

# 尋找新方法與舊觀念夾縫中教與學範式轉移的 著點

## *Between new methods and old concepts: The locus for paradigm shift*

余惠冰

香港教育學院教育政策與行政學系

### 撮要

教改推動以學生為中心的教學法，與大部分人既有的知識權威觀念，存在矛盾。課改最關鍵的一環，是要教師從意識層面轉移，接受一套相對開放、個別化及多元化的、以兒童為中心的教育理念，並且實踐在每一個恆常的課節中。課堂中常見的教師提問與小組活動，能否刺激學生思考及促進小組共力，決定因素不在活動的形式，而是如何實踐，以及實踐背後的信念。此外，教師也必須明瞭建構學習等一類學習模式需要學生具備的學習基礎與限制。

### 關鍵詞

教師專業發展，課程發展，協作學習，教學範式

### Abstract

Student-centred approaches are promoted and emphasized in the Education Reform. These approaches are contradictory to the authoritative concepts of knowledge preoccupied in the minds of many people. Hence, the most crucial reform is the paradigm shift of teachers. The idea of relatively open, individualized, multi-dimensional and child-centred approach has to be established and practised in the everyday classrooms. Whether teachers' questions and group activities can stimulate students' thought and enhance the groups' synergy do not depend on the form of the activities. The real essential factors are the ways of and the belief behind practice. Besides, teachers have to understand also the foundations and limitations of the learning model like constructivism.

## 引言

課程改革、教學範式轉移、建構學習、小組協作、課堂提問……這一連串近年非常流行的教育詞彙，背後所蘊涵的重要意義，不在教師工作「量」的增加，更根本的是教育工作「性質」的徹底改變。教師處於這個轉接時刻，如何能夠從舊有的一套知識權威觀念走出來，將教育改革的新方法貫徹於每一節課堂中，使學生真正體會有效學習的樂趣，大家都在努力探索中！本文作者透過一些課堂實踐的觀察與教育理念的剖析，嘗試整理出可茲發展的教育方向。

## 學習目標與學習內容的關係

研究發現，有些教師從事教學計劃時，並非先考慮教學目標，而是先決定提供那些學習活動，因為他們認為，教學目標只有在教學活動的情境中，由學生選擇自己的學習經驗，並努力追求時，學習目標才存在（林進材，1997）。

教師為學生釐定適當的學習目標與學習內容，對教育的成效具決定性影響，這是無容置疑的。因此，教學計劃被視為教師專業活動的主要核心。然而，研究亦發現，教學前做好周詳計劃的教師，若上課時只傾向內容導向，不會利用學生的觀點，或運用教學情境中即時發生的線索來進行教學，則這些事前擬備的學習目標與內容，並不輕易達致；相反，不受事前教學規劃掣肘，能以過程導向適時調整進度的教師，因為在教學過程中具備判斷迅速，且善於分辨的認知技能，能夠讓每一個教學行動都植基於課堂上教師與學生互動的決定，則其教育成效反而得到保障（林進材，1997）。

筆者相信，上述研究結果，並非鼓勵教師在設計課堂活動時，不去理會學習目標。相反，它是從另一角度提示大家，須重視每一個作為學習過程中的主體的學生，其學習基礎與興趣的重要性，以及學生與學生、學生與教師之間，經過互動之後，對學習成效的影響。簡單來說，教學前的思考與決定，具有參考意義，若缺少了這部分，容易導致課堂教學活動迷失方

向。但是，決定了學習目標及活動內容，也必須在實踐時配合現場情境，因應師生互動氣氛來調節學習的進程。如果教師一味執著於僵化的教學計劃，不依學生實際需要而彈性調整課程，則課前計劃對教學活動未必有利，反而造成負面效果。

## 當活動學習新方法遇上了知識權威舊觀念

廿一世紀課程改革倡議教師應根據學生程度，從其專業判斷去設計適切的課堂教學活動，讓學生透過實踐獲得新知。這是一股世界性教育發展的趨勢，是根本性地從教育思潮的改變而改革課程，並不僅僅止於教學方法上的調整，最終目的是讓課堂教學從過往以教師為中心，轉變為強調學生自動尋找和發現，注重理解、應用和創造的主動（或稱活動）學習模式（古鼎儀，馬慶堂，1994；吳文侃，楊漢清，1992；楊國賜，1990）。

上述的「新知」，包含態度、技能和認知三個範疇，更有論者（拉塞克，1988）主張教育改革的新趨勢，應以這個序列顯示其重要優次。筆者認為，有關態度、技能和認知三者的學習優次，基於觀點與角度不同，更重要的是因應學生的學習習慣和能力差異，教育者在設計學習活動涉及各範疇的比重優次時，仍須再作商議。但最低限度，強調三者並排，三者同等重要，有別於傳統教學只偏重認知範疇，這點訊息，在新一輪課程改革趨勢中，已然清晰。

有論者（麥肖玲，2003；歐用生，1998；Glasgow，1997）分析，那些活動學習新方法，隱含開放、個別化及多元化特性，乃建基於以兒童為中心的理念，具深層的人權、平等思想。這些特質，與大部分人根深蒂固地尊崇知識權威的既有觀念，存在矛盾。因此，即使教師在理性層面願意推行以兒童為中心的新教學法，但舊有一套知識權威的信念，會成為枷鎖。筆者認為，惟有了解以兒童為中心的新方法與信守知識權威舊觀念之間的矛盾關係，才能讓我們在二者可能的夾縫中尋找實踐的空間。

## 從方法轉變過渡至理念更新

對於教師而言，如何設計一節有效的課堂，將過往只須由教師口述傳授的知識內容重組，變成可以吸引學生主動參與的學習活動，既引發學生積極學習的態度；亦能培養學生掌握學習的技能；再者亦要讓學生從活動中實際獲取知識，這是教學範式的轉移。教師要經過專業再技術化(Reskilling)的歷練，才能成功轉型。這年代所說的教師專業成長（余惠冰，2004a；歐用生，1996；Hoyle, 1980；Lee, 1993；Taylor, 1980），此為一例。

近年學校增設了很多學習活動，除了各類課外活動、興趣小組、全方位學習，還有專題研習、德育／公民教育、圖書閱讀、資訊科技教育等等。這些活動從無到有、從少到多、從偶發到成為編制項目、從試點到成為校本特色，學校教育的成效正不斷累積和提高。這一變革成效，普遍已被公眾肯定的了。然而，所有這些“正規課堂”以外增添的學習活動，並未達至筆者前述教師教學範式轉移的核心，充其量只是改革的前奏。課改成敗最關鍵的一環，最終必繫於恆常性的每一個課節裡。這不單是教學方法的轉變，更要教師從意識層面轉移過來，接受一套相對開放、個別化及多元化的、以兒童為中心的教育理念。

## 體現在日常課節中的教學範式轉移

與其追求不斷附加額外的活動，以潤飾那日復日、年復年而又成效不彰的單向灌輸式課堂教學。筆者認為，應該多給予空間和時間，讓教師能夠順著其專業成長的步伐，逐步在其每一節恆常的課堂中，讓學生體驗從活動中有所得的建構式學習模式，以及由同儕之間，與師生之間的互動而令成效倍增的愉快學習生活。惟有經過不斷的課堂實踐成功經驗，教師和學生才有信心和動力，齊步跨越舊有的一套教學模式，讓學習方法與教育信念相配合，達致教與學範式的轉移（見區如冰，2003；黃萬安，2003；鍾文堅，2003等）。

然而，不知道是政策的誤導，還是在實踐層面的

偏差，現時一個相當普遍的現象，就是不少學校以各類潤飾的額外活動作招徠，結果很多老師大部分的時間都花在搞各式各樣大小型活動之上。在有限的時間和精力下，不管教師或是學生，要不是在追趕課程，就是在呆望時針一分一秒流逝的步伐，結果只會令正規課堂流於形式化，更遑論教學範式轉移或學習成效提升。

一堂精彩的課，無論教的、學的、旁觀的，都可以心領神會，無需說話，只要看看參與者的面容，就一清二楚。好的因素，千變萬化，既是教學方法的靈活運用，也是教育理念的貫徹實行，有時真的難以言語表達，也許我們可以從另一角度分析一下那些未盡完善的成分，以作對照。

一些課堂活動設計者，為了不想令課堂沉悶乏味，以及增加師生互動，都建議採用提問(Questioning)及小組活動(Group Work)來啟動教室內的師生交流(McCombs & Whisler, 1997; Neff & Weimer, 1989)。

## 是促進師生互動還是社會規範化的課堂提問

課堂上常常出現的教師提問，學生舉手回答情境。有人以為這是師生互動的表現，是現代課堂教學的指定動作；也有人以為這是檢視學生已有知識的有效途徑，是實現以學生為中心的不二法門（張玉成，1995；Kerry, 1998；Sweeting, 1994）。這些想法，自有其道理，唯在實踐當中，效果迥異常有發生，這就牽涉到提問目的的問題。到底教師提問之時，心中想著的是要刺激所有人思考，還是想借學生口說出「正確」答案？兩者相異之處，不在提問這一個「動作」，而在教師所設的問題上；在教師要求所得的答案上；在教師引導全體學生思考的過程上。

較常見的一個現象，尤其是低年級的學生，老師還未發問完畢，很多小手已高高舉起，當中只有一兩個會被老師點中回答，其餘的極大部分，都只有失望地垂下來。對學生而言，這些爭奪式的提問，只是一再讓其經驗有意見不能隨意表達的成人遊戲規則，其效果是社會規範化多於師生互動。此外，礙於課時及



學生人數之制肘，能夠被點中回答問題的幸運兒，其回答機會也是點到即止的多，能否充分反映其本人已掌握的基礎知識，尚有疑問，若更要以發言者反映全體學生的已有知識，其準確度實難以令人信服。

總的來說，只求單一答案而要求全體學生踴躍舉手回答的提問方式，反效果遠遠超越其能達致的教育作用。只有將提問應用得當，才能增加學生之間的互動交流，並檢視每個學生的學習成效。

### 提問刺激個人思考、協作促進小組共力

若能好好利用，提問可以很有教育效果（見Brown & Wragg, 1993; Freedman, 1994; Wragg & Brown, 2001a & 2001b等）。筆者認為，如提問是為了刺激每個學生都去思考有關問題，則這必然是具有重要意義，最好可以讓學生自由發揮的課題。為了確保人人都參與，教師可以要求每一個人都將思考過程記錄下來。當然，教師需要平日已訓練學生習慣記下重點，如以圖像或簡單文字表達自己的意念，這過程猶如教懂幼童執筆寫字，對其日後的學習生涯極具意義。然後，為了讓每個學生也有發表意見的機會，可以請學生將自己的意見與鄰座同學交流，只須短短兩三分鐘，人人都有發表的機會，也可藉機訓練學生學習如何聆聽別人意見。教師若想檢視學生掌握了多少，大可在學生交流過程中巡視，查看學生的筆記，還可對個別學生的意見作出回應和跟進。

至於學生分組，最簡單的準則是考慮人數，以方便交談為度。其次是能力差異，通常以同質小組（同組學生能力相約）或異質小組（同組學生能力有高有低）劃分，也有一些再加入學生性別元素，或由學生自由組合（Cooke & Nicholson, 1992）。近年，小組協作能力的培養已經寫在教改文件中，這意味小組協作本身就是一個學習的目標，而不單單是為了完成其他學習目標的一種手段。當然，若能夠有效培養學生的協作能力，它將是一件很好的「工具」，讓學生在其他學習範疇能更有效達標。

小組協作中包含的元素，如有效表達自己、了解及接納他人意見，願意及有能力在紛紜的意見中尋求

共識，互相體諒，求同存異，歸納及總結意見，懂得在不同觀點之間找出共通及歧異之處，作為進一步探究問題的線索等等，並能夠在團隊中建立歸屬感以及榮辱共存的心念，願意付出和承擔責任（見Brilhart, Galanes & Adams, 2001; O'Sullivan, Rice, Rogerson & Saunders, 1996）。所有這些都會成為課堂活動的學習點，不是由教師想當然的口述筆傳，而是從學生親身參與中自己領會。

提問和小組活動能否營造課堂互動氣氛，關鍵在於教師有否先行訓練學生熟習一套學習的常規。這裡所指的學習常規，與教改提倡的學會學習、共通能力等，意思相近。上文提及學生需要熟習的學習常規，包括懂得利用圖像組織及重點詞彙做記錄；願意表達自己、與人討論及交流意見；懂得尊重及聆聽別人意見；能夠在不太干擾其他人的情況下進行討論。所有這些成份，可以視為有效學習的「基礎能力」。然而，這些關乎學生個人反思及小組協作的的能力，對小孩子而言，不可能一下子就建立起來，需要在課堂上透過不斷的實習，正面強化，經年累月才能熟練（余惠冰，2004b）。其重要性不會比培養學生的語文基礎能力為低。

### 有形有實的小組活動

觀察所得，教師安排學生分組活動時，通常最先遇著的棘手問題，不是學生對論題的興趣或認知不足，而是組內組外的人事糾紛恩怨情仇。其次，課堂上的小組討論活動，通常也較偏重討論得出的結果，卻甚少追究學生在討論過程中想過什麼、說過什麼及做過什麼。

就分組活動的性質而言，對於大部分的學生、家長，甚至教師，似乎一早已認定小組目的是要完成工作，爭取最佳成果，這目標成為無須論辯就已達致的共識。當人人都以為向著標竿直跑是唯一成功之道，則對於那些可能是根本的力有不及，或只是不肯付出努力，或甚至刻意搗蛋的「伙伴」，排斥抗拒是必然的反應。同理，對於那些意見不合的，或認為對屬組沒有帶來效益的組員，一律也不會受歡迎。結果，原

為發揮小組共力的學習活動，變成了人事紛爭的角力場，最終或可能仍有一份像樣的成品出現。這成品產出的過程，當中有多少是組員真正合作的成果，學生又經驗了多少由於小組出現問題而帶來的負面教育。所有這些問題，相信都是左右教育工作者實施小組活動的現實因素。

換個角度考慮，假如我們看通了接納他人原來不是人人與生俱來的能力，甚至還未成為家長作為社會大眾的一員，認同這是學生必須養成的一種與人相處的態度。當課堂上進行小組活動時，各人對活動投射的期望未釐清之前，現實教學環境中未能令小組活動發揮效果，自是意料中事。那麼，教師必須重整旗鼓，再次組織能協助學生取得學習成效的活動，或從根本檢視原來的目標是否適切。

一個真實的教師專業成長例子：筆者在年前參與一項與學校教師協作的計劃，曾到不同學校開展新課程和試行新的教學方法，開始的時候，親歷學生及教師初嘗小組工作的苦果，不但未能達致小組共力，連帶學生平時沒有機會顯露出來的行為偏差問題，也一一浮現。有的學校事後檢討，決定剎車走回舊路。有的學校總結經驗，發覺在五年級推行小組專題研習未見成效，多少是因為受學生的協作能力影響，所以在第二年的教學規劃中，預先為學生設計適應課程，在四年級的常規課堂中，一點一滴地著意培養學生的協作能力及態度，以及探究研習的基本技巧。由於這些培訓課程找著一個主題有系統地發展，並非抽空零散地漫無目的亂竄，並且編入常規課堂之中。結果不但培養了學生良好的協作態度和能力，還在相關主題的知識層面拓闊學生的視野，發展出一套獨特的校本主題學習課程。

這經驗中更加珍貴的，是一群教師對學與教態度的轉變。借用當時一位教師的說話作結：「我們現在多會考慮的是學生怎樣學及學到什麼的問題，而不是教師怎樣教和教了多少的問題」。

## 結語

學生怎樣學、學到什麼，正觸及一類強調發現學習、建構學習模式的核心問題。當教師心中存著一套標準答案，既定知識內容，但學生卻未如願達標，這教育還算有成效嗎？也許，上述事例提示我們需更仔細思索，有什麼是可以由學生建構，有什麼不宜亦不能？此外，課堂活動設計讓學生自行發現及建構時，有什麼是學生需要掌握的基礎知識？當學生的「學習基礎」未符合學習活動的要求時，教師該怎麼辦？

長久以來，一個最誤導人的觀念，就是以為可以找到一套最「好」的教育方案，放諸四海皆通，無論對著什麼學生、由誰人來執教，都一樣收效大。不幸的是，教育決策者每推出一項政策時，都似在推銷著這麼一種萬應靈丹，政策的指標只為成功游說教育工作者，讓每一個人都跟著大隊往指定的方向走。曾經，在過往的一段歷史時刻，這種「跟著走」的潮流文化也在教師之間蔓延，結果有部分教師的專業判斷能力給退化了。

筆者在前文所指的專業再技術化，就是指教師重新建立一個專業教師所需具備的素質：專業判斷與因材施教的能力。現在是否該是時候，讓我們的視線回到教室裡每一節恆常的課；讓每一位專業的教師，能夠在理念的探索與經驗的累積之中，找到教與學的著點；讓我們的心力可以在教室互動中，在教師與學生無分彼此的歡笑聲中，盡情發揮。

\* 附註：本文撰寫期間，蒙筆者當時任職的機構香港公開大學教育及語文學院支持，謹以致謝！

## 參考書目

- 古鼎儀、馬慶堂（1994）。《澳門教育：抉擇與自由》。澳門：澳門基金會。
- 余惠冰（2004a）。教師專業，載於香港公開大學【ES870C】學科教材《中學教學專業課題研究》，單元三。香港：香港公開大學。
- 余惠冰（2004b）。〈學生分組也要教〉，載於香港教育專業人員協會（編）《教協報》468期。
- 吳文侃、楊漢清（1992）。〈世界教育發展趨勢〉，載於吳文侃、楊漢清（主編）《比較教育》571-593頁。
- 拉塞克·維迪努（著）、馬勝利等（編譯）（1998）。《1990年至2000年教育發展的趨勢》。台北：五南圖書。
- 林進材（1997）。《教師教學思考——理論、研究與應用》。台灣高雄：復文圖書。
- 區如冰（2003）。〈課程改革點滴〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，20-24頁。
- 張玉成（1995）。《教師發問技巧》。台北：心理出版社。
- 麥肖玲（2003）。〈「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾〉，《課程與教學季刊》6卷2期，31-48頁。
- 黃萬安（2003）。〈數學教學隨筆〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，35-42頁。香港：學教團。
- 楊國賜（1990）。〈展望二十一世紀的教育〉，載於《現代化與教育革新》，187-197頁。台北：師大書苑。
- 歐用生（1996）。《教師專業成長》。台北：師大書苑。
- 歐用生（1998）。《課程與教學——概念、理論與實踐》。台北：文景書局。
- 鍾文堅（2003）。〈融遊戲於學習〉，載於學教團（編）《風雨同行教育路》二十週年紀念文集，25-27頁。
- Brilhart, J.K., Galanes, G.J. & Adams, K. (2001). *Effective Group Discussion: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G. & Wragg, E.C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Cooke, B.L. & Nicholson, A. (1992). *Group Work*. Hong Kong: Longman Group (Far East) Ltd.
- Freedman, R.L.H. (1994). *Open-ended Questioning: A Handbook for Educators*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Glasgow, N.A. (1997). *New Curriculum for New Times: A Guide to Student-centered, Problem-based Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- Kerry, T. (1998). *Questioning and Explaining in Classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Lee, W.O. (1993). Developing teacher professionalism - but what kind of professionalism? In A.B.M. Tsui & I. Johnson (Eds.), *Teacher Education and Development* (pp. 118-133). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1997). *The Learner-centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Neff, R.A. & Weimer, M. (Eds.) (1989). *Classroom Communication: Collected Readings for Effective Discussion and Questioning*. Madison, Wisconsin: Magna Publications, Inc.
- O'Sullivan, T., Rice, J., Rogerson, S. & Saunders, C. (1996). *Group Work Skills*. London: De Montfort University.
- Sweeting, T. (1994). *Questioning*. Hong Kong: Longman Asia Ltd.
- Taylor, W. (1980). Professional development or personal development? In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers* (pp. 327-339). London: Kogan Page.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001a). *Questioning in the Secondary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Wragg, E.C. & Brown, G. (2001b). *Questioning in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.