

學生的經驗可以告訴我們甚麼： 中學中文科新課程下的學生學習經驗

摘要

本研究是「中學實施中國語文科『試行課程——共同發展學習材料』計劃校內改變研究」的其中一部分，旨在從學生的角度，探討施行新課程時學生的學習經驗，以及這些經驗與課堂教學的關係。研究的資料蒐集方式主要採用半結構式小組訪談，受訪對象是來自12所參與試行計劃中學的71位學生。

研究發現，大部分受訪學生的小學中文課堂學習經驗都傾向負面；然而，超過四成受訪學生表示升上中學後，喜歡上新課程下的中文課，並能投入學習。他們在課堂中有不同的成功經驗，這與他們所經歷的課堂教學有莫大關係：課堂有多元化的學習活動，課堂氣氛愉快生動，教師給予較多讚賞、鼓勵和輔導，加上有趣、生活化、具調適空間、強調思考和運用的課業，配合進展性的評估，構成促進學習的課堂環境。

另一方面，超過四成受訪學生卻表示沒有興趣上新課程下的中文課。這些學生大部分不投入課堂學習，在課堂上也沒有任何深刻或難忘的經歷。他們所描述的課堂，大部分時間由教師單向講授，氣氛沉悶，教師有較多批評，且忽略同學

的學習需要，學習環境也較為單調；而課業則重複刻板、缺乏生活連繫和調適空間，也缺乏學習意義，跟在小學時所經歷的課堂學習情況沒有本質上的分別。

研究結果從學習者的角度，肯定了新課程所提倡的「以學生為主體」的教學發展方向。要學生有興趣並投入學習，教師便需要根據學習重點，設計更多有趣、具挑戰性、與生活相關、強調思考和運用的課業，讓學生有參與的機會；而增加課業的彈性，讓學生有參與決策的空間，也可令學生對課業更加投入。此外，教師的讚賞、鼓勵和悉心輔導，有助提升學生學習的興趣、信心和對課業的投入。研究結果也顯示，從教師中心到學生中心的課程設計和教學模式，學生需要時間適應，教師宜悉心指導，幫助學生建立學習的常規，讓學生明白和體驗新學習模式的價值。

引言

本研究是「中學實施中國語文科『試行課程——共同發展學習材料』計劃（以下簡稱『試行計劃』）校內改變研究（1999/2000 年度至 2001/2002 年度）」的其中一部分，旨在從學生的角度，探討施行新課程時學生的學習經驗和課堂學習狀況。

不少學者指出，無論是在課程改革的討論或

學校改進的探究中，學生對課程或學習的觀感一直都沒有受到重視，也不是研究的焦點（Erickson & Shultz, 1992; Rudduck, Chaplain, & Wallace, 1996）。學生是課程和學校改進最終的受惠者，了解他們的學習觀感和經驗，有助改進學校的課程和教育過程，使能更切合學生的學習需要。我們認為，在課程的發展和建構中，一方面忽略了學生的聲音和參與，另一方面卻要學生成爲主動的學習者，這理想將很難實現。

本文集中報告在試行計劃下的學生學習經驗，以及這些經驗與課堂教學的關係。以下先進行簡單的文獻綜述，然後介紹研究方法，進而分三方面（學生在小學中文課的學習經驗、在新課程下的學習經驗，以及所經歷的課堂教學過程）報告研究的發現，最後是總結和建議。

文獻綜述

由於直接探討學生的課程或學習經驗的研究不多（Erickson & Shultz, 1992），我們將從學習動機（motivation）和學生投入（engagement）的有關研究，了解學生學習的特質及影響學生學習的因素。

近二十年來，教育心理學家開始關注學生學習動機的性質。Ames（1992）以「通達目標取向」（mastery goal orientation）和「表現目標

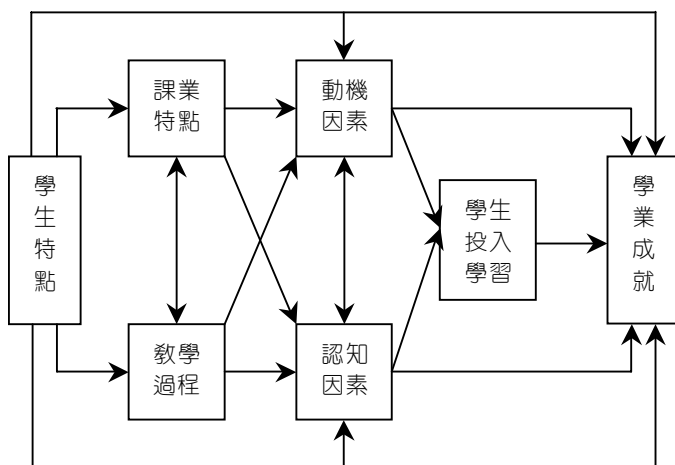
取向」(performance goal orientation)來區分兩類引發學生學習的動機。Ames指出，採通達取向的學生，投入學習的素質較高，包括較關注學習內容的掌握，較願意付出努力，並較善於運用不同的策略解決學習問題。Ames又根據Epstein(1989)的架構和其他學者的研究成果，提倡從六個度向改變課室的學習環境，以加強學生通達取向的學習動機。

這六個度向有助我們整體分析課堂教學的特點，它們是：

1. 課業的設計——有趣、多元化和具挑戰性的活動，能增加學生的參與和學習興趣；
2. 權力的分配——讓學生在學習過程中有機會選擇、參與決策或擔當領導角色，可使學生更主動參與，對學習的擁有感更強；
3. 對學生的認許——肯定學生的努力、進步和成就，可增強學生的學習興趣、提升自我價值和學習滿足感；
4. 分組的安排——給予學生合作學習的機會，建立一個接納個別差異的學習環境，發展學生與他人合作的能力；
5. 評估的運用——多元化地評估學生的學習表現和進度，讓學生有機會改進，並透過掌握學習內容或改進表現而獲得滿足感；
6. 時間的分配——給予學生計劃進度的機會和調整課業時間的彈性，務求令他們有足夠時間完成課業，並有課外的學習時間。

Pintrich & Schrauben (1992) 建立了一個分析架構，用以探討在課室情境中，影響學生投入學習的因素的關係（見圖一）。

圖一：影響學生投入學習的因素



資料來源：參考Pintrich & Schrauben, 1992。

在圖一的架構中，學生是否投入學習受兩類中介因素影響，即學生的個人因素和課室的情境因素。學生的個人因素包括學習動機和認知策略，這又受課室的情境因素（即課業特點和教學過程）影響；而學生的特點，包括家庭背景的特點、個人的信念、已有的知識和成就水平等，則影響動機和認知的因素，進而影響學生對學習的投入及學習成果。

Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992) 也指出，要提升學生的學業成就或促進學習成果，首先必須令學生投入學習；而要學生投入學習，即願意付出時間和努力，理解、掌握和運用學習內容，學校便需要關注社群關係和課業因素的配合，包括（1）營造關顧、平等的學校文化和氣氛，讓所有學生在教師和友儕的扶持下，有體驗成功的機會；及（2）設計「真實」（authentic）的課業，讓學生覺得值得付出努力學習，這些課業要能提供外在獎勵、具有內在趣味、具有個人意義、連繫現實世界，以及令學習者從參與中獲得樂趣。

Marks (2000) 對 24 所中小學近 3,700 位學生進行有關投入課業因素的研究也發現，無論對小學、初中或高中學生來說，真實（authentic）的課業、社群的學習支援（包括學校和課室層面），以及學生對學校的正面取向這三個因素，均顯著地影響學生對課業的投入，尤以真實的課業影響最強。至於學生的個人背景因素、學生的已有成就對課業投入沒有影響，只有社經背景對初中學生的投入有顯著影響。

Wallace (1996b) 對初中學生的追蹤性研究也發現，受訪學生普遍認為投入學習的課業多是有趣、新奇、具挑戰性的，而且能給予學習者具體操作或實踐的機會，使能掌握學習過程；相反，若教師只作講授、學生不明白講授內容，又或課業程度不合適，則難以令學生投入學習。

在香港，從學生的角度了解學生的課程或學習經驗的研究也不多。在中文科方面，較多以問卷調查方式探討學生在某些語文範疇的學習困難，例如調查中學生的寫作困難（謝錫金、張瑞文；1993）、中學生在讀文和寫作上的學習困難（黃顯華，2000）、中六學生對中國語文及文化科課程的看法和學習困難（鍾嶺崇、梁崇榆，1993）等，較少從整全的角度了解學生的學習經驗和對課程的觀感。

黃顯華（2000）等探討小學生的中文科課堂學習過程，其中訪問了來自12所小學共36位小五學生，了解他們的學習興趣、需要和期望，結果有以下的發現（頁359）：

- 學生的理想學習環境是民主、和諧及友善的；
- 學生喜歡多元化的語文學習活動，而若有機會以分組形式與同學討論，學習則更理想；
- 學生更喜歡具挑戰性及有所發揮的功課，因此不少學生表示喜歡作文；
- 從學生喜歡默書的意見反映，大部分學生期望能從考核中取得學習的成功感。

上述的文獻顯示，課室的情境或課堂教學的因素，以及學生的學習動機和策略等個人因素，同時影響學生對學習的投入和學習結果；而在課室的情境因素中，又以課業特點和教學過程／社群關係最為重要。本研究集中探討學生的課堂學習經驗，以及這些經驗與課室情境或課堂教學的

關係；至於學生的個人因素，包括學習的動機和策略等，並不是本研究的重點。

研究方法

由於本研究旨在探討學生在中文科新課程下的課堂學習經驗，故此採用質化研究策略。資料的蒐集方法主要採用半結構式小組訪談，每組訪談時間約 45 分鐘。

訪談對象

受訪對象來自 12 所參與試行計劃的中學，其中 5 所學校有三年參與試行計劃的經驗，其餘 7 所有一至兩年參與試行計劃的經驗。

我們請 12 所學校的教師各自推選該校 6 位學生接受訪問。為了解不同語文能力學生對新課程的觀感和學習經驗，我們邀請教師在同級中能力差異最大的兩個班級，各選取語文成績高、中、低的學生共三位接受訪問。

我們合共訪問了 71 位學生，其中 43 位是男生，28 位是女生。此外，在 71 位受訪學生中，12 位是中三學生，他們在中一及中二年級時接受新課程，而在中三則接受舊課程，研究員主要讓他們比較在新、舊課程下，課堂教學和學習經驗的分別；其餘 59 位是中一學生，當中 7 位是新來港學生，在內地接受小學教育，研究員讓這些學生比較他們中學與小學中文課學習經驗的不同。

訪談內容包括以下六方面：（1）課業的內容和形式；（2）課堂教學模式／學習活動／全方位學習的經驗；（3）課堂氣氛；（4）學習評估的內容和形式；（5）語文自學能力的培養；及（6）成功、失敗和深刻的課堂學習經驗。

訪談大綱如下：

- 你是否喜歡上中文課？為甚麼？
- 平時上課最常用的學習模式是甚麼？有甚麼學習活動？有否在課室以外地方學習的經驗？如有，那是怎樣的？與往年的學習模式和活動比較，有甚麼分別？
- 你會怎樣形容中文課的課堂氣氛？與其他課堂比較，有甚麼分別？為甚麼？與往年中文課的課堂氣氛比較，又如何？
- 你覺得中文課的課堂內容怎樣？能引起你的興趣嗎？為甚麼？與往年的課堂內容比較，有甚麼不同？
- 中文科的功課量怎樣？老師一般有甚麼要求？喜歡做這些功課嗎？為甚麼？與往年中文科的功課有甚麼分別？
- 請與我們分享最難忘的一個中文課？你覺得在過程中學習了些甚麼？
- 中文科測驗和考試的方式是怎樣的？你覺得你的表現怎樣？與以往的考核方式最大的不同在哪裏？

- 在課餘時，有沒有閱讀或寫作的習慣？最喜歡閱讀的是甚麼類型的書籍？這閱讀或寫作習慣是從甚麼時候開始培養的？
- 請與我們分享你在中文課上一次最成功的經驗和一次最失敗的經驗。

資料的整理和分析

所有訪談均得到全部受訪學生同意錄音，之後再轉寫。除了學生的正式訪談外，研究員也記錄訪談前後學生與教師的談話，談話涉及課程實施及學生的背景資料，有助了解訪談內容。研究員同時將訪談時談到的重要主題、對資料的初步解釋和疑問，以及個人的研究反省記下來，這些記錄也成爲重要的分析資料。因此，資料的蒐集和分析並不是截然劃分的階段，而是同時進行的（黃瑞琴，1991）。

研究員根據訪談內容和大綱，將資料初步分析和編碼，然後再根據資料呈現的主題，並參考訪談札記和有關研究文獻，將資料作進一步的分析和整理。

研究結果

小學學習經驗

學生帶著已有的經驗進入課堂，因此在探討新課程下學生的學習經驗前，我們必須了解學生在小學的學習經驗。我們讓受訪的中一學生比較

小學和中學中文課的學習狀況，大部分（超過八成）學生所形容的小學學習經驗都傾向負面，且有很多相似之處：

課堂刻板沉悶，很少活動 和參與的機會

不少受訪學生指小學的中文課很沉悶，教師照本宣科，沒有甚麼活動，惟一能參與的是抄筆記和做練習，刻板而不斷重複的學習模式令學習變得乏味：

小學很悶，老師不會跟你玩甚麼，只是跟你死讀書，做一下課後練習，很悶。（E18/M2）¹

（老師）按著（課本）來唸，唸完之後就做練習，練習完之後又下一課，下一課又是這樣囉！即循環……（E18/M2）

（老師）很煩，抄筆記抄到下課，之後要你留堂補課……不斷重複，再重複……（E15/M2）

「中文課都是對一下作業，讀一下課文……」喜歡小學的課堂嗎？「很悶。」（E19/M3）

不單學習的模式呆板，部分受訪學生還覺得學習的內容沒有意義，學不到甚麼：

很平板呀，按課本講，跟著課文，很少會有課外（知識）。（E19/F1）

「老師講的課文很無聊，中學較有意義。」在小學學到甚麼？「沒有學到甚麼，只是講書、默書。」(E21/M6)

教師對紀律的要求嚴格， 常責罰同學

受訪學生一般覺得教師對課堂秩序的要求很嚴格，只期望學生安坐聽課，遇上不投入或違規的學生，便以責罵和懲罰的方式阻止：

很恐怖的！上課講一句話，有一聲響，（老師）馬上罵得很厲害……整天要我們（像）一根木頭，「坐定定」（不動地坐著），望著他／她……（學生裝出一個「坐定定」的動作）要我們這樣整整坐兩課。（A4/M1）

小學很靜，不讓有一聲響，一出（聲）就罰站、罰抄。（E21/M1）

有時候罵一下人……你不聽課就記你手冊。（E15/M1）

沉悶的課堂加上教師的責罰，學生對課堂的觀感很負面：

以前常被人罰，他／她（老師）說我談話，常說我談話，這麼悶當然談話啦！（E20/M5）

我覺得小學很嚴呀，我不喜歡那個老師，整天都罵人，做很多作業，上課又沒甚麼做，很悶！（A6/F2）

功課量多，且以抄寫為主， 不能幫助學習

受訪學生幾乎一致認為小學時候的中文家課分量很多，主要以抄寫為主：

以前功課很多很多，非常多。(E18/M3)

功課極多，又生字，又造句，又作文，又要寫大字，（老師）很喜歡罰人抄書……一抄就要抄。(A4/M2)

功課「勁多」……二十多個詞語、書法、默書改正、筆記、預習、作業等。(E14/F2)

「至少十多項功課，要做到睡覺（時分）……」有甚麼功課？「抄書、寫默書、寫毛筆字、備默預默、突擊默書、做詞語。」(E15/M3)

超多功課做……寫大字、作業呀、抄書呀、詞語呀、背書、作些句子……還有謄文呀！（E21/M1）

不單數量多，而且以抄寫為主的家課並不需要太多思考，因此學生不覺得家課能幫助學習：

「小學（的家課）很容易，不需用腦袋。」有甚麼家課不需動腦筋？「填充、抄書、詞語……」(E16/M1)

「作業呀、寫詞語呀、抄書呀，有很多功課做。」現在還有類似的功課嗎？「沒有。」喜歡小學的

功課嗎？「不喜歡。」「太多。」覺得功課能否幫助學習？「沒甚麼（幫助）。」（E20/M5）

（小學）超多功課做……中學好一點，小學的時候太多，記不了那麼多。（E21/M3）

應付默書和考試，多用背誦 和強記方式

不少受訪學生均提及中文課每星期均有默書，需花上很多時間溫習，然而，這種課業形式並不能真正幫助自己學習：

「（中學）默書少很多，現在有（默書），可是範圍（指篇幅）較小；（小學）那時候要全課背默，每個字扣五分……」覺得小學的默書對學習中文有幫助嗎？「沒有呀……都沒用。」（A4/M6）

「（小學默書）多，每個星期一次。」覺得對學習有幫助嗎？全體同學齊聲說：「沒有……」有同學直言：「即使背得上也沒有用。」（E18）

學生不單用記誦的方式來應付默書的要求，面對考試甚或在整個學習過程中，也多用強記的策略：

以前考試的內容都是要你背誦……甚麼都死記，填充、造句……也是預先背好了那些 pattern（格式）。（E18/M2）

純粹為考試而考試，不會為求知識，考試完了（學習）就完了。（E18/M3）

小學教文章內容，就要記文章內容；中學也是教文章內容，可是要記的不多，（老師會講）這課課文的重點，運用了甚麼。（E19/F2）

小 結

上述受訪學生的學習經驗，與連文嘗、黃顯華（1999）所描述的小學生在主流學校的學習經驗（特別是課業、權責和認可度方面），十分相似。課堂的學習模式只要求學生被動地接收，未能引發學生的學習興趣；教師強調課堂紀律，過分嚴厲的態度和責罰令師生關係疏離；課堂內外所要求學生投入的課業，又只是複製、零碎、割裂的知識，與學生的已有經驗和認知扣不上，學生也只有以背誦和強記的方式來應付評核的要求，這與《學會學習》（課程發展議會，2001）和《中國語文教育學習領域：中國語文課程指引（小一至中三）》（以下簡稱《課程指引》）（課程發展議會，2002）所提倡的有效學習模式，有很大差距。

新課程下學生的學習經驗

我們讓中一學生分享他們在中學中文課的學習經驗，另一方面也讓中三學生回顧他們在中一、中二年級時接受新課程的學習經驗。下文以學習興趣、成功經驗、失敗經驗、專題研習經驗、閱讀及寫作的興趣和習慣五個方面，闡述學生在新課程下的學習經驗：

超過四成受訪學生表示喜歡上中文課，並投入學習課業。他們最感興趣的課堂是從活動中學習，如遊戲、討論、演講、角色扮演、話劇、競賽等。他們印象最深刻的課堂也大多是在愉快、真實而有趣的情境中，學習和掌握有關的語文技巧。例如，在一個小組訪談中，五位來自兩個不同班級的學生均表示最深刻的課堂是一次小組無火煮食活動：

最難忘的中文課是甚麼？「烹飪……」「貪玩嘛，自己買材料，校長也有來，你說我們多厲害！」「無火煮食，各自煮，煮完就『扮晒蟹』（裝作正經地介紹），然後給老師們試吃、評分……（餐單）要自己設計，有前菜啦、主菜，不過一定要有營養。」透過活動學習到甚麼？「學到怎樣報告，怎樣做菜囉！」「又要作文啦，又可以學到說話的技巧，語言技巧……」（E14/M3）

此外，也有學生表示，喜歡上中文課是因為教師風趣幽默，講課生動，能在輕鬆愉快的氣氛下學習：

「老師會說笑般帶領……那就很容易進入課文內容。」「有時候老師將一篇課文好像講故事一樣，便很容易掌握他／她講些甚麼。」（A1/M2）

（喜歡中文課）可以很開心地上課卻又真的學到東西……即譬如說有些舉例呢，不會說用一些很死板的例子，有時候會很惹笑……那印象就會比較深刻。（E19/F1）

也有一些學生表示，喜歡課上有趣的學習內容，很容易明白：

喜歡（一、二年級的中文課）……課文內容有趣。有些課文記敘的事情很有趣，現在也喜歡，（學習材料）有歷史性的書、報紙。還有老師講的課也很好，加插一些有趣的說話更容易記。
(A1/F1)

一位在小學時很討厭學習中文的學生，表示升上中學後對中文科的興趣大大提高，因為能理解和掌握學習的內容，覺得有很大的收穫和滿足感：

我覺得自己的中文較以前有很大進步，真正理解到老師所教的東西。那時（小學的時候）老師很快便講完，所教的東西比現在多，但我覺得不太明白，只能掌握三成；但現在所教的東西可以明白九成半，覺得現在所懂的東西比以前多很多。
(A4/M6)

然而，也有超過四成受訪學生表示沒多大興趣上中文課（其餘一成多學生表示對課堂的觀感是「沒所謂」）。一般的原因是課堂沉悶、氣氛嚴肅，又或不明白課堂內容：

對中文課的感覺怎樣？「很一般。」「有時候只講書很悶，整課只坐在座位，動也不能動。」小學與中學的課堂有甚麼分別？「一樣悶。」那悶的方式有甚麼不同？「老師有老師講，我們有我們聽。」(E18/M2)

喜歡中文課嗎？「很悶，不喜歡。」有甚麼不喜歡？「（老師）罵我呀！」為甚麼被老師責罵？「不知道。」對中文課還有甚麼意見？「很難明白呀……老師有時候講那些文言文的用詞很難……」（E16/M2）

這些學生大部分均表示在課堂中沒有任何深刻或難忘的經歷，從學生對中文課的形容來看，不投入的學生更佔大多數：

「（同學）各自各做事，有的睡覺，有的在吵，有的會聽（課）……」「我們好像街市一樣（吵）……很少人聽。」（A5/F6）

「有幾個（同學）在窗子旁看球（賽），又或圍在一起閒談。」那你有沒有參與？「沒有！」在這樣混亂的情況下，能否集中精神上課？「可以。」教師用多少時間管理秩序？「約三分一（時間在管理秩序），三分二是上課時間。」有多少同學留心聽課？「只有幾個。」（E21/M3）

成功經驗

不少受訪學生都表示在小學的中文課沒有甚麼成功經驗，升上中學後，這些學生卻在多元的學習活動中找到發展潛能的舞台。他們在分享成功經驗時，均難掩興奮雀躍的神情：

最成功當然是烹飪啦，係咪先！我那組一道主菜也沒有，所有東西都不能吃，只有我的可以上桌——熱香餅，我在麥當勞買的，自己塗（醬汁），是秘製醬汁呀！（E14/M6）

「演講的時候呢，老師和校長都讚我們兩個講得好，老師還請我們全組吃東西。」表現出色的地方在哪？「說我們講得很清楚，在那麼多人面前也能那麼鎮定。」(E14/F2)

「派（參觀）報告那一課，不知自己拿多少分。」結果怎樣？「高（分）啊！」為甚麼會取得高分？「做得好……整齊、內容充實、豐富……有經過思考的。」(E21/M6)

一位在小學時經常被老師責罵的學生，表示能寫出一篇自己感到滿意的文章，很有滿足感。在訪談中，他努力地搜索言詞來表達這從未與人交流的成功體驗：

我覺得最成功的一件事就是能寫出那篇〈奇形怪狀的樹木〉（的文章）……我將那些說明文（不）需要的東西完全撇去，再加一些我應該寫的東西，再看看有沒有修改的東西或多餘的東西（要刪除）。（A4/M1）

此外，也有學生表示在考試、測驗、默書或家課中成績理想，又或在比賽中獲獎，是他們最成功的經驗：

連續兩次默書一百分……開學首兩次默書不及格，現在能及格。（E21/M4）

「中文問題討論拿甲，今年真的進步了很多……即老師問一些關於課文內容的問題，看你懂不懂

分析……」為何取得如此良好的成績，有甚麼秘訣可以分享？「可能（答得）夠精要。」（A1/M4）

最成功的經驗就是今年拿作文獎，在全港作文比賽中得亞軍。（E14/F1）

然而，也有近四成受訪學生表示在中文課中沒有任何成功經驗。

失敗經驗

受訪學生最常指出的失敗經驗，是在考試或測驗中成績欠佳：

「今次測驗不知為甚麼成績偏低，覺得很不開心……很有挫敗感。」甚麼地方覺得困難？「不懂寫甚麼文甚麼文……」為甚麼覺得今次特別困難？「不知道。我有溫習的。」（A4/M2）

也有學生表示在學習課業中的表現不太理想，未能達到課業的要求，這種失敗經驗很深刻：

說話訓練方面講得不太好，又沒有預備過……同學說我講得太快，好像賽馬一樣……一緊張就（講得）太快，對著那麼多人就會講得特別快。（E19/F2）

「說話（短講訓練）講得太快，不是（因為）緊張，是因為我寫了太多東西。」演講的題目是甚麼？「牛頓生平……只有一個半分鐘時間。」有沒有把資料消化？「有，看過幾次，然後擦掉一些。」（E19/M3）

「最差就是專題研習的組長叫我們做的事情做得不太理想。例如訪問老師……其他人（另一位同學）做訪問，我紀錄的資料不夠詳盡，將它簡化了，別人（受訪者）講七個字，我寫三個字。」有甚麼方法改善？「最好就是一個人錄音，一個人做訪問，一個人做紀錄，那資料會詳盡些。」（A4/M6）

更有一些學生自責提不起精神上課，在課堂上打瞌睡，是很失敗的課堂經驗：

「最失敗是打瞌睡，無啦啦自己睡著了。」其他同學呢？「也是睡著了！」為甚麼會睡著？「太悶，講那些甚麼文言文……」另一位同學和議：「是呀！那些很悶！」「最失敗那一次是整整睡了一課，那天睡眠不足呀嘛！」（E14）

「失敗很多……」最深刻的一次是怎樣的？「都是很想睡覺囉。」提不起精神上課？「是呀……」（A5/F2）

專題研習經驗

部分受訪學生表示在中文課曾進行小組專題研習活動。學生一般覺得，在進行研習的過程中，除了能深入認識有關課題外，還體會到分工合作的重要，並學會了研習的有關技巧，如蒐集資料、發問、撰寫報告等，這與在一般家課所獲得的經驗很不相同。

在一次小組晤談中，多位學生均表示在眾多

家課中，「最有興趣」做專題研習。儘管在訪談前與教師的談話中，可見教師並不滿意學生的表現，但學生卻表示透過專題研習能獲得很多嶄新的學習體驗：

「最好玩是專題研習，在學校拍照，然後寫報告，最好的一份刊登在網上……」在過程中學到甚麼？「學習到有些東西不可以一個人完成……」「組長叫我們做甚麼，我們不會說不行，不做這個……（組長）是自己選的，覺得他有能力……」「……六個字：『團結就是力量』。」除了分工合作外，還學會了甚麼？（學生七嘴八舌）「可以大膽地問一些深入的東西。」「要訪問老師……」「學會了發問的技巧。」「如果不做報告的話，同學不一定會走遍整間學校，知道那麼多設施。」（A4）

儘管有愉快和成功的經驗，也有不太愉快和失敗的例子。小組進行專題研習需要組員間的協作，在溝通和協商中定出小組的目標和進行方案，協調和發揮組員不同的強項。要建立這種有效的工作關係，對不少學生而言是一件很吃力的事。一位學生在分享當組長的難處時，便反映了小組協作的問題：

「很慘的，討論時（組員）會說你不對呀！組長也要給人罵，要承受很大壓力……叫同學做（資料）搜集，同學說不做呀，我的電腦壞了；叫他做文字處理，又說我不懂寫字（中文輸入法）……」那怎樣應付？「（我說）那你做還是

不做呀，不做我就告訴老師！同學便逼著要做。」(E15/M3)

「做完報告好像脫難那樣，之前每個晚上都睡不着……有些同學，你約他們做，他們推三推四說沒空，唉……來到又只是坐著，有些只願閒聊……一天甚麼都做不到。」(E15/F1)

閱讀及寫作的興趣和習慣

約七成受訪學生表示有課餘閱讀的習慣。他們最愛看小說（武俠、愛情和偵探小說），其次是漫畫、電腦或遊戲雜誌、人物傳記和散文小品，只有少數受訪學生表示喜歡看科普書籍。

大部分學生表示在小學的時候已培養起課外閱讀的興趣，有些則指受家人影響，少數學生指出是因為升上中學後，通過學校的推廣或教師的推介而喜歡課外閱讀。一位愛上歷史故事的學生便指出閱讀興趣的由來：

因為每天上學有早讀（課）才開始看的，看了一段又想繼續看下去，就拿回家看！……其實每個人都要帶一本書，（我）喜歡老師的書便問老師借。(E19/M3)

另一位學生指出，因為教師的推介，令自己的閱讀興趣更廣泛：

我看很多（類型）的，有文學、詩、愛情（小說）、自傳……因為老師有鼓勵，他／她會帶一

些自己珍藏的書回來，向我們介紹，我們也（因此）多看了。他／她會介紹一些不同的作者，有不同的風格，還會講講看完那本書的感想，鼓勵我們去看……（A2/F3）

在寫作方面，大部分受訪學生表示，除了為繳交家課外，很少機會在課餘寫作，即使花不少時間在電腦遊戲或互聯網上，也很少利用電郵通信。只有不到兩成學生表示有寫作習慣，主要是寫日記或隨筆，數位新來港學生則表示課餘喜歡寫作新詩。

小 結

從上述的結果可見，超過四成受訪學生表示喜歡上中文課，並投入學習；然而，也有比例相若的受訪學生表示對中文課不太感興趣。學生最感興趣的課堂，是能透過活動學習，又或能在輕鬆愉快的氣氛中學習的課堂；學習內容有趣和容易明白，也是學生喜歡中文課的主要原因。相反，缺少學習活動、氣氛沉悶和嚴肅，又或內容深奧難懂的課堂，最難提起學生的學習興趣。

受訪學生所分享的成功經驗主要有兩類：一類是在學習課業中有出色的表現，能掌握有關的語文技巧或達到課業的要求，從中獲得很大的滿足感；另一類則是在課業或考核中取得理想的成績，受到讚賞或獲得獎勵。前者較接近內在目標取向（*intrinsic goal orientation*）的動機，後者則與外在目標取向（*extrinsic goal orientation*）的動

機有較大關連。Pintrich & Schrauben (1992) 的研究發現，持內在目標取向的學生較持外在目標取向的學生，更傾向採用高層次的認知策略學習。然而，持外在目標取向總比完全缺乏學習動機、不投入學習為佳；約四成受訪學生表示在課堂中沒有任何成功或深刻的經驗，這點很值得關注。

小組專題研習對不少受訪學生而言是嶄新的學習體驗。學生一般覺得，透過專題研習可以加深對有關課題的認識，學會研習的技巧，還體驗到分工合作的重要。然而，也有不少學生提及小組所出現的溝通和協作問題，是他們在研習過程中遇上的最大挑戰。

在課外閱讀方面，大部分受訪學生表示自小學開始已有課外閱讀的習慣，少數學生指出是因為升上中學後，通過學校的推廣或教師的推介而喜歡課外閱讀。至於寫作方面，只有少數受訪學生表示有課餘寫作的興趣和習慣。

學生所經驗的教學過程

從上節的分析可見，學生的學習經驗有很大差異。為甚麼學生會有迥然不同的學習經驗呢？這節將從（1）課堂教學，（2）學習材料、內容和課業，及（3）學習評估三方面，探討學生所經驗的不同教學過程。

儘管最近的課程改革一再強調自學的重要，課堂教學依然是學生學習的主要歷程。有效的課堂教學可以讓學生奠定自學和終身學習的基礎。以下將從課堂氣氛、學習模式、教師支援和學習環境四方面，闡述受訪學生所經驗的課堂教學。

1. 課堂氣氛

課堂氣氛一方面影響學生的學習興趣，另一方面也反映學生的學習興趣。《課程指引》提出，要獲得良好的學習效果，應「讓學生愉快有效地學習」：

教師應該營造和諧、輕鬆的課堂氣氛和生活化的情境，建立勇於發問，樂於參與、表達、創新、分享及共同探討的學習風氣……（4.1.2（11）段）

不少受訪學生卻以沉悶、枯燥乏味或令人昏昏欲睡，來形容中文課的課堂氣氛：

（課堂氣氛）沉悶，有時候很靜……其實為甚麼那麼安靜呢？是因為老師講的東西太沉悶，令所有同學都睡着了。（E14/F2）

喜歡中文課嗎？「不喜歡……很悶，他／她（老師）講我聽。」「只是坐著聽課……悶得打瞌睡。」（E20/F4）

也有受訪學生形容課堂是愉快、有趣生動，甚至是熱烈的，但只是少數的例子：

你們會怎樣形容課堂的氣氛？同學齊聲嚷著：「很吵、很熱鬧。」「熱情奔放。」「開放。」「『開放』是我們……可以談話啦，有甚麼不明白又可以問老師，即可以很大膽的問問題。」同學多發問嗎？「多呀！很多呀！」問甚麼類型的問題呢？「譬如老師教實用文，同學不明白那文體就會問老師。」「通常發問不是很多，不過發表意見就很多。」來自另一班的學生馬上指正：「我們發問和發表意見一樣多。」(A4)

2. 學習模式

課堂氣氛與教學的模式有莫大關係。受訪學生認為氣氛沉悶的課堂，往往缺少學習活動，大部分時間由教師講授，除了聆聽外，學生鮮有其他參與的機會：

老師最喜歡的活動就是個人獨唱……一個人在講講講講……講完課文，便把生字寫在黑板上，只有聽課那三個同學明白……即使我們（在課上）不明白，（回家自己看）也會明白。(A6/F4)

不少受訪學生指出在課堂上曾進行小組討論，也喜歡這種學習模式，可惜機會並不多，整個學年只進行過兩三次，有些是配合專題研習進行的。有學生解釋，較少進行討論的原因，是同學並不認真討論，學習效果不太理想：

「(老師)不會給(我們)討論，一討論就很吵，起初試過幾次，討論課文的內容、(口頭)報告……」效果怎樣？「沒有用，很吵，根本(同

學)討論的時候是將談話的東西湊在一起，(同學匯報的時候)沒有人聽，各自在閒談。」那仍喜歡小組討論嗎?「討論較(老師講授)好。」(E21/M4)

相反，豐富多元的學習活動，不單令課堂充滿生氣，更讓學生有機會參與，積極投入學習：

〈趙氏孤兒〉的劇目(最深刻)，因為有一課(老師)讓我們演出〈趙氏孤兒〉，我是寫稿那一位……(同學)演得很精彩，還加插了很多現代的詞語，很惹笑……(A2/M2)

試過一次選傑出千禧人物，然後再挑選每班代表上台匯報……很喜歡(分組活動)，提高了工作效率，質素好了，不單中一，這三年也有進步。(A1/M2)

3. 教師支援

教與學的關係包含情感的因素，教師的態度和支援，對學生的學習有非常重要的影響(Wallace, 1996a)。能力稍遜、欠缺自信的學生，特別需要教師的悉心指導和鼓勵，讓他們有成功的機會，從中加強自我效能感(self-efficacy)：

最難忘那一課應該是寫說明文，我就寫〈一棵奇怪的樹〉，當時我忘了帶參考書回來，老師便借了一本《讀者文摘》給我……因為那次一開始不

知道為甚麼很煩惱，起稿又起不到，後來老師指導我，將文章剪裁，才能寫出（文章）。（A4/M1）

相反，如果教師沒有認真回應學生的學習需要，學生會漸漸對教師失去信任和尊重，並抗拒有關的課堂學習。以下受訪學生便對教師的敷衍態度十分抱怨：

「……（課堂大部分時間）只有他／她（老師）在講，一輪嘴地講，同學舉手，他／她就說：『不要吵，老師現在在說話，（讓我）講完才舉手。』等到同學舉手（老師）又會說：『現在沒空，（老師）在做另外一件事，不要煩！』之後（同學）索性不舉（手）。」學生模倣教師的說話：「還不快點做你的事，不要問啦，快些作文啦，不要問啦！」（A6/F5）

「我今天早上剛跟老師講（不明白課堂內容），我到教員室去找他／她，（老師）當我『發喻風』（亂說話），他／她就說：『你留心一點聽，就知道我講些甚麼。』」那上課是否專心？「我聽得很入神，但真的不知道他／她講些甚麼！……（老師）不會理會我們！」（A5/M5）

此外，如果教師認許學生的嘗試和努力，也非常重要。教師欠缺讚賞的直率評價，有時候會打擊學生的學習信心。例如，有兩位受訪學生很熱愛寫詩，「有心情的時候就會寫」，但表示寫完後只會「自己收藏」，研究員問他們為何

不與其他同學分享，其中一位學生卻指出一次很有挫敗感的經驗：「寫完給老師看，老師說看看那些大作家，（寫得）多長，即好像《長恨歌》那些……」（A5/M5）。其他受訪學生也有相似的觀感：

無論同學（文章）寫得怎樣，老師也會說（寫得）不好！（A5/F6）

老師叫我們寫不少於300字，我們寫寫寫寫寫，怎知道給老師刪刪刪刪刪，刪了百多字，不如不寫。（A5/M5）

部分教師會以獎賞的方式鼓勵學生學習，提升學生的學習動機，這種獎勵方式對部分學生收到一定效果：

喜歡回答教師的提問嗎？「喜歡，我們班（答中問題）有獎品的……珍寶珠、萬樂珠、文件夾、筆……一些難答的問題就會有（獎品），因為難答。」（E14/M3）

然而，只關注誰勝誰負而忽略學習本身的競賽和獎勵，不一定能維持學生的投入感，以及轉化外在學習動機為內在學習動機：

上課模式怎樣？「（老師）講一次課文，然後叫我們唸一次，然後比賽……」比賽方式怎樣？「即叫你合上課本，向你問問題……分小組進行，鬥快比賽……」喜歡這種上課模式嗎？「『麻

麻地』(一般)啦……視乎換位而定，有時候能力高的同學集中在一組(而自己不在那一組)便很難贏，自己不想輸！」(E18/M2)

除了個別例子，大部分受訪學生表示教師很少在課堂上稱讚同學：「老師說讚是不用講出來……老師會(說)：『哎呀，你們大個仔啦(已經長大了)，不用讚的！』」(E14/M3)

4. 學習環境

國際顧問團於1982年發表報告書，描述當時所看到的中學生課堂學習狀況：「我們所視察過的教學，傾向於以教師為中心。除粉筆及黑板外，很少採用其他教具。」(3.4.23段)。面對新時代的需要，《課程指引》提倡「全方位學習」的概念，希望能打破課堂的局限，拓寬學生的語文學習環境，務求為學生帶來更多「新鮮多采的語文學習經歷」(4.1.2(9)及4.3段)。

然而，大部分受訪學生表示，學習環境只局限於課室，沒有課室以外地方學習的經驗。他們對於拓寬學習環境，有很大的期望和訴求：

「(中文課)很普通，好像流水式，不會特別帶我們出外參觀，即只是課內知識，很少課外知識。」覺得理想的課堂模式該怎樣？「即不要只顧著講書，會有多些活動」。(E18/M2)

希望出外參觀一下，不要只困在課室裏，課室是（學習）文字，外面可以看到很多事物。（E21/M5）

只有少數受訪學生指出曾到戶外參觀，或因專題研習而需要進行實地資料蒐集；也有學生表示曾到多媒體室上課，參閱網上資料，又或到禮堂、電視閱覽室或圖書館觀看錄像或閱讀圖書。學生對這些活動一般感到興奮：

有遊戲玩，又可以去電腦室，有時候讓我們找資料，上網又可以寄電郵、學寫書信……（A4/M1）

課室以外的環境是可用的教學資源，教師如何運用十分重要。單單提供參與的機會，而缺乏相應的有效教學設計，並不一定能將充滿豐富素材的環境轉化為學生學習的養料：

「（參觀）不開心，很吵、很混亂，回來給老師罵，職員用其他說話暗示我們是猴子……」「（報告是）抄（單張）的，老師叫我們取一份宣傳單張。」老師有為報告撰寫給予指導嗎？「沒有呀，（只說）做介紹。」另一位學生自豪地說：「我們不是抄，我們是剪貼。」（E21）

正如輔助媒體一樣，能否與教學目標配合得宜，有效運用與否會令效果有很大差異。以下學生便對教師採用電腦簡報教學有相異的觀感：

最難忘的一課是教「步移法」，（老師）用電腦投放一些片段，逐步逐步，由高向下望，或者由遠至近，那一課學「定點觀察」……（很具體和清晰）。（A4/M5）

噢，不喜歡，（教師）講兩句就關了個PowerPoint，（圖畫）又不漂亮！（A5/M5）

豐富的學習環境還包括促進學習的文化和氣氛，只有完備的設施並不足夠。尤其是閱讀的推廣，要令學生有興趣閱讀，教師的投入和以身作則的感染力十分重要（見上文「閱讀及寫作的興趣和習慣」一節）。徒有制度而缺乏人的情感參與，效果不會顯著：

喜歡十五分鐘的閱讀課嗎？「也沒所謂，因為趕不及功課的時候可以做一下……」有沒有老師監課？「有呀，班主任，（原則上）一定要看書的。」能否幫助培養閱讀興趣？「一點點。」「也沒甚麼關係。」老師有鼓勵閱讀嗎？「很少。」（E16/F6）

喜歡做閱讀報告嗎？「不喜歡，因為要自己出去（到公共圖書館）借書，很麻煩。」沒有在學校借閱圖書嗎？全體同學表示沒有。「（學校圖書館的書）全都是讀的書，（沒有同學愛看的書）。」喜歡看甚麼類型的書？「烹飪書。」學校圖書館沒有這類書籍嗎？「不知道，應該沒有。」（E20/F4）

5. 小 結

黃顯華、吳茂源（2002）分析中文科新舊文件課程的不同，提出新課程的取向是由「學科取向」轉移到「學生取向」。《課程指引》也特別強調「以學生為主體」，作為學與教的主導原則：

最有效的教學是教師以學生為學習的主體，引導他們主動學習，激發學習興趣。要引導學生主動學習，教師便要善於創設情境……（4.1.2（1）段）

善於創設情境，是指因應學生和教學的需要，拓寬語文學習環境，運用靈活的教學方法，透過多元化的學習活動，加強學生的參與，讓學生愉快而有效地學習。

然而，部分受訪學生所經驗的課堂教學，卻與文件課程的目標有很大差距。不少學生以沉悶平凡來形容課堂學習。他們所描述的課堂，學習環境只局限於課室，大部分時間由教師單向講授，缺乏學習活動和參與的機會。部分學生又覺得教師較多批評而少有正面的讚賞和鼓勵，對學習的興趣和信心造成一定打擊；少數學生更不滿教師忽略他們的學習訴求，抗拒課堂學習。

另一方面，部分受訪學生卻有迥然不同的正面經驗。他們所形容的課堂是：學習環境較為豐富有趣，有機會使用不同的學習資源；多元化的學習活動，又令他們有更多參與的機會，並能在

生動、愉快的氣氛中學習。部分學生更由於教師的讚賞和鼓勵，增加了學習的動力，提升了自我效能感。

最後，有一點很值得注意，討論、專題研習等小組活動，對很多學生而言是陌生的學習模式，需要教師悉心的指導和堅持，幫助學生建立學習的常規，讓學生逐步體驗小組學習的價值，才能收到效果。

學習材料、內容和課業

除了學習模式和教師的支援外，受訪學生最關注的是學習的課業和內容。我們運用一個涵義較廣的概念「課業」，這包括所有要求學生具體參與，為幫助、鞏固或伸延學習而設的活動、習作和家課。以下先概述受訪學生在這方面的一般經驗，然後分析令學生投入或不投入學習的課業特點。

1. 一般狀況

受訪學生對學習材料、內容和課業，有以下的一般觀感：

- 部分受訪學生表示喜歡學校製作的教材，原因是所選的文章較多元化，而且輕巧、攜帶方便和省錢；不喜歡校本教材的學生則指學習材料零散，容易遺失，紙張素質低劣和黑白印刷，不能提起學習的興趣；

- 受訪學生一般對學習內容感到模糊，除了指出某些曾學習的篇章外，較少能指出曾學習的具體內容。學生曾提及的學習內容包括閱讀技巧（如尋找重點或主旨的方法、分段和速讀）、寫作技巧（如人物和景物描寫、敘事和說明手法、書信撰寫和文章的剪裁）、說話技巧（如語氣停頓、朗讀和朗誦的分別）、語文知識（如成語和修辭）及詩歌等；
- 受訪學生談及在課堂中所學習的較為深刻的作品，均提到〈岳飛之少年時代〉；有些學生則指記不起任何一篇學過的文章；
- 大部分受訪學生全年曾進行一至兩次聆聽練習，多在考試前進行；
- 大部分受訪學生指說話訓練的機會不多，少數學生的課堂有個人短講訓練的環節，另有些學生指出，在小組討論和匯報中，也能訓練說話的能力，可惜機會不多；
- 部分受訪學生指學校每天設有十五分鐘早讀時間，又或每週設有閱讀課節，也有學生表示學校通過閱讀計劃或指定閱讀量，來推廣課外閱讀。學生對這些措施的投入程度有很大差異；
- 大部分受訪學生表示家課較小學時少，一般家課類別包括預習、工作紙、課文問答、補充練習、隨筆或週記，以及作文；少數學生指家課很少，如抄寫詞語和默書改正。部分學生的家課還包括不定期的專題研習、參觀

或閱讀報告。學生對家課的觀感也有很大差異。

2. 課業特點

具有甚麼性質的課業才能讓學生投入參與，樂於學習？相反，怎樣的課業會令學生提不起勁學習？受訪學生在課業上的不同經歷和體驗，可以幫助我們解答這些疑問。

趣味和挑戰性

從上文「學習興趣」和「學習模式」兩節的闡述中，可見學生最感興趣的是從活動中學習，特別是那些具趣味和挑戰性的活動，因為能從中掌握學習內容。以下受訪學生便在真實的情境中，通過互動有趣的猜謎遊戲，掌握了描寫人物的技巧：

「最難忘那一課是『猜人』，即猜謎語……講眼大、『孖潤腸』（唇厚）那些……」為甚麼感到難忘？「因為好玩，學到怎樣描寫別人的特徵。」（A4/M1）

在這類學習活動中，表現的成功與否，不在於教師或同學的評價，而是能否通過活動的挑戰和即時考驗：「我最完美的經驗，是竟然有同學猜出我的謎語，學到原來這樣講（描述）是很好的」（A4/M2）。即使是失敗的經驗，從學生的描述仍能感受學生對活動的全情投入：

那次猜謎語，（我描述的東西）是梯形的、白色，很多同學猜來猜去也猜不到，他們想是火車、汀九橋，完全都不切題，是地鐵呀嘛！（A4/M1）

選擇或參與決策的空間

不少受訪學生均表示，對學校指定的課外讀物不感興趣，也不喜歡做閱讀報告：

喜歡做閱讀報告嗎？「不喜歡，因為每一份閱讀報告的問題都是一樣，問一下主角，問一下內容，寫一下感想。」（E18/M2）

重複而缺乏調適空間的課業設計，難以引起學生的好奇心和投入參與。相反，在可能範圍內，開放課業的內容和形式，讓學生有選擇的空間，不單可發揮學生的創意，還能加強學生對課業的擁有感：

學校有課外閱讀的要求嗎？「有……每月一本。」老師有指定讀物嗎？學生齊聲嚷：「沒有，自由開放……」「色情、漫畫、諷刺（書刊）除外。」在課上看還是回家看？「（課上）到（學校）圖書館借書，然後看呀……看完寫閱讀報告。」另一位學生打岔：「（我）拿回家看的！……你可向老師（作口頭）匯報，也可以設計書籤，在閱讀記錄卡裏的……」（A4）

在一個小組訪談中，學生表示要定期做剪報和感想的撰寫。對於這緊扣現實生活的習作，部

分學生卻大嘆辛苦，因為只能在教師指定的主題中選擇其一，遇上沒有興趣的題目，便要待半年後才有更換的機會：

「例如要做『環保』，很痛苦！」「碰上適合的題目就喜歡……有時剛剛滿額（每個題目有人數限制），又要抽籤，要包剪槌決定。」（A1/M5）

具較大彈性的課業，能讓學生賦予個人意義，掌握學習的過程，例如有受訪學生指出很喜歡做「隨筆」這類家課，因為有很大的發揮空間：

以前小學（的家課）全部都是抄寫，現在比較多（機會）自己真的發揮，因為題目沒有限制，（只）限制字數在幾百字之內。（E19/F2）

與生活的聯繫

學生帶著舊有的知識和經驗進入課室，因此學習對於學生來說並不是學習內容的單向輸入，而是新的內容與舊有經驗和知識的連繫和融合，是學生主動的建構。受訪學生所提及的深刻作品，往往能夠連繫已有生活經驗，並使他們從中獲得新的體會或反思：

我最深刻那篇（文章）是〈浪費別人的生命〉，因為講關於遲到會帶給別人怎樣的影響，我常常遲到，所以很深刻。（E19/F2）

（最深刻的篇章是）〈人類的麻煩〉……別人面對的問題，可能自己也正在面對。（E19/F5）

扣緊學生生活經驗的內容和課業，較容易引起學生的學習興趣和投入參與。例如有一組受訪學生指出，曾在課上學習〈怎樣讀報紙〉的文章，教師先讓他們分組閱讀當日不同的報章，然後一起討論報章的好與壞，印象十分難忘：

最深刻的課堂是甚麼？「教讀報紙，有些報章很甚麼的（不雅），用色情的眼光和言語……」為甚麼如此深刻？「很惹笑呀……還有之後老師會教哪些報紙不好看。」(E15/F1)

相反，與學生生活經驗不相干的內容，很難令學生產生共鳴而提起學習興趣：

……即講些甚麼名勝、古蹟、風景，文言文就講古時那些人，現代那些（人物）就完全沒有，即感受不到（與現實生活有何關係）。(A5/F2)

有沒有深刻的課堂？「每一課都很悶。」哪些篇章覺得沉悶？「很悶就不會記得起！」(E20/M5)

程度的適切

學習材料與課業的適切程度，對學生的學習興趣有重要的影響。程度太淺或太深的課業，同樣令學生失去學習的興趣和動力：

「（老師）問的東西很簡單，簡單得不想回答。」哪些部分覺得簡單？「所有內容我都覺得很容易！」那有沒有同學回答？「我們很少回答，十五至二十分鐘也沒有人回答。」「以前（內地的

課程)較深, (小學)三年級相等於這裏(中一)的程度……」「深一點較好, 太簡單, 覺得學不到甚麼!」(A5/F2,F6)

「老師要求太高, 講一些很深奧的東西……」能舉一些例子嗎? 「……」課堂有多少比例是聽不明白的? 「十分之五啦!」 「文言文, 子曰甚麼甚麼…… (在字典中) 查到也不明白, 猜也猜不到, 一半半(明白)。」(A5/M5)

在取錄新來港學生的班級中, 學生的能力差異最爲顯著。所有受訪的新來港學生均有相同的觀感, 認爲現在的課堂學習內容太淺, 缺乏挑戰性, 學習顯得乏味。然而, 在同一課堂上, 部分學生卻對學習的內容及教師的講解感到艱深難懂。如何在分組制度或課程的增潤上, 照顧學生的能力差異, 令所有學生受益, 很值得學校的行政人員和教師深思。

思考和運用

學生覺得課業是否具有意義, 即是否有趣、是否重要和是否具有實用價值, 影響學生對課業的投入程度 (Eccles, 1983; Pintrich & Schrauben, 1992)。部分受訪學生表示, 中學的課業較小學的課業具有意義, 是因爲強調思考和方法的掌握, 而非死記硬背, 不但可以學以致用, 還可以擴闊思考的空間:

小學和中學的中文課, 最大的分別在哪裏? 「小學要記課文主旨, 但未必用得上; 中學教你自己

找主旨，變成他日遇到其他課文，只要懂那方法，便可以把主旨找出來。」(E19/F1)

覺得升上中學後給我們多些思考（的機會），小學的時候（老師）不會當我們懂得思考，只說這樣這樣，把所有都告訴你；可是升上中學，課本後面的問題要我們自己思考，課後練習也要我們做了，才核對答案。(E19/F2)

大部分受訪學生對小學時的默寫課業均有負面的觀感，覺得不能幫助學習（見上文「小學學習經驗」一節）。然而，如果學生認為學習內容重要，並認同背誦或默寫的意義，學生對這種課業並不抗拒：

現在默書的內容通常是甚麼？「多數也是一些詩詞……」「一些有用的東西。」哪些內容或文章有用？「背過〈木蘭辭〉……」「好像大明湖老殘途經那些路線，是課文的重要中心，是測驗考試（會）考的東西。」「有時候會默課外的東西，有一次（默）報紙頭條，有一次（默）酒樓那些點心……」課外默寫需要背誦嗎？「不用背的，老師讀，我們寫……」「……即老師（只要求）默主要中心那些，很重要的才默，不會『無啦啦』（沒有原因）甚麼都默。」(A4/M6)

相反，學生覺得最沒有意義的學習，是不能理解而只靠強記的學習，背了默了還是不明白：

那些文言文最難，有時候即使背默過了，依然不明白……很難記，背了也不知道講些甚麼。(A1/M5)

小_結

《課程指引》提出，教師應因應學生的學習興趣、能力和需要，編選合適的學習材料，設計均衡而多樣化的作業，並提出作業的要求：「作業要具創意及挑戰性，讓學生獲得有趣味及與實際生活有密切連繫的學習經歷……」（4.1.2（8）段）

受訪學生在學習課業的經歷有很大差異。部分學生對課業很感興趣並投入課業，這些課業具有以下的特點：有挑戰性和趣味；有選擇的空間，具個人意義；與生活經驗有密切關係；程度適切；有意義，強調思考和運用。這與其他研究的發現有很多相同的地方（連文嘗、黃顯華，1999；Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992）。

相反，具以下特質的課業最令學生提不起勁學習：機械刻板，缺乏彈性和參與決策的空間；與現實生活或已有經驗扣不上；太艱深或太容易；只要求背誦強記，沒有學習意義。

學習評估

有效的評估除了可以讓教師了解學生的學習進展，檢討教學成效外，還可以讓學生了解自己的學習表現，知所改進（《課程指引》5.1 段）。

受訪學生所提及的學習評估多屬總結性模式（全年共有測驗和考試各兩次），一般的考核範疇包括閱讀理解、語文基礎知識、課文問答和寫

作等，部分學生還需要考核聆聽能力。少數學生表示某些學習活動（如專題研習和課外閱讀）的表現，也會納入總體的學習評估中。

少部分受訪學生表示，在每完成一個單元後，便有小測驗以考核對學習內容的理解和運用。學生覺得這種進展性的學習評估，更能幫助學習：

小學與中學的測驗和考試有甚麼分別？「以前沒有『形成測驗』，現在反而有。」可以解說一下形成測驗嗎？「即好似學完一個『工作紙』（單元）的時候呢……以前（小學）老師會幫我們重溫學過的東西，現在有了形成測驗，不單可以幫我們重溫，還可以幫我們更加認識所學的東西。」是否覺得測驗可以幫助學習？「是的！」（A4/M1）

當學生明白定期的評估有助了解學習進展及改進學習表現，他們並不一定害怕測驗，相反，直接面對期終的總結性評估卻令他們更感畏懼：

「他／她（老師）常說測驗，不過我們每次要求（測驗）呢，他／她就說遲一點……」「『明天啦，今天沒有時間』，然後明天又說改天才測。」「我們常常提醒老師：『快考試啦，要溫習啦！』」（A6/F5）

《課程指引》提倡，要建立「多方參與」的評估文化（5.1（5）段），然而，在訪談中，很少學生提及會有機會參與學習評估，尤其是自

我評估，只有一組學生提及在短講訓練中，會互評同學的表現。

此外，受訪學生所感知的考核要求及所採的相應學習策略有頗大差異。有些學生表示要記誦的東西很多，如成語便「讀到爆炸」（E18/M2）；然而，不少學生卻指出，沒有具體的考核內容，不知如何溫習，反映學生並不了解能力為本的學習內容應採用怎樣的學習策略：

「中文（科）現在沒法溫習，考試很難捉摸，又不是考課本那些，考試不用溫習，好像不知道整年學了些甚麼。」「……以前（小學）也可以溫作業、背問答，現在（中學）老師沒有給範圍，溫習了也沒用。」（A6/F2）

中學和小學的中文課分別在哪？「覺得現在好一點，不用整天講課本，講來講去也是那些課文，現在會講朗誦和朗讀技巧那些，不過有時候教得很零散，很難溫習。」（E16/F3）

從以上的分析可見，較少受訪學生所經歷的學習評估兼具總結性和進展性的模式，他們覺得進展性的評估更能幫助學習。儘管《課程指引》提倡多讓學生參與評估，有助學生了解自己的學習狀況和表現，然而，較少受訪學生指出有參與評估的機會。此外，從學生所描述的學習困難，反映出他們並不了解面對以能力為主導的學習內容時，應採用怎樣的學習策略。

總結

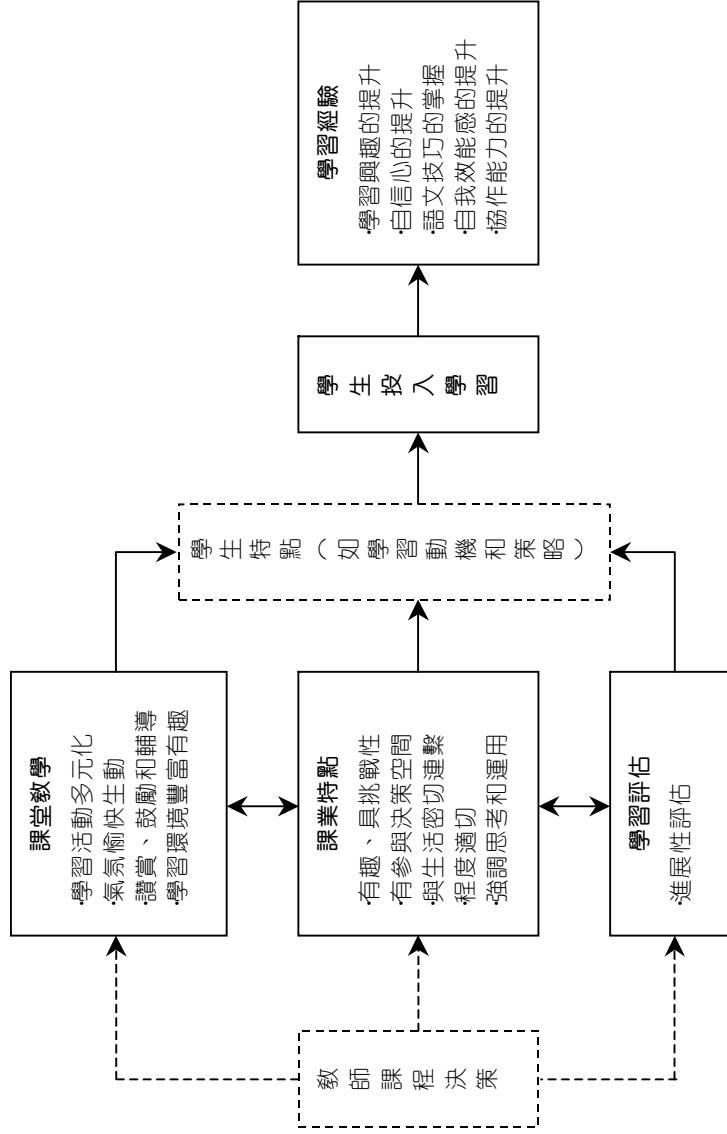
以下簡單總結我們的研究發現：

- 大部分受訪學生的小學中文課堂學習經驗傾向負面，這些經驗有以下的共同特點：課堂刻板沉悶，很少活動和參與的機會；教師對課堂紀律的要求嚴格，常責罰同學；功課量多，且以抄寫為主，不能幫助學習；應付默書和考試，多用背誦和強記的學習方式。
- 超過四成受訪學生表示喜歡上中文課，並投入學習，他們在課堂中有不同的成功學習經驗，如掌握了語文的技巧，提升了自信心、自我效能感和協作能力等，這與他們所經歷的教學過程（包括課堂教學、課業和學習評估的特點）有莫大關係。圖二展示了這種關係。
- 超過四成受訪學生表示沒多大興趣上中文課。這些學生大部分不投入課堂學習，在課上也沒有任何深刻或難忘的經歷。他們所描述的教學過程，具有圖三所列出的特點。

啓示和建議

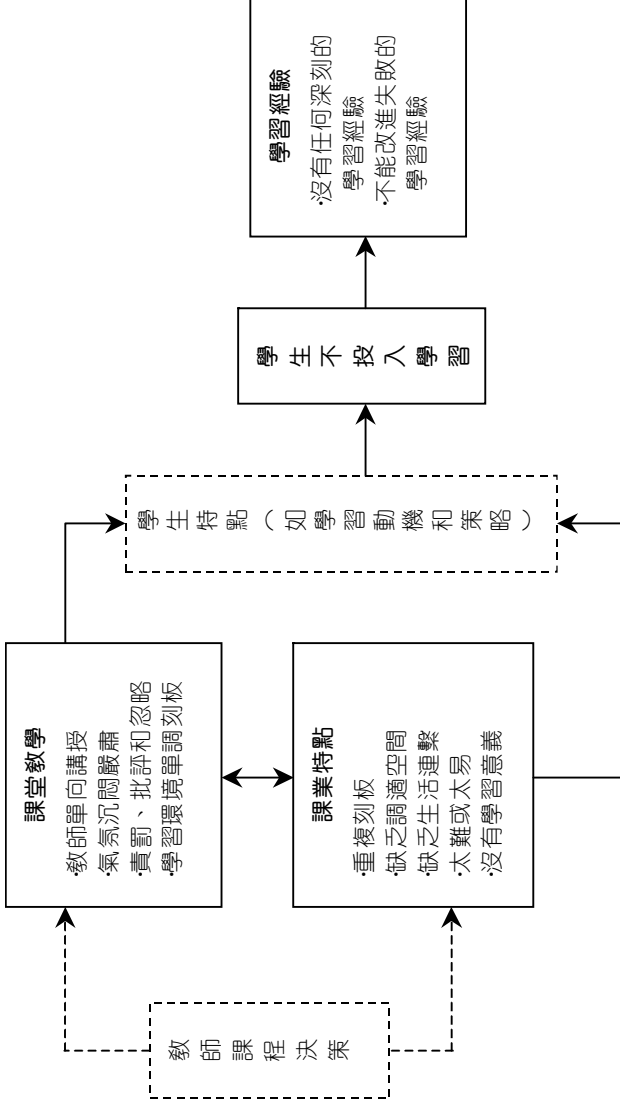
1. 本研究探討學生在新中文課程下的學習經驗。研究結果從學習者的角度，肯定了新課程所提倡的「以學生為主體」的教學發展方向：受訪學生在「愉快有效地學習」、

圖二：學生投入學習的教學過程與學習經驗的關係



* ----- 虛線部分表示該項目在本研究中並未作深入探討

圖三：學生不投入學習的教學過程與學習經驗的關係



* ----- 虛線部分表示該項目在本研究中並未作深入探討

「拓寬語文學習環境」、「靈活的教學方法」、「多樣化的作業」、「重視理解和啓發」等方面（見《課程指引》第四章），便有相當殷切的訴求。

2. 受訪學生深刻或成功的學習經驗，多來自所投入的多元化課業（尤其是情境化的學習活動）；相反，「教師講，學生只坐著聽」的課堂，最令學生提不起勁學習。這裏要特別注意的是，受訪學生並沒有把活動或遊戲等同有意義的學習，相反，缺乏內涵的活動，學生最感無聊。因此，要學生投入學習，教師便需要根據學習重點，設計更多有趣味、具挑戰性、與生活相關、強調思考和運用的課業，讓學生有參與的機會，從而內化知識、轉移能力。設計有關課業的工作絕不輕鬆，教師宜多與同儕協作，以有效地運用資源；也宜多與校外教師交流，了解其他設計的意念、做法和實施效果，以作校本調適；學校也應提供相應的資源和支援，以鼓勵校本課業的設計。
3. 研究的另一個發現，是增加課業的彈性，讓學生在課業的內容和／或形式上，有選擇的空間，可增強學生對課業的投入感和參與。這與其他研究的發現很一致（Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992; Wallace, 1996b）。教師宜設計更具彈性的課業，例如採開放式的題目，或讓學生選擇表達學習結果的形式，又或讓學生選擇以個人或小組方式完成

課業，儘量讓學生按個人的學習需要調適課業的設計，避免爲了行政的方便或不必要的統一原則，而犧牲學生的學習興趣。

4. 教與學並不是課業的機械執行，教與學的關係還包含情感的因素。研究結果肯定了教師的讚賞、鼓勵和悉心輔導，有助提升學生的學習興趣、學習信心和對課業的投入；相反，責罰、批評，甚而忽略學生的學習訴求，只會令學生抗拒學習。因此，教師宜多讚賞學生，肯定學生的嘗試和努力，讓學生了解自己表現出色和仍可改善的地方，並在有需要時給予輔導和鼓勵，讓學生有體驗成功的機會。
5. 研究結果也顯示，從「以教師爲中心」到「以學生爲中心」的教學模式，不單教師需要摸索，學生也需要適應的時間。例如，很多受訪學生並不熟悉小組討論、專題研習等學習模式，這需要教師悉心的指導和耐性與堅持，幫助學生建立學習的常規，讓學生明白和體驗小組學習的價值。此外，學生的學習觀念也需要作範式的轉移，教師要讓學生明白以能力爲核心的學習內容，所著重的是能力的轉移，因而不能以舊的學習策略（如具體內容的記誦）來應付，從而減低學生的學習焦慮，使他們適應新課程的要求和學習模式。
6. 由於受訪學生來自參與試行計劃的學校，研

究結果難以推論至所有中學，進一步探討課程全面實施後的學生學習經驗實有參考價值。此外，本研究讓中三學生比較在新、舊課程下的學習經驗，由於受訪人數不多，結果也有很大歧異，難以作出總結，這課題很值得作跟進研究。

鳴謝

本文是「中學實施中國語文科『試行課程——共同發展學習材料』計劃校內改變研究」計劃的研究成果之一。該計劃自2001年7月開展研究工作，承蒙香港特別行政區政府教育署提供必要的財務支持，教育署課程發展處提供相關文件及研究資料，十二所受訪中學教師協助、七十一位中學同學惠允接受訪問，提供寶貴意見。研究工作得以順利進行，端賴上述機構、人士鼎力襄助，謹此致謝。

註釋

1. 括號內的編號是有關學校和受訪學生的代號，即E18是學校編號，M2是學生代號，其中M代表男生，F則代表女生。

參考文獻

- 國際顧問團（1982）。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。香港：政府印務局。
- 連文嘗、黃顯華（1999）。《教育改革的核心

- 問題：學習的性質——從主流小學到國際小學》（教育政策研討系列之26）。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 黃瑞琴（1991）。《質的教育研究方法》。台北：心理出版社。
- 黃顯華（編著）（2000）。《尋找課程與教學的知識基礎：香港中小學中文科課程與教學研究》。香港：中文大學出版社，香港教育研究所。
- 黃顯華、吳茂源（2002）。〈課程取向轉變與教師角色轉移——對中國語文科新課程教師角色變化的初步分析〉。載教育署課程發展處中文組編，《涓涓江河——面向中學中國語文課程新世紀》（頁395-409）。香港：教育署課程發展處。
- 課程發展議會（2001）。《課程發展路向：學會學習——終身學習，全人發展》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（編訂）（2002）。《中國語文教育學習領域：中國語文課程指引（小一至中三）》。香港：政府印務局。
- 謝錫金、張瑞文（1993）。〈中學生中文科寫作困難的研究〉。《課程論壇》，第3卷第1期，頁49-55。
- 鍾嶺崇、梁崇榆（1993）。《香港中國語文及文化科（高級補充程度）『教』與『學』調查報告（之一）》。發表於香港中文大學教育學院課程與教學學系主辦之「東南亞地

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and Sociological approaches* (pp. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 259–295). New York: Academic Press.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465–485). New York: Macmillan.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student*

engagement and achievement in American secondary schools (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.). (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers.

Wallace, G. (1996a). Relating to teachers. In J. Rudduck, R. Chaplain, & G. Wallace (Eds.), *School improvement: What can pupils tell us?* (pp. 29–40). London: David Fulton Publishers.

Wallace, G. (1996b). Engaging with learning. In J. Rudduck, R. Chaplain, & G. Wallace (Eds.), *School improvement: What can pupils tell us?* (pp. 59–69). London: David Fulton Publishers.

**What Do Students' Experiences Tell Us?
The Learning Experiences of Secondary
Students under the New Chinese
Language Curriculum**

Li Yuk-yung, Charlotte
Wong Hin-wah

This study was conducted as part of a larger project, “Research on Major Changes at the School Level in parallel with the Launching of ‘Curriculum Tryout — Collaborative Learning Material Development’ Scheme of Secondary Chinese Language.” This study explores the learning experiences of secondary students after the implementation of the Curriculum Tryout. We also investigated the relationship between students’ learning experiences and classroom teaching. Seventy-one students from 12 schools were interviewed in groups. All students were participating in the Tryout Scheme at the time of the study.

We found that over 80% of the students interviewed had unpleasant experiences in their primary school Chinese language learning. However, over 40% of our interviewees liked the Chinese language lessons in secondary school under the new Chinese language curriculum. They were engaged in learning, and had many distinct successful experiences in their Chinese language class. These students reported that the following classroom teaching characteristics contributed to successful learning experiences: diverse learning activities in class; a pleasant and lively classroom atmosphere; teachers who gave

praise, encouragement and guidance to their students. Students also had learning tasks that were interesting, flexible, and related to real life; the tasks also emphasized thinking and application. Formative evaluations also helped students to learn. All of the above factors contributed toward a more favorable learning environment.

Conversely, over 40% of the students (who were from different classes from the above students) stated that they were not interested in the Chinese language lessons under the new secondary curriculum. Most of these students were not engaged in class and had no memorable learning experiences. They described classroom teaching with the following characteristics: teachers who mostly lectured; a dull and boring atmosphere; teachers who criticized students and neglected students' questions and needs; an learning environment that had not been enriched. They also found their learning tasks mechanical and repetitive, unrelated to their lives, inflexible, and without personal meaning. These experiences were very similar to their primary level learning experiences.

The findings of our study, which derived from the perspective of learners, support the "student-centered" approach advocated by the new Chinese language curriculum. In order for students to be interested and engaged in learning, teachers have to reorganize their teaching based on learning objectives. They need to design tasks that are interesting, challenging, related to the real world, and putting emphasis on thinking and

application. Increasing the flexibility of tasks and allowing student participation in decision-making can also enhance students' engagement. Furthermore, praise, encouragement and guidance from the teacher help increase students' interest in learning, self-confidence and engagement. We also found that students need time to adapt to a curriculum and teaching mode that advocates a student-centered approach. In order for students to understand and experience the value of the new learning mode, teachers have to guide students to establish new learning habits and strategies that correspond to the new curriculum design.