為同儕行動研究者，我倆有默契一起分享研究過程、蒐集訊息、提供回饋和提供支持，以建立協同合作的關係為目標(吳美枝、何禮恩譯，2002，頁 47)。而正如鄭金洲(2002)在討論學校推行校本研究中指出：學校教育工作者在與學術研究人員協作時，首要從校本研究的旨趣出發，以改進學校工作狀況為目的，以學校存在的問題與困境為出發點(頁 114)。這個計劃原則除得到全校教師的認同外，亦得計劃顧問胡少偉的支持和肯定。

計劃的推行

這個校本計劃的成功與否是需要通過校本教師培訓實現的，因此計劃中特別重視全校性教師的校本培訓的安排，計劃中一共有六次講座和工作坊，當中除了顧問胡少偉協助設計和主講外，亦邀請了相關的專家到校主講。教師們借助導師的理論引領，加深了對學校自我評估、同儕觀課、學生自學和創意培育的理解；加上工作坊內各類學習的活動，使同工在各課題中得到了很好的反思和學習。

03-04 年度校本培訓安排

講座 / 工作坊主題	日期
學校自我評估與科務計劃	03 年 7 月
同儕觀課與協作教學	03 年 8 月
學生自學與科務自評工具	03 年 10 月
創意教育與創意教學的歸因	04 年 2 月
小學全日制與自評學校情況	04 年 4 月
校務計劃與學生自學的檢視	04 年 5 月

在計劃裡，中、英、數、常四個主要科目都必須在科務工作中，訂出自評重點及同儕觀課的年級，以促進各科科務的發展，提升各科教師的專業能力。在訂定科務工作過程中，各科工作小組經開會討論後，定出了下表的自評重點與同儕觀課。雖然各科有不同的側重，但皆能對於科務的發展及教師觀課能力起積極的促進作用。正如計劃顧問胡少偉(2002)指出：在落實校本評估時，最關鍵的是要改變教育管理決策的模式，由「計劃—規範模型」轉為「可能—滿意模型」的教育管理決策；這要求管理組織從控制型轉化為自主型，要賦予教育組織內各級人員以應有的責任，讓教師們擁有充分的決策自主權，以利於組織成員充分發揮各自的作用(頁 35)。此外，各科小組又經常與計劃顧問、副校長和筆者一起進行工作會議，討論各科自評計劃的進展情況，制定各科的自評工具和觀課量表，並進行相關的檢討和修定。

各科科本自評與同儕觀課的重點

科目	科本自評重點	同儕觀課	
		年級	重點
中文科	評估推動一、二年級家長進行親子閱讀計劃的成效	一年級	了解校本教材的果效
英文科	了解五年級學生課外閱讀英文圖書的概況	三、四年級	提升老師的教學專業能力，並促進同事間的協作
常識科	了解全校學生和家長對「一人一花」活動的回應及意見	六年級	檢視進行專題研習教學的情況
數學科	了解和檢討二年級使用新教材的情況	二年級	了解和檢討使用新教課書的情況

正如趙志成(2004)談到真正的學校自評：要由校內教師經專業討論作出評估，設計行動計劃，然後評估效能，再把成功經驗推廣至其他部門或團隊，繼而鼓勵更多同事進行效能探究，這種做法才是能在學校生根的持續改進(頁 8-9)。故此筆者作為學校領導，只要求各科在一項科務工作進行自評工作及在一級中開始同儕觀課，不要求全面展開相關自評工作與觀課活動，以逐步累積各科同工的經驗和能力，及避免了因全面推行而使同工一時間增加了大量工作。

對於一間學校來說，它的發展與增值，除了有一群熱誠、專業的教師外，也很需要學生的努力和家長的支持。因此這個計劃亦編印學生月報及家長季報，讓學生、家長了解計劃的理念和得到相關的訊息。當中除可增強家校合作外，又使家長與學校共同成長，對子女的閱讀、創意培育及全日制教育有更多的了解。

學生月報及家長季報主題

學生月報	
主題	出版日期
培養閱讀的主動性	03年10月
閱讀的方法	03年11月
創造力	04年3月
創造思維	04年4月
全日制學校的好處	04年5月
自學的檢視	04年6月

家長季報	
主題	出版日期
閱讀	03年12月
培育子女的創意	04年3月
遷校後的全日制教育	04年7月

計劃的進展

根據這個校本計劃的進度，04年4月時計劃還未完成，但作一個校長行動學習的分享，筆者大胆地在計劃的中後期時向教育界同工匯報計劃的進度。在今年復活節假期中，計劃顧問胡少偉與本校同工進行一連兩天的全體教師校本培訓，當中的重點是為本校今年九月遷校後作出情況分析，以檢定學校下年度的校務關注重點。正如教育部人事司(2002)指出：要制

定學校的發展戰略，首先就要進行戰略分析，拓展思路，正確地認識學校內外的條件，當中包括宏觀環境、中觀環境以及微觀環境的分析(頁 159)。

遷校之後學校強弱機威的分析

<p style="text-align: center;">內部因素</p> <p style="text-align: center;">外部因素</p>	<p style="text-align: center;">優勢</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 發展空間大，校舍設備完善 2 教會辦學，有歷史 2 師資優良，老師人才多 2 師生溝通好，學生質素佳 2 家長常支援、家校關係好 	<p style="text-align: center;">弱點</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 教師工作時長、量大、壓力大 2 新生社經背景變及家庭照顧弱 2 遷校後學生、家長和教師要適應
	<p style="text-align: center;">機會</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 社區設備多 2 區內同類學校不多 2 由半日制轉全日制 	<p style="text-align: center;">SO 策略</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 發揮學校的傳統和特色 2 辦更多課外活動 2 讓家長了解全日制的優點
<p style="text-align: center;">威脅</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 社區人士對學校不熟識 2 區內學童減少直資學校的競爭 	<p style="text-align: center;">ST 策略</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 讓區內其他家長認識學校 	<p style="text-align: center;">WT 策略</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 減輕教師非必要工作

在討論學校強弱機威過程中，教師們都坦率、誠懇和真實地表達各人的不同意見。這一過程中對校內中高層同工是有些痛苦的；正如羅德榮、黃愛萍等(2002)在譯文指出：學校領導或多或少會成為一些被壓抑的怨氣和未說出敵意的避雷針(頁 86)。幸好有計劃顧問胡少偉的主持，工作坊使同事增強了理解和互信。會後計劃顧問胡少偉更指出針對領導層的言論在這類討論是不可避免的現象，只有經過坦誠討論的解凍過程，同工才有機會重新凝聚合力發展；故此只要領導同工有足夠的心理準備，溝通的困難是可很快便得到解決的。事實上，筆者十分認同黃威和尤君偉(2004)的譯文指出：建立學校方向感的過程必定是動態的，在形成文件的過程中發生的互動和爭論比結果本身更重要，因為只有當願景和任務是活生生的時候，它們才是重要的(頁 69)。相信本校同工對上述的強弱機威的分析有足夠的理解，這可使學校更順利地面對遷校困難咎得到更快的適應。

教師看持份者對學校的期望

學校持份者	1	2	3	4	5	6	平均值
校董會	2	2	4	12	14	0	2.41
教師	9	15	8	1	1	0	4.88
家長	3	9	13	7	2	0	4.24
學生	18	5	4	3	4	0	4.88
教統局	2	3	4	7	12	6	2.76
校友/社區人士/其他	0	0	1	4	1	28	1.32

在完成「遷校之後學校強弱機威的分析」後，全體教師在又工作坊中進行了就各持份者對學校期望的反思，當中發現了校內教師對學生與同工的期望皆最為重視，得到相等的最高平均值，而對家長的重視程度亦遠較其他持份者為高，可見本校同工的想法十分接近筆者所提倡的：學校主體應是由學生、教師和家長共同組成。在討論過程中，筆者又發現領導者與追隨者是一種相互的關係，領導者的行為當然會影響部屬的行為表現；但反過來，部屬的表現亦會塑造領導者表現關懷與倡導行為的程度(王如哲等，1999，頁 88)。在工作坊的後半部份，筆者與副校長因應同工早前對遷校安排的疑問 作出相應的回答，並提出校方一向重視同工感受和家長工作；作為一個有方向感的領導，筆者認同李明安(2003)在譯文中指出：要重視引導各參與者對情境做出相同的詮釋(頁 518)，相信校內同工明白學校三主體的意義，會更重視本校一向重視的校內人與人的關係。以下是根據校本教師工作坊中同工對開放性問題回應的歸納，當中可見到學校同工對學生、教師及家長等三者的期望是有和清晰的理解：

教師看學生對學校的期望：

- * 學校是一個愉快學習的地方
- * 學到各方面有用的知識
- * 良好的同儕關係
- * 老師和諧可親、循循善誘、關懷學生
- * 提供足夠的課外活動，讓學生能參與自己有興趣的活動

教師看家長對學校的期望：

- * 有良好的校風
- * 學業和德育並重
- * 使學生愉快學生
- * 關顧學生，照顧他們的需要
- * 讓家長參與學校的工作

教師對學校的期望：

- * 讓學生有多元化發展，樂於學習
- * 發展團隊精神，教師互相支持和合作
- * 依循辦學團體宗旨培育學生，清晰明確學校的發展目標
- * 學校能體諒教師需要支持、諒解和欣賞
- * 得到學生和家長的支持、諒解和欣賞，受到家長和學生的歡迎和愛戴。

正如施明發(2001)的觀點，領導者要喚起組織成員的使命感與遠景，要從組織的價值文化體系層面來領導成員(頁 187)，筆者期望在校內小組的工作和計劃顧問的提點下，根據上述三者的期望，於暑期前對遷校後未來三年發展重點有清晰的計劃。在校本工作坊中，最有趣的是計劃顧問胡少偉驚訝地在發現他所理解的愉快學習與本校同工一直所做的是不同的。在本校傳統中，愉快學習是建基於教師的有效教學和學生在學習有成後的喜悅感；而並不是只著重學生在學習中的愉快感。故此筆者相信堅持愉快學習引領學校繼續發展的一個重要價值。

計劃的反思

這是一份就一個未完成的校本計劃的分享，在這個報告中沒有各科科務重點自評的報告，也沒有各科同儕觀課的討論，更欠缺教師、學生和家長對整個計劃的意見，但在計劃顧問胡少偉的鼓勵下，筆者以行動學習的取向與教育同工分享現階段的經驗。正如黃宇、陳曉霞、閻寶華等(2002)譯文指出：思考實踐中的問題的過就是反思，尋找可替代現狀的行為的過程就是行動，將過程記錄下來的過程就是觀察後的行動結果，與別人報告和討論的過程就是從事合作性反思(頁 109)。基於筆者對行動學習的膚淺理解，在這個行動學習中，筆者發現校內同工在校本工作坊除了得到共同的學習和成長外，也增加了溝通，從而又加強了學校的歸屬感，對學校發展有更高的承擔感。這反映了這個校本計劃中為同工提供了激勵，正如鄭燕祥(2003)教授在〈行動學習的領導〉中提出：在激勵度向中的領導要素，包含了建立共同認同的目標和價值、學校任務和目標的設定與說明及賦予教師對負責事件有較高的控制力(頁 212)。相信校內教師同工在得到激勵後，會更好的回饋學校、服務學生。此外，筆者十分欣賞計劃顧問胡少偉能為此計劃的批判性伙伴，在互信和尊重學校特色的情況下提供意見，最後這個校長行動學習分享仍有很多未善之處，盼望各教育友好多作提點和指導，共同推動本港教育專業的發展。

參考文獻

- 王如哲等著(1999): 領導與論理學, 輯於《教育行政》(高雄, 麗文文化事業股份有限公司), 頁 88。
- 李子建(2002): 《校本行動研究的理論與實踐》, 香港, 香港中文大學。
- 邱錦昌(2003): 優良校長的教學領導行為, 輯於《教育視導與學校效能》(台北, 高等教育文化事業有限公司), 頁 161。
- 胡少偉(2002): 校本評估在香港的發展, 輯於香港教育會編《教育曙光 香港教師會教育學報》(香港, 香港教師會), 頁 335。
- 施明發(2001): 領導, 輯於吳清基主編《學校行政新論》(台北, 台北師大書苑有限公司), 頁 187。
- 教育部人事司組織編寫(2002): 學校發展的戰略構想與特色設計, 輯於《學校管理專題》(北京, 師範大學出版社), 頁 159-161。
- 趙志成(2004): 《學校自我評估與專業自主》, 香港, 香港中文大學。
- 褚宏啟、李軼等譯, Rebores, R.W. 著(2003): 設計顧員發展項目, 輯於《教育人力資源: 一種管理的趨勢》第 6 版(重慶, 重慶大學出版社), 頁 150。
- 羅德榮、黃愛萍等譯, Arthur W. Combs 著(2002): 需要對組織的影響, 輯於《學校領導新概念》(北京, 中國宇航出版社), 頁 86-87。
- 鄭金洲(2002): 校本研究其同體的形成, 輯於《校本研究指導》(北京, 教育科學出版社), 頁 114-116。
- 鄭燕祥(2003): 《教育領導與改革—新範式》, 台北, 高等教育文化事業有限公司。
- Arhar, J.M., Holly, M.L., Kasten, W.C. 著, 黃宇、陳曉霞、閻寶華 等譯(2002): 從研究問題到計劃研究, 輯於《教師行動研究—教師發現之旅》(北京, 輕工業出版社), 頁 109。
- McNiff, J., Lomax, P., Whitehead, J. 著, 吳美枝, 何禮恩 譯(2002): 展開行動研究方案, 輯於《行動研究—生活實踐家的研究錦囊》(嘉義, 濤石文化), 頁 47。
- Ubben, G.C., Hughes, L.W., Norris, C.J. 著, 黃威、尤君偉譯(2004): 決定願景和任務, 輯於《校長論—有效學校的創新型領導》第 4 版(重慶, 重慶大學出版社), 頁 69-70。
- Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel 著, 李明安譯(2003): 學校領導, 輯於《教育行政學—理論、研究與實際》(台北, 麗文文化事業股份有限公司), 頁 518。

一 編委會點評:

這份校長行動學習報告介紹了馮家正校長如何領導一個校本計劃的推行, 在實踐過程中, 看到馮校長有按學校需要作出修訂, 文章內有很多關於校長領導的文獻值得參考。如能對計劃的反思及將來的發展作更多的討論, 效果更佳。

推廣戲劇教育的一所特色學校

劉美群 聖公會諸聖小學下午校

(一) 背景

本校是一所具有七十年歷史的學校，近年，積極發展戲劇，在短短的數年間，已在校園建立一種戲劇文化，大部份學生均熱愛戲劇，無論校長、老師、學生均建立了一份對戲劇的熱忱，進一步推廣戲劇教育，我與校內負責同工積極嘗試將戲劇元素融入各科中，在傳統的教學模式中尋求突破，讓學生愉快學習。

(二) 動機

藉著戲劇的感染，燃亮學生的生命，提升學生的自信心，希望同學從參與戲劇活動的過程中，增加對學習的興趣，從而提升學生的語文能力、觀察力、想像力、創造力，培養思維能力、分析能力及解難能力。

(三) 目的

本校一向注重學生身心靈的培育，一直致力建立本校的特色，於是在正規課程外，積極推行藝術教育，藉此促進多元智能發展，透過開展戲劇活動提升學生的語文能力。從培訓、排練到演出，讓學生學習與群體合作和相處之道，演繹不同角色，適當地抒發感情，提升情緒智能。透過戲劇的基本功訓練，如熟記台詞、表情達意、台位變化等，學習面對觀眾，培養恆心，增添自信。演出時常遇到意想不到的事情，能訓練應變能力，提高逆境智能。此外，戲劇很多時會運用想像力，創意智能亦因而提升。

(四) 探討

早於三年前，區永佳老師於本校任教，開始探討如何把戲劇引入學校，在課外活動成立話劇組，同學演出〈尋開心〉一劇，參加學校戲劇節，首年便獲得劇本創作演繹獎，同年本校老師更聯同諸聖堂在佈道會演出話劇的〈愛與怨〉，為本校老師首次參與戲劇演出，從中建立了對戲劇的興趣。而在香港浸會大學舉行的〈認識中國文化晚會〉中，更嘗試演出皮影戲，備受觀眾讚賞。

第二年，本校話劇組以〈真情見校園〉一劇參加不同形式的比賽，除學校戲劇節之外，更參加只容許中學參加的扶輪話劇比賽，並在〈兒童快報〉主辦的全港小學生話劇比賽獲優異獎，而在聖誕慶祝中亦演出一套話劇〈賣火花的女孩〉以賀聖誕。同學經過多次演出，自信心明顯提升，全校師生亦享受欣賞戲劇的喜樂，故開始邀請外間團體到校表演互動戲劇。同時，本校於常識科中運用〈疑難為本〉學習法的緣故，學生選擇以自編自演戲劇作為匯報形式，更於〈第四屆中文課程教材教法〉國際研討會中演出，與學者分享。經過多次的戲劇參與，老師們都能認同戲劇融入學校的模式，他們更認識到運用戲劇活動教學能大大提升學生的信心，也能給予空間發揮創造力，戲劇課更能令學生勇於表現自己。運用戲劇融入教學中能使課堂變得更靈活，更有趣，使學生更愉快學習。

(五) 方法及過程

(1) 設計：

二零零三年，是本校戲劇教育發展最豐盛的一年，外聘專業劇團福祿家有限公司協助，戲劇組成員由演藝界名人黃一山先生親自挑選，劇團主要負責訓練學生參加學校戲劇節，而老師則繼續挑選其他學生參加戲劇比賽。本校亦首次嘗試以不同

的劇本參加不同的比賽，以〈約定〉參加戲劇節、以〈癆心勞力〉參加防癆話劇比賽，以學生集體創作的〈強心針〉參加扶輪體育戲劇節。其中，在防癆話劇比賽，成為唯一一支小學隊伍進入決賽，更與中學及業餘劇社爭奪獎項，最終脫穎而出，勇奪季軍，獲香港防癆心臟及胸病協會邀請於〈世界防癆日〉演出，贏得熱烈掌聲。其後更獲無線電視邀請錄影，於〈至叻小人類〉節目中播出。

除參賽外，本校為積極推動戲劇，戲劇組於二零零三年六月、七月期間，前往油尖旺數間小學巡迴演出〈戲劇展光華〉，將戲劇介紹給不同學校認識。同年7月21日又於高山劇場〈諸聖藝術文化匯演〉中演出有關非典型肺炎的戲劇〈逆境自強〉，以風趣的演繹手法，令觀眾留下深刻印象，香港教育城更派出記者以作採訪報導，並放於香港教育城 www.edcity.net 網頁，而且更建立一個戲劇分享網，向教育界分享心得。

戲劇教學能令學生對學習更有興趣，能發展學生思維及提升學生自信心。這種教學方法能建構一個〈以學生為本〉的課堂教學新模式，並提高課堂教學的效率。

(2) 媒介：

課程結構

本校推行戲劇的方法是從非正規課程開始，先在課外活動的戲劇組進行戲劇表演技巧的訓練，以訓練學生的觀察力、想像力、表達能力。後來將戲劇引入正規課程中，主要是老師運用戲劇教學法於課堂中，在不同科目中運用不同的課題。老師運用了此新穎的教學方法，有利於學生學習，通過戲劇活動以理解課文，從而提高同學對課文及學科的興趣。這種課程結構的課堂是高參與及多表達，同學需運用身體及語言來表達字詞的意思，從中加強同學語言及身體的表達能力。加上同學需要扮演一些死物，能提高同學聯想、分析等思維能力。最後同學從小組合作商討表現手法，亦提升了同學間的協作能力及改善整體學習風氣。因此可見，在正規課程引入戲劇教學法的教學策略，對於學生學習是有很大的裨益，學生經歷這些寶貴的經驗後，學習能力亦得以提升。

教學策略

由於表達匯報的方式是多元化，不少學生選擇以戲劇作為匯報，學生自編、自導及自演，通過一個簡單的排練過程，在校長及負責老師鼓勵下有信心地作表達。經歷過此階段，學生能創作出自己的作品，因此提升了學生的學習興趣，而且學生可加入不同的創意於劇中，從而建立學生對戲劇的熱愛，亦建立了本校的戲劇文化。

(3) 程序：

本校二零零三年除積極推動戲劇表演，更著意嘗試將戲劇手法融入各科中，老師嘗試在常識科、宗教科中引入戲劇教學法，其中一些教案亦深受〈明日藝術教育機構〉欣賞，作為大學教材。同時〈〈明報〉〉〈教得樂〉周刊記者亦到校採訪及觀課，把有關報道刊於〈教得樂〉周刊中，並將此期送贈給全校家長。而宗教科在學期尾更舉辦了宗教故事話劇比賽，各級選取合適故事，演繹了多套話劇。

在語文科方面，更成功申請〈內地語文教師交流協作計劃〉，內地朱瑋老師於駐校的半年時間中，與本校一至三年級的中文老師協作設計教學活動，挑選不同的課題嘗試。引入戲劇元素，內地語文老師和本校老師一同協作參與開會、備課、觀課及評課，不斷改良教學設計，令課堂生動有趣及增添課堂的氣氛，使學生從愉快中學習。教統局亦派員到校觀課，而香港教育城亦派出記者攝錄上課情況。本人及數位老師並於二零零三年七月十九日於保良局錦泰小學向教育界同工分享本校推動戲劇教育的成果。

為使全校老師均對戲劇教學法有所認識，於是邀請推行戲劇教學彭玉文老師及<明日藝術教育機構>王添強先生為全校老師作培訓，以增強老師在課堂推行戲劇教學的信心。之後，英文科老師更把所學的技能及知識應用於英文科課堂中，在畢業禮成功演出一套英文話劇，備受好評。更於暑假前為友校志潔小學舉行教師專業發展日，分享有關成功經驗。

(4) 困難及解決：

在推行戲劇教育之初，老師反應較為被動，最先只是一兩位老師參與。由於學校推行校本課程，包括、<疑難為本>，英文<課展>、數學<種籽計劃>等，致令人手不足；加上老師對戲劇教育缺乏認識，未明白箇中好處。而且又未能得到充足的訓練，因而反應冷淡。所以本人把老師重新編入不同科目中，以解決人手不足的問題。又舉辦戲劇培訓班，並成功申請內地語文教師駐校協助選擇及編排課程。經過三年推行，全校老師都受到感染，均嘗試參與其中，有些老師更自願參與推動普通話及英文的話劇，對老師亦有適切的回饋。

在推行的過程中，負責話劇的區永佳老師不是專業演員，因此推行戲劇初時欠缺信心，尤其是首年需一人負責整套戲劇的排演，當中遇到不少困難，如劇本、服裝、音響等，故此本人安排家長義務剪裁及縫製戲服，及音響則安排資訊科技組支援，劇本則由教師團隊合作，利用集體智慧來解決困難。首年的獲獎更建立了信心，於是積極推展戲劇。

而另一個困難是要這被動的一群學生演出戲劇，非常艱難，戲劇組學生懼怕於同學面前演出，其後老師需作出多方面鼓勵和讚賞，從而建立學生的自信心，當學校建立了戲劇文化後，全校學生竟不怕上台演出，真是意外的收穫。

而另一個困難是上戲劇課時，學生周圍走動及發出嘈吵聲音，其後校方安排特別室上戲劇課。負責老師因為得到校方的體諒，故能推行成功。安排課餘時間進行戲劇訓練，亦遇到場地問題。一個課室不足以讓多組同學同時進行討論及練習，致令戲劇教學難於在課堂中進行；幸而可借用中學的活動室及多用途室等，問題才得以解決。最後推動戲劇教育亦遇到金錢上的困難，幸好本校老師藉參賽而得到額外的資源，又善於尋找機構免費協助，於是令戲劇教學的推行得以成功。

(六) 成果

本校於二零零三至零四年度學期，繼續延續去年的成功，除了多次獲浸會大學網上教室邀請分享有關戲劇教育的主題，如<戲劇知多少>、<表演技巧>、<用戲劇教公德>、<用戲劇教常識>外，更獲<明日藝術教育機構>兩次邀請，向近三百位工分享如何在課堂中加入戲劇元素，更編寫了應用戲劇於國民教育的教案，亦被刊登於<國民教育教材匯編>中。

本校推行戲劇教育經過數年發展，成效顯著，以下可從學生、老師、學校、家長及社區各方面不同的角度加以闡述：

(1) 學生方面：

學生積極參與戲劇表演，從演出戲劇中建立自信心，而且不斷進步，學生亦嘗試進一步參與劇本的編寫，和自發排演話劇，足見學生對戲劇的熱愛。學生參與戲劇表演，表現愈來愈成熟，從以前不敢表達，經過參與，已不再懼怕，主動嘗試演繹不同的角色，更敢於嘗試參與英文及普通話話劇的演出。而把戲劇融入課堂，學生由被動變為主動，從角色扮演戲劇活動中，學生踴躍參與其中，學習變得非常愉快。

(2) 教師方面：

老師看見學生不斷成長，有極大的滿足感，同時課堂已變成了學生表演的舞台、學生活動的天地，每一個學生在課堂中不再是被動地聽老師的講解，而是主動活潑起來、從不斷的演繹中令信心建立起來、從生動的活動中令思維靈活起來，課堂既愉快又有效果。教師改變教學模式，接受挑戰，運用此創新的教學法，豐富了教學經驗，提升教學的藝術性，令教學模式及策略得以革新，提升了教師的專業。在學生參與戲劇比賽時，老師也自願出席作為觀眾，從評判所給予的意見中，學得更多。不少老師更積極在正規課程中滲入戲劇元素，設計不同的教學活動來提升學生聽、說、讀、寫等能力。

(3) 學校方面：

發展戲劇教育有助提升學校的聲譽和形象，不同的傳播媒介均派記者到本校採訪。無線電視邀請本校學生參與錄影，香港電台派員來校錄影，有線電視也曾派員來本校拍錄粵劇組、普通話及英語戲劇組，並於有線電視兒童台播出，向廣大觀眾傳播戲劇教育的訊息。因多次在報紙、電台、網上、電視刊登及播出本校推行戲劇的訊息，增加公眾對本校的認識。

(4) 家長方面：

家長都非常認同及支持本校推動戲劇，其中不少家長表示將戲劇元素滲入課堂中，令子女學習變得多姿多采，透過參與課堂，成績亦見進步，與人溝通更主動，及能積極解決問題，令學習更愉快，因此家長們都認為戲劇教育是值得推廣的。還有家長表示其子女在參與戲劇活動後，變得口齒伶俐和增加自信，與家人有更多的溝通。本校致力推動戲劇教育，獲得家長的支持是極大的鼓勵。

(5) 社區方面：

本校多次獲社會團體，大學、教育機構等邀請作不同的演出、示範、講座等，如本年二零零四年再獲香港防癆心臟及胸病協會邀請於三月的「世界防癆日」演出。

二零零三年七月十九日，本校中文科課題組老師被教統局邀請作公開經驗分享，而且多次獲邀往其他的學校進行分享「戲劇在校園」，可見本校推行戲劇活動的成果已引起社區的關注及認同。

總括而言，戲劇教育有助學生發揮潛能、愉快學習及增加對學校的歸屬感，戲劇燃亮生命，也使學習更多姿采。

(七) 討論及反思

回顧本校的戲劇教育發展，可粗略地分為播種期、萌芽期、成長期、收成期和推廣期五個階段來討論及反思。

(1) 播種期：

起初戲劇只不過是多項課外活動項目之一，學生表演時動作對白生硬，未有信心面對觀眾，但是在學習演出的過程中，卻充滿了歡欣的聲音及愉快的臉容，這種合群的表現，給負責老師有很大的鼓舞。

(2) 萌芽期：

本校老師嘗試以不同的主題編寫劇本，內容大多是反映校園生活及當時的社會現實問題，如〈真情見校園〉和〈癆心勞力〉等。參加公開比賽多次獲獎，對本校戲劇組猶如打了強心針，老師更訓練學生編寫劇本。而一些平日木訥，沉默寡言的同學，在排演的過程中有很大的改變，變得更主動溝通，及主動提出意見。甚至在正規課堂中的老師也察覺到這些同學上課的表現進步了，例如聆聽、說話能力、閱讀理解及創意能力都有顯著提升。

(3) 成長期：

在課外活動推行戲劇有成效，鼓勵了老師大胆嘗試在週會時演出反映校園生活的戲劇，將不同的犯規行為和壞習慣搬上舞台，透過了老師的提問及講解，讓同學們作反思。效果出乎意料之外的好，同學們都明確地認識犯規行為是不對的，令他們更守校規，秩序更良好。另外，在德育課中滲入戲劇收到成效，漸漸地演變成正規課堂的參與。如小一中文科，運用戲劇遊戲，讓學生明白禮讓，學習有禮貌的良好行為。小二老師曾以〈依偎〉一詞，要求學生以動作演繹此詞語的意思，從而加深學生對課文的認識。小三老師則以〈龜兔賽跑〉的故事，讓學生重新創作結局，從而讓學生從創作中訓練思考及寫作能力。常識科的老師亦以老師〈入戲〉的方法，扮演遊人的角色進入課堂，而學生全部扮演公園中的設施，由老師扮演遊人錯用設施，讓學生親身投入感受，學習愛護公物。

(4) 收成期：

在各科正規課堂紛紛滲入戲劇元素後，本校的戲劇教育文化漸趨成熟。教學成效非常顯著，加上受到學生，老師，家長，社區及教育團體接受，歡迎、讚賞及認同，所以本校已成為一間以戲劇教育為特色的學校。

(5) 推廣期：

由於戲劇教育文化已是本校特色，教學效能比傳統方法更好，學生更愉快學習，加上屢屢獲獎，傳媒不斷宣傳，友校及教育機構多次邀請示範及講座等，都能將此戲劇教育的文化傳揚校外。展望未來本人盼能更廣泛地將戲劇教育與教育同工分享。全港學校都能採用這種模式，以改進教學效能，讓學生及老師都能有更愉快的校園生活。

作為校長，在活動過程中看到戲劇在學校播種，萌芽及成長，在不斷發展及推動戲劇下，學生在多方面亦得以獲益。今後除了在常識科繼續運用此戲劇教育方法外，亦嘗試結合資訊科技、解難等元素，令戲劇能更多元化運用於課堂中。而本年亦成功獲挑選參加由 7A 戲劇班所統籌的蒼藝教育，在五年級英文、四年級中文加入戲劇元素，全港只有四間小學入選，而有關計劃更舉行工作坊，令本校老師能吸收梁承謙先生的經驗，有利提升老師的專業。

(八) 總結

本校雖已有經驗把戲劇融入常識、宗教及中文科，但仍不斷從實踐中學習，透過檢討、修訂再實踐，從而深化及延續戲劇的發展。在課程上，中文科已建立了一至三年級的校本課程。今年再於四年級的中文科推行，而英文科亦由二年級推廣至六年級。可見戲劇教育融入常規課程的巨輪已經啟動，相信每一班級和每一科目都能循序漸進地參與。此外筆者又希望能把戲劇元素融入更多不同科目中。在表演方面，強化演繹技巧，如多加音樂、強化情景襯托，以簡報作背景等多方面作嘗試，令本校戲劇能得到更全面發展，並繼續與不同學校交流，把有關推行戲劇的成功經驗向教育界同工分享及推廣。

(九) 參考文獻

- 張曉華，<<創造性戲劇原理>>與實作，P.18-11，黎明文化事業公司，台北，(1996)
- 胡寶林，<<戲劇與行為表現力>>，P.1-11，遠流出版公司，(1994)
- <<課室變法(創造劇與教育戲劇實踐)>>，香港教育專業人員協會出版(2001)
- Judy herr & Yvonne R.Libby Larson<<創新課堂兒童創造力開發主題活動 62 例>>，中國輕工業出版社(2003)
- 王添強，<<多感官教學策略的研習計劃>>(2003)
- <<公路戲劇>>，一休作品選
- 浸會大學教育學系葉國洪博士統籌之「疑難為本學習」教研計劃教學資料。
- <<啟思教學通訊>>，<專題追蹤戲劇教學> 2003 年第三期
- <<語文教學>>雙月刊，朗文出版社(2004 年 2 月及 2003 年 10 月)

一 編委會點評：

這份校長行動學習重個案經驗的分享，劉美群校長在回顧學校建立戲劇教育的過程中，交代了學校在戲劇教育的發展，並有提出當中的困難及解決方法。如能加強對校長作為學校領導者的反思，文章更值得參考。

校長行動學習的經驗分享

廖玉英 胡家偉 沙田循道衛理小學

(一) 引言及背景

2001-03 年度本校的目標重點是學與教之果效，而培養同學的閱讀興趣與能力乃為本年度(02-03)重要的任務。在去年度(01-02)開始以推廣閱讀為背景，實施中午讀後，學生開始掌握閱讀的技巧及明瞭其好處，故校長在本年度以行動學習為重點，透過研究小組〔圖書小組〕同事協助，實踐其參與領導的研習，共同積極計劃了多元化的圖書活動，以供同學和家長參與，最終目的希望由校長帶領，以全校性推廣同學和老師的閱讀興趣和能力，期望提升學校整體的閱讀氣氛，使整個團體獲取閱讀的好處，以及促進營造學習型組織的步伐，正如學校在教改浪潮下，組織（學校）或成員的學習速度，高於他們經驗的改革速度(Reg Revans, 1998)，才能帶動學校與時並進(Krystyna Weinstein, 1995)。

透過行動學習(Ian McGill, Liz Beaty, 1992),校長利用學校的人力資源(湯啟宇, 2003)配合教育改革中各項關鍵性事項，並參照相關研究中的改善要點，組成由校長，圖書館主任及前線教師一起參與的所謂行動學習小組，透過行動實踐學習。即在一個專門以學習為目標的背景環境中，以組織（學校）面臨的重要問題作背景，學習者通過實際工作中的問題、任務、項目等進行處理，從而達到開發人力資源和發展組織（學校）為目的。行動學習法的先驅者；英國的Reg Revans教授，在他還是劍橋的物理學家時，他就注意到科學家們往往是在他們的研究小組中提出問題並研究解決辦法，小組成員間互相幫助、學習和支持。他從中認識到這一方法在教育領域的應用價值，並開始了對行動學習法的探索。我們參考學者經驗，以〔推廣閱讀風氣〕作為行動學習的主題。

〔推廣閱讀風氣〕是本校在 02-03 年度重點發展的項目，故校長藉著校本行動學習方式，以學習者彼此互相學習模式為主，主動參與其中，積極帶領及協助同事，共同利用午間時間，每天有 20 分鐘，到課室裏陪伴同學進行午間閱讀，冀能提升同學們閱讀氣氛。事實上，「推廣閱讀風氣」是課程改革及改良教學方法中四大關鍵項目之一。閱讀不單為我們帶來無限的樂趣，在現今知識型社會中，也扮演着更重要的角色。所以為了培育新世紀的人才(程介明, 2003)，學校積極響應教統局所提出的有關項目，務求使學生對閱讀產生興趣，鼓勵學生按個人興趣，廣泛地閱讀各範疇的讀物及通過不同的媒體所提供的資訊等，使其在終身學習的途徑上奠定基礎。因為若我們擁有良好的閱讀能力，就是邁進自我學習的第一步了。

而在兒童發展閱讀過程中，如能盡早開始，會提升他們的閱讀能力和成績。根據學會閱讀：〈世界各地的先進經驗和香港小學的表現〉研究顯示，在「仔細閱讀、評估內容、語言和文章要點」香港學生未能達到要求。香港學生在校外為樂趣而閱讀的比例全球最低，排名 35 位，而家長在世界各國進行早期閱讀活動中，排行三十五，居參與國家及地區榜末。故此，學校在鼓勵學生閱讀的責任上便是責無旁貸了。我們不單要鼓勵學生多閱讀，也要讓學生從閱讀中學習呢！透過校長伴讀作為引旨，帶動學校進入〔家庭學校與社區協作〕模式(何瑞珠, 2002)，以鞏固推廣閱讀風氣的成效，亦是學校面對教改的強力後盾。

(二) 行動學習動機

當我們於去年(2001-02)實施早午讀時，發覺效果未夠理想，故此校方認為閱讀既是本校重點關注項目，在實施前經校長領導的研習小組，進行行動與學習的互動過程，先由小組成員參閱相關文獻，透過從學習、懂得學習、懂得推展學習、從個人至小組到學校整個團體，

層層遞進推行新措施，以強化閱讀的運作。而校長在領導小組進行行動學習下，推出〔校長伴讀〕計劃，也是其中原因，並期望了解當中的效能，因此本著領導整個學習型組織學習心態，進行此項行動學習。藉著本計劃，我們可比較去年度(2001-02)未進行〔校長伴讀〕，與今年(2002-03)度協調全校科務發展下，由小組帶領進行本計劃後兩者情況之異同，並配合基礎教育課程指引（課程發展議會, 2002）中從閱讀中學習理念，進行伴讀及配合全校性早午讀計劃。

根據 *From Vacca, Vacca, and Gove(1991, p.3)* 'In the pressure world of teaching, it is easy to lose sight of what you believe about children, reading, and how children learn to read... inquiry into what you do and why you do it is one of the best tools you have for understanding teaching and improving instruction.' 而古語云：「近朱者赤，近墨者黑」故希望能營造一個大家一起閱讀環境與氣氛，影響同學們閱讀的投入。此外，著名學者韋玉英(青田親子閱讀會, 2002)的撰文〈幼兒閱讀〉當中亦強調“從生活中建立字庫:”

“當孩子踏入三歲時，就可以為他選擇一些重複性的故事(Pattern books)來幫助孩子學習閱讀，領略「我自己會讀啦！」所帶來的成功感和樂趣.....全語文的理論是指幼兒的語文學習是一種自然的、生活化的經驗，幼兒需要在有意義的真實情景中使用文字，才能學會語文的。”

因此我們相信透過校長帶領行動學習，由小組設計閱讀計劃，因應各級別學生的特質及學校整體科務發展，而採取全盤合適的策略，並帶動整個組織（學校）從行動中進行互動學習及反思，例如：老師可以通過校長午間伴讀，來帶領全體學生閱讀。此外，根據課程改革中（從閱讀中學習）（課程發展議會, 2002）理念，我們是希望藉著今次的行動學習作引申，帶領學生從閱讀中學習，並鼓勵老師在學校推行閱讀期間，在科務等各方面從旁協助配合，帶動整體進行“行動學習”。

(三)計劃設計

A.目的及方向

一.	希望了解校長入課室陪伴同學閱讀是否有效地提升同學的閱讀氣氛。
二.	檢視及完善全校性推行閱讀的策略/計劃。

B.方法

第一階段：	以獎勵方式、問卷配合 --- 透過圖書館老師的宣傳和鼓勵，選出了優秀的班級(能安靜地投入早/午讀時間進行閱書)，可獲校長進到該班中陪伴他們進行午讀、午讀後一起拍下照片，貼在課室門外，並另備大照片公佈於大堂壁報上。(共選 10 班)
第二階段：	亦以此方法，在此過程中，繼續選出中午閱讀時間閱書整體有進步而作出獎勵，採用同一問卷。方法如上、亦選 10 班。
中期跟進：	選以上 20 班其中 2 班能持續優秀表現者，校長會到該班作第二次伴讀，以刺激餘下班別，希望其能做得更理想。需要老師事先宣傳。方法如上，但該兩班每位同學可擁有一張小相片，亦會調查其意見。
第三階段：	校長以同樣的方法，按次序逐日進入其餘班別課室。
附註：	於每個階段完畢，皆挑選 2 位同學作錄音訪問，了解各同學對此計劃的反應。

配合工作：

整體科務／校務配合：	圖書小組及行動學習核心成員，共同因應學生進行閱讀的意見及問題，在科務小組及學科方面提出建議，以便在來年校務計劃書中配合全校發展，並組成 QEF 小組，爭取資源進行全校性閱讀計劃；另外，圖書館主任亦與家教會合作，進行親子伴讀培訓課程。
整體（學校）行動學習分享及配合	在各階段進行期間，校長及學習小組成員均向老師講解行動學習最新情況，徵詢前線教師意見以完善學習，並帶動教師在各科組會議進行時，分享閱讀心得，以及把閱讀元素加入科務計劃中。
外間經驗分享	在校內的家長會、小一新生介紹、校董會會議、畢業禮、開放日以至沙田區學校發展日等活動上，分享整體行動學習經驗。

（四）進行的情況，過程及相關配套措施

依照計劃，各階段依期完成。進行伴讀的時間是午膳後下午 12:50-1:10，每次校長都能準時入課室。通常校長入課室時會簡畧地用三言兩語讚賞同學，在閱讀時間有優良表現，才獲得校長進來伴讀，然後說：「你喜歡校長坐在那裏伴讀？」有些班請校長坐在課室前，因為沒有空座位，有空座位的（如有同學請假）他們會邀請校長坐在哪些空位，有時也會搬一張椅子坐在他們中間之有利位置（可望見同學的），跟着要求他們安靜閱讀。

一般可用閱讀時間足夠有 15 分鐘，響鐘後圖書館老師準備好相機，帶同班主任進到課室內，安排同學排好位置一同拍攝留念，臨走前校長會請同學們填問卷，亦會把他們剛才的午讀時間表現情況作一兩句簡報，最後鼓勵他們繼續多閱讀。照片放大（A4 大小）貼在課室門上，另一張更大的（A3 大小）貼到大堂壁報板上，讓同學有更強烈的視覺官感，增強其對閱讀的興趣與記憶。

在過程進行期間，學生的相關外顯行為大多是正面的，如學生每當見到校長，便會上前道出希望校長多點來課室，和他們一起閱讀，而校長亦會鼓勵學生們在課餘或空閒時間，多養成閱讀習慣；在早會時間校長亦會透過中央廣播等途徑，令學生知悉校長正鼓勵同學閱讀，同時學生每當聽到校長的聲音，亦會不自覺地說出校長要我們學習閱讀的良好嗜好。

當中第二階段從 20 班中，挑選其中 2 班能保持於閱讀時間表現優秀的班別，獲校長再次進入他們班中，與他們一起在午間進行閱讀，我們依照原定的計劃，進行宣傳，公佈結果，校長按時進行伴讀，與他們及班主任合照，每人並可擁有一張小照片，他們高興得很，並很有榮譽感。此段期間另有班主任因為特別提出該班同學表現也不俗，後期一直進步，維持良好的閱讀習慣與秩序，希望校長能再次進入該班，加以鼓勵，校長當然樂於執行，結果皆大歡喜。

相關配套措施方面，校方除獲得校董會全力支持，提供書券以獎勵學生閱讀外，更改建原有的圖書館，添置大量新圖書及電子閱讀材料等，並向每班派發贈書箱，鼓勵同學交換擁有之圖書，增加閱讀資源。

(五)調查成果

A.問卷方面：

(1) 表列問卷第一題結果：(你喜歡校長到課室陪伴你們一起閱讀嗎?)

	班級	甚喜歡	喜歡	不喜歡	總數
第一階段總計	10 班	195	173	13	381
第一階段比率	/	51.18%	45.41%	3.41%	100%
第二階段總計	10 班	163	167	17	347
第二階段比率	/	46.97%	48.13%	4.9%	100%
第三階段總計	6 班	97	95	9	201
第三階段比率	/	48.26%	47.26%	4.48%	100%

(2) 表列問卷第二題結果：(你希望校長下次有機會再來嗎?) 及

(3) 表列問卷第三題結果：(校長到課室來陪伴你們一起閱讀，會幫助你更喜歡閱讀嗎?)

	甚希望	希望	不希望	總數	會	不會	總數
第一階段總計 (10 班)	206	157	16	379	304	75	379
第一階段比率	54.35%	41.43%	4.22%	100%	80.21%	19.79%	100%
第二階段總計 (10 班)	164	161	21	346	279	68	347
第二階段比率	47.4%	46.53%	6.07%	100%	80.4%	19.6%	100%
第三階段總計 (6 班)	99	96	8	203	164	34	198
第三階段比率	48.77%	47.29%	3.94%	100%	82.83%	17.17%	100%

(4) 列出問卷第 4 題的結果：

(你認為校長這樣做，目的是什麼？請(可多過一個答案)

- 想認識多些同學們
- ， 希望同學們喜歡閱讀
- f* 鼓勵同學們養成閱讀的習慣)

	問題•	問題 <i>f</i> ,	問題 <i>f</i>
第一階段總計 (10 班)	45.28%	77.22%	94.17%
第二階段總計 (10 班)	27.35%	68.53%	88.82%
第三階段總計 (6 班)	37.75%	71.08%	73.04%

B. 中期成果分析:

上述**第一階段**總計表列問題(4)顯示同學的意念都是正確的,大部分同學認為此計劃主要目的是希望同學喜歡閱讀和漸漸養成閱讀的習慣,亦反映出圖書老師的宣傳及解說也足夠。「甚喜歡」校長到課室陪伴一起閱讀的同學佔 51.18%,比「喜歡」程度 45.41%較多,是值得欣慰的,如果把兩者加起共 96.59%,表示出絕大部份同學是很歡迎及歡喜校長到課室一起陪伴他們閱讀的,所以從數字上顯示第一階段的班級與學生是非常接受這計劃的。這十班同學被優先選擇獲校長陪伴閱讀是因為他們在閱讀時間整體有良好的表現。

「甚希望」校長下次有機會再到其課室伴讀者佔 54.35%,超過半數,加上 41.43%同學是「希望」校長下次到來伴讀的,共有 95.78%,再一次證明同學實在渴望校長有機會再來伴讀,可以說明這計劃是受歡迎的,並且可以說校長也是受歡迎的,從問卷的第五題——校長陪伴你們閱讀後,你有什麼感想和建議?不難找到這答案:例如 6A 班某同學說:『我想校長能選一些人來坐在他旁邊一起看書,這樣才能夠達到「親親校長」。』

C. 整體結果:

從本年度三個階段的調查結果,顯示出不少優秀的班級在老師的協助下,午讀時間會守規地閱讀。在校長進行午間伴讀的班級,一定很高興,並歡迎校長到來。完成三個階段調查後,大部份同學(約 80%)對閱讀的興趣與注意程度一定有所提升。

大部分學生及老師均認同本計劃能增強及提昇學生的閱讀興趣,人數超過 80%,而且超過 75%(三個階段相約數值)的學生認同校長伴讀計劃的目的,為鼓勵同學們在舒適安靜的環境下,養成良好的閱讀的習慣,加上本計劃前頁所建議引用之閱讀方法及模式,實可令學生的閱讀效能提昇。根據各階段結果分析:學生們對校長伴讀都十分喜歡,人數達 93%以上,而約有 80%的學生亦認為這計劃會幫助他們更喜歡閱讀,此外,經過第二及第三階段後,認為這計劃目的是**鼓勵同學們養成閱讀的習慣**人數更超過四分之三,可見同學們對計劃頗認同。在學期末 sars 完結後,圖書組進行的統計調查中,亦發現今年度圖書館外借書目數量、在全校性閱讀計劃獲得金獎人數及問卷調查統計喜歡閱讀的人數,均比去年有所增長,可見整體閱讀氣氛在校內蔓延開去。

從整個計劃問卷調查的意見反映,學生們均認同在安靜的環境下閱讀,是十分好的事,而且伴讀計劃獲得的獎勵(如校長進入課室伴讀,以及校長與班主任和學生合照)是鼓勵他們閱讀的主要推動力,他們亦希望校長能和同學作多方面交流閱讀心聲。至於老師方面的結論,大部分老師對本計劃均持正面意見,藉此認識到伴讀的意義及價值,當中有部分老師更認為學生閱讀的習慣需要培養,故認同這計劃能順利進行,並可在科務及校務等各方面作深化改進。

(六) 計劃的推行與調節

在校長進行伴讀時,發覺班主任盡量在學生閱書時間陪同一起閱書,以不發出聲音、不妨礙學生閱書為原則的,該等班級閱讀效果較好,因此校長向老師們報告情況。從訪問學生當中,校長得了一些啟示,就是需要先向同學說說閱讀的好處,這樣做會加強同學們知道閱讀是好的,故校長在這方面作出配合。

很多同學亦表達過喜歡安靜地閱讀,並發覺校長進入課室後,同學會表現得更乖更靜,故此我們建議在初期推動閱讀風氣時,必須留意提供寧靜的環境。其後我們發現如果班主任事前為早午讀時間多作準備,在進行時同學的氣氛會比較好,此外亦可事前通知學生準備下一天之早午讀用書,另閱讀時間鼓勵學生專注於閱讀,減少其他工作或外界騷擾,這樣不單可令學生養成閱讀習慣,更可令老師在日常班務上,協助推動閱讀。

在老師的努力下,學生於閱讀中不斷進步,並透過這獎勵行動提昇學生的閱讀成就感,

由此表現出老師對學生的愛護，盡責及積極推動校內的閱讀風氣，正如基礎教育課程指引(課程發展議會,2002)多處的提示:3.2.3‘全校整體推廣從閱讀中學習為一己的責任.....’3.2‘[全校整體推廣從閱讀中學習]大標題下為學生閱讀提供更有利的條件’，‘運用有效的閱讀策略’等；可見這計劃能獲得老師認同，而學校的閱讀風氣亦可因此更能提高。在三次問卷調查中有80%學生們是因本計劃而改變自己的閱讀習慣，而接近95%亦喜歡本計劃，相信校長進行本計劃後，整體學生的閱讀氣氛更加濃厚。

在行動學習計劃進行期間(Ian McGill, Liz Beaty,1992)，校長帶領各科及行政小組進行閱讀計劃構思，嘗試在不同層面引入閱讀元素；圖書小組及行動學習核心成員，亦共同因應學生進行閱讀的意見及問題，在科務小組及學科方面提出建議，以便在來年校務計劃書中配合全校發展，並組成 QEF 小組，爭取資源進行全校性閱讀計劃；另外，圖書館主任亦與家教會合作，進行[熊仔叔叔]親子伴讀培訓課程。

在各階段進行期間，校長及學習小組成員均向老師講解行動學習最新情況，徵詢前線教師意見以完善學習(David L,1998)，並帶動教師在各科組會議進行時，分享閱讀心得，以及把閱讀元素加入科務計劃中。在校內的家長會、小一新生介紹、校董會會議、畢業禮、開放日以至沙田區學校發展日等活動上，分享整體行動學習經驗。

(七) 啟示及來年計劃修訂

根據行動學習的理論，我們將依據上述分析結果，修正來年計劃內容，加強校本閱讀計劃效果(如校長分享閱讀知識及感受，教授學生閱讀技巧等)，藉此提昇學校整體閱讀風氣，如集中學生於某一段最舒適的時間進行精煉的閱讀，甚至認為閱讀時間可以在課後或回家進行，把閱讀時間改為心聲分享，由校長伴讀作為引起動機，藉著校長分享閱讀知識及感受，教授學生閱讀技巧，分析故事，欣賞文章等，再度令學生把閱讀經驗轉化成閱讀心聲，心得分享，作出批判性思考訓練。

此閱讀計劃是見成效的，一則校長可以伴讀，加強與同學見面和接觸機會，二則同學及老師可因而重視閱讀，因為班主任和校長也跟他們一起閱讀，直接提升他們閱讀的氣氛和興趣。校長作出此行動學習計劃目的，亦是推動及領導校內閱讀文化，把教改關鍵事項引進學校；而落實指導同學之閱讀技巧等整體閱讀策略，包括閱讀時所要注意之事項，則交由班主任及中、英文老師在課堂中進行。

科務領導亦於03至04年度進行中英文科教師閱讀技巧培訓計劃，在日常課程中引入閱讀課及以圖書作為教科書等，並邀請外籍英語教師共同策劃培訓課程。新學年把午讀時段作出修訂，改由早讀時段取代，因早讀時段無論在環境和氣氛都較寧靜，同學容易專注，並且設立於星期三早上全校一起進行早讀及增加閱讀時間和次數；每天時間表上將班務與早讀時間清楚分開列明，使同學有安靜的時間閱讀，並且盡量減少老師因處理班務而騷擾學生閱讀。

為配合發展閱讀，學校在新一年(03至04年度)校務及各科務計劃書中，加入閱讀元素外，更擴充及改建新圖書館，此舉實為同學及老師帶來更好的閱讀資源及環境，令學生可以在充足的閱讀材料下，把良好閱讀興趣變成持續的學習模式，藉此轉化成較高層次的思維技巧。

(八) 校長的個人反思

校長在這次的行動學習中，感到無比的挑戰；由於 *sars* 的來臨，令計劃差點兒停頓，幸好在各方面的協助，加上個人的堅持下，計劃最終順利完成；在個人的學習方面，明瞭到多接觸我們的學生，多與他們一起學習，便能更了解其學習需要，最終達致學教相長，推動老師進行範式轉移的學習歷程，以迎接課程改革的新趨勢。

(九) 參考書目

From Vacca, Vacca, and Gove(1991):{learning and teaching}

<http://www.hkedcity.net/article/qualityedu/020211-001/chapter2.phtml> 瀏覽日期:1/9/2002，閱讀模式。

韋玉英(青田親子閱讀會)(2002):[幼兒閱讀]

http://www.hkedcity.net/article/pc_read/021105-001/

瀏覽日期:1/9/2002，親子閱讀。

中華人民共和國香港特別行政區教育統籌委員會(2000):[教育制度檢討:改革方案----創造空間 追求卓越]，香港，政府印務局。

香港大學教育學院比較教育研究中心(2003):[學會閱讀:世界各地的先進經驗和香港小學生的表現—研討會論文]，香港，香港大學。

香港特別行政區課程發展議會(2002):[基礎教育課程指引]，香港，政府印務局。

David L. Dotlich, James L.Noel.(1998).Action Learning. San Francisco:Jossey-Bass

Krystyna Weinstein.(1995). Action Learning.England:Gower

Ian McGill,Liz Beaty.(1992). Action Learning.London:Kogan Page

Reg Revans.(1998). ABC of action learning. London : Lemos & Crane

湯啟宇(2003):行動學習培訓法，[杭州金融研修學院]學報2，頁49。

程介明(2003):知識社會挑戰何在，[河南教育]學報2，頁1。

何瑞珠(2002):[家庭學校與社區協作]，香港，中文大學出版社。

一 編委會點評:

這個校長行動學習報告的核心是一個校長伴讀計劃，文章交代了計劃的過程和學生問卷調查結果，亦有描述計劃的調節、修訂和啟示，顯示兩位作者掌握行動學習的概念。如能交代學生閱讀的具體轉化或就校長領導多作反思，文章可讀性則較佳。

反思全方位學習計劃的推行

黃燕明 聖公會基恩小學

背景

二零零一年，本人任聖公會基德小學下午校校長，參與了由教育署委託香港教育學院主辦的「香港小學初任校長教學領導專題研習班」，向計劃提交了《全方位學習能否提升學生學習能力和教師之效能》。承蒙林惠玲校長的悉心指導，習作獲多方肯定，今年香港初等教育研究學會欣逢十周年會慶，開展了教學行動研究及校長行動學習報告徵集，得到鄧兆鴻主席及胡少偉博士的鼓勵下，就該文再作整理和反思與各教育同工作分享交流，以共同推動本港校長學習的發展。

甲. 全方位學習計劃

一. 學校現況分析

1. 弱項：

- a. 學生學習較被動
- b. 學生普遍求知慾不足
- c. 學生之自學能力欠理想
- d. 學生對社會問題欠關注
- e. 教師教學較重知識的灌輸，未能啟發學生作批判性思巧
- f. 教師未能引導學生自行解決問題，並把所學應用於生活上

2. 強項：

- a. 教師大多年青好學，願意嘗試新事物
- b. 學生活潑守規，師生關係良好

二. 計劃研究目的

1. 探討「全方位學習」對學生在學習技能、態度、價值觀及人際關係上之影響，以作為本校發展校本課程時指引
2. 探討「全方位學習」是否能指升教師的教學效能，盼望透過此校本計劃的研究，增強教師對新課程的批判力和認受性

三. 計劃主題

推行以「環保與我」為主題的〔環保雙周〕全方位學習活動

四. 計劃預計成果

1. 學生學會學習能力得到提高
2. 學生較前更有興趣學習
3. 學生對社會問題較前更加關注

4. 教師更了解學生
5. 建立教師共同協作的文化
6. 增強教師運用「激疑探究，建構遷移」之教學策略能力
7. 增強校長領導與教師協作溝通的文化

五. 計劃研究的對象

為方便集中分析研究推行計劃的成果，是次只選取下午五年級之學生和老師作為本計劃的研究之對象，作出重點評估。下午五年級在「環保雙周」之研習主題是【海洋生態】。

六. 評估範疇

學生研習的成果

- 下午五年級學生的資料冊
 - 展覽日之展板
 - 學生設計有關是次活動的網頁
- <http://www.skhkt.edu.hk>

學生匯報情況

- 學生參觀活動後之匯報表現
- 學生於展覽日向來賓介紹有關是次學習活動之表現

學生的學習能力表現

- 學習興趣
 - 與人協作溝通能力
 - 語言表達能力
 - 分析/批判性思考能力
- 解決問題能力
- 搜集/整理資料能力
- 創造力
- 應用資訊科技能力

學生的學習態度表現

- 學習興趣
- 對社會問題的關注
- 學習之主動性

學生的價值觀

- 對環境保護之意識
- 對海洋生態之保護

師生關係

- 教師認識學生的個別差異的程度
- 教師對新課程的批判力及認受性

七. 研究工具

1. 觀察

2. 面談（是次學習活動後）

- a. 下午五年級教師（面談內容參閱附件）
 - 4 位五年級班主任及 2 位主任
- b. 下午五年級學生（面談內容參閱附件）
 - 4 位成績較好的學生
 - 4 位成績較差的學生

3. 問卷調查：活動前及後（參閱附件）

- a. 學生自我評估
- b. 老師評估

八. 實施詳情

實施階段	日期	推行項目
第一階段	2001 年 8 月中	上下午校校長與行政人員商議是否推行「環保雙周」
		決定推行日期： 環保雙周：28/01/2002 – 09/02/2002 展覽日：09/03/2002 – 10/03/2002
		決定參與班級：小一至小六
	2001 年 10 月	校本教師培訓： 參觀：聖公會協恩小學（林浣心校長） 講座：推行「全方位學習」經驗分享
	2001 年 11 月	與同級老師議定研習專題、跨學科之學習活動、參觀、學習成果展示方式等之推行細則
第二階段	2001 年 12 月	各級議定（環保雙周）各學習活動時間表，並確定選取五年級師生作為計劃分析對象。
	2002 年 1 月	進行活動前之問卷調查： - 下午五年級全體學生 - 下午五年級參與之老師
	2002 年 1 月 28 日至 2 月 9 日	環保雙周 各級進行不同專題的學習活動（校內、校外）
	2002 年 2 月至 3 月初	各級整理所搜集之資料，準備於展覽日展示及匯報

第三階段	2002年 3月9日 及 10日	環保與我展覽日 各級為自己的專題研習作出各項展出及匯報， 包括：展板、資料冊、投影片介紹、網頁展示、 示範活動等
第四階段	2002年 3月11日 至15日	各級進行檢討
		針對分析對象進行資料搜集
第五階段	2002年 3月16日 至22日	整理研究資料
		教學反思
		校長撰寫研究報告

乙. 結果與分析

學校進行了此次全方位學習活動，透過觀察、問卷及面談所得之資料，從計劃中有以下的研究發現：

一. 在學生方面

1. 學生在學會學習的各種共通能力上，均有所提升：

a. 搜集資料的能力，整理資料的能力

就問卷調查所得，學生在活動前及活動後作比較，學生能利用網上及圖書館找尋資料的百分比大增。此外，學生起初對海洋生態全無認識，到後來他們透過參觀（小海豹號、海洋公園）、導師的講解、圖書館及網上獲得大量的資訊後，卻又不知如何篩選；但透過與同學的爭辯、商議、老師的指導，終於有所領略，最後懂得如何把資料整理起來。

b. 資訊科技能力——分析能力

在此活動中，同學能把所得的資料加以分析，做成各類統計圖，在展覽板上展示出來；而且能把資料整理製成投影片及資料冊，向公眾介紹；最後還能把資料及學習過程製成網頁，供他人瀏覽。

c. 創造力及解難能力

在展覽中，由學生的資料冊封面設計，展覽室的佈置亦可看出學生的創造力，而活動亦能引領學生對海洋生態所面臨的困境作出思考。從問卷所得，經過此活動，他們對自己的解難能力，亦有所認識。從面談中，老師表示在過程中部份學生給與他們很多的驚喜，這包括他們的膽色、表達能力（文字上及言語表達上）、責任感及對事的認真程度等。但當然其中也有少部份學生未能投入參與。

2. 學生在學習態度上，亦有正面改變：

a. 學習興趣得到提高：

在活動過程中，學生表現出很愉快，因全方位學習可讓他們獲得課堂上較難得的學習經驗，有戶外學習包括乘船出海，到海洋公園及海下海灘了解海洋生態等。甚至有學生表示覺得自己很幸運，可在五年級參與這些多姿多采的活動，他們對是次「海洋生態」的課題產生很大的興趣。

b. 學習更主動

老師發覺在這活動中部份學生會較主動地搜集資料及主動參與自己能力所及和有興趣的工作；學生對社會問題更加關注，特別是在有關海洋生態方面；老師發覺此次全方位學習活動能增強學生學習的成就感，很多學生對自己的成果得到展示人前，感到很開心及自豪，這正是學生的自我管理能力的提升。

3. 建立正確的價值觀念：

學生透過此活動，明白現今海洋生態面對的困境和知道鯊魚面對瀕臨絕種的危機，因而他們表示會減少吃魚翅，並且以後會減少污染海洋，例如減少用肥皂及洗潔精、減少製造垃圾等。

4. 在人際關係上有所改進：

經過與同學共同探索「海洋生態」，展示及匯報研習所得，活動後，學生們都表示與同學之間的感情增進不少。而且在小組活動學習中，他們學得如何接受別人意見及表達自己意見，學得互相尊重、分工合作，據調查所得，活動後比活動前少了同學感到與同學之合作沒有困難，這證明部份同學起初高估了自己與人合作的能力，而透過這學習活動，可幫助他們學習如何與人合作。此外，學生完成活動後，大多表示與老師的關係較前親密，部份能力較差的學生，表示已往不敢接近老師，與老師有隔膜，但經此活動之後，發覺與老師親近了許多。

二. 在教師方面

1. 教師較前了解學生：

教師表示在活動前，有些學生的能力被高估（如 IT 能力），有些學生卻有出乎意外的表現（表達能力、創意、膽色等），教師對學生了解更多，可有助日後教導及輔導學生和安排學習活動，使教學更見功效。

2. 增加教師之間的協作能力：

在整個學習活動中，同級教師需要一起推行活動、籌劃展覽等，老師之間的協作是增多了，但由於五年級有一位很能幹的主任，而且研究海洋生態亦是其興趣，所以他對整個學習活動過程，都作好一切安排，因此導致教師之間商討的機會大減。

3. 「激疑探究、建構遷疑」的教學策略，有利學生學習：

激發學生對事情的疑問，從而努力探究，最後把研究的結果，建構成自己的知識，再將知識應用於生活上，是「激移探究、建構遷移」的教學策略，而在這活動中，導師們很多時都有利用此策略引導及啟發學生思考，例如鯊魚為何面臨絕種？我們可以做些甚麼幫助他們脫離這困局等。發現透過此策略，學生都能嘗試找出問題的所在及能把知識建構，在生活中應用出來，例如：少吃魚翅，少用肥皂，少把污水倒進海洋等。

4. 增強教師對新課程的批判力及認受性：

在此學習活動後與老師的檢討及面談的過程，都發現計劃令教師對這新課程作出批判性思考。教師們多承認「全方位學習」有助教與學，他們表示日後可再嘗試推行此類課程，這無疑是教師對「全方位學習」的認受性已大為增加。

三. 在校長領導方面

1. 增強校長與教師之間的溝通及協作：

因在推行計劃及落實研究中，校長很多時須與教師商量推行細節、進行調查、面談、檢討等，這都有助校長與教師之間的溝通及協作。

2. 增強校長對課程的探討及領導能力：

進行此研究，校長事前須對全方位學習要有一定的認識及了解，亦須有周詳的計劃去推行整個活動，例如：如何與同工分享理念，如何推動，如何進行研究及檢討等，這一切的經驗都有助建立校長課程領導的能力。

丙. 作為校長的反思

隨著 21 世紀的來臨，經濟轉型及高科技的衝擊所帶來的急促改變，香港面對這些挑戰，必須成為「終身學習的學習型社會」，以提高競爭力。全方位學習是教育改革提出的一項具教育效能的教學策略，它是有系統有組織的學習活動，讓學生在真實環境中學習及體驗課堂不能提供的學習經驗，使學生得以全面性發展，面對現在和未來的社會挑戰。透過這次推行《全方位學習》的行動研究，筆者認為全方位學習不但對學生的學習有正面的幫助，而且也能提升教師的教學效能，並能增強校長領導的能力，作為學校領導，本人有以下幾點的反思：

1. 堅持信念、勇於嘗試

起初提倡此全方位學習時，部份教師有點兒抗拒，認為此活動將增加教師不少的工作量，亦因要騰出時間推行影響原有課程，但推行後，結果是有目共睹的，教師親身發覺學生在過程中，真能愉快地學習，而他們的學習能力及態度、人際關係、價值觀等之建立，均有所提升。現在部份教師已開始接受此類教學新策略，並同意以後再嘗試推行。

2. 體諒教師 支援教師

學校在推行此活動，無論在財政、時間表及場地的編配安排上，都盡量支援老師。作為校長與他們一起參與討論，了解他們推行之困難，盡量作出支援和配合是很重要的；因為由上而下的指令而又不作出支援，好的意念和計劃都將不會成功。此外，因要配合40周年校慶開放展覽日，要在很短的時間內整理及展示學生的學習成果，教師感到很大的壓力；幸好我倆上下午校校長強調不太著重展示成果，而只著重學習的過程，使教師會較易接受。所以，本人發覺教師不一定抗拒課改，只要課改做得富彈性及著重「享受過程」而多於成果，則會容易被教師接納及能達到成功。

3. 試驗成功 有利變革

在今次的全方位學習上，以往較欠積極的同事，亦可在自己有興趣的崗位上與人合作。教師發覺學生真正得益，學習愉快，而學生各方面的能力亦得到發展（例如設計、口才等），這大大加強教師對課改的認受性，他們贊同日後可繼續推行此類學習活動。課程改革的成功，不是一朝一夕的，需要有時間慢慢建立和蘊釀。只要有成功的課程試驗，教師同工便較容易接受變革，所以推行課改，不應操之過急。

4. 檢視計劃 從做中學

雖然這次活動，整體上算是成功，但檢討中發現本校教師在推行此活動上之裝備不足，故在推行上，教師發覺困難重重。全方位的學習理念為何？為何安排全方位學習活動等等問題，都未有在活動前向教師詳細清晰闡明，亦未有足夠的訓練去裝備老師。幸好本校教師多年青、積極、主動，暫亦可勉強達到計劃效果。否則，效果未必達到理想。此外，本校亦欠事前與家長解釋《環保雙週》的學習意義，以致部份家長埋怨這兩週無正式課堂，影響學習，雖然最終在展覽日中，家長對學生的學習成果感到驚訝，但若預早裝備家長，則校方更可獲家長的支持，日後推行課改將更順利。

5. 在行動實踐中成長

全方位學習讓學生在真實處境中學習，而且由於學習多元化，適合不同學習風格、能力及取向的學生，但全方位學習需要老師花更多時間策劃及推動，故作為校長應考慮學校如何為老師創造空間，推行課改及為學生正規課程進行調適，騰出空間進行全方位學習。而在反思這個課改計劃的推行，我個人有以下的啟示：

- 2 繼續建立及保持校長領導與教師之間的伙伴溝通；
- 2 鼓勵教師在常規教學中仍持用「激移探究、建構遷移」的教學策略啟發學生思考
- 2 多鼓勵教師之間的協作，共同面對課程改革的要求。

丁. 總結

二十一世紀是知識膨脹的社會，老師的教學模式需要轉移，從過往知識的傳授，進而引發學生的自主學習精神。全方位學習是現代教育的新路向，值得學校持續推行，但老師除在心理上需要調節外，還得掌握適當的方法與策略和在課程設計與剪裁上也須有一定的認識。同時，在常規課主中，教師也須為學生建立能力的基楚，使全方位學習融入正規課程，帶動學生自主學習，奠定終身學習的基礎。而課程改革的背後必定要有堅定的信念。課改要成功，教師是很重要的關鍵，如何讓教師接受課改，繼而投入課改，享受課改，學校如何支援教師，家長應扮演甚麼角色等，都是學校領導者值得深思的課題。在這個計劃中，筆者作為學校的領導，與前線主任、教師同工一起去討論、設計、推行和檢討。當中發現作為一個勝任校長，必須懂得體諒和反思，一方面帶領教師一起去實踐校本課程改革，一方面又不時了解教師們的心聲作出關懷諒解和適當的支援。這才可使課改計劃試驗得到成功，使學生學會學習，得到更佳的能力和學習表現。

參考書目

- 課程發展議會 (2001)。《課程發展路向：學會學習 - 終身學習，全人發展》 香港特別行政區印務局
- 張月茜、李子建 (2002)。《大學與學校夥伴協作共創優質教育計劃通訊：課程領導發展計劃》 香港中文大學、教育學院、大學與學校夥伴協作中心
- 張月茜 (2002)。《大學與學校夥伴協作共創優質教育計劃通訊：從課程改革看「專題研習」的推行》 香港中文大學、教育學院、大學與學校夥伴協作中心

一 編委會點評：

黃燕明校長將一個在校長研習班的習作重新整理，回顧在推動教師同工面對課程發展時，校長除了提出方向外，亦應與校內教師同工同行，了解及支援教師，使教師在課改試驗中感到成功經驗。如能對校長的角色與工作作多些描述和反思，參考價值會更佳。

編者的話

為了推動本港教師教學研究及校長行動學習的發展，使小學教師及校長更重視在實踐中加強反思和研究的能力，從而更好地提高本港教育專業的發展，本會執委會去年議決適逢在本會十周年會慶開展一個教師教學研究及校長行動學習報告的徵集活動。活動得到小學教育同工的積極響應，經隱名評審、修改及殷選後，終能將這十二份報告結集成此書。在教師教學研究報告中，有一類的報告以學術研究取向，以教師教學的實踐問題作研究，經文獻探討、細心研究和分析討論，去建構或檢驗教學課題；而另一類的教學行動研究報告，則較重視在研究過程的修定和檢討，著重研究者對教學實踐的反思。

除了上海邀請來港發表的陶德林的文章外，本地七篇研究報告中，有四份是與中文科和普通話科教學有關的，可見小學同工對中文教學的重視。當中李怡老師的粵普語音對應律之應用性調查研究，科學地探討粵普語音對應律的教學，提出把粵普語音對應規律納入普通話的課程綱要內，值得普通話課程專家作深入探討。而譚穎君、李偉成合著的通達學習，充分體現出行動研究的伙伴協同性，該文章詳述了通達學習的理念和推行方法，值得有興趣施行通達教學的同工參考。鄧薇先校長英文寫作日誌的行動研究，則是一份重視行動中修正和反思的報告，充份體現了知行合一。至於梁素娟老師的研究個案，整理了她以行動研究方案去協助解決一個學生在英中書寫的困難，其研究甚有實用性。

在校長行動學習報告方面，可能受制於去年政府才開展有關的政策要求，校長的投稿較教師的少。當中黃燕明校長就一個課改計劃作系統的檢討和反思，分別就推行計劃層面及校長領導方面作出論述，體現了行動學習是一個雙圈學習的循環。劉美群校長的報告則較重經驗分享和回顧，而馮家正校長的報告內有較多的實踐與文獻理論的結合，至於廖玉英校長與胡家偉老師的合著則重視行動研究概念的應用。在這四份校長行動學習報告中，充份體現校長行動學習報告的多元性。

這本十周年專集的成功出版，除了各投稿者的支持外，香港大學教育學院張國華博士及香港中文大學教育學院李子建教授在百忙中協助評審，實屬難得。而我等編輯小組成員除兼任文章評審外，亦負責稿件遴選、評點及編輯工作。當中由於環保及節約的考慮，編輯小組未有將部份作者提交的附件收錄在書內，希望有關作者見諒。此外，因要趕及十周年會慶中完成印刷，編輯後期工作肯定有不少錯漏之處，期各教育友好批評和指正。最後，希望這本專集的出版，能促進前線教師和校長重視在教育實踐中的反思和研究，以優化本港教育專業的發展。

編輯小組：

胡少偉(主編)

張志鴻、李傑江、鄧兆鴻、陳茂釗

二零零四年五月

評審員

李子建 (香港中文大學教育學院院長)

李傑江 (聖公會基顯小學校長)

胡少偉 (香港教育學院教育政策與行政系講師)

張志鴻 (油麻地天主教小學(海泓道)校長)

張國華 (香港大學教育學院副院長)

陳茂釗 (香港浸會大學教育學系助理教授)

鄧兆鴻 (聖公會基德小學校長)