

香港教研學報

— Volume One 第一卷

2023

目錄 Contents

香港教研學報 Hong Kong Educational Research Journal	3
I. 主題:網上學習、價值觀教育 Theme: "Online Learning" and "Values Education"	
Implementation of Two Hong Kong Online-to- Offline Writing Education Experiments: a Writing Lab and a Penfriend Programme Chiu-yeung WONG	5
 2.「透過生命教育為主題的繪本閱讀,培養學生正面的價值觀」:以小四中文課為例 林淑操 	30
Ⅱ. 理論及政策評論 Theory and Policy Comments	
A Genre-based Approach to Reading and Writing in Language and Content Subjects – Limitations and Solutions	
Chiu-yeung WONG	51
 中學職業專才教育與學習領域的連繫:變革的起點 許漢榮、秦偉桑、丘兆豪、馮婷婷 	74
III. 教育實踐與經驗分享 Educational Practices and Experience Sharing	
 香港教師與家長看疫情對小學生學習和成長的影響 胡少偉、李少鶴、甘艷梅、陳瑞良 	92

IV. 教育研究獎勵計劃 (2021/22) 獲獎報告選編 Selected Reports from Educational Research Award Scheme (2021/22)

 1.「閱讀促進學習」教學法結合「後設認知策略」教授 非華語小學生中文記敘文寫作的成效 	
非辛品小字生下文記叔文為作的成效 黃嘉瑤	105
 翻譯文學作品融入品德情意教育的個案研究 吳善揮、文德榮 	137
徵集論文 Call for Papers	160
投稿須知 Notes for Contributors	162
徴募評審員 Invitation for Reviewers	164

香港教研學報 Hong Kong Educational Research Journal

《香港教研學報》(《教研學報》)乃一年一度出版的學術性刊物,內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主。《教研學報》的投稿者多來自本港及海外的教師、師訓機構的導師、教育研究人員及學者。有興趣人士可到教師及校長專業發展委員會網頁(https://www.cotap.hk/index.php/tc/t-share/educational-researchaward-scheme)閱覽《教研學報》。

以下為《教研學報》之顧問及編輯委員名單。

The Hong Kong Educational Research Journal (HKERJ) is an annual refereed publication. It publishes articles on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. Our contributors include school teachers, teacher educators and academics researching on education from Hong Kong and other places. The HKERJ can be accessed from the website of the Committee on Professional Development of Teachers and Principals (https://www.cotap.hk/index.php/en/t-share/educational-re search-award-scheme).

The advisors and editorial committee members are listed as follows.

顧問團 Board of Advisors

A. Lin GOODWIN Allan LUKE Atara SIVAN Bruce MACFARLANE Jongho SHIN TAN Eng Thye Jason 丁 鋼 李兆璋 李榮安 李慧心 李潔冰 侯傑泰 范息濤 許添明 傅浩堅 程介明 苗金耀 潘慧玲 鄭美紅

鄭燕祥

鍾秉林

魏向東

Hong Kong Baptist University The Education University of Hong Kong Seoul National University National Institute of Education Singapore 華東師範大學 香港浸會大學 新躍社科大學 香港都會大學 香港中文大學 香港中文大學 香港中文大學 國立臺灣師範大學 香港浸會大學 香港大學 香港資優教育學苑 淡江大學 香港教育大學 香港教育大學 北京師範大學 香港考試及評核局

Boston College

Oueensland University of Technology

評審團 Board of Reviewers

吳李李胡區張梁陳陸楊劉劉蔡鄧羅智子慧少婉燕頌中佳沛荻雅逸高陸滙建心偉儀珠康傑芳銘茵詩寧瑋慧先教教博女博博博博博博博博博博英生授授士士士士士士士士士士士士教

編輯委員會 Editorial Committee

顧問主編 (Honorary Chief Editor)

李子建教授 梁湘明教授

執行主編 (Executive Chief Editor)

胡少偉博士 楊沛銘博士

主編(推廣及宣傳) (Chief Editor (Promotion and Communication))

李少鶴先生梁兆棠先生

副主編 (Associate Chief Editor)

陳嘉敏 先生 許潘 寶華先生士生生生生

Implementation of Two Hong Kong Online-to-Offline Writing Education Experiments: a Writing Lab and a Penfriend Programme

Chiu-yeung WONG¹

Kwun Tong Maryknoll College

Abstract

This paper reports on two online-to-offline (O2O) writing projects in a Hong Kong secondary school: firstly, a blended-learning Penfriend Programme with students in Colombia, South America which involves an intercultural and online community of learners exchanging handwritten letters, curating a YouTube channel and publishing eBooks, and secondly, an O2O student-centric Writing Lab in which students volunteer to meet face-to-face to experiment in writing techniques at school, and independently explore online resources from home. This study is an exploratory mixed methods case study and finds that (1) students generally feel more negatively towards the projects than learning English in conventional ways, (2) students enjoy social interaction in the projects, and (3) there is a positive relationship between students' opinion of the Penfriend Programme and their self-assessment of global citizenship attitude (r=0.729). Implications for the design of such activities are discussed.

Keywords

writing across cultures, online community learning, blended learning

Introduction

Following the tradition of Social Development Theory (Vygotsky, 1978), the current view of writing emphasizes how different pieces of writing fulfil different social and communicative purposes between the writer and readers in authentic contexts, even though students of English writing often treat their teachers as the intended reader and that the writing fulfil the purpose of merely completing a homework assignment (Hyland, 2002). There have been calls for a more sociocultural emphasis on writing instruction (Hyland, 2003). This is coupled with the internationalization of English language and the development of contrastive rhetoric, which invites us to view the act of writing as crossing social contexts and caution writers to be sensitive to cultural issues in writing (Spack, 1997; Zamel, 1997; Connor, 2002). Similarly, development in English pedagogy favours English in ways that transcend national boundaries (Littlewood, 2011).

A number of scholars examine the social and cultural elements of ESL writing methodologically, with a focus on pedagogical models, rather than in actual practice, especially regarding the complexities involved in the implementation of blended learning projects (Hyland, 2003, Shelly, Gunter & Gunter, 2014). Some studies focus on the perceived implied cultural relations between that of 'West' and 'East' (Canagarajah, 2012; Holliday, 2006). Therefore, more research about writing across culture is needed in the actual practice and implementation of alternative and e-approaches, especially those between cultures outside of the native 'West' (Canagarajah, 2012). To fully understand this dimension of ESL writing, we must understand the challenges and achievements of intercultural ESL writing approaches in actual practice. This paper focuses on two writing projects with an emphasis on the implementation of writing projects in authentic contexts and across two cultures outside of the native West.

Literature review

English as lingua franca

Studies on second language learning must consider social contexts (Johnson, 2009). As English spreads to become the world's second language, non-native speakers outnumber native speakers by a considerable ratio. Some estimations show that native speakers consist of only about 20-25% of the world's English-speaking population. One estimation in 2003 shows that the ratio of non-native English speakers to native English speakers is about 3:1 (Crystal, 2003). The worldwide prevalence of English has led to studies of its use by non-native users who use it for communication, and ESL/EFL students. In earlier studies, native speakers were usually used as the standard, resulting in many ESL students being seen as deficient. Prator et al. (1968) and Quirk (1990), for example, viewed that non-native speakers' language varieties have not yet reached the proficiency of the native speakers' norm. For this reason, many language students internalize the idea that non-native language users are 'non-standard', 'non-authentic' and inferior (Bucci & Baxter, 1984).

Critical pedagogy

Critical pedagogy aims to rethink these well-accepted underlying assumptions and beliefs in language education (McLaren, 2015). Critical scholars such as Holliday (2005) have argued that native-speakerism is a western-dominated, culturally-prejudiced belief imposed upon second language education by Western educators, thus morally unacceptable. Development in English pedagogy also favours teaching English in ways that transcend national boundaries (Littlewood, 2011). Communicative Language Teaching, which has been developing against this background since the 1970s, can be seen as a resistance to native-speakerism (Littlewood, 2011). Rather than accuracy, CLT focuses on comprehensibility (Holliday, 2005). It does not seek perfect, or native standard accuracy, but the ability to sustain effective and comprehensible communication appropriately in various contexts, both with native and non-native speakers, with more emphasis on asking for and providing clarifications, understanding the audience, and multi-competence, etc (Richards, 2001; Munby, 1981; Cook, 1995).

Communicative Language Teaching and non-native communication

Following the trend of Communicative Language Teaching (CLT), it is argued that basic competence in English is adequate for communication without the need to be of native speaker standard (Gebhard, 2006). This view suggests that having a native standard does not mean having better language ability. It is noted that aiming for native speaker proficiency may be unessential because sounding native does not necessarily mean good communicative ability; some scholars even consider that native proficiency is counterproductive (Sewell, 2015). This view argues that native speakers often fail to communicate the message, especially to non-native speakers (Hazel, 2016). For example, in pronunciation, native speakers have a faster speaking pace, reduced vowels, and opaque idiomatic language (Sewell, 2015). On the other hand, people who speak English as a second language are more likely to use strategies for repairing misunderstandings, like asking for clarification and repetition (Goh & Burns, 2012).

Non-native spoken communication outside of the 'native West'

It is also shown that even ESL speakers who have different first languages can communicate better among themselves compared to when communicating with native speakers of English (Hazel, 2016). Some studies focus on the perceived implied cultural relations between that of 'West' and 'East' (Canagarajah, 2012; Holliday, 2006). More studies about writing across culture, especially those between cultures outside of the 'native West', are needed (Canagarajah, 2012). Given that Hong Kong is breaking away from native-speakerism, Hong Kong's current curriculum document lists understanding "various cultures in which English is used" as one of its aims, perhaps a sign of recognizing a number of non-native English cultures and accents. (CDI, 2006, p.9).

One of the learning targets in the curriculum guide is to understand speech in "a variety of accents" (CDI, 2006, p. 24). In Hong Kong, the curriculum is still influenced by native-speaker standards, although the use of Hong Kong English in a local public examination is seen as a breakthrough (Chan, 2014). However, the focus on accents in speaking and listening (see Chan, 2014 for example) seems to indicate a need for more focus on writing.

Research questions

Given these gaps, this research attempted to answer these research questions:

- 1. What is the participants' attitude to learning English writing through the Penfriend Programme and Writing Lab compared to learning English in conventional ways?
- 2. What aspects of the Penfriend Programme and Writing Lab do students enjoy the most and benefit the most from?
- 3. Is there a relationship between participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme and their intercultural communication competence? Is there a relationship between participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme and their global citizenship attitude? If the relationships exist, how strong are they?

Methodology

Setting

The participants were 82 secondary school students in a secondary school in Hong Kong, from S1, S4 and S5. The school is located in a district with a predominantly ethnic Chinese and Cantonese-speaking population. The research project took place in the academic year from August 2018 to June 2019, during which the author taught the classes which participated in the project.

Writing Lab

The first writing project is a Writing Lab in which students volunteer to meet face-to-face to experiment with writing techniques at school while independently exploring online resources about writing from home. The offline component consisted of about 10 Tuesday lunchtime workshops starting mid-September 2018 open to F.5 (16-year-old) students. Attendance was voluntary. Lunchtime was chosen to avoid keeping students after school, which might make the programme less attractive to students with other commitments. The Writing Lab is skill-based, focusing on experimentation with skills related to content, language and organization. Content-wise, the topics generated ideas using PECS framework (personal, economic, cultural and social perspectives), avoided logical fallacies, and used 5'E's to convince

the reader (example, explanation, elaboration, personal experience, experts' opinions). In language, the topics were using the 2 'P's: proofreading and polishing, understanding language features of different text types using the 'TAPS' framework (topic, audience, purpose, situation), enriching vocabulary, and using a variety of grammatical patterns. As for organization, the topics are developing a paragraph: using the TEEN (topic sentence, example, explanation, ending sentence) and PEEL frameworks (point, evidence, explanation, link), using cohesive devices, and writing engaging beginnings and thoughtful conclusions. The approach was individualized and interactive. Students who attended the workshops were encouraged to experiment with these writing techniques, and were given the autonomy to choose the topic to write about.

The online component consisted of writing resources available for students to use at home, including exemplary writing, writing prompts, e-books about writing skills, support in vocabulary and sentence patterns. Students who did not attend the offline workshops had to submit an assignment which could only be completed by utilizing the online resources provided.

Penfriend Programme

The second writing project is a blended-learning Penfriend Programme between Hong Kong students and students in Colombia, South America which involves an intercultural and online community of learners exchanging handwritten letters, curating a YouTube channel and publishing eBooks. This connection between the schools was established through the Cambridge Assessment English, which the Hong Kong teacher joined in January 2018. The letters are uploaded online. A YouTube channel was created featuring both Colombian and Hong Kong students. The videos show students writing letters to their penfriends, and reading and reacting to the letters from their penfriends.

Students did not seem to have in-depth knowledge about Colombia before the programme. They often associated the country with Columbia Sportswear, coffee, drug, football stars, etc. Before exchanging letters, students were shown photos of the Colombian students, facts and statistics about the Colombian economy, demographics, society and daily life to prepare them for the programme. Students were given instructions on what to write in

the first letter. They were asked to introduce themselves. They could talk about their daily life, hobbies, school, favourite things (songs, movie stars, sports...), dreams, fears, etc. Depending on their grade level, they were also given a word limit.

Procedure, data collection methods & data analysis methods

As suggested by previous studies on this topic (Ma, 2012; Ling & Braine, 2007; Lasagabaster & Sierra, 2005), this study was based on a mixed-methodology questionnaire survey with open-ended and closed-ended questions. Students' attendance to the Writing Lab was also recorded.

For Research Question 1 (What is the participants' attitude to learning English through the projects as compared to learning English in conventional ways?), participants were asked to rate the following two groups of Likert-scale statements on a degree scale from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). The statements in the first group, e.g. 'Learning English is interesting' is a statement regarding the participant's attitude to learning English in conventional ways. Each statement in this group corresponds to another statement in the second group that is specific to the programme that participant participated, e.g. 'Learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme is interesting'. The mean rating of the statements is calculated. By comparing the mean rating of the general statement against that of the specific ones, the participants' attitude to learning English through the projects as compared to learning English in conventional ways can be assessed.

- 1. Learning English is interesting.
- 2. Learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme is interesting.
- 3. I like learning English.
- 4. I like learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme.
- 5. Learning English is easy.
- 6. Learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme is easy.

- 7. Learning English makes me happy.
- 8. Learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme makes me happy.
- 9. I am not afraid to learn English.
- 10. I am not afraid to learn English through Writing Lab / through the Penfriend Programme.
- 11. I have confidence in learning English.
- 12. I have confidence in learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme.
- 13. I am able to use English.
- 14. I am able to learn English through Writing Lab / through the Penfriend Programme.
- 15. The level of difficulty of English lessons is just right to me.
- 16. The level of difficulty of learning English through Writing Lab / through the Penfriend Programme is about right to me.

For Research Question 2 (How do participants enjoy or benefit from the Penfriend Programme and Writing Lab?), participants were asked to indicate whether it is their first time to receive a letter and video from another country, and rate some statements about the programme's benefits. They were asked to answer open-ended questions, including recalling the content of the video and letters being exchanged. They also had to answer questions about their impression of Colombia and Colombian people, what they liked most about the Penfriend Programme / Writing Lab and what they thought was the most useful. The answers to the open-ended questions were analyzed inductively using text frequency and thematic analysis to identify relevant recurring themes. The segments of the answers that illustrate the arguments and themes were then grouped together. These questions could provide insights into how participants benefit from the programmes in terms of improvement in cultural awareness and language.

For question 3 (Is there a relationship between participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme, and their intercultural communication competence and global citizenship attitude? If so, how strong

is it?), participants were asked to rate the following two groups Likert-scale statements measuring their self-reported intercultural communication competence and global citizenship attitude. The statements were based on three previously published studies (de Rivera & Carson, 2015; Der-Karabetian & Ruiz, 1997; Green, 2015). Participants' intercultural communication competence and global citizenship attitude data were compared with their attitude data (obtained in the statements also used in research question 1) using linear regression analysis. The dependent variable is the participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme. The independent variables are the participants' self-reported intercultural communication competence and global citizenship attitude. The relationship between the sets of data was observed by running a linear regression analysis using a mathematical instrument on mathportal.org.

The statements for self-assessment of intercultural communication competence based on Green (2015) are:

- 1. I am comfortable talking with people from other cultural groups.
- 2. I adjust my communication styles depending on whom I am talking to.
- 3. I think it is important to remain current on international affairs.
- 4. I communicate effectively with others from backgrounds different from my own.

The statements for self-assessment of global citizenship attitude based on de Rivera & Carson (2015) and Der-Karabetian & Ruiz (1997) are:

- 1. I am living in a global village.
- 2. What I do as a person could 'touch' someone in another part of the world.
- 3. I am 'next door neighbours' with people living in other parts of the world.
- 4. I am related to everyone in the world as if they were my family.
- 5. My fate and future are bound with all of humankind.

The surveys were conducted during class time because the researcher was the teacher of the participating classes. As a result, the participants of the research were all of the participants of the projects. No sampling was needed. Participants were informed that their participation and answers would not affect their standing in the school, nor be told to their regular teachers. Participants were informed of their right to withdraw, the confidentiality arrangement of their responses, the research procedure and purpose, before their consent was obtained. After they consented, they proceeded to complete the questionnaires anonymously. The researcher stood aside in the classrooms unless participants asked for assistance. No deception, sensitive topic, risks, or psychological stress beyond normal school activities was involved. All participating students consented to the research, and no one withdrew.

Findings

Key findings

To answer the three research questions:

- 1. Regarding the participants' attitude to learning English through the projects compared to learning English in conventional ways, students generally feel more negatively towards the projects than learning English in conventional ways, although the overall experience is still weakly positive. F.1 and F.3 participants found the Penfriend Programme easier and gave them more confidence compared to learning English in conventional ways. F.5, who thought that learning English through the Pen Friend is easier, reported having more confidence; they also thought that learning through the programmes makes them happier and that the level of difficulty is appropriate.
- 2. Participants reported enjoying and learning the most from the social and receptive aspects of the Penfriend Programme, particularly those who received a letter addressed to them, or a letter from abroad for the first time. They reported learning about the culture of Colombia and communication. As for the Writing Lab, participants enjoyed the interaction. It was found that attendance and interaction are key to the offline components of the O2O project that benefited students.
- 3. As for the relationship between participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme, and their intercultural communication competence and global citizenship attitude, there is a stronger positive relationship between students' opinion of the Penfriend Programme and their self-assessment of global citizenship attitude (r=0.729) than intercultural communication competence (r=0.5448).

Detailed findings of research question 1 on participants' attitude to learning English through the projects as compared to learning English in conventional ways

Table 1 refers to participants' mean rating of their attitude to learning English in conventional ways versus their attitude to learning English through the Penfriend Programme. Generally speaking, F.1 students have weakly positive feelings towards the programme because the mean rating towards the project is 3.54, although it is slightly lower than the mean rating towards learning English in conventional ways. The items that receive the lowest ratings include feeling happy, being able to use English and the level of difficulty. Generally, they think learning English through the Pen Friend is easier, and they have more confidence. Generally speaking, F.3 students have very weakly positive feelings towards the programme because the mean rating towards the project is 3.19, although it is slightly lower than the mean rating towards learning English in conventional ways. This rating is lower than the one given by F.1 students. The items that receive the lowest ratings include feeling happy, being able to use English and liking the learning. Generally, they think that learning English through the Pen Friend is easier, and they have more confidence, similar to the F.1 students. Generally speaking, F.5 students have very weakly positive feelings towards the programme because the mean rating towards the project is 3.22, although it is slightly lower than the mean rating towards learning English in conventional ways. The item which receives the lowest is liking the learning. However, there are more aspects in which the Penfriend Programme outperforms. On top of thinking that learning English through the penfriend is easier, and they have more confidence, the two points similar to F.1 and F.3 students are that they also think that learning through the programmes makes them happier and that the level of difficulty is more appropriate, which are contrary to the opinions of F.1 and F.3 students.

Table 1. Participants' mean rating of their attitude to learning English in conventional ways versus their attitude to learning English through the Penfriend Programme

	F.1		F.3		F.5	
	in conventional ways	through the Penfriend Programme	in conventional ways	through the Penfriend Programme	in conventional ways	through the Penfriend Programme
Learning English is interesting.	3.75	3.58	3.06	3	3	3
I like learning English.	3.71	3.67	3.24	2.88	3.17	2.77
Learning English is easy.	3.09	3.16	2.67	3.03	3	3.37
Learning English makes me happy.	3.5	3.46	3	2.94	2.86	3
I am not afraid to learn English.	4.04	3.96	3.85	3.57	3.72	3.56
I have confidence in learning English.	3.58	3.63	3.27	3.30	3.36	3.5
I am able to use English.	3.96	3.46	3.67	3.28	4.05	3.14
The level of difficulty of English lessons is just right to me.	3.67	3.38	3.45	3.58	3.27	3.41
Mean	3.66	3.54	3.27	3.19	3.30	3.22

Note: 1 = totally disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = totally agree

Turnout to the Writing Lab was low. Of the 22 students invited to join the Writing Lab, only 4 students attended the workshops more than three times. Some only came once only, and most never. An assignment that corresponds to the Writing Lab topics was given to all 22 students to complete using the online materials. 17 of the students submitted the assignment while 5 did not. Students who attended the workshops reported that they enjoyed the interaction the most. They found that the writing skills learnt were useful and could help them brainstorm ideas. They liked reading exemplary writing and reading past public examination papers.

Those who submitted the assignment (primarily those who did not attend the workshops) have a stronger feeling that English is easy and have more substantial confidence in themselves. According to the survey, most students are too busy for face-to-face meetings outside of class time. 58% of non-attendees cited having no time as the reason for not attending. Examples of their response include "Don't wanna spend more time studying when it's not lesson time" and "I want to have lunch outside school". Those who attended the Writing Lab workshops found them moderately interesting and that they improved their writing. They had a better feeling towards the Writing Lab than those who did not attend had towards the assignment.

Table 2. F.5 participants' mean rating of their attitude to learning English in conventional ways, through the Writing Lab workshops and through the assignment.

F.5	Learning English in conventional ways	Learning English through the Writing Lab workshops	Learning English through the assignment
Learning English is interesting.	3	3	2.94
I like learning English.	3.17	3.33	2.88
Learning English is easy.	3	3	3.35
Learning English makes me happy.	2.86	3	2.53
I am not afraid to learn English.	3.72	3.67	3.65
I have confidence in learning English.	3.36	3	3.41
I am able to use English.	4.05	4	3.47
The level of difficulty of English lessons is just right to me.	3.27	3.67	3.29
The activity improves my writing.	-	3.67	3.35

Note: 1 = totally disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = totally agree

Detailed findings of research question 2 on aspects of the Penfriend Programme and Writing Lab students enjoy the most and benefit the most from

As seen from Table 3 below, a majority of students, especially the youngest ones, received their first letters having them as the target / primary reader. An even higher percentage of them received their first letters from abroad. Although a lot of them received their very first video communication, the percentage is lower than letters.

Table 3. Percentage of students receiving a letter addressed to them, a letter addressed to them from another country, a video for them, or a video for them from another country, for the first time.

I receivedin the Penfriend Programme	F.1	F.3	F.5
a letter addressed to me FOR THE FIRST TIME.	Yes: 75%	Yes: 54.5%	Yes: 68.2%
a letter for me from another country FOR THE FIRST TIME	Yes: 83%	Yes: 73.5%	Yes: 86.4%
a video for me FOR THE FIRST TIME	Yes: 37.5%	Yes: 54.5%	Yes: 40.9%
a video for me from another country FOR THE FIRST TIME	Yes: 41.6%	Yes: 60.6%	Yes: 45.5%

As seen from Table 4 below, participants reported that the programme brought moderate benefits in intercultural communication, especially in allowing them to communicate with people from different cultural backgrounds. The effect is more substantial in younger students. However, the effect is not strong in helping them understand the culture in Colombia.

Table 4. Participants' mean rating of different benefits of the Penfriend Programme

The Penfriend Programme	F.1	F.3	F.5
helps me understand the culture in Colombia.	3.33	3.27	3.14
gives me the opportunity to communicate with people from different cultural backgrounds.	3.63	3.97	3.53
can contribute to my ability to communicate with people from other cultures.	3.58	3.42	3.41

Note: 1 = totally disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = totally agree

Detailed findings of research question 3: between participants' attitude to learning English through the Penfriend Programme and their intercultural communication competence and their global citizenship attitude

By running a linear regression analysis, it is determined that there is a moderate positive relationship between students' opinion of the Penfriend Programme and their self-assessment of intercultural communication competence (r=0.5448) and that there is a strong positive relationship between students' opinion of the Penfriend Programme and their self-assessment of global citizenship attitude. (r=0.729). The correlation is more significant than that of intercultural communication.

Students were asked to report the content of their letters and videos (if they had made one, 73% of students did not make a video). See Table 5 below.

By analyzing their self-reported content, it is found that students shifted from discussing personal information more to discussing external topics throughout the letter exchange. In their first letters, students overwhelmingly focused on their daily lives, mainly introducing themselves, their hobbies, school, and their favourites In contrast, discussion about culture or where they come from is comparatively less frequent. In their second letter, however, there was more emphasis on culture, e.g., traditions, food, etc. There was more discussion about food, street food, dim sum and footballers.

Table 5. Frequency analysis of participants' report of what they wrote about in their letters

Theme	Frequency of students' answer
Themselves	13
Hong Kong	4
Combination/ others	4

Students had a very positive impression of Colombia. When asked to comment on the country, students typically give general but positive comments, mostly describing the country as 'beautiful', 'great', 'amazing', 'interesting', 'wonderful', 'nice' or 'good'. Some commented that education in Colombia is better, the lifestyle is less stressful, and that it has many great footballers.

When the students were asked what they enjoyed, most reported that they enjoyed the social aspects of the programme. From Table 6 below, we can see that the receptive activities (reading letters and watching the video) are more popular than the productive activity of writing the letters. A number of students referred to the beautiful drawings on the letters from Colombia, which left an impression on the Hong Kong students' minds.

Table 6. Frequency analysis of participants' report of what they enjoyed from the programme

Aspects of the Penfriend Programme students enjoy	Number of times mentioned
Writing letters	4
Watching videos	4
Beautiful letters / drawing	4
Learning about culture / country	4
Receiving letters / reading letters / letters from Colombia	7
Making friends (from different culture / in different countries) / communicate with people	14

When the students were asked what they had learnt from the programme, they most frequently reported learning about the culture of Colombia and communication. Another frequent answer is learning to write a letter. Other answers include learning to be serious. One answer reads, "Clear my social mishaps (poor and have a lot of crime, people are surviving in danger) and help me feeling more wondering to understand the unique cultures of other countries," (sic) which shows that students learn about stereotypes and become more culturally-sensitive from the programme.

Table 7. Frequency analysis of participants' report of what they learnt from the programme

Aspects of learning from the Penfriend Programme students	Number of times mentioned
to be serious when working / patience / fun / funny	6
Treasure our friends / friends can be in any country / social skill / find happiness in talking to my penfriend	14
English (reading, spelling, vocabulary, use, grammar etc.)	20
Writing a letter / practical writing experience	33
Culture (food, lifestyle) / country / Colombia (difference between HK and Bogota) / communication	58

Discussion

There is a positive association between participants' attitudes of learning English and their self-appraisal of international citizenship attitude and intercultural communication skills. For F.1 and F.3 students, the items which receive the lowest ratings include feeling happy and being able to use English in the Penfriend Programme. This may be related to the fact that the project is part of a school assignment, or that it took up their regular lesson time and that they did not enjoy extra work. One potentially contradictory point is that they rated the level of difficulty poorly, yet generally they think that learning English through the Pen Friend is easier, and they have more confidence. This may be due to the nature of the project. The activities were not structured like regular English lessons, and the difficulty level of the letter they received from the penfriend, for example, has not been designed to cater to their level like normal English lessons would be. However, they would choose to use easier language to write their letters, and thus feel more confident because of their perceived mastery and completion of the task, which is not being judged by the English teacher as successful or not, unlike in normal English lessons. For F.5 students, they feel that the project makes them happier compared to daily lessons, which are contrary to the F.1 and F.3 opinion. This may be because their daily lessons consist more of public exam drilling and past paper practice, and the penfriend activity is more of a break. The implication is that the projects must take into consideration students' previous learning experience and expectations in their design for maximum benefit and that it must be well-coordinated and incorporated with the rest of the curriculum so that it is seen to be a valuable addition, rather than an extra workload burden to the curriculum.

The older students' emphasis on public exam may also be related to why some attended the Writing Lab because they reported enjoying reading exemplary writing and reading the past public examination papers in the workshops. However, caution needs to be exercised when analyzing the Writing Lab results, as the turnout is low. The low turnout can be attributed to the students' other commitments. However, other factors must also be taken into account because some did not submit the homework either. Those who did not attend have a higher tendency to report that they feel learning English is easy through the assignment and that they have confidence in learning English. The implication is that students may misunderstand a supplementary activity as a kind of 'remedial' class and perhaps less academically rigorous.

A common point between the penfriend and writing lab experience is that the social aspect is valued. Similar to the previous point, the project needs to be seen as relevant and contribute to the students' overall learning experience in a positive and important way in order to have a successful turnout. Surprisingly, writing a letter was what they learnt mostly according to their report, because we learnt writing letters in our everything English lessons. This programme is not just that, but it shows how the project can contribute to our regular curriculum.

Surprisingly, although a lot of them received their first videos for the first time, the percentage is lower compared to letters. The novelty factor is important in attracting students' interest and promoting motivation. Multimedia and audiovisual elements are often considered more novel. Yet, in this case, receiving letters is, in fact, more novel than watching videos from their penfriends. The implication is that for younger learners, tradition may be a novelty and that students' experience must be understood. Perhaps not surprisingly, students enjoyed the social and receptive aspects of the experience. Participants feel more strongly that they had an opportunity to communicate with people from different cultural backgrounds than the project, helping them understand the culture in the partner country. This may be related to the fact that they wrote about mostly personal issues, overwhelmingly more than cultural topics, in the first letters. The implication is that it is essential not just to offer the opportunity but also to utilize the opportunity for cultural exchange. Students need to be reminded not to make generalized, or perhaps even romantic, and willful judgments about their partner country.

Conclusion

There is a positive connection between participants' attitude toward learning English and their self-appraisal of worldwide citizenship attitude and intercultural communication skills. Participants often feel more negative towards learning English through the activities when contrasted with learning English in conventional ways in spite of overall positive experience. A commonality is that participants enjoy the social and interactive elements of the projects, especially those who find the experience useful or novel, although participants in different age groups have markedly different experiences and responses in some areas.

The study concludes that teachers should consider theoretical and contextual factors while implementing the programme for maximum benefit. Benefits may hinge on factors, including participants' age group, perceived usefulness, and previous learning experience.

It is suggested that future research should be conducted to explore ways in which writing and cultures are embodied, and examine how independent learning and learning as a community interact, and how online and offline opportunities compete against and complement each other in supporting writing in authentic contexts and across cultures.

References

- Bucci, W., & Baxter, M. (1984). Problems of linguistic insecurity in multicultural speech contexts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 433(1), 185-200.
- Canagarajah, S. (2012). Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2013). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (1999), *Non-native educators in English language teaching* (p. 77-92). London: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chan, J. Y. H. (2014). An evaluation of the pronunciation target in Hong Kong's ELT curriculum and materials: Influences from WE and ELF? *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(1), 145-170.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.
- de Rivera, J., & Carson, H. A. (2015). Cultivating a global identity. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 310-330.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and curriculum*, 8(2), 93-98.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 69.
- Curriculum Development Institute (2006). School Self-Evaluation of the Native-speaking English Teacher Scheme for Primary Schools Meta-Analysis Report. Hong Kong: Hong Kong Government. Retrieved from http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/net/school%20self-evaluation%20report%20sept%202006.pdf
- Der-Karabetian, A., Ruiz, Y. (1997). Affective bicultural and global-human identity scales for Mexican American adolescents. *Psychological Reports*, 80, 1027-1039.

- Gebhard, S. (2006). The Whisperers, are here. International Association of Conference Interpreters (AIIC). Retrieved from http://aiic.net/page/2202/-the- whisperers-are-here/lang/1.
- Goh, C. C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, K. (2015). Assessment of Cultural Awareness in Communication Sciences and Disorders Students. Retrieved from https://digitalcommons.wku.edu/diss/78/
- Johnson, K. E. (2009). Second language teacher education: A sociocultural perspective. London: Routledge.
- Ma, L. P. (2012). Advantages and disadvantages of native- and nonnative-English- speaking teachers: Student perceptions in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(2), 280-305.
- Hazel, S. (2016). Why native English speakers fail to be understood in English and lose out in global business in The Conversation. Retrieved from http://theconversation.com/why-native-english-speakers-fail-to-be-understood- in-english-and-lose-out-in-global-business-54436
- Holliday, A. (2005). The struggle to teach English as an international language. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. ELT Journal, 60(4), 385-387.
- Hyland, K. (2002). Teaching and researching writing. Harlow, Essex: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing*, 12(1), 17-29.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? *In Non-native language teachers* (pp. 217-241). Springer, Boston, MA.
- Ling, C. Y. & Braine, G. (2007). The attitudes of university students towards non-native speakers English teachers in Hong Kong. *RELC journal*, 38(3), 257-277.

- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 541-557.
- McLaren, P. (2015). Life in schools: *An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Routledge.
- Munby, J. (1981). Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prator, C. H., Fishman, J. A., Ferguson, C. A., & Gupta, J. D. (1968). *The British heresy in TESL*.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 6(1), 3-10.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sewell A. (2015). Are English standards really falling in Hong Kong? Don't believe all you read. South China Morning Post. Retrieved from http://www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1865488/are-english-standards-really-falling-hong-kong-dont-believe
- Shelly, G. B., Gunter, G. A., & Gunter, R. E. (2014). *Teachers discovering computers: Integrating technology in a connected world*. Cengage Learning.
- Spack, R. (1997). The rhetorical construction of multilingual students. *TESOL Quarterly*, 31(4), 765-774.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Zamel, V. (1997). Toward a model of transculturation. *TESOL Quarterly*, 31(2), 341-352.

淺談一所中學推行線上線下結合寫作 教學的經驗

黄朝揚2

觀塘瑪利諾書院

摘要

本文介紹某中學線上線下結合的寫作教學項目。一是與外國學生進行的筆友計劃,兩地學生線下互相通信,然後把學習成果結集成網上頻道,體現跨文化在線學習社群。二是寫作「實驗室」,學生在校嘗試新寫作技巧,在家中探索在線資源。案例研究發現(1)與一般學習英語相比,學生總體上對項目感覺更消極、(2)學生喜歡項目中的社交互動,(3)學生對筆友項目的看法之間及他們對全球公民態度的自評存在正相關關係(r=0.729)。研究討論此類活動的成功關鍵。

關鍵詞

跨文化寫作、在線學習社群、混合學習

²黄朝揚先生為觀塘瑪利諾書院前教師

「透過生命教育為主題的繪本閱讀, 培養學生正面的價值觀」:以小四中 文課為例

林淑操

滬江小學

摘要

現今的社會環境轉變急速,資訊泛濫,學生在成長中難免會遇到各種困難與挫折,教師有必要引導他們建立健康的人生觀。繪本這種以圖畫為主,文字為輔的特色,正好給予學生廣闊的思考空間,促進他們對個人及世界的認識。學生透過閱讀生命教育為主題的繪本,能夠深入了解生命的意涵,體會生命的意義及存在的價值,進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷,建立正面積極的人生觀。

關鍵詞

小學教育、生命教育、價值觀教育、中國語文、繪本

研究背景及目的

現今社會環境急速轉變,資訊泛濫,學生今天所學會的知識,到了未來或許已不合時宜,但正面及良好的價值觀卻能恆久不變。學生在兒童及青少年時期,認知能力迅速發展,是建立自我形象和價值的重要階段。學生在成長中難免會遇到各種困難,教師有必要引導他們建立健康的人生觀,特別是在困難的時候做出理性和負責任的決定和行為。立德樹人是教育的根本事業,正面的價值觀和態度一旦成為學生為人處世的原則,不單有助他們建立積極的人生觀,還能令他們具備良好的二十一世紀素質,成為德才兼備的終身學習者。

學校課程檢討專責小組(2019)建議價值觀教育應獲優先推行和持續檢視,以配合社會的急速變化,從而應對數碼時代新出現的問題。生命教育作為價值觀教育的範疇之一,須予以加強,藉此幫助學生提升抗逆力,培養其責任感和建立道德價值觀。張仁良(2018)提出要將生命教育融入教育體系,需要用心經營教學環境、建立校園文化,當中教師的角色至為關鍵。而教師正面的言行是學生學習的模範,在推行生命教育時更應以身作則,擔當變革促進者(change agent)之角色。若學校需要人力統籌生命教育課時,可考慮以班主任為切入點,因他們與學生關係密切。

誠然,人生的價值並不應只限於廣度,更在乎的是深度。除了追求, 生理滿足外,我們更應崇尚及追求有理想、有意義的人生。事實究 價值觀是學生應發展的素質,也是行為和判斷的準則。有不少研究 示加強價值觀教育時,除了透過班主任課、德育等 。 以,在推行價值觀教育時,除了透過班主任課、德育等等 。 學科亦能培養學生正面的價值觀和感恩、關心 。 對當學生的學習經歷。其中,中國語文學習領域的學習重點包括情 。 其中一個主要的價值觀和態度,則 是其中一個主要的價值觀和意度可謂一脈相承、互相呼應。可見,培育的 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021) 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021) 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021) 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021) 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021) 是其中一個主要點與《價值觀教育課程架構》(課程發展議會 ,2021) 是 議首要培育的價值觀和態度可謂一脈相承、互相呼應。可見,培育的建 議首要培育的價值觀和態度可謂一脈相承、互相呼應。可見,培育的 養生 正面的價值觀,除了班主任能擔當生命教育引導者及促進者的 科教師亦能肩負重任,同樣能擔起推動生命教育引導者及促進者的 色。 生命教育可說是每一個人一生的成長課,正正因為它的重要性,我們不能忽略在推行有關課程時所選用的學習材料。張永德(2015)指出繪本教學的目的是多樣性的。無論從語文或文學角度,童書教學可以提升學生閱讀能力、豐富知識、擴展視野。因此,是次研究以學生透過閱讀以生命教育為主題的繪本,探究學生透過閱讀教學,能否深入了解生命教育的意涵,以達到體會生命的意義及存在的價值,進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷,建立正面積極的價值觀。

文獻探討

馬學駿(2011)指出教師推行生命教育時,應以學生的生活經歷為本,從而培養及加強學生的抗疫能力,並讓學生更明白生命的意義,積極地生活。劉清彥(2003)提到小孩對於生命價值的意義和覺知的能力並不是與生俱來的,必須透過大人適當的教導、磨練來啟動,才不會在成長過程中迷失自己。

張永德(2015)稱童書為「真實的讀物」(real books),以故事為主體,具備三「情」,包括情節、情境、情意,書中亦運用多種手法,以反映生活的真實面貌,幫助兒童建立美感經驗。林敏宜(2000)指出繪本是有圖、有文的一種「圖畫故事書」,日本稱之為「繪本」,,其文為「picture book」。顧名思義它是一種以圖畫為主,文字為輔,結合了故事內容的敘述與圖畫的生動表現,但它也可以是一本充滿圖畫、幾乎沒有文字的書籍。兒童藉由閱讀圖畫書使其個人在認知、人格。 道德、生活四個方面獲得成長。在認知方面,可增廣閱歷,豐富知識;在人格方面,學會接納、認同、甚至實現;在道德方面,可涵泳心性、陶冶性情、學習判斷善惡、培養正義感與同理心;在生活方面,可培養良好的生活習慣和積極的生活態度。

事實上,世界各地的生命教育課程發展步伐不一,課程框架亦各 異,但總的來說內涵大都相近,而香港的生命教育重點在於人與自己、 人與他人、人與社會、人與自然,如教育局總課程發展主任(德育、公 民及國民教育)張永雄(2010)提出的生命教育的學習內容框架可以劃 分為四個學習層次:認識生命、欣賞生命、尊重生命和探索生命。通 過這四個層次,讓學生掌握相關的價值信念:從認識生命的奇妙開始, 肯定其價值(認識生命);進而接納欣賞自己生命的轉變,愛惜生命(欣 賞生命);並學會關懷珍視他人,尊重生命(尊重生命);最後做到追 求生命理想,超越自我的生命探索階段(探索生命),展現生命的璀璨 色彩。

研究問題

在中國語文課施行以生命教育為主題的繪本閱讀教學,對培養學生價值觀有甚麼成效?

研究設計

研究對象是四年級學生,參與是次研究的學生共有四班: 4A班(學生人數 28 人)、4B班(學生人數 36 人)、4C班(學生人數 28 人)、4D班(學生人數 28 人),共 120 人。4B班是全級首 36 名成績最高的學生,其餘三班學生的學習能力差異不大,各班均有按成績進行異質分組。在教授過程中運用以生命教育為主題的繪本作教學材料。為了避免研究主觀觀點涉入,研究採用質量並重的方式,以求達到客觀性,並且以多元方式收集資料,是次研究利用前測、課業、後測及訪談來搜集資料,然後進行分析和討論。

繪本選讀

為了提升學與教效能,研究員對中文課本的學習單元進行剪裁及調適,以釋放及創造空間,給予學生不同的學習經歷。同時透過「以篇帶書」的策略,配合課文單元教學,另外根據教育局總課程發展主任張永雄所提出的香港生命教育學習內容的四個層次,以認識生命、欣賞生命、尊重生命和探索生命為研究框架,挑選了四本繪本,分別為《奶奶脸上的皺紋》、《香蕉爺爺香蕉奶奶》、《世界上最棒的葬禮》及《活了100萬次的貓》作為實施生命教育的學習內容。詳見下表:

配合單元教學內容	生命教育繪本	學習層次及 價值觀	學習層次 意涵	評估目標及課業
	《奶奶臉上的皺紋》	認識生命接納/樂觀/珍惜	自我接納, 肯定生命 的價值	認識自己的強弱項,接納自己的獨特性,珍惜生命 · 課業一 (見附件一)
4上一冊第一大是	《香蕉爺爺香蕉奶奶》	欣賞生命 接納/ 養 親/ 積極 /珍惜	接納足 當納 在 一	認識人的生命歷 人的生命歷 、老、赛 及珍 性所有 ・課業二 ・課業三
麼?》 第四課 《你是月 亮嗎?》	《世界上最棒的葬禮》	尊重/籍/ / 關 /	尊重他人, 關懷珍惜 自己與他	當家庭發生轉變, 能以正面積極的態 度面對 · 課業四
	《活了100 萬次的貓》	探索生命 積極/ 動習/ 學取	超越求生,超越来生,即是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,是一种,	積極為未來學習和 生活訂下可行的目 標 • 課業四

研究進程

研究步驟	日期	工作重點
確認學習內容	9月	研究員與四年級學生進行前測問卷
教學設計 教學實踐	9月至 10月	研究員利用生命教育繪本進行教學設計,包括教案編寫及構思教學活動;研究員觀看課堂錄影、分析學生課業及進行學生訪談; 研究員與四年級學生進行後測問卷
檢討學習成效檢討教學成效	11 月	研究員分析學與教的成效; 進行檢討及提出建議

研究分析及結果

研究問卷旨在瞭解學生接受生命教育繪本教學前後,對生命教育的 理解,以及態度行為上的表現。問卷的問題主要圍繞生命教育核心的四 個層次:認識生命、欣賞生命、尊重生命和探索生命。

從學生問卷第1題至第7題所見,回答同意的學生,其後測百分比 均比前測百分比有所提升;而回答不同意的學生,其後測百分比均比前 測百分比有所下降,可見透過閱讀以生命教育為主題的繪本,以培養學 生正面的價值觀的成效顯著。

生命教育 的層次	問卷		同意 百分比	一般 百分比	不同意 百分比
認識生命	1. 我了解自己的長處和	前測	50.3	37.2	12.5
認識生命	短處。	後測	55.6	33.3	11.1

	2. 我明白及欣賞自己	前測	55.9	22.4	21.7
小尚 』	生命的轉變。	後測	65.2	20.2	14.6
欣賞生命	3. 我會感謝別人為我	前測	70.5	13.6	15.9
	付出的一切。	後測	77.3	10.2	12.5
	4. 我會尊重別人,關懷 自己及他人的需要。	前測	64.1	20.2	15.7
新壬八 人		後測	68.5	19.4	12.1
尊重生命	5 业会协业时间。	前測	54.6	35.7	9.7
	5. 我會珍惜時間。	後測	70.8	21.5	7.7
	6. 我不怕面對困難。	前測	55.4	36.2	8.4
原土工人		後測	63.4	29.8	6.8
探索生命	7 北杀边舌彪白口。	前測	40.5	33.1	26.4
	7. 我希望貢獻自己。		61.3	25.2	13.5

本研究亦收集學生不同的課業,旨在了解學生能否透過閱讀課掌握生命的意義及培養欣賞、尊重和珍惜生命的情懷。從學生的課業表現可見,無論是高、中能力或能力稍遜的學生都能結合生活經驗:高能力學生能從不同生活事件進行思考,例如幫助別人、服務社會;中能力及能力稍遜學生會從知識、能力及品德培養著手,相信這與學生的自我形象有關,他們認為自己年紀尚幼,仍未有足夠能力貢獻社會。

以下是其中一項收集的學生課業:

高能力

5 你認為我們應怎樣貢獻自己?

我們年盲的,要用功學習;投身社會後,要努力工作和貢獻大社會;年長時用自己的人生經歷齡教我們的後輩,並多參樂社會服務。另外,在青年至老年期間一句的類型動保持身份實位建康,在衛星之後,可以將身份體內的器官展別行為有聽蒙的人。

中能力

5 你認為我們應怎樣貢獻自己?

多祭與社會義工活動, 盡自己自的幫且力更多有需要的人。

能力稍遜

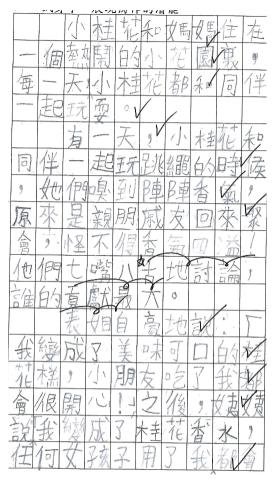
你認為我們應怎樣貢獻自己? 我會把笑吧言就孝文给别人。 我用自己自今能力牽且力另八人 我幫忙清潔公園。 另外一項課業為寫作,學習重點是要學生創作一個以認識生命為主題的故事。從內容所見,學生大都能達到審題立意。高能力及中能力學生的文章立意清晰,內容扣緊學習目標,並能發揮創意,結合生活經驗,把不同學科的知識融會貫通,在內容上呈現所學。就算是能力稍遜的學生,其構思亦能緊扣主題,能創作追求生命理想,超越自我的故事。學生創作的故事中都能帶出正面積極的訊息:要接納自己的不完美,如「皮膚又多泥又黃」;關懷他人,如「媽媽安慰著仔」;努力克服困難,如「小葵練習打籃球令自己會像大樹一樣高」;發揮長處,貢獻自己,展現生命的理想,如「要慶祝變成了桂花糕」、「我要變成桂花糕,我喜歡小朋友吃得津津有味的樣子」等。

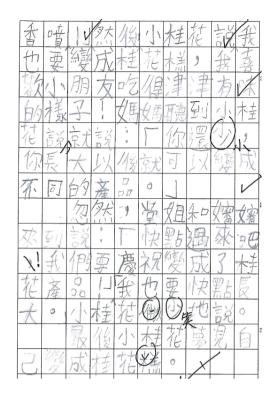
高能力

	V/J		12-71	المور	ната	ИC			
		馬	鈴	古岩	弟	弟	放	學	
家)	general .	田川田	問	悶	不	學	约	桂
子	對	女馬	想	言党			媽	媽	و
我	今	天	在	學	校	给	橙	同	學
取	从关	我	丛	婯	从本	用器	A フ	皮	盾
又	多	泥	又	黄	1	退	有	U	1
不	平	的	臉	孔	,	很	不	好	看
	0								V
		刘馬	然馬	安	慰	弟	弟	弘	
	描	13	}	世 署	仔	V	言食	說	你
不	好	看	•	要	矢口	遒	人	不	可
4	10	州	26	外	编	不	75	取	重
要	的	8		迶	时	馬	全	描	
당	I	好	約	3	ofa	哩	执	苑	_
同	要	绘	做	咖	哩	拉著	仔	サギ	式
į	可	哥	言党	:		煮		哩	_
定	要	有	馬	金令	幫(/,	我	M	的

角	色	很	重	要	呢	V			
		突	然	傳	來	陣	陣	白勺	首
氣	7	原	來	馬	鈴	幫	表	姐	81
從	炸	漏	浸	浴	₩	來	٠,	約	身
估权	3	甘	保	1	级	得	又	全	史
又	西和	施	,	美	味	極	3	!	
表	姐	睛	檢	地	言党	ů.		全	世
界	的	1	子领	7	都	喜	歡	我	0
	,	s - 24.							
		薖	時	省	爸	0	家	3	ر
他	對	《馬		就	a b		我	淖	1者
田月	天	Ŧ	缩如	1故	宝	H	去。		女馬
媽	說	6	1	我	也	約	3	艺	士
太	太	和	火型	肉	X	太	續	身	做
X/局	甘蜜	啰		4					
		弟	弟	看	見	X	家	都	1/2/4
1故	各	種	心反	歡	迦	的	美	爱	<i>y</i> .
12	相处	雖	外	自	己	的	外	貌	不

中能力





能力稍遜

						.,				
		_	天	2	J	向	Д	ジ	在	1
操	蝎	上	打	图	E.F.	9	#3	£	的	
X	層	+	分	熱	2	小	В	类	苏	
与	£	真	熱	7	真	熱	奶	0	١	
他	9%	然	弘毅	孤	逶	方	有	-	位	5
+	個	XIL	建	麽	t	的	祻	白	0	
が発	I	他	鹛	;	٢	我	ā	W	怎	
废	饭	t	[a	以	THE	得	Fa.	17.		
樣	高	呢	?	لـ	£	向	延	0	答	
道	:	٢	你	. P. S	多	被	建	動	和	,
營	吃	健	康	す	T	W	可包			
		甜	也	要	每	天	1100		個	
小	時	和	呃	ZK.	果	和	E E	肉	,	
少	吃	施数 大	鱼	t	向	0	£	向	日	
桑	對	J.	焚	言名	÷	ſ	你	趧	要	1
再	娗	Stan	多	B	才	可	W	變	成	1.77
	名	t	カ	+	0			结		

		,							
		1.	梨	想	红	Jest	到	鱼	5
侈	汕少	小	2	内	ruit	非	常	Ā	羡
音系	1	t	向	8	产	小	纆	是	他
點	去	打	ON THE	球	吧	!	٠١٠	英	大
64	猹	;	ſ	赶		定	E	得	£0
た	樹		糕	高	DBJ .	!	.]	他	Ti
定	沙夬	/\o	要	炒	ħ	独	碧	打	(1)
珧	0							/-1	7
		晚	E	3	小	艾芙	60	想	自
2	@Ē	经里	in ki	t	的	模	樣)	/c'
相似	;	我	心国电	pten	到	邀多	-jo[=	OF	?

延伸閱讀亦是其中一份課業,學生的課業可反映他們在閱讀《世界上最棒的葬禮》的過程中,透過觀察與分享對生、老、病、死的人生歷程,從中培養尊重和珍惜自己與他人的生命情懷,進而體會生命的意義及生命的價值。課業反映了學生明白「生命是寶貴的」、「要好好珍惜生命」等,然而既然學生明白了要珍惜生命,那麼他們要怎樣珍惜呢?這問題正好引領學生深入思考作出貢獻的方法及目標,推而廣之就是如何活出生命的色彩。

F你從《世界上最棒的葬禮》這本圖書中學會甚麼知識或領悟到甚麼道理?

生命很長,死亡很短,死亡只在瞬間。 紅息有一天,生命會結束,無論是誰。

F你從《世界上最棒的葬禮》這本圖書中學會甚麼知識或領悟到甚麼道理?

生命很噩要,我們要好好珍惜。

最後在完成整個學習活動後,研究員從每班抽出3位學生,共12位進行面談。訪談的過程中,學生一致認為閱讀以生命教育為主題的繪本非常有趣,有學生指出閱讀《香蕉爺爺香蕉奶奶》後,「令自己學會觀察,了解他人的感受」、「思考生命」、「珍惜時間」,亦有學生反映「怕自己沒有貢獻」,在研究員追問下,原因與《香蕉爺爺香蕉奶奶》有關,因為繪本中有一幅圖畫是描述一根站在暗角發黑的香蕉,因不願貢獻自己而最終失去生命的光彩,令學生留下深刻印象。

以下是研究員與其中兩位學生進行面談的節錄內容:

受訪者1:

老師	整個學習過程中,令你最深刻的是甚麼?
七郎	正四字自迥在1 7 小取外列的尺芒层:
學生	我最喜歡看《香蕉爺爺香蕉奶奶》和《世界上最棒的葬 禮》,因為我以前覺得自己年紀小,不會刻意留意時間的 長短。但現在覺得生命是有限的,很短,我想珍惜時間。
老師	這有沒有令你在日常生活中作出改變?
學生	有。
老師	那是甚麼改變?
學生	我以前做功課做得好慢,有時花了半天才完成,現在會做 得快些。
老師	你覺得現在的自己可以怎樣作出貢獻?
學生	我是學生,但會捐錢幫助貧窮的人,因為爸爸媽媽給我的東西都算豐富。
老師	當你長大後,你覺得自己可作出甚麼貢獻?
學生	我會做義工。



老師	整個學習過程中,令你最深刻的是甚麼?
學生	可以用圖書來學習中文。
老師	你最喜歡那本或哪些圖書?
學生	《活了 100 萬次的貓》。
老師	為什麼?
學生	因為貓貓終於找到自己活在世界的意義。
老師	透過繪本閱讀,有沒有令你在日常生活中作出改變?
學生	有。
老師	那是甚麼改變?
學生	想自己過得有意義。有時媽媽整天提我努力溫習,又要經 常補習,都會覺得很煩厭,但是想了想,她也是為我好的, 不想我浪費時間。
老師	你覺得現在的自己可以怎樣作出貢獻?
學生	我覺得自己可以努力讀書,現在是四年級,五年級後就要 為呈分試努力,考一間好中學,不要辜負老師和爸爸媽媽 對我的期望。
老師	當你長大後,你覺得自己可作出甚麼貢獻?
學生	我覺得自己工作賺了錢,可以捐出部分人工,又或者幫助 其他人。

從訪談中,研究者發現學生能透過閱讀以生命教育為主題的繪本,從中學會接納自己的獨特性,明白自己的強弱項,認真反思生命的意義,從故事中建構正確的價值觀,例如關懷別人,展現對社群的責任感,並展示追求理想,肯定及展現生命價值的明確目標。12 位受訪者都不約而同地希望能幫助別人,關顧別人的感受和需要,反映他們具有接納、樂觀、珍惜、關愛及積極等良好的價值觀,正好體現了中國語文課程指引(2017)所強調的「先讓學生在情感上有所感染,然後營造適當情境,引領學生由感情激發到理性反思,進而自我反省,並在道德上自覺實踐。」

從小開始培養學生的正面價值觀,能提升他們的抗疫能力和加強情緒管理,特別是從認識生命的價值,學會自尊自重,堅毅面對困難,勇於擔當,裝備自己日後為社會作貢獻。綜合研究的前測、課業、後測及訪談的資料,閱讀以生命教育為主題的繪本,能有效培養學生正面的價值觀。

研究分析及結果

本研究所選取的生命教育繪本只有四本,數量不多,研究結果只能 反映學生在閱讀生命教育繪本時表現的能力,以及從文本中建構正面的 價值觀,並不代表香港學生的普遍現象,故不可以類推至其他情況。

研究取樣方面,研究對象只是一所津貼小學其中一個年級的學生,樣本數量不多,令研究結果未能達至客觀性的結論;而男生與女生對於生命教育繪本的策略和能力有否不同,本文亦未有從性別這方面作出研究。

《價值觀教育課程架構》(課程發展議會,2021)按照學生的成長特質和需要,提出學校需加強生命教育,讓他們認識生命的意義、積極面對逆境和挑戰、尊重和愛惜生命、追求理想和探索未來,因此,本研究以生命教育繪本培育正面價值觀為主題,對於教師而言仍具一定的參考價值。

總結及反思

生命教育就是要引導學生探索生命,明白自身究竟「為何活」和「如何活」。因此,透過閱讀以生命教育為主題的繪本,能讓學生把故事的情節結合於日常生活中,增加學習的興趣,提升他們對生命的了解,明白生命的意義。同時學生能在閱讀後,為自己訂立目標和理想,並希望貢獻社會,創造生命的價值。

繪本故事書是學生成長過程中非常重要的一部分,不管故事是真實發生的,或是虛構的,透過情節的發展與鋪陳,都能讓學生把從繪本所學所思所得結合於日常生活經驗中。生命教育必須與學生的生活環境結合,才能引起他們的共鳴,幫助他們建立正面積極的態度面對逆境,培養堅毅的情操。黃文祥、吳沐馨(2015)指出生命教育需在教育制度、課程與教學、教師培訓上作更深入推廣及發展,並成為教學的部分,生命教育才能穩健發展,並在教育及社會上產生影響力。湯浩堅(2020)指出價值觀教育是學校整體課程規劃的重要內容,語文教師可以連繫其他學習領域,為學生提供合適的學習經歷,培育學生的道德學習性和自發性。展望未來,如果能發展一套較全面的指引清晰闡述各學習階段的生命教育學習目標,能有效協助學校推展生命教育,令設計有關活動及學習經歷時更有系統,生命教育的精神得以真正有效落實。

總括而言,生命教育是終身教育,兒童是社會未來的主人翁,有正面價值觀的兒童才會有正面價值觀的成人。作為教師,我們有責任培養學生積極正面的思想,做個認真負責的好公民。是次研究透過有效的規劃,把生命教育扣連中國語文學習領域,並設計相關的學習經歷,令教師和學生都有所得著。毋庸置疑,生命教育不應限於知識上的學習,態度上的展現更為重要,除了教師和學生外,家長的認同及社會的氛圍對於推動生命教育亦是不能忽略的關鍵因素。期望日後從四年級這試點開始,把生命教育結合正規課程,透過相關學科學習,逐步推展至各級,始期生命教育結合正規課程,透過相關學科學習,逐步推展至各級,以有效培養學生正面的價值觀,促進全人發展,積極迎接未來各種挑戰和機遇。

参考文獻

- 林敏宜(2000)。《圖畫書的欣賞與應用》。台北:心理出版社。
- 馬學駿(2011)。《生命行者「生命教育」教材套》。香港:無國界社工。
- 張仁良(2018)。《生命教育的反思》。 擷取自 https://www.master-insight.com/%E7%94%9F%E5%91%B D%E6%95%99%E8%82%B2%E7%9A%84%E5%8F%8D%E6%8 0%9D/。
- 張永雄(2010)。〈推行生命教育初探〉。《遊戲中覓方向 · 體驗中 悟道理—生命教育互動學習教材》。 擷取自https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/4-keytasks/moral-civic/Newwebsite/Life understanding.html。
- 張永德(2015)。《童書學與教資源套:2 童書教學的理念與方法》。 香港:香港教育局課程發展處中國語文教育組。
- 湯浩堅(2020)。〈文化集思〉。《郁文華章》(小學篇)。 香港:香港教育局課程發展處中國語文教育組。
- 黄文祥、吳沐馨(2015)。〈台灣教育的之發展與前瞻〉。 《教育下研究月刊》,第251期,5-19。
- 劉清彦(2003)。〈家庭教育、生命教育、圖畫書〉。載郭恩惠主編, 《圖畫書的生命花園》。台北:宇宙光,49。
- 課程發展議會(2021)。《價值觀教育課程架構》(試行版)。 香港:香港教育局。
- 學校課程檢討專責小組(2019)。《學校課程檢討專責小組—諮詢文件》。香港:香港教育局。

参考繪本

西蒙娜·希洛羅(2017)。《奶奶臉上的皺紋》。台北:三民。

佐野洋子(2018)。《活了100萬次的貓》。台北:上誼文化實業股份有限公司。

烏爾夫·尼爾森(2010)。《世界上最棒的葬禮》。台北:天下遠見出版股份有限公司。

野志明加(2018)。《香蕉爺爺香蕉奶奶》。台北:三民。

中國語文科 四年級

生命教育繪本《奶奶臉上的皺紋》

閱讀策略 ---「KWL」

姓名:	() 班別:4 日期: 月 日
閱讀策略「KWL	· _
已知 (KNOW)- 想知	ı (WANT TO KNOW)- 得知 (LEARNED)
K-W-L 是一種有效、有	目的的閱讀方法,幫助我們準確地獲取知識。

閱讀	閱讀文章後	
已知 (KNOW)	想知 (WANT TO KNOW)	得知 (LEARNED)
根據文章主題寫下已有	寫下期望在文章中得到的	把學到的知識梳理,
知識,可以幫助我們理	知識,使我們有目的地閱	看看能否獲得想知道
解和熟悉文章內容。	讀。	的知識。

任務一:請你們猜測《奶奶臉上的皺紋》與什麼有關?

閱讀	閱讀文章後	
已知 (KNOW)	想知 (WANT TO KNOW)	得知 (LEARNED)
☑你已知道的內容,並 寫下你的已有知識	☑或寫下你想知道的內容。	
□ 皺紋是年老時才出 現。	□為什麼主角是老人家?	
	LJ	

我的名字:
請選我無關有有具有合喜堅有整體誠具 一個個的別性力像意的研的的的的的的的人人人人人人人人的的人。 問題 人人的人人的人 問題 的一旦 一旦 一

任務二:「我是誰?」

為甚麼你會選左邊的 素質來形容自己?因 為 簡單寫寫個人 事例:

The Application of Picture Books to Promote Values Education: An Example of the Teaching of Life Education in Chinese Language Lessons for Primary Four Students

LAM Shuk-cho

Shanghai Alumni Primary School

Abstract

In an ever-changing society in the 21st century, students often face many changes in friendships, academic knowledge, skills and challenges. Teachers have a mission to develop positive values and attitudes in their students. It is important for students to learn to make rational judgments and decisions when faced with negative influences. In this action research, we found that picture books are reading materials that meet the needs of primary school students and are suitable for promoting life education. Through the process of reading picture books, students are able to connect their experiences and knowledge. It helps to foster a positive attitude of "respecting life" and "treasuring life" and fostering a sense of responsibility and ethical values.

Keywords

primary education, life education, values education, Chinese Language, picture books

A Genre-based Approach to Reading and Writing in Language and Content Subjects – Limitations and Solutions

Chiu-yeung WONG¹

Kwun Tong Maryknoll College

Abstract

This article examines the limitations of the genre-based approach in language and content subjects, including science and humanities subjects, with reference to current research, and the author's teaching experience in a secondary school adopting English as the Medium of Instruction (MOI). These challenges pertain to (1) student-writers' creativity, (2) real-life and contemporary language needs, (3) mismatch of productive and receptive language needs, (4) syllabus organization, and (5) metalanguage. The article provides some recommendations to language and content subject teachers with regard to the implementation of this approach. The article ultimately recommends that the approach be used in genres with well-established writing conventions, and argues for the amalgamation of process and genre approaches, and recommends the mobilization of teachers as "street-level bureaucrats" and students as "digital natives".

Keywords

genre-based approach, academic language, reading and writing, curriculum organization, language across curriculum

¹Mr Chiu-yeung WONG is a former teacher at Kwun Tong Maryknoll College.

Introduction

Reading and writing are important skills not just in language lessons, but also in content subjects. Curriculum documents of different Key Learning Areas emphasize the importance of communicating through subjectspecific language conventions effectively. In senior secondary Science subjects, for example, a major learning objective is for students to utilize scientific language to communicate ideas (Curriculum Development Council [CDC], 2017a). One way of developing students' subject-specific language competence is through the genre-based approach, which since 1990s, has gained mainstream status in language for academic purposes (Fan & Lo, 2016). The importance of learning and using genre knowledge is wellrecognized by the official Curriculum and Assessment Guide for English language in which about 90 text types have been identified for different Key Stages (Curriculum Development Council [CDC], 2017b). Hong Kong Examinations and Assessment Authority [HKEAA] (2019) also comments on the importance of considering text types when writing, remarking that candidates who mistake the text type required in writing examinations often produce inappropriate content and use inappropriate language structures and lexical items. This article examines the limitations of this genre-based approach in language and content subjects, including science and humanities subjects, with reference to current research, and the author's teaching experience in a secondary school adopting English as Medium of Instruction (MOI). The article provides some recommendations to language and content subject teachers with regard to the implementation of this approach including using this approach in genres with well-established writing conventions, and argues for the union of process and genre approaches.

Literature review

Genres as form-function links and communicative events

Texts can be classified into genres. The word 'genre' originates in French, meaning a type. It was first used in rhetoric and literary theory, media theory, and film studies (see for example, Gledhill, 1985), before moving to linguistics. One common way of categorizing texts is a taxonomy of five types: narratives, recounts, information reports, instructions and explanations (Derewianka, 1990). Various alternative taxonomies exist, although most see significant overlaps. A four-genre classification has been proposed: expository, descriptive, persuasive and narrative (Chandler, 1997).

Nunan more recently (2008) proposed a more sophisticated seven-genre classification: recount, narrative, procedure, report, explanation, exposition and discussion. Considerable practical and scholarly debates are ongoing in relation to the taxonomy of genres, supergenres, subgenres, and text types.

Traditional notions of genres are based on the idea that texts within the same genre share archetypal genre features. The features can be in terms of forms (for example, lexico-grammatical choices, typographical formats, and text structures) and content (for example, common themes and motifs shared by texts in the same category) (Derewianka, 1990). More recent definitions of genres explore the communicative aspects arising from the communicative and purpose-oriented studies towards genres (see for example, Miller, 1984 and Askehave; Swales, 2001). Swales (1990, p. 58) defines genre not by their surface features, but as "communicative events". Genre features perform different social and communicative functions between the writers and readers (Hyland, 2002; 2003). Semiotics studies consider genres as a common code between communicators within a sociocultural traditional. and that genres themselves, not just the text content, communicate messages about the sociocultural contexts (perhaps akin to gestures and accent in spoken communication). For example, the conventional use of passives in lab reports suggests that experiment results are the same irrespective of the experimenter, which is a fundamental consensus among the science community. Different genres perform different communicative functions (for example, explanation, persuasion) in different contexts (Hyland, 2003). Therefore, genre features manifest and fulfill contextual and communicative purposes of the text type, and are thus twofold: they encompass both surface forms and communicative functions (Hyland, 2002).

The genre-based approach

A historical assumption about language teaching is that the four skills, namely listening, speaking, reading and writing skills, can be acquired rather independently. Over the past decades, however, substantial research has challenged this belief by showing that underpinning these four essential skills are pools of competencies that are common to all, and that the development of the four skills are mutually-dependent and reciprocal (Smith & Elley, 1997). It is now well-accepted that genre knowledge forms the foundation of both reading and writing skills (Chen, 2020).

The genre-based approach focuses on a common pool of text knowledge that underpins both reading and writing tasks, for example lexicogrammatical choices, typographical formats, and organizational structures (collectively known as genre features) that manifest and fulfill contextual and communicative purposes of different text types (Derewianka, 1990). The approach aims to connect reading and writing, and therefore a typical teaching cycle in the genre approach contains the deconstruction of the text (analyzing the genre features of an input text in the reading phase), followed by students' construction of another text with the same features in the same genre (reproducing the features in the writing phase) (Rose, 2018). Deconstruction revolves around how context, appropriate register, strategies for achieving cohesion and coherence, etc. communicate purposes in different genres and situations (Hyland, 2003; Martin & Rose, 2005). In construction, students are encouraged to consider the genre when making lexicogrammatical choices (Hong Kong Examinations and Assessment Authority. 2019). The rationale is that through consciously noticing and identifying the genre features, students can eventually produce their own texts with the same features (Schmidt, 1990). Successful learners in the approach should demonstrate that they use the text knowledge acquired in the deconstruction phase in their writing (see Lee, 2002, for example, for a classroom-based study on teaching coherence).

Genre-based approach focuses on the forms that texts in the same genre share, and functions that they perform. In scientific texts, for example, choice of modality (for example, may vs. should), voice (active vs. passive) and conditionals reflect different meanings. A science lesson can focus on the use of passive in lab reports and its scientific implications. Therefore, this

approach aims to improve not just accuracy, but also pragmatic-functional appropriacy of students' output.

The school

The school to be discussed is a local secondary school. The school exposes students to, and expects students to write a variety of texts in different subjects (for example, History essays and lab reports). Some teachers have the impression that some students have little awareness of appropriacy and how texts are organized, much like the wider Hong Kong student population (HKEAA, 2019). The school adopts an eclectic approach to writing, requiring students to revise drafts in some forms (a feature of process writing), and requiring teachers to meticulously mark all language errors/mistakes in the final products in some forms (resembling the product approach). The syllabus structure is mixed and links between different parts of the syllabus are sometimes absent. This means that reading and writing are often taught as separate skills in separate lessons with different materials. Teaching of writing in this school does not necessarily align with that of reading and grammar, meaning that the grammar items or reading skills taught may not contribute to the upcoming writing task, which is a common phenomenon in local schools (Lee, 2002). Sometimes, students find it hard to apply what has been taught in reading lessons to their writing tasks.

In English lessons, teachers analyze excerpts selected from textbooks with the students. Sometimes, some metalanguage is used to help students analyze the features of the genre. For example, in Form 3, a worksheet was provided on an analysis of an expository passage selected from the textbook; the worksheet contains annotated analysis of the language features of the passage, for example, citing research, making a concession, inviting the readers to imagine, and inviting the readers to act at the end of the passage. Examples of the labels include 'type 2 conditional sentences to invite readers to imagine' and 'imperatives to tell readers to act'— these labels focus on both forms and functions. In writing, the junior form textbooks adopted in this school arguably employ the genre-approach in teaching writing, in which a model text is given, and students are to identify and discuss the language features, before reproducing their own texts in the same genre. Some of the assessment criteria pertain to fulfilling these genre features.

Limitations and challenges

Successful implementation of the genre-based approach requires overcoming several challenges pertaining to (1) student-writers' creativity, (2) real-life and contemporary language needs, (3) mismatch of productive and receptive needs, (4) syllabus organization, and (5) metalanguage, which I will discuss in turn.

Tension between genre framework and students' creativity

Genre features, being reductionist in nature, may fail to capture the full complexity of genres, including room for originality within the genre, thus depriving students of the chance to exercise creativity (Tuffs, 1993). It may be difficult to provide accurate representations of the flexibility of genre features due to the reductionist nature of genres. Every time a new piece of writing is added to a genre, the genre changes albeit slightly (Askehave and Swales, 2001). Therefore, a genre is not a static list of common features. These features are merely analysts' constructs, that is, generalization of texts within that category (Chandler, 1997). Focusing on commonality of texts may underplay what sets texts within a genre apart, for example, an author's voice and historical background of the specific texts.

Proponents of this approach recommend frameworks of typical lexico-grammatical and organizational features be provided, and encourage students to replicate them through using checklists in self- or teacher assessment forms. It is also recommended that 'skeletons', model texts, and assessment rubrics be set around those features (Lee, 2002). Although customary writing conventions may offer useful scaffolding, they may limit expression of talent and individuality. A checklist may imply that these features are exhaustive, or that no text in that genre is complete without those features so students may focus only on reproducing genre features for assessment purposes. It is once said that with a genre approach a text is reduced to a mere collection of sentence patterns and vocabulary items (Tuffs, 1993). From my own experience, some students resort to using phrases directly borrowed from the template in their writing, which is clearly an act of following the sample essay, rather than showing their own creativity and perspectives.

One example commonly used in schools is Freytag's plot structure in fiction, a model consisting of five moves: exposition, rising action, climax, falling action, and denouement. The tool is convenient, especially in typical composition tasks in which students are required to describe four to five given pictures. This Aristotelian model, however, does not seem to accommodate more contemporary trends like ending a story with a surprising plot twist, cliffhanger endings, stream-of-consciousness writing devoid of a typical climax, etc. The same can be said for other 'skeletons' like 'inverted triangle' for news reports. Another example is poetry. Some traditional verse forms dictate precise rhythmic formula, requiring particular stress patterns and numbers of syllables in lines of verse. In practice, these 'rules' are often deviated for poetic effect. Apart from prescribing structures, teachers often instruct students that a text type requires a particular tone. For example, in my school, students are taught to adopt a compassionate and sympathetic tone in writing 'agony uncle/aunt' letters, but in real life, some famous advice columnists adopt a forthright, tough-love style writing – another example which shows that a genre approach may risk oversimplifying possibilities within one text type (Norton, 2011).

In some schools, mark-sensitive students may sacrifice their originality to comply with the guidelines, thus students may be deprived of their original voice and their ownership of the texts (Hyland 2003; Rothery, 1996). It is well-recorded that students withhold their spontaneity to satisfy demands for assessment (Lee, 2002). An underlying contributing factor may be an examination-oriented culture in which students assume that they are expected to replicate 'model answers' (Liu Bray, 2020). The "tyranny of genre" may contribute to depriving students of room for creativity, defying the goal of cultivating originality through writing, especially in creative and newer text types (Coe, 1994, p. 188; Bloom, 1956). Prescriptive use of the generalization, and the notion of 'a typical text' may create misconceptions or even offer a reductionist vision of writing and restrict students' self-expression.

Meeting the latest language needs

Genre templates seem particularly problematic in contemporary text types and attempts to teach newer text types with this approach may mean that the teaching content in this approach may quickly become obsolete. A prescriptivist approach assumes that genres are absolute principles prearranged by literary traditions but, genres are not 'given' but constantly being negotiated and constructed. It has been argued that, 'any instance of a genre will be necessarily different', (Todorov, cited in Gledhill 1985, p. 60) and that the addition of just one work into the genre reshapes the entire genre (Hartley, 2019). Genres are, by nature, organic and constantly evolving, mirroring and negotiating with social and literary changes through time (Derewianka, 1990) (Buckingham 1993, p. 137). When new innovations are made within the genre, the genre, in turn, is enriched. 'Classic' genre templates may fail to capture contemporary text trends. As an example, genre conventions are often challenged in Internet articles which often include multiple genres juxtaposed together on the same page. The advent of digital technology and multimodality means new text types such as (for example, those in social media), video clips, PowerPoint slides, etc. arise. In the internet age, genre boundaries are fuzzy, shifting, and permeable and it can be a challenge to define specific text features rigidly (Askehave and Swales, 2001). Some may find it outdated that letters are still being taught as a genre, when even emails are considered an obsolete genre of communication (Gustini, 2010). If the lesson on writing letters is focused not so much on the text type itself, but rather on the writing techniques generalizable across different genres, it may better withstand the test of time. Attempts to teach newer text types with the genre approach may mean teaching content in this approach may quickly be obsolete. Focusing on the genres, rather than skills that apply to different genres, may not reflect the ever-changing language needs.

Genres often read are not necessarily genres often written

Another concern is that the genres often read are not necessarily genres often written, which calls into question the deconstruction-construction teaching cycle of this approach. In some versions of this approach, students construct a text of the same text type as the input text. However, some text types in content subjects are regularly read, but seldom written by students. There is a mismatch of demand in reading and writing some genres. In databased questions of humanities subjects, an input text in the expository/

explanatory genre is often provided. The questions that follow often ask students to generate argumentative essays. In the case of senior secondary History subject, students read the genres of information reports and recounts of historical events in textbooks, but are often required to write explanation and expositions, to explain and evaluate the importance of historical events, for instance in assignments and examinations. To answer the questions successfully, students need to argue and analyze using the given materials, not just replicate them. That is to say, through students' effort, argument and analysis emerge from the exposition or explanation given – genre transformation is required. Students need to know how to derive opinions or generate observations based on the explanatory source, compare and contrast texts and recognize the discrepancies between the source and their own knowledge. In the case of senior secondary Science subjects, students often write lab reports to report their experimental findings in School Based Assessments. However, their inputs are lab manuals, which belong to a different genre, and have considerably different language features. Lab reports often use passive voice to recall actions taken, and employ past tense to report findings; whereas lab manuals often use imperatives in the present tense to give instructions. Genre-based approach does not sufficiently address how one genre gives rise to another.

In the English language curriculum guide, about 90 text types of different genres have been identified, although the guide does not specify which of the genres are to be read, and which are to be written (CDC, 2017b). Some of them, such as thesaurus, encyclopedia entry, instructions for science experiments, are important text types for students to learn to read, but there is perhaps less authentic need for them to learn to write them (Yigitoglu and Reichelt, 2014).

Need to realign curriculum components

Full implementation of this approach necessitates an initial restructuring of the language subject syllabi: reading, writing and grammar elements have to be rearranged so that texts to be read and to be written in the same teaching cycle share the same text type, instead of being simply thematically or otherwise related (Morton, 2010). This may be challenging for the following reasons. Teachers have to identify genre features and grammatical items for the writing tasks and reposition reading texts and grammar

items in the syllabus accordingly revolving around genres. This disrupts the original progression in which texts and grammar items are arranged based on their difficulty (Brown, 1995; Larsen-Freeman, 2000). A dramatic restructuring of the entire curriculum is unlikely to be practical. For schools with well-established teaching sequence and resources, such changes may be disruptive to the status quo. It also complicates the grammar syllabus because it entails a new functional and contextual dimension to grammar. In this approach, grammar should be taught in a way that supports writing, instead of as a standalone element (Richards & Rodgers, 2001). This may pose challenges because studies have shown that some students find it hard to 'use' grammar items in writing because this demands a creative and generative-transformational process (Halliday, 1994). For example, teaching how to construct passive sentences is easier than teaching how to use them in scientific writing (Hinkel, 2002). This seems to be the case in the school, too, in which some students perform well in grammar exercises, but do not usually use the grammar items learnt in their own writing. Style and formality are, in some cases, too cognitively challenging. Adopting the genre approach will entail a rather fundamental change to teaching and learning grammar, and relation between different language skills and competences. The scale and depth of change give rise to questions about practicality.

Potentially excessive use of metalanguage

Given that talking about the text is an essential interface between reading and writing, metalanguage about the genre features is often necessary; however, its excessive use may be problematic. Text deconstruction involves labelling and discussing genre features using metalanguage. For example, a genrebased lesson about scientific writing may involve discussion of tense and voices. In a typical genre-based teaching cycle, such analysis of the input text prepares students to write. The analysis draws students' attention to the text type features. Therefore, terminology about genre features are often necessary to enhance students' awareness of features (Chong, 2015). There have been criticisms against explicit use of metalanguage, for example, they are confusing or cognitively demanding. Perhaps the most trenchant criticism is that metalanguage places undue emphasis on explicit grammatical knowledge, which is not conducive to communicative competence. For instance, in this school, the textbook adopted in junior form English lessons (Longman English Edge JS3B) contains terminology like 'emotive phrase', 'concession', 'counter-arguments raised but dismissed', which

can be challenging (p. 49, 50, 52, 57). There are also in-depth discussions with a focus on how word choice and grammar choice can contribute to formality and register. The problem may be even more challenging in senior form Science subjects. Scientific language often employs elaborate noun phrases, adjective clauses, different modalities and voices, which can be difficult to label and discuss. Although some studies recognize the value of metalanguage in enhancing awareness and grammatical enquiry amongst some students (Chong, 2015), from my own experience, some students struggle to understand these terms, or apply such metalinguistic knowledge successfully in writing. This seems to be a common concern amongst grammar teachers. In his seminal work on grammaring, Thornbury (2001) states that students often fail to stick the "little bits of grammar" back together in genuine writing, and comments that an analytical approach ignores "process" (p. 2). As a reaction to process writing, the genre approach needs to acknowledge that being able to articulate genre features does not immediately translate into the ability to reproduce them successfully.

Recommendations for teachers

This essay aims not to condemn this approach, but to call for a more nuanced approach to using the approach, for example, knowing when to use this approach, and how to prevent common pitfalls when using it. Five recommendations are given to teachers who adopt this approach:

Different treatment for creative texts

A way to address the issue of genre limiting students' expression of creativity is to ensure that students realize the dynamic nature of genre features. It is suggested that the genre approach be adopted more intently in procedural or academic genres over creative or language-art ones. This approach seems more suitable for genres with well-established writing conventions, for example, academic writing, specifically examination essays or laboratory reports for Science subjects, because these text types are more formulaic. Their styles, lexico-grammatical choices, etc., exist in standard 'packages' of genre feature conventions.

To prevent genre guidelines from stifling students' creativity in creative texts, it is suggested that features be represented descriptively (Stam, 2000). While

a rigid checklist of genre features is easy to use, it may not be conducive to originality because it suggests that assessment is based on a composition's resemblance to a prototypical text (Wittgenstein, Anscombe & Rhees, 1953). This does not mean that creative texts are not compatible with the genre approach. Leeway exists within genre approach if teachers and students can recognize that the expression of personal voice is in fact a genre feature. More flexibility exists in open-ended, or fictional genres, so templates and rubrics provided should be presented as illustrations, recommendations, options (or even conventions to be transgressed), but not as exhaustive or restrictive directives which promise a perfect prose once complied. In creative texts, students may be encouraged to challenge, or at least to interpret malleably any guidelines provided. In fact, transgressing the 'rules' of the genre, or crossbreeding distinct genre domains can be celebrated (Murray, 2008). Teachers may purposefully allow leeway for personal voice in terms of relinquishing control over the surface features. When learning texts that emphasize personal voice, for example, personal letters and blogs, students can be told someone's letter or blog may be rants and raves, whereas someone else's may be professional, or political. When given the space, young writers often experiment with literary forms (Lukens, 2006).

Additionally, given the theoretical prominence of communicativeness and context in this approach, assessment of writing can be more context- or role-based. Instead of assessing students' work only against the feature checklist, teachers may, for example, in assessing a proposal, comment on whether the supervisor is likely to adopt the suggestions, or how a speech is likely to be received by the audience (Lee, 2002). The pedagogical implication is student-writers may be empowered when they are made aware that genre conventions are meant to be deviated from or flouted especially in creative or newer text types.

Engage digital natives in new text types

With regard to catching up with contemporary trends in writing, especially in new digital text types, a more student-centric and dialogic approach may be adopted to capitalize on the capability of the 'digital natives.' The internet, as a context, has led to some observable differences in genre landscapes (Gustini, 2010). Blog entries, for example, join the affordances of video, image, links, and tags. Cyber-readers, 'native' to non-linear texts, instinctively 'drift'

between different genres in hyperlinked, hybrid and heterogeneous texts (Lo, Liu and Wang, 2014). Students are likely to be more familiar with such phenomenon than teachers, and can be allowed to take a more active role when learning these text types. Teachers have to keep an open mind to adapt to the latest developments in genres, for example, by employing multimodal texts. Another benefit of including multimodal texts in this approach is expanding its applicability to listening and speaking. Current studies on genre-based approach predominantly focus on reading and writing. This approach may be helpful in speaking and listening, too. The pedagogical implication is the possibility for both teachers and students to become more equipped for new literacy skills for the 21st century through a wider exposure to realistic and engaging texts with different modes.

Joining process and genre approaches

Also, some writing skills are not genre-specific, for example, spelling, planning, generating ideas, developing and organizing ideas, editing, and proofreading. They originate from skill- or process- based approaches and do not fall into any genre. A place exists for these writing techniques in all texts regardless of their genre. In fact, the two approaches are not incompatible: any planning, brainstorming, organizing ideas, planning must serve the goal of creating a text of the target genre. Teachers may refrain from a complete departure from earlier pedagogies and incorporate some relevant reading/writing strategies eclectically.

Teach how one genre gives rise to another

To address the problem of uneven reading-writing demands for some text types in content subjects, it is recommended reading-writing links be reconsidered. This approach expects students to read and then write the same genre in one unit. In content subjects, however, students are seldom expected to just reproduce the input genre. As suggested, history students need to first read some recounts before producing an exposition; science students may first read an experiment instruction and then write a lab report, after consulting some journals or encyclopedia entries. Therefore, I suggest that genre-based approach focus not just on individual genres, but emphasize how genres may give rise to other genres, and the relationships between genres. The concepts of 'genre chain' or 'genre ecology' can be adopted (Flowerdew, 2013; Bawarshi, 2001). According to Flowerdew (2013), genres in a 'genre

chain' typically occur in a series; whereas according to Bawarshi (2001), different chains can intertwine 'genre ecosystems which interact and give rise to each other in complex networks. These concepts emphasize intertextuality, that is, relations between input-output genres, on top of mere reproduction of the same genre (Devitt, 1993; Martin & Rose, 2008). Students who are proficient enough can be taught how one genre can give rise to another, for example, how to derive opinions or generate observations based on factual genres, compare and contrast texts, or how to read across genres, for example, compare texts and synthesize texts. This allows for more integrated or even project-based approach to language use (Yang & Plakan, 2012).

Situations can be invented for students to consult and integrate an array of genres and use them to write up a product, for example, discussing the best restaurant in the neighborhood by consulting information sources of various genres (for example, menus, restaurant reviews, books about nutrition and hygiene). Another example is that scenarios can be created where Biology students, for example, have to consult a recipe, read nutritional labels on a can of food, and product reviews, understand some passages about vitamins, and then write a report evaluating the health benefits of the food product. This design connects the variety of genre with learning content, reading and writing, and students are given the opportunities to adapt the input language for the genre of the task. While drawing links between texts and across the curriculum may be challenging, it also presents an opportunity for interdisciplinary learning. There is the place for genre-based approach in the trends of thematic, project-based and phenomenon-based learning. The pedagogical implication of this suggestion is that students can learn how reading can contribute to or inspire writing of different genres, for example, in the context of completing projects.

Dispersed leadership 'street-level bureaucrats' when realigning curriculum

To avoid dramatically rewriting the syllabus, and potential hesitancy from teachers, a 'softer' 'tweak-as-you-go' approach, less disruptive to other syllabus elements is recommended. To redesign the syllabus, a school may ask the form coordinators to align the reading, writing and grammar components in the scheme of work in the beginning of the term. Recent research on curriculum leadership in Hong Kong shows that a top-down

rewriting of the curriculum may deprive teachers of their self-determination, whereas opportunities for all teachers to participate in reforms are welcome (Wan, Tse, Tsang, Lee, Wong, Wan & Wan, 2020). It will be more palatable if the implementation of this approach can be incorporated into the teachers' routine workload so that teachers can work within their original remit based on their usual division of work, gradually incorporating elements of this approach, for example, teachers who are responsible for designing writing worksheets may provide templates and suggest useful language items to be used, whereas those preparing reading lessons can incorporate text analysis and highlight some language features in the text which could be useful in writing, and teachers can enhance grammar-writing and grammar-reading links in grammar lessons by emphasizing how the target language can be applied in understanding texts or in writing. These can be done without repositioning the language items in the syllabus to align the reading, writing and grammar components. This will be more empowering too as it means all teachers can be involved in the process in their respective roles, reaping the benefits of dispersed leadership and collective efficacy (Wan et. al., 2020). Acceptance and cooperation of 'street-level bureaucrats', those who are involved in frontline implementation, is key (Lipsky, 1969). They use their discretion and judgment when deciding what is appropriate in actual situations, taking into consideration the complexity and uncertainty in reallife. This means the ideals of a policy may be departed to cope with day-today reality. This is true in teaching: it is well-documented that teachers do not teach according to what is given by the top-down chain of command, especially if they do not accept the approach as suitable for their classrooms (Lee, 2002). To ensure successful implementation, teachers' buy-in should be obtained in order to best leverage, mobilize and synergize them. The benefits of a more dispersed and organic leadership structure in this kind of largerscale innovation is clear because successful implementation is contingent on teachers' support. Considering the practicality for mobilizing teachers, who are the key frontline implementers, a softer approach will be more likely to be successful. Numerous small changes can culminate in a wider methodological change over time.

Further points for consideration

- It is now common for cyber-readers to 'drift' between different genres in hyperlinked, non-linear and multimodal texts (Lo, Liu and Wang, 2014). Should an approach on reading evolve to teach 'browsing'? Social media plays a significant role in our personal life, and in business. Social media self-branding and marketing are now up-and-rising. How ready are teachers to teach writing Instagram captions, Tweets, or Facebook user profiles?
- Current studies on genre-based approach predominantly focus on reading and writing. How relevant is this approach to spoken text types? A common complaint amongst teachers in this school is that when students are making presentations and speeches, they merely read aloud their prepared text, devoid of features of spoken language (like pauses, elaborateness of spoken language and intonation), and that when students are conversing in group discussions in class or in assessments, they display little interaction, in terms of turn-taking, eye contact, and modifying one's ideas in response to others' ideas. From a genre perspective, it seems as if students were merely reading aloud their essays in turn, rather than participating in an interactive discourse genre. Can a spoken approach to genre-based approach help highlight the difference between spoken and written genres, and unidirectional and conversational genres?
- The social-cultural nature of text types and text type features opens up opportunities for discussions about culture, and intercultural communication. How may a letter of complaint or a letter of advice differ in different languages? How are the genre features (for example, face-saving moves and hedging) a reflection of features of the culture?
- What is the future of metalanguage in this approach? Is grammar terminology making a comeback? If not, then to what extent can students analyze a text without explicit instruction of terminology?
- Some writing skills are not genre-specific, for example, picking the right word, or proofreading. They originate from the product and process writing traditions. What is the place of these writing techniques and writing strategies in the genre approach? How compatible are product, process and genre approaches?

• One main difficulty for academic reading in subjects taught in English are content, terminology and convoluted sentence constructions, not simply on the text level (Larsen-Freeman, 2000). Is text-level knowledge sufficient to address these issues?

Conclusion

Departing from the traditional dichotomy of receptive and productive skills, this approach sees development of writing and speaking skills mutually dependent on each other. However, concerns have been raised regarding the representativeness of features, room for creativity, reading-writing interface, the analytical aspects of the approach, and syllabus reorganization. These difficulties are not insurmountable. A delicate balance needs to be struck between traditional customary practices and newer creative breakthroughs, whether in writing or in curricular innovation. Successful implementation of this approach is possible given a multitude of factors such as hybridity, synergy and originality, or specifically, selective implementation in academic genres, descriptive not prescriptive use of features, bottom-up implementation, use of multimodal texts and use of genre chains.

References

- Askehave I., & Swales JM. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, Volume 22, Issue 2, 195–212.
- Baker, J. (2020). *Writing wrongs: 'Our society is about to hit a literacy crisis'*. Retrieved October 5, 2020, from https://www.smh.com. au/national/nsw/writing-wrongs-our-society-is-about-to-hit-a-literacy-crisis-20200917-p55wl7.html
- Bawarshi, A. (2001). The ecology of genre. In S.I. Dobrin & C.R. Weisser (Eds.), *Ecocomposition: Theoretical and pedagogical approaches* (pp. 69-80). New York: State University of New York Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Buckingham, D. (1993). Sorting out TV: Categorization and genre. In D. Buckingham (Ed.), *Children talking television: The making of television literacy* (135-55). London: Falmer Press.
- Chandler, D. (1997). An introduction to genre theory. The Media and Communications Studies Site.
- Chen, S. (2020). EDB & HKU: English Workshop "Enriching and Extending Students' Learning Experiences through Reading and Writing across the Curriculum at the Secondary Level" Attended on 14 & 17 August 2020.
- Chong C. S. (2015). *The metalanguage that serves to confuse*. Retrieved November 14, 2020, from https://www.etprofessional.com/the-metalanguage-that-serves-to-confuse
- Coe, R. (1994). An arousing and fulfillment of desires: The rhetoric of genre in the process era and beyond. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 181-190). London: Taylor & Francis.

- Curriculum Development Council [CDC]. (2017a). Science Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1 Secondary 6). Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/science-edu/SEKLACG_ENG_2017. pdf
- Curriculum Development Council [CDC]. (2017b). English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1 Secondary 6). Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/Curriculum%20 Document/ELE%20KLACG_2017.pdf
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how text works*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Devitt, A. J. (1993) Generalizing about genre: new conceptions of an old concept. *College Composition and Communication*, 44.4: 573–86.
- Fan, C. C., & Lo, Y. Y. (2016). Interdisciplinary collaboration to promote L2 Science literacy in Hong Kong. *Collaboration for Innovation in ELT*, 94-112.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English Language Education*. London: Routledge.
- Gledhill, C. (1985). Genre. *The cinema book*, 58-64. London: British Film Institute.
- Gustini, R. (2010). Why Are Young People Abandoning Email? Retrieved September 13, 2020, from http://www.thewire.com/technology/2010/12/why-are-young-people-abandoning-email/18148/
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Hartley, J. (2019). *Communication, cultural and media studies: The key concepts.* London: Routledge.
- Hinkel, E. (2002). Why English passive is difficult to teach (and learn). New perspectives on grammar teaching in second language classrooms, 233-259. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hong Kong Examinations and Assessment Authority [HKEAA] (2019). Briefing Session for the 2019 HKDSE English Language. Retrieved December 9, 2020, from https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Subject_Information/eng_lang/PowerPoint-ENG-1910.pdf
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow, Essex: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. Journal of second language writing, 12(1), 17-29.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (2002). Exploring reading-writing connections through a pedagogical focus on coherence. In M. Turnbull, J.S. Bell & S. Lapkin (Eds.), *From the classroom: Grounded activities for language learning* (pp.62-66). Toronto: Canadian Modern Language Review.
- Liu, J., & Bray, M. (2020). Evolving micro-level processes of demand for private supplementary tutoring: patterns and implications at primary and lower secondary levels in China. *Educational Studies*, 46(2), 170-87.
- Lipsky, M. (1969). Toward a Theory of Street-Level Bureaucracy (IRP Discussion Papers No. 48-69) (p. 45). Madison, WI: Institute for Research on Poverty (IRP), University of Wisconsin.
- Lo, H. Y., Liu, G. Z., & Wang, T. I. (2014). Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system. *Computers & Education*, 78, 250-267.
- Lukens, R. J. (2006). *A critical handbook of children's literature (8th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon/ Pearson.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. In J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on language* (251-280). London: Continuum.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Miller, C.R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*,70, _____151–67.

- Morton, T. (2010). Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL. In C.Dalton-Puffer, T.Nikula, U.Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL Classrooms*, (pp. 81-104). UK: John Benjamins Publishing Company.
- Murray, T. (2008). Feminist Film Studies: A Teacher's Guide. Liverpool: Liverpool University Press.
- Norton, G. (2011). *The letters I can never forget*. Retrieved from https://www.telegraph.co.uk/lifestyle/wellbeing/healthadvice/8838114/Graham-Norton-The-letters-I-can-never-forget.html
- Nunan, D. (2008). Exploring genre and register in contemporary English. *English Today*, 94(24), 56-61.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language *Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G.Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 86-123). London: Longman.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning1. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to write*. Katonah, NY: Richard C.
- Stam, R. (2000). Film Theory. Oxford: Blackwell.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering grammar*. Oxford, U.K: Macmillan Heinemann.
- Tuffs, R. (1993). A genre approach to writing in the second language classroom: The use of direct mail letters. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 71(3), 699-718.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Wan, S. W. Y., Tse, Y. S., Tsang, W. K., Lee, T. W. K., Wong, Y. Y., Wan, A. W. T., & Wan, W. P. E. (2020). 'Who can support me?': Studying teacher leadership in a Hong Kong primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 133-63.
- Wittgenstein, L., Anscombe, G. E. M., & Rhees, R. (1953). *Philosophical investigations* (G.E.M. Anscombe, Trans.). UK: Basil Blackwell Ltd.
- Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103.
- Yigitoglu, N., & Reichelt, M. (2014). Using a genre-based approach for writing instruction in a less-commonly-taught language. *Language Awareness*, 23(3), 187-202.

體裁教學法用於語文及非語文科目中 教授閱讀和寫作—局限和解決方案

黄朝揚2

觀塘瑪利諾書院

摘要

本文根據當前的教育研究以及作者在一所中學的教學經驗,研究了體裁教學法在語言和非語言學科(包括科學和人文學科)中的局限性。這些局限性牽涉(1)學生的創造力、(2)現實生活和當代語言需求、(3)語言輸入及輸出需求不匹配、(4)教學大綱組織和(5)元語言能力。本文就推行該教學法向語文科和學科教師提供了一些建議,包括將此方法用於具固化寫作慣例的體裁中、動用教師「街頭官僚」及學生「數字原住民」角色,並主張將過程教學法和體裁教學法融合在一起。

關鍵詞

體裁教學法、學術語言、閱讀和寫作、課程組織、跨課程語言學習

² 黄朝揚先生為觀塘瑪利諾書院前教師

中學職業專才教育與學習領域的連繫:變革的起點

許漢榮、秦偉桑、丘兆豪、馮婷婷

香港教育大學

摘要

自 2001 年課程改革以來,中學職業教育的發展重點主要側重於應用學習課程。經過重塑至「職業專才教育」,近年的課程持續更新和課程檢討的階段後,應用學習認受性仍未見改善。有見及此,本文嘗試伸論中學「職業專才教育」的發展概況,剖析認受性不足的原因及面對的困難。最後將建議開創嶄新的學習領域及調整現時科目的組成,以及減輕考試主導下帶來的影響作為改革的開端,扭轉長久而來「職業專才教育」於香港的「次等」地位問題。

關鍵詞

職業專才教育、應用學習、學習領域、中學、專業學習

教育改革及課程持續更新下的職業教育

自 2000 年開始,特區政府持續提出不同的教育改革藍圖,由 2001 年《學會學習一課程發展路向》文件(學會學習 1.0)、2014年「學校 課程持續更新」(「學會學習 2.0」) 至 2020 年最新學校課程檢討專 責小組提出的課程檢討,對香港教育發展均有重大影響。雖則課程改 革和更新是為響應本地及全球的轉變,裝備學生邁向一個以知識為本、 科技卓越並日趨全球化的世界(課程發展議會,2015),香港的職業教 育在教育改革中顯然未得到同等的重視。教育改革和課程改革文件不 但未有對職業教育的發展與規劃著墨,其至對前教育署 1997 年發表的 《職業先修及工業中學教育檢討報告書》中有關改革中學職業教育的倡 議也沒有回應。及後雖然展開「職業導向教育先導計劃」並發展至「應 用學習」,但中學職專教育始終定位不清。直至2014年將「職業教育 及培訓」重塑為「職業專才教育」(下稱職專教育),職專教育才重新 納入於教育制度的重點之中。特區政府更於2018年成立推廣職業專才 教育專責小組(下稱職專教育專責小組),以針對性地檢討及考慮如何 加強推廣職專教育,並提出各種不同建議。縱然如此,有關建議方向仍 未觸及職專教育在香港現存教育制度下的定位不清,以及認受性不足的 問題。為此,本文會首先回顧應用學習的設立背景與最新發展,以及分 析中學職專教育的現況和職專教育於現時教育系統的定位,然後在文 末建議增加嶄新的學習領域,扭轉長久而來職專教育於香港的「次等」 地位問題。

應用學習的設立與變遷及於中學職專教育扮演的角色

自 1997 年廢除職業先修中學及工業中學,加上教育改革中取消中三分流的做法,回歸後香港職業教育的發展曾經停滯不前,因為 2000 年的教育改革並無將職業教育作為當中的重點。可是,當 2005 年確立新高中課程的定位與功能後,應用學習便成為推動職業教育的重要途徑。應用學習作為職業導向教育的一部分,其性質能夠在課程內提供更多選擇,以滿足學生的不同需要、性向及興趣外,亦有助解決學生過渡到就業或升學的種種問題,促成新高中學制更能符合多元化出路的目標。在高中階段修讀應用學習,是為學生提供多元化的學習機會,讓不同能力的學生,特別是擅於從實踐中學習的學生,均可藉由修讀職業導向教育而獲益。故此,應用學習是新高中課程不可或缺的部分,因為應

用學習與寬廣的專業和職業領域相關,並與24個新高中科目相輔相成(教育統籌局,2006,頁3¹)。新高中學制務求提供一個均衡的課程,包括核心科目、選修科目和其他學習經驗。應用學習作為乙類科目,將與其他科目及學習領域貫穿,啟迪學生的全人發展。

根據課程專責小組的報告,應用學習是實踐與理論並重,而且有效 連擊專業和職業領域。不但屬於有價值的選修科目,亦是推動多元出路 的重要一環。有見及此,報告建議除於現行六個學習範疇共約 40 個應 用學習課程及應用學習中文(非華語學生適用)以外,與課程提供機構 合作提供更多元化的課程,以照顧學生的不同能力、興趣和職業志向。 在學校層面,不但需要加深教師和校長對職場的認識和體驗,還需加 強教師對職專教育的認識,特別是其特色、價值及與多元出路的關係, 推動學校借助生涯規劃教育,使學生能夠及早獲得適當輔導,正確認識 職專教育。尤其是推動學生和家長明白應用學習是新高中課程的重要部 分,有助照顧學生的學習多樣性外,還要消除普羅大眾對應用學習只為 學業能力稍遜學生而設的誤解(學校課程檢討專責小組,2020)。在實 施層面,課程專責小組建議提早於中四級開始推行應用學習,並讓學生 於中五級完成兩年的應用學習課程,從而今學生於中六級專注修讀其 他選修科或擴闊學生個人興趣的探索,以拓展他們的學習領域和經歷。 學校亦需要檢視現時應用學習課程的不同施行模式,鼓勵學校在校內開 辦應用學習課程,以吸引更多學生選修外,還鼓勵不同課程開辦者在初 中開辦導引課程,讓學生及早瞭解與不同行業/專業有關的應用學習課 程(學校課程檢討專責小組,2020)。

放眼世界,部分地區職專教育發展較為成功的因素,可歸納為有穩定的財政支援以挽留高質素教師,且接受職專教育的學生升讀大學的機會與接受普通基礎教育的學生均等,職專教育亦能配合國家人力資源需求發展。另一方面,亦給予教師優厚待遇以支援其專業發展,並且政府對於職專教育的宣傳頗具成效,社會上對職專教育的持續支持度及認受

 $^{^1}$ 基於社會大眾對職業教育根深蒂固的負面觀感,當局建議應用學習必須讓不同能力的學生均有適合的課程可作選擇,規定初期所有考生於中學文憑考試應用學習科目的成績只設「達標」(Attained)和「達標並表現優異」(Attained with distinction) 確認表現優異的學生,大部分課程都會將學習成果及要求設定於資歷架構的第三級,而部分課程則為第二級。及至 2018 年香港中學文憑考試,考生在應用學習科目取得的成績匯報,由當時「達標」和「達標並表現優異」兩個等級,再細分為「達標」、「達標並表現優異(I)」和「達標並表現優異(II)」。「達標並表現優異(I)」的表現水平等同香港中學文憑考試甲類科目第 3 級的成績,而「達標並表現優異(II)」的表現水平則等同第 4 級或以上的成績(課程發展議會、香港考試及評核局、教育局,2015,頁 61)。

性,皆有助推動整體職專教育的系統化發展(香港教育大學,2017)。 放諸於香港情況,職專教育旨在為不同志向和能力的學生提供優質、靈 活、多元化及多階進出的學習路徑,注重應用和實踐,並培養同學們掌 握未來所需的專業技能(教育局,2018)。職專教育內容以技能為本, 期望學生能夠提升個人才能和潛力,在新世代中一展所長。由於職專教 育仍處起步階段,所以職專教育專責小組傾向維持現時中學職專教育發 展的大方向,但建議透過在現有平台,例如「商校合作計劃」上加強統 籌與推動更廣泛的業界協作,增加業界夥伴的參與動機,提升中學職專 教育活動的整體質素。在學校層面上,以先導方式為中學教師和升學及 就業輔導主任提供校外職專教育諮詢服務及一站專業服務,包括按需要 提供職專教育顧問服務、網上教師資源套、專業發展工作坊和為學生 舉辦到校職專教育活動等(推廣職業專才教育專責小組,2020)。應用 學習作為推廣職專教育的主要渠道,則期望藉此加強業界夥伴協作、結 合生涯規劃教育增加職場體驗的機會。而且通過先導方式,發展以「應 用學習」為起點至專上程度職專教育銜接路徑的同時,亦加強支援及鼓 勵中學發展獲資歷架構認可的校本職業訓練課程 (推廣職業專才教育 專責小組,2020)。在2022年施政報告中,政府為推動職業專才教育 亦提出多項新措施,包括擴大「指定專業/界別課程資助計劃」、增設 更多應用學位課程及應用教育文憑課程、增加「職業資歷階梯」所涵蓋 的行業、推出「商校合作計劃 2.0」以與更多商業伙伴合作及進一步宣 傳職專教育等(李家超,2022)。由此可見,職專教育在重塑後逐漸重 新納入於教育政策的議程之中。

從回顧應用學習的過程中,可見其在高中教育的重要性日漸提高,特區政府也視之為中學職專教育成功的關鍵。然而,為何即使重塑至職專教育,職業教育在香港始終看似「低人一等」?下文將會從新高中學制的成果與影響、應用學習的定位與認受性和課程更新與檢討的內容和視野作進一步探討。

新高中學制是「拆牆鬆綁」還是「愈迫愈緊」?

根據 2000 年的教育改革建議,其中一項重點是改革入學機制及公開考試,為學生「拆牆鬆綁」並創造空間,但成果未見顯著,2017年引起的全港性系統評估爭議,更顯示應試文化的困局(霍秉坤,2015;曾榮光,2016)。20 年後,課程專責小組承接當時建議,提出「學時」(相對於「課時」)的概念,期望能為學校規劃與課程相關的活動提供更大彈性,促進學校檢視、反思和調適校本課程規劃,並以規劃學生的「學時」帶動家課和評估模式的轉變,平衡學生全人發展的需要及創造空間。長遠而言,更建議在適當的情況下刪減小學科目的課程內容。

不過,對於刪減擠迫的中學課程內容卻未見著墨(學校課程檢討專責小 組,2020),看似令新高中學制「愈迫愈緊」,不利職專教育的發展。 根據新高中課程結構,是由四個核心科目(中國語文、英國語文、數 學與通識教育)與選修科目(包括應用學習課程)及「其他學習經歷」 相輔相成,讓學生達至全人發展。在整個基礎教育經歷(小一至中六), 學校會為學生提供多種不同的「其他學習經歷」機會,鼓勵他們參與五 個範疇的「其他學習經歷」:包括德育及公民教育、社會服務、與工作 有關的經驗、藝術發展和體育發展。根據原初建議,「其他學習經歷」 在新高中學制所佔課時為15%至35%,學生可有更多時間追求學科以 外的目標。學校應多與校外機構合作,讓學生有機會參加全人發展所需 的有系統學習活動,培養更多興趣(教育統籌局,2005)。然而,礙於 學界應付新學制已疲於奔命,在2015年新學制的中期檢討報告中,除 提議精簡部分科目的課程內容及校本評核內容,還提議三年總課時從2 700 小時減至 2400 (±200) 小時,並減少課內或課餘時間進行的「其他 學習經歷」課時至 10% 至 15%。報告指這些措施相信能減少學校與老 師工作量外,更能提升學校分配課時的彈性,按個別校情可更有效運用 課時,幫助學生獲得最大的學習效益(課程發展議會、香港考試及評核 局、教育局,2015)。香港教育工作者聯會(2015)的調查結果指出, 課程精簡程度不足,課時刪減下騰空的彈性最後只會轉移至補課當中, 補課實屬無可避免的異化結果。當學生應付核心科目及選修科目已經佔 用差不多所有時間,學生不但無餘閒參與「其他學習經歷」活動,就讀 應用學習的動機亦因而降低。因此,學生的全人發展在整個教育制度在 中三就會被迫停止,在新高中課程下難免被犧牲成為次要的部分,中學 職專教育也就無從談起。

在儒家學習圖的文化下,傳統望子成龍的心態依舊,家長往往只會用考試成績作為學生成功的指標,形成死結的「樽頸循環」— 社會與家長主要以公開考試成績論輸贏,因為公開考試成績與升學直接相關等基於「唯有讀書高」的文化傳統,繼續升學成為最多中六畢業生的選擇,教育局的中六生出路數據亦顯元起過九成畢業生會繼續升學,為別的升讀大學競爭,猶如「一試定生死」(教育局,2020)。新高中學制將原來5年中學、2年預科、3年大學制度改為3年初中、3年大學制將原來5年中學、2年預科、3年大學制度改為3年初中、3年大學制房來5年中學、2年預科、3年大學制度改為3年初中、3年大學制度改為11年度,11年間,2013;霍東祖院,2013;霍東也因文化因素未如理想(廖佩莉,2013;霍東社院工作,2014)。在升讀大學迷思與考試主導的雙重夾擊下,導致結構性學頭情況——學生別無選擇地必須在中學文憑考試一決高下。無疑課程專責小組確有嘗試解決大學收生主導的流弊,建議設立全新的「學校推薦直接錄取計劃」。這計劃的目的是讓部分大學課程享有收生靈活度,

錄取具備修讀該課程所需的特質和能力,但未能在公開試全面反映這些 特質和能力的學生。每所中學將可獲兩個推薦名額,在特定範疇或領域 具特別才華和濃厚興趣的學生,將獲推薦修讀一所大學的一個指定學士 學位課程,估計每年最多約有1000名學生受惠。課程專責小組認為, 這項「課程與學生配對」的計劃是根據「擇優而錄」的原則,相信是改 變現時考試主導的起步點(學校課程檢討專責小組,2020)。可是遺憾 地,教育改革建議早就提出改革大學收生制度²,建議大學除公開試成 績外,應全面考慮(包括學術及非學術方面)的表現,惟經過多年實踐, 大學收生會參考「其他學習經歷」和「學生學習概覽」的情況並不普遍, 驗證了教育統籌局(2005,頁81)當時的憂慮:「大學收生準則可能 會對學生的選擇造成負面的反流效應。」。在上述條件局限下,中學職 專教育發展難免裹足不前。根據近年考試及評核局的數據顯示,報考應 用學習的人數縱然由 6.58% 升至 8.58%, 仍只佔全體考生不足一成 (香 港考試及評核局,2021,2022,2023)。雖然不少選修科目的報考人數 比應用學習更少,但數據足夠反映考生對應用學習的重視程度仍遠遜其 他主流的選修科目,可見要推動中學職專教育的長遠發展,前路漫漫。

應用學習是否「真正」的選修科目?

應用學習在新高中學制之下,目的是讓學生從應用和實踐中學習基礎的理論與概念,培養他們的共通能力和促進未來升學及就業的入門技能,以幫助學生探索及了解就業及終身學習的路向。然而,應用學習卻不隸屬於任何學習領域當中。根據課程發展議會(2001,頁20),每位學生必須學習下列八大領域:

- (1) 中國語文教育;
- (2) 英國語文教育;
- (3) 數學教育;
- (4) 個人、社會及人文教育;
- (5) 科學教育;
- (6) 科技教育;
- (7) 藝術教育;
- (8) 體育。

²雖然教育改革建議並無具體說明,惟大學聯合招生辦法作為香港專上教育的主要派位機制,亦應包括在內。

每個學習領域由數個科目組成,學習內容可採用分科、學習單元、分段課程或專題設計等模式,學校亦可因應校情設計校本課程,其內容亦需要涵蓋德育及公民教育與學生日常生活相關的知識和概念,以及其他學習領域的學習元素。不過,基於新高中學制的考試「倒流效應」(霍秉坤、葉慧虹,2010),學校自然會集中應付文憑試的核心科目與開辦的選修科目,因為現時全港只有兩間大學承認應用學習成績等同其他選修科目,惟最高評級僅相當於文憑試甲類選修科第4級成績。在認受性不足的前提下,應用學習便受到主流學校及學生的忽視。加上傳統對職業教育的標籤效應,均加劇應用學習的地位低人一等的觀感(香港教育大學,2017)。

參考《應用學習課程及評估指引(高中課程)》,應用學習有完整 的課程與評估指引,並詳細說明其課程與教學目標。應用學習由只是讓 學生從應用和實踐中學習有關的知識和理論,培養他們的共通能力(教 育統籌局,2006),演變至「探討和了解就業及終身學習的取向」(課 程發展議會與香港考試及評核局,2009,頁1)。從中我們可見其課程 目標是清晰,惟在課程與評估的定位則模糊。若應用學習與其他選修科 目看齊屬於獨立的選修科目,為何文憑試的最高評級只等同甲類選修科 第 4 級成績?課程專責小組更正式否定將應用學習提升至如甲類選修科 第5級或以上評級的可能。這種「先天不足」的缺點,在學生和家長的 「升讀大學迷思」之下自然就會視之為「低人一等」的選修科目。同時, 新高中學制的結構組成雖則將應用學習歸類於選修科目之一,卻並非隸 屬於任何一個學習領域當中。環顧現時學會學習的課程框架,學習領域 作為課程組成的重要部分,是把知識領域中基本和相關的概念聯繫,提 供讓學生發展及應用共通能力、價值觀和態度的脈絡,作為深層認知及 建構新知識的情境,以便檢視學習元素和評估成果(林錦英、盧秋珍, 2009)。當應用學習並不屬於任何一個學習領域之下,其認受性對比 其他選修科目難免偏低。梁亦華(2013)研究發現,新高中老師同意 應用學習有助學生就業及提升學習動機,惟對其升學作用存有疑問,造 成應用學習看似較吸引學業成績稍遜的學生修讀,最終不受主流學校、 學生和家長歡迎。即使趙永佳、張浚樂 (2016) 表示,不論學生、家長、 校長,還是老師,整體而言都對應用學習科目開始持較正面的評價,但 在課程更新和課程檢討皆「換湯不換藥」之下,若不正視應用學習在整 個中學教育系統的定位不明狀態,所有對應用學習的倡議成果均可能事 倍功半。

職專教育是否隸屬主流教育制度之中?

從上文的分析中,已指出在現行教育制度系統下,中學職專教育定 位不明及欠缺認受性的問題。不過,即使職專教育專責小組及新成立的 推廣職業專才教育和資歷架構督導委員會,仍只反覆認為「推廣」職 專教育和資歷架構是首要任務,並擬定相關的整體策略及推廣措施(推 廣職業專才教育和資歷架構督導委員會,2020)。由課程更新至課程檢 討都缺乏有關香港職專教育長遠發展及定位的完整規劃,亦欠缺通盤的 結構性改革倡議,難免令人質疑究竟職專教育是否主流教育制度的一部 分。事實上,香港的課程更新與課程檢討,亦追不上國際教育潮流與趨 勢。2015年發表的「教育2030行動框架」,作為延續聯合國未來二十 年千禧發展目標的綱領,不但對推動全球教育發展具有劃時代意義,更 為全球政府的最新教育政策提供重要的參考。因為其中一項重點,是將 職業技術教育與培訓成為 2030 年全球社會和教育發展的核心議題,並 大幅增加掌握就業、體面工作和創業所需相關技能,包括具備技術性和 職業性技能的青年和成年人數(UNESCO, 2015, P.49)。有關倡議顯示 未來教育趨勢將非常重視職業技術技能的培養,不但致力確保學習者獲 得就業、體面工作和創業所需的職業技術技能,並需要消除性別差距 可能削弱接受職業教育的機會(李玉靜,2017)。將職業技術教育與 培訓設置於終身學習的體系下,職業教育與普及高等教育的有效銜接 變得非常重要,否則銜接出現問題,職業教育將會再次變成負面標籤, 難以融入主流的教育體系當中。倘要提升職業教育的吸引力,具社會認 可的銜接途徑將會是先決條件,從而可以持續為青年人提供創新的職 業技術教育與培訓機會,協助畢業生有效從學校過渡至職場 (School to work transition)。回顧整個課程更新及檢討過程,撇除對職專教育的建 議未見針對其定位、與大學銜接的關係及認受性有深入探討,其他方面 亦未見與「教育 2030 行動框架」的倡議掛勾,長遠香港教育制度可能 會出現與國際脫節的問題,削弱香港教育的競爭力與聲譽。

建議

本文從宏觀的視野,總結中學職專教育現時發展的樽頸與癥結。因 應上述的分析,本文建議開創全新的學習領域,調整現時的課程內容及 改變「一試定生死」的現狀,以冀扭轉中學職專教育的「次等」狀況。

開創嶄新的學習領域及重整現時選修科目組成

参考其他人士與首名筆者的建議,改變現時學習領域的編排是必須 (團結香港基金,2019;趙永佳、許漢榮,2020a)。李子建與黃顯華

(2002)和鄭鈞傑與林智中(2006)分析各自指出,學習領域缺乏闡釋 背後的理念,劃分方法既牽強又欠缺學科理論的基礎,容易今課程失衡 及欠缺全面,未能實現課程改革的目標,提供一個均衡及全面的課程。 在現時高度集中的中央課程限制下,學校在設計課程上並沒有很大的 自主權,應用學習既無歸類於任何一個學習領域,也無一項與職專教 育有關。在定位不明之下,職專教育在中學自然不受重視。舉例企業、 會計及財務概論現時屬於科技教育的學習領域之下,經濟和旅遊與款待 則屬於個人、社會及人文教育學習領域。不過,科技教育學習領域旨在 透過發展學生的科技能力、科技理解及科技覺知,培養學生的科技素 養 (課程發展議會,2017a,頁 iv);個人、社會及人文教育學習領域 則期望幫助學生了解自己和世界,保持健康的個人成長及成為有自信、 具識見及負責任的人(課程發展議會,2017b,頁 iv)。結合這三個選 修科目傳統上傾向商科的分類,其課程性質及內容能否符合各自的學習 領域宗旨,成效確實存在疑問,難免令人疑惑是否要貶低與職業教育相 關的科目(林智中,2001)。因此,本文建議開創嶄新學習領域名為「專 業教育」,將應用學習、企業、會計及財務概論、經濟和旅遊與款待也 重新歸類於此新的學習領域。一方面開創此領域與現時職專教育強調職 業教育專業化的發展方向吻合,另一方面將有助這三個選修科目的課程 定位。

在現時的中學教育架構,職專教育主要涵蓋於生涯規劃教育之內,未能完全扭轉現時中學職專教育的劣勢。為此,開創嶄新的學習領域相信有助職專教育在中學定位,並且鼓勵學校開辦相關科目,從而視職專教育無異於其他的學習領域(趙永佳、許漢榮,2020b)。基於課程專責小組提出「學時」概念,局方除應該進一步精簡各科目的課程內習時學校應該藉此在初中階段減輕學生的上課壓力,重新規劃及安排學習時,彈性地橫向打通不同的學習經驗,將騰空的時間讓學生參與生養展的學習環境。「與工作有關的經驗」作為「其他學習經歷」的其中一個範疇,是新高中學制的組成部分之一,因此職專教育可與生涯規劃教育和「與工作有關的經驗」糅合,達致職專教育成功的協同效應(Yau and Chun, 2020)。透過擴闊學生的視野和經歷,將學習和真實世界聯繫起來,讓學生透過學習以認識真實世界內有關工作的領域,發展他們終身學習的能力,為面對未來瞬息萬變的世界作好準備。

改變「一試定生死」的現狀

香港無疑屬於「高風險型測試」(High-stakes testing)的地方之一,在新高中學制下,公開考試對學生的前途猶如一場「人生賭注」(Ho,

2006; Cho and Chan, 2020)。在現時升讀大學教育的制度,應考文憑試 的學生會循大學聯招報讀大學,其他學生則從非大學聯招途徑報讀大 學。若要減低香港考試的「倒流效應」,有需要考慮實行當年教育改革 建議,改善現時大學聯招的收生計算方法,採取多元收生策略。本文建 議強制大學收生在考慮學生文憑試成績的同時,若申請學生有提供其他 學習經歷活動和學生個人學習概覽資料,必須一併考慮,並規定計分比 例約佔三成,而七成仍取決於文憑試成績,才可增加學生參與其他學習 經歷活動的動機。參考教育 2.1 (2018) 建議大學不再公布收生成績, 扭轉收生結果對學校、學生與家長的競爭和比較心態,本文進一步建議 全面檢討大學聯招的制度。程介明(2018)指出,現時大學聯招是一 個懶惰的收生制度,因為大學不同院校及院系之間不但存在惡性競爭, 也受制於教育資助委員會規定各院校提交每年的收生成績,導致大學傾 向保守,不會在文憑試成績以外觀察和考慮收生。縱然政府曾公開指教 育資助委員會資助院校並沒有就經聯招及非聯招途徑入讀的學生訂定 比例(香港政府新聞公報,2011),卻指有個別院校自行為經非聯招途 徑錄取本地學生設定收生上限指引,可見大學聯招收生方法欠缺透明度 (香港政府新聞公報,2014)。當大學聯招不再公布收生成績,與非大 學聯招的收生一樣由大學自主決定時,方是真正的大學收生改革之時。

圖一 建議的「職專教育升學楷梯」

職業專才教育(VPET)

- 四年制職業專才教育學士課程/研究生課程
- 指定專業/個別課程資助計劃轄下的課程/應用學位

專上教育 非大學聯合招生辦法 大學聯合招生辦法 (Non-Jupas) - 就讀等同於符合大學「一般 - 就讀三年主流高中課程,並 高中教育 入學要求」的課程,另加 選修應用學習 一個資歷架構第三級的應 -「其他學習經歷」維持當初新 用學習科目課程

高中學制建議規定 15-30%,

或增加到50%的時數

初中教育

中三職訓體驗活動 + 導引課程

- 學生可隨時於中四、中五或

完成文憑試課程後才就讀



- 初中課程與不同學習領域連繫
- 新增的「專業教育」學習領域

總結

總結而言,兩個專責小組的建議方向,對整體職業教育的發展確實 带來正面影響。不過,缺乏對中學職專教育,尤其是應用學習定位的探 討,對扭轉職專教育認受性問題成效有待觀察。曾榮光(2004)便指出 縱使設立應用學習科目用意良好,課程結構卻完全沒有任何機制協助這 些非傳統學術專科的科目,在學術精英主義主導的課程脈絡與文化中 確立其認受性,有關問題蔓延至現在也未見有太大改變。因此,本文建議開創全新的「專業教育」學習領域和與其他學習領域結合,作為改革的起點,提升職專教育於中學教育的重要性。一旦應用學習於中學教育的定位得以清晰確立,更是未來中學職專教育發展成功的踏腳石,2020),故要做到真正的「拆牆鬆綁」,有需要考慮改變大學收生制度及「應試文化」對社會、學校及學生帶來的影響。無疑採取多元收生集略及不再公布收生成績有可能導致其他的教育不公平現象,惟香港與院(2017)報告指出,大學的收生政策往往主宰學生的選科決定社會認同為理想出路,最終窒礙他們的全人發展。即使文憑試原本並無成績的學生未能得到豐厚的資源為自己爭取最好成績,維持現狀或許會產生的學生未能得到豐厚的資源為自己爭取最好成績,維持現狀或許會產生大的不公平。故長遠而言中學畢業資格與大學收生標準脫鈎,才算成功的「拆牆鬆綁」。

參考書目

- 李子建、黃顯華(2002)。學習宗旨、學習領域與學習經歷:尋找《學會學習》諮詢文件的理論基礎。載自李子建編《課程、教學與學校改革 新世紀的教育發展》,頁63-92。香港:中文大學出版社。
- 李玉靜(2017)。走向2030: UNESCO 戰略框架下全球職業教育發展趨勢。《現代教育管理》,第7期,頁94-100。
- 李家超(2022)。《行政長官 2022 年施政報告》。2023 年 3 月 6 日,取 自 https://www.policyaddress.gov.hk/2022/public/pdf/policy/policy-full tc.pdf
- 林智中(2001)。建議中的香港課程改革:充滿矛盾、欠缺專業。《教育研究學報》,16 卷 1 期,頁 131-157。
- 林錦英、盧秋珍(2009)。香港初等教育課程改革現況與特色。《教育資料集刊》,41期,頁25-44。
- 林智中、何瑞珠、曾榮光(2020)。香港課改二十年的現狀與展望:中學教師和校長的看法。《教育學報》,48卷1期,頁1-21。
- 香港政府新聞公報(2011)。立法會七題:非聯招收生。2021年1月31日,取自http://www.info.gov.hk/gia/general/201112/07/P201112070227.htm
- 香港政府新聞公報(2014)。立法會二題:非聯招途徑錄取學生。2021年1月31日,取自https://www.info.gov.hk/gia/general/201401/08/P201401080448.htm
- 香港教育工作者聯會(2015)。《「高中教師對新高中中期檢討的意見」問卷調查》。2023 年 3 月 6 日,取自 https://hkfew.org.hk/images/content_file/20150216_survey(1).pdf
- 香港教育大學(2017)。「職業教育與青少年發展」研究(最終報告)。
- 香港科學院(2017)。科學、科技和數學教育與香港創新科技的發展。 2021年1月31日,取自 http://www.ashk.org.hk/tc/projectsEvents /details/22
- 香港考試及評核局(2021)。《2021年香港中學文憑考試 報考統計資料》。2021年1月31日,取自 https://www.hkeaa.edu.hk/Doc Library/MainNews/2021_HKDSE_Registration_as_at_20201216. pdf

- 香港考試及評核局(2022)。《2022 年香港中學文憑考試 報考統計 資料》。2023 年 3 月 6 日,取自https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/FactFigures/2022_HKDSE_Registration_as_at 20211216.pdf
- 香港考試及評核局(2023)。《2023 年香港中學文憑考試 報考統計 資料》。2023 年 3 月 6 日,取自 https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/FactFigures/2023_HKDSE_Registration_as_at_20220126.pdf
- 教育統籌委員會(2000)。《香港教育制度改革建議》。2021年1月 31日,取自https://www.e-c.edu.hk/tc/publications_and_related_documents/rf1.html
- 教育統籌局(2005)。《高中及高等教育新學制 投資未來的行動方案》。2021年1月31日,取自https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/about-cs-curriculum-doc-report/report_c.pdf
- 教育統籌局(2006)。《策動未 職業導向教育及特殊學校的新高中學制》。2021年1月31日,取自https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/about-cs-curriculum-doc-report/cos_sen_report_print_060920_c.pdf
- 教育 2.1 (2017)。《不一樣的教育》。2021年1月31日,取自 https://www.hkcnp.org.hk/fileadmin/user_upload/paper/Education_ Group_2.1_report_chinese.pdf
- 教育局(2018)。職業專才教育概覽。2021年1月31日,取自 https://www.vpet.edu.hk/tc/Overview.html
- 教育局 (2020)。2019 年中六學生出路統計調查。2021 年 1 月 31 日,取自 https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/chi/202006/EDB_ Parents Seminar Slide1 Latest Info.pdf
- 推廣職業教育專責小組(2015)。推廣職業教育專責小組報告。香港: 香港政府物流服務署。
- 推廣職業專才教育專責小組(2019)。推廣職業專才教育專責小組 — 諮詢文件。2021年1月31日,取自https://www.edb.gov. hk/attachment/tc/about-edb/press/consultation/VPET%20TF%20 Consultation c.pdf
- 推廣職業專才教育和資歷架構督導委員會(2020)。職權範圍,2021 年 1 月 31 日, 取 自 https://www.vpet.edu.hk/resources/pdf/tc/ TOR_chi.pdf

- 梁亦華(2013)。〈新高中應用學習之反思與檢討〉,《香港教師中心學報》,12卷,頁115-129。
- 程介明(2018年4月9日)。學生的廣闊天地為何不見了?,《灼見名家》,2021年1月31日,取自https://www.master-insight.com/%E5%AD%B8%E7%94%9F%E7%9A%84%E5%BB%A3%E9%97%8A%E5%A4%A9%E5%9C%B0%E7%82%BA%E4%BD%95%E4%B8%8D%E8%A6%8B%E4%BA%86%EF%BC%9F/
- 曾榮光(2004年12月24日及12月25日)。〈高中教改的課程改革 議題—從形式到實質教育機會〉。香港:文匯報。
- 曾榮光(2016)。《全港性系統評估檢討報告》的批判:政策評鑑研究的視域。《教育學報》,44卷1期,頁195-212。
- 廖佩莉(2013):倒流效應:香港全港性系統評估(TSA)對小學中國 語文科教師的影響,《教育研究月刊》,228,頁 86-102。
- 趙永佳、張浚樂 (2016年10月27日)。職業專才教育長路漫漫?。《明報》,2021年1月31日,取自https://news.mingpao.com/pns/%e8%a7%80%e9%bb%9e/article/20161028/s00012/1477590641391/%e8%b6%99%e6%b0%b8%e4%bd%b3-%e5%bc%b5%e6%b5%9a%e6%a8%82-%e8%81%b7%e6%a5%ad%e5%b0%88%e6%89%8d%e6%95%99%e8%82%b2%e9%95%b7%e8%b7%af%e6%bc%ab%e6%bc%ab
- 趙永佳、許漢榮(2020年3月9日a)。要改變職專教育「次等」地位 須通盤考慮改革中學教育,《明報》,2021年1月31日,取 自 https://news.mingpao.com/ins/%E6%96%87%E6%91%98/article/20200309/s00022/1583679633948/%E8%A6%81%E6%94%B9%E8%AE%8A%E8%81%B7%E5%B0%88%E6%95%99%E8%82%B2%E3%80%8C%E6%AC%A1%E7%AD%89%E3%80%8D%E5%9C%B0%E4%BD%8D-%E9%A0%88%E9%80%9A%E7%9B%A4%E8%80%83%E6%85%AE%E6%94%B9%E9%9D%A9%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%EF%BC%88%E6%96%87-%E8%B6%99%E6%B0%B8%E4%BD%B3-%E8%A8%B1%E6%BC%A2%E6%A6%AE%EF%BC%89

- 趙永佳、許漢榮 (2020年11月23日b)。確立中學職專教育 強化應用學習,《明報》,2021年1月31日,取自https://news.mingpao.com/ins/%E6%96%87%E6%91%98/article/20201123/s00022/1606037026515/%E7%A2%BA%E7%AB%8B%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E8%81%B7%E5%B0%88%E6%95%99%E8%82%B2-%E5%BC%B7%E5%8C%96%E6%87%89%E7%94%A8%E5%AD%B8%E7%BF%92%EF%BC%88%E6%96%87%E8%B6%99%E6%B0%B8%E4%BD%B3-%E8%A8%B1%E6%BC%A2%E6%A6%AE%EF%BC%89
- 課程發展議會(2001)。《學會學習 課程發展路向》。2021年1月 31日,取自https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/ cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html
- 課程發展議會、香港考試及評核局(編)(2009)。《應用學習課程及評估指引(高中課程)》。2021年1月31日,取自https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/cross-kla-studies/applied-learning/curriculum-documents/index.html
- 課程發展議會(2015)。《學校課程持續更新:聚焦、深化、持續 概 覽 》。2021 年 1 月 31 日 ,取 自 https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/renewal/feedback.html
- 課程發展議會(編)(2017a)。《科技教育學習領域課程指引(小一至中六)》。2021年1月31日,取自https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/technology-edu/curriculum-doc/index.html
- 課程發展議會(編)(2017b)。《個人、社會及人文教育學習領域課程指引(小一至中六)》。2021年1月31日,取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/renewal/PSHE/PSHE_KLACG_P1-S6_Chi_2017.pdf
- 課程發展議會、香港考試及評核局、教育局(2015)。《新學制中期檢討與前瞻報告 持續優化、不斷進步》。2021年1月31日,取自 https://334.edb.hkedcity.net/new/doc/chi/MTR_Report_c.pdf
- 鄭鈞傑、林智中(2006)。評「香港課程改革二零零一:《學會學習》」。 載自曾榮光編《廿一世紀教育藍圖?香港特區教育改革議論》, 頁 207-236。香港:中文大學出版社。
- 學校課程檢討專責小組(2020)。《學校課程檢討專責小組最後報告》。 2021年1月31日,取自https://www.edb.gov.hk/tc/curriculumdevelopment/renewal/taskforce cur.html

- 霍秉坤、葉慧虹(2010)。香港課程改革十年回顧:脈絡視角的評析。 《課程研究》,5 卷 1 期,頁 1-37。
- 霍秉坤、余玉珍(2014):香港新高中學制之課程改革:變與未變,《課程研究》,9(1),頁 1-32。
- 霍秉坤(2015)。香港全港性基本能力評估(TSA)的操練:囚徒困局的視角。《教育學報》,43卷2期,頁51-70。
- Cho, E. Y. N and Chan, S. T. M. (2020). Children's wellbeing in a high-stakes testing environment: The case of Hong Kong. *Children and Youth Services Review*. Vol. 109.
- Ho, S.C. (2006). High-stakes testing and its impact on student and schools in Hong Kong: What we have learned form the PISA studies. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1): 69-87 Korean Educational Development Institute.
- UNESCO (2015). Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. US: United Nation.
- Yau, S.H. T., & Chun, W.S. D. (2020). Synergy for success: How to better develop vocational and professional education and training in Hong Kong? In Hong, C. & Ma, W. W. K. (eds.), *Applied degree education and the future of work: Education 4.0* (pp. 119-139). Singapore: Springer.

The Alignment between Vocational and Professional Education and Training in Secondary Education and Key Learning Areas: A Starting Point of Reform

HUI Hon-wing, CHUN Wai-sun Derek, YAU Siu-ho, FUNG Ting-ting

The Education University of Hong Kong

Abstract

Since the curriculum reform in 2001, the development of vocational education in secondary schools has mainly focused on Applied Learning (ApL). However, even though there are attempts to boost the recognition of vocational education through the "Vocational and Professional Education and Training (VPET)" rebrand as well as the holistic review and ongoing renewal of school curriculum in recent years, the inferior status of ApL in Hong Kong maintained without too much improvement. In view of this, the current article attempts to discuss the current development of VPET in secondary schools, analyze the reasons for insufficient recognition and summarize the difficulties encountered. This article suggests renewing the current Key Learning Areas (KLAs) and adjusting the composition of elective subjects in each KLA to mitigate the impacts caused by the exam-oriented system as a starting point of reform to reverse the long-standing problem of the "inferior" positioning of VPET in Hong Kong.

Keywords

Vocational and Professional Education and Training, Applied Learning, Key Learning Areas, secondary school, professional learning

香港教師與家長看疫情對小學生學習 和成長的影響

胡少偉

香港教育大學

李少鶴、甘艷梅

香港初等教育研究學會

陳瑞良

保良局黃永樹小學

摘要

2019 冠狀病毒病(COVID-19)於 2020 年 3 月被世界衛生組織宣布為大流行,對各地教育造成影響。為了解小學教師和家長在新常態教學下小學生學習和成長的影響,與及對學童運動活動與健康生活的意見,香港初等教育研究學會於 2021 年及 2022 年底分別開展「新常態對香港小學生學習和成長的影響」與「學童的運動習慣與健康生活」研究。本文將運用這兩研究結果,結合文獻及本地的相關發現,深入討論和分析香港教師與家長看疫情對小學生學習和成長的影響。

關鍵詞

疫情對香港學生的影響、小學生的學習困難與轉變、新常態對小學生成長的影響、疫情對學童健康生活的影響、改善學童運動習慣

(一) 2019 冠狀病毒病對各地教育的影響

2019 冠狀病毒病(COVID-19)自 2019 年 12 月被發現後,在全球各地蔓延並於 2020 年 3 月被世界衛生組織(WTO)宣布為大流行(pandemic),對世界各地教育造成了有史以來的破壞。聯合國於2020 年 8 月發表「政策簡報: COVID-19 疫期教育及展望」指出,截至 2020 年 4 月中旬,在全世界 200 個國家當中,94% 的學生都受到疫情的影響;各地應對學校停課的能力隨著發展水準而產生差異,如在人類發展水準偏低的國家, 2020 年第二季度小學兒童失學率為 86%,而在人類發展水準很高的國家失學率只有 20%。根據經濟合作與發展組織(OECD)的教育特別調查,疫情期間全球學校大範圍停課;各國2020 年資料顯示小學平均停課 54 天,初中停課 63 天,高中停課 67 天(戴宜楠等編譯,2021.9.23)。據全球教育機構培生的 2020 年《全球學習者調查報告》,在適應「新常態」的過程中,全球 70% 受訪者認為 2019 冠狀病毒病加劇教育資源的不平等,尤其表現在年輕學生的教育中,88% 受訪者希望學校在解決教育資源不平等方面付出更多努力。

(二)香港對疫情影響教育的研究

2020年年初,香港的疫情反覆,自從教育局於2020年1月27日 宣布延長農曆年假以來,因應平衡學生學習與防疫抗疫的需要,教育 局曾分别宣布全港學校停課、局部進行面授課堂及進行半日面授課堂 等安排,期間香港學校上課日數大幅減少,影響了學生的學習。面對 疫情及停課等難以預計的事情,不少學生感到壓力和困擾而情緒波動。 教育局早於 2020 年 4 月便推出一系列心理教育短片,讓教師及家長堂 握協助學生及子女處理負面情緒和精神壓力的技巧。與此同時,多個民 間團體先後開展相關調查研究,向公眾反映情況。當中包括:香港小童 群益會(2020)發表「兒童及家長在停課期間的狀況調查」,指出有 73.8%的家長在停課期間有更多時間留在家中,但相處時間多可能引致 更多親子間的問題,有17.0%家長就表示親子關係較疫情前差,亦有 30.8%表示親子衝突比疫情前多。香港婦聯社會政策研究委員會(2021) 則發表「疫情下學童學習情況如何受影響」問卷調查報告,發現87.5% 被訪者表示擔心子女在疫情過後,將會追趕不上學習進度。至於,浸信 會愛羣社會服務處兒童、香港教育大學特殊學習需要與融合教育中心 等聯合進行「分析疫情下初小學生的學習挑戰及心理調適情況」調查, 於 2021 年 8 月發表稱普遍初小學生在家學習期間出現負面情緒,逾四 成受訪學生對於在家上課感到煩躁不安及有孤獨感,且無法按時完成功 課。而香港社區維織協會(2021)及兒童權利關注會於同年10月發表 「貧窮兒童在疫情開學限制下面對的學習困難問卷調查報告」,發現持 續的網上學習,對學童身體帶來不少影響,包括:難以長時間專注上課

(82.3%)、長期對著電子屏幕學習,影響健康及視力(80.3%)、眼睛不舒服(76.8%)、加深近視和散光等眼部問題(69.8%)、出現寒背(50.4%)等。在生活/心理/精神方面,過半受訪學童表示學習不到更擔心日後學習落後(76.6%)、天天在家更煩悶(69.8%)、沉迷打機(65.1%)、不願出街(57.4%)、心情差了(56.9%)、常無故發脾氣(56.1%)等。

為了解香港小學教師和家長對小學生學習和成長在疫情的影響,香港初等教育研究學會於 2021 年 11 月利用網上問卷邀請小學教師和家長填答「新常態對香港小學生學習和成長的影響」調查問卷,分別有 262 位小學教師及 440 位小學家長的回應。為了三角對照量性的統計資料,研究小組於 2022 年 1 月 18 日邀請來自 8 間小學 25 位關心議題的教師、主任、副校長、校長、家長以線上會議形式進行三節聚焦訪談。經量性數據和質性資料的分析,研究小組於 2022 年 3 月 17 日在線上舉行記者會發表「新常態對香港小學生學習和成長的影響」研究報告,其中較受媒體關注的研究數據是:有八成受訪教師及一半家長認同網課擴大學生之間的學習能力差異,及七成教師及六成家長指部分小學生追不上課程進度。本文將運用此研究結果,結合學術文獻及本地機構的相關發現,深入討論和分析香港教師與家長看疫情對小學生學習和成長的影響。

(三)小學教師和家長看教學新常態下小學生的學習 困難與轉變

在小學生學習困難方面(下表 1),分別有八成和七成小學教師認為新常態教學下「小學生學習差異擴大」和「部分小學生追不上課程建度」及「新常態教學的於於之,與學習成效差了」。值得留意的是,有過半小學家長認同子女在人類學的學習困難同時,也認為「教學時間大減,不少教材無學過一項。其中「追不上課程進度」憂慮學習、此小學教師的41.2%認同率為高。其中「追不上課程進度」憂慮學習「擔下,與香港婦務 87.5%被訪者「擔心子女在疫情過後將會追趕不上,,與香港婦務 87.5%被訪者「擔心子女在疫情過後將會追趕不上,,與香港婦務 87.5%被訪者「擔心子女在疫情過後將會追趕不上,,進度」的雷同。與此同時,小學教師/主任在聚焦訪談更進一步指出:「分析疫情下初小學生的課表上,進度習情況」調查發現,逾四成初小學生無法按時完成功課,小學教師不見長時間,衍生了有些高小生依賴家長在旁支援上網別學習。上一述在疫情後小學生新的學習困難,至今仍困擾着不少小學生、小學教師和家長。

表 1: 教師與家長看新常態教學下小學生的學習困難

小學教師 / 家長的看法	教師率	家長率
1. 小學生學習差異擴大	80.9%	50.2%
2. 部分小學生追不上課程進度	70.6%	60.2%
3. 小學生自主學習能力不高	64.5%	59.8%
4. 新常態教學的學習成效差了	59.9%	51.8%
5. 教學時間大減,不少教材無學過	41.2%	50.2%

在新常態教學下小學生學習的轉變方面(下表 2),超過四分之三 回應的小學教師與家長均認為經常在線上學習的小學生:「在線上學 習期間難以專注」和「長時間望視屏影響小學生眼睛健康」。這兩點 與上文「貧窮兒童在疫情開學限制下面對的學習困難問卷調查報告」, 回應者對學童身體帶來影響的最高兩項:難以長時間專注上課、長期對 著電子屏幕學習影響健康及視力是一致的。與此同時,有過半的小學教 師與家長均認為在新常態教學下「需家長協助子女上網學習」,這呼 應了上文質性訪談曾提及「有高年級生習慣家長在旁支援上線學習」, 看來提升中低能力學生的自主學習能力,是各校高低年級教師與家長的 必修課。

表 2: 教師與家長看新常熊教學下小學生學習的轉變

小學教師/家長的看法	教師率	家長率
1. 在線上學習期間難以專注	82.1%	78.2%
2. 長時間望視屏影響小學生眼睛健康	77.5%	80.5%
3. 需家長協助子女上網學習	69.1%	56.8%
4. 提高了電子學習的能力	67.9%	24.8%
5. 家中沒有電腦或相關上網器材欠佳,影響了進行線上學習	50.8%	10.0%

(四)新常態教學影響小學生的成長與整體學習表現

在新常態教學對小學生成長的影響方面(下表3),最多小學教師與家長認為對學生成長的三個影響分別是:「康樂活動減少,運動量不足」、「花在打網上遊戲和看電視等消閒活動時間較長」及「實體上課不多,與同學社交互動機會減少」。首兩項有關學童運動和用視頻過長也是內地研究的關注點。至於,半數以上香港小學教師發現學童「與同學社交互動機會減少」、「不大適應學校常規」和「自理能力不強」,這與香港學校曾半天復課多月有關。因應疫情造成學生學習心理的變化,有內地學者提出「在防疫前提下,盡可能安排學生的小組活動,促進學生之間直接交流、共同完成某些簡單的需要協同完成的任務,強化學生學習的社會化互動」(鄭麗敏,2020),值得香港小學教師參考。

表 3: 教師與家長看新常態教學對小學生成長的影響

小學教師/家長的看法	教師率	家長率
1. 康樂活動減少,運動量不足	80.2%	77.0%
2. 花在打網上遊戲和看電視等消閒活動時間較長	78.2%	59.8%
3. 實體上課不多,與同學社交互動機會減少	75.2%	71.6%
4. 少回校上課,不大適應學校常規	68.7%	24.5%
5. 衞生意識提高,學懂帶口罩等防疫措施	64.9%	58.6%
6. 較多時間在家,自理能力不強	54.6%	35.7%

與此同時,在質性聚焦訪談,有小學教師/主任組提及新常態教學下:「學生兩極化,自律強學生的學習影響不大」、「動機低學生線上不敢作答,學生學習差異拉大」;也就是說,低能力學生學習進度脫節更大,而教師輔導弱生的需求更高。正如培生的2020年《全球學習者調查報告》,88%受訪者希望學校在解決教育資源不平等方面付出更多努力;香港小學同工實需對此關注,花更多的資源和力氣去照顧疫情下表現較弱的同學。另一方面,有教師/主任同工分享指出:「學生線上學習能力如上網搜集資料、入線上系統及匯報技巧均有提昇」,

可見新常態教學下不少學生的資訊科技能力提高,有能力在線上自如地學習,這算是疫情對小學生成長的正面影響。

在整體學習表現方面(下表4),最多的小學教師(73.3%)與家 長(61.6%)均認為新常態教學下「學生運動量少,體能差了」;其應 對之法可參考內地陳志斌等(2022)研究發現:「家庭成員參與體育鍛 鍊頻率越高,小學生對體育鍛鍊態度得分均值越高,表明小學生鍛鍊態 度也越積極」。在這個研究中,小學教師與家長回應反差最大的一項 是:「學生的科技能力增強」(教師 70.6%;家長 36.8%),這點值得 雙方進一步理解和關注。在質性聚焦訪談中,有小學家長在聚焦訪談表 明子女回校上實體課比在家上網課為佳:「較喜歡子女回校上實體課, 有紀律;子女整天在家,磨擦多了」、「覺得上實體課學得多些,子女 較聽話」,可見有小學家長期待子女復課已久,而上實體課後子女整 體學習表現較佳。正如上文香港小童群益會調查指出「有17.0%家長 就表示親子關係較疫情前差,亦有30.8%表示親子衝突比疫情前多」, 疫情中學生經常在家上網課,有家長全天候督促子女學習,惡化了部分 家庭的親子關係。另一方面,有小學教師/主任組在質性聚焦訪談提及: 「9月復課,學生與同學相敍開心;改變學習模式,可提升學習興趣」, 這與家長觀察子女表現是相近的。然而,有小學教師/主任組稱「回校 復課後,同學間的衝突磨擦比以往多了些」,這與量性統計中有過半小 學教師認為「學生與人互動、社交能力沒有進步」的發現是呼應的。

表 4: 教師與家長看新常態教學下小學生的整體學習表現

小學教師/家長的看法	教師率	家長率
1. 學生運動量少,體能差了	73.3%	61.6%
2. 學生的科技能力增強	70.6%	36.8%
3. 聽課學習機會減少,學生整體學習表現差了	64.1%	55.5%
4. 學生與人互動、社交能力沒有進步	51.1%	36.8%

(五)疫情對學童健康生活的影響與改善學童運動習慣建議

疫情對於香港教育影響不淺,除了恆常的課時學習和課程教學之 外,對於學童的健康和身心發展亦造成嚴重的影響。香港中文大學醫 學院醫學院眼科及視覺科學學系(2021)發現疫情期間香港學童近視 發病率為疫情前 2.5 倍, 並指出減少戶外活動時間及增加使用電子產品 為主因。香港大學兒童及青少年科學系聯同團體進行的研究於 2022 年 9月發表,顯示在疫情下,學生使用電子產品的時間明顯增加,其中參 與研究的小學生每日花在電子產品的時間由2小時大幅增至7小時。為 了解教師和家長對學童運動活動與健康生活的意見及探討改善方法,香 港初等教育研究學會於 2022 年冬季跟進開展「幼小學童的運動習慣與 健康生活」研究,截止2022年12月15日小學部分收到536名家長和 141 名教師的填答。這研究發現大部分小學教師和家長認為疫情對學童 健康生活的三大影響為:「學童觀看視頻(包括電視)、玩電子遊戲多 了」、「整天在家,學童欠規律,生活習慣變了」及「用電腦時間多, 學童眼睛受影響」。當中有關使用雷子產品時長及眼睛受影響與上述中 大、港大雨醫學團隊的研究發現一致外,亦發現了「學童欠規律,生活 習慣變了」。

表 5: 教師與家長看疫情對學童健康生活的影響

小學教師/家長的看法	教師率	家長率
1. 學童觀看視頻(包括電視)、玩電子遊戲多了。	83.7%	80.6%
2. 整天在家,學童欠規律,生活習慣變了。	80.9%	59.3%
3. 用電腦時間多,學童眼睛受影響。	69.5%	68.3%
4. 停課時間長,學童不喜歡在家上課,喜歡回校上堂。	48.2%	50.6%

不算疫情的影響,是項「學童的運動習慣與健康生活」研究發現大部分教師和家長皆肯定運動對學童健康成長有三大益處:「運動可鍛鍊心肺功能、強壯肌肉、增加身體柔軟性及抵抗能力」、「運動可促進學童大腦的發育」及「體育運動使學童性格開朗、活潑、樂觀」。這研究亦發現小學教師和家長「認同世界衛生組織建議5歲以上學童平均每天進行60分鐘的中高強度身體活動」,也有過半教師知悉「親子培養

3至6歲幼童運動習慣,有助建立互信及穩定孩子情緒」。雖然香港小學教師和家長共識運動對學童成長有益,可惜的是,據香港中文大學醫學院兒科學系(2022)研究團隊與全球57個國家及地區發表的「2022香港兒童及青少年體力活動報告卡」,香港兒童及青少年在「整體體力活動水平」及「肥胖」指標表現最差,評級均為D-。可見,香港學童既多肥胖而體力又差,香港小學要在疫情穩定後「追落後」,各持份者要在學童體適能方面多下功夫。

表 6: 不算疫情影響,教師與家長對學童運動習慣的意見

小學教師 / 家長的看法	教師率	家長率
1. 運動可鍛鍊心肺功能、強壯肌肉、增加身體柔軟性及抵抗能力。	88.7%	78.4%
2. 運動可促進學童大腦的發育。	73.0%	72.0%
3. 親子培養 3 至 6 歲幼童運動習慣,有助建立互 信及穩定孩子情緒。	63.8%	40.3%
4. 體育運動使學童性格開朗、活潑、樂觀。	61.7%	59.5%
5. 認同世界衛生組織建議 5 歲以上學童平均每天進行 60 分鐘的中高強度身體活動(以有氧運動為主)。	53.9%	51.9%

教育局早前公布 2023 年 2 月起逐步有序恢復全日面授課堂,並於 2022 年 12 月 30 日更新「預防 2019 冠狀病毒病進行體育活動的指引」,稱學生體能水平或會有別於疫情之前,提醒學校進行體育課或體能活動時,教師應適當調整有關活動量及強度,提醒學生循序漸進。同時,教育局建議學校可安排學生除下口罩做體能活動,包括體育課、「爾武」運動(如足球、籃球等)、大型體育活動(如遊戲日、水運會、職式」運動(如足球、籃球等)、大型體育活動(如遊戲日、水運會、陸運會)等。就改善學童運動和生活習慣方面,這個學童運動習慣與健康生活的研究發現大部分小學教師和家長均認為:「家長要以身教,常做運動及早睡」、「吃飯時不給學童使用手提電話」及「回復全日制面授課程,可改善學生運動和生活習慣」。這反映除了在家要建立良好的學童生活習慣外,大家亦希望恢復全日制面授後,學校能改善學童的運動和生活習慣。

表 7: 教師與家長對改善學童運動習慣的建議

小學教師/家長的看法	教師率	家長率
1. 學校鼓勵學童經常運動。	87.2%	77.8%
2. 鼓勵家長多些帶子女外出玩耍。	66.7%	49.6%
3. 學校需增加合作機會和群體合作活動。	63.8%	61.6%
4. 鼓勵學童在家中做體能活動。	63.1%	33.4%
5. 政府與時並進,用不同方法推動運動資訊,不是局限於電視媒體。	55.3%	42.9%
6. 教導學童在家系統地做大肌肉活動。	50.4%	32.8%
7. 教師帶領同學多跑多跳。	48.2%	64.0%

在改善運動方面,表7統計顯示,大部分小學教師和家長認為「學校鼓勵學童經常運動」及「學校需增加合作機會和群體合作活動」兩項可改善學童的運動習慣。同時,大家知悉成人以身作則可誘發下代多做運動,故六成多家長與教師分別提出「教師帶領同學多跑多跳」及「鼓勵家長多些帶子女外出玩耍」。再者,有過半小學教師支持下列四個建議去改善學童運動習慣:「鼓勵家長多些帶子女外出玩耍」、「鼓勵學童在家中做體能活動」、「政府與時並進,用不同方法推動運動資訊,不是局限於電視媒體」及「教導學童在家系統地做大肌肉活動」;看來,在小學教師心中家長對建立學童運動習慣方面是有重要的角色。

(六) 啟示與建議

2019 冠狀病毒病影響了全港 80 萬名學生學習和成長,在新常態教學下所有學童不能正常地在校學習,有時需要網上學習、有時要分階段復課、有時只能上半日課,甚至在第五波疫情中提早放暑假。在香港初等教育研究學會在 2022 年春季發表的「新常態對香港小學生學習和成長的影響」研究,發現小學教師和家長理解疫情對小學生「學習困難」、「學習的轉變」、「成長的影響」和「整體學習表現」等四方面整體上有相近的看法。而這個研究亦發現:教師和家長認為小學生學習困難是

疫情下學習差異擴大、並憂心部分學生追不上課程進度。學習轉變則有在線上學習期間難以專注和長時間望視屏影響眼睛健康,小學生的成長影響為運動量不足、花在網上遊戲和看電視時間較長及與同學社交互動機會減少。上述疫情對香港小學生的影響與本地機構的相關研究互為引證;寄望香港小學教師和家長能支援學生在疫後得到更好的學習和成長。

香港初等教育研究學會 2022 年底進行的學童運動習慣與健康生活研究,當中有關使用電子產品時長及眼睛受影響的發現,與兩大醫學團隊的研究發現一致。同時,研究並發現疫情令「學童欠規律,生活習慣變了」。經分析討論和歸納研究發現和各方訊息,初研執委會提出了以下六點改善學童運動習慣的建議,值得關心學童運動與健康生活的持份者共同努力付諸實踐。

- 小學提升體育運動課時,舉辦全校師生、家長運動日,並善用幼小街 接概念,舉辦聯校體育活動。
- 2.學校推動家長教育,鼓勵家長以身作則及多做親子運動,並提供在家 運動任務,以家校合作模式建立學童運動習慣。
- 3.全面加強學校眼睛健康教育,讓每位學童掌握護眼操及懂得保護眼睛 健康。
- 4.鼓勵引入體育運動導師(包括體適能教練),增加學校舉辦各式體育活動的可行性,並減少參與者的保險風險。
- 5.政府應增設幼小學校的體育專項撥款,優化學校體育場地及改善體育設施(包括引入新興運動及電子運動器材)。
- 6. 出版促進學童建立運動習慣與健康生活小册子,讓師生、家長全面了解相關要點,並全面檢討幼小學校的相關政策及措施(如體育科不呈分的安排)。

参考文獻

- 星島日報(2022.3.18)。〈調查:疫下網課成常態 八成教師指學習差 異擴大〉。取自 https://std.stheadline.com/daily/article/2449 346/%E6%97%A5%E5%A0%B1-%E6%95%99%E8%82%B2-%E6%95%99%E8%82%B2-%E6%95%99%E8%81%9E-%E8%AA%BF%E6%9F%A5-%E7%96%AB%E4%B8%8B%E7%B6%B2%E8%AA%B2%E6%88%90%E5%B8%B8%E6%85%8B-%E5%85%AB%E6%88%90%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%8C%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%B7%AE%E7%95%B0%E6%93%B4%E5%A4%A7。
- 香港 01(2022.12.14)。〈57 個地區調查 港生體力活動水平 D- 差過 3 年前 肥胖問題 3 年無改善〉。取自 https://www.hk01.com/article/846997?utm source=01articlecopy&utm medium=referral
- 香港小童群益會(2020)。《兒童及家長在停課期間的狀況調查結果 摘要》。取自https://www4.bgca.org.hk/news/files/image/summary81.pdf
- 香港中文大學醫學院兒科學系(2022.6.23)。〈本港兒童疫情期間生活習慣全線失守 疫下兒童超重和肥胖比率增近兩倍 疫後抗拒「重回正軌」〉。取自 https://www.med.cuhk.edu.hk/tc/press-releases/covid-pandemic-disrupted-the-daily-life-of-schoolchildren-in-hong-kong-the-proportion-of-overweight-and-obese-kids-more-than-doubled
- 香港中文大學醫學院醫學院眼科及視覺科學學系(2021.8.30)。〈中大發現新冠情期間本港學童近視發病率為疫情前 2.5 倍 研究指減少戶外活動時間及增加使用電子產品為主因〉。取自 https://www.med.cuhk.edu.hk/tc/press-releases/cuhk-study-demonstrates-a-2-5-fold-increase-in-myopia-incidence-in-children-during-covid-19-pandemic-due-to-less-time-outdoors-and-more-time-on-screens
- 香港電台(2022.9.26)。〈研究:疫情下小學生每日花在電子產品時間大增至7小時〉。取自 https://news.rthk.hk/rthk/ch/component/k2/1668440-20220926.htm
- 香港初等教育研究學會(2022.3.17)。《「新常態對香港小學生學習和成長的影響」研究報告》。香港:香港初等教育研究學會。
- 香港初等教育研究學會(2023.1.9)。《「幼小學童的運動習慣與健康 生活」研究報告》。香港:香港初等教育研究學會。

- 香港社區組織協會(2021)。《貧窮兒童在疫情開學限制下面對的學習 困難問卷調查報告》。取自 https://soco.org.hk/rp20211017/
- 香港婦聯社會政策研究委員會(2021)。《「疫情下學童學習情況如何 受影響」問卷調查報告》。取自 https://hkwda.org.hk/2021/02/19/% E3%80%8C%E7%96%AB%E6%83%85%E4%B8%8B%E5%AD%B8% E7%AB%A5%E5%AD%B8%E7%BF%92%E6%83%85%E6%B3%81% E5%A6%82%E4%BD%95%E5%8F%97%E5%BD%B1%E9%9F%BF% E3%80%8D%E5%95%8F%E5%8D%B7%E8%AA%BF%E6%9F%A5% E5%A0%B1%E5%91%8A/
- 培生(2020.8.27)。〈培生全球統計:四分三受訪者認為新冠疫情徹底 改變了學習和工作方式〉。取自 https://www.pearson.com.hk/zh_ HK/about-us/news/20200827.html
- 教育局(2020)。《在疫情下為學生提供情緒支援》。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/admin/about-sch/diseases-prevention/Annex%2011%20(C).pdf
- 教育局(2022)。《預防 2019 冠狀病毒病進行體育活動的指引》。取自 https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/pe/news/Guidelines_Physical_Activities_COVID-19/Prevent_COVID_2019_Guide_of_PEKLA.pdf
- 黄慧姍 (2021.8.28)。〈教大調查:逾四成初小生感網課孤獨 望盡快重返校園上堂〉。《香港 01》。取自 https://www.hk01.com/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E6%96%B0%E8%81%9E/669572/%E6%95%99%E5%A4%A7%E8%AA%BF%E6%9F%A5-%E9%80%BE%E5%9B%9B%E6%88%90%E5%88%9D%E5%B0%8F%E7%94%9F%E6%84%9F%E7%B6%B2%E8%AA%B2%E5%AD%A4%E7%8D%A8-%E6%9C%9B%E7%9B%A1%E5%BF%AB%E9%87%8D%E8%BF%94%E6%A0%A1%E5%9C%92%E4%B8%8A%E5%A0%82
- 鄭麗敏(2020)。《疫情對小學生學習心理影響的調適研究》。取自 https://theory.gmw.cn/2020-08/28/content 34129937.htm
- 戴宜楠、劉潤鋅、陸程圓、王冠男等編譯(2021年09月23日)。 〈疫情期間,學生學習能力受到哪些影響?〉。《中國教育新聞網-中國教育報》。取自 http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/202109/t20210923_622742.html
- 聯合國(2020年)。〈政策簡報:COVID-19 疫期教育及展望, 執行 摘要〉。取自 https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_chinese.pdf

Hong Kong Teachers and Parents See the Impact of the Epidemic on Primary School Students' Learning and Growth

WU Siu-wai

The Education University of Hong Kong

LEE Siu-hok William, KAM Yim-mui

The Hong Kong Primary Education Research Association

CHAN Shui-leung

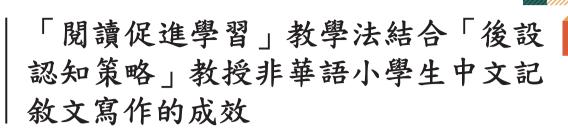
PLK Wong Wing Shu Primary School

Abstract

Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) was declared a pandemic by the World Health Organization in March 2020, affecting education everywhere. In order to understand the views of primary school teachers and parents on the impact of primary school students' learning and growth under the new normal teaching, as well as their opinions on school children's sports activities and healthy life. The Hong Kong Primary Education Research Association conducted research on "The Impact of the New Normal on the Learning and Growth of Primary School Students in Hong Kong" and "School Children's Exercising Habits and Healthy Lifestyle" in 2021 and late 2022 respectively. This article applies the results of these two pieces of research, combined with literature and relevant findings from society, to discuss and analyze in depth the views of Hong Kong teachers and parents on the learning and growth of primary school students during the epidemic.

Keywords

impact on Hong Kong students during epidemic, learning difficulties and change of primary school students, impact on the growth of primary school students in New Normal, impact of the epidemic on the healthy lifestyle of children, improve children's exercising habits



黄嘉瑶

寶覺小學

摘要

一直以來,非華語學生在中文寫作上均面對不少困難。有見及此,本研究以小四級學生為研究對象,嘗試透過「閱讀促進學習」教學法結合「後設認知策略」,以提升非華語小學生中文記敘文的寫作表現。研究結果顯示,老師運用「閱讀促進學習」教學法後,學生對文體的掌握有所提升,而「後設認知策略」亦能讓學生自行監控和適時調整文章內容,從而提升寫作表現。

關鍵詞

閱讀促進學習、後設認知策略、非華語小學生、記敘文寫作

研究背景

一直以來,非華語學生在中文學習上遇到不少困難。岑紹基、張燕華、張群英、祁永華、吳秀麗(2012)針對非華語學生中文水準測試及學生作品的分析,發現非華語學生於寫作方面面對不少困難,他們不會寫或寫錯漢字、文類與語法知識不足、詞彙貧乏等。不少學者更指出,即使非華語學生在中文聆聽和說話方面過關,但在閱讀和寫作方面仍然深感困難,特別是在寫作上舉步維艱(林偉業、張慧明、許守仁,2013;岑紹基,2013)。

過往許多學者曾運用「閱讀促進學習」教學法(Reading to Learn pedagogy,以下簡稱為 R2L,見岑紹基的翻譯,2015),改善非華語學生的中文寫作效能,均取得顯著的成效(岑紹基,2015;邱佳琪,2018)。R2L 教學法重視「鷹架」(Scaffolding)教學策略(McRae, Ainsworth, Cumming, Hughes, Mackay, Price, Rowland, Warhurst, Woods & Zbar,2000;Rose & Martin,2012),強調教師需要給予學生充足的支援,讓他們學習到比自己水平更高的知識,從而由「共同重寫」、「共同建構」過渡至「個人寫作」的階段。

要有效提升非華語學生的寫作能力,除運用合適的教學策略及給予足夠的輔助外,亦需培養學生對寫作的動力,讓他們有意識地運用合適的寫作策略改善寫作能力。過往許多學者曾運用後設認知策略(Metacognition)協助第二語言學習者改善英語寫作能力,並獲得正的研究成果(Kasper,1997;You & Joe,2001)。事實上,過往學者指出,要有效提升非華語學生的學習效能,讓他們成為自主學習者,為自己的學習負責,老師便要輔助學生定期檢視自己的學習表現,認識自己的強弱項,從而調整學習目標,然後運用不同的認知學習策略,反思其效能並適時調整,以便解決學習難點(謝錫金、張張慧儀、許守仁、呂慧蓮,2015)。惟以上的研究只集中在非華語中學生的層面上,對於提升香港非華語小學生的中文寫作能力仍有研究的空間。

本研究以研究團隊任教的學校為研究例子,學校九成以上都是非華語學生,為有效照顧學習多樣性,學校於各級推行分層教學政策,每級各有一班是中文能力較高的學生。本研究的對象是四年級一班中文能力較高的非華語學生。由於他們經常接觸記敘文篇章,故以記敘文作研究切入較合適。同時,學生剛由初小過渡到高小,若能在寫作範疇上掌握良好的寫作策略,對他們日後銜接中學的中文課程可達致事半功倍之果效。

文獻探討及重要性 有關非華語寫作教學策略的研究

西方學者 Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt和 Raphael-Bogaert (2007) 認為閱讀結合寫作教學能有效提升教學成效,而過往不少學者亦曾運用不同的教學策略提升非華語學生的寫作能力。潘温文等人曾運用圖畫書教學策略來增加非華語學生學習中文的興趣,以提升他們的閱讀和寫作能力(潘温文、盧秀珠、劉念、黃慧勤,2016;莎蓮娜、祁永華、潘温文,2011)。李潔芳等人運用「主題摺紙」教學策略應用在非華語學生的寫作教學上(李潔芳、戴忠沛、容運珊,2018)。以上的研究均取得正面的成果。

近幾年,不少學者運用「閱讀促進學習」改善非華語學生的閱讀及 寫作能力。岑紹基曾運用 R2L 教學法進行不同文類的寫作教學研究, 例如記敘文寫作教學(岑紹基,2013)、不同文類的寫作教學(岑紹基, 2015)、實用文投訴信教學等(岑紹基、容運珊、楊敏怡,2018),均 取得顯著的成效。另外,邱佳琪(2018)曾運用 R2L 教學法提升香港 非華語學生實用文的閱讀與寫作能力;容運珊(2015)亦運用 R2L 教 學法提升香港非華語中學生中文記敘文寫作能力。從以上的研究結果所 見,非華語學生不但提升參與課堂教學的動力,亦提升寫作能力。由此 可見,「閱讀促進學習」能有效協助非華語學生提升中文寫作效能。

「閱讀促進學習」的理論及相關研究

「閱讀促進學習」是 Rose 和 Martin 提出的一套教學法,起源於澳洲悉尼大學,特別針對土著教育的英語第二語言教學策略,其目標是改善偏遠落後地區土著社群的識字教學,讓他們能在社會上流動 (Rose & Martin, 2012)。許多研究已證明 R2L 教學法能夠有效提高弱勢社群學生的英語讀寫能力 (Culican, 2006; Carbines, Wyatt & Robb, 2005)。

R2L上承系統功能語言學論(Halliday,1994; Rose & Martin,2012),十分重視文類的分析理論和由文類為本教學策略發展出來的文類讀寫教學法。學生從文類、語場和文步開始,快速地學習閱讀和寫作技巧,並取得比他們預期水平為高的學習效果(Martin & Rose,2005; Rose,2006)。此理論已廣泛應用在澳洲和世界各地的語言教學和文類教學中(Martin,2006)。

「閱讀促進學習」的教學步驟

Rose & Martin (2012) 及岑紹基 (2015) 提出 R2L 教學法分為三個層次,共有九個步驟 (見圖一)。外圈的第一個層次,教學步驟為「準備閱讀」、「共同建構」和「個人建構」。第一個層次主要是教師輔助學生認識和掌握範文文本的通篇結構。老師會透過提問及討論逐步引導學生理解文章的內容大意及各段意思。待學生掌握後,老師再給予一篇新的文章,文章的文類及結構上都和「準備閱讀」的文章相似,老師再引導學生「共同建構」新篇章,讓學生從中掌握寫作模式,以便學生可以順利過渡至「個人建構」部分。

外圈第二個層次的教學步驟為「詳細閱讀」、「共同重寫」和「個人重寫」,是深化第一個層次的教學步驟。教師著重引導學生理解課文內容細節、掌握句子結構和詞句的語言模式(Rose & Martin, 2012)。

學生透過「詳細閱讀」掌握重點詞語後,便對範文進行集體改寫活動,讓學生掌握相關文類的寫作模式。最後,學生便能運用「共同重寫」中的寫作方式進入「個人重寫」,自行重新改寫較短的新範文。

至於內圈的第三個層次的教學步驟為「字詞拼寫」、「句子建構」和「句子重作」,重視詳細解構字詞和句子意思、組合成份及實際應用(岑紹基,2015)。老師輔助學生分拆句子中的短句、短語、詞組、生字乃至字母,讓他們逐步掌握句子構成元素,從而真正明白語言的組合成份,明白詞句的真正意思。

從以上的教學步驟可見,R2L的教學步驟以小步子的方式,逐步引導學生掌握字詞意思、句子結構,以至文體結構部分,有助學生掌握從讀到寫的策略。同時,老師亦可按學生的學習多樣性,適時調整教學步驟,以助學生達致教學目標。

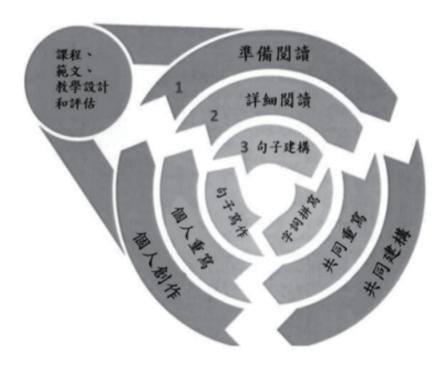


圖 1 R2L 教學法教學步驟 (參照 Rose & Martin, 2012; 岑紹基, 2015)

「閱讀促進學習」中的「鷹架理論」與「後設認知理論」的關係

「閱讀促進學習」重視「鷹架」(Scaffolding)教學策略(McRae等, 2000:67;Rose & Martin, 2012),所謂「鷹架」,是指老師給予學生足夠的支援,讓他們成功參與課堂教學,從而學習到比自己現有水平更高的知識。從R2L教學法教學步驟中所見,老師向學生提供了示範、講解、與學生之間的互動交流等,而學生在老師的支援下才能順利地完成學習任務(Vygotsky, 1978;李咏吟, 1998)。當學生能夠成功實踐這些教學策略,「鷹架」的特徵便可消失,學生便能逐步轉移成自主學習者,自行達致教學目標。

「鷹架理論」與「後設認知理論」有着相輔相成的關係,「後設認知理論」是從「鷹架理論」中衍生出來的,是學習鷹架的其中一個種類,稱為「後設認知鷹架(metacognitive scaffolds)」。這類鷹架指引學生在學習活動中如何思考,幫助學生培養後設認知的技能,及協助他們管理自己的學習進程(Hannafin, Land, & Oliver,1999)。又後設認知教學策略與鷹架教學策略的最大分別是,前者著重學習者對自我認知系統的知識與控制,亦即是重視個人對其認知運作的計劃、監控與評鑑的能力(Brown,1987)。

Flavell (1987) 認為後設認知包括兩個部分,一是個人對自我認知歷程、結果或事項的知識,二是個人對自己認知歷程的主動監控、結果調整以及各歷程的協調。Pintrich (1999) 認為後設認知是學習者在自我調整學習的歷程中,計劃、監控與修正的能力。Zimmerman (1986)則認為後設認知是事先準備、監控表現及自我調整反思。學習者應事前訂定學習目標,有助提升自我效能,然後在活動的過程中,反覆監控及調整學習表現,以達到設定的目標。最後,活動完結後,學習者應反思及評價自己的學習表現,檢視能否達致學習目標,有效提升學習成效。

綜合以上學者的看法,學生在寫作過程中,若能運用後設認知教學策略訂定寫作目標,讓他們有意識及動機地完成每一個寫作階段,並在各階段反覆地執行監控功能,調整寫作表現,有助提升自己的寫作能力(Flower & Hayes, 1981)。

因此,「閱讀促進學習」結合「後設認知理論」,不但能協助非華語小學生有動機及計劃地運用寫作策略於寫作上,並於寫作過程中,適時調整及反思寫作成效,有助提升他們的寫作效能,以達致學習目標。

記敘文寫作

根據張紫薇(2018)指出,記敘文出現在香港小學中文教學篇章上的頻率最高,也是學生學會閱和寫的第一種文體,是所有寫作評估必然出現的題目。過往許多學者指出(張玲霞,2006;方家瑜,2001),記敘文是用途最廣、功能最多,最常見,最基礎的寫作體裁。它是各種文體的基礎,主要記錄真人真事,並且表達思想感情的文章。因此,若小學生能掌握記敘文的寫作策略,便能在寫作上如魚得水。

記敘文是指「記載敘述」,也就是把人物的經歷和事件發展變化的過程,表達出來的一種寫作手法(方家瑜,2001)。寫作記敘文時,除要注意記敘的要素和人稱,記敘的結構形式外,亦須注意記敘的線索、過渡、表達方式等(呂珮榮,1995)。同時,記敘文要寫得引人入勝,亦需要運用修辭來美化,寫出讓人有感受力的文句(陳麗雲,2014)。

由此可見,若非華語小學生能掌握記敘文的寫作策略,不但能提升他們的中文能力,更能為他們日後的語文學習打開輕鬆之門。

本研究的重要性

本次行動研究是有價值和意義的,鑑於過往的成功研究都只集中在中學層面上,小學的研究個案仍較少;同時,現時任教非華語中文的教師均面對許多教學上的難題,未能掌握恰當的方法改善非華語學生的中文學習能力(關之英,2014)。因此,本研究試行透過「閱讀促進學習」結合「後設認知策略」改善非華語小學生的中文記敘文寫作能力,期望能從中取得一些教學啟示。

研究目標

鑑於 R2L 教學法在英語第二語言教學及非華語中文第二語言教學上都有成功例子,同時,本校教師曾運用「後設認知策略」提升本校高年級非華語小學生的閱讀能力,也取得正面的研究成果(賴嘉欣,2020)。因此,研究試行分析及探討 R2L 教學法結合後設認知策略,對提高研究團隊任教的小四級非華語學生記敘文寫作能力的成效。

研究問題

- 1. 運用 R2L 教學法結合後設認知策略能否提升不同能力的非華語小學 生的寫作能力表現?
- 2. 運用 R2L 教學法結合後設認知策略的實施過程中,哪些因素影響非華語小學生的寫作能力表現?

研究設計及方法

研究對象

本研究的對象是研究團隊任教的四年級一班中文能力較高的非華語學生,共有22人。他們從未接觸過「閱讀促進學習」的教學策略,但在他們日常的閱讀學習歷程中,曾運用「後設認知策略」來輔助學習。

參與研究的 22 位學生的中文程度差異較大,從去年的「中國語文校內評估工具(非華語學生適用)」第一學習階段的閱讀卷成績中所見,超過七成學生都能取得合格成績(答對多於一半題目)。惟從「中國語文校內評估工具(非華語學生適用)」第一學習階段的記敘文寫作成績中所見,大部分學生的寫作表現未如理想,寫作內容簡單(NLW(1.1)5)、結構較簡略,只把事件順序表達(NLW(1.2)2),並只運用所學詞語寫作簡單句子(NLW(1.3)1)。

過往學者研究指出,擁有良好閱讀能力的學生便能有良好的寫作表現(Carson, 1990; Loban, 1963),然而,從研究對象的學習表現來看,則未能把結果呈現出來。這可反映以上的學生未能掌握合適的寫作策略,亦未能建立寫作意識,以推動自己提升寫作能力。

研究設計

本研究採用混合式個案研究法 (mixed-method case study) 收集數據,透過寫作前後測、教學設計、問卷及訪談等研究工具,收集並分析量化和質性數據,以提升研究的信度及效度。

寫作前、後測及寫作評量表

參與本研究的非華語小學生會進行記敘文前、後測寫作。

研究階段	寫作題目
前測	寫作題目是「愉快的一天」
中期	小四:第一個單元的記敘文寫作教學:「記一次購 物經歷」
後測	小四:第二個單元的記敘文寫作教學:「記一件 的事情」

研究團隊參照文類功能和系統功能語言學的「圖式結構」(岑紹基,2013)(表1)及「閱讀促進學習」教學法的寫作評核方向,比較學生在前、後測寫作表現的差異。研究以系統功能語言學的角度,把學生的寫作文本細分為語境(context)、語篇(discourse)、語法(grammar)三大部分,並結合「中國語文課程第二語言學習架構」中的寫作能力學習成果層階,然後稍作調整,以制定本研究的寫作評量標準表(表2)。

分項	內容
1.功能	按時空把人物經歷或事件始末記敘出來
2. 圖式結構	背景 ^ 行動 ^ 激化 ^ 化解 ^ 結局 ^ 評議

表1 記敘文類的功能和圖式結構表

中國語文課程第二語言學習架構」中的寫作能力層階	系統功 能語言 學	圖式 結構	細項	評語	分數
能根據需要確定內容,內容大致完整。 NLW(2.1)2	拓培		目的	能夠清楚敘 述事件的過 程和感受。	2
作品內容環繞主題,意思完整。 NLW(3.1)1	語境	背景行動	文步	記敘文的文 步結構十分 完整。	2
能將內容依不同 重點分段表達。 NLW(2.2)2	語境	7 激化結評	文步內容組織	每段內部組 織 表 現 較 好,每一個 文步均作詳 細的敘述。	2
能根據內容重點分 段,段落間的銜接大 致恰當。 NLW(3.2)1-(3.2)2			語場	內容較好, 能清楚敘述 事件的來龍 去脈。	2

能敘述及寫感受。 NLW(2.5) 在敘事中能運用 描述的方法。 NLW(3.5)1 在敘事能運用描述及抒情方法。 NLW(3.5)2	語篇	激化化解	語旨	文本 以 大 大 大 大 大 大 大 大 大 大 大 大 大	2
能運用所學詞語寫 大致通順的文句, 標點運用正確。 NLW(2.3)2			語式	書面語表達 較好,間中 出現口語化 的句子。	2
能運用簡單的修辭手法寫作(如比喻) (如擬人)。 NLW(3.3)2-3	語篇	/	詞彙	詞 彙 量 較 好,能運用 已學字詞記 敘事件。	2
			連詞	能運接 明 明 明 明 明 明 明 当 先 」 「 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、 、	2
能修改作品中的錯 別字及錯用的標點 符號。NLW(3.4)1			語法	偶爾有句子 出現語法錯 誤。	2
能按指示修改作品 中表達欠清楚的文 句。NLW(3.4)2	語法	/	錯別 字	出現個別錯 別字。	2
			標點	標點運用尚 算正確。	2

以上每個細項分數從0-2分不等,最高為2分,最低為0分,總分為22分。 表2 寫作評量標準表(參考容運珊,2015)

教學設計

為讓本研究的非華語小學生逐步掌握寫作策略,研究會參考「宏觀教學進程」(Christie & Martin,1997),並以小步子的方式,因應他們的學習需要稍作調整,如下所示:

研究前

教學安排	內容	文類功能和系統功 能語言學	
訂定學習目標	學生按自己的學習需要訂定合適的學習目標。 高能力學生:寫作內容及結構完整的記敘文;能運用對話加強文章的感染力,又能運用較豐富的詞彙及句式組織寫作內容。	能展現「圖式」結 構中「激化 ^ 化 解」的元素	
	中能力至較弱的學生:大致寫作內容及結構較完整的記敘文;嘗試運用對話及已學的詞語及簡單句式組織寫作內容。	能展現「圖式」結 構中「背景 ^ 行動 ^ 結局 ^ 評議」的 元素	
寫作前測	學生完成寫作前測,題目是「愉快的一天」。 研究員參照「文類功能和系統功能語言學」及寫作 評量標準表,分析學生的寫作表現。		

研究過程

研究會連續進行兩個單元教學,每個單元分別有兩篇記敘文的閱讀 教學。每完成一個單元,學生須按單元學習內容寫作一篇與單元主題相 關的記敘文。以下是其中一個單元的教學流程,每個教節三十分鐘:

單元教	教	教學	教學				
學安排	節	進程	步驟	教學重點	後設認知教學策略		
	·				準備 閱讀	1. 閱讀前準備(預習課文)	
	共		詳細閱讀	2. 簡單理解課文內容(教師 提問、學生回應)			
第一、二課 完成	八三節	課程啟動	共重、個重創同寫、人寫作	3.理解字詞意思(教師提問、學生回應、學生抄寫)4.運用字詞造句(老師帶領學生重寫、學生自行創作)	利用「造句得得 得」 ¹ 引導學生掌 握字詞運用。過程 中,學生需自我監 控及修訂句式。		
第一課 的讀文				1. 深入理解課文內容(教師提問、學生回應)			
教後進二文學學與課同學便第讀教教式一相。	共三節	課推(入解文容掌句程展深理課內及握式	詳細讀	2.理解課文結構及文步: ◆運用閱讀策略(3C)找後略意介段。 文章事排序,說是為於深門。 文章事排序,說是問事, 不可應。學生摘下要點的引導是 ◆配圖式結構表」,分話構表,分別, 生掌握文化解」的一樣。 生掌化人化解」的元素。	閱讀策略。		
		運用)	文件	3.理解課文句式(教師提問、 學生回應) 4.運用句式造句(老師帶領 學生重寫、學生自行創作)	利用「造句得得 得」 ¹ 引導學生掌 握句式運用。過程 中,學生需自我監 控及修訂句式。		

^{1「}造句得得得」包括三個元素:1.原因、經過、結果、感想;2.加入對話、形容詞或修辭手法; 3.運用已學句式。學生在日常字詞造句或句式創作時,均須運用「造句得得得」來豐富寫作內容,鞏固寫作基礎知識,為單元寫作作好準備。能力較高的學生能運用以上三個「得」來寫作;能力一般的學生最少運用一個「得」來寫作。

		課程推展	詳細閱讀	1. 閱讀與單元篇章相近的範 文(教師提問、學生回應、 學生摘下要點)	
單元寫作教學	共三節	(單學內寫一相主的敘按元習容作篇關題記)	共建、共重同構、同寫	2. 共配數文的 寫作特	利用「寫作小點 子」引導學生掌握 寫作記敘文的方 向。過程中,學生
單元寫 作教學	共兩節	總結	個人創作	1. 師生重温「寫作小點子」, 為個人創作作好準備。 2. 學生自行按寫作題目,完 成寫作組織圖。 3. 學生自行完成創作。	一

研究結束

教學安排	內容
寫作後測	最後一個單元的記敘文寫作會作為學生的後測。 研究員參照「文類功能和系統功能語言學」及寫作 評量標準表,分析學生的寫作表現。
評估學習目標	透過自我檢視、問卷及訪談,檢視學生能否達致學習目標。

研究推行時間表

實施前(十一月至一月)

- 一 預備寫作前測 (一月進行) 及修訂教材
- ◆ 預備寫作前測卷: 愉快的一天
- ◆修訂下學期四年級非華語中文科校本課程的單元教學內容。每個單元的教學篇章均以學生的生活經驗為主,引起學生的學習興趣。

文體	四年級課題		
÷1	留二·安应 4.11	第一課:煙花匯演(精讀)	
記敘文	單元一:家庭生活	第二課:菜市場購物(精讀)	
白外子	四二一・ 日月17	第四課:上體育課(精讀)	
記敘文	單元二:校園生活	第五課:中文默書課(精讀)	

- ◆ 修訂以上四個單元的寫作教材及寫作評分表(見表 2)。
- ◆ 設計問卷及訪問題目。

教學實施(步驟)(二月至五月)

◆ 研究團隊會按照「研究設計」所列出的步驟進行研究。

完成整個研究後的活動(六月至七月)

- ◆ 安排學生完成後問卷及訪談。
- ◆ 利用學生的寫作表現進行分析及比較,從中反映他們的寫作表現。

預期成果及對教育專業的貢獻

透過今次的行動研究,本人期望:

- 1. 非華語小學生能透過 R2L 教學法結合後設認知策略,逐步提升記敘 文的寫作能力。
- 2.找出更合適及具體的讀寫教學課堂架構,提升非華語小學生的寫作能力。
- 3.逐步培養非華語小學生的自主學習能力,建立良好的語文基礎知識, 為升中學習作好準備。
- 4.透過微小的得着及發現,讓更多老師受惠及學習,促進彼此的專業交流及成長。
- 5. 積少成多,聚沙成塔,共建更多有意義的非華語讀寫教學策略,改善任教非華語學生中文教師的教學難點。

結果與討論

學生前後測總成績分析如下(表3):

D1 立处力如则超上	總分	22 分	油上 工八克
P.4 高能力組別學生	寫作卷前測	寫作卷後測	進步百分率
學生 4i	7	<u>18</u>	50%
學生 4b	8	<u>18</u>	45.5%
學生 4k	4	<u>13</u>	40.9%
學生 4m	5	<u>14</u>	40.9%
學生 4r	8	<u>16</u>	36.4%
學生 4n	9	<u>16</u>	31.8%
學生 4u	12	<u>19</u>	31.8%
學生 4v	8	<u>15</u>	31.8%
學生 4a	10	<u>16</u>	27.3%
學生 4c	8	<u>14</u>	27.3%
學生 4d	7	<u>13</u>	27.3%
學生 4e	6	<u>12</u>	27.3%
學生 4g	8	<u>14</u>	27.3%
學生 40	7	<u>13</u>	27.3%

學生 4q	9	<u>15</u>	27.3%
學生 4s	6	<u>12</u>	27.3%
學生 4t	7	<u>13</u>	27.3%
學生 4h	8	<u>13</u>	22.7%
學生 41	6	<u>11</u>	22.7%
學生 4p	8	<u>13</u>	22.7%
學生 4f	15	<u>19</u>	18.2%
學生 4j	13	<u>17</u>	18.2%

表示合格、X表示後測進步

表 3 小四級 22 位高能力組別學生的寫作前後測成績分析及進步百分率

寫作卷的前後測總分均是 22 分,而獲得一半分數,即 11 分便算是合格。小四級共 22 位高能力組別學生完成前測,題目為「愉快的一天」。研究員參照「文類功能和系統功能語言學」及寫作評量標準表,分析學生的寫作表現。22 位學生在寫作卷前測中,僅 3 位學生取得合格的分數;而寫作卷的後測題目為「記一件______的事情」中,全數學生的成績均有進步,並取得合格的分數。

以下將從文章的語境、語篇及語法三個範疇,分析學生在前後測中 的寫作表現。

小四級學生前後測分析 (語境)

P.4 高能力組別學生	語境 (此範疇	總分為8分)	進步百分率
F.4 同肥刀紐別字生	寫作卷前測	寫作卷後測	進少日分平
學生 4i	3	<u>7</u>	50%
學生 4b	4	<u>7</u>	37.5%
學生 4k	2	<u>5</u>	37.5%
學生 4n	3	<u>6</u>	37.5%
學生 4q	2	<u>5</u>	37.5%
學生 4r	4	7	37.5%
學生 4u	4	7	37.5%
學生 4a	4	<u>6</u>	25%
學生 4c	3	<u>5</u>	25%

學生 4e	3	<u>5</u>	25%
學生 4f	6	8	25%
學生 4g	3	<u>5</u>	25%
學生 41	3	<u>5</u>	25%
學生 4m	3	<u>5</u>	25%
學生 4s	2	4	25%
學生 4t	3	<u>5</u>	25%
學生 4v	2	4	25%
學生 4d	4	<u>5</u>	12.5%
學生 4j	6	7	12.5%
學生 40	2	<u>3</u>	12.5%
學生 4p	2	<u>3</u>	12.5%
學生 4h	4	4	0%

表示合格、X表示後測進步

表 4 小四級 22 位高能力組別學生的寫作前後測 (語境) 成績分析及 進步百分率

在語境部分,在第二語言學習架構中所涵蓋的寫作能力層階包括:「能根據需要確定內容,內容大致完整」NLW(2.1)2、「作品內容環繞主題,意思完整」NLW(3.1)1、「能將內容依不同重點分段表達」NLW(2.2)2及「能根據內容重點分段,段落間的銜接大致恰當」NLW(3.2)1-(3.2)2。

從寫作卷的前測中所見,約四成學生能於語境項目中取得一半或以上的分數,可見學生大致能根據文章題目確定所敘述的內容。如有學生能在第一段中寫道:「今天,我和朋友到山頂公園遊玩。」/「今天我和家人到尖沙咀吃東西。」/「星期天,我和爸爸媽媽參觀海洋公園。」由此可見,大部分學生懂得運用簡單的四素句作故事的開端,以確立文章的基本背景資料。惟卻有逾六成學生未能按不同的內容重點分段表達,以致未能清楚地敘述事件。

在寫作卷的後測方面,逾九成學生能於語境部分取得一半或以上的分數,表現有明顯的進步。學生在後測中,除了能確定文章的背景內容,並能豐富文章內容,例如:「每天早上,我會先吃香甜的早點,然

後穿上校服,接着我和哥哥會乘坐汽車,一邊聊天,一邊觀看路上的風景。我懷着緊張和興奮的心情。」此外,一些同學亦會透過設問句帶出題目內容,例如:「你喜歡上學嗎?我很喜歡上學,因為我的校園生活多姿多采。」經過 R2L 教學法結合後設認知策略,學生在後測中,能更清晰和豐富文章的主題背景,以成功引起下文,增加文章的吸引力。此外,大部分學生亦能根據文章內容運用不同段落來表達,以令文章內容更具層次。而段落的內部組織表現也不俗,每一個文步均能作詳細的敘述。

小四級學生前後測分析(語篇)

	語篇(此範疇總分為8分)		ルルナハカ	
P.4 高能力組別學生	寫作卷前測		進步百分率	
學生 4b	3	<u>6</u>	37.5%	
學生 4c	2	<u>5</u>	37.5%	
學生 4i	3	<u>6</u>	37.5%	
學生 4j	2	<u>5</u>	37.5%	
學生 4k	1	4	37.5%	
學生 4m	1	4	37.5%	
學生 4n	3	<u>6</u>	37.5%	
學生 40	3	<u>6</u>	37.5%	
學生 4r	3	<u>6</u>	37.5%	
學生 4u	4	7	37.5%	
學生 4a	3	<u>5</u>	25%	
學生 4d	2	4	25%	
學生 4e	2	4	25%	
學生 4g	2	4	25%	
學生 4h	3	<u>5</u>	25%	
學生 41	1	<u>3</u>	25%	
學生 4p	3	<u>5</u>	25%	
學生 4q	3	<u>5</u>	25%	
學生 4t	2	<u>4</u>	25%	
學生 4v	3	<u>5</u>	25%	

學生 4f	4	<u>5</u>	12.5%
學生 4s	2	<u>3</u>	12.5%

表示合格、X表示後測進步

表 5 小四級 22 位高能力組別學生的寫作前後測 (語篇) 成績分析及 進步百分率

在語篇部分,在第二語言學習架構中所涵蓋的寫作能力層階包括:「能敘述及寫感受」NLW(2.5)、「在敘事中能運用描述的方法」NLW(3.5)1、「在敘事能運用描述及抒情方法」NLW(3.5)2、「能運用所學詞語寫大致通順的文句,標點運用正確」NLW(2.3)2及「能運用簡單的修辭手法寫作(如比喻)(如擬人)」NLW(3.3)2-3。

從寫作卷的前測中所見,僅寥寥學生能於語篇部份取得一半分數。 經檢視文章的發展部分後,發現大部分文章的內容俱流於表面,例如其 中一篇文章的正文內容僅寫道:「我和朋友看見了鞦韆、滑梯。然後, 我們一邊玩鞦韆,一邊玩滑梯。我們一會兒去魚塘,一會兒去足球場, 真是好玩啊!」/「我看見到高樓大廈,看到很多人,還看見到不同種 類的食物。我說:『媽媽,好久沒來了。』然後我到公園玩耍,我看見 很多花和小鳥。」學生寫作時只能草草道出故事,以致內容流於空洞單 薄。

在寫作卷的後測方面,逾九成學生能於語篇部分取得一半或以上的分數。經檢視文章的發展部分後,部分能力稍遜的學生寫的文章內容和結構亦尚算完整,學生能嘗試運用對話和簡單句式寫作故事。例如:「回到學校,我們上中文課,老師問:『這個故事中,誰最勤力?』我說:『不知道。』然後,老師便責罰我」/「小息時,我和同學跳繩,我不小心跌倒了!我覺得同學會幫我,可是,他們取笑我。我感到十分傷心。我生氣地返到課室。突然,我想吃小吃,但是我的書包沒有小吃。」文章內容大致完整,並能於故事中包含「背景、行動、結局及評議」的要素。

而高能力學生則能於文章中展現激化、化解的部分,使文章更具吸引力。例如:「一天,我只顧跑步,忘記做熱身運動,哎喲!我的左腳受傷了。回到家裏,我立刻告訴媽媽,她說: 『你下次不可以再粗心大意。』……今天,我終於康復了……我的好朋友小山鼓勵我不要放棄……我想不到我可以在比賽中取得冠軍。」可見,學生能在發展的部分加入一些故事情節,並運用一些人物對話,以推進情節發展,並能吸引讀者的閱讀興趣。而一些學生更能運用不同的連接詞,如:首先、

然後、最後等,以讓故事內容更具層次。由此可見,經過 R2L 教學法 結合後設認知策略,學生能進一步掌握寫作故事的技巧,更詳細地把人 物經歷或事件始末敘述出來。

小四級學生前後測分析 (語法)

P.4 高能力組別學生	語法(此範疇總分為6分)		進步百分率	
F.4 同胞刀紐列字生	寫作卷前測	寫作卷後測	连少日万平	
學生 4b	1	<u>5</u>	66.7%	
學生 4i	1	<u>5</u>	66.7%	
學生 4m	1	<u>5</u>	66.7%	
學生 4d	1	<u>4</u>	50%	
學生 4h	1	4	50%	
學生 4k	1	<u>4</u>	50%	
學生 4s	2	<u>5</u>	50%	
學生 4t	2	<u>5</u>	50%	
學生 4v	3	<u>6</u>	50%	
學生 4a	3	<u>5</u>	33.3%	
學生 4e	1	<u>3</u>	33.3%	
學生 4g	3	<u>5</u>	33.3%	
學生 40	2	4	33.3%	
學生 4p	3	<u>5</u>	33.3%	
學生 4r	1	<u>3</u>	33.3%	
學生 4c	3	4	16.7%	
學生 4f	5	<u>6</u>	16.7%	
學生 41	2	<u>3</u>	16.7%	
學生 4n	3	<u>4</u>	16.7%	
學生 4q	4	<u>5</u>	16.7%	
學生 4u	4	<u>5</u>	16.7%	
學生 4j	5	5	0%	

表示合格、X表示後測進步

表 6 小四級 22 位高能力組別學生的寫作前後測 (語法) 成績分析及 進步百分率

在語法部分,在第二語言學習架構中所涵蓋的寫作能力層階分別是「能修改作品中的錯別字及錯用的標點符號」NLW(3.4)1及「能按指示修改作品中表達欠清楚的文句」NLW(3.4)2。

從寫作卷的前測中所見,僅四成學生能於語法部份取得一半或以上的分數。部分學生的語句未盡清晰,亦存有沙石,如:「我看見危險的過山車和食物。我先去了一個水滑梯,太棒了!」/「我說:『這……這個雪糕……很味美!』還愉快地完成吃我的雪糕。」可見,學生的文句仍欠清楚,並出現語法錯誤。

在寫作卷的後測方面,全數學生能於語法部分取得一半或以上的分數。部分學生更可仔細描述事物,如:「(倉鼠)有毛茸茸的白髮,珍珠樣的黑色眼睛和那不易察覺的粉鼻子。牠和我家貓很像樣,每當我看到牠的時候,總覺她好像花貓。」/「在這期間,小孩子都在家裏上網課,爸爸媽媽居家辦公。我們用網上程式上網課,同學都開着攝像頭,用心聽講。」由此反映出,經R2L教學法結合後設認知策略,學生對事物的描述更見細膩,而語句明顯亦較通順。

問卷結果分析

	非常同意	同意	不同意	非常不同意	
我能掌握「後設認知」策略		•			
我能自行訂定文章的題目。	77%	23%	/	/	
我能自行訂定文章內的用詞和語句。	68%	32%	/	/	
我能自行檢查每個段落的要素。	68%	32%	/	/	
完成寫作後,我能自我評估通篇文章完成的項目。	90%	10%	/	/	
「後設認知」策略能幫助我寫作文章。	90%	10%	/	/	
我對「閱讀促進學習」的看法					
「閱讀促進學習」有助我掌握相關文類的寫作模式。	95%	5%	/	/	
「閱讀促進學習」有助我逐步掌握句子 構成元素。	72%	28%	/	/	
「閱讀促進學習」能幫助我寫作文章。	90%	10%	/	/	

表 7 小四級 22 位高能力組別學生回答「後設認知」策略和「閱讀促進學習」問卷的統計結果

從問卷結果可見,全數學生均認同「後設認知」策略的成效。透過「後設認知」,他們能自行訂定文章的題目、文章內的用詞和語句;在寫作過程中,學生又能自行檢查每個段落的要素;最後,學生完成寫作,亦能自行評估通篇文章完成的項目。由此可見,學生亦認同透過「後設認知」策略,讓他們可以在各寫作階段調整寫作表現,從而提升寫作能力。

至於學生對 R2L 教學法的看法方面,所有學生均認同 R2L 教學法 能幫助他們寫作,如:協助他們掌握文類的寫作模式和句子構成元素, 以能寫出結構完整,文句通順的文章。

反思及建議

「閱讀促進學習」(R2L)教學法能提升非華語學生的寫作成效

從本研究可見,R2L教學法確能為非華語學生提供「鷹架」,以助他們寫作完整的文章。在前測可見,大部分學生的文章內容空洞無力,寫作表現未如理想。R2L教學法讓學生在老師的支援下順利地完成學習任務。透過閱讀範文,學生對記敘文體的結構有初步的概念。及後在「詳細閱讀」和「共同書寫」的過程中,學生得以逐步掌握重點字詞和句子構成元素,最後更能於故事中加入對話、「激化」和「化解」等元素。這樣不僅能將事件更具體和細緻地記述出來,還能增加文章的追看性。而從後測的成績可見,全數學生於後測的寫作表現俱有一定程度的提升,可見R2L教學法確能為非華語學生提供寫作階梯,讓學生可更容易掌握寫作記敘文的要素,從而書寫出結構完整的文章。

語法的範疇相對較有進步

本研究比較學生於前後測的寫作表現,將學生的文章從語境、語篇及語法三個範疇作分析。研究結果發現,學生在語法範疇的進步明顯較大:68%學生能在此範疇有三成以上的進步率,語篇和語境範疇則分別有45%和32%的學生有三成以上的進步率。由此,可推斷在「共同重寫」和「共同建構」的教學步驟中,學生較易掌握運用關鍵詞寫出文句或參考範文的句式來進行個人寫作。此外,在「後設認知」策略的運用方面,相對於檢示通篇文章的結構或每段段落的內容,學生亦較容易根據「自我檢示表」來自行判斷句子的完整性,並能即時作出修正。

應按步就班地教授非華語學生寫作的要點

提升非華語學生的後設認知能力

後設認知能力能培養學生對文章結構的自覺性。是次行動研究中,學生大致都能自行檢查每段段落的要素,如有否加入原因、經過、已學句式等,以完整段落的內容。在腦圖寫作中,老師加入了自我檢視的表格,以讓學生在文章構思的階段,已將一些關鍵字詞放入腦圖。完成寫作後,學生可根據「自我檢視表」,再次檢查文章的各段的要點,如發現忘記寫出亦可馬上更正,以確保文章的完整性。由此,可見「自我檢視表」可讓學生能自我監控,適時修正錯誤的地方。另一方面,針對一些能力稍遜學生的寫作能力,「自我檢視表」亦可成為學生的寫作扶手,提示學生每段應具備的要素,從而讓他們能寫出內容完備的文章。

提升非華語學生的心理詞彙

學生的心理詞彙較少,以致在創作上存有局限。一般學生的生活經驗不多,日常經歷的事物有限。以本校大部分非華語學生為例,他們的家庭背景和經濟能力一般,故學生於日常能接觸和經歷的事物不多,以致大大限制了他們的眼界和想象力。在寫作的過程中,非華語學生的寫作內容,都是描述相近的內容。如以前測「愉快的一天」為例,數位非華語學生都是到海洋公園遊玩為題,而且內容較貧乏,流於表面。所以在正式寫作前,老師可向學生提供一些與題目相關的文字、圖片和影片,以激發他們的思維能力,從而擴闊他們在創作上的想像力,強化學生的寫作能力。

總結

從是次行動研究中可見,運用「閱讀促進學習」教學法結合「後設認知策略」確能提升教授非華語小學生中文記敘文寫作的成效。老師須根據「閱讀促進學習」的教學步驟,由提供範文、找出課文要點、聯想關鍵字,以至重寫文章,循序漸進地協助學生「小步子」完成寫作。過程中,學生透過「後設認知策略」自我監控,檢示答案,以豐富文章內容。另一方面,老師亦須透過不同的寫作策略增加學生的心理詞彙,促使學生能寫出內容充實的文章。

参考文獻

- 方家瑜(2001)。《作文的鳳頭與豹尾》。台北:國語日報社。
- 呂珮榮(1995)。《作文方法 100 條》。台北縣新店市:人類文化事業有限公司。
- 岑紹基(2013)。〈文類教學法對提高非華語學生記敘文寫作能力的成效〉。《漢字漢文教育》,第30輯,143-170。
- 岑紹基(2015)。〈「閱讀促進學習(R2L)策略」對提高非華語學生 讀寫能力的成效〉。載林偉業(編),《面向中文學習者中文 教學─理論與實踐》,頁 241-268。新加坡:南大─新加坡華 文教研中心。
- 岑紹基、容運珊、楊敏怡(2018)。〈為香港非華語學生發展應用文教材的成效研究〉。載譚美玲(編),《應用寫作理論、實踐與教學——2018 國際漢語應用文研究高端論壇論文集》,頁 113-146。台北:萬卷樓圖書股份有限公司。
- 岑紹基、張燕華、張群英、祁永華、吳秀麗(2012)。〈香港少數族裔學生學習中文的困難〉。載叢鐵華、岑紹基、祁永華及張群英(合編)。《香港少數族裔學生學習中文的研究:理念、挑戰與實踐》,頁53-75。香港:香港大學出版社。
- 李咏吟(1998)。〈維考斯基(Lev S. Vygotsky)的認知學說在教學的 應用〉。《教師天地》,93,17-22。
- 李潔芳、戴忠沛、容運珊(2018)。〈趣味摺紙與主題教學:探究趣味 摺紙活動在非華語學生中文課堂的應用〉。《國際中文教育學 報》,第四期,69-93。
- 林偉業、張慧明、許守仁(2013)。《飛越困難,一起成功:教授非華語學生中文的良方》。香港:香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 邱佳琪(2018)。〈「閱讀促進寫作」中文第二語言教學法研究—提升 香港非華語學生實用文閱讀與寫作能力〉。《教育學報》,第 46卷第1期,165-182。
- 容運珊(2015)。《「以讀促學」教學法對提高香港非華語中學生中文 寫作能力的成效》。香港大學:未出版之博士論文。
- 張玲霞(2006)。《國語文別瞎搞》。新北市:城邦文化。
- 張紫薇(2018)。《全港性系統評估小學記敘文寫作初探》,第四屆國際漢語教學研討會,台北:國立台灣師範大學。

- 莎蓮娜 (Shanila)、祁永華、潘温文 (2011)。《閱讀及創作之旅:非華語學生與中文圖畫書》。香港:香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 陳麗雲(2014)。《閱讀有妙—教學馬上好》。台北市:小兵。
- 潘温文、盧秀珠、劉念、黃慧勤(2016)。「非華語學生圖畫書教學策略」。「非華語學生中文學習支援計劃(SSP_2015-16)教師工作坊(九)分享簡報。香港:香港大學教育學院中文教育研究中心。
- 賴嘉欣(2020)。〈運用摘要教學策略提升非華語學生中文閱讀理解能力之行動研究〉。載楊沛銘(編),《教育研究報告匯編(教育研究獎勵計劃18/19)》,頁131-152。香港:香港教師中心。
- 謝錫金、張張慧儀、許守仁、呂慧蓮(編)(2015)。《滿足不同學習 需要的語文課程設計》。北京:北京師範大學出版社。
- 關之英(2014)。〈香港中國語文教學(非華語學生)的迷思〉。《中國語文通訊》,第93卷第1期,39-57。
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Carbines, R., Wyatt, T. & Robb, L. (2005). Evaluation of the Years 7-10 English Aboriginal Support Pilot Project, Final Report. Sydney: Office of the NSW Board of Studies.
- Carson, J. G. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-101). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). Genre and institutions: Social processes in the workplace and the school. London, England: Cassell.
- Culican, S. (2006). Learning to read: Reading to learn, a middle years literacy intervention research project. Final report 2003-4. Melbourne: Catholic Education Office.

- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 21-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981), A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (pp. 132-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C.M.I.M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Martin, J. R. (2006). Grammar meets genre: Reflections on the "Sydney School". *Educational Research on Foreign Languages & Arts, 2*, 28-54.
- McRae, D., Ainsworth, G., Cumming, J., Hughes, P., Mackay, T., Price, K., Rowland, M., Warhurst, J., Woods D. & Zbar, V. (2000). *What works? Explorations in improving outcomes for indigenous students*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association and National Curriculum Services.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*, 459-470.

- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K., & Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. In S. Graham, C.A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), Best practices in writing instruction (pp. 13-27). New York: Guilford.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school.* Sheffield: Equinox.
- Rose, D. (2006). A systemic functional model of language evolution. *Cambridge Archaeological Journal*, 16(1), 24.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- You, Y. L., & Joe, S. G. (2001). Investigating the metacognitive awareness and strategies of English-majored university student writers. In Proceedings of the Tenth International Symposium on English Teaching (pp.106-119). Taipei: Crane.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning. Which are the key sub-process? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.

附件1 寫作自我檢示表 (記一件_____的事情) (後測)

寫作自我檢視表
完成寫作後,請檢查你的文章能否做到以下各項,並把完成的項目在□內打√;若忘了寫上,請更正!
第一段 □ 運用倒敘法,記述事情的結果。
內文:記述事情發生的經過: □ 記述事情的原因 (時、地、人、事)
描述環境: □ 你看到甚麼? □ 你聽到甚麼?
經過: □ **發生了甚麼事? □ **接着怎樣處理?
□ 加上對話。 □ 運用所學的句式。 □ □···································
□······不是······而是······/□······有的······/□······爱·····更爱·····/□ □啊·····多····/□·····不但·····還·····/□·····把····/□······就·····/□ □······一邊·····一邊·····/□·····一會自····一會自····/□·····

最後一段:

- □ 記述事情的結果。
- □ 回應第一段,記述你的感受。

範文

今天,我感到十分開心。因為媽媽買了一條漂亮的裙子 給我,我會好好珍惜它。

上星期天,媽媽和我一起到商場逛街。

我們吃過午飯,便到達了<u>旺角中心</u>。那裏人山人海,十分 擠迫。我看見有很不同的店鋪,糖果店、鞋店、衣物店和飾物 店。

當我走到一間售賣衣物的店鋪時,我看見一條紫紅色的裙子,裙子上還印有一些小公主的圖案,十分漂亮。我對媽媽說:「媽媽,我想買這條裙子。」媽媽說:「你上星期才買過呢!不可!」我嚷着要媽媽買,媽媽說:「若你能在今次的中文考試中,取得好成績,我便買給你吧!」

回到家裏,我便努力地温習中文。

過了數天,我感到十分緊張,因為今天是派發中文考試 成績的日子。當我接過中文考試卷後,我大聲尖叫:「我取得 八十分!」我十分高興,立刻跳了起來。

回家後,我把這個好消息告訴媽媽,但她只說:「非常好!」

今天,我一早起床,看見桌上有一個袋子,我拿來看看,發現是我喜歡的那條裙子,我興奮得抱着媽媽,說:「謝謝你,我會繼續努力!」

附件3 學生寫作前的組織圖(記一件_____的事情)(後測)

列:	1	
段落	點列內容	自我檢查
第一段	今天 → 倒霉 → 忘記 → 功課 → 雨傘 → 老師責罰 → 生病	☑ 感想
段落	點列內容	自我檢查
1人份		我做宣
第一段	今年三十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二十二	☑ 感想 ☑ 原因
第二段至	回到學林交一>上中文課一老師一一間我一問題一般不一	□ 原因 □ 經過 □ 學句
第 <u>二</u> 段	小息一般一分が一つ足失的一月月時一日の一年一十月一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一日の一	形容詞
末段	今天一点是很少军,不是	□∕感想

真(東尼一件(倒霉)的事情 (第一稿) 今天真是(到霉,我上鲜的時,媽媽發現我忘記) 帶課本和筆袋,被媽媽賣記。突然開始下 雨了中頁時,我被雨;林濕了真是不開心 的事情。

△△回到學校,我們上中文課,老師問 發:「在這的故事,誰憂勤加嗎?」我不知 道,所以,我不回答。我說:「我不知道。」 然後,老師便責罰我。我不開心又生氣。

△△小息的時,我和同學品光耀,我不 小心跌倒了我學得同學會對我可是,他 們取笑我。我感都+分解機。我學是,也 返到課室。我想吃小吃但是我的書包 沒有小吃。

△△今天真是倒霉,希望明天不會和今天一十業。

附件 5 教學回饋問卷調查

	非常同意	同意	不同意	非常 不同意	
我能掌握「後設認知」策略					
我能自行訂定文章的題目。	0	0	0	0	
我能自行訂定文章內的用詞和語句。	0		\circ	\bigcirc	
我能自行檢查每個段落的要素。			\circ	\bigcirc	
完成寫作後,我能自我評估通篇文章完成的項目。	0	0	0	0	
「後設認知」策略能幫助我寫作文章。	0	0	0	0	
我對「閱讀促進學習」的看法					
「閱讀促進學習」有助我掌握相關文類的寫作模式。	0	0	0	0	
「閱讀促進學習」有助我逐步掌握句子 構成元素。	0	0	0	0	
「閱讀促進學習」能幫助我寫作文章。		0	0	0	

翻譯文學作品融入品德情意教育的個案研究

吳善揮、文德榮

明愛元朗陳震夏中學

摘要

在現今社會,品德情意教育變得日益重要,全球各地教育機構都大力推動之,希望培育學生成為具備道德操守的未來棟樑。香港特區政府也於 2021 頒布《價值觀教育課程架構》文件,希望深化品德教育的發展。基於此,本研究以初中一年級學生為研究對象,嘗試以翻譯文學作品為教學材料,並結合多元化教學活動,以建構學生應有的品德情意,讓他們成為具備正確價值觀的青年人。研究結果顯示,透過翻譯文學為品德情意教育的材料,學生不但能從中拓寬閱讀視野,而且更能由此掌握所教授的品德情意價值。

關鍵詞

翻譯文學、品德情意、中國語文教育

引言

面對日益複雜的社會變化,教育工作者必須重視學生的品德情意教育,這是因為品格比才能更重要,沒有良好的品格,再有能力的人也不可能獲得成功(莊奕萱,2016)。為此,全球各國都大力推動品德情意教育,例如:美國增加推動品德情意教育的經費、英國中學全面實施公民教育、澳洲把品德教育視為與英文及數學同等重要的主要學科、新加坡也設置五大共同價值觀為道德教育的標準(王全興,2016)。因此,品德情意教育是學校教育中非常重要的一環,各級學校必須長遠計

劃,並立即推動,以讓學生能得到全面、健康的身心靈發展(林欣穎, 2016)。簡言之,學校需重視品德情意教育,並於校內策劃具效能的課程,讓學生成為德才兼備的全人。

中國語文科作為主要學科,向來重視培養學生的品德素養和情意能力,以提升他們的道德操守,陶冶他們的性情,讓學生的人格得以美化(香港課程發展議會,2017)。中文科的閱讀材料作為讀文教學的載體,當中蘊含豐富的社會知識和文化思想,具有極高的品德情意教育價值,只要教師能善用之,必然能讓學生掌握當中的品德情意價值(吳淑譯文學能開拓學生的視野,讓他們認識不同的文化;從中,學生能理解公民素養、品德價值的意涵,並藉著不斷反思、自省的過程,培養世界公民應有的意識及情操。例如:古希臘悲劇具有社會教育及道德教誨的作用,讀者從中能明白「賞善罰惡」的必然性,同時,讀者也可藉由對悲劇物的遭遇之同情,培養對他人的同理心(黃藿,2021)。由是觀之天態,自遭之同情,培養對他人的同理心(黃藿,2021)。由是觀可按學生的計景及情況而選用適切的材料,以有效地促進學生的品德情發展。

翻譯文學的教與學領域至今仍未形成體系,前人的研究和教學嘗試都甚為匱乏,故此教師在教授翻譯文學時都遇上不同挑戰(何洵怡,2020)。香港中文課程也很少採用翻譯文學作品為教材,也甚少探討翻譯文學作品的教法。筆者學校的課程也主要以中國文學作品為主義來說,有運用翻譯文學作品為教材。然而,何洵怡(2020)認為從廣義來說,世界文學作品在翻譯文學也可被視為中國文學系統有文學、語言及究化的交流,因此翻譯文學也可被視為中國文學的部分。因此,讓後續研究者或有意施教的同工作為設計相關課程的參考。故此,筆者希望以翻譯為中文的世界文學作品為教材,並輔以一系列的教學活動,讓學生能經驗及反思,並以質性研究方法(Qualitative research method)來驗證本研究的成效。

文獻回顧

品德情意教育之意涵

所謂品德情意教育,是指透過不同的教學活動,培育學生成為好人,即具備知善、愛善和行善能力的人(李志文、黃永旺,2022)。品德情意教育的終目標,在於建構關愛且公平公義的社會,讓社會充滿正

向能量,使個體與群體都能擁有幸福生活(蕭翊,2020)。不少研究發現,透過實施不同類型的教學活動,學生都能有效提升品德價值的認知,並讓他們的行為變得更為正向、符合道德規範(黃寶園,2020)。推動品德情意教育的方式多元化,我們既可於正式課程中教導學生特定的品德價值,如誠信、承擔、孝親、公義、愛人等,也可透過非學術活動實施,如班級經營、服務學習、全校性活動等,讓學校生活的所有環節都能成為培育學生品德情意的平台(楊昌裕,2019)。簡言之,品德情意教育旨在透過多樣化的教學活動,讓學生成為更好的人,建構充滿良善價值的社會。

翻譯文學之意涵

所謂翻譯文學,是指把別國的文學作品翻譯為漢語,供我國讀者閱讀的文字藝術作品(張媛軍,2016)。李麗春(2017)則進一步指出翻譯文學的要旨在於以讀者熟悉的語言,把世界文學作品原著的思想價值及美學元素傳遞給讀者。翻譯文學能有助孩子接觸更多不同種類且優秀的文學作品,使他們從中理解別國的文化內涵,並分辨當中的差異,進而構建完整的世界觀(馮幕安、張之帆,2022)。翻譯文學承載著不同民族和國家的文化和知識,能為兒童提供豐富且多樣的精神食糧,完備他們的心靈發展(張文萍,2002)。簡言之,翻譯文學把世界各地的文學作品轉化為漢語,讓讀者能以親切熟悉的語言,原汁原味的理解各地風土人情、精神面貌、文化價值,進而建構正確且完整的世界觀。

翻譯文學教學與品德情意發展之關係

翻譯文學教學能促進學生對生命的思考,並建構他們應有的品德情意。著名文學家茅盾指出翻譯文學能促進孩子的美德發展,讓他們深入思考人之為人的價值為何,並由此構建愛美、愛真的特質(徐德榮、向海濤,2022)。翻譯文學教學能擴展學生對中西文化的視野,強化他們的審美能力,進而建構他們應有的價值觀(鄭晗玉,2021)。另外,通過學習翻譯文學作品,學生能豐富個人情感,提升聯想能力和理能力,成為具完整人格的人(徐臻,2020)。例如英國作家王爾德的作品《自私的巨人》,透過自私的巨人的改變(由獨佔花園到向小孩子全面開放花園),引導學生思考仁愛、公義等品德價值(吳善揮) 1017)。由此可見,翻譯文學作品能讓學生認識並反思不同的品德價值,加強道德情感,最終建構知善行善的意志和能力。

翻譯文學教學能豐富學生的世界視野,使之成為關愛他人的世界公民。翻譯文學能有助孩子發掘人類世界的共通性,加強他們對世界不同地方的認識,進而成為關心世界、關懷弱小的世界公民(徐德榮、向海傳,2022)。翻譯文學作品能引領學生認識世界、了解別國文化,使他們由此學會尊重並欣賞不同族群的差異,成為促進世界和平的世界公民(何洵怡,2020)。例如加拿大作家黛伯拉·艾里斯的作品《戰火下的小花》,透過阿富汗女孩帕瓦娜在戰火中掙扎求存的過程,學生能深入認識戰爭的殘酷,以及阿富汗人民和婦女的悲慘命運,加強他們對世界弱勢者的認識(吳善揮,2018)。簡言之,翻譯文學即是世界文學,讀者能藉之認識世界不同地域的國家文化,消弭不同民族的文化鴻溝及隔膜,進而建構學生「和平共融」的世界公民意識。

研究方法及計劃進度

研究問題

- 1. 翻譯文學作品融入品德情意教育對初中學生品德情意有何影響?
- 2. 翻譯文學作品融入品德情意教育如何影響初中學生的品德情意發展?

研究對象

本次研究對象為筆者任教的 29 名中一級學生,探究他們在參與課程後的變化(品德情意發展)。他們的語文學習興趣較低落,學習表現未算理想。他們正值青春期階段,時有與父母、同儕發生衝突,事後亦少有反思自己的錯失,總是認為不是自己的錯。另外,如非老師發出明確指示,他們不太願意主動幫助別人。由此可見,他們有接受品德情意教育的需要,特別是孝親、感恩、奉獻等價值之教學。他們與筆者之間存有良好的互動,師生關係和諧融洽,願意跟從筆者的教學指示完成學習任務,為這次教學創造良好的條件和基礎。

研究設計

研究對象共接受 24 節 (每節課為時約 25 分鐘)的翻譯文學作品融入品德情意教育教學課程,歷時 4 個月。其中的教學內容、教學方法和施行程序,如下:

在教學內容方面,筆者以三篇翻譯文學作品為課程的教學材料,包括:《埃及神話·葫蘆娃娃》、莫泊桑《在鄉下》、王爾德《自私的巨人》。以上所選的作品都是短篇故事(字數較少、脈絡清晰、淺白易明),期望能藉此減少學生的閱讀負擔,進而提升他們對翻譯文學作品的學習興趣。

在教學方法方面,在教導學生翻譯文學作品時,筆者都以師生討論為主,教學活動為輔,引導學生歸納作品的核心思想,以及所帶出的品德情意主題。接著,筆者便展開多元化的教學活動,一方面提升學生的課堂參與度,另一方面促進學生對作品寓意之反思,包括:繪畫腦圖、繪畫、戲劇、寫作。另外,每篇作品的教學重點,都包括下列部分:疏理情節、分析寓意、歸納主旨。

在施行程序方面,筆者安排學生於課程開始和結束時填寫問卷,以 探討他們的品德情意發展變化。另外,每單元的實施安排如下: (1) 筆者與學生一起閱讀文本,讓他們掌握作品的內容,跟著再藉著師生討 論及提問過程,逐步歸納作品所帶出的主題思想及品德情意價值; (2) 學生參與繪畫、戲劇、繪畫心智圖,以歸納並反思所學; (3)學生就 該單元教授的品德價值繪畫心智圖,並於課堂裡進行探討(教師可藉此 了解學生對該價值認識的深淺); (4)學生以寫作活動總結所學。由 於是次教學包含3個單元,所以步驟(1)至(3)會重覆3次。

單元	教學時間	教學目標	教學內容及活動
一進世界	8 節 課	1. 型恩涵學事以反身恩態解的。會感對思對者度感意 凡恩。自施的。	1. 賞析文本 ● 師生閱讀文本《埃及神話·葫蘆娃娃》 ● 問答遊戲 ● 師生討論 2. 繪畫活動 ● 繪畫圖畫總結作品主旨 3. 戲劇活動 ● 坐針氈 (Hot seating) ● 任務 高觀 眾,其他同學則作為觀眾,向其提問。 4. 繪畫心智圖以展示自己對感恩的認知 (意念) 5. 寫作活動 ● 假如你是農婦,試寫一封道歉信給葫蘆男孩,請求他們的原諒。

二走之間 8節課		1. 賞析文本 ●師生閱讀文本:莫泊桑《在鄉下》 ●問答遊戲 ●師生討論 2. 繪畫活動 ●繪畫圖畫總結作品主旨 3. 戲劇活動 ●良心小巷(Conscience alley) 任務:老師扮演夏洛特母親,全體同學則分為正方和反方,並向夏洛特母親提出支持或反對賣子的理由。 4. 繪畫心智圖 ●學生繪畫心智圖以展示自己對孝義的認知(意念)。 5. 寫作活動 ●假如你是家事法庭法官,試寫一封公函給夏洛特,要求他向父母道歉,並解釋原因。
三己的	3 万田朗	1. 賞析文本 ●師生閱讀文本:王爾德《自私的巨人》 ●問答遊戲 ●師生閱讀 ●師生討論 2. 繪畫活動 ●繪畫圖畫總結作品主旨。 3. 戲劇活動 ●儀式(Ceremony) 任務(Ceremony) (方向) 「一人已經逝世,假如你是主持喪禮的神父,你有何說話要告訴出席者? 4. 繪畫心智圖以展示自己對博愛的認知 (意念) 5. 寫作活動 ●假如你是巨人,試寫一封書信給小男孩, 子發你對他的思念,介紹自己的近況,分享你對「愛」的反思。

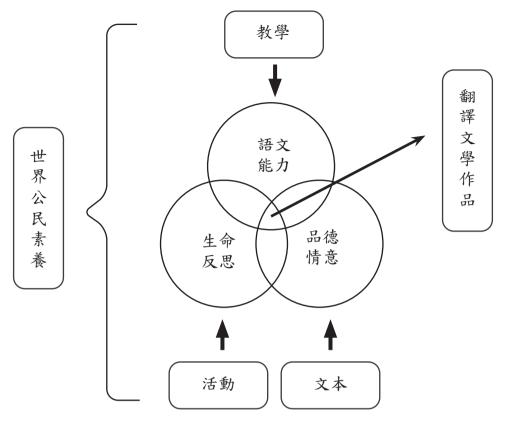


圖 1 翻譯文學作品融入品德情教育的理念圖

研究工具

問卷調查

為了解是次課程對學生品德情意的影響,筆者設置並實施問卷調查 (前後測)。問卷為李克特量表 (Likert scale)的設計 (1分:非常不 同意;2分:不同意;3分:一般;4分:同意;5分:非常同意), 共15題,題目環繞學生對品德價值觀認同度 (感恩、孝義及博愛)。 問卷曾經具教育研究經驗的專家審查,以確保其具有相當的效度。問卷 於課程開始和結束時派發學生填寫,問卷回收率為 100%。在收回問卷 後,筆者將數據輸入電腦並進行分析,以了解學生品德情意變化的傾 向。

課業分析

為探究是次課程如何影響學生的品德情意發展,筆者收集並分析學生所完成的課業,包括:腦圖、畫作、戲劇工作紙、寫作。透過課業分析,我們可深入了解學生在品德情意方面的學習成果。

教師觀察日誌

筆者實施教師觀察日誌,一方面可以記錄課堂活動的情況,另一方面也可深入了解學生參與翻譯文學作品融入品德情意教育課堂的過程。 此項作法有助我們進一步了解課堂活動如何影響學生的品德情意發展。

學生訪談

為更深入了解學生對是次課程的評價及看法,筆者採用半結構式訪談(semi-structured interview),並邀請三位學生(高、中、低學習表現)參與訪談。其中,筆者先向受訪者提出問題,之後再讓他們自由表達已見。訪談環繞以下提問進行:(1)你對本次課程有何看法?(2)你認為本次課程能加深你對品德價值的認識嗎?(3)你認為本次課程對你的品德情意有何影響?(4)你願意在未來參與類似課程嗎?

研究結果及分析

翻譯文學作品融入品德情意教育對初中學生品德情意之影響分析

問卷調查

表 2 顯示,在參與翻譯文學作品融入品德情意教育課程後,研究對 象對感恩價值的認同度有上升趨勢。

項目	前測		後測		平均值
	平均值	標準差	平均值	標準差	變化
1.幸福源自於我 們凡事感恩。	3	0.82	4.04	0.84	+1.04
2. 感恩讓我們珍 惜一切。	2.82	0.39	3.82	0.77	+1
3. 感恩有助我們 建立良好的人 際關係。	3.04	0.88	3.89	0.96	+0.86
4. 我們應回饋曾 幫助我們的人。	3.21	0.88	4.36	0.78	+1.14
5. 感恩令我們快樂。	3.04	0.88	3.86	0.85	+0.82

表 2 感恩價值相關題項

表 3 顯示,在是次課程結束後,研究對象對孝義價值之認同度有增加趨勢。

項目	前測		後測		平均值
	平均值	標準差	平均值	標準差	變化
1. 我們應孝順父 母。	3.29	0.53	4.18	0.61	+0.89
2. 我們應嘗試理 解父母的難處。	2.54	0.51	4.04	0.84	+1.5
3. 我們應尊重父母。	3.18	0.77	4.11	0.69	+0.93
4. 我們應感謝父 母對我們的養 育之恩。	3.32	0.77	4.54	0.51	+1.21
5. 我們不能忘記 自己的本源: 家庭。	3.25	0.70	4.11	0.69	+0.86

表 3 孝義價值相關題項

表 4 顯示,本次課程完結後,研究對象對博愛價值的認同度有上升趨勢。

項目	前測		後測		平均值
	平均值	標準差	平均值	標準差	變化
1.我們應主動幫 助他人。	3.29	0.53	4.25	0.65	+0.96
2. 我們應平等對 待每個人。	3.64	0.49	4.39	0.75	+0.63
3.每個人的生命 都是珍貴的。	4.07	0.81	4.54	0.51	+0.46
4. 愛是不分彼此 的。	3.32	0.77	4.21	0.74	+0.89
5. 愛不限於有血 緣關係的人。	3.39	0.50	4.18	0.77	+0.79

表 4 博愛價值相關題項

課業分析

單元一:《埃及神話· 葫蘆娃娃》(價值觀: 感恩)

根據圖 2, 學生 A 能以繪畫形式歸納故事內容(農婦趕走葫蘆人), 以及其主旨思想(做人不應忘恩負義),可見學生能掌握課堂所教授的 價值觀(感恩)內涵。



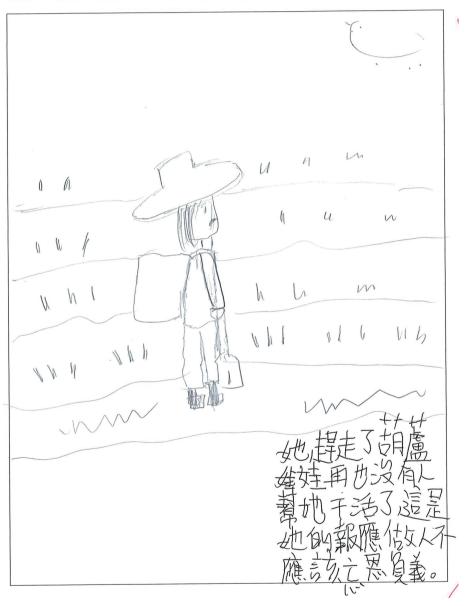


圖 2 學生 A 《埃及神話· 葫蘆娃娃》畫作

圖3反映學生B能代入農婦角色,反思自己的所作所為,包括打 罵葫蘆娃娃、不讓葫蘆娃娃吃飯、利用葫蘆娃娃謀取更多金錢等。在信 中,學生B能就自己忘恩負義的行為向葫蘆娃娃道歉,並請求他們原 諒。由是可見,學生B能明白做人不能忘本的道理。

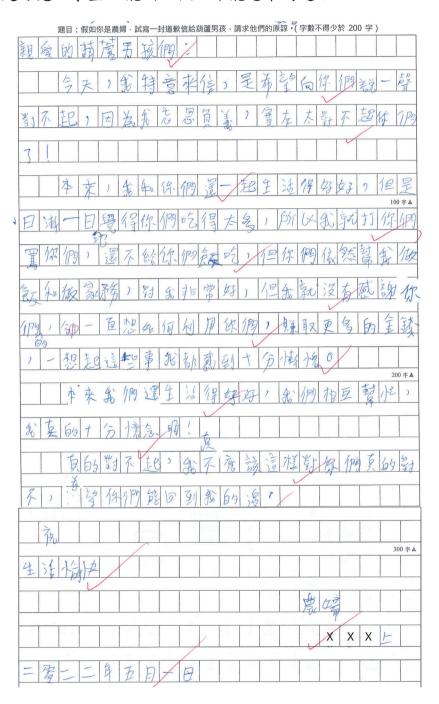


圖 3 學生 B 《埃及神話· 葫蘆娃娃》微寫作

圖4展示學生C能充分理解感恩的價值及內容。首先,他能指出感恩對象是對我們施恩的人,如父母、老師。第二,他認為感恩是道德標準之一,能有助我們判別他人行為的是非對錯。第三,他能說明感恩的功能,包括維持社會和諧穩定、建構互助互愛氛圍等。第四,他能進一步說明感恩的外顯行為:以行動報答別人的恩情。

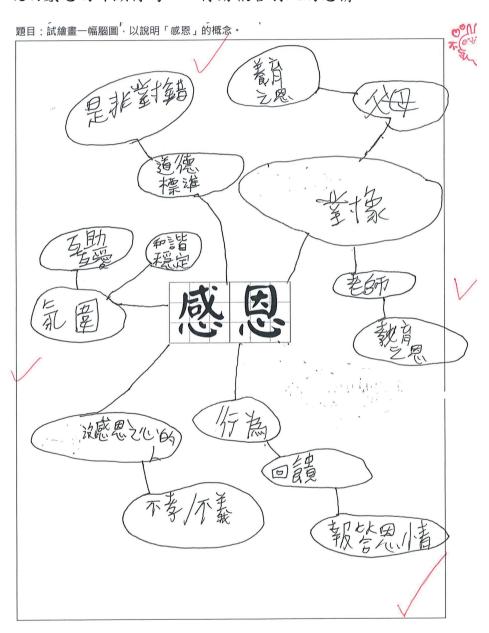


圖 4 學生 C《埃及神話· 葫蘆娃娃》心智圖

單元二:《在鄉下》(價值觀:孝義)

根據圖 5 , 學生 D 能呈現故事主角拋棄父母的故事情節 , 並說明文本所帶出的道理:「為子女的 , 不應忘恩負義 , 必須飲水思源 , 在長大後報答父母的養育之恩 , 不能埋怨他们 , 恩將仇報。」可見其能歸納並分析作品的主題思想。

試繪畫一幅圖畫,總結《在鄉下》的教訓 (輔以不少於 20 字作說明)。



圖 5 學生 D《在鄉下》畫作

根據圖 6,學生 C 能代入法官的角色,分析主角犯下的錯,包括責 罵父母、離家出走、貪圖富貴、忘記父母的養育之恩。同時,其亦指出 主角必須心懷感恩並向父母道歉。可見,學生 C 能明白子女對待父母 的應有態度。



圖 6 學生 C《在鄉下》微寫作

圖7反映學生C能充分理解孝義的具體內涵,包括:在態度上, 我們要以敬愛的心和真心真意對待父母。在行為上,我們要忠於家庭, 盡子女本分,照顧父母的生活,以報答他們的養育之恩。

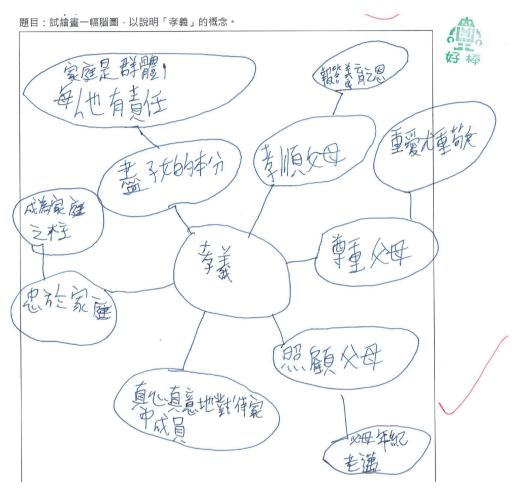


圖7 學生 C《在鄉下》心智圖

單元三:《自私的巨人》(價值觀:博愛)

學生 B 能透過畫作指出「我们要關心弱小,樂於分享。這是上主 给我的啟示。」這正是文本所帶出的道理:我們要與他人分享愛。

試繪畫一幅圖畫,總結《自私的巨人》的教訓(輔以不少於20字作說明)。



圖 8 學生 B《自私的巨人》畫作

學生 C 代入巨人的角色,在微寫作(圖8)寫下自己的反思:「我明白了什麼是愛,愛是無私的,是大家都有的。所以我也知道了我不可以自私,我要懂得分享,不求回報,這也是我最自豪學到的教訓。」從中,我們看到其理解愛就是與人分享,讓他人得到關愛。



圖9 學生 C《自私的巨人》微寫作

根據圖 9 的內容,學生 C 能指出博愛的內涵。在行為方面,我們要易地而處、關懷弱小、奉獻自己、愛天下一切人。在態度方面,我們要一視同仁、不分階層。

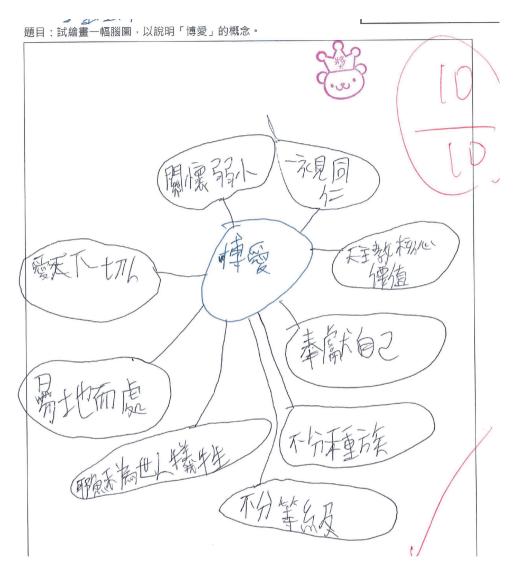


圖 10 學生 C《自私的巨人》心智圖

翻譯文學作品融入品德情意教育如何影響初中學生品德情意發展的分析

綜合不同受訪學生的意見,他們認為翻譯文學作品多展現人性陰暗面,並以之作為反面教材來警示讀者,使他們更能深刻地反思該價值觀。

「《葫蘆娃娃》的女人貪得無不,並虐待葫蘆娃娃,結果被山神懲罰,讓她孤獨終老,可謂答由自取。這個結局警醒我做人要得人恩果千年記,否則將會有不好的收場。」(學生 A)

「我看到《在鄉下》的兒子竟然忘恩負義, 斥罵對他有養育之恩的父母, 然後故事亦以此告終, 我覺得令我印象很難忘, 因為這是一個很慘的結局, 也讓我反省自己有沒有這樣對父母。」(學生 B)

「我覺得老師教的作品大多是悲慘結局收場,這令我留下深刻印象,例如如果我们沒有感恩的心,忘恩負義,將會落得像農村女人的下場,眾叛親離。」(學生 C)

綜合不同的質性資料,多元的教學活動有助學生反思相關的價值觀,如繪畫能讓學生深思故事情節與立意(道理)的關係;戲劇能促進學生思考主角的處境及感受;繪畫心智圖能有助學生歸納指定價值觀的內涵;微寫作能減少學生的學習壓力。

「學生都能從故事中抽取適切的情節作畫,並能扼要地寫出相關道理,可見他们能掌握所學價值觀。」(教師日誌)

「我在扮演《葫蘆娃娃》 農婦時,需連結她的處境,思考她所做的壞事,並由此反思已過。這過程使我會思考更多怎樣才是正確的待人態度。」(學生 A)

「心智圖是非常有用的東西,能讓我從不同的角度去組織所學價值 觀的意義。」(學生 B)

「微寫作很好,因為不用寫太多字,讓我願意學習。」(學生 C)

學生能比較中國文學與世界文學在價值觀上的共通點,並明白不論古今中外,美善價值都具有普世性。

「我覺得翻譯文學作品與中國文學作品都會教我们做一個好人,不要做壞事,否則要承受惡果。」(學生 A)

「翻譯文學和平常老師教的文學篇章都會教我们一些品德價值,希望我们成為一個善良的人,特別是孝順、感恩……就好像朱自清《背影》教我们要孝順父親,又好像《荀巨伯遠看友人疾》教我们不要背信棄義。」(學生 B)

「我覺得無論是西方還是中國作品也好,都是希望教導我们成為一個有品德的人。」(學生 C)

學生都指出翻譯文學作品能讓他們認識世界,擴闊他們的文學閱讀經驗,使他們能有更大興趣學習。

「我很少會接觸翻譯文學,因為老師少在課堂裡教授這些作品。 這次老師用翻譯文學作品來教導我们,讓我能認識其他類型的文學作 品。」(學生 A)

「翻譯文學對我來說比較新鮮,我會想閱讀多些。如果老師能加入 最新的日本小說,我覺得我會更有興趣上課。」(學生 B)

「以往都是較多看中國文學作品,現在則會嘗試阅讀翻譯文學作品,因為可以認識其他地方的文化。」(學生 C)

總結及建議

綜合而言,翻譯文學作品融入品德情意教育課程能取得以下成果:

- (1)整個課程能提升學生對感恩、孝義、博愛的認同度; (2)不同的教學活動能照顧學生的學習興趣,並促進他們對品德價值觀的反思;
- (3)翻譯文學作品能啟迪學生對普世價值的認知; (4)是次課程能擴大學生的閱讀視野和經驗。

歸納是次研究成果及省思,筆者提出以下建議,供後續者參考:

第一,本次研究的教學活動以反思為主,使學生能具體思索所學價值觀的重要性和意義。因此,筆者建議後續研究者可嘗試設置更多元化的活動,讓學生可深入思考文本的主題思想,如專題研習、分組報告等。第二,學生普遍認同多元的教學活動能有助減少他們的學習壓力,使他們更願意學習翻譯文學作品。因此,筆者建議後續者可研發更多輕

鬆活潑的課堂活動,讓學生能提升對翻譯文學作品的學習興趣。第三,本次教學以翻譯文學作品為主,雖然學生能大概明白其與中國文學都有導人向善的功能,可是學生未算能具體理解兩者之間的分別。因此,筆者建議後續者可在相同品德教學主題下,讓學生進行比較閱讀,以使他們理解中外文化精神的分別。

本次研究具有以下限制:本研究施行時正值疫情最為嚴峻的階段, 在施行初期便因停課而暫停。在復課後,各班教師也需追上課程進度, 故研究者未能邀請更多班級參與其中,只能以1班學生作為研究對象。 由於研究對象數量較少,故本次研究成果未必能推論至全香港的學生身 上。

参考文獻

- 王全興(2016)。〈品德教育的重要性與落實之道〉。《台灣教育》, 第 698 期,33-35。
- 何洵怡(2009)。〈與全球孩子同行一論《天堂小店》對青少年公民教育的意義〉。《淡江人文社會學刊》,第40期,1-23。
- 何洵怡(2020)。《跨國界閱讀:翻譯文學的教與學》。香港:香港大學出版社。
- 吳淑瑩(2009)。〈語文教學中的品德情意教學〉。《啟思教學通訊》, 第2期,13-15。
- 吳善揮(2017)。〈論王爾德童話對生命教育的意義——以《自私的 巨人》為例〉。《吉林廣播電視大學學報》,第187期,124-125。
- 吳善揮(2018)。〈由苦難到成長,再到蛻變:論《戰火下的小花》 對青少年生命教育的意義〉。《吉林廣播電視大學學報》,第 198期,119-121。
- 李志文、黃永旺(2022)。〈國小品格教育成效之探討〉。《運動知識 學報》,第19期,62-79。
- 李麗春(2017)。〈兒童文學翻譯的美學解析——以美國文學作品《夏洛的網》為例〉。《牡丹江大學學報》,第26卷第5期,24-26。
- 林欣穎(2016)。〈孩子的品德教育,不能等!談品德教育的多元養成〉。《中等教育》,第67卷第3期,117-119。
- 香港課程發展議會(2017)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中六)》。香港:作者。
- 徐德榮、向海濤(2022)。〈茅盾的兒童文學翻譯思想探究〉。《北方工業大學學報》,第34卷第3期,126-132。
- 徐臻(2020)。〈基於翻譯文學的外語院校中文系外國文學課程改 革探討〉。《遵義師範學院學報》,第22卷第6期,131-134+138。
- 張文萍(2002)。〈試論"信、達、雅"在兒童文學翻譯中的運用〉。 《烏魯木齊職業大學學報》,第11卷第4期,73-75。
- 張媛軍(2016)。〈翻譯文學與外國文學和中國文學的關係〉。《語文 建設》,第8期,47-48。

- 莊奕萱(2016)。〈品德教育的危機與轉機〉。《臺灣教育評論月刊》, 第5卷第4期,112-114。
- 馮幕安、張之帆(2022)。〈接受美學理論下兒童文學翻譯研究——以《小王子》的漢譯本為例〉。《鄂州大學學報》,第29卷第1期,45-47。
- 黃寶園(2020)。〈品德教育實施成效及其調節變項之統合分析〉。《教育研究與發展期刊》,第16卷第4期,33-70。
- 黃藿(2021)。〈敘事想像、同理心與品德教育——以古希臘悲劇為例〉。《哲學與文化》,第48卷第8期,5-23。
- 楊昌裕(2019)。〈品德教育促進方案的修正與新課綱〉。《學生事務 與輔導》,第58卷第2期,71-76。
- 鄭晗玉(2021)。〈教學行為視域下如何有效開展 BTI 專業課思政建設——以遵義醫科大學"文學翻譯"課程設計為例〉。《英語廣場》,第 175 期,121-124。
- 蕭翊(2020)。〈談做家事與品德教育的實踐〉。《臺灣教育評論月刊》, 第9卷第2期,77-81。

徵集論文

《教研學報》第二卷以「國情教育」為主題,內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主,請於2023年10月31日或之前投稿。歡迎教育界同工就主題或以下課題投稿。本刊之詳細徵稿辨法可參閱《投稿須知》。

《教研學報》亦歡迎大家就以下各教育議題投稿:

- 課程的設計理念、實施模式和評估方法
- 創新的教學法設計理念、實施模式和評估方法
- 創意教學
- 家長教育
- 校本教職員培訓,包括教師入職培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣,包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教育改革評議
- 比較教育
- 高等教育
- 幼兒教育
- 特殊教育
- 美術教育
- 音樂教育
- 教育史

¹ 有興趣參加「教育研究獎勵計劃」的教師可至教師及校長專業發展會網頁 (https://www.cotap.hk/index.php/tc/t-share/educational-research-award-scheme) 閱覽有關詳情。

Call for Papers

The main theme of the HKERJ (Volume 2) is "National Education". The deadline for submission of papers¹ on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools is 31 October 2023. For submission requirements, please refer to "Notes for Contributors".

The HKERJ also welcomes papers covering the following aspects:

- Curriculum design, implementation and evaluation
- Design, implementation and evaluation of innovative pedagogy
- Creative teaching
- Parent education
- School-based staff development, including teacher induction and mentoring
- School-based management
- Student support and school ethos, including guidance and counselling
- Student development
- Critique on education reform
- Comparative education
- Higher education
- Early childhood education
- Special education
- Fine arts education
- Music education
- History of education

¹Detailed information pertaining to participation in the Educational Research Award Scheme can be found on the website of the Committee on Professional Development of Teachers and Principals (https://www.cotap.hk/index.php/en/t-share/educational-research-award-scheme).

投稿須知1

- 1. 中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於 6 000 字及不超過 8 000 字為限。摘要、正文、 圖表、參考文獻、附錄均計算在內。
- 2. 文稿請附以下資料之中英文版本,包括題目、作者姓名、所屬機構、摘要及關鍵詞3至 5個。中文摘要以200字為限,英文摘要則約150字。作者通訊方法(如郵寄地址、電話、 電郵)請另頁列明。
- 3. 所有稿件均須經過評審,需時約半年。凡經採納之稿件,當於下一或二期刊出。編者得對來稿稍予修改或請作者自行修改,或不予採用。稿件一經定稿,請勿在校對時再作修改或增刪。稿件刊登與否,均無稿酬。
- 4. 各文稿之言責概由作者自負,其觀點並不代表教育研究獎勵計劃工作小組之立場。
- 5. 英文來稿之格式及附註,請遵守美國心理學協會編製之《出版手冊》(2019年,第7版) 指引。
- 6. 請將稿件及作者通訊資料電郵至 eras@edb.gov.hk, 註明投稿於教育研究獎勵計劃工作 小組秘書處收。
- 《教研學報》版權屬教育研究獎勵計劃工作小組秘書處所有,非得許可,不得轉載任何 圖表或300字以上之文字。
- 8. 所有稿件在評審期間,不得同時送交其他學報評審或刊登。

Notes for Contributors¹

- 1. Manuscripts can be written in English or Chinese. The length of submitted manuscripts should be between 6 000 and 8 000 words. Abstracts, main text, tables & figures, references and appendices will be counted in.
- 2. All manuscripts should be accompanied with the following information in both English and Chinese: title, author's name, affiliation, abstract and 3 to 5 keywords. The English abstract should be around 150 words, and the Chinese abstract should be not more than 200 words. Author's correspondence (i.e. postal address, telephone number, email) should be provided on a separate page.
- 3. All submissions will go through an anonymous review that usually takes about 6 months. Accepted manuscripts are normally published in the next issue or the issue after next. The Editors reserve the right to make any necessary changes in the manuscripts, or request the contributors to do so, or reject the manuscripts submitted. Once the final version of manuscripts has been accepted, contributors are requested not to make further changes during the proof-reading stage. No royalties or money will be offered for any submission.
- 4. The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect position of the Working Group on the Educational Research Award Scheme.
- 5. English manuscripts submitted should conform to the style laid down in Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed., 2019).
- 6. Manuscripts and author's correspondence should be emailed to the Secretariat of the Working Group on the Educational Research Award Scheme (email address: eras@edb.gov.hk).
- 7. All copyrights belong to the Secretariat of the Working Group on the Educational Research Award Scheme. No graphics, tables or passages of more than 300 words can be reproduced without prior permission.
- 8. Once the review process of this Journal begins, contributors shall not send the submitted manuscript to other journals for review or publication.

¹Teachers interested in participation in the Educational Research Award Scheme may make reference to the relevant Education Bureau Circular Memorandum.

徵募評審員

我們誠邀教師、校長及教育界同工加入成為《教研學報》的評審員。有 興趣參與有關工作的同工,請以電郵(eras@edb.gov.hk)提交下列資料, 以供聯絡。如有任何查詢,歡迎致電((852)36983698)與教育研究獎 勵計劃工作小組秘書處聯絡。

姓名:	(博士/先生/女士)
聯絡電話:	
電郵地址:	
興趣範圍:	
Invitation	for Reviewers
reviewers. If you are interested in the following information by ema	I fellow education workers to join us as reviewing journal papers, please submit ail (eras@edb.gov.hk) to us. Should you the Secretariat of the Working Group on theme at ((852) 3698 3698).
Name: (Dr / Mr / Ms)	
Serving School / Affiliation:	
Contact Tel. Number:	
Email:	
Field(s) of Interest:	