北京市公立學校音樂教師防禦性教學策略的研究

張嚴翰

教育博士學位論文

香港教育大學

2022 年 **10** 月

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Research on Defensive Teaching Strategies of Music Teachers in Public Schools in Beijing

by

ZHANG YAN-HAN

A Thesis Submitted to

The Education University of Hong Kong

in Partial Fulfillment of the Requirement for

the Degree of Doctor of Education

October 2022

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原創聲明

本人張嚴翰 在此聲明，本人是論文唯一作者，除致謝中註明的內容外，本論文中的材料均為本人原創作品。本人謹再聲明，本人在撰寫論文時遵守了大學關於學術誠信、版權和剽竊的政策和規定，並且沒有提交本論文中的任何材料以獲得該大學或其他大學的學位。

Statement of Originality

I, Zhang Yanhan, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

摘要

本研究旨在描述並解釋北京市公立學校音樂教師所採用防禦性教學策略的態度、方式、原因及未來打算，採用解釋性混合研究設計，在自建理論框架的基礎上，開發了《**北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略調查問卷**》，對北京市公立學校的 824 位音樂教師進行了問卷調查。之後，對 6 位既有普遍性又有代表性的參與者進行了半結構化訪談，本研究結合了數據源和方法論三角測量方式以保證研究準確性。研究發現：（1）北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略態度為中度，大多數參與者會中重度使用防禦性教學策略。教學內容和教學管理兩個維度，都和防禦性教學策略構念呈現出顯著強相關，參與者在兩維度都採用了較爲明顯的防禦性教學策略。組間差異來看，由城市中心向邊緣、由低學段向高學段呈現顯著差異和遞減結果；擔任班主任職務明顯更多使用防禦性教學策略；不同性別、教齡以及是否擔任學科組長和學校領導之間未呈現顯著差異。（2）音樂教師使用防禦性教學策略的方式，在教學內容方面包括省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化五種；教學管理方面則包括限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付和避免懲戒七種。（3）音樂教師使用防禦性教學策略的教師自身原因主要包含了應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理和防禦性心理四部分；非教師自身原因主要包含同事態度與關係、教育環境、師生關係、家長態度與家校關係、管理與問責機制五方面。（4）參與者們在態度上表示了被迫使用的現狀和在未來逐漸減少使用的願望；在做法上打算深化開展以學生爲中心的教學、建立平等互信的人際關係並建議要優化音樂教育評價體系。研究進而對緩解防禦性教學策略和後續研究兩方面提出建議。

關鍵字： 北京市，中小學，音樂教師，防禦性教學，混合研究

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Abstract

The aim of this study is to describe and explain the attitudes, approaches, reasons and future plans of music teachers in public schools in Beijing in relation to the application of defensive teaching strategies. A mixed research was conducted. In the quantitative stage, the study's self-constructed "Survey on Defensive Teaching Strategies for Music Teachers in Beijing Public Primary and Secondary Schools" had reasonable reliability and validity, and was surveyed among 824 music teachers in public schools in Beijing in 2022. In the qualitative stage, six participants who were generalizable and representative of the data results in the quantitative stage were invited to conduct semi-structured interviews and the validity of the data was examined by triangulation. The study found that (1) Music teachers in Beijing public schools had a moderate attitude toward the use of defensive teaching strategies, with the majority of participants using defensive teaching strategies from a moderate to a high degree. Both content and management dimensions were significantly and strongly correlated with the idea of defensive teaching strategies, with participants using more defensive teaching strategies in both dimensions. Differences between groups showed a decreasing trend from urban centers to the periphery by region; a decreasing trend from lower to higher grades; a significant increase in the use of defensive teaching strategies by class headteachers; and no significant differences between genders, teaching ages, and the role of subject leaders and school leaders. (2) Defensive teaching strategies used by music teachers in content teaching include the five types, namely omission, simplification, mystification, fragmentation and de-skilling; In terms of teaching management, seven types of strategies were used: limiting learning, distorting assessment, lowering demands, standardization, elitism and non-differentiation, fatigue and avoiding discipline. (3) The teachers' personal reasons for the use of defensive teaching strategies by music teachers were mainly composed of four parts: coping with teaching assessment, safeguarding

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

teachers' authority, facilitating teaching management and defensive psychology; the non-teachers' personal reasons were mainly composed of five parts: colleagues' attitudes and relationships, educational environment, teacher-student relationships, parents' attitudes and home-school relationships, and school management and accountability mechanisms. (4) The participants expressed their attitudes towards the current situation of being forced to use defensive teaching and their desire to gradually reduce its use in the future; and their intentions to further develop student-centered teaching, build up equal and trusting interpersonal relationships and propose to improve the evaluation system of music education. The study makes recommendations for reducing the use of defensive teaching strategies and provides suggestions for follow-up research.

Keywords: Beijing, public schools, music teachers, defensive teaching strategies, mixed research

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

致謝

相聚是緣。

在教大的時光接近尾聲，這是艱難的三年，經歷了很多生命中未曾有過的體驗，但這更是幸福的三年，幸得親友師長的教導與相助。如今，在即將提交論文之際，願將這份感謝銘刻於心底，並呈於卷首。

首先，這份學位和論文，獻給寄思念於燭火的奶奶王紹文，願慈祥的您能夠微笑。

同時，更要感謝我的家人，全力供我完成學業，在任何情況下都是我最溫暖、最堅實的後盾。讀博期間，先後經歷了香港社會動蕩與 COVID-19 新冠肺炎疫情管控，是家人們陪伴我在這段不平凡的日子裡，攻讀完了博士課程，給我支持和力量。出生在這樣幸福的家庭，是對我最好的安排，感謝您們。

其次，要感謝我的導師組：楊陽博士、梁寶華教授和陳虹百博士，是您們的孜孜教導與全力支持，才使得小張能夠完成這項研究，並順利通過答辯。

同時，也要感謝答辯組的老師們：首都師範大學鄭莉教授、美國南佛羅里達大學馮志強（Fung C. Victor）教授和教大研究生院的李貴生博士，是您們的寶貴建議，使得論文得到了進一步完善。

感謝我的研究參與者們，是你們對音樂教育事業的熱愛，推動了本研究的順利開展。雖然很遺憾，受研究倫理的保密限制，不能在這裡向您們一一致謝，但您們的幫助小張銘記在心，將投身於音樂教育事業努力工作，以報答您們的熱情與慷慨。

同時更要感謝北京市教育學會音樂教育分會的梁洪來老師，無私為本研究提供了大量幫助：為本研究招募參與者，並在問卷編制中提供了寶貴的指導意見。感謝您。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

感謝教育部規建中心的劉志敏處長、國育智擎的張閎肆總經理、北京市八十中學嘉源分校的于冬雲校長和王曄校長、寧波大學音樂學院王蕾院長，為小張提供了寶貴的實習實踐機會。讓小張不斷從多個角度瞭解教育，夯實自身本領、積累現場經驗。

感謝河北師範大學韓啟超院長和耿飛副教授對小張的認可和鼓勵。

感謝我的本科恩師郜鋒、張慧琴副教授，在我攻讀博士學位期間，持續的給予關懷和幫助，祝您們身體健康，工作順利！

感謝因為我的研究和學習，而叨擾了無數次的老師們：人民音樂出版社的俞卓老師、安徽師範大學塗金偉副教授、劍橋大學趙玥涵博士、浙江音樂學院崔學榮教授、北京師範大學的楊先通博士。感謝您們，祝工作順利！

感謝約了無數次飯、給我無數次鼓勵和安慰、押中無數道答辯組提問問題的樂瑄學姐，祝學姐：生活幸福快樂，論文百發百中！

感謝我們教大的家人們：關濤學長、宋磊、柳菁、春曉、倪碩、思達、邱月、翼飛。祝大家平安喜樂，前途似錦！

感謝我的朋友們：張牧、朱瑩瑩、忠凱、高昆、閆皓、李想、趙赫，岳文龍、萊成龍、彭晨，有空多約飯啊。

必須要特別感謝研究生院的 Audrey，正因為您積極、高效的推進我的畢業流程，才使得我如此順利。

最後，感謝相識的所有人。

感謝生活，感謝磨練，感謝自己，感謝音樂教育。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

目錄

第一章 緒論.....1

一、研究背景.....1

二、研究動機.....3

三、研究的重要性.....4

四、論文概述.....5

五、名詞釋義.....10

第二章 文獻綜述.....13

一、防禦性教學策略的定義及框架.....15

二、防禦性教學策略的表徵.....19

（一）在教學內容方面的表徵.....19

（二）在教學管理方面的表徵.....22

三、教師使用防禦性教學策略的內部動機.....25

（一）方便課堂管理.....25

（二）維護教師權威.....26

（三）貫徹學校管理.....27

（四）應對教學評估.....27

（五）調節師生關係.....29

四、教師使用防禦性教學策略的外部原因.....29

（一）管理制度.....30

（二）問責制.....30

（三）信任危機.....32

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（四）防禦性心理.....32
（五）防禦性管理.....33
五、總結.....34
第三章 研究方法與設計.....37
一、研究目的與問題.....37
二、研究設計.....37
三、抽樣方式與參與者.....39
（一）量化研究對象.....40
（二）質性研究對象.....43
四、研究工具與信效度.....44
（一）量化調查問卷.....44
（二）質性訪談問題.....51
五、數據分析方式.....53
六、研究倫理.....55
七、概述.....57
第四章 量化數據分析結果.....59
一、描述性分析.....59
二、組間差異性分析.....64
（一）性別.....64
（二）教齡.....65
（三）區域.....66
（四）學段.....69

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（五）職務.....70
第五章 質性研究結果.....73
一、音樂教師使用防禦性教學策略的原因.....75
（一）教師自身原因.....75
（二）非教師自身原因.....79
二、音樂教師使用防禦性教學策略的方式.....89
（一）教學內容方面.....89
（二）教學管理方面.....95
三、音樂教師對使用防禦性教學策略的未來打算.....101
（一）態度.....101
（二）做法.....103
第六章 討論.....107
一、使用防禦性教學策略的態度.....107
（一）關於整體情況的討論.....108
（二）關於組間差異性的討論.....110
二、使用防禦性教學策略的方式.....113
（一）教學內容方面.....113
（二）教學管理方面.....116
三、使用防禦性教學策略的原因.....119
（一）教師自身原因.....120
（二）非教師自身原因.....122
四、面對防禦性教學策略的未來打算.....126

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（一）態度.....126
（二）做法.....127
五、延展性討論.....129
（一）對教師專業性的認可.....129
（二）管理、應試與問責.....130
（三）音樂課程的邊緣化與合適態度.....131
六、理論框架討論及批判性反思.....131
（一）關於理論框架的討論.....132
（二）對理論框架的批判性反思.....134
第七章 結論、建議與局限性.....137
一、結論.....137
二、建議.....140
三、局限性.....141
參考文獻.....143
附件一：調查問卷.....149
附件二：訪談提綱.....156
附件三：參與研究同意書.....158
附件四：研究倫理審查同意書.....161

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

列表清單

表 1 防禦性教學行爲在音樂教學中可能的表現.....14

表 2 參與者基本資訊（*N* = *824*）.....42

表 3 質性研究階段參與者基本資訊表.....44

表 4 自變量和因變量.....45

表 5 防禦性教學態度量表構成.....48

表 6 探索性因子分析（EFA）因子載荷.....50

表 7 Kappa 一致性係數表.....53

表 8 數據正態性分佈情況.....54

表 9 描述性分析.....62

表 10 不同性別的組間差異分析（Mann-Whitney U test）.....65

表 11 不同教齡段間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）.....66

表 12 不同區域間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）.....68

表 13 不同任教學段間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）.....70

表 14 不同任教學段間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）.....71

表 15 訪談分析代碼本、頻次和覆蓋率.....74

表 16 本研究構建的防禦性教學策略理論框架.....132

表 17 研究最終理論框架.....139

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

圖形清單

圖 1「防禦性教學策略」的初步理論框架.....18

圖 2 量表各題目選項人數占比.....63

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

北京市公立小學音樂教師防禦性教學策略的研究

第一章 緒論

一、研究背景

本研究開展於 2019 年，中國時下實行的學校教育體制中，音樂為中小學必修課課程。中國在 2011 年頒佈《**義務教育音樂課程標準（2011 年版）**》（中華人民共和國教育部，2011）中明確了「面向全體學生，注重個性發展」的「生本」課程理念，並在《**普通高中音樂課程標準（2017 年版）**》中進行了強調。但是在班級學生人數普遍為 30 - 60 人的中國，面向全體學生和注重個性發展之間，存在著共性和個性的矛盾。它來源於中國在 1986 年首次頒佈的《**中華人民共和國義務教育法**》（中華人民共和國中央人民政府，1986），該法案規定了中國實行強制的、普及的、免費的九年制（中小學和初中學段）義務教育制度。截至 2019 年，義務教育入學率達到 98%（中華人民共和國教育部，2019a），這讓絕大多數的學齡兒童獲得了接受教育的機會，極大地促進了社會公平。也正是因為學生眾多，同時要提供「質量合格的平等機會」（中華人民共和國國務院，2018），所以同美國等許多國家一樣採用了標椎化批量生產模式般的管理，從而降低每個孩子上學的成本，並保證數百萬兒童的用統一的標準畢業（Callahan, 1962; Kliebard, 1986）。這種標準化、流水綫式的泰勒科學管理原則，在 20 世紀初應用於美國公立學校的結構、組織和課程中並成為主導（Kliebard, 2004）。該模式按年齡將學生分組，用標準化的課程和規範化的教師工作（Sleeter, 2015），以及標準化測試的方法，將學生學習成效進行客觀量化，來衡量和比較學生的學習能力，並根據結果，對流水化的教育模式進行調整（Au, 2011）。因此，學校就存在著一個內在矛盾：工業化的標準化管理適合生產統一標準的產品，但教育學生是複雜、個性、特殊、動態和

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

發展的（McNeil, 1986），即學校教育的普適性，與學習者個性化之間的平衡考量難題。任何試圖對好的教學進行操作性定義和標準化的做法，都無法理解教學過程的複雜性、混亂性、主體間性、不可預測性和社會性的本質（Holloway & Brass, 2018）。很多學校試圖聘請更優秀的教師，來緩解這種學生個性化發展和學校集體化管理之間的矛盾（McNeil, 1986），但 McNeil（1986）和 Thorkildsen & Driver（2017）的研究結果顯示，聘用更優秀的教師並不會解決這種矛盾問題，即使是師資最為優質的學校也需要關注它。

McNeil（1982）對美國威斯康辛州四所高中進行了一項民族志研究，揭示了學校的管理理念對教學內容的影響不是模糊的，而是具體的、可觀測的。研究中發現，學校和教師會傾向於將教學內容控制在書本和考試的範圍，而不為學生提供更豐富的學科知識，以避免學生在上課時對教師提出質疑，從而保持課堂紀律、教師權威和教學效率。McNeil（1986）將這種爲了保持紀律和管理而降低對學生學習水準的要求，傾向於控制知識範圍與課程主題，來平息學生的問題或低效的討論的教學方式，稱作「防禦性教學」。此前的研究還顯示：與接受多方面知識來源的青少年相比，這種接受應試教育的青少年不太願意努力工作和解決公正問題，更願意作弊或走捷徑（Thorkildsen & Driver, 2017）。也有其他研究者稱之為「貧困教育學（Pedagogy of poverty）」（Haberman, 1991）。在澳大利亞（Mitchell, 2010）、美國（McNeil, 1982, 1986, 2013）和中國農村（Wang, 2011）等地區中小學中的研究，均顯示當地中小學有防禦性教學策略的存在。本研究將防禦性教學的概念定義為：教師為了自我保護，而沒有將學生學習置於核心的教學。

在中國，相較於中小學開設的其他課程（語文、數學等），音樂課程標準要求音樂教學的形式更為多樣，且課程教學的學生活動也會更多（中華人民共和國教育部,

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

2011）。美國研究顯示：音樂教師的工作存在特殊且獨有的挑戰（Chadwick, 2000; Kelly, 1999; Wallen & Fraenkel, 2013），這些內容都有可能產生並加劇防禦性教學。

二、研究動機

研究者本人曾擔任北京市某公立中小學的音樂實習教師，在和同事、領導、學生和家長的接觸中，發現身邊很多音樂老師會採取防禦性教學策略進行自我保護，與此同時，教師們也承認這是不利於學生發展的「無奈之舉」。在研究者工作過的學校就曾發生以下案例。

案例一：音樂教師投入大量的時間和精力在學生樂團比賽中，卻不夠關注、甚至「無暇顧及」他們的本職工作，即普及性的音樂課程教學。因為樂團獲獎可以讓自己被「認可」，而音樂課程教學的質量缺乏評估，所以在這種情況下，音樂從普及性教育變成了選擇性教育；

案例二：由於音樂學科不是升學考試科目，部分音樂教師受到領導、同事、學生及家長的壓力，同時爲了讓學生在升學考試中得到更高的分數，將音樂課時轉讓給其他科目，也不佈置音樂作業。

案例三：音樂教師在得知學生家長曾投訴班主任的事情之後，由於擔心同樣被該學生家長投訴，而放鬆對該學生的學業要求，極力避免與對學生施加壓力或產生矛盾。

案例四：舞蹈教師在訓練學生軟度時，有學生及其家長因「個人喜好」而拒絕學習，甚至向教育管理部門投訴教師「虐待學生」。面對這樣的問題，舞蹈教師的首要考慮會是「適可而止」，卻不是「如何讓學生學得更好」。

綜上，開展本項研究將可能在擴大教師的教學影響同時，增進教育教學的質量，為中小學音樂教育的發展規避障礙。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

三、研究的重要性

本項研究的重要性體現在：1. 有助於教育管理者瞭解音樂課程實施中的防禦性教學策略使用原因及現狀；2. 有助於音樂教師提升教學成效；3. 有助於音樂教育評價的推行和完善；和，4. 有助於為改善、改良防禦性教學策略的後續行動研究提供基礎；四個方面。

首先，這項研究可能將有助於教育管理者，瞭解音樂課程實施中的防禦性教學策略使用原因及現狀。透過開發關於防禦性教學策略的調查問卷，用來獲取更大範圍和更多參與者的數據。以往有關於「防禦性教學」研究中，會普遍採用質性的研究方法進行田野研究，目前還沒有量化研究的工具和案例。因此，本研究將充實該研究領域的數據，說明教育管理者瞭解音樂課程實施中的防禦性教學策略使用原因及現狀。

其次，這項研究可有助於音樂教師提升教學成效。在中小學課程教學中，音樂學科的國家課程標準明確將「強調音樂實踐，鼓勵音樂創造」和「面向全體學生，注重個性發展」列為課程理念（中華人民共和國教育部，2011），這意味著音樂課程教學中，會有更多的實踐活動環節，由此也存在更多由安全風險所導致的防禦性教學行為。此外，儘管教育部門已經關注到「個性化發展」，並將「注重個性發展」列入了音樂類課程的《**義務教育課程標準（2011 年版）**》，但卻認為這是教師的工作內容（中華人民共和國教育部, 2011）。這意味著，學生標準化管理和學生個性化音樂發展的矛盾，要依靠音樂教師個人去平衡。本研究將描述中小學音樂教師在面對防禦性教學時的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立中小學音樂教師中的存在程度和細節，這將可能建立學校、音樂教師與家長之間的信任關係，擴大音樂教師的教學影響。

再次，這項研究的結果將揭示音樂教師在面對學生學習質量評價時的表現，有助

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

於音樂教育評價的推行和完善。隨著教育部及地方政府的基礎教育質量監測項目將音樂課程教學質量納入（教育部基礎教育質量監測中心，2020），音樂教師在面對教學評估時產生了相當的壓力，這極易導致教師採取知識碎片化教學、省略非考試內容等防禦性教學方式，以達到自我保護的目的。本研究的結果，將揭示音樂教師在面對學生學習質量評價時的表現，有助於音樂教育評價的推行和完善，且減少教育監測項目對中小學音樂教育的影響，進而加強教育監測項目數據的真實性。

最後，這項研究的結果，將有助於為改善、改良防禦性教學策略的後續行動和研究提供基礎。因為防禦性教學策略中，未對學生採用最佳的教學方案是有悖於教育初衷的。以往的研究中，也從未提及過教師應如何平衡學校的（標準化）管理和學生個性化發展之間的矛盾，而這種矛盾又催生了防禦性教學策略（McNeil, 1986）。本研究將有助於中小學音樂教師和教育管理者更好的理解防禦性教學策略，增加/減少防禦性教學策略的使用。

四、論文概述

本研究論文共分爲緒論、文獻綜述、研究方法與設計、量化數據分析結果、質性研究結果、討論以及結論與建議七個章節。本概述為各章節總結敘述。

第一章描述了當下中國音樂教育快速發展的背景，音樂教育高質量發展的關注點由數量轉向質量，而防禦性教學策略很可能會對音樂教育質量產生影響。該章明確提出了本研究對防禦性教學策略的概念性定義：教師為了自我保護，而沒有將學生學習置於核心的教學。開展本研究的動機是：研究者曾擔任北京市公立小學音樂教師，在教學實踐中，發現身邊很多同事都在使用防禦性教學策略，且表示這是無奈之舉，不得不用。因此，本研究將有助於教育管理者瞭解音樂課程實施中的防禦性教學策略使用原因及現狀，並幫助音樂教師提升教學成效，有助於音樂教育評價的推行和完善，

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

並有助於為改善、改良防禦性教學策略的後續行動研究提供基礎。

第二章回顧了防禦性教學策略的相關文獻，由於以往在音樂教學環境中開展的研究較少，所以僅將現有文獻分為四個主題進行綜述：防禦性教學策略的定義及理論框架、表徵、動機和原因。該章通過文獻綜述初步確定了防禦性教學策略的理論框架，主要分為教學內容和教學行為兩方面，為研究的開展奠定基礎。綜述發現，（1）防禦性教學策略很可能在直接影響著音樂教育教學的質量，因此是值得關注的；（2）本研究需要採用實證研究範式，開展客觀、科學的教育研究；（3）以往文獻缺乏橫斷面情況的描述性說明，所以本研究首先將進行量化描述，以確定其客觀情況；（4）缺乏音樂教師在音樂課程實施中使用防禦性教學行為的研究，因此，本研究將採用混合研究方法，以期瞭解其全貌；（5）防禦性教學的文獻大多來自於北美、澳洲及歐洲，因此需要謹慎考慮防禦性教學表徵、動機、原因在中國北京市的適用性；（6）目前的防禦性教學定義所覆蓋教學活動較為寬泛。因此，仍須謹慎考慮表徵與構念之間是否爲充要關係，以確認構念與表徵之間的一致性；（7）目前的防禦性教學研究大多關注過去與當下，很少關注教師及其管理者在面對防禦性教學時對未來的打算，因此，本研究擬將其作爲研究問題之一。

第三章詳述了本研究的目的、問題與方法論。本研究的目的，是描述並解釋北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立中小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵，提出可能的解決或改善路徑。具體分為四個研究問題：北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略的態度、方式、原因為何，以及面對防禦性教學策略，未來有何打算？研究採用解釋性混合研究順序。先採用問卷調查這種量化研究方式，對北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

的態度進行描述。研究根據第二章中的初步理論框架自行構建了《**北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略調查問卷**》，經過三輪調試，最終版的問卷被有目的的發送給了北京市公立學校 824 位音樂教師，問卷包括知情同意書與參與者身份確認（2 題）、日常教學行為（3 題）、防禦性教學心理量表（11 題）、參與者基本資訊（9 題，含 1 道參與者身份確認題）和後續研究參與意願調查（1 題）。研究根據問卷數據對問卷質量進行了檢查，內部一致性檢查（Cronbach α）在整體、各維度、各因子都顯示了較好的信度；經隨機折半，進行了探索性因子分析（EFA）和驗證性因子分析（CFA）檢驗，結果顯示了較好的結構效度。量化數據分析採用了描述性統計進行概述，並採用推論性統計中的 Mann-Whitney U test / Kruskal-Wallis 分析進行組間差異分析。之後，採用半結構化訪談這種質性研究方式，對北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略的方式、原因，以及未來打算，進行解釋。除了研究問題，訪談提綱還結合了部分量化結果徵詢了參與者們的看法，嘗試對部分量化結果進行解釋。根據量化結果，研究邀請了 6 位來自不同任教學段、地區和職務的音樂教師，他們既有代表性、又有普遍性，在訪談到第 5 位參與者時，數據達到了飽和。質性數據分析採用了三級編碼和解碼的方式進行。研究請專家對訪談提綱的內容進行了檢查，訪談後，將訪談內容整理為逐字稿，請參與者對逐字稿進行檢查並簽字確認，以提高本研究的信度。研究還採用了三角驗證的方式提高數據的效度。本研究全過程經過了香港教育大學人類研究倫理委員會（ERF）的倫理審核並通過。

第四章闡述了量化研究結果，本階段，參與者反饋了對於防禦性教學策略態度：（1）參與者使用防禦性教學策略態度為中度，大多數參與者會中重度使用防禦性教學策略（78.27%）。具體到教學內容和教學管理兩個維度，都和防禦性教學策略構念呈現出顯著強相關（$r = 0.838$ & 0.841，$p < .001$），參與者在兩維度都採用了較爲明顯的防

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

禦性教學策略（2.60 & 2.32 分/題）；（2）北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度在不同區域呈現由城市中心向邊緣遞減結果；任教的學段呈現由低學段向高學段遞減；擔任班主任職務明顯更多使用防禦性教學策略；不同性別、教齡以及是否擔任學科組長和學校領導之間，未呈現統計學顯著差異。

第五章詳述了質性研究結果，分爲方式、原因及未來打算三個部分。（1）音樂教師使用防禦性教學策略的原因，主要可以分為教師自身原因和非教師自身原因兩部分。其中，教師自身原因主要包含了：應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理和防禦性心理四個部分；非教師自身原因主要包含了：同事態度與關係、教育環境、師生關係、家長態度與家校關係、管理與問責機制五個方面。（2）音樂教師使用防禦性教學策略的方式，與研究初步理論框架和量化研究因子分析結果基本一致，主要可以分為教學內容和教學管理兩個方面。其中，教學內容方面包括省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化五種方式；教學管理方面則包括限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付和避免懲戒七種方式，其中，避免教育懲戒是在初步理論框架外新發現的內容。（3）關於未來打算，參與者們分為了態度和做法兩部分進行回答，普遍表達了想要減少使用防禦性教學策略的態度，但是在做法上也缺少具體的行動策略。在態度方面，老師們普遍表示了自己被迫使用防禦性教學策略的無奈以及逐漸減少使用防禦性教學策略的願望。在做法方面，老師們將考慮在未來的音樂教學中，更多以學生為中心，建立平等互信的人際關係，並建議上級部門優化評價體系。

第六章基於研究問題與設計，結合量化、質性結果和參考文獻進行綜合討論。北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略的態度，由量化階段結果予以描述，並由質性研究結果予以解釋。而其使用防禦性教學策略的原因、方式及未來打算由質性研

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

究結果予以闡釋，並與相對應的量化結果進行印證。因此本章依據研究問題分為態度、方式、原因和未來打算四個部分逐項進行討論。本章固定了最終的理論框架，並對該框架進行了如下批判性反思，以明確概念與表徵的對應性：（1）偺發現教師同時使用簡化和減省要求兩項防禦性教學策略時，應結合訪談確認教師的自我保護的動機，再行判斷其行爲是否屬於防禦性教學策略；（2）忽視個別以便關注整體這種想法，不能被認爲是將學生學習置於了核心位置；（3）偺發現教師疲於應付時，也應結合訪談確認教師的自我保護的動機，再行判斷其行爲是否屬於防禦性教學策略；（4）雖然神秘化未得到北京市公立學校音樂教師在教學中的更多反饋，但是在課程實施過程中卻明確存在。在後續關於防禦性課程實施及其它學科、學段的防禦性教學策略研究中，可以進一步對其揭示並再做討論。

第七章是研究結論與建議，研究結論明確回答了四項研究問題，同時明確定義了教學策略的概念，固定了防禦性教學策略的理論框架：（1）總體來看，參與者使用防禦性教學策略態度為中度，大多數參與者會中重度使用防禦性教學策略。具體到教學內容和教學管理兩個維度，都和防禦性教學策略構念呈現出顯著強相關，參與者在兩維度都採用了較爲明顯的防禦性教學策略。組間差異來看，北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度在不同區域呈現由城市中心向邊緣遞減結果；任教的學段呈現由低學段向高學段遞減；擔任班主任職務明顯更多使用防禦性教學策略；不同性別、教齡以及是否擔任學科組長和學校領導之間，未呈現統計學顯著差異.（2）音樂教師使用防禦性教學策略的方式，主要可以分為教學內容和教學管理兩個方面。其中，教學內容方面包括省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化五種方式；教學管理方面則包括限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付和避免懲戒七種方式。（3）音樂教師使用防禦性教學策略的原因，主要可以分為教師自身原

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

因和非教師自身原因兩部分。其中，教師自身原因主要包含了應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理和防禦性心理四個部分；非教師自身原因主要包含了同事態度與關係、教育環境、師生關係、家長態度與家校關係、管理與問責機制五個方面。（4）參與者們在態度上表示了被迫使用的現狀和在未來逐漸減少使用的願望；參與者們在做法上打算深化開展以學生爲中心的教學、建立平等互信的人際關係並建議要優化音樂教育評價體系。

第七章還建議：教師個人嘗試緩解環境教學策略；教研機構進一步關注音樂教學實踐中的防禦性教學策略；建議學校、管理機構關注政策的執行情況並及時調整和完善；建議後續研究進一步關注對防禦性教學策略的應對措施並開展行動研究，為緩解防禦性教學策略提高教學成效找到切實可行的行動方案。

五、名詞釋義

公立學校，是指由政府撥款和經營的學校，中國北京的公立學校學段主要分為小學學段、初中學段和高中學段（中華人民共和國中央人民政府，1986）。同時開辦小學全部 6 個年級的學校，又被稱為完全小學；同時開辦初中和高中的學校，又被成為完全中學。同時開辦小學和初中學段的學校，又稱為九年一貫制學校；同時開辦小學、初中、高中的學校，又被稱為十二年一貫制學校。

國測，全稱「中國基礎教育質量監測」，是為落實《**國家義務教育質量監測方案**》，在國務院教育督導委員會辦公室的統籌協調下，由中國基礎教育質量監測協同創新中心，組織開展的國家義務教育學習質量監測項目（教育部基礎教育質量監測中心， 2020）。

雙減，是指中共中央辦公廳、國務院辦公廳印發了《**關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見**》（2021），該《**意見**》於 2021 年 7 月 24 日發

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

佈，並發出通知，要求中國各地區各部門結合實際認真貫徹落實。該**《意見》**為深入貫徹中國共產黨的十九大和十九屆五中全會精神，切實提升學校育人水準，持續規範校外培訓（包括線上培訓和線下培訓），有效減輕義務教育階段學生過重作業負擔和校外培訓負擔（以下簡稱「雙減」），而提出的政策性意見。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第二章 文獻綜述

本章回顧了與防禦性教學策略有關的文獻。由於有關音樂學科防禦性教學的文獻不多，所以研究者僅將現有文獻分為四主題進行綜述：防禦性教學策略的定義及理論框架、表徵、動機和原因，並在在章末進行總結。其中，定義及框架為文獻梳理而成，同時也是文獻綜述的論述結構；表徵分為教學內容和教學管理兩方面進行綜述；動機分為方便教學管理、維護教師權威、貫徹學校文化、應對教學評估和緩解師生（家校）關係五方面進行綜述；原因分為管理制度、問責制、信任危機和防禦性心理四方面進行綜述。儘管有關音樂學科防禦性教學的文獻並不豐富，但從防禦性教學策略的各項表徵來看，防禦性教學對音樂教學很可能是存在直接影響的（表 1）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 1
防禦性教學行爲在音樂教學中可能的表現

防禦性教學策略表徵	在音樂教學中可能的表現
省略	爲了避免課上的爭論以及課後的問責，刻意「省略」不同宗教和神學對西方音樂發展的影響。
碎片化	音樂教師在面對評估壓力時，只要求學生完成考核知識點和音樂片段的背唱，而不是系統的完成課程規定的全部教學內容。
簡化	為避免學生學習視唱歌譜時因難度大而影響學習興趣（Senko & Harackiewicz, 2005），在教學目標要求學生需要視唱歌譜的情況下，教師簡化教學過程，採用重複跟唱（老師唱一句，學生模仿一句）的方式完成歌曲教唱。
神秘化	小學教師在進行歌舞音樂的知識教學時，不以中國維吾爾族歌舞音樂等學生所熟知的知識為例進行講解，而是以缺乏數據的某原始部落歌舞音樂舉例，在學生所陌生的（神秘的）領域開展教學，以便減少學生的討論和質疑。
去技能化	音樂教師在進行音樂調號的教學時，只要求學生背記調號，並不講解它的使用方式以及意義。
限制學習	音樂教師在教具充足的情況下，卻將使用教具的權利作為獎勵，只允許一部分紀律表現好的學生使用。以避免學生可能因為紀律問題（如扔拋鼓槌）而導致學生受傷等教學事故。
轉移評價	音樂教師為了維持課堂秩序，不以音樂學業水準作為評價的核心指標，而是以課堂表現作為評價的核心指標。這種情況下，學生的學習質量被忽略。
減省要求	在同事和家長的壓力下，放鬆對學生音樂學習的要求，例如：不佈置作業、不對學生學習成效進行跟蹤和考核，等。
精英化及非差異化	僅關注樂團等優資學生的成績，利用優資學生比賽所獲獎項來證明自身教學水準，並將部分學生成績欠佳的原因歸結爲學生自身不夠努力。
疲於應付	教師因擔心學生的學習成效收到影響，而對於智慧化學習等教育改革項目疲於應付。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

一、防禦性教學策略的定義及框架

近年來，中國內地中小學的音樂教育整體水準取得了長足進步，師資、硬體等方面得到了明顯改善（中華人民共和國教育部， 2019b），人們關注的焦點已經由學齡兒童入學率轉變為教育質量的提升。但是，由於音樂不是學生升學考試科目，所以在評估壓力較低的音樂教育中，教師的教學質量更難以得到有效監督。順利完成教學成爲了第一要務，因此可能更容易出現省略、碎片化、簡化、去技能化等情況。此外，由於音樂教學的組織形式更加靈活，更具創造性和實踐性，所以在教學管理上也可能更容易出現防禦性教學管理行為。基於此，研究者從定義、表徵、動機和原因四個方面對「防禦性教學」的文獻及近 15 年來相關文獻（例如：問責制、教育管理等）進行梳理，並在此基礎上整理防禦性教學的定義、表徵、動機和原因，以提出防禦性教學策略的初步理論框架（圖 1）。

關於防禦性教學的概念化定義，McNeil（1982）最早提出了防禦性教學策略的概念，並將其定義為：通過減省對學生要求的方法，用以保持紀律和管理，傾向於控制知識範圍與課程主題，並使用策略來平息學生的問題或低效的討論的教學方式。隨著研究的發展，有關防禦性教學策略概念化定義的討論也越來越多。王欣宇和李廣（2019）在《**防禦性教學行為研究**》一文中，將其定義為「教學人員在教學情境中，出於自我保護的目的而實施的對學生發展非最佳的、個人無需承擔責任（或減少責任風險）的教學行為」。在對以往防禦性教學相關研究定義的討論中，發現都包含了兩個關鍵要素：教師自我保護的防禦性動機；和，未將學生學習置於教學的首要、核心位置。基於此，本研究將防禦性教學的概念定義為：教師為了自我保護而沒有將學生學習置於核心的教學。

關於防禦性教學的表徵，McNeil（1986）通過民族志研究的方式，總結了防禦性

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

教學策略在教學內容上的特徵：省略、神秘化、碎片化、簡化等。此後，更多的教學管理的表徵也被納入可觀察的範圍，例如：Garrison & Bromley（2004）發現電腦課的任課教師為了使學生保持紀律，而將使用電腦學習作為獎勵給紀律良好的學生使用，並認為這是教師為了方便教學管理而剝奪學生學習的權利，是一種防禦性教學策略；發現體育教師將考勤和是否穿著校服作為教學評價的核心內容等。這些研究主要從「教學管理」和「教學內容」兩方面進行討論，所以本研究也將從這兩方面作為表徵進行研究。防禦性教學的表徵也將作爲問卷開發的構念因子。

關於防禦性教學的動機，隨著研究的發展，防禦性教學策略的動機不再局限於McNeil（1986）提出的保持課堂紀律、教師權威和教學效率。更多的研究者給與了它更為完整的描述，又新增加了諸如：方便教學管理（Garrison & Bromley, 2004）、服從學校文化對教學的滲透（Hargreaves, 1984; Rovegno, 1994）、應對教學評估和考核（Littlewood, 2007; Madaus, 1988; Wang, 2011）、緩解師生或家校的關係（Fields, 2004），等。

關於防禦性教學的產生原因，McNeil（1982）最早提出了防禦性教學策略的原因，他認為防禦性教學策略是教師為了平衡學校的（標準化）管理和學生個性化發展直接矛盾的產物。之後更多的研究者補充了防禦性教學策略的原因，包括：管理制度（McNeil, 2013）、問責制（O'Neill, 2002）、信任危機（Carless, 2009; Giddens, 1990）和防禦性心理（Freud, 2018）。

綜上所述，與王欣宇和李廣（2019）的認定不同，雖然防禦性教學策略很有可能限制教師的教學影響，但在尚未獲得確定研究證據之前，不應直接被認為是一個負面的概念。Fields（2004）研究表明，使用防禦性教學策略可以顯著緩解師生衝突、降低學校給予學生處分的次數；且防禦性教學策略的知識碎片化可以便於學生記憶，所以

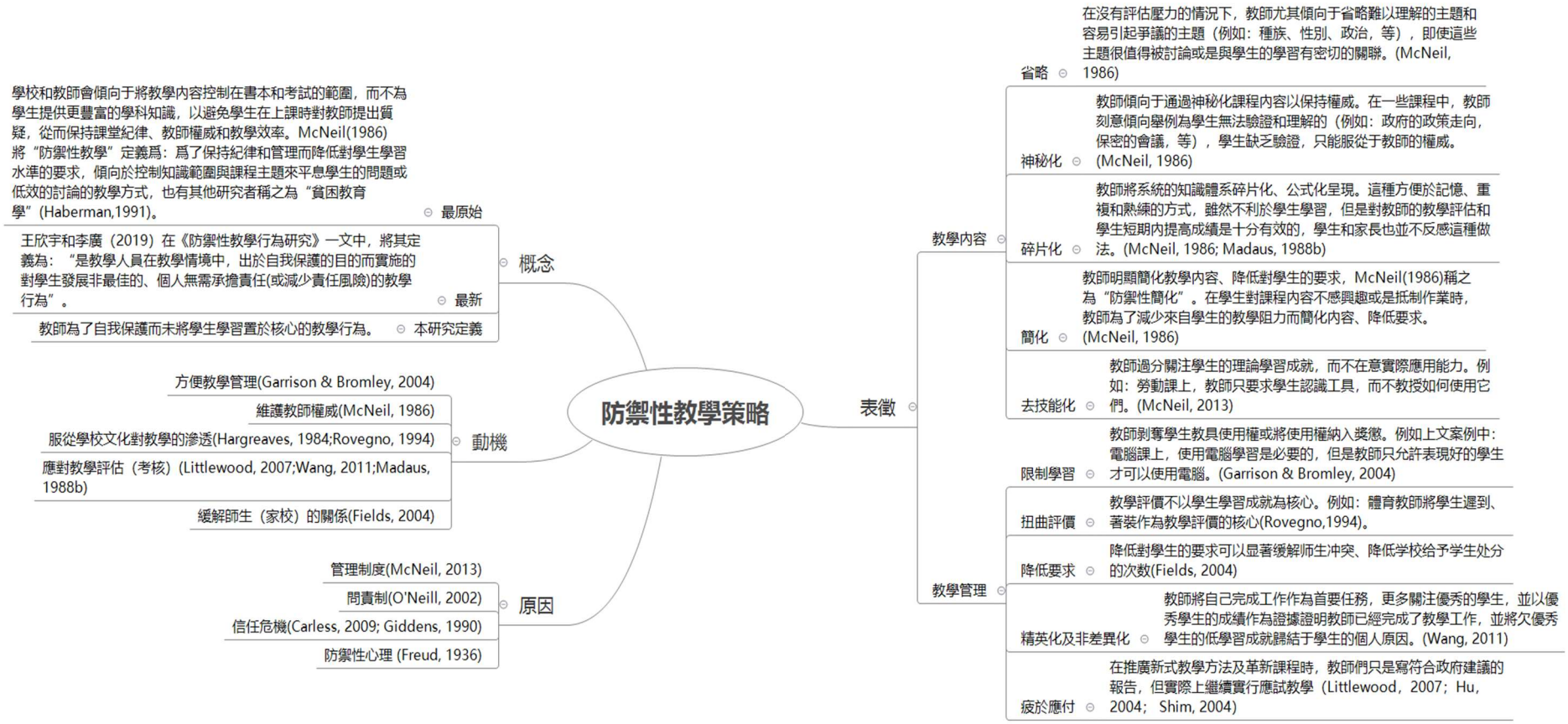
The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

它可以讓學生獲得更高的考試分數也是一種合理的假設。此外，防禦性教學定義在實際學校教育語境中的直接應用，很有可能導致定義覆蓋教學活動過寬，在研究過程中應予以關注。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

圖 1
「防禦性教學策略」的初步理論框架



二、防禦性教學策略的表徵

（一）在教學內容方面的表徵

教學內容方面的表徵，分為省略、神秘化、碎片化、簡化和去技能化五個方面進行敘述，並逐一舉例。

1. 省略

省略意味著教師刻意「遺漏」容易引起爭議的教學內容，這是一種防禦性教學策略（McNeil, 1986）。McNeil（2013）在美國森林山高中（Forest Hills High School）進行了關於教學管理和防禦性教學的田野研究。這是一所有歷史的高中，曾經被譽為美國最好的高中之一。McNeil 在歷史課的教學中發現：學生們對當前的總統競選和經濟動盪非常感興趣，但在歷史教師們概念中，這些都是「歷史學家尚未達成一致」的「無足輕重」的話題。教師不願把時事和歷史話題聯繫起來，因為他更喜歡年復一年地使用同樣的教學內容。除了這個教學上的原因外，教師們還強調他們永遠不打算要教越南戰爭，課堂討論會因此變得「不平衡」。教師傾向於從課程中省略學生難以理解或容易引起爭議的話題。在解釋遺漏時，McNeil 不僅僅是簡單地解釋了課程中某個主題的存在或缺失。McNeil（2013）認為任何課程都有選擇，而 Anyon（1978）和 Fitzgerald（1980）描述了選擇和省略也是教科書出版商的特徵。McNeil（2013）的研究還發現：在每一所學校都有教師選擇不處理教材內容甚至課程大綱中包含的主題。教師希望省略一些材料或觀點，因為討論材料將會使學生產生矛盾的意見。森林山高中的大多數教師認為，省略有爭議的話題可以使教師教授更多的內容。

此外，教學的進度對課程教學也至關重要，為了保持較為合理的教學進度，學生們的討論必須保持在最低限度。所以，在沒有評估壓力的情況下，教師會尤其傾向於省略難以理解的主題和容易引起爭議的主題（例如種族、性別、政治、宗教等），即使

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

這些主題很值得被討論或是與學生的學習有密切的關聯。例如：音樂教師在進行西方音樂史的教學時，考慮到宗教議題的敏感性，可能會刻意「省略」西方宗教和神學對西方音樂發展的影響，以避免課上的爭論以及「說錯話」後的家長投訴與上級問責。

2. 碎片化

教師將系統的知識體系碎片化、公式化呈現，被認為是防禦性教學策略中的碎片化（McNeil, 1986）。這不僅涉及限制課程本身，將其與學科自身的認識論分離，也將課程的呈現與學生和教師的先驗知識分離。這種方便於記憶、重複和熟練的方式，雖然不利於學生學習，但是對教師的教學評估和學生短期內提高成績是十分有效的，學生和家長也並不反感這種做法。這也印證了 Madaus（1988）的說法：使針對重要考試的教學變得容易，學生將通過掌握過去考試的傳統來熟練地通過考試，教學變成了一種防禦行為。儘管如此，這種教學方式還是可以接受的，因為它「至少在表面上滿足了教學的可觀察需求」。例如：音樂教師在面對「中國中小學生音樂素質測評」（中華人民共和國教育部，2015）、「中國基礎教育質量監測」（教育部基礎教育質量監測中心，2020）等評估壓力時，只要求學生完成考核知識點和音樂片段的背唱，而不是系統的完成課程規定的全部教學目標。

3. 簡化

教師明顯簡化教學內容、減省對學生的要求，McNeil（1986）稱之為「防禦性簡化」。在學生對課程內容不感興趣或是抵制作業時，教師為了減少來自學生的教學阻力而簡化內容、減省要求，不利於學生對知識的深度理解。例如：在勞動課上，將一系列著名的罷工、工人領袖、勞動法、管理政策以表格的方式列出來，使課堂教學集中在讓學生抄筆記，而不是理解其中的關係，考試也是填寫這些同樣的表格。將課程簡化為資訊和清單，使教師不必在列表之外進行詳細闡述。它還「通過將矛盾的觀點分

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

解為故事片段的單一列舉，從而將問題的問題性排除」（McNeil, 1986）。因此，清單資訊不再是學習整體課程的輔助工具，列表本身就成為了課程。McNeil 指出，這樣的列表可能對防禦性教學很有價值，因為教師可以遵循列表「有效地利用時間」，也將有助於量化測試（McNeil, 1986）。例如在音樂教育中，為了避免學生學習視唱歌譜時因難度大而影響學習興趣（Senko & Harackiewicz, 2005），進而對音樂課的學習產生抵觸，教師在教學目標明確要求學生需要視唱歌譜的情況下，未要求學生視唱，而是採用重複跟唱（老師唱一句，學生模仿一句）的方式完成了歌曲教唱。亦或是將音樂知識製作為清單，並督促學生背記，以應對考試。這不僅簡化了課程要求的學習難度，還簡化了教學方式。

4. 神秘化

教師傾向於通過神秘化課程內容以保持權威，是防禦性教學策略的表徵之一（McNeil, 1986）。McNeil（2013）發現在一些課程中，教師刻意傾向舉例學生無法驗證和理解的（例如：政府的政策走向，保密的會議等），學生缺乏驗證的途徑，只能服從於教師的權威。例如：中小學教師在進行歌舞音樂的知識教學時，不以中國維吾爾族歌舞音樂等學生所熟知的知識為例進行講解，而是以缺乏數據的某原始部落歌舞音樂舉例，在學生所陌生的（神秘的）領域開展教學，以減少學生的討論和質疑。

5. 去技能化

教師過分關注學生的理論學習成就，而不在意實際應用能力，被認為是防禦性教學策略中的去技能化（McNeil, 2013）。Garrison & Bromley（2004）在一項防禦性教學策略與教育技術的研究中觀察到：電腦教師祇是要求學生記錄下電腦在考試時的操作步驟，在上課時也只教這些步驟，並不要求學生「真正的」學會自由的操作電腦。在音樂教學中的例子則如：音樂教師在進行音樂調號的教學時，只要求學生背記調號的

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

樣子，並不講解它的使用方式以及意義。

（二）在教學管理方面的表徵

教學管理方面的表徵，分為限制學習、轉移評價、減省要求、精英化與非差異化、疲於應付五個方面進行敘述，並逐一舉例。

1. 限制學習

教師剝奪學生使用教具學習的權利，或將使用教具學習的權利納入獎懲，是防禦性教學的一種表現。Garrison & Bromley（2004）在一項防禦性教學策略與教育技術的研究中發現：電腦課上，電腦教師使用了兩種防禦性教學策略：第一，在電腦教室中，即使學生可以在沒有指導的情況下繼續進行操作，但是教師仍然要求學生必須等待逐步指導。每當學生完成一步操作後，要將雙手抱拳，等待教師給出下一步操作的說明和指令。第二，在電腦課的教學中，即使電腦是必須的教學用具，但是教師仍然把使用電腦的權利納入獎懲。課上，教師經常重複到的一句話是：「使用電腦是一種特權」。課後，教師對以上教學行為做出的解釋與 McNeil（1986）的研究一樣：進行逐步指導的原因是為了避免紀律問題，該項研究的觀察者也發現，有一些學生在學習中敷衍了事，把時間花在忙自己私下的事情上，似乎也必需要這樣一步一步的提示來避免紀律問題。但是在客觀上，教師確是將學生學習電腦的權利作為獎勵給遵守紀律的學生，限制了不遵守紀律學生的學習權利。因此，Garrison & Bromley（2004）認為：這既是防禦性教學策略的原因也是其結果。例如：音樂教師在打擊樂教學中，在打擊樂器充足的情況下，爲了方便管理課堂秩序，並免學生可能因為紀律問題（如扔拋鼓槌）而導致學生受傷等教學事故，故將使用打擊樂器的權利作為獎勵，只允許一部分紀律表現好的學生使用打擊樂器進行學習。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

2. 轉移評價

教師不以學生學習為評價對象，是防禦性教學策略的表徵之一。Rovegno（1994）在一項校園文化與教學內容的研究中，闡述了兩項防禦性教學策略的案例：第一項是在體育課上，學生學習評價是基於出勤率而不是學習。學生們可以用跑圈來彌補一次缺勤，所以，相當多的課堂時間被用於點名和彌補缺勤。該研究的參與者 Lo 說：「在體育課上，如果他們按時上課並穿著規定的服裝，就能拿到 A 的評價，學生不需要努力學習技能」。第二次是在一次籃球比賽中，有一名學生遲到了，因為沒有理由所以不被允許參加球賽，而是和另一位未著規定服裝的隊友被叫到辦公室。於是，籃球賽的雙方隊員變成了三人和五人。而教師並沒有讓五人球隊的替補隊員加入到只有三人的球隊裡，而是變成了一場不公平的比賽，所以兩隊的學生都沒有盡力（比分大約是 20 : 2）。Lo 解釋說以這種方式組織比賽，「是對未穿規定服裝的學生的懲罰」。由此可以看出，教師在意的是出勤和符合規定的著裝，而不是學習。這兩次防禦性教學策略源於學校文化，Lo 後來解釋說，如果不這樣做，會和其他教師不同，成為同事眼中的「另類」。相似的情形可能會出現在音樂課堂中，例如：音樂教師為了維持課堂秩序，不以音樂學業水準作為評價的核心指標，而是以課堂紀律等表現作為評價的核心指標，這種情況下，學生的學習質量被忽略，實際的學習成效不再可控。

3. 減省要求

減省要求是指教師出於自我保護的考慮，減省對學生應有的要求。正如 Sloan（2007）所提到的，老師們將會減省對學生的要求，避免學生的抵觸情緒和有爭議的話題，轉而嚴格遵守以熟練程度為基礎的課程教學，也就是更關注學生對規定知識與技能的熟練程度。例如因為學生的作業錯誤率在班級中較高，所以教師單獨給安排了額外的作業。但部分家長認為學生的身心發展比完成作業更重要，指責老師給了孩子

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

太多壓力，是在扼殺學生天賦；除此之外，還向老師展示了中國司法部發佈的規範教師懲戒權的徵求意見文件，家長認為教師給孩子額外的作業應算作是一種懲戒。遺憾的是，教師選擇了不再和學生在作業方面「斤斤計較」，理由是：教育部門在處理家長投訴時，需要教師遞交情況說明及相關材料，這會增加教師的工作量（這位教師現在平均每個工作日的工作時長已經超過 12 小時）。在這個案例中，教師希望通過增加作業量以緩解學生作業錯誤率高的做法，確實有待商榷，但家長對教育的個人理解以及對教師的不信任，使教師受到了壓力，而問責程式的運行成本也是顯而易見的。

4. 精英化及非差異化

精英化和非差異化指：不在班級中針對不同學生的能力水準進行差異化教學，只努力教授學習成績優秀的「精英學生」。Wang（2011）在一項針對中國西部農村課堂教學的研究中發現：有教師在上課提問時，「為了不浪費教學時間」而不給學生討論的時間，會由教師直接講出答案。一位教師說：「只要班上一位學生知道了教學內容，就證明我已經教過它。我已經完成了自己的工作！」他們將自己「完成工作」作為首要任務，而班上的尖子生可以「證明」他們確實有完成過工作，成績不好的學生並不能歸責於教師。在這個案例中，教師同樣沒有將學生學習作為核心，而是以「完成工作」和「免責」作為首要考慮。

另外是北京一名中小學的資深音樂教師的經驗：在北京，幾乎每一所中小學都有社團形式的學生樂團，當音樂學科的評估方法不完善、評估結果的影響力不足的情況下，音樂教師的評價取向，就由課堂教學成效轉變為樂團參賽獲獎——而樂團的成員是經過選擇的。依據筆者長達 3 個月的觀察：該校音樂教師在一學期的課堂教學中都沒有準備教案，而在繁重的樂團管理工作上卻無比細緻和認真；或許這裡有功利的心理存在，但是，擔心自己被認為是不稱職的而變相應對評估的防禦性心理，也被認為

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

可能是存在的。

5. 疲於應付

教師對上級的要求疲於應付，不能很好的貫徹執行，是防禦性教學策略的表徵之一。Littlewood（2007）在東亞地區的語言交際教學（CLT）中，也發現了防禦性教學策略。不同的是，相較於上文中教師為維護紀律而採取防禦性教學策略，這次是來自於教師自身的限制。Littlewood（2007）發現在某些情況下，教師的反應祇是簡單地拒絕或忽視決策者的建議。根據 Hu（2004）的研究，在中國大陸的許多地方「儘管 CLT 自上而下的密集推廣，但中國課堂上的教學實踐並未從根本上改變」。在韓國，上述相互矛盾的要求導致了一種情況：「教師們別無選擇，只能寫符合政府建議的報告，同時繼續實行應試教學」（Shim, 2004）。這種做法一定程度上是可以掩蓋教師教學能力的不足，但更主要的原因是為了降低應對教學評估的風險——畢竟教師對新教法缺乏經驗。這印證了 Giddens（1990）的研究結論：在低信任度的環境中，職員不願意冒險。同時，Gitlin（2001）也發現：當教師發現學生是順從的時候，更有可能願意冒險進行的課程革新，部分原因是他們在難以控制、非常緊張的工作環境中，不願意冒任何風險。

三、教師使用防禦性教學策略的內部動機

以往的文獻中，防禦性教學策略主要集中在方便教學管理、維護教師權威、貫徹學校文化、應對教學評估和緩解師生（家校）關係五個方面。

（一）方便課堂管理

Gitlin（2001）在關於教師決策危機加劇的研究中，發現了教師採用防禦性教學策略以應對課堂管理，研究中觀察到教師試圖將自己的教學設計和上級的考核結合起來，從而緩解兩者之間的矛盾。但與此同時，這種自我調節的理想，也產生了一種模

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

式化的、以考核為導向的教學。正如該研究中教師們所講到的：「課堂管理極大地影響了我的工作，我會不能完成教學，所以我計畫的很清楚——我不能總是當場處理違反紀律者（因為這很浪費時間），我必須保持自己具有侵略性（高壓和強勢），以保持對課堂的控制……管理需要時間，所以教學時間被課堂管理壓縮了，我必須提高教學速度，在我下課之前，我要把他們必須知道的答案告訴他們」。

從這些老師的訪談中，我們能看到的是在課堂管理對教師教學有著阻礙和壓力作用。也是在這項研究中，Gitlin 看到了這樣一幕：科學老師米迦勒要求學生擲硬幣 100 次用於觀察自由落體。被問及為什麼他讓學生擲硬幣多達 100 次的時候，他回答說：「我是故意讓學生做這麼多次的，因為做 100 次需要整整一節課的時間。我喜歡給他們滿負荷的任務，因為這樣我就不必擔心管理問題了。」在前文 Garrison 和 Bromley（2004）的研究中，電腦教師也提到了她讓學生必須聽令逐步操作的原因，是為了方便課堂管理，把使用電腦的權利作為獎勵給那些遵守紀律學生的目的，也是為了降低課堂管理的壓力。所以，方便課堂管理成為了教師採取防禦性教學策略的動機之一。

綜上，音樂教師出於方便課堂管理的動機，可能會導致學生的音樂實踐活動減少、教學效率降低、音樂知識體系碎片化記憶等不利於學生學習的情況。

（二）維護教師權威

McNeil（2013）認為，防禦性教學也是教師為保持自己的「權威和效率」而進行的嘗試之一。防禦性教學策略在控制課堂教學的同時，也為教師保著持權威和效率（McNeil, 1986）。所以，維護教師權威既是防禦性教學的動機，也是其結果。在 Vinson（2002）的研究中，教師通常認為學生違規和不尊重教師不能算是微不足道事情，這些行為是對教師個人和專業能力的挑戰，它們被教師視為對權威和課堂控制的威脅。教師的自我效能、工作壓力和工作滿意度，通常與教師在處理此類行為的能力

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

和效果有直接關係（Kyriacou, 2001; Wiley, 2000）。遺憾的是，老師們普遍沒有認識到：在處理學生違規和挑釁時，還要具備有專門的能力。教師在處理違規時，可能出現倉促應對、處理方式錯誤和不合適的反應（Richmond, 2002），而防禦性教學策略確實達到維護教師權威的效果（McNeil, 2013; Thorkildsen & Driver, 2017）。綜上可推論，音樂教師出於維護教師權威的動機，可能會出現由於拒絕學生提問和質疑導致學生的音樂審美能力難具批判性等情況，導致學生學習成效降低。

（三）貫徹學校管理

雖然從表面上看，學校標準化管理的文化似乎與課堂教學內容無關，但 McNeil（1986）和 Hargreaves（1984）的研究顯示出了直接的聯繫。McNeil 發現，當管理者的主要關注點是紀律和控制時，當學校組織因為校長的關注，而將「控制」作為首要任務來加強時，教師也會以犧牲學習為代價來關注控制，McNeil 把這種複雜的相互作用稱為控制的矛盾。雖然控制對學習是必要的，但它是不夠的。當管理者的工作和組織獎勵的目的是控制而不是指導和課程時，教師從事的是防禦性教學策略。他們選擇「簡化內容，減少對學生的要求，以換取課堂秩序和學生對作業的最低限度服從」（McNeil, 1986）。學生的學習變得次要於控制。McNeil（1986）和 Hargreaves（1984）的研究表明，任何對教師內容決策的分析，都必須考慮學校文化和控制的作用。綜上，若音樂教師出於貫徹學校文化的動機，將音樂教學成效置於次要位置，這本身就是有悖於教育初衷的。

（四）應對教學評估

多項研究表明，高風險測試具有負面的教學效果是廣泛的（Anagnostopoulos, 2003）。主要的論點是，高風險測試阻礙了教師的創造性，相反，鼓勵說教式的「考試前教育」方法，降低了學生的積極性。學生通過掌握過去考試的傳統，來熟練地通過

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

考試，會讓針對高風險考試的教學更容易，它可以很快成為一種舒適的教學形式，此時的教學變成了一種防禦行為，儘管如此，這種教學方式還是可以接受的，因為它「至少在表面上滿足了教學的可觀察需求」（Madaus, 1988）。Albert Shanker 引用 Elinor Duckworth's 的書《**擁有美妙的想法**》（*The Having of Wonderful Ideas*）和其他關於教與學的文章，來描述防禦性教學策略對學生的影響：「唯一的困難在於，教師很少被鼓勵幫助孩子誠實地接受自己的想法。這主要是因為標準化考試在決定教師關注什麼方面發揮了如此強大的作用。標準化測試，即使在最好的情況下，也只能告訴我們一個給定的事實、概念或能力是否已經在孩子的能力範圍之內。因此，老師們被鼓勵去尋找正確的答案，越快越好，越頻繁越好，而且在這個過程中發生的任何事情都被當作是偶然的」（Duckworth cited in Shanker, 1988）。

Madaus（1988）認為除了傳統的應試外，還可以訓練學生的技能——這種素質教育的觀點過於樂觀，他忽視了自我功利的強大吸引力。當教師的職業價值是通過學生的考試成績來評估的時候，教師會通過提升學生應對考試的策略，以降低考試的風險。Carless（2009）在研究中關注到信任危機會導致教師防禦性教學策略來應對評估，例如 Ecclestone 和 Swann（1999）討論了改善教學評估方式的設想。因為學生成績可能與教師負責程度有關，所以，教師為了獲得對自身更有利的評價，可能會更關注學生成績（Grimes & Millea, 2003）。評估與問責制還可能因為官僚主義，（導致教師）追求展示已取得的成果（例如部分學生的優秀畫作）而淹沒對核心問題的關注：學生學習（Hussey & Smith, 2003）。此外，學生及其家長對高分的期望根深蒂固（Madaus, 1988）。這都為教師提供了相當的壓力，為教師使用防禦性教學策略創造了環境。

正如上文中所提到的，音樂教師在面對「中國中小學生音樂素質測評」（中華人民

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

共和國教育部，2015）、「中國基礎教育質量監測」（教育部基礎教育質量監測中心，2020）等評估壓力時，只要求學生完成考核知識點和音樂片段的背唱，而不是系統的完成課程規定的全部教學目標，這種碎片化的教學不利於學生建構知識體系。

（五）調節師生關係

Fields（2004）做了題為《**解決行政介入和停課處分：防禦性管理**》的研究，該研究側重防禦性管理策略，旨在幫助教師更好地管理課堂中的違規和不尊重，以達到減少行政介入、處分和開除學生。該研究以師範生和中小學教師為樣本，進行防禦性管理的幹預，以測量前後的教師管理效能評分的變化。結果顯示師範生的改善並不明顯，但中小學教師的改善是「戲劇性的」，具有顯著的統計學意義。所以，使用「防禦性教學管理」可以顯著緩解師生衝突、降低學校給予學生處分的次數（Fields, 2004）。學校管理人員和教師都越來越關注師生關係及積極有效的教學活動，這與 Glasser（1993）和 Rogers（1998）等教育工作者保持一致，他們將師生關係視為教學和行為管理的核心。Glasser（1993）報告說：到中小學結束時，超過 50%的學生認為教師和校長是他們的對手。Jones & Jones（1986）指出，多數學生會反感不喜歡他們的老師。更進一步，Aspy & Roebuck（1977）指出，學生根本不向他們不喜歡的老師學習。這裡的想說的並不是教師應該努力讓學生喜歡他們，雖然這是有益的，但培養並維持積極和尊重的關係卻是必要的。中國教育部規定：音樂課程的教學需要以學生為主體，並宣導師生關係平等（中華人民共和國教育部，2011）。且，研究證明良好的師生關係會提升教學成效（Fields, 2004）。所以，音樂教師可能會出於緩解師生、家校關係的目的而採用防禦性教學。

四、教師使用防禦性教學策略的外部原因

防禦性教學策略的原因共包含：管理制度、問責制、信任危機、防禦性心理和防

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

禦性管理五個方面。

（一）管理制度

Mitchell（2010）發現政府會強制實施由學校外部產生的文件和程式，用來指導教學實踐（例如：教育研究機構所出臺的評估標準等）。他認為：這種做法可以規範教師的工作，但也在一定程度上限制了教師對於教學的自由度與教師的作用。這意味著對教師的不信任和監督是自上而下的，教師們是被認為「不夠優秀」、「需要被約束」的。在這些文件和程式的背後，教師被束縛為這些檔和程式的操作者和執行者，如同工廠流水線的工人一樣，教學就變成了較低層次的工作。這是對教學實踐的複雜性理解不足，以及對教師所擁有的知識與能力的不尊重。它削弱了教師的專業性，並將教師置於防禦性狀態，限制了教師的專業潛力。Gross（1971）認為課程、教學和評估三者之間存在共生關係，其中一項的變化會影響到其他的項目。Gross 的研究發現人們對考試制度有很多瞭解，對國家課程也有一些瞭解，但是對教育學的影響則不那麼明顯。他的分析支持 Lingard（2010）的建議，即教育學是由對評估和課程的關注驅動的。在這種脫節的情況下，有可能發展防禦性的教學方法（McNeil, 2013），以滿足課程和評估的需要，而不是生產性的（Lingard et al., 2001）或建設性的一致（Biggs, 1996）。值得注意的是，防禦性教學法被證明可以限制教師的影響力（Gross et al., 1971）。在北京的標準化學校管理是自上而下的，公立中小學的教育管理者和教師必須接受上級教育部門的管理和考核。按照 Gross 的說法，音樂教師在實施課程的同時，也需要兼顧可被考核性，這會導致教師不能完全以教學爲核心進行工作，進而限制了教師教學的影響。

（二）問責制

由於「責任」的界限在實際工作中，往往不能十分精准的劃分，使得「問責制」

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

成為一個令人困惑的術語，它很難在具體的應用中被精准定義，而變得容易被混淆（Ebrahim & Weisband, 2007）。Newell 和 Bellour（2002）寫道：「問責制經常會模糊不清，問責的內容會隨著背景和規則的變化而變化」。並且問責制進一步引發了新的狀況，英國劍橋大學哲學家 O'Neill 在英國廣播公司（BBC）的一系列講座中，談到了各行各業的「新責任」:「不幸的是，我認為『問責制』常常阻礙專業實踐的正確目標……即使是孩子也不能免除新的責任：考試更加頻繁，學習時間減少。在許多公共部門，投訴程式是如此繁重，以至於避免投訴，包括毫無根據的投訴，就成為一個中心的體制目標。我們正朝著防禦性醫療、防禦性教學和防禦性警務的方向前進」（O'Neill, 2002）。

由此，來自 Ebrahim 和 Weisband（2007）的在《**全球責任：參與、多元主義與公共倫理**》中的「制定公共機構和全球機構問責制」的內容中，將問責關係歸納為「縱向」、「橫向」和「相互」三類。首先，「縱向問責制」是指公民及其協會可以向當權者問責的機制（Ebrahim & Weisband, 2007），例如學生、學生家長、學生會、家長委員會、社會監督個人及機構等，向學校的教育管理人員、教師、教學行政人員進行的問責；其次，「橫向問責制」是指機構間與機構內部的制衡機制（Goetz & Jenkins, 2002; Woods, 2001），例如學校制度、監管（督導）人員、中國大陸教育研究單位的教育研究人員、教育管理者等對教師進行的問責；最後，Edward Weisband 和 Alnoor Ebrahim 引用 Grant 等人的研究成果：由於沒有民族國家（Nation States）「政策基礎構造」（即「全球範圍的統一政策」），「縱向問責制」和「橫向問責制」已經被證明很難應用在全球層面（Grant & Keohane, 2005; Herz & Ebrahim, 2005; Nye, 2001），所以應推出一種多邊框架的「相互問責制」（Herz & Ebrahim, 2005）。處理問責的程式也很消耗時間和精力（Fukuyama, 1995）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

在上述的「縱向」和「橫向」問責制中，教師均是處於「被問責」的處境。而在「相互問責制」中，中國大陸教師亦缺少可以投訴學生或家長的管道，導致中國大陸的教師通常不會選擇投訴學生、家長等人員的失職行為。所以，中國大陸的教師在問責制中，大多處於「被問責」的處境，由此便為防禦性教學策略創造了環境。

（三）信任危機

Fukuyama（1995）將信任定義為「基於共同的規範，在一個具有規律、誠實和合作行為的團體中產生的期望」。他認為，我們生活在一個信任危機日益加劇的時代。在過去 25 年左右的時間裡，管理主義已經取代了信任（Trow, 1994），信任度的降低，使監管和法律機制的運行成本上升（Fukuyama, 1995），例如：審計爆炸（Power, 1994）。但，問責制也可能是不信任的來源，而不是補救措施（O'Neill, 2002）。信任危機有時會削弱工作人員作為教師和研究人員的核心角色（Carless, 2009），例如：教師和教育管理者需要精力來處理行政上的事務，以便於監管與被監管。在低信任度的環境中，職員不願意冒險（Giddens, 1990），也不願意承認錯誤，因為害怕被認為是不稱職的（Reina, 2009）。這會導致一些教師墨守成規，更願意執行成熟的經驗，而不願意大幅創新。基於上述文獻，筆者認為信任對教學可能有顯著影響。Dobel（1999）建議應發展更多元、透明的合作和評估方式，來作為增進信任的策略：「通過將公共誠信置於其戰略的核心，機構的效率可以得到提升」；也有人認為教師需要學會抵抗信任危機所帶來的壓力，來避免防禦性評估，不過，當合同續簽、任期或晉升可能面臨風險時，這並不容易（Carless, 2009）。不論怎樣，信任、誠信和責任的問題確實滲透到學校的日常中，為防禦性教學策略創造了環境。

（四）防禦性心理

Freud（2014）首次提出防禦概念，認為防禦使自我為處理、控制導致神經症的衝

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

突所採取的措施，因焦慮而起，保護自我免受焦慮壓抑等情緒。是對痛苦壓抑情緒內部調節的一種過程。Freud（2018）認為防禦機制是一種維繫內心平衡的手段，通常在無意識的情況下進行，通過否認引起焦慮的衝動、行為、情感來避免自我受到傷害，具有自我欺騙性，是對現實與內心壓抑狀態的一種調節手段。這是一個精神分析概念，被認為是個體對如何處理衝突做出的指示（Blaya, 2004）。同時也是一種自我調節的過程，其目的是通過轉移對威脅事實的感知，來減少認知差異以及使外部內部現實的突然變化減至最低（Valliant, 1985, 1992）。人們在言行中都會不同程度的使用一個或幾個特徵性的防禦機制（Freud, 1936）。在教育學領域，拓展資源豐富或以學生為中心的課程教學，存在很多不確質性，這種未知的風險使得教學工作也面臨著更大的不確質性，容易促使教師產生防禦性教學心理，進而使用防禦性教學策略進行自我保護（Ham & Kim, 2015）。教師在日常普通教學中也會產生單個或多個疊加的特徵性防禦機制。教師在課堂中採用防禦性教學策略，可視為教師在面對外部壓力進行自我調節後，特徵性防禦機制進行無意識選擇的結果。

（五）防禦性管理

防禦性管理的起源是 Walker 等人（1995）早期關於反社會學生行為研究的「防禦性」特徵。他們向教師展示了學生違規行為的「觸發」和「發展」，以及防止問題升級的策略。他們的重點是限制教師的侵略性提示、使用尊重的語言、保持冷靜和控制。它包含的兩個關鍵概念來自 Levin & Nolan（2014）的基礎層次結管理。Wisniewski & Gargiulo（1997）發現一些因學生違紀而苦惱的教師，往往不會積極正面的解決問題，此研究結果得到了 Blase（1986）的支持，他們報告說，當教師因學生行為不當而受到壓力時，他們會以高度防禦，對抗和專制的方式作出反應。Levin & Nolan（2014）設計了一系列策略，用以處理不同程度的學生違規行為，從強到弱，從少到多。教師可

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

以酌情使用最合適的策略，並盡可能減少師生之間的矛盾與衝突。

防禦性管理策略要求教師做三件事：首先，教師必須關注的是這些事情的本質行為，而不是學生本人，也不是學生表現的防禦性或「要面子」等次要行為（Rogers, 1998）。其次，教師需要在課程早期計畫並系統地與需要關注的學生（原作者使用的是：問題學生）進行積極的互動，以便教學有一個良好的開端。教師的這些積極舉措旨在抵消負面交流的影響，多傾向與需要關注的學生進行互動。最後，教師需要仔細考慮教學語言，並選擇能夠傳達禮貌並尊重他們的詞彙。防禦性管理策略側重於那些除了身體攻擊之外的行為，包括對教師各種形式的不服從和不尊重。表現出這些特徵行為模式的學生，可以被描述為憤怒、討厭、爭論、無禮、不聽話、挑釁、欺騙或報復。他們可能表現出威脅行為，最常見的是口頭性質，他們經常違反課堂和學校規則，他們會破壞或破壞學校財產（Brophy, 1996）。所以，防禦性管理要求教師合理的控制和管理情緒。粗魯、無禮和傲慢的學生，自然會在老師中產生強烈的（負面）情感，老師很難不接受到他們的違紀和挑釁所帶來的影響。雖然這種情況可能被認為是司空見慣的，甚至是正常的，但教師需要有意識的運用他們的決策能力，並理性和適當地做出反應（Richmond, 2002）。

五、總結

防禦性教學是一種值得被關注的狀況，它被證明可以限制教師的影響力（Gross et al., 1971）。防禦性教學策略還與教育技術無關，Garrison & Bromley（2004）在研究中發現：教育技術的使用對所涉及的人際關係和政治動態並沒有強烈影響，而且在沒有教育技術的情境中仍然可以發現類似的防禦性教學和學習。因此，人們不應該期望通過增加技術來改變先前存在的學校和課堂動態——包括「防禦性教學」。

從現有的文獻來看：（1）文獻顯示出了防禦性教學對中小學教師教學行為的影響

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

是顯而易見的，這直接影響著中小學音樂教育的質量，所以防禦性教學策略在中小學音樂課堂中的表現的值得關注的；（2）現有文獻僅基於其動機推斷防禦性教學對學生的學習成效是呈負面影響的，沒有明確的證據予以證明。所以本研究將採用實證研究範式，開展客觀、科學的教育研究；（3）防禦性教學與教師工作內容、防禦性心理和問責制度有關，但大多是從解釋性的角度對防禦性教學行為進行了分析，缺乏橫斷面情況的描述性說明。所以本研究首先將進行量化描述，以確定其客觀情況；（4）缺乏音樂教師在音樂課程實施中使用防禦性教學行為的研究。因此，本研究將採用混合研究方法，對北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略進行量化表述和質性解釋，以期瞭解其全貌；（5）防禦性教學的文獻大多來自於北美、澳洲及歐洲，根據文獻而梳理出的防禦性教學表徵、動機、原因存在跨文化遷移。因此，需要謹慎考慮防禦性教學表徵、動機、原因在中國北京市的適用性；（6）目前的防禦性教學定義所覆蓋教學活動較為寬泛。因此，仍須謹慎考慮表徵與構念之間是否爲充要關係，本研究仍需加入訪談環節，用以確認構念與表徵之間的一致性；（7）目前的防禦性教學研究大多關注過去與當下，很少關注教師及其管理者在面對防禦性教學時對未來的打算，因此，本研究應擬將其作爲研究問題之一。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第三章 研究方法與設計

本章將闡述本研究所使用的方法論相關內容，主要分爲研究目的與問題、研究設計、抽樣方式與參與者、研究工具、數據分析與局限性和研究倫理六個方面進行概述。

一、研究目的與問題

本研究的目的，是描述並解釋北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立中小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵，提出可能的解決或改善路徑。

作為首都，北京市在音樂教育方面：資源相對集中、課程開設完整、水平整體較高（教育部基礎教育質量監測中心，2020），在中國具有示範作用。由於政策的限制，北京市的義務教育工作主要由公立中小學進行承擔。同時，公立中小學受到的監管也更為嚴格，例如：劃片招生（劃定責任區域，該區域的學齡兒童必須到指定的中小學就讀，不能跨區域選擇學校）等。研究者曾擔任北京市某公立中小學的音樂教師，對北京市公立中小學的情況較為瞭解，所以選擇北京市的公立中小學進行研究。本研究的研究問題是：北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時

1.在教學內容與管理方面，使用防禦性教學策略的態度如何？

2.在教學內容與管理方面，使用防禦性教學策略的方式如何？

3.如果存在使用防禦性教學行爲，使用防禦性教學的原因為何？

4.面對防禦性教學策略，未來有何打算？

二、研究設計

本研究分兩步：首先，本研究將對防禦性教學策略的存在程度進行現象描述，這需要收集很多人的看法，所以將採用量化研究的方式；然後，本研究還需要對防禦性

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

教學策略的動機、差異和未來打算進行解釋，這需要深入瞭解相關資訊，適合採用質性研究方法。

基於研究問題，本研究適合採用解釋性順序的混合研究方法對北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略的存在程度和細節，進行中觀調查研究，並測評《**中小學教師防禦性教學策略調查問卷**》的可靠性和有效性。量化方法的優勢在於，它可以測量許多人對一組的問題的反應，從而便於數據的比較和統計匯總。相比之下，質性方法通常能提供關於一小部分人和案例的詳細資訊。這增加了對研究案例和情況的理解，但降低了概括性……因為質性和量化方法涉及不同的優勢和劣勢，它們構成替代的，但不是相互排斥的研究策略。質性和量化數據可以在同一研究中收集（Patton, 2002）。

Creswell 和 Clark（2011）將「混合方法」定義為研究人員試圖用一種方法（質性或量化）來詳細闡述或擴展另一種方法（量化或質性）的辦法。本研究採用解釋性順序混合方式的原因是：第一，量化研究更容易獲取更多人的回饋，而質性的訪談則可更深入的解釋量化的數據，兩種測量結果的闡述、合併和說明是可以互補的（Johnson & Christensen, 2019）；第二，質性研究對象需要具備代表性，這根據量化研究結果進行目的性抽樣。

混合研究法是在質性研究方法和量化研究方法之後，新形成的一種研究法（Creswell & Clark, 2011），其基本要素包括：

1.研究者基於研究問題合理的對質性和量化數據進行收集和分析；

2.通過組合（或合併）兩種數據形式，同時進行混合（合併或關聯）；或通過重建，或嵌入，依次進行混合（合併或關聯）；

3.優先考慮一種或兩種形式的數據（根據研究重點）；

4.在獨立研究中或在研究的多個階段中使用這些步驟；

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

5.將這些步驟構建在哲學的世界觀和理論的視角下，並將這些步驟組合到研究計畫的具體設計中。

混合研究設計結合了量化和質性的方法，用以測量一個現象的不同方面，同時確保了對研究主題解讀的全面性和深入性，並針對不同的研究問題提供合適且豐富的研究數據（Greene et al., 1989）。調查問卷提供了音樂教師對防禦性教學策略（研究問題1）的大致看法；訪談被用來以探索性、質性的方式深入調查教師對相同研究問題的看法，訪談可以引出個性化的情境回答，為反思音樂教師的防禦性教學行為、文獻綜述和調查答卷中出現的其他問題提供解釋。本研究計畫使用順序數據收集技術，其中第一種方法用於幫助告知第二種方法的開發（Greene et al., 1989）。本研究採用問卷調查到半結構化訪談的順序構建，這意味著可以從調查問卷中收集到的資訊為訪談的設計和重點提供資訊和說明。

綜上所述，我們認為在本研究的背景下，使用解釋性順序混合方法設計是合適的，因為它存在一定的靈活性，並可以全面且深入的描述北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略的全景。

三、抽樣方式與參與者

本研究的樣本母體是北京市的公立中小學音樂教師，選擇北京市是因為北京市公立中小學的音樂教育水準較高（教育部基礎教育質量監測中心，2020）。截至 2019 年，北京市被劃分為 16 個行政區域，它們又按照經濟、文化發展情況和行政部門的規劃，被組合為了 4 組功能性分區：「首都功能核心區」、「城市功能拓展區」、「城市發展新區」、「生態涵養發展區」（北京市教育委員會，2019）。不同功能區域的教師學歷的整體水準也是不同的（中華人民共和國教育部，2019b）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（一）量化研究對象

本研究量化研究對象的抽取採用分層後目的性抽樣相結合的方式，參與者有 824 人。與研究倫理申請及研究最初設計的 200 人有差異的原因是，目的性抽樣不完全可控，參與者參與本研究的熱情高於預期。具體抽樣步驟包括：

1. 劃分區域：研究者擬按北京市的四個功能性分區劃分區域，由於各功能分區涵蓋的樣本總數量不同，研究者將按照相同比例確定各功能分區的樣本量。
2. 分層抽樣：樣本需涵蓋不同資歷、不同級別學校、不同功能性分區的教師。分層抽樣是必要的，因為這會提升樣本的代表性，此外，研究者將盡可能增加樣本數量和覆蓋的區域，以提升研究結果的外部有效性。
3. 目的性抽樣：在分層抽樣的範圍內，進行目的性抽樣。目的性抽樣是必要的，這將增加樣本的覆蓋性，提升研究結果的外部有效性。

在線版問卷由北京市教育學會音樂教育專業委員會協助發放，在線版問卷被設置了登錄限制，每個帳號僅能提交一次答卷。在線版問卷開啓了自動檢查未答題目的功能，參與者答卷過程中，如果出現未回答的題目，網頁會自動提醒並拒絕提交，因此所有答卷都是完整的。在數據篩選時，首先刪除了來自天津市和非公立學校教師等不屬於樣本母體的參與者答卷，此後還刪除了答卷時間過短的答卷（少於 3 分鐘）。參與者基本資訊具體見表 2：女性教師占絕大多數（91.75%）；824 位參與者中，有 39 位音樂教師擔任了學校領導（4.73%），有 215 位音樂教師擔任了音樂學科教研/備課組長職務（26.09%），有 340 位中小學音樂教師擔任了班主任/副班主任職務（41.26%），有 354 位音樂教師未擔任任何管理職務僅承擔音樂課程教學工作（42.96%）。少數教師同時擔任了兩項職務，因此上述職務的百分比總和超過 100%；從參與者在北京承擔音樂課程教學的教齡來看，0 - 2 年教齡的新手音樂教師有 68 位（8.25），3 - 5 年教齡的音

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

樂教師有 84 位（10.19%），6 - 10 年教齡的成熟型音樂教師有 157 位（19.05%），11 - 15 年教齡的音樂教師有 109 位（13.23%），15 年以上教齡的專家型音樂教師有 406 位，占比最大（49.27%）；從參與者的工作地區來看，在首都功能核心區工作的教師有 123 位（14.93%），在城市功能拓展區工作的教師有 211 位（25.61），在城市發展新區工作的教師有 353 位（42.86%），在生態涵養發展區工作的教師有 137 位（16.63%）；從任教學段來看，有 478 位教師承擔小學學段的教學（58.01%），有 225 位老師承擔初中學段的教學（27.31%），有 55 位老師承擔高中學段的教學（6.67%），有 40 位老師承擔九年一貫制學校[1]的教學工作（4.85%），有 26 位音樂教師承擔完全中學[2]的教學工作（3.16%）。

[1] 九年一貫制學校是指同時包括小學和初中的學校，該組教師同時承擔小學和初中的教學工作。

[2] 完全中學是指同時包括初中和高中的中學，該組教師同時承擔初中和高中的教學工作。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 2
參與者基本資訊（*N = 824*）

名稱	項目	人數（N）	百分比（%）	名稱	項目	人數（N）	百分比（%）
性別	女	756	91.75	地區	首都功能核心區	123	14.93
	男	68	8.25		城市功能拓展區	211	25.61
職務	學校領導	39	4.73		城市發展新區	353	42.84
	學科組長	215	26.09				
	班主任	340	41.26		生態涵養發展區	137	16.63
	無職務	354	42.96				
教齡	0 - 2 年	68	8.25	學段	小學	478	58.01
	3 - 5 年	84	10.19		初中	225	27.31
	6 - 10 年	157	19.05		高中	55	6.67
	11 - 15 年	109	13.23		九年一貫	40	4.85
	＞ 15 年	406	49.27		完全中學	26	3.16

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（二）質性研究對象

本研究質性研究階段採用的是訪談研究法。質性研究對象的提取在量化研究之後，採用目的性抽樣的方式，在量化參與者中選取 6 人。他們都有重度使用防禦性教學策略。選擇重度使用防禦性策略的參與者進行訪談的原因是，他們對各類防禦性教學策略的使用有著更全面的瞭解和更多的使用，這將有助於本研究更加全面的瞭解防禦性教學策略的全貌，並回答研究問題。此外，由於量化結果顯示：不同區域、任教的學段，以及是否擔任班主任職務之間的音樂教師，在防禦性教學使用程度上會有顯著差異，其它自變量則沒有，因此質性階段的參與者選擇確保了上述群組的覆蓋。自願參與研究並留下聯繫方式的 6 位元參與者基本資訊如下（表 3）。

46 號參與者是一位女性，她是有著 0 - 2 年的教齡的新手型音樂教師，在生態涵養發展區（門頭溝、平谷、懷柔、密雲、延慶）的一所農村初中學校任教，未擔任班主任和教研組長職務。

145 號參與者是一位女性，她是有著 0 - 2 年的教齡的新手型音樂教師，在城市發展新區（通州、順義、大興、昌平、房山）的一所農村小學任教，未擔任班主任和教研組長職務。

170 號參與者是一位男性，他是有著 6 - 10 年的教齡的成熟型音樂教師，在城市發展新區（通州、順義、大興、昌平、房山）的一所農村初中學校任教，未擔任班主任和教研組長職務。

232 號參與者是一位男性，他是有著 3 - 5 年教齡的成熟型音樂教師，在城市功能拓展區（朝陽、豐台、石景山、海澱）的一所農村九年一貫制學校任教，他擔任了教研組長職務。

384 號參與者是一位女性，她是有著 0 - 2 年教齡的新手型音樂教師，在首都功能

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

核心區（東城、西城）的一所城市小學任教，她擔任了班主任職務。

427 號參與者是一位女性，她是有著 0 - 2 年教齡的新手型音樂教師，在城市發展新區（通州、順義、大興、昌平、房山）的一所城市九年一貫制學校任教，她同時擔任了班主任和共青團委員會書記的職務。

表 3
質性研究階段參與者基本資訊表

編號	學段	地區	職務
46	初中	生態涵養發展區	無
145	小學	城市發展新區	無
170	初中	城市發展新區	無
232	十二年一貫	城市功能拓展區	教研組長
384	小學	首都功能核心區	班主任
427	九年一貫	城市發展新區	班主任 & 校領導

四、研究工具與信效度

（一）量化調查問卷

本研究編制了一套用於調查教師使用「防禦性教學策略」的態度問卷（附件一）。在問卷編制階段，研究者首先根據初步理論框架（見第二章第一節）中的因子和表徵構建題目表述，並請四位具有博士學位的專家和教授進行了內容覆蓋和表述的檢查，以保證問卷的內容效度。之後，請 17 位小學音樂教師，分 3 個批次，分別進行了問卷的試填答。研究者根據試填答結果，豐富了三道日常教學行爲題目的選項，並對問題表述方式進行了 2 次微調後，形成了最終問卷。

最終版的問卷被分為指導語、知情同意書與參與者身份確認（共 2 題）、日常教學行為（3 題）、人口統計學（共 7 題）、教學內容方面態度量表（共 5 題）和教學管理方面態度量表（共 6 題）。答卷時間平均為 7 分 22 秒，正常答卷的最少時間不應少於 3

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

分鐘。研究的變量和題目主要基於文獻綜述的歸納與分析（參見第二章），自變量與因變量（表 4）包括：年齡、性別、教齡、區域、任教學段、教師職務六項。因變量包括「關於教學內容的防禦性教學策略態度」和「關於教學管理的防禦性教學策略態度」兩個方面，並據此開發了《**中小學音樂教師防禦性教學策略量表**》。

表 4
自變量和因變量

類型	**項 目**
自變量	1. 年齡：答卷教師的生理年齡。 2. 性別：答卷教師的性別。 3. 教齡：答卷教師從事教師工作的時長，以年份計算。包括從教教齡和在京教齡以及從事音樂教學的教齡。 4. 區域：答卷教師工作的所在區域，分為「首都功能核心區」、「城市功能拓展區」、「城市發展新區」、「生態涵養發展區」四個部分。 5. 學段：教師主要任教的學段，如果該教師同時教授多個學段，將被允許進行多選。 6. 教師職務：答卷教師擔任的班主任、副班主任等職務。
因變量	1. 關於教學內容的防禦性教學策略態度。 2. 關於教學管理的防禦性教學策略態度。

由於本調查具有描述性和一次性設計，研究者的偏見是一個無關緊要的變量，可能會影響研究的內部有效性。為了控制研究者的偏見，主要研究者與參與者沒有直接聯繫，並且沒有為參與者提供有關研究的假設或預期結果的資訊。儘管使用此技術來控制一個外部變量對內部有效性的影響，但是研究的橫斷面設計限制了可以確定和控制其他無關變量影響的程度。

研究設計的三道日常教學行爲題目，是爲了確認防禦性教學策略與行爲之間的一致性，選項則來自於問卷試填答時，17 位參與者的補充。最終的三道題目分別是：

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

「3.您認為在教學中，存在有哪些**敏感**的議題？ [多選必答題] 」

選項為：不存在有敏感的議題

愛情議題（例如：《**梁祝**》中的愛情故事和殉情結局）

家庭倫理問題（例如：《**鋤美案**》中的陳世美視角）

宗教相關議題（例如：《**哈利路亞**》中的基督教內容）

性別議題（例如：反性侵；泛性別、無性別、同性戀；家暴；性別賦權等）

請您予以補充： _____*

「4. 您認為在教學中，存在有哪些**有教學難度**的議題？ [多選必答題] 」

選項為：不存在有教學難度的議題

和聲與複調分析

曲式分析

配器分析

請您予以補充： _____*

「7. 面對紀律差的學生，您會**不安排**他們使用哪一類教具呢？[多選必答題] 」

選項為：面對紀律差的學生，我仍會正常安排他們使用教具的。

小件打擊樂器（響板、響棒、鑼、鑔等）

大件打擊樂器（大鼓、馬林巴、定音鼓等）

鋼琴 / 電子琴

其它教具，請您予以補充： _____*

本研究在答卷收集到第 40 和 72 份的時候，分別進行了信效度檢查，質量較好的情況下繼續收集答卷，直至最終 824 位參與者，並使用 824 位參與者的答卷數據進行

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

了信效度分析。《**中小學音樂教師防禦性教學策略量表**》有 11 個題目，根據初步理論框架發展而來（參見第三章第一節），包括教學內容和教學管理兩個維度，分別轄 5 個、6 個因子（表 5）。問卷採用李克特 4 點量表的方式計分（1 = 非常不符合；2 = 比較不符合；3 = 比較符合；4 = 非常符合），因此將防禦性教學策略態度得分劃分爲 4 個階段，平均：1 分/題 = 零度；1.1 - 2 分/題 = 輕度；2.1 - 3 分/題 = 中度；3.1 - 4 分/題 = 重度。考慮到構念（Construct）、因子（Factor）與表徵（Indicator）之間的不絕對唯一性，零度和輕度可以考慮不予關注。該量表計劃採用 Cronbach α 係數來檢測量表的內部一致性係數（Revelle, 2019），採用內容效度（Content validity）和結構效度（Construct validity）來確保問卷的有效性和工具性，並關注跨文化遷移所有可能帶來的不適用性。經 Jamovi 2.2.5 版本檢驗（Şahin & Aybek, 2019）。

因子分析量表整體 Cronbach α = 0.818，每個題目的 Cronbach α 值介於 0.786 - 0.815 之間，信度良好。量表經四位音樂教育專家審查，保證了內容的覆蓋率。教學內容和教學管理兩個維度均和防禦性教學態度總體構念呈現出顯著強相關（r = 0.838，r = 0.841，$p < .001$）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 5
防禦性教學態度量表構成

維度	因子	題 目
	在面對【不考】且【敏感/有教學難度】的知識點時：	
教學內容	省略	我會考慮省略它們不講。
	簡化	我會一帶而過，不要求學生熟練掌握。
	神秘化	我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）。
	在面對【重要考點】時：	
	碎片化	我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶。
	去技能化	相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高。
教學管理	限制學習	面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。
	轉移評價	我會將學生上課的表現作為學生學業評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。
	減省要求	如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。
	精英化	我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。
	標準化	我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。
	疲於應付	如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。

結構效度的檢查是分探索性因子分析（EFA）和驗證性因子分析（CFA）兩個步驟進行的。首先，將所有數據隨機對半分爲 EFA 和 CFA 兩組，EFA 組做探索性因子分析結果顯示：因子載荷分析（Factor Loadings）結果與初步理論框架及量表設計相同（表 6），各自承載在獨立的因子上且全部高於 0.4，被認為是可接受的（Hair et al., 2018; Stevens, 2012）。第 5.4 和第 6.2 題的因子載荷較低，原因可能是未與其它題目使用相同強度的同向表達（Johnson & Christensen, 2019），在後續研究中可以考慮進行一定程度上的修正。巴特利特球形檢驗（Bartlett's Test of Sphericity）結果良好（*p*

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

＜.001）。所有題目的 KMO 樣本充分性度量值介於 0.786 - 0.883 之間。綜上，探索性因子分析顯示量表具有較好的結構效度。

CFA 組根據探索性因子分析結果做驗證性因子分析，由於探索性因子分析結果與本研究的初步理論框架是一致的，所以驗證性因子分析同時驗證了初步理論框架的結構合理性和探索性因子分析結果。結果顯示：$\chi^2 = 110$，$df = 43$，$p < .001$，CFI = 0.946，TLI = 0.931，SRMR = 0.0418，RMSEA = 0.0615。首先，卡方自由度比值 ≈ 2.56 ＜ 3，表明模型的適配度良好。Hu 和 Bentler（1998）建議的良好擬合基準為 CFI ＞ .95，SRMR ＜ .08，RMSEA < .06，但是該文章中也提到其他研究人員建議接受低 - 0.90 的 CFI 值（Bentler & Bonett, 1980），和介於 0.05 - 0.08 的 RMSEA 值（Browne & Cudeck, 1992；Hoe, 2008；Kenny et al, 2015）。因此，綜合來看驗證性因子分析結果符合研究人員建議的合理數值。

綜上，分析表明：《**中小學音樂教師防禦性教學策略量表**》數據能夠呈現正態分佈、彼此相關和內部一致性，各維度與整體構念以及各維度之間呈現顯著的強相關關係，具有較好的效度。此外，該量表具備基本的結構效度，各因子和維度具備可接受的區分度和因子載荷，結構形式與初步理論框架及問卷設計相同，完全符合理論框架的模型構造。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 6
探索性因子分析（EFA）因子載荷

	因子（Factor）		
	1	**2**	**唯一性（Uniqueness）**
5.1、我會考慮省略它們不講	0.886		0.300
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	0.755		0.479
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	0.748		0.452
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	0.413		0.793
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	0.605		0.597
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具		0.693	0.391
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）		0.421	0.746
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致		0.583	0.651
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教		0.530	0.759
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突		0.735	0.478
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法		0.630	0.640

備注：「Minimum residual」提取方法與「Promax」旋轉結合使用

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（二）質性訪談問題

本研究中所使用的質性研究方法為訪談法，所需工具為訪談問題（附件二），訪談時間通常爲 40 至 60 分鐘。由於本研究的研究問題需要尋找北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略的更多細節及其具體的深層次原因，所以使用了半結構化訪談收集數據。半結構化訪談的特點是：所有參與者會回答相同的問題，且隨著訪談的進行，研究者可以根據參與者的個人經歷，來追問更多的相關問題。根據本研究的目的及問題延展出 7 個訪談問題，包含 7 個問題，涵蓋原因、對量化結果的解讀、未來打算三個維度，使用半結構化訪談的主要目的，是利用質性研究數據深入探討使用防禦性教學策略的原因、表現及未來打算。考慮到參與者可能有不同的教育背景和工作經歷，因此半結構化訪談將使參與者有機會說出各自使用防禦性教學策略的細節和深層次原因，而這些細節和深層次原因可能是個性化的，並且這些資訊可能有助於理解防禦性教學策略的複雜性。

問題一：您會基於什麼樣的考慮使用/不使用防禦性教學行為？

問題二：您認為防禦性教學策略在教學內容、教學管理、師生關係、同事關係方面具體會造成哪些差異呢？（分四方面提問和回答）

問題三：面對防禦性教學策略，未來您會有什麼樣的打算呢？

正如 Creswell 和 Clark（2011）所建議的，研究人員應在融合設計的定量和質性數據收集過程中提出類似的問題。他們進一步建議，在量化和質性數據收集中都需要解決相同的概念，以便可以將兩組數據進行合並和比較。因此，訪談協議與量化調查工具密切相關。這些問題與參與者回答問卷的具體原因有關，包括偏好等級，熟悉等級以及喜歡和不喜歡元素的原因。考慮到問卷結果之後，訪談提綱修正如下：

問題一：您使用防禦性教學策略的動機和原因是什麼？

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

問題二：您認為使用/不使用防禦性教學，在教學內容、教學管理、師生關係、同事關係等方面會產生哪些差異？（分四方面提問和回答）

問題三：前期問卷調研的結果顯示防禦性教學的使用程度由低年級向高年級遞減，您認為可能的原因為何？

問題四：前期問卷調研的結果顯示防禦性教學的使用程度由城市中心向邊緣遞減，您認為可能的原因為何？

問題五：您認為班主任明顯更多的使用防禦性教學策略的原因為何？

問題六：您認為學科組長和學校領導沒有更多使用防禦性教學的原因為何？

問題七：您在未來的教學及管理工作中打算如何面對和使用防禦性教學策略？

信度方面，所有用於分析的訪談逐字稿，都將請被訪談者簽字確認，此外，由於訪談工具是基於研究初步理論框架開發的，所以將交由同儕及專家進行檢查，以鞏固其內在信度；由於質性研究對像是北京市在職在崗且使用防禦性教學行爲較多的音樂教師，這鞏固了研究的外在信度（王文科、王智宏，2020）。本研究還考慮了三角測量效度，三角測量是指在同一研究中使用幾種不同的研究技術來確認和驗證數據的一致性（McMurray et al., 2004）。Denzin（1978）將三角測量分為四類：數據源三角測量，測量多個數據來來源數據的一致性；調查者三角測量，測量多位研究者數據的一致性；理論三角測量（Theory triangulation），考慮多個理論視角；以及，方法論三角測量（Methodological triangulation），採用多種數據收集技術。本研究結合了數據源三角測量和方法論三角測量，向所有參與者提出相同、相似的問題，以增加研究結果的信度。本研究的量化和質性數據還可以相互印證，也增加了研究結果的信度。

最後，本研究還請另外一位編碼者（編碼員 2）進行了標定一致性檢查，他是一

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

位藝術教育專業的三年級在讀博士生，具有一定的中小學教學經驗。他共接受了 3 次培訓以熟悉代碼，每次約 1 小時，並在第三次培訓後進行了代碼含義的測試。在確認其熟悉並理解代碼含義後，由他對 232 號參與者的訪談逐字稿進行獨立標定，標定期間未受研究者的任何幹預，標定過程持續約 1 小時。標定完成後，他標定的結果與研究者（編碼員 1）標定結果進行了 Kappa 一致性計算，結果如表 8 所示，Kappa 係數為 0.80，表明具有很好的一致性信度，進一步鞏固驗證了定性分析的可靠性。

表 7
Kappa 一致性係數表

		編碼員 1		
		1	**0**	**總計**
編碼員 2	**1**	a = 70	b = 9	79
	0	c = 8	0	8
	總計	78	9	87

P(observed) = Po = a / (a + b + c) = 0.80

P(chance) = Pc = 1 / 代碼數量 = 1 / 30 = 0.03

Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.80

如果每個段落的代碼數量不同，或者僅需要評估一個代碼：

P(chance) = Pc = 代碼數量 / (代碼數量 + 1)^2 = 0.03

Kappa = (Po - Pc) / (1 - Pc) = 0.80

五、數據分析方式

本研究的數據收集由北京市教育學會音樂教育分會協助完成。首先，使用調查問卷收集量化研究數據，進行描述性和推論性統計，數據分析將使用 Jamovi（Şahin &

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Aybek, 2019）進行因子分析、描述統計和組間差異分析，用以回答研究問題 1。其中，將採用因子分析對研究的信度及結構效度進行檢查並對理論框架進行修正；且採用描述法闡述北京市音樂教師使用防禦性教學的整體情況，例如：平均值、標準差、範圍、得分最多/少的項目等；另將檢驗因變量測量值在不同性別、年齡段、教齡段、區域等自變量群組間差異（Miksza & Elpus, 2018）。由於量表採集的數據未呈正態性分佈（表 8）：各題項偏度值（Skewness）介於 -0.851 至 0.622 之間，偏度標准誤（Std. error skewness）為 0.085；峰度值（Kurtosis）介於-1.26 至-0.080 之間，峰度標准誤（Std. error kurtosis）為 0.170；在夏皮儸-威爾克（Shapiro-Wilk）檢驗中，全部題項 $p < .001$。拒絕正態性分佈的數據，不符合參數性 T - 檢驗、方差（ANOVA）或多元方差（MANOVA）的分析條件，因而考慮使用 Kruskal-Wallis 檢驗檢查組間差異（He et al., 2017），並進行 DSCF 兩兩比較（DSCF Pairwise comparisons）。考慮到多次使用 Kruskal-Wallis 檢驗可能會提高 I 類錯誤（Type Ⅰ error）的發生概率（Liu, 2015），本研究將使用邦佛洛尼（Bonferroni）校正以增加保守性，即：將每次 Kruskal-Wallis 檢驗所得 *p* 值*檢驗次數（Chan, 2003）。

表 8
數據正態性分佈情況

	5.1	**5.2**	**5.3**	**5.4**	**5.5**	**6.1**	**6.2**	**6.3**	**6.4**	**6.5**	**6.6**
數量	824	824	824	824	824	824	824	824	824	824	824
平均值	2.44	2.70	2.40	3.08	2.42	2.30	2.87	1.82	2.22	2.38	2.30
偏度	-.107	-.415	-.026	-.851	.051	-.156	-.399	.622	.118	.085	-.009
偏度標准誤	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085	.085
峰度	-.949	-.609	-1.04	-.151	-.734	-1.26	-.192	-.080	-.503	-.789	-.563
峰度標准誤	.170	.170	.170	.170	.170	.170	.170	.170	.170	.170	.170
夏皮儸-威爾克 W	.871	.858	.872	.807	.878	.821	.847	.811	.855	.878	.855
夏皮儸-威爾克 *p*	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

然後，研究者還將使用訪談問卷，通過半結構化訪談的方式收集質性研究數據，訪談均被轉錄為逐字稿，請參與者簽字確認，並借助 MaxQDA 軟件進行三級編碼分析（Kuckartz & Rädiker, 2019），用以回答研究問題 2 - 4。由於是半結構化訪談，所以首先將採用簡單編碼的方式，對防禦性教學的表徵進行歸納，並再次對防禦性教學的定義和結構進行修正；之後再根據模型進行模式編碼，以簡化分析單位並形成可視化導圖（Miles et al., 2014）。解碼將根據三級編碼框架逐一進行（Lofland & Lofland, 1984）。

六、研究倫理

本研究由香港教育大學人類研究倫理委員會進行倫理審核並通過，研究倫理審查同意書編號為 Ref. no. 2021 - 2022 - 0160。本研究所有參與者均為成年人，在收集數據前向所有參與者發放了知情同意書（附件三），等待參與者簽署知情同意書後才會進行數據收集。研究不涉及潛在的財務、身體和心理健康風險。所有的數據都得到了很好的保密保存。在數據收集階段，不會收集任何可用於識別個人身份的資訊，而是用數位元元編號代替姓名；全部數據僅有首席研究員及其導師可以查看，數據被單獨儲存在一個不可連接網絡的本地硬盤中，預計在 5 年後銷毀；所有數據僅以代號和群組的方式進行分析和公開，不會洩露任何可用於推斷個人身份的資訊。在量化研究階段，研究者未向參與者提供任何補償和獎勵，所有參與者均為自願參與。在質性研究階段，研究者向符合條件的參與者發送了邀請，並為每位參與者提供了大約 100 元港幣的咖啡代金券作為誤工補償。本研究不存在有任何潛在風險。參與者的參與純屬自願性質，並享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關參與者的數據將會保密，一切數據的編碼只有研究人員得悉。研究告知書分為研究計畫簡介、研究方法介紹、風險說明和研究結果的發佈四部分。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

研究計劃簡介了本研究的目的及整體思路。本研究的目的是描述並解釋北京市公立小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵，提出可能的解決或改善路徑。本研究的研究對像是北京市的公立小學音樂教師，研究顯示：音樂教師的工作存在特殊且獨有的挑戰，這有可能產生並加劇防禦性教學，因而開展本項研究。

研究方法分為兩階段表述。第一階段，研究對象自願填寫調查問卷（約 10 分鐘）。參與者的選取採用分層後方便抽樣相結合的方式，參與者約為 300 人。參與者需涵蓋不同資歷、不同級別學校、不同功能性分區的教師。分層抽樣是必要的，因為這會提升樣本的代表性，此外，研究者將盡可能增加樣本數量和覆蓋的區域，以提升研究結果的外部有效性。方便採樣也是必要的，因為不能保證每一所學校的教育管理者都能支持我們的研究，而教育管理者的支持對研究來說是十分重要的。第二階段，研究對象自願接受訪談（約 30 分鐘；可能會需要錄音）。參與者將包括北京市在職在崗的音樂教師約 7 人及教育管理者約 3 人，共計約 10 人。質性研究對象的提取將在量化研究之後，從量化結果中，選擇：使用防禦性教學策略較明顯的教師，及其同事、領導、學生和家長作為質性研究對象，進行半結構化訪談。本次研究並不為參與者提供個人利益，但所搜集數據將對研究防禦性教學的問題提供寶貴的數據。

風險說明向參與者闡述了本研究不存在有任何潛在風險。參與者的參與純屬自願性質。參與者享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關參與者的數據將會保密，一切數據的編碼只有研究人員得悉。

研究結果的發佈方式為學位論文、期刊論文及學術會議論文的形式，進行公開發表。數據收集過程中將不會收集參與者的個人身份資訊（姓名、具體住址、身份證號

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

等）。論文中將不包含任何可以推斷個人身份的資訊。問卷的量化結果將以數據組的方式呈現；訪談的數據分析將在發表前將與參與者確認，徵得參與者的同意後才會公開發表。

七、概述

本研究的目的，是描述並解釋北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立中小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵，提出可能的解決或改善路徑。具體分為四個研究問題：北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略的態度、方式、原因為何，以及面對防禦性教學策略，未來有何打算？研究採用解釋性混合研究順序。先採用問卷調查這種量化研究方式，對北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略的態度進行描述。研究根據第二章中的初步理論框架自行構建了《**北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略調查問卷**》，經過三輪調試，最終版的問卷被有目的的發送給了北京市公立學校 824 位音樂教師，問卷包括知情同意書與參與者身份確認（2 題）、日常教學行為（3 題）、防禦性教學心理量表（11 題）、參與者基本資訊（9 題，含 1 道參與者身份確認題）和後續研究參與意願調查（1 題）。研究根據問卷數據對問卷質量進行了檢查，內部一致性檢查（Cronbach α）在整體、各維度、各因子都顯示了較好的信度；經隨機折半，進行了探索性因子分析（EFA）和驗證性因子分析（CFA）檢驗，結果顯示了較好的結構效度。量化數據分析採用了描述性統計進行概述，並採用推論性統計中的 Mann-Whitney U test / Kruskal-Wallis 進行組間差異分析。之後，採用半結構化訪談這種質性研究方式，對北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時使用防禦性教學策略的方式、原因，以及未來打算，進行解釋。除了研究問題，訪談提綱還結合了部分量化結果徵詢了參與者

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

們的看法，嘗試對部分量化結果進行解釋。根據量化結果，研究邀請了 6 位來自不同任教學段、地區和職務的音樂教師，他們既有代表性、又有普遍性，在訪談到第 5 位參與者時，數據達到了飽和。質性數據分析採用了三級編碼和解碼的方式進行。研究請專家對訪談提綱的內容進行了檢查，訪談後，將訪談內容整理為逐字稿，請參與者對逐字稿進行檢查並簽字確認，以提高本研究的信度。研究還採用了三角驗證的方式提高數據的效度。本研究全過程經過了香港教育大學人類研究倫理委員會的倫理審核並通過。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第四章 量化數據分析結果

本章是量化調查結果，涉及到北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略的整體情況概述，以及不同群體音樂教師之間的差異。分為描述性分析和 Mann-Whitney U test / Kruskal-Wallis 兩種分析方式和敘述內容。

一、描述性分析

從整體來看，北京市中小學音樂教師在《**中小學音樂教師防禦性教學策略量表**》的 11 道題目中總平均分為 26.9 分，平均在 11 道題目中為 2.45 分/題，根據量表設置的得分閾值劃分，北京市中小學音樂教師防禦性教學態度為中度。描述性分析結果如表 7 所示，量表總分的中位數為 28 分，標準差為 5.78，最小值是 12 分，最大值是 44 分。從教學內容維度來看，平均值為 13 分，平均在 5 道題目中為 2.60 分/題，中位數為 13 分，標準差為 3.43，最小值是 5 分，最大值是 20 分。從教學管理維度來看，平均值是 13.9 分，平均在 6 道題目中約為 2.32 分/題，中位數是 14 分，標準差為 3.45，最小值是 6 分，最大值是 24 分。

從具體條目描述性分析（表 9）和題目選項佔比（圖 2）來看，得分最高的題項是 5.4 題，對應因子為碎片化；得分最低的題項是 6.3 題，對應因子為精英化與非差異化教學。具體條目的描述性分析如下：

「5.1 面對不考且敏感 / 有教學難度的知識點時，我會省略它們不講」，該題平均分為 2.44 分，中位數為 3 分，標準差為 0.95。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 20.15%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 27.91%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 39.56%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 12.38%。

「5.2 面對不考且敏感 / 有教學難度的知識點時，我會一帶而過，不要求學生熟練

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

掌握」，該題平均分為 2.70 分，中位數為 3 分，標準差為 0.92。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 13.35%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 21.36%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 46.84%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 18.45%。

「5.3 面對不考且敏感 / 有教學難度的知識點時，我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）」，該題平均分為 2.40 分，中位數為 2 分，標準差為 0.98。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 22.45%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 28.03%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 36.53%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 12.99%。

「5.4 面對重要考試的考點時，我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶」，該題平均分為 3.08 分，中位數為 3 分，標準差為 0.94。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 9.71%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 11.77%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 39.56%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 38.96%。

「5.5 相比於『用』得更熟，我會希望學生『考』得更高」，該題平均分為 2.42 分，中位數為 2 分，標準差為 0.89。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 15.66%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 37.74%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 35.07%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 11.53%。

「6.1 面對紀律差的學生，我儘量不安排其使用教具」，該題平均分為 2.30 分，中位數為 3 分，標準差為 0.97。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

29.49%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 18.45%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 45.02%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 7.04%。

「6.2 我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）」，該題平均分為 2.87 分，中位數為 3 分，標準差為 0.79。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 5.22%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 22.94%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 51.09%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 20.75%。

「6.3 我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致」，該題平均分為 1.82 分，中位數為 2 分，標準差為 0.76。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 37.14%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 46.24%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 14.44%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 2.18%。

「6.4 我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準裡沒有的內容很少會教」，該題平均分為 2.22 分，中位數為 2 分，標準差為 0.78。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 17.72%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 46.48%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 31.55%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 4.25%。

「6.5 如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突」，該題平均分為 2.38 分，中位數為 2 分，標準差為 0.91。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 17.96%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 37.26%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 33.62%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 11.17%。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

「6.6 如果學生成績優秀，我就不會改變教學方法」，該題平均分為 2.3 分，中位數為 2 分，標準差為 0.79。其中，選「1（非常不符合）」的參與者數量佔比為 15.78%；選「2（比較不符合）」的參與者數量佔比為 43.20%；選「3（比較符合）」的參與者數量佔比為 36.41%；選「4（非常符合）」的參與者數量佔比為 4.61%。

表 9
描述性分析

項目	教學內容維度	教學管理維度	總分
樣本量（N）	824	824	824
平均值（Mean）	13.00	13.90	26.90
中位數（Median）	13.00	14.00	28.00
標準差（SD）	3.43	3.45	5.78
最小值（Min）	5	6	12
最大值（Max）	20	24	44

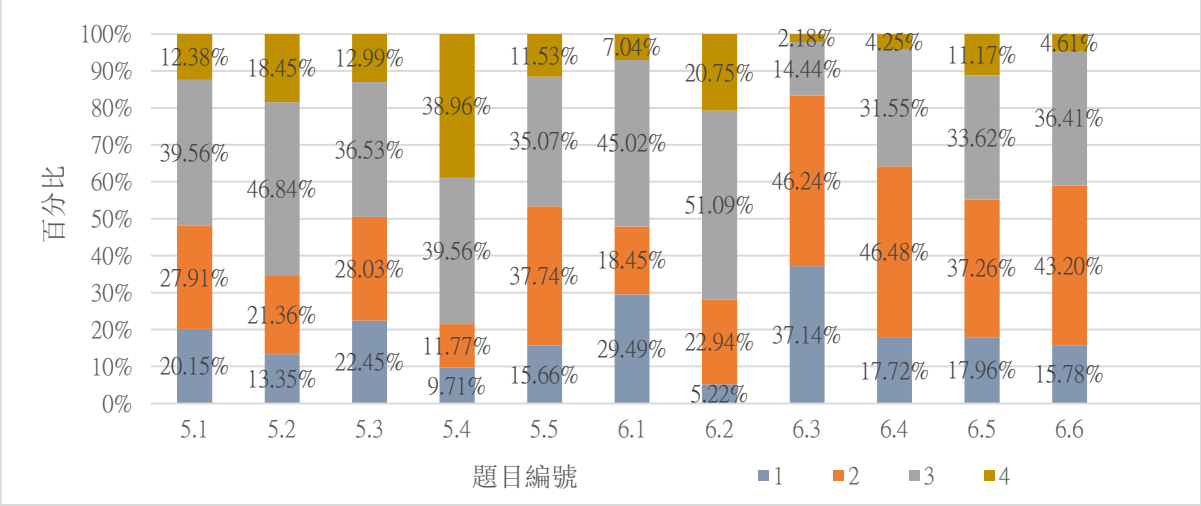
表 9（續）
描述性分析

項目	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6
數量	824	824	824	824	824	824	824	824	824	824	824
均值	2.44	2.70	2.40	3.08	2.42	2.30	2.87	1.82	2.22	2.38	2.30
中數	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
標差	.95	.92	.98	.94	.89	.97	.79	.76	.78	.91	.79
最小	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
最大	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

圖 2

量表各題目選項人數占比



從得分段來看，輕度使用防禦性教學策略（*M = 1 - 2 分/題*）的參與者有 179 位，占比 21.72%；中度使用防禦性教學策略（*M = 2 - 3 分/題*）的參與者有 548 位，占比 66.50%；重度使用防禦性教學策略（*M = 3 - 4 分/題*）的參與者有 97 位，占比 11.77%。即使對輕度及以下情況不予關注，中重度使用防禦性教學策略的教師仍占 78.27%，說明北京中小學音樂教師使用防禦性教學策略還是較為普遍的。

在敏感的教學議題方面，有 277 位參與者認為在教學中不存在敏感議題，占比 30%。其餘 547 位參與者對「愛情」、「暴力傾向」、「家庭倫理」、「宗教」、「性別」五類議題進行了多選，並在半開放選項中進行了文字補充，選擇由多到少的項目依次是：有 433 位參與者選擇了性別議題，例如：泛性別、無性別、同性戀、反性侵、家庭暴力、性別賦權等，占比 46.96%；其次是有 313 位參與者選擇了暴力傾向議題，例如：《**圖蘭朵**》中：若猜錯問題，便會被處死等，占比 33.95%；有 253 位參與者選擇了愛情議題，例如：《**梁祝**》中的愛情故事和殉情結局，占比 27.44%；有 249 位參與者選擇了宗教相關議題，例如：《**哈利路亞**》中的基督教內容，占比 27.01%；關注最少的是家庭倫理問題，例如：《**鋤美案**》中的陳世美視角，有 238 位教師選擇，占比 25.81%。此外，參與者們還主動補充了：「復仇與仇恨」、「信仰自由」、「政治」、「心理

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

健康」、「人種與種族」、「親密行為」、「歷史與戰爭」議題。

在有教學難度的議題方面，只有 58 位參與者認為不存在有教學難度的議題，占比 6.29%。其餘 766 位參與者對「和聲與複調分析」、「曲式與段落分析」、「配器分析」進行了多項選擇，並在半開放選項中進行了文字補充，選擇由多至少的項目依次是：有 742 位參與者選擇了和聲與複調分析，占比 80.48%；有 487 位參與者選擇了配器分析，占比 52.82%；有 404 位參與者選擇了曲式分析，占比 43.82%。此外參與者們還主動補充了：「美感」、「多聲部合唱」、「戲曲演唱」、「器樂教學」議題。

面對紀律表現欠佳的學生，大多數的老師不論是否願意，從行爲上仍會安排其使用教具（675 人，73.21%），但從心理上講也會有一些教師不願安排小件（338 人，36.66%）和大件打擊樂器（266 人，28.85%）、鋼琴/電子琴（157 人，17.03%）給他們。此外參與者雖然沒有主動補充具體的教具名稱，但主動表示拒絕將「聲響大」、「可攻擊人」、「有可能造成危險」和「貴重」的教具提供給紀律表現欠佳的學生使用。

二、組間差異性分析

（一）性別

根據性別，參與者被分爲「男性」和「女性」兩個自變量群組。結果如表 10 所示，參與者在所有題目中，均沒有呈現統計學的顯著差異（$p > .05$），這表明性別不是影響防禦性教學的關鍵要素，男性和女性中小學音樂教師對於使用防禦性教學策略的態度沒有明顯區別。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 10
不同性別的組間差異分析（Mann-Whitney U test）

題項 ***Item***	**統計量** ***Statistic***	**概率** ***p***
5.1、我會考慮省略它們不講	23766	0.279
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	24597	0.530
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	24336	0.447
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶。	23369	0.185
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高。	24626	0.545
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。	23942	0.317
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	24891	0.638
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	25244	0.791
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。	25059	0.712
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	23364	0.190
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。	24202	0.391

（二）教齡

根據教齡，參與者被分爲 A（1 - 2 年教齡）；B（3 - 5 年教齡）；C（6 - 10 年教齡）；D（11 - 15 年教齡）；E（ ＞ 15 年教齡）五個自變量群組。結果如表 11 所示，參與者在兩項具體題目上呈現了統計學顯著差異：5.5、相比於「用」的更熟，我會希望學生「考」得更高（$p = .025$）；和，6.1、面對紀律表現欠佳的學生，我會考慮不安排其使用教具（$p = .017$）。兩兩比較來看：5.5 題中只有 A 和 E 之間呈現出了統計學顯著差異（$p = 0.034$），6.1 題中只有 C 和 E 之間呈現了統計學顯著差異（$p = 0.039$），但考慮邦佛洛尼（Bonferroni）校正後都將會呈現 $p > 0.05$ 的結果，因此教齡很可能不是影響中小學音樂教師對防禦性教學策略態度的關鍵要素，教師對於使用防禦性教學策略的態度，並不會隨著教學經驗的積累而發生改變。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 11
不同教齡段間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）

題項 *Item*	卡方 χ^2	自由度 *df*	概率 *p*
5.1、我會考慮省略它們不講	8.88	4	0.064
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	4.39	4	0.356
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	5.27	4	0.261
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	5.83	4	0.213
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	10.68	4	0.030
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。	12.00	4	0.017
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	1.64	4	0.802
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	2.60	4	0.627
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。	3.18	4	0.528
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	5.85	4	0.210
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。	3.56	4	0.469

（三）區域

根據工作區域，參與者被分為 A（首都功能核心區）；B（城市功能拓展區）；C（城市發展新區）；和 D（生態涵養發展區）四個由城市中心依次向外排列的區域。結果如表 12 所示，7 個項目呈現了組間差異。兩兩比較來看：

5.1 題（省略）中，AC、AD、BC 和 BD 均呈現出了顯著差異（$p < 0.001$），AB 和 CD 似乎形成了兩個大類之間的對比，此外 AB 之間也呈現了一些差異（$p = 0.027$），但在邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不顯著。從平均值來看，四個區域平均分由城市中心向邊緣逐漸遞減，AB 兩組的平均值（2.95、2.69）高於 CD 兩組（2.24、2.14），因此，首都功能核心區和城市功能拓展區的音樂教師，明顯比周邊地區的音樂教師更多使用省略這一防禦性教學策略；

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

5.2 題（簡化）中，AC（$p = 0.001$）、AD（$p < 0.001$）、BC（$p = 0.032$）和 BD（$p = 0.004$）呈現出了顯著差異，爲避免 I 類錯誤，邦佛洛尼（Bonferroni）校正後 BC 將不再顯著，但這也是可理解的，因爲 BC 兩區域環形相鄰的，而該題目中，所有不相鄰的區域，均呈現出了顯著差異。從平均值來看，四個區域平均分由城市中心向邊緣逐漸遞減，分別是：2.96、2.83、2.62、2.50，表明靠近城市中心的音樂教師，明顯比周邊地區的音樂教師更多使用簡化這一防禦性教學策略；

5.3 題（神秘化）與 5.1 題（省略）的結果相似，AC、AD、BC、BD 均呈現出了顯著差異（$p < 0.001$），AB 和 CD 似乎形成了兩個大類之間的對比。從平均值來看，四個區域平均分由城市中心向邊緣逐漸遞減，AB 兩組的平均值（2.84、2.60）高於 CD 兩組（2.24、2.12），因此，首都功能核心區和城市功能拓展區的音樂教師，明顯比周邊地區的音樂教師更多使用神秘化這一防禦性教學策略；

5.5 題（去技能化）中，A 似乎成爲了一個特殊的群組，AB（$p = 0.004$）、AC（$p < 0.001$）呈現出了統計學顯著差異，AD（$p = 0.046$）在邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著。從平均值來看，A 組的平均值 2.72 明顯高於其它群組（2.44、2.31、2.45），因此，首都功能核心區的音樂教師，很可能比其他區域的教師更多使用了去技能化這一防禦性教學策略；

6.1 題（限制學習）中，D 似乎成爲了一個特殊的群組，AD、BD、CD 均呈現出了顯著差異（$p < 0.001$），而其它群組則沒有（p 值介於 0.878 - 0.997 之間）。從平均值來看，四個區域平均分由城市中心向邊緣逐漸遞減，ABC 三組的平均值（2.47、2.41、2.38）明顯高於 D 組（1.74），說明生態涵養發展區的音樂教師，很可能更少用限制學習這一防禦性教學策略；

6.5 題（減省要求）中， AD（$p = 0.033$）被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

顯著，因此在兩兩比較中，沒有任何組項呈現出顯著差異；

6.6 題（疲於應付）中，只有 BD 呈現出了顯著差異（$p = 0.007$）。從平均值來看，B 組平均值明顯低於 D 組（2.18 ＜ 2.45），表明生態涵養發展區的音樂教師很可能明顯比城市功能拓展區的教師更多使用疲於應付這一策略；

總體來看，不同區域的音樂教師在多個項目上存在顯著的組間差異，且多個項目平均值呈現出由城市中心向邊緣逐漸遞減的結果，說明參與者所在學校區位的城市發展水準，可能是中小學音樂教師對防禦性教學策略態度的關鍵影響因素之一。該數據表現的原因，將在質性研究階段嘗試予以解釋。

表 12
不同區域間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）

題項 ***Item***	**卡方** χ^2	**自由度** ***df***	**概率** ***p***
5.1、我會考慮省略它們不講	81.91	3	＜.001
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	25.21	3	＜.001
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	52.59	3	＜.001
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	6.79	3	0.079
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	23.47	3	＜.001
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。	58.86	3	＜.001
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	3.79	3	0.285
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	3.62	3	0.305
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。	4.88	3	0.180
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	8.92	3	0.030
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。	11.39	3	0.010

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（四）學段

根據任教的學段，參與者被分為 A（小學學段）；B（九年一貫學段）；C（初中學段）；D（完全中學學段）；E（高中學段）五個自變量群組。結果如表 13 所示，6 個題項呈現出了顯著差異，兩兩比較來看：

5.3 題（神秘化）中，AC（$p = 0.017$）、AE（$p = 0.023$）、BE（$p = 0.014$）三個組項呈現了顯著，但被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著，因此兩兩比較中，沒有組項呈現出顯著差異；

5.4 題（碎片化）中，只有 CE 之間呈現了顯著的組間差異（$p = 0.004$），而 AE（$p = 0.034$）被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著；

5.5 題（去技能化）中，只有 BE 之間呈現出了顯著的組間差異（$p = 0.004$），而 AE（$p = 0.033$）和 BC（$p = 0.040$）被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著；

6.1 題（限制學習）中，E 組似乎成爲了一個特殊的群組， AE（$p < 0.001$）、BE（$p = 0.010$）、CE（$p < 0.001$）均呈現出了顯著的組間差異，AD（$p = 0.048$）被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著。從平均值來看，A、B、C（$M = 2.35$、2.48、2.33）比 D、E 更高（$M = 1.88$、1.76），因此，高中音樂教師可能明顯比其它學段教師更少使用限制學習這一防禦性教學策略；

6.4 題（標準化）中，沒有任何組項在兩兩比較中呈現顯著差異；

6.5 題（減省要求）中，AC（$p = 0.016$）被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著，因此沒有任何組項在兩兩比較中呈現顯著差異。

總體來看，不同學段的音樂教師在多個項目上存在顯著的組間差異，說明參與者所任教的學段，可能是中小學音樂教師對防禦性教學策略態度的關鍵影響因素之一，該數據表現的原因，將在質性研究階段嘗試予以解釋。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 13
不同任教學段間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）

題項 *Item*	卡方 χ^2	自由度 *df*	概率 *p*
5.1、我會考慮省略它們不講	6.05	4	0.196
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	3.25	4	0.517
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	20.03	4	< .001
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	12.58	4	0.014
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	17.73	4	0.001
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。	27.31	4	< .001
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	2.55	4	0.635
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	3.96	4	0.411
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。	11.79	4	0.019
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	13.73	4	0.008
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。	2.55	4	0.635

（五）職務

根據所擔任的職務，分爲 A（班主任）；B（學科組長）；C（校領導）；D（無職務）四個自變量群組。結果如表 14 所示，3 個題項呈現了顯著的組間差異，兩兩比較來看：

5.2 題（簡化）中，沒有任何組項在兩兩比較中呈現顯著差異；

5.3 題（神秘化）中， AD（$p = 0.014$）、BC（$p = 0.039$）和 CD（$p = 0.027$）在被邦佛洛尼（Bonferroni）校正後將不再顯著，因此沒有任何組項在兩兩比較中呈現顯著差異；

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

6.5 題（減省要求）中，A 組似乎成爲了一個特殊的群組，AB（$p < 0.001$）和 AD（$p < 0.001$）均呈現出了顯著性差異。從平均值來看，A 組的平均值高於其它群組（2.68 > 2.22、2.44、2.14），表明班主任會顯著更多的使用減省要求這一防禦性教學策略。

綜合來看，班主任在教學管理中，可能顯著更多的使用了減省要求這一防禦性教學策略。擔任學科組長、學校領導或未擔任職務，可能不會在任何方面有顯著差異。因此，是否擔任班主任職務可能會是中小學音樂教師對防禦性教學策略態度的關鍵影響因素之一，該數據表現的原因將在質性研究階段嘗試予以解釋。

表 14
不同職務間的組間差異分析（Kruskal-Wallis）

題項 ***Item***	**卡方** χ^2	**自由度** ***df***	**概率** ***p***
5.1、我會考慮省略它們不講	6.97	3	0.073
5.2、我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	8.60	3	0.035
5.3、我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	16.30	3	< .001
5.4、我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	4.64	3	0.200
5.5、相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	2.47	3	0.482
6.1、面對紀律差的學生，我會考慮不安排其使用教具。	4.55	3	0.208
6.2、我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	5.42	3	0.143
6.3、我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	1.67	3	0.643
6.4、我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準之外的內容很少會教。	5.52	3	0.138
6.5、如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	58.80	3	< .001
6.6、如果學生成績優秀，我通常不會考慮改變教學方法。	1.55	3	0.672

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（六）總結

綜上所述：（1）不同性別和教齡之間的北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度沒有呈現出顯著差異；（2）區域可能是造成北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略態度差異的關鍵因素，且呈現由城市中心向邊緣遞減結果；（3）任教的學段可能是造成北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略態度差異的關鍵因素，且呈現由低學段向高學段遞減的結果；（4）是否擔任班主任職務可能是造成北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略態度差異的關鍵因素，擔任班主任職務明顯更多使用防禦性教學策略。是否擔任學科組長和學校領導之間，則沒有呈現統計學顯著差異。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第五章 質性研究結果

本章是質性訪談的研究結果，涉及到北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略的原因、表現以及未來打算。參與者回答了他們使用防禦性教學策略的原因；使用/不使用防禦性教學之間，在教學內容，教學管理、師生關係和同事關係上的差異；對量化研究結果的一些看法；以及，未來面對防禦性教學時的一些打算。通過對訪談結果的編碼，形成了表 15 中的訪談分析代碼本，該代碼本與研究初步理論框架（見第二章）基本一致。本章將對該部分內容進行敘述。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 15
訪談分析代碼本、頻次和覆蓋率

選擇性編碼	主軸編碼	開放式編碼	頻次（*N*）	覆蓋率（%）
原因	教師自身原因	應對教學評估	29	18
		維護教師權威	4	2
		方便教學管理	20	7
		防禦性心理	11	3
	非教師自身原因	同事態度與關係	16	5
		教育環境	23	10
		師生關係與學情	63	19
		家長態度與家校關係	74	20
		管理與問責機制	31	9
表現	教學內容	省略	30	16
		簡化	8	5
		神秘化	1	1
		碎片化	6	3
		去技能化	11	4
	教學管理	限制學習	9	4
		轉移評價	2	1
		減省要求	17	7
		標準化	2	1
		精英化與非差異化	3	2
		疲於應付	4	2
		避免懲戒	18	2
未來打算	態度	被迫使用	11	3
		逐漸減少	7	2
	做法	深化開展以學生爲中心的教學	6	2
		建立平等互信的人際關係	7	3
		優化音樂教育評價體系	4	3

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

一、音樂教師使用防禦性教學策略的原因

音樂教師使用防禦性教學策略的原因，主要可以分為教師自身原因和非教師自身原因兩部分。這與初步理論框架中的分類不同，發生這種變化的原因是，隨著數據的收集，參與者普遍表示自身是被迫使用防禦性教學策略的，即教師被迫使用防禦性教學策略的被動性凸顯，因此將動機更改爲原因，並分類爲教師自身原因和非教師自身原因。其中，教師自身原因主要包含了：應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理和防禦性心理四個部分；非教師自身原因主要包含了：同事態度與關係、教育環境、師生關係、家長態度與家校關係、管理與問責機制五個方面。

（一）教師自身原因

1. 應對教學評估

應對教學評估可能是教師使用防禦性教學的重要原因之一。音樂並不是北京市中考、高考等升學考試的考試科目，但是由中國教育部組織的「中國基礎教育質量監測」項目（以下簡稱「國測」）仍然對北京市公立學校音樂教師教學產生了影響。384號參與者就提到「國測不僅反映學校的音樂教育教學成績，也反映我們區的成績，所以會給老師一定壓力」（第 10 段）。在 6 位參與者中，有 5 位音樂教師採用了碎片化、去技能化、省略等防禦性教學策略用以應對教學評估，音樂教學就變成了「直接給學生正確答案，讓學生去記憶。」（46 號 87 段），384 號參與者所在的學校教研組還梳理了一份音樂基礎知識手冊，用於給學生複習（第 14 段）。232 號參與者也提到：

> 有些內容是考試的必考點，因為我之前教過四年級，是國測年級嘛。這個時候我就會要求學生反復背記，有的時候學生提出的不同觀點我也覺得是有道理的，比如說音樂情緒，他（學生）聽出來的情緒和教材上給出的建議就是不一樣。我本身也不能而且也不願意去反駁說音樂是有標準答案的，但是沒

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

辦法考試要考，所以只能跟學生說這你可以這麼想，但是你答案必須這麼寫。（第 6 段）

這種防禦性教學策略甚至不祇是音樂教師在使用，有些區域的教研機構也在使用，46 號參與者就提到：「我們區教研時會押題，會給出一部分考點和曲目的預測，教學內容就控制在這個範圍裡」（第 88 段）。老師們認為，為了應對國測而採取的這種應試教學方式，對音樂教學的過程與方法有很大的影響，「直接反復背記」成為了老師經常採用的手段（46 號 86 段、145 號 56 段、232 號 6 段、84 號 24 - 26 段）。同時，由於需要背記的知識點很多，導致學生討論、自主探究等教學方法無法被使用，因為「要考慮音樂課的教學進度」（145 號 56 段）。老師們認為現在的國測是可以進一步完善的，232 號參與者認爲：

評價和測評是教育中必要的，但現在的國測和課程目標不一致，音樂課程首要目標是情感、態度、價值觀，其次是過程與方法，但是國測現在只考知識與技能。（第 7 段）

備考國測的話，就不會教教材上的東西，都是一直在整國測上面的知識點，就真的會是很碎很碎，因為有的是學生他不瞭解的內容，比如說音樂題材、協奏曲、山歌、小調、勞動號子，他這些他都不太瞭解。但是如果是教材的話，那就比較系統了，比如上學期書本上寫到我就會講到哪，祇是我最近（都在準備國測）沒有在上課本。（46 號 6 段）

總之，教學評估還是給音樂教師帶來了壓力，教師明顯採用了防禦性教學策略。這直接導致音樂教學的方式發生了直接改變，爲了取得好成績並保證教學進度，音樂教學變得簡單而直接的知識點背記，教學目標也集中在知識與技能方面，情感態度價值觀、過程與方法目標被忽視。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

2. 維護教師權威

維護教師權威是初步理論框架中的內容，但是並未得到參與者們的重點反饋，在6位參與者中僅有2位提到，且所佔篇幅很小。這可能與「以學生為中心」的教育教學改革有關，正如46號參與者提到的：「得為學生未來發展考慮……你想要培養什麼樣的人，你就得用什麼樣的策略」（第70段）。關於維護教師權威，都是在談到班主任工作時提到的，在面對學生和家長的時候，「班主任需要一些權威和管理手段」（232號23段），以專業者的身份會更容易開展工作。雖然參與者也提到，現在有些從小在校外學習音樂的學生具備非常高的音樂水準，有時提問的問題老師如果不去研究的話，可能自己也回答不上來，不過參與者表示會在課下查找答案之後再來回答學生，而不會採用神秘化策略：

> 城區的學生就會知道很多（音樂知識），有的時候學生知道的東西，你（老師自己）都不知道。當然我現在來到郊區，課堂隨便提問，只要你（學生）提問，我基本上都能給你回答。但如果城區的話，這孩子有些都會問你老師月光奏鳴曲怎麼樣的，會提一些很深度的問題。有時候你要是不自己去研究的話，你自己可能也回答不了。（46號45段）

綜上，維護教師權威可能並不是參與者使用防禦性教學策略的主要原因，這可能與「以學生爲中心」的教學理念有關。

3. 方便教學管理

方便教學管理可能也是教師使用防禦性教學的重要原因之一，這可能北京市公立學校的班容量及音樂學科的特點有關，6位參與者都用相當的篇幅都提到了這件事。方便教學管理尤其體現在打擊樂器的教學上：「有的時候我都嘗試過全班一人發一個（打擊樂器），但是也不是很好，會亂」（427號12段）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

北京市中小學班容量普遍是 40 人左右……無法保證這 40 名學生都按照你給的節奏進行打擊，這一定是不可能的事。（384 號 5 - 6 段）

於是，部分老師會使用「限制學習」的方法：「每個班都有調皮的孩子，如果不發給他教具……便於組織課堂」（427 號 12 段）。

此外，日常教學管理中爲了保證大多數學生的學習質量（46 號 19 段），教師也會被迫使用防禦性教學中的「減省要求」等策略：

對於有的學生，我實在沒有辦法管理紀律了，就允許他在（教室）後面走動，只要不幹預到我的課堂就行。（46 號 35 段）

所以，在音樂課上老師們為了在教學管理這件事上不浪費太多的時間和精力，能讓教學順利的進行下去，而採用防禦性教學策略。

綜上，方便教學管理可能是參與者常用的防禦性教學策略之一，主要會對紀律表現較弱的學生進行限制，並減省對他們的要求，以確保大多數學生可以達到預設的學習成效。

4. 防禦性心理

自我保護的防禦性心理也是所有參與者都提到的一項原因。當被問及使用防禦性教學策略的原因時，427 號參與者直言道：「還是出於自我保護的原因」（第 5 段），46 號參與者的回答印證了這種觀點：「首先我總是要保證我的教職（不受影響）」（第 71 段），170 號、232 號參與者也都表達了相同的看法（第 6 段、第 5 段）。

不僅如此，這種自我保護的防禦性心理還體現在教學過程中的細節上，參與者會擔心在意識形態等敏感議題的講解中「說錯話」，而選擇避而不談（145 號 19 段）：

的確有些在課本上面的東西，你是無法跟學生太深入的去講解的，因為它涉及了一些宗教、人權、社會，包括很多作品都是外國的，這種作品就是各種

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

的原因。很多時候學生如果說提問了這些內容，你無法說當著 40 多個孩子面你去給他解釋。因為涉及這個東西的，很多時候我們就怕說錯，就是因為現在意識形態也非常重要，開會一直在說意識形態的事兒，就害怕我會涉及到意識形態這些的內容，所以說很多時候就大概講一下這是誰的作品，作曲家是誰，這作曲家是哪個國家的，大概講一下它的故事，然後我們聆聽的音樂是什麼內容。（384 號 33 段）

此外，232 號參與者因為擔心學生的家庭背景對自己的工作產生未知影響，而採用了「限制學習」的防禦性教學策略：

有一個學生報考學校的樂團，但考慮到孩子父母的工作崗位，我們不敢要……（因為）誰也不敢保證自己的工作不出錯。（232 號 20 段）

所以，哪怕風險是未知的，教師也會出於防禦性心理而採用防禦性教學策略。

綜上，防禦性心理是音樂教師使用防禦性教學策略的重要原因之一，它體現在音樂教學中的細節上，哪怕風險是未知的，教師也會爲了保護自己不被投訴，而採用防禦性教學策略。

（二）非教師自身原因

1. 同事態度與關係

同事態度與關係在影響著音樂教師的日常教學，這種影響主要來自於班主任和非音樂學科教師。因為升學考試科目的「主科」老師會認為音樂課佔用了他們的時間，當臨近期中期末等考試時，班主任還會希望挪用音樂課這種「副科」的課時，給學生講一些「主科」的知識（384 號 46 段）。當音樂教師希望佈置一些家庭作業的時候，班主任和主科老師可能會對音樂教師有更多的看法，「他（班主任和主科老師）會覺得你（音樂）沒那麼重要，你幹嘛佔（學生）時間佈置作業」（46 號 37 段、145 號 34

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

段），如果「不留作業了，也不對學生有要求，不耽誤其他科老師的時間，同事關係上是會有所改善的」（232 號 13 段、384 號 41 段），「大家為了同事關係沒有必要鬧僵……可能就妥協了」（46 號 65 - 66 段）。

在初高中可能還面臨一個問題，就是初高考的學科更多，然後還要考慮到班主任講課的問題。您甭來了，期末期中了，人家學科面臨的一個升學的壓力，你這個學科還是回到那句話，這是副科，社會都是這麼認為的。（384 號 46 段）

綜上，同事態度與關係也在影響著音樂教師採用減省要求等防禦性教學策略。不過，參與者們也提到隨著國測的開展，學校領導對音樂教學成績逐漸重視，這種現象可能會有所緩解（145 號 38 段）。

2. 教育環境

教育環境是所有參與者都提到，且佔用了較大篇幅來講述的的一項原因。參與者的反饋教育環境的影響，具體表現在社會對教育的關注、社會對音樂學科的態度以及公立學校的嚴格管理三方面。

首先是社會對教育的關注，「現在國家和社會無論什麼階層都很重視孩子的教育，還有著尊師重道」的風氣，因而「對於老師的要求是嚴格的、期待是很高的」（232 號 5 段、427 號 21 段）。國家和社會對教育的關注，在資訊時代對於教育環境也產生了一些影響，孩子被送到學校去的時候還很幼小，一旦媒體中出現了有關學校的負面新聞，很容易引起家長乃至社會的恐慌和擔心（427 號 21 段），這種外在壓力也促使音樂教師使用防禦性教學策略，因為工作失誤一旦被媒體傳播，所帶來的影響是嚴重的：

媒體這兩年我覺得就影響了社會的某些集體潛意識，你看一個醫院、一個學

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

> 校，一出這種負面的新聞大家都很恐慌……整個資訊化現代化更受對傳統社會的一個衝擊，咱們國家的大環境已經算尊師重道了。主要是職業，老師、醫生天生的就帶著某種職業道德要求。（427 號 21 段）

資訊時代還拓寬了資訊獲取的路徑，「學生自己會去搜索他想知道的資訊」，教師的身份和角色也由「知識權威」逐漸向「學習引導者」轉變（427 號 11 段）

其次是社會對音樂學科的態度，雖然社會對教育非常重視、對教師抱有期待，但是前文中也提到音樂作為非升學考試學科，並不受到同事和社會的重視，認為它是「副科」（46 號 9 段、384 號 34 段）。在這樣的環境下，教師認真實施音樂課程並佈置作業也是有阻力的，有的是上級領導有要求不許佈置音樂作業：

> 因為每一項作業的佈置是有要求的，這是國家的規定，學生寫作業不能超過幾個小時，如果你（音樂）佈置作業，語文等（主科的作業）相對就會減少了。我們反正也明確規定了，就是說不給孩子佈置音樂作業，區裡就有要求不許佈置音樂作業，包括我們的領導層也會說。但是因為我們涉及到國測，國測就是學生演唱這個方向，原來我就問過我們（領導），就是說可不可以說讓學生在家錄好音訊，然後用什麼軟件或者用郵箱的形式傳給我，我來聽。領導說不可以，為什麼？首先這是給家長在佈置作業，現在佈置作業它這樣是有要求。其次這樣的話，你是給家長增加負擔，所以就只能說課間或者是中午休息，或者是課上這種時間去聽一下。（384 號 38 段）

有的是學生不做作業，還有部分家長、「主科」老師不願意讓學生在音樂學習上投入時間和精力（46 號 9 段）。這種態度甚至還得到了部分教師的認同：

> 如果學生以後不學這個專業了，其實（中小學音樂學系）對學生的影響沒有那麼大。現在文化課還是很重要，為什麼？你要靠它上大學。只有你學音樂

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

專業的，走出來之後，才要靠這個專業吃飯，所以還是肯定防禦性策略還是會有。是的，很明顯我不想用它，但是也很明顯未來它肯定會一直被用下去，祇是一個程度上我會儘量的去用減少使用。（46 號 77 段）

最後，公立學校管理是相對嚴格的，「教室中都會裝攝像頭和拾音器，一言一行都是記錄下來的」（427 號 12 段）。由於教育懲戒的界限是模糊的，為了避免家長投訴所帶來的「麻煩」，音樂教師寧可減省要求，也不會使用教育懲戒（170 號 6 - 11 段）。由於監管嚴格，一些敏感議題也是老師不願去觸碰的，例如 384 號參與者所說：「（上級）開會一直在說意識形態的事，所以我很害怕會說到意識形態的內容」（第 33 段），427 號參與者也提到：

政治立場和意識形態的東西我們還是要放在首位的，所以上課時對歷史背景、政治環境、經濟社會運行原理等內容，我都會選擇一帶而過。（第 6 段）

所以，公立學校的嚴格管理使得教師具有更強的自我保護意識，可能更多的是用了防禦性教學策略。

綜上，教育環境在悄無聲息的影響著音樂教師的工作方式。社會對於教育事業的重視，使得對教師的行爲和策略更爲關注、要求更高，音樂教師也受到這些影響。但是，音樂學科因爲不參加升學考試而不受重視，學生普遍不會在音樂學習中投入太多精力，這使得音樂學習成效的的達成變得困難。最後，由於公立學校教師受到了嚴格的監管，音樂學科也會涉及很多敏感議題，這使得教師的教學工作變得小心翼翼。參與者們認爲，這樣的環境是他們使用防禦性教學策略的重要原因之一。

3. 師生關係與學情

師生關係與學情也是影響音樂教師使用防禦性教學策略的原因之一，主要體現在師生之間的信任與交流、學生學情和學生學習成效差異三方面。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

首先是師生之間的信任與交流，參與者認為使用防禦性教學策略，可以「減少跟學生之間的矛盾」,「不跟學生發生衝突」（145 號 30 段、170 號 22 段），但與此同時師生之間的界限會變得非常清楚（46 號 36 段），而不採用防禦性教學的話師生之間會有更多的交流（46 號 36 段、145 號 30 段、170 號 21 段、232 號 12 段）。但是，師生交流非常容易出現誤解，「老師說了一句什麼話，然後學生不高興就去投訴」（46 號 51 段）。不過這種情況在未擔任職務的音樂教師中似乎還好，擔任了班主任職務的音樂教師才會更加明顯，因爲師生之間的矛盾，「班主任是在中間會進行調和的」，每個學生一周只有兩節音樂課，師生之間接觸也少（232 號 23 段）。班主任和學生的交流和接觸很多，因此也會更多使用防禦性教學策略（46 號 51 段、170 號 31 段、427 號 25 段），正如 232 號參與者所講：

> 我們音樂老師就還好，如果家長對音樂老師有意見之後班主任是在中間會進行調和的，之前有一次在音樂課上我說話不是很合適，家長找到班主任，班主任就在中間進行了調和，這個事情就平息下去了。再有就是一周才兩次音樂課，這節課出現一些問題下節課就忘了，矛盾不會深化。即便出現矛盾，也可以跟班主任講，請班主任幫助解決。（232 號 23 段）

其次是學生的心理與態度也會影響教師使用防禦性教學策略，從心理成熟程度來看，不同學段的老師會在不同的情況下使用防禦性教學策略。低學段可能更關注學生的安全問題，因爲「低學段的學生自理能力更弱一些，容易出安全事故」（232 號 17 段）。而在進入中高學段，教學內容與溝通交流方式這更值得注意，例如：「小學中高段的學生，類似於《**梁祝**》中殉情化蝶的結局，我就不會再講了」（232 號 13 段）；「中高學段青春期的孩子叛逆心可能也會強一些」（145 號 41 段），不過只要溝通方法得當，「在學生臨近成年的時候，師生是可以正常交流的，可以把事情直接解決掉」

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（170 號 25 段）。參與者還在教學內容和教學管理兩方面，都提到了學生心理對防禦性教學策略使用的影響：

> 高年級學生有更多的自主意識，他學習的目標感，我覺得他也不會說輕易的說老師在課上講了一個什麼東西（就去投訴），尤其是我們這種非考試的學科。我是覺得不會太輕易的左右他的認知，所以可能也是這個原因，低年級教師會更重注重防禦性教學，我是從教學內容來講。（427 號 17 段）
>
> （隨著學段提高，防禦性教學策略的量化結果）遞減和我的感受是一致的。我感覺可能是因為學生的心理成熟程度發生了變化，因為高年級他（學生）越來越長大，然後他也會自己明白一些事情，有些事情可能在學校受了一點委屈之後，他會選擇自己消化或者自己解決，不會跟家長說，不會造成家校關係問題。所以說對於這個越大的學生可能防禦性教學老師使用的越少。（170 號 25 段）

從學生對音樂教學的態度來看，「學生可能會喜歡音樂學科並連帶著喜歡音樂老師」（427 號 14 段），但「和社會的普遍看法一樣，認爲音樂是副科」，且「會耽誤他們升學考試科目的學習」（384 號 34 段、46 號 9 段），一些想法和意識會幹擾音樂教師對於音樂教學成效的要求，進而使用防禦性教學策略緩解師生關係（46 號 15 段）。

最後在學習水準差異方面，正如前文提到的，北京一個班級通常有 40 名學生，校外培訓輔導拉大了學生之間的音樂水準，正如 46 號參與者所講到的：「有的學生沒有學過樂器，但有些學生是從小學習器樂」（5 段），這樣教師在進行音樂教學時的學情變得複雜，為精英化與非差異化教學提供了環境。除了班級內水準差異過大，還會有一些學生的水準很高，46 號參與者還提到：「城區學生會知道很多音樂知識……有時會提很有深度的問題，老師如果不研究也很難回答」（46 號 45 段）這也為音樂教師使

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

用標準化、神秘化防禦性教學策略提供了環境。

綜上所述，師生關係與學情是使用防禦性教學策略的重要原因之一，緊張的師生關係會使得教師會在多方面使用防禦性教學策略。當師生之間缺乏足夠的信任與交流時，教師會考慮疏遠師生之間的距離，明確界限並避免與學生接觸，以避免投訴。隨著學生心理更加成熟，師生溝通的方式需要更加注意，同時，學生對音樂學科的態度也是師生溝通的前提考量。最後，較大的班容量及學生音樂水準差異，也是教師採用防禦性教學策略的原因之一。

4. 家長態度與家校關係

家長態度與家校關係對於音樂教師使用防禦性教學策略的影響是明顯的，6 位參與者均用較長的篇幅進行了敘述，主要包括有關心學生、家校溝通和對教師的信任三個方面。

首先是家長會很關心學生，放學之後會問學生今天在學校幹了什麼，老師說了什麼，尤其是低年級的學生家長關心的會更多一些（427 號 6 段、21 段），但是學生在中間傳話有可能會曲解意思，「畢竟孩子小，家長會更多去瞭解孩子在學校發生的事，對教師的行為有更低的容忍程度」（232 號 17 段），到初中之後，「家長對學生的關注度就沒有那麼高了」（427 號 21 段）。此外，有些家長過於溺愛孩子，在教育懲戒方面的容忍度很低（145 號 11 段），也有研究者印證了該觀點：

> 由於教育懲戒沒有清楚的合理界限……家校對「必要教育懲戒」的界限認知可能會有區別，導致有的時候家長會不太認可。（170 號 9 段）
>
> 對於這樣不太好交談，或者可能跟其他老師發生過一些矛盾的家長，老師可能會選擇對學生使用防禦性教學策略。（145 號 9 段）
>
> 高年級，差不多五六年級會用（防禦性教學策略），因為這個年齡孩子有叛

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

> 逆，可能老師說哪一句話他聽得不舒服了，然後再加上現在還家長對孩子重視，不光是教學上的重視，還有生活上心理上，所以他可能會覺得老師可能有句話說的，傷害到孩子自尊幹嘛的，他可能就會影響這種家校關係……我覺得也是家長的重視程度。因為你看在城市學校，可能家長更重視於孩子各方面發展，然後但是鄉村學校有些是留守兒童，有些「散養」是比較多，所以說對於這樣的孩子更好去管教，因為他沒有那麼「嬌氣」。（145 號 41 和 44 段）

減省對學生的要求，並和學生保持距離，145 號參與者就提到：「一個音樂老師，何必要這麼較真去懲罰學生」（第 76 段）。

其次在家校溝通方面，參與者普遍表示出了緊張和小心，例如：「一定要謹慎自己（在家校溝通中）的言行」（427 號 25 段），同時參與者們也有著「防禦性教學策略會緩和這一點，因爲衝突點都避免掉了」及相似表達（170 號 21 段、232 號 23 段），例如：

> 其實大多數的防禦是在於這種家長和老師之間的關係，而並不在於教學內容。如果家長對我的教學很理解的話，我就不會採用這種防禦教學，並不取決於教學內容……但如果採用了這種防禦性的教學，可能一些非原則性或者我認為並不是很重要，怕引起家長和老師的之間緊張話題的時候，可能要求會放低，能減少爭議，可能對孩子的要求會降低一些。（145 號 24 和 26 段）

家長對於音樂教學的幹預是明顯的，首先家長而且會非常在乎學生在「主科」上的學習投入，不希望學生在音樂這種「副科」學習上投入時間和精力，曾有很多家長聯繫 384 號參與者，詢問國測期間加大音樂學習投入的原因，並對音樂國測及音樂學習投入普遍表示了不理解：

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

> 我覺得國測對於學生的影響來說，其實對於家長的影響更多，因為很多家長聯繫我之後加了我的微信，然後就問，他說為什麼音樂還有國測，家長很不解這件事情。因為就覺得本來現在孩子壓力很大了，然後北京的家長還是對於來說挺在乎孩子語數英就是主科的學習的，然後他們就會覺得說孩子為什麼要把精力又放在了美術音樂這種學科上。（384 號 22 段）

參與者 46 號也提到：「家長認為學生的音樂學習是在浪費時間，比如延長樂團排練時間，家長就會要求要退團」（第 9 段），46 號參與者還提到：音樂學習如果過多佔用學生時間，容易被家長投訴（第 50 段），因此音樂教師開展工作十分被動，「使用防禦性教學策略，還是為了避免出錯」（427 號 25 段）。

在對教師的信任方面，如前文中所提到的，參與者們普遍認為現在教師的角色發生了一些變化，由原先的「知識權威」逐漸向「學習引導者」轉變（427 號 11 段），同時北京市的家長綜合素質與法律意識會更強，「高素質家長太多，所以他們自己的想法（對教育的看法）也會更多一些」（170 號 37 段），在這個過程中教師不論作為「知識權威」還是作為「教育專業從業者」的專業性，都受到了一定程度上的弱化，這尤其體現在城區。此外，家長對於小學教師的尊重程度，可能是不如中學老師的，232 號參與者在一所 9 年一貫學校任教，並提到「有的家長管小學老師，就叫『看孩子的』，沒有什麼信任和尊重」，但同時也表示理解，因爲「畢竟孩子小，所以對孩子會有更多的關心，對教師可能有更多的不信任」（第 17 段）。有時媒體還會報道教師的不規範行爲，也會導致社會對教師的不信任（427 號 21 段）。家長對於學校領導，信任度會更高一些，一是可能因為領導的教齡更長、經驗更足（427 號 33 段），另外可能是因為領導有更大的管理範圍，與班主任溝通不暢家長可以考慮調整班級，但轉校明顯沒有那麼容易（145 號 67 段），因爲中國爲了促進教育公平，要求學生就近入學，

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

不允許自行選擇學校。不過，由於家長對學生的音樂學習成效沒有太多期待，所以與音樂教師的溝通本來就不是很多，所以信任危機主要體現在音樂教師日常教學的行為規範上，而非家校溝通。

綜上所述，家長態度與家校關係可能會是參與者使用防禦性教學策略的重要考量之一，不友好的家長態度與緊張的家校關係，會促使防禦性教學策略被大範圍使用。而這其中的主要原因有家長對學生的關心，導致教師盡量避免進行教育教學懲戒，還會通過減省對學生要求的方式，緩解家校矛盾。參與者普遍表達了對家校溝通的緊張，這使得音樂教師的工作受到了家長的影響，開展教學變得較爲被動。最後，家長對教師的信任程度，也直接影響著教師採用防禦性教學策略的程度。

5. 管理與問責機制

「管理與問責機制給了音樂教師很大的壓力」（170 號 9 段），6 位參與者都主動談到了管理與問責制方面。首先，北京市「公立學校的行政管理就會更嚴格一些」（427 號 12 段），對待家長的投訴是十分重視的，中國每個城市都有開通政務服務電話，因其電話號碼為 12345，故被俗稱為 12345。當家長對學校不滿意的時候，「很輕易的就會對我們進行投訴，打個 12345 就可以，然後教委就會要求學校給出說明」（232 號 5 段）。170 號參與者也提到了這一點，但同時他也提到這種方法可能會被「濫用」：

> 家長動不動就打 12345，政府接訴即辦，就會聯繫主管副校長，找教師核實經過並討論解決方案，並反饋回去。（170 號 6 段）

家長投訴的成本很低，也得到了 46 號參與者的印證，同時 46 號還明確的表現出了被迫使用防禦性教學策略的想法：

> 反正現在（家長）動不動就投訴你，動不動就打一通投訴電話……那家長這麼對我，我又為什麼要全力付出去教孩子？所以沒有辦法，使用防禦性教學

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

是被迫的。（46 段、56 段）

雖然家長投訴的成本很低，但學校及教師應訴卻需要花費大量的時間和精力向上級提交文字材料說明，即便教師的工作是合規的也會爲了避免應訴，而採用防禦性教學策略：

哪怕我們做的沒什麼問題，也得去說明，過程很繁瑣，牽扯到非常多的工作。我現在的工作壓力很大，根本沒時間處理投訴……所以沒辦法，為了避免，不得不採用防禦性教學（策略）。（232 號 5 段）

綜上，管理與問責機制是教師採用防禦性教學策略的原因之一，哪怕教師的工作是合規的，但只要有被投訴的可能，教師就會採用防禦性教學策略進行規避，因爲家長投訴的方法太過簡單，而教師處理投訴的工作量太大，要花費很多時間和精力。

二、音樂教師使用防禦性教學策略的方式

音樂教師使用防禦性教學策略的方式，與研究初步理論框架和量化研究因子分析結果基本一致，主要可以分為教學內容和教學管理兩個方面。其中，教學內容方面包括省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化五種方式；教學管理方面則包括限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付和避免懲戒七種方式，其中，避免教育懲戒是在初步理論框架外新發現的內容。

（一）教學內容方面

1. 省略

省略教學內容可能是教師使用防禦性教學策略的重要方式之一，6 位參與者均用較大的篇幅講述了他們使用省略的原因和方法，包括應對教學評估，回避敏感議題和應對學情。

首先是應對教學評估，教學評估使得教師產生了壓力，進而採用了應試教育的教

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

學模式和防禦性教學策略中省略的方法，一些不被認為是重要考點的內容，可能會被教師刻意省略。46 號參與者就提到：「我們今年 5 月份會有一個國測，主要都是圍繞國測知識點進行教學，所以肯定是要省略的」（第 5 段）。雖然應對教學評估和採用省略的防禦性教學策略不應存在因果關係，但是省略的教學策略是可以幫助教師應對教學評估。因為國測考的是音樂知識與技能（232 號 7 段），不考試的教學內容都被省略掉了，例如情感態度價值觀、過程與方法的內容。384 號參與者就提到：

> 為了複習考點，會擠壓新課中情感態度價值觀還有過程與方法的內容……國測還是有壓力的，過程與方法的層面可能就沒有那麼豐富了。（384 號 14 段、18 段、24 段）

46 號參與者同時提到在面對教學評估時：

> 教學內容就嚴格的控制在考試押題的範圍內……如果沒有國測的話，教材上的內容我基本上都是會講到的。（46 號 88 段）

其次是對敏感議題選擇省略。為了控制教學進度，避免引起一些不必要的討論，或是如上文中提到的：為了避免「講錯話」而被問責，音樂教師可能會對一些敏感的議題選擇省略。根據參與者在訪談中的主動反饋，這些敏感議題主要包括有政治與意識形態、愛情、社會等。

> 因為跟那麼小的孩子討論比如愛情，或者是宗教類的主題，政治歷史類的，因為老師一拋出去這些話題，孩子們就會很好奇，問東問西，所以乾脆就不說，……讓他們把注意力關注在教學內容的主線上。（427 號 17 段）
>
> 有些課程內容其實是不適合於孩子來聆聽的。（384 號 5 段）
>
> 在課堂上，有的內容確實沒有辦法講，一些課所涉及到的知識是非常敏感的，有的牽扯到政治，有的牽扯到愛情。這是在課堂上確實不好講，所以我

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

都會省略或者一帶而過。（232 號 6 段）

在政治意識形態方面，老師們會因為擔心講錯而被問責而選擇省略不講，通過 384 號參與者的講述，議題的敏感性也可見一斑：

一些涉及宗教、人權、社會的外國作品，一旦有學生提問，你無法當著 40 多個孩子的面去解釋，因為這些東西我們就怕說錯。現在意識形態也非常重要，（上級）開會一直在說意識形態的事，就是害怕我說的內容會涉及到意識形態這些的內容，所以說很多時候就是大概講一下這是誰的作品，這是作曲家是誰，哪個國家的，大概講一下生平，然後我們聆聽的是什麼內容，這些會有講。（第 33 段）

愛情同樣是參與者認為應該迴避的議題之一，427 號參與者就提到：「初一上學期講臥虎藏龍的音樂，本身是很譚盾的優秀的作品，但是臥虎藏龍的情節是多角戀，學生就會問」（427 號 7 段）。此外，還有《**彩雲追月**》、《**梁祝**》等曲目，都會回避，《**梁祝**》殉情化蝶的結局還有可能引起孩子模仿（145 號 13 段）。145 號參與者也從未考慮過要爲學生樹立正確的愛情觀，因爲「可能被曲解」（第 17 段）。最後，社會議題中的《**白毛女**》，

學生就會問白毛女的頭髮是怎麼變白的，就肯定會說到地主壓迫，孩子在課堂上就會問……就會造成不必要的麻煩，達成教學目標就可以了。（427 號 6 段）。

還會有學生對中國戲曲中的男扮女裝而感興趣，而性別也是老師們認爲的敏感需省略議題之一（384 號 5 段）。

最後，使用省略還和學生水平等學情有關：

因為學生的水準不太高，學生之間的水準差距也比文化課要大,有的學生沒有

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

學過樂器，但有些學生就是從小學鋼琴、器樂這些，不過大部分都是沒有什麼音樂基礎的。（46 號 5 段）。

有的則是考慮到學生心理成熟程度，例如 170 號參與者，因爲擔心打擊樂器鼓槌等部件被學生用於打鬧等對學生造成傷害，所以省略了打擊樂的教學內容（第 14 段）。

綜上所述，音樂教師使用省略的方法是非常多樣的，同時參與者也表示：「不使用防禦性教學可以講的更全面……能更多關注作品情感態度價值觀等非應試內容」（232 號 10 段）。可見，省略對於學生學習內容的影響是明確的。

2. 簡化

簡化被參與者認為是和省略相似，但程度比省略要輕一些的防禦性教學策略，所以其使用場景與原因與省略也相似，也包括有應對教學評估、維護師生關係、應對敏感議題等原因。

在應對教學評估方面，教師會盡可能不讓學生參與討論，以保證教學進度，「因為小組討論會浪費一些時間……40 多名學生一個班，也沒法保證每一組都真的是在討論」（384 號 26 段），所以課程標準中要求的過程與方法就被簡化了。這點與 427 號參與者的反饋是一致的，在欣賞教學中

簡單分析一下曲式，然後名家名段欣賞，按照以結果為導向的邏輯去組織教學就可以……非重點的內容最後攢在一起講一講，不會在課堂中留太多的時間讓大家去討論。（第 10 段）。

維護師生關係方面，教師會為了是對音樂學習的興趣同時考慮到學情，會對非重要考點進行簡化，以降低學生的學習難度。例如 46 號參與者所提到的：「比如說識讀五線譜對學生們來說就很難……孩子們會跟你說，老師我們能不能不唱譜」，識讀五線譜是必要的，但是考慮到學情與師生關係，老師可能會簡化教學內容，採用防禦性教

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

學策略進行音樂教學。

綜上所述，簡化也是音樂教師常用的防禦性教學策略之一，參與者還表達了應對敏感議題的原因，具體的使用方式與省略中所表達內容一致，故不再補充。

3. 神秘化

神秘化可能不是北京市公立學校音樂教師常用的防禦性教學策略。與前兩節的省略、簡化不同，省略、簡化等策略會在教學設計中有所體現，而神秘化通常祇是在教學實施過程中臨時使用，在上課前進行教學設計時，通常不會將神秘化列為常規的教學策略。

> 教學內容是教科書上規定好的，在教學設計的時候，通常不太需要設計這種例子來平息討論……但是在臨場的時候，就是學生有的時候會突然問一些問題，有的是我不會的，有的是不能展開講的，我才會用這種方法。是屬於臨時決定，不會故意去使用這個神秘化。（46 號 5 段）

綜上所述，神秘化可能祇是在教學實施過程中臨時使用的策略，並不是北京市公立學校音樂教師常用的防禦性教學策略。

4. 碎片化

參與者表示對於防禦性教學策略中，碎片化的使用主要是為了應對教學評估。在面對重要考點時，碎片化可能會是音樂教師常用的教學策略之一，正如 46 號參與者所提到的：

> 碎片化用的確實很多，比如備考國測，就不會教教材上的內容，而是一直在整國測會考到的東西，就真的會是很碎很碎。（第 6 段）

碎片化策略主要影響到了音樂教學的內容，「從教學內容上，我知道考點是什麼，我就會教什麼」（46 號 34 段）。384 號參與者所在學校的音樂教師們，還一起爲學生梳

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

理出來了一份音樂基礎知識手冊，並按照這份音樂基礎知識手冊進行教學（384 號 14 段）。同樣沒有使用教科書進行教學的，還有 46 號參與者，她將在下個月參加國測。她承認自己在使用碎片化教學策略，同時她也坦承如果使用教科書，所教授的教學內容會更系統：

因為學生對一些音樂學習內容不太瞭解，比如說音樂題材、協奏曲、山歌、小調、勞動號子……但是在書本上，如果是講教材的話，那就比較系統了，比如上學期書本上寫到我就會講到哪，但是我最近沒有在上（課本）。（46 號 6 段）

碎片化的策略同樣影響到了音樂教學的方式，使得教學實施過程也變得直接且碎片化：

課堂上會針對考點直接上課，我（教師）講什麼，學生就聽、理解、背記什麼，會直接跟學生說，這是考點，要特意的去記一下。（46 號 86 段）

綜上所述，碎片化教學策略是教師在面對重要考點時所常用的教學策略之一，它不僅影響著教學內容，還影響著音樂教學的方式。

5. 去技能化

去技能化是參與者面對重要考點時所採用的防禦性教學策略之一，如 46 號參與者所講，「面對國測時，我可能會用去技能化關注學生的考試成績，但如果沒有國測的話，平時就還好」（第 7 段）。參與者們普遍表示使用去技能化策略是「為了讓他們考得更好，尤其在中高年級」（145 號 5 段）。232 號參與者的回答也印證了這種觀點，在能力培養和考試成績之間，為了讓學生考得更好，他選擇了去技能化的教學策略：

我覺得欣賞課最重要的是培養學生獨立欣賞音樂的能力，應該是學生能對音樂進行鑑賞，而不是我告訴學生答案。但是很明顯這（培養能力）是一個漫

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

長的過程，而考試是當下的，考試考的還是課本裡的，那應試的教學方法可以很快的出成績。如果真的是想要考察學生獨立欣賞音樂的能力，那就應該像語文閱讀題一樣，找課外的作品讓學生欣賞和鑑賞，並回答問題。（232 號 7 段）

在面對學生提出的不同意見和教科書標準答案不一致時,教師也會採用去技能化的防禦性教學策略，優先以學生的考試成績爲主，而不是討論不同意見的合理性。這既包括了對於教學進度的考慮，「在課堂沒有那麼多的時間讓大家去討論或者反映」（427 號 10 段），還包括了標準化測試中的成績的考慮：

有的時候學生提出的不同觀點我也覺得是有道理的，比如說音樂情緒，他聽出來的情緒和教材上給出的建議就是不一樣。我本身也不能而且也不願意去反駁說音樂情緒是有標準答案的，但是沒辦法考試要考，所以只能跟學生說你自己可以這麼想，但是你答案必須這麼寫。（232 號 6 段）

當然，這對於音樂欣賞技能的學習是無益的，在去技能化的教學策略之下，教師可能會無暇關注學生「未來的一些發展，和良好思維習慣」（46 號 60 段）。但是，參與者同時也表示，如果沒有國測的話，教材上的內容基本上都是會講到的。還會為學生使用任務驅動式的教學方法，讓學生自主探究，鍛煉學生的探究能力（46 號 88 段）。

綜上所述，去技能化的防禦性教學策略是在面對教育評估時的常用策略，或許它可以很好地應對教學評估，但是毫無疑問，它不利於學生的長期發展。

（二）教學管理方面

1. 限制學習

限制學習是本研究中參與者常用的防禦性教學策略之一，這尤其體現在了打擊樂

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

器、體態律動等難以控制紀律、容易發生危險的音樂內容教學中（170 號 14 段）。有些參與者曾嘗試給全班每人都發教具，但是「效果不是很好，會亂」（427 號 12 段），這也得到了 384 號參與者的印證，她也無法保證班級中的「40 個孩子是能按照教師給的節奏來進行打擊的，這是一定不可能的事」（第 6 段）。而如果不給調皮的孩子發教具，「是會對他有一定的規矩作用，便於組織課堂」（427 號 12 段）。170 號參與者關於打擊樂器的教學使用也提到：

> 如果使用防禦性教學的話，教學內容可能就不會那麼全面，任何可能讓學生發生危險的教學內容就不敢去教了。像打擊樂器，可能會有兩個『熊孩子』，然後玩急了打起來了，正好手裡有東西（打擊樂器），萬一拿一個三角鐵這種硬的金屬製品，那就可能給對方（學生）造成傷害，這種（教學內容）只能去避免了。但是如果不使用防禦性教學的話，教學內容就很豐富了，想教什麼、需要教什麼，就可以教和學，這就是差異。（170 號 14 段）

COVID-19 新冠肺炎疫情也對教具的全員發放造成了困難，因爲每次使用之後，都需要消毒，而課間的時間不夠全部消毒，所以也沒有辦法，232 號參與者就沒有再使用這些教具（第 5 段），384 號教師則會減少上課教具的使用數量，「比如說在 40 個孩子中發下去 5 - 6 個，這樣的話也好消毒，然後也好開展教學」（第 34 段）。

當然，這不是必須使用的策略，46 號參與者就表示自己不會使用「限制學習」的防禦性教學策略，「如果是紀律表現很差的學生，我會警告他，但還是會給他東西，我上課會關注這些學生的」。她具體關注的方法是「前兩排會空出來給平時上課搗亂的孩子坐」（46 號 8 段）。

綜上，限制學習是一種爲了方便教學管理，而被部分參與者在日常教學中經常使用的防禦性教學策略，爲了方便教學管理而限制學生學習的權力，例如使用教具，該

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

訪談結果與文獻綜述及初步理論框架中的概念一致。

2. 轉移評價

轉移評價並未在訪談中得到參與者們較多的提及，這可能與教師的意識有關，有的教師並不認為將紀律等因素納入學生考評成績是不妥的，相反，145 號參與者曾反問研究者：「日常成績不是用來考評學生日常表現的嗎？」（第 5 段），所以有些參與者是在無意中轉移了評價。232 號參與者的回答也印證了這種情況：「感覺有的老師會誤用評價，有的老師用（教學評價）來衡量學生聽不聽話、遲到、紀律等」（第 7 段）。實際上，「把課堂紀律作為孩子的評價標準，這些會經常用到的」（145 號 5 段）。

綜上所述，轉移評價可能會是參與者常用的防禦性教學策略，甚至參與者會在無意識中使用了該策略。

3. 減省要求

減省要求是全部 6 位元參與者用較大篇幅講述的防禦性教學策略之一，主要被使用於應對同事與師生關係、應對家校關係和方便教學管理三個方面。

參與者為了應對同事與師生關係，會考慮減省對學生音樂學習的要求，因為音樂不是升學考試的科目，如果學生在音樂學習上投入時間，被認為會影響學生「主科」的考試成績。384 號參與者所在學校在期中、期末考試時，就會有班主任等「主科」老師占課的情況：

> 您（音樂教師）甭來了，期中期末了，人家學科面臨升學的壓力，音樂學科還是回到那句話，這是副科，社會都是這麼認為的。（第 46 段）

46 號參與者表示，減省要求還使得音樂教師不會佈置家庭作業：

> 因為音樂不參加中考，學生覺得沒有必要，所以也不會去做……然後主科老師也會認為會佔用他們的時間。（9 段）

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

作業佈置的多了，同事和家長可能會有意見（29 段），排練的時間長了，家長就會要求要退團，班級就很少有學生會覺得（音樂學習）是不耽誤他們文化課的（9 段），所以「我一般不會留作業，其他老師也會認為你佔用他們的時間……所以這方面基本上是妥協的」（37 段）。

而參與者為了應對緊張的家校關係，也會減省對學生的要求，尤其是對曾經投訴過同事或是曾和同事發生過衝突的家長的孩子。145 號參與者就提到：

> 如果家長跟其他老師發生過一些矛盾，或者看家長的處理方式如果不是很通情達理的話，可能就會採用防禦性教學。（第 9 段）

46 號參與者的表述印證了這種觀點，對於投訴過同事或本人的家長，她會儘量避免提問、檢查作業等容易引起矛盾的情況（第 53 - 55 段）。232 號參與者也表示：「對那些事比較多，要求比較高的家長的孩子，儘量少接觸」（第 5 段）。而 145 號參與者也提到：「怕引起家校關係緊張的時候，可能會放低要求、減少爭議，對孩子的要求會降低一些」（第 26 段）。參與者認為，這是沒有辦法且可以理解的「人之常情」，正如 46 號參與者所言：

> 老師自己心裡肯定也會有這樣的一個落差，就覺得你這麼對我，為什麼要全力付出教你的孩子？……動不動就投訴，雞毛蒜皮小事也投訴，這樣的話，誰還敢要求你們家孩子？（46 號 56 段）

此外，145 號參與者還認爲，孩子的父母比祖父母會更好溝通，因為更能理解，而不是過分溺愛（第 9 段）。綜上，應對家校關係可能是音樂教師使用減省要求的原因之一。

最後，教師為了方便教學管理，也會採用減省要求的防禦性教學策略。46 號參與者在遇到難以管理紀律的學生時，「為了更多的學生可以學得好，對個別學生會更容

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

忍」（46 號 71 段），在音樂課堂教學中：

只要他不說話，在教室後面溜達、來來回回走動也沒關係，只要不影響別人就行……其實從一定程度上來講是對他的一個容忍。（46 號 19 段、35 段）

然而，參與者們也認爲如果不使用該種防禦性教學策略，可以「更公平，對每個孩子提出同等的要求」（232 號 11 段），也可以「管的更嚴，對孩子的要求更高」（145 號 26 段）。

綜上，減省要求策略通常的使用情景是在應對同事、師生和緊張的家校關係以及進行教學管理時。該策略的主要表現，是對於家校關係緊張的學生保持距離、減少接觸，降低衝突風險，減省對學生音樂學習的要求。

4. 標準化

標準化策略並未得到參與者們的積極回饋，這可能與中國的音樂課程是由國家統一制定課程標準，進行標準化實施的模式有關。427 號參與者就提到：

能在公立學校做一個老師，能有一個按部就班的生活也是挺幸福的，但同時就是犧牲一些個人的所謂的自由度，包括教學的自由度。（427 號 12 段）

所以，標準化在中國可能並不是一種明顯的防禦性教學策略。不過，參與者也提到，這種策略在教學內容方面，「還是有一個教學內容的深度問題……我教的知識，可能祇是局限於課本上」（46 號 34 段）。

5. 精英化與非差異化

精英化與非差異化對音樂教學實踐可能有較大影響，正如上文所提到的，校外培訓輔導拉大了學生之間的音樂水準：「有的學生沒有學過樂器，但有些學生是從小學習器樂」（46 號 5 段），這樣教師在進行音樂教學時的學情變得複雜，為精英化與非差異化教學提供了環境。46 號參與者把學習成效的差異，歸因於音樂天賦：「學生確實有

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

個體差異，一個學期下來，有的學生聽著鋼琴就能唱准了，有的就不行，我覺得學音樂可能還是得有一定天賦」（第 10 段）。非差異化策略尤其體現在教學管理方面：

> 因為這一個班的學生接受水準參差不齊，當你一直在關注優秀學生的時候，後進生可能就無法理解你講的內容，但如果你一直在關注這後進生的話，可能比較稍優秀一點地學生會感覺你的課非常無聊，因為他已經學會了……現在學校有課後服務，但課後服務基本上就是給到了主課老師，免費給孩子補差，但是這種的話是沒有安排音體美，所以說這會導致差異越來越大。（145 號 61 段）

而精英化主要是在樂團中使用，因爲「除了國測年級，其他年級的教學評估，是由教師自己執行的，給學生的成績通常都很高，且音樂課上好是應該的，只有樂團獲獎才更能證明教師的能力，所以老師們都更關注樂團成績」（232 號 7 段）。而音樂課程教學則被認為是「普及性的音樂素養教育」（46 號 10 段）。

6. 疲於應付

> 參與者使用疲於應付的防禦性教學策略，主要還是基於教學成效的考慮，因為音樂教學法很多，像這幾年很流行項目式學習（PBL）什麼的，但我不會刻意使用哪種教學方法，因為有的時候它理念或許很好，但在教學中並不好用。（232 號 10 段）

在智慧教室等新型教育設備面前，音響的質量才是更值得關注的內容，因為「音樂還是聽覺上比較重要……但不祇是我學校，別的學校也這樣，音響質量沒那麼好」（46 號 11 段）。所以，即便沒有教學評估壓力，北京市公立學校音樂教師也會基於教學成效的考慮，而使用疲於應付的防禦性教學策略，這與文獻綜述和初步理論框架中的表述相似。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

7. 避免懲戒

避免教育懲戒是訪談中參與者們新回饋的內容之一。音樂教師會避免教育懲戒的原因，主要是責任界限劃分不清楚，「教育懲戒沒有一個很清楚的界限」，也就是說，什麼情況下可以懲戒，可以用哪些方式懲戒都沒有明確規定（170 號 9 段）。

像先生的戒尺，我認為應該是可以接受的，但是如果使用防禦性教學策略，

就只會好好說，學生不聽就沒辦法了。（170 號 15 段）

不過參與者也表示，這要看學生家長的態度，而且別人也會認為「你一個音樂老師，何必要這麼較真去罰學生？」，這和對學科的重視程度也有關係（145 號 74 段）。

三、音樂教師對使用防禦性教學策略的未來打算

關於未來打算，參與者們分為了態度和做法兩部分進行回答，普遍表達了想要減少使用防禦性教學策略的態度，但是在做法上也缺少具體的行動策略。在態度方面，老師們普遍表示了自己被迫使用防禦性教學策略的無奈以及逐漸減少使用防禦性教學策略的願望。在做法方面，老師們將考慮在未來的音樂教學中，更多以學生為中心，建立平等互信的人際關係，並建議上級部門優化評價體系。

（一）態度

1. 被迫使用

所有參與者都認為自己是被迫使用防禦性教學的，是為了自我保護，「不是我主動要防禦……而是我不得不運用防禦性教學策略」，「我得先能保證活下去（保住工作）」（170 號 6 段、37 段，427 號 37 段）。此外，爲了大多數學生的學習成效也是教師被迫使用防禦性教學策略的原因，46 號參與者的回答就印證了這兩種觀點：

我相信絕大多數的老師應該都不會（主動）想用防禦性教學策略，大家都是

被逼的，沒有辦法，首先我總是要保證我的教職（不受影響），然後一定程度

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

上我對個別學生容忍度高，也是為了更多的學生可以學得好，總體來說也還是為了學生，這顆心還是有的。（46 號 71 段）

因 40 人左右的班容量，而導致音樂教師難以執行差異化教學而「不得不」放棄部分學生的做法，還得到了 232 號參與者的印證：「班容量這麼大，要關注每個個體確實有困難，確實我們被逼的很無奈了」（232 號 29 段）。

綜上所述，參與者表示他們確實是被迫使用防禦性教學策略，主要原因是爲了自我保護、大環境的影響（170 號 6 段）、大多數學生的成效等，這和上文所述的教師使用防禦性教學策略的自身原因相似。

2. 逐漸減少

逐漸減少是參與者普遍表達的一種態度，具體有：在未來「教育教學過程中會儘量少用防禦性教學策略」，「能不使用就還是不使用了」等相似的看法（384 號 58 段，46 號 70 - 71 段，232 號 30 段，170 號 37 段）。不過，當被問到爲了逐漸減少而打算如何操作的時候，參與者在最一開始普遍認爲使用防禦性教學策略會是無法避免的：

要是完全避免防禦性教學策略的話，肯定是避免不了的……很明顯我不想用它，但是也很明顯未來它肯定會一直被用下去，只在程度上我會儘量減少使用。（46 號 76 - 77 段）

這種態度也得到了 384 號和 232 號參與者的印證，他們也認爲「我感覺防禦性教學策略只能直面，也沒什麼辦法，只能說不要觸犯底線」（第 58 段），「沒有什麼好辦法」（第 29 段）。

最後，本研究也對參與者的未來打算產生了一些影響，因爲參與了本研究，所以「才意識到教師有使用防禦性教學策略」（427 號 7 段），232 號參與者也表明了相似的看法：

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

未來的話，您的這項研究就已經提醒到我有這樣一個情況了。在參與您這項研究之前，我甚至都不知道什麼叫防禦性教學。我已經在使用了，我都沒有意識到我有防禦性教學，所以既然您的這項研究已經提醒到我，那我後面的話就肯定會能不用的話就不用。（232 號 30 段）

也是受到本研究的影響，在瞭解到本研究量化階段得出了「北京市音樂教師使用防禦性教學策略程度由城市中心向邊緣顯著遞減」的結果，170 號參與者還明確表示：

我在農村校，有得天獨厚的優勢，就是雖然我也有用到防禦性教學策略，但是相對城市老師可能還少很多，所以說未來我希望儘量少用（第 37 段）。

綜上，參與者普遍表達了在未來逐漸減少使用防禦性教學策略的願望，本研究也對參與者減少使用該策略產生了一定的積極影響。雖然參與者提出了一些可能緩解使用該策略的建議，但這些建議並非經驗證後明確可行的操作方法，並且他們認爲防禦性教學策略在當下，是不可能完全被避免使用的。

（二）做法

1. 深化開展以學生為中心的教學

參與者認為，深化開展以學生為中心的教學，也許可以緩解防禦性教學策略的使用程度。在未來的工作中，還是要更加關注學生的個人發展，「使用防禦性教學策略還是要看對學生和教師的發展是否會更有利」（427 號 36 段），還是要為學生的未來考慮，尊重學生的想法和建議，關注學生的個體差異，並培養學生的探究意識（46 號 70 段、75 - 76 段）。

深化開展以學生為中心的音樂教學還體現在音樂教學的系統化上，46 號參與者在面對教學評估的時候，雖然會採用碎片化等防禦性教學策略，但是在面向未來的教學中，她更希望可以系統的開展教學，幫助學生養成良好的學習習慣，培養學生的自主

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

探究意識和能力（第 81 段）。

綜合來看，上述做法與防禦性教學策略的概念相印證，本研究所提出的概念為：「教師爲了自我保護，而未將學生學習置於核心的教學策略」。參與者們認爲深化開展以學生爲中心的教學模式，是針對防禦性教學策略概念和理念的改變。

2. 建立平等互信的人際關係

參與者認為，建立平等互信的人際關係，也許是緩解防禦性教學策略使用程度的方式之一，正如 427 號參與者所希望的，教師、家長、學生在人格上是平等的（第 36 段）。因爲防禦性教學策略的使用並不是由教師單方面主導的，

> 它跟家長、老師以及學生的性格心理都有關，甚至跟班主任老師、學校領導都有關係……家長和學校給老師施壓，老師就不得不採取防禦性教學策略（145 號 74 段）。

參與者們希望可以進行平等溝通的建議，得到了 232 號參與者的印證，他講述了一個良好溝通的案例：

> 我們學校有開設家長學校，請一位非常資深的老教師會在週五放學後，教家長怎麼進行家庭教育、怎麼和老師打配合，每個月一次。這部分家長都非常好，對老師、學校也非常信任，可以跟我們老師們配合的非常好，溝通交流也都很順暢。可惜這不是強制的，還是會有多半的家長沒有參與進來，因為我們也沒有辦法做強制要求，學校的報告廳場地也有限，每次都坐得滿滿的。這或許會是一個很好的解決辦法。（232 號 31 段）

綜上所述，家校之間平等、互通、互信、合作的關係，是參與者期盼的工作環境，當然，對學生發展也是有益的。參與者認爲，這樣的工作環境會減少防禦性教學策略的使用。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

3. 優化音樂教育評價體系

參與者認為以結果為導向的教育評價體系，應當被適度優化，

把目光聚焦到學生怎樣能更好的發展，教師怎樣能更好的發展這件事上來……目前現在還是更注重結果，是效果決定評價。（427 號 37 段）。

232 號參與者也就評價對教育教學的影響進行了闡述：

欣賞課，我覺得欣賞課最重要的是培養學生獨立欣賞音樂的能力，應該是學生能對音樂進行鑑賞，而不是我告訴學生答案。但是很明顯培養能力是一個漫長的過程，而考試是當下的，考試考的還是課本裡的，那應試的教學方法可以很快的出成績。如果真的是想要考察學生獨立欣賞音樂的能力，那就應該像語文閱讀題一樣，找課外的作品讓學生欣賞和鑑賞，並回答問題。作為教育工作者來講，評價和測評是教育中必要的，但我覺得現在的國測是不合理的，這跟課程目標也不一致，音樂課程首要目標是情感態度價值觀吧，其次是過程與方法，但是國測現在只考最後的知識與技能。（232 號 7 段）

綜上，教育評價對音樂教學內容與實施，以及防禦性教學策略的使用影響是明顯的。優化音樂教育評價體系，是參與者認為亟待解決的一項工作。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第六章 討論

基於本研究的研究問題與設計，北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略的態度，由量化階段結果予以描述，並由質性研究結果予以解釋。而其使用防禦性教學策略的原因、方式及未來打算由質性研究階段予以闡釋並與相對應的量化結果進行印證。因此本章依據研究問題分為態度、方式、原因和未來打算四個部分逐項進行討論，并在第五部分進行了延展性討論。本章還固定了最終的理論框架，並在最後對研究進行批判性反思。具體分爲分爲：1. 結合量化、質性結果和參考文獻的綜合性討論，涵蓋一至四節；2. 根據結果進行的延展性討論，即第五節；和，3. 對理論框架的討論及批判性反思。

一、使用防禦性教學策略的態度

本研究的待答問題一是：「北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時，使用防禦性教學策略的態度為何？」。本節討論將結合量化和質性結果回答該問題，並嘗試解釋這些結果。

從研究結果來看，量化階段，參與者反饋了對於防禦性教學策略態度：（1）參與者使用防禦性教學策略態度為中度，大多數參與者會中重度使用防禦性教學策略（78.27%）。具體到教學內容和教學管理兩個維度，都和防禦性教學策略構念呈現出顯著強相關（$r = 0.838$ & 0.841，$p < .001$），參與者在兩維度都採用了較爲明顯的防禦性教學策略（2.60 & 2.32 分/題）；（2）北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度在不同區域呈現由城市中心向邊緣遞減結果；任教的學段呈現由低學段向高學段遞減；擔任班主任職務明顯更多使用防禦性教學策略；不同性別、教齡以及是否擔任學科組長和學校領導之間，未呈現統計學顯著差異。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（一）關於整體情況的討論

北京市公立學校音樂教師使用防禦性教學策略的態度為中度且較為普遍，很可能是受到了多方面因素的影響。

首先，北京市是中國的首都，同時也是中國的政治、經濟、文化中心，其經濟、社會發展水準位居中國前列。這很可能意味著，在教育環境上社會對教育給予了高度的關注，因而對於老師抱有很大的期待（232 號 5 段、427 號 21 段）。這意味著音樂教師需要格外關注教學質量，這與此前的研究發現一致：社會經濟背景較弱學校的學生體驗到的課程，較富裕背景的學生相比，更注重知識本身（Gitlin, 2001），但由於拓展資源豐富或以學生為中心的課程教學，存在很多不確質性，這種未知的風險使得教學工作也面臨著更大的不確質性，容易促使教師產生防禦性教學心理，進而使用防禦性教學策略進行自我保護（Ham & Kim, 2015）。此外，按照參與者的說法，經濟背景較高的學生更多參與課外音樂學習的機會，但並非所有學生都會在校外進行音樂學習，這導致學生之間的音樂水準差異較大，且城區的學生具有較高的音樂水準（46 號 45 段），這提高了音樂教師面對的挑戰，為音樂教師採用防禦性教學策略提供了環境。區位社會經濟水準對音樂教師採用防禦性教學策略的影響，還得到了組間差異的印證，即北京市公立學校音樂教師對防禦性教學策略的態度情況，由城市中心向城市邊緣遞減。綜上所述，北京的較高社會經濟水準，影響學生具有較高的音樂水準，以及對課程內容的豐富需求。這導致社會經濟水準可能會是音樂教師普遍採用防禦性教學策略的重要影響因素之一。

其次，北京市公立學校老師所接受的管理與問責很可能更加規範，正如第五章中「管理與問責機制」所講，老師們認為他們得到了嚴格的管理，同時問責機制也有效發揮了作用。不過，結構化的管理與規範化的問責機制，會使得音樂教師認為自己是

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

不被信任的（Trow, 1994），在這種情況下，教師會不願意冒險，也不願意承認錯誤，因為擔心被認為是不稱職的（Giddens, 1990; Reina, 2009）。這不僅會導致教師墨守成規，不願意進行教育教學創新，還會使得教師將「合規」作為工作的核心考量而「退避三舍」，因為處理投訴的時間和精力成本高昂（見第五章中「管理與問責制」），同時，免受投訴是部分教師的優先考慮事項，也是他們生存的一種手段，這是對外部監督的一種防禦性考慮（McHenry, 2016）這將不利於教師塑造自由且具有具有創造力的課堂環境，且提高了應試教學的風險——敏感的教學議題將被省略，知識將被嚴格控制在考試的範圍內等。正如 Sloan（2007）所提到的，老師們將會減省對學生的要求，避免學生的抵觸情緒和有爭議的話題，轉而嚴格遵守以熟練程度為基礎的課程教學，也就是更關注學生對規定知識與技能的熟練程度。毫無疑問，這與當下以學生為中心和去中心化的教學理念相悖，過於嚴格規範的管理和問責，以及過於繁瑣的問責處理程式，並不利於學生的學習，對學生學習成效有著直接的影響（McHenry, 2016）。

然後，受管理與問責的規範性影響，北京市音樂教學評估也是相對嚴格的，非升學考試中的音樂學科教學評估，仍然對音樂教師的教學活動產生了較大的影響。因為學生成績可能與教師負責程度有關，所以，教師為了獲得對自身更有利的評價，可能會更關注學生成績（Grimes & Millea, 2003）。但是，在升學考試的壓力下，作為非升學考試科目的音樂卻得到了領導、同事、家長和學生的輕視。這中間就產生了一個落差，教師需要用學生的學習成效證明自己的教學質量，而領導與同事則希望學生在升學考試中有更好的表現，且這種想法也得到了家長和學生本人的認同（見第五章中「同事、家長、師生態度與關係」），因而會將學生在音樂學習的投入，轉移至升學考試科目。在這樣一個低學習投入和高成效需求的矛盾面前，提高學習效率成為了教師最為關注的焦點，因此應試教學成為了音樂教師們所經常採用的方式，Madaus

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（1988）也提到：當教師的職業價值是通過學生的考試成績來評估的時候，教師會通過提升學生應對考試的策略，以降低考試的風險。經常用於應試教學的防禦性教學策略有碎片化、省略和簡化（McNeil, 1988），量化研究階段中這三項的高得分，也印證了北京市音樂教師會普遍採用較高強度應試教學策略。

最後，音樂教學管理對教師帶來了挑戰，因爲音樂課程標準要求音樂教學的形式更為多樣，且課程教學的學生活動也會更多（中華人民共和國教育部，2011），這很容易導致教學管理問題的出現。調查結果來看，音樂教師對防禦性教學管理策略的態度處於中等（2.32 分/題），轉移評價成為了教師最常用的防禦性教學策略，這也得到了訪談結果的印證（145 號 5 段）。不過訪談結果卻顯示音樂教師似乎並不是有意的使用這種教學策略，很可能是並沒有意識到紀律等因素納入學生考評成績是不妥的，而被大量使用（見第五章中的「轉移評價」）。所以，音樂教學活動中的管理難度可能會是音樂教師使用防禦性教學策略的影響因素之一。

綜上所述，北京市公立學校音樂教師對防禦性教學策略的整體態度為中度且普遍，而出現該現象的原因是複雜的，從教育環境到社會經濟發展，從教育管理與問責到教學內容與活動的實施，很多方面都在影響著教師對於防禦性教學策略的態度。所以教師採用或不採用防禦性教學策略，通常會是經過複雜的考量而採取的決定。

（二）關於組間差異性的討論

北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度出現了多項組間差異。

首先，該態度在不同區域呈現由城市中心向邊緣遞減結果。在上一節關於整體情況的討論中也有提到，經濟社會發展對音樂教育教學的影響是多方面的，包括對教育的關注、對教師的期待等。不過，從教師的訪談反饋分析中發現，老師們對該量化結果的考慮，主要集中在家長態度與家校關係、學情與應對教學評估兩方面。第一，家

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

長投訴是教師擔心的項目之一，城區的家長素質更高、法律意識更強，對孩子的教育很重視，對教育也有著自己的看法，同時對教師有著更高的期待，這很容易對教師的工作有所不滿，有時很輕易就投訴教師（46 號 46 段、145 號 44 段、232 號 20 段），但是鄉村學校兒童，受到的關注比較少，家長文化程度不高，對教師的信任也更多（46 號 56 段、145 號 44 段、170 號 28 段）。城區家長的投訴內容可能主要集中在：音樂學習投入大、溝通不暢等矛盾（46 號 50 段）。而上一節中也提到，免受投訴是部分教師的優先考慮事項，是對外部監督的一種防禦性考慮（McHenry, 2016），處理問責的程式也很消耗時間和精力（Fukuyama, 1995），所以還是會盡力考慮避免被投訴，並因此而採用防禦性教學策略，哪怕以犧牲學生音樂成效爲代價減省要求。所以，家長的態度對教師採用防禦性教學策略產生了較大的影響。第二，較大的學情差異在評估壓力的作用下，會促使教師採用應試的方法進行填鴨式教學（145 號 56 段），城裡孩子的音樂水準很高（46 號 44 段），學生較高的音樂學科水準對教師的知識權威性造成了挑戰，也會促使教師採用限制知識來源等防禦性教學策略，這與 Gitlin（2001）的研究發現也一致。所以，不同社會經濟水準區域的音樂學情，也對教師採用防禦性教學策略產生了較大的影響。

其次，該態度呈現由低學段向高學段遞減的結果。從質性研究結果來看，造成這種差異的原因主要是學情的變化。家長會在學生年紀比較小的時候給予更多關注，尤其是在課堂活潑且多樣的音樂教學中，會更加擔心學生的安全，進而對於教師工作有著更多要求（見第五章中「家長態度與家校關係」）。這種來自家長的壓力，會促進教師對防禦性教學策略的使用，Fields（2004）的研究也印證了該觀點，他在一項針對小學教師和學生教師使用防禦性教學管理的實驗研究中發現，小學教師使用防禦性教學管理確實會方便教學管理。因此，從學段來看，防禦性教學策略的使用與學生的心理

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

發展有著密切的聯繫，在以往的研究中很少有人對不同學段之間的防禦性教學策略進行量化比較，因此該項發現可以與後續相關研究進行比較和討論。

然後，擔任班主任職務顯著更多使用防禦性教學策略，但在是否擔任學科組長和學校領導之間，未呈現統計學顯著差異。對此，質性階段的所有參與者看法一致，都將該結果歸因為：班主任跟孩子有更多的接觸，矛盾更容易深化，需要防禦性教學策略來應對這樣的情況（46 號 59 段、145 號 64 段、170 號 31 段、232 號 23 段、384 號 52 段、427 號 25 段）；而學科組長和學校領導們平時不會更多面對學生和家長，且作為領導，他們本身也更具有權威性（46 號 63 段、145 號 67 段、170 號 34 段 232 號 26 段、384 號 55 段、427 號 29 段）。而未擔任班主任工作的音樂教師，由於課時少導致和學生接觸不多，通常為每週兩課時，「這節課出現一些問題下節課就忘了，矛盾不會深化」，有時班主任在音樂教師和家長中間，可以起到溝通和調和的作用。質性研究結果中老師們的說法與量化結果也形成了印證，從量化結果的具體維度上來看，只有教學管理維度呈現了統計學顯著差異，而老師們在訪談中提出的解讀與看法，也集中在教學管理上。綜上，相較於跟學生接觸更多的班主任，未擔任班主任職務的音樂教師以及學科組長和學校領導，對於防禦性教學策略的態度都會更低。這也明確印證了學生和家長是對音樂教師採用防禦性教學策略的重要影響源之一的說法。

最後，不同性別、教齡音樂教師，對防禦性教學策略的態度未呈現統計學顯著差異。這表明防禦性教學策略的使用與性別無關，也不會隨著教學經驗的增長而發生明顯變化，這與 McNeil（1982）的觀察結果一致：新手教師（包括職前教師和師範生）和有經驗的成熟教師，都會使用防禦性教學策略。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

二、使用防禦性教學策略的方式

本研究的待答問題二是：「北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時，使用防禦性教學策略的方式為何？」。本節討論將結合量化和質性結果回答該問題，並將結果與初步理論框架對照，也是對防禦性教學策略這一理論框架的討論。

質性研究結果顯示，參與者反饋的使用防禦性教學策略方式，與初步理論框架中的表徵部分基本一致：（1）在教學內容方面有省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化；（2）在教學管理方面有限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付，參與者還在教學管理方面新補充了避免教育懲戒這一項表徵。

（一）教學內容方面

教學內容方面的防禦性教學策略具體方式，與初步理論框架基本相同。但是在具體用法上，本研究發現了更多的細節策略。

省略的最初概念是指教師刻意「遺漏」容易引起爭議的教學內容（McNeil, 1986），在之後的研究中的呈現，也集中在教師為了避免爭議話題而採用省略的防禦性教學策略，和刪減一些不利於安全與秩序管理的教學內容兩個方面（Fogarty, 1997; McNeil, 1986; Seow & Ho, 2016）。此外，Anyon（1978）和 Fitzgerald（1980）還描述了省略也是教科書出版商的特徵，教科書出版商在編寫內容時，也會關注對議題的回避。在本研究中，省略這一防禦性教學策略，還被應用在應對教學評估和應對複雜學習學情之中，爲了提高教學效率，而省略一些非考點教學內容（見第五章中的「省略」），這是一些新的發現。儘管這種應試的教學策略被認爲，不過很多人看來仍然是是可以接受的，因為它至少在成績上滿足了教學評估（Madaus, 1988）。

簡化最初的定義是教師明顯簡化教學內容、減省對學生的要求，McNeil（1986）還稱之為「防禦性簡化」，即在學生對課程內容不感興趣或是抵制作業時，教師為了減

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

少來自學生的教學阻力，而簡化內容、減省要求。本研究發現防禦性簡化還出現在教學方式中，一方面採用應試教學的方式選擇將知識直接告訴學生，並盡量避免學生討論，以提高對知識的背記效率，另一方面還會控制學生的知識來源，以使教學工作可以簡單順利的完成。這兩方面在此前的研究中也都有被提到，Seow & Ho（2016）在研究中發現，教師對成績較差的學生，採用應試教學的方式傳遞知識，而忽略作爲重要的學習目標的批判性思維，也不給他們深入討論的機會，因爲教師認為它應該局限於「較好」的學生。類似於這種情況在 Fogarty（1997）和 Hardman（2015）的研究中也發現：在防禦性教學策略中，學生很少有語言交流，且會以考試為參照簡化為以知識為單位的教學。關於第二方面，Thorkildsen & Driver（2017）此前也發現，當教師防禦性地使用認識論策略時，會以簡單化方式處理高度複雜的教學議題。最後，此前還有研究表明，防禦性簡化是一種被各種意識形態的教師，在各種體制背景下都更多地使用的教學策略（Hatton, 1989），本研究的發現進一步支持了該說法，在北京市公立學校的音樂教師中防禦性簡化被廣泛且深度使用。

神秘化最初的定義是教師通過神秘化課程內容以保持權威的防禦性教學策略（McNeil, 1986）。之後教師為了規避風險，例如在面對敏感議題時，也可能會選擇神秘化的防禦性教學策略，這樣的做法並不是因為教師對良性的教學不感興趣，而是因為教師在這樣的冒險中看不到任何好處（Hursh, 1994）。教師們在感到自己的專業工作缺乏支援的情況下，也許要創造條件來維護自身的權威（Hatton, 1989）。不過，本研究量化和質性結果均未顯示北京市公立學校音樂教師對神秘化的過度使用，因為老師們直接按照教科書上課就可以，內容都是規定好的，所以不太需要去做神秘化（46 號 5 段），相比於班主任，音樂教師也不需要過於關注教師的權威性，因此，神秘化作為被許多文獻都提到的表徵，在北京並沒有證據顯示會被音樂教師刻意並深入的使用。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

碎片化最初的定義是教師將系統的知識體碎片化、公式化呈現，採用填鴨式灌輸給學生知識以應對考試的方法（McNeil, 1986）。Stoffels（2005）也發現防禦性教學的方式之一就是將教學變為一個不需要創造性思維和行動的程式，學校裡的知識變成了一張要背誦的知識清單，然後再重複給老師聽。這與本研究的發現是一致的，參與者就表示其所在區教研的時候會進行押題，教學內容就控制在押題的範圍裡」（46 號 88 段），量化結果也顯示碎片化是參與者們普遍使用且最常用的防禦性教學策略之一（見第四章量化分析結果中「描述性分析」）。促使參與者使用碎片化方法的主要原因，是因為碎片化確實可以有效幫助學生提高考試的分數（McNeil, 1986），而考試的高分不僅可以證明教師的有效工作，還可以對學生的發展有所幫助（Madaus, 1988）。部分參與者甚至認為碎片化是值得被使用的，因為它可以提高教學效率，讓學生可以有更多的時間和精力，投入到升學考試科目的學習當中去的同時，音樂課還可以拿到一個不錯的分數。出於對學生長期和整體發展的角度考慮，升學考試顯然是更重要的，因此參與者認為學生減少對於音樂學科的投入，也是為了學生未來發展好，這樣的做法至少是可以接受的（46 號 31 段）。雖然這樣有助於應對考試，但同時也破壞了詳細的知識的含義與其之間的聯繫，學生只被要求回憶清單上的資訊用於測試（Maurice, 1992）。和簡化一樣，碎片化也被認為是一種能跨越意識形態界限和制度背景的防禦性教學策略，本研究對這種說法也提供了部分支援（McNeil, 1982）。

去技能化是指教師過分關注學生的理論學習成就，而不在意實際應用能力（McNeil, 2013），這也是一種應對考試的防禦性教學策略。McNeil（2013）還提到一些教師對教學內容進行篩選，爲了提高學生在重要考試（high-stakes exams）中的表現，而讓學生們花費了大量的時間和精力，用於知識點的背記和提升熟練度而這樣使得學生的學習，被控制在知識點本身，而不是批判、思考以及與更多知識的聯繫上。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Stoffels（2005）的説法與 McNeil 一致，教學將變為一個不需要創造性思維和行動的程式。在本研究中，參與者曾提到的在音樂欣賞課上，直接讓學生背記答案來應對考試會更有效，而不是讓學生系統學習欣賞音樂的方法，掌握欣賞音樂的能力（145 號 56 段）。本研究還發現，去技能化、碎片化、簡化和省略，很容易在應對教學評估活動中組合使用，這與以往文獻和初步理論框架不同。

總體來說，教學內容方面的防禦性教學策略，明顯受到教學評估的影響。在面對重要考點時，教師會採用碎片化、去技能化的方式來幫助學生提高考試成績，但與之前 McNeil（2013）的説法以及初步理論框架（見第二章第一節）不同，本研究發現省略也被認爲是教師應對教學評估的方式之一，且比沒有評估壓力時會更多使用。省略尤其使用在音樂課程三項目標中的前兩項：情感態度價值觀、過程與方法。而在沒有評估壓力或在面對非重要考點時，教師會更多考慮簡化。神秘化雖然在此前的一些文獻中被提到，但在本研究結果中並沒有突出的顯現。不過以往的研究顯示：在教學內容層面上的防禦性教學策略，會破壞學生的好奇心和思考力（Thorkildsen & Driver, 2017）。

（二）教學管理方面

限制學習在初步理論框架中被認爲是：教師剝奪學生使用教具學習的權利，或將使用教具學習的權利納入獎懲的行爲（見第二章文獻綜述中的「限制學習」）。Garrison & Bromley（2004）在研究中發現一個案例：教師在計算機課中將使用電腦作為獎勵，不聽話的學生將不被允許使用電腦。這種爲了教學管理而限制學生學習的做法，在本研究中也得到了音樂教師的反饋，量化結果中仍有 3 成教師不願意將打擊樂器、鋼琴等聲響大、可攻擊人的教具提供給紀律較差的學生使用（見第四章中的「描述性分析」）。而質性結果中，參與者都明確表示這樣做的目的，是爲了保持課堂紀律與管理

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（見第五章中的「限制學習」）。本研究的發現與結果，和以往研究中的說法一致，這樣做都是為了方便教學管理，使教師成為課堂學習的權威（Thorkildsen & Driver, 2017）。

轉移評價在初步理論框架中的定義是：教師不以學生學習為評價核心的教學策略。雖然本研究的量化結果顯示，老師們經常會用轉移評價的方式來進行音樂教學管理，但是在質性結果中，卻並未得到參與者們較多的提及。這主要是因為參與者並非故意使用了轉移評價這一防禦性教學策略，有參與者誤認為將課堂紀律表現納入教學評價是正確做法（145 號 5 段、232 號 7 段），以往的研究顯示，這樣轉移評價將會導致一些學生認為自己的學習，是沒有能力達到教育期望的（Sorhagen, 2013），毫無疑問，這無益於學生瞭解和促進自己的學習成就，教師採用這樣的策略，看似很好的管理了課堂教學秩序並順利完成了教學，實際卻直接影響了學生的學習成效，這使低水準的學術成就合法化（Garrison & Bromley, 2004）。總體來說，本研究發現中的轉移評價這一方式，與以往研究中的說法基本一致。

減省要求在初步理論框架中，是指教師出於自我保護的考慮，減省對學生應有的要求。例如：教師會通過降低作業難度，以規避來自學生的大部分阻力（McNeil, 1986），但本研究在量化和質性結果得到了相互印證，減省要求是不僅在量化結果中有突出的表現，在質性結果中不論是從使用原因，還是從操作方式上，也都有著非常豐富的細節。主要被應用於應對同事、師生及家校關係以及方便教學管理等方面（見第五章質性研究結果中的「減省要求」）。該策略的主要表現是對於家校關係緊張的學生保持距離、減少接觸，降低衝突風險，減省對學生音樂學習的要求。

標準化最初被認爲是教師爲了課程的標準化實施，而拒絕結合個人特長進行的教學策略。本研究中量化和質性結果，均未顯示參與者有對標準化這一防禦性教學策略

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

的使用偏好。不過從內容上講，參與者認爲實施標準化的音樂課程，本身就會犧牲個人的自由度，會將祇是局限在課本上（46 號 34 段；427 號 12 段），這與初步理論框架中的概念以及以往文獻中的情況一致。McHenry（2016）在研究中發現，國家課程標準的實施受到了行政部門的控制和影響，這會促使教師以外界監督考核爲導向，嚴格執行課程標準，以避免行政問責。同時，標準化也會對課程內容產生影響，教師會為了課程的標準化實施，而刪除一些不被認為是重點的學科知識，將教學內容縮小在標準化的最小範圍（Giroux, 1985）。

精英化與非差異化在初步理論框架中的概念為：不對班級中不同能力水準的學生進行差異化教學，只努力教授學習成績優秀的「精英學生」。在本研究的結果與該概念及文獻中所提到的說法基本一致，且本研究發現精化與非差異化對音樂教學時間很可能存在有較大影響（見第五章中的「精英化與非差異化」）。在這種教學策略中，不論是按照成績優秀還是成績較差學生的進度，所有的學生被要求以相同的進度進行學習（Hardman, 2015），且這中策略的使用與分層教學無關（McNeil, 1982b）。

疲於應付是指教師對上級的要求疲於應付，不能很好的貫徹執行，是防禦性教學策略的表徵之一。例如 Garrison & Bromley（2004）在研究中所發現的一些教師似乎不願意獲得電腦知識，因為這可能會招致額外的工作。本研究結果中，參與者雖然並沒有呈現出對疲於應付的過度使用，但現有的數據與初步理論框架及以往研究中的說法是一致的，參與者就提到：音樂教學法很多例如項目式學習（PBL），但有的時候它理念或許很好，而在教學中老師們並不好用」（232 號 10 段）。Fields（2004）認為疲於應付會導致其任務導向性較差、提供的積極強化措施較少、在專注於教學任務的能力上不穩定。總之，本研究中對該策略的發現，與此前研究的發現基本一致。

避免教育懲戒是訪談中參與者們新回饋的內容之一，也是本研究所構建的防禦性

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

教學構念框架新增內容。它的概念是：教師為了自我保護和避免問責，而極力避免使用教育懲戒的防禦性教學策略。老師們普遍認為管理紀律會消耗教學時間，還會使得課堂氛圍變得更加緊張，所以會創建一個以知識答案為導向的結構化的課程，並讓自己在課堂教學中保持強勢和「攻擊性」（Gitlin, 2001）。不過，北京的「教育懲戒沒有一個很清楚的界限」，也就是說，什麼情況下可以懲戒，可以用哪些方式懲戒都沒有明確規定（170 號 9 段）。而且，別人也會認為「你一個音樂老師，何必要這麼較真去罰學生？」，這和對學科的重視程度也有關係（145 號 74 段）。由於本研究參與者給出的上述說法，在此前有關於防禦性教學策略的研究中未被提到，所以避免懲戒成為了一項新的教育管理方面的防禦性教學策略表徵。

綜上所述，教學管理方面，外界環境和人際關係成為了音樂教師使用防禦性教學策略的兩大重要原因。整體來看，與此前研究的定義基本一致：防禦性管理是指避免對挑戰性行為作出強制性、侵略性、情緒性和非理性的反應，它是指避免因人際衝突而發生師生對立和權力鬥爭的情況（Fields, 2004）。在外界環境方面，由於音樂學科不參加升學考試而不受重視以及上級監督管理等原因，音樂教師會採用沒有去評價、標準化、精英化與非差異化和疲於應付的防禦性教學策略在人際關係方面，音樂教師會考慮到同事、學生及其家長的複雜態度與關係，以及旁人對自己工作及音樂學科的看法，由此而使用限制學習、減省要求、避免懲戒等防禦性教學策略。不過，教師會採用防禦性教學策略也是有原因的，此前 Fields（2004）的研究結果也表明：防禦性管理確實會有利於師生衝突等矛盾的進一步加劇。

三、使用防禦性教學策略的原因

本研究的待答問題三是：「北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時，使用防禦性教學策略的原因為何？」。本節討論將結合質性結果以回答該問題，並將結果與文

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

獻對照，總結參與者使用防禦性教學的原因。

研究結果顯示參與者使用防禦性教學策略的原因，與初步理論框架中的原因和動機相似，具體可以分爲兩方面：（1）教師自身方面的原因主要有應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理、防禦性心理四點；（2）非教師自身方面的原因則主要有同事態度與關係、教育環境、師生關係與學情、家長態度與家校關係、管理與問責機制。

（一）教師自身原因

應對教學評估可能是教師使用防禦性教學的重要原因之一。量化結果中也提到，參與者會較多使用多種防禦性教學策略用於應試教育。而在質性結果中，音樂並不是北京市中考、高考等升學考試的考試科目，但是由中國教育部組織的「中國基礎教育質量監測」項目（以下簡稱「國測」）仍然對北京市公立學校音樂教師教學產生了較大影響（見第五章中的「應對教學評估」）。「直接反復背記」成為了老師經常採用的手段（46 號 86 段、145 號 56 段、232 號 6 段、84 號 24 - 26 段）。同時，由於需要背記的知識點很多，導致學生討論、自主探究等教學方法無法被使用，因為「要考慮音樂課的教學進度」（145 號 56 段）。這與以往關於防禦性教學策略的研究發現是基本一致的。老師在面對考試及問責時，會將大量的課堂時間分配給應試教學（Teaching to the tests），並採用多種防禦性教學策略（Anagnostopoulos, 2003）。由於課程標準化帶給了教師壓力，所以會有教師進行大量的測試，做更多的填鴨式教學，這種防禦性的教學策略會緩解老師內心的不安（Gitlin, 2001）。當教師進行自主教學和評估時，為了避免問責，會盡量為學生打出較好的成績並減少不及格學生的數量，而不是幫助不及格的學生提高學習水準（Anagnostopoulos, 2003）。應對教學評估還會導致「考試就是指揮棒」的做法，標準化測試是為了回饋某個事實、概念或能力是否已經被學生所掌握。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

因此，而僅教師被考試所鼓勵去尋找正確的答案，而中間發生的任何事情都被視為不重要的（Madaus, 1988）。Madaus（1988）還提到為高考而教很容易，學生會通過掌握過去的考試傳統，而熟練地通過考試。Barnes 和 Seed（1984）指出考試為教師提供了最有說服力的證據：什麼樣的教學模式是合適的，什麼樣的東西應該在課堂上進行教學，什麼樣的知識技能和活動應該被強調，以及什麼可以安全的省略。現下，政策已經開始利用考試來指導課堂實踐，但老師們其實並不完全願意接受將考試分數作為教學的標準（Holloway & Brass, 2018），本研究中老師們也認為現在的國測是可以進一步完善的（見第五章中的「應對教學評估」）。總體來講，應對教學評估不論在西方還是在北京，都成為了教師採用防禦性教學策略的重要原因之一。

維護教師權威是 McNeil（1986）在防禦性教學的定義中所提到的原因之一，該定義是：防禦性教學是為了控制教學過程，同時維持教師的權威和效率。Hatton（1989）也提到：教師們在感到自己的專業工作缺乏支援的情況下，開始在自己的課堂上，創造自己的效率和權威。但是，從本研究量化和質性階段的結果來看，教師似乎並未過度以該原因作為動機而採用防禦性教學策略。在談到維護教師權威時，參與者認為「要以學生未來發展考慮……你想要培養什麼樣的人」（第 70 段），因此相比於維護教師權威，以學生為中心的教學可能是音樂教師更為關注的。不過，參與者也提到：班主任還是會需要一些權威和管理手段（232 號 23 段）。總之，維護教師權威可能並不是北京市音樂教師現階段非常在意的事情。

方便教學管理是音樂教師採用防禦性教學策略的重要原因之一。在以往的研究中，就提到有教師會為了保持對課堂的控制，並最大限度的使學生服從，從而採用防禦性教學策略來方便教學管理（Seow & Ho, 2016），且有學者認爲防禦性教學策略的特點本身就是加強對學生行為的控制以捍衛教師的權利（Garrison & Bromley, 2004）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

本研究量化和質性結果都顯示出了參與者對它的重視程度，主要原因是北京市公立學校的班容量過大（約 30 至 40 人），以至於老師可能會爲了照顧大多數學生的學習質量，而選擇對部分難以管理的學生採用「減省要求」等策略，同樣是由於無法照顧到每一位學生，音樂教師還不願意進行打擊樂器、體態律動等項目的教學，以避免太亂或安全問題。類似的情況，在此前的文獻中也出現過，有教師會佈置大量的課堂練習，讓學生「有事可忙」，以方便教學管理，也有老師在自由開放的實驗室中，為了保持課堂紀律，讓學生保持在座位上（Gitlin, 2001）。總體來説，這確實是導致音樂教師採用防禦性教學策略的原因之一。

防禦性心理所產生的自我保護意識，也是音樂教師採用防禦性教學策略的重要原因之一，是本研究質性階段中所有參與者都提到的。這也印證了本研究中對防禦性教學策略的定義：教師爲了自我保護而將學生學習置於核心的教學策略，即自我保護的初衷，是教師的前述教學策略被稱爲防禦性教學策略的前提。首先要保證自己教職工作不受影響是參與者們提到的最直接的想法（46 號 71 段、170 號 6 段、232 號 5 段），但除此之外，參與者的反饋中還存在有一些細節，也表現出了他們的自我保護的意識，例如教師不願意冒險講一些有爭議的議題等，這也印證了 McNeil（1988）的説法：當教師認為他們教學受到限制，那麼教師將傾向於讓工作符合最低標準的要求，而不是冒險。還有就是教師不願使課堂存在有未知的風險，例如項目式學習可能會觸及教師的知識盲區，這種情況按照 Ham & Kim（2015）的説法，是教師在運用教學策略促進學生自主學習的同時，教學工作也面臨著更大的不確質性，教學變得不可預測而成為了一種「即興活動」，這會促使教師臨場使用防禦性教學策略。

（二）非教師自身原因

教育環境是所有參與者都提到，且佔用了較大篇幅來講述的的一項原因。參與者

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

反饋的教育環境影響具體表現在社會對教育的關注、社會對音樂學科的態度以及公立學校的嚴格管理三方面（見第五章中的「教育環境」）。最近，Gibbs（2019）也在研究中發現：政治色彩濃重、愛國主義情緒高漲的社會背景，教育標準化和考試的壓力，以及學生在種族、性別和社會情感等方面的看法，會促使教師選擇使用防禦性教學策略。此外，還有研究發現線上教學可能會是防禦性教學策略高發生率的環境之一（Hardman, 2015）。綜上，教師的教學策略受到社會環境的影響應是多方面且體現在具體的教學細節上的。

管理與問責機制不僅是以往文獻中被經常提及的一項原因，也是本研究結果中被參與者們反饋最多、最細緻的原因之一。正如參與者所說「管理與問責機制給了音樂教師很大的壓力」（170 號 9 段），McHenry（2016）在研究中也發現結構性管理和制度性問責對教師教學內容有著直接影響，國家課程標準的實施受到了行政部門的控制和影響，這促使教師使用防禦性教學策略。McNeil（1986）也發現教師的教學策略受學校及上級管理者管理策略的直接影響，當管理者最關心的是紀律時教師也會專注於紀律管理，並不惜以犧牲學習為代價。Riehl（2001）認爲當學校領導重視學生紀律行為管理時，老師更有可能通過防禦性教學策略來管理學生，相反，教師則可以自由的創造活潑的課堂環境，幫助學生獲取開源的知識。還有應對教學評估其實也是爲了規避評估結果所帶來的可能的問責，因此，老師在面對考試及問責時，會將大量的課堂時間分配給應試教學（“teaching to the tests”），並採用多種防禦性教學策略。當教師進行自主教學和評估時，為了避免問責，會盡量學生打出較好的成績並減少不及格學生的數量（Anagnostopoulos, 2003）。McNeil（2000）認爲問責制政策導致了應試教學方式，也是防禦性教學策略原因之一。在教學中，老師們會減省對學生的要求，避免學生的抵觸情緒和有爭議的話題，轉而嚴格遵守以熟練程度為基礎的課程教學，也就是

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

更關注學生對規定知識與技能的熟練程度（Sloan, 2007）。綜合來講，免受投訴是部分教師的優先考慮事項（McHenry, 2016），他們採用的防禦性教學策略是教師既能遵守行政命令，又能在課堂上對課程進行自主控制的有效方法（McNeil, 2013）。在嚴格的監督下，老師們並不會把課程實施作爲比行政管理更優先的工作事項，「顯然維持秩序方面是重要的」，因此，教師們會簡化他們的課程，作為一種應對（McNeil, 1986）。文獻中的觀點與本研究的發現基本一致。此外，參與者們還認爲家長投訴過於輕易，且教師自身工作量很大以致於無暇應訴，因此哪怕教師的工作是合規的，但只要有被投訴的可能，教師就會採用防禦性教學策略進行規避，因爲家長投訴的方法太過簡單，而教師處理投訴的工作量太大了，要花費很多時間和精力。這也與 Garrison & Bromley（2004）的說法達成了一致：教師工作量的總體水準是使用更多防禦性教學的另一個原因。最後，在中國，問責制的對象通常是教師，缺乏對學生和家長的問責機制。而在一些國家，師生之間有相互問責管道，例如美國德州法律規定，如果學生在沒有家長允許的情況下持續曠課（4 周內曠課 3 天或 6 個月內曠課 10 天），就會被起訴至當地法院（McNeil et al., 2008）。這使得社會認爲教好學生應該是老師的責任，家長祇是起到輔助作用，而學生是無辜的。因此，教師很容易被家長輕易投訴。綜上所述，管理與問責機製作爲外部監督，確實給教師帶來了較大的壓力和影響，會促使教師採用防禦性教學策略進行教學。

同事態度與關係是本研究中新發現的項目之一，此前文獻中較少提到教師同事，只有 Rovegno（1994）的研究中，參與者曾提到：「如果和其他教師不同，會成為同事眼中的另類」，但這也沒有得到研究者的關注。本研究中同事態度與關係在影響著音樂教師的日常教學，這種影響主要來自於班主任和非音樂學科教師，因爲他們希望學生將對音樂學科的投入轉移到升學考試科目上，而音樂教師則爲了不使同事關係過度緊

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

張而採用減省要求等防禦性教學策略。這與 Kohn（2000）的研究發現一致，認爲這種教師同事間因分工不同而展開的激烈競爭，會擾亂學校的教學計畫，降低學校的整體教學效率。綜上所述，同事態度與關係確實是對教師採用防禦性教學策略產生了直接影響，是教師採用防禦新內閣教學策略的原因之一。

師生關係與學情也是影響音樂教師使用防禦性教學策略的原因之一，主要體現在師生之間的信任與交流、學生學情和學生學習成效差異三方面（見第五章中的「師生關係與學情」），其中前兩項與以往文獻中的說法較爲一致。Riehl（2001）在研究中發現，當老師發現學生們很聽話時，更有可能冒險進行課程和教學內容的創新，部分原因是他們沒有感受到風險。而當教師遇到不服從的學生時，他們會用一種更結構化和防禦性的教學形式進行工作。McNeil（1982b）也曾提到當老師覺得自己的權威不夠時，可能會進行防禦性的教學，選擇一些方式希望能使他們的工作量更有效率並盡可能地減少學生的對抗情緒。總體來講，防禦性教學策略本來就發生在師生教學活動中間，因此師生關係與學情成爲教師採用防禦性教學策略的影響因素是合理的。此外，學生學習水準差異方面則是本研究新發現的原因之一，教師會因為學生學習水準差異過大，而進行精英化及非差異化教學。綜上，師生關係是教師採用防禦性教學策略的重要考量之一。

家長態度與家校關係是 McNeil（1982a）所提到的：學生和家庭也為教師的許多行為提出了明確的要求，但是這並未得到重視並列為教師採用防禦性教學的原因。本研究中，家長態度與家校關係對於音樂教師使用防禦性教學策略的影響是明顯的，6位參與者均用較長的篇幅進行了敘述，主要包括有關心學生、家校溝通和對教師的信任三個方面。這是可以理解的，因爲家長是教育投訴的主要發起者，相比於有規則的上級管理監督，家長投訴的項目往往具有不確質性，這是教師採用防禦性教學策略的

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

主要原因，畢竟對於部分教師來講，免受投訴是優先考慮事項（McHenry, 2016）。因此，家長態度與家校關係，是教師採用防禦性教學策略的重要影響因素之一。

四、面對防禦性教學策略的未來打算

本研究的待答問題四是：「面對防禦性教學策略，北京市公立中小學音樂教師對未來的教學及管理工作有何打算？」。本節討論將結合質性結果以回答該問題，並將結果與文獻對照，總結參與者面對防禦性教學策略的未來打算，並結合文獻進行分析與討論它們的初步可行性。

研究結果顯示：（1）參與者們在態度上表示了被迫使用的現狀和在未來逐漸減少使用的願望；（2）參與者們在做法上會深化開展以學生爲中心的教學、建立平等互信的人際關係，並建議要優化音樂教育評價體系；（3）這是一個受多重原因影響的現象。

（一）態度

被迫使用防禦性教學策略，是參與者們經常提到的內容，主要是爲了自我保護、大環境的影響、大多數學生的成效等（見第五章中的「被迫使用」）。正如本章第一節中「關於整體情況的討論」所提到的，防禦性教學策略受到了多方面影響，Gitlin（2001）也提到：教師面對防禦性教學策略嘗試自我調整成本確實很高，因為他們沒有充分的自主權，需要嚴格遵循國家預先設計好的課程和教科書進行教學，這限制了他們改變教學關係和擴展知識內容的行動。面對較大的班容量老師不得不採用批量處理的方式，限制了學生按需求融入課程的機會，這節約了教師的時間，但無法對學生進行深入瞭解。這也解釋了參與者們在訪談中為何會回饋說「沒有辦法，在未來還是需要使用到防禦性教學策略」（見第五章中的「逐漸減少」）。正如 Madeloni 和 Gorlewski（2013）所提到的：老師是被迫處於了防守狀態。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

逐漸減少是參與者普遍表達的一種態度，在本研究中具體有：在未來「教育教學過程中會儘量少用防禦性教學策略」,「能不使用就還是不使用了」等相似的看法（384號 58 段，46 號 70 - 71 段，232 號 30 段，170 號 37 段）。不過，雖然教師普遍回饋了該意願，但是並沒有提到具有針對性的解決方案。同上一段「被迫使用」中提到的一樣，這本就是一個複合因素共同作用的結果，僅靠教師自己改變這種現狀「代價太大了」（Gitlin, 2001）。

（二）做法

深化開展以學生為中心的教學是參與者認爲可能有效的做法之一。該想法與防禦性教學策略的概念相印證，本研究所提出的概念為：「教師爲了自我保護，而未將學生學習置於核心的教學策略」。參與者們認爲深化開展以學生爲中心的教學模式，是針對防禦性教學策略概念和理念的改變。這也獲得了一些研究的贊同，在澳大利亞等地區，生成性教學（Productive pedagogies）的概念引起了學校和教育從業者的注意，並有昆士蘭的研究團隊製作了生成性教育評估的量表，通過明確的目標和期待，來支持和鼓勵學生重視和改變他們的世界，這種評價方式適用於所有學生，特別是學習投入度較低的學生，這種評價方式還加強了教學實踐，並緩解了防禦性教學策略的出現（Lingard & Mills, 2003）。即時、誠實地嘗試挑戰不良的教學習慣，可以破壞防禦模式，促進共同構建複雜的、內容豐富的課堂對話（Thorkildsen & Driver, 2017）。因此，教育者的責任是幫助他人設定合適的學習目標和行動方式，在以學生爲中心的教育教學活動中，不僅是提供答案，也是提供問題，特別是有價值的議題（Cronbach, 1983）。除了讓學生有機會閱讀感興趣的書籍之外，還需要將課堂轉變為一種以學生為中心的「冒險」，如果堅持要學生成為批判性思考者，就不能迴避有爭議（和有趣）的話題（Broersma, 1992）。綜上所述，深化以學生爲中心的教學很可能是有效策略之

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

一，雖然這很困難通過教師一己之力徹底解決防禦性教學的問題，但是在一定程度上，已經在逐漸將學生學習推向教學的核心位置。

建立平等互信的人際關係是參與者們普遍所希望的（見第五章中的「建立平等互信的人際關係」），正如 Kohn（2000）所說，在一個高風險的環境中，教師和校長可能需要證明自己的工作是合格的，這可能還會使教師之間相互競爭，進而擾亂學校的教學計劃。Thorkildsen & Driver（2017）也曾提到：為了削弱防禦性，教師和學生在面對促進成長的衝突時，也需要保持彼此的寬容。然而，根據本研究參與者的補充，家長和同事對音樂教師的尊重和信任，促進家校合作，也被認爲是最重要方面之一。參與者所提到的「家長學校」的做法，很可能也是有效的教學策略之一。

優化音樂教育評價與管理體系被認爲是教育管理者必須要考慮的內容之一。Gross（1971）認為課程、教學和評估三者存在共生關係，其中一項變化就會影響到其他的項目。而參與者也提到，現在的國測過於關注音樂知識與技能層面的測試，使得音樂教學也是圍繞著國測所考察的知識與技能所展開，而忽視了更爲重要的情感態度價值觀目標和過程與方法目標（見第五章中的「優化音樂教育評價體系」）。如果評價系統不被優化，教師仍將被迫在所謂「有意義的」、「真實的」教學和防禦性教學策略之間作出選擇，使得教師保持高評分（McNeil, 2013），這種管理需求與方式和有效教學之間的緊張關係，很容易對教育質量造成的破壞，防禦性教學策略也成為了合理反應（Garrison & Bromley, 2004）。McNeil（1988）認爲如果要面對防禦性教學策略，需要優化學校的日常管理結構，還要注意班級規模和學生評價與監督辦法，她還建議不應過分關注對教師和學生的管理與問責，並進一步明確理想和現實操作之間的差距。綜上所述，優化音樂教育評價與管理體系確實是有效考量，正如 Maurice（1992）所提到的：關注學習者對教學的評價也被認為是應對防禦性教學策略的方式之一。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

五、延展性討論

（一）對教師專業性的認可

21 世紀以來，教師越來越被視為教育變革的推動者，並被期望積極參與課程制定和設計決策。這種改革通常被認為為學校和教師在學校層面提供自主權，從而使他們能夠開發基於學校的課程和教學方法，以更好地適應學生的特殊需求（Biesta, 2004）。

本研究中，北京市音樂教師的專業性似乎沒有被廣泛承認，並不像醫生等職業，有高度的專業自主權，只有同行才能判斷醫生操作的規範性。北京市的音樂教師受到了家長、學生、管理機構等多方面的影響。

專業自主性是關於職業和去職業化討論的中心概念，職業通常被視為一個專業工作類別，在定義工作內容、質量標準、控制機制、教育、認證和職業道德方面，具有決定性的影響力和自主權。研究表明，有些國家的教師被去職業化，失去了職業自主權，並體現在例如：學校的管理組織形式、專業邊界、教學內容、方式和其它（Frostenson, 2015）。教師的專業地位受到深層次的挑戰（Fredriksson, 2010）。教師自主性的削弱，與市場化的意識有關，這樣的課程和教育要求產生可識別和可衡量的結果。類似的情況不止在中國北京存在，Berry（2012）也提到儘管「不讓一個孩子掉隊」（美國）或「每個孩子都很重要」（英國）等項目顯然值得稱讚，但當學校必須根據一套日益細化的標準來證明工作質量時，教師就成為了類似於「流水綫工人」的職業角色，被要求按照規定完成既定工作。

專業自治是在一個專業團體的背景下行使的，該團體就什麼構成適當和有效的專業實踐達成了共同的共識。美國社會研究理事會提供了教師自主的工作性定義。該委員會認為專業的教育同行是評估教師教學能力的最合適工具，就像其它如醫學和法律等專業的同行評估其成員一樣：教師的學術自由，包括：研究、調查、提出、解釋和

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

討論專業能力等領域內，所有相關事實和觀點的權利和責任。這種自主不意味著普遍接受的學術標準之外的任何限制。作為一名專業人員，教師努力在課堂上保持自主探究、開放思想和公正的精神。然而，作為學術團體的一員，教師可以自由地在他或她的專業能力範圍內提出他/她自己的意見或信念，以及產生這些意見或信念的前提（Hyslop-Margison & Sears, 2010）。

在本研究中，毫無疑問，這種用於支持專業自主的專業團體沒有發揮足夠的作用，音樂教師很少提到專業團體對他們的支持，甚至他們還需要應對來自專業團體的監督。專業自主性的下降使得管理機構、家長乃至學生對教師的專業性認識不足，對教師的信任度降低，進而產生了更多對教師質疑。同時教師也承擔了更多的壓力。因此，為音樂教師提供更多的專業自主權，發揮專業自治團體對教師的支持性作用，或許是北京市音樂教育管理者可以且應該考慮的內容之一。

（二）管理、應試與問責

管理、問責與考核機制，會直接影響教師的教學方式，例如是否是應試的教學。正如 Willms（2006）所明確指出的，許多國家最近的一些改革舉措「旨在改變教師實踐」，使教師對外部監督負責：也許經合組織國家中最普遍的干預措施，是通過對學生表現的評估來增加學校系統的問責。其基本信念是，增加問責制將激勵管理人員和教師改善學校的學習環境（第 13 頁）。本研究中，管理機構為北京市音樂教師提供了非常詳盡的標準化操作細則，並以問責制爲基礎構建了問責與評價體系，這促使了北京市的音樂教師們，在面對各類監督和管理時不得不採用防禦性教學策略。此外，目前對教師的投訴太過容易，而教師即使沒有做錯任何事，處理投訴的時間和精力成本也很高，需要整理材料上報，這些都會促使教師採用防禦性教學策略。正如此前的研究發現，教師在管理公共教育、建立課程目標和教學設計方面的作用受到工具目標、標

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

準化測試和循證實踐的威脅（Hyslop-Margison & Sears, 2010）。

（三）音樂課程的邊緣化與合適態度

本研究發現，由於音樂在北京市不是升學考試科目，因而被「特殊」對待：音樂課時被轉移給升學考試科目，學生和家長都不願意在音樂學習中增加投入。Xie & Leung（2011）在研究中也發現了音樂學科被邊緣化這一情況：因為在幫助離校學生就業方面，音樂被視為一門不重要的學科，認為學習音樂不如學習升學考試科目有用和重要。Xie & Leung（2011）認為這與獨生子女政策有關，家長和學生希望可以學習一門在經濟社會中可以有較高收穫的學科，以提高未來的生活水準。音樂學科的邊緣化，在中國是一項由來已久的問題，本研究中還有音樂教師為了讓學生能在升學考試中取得更高成績，主動降低對學生的音樂學習要求，為學生升學考試「讓路」。但不論是音樂教師本人，還是其他教育工作者，亦或是家長，都應該對音樂作為國家課程有合適的態度，認真完成國家課程的實施工作，而不是分主副科，區別對待。這尤其需要音樂教師本人及教育管理者注意。

六、理論框架討論及批判性反思

本研究重新定義了防禦性教學策略，構建了防禦性教學策略的初步理論框架，並採用解釋性混合研究模式驗證了該框架的結構性，補充了初步理論框架的更多項目與細節。總體來說，本研究較好的建構了防禦性教學策略的理論框架（表 16）。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 16
本研究構建的防禦性教學策略理論框架

維度	因子	釋 義
	在面對【不考】且【敏感/有教學難度】的知識點時：	
教學內容	省略	教師爲了避免投訴或應對評估，而刻意省略不利於管理或應試的內容。
	簡化	教師爲了應對評估或緩和矛盾，而明顯簡化教學方式、內容與過程。
	神秘化	教師通過神秘化教學內容，以保持權威並規避風險。
	在面對【重要考點】時：	
	碎片化	教師爲了應對評估而將系統的知識體碎片化、公式化呈現。
	去技能化	教師爲了應對評估而過分關注學生的考試成績，而不是實際應用能力。
教學管理	限制學習	教師爲了方便管理剝奪學生學習的權利或將該權利納入獎懲
	轉移評價	教師爲了方便管理而未能完全以學生學習作爲教學評價的核心。
	減省要求	教師出於自我保護、緩和矛盾等考慮，減省對學生應有的要求。
	標準化	教師爲了避免被問責，而拒絕結合個人特長的進行標準化課程實施。
	精英化與非差異化	教師爲了證明自身能力，而未進行差異化教學或只認真教授優秀學生。
	疲於應付	教師對上級的要求疲於應付，以避免學生成績波動或招致額外工作。
	避免懲戒	教師為了自我保護並避免被問責，而拒絕使用必要的教育懲戒。

（一）關於理論框架的討論

與以往的文獻相比，該理論框架與本研究第二章中總結出的初步理論框架並不完全匹配，雖然 McNeil（1986, 2000）、McHenry（2016）等人的防禦性教學概念為本研究提供了一定的基礎，但同時本研究也發現一些需要解決的問題。

首先，北京市公立中小學的情況與 McNeil（1986, 2000）提出構想的環境不同，

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

她是在美國四所高中進行的田野研究，更關注課堂當中的防禦性教學策略，所以大多體現在教學內容上。McHenry（2016）關注到了整個教育系統的運作中，涵蓋到了學校管理等內容。而本研究專注於教師的視角，研究發現也因此從課堂教學、學校管理等內容，還延伸至政策與環境、家校溝通、同事關係等緊扣教師日常工作的議題，更全面的描述了音樂教師採用防禦性教學策略的程度、方式、原因及未來打算，以音樂教師的視角還原了防禦性教學策略的存在情況及細節。

其次，由於 McNeil 在 1986 年就發表了初步研究成果，並在當時就構建了防禦性教學的概念，她的研究先於《**不讓一個孩子掉隊**》法案和聯邦政府對學校加強監督，美國政府在教育政策中的角色是自 2001 年以來才發生了重大變化。McHenry（2016）同樣是在美國，他們將研究內容擴展到了整個課程實施過程，因此還將其概念更改為「防禦性實施」。而本研究則實在 2020 年前後收集了中國北京數據，不論是時間還是空間都發生了遷移，因而本研究格外關注理論框架的適用性。本研究雖然涉及到了家校關係、管理與問責機制等教學之外的議題，但關注的仍是這些議題對教學活動中的影響，因此仍然採用「防禦性教學策略」的說法。不過，McHenry（2016）防禦型實施的三個特點被認爲同樣適用於本研究：依靠外部的知識來源、劃分責任和權力並將教育改革進行實質化展示。

最後，本研究很好的構建了防禦性教學策略的理論框架，雖然受 COVID-19 新冠肺炎疫情影響，中小學嚴格控制校外人員出入以降低病毒傳播風險，導致本研究未能採用實地考察與訪談結合的方法對該框架進行三角驗證，但該框架仍然經過了不同參與者之間、不同種類數據之間（量化和質性）的三角驗證以及量表的因子分析驗證，且這些表徵在原有文獻中都曾被觀察到過，因此，該框架得到了多方面數據綜合驗證，被認爲是良好和穩定的。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

（二）對理論框架的批判性反思

本研究在理清概念邏輯關係與教學實景關聯的同時，也在考慮對教學現象及行爲的解讀是否適度。本研究構建的防禦性教學理論框架雖然被認爲是良好和穩定的，但這本身是一種自上而下式的穩定，即防禦性教學策略會有理論框架中的這些表徵，但單獨出現了這些表徵的時候，卻不一定是教師採用了防禦性教學策略。換句話說，也就是教師採用上述個別方式進行教學時，並不一定是出於自我保護的目的，也並不一定未將學生學習置於核心位置。基於此，本研究仍需對防禦性教學策略理論框架進行批判性思考，以明確概念與表徵的對應性。

首先，簡化和減省要求是用於應對教學評估和緩和矛盾的防禦性教學策略，但部分參與者也反饋音樂教師採用這種方法不一定全都是出於自我保護的考量，也可能是希望學生將學習投入轉移至升學考試學科，讓學生在升學考試中可以有更好的成績。正如 46 號參與者所講：

> 我會站在學生的學角度去考慮，儘量不要給他們增加壓力，但不是出於自我保護的考慮，祇是不想給學生增添負擔……我也不會給他們再留作業，增加學習壓力。但是如果什麼時候音樂能參加中考了，或者是我們音樂學科地位蹭上來了，可能我就真的會留作業。（46 號 30 - 31 段）

在現行升學考試體制下，減少音樂等非升學考試科目的學習投入，轉移至升學考試科目，很可能會對學生升學乃至未來發展更有「幫助」。這也是評價系統作爲「指揮棒」對課程和實施所帶來的影響。在 46 號參與者的這段話中，她不僅沒有提到自我保護的動機，而且作爲音樂教師，她雖然未將學生的音樂學習置於核心位置，但是她是將學生升學考試成績置於核心位置，為學生升學而「讓路」。所以，她作爲音樂教師也許沒有盡職盡責的完成工作，但是並不意味著她的這種想法是在採用防禦性教學策略。所

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

以，在後續研究中發現教師同時使用簡化和減省要求兩項防禦性教學策略時，應結合訪談確認教師的自我保護的動機，再行判斷其行爲是否屬於防禦性教學策略。

其次，限制學習是一種爲了方便教學管理而採用的防禦性教學策略，在部分教師的反饋中，限制學習紀律較差學生使用打擊樂器等教具，是爲了保證「大部分」紀律表現較好學生的學習成效，個別教師認爲這並不是未將學生學習至於核心。這種想法印證了論文開頭的背景中所提到的一項矛盾：整體與個別。如果站在「不讓一個孩子掉隊」教育理念和「面嚮全體學生，注重個性發展」的音樂課程理念來考慮，這確實在採用了非差異化教學策略的同時，限制了紀律表現較差的學生的學習機會。畢竟，學習機會是法律賦予公民的基本權利，而不是紀律表現好的學生的特權。因此，忽視個別以便關注整體這種想法，不能被認爲是將學生學習置於了核心位置。

此外，疲於應付是指對上級的要求疲於應付，以避免學生成績波動或招致額外工作。這其中的招致額外工作可能與教師現有工作量，職業倦怠和職業信念有關係。因此，在後續研究中發現教師疲於應付時，也應結合訪談確認教師的自我保護的動機，再行判斷其行爲是否屬於防禦性教學策略。

最後，雖然神秘化在本研究中表述不多，但和 McHenry（2016）所提到的一致，在教師教學之外，本研究中也在音樂教育領導與管理中發現了權威性與神秘化，例如：音樂課程標準制定組的工作似乎成爲「黑箱」，不被中小學音樂教師們所瞭解和理解，音樂教師在接受實施課程標準的教研與培訓時，教研員和專家的觀點就成為了音樂課程標準的「官方」觀點。此外，每當音樂課程進行新一輪次的改革，通常都會得到教研員和專家們的誇獎和吹捧，與此同時舊版本的課程標準會被認為是過時和欠佳的（Yang & Welch, 2022），這也進一步鞏固了教研員和專家們的權威性。因此，雖然神秘化未得到北京市公立學校音樂教師在教學中的更多反饋，但是在課程實施過程中

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

卻明確存在。在後續關於防禦性課程實施及其它學科、學段的防禦性教學策略研究中，可以進一步對其揭示並再做討論。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

第七章 結論、建議與局限性

一、結論

本研究較好的定義了教學策略的概念，並構建了防禦性教學策略的理論框架（表17）。採用解釋性混合研究模式，梳理了北京市公立學校音樂教師中的使用防禦性教學策略的情況及細節。關於本研究四項研究問題的結論如下。

1. 在教學內容與管理方面，使用防禦性教學策略的態度如何？

參與者使用防禦性教學策略態度為中度，大多數參與者會中重度使用防禦性教學策略。具體到教學內容和教學管理兩個維度，都和防禦性教學策略構念呈現出顯著強相關，參與者在兩維度都採用了較爲明顯的防禦性教學策略。

組間差異來看，北京市中小學音樂教師對防禦性教學策略的態度在不同區域呈現由城市中心向邊緣遞減結果；任教的學段呈現由低學段向高學段遞減；擔任班主任職務明顯更多使用減省要求這一策略；不同性別、教齡以及是否擔任學科組長和學校領導之間，未呈現統計學顯著差異。

2. 在教學內容與管理方面，使用防禦性教學策略的方式如何？

主要可以分為教學內容和教學管理兩個方面。其中，教學內容方面包括省略、簡化、神秘化、碎片化和去技能化五種方式；教學管理方面則包括限制學習、轉移評價、減省要求、標準化、精英化與非差異化、疲於應付和避免懲戒七種方式。

3. 如果存在使用防禦性教學行爲，使用防禦性教學的原因為何？

主要可以分為教師自身原因和非教師自身原因兩部分。其中，教師自身原因主要包含了應對教學評估、維護教師權威、方便教學管理和防禦性心理四個部分；非教師自身原因主要包含了同事態度與關係、教育環境、師生關係、家長態度與家校關係、管理與問責機制五個方面。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

4. 面對防禦性教學策略，北京市公立中小學音樂教師及其領導對未來的教學及管理工作有何打算？

參與者們在態度上表示了被迫使用的現狀和在未來逐漸減少使用的願望。參與者們在做法上打算深化開展以學生爲中心的教學、建立平等互信的人際關係並建議要優化音樂教育評價體系。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

表 17
研究最終理論框架

項目	維度	內容
原因	教師自身原因	應對教學評估
		維護教師權威
		方便教學管理
		防禦性心理
	非教師自身原因	同事態度與關係
		教育環境
		師生關係與學情
		家長態度與家校關係
		管理與問責機制
表現	教學內容	省略
		簡化
		神秘化
		碎片化
		去技能化
	教學管理	限制學習
		轉移評價
		減省要求
		標準化
		精英化與非差異化
		疲於應付
		避免懲戒
未來打算	態度	被迫使用
		逐漸減少
	做法	深化開展以學生爲中心的教學
		建立平等互信的人際關係
		優化音樂教育評價體系

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

二、建議

本研究結合討論與結論，對緩解防禦性教學策略和後續研究兩個方面提出建議。總體來說，還是希望防禦性教學策略可以得到緩解，因爲如果教師的防禦性較弱，將會更客觀、更現實的看待自己的專業活動和教學表現（Knop, 1977），不僅可以緩解教師壓力，也可以將學生學習置於教學活動的核心位置，有助於促進教師的教學影響。

首先是對教師個人嘗試緩解環境教學策略提出的建議。雖然僅靠教師自我調整以解決防禦性教學策略會存在一定的困難（Gitlin, 2001），但並不意味著教師的自我調整是完全無效的。第一，教師可以定期填答本研究的問卷，進行自我反饋和反思。第二，教師應及時進行自我反思和調整，而不是過度歸責於外部原因。本研究中，教師將未能嚴格實施課程的原因歸責於音樂學科不是升學考試科目而不受重視，但是當面臨國測等非升學音樂測評的時候，又會採用應試教育的方式進行填鴨式教學。可預見的是當音樂被納入升學考試科目，應試填鴨式的教育教學方式只會更甚。也就是說，不論音樂是否納入為升學考試科目，教師都應該嚴格、認真的實施課程。因此，教師及時的自我反思是非常重要，Thorkildsen & Driver（2017）也提到：即時、誠實地嘗試挑戰不良的教學習慣，可以破壞防禦性教學模式，促進內容豐富的課堂對話。

其次，建議教研機構進一步關注音樂教學實踐中的防禦性教學策略，探索防禦性教學策略和學習成效之間的直接因果證據，並在實踐中通過田野、行動等研究模式，進一步明確切實可行的應對方案。例如，在澳大利亞等地區，生成性教學模式被認爲可以加強教學實踐影響，緩解防禦性教學策略的出現（Lingard & Mills, 2003）。此外，教育研究機構應著力於提升中小學音樂教學質量的提升策略研究，並避免為了應對音樂「國測」等考試而押題，並要求音樂教師按照押題進行音樂知識與技能的教學，例如：欣賞音樂後，直接要求學生背記音樂名稱、情緒、作曲家等知識點，而不是引導

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

學生討論以增強對音樂的分析與感受能力等。

之後，建議學校、管理機構關注政策的執行情況並及時調整和完善。第一，優化教學評估方案很可能是緩解防禦性教學策略的重要手段之一，課程、教學和評估三者之間存在共生關係，其中一項的變化會影響到其他的項目（Gross, 1971），評估應與課程和教學達成一致，現在的評估過於關注知識與技能，對課程和教學的影響是顯而易見的。第二，適當關注對音樂學科教學條件的保障，「雙減」政策的目的是為了減輕學生作業負擔和校外培訓輔導（中共中央辦公廳、國務院辦公廳，2021），這不應成爲優先減掉音樂作業的理由。第三，不論是本研究還是以往的文獻都顯示，班容量對於教師採用防禦性教學策略的影響是顯而易見的，在有條件的情況下，可以考慮優化師生比例。

如本研究所揭示，防禦性教學策略是由多方面影響因素共同作用的結果，上述建議相信可以幫助音樂教師減少使用防禦性教學策略，並緩解音樂教師所面臨的壓力。在諸如簡化、神秘化、疲於應付等教師可自行調整的項目中，可能會在短期內有較多改善。同時也期待教研機構和管理部門可以綜合平衡考慮防禦性教學策略的環節方式。

最後，建議後續研究進一步關注對防禦性教學策略的應對措施並開展行動研究，為緩解防禦性教學策略提高教學成效找到切實可行的行動方案。此外，還需要擴展研究範圍，擴展至更多視角、更多學段、更多學科以及綫上教學和混合教學等更多教學方式。

三、局限性

本研究存在一些局限性。首先，本研究為橫斷面調查研究，無法探索變數之間的因果關係，未來研究可以進一步關注這一點。其次，本研究存在有採樣偏差和精度誤

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

差的局限性，Seale（2004）和 Blaikie（2009）認為，在抽取樣本的過程中存在選擇偏差，抽樣偏差是特定抽樣方法的系統誤差，可能導致抽樣分佈偏離真實總體，也可能影響推論性統計的合理性。本研究中，參與者是來自北京市公立學校的在職在崗的音樂教師，目的性的抽樣方式可能會造成一定的局限性，因此本研究盡可能多的邀請了參與者，通過提升樣本量的方式控制誤差。本研究還存在時間和區域的局限性，結果僅反饋 2022 年在北京市調研時的情況。之後，數據來源於自我報告的問卷，雖然本研究的方法論不存在偏差，但答卷者在自我報告時可能存在一些偏差，未來可以考慮將自我回饋與其它客觀記錄相結合，通過三角測量提高效度(McMurray et al., 2004)。最後，本研究的參與者僅來自於中國一座城市，本研究發現在推廣至更多區域、文化背景、專業、學段或群體（例如老年人）時，應謹慎。未來研究也可探索至更多群體。

此外，本研究還有進一步深入的空間。本研究僅提出防禦性教學策略解決方案的設想，是因爲解決方案的提出，需要採用行動研究的模式，在反覆修正並明確其有效性後方可作爲建議推廣。本研究受 COVID-19 新冠肺炎疫情的限制，未能完成該部分研究，因而未能提出明確的解決方案，未來可以在此方向進一步深入研究。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

參考文獻

Anagnostopoulos, D. (2003). Testing and student engagement with literature in urban classrooms: A multi-layered perspective. *Research in the Teaching of English*, *38*(2), 177–212. http://www.jstor.org/stable/40171636

Anyon, J. (1978). Elementary social studies textbooks and legitimating knowledge. *Theory & Research in Social Education*, *6*(3), 40–55. https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506038

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21stcentury curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 25–45. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261

Barnes, D., & Seed, J. (1984). Seals of approval: An analysis of English examinations. In I. F. Goodson & S. Ball (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (p. 263). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203815663

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Berry, J. (2012) Teachers' professional autonomy in England: Are neo-liberal approaches incontestable?. *Forum, 54*(3), 397-410. https://doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.397

Biesta, G. J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational Theory*, *54*(3), 233-250.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, *32*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/bf00138871

Bill, R. (1997). *You know the fair rule: Strategies for making the hard job of discipline in schools easier* (2nd ed.). Financial Times/ Prentice Hall.

Black, W., & Babin, B. J. (2019). Multivariate data analysis: Its approach, evolution, and impact. In B. J. Babin & M. Sarstedt (Eds.), *The great facilitator: Reflections on the contributions of Joseph f. hair, jr. to marketing and business research* (pp. 121–130). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-06031-2_16

Blaikie, N., & Priest, J. (2019). *Designing social research: The logic of anticipation*. John Wiley & Sons.

Blaya, C., Kipper, L., Heldt, E., Isolan, L., Ceitlin, L. H., Bond, M., & Manfro, G. G. (2004). Brazilian-portuguese version of the defense style questionnaire (DSQ-40) for defense mechanisms measure: A preliminary study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *26*, 255–258. https://doi.org/10.1590/S1516-44462004000400010

Broersma, D. H. (1992). *The appreciation gap: Examining student attitudes to classroom literature*. https://eric.ed.gov/?id=ED344226

Brophy, J. (1996). *Enhancing students' socialization: Key elements. eric digest*. https://eric.ed.gov/?id=ED395713

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. University of Chicago Press.

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*(1), 79–89. https://doi.org/10.1080/02602930801895786

Chadwick, F. (2000). *An australian perspective on talent development in music: The influence of environmental catalysts upon the provision of opportunities for learning, training, and practice in the musical domain*. University of New South Wales.

Chan, Y. H. (2003). Biostatistics 102: Quantitative data - parametric & non-parametric tests. *Singapore Medical Journal, 44*(8), 391–396.

Colwell, R. (1979). Kids don't learn from people they don't like. *Journal of Research in Music Education*, *27*(1), 46–48. https://doi.org/10.2307/3345119

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Cronbach, L. J. (1983). Ninety-five theses for reforming program evaluation. In G. F. Madaus, M. S.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 405–412). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_24

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315134543

Dobel, J. P. (2002). *Public integrity*. The Johns Hopkins University Press.

Ecclestone, K., & Swann, J. (1999). Litigation and learning: Tensions in improving university lecturers' assessment practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *6*(3), 377–389. https://doi.org/10.1080/09695949992801

Fields, B. (2004). Breaking the cycle of office referrals and suspensions: Defensive management. *Educational Psychology in Practice*, *20*(2), 103–116. https://doi.org/10.1080/0266736041000169104 4

Fogarty, M. (1997). Coursework assessment and the HSC. *Unicorn*, *23*(1), 65–73.

Freud, S. (1936). Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly*, *5*(1), 1–28.

Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015*(2), 28464.

Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. *Foreign Affairs*, *74*(5), 89. https://doi.org/10.2307/20047302

Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R., & Mendel, P. C. (2007). A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education, for Gall, Gall, and Borg (Eds.), *'Educational research: An introduction' and 'applying educational research'*. Pearson Education.

Garrison, M. J., & Bromley, H. (2004). Social contexts, defensive pedagogies, and the (mis)uses of educational technology. *Educational Policy*, *18*(4), 589–613. https://doi.org/10.1177/0895904804266643

Gibbs, B. (2019). Patriotism, pressure, and place: Civic agency in base country. *Peabody Journal of Education*, *94*(1), 97–113. https://doi.org/10.1080/0161956x.2019.1553584

Giddens, A. (1990). Structuration theory and sociological analysis. *Anthony Giddens: Consensus and Controversy*, 297–315.

Giroux, H. A. (1981). Pedagogy, pessimism, and the politics of conformity: A reply to Linda McNeil. *Curriculum Inquiry*, *11*(3), 211–222. https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075253

Gitlin, A. (2001). Bounding teacher decision making: the threat of intensification. *Educational Policy*, *15*(2), 227–257. https://doi.org/10.1177/0895904801015002001

Glasser, W. (1998). The quality school teacher: A companion volume to the quality school. *Hands On*, *48*, 32-35

Goetz, A. M., & Jenkins, R. (2002). *Voice, accountability and human development: The emergence of a new agenda* (Issue HDOCPA-2002-04). Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP). https://ideas.repec.org/p/hdr/hdocpa/hdocpa-2002-04.html

Grant, R. W., & Keohane, R. O. (2005). Accountability and abuses of power in world politics. *American Political Science Review*, *99*(1), 29–43. https://doi.org/10.1017/s0003055405051476

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Grimes, P. W., & Millea, M. J. (2003). Economic education as public policy: The determinants of state-level mandates. *Allied Academies International Conference*, *6*(1), 9. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/39884/1/MPRA_paper_39884.pdf

Gross, N. C., Giacquinta, J. B., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. Basic Books New York.

Haberman, M. (1991). Can cultural awareness be taught in teacher education programs?. *Teaching Education*, *4*(1), 25–32. https://doi.org/10.1080/1047621910040104

Ham, S.-H., & Kim, R. Y. (2013). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: an analysis of three Asia-Pacific countries. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *24*(1), 57–65. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0158-x

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Hardman, J. (2015). Pedagogical variation with computers in mathematics classrooms: A cultural historical activity theory analysis. *Psychology in Society*, *48*, 47–76. https://doi.org/10.17159/2309-8708/2015/n48a3

Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, *57*(4), 244. https://doi.org/10.2307/2112428

Hatton, E. (1989). Teachers' work: Directions for change. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *10*(1), 111–121. https://doi.org/10.1080/01596306.1989.11720822

He, F., Mazumdar, S., Tang, G., Bhatia, T., Anderson, S. J., Dew, M. A., ... & Reynolds III, C. F. (2017). Non-parametric MANOVA approaches for non-normal multivariate outcomes with missing values. *Communications in Statistics-Theory and Methods, 46*(14), 7188-7200. https://doi.org/10.1080/03610926.2016.1146767

Herz, S., & Ebrahim, A. (2005). *A call for participatory decision making: Discussion paper on world bank-civil society engagement*. World Bank.

Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, *3*(1), 76–83. https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/5168

Holloway, J., & Brass, J. (2017). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, *33*(3), 361–382. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636

Hu, G. (2004). Pedagogical practices in Chinese EFL classrooms. *Asian Englishes*, *7*(1), 42–59. https://doi.org/10.1080/13488678.2004.10801130

Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424–453. https://doi.org/10.1037/1082-989x.3.4.424

Hursh, D. (1994). Reflective practice and the culture of schools. In E. W. Ross (Ed.), *Reflective practice in social studies, bulletin* (Natl Council for the Social, pp. 69–76). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373014.pdf#page=67

Hussey, T., & Smith, P. (2003). The uses of learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, *8*(3), 357–368. https://doi.org/10.1080/13562510309399

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, *41*(1), 1-15.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (1994). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students* (4th ed.). Prentice Hall.

Kelly, J. (1999). *What stress factors specific to music teaching are critical to 'burnout' in secondary school classroom music teachers in queensland?* (informit.799670634235673). https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.799670634235673

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2014). The performance of rmsea in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, *44*(3), 486–507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the american curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Routledge.

Knop, C. K. (1977). Developing a model for student teacher supervision. *Foreign Language Annals*, *10*(6), 623–638. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03039.x

Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Heinemann.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007%2F978-3-030-15671-8

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Levin, J., & Nolan, J. (2013). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (7th ed.). Principles of classroom management.

Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, *51*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/17508481003731026

Lingard, B., & Mills, M. (2003). Teachers and school reform: Working with productive pedagogies

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

and productive assessment. *Melbourne Studies in Education*, *44*(2), 1–18. https://doi.org/10.1080/17508487.2003.9558596

Lingard, R. L., Ladwig, J., Mills, M. D., Hayes, D., Luke, A., Gore, J., & Christie, P. H. (2001). *The Queensland school reform longitudinal study: A strategy for shared curriculum leadership. Teachers' manual*. State of Queensland (Department of Education).

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, *40*(3), 243–249. https://doi.org/10.1017/s0261444807004363

Liu, H. (2015). *Comparing Welch ANOVA, a Kruskal-Wallis test, and traditional ANOVA in case of heterogeneity of variance*. Virginia Commonwealth University.

Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2005). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (4th ed.). Wadsworth Publishing.

Madaus, G. F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, *65*(3), 29–46. https://doi.org/10.1080/01619568809538611

Madeloni, B., & Gorlewski, J. (2013). Wrong answer to the wrong question. *Rethinking Schools*, *27*(4), 16–21.

Maurice, K. (1992). Using learner evaluations to improve language teaching. *JALT Journal*, *14*(1), 25–51.

McHenry, P. B. (2016). *This is a big change for everyone: Defensive implementation of the common core state standards in history-social science,* [Doctoral dissertation, University of California, Riverside]. https://escholarship.org/content/qt6tk0v2dm/qt6tk0v2dm.pdf

McMurray, A., Pace, R. W., & Scott, D. (2004). *Research: A commonsense approach*. Thomson Learning.

McNeil, L. (2001). Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing. *NASSP Bulletin*, *85*(621), 81–83. https://doi.org/10.1177/0192636501085621011

McNeil, L. M. (1982). *Defensive teaching and classroom control* [Microform]. National Institute of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED221958

McNeil, L. M. (2013). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. Routledge.

Miksza, P., & Elpus, K. (2018). *Design and analysis for quantitative research in music education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093%2Foso%2F9780199391905.001.0001

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.

Mitchell, D. M. (2010). Australian educational reform and its implications for the artistry of teaching. *Australian Art Education, 33*, 30–35. https://www.academia.edu/download/77523337/23281_Mitchell_pub_paper.pdf

Newell, P., & Bellour, S. (2002). *Mapping accountability: Origins, contexts and implications for development*. Institute of Development Studies.

Nye Jr, J. S. (2001). Globalization's democratic deficit: How to make international institutions more accountable. *Foreign Affairs*, *80*(4), 2–6.

O'neill, O. (2002). *A question of trust: The BBC reith lectures 2002*. Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Power, M. (1999). The audit explosion. In M. Power (Ed.), *The audit society: rituals of verification* . Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198296034.003.0001

Reina, D., & Reina, M. (2015). *Trust and betrayal in the workplace: Building effective relationships in your organization* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Revelle, W. (2022). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (2.2.5). https://CRAN.R-project.org/package=psych

Richmond, C. R. (2002). *Searching for balance: A collective case study of ten secondary teachers' behaviour management language* [Doctoral dissertation]. University of New England.

Riehl, C. (2001). Bridges to the future: The contributions of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of Education*, *74*, 115. https://doi.org/10.2307/2673257

Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research quarterly for exercise and sport*, *65*(3), 269–279. https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10607628

Şahin, M., & Aybek, E. (2019). Jamovi: An easy to use statistical software for the social scientists.

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

International Journal of Assessment Tools in Education, *6*(4), 670–692. https://doi.org/10.21449/ijate.661803

Seale, C. (Ed.). (2003). *Social research methods: A reader* (1st ed.). Routledge. https://www.routledge.com/Social-Research-Methods-A-Reader/Seale/p/book/9780415300841

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(12), 1739-1753. https://doi.org/10.1037%2Fe633942013-732

Seow, T., & Ho, L.-C. (2016). Singapore teachers' beliefs about the purpose of climate change education and student readiness to handle controversy. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *25*(4), 358–371. https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1207993

Shim, J. (2004). Exploring reading and writing connection: A structural equation modeling approach. *English Teaching*, *59*(2), 59–74.

Sleeter, C. (2015). Multicultural education vs. factory model schooling. *Multicultural Education: A Renewed Paradigm of Transformation and Call to Action*, 115-136.

Sloan, K. (2007). High-stakes accountability, minority youth, and ethnography: Assessing the multiple effects. *Anthropology & Education Quarterly*, *38*(1), 24–41.

Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 465–477. https://doi.org/10.1037/a0031754

Stoffels, N. T. (2005). "There is a worksheet to be followed": A case study of a science teacher's use of learning support texts for practical work. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *9*(2), 147–157. https://doi.org/10.1080/10288457.2005.10740585

Thorkildsen, T. A., & Driver, P. (2017). Helping adolescents respond with integrity to defensive teaching. *Theory Into Practice*, *56*(2), 136–143. https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283572

Tony, V., Johnston, K., & Esson, K. (2002). *Inquiry into the provision of public education in nsw: Report of the "vinson inquiry"*. Pluto Press.

Trow, M., & Clark, P. (1994). *Managerialism and the academic profession: Quality and control*. Quality Support Centre.

Vaillant, G. (1992). The historical origins and future potential of Sigmund Freud's concept of the mechanisms of defence. *International Review of Psycho-Analysis*, *19*, 35–50.

Vaillant, G. E. (1985). An empirically derived hierarchy of adaptive mechanisms and its usefulness as a potential diagnostic axis. *Acta Psychiatr Scand Suppl*, *319*(S319), 171–180. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1985.tb08533.x

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. *Behavioral Disorders*, *21*(3), 253–255. https://doi.org/10.1177/019874299602100307

Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2000). *Educational research: A guide to the process* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601001

Wang, D. (2011). The dilemma of time: Student-centered teaching in the rural classroom in China. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 157–164. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.012

Weisband, E., & Ebrahim, A. (2007). *Introduction: Forging global accountabilities.* Cambridge University Press.

Whittemore, R. (1980). America revised: History school books in the twentieth century. frances fitzgerald. *American Journal of Education*, *88*(4), 496–498. https://doi.org/10.1086/443544

Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes. effects. and reduction of strategies of teacher stress. *Journal of Instructional Psychology*, *27*(2), 80.

Willms, J. D. (2006). *Learning divides*. desLibris.

Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, *31*(3), 325–346. https://doi.org/10.1177/002246699703100303

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

Woods, N., & Narlikar, A. (2001). Governance and the limits of accountability: The WTO, the IMF, and the World Bank. *International Social Science Journal*, *53*(170), 569–583. https://doi.org/10.1111/1468-2451.00345

Xie, J., & Leung, B. W. (2011). Students' motivation to study music: The mainland China context. *Research Studies in Music Education*, *33*(1), 59-72.

Yang, Y., & Welch, G. (2022). A systematic literature review of Chinese music education studies during 2007 to 2019. *International Journal of Music Education*, 025576142210961. https://doi.org/10.1177/02557614221096150

中共中央辦公廳、國務院辦公廳（2021）。**中共中央辦公廳 國務院辦公廳印發《關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見》**。 中國政府網. http://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm

中華人民共和國中央人民政府（1986）。**中華人民共和國義務教育法**。中國政府網。 http://www.gov.cn/guoqing/2021-10/29/content_5647617.htm

中華人民共和國國務院（2018）。**2018 年國務院政府工作報告**。中國政府網。 http://www.gov.cn/zhuanti/2018lh/2018zfgzbg/zfgzbg.htm

中華人民共和國教育部（2011）。**義務教育音樂課程標準(2011 年版)**。北京師範大學出版社。

中華人民共和國教育部（2015）。**教育部關於印發《中小學生藝術素質測評辦法》**。中華人民共和國教育部。 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_795/201506/t20150618_190674.html

中華人民共和國教育部（2018）。**普通高中音樂課程標準（2017 年版）**。人民教育出版社。

中華人民共和國教育部（2019a）。**中小學淨入學率分省情況 [Data on Net Enrolment Ratio of Primary School by Province]**。中華人民共和國教育部。 http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018/gd/201908/t20190812_394223.html

中華人民共和國教育部（2019b）。**中小學校數、教學點數及班數 [Number of Schools, External Teaching Sites & Classes in Primary Schools]**。教育部。 http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018/gd/201908/t20190812_394174.html

王文科、王智弘（2020）。**教育研究法**。 五南圖書出版股份有限公司。

王欣宇 、李廣 （2019）。 **防禦性教學行為研究**。社會科學戰線（04），276-280。

教育部基礎教育質量監測中心（2020）。**2019 年國家義務教育質量監測藝術學習質量監測結果報告**。中國政府網。 http://big5.www.gov.cn/gate/big5/www.gov.cn/xinwen/2020-08/24/5536920/files/00f1cb2bb02c436dbc67dc6a83c36c11.pdf

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

附件一：調查問卷

北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略調查問卷

尊敬的老師：您好，感謝您百忙中撥冗參與本項研究！

我是香港教育大學文化與創意藝術學系在讀博士生張嚴翰。香港教育大學正在開展《**北京市公立中小學音樂教師防禦性教學策略的研究**》。防禦性教學的定義是：教師為了自我保護而沒有將學生學習置於核心的教學。本研究希望揭示：防禦性教學策略在北京市公立中小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵提出可能的解決或改善路徑。本研究是由香港教育大學楊陽博士、梁寶華教授以及台南大學陳虹百博士監督，由我負責執行的。所有問卷收集資訊均為匿名，研究數據嚴格保密、且僅做學術研究之用。懇請各位老師以實際情況作答。

問卷分為三個部分：知情同意書、基本資訊和防禦性教學策略量表，預計答卷時間約為 7 分鐘。

我的聯繫方式是：　　@s.eduhk.hk；如果有任何問題，歡迎隨時與我聯絡，謝謝！

張嚴翰

首席研究員

第一部分　知情同意書

研究簡介

本研究的目的是描述並解釋北京市公立中小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵提出可能的解決或改善路徑。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

本研究的參與者是北京市在職在崗的公立中小學音樂教師，研究顯示：音樂教師的工作存在特殊且獨有的挑戰，這有可能產生並加劇防禦性教學，因而開展本項研究。本次研究並不為您提供任何個人利益，但所搜集數據將對防禦性教學行為的研究提供寶貴的數據。

風險說明

本研究不存在有任何潛在風險，您享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究。

研究結果的發佈

本研究將以學位論文、期刊論文及學術會議論文的形式進行公開發表。數據收集過程中不會收集您的個人身份資訊（姓名、具體住址、身份證號等）。論文中將不包含任何可以推斷個人身份的資訊。問卷的量化結果將以數據組的方式呈現，不會進行個人數據解讀。

更多

如您想獲得更多有關這項研究的數據,請與張嚴翰聯絡（電話：　　），或聯絡他的導師楊陽博士（電郵：yangyang@eduhk.hk）。如您對這項研究的操守有任何意見,可隨時與香港教育大學人類實驗對象操守委員會聯絡（電郵： hrec@eduhk.hk ; 地址：香港教育大學研究與發展事務處）。

感謝您有興趣參與這項研究！

張嚴翰

首席研究員

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

1. 本人同意研究小組使用本人的答卷數據。 [單選題] *

○是，我同意

○不，我拒絕（結束作答）

2. 本人確認是北京市公立中小學在職在崗的音樂/藝術綜合教師。 [單選題] *

○是的，我確認

○不，我不是（結束作答）

第二部分 防禦性教學量表

3. 您認為在教學中，存在有哪些【敏感】的議題？ [多選題] *

○不存在有敏感的議題

○愛情議題（例如：《梁祝》中的愛情故事和殉情結局）

○暴力傾向議題（例如：《圖蘭朵》中：若猜錯問題，便會被處死）

○家庭倫理問題（例如：《鋤美案》中的陳世美視角）

○宗教相關議題（例如：《哈利路亞》中的基督教內容）

○性別議題（例如：反性侵；泛性別、無性別、同性戀；家庭暴力；性別賦權等）

○請您予以補充：_____*

4. 您認為在教學中，存在有哪些【有教學難度】的議題？ [多選題] *

○不存在有教學難度的議題

○和聲與複調分析

○曲式分析

○配器分析

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

○請您予以補充：_____*

5. 關於教學內容的策略，您是否符合以下說法：[矩陣量表題] *

	1（非常不符合）	2（比較不符合）	3（比較符合）	4（非常符合）
面對【不考】且【敏感 / 有教學難度】的知識點時：				
我會省略它們不講	○	○	○	○
我會一帶而過，不要求學生熟練掌握	○	○	○	○
我會儘量舉學生無法驗證的例子，以避免學生深入討論（例如省略年代、國名等關鍵資訊）	○	○	○	○
面對【重要考試的考點】時：				
我會將知識點碎片化、公式化，以便加深學生記憶	○	○	○	○
相比於「用」得更熟，我會希望學生「考」得更高	○	○	○	○

6. 關於教學管理的策略，您是否符合以下說法：[矩陣量表題] *

	1非常不符合）	2（比較不符合）	3（比較符合）	4（非常符合）
面對紀律差的學生，我儘量不安排其使用教具。	○	○	○	○
我會將學生上課的表現作為教學評價的一部分（包括紀律、考勤、著裝等）。	○	○	○	○
我認為優秀的學生可以代表我的教學水準，而部分學生不夠優秀主要是其自身原因所致。	○	○	○	○
我會嚴格按照課程標準進行教學，課程標準裡沒有的內容很少會教。	○	○	○	○
如果我和某學生家長的關係較為緊張，那麼我會適當放鬆對該學生的要求，以避免衝突。	○	○	○	○
如果學生成績優秀，我就不會改變教學方法。	○	○	○	○

7. 面對紀律差的學生，您會不安排他們使用哪一類教具呢？ [多選題] *

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

○面對紀律差的學生，我仍會正常安排他們使用教具的。

○小件打擊樂器（響板、響棒、鑼、鑔等）

○大件打擊樂器（大鼓、馬林巴、定音鼓等）

○鋼琴 / 電子琴

○其它教具，請您予以補充：_____*

第三部分 基本資訊

8. 您的年齡： [填空題] *

（只填數字）

_____

9. 您的性別： [單選題] *

○女　　○男

10. 您總計擔任教師的時間（教齡）是： [單選題] *

（不限學科和區域）

○0-2 年　　○3-5 年　　○6-10 年　　○11-15 年　　○＞15 年

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

11. 您在北京擔任音樂教師的時間（北京音樂教齡）是： [單選題] *

○0-2 年　　○3-5 年　　○6-10 年　　○11-15 年　　○＞15 年

12. 您的工作區域是： [單選題] *

○東城區	○西城區		
○朝陽區	○海澱區	○豐台區	○石景山區
○順義區	○通州區	○大興區	○懷柔區
○昌平的平原地區		○房山的平原地區	
○昌平的非平原地區		○房山的非平原地區	
○密雲縣	○延慶縣	○門頭溝區	○平谷區
其它（請填寫）:			

13. 您現在任教的科目是（主要）: [單選題] *

○語文	○數學	○外語	○科學
○音樂	○體育	○美術	○藝術綜合
○品德與生活/社會		○綜合實踐活動（信息技術、勞技等）	
○心理健康教育	○全科	○其它&地方與學校課程	

14. 您是班主任/班級負責人嗎？ [單選題] *

○我是班主任/班級主要負責人。

○我是副班主任/班級負責人之一（非主要）。

○我沒有擔任班主任職務，不需要對任何班級負責。

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

15. 您是學科/課程負責人嗎？ [單選題] *

○是，我有擔任學科/課程組長、教研組長、備課組長等學科職務。

○不是，我不是學科/課程負責人。

16. 您是學校管理者嗎？ [單選題] *

○是，我有擔任校長、副校長、校務委員等管理職務。

○不是，我不是學校的管理者。

17. 您是否願意接受關於本研究的訪談？ [單選題] *

（時長約為半小時，有價值 100 元的禮品作為誤工補償）

○不，我不願意。

○是，我願意為研究提供説明，我的聯繫方式是（電話/微信/QQ/郵箱）：

_____*

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

附件二：訪談提綱

我是香港教育大學文化與創意藝術學系在讀博士生張嚴翰。香港教育大學正在開展《北京市公立小學音樂教師防禦性教學策略的研究》。防禦性教學的定義是：教師為了自我保護而沒有將學生學習置於核心的教學。本研究希望揭示：防禦性教學策略在北京市公立小學音樂教師中的存在程度和細節。本研究是由香港教育大學楊陽博士、梁寶華教授以及台南大學陳虹百博士監督，由我負責執行的。

請問：為了方便用於整理逐字稿，我可以在我們的訪談過程中錄音嗎？

本次訪談的內容整理成為逐字稿之後，會請您確認。但在研究公開的報告中，將會隱藏您的個人資訊及可用於識別您個人身份的標識。此外，您還有以下權利：

1. 決定是否接受本次訪談邀請。

2. 可以隨時終止訪談的進行。

3. 要求是否公開您的個人資料（默認不公開）。

4. 要求對本次訪談的任何內容進行修訂。

訪談者向訪談對象進行研究目的、研究倫理及「防禦性教學」名詞解釋。

問題一：您使用防禦性教學策略的動機和原因是什麼？

問題二：您認為使用/不使用防禦性教學，在教學內容、教學管理、師生關係、同事關係等方面會產生哪些差異？（分四方面提問和回答）

問題三：前期問卷調研的結果顯示防禦性教學的使用程度由低年級向高年級遞減，您認為可能的原因為何？

問題四：前期問卷調研的結果顯示防禦性教學的使用程度由城市中心向邊緣遞

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

減，您認為可能的原因為何？

問題五：您認為班主任明顯更多的使用防禦性教學策略的原因為何？

問題六：您認為學科組長和學校領導沒有更多使用防禦性教學的原因為何？

問題七：您在未來的教學及管理工作中打算如何面對和使用防禦性教學策略？

感謝您對本次研究的幫助！訪談記錄會在整理成逐字稿後請您確認。

我的聯繫方式是：　　@s.eduhk.hk；

如果有任何問題，歡迎隨時與我聯絡，謝謝！

張嚴翰

首席研究員

香港教育大學文化與創意藝術學系

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

附件三：參與研究同意書

香港教育大學

文化與創意藝術學系

參與研究同意書

北京市公立小學音樂教師防禦性教學策略的研究

本人_____同意參加由楊陽博士負責監督,張嚴翰執行的研究項目。他們是香港教育大學文化與創意藝術學系的教員和學生。

本人理解此研究所獲得的數據可用於未來的研究和學術發表。然而本人有權保護自己的隱私, 本人的個人數據將不能洩漏。

研究者已將所附數據的有關步驟向本人作了充分的解釋。本人理解可能會出現的風險。本人是自願參與這項研究。

本人理解我有權在研究過程中提出問題,並在任何時候決定退出研究, 更不會因此而對研究工作產生的影響負有任何責任。

參加者姓名：_____

參加者簽名：_____

日期：_____

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

有關數據

北京市公立小學音樂教師防禦性教學策略的研究

誠邀閣下參加楊陽博士負責監督,張嚴翰負責執行的研究計劃。他們是香港教育大學文化與創意藝術學系的教員和學生。

研究計劃簡介

本研究的目的是描述並解釋北京市公立小學音樂教師在實施音樂課程時所採用防禦性教學策略的現狀及原因，以揭示防禦性教學策略在北京市公立小學音樂教師中的存在程度和細節，並嘗試針對部分表徵，提出可能的解決或改善路徑。

本研究的研究對像是北京市的公立小學音樂教師，研究顯示：音樂教師的工作存在特殊且獨有的挑戰，這有可能產生並加劇防禦性教學，因而開展本項研究。

研究方法

第一階段：研究對象自願填寫調查問卷（約 10 分鐘）。參與者的選取採用分層後方便抽樣相結合的方式，參與者約為 300 人。參與者需涵蓋不同資歷、不同級別學校、不同功能性分區的教師。分層抽樣是必要的，因為這會提升樣本的代表性，此外，研究者將盡可能增加樣本數量和覆蓋的區域，以提升研究結果的外部有效性。方便採樣也是必要的，因為不能保證每一所學校的教育管理者都能支持我們的研究，而教育管理者的支持對研究來說是十分重要的。

第二階段：研究對象自願接受訪談（約 30 分鐘；可能會需要錄音）。參與者將包括北京市在職在崗的音樂教師約 7 人及教育管理者約 3 人，共計約 10 人。質性研究對象的提取將在量化研究之後，從量化結果中，選擇：使用防禦性教學策略較明顯的教師，及其同事、領導、學生和家長作為質性研究對象，進行半結構化訪談。本次研究並不為閣下提供個人利益，但所搜集數據將對研究防禦性教學的問題提供寶貴的數

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

據。

風險說明

本研究不存在有任何潛在風險。閣下的參與純屬自願性質。閣下享有充分的權利在任何時候決定退出這項研究，更不會因此引致任何不良後果。凡有關閣下的數據將會保密，一切數據的編碼只有研究人員得悉。

研究結果的發佈

本研究將以學位論文、期刊論文及學術會議論文的形式進行公開發表。數據收集過程中將不會收集您的個人身份資訊（姓名、具體住址、身份證號等）。論文中將不包含任何可以推斷個人身份的資訊。問卷的量化結果將以數據組的方式呈現；訪談的數據分析將在發表前將與您確認，徵得您的同意後才會公開發表。

如閣下想獲得更多有關這項研究的數據,請與張嚴翰聯絡,電話或聯絡他的導師楊陽博士,電話+85229487057。

如閣下對這項研究的操守有任何意見,可隨時與香港教育大學人類實驗對象操守委員會聯絡（電郵： hrec@eduhk.hk ; 地址：香港教育大學研究與發展事務處）。

謝謝閣下有興趣參與這項研究。

張嚴翰

首席研究員

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

附件四：研究倫理審查同意書

香港教育大學
The Education University of Hong Kong

8 March 2022

Mr ZHANG Yanhan
Doctor of Education Programme
Graduate School

Dear Mr Zhang,

Application for Ethical Review <Ref. no. 2021-2022-0160>

I am pleased to inform you that approval has been given by the Human Research Ethics Committee (HREC) for your research project:

Project title: 北京市公立小學音樂教師防禦性教學策略的研究

Ethical approval is granted for the project period from 8 March 2022 to 31 July 2024. If a project extension is applied for lasting more than 3 months, HREC should be contacted with information regarding the nature of and the reason for the extension. If any substantial changes have been made to the project, a new HREC application will be required.

Please note that you are responsible for informing the HREC in advance of any proposed substantive changes to the research proposal or procedures which may affect the validity of this ethical approval. You will receive separate notification should a fresh approval be required.

Thank you for your kind attention and we wish you well with your research.

Yours sincerely,

Patsy Chung (Ms)
Secretary
Human Research Ethics Committee

c.c. Professor CHOU Kee Lee, Chairperson, Human Research Ethics Committe

香港新界大埔露屏路十號
10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong
T (852) 2948 8888 F (852) 2948 6000 www.eduhk.hk

The Education University of Hong Kong Library
For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.