

教育改革：從理念到實踐

陳智焜

引言

本文先從教育為未來的基調，指出由於社會變革和信息社會的到來，趨促教育改革以適應變化。溫故知新，教育改革過往不能成功推行的其中一個主要原因是制訂和推動改革政策的決策者與執行改革的教師，包括校長，對教育的理性認識和感性認識不一致，以致上有政策，下有對策，改革淪為紙上談兵，做成了課室外鬧哄哄，課室內靜悄悄的現象。要改革成功，就要正視這個事實，教師要願變，能變和善變，教育改革才可望落實，推行。

社會變革與學習革命

教育改革是一個不斷存在和延展的現象，改革是教育的生存狀態。隨著訊息社會的到來，社會創富的條件亦已改變，在工業社會，創富的主要條件是土地、勞動力和資本。香港需然已經沒有廉價土地，但香港有資本，可以把工廠遷往內地，利用國內的勞動力，繼續工業和製造業的生產。香港本身要繼續發展就得向高科技，向金融，旅遊，財務等服務性行業邁進。知識型的經濟需要的不是能在生產線上裝嵌的人員，而是能利用知識，會思想，會審時度勢去創造、發明的員工。教育是為未來社會培養人才，故此在急劇發展的現代社會中，就要培養出懂得運用知識，運用腦力去想像和創造的人才。

教育為學習者創造條件機會

過往實施的強迫普及教育，實現了人人平等，人人有機會入學的理念；但在取消升中試集優而教的制度，改為分區分網派位後，學校的特殊性減少，而中央監控更難令學校適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要，從而釐定教與學的路向。要解決平等與效益的矛盾，就需要有多元化的學校，校本管理的推行，是中央政府下放權力，讓學校能更有彈性地運用資源，校本課程設計，是讓學校自由地從學生需要考慮，增減，修訂課程，一條龍的設想，是讓學生在沒有入學試的壓力下，銜接幼稚園，小學及中學教育。這種種改革的目的是希望為教育創造條件和空間，使學校更能因應本身條件作出更有利學生需要的相關決定；更有

效地讓每一個學生的潛能得以發展。

一九九六年，國際廿一世紀教育委員會發表題為「教育—財富蘊其中」的研究報告，報告提出，面對未來，教育應圍繞“四大支柱”來重新設計，組織和實施。這四大支柱是：“學會求知；學會做事；學會共同生活；學會生存和發展。”報告強調學而致用的重要，教育的目的不是培養會背書的書呆子，而是一個懂得人情事理的人，學會談知是掌握自我學習的能力，能思考，能解決問題，有能力自我更新、成長。學會做事，學會共同生活是能與人溝通，對話，合作。有繼續學習的能力，能協作，當能生存和發展。

廿一世紀的學習模式

二十一世紀的“教育應圍繞四種基本學習加以安排：可以說，這四種學習是每個人一生中的知識支柱：學會求知，即獲取理解的手段；學會做事，以便能夠對自己所處的環境產生影響；學會共處，以便與他人一道參加所有活動並在這些活動中進行合作；最後是學會做人，這是前三種學習成果的主要表現形式（聯合國教科文組織報告 1996. 第七十五頁）。

中華人民共和國香港特別行政區課程發展議會在二零零一年十一月發表了題為「學會學習：課程發展路向」的諮詢文件，明確指出：

為了裝備學生面對廿一世紀的挑戰，學校課程必須協助學生建立正面的價值觀和態度，貫切終身學習精神，從而學會如何學習；培養各種共通能力，以便獲取和建構知識，奠定全人發展的基礎。有見及此，廿一世紀的優質學校課程，應建立一個連貫而靈活的架構，以便定出學與教的路向，使能適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要（課程發展議會。二零零一年。第 iv 頁）。

以往我們強調人的同一性，相同的年齡，編歸相同的級班，同一的進度，用相同的課本。今天我們正在努力去“建立一個連貫而靈活的架構，務求能適應各種改變，以及照顧學生和學校的不同需要”。讓學生愉快地學習。讓每一個學生成功，就是關注學生不同的恩賜，以多元化的課室，多元化的教學方法，多元化的評估模式，讓每一個學生也可以各自各精彩，為終身學習打下知性和感性的基礎。

學校教育的重組和革新

面對信息社會的到臨，爲了培養未來能適應新時代的的下一代，教育必需改革：校本管理的推行是教育制度，權力分配的根本改變；課程改革是對課程觀念的改變，我們更相信課程不單是學校爲學生學習而設置的學習科目的總稱，課程應是學校爲學生進行教育而設計的一切活動，是學生在學校環境中所獲得的全部經驗。「學會學習：課程發展路向」的諮詢文件將課程架構分爲三個組成部份：(一) 學習領域；(二) 共通能力；(三) 價值觀和態度。課程架構第一個組成部份是八個學習領域，分別爲：中國語文教育；英國語文教育；數學教育；個人，社會及人文教育；體育教育；科技教育；藝術教育和體育教育。

從文件中我們可以看到我們已從各自科目的觀念走向整合各科目而以學習領域涵括之。課程綜合化與綜合課程是未來課程發展的方向，綜合課程的核心理念是將課程中分化了的東西有機聯系起來實現一体化。透過學校有計劃的活動和學習經驗培養學生以下的共通能力，亦即是課程架構的第二個組成部份：協作能力，溝通於力，創造力，批判性思考能力，運用資訊科技能力，運算能力，解決問題能力，自我管理能力和研習能力。在學習過程中，培養和發展學生積極的人生取態，俾能做到“樂於學習，善於溝通，勇於承擔，敢於創新。”

可以見到，教育改革包括課程改革的目的是爲未來社會培育人才。社會的變革，趨促著教育改革，廿一世紀文化是教育，工作，生活一体化的文化。整本課程發展路向的主導原則就是“終身學習”和“走向學習化的社會”這兩個觀念的體現。

教育改革的理想和現實

教育改革的最終目標是希望能將這些想法和理念轉化爲課堂教學的行爲，在實踐中驗證，修訂和發展教育理論。但無可否認，討論教育，提出改革的理念和探究改革的原因是一回事，將理念轉化爲行動卻又是另外一回事。偶爾翻閱一本有關印度靜坐的書籍，書中有一個故事，最能反映知和行，理想和現實的鴻溝，翻譯出來與讀者分享：

一個年青大學教授乘洋船出海旅行，教授的學歷非常高，著作亦不少，但人生經歷不多。洋船的船員中有一個目不識丁的老海員。每天晚上，老海員都會走到年青教授的船艙，聽這位教授課論各們學問。老海員對教授的識見，印象深刻。

一晚，當老海員準備離開年青教授的船艙時，教授問：“老人家，你有沒有

學過地質學？”

“什麼叫做地質學？”

“地球的科學。”

“啊！沒有，我從來也沒有進過學校，我什麼也沒有學過。”

“老人家，你連地質學也沒有學過，你已浪費了你四份一的生命。”

老海員拉長了臉，邊行邊走說：一個這樣有學問的人說的一定是真的，我准已浪費了我四份一的生命。

第二晚，當老海員準備離開年青教授的船艙時，教授問老海員：

”老人家，你有沒有學過海洋學？”

“什麼叫做海洋學？”

“海洋的科學。”

“啊！沒有，我從來也沒有進過學校，我什麼也沒有學過。”

“老人家，你已浪費了你二份一的生命。”

老海員拉把臉拉得更長，邊行邊走說：一個這樣有學問的人說的一定是真的，我准已浪費了我二份一的生命。

再一晚，這位年青的教授再問老海員： ”老人家，你有沒有學過氣象學？”

“什麼叫做氣象學？我從來沒有聽過這個名字。”

“爲什麼你會未聽過氣象學這個名字？氣象學就是有關風，雨和氣候的科學。”

“啊！真的沒有聽過，我不是已經告訴你，我從來也沒有進過學校，我什麼也沒有學過。”

“噢！你沒有學過自己居住的地球的科學，你沒有學過你賴以爲生的海洋的

科學你也沒有過你沒天也受它影響的氣象學，老人家，你已浪費了你生命的四分之三。”

老人家非常沮喪，自言自語道：

“這樣有學問的說我已浪費了生命的四分之三，我確實是已經浪費了生命的四分之三。”

第二天，這次輪到老人家跑到年青教授的船艙，大聲問道：

“教授！教授！你有沒有學過游泳學？”

“游泳學？你在說什麼？”

“你懂得游泳嗎？”

“不！我不懂游泳！”

“教授！教授！你已浪費了整個生命！船撞到石頭，正在沈沒，懂得游泳的，可以游到岸上，不懂得游泳的準會浸死。教授！教授！你死實了。”

教授可能可以講述很多學說，但如果他不懂得游泳，所有的學說又有何用呢？我們可能對課程發展與教學創新有很多獨到的見解和論說，對課程發展的現況有精確清 的描述， 如果我們沒有能力讓教師在課室內實踐這些理念，改革，創新，一切的理念又有何存在價值？

理性與感性認識

實踐是認識的基礎。在實踐過程中，人首先得到對於周圍事物的感性認識，然後認識再進一步發展，上升為理性認識。換句話說，人們必須首先在實踐中得對事物的感性認識，必須積累相當豐富的感性認識，然後才有可能使感性認識上升到理性認識。

過往多少教育改革，諸如為了處理學生個別差異而提倡的通達教學法，目標為本教學與評估，校本輔導，課程調適，全語文教學等等。這些教育改革究竟有多少可以積極地影響課室內的教與學，研究結果顯示：很少。就以目標為本課程為例，當一些學者和教育政策制訂者，決定以目標為本的方法去解決個別差異這個教育的問題時，便開始制訂，推介，推行政策。他們實踐的是與制訂和推行政

策相關的活動，不是實際的教與學的活動，而老師才是實際教與學活動的執行者。由此可見兩者對目標為本的感性認識是不一樣的，制定和推行政策者總覺得老師積極性不足或是能力未逮，於是希望透過指令和培訓讓新政策上馬。在校內的老師感到的卻是：又一不切實際的改革駕到，又多一份工作，又少了教學時間。結果是：講教育的還是興致勃勃地為教育面對的問題出謀獻策，學校還是把一項工作又一項工作依時依候完成；當教育理論家滿心歡喜地將製成的，自以為美味可好的布丁送到學校時，學校又覺得這送來的布丁難以下咽，但又難以拒絕，恐怕不吃布丁，日後便什麼也沒有。對布丁的感受不同，原因是做布丁的和吃布丁的不是同一人，他們對布丁的理解和感性認識當然不同。同樣，兩者對教育改革的理解必然亦有不同。一方面理論家和政策制訂者會相信改革是解決問題的可行方法，另一方面教師們又會覺得見議的方法只是空中樓閣，中看不中吃，見議不但難以實踐，更令老師百上加斤，經驗告訴他們，教育改革多是且戰且退，推行不久便再衰三歇，無疾而終，於是，上有政策，下有對策，一切紙上文章，各得其所算了。不禁要問：究竟有那一項教育改革的理論是真正被教師理解，落實，修正的呢？究竟有那一項教育改革實質地落實到課室內，提升了教與學？

重拾教育改革失去的意義

正正因為彼此缺乏溝通理解，政策制訂者在校外熱切地討論完目標為本課程是什麼和為什麼這兩個問題後，他們的注意力便轉到何時推行和怎樣推行這兩個問題上，很多辦學團體和學校接到指示後他們把改革當做一件工作，問的也是何時要推行和何時交報告，究竟推行的和要改變的是什麼？改變對學生的學習和教師的教授有何好處？究竟學校現有的資源有沒有能力改變？全盤接受和全盤拒絕改變亦即拒絕思考，拒絕去了解和回答是什麼和為什麼這兩條問題。結果教師看不到改變的意義和價值，只感到工作量越來越大，擔子越來越重，勞而不知其所，以致怨氣沖天。那邊廂政策制訂者身在校外，亦看不到和感受不到校內老師對改革的消極和冷嘲，他們亦不明白為什麼。結果是眾多的教育改革只推行在紙張上、文件中，課室外，課室內可還不是沒有實質的改變！撫心自問：這些年來的改革學生學習的有效性增加了多少？改革對學生學習影響究竟是積極的多還是消極的多？

談改革者可以理性地分析解答教育問題，但教師面對的不單是問題亦是難題，難題涵括整個處境，包括工作量，學生人數，能力，時間……。老師需要不單是的一個個有關鎖的理論，他們更需要的是一條能開鎖的鑰匙。如果改革只能在課室外攪得鬧哄哄，課室內卻靜悄悄，用去了資源，值不值？

結論

事物的存在，有它自己本身所具備的條件，也有外部的條件，因此就有內因和外因的分別。外因必須通過內因才發生作用。事物發展最後決定作用在內因(艾思奇。一九七九。第二百四十九頁)。

唯物辯證法認為外因是變化的條件，內因是變化的根據。教師是改革得以成功推行的掌門人，是內因。要改革真正落實先要改變教師。教師必需願變，能變兼且善變，改革的成效才能在校內推行，學生才能享受改革的成果。固有的信念是枷鎖。教師培訓，除了關注新技術和新知識的掌握外，最重要的是態度上的轉變，教師要先了解教育要作什麼改變和為什麼要有這樣的改變，當他們對改革因認識、了解而持肯定的態度時，他們才願變，有了應該改變的向度，能變與否就要看看在職訓練是否配合改革需要？是否實事求是？主觀願望與客觀現實往往互相矛盾，未能盡如人意，實踐是檢視真理的標準，教育學院講師如果能走進學校與教師一起，深化理念和實踐的方法，一同把思維轉化為存在，理想具體為實踐，在實踐中更正，修訂理論，這樣，教師不但能變亦可因應實際處境，善於應變，作出更適切的決定，為未來社會培養能思能想能創造的人才。

不能附諸實踐的理念，未出生已經夭折，十月懷胎的心與力，徒費精力而矣。是理論家，教育學院講師走出書齋的時候了，他們該深入課程改革的第一線，用心地聽聽老師的聲音，與他們一同去發現課程問題，研究問題，解決問題，從而建立解決實際問題的理論。

參考資料

中華人民共和國香港特別行政區課程發展議會 (二零零零年十一月)。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》。

桑新民，陳建翔 (1996)。《教育哲學對話》。中國：河北教育出版社。

學習---內在的財富 (1998)。《國際 21 世紀教育委員會向聯合國教科文組織提交的報告》。中國：中國教育科學出版社。

艾思奇 (1979)。《大眾哲學》。香港：三聯書店。