

「以兒童為中心」的理念在中、港的 變奏與矛盾

麥肖玲

近年亞洲各國探求創新教學法，以期改善教育及推動經濟發展。以兒童為中心的教學法即為一例。然而，這教學法的效益暫時仍不明顯。本文探討這教學法在中國內地及香港的實踐。作者從經濟角度探討它的出現背景，從文化角度探討實踐過程。作者經過多年在中、港課堂的觀察，歸納出六點供讀者思考：教學改革後面的經濟與文化關係、學校教育的抗變與求變能力、教學的漸變與根本的變、愉快與學習可否兼得、班級人數的影響、本土優勢與外來影響。作者希望這探討能幫助教師釐清教學改革的目的與手段，從而更好地發揮改革執行者的作用。

關鍵字：兒童中心、教學革新

本文作者現任香港教育學院首席講師及小學教育學士課程總主任、香港中文大學名譽副教授。

壹、前言

曾經流行這樣的看法：亞洲四小龍之所以能夠創造經濟奇蹟，原因之一在於其優秀的教育制度。曾幾何時，同樣的教育制度今天被視為發展的絆腳石。似乎背書、服從、勤勞是不夠的。關鍵是培養創意，使學生有足夠的應變能力，面對日新月異的世界。為了達到這目標，教育工作者紛紛探求各種教學新方法，其共通點之一是以兒童為中心的教學。近年亞洲各地的教育改革莫不以此為主題。

以兒童為中心的理念有不同的演繹，如活動教學、瑞吉歐、探究式、建構主義等等。其特色是以兒童為學習的主體，教師只是從旁引導。這些嘗試在小規模的試驗上有某些效益，卻始終未成主流。相反，不少教師對其成效存疑。這是因為教學改革鮮有立竿見影之效，通常經過一段不短的時間，成效（或問題）才會顯現。例如，早於七十年代，日本的教育改革已提倡創意教學，香港亦在同時期開始推行活動教學。然而，三十年後的今天，教學法未見成功轉型。為什麼這些新教學法在可見的將來不能凝聚成新的制度性特色？又為什麼很多人認為新教學法是舊酒新瓶、形式多於內涵呢？教師要有怎樣的認識才發揮到改革執行者的作用呢？

本文試解答以上的問題。筆者借助經濟理論及文化理論分析教學改革的目標和過程的關係，以及經濟與文化動力如何影響教改的成敗。希望這探討能幫助我們釐清教學改革的目的與手段，從而得到更好的結果。

貳、從經濟角度看教學改革的目標

教學改革是教育制度從量到質的追求的路標，其中包含了無數教育工作者的心血。當這追求與經濟需要配合時，動力更大。近年社會人士開始認為亞洲新興工業國過去的生產模式已經落伍。我們要培養有創意的學生，才能迎接廿一世紀的挑戰。這觀點影響了亞洲諸國的經濟及教育政策、以至課堂教學。因此，教學法成為教育改革以至經濟發展的策略之一。

這觀點是有理論根據的。經濟學者劉遵義教授及其同仁自上世紀九十年代初以來發表了不少著作（例如，Kim and Lau, 1994; Lau, 1996），計算促進長期

「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾

經濟增長的要素。簡言之，有四大要素：有形資本、勞力、人力資本、及技術進步，而其中又以有形資本及技術進步為最重要。他們比較新興工業國及發達國家 1950-1990 年的經濟增長數據，得到一些很重要的發現。新興工業國包括香港、新加坡、南韓及台灣；發達國家是法國、日本、英國、美國及西德。他們的結論是新興工業國經濟增長的最重要因素是資本(64.25%)，其次是勞力(18.25%)及人力資本(17.5%)。令人驚訝的是技術進步這因素完全沒有貢獻(0%)。相反，發達國家的增長因素依次為技術進步(49.8%)，資本(35.4%)，人力資本(7.4%)，及勞力(6.6%)(Lau, 1996:79-81)。技術進步是指投入不變的情況下得到的增長。例如，土地和自然資源有盡，有了技術進步，雖然投入不變，仍可帶來增長。而技術進步又與有形資本及人力資本互補，使二者得到提升。

不同時期的經濟發展倚賴不同的因素。美國在十九世紀末、二十世紀初的經濟增長主要靠資本積累及勞力。到發展成熟時，有形資本的重要性逐漸為無形資本所取代。日本的經濟軌跡也如是(Lau, 1996: 88)。同理，亞洲四小龍 1950-1990 年經濟起飛，有形資本極為重要。但是，在下一階段的發展，單靠資本的積累是不夠的。這正是我們的社會目前的困境。克魯明教授在他的一篇著名文章亦提出，如果四小龍的經濟模式不變，仍然只顧增加資金及勞力的投入，而非提高產出的效率，它們的增長便不能持續下去(Krugman, 1994)。這篇文章當時引起了很大的迴響。

以上的論述對香港的政策制訂起了很大的影響。自從 Schultz (1961) 發表了人力投資論的文章，數十年來這理論主宰了教育與發展的學術討論及政策制訂 (Denison, 1962; Dore, 1965; McClelland, 1969; McGinn et al., 1980; Psacharopoulos & Woodhall, 1985)。一九九三年的世界銀行報告亦指出，東亞的驕人經濟增長率，主要受到本土的私人投資及人力資本所推動(World Bank, 1993)。人力資本的定義是勞動年齡(15-64 歲)人口每人受的教育總年數 (Lau, 1996:74)。幾十年來政府發展教育，只著眼於普及教育、延長教育年數。對於課程的性質及教與學方式，沒有同樣的重視。劉的發現使我們對人力投資論有更仔細的檢視，即在經濟成熟階段，傳統的人力投資已經不夠，重點應該轉移到課程內容及教學方式。要維持經濟高增長，必須增加技術進步的比重 (Lau, 1997)，而技術進步有賴教育及科研的發展。香港回歸祖國後，政府成立了創新科技委員會，又鼓勵大學及工商界發展創新科技，即為一例。基於類似的思路，很多學者都認為香港的教育需要調節，以適應新時代的要求(Enright, Scott and Dodwell, 1997:9; Levin, 1997)。

主題文章

中國內地自 1978 年改革開放以來，大力發展九年義務教育及職業技術教育。這是因為對於一個處於經濟起飛階段的社會，發展初中程度教育的成本效益最大。八十年代以至九十年代有關中國教育發展的論述大都反映了這觀點。可是，近年中國經濟發展進入另一階段，舊有的人才佈局很快不能滿足新形勢的要求。北京、上海、深圳等先進城市已朝向高科技發展。中國加入世貿組織後，也像四小龍一樣，不能光靠資金及勞力的投入推動增長，故科教興國（也就是促進技術進步的策略）成了當前發展重點。與學校有關的轉變，是新教學法的推行。

可是，無論在香港抑或內地，我們仍處於摸索階段。限制著這些新嘗試的，可能正是我們自己。因為，我們在推動新模式時，往往不知不覺沿用舊習。在這方面教育人類學教授 Shimahara 提供了很有用的解釋。

參、從文化角度看教學改革的過程

Shimahara 在七十年代開始研究日本教育的變遷。他指出，學校教育為社會、經濟、政治等制度服務，是一種功能，而不是改革社會的媒介。國家要延續下去，先要回應不斷變化的環境；為了回應，建立政治及經濟制度。教育作為功能，要滿足這些制度的需要。但是怎樣適應，是受文化影響的。所以，雖然各國都對現代化及工業化作出回應，由於文化背景不同，其回應方式也各異(Shimahara, 1979)。日本人的文化特色是群性、追求和諧及妥協、並且服從權威。這種特色的延續使日本社會經歷多次急劇制度變遷而維持穩定，免被瓦解。從歷史角度看，雖然日本經歷了很多結構性的轉變，如現代化、工業化、政制等，其教育的內在精神基本上與十八、十九世紀無異。若西方教育模式與日本的文化協調，便能在日本扎根。反之，若未經日本化，硬搬過來的話，始終會慢慢的被原有的日本模式排擠出去(Shimahara, 1979; 另見 Singleton, 1989; Wray, 1991)¹。因此，教育不是獨立存在的活動，而是緊扣著社會及文化脈絡的。也就是說，教育是文化的載體。如果文化不變，教育本身是沒有革新的能力的(Shimahara, 1979:6)。在九十年代，Shimahara 做了有關日本新教師入職的族誌學研究，得到類似的

¹ 美國及德國亦有類似的情況。Spindler & Spindler (1982) 的案例研究發現兩所學校都有很頑強的抗變能力。

結論。他指出，在老教師帶新教師的過程，後者內化了前者的教學價值及方法。日本教師群體的共同價值、規範，一代一代的傳下去。這種教學的文化觀，沒有隨著政治經濟等制度轉變。他稱這理論為族誌教學論 (ethnopedagogy)。既然教學不是簡單的、制度化的活動，而是隱含了千絲萬縷的文化、規範，新教學法作為改革的手段，必須與原有的文化協調，才能產生作用(Shimahara and Sakai, 1995)²。

現在我們面對的矛盾是，一方面學校教育有為經濟服務的功能，另一方面，它也被賦與改革的角色。這兩種相反的角色，如何配合呢？結構可以一夜之間被推倒，人的觀念、行為以至能力，却需要很長的時間去改變。同理，教學改革可以不斷推陳出新，而教學行為總在新的點子後面，因循舊習。因此，政策憧憬的世界與學校現實總是有一段很大的差距。現在讓我們看看以兒童為中心的理念在西方的出現及在中、港實施的情況。

肆、「以兒童為中心」的理念與實踐

以兒童為中心的理念在教育文獻的出現可謂不計其數。但是，它也是非常不清晰的理念。似乎大部份與傳統不同的教學法，都可以歸類為以兒童為中心的方法。傳統教學的焦點是預設的課程；教師傳遞課程知識。以兒童為中心的特色是以兒童為學習的主體、尊重其選擇、鼓勵他們之間的合作（而非競爭）。教師不再是權威，而是協助者，甚至是學習夥伴。以兒童為中心作為創新的教學法，本身便是一個舊的理念的變奏。法國哲學家盧梭在 1762 年即已提出，兒童應該按自然的規律成長。其後裴斯泰洛齊(Pestalozzi)、福祿貝爾(Froebel)、杜威(Dewey)等，都在同一大方向下提倡不同的做法。我們先看看這理念在美國及英國的變奏。

過去一百多年來，美國在以兒童為中心教學法方面出現過兩次重大的改革，分別在 20 世紀初及 60 年代中至 70 年代中。在十九世紀，美國的學校都很傳統。學生並排而坐；教師是權威，位置在課室前面，所有學生都在他視線之內。這種編排反映當時的教學觀，是教師以教科書控制學生學什麼及怎樣去學。到了 20 世紀初，在進步教育的思潮下，這取向受到質疑。改革者認為兒童的經驗及自我表達應該是學習的重心；

² 這理論有其局限。下文會進一步探討。

主題文章

教師的角色應該是帶領學生探討。因此有探究式教學法的出現。在 60 年代中到 70 年代中，進步教育被演繹為非正規教育（或稱開放課室）（Cuban, 1993: 1-14; Arends et al, 2001: 112-120）。然而，Cuban 分析了美國 1890-1990 年的課堂教學的轉變，發現進步教育的理想並沒有帶來根本的教學革新。每個州、每所學校、以至每一位教師都有其轉變或不變的方面。³ 他的結論是百年來教學改革的結果是參差的，教學仍然是以教師為中心，但是混合了一些以學生為中心的方法（Cuban, 1993）。

這就帶出了一些基本的問題：教學改革追求漸變還是根本的變？漸變表示原有的框架沒問題，只是需要改善；根本的變表示要改的是框架本身（Cuban 1993: 3）。另外，有什麼因素使傳統教學法這麼頑強地抗拒改革呢？Cuban 列舉了六大因素，包括：文化對教育的影響、學校的組織與實踐、教育改革是否有效改變教師的教學行為、政府及學校的結構能否有效改變教師的教學行為、維持現狀的教學文化、及教師的知識觀及教育觀（Cuban 1993: 14-20）。

以兒童為中心的教學在英國的出現較美國晚。Darling（1994）分析其起源及成效。他指出，20 世紀的六十年代，英國相對富裕，社會思潮重視個人自主、平等主義，都推動了以兒童為中心理念的實踐。1965 年蘇格蘭的教育政策書（Primary Memorandum）及 1967 年英格蘭的教育政策書（Plowden Report）確立了這種教學觀的地位，及對優秀教學作了新的定義。傳統的分科教學被綜合課程取代，而培養學生學習興趣比學習內容（例如知識及技能）更重要。也就是說，學習的重心是兒童。在實踐的過程中，有不同學派的觀點。其中主要的反對來自 P.H. Hirst 及 R.S. Peters 等哲學家。他們認為新的教學法降低了學生的學術水平，而分科課程比綜合科更有價值。也就是說，教育的重心應該是知識，而非兒童。到了九十年代初，以兒童為中心的教學取向影響減弱，逐漸又為分科教學所取代。

即使在西方，「以兒童為中心」的精神很難完全落實，原因有三。其一，「主體」與「學習」這兩個理念本質上存在著矛盾。兒童無論身體或心智都不成熟，需要成年人的照顧及指導。「學習」包含了依附的意思。因此，兒童的主體性是有限的。其二，兒童有多大主體性受到當時的社會制約。例如，盧梭在《愛彌兒》（1989）一書根據自然主義精神設計男孩的教育。可是，書中第五章關於女孩的教育，卻非常傳統。基

³ 筆者 2001 年在法國進行教學考察，也對他們的以教師為中心教學感到驚訝。

本上，書中女孩（蘇菲）的教育只是賢妻良母的培養。她的主體性根本被壓抑了。第三，教育不能完全隨兒童的心之所向。教育目標包括了知識與態度的培養。假如完全依照兒童的喜好任其發展，教育的成果——起碼是社會一般期望的成果——便會減少。夏山教育(Neill,1968; Lamb, 1992)曾令不少教師嚮往。它是以兒童為主、以知識為副的好例子。⁴可是，今天夏山的教學被評為「不足」，自由學習的原則在實踐時被視為鬆散放任、監管不足(OFSTED, 1999)。相信一般華人家長都不願意送子女到這學校。夏山的經驗說明了教學始終受制於社會的期望。如果完全以兒童為中心，到他們長大時未必能適應成人社會的規則。因此，即使在西方，以兒童為中心都是一個相對、而非絕對的理念。

當這理念傳到亞洲，問題更複雜了。以兒童為中心的思想在西方及亞洲的出現有著不同的根源。中世紀的歐洲受神權權威主義箝制，文化遲滯不前。十二世紀以還，十字軍東征、東西交往刺激民智、大學興起。同時，社會生活漸趨複雜，非神權所能解釋，人們轉而訴諸理性。文藝復興及宗教改革進一步啓蒙民智，對教育思想產生了很大的影響，如培根提倡科學探究方法，盧梭的自然主義教育、裴斯泰洛齊的實物課、福祿貝爾首創幼稚園等(Ellis et al, 1991:81)。這些教育思想各有特色，也有共通點。它們都是同一社會思潮下的變奏，挑戰僵化的社會風氣、過份強調書本及宗教知識的教學法、及兒童被視為「小號大人」的角色。隨著這思潮的出現，兒童被賦以新的、獨立的角色和權利；童年被視為人生的一個獨特階段(Aries, 1962)。當社會上有了「兒童」和「童年」的理念，以兒童為中心的教學也相應出現了。隨著神權及君權的相繼退色，人的權利逐漸成為社會的主流意識。福利主義、女性主義及兒童的主體性都是在這思潮下出現的新社會現象。因此，尊重兒童的主體性是對舊社會秩序的抗議(Schofield, 1982:56)，有著深層的人權、平等的思想。我們對某些教學法是否採用以兒童為中心的理念，應著眼於它們是否體現上述的精神，而不單是其表面的技巧。

相反，華人社會強調長幼尊卑分明，個人權利得不到重視。教學以教師為中心、以典籍為權威。這不是教育獨有的現象，而是華人社會倫理關係的一部份。既然西方與中國的社會脈絡不同，西方理念的引入，與我們本土如何協調呢？瑞典比較教育學

⁴ 很多人將臺灣的森林小學與夏山相比，其實前者看重知識價值。這是兩者很重要的分別(史 1998:11-12)。

主題文章

者 Husen(1995:157)指出，「教育本質上是地方性及族群中心的(ethnocentric)。每個國家的正規或隱蔽教育都與其歷史、文化、傳統緊扣著。」因此，文化價值觀念可以超越無數次的政策，延續下去。下面我們看看以兒童為中心的理念在香港及中國內地實踐的情況。

一、香港

一九七二年，原香港課程發展委員會在部份小學試行活動教學；一九七五年，正式鼓勵各小學採用這種教學法。活動教學的特色是：

兒童的學習能力和他們的身心發展過程有密切的關係。當兒童親身參與有關學習活動，和對所學習的事物感到興趣時，他們的學習情緒便會高漲起來，因而較容易接受新知識和掌握新概念。所以在小學階段，兒童應多透過活動作主動的學習，而不應把大部份時間專注在聆聽教師的講述和訓示。

活動教學便是為配合兒童成長過程的需要而設計的。活動教學的原則是以兒童為中心，順應他們的需要和興趣去激發他們主動學習的精神，鼓勵他們積極參與各種學習活動，從活動中學習，同時培養他們思考、分析和表達等能力。簡而言之，「以兒童為中心，從活動中學習」便是活動教學的精神所在。（香港課程發展議會，1995：3）

方法是學生分小組圍坐，每組五、六人不等，教學強調活動形式，如遊戲、工作紙、討論等，促進學生參與。自 1975 年初以來，採用活動教學的小學逐漸增加，到 1991 年，共有 394 間學校參加，約佔香港小學的一半（香港課程發展議會，1992：2）。大部份學校在初小推行活動教學；高小沿用傳統教學。

到目前為止，關於活動教學的成效，沒有結論。如果目的是提高學習的趣味性，活動教學肯定比傳統教學優勝，這是大家都同意的，大概不需要研究去證實。但是，如果目的是學習的成績，成果看來有限。1974 至 75 年，香港課程發展委員會的研究結果發現活動教學班的中文及數學成績較其他學生（控制組）為佳（阮，1983：12-13）。1978 年香港大學三位學生的研究指出，接受傳統教學的小學生的創造力較活動教學的小學生優勝，而創造力和智力有顯著的相關（阮，1983：13）。1980 年香港中文大學一位教授的研究亦發現接受過活動教學的學生的中文及數學成績比接受傳統教學的

「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾

差（阮，1983：14）。1983年的一份碩士論文指出傳統教學在流暢力、變通力、獨創力等方面均優於活動教學（阮，1983）。1987年教育署及香港中文大學合作的評估指出，活動教學提高了學生的學習興趣，「而學生的學習成績，與未採用活動教學的學校學生不遑多讓。同時亦發現活動教學使能力較低的學生有較佳的學習表現。」（香港課程發展議會，1995：4）

筆者多年來的課堂觀察是，活動教學的確能讓學生愉快地學習，是值得推行的方法。觀其三十年來逐漸普及，證明有一定的存在價值。在這肯定的同時，卻有不少教師對活動教學存疑。他們認為不過是把桌椅換一個位置，實際上沒有發揮活動教學的內在精神。至於家長，一方面希望孩子快樂，另一方面卻擔心他們學得少了，將來升到傳統班或轉到不施行活動教學的學校，會跟不上。以上的觀點一語道破活動教學的困難，即愉快學習與有效學習是否不能兼得。這又反映出更深層的問題。其一，有效學習是否必然乏味？其二，學什麼知識和怎樣學，才算是有效學習？這就牽涉到知識論的問題了。近年創意教學被視為香港教育的希望。我們可以簡單的將香港在以兒童為中心教學的嘗試分為兩個階段。第一階段是1972年至近數年的活動教學，其影響來自英國，其出發點是為了改善學習的素質。第二階段是近五、六年來，伴隨著教育改革的教學探索。市場經濟思想主導公共政策的制訂。教育改革方案開宗明義是為了提高香港作為國際商業城市的競爭力（香港教育統籌委員會，2000）。在這前提下，以兒童為中心的教學法雖以新形式出現，目標卻是功利主義的。這種狹隘性與以兒童為中心的精神是有矛盾的，因為後者隱含開放、個別化、多元化的特性。我們的社會口頭鼓勵學生按自己的興趣發展，實際上成功的指標不外乎致富。這種一元化思想與以兒童為中心的精神剛好相反。

無論是活動教學或其他方式的以兒童為中心教學，仍然是以教師及課本為主導，活動只不過是技巧，使這傳統的目的較易達到罷了。一份有關活動教學在課室的實踐的研究指出，香港的活動教學在學校行政配合及資源運用方面尚算滿意，但是，教師施教時側重講述和提問，學生互動不足，沒有充份的體現活動教學的精神（周、胡、陳、梁、馮，1994）。

二、中國內地

主題文章

中華人民共和國成立以來，大力發展教育。教育作為促進國家、政治、經濟、文化發展的功能，自1949年到現在，都是很突出的（中央教育科學研究所，1983:3-4）。八十年代改革開放以來，新的經濟策略偏重輕工業生產，更加需要普及初中及職業技術教育，為工廠提供大量的半技術工人。與此同時，八十年代引進國外教育思想，包括以兒童為中心的理念。義務教育普及，社會也比以前寬鬆了，個別差異的問題開始浮現。八十年代末、九十年代初，個別差異成為中國教育界的普遍憂慮。由於這是新的現象，人們連瞭解也來不及，更談不上對策了。十多年後的今天，教育界對這問題的認識無論在理論或實踐方面都有了很大的進步。現在的教育思想——一切為了孩子、為了孩子的一切、為了一切的孩子——可說總結了這些年來的探索。以兒童為中心的導向，可說是內地的新教育思維和教育語言（楊，1986；潘，1998）。90年代初，原國家教委正式將活動課程納入了九年義務教育課程計劃，這一舉措在全國中小學引起了「活動」熱（田、李、潘，2000：5）。教學和科研人員提出「以活動促發展，將教學過程建立在學生的活動時空，減少教學的強制性、封閉性，增強教學的開放和實踐性，實施以學習者為中心的教學策略，建立新型的平等、民主的師生關係，實施以促進能力培養和全面發展為目的多樣化教學評價等一系列新的教學主張，在活動教學這一領域開始了新的探索」（田、李、潘，2000：6）。

像香港一樣，經濟是教育政策後面的主要推動力。1999年中國教育部長便引述鄧小平的三個面向（教育要面向現代化、面向世界、面向未來）為指導思想，指出教育必須為中國現代化服務，使中國從不發達國家向中等發達國家邁進。近年這目標被演繹為「科教興國」（陳，2000：1）。可是並非所有人都同意這政策背後的邏輯。例如，張詩亞教授（2000：601-604）便指出一味強調教育為經濟服務實際上是顛倒了二者的關係。教育的本質是人自身的發展。經濟建設只能為這發展服務，而不能成為這個發展的全部。以經濟為主的教育觀只看到了教育的用，而沒看到教育的體。

筆者曾在內地一些城市作過課堂觀察，其中主要在深圳作課堂民族誌學研究（Mak, 1998）及在北京考察，見到教師對學生的友善態度、課室的小組安排、學生參與等。這在中國是很大的改變。不過，這些新嘗試主要在城市出現，農村及偏遠地區的教育難

點仍然環繞著經費等基本條件⁵。以兒童為中心作為教學手段，大大提高了教學的效果。但是，作為改革，與中國的社會脈絡是不協調的。如前所述，華人社會尊卑分明，群性超越個別性。當代政制給這群性加了新的印記，強調個人為國家服務。那麼以兒童為中心理念裡最重要的個人性，如何與我們社會的集體性協調呢？

中國的優秀小學教學水準很高，新教學法的好處是學生的參與明顯增加了。五十多人的大班，傳統的兩人一排的座位，通常前後兩位同學，加起來四位，編成一組。教師教完一小節之後，讓小組討論、朗讀等。只要前面的同學轉向後面，便能成組，不用再移動。這是非常簡單有效的做法，亦能維繫同儕之間的動力，讓學生得到最大的參與機會。同學發表意見時，即使錯了，教師都不給優劣的評語，只是引導其他同學說出正確的答案。在一些更先進的學校，座位的編排較為活潑，電腦科技的使用也較多，但是基本精神是差不多的。

可是，以上所述暫時仍然屬於技巧性、外觀的行為轉變，也就是 Cuban 所指的漸變。中國的學校教育最重要的目標——道德教育與知識傳遞——基本不變。無論在正規課程內透過教科書（尤其是語文課）或課室內外，德育無處不在。課室牆上的名人語錄、壁報板、操場、樓梯間的標語，以至師長訓話，都在灌輸一種政府及社會大眾鼓勵的道德典範，性質是依從性與單一性的。當然，每個國家都透過正規及隱蔽課程塑造理想的國民，只是在西方社會這種手段不太明顯，留給個人的空間也較大。德育在中國教育的重要性，非西方教育所能比擬；從傳統到現在都沒變，變的只是體現的手法而已。

除了德育，中國教育的另一主要功能是書本知識的傳遞。教師用很多活潑方法，目的都是為了讓學生掌握書本知識。為了使得每一位教師都懂得選取課文裡重要的部份，教學或課程領導人會幫助教師抓「訓練點」。這樣，學生便能掌握共同的核心知識。然而，這種知識取向是權威性的，與發現教學法、建構主義等相去甚遠。因此，儘管活動變了，知識的本質並沒有變。

筆者觀察所見，越是讓學生動手的課，越忽視個別差異。學生動手找答案，例如

⁵ 在貧困農村，經費不足嚴重影響了教學法。筆者探訪過一所小學，由於幼稚園的課室是危房，幼稚園的學童只好到一年級的課室。兩級學生共七十多人一起上課，小一要做功課，幼稚園不用。到第二年，後者又上同樣的課，並且要做功課，而新一屆的幼稚園生只聽課。這種安排比傳統教學更糟糕。

主題文章

討論、(數學課)量度圓周、做小試驗的時候,教師到每一組看一會,有時學生完全做錯了,教師都沒有察覺。反而在傳統教學,教師較易察覺那些學生跟不上。另一方面,雖然教師形象友善、實際上他們是至高無上的權威人物,一褒一貶主宰著學生的快樂或失望。同理,電腦輔助教學的好處是種標準模式的推廣。可是如果教師沒有批判意識,科技可能扼殺了教師以至學生的獨立思考能力。結果不是進步,而是教師能力的非專業化(Apple, 1983)。

上述現象反映了教師透過教學行為展現了文化觀念(Bowers & Flinders, 1990)。他們在理性的層面採用新的方法,在深層的意識裡仍然依循舊的運作。如果理性的選擇與深層意識協調,新策略便較能達到預期的效果。否則,便只能起些表面的作用,甚至起不到作用。

伍、結語

無論在內地或香港,新時代的需要使得學校重新定位。教學改革是配合的手段之一。以兒童為中心無論作為理念或實踐都獲得教育界及社會人士的肯定。然而這肯定是籠統的,後面的理據相對薄弱。到目前為止,我們知道這種教學法能提高學生的學習興趣,暫時仍未知道它能否提升學生的成績及創造力。這些年來的嘗試,帶出了六個問題。對這些問題的思考或能增進我們對這理念的認識,從而提升實踐的效果。

一、教學發展後面的經濟與文化關係

如前所述,教育改革背後的最大動力,往往是經濟發展。在現代社會,這是無可厚非,亦無可避免的。但是,教學觀反映了文化價值觀。因此,目標與過程需要互相配合,否則只會造成二者的割裂,以至教改的失敗。

二、學校教育的抗變與求變能力

上文引述多位學者的研究都證實了傳統教學的頑強力量。事實上,結構功能學派認為學校教育的主要功能之一是社會化,學生內化了社會規範及價值,使之延續下去。然而,社會不斷在變,21世紀與20世紀已經很不同,莫說更久以前了。而且,歷史上很多有意識的轉變,都由受過教育的人帶領。因此,我們不用擔心學校沒有應變潛

「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾

力。著眼點應該是如何把這潛力發揮出來。例如，制訂改革時，應有周詳的考慮（包括橫向的範圍及縱向的深度），以及微觀與宏觀的配合（如教學與經濟、文化的關係）。這樣便能減少改革脫離現實的危險。

三、改革爲了漸變還是根本的變？

如果以兒童爲中心的教學實踐，目的是爲了根本的變革，它應該只是一個環節。其他框架如師生關係、知識的性質、評核機制也應該大變。如果目的是漸變的話，這種新的教學法只是一種手段，原有的教育框架得以保持。內地及香港的嘗試，看來屬於後者。

內地及香港的新課程反映了學校知識由社會建構(knowledge as a social construct)，而非以兒童爲中心理念的知識由個人建構(knowledge as a personal construct) 的性質。我們在教學的構思看到個人建構知識的意圖，在教學的執行看到社會建構知識的現實。這種從目標到實踐的差距正是由於教育制度不自覺的依循舊有文化。教師固然各有個人風格，然而他們也都是文化傳統的載體。今天內地及香港的教學和以前一樣，是以課程爲中心的。只是，以前的課程傳遞由教師主導；現在教師退後一線，讓學生多些參與。但是無論誰作主導，目的都是學好課程知識。

誠然，新教學法提高了學生學習的興趣。這是上課態度及動機，而非知識性質的轉變。以兒童爲中心理念在內地及香港的變奏，幫助原有教育的推行，沒有充份發揮兒童爲主體的精神。它所追求的新知識、新能力，還沒有出現。更重要的是，除了文化之外，制肘來自考試制度。如果一試定終身的機制不變，所有的教學試驗都只能起修補作用，不能革新。因此，以兒童爲中心理念在兩地的變奏，是很好的例子，說明了教學改革光有目標是不夠的，還要與其他環節配合。即使廢除公開試，仍沒有效。華人唸書固然爲了修身齊家，但是更多人是爲了謀職。即使廢除考試，我們總有其他方法去競爭及淘汰。香港的學能測驗即爲一例。上世紀八十年代初，教育署爲了減少公開試給小六學生的壓力，廢除了升中試，代之以學能測驗，鼓勵學生發展推理能力。結果演變爲機械式的推理題目操練，其荒謬比升中試更甚。同理，當前的香港教育改革鼓勵學生參與課外活動，有論者認爲只是把競爭推到課外活動的戰場而已（黃，1999）。

四、愉快與學習可否兼得？

香港的活動教學多在小一至小三推行；年級越高教法便越傳統。另外，活的科目（如常識、美術）較易見效。一般來說，以兒童為中心的教學法多展示為外觀性的參與。這是否意味著這種教學觀與知識類別的必然關係呢？這種教學觀是否如其批評者所言只著重愉快，而沒有提升學習呢？參與是否要以小組及自由走動的形式出現？智力活動（如獨立工作、靜態的思考）是否另一層次的參與？

五、班級人數的影響

另類學校較一般學校有條件採用以兒童為中心的教學。例如，師生一對一的教學情景只可能在夏山類的學校出現。香港的學校每班約四十人（活動教學每班三十多人），內地的城市每班五十多人的也很常見。越大班，個別差異越大；個別差異越大，越有需要用以兒童為中心的方法，卻也越困難。這是根本的矛盾。筆者所見香港及內地教師運用這方法的技巧都很流暢。只是，我們應該明白，在班級人數的制肘下，教師只能推動漸變，而非根本的變。

六、本土優勢與外來影響

二者的關係是很多（客觀或主觀上）弱勢社會在回應外來衝擊時的恒常問題。在教學法方面我們往往把東方教育定位為傳統，把西方教育定位為先進。本土文化又往往被視為前進的阻力。以兒童為中心理念作為從西方傳來的理念，亦有這樣的定性。

其實，本文所引用的文化分析並不足夠。任何文化都在不斷轉變，在封閉的社會較慢，在開放社會較快。社會變遷的不同視角，帶來不同的結論。有些學者的焦點集中在轉變過程中本土社會的獨特性（文化論），另一些集中在各個社會在變遷時趨向的普遍性(Inkeles, 1997)。Inkeles 在其早期著作已指出各國發展趨向共同性，而達到共同性的手段是教育及工業化(Inkeles and Smith, 1974)。很明顯，文化理論與一體化理論對社會變遷有不同的解釋。那麼，我們看到的以兒童為中心理念的矛盾，究竟是長期的，還是短期的調適？最終會趨向與西方一致的內涵嗎？這是一個暫時還沒有答案的理論爭辯。

本土是一個相對的概念。沒有外來，便不會突出本土意識。在這個資訊開放的年代，各種影響從四面八方來，或者我們不必計算彼此的優劣。重要的是我們要有獨立

「以兒童為中心」的理念在中、港的變奏與矛盾

的判斷能力，例如，不必假設美國制度為理想制度，也不必硬銷自身優勢。本來就沒有任何一種文化是完美或一文不值的。文化之間互補的取態應該比互拼更有建設性。

最後，本文的目的不是否定教育界在教學改革的努力。相反，這努力是可喜的、必要的。只是，在推行新模式時，我們要有透徹的認識。如果我們釐清教改的目的與手段後面的複雜性，我們構思、執行以至評估課堂教學，應該較準確，而實踐也應該有較大的成果。

參考文獻

- 中央教育科學研究所 (1983)。中華人民共和國教育大事記 1949-1982。北京：教育科學出版社。
- 史英 (1998)。從森林小路到椰林大道—人本教育的思考與實踐。臺北：天下遠見出版有限公司。
- 田慧生、李臣之、潘洪建編 (2000)。活動教學引論。北京：教育科學出版社。
- 阮偉忠 (1983)。香港小學低年級活動教學與學童創造力之關係。香港中文大學教育學部碩士論文。
- 呂型偉、閻立欽編 (2000)。面向 21 世紀我的教育觀：基礎教育卷。廣州：廣東教育出版社。
- 周炳明、胡少偉、陳倩兒、梁淑儀和馮育意 (1994)。香港小學活動教學的現況評估。香港中文大學初等教育學報第四卷第一期：頁 41-56。
- 香港教育統籌委員會 (2000)。21 世紀教育藍圖。香港：中華人民共和國香港特別行政區教育統籌委員會。
- 香港課程發展議會 (1992)。小學活動教學教學指引。香港：教育署。
- 香港課程發展議會 (1995)。小學活動教學教學指引。香港：教育署。
- 黃毅英 (1999)。從課外活動到才華指標。香港信報 1999 年 12 月 6 日。
- 張詩亞 (2000)。21 世紀中國教育發展之我見。見呂、閻。
- 陳至立 (2000)。前言。見呂、閻。
- 楊小微 (1986)。試論中小學教學的結構與模式。武漢：華中師範學院教育碩士

主題文章

文。

- 潘仲茗編 (1998)。當代中小學教育改革實驗概說。成都：四川教育出版社。
- 盧梭 (1989)。愛彌兒。臺北：五南圖書。(李平滙譯)。
- Apple, M. (1983). Curricular form and the logic of technical control. In M. W. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Arends, R.I., Winitzky, N.E. & Tannenbaum, M.D. (2001). *Exploring Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Bowers, C. A., & Flinders, D. I. (1990). *Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture and Thought*. New York and London: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*. New York and London: Teachers College Press.
- Darling, J. (1994). *Child-centred Education and Its Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Denison, E. (1962). *The Sources of Economic Growth in the U.S. and the Alternatives before the U.S.* New York: Committee of Economic Development.
- Dore, R. (1965). *Education in Tokugawa Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Ellis, A. K., Cogan, J.J. & Howey, K.R.(1991). *Introduction to the Foundations of Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Enright, M. J., Scott, E. E., & Dodwell, D. (1997). *The Hong Kong Advantage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Husen, T. (1995). The “take off” of international comparative studies of education. In J. Lane (Ed.), *Ferment in Education: A Look Abroad*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Inkeles, A. & Smith, D.H. (1974). *Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Inkeles, A. (1997). Continuity and change in popular values on the Pacific Rim. In I. D.

- Montgomery (Ed.), *Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific*. Hollis, NH: Hollis Publishing Co.
- Kim, J. I., & Lau, L. J. (1994). The sources of economic growth in the East Asian newly industrialized countries. *Journal of the Japanese and international Economies*, 8, 235-271.
- Krugman, P. (1994). The myth of Asia's miracle. *Foreign Affairs*, 73, 62-78.
- Lamb, A. (1992). *The New Summerhill*. London: Penguin.
- Lau, L. J. (1996). The sources of long-term economic growth: Observations from the experience of developed and developing countries. In R. Landau, T. Taylor & G. Wright (Eds.), *The Mosaic of Economic Growth*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lau, L. J. (1997). *The sources of East Asian economic growth: Implication for building the future of Hong Kong*. Paper presented at the 37th Annual Conference of Rotary International District 3450 (Hong Kong & Macau), Hong Kong, April 11-13, 1997.
- Levin, H. (1997). *Accelerated education for an accelerating economy*. Education Policy Studies Series, Occasional Paper No. 9, Hong Kong Institute of Education, The Chinese University of Hong Kong.
- Mak, G. C. L. (1998). Classroom management in China: Personalizing groupism. In N. K. Shimahara (Ed.), *Politics of Classroom Life: Classroom Management in International Perspective*. New York & London: Garland.
- McClelland, D. C. (1969). Does education accelerate economic growth? In M. A. Eckstein & H. J. Noah (Eds.), *Scientific Investigations in Comparative Education*. London: Collier-Macmillan.
- McGinn, N. et al. (1980). *Education and Development in Korea*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Neill, A.S. (1968). *Summerhill: A Radical Approach to Child-rearing*. London: Penguin.
- OFSTED(1999). <http://www.ofsted.gov.uk/inspect/docs/indy/summerhill.htm>
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for Development*. New York: Oxford University Press.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Shimahara, N. K. (1979). *Adaptation and education in Japan*. New York: Praeger.

主題文章

- Shimahara, N. K., & Sakai, A. (1995). *Learning to Teach in Two Cultures*. New York & London: Garland.
- Schofield, H. (1982). *The Philosophy of Education*. London: George Allen & Unwin.
- Singleton, J. (1989). Gambaru: A Japanese cultural theory of learning. In J. J. Shields, Jr. (Ed.), *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality and Political Control*. University Park and London: The Pennsylvania State University.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1982). Roger Harker and Schonhausen: From the Familiar to the Strange and Back Again. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.
- The World Bank (1993). *The East Asian miracle: Economic Growth and Public Policy*. New York: Oxford University Press.
- Wray, H. (1991). Change and continuity in modern Japanese educational history: Allied occupational reforms forty years later. *Comparative Education Review*, 35, 447-475.