

教育研究集刊

第五十五輯第一期 2009年3月 頁25-62

從香港教師的視角探究校本評核的 實施問題——實踐與信念之分析

譚彩鳳

摘 要

眾所周知，公開考試主要的功能是為了篩選，可是傳統的筆試卻無法全面考核學生的能力，側重操練、記憶，以期通過考試的教學模式難以發展學生的高層次能力與理解力。因此，世界各地推行校本評核，期望彌補公開考試的不足。香港於 2005 年 9 月起在高中語文科實行校本評核，目的是拓寬評核的基礎，並提升學與教的成效。然而，實施不足一年，教師紛紛表達不滿。本研究以半結構訪談形式訪問 12 位實施中文科校本評核的教師，了解他們對校本評核的看法、其扮演的角色及實施的困難。研究發現，教師所持的評核信念與校本評核的意圖理念並不相容，教師的角色為評核者及監督者，實施上所遇到的困難，諸如校本評核的運作、師生角力及與同事磨擦等問題，凡此種種不利因素很難提升學習效能及舒緩學生的考試壓力。本研究所得出的結論是，僅依賴評核改革並不足以改進教與學的素質，教師的投入才是達致成功教育改革的最大動力。

關鍵詞：校本評核、實施問題、教師信念

譚彩鳳，香港中文大學課程與教學學系助理教授

電子郵件為：angelactam@cuhk.edu.hk

投稿日期：2008年4月14日；修正日期：2009年1月9日；採用日期：2009年2月16日

An Investigation of the Implementation Problems of School-Based Assessment in Hong Kong from the Viewpoint of Teachers: An Analysis of Practices and Beliefs

Choi-Fung Tam

Abstract

It is acknowledged that public examinations principally serve for selection functions. However, the traditional form of paper-and-pencil assessment is unable to evaluate students' diverse capabilities. In order to pass through these examinations, teaching and learning are confined in a narrow range of coaching and memorizing skills. These malpractices are also unlikely to develop a broader range of higher-order competencies and understandings of students. Therefore, school-based assessment (SBA) has been launched by different countries to complement public examinations. In Hong Kong, SBA has also been implemented since September 2005 at senior secondary level in Chinese Language. It aims at broadening the assessment base and improving the effectiveness of learning and teaching. However, teachers expressed their discontents after several months' implementation. Twelve Chinese Language teachers were selected as informants, semi-structured interviews were conducted, soliciting their views, examining their roles and investigating the difficulties they encountered in SBA practices. The findings show that most teachers' beliefs on assessments were incompatible with the intended rationale of SBA. Their roles were identified as assessors and supervisors. It is also indicated that the difficulties teachers encountered were how to put SBA into practice and how to eliminate conflicts they had with students and colleagues. Hence, it was unlikely to improve students' performance

An investigation on the problem of school-based assessment implementation through Hong Kong teachers' perspectives 27

and alleviate their examination pressure. It is concluded that assessment reform alone is insufficient to bring any improvement in teaching and learning. Teachers' active engagement is critical to accomplishing successful educational changes.

Keywords: school-based assessment, implementation problems, teachers' beliefs

Choi-Fung Tam, Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong

E-mail: angelactam@cuhk.edu.hk

Manuscript received: Apr. 14, 2008; Modified: Jan. 9, 2009; Accepted: Feb. 16, 2009

壹、前言

近年來，由於國際社會的轉變促使教育體制的更新，世界各地除了進行課程改革外，也構想新的學習評核方式，期望提升學習的成效。C. Gipp 指出，這些改革其實是評核的範式轉移 (paradigm shift)，即由以往考試測驗轉移至新的評核模式，讓考生可以真正有機會表現他們所知道的、熟悉的及能夠做到的(引自 Fung, Broadfoot, & Cheung, 1998: 43)。傳統的筆試只能考核學生的認知範疇，忽視了學生其他能力的成就，對學生造成不公平。公開考試選拔成績優異的學生升讀高中及接受高等教育，可是卻忽略了大部分學生的需要。因此，世界各地人士廣泛地認為評核應該有多元化的作用，包括：一、輔助教與學；二、為學生、教師及學校提供參考資料；三、做為篩選及頒發證書的設計；四、做為問責(即臺灣用語的「績效責任」)的程序；五、推動課程及教學 (Fung et al., 1998)。不少地方，例如，新加坡、澳洲、香港引入校本評核(臺灣慣用「評量」一詞)，期望減少公開考試施予學生的壓力，拓寬評核的基礎，賦權教師提升學習的成效 (Cumming & Maxwell, 2004; Fung et al., 1998; Stillman, 2001)。

校本評核結合總結性 (summative) 及形成性 (formative) 評估的特質，呼籲教師與學生關注學習的過程，從而改善學習的效能 (Fung et al., 1998)。事實證明推行校本評核如果沒有教師的支持與理解，評核的改革並無法達成預期的目的 (Cheung, 2001; Hargreaves, 1989; Stillman, 2001; Yung, 2001a, 2001b, 2002)。因為教師對新評核的信念及態度會影響他們的專業自覺性 (Yung, 2002)、對何謂公平性的解讀 (Yung, 2001a)，以及支配教師擔任校本評核的角色 (Yung, 2001b)。教師對校本評核的關注階段也會反映評核改革的實施問題 (Cheung, 2001; Cheung & Yip, 2004; Yip & Cheung, 2005)。

香港的考試普遍是總結性的評估，屬篩選功能 (Biggs, 1995; Morris, 1996)，而校本評核強調評估學生不同的能力，加強評核與教學之間的聯繫 (香港考試及評核局, 2005)。教師既要擔任評核者的職能，又要扮演學習促進者的角色，校本評核能否成功實施，實有賴教師的支持。過去有關校本評核的研究探討了高級程

度會考選修科，例如，生物科及化學科實驗評核部分（Cheung, 2001; Cheung & Yip, 2004; Yip & Cheung, 2005），然而，目前尚未對中學會考的中國語文校本評核進行研究。因為中國語文是必修科，校本評核的成敗不但對當局日後推行全面校本評核計畫有很大的啓示，而且更對學生的語文學習有深遠的影響，不得不慎思。

貳、香港推行校本評核的背景

一直以來，考試與測驗扮演強而有力的角色牽引著教與學，因此，評核改革也成為教育政策制定者所關注的課題。

一、公開考試的流弊

香港的教育被評為以考試主導，考試的倒流效應對教與學帶來負面影響（Cheng, Lai, Lam, Leung, & Tsoi, 1996; Llewellyn, Hancock, Kirst, & Roeloffs, 1982）。公開考試的目的是篩選學生（Biggs, 1995, 1998; Morris, 1996），不包括課堂的診斷式評估，可是卻對學生的教育及一生有深遠的影響（Choi, 1999）。公開考試的形式多以筆試進行，以常模參照（norm-referenced）¹模式依高低排列成績（Biggs, 1995, 1998）。目前香港學生要在本地升讀中六必須要通過香港中學會考，而有意升讀本地大學的學生則需要在高級程度考試中獲取優良的成績，這兩項公開考試皆被評為是高風險的，也為學生帶來一定的壓力（香港教育統籌局，2004）。而傳統筆試的考核形式只可以在指定時間內考核學生的智能，而認知範疇以外的理解力及技能，例如，情意範疇或學習的過程則無法評估，因此根本不能達致廣闊教育的目標（Fung et al., 1998）。

二、引入校本評核的緣起

1997年香港行政長官要求檢討考試制度時表示，未來學生的成績不應由一次

¹ 與其他人比較成績。

考試決定 (Choi, 1999)，而評核的功能也不應該只評定成績，應同時提供改進學習的參照 (Fung et al., 1998)。依據 1997 年發表的教育統籌委員會第七號報告書 (Education Commission, 1997)，香港考試及評核局² (前稱「香港考試局」，以下簡稱「考評局」) 檢討香港的公開考試，尋求最有效的方法提供考試的服務，以迎接 21 世紀的需要。該報告書指出，考試是一種有價值的工具保證教育的素質，要發展全人教育，鼓勵大學修訂入學標準，考慮學生學術以外的表現及成績。因此，教育署、考評局、課程發展處、課程發展議會及大學機構需要融合學校課程、考試與大學入學標準。早在 1978 年，考評局已引入校本評核，例如，高級程度化學與生物實驗部分，在過去二十多年之間更拓展至不同學科、不同程度 (例如，香港高級程度考試、香港高級補充程度考試)。1998 年，考評局委託由英國、澳洲及香港的專家組成的顧問團檢討香港教師評核計畫 (Teacher Assessment Scheme) 的運作，建議把教師評核計畫延伸至香港中學會考，因為要提高香港的國際競爭力，在以科技為本的社會中，評核的方式應該要能夠發展學生高思維能力、解難能力及創造能力，而非只是背誦資料 (Fung et al., 1998)。

三、校本評核的理念

從文件課程分析，推行校本評核的理念為：首先，輔助公開考試、拓寬高中的評核基礎。為了提高公開考試的效度，評核形式應顧及各項重要的學習成果，而非只著重在較容易以筆試來評核的範疇，也不再侷限於知識方面 (香港教育統籌局，2004)。第二，校本評核照顧不同學習者的需要，透過教師持續評估，了解學生的學業進程，然後回饋學習，以提升學習成效 (香港考試及評核局，2005)。第三，新的評核應包括各種各種方式來評估學生的學習過程及學習成果，³ 部分項目則由學校及教師負責進行進展性評估工作，相對公開考試而言，其風險性及

² 香港考試及評核局是一所財政獨立的非政府機構，統籌本地及海外的公開考試。另外，其與香港政府其中一個教育機關——課程發展處有密切聯繫。

³ 各科校本評核的例子，包括專題研習報告、習作夾 (學習檔案)、已解決的問題或應用方法、表演、產品／模型、實習或實驗、聆聽／說話活動 (香港教育統籌局，2004：21)。

競爭性較低，亦增加教師的專業性，提升他們的教學效能（香港教育統籌局，2004）。簡言之，校本評核反映了新的價值取向及目標。

四、教師的反對聲音

考評局率先在中國及英國語文兩科推行校本評核，然而，教師團體向考評局反映教師對校本評核的疑慮：

當局監控管治的評核措施，在學校高風險的競爭環境下，已經異化變質，不但令教師工作量大增，亦無視學生的承受能力，考試壓力不減反增，形成雙輸局面。再者，在現有規劃下，教師對當局如何確保校本評核的公平公正，尤其防止抄襲、代做作業等舞弊情況，仍感無所適從。由於校本評核成績與學生升讀大學的成績掛鉤，學生和家長高度關注是理所當然的事，如處理不當，容易出現爭拗，極端情況甚至有訴訟的可能。（馮偉華，2007：1）

五、本研究的焦點及目的

香港中國及英國語文科新高中課程及校本評核於 2005 至 2006 年同步實施，涵蓋中四及中五兩個學年。按考評局計畫，2007 年香港中學會考中國及英國語文的成績將包括公開考試及校本評核兩部分。可是，校本評核計畫推行數月後，語文教師紛紛表達其不滿及憂慮，考評局便於 2006 年 4 月修訂校本評核計畫。中國語文校本評核由原本佔總成績的 20% 減至 15%，評核項目由「日常課業」、「閱讀活動」及「其他語文活動」三項，減為「閱讀活動」與「日常課業及其他語文活動」兩項（詳附錄一）。雖然政策已經修訂，但根本的問題還沒有解決。校本評核是一種評估的範式轉移，究竟教師能否接受呢？本文的主旨是探討 2005 至 2007 年實施校本評核的中文科教師的意見與態度，以及支持或反對的理由，包含其在實施過程中所面對的各種困難及擔任的角色。因為了解教師的訴求對改進評核的制度及實施的運作有很大的參考價值，對將來考評局把校本評核延伸至其他學科實行也有很大的啓示；再者，本研究的結果也可以供其他地方參酌。

參、文獻回顧

中國自 5 世紀時即已推行科舉制度，開科取士，之後德國、英國及法國也陸續以公開考試形式做為選拔人才的方法 (Morris, 1996)。不少學者均指出，如果太重視校外標準化及高風險的考試，會對學生的學習造成負面影響 (Biggs, 1995; Black & Wiliam, 1998; Fung et al., 1998; Harlen & James, 1997; Llewellyn, Hancock, Kirst, & Roeloffs, 1982; Morris, 1996)，而這些考試根本無法考核學生學科知識以外的東西 (Morris, 1996)。在過去二十多年來，英國、澳洲、新加坡、美國、香港等地先後引入校本評核 (Cheung, 2001; Cohen & Spillane, 1992; Cumming & Maxwell, 2004; Fan, 2005; Lim & Tan, 1999; Stillman, 2001; Torrance, 1995; Yung, 2002)，由教師擔任評核者，在學習過程中評估學生不同的能力表現 (例如，做實驗、製作模型)，而教師要設計不同的評估課業，並把學生的表現記錄在學習檔案內 (Hargreaves, 1989; Torrance, 1995)。

一、教師是實施校本評核的關鍵人物

校本評核是學習評估的革新，與總結性的公開考試性質不同，必須要獲得教師的認同與支持才可以落實到教室層面，這可以從研究中得到印證。在澳洲，所有頒發證書的公開考試都加設校本評核 (Cumming & Maxwell, 2004)。他們指出，推行高中評核改革的原因有二：第一是減低大學透過公開考試控制課程的力量，照顧大部分學生的需求；第二是回應廣闊課程的訴求，增加實習及情境學習的機會。校本評核是尊重教師對學生學業成績的專業判斷，評核的形式有習作、專題研習、實驗、口試、觀察計畫及學習檔案。澳洲政府相信，一系列的評核改革有利於提升學生的教育發展，只可惜實踐評核的素質卻參差不一。

Stillman (2001) 指出，教師是否接納校本評核足以影響他們如何實施。澳洲高中數學科是一個模仿及應用為本的課程 (modeling/application-based curriculum)，實施校本評核的目的是希望在沒有教師監管、沒有時間限制、不需要教師扶助的情況下，容許學生自行構思。然而，在實際運作中，教師憂慮在沒有人監

管下的評核課業是否可信，而課業本身的擁有權亦受到質疑，因此，某些學校限制學生發揮其構思能力的機會，規定學生必須在教師監察下完成課業。

二、教師的信念直接影響校本評核的實施

教師對評核的信念足以影響其接納新評核的態度、實施新評核制度時所扮演的角色及專業自覺性 (Black & Wiliam, 1998; Yung, 2001a, 2001b, 2002)。Yung (2001a) 的研究探討三位香港生物科教師怎樣評核學生做實驗的表現。研究揭示，教師力求評核公正，各人有獨特的實踐方式，其中一位教師把校本評核視為公開考試的延續，在公平機制下評估學生的表現，絕不給予任何提示；另一位教師指出，在評核過程中，他經常提問學生，並不會因為要評核學生的表現而妨礙學生學習學科知識的機會；第三位教師容許學生在家中完成被評核的報告，不剝奪學生課後參與課外活動的機會。

另外，教師如何評價自己在校本評核中的角色，也反映其不同的信念 (Yung, 2001b)。Yung 的研究發現，有兩位教師分別把自己比喻為警察及駕駛考試的考官，而把考評局比喻為監督者，他們的職責是按照指示執行考評局的工作；也有教師形容自己為學生的友伴，透過師生互動交流，引導學生尋找答案，讓學生自由發揮實驗工作。

教師的「專業自覺」(professional consciousness)，也是影響教學的決定因素 (Yung, 2002)。Yung 的研究發現，其中兩位教師對政策的闡釋及實施採取被動的角色，但另一位教師則採取較批判性的立場來闡釋新政策的要求，並採取主動方式實施新政策。

三、教師對課程改革的關注階段反映實施情況

教師對課程改革的關注階段是課程政策制定者的參考指標，可是教師的關注階段 (stages of concern) 卻被忽視 (Cheung, 2001)。在香港有關校本評核的研究探討了高級程度會考生物及化學科教師的關注階段 (Cheung, 2001; Cheung & Yip, 2004; Yip & Cheung, 2005)，這三項以問卷調查的方式，探討化學、生物及中國語文及文化科教師實施教師評核計畫所關注的項目，研究者預設五個階段的教師關

注問卷 (5-stage model of teacher concerns)，包括評鑑 (evaluation)、資訊 (information)、管理 (management)、結果 (consequence)、重調焦點 (refocusing)。結果揭示，教師抗拒校本評核的原因是未能掌握新的運作 (Cheung, 2001)，同時，教師很關注校本評核對學生學習的影響，擔心其公平性、效度與信度 (Yip & Cheung, 2005)。至於教師遇到的實施困難，包括缺乏資源與培訓，以及設計評核活動的工作量大 (Cheung, 2001; Yip & Cheung, 2005)。而教師的關注項目也會隨著不同的階段而轉變，當教師積累校本評核的操作經驗後，他們對資訊與管理階段的關注就會下降，例如，如何融合校本評核與課堂教學，以及如何設計實驗及評核活動等。研究指出，僅靠經驗的積累並不能驅使教師思考校本評核對學生學習的影響、其教學評核的專業發展，以及改進他們的校本評核計畫 (Cheung & Yip, 2004)。

綜合文獻所蘊含的啟示是，評核制度的改革端賴教師的理解與支持，教師的信念影響他們對校本評核施行的態度、評核行為及其在評核工作中所擔任之角色。此外，教師在實施校本評核時會經歷不同的階段，而教師的關注階段是反映實施校本評核實況的指標。

研究者從文獻回顧中得到啟發，確立本文的研究問題：

- (一) 中文教師在校本評核實施初期有什麼看法？
 1. 對校本評核持什麼態度？支持或反對的理由？
 2. 是否贊同文件課程所示的校本評核理念？為什麼？
- (二) 教師如何看待自己在校本評核中的角色？
- (三) 教師實施校本評核時遇到什麼困難？

肆、研究設計

一、研究方法與取樣

本研究以質化的形式探討教師對實施校本評核的看法、其所擔任的角色及所遇到的困難。因為教師具有不同的個性及內隱的價值觀，較適合採用自然主義的

探究 (naturalistic inquiry) 及解釋性方法 (interpretive approach) 來研究問題 (Maxwell, 1996; Merriam, 1998; Patton, 2002)。研究者以有目的取樣的方法選取 12 位於 2005 至 2007 年期間實施中文科校本評核的教師，全部主修中文，皆獲取學士學位或以上學歷。選取教師的方法是以教師的背景因素做為依據，例如，學生特質、教學年資、職務及性別等 (詳表 1)。本研究包含了各類學校的教師，他們分別任職三類學校，以學生成績來區分：第一、第二及第三組別⁴ (5 位教師來自第一類學校，3 位教師來自第二類學校，4 位教師來自第三類學校)。此外，Hargreaves (2005) 指出，年輕教師對變革的接受程度較高，而年資愈深的教師較傾向保持現狀，且處於職業生涯中期 (mid-career) 的教師依然對變革持正面的態度，而其應付變革的方式則較靈活。因此，本研究同時選取資深教師 (4 人)、年資較淺的教師 (4 人) 及職業生涯處於中期的教師 (4 人) 做為對照。⁵另外，本研究有科主任 (5 人) 及一般教師 (7 人)，由於科主任要兼顧行政職務，與一般教師的工作有所不同，對校本評核的實施可能有不同意見。至於性別方面，被訪教師有 8 位為女性，4 位為男性。又有些教師由於任教高級補充程度中國語文及文化科，他們有實施教師評核計畫的經驗，⁶可以與校本評核實踐做出比較。而研究對象的來源廣泛，可以蒐集多元化的資料，不但樣本有代表性，而且使研究的結果更豐碩。此外，訪問不同教師也可匯聚更豐富的訊息，知悉某些範例的現象 (Patton, 2002)。本研究透過分析及比較，剖析及呈現不同的觀點與層次，致力於重組當事人的世界觀 (Maxwell, 1996)。

⁴ 目前香港小學升中派位機制把學生成績分為三個組別，按成績高、中、低排列依序為 1、2、3 個類別，因此，本研究選取的教師以其任職學校錄取學生的素質做為參照。

⁵ 本研究界定資深教師具 20 年或以上的教學經驗，中年教師的教齡在 11 至 19 年之間，而年資淺的教師其教齡在 10 年或以下。

⁶ 中國語文及文化科教師評核計畫其實是課外閱讀的評估形式，學生需要在兩年內完成閱讀五本指定書籍，並繳交評核課業。課業的形式由教師決定，可以是讀書報告、口頭報告、專題研習、閉卷或開卷筆試等。

二、資料蒐集方法

根據本研究題目的方向，研究者採用半結構的訪談而棄用觀察的形式蒐集資料，這是由於教師的態度與信念不能直接從觀察中獲得或從教師行為中推論，因為教師的教學相似，背後可能有不同的原因，況且從個人行動中推論個人的信念可能會有偏差（Kagan, 1992; Morris, 1985; Rokeach, 1968），加上校本評核是中文科組教師的共同決定及集體行動，只觀察教師的行為未必可以反映教師個人的想法，效果也不彰。研究者以半結構訪談的形式蒐集資料，希望從被訪者（或者是局內人士）的角度深入了解他們的內心世界，也能容許研究者維持局外人的觀點（Gall, Borg, & Gall, 1996），透過教師的語言反映其思想與行動，呈現真實情境脈絡中的特質、意義及過程（陳向明，2001）。

三、研究實施

本研究於 2006 至 2007 年結束後進行，讓教師回溯及總結校本評核實施的經驗，所得的資料也比較具全面性。訪談大綱主要環繞研究的三個問題而設計，包括：（一）教師對校本評核的態度及公開考試的看法（比較兩者的優劣）；（二）教師如何看待自己的角色（例如，教學與評核的任務）；（三）實施校本評核遇到的困難（諸如操作或人事問題），詳見附錄二。本研究從 2007 年 5 月至 8 月蒐集資料，分三次進行，每次為 1 小時 30 分鐘。研究者與教師進行訪談時會錄音，同時記錄對話的重點，儘量把現場的見聞記錄下來，避免遺漏原始資料。為了增加資料的豐富性，研究者尋找更多線索以深入探討教師的思想，例如，學生的課業檔案、評核計畫表、會議紀錄、計分表等。

四、資料處理與分析

研究者把訪談的內容轉譯成文字，然後交給研究對象核對及修正，再把轉錄成文字的資料與田野札記等原始資料一同編碼（coding），綜合相類似的資料並組成較大的概念類屬（conceptual category）。資料的分析主要包括比較適用於每個概念類屬（conceptual category）的事例和它們的特性，例如，官方的指示欠清晰、

師資培訓不足、教師工作量大增，歸入「實施困難：運作／實踐層面」一類；教師認為校本評核不公平、師生皆著重公開考試等，列入「信念：考試文化」一類。透過持續反覆地分析、比較、歸納等程序，呈現 12 位教師的共通性及特殊性。

伍、研究結果與分析

校本評核是一嶄新的學習評核模式，但大部分的教師都沒有這個概念。由於教師是校本評核最終的實施者，新評核的運作如何，必須要聽取教師的聲音。研究者整理了 12 位教師所回應的資料，見表 1 所示。

表1 12位教師的背景資料及對研究問題的回應

代號	年資	學生組別	性別	職稱	看法（態度、是否贊同校本評核的理念）	實施困難	角色	其他
T1	8	3	男	教師	反對（不能提升學習）、公開考試較公平	為交功課而衍生師生角力的問題、增加教師工作量、操作困難	督促者	
T2	7	2	女	教師	反對（校本評核太理想）、公開考試有效能	增加教師內部磨擦、增加教師工作量、評核課業定義不清晰	催促者	學習者的態度
T3	10	1	女	教師	反對（不公平、妨礙參與課外活動）、重視公開考試成績	增加教師工作量、師資培訓不足、官方講座的推廣策略對教師沒有幫助、課業瑣碎	評核者	學生的動機與能力影響校本評核成效
T4	30	1	男	教師	支持（學生為求成績好，會推動學習）	增加教師工作量、支援不足、教師對校本評核的掌握不多	引導者 執行者	學習者的動機與能力影響校本評核成效
T5	19	3	男	教師	支持（拓寬評核層面）	評核課業的項目繁複、增加教師工作量及師生之間的磨擦	指導者 、督促學習	

表1 12位教師的背景資料及對研究問題的回應（續）

代號	年資	學生組別	性別	職稱	看法（態度、是否贊同校本評核的理念）	實施困難	角色	其他
T6	17	2	男	科主任	反對（對學習語文幫助不大）	評核課業定義欠清晰，評核數量多而瑣碎、增加教師工作量、催促學生交功課	評核者 執行者	要有教師的配合
T7	15	1	女	教師	反對（干擾學與教）、公開考試較客觀	增加教師工作量、收藏學生習作有困難、課業瑣碎，忙得團團轉	評核者	
T8	20	1	女	科主任	支持（提升學習）、反對（增加考試壓力）	評核課業的項目繁複、增加教師批改的工作量、對實際運作掌握不多	引導者 設計者 監察者	成敗關鍵在於教師的設計
T9	22	1	女	科主任	支持（拓寬評核層面）、反對（增加考試壓力）	在職教師培訓不足、增加教師批改的工作量、增加教師內部磨擦	教師 執行者	
T10	8	3	女	教師	反對（語文能力的提升不能立竿見影）	支援不足、評核課業定義不清晰、追收學生習作吃力	監督者 教師	
T11	19	2	女	科主任	反對（難提升語文水平）、公開考試較重要	增加教師批改的工作量、追收學生功課產生師生之間的磨擦、課業煩瑣、理念不清	督促者 催促者	學習者的動機影響校本評核成效
T12	21	3	女	科主任	反對（不公平）、公開考試較公平及有效	增加教師工作量、師生間出現衝突、未掌握評核運作	評核者 教師	

一、教師對校本評核的看法

與 12 位教師晤談後發現，各教師雖然身處不同學校（任教學生的組別）、個

人背景（年資、職稱）也不盡相同，但從對校本評核的態度來分析，不乏共通性。有兩位教師完全贊成推行校本評核，但反對的聲音卻佔絕大多數。另外，T8 及 T9 教師既有贊成又有反對的意見，反映出教師的矛盾心理及校本評核的複雜性。從信念的角度來闡釋，由於教師長期習慣於公開考試的篩選模式，校本評核的理念大部分與教師所持的信念不相符，因此，在短短兩年內，教師未能接受新的評核制度不足為奇。

（一）教師支持校本評核，贊成校本評核的理念

只有少數教師對校本評核的態度是支持的，理由是他們相信校本評核的確比傳統公開考試的筆試能更全面地評核學生多方面的表現，因此，他們表示不必拘泥於筆試或文字報告，加入口頭報告、小組匯報、角色扮演或戲劇元素皆可以。此外，也有教師表示，如果語文活動設計合宜，可刺激學生學習語文的意願。

1. 拓寬評核層面，彌補公開考試的不足

支持者從實踐經驗中認為，校本評核可以拓寬評核基礎，發掘學生不同的潛能：

校本評核的設計有課外閱讀、語文活動，可以拓寬評核及學習層面。它讓教師做決定，彈性較大，有多元化評估，例如，口頭報告及小組活動，可以提升（學生）與人合作的能力，讓他們有自學的機會。我們評核學生（的能力）比以前全面，與公開考試只可以在指定時間內考核學生的筆試能力不同。例如，……（思考）有幾個學生的口才很不錯，但叫他們寫就不行了，而開放評估形式，例如，說話評估，確實對他們有利。（20070504T5）

此外，也有教師表示校本評核可以彌補公開考試的不足：

我同意一次考試未必考到某些能力，能激發學生學習的東西一定不是考試！反而學生在學習的過程中得到啟發。有一次，有幾個學生參加朗誦比賽，之後他們持續參加，後來我才知道他們在觀摩別人比賽的時候，愛上朗誦藝術，所以參加語文活動其實可以從中培養興趣，只要這顆種子能夠發芽就可以了。（200705018T9）

2.配合合宜的學習活動，能提升學習動機與成效

支持者表示，校本評核有正面推動學習的作用，有教師表示，校內組織的語文活動有學習意義，可以提升學生的學習動機，並使學生得益：

今年我們與中英劇團合作搞了一次海上遊，這個活動有戲劇元素，訓練學生多角度思維，又結合中文寫感想呀！報告呀！這個活動可以促進學生的學習，學生的反應很好。(20070704T8)

(二) 教師反對校本評核，不認同校本評核的理念

10位教師對校本評核持有負面態度，他們並不相信校本評核可以改進學習成效、提升學生語文水平、拓寬學生的視野、舒緩考試的壓力等，反而認為校本評核會干擾正常的教學進度。教師雖然執行校本評核的工作，在信念上卻抗拒新的評核方式，更質疑其公平性。相反地，教師較關心公開考試，因為無論是家長、學生及外界都著重學生的成績，所以教學為考試而服務的思想影響了教師對校本評核的態度。事實上，公開考試行之已久，廣為公眾接受，包括高等院校、政府部門、商業機構等，因此，公開考試主導教學的信念並沒有被動搖。

1.不能改進學習成效

由於所有高中學生都要被迫參加校本評核，教師覺得由上而下的政策是很難提升學習動機的，反而會打擊學生學習的興趣：

它給人的感覺是由上而下，老師要交差，學生要呈交分數。這個評核影響（學生）成績，老師就很緊張，怕學生不參加語文活動；相反學生就不緊張，「我不想吃，你為什麼要餵給我吃呢？」青少年或多或少都有反叛的心態，你愈是要他做，他就愈不喜歡做。(20070601T11)

2.難拓寬學生視野及提升其語文水平

有教師表示，校本評核未能拓寬學生視野，質疑學習的成效：

當然老師強迫學生參加，學生必須要服從，但參加了活動之後，是否會拓寬學生的視野及能力，我認為不一定，因為校本評核有其限制。去過幾次

參觀活動，學生的寫作內容依然很狹窄、見解仍然淺陋粗疏。(20070525T1)

也有教師認為校本評核無法提升語文水平：

(本校)圖書館搞作家講座，學生學到多少呢？其實學生在教室上課可能也是被動的，你還要他們參加一些不感興趣的課餘語文活動，能否提升語文水平呢？我覺得不切實際！(20070606T11)

3. 考試壓力不減反增

實施校本評核以來，教師觀察到學生的壓力沒有減輕：

起初學生以為會減輕考試壓力，不過，後來發現校內有考試測驗、評估課業，校外也有會考(公開考試)，其實壓力不減反增。(200705014T9)

對於緊張學習成績的學生來說，壓力更大：

什麼語文活動、閱讀報告呀！作業呀！每次都計分，認真的學生不斷參加語文活動，閱讀報告寫二、三千字，這類學生根本就沒有空間。(200705013T8)

這些問題往往出現在學習動機較強的學生身上，校本評核為學生帶來焦慮與不安。

4. 干擾正常教與學的時間

教師表示校本評核佔用教學的時間，干擾正常學習的過程：

如果要做讀書報告，筆試形式比較方便，比口頭報告省時，因為口頭報告要犧牲教學時間，到學期末又要替學生補課。我試過一次(口頭報告)，佔了五節課，自此之後，我只要求學生交文字報告。(200705122T7)

有教師投訴校本評核妨礙學生參加課外活動：

要他們利用課餘時間參加語文活動是很困難的，因為他們的時間有限，放學後要(自費)參加各類課外活動，例如，學彈琴、跳舞、英語會話或者去補習。(20070504T3)

5.公平性受質疑

從公平性的原則論，校本評核令人產生疑慮。教師表示，政策制定者沒有考慮到學生的差異，因而產生校本評核分化學生，造成不公平的現象：

有很多因素影響校本評核課業的成績高低，學生有家人幫他做功課，或者他們家境較富裕，可以多去幾次博物館、參加多幾次語文活動，所獲取的分數比家境貧窮的學生高。(200705015T3)

除了貧富的差距外，有不少教師質疑校本評核的公平性及客觀性：

我總覺得學校之間的差異性很大，教師打分標準又不一致，可能會出現不公平的問題。(20070730T12)

就是同一校的教師的要求也有高低：

我們有4位老師教中四級，每一位老師對學生的要求不一樣，就是老師沒有客觀的標準，我們很擔心會對學生不公平，影響他們的成績。(20070815T5)

6.師生、家長依然較重視公開考試

很多教師表示，校本評核是勞而無功，畢竟它所佔的分數比公開考試少，學生及家長均重視公開考試的成績，也有教師表示，寧願減少校本評核的時間來幫助學生應付公開考試：

老師其實希望學習過程與學習結果兩樣都兼顧，如果不能兩全其美，我寧願著重結果，因為結果很明顯，老師和學生都可以見到，但在學習過程中學到什麼就不太明顯。我覺得現在的教育也很商業化，要看數字，學習過程是隱性的，學習結果就是顯性，可以用數字反映出來。人們衡量一個(教學)計畫成功與否往往就是看數字，有多少人達標。學生、家長也緊張學業成績，成績不好會影響升班！(20070612T11)

其他教師也有類似的看法：

其實校本評核對學生（整體）成績影響不大，反正考評局會以學生公開考試成績去調節校本評核的分數。事實上，公開考試的分數比較客觀及公平，爭議性較小。因此，我們的主力都是應付會考。（200700810T3）

二、教師實施校本評核的角色

一般教師都認為實施校本評核所承受的壓力很大，他們既要扮演教學者的角色，又要擔任評核者的任務，安排評核活動又費周章，總之，教師的工作愈來愈繁重。根據資料反映，教師對校本評核的態度直接影響他們的角色與行為。

支持校本評核的教師表示，他們的角色是多元化的，包括課業活動的設計者和引導學生學習者的促進者：

我覺得我的角色是引導者、設計者、監察者，哈哈，好慘呀！譬如說，落實學習活動前，我們要計劃看什麼書、找什麼主題、決定什麼題目、編排人手等。在做的過程中，我們要監察學生的進度。學生 present（匯報）之前又要找老師談談，我們也得指導一下。（20070801T8）

相反地，抗拒校本評核的教師把校本評核視為行政的指令，整個改革由上而下，教師只被委以責任，因此，教師視自己的角色為被動的執行者，按考評局指引行事。不少教師表示，他們現時的工作除了教學之外，又要承擔評核者的任務：

以前學生參加公開考試，有專人評分，他們按照既定的評分參考，採用統一的標準。現在考評局推出校本評核，很省錢的，因為校內老師要兼任評核的工作，但卻沒有收取分文。（20070730T12）

從師生的關係分析，有些教師表示，要完成評核者的工作，其職責也要督促及監察學生完成指定的評核課業：

角色不但多了，壓力也大了，不是批改的壓力，而是學生不肯乖乖做評核的習作時，老師可以怎麼辦？要迫他們做，也得花力氣呀！以前學生平時可以什麼都不做，總之盡力去考會考。現在除了訓練學生應付（公開）考

試外，還要兼顧學生日常性的活動，這些活動或多或少會影響他們的成績。學生不交功課，不但影響他們的成績，也連累教師的業績。這個壓力衍生出師生之間要角力。老師要催迫或者罰學生呀，這種情況以前根本不會發生。我一直都認為，考評局把責任轉嫁給老師！（20070706T11）

三、實施困難

雖然 12 位教師遭遇的困難各有不同，但當中也有不少共通處可以進行歸納及分類，而他們遇到的相同問題大多是技術操作問題，他們均表示，校本評核繁瑣、定義欠清晰、工作量大，加上官方對教師支援不足，為教師帶來很多麻煩。然而，由於教師身處的學校環境與所擔任的職務不同，教師所面對的困境迥異。例如，擔任教學動機較差或能力較低的學生之教師，往往因為學生未繳交功課而與他們產生磨擦，催促繳交評核課業的問題屢見不鮮，徒增教師負擔。而身為科主任或各級聯絡人，則由於要推動同組教師協作，容易在溝通協調等處理問題上會與同事發生衝突。

（一）共通性：運作／實踐問題

1. 對教師的支援不足

校本評核率先在語文科推行，對於很多教師來說都很陌生，教師關注它的技術操作問題，而官方的講座只重複課程文件的內容，對教師的幫助不大。不少教師特別強調當局開辦的在職教師培訓課程不足，教師很多時候都要自己摸索，自行解決困難：

去年很多同事報讀校本評核課程，只有一位被錄取，因此，很多教師是一邊教，一邊摸索。後來，這個課程又重新招生，有些同事覺得自己已有一年實踐經驗，加上沒有時間，報讀這個課程的意欲相對減低了。

（20070518T10）

2. 評核課業繁複

不少教師講述校本評核的運作繁複，不容易處理：

剛剛實施的時候，老師覺得（校本評核的運作）很複雜，既要保存學生的功課，又要搞語文活動，安排課外閱讀，而且所佔的分數不少，對老師來說也是一個很大的壓力。相對來說（高級補充程度中國語文及文化科），文化科就佔 10 分（公開考試百分比），學生只需要看五本書。但校本評核佔 20 分，包含很多東西，對老師的要求很高，無論是批改（作業）或者是構思（評核活動）要求很大，老師甚至有疲於奔命的感覺。我覺得不需要那麼複雜，跟文化科的運作簡簡單單就可以了。（20070621T8）

校本評核的項目包括日常課業、課外閱讀及語文活動。教師一般都會以寫作或綜合能力練習為日常課業分數，理由是運作容易，學生在課堂內完成練習，避免抄襲的情況出現。

3. 評核課業定義欠清晰

教師也不滿考評局沒有清楚說明語文活動的定義，令他們很難掌握：

根據官方所說，具有語文成分的活動都可以接受，所涉獵的範疇廣泛，亦很寬鬆，很寬鬆就出現模糊性。（20070503T10）

有教師把語文活動解讀為參觀博物館、看展覽、電影欣賞，也有教師認為，由出版社及公共圖書館舉辦的作家講座、文學欣賞會才是語文活動，又有教師認為語文活動要以學習語文為首要任務，其他元素是從屬。有些學校的教師安排學生參加坊間舉辦的語文活動，而另一些學校的教師則自行設計語文活動，並帶領學生跑出教室，透過實地觀察，訓練他們的語文能力。

此外，考評局對繳交課外閱讀及語文活動的次數則沒有明確指示，教師無所適從：

第一年最大的困難是不知怎麼做，不知要學生做多少次，乖的學生就拼命做，做到叫苦連天，懶惰的學生就無所謂，老師就很慘，要催迫他們交功課。這是校本評核其中一個不清晰的地方，老師與學生根本不清楚實際的要求，究竟要做多少次呢？（20070815T5）

有資深教師表示，中國語文及文化科一直採用教師評核計畫，施行多年運作很暢順，原因是文化科只需評核課外閱讀，考評局指定閱讀量及閱讀書籍的範疇，目標及方向都很清晰，教師容易跟從。但校本評核，唉！亂成一團，總而言之，沒完沒了！（20070601T6）

4.增加教師工作量

12位老師對校本評核的工作量頗有微言，認為校本評核工作多，有一種壓迫感，就算是課外閱讀，也要強制學生做讀書報告：

有很多學生不是不喜歡看書，不過，他們喜歡看的書不一定是老師喜歡的。其實閱讀是享受閱讀的過程，看完書之後又要寫報告，其實打擊了閱讀的興趣，但如果學生不寫點東西，老師又怎麼知道他們看過書呢？所以這是一個兩難。（20070625T11）

為了使學生完成課外閱讀的課業，教師在學期初要開會決定書目，編定全年計畫（包含文件：會議紀錄、評核計畫表、計分紙），包括閱讀量、閱讀的種類、繳交課業的日期等。

為了保存學生校本評核的課業，教師在學期初為學生集體訂購一個公文夾，叮囑學生把所有要評核的課業及出席語文活動的紀錄存檔（文件：學生課業檔案）。此外，教師又要費神儲存學生習作：

收藏習作也有問題，不知道要收什麼東西，所以全部都要學生交，老師很苦惱呀！學生交來的東西多，就想要辦法為他們儲存起來，收功課的手續很瑣碎，也很吃力。最糟糕的是，某些學生的存檔不齊全，我又得催促學生補交。（20070804T3）

教師表示，不滿官方推行校本評核的政策不周，尤其語文活動更是擾民的政策：

第一年（考評局還沒有修訂政策之前）我們傾向借助外力推行語文活動，坊間有很多（語文）活動，可以讓學生參加，例如，出版社或者市政局，

我們在內聯網發放消息叫學生自行參加，甚至由老師組織、租旅遊車、發家長信、由教師帶領出席活動……。我們會規定學生至少要去多少次，如果發現學生一次都沒有參加，我們就會強迫他們至少要參加一次，起碼要有紀錄。如果我們沒有限制，懶惰的或者動機低的學生可以什麼都不做。（20070712T11）

（二）特殊性：學校環境及教師職務問題

由於教師身處在特殊的環境中，遇到人事上的紛爭與學生問題時，更令教師疲於奔命。有科主任及擔任聯絡人的教師表示，實施校本評核需要團隊的合作與分工，若組內有成員不願意合作，推動語文活動便舉步維艱：

我們需要教師之間的群策群力，一起設計及承擔責任，尤其是語文活動需要教師犧牲課餘時間帶領學生參加活動，組內有些教師不肯分擔工作，他們認為利用課後時間批改作業比較實際。（20070531T12）

畢竟校本評核是以學校、學科為單位，若有些教師斤斤計較不合作，校本評核工作就很難順利進行。

其實校本評核是一種強制性的評核方式，評核的課業又多，但對於學習動機不高的學生來說，交功課是一件苦惱的事情。教師慨嘆新的評核制度增加了師生之間的磨擦：

其實我們學校的學生都是屬於 Band 3（第三組別），普遍來自新移民家庭，他們的學習能力差、學習動機低，對考試成績不存希望，要老師罰才做功課。一班之中，不交功課的學生不少啊！（20070723T1）

不交功課的問題較常出現在學習動機較低的學生身上，以第三組別的學生最嚴重。如果一班之中不交功課者眾，就會形成一種不良風氣，教師難以收拾殘局。

四、政策制定者與教師之間的鴻溝

本研究反映了大部分中文科教師對校本評核的實施持不接受、不支持的態

度，也反映政策制定者與教師之間對校本評核的實踐及信念明顯存在很大的紛歧。

首先，政策制定者憧憬以行政手段推行評核改革，便可以改進課程、提升教學的素質、發揮學生多方面的學能，這種假設事實上是不成立的。考評局原本的意願是讓教師為校本評核做決定，由教師根據學校的情況，靈活地處理評核課業，設計學習評估的活動、形式及數量。然而，本研究發現，由於校本評核的理念太新、指示欠清晰，加上官方對教師的支援不足、師資培訓工作未做好，因此遭到大部分教師反對。由於教師未掌握校本評核的運作與實踐，根本不知道如何設計活動以配合評核課業，以及如何把校本評核融合在日常教學中，並以校本評核來提升學與教的素質。校本評核不但沒有舒緩公開考試的壓力、拓寬評核的範疇，而且還干擾正常的課堂學習及課外活動發展。這反映政策制定者把預定的評核改革工作交給教師執行，卻沒有關注教師的憂慮、舒緩教師的壓力及支援教師實踐校本評核。Morris (1987) 指出，實施任何改革前，教師會衡量其成本與效益，若改革未能使各持分者獲益，教室一切運作就會維持不變。既然教師憂心忡忡，學生又能否承受在公開考試以外的校本評核壓力呢？

第二，政策制定者對非傳統的評核形式持樂觀的態度，然而，教師的信念與政策制定者的原意卻互相抵觸。校本評核改革期望教師同時擔任評核者及學習促進者的角色，研究反映只有極少數的教師可以兼顧這些要求，其餘的教師只認為自己的角色是評核者、催促者，執行公開考試的任務，故在評核學生的課業上強調其公平性，這反映教師的信念不變，跳不出以傳統考試做為甄選的框架，依然在指定的時間及環境中，要求學生完成被評核的課業。官方雖然打著校本評核的旗號，教師仍然信賴公開考試，考試的方式依然主導課程，而全面評估學生的學習理念則流於空談。由上而下的改革反映政策制定者與教師之間明顯出現矛盾，在信念上抗拒新的評核方式 (Fullan, 2001; Hargreaves, 1989)。畢竟校本評核並非由教師所發起，教師並沒有擁有權，只執行政令，而沒有做到價值的內化。

五、校本評核成功的因素：推動校本評核的人物是教師

本研究也揭示，推動校本評核成功的因素須視教師設計何種評估活動以配合

教學。雖然有教師表示，校本評核的成效要考慮學生的學習能力及動機：

我覺得（本校）能力屬中上的學生可以（提升學習語文的水平），他們讀書認真，就較著重校本評核，他們知道平時參加活動是要計分的。
（20070709T4）

懶散的學生，交功課的情況是很差的，要老師催迫。他們的能力其實不太差，但學習動機就很低，對自己要求不高，欠交功課的情況是常見的。
（20070625T11）

學生對學習的不同態度，除了受個人因素影響外，教師的引導及提點是不容忽視的。如果教師只把校本評核視為評核工具而不是改進學習的契機，任何教育改革只會徒勞無功。有教師表示，要推行校本評核僅改變評核的形式是不足以成事的，其中最關鍵的人物是教師，須視教師設計何種評估學習的活動，學習才會產生意義：

這些（跑出教室的學習與評核）活動一年只搞兩、三次，我覺得最重要是老師認為搞這些活動有價值、有誠意去搞，肯花心思設計！如果設計好，能刺激學生學習，使他們喜歡學習語文。（20070809T8）

回應研究的問題，本研究發現，大部分的教師對校本評核的態度是不接受的，認為校本評核的理念太高，在教室中難以實現。教師在信念上依然支持公開考試，在角色上只能扮演評核者、監督者的角色，與政策制定者期望教師成為學習的促進者、以評核改革來提升學習效能的理想差距甚遠。由於教師在實施時遇到不少運作及實踐上的困難，加上與同事及學生起紛爭的問題不絕，因此，校本評核難以成功地落實到教室層面。

陸、討論

本研究反映實施校本評核的問題癥結出於政策制定者沒有全盤的實施策略，改革只重形式、重量而不重質，忽視教師信念及考試文化的影響。

一、政策制定者欠缺援助教師實施的策略

校本評核對於教師及學生都是嶄新的評估方式，在教室層面最基本要解決的技術問題是如何運作，可是官方卻忽略協助教師實施教育變革的具體策略（Morris, 1992; Morris, Lo, & Adamson, 2000），衍生了不少問題。本研究發現，中國語文科教師實施校本評核第一、二個關注階段所遇到的困難，與生物科及化學科教師的情況相近（Cheung, 2001; Cheung & Yip, 2004; Yip & Cheung, 2005）。Fullan（1982）指出，教師衡量實施變革的準則包括：（一）變革是否有需要？學生是否感興趣？他們可否從中學習？（二）變革的清晰度，教師能否操作？（三）變革是否會花費教師的時間、精力去學習新技能，或是否會與現行的優先次序牴觸？這些都是實施校本評核時要慎思的因素。雖然校本評核的理念有其可取之處，但經過兩年的實踐，教師發現校本評核的實施困難重重，其成效也受到質疑。教師的世界本已充滿時間的壓力，日常的職責繁忙，諸如教學、管教學生、做文書工作、開會及參加在職師訓課程（Lortie, 1975）。本研究的教師經歷評核模式的轉變，發現成效不太理想，因為校本評核增加了教師的工作量，實施的時間倉促，師資培訓不足，教師未能掌握校本評核的理念，以致在實施上與政策制定者的意圖目標出現落差的情況，與歐美，新加坡、澳洲等研究的發現相似（Cumming & Maxwell, 2004; Moon & Mortimore, 1989; Stillman, 2001; Torrance, 1995）。

二、決策者只重推行改革形式，忽略學與教的實際需要

香港有不少教育、課程及評核的創新皆從外國引入，例如，校本課程、課程統整、單元教學等。Fullan（1982）指出，教育創新未必有品質保證，很多時候這些創新未必適用於教室層面，更何況還有文化上的差異。校本評核其實也是外來

的一種評核意念，在歐洲、澳洲、美國及新加坡等地先後實施(Black & Wiliam, 1998; Cumming & Maxwell, 2004; Fung, Broadfoot, & Cheung, 1998; Stillman, 2001; Torrance, 1995)。Torrance (1995) 提出，評核改革是有需要的，但不足以改變教育的問題，僅依靠評核制度的更新也並不足以提升學與教的素質。

本研究結果也發現，教師關注校本評核對學生學習的影響，呼應 Yip 與 Cheung (2005) 的研究。校本評核需要學生主動學習，了解自己的優點與缺點，方可以有進步(Harlen & James, 1997)。而本次的校本評核採用由上而下的策略，強制學生接受評核。由於學習並非自發性的，教師要催迫學生完成評核的課業，對學生的學習有負面的影響，也妨礙學生參加其他課外活動的機會，這與國外的研究發現是一致的(Board of Studies, 1998)。參加本研究的教師皆指出，在校本評核得益的都是緊張自己成績、學習積極的學生，但對於學習動機低，不在乎公開考試成績的學生並不能產生積極作用。自從普及教育實施以來，學生的學習差異就已經存在，加上 1998 年實施的語文教學政策，把學生分為以英語教學組及母語教學組，學生之間的學習差異更趨尖銳化。學業能力低的學生被貼上標籤，自我形象受損，失去學習的意願，對學業成績不寄予厚望。面對排山倒海的評核課業，叫學生怎樣應付呢？評核的改革是否為學習者創造學習的空間呢？香港的教育改革提出拔尖保底的政策，可是沒有具體的支援，而校本評核似乎把兩類學生的距離拉得更遠了。

三、多元化評核重量不重質

校本評核的種類包括日常課業、閱讀活動及其他語文活動，評核方法不再侷限於筆試，可以是文字報告、口頭報告、觀察、閱讀經驗分享、討論、專題研習、學習歷程檔案等。教師的職務是先根據學生的學習表現，訂定每個學習範疇評估重點的準則，以便做出有利的回饋。可是參加本研究的教師反映評核課業繁瑣，卻不見成效。這個結果顯示，校本評核徒具形式，不能使教師產生價值的內化。臺灣地區也出現同樣的問題，例如，多元評量是臺灣九年一貫課程非常重視的改革重點，強調採用多元的評量方式，但目前各校實施的多元評量，僅是評量方式的多元，而且限於表面，不合乎多元評量的精神(歐用生, 2003)。然而，臺灣與

香港的不同之處在於，臺灣九年一貫課程採用的多元評量並未納入國中基本學力測驗之中，而香港則把校本評核計算在公開考試之內。

四、教師的信念影響變革的實施

實施任何變革 (change) 必定會觸及教師的態度、信念及價值取向 (Fullan, 2001; Hargreaves, 1989; Torrance, 1995)，他們的態度及信念會影響新評核的實施情況 (Black & William, 2001; Torrance, 1995)。本研究揭示，大部分教師都不認同校本評核的理念，反映教師的信念是推動校本評核不可忽視的因素。教師如何看待自己在校本評核的角色，也反映他們對新評核制度的詮釋，可以對校本評核產生正面推動的作用，也可以是妨礙校本評核的阻力 (Yung, 2001b)。有些教師視其角色為活動的設計者及學習的引導者，也有些教師視自己的角色為催促者、監察者，與學生角力。前者把評核與教學融為一體，後者視執行校本評核為基本要完成的任務 (Yung, 2001b)。

變革真正得到實施是，教師信念的轉移 (Fullan, 2001)。本研究反映教師在行動上雖然實施新的評核方式，在信念上卻不能與校本評核融合，而造成這種矛盾的原因是，以往公開考試的評估模式已深深地植入教師的信念之中，而信念是很難改變的 (Pajares, 1992)。校本評核是評估範式的轉移，與公開考試的形式與功能不同，包括 (一) 評估的理念由篩選轉為強調促進學生、教師及學校發展；(二) 評估的功能由應試評估轉向診斷及改進學習；(三) 評核的內容由注重學習的結果轉向學習結果與過程並重，即由總結性變為形成性、總結性兼具；(四) 評核的形式由傳統單純強調量化方法、紙筆測試轉為多元形式評估；(五) 評估的範疇由只著重考核知識到多元化的技能。新的評估重視學習過程、注重學生平日學習，但可惜校本評核未能與教師現有的信念融合，加上教師與學生均著重公開考試的成績，一方面公開考試所佔的分數比例較大，另一方面是評核公開考試的評分標準較客觀，差異性很小，但校本評核涉及不同的學校教師，學生之間的差異性很大，教師擔心會出現不公平現象。Guskey (2002) 指出，除非教師見到學生的學習有成效，諸如學生的成績改進或參與的興趣提升，否則他們的信念是維持不變的。

五、華人社區考試文化根深蒂固

本研究發現，教師依然擁護及重視傳統公開考試，因為這是教師及學生努力的成就指標，與他們身處的文化有關。黃毅英與林智中（1997）綜合學者的意見指出，考試文化在華人地區佔有重要位置，而且源遠流長，現今華人社會學校教育體制的價值取向仍以升學為最重要的目標，「望子成龍」的心態強化了公開考試的地位。對於教師來說，評估性的考試是教育者角色的功能所在，提供了師生共同準備的外部目標和他們效能判定的基礎（Morris, Lo, & Adamson, 2000）。在學校領導人的眼中，教師的表現往往就以其能否幫助學生應試來衡量（盧乃桂，2002）。這種重視考試的價值取向，不斷地約束著教師在教學上的應變能力，致使強調彈性及多元能力評估的評核模式與教師所持的傳統考試文化產生矛盾。

正因為傳統公開考試的功能與角色在教師的心裡牢不可破，為升學而設的公開考試把課程的價值觀扭曲了，成為現行課程體系的根本問題。Morris（1996）指出，考試主導了教學，大大地影響了正常學習，而考試的倒流效應，使師生不得不把教與學集中在評核的範疇內（Choi, 1999）。由於過於重視教育的篩選功能，課程成為使學生在公開考試中獲取好成績的工具與手段，教師把課程成效與考試成績劃上等號，並做為教師成就的一個標準。至於課程本應為促進學生發展的價值卻被忽略。中國語文校本評核的推行，雖然反映教育當局已覺醒到，課程改革的同時要有考試改革的配合，期望教師能放棄應試教育目標，然而，僅推出考試改革的形式而沒有做好改變教師對考試文化的信念，不但使教師產生怨氣，更影響正常的教學工作，對改進學習效果不增反減，這是值得關注的問題。

柒、建議

從中文科校本評核實施的情況反映出，推行任何的評核方式如果沒有關注教師的意願、關注、價值取向，部署可行的實施策略，縱使教師在行政指令下執行新的評核形式，其精神卻無法實現。香港教育當局要推行校本評核，政策制定者必須汲取研究反映的經驗與教訓，重新制定可行的方案。本研究的結果對考評局

實行長遠的校本評核計畫是具參考性的，針對校本評核衍生的問題，必須採取措施克服實施上的困難，以下是一些建議：

一、減少評核的項目

本研究結果反映校本評核涉及的項目太多，而且在運作上與常規的教學不相容。有研究指出，教師很少思考改進校本評核計畫（Cheung & Yip, 2004），然而，參加本研究的教師卻異口同聲地建議要把校本評核簡化，不應妨礙正常的教學，師生皆容易接受；這與一份調查結果的發現相同⁷。過往香港推行的教師評核計畫，相對本次的校本評核要求比較少，師生較容易應付。汲取過往的經驗，應減少校本評核的項目，切合師生的需要，減低實施校本評核時出現的混亂情況。最理想的方案是把校本評核融入教師的教學之中，避免額外加重師生的負擔（Fung et al., 1998）。

二、加強教師的專業發展

沒有教師支持，所有評核改革都不會成功（Cheung, 2001）。教師對校本評核的認知是實踐校本評核不可忽略的因素，但教師反映當局提供的在職師資訓練名額不足；本研究也顯示，目前教師未能把校本評核與正常的教學融合，教師所安排的評核活動也未能提升學習，因此有需要加強教師設計評核活動的能力。Sebatane（1994）建議，要提升教師校本評核的專業發展，可引入課堂行動研究（action research），改善教師評核的策略與技巧。他引述 V. G. Paley 的研究指出，教師參加了行動研究表現得有自信，思考到具創意的評核策略，願意向外尋求支援，或與其他教師、家長與社群分享經驗。不少學者皆提出，職前及在職教師培訓或專業發展課程可以幫助教師了解進展性及總結性評估如何操作，給予他們充足的時間及支援，讓他們可以做出改變（Boston, 2002; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998）。要為教師增能，可以透過提供支援的材料、籌辦培訓工作坊及分享會，讓

⁷ 香港津貼中學議會校本評核問卷調查結果（2006）。2006年3月8日，取自 http://www.hksssc.edu.hk/SBA_QRESULT2-4-4-2006.pdf

教師有機會增加其知識及發展相關的技能，以實施創新的教育項目（Yip & Cheung, 2005）。此外，政策制定者要推行新措施，必須要給予教師一些實例，教導他們怎樣實踐。最有效的第一步應是成立地區的協作學校，以校本的發展方式推動進展性評核，加強學校之間的合作（Black & Wiliam, 1998）。

三、改變教師的信念

要推行新的評核制度，必定會遇到很多困難，因此要解決的問題是改變教師的態度及信念（Black & Wiliam, 1998）。本研究結果揭示，改革的幅度愈大，教師需要更多時間去調適（Fullan, 2001）。不少教師依然持有傳統的觀念，認為評核就等同筆試，可以評核的只有學生的學業成績（Biggs, 1998; Fan, 2005），加以香港的教育富競爭性，公開考試的篩選功能根深蒂固，而教師的職責是幫助學生應付考試（Cheng, 1998），因此，考評局推動校本評核的措施宜循序漸進，讓教師有充足的時間適應。而其中較可行的方法是，在發展教師專業課程中，加入重組教師信念的課程（譚彩鳳，2005），換言之，教師需要從傳統總結性評核模式釋放出來，改變對評核的信念（Black & Wiliam, 1998; Torrance, 1995），理解政策制定者的意圖，才能把校本評核的理念實踐出來（Stillman, 2001）。

校本評核是學習評估的一項突破，考評局引入校本評核旨在打破公開考試的侷限，原意是好的，然而，考試及評核的改革是必要但非充分條件（Torrance, 1995），因為教師的投入才是達致改革的動力。

參考文獻

- 香港考試及評核局（2005）。2007 香港中學會考中國語文課試題舉例。香港：作者。
- 香港教育統籌局（2004）。改革高中及高等教育學制——對未來的投資。香港：作者。
- 修訂中國語文及英國語文科校本評核（2006）。2006 年 4 月 11 日，取自 http://eant01.hkeaa.edu.hk/hkea/redirector.asp?p_direction=body&p_clickurl=tas%5Fcorner%2Easp
- 陳向明（2001）。教師如何作質的研究。北京：教育科學。
- 馮偉華（2007）。促請考評局實現校本評核的三項必要條件：實驗成功、民主自決、小班教學。教協報，521。2007 年 5 月 10 日，取自 <http://www.hkptu.org/ptu/director/pubdep/>

ptunews/521/521p01b.htm

- 黃毅英、林智中 (1997)。目標為本課程的學習評估。載於林智中 (主編), 目標為本課程：**設計與實施** (頁 135-158)。香港：天地圖書。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄市：麗文文化。
- 盧乃桂 (2002)。基礎教育課程改革對中國內地和香港教師的挑戰。教育發展研究, 4, 22-29。
- 譚彩鳳 (2005)。中文教師的教學信念及其對課程實施的影響。香港中文大學課程與教學學系博士論文, 未出版, 香港。
- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: Implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4(2), 1-22.
- Biggs, J. B. (1998). The assessment scene in Hong Kong. In P. Stimpson & P. Morris (Eds.), *Curriculum and assessment for Hong Kong: Two components, one system* (pp. 315-324). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Board of Studies (1998). *A review of the HSC assessment program*. New South Wales, Australia: Author.
- Boston, C. (2002). *The concept of formative assessment*. Retrieved May 3, 2007, from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Cheng, K. M., Lai, Y. W., Lam, C. C., Leung, K. S., & Tsoi, H. S. (1996). *POSTE: Preparation of students for tertiary education*. Hong Kong: University Grants Committee.
- Cheng, L. Y. (1998). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. In P. Stimpson & P. Morris (Eds.), *Curriculum and assessment for Hong Kong: Two components, one system* (pp. 325-350). Hong Kong: Open University of Hong Kong Press.
- Cheung, D. (2001). School-based assessment in public examinations: Identifying the concerns of teachers. *Education Journal*, 29(2), 105-123.
- Cheung, D., & Yip, D. Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: The Hong Kong experience. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 153-169.
- Choi, C. C. (1999). Public examinations in Hong Kong. *Assessment in Education*, 6(3), 405-417.
- Cohen, D. K., & Spillane, J. P. (1992). Policy and practice: The relations between governance and instruction. *Review of Research in Education*, 18, 3-49.

- Cumming, J. J., & Maxwell, G. S. (2004). Assessment in Australian schools: Current practice and trends. *Assessment in Education, 11*(1), 89-108.
- Education Commission (1997). *Education Commission report no. 7: Quality school education*. Hong Kong: Printed by Printing Department.
- Fan, L. (2005). Improving mathematics teaching and learning through effective classroom assessment: Experiences and perspectives from Singapore schools. In N.Y. Wong (Ed.), *Revisiting mathematics education in Hong Kong for the new millennium* (pp. 359-376). Hong Kong: Hong Kong Association for Mathematics Education.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teacher College Press.
- Fung, A., Broadfoot, P., & Cheung, D. (1998). *Review of public examination system in Hong Kong: Final report*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8* (3/4), 381-391.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 967-983.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education, 4*(3), 365-379.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.
- Lim, E. P. Y., & Tan, A. (1999). Educational assessment in Singapore. *Assessment in Education, 6*(3), 391-404.
- Llewellyn, J., Hancock, J. G., Kirst, M., & Roeloffs, Y. K. (1982). *A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel*. Hong Kong: Government Printer.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks,

- CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, B., & Mortimore, P. (1989). *The national curriculum, straightjacket or safety net?* London: Education Reform Group.
- Morris, P. (1985). Teachers' perceptions of the implementation of a pedagogic innovation: A South East Asia case study. *International Review of Education*, 31, 3-18.
- Morris, P. (1987). Curriculum innovation and implementation: A cautionary note. *Educational Research Journal*, 2, 49-54.
- Morris, P. (1992). Identifying the strategies of curriculum development within a highly centralized education system. In P. Morris (Ed.), *Curriculum development in Hong Kong* (2nd ed.) (pp. 61-76). Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum: Development, issues and policies* (2nd ed.). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Morris, P., Lo, M. L., & Adamson, B. (2000). Improving schools in Hong Kong-Lessons from the past. In T. Adamson, T. Kwan & K. K. Chan (Eds.), *Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong* (pp. 245-262). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Rokeach, M. (1968). *A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Sebatane, E. M. (1994). Enhancement of teacher capacities and capabilities in school-based assessment: Lesotho experience. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(2), 223-234.
- Stillman, G. (2001). The impact of school-based assessment on the implementation of a modeling/applications-based curriculum: An Australian example. *Teaching Mathematics and its Applications*, 20(3), 101-107.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham, UK: Open University

Press.

- Yip, D. Y., & Cheung, D. (2005). Teachers' concerns on school-based assessment of practical work. *Journal of Biological Education*, 39(4), 156-162.
- Yung, B. H. W. (2001a). Three views of fairness in a school-based assessment scheme of practical work in biology. *International Journal of Science Education*, 23(10), 985-1005.
- Yung, B. H. W. (2001b). Examiner, policeman or students' companion: Teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53(3), 251-260.
- Yung, B. H. W. (2002). Same assessment, different practice: Professional consciousness as a determinant of teachers' practice in a school-based assessment scheme. *Assessment in Education*, 19(1), 97-117.

附錄一

中文科校本評核原有設計

項目	要求	比重
日常課業	學生完成學校／教師指定課業，選取最佳成績的5份。	2%×5份 = 10%
閱讀活動	學生呈交閱讀紀錄，完成2個閱讀報告及就其中1個閱讀報告進行口頭匯報。	3%（閱讀紀錄） + 1.5%（閱讀報告） + 1.5%（閱讀報告+口頭匯報） = 6%
其他語文活動	學生呈交活動紀錄，並就其中1個活動進行口頭匯報／表演。	2%（活動紀錄） + 2%（活動口頭匯報／表演） = 4%

中文科校本評核修訂建議

項目	要求	比重
閱讀活動	呈交1個分數，由閱讀紀錄及1次口頭匯報（可接受個人或小組形式）閱讀報告組成，於課堂上完成。	5%
日常課業及其他語文活動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 呈交1個分數，來自3個日常課業或其他語文活動，其中一個必須於課堂上完成。 2. 中四、中五至少各1個課業或其他語文活動文字報告／口頭匯報。 3. 就其他語文活動，學校可決定採用文字報告或口頭匯報（可接受個人或小組形式），並於課堂上完成。 4. 學校決定日常課業或其他語文活動的數量。 	10%

資料來源：出自修訂中國語文及英國語文科校本評核（2006）。

附錄二：半結構訪談指引

一、對校本評核的態度及公開考試的看法

1. 你認為評核（測驗或考試）有什麼功能？
2. 你對公開考試有什麼評價？
3. 你對公開考試的考核模式（例如筆試）有什麼評價？
4. 你認為公開考試有什麼優點及缺點？
5. 你是否支持校本評核？為什麼？
6. 你認為校本評核是否能減少一試定生死的壓力？
7. 你認為校本評核能否客觀地評核學生各方面的能力？
8. 你認為校本評核能否改進學生的學習呢？
9. 校本評核能否提升學生的語文水平？
10. 校本評核能否拓寬考核範圍至知識以外的範疇？
11. 你認為校本評核的公平性、信度及效度如何？
12. 校本評核能否有助於提升學生的學能、態度及動機？
13. 校本評核對哪類型學生得益？
14. 學生的學習是否比以前積極或有所改善？
15. 你認為促進學生學習僅靠評核改革是否奏效？

二、教師的角色

1. 你怎樣形容你的角色？
2. 你喜歡這些角色嗎？
3. 這些角色會否有衝突？

三、實施校本評核遇到的困難

1. 你對校本評核有多少認識？
2. 有沒有參加師資培訓課程以了解校本評核的操作？
3. 校本評核加給你的工作量有多少？
4. 你是如何計劃校本評核的工作呢？計分及評分方法如何？
5. 你怎樣安排要評核的項目：日常課業、語文活動及課外閱讀？

6. 校本評核的形式、次數及質量如何？
7. 你如何利用評核的資料改進教與學？
8. 評分後如何處理學生的作業？
9. 校本評核與日常教學工作能否融合？
10. 校本評核有什麼部分應該刪除或保留？
11. 學生對校本評核的態度如何？
12. 學生在校本評核中的表現如何？
13. (科主任) 你如何調配同事協助處理校本評核的工作呢？
14. (科主任) 你的同事是否願意配合校本評核的工作？為什麼？