

2020年
总第七期
01

Malaysian Education Review

KDN: PP19091/09/2016 (034588)

Price: RM12.00

馬來西亞
教育評論

铭刻与建构

华教历史书写

主讲：陈亚才、徐威雄、何启才

■ “铭刻与建构：华教历史书写” 座谈

何启良

■ 独立精神、史料典藏、同行评鉴

——对“铭刻与建构：华教历史书写”座谈会的几点意见

黄国富

■ “华教”的想象基础与可能



Online
Presentation
线上发表会



2021年马来西亚华文独中教育学术研讨会暨 教享悦教学成果发表会

Malaysian Independent Chinese Secondary School (MICSS)
Education Conference and Lesson Plan Presentation 2021



教育学术研讨会主题——华文独中教育的新常态
Education Conference Theme: The New Normal of MICSS Education

教享悦教学成果发表会主题——新常态下的教与学
Lesson Plan Presentation Theme: The New Normal of Teaching and Learning

日期: 2021年7月3日(星期六)至7月4日(星期日)
Date: 3rd and 4th July 2021 (Saturday and Sunday)

电话 (Tel): 秘书组 03-87362337
Ext: 222, 徐秀梅 (Mdm Hsu)
何瑞芬 (Mdm Ho)

详情请浏览: <https://www.dongzong.my>
QR Code:



新型冠状病毒疫情改变了过往的教育模式，全国华文独中为应对疫情期间政府宣布的行动管制令，纷纷由面授转为线上教学，推动及优化独中线上教学模式，带来教学思维的转变。

有鉴于此，马来西亚华校董事联合会总会（董总）将于2021年7月3日至4日（周六及周日）在**线上平台**举办“**2021年马来西亚华文独中教育学术研讨会暨教享悦教学成果发表会**”，除了推广学术研究的风气，促进学术与经验交流，提高办学素质以及建构办学特色之外，也希望借由教学模式的转变，探讨在“乐教爱学，成就孩子”的教育理念下，华文独中教育的新常态及新常态下的教与学。

教育学术研讨会的发表者是来自独中在职教师及行政管理人员，以及关心独中教育的学者与社会人士。

教享悦教学成果分享会的分享者是来自独中在职教师及行政管理人员。

与会者报名对象：仅限60+2所独中及关丹中华中学的教职员及学校董事

报名方式：本会将于4月底电邮报名资讯予学校，届时请向学校询问报名详情或至董总网站（<https://www.dongzong.my>）查询。

馬來西亞
教育評論



目录

1 编辑弁言

主题论文：铭刻与建构：华教历史书写

- | | | |
|----|---|----------------------------------|
| 3 | “铭刻与建构：华教历史书写”座谈 | 主讲：陈亚才、徐威雄、何启才
整理：张碧之、沈天奇、谢伟伦 |
| 16 | 独立精神、史料典藏、同行评鉴——对“铭刻与建构：华教历史书写”座谈会的几点意见 | 何启良 |
| 22 | “华教”的想象基础与可能 | 黄国富 |

教育随笔

- | | | |
|----|------------------------------|-----|
| 29 | 马来西亚淡米尔文学校发展概况——起源历程、现况和发展规划 | 沈天奇 |
| 64 | 输在起跑点的孩子：从学习障碍谈到数学障碍 | 容淑维 |

前线人言

- | | | |
|----|----------------|-----|
| 73 | 马来西亚华文独中留级制度初探 | 赖丽萍 |
|----|----------------|-----|

教育观点

- | | | |
|----|---------------|-----|
| 89 | 马来语教材中的文化教学目的 | 吴振南 |
| 97 | 征稿启事 | |
| 98 | 撰稿体例 | |



编辑弁言

无论是前此由董教总于上世纪八十年代认定的，由1819年檳城五福书院开办的私塾教育，抑或是一些学者后来陆续提出，于18世纪初教会出版的刊物上描述于1815年马六甲就已存有多所华人私塾的记载看来，大马华教的发展历程，至今已超过两百年的历史，这已是不争的事实。两百年的华文教育征程里，其体质上经历了流民教育（1891年以前）、侨民教育（1891-1957）和国民教育（1957年以后）。两百年华教史实里蕴含了许多珍贵的大马文史材料与华人在其中的奋发精神。因此，推动大马华教史探究与论述，实是一项重要而意义重大的工作。

基此，本期特别推出及主办专题“铭刻与建构：华教历史书写”，收录一篇座谈内容记录和两篇论文。2020年5月15日举办的线上座谈邀得陈亚才、徐威雄、何启才主讲。当中提及华教历史的书写、教育理念的倡导、华教论述的构建；促进跨族群的交流，包括鼓励专家学者以不同语文撰写华教议题研究，记录和传播友族接受华文教育的经验心得；除了进行向来的华教运动的宏观研究，也需进行专题、断代、从大历史到地方历史和小故事的细致化研究，以及教育教学专业研究；发掘新角度、新材料、新阐释、多元性的研究；加强研究沙巴和砂拉越华文教育。

何启良教授因未克参与座谈，经详听全程录影后撰文〈独立精神、史料典藏、同行评鉴——对“铭刻与建构：华教历史书写”座谈会的几点意见〉，对“华教论述生产与历史诠释权”和“记忆保存、私人书写”这两个议题提出观点。从“书写什么？”“谁在书写？”“为何书写？”“如何书写？”四个方面阐述首个议题。在第二个议题则提到大方向和执行层面，还需有定期性检讨。他指华教书写缺乏同行评鉴的制度与氛围，应建立同行评鉴的精神，竖立学术标准，华教书写才会有进步。

黄国富〈“华教”的想象基础与可能〉则从“‘华教’的问题化”、“共同体与个体的想象”和“重新说故事”三个面向来思考“华教”基本议题。他指许多人对“华教”有一套定义与认知框架，惟社会条件的改变，“华教”的意涵

是否已出现变化，从而想象“华教”的未来。我国族群政治形成的“部落主义”涉及“他者”与“我们”的面向，对立尖锐，难以理性沟通对话。在此生活的人们想成为怎样的共同体，而个体和共同体的关系该是怎样的？他亦指不少人看似受惠于“华教”，但却和“华教”显得疏离，当中出现了什么问题？要怎样重新说“华教”这故事？

沈天奇〈马来西亚淡米尔文学校发展概况一起源历程、现况和发展规划〉讲解和分析淡米尔文学校从英殖民时期到国家独立至今的一些发展概况，并列出众多的教育数据统计表。他引述教育部文件指出，我国曾有淡米尔文中学，惟于1962年经遭改制而不复存在。文中亦提及兴权会抗争、政局演变以及民间组织推动设立淡小董事会，对淡米尔文教育带来的影响。

容淑维〈输在起跑点的孩子：从学习障碍谈到数学障碍〉讲述学习障碍当中的数学障碍，有关孩子在学习数学上面对困难，对数字的敏感度较低，因而在日后的生活和工作上面对各种不便。她指需要尽早发现这类孩子，并进行干预和诊断，以提升他们的学习能力；且列举老师和家长可扮演的角色，使此障碍对孩子造成的不便降至最低。

赖丽萍〈马来西亚华文独中留级制度初探〉提及台湾、日本、韩国、新加坡、上海、澳门的学生留级制度的演变，当中有者取消留级制，或以其他方式取代留级制，或者留级现象偏低或偏高。她引述数据指绝大部分马来西亚华文独中实施学生留级制，惟留级率逐年下降。作者亦列出各方对留级制的利弊观点，可让人反思教育本质，探讨改革。

继上期发表〈如何编写马来文的第二外语教材？〉一文，吴振南在本期撰文〈马来语教材中的文化教学目的〉，进一步阐述如何编写台湾中小学每周只上一节，兼授语文和文化的马来文教材的课题，尤其是如何把文化特色呈现给学习者，以及学生在学习后所应具备的文化素养。

马来西亚华文教育长期面对各种师资问题，华社各界与教育部多番交涉，惟此老问题至今仍未获解决。2020年，董总和教总等民间团体成立“我要当老师”工委，进行各项工作，鼓励更多华裔子弟申请教育部师范课程，以成为华小和中学的老师。为此，本刊下一期的主题论文聚焦于国家师培机制与相关机构教学概况，以进一步了解实际情况，探究学前、小学、中学和高等教育阶段的师资问题和教学情况。欢迎有兴趣者联系和投稿，或参与将举办的线上座谈。本刊亦欢迎其他课题论文来稿。

“铭刻与建构： 华教历史书写”座谈

主讲：陈亚才、徐威雄、何启才
整理：张碧之、沈天奇、谢伟伦

“回首走过两百余年风雨的马来西亚华文教育历史，每每以话语、仪式、论述、研究等再现形式，塑造华社的历史意识与认同。除了宏观的历史叙述与史料文献汇编外，亦不乏日记、传记、回忆录、华校校史纂修等，运用史料建构历史真相或充实历史脉络，让我们从文本中看到华教历史与现今社会的对话关系，透过书写，由小见大、体现私家或公众的历史，为华教发展史留下珍贵的印迹。

每一个社会必须总结过去的经验，将历史翻至新的一页。唯有致力于历史事实的整理，我们才可能呈现有意义的历史记忆，提供后人反省的素材，成为华教运动迈进的重要资源。

为此，董总主办“铭刻与建构：华教历史书写”座谈，拟从：一、华教论述生产与历史诠释权；二、记忆保存、民间书写等方面，藉此反思华教历史的书写积累。

活动：“铭刻与建构：华教历史书写”座谈

日期：2020年5月15日（星期五）

时间：下午2时至4时

主办：马来西亚华校董事联合会总会（董总）

媒介：Zoom视讯平台

主讲：一、陈亚才（资深文史工作者，简称“陈”）

二、徐威雄（博特拉大学外文系中文组高级讲师，简称“徐”）

三、何启才（马来亚大学中文系高级讲师，简称“何”）

主持：谢伟伦（时任《马来西亚教育评论》执行主编，简称“谢”）

谢：记忆是关于一个群体的起源、价值观与认同的重要内容，它的形式或媒介可以表现在仪式、节庆或纪念物，还有口传或文字的典籍。其中，历史书写就是最为重要的记忆表现形态。书写历史这门技艺，就是利用过去的故事来提出论点。历史书写并不是漫无目的地记载过去，而是以其中的故事演绎现代人可以共鸣的主题。

今天这场座谈，除了从华教论述生产与历史诠释权，记忆保存、民间书写等方面，来反思华教历史的书写积累，还围绕以下几道问题讨论：一、什么是马来（西）亚的华文教育历史？华教历史书写又是什么？二、华教历史书写的基调或问题意识是什么？三、如何透过史料建构历史真相，充实历史的脉络？四、华教历史书写著作、论述数量上的增加，研究面向的拓展，有没有带来整个华教历史诠释结构的与时俱进？

感谢三位主讲人抽空参与这次座谈，也欢迎各位听众。首先请陈亚才先生发言。

陈：铭刻与建构华教历史主要涉及两个部分，第一个是华教工作和华教运动的记录，第二个是华教论述。记录作为一个原始资料、一个基本的素材，它可以记载华教运动的过程，不管是宏观的华教运动，还是微观的个别学校或人物等，都可以形成记录。接下来，再以这些记录进行论述，把整体的意义和价值勾勒出来。有了记录和论述，就是传播和交流的时候了，简言之就是把华教的过程、论述、观点和精神面貌，有系统地传承下去。

过去有不同的人物、华教工作者或教育工作者记录华教论述的过程，比较完整和近期的华教运动论述撰写者为郑良树教授。郑良树教授通过各种资料记载整个华教的发展，今天我们所提及的华教两百年，就是郑教授建构的。另一位撰写者柯嘉逊博士则以英文书写华教历史，将华教运动面向更广阔的读者，特别是非华文语系的读者，当中包括友族同胞、英文教育者等。华教历史的撰写者记载华教两百年的脉络，让国内外人士了解马来西亚华文教育的发展。

網路報名
請掃描
QR Code

若額滿
請收看YouTube
同步直播

**銘刻與建構：
華教歷史書寫座談**

主講

陳亞才
資深文史工作者

徐威雄
博特拉大學外文系
中文組高級講師

何啟才
馬來亞大學
中文系高級講師

日期 2020年5月15日 (星期五)
時間 下午2時至3時30分

入場免費，歡迎有興趣者踴躍出席

从古至今，不同的教育体系、教育理念或教育精神都有其代表性人物，而华教的其中一个代表人物就是林连玉先生。林连玉先生有书写的习惯，常把本身对华文教育的观点，通过各种形式记录下来。当我们提及林连玉精神时其实涵盖了三种意涵：一、它是一种抗争的精神；二、它是对中华文化、华文教育的自信；三、它建立文化、教育、跨族群沟通交流等的基本原则。另一位华教代表人物沈慕羽先生，他的日记写了五十二年，以日常生活的所见所闻来记载华文教育的历史。后人可以从其日记中了解华教在这五十二年间的变化，以及不同时代华教所关注的议题。

华教的教育理念包含了华文教育的特征、华文教育的核心精神和核心价值观，董总、教总历年出版的华教历史刊物，如《董总卅年》、《教总33年》就涵括了这部分的历史资料整理。这些刊物完整记载了华教历史事件的发生，也为后续研究者提供了便利，他们可以从这些原始资料进一步发掘，进行更深入的研究。此外，严元章博士提出的教育理念经常被华教工作者引

用，他的教育理念具有跨时代的影响力，经得起时代考验、时间检验，即使过了好多年依然适合应用，这就是掷地有声的华教论述。

华文教育为国家培育人才，在过程中难免要面对国家机关，与友族或私人教育体系互相交流。回顾过去，大部分华教论述都是以中文书写，当需要与非中文背景者交流时，资料 and 文件必须以英文和马来文呈现。因为语言的隔阂，让国家机关和友族同胞产生了许多误解，甚至把华文教育标签为马来西亚族群分裂的其中一个元素，这是值得关注的问题。

教育常常被视为是国家的责任，国家有义务发展各民族教育，特别是母语教育。马来西亚却是非常特殊，华文教育是一个自力更生，由民间努力建立起来的体系。近年来，很多华校迈向创校一百周年，以华教只有两百年历史来看，这些学校的历程可说是壮举。近十年来，许多学校的百年特刊或史料集，都编辑得相当专业，记载先贤从创校之初的披荆斩棘，在不同年代的挑战，如何克服危机，发展到现今规模。

对于跨族群的合作，我们应该尝试主动出击。近年来，越来越多友族同胞进入华校学习，不管小学或中学都有相当高的就学比例。华教历史缺乏友族接受华文教育的资料，友族同胞在华校的上课经验和心得、他们遇到的问题和挫折等，都需记载下来。这方面的资料有助于宣教，通过友族之间口耳相传，或以英文或马来文广泛传播，可以促进不同源流教育的认识与理解。

华教两百年来的发展脉络在当前有三项优势：一、大学的人文科系越来越普及，接受高等教育者越来越多，培养了许多学术人才；二、与前人相比，新生代接受了较为完整的学术训练，可以更好地从原始资料梳理华教发展的脉络；三、鼓励国内外专家学者以不同语文投入华文教育议题研究。

总体而言，华教历史的整理相当重要，从教育政策、与国家机关的互动、个别学校的发展、学校教学等，都需要妥善保存与记录。从许多学校整理的百年特刊发现，基本上学校都把焦点放在学校发展，多为记录学校如何

从草创初期发展到当前状况，较少将学校和社区的互动作整合。一所学校与整个社区的互动和关系，如学校对所在地的发展、对工商业人才的培育以及学校扮演的角色等，都应该受重视，因为学校不是孤立的个体，教育单位与社区、社会、国家常有深入的互动。

华教论述从原始资料整理而成，建议日后补充以下三方面的资料：一、友族接受华文教育的经验和心得；二、华教代表性人物的论述；三、以外语记录华教历史，提供友族了解与学习的便利。

一、加强史料收集深化研究 提升理论形成华教论述

徐：马来西亚华教历史背景比较特殊，华教史和马华文学当属马来西亚华人研究范畴中较为热门的议题。对于华教历史书写的铭刻与建构，可以从三方面来回顾：一、华教史料的收集与汇编；二、华教历史的研究与撰述；三、华教论述的建构。

就目前华教史料的收集与汇编而言，郑良树教授出版了《马来西亚华教发展史》四大册，近期各大专院校、本地中文系或相关科系学生也研究华教课题，但是对于华教历史的资料还是不足够的，华教议题并未被深入挖掘。

除了资料收集的缺乏，资料汇编也做得不完善。虽然董总、教总和一些华校编纂的刊物收集了非常多资料，但是内容不统合，材料收集也不够细致。资料收集非常重要，任何历史的书写或议题的研究，都必须建立在材料的基础上面。假如没有材料的支持，再多的议题或想法都只是空谈。

华教历史的研究与撰写，经常受限于材料的不足。比如华教的起源是从1819年五福书院开始，抑或是更早？近年来在期刊或网络都引起热烈议论。由此可知，因为材料缺乏，各界对华教起源的问题，没有办法取得共识。一向来华教研究多为宏观的资料整理，近期开始转向专题或断代来研究，朝向细致化的方面发展，这是一个好现象。

有了华教历史材料与研究为基础后，华教论述才会渐渐成形。华教论述必须建立在深厚的研究基础上，对各方面主题有基本的掌握，在相对完整或可信的材料上提升。目前还未出现完整的华教论述，某些观点如：华教争取教育平等、母语教育是基本人权等，皆是目前华文教育的基本论述，但还不足以构成整体的华教论述。

解读华文教育除了母语教育权的诠释角度之外，它基本上还是一个教育史或者属于教育的议题，但目前大部分华文教育历史的书写，反而较多偏向于华教事件或华教运动史，较缺乏华文教育类的专业研究。换句话说，很少学者投入研究有关华文教育教科书、教育理念、教育资源、师资生源等教育议题，最终导致原始资料流失，无法编纂完整的华校资料集。

简言之，学者大多把重心投入华教运动研究，忽略了与教育有关的议题，未来的研究应往“教育”方面进行，让华文教育史不仅是华文教育运动史，也可以是一部真正的教育史、教育学史。如果只注重于华教运动史的研究，就跳脱不出费正清研究中国近现代史的“冲击—回应”模式了。

虽然许多历史事件的改变，免不了与外部局势或政治事件有关，但忽略教育自身的内在演变，这样的考察是有其局限的。只有将两者相结合，华教历史书写才会形成一套较为全面的系统。在这样的基础上，华教历史书写就会从一套深厚的研究，提升出理论，慢慢地形成华教论述。当华教论述被提出来，华教的学术领域成熟以后，就会形成“华教学”，好比红楼梦的“红学”、莎士比亚的“莎学”等。

马来西亚华教历史受学术界关注，但还未形成一个有学术分量的论述体系，我们应该朝向这个目标发展。华文教育的内涵非常丰富，有朝一日一定会成为世界学术界公认的“大马华教学”。

二、华教历史论述中的大历史和小故事

何：从华教大历史和小故事角度出发，可让华教论述和华教书写工作变得更加细致化。华教议题非常多，涉及各领域，可从中挖掘和论述，

补充到华教运动史或大历史。目前的华教历史书写基本上是“我方历史”的论述。根据本人曾与柯嘉逊的共事经验，柯嘉逊曾经提到他并不是纯粹在写华教历史，而是要把在这些华教历史里的种种奋斗精神写出来。

至于郑良树、柯嘉逊和莫顺生的著述，其实还是属于华教运动历史，是从历史发展的角度去叙述。很多人同样已在做着，也算成熟了，不过还有很多方面可挖掘。用英文、华文、马来文书写的华教运动史，会从政治视角、国家机器与华教机制抗争的角度来讨论，所以我们看到这些从政治视角去诠释华文教育、华教历史或华教运动史的论述，以及通过政治、董总、教总或一些学校组织内部来从事华教工作，或从国家政策如语文政策层面讨论，又或从少数民族角度去论述华教运动。另一个重要的华教历史书写来源是董总、教总出版的资料，还有董总、教总或华社研究中心举办过的华文教育研讨会。这些华教历史书写都是从材料去解读华文教育，基本上是大历史的书写。

华教大历史的书写，可以分成两个部分：一、我方的历史与自我认知（华教的奋斗史、抗争精神、争取工作、文化遗产）；二、国家教育史、政治历程与他者的认知（华教待遇、主流与边缘、国民团结）。要如何将我方和他方的论述结合去讨论？有时候，这些论述会站在对立面，很少交流与讨论，因此需书写成彼此可接受的华教历史。

郑良树采用史料堆砌法来书写《马来西亚华文教育发展史》，跨越很长时间的论述，涉及很多事件的讨论。对于这样的华教史，当我们以大框架讨论时，就会忽略掉很多个别、重要的小事情，如地方历史。

以下，我想借两位历史学者——黄仁宇的《中国大历史》、《黄仁宇的大历史观》，还有赵世瑜的《小历史与大历史：区域社会史的理念、方法与实践》，来说明华教大历史和小历史的书写和多元性。黄仁宇的大历史书写特色是采用归纳法，将史料高度压缩，而赵世瑜提出的小历史概念可资借鉴，以多元性地书写华教历史。

华教大历史的书写困境是：一、缺乏新角度，视角重覆，如语文政策、国

家政策、政治动员问题；二、缺乏新材料；三、书写或研究成果细化、重复和缺乏多元性。一般上使用的材料都脱离不了前辈学者的研究，以及董总、教总出版的材料。材料的重覆使用，使得研究成果一直细致化，但这个细致化是重覆性的。如在谈政治动员方面，会重覆、深化去谈某一事件的动员，但长期来看却缺乏多元性。如果回到各地华教史或各校发展史，尤其会看到偏远区或乡区学校的学生多元性，这与城市的多元性是不同的，例如看到一些华校的学生来源是非华裔。书写大历史时可能会忽略这些地方的多元特色，尤其是东马华文教育。

如果要提出新论述，重新开发或重写历史，就要找出新的材料、视角和阐释。这些就是重写华教史时可思考的方法。小历史的书写方法，基本上就是三个部分：新材料、新解读、新阐释。从新的材料进行新的解读，并对这些新的解读作新的阐释。当然这是较理想的，但要做到很细致并不容易，可能要花两三代人的心血才能慢慢挖掘出来。在大学，我会带领学生书写华教课题，如研究华小的多元性，耗时收集材料、做访问，然后整理成文。

至于重写或补充华教史，重新解读旧有材料也是一种方法，不过应寻找新材料，这对书写华教历史有帮助。各式各样的材料，包括碑铭、口述历史、会馆记录、官方和非官方档案等。

口述历史是更可行的，它是代代相传的故事，几代人都谈到当地人的建校过程，这其实承载了不同时代人对华教历史的看法，虽然这些口述历史有些偏见和失真情况，需要重新验证，但重要的事情会一直复述，也许会有新信息在挖掘出来后即可重新解读。我们可从前辈学者刊物中挖掘华社与学校的关系，像遭烧毁的大山脚大伯公庙，有记载该庙与地方发展和日新学校的关系。柯嘉逊通过官方档案来重新解读五一三事件。近期出版《在伤口上重生》则将受难者家属的口述历史整理成书。另有一本刊物记载女性参与马共的历史。甄供的《凭着这颗心》记载吉兰丹和巴生两所独中的复兴，杨佳佳的《政府的教育政策对砂拉越华文教育发展的影响》（1841-1989）阐述了布洛克王朝、英殖时期及独立参组马来西亚后三个时期，砂拉越华文教育的成长状况。

我们可以把各个小论述结合成大的华教论述。口述历史整理成文，可用于比照主流历史，挖掘所缺的部分历史，达到还原历史真相的目的。这种小故事，小历史，就像莫泰熙讲的华教小故事很震撼、触动人心，因为都是跟生活很相近的事情。然后，我们不必有大历史的负担，可去挖掘更多在地的华教历史，来补充整体论述中所缺的。

要如何去谈论华教史？我认为是由小至大的华教史，涵盖从各校、各地、各州到全国层面，这里有地方华教史和各校历史，它们的多元性、复杂性、地方势力斗争和角力，都有很多故事，例如有人变卖家产办校，或当司机去接送学生，避免学校关闭，或为学校演出筹款，目的是要维持学校续办下去。这些都是很小、很个人甚至很地方性的华教史，有必要记述下来。各校的百年特刊，可补充到华教大历史。这些小地方的华教史，其实就是人民的日常生活，如到学校散步、聊天、运动，体现出学校是公共空间，居民对学校产生感情，从而为学校发展付出努力。学校作为公共空间，不一定只有华人参与，可能还有其他族群参与，突出了华教的多元性。因此，通过新材料、新解读、新阐释，可重新用不同角度书写华教大历史。最后，我以傅承得、周金亮合作的诗曲〈一颗种子〉为例，华文教育从一颗种子变成森林，后来形成华教这片天地，我们在讨论森林时，不能忽略种子。

三、讨论与交流

听众甲：如何看到年轻一代缺乏华教使命感的现象？

何：我们都晓得莫泰熙讲的华教小故事较贴近人心。我鼓励学生书写地方历史、家庭与学校的故事等，通过这种贴近日常生活的方式，让年轻人接触华教故事或家乡与学校共生的关系，从而产生感情，思考应做的事。

陈：每一个年代的挑战都不一样，怎样传承精神而不仅仅是形式，是很重要的。宽柔中学每年毕业特刊都有一篇简单的校史，令我印象最深刻的是早期宽柔创校元老为学校筹款，从新山走路到笨珍，途中迷路，

最后一位马来人协助下在其家留宿至隔天才走到笨珍。这样简单叙述的长途跋涉筹款精神，非常感人，可以看到那一代人的使命感，他们内心有明确目标，为了学校可放下身段，到处找钱和找人帮忙。学校的传承不仅是形式或做法的传承，虽然不同年代的社会、经济条件不同，但可用不同形式把核心精神表达出来。对于教育的热爱、投入、忠诚，这些都是可以做和应该做的。相较于年长者，新一代的第二语文如马来文的能力比较好，这是可发挥的长处。至於使命感受多方因素影响，我不认为新一代只为了打工，这必然是某方面出现问题，没有令他们感动到长远的投入。我不接受“以前的人有使命感，现在的人没有使命感”这种简单二分法的言论。

董总在2019年举办了一场教育国际研讨会，邀请香港教育专家来谈论STEM或学习与评估方法，并指出对于知识的学习，普遍上不论来自中国、台湾、香港、新加坡的华人，他们的学习能力很强，考试分数很高，但从学习的愉快或幸福感方面则不怎么快乐。

人们很好奇时下常受推崇的芬兰教育，与我们的教育有何差别？为何教育工作者常提到向芬兰学习？其中重要因素是芬兰教育的特点，是不太标榜或突出考试制度。芬兰学生学习的愉快和幸福感，比成绩超越他们的国家的学生来得更好。

有时观念会影响一个人的学习，以及对学生的评估、判断。虽然我们一再强调鼓吹多元智慧，如一名学生音乐不太好但数学很好，另一名马来文不太好、美术很好，我们都要有多方面的欣赏，不应以单一项目来判定学生。但家长放不下，没有更好的评估方式，当取消考试制度，如小学一至三年级没有大考，家长有所失落，不知道孩子学习得好不好，又怎么知道比别人好或不好。我们把很多重心放在比较，对比之下会发现孩子成绩很不错却不快乐。用了九牛二虎之力，还是改不掉这种长期累积的观念。我们常说学生是教育部的白老鼠，但孩子也被家长当成白老鼠。所以，观念的冲击、交流和互动是非常重要的。如果有多方面的资讯能让家长、教育工作者参考、交流，将能免除在狭隘的点上打转，或过于执着。

听众乙：我所读到的马来西亚华教史专书，大部分都是写华教的艰难岁月……

徐：我们应有更多方面的投入，如在教育专业的研究。早期的学者、文人喜欢研究华教的艰辛，这是人之常情，华教的生存很不简单，所以他们要多写一点这方面的奋斗历史，把华教的特点和精神表现出来，而何启才提的多元化等方面是新的研究领域。

听众丙：华教两百年历史中是不是缺乏华教发展的多元性课题？

何：我不能排除口述历史中偶尔会提到不同的观点，或所忽略事情，这些可补充到华教历史来讨论。我从前在金马仑的会馆做调研时，当地一些老人家说曾经在马共开办的学校就读，说了许多学校的故事，这让人觉得原来还有不同意识形态的学校。又如加影华侨学校和育华学校两个不同意识形态的学校，对于左派或右派办学的差异，在华教大历史中有提及，但并不多。这些事情提供了不同视角与反思，日后的华教史书写可以参考。

听众丁：马来西亚华教历史的学术著作，有哪些结合了实践方法和教育专业方法？

徐：华教史基本上是历史学，如郑良树的四大部著作，但纯粹教育学研究方法的专著较少见，不过散篇的论文还是有的，如马来西亚华文教育期刊内有华文独中教师和行政人员的论文，研究华文独中教学或华教的一些情况。

何：马来亚大学中文系有好些学生从历史、政治、教育学等角度去研究华教，这方面的成果其实是十分丰富的。

谢：各位如何看待华教历史书写的多元性可能？是否鼓励普及化或通俗化的书写，像美国历史学者史景迁的《天安门》、“追寻现代中国”系列，中国作家岳南的《陈寅恪与傅斯年》、“南渡北归”系列？

徐：我乐见出现多元化的书写华教史。它可以是很严肃的历史考证，那是专家在看的，或是深入了解后化为普及、故事性的，适当地添加文学元素进去，这将对华教精神或故事的宣传起着作用。譬如，好多人在疫

情期间，通过社交媒体看到一位中国青年介绍马来西亚华教的视频后，或许会认为她把我们的的心声说出来，纷纷转发。但若对华教历史稍有认识，会发现该视频讲的很多“史实”并不正确。如果我国华教工作者不流传、不宣传、不推广、不教导年轻一代认识华教历史，我们的诠释权或故事的传播，若由外界人士讲述的话，就会隔了一层、走味了。

陈：我们都知道马来西亚华教两百年来的发展非常艰难，生存环境非常恶劣，还要面对官方政策的打压，所以华教一直以来都有抗争、防止被消灭和被同化的悲情。长期下来，就树立出一种非常强烈的防范性格，甚至是非我族类的样子。这种心理状态，一直放不下来。但我们身处多元社会，必须跟其他友族共同生活在这片国土，可惜彼此都不认识，或者知道得很少。举例来说，我们关心华教百年，但不太关心淡米尔教育、马来文教育的一百年是怎样走过来的。转过头来，马来社会也是如此，对董教总有刻板印象，华教奋斗的感人故事可能还未感动到马来社会。我认为，要有多一点交流，有更多的比较研究，才能降低防卫心理。

华教在很多方面做得很好，但没有把好的经验向淡米尔文教育、马来文教育传达。因为我们认为马来文教育有国家支持，而淡米尔文教育又是另一个系统，另一方面我们又强调同在多元种族国家，这是一种非常奇特的状态，使得多元种族国家，各自为政，在各自圈子生活。过去怪罪英殖民地政府的分而治之，但从1957年独立至今，已不能把账算在英殖民地政府了。新一代要有开创的做法。华教奋斗史、华教史不一定要写得硬邦邦的。有的人能把复杂的东西，用通俗易懂、生动的方式表达出来。只要未刻意去扭曲或不确实的描述，各种尝试或表达方式都可以接受。华教奋斗史应有面对不同群众、知识阶层，量身定做的书写方式。

听众戊：如何看待五福书院的定位？华教是否具两百年历史的争议？

徐：五福书院的争议不能说已有定论，但马来西亚华文教育在五福书院之前就见到相关资料了，有至少两百年或超过两百年历史。1815年的材料就提到马六甲有几所华人私塾或学堂的记录，比五福书院的1819年还早。这些都是可以讨论的。林连玉纪念馆出版的《林连玉纪念馆通讯》，从2019年第一、二期到2020年第一期，都有关于五福书院争论的文章可供参考。

陈：五福书院是否为华教发展起源，用历史学角度来讲，“一份资料，说一份话”，目前没有更好证据之前，就暂时保留，等有更好的研究成果出来，推翻1819年的讲法。淡米尔文教育工作者对淡米尔文教育何时在此生根，引用的是从1816年槟城义校（Penang Free School）开设的淡米尔文班算起。历史学的困难就是，在有力的证据出炉前，的确难以改写从前的记述，研究的重要性也就在这里。

总结

谢：请各位主讲人稍作简短的总结。

陈：华教课题从研究角度、资料整理、研究工作到建立论述，都可看到一定的成果，但仍有开拓的空间。每个时代面对不同问题，相较于过去，现今有更多学术人才开展研究工作，但我们要建立交流的习惯，善用不同语文，与其他语文社群互动交流。

徐：我希望华教研究能加强深度、高度和广度，出现新的论述，华教欣欣向荣。

何：我鼓励大学生撰写华教课题相关的毕业论文。国立大学硕博士生是以马来文或英文撰写学位论文，这有助于鼓励学生与友族交流，让他们了解学生的华教研究。可惜的是，当学生要到学校考察或进行研究时，校长要求学生需有教育部批准信函，理由是未获邀请将不得访谈或考察。如果校方持开放的态度，让学生的调研更便利，将减少这些阻碍或麻烦，更多人将愿意去做华教研究。

谢：再次感谢各位，也谢谢出席聆听、讨论的朋友们。

独立精神、史料典藏、 同行评鉴

——对“铭刻与建构：华教历史书写” 座谈会的几点意见

何启良*

一、“华教论述生产与历史诠释权”

2020年5月15日座谈会那段下午时间，本人因为拨不出空挡，没有参与。后来详听全程录影，觉得此课题对华教研究者而言有继续讨论的空间。主持人谢伟伦在“说明”提示说，座谈会“拟从：一、华教论述生产与历史诠释权；二、记忆保存、私人书写等方面，藉此反思华教历史的书写积累。”三位主讲人全程对话抛出了不少值得思考的议题，可惜并没有涉及太多这两个重点。

先说“华教论述生产与历史诠释权”。用四个问题简单破解这两个概念，即“书写什么？”，答案如果是华教，那么华教应该“谁在书写？”“为何书写？”“如何书写？”回答这些问题，必须具备一个重要条件：我们必须系统性回顾过去三、四十年来有关华教的著作。当然这不是一个互联网座谈会所能够做到的，何启才的讲述提供了部分答案，所列的中英巫著作，有其代表性。

先解释命题“华教”二字。我想主办当局要讨论的应该是华文教育，而不是华人教育（“书写什么？”）。既然命题是华文教育，那么先撇开

* 马来西亚政治学者、台湾文藻外语大学东南亚学系特聘教授。

一边不讨论更广泛的“华人教育”其实没有问题。华文教育已经是很复杂了——虽然这两年来华教机构所提出的所谓“华教新路向”必须要考虑到这个一直被忽视的议题。

先回答较简单的问题“谁在书写？”书写者以身份来归纳，可分为学术人员、参与华教人士、一般教育和文化从业员等。这几类书写者有可以细分，如学术人员可细分为学院派、民间学人等等。学院派又可再细分，即较资深学者、研究生等。也可以分国内外学者。

另一种归纳即用什么语言来书写（中文、英文、马来文、其他）。我们可以搜索并列出一个完整的书目名单，目前还没有一个机构在做这项工作，或者华研或董总资料室或林连玉基金可以考虑，完成后公布在互联网，以方便研究者，吸引更多的阅读者，而进一步扩大研究华教的团队。这是一个不小的工程，需要投入一些人力与资金资源。不容易，但是可行，而且意义重大。

“为何书写？”也不是太难回答的问题。总的来说即“铭刻与建构”。座谈会题目用词是“铭刻”，有牢记、记述事实、功德等意思。这方面虽然一路来资料与文献的收集与保存（文字、非文字数据或物品）差强人意，但是近年来有了进展，因为要“抢救”历史。如各校庆祝百年校庆，开始有校史的汇编。保存记忆（史料）成为第一项目的，也是最基本的目的。随着时代的变迁，深藏在民间的珍贵史料随着开发的脚步及频传的天灾而散失，加快脚步是必要的。希望不会是再过另一个百年才看到另一个热潮。文献史料采集不是“请客吃饭”，各校（小学、中学）都必须有一个基本认识，即留给子孙一个历史记录。

《教总33年》、《董总60年》、沈慕羽资料汇编也是这方面的成果。林连玉家书的艰辛收集、沈慕羽日记的发掘，几本百年校庆校刊的资料汇编，文史工作者李亚馥的努力必须被肯定。当然还有太多的资料需要我们立刻着手整理的（抢救），从知名人物如陆庭瑜的文告、林晃昇的书信、蔡任平和吴体仁的日记，到各校校长的谈话、会议记录、文字档案等。其

实，为了铭记、为了记述事实，这些人物的任何文字或非文字资料，都是值得收藏和整理的。徐威雄说有资料才有论述，这是一个基本的研究和写作原则。

书写的第二个目的即“建构”。所谓“华教论述”大概就是说，书写要有一套理论与方法，较完整勾画出华教两百年来的发展与变迁。建构脉络、建构历史、建构本源、建构精神等等，都是书写的必要，也是任何写作人的动力。这是一个民族的记忆，一个群体的精神，一个文化的变迁，值得全力去建构之，就如陈寅恪谓独立精神和自由意志，“是必须争的，且须以生死力争。”

其实不必太在意建立“华教学”这个部分——“学科”的建立需要许多条件，如大师参与、典范著作、成果累积、团队聚集等，华教研究还没有这些条件——这个阶段必须先注重整理出多面性的论述议题和主题。基础先打好，再图其他。

第三个书写的目的，是“为了宣传与交流”。陈亚才拳拳在念是与友族的交流，这个概念值得肯定。我希望这是现在毫无方向的“华教新路向”的未来重点。过去的确做得不够，以后组织的领导们必须下决心，以新的思维面对现实问题。但是这个工作并不是非要用马来文或英文书写（研究）才能达致，况且华教研究也的确有这方面的成果（参考何启才演示里的部分书单）。

研究者必然是采用他们最能掌握的语文做研究的书写媒介，才能更精准论述，并不是顾虑不顾虑到友族的感受问题（华教史的文献资料还是以华文为主）。陈亚才所言，最基本做法，应该是各种宣传材料的进一步发挥（如网站——董总有三语；教总只有中文版；林连玉基金是英文/马来文合併版），然后是普通读物（华教、人物介绍，马来友族在华小就读的经验谈等等），再下来才是更高层次的研究成果。前面两类（网站版、印刷品），董总和教总必须负起责任。以马来文、英文翻译中文著作也可达此目的。所以说，当前华教研究阶段，以中文为主，英文、马来文为补，还

是可行的策略。友族“误解”华教（内容、使命等），是长期以来华教运动者与当局抗衡的结果。解铃还须系铃人。

最具争议的问题，即“华教应该如何书写？”，这个议题实在复杂，牵涉到方法、理论、历史观、话语权、文化霸权等。我在另一篇论文里有更详细的讨论，读者有兴趣可以找来阅读（何启良：〈方法、地方知识、书评之必要：当前马新华人研究的几个重要议题〉，吴小安、黄子坚编，《全球视野下的马新华人研究》，北京：科学出版社，2019）。这里只简单提示。第一牵涉到研究者的学科训练：史学、社会学、文学、地理学、心理学、政治学等。不同的学科范畴涉及不同的领域、不同的内容，学术训练会出现不同的视野。学科的多元性基本上是一个争鸣的学术现象，不是太大的问题。华教研究最大的问题，与华人研究一样，在于素质的优劣参半。这里学术人员要负起很大的责任。学术界同行、大学学院老师应该好好把关，这是一个学术标准的问题，不只是反映个人或学校的素质而已，而是整个马来西亚华文教育研究的国际口碑。

最复杂的议题是“历史诠释权”。首先是华人本身的论述与国家主体论述的对立。更广泛的说，是国家历史的诠释所遇到的种种意识形态问题。华教史在国家教育论述里，就如叶亚来的地位一样，是被边缘化的，甚至根本不提，被提到也是以“颠覆”的姿态呈现。这个偏差的纠正涉及政治话语权、话语空间、话语权力、文化权力等，即使经历了政党轮替，也不容易解决。

我更在意的其实是华文书写圈内研究的诠释权。第一个问题是有没有“自我诠释”的现象？第二个问题是书写者有没有“家丑不外扬”的研究心理？所谓“自我诠释”，即凭主观意识阐述华教史，“非我华教者皆民族败类矣”的心态，很累人的。渐渐演变成一种论述的意识形态，或许可称这些书写者为“华教胶”。一路来华教史的书写者都是华教的同情者，甚至是参与者，其视野毕竟是有局限的。思考是“我们”与“他们”的区别，这就是所谓“我方历史”的书写了。“我方历史”可以参考，也是研究的必要，但是他不能拥有所有的话语权。华教话语权被“华教胶”

垄断，是当前华教论述的最大问题。有许多议题竟然还是禁忌，或者以某人观点成为定论，这就失去研究的意义了。

现在华教书写需要的是“独立的精神”。除了扎实地搞好理论和方法，还必须撇开华文教育的民族大义、激昂、悲情，以真正的学术精神，大胆发掘新颖的课题，重新检讨过去被忌讳的议题。历史真相是有所谓“家丑”的，也没有神人、没有圣人。唯有破除一言堂的迷思，华教研究才能存在真正的多元与繁盛。

二、“记忆保存、私人书写”

“记忆保存、私人书写”的部分，与上述议题相关，也牵涉到如何维护、继续推展等诸多问题。林连玉基金推出的“文化资产保存”当然是一个很棒的计划，可以继续推动。其中一项是“进行资料收集”，大概就是保存记忆的宗旨了。具体工作是“搜集、整理文化资产资料，建立大数据与数位典藏”，这是大方向，关键在于执行面。还是人力和财力的问题，以及更细的具体工作（如搜集、整理、复制、典藏、应用、展览、管理、参考咨询等事项）。经费较为充裕的情况下，购置与捐赠可以并行。应该有阶段标志，以作定期性检讨。华社有前车之鉴，一曝十寒的例子太多了。

关于华教的书写或论述，征集材料方面牵涉到口述历史、传记（自己写的、别人写的、雇用别人写的）、信笺、手稿、笔记、日记、档案、文物、字画、诗作、简报、论文、讲稿、照片、录像带、录音带、激光视盘、勋章等，这些工作都有待起步。林连玉纪念馆搜集林连玉资料很努力，分别访求，也有成果。或许可以考虑进一步征集重要华教人物的资料与文献。我们不需要建立一个林晃昇纪念馆才来搜集与典藏他的档案史料。这个工作是有见识、有远见的机构可以做的。

我发觉一个特别的现象，除了少数华教工作者（如林连玉、沈慕羽、任雨农、黄润岳、陆庭谕），他们都没有留下太多的文献或史料。是他们的书写能力不好吗，还是他们没有下意识为历史留下记录？大概两者都是



原因。以1955年马六甲会谈为例，华人方面有十七位参与者，留下的只有温典光的会议记录、林连玉和朱运兴的回忆文字而已。这样重要的会议，其他人为何没有留下任何文字？这是非常可惜的。

华团人士钻营权势，注重外表，没有留下文字记忆固然可以理解。那略懂文墨的华教人士却不作私人书写，则让我们更有痛感。他们也不珍惜自身的资料，华社也没有保存资料文献的认识。有了一个雏形的研究中心却又缺乏学术专人投入管理，也没有资源去支援公共图书馆、资料馆，遑论史料馆了。华团搞华人博物馆不是为了收集保存先贤的文献史料，而是要突显当前领导层的功绩。这些，都是整体环境的局限，个别研究者只能各自努力。

最后，我想作一个小小建议。任何书写都有好坏、优劣的问题。华教书写也不例外，但是就是缺乏同行评鉴的制度与氛围。一本著作的出版，好与坏，那些地方需要改进，除了较热闹的推介会，真正的阅读分享和评论是极为缺乏的。马华学术界缺乏一种评鉴的群体意识。《马来西亚教育评论》或许可以进一步扮演这个角色，多邀请、发表严谨的书评，或针对某著作邀请专家深入评论（座谈、书面评论皆可），建立同行评鉴的精神，竖立学术标准，这样华教书写才会有进步。泛泛而谈的座谈对宣传有用，但是对较艰辛的学术研究则帮助不大。

“华教”的想象基础与可能

黄国富*

前言

笔者可以说是在“华教”体制中成长，感恩受惠于“华教”的培养。然而，成年后笔者仅算是关心“华教”者，并未投身实践，其中很重要的因素，是对于譬如“华教”到底是什么？在现今时代下“华教”和个人有何关系？等问题，有颇多疑惑。所以本文书写的动机，和“华教”有关系但又有些疏离，对于许多先贤和前辈们理直气壮与义无反顾地投入“华教”事业的实践，笔者衷心感佩他们的付出与牺牲。

身为“华教”的外围者，也不是研究“华教”的专家，主要是把一些个人疑惑与思索的问题提出来，与各方前辈和朋友讨论交流，所以，以下的内容可能有不够精准或显得外行的地方，且因时间有限，有些问题也会说得较为简化。

以下从三个面向来思考“华教”的基本议题。

* 马来西亚传播学者、独立研究者。

本文是作者改写自“华教再出发 变天后的多元团结想象”讲座的发言稿，吉隆坡：隆雪华堂，2019年3月5日。

一、“华教”的问题化

从时间来看，今年恰好是“五四运动”后的一百年，“五一三事件”后的五十年，“华团诉求事件”后的二十年。从空间来看，我们现所处的全球脉络，有人称为是“后冷战的新冷战”的境况，以及本土509的政权转换。身处这个时代的人们，要面对与回应全球与本土整体情势变化，是个巨大的挑战。

“华教”领导人认知到在如此处境中，必须要重新整顿再出发，是改革“华教”与推进本土社会的一步。但诚如学者刘擎所言，“最令人惶恐的处境并非动荡与纷争本身，而是深陷其中却无从辨识、无力把握，于是茫然失措。认知坐标的迷失，判断依据的错乱，或许是时代肖像真正阴郁的侧影。而对时代的思考与辨析，则是『挺住』的一种实践”（刘擎，2018）。因此，思考与辨析也是“华教”再出发的重要起步。

然而，“我们”也不能太急躁，要思考与辨析“华教”问题时，应先厘清与反省过去的累积，分析当今与接下来可能的社会情势，建立彼此的初步共识。面对新状态下的际遇，是“我们”整理过去超越当下的开始，这样未来才有可能。因此，有必要在拉长时间与拉大空间的思考框架下，先将“华教”问题化。为何说要将“华教”问题化？

许多人对“华教”有一套定义与认知框架，所以可以很习惯且快速的针对相关议题，做出判断与反应，只是经过这些年各种社会条件的改变，“华教”这个“我们”认为理所当然的议题，其意涵是否已出现变化，且其中可能产生了新的问题，这使得“华教”的内涵显得问题重重。因此这里所说的让“华教”问题化，是暂且将它视为一项问题重新认识与检视，厘清其中的各种疑问，可以更清楚理解“华教”在这时代与未来的意义和内涵，所以这不是要否定过去的“华教”。“我们”需要更真诚与谦卑的检讨和梳理华教的真实状况，这样才能对未来的路向可能有更好的判断与想象。

想象不是虚构，不是没来由且无中生有的空想，想象是建基于历史感与现实感的掌握与把握，还有了解华社积累的情感结构与心理状态，作为思考与擘画未来的框架基础，以超克当下的困境。

因此想象是踩在现实的泥土上，尝试转换对现实理所当然的既有感知方式，建立新框架来看待和处理旧及新的问题，或看见以往被忽略掉的不同层面，如果没有这样的尝试，那真正的想象将很难起动。所以先厘清华教主流论述的认知框架与情感结构，承认自身的状态，也要理解调整的必要时，才可能愿意建立新框架来看待现有的新旧问题，想象新的出路。

整体而言，首先可能要问的是，“我们”在这时代要处理的主要问题是什么？对华社而言，“华教”还是关键词（keyword）吗？为什么？它在这时代的意涵是什么？它还是不是运动？以上都是大问题，却也是不得不问的基本问题，需要更多研究与讨论，笔者没有能力在这里完整提出个人看法，仅针对“华教”的意涵提出初步不成熟与简短的想法。

“我们”所说的“华”，是否应该是以中华文化为基础，这里所说的文化不只是“活动”，也是历史、记忆和生活方式。而以中华文化为基础的意思是说，中华文化在本土与不同文化长期混杂后的呈现，是具本土特色的“华文化”，且更为开放与包容。文化内容本是不断变动的，也是教育的基底，成为受教育者建立世界观与价值观的基础。

至于“教”，如何重新检视与回归教育的本质，也减少对语言过度工具性与功利的思考，是不得不面对的实质问题与真实困境。

二、共同体的想象

在长期族群政治的建构与操作下，族群民族主义依旧是当下的社会主调与主流论述基础，由族群与宗教所形塑的身分认同，经常主导各族群多

数成员的思考与行动。许多人会根据根深蒂固的行为习惯和情感，护卫他们共同认可的利益或信念，因此可能陷入“部落主义”（tribalism）的状态与弊病。

这里涉及部落主义的不仅是“他者”，是否“我们”也是如此？虽然生活在这块土地上的人们，有着多元文化的事实和长期经验，但许多人仍存在着一元论的想法，就是相信只有一套价值或信念是真实且正确，其他的价值或信念都是错误或虚假，而我持有的信念总是对的，他者则是错误的，这使得彼此难以对话与交流，把争议和问题都互指向他者，也不易同理他者的处境。本土社会长期在这类想法下，使得相信价值、信念是具有多元性的论事态度，一直很难找到生长的空间，也使得宽容的空间被压缩，对立状况更趋尖锐化，很容易在缺乏整体公共利益的框架下，去思考与护卫自身的立场和利益，形成难以理性沟通对话的状况。

当华社常批评前任或现任政府或他者是单元思维时，是否“我们”也常是如此，卡住所谓的“原则”甚至“教条”，认为自己一定是对的，未反思这些原则是否有其缺陷或可协商的空间，因此，需要警觉与自省自身思考和反应的习惯，尝试学习摆脱二元对立显得重要。以上问题当然有国家与制度力量的建构和强化，“我们”需要有更多真诚的自我批判与检视，才更能自我警惕与超越，很多问题是长期累积的，很难一蹴可几，快速找到处理和解决方法。

在当今整体氛围下，如果“我们”认为传统民族国家的共同体想象，也就是所谓“一个国家、一个民族、一个语言”的想象，会造成更多的排他与压迫，对这块土地的人民的集体想象不合适，如何摆脱这类“部落式”的集体认同方式，迈向现代国家“公民民族主义”或其他更进步的共同体想象方式，是长期努力的方向。“我们”是否可以提出更有吸引力和合适的愿景，希望引起更多人的共鸣与肯认，这方面掌握国家权力者也有很大的责任，若仅是为了巩固政权，对往自由民主的方向不够坚定，大概会越来越被“现实”给绊住或深陷其中，要改革将更加困难。

承接以上讨论，这一部分的问题主要是马来西亚这个想象共同体（imagined community）如何想象集体与个人？共同生活在此的人们想打造怎样的共同体？个体和共同体的关系应该是怎样的？

这些问题涉及国内各个群体，也包括掌握权力的政府等，但在目前分裂且矛盾的局势下，不同的社会群集（social group）应试图说清楚自身对共同体的想象。推动“华教”者来说，核心价值是什么？是自由民主吗？或有其他主张？理想与信念是什么？

除了少数的集体受到压迫，个体在马来西亚社会脉络中更是受到压抑，如何重视个体的独特性与异质性，抗拒均质的诱惑，也是社会进步的重要部分，是想象共同体的基础。

三、重新说故事

从华社内部而言，为何“华教”在本土做出很大贡献，但如今不同世代的许多人对“华教”颇“无感”？不少人看似受惠于“华教”，但却和“华教”显得疏离，没法和“华教”有共感共应的连系？当中出现什么问题？

上述曾提及认同（identity-ies）这词汇，其实内含不同意义。有关认同的理解，典型是指所谓的政治认同，它经常是指单一的思维，会将人僵固在国家主体身份（或国家主义）之中，强调对国家的忠诚与认同，于是高喊集体团结的口号，同时排除异己，使得“非我族类”者，遭受极大压迫与歧视，个人的发展潜力也受到极大压制。至于文化认同，则是另一种复数或多元的思维，人们在更友善的环境中，乐于与他者交换生命经验，且愿尽更大力气尝试理解彼此过去，进而相互肯认彼此，更深切理解因为历史的偶然，让在此时此地共生的人们，都可以是自己人，形成更开放与宽容的共同体。

因此，更开放的文化认同能让不同群集相互理解与肯认彼此，从中对共同体产生共感共应。然而，对于年轻的世代在身分认同方面，不会被族群这个集体认同所框限，而是可能同时属于不同的社会群集——她可能同时是女性、母亲、华裔、劳工、壮年等，所以，族群认同仅是身分认同中的一项，不是唯一。因此，过度强调华人的族群认同已不符合新世代的群体认同需要，也对不同族群间的互动与交流产生阻碍。

这些问题其实已存在相当时间，但“华教”在过往似乎是一个较为封闭的系统，热爱华教者像是同温层，彼此相互取暖，以习惯的对抗方式护卫自身的信念，同时也抗拒内部的质疑与挑战，认为会影响团结与动员，重要是要守住这堡垒，但时间久了却越显封闭与保守，未必能容忍不同的声音，也让许多不同世代且有不同意见者逐渐远离“华教”。

因此，今天谈华教再出发，其中一个重要部分，是要怎样重新说“华教”这故事？它的内容是什么？过往的故事是否太沉重？要怎么说？这些当然都是很复杂且需要很多技艺来实践，特别是“我们”其实很少开放从不同视角讨论这议题，所以，得先建立开放自由的态度，愿意真诚的面对不同声音，重新以更多视角去检视和理解过去，务实的面对当今环境，且开展想象力去面对未来。

这是让不同群集有共鸣，且能共感共应，也让不同世代能有机会同理的看待彼此，相互感知彼此经验的盲点与不足，体会与接受社会的多样性。“我们”需要叙述自己的故事，尝试把自己说清楚些，说出与正视彼此的伤痕和创伤，真正的社会对话才可能展开，才能处理彼此长期妒恨的问题。

结语

“华教”论述的重新建构，可以视为本土民主进程下的一环，也是集体反省，接受新观念与受教育的过程。“我们”必须承认本土还缺乏多元文化主义的土壤，在当下阶段非常复杂与歧异的社会环境下，许多事情不易建立“共识”，但可以寻找彼此的“最大公约数”，就是不同观点中出现的某些相同部分，改革才有望推进。

论述的建构不仅是理性的论说，提供行动的基础与方向，也要处理情感结构与心理状态的问题，譬如长期以来的族群之间的妒恨，这是复杂与艰难的工作。我们需要找到新语汇与论述去述说新状态，摆脱旧观念所框限的思考行为模式，也述说新的故事，“华教”的活力与动力才能再次显现。当然如何安置与确认自身位置，与掌权者是一个怎样的关系？都需要细细思量与讨论。

参考文献

刘擎，〈2018西方思想年度述评（政治/时局篇：美国独行与欧洲彷徨）〉，
《端传媒》，〈<https://theinitium.com/article/20190205-opinion-liuqing-western-thought-review-politics-current-affairs/>〉，2018年。

马来西亚淡米尔文学校 发展概况

——起源历程、现况和发展规划

沈天奇*

摘要

马来西亚是一个多种族群、文化、语文和宗教信仰的国家，拥有以不同语文为教学媒介的各类学校，包括马来文学校、华文学校、淡米尔文学校、伊斯兰宗教学校、教会学校、私立学校和国际学校。

为促进各界对各类学校的了解，本文旨在讲解和分析淡米尔文学校的一些发展概况，包括它的起源历程、现况和发展规划。这些背景资料可供各团体或人士参考或用于进行不同教育源流或各类学校之间的交流工作，或进行实地考察调研和信息传播，或规划淡小发展计划。

关键词：马来西亚、淡米尔文学校、淡米尔文教育、母语教育

* 马来西亚华校董事联合会总会（董总）资料与档案局研究员。



一、淡米尔文教育的演变：从Thinnai Palli、淡米尔文班、英淡学校、印度学校到淡米尔文学校

据指约于1800年，本地初期的淡米尔文教育以“Thinnai Palli”形式进行，即在教师、学生住家或商店的门前教导孩童。在淡米尔语里，“Thinnai”意指走廊，“Palli”意指学校。

1816年创办的槟城大英义校（Penang Free School）是一所英文学校，后于1821年开办的淡米尔文班在1823年关闭。约于1850年，教会在马六甲创办的一所英文-淡米尔文学校（Anglo-Tamil School）于1860年因学生来源不足而关闭。教会也在各地开办英淡学校，以英语为教学媒介，淡米尔文只是一个语文科目。

随着香料、甘蔗、咖啡、椰子和树胶的园丘开辟，印度劳工逐渐大量到来工作。这促进了后来的本土印度学校/淡米尔文学校的创办和发展。印度劳工开始于1820年代到胡椒等香料园丘、1830年代到甘蔗园丘、1870年代到咖啡园丘，19世纪末、20世纪初到树胶园丘工作。这些园丘劳工绝大部分来自印度南部和锡兰（今称斯里兰卡），主要是淡米尔人。当时印裔社群是来自各族群、语文、宗教信仰的印度人，有劳工、保安人员、政府员工、商家和专业人士。

1870年代起，印度学校开始在槟城威省、马六甲和柔佛由园丘业主开办，后来扩展到其他地区。1900年代，政府开始在霹雳峇眼色海、森美兰芙蓉和槟城开办印度学校。印裔社群聚居城区也开办印度学校，包括今称的吉隆坡洗都（Sentul）SJK (T) Thamboosamy Pillai（1906）和十五碑（Brickfields）SJK (T) Vivekananda（1914）。

英殖民时期，园丘业主、印裔社群、教会和政府创办了印度学校（Indian School）。印度学校采用印裔各族群母语为教学媒介。淡米尔人是主要的印裔群体，因此当时绝大部分印度学校是淡米尔文学校，少部分是其他印裔族群母语学校，惟后来全部成为淡米尔文学校（Tamil School）。

表1：1950年马来亚印度学校的教学媒介统计

学校数量	教学媒介
821	Tamil
27	Tamil, Telugu
11	Gujerat
10	Telugu
5	Malayalam
2	Hindi
4	Tamil, Malayalam, Sinhala, Gurkha, Gujerat

资料来源：Abdullah Sidek Saat, “Perkembangan Sekolah Tamil di Tanah Melayu”, 2011.

二、现有淡小创校年份分布

许多早期设立的淡小已不存在。现存最早创办的淡小是于1897/1898年创办的森美兰州芙蓉SJK(T) Lorong Java，其次是于1899年创办的马六甲州野新SJK(T) Jasin。2020年，全国有527所淡小，当中423所淡小（80.27%）于1897/1898年至1956年，即马来亚于1957年独立前设立，其余104所淡小（19.37%）则于1957年至2019年设立。独立后的早期（1957-1979年）有较多淡小设立或增建（23年内设立现有82所淡小），1980年及之后就很难获得政府批准设立或增建淡小（40年内设立现有22所淡小）。1945年，二战结束，各地复办或设立淡小，现有196所淡小（37.19%）于战后1946年至1956年设立。

表2：全国现有淡小创校年份分布（2020年统计）

创校年份	学校数量	创校年份	学校数量	创校年份	学校数量	创校年份	学校数量	比率%
1898	1	1935	13	1966	8	1890-1899	2	0.38
1899	1	1936	15	1967	4	1900-1909	11	2.09
1902	1	1937	13	1968	6	1910-1919	18	3.42
1903	2	1938	17	1969	4	1920-1929	50	9.49
1904	1	1939	8	1970	3	1930-1939	114	21.63
1905	2	1940	11	1971	3	1940-1949	160	30.36
1906	1	1941	4	1972	4	1950-1959	83	15.75
1908	4	1942	6	1973	3	1960-1969	43	8.16
1910	2	1943	1	1974	2	1970-1979	24	4.55
1912	1	1944	2	1976	2	1980-1989	6	1.14
1913	1	1945	8	1978	4	1990-1999	8	1.52
1914	4	1946	42	1979	3	2000-2009	4	0.76
1915	1	1947	55	1980	1	2010-2019	4	0.76
1916	1	1948	21	1981	1	合计	527	100
1917	2	1949	10	1982	1			
1918	2	1950	11	1985	1			
1919	4	1951	5	1986	1			
1920	8	1952	12	1987	1			
1921	2	1953	11	1993	1			
1923	3	1954	11	1994	1			
1924	5	1955	4	1996	2			
1925	8	1956	14	1997	3			
1926	5	1957	7	1998	1			
1927	3	1958	5	2001	1			
1928	12	1959	3	2002	2			
1929	4	1960	2	2005	1			
1930	23	1961	3	2015	1			
1931	2	1962	5	2018	1			
1932	9	1963	4	2019	2			
1933	6	1964	1	合计	527			
1934	8	1965	6					

创校年份	学校数量	比率%
1898-1956	423	80.27
1957-2019	104	19.73
1898-1962	448	85.01
1963-2019	79	14.99
1898-1921	41	7.78
1923-1956	382	72.49
1946-1956	196	37.19
1957-1979	82	15.56
1980-2019	22	4.17

资料来源：马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。

表3：各区现有淡小创校年份分布（2020年统计）

地区	1890-1899	1900-1909	1910-1919	1920-1929	1930-1939	1940-1949	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	合计
玻璃市	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
吉打	0	0	0	4	15	29	4	1	4	1	0	0	2	60
檳城	0	3	2	5	3	10	2	2	1	0	0	0	0	28
霹靂	0	4	8	12	40	31	21	9	5	1	3	0	0	134
雪兰莪	0	2	3	16	22	21	11	12	5	2	2	1	2	99
吉隆坡	0	1	1	2	1	2	4	4	0	0	0	0	0	15
森美兰	1	0	2	2	11	22	13	6	1	1	1	1	0	61
马六甲	1	0	1	2	2	6	2	3	3	0	1	0	0	21
柔佛	0	1	1	5	15	24	14	3	4	1	1	1	0	70
彭亨	0	0	0	2	4	14	12	3	1	0	0	1	0	37
吉兰丹	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
合计	2	11	18	50	114	160	83	43	24	6	8	4	4	527

资料来源：同上。

三、劳工法典与淡米尔文学校（1910-1920年代）

随着大量印度劳工尤其是淡米尔人到园丘工作，英殖民政府和一些园丘业主开办印度学校/淡米尔文学校，推进了这类学校的发展，惟其数量仍很少。后来的马来联邦1912劳工法典（Labour Code 1912）和1920海峡殖民地劳工法（Labour Ordinance 1920），也不太有效促使园丘业主为其劳工孩子提供学校教育。1922年，马来联邦有122所淡小，海峡殖民地有6所淡小。2020年，只有41所（7.78%）现有淡小于1898年至1921年开办，这显示早期设立的许多淡小已不存在或关闭。

在英属印度殖民政府实行1922年印度移民法和要求照顾印度劳工情况下，马来半岛英殖民政府修订有关劳工法典，颁布马来联邦和海峡殖民地1923年劳工法典（Labour Code 1923），强制规定园丘业主自费为其劳工的10名或以上7至14岁孩子提供学校教育¹，惟学校设备差、缺乏合格教师、教学课程有限、教育水平低落。政府还为公共工程、铁道和卫生等政府机构的印裔工人孩子开办免费的淡米尔文学校，这类学校大多位于城区。

¹ 我国园丘学校绝大部分是淡米尔文小学，以及一些华文小学和马来文小学。

2020年的现有382所淡小（72.49%）于1923年至1956年设立，有49,068名学生，占淡小学生总数的60.77%。这显示劳工法典强制规定园丘业主设立淡小，以及政府在城区设立淡小，促使淡小逐渐大量增加。这382所淡小当中，265所（69.37%）在城区有44,372名学生（90.43%），其余117所（30.63%）在乡区只有4,696名学生（9.57%）。这类淡小大部分是半津贴学校，涵盖283所淡小（74.08%），其余99所淡小（25.92%）是全津贴学校。

表4：1923-1956年设立的现有382所淡小概况（2020年统计）

州属/ 直辖区	全津贴学校				半津贴学校				合计				总数	
	学校数量		学生人数		学校数量		学生人数		学校数量		学生人数			
	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	学校	学生
柔佛	6	6	2,560	439	23	20	3,323	556	29	26	5,883	995	55	6,878
吉打	9	0	1,918	0	37	4	3,868	62	46	4	5,786	62	50	5,848
吉兰丹	0	1	0	37	0	0	0	0	0	1	0	37	1	37
吉隆坡	4	0	843	0	5	0	1,301	0	9	0	2,144	0	9	2,144
马六甲	3	0	817	0	6	2	453	73	9	2	1,270	73	11	1,343
森美兰	10	2	2,895	142	15	20	1,837	1,417	25	22	4,732	1,559	47	6291
彭亨	5	2	1,011	69	5	16	131	603	10	18	1,142	672	28	1,814
霹雳	26	7	3,645	181	41	27	3,719	801	67	34	7,364	982	101	8,346
玻璃市	1	0	68	0	0	0	0	0	1	0	68	0	1	68
檳城	3	0	411	0	16	0	2,346	0	19	0	2,757	0	19	2,757
雪兰莪	12	2	4,467	68	38	8	8,759	248	50	10	13,226	316	60	13,542
合计	79	20	18,635	936	186	97	25,737	3,760	265	117	44,372	4,696	382	49,068
总数	99		19,571		283		29,497		382		49,068		382	49,068

资料来源：同上。

四、淡米尔文小学教育发展（1930-2020年）

英属印度殖民政府按《1922年印度移民法》先后委派6名代表（1923-1942年）到马来半岛调查印度劳工情况，并与当地英殖民政府沟通联系，促进了淡小发展。1930年，英殖民政府设置专司淡小事务的视学官²，

² 在马来联邦和海峡殖民地，英殖民政府于1916年设置专司马来文学校事务的副教育提学司（Assistant Director of Education，今称副教育总监）、1919年设置专司英文学校事

1932年开始提供财政补助给淡小，1937年开始培训在地年轻人为淡小教师。³1938年，海峡殖民地和马来联邦有607所淡小，涵盖547所获得政府拨款补助的淡小（assisted Tamil school），以及60所独立或私立的淡小（independent/private Tamil school）。该547所补助淡小当中，政府创办13所淡小、园丘业主创办511所淡小、教会创办23所淡小。⁴

表5：1938年海峡殖民地和马来联邦各源流小学教育统计

学校源流	学校数量			学生人数			教师人数		
	补助学校	独立学校	合计	补助学校	独立学校	合计	补助学校	独立学校	合计
马来文小学	788	0	788	56,904	0	56,904	2,810	0	2,810
英文小学	105	166	271	32,141	9,776	41,917	1,583	767	2,350
华文小学	287	709	996	47,411	38,736	86,147	1,842	1,714	3,556
淡米尔文小学	547	60	607	22,820	3,451	26,271	731	133	864
合计	1,727	935	2,662	159,276	51,963	211,239	6,966	2,614	9,580

资料来源：马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，页32-39，48-49，52-53。

1957年是最多淡小的一年，总共908所，有5万1,370名学生，当中888所获政府拨款补助，20所是独立/私立淡小。2009年是淡小最多学生的一年，高达10万5,927人，惟淡小减至523所。独立淡小从1947年的102所逐年减少至消失。当时大部分淡小设立在园丘，后来当大园丘分割成众多较小园丘，或转卖，或改为房屋等发展用途，导致众多印裔工人失业和迁离，许多园丘淡小因而关闭或迁校。

务的总视学官（Chief Inspector，今称总督学）、1924年和1931年分别设置专司华文学校事务的副教育提学司（Assistant Director of Education）和视学官（Inspector今称督学）、1930年设置专司淡米尔文学校事务的视学官（Inspector）。

³ M. Utaman a/l Raman, Sivachandralingam Sundara Raja, “Peranan Ejen Kerajaan India Dalam Kemajuan Pendidikan Tamil Di Tanah Melayu, 1922-1941”, Sejarah: Journal of History Department, University of Malaya, No. 28(2), 2019, pp.82, 87.

⁴ Ministry of Education Malaysia, Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1968, pp.19.

表6：1941-2020年马来亚/马来西亚半岛淡小的学校数量和学生人数

年份	获得政府资助的淡小		独立/私立淡小		总数	
	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数
1941	—	—	—	—	—	25,573
1946	—	—	—	—	—	18,300
1947	741	33,954	102	1,432	843	35,386
1948	—	—	—	—	890	35,456
1949	—	—	—	—	889	38,743
1950	—	—	—	—	881	38,833
1951	—	—	—	—	866	37,164
1952	—	—	—	—	—	38,975
1953	—	—	—	—	—	42,043
1954	—	—	—	—	894	44,561
1955	—	—	—	—	898	46,247
1956	877	47,407	25	805	902	48,212
1957	888	50,766	20	604	908	51,370
1958	874	53,098	21	738	895	53,836
1959	840	56,297	17	633	857	56,930
1960	815	60,726	17	495	832	61,221
1961	784	63,917	14	438	798	64,355
1962	745	66,504	13	361	758	66,865
1963	720	67,649	11	336	731	67,985
1964	704	69,362	13	306	717	69,668
1965	700	72,828	13	487	713	73,315
1966	695	76,350	8	341	703	76,691
1967	686	79,203	9	364	695	79,567
1968	670	81,428	9	444	679	81,872
1969	662	80,750	6	342	668	81,092
1970	657	79,278	4	171	661	79,449
1971	647	77,192	5	207	652	77,399
1972	635	78,758	4	156	639	78,914
1973	631	78,854	2	104	633	78,958
1974	618	79,674	4	73	622	79,747
1975	612	80,404	5	138	617	80,542
1976	606	80,103	—	—	—	—
1977	600	78,841	—	—	—	—
1978	596	77,527	—	—	—	—
1979	589	77,013	—	—	—	—

年份	获得政府资助的淡小		独立/私立淡小		总数	
	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数
1980	583	73,958	—	—	—	—
1981	579	73,513	—	—	—	—
1982	575	73,897	—	—	—	—
1983	571	74,255	—	—	—	—
1984	566	75,028	—	—	—	—
1985	555	76,653	—	—	—	—
1986	553	81,051	—	—	—	—
1987	548	83,228	—	—	—	—
1988	548	87,837	—	—	—	—
1989	547	92,243	—	—	—	—
1990	544	96,120	—	—	—	—
1991	543	99,876	—	—	—	—
1992	543	102,493	—	—	—	—
1993	541	104,638	—	—	—	—
1994	539	103,963	0	0	539	103,963
1995	534	102,586	0	0	534	102,586
1996	531	99,525	0	0	531	99,525
1997	530	98,072	0	0	530	98,072
1998	530	94,907	0	0	530	94,907
1999	527	91,085	0	0	527	91,085
2000	526	90,280	0	0	526	90,280
2001	526	88,810	0	0	526	88,810
2002	527	90,502	0	0	527	90,502
2003	528	92,699	0	0	528	92,699
2004	528	95,374	0	0	528	95,374
2005	525	97,104	0	0	525	97,104
2006	523	100,142	0	0	523	100,142
2007	523	103,284	0	0	523	103,284
2008	523	105,196	0	0	523	105,196
2009	523	105,927	0	0	523	105,927
2010	523	104,654	0	0	523	104,654
2011	523	102,412	0	0	523	102,412
2012	523	97,696	0	0	523	97,696
2013	523	92,934	0	0	523	92,934
2014	523	88,880	0	0	523	88,880

年份	获得政府资助的淡小		独立/私立淡小		总数	
	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数	学校数量	学生人数
2015	524	85,371	0	0	524	85,371
2016	524	83,291	0	0	524	83,291
2017	524	81,701	0	0	524	81,701
2018	525	81,583	0	0	525	81,583
2019	525	81,420	0	0	525	81,420
2020	527	80,743	0	0	527	80,743

资料来源：

1. Ho Hui Ling, Darurat 1948-1960 Keadaan Sosial di Tanah Melayu, Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya, 2004, pp.176.
2. 马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》、年度《马来西亚教育统计》（2008-2019）、2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。
3. 教总（2009），《华小建校、迁校和微型华小资料集》。

注：2011年，3个源流小学有180752名印裔小学生，即56%在淡小就读，38%在国小，6%在华小。⁵

五、淡米尔文中学教育发展（1930年代至1961年）

1938年，淡米尔文中学还未设立。下表所指的15名学生是在其他补助学校就读，采用淡米尔语为教学媒介的中学班学生。

表7：1938年海峡殖民地和马来联邦各源流中学教育统计

学校源流	学校数量			学生数量			教师数量		
	补助学校	独立学校	合计	补助学校	独立学校	合计	补助学校	独立学校	合计
马来文中学	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英文中学	-	-	-	17,353	2,945	20,298	-	-	-
华文中学	36	0	36	3,215	0	3,215	455	0	455
淡米尔文中学	0	0	0	15	0	15	0	0	0
合计	-	-	-	20,583	2,945	23,528	-	-	-

资料来源：马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，页40-47，50-51，54-55。

⁵ Pelan Tindakan Masyarakat India Malaysia 2017, pp.18.

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, pp. E-8, 3-21, 3-24.

《1960年拉曼达立报告书》指在1960年，马来亚有2所淡米尔文独立中学（Tamil-medium independent secondary school）。⁶该报告书使用的“独立中学”名词是指在1957年教育法令下的“独立学校”（independent school）。1961年教育法令下也有“独立学校”（independent school）的划分。

另据马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，1960年和1961年有2所淡米尔文私立中学（独立中学），1962年起再也没有这类中学。1961年，这2所淡米尔文独中总共开办了预备班和初中一至初中三班，有301名学生（147名男性，154名女性）和8名教师（7名男性，1名女性），两校在《1961年教育法令》下，先于1962年改制为国民型中学（英文中学），后来于1976年起逐步改用马来语为教学媒介，最终改制为国民中学（马来文中学）。

表8：1947-1967年马来亚/马来西亚半岛淡米尔文中学教育统计

年份	1947	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
补助学校													
学校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
学生	93	310	440	164	10	0	0	0	0	0	0	0	0
教师	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0
独立/私立学校													
学校	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
学生	0	0	0	0	0	267	301	0	0	0	0	0	0
教师	0	0	0	0	0	10	8	0	0	0	0	0	0

资料来源：马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，页43, 47, 50, 51, 54, 55。

注：

1. 2所淡文独中于1960年有10名教师（8男2女），1961年有8名教师（7男1女）。
2. 1947至1959年，有些政府补助学校开办了以淡米尔语为教学媒介的中学班。

⁶ Report of the Education Review Committee 1960, pp.30.

表9：1947-1959年在补助学校的淡米尔文教学媒介的中学班学生人数

班级	学生	年份				
		1947	1956	1957	1958	1959
预备班	男生	0	0	0	0	0
	女生	0	0	0	0	0
	合计	0	0	0	0	0
初中一班	男生	84	228	314	92	3
	女生	9	82	126	72	7
	合计	93	310	440	164	10
总数	男生	84	228	314	92	3
	女生	9	82	126	72	7
	合计	93	310	440	164	10

资料来源：马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，页43。

表10：1960-1961年马来亚淡米尔文独立中学学生人数

班级	学生	年份	
		1960	1961
预备班	男生	0	53
	女生	0	53
	合计	0	106
初中一班	男生	88	36
	女生	63	50
	合计	151	86
初中二班	男生	50	31
	女生	41	22
	合计	91	53
初中三班	男生	9	27
	女生	16	29
	合计	25	56
总数	男生	147	147
	女生	120	154
	合计	267	301

资料来源：马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》，页47。

吉隆坡十五碑维韦卡南达国民中学（Sekolah Menengah Kebangsaan Vivekananda, Brickfields）的前身是维韦卡南达淡米尔文中学（Sekolah Menengah (Tamil) Vivekananda, Vivekananda Secondary Tamil School），毗连维韦卡南达国民型淡米尔文小学和维韦卡南达修道院。⁷维韦卡南达淡米尔文中学于1958年9月13日由时任首相东姑阿都拉曼开幕；直到1960年才有第一任校长；1962年改制为英文中学，获得政府拨款补助，有60名初一至初三学生在下午上课；后改制为国民中学（马来文中学），被教育部归类为所谓“半津贴学校”。截至2020年6月30日，维韦卡南达国中有797名学生和86名教师。

六、兴权会抗争和政局演变对淡米尔文教育的影响

2007年，印裔各民间组织组成兴都权利行动力量（兴权会，Hindu Rights Action Force/HINDRAF），进行系列族群权益抗争，包括在吉隆坡举办大集会，表达不满和诉求。这对2008年全国大选带来一些政治效应，虽然国阵继续执政联邦政府，但首次失去长期掌控的国会下议院三分之二议席。

兴权会抗争和政局演变，对淡米尔文教育发展带来一些影响。对比过去，联邦政府和某些州政府开始较关注和推动淡米尔文教育发展。这包括霹雳州淡小以地养校计划；檳城、雪兰莪、霹雳、吉打等多个州政府在每年财政预算中拨款给淡小，或拨地给淡小建校；多方重提设立淡米尔文中学；联邦政府增加拨款以提升和维修淡小，重建或兴建校舍，批准搬迁和增建淡小，并承担建校经费和土地。有些发展商也捐献土地和承担建校经费。整体上，淡小的软硬件建设获得一些改善。⁸

⁷ 吉隆坡十五碑维韦卡南达修道院（1904）创办2所淡米尔文小学和1所淡米尔文中学，以及接管1所淡米尔文小学，成为现今的吉隆坡洗都SJK(T) Thamboosamy Pillai, Sentul（1906创办。1964年由维韦卡南达修道院接管，避免学校关闭）、吉隆坡十五碑SJK (T) Vivekananda, Brickfields（1914）和SMK Vivekananda, Brickfields（1958）、雪兰莪州八打灵再也SJK(T) Vivekananda, Petaling Jaya（1958）。

⁸ 淡小发展行动蓝图和马来西亚印裔社群发展行动蓝图内，有提及淡小软件建设如学生表现和师资的改善情况和采取的措施。

（一）霹靂州淡小以地養校計劃

2008年3月全國大選，人民聯盟執政霹靂州。州政府宣布撥地2,000公頃（約5,000英畝）給宗教學校、1,000公頃（約2,500英畝）給華文獨中和600公頃（約1,500英畝）給淡小以地養校。

2009年2月，國陣取得霹靂州政權。2011年7月17日，州政府宣布撥地5,000英畝給宗教學校、2,500英畝給華文獨中和1,500英畝給淡小。後來，州政府把淡小撥地增至2,000英畝，交給霹靂基金（Yayasan Perak）與國大黨（MIC）成員主導於2013年成立的霹靂州印裔教育發展基金（Yayasan Pembangunan Pendidikan India Negeri Perak）進行合資，稱其利潤用於幫助州內淡小和印裔學生。國大黨於1960年成立的“全國土地融資合作社”（National Land Finance Co-operative Society Limited, NLFCS）負責管理該油棕種植地。這片2,000英畝土地位於霹靂州宋溪彼索（Besout, Sungkai），已開發為油棕園丘，稱為Ladang Kalvi，它與華文獨中和宗教學校獲得的土地處於同個地區。

（二）聯邦政府批准淡小各類建校計劃，制定淡小發展行動藍圖

2010年，聯邦政府批准增建SJK(T) Jalan Paya Besar，這是2000年吉打魯乃（Lunas）州議席補選時國陣承諾的新淡小，遲至2015年3月1日開課，後改稱為SJK(T) Ko Sarangapany。2012年1月22日，時任首相納吉宣布政府將增建6所淡小。這7所新淡小由政府承擔全部的校地和建校經費約1億2,765萬令吉。

表11：2010-2012年獲准增建的淡小

學校名稱和地點	批准年份	開課日期	教室數量	校地英畝	政府撥款預算（百萬令吉）
1. SJK(T) Jalan Paya Besar, Lunas, Kedah （後來改稱SJK(T) Ko Sarangapany）	2010	2015.3.1	12	2.99	13
2. SJK(T) Taman Sentosa, Kota Raja, Selangor	2012	2018.4.23	24	4.4	22.78
3. SJK(T) Taman Keladi, Sungai Petani, Kedah	2012	2020.3.1	18	-	18
4. SJK(T) Bandar Mahkota, Cheras, Selangor	2012	2020.3.2	24	6.2	21.08
5. SJK(T) Bandar Seri Alam, Masai, Johor	2012	已建竣	18	-	20.71

学校名称和地点	批准年份	开课日期	教室数量	校地英亩	政府拨款预算 (百万令吉)
6. SJK(T) Heawood, Sungai Siput, Perak	2012	兴建中	12	-	12.46
7. SJK(T) Taman PJS1, Petaling Jaya, Selangor	2012	兴建中	24	-	19.62
合计			132	-	127.65

资料来源：综合整理自

1. 网上各英文和马来文报章报道。

2. Kementerian Pendidikan Malaysia. Simposium Pengurusan Guru Besar SJKT Peringkat Kebangsaan 2018, E-Buletin edisi 2018, pp.5.

注：学校的创办/设立日期比开课日期为早。

近40年（1980-2019年）已完成增建启用的22所淡小，在2020年有6,143名学生，当中18所在城区有5,967名学生，其余4所在乡区只有176名学生。该18所淡小位于雪兰莪（6所）、柔佛（3所）、吉打（3所）、霹雳（2所）、森美兰（2所）、马六甲（1所）和彭亨金马伦高原（1所）。1998年设立的柔佛州士古来SJK(T) Taman Tun Aminah是拥有最多学生的淡小。有关22所淡小当中，10所为全津贴学校，12所为半津贴学校；尤其于2002-2019年设立的7所淡小，当中5所全由联邦政府拨款和拨地兴建，归为全津贴学校，其余2所为半津贴学校。⁹

表12：近40年（1980-2019年）内已完成增建启用的22所淡小
(2020年统计)

学校编号	校名	州属	创校年份	全津 半津	学校 等级	学生 人数	教师 人数	城乡
KBD3097	SJK(T) Ladang Lubok Segintah	吉打	1980	全津	B	91	15	城区
NBD5035	SJK(T) Ladang Sungai Kelamah	森美兰	1981	半津	SKM B	25	8	乡区
BBD1053	SJK(T) Ladang Gadong	雪兰莪	1982	全津	B	76	15	乡区
JBD7061	SJK(T) Labis	柔佛	1985	全津	B	124	16	城区
ABDB013	SJK(T) Ladang Ulu Bernam 2	霹雳	1986	全津	B	15	12	乡区
BBD9454	SJK(T) Bandar Baru Salak Tinggi	雪兰莪	1987	半津	B	235	24	城区
ABD4120	SJK(T) Ladang Dovenby	霹雳	1993	半津	SKM B	141	12	城区
ABD1093	SJK(T) Beruas	霹雳	1994	全津	B	60	15	乡区
MBD0068	SJK(T) Pulau Sebang	马六甲	1996	半津	B	109	15	城区

⁹ 关于“全津贴学校”和“半津贴学校”，与“政府学校”和“政府资助学校”的说明，请参阅本文附录。

学校编号	校名	州属	创校年份	全津半津	学校等级	学生人数	教师人数	城乡
NBD4076	SJK(T) Desa Cempaka	森美兰	1996	半津	SKM B	105	11	城区
ABD2189	SJK(T) Taman Desa Pinji	霹雳	1997	半津	A	211	21	城区
BBD1068	SJK(T) Pulau Carey Timur	雪兰莪	1997	半津	SKM B	27	10	城区
BBD8469	SJK(T) Ladang Seafield	雪兰莪	1997	半津	SKM B	85	11	城区
JBD1026	SJK(T) Taman Tun Aminah	柔佛	1998	半津	A	1,979	98	城区
JBD1025	SJK(T) Gelang Patah	柔佛	2001	半津	B	204	20	城区
BBD8470	SJK(T) Tun Sambanthan (宏愿学校)	雪兰莪	2002	全津	B	558	38	城区
CBD1020	SJK(T) Kuala Terla	彭亨	2002	半津	SKM B	53	11	城区
NBD4081	SJK(T) Ladang Seremban	森美兰	2005	半津	B	558	44	城区
KBD5061	SJK(T) Ko Sarangapany (前称SJK(T) Jalan Paya Besar)	吉打	2015	全津	B	494	30	城区
BBD0093	SJK(T) Taman Sentosa	雪兰莪	2018	全津	B	596	29	城区
BBD4065	SJK(T) Bandar Mahkota Cheras	雪兰莪	2019	全津	B	211	12	城区
KBD3107	SJK(T) Taman Keladi	吉打	2019	全津	B	186	20	城区

资料来源：马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。

2012年5月，联邦政府成立隶属首相署的“淡米尔文学校未来前景行动蓝图单位”（Unit Pelan Tindakan Masa Depan Sekolah Tamil, PTST/Action Plan Unit for the Future of Tamil Schools），由苏丹依德里斯教育大学时任教授拿督拉贞德兰博士（Prof. Datuk Dr. N. S. Rajendran）领导，拟定发展淡小的行动蓝图。2014年2月14日，时任首相纳吉正式推介这份蓝图。这是联邦政府主导推动的淡小发展行动蓝图，拨款和拨地推行各类淡小建校计划，包括增建学校、搬迁学校以及为现有学校重建或扩建校舍等计划。

联邦政府在向国会提呈2012年至2018年（国阵执政时期）和2019年至2020年（希盟执政时期）的年度财政预算案，宣布拨款给被教育部归类为半津贴学校的淡小，以推行提升和维修学校计划。2012和2013年各1亿令吉，2014-2015、2017-2020年各5,000万令吉，2016年1,650万令吉。这只是宣布的款额，淡小实际取得的款额不得而知。2015年，教育部把淡小等学校的部分拨款改用在其他用途，包括水灾善后、防火系统、电线和电路维修、天灾紧急拨款用途，引起极大争议。

教育部在特别振兴配套（Pakej Rangsangan Khas）下，从2012年至2017年，推行39所淡小建校计划，涵盖21所淡小迁校计划和18所淡小兴建校舍计划，原先预算拨款是1亿令吉。2017年9月2日，时任国大党主席和卫生部长苏巴马廉（S. Subramaniam）宣布，政府正把22所少于10名学生的淡小，迁移到人口稠密区。2018年1月16日，时任教育部副部长卡马拉纳登（P. Kamalanathan）表示，该配套下的39所淡小建校计划共耗资2亿1,600万令吉，当中12所淡小已启用，12所淡小已建竣和等待地方政府发出完工和合规证书（Certificate of Completion and Compliance, CCC），13所淡小在兴建中，2所淡小在规划中。

当中搬迁的淡小包括：

1. 森美兰州SJK(T) Ladang Bukit Bertam迁后改称SJK(T) Bandar Sri Sendayan。12间教室，校地6英亩，发展商捐献土地和建校经费（总共1700万令吉），2017年1月开课。
2. 柔佛州SJK(T) Ladang Bukit Serampang, Tangkak迁至Taman Bukit Indah, Johor Bahru。12间教室，州政府拨地6英亩，联邦政府拨款790万令吉，2018年1月开课。
3. 霹雳州SJK(T) Ladang Holyrood, Selama迁后改称SJK(T) Taman Kaya, Taiping。2011年获准迁校，6间教室，州政府拨地3.4英亩，联邦政府拨款780万令吉，2020年3月开课。
4. 雪兰莪州SJK(T) Ladang Bukit Ijok, Jeram迁至Sungai Pelek, Sepang。12间教室，校地3英亩，政府拨款430万令吉，预计2020年8月建竣，2021年开课。2020年，该校没有学生，停止运作，新校园在兴建中。
5. 雪兰莪州SJK (T) Ladang Minyak, Bestari Jaya。2010年乌鲁雪兰莪国会议席补选，国阵承诺搬迁此校至双文丹（Bandar Serendah）。2012年和2015年，时任的教育部长慕尤丁、副教长和获选乌鲁雪兰莪国会议员卡马拉纳登分别主持动土礼，商业集团捐约2英亩土地，联邦政府拨款643万令吉。2018年，该校没有学生，停止运作，新校园未建成。

表13：淡小增建、搬迁和兴建校舍的政府拨款预算（2010-2018年）

建校计划	拨款预算（令吉）
增建7所淡小	1亿2,765万
搬迁21所淡小、兴建18所淡小校舍	2亿1,600万
合计（46所淡小建校计划）	3亿4,365万

综上所述，从2010年至2018年，淡小增建、迁校和为现有淡小兴建校舍的计划，涉及46所淡小，估计动用3亿4,365万令吉的联邦政府拨款。另据2017年公布的《马来西亚印裔社群发展行动蓝图》指出，联邦政府于2009年至2016年，拨出约8亿令吉以进行淡小各类硬体发展。

（三）联邦政府制定两份印裔社群发展行动蓝图

2008年大选后，兴权会分裂。某些成员成立马来西亚人权党（Human Rights Party Malaysia，未能成功注册）、马来西亚人民力量党（Parti Makkal Sakti Malaysia，2009年注册成立）或马来西亚兴权会协会（Persatuan Hindraf Malaysia, PHM，2013年3月8日向社团注册局申请注册）。

2013年4月18日，以瓦达姆迪（Waytha Moorthy Ponnusamy）为首的马来西亚兴权会协会与国阵签署一份谅解备忘录，即《马来西亚兴权会协会与国阵五年印裔社群行动蓝图》（Pelan Tindakan Lima Tahun Hindraf-BN Untuk Masyarakat India）。同年5月大选，国阵继续执政联邦政府。瓦达姆迪受委上议员，出任首相署副部长，以贯彻此行动蓝图。2014年2月10日，瓦达姆迪辞去副部长和上议员职，抗议国阵政府没有兑现该行动蓝图中的承诺。

2014年，首相署下成立另3个专注于印裔社会事务的单位：

1. 特别执行工作队（Pasukan Petugas Khas Pelaksanaan/Special Implementation Task Force, SITF）；
2. 印裔企业家赋权特别秘书处（Sekretariat Khas Bagi Memperkasakan Usahawan India/Special Secretariat for Empowerment of Indian Entrepreneurs, SEED）；

3. 印裔社群社会经济发展单位（Unit Pembangunan Sosioekonomi Masyarakat India/Socioeconomic Development of Indian Community Unit, SEDIC）。

2017年4月23日，时任首相纳吉推介“马来西亚印裔社群行动蓝图”（Malaysian Action Plan for the Indian Community/Malaysian Indian Blueprint, MIB）。同年5月19日，首相署发表声明，宣布政府同意重组SEDIC成为MIB执行单位，而原先的特别执行工作队（SITF）、印裔企业家赋权特别秘书处（SEED）、淡米尔文学校未来前景行动蓝图单位（PTST）也一同纳入该执行单位。原先的4个单位（PTST、SITF、SEED、SEDIC）合并为一，统称为SEDIC，由一名总监和一名副总监领导，设置58个全职职位和6个部门如下：

1. 教育和青年发展部门（Bahagian Pendidikan & Pembangunan Belia/Education & Youth Development）；
2. 经济和人力资本发展部门（Bahagian Ekonomi & Pembangunan Modal Insan/Economic & Income Upliftment）；
3. 福利和社会发展部门（Bahagian Kebajikan & Pembangunan Sosial/Welfare & Social Development）；
4. 身份与融合部门（Bahagian Identiti & Keterangkuman/Identity & Inclusion）；
5. 研究和最佳实践部门（Bahagian Penyelidikan & Amalan Terbaik/Research & Best Practices）；
6. 特别项目部门（Bahagian Projek Khas/Special Projects）。

此外也宣布协调SITF的功能，以成为政府与印裔社群的接触点机构，在印裔人口稠密区设立10个服务中心；委任拉贞德兰博士为MIB执行单位即SEDIC的总监；委任时任财政部秘书长Tan Sri Dr. Mohd Irwan Serigar bin Abdullah为SEDIC咨询与顾问局主席（Pengerusi Lembaga Perundingan dan Penasihat SEDIC），以协调MIB在执行过程中的印裔社群相关利益者的参与。

此前，纳吉已委任苏巴马廉为“鉴定和监督印裔社会参与政府计划和项目的内阁特别委员会”（CCIC）¹⁰的执行委员会主席（Pengerusi Jawatankuasa Eksekutif CCIC），以监督SEDIC每月召开会议解决政府各机构在执行上面对的挑战和课题。CCIC早在2008年成立，由首相主持，每年至少召开4次会议，以监督MIB的执行进展和面对的挑战

2018年5月全国大选，国民阵线（Barisan Nasional, BN）败选，希望联盟（Pakatan Harapan, PH）上台执政联邦政府后，MIB的执行单位SEDIC，改为马来西亚印裔转型单位（Malaysian Indian Transformation Unit, MITRA），由掌管国家团结和社会和谐事务的首相署部长瓦达姆迪上议员管辖。2020年2月，希盟政府倒台，国民联盟（Pakatan Nasional, PN）执政联邦政府后，把MITRA纳入国家团结部，由巫统柔佛东南镇（Tenggara）国会议员哈丽玛（Halimah Mohamed Sadique）出任部长，副部长为马华公会副总会长郑联科上议员。

（四）重提开办淡米尔文中学

印裔社会一些人士曾提出设立淡米尔文中学的课题。2013年至2017年，槟城州政府三次致函教育部，表明愿意拨地兴建淡米尔文中学，由联邦政府提供教师等资源，惟遭教育部拒绝。有关拨地位于北海峇眼达南（Bagan Dalam, Butterworth）。

2014年9月14日，人民力量党时任主席达能迪仁（RS Thanenthiran）在党大会上，提呈备忘录给为大会主持开幕的时任首相和国阵主席纳吉，提出开办一所淡米尔文中学。2017年4月24日，达能迪仁欢迎纳吉推介的MIB，表示除了对维护淡米尔语和保留淡小的保障，希望我国会有第一所淡米尔文中学。

2018年2月，雪兰莪州政府在桂沙白沙罗（Kwasa Damansara）保留一

¹⁰ Cabinet Committee on Indian Community Participation in Government Program and Projects (CCIC)/Jawatankuasa Khas Kabinet Bagi Mengenalpasti dan Memantau Penyertaan Masyarakat India di dalam Program dan Projek-Projek Kerajaan.

块8英亩学校保留地供兴建1所淡米尔文中学。¹¹同年3月8日和4月5日，希望联盟推介和宣传大选竞选宣言，承诺执政后将设立由联邦政府全面承担经费的淡米尔文中学（Sekolah Menengah Tamil）。后来，此“淡米尔文中学”是意指“Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan Tamil, SMJK Tamil”。

根据1957年教育法令，“国民型中学”（National type secondary school）是意指提供5年中学教育课程，以国语（马来语），或英语，或华语，或淡米尔语，或这些任何其中两种语文为教学媒介，获得全部补助的中学。在1961年教育法令和现在的1996年教育法令，都没有所谓的“Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan Tamil, SMJK Tamil”这类学校或名词。1961年教育法令内的“国民型中学”（National-type secondary school, Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan/SMKJ）是意指以英语为主要教学媒介的全部补助中学（fully assisted school），即获得全部补助拨款（full grant-in-aid）（俗称全部的行政开销拨款）的英文中学，其学生必须参加政府规定的考试。在1996年教育法令，没有“国民型中学”，它们已被改制和纳入“国民中学”，以国语（马来语）为主要教学媒介。

综上所述，有关各方声称要开办的“淡米尔文中学”，其性质存疑。它是否意指以淡米尔语为主要教学媒介的中学，或是已改制为国民中学，以国语（马来语）为主要教学媒介的前国民型中学？

（五）2020年全国淡小概况

2020年，全国527所淡小有80,743名学生和8,678名教师。当中2所淡小没有学生，停止运作，进行迁校，即雪拉莪州的SJK(T) Ladang Bukit Ijok, Jeram和SJK (T) Ladang Minyak, Bestari Jaya。没有淡小的州属或联邦直辖区是布城、登嘉楼、纳闽、沙巴和砂拉越。

¹¹ 2018年2月26日，雪兰莪州八打灵再也市议员德勒弗南德表示，八打灵再也市政厅已在桂沙白沙罗特别地方规划草案，保留68英亩土地供增建10所学校，即1所华小（6英亩）、2所国小（12英亩）、2所宗教小学（12英亩）、1所淡小（6英亩）、1所国民型中学（8英亩）、1所国中（8英亩）、1所宗教中学（8英亩）、1所淡米尔文中学（8英亩）。

表14：2020年全国淡小教育统计

州属/联邦直辖区	学校数量				学生人数	教师人数
	淡小	教会淡小	合计	比率(%)		
玻璃市	1	0	1	0.19	68	9
吉打	60	0	60	11.39	7,551	872
檳城	28	0	28	5.31	5,399	555
霹靂	129	5	134	25.43	11,664	1,735
雪兰莪	98	1	99	18.79	26,577	2,174
吉隆坡	14	1	15	2.85	3,460	338
森美兰	60	1	61	11.57	8,656	993
马六甲	21	0	21	3.98	2,378	333
柔佛	70	0	70	13.28	12,350	1,236
彭亨	37	0	37	7.02	2,603	424
吉兰丹	1	0	1	0.19	37	9
合计	519	8	527	100	80,743	8,678

资料来源：

1. 马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。
2. Federation of Councils of Christian Mission Schools Malaysia (FCCMSM). Directory of Christian Mission Schools in Malaysia. July 2017, pp.58-69.

据1938年统计，海峡殖民地和马来联邦有23所教会淡小。2020年，全国只剩下8所教会淡小，全在城区，当中4所仍由各教会当局（Mission Authorities）掌控和管理，其余4所已由教育部或各学校董事会接管、掌控和管理。

表15：8所教会淡小概况（2020年统计）

学校编号	校名和地点	州属/直辖区	创校年份	全津半津	学校等级	学生人数	教师人数
仍在教会属下的教会淡小							
ABD2160	SJK(T) St. Philomena Convent, Ipoh	霹靂	1938	半津	B	393	28
ABD6102	SJK(T) St Teresa's Convent, Taiping	霹靂	1903	半津	A	439	38
ABD9007	SJK(T) Methodist, Malim Nawar	霹靂	1946	半津	SKM B	27	7
WBD0176	SJK(T) St. Joseph, Sentul	吉隆坡	1924	半津	B	151	17
合计						1,010	90

学校编号	校名和地点	州属/ 直辖区	创校 年份	全津 半津	学校 等级	学生 人数	教师 人数
已不在教会属下的教会淡小							
ABD2163	SJK(T) Methodist, Ipoh	霹雳	1948	半津	B	115	16
ABD3062	SJK(T) St. Mary's, Parit Buntar	霹雳	1932	全津	B	182	28
BBD0079	SJK(T) Methodist, Kapar	雪兰莪	1951	半津	A	708	45
NBD4069	SJK(T) Convent, Seremban 2 (宏愿学校)	森美兰	1953	全津	B	645	43
合计						1,650	132
总数						2,660	222

资料来源：同上。

2020年，全国只有24所淡小（4.55%）开办学前教育班，以及24所淡小开办特殊教育班，都是同样的淡小在开办这两种班。2019年6月底，淡小学前教育班只有6,647名学生。淡小发展行动蓝图和马来西亚印裔社群行动蓝图都有提出要在更多淡小设立学前教育班。

表16：2008-2019年国小、华小、淡小的学前班学生人数

年份	国小学前班	华小学前班	淡小学前班	合计
2008	138,808	7,205	2,980	148,993
2009	143,910	7,632	2,940	154,482
2010	151,589	8,872	3,080	163,541
2011	163,448	10,817	4,054	178,319
2012	171,539	11,518	4,511	187,568
2013	174,911	11,836	4,756	191,503
2014	178,610	12,158	4,683	195,451
2015	180,208	12,195	4,833	197,236
2016	181,896	12,330	5,119	199,345
2017	184,100	13,004	5,606	202,710
2018	185,295	13,153	5,845	204,293
2019	185,612	13,334	6,647	205,593

资料来源：马来西亚教育部年度教育统计报告。

在城乡分布上，369所淡小（70%）在城区有72,897名学生（90.28%），其余158所淡小（30%）在乡区只有7,852名学生（9.72%）。这显示乡区淡小尤其是园丘淡小很少学生。此外，162所淡小（30.74%）被教育部归类为全津贴学校，有35,759名学生（44.29%），另365所淡小（69.26%）为半津贴学校，有44,984名学生（55.71%）。

表17：2020年全国淡小全津贴学校和半津贴学校统计

州属/ 联邦直 辖区	全津贴学校				半津贴学校				合计			
	学校数量		学生人数		学校数量		学生人数		学校数量		学生人数	
	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区	城区	乡区
玻璃市	1	0	68	0	0	0	0	0	1	0	68	0
吉打	13	0	2,788	0	40	7	4,495	268	53	7	7,283	268
檳城	6	0	1,854	0	22	0	3,545	0	28	0	5,399	0
霹靂	35	14	4,640	424	52	33	5,357	1,243	87	47	9,997	1,667
雪兰莪	29	4	12,652	280	54	12	12,936	709	83	16	25,588	989
吉隆坡	6	0	1,285	0	9	0	2,175	0	15	0	3,460	0
森美兰	13	2	3,749	142	19	27	2,731	2,034	32	29	6,480	2,176
马六甲	6	3	1,390	172	8	4	647	169	14	7	2,037	341
柔佛	10	8	4,004	685	32	20	7,105	556	42	28	11,109	1,241
彭亨	7	4	1,220	369	7	19	250	764	14	23	1,470	1,133
吉兰丹	0	1	0	37	0	0	0	0	0	1	0	37
合计	126	36	33,650	2,109	243	122	39,241	5,743	369	158	72,891	7,852
总数	162		35,759		365		44,984		527		80,743	

资料来源：马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。

全国527所淡小当中，367所淡小（69.64%）少于150名学生（0，1至149名学生），152所淡小（28.84%）介于150至799名学生，只有8所淡小（1.52%）的学生人数是在800人及以上。

表18：2020年全国淡小学生人数规模统计

学生人数 规模	城区		乡区		合计			
	学校 数量	学生 人数	学校 数量	学生 人数	学校 数量	比率 %	学生 人数	比率 %
≤ 149	217	13,969	150	5,993	367	69.64	19,962	24.72
0	1	0	1	0	2	0.38	0	0.00
1-9	9	52	13	79	22	4.17	131	0.16
10-19	16	238	24	360	40	7.59	598	0.74
20-29	29	696	32	767	61	11.57	1,463	1.81
30-39	21	733	24	822	45	8.54	1,555	1.93
40-49	23	1,008	18	793	41	7.78	1,801	2.23
50-99	65	4,794	30	2,185	95	18.03	6,979	8.64
100-149	53	6,448	8	987	61	11.57	7,435	9.21
150-799	144	49,133	8	1,859	152	28.84	50,992	63.15
150-199	32	5,557	3	517	35	6.64	6,074	7.52
200-299	42	10,330	4	1,021	46	8.73	11,351	14.06
300-399	28	9,908	1	321	29	5.50	10,229	12.67
400-499	17	7,661	0	0	17	3.23	7,661	9.49
500-599	14	7,853	0	0	14	2.66	7,853	9.73
600-699	5	3,392	0	0	5	0.95	3,392	4.20
700-799	6	4,432	0	0	6	1.14	4,432	5.49
≥ 800	8	9,789	0	0	8	1.52	9,789	12.12
800-899	1	811	0	0	1	0.19	811	1.00
900-999	2	1,866	0	0	2	0.38	1,866	2.31
1000-1499	3	3,192	0	0	3	0.57	3,192	3.95
1500-1999	2	3,920	0	0	2	0.38	3,920	4.85
合计	369	72,891	158	7,852	527	100	80,743	100

资料来源：马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单、2020年6月30日教育基本信息。

全国有72所淡小（13.66%）的学生人数在20人及以下，共有889名学生和491名教师。它们包括一些已获准搬迁的淡小，另一些则在原地办学。关心淡米尔文教育的组织或人士可对此作进一步实地考察调研，了解具体情况，探讨对策。

表19：在2020年拥有20名及以下学生人数的淡小

序	学校编号	校名和地点	城乡	津贴类别	学生人数	教师人数
1	BBD3052	SJK(T) Ladang Bukit Ijok, Jeram, Selangor	城区	半津	0	0
2	BBD5052	SJK(T) Ladang Minyak, Bestari Jaya, Selangor	乡区	半津	0	0
3	ABD5111	SJK(T) Ladangan Sungai Timah, Teluk Intan, Perak	城区	半津	1	4
4	ABD6107	SJK(T) Ladang Holyrood, Selama, Perak	乡区	全津	1	4
5	KBD0048	SJK(T) Ladang Badenoch, Kuala Ketil, Kedah	城区	半津	1	3
6	ABD7049	SJK(T) Ladang Kota Lima, Lenggong, Perak	乡区	半津	4	7
7	JBD1013	SJK(T) Ladang Mados, Ulu Tiram, Johor	城区	半津	4	6
8	ABD5112	SJK(T) Ladang Sabrang, Teluk Intan, Perak	城区	半津	5	6
9	ABD6106	SJK(T) Pondok Tanjung, Taiping, Perak	乡区	半津	5	6
10	CBD1013	SJK(T) Ladang Boh (1), Ringlet, Pahang	乡区	半津	5	6
11	JBD2033	SJK(T) Ladang Layang, Layang-layang, Johor	乡区	半津	5	6
12	ABD8452	SJK(T) Ladang Serapoh, Parit, Perak	乡区	半津	6	7
13	ABDB011	SJK(T) Ladang Strathmashie, Bagan Datoh, Perak	乡区	半津	6	6
14	ABD0089	SJK(T) Ladang Kelapa Bali, Slim River, Perak	乡区	半津	7	6
15	ABD3064	SJK(T) Ladang Sungai Bogak, Bangan Serai, Perak	城区	半津	7	6
16	ABD5107	SJK(T) Dato Sithambaram Pillay, Teluk Intan, Perak	城区	半津	7	6
17	BBD5051	SJK(T) Ladang Lima Belas, Slim River, Selangor	乡区	半津	7	7
18	JBD5087	SJK(T) Ladang Ban Heng, Pagoh, Johor	乡区	半津	7	8
19	JBD3020	SJK(T) Ladang Sungai Papan, Kota Tinggi, Johor	乡区	半津	8	5
20	ABD4111	SJK(T) Ladangan Sungai Biong, Sauk, Perak	乡区	半津	9	7
21	CBD1017	SJK(T) Shum Yip Leong, Ringlet, Pahang	城区	半津	9	7
22	CBD6044	SJK(T) Ladang Gali, Raub, Pahang	城区	半津	9	6
23	JBD2048	SJK(T) Ladang, Niyor, Kluang, Johor	城区	半津	9	5
24	KBD5058	SJK(T) Ladang Dublin Bhg. 7, Karangan, Kedah	乡区	半津	9	6
25	ABD3070	SJK(T) Arumugam Pillai, Bagan Serai, Perak	乡区	半津	10	7
26	ABD6113	SJK(T) Ladang Matang, Matang, Perak	城区	半津	10	9
27	ABD6117	SJK(T) Ladang, Allagar, Trong, Perak	乡区	半津	10	7
28	BBD5061	SJK(T) Ladang Mary, Bestari Jaya, Selangor	城区	半津	10	7

序	学校编号	校名和地点	城乡	津贴类别	学生人数	教师人数
29	ABD1084	SJK(T) Ladang Cashwood, Ayer Tawar, Perak	乡区	全津	11	7
30	CBD3048	SJK(T) Ladang Budu, Benta, Pahang	乡区	半津	11	8
31	JBD7071	SJK(T) Ladang Gomali, Batu Anam, Segamat, Johor	乡区	半津	11	7
32	KBD0058	SJK(T) Ladang Kupang, Kupang, Kedah	城区	半津	12	6
33	ABD6108	SJK(T) Ladang Malaya, Selama, Perak	城区	半津	13	6
34	ABD6120	SJK(T) Ladang Stoughton, Batu Kurau, Perak	乡区	半津	13	6
35	KBD0057	SJK(T) Ladang Malakoff, Kuala Ketil, Kedah	城区	半津	13	7
36	KBD0059	SJK(T) Ladang Pelam, Kulim, Kedah	城区	半津	13	9
37	CBDA098	SJK(T) Ladang Karmen, Bera, Pahang	乡区	半津	14	8
38	KBD3090	SJK(T) Ladang Patani Para, Sungai Petani, Kedah	城区	半津	14	7
39	ABDB013	SJK(T) Ladang Ulu Bernam 2, Ulu Bernam, Perak	乡区	全津	15	12
40	BBD9453	SJK(T) Ladang Bute, Sepang, Selangor	乡区	半津	15	7
41	JBD3019	SJK(T) Ladang Teluk Sengat, Kota Tinggi, Johor	乡区	全津	15	8
42	KBD0056	SJK(T) Ladang Kim Seng, Kuala Ketil, Kedah	城区	半津	15	7
43	KBD5055	SJK(T) Ladang Sungai Dingin, Karangan, Kedah	乡区	半津	15	8
44	NBD5033	SJK(T) Ldg Bukit Kledek, Gemencheh, N.Sembilan	乡区	半津	15	8
45	ABD1091	SJK(T) Kampung Kayan, Setiawan, Perak	乡区	全津	16	7
46	CBD7093	SJK(T) Ladang Bee Yong, Mentakab, Pahang	乡区	半津	16	8
47	JBD2036	SJK(T) Ladang Sembrong, Layang-layang, Johor	乡区	半津	16	8
48	KBD5056	SJK(T) Ladang Dublin Bhg 5, Karangan, Kedah	乡区	半津	16	8
49	KBDA140	SJK(T) Ladang Bukit Jenun, Pendang, Kedah	城区	半津	16	7
50	NBD6004	SJK(T) Ladang Sg Sebalang, Bahau, N.Sembilan	乡区	半津	16	8
51	ABD0084	SJK(T) Ladang Sungai Kruit, Sungkai, Perak	乡区	半津	17	8
52	ABD3071	SJK(T) Ladang Kalumpang, Bagan Serai, Perak	城区	全津	17	7
53	ABD7048	SJK(T) Gerik, Gerik, Perak	城区	全津	17	7
54	ABD8453	SJK(T) Ladang Buloh Akar, Parit, Perak	乡区	半津	17	9
55	ABDB009	SJK(T) Ladang Kuala Bernam, Bagan Datoh, Perak	城区	半津	17	7
56	BBD3057	SJK(T) Ladang Hopeful, Bestari Jaya, Selangor	乡区	半津	17	7
57	CBD1015	SJK(T) Ladang Sg Palas, Tanah Rata, Pahang	城区	半津	17	8
58	JBD0050	SJK(T) Sri Gading, Batu Pahat, Johor	城区	半津	17	8

序	学校编号	校名和地点	城乡	津贴类别	学生人数	教师人数
59	JBD7069	SJK(T) Ldg Sg Senarut, Batu Anam, Segamat, Johor	乡区	半津	17	8
60	KBD3083	SJK(T) Ladang Sungkap Para, Sg Petani, Kedah	城区	半津	18	7
61	ABD6115	SJK(T) Kampung Baru Batu Matang, Matang, Perak	乡区	半津	19	7
62	ABDA006	SJK(T) Ladang Cluny, Slim River, Perak	城区	半津	19	7
63	BBD3058	SJK(T) Ladang Kampung Baru, Kuala Selangor	乡区	半津	19	7
64	JBD2041	SJK(T) Ladang Bukit Benut, Kluang, Johor	乡区	半津	19	7
65	ABDA004	SJK(T) Trolak, Trolak, Perak	乡区	全津	20	8
66	ABDB003	SJK(T) Ladang Jendarata Bhg 2, Teluk Intan, Perak	乡区	半津	20	8
67	ABDB008	SJK(T) Ladang Teluk Bharu, Sungai Sumun, Perak	城区	半津	20	7
68	BBD4053	SJK(T) Ladang Dominion, Semenyih, Selangor	城区	半津	20	7
69	JBD3016	SJK(T) Ladang Pasak, Kota Tinggi, Johor	乡区	半津	20	8
70	KBD0052	SJK(T) Ldg Bukit Sembilan, Kuala Ketil, Kedah	城区	半津	20	6
71	KBD3076	SJK(T) Harvard 2, Bedong, Kedah	城区	半津	20	7
72	NBD2043	SJK(T) Ladang Atherton, Siliau, N.Sembilan	乡区	半津	20	9
合计					899	491

资料来源：同上。

七、设立淡小董事会

无论是1952年、1957年、1961年或1996年教育法令，都规定华小、淡小等学校必须设立董事会，董事会负责管理学校，而且学校和董事必须注册。然而，全国淡小一直没有把学校董事会成立起来。在马来西亚淡米尔基金等多个民间组织的推动和努力下，越来越多淡小相续成立学校董事会。2003年之前，全国只有不到20所淡小成立董事会，至2017年共有400多所淡小成立董事会。¹²这对淡小的发展带来积极影响。

¹² 〈华小是我们的榜样 捍卫淡小母语教育〉，《星洲日报》新教育副刊，2017年10月31日。

八、结语

近10多年来，民间的不满和动员力量，政党之间的竞争，促成淡小比过去获得更多重视和资源投入。联邦政府和多个州政府采取一些实际行动，各淡米文教育组织持续在校活动及获得联邦政府和州政府拨款支援，以及更多淡小成立的董事会已开始发挥功能，使淡小获得较好照顾，软硬体建设得到一些改善。尽管如此，淡小仍面对很多困难，需要克服和改善。

参考文献

1. Ministry of Education Malaysia, Educational Statistics of Malaysia 1938 to 1967, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1968. 马来西亚教育部《1938-1967年马来西亚教育统计》。
2. Kementerian Pendidikan Malaysia, Senarai Sekolah Rendah dan Menengah 30 Jun 2020. 马来西亚教育部2020年6月30日小学和中学名单。
3. Kementerian Pendidikan Malaysia, Maklumat Asas Pendidikan 30 Jun 2020. 马来西亚教育部2020年6月30日教育基本信息。
4. 马来西亚华校教师会总会（教总）：《华小建校、迁校和微型华小资料集》，加影：教总，2009年5月。
5. 马来西亚教育部每年度出版的《马来西亚教育统计》（Perangkaan Pendidikan Malaysia），2008-2019年。
6. 槟城大英义校（Penang Free School）参考资料：
<https://100pfs.blogspot.com/2015/08/the-founding-of-penang-free-school-page.html>
<http://ssquah.blogspot.com/2016/05/really-200-years-of-tamil-education.html>
<https://www.nst.com.my/lifestyle/sunday-vibes/2018/02/334304/oldest-school-everlasting-heritage-penang-free-school>
<http://www.pfs.edu.my/admin%20pdf%202011/school%20history.pdf>
7. Sivachandralingam Sundara Raja, “A Short History of Tamil Schools in Malaya/ Malaysia”, (<https://www.grfdt.com/PublicationDetails.aspx?Type=Articles&TabId=7051>).
8. 莫顺生：《马来西亚教育史1415-2015与华教发展》，加影：新纪元大学学院，2017年，页17。
9. Nur Atiqah Tang Abdullah & Ong Puay Liu, “Latar Belakang Sejarah Sistem Pendidikan dan Masyarakat Majoriti Minoriti di Malaysia”, (<http://www.>

- ukm.my/kita/wp-content/uploads/5.Manuskrip-ICIP.Dr-Atiqah_-Prof-Ong-B.pdf), 2018.
10. Saraswathi a/p Chilliah, Perkembangan Pendidikan Tamil di Selangor sebelum Merdeka, (<http://studentsrepo.um.edu.my/714/3/BAB2.pdf>), Masters thesis, Universiti Malaya, 2003, pp.34.
11. M. Utaman a/l Raman, Sivachandralingam Sundara Raja, “Peranan Ejen Kerajaan India dalam Kemajuan Pendidikan Tamil di Tanah Melayu, 1922-1941”, Sejarah: Journal of History Department, University of Malaya, No. 28(2), (https://umexpert.um.edu.my/public_view.php?type=publication&row=OTA4MTA%3D), 2019, pp.75-98.
Rebecca Rajaendram, “A significant milestone”, The Star, (<https://www.pressreader.com/malaysia/the-star-malaysia/20161030/282810715827191>), 30 October 2016.
12. Sundakumari a/p Rengasamy, The Current Status of Resource Centres in Malaysian Tamil Schools, (http://studentsrepo.um.edu.my/2841/4/BAB_1.pdf), Masters thesis, University of Malaya, 1998, pp.5.
13. Abdullah Sidek Saat, “Perkembangan Sekolah Tamil di Tanah Melayu”, (<http://dinhahfalahiah.blogspot.com/2011/04/perkembangan-sekolah-tamil-di-tanah.html>), 18 April 2011.
14. Ho Hui Ling, Darurat 1948-1960: Keadaan Sosial di Tanah Melayu, Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya, 2004, pp.176.
15. Report of the Education Review Committee 1960 (Rahman Talib Report 1960), pp.30.
16. 吉隆坡十五碑维韦卡南达国民中学 (SMK Vivekananda), <http://smkvivekananda.edu.my>
17. 吉隆坡十五碑维韦卡南达修道院 (Vivekananda Ashrama), <http://vivekananda.my>
18. 马来西亚华校董事联合会总会 (董总) 资料与档案局: 〈全国各州政府对华文独立中学实施的措施概况 (拨款拨地, 减收学校门牌税、地税和地价费, 颁发奖贷助学金等)〉, (https://resource.dongzong.my/images/doc/DataAnalysis/DuZhongBokuan_2011%20Oct.pdf), 2011年10月23日修订。
19. B Nantha Kumar, “Jangan jadi seperti Maika Holdings, kata exco Perak”, (<https://www.malaysiakini.com/news/441061>), Malaysiakini, 30 Ogos 2018.
20. CTOS Data Systems Sdn Bhd, CTOS Report: YAYASAN PEMBANGUNAN PENDIDIKAN INDIA NEGERI PERAK, (<https://ctoscredit.com.my/business/YAYASAN-PEMBANGUNAN-PENDIDIKAN-INDIA-NEGERI->

- PERAK-1034656A), Read: 12.10.2020.
21. APAVE Malaysia Sdn Bhd, Yayasan Pembangunan Pendidikan India Negeri Perak: Malaysian Sustainable Palm Oil (MSPO), State 2, Public Summary Report, (<http://www.apave.com.my/files/Report3.pdf>), 2019.
 22. Malaysian Indian Blueprint, “Perak State and NLFCS joint effort to fund SJKT through Palm Oil Plantation”, (<https://www.facebook.com/MalaysianIndianBlueprint/videos/352763621911351/>), 19 April 2018.
 23. Koperasi NLFCS Berhad, <https://www.nlfcs.com.my>.
 24. Datuk Seri Dr S Subramaniam, “Majlis Perasmian Sekolah Baharu SJK(T) Jalan Paya Besar, Lunas, Kedah”, (<https://www.youtube.com/watch?v=pqRX-iDsdZg>), 5 February 2016.
 25. Mahdzir Khalid, “Perasmian SJK (T) Jalan Paya Besar”, (<https://www.facebook.com/mahdzirkhalid/posts/hari-ini-perasmian-sjk-t-jalan-paya-besar-kulim-kedah-oleh-yab-perdana-menteri-m/738856459549264/>), 4 Februari 2016.
 26. _____, “Cabaran SJKT Ko Sarangapani”, Harian Metro, (<https://www.hmetro.com.my/mutakhir/2016/02/112877/cabaran-sjkt-ko-sarangapani>), 6 Februari 2016.
 27. Dr. S. Subramaniam, “Kenyataan Media: Majlis Penyerahan Surat Setuju Terima Bagi SJK(T) Taman Keladi, Kedah”, (<https://drsubra.com/kenyataan-media-berkenaan-2-sekolah-tamil-baru/>), 12 Mac 2017.
 28. Unit Pelan Tindakan Masa Depan Sekolah Tamil, Jabatan Perdana Menteri, Pelan Tindakan Masa Depan Sekolah Tamil Di Malaysia: Transformasi Dan Pemantapan Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil, 2014.
 29. Unit Pelan Tindakan Masa Depan Sekolah Tamil, Jabatan Perdana Menteri, (Facebook, <https://www.facebook.com/ptstjpm/>).
 30. “Najib Razak : Konvensyen Pelan Tindakan Masa Depan Sekolah Tamil”, Najib Razak Youtube, (<https://www.youtube.com/watch?v=8cfeg-YI9to>), 14 Februari 2014.
 31. N.S. Rajendran, “Tamil Schools/Education in Malaysia”, (<http://www.nsrjendran.com/2020/03/26/tamil-schools-education-in-malaysia/>), 26 March 2020.
 32. Kementerian Pendidikan Malaysia, Simposium Pengurusan Guru Besar SJKT Peringkat Kebangsaan 2018, (<http://anyflip.com/hwtx/flui/basic>; <https://pubhtml5.com/irev/nlop/basic>), E-Buletin edisi 2018, pp.3, 5.
 33. Mohamed Farid Noh, “22 SJKT kurang 10 murid dipindahkan”, Berita Harian, (<https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2017/09/320661/22->

- sjkt-kurang-10-murid-dipindahkan), 2 September 2017.
34. Norzamira Che Noh, “Tutup, pindah 44 SKM ke sekolah berdekatan”, Berita Harian, (<https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2018/03/395520/tutup-pindah-44-skm-ke-sekolah-berdekatan>), 4 Mac 2018.
35. _____, “Semua 39 projek di SJKT dijangka siap hujung 2016”, Berita Harian, (<https://www.bharian.com.my/berita/nasional/2015/03/44458/semua-39-projek-di-sjkt-dijangka-siap-hujung-2016>), 31 Mac 2015.
36. Mohd Sabran Md Sani, “Peruntuk RM216 juta bina 37 SJKT”, Harian Metro, (<https://www.hmetro.com.my/mutakhir/2018/01/304296/peruntuk-rm216-juta-bina-37-sjkt>), 17 January 2018.
37. _____, “Kajian Menilai Balik Keberkesanan Beg Berat Oleh Kementerian Pendidikan Dijangka Siap Sepenuhnya Sebulan Lagi”, Berita RTM, (<http://berita.rtm.gov.my/index.php/semasa/10884-kemajuan-tiada-makna-jika-keselamatan-negara-terjejas-tpm>), 16 Januari 2018.
38. _____, “Apa jadi dengan SJKT Ladang Minyak?”, Sinar Harian, (<https://www.sinarharian.com.my/article/18373/EDISI/Selangor-KL/Apa-jadi-dengan-SJKT-Ladang-Minyak>), 16 Mac 2019.
39. Bavani M., “The one and only”, The Star, (<https://www.thestar.com.my/news/community/2014/05/20/the-one-and-only-rapid-migration-of-estate-workers-to-the-city-has-caused-underenrollment-at-tamil>), 20 May 2014.
40. Loh Foon Fong, “Najib launches Malaysia Makkal Sakti Party”, The Star, (<https://www.thestar.com.my/news/nation/2009/10/10/najib-launches-malaysia-makkal-sakti-party-update-4>), 10 Oct 2009.
41. _____, 〈瓦达证实辞官 兴权会：信件已交首相〉，《星洲日报》，(https://www.sinchew.com.my/content/2014-02/11/content_1370835.html), 2014年2月11日.
42. Hana Naz Harun, Zafira Anwar and Tharanya Arumugam, “Najib launches M’sian Indian Blueprint, says start of a new era for community”, New Straits Times, (<https://www.nst.com.my/news/nation/2017/04/233268/najib-launches-msian-indian-blueprint-says-start-new-era-community>), 23 April 2017.
43. POM Malaysia, “Kenyataan Media”, Pejabat Perdana Menteri Malaysia, (<https://zh-cn.facebook.com/PMOMalaysia/posts/kenyataan-media-1-susulan-kepada-pelancaran-pelan-tindakan-blueprint-masyarakat-/1738922386123733/>), 19 Mei 2017.
44. Malaysian Indian Transformation Unit, Kementerian Perpaduan Negara, (<https://mitra.gov.my>).

45. _____, 〈槟首长: 虽被二度否决 再要求建淡米尔中学〉, 《光华日报》北马新闻, (<https://www.kwongwah.com.my/20170303/槟首长: 虽被二度否决-再要求建淡米尔中学/>), 2017年3月3日。
46. _____, “Cadangan sekolah menengah Tamil pertama di Malaysia”, Astro Awani, (<http://www.astroawani.com/video-malaysia/cadangan-sekolah-menengah-tamil-pertama-di-malaysia-46713>), 20 Disember 2014.
47. _____, “MIB a new era for Indian community, Makkal Sakti says”, Malay Mail, (<https://www.malaymail.com/news/malaysia/2017/04/24/mib-a-new-era-for-indian-community-makkal-sakti-says/1362983>), 24 Apr 2017.
48. 董总资料与档案局: 〈马来西亚华文教育大事记(2018年2月)〉, (<https://resource.dongzong.my/images/doc/MonthlyNews/2018/2018-Monthly-News-02Febscan.pdf>)。
49. Pakatan Harapan, Buku Harapan: Membina Negara Memenuhi Harapan, 2018, pp.169.
50. _____, “Kementerian Pendidikan kaji keperluan tubuh SMJK Tamil”, Sinar Harian, (<https://www.sinarharian.com.my/article/39230/BERITA/Nasional/Kementerian-Pendidikan-kaji-keperluan-tubuh-SMJK-Tamil>), 22 Julai 2019.
51. _____, “Sekolah Menengah Tamil!”, Malaysian Tamilar Kural, (<https://www.facebook.com/TamilarKural.Malaysia/posts/sekolah-menengah-tamil/2213352925364701/>), 12 November 2018. (槟城州议会2018年11月9日书面问答)
52. Federation of Councils of Christian Mission Schools Malaysia (FCCMSM), Directory of Christian Mission Schools in Malaysia, (<https://www.fcmsm.org/2017/12/july-2017-fccmsm-directory>), July 2017, pp.58-69.
53. _____, 〈学生人数降 吉14华小或变微小〉, 《星洲日报》, (https://www.sinchew.com.my/content/content_1815117.html), 2018年11月23日。
54. _____, 〈教部调整学校等级 逾1300学生还是微小! 竞智华小务德华小有望升级〉, 《中国报》, (<http://kl.chinapress.com.my/20190313/教部调整学校等级-%E3%80%80逾1300学生还是微小!-%E3%80%80竞智华/>), 2019年3月13日。
55. _____, 〈华小是我们的榜样 捍卫淡小母语教育〉, 《星洲日报》新教育副刊, (https://www.sinchew.com.my/content/content_1692777.html), 2017年10月31日。

附录：关于“全津贴学校”和“半津贴学校”，与“政府学校”和“政府资助学校”的说明

本文引述的马来西亚教育部文件所采用的名词是“政府学校”（sekolah kerajaan）和“政府资助学校”（sekolah bantuan kerajaan）。但是，教育部对“政府学校”和“政府资助学校”这两个名词所采用的释义（interpretation），实际上是官员自造的“全津贴学校”（sekolah bantuan penuh）和“半津贴学校”（sekolah bantuan modal）的释义，而不是1996年教育法令内的“政府学校”（sekolah kerajaan）和“政府资助学校”（sekolah bantuan kerajaan）的法定释义。因此，本文使用“全津贴学校”和“半津贴学校”名词，来真正反映教育部官员的自造释义，而不使用1996年教育法令里的“政府学校”和“政府资助学校”名词和法定释义，避免混为一谈。

所谓的“全津贴学校”和“半津贴学校”这两个名词早在1970年代出现。教育部一直采用这些名词，目的在于限制华小、淡小、教会学校、前英文中小学、改制中学（前华文中学）的拨款和发展。

直到1998年1月14日，教育部管理理事会会议批准《1998年学校扩建和重建指南》，根据校地拥有权来划分学校，把校地属于联邦政府的学校列为“全津贴学校”（sekolah bantuan penuh），校地不属于联邦政府的学校列为“半津贴学校”（sekolah bantuan modal）。事实上，1996年教育法令里完全没有这样的学校划分和名词。“全津贴学校”和“半津贴学校”是教育部官员自造或自定释义的名词，是没有法律依据的名词。

1996年教育法令把学校划分为“政府学校”（sekolah kerajaan）、“政府资助学校”（sekolah bantuan kerajaan）和“私立学校”（sekolah swasta），而且这样的划分也完全不是根据校地拥有权。1996年教育法令对这三个名词的法定释义是：

1. “政府学校”或“政府教育机构”是指一所在本法令第四章下由部长设立并负责其所有经费的学校或教育机构。

2. “政府资助学校”或“政府资助教育机构”是指一所获得全部资助拨款（full grant-in-aid）和资本拨款（capital grant）的学校或教育机构。
3. “私立学校”或“私立教育机构”是指一所不是政府学校/政府教育机构或政府资助学校/政府资助教育机构的学校/教育机构。

2000年5月9日，教育部副部长和拟订《1998年学校扩建和重建指南》的官员，与董教总代表对话。在董教总代表的提问下，该名教育部教育政策研究和策划组主任回答，“全津贴学校”和“半津贴学校”这两个名词以及根据校地拥有权划分学校，是根据官员自己的想法做出来的，没有法律依据，接着便径自离开，对话被迫结束。

董教总不断重申强调上述实情。后来，教育部却以“政府学校”和“政府资助学校”，来代替“全津贴学校”和“半津贴学校”这两个名词。教育部在文件或资料上，把以前列为的“全津贴学校”，改列为“政府学校”，以及把“半津贴学校”改列为“政府资助学校”。这是教育部官员自搞一套，是完全错误和没有法律依据的。

输在起跑点的孩子： 从学习障碍谈到数学障碍

容淑维*

一、前言

每个孩子，都是天上的一颗星星，各自闪亮，百花齐放地闪耀在天空中。现今的教育偏向于应试教育，也就是偏重考试成绩多过于孩子的学习过程。每一天，老师们在课堂像搭列车一般给学生们赶课程，希望能在最短的时间内，最有效地把课本里的知识灌输进学生的小脑袋里。在2020年4月18日，一家马来报章就报导了Professor Dr. Saedah Siraj的访谈。教授认为，考试只是评估学习的其中一个方式，也就是说，评估学习不一定要用考试。¹对于这些学习障碍的孩子，这样的教育方式更是造成了不容忽视的影响。

笔者将会在本篇文章大略介绍有关学习障碍（learning disabilities），再细谈数学障碍（dyscalculia）。先让读

* 马来西亚苏丹依德里斯教育大学特殊教育课程博士生。

¹ Umavathi Ramayah, Sistem Pendidikan Kini Terlalu Berteraskan Peperiksaan – Prof Dr Saedah, Astro Awani, 18 April 2020.



者了解何谓学习障碍与数学障碍，再来讨论数学障碍的普遍性、数学障碍有哪些特征、如何帮助数学障碍的孩子提升学习，最后谈到老师和家长扮演的角色，希望能从中带给读者一点有用的讯息。

二、何谓学习障碍

《2013-2025马来西亚教育蓝图》中的第一项具体革新就包含了针对有特殊需求的学生群体，提高实体及教学资源的投入。²有鉴于此，政府已增加拨款予特殊需求学生的实体资源和教学资源³，这些资源可以是包括帮助视觉障碍患者的助听器、帮助盲人识字的点字机（Perkins Braille）、帮助身体残疾人士的安全扶手和轮椅坡道、以及在特殊教育课室里所用到的教学用具等等。同时，马来西亚教育部也努力确保特殊需求的学生能够有机会到学校求学。在此教育蓝图里，特殊需求的学生被分为六大类，其中包括：（一）视觉障碍；（二）听觉障碍；（三）语言障碍；（四）身体残疾；（五）多重残疾；和（六）学习障碍。

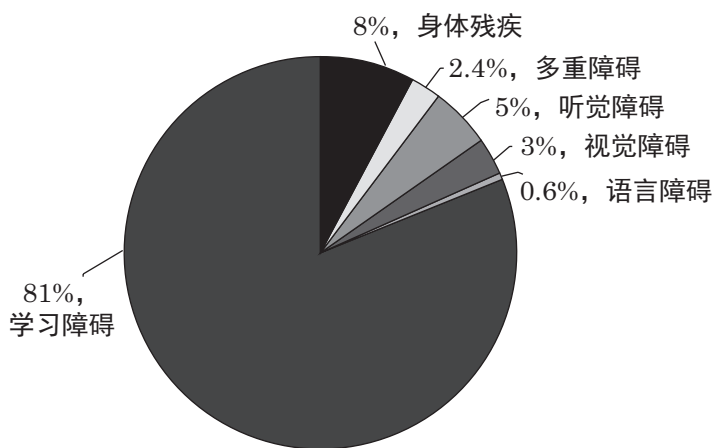
学习障碍是什么呢？一般上，学习障碍的孩子比其他同龄孩子的学习认知能力成长较迟缓。尽管外表上看来没什么不同，但实质上大脑的发育却比一般同班同学成长速度慢。打个比方说，一个7岁的孩子，可能只有着5岁的认知发展（cognitive development），又或者是，他只是在单一学科表现非常弱，但是在某些方面的才华却非常出色。有的孩子尽管在学术上表现逊色，在艺术方面，如绘画和音乐，却有非一般的天赋。学习障碍基本分为三大类，一是阅读障碍（dyslexia），二是书写障碍（dysgraphia），三是数学障碍（dyscalculia），排列不分先后。

² Ministry of Education Malaysia, Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-secondary Education), 2013.

³ Yoong, S.M. & Ahmad, N.A., “Development and Evaluation of DoCtor WoRM’s Module in Improving Multiplication Skills among Year Four Low Achievers”, 2019.

在2018年，我国一共有83,598名已登记为特殊需求的学生，这数目还没包括那些未申请或被接受归纳为特殊需求的孩子。图1显示六大类特殊需求的学生数据。这83,598名特殊学生之中包括6,744名身体残疾的学生、2,501名多重残疾的学生、4,181名听觉残疾的学生、2,589名视觉残疾的学生、496名语言障碍的学生，以及67,537名学习障碍的学生。⁴其中我们看见，学习障碍占了大约百分之八十一的比例。

图1：2018年六大类特殊需求的学生数据



资料来源：马来西亚教育部，《特殊教育数据》，2018年。

三、何谓数学障碍

那么，数学障碍是什么呢？“数学障碍”，也称作“发展性计算障碍”（developmental dyscalculia）⁵、“数学学习障碍”（Mathematical Learning Disability）⁶或“数学困难”（Math Difficulties）⁷等等。数学障

⁴ Kementerian Pendidikan Malaysia, Buku Data Pendidikan Khas 2018.

⁵ Attout, L. & Majerus, S., “Working Memory Deficits in Developmental Dyscalculia: The Importance of Serial Order”, 2015.

⁶ Lewis, K.E. & Fisher, M.B., “Taking Stock of 40 Years of Research on Mathematical Learning Disability: Methodological Issues and Future Directions”, 2016.

⁷ Abu-Hamour, B. & Al-Hmouz, H., “Prevalence and Pattern of Learning Difficulties in Primary School Students in Jordan”, 2016.

碍是其中一项学习障碍，这些学生在学习数学方面会面对困难，对数字的敏感度也较低。这些孩子并非不聪明，而且他们很可能在除了数学以外的学科是卓越的。⁸由于数学障碍这个名词在我国还不广泛被认识，甚至在我国教育部里也没有针对数学障碍的学生数据。也因此，学习障碍的学生并未被发现、筛检以及给予适当的教育。笔者认为，数学障碍的孩子，不仅需要被发现（detect）和筛检（screen），而且还需给予适合他们认知发展程度的教材与学习方式，以协助他们能够最高幅度地掌握知识及提高学习能力。

四、数学障碍的普遍性

那么，面对此项障碍的人多吗？对此，不少外国学者已进行调查研究。先从整体来说，患有学习障碍在成人的比例是大约4%。⁹其中有数据显示，在我们的学生当中，有4%到6%的学生患有数学障碍。¹⁰在我国沙巴，数据则显示有5.5%的小学学生面对数学障碍。¹¹尽管如此，笔者曾经联系我国教育部特殊教育局，却无法获得有关数学障碍的官方数据。据悉，我国把数学障碍（dyscalculia）归纳于阅读障碍（dyslexia）的数据之内。确实，许多患有阅读障碍的孩子也同时面对着数学障碍的问题，这些个案被称为合并症（comorbidity）。然而，并不是所有患有数学障碍的学生会患有阅读障碍。因此，笔者认为数学障碍的研究及数据，在我国有很大的空间尚待发展。

换个角度思考，倘若大约有5%的人面对数学障碍，那就意味着我们每20个人之中，就有一个是数学障碍的。而且他很可能从学龄到工作年龄，都不知道自己面对着这个障碍，并且在生活上面对着种种的不方便，这些

⁸ Henderson, A., *Dyslexia, Dyscalculia and Mathematics: A Practical Guide* (Second Edition), 2012.

⁹ American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), 2013.

¹⁰ Bird, R., *The Dyscalculia Toolkit: Supporting Learning Difficulties in Maths* (3rd ed.), 2017.

¹¹ Chin, K.E., Pang, V., Wong, K.K., Tan, C.K. & Lee, K.W., "A Preliminary Study for Dyscalculia in Sabah, Malaysia", 2014.

不便包括金钱管理和时间管理，他们或许也不明白自己为何在学业上面对问题，以及必须花费更多时间处理工作职场上、人际关系上等等的挑战。

五、数学障碍的特征

数学障碍最明显的特质是缺乏数感（Subitizing）。数感就是认识物体模式的过程（the process of recognizing patterns of objects）以及立即确认数量而无需一个个计算的能力。¹²数学障碍的学生对数学没有兴趣，因为他们不晓得如何运用计算方程式，以及何时该应用加、减、乘或除的运算。他们对分辨左右有困难。往往在我们看来轻而易举的日常事情，却足以对他们的个人或社交生活产生巨大影响。¹³除此之外，数学障碍的其他特征有：方向感差；无法用心算解题；无法正确的估计；在语文能力方面（听说读写）或许很好，但在数学技能（加减乘除）方面学习缓慢；无法说出时间或在指定的时间内完成功课；用钱时面对困难，在购物时无法正确计算零钱¹⁴等等。

六、数学障碍孩子的学习才能

既然数学障碍对人们造成这么大的困扰，那么数学障碍的孩子能够被帮助、学习力能够被提升吗？答案是可以的。前提是，他们需要越早被发现越好。这些孩子一旦被确认患有数学障碍，就需要进行干预（intervention）和诊断（diagnosis）。在我国，已有一些学者在对此作出研究¹⁵，然而这方面的实行还未全面性。家长和老师对此还是必须付出更

¹² Babic, A., “Identifying Dyscalculia Symptoms Related to Magnocellular Reasoning Using Smartphones”, 2019.

¹³ Ferraz, F. & Never, J., “A Brief Look into Dyscalculia and Supportive Tools”, 2015.

¹⁴ Chinn, S., The Trouble with Maths: A Practical Guide to Helping Learners with Numeracy Difficulties (2nd Edition), 2012.

¹⁵ Ariffin, M.M., Halim, F.A.A. & Aziz, N.A., “Mobile Application for Dyscalculia Children in Malaysia”, 2017.

Ariffin, M.M., Halim, F.A.A. & Sugathan, S.K., “The Features of Mobile App Design from Dyscalculia Children Personal Factor”, 2017.

多，同时扮演着治疗师的身份，去帮助孩子们克服学习数学的障碍。在解答数学习题时，大人们能做的就是让孩子理解每一个运算背后的逻辑性，换言之，就是需要更耐心地一个一个步骤去给孩子解释，直到他明白为止。虽然数学障碍无法完全被根治，但是老师和家长能做到的，就是让此障碍对孩子造成的不便能够降至最低。

七、老师的角色

在传统的课室里，老师们往往需要同时应付一个班级里30至40名学生，有些大型学校的班级更是超过该人数。那老师在这些数学障碍学生的学习中扮演什么角色呢？笔者觉得，老师在发现学生的数学学习能力异常低于其他同龄学生的时候，必须找家长来了解。如果发现学生的数学成绩长期都在及格以下或及格边缘，建议辅导老师（**Remedial Teacher**）给学生进行诊断测试（**Diagnostic Test**），看看孩子是在那一方面还未掌握，从而针对性地教导技能，如：一位数进位加法或是两位数借位减法等等。倘若学生没有被安排到辅导班（**Remedial Class**）而必须继续留在大班里上课，数学老师也可以针对学生的学习能力，设计难度较低或数量较少的习题或课业让他完成。

八、家长的角色

除了老师，家长的角色更是最大的关键。孩子与父母朝夕相处的时间，理当是比与老师相处还多一些。假如家长发现自己的孩子学习能力慢，对数学不但不感兴趣，甚至会在做数学题时出现害怕焦虑（**Math Anxiety**）的情况，那么孩子将需要你付出更多的努力。要是家长发现孩子有上述提及的数学障碍的特征，可以在网上搜寻资料，外国对于数学障碍

Fu, S.H. & Chin, K.E., “Teaching Number Tracing to At-risk Dyscalculia Pupil: A Single Case Study in LINUS 2.0 Numeracy Remedial Class in Sandakan, Sabah”, 2018.

Fu, S.H. & Chin, K.E., “Stimulate at Risk Dyscalculic Pupil to Learn a Number Sequence: A Single Case Study in LINUS 2.0 Numeracy Remedial Class in Sandakan, Sabah”, 2019.

的研究相当多，只需要输入“dyscalculia”，就可以了解到更多。了解了之后该做些什么呢？在此，家长的陪伴及针对性的给予孩子在数学上的帮助是非常可贵的。笔者建议家长可以在日常生活中，跟孩子一起玩数学的游戏，如买东西、准备食材的分量、金钱游戏（如：百万富翁）、分享有关数字的绘本等等。这些活动不但能够提升孩子对数学的能力和兴趣，同时也能够增进亲子的感情。

九、总结

学习障碍，包括数学障碍，在我国是处于比较尴尬的处境。这些孩子一般会被父母送到国民型小学去，但由于学习进度迟迟跟不上，又被老师或校长标签为特殊需求的学生，进而家长会被要求把孩子送到特殊学校去。这些处于“灰色地带”的孩子，不但面对着学习障碍本身带来的困扰，同时还需要面对来自各方面的压力，如同学的嘲笑、师长的不理解及来自社会的异样眼光。要是师长不及时好好处理，很可能会导致这些孩子们的才华不得以发展、进而开始厌恶学习、染上恶习、制造社会问题，更会对社会带来巨大的人才资源损失！

其实，这些学生都是能够进步的，只是在学习方面需要不同的教育方式¹⁶，以及更多的耐心与帮助。在Garry Hornby的Partnership Model中提到，老师就是教育方面的专家，而家长就是孩子们的专家，为了让孩子能在良好的学习条件下成长，师长的紧密配合是刻不容缓的。¹⁷因此，笔者相信，藉着老师和家长共同合作的力量，学习障碍的孩子一定能够获得学习上的进步，一步一脚印地向前迈进，走向光辉的人生道路！

¹⁶ Yoong, S.M. & Ahmad, N.A., “A Conceptual Framework for DoCtor WoRM’s Module in Improving Multiplication Skills among Year Four Low Achievers”, 2018.

¹⁷ Hornby, G., Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnership, 2011.

参考文献

1. Umavathi Ramayah, Sistem Pendidikan Kini Terlalu Berteraskan Peperiksaan – Prof Dr Saedah, (http://www.astroawani.com/berita-malaysia/sistem-pendidikan-kini-terlalu-berteraskan-peperiksaan-prof-dr-saedah-238892?amp=1&fbclid=IwAR2_F11mIBVubxQg3ytYgNXUaX-NDAQAq_POXkG87aC0o8ltrBjU_28bXmod4), Astro Awani, 18 April 2020, Read: 23 April 2020, 5:45am.
2. Ministry of Education Malaysia, Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-secondary Education), Putrajaya: Ministry of Education Malaysia, 2013.
3. Yoong, S.M. & Ahmad, N.A., “Development and Evaluation of DoC-tor WoRM’s Module in Improving Multiplication Skills among Year Four Low Achievers”, (<https://doi.org/10.31124/advance.7609058.v1>), advance (a SAGEpreprints community), 5 Febuary 2019.
4. Kementerian Pendidikan Malaysia, Buku Data Pendidikan Khas 2018, (<https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/pendidikankhas/buku-data-pendidikan-khas/1681-buku-data-pendidikan-khas-tahun-2018/file>), 2018.
5. Attout, L. & Majerus, S., “Working Memory Deficits in Developmental Dyscalculia: The Importance of Serial Order”, *Child Neuropsychology*, 21(4), 2015, 432-450.
6. Lewis, K.E. & Fisher, M.B., “Taking Stock of 40 Years of Research on Mathematical Learning Disability: Methodological Issues and Future Directions”, *National Council of Teachers of Mathematics*, 47(4), 2016, 338-371.
7. Abu-Hamour, B. & Al-Hmouz, H., “Prevalence and Pattern of Learning Difficulties in Primary School Students in Jordan”, *Australia Journal of Learning Difficulties*, 21(2), 2016, 99-113.
8. Henderson, A., *Dyslexia, Dyscalculia and Mathematics: A Practical Guide* (Second Edition), London: Routledge, 2012.
9. American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Washington: American Psychiatric Association, 2013.
10. Bird, R., *The Dyscalculia Toolkit: Supporting Learning Difficulties in Maths* (3rd ed.), London: SAGE Publications Ltd, 2017.

11. Chin, K.E., Pang, V., Wong, K.K., Tan, C.K. & Lee, K.W., “A Preliminary Study for Dyscalculia in Sabah, Malaysia”, *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 1, 2014, 217-225.
12. Babic, A., “Identifying Dyscalculia Symptoms Related to Magnocellular Reasoning Using Smartphones”, *Studies in Health Technology and Informatics*, 226, 2019, 229-232.
13. Ferraz, F. & Never, J., “A Brief Look into Dyscalculia and Supportive Tools”, *The 5th IEEE International Conference on E-Health and Bioengineering*, 2015, 15-18.
14. Chinn, S., *The Trouble with Maths: A Practical Guide to Helping Learners with Numeracy Difficulties* (2nd Edition), London: Routledge, 2012.
15. Ariffin, M.M., Halim, F.A.A. & Aziz, N.A., “Mobile Application for Dyscalculia Children in Malaysia”, in Zulikha, J. & Zakaria, N.H. (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Computing & Informatics*. Sintok: School of Computing, 2017.
16. Ariffin, M.M., Halim, F.A.A. & Sugathan, S.K., “The Features of Mobile App Design from Dyscalculia Children Personal Factor”, *Proceedings of the 2nd Conference on Technology & Operations Management (2ndCTOM)*, Universiti Utara Malaysia, Kedah, Malaysia, February, 2017, 26-27.
17. Fu, S.H. & Chin, K.E., “Teaching Number Tracing to At-risk Dyscalculia Pupil: A Single Case Study in LINUS 2.0 Numeracy Remedial Class in Sandakan, Sabah”, *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 2018, 12-21.
18. Fu, S.H. & Chin, K.E., “Stimulate at Risk Dyscalculic Pupil to Learn a Number Sequence: A Single Case Study in LINUS 2.0 Numeracy Remedial Class in Sandakan, Sabah”, *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology*, 4(2), 2019, 35-42.
19. Yoong, S.M. & Ahmad, N.A., “A Conceptual Framework for DoCtor WoRM’s Module in Improving Multiplication Skills among Year Four Low Achievers”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 2018, 946-957.
20. Hornby, G., *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnership*, New York: Springer, 2011.

马来西亚华文独中 留级制度初探

赖丽萍*

一、前言

根据董总资料与档案局2019年所提供的数据显示，我国有52+1（90%）所独中实施留级制度，有别于政府国民教育自动升级的教育制度，成为独中办学特点之一。独中实施留级制度，行之有年，学生成绩若未达校方所设标准，便不得升班。各独中有不同的留级制度，学生是否需要留级乃由学校决定。有些学校凡考试未达总平均分、某些主科未达至标准、联课活动分数不及格、考试作弊等情况须留级。

对于留级制度的利与弊，有者认为留级制度的实施有利于“保证学生学习品质”、“维持与塑造教学品质”或“有警示作用”。因此，留级制度可视为补救教学的一环，给予学习困难的学生补缺补差的缓冲机会，有利于因材施教。

* 马来西亚吉打州亚罗士打新民独立中学副校长、马来西亚华校董事联合会总会（董总）学务处教育改革专案前副研究员。（电邮：lplaiums@gmail.com）

本文来自董教总独中工委教育委员会成立以学生事务委员会主任廖伟强校长为首的专案小组，于2018年12月13日召开第一次会议，决议秉持“教育专业化”精神，以及在“一个都不能少”、“有教无类”、“扶弱扬才”的教育理念前提下，透过专案执行收集各国中学留级相关资料进行分析并撰写的文献综述。

有者认为，留级制度为独中带来学生辍学流失、学生身心发展不利等问题。在应试教育为根本取向的教育，以成绩为重，让不同背景与学习能力的孩子有着不同的压力，留级制度自然对成绩较差的孩子带来更大的压力与挫折，甚至被贴标签。有些家庭功能不足的学生不是没有“能力”，而是缺乏“资源”；不是“不肯学”，而是没有适合的“学习方法”。留级制度的“善意”，即也造成了对孩子无心的伤害。

由此可见，留级制度尽管有其存在的积极意义，但却不是每一位学生都能获得适切教育的良方。要关注学生的个别差异，只有留级制度是不足够的，还树立正确的发展观、课程观、评估观及一系列相应辅助措施，关注与协助学生更好的成长，让学生真正成为自己，而非成为为学习而学习的机器人。

留级制度相关的文献研究方向共分为三部分，首先是初步了解亚洲部分国家和地区的留级制度概况，其次为了解马来西亚留级制度的情形，最后是留级制度的利与弊。

二、留级制度相关研究

（一）亚洲部分国家和地区的留级制度概况

中小学留级制度在世界各国教育中存有一定的普遍性。然而，它却很少成为教育界关注焦点，主要原因在于留级制度存在与否或者留级率的高低，似乎与国家的社会经济发展水平及教育发达程度没有存在必然的关系。其实，留级现象与留级率高低更多是各国教育文化、观念、传统和制度所分化出来的产物。阎光才、陈志峰（2015）通过宏观指标与留级比率间关系的资料分析得出结论，即是各国与地区的留级比例，主要取决于其教育文化与传统、取决于各国人们对留级本身，而不是教育的态度。具有重教育文化传统与轻教育文化传统的国家，都可能是构成留级率高低的因素。

尽管如此，纵观东亚文化圈的国家 and 地区如台湾、日本、韩国、新加坡、上海已经逐步取消了留级制度。因此中小学生的留级极少成为问题，原因在于留级率很低甚至为零。无独有偶的澳门因特殊的教育制度文化，乃是留级现象较严重的地区。接下来，分别叙述各国及地区的留级制度的演进与变化。

1. 台湾

台湾于1949年后积极推动六年义务教育，就学率有所提高；惟中学就学率偏低。随着时间的推移，人民生活条件改善；对教育期望提升，开始关注中学留级问题。台湾研究者聂钟杉（1958年）于《留级问题的研究》文中指出，当时中等学校的学生，尤其是初中留级人数有逐年增加的趋势。这种趋势若让它继续发展下去，将成为教育上的一个严重问题，甚而演变成一个社会问题（引自单文经、郑英杰、张建成、廖远光，2015）。台湾在对于留级制度所带来的教育诟病与负面影响进行各种讨论反思后，1968年实施九年国民教育，小学毕业生进入中学不再需要参加入学考试，缓解就学率偏低的压力。台湾也于1979年通过《国民教育法》第二条明文规定“凡六岁至十五岁之国民，应受国民教育；已逾龄未受国民教育之国民，应受国民补习教育”，显示了强迫学生留级，使学生受教年限超过十五岁是违法的。

接着，台湾政府于1984年所颁布的“国民中小学学生成绩考查办法”中规定了学生毕业成绩有三育（必须包含德育）以上且五育总平均列丙等以上者将准予毕业，不符合毕业条件的同学也将会发修业证明书。自此，国中就没有留级问题了。之后为了改善高中现行学时制及留级制的缺点，台湾高中于1996年全面废除留级制度，改为学年学分制，成绩不理想的学生可以重修学分取代补考制度（黎，1995；引自刘霖、邓姣婧、阎光才，2014）。2000年，台湾教育部针对职高与高中附设职业类科目全面实行了学年学分制，同时废除留级制度，改用重修、补修、延修替代，让学业成绩不佳的学生不至于因部分科目不及格而留级重修全部科目，造成心理不平衡，也违反尊重学生个别差异的教改精神（引自中国教育部网）。台湾经过多年的教改调整，台湾人民普遍接受“以学习品质提升的角度看

待学生升留级的观念”，当局亦致力于推动“以适性教育与辅导的制度取代留级的做法”（单文经et. al., 2015）。

2. 日本

日本1980年代时期奉行应试教育，导致中小学科目繁多，考试成风、学生学业压力大等引发一系列的负面教育风气下，招致社会各方特别是家长的非议。日本政府教育部启动了旨在宽松的“自由化”与“个性化”教育改革，大幅减轻学生学业负担，并强调课程结构的弹性和学生学习的灵活性（阎光才、陈志峰，2015）。

针对留级制度，日本取消了义务教育阶段的留级制。日本的九年义务教育也明确规定，日本中小学教育采用自动晋升体系，学生根据年龄而非成绩升学，该阶段即不允许学生跳级，也不允许学生留级。因此，几乎每位学生基本都能无障碍地完成九年义务教育（OECD，1971，引自刘霖、邓姣婧、阎光才，2014）。除此之外，日本高中阶段的留级现象也不严重，品质偏低的高中每年都有学业未达标准的学生，但他们一般不会因学业成绩差而被留级，但不同地区的高中的留级制度的规定方面也略有差异。例如，大阪的公立高中有学年制和学分制两种，学年制高中每学年所学科目是既定的（也有部分科目可自选），如果缺席过多，功课不交，考试成绩太差会导致留级，必须重学一年该学年的功课。学分制的高中则没有留级制度。

3. 韩国

韩国像日本一样实施九年的义务教育。其原则上规定，义务教育阶段不允许留级、休学和退学。其实，韩国自1960年代开始取消小学升初中考试，1970年代推行标准教育，目的是希望通过消除学校之间的差异，缓解考试和学业压力，减轻学生心理与精神负担。尽管如此，制度层面的改革并不能克服人们心中的传统观念，虽然学校施加的压力降低了，但韩国学生的校外补课与辅导却成风（阎光才、陈志峰，2015）。

4. 上海

1990年代，为了缓解和消除考试所带来的负面效应，中国开始宣导素质教育，紧随着全面启动中小学教育的一系列改革，如考试制度改革、课程改革、减轻学生学业负担等，希望能培养学生主动学习，身心能得以健康发展。因此，降低或取消留级制度的声音越来越多。以上海为例，上海在长期减少留级率的政策导向下，当前的留级现象是非常少的。

上海针对留级管理部分使用了渐进式的改革方式，即从1998年开始，通过细化留级考核要求，限制留级年级和留级次数，设计补考环节，逐步降低留级比率和减少留级次数。上海市教委于2012年开始实行的《上海市义务教育阶段学籍管理办法》中，用“重读”字眼取代“留级”一字，并在第二十五条（重读）规定：“学生确因特殊原因在同一年级需要重读的，须由家长在学期结束前10个工作日内向就读学校提出书面申请，经学校同意并报所在区县教育行政部门后，可予以重读。义务教育阶段重读最多不超过2次，毕业年级不申请重读。”（李琳琳，2015）。2012年的政策改变可窥见“重读”的命名是为特殊需要的学生留出制度空间。此外，“家长申请，教育机构审批”的留级决策者的转变，是重视家长共同参与孩子的留级决策。

5. 澳门

历史沿革形成澳门独特的教育文化与制度，作为葡萄牙殖民统治产物，澳门华人教育在长期缺乏政府有效管理的情况下，私立学校（简称私校）林立，自主办学，可说百花齐放，各自发展。澳门不同办学背景的私立学校，呈现多元学制模式。根据澳门教育暨青年局（2015）教育统计数据显示，澳门正规教育学校共有74所，其中私立学校佔64所，全澳门近七万中小學生当中，逾96%的学生就读于私立学校（张敏霞，2017）。

郭羨冰（2002）表示私校必须生存，必须保证学生来源，因而必须面对社会，适应社会要求，求得自己生存的空间。适应的目的是避免在竞争中被淘汰，因而也受市场经济规律的制约，学校重视家长意见，重视提高工作的合理性和科学性，竞争性保证了办学质量（澳门留级制度专案报告

书，2014年）。澳门于1980年代中期因外来人口急增导致学生人数大幅度增长，学额不足而导致私立学校的良性竞争产生了变化，私校为了学生成绩“品质保证”，严格把关学生的学习质量。因此，具备择优功能及警惕作用的升留级制度即成为了重要的筛选工作。自此，澳门的升留级制度在这样的背景下扎根下来，成为其教育的一大特色。

澳门留级问题广受社会关注的原因是源自于2009年PISA国际评估的结果公布，当年参加评估的全澳15岁的学生当中，有43.7%至少曾经留级一次（郑英杰、陈志峰，2015；阎光才、陈志峰，2015）。相比世界各地留级率平均数的13%，澳门留级率高出逾两倍（高胜文，2015），顿时一跃成为“世界之最”。此结果被一家报社以“秣班之都”作为标题成为头条新闻之后，引起了澳门社会大众的哗然。

同时在2009年PISA国际评估中，从成绩与留级率的关系分析发现，名列前茅的国家小学留级率非常低，大多国家都取消了强制留级制度。东亚国家地区中如日本、韩国、新加坡、中国及台湾，留级比率相对较低（15岁学生中有留级经历的比率都在10%以下），却在PISA的评估中名列前茅。显然，这说明了留级无助于澳门学生学习能力的提升（澳门日报，2013年3月23日；引自中华教育会教育科学研究组，2015年）。

这些数据显示，澳门社会开始正视教育长期存在的问题，省思教育本质，留级制度是适合、合理、公平、符合孩子适性发展的补救措施吗？“澳门日报”（2014年9月1日）写到教育当局委员即指出社会或教育界应拿出勇气，正视并逐渐解决澳门教育长期以来存在的问题，即高留级率问题，因若长期保持现今的留级状态，将不利于学生成长。因此，取消留级制是大势所趋，重点宜放在如何确保整体的教育素质，如完善的师资培训、落实小班制、课程改革及完善评核的教育素质（中华教育会教育科学研究组，2015年）。看来，透过澳门政府、教育界学者、前线教育工作者等人的反思与改革的自觉性下，澳门留级问题正积极的迈向教育改革与发展的路上。

（二）马来西亚独中留级情形

马来西亚的教育体系是实行11年（小学6年，中学5年）的免费国民教育，强制性义务教育至12岁，并实施自动升级政策。¹目前，前任教育部副部长张念群（2019年）表示，教育部研拟将强制教育的年限延伸至11年，即是孩子必须完成11年的中小学教育，以保障未成年基本人权。除此之外，我国政府学校是采用自动升级制度，中小学没有留级之规定，学生是根据年龄而非成绩升班。尽管如此，60+1所华文独立中学为了确保教育质量，绝大部分仍保持留级制度。留级是独中的“传统”，有的学校的留级传统甚至可以追溯到战前，达80年或以上（黄益启，2018）。看来独中实施留级制度已行之有年，而有关各独中留级制度具体实施的渊源却无从及难以考究之。

有关留级的定义，简单来说，是指“重读某个年级”（中华教育会教育科学研究组，2015）。那么重读的原因，Brophy（2006）表示留级主要有五种情形：

1. 学生自愿留级到原来的年级，因所处学校并未提供下一阶段的学习，此种情形主要发生在发展中国家偏远学校，因为学校资源与设备不足以提供其他年段的学习。
2. 家长自愿让其子女留级，原因在于学生学习不完整。
3. 学校所使用的语言与学生的母语不同，学生必须要重读最初的几个年级学习语言，裨益未来的学习。
4. 学生必须要通过一些考试，方能获得资格进入中等教育或高等教育阶段，当学生考试失利时，可能选择留在原本的年级，等待来年的考试。

¹ 根据2013–2025年马来西亚教育发展规划（Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia）资料显示高中的入学率在1980年代的45%至2012年大幅度增长至81%，这意味81%学生至少完成11年的教育。这显示了自动升级政策能够解决班级重读低效率的问题及降低学生辍学率。

5. 留级主要是因为学校的要求，而非取决于学生或者家长的意愿，这是一种非自愿性的留级，而此种情况，通常发生在实施义务教育的国家，学校往往要求学业表现不良的学生留级。

就独中留级制度而言，似乎比较符合第五种的情形，被动留级或强制留级以期学生学习程度提升，确保“赶上学习进度”。

有关独中留级的情形，根据董总资料与档案局2019年所提供的资料显示，目前一共有52+1所学校实施留级制度。每一所学校都会因应各自的传统和校情制定升留级标准。以下列表显示2007年至2018年的独中生总数、留级生总人数，男女留级生人数，留级生百分比及施行留级制度的独中总数。

2007年至2018年华文独中生总数、独中留级生总数
与实施留级制之独中一览表

年度	学生 总人数	男留级生 人数	女留级生 人数	留级生 总人数	独中留级 百分比 (%)	实行留级制度 之独中数量
2007	55,818	1,186	241	1,427	2.56	47+1
2008	58,212	1,452	316	1,768	3.04	49+1
2009	60,490	1,447	346	1,793	2.96	50+1
2010	63,765	1,355	372	1,727	2.71	55+1
2011	66,968	1,551	379	1,930	2.88	56+1
2012	70,266	1,404	353	1,846	2.60	51+1
2013	75,923	1,555	407	1,962	2.58	51+1
2014	79,264	1,622	376	1,998	2.52	49+1
2015	82,608	1,331	308	1,639	1.98	50+1
2016	84,604	1,070	307	1,377	1.63	46+1
2017	85,199	1,267	313	1,580	1.85	52+1
2018	84,462	1,067	257	1,324	1.57	52+1

资料来源：马来西亚华校董事联合会总会（董总）资料与档案局。

注：实施留级生制栏位中的+1所华文独中为宽柔中学古来分校。

上表显示独中近11年来，在学生总人数是逐年上升的同时，留级生人数是逐年下降的，总体平均为2.39%。独中留级生百分比下降尤其显著是从

2015年开始，独中留级生人数百分比不足2%。此外，留级生男女比例，男生比女生高近四倍。

对于独中留级制度实施的看法，往往在媒体网路报章所发表的看法都比较倾向于留级制度的实施能够提升教育质量，保证独中教育品牌。早期1990年代初，时任峇株巴辖华仁中学校长黄松奎表示，华文独中向来采实施留级制自有其意义，一方面可以鼓励、刺激、鞭策同学用功求学，提高学业水平；另一方面可免在同年级学业水准参差不齐现象，影响教学，影响校誉（林腾飞，1990，南洋商报）。

近几年来，黄燕娣（2010）表示在大马教育界，留级是独中特有的制度，它也是让独中生用功读书的动力之一。虽然它在教育意义存有不少争议，但至少它是维持学生在学习过程中必须达到最低要求的指标。对那些极少数准备不足或还没开窍的孩子，执行留级制让他们在校多待一年不见得是件坏事。

此外，王增文（2013）即认为留级制度彰显了独中教育的“特殊使命”。他表示作为民办学校，独中承受了沉重的华社压力，对于学生的品行、活动和学术方面有一定的要求，这也是独中办学能不能受到华社肯定的关键因素。他也表示尽管独中留级制度会产生如家长所说的消极影响，其实一般独中的留级制度门槛并不高，升班标准也合情合理，大体上不外乎品德、体育、联课学术总评及特定学科等必须合格，以期能培养完整人格的学生。

还有，其他学者与教育工作者认为独中的留级制度“造就了异于国民型中学的校风及传统”（廖宏强，2004）、“给机会加强弱点”（赵秋意，2011）、“让一个人在情感、情绪和人性层面有所淬炼、有所领悟”（张永庆，2011）（引自黄益启，2013）。

除此之外，也有资料指出留级制度带来独中学生流失问题。黄集初（2014）表示1980年代为了学生流失问题，掀起一场是否要废除升留级

制度的论战。1990年代，一些独中走向双轨制而导致学生流失的问题更为严峻。此外，前董总行政主任邝其芳也指出高三人数减少的原因不但是因学生摒弃考高中统考，有者是因留级而无法升高三，同时也有是辍学生；董总前研究员林国安更指出，独中教育有高达40%的学生流失率，而在这些流失的学生中，多为考试失败而“逃避学校教育”的“差生”或“后进生”。这意味留级可能间接造成学生转校或辍学，造成其生活之巨变，甚至无法顺利从中学毕业（黄益启，2018）。潘永杰（2018）在其检视霹雳州小型独中粗流失率一文中表示：2006年至2011年全国独中留级生、转校生人数资料显示佔全国独中学生人数不到5%，相较高达30%以上的独中学生粗流失率，5%的误差是可以被接受的范围。

尽管如此，张永庆（2017）表示独中生的流失率与留级率，是独中教育之痛，没有获得足够的重视，长久以来成为常态，宜探讨制度问题，拟定改变策略，以“什么是对学生最大利益”提出改进之道。黄集初（2014）表示流失率可以间接反映出一所学校的教育与和管理问题。的确，学生因留级而流失，其实反映了学校教育失败的结果。我们除了关注流失率外，我们更要省思的是“在留级制度面前，学生是平等的吗？”诚然，最关键的从来都不是留级率高低或废存问题，而是潜藏于冰山底下的一一教育本质。

（三）留级制度的利与弊

留级制度被广泛运用，利弊共存，也存有一定的争议性。澳门学术研究员署理院长高胜文（2018）接受澳门力报访问时表示留级制度是一把“双刃剑”，一方面让学业成绩未理想的学生有重新学习的机会，让学生学业基础更扎实，并有警示作用，保持一定的学习态度。另，高留级率意味着社会须为此付出高昂教育成本，政府须额外支付留级学生重读的庞大资助，学生也须为留级付出额外时间及金钱成本。学生甚至因留级而产生大量情绪问题，增大社会成本。接下来，且让我们进一步梳理分析留级制度的利与弊。

留级制度的利部分，它可以保证学生学业的品质。留级制度为基础不佳的学生提供再次学习知识的机会，为学习新知识打下坚实的基础，从而保证学生学业品质（刘霖、邓姣婧、阎光才，2015）。可说，留级经常作为补救措施，让一些经过一年学习仍未能达致学校所订定目标与要求的学生，有机会把未掌握的知识学好。

谢川（2008）认为允许留级是承认和尊重人的个体差异，让每一个体都能正常发展，真正做到以人为本，是对义务教育的负责（引自刘霖、邓姣婧、阎光才，2015）。这意味着若无视学生身心发展的个别差异，硬性要求每一位学生在同一年龄入学升班，接受统一的教育，一定会造成一部分的学生学习困难。中国近这几年来有学者探讨义务教育阶段是否恢复留级制度，引发兴论与关注。北师大副教授钱志亮（2017年3月23日）接受中国青年报采访时表示建议恢复中国小学的留级制度，理由是孩子的“年龄”有三个，分别为自然年龄、生理年龄和心理年龄，并不是所有小孩的这三种年龄都是同步发育。但是，今天的学校教育是高速度、高效能的运转过程，一些孩子可能需要拼命追赶。他们并不是学不会，而是需要更多的时间。因此“留级制度”能给这些孩子缓冲时间。

留级制度除了具备“补救功能”，同时也具备“择优功能”，筛选不同学术水准的学生，分流到一些办学宗旨不同的其他学校，或者分流到社会作为经济发展的重要人力资源。另一方面，它具备一定的惩罚性和阻遏性，对一些学生起到警醒的作用，提醒学生学习不努力就会面临留级、劝退、转学、失学的困境，甚至可能因此而被排除在教育体制以外，到社会从事一些报酬不高、相对辛苦的工作。这种“择优”、“警示”功能，学生的素质得以保证（张敏霞，2015）。

再者，王书云（2008）认为留级具有警示学生认真学习的作用，若果没有压力，学生就会无心向学。没有留级制度，学校与老师就没有了威胁力，对不学习的学生就会失去了管理办法，使说教变得苍白无力。看来，留级制度似乎可以让学生保持学习动机与动力，保有应有的学习态度外；让学生体会到学习是一种承担，为自己的学习负责。同时，教会学生如何面对与克服眼前的困难。

留级制度也能促进教育教学品质。教师为了确保每一名学生都能达到义务教育阶段的基本要求，必须对学生给予更多的关注，努力提高自己的教学品质与水准（刘霖、邓姣婧、阎光才，2015）。除此之外，留级制度有利于因材施教。诚如McCoy & Reynolds于1999年所言，随着教师与学校行政人员对学生学业表现加深重视，他们将视留级为重要的教育手段。这种手段是为了让教师能更容易在课堂上实施划一性的教学方法及教学课程（OECD 2012，引自许江雄，2012）。还有，学者Brophy（2006）指出，留级增加班级内部的同质性，是班内学生趋于较高表现的层次，以有利于教师的教学实施。

许江雄（2012）赞成留级意见可以归纳为五点：同质学习能提高学习效率、重复学习能提高学习效果、惩罚性行为能起督促学习效果、留级让学生产生正面学习情绪、有利为社会生产符合规格的人才。

尽管留级制度给予学习困难的学生补缺补差的机会，看似能让学生获得喘息的机会，缓解学习压力。然而，留级制度真的能让学生享受轻松的教育，快乐学习、快乐成长吗？这是需要正视的教育议题。

对于留级制度的弊病，更多的研究支持留级给个体带来负面影响，认为留级带来的成绩提升，是因为知识重复学习而发生的短期效应。然而，这种效应会在后续学习中消失（Gomes-Neto & Hanushek, 1994；引自李琳琳，2015）。据刘霖、邓姣婧、阎光才（2015）对留级制度的弊端的描述：1）留级制度会增加政府教育经费的负担和重复投入，也加重家庭的经济负担；2）影响学生的心理健康，打击学生的自信心及自尊心；3）造成部分教师对留级生区别对待，对学生与教学不利；4）留级生被贴上标签、无心向学、扰乱课堂等的不稳定因素影响学校管理；5）留级是应试教育的产物，不利于素质教育的发展。

留级制度作为一种矫正学生学习的策略，以“时间惩罚”的方式，让学生用一年的时间来重复学习所有的科目，以期学生了解及服从学校课程与老师的权威知识。许江雄（2012）表示留级的首要原则是断裂，即是把学生在下一学年分配到一个陌生的班级中，使学生在不熟悉的环境中自我

反省，随后肯定会产生悔恨。这种看似简单、公平的教育改造策略，的确成功让学生心生畏惧与担心。可说，此惩戒作用也形成了教师威吓学生要好好学习，成为“好学生”的重要手段。有些学校甚至规定，留级后仍然不能达标者将被劝转；此生已经被打上了“次产品”的标签，失去了留在学校的“权力”与“价值”。因此，可说留级制度制造了学生之间的“分类”与“标签”。

再加上当前的教育大部分倾向于应试教育模式，以学生成绩为重，考试升学的压力大，较无视学生个别的身心成长。在这样的背景实施的留级制度，留下的必然是成绩差的学生，留级无疑给学生贴上了“差生”标签，让学生更加对学习提不起劲来，甚至出现破罐破摔的想法。老师又能够理性地对待“留级生”，给予他们平等的教育吗？“留级”制度的善意，极有可能给孩子无意的伤害。

当学生被分配到陌生的班级，需要重新适应班级的人际关系，被孤立或成为被嘲笑或欺负的对象。再加上因学习失败受到打击，影响其自信心与自尊心而产生的自卑心理，学生对学习态度也越见消极，甚至一蹶不振。留级对学生认知发展及心理健康所产生的不良效果，并不会对学习产生正面效果，且会诱发辍学的问题。

对老师而言，因留级生一般学习表现低落的缘故，需要花更多的心力去教导和辅导学生。倘若学生在课堂上吵闹、厌学、翘课等行为而影响教学与课堂秩序，老师通常会失去耐心，甚至心生厌恶。这样的状态循环下，老师对留级生会产生偏见，区别对待之；甚至放任自流，不闻不问。这将会影响师生关系、影响学生身心发展、影响教学品质等。此外，有教师则认为，如果学生成绩太差，留级后成绩也不会有显著提高，甚至没有提高，反而是学生将留级视为一种习惯。

在这些种种不利于留级生生存的空间，被同学、老师、学校，甚至社会贴上“差生”、“坏学生”等标签，将导致留级生对学习失去信心，影响班级与他人，影响学校的秩序与纪律，更甚的是影响了自己的身心成长。而学校在这些种种不稳定的因素下，也会造成学校管理困境。尽管有

些学校积极的给予留级生协助，然而留级所产生的负面效果往往不及针对性的辅助计划。

三、总结

留级制度作为筛检择优工具，保证教育质量一直是独中崇向应试教育传统的教育手段，这也是独中教育工作者一直较倾向保留留级制度的观念性成因，加上独中通常会选择走“安全、稳当”的教育道路，难以借此“大刀阔斧”地进行教育政策的调整与改革。尽管留级制度已有大量实证研究与资料支持证明其对学生造成伤害，独中教育工作者坚持落实的原因是：1）留级是独中的“传统”；2）留级不但是一种补救学习制度，也是控制学生的一种权利，增强独中校方的话语权（黄益启，2018年）。

纵观东亚区国家如日本、韩国、中国、台湾都经历过对传统教育的反思与改革洗礼，取消留级制度。我们需要像这些国家面对传统教育的反思与改革，尽管并没有完全颠覆此观念，降低留级率、甚至废除留级制度确实是体现教育人性化的重要举措。笔者认为对于留级制度进行的探讨，不只是探讨是否废存问题，更重要的是探讨教育本质课题。倘若取消留级制度，似乎要先行改变当前的传统教育方式。

所谓教育的终极目标是促进学生的健康成长与发展，教育者首先应当把学生放在首位，一切教育教学行为，都要以学生为中心。在当前的教育趋势，很多国家教育已经打破单一标准，重视多元选择。好比打破课程以知识为主轴的框架，透过综合课程、多元评估来提升学生的学习兴趣与学习能力。

留级的确是一个进退维谷的教育议题，实在须要去反思、探讨之。看来，独中教育在迈入变革的过程中，针对留级制度的实施，首当重要的是教育工作者须对其在制度面与执行面有更多的了解、探讨与省思，逐步进行调整与修正，尽可能减少留级制度带来的损害与困境，甚至透过教育改革，走向多元与建构，走向自主与自学。当孩子的学习潜能被激发，学习动机与能力有所提升时；届时，留级制度也许就自然的没有存在价值了。

参考文献

1. 王增文, 〈慈悲的教育〉, 《光明日报》网络版, (<http://www.guangming.com.my/node/197857>), 2013年11月4日。
2. 王书云, 〈对取消留级制的思考〉, 《百度文库》, (<https://wenku.baidu.com/view/d221aab0284ac850ad0242f2.html?re=view>), 2008年。
3. 中华教育会教育科学研究组: 〈澳门留级制度与学生成绩关系之趋势变化: 以PISA 2009、2012为例〉, 载于陈志峰、郑英杰(主编), 《留级问题研究论集》, 北京: 中国社会科学出版社, 2015年, 页100-125。
4. 〈台湾教育动态〉, 中国教育部网, (http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_364/moe_369/moe_408/tnull_4766.html)。
5. 许江雄: 《从福柯规训权利的视角探讨澳门私校初中升留级标准》(未出版之硕士论文), 澳门: 澳门大学教育学院, 2012年。
6. 李琳琳: 〈后留级制语境下的留级制研究: 以上海市为例〉, 载于陈志峰、郑英杰(主编), 《留级问题研究论集》, 北京: 中国社会科学出版社, 2015年, 页47-58。
7. 刘霖、邓姣婧、阎光才, 〈世界各国留级制度实施现状分析〉, 《澳门留级制度研究专案报告书》, (<http://www.edum.org.mo/download/294.pdf>), 2014年。
8. 刘霖、邓姣婧、阎光才: 〈世界各国留级制度实施现状分析〉, 载于陈志峰、郑英杰(主编), 《留级问题研究论集》, 北京: 中国社会科学出版社, 2015年, 页1-46。
9. 林腾飞, 〈华仁校长黄松奎: 实施留级制 鞭策学生努力求学〉, 《南洋商报》, 横看成岭侧成峰网, (http://mychhsk.blogspot.com/2018/09/blog-post_109.html), 1990年11月15日。
10. 郑英杰、陈志峰: 〈澳门基础教育留级问题研究(家长视角)〉, 载于陈志峰、郑英杰(主编), 《留级问题研究论集》, 北京: 中国社会科学出版社, 2015年, 页100-125。
11. 单文经、郑英杰、张建成、廖远光: 〈台湾中学留级观念与做法的变革〉, 载于陈志峰、郑英杰(主编), 《留级问题研究论集》, 北京: 中国社会科学出版社, 2015年, 页158-174。
12. 张永庆, 〈反思留级制度〉, 《星洲日报》网络版, (https://www.sinchew.com.my/content/content_1709455.html), 2017年12月11日。
13. 张敏霞, 〈寻找清源—澳门留级制度综述〉, 《发展策略期刊》, (<http://www.cpedm.org.mo/wp-content/uploads/2016/03/%E7%99%B->

- C%E7%AD%9619%E6%9C%9F.pdf)，第19期，2015年12月，页54-62。
14. 张敏霞：《致我们的学生时代——澳门留级生之叙事研究》（未出版之硕士论文），台北市：国立台外师范大学课程与教学研究所，2017年。
 15. 张念群，〈强制提供11年教育法律仅针对不负责任父母〉，《中国报》网络版，（<https://www.chinapress.com.my/20190131/%E5%B-C%A0%E5%BF%B5%E7%BE%A4%EF%BC%9A%E5%BC%BA%E5%88%B6%E6%8F%90%E4%BE%9B11%E5%B9%B4%E6%95%99%E8%82%B2-%E6%B3%95%E5%BE%8B%E4%BB%85%E9%92%88%E5%AF%B9%E4%B8%8D%E8%B4%9F%E8%B4%A3%E4%BB%B-B%E7%88%B6/>），2019年1月31日。
 16. 高胜文，〈升留班新制擬明年實施「零留級」恐造「另類」不公平〉，《澳门力报网》，（<https://www.exmoo.com/article/72179.html>），2018年7月13日。
 17. 钱志亮，〈我希望恢复小学留级制度〉，《中国青年报》网络版，（http://zqb.cyol.com/html/2017-03/23/nw.D110000zgq-nb_20170323_3-07.htm），2017年3月23日。
 18. 阎光才、陈志峰：〈澳门留级制度研究〉，载于陈志峰、郑英杰（主编），《留级问题研究论集》，北京：中国社会科学出版社，2015年，页59-82。
 19. 黄益启：〈吊诡的存在一弊多于利的独中留级〉，载于潘永强（主编），《迟缓、停滞、低素质——迷路的中学教育》，马来西亚：大将出版社，2018年，页115-122。
 20. 黄益启：《马来西亚独中留级生逆境复原力之研究——以南马某独中留级生为例》（未出版之硕士论文），台南市：台湾国立成功大学教育研究所，2011年。
 21. 黄燕娣，〈留级谁该负责？〉，《星洲日报》网络版，（https://www.sinchew.com.my/content/content_231988.html），2010年3月2日。
 22. 董总资料与档案局：2007年至2018年华文独中生总数、独中留级生总数与实施留级制之独中（未出版之统计数据），2019年。
 23. 潘永杰：〈检视独中学生粗流失率：以霹雳小型华文独中为例的分析〉，《马来西亚教育评论》，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），第5期，2019年，页96-108。



马来语教材中的文化教学目的

吴振南*

一、前言

过去笔者叙述如何在台湾编写马来语教材的个案分析时¹，曾谈到当我们把马来语当成第二外语来编辑时，它的某些编辑原则在付诸

实施时，会出现要求课文的内容必须可以呈现或符合当地社会生活与文化现象的课文情境，从而也使得在第二外语观点之下的马来语课本中，除了语言的知识与学习之外，还有课本中的“图像”组成部分。

换一句话说，在台湾的国教体系中，东南亚七国语言的选修课本，并不仅仅是一套只想教导学生

* 马来西亚旅居台湾时事评论者、台湾政治大学哲学系毕业。

¹ 吴振南，〈如何编写马来文的第二外语教材？〉，《马来西亚教育评论》，加影：马来西亚华校董事联合会总会（董总），第6期，2019年12月，页72-79。



在第1册第一课的图像中，我们就可看到马来西亚学校的校服特色、使用右手而非左手的文化习惯，以及多元族群的社会面貌。

学习第二外语的语言课，它同时也是多元文化教育的一个部分。简单来说，这个课程在规划时，就将自己定位为一个语言及文化并重的语文教育，而非单纯的语言教育课程。

一旦我们对课本做出这样的定位，那问题来了，课本的编辑者们，若根据这个要求，他们要如何来编辑一部语言及文化教材并重的课本呢？要知道，语言教学的教材好编，因为东南亚这七国的语言，本身都是各自国家的国语或官方语

言。换句话说，编辑者可以依循各个国家的国民义务教育的课本所提供的课本编排及教学方式，再考虑第二外语学习者适合的程度，来编写一套适合的语言课本。

二、台湾编写的马来语教材概况

在台湾，如以马来语的编辑为例，在教育部的学程设计上编辑者会了解到，使用这套课本的学生，每周是只有一节马来语课的情况。因此，编辑者当然不可能要求学生在接受完整的从小学到国中阶段，9学年的第二外语马来语课程后，他们的程度会和马来西亚的学生的马来语程度相当。因此在课本编辑中，我们及早的阶段，就已参照马来西亚的小学1到4年级的马来语课本程度，来编辑第二外语马来语课本。

（一）语文和文化的教学

但当课本是语文和文化并重的视角时，问题却在，要如何的把东南亚各国的文化特色，呈现给学习者呢？而针对上述提问，偏重实体课本考虑的编辑者，在响应上述问

题时，必须从实务角度，把这问题理解成，或说细分为两个更为具体的操作性问题。第一就是，文化教学的目的为何？而且我们可否根据这样的目的，设计文化教学的教材呢？

首先，考虑到台湾的国家教育制度设计的关系，在台湾编辑课本时，编者是无法自己决定课程纲要内容的。也就是说，文化教学的目的为何会这样的这个问题，其实是要由台湾教育部成立的课程审议委员会（因这一审议过程必须符合民主及透明的程序，所以只要有兴趣，民间人士也能参与审议会议）来决定。

因此，教育部课纲里有关“文化素养”的说明，实际上也就是在回答文化教学的目的是什么了；而根据核心素养的说明，学生在学习东南亚语言的课程后，应要具备两个方面的文化素养。

（二）跨文化行动力

第一，在学生的素养方面，若学生选修了东南亚语言，那他在接受学校课程后，就应该具有“跨文化的行动力”。所谓“跨文化行动

力”，在课纲里也有进一步解释，那就是学生要具有下列三项能力：跨文化的人际互动能力、跨文化的组织互动能力、跨文化的国际互动能力。

“跨文化的行动力”简单来说，就是设定语言的学习者，非从母语或主要使用语的角度来学习其他语言时，不仅仅只学会使用该语言进行沟通，同时也“培养出学习者有跨文化理解、包容和沟通的能力。”（吴美瑶，〈发展跨文化沟通能力的本土与新住民语文教学模式〉，《台湾教育评论月刊》，2016，5（9），页58）。换言之，除了能具备语言的知识外，语言学习其实也能促进学习者对其他文化的理解，培养更具文化沟通能力的公民。

如此教学理念，其实并非一个崭新的观点，但一直以来却不算是在语言教育中，为各国的政府重视的环节及致力推动的政策。不过，近年来由于全球化经贸体系的发展，跨国的人员流动增加等现象越来越频繁，使得各国对公民的跨文化素养及竞争力的培养，比过去要来得更加重视，如现代的欧盟国家，因非常重视跨国的治理和

合作，因此早就将国家义务教育里的外语教育，视为除了是语言教育外，也是全球化人才的养成课程。

当然，透过上述概念厘清，我们仍对如何利用第二语言课程，来增进学生的“跨文化的行动力”，有些难以想象，所以在实际的编务方面，我们还是可以从课纲中规定的文化“学习内容”的侧面来理解“跨文化的行动力”。所以以下我们将从说明“学习内容”的方式，再回过头去具体地解释学生透过课本所能掌握到的“跨文化的行动力”的实际内容究竟为何。

根据课纲规定，选修东南亚语言课程的学生，他们的文化“学习内容”包括有（i）互动中的语言规范；（ii）互动中的非语言规范；（iii）国情概况；（iv）文化差异。以下我们将用课本里具体的文化教材，来说明这上面所规定的内容，在课本上究竟会如何呈现。

要说明所谓“互动中的语言规范”，例如用图例中这两课并列的马来语课文为例，我们最先会碰到的，就是问候语的问题。因为在以中文为主的行为者来说，即使在问候与之熟悉并经常见面的人时，仍

会以“你好吗”来当问候他人的主要问候语。

但对使用马来语的人来说，“apa khabar”这句问候语，却比较是使用在很久未见或是针对陌生人的脉络下来使用的，在马来语的语境下，对熟悉并经常见面的人的主要问候语，更多是“早安”



上下并列的第1册第四课和第2册第三课的课文里，分别处理了在不一样的情况下的马来语问候语会有所不同的细微文化差异！

或“吃饱没”这类问候语。也就是说，互动中的语言，其实在不一样的语境下往往也会有些细微的规范上的不同。

所以说，当我们考虑到互动中的语言的文化习惯来设计教材时，有时就会出现一些特别需要酌情处理的题材，如为了完整呈现问候的文化习惯不同，有时就必须用两课的分量来呈现不通语言下的语境差异。

更别说若我们举“吾王万岁 Daulat Tuanku”为例，在君主立宪下的马来西亚，这句话是仍有其制度的规范及社会的现实意义的，而在台湾的语境下，这样的句子，很可能只是一句缅怀日本殖民时期的用语或电视剧里的对白。

所谓“互动中的非语言规范”就更多了，最简单的例子就是当介绍到马来西亚人有用手吃饭的习惯时，我们一定就会说到，无论举手、吃饭、跟人握手、自我指涉时，我们都会用“右手”而不是“左手”，那是因为在马来西亚的多元文化脉络的下，左手是马来人及印度人用来负责“清洁”的手，所以当然不会将它和“礼貌”或用来“吃饭”联系在一起！



在第11册第二课的课文中，我们可以看到文本设计对非语言互动的文化题材的处理。

此外，课本中也有课文谈到台湾来访客在和马来西亚的小朋友互动时，有时要注意一些细微的文化禁忌等等。像在台湾大人跟小朋友互动时，喜欢用手抚摸小朋友的头来表示亲切和爱护之意，但这其实对于马来人或印度人来说，反而会感觉不舒服，那是因为在马来或印度族群的文化里，认为“头顶”是人灵魂的处所，所以要避免碰触到它。

当然了，即使如此，在像马来西亚这样的族群多元社会下，也并非所有人都认为小朋友的头是不能碰触的（如华人还是会对小孩摸头），因此在文化教学中，去凸显多元社会下的文化禁忌也有其多元的标准，在这一课的文化教学中，也是重要的内容！

无论如何，学会使用合宜的行为来和他人互动，正是“互动中的非语言规范”的文化教学内容中最重要的部分。

而从两项“学习内容”中，我们也可对所谓的“跨文化行动力”有更进一步的理解。至少，从最表面和具体的解释中，学生是否具有“跨文化行动力”的最简单检验方式，就是看他是否认识其他文化里的禁忌，而避免在进行跨文化交流时，做出不合时宜的行为。

如果说文化教材本身会有“程度”的考虑来说，那（iii）国情概况与（iv）文化差异这两方面的“学习内容”，就更容易在编辑上作出区别。

举例来说，“国情概况”顾名思义，就是介绍官方语言所在

国的社会、政治、历史人文等等的情况。那在小学阶段，文化的教材上，就更多地介绍些更为软性的主题，如天气、衣食住行、假日生活和育乐等。

如第3册第一课的课文，就生动的描写了像马来西亚这种热带午后雷雨型态的气候下，小朋友看到远处的雨快来了，就跑回家的情景。

但到了高年纪以后的“国情”选择就更为广泛和深入。如同样是谈到软性的文化主题，如国中的第



在第3册第一课的课文中的躲雨情境。

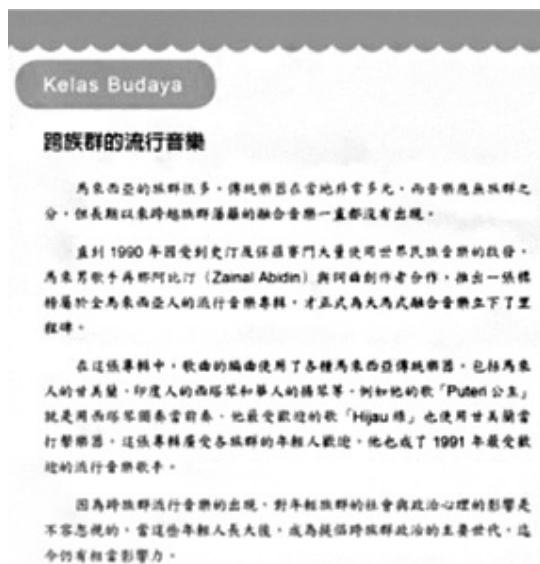
15册的第一课课文谈到“传统乐器”时，除了有谈到各族群的传统乐器在马来西亚的现代流行音乐中被大量的混用在编曲外，也在进行文化论述的单元“文化教室”中特别的介绍了马来西亚第一张大量使用传统乐器来编曲的专辑《绿》（Hijau）的创作与制作，是如何有意识地建立一种跨族群的文化意识，以及这种文化意识对跨族群政治的推波助澜作用。

除了软性议题，在国中的“文化教室”中，也会谈到更多的社会议题，包括社运在内，例如第17册

的第一课里谈到的“点亮婆罗洲”组织，就已将东西马的资源分配与经济差距的问题，放进了课本中。

在“文化差异”方面能做的“程度”考虑内容，就更多了，如在小学的第8册的第二课所使用的红包与青包这个和台湾华人社会不一样的红包文化，就是非常容易引起小学生兴趣的软性文化议题。

而在国中阶段，如政治文化与制度的差别的文化教材内容，就会出现，如内阁制对比总统制、最高元首的选举制度等。



在第15册第二课文化教室的文化论述。





三、结语

最后，回过头来回答我们文章刚开始的那个问题，在语文教育观点下的文化教学，其目的的设定若越清楚明白，那在教材的编辑上的可行度，教学的可操作性也就更容易。当然，课纲的目的描述本身是抽象的，因此很多的教材内容，实际上也是编辑者诠释下的产物，因此，不同的编辑者，对教材内容范围的选择就更广了。

无论如何，这篇文章对台湾的东南亚语文教育的分析，仍在初步的阶段，如本文讨论的例子，仍集中在马来语这一个语言而已。所以未来若有机会，针对在同一个课纲下，不同语言的文化教材的分析与比较，应是一个可以努力的方向。

《马来西亚教育评论》稿约

- 一、《马来西亚教育评论》是马来西亚华校董事联合会总会〔董总〕出版的教育类半学术性刊物，分别于每年5月和11月出刊。本刊出版目的旨在激发国内外华文教育工作者和学术工作者，针对本地重大教育政策、现象和课题从事研究和探讨，从而促进教研风气，提升学术素质，并透过汇集上述研究成果，发挥相互砥砺研讨的作用，繁荣本地华文圈子在教育领域的研究。
- 二、在评论论文稿类外，本刊也欢迎立意新颖、内容充实的研究笔记、教学札记、调查报告、观察心得、书评等各式文稿。来稿一般以1万5千字为限，特约稿不在此限，来稿格式请参考本刊的“撰稿体例”。
- 三、来稿请附作者真实姓名、工作单位、职务、通讯地址、联系电话和电邮。
- 四、所有来稿皆会送交本刊编辑委员会审稿，来稿采用与否由编辑委员会做最后的决定。若需要，编辑委员会可以要求来稿须作修改，再予以采用。
- 五、来稿请自留底稿，本刊一概不退还稿件。稿件3个月没有回复，作者可另行处理。本刊将根据情况对稿件进行适当修润，不愿改动者请事先说明。稿件一经刊登，致赠样刊五本，并付有薄酬。
- 六、本刊已授权台湾华艺数位股份有限公司将论文全文内容，制作成数位化检索资料库，收录于“CEPS中文电子期刊服务”，并以电子形式透过光盘、网络、线上资料库等公开传输方式，提供用户使用（包括检索、浏览、下载、打印、传输等）。一旦投稿本刊，即代表投稿著作之所有列名作者皆同意其投稿之文章经本刊刊登后，即授权本刊以「无偿非专属授权」之方式，将论文全文内容让华艺数位公司将论文全文内容数位化处理，且为符合数据库之需求，得进行格式之变更。



来稿请寄：《马来西亚教育评论》编辑部收
BLOK A, LOT 5, SEKSYEN 10, JALAN BUKIT,
43000 KAJANG, SELANGOR, MALAYSIA.
电子邮箱：edureview@dongzong.my
电话：03-87362337；传真：03-87362779
联系人：沈天奇（董总资料与档案局）

《马来西亚教育评论》撰稿体例

本刊为便利编辑作业，论文来稿应依照以下撰稿格式：

- 一、来稿首页列明论文题目、作者姓名、服务机关、通讯地址和电邮。
- 二、各章节标题，依一、（一）、1.、（1）……等顺序表示。
- 三、中文标点符号，书名一律采用《》，篇名则用〈〉，引号采“ ”。
- 四、年代写法一律为“1990”，“1997”。
- 五、注释一律采同页注格式。
- 六、注释体例，格式如下：

（一）专书

中文书籍：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，页112。

外文书籍：Asmah Haji Omar, *Language and Society in Malaysia*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1993, pp.29-31.

（二）论文

中文论文：黄祯玉：〈独中教师是谁？——实然与应然的探讨〉，《新纪元学院学报》第5期，2008年，页69-77。

外文论文：Patt, John T. “Some Aspect of Language Planning in Malaysia”, *Journal of the Linguistic Society Papua New Guinea*, Vol. 9, No. 1, 1976, pp.3-15.

（三）报纸

孙和声：〈种族、文化、认同与权力的纠葛〉，《东方日报》，第13版，2006年1月27日。

（四）再次征引

1. 再次征用，可以简便方式处理，如：

注1：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，新加坡：八方文化，2006年，页112。

注2：丘淑玲：《理想与现实：南洋大学学生会研究1956-1964》，页112。

（五）互联网资料

论文：余英时，〈试说科举在中国史上的功能与意义〉，《二十一世纪》网络版，（http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/m_supplem_c.htm），2005年10月，总第43期，读取时间：2007年10月1日8.30。

评论：黄孟祚，〈照顾病友的社会学习〉，《燧火评论》，（<http://www.pfirereview.com/20150608/>），2015年6月8日，读取时间：2015年8月11日13.00。

新闻：〈大马等国正式签署跨太协议〉，《当代大马》，（<http://www.malaysiakini.com/news/329338>），2016年2月4日，读取时间：2016年2月4日10.33。

马来西亚教育评论

Malaysian Education Review

出版:

马来西亚华校董事联合会总会
(董总)

Publisher:

UNITED CHINESE SCHOOL
COMMITEES' ASSOCIATION OF
MALAYSIA (DONG ZONG)
Blok A, Lot 5, Seksyen 10, Jalan
Bukit, 43000 Kajang, Selangor D. E.,
Malaysia

主页 / Homepage: www.dongzong.my

电邮 / Email: edureview@dongzong.my

电话 / TEL: 603-87362337

传真 / FAX: 603-87362779

印刷 / Printer:

PERCETAKAN ADVANCO
SDN BHD (45169-K)
23, Jalan Segambut Selatan,
51200 Kuala Lumpur, Malaysia

定价: 马币12

Price: RM12

出版日期: 2020年12月 /
December 2020

马来西亚教育评论 (半年刊)

Malaysian Education Review (Semiannual)

出版人: 陈大锦

Publisher: Tan Tai Kim

编辑委员会 Editorial Board

总编辑: 锺伟前

Editor-in-Chief: Choong Woei Chuan

执行主编: 沈天奇

Executive Editor: Shum Thin Khee

助编: 林玉娟、张碧之

Editorial Assistant: Lim Geok Kian,
Chong Pic Chee

编辑委员 Editorial Committee:

王桢文 Ong Chang Boon (大山脚日新独中校长)

刘荣禧 Lau Eng Hee (前马六甲州华校督学)

邱克威 Khoo Kiak Uei (厦门大学马来西亚分校中文
系助理教授)

张永庆 Chong Joon Kin (波德申中华中学校长)

陈炳易 Chin Peng Yee (美里砂拉越师范学院副院长)

林毓聪 Lim Yock Chong (教育部课程发展司华文科
科长)

梁胜义 Leong Seng Yee (董总执行长)

徐威雄 Ser Wue Hiong (博特拉大学外文系中文组
高级讲师)

郭荣锦 Quek Weng Kim (前教育部课程发展司助理
总监)

蔡庆炆 Sua Sin Zang (芙蓉中华中学校长)

潘永强 Phoon Wing Keong (南方大学学院通识教育
中心主任)

封面题字: 林源瑞

美术: 龚秀霞

出版:

马来西亚华校董事联合会总会 (董总)

Publisher:

UNITED CHINESE SCHOOL COMMITEES'
ASSOCIATION OF MALAYSIA (DONG ZONG)
Blok A, Lot 5, Seksyen 10, Jalan Bukit, 43000
Kajang, Selangor D. E., Malaysia

本刊园地公开, 欢迎投稿。

惟作者自负文责, 其观点不代表董总的立场。

Malaysian **Education** Review



ISSN 2590-373X



9 772590 373000 >