

從課外活動「持分」失衡看 教育產品指標化的權力展現

摘要

本文探討在教育產品指標化的趨勢下，人被視為資本的生產，而權力的介入與操控，使課外活動空間產生變化，出現「持分」失衡的現象。本文首先從課外活動不同的定義，整理出四個空間區域，探討六十年代至今課外活動空間的演變，指出涉及學校教育的課外活動不斷增加，閒暇活動空間持續縮小的現象。繼而論述「高持分化」及教育產品指標化的潮流下，人被客體化地計算及管理，馴服及屈從於權力操弄。課外活動由殖民時期意圖作為建立歸屬感的手段，轉為人力資本的累積、人格套餐產品的工具。從這些分析和批判中，本文強調課外活動應以人本為關顧基礎，不只重視課外活動的參與，教育工作者更應把課外活動中富有教育意義的故事延續流傳，並常保赤子之心。

1. 引言

近年來涉及課外活動評鑑的討論及政策文件很多，例如：「學校質素保證組」發表《視學手冊》（教育署，1997a），列舉「學業以外的表現指

標」(頁13-15)，並於1998年「課外活動主任協會周年大會」諮詢上述指標；教統會(EC)、教育署、考試局、教育委員會(BOE)及課程發展議會(CDC)五方會議同意制訂課外活動成績表，有系統地記錄學生的表現及考慮引入評分機制¹；八所大專院校同意撥出若干學額予課外活動表現傑出的學生²；教育統籌委員會(2000)更以「創造空間、追求卓越」為題發表《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》(以下簡稱《教育制度檢討改革》)，落實「大學收生」(項目5.4.17)及「學生全面表現的評估/記錄」(項目5.3.32及5.3.33)兩項課外活動的建議。

上述兩項建議不單改變課外活動的空間佈局，更牽動課外活動的根本。本文以課外活動的空間變化為線索，配合相關人士的變化，探討在香港脈絡下所謂「學習空間」、「追求卓越」的含意及其對課外活動教育理念的影響。

2. 課外活動的定義

在討論課外活動與「學習空間」及「追求卓越」的關係前，需要先釐定課外活動的涵義。甚麼是「課外活動」？這看似簡單但實際上是個頗複雜的問題。正如我們問：甚麼是「課程」？甚至甚麼是「學習」？儘管我們大致上知道「課外活動」所指何事，但卻很難給它下一個完全「正確」並毫無爭議餘地的定義。

Frederick 早於 1959 年，建議將課外活動列為第三課程 (The Third Curriculum)³，以平衡必修 (一般) 及選修 (特別) 課程時，已表明這種劃分只是為了方便溝通，無意為課程作出定義，將課外活動劃分為異類。他贊成區分是因為彼此所產生的經驗不同；課程迅速分化，教師應該花多點時間投入科目學習的管理；學生自行舉辦活動的學習經驗可讓公眾人士知道；分開課外活動與課程，亦有助互補及增強正面的效益。簡言之，課外活動與課程、學習皆互相緊扣，只是由於所產生的經驗不同，為了管理學習方便、讓公眾人士了解、互補及增強正面的效益起見，從而分類。

馮以浚 (1988) 亦指出課程與課外活動的互扣關係：

要為課外活動下一個明確的定義可不是一件容易的事。這不但是因為課外活動與課程活動之間沒有一個明確的界限，而且是因為課外活動受到了課程活動的制約。我們對課程活動的看法影響了我們對課外活動的看法；課程活動的內容也影響了課外活動的內容。

(頁 1)

課外活動的不同定義，可以歸納為以下幾個重點⁴：

I. 自願、自主

「課外活動指的是學校在教學計劃、教學大綱的範圍以外，在課餘時間或假日，根據自願、自主的原則，為學生開展的有目的、有計劃、有組織的教育活動。這種活動如果是由校外教育機構或社會文化團體來組織和領導的，則稱為校外活動。」(邵慧萍，1998，頁1)

II. 興趣和目的

「課程活動 (Activity Curriculum) 是一種以兒童為中心的課程 (Child-centered Curriculum)，也是一種課程設計。依此設計，學生的興趣和目的決定教學計劃；活動之選擇與設計，由教師與學生合力完成。」(司琦，1989，頁162-163)

III. 時間 / 休閒教育

「是利用學生正式課程以外的時間，實施休閒教育，使學生在課餘時間有一正當消遣，並發展學生個性、群性及知能、特長與助長學生適應現實社會生活環境的一種活動。」(楊極東，1990，頁1。)

IV. 時間

「課外活動，是利用學校課餘時間，和學生剩餘精力，在一定的組織之下，以課程的內容為中心，予以適當的指導；其方法是以康

樂、休閒的形式，給以學習的綜合，發展身心，擴張其經驗，並以培養其社會生活為目的。」(李仲耕，1948，頁2)

V. 目的

「課外活動是普通高中教育的重要的有機的組成部分。課外活動與課堂教學相互補充，相輔相成，對於實現普通高中的教育教學目標，培養合格的高中畢業生，起了不可替代的作用。」(馬立，1992，頁3)

VI. 教學計劃

「具體地說，作為教育學概念的課外活動，儘管是指有目的、有計劃、有組織地在學生中開展的各種教育活動，在培養和教育學生方面有許多優點並發揮了積極的作用。因為活動課程已納入教學計劃，是課程體系不可缺少的一部分，是每個學生都必須參加的一種正式課程。並嚴格按照規定的指導綱要和指導書進行。它不再是甚麼『第二課堂』、『第二渠道』，更不是學生隨意支配的課餘生活。」(吳玉琦，1995，頁19)

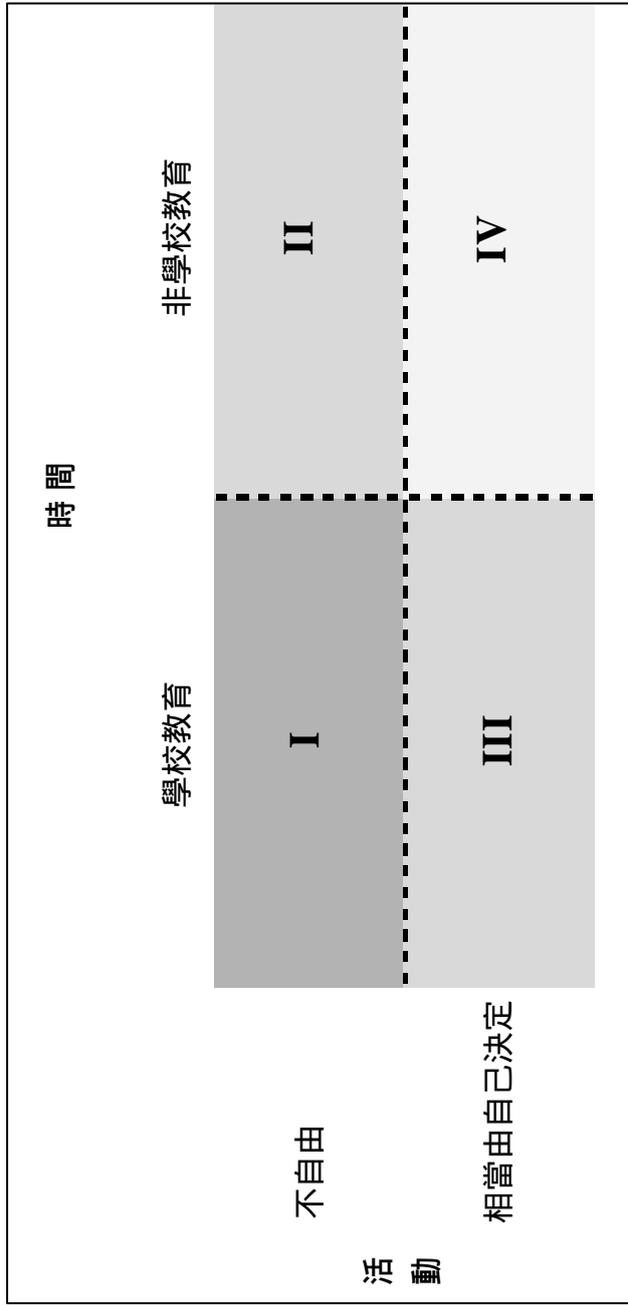
VII. 學生的興趣和能力 / 不算學分的教育活動

「課外活動是指由學生團體或教育機構為培養學生的興趣和能力以及向他們提供娛樂和進行教育而舉辦的各種不算學分的活動。」(馮以淞，1988，頁1)

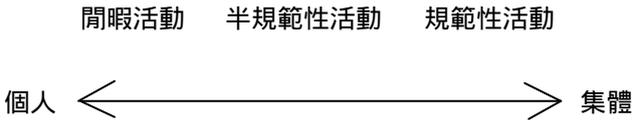
倘以活動的決定性質及學校時間著眼，上述定義可概分為活動時學生的意願（項目 I，II，VII）及是否學校教育內的時間（III，IV，V，VI，VII）兩個向度。活動時學生的意願可分為「不自由」和「相當由自己決定」；學校教育內的時間可分為「學校教育」和「非學校教育」兩類，若將「活動」和「時間」兩個雙項交互並列，則可得四個示意課外活動空間的區域，即區 I-IV，如圖一⁵。

課外活動的空間可以用閒暇活動（leisure activities）及規範性活動（normative activities）作為描述焦點。閒暇活動是指鬆弛（relaxation）、娛樂（diversion）和個人發展（personal development）的活動⁶；規範性活動是指那些應當做、應該做的事情；一個人有責任去做的事情；其應該去做而必須去做的事情⁷。閒暇活動與規範性活動雖然是對立的，但卻不是斷開的。吳白弢（1992）更綜合各文獻指出閒暇活動、規範性活動是一種連接性現象，不是折然二分的。換言之，兩者之間存在既可是閒暇但又具規範的活動半規範性活動（如圖二）。以學會為例，學校早已規定學會的名稱、性質，但是學生可以自由參加，也可以在某程度下自訂目的、內容等等；反過來，學生自行申請活動，學校設下若干條件，放手讓學生進行。以上的焦點有助展示個人與集體兩者概念的衝突，從而呈現偏移的狀態。

圖一 「活動」和「時間」交互構成的課外活動空間區域圖



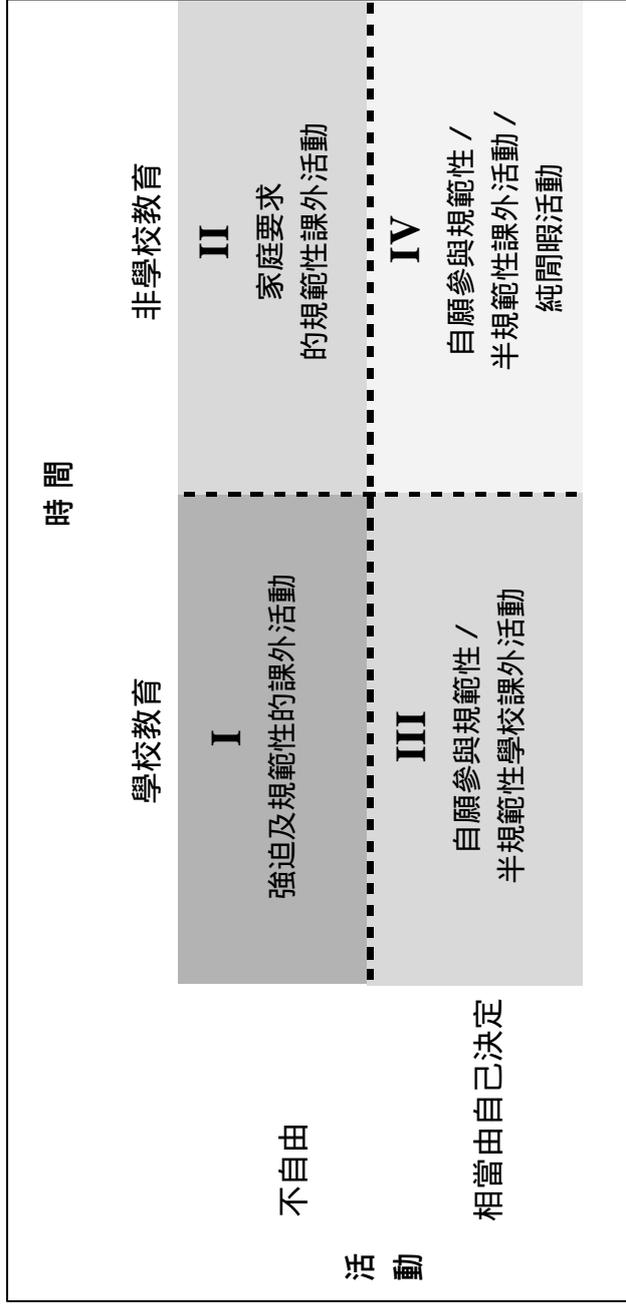
圖二 閒暇活動及規範性活動的連接性現象



綜合而言，課外活動的空間示意圖的各區域內容如下：區 I 是「學校教育時間 - 學生不自由決定」的活動。這類活動亦可說是強迫及規範性的課外活動，例如：運動會、音樂表演及比賽、升旗禮、早會、周會等；區 II 是「非學校教育時間 - 學生不自由決定」的活動。這類活動也是強迫及規範性的課外活動，例如：家長根據自己意願規定兒童學習鋼琴、跳舞、游泳等；區 III 是「學校教育時間 - 學生自由決定」的活動。這類活動在學校舉行或由學校組織，有規範性，但是學生可以自由參與，例如：自由參與制服團體、捐血、學會 / 學生會決議，都可稱為半規範性活動；區 IV 則是「非學校教育時間 - 學生自由決定」的活動。這類活動可以是社區組織的活動，具規範性（與 III 同），但亦可以是純閒暇活動，由學生完全自由選擇，例如：看電視、睡覺、釣魚、沉思、無所事事。（如圖三）

整理課外活動各種定義是為了建構一套框架，以便描述課外活動空間的變化。然而，這示意圖亦有不足處。就學校教育而言，現時的學校教育和非學校教育時間不一定劃分清楚，不少課外活動在校曆之外及校外進行，例如：林務營。此外，活動是否由學生

圖三 課外活動空間示意圖



自由決定，也很難絕對分清，不同活動給予參加者的自由度或自主權都有所差異；同時，即使是在非學校教育時間內進行的活動也不一定可以完全由自己決定或選擇，例如：自己選擇了童軍活動，卻要服從命令。活動本身就已經或多或少隱含一些常規或儀式，不能隨心所欲地任意決定，故此，示意圖只採用虛線，以示四區之間很難完全劃清界限。

3. 六十年代至今課外活動空間的變化

要探討課外活動空間的變化與偏向的現象，需要從六十年代開始追溯：

六十年代

在六十年代的香港，學校教育並不普遍，一般而言，青少年輟學就業或失學的現象經常發生。學生一天的生活除了上課（多是半天），部分更需要做家務及兼職謀生，但是不少青少年在閒餘時間卻在街上渡過，由於缺乏照顧，更有所謂「街童」問題⁸。吳昊《亂世童真》的描述可能喚起許多成年人的回憶：

在騎樓底可以玩很多遊戲的，例如跳橡筋繩、跳飛機、擲銀仔、拍公仔紙等，真係花樣多多，而路人熙來攘往，玩得瘋了，碰撞到人，就會被喝罵，甚而一巴掌摑個滿天星斗，但做街童最緊要係：皮柔肉韌，捱得打罵。還有騎樓邊近水渠處的坑渠蓋更加好玩，可以用來

擺擂台打波子。如附近有舖頭開張，那就更好玩了，孩子們一窩蜂湧過去，但見長長的一大排爆竹從天台直吊到落地面，老闆一點著它「拍，拍，拍」響個不停，震耳欲聾。好了，沉寂下來了，孩子們更湧去舖前街頭搜索漏網未燒著的爆竹，撿拾之後，立刻跑去附近空地燒起來，別有一番興味也。（吳昊，2000，頁167。）

六十年代「課外活動」泛指課後的閒餘活動。一般學校不會舉辦課外活動，也不會規定學生參與。從胡熾輝（1964，1965，1966）的學校自我簡介中，「課外活動」一詞只見於少數教會學校及某些有政治理念的學校，舉辦人士均自願及熱衷於教育理想，在課後自行抽空舉辦寄宿活動、宗教活動及其他活動。例如：香港仔工業中學由傳道者帶領課外活動（香港仔工業學校，1980）；香港培僑中學（1964，1966）出版了兩輯《課外活動》，記錄及分享在老師指導下的課外活動的經驗。

總的而言，六十年代無論「非學校教育 - 自己決定」及「學校教育 - 自己決定」（即區域III及IV）的課外活動空間很大，而牽涉者主要是學生、教師、傳道者，他們既是「對課外活動作決定的人」，同時亦是「受課外活動所影響的人」。（課外活動空間情況如圖三）

七十年代

雖然，1966年天星小輪加價引發的九龍騷動事件及1967年新蒲崗膠花廠勞資問題引發的暴動事件的性質並不相同，但是兩次動亂的參與者大部分是青少年，於是「青少年問題」受到政府關注。七十年代，以港督麥理浩為首的港英政府十分注意民生，課餘活動成為政府與市民間重要的橋樑，青少年更是各活動的對象。除了當時為了應急的「青年舞會」¹⁰外，大型的「青少年暑期活動計劃」¹¹和「香港節」紛紛推出以凝聚歸屬感。此外，港英政府為了大力推動體育文康活動，成立新部門擴展服務，例如：

1974年教育司署成立康樂及體育事務組（其後為文康廣播科下康樂體育事務處），專責以分區為單位，提供全面之策略、發展及推廣青年的康樂體育活動；

1977年政府成立音樂事務統籌處；

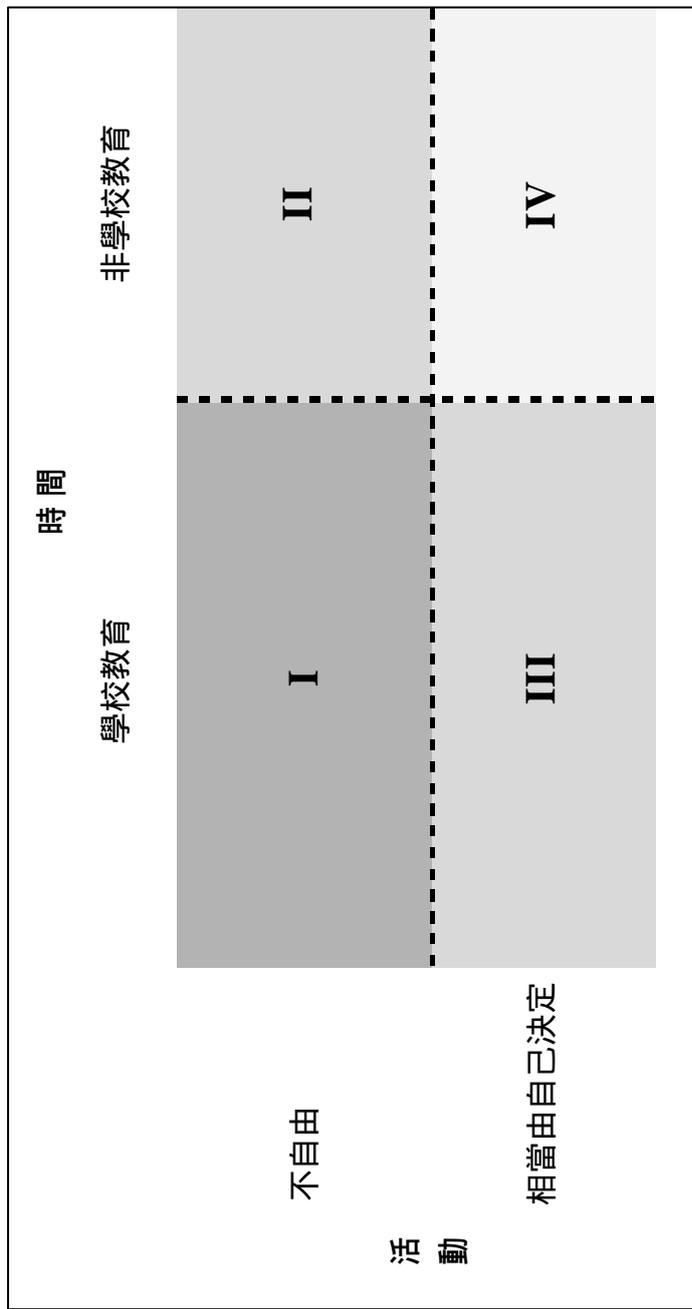
1981年政府成立康樂文化署（由1974年成立的康樂體育事務處和1977年成立的音樂事務統籌處，加上新設立的表演藝術組組成）等。

兒童或學生在街上的課餘活動逐漸由社團及政府舉辦的活動所取替。學校在港英政府積極鼓吹下，推動不少的課外活動，如青少年暑期活動計劃¹²、愛丁堡公爵獎勵計劃¹³等。教育司署於

1978年為配合日後普及教育之施行，進一步推出公益少年團，並於1975年小學資助條例規定，要在官津標準小學增設一助理教席，由課外活動主任升任。街頭的課餘活動，從街上進入機構；規範性的活動在政府大力推動下，由各機構介入學校，大規模課外活動的建制也由此而開啟。在政府鼓勵、介入及輔以教師職位升遷等安排下，傳統的學校也相對地較以往注意課外活動，但是七十年代學校的課外活動，多多少少仍僅限於「課餘活動」的地位：在校際比賽前，臨時組隊培訓，派代表學校參賽的隊伍（如球隊、朗誦隊、歌詠團等）；除了課餘期間提供一些棋盤、球桌，讓學生有玩耍機會外，提供個人發展的活動不多。與六十年代比較，兒童及學生「相當自己決定」的課外活動較少，規範及半規範活動則比以前多了。總體而言，青少年的學校教育時間較以前增加，非學校教育的時間則減少了。「非學校教育 - 相當自己決定」的活動相對地減少了。（概況如圖四所示）

七十年代的課外活動牽涉者主要仍是學生、教師、傳道者，但是由於文康機構及青少年中心的持續發展，牽涉者多了一批活動實踐者（practitioner）及活動管理者（programme manager）。這批「受課外活動評鑑影響的工作者」較學生、教師和傳道者關心參與活動者的踴躍程度及社會評價，因為評鑑的結果直接影響他們的職業及前途。

圖四 七十年代課外活動空間示意圖



八十年代至九十年代中期可說是校內課外活動的建制發展期。在七十年代，香港政府大量興建小學及中學，並四度增加中學學額（曾榮光，1998）；升中評核試被廢除加上高中學位較預期大增（程介明，1997），青少年被迫進入及繼續留在學校，原先街頭青少年的問題，變成校內的學生問題。隨著九年強迫教育帶來的學生歸屬感及學校德育問題，有教育理想的前線工作者希望藉著課外活動的潛移默化功能，導引學生思想，影響學生的行為，故紛紛投入舉辦課外活動。為了承接及延續全人教育的理想，1980年香港中文大學教育學院在教育文憑課程增設課外活動選修科，正式將課外活動納入大學師訓課程之內。1984年，政府轄下四所教育學院和師範學院所開辦的各種課外活動班，升格為一門計算學分的正式學科（complementary studies）。

在馮以浚先生等人的努力下，教育當局給予課外活動若干地位及支援。1983年1月，教育署宣佈接受中學教師在課外活動方面的表現為升級條件之一。同年3月，教育署與香港中文大學教育學院合辦一個以課外活動為主題的中學校長研討會，由當年的教育署署長梁文建公開宣佈課外活動是學校教師的責任，肯定及確立教師在課外活動的必然角色。翌年（1984）香港課外活動統籌主任協會成立，更大量舉辦研討會和導師培訓（香港課外活動主任協會，1999），學校課外活動由閒餘活動轉

為用作發洩青少年精力的途徑，再而轉為講求學校行政架構及功能，逐漸成為學校教育建制的一部分。

課外活動被建制化後，即成為政府及學校處理問題的「特異功能」。《學校德育指引》（教育署，1981）、《學校公民教育指引》（香港課程發展委員會，1985；香港課程發展議會，1996）、《學校性教育指引》（香港課程發展委員會，1986；香港課程發展議會，1997）、《學校環境教育指引》（香港課程發展議會，1992，1999）均以「非正規課程」（informal curricular）概念¹⁴，提出利用課外活動實踐其指引。1992年教育統籌委員會發表的《第四號報告書》建議成立課程發展處及發展多項課程，如綜合課程、資優課程等，港人對課程的建制不再局限於教科書，很多《課程綱要》及《指引》均以課外活動為完成其內容的手段，學校課程內容及時間比以往更深入學生的生活層面。1997年教育署發表的《課外活動指引》更確認「課外活動是課程的一部分」（教育署，1997b，頁1）。

七十、八十年代學校數量大增，而學校間的競爭較前多了。新校不斷增加，不少學校有組織地訓練學生參加比賽，課外活動成為部分學校競逐聲名的場所。此外，學校為了表示管理能力、教師的投入程度及多姿多采的學校生活，將學校課外活動制度化，把課外活動分類及委派教師負責（縱使教師無興趣及無能力帶領），規定學生參加，規範性課外活動因而增加。以學校強迫學生

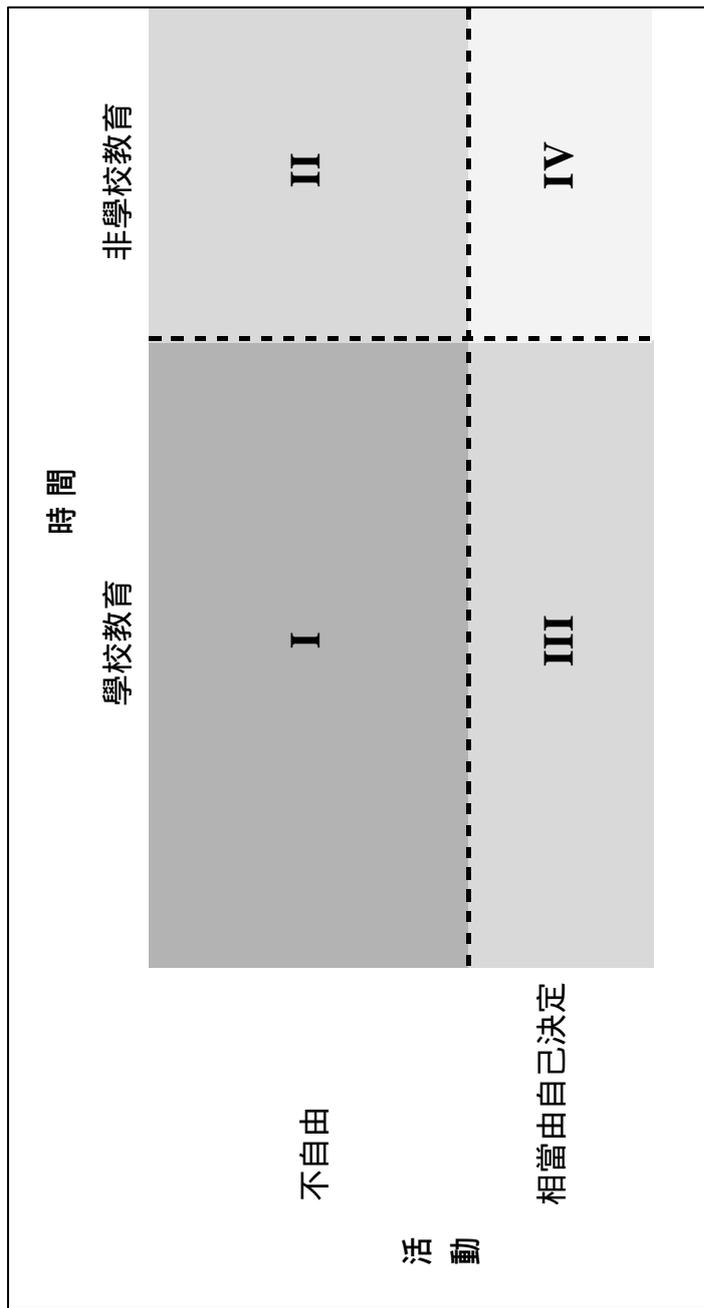
參加至少一項課外活動為例：1983年有35%學校強迫學生參加，1988年及1993年則增加至45%及46%（馮以浚、黃毅英、劉錦民、黃光啟，1994）。這種狀況，顯示「不自由」的活動在課外活動比率增加。但同時，不少學校又意識到學生學業水平下降，於是殺雞取卵地削減課外活動，甚至有些學校，以沒有課外活動來催谷會考成績見稱，並以「新名校」自居（黃毅英，1995）。

課外活動被「提煉」成為醫治學校教育問題的「萬應靈丹」，不單能夠「補充」正規課程的不足，更「扶正」學校的地位及教育功能，甚至在公開試成績下降時「棄之或削之」亦可獲得優良成績。

與六十年代及七十年代相比，八十年代及九十年代中期的區域IV「非學校教育 - 相當自己決定」更是縮小，而規範性活動的範圍更較以往增大。（見圖五）

九十年代初期，港英政府鼓勵學校成立「家長教師會」，「學校管理新措施」又鼓勵家長參與學校行政及要求學校加強課外活動的規劃。牽涉者除了原先的學生、教師、傳道者、活動實踐者及活動管理者外，更添上師訓人員、課外活動主任、督學、課程發展者及一向很少投入課外活動的家長。課外活動主任、督學及活動管理者均十分重視評鑑，因為課外活動不單與職業及前途關係密切，更與政府、學校及自己的名聲有莫大關係。

圖五 八十年代、九十年代中期課外活動空間示意圖



八十年代起，課外活動被視為提高「校譽」的「萬應靈丹」，發展之即可達「全人教育」的校譽，削減之又可獲「優良公開考試成績」的美名。這種「要之則來，揮之則去」對待「鍾無艷」的方式，令到不少教育工作者渴望課外活動在建制上獲得認同及支持（即入宮）。教育工作者接受課外活動是「非正規課程」之名與「課程」（當時「課程」概念即指所有學科）的正統地位不無關係，因為在「非正規課程」的保護傘下，才能獲得合法的生存空間。課外活動主任協會出版的《課外活動通訊》，更多次以課外活動列為必修科為題，建議課外活動應屬課內活動及聯校活動，各界應予以重視¹⁵。「正規」與「正式」的譯名在八十年代未有清晰劃分，有時會交替使用，例如：在1984年的《香港公民教育－中學校長研討會》中教育署署長梁文建用正規課程、非正規課程（頁2-3），但在小組討論報告中第三組至第七組均用正式課程、非正式課程。

正規教育（Formal Education）與非正規教育（Non-formal Education）的概念分法，原是將流失於正規教育的人帶返主流教育。七十年代的研究集中在學校外的非正規教育多於非正式教育；並幾乎全都聚焦在第三世界資本主義的貧窮成人身上，以求生活於低收入、被宰制的貧窮成人能獲取基本的日常生活所需及人類的尊嚴（Belle, 1986）。

1998年世界六大青年團體¹⁶在香港舉行國際會議，確立非正規教育團體廿一世紀的青年服務原則，其中提及「非正規 (non-formal education) 的概念¹⁷。教育統籌委員會發表的《教育制度檢討 - 教育目標諮詢文件》(1999) 順勢將非正規教育定義為「在正規教育以外的有系統的教育活動，透過特定的學習目標，服務有特定學習需要的人士」(頁3)，並把「非正式教育」譯為「生活教育」：

一個成長的歷程，使每個人從日常生活體驗中（如家庭、朋友、傳媒或周遭環境的影響），建立自己的價值觀，獲得技能和知識（頁3）。

《教育制度檢討 - 教育目標諮詢文件》(1999) 的「正規、非正規與非正式」教育概念直接影響了後期其他的政府文件，這的確可謂繼承了八十年代各《指引》提倡的正規課程與非正規課程的傳統，而進一步借用作為全面監控教育的一部分。

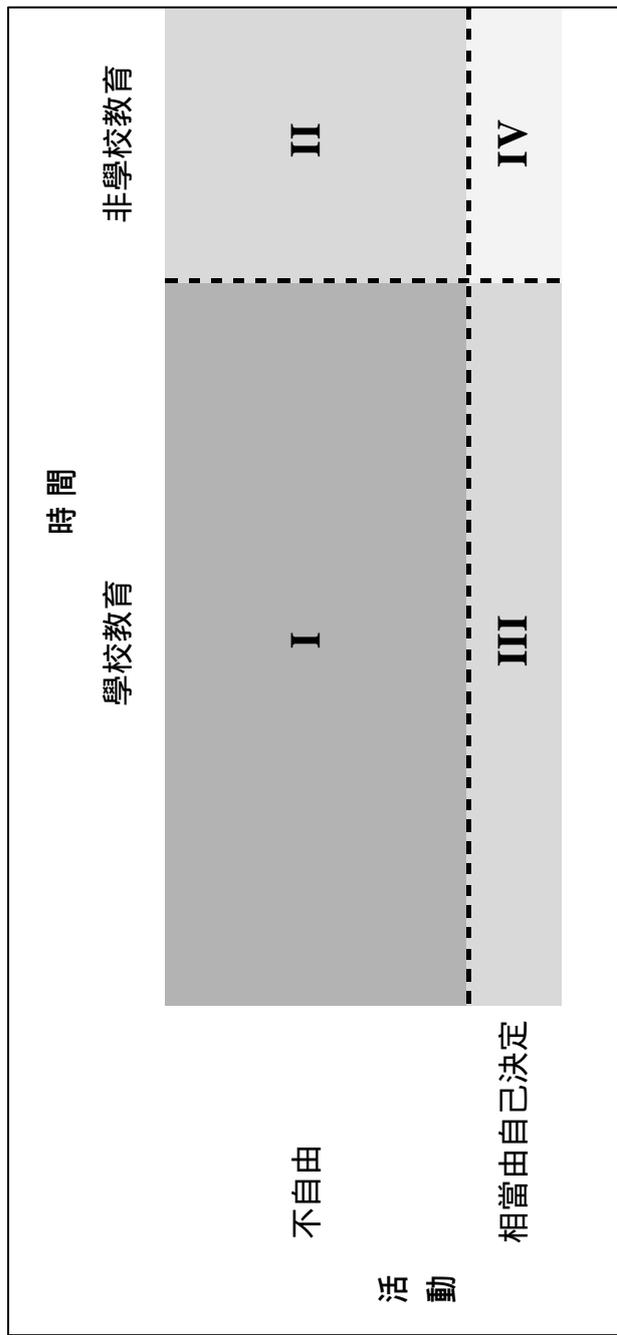
上述的概念將學校教育 (Schooling) 牢固為正規教育，奠定霸主地位，並將非學校機構（主要是政府 / 政府資助）的培訓也提升其「教育」性質。這種區分間接排斥了傳統組織（例如宗教團體、家庭）的教育存在性；同時，將個人從生活中的學習（非正式教育）壓縮成為三種教育下佔三分之一。

在香港的脈絡，正規教育總比非正式教育來得「權威」，非正式教育是正規教育的附庸。非正規及非正式教育完全倚仗正規教育的概念而本身含意完全消失，這種單一主導的概念，就如「課外活動」的名字一樣，只能依附「課」的名字為主體，完全失去了本身的地位。學校教育是正規教育，其他機構（主要是政府／政府資助）是非正規教育，而個人的生活空間只是非正式的生活經驗。以學習普通話及電腦為例，一般人認為在學校學習是正規教育，但在社區中心進行卻是非正規教育，父母教授的便是非正式教育。同是教育活動，學校的活動往往被賦予正統教育的權威，個人教育則被社會所矮化。在尊崇正規、正式的香港文化下，私人／家庭的教育沒有空間，個人生活經驗有不被認可之虞（如圖六）。從教育當局對教育目標分類基礎來看，課外活動的空間及內容的劃分將被換上正規教育、非正規教育及非正式教育的概念，其構想可被理解如圖七。（六十年代至九十年代課外活動年事可參閱附頁一）

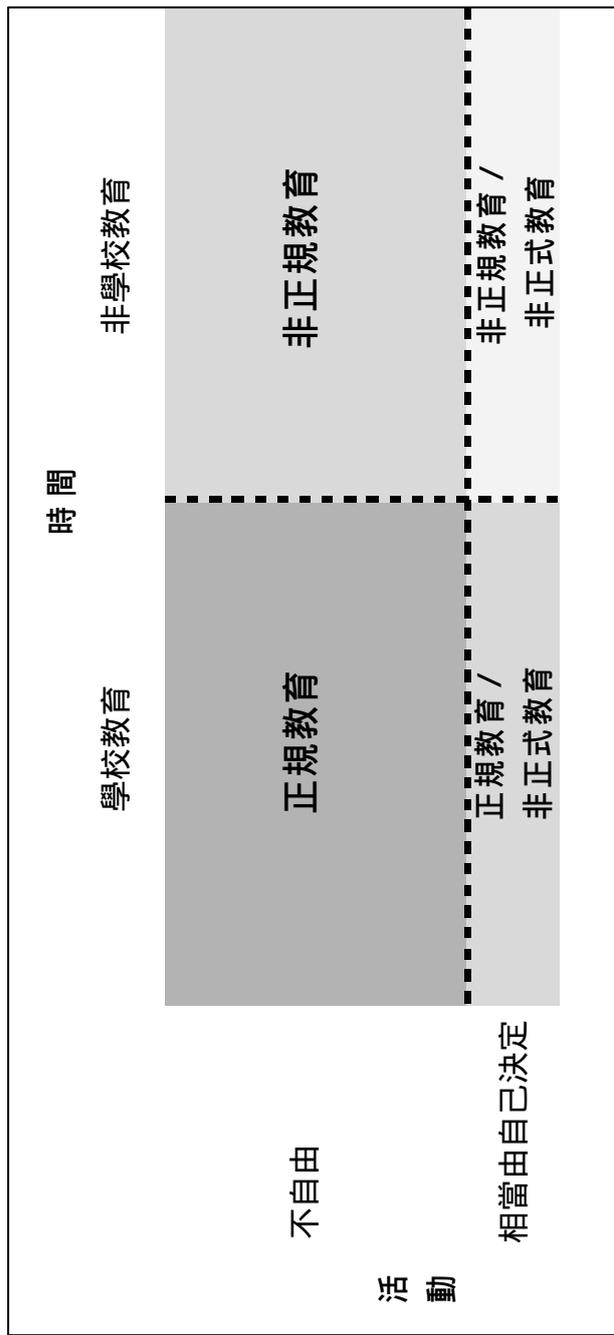
非正規教育與非正式教育的劃分，更是教育統籌委員會動員社會所有力量參與學校教育的基礎。《教育制度檢討改革》中強調「全社會動員」：

（I）青少年服務團體、制服團體、文化藝術組織、體育團體、專業團體等可為學校提供人才和資源，為學生提供多元化和更富趣味的學習生活，幫助學生發展個性、掌握生活的技能、擴闊視野、提升個人的素質及培養對社會的承擔。

圖六 九十年代後期課外活動空間示意圖



圖七 九十年代後期教育當局教育分類的解構與學生空間示意圖



(II) 除了協助為學生提供與職業相關的學習經歷（例如讓學生參觀不同範疇的商業機構及提供獲取實際工作經驗的機會等）外，我們鼓勵商界組織／人士為教育提供財政、專業技術及其他資源上的支援。（項目 9.1.6）

將課外活動的牽涉者由學生、教師及傳道者演變為全民化，一談到某個學生的課外活動，人人似乎皆可評論。九十年代初，政府各部門以至公營部門，如醫療、福利及教育等均涉及「問責」的改革浪潮，而「評估」更是學校向社會交代「問責」與「效能」的重要一環。《學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制》清楚列明公營部門改革建議的基本原則，除了經常檢視公共開支、配合資源和管理的職責、清楚和明確地界定職責範圍、設立組織和管理架構、界定決策人員與執行機構之間的關係及加強管理、減少行政程序外，更須對工作成績作有系統的評估（教育署，1991，摘錄自頁3）。

九十年代後期，政府對學校做了很多「工作成績作有系統的評估」的工作，例如：成立質素保證組全面視學，推行質素保證表現指標、評審學校增值情況等。在課外活動方面，政府也發佈了不少相關文件，例如：

《香港學校教育制度教育指標》（1997）¹⁸
涉及課外活動的指標有：中學的學生會（教

育過程指標 41)、學生參加學界及埠際體育比賽情況(教育成效指標 52)、學生參加學校音樂、戲劇、朗誦及舞蹈節的情況(教育成效指標 53)、學生參加社會及志願服務的情況(教育成效指標 54)。

《學校教育質素保證表現指標》(1998)涉及課外活動的指標有：內容分為策劃及組織、推行及監察、課外活動種類、學生參與程度及獎項；關注項目共十七項。

《教育制度檢討——教育目標諮詢文件》(1999)將教育分為正規教育、非正規教育及非正式教育。

《教育制度檢討：教育改革建議(終身學習，自強不息)》(1999)提出如何結合正規、非正規及非正式活動，為學生提供全面學習經歷。

《校本管理諮詢文件》(2000)將課程分為正規課程、非正規課程及非正式課程，並要求學校配合。

上述文件的其中一個共同點是將課外活動與評估連上關係，從而可以審檢課外活動的工作成績。綜觀從六十年代至今課外活動的空間變化出現如下現象：

涉及學校教育的課外活動時間不斷增加；
閒暇活動空間持續縮小，規範性活動增加。

4. 「持分」失衡

教統會的《教育制度檢討改革》中強調「全社會動員」，「渴望今次的改革真的能夠帶動香港的教育作根本性的改進。教育改革的成功，關鍵在於學校、教師、學生、家長，以至整個社會，能否在文化觀念上作出改變」(頁 iv-v)，推動所有人士牽涉入教育改革之內，使全港市民共同參與，倘用課程述語描述這種多方面參與的行動，可謂「持分」。

持分 (stake) 可以解釋為賭注、投資，也可以是投放本錢者聲稱 (與某人 / 某事物) 有特殊關聯或提出 (對某人 / 某事物的) 所有權要求¹⁹，即類似股票。美國國立研究所 (National Institute of Education) 的文件中，將持分者定為「對方案作決策的人」，但同時又以持分者為「一切受方案及其評鑑所影響的人」(黃政傑，1987)。「持分者」的觀念有一基本未解決的問題：到底誰是持分者？由誰來決定持分者？如何分類？Weiss (1986a, 1986b) 指出某一方案擁有賭注和對某方案評鑑擁有賭注的持分者並不一樣，因為持分者的問題並不一樣 (見表一)。

以課外活動為例，牽涉者關心的問題完全不一樣。學生關心的可能是：「哪些活動好玩？如何可以好玩些？」；家長可能是：「哪些活動有助升學？或有助謀生？或幫助個人發展？」；

表一 持分者的問題類別 (Categories of Stakeholders)

類別	作出決策的種類	評鑑的相關結果
政策決定者 (Policy Maker), 包括：國會議員、教育署官員、捐款人、校董會成員	我們會否資助方案？是否達致預期成果？我們期望擴充還是縮減呢？	參與者的成果，引起相關的介入。
方案管理者(Programme Manager), 包括：國家地方方案職員及方案設計者	我們如何能夠改善方案？ 我們應否招請不同專長的職員用不同的技術，服務兒童？	基於不同類別學生的不同成果，考慮獲得服務類別、職員類別及其他。採用質化資料，以便了解在實施期間的優點及缺點。
實踐者 (Practitioner)	我如何可以協助志平及小茹？ 我如何可以激發小強動力一些？	一般不多。除了一般資料顯示方案如何進行外，實踐者的知識及經驗缺乏顯示。
服務對象及社會團體 (例如：家長、社區)	我們會否留意這個方案？(假設我們有選擇及支援)	不多。對於參與者的相關資料，往往忽略及沒有提供，服務對象的經驗往往缺乏。

資料來源：Weiss (1986b)

教師可能是：「哪些活動有教育意義？如何做得好、做得好？」校長可能是：「哪些活動有何後果？哪些容易獲獎？」督學可能是：「學校活動有多少？有何優點、缺點？」政策者可能是：「哪些活動有助經濟？有何政治含意？」等等。

由此可見，持分者的關注點不同，評鑑因而可以有不同的焦點，也因此而帶出評鑑有不同的使用；但也可以反過來說，評鑑有不同的用途，影響了評鑑焦點的取捨，因而側重了某些持分者的關注點，而忽略了另一些持分者的關注點。正如Weiss表一所示，評鑑的相關結果牽涉實踐者及服務對象的關注點不多，反之，所謂持分者的評鑑往往是「參與者的成果，引起相關的介入」的政策決定者關注點。

National Council of Teachers of Mathematics (1998) 指出測試潮流逐漸脫離測試原有的目的，而被作他用。「數學測試可以有許多目的，可以被用作診斷錯誤、監察成就、引起學生學習動機、為表現排序。『高持分』測試結果卻遠離這些目的。今天，更多個案顯示，測試被用作評估教師及為學校排名次」(頁1)。黃毅英(25/7/2000)稱這種「高持分」為「高票面價值」(high-stake)，被用作量度人的「價值」。

六十年代美國已流行說「教育生產力」，將教育看成為經濟服務的手段，把教育看成一種產品規

劃，隨後，又把學校教育說成學校效能（effectiveness）。香港近年更盛行以產品形容學生，例如：

田北俊昨午出席教育統籌委員會主辦的「廿一世紀教育藍圖——教育目標」綱領首場諮詢大會時表示，商界乃教育產品（學生）的用家，但現今商界感到大學生的水平較以往差，對此商界感到「很不滿意」。他歸咎是政府訂下讓百分之十八的適齡學生進入大學的政策，把整個教育水平拉低，過去精英制之下，就只有百分之五的學生可以入讀大學，這些都是「叻仔」，商界就寧願行精英制。（田北俊指普及教育累事，《明報》，1999年1月26日）

教育被視為產品，產品被測試自然合理；能力、態度、取向甚麼都可以測，產品測試技術隨即受歡迎，每個人均可附上一個指標檔（profile），任由「用家」各取所需，提取部分加以運用，吃這行飯的人也就多了，測試工業陣容更形鼎盛，產品測試的聲音更大（黃毅英，2000）。教育測試行業蓬勃令教育界多了技術員及工程師外，更合理化了有權勢者干預教育過程，他們更以產品用家及監察公帑使用為名，要求學校教育生產其期望的產品。他們可以透過制定測試及獲知結果，領導、監察以至獎賞他們期望的行內者行為，以外行人知識監控內行人的一舉一動。

原是作為學習的直接參與活動者尚可以透過活動，彼此互動取得妥協或交換意見，在實施上有所調節彼此適應；但間接的活動評鑑者卻無參與活動溝通的環境，調適評鑑方向。在「問責與效能」前提下，評鑑自然遠離原本的受用者——學生本身，而朝向標準化及客觀化，著眼於「可見」的指標，以取悅持分失衡下的有權勢者。

5. 課外活動教育產品指標化的權力展現

在研究上，指標「是一種統計測量，能反映重要層面的主要現象，在相關的層面進行加總或分化，以達到研究分析的目的」（張鈿富，1999，頁1）。換言之，指標是一個可計算的陳述，以壓縮資訊的方式，讓有關人士概略理解現象。

張鈿富（1999）指出在決策層面上，教育指標有政策聲明、監控、關係研究、分類、基準五種功用。在考慮相關資料時，經由統計方法編製一組具代表性的指標來衡量重要的議題，在決策時以供參考。在實施上，可以檢視實現契約義務之程度；管制教育品質；達成教育目標最有效率之方法；為教育消費者提供作選擇時所需的資訊。一套值得信賴的教育指標，也可以改善社會大眾對教育的了解，化解推動教育改革的阻力。

教育統籌委員會於1994發表《教育水準工作小組報告書：學校教育質素》，指出指標的功能既可是策劃者提供有用的工具，也可為社會人士提供

有用的參考資料，建議政府應為本港制訂一套周詳的教育指標，並須於每年或每兩年發表和修訂一次。」(頁13)

簡單而言，指標是決策者的理性決策工具，也是對外對內的品質標準聲明，不單表明立場，更是提出政策改變及／或維護的利器。但是在高持分化下，指標失去持分者的基礎。

作為指標，必須可測量，無論質化或量化也因此以行為表現為觀察的焦點。反過來說，因為已獲知測量內容，因此考生（包括教師）可以操練以符合指定行為，達到指標的要求。權力正因這種相互關係而得以介入，展現其支配、馴服他人的本質。指標將「我們」變成「他們」，將人變成一個「可計算的人」，從而變成教育產品。

福柯（1975）指出十八世紀以後，馴服他人的設計有三種規訓技術（Disciplinary technology）：「零敲碎打」、「控制機制」、「馴順 - 功利關係」。「零敲碎打」是指「分別處理，對它施加微妙的強制。從機制上 - 運動、姿式、態度、速度 - 來掌握它。」(頁155)「控制機制」則是指「機制、運動效能，運動的內在組織。被強制的不是符號，而是各種力量，唯一真正重要的儀式是操練。」(頁155)「馴順 - 功利關係」則是「這種模式意味著一種不間斷的、持續的強制。盡可能嚴密地劃分時間、空間和活動的編碼來進行的。這些方法使得人們有可能對人

體的運作力以精心的控制，不斷地征服人體的各種力量」(頁155)。總的來說，規訓技術是將身體作為一個客體，在分拆後將部件區別、精心計算及針對性訓練，目的是將部件及整體操控，達致效率，以求成為馴良的身體，可以被屈從、利用、轉化及改進。

指標化亦具備此三種規訓技術的特性。以《教育制度檢討改革》的兩點課外活動建議為例，我們可以看到十八世紀後的技術施行於課外活動上。

指標化首先是控制了課外活動的範圍（閒暇活動不能被列入，只能被縮小，因為指標無法將閒暇計算），建議學校在學生的表現紀錄冊（Student Portfolio）內，加入：

學生參與各類型學習活動（例如體育、藝術、聯課活動、社會服務、與工作或職業有關的活動等）的記錄；

對學生參與以上活動的表現所給予的評語；

對學生的素質（包括品德、公民意識、服務熱誠、責任感、人際關係、領導才能、毅力、自信心等）的評語。（項目5.3.33）

指標將原先「人—活動—人」的互動不可分割的整體，以「零敲碎打」分別處理，對學生多方面的能力例如：溝通、組織、自學、分析、運用資

訊科技和創新等能力)，利用「參與、表現」的評語來掌握它，並施加微妙的強制。其次是「控制機制」的內在組織以達控制各種力量，從而實施一種不間斷的、持續的強制。建議一方面高調地宣佈課外活動的表現為大學收生標準（見《教育制度檢討改革》項目5.4.15）〔註：1999年香港中文大學由校長推薦計劃及學生自薦計劃收取105人，佔申請人數0.1%²⁰〕，另一方面，又將課外活動列為《學校教育質素保證表現指標》（1998）的一部分，由質素保證人員檢查及評審。最後再公佈增值學校名單，建立學校的「馴順 - 功利」關係，讓學校在增值、負增值中逐鹿「名校」之位。

評鑑原是為學習提供診斷、回饋、動機及分流等作用，一旦為政策使用者的報告部分，原先服務學生的功能即消退，持分失去平衡，異化為高持分的評核指標，更將政策與學習成為一種全面持久、不可分解的、無限制的支配關係。

指標化就是建立一個正式程序，將行為規則公佈，並要求社會資源投入，使原本間中出現的行動過程變成明確習慣。此外，為使該行動過程穩定化，行動模式進一步具體化且審核範圍內不斷擴大（包括高層次思維、態度、過程等），於是產生一本公開的程序手冊。《學校教育質素保證指標，1998》及《校本管理諮詢文件》（2000）提議的檢查項目及校務報告，與此不無關係。政策者之所以作出這種努力，是希望未來能從這種形式化的程序中獲益：以形式化的程序支配所有組織成

員的決定，並能容易地教授新來的執行者。儘管《教育水準工作小組報告書：學校教育質素，1994》宣稱「我們認為管理質素（quality management）或保證質素（quality assurance）的方法，比較控制質素（quality control）的方法更為可取」（項目2.12），因而引入保證質素為各個層面需要施行管理及監察的程序，但是指標的出現就是扮演控制質素的角色。事實上當權者並非不要質素控制，而是要「左擁右抱」、「雙翼齊飛」，在控制產品結果之餘，更是全面控制程序：

所有教育工作者和教育政策制訂者均須不斷注意教育的目標、留意達致這些目標的程序，以及注意那些協助前線教育工作者監察其工作成績的輔助設施是否足夠。（項目2.13）。

指標賦予執行者索取學校及個別學生數據作為合法性規訓之用（規訓的雙關意義是紀律和學科）；審查制度隨之產生，管理、評價等書寫工作多了，文件領域加強。學校質素保證組、質素指標、增值計算彼此相輔相承，在文件領域下建立學校規訓機制。

自課外活動主任成為中、小學升級考慮條件後，「課外活動管理」被奉為推動課外活動的金科玉律，誰想晉升，必須先接受課外活動管理訓練。但是管理背後不一定為了課外活動的教育理想，而是為了效益、效率。管理談效益、講效率雖無可厚非，問題在於大家似乎預設了效益效率純粹

屬於客觀和技術性的範疇，百利而無一害，不去置疑這些效益終究是誰的效益；而為了達致這些效益，教師及學生又要付出甚麼代價？

管理學改變了學校的組織及運作模式。學院式和專業的管理讓位給管理及官僚體制。引入管理學後，教師的教學工作受到控制，辦學有如辦工業，受制於生產及市場競爭的邏輯。以行政理性主導的管理制度排拒了教師有效地參與校政的決策。教師被行政程序牽制，集體參與校政決策不復見。情況就如哈貝馬斯（Habermas, 1984）所言，這是以目的理性作主導的子系統侵害了以互為主體性（intersubjectivity）原則建構的結構的一個過程。（鮑爾，1989，頁131）

管理之成為一門學問，首先是建立書寫程序。在一個良好的「規訓」，必須有書寫的程序及檔案。故此課外活動管理課程常常教導負責課外活動教師如何製作表格及訂立步驟，使到個人資料得以納入各種累積系統，並且使每個人（學生及教師）的數據換算成「可計算的人」。「書寫權力」是規訓機制的一個必要部分建立起來。（福柯，1975，頁213）雖然這些符碼不論在質或量均是簡陋，但是，它們標誌著個人在權力關係中「形式化」的第一階段。霍斯金（1993）更指出「一切事物都正在或傾向以書寫為中心以接受紀律規訓。」（頁76）在學校裏，課外活動表格之多往往可能僅次於訓導組，表格既是一種

權力技術，又是一種知識規則，它關係到如何組織複雜事物、以求獲得一種涵蓋和控制這種複雜事物的工具，關係到如何將複雜事物變成一種「秩序」的問題。

以往學校課外活動是由教師直接負責，除了收發家長信外（戶外活動則加報警備案），其他由教師自行決定。但現在教師舉辦活動要填表、撰寫全年計劃、如何配合學校指標、如何評估、報告活動過程、將學生學習成果記錄、總結經驗等等，以待校方及學校質素保證組審查。書寫不單是交報告，也規範著書寫者的心靈，要他緊記指標的要求，不斷將發生的經驗與之結合，接受潛移默化。「薛茜佛斯的神話」中薛茜佛斯被諸神罰推石上山，周而復始，仍可在心嘲笑諸神。卡謬以此演繹人本主義：人更在諸神萬能之外。但是從「規訓」角度而言，希臘諸神的失敗，只是因為諸神尚未掌握規訓技術而矣！只要諸神將石頭變為紙筆，要薛茜佛斯不斷「爬格子」及填表，將每日事件以符合指標的價值方向書寫，再交諸神審檢，再將之分為「好」與「壞」，與其他人比較，按增值排列公佈天下，讓天下人品評。那麼，書寫者一定不再可以在心嘲笑諸神，自稱人更在諸神萬能之外的薛茜佛斯，而是規訓下的順從者。

《教育制度檢討改革》建議學生的表現紀錄冊把個人當作一個可描述、可分析的對象。這樣做不是為了僱主把應聘者簡化為不同類別的特徵，而是為了在一種穩定的知識體系的監視下，強調個人特

徵、個人發育、個人能力；其次是建構一個比較體系，從而能夠度量總體現象，描述各種群體，確定累積情況的特點，計算個人之間的差異及比較學校的等級。

指標將一切行為都納入介於「好」與「壞」兩個等級之間的領域，對指標領域進行量化，並據此制定一種計算方法，借助正負點的連續計算，規訓機構排列出「好的」與「壞的」對象的等級順序，亦因此學校在課外活動中才有增值與負增值之說。由此，一種無休止懲罰的微觀管理就造成了一種分化：

按等分配具有兩個作用：一是標示出差距，劃分出品質、技巧和能力的等級；二是懲罰和獎勵。這種分殊化不單是對行為的區分，而且是對人員本身及其種類、潛力、水準或價值的區分。通過對行為進行精確的評估，紀律就能「實事求是」地裁決每個人（及學校）。它所實施的處罰也被整合進對每個人的認識循環中。（福柯，1975，頁204）

6. 《教育制度檢討改革》——權力的變臉： 由歸屬感建造轉為資本的累積

歸屬感製造

1950年發表的《菲沙報告》²¹（Fisher, N., *A Report on Government Expenditure of Education*）（這可能是本港關於課外活動最早期的報告書）

認為需要借助課外活動提升學生的歸屬感，但是港英政府一直沒有推動課外活動，直至1966年4月4日天星小輪加價五仙，引發九龍騷動事件。《一九六六年九龍騷動報告書》(香港政府，1967)指出「需要增加設備，以供進行康樂和有建設性的活動，疏導青少年過剩的精力及情緒。」(頁401)，自此以後課外活動才開始是政治操控的對象。

1971年11月英國委任麥理浩接替戴麟趾，雖然麥理浩是以殖民地文官職務作為事業的起點，但是當他成為香港總督時，則是經驗豐富的外交官。麥理浩在戰時曾在中國服務，對香港也很熟悉。六十年代，他從外交部調到香港出任港府的政治顧問，負責處理香港與中國的關係(白莎莉、胡德品，1996)。麥理浩任政治顧問時，認為改善民生是對抗中共影響的最佳方法，這思路延續到後任的港督。劉細良(1999)指出：「麥理浩1959年在一份《共產學校在香港報告書》中提出應以擴展官校來對抗左校發展；1969年政治部《中共政策與手段及中共實力》(Communist Policy and Tactics and Communist Capabilities)認為六七暴動後中共在港勢力隨時會復燃，港府必須在法治、民生及就業方面加倍努力以強化管治，令中共沒有空間擴展」(頁63)。由此看來，麥理浩的治港思路是尋求市民認同英國對香港的管治，從而抗拒共產黨對香港的影響。麥理浩說道：

我承認自己是這些(體育及文娛活動的推廣)計劃的熱心支持者，這在其他政府中，

確是不大尋常。我支持這些計劃，因為它們不單可以帶來健康和愉快的生活，也可以培養人們對香港的歸屬感。於是，香港可以向全世界表明，它不只是一個賺錢或從事製造業的地方，它也是一個可以安居樂業的地方。我以為這對香港的國際聲譽有一定的貢獻。（白莎莉、胡德品，1996，頁12）。

從他的言談中充分顯示他著意建造香港「歸屬感」，並同時指出香港是一個賺錢的地方。

教育署署長梁文建（1984）在「學校公民教育——中學校長研討會」中說明學校推行公民教育的底線。「有一點我們應該牢記：香港必須保留一切它繼續繁榮和安定的特質。公民教育亦必須要顧及這一點，才能符合社會人士的利益和期望」（頁1）。換言之，「公民」的含意也必須在安定繁榮的大前提下運作，否則就不是「公民教育」的範圍。

簡單而言，政策者將課外活動視為製造社會歸屬感的工具，同時，又期望教育在安定繁榮的大前提下運作。

權力興趣的轉變：資本的累積

九十年代，將人視為資本的一部份。這種趨勢可從《教育水準工作小組報告書：學校教育質素》（1994）稍見端倪：

在商業社會，每個競爭機構均不斷改善服務或產品，所以昨天認為是一流的品質，到今天可能已變得平平無奇，由於世界的知識有所增廣，又或社會及經濟的轉變，以前認為是過得去的事物，現在看起來可已不再是那麼可以接受。因此，我們必須尋求方法，以確保這些服務能繼續滿足公眾不斷轉變的期望，配合社會逐步發展的需要，並且能夠做到合乎經濟原則、有效率及具實效。（項目 2.10）

雖然上文沒有說明人是資本，但是在教育脈絡下以商業產品比喻教育，那麼不難想像人才是資本的一部分。《教育制度檢討改革》為「人才」的品質論調繼續口號化，《教育制度檢討改革》項目1.6至1.11中，香港被描述為國際城市因而須追隨國際變化，在政治上要對國家有歸屬感，以及肩負對國家發展的承擔；在社會及經濟上則需要終身學習的人才——「我們首要必須培養大量善於學習、溝通、創新、應變、組織，並且勇於承擔的通才與專才」（見項目 1.10）。

六十年代美國盛行「教育生產力」說法，這觀點一直影響香港教育的發展，時至今天，更將人物化，而賦予資本的意義。

在全球化的經濟下，隨著資本主義的發展，利潤已不單靠減低成本而得以保障，而要透過專業壟斷、刺激需求、鼓吹消費者意識等手段；另外，

政府的角色在後期資本主義社會亦有所改變，它要為「資本的累積」製造條件。「這在在都令到有『馴服』（domesticate）市民的必要，使市民更加『正常化』（normalization），從而方便社會預測、經濟計劃、人力統籌等工作；而這一切之最終目的，當然是更有效的資本累積。（余雲楚，1992，頁351-352）」

人被物化而賦予應包含的質素，而市民被「正常化」，有助資本的規劃與累積，這正是規訓生產「現實」的能力。

個人無疑是一種社會的『意識形態』表象中的虛構原子。但是它也是我稱之為『規訓』的特殊權力技術所制作的一種實體。我們不應再從消極方面來描述權力的影響，如把它說是「排斥」、「壓制」、「審查」、「分離」、「掩飾」、「隱瞞的」。實際上，權力能夠生產。它生產現實，生產對象的領域和真理的儀式。個人及從他身上獲得的知識都屬於這種生產。（福柯，1975，頁218）

這種「善於學習、溝通、創新、應變、組織」的意識形態，並非學校教育的傳統價值，只是部分人為求取得普羅大眾的共同價值效果，而作出的包裝以求獲得「人才」的合法地位。「樂善勇敢」在「讓每個人在德、智、體、群、美各方面都有全面而具個性的發展，能夠一生不斷自學、思考、探索、創新和應變，有充分的自信，合群的精神，願意為社會的繁

榮、進步、自由和民主不斷努力，為國家和世界的前途作出貢獻。」(《教育制度檢討改革》項目 2.1) 的大教育目標掩護下獲取根據，而大目標「德、智、體、群、美」被約化為「全方位學習」，「自由和民主」更是在文件中隻字未提，消失得無影無蹤。

從目的變易，我們可以看到權力者的興趣只著意在教育制度中生產「樂善勇敢」的人才，決非「自由和民主」的人文，而社會「現實」是否如此，則端視「規訓」與「教育」的爭持情況。

人格合模的趨勢

1967 年暑期活動被賦予簡單「對學生之身心，皆有所裨益。」²²的意義，而至33年後的今天「青少年暑期活動計劃」卻以「跨世紀青少年工程」為題的意義有很大轉變。除了由 11 個字轉變為數千字的網頁外，更是將資本主義的意識形態生產出來，要求青少年「須努力提升自我，為迎接新時代的挑戰。為社會的前途努力，共創美好新紀元。」²³成年人對青少年的期望不再是安分守己，做個開心快活人，也不是「老吾老，以及人之老；幼吾幼，以及人之幼」的儒家思想，而是將之看成不斷生產的工具。

香港不單有「香港小姐選舉」，也有「十大青年選舉」，近年更有「十大少年選舉」。這不單將成人社會的模式方式搬到少年來，更把

「不斷進取、不斷比較、不斷競爭，不斷」的意識形態予以儀式化。獲選的少年不單是成績好、獲獎多、有社會服務經驗，更多被評判形容為：說話應對得體、分析力強、謙恭有禮、自信、有遠見、果斷、有領導才能、堅毅奮鬥、富責任感、動靜皆宜、多才多藝、凡事認真、勇往直前、不屈不撓、勇於嘗試、不斷提升自己、有要求等等。然而，評判團對獲獎少年印象中很少提及：愛心、善良品格、待人以誠。上述品評很多涉及商業人才的特質，而涉及心性修養卻很少；此外，有獲獎者的特質竟是「思想成熟、反對自我中心」，為甚麼要少年思想成熟，反對自我中心呢？為甚麼評判團不鼓勵少年愛玩、如何好玩一些，又或鼓勵少年有批判性思考、愛民主、自由、有獨立性格、挑戰權威、為正義、公平奮鬥呢？為甚麼少年不應以自我為中心？大部分少年本來就是這樣子，為甚麼我們要揠苗助長？究竟這類選舉是蘿蔔還是鞭子？雖然葉海旋(2000)在《自強不息 - 30個傑出少年的故事》的頁底寫上：

三十個十來歲的少年，有天資聰穎、多才多藝的；也有屢遇困境，不斷要艱苦作戰。他們的傑出之處，不是目前的成就，而是背後對生命的熱愛。他們的共通點，是成就沒有令他們不思進取，挫折沒有叫他們自甘放棄。不管風吹雨打，都堅持上路，自強不息。

筆者覺得少年熱愛生命固然值得欣慰，但是為甚麼對生命的熱愛，並不是享受、珍惜、感恩、傳遞、分享等，而是要不斷上路呢？從上例可見，課外

活動的高持分化後果，必將成人的意識形態以計分、考試、選舉滲進活動內，以求少年生活於「課」之外，也要受到成人監察及獎勵，課外活動不再是學生的好玩活動，而是成人印模的生產活動。

7. 以人為本的教育關顧

課外活動的直接持分者：學生與教育工作者

課外活動原是學生的空間，也是在社會規範下，唯一的自主空間：既可自願參與規範性的活動，也可以自由自在，閒暇生活。

Bammel & Burrus-Bammel (1982) 認為影響人類美好生活的三項必要因素包括：決定自己命運的能力；從事自由選擇活動的時間；獲得額外經驗的機會。從非功利的觀點來看，閒暇就是單純為了享受去做的事，也是個人的認知。閒暇中很自然產生遊戲，而遊戲的特徵是（1）內在的獎勵、（2）自願的、（3）愉悅的、（4）專注的、（5）自我表達。這種觀點與人本主義有共同的地方，也是課外活動自由參與的基礎。

課外活動也是有使命感的教師唯一的空間。在《課程綱要》及考試下，教師竭盡所能，在作業批改時間內自行抽取時間，進行「有意義」的教育活動。

七、八十年代社會運動及壓力團體的出現，利用輿論壓力以期迫使有關當局改善不合理的情形，例如：「反貪污、捉葛柏運動」、「金禧事件」、「保衛釣魚台」等事件與大專學生參與社會事務（課外活動）改善社會民生有緊密的關係（吳瑞卿，1981）。「八十年代的學運沉寂，並不是偶然的，它和整個世界潮流有關——八十年代的學運是理想主義的沒落，功利主義的抬頭，衡量事物往往以利害為最高原則。」（陳景祥，1985，頁186-187）

七十年代以後，學運分子投身教育工作亦是積極推動課外活動的重要因素。馮以浚（1999）指出：

七十年代很多畢業生（學運人士）的使命感很強，甚至大學畢業教小學，認為在小學發揮的作用更大。這一班人有一個特色，就是善於籌辦活動，所以他們亦覺得活動有一定的重要性，到他們進入教育界工作時，都願意花時間和精神舉辦課外活動。在這樣的背景下，有人去推動課外活動，於是課外活動在八十年代便能夠發展起來。（1999年4月1日訪問稿第34段）

由此可說，課外活動是學運其中一個延續，但隨著權力的切入，將課外活動「工具化」，課外活動演變成一種課程的手段或技術，失去學運時代的自主、自由、民主價值觀的源頭。課外活動

可說是培養下一代的領導人才，又或學運的溫床。當權者可能並不願見到課外活動延續學運那種挑戰權威的思想空間。

莫禮時（1996）指出，從各數據顯示，香港的課程在三個分析性區（教學法的構造、評核的範疇和課程內容的分類）範疇控制程度均很強。因此課外活動一旦與「課程」結合，未必能發揮本身長處，反之，可能失去原來自主的優勢。香港課程制度過於統一，個別學校要改課程，有賴教師的反思，課外活動經常是教師的反思源頭及實驗場所，倘政策者把僅有的空間亦高持分化，不單扭曲及異化了評鑑在協助學習的角色，將評鑑變為政策者的單一指揮棒外，更封閉了有理想教育工作者的空間，將課外活動的多元化（不是多樣化）補充功能的空間銷毀。

課程的「持分者」概念告訴我們：應認識政治衝突的本質，也承認各種利益存在的正當性，只有承認評鑑是政治性的工作，不是客觀、科學的價值判斷；只有尊重前線工作者及學生的意見，讓中央與地方、高層和基層分享教育控制和責任，彼此的關係才可因參與而理解，由衝突趨於和諧。

基層學生的不平等起點與發展

從學習理論而言，不同的學習任務需要不同的學習策略外，更需要個體的社會支援。維高斯基（1978）的「近側發展區」理論（zone of

proximal development) 正正說明學習的發生及發展，與學生日常所接觸的事物及成人有重要的關聯。如學生生於音樂世家，父母親戚朋友均喜歡音樂，除了感染學習音樂的興趣外，更容易得到旁人協助，去解決學習音樂的困難。一般貧苦學生的父母、親人的工作時間長，加上學識及接觸面不多，子女的學識增進並不容易，加上學生要兼職，根本沒有時間發展潛能。大學收生要考慮學生課外活動的本意是好，但是，清貧學生處於不利位置、不利的起點，必須有社會給予更大更多的支援，才能跟有豐富的「社會近側發展區」資源，可以「全面」發展課外活動的中上階層學生有平等進入大學的機會。若全面施行課外活動作為升學條件之一，欠缺資源的學生與中產階層的學生相比，其競爭力較考一般筆試更吃虧，更不公平；在課外活動的階級界線將更見明顯及衝突。

德行與卓越

Brubacher (1966) 在 *A History of the Problem of Education* 討論正規與非正式教育的歷史發展時指出，現代的教育工作者必須停下來想一想教育究竟是甚麼一回事，而並非停頓在四道圍牆內的學校教育。事實上，學生的校外教育經驗更多於學校且對其發展更有重要影響；而正規教育來自非正式的教育。希臘時代對於正規教育與非正式教育的爭論，在於如何能從生活經驗提升至正規地教授德行 (virtue)。

亞里斯多德所說的「德」或「德行」(arete/ virtue)，在希臘文裏本來是「卓越」(excellence) 的意思。德行又可以更進一步區分為「理智的德行」(intellectual virtue) 與「道德的德行」(moral virtue)，道德的德行也就是品行或品格的卓越，而理智的德行則是聰明才智表現的卓越。從教育哲學的觀點來看，教育的目標就在於培養出有教養的人，這個有教養的人必須符合德智體群美等各方面的標準（不同於今天將德、智、體、群、美分開）。對亞里斯多德來說，他心目中有教養的人，必定是一位能充分發揮其理性的卓越功能，無論在知識的學習上，或是在道德的修養上，都能表現出卓越德行的人。（黃薈，1996）

簡言之，追求卓越必須兼顧道德卓越及智性卓越。但是，香港教育潮流趨向將人物化為資本，不要道德卓越，只要智性卓越；歪曲追求卓越的內在下，藉著規訓與知識(Disciplines) 的雙重性加強外在的誘因；利用審查、評核與管理技術，非人性化及將人標準化，從而生產倒模的人格套餐，使每一個人成為可計算的人，以呈現教育產品的達標程度，並同時累積成資本，以求在全球化的經濟與資本主義下佔一席位，這種「卓越」只是資本累積的競賽，而非卓越追求。

信任與內化

黃毅英(1999)指出課外活動必須讓參加者自得其樂。表揚、獎狀、積點等固然有其效果，但過

分倚重無疑將參予課外活動的內在動機變成外在動機，失去樂趣。課外活動的特色就是這種虛靈的空間，它的效果就是陶冶性情與潛移默化，一種學校生活的美好回憶、一種感染力。非形式化（informal）教育的特色是彈性、互動性、個人性及重視過程，學習者在學習期間學習的事物，人各人殊，意義各異，效果不同。教育意義不在於成績表現，而在於個別在過程中的成長。

但是我們的社會事事形式化，不接受學生、成人不事「生產」，認為無所事事必會為非作歹，青年人有多餘時間對當權者是一種危機。

余達心（2000）將時下教育改革問題的根本一針見血指出：

當我們不相信我們的下一代本有這樣潛在的才華，我們便只會為他們提供庸碌的教育。當我們教育的目標不是為了讓人生命最優秀的質素發展，而是為了服務社會或經濟功能，我們永遠不會明白在下一代所造成的虧損有多大。教育的投資是愛的投資。我們將最好的給下一代，不為甚麼，只因他們是我們的子女。這樣的投資是不問回報的，也是不吝嗇的投資。投入的不單是金錢，更是心血。談改革而不談資源的配合，只吹噓「增值」，或拋出一些餅碎作所謂「優質教育」之用，改革註定是空談，如癡人講故事，有聲有色，卻是虛無。

亞理斯多德極度推崇閒暇，認為是隨著純粹理智活動而來的哲學智慧，甚至最高的幸福都與閒暇脫離不了關係：

幸福被公認是基於閒暇的；因為我們工作為的是可以得到閒暇，而發動戰爭則為了可以獲享太平。 即使在有德的行動中，政治與軍事的行動以輝煌和偉大取勝，它們也是不得閒暇的，雖然有追求的目標，卻不是為了它們本身。可是作為默觀的理性活動，似乎具有崇高的價值，它在自身之外別無目的的追求，它有著本身固有的快樂（更加強了這種行動），有著人所可能有的自足、閒暇、孜孜不倦。（黃藹，1996，頁181-182）

閒暇的希臘文是skole，拉丁文 scola，與英文的學校（school）同一字源。古希臘人認為「工作是為了獲得閒暇」，工作本身只是手段，而有閒暇才是目的，不像現代人「不是為了生活而工作，卻是為了工作而生活」。亞理斯多德所謂的閒暇排除了任何有目的的活動，與追逐享樂的遊戲不同，既不是娛樂（amusement），也不是休閒（relaxation），因為兩者不是以自身為目的，而是為了更進一步的活動。娛樂、休閒、嬉戲，或對於快樂的追求都不是真正的閒暇。只有閒暇能為在自身外別無所求，讓理智展開純粹的追求與成長，純粹的閒暇除自身外不做任何事情。

德國哲學家皮柏（Josef Pieper）認為，閒暇是人類整個文明與文化的基礎。他說：

如果沒有閒暇做基礎，便不可能有真正的文化產生。所謂「文化」，指人類除了維持最起碼的生存以外所發展出來的各種事物，而人要真正成其為人，這些事物是少不了的。（黃藹，1996）

他指出閒暇有四項特徵：一、閒暇卻是聽從內在的自我，只有當一個人與其內在自我合一時，閒暇才成為可能。二、閒暇是一種無為的態度（an attitude of non-activity）。它比較接近於心靈沒有受到妨礙時，對於世界實在的回應能力。三、閒暇是一種歡慶的態度（a festive attitude）。它不單要和自我合一，也要與世界合一，是心靈積極的提升。四、閒暇可提升真正的人性。對於亞里斯多德來說，閒暇的生活是最崇高的生活，「因為我們並不是作為人而過這種生活，而是因為在我們身上具有神性的成分。」（黃藹，1996）

雖然亞里斯多德的閒暇觀需要金錢及時間為條件，但以教育而言，我們沒有理由為了提早裝備產品及避免他們閒來犯事，而剝削他們的時間。正如皮柏所言，倘沒有閒暇做基礎，我們如何有真正的文化呢？從個人發展而言，中國傳統也強調明心見性，撫心自省，沒有自我合一、天人合一的時間，我們又如何要求下一代「致良知」呢？

8. 結語

《教育制度檢討改革》的兩點具體建議似乎給人的圖像 (scenario) 是：納入大學評核制度使課外活動得到重視，課外活動因而得到空間，進而能締造全面、有效、連貫而多姿多采的學習生活。但是這個圖像是海市蜃樓而已。實質效果是將課外活動的評鑑全面制度化，牽動課外活動的所有部分，更將這種制度化的課外活動評鑑賦予意義為全面地評估學生「整體」表現。

這種由大學考試帶動中學須執行校內學生表現紀錄冊的行政手法，不單貫徹及加強以考試為導的意識，最值得商榷的是與「創造空間、追求卓越」為主旨發表的《教育制度檢討改革》大相逕庭，不單不能「為教與學提供最有利的客觀環境，讓學生有充分發展潛質的機會，讓老師有更大空間去幫學生有效地學習」（前言，頁 iii），更使學生失去發展潛質的機會，老師沒有空間去幫學生學習。「創新、反思、終身學習所需要的不是技巧的灌輸，而是空間與土壤」（黃毅英，9/10/1999）。《教育制度檢討改革》究竟為教與學的持分者創造空間？還是為評鑑結果的持分者創造空間？是道德及智慧追求卓越，還是為資本家追求卓越，這裏不辯自明。課外活動被作為政治穩定的手段，尚留有一點空間予學生、教師、校長；但《教育制度檢討改革》在歷史脈絡下提出的改革，卻把師生自由的空間壓縮得更小，每個人的剩餘時間及學習均為資本家服務；大學收生只是錦

上添花，為一小撮邊緣人冠上「美名」，但卻賠上其他人的時間與空間，換來每個學生的指標檔，全面的監控。

香港課外活動的領袖培訓較內地及台灣的空间大及機會多，而不少學運領袖亦為現時社會知名及有貢獻的人士，但是一旦課外活動被教育產品指標所指導，領袖訓練的空间被扭曲為重視技能的表現，所有人只在電兔下競逐，領袖失去智慧、操守、氣度的孕育土壤，最後究竟誰是輸家，誰是贏家？

筆者十分認同改革原則「主要目的是給予學生更大的空间和彈性去組織和掌握自己的學習」(項目3.2)，以及「『有教無類』是從古至今的教育理想，我們不應放棄任何一個學生，而是要讓所有學生都有發展潛能的機會。教育改革的目的是要移去制度上的學習障礙，讓學生擁有真正的自主空間，發揮他們學習的主動性，去發展各方面的才華」(項目3.6)。但是我們也必須認識「制度對社會結構施行歷史限制，社會結構反過來對個體行為施加結構性限制」(布勞，1964)。自六十年代至今，課外活動的規範性空间不斷擴張，各種規訓，如馴順 - 功利觀早已深入決策者、執行者，以至活動持分者的價值觀，要重新建構傳統理想，只能是堅持參與，以求改變文化，讓社會演進，從而改變結構性限制。參與是指兩種意思：一是重視課外活動的參與精神；二是持分者民主參與，在理性下討論，取得公平的評鑑協議。

《論語·陽貨第十七》中孔子說：「唯女子與小人為難養也！近之則不孫（遜），遠之則怨。」原是言待僕妾之難，在這裏形容課外活動的產品指標及參與的精神很是恰當。若把《教育制度檢討改革》中關於課外活動的產品指標建議重要性降低，容易導致大家不去重視課外活動，但把建議重而提之，則導致學校間爭逐名利，競相將課外活動變相以表現為本。同樣地，不參與資本累積潮流的討論，卻恐弱勢聲音不能有空間提出，參與資本累積潮流的討論，卻又助紂為虐，讓這種意識修補缺口，將羅網組織得更嚴密。有遠見人士，會察覺只有給社會及教育工作者多些成長和自我空間，讓他們從課外活動中體會深刻的教育「啟示」，才能讓課外活動的本質得以延續，而更重要的是讓教育工作者常保赤子之心，讓課外活動的「教育經驗」可以廣泛流傳。

1. 見1999年4月9日《明報》報導。
2. 見2000年2月17日及2000年2月21日《明報》報導。
3. 以「學生活動」(student activities) 為其論述的名稱。
4. 本文只採用國內及本港有關課外活動文獻定義，以便符合本土的脈絡。
5. 此意念參考自吳白弢(1992)。 閒暇 。 載李明堃、黃紹倫，《社會學新論》(頁390-416)。香港：商務印書館(香港)有限公司。
6. 法國閒暇社會學家杜馬釋迪亞(Du-mazedier)對閒暇的定義見吳白弢，頁392。
7. Normative (規範的)，源自拉丁詞norma (規則、模式、戒律)。指下列規則(a)根據一種理想、規範或標準調節人類的行為；(b)優先的或先在的(表達一種命令或義務)。見P. A. Angeles (1992) *Harper Collins Dictionary*。
8. 見政府檔案處社會福利署青年服務檔案(1969)及備忘。
9. 黃成榮(1999)指出「青少年」是近代的新名詞，而所謂的「問題」是社會所賦予的。
10. 由市政局於1968年4月20日及5月18日，在卜公碼頭露天花園舉行「新潮舞會」，引起社會的爭論。見周昭和(2000)。 從六十

年代至今香港學校課外活動的演變看隱藏的「公民」含意（頁6）。

11. 社會福利署早於1963年已舉行小規模的暑期活動，其他團體也有類似服務。例如：1964年香港小童群益會與香港青年協會便合作借用政府小學校舍，首次舉辦暑期康樂中心，供學童參加活動；1966年香港小童群益會更單獨主辦全港暑期活動計劃；1968年港英政府更由中央策劃委員會推行全港青少年暑期計劃。香港小童群益會1962-76年的財政年報正顯示政府及英皇御准香港賽馬會在暑期活動的積極推動角色。
12. 教育司署發出通告（64/67及72/67號），號召學校響應在校內舉辦暑期活動及參加校外的暑期活動。內容包括：露營、參觀等。是年由個別中、小學學校舉辦暑期活動的參加人數達48,550人次及70,990人次。
13. 1971年成立愛丁堡公爵獎勵計劃教育署支部，由兩位教育司署督學兼理；1976年由一位全職教育司署督學全職負責推行計劃。
14. 正規與正式的譯名在當時未有清晰劃分，有時會交替使用，在1984年的《香港公民教育－中學校長研討會中》梁文建用正規課程、非正規課程（頁2-3）。但在小組討論報告中第三組至第七組均用正式課程、非正式課程。
15. 胡健雄（1992）。台灣考察團後感。《課外活動通訊》，第11期，頁12-13。非正規課程另一重要環節－課外活動應列必修科。狄志遠（1994）受訪於《華僑日報》

- 轉載於《課外活動通訊》，第13期，頁7。
16. 六大青年組織是：World Alliance of Young Men's Christian Association, World Young Women's Christian Association, World Organization of the Scout Movement, World Association of Guides and Girl Scouts, the International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies and International Award Association.
 17. Non-formal education is organized educational activity outside the established formal system that is intended to serve an identifiable learning clientele with identifiable learning objectives. Its specific characteristics, which are beneficial to the well-being of our young people, to a large extent, are not present in either formal or informal education. ("The Education of Young People —A statement at the dawn of the 21st century" in *Award Quarterly*, 1998, p. 3)
 18. 教育署於1994年6月著手編制採用「供應 - 過程 - 成效」體系，「供應」指標31項；「過程」指標11項；「成效」指標16項。
 19. Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary CD-ROM Version 4.0
 20. 資料源自《明報》17/2/2000的報導。
 21. 《菲沙報告》還建議官津學校應組織校外活動 (out-of-school activities) 如早會及社際活動，以凝聚學生的歸屬感 (建議59項) 。同時建議師範教育學院應加強校外活動及青年工作訓練 (建議37項) 。

22. 香港教育司署學校通告第六十四號。
23. 見2000青少年暑期活動委員會網頁<http://www.summeryouth.org.hk>。

參考文獻

- 田北俊指普及教育累事)。《明報》。1999年1月26日。
- 司琦(1989)。《課程導論》。台北：五南圖書出版有限公司。
- 布勞(1964)。社會生活中的交換與權力。載孫非等譯(1998)，《社會生活中的交換與權力》。台北：桂冠圖書股份有限公司。
- 白莎莉、胡德品(1996)。麥理浩勳爵 - 社會和經濟的挑戰。載林藹純譯(1999)，《說吧，香港》(頁109-115)。香港：牛津大學出版社(香港)有限公司。
- 余達心(2000)。《明報論壇》，2000年7月31日。
- 吳玉琦(1995)。關於活動課的界定 - 談對活動課的幾點認識。《課程教材教法》，第10期，頁16-20。
- 吳白強(1992)。閒暇。載李明瑩、黃紹倫，《社會學新論》(頁390-416)。香港：商務印書館(香港)有限公司。
- 吳昊(2000)。《亂世童真》。香港：南華星報出版。

- 吳瑞卿（1981）。學生運動與政治、社會和教育的關係 – 談香港學生運動、社會運動和教育發展的相互影響。載《香港專上教育的探討》（頁43–49）。香港：明報月刊。
- 李仲耕（1948）。《課外活動指導》。上海：商務印書館。
- 余雲楚（1992）。越軌行為。載李明瑩、黃紹倫，《社會學新論》（頁321–362）。香港：商務印書館（香港）有限公司。
- 周昭和（2000）。從六十年代至今香港學校課外活動的演變看隱藏的「公民」含意。此論文發表於2000年6月11日，於中文大學，由香港中文大學、香港教育研究所合辦之「新世紀的價值教育與公民教育國際學術會議」上。
- 邵慧萍（1998）。《小學生課外活動指導》。北京：華語教學出版社。
- 胡熾輝（1964）。學校介紹。《香港教育年鑑》。香港：香港政府。
- 胡熾輝（1965）。學校介紹。《香港教育年鑑》。香港：香港政府。
- 胡熾輝（1966）。學校介紹。《香港教育年鑑》。香港：香港政府。
- 香港仔工業學校（1980）。《香港仔工業學校創校四十五週年暨新校舍落成紀念特刊》。香港：香港仔工業學校。
- 香港政府（1967）。《一九六六年九龍騷動調查委員會報告書》。香港：香港政府印務局。

- 香港政府 (1994)。《教育水準工作小組報告書：學校教育質素》。香港：香港政府印務局。
- 香港特別行政區政府 (1997)。《香港學校教育制度教育指標》。香港：政府印務局。
- 香港特別行政區政府 (1998)。《學校教育質素保證：表現指標 (中學適用)》(初版)。香港：政府印務局。
- 香港培僑中學 (1964)。《培僑中學二十週年校慶紀念特刊 - 教育問題研究》。香港：培僑中學。
- 香港培僑中學 (1966)。《教育問題研究 - 第一輯》。香港：培僑中學。
- 香港課外活動主任協會 (1999)。《課外活動通訊》(頁1)。香港：香港課外活動主任協會。
- 香港課程發展委員會 (1985)。《學校公民教育指引》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展委員會 (1986)。《學校性教育指引》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1992)。《學校環境教育指引》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1996)。《學校公民教育指引》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1997)。《學校性教育指引》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會 (1999)。《學校環境教育指引》。香港：政府印務局。
- 校本管理諮詢委員會 (2000)。《校本管理諮詢文件》。香港：政府印務局。

- 馬立(1992)。關於《九年義務教育全日制小學、初級中學課程計劃》的若干說明。《課程 教材 教法》，第11期，頁12-14。
- 張鈿富(1999)。《教育政策與行政 - 指標發展應用》。台北：師大書苑有限公司。
- 教育統籌委員會(1992)。《教育統籌委員會第四號報告書》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1999)。《教育制度檢討：教育改革建議(終身學習，自強不適)》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1999)。《教育制度檢討 - 教育目標諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(2000)。《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 教育署(1981)。《學校德育指引》。香港：政府印務局。
- 教育署(1984)。《香港公民教育 - 中學校長研討會》。1984年12月7日於葛量洪教育學院舉行。香港：教育署。
- 教育署(1991)。《學校管理新措施：改善香港中小學教育質素的體制》。香港：政府印務局。
- 教育署(1997a)。《視學手冊》。香港：政府印務局。
- 教育署(1997b)。《學校課外活動指引》。香港：政府印務局。
- 教育署(1998)。《學校教育質素保證表現指標》。香港：政府印務局。
- 梁文建(1984)。開會辭(頁1-3)。1984

- 年12月7日，於「香港公民教育 - 中學校長研討會」中宣讀。香港：教育署。
- 莫禮時（1996）。陳嘉琪、溫霏國譯。《香港學校課程的探討》。香港：香港大學。
- 陳景祥（1985）。香港的學生運動 - 回顧與前瞻。戴鄭宇碩編，《八十年代中期的香港》（頁177-203）。香港：大學出版印務。
- 曾榮光（1998）。《香港教育政策分析：社會學的視域》（頁3-5）。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 程介明（1997）。教育的回顧（下篇）。載王廣武編，《香港史新編（下冊）》（頁465-491）。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 馮以浚（1988）。《課外活動研究》。香港：廣角鏡出版社有限公司。
- 馮以浚（1999）。香港課外活動發展史訪問稿。馮教授於1999年4月1日，在其沙田中文大學住所接受周昭和之訪問。
- 馮以浚、黃毅英、劉錦民、黃光啟（1994）。香港中學課外活動調查報告。載陳德恆編：《課外活動：香港課外活動主任協會十週年文集》（頁67-99）。香港：廣角鏡出版社有限公司。
- 黃成榮（1999）。《青少年價值觀及違規行為探索》。香港：三聯書店（香港）有限公司。
- 黃政傑（1987）。《課程評鑑》。台北：師大書苑有限公司。

- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。台北：東華書局。
- 黃毅英 (1995)。普及教育期與後普及教育期的香港數學教育。載蕭文強編，《香港數學教育的回顧與前瞻》(頁69-87)。香港：香港大學出版社。
- 黃毅英 (1999)。玩之嘛！咁都要考？。載自姨媽姑爹網址<http://www.ymgd.dg21.com>「大塊文章」中的討論。
- 黃毅英 (2000)。教育：產品評準化。載於《姨媽姑爹論盡教改》講稿，發表於2000年5月6日，香港女童軍總會三樓禮堂。
- 黃毅英 (25/7/2000)。課外活動的理念與價值。《信報》，教育眼專欄。
- 黃毅英 (9/10/1999)。教育不是製造產品。《明報》。
- 黃藹 (1996)。《理性、德行與幸福 - 亞里斯多德倫理學研究》。台灣：學生書局。
- 楊極東 (1990)。《大專課外活動工作手冊》。台北：教育部訓育委員會。
- 葉海旋 (2000)。《自強不息 - 30個傑出少年的故事》。香港：香港遊樂場協會、花千樹出版有限公司。
- 福柯 (1975)。規訓。載劉北成、楊遠嬰譯 (1999)，《規訓與懲罰》(頁153-256)。北京：生活 讀書 新知三聯書店。
- 維高斯基 (1978)。遊戲在發展的角色。載蔡敏玲、陳正乾 (1997)，《社會中的

- 心智 - 高層次心理過程的發展》(頁162-163)。台北：心理出版社。
- 劉細良(1999)。千禧名人錄 - 麥理浩。載《壹週刊》(頁60-68)。香港：壹週刊。
- 霍斯金(1993)。教育與學科規訓制度緣起。李金鳳譯(1999)。載劉健芝編，《學科知識 權力》(頁43-79)。北京：牛津大學出版社。
- 鮑爾(1989)。管理學：一種道德技術。黃靜文譯。載劉健芝編，《學科 知識 權力》(頁130-150)。北京：牛津大學出版社。
- Bammel, G., & Burrus-Bammel, L. L. (1982). 涂淑芳譯。《休閒與人類行為》。台北：桂冠圖書股份有限公司。
- Brubacher, J. S. (1966). *A history of the problems of education* (2nd ed.). New York: MacGraw-Hill Book Company.
- Fisher, N. G. (1950). *A report on government expenditure of education*. Hong Kong Government.
- Frederick, R. W. (1959). *The third curriculum: Student activities in American education*. New York: Appleton Century Crofts, Inc.
- La Belle, T. J. (1986). *Nonformal education in Latin America and the Caribbean*. New York: Praeger Publishers.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998). *Mathematics education dialogues*. May/June.

Weiss, C. H. (1986a). The stakeholder approach to evaluation. In E. R. House (Eds.), *New directions in educational evaluation* (pp. 145–157). London: Falmer Press.

Weiss, C. H. (1986b). Toward the future of stakeholder approaches in evaluation. In E. R. House (Eds.), *New directions in educational evaluation*. London: Falmer Press.

附頁一 關於課外活動的年事表

1950	菲沙報告建議官津學校應組織校外活動 (out-of-school activities)，如早會及社際活動，以凝聚學生歸屬感 (建議第 59 項)。同時建議師範教育學院應強調校外活動及青年工作 (建議第 37 項)。
1964	香港小童群益會與香港青年協會合作借用政府小學校舍，首次舉辦暑期康樂中心，供學童參加活動。
1966	香港小童群益會單獨主辦全港性暑期活動，參加的少年由八至十六歲，人數達九千餘人。
1967	政府發表《1966 年九龍騷動調查委員會報告書》，指出：一、克服社會結構上的瑕疵。二、增加青年福利和康樂設施，以及讓青年參與社會事務而培養成一種有所歸屬的感覺。三、加強道德訓練和品格培養，以及加強傳統道德觀念的力量。四、需要增加設備，以供進行康樂和有建設性的活動，疏導青少年過剩的精力及情緒。
1967	教育司署發出通告 (64/67 及 72/67 號)，號召學校響應在校內舉辦暑期活動。
1968	市政局 Parks, Recreation and Amenities Division 分出小組，專責提供青少年活動，並在全局翌年工作目標 (1969 年) 首次加入提供青少年文康活動，且定為整個 Division 的首要工作。
1968	市政局在卜公碼頭舉辦新潮舞會，社會議論紛紛。
1968	市政局和一些志願團體 (如：香港小童群益會及香港青年協會) 大規模舉辦青少年暑期活動 (政府號召學校響應，在校內舉辦暑期活動)，內容包括宿營、遠足、游泳、舞會、綜合晚會及粵劇等。一些學校響應了政府的號召，在校內舉辦各種暑期活動，讓學生參加。
1969	政府成立全港青年康樂中央統籌委員會，積極推動青少年暑期活動。
1969	1969、1971、1973 年舉辦香港節。成員包括：香港社會服務聯會、義務工作協會和與青年康樂活動有關的政府各主要機關的代表。由這年起，每年六月至九月間，均會舉辦一連串的活動。
1971	成立愛丁堡公爵獎勵計劃教育署支部，由兩位教育司署督學兼理；1976 年由一位全職教育司署督學全職負責推行計劃。

1972	香港業餘體育協會暨奧林匹克委員會在香港召開了一個略具國際性的會議，討論有關香港康樂體育活動發展的問題。
1973	市政局成為法人團體，脫離政府獨立，文康工作包括文康場地管理、大會堂、圖書館及博物館的活動。
1974	教育司署成立康樂及體育事務組（其後為文康廣播科下康樂體育事務處）專責以分區為單位，提供全面之策略、發展及推廣青年的康樂體育活動。
1975	小學資助則例規定，要在官津標準小學增設一助理教席，由課外活動主任晉升。
1977	政府成立音樂事務統籌處。
1978	教育署成立公益少年團。
1980	香港中文大學教育學院在教育文憑課程增設課外活動選修科。
1981	政府成立康樂文化署，由 1974 年成立的康樂體育事務處和 1977 年成立的音樂事務統籌加上新設立的表演藝術組組成。
1982	香港電視有限公司自本年起連續兩年，每年夏天都出版一本名為「課外活動指南」的小冊子，秋天舉辦一次「校際課餘活動推廣設計獎」比賽。
1983	一月：教育署宣佈接受中學教師在課外活動方面的表現為升級條件之一。
1983	三月：教育署與香港中文大學教育學院合辦一個以課外活動為主題的中學校長研討會，出席研討會的教育工作者達三百人，其中三份之二以上是中學校長。這個研討會的成果之一，是促成香港課外活動統籌主任協會的成立。
1983	東華三院學務部舉辦了與課外活動有關的「課外活動」研討會。
1984	香港課外活動統籌主任協會成立，申請成為會員的中學代表超過一百六十人，約佔全港中學總數的四成。
1984	香港教育專業人員協會於 1984 年 4 月假烏溪沙青年新村舉辦的中學生領袖營。
1984	教育署宗教倫理組舉辦了「課外活動與德育」與課外活動有關的研討會。

1984	政府轄下四所教育學院和師範學院所開辦的各種課外活動班，由九月開始升格為一門計算學分的正式學科（complementary studies）。
1984	中學生的聯校活動組織聯合起來，舉辦了一個聯校課外活動節。
1986	在政府及資助中學增加一名非學位教師，協助推行課外活動。
1987	教育署派代表加入香港課外活動統籌主任協會為秘書，協助處理會務。
1988	教育署輔導視學處改組，成立學校活動組，推廣課外活動，其工作範圍包括原來體育組的公益少年團和愛丁堡公爵獎勵計劃（後易名為香港青年獎勵計劃）等。
1989	香港課外活動統籌主任協會、教育署、香港中文大學校外進修部聯合開辦課外活動管理文憑課程。
1992	教育統籌委員會《第五號報告書》指出，學校的露天活動面積應該擴大，並建議在新建的學校裏設學生活動中心。
1993	香港課外活動主任協會成立小學支部，吸納小學會員。
1994	香港課外活動主任協會成立十周年，出版《課外活動：香港課外活動主任協會十週年文集》。
1995	香港課外活動主任協會出版《香港中學課外活動資料冊》。
1996	發生八仙嶺山火意外，兩名教師三名學生死亡，社會對課外活動安全表示關注。
1996	教育署頒佈《戶外活動指引》。
1997	教育署頒佈《課外活動指引》。
1997	教育署頒佈《學校教育質素保證表現指標》（中小學）：「範疇三、校風及給予學生的支援」及「範疇四、學業及學業以外的表現」，部分均對課外活動加以評估。
1997	教育署不再派代表加入香港課外活動統籌主任協會為秘書協助處理會務。
1999	教育署輔導視學處合併體育組及學校活動組，減省人手。
1999	八大校長及教統會檢討課外活動作為升讀大學的考慮條件。

**Specification of Education Output and Power:
Perspective from the Imbalance of “Stakes”
on Extra-curricular Activities**

Chow Chiu-woo and Wong Ngai-ying

(Abstract)

In the current education reforms, education has been regarded as a kind of capital formation. The intrusion and control of power have modified the space of extra-curricular activities (ECA) and have created an imbalance of “stake.” This paper on analysis of the changes of ECA since the 1960s reveals that while ECA in schools expanded, the room of youths’ leisure shrinks. Furthermore, it is now under the trend of quantification of educational outputs and the indicators involved become more and more “high-stake.” Consequently, human becomes an item that can be counted and managed for the manipulation of enterprise. ECA changed from a tool of cultivating a sense of belonging and obedience in the colonial time to a means of producing conformed personality usable to capitalists. This paper concludes by arguing that human-concern should be the basis of education in general and ECA in particular. Involvement, rather than counting of viable results should be encouraged. Meaningful narratives from ECA should be spread among the public while educators should also keep them in mind.