



香港教師中心學報
Hong Kong Teachers' Centre Journal

第十四卷
Volume Fourteen 2015

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal



第十四卷
Volume Fourteen

教育局
Education Bureau



香 港 教 師 中 心 學 報
Hong Kong Teachers' Centre Journal

第十四卷
Volume 14

- 出 版 : 香港教師中心
地 址 : 香港九龍九龍塘沙福道 19 號
教育局九龍塘教育服務中心西座一樓 W106 室
出版年份 : 2015 年
- Publisher : Hong Kong Teachers' Centre
Address : W106, 1/F, Education Bureau Kowloon Tong
Education Services Centre, 19 Suffolk Road,
Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong.
Year of Publishing : 2015

© 香港教師中心版權所有
Copyright by Hong Kong Teachers' Centre
ISSN 1682-8984

香港教師中心

香港教師中心（教師中心）是根據1984年教育統籌委員會《第一號報告書》的建議，由1987年開始籌備，至1989年6月10日於北角百福道四號正式成立。為進一步提升服務質素及切合發展需要，教師中心已於2006年遷往教育局九龍塘教育服務中心。

教師中心成立的目標是不斷促進教師的專業發展和在職培訓，並為他們提供一個富鼓勵性、中立及沒有階級觀念的環境，使他們更能團結一致，發揮專業精神。教師中心致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，推動課程發展，鼓勵教師設計及試用新教材和教學法，向業內人士、團體發放教育資訊和宣傳教育理念，並配合教師興趣，組織各類社交與文娛活動。

教師中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過三層管理架構參與教師中心的管理工作。這管理架構包括諮詢管理委員會（諮管會）、常務委員會（常委會）和六個工作小組，負責教師中心的決策、監察和執行教師中心的不同工作及活動。

諮管會的工作主要是決定教師中心的策略和監察它的運作。諮管會由72名委員組成，其中35位由教育團體提名及選出，35位由教師提名及選出，另外兩位由教育局常任秘書長委任。

常委會是諮管會的行政機構，與教師中心的日常運作和活動有密切的關係。常委會的主席和兩位副主席由諮管會的主席和兩位副主席兼任，其他成員包括10位由諮管會提名及選出的諮管會委員，以及兩位由教育局常任秘書長委任的代表。

常委會之下設有工作小組，負責教師中心內不同範疇的工作，包括專業發展小組、出版小組、活動小組、教育研究小組、章程及會籍小組和推廣小組。

教師中心除了主辦各類型活動外，亦經常與本港教育團體合作，籌辦推動教育專業的活動，並會因應需要，贊助這些團體舉辦活動，以及為有關活動提供所需的場地和器材。教師中心設有學科團體綜合辦事處，以支援學科團體策劃活動和處理會務。此外，教師中心內有電腦、消閒雜誌、議事區、休憩區及專題展板等，為教師提供所需的服務。

Hong Kong Teachers' Centre

Hong Kong Teachers' Centre (HKTC) was formally established at 4 Pak Fuk Road in North Point on 10 June 1989 after two years' preparation in accordance with the recommendation of the Education Commission Report No. 1 published in 1984. In order to enhance its service quality and to strengthen its development, HKTC was relocated to the Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre in 2006.

HKTC aims to promote continuing professional development and training as well as to foster a greater sense of unity and professionalism among teachers in an encouraging, neutral and non-hierarchical environment. Specific objectives of HKTC include providing opportunities for teachers to interact and collaborate, promoting curriculum development, encouraging teachers to come up with innovative teaching aids and approaches, disseminating education-related news and ideas to education professionals and organisations as well as organising social and recreational activities to cater for the diverse needs and interests of teachers.

HKTC was set up for and managed by teachers through a three-tier organisational structure, comprising an Advisory Management Committee (AMC), a Standing Committee (SC) and six Sub-committees, that is responsible for policy-making, monitoring and implementation of various duties and activities.

The AMC is a policy-making and monitoring body with a total of 72 members, with 35 nominated and elected by education organisations, 35 nominated and elected by teachers as well as 2 appointed by the Permanent Secretary for Education.

The SC, which serves as the executive arm of the AMC, handles the day-to-day functioning of HKTC and the running of activities. It is composed of the Chairperson and 2 Vice-chairpersons of the AMC, 10 elected AMC members and the 2 appointed representatives of the Permanent Secretary for Education.

The six Sub-committees, namely Professional Development, Publication, Activities, Educational Research, Constitution & Membership and Promotion, are working groups under the SC and all are responsible for specific areas of work of HKTC.

Apart from organising events and activities for teachers on its own, HKTC often joins hands with or, if necessary, subsidises various local education organisations to arrange activities that facilitate the continuing professional development of teachers on its well-equipped premises. At HKTC, there is also the Subject-related Organisation Office for relevant organisations to work in. Last but not least, HKTC contains PC workstations, leisure magazines, sharing corners, resting areas, display-boards, etc for teachers' use.

香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

《香港教師中心學報》（《學報》）乃香港教師中心一年一度出版的學術性刊物，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主。《學報》的投稿者多來自本港及海外的教師、師訓機構的導師、教育研究人員及學者。《學報》主要分發給本港各幼稚園、小學、中學及大專院校，而公眾人士亦可到教師中心網頁（www.edb.gov.hk/hktc/journal）閱覽《學報》電子版。

以下為《學報》之顧問及編輯委員名單。

The Hong Kong Teachers' Centre Journal (HKTC Journal) is an annual refereed publication of the HKTC. It publishes articles on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. Our contributors include school teachers, teacher educators and academics researching on education from Hong Kong and other places. The HKTC Journal will be distributed to kindergartens, primary and secondary schools and universities in Hong Kong. Its electronic version can also be accessed from the HKTC website (www.edb.gov.hk/hktc/journal).

The advisors and editorial committee members are listed as follows.

顧問團（Board of Advisors）

Stephen ANDREWS
Allan B I BERNARDO
Allan LUKE
Jongho SHIN
Jennifer SUMSION
TAN Eng Thye Jason
丁 鋼
石中英
李兆璋
李榮安

The University of Hong Kong
University of Macau
Queensland University of Technology
Seoul National University
Charles Sturt University
National Institute of Education Singapore
華東師範大學
北京師範大學
香港浸會大學
香港公開大學

侯傑泰
唐創時
張國華
梁湘明
許添明
傅浩堅
葉蔭榮
靳玉樂
潘慧玲
鄭燕祥
鍾秉林

香港中文大學
香港考試及評核局
香港公開大學
香港中文大學
國立臺灣師範大學
香港浸會大學
教育局
西南大學
淡江大學
香港教育學院
中國教育學會

編輯委員會 (Editorial Committee)

主編 (Chief Editor)

楊沛銘

香港地理學會

副主編 (Vice-chief Editors)

胡少偉
張慧真
趙淑媚

香港教育學院
香港浸會大學
香海正覺蓮社佛教梁植偉中學

委員 (Members)

甘志強
何景安
何瑞珠
李子建
李宏峯 (2014 年 4 月 1 日至 2015 年 8 月 31 日)
林偉業
胡志偉
劉瑞珍

港澳兒童教育國際協會
香港教師活動協會
香港中文大學
香港教育學院
明愛屯門馬登基金中學
香港大學
香港通識教育會
李求恩紀念中學

主 編 序

Foreword

今期學報的主題為「教師專業發展與學生學習」，除了得到不少學者和教師就這個主題應邀投稿外，亦有其他熱心的教育同工提交寶貴的研究或分享文章。有關文稿經過嚴謹的評審後，共有八篇文章獲得通過並收錄於今期學報。

第一部分針對今期主題的文章共有四篇，內容包括：以教師專業發展的「資歷、發佈及網絡」模式看教育局施政策略對學校領導層的啟示、從日本相關的經驗探索香港教師專業發展的方向、支援新任小學中文科科主任的課程領導能力計劃的經驗分享、探討學校施行資訊科技教育的實況。它們都能夠就着自教育策略的實踐過程進行精闢的分析，並且提出了多項切實可行的建議。

第二部分關於理論及政策評論的文章亦有兩篇，內容包括：生涯規劃教育理論與實踐、香港的跨境教育與學生流動。就着這兩個日趨重要的議題，作者作出了詳盡的描述和客觀評論，有助讀者明瞭它們的起源和對學生的影響。

第三部分是教育實踐與經驗分享，有兩篇文章。內容包括：在中文寫作課推行自主學習的相關經驗及反思當中教師的角色、香港高小學生在各類中文習作的別字調查。中文科教師可以從中得到啟示，以便更有效地促進學生自主學習及自我改進學習技巧。

最後，要衷心感謝為今期學報擔任評審的教育同工，當中包括：王偉倫博士、何景安先生、何瑞珠教授、李子建教授、李宏峯先生、李展華先生、周恩文教授、林偉業博士、胡少偉博士、唐創時博士、張鈿富教授、張慧真博士、戚本盛先生、梁燕冰博士、黃鳳意女士、黃顯涵博士、廖佩莉博士、趙淑媚博士、劉瑞珍女士、蔡若蓮博士、鮑偉昌博士和蘇詠梅教授。學報能順利出版，實有賴眾多評審員於百忙中抽空幫助，以專業的態度評審各篇文章。

《香港教師中心學報》主編

楊沛銘

二零一五年十二月

目錄

Contents

香港教師中心.....	i
香港教師中心學報.....	iii
主編序.....	v

一、主題：教師專業發展與學生學習

1. The model of “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” in Teacher Professional Development: Strategies of Education Bureau in the 2015 Policy Address and implications for school leaders..... 1
WONG Wai Lun Vincent
2. 從日本相關的經驗探索香港教師專業發展的方向 29
陳茂釗、栗原慎二
3. 改革「聚焦、深化、持續」時期的課程領導能力——
從支援新任小學中文科科主任計劃的經驗說起 51
高慕蓮、何志恒、張壽洪、歐惠珊、袁國明
4. 香港教師專業發展：學校施行資訊科技教育的實況 69
顏明仁、李啟明、李子建

二、理論及政策評論

1. 生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育 89
李子建、江浩民

2. 香港的跨境教育與學生流動 107
胡少偉

三、教育實踐與經驗分享

1. 在中文寫作課推行自主學習兩年的經驗及反思教師角色 119
莊俊輝、鄧文翎
2. 香港高小學生在各類中文習作的別字調查 135
吳偉文

徵集論文

稿例

徵募審稿員

The model of “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” in Teacher Professional Development: Strategies of Education Bureau in the 2015 Policy Address and implications for school leaders

WONG Wai Lun Vincent

Hong Kong Baptist University

Abstract

The purpose of this paper is to introduce the tripartite model of “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” in contemporary macroscopic view of Teacher Professional Development (TPD) by examining the rationale behind the three strategies of the Education Bureau highlighted in 2015 Policy Address of the Hong Kong Special Administrative Region, i.e. (1) increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools, (2) enriching Science, Technology and Mathematics Education, and (3) promoting business-school partnership programme to enhance life planning. In this paper, the 2015 Policy Address is discussed as the policy background for the three highlighted strategies of TPD. Through the discussion of the three strategies, a tripartite model of QDN in macroscopic TPD was proposed. In summary, this paper yields three useful policy implications for school leaders in local and overseas contexts under the model of QDN.

Keywords

school leader in teacher profession, teacher development in Hong Kong, teacher professional development

Introduction

Teacher Professional Development (TPD)

Teacher Professional Development (TPD) provides teachers with opportunities to explore new roles, develop new instructional techniques, refine their practice and broaden themselves, both as educators and as individuals (Komba & Nkumbi, 2008). It is also the key determining factor towards improved student performance. TPD also provides teachers with a way to apply what they have learnt directly to their teaching (Zakaria & Daud, 2009). Holland (2005) found that teachers were more likely to change their instructional practices, gain greater subject knowledge and improve teaching skills when their TPD was directly linked to their daily experiences, as well as aligned with standards and assessments.

Worldview of Teacher Professional Development: “Traditional Microscopic” view and “Contemporary Macroscopic” view

Schools are different from factories, where human capital plays a more important role in the “manufacturing process” than machines. As such, investment in professional development of teachers would definitely enhance “teacher productivity” and “student performance”.

With reference to TPD, there are basically two different worldviews, the traditional microscopic view and the contemporary macroscopic view (Table 1).

Table 1. *“Traditional Microscopic” view & “Contemporary Macroscopic” view of Teacher Professional Development*

TPD	Traditional Microscopic View	Contemporary Macroscopic View
Definition	more restricted to formal structural programmes and training	more embracing, including all formal and informal activities that are pertaining to teacher learning and professional growth
Peer Sharing	peer sharing and professional discussion among practitioners not widely recognized	peer professional sharing is recognized and encouraged
Themes	TPD themes are mainly “limited to” improving teachers’ professional practice and student outcomes	TPD themes are “more flexible and diversified” with respect to the various domains of school communities

Table 1. *“Traditional Microscopic” view & “Contemporary Macroscopic” view of Teacher Professional Development (continued)*

TPD	Traditional Microscopic View	Contemporary Macroscopic View
Flexibility	might be more rigid with fixed year-plan formulated in the summer of last school year	could be ongoing and flexible with changes, which emphasizes the complex, dynamic, and continual process
School Improvement	as a critical factor in developing school-based “conditions” for sustainability	as a critical factor in developing “school communities and people” for sustainability

Traditional Microscopic View of Teacher Professional Development

Traditional microscopic theorists believe that TPD should be defined as more restrictive to, or directly relevant to, formal structural programmes and training. As such, peer sharing and professional discussion among practitioners are not widely recognized and are not even “put under the record of Personal File” at schools. The traditional microscopic view of TPD themes is relatively “limited to” improving mainly professional practice and student outcomes. For flexibility needs, it might be characterized with more rigidity with fixed year-plan formulated in the summer of last school year. When it comes to school improvement, it has been regarded as a critical factor in developing school-based conditions for sustainability (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007).

Contemporary Macroscopic View of Teacher Professional Development

Yet, in addition to the aforesaid traditional microscopic view of TPD, contemporary macroscopic theorists of TPD have embraced various forms of TPD, including all formal and informal activities that are pertaining to teacher learning and professional growth (Fullan, 1995). For instance, Day (1999) believed TPD should also be ongoing, which emphasizes the complex, dynamic, and continual process, as quoted below:

Teacher professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.

(Day, 1999, p. 4)

Three highlighted elements in Contemporary Macroscopic View of TDP:

Qualifications, Dissemination & Networking (QDN)

In order to embrace the fast-paced challenges of the globalized world, the contemporary macroscopic view of TPD has been much more popular in the past twenty years among education policy-makers in the world. As such, the three key highlighted elements of contemporary macroscopic view of TPD are detailed below (Figure 1):

(1) Qualification

The contemporary macroscopic view of TPD could enhance teachers' qualification in structural learning programmes such as Bachelor of Education (BEd), or unstructured learning experiences, or their Continuing Professional Development (CPD) benefiting their professional growth in teaching, administrative, or any domains contributing to the quality of education they are delivering, or sustained improvements in schools' teaching and learning (Earley & Porritt, 2010; Hustler, McNamara, Jarvis, Londra, & Campell, 2003; Leahy & Wiliam, 2011; Schulle & Dembele, 2007; Villegas-Reimers, 2003).

(2) Dissemination

The contemporary macroscopic view of TPD could include the dissemination of professional knowledge, experiences or best practices (Desimone, Porter, Garet, Kwang, & Birman, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Kwang, 2001) in teachers' context of practice (Holland, 2005) or everyday work, experiences or even their failure, which extend their commitment to their professional growth in one subject, Key Learning Area (KLA) or domain, or cross-disciplinary areas in curriculum, assessment, pedagogy, generic skills via symposium, seminars, fair, presentation, collaboration, etc.

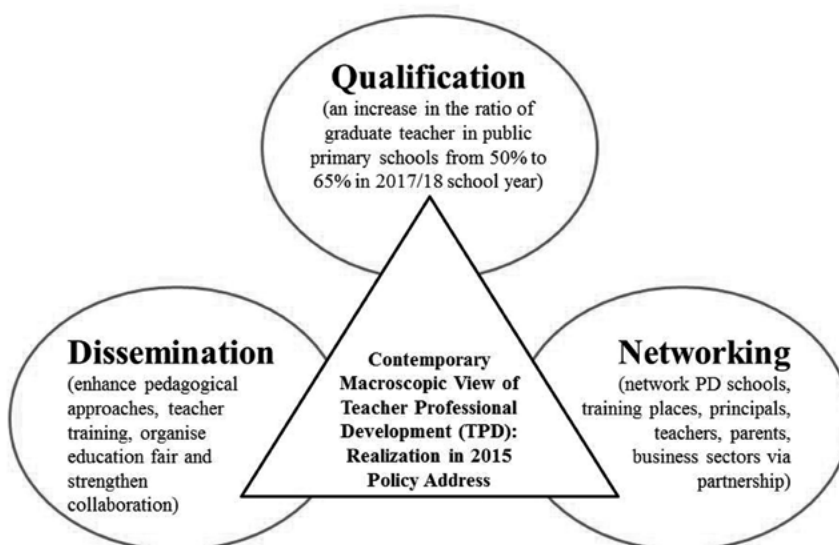
(3) Networking

The contemporary macroscopic view of TPD could network Professional Learning Communities (PLC) (Hargreaves, Berry, Lai, Leung, Scott, Stobart, 2013; Hawley & Valli, 1999; Wilkins, 2011) with different school stakeholders such as teachers, students, parents, community partners, business sectors, tertiary institutions, accreditation bodies with respect (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006), through which more opportunities, visits and guidance can be given to students for their enrichment of academic or non-academic learning experiences or exposure, or more chances for teachers to witness firsthand the effects of their own learning efforts on their own students' learning (Schechter, 2010).

To facilitate better understanding, the contemporary macroscopic view of TPD can be represented in a tripartite model named "Qualification, Dissemination & Networking (QDN)" model. With the explanation of the QDN model, the role of Government in

enhancing the Qualification (Q), Dissemination (D) and Networking (N) in TPD in the selected strategies of 2015 Policy Address can better be comprehended.

Figure 1. Model of “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” in TPD



Teacher Professional Development in Hong Kong

In Hong Kong, TPD has undergone different changes in response to the contemporary education landscape. Before 1990s, a very detailed TPD framework for principals and teachers was absent. In 1991, following the Public Sector Reform (PSR) of Reagan’s administration in US and Thatcher’s administration in UK, the introduction of School Management Initiative (SMI) in Hong Kong advocated the SMI schools to entitle 3 TPD days per annum for their school-based development programmes. In 1997, Hong Kong reunified with China. The first Chief Executive of the Hong Kong Special Administrative Region (HKSAR), Tung Chee Wah, prioritized education as one of the key tasks for his administration. In 1999, along with the full implementation of SMI on territory basis, all schools could have 3 days per annum for professional development.

In 2002, Advisory Committee on Teacher Education and Professional Qualifications (ACTEQ) investigated the practice of principal & teacher professional development under globalized contexts and launched the first Principals’ Continuing Professional Development framework. Under which, new principals need to take professional development programmes for the first two years of service. For serving principals with two or more years of headship experience, they are required to study a minimum of 150 hours of CPD over a three-year cycle.

In 2003, ACTEQ further developed a generic Teacher Competence Framework (TCF) for teachers (ACTEQ, 2003). In 2006, ACTEQ published an interim report on Teachers' CPD (ACTEQ, 2006). In 2009, ACTEQ further issued the third report on Teachers' CPD with recommendations for future development (ACTEQ, 2009). In 2013, ACTEQ was then reconstituted to be Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP), with clearer specialization into (1) Sub-committee on Initial Teacher Education (SCITE); (2) Sub-committee on Teachers' Professional Development (SCTPD); and (3) Sub-committee on School Leadership (SCSL).

Given the aforesaid policy background, this paper will adopt the "Qualification, Dissemination & Networking (QDN)" model to explain the selected strategies pertaining to contemporary macroscopic view of TPD in the 2015 Policy Address. However, it is not the intent of this paper to discuss all the initiatives in the whole Policy Address 2015.

Policy background: Education Bureau's policy initiatives in 2015 Policy Address

Education has been one of the most heavily invested public sector in the Policy Address of Hong Kong for the past decades. The 2015 Policy Address is of no exception. On 14 January, 2015, the Chief Executive in the HKSAR delivered his 2015 Policy Address. In relation to education, there has been an array of major initiatives to be launched by Education Bureau (EDB). Among these initiatives, this paper focuses only on three highlighted strategies pertaining to the contemporary macroscopic view of TPD (see Appendix), namely (1) increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools, (2) enriching Science, Technology and Mathematics Education, and (3) promoting business-school partnership programme to enhance life planning. Details of the three highlighted strategies are listed below and summarized (Table 2):

Table 2. *Three highlighted strategies on contemporary macroscopic view of TPD in 2015 Policy Address*

Highlighted strategies in TPD in 2015 Policy Address	Key points highlighted
1. Increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools	● increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools by phases in three years, from the current 50% to 65% in the 2017/18 school year
2. Enriching Science, Technology and Mathematics Education	● renewing and enriching the curricula of the Key Learning Areas (KLAs) of Science, Technology and Mathematics Education and the primary General Studies curriculum

Table 2. *Three highlighted strategies on contemporary macroscopic view of TPD in 2015 Policy Address (continued)*

Highlighted strategies in TPD in 2015 Policy Address	Key points highlighted
	● strengthening the pedagogical approaches to integrative learning and application skills ● planning to organise a cross-disciplinary symposium with seminars on various themes for teachers of Science, Technology and Mathematics Education KLA and those of primary General Studies ● enhancing teacher training and arranging professional exchange sessions for schools with good practices in learning and teaching to share their experience ● will organise an integrative Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education Fair to promote a culture of cross-disciplinary learning in primary and secondary schools ● will continue to strengthen the collaboration among schools, tertiary institutions, professional bodies and the industries concerned so as to enhance stakeholders’ understanding of the development of STEM
3. Promoting business-school partnership programme to enhance life planning	● starting from the 2014/15 school year, EDB has provided each public sector school operating classes at senior secondary levels with a recurrent cash grant at about HKD500,000 per annum with a view to strengthening the provision of life planning education and career guidance services ● issuing the “Guide on Life Planning Education and Career Guidance for Secondary Schools” for schools and teachers ● providing professional support, including experience sharing by selected Professional Development Schools ● providing more training places for teachers; collaboration with the business sector, tertiary institutions and Qualifications Framework (QF) Secretariat in organizing activities for principals, teachers and parents; enhancement of the Business-School Partnership Programme (BSPP)

Table 2. *Three highlighted strategies on contemporary macroscopic view of TPD in 2015 Policy Address (continued)*

Highlighted strategies in TPD in 2015 Policy Address	Key points highlighted
	● providing advice on life planning education through school visits and revamping the career guidance website to provide teachers, students and parents with more information on life planning ● strengthening partnership between schools and business organisations in the next three years with a view to enhancing students' understanding of different trades and preparing them for employment in the future through activities such as mentorship, career exploration and business-school pairing programmes, etc. ● will review and consolidate key elements of effective practices to facilitate the setting up of a platform to showcase exemplars of business-school partnership, thereby attracting participation of more schools and businesses

With the explanation of the QDN model, the rationale behind three highlighted strategies in 2015 Policy Address pertaining to TPD could be unveiled. The three strategies indeed act on the Qualification (Q) domain, Dissemination (D) domain and Networking (N) domain, as summarized and mapped in the table below (Table 3).

Table 3. *Realization of TPD in 2015 Policy Address via QDN model*

QDN model	Three highlighted strategies	Mapping in 2015 Policy Address
1. Qualification domain	● could enhance teachers' qualification in structural learning programme such as Bachelor of Education (BEd), or unstructured learning experiences	● Increasing the ratio of graduate teacher posts (<i>more graduate posts for attracting competitive candidates with university degree or above</i>) in public sector primary schools ◆ increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools by phases in three years, from the current 50% to 65% in the 2017/18 school year

Table 3. *Realization of TPD in 2015 Policy Address via QDN model (continued)*

QDN model	Three highlighted strategies	Mapping in 2015 Policy Address
2. Dissemination domain	● could include the professional sharing of knowledge, experiences or best practices in teachers’ context of practice or everyday work, experiences or even their failure ● extending their commitment to their professional growth in one subject, Key Learning Area (KLA) or domain, or cross-disciplinary areas in curriculum, assessment, pedagogy, generic skills via symposium, seminars, fair, presentation, collaboration, etc.	● Enriching Science, Technology and Mathematics Education ◆ strengthening the pedagogical approaches of teachers in STEM to integrative learning and application skills ◆ planning to organise a cross-disciplinary symposium with seminars on various themes for teachers of STEM KLAs and those of primary General Studies ◆ enabling teachers to understand how to promote STEM education and collaborate among themselves ◆ enhancing teacher training and arrange professional exchange sessions for schools with good practices in learning and teaching to share their experience ◆ enhancing teachers’ professional capacity and building up learning communities within and across schools to benefit student learning ◆ will organise an integrative STEM Education Fair to promote a culture of cross-disciplinary learning in primary and secondary schools ◆ will continue to strengthen the collaboration among schools, tertiary institutions, professional bodies and the industries concerned so as to enhance stakeholders’ understanding of the development of STEM

Table 3. *Realization of TPD in 2015 Policy Address via QDN model (continued)*

QDN model	Three highlighted strategies	Mapping in 2015 Policy Address
3. Networking domain	● could forge Professional Learning Communities (PLC) with different school stakeholders such as teachers, students, parents, community partners, business sectors, tertiary institutions, accreditation bodies with respect ● through which more opportunities, visits and guidance can be given to students for their enrichment of academic or non-academic learning experiences or exposure, or more chances to teachers to witness firsthand the effects of their own learning efforts on their own students' learning	● Promoting business-school partnership programme to enhance life planning ◆ providing professional support, including experience sharing by selected Professional Development Schools; ◆ providing collaboration with the business sector, tertiary institutions and Qualifications Framework (QF) Secretariat in organizing activities for principals, teachers and parents; enhancement of the Business-School Partnership Programme (BSPP) ◆ providing advice on life planning education through school visits and revamping the career guidance website to provide teachers, students and parents with more information on life planning ◆ strengthening partnership between schools and business organisations in the next three years with a view to enhancing students' understanding of different trades and preparing them for employment in the future through activities such as mentorship, career exploration and business-school pairing programmes, etc. ◆ reviewing and consolidating key elements of effective practices to facilitate the setting up of a platform to showcase exemplars of business-school partnership, thereby attracting participation of more schools and businesses

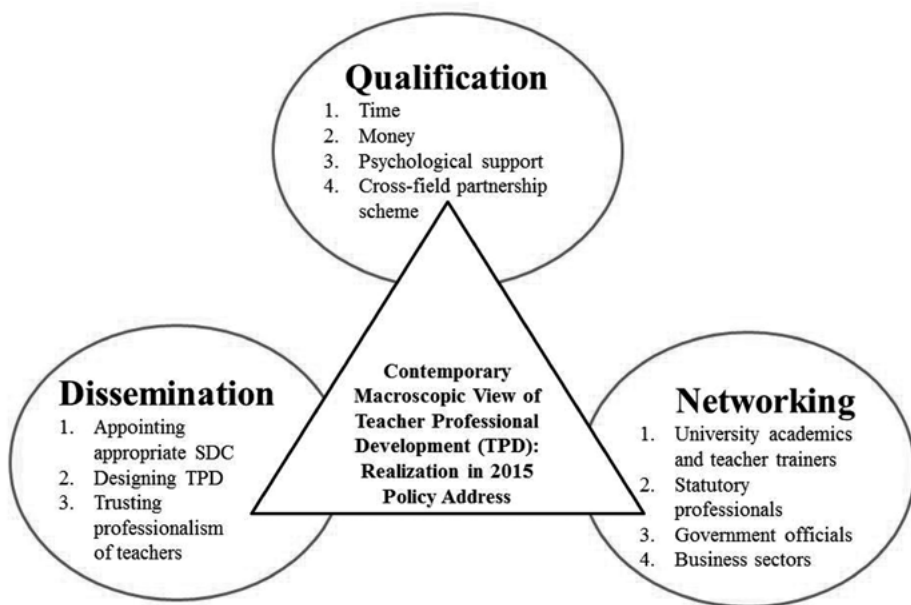
Discussion: Policy implication for school leaders

Having discussed the QDN model adopted by the EDB in 2015 Policy Address, school leaders would wonder what policy implications they can derive, namely:

1. How could school leaders promote qualification upgrade in Qualification (Q) domain?
2. How could school leaders facilitate the Dissemination (D) of good theoretical rationale and professional practices in TPD?
3. What stakeholders could school leaders build Network (N) with to harness the external resources to school?

To answer the above three questions, this paper yields three useful policy implications for school leaders in local and overseas contexts with the explanation of the QDN model (Figure 2).

Figure 2. How school leaders enhance TPD under the model of QDN



Discussion Question 1:

How could school leaders promote qualification upgrade in Qualification (Q) domain?

1. Conductive conditions for qualification upgrade

First, school leaders could keep cultivating an atmosphere of “Qualification Upgrade” within their own schools. Even though qualification of teachers does not assure the excellence of the teaching performance, it is an important educational input Performance Indicator (PI) in the Quality Assurance (QA) of the educational quality. For example, Hong Kong Government has been very successful in uplifting the qualification of kindergarten, primary, secondary school teachers by enhancing the academic requirements by policy-driven measures in the past decades. Key initiatives such as the mandatory requirement of teacher training of Postgraduate Diploma in Education (PGDE) for teachers with degree only are proven to be effective in uplifting the general qualification and professionalism of the teaching profession.

Likewise, as school leaders, principals can highly encourage their teachers to pursue Master Degree in specialized academic areas or administrative domains. Generally speaking, approximately 35-40% of teachers in aided secondary schools possess Master Education or above. Despite the fact that quite a number of teachers even possess Double Master degrees, not every single school is “condition-conductive” to those teachers who are studying in terms of time, money, psychological support and cross-field partnership scheme (Table 4).

Table 4. *Conductive conditions for qualification upgrade*

	Conductive conditions for qualification upgrade
Time	School leaders might consider the following measures to create “time space” for teachers: 1. allow early departure from school on “study days” 2. permit specialized arrangement on assigned duties, including peer swapping of duties, when clashing with “evening study” 3. try to avoid non-urgent meetings being scheduled on “study days” 4. consider the introduction of Long Service Leave (LSL), like Australia, to encourage teachers to take a break to attend courses, write books, attach to other schools so as to enrich their experiences of the teaching profession

Table 4. *Conducive conditions for qualification upgrade (continued)*

	Conducive conditions for qualification upgrade
Money	School leaders might solicit funding from the following sources to provide monetary incentive or funding for teachers to study: 1. Parent-Teacher association (PTA) 2. Alumni Association 3. Incorporated Management Committee (IMC)
Psychological Support	School leaders might provide the following psychological support for teachers to undertake their Teacher Professional Development: 1. timely care and love 2. warm regards for their “study progress” 3. encouragement of positive impact for their career development
Cross-field Partnership Scheme	The head of School Sponsoring Bodies (SSB) might consider broadening the life experiences of teachers with certain maturity, such as 10, 20 or 30 years of experiences by establishing partnership schemes, for a reasonable period of time: 1. partnership with different business groups, such as the inter-flow scheme between Senior Administrative Officer (SAO) Hong Kong Government and Senior Management Team (SMT) of the Jardine Group 2. recognize this additional exposure as additional qualifications upgrade under CPD

1.1 Time

As observed, teachers in Hong Kong are diligent and professional. However, their limitation is that they are heavily burdened by lots of teaching and administrative work, especially the challenges of learner diversity and societal changes.

Though school leaders might not be able to change the nature of teaching profession, some effective measures can be adopted to provide ample time for teachers to further their study:

- (1) allow early leave from school on “study days”
- (2) permit specialized arrangement on assigned duties, including peer swapping of duties, when clashing with “evening study”

- (3) try to avoid non-urgent meetings being scheduled on “study days”
- (4) consider Long Service Leave (LSL), like Australia, to encourage teachers to take a break to attend courses, write books, attach to other schools so as to enrich their experiences in the teaching profession

The aforesaid measures are indeed not new or difficult arrangements. Yet, there have been cases revealed by teachers, from time to time, expressing their difficulties to study as some school administrators would not facilitate their study by making the above adjustment. Some school administrators possessed the belief of “your study has nothing to do with school”. Of course, if the teachers concerned do not study any relevant courses for their TPD, such as taking a “property investment” course by a history teacher, it would be justified if schools do not entertain their unreasonable requests. Yet, all in all, offering time for teachers to study is an effective means to promote their qualification upgrade.

1.2 Money

It is well-understood that the secondary and primary school systems are aided schools, as such, there might not be a specialized funding for their study. For instance, the cost of taking a part-time master degree is around HKD80,000 to HKD1,000,000. Yet, there might not be lots of policies or specialized funding from the Government supporting non-language teachers to study for master degrees. An exception is the case with the Standing Committee on Language Education and Research (SCOLAR). Despite so, some school leaders have successfully solicited study funds for teachers from: parent-teacher associations (PTA), alumni associations and/or Incorporated Management Committee (IMC).

Some schools would offer teachers funds to support their further studies. Although the amount is small, it signifies a gesture of “respect and support” for teacher qualification upgrade.

1.3 Psychological support

In what way are schools differing from factories? Human compassion. Most teachers in Hong Kong are willing to sacrifice their time and money for their professional upgrade. What they need most might be something more than just money, but care and love from school leaders. Nurturing a culture of “love, trust and support to teachers” would enable teachers to be loved and to love. A “caring campus” can be a superficial slogan in the school banner, or a concrete “live experience” experienced by teachers. It depends on the determination of school leaders to foster a “caring campus on paper” or a “caring campus in action”.

If school leaders believe that “when teachers feel the love in school, teachers would also love the students therein”, they could provide: timely care and love, warm regards for their “study progress” and positive impact for their career development.

Such “psychological support” is basically not “costly”, but it symbolizes how school leaders value TPD as well as “Teachers as human beings”. It would be quite disappointing to find school leaders to only care about the number of CPD hours their staff have achieved, rather than the development of “teachers as a whole-person”. In Covey’s management terms (1989), smart and effective leaders care about not just the “production (teachers’ performance)”, but also the “producers (teachers own self)” and teachers’ “emotional bank”.

1.4 Cross-field partnership scheme

Group head of School Sponsoring Bodies (SSB) might consider broadening the life experiences of teachers with certain maturity, such as 10, 20 or 30 years of experiences by establishing partnership schemes, for a reasonable period of time. Partnership with different business groups, such as the inter-flow scheme between Senior Administrative Officer (SAO) Hong Kong Government and Senior Management Team (SMT) of the Jardine Group could be good experiences or examples to learn from. In addition, SSB could also recognize this additional exposure as a qualification for CPD.

Discussion Question 2:

How could school leaders facilitate the Dissemination (D) of good theoretical rationale and professional practices in TPD?

2. Professional trust for dissemination

Second, school leaders could offer ample opportunities for teachers to disseminate their own “good teaching practices” within and outside their own schools. Some “existing practice of TPD” in Hong Kong is to “filling-in the three standard TPD Days” by “contracting out to the famous tertiary course providers” so that there is something to “showcase in the Annual School Report”. From the author’s experience, some “Staff Development Coordinators (SDC)” did not have vision to implement a holistic TPD plan or framework for their schools. Instead, they just want to “kill time on the three Staff Development Days”. Those coordinators claimed that they did not want to be SDC, and just feel annoyed about being assigned to take up this post. Under such context, one can expect the quality of the Staff Development Days to be “un-organized and dis-connected”.

As a result, some SDCs just want to “do the things right” instead of “do the right thing”. They would usually contact the relevant university departments, tertiary partners or even EDB in a hurry. Some even give the “trainers” one to two weeks to prepare for the training workshops, without providing the detailed demographic data about their schools. Some university academic staff feel like they are not doing something “specific and to-the-point”. Some university trainers even complained that the SDC could not be contacted after their agreeing to be guest speakers. In some scenarios, some university departments even refused to work with secondary schools as they feel like “left unattended” by SDCs. What’s worse, some SDCs even blame the speakers if the seminars are not well-received. To tackle this challenge, school leaders need to be prudent by appointing competent SDCs and trusting the professionalism of their own teachers.

2.1 Appointing appropriate SDC

There are two types of teachers in TPD, the extrinsic TPD teachers and the intrinsic TPD teachers.

Extrinsic TPD teachers are those teachers driven by external factors such as school policy, pressure from school or even competition among colleagues. This type of teachers might not have genuine interest in leaving study but aim to “complete the study” for the sake of fulfilling external requirements or expectations, fitting in “the norm”, requirements about promotion, or they are just meeting some requirements.

Intrinsic TPD teachers, on the other hand, are driven by internal factors such as an awareness of the need for improving their inadequacy or sharpening their professional skills for the sake of self-improvement. They are also willing to spend their time and effort to actualize their education vision.

School leaders should appoint a senior intrinsic TDP teacher to the post of Coordinator of the Teacher Development Committee or Staff Development Committee. This type of teachers is able to lead by examples, to keep abreast of the latest educational development and to devise TPD plan by heart.

2.2 Designing Teacher Professional Development

The design of TPD is mainly categorized into 5 models (Pitsoe & Maila, 2012; Sparks & Loucks-Horsley, 1989):

(1) Individually guided development

This model assumes individuals are motivated by self-selecting their own learning goals. It also assumes that self-directed development empowers teachers

to address their own problems, thereby creating a sense of professionalism. Under this model, teachers design his or her own learning activities.

(2) Observation and assessment

This model assumes that the observer and the assessor act as “eyes and ears” for the teacher. Observer gives feedback to teachers by observing classroom practice so as to improve instructional practices.

(3) Involvement in a development or improvement process

This model assumes that new skills or knowledge may be required and can be attained through reading, discussion, observation, training and experimentation. It is believed that this involvement can lead to new skills, attitudes and behavioral changes.

(4) Training

This model assumes that an expert teacher could serve as a trainer who selects the objectives, and learning activities for the training process. These outcomes involve raising awareness, facilitating knowledge, skills development, precipitating changes in teachers’ attitudes and mentality. It is believed that the most effective training programmes include the exploration of theory, demonstrations of practice, supervised trials of new skills, feedback on performance and workplace coaching.

(5) Inquiry

This model assumes that teachers could formulate questions about their own practices and pursue answers to those questions and that teachers could be reflective in their practices and take actions for continuous improvement. Inquiry involves the identification of a problem, data collection (qualitative, quantitative, literature review), data analysis and changes in practice. It can be done individually or in small groups.

These 5 models are not mutually-exclusive. Rather, it is the paramount task of principals to deploy the appropriate model(s) in response to their own unique context. School leaders could also design the TPD with reference to the actual school-based contexts. Rather than “filling-in the 3 Staff Development Days” with “some ad hoc topics”, they should ensure that TPD are different from staff meetings, or “a day to kill time”. Instead, due attention should be given to the framework or component of TPD. There are some factors to consider in devising school-based TPD days:

- (1) framework, competence and domains of TPD
(the one proposed by ACTEQ (now renamed as COTAP) is a very good platform to start with (ACTEQ, 2003))
- (2) the ratio of learning hours offered by external tertiary partners and by internal teachers or staff
- (3) autonomy of teachers in “selecting” the content of TPD
(some schools will let teachers indicate their favorite topics in the order of priority, or even ask colleagues to propose some topics)
- (4) scheduling of TPD
(especially for the invitation of external guests, 3-6 months “invitation in advance” is a gesture of respect)
- (5) demographic data
(some schools prepare fact sheets for external partners to make reference to)
- (6) grouping and rationale of teachers
(by panels, working committees, or personal relationship)
- (7) design of teachers’ own record of TPD in personal files
- (8) mentoring systems within schools
- (9) learning circles among colleagues

If school leaders could pay attention to the aforesaid factors in TPD, staff will feel like “involved with greater ownership”. Their participation in TPD as well as their learning outcomes in TPD would be facilitated.

2.3 Trusting the professionalism of teachers

Effective TPD days can either be actualized by external tertiary partners, professional bodies, or internal professional sharing among teachers. In the past, some school leaders might perceive “external speakers are experts” whereas “internal teachers are not professional enough”. Definitely, this is a misconception. Just like what other professions have done, school leaders should encompass internal sharing and give due recognition to it in CPD programmes.

Some TPD topics are highly school-based such as “level of learner diversity in this cohort”, “reading competence of S3 students” and “learning motivation of students”. Of course, these topics can hinge on some strong “theoretical framework”. Yet when it comes

to the “application side”, there is no doubt that the frontline teachers are the ones who understand the students’ profile and needs most.

As an experienced speaker in TPD for secondary schools, primary schools and government departments, the author’s observation is that teachers can lead excellent sharing and presentation sessions about some highly school-based issues. They are veteran at schools, after serving there for 10 years or above, and can grasp the school contexts much more than external university staff. In this connection, school leaders can:

- (1) invite university fellows to deliver the theoretical framework and relevant research findings on the selected topics in the morning
- (2) invite relevant school committee(s) to organize an “application workshop” in the afternoon to allow outstanding colleagues to share their “existing practice”, “the applicable strategies on the new topics”, “the limitation on the proposed strategies due to school-based constraints”
- (3) offer opportunities to teachers in various domains so as to avoid the “internal comparison or vicious competition or conflicts among teachers” and to promote genuine “teacher-leadership in TPD”
- (4) devise an “action plan or reflection sheet” for colleagues to consolidate their learning outcomes from the TPD
- (5) collect action plans and reflection sheets from teachers and to assign relevant panel heads or middle managers to follow it up
- (6) discuss with teachers concerned about their performance appraisal with the assistance of the panel heads

School leaders could appreciate the professionalism of the teaching force, unleash the power or potential of the teachers and enhance development of teacher-leadership and appreciation culture among teachers.

Discussion Question 3:

What stakeholders could school leaders build Network (N) with to harness the external resources to school?

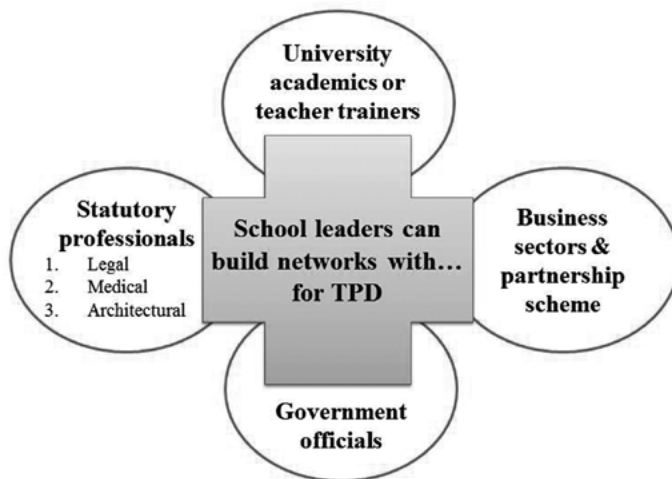
3. Networking with the external world

Third, school leaders could strategically forge professional networks with external partners. Along with the School-based Management (SBM), school leaders are given

autonomy to deploy their own received educational resources. However, as public money has to be spent with due caution, detailed guidelines have been offered by EDB for some designated funding purposes. Some school leaders with excellent networking skills can usually harness the external resources to schools and to benefit the students accordingly via networking with (Figure 3):

- (1) university academics and teacher trainers (*for TPD on cognitive and teachers' mentality*),
- (2) statutory professionals like legal, medical, architectural professionals (*for TPD on legal, medical or professional issues*),
- (3) government officials (*for TPD on government policy issues*), and
- (4) business sectors (*for TPD on life planning, external changing environment and teachers' mentality*).

Figure 3. Stakeholders that school leaders can build networks with for TPD



With such networking of stakeholders, school leaders could be more effective in harnessing the external resources to the school, and ultimately to benefit the school as a whole.

Conclusion

To conclude, this article illustrates the three selected strategies of EDB with respect to the contemporary macroscopic view of TPD as stated in 2015 Policy Address, namely, by (1) increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools, (2) enriching Science, Technology and Mathematics Education, and (3) promoting business-school partnership programmes to enhance life planning. Through the discussion of the three aforesaid selected strategies, a tripartite model “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” was proposed to explain the strategies adopted. Given that the direction of the contemporary macroscopic TPD is already formulated at territory level, now, the crux for the success or failure of the TPD implementation often rests on the robustness of the school leadership under school-based contexts. Whenever new policies are to be implemented, challenges or changes would emerge as predicted. To overcome challenges ahead, school leaders should build closer partnership for professional sharing and networking so that a Professional Learning Community (PLC) (DuFour, 2004; Gajda, 2007) can be cultivated.

With the aid of the QDN model, this article presents three useful implications for school leaders in local and overseas contexts. First, school leaders could cultivate an atmosphere of qualification upgrade within their own schools. They could create conducive conditions for qualification upgrades in terms of time, money and psychological support through cross-field partnership scheme. Second, school leaders could offer ample opportunities for teachers to disseminate their own “good teaching practices” within and outside their own schools. School leaders could be prudent in appointing appropriate staff development coordinators, designing TPD and could trust the professionalism of their own teachers. Third, school leaders could strategically forge professional networks with external partners such as university academics and teacher trainers, statutory professionals like legal, medical and architectural professionals, government officials and business leaders to harness the external resources to the schools to benefit the students, as a whole.

As a final remark, school leaders are also advised to keep abreast of the latest development proposed by the COTAP, such as the key development item of “T-excel@hk” stipulated in *Odyssey to excellence, progress report* published on 20 April, 2015 (COTAP, 2015).

References

- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ). (2003). *Towards a learning profession - The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers*. Hong Kong: ACTEQ.
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ). (2006). *Report on review of continuing professional development of serving principals*. Hong Kong: ACTEQ.
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ). (2009). *Towards a learning profession: Third report on teachers' continuing professional development*. Hong Kong: ACTEQ.
- Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP). (2015). *Odyssey to excellence, progress report*. Hong Kong: COTAP.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. United States: Free Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, UK: Famler Press.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Kwang, S. Y., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation Study and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities: What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Earley, P., & Porritt, V. (2010). *Effective practices in continuing professional development: Lessons from schools*. London: Institute of Education.
- Education Bureau (EDB). (2015). *Legislative council panel on education. 2015 Policy Address Education Bureau's policy initiatives*. Hong Kong: Education Bureau.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 253-268). New York, NY: Teacher College Press.
- Gajda, R. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Kwang, S. Y. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y. C., Leung, P., Scott, D., & Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 17(1), 19-34.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials of professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Holland, H. (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Research Points: Essential Information for Educational Policy*, 3(1), 1-4.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development. Research report RR429*. London: Department for Education and Skills.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2011). From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2nd ed.) (pp. 49-71). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Komba, W. L., & Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and practices. *Journal of International Cooperation Education*, 11, 67-83.
- Pitsoe, V. J., & Maila, W. M. (2012). Towards constructivist teacher professional development. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 318-324.
- Schechter, C. (2010). Learning from success as leverage for a professional learning community: Exploring an alternative perspective of school improvement process. *Teachers College Record*, 112(1), 182-224.
- Schwille, J., & Dembele, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10, 40-57.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO.
- Wilkins, R. (2011). *Research engagement for school development*. London: Institute of Education.
- Zakaria, E., & Daud, M. Y. (2009). Assessing mathematics teachers' professional development needs. *European Journal of Social Science*, 8, 225-231.

Appendix

Three highlighted strategies of 2015 Policy Address on TPD

Strategy 1: Increasing the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools (EDB, 2015)

6. *Primary education is an important stage of basic education. Quality primary education helps students lay a solid foundation for knowledge building, extend their various generic skills and develop positive values. EDB had increased the ratio of graduate teacher posts in the teacher establishment of public sector primary schools from the original 35% to 45% in the 2008/09 school year and 50% in the 2009/10 school year respectively.*
7. *To attract more talents to join the teaching force of primary education so as to enhance the quality of teaching, from the 2015/16 school year, we propose to further increase the ratio of graduate teacher posts in public sector primary schools by phases in three years, from the current 50% to 65% in the 2017/18 school year.*

Strategy 2: Enriching Science, Technology and Mathematics Education (EDB, 2015)

20. *We are actively strengthening the Science, Technology and Mathematics Education to nurture diversified talents in the science and technology fields with a view to enhancing the international competitiveness of Hong Kong. In respect of curriculum development, we are renewing and enriching the curricula of the Key Learning Areas (KLAs) of Science, Technology and Mathematics Education and the primary General Studies curriculum, and also strengthening the pedagogical approaches to integrative learning and application skills. These measures aim to promote students’ interest in the subjects and strengthen their knowledge foundation of relevant disciplines, so as to enable them to connect knowledge of the subjects, and develop their creativity and problem-solving skills.*
21. *EDB is planning to organise a cross-disciplinary symposium with seminars on various themes for teachers of Science, Technology and Mathematics Education KLAs and those of primary General Studies. It will enable teachers to understand how to promote Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education and collaborate among themselves to strengthen the integrative learning and application skills of students. We will also enhance teacher training and arrange professional exchange sessions for schools with good practices in learning and teaching to share*

their experience, to enhance teachers' professional capacity and to build up learning communities within and across schools to benefit student learning.

22. *Regarding student activities, EDB will organise an integrative STEM Education Fair to promote a culture of cross-disciplinary learning in primary and secondary schools. The event aims to enhance students' interest and creativity in STEM, and to strengthen their integrative learning and application skills, so as to pave the way for their future multiple pathways in related areas. In addition, we will continue to strengthen the collaboration among schools, tertiary institutions, professional bodies and the industries concerned so as to enhance stakeholders' understanding of the development of STEM. We will also regularly review STEM education and continuously refine its implementation strategies.*

Strategy 3: Promoting business-school partnership programme to enhance life planning (EDB, 2015)

28. *Starting from the 2014/15 school year, EDB has provided each public sector school operating classes at senior secondary levels with a recurrent cash grant at about HKD500,000 per annum with a view to strengthening the provision of life planning education and career guidance services. Apart from issuing the "Guide on Life Planning Education and Career Guidance for Secondary Schools" for schools and teachers, EDB also provides professional support, including experience sharing by selected Professional Development Schools; more training places for teachers; collaboration with the business sector, tertiary institutions and Qualifications Framework (QF) Secretariat in organizing activities for principals, teachers and parents; enhancement of the Business-School Partnership Programme (BSPP) to provide more opportunities for career-related experience for students; advice on life planning education through school visits and revamping the career guidance website to provide teachers, students and parents with more information on life planning.*
29. *Since 2005, EDB's BSPP has been in collaboration with over 170 business entities/organisations in providing students with knowledge of different jobs, and helping them develop positive work attitude and values via talks, workshops, workplace visits and career exploration activities to facilitate their life planning.*
30. *We will strengthen partnership between schools and business organisations in the next three years with a view to enhancing students' understanding of different trades and preparing them for employment in the future through activities such as mentorship, career exploration and business-school pairing programmes, etc. To facilitate life planning for students, we will review and consolidate key elements of effective*

*The model of “Qualification, Dissemination & Networking (QDN)” in Teacher Professional Development:
Strategies of Education Bureau in the 2015 Policy Address and implications for school leaders*

practices to facilitate the setting up of a platform to showcase exemplars of business-school partnership, thereby attracting participation of more schools and businesses.

(Source: Legislative Council Panel on Education. 2015 Policy Address – Education Bureau’s Policy Initiatives, LC Paper No. CB(4)358/14-15(01))

教師專業發展的「資歷、發佈及網絡」模式： 2015 年教育局施政策略及對學校領導層的啟示

王偉倫

香港浸會大學

摘要

本文旨於介紹當代宏觀教師專業發展角度中的「資歷、發佈及網絡」三重模式，藉此探討香港特別行政區 2015 年施政報告中與教師專業發展相關的重點策略，包括：（1）增加公營小學學位教師的比例；（2）增潤數理、科技教育；及（3）促進商校合作計劃，從而提升生涯規劃。本文是以 2015 年施政報告作為政策背景，並提出「資歷、發佈及網絡」三重模式，從而解說三個教師專業發展的策略，並為本地及海外學校領導層提出三點啟示。

關鍵詞

學校教師專業的領導，香港教師發展，教師專業發展

從日本相關的經驗探索香港教師專業發展的方向

陳茂釗

日本廣島大學教育學研究科（2014年6月1日至2015年5月31日）

香港浸會大學教育學系

栗原慎二

日本廣島大學教育學研究科

摘要

一直以來，日本文化對教育相當重視，早於明治4年（即1871年）成立了「文部省」統籌教育、學術與文化事務，並為教師的職前培訓及職後持續專業發展作出策劃及檢討，積極提升教師質素。香港在推動教師持續專業發展的具體政策始於2003年，起步點遠較日本為遲，發展至今雖已取得一定成效，但亦產生不少對教師持續專業發展模式及實踐相關的疑惑。從日本跨越兩個世紀的發展經驗當中，有不少是值得本港參考的。本文將通過分析日本從教師入職啟導及其持續專業發展模式，從而探討日本在這方面培訓的特質及重點，並建基於以上分析，就推動本港教師專業發展提出可行性的建議。

關鍵詞

教師在職發展，教師專業發展，香港教師專業發展，教師入職啟導，日本教師教育

甲、日本教師培訓的背景及政策要述

一直以來，日本文化對教育相當重視，並視之為「國家的榮譽」（A source of pride for the country）（Numano, Nagata, & Abumiya, 2002），教師在社會上亦受到一定的尊重（Center on International Education Benchmarking, n.d.）。但與此同時，社會上對教師的要求亦有較高的期望，教師不單單是擔當「知識」及「技能」的承傳工作，更同時肩負照顧學生非學科的個人成長需要，如情緒、社交、健康等的發展（Tripod, n.d.; Vogler, 2006）。在這文化的影響下，日本教師不單對自己的個人修養及專業責任有很高的要求，更視教師為終生的事業，以體現教師為社會培育下一代的崇高「社會任務」。雖然近年有研究指出日本教師的社會形象及個人能力感均有所下降（Gordon, 2005），但普遍來說整體的教師社會形象仍然處於極高的水平（CBS Evening News, 2010）。基於這文化的因素，日本自明治時期開始經已對教師的培養相當重視（Sarkar Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010），並於明治 4 年 7 月 18 日（即 1871 年 9 月 2 日），正式成立了「文部省」（Ministry of Education, Science and Culture）統籌教育、學術與文化等事務。期後於 2010 年將科學技術廳併入，更名為「文部科學省」（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, MEXT），將科學及技術兩範疇的工作納入作全面的統籌（Wikipedia, updated January 14, 2015）。自文部省成立以來，均定時為教師的職前培訓及在職後的持續專業發展作出多方面的策劃、檢討，並定時作出修訂。

在教師職前培訓方面，文部省早於 1872 年開始，要求小學教師需要在教師培訓院校接受半年至一年的培訓，1886 年亦要求中學教師需要接受三年的培訓（Araki, 1962），其後亦因社會的發展需要，多次在政策上作出修訂。現時日本的教師在職前的培訓基本上是四年的大學課程，畢業前需要接受兩星期（高中教師）或四星期（初中、小學及幼兒教育教師）的實習安排（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2009）。

於教師在職後的持續專業發展方面，早於十八世紀明治時期，不少學校的教師經已開始以自發的方式組織不同的學習活動以能提升教師的教學能力，而這種校內同儕學習文化一直流存至今。一般而言，現時大部份的學校均由校長領導，並委任部份資深教師成立學習發展委員會（study promotion committee）或相類組織策劃校本的教師發展工作及全年的學習規劃，而當中最主要的任務是為全體教師安排「授業研究」，或在所屬教育行政單位（都、道、府、

縣教育局或其轄下的市教育局)的統籌下,與其他校外學者或教師一同進行跨校式的「授業研究」活動(Shimahara, 1998),但基本上這些安排均沒有任何對教師「時數」或「數量」的強制要求。

對於在職教師參與系統的入職指導或在職培訓課程方面,日本則有較具體的規定。正式在政策上作出要求的則始於 1989 年,當時的政策主要針對青年教師的入職培訓,要求所有新入職的教師在首年工作期間,由當地教育行政機構統籌及設計新入職教師首年的培訓工作,課程由各地區教育局成立的教師培訓中心統籌及協調(Shimahara, 2002)。建基於這國家政策,各地教育行政機構開始按地區的文化及需要設計相關的課程,內容亦相當廣泛,包括教師倫理、課堂設計、道德教育、學生行為、課堂管理、課外活動、家長關係、教師挑戰等,另外亦會安排不同的探訪、觀課及交流活動。當中亦有安排較長時間的教師培訓活動,如為期三天的教學反思退修會、大型的十天教師退修交流旅程、三十天的離校進修課程等(Shimahara, 2002)。值得一提的,是當時政策提出了為新入職教師安排「校內導師」的措施,要求學校選派一名資深教師擔任該教師的「指導者」(Mentor)(Shimahara & Sakai, 1992; Shimahara, 2002),以提供新入職教師的全方位指導。教師亦需在一年時間內通過指導教師及學校機構的評審,方正式成為該地區的正式教師。

此外,約在 1990 年初期,具一定經驗教師在工作一段時間(如:五年、十年、十五年或二十年)後,在政府的安排下,被安排接受較系統的在職教師培訓課程。這類課程部份由國家轄下教師培訓中心進行,或由地區府市等教育行政單位協調及統籌。基本上不同年資經驗教師的學習內容是有所分別的:五年、十年或十五年教學經驗教師的主要培訓對象是資深中層教師,而二十年經驗教師的培訓對象是針對校長或擔任管理工作崗位的教師(Bayrakci, 2009)。

雖然日本對教師的培養高度重視,但踏進二十世紀後,日本同樣出現不少青少年的成長問題及教育問題,其中包括暴力行為(violent behavior)、少年違法(juvenile crimes)、欺凌(bullying)、拒絕返校(refusal to attend school)、高中前離校(dropping out of upper secondary school),及教師體罰問題(corporal punishment)。值得注意的是其中一項直指教師質素的「教師體罰」問題。當時的數據顯示,單以 1999-2000 年度,經調查確認有教師體

罰個案的在小學有 0.8%，而在中學則情況相當嚴重，3.7% 的初中學校確認有教師體罰個案，而高中的學校比率更高至 5% (Numano, Nagata, & Abumiya, 2002)。有鑑於青少年及教師問題持續出現，促使當時的文部省進一步關注在職教師的水平及專業能力問題。一個名為「國家教育改革委員會」(National Commission on Education Reform) 於 2000 年 7 月成立，就日本教育作全面檢討，並於 2001 年發表了「邁向二十一世紀教育改革計劃」(The Education Reform Plan for the 21st Century)，提出了七大目標的「彩虹計劃」(Rainbow Plan)，其中一項正正針對教師質素問題，指出必須將培養教師為「教育的專業」，主要包括三項方案包括 (i) 引入獎勵，以表揚表現優秀的教師，(ii) 為教師提供不同性質的社會參與經驗（例如到教育以外機構學習），及 (iii) 就表現欠佳教師提供有效的改善方案，包括暫停教學工作的安排，轉職至其他非教學工作單位 (Numano, Nagata, & Abumiya, 2002; MEXT, 2002a)。

其後，面對社會上總總的社會文化及青少年的成長問題的轉變，日本亦在本世紀初不同時段作出教育方向的調整與改革，由經重組後的文部科學省訂定國家的發展策略與方向（表一）。

表一 日本在 1989 年後有關教師入職啟導及持續專業發展的政策

年份	政策重點及政策內容
1989	制定首年任職教師的入職啟導政策 - 所有新入職的教師在首年工作期間，由當地教育行政單位統籌及設計新入職教師首年的培訓工作。建基於這政策，各地教育行政機構開始就地區的文化及教師的需要，設計教師的入職啟導課程，內容亦相當廣泛，包括：教師倫理、課當設計、道德教育、學生行為、課堂管理、課外活動、家長關係、教師挑戰等議題，亦會安排探訪、觀課及交流等活動。當中亦有安排較長時間的教師培訓活動，如為期三天的教學反思退修會、大型的十天教師退修交流旅程、三十天的離校進修課程等 (Shimahara, 2002)； - 確立「新入職教師啟導」政策，由學校選派一名資深教師作為新入職教師的「指導者」(Mentor)，為期一年 (Shimahara & Sakai, 1992; Shimahara, 2002)。
1990	不同經驗的在職教師需參與指定的進修課程 - 經驗教師亦會在政府的支持及安排下，於每完成一段時間（五年、十年、十五年或二十年）後進行較系統的教師培訓課程，這類課程部份由國家轄下教師培訓中心進行，或由地區府市等教育行政單位協調及統籌； - 基本上不同時段的學習內容有所分別，五年、十年、十五年經驗教師的主要培訓對象是學校經驗的教師及擔任中層資深教師，而二十年經驗教師的培訓對象是針對校長或擔任管理工作崗位的教師 (Bayrakci, 2009)。

表一 日本在 1989 年後有關教師入職啟導及持續專業發展的政策（續）

年份	政策重點及政策內容
2001	成立國家教師培訓中心 於 2001 年 4 月正式成立國家教師培訓中心，為文部科學省統籌及推動有關教師培訓工作，其中包括開辦全國性具規劃性的培訓課程，特別是對焦於學校領導或優秀教師組群（MEXT, 2003）。
2001	長期社區培訓計劃 安排教師到不同私人機構、社會服務機構或社區教育機構工作一個月至一年的時間，以作為教師發展的其中方案（MEXT, 2002b）。
2001	針對能力不足教師的策略建議 - 建議各府就教師資源作系統的研究及管理，並就能力不足教師提供處理的策略及方案； 2001 年 6 月就「地區教育行政單位組織與功能條約」（Law Concerning Organization and Functions of Local Educational Administration）作出修訂，容許府市政府將被評為能力不足教師調離教學工作單位（MEXT, 2002a）。
2002	確認地區教育行政單位對新入職教師的甄選、檢定及培訓角色及責任 - 於法規上授權地方教育行政單位，有提昇及管理所管轄地區教師的質素，並授權各地區行政單位有以下權限： - 制定甄選及檢定方案（如面試或考核），以選取高水平的青年教師； - 制定首年的入職培訓課程與策略（MEXT, 2003）。
2002	制訂任教滿十年教師的培訓規定 2002 年 6 月修訂了「公營教育服務人員特別規定條款」（Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel），於 2003 年開始，規定各地區行政教育單位為任教十年的教師安排系統的培訓課程，期後亦按教師個別發展需要，在合適的時段提供培訓的機會（MEXT, 2003）。
2008	確認地區教育行政單位對能力不足教師的培訓角色 於 2008 年 4 月，授權地區教育行政單位可聘請額外教師，向能力不足教師進行指導工作，並在合理的安排下，避免有能力不足教師擔任教學工作（MEXT, n.d.）。
2009	進一步就任教滿十年教師的培訓課程作規定 在教師持續發展的要求方面，自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓證書課程，內地包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013; MEXT, n.d.）。

乙、比較日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展

與日本比較，香港具體制定教師持續專業發展政策始於 2003 年，起步點遠較日本為遲，發展至今雖約只有十多年，但相關的工作卻取得相當的成效，現時絕大部份的香港中小學，

均基本上按照政策的建議發展校本的教師持續專業方案（Chan & Lee, 2008；師訓與師資諮詢委員會，2003，2006，2009；陳茂釗，2012）。由於日本與香港兩地各有其文化背景及地區特質，兩地在教師持續專業發展方面，不論在政策制定、組織、推行模式，以致教師專業發展活動的內容，均有相當明顯的差別。表二為日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較

項目	日本	香港
政策制定及重點內容	教師持續培訓的目標、方向、政策均由中央政府通過文部省發出，成為國家的教師培訓政策。但具體落實政策則由各府、市等單位自行規劃。在政策的推行上，基本上有以下各項特點： • 每一層級的教育單位或系統，均會承擔教師培訓的責任，提供不同性質的培訓課程。一般來說，各組織或系統（中央、府或市）均會與大學或各教育專業團體合作，推動不同性質的培訓課程； • 自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓証書課程，內地包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等，但各地區教育行政單位可按各地的需要作額外的課程規定； • 由於各地區亦可按各地區的特色要求教師進行不同的發展活動。各都、府及市對教師參與定期培訓的課程內容、參與時間及年限等，均有所不同。	教師及校長專業發展委員會（註一）參與研究、政策檢討及作出建議，教師局於 2003 年參考當年名為「師訓與師資諮詢委員會」的意見，制定以下重要的政策： • 提出「教師專業能力理念架構」，涵蓋了「教與學」、「學生發展」、「學校發展」及「專業群體關係及服務」四個教師發展範疇； • 以「基本要求」、「力能勝任」及「卓越境界」作發展層次的描述； • 建立教師持續專業發展的客觀量性指標：教師每三年進行 150 小時的持續專業發展，作為軟性數量的參考； • 強調「校本」的專業發展方案：由學校和教師按學校本身的文化與特質，建基於「教師專業能力理念架構」，制定及規劃校本的專業發展的內容、份量、資源、紀錄等。師訓與師資諮詢委員會與教育統籌局則為學校和教師提供支援，包括推介經驗，同時進行研究和檢視。（師訓與師資諮詢委員會，2003，2006，2009；陳茂釗，2012）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
組織	• 國家文部科學省統籌及制定發展方向及政策，通過各地區教育行政單位（都、道、府、縣及其轄下的市教育局）具體實行政策； • 具體的培訓課程通過以下五個層次發展及落實：中央系統、府（都）、市、校本，及不同的教育團體或組織； • 各地區教育行政單位擔相當重要的角色，包括：領導、推行及管理，並會邀請不同的教育機構合作參與，進行培訓內容的設計及推行，亦會就地區的需要，協助建立地區的聯繫建立同儕支援系統，強化校與校之間的同儕協作（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013; Bayraktci, 2009; Fujita, 2007）。	• 有關教師及校長的持續專業發展政策均由教育局制定，教師及校長專業發展委員會主要擔任「諮詢」及「建議」的角色，其主要職能包括（教師及校長專業發展委員會，2014a）： 1. 就策劃職前師資培訓課程、教育專業人員專業發展課程、資歷要求、方針、策略、推動等相關事務提供意見； 2. 按照與教育局商定的框架進行相關的研究、課程發展，及與專業群體建立交流； 3. 提供平台，以促進教師及校長與學校管理層、教育團體和組織內不同持份者的專業交流、協作及聯繫； • 具體實踐「教師持續專業發展」工作及方案，包括方向、內容、活動、評估等，均以「校本」為依歸，優次安排亦由個別教師與所屬學校議定（教師及校長專業發展委員會，2014b）。
入職啟導安排	• 新入職的教師在首年工作期間，由當地教育行政機構（府或市教育局）統籌及設計新入職教師首年的培訓工作，課程由各地區教育局成立的教師培訓中心統籌及協調； • 由學校選派一名資深教師作為新入職教師的「指導者」（Mentor），為期一年； • 成功通過以上兩項要求，則可成為該都或府的正式教師。	• 於2009年正式鼓勵學校為所有新入職教師進行入職的啟導工作，同年發表了一份名為「新任教師的專業發展：入職啟導套件」（Teacher Induction Kit）作為指導學校推動入職啟導工作，但如何實踐及安排，則以校本為原則，取決於學校領導與校本的專業發展小組（Advisory Committee on Teacher Education and Qualification, 2009）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
持續專業發展活動	<u>系統培訓課程</u> - 自 2009 年開始，國家規定教師每教滿十年，必須接受由各府與大學合作開辦為期不短於 30 小時的培訓証書課程，內容包括 12 小時有關教育的創新和發展，另外 18 小時為與教與學相關的學習內容如教學方法、課程發展等； - 各地區亦可就地區的資源及需要，制定地區的課程的額外要求及規定。	<u>系統培訓課程</u> - 至目前為止，除校長必須在聘任為校長前，或在上任後指定時間內完成由教育局指定的「校長培訓課程」及「擬任校長專業發展需要分析」外，教師在入職後，並沒有強制要求參與指定的進修課程； - 教師可按個人的發展需要，參與不同性質及時間的持續發展課程，而強制「必需參與系統課程」不少於 50 小時的規定，亦於 2009 年發表的文件中建議取消（師訓與師資諮詢委員會，2009）。
	<u>非系統培訓的教師發展活動</u> - 由校方統籌及推動，一般而言，教師的參與並沒有任何時數的規定及限制； - 這種非系統化的教師發展活動，重點主要是提升教學能力的同儕支援活動，其中一項相當重要的是「授業研究」（Lesson Learning）的推行，在日本相當普及，學校及教師均視之為工作的一部份。	<u>非系統培訓的教師發展活動</u> - 鼓勵發展校內的校本發展活動，包括：同儕觀課、集體備課、啟導活動等； - 在操作上，每校規定必須安排三天為「教師發展日」，由學校按校本的需要設計不同的校本教師發展活動。
	<u>參與發展活動的制定</u> - 對系統課程的參與有一定的要求，主要是按教師工作年期長短而定，教師每工作滿十年須按規定參與進修課程； - 對每位教師參與發展活動，並沒有發展時數的「量性指標」或要求。	<u>參與發展活動的制定</u> - 要求每位教師在三年的週期內完成 150 小時的發展活動（包括所有不同性質的教師發展活動）的「軟指標」，執行「軟指標」的彈性模式及策略由校本釐定； - 教師可按個人的發展需要，早期強制「必須參與系統課程」不少於 50 小時的規定，亦於 2009 年發表的文件中建議取消（師訓與師資諮詢委員會，2009）。

表二 日本與香港兩地教師入職啟導及在職持續發展各項比較（續）

項目	日本	香港
對教師的支援	- 國家通過文部科學省及各地區教育行政單位（都、道、府、縣及其轄下的市教育局）負責開辦教師培訓課程的經費（Wray, 1999），亦會就學校因教師參與校外培訓課程作人力資源的調配及財務的支持（Darling-Hammond & Cobb, 1995）； - 教師的薪酬亦較同水平「公務」工作高出百分之十，以作為對教師的支持（Padilla & Riley, 2003）。	- 基本上，每校的教師持續專業發展方案均由學校自行釐定，包括教師參與這類發展活動的資源運用的靈活安排，故此，不同學校有不同的支援安排，差異亦相當明顯； - 在政策上，若教師參與三天或以上由教育局授權開辦的認可課程，學校可以申請安排代課，以替任教師的教學工作。

註：教師及校長專業發展委員會為 2013 年 6 月成立，其前身為「師訓與師資諮詢委員會」（教師及校長專業發展委員會，2014c）

丙、比較兩地教師專業發展的特質及對香港的啟示

從表二的比較，不難看到日本在教師持續專業發展方面有其獨特的模式。雖然香港與日本兩地在文化背景、教師工作的特性及社會對教師的觀感各有不同，但從日本跨越兩個世紀的發展經驗來看，當中有不少值得本港作為參考，從而思考本港未來的發展方向。

一、日本地區教育行政單位的高度參與

在日本，有關教師培訓的方向、規劃，或相關規定的國家政策，均是文部科學省的工作，但實踐及執行方面則主要由都、道、府、縣或其轄下的市教育部負責。可以說，日本地區教育行政單位是教師質素的「把關」者。

基本上，都、道、府、縣或其轄下的市教育部在文部科學省的授權下，高度參與地區的教師持續專業發展工作，包括：制定教師入職的規定、在職培訓及在職培訓課程的內容。由於各地區的教育單位在課程的設計，主要是針對該地區的文化背景及發展需要，亦往往在國家的基本要求之上，加設其他培訓的安排，優點是對地區的適切性有充份的把握，但亦因而導致不同地區教師培訓課程及要求出現相當明顯的差異。以東京都、北海道及岡山縣管轄下

的總社市為三個例子。東京都教育議會（Toyko Metropolitan Board of Education）要求首年入職新教師接受相當嚴格的入職啟導學習，當中包括 180 小時校內發展及 16 天校外培訓。完成首年的入職培訓後，第二年任職教師亦需參與 30 小時校內發展及一天半的校外進修活動，第三年則將校外進修活動減為一天，而校內發展時數則維持 30 小時（Ogawa, Fuji, & Ikuo, 2013）；北海道則要求教師於工作首年除參與一年的教師入職啟導培訓外，亦需要按其工作的經驗（滿五年、十年、十五年、二十年或二十五年），按各經驗教師的工作需要，參與不同性質的培訓課程如中層領導、準任校長及新任校長等（Bayrakci, 2009）；岡山縣總社市教育單位亦與廣島大學共同合作，發展一套以「同儕支援」為課程核心的課程，當中揉合了新人職教師及經驗教師的共同發展方案，通過建立市內不同學校的學習網絡，提供大量的校本及跨校互動交流活動，如跨校的課例研究、小組研修、議題討論、同儕支援學習理論與分享、學習評估、有特殊需要學生的處理及輔導等（Kurihara, 2010）。總括來說，日本的地區教育行政單位是帶領地區發展教師培訓工作的「核心」，亦由於地區教育單位的高度參與及統籌，對建立同區教師發展地區交流及支援網絡工作相當有利。

香港在這方面的角色定位亦相當明確，簡單來說，「以校為本」是整項教師持續發展的基礎。「教師及校長專業發展委員會」主要擔任「諮詢」及「建議」的角色，教育局就有關建議提出教師發展的政策及框架，但並不會就各項實踐細節作出規定，重視的是「校本專業決策」：以校的「文化與發展需要」為「因」，亦以校的「發展成效」為「果」。在提供教師持續專業發展的活動方面，教育局、各大專院校及不同性質的培訓機構，均為教師提供多元化的持續發展活動，部分計劃也重視「授業研究」、「學校社群」或「學習型組織」而開展的。另教育局亦定期通過上載不同性質的教師培訓活動資訊於教育局網頁的「培訓行事曆」，為教師提供詳細的資訊。但值得注意的，是日本與香港兩地的地區教育行政單位（即各分區教育局）所扮演的角色與工作定位是有明顯的差別，其一是香港各地區教育行政單位並沒有如日本地區行政單位般具籌劃、課程決策及課程執行等多重角色，在一定程度上，限制了其在區內各校間建立網絡同儕支援系統的功能；二是本港的教師發展工作均強調以校為本，「百花齊放」的教師專業發展體系在不同學校出現，造成學校與學校之間的發展步伐出現相當大的差異，學校間的溝通與同儕協作關係，亦沒有如日本的普遍。

從以上的討論，不難發現日本的地區教育行政單位（即都、道、府、縣）當中所扮演的角色至為重要。現時香港教育局及各分區教育行政單位在教師持續發展及支援方面，應否就在職的教師發展培訓工作，擔當更重要的協調及地區諮詢角色？例如組織或策劃地區互動交流、協助地區教育單位，就地區的文化、家長及學生特質，成立地區諮詢組織，並發展教師支援及發展系統，這是一值得思考的課題。

二、以「教學能力」的提升為專業發展為主體

於日本的經驗，教師在職發展工作的重點，是教學能力提升，其所發展的「授業研究」（lesson study）（日文為 jugyō kenkyū），則可以說是日本校本專業發展活動的「靈魂」。「授業研究」一詞，有學者將之翻譯為「課例研究」（呂敏霞，2011；陳向明，2011）、「課堂學習研究」（盧敏玲、高寶玉，2003）或「單元教學研究」（台灣首府大學，年份不詳）等。這種模式的教師培訓始自十八世紀明治時期，開始是由一些地區教學組織自發的互動教學學習活動，其後開始較有組織地成立了「授業研究會」（jugyō kenkyū kai），進一步發展為「授業研究小組」（lesson study groups），再經不斷發展及變化，發展為今天基本上成為日本教師持續學習的靈魂。現時在日本全國各地的學校，均以這模式進行在職教師培訓工作。今天的「授業研究」仍然保留了相當傳統的學習文化，重點並不單單是觀察課堂的四十至五十分鐘，而是一項相當精密的教師互動學習經驗，整個學習模式結合了知識鞏固及實踐的元素，當中的學習環節，包括共同備課、實踐教學、教學演繹、討論、反思及重整等過程，並全由參與教師共同合作下完成（佐藤學，2003；Sarkar Arani, Keisuke, & Lassegard, 2010）。歷來「授業研究」經已被引入至不同地區發展，包括香港（Lee, 2008）、台灣（台灣首府大學，年份不詳；國立新竹教育大學，1997）、中國、美國、英國、新加坡等地（方志華、丁一顧，2013；Masami & Reza, 2005）。相反在本港，教師的發展活動基本上是多元化的，由各校自行按校本的需要，在「教與學」、「學生發展」、「學校發展」及「專業群體關係及服務」四個教師發展範疇安排不同的發展項目。根據 2006 年的研究，教師參與「教與學」範疇的發展活動，只佔整體發展活動的三成半（Chan, Lee, Lee, Cheung, Tso, Yeung, & Tang, 2005），遠較日本用於教師教學能力提升的活動，出現相當明顯的差距。

「教得好」，自然「學得好」，日本長久以來於在職教師發展的重點，均則重在教學方面的水平提升。回望現時本港的情況，不少學校亦已推動了不同的校本發展方案，當中不乏

具特色的「同儕觀課」及「集體備課」文化，亦有不少成功的例子。在這基礎之上，香港是否亦應就教師持續發展的焦點，重新定位，回歸教學本位：以提升教師教學能力為主的教師發展策略？

三、推動同儕學習文化

從日本對教師持續專業發展的經驗來看，不難發現這國家其中一項對「學習」相當重要的文化特質，就是相對於其他地區，日本的文化非常重視前輩智慧、尊重經驗及文化承傳，視「師徒」及「友儕」的關係，為「學習」的重要一環。日本現時政策推動的入職啟導模式，正正是承接這「師徒式」的學習傳統，而「授業研究」則是對「同儕」學習文化的進一步延伸，成功地為日本的學校建立其「學習型機構」的基石。經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）於 2013 年發表了名為「教與學的國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS）的研究報告，亦反映日本在職教師培訓及發展這方面的特點。報告提及日本教師參與同儕學習的活動所佔的比例相當高：出席觀課及友校探訪學習的百分率是 51%，遠遠超過三十個地區教師的平均百分率（19%），而教師對這類同儕支援學習模式的效果，亦有非常正面的看法，超過 80% 教師認為通過觀課及友校探訪等同儕學習模式的多度向回饋，對他們的公眾認同、教師自信、教學動機及教學能力均有明顯的正面影響（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013）。反觀香港的情況，同儕支援的學習文化與日本有相當大的差別。近年不少學者在過去均努力探索校本的同儕文化建立、推動學習型機構，或通過成功建立學校為「實踐型機構」（Community of Practice），從而發展有效及具意義的校本教師專業發展（Mak & Pun, 2014），日本在這方面的發展遠較本港為佳，其經驗亦有相當值得參考的部份。如何通過校本或各地區交流平台，從不同的層次建立同儕支援學習系統，這是協助本港學校建立學習型機構的重要一環。

四、適時放棄「量」的要求，回歸「質」的提升

對於日本教師來說，他們並不需要就其參與持續發展時數作出要求，反觀香港的情況，今天的教師發展政策仍然保留「教師於三年內參與不少於 150 小時的專業發展活動」的「軟指標」，這對教師的專業自主及個人信任感等心理方面，有一定的負面影響。最重要的，就是教師「持續專業發展」的基本原則是「重質不重量」的自發性終身學習，而這才是教師持

續專業發展的真正期望及目標。此外，教師在「量」方面的參與經已相當足夠，絕大部份的教師亦能達到「教師持續專業發展文件 2003」所提出的「教師於三年內參與不少於 150 小時的專業發展活動」的要求，不少學校教師的參與更遠超這量化的水平，反映教師在參與「持續專業發展」活動方面，已具相當的基礎（陳茂釗，2012）。建基於這良好的發展基礎下，有關當局應盡快進一步提升教師在持續專業發展的層次，對焦於「質」素方面的提升，放棄「量」化的要求，從策略上協助教師作觀念上的轉變，將其持續專業發展的著眼點放於「質」的提升。

丁、兩地共同的困擾：教師工作量問題

現時日本與香港的在職教師就有關教師的專業發展，均面對同一的困擾：工作量的問題。「教與學的國際調查」的研究報告指出日本教師對教學內容及教學演繹的學習及發展有相當大的需要，分別佔 51% 及 57%，但同一時間，約九成教師均指出其專業發展活動，對其個人生活有相當大的矛盾與衝突。在工作量及工作時數方面，日本教師平均工作時數為 54 小時，遠遠高於三十多個地區教師的平均時數（38 小時）（OECD, 2013）。這些研究結果反映了日本一個不爭的事實：教師壓力及工作量問題是日本在今天教師要面對的重大困擾（Sarkar Arani & Matoba, 2002, 2005; Reza & Matoba, 2006），尤其是在參與「授業研究」，是需要相當時間的付出，即使教師視這些校本的發展活動為工作的一部份，但仍為他們造成相當的工作壓力及時間負擔（Shimahara, 1998）。

差不多情況同樣亦在香港出現，多項在香港進行的調查及數據，均同樣指出教師的工作量及壓力非常巨大（香港初等教育研究學會、教育評議會，2006；香港教育專業人員協會，2005；民主黨，2006），其中一份於 2006 年的研究，更指出香港 93.5% 教師超時工作，其中 25% 教師每周工作達到 71 小時以上（民建聯、香港教育工作者聯會，2006）。教師在工作時間相對地較從容的情況下進行教師發展工作，其學習的意願及心態亦必然會較為正面及積極，相反若工作時間已差不多接近可接受的極限，教師對這些「及頂」以上的要求，自然產生一定的抗拒。

近年有研究指出日本教師的社會形象及個人能力感均有所下降，除了社會文化、學生及家長的轉變外，與教師對自身的工作量及滿足感均不無影響（Gordon, 2005）。強如日本的教

師對持續專業發展的重視，仍然需要面對這困擾，反觀香港，若任意不處理教師工作量的問題，在不被諒解的情況下提出新的專業發展方案，教學工作在沒有「鬆綁」下參與不同的發展活動，負面心態的影響下，必然降低學習情緒與動機，更甚者在心態上「拒絕學習」，嚴重影響持續發展的基本目標，可能未見其利，先見其害。故此，積極為教師解決工作量的問題，這是首要考慮的課題。

戊、總結：從「不足」至「互動」的理念，進而建立「學習社群」的專業發展文化

從日本跨越了接近兩個世紀在教師持續專業發展方面的經驗，明顯看到日本的兩大強項，一是以「教學能力」的提升為專業發展為主體，其二是崇尚同儕學習交流的文化。基本上，日本在建立同儕支援學習系統方面有其獨到的政策，在都、道、府、縣的教育工作單位的統籌及積極參與下，學校以內，以至學校之間的學習交流文化相當活躍，而這正正是建立「學習型社群」的重要一環。有關學校改革與發展學校成為專業學習社群的討論，早於一九九零年初開始（Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000），根據 OECD 一個以教師發展為主題的研究（OECD, 2005），提出「專業學習社群」是指在同一學校環境下，工作伙伴一同追求最大的學習機會，努力積累更多的學習經驗並推廣至機構所有成員，其重要策略在於鼓勵教師成為具探索及反思精神的從業員，並能與其他成員緊密合作。而過去不少研究均探索影響教師參與教師持續專業發展，及促進學校成為專業學習社群的重要環境因素，其中有研究指出教師的專業自主及充權，是十分重要的環境支持因素（DuFour & Eaker, 1998; Newmann, 2002），亦有提出社區及校本教師專業分享帶動建立專業學習社群（Fullan, 2005; Goldenberg, 2004）。總括來說，日本在教師持續發展方面，成就了相當良好的同儕學習文化傳統。

反觀香港，雖然在地理、文化、教育、教師培訓，以至學制方面等，均與日本有相當大的差別，但香港與日本兩地在教師持續專業發展的方向均十分一致，目標是能成功協助學校成為學習型社群。打從 2003 年師訓與師資諮詢委員會發表《學習的專業、專業的學習》的文件中提出「真正落實教師持續專業發展政策，……從部份積極進修教育同工擴展至整個教師隊伍」（師訓與師資諮詢委員會，2003，頁 13），正正反映本港「教師持續專業發展」政策的長遠目標，是推動學習社群的發展。師訓與師資諮詢委員亦於 2009 年的《教師持續專業發

展第三份報告》一再強調「同儕學習」、以校為本位的發展方案（師訓與師資諮詢委員會，2009），以推動校本的「學習社群」作為起點，從而擴散至區域性的互動交流，進而擴展至香港整體（陳茂釗，2012）。胡少偉（2008）亦就香港在職教師在過去十年的專業發展情況進行了詳盡的分析，指出香港在教師持續專業發展階段中，從最初較被動的原因如政策要求、政策資源增加、社會期望、對專業能力提升的期望，發展至後期教師個人學歷的追求、優化教師教學、進而發展到專業發展文化的建立。胡少偉更歸納了三點教師專業發展的重大突破：「一是從抗拒觀課到視同儕觀課為常規；二是越來越重視校本和跨校的交流與合作，以建立教育專業學習的社群；而第三點就是明白到反思對隱性知識的外顯是十分重要的，只有整理好個人實踐的經驗，才能使教師的專業得到真正的成長」（胡少偉，2008，頁26）。林智中、張爽（2008）更相當直接就香港教師專業發展的策略，提出了香港教師持續專業發展是從「不足」至「互動」模式。

如何提供「互動」，建立同儕的學習文化，相信這是本港在推動教師持續專業發展，建立「學習社群」的文化的一個堅定不移，但仍雖努力的發展方向。日本在教師持續發展工作方面，成就了相當良好的同儕學習文化傳統，當中不少具價值的經驗作為香港推動教師持續專業發展的參考。

參考文獻

- 方志華、丁一顧（2013）。〈日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化〉。《課程與教學季刊》，第16卷，第4期，89-120。
- 台灣首府大學（年份不詳）。〈國內大學首創——教師共同備課討論暨教學觀摩活動〉。2015年1月30日，取自 <http://web.tsu.edu.tw/files/14-1000-1328,r47-1.php>。
- 民主黨（2006）。〈公眾對教師工作壓力的意見調查〉。2006年11月28日，取自 <http://www.dphk.org/2003/images/thumbphoto/060310.doc>。
- 民建聯、香港教育工作者聯會（2006）。〈紓緩教師工作量和壓力〉。2006年11月28日，取自 http://hkfew.org.hk/UPFILE/Article_File/201541117590529.pdf。
- 佐藤學（2003）。〈打開「潘多拉盒」——「授業研究」批判〉，載鍾啟泉（譯），《課程與教師》（頁217-238）。北京：教育科學。（譯自《教師這一難題——走向反思性實踐》，原著出版年：1997）

- 呂敏霞（2011）。〈課例研究新進展歷程中的問題：美國的實踐與啟示〉，《世界教育信息》，第 10 期，42-45。
- 林智中、張爽（2008）。〈香港教師專業發展策略：從不足模式走向互動模式〉。《教師教育研究》，第 20 卷，第 3 期，28-33。
- 胡少偉（2008）。〈香港在教師專業發展在過去十年的經歷〉。《香港教師中心學報》，第七卷，頁 19-27。
- 香港初等教育研究學會、教育評議會（2006）。〈教育研究報告系列：香港教師壓力調查研究：初步資料分析〉。香港：香港初等教育研究學會、教育評議會。
- 香港教育專業人員協會（2005）。〈教師工作壓力調查報告〉。2006 年 11 月 28 日，取自 <http://www.hkptu.org/educatio/newsdgrd/20051120-hkptu-report.pdf>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014a）。〈職權範圍〉。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/about-cotap/terms-of-reference-about-cotap>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014b）。〈常見問題〉。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/faqs#b6>。
- 教師及校長專業發展委員會（2014c）。主頁。2015 年 2 月 7 日，取自 <http://www.cotap.hk/index.php/tc/>。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。〈學習的專業、專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展〉。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會（2006）。〈學習的專業、專業的學習：教師持續專業發展中期報告〉。香港：政府物流服務署。
- 師訓與師資諮詢委員會（2009）。〈學習的專業、專業的學習：教師持續專業發展第三份報告〉。香港：政府物流服務署。
- 國立新竹教育大學（1997）。〈97 發展卓越師資培育計畫 11 月活動紀錄〉。2015 年 1 月 30 日，取自 <http://ec.nhcue.edu.tw/videos09/yo9711.pdf>。
- 陳向明（2011）。〈教育改革中「課例研究」的方法論探討〉。《基礎教育》，第 8 卷，第二期，71-72。
- 陳茂釗（2012）。〈香港教師持續專業發展的反思：邁向「學習社群」的道路〉。《優質學校教師學報》，第 7 期，7-25。
- 盧敏玲、高寶玉（2003）。〈提高中國語文教學的素質：課堂學習研究的理論與實踐〉，《亞太語文教育學報》，第 6 期，第 1 卷，2-43。
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualification. (2009). *Professional development for beginning teachers: An induction tool kit* (5th ed.). Hong Kong: Advisory Committee on Teacher Education and Qualification.

- Araki, M. (1962). *Japan growth and education 1963*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Retrieved February 5, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae196301/hpae196301_2_044.html
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- CBS Evening News. (2010, September 29). *Respect for Japanese teachers means top results*. Retrieved February 10, 2015, from <http://www.cbsnews.com/news/respect-for-japanese-teachers-means-top-results/>
- Center on International Education Benchmarking. (n.d.). *Japan: Teacher and principal quality*. Retrieved January 26, 2015, from <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/>
- Chan, R. M. C., & Lee, J. C. (2008). Teachers' continuing professional development: Are we on the right track? In J. C. Lee & L. P. Shiu (Eds.), *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Context*. (pp. 71-99). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education Research.
- Chan, R. M. C., Lee, J. C. K., Lee, S. H., Cheung, F. W. M., Tso, K. L., Yeung, S. W., & Tang, P. S. H. (2005). *Research on teachers' continuing professional development*. Research report presented at the seminar on Teachers' Continuing Professional Development, organized by Hong Kong Primary Education Research Association and Education Convergence (April 29, 2006), La Salle College, Hong Kong.
- Darling-Hammond, L., & Cobb, V. (Eds.). (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Fujita, H. (2007). The qualification of the teaching force in Japan. In R. M. Ingersoll (Ed.), *Comparative study of teacher preparation and qualification in six nations* (pp. 41-54). Consortium for Policy Research in Education. Retrieved February 3, 2015, from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Fullan, M. G. (2005). Tri-level development: Putting systems theory into action. *Education Week*, 24(25), 32, 34-35.
- Goldenberg, C. (2004). *Successful school change: Creating settings to improve teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

- Gordon, J. A. (2005). The crumbling pedestal: Changing images of Japanese teachers. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 459-470.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers: An occasional paper*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450416).
- Kurihara, S. (2010). *Proposed training requirements for school guidance and counselling professionals* (in Japanese). Training materials for the teacher training programme. Hiroshima, Japan: Board of Education.
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1115-1124.
- Mak, B., & Pun, S. H. (2014). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and Teaching*, 21(1), 4-21.
- Masami, M., & Reza, S. A. M. (2005). *Learning from Japanese approach to teachers' professional development: Can "Jugyou Kenkyu" work in other countries?* Presented at the 3rd International Conference on Comparative Education in Teacher Training. Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, April 18-22, 2005.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.). *Improvement of the quality of teachers*. Retrieved February 5, 2015, from <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303528.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2002a). *Chapter 4, Section 1.3: Strict responses to teachers with problems in teaching*. Retrieved September 7, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_030.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2002b). *Japanese government policies in education, culture, sports, science and technology 2001*. Retrieved January 30, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_045.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2003). *Japanese government policies in education, culture, sports, science and technology 2002*. Retrieved January 30, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_028.html
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2009). *White paper on education, culture, sports, science and technology*. Retrieved January 27, 2015, from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200901/detail/1305857.htm

- Newmann, F. (2002). Achieving high-level outcomes for all students: The meaning of staffshared understanding and commitment. In W. Hawley & D. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 28-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Numano, T., Nagata, Y., & Abumiya, M. I. (2002). Education research for policy and practice in Japan. *Educational Research for Policy and Practice*, 1, 35-50.
- Ogawa, H., Fuji, H., & Ikuo, A. (2013). Teacher education in Japan through training program with experiment study. *Chemical Education Journal*, 15. Retrieved January 27, 2015, from <http://chem.sci.utsunomiya-u.ac.jp/cejrn1E.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: Attracting, retaining and developing effective teachers*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Japan-Country note- Results from TALIS 2013*. Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved January 30, 2015, from <http://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf>
- Padilla, M., & Riley, J. (2003). Guiding the new teacher: Induction of first-year teachers in Japan. In E. Britton, L. Paine, D. Pimm, & S. Raizen (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction* (pp. 261-295). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Reza, S. A. M., & Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese teachers' professional development: A focus on an alternative perspective, In N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller, & M. Kysilka, (Eds.), *Comparative Education in Teacher Training, Vol 4* (pp. 107-115). Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services.
- Sarkar Arani, M. R., Keisuke, F., & Lassegard, J. P. (2010). "Lesson Study" as professional culture in Japanese schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*, 22, 171-200.
- Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2002). School-Based in-service teacher training in Japan: Perspectives on teachers' professional development. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University*, 49(1), 97-110.
- Sarkar Arani, M. R., & Matoba, M. (2005). Japanese approach to improving instruction through school-based in-service teacher training. In N. Popov & R. Penkova (Eds.), *Comparative education in teacher training* (pp. 59-63), Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Bureau for Educational Services.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462.

- Shimahara, N. K. (2002). Teacher professional development in Japan. In De Cocker, *National standards and school reform in Japan and the United States* (pp. 107-120). New York/London: Teachers College Press.
- Shimahara, N. K., & Sakai, A. (1992). Teacher internship and the culture of teaching in Japan. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 147-162.
- Tripod. (n.d.). *Japanese education: In-service education*. Retrieved January 26, 2015, from http://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm#inse
- Vogler, B. (2006). *The teacher's role in Japan*. Retrieved December 6, 2014, from <http://www.cosmonication.de/2006/07/teacher-role-in-japan.html>
- Wikipedia. (updated January 14, 2015). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*. Retrieved February 9, 2015, from <http://ja.wikipedia.org/wiki/文部科学省>
- Wray, H. (1999). *Japanese and American education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Searching for the orientation of teachers' professional development in Hong Kong: Insights from Japan experiences

CHAN Mow Chiu Raymond

Graduation School of Education, Hiroshima University (1.6.2014-31.5.2015)

Department of Education Studies, Hong Kong Baptist University

KURIHARA Shinji

Graduation School of Education, Hiroshima University

Abstract

Education has been a field in focus for years in the Japanese culture. As early as in 1871, the Ministry of Education, Science and Culture was founded to coordinate affairs concerning education, academic and cultural affairs. It also organizes and reviews teacher's pre-service and in-service continuous professional development activities regularly in multiple aspects, aiming in raising the standard of teachers as a whole. Comparatively, Hong Kong has officially launched its continuous professional development scheme for teachers in a later year of 2003. Although Hong Kong has considerable achievements since then, the continuous professional development scheme have still arose a number of concerns towards its form, application and implementation strategy. There are areas worthwhile to be observed and refereed to, bearing in mind Japan's experience in the matter for over two centuries. This article thus aims to examine the features of Japan's continuous professional development practices, and propose feasible suggestions for the progression of Hong Kong teacher's continuous professional development in future.

Keywords

in-service development of teacher, teacher professional development, teacher professional development in Hong Kong, teachers' induction, teaching education in Japan

改革「聚焦、深化、持續」時期的課程領導能力——從支援新任小學中文科科主任計劃的經驗說起

高慕蓮、何志恒、張壽洪、歐惠珊、袁國明

香港中國語文教學專業發展學會

摘要

科主任作為中層領導的角色，既要掌握管理能力，又要在學科專業知能有所增長，才能發揮學科領導的功能。如何培訓科主任，讓他們協助學校有效推動校本課程政策、帶領學科發展及促進教學效能？過往在這方面的討論較少，而香港語文教師在獲委任當科主任前，大多沒有得到適當的培訓。本文擬通過一個支援科主任專業成長計劃的經驗，讓業界對小學中文科主任，尤其是新任的科主任的專業成長及其所需培訓重點有更清楚的了解。

關鍵詞

香港中文科，課程領導，小學科主任，專業培訓計劃

甲、導言

課程領導在學校是新生的產物，尤其是傳統中文科課程，以範文為基礎，科主任一般的任務是分配工作、查簿及審查試卷等行政工作，很少需要扮演專業或課程領導的角色；故

此一直以來，有關中文科的課程領導的理論及研究資料嚴重缺乏（高慕蓮，2008）！不少研究指出，科主任的領導作風和推動策略，其實是塑造科組文化和改善學科教與學的關鍵（黃顯華、李玉蓉，2006，頁 33-34；Aubrey-Hopkins & James, 2002; McLaughlin & Talbert, 2001）。

香港大規模的教育與課程改革已經開展超過十年，小學中文科新課程自 2004 年推出以來（課程發展議會，2004），也整整有十年的時間，開始的五年應該是制度建立的階段，第二個五年，應該是落實教育改革與課程改革精神於課堂的階段；第三個五年，大家都開始問改革是否取得成果？現在改革踏入第四個五年，應是深化階段。在 2014 年頒布《基礎教育課程指引——聚焦·深化·持續（小一至小六）》中，建議學校在課程改革鞏固階段，要根據校情及學生需要規劃及調適課程、優化教與學、要做好各級課程和學與教方面的銜接（課程發展議會，2014）；故此要求學校加強對中層課程領導的培養（頁 17），包括強化其專業知識和能力，以幫助學校推動課程發展工作、促進科內協作與跨科交流及建立學習社群。

值得關注的是，目前香港對教師的專業發展培訓計劃似乎傾向兩類對象，一種是新手，另一種是學校領導。對新任教師有《入職啟導工具》（師訓與師資諮詢委員會，2009），以確保他們在入職啟導期後，具備基本的專業能力；至於校長，則有認證資格課程，培養他們在不同範疇的領導力（教育局通告，2015）；但偏偏中層的領導，特別是科主任，則沒有系統的培訓課程及清楚的能力架構，香港學校表現指標（2002）寫出評量中層管理人員準則，包括專業的知識和態度、校內的溝通和校外的聯繫、策劃及領導屬下工作的能力及與同事的工作關係等。而教育局質素保證視學周年報告中，會列舉優良學校示例，讓業界清楚掌握中層管理人員的職能及優秀表現；但值得關注的是，中層管理人員需要承擔的職責繁多，如行政管理、專業帶領、課程發展與規劃等，如何幫助這些中層管理人員（如科主任、功能組別統籌等）獲取相關的能力？教育機構與師資培訓機構一直欠缺有針對性、有焦點的領導力培訓計劃（吳迅榮、王逸飛，2009）。本文通過總結香港中國語文教學專業發展學會「提升小學中文科科主任課程規劃與管理能力」計劃（下稱計劃）的經驗，展示五所小學科主任的的培訓步驟與策略；讓業界初步了解如何提升學科領導課程規劃的領導力，嘗試填補小學學科領導培訓的空白。

乙、計劃的理論依據

一、中層領導角色

中層既是行政管理者，亦是領導。吳迅榮、王逸飛（2009）和 Morrison（1998）提到學校中層管理者是一個召集人，其責任包括個別學科的教學、對同工的計劃及工作的支持、資源管理、評核及記錄儲存、上下層溝通及公共關係、檢視工作分配及推行情況等；Spillane（2005）則指出中層作為學科領導應該是經常思考如何提升教學效能及學科發展的專家。兩位學者比較了過去十年內多個有關中層管理人員 / 科主任的研究，發現中層管理人員工作繁重，對自己在教育 / 課程改革的角色不太了解，甚至部份並未具備相關的領導及管理能力；再加上學校的脈絡因素，令中層管理人員感到困難重重，對工作缺乏滿足感。有經驗的中層管理者尚且感覺困難重重，新獲委任的中層，如科主任，可以想像難處更大，如履薄冰，極渴望有人能伸出援手，計劃就是在這個基礎上構思出來的，希望提升新獲委任科主任在課程規劃與管理能力。

二、有效的科主任培訓計劃

學科領導屬中層領導，科主任需具備行政管理與課程領導的功能，故此他們是否明白自己的角色及工作焦點很重要；領導需要得到正式賦權；但如果領導只是代表一個職銜，就算學校願意賦權，領導亦未必明白自己的工作責任，可能在課程改革過程中令他們產生很大的焦慮，或者無法帶領教師一起面對課程改革的種種問題；所以學科領導需要接受系統培訓，單靠講座或工作坊講解中層角色未必能產生效果。

Harris, Busher & Wise（2001）檢視過英國與威爾士（Wales）各地科主任培訓的性質、規模內容及影響力後，提出培訓要點應兼顧領導與管理（leading and managing）能力。而有效培訓計劃均具有三個共通點，一是訓練反思力，強化科主任總結實踐的能力；二是引入外界專家，在於解決問題，與他們結成誼友；在面對及解決問題過程中提指引及找出路。如果在實踐過程中只靠單打獨鬥，欠缺專家、顧問支持及支援，很容易因種種挫敗的經驗影響信心及專業成長。三是工作坊與校本支援（workshop and the workplace）兩種方式同樣重要，且兩者之間應互有聯繫，工作坊可提升對科主任相關知識、理論及角色的理解，而校本支援

則幫助科主任應用知識，並通過實踐，鞏固及提升科主任的知識、能力及態度。

張素貞、吳俊憲（2012）和胡少偉、徐國棟、曹潔芬（2012）的研究也指出「轉型團隊要持續發展，光是依靠校內原有的教學資源是不夠的，一方面有新進教師的加入可以注入新血，另方面則需要與大學教授建立專業夥伴合作關係。這是因為大學教授可以提供專業和理論建議，幫助教師拉近理論與實務的鴻溝。……有效地促進學校發展和教師的專業成長。」我們五位筆者分別有在大學任職或學校當領導的經驗，也明白單靠校內資源來培訓中層管理的限制，而且我們都擁有豐富支援校本的專業發展培訓經驗。通過前線專家、大學顧問帶領新獲委任的學科領導，在計劃過程中，搜集課程規劃或實施階段的例證，引導科主任進行反思，相信會比他們「摸著石頭過河」或「土法煉鋼」，從錯誤中成長的效果較顯著。

小結：計劃通過一系列的工作坊及到學校進行支援，引入學會的前線專家及顧問；帶領科主任在一個單元內經歷策劃、推行及評估的周期並進行深刻反思；相信參與計劃的科主任，可以通過實踐與經歷，明白課程計劃，是為了減少實施的落差；至於在實施階段，經常檢視成效則是品質監控及管理的職務。

三、中文科科主任所需的領導力

教育局中國語文教育組於 2012 及 2014 年，分別舉辦講座，向新任中國語文科主任導引及科主任解釋作為課程領導的角色與職能，包括統籌管理科務與課程規劃兩大範疇。在統籌管理科務方面，包括科務會議的統籌與召開、本科的蒐集和報告、本科學習活動的統籌和安排、教學資源蒐集和管理、科務落實和監察、教科書的選用等；至於課程規劃，則包括訂定校本課程框架、編擬各年級教學計畫、編選學習材料及設計學習及評估活動等（教育局中國語文教育組，2012）。

根據 1998 年英國學科領導標準（National Standards for Subject Leaders），學科領導能力應包括：行政管理能力（Leading and managing staff）、學科策略發展能力（Strategic direction and development of the subject）、專業知識與理解能力（Professional knowledge and understanding）、有效教學的能力（Teaching and learning）及專業態度等。整體課程規劃應屬專業知識與理解的領導力表現（Teacher Training Agency, 1998）。

課程規劃、課程計劃與教學計劃是一種怎樣的關係呢？針對中文科小一至小六，進行整體課程安排與銜接工作的部署，這是課程規劃。而中央課程文件，落實到學校層面，根據校本情況進行調適，這是課程計劃。在進入教室前需要進行預先的計劃（pre-planned）（Romiszowski, 1988, pp. 4-6），以一個單元或一個課節為單位，就確定目標、選取內容、組織教學過程、設計教學活動等元素進行適當的計劃，這是教學計劃。從整個課程層面討論稱為「課程規劃」；從文件課程落到學校的稱「課程計劃」；進入課堂前的部署稱為「教學計劃」。

作為一個新手的小學語文科主任，未必一開始就有縱向課程規劃的觀念，所以學會支援重點從一個單元的教學計劃作為起步，讓科主任了解仔細的計劃是有助提升教學的關鍵因素；有了一個單元的計劃經驗，慢慢從點到面，逐步過度到整體的課程規劃。

丙、支援計劃理念、目標與內容

香港中國語文教學專業發展學會向香港教師中心申請了一筆撥款，推行支援新獲委任中文科主任／統籌的計劃，計劃名為「提升小學中文科主任課程規劃與管理能力」計劃。

計劃主要是希望提升改革「聚焦、深化、持續」時期的科主任對課程的整體規劃能力。帶領科主任思考如何將中央課程落實到學校層面時，根據校本情況進行調適及進行課程計劃等工作。

計劃為期約一年，計劃內容是先舉辦講座／工作坊，讓科主任對語文教學新趨勢及科主任的課程領導角色及所需的能力有初步了解，然後再安排學會成員（同時是語文教育及課程專家），根據學校的課程發展需要，進行校本支援。由於人手及資源的限制，學會能進行校本支援的學校數目不多，只有九所，四所是聯繫學校（只參加計劃提供的講座／工作坊／總結分享會），五所是深度支援的學校（可參加計劃的講座／工作坊／總結分享會）；而五所深度支援學校均可選其中一個支援課題，導師通過訪校及與科主任接觸（計劃只要求進行一次訪校，但在實際運作階段，導師最多曾訪校五次，其他時間則透過電話、電郵等方式進行溝通），讓科主任應用所學及發揮領導力（有關計劃目標、內容詳見附錄）。

丁、計劃的初步成效

筆者初步整理五所學校科主任在課程規劃與課程管理能力的成長過程，學會感謝參與計劃學校的配合，為學科發展提供的有利環境，如備課時間、觀課與交流活動等。計劃初步發現共有五方面的成果：在科主任專業成長方面，包括提升作為課程領導力的信心、課程規劃能力、課程管理能力、專業反思能力；另一方面，發現外界支援角色的確有助增強科主任專業知識及能力。

一、提升課程領導力與擔任科主任的信心

雖然計劃只能針對一個單元 / 課題進行探究，也不能在短時間內幫忙科主任解決太多的問題，但對科主任個人來說，他們對領導角色、如何反思實踐的能力、單元的組織與計劃、備課節運用、與成員協作及推動科務發展等工作已經比前更有信心。

二、提升課程規劃能力

單元的計劃對教師的專業知識及能力要求很高，包括透徹理解教材、設定單元學習架構等，必須通過校本支援及在實踐過程中與科主任攜手同行，一步一步帶領才看到效果，單靠工作坊，成效不彰。參與計劃的科主任及核心成員一致認同計劃提升了他們組織單元的能力及信心。

下面是甲學校的科主任在總結會上表示，她們根據導師指引，以下列五步曲重組單元後，科組成員都認為仔細的計劃有助在實施階段減少落差，也較有信心達到預期的教學成果：

第一步，必須確定單元目標，主要因為坊間教科書一般只有教學重點，沒有清楚、具體的學習目標，教師要從學習重點中提煉；否則教授完一個單元，只讀了幾篇文章，但不知道學生學了哪些知識及能力。

第二步，檢視教學內容。看清楚單元內的精讀、略讀與自讀等教材是否都合用？如何使用？應從哪幾方面進行調適（包括是否需要增補目標、內容與教學方法）等。

第三步，仔細嚼透每篇教材，理解不同的教學內容承載了那些教學重點，與單元教學目標的關係等。

第四步，確定教學流程與策略。如果已經對單元的目標、內容有了全面、通盤的理解後，就可以確定單元內讀、寫、聽、說能力的訓練主次及其他教學範疇的重點安排（文化、文學、自學、思考及品德情意）。保證學生能獲取某種能力需要選取哪些教學策略，例如要學生掌握深層理解的能力是否需要引入閱讀策略等。

第五步，設計鞏固學習的評估內容、方法。有了單元的目標、課堂的目標，就可以設計從每一節課的鞏固課業，以致完成單元學習的評估內容、方法了。

參與計劃的科主任表示，單元計劃五步曲讓他們更有信心進行單元的調適、更有效使用教科書、更能配合學生的需要進行教學設計，長遠來說，一定有助提升教學成效！

三、提升課程管理能力

課程管理能力包括執行力及質素保證能力。有效安排觀課、評課活動是屬於課程管理的能力，也保證教學質素。經過在備課會議對單元進行周詳的計劃，並仔細考慮每一教節的教學安排，從學習者角度探討多元的教學策略，雖然在實施階段，未必即時提升學習效能，但一定有助減少實施時的落差。仔細、周詳的計劃後有助提高執行力。

在質素保證能力方面，科主任經導師帶引下，在單元計劃階段能設定明確的教學目標及調適教科書內容，在實施階段組織多元的教學活動及優化課堂的策略，在總結階段就教與學的表現進行反思、檢視成效。參與學校的科主任／統籌老師普遍認為，通過參與培訓活動及專業的支援，令他們開始明白要確保學習成效，課程從設計、實施到鞏固學習階段必須做到環環相扣。參與計劃的科主任表示未來對組織有效的課堂更有信心。雖然科主任沒有明言，其實他們的做法是應用了計劃、實施及評鑑（PIE）模式，確保質素及保證成效。

四、提升專業反思能力

計劃通過校本支援形式，引導科主任在學校的場景，在參與中提高專業反思能力（何碧

瑜、盧乃桂，2010，頁 83）。反思是一個自我評鑑的過程，幫助科主任持續改進經驗。以下是導師引領科主任進行反思的原則：一是配合數據進行反思、二是經常提問「為什麼」。

1. 結合數據（包括質化、量化的資料）進行反思

持續的評估及回饋的目的是為了促進學生的學習，要達到這個目標就要教師對課堂作整體的規劃，要善用學生學習的成績或課業等數據進行分析，以作為檢視教學成效的基線資料。如果教師懂得有意義地運用學習的產出，以證據為基礎（evidence-based）作為反思教學成效的準則，便會促進改革的發展（McLaughlin & Talbert, 2006, p. 31），同時也提升科主任的專業能力。

下面是引用戊校通過例證進行反思的示例：

戊校進行課程設計的是四年級新詩單元，課題是「我是蘋果」，課堂其中一個教學目標希望學生能運用多感官描述蘋果的特點，並能通過寫作其他生果或食物，應用相關能力。科主任與一位教師結成夥伴，於完成教學單元後，收集學生的課業，通過分析學生表現反思教學成效：

以下是其中一個學生的作品（原文照錄）：

《我是梨子》

我是梨子

我是一隻黃黃的、美味的梨子

我的香味，流入人們鼻子

我的味道，令人心曠（曠）神怡

我給所有食用我的小孩填飽肚子

我給在炎熱地區生活的老人補充水分

我使都市生活的人放鬆心情

我使看見過我的人更喜愛吃水果

在導師帶引下，老師嘗試在打分數之餘，配合課堂的目標，分析學生是否做到能力遷移，並寫下評語：「學生能抓住梨子的特點，如：顏色、味道等，寫出其功能，以及對不同對象的意義。」

科主任在總結課程計劃與教學實踐後的反思如下：

在共同備課後知道文章脈絡清晰，對教材讀得深刻，對詩歌內容了解透徹（用五感、蘋果功能、成長過程、外表、農夫的期盼等），故此調適時大膽了。根據實施階段的課堂觀察，學生在認識的層面，對蘋果外表、功能、五感，學生能夠掌握；可惜到詩歌創作時，能力強的同学文辭不錯，提及到食物的外表、功用；但未能立即將能力轉化的同學，只生硬地寫了生果或食物外表，描述不夠深刻，限於經驗與運用語文的能力，詩歌讚嘆部份未必具體、深入。整體而言，學生已經認識多感官描述的概念，只是不能立即運用相關能力。未來的單元設計應將讀寫聯繫得更緊密，將成果展示時（即寫作）所需要的能力，拆得更細來進行教學，讓學生一步步學完各項基本能力，同時提供練習機會，最後才展示寫作要求的綜合能力。

反思是一種專業的能力，需要培養，否則教師很難逐一解決複雜的課程問題，甚至很容易只可看眼前零碎、片段的教學內容，未必會從宏觀角度看課程發展問題。科主任終於明白讀寫須緊密聯繫的意義，同時對能力為主導的課程取向有更深刻的體驗。反思能增加科主任對課程的理解，相信對單元組織的方法亦更有信心。

2. 為什麼反思要問「為什麼」的問題？

反思是追求卓越做準備；例如筆者看到科主任傳上單元設計後，經常提問為什麼要這樣做？是為了教學方便？抑或考慮學生的需要？

甲校科主任經歷單元計劃、實施及總結成效後進行反思，開始明白教師以為教授完畢就等於學生習得，原來是有誤差的：

單元計劃在語文學習的過程中是一項重要的規劃，學生學習語文成功與否，取決於教師能否透過教材及合宜的教學活動，幫助學生把知識轉化成語文能力，

並且要協助學生如何把所學的知識及獲取的語文能力有系統地建構，這樣，學生才能學得深，儲得久。

五、有效支援有助增強科主任專業知識及能力

參與計劃科主任及教師都認為計劃實用，計劃提供的講座與工作坊，科主任認為可以對領導角色與領導能力要求有更多的理解；至於校本支援就能增強他們的專業知能。與此同時，參與計劃的科主任都同意，作為一個新手，有學會的導師支援非常重要，有導師提點，在課程／教學設計階段，會想得更全面，特別是導師經常會提醒科主任在計劃時，應多考慮學生作為學習主體這個觀念。在備課節討論過程中，經導師提點後，科主任能對整個單元的目標、教學重點／難點更清晰，在備課節時，帶引科組成員討論更聚焦，信心也增強了。

甲校教師在總結會議上表示，如果沒有專家支援、行政的配合（如時間、空間及課程領導的帶領等），教師很難以土法煉鋼的方式來進行。

特別是甲校科主任指出，導師能針對她在課程計劃時可能出現的盲點，有針對性地進行指導：

在單元設計階段得到導師的帶領，有助加深對文本的理解；重新將教學材料排列整理出一個單元的學習架構，令教師對整體的教學內容有更透徹的了解；同時有助增刪教學材料、決定教學先後次序、調適教學重點；更重要的是確定單元教學目標。

小結：參與學校的科主任／統籌老師亦肯定了培訓活動及專業支援有助提高他們的領導力，包括讓他們更清楚自己在課程領導的角色、更掌握如何帶領科組成員進行協作的技巧、更懂得善用備課節進行仔細的教學計劃，以減少實施時的落差；同時對於未來設計及組織有效課堂更有信心¹。

1 有關計劃成效可參閱《「提升小學中文科主任課程規畫與管理能力計劃」——發展與研究匯編》（高慕蓮（編），2014）。

戊、支援計劃的限制

計劃時間短、人手少，本文只集中討論教學／單元計劃階段，個別學校其實已將計劃落實，亦能針對學生表現，根據評估資料作出回饋，以確保達到預期成效。

己、總結與展望

是次計劃打破了傳統的培訓方式，不是由教育局或大學機構，而是由學會作為民間機構舉辦，培訓的方式結合工作坊／講座與校本支援，在學校場景進行深度培訓，具開創意義。筆者作為導師，讓科主任自己選擇自己關注的課題作為校本支援的切入點，是尊重專業的自主性。通過科主任親身參與、與科組成員及導師一起互動，在實施過程中根據例證進行反思，提升專業能力，是尊重個別科主任的發展步伐。當然這樣的培訓計劃，對導師的專業知識、能力要求非常高。計劃只申請了一年撥款，卻取得一定成效，原因是筆者都是資深的教師，有長期師訓經驗；更重要的是筆者要具備課程、學科及組織管理與實踐的經驗。參與計劃的五所學校雖然在課程與學科發展步伐不一，我們都能憑經驗，很快判斷新獲委任的科主任面對哪些問題，並在短時間與他們建立關係，為他們找一個可提升領導力的突破口，並給與具體、可操作的行動方案。

筆者總結了是次計劃與過往支援教師專業發展的經驗，認為科主任由行政管理角色發展成為課程領導，應該有六個階段的：

- 一、將事情做得對（知道要做甚麼）
- 二、將事情做得好、有效果（知道如何做）
- 三、認為工作有意義又喜歡做（知道為何要這樣做，同時找到工作的價值）
- 四、願意將懂得做的事與人分享，鼓勵其他人與他一起工作（知道那些經驗值得與人分享，可以造就其他人）
- 五、通過實踐過程進行反思，並將經驗煅煉成智慧（教師同時是課程執行者、發展者、研究者）
- 六、持續改善，邁向卓越（堅持的信念是沒有最好，只有更好）

可惜學會只是一個小團體，人力、時間、資源都有限制，目前只能申請短期、小量撥款的培訓計劃，亦只能帶領極少數的中文科主任將事情做得對、做得好及多一點思考為什麼要這樣做。學會初步總結經驗後，發現中層領導培訓的方式如兼具主題式講座／工作坊，又有校本的專業支援，效果會較明顯。適當引入專家、顧問，針對科主任面對的課程規劃或管理問題，提出具體的解決方案，並與他們攜手同行，適當時間給與支持與指導，短期內就可以提升科主任的信心及能力。在聚焦、深化、持續時期，配合改革的需要，建議教育界結合不同的力量（包括學會、教育局及師資培訓機構制）、並整合資源，制定出一套系統的、有效的、持續的學科領導培訓計劃，盡快提升他們在行政及領導等範疇的執行力。

是次計劃成果令人欣慰！學會亦根據第一年的經驗申請了第二階段計劃「加強小學中文科主任質素保證能力——觀課與評課」，目前計劃的主要工作已經完成，需要多一點時間整理資料。學會會盡快總結相關的經驗，並提煉成實踐知識，希望供日後教育界同工參考。

鳴謝

計劃能順利完成，感謝各位學會朋友、來自台灣中原大學的鍾啟暘教授及參與學校的校長、科主任與前線教師對計劃的支持；特別要感謝的是香港教師中心的撥款資助。

參考文獻

- 何碧瑜、盧乃桂（2010）。〈教師借調與教師專業發展〉。《清華大學教育研究》，第31卷1期，81-86。
- 吳迅榮、王逸飛（2009）。〈香港小學中層管理人員培訓需求研究〉。《基礎教育學報》，第十八卷第二期，21-39。
- 胡少偉、徐國棟、曹潔芬（2012）。〈優化學校行政的行動學習〉。《香港教師中心學報》，第十一卷，229-239。

- 香港學校表現指標（2002）。教育署質素保證科。2015年7月5日，取自 http://www.lkl.edu.hk/eca-web/ECA_guides/emb/PIs2002_c.pdf。
- 師訓與師資諮詢委員會（2009）。《新任教師專業發展——入職啟導工具》。2015年7月2日，取自 <http://cotap.hk//index.php/tc/sub-committee-on-teachers-professional-development-sctpd/teacher-induction-scheme-tis-sctpd>。
- 高慕蓮（2008）。《中一級中文科新課程課程決定的個案研究》。教育博士學位論文。香港：香港中文大學研究院。
- 高慕蓮（編）（2014）。《「提升小學中文科主任課程規畫與管理能力計劃」——發展與研究匯編》。香港：香港中國語文教學專業發展學會。
- 張素貞、吳俊憲（2012）。〈大學與學校專業夥伴合作之個案研究——以專業學習社群為焦點〉。《教育研究與發展期刊》，第8卷第1期，1-30。
- 教育局（2015）。《教育局通告2/1015 校長資格認證》。2015年9月5日，取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/Circular_CFP_2015_TC.pdf。
- 教育局中國語文教育組（2012）。《新任中國語文科主任導引——科主任在課程領導的角色》。2015年7月2日，取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/wcms/8407/2012_12_05_a.pdf。
- 黃顯華、李玉蓉（2006）。《新修訂中學中國語文課程下的學科課程領導：角色、風格、所遇困難、解難策略和專業成長》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 課程發展議會（2001）。《中國語文學習領域：中國語文課程指引（初中及高中）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2004）。《中國語文課程指引（小一至小六）》。香港：政府印務局。
- 課程發展議會（2014）。《基礎教育課程指引—聚焦·深化·持續（小一至小六）》。香港：政府印務局。
- 饒杰騰（1992）。《中國語文單元教學模式》。北京：開明出版社。
- Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 23(3), 305-320.
- Harris, A., Busher, H., & Wise, C. (2001). Effective training for subject leaders. *Journal of In-service Education*, 27(1), 83-94.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman.
- Romiszowski, A. J. (1988). *The selection and use of instructional media* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Teacher Training Agency. (1998). *National standards for subject leaders*. Retrieved 4 July, 2015, from <http://www.rtuni.org/uploads/docs/NAPCE - pastoral leaders.pdf>

附錄

支援新獲委任小學中文科主任的計劃簡介

香港中國語文教學專業發展學會於2012年12月至2013年2月底，向香港教師中心申請了撥款，推行一個支援新獲委任剛獲委任¹中文科主任/統籌的計劃，計劃名為「提升小學中文科主任課程規劃與管理能力」。計劃的目的是因應語文課程改革後，增加對科主任專業領導的要求而推出。中央課程過到學校的層面，實在需要教師配合校本的需要進行調適。

小學語文課程改革開展了十年，根據筆者在學校發展工作經驗，語文科教師仍偏重教甚麼，較少探討如何教的問題。計劃會在校本支援階段，引導科主任與科組成員討論有效的課堂組織，包括如何確定教學目標，選取合適的教學內容，組織多元、有效的教學策略及設計鞏固學習的評估內容。導師亦會引導科主任進行整體、全面的單元組織與規劃，因為語文單元教學方法的特點就在於比較，從異中求同的過程中把握規律，由同中辨異的過程中學會活用（饒杰騰，1992，頁43-44）²。饒杰騰老先生建議教師如何處理講讀課文的方法，如果教師認為講讀課文不適合，可以轉換，目的是教師發揮主導的作用。中文科新課程與過去最大的分別是由單篇範文教學發展到以單元組織課文，教科書資料比以前豐富，教師要配合校本的情況，尤其是學生的特性進行調適，要作出專業判斷。教科書出現問題的時候，科主任就要有能力指導教師如何調整，或者通過單元組織學習經驗，以促進學習的成效。

計劃為期約一年，計劃內容是先舉辦講座/工作坊，讓科主任對語文科教學新趨勢及科主任的課程領導能力有初步了解，然後再安排學會成員，同時是語文教育及課程專家，根據學校的課程發展需要，進行校本支援。由於人手及資源的限制，學會能進行校本支援的學校數目不多，只有九所，四所是聯繫學校（只參加計劃提供的講座/工作坊/總結分享會），五所是深度支援的學校（可參加計劃的講座/工作坊/總結分享會；選其

1 有關新手的定義，學會是參考香港教師中心於新教師研習課程時，是接受入職一至三年的教師參加為準；而學會的服務對象，則是獲委任不超過三年的科主任。

2 饒杰騰（1992）。《中國語文單元教學模式》。北京：開明出版社。

中一個支援課題，導師到校引領科主任及核心團隊應用所學，讓科主任體現及發揮領導能力）。

下表是計劃的目標、內容及初步成效：

計劃目標	在課程／單元計劃階段提升中文科新任科主任的領導能力，包括專業能力（單元組織及善用教科書進行調適）及管理能力（善用備課節及協作能力）。
課程轉變對教師／科主任專業知識及能力的要求（參考自 2001 年《中國語文學習領域：中國語文課程指引（初中及高中）》）	一、課程設計的能力：「本課程設計以學生為主體。教師作為教導者，須發揮自主的精神，因應學生需要和興趣，靈活組織學習活動，編選適當和題材多元化的學習材料，並提供全方位的語文學習環境，以提高學生學習興趣。」 二、協作的能力：在新課程指引文件雖然沒有要求教師要改變過往單打獨鬥的工作文化，但從編選多樣化的學習材料至整體的教學規劃，單靠個別教師自己一個人去做，未必能夠應付，也未必可以令各級之間互相銜接；所以中文科新課程有需要結合教師整體力量。 三、有效使用教科書的能力：新課程與傳統的課程的確有很大的變化；不是教科書內容問題，對部分教師，如果新課程只代表轉換了教科書，教師只需要一至兩年時間就能適應、掌握，有沒有協作問題不大。現在新課程轉變的範圍廣（包括單元教學教材組織、組織學習活動、拓寬語文學習環境、照顧學生差異及進行跨科學習及設計有效益、多樣化的作業等）；這是課程廣度的變化；另一個層面是課程深度的變化（例如個別單元要組織計劃；每個單元由開始，實施至總結，教師要經常檢視實際教學情況，然後要調整策略；如果用一個學期或學年來看要進行整體教學規劃，要經常檢討教學情況，作出跟進部署）。 四、有效運用備課節進行教學計劃及反思實踐的能力：上述工作不能靠個別教師來完成，因為現在要關注的，不只是教師所任教的班別問題，是課程整體規劃，涉及一個級或者是整個學科的課程發展工作。教師協作及參與決定是在新課程要求教師進行整體教學規劃的基礎下面發展出來的，故此有不少學校在新課程推出後，在行政方面會作出備課節的安排，好讓教師能有時間進行協作；不過光有備課節而不能善用空間及時間，也未必能提升教學質素。
參與學校類別與數目	聯繫學校：4 所 深度支援學校：5 所 共 9 所

計劃內容一 講座／工作坊主題 人數：每所學校 參加人數不超過 5 人	1. 科主任應具備的專業能力 2. 課程規劃與管理 3. 撰寫周年計劃 4. 撰寫周年報告 5. 設計測考卷 6. 善用評估資料以回饋教學
計劃內容二 校本支援重點	重視單元組織與課堂設計： 1. 進行整體的規劃：要視單元是一個整體，而不是只關注一篇篇課文 2. 進行課程設計而不是倚賴教科書：包括設計單元學習目標（不是教科書所說的教學重點）、選擇或調適教學內容、選定合適的教學方式／策略；找出例證檢視單元的教學成效

學校選擇的支援要點

學校	選擇單元／支援範疇	支援內容
甲	發人深省的故事—— 思考與分析	1. 確定單元的教學目標及選取合適的學習材料 2. 從單元規劃到單元實施 3. 互相觀摩與反思實踐
乙	解決一年級同學閱讀 理解能力較弱問題	選取兩課課文，擬定學習目標後，便利用祝新華的「閱讀認知能力層次」，包括複述、解釋、重整、伸展、評價及創意，編寫教案；再進行觀課及評課；最後科主任及導師一同檢討計劃推行的情況及成效
丙	探究「悅讀・悅寫 意」中文讀寫課程計 劃的效能	協助學校的科主任建立一個學習歷程檔案，將過程及經驗進行系統的紀錄
丁	設定不同級別的閱讀 教學策略	結合教科書的閱讀素材，增設閱讀策略教學內容，引導學生掌握不同的樂讀策略的概念和運用方法，以提升學生的語文能力
戊	詩歌單元—— 好朋友／魚樂無窮	引導科主任檢視教科書，確定了詩歌單元的教學目標、教學重點與難點，組織教學步驟及選取合適的教學策略

Changes in curriculum leadership to focus, deepen and sustain – How to support the new Chinese panel chairpersons in primary schools

KO Mo Lin Regina, HO Chi Hang, CHEUNG Sau Hung,

AU Wai Shan Coty & YUEN Kwok Ming

The Hong Kong Professional Development Association of the Chinese Language Education

Abstract

In order to play an effective leading role as middle managers, the panel chairpersons are required to handle the school's administrative matters efficiently as well as to lead a team of professional teachers to develop the curriculum effectively. However, how to support these middle managers to play their roles effectively before their appointment has often been neglected in the past. The sharing of the authors' experiences in implementing a programme supporting the professional growth of Chinese panel chairpersons will provide a better understanding of the professional development needs of newly appointed panel chairpersons as well as experienced ones.

Keywords

Chinese Language in Hong Kong, curriculum leadership, panel chairperson in primary school, professional training programme

香港教師專業發展： 學校施行資訊科技教育的實況

顏明仁、李啟明、李子建

香港教育學院

摘要

本文是一項質性研究的初步結果，探究香港在過往兩年施行資訊科技教育時，學校是採用怎樣的模式推行教師專業發展。參與研究的學校共有 19 所，包括 10 所小學、9 所中學。三位作者在分析數據和學校文件後，發現學校所採用的「教師專業發展模式」不只一種「標準化模式」，84.2% 學校還會選用「站點為本模式」，而「自我學習模式」則只有 10.5% 學校選用。此外，研究亦揭示教師專業發展內容必須跟教師日常工作有關，而不應流於學者所重視的學習理論。

關鍵詞

資訊科技教育，香港的教師專業發展，教師專業發展模式

甲、導言

自 1998 年開始，香港的教育部門先後發放了四份資訊科技教育策略文件（教育統籌局，1998，2004；教育局，2008，2014），包括：1998 年的第一個資訊科技教育策略文件《與時並進 善用資訊科技學習：五年策略 1998/99 至 2002/03》、2004 年的《善用資訊新科技 開拓教學新世紀》、2008 年的《第三個資訊科技教育策略：適時適用科技 學教效能

兼備》和 2014 年發出的《第四個資訊科技教育策略：發揮 IT 潛能 釋放學習能量 全方位策略》諮詢文件。首三個資訊科技教育策略目標在於使「學校在不同範疇逐步提升，包括資訊科技基礎建設、學習資源、教師專業力量及學生學習，為學校帶來範式的轉移，由過往以教師為中心的教學模式，轉為以學生為中心的學習模式，同時亦提升了學生的數碼素養」（教育局，2014，前言）。數碼科技劇變衝擊了教與學和教師專業發展模式。

一、研究動機和重要性

教學是複雜的連串活動（Timperley, 2008），其質素高下取決在教師工作、知識和技能能否達到學校預期將要達致的學習目標（OECD, 2013）。在數碼時代下，學校校長要如何策劃教師專業課程，協助所有教師成為好教師，是不少研究員重視的課題之一。我們重申，在傳統的教室，學生的學習主力是使用紙筆。教師講、學生聽，教師談笑風生，學生筆錄重點的學習方式是主流。然而，今天的香港學校課堂，師生依賴數碼設備和投映機，師生偏愛「按鍵」，學生眼望銀幕耳聽老師講解或欣賞圖像媒體。在這樣的教學現況下，教師的專業發展模式將要演化成怎樣？

二、研究目的

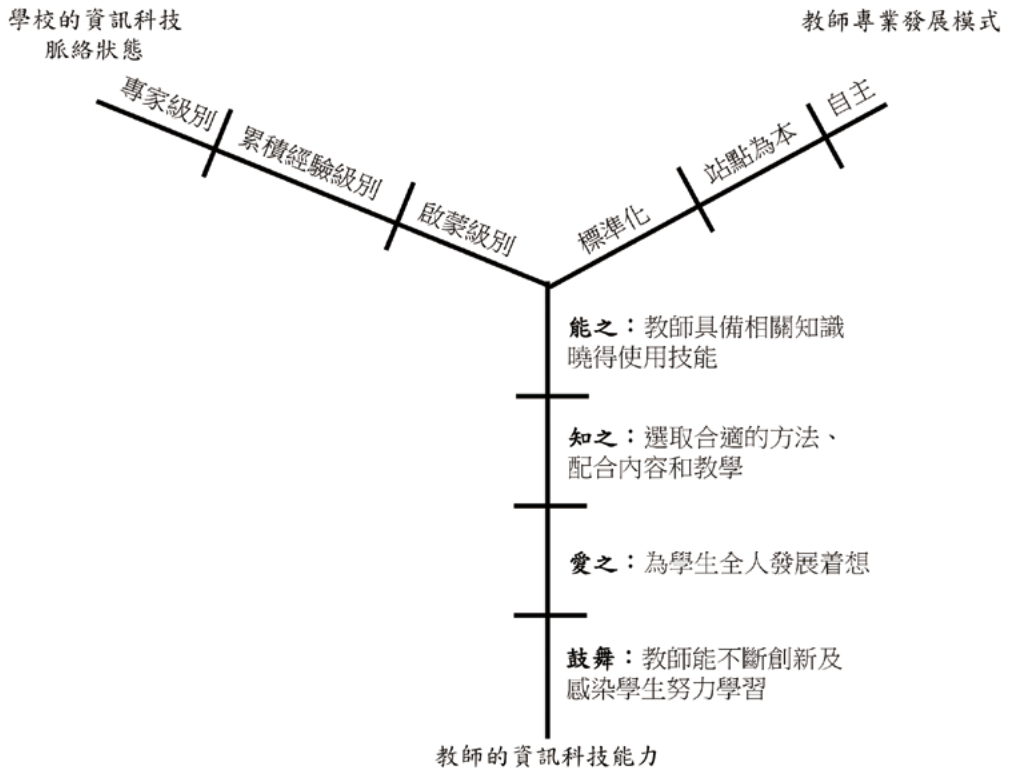
香港教育局在 2014 年 1 月推行「電子學習學校支援計劃」，為 100 所中小學校提升其資訊科技基礎設施，讓參與計劃的學校的所有課室設置無線網絡，購置足夠的流動電腦裝置，以配合使用電子教科書及電子學習資源。

資訊科技教育策略及電子學習的變化，觸發我們思考香港學校在校施行資訊科技教育時，於教師專業發展方面是如何配合，才可以有助學生學習，把資訊科技教育做好。

三、研究框架

為此，我們首先通過研究文獻和找尋相關研究，了解香港學校的資訊科技教育在學校的應用實況，配合應用資訊科技變化而推動的教師專業發展模式和現行的教師資訊科技能力等，組構成圖一的研究框架。

圖一 研究框架



香港早在 1997 年起由時任特首的董建華推動在校發展資訊科技教育，在這 18 年間的變化中，本研究只是把時序設在探討最近兩年，（1）香港學校施行資訊科技教育的脈絡狀態為何？（2）教師的資訊科技能力如何？（3）在校採納的教師專業發展模式如何？

為配合學報的文字和篇幅限制，本文在研究結果及討論、結論和建議等部份，只會聚焦於第 3 點的在校教師專業發展模式如何。

乙、文獻探討

一、資訊科技教育和教師的見識方面

施行資訊科技教學有三項特點，即：（1）必須連繫網絡；（2）利用電腦及互聯網技術收放資訊；及（3）拓展更寬闊的學習視野（Rosenberg, 2001）。這對學生發展自主學習及運用控制策略顯得重要，因為它在互動學習、訊息分享、即時回饋方面，對師生提供即時回饋的好處。

香港學校在施行資訊科技上的狀態呈現三種級別，即「啟蒙，累積經驗和專家級別」。資訊科技教育自九七年後，可以說學校大都已通過啟蒙階段，第一和第二個的資訊科技教育策略是在基礎建設方面，特別是硬件設備、網絡及互聯網的連接，設定專業發展課程，提升教師的資訊科技能力（教育統籌局，1998，2004，教育局，2014）。在今天 2015 年，學校教師每天都會使用資訊科技教學，累積經驗，成為用家。至於能夠達到資訊科技教育專家級別，則往往是因著個別學校教師的能力和興趣，只有少數的學校出現專家。不論是用家或專家，Timperley, Wilson, Barrar, & Fung（2007）指出學校要明白，創造教師發展的機會、增加時間與引入外界專家雖然重要，但學校領導人還要支持和造就教師投入學習，克服沖擊和使其投入成為專業社群一員，讓發展配合政策及符合研究結果才是。

由於資訊科技學習和電子學習往往混為一談。香港學校在如何施行有效的電子學習經驗方面，徐俊祥、陳喜泉、葉億兆、陳志松和鄧思雅（2013）指出：教師應用電子學習，必須先要有適用的電子平台、也需要相關人員支援，設計出來的系統是能夠易於進行學習的（learnability），有效率的、易記憶使用的（memorability）、低誤差率、用家容易滿足。在學習素材上，課題要與原有學習目標緊扣，融入電子平台，能夠給師生廣泛及快速機會，取用網上資料，器材又要便於記錄、分析、加工或進行第二次創作，以及有機會給教師了解學生的思考進程及內容。要做到以上各點，師生於資訊能力（Information Literacy）方面就要掌握以下技能：包括找出需要、運用手上資源、懂得找資訊、評估結果、利用及或使用結果，運用資訊的道德和責任、將結果與人分享，以及如何處理發現等（Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2013）。

把資訊科技教育做好，教師必須有能力施教，其能力會出現四種層次，依序是「能之」（*inventing*），「知之」（*knowing*），「愛之」（*caring*），最後是「鼓舞」（*inspiring*）學生（Pajak, Stotko, & Masci, 2011）。「能之」是指教師懂得教學、能把所教科目教好學生，在資訊科技教育上的體現是教師對資訊科技必須要具備相關知識，懂得使用相關技能。「知之」是理解施教學生和教學內容，曉得運用各種教學法和策略，指導學生自己負起學習責任。「愛之」是把學生「心身」放於首位，關心的不單單是科目學習，還包括其身心發展，資訊科技是其中一種可用的能力和工具。「鼓舞」學生學習重視讓學生體驗學習成果，教師力求在教室中有力讓學生享受豐富的課堂，師生共樂。

資訊科技教學改革成敗取決於能否培育出「好教師」。好教師要具有怎樣的見識（*knowledge*）呢？學者（Shulman, 1986, 1987；Yeh, Hsu, Wu, Hwang, & Lin, 2014）指出，教師要掌握學科教學知識（*Pedagogical Content Knowledge*），這說法喚醒我們教師專業發展乃涉及課題和教學法的掌控，給學生解釋清楚課題，教師掌握的不單只是對任教科目內容的深入認識，還要懂得選取恰當教學法，認識所教導學生的能力、喜好和學習風格等，擇取恰當的資訊科技和方法來教導學生成才。

Mishra 和 Koehler（2006）解釋資訊科技涉及三種知識混合組成，即技術知識（*Technological Knowledge*）、內容知識（*Content Knowledge*）和教學法知識（*Pedagogical Knowledge*）。Abd Rahman 和 Scaife（2005）指出，學科教學知識是由課題的認知、一般的教學方法認知、學生和自己的認知，以及課程和身處教學環境的知識等組成，其屬性有內容、環境、教學法、評核、社會文化、科目的本質和教室管理等。套用到資訊科技教育方面，學者（Darling-Hammond & Bransford, 2005; OECD, 2005, 2008; Burns, 2011）指出好教師要具有內容知識、具結構的教學方法（*Structured Instructional Approach*）、學科教學知識、知道學生如何學習（*knowledge of how student learn*）和有效能感（*Efficacy*）五大特質。校長在推動教師專業發展上，還要意識到教師本身的教學內在信念、他們是否願意和學生共事、幫助學生把所學回饋社會（OECD, 2005, p.9）等也不容忽視。讓學生學習取得成效，教師專業發展學習內容不單要讓教師於漫長路途上理解到要求學生做到 3R（閱讀（*Reading*）、背誦（*Recite*）、複習（*Review*））和 3C（關心（*Care*）、關懷（*Concern*）、關聯（*Connection*））（Ornstein, Behar-Horenstein, & Pajak, 2003, p.69）外，要讓學生得到具有深度的學習和理解更是教師責任。

二、教師專業發展

不少學者（Hargreaves, 2000; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen, & Nevalainen, 2004; 曾榮光, 1984; 徐俊祥, 2008）指出，教師專業發展包括專業性（professionalism）和專業化（professionalization）兩種概念。專業性指教師應有的特性、表現、操守和合乎標準的行為；專業化指關注別人怎樣看待教師的專業、教師表現的地位、名望、受尊重程度和報酬水平等。

1. 教師專業發展的特性和限制

徐俊祥（2008）指出校長需要辨識教學專業本身面對的特性和限制，包括教學過程存在不確定性、學生學習與成長差異極大、每一個學習環境都為各自獨立的生態系統、教學成果難以標準化量度、教學相關者眾。教師專業發展在八十年代以前未受重視，相關的研究大多聚集學習技巧為主的微觀教學，或是教師教育課程內如何進行，務求職前教師學習得到教育和教學理論，以及閱讀相關的研究報告等（徐俊祥, 2008）。教師學到的書本知識將會在實戰中受到考驗和挑戰，才會明白，領會的書本理論架構和外地經驗，絕不能盲目移植。在實踐中如何運用習得的知識勝於空談理論，因為教師的專業學習實受身處做事環境影響的（Timperley, 2008, p. 6）。

2. 教師專業發展和專業學習

澳洲昆士蘭教育部（Education Queensland, 2012）以「專業學習」來表達教師專業發展，並指出從眾多研究可以歸納出有效的專業學習五項原則：（1）必須要聚焦於學生如何學習及其等之學習成果；（2）學習要聚焦於教師的教學實務和建基於日常工作；（3）專業學習要由有效和最好的研究支持，以及從多來源的數據中取得資訊；（4）學習要通過具組織的、協作的解難方式進行；及（5）專業學習必須做得深入、持續和有後續支持。

總括而言，指定的內容知識、科目內容指定的教學（subject-matter-specified instruction）和學生學習，都是最重要的教師專業發展組成部份（Loeb, Miller, & Strunk, 2009）。教師專業發展與學生學習有關，是長期連續、依據教師需要和實際情況有區別地進行，並要讓教師有機會檢視預期施行情況和作研究，幫助教師設計和計劃在課堂上如何應用，讓教師實踐和給予回饋，最後並有機會調整。

三、專業發展模式

教師專業發展模式有不少的叫法，Borthwick & Pierson (2008) 就指出：內部培訓（包括分享、工作坊、小冊子、網上資訊、電郵、同儕輔導、與課程結合、會議中作分享簡報等活動），同儕教練（Peer Coaching）（以本校或跨校進行或私人教練方式進行），學習圈（Learning Circles）（發展電子溝通、持續師徒活動），行動研究，與外界領袖和伙伴合作（長時間的課程，協作課程設計、師徒活動），網絡式學習社群（Networked Learning Communities）（包括建立共同願景，在工作處境中學習與真正的對象分享）和有系統的改變（Systemic Change）等。

教師專業發展模式表現類型很多，例如：「一次性工作坊模式」（One-shot Workshop Model）、「設計本位模式」（Design-based Model）、「訓練人員培訓模式」（Train the Trainers Model）或「小瀑布模式」（Cascade Model）、「師徒模式」（Mentoring Model）、「協作學徒模式」（Collaborative Apprenticeship Model）及「理解原理為本模式」（Principle-based Understanding Model）等。

- 「一次性工作坊模式」是主流做法。它是利用指定時段為教師提供一小時、整天或相當時數的專業培訓。此模式在於向教師展示如何結合科技於教學中和如何操作器材或軟件使用方面（Lawless & Pellegrino, 2007, p. 593）。相關研究（Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet, 2008; Hanover Research, 2012）發現，一次性工作坊，特別是少於八小時的，缺乏跟進和缺乏效用。有效的方式是需要時間持續（Burns, 2011, p. 136），以及將教授內容與日常的教師教學工作結合（Wayne et al., 2008; Hanover Research, 2012）。
- 「訓練人員培訓模式」或「小瀑布模式」是在短時間內集合資源和機會培訓少數先行者後，再擴展影響。此模式在於通過向一群將要履行培訓職責的教師先行者，先行訓練，使其勝任未來之訓練工作（Lawless & Pellegrino, 2007, p. 594）。
- 「設計本位模式」重視給教師機會學習得到如何把特定技能容納在課程情景內。此模式讓教師有機會就自己設計的新課程單元作教學反省（Lawless & Pellegrino, 2007, p. 594）。

- 「師徒模式」重視支持教師改變，由師父或導師對受指導的徒弟（protégé/mentee）於個人需要方面，藉著人際關係給予支持（Lawless & Pellegrino, 2007, p. 594）。
- 「協作學徒模式」以實踐社群相互交流的刺激來支持和支撐專業學習（Glazer & Hannafin, 2006），由具經驗的老手和經驗淺的新手協作學習。
- 「理解原理為本模式」藉社會建構主義原理（Social Constructivist Principles）的教學設計為本，讓教師間協作學習（Kong & Song, 2013; Song, Chen, & Looi, 2012）。

澳洲昆士蘭教育部則將它分為三大類型（Education Queensland, 2012, p. 2），即：行動研究（Action Research）、學習社群（Learning Communities）和同儕教練（Peer Coaching）。

因為學者對教師專業發展模式分類和有云云主張，為簡化便利，我們決定採用 Gaible & Burns（2005），Hooker（2008）和 Hanover Research（2012）的三大類型分類：「標準化（Standardized）的教師專業發展」，「站點為本（Site-based）的教師專業發展」及「自我學習（Self-directed）的教師專業發展」，並表列各類型模式的取向、特色和表現方式（見表一），以及主要用途和利弊（見表二）如下：

表一 教師專業發展模式的取向、特色和表現方式

類型	取向	特色	表現方式
標準化	中央取向	• 發放資訊和技能給予教師社群	• 講授、訓練課節、工作坊、「訓練人員培訓」或「小瀑布模式」
站點為本	以學校為本或建立學習網絡	• 以一校或一區的教師為組合單位，用以加深和取得長期的教學改變	• 設計本位、學習社群、同儕教練、師徒模式、協作學徒模式、理解原理為本模式等。這等方式是在學校或資源中心或師訓院校內進行。以將要實踐的教室環境，讓將要主持推動或負責教師先行接受培訓，循序漸進學習，掌握教學法和內容和涉及的科技和技術

表一 教師專業發展模式的取向、特色和表現方式（續）

類型	取向	特色	表現方式
自我學習	教師個人	• 獨立學習 • 有時會由教師自我決定 • 利用手上可用電腦和網上資源進行學習	• 行動研究 • 由教師自決學習內容 • 並且利用分享材料和意念、以及討論遇到的挑戰和如何解決等，求取發展

表二 教師專業發展模式主要用途和利弊比較

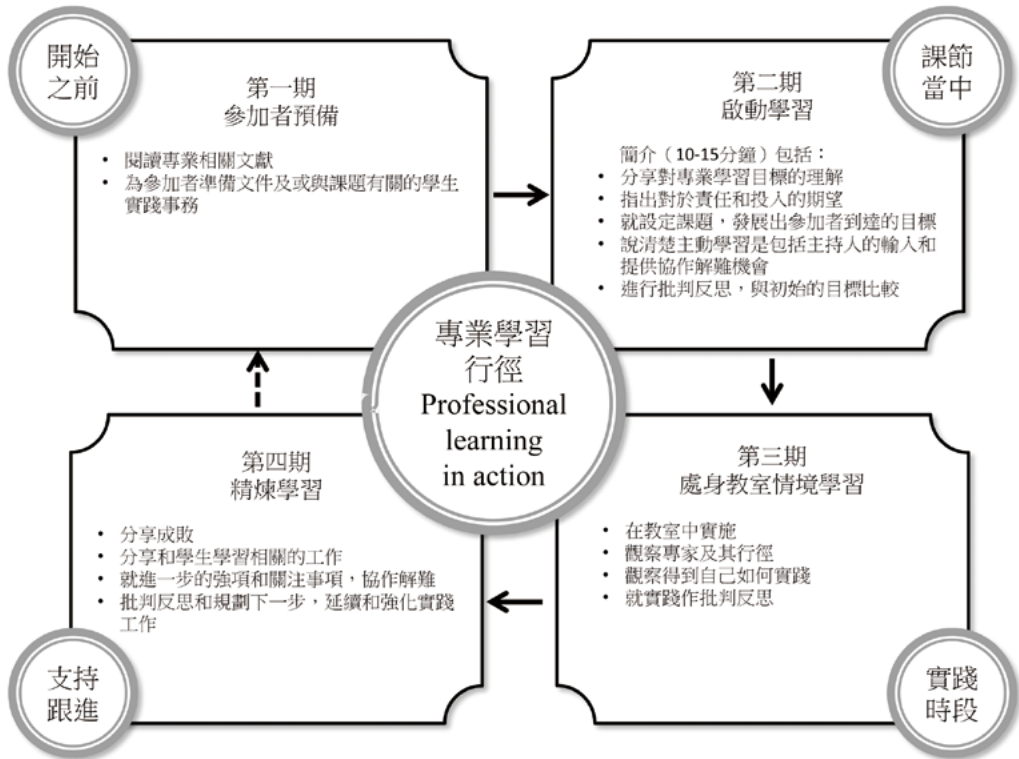
類型	取向	特色	表現方式
標準化	• 讓教師接觸新意念、新方法和新同事 • 傳播知識、教學法及大量資訊，讓教師知悉 • 知道最好的做事方法 • 讓人看得到有供應服務商家參加及或得到教育當局投入	1. 有利於確立關於電腦、學生為中心及或新課程的警覺性 2. 在訓練人員培訓模式中培養部份教師成為狀元隊或先鋒隊成員 3. 在學校層面得到潛力可以進行改革	1. 偏重技術理性取向 2. 無視情境差異、用一種尺碼來適合所有教師（one size fits all），以提升教師所知 3. 教師被視為知識消費者，要把所學習得到的帶回教室中實施 4. 如一時一地舉行工作坊缺乏持續支持，要成功改變教與學是罕有的 5. 培訓訓練員的做法容易變為培育一群技巧應用較好的先鋒隊伍 6. 層級式培訓人才於複雜資訊傳遞上容易失真 7. 如缺乏獎勵，對激勵教師參與、合作和試行新策略方面，教師或會不願意與先鋒教師共事

表二 教師專業發展模式主要用途和利弊比較（續）

類型	取向	特色	表現方式
站點為本	- 讓教師走在一起，回應當地相關的事情或一定時間內之需要 - 鼓勵個人主動和以協作方式解決問題 - 容許彈性和持續發展 - 對一定的教師提供持續的專業學習	- 提供的培訓可以回應教室或學校的變革 - 配合學校發展計劃 - 能夠支持教師學習社群建立新的學習文化 - 讓參加計劃的教師不止執行新做法，更能夠對改革信念、價值、假設和潛在的文化有新的學習體會	- 在培訓和監察方面耗時及要求勞力密集 - 在資源不足的點或地區，要建立學習網絡是一種極大挑戰
自我學習	教師自決進行和分享	- 有彈性 - 個人有選擇及適合個人主義 - 成為終身學習的楷模 - 非常規的自主專業學習模式可透過電腦網路尋找有經驗的教師作導師，在網上的教師社群中可以找得支援	- 要有網上資源和技術 - 假設教師有高能力 - 對高動機和自主力的教師有作用 - 改變教師獨立教學，與人摩擦機會大增 - 當技術無效時，學習就失效

由於教師專業發展亦是專業學習，無論是發展或學習，教師都必須付諸行動才能呈現出專業學習行徑（Professional learning in action）（見圖二）。教師專業發展模式往往要經歷四期，即在開始前先要有「參加者預備」（Participant Preparation）」，然後在開展課程時，特別是在教授課節期間包括「啟導學習」（Initial Learning），再而讓教師「處身教室情境學習」（Situating Learning in the Classroom）把所學實現，最後是要對教師支持和跟進，讓所學到的在實踐後得以「精煉學習」（Refining Learning）。

圖二 專業學習



（引用：Education Queensland, 2012, p. 3）

Kirkpatrick 和 Kirkpatrick（2006）對有效的教師專業發展模式亦有相近的四個階段主張，即：反應（Reaction），學習（Learning），行為（Behavior），看見成績（Result），來簡化表達圖二。於此更反映出前線教師重視的是「完成培訓後要看到學生成績變好，培訓才算成功」。

丙、研究方法和設計

在文獻探討階段後，我們決定採納質性研究，排定 2014 年 12 月向接受邀請的校長，在其任職學校或雙方協議的地方，進行一小時面對面錄音訪談（最短 45 分鐘，最長 75 分鐘），

以不記名半結構式訪談問題進行。錄音內容變成文字後編碼分析及整理，用以找出香港學校過去兩年，在資訊科技實踐上，校長是如何領導學校推動教師專業學習，提升學生學習，並且辨別出參與研究學校的教師專業發展模式為何。

一、決定訪談對象及背景

香港中小學總數約 1,000 所，分布在 18 個區內。然而各校施行資訊科技教育步伐不一，加上分區抽樣在質性研究中並未適用，我們決定採用立意抽樣和結合滾雪球抽樣技術，找出有代表性的學校，首先利用電話邀請在教育統籌委員會擔任成員，或在學校議會或校長會組織擔任骨幹的校長，而且其學校在資訊科技教育應用上相對別的學校是積極和前衛的，向他們提出請求。在取得校長同意參加研究後，又請他們介紹別的校長參與。本研究最終得到 19 名中小學校長（以 P1, P2, P3, ..., P10 代表 10 名小學校長；以 S1, S2, S3, ..., S9 代表共 9 名中學校長）書面同意參與研究。

研究開始前，我們需要先向任職的院校研究倫理委員會提交研究建議書、研究方法和訪談問題等資料進行倫理審查。在取得批准後，我們才准許向受訪校長確認訪談。為了保障研究參與者，我們只會綜合報告其等背景。例如最高學歷，博士或博士生（36.8%）、碩士（42.1%）和學士（21.1%）；教育服務年資平均 30 年（最少 15 年，最多 40 年）；擔任校長職責平均 11.5 年（最少 3 年，最多 18 年）；在受訪當天於受訪學校任校長年資平均 7.9 年（最少 1 年，最多 16 年）等。

二、研究步驟及主要問題內容

訪談開始前，研究員書面告知受訪者將會提問以下八條主要問題：

1. 受訪校長對於教師專業發展和學生學習的兩者關係的看法為何？
2. 於訂立「計劃」或採用「量度工具」（如課程設計、組織與管理等）實踐資訊科技教育方面，相關的教師專業發展情況怎樣？
3. **過去兩年的教師專業實踐情況怎樣？（——此為本文重點所在）**
4. 來年的教師專業發展活動又怎樣？
5. 結合資訊科技於教學上，遭遇怎樣問題？倘是，又如何克服？
6. 受訪者認為學校能夠成功施行資訊科技教育的「促成因素」為何？

7. 於推行教師專業發展活動中，受訪者受到怎樣的啟發或有何心得？
8. 受訪校長在施行教師專業發展活動後，自己於信念、教學和學習行為等方面，察覺得到甚麼變化？

三、資料處理

本研究得到不少校長主動提供學校推動資訊科技教育實踐的教師專業發展做法及文件用作檢視和校正。在分析資料期間，研究員利用學校網頁，檢視參與學校的教師專業發展資料，與訪談錄音數據互校，最後整理出學校最近兩年安排的教師專業發展模式內容（見表三，舉隅），然後按照三大教師專業發展模式分類（「標準化」、「站點為本」和「自主學習」）如下（表四）：

表三 在校教師參與的教師專業發展安排分析（舉隅）

類型	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
外界專家培訓	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
校內訓練	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
外出參觀	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
由某科組開始	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
與同一辦學團體學校合作	Y			Y		Y	Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y		Y	Y	
與書商或出版社合作	Y			Y			Y		Y	Y							Y		Y

Y 表示學校有這種安排

表四 學校的教師專業發展模式選用百分比

教師專業發展模式	百分率 (19 所中小學)	百分率 (10 所小學)	百分率 (9 所中學)
標準化	100%	100%	100%
站點為本	84.2%	90%	77.8%
自我學習	10.5%	10%	11.1%

丁、研究結果與討論

本部份文字是聚焦在最近兩年，學校的教師專業發展模式校本現況。

最近兩年的學校教師專業發展模式為何？

本研究收集的數據揭示，學校選取的教師專業發展模式是不只一種的。參與研究的學校都是「標準化教師專業發展模式」支持者。全體樣本學校都會利用教師專業發展日（一天或多個半天），或定期邀請外界專家，或由校內的先進教師為教師同伴講授，或讓教師參加校內校外安排的訓練課節，以至組織外出參觀，重點和作用在於「開教師眼界、交流、觀摩、分享、經歷」（S3）。

在部份先行者啟動方面，42.1% 校長樣本採取訓練人員培訓班方式，或由資訊科技主任或課程主任作先行（多見於小學）或科組長作先鋒（多見於中學）。由於這種做法要校內人才配合，較常見的做法是由「負責資訊科技的主任先行開放教室，供別的教師觀摩，看到他如何施教的成果，用滾雪球」（P3）的方式將成功經驗推展，也有「由一些資訊科技先行者動和其他教師合成小組開展」（P5）推動資訊科技教育。可以說「由領頭羊作分享，然後鼓勵別的教師試用」（P6）是普遍做法。至於利用教師會議和考試期間的空檔以分享會交流會進行，都是常見的。

數據並揭示校長都務實，都因應校情的強弱機危，在合適的科組開展資訊科技教育，如「小二三速算（心算）和小一普通話拼音」（P1），「數學科先行，再而擴展及中英科目」（P3），或「先由中文科開始，再而英文數學」（P9），或「由中英數和地理科開始」（S1）或「在通識、生活和社會科入手」（S2）等，以適應校情。在推動教師組成學習共同社群方面，100% 校長都聲稱支持，而且意識到教師要「在安全及可以看到成功例子下，與同伴一起發展」（S4）。

在「標準化教師專業發展模式」外，84.2% 中小學校長（小學 90%，中學 77.8%）同時有採用「站點為本教師專業發展模式」的做法，而且小學的情況更勝於中學。我們推斷，這現象或與中學面對公開考試壓力，教師要全力應付中學文憑考試和學制七年變六年帶來的工作轉變有關。最後，資訊科技教育只是中小學教師眾多工作之一。

我們的樣本中，有 64.8% 校長，因為辦學團體相同的，故在策略上會組成合作夥伴，向優質教育基金申請經費，藉機讓學校課程及服務擴展，也讓教師和屬會其他教師交流、合作、

觀課、評課、形成具結構的網絡學習型組織。跨校合作申請優質教育基金，引入資源增加專業學習。我們的研究確定這種合作學習社群多見於大辦學團體。至於引入書商或出版社，和學校教師於不同科目和年級合作的有 36.8%，反映學校和商界合作正在開展，但這種合作和在校教師的能力有關。總括而言，讓教師走在一起，在指定時間內做事和解決問題，使資訊科技教育有變化，而且小學的合作更勝於中學。

至於增加選用「自我學習教師專業發展模式」方面的學校，樣本中只有各一所中小學校能夠加以辨識和肯定是在努力推動，要求教師自我學習的專業發展模式，仍待開發和加強。

戊、結論與建議

研究揭示，最近兩年，在校施行的教師專業發展模式不只一種。所有學校都在採用「標準化教師專業發展模式」，然後在學校人力及資源許可下，84.2% 學校會加入「站點為本教師專業發展模式」，並只有 10.5% 學校可被辨認出開始嘗試建立校本的共同學習社群的「自我學習專業發展模式」。

香港的學校都愛運用外出觀摩學習和讓校內專才發揮，及或引入外界專家為教師開設工作坊等，藉著教師之間做教學分享、集體備課、同儕教學，將資訊科技教育和學科結合，讓先行者以小步子起行，累積成功經驗後再推廣普及都是現時的做法。

在如何選取教師專業發展模式方面，有校長曾表示：「政府的教師專業發展是與大政策配合的，然而做好這些並不同是有學習……課室教學才是重點……教師專業發展要和學生學習緊扣」（S3）。這提醒我們學校的教育重點不是「為資訊教育而教育」，使用資訊科技只是教師面向學生的其中一種可以運用的媒介和工具，「資訊科技教學要求學生快速思考回應，但傳統的老師講授，卻是要求學生深思後才作答，學習並不是快就好的」（P2），讓我們要再行三思「快和慢」何者為好。

校本的教師專業發展內容不可能單純是處理資訊科技於教學中實踐，科目學習和學校行政，教師都必然需要使用資訊科技。推動教師專業發展時，校長要同時考慮教師的態度和能力，「引發教師的動力，使他們有求變的心和願意付出的心」（S2），同時要趁機會使教

師感到面前的改革，我們教師是有事情需要做的，然後計劃，按步驟和階段確立制度監察、督導和跟進。教師專業發展的內容設定，必須跟教師日常工作相關，越實際深入則越成功（Brouwer, Dekker, & van der Pol, 2013, p. 123），不要只是如學者般空談理論。

最後，在研究限制中，一位參與者校長曾說：「資訊科技教育與成績提升關係不大，但對提升興趣有加強，提升參與度；提升學生自主習慣和師生互動」（P10），這種看法或有待研究考證支持或排斥。本研究對理解香港學校在最近兩年如何選用教師專業發展模式是有幫助，只是受限於財力及時間，再加上質性訪談及立意選取有限樣本等限制下，本研究的數據絕不能用來推論香港最近兩年的整體施行情況，而且個別教師自己投入自我學習與全體教師投入「自我學習教師專業發展模式」的表現，理應是有區別的，這都是有待研究的。另者，在現時的學校生態環境中，如何形成自我學習的教師專業發展模式氛圍，在校要如何推動和實踐，仍要留待有興趣的研究員開闢和進行研究。

鳴謝

感謝參加研究的 19 位校長參與，沒有您們的支持，我們不可能知道近兩年推動資訊科技教育下的香港教師專業發展模式的真實情況。

參考文獻

- 徐俊祥（2008）。〈教師專業發展的核心元素〉。載霍秉坤、于澤元、徐慧璇、朱嘉穎（編），《課程與教學：研究與實踐的旅程》（黃顯華教授退休文集）。重慶：重慶大學出版社。
- 徐俊祥、陳喜泉、葉億兆、陳志松、鄧思雅（2013）。〈有效能電子學習的關鍵因素：一項先導計劃的案例〉。《現代教育通訊》，第 102 期。
- 教育局（2008）。《第三個資訊科技教育策略：適時適用科技 學教效能兼備》。香港：教育局。
- 教育局（2014）。《第四個資訊科技教育策略：發揮 IT 潛能 釋放學習能量 全方位策略》。香港：教育局。

- 教育統籌局（1998）。《與時並進 善用資訊科技學習：五年策略 1998/99 至 2002/03》。香港：香港特別行政區政府。
- 教育統籌局（2004）。《善用資訊新科技 開拓教學新世紀》。香港：香港特別行政區政府。
- 曾榮光（1984）。〈教學專業與教師專業化：一個社會學的闡釋〉。《香港中文大學教育學報》，第 12 卷，第 1 期，23-41。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- Abd Rahman, F., & Scaife, J. A. (2005). Assessing pre service teachers' pedagogical content knowledge using a 'bricolage' approach. *International Journal of Learning*, 12(10), 81-92. ISSN: 1447-9494 (print), 1447-9540 (online).
- Borthwick, A., & Pierson, M. (2008). *Transforming classroom practice: Professional development strategies in educational technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Brouwer, N., Dekker, P., & van der Pol, J. (2013). *e-Learning cookbook. TPACK in professional development in higher education*. Netherlands: Amsterdam University Press.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Centre, Inc.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals. (2013). Information literacy - Definition. Retrieved January 19, 2015, from <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Education Queensland. (2012). *Guide to professional learning: United in our pursuit of excellence*. State schooling policy, Education Queensland Version 1, 23 April 2012. Queensland: The State of Queensland (Department of Education, Training and Employment).
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, DC: infoDev/World Bank. Retrieved from <http://www.infodiv.org/en/Publication.13.html>
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 179-193.
- Hanover Research. (2012). *Effective teacher professional development - What the literature says*. Washington, DC: Author. Retrieved January 22, 2015, from <https://isminc.com/pdf/research-free/general/3457>

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development. Retrieved January 21, 2015, from http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kong, S. C., & Song, Y. (2013). A principle-based pedagogical design framework for developing constructivist learning in a seamless learning environment: A teacher development model for learning and teaching in digital classrooms in school education. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), E209-E212.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Loeb, S., Miller, L. C., & Strunk, K. O. (2009). The state role in teacher professional development and education throughout teachers' careers. American Education Finance Association. Retrieved January 23, 2015, from <https://www.usc.edu/dept/education/cegov/focus/teacher-lm&p/publications/journals/2thestaterole.pdf>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Retrieved January 27, 2015 from http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: Author. Retrieved January 23, 2015, from <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2008). *TALIS 2008 technical report: Teaching and learning international survey*. Paris, France: Author. Retrieved January 23, 2015, from <http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching*, OECD publishing. Paris, France: Author.
- Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S., & Pajak, E. (2003). *Contemporary issues in curriculum* (3rd ed.). Boston, Mass. Hong Kong: Allyn and Bacon.
- Pajak, E. F., Stotko, E., & Masci, F. (2011). Honoring diverse styles of beginning teachers. In A. C. Ornstein, E.G. Pajak, & S. B. Ornstein. *Contemporary issues in curriculum* (5th ed.), 110-117. Boston: Pearson.

- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Song, Y., Chen, W., & Looi, C.-K. (2012). A collaborative professional development model for rapid collaborative knowledge improvement in Singapore schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 15-27.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational practices series, 18. Retrieved January 23, 2015, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479. doi: 10.3102/0013189X08327154
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland, *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Yeh, Y. F., Hsu, Y. S., Wu, H. K., Hwang, F. K., & Lin, T. C. (2014). Developing and validating technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology*, 45(4), 707-722.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & answers*. Regional Educational Laboratory Southwest, USA. Retrieved January 23, 2015, from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf

Teacher Professional Development in Hong Kong: The implementation of Information Technology in Education of Hong Kong schools

NGAN Ming Yan, LI Kai Ming & LEE Chi Kin John

The Hong Kong Institute of Education

Abstract

This paper presents a preliminary finding on a qualitative study of 19 schools (10 primary and 9 secondary) on Teacher Professional Development Models (TPDM) regarding two years' implementation of the Information Technology in Education in Hong Kong. In this paper, the three authors analyzed the data collected and documentary analysis showed that all participating schools had adapted more than one TPDM apart from the standardized TPDM. 84.2% of schools selected Site-based TPDM whereas only 10.5% schools selected Self-directed TPDM. The paper also highlighted the importance of relating the content of TPDM to the teachers' daily work rather than focusing on the theories of academics.

Keywords

information technologies in education, teacher professional development in Hong Kong, teacher professional development model

生涯規劃教育理論與實踐： 邁向優質教育

李子建

香港教育學院課程與教學學系

江浩民

香港教育學院宗教教育與心靈教育中心

摘要

本文就生涯規劃教育的源起、理想的生涯規劃教育的內涵、近年本港及其他國家／地區的生涯規劃教育作初步梳理。在全球化及知識型經濟的世代，作者提倡生涯規劃教育應成為下一階段教育變革的重心之一，令香港未來有條件培養更多創新型人才，促進經濟轉型和發展。而理想的學校生涯規劃教育，須根據學校實際情況及學生需要，透過不同持份者的通力合作，循序漸進地進行。

關鍵詞

職業教育與就業輔導，生涯規劃的理念，中學生的生命教育，香港的生涯規劃教育，優質教育

生涯規劃的源起

近代職業輔導 / 輔導諮商 / 生涯教育的討論源自美國。帕深思（Parson, 1854-1908）在其《選擇職業》（Choosing a vocation）一書中提出以下三點：（一）要幫助青年人認識自己的能力、性向、資源及限制等；（二）幫助他們清楚知悉職業成功的條件、機會及遠景等；以及（三）以理性的方式，結合（一）及（二），幫助他們訂定合理的期望以選擇其工作（Parson, 1909, p. 9）。雖然帕深思在其著作中提出要幫助青年人認識其能力及性向，但由於早期的職業輔導人員訓練缺乏心理學及個體心理評估訓練，故其工作往往在於提供高度客觀職業資訊（Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 7）。這種情況大致維持了五十年，直至蘇柏（Super）在其於 1955 年出版的著作《過渡：由職業輔導到諮商心理學》（Transition: From vocational guidance to counseling psychology）提出諮商心理學在職業教育的重要性（Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 16）。奈森（Nathan, 1977）更進一步指出諮商心理學家的專業貢獻在於「（他們）曾受職業諮商技巧訓練，可以結合工作世界知識、職業評估技能、心理諮商技巧等，甚至結合一些心理治療」，幫助諮詢人士就業（Herr, Cramer, & Niles, 2004, p. 16）。在上世紀 90 年代，霍爾蘭（Holland）進一步提出霍爾蘭六邊形（Holland Hexagon），利用心理測量問卷，了解受試者的性向，配對六類社會常見的工種（統稱：RIASEC），即：實務型（Realistic）、科學型（Investigative）、藝術型（Artistic）、服務型（Social）、管理型（Enterprising）、行政型（Conventional）（Holland, 1997, p. 29）。由是，諮商心理學補足了早期職業輔導提供「客觀」資訊的不足——缺乏人本需要的考慮及輔導。

在以上兩者的基礎上，生涯教育在 1970 年代美國興起。生涯教育特別強調職前及職後的活動，即在學期間對學生的教育，以及退休後的活動及工作。生涯教育不僅僅集中在訓練或工作選擇，更集中在短期目標及長期人生目標的訂定（不僅是工作目標）。故此，個人價值、自我概念、個人規劃、職業經驗的獲得，亦在處理之列（Herr, Cramer, & Niles, 2004, pp. 16-17）。

近年，不同地區均有措施確保學生在校接受生涯規劃教育。1970 年代，美國教育署長馬蘭（Marland）有見當時教育未能連繫學生職業，以及青少年高失業率的問題，於是提倡生涯教育 / 職業教育（Career education），目標是連繫教育和職業的關係及在教育中培育職業技能（Marland, 1974; Herr, Cramer & Niles, 2004, pp. 4-8）。1994 年，已有《學校工作機會法》，

透過撥款方式，幫助學校發展集學術教育、工作訓練及勞動市場資訊於一身的綜合系統（Herr, Cramer, & Niles, 2004, pp. 4-8, pp. 18-19）。而英國則在 1997 年公佈《教育法案》，規定所有公立學校必須為 9-11 歲的學生提供生涯規劃教育計劃，確保他們接受生涯教育指導及最新資訊。而 2003 年發佈《全國生涯教育框架》，更將生涯教育列為必修學科，並配合專門的生涯協調員，保證生涯教育的開展（Department of Education, 2003）。台灣亦把「生涯規劃與終身學習」列為九年一貫課程中的國民十大基本能力之一（李金碧，2005，頁 15-18）。

至於香港，政府亦有措施加強學校的生涯教育，2014 施政報告——《讓有需要的得到支援 讓年青的各展所長 讓香港得以發揮》中即提出要向學校撥款，聘請相關老師，鼓勵學校與機構合作，輔導學生和規劃其職業路向（香港特別行政區政府，2014）。其後，教育局推出《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》，詳細開列了學校生涯規劃的建議理念及實踐模式。至於為何香港政府會重視生涯規劃呢？從局方《指引》中可見端倪。《指引》指出面對現時知識泛濫和科技發展迅速的社會，學生需要作出眾多選擇，所以透過加入生涯教育、批判和獨立思考訓練，幫助他們在職業規劃上作出正確選擇（香港特別行政區政府教育局，2014，頁 3）。

理想的生涯規劃課程

蘇柏（Super, 1976, p. 48）指出職業教育需要目標除了就其職業規劃，分析和計劃個人學習需要和對職業世界的理解外，也包括了解工作對人生階段的意義，及要對工作對自身和社會價值進行自省。

教育局局長吳克儉在「開創年輕一代的未來——生涯規劃教育論壇」中曾指出：

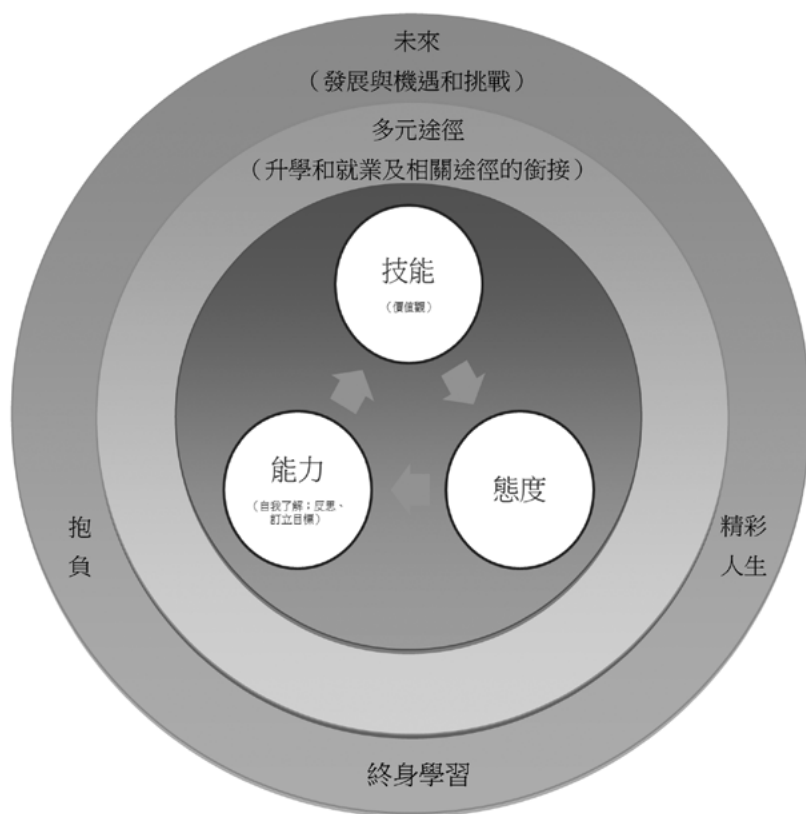
- （1）生涯規劃有賴不同持分者「凝聚共識和建構願景」，以及緊密合作，以提供支援，讓青年人找尋就業及升學前路，宏揚學業及事業抱負。
- （2）在本世紀，社會發展邁向各行各業的「專業化和多樣化」。此外，香港教育制度「靈活和多元發展」，而課程能使學生「了解自己的興趣和能力、伸延學生的視野探索未來、為前面的發展及機遇作出準備、啟發終身學習觀念、作出適性選擇，有機會發展所長」。

(3) 生涯規劃教育包含「V PASS」五個字母及相關價值觀和取向：「價值觀」(V – Values)、「多元途徑」(P – Paths)、「態度」(A – Attitude)、「自我了解」(S – Self-understanding)及「技能」(S – Skills)。

(香港特別行政區政府新聞處，2014)

根據教育局升學就業輔導「校長及教師專區」，生涯規劃是一個終身和持續過程，幫助學生達致人生不同時期的目標。在求學時期，生涯規劃主要幫助學生認識自我、規劃個人發展路向、設訂目標和進行反思，以及了解各種升學就業途徑(香港特別行政區政府教育局，2014)。以上對生涯規劃的看法詳見圖一。

圖一 生涯規劃的概念圖



香港生涯規劃教育的初步實踐情況

香港教育工作者聯會在 2014 年 10 月 28 日公佈的問卷調查結果顯示，約有 60% 的教師回應在學校有 4 至 6 位教師負責升學就業輔導工作，可是分別只有 24%、32% 及 20% 的教師指出學校有 1 位、2 位和 3 位或以上教師曾接受生涯規劃培訓。主要常見的生涯規劃活動，學校大多為初中及高中學生安排「認識自我活動」（週會或班主任課）和「訂立目標活動」（週會或班主任課）；而初中學生主要安排「中三升中四選科講座」，高中則安排「探訪工作機構」、「不同行業的講座」和「參觀教育和職業博覽」等。至於執行困難，大體上可分為學生方面，包括他們「對生涯規劃的概念薄弱」、「職場實習的機會不足」；教師方面則包括「升學就業輔導老師課節太多」、「其他教師對這方面工作不太支援」；以及外界方面，包括：「外購服務質素參差」、「缺乏升學就業輔導的支援人員」及「難以尋找合作伙伴」等（香港教育工作者聯會，2014，頁 1-5；李子建，2014，頁 141）。

2014 年，香港輔導教師協會也進行了一項有關生涯規劃津貼的問卷調查，訪問了 240 所升學就業主任 / 教師，其中 147 位受訪者表示，其學校的學校生涯規劃小組教師少於 6 人，佔整體受訪人數逾六成（香港輔導教師協會，2014，頁 8）。此外，逾九成受訪者認為，有關津貼宜用作減輕負責生涯規劃教師的教擔（香港輔導教師協會，2014，頁 11）。

以特殊學校而言，在潘頌兒等〈智障學生中學後持續教育課程的需求〉一文中，共 2,532 名家長接受問卷調查，了解家長對智障學生在中學畢業後接受持續教育的看法。調查反映，有逾半家長希望子女在中學畢業後「修讀與能力及興趣相符合的專上課程」（56.9%）、近半家長希望子女在中學畢業後繼續「修讀專門為智障學生而設計的專上課程」（43.5%）及參與「技能發展中心」（42.7%）。潘氏等認為，家長和教師對智障學生中學畢業後出路的期望頗為相近，而專門為這些學生開設的專上課程應強調個人成長、生活技能、科技資訊、藝術和運動。然而，較多家長認為學術科目較為適合智障學童發展，而教師則認為職業培訓較為合適。（潘頌兒、呂明、冼權鋒、高鳳展、楊蘭、黃婉冰，2013，頁 40-43）。

從生涯規劃教育的角度，我們也許需要對以下問題作進一步思考：

1. 如何協助智障學生認識自己的能力和性向？
2. 如何發展智障學生的共通能力、興趣和潛能，以便他們銜接升學或就業？
3. 如何促進家長、教師和其他學術和工作機構伙伴協作，以促進智障學生的發展？

從課程範式來說，生涯規劃教育的課程可從米勒及沙拉（Miller & Seller, 1985, p. 12）所倡議的三種立場（傳遞立場、互動立場和轉化立場），衍生不同的取向和重點。傳遞立場強調基本技能和科目或特定能力的掌握，以及價值灌輸；互動立場重視個人與環境的互動，強調問題解決技能；轉化立場則強調自我實現和提升，以及社會變遷（李子建、黃顯華，1996，頁 83-86）。以傳遞立場為本的生涯規劃教育課程會較重視升學和就業資訊的掌握，以及在學校教育會加強學生對不同職業的認識，以及加強職業技能的培養，重視不同階段的銜接。互動立場為本的生涯規劃教育課程強調學生訂立個人發展目標和計劃，培養他們問題解決、決策和反思能力。以轉化立場為本的生涯規劃課程，重視個人價值觀和能力的培養，超越自我和環境的制約，對未來的不確定性抱持開放和樂觀態度，期望藉著個人的轉化，促進和學習社會的變遷。

香港的未來和未來的世界

當我們思考香港的生涯規劃教育的定位、取向和策略時，我們也需要瞭解香港的未來，以及香港作為「亞洲的世界級城市」或「亞洲國際都會」的發展和未來的世界動向（香港特別行政區政府發展局，2007，頁 3）。

根據《香港 2030：規劃遠景與策略》，香港的「主要增長行業」包括「金融及商業服務」、「貿易」、「特殊工業」、「文化及創業服務」、「旅遊業」等（香港特別行政區政府發展局，2007，頁 41-53），不過值得注意的是報告指出：「生產和服務型經濟的長期增長，有賴創新科技的驅動。」（香港特別行政區政府發展局，2007，頁 47）而前財政司司長梁錦松更認為，在全球一體化下，知識型經濟和創意經濟對傳統經濟構成衝擊。是故香港需要培育創意人才的環境，以助經濟轉型和發展，成為地域內領先的「創意、創新及創業中心」（梁錦松，2014）。

智經研究中心在 2014 年 11 月發表有關青年向上流動的研究報告，分析結果顯示文憑、副學位、技工、技術員程度的人力資源將出現持續過剩，在十年內（2022 年），預期供求差額將達二萬九千餘人。至於持學士及學士後學歷的人力資源，亦預期會「供過於求」，2022 年將多出二千餘人（智經研究中心，2014，頁 37）。這些數據顯示香港青年不斷進修的趨勢日漸普遍。另一方面，香港近年部份行業，如：航運業、航空業、護理業、建造業、機電工程業等，均出現人手短缺（智經研究中心，2014，頁 44），顯示部分青年寧願繼續進修而不想從事技術性職業。這可能與香港在 1997 年後不重視職業教育有關。上述報告更認為，由於香港「升學主義」盛行，導致基礎教育主要訓練學生升讀大學，較少培訓就業技能。而學校的生涯規劃，通常集中協助學生認識其性向，選擇適切的升學門路。學生往往未能在資歷技能培訓得到協助和指導，亦沒有職場實習（智經研究中心，2014，頁 47）。

隨著全球化及知識 / 創意經濟的影響，精確的未來預測幾乎是不可能的任務。就教育的角度而言，如何認識和擁抱不確定的未來是重要的考慮。希克斯（Hicks, 2012, pp. 7-8）認為「未來教育」宜考慮有關「處理變革」、「世界的現狀」、「對未來的看法」、「不同的未來」、「希望與恐懼」、「過去 / 現在 / 未來」、「對未來的願景」、「後代」和「可持續未來」等概念。

吉德莉（Gidley, 2011, pp. 50-51）認為廿一世紀的教育未來應考慮不同方面的教育研究及教學法研究，範疇包括美育、複雜性教育、創意教育、批判性及後殖民教學法、生態教育及可持續性、未來及前瞻性教育、整全教育、綜合教育、全球教育、社會教育及情緒教育、靈性教育、智慧教育等。

在全球變遷的脈絡下，作為「亞洲國際都會」的香港，除了瞭解本港的經濟趨勢和世界的國際工作變化外，生涯規劃教育宜加強對未來不同發展前景多作探索，想像和分析，也可培養學生有冒險精神，對未來抱持希望，不怕恐懼和挑戰¹。

¹ 教育局在 2014 年公布《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》，其中引用了香港輔導教師協會 2008 年設計中學生職業有關經濟的框架，其中提出建立一個就業輔導課程——中一至中三年級建立一個「綜合生命教育課程」，包括工作的意義、認識自我等；中四至中六則建議「升學就業及生活技能課程」，包括認識自我、設定進修及職訓目標，認識職場，事業規劃，求職技巧等（教育局學校發展分部升學及就業輔導組，2014，頁 28）。

在以上背景下，生涯規劃超越就業輔導和事業輔導。而根據梁湘明（2005，頁 81-82）的分析，生涯規劃涵蓋生命/生活，以及事業（包括教育和工作），不過集中於人生意義和目的，包括下列十個問題的探討（修訂自頁 82）：

- 一、我的人生目標為何？
- 二、我在世界有甚麼重要任務？這些任務的意義為何？
- 三、我如何透過工作產生影響？
- 四、我如何運用時間做一些可實現理想的事？
- 五、我如何發揮對生活最大的滿足感？
- 六、我如何發揮我的長處？
- 七、我的興趣是甚麼？
- 八、甚麼是我認為重要？
- 九、我能如何使用我的時間？
- 十、我如何找到一份符合我的興趣或能力的工作？我如何謀生？

在梁湘明這十條問題的基礎上，輔以個人、本地、中國、大中華、世界的不同關係想像，筆者相信可以幫助學生超越就業輔導和事業輔導的限制，更能應對香港及未來世界的需要，為個人生涯作好規劃，在未來多變的世界中安身立命。

香港及鄰近地區的生涯規劃內涵及起動方式

在以上脈絡下，中國大陸及港台地區均有一些自上而下的教育措施，回應這個社會需要。

在 2010 年，國家教育部發表了《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020 年）》強調要「重視國防教育、安全教育、生命教育、可持續發展教育。促進德育、體育、美育、智育融合，提高學生綜合素質」（中華人民共和國中央人民政府，2010，第四節第四段）。於是，生命教育得以在全國範圍大力推行。在中國，各地的教育政策各有側重，但自雲南省在 2008 年發出《關於實施生命教育、生存教育、生活教育的決定》和《關於生命教育、生存教育、生活教育的實施意見》兩份文件後，全國不同省市，如陝西、上海、北京等，均有一定程度的回應及仿效（中共雲南省委高校工委，2008，2009）。在文件中，雲南教育當局提

出以「生存、生命和生活教育」作為生命教育的內涵，是為三生教育。鄭曉江（2012）曾提及，在三生教育中，生活教育即涵蓋了生涯規劃的部份內容，生活教育又與生命教育、生存教育互相支援。雖然生活教育未有系統地分析學生性格及能力專長，並進行職業規劃，卻有將職業規劃連繫生活的理念，重視教導生活技能，解決生活困難，及從現實生活中反思當中意義（羅崇敏，2009a，頁2）。在課程設計上，國家督學、雲南教育廳廳長羅崇敏指出，當地在設計課程時，會考慮將三生教育設為必修及選定副修科，令學生能在課時中接觸更多三生教育的概念，而且在其他科目中找出三生教育的顯性和隱性內容（羅崇敏，2009b，頁4）。在雲南的例子中，可見中國大陸的開展方式——透過增設課時，以及在其他科目滲入相關價值概念，推動生涯規劃教育。

在台灣，教育當局早在2002年推出的《國民中小學九年一貫課程綱要》中，已清楚列明「生涯規劃與終身學習」為貫穿課程的十大能力之一，主要透過課程規劃、訂立能力指標等方式，鼓勵在不同科目中予以教授，例如將與生涯教育有關能力訓練融入在語文和人文科目中（袁善民、陳文進，2005，頁137）。

根據台灣教育當局的想法，由於生命的意義不是追逐自利、自我中心的，而是利他、共榮、奉獻、分享的。故此，台灣的生涯規劃尤其著重「洞察生命的意義」，以「建構更具人性及人文精神的大同社會」。基於以上的理解，「生涯規劃與終身學習」能力主要包含：「使個人具備安全生存的能力」、「使個人懂得生活之道」及「使個人能夠重視生命意義的追求」三大重點。而生涯規劃課程，亦有以下兩個特色：一、著重終身學習概念，認為終身學習幫助個人生涯發展的認知、探索、準備、實行、調適、再進步；二、生涯規劃與「生命意義的追求」密不可分（中華民國教育部，2002）。

在高中，台灣教育部在2008年同時推出《普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要》。該科目銜接九年一貫課程，屬高中選修性質。在開展之初，學校可以彈性安排學分及授課內容。其建議內容主要涵蓋「成長歷程與生涯發展」、「生活角色與生活型態」、「教育發展與大學學群」、「決策風格與技巧」、「職業生活與社會需求」、「生涯行動與實踐」、「生涯資訊與生涯評估」、「個人特質探索」及「大學生涯職業選擇」九個範疇（中華民國教育部，2008，頁431-432）。在2014年的《十二年國民基本教育課程綱要》中，教育部進

一步更建議普通、技術、綜合型高級學校均必須提供「（教育）部（規）定必須」的生涯規劃課程（國家教育研究院，2014，頁 13）。

根據加拿大的經驗，一個全面的事業 / 生涯規劃（career/life planning）計劃包括下列原則（Ontario Ministry of Education, 2013, pp. 9-10）：

1. 知識為本及技能為本（knowledge- and skills-based）
2. 探究為本（inquiry-based）
3. 發展性為本（developmentally appropriate）
4. 整全的（holistic）
5. 轉型變革（transformational）
6. 融合的（inclusive）
7. 分層（differentiated）
8. 多元化的實施方法（varied in its methods of delivery）
9. 基於全校取向（based on a whole school approach）
10. 有充足文件紀錄（well-documented）
11. 問責的（accountable）

該計劃的探究包含四方面（p. 12）：

1. 我是誰？（Who am I?）
2. 我有哪些機會？（What are my opportunities?）
3. 我想成為誰？（Who do I want to become?）
4. 我達成目標的計劃為何？（What is my plan for achieving my goals?）

這些探究有助於同學認識自己、探索機會、決策和訂定目標，以及達成目標和完成過渡（Ontario Ministry of Education, 2013, p. 13）。

在香港，教育當局透過撥款鼓勵方式開展生涯規劃（香港特別行政區行政長官，2014）。儘管教育局在 2014 年訂立了《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》，但由於校本管理措施，有關《指引》並非強制性質，是故不同學校根據其校情作不同的處理，而據筆

者觀察，較多學校傾向以抽離式「校風及學生」支援專項進行。從《指引》所見，香港的生涯規劃與台灣和中國相異，旨在幫助學生能獨立規劃其生涯和職業路向，較側重於職業技能發展和反思，缺乏生命教育／德育元素。根據生涯規劃的課程文件，政府在學校訓練學生規劃職業的技能上，主張六個維度，包括：（一）人生規劃教育和職業輔導綱領；（二）學習與職業選擇的結連；（三）學校的職業輔導活動；（四）工作體驗；（五）學生的個人計劃；（六）反饋（香港特別行政區政府教育局，2014，頁 22）。從教學建議策略可見，香港課程側重於職業規劃中，如透過工作體驗和與學習結連，幫助學生了解對工作種類的傾向，以及反思其學習需要。

生涯規劃教育的理念

梁湘明（Leung, 1999）認為在質素教育的討論裡，事業發展（career development）及自我概念（self-concept）取向是一個重要的部分。他認為學校進行事業干預（career intervention）的策略，可考慮把事業發展和自我認識納入校本輔導計劃的部份內容或通過「全校取向」（whole school approach）進行。這些策略大體上可分為三種。第一，學校課程可創意地加入有關不同職業（occupation）及事業的資訊；第二種策略為在校本輔導計劃加強自我概念及性格發展（career development）等元素（Leung, 1999, pp. 33-35）。第三種策略為學生組織考察。此外，亦讓他們在年紀小的時候便接觸不同行業的世界（Leung, 1999, p. 35）。至於中學，比較整全的事業輔導計劃便不可或缺，其內容宜為學生提供事業及教育規劃元素，讓學生去自我探索和理解，對將來的升學和就業決定有較好的裝備。學生也應鼓勵培養與工作有關的重要技能，尤其是「工作為本」（work-based）的知識和技能，同時可較直接針對特殊需要學生，提供個人或團體的輔導服務。要落實這些策略，不同教師（包括班主任及輔導／升學及就業輔導組的教師）與外界機構都需要協調和合作。

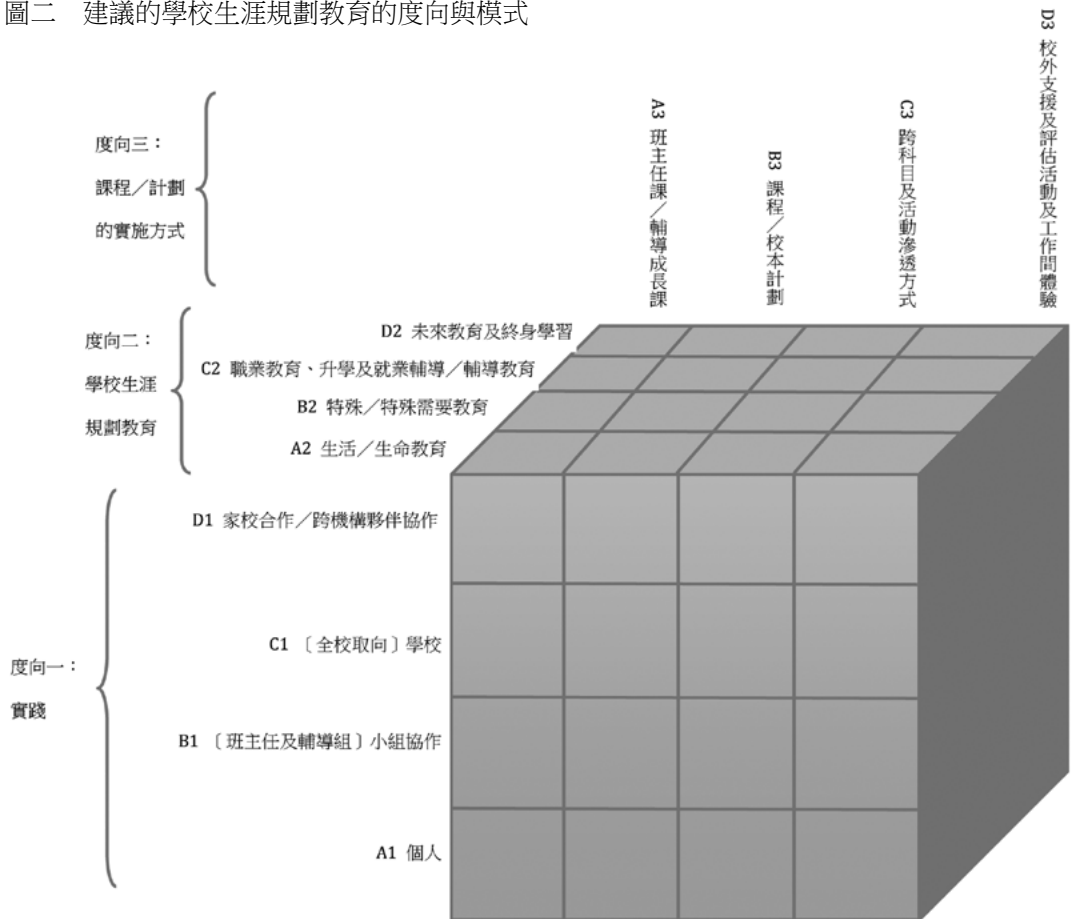
蔡國光（2014）指出：「技能培訓、職業教育、事業發展及事業輔導、生涯規劃、生命教育，是層層遞進的概念。生涯規劃接近生命教育，包含個人對實現價值的追求與體現，是生存以外的生活質素、責任與貢獻的實踐。」這與梁湘明（2005，頁 81-82）提出「生涯抉擇」包含生存（survival）、自尊與自我實現（self-esteem and self-actualization）和意義與目的（meaning and purpose）等問題，以及生涯規劃目標包括「就業輔導」（employment counseling）及事業輔導目標頗有相同之處。

生涯規劃教育除了以就業輔導和事業輔導作為核心外，內容亦可關涉生命和生活教育。生命教育本身涉及生命意義及其追尋，側重價值觀教育。生活教育則較重視學生「學習、體驗和發展生活中所需要的各種能力」（王真麗，2005，頁4；中華民國教育部，2002），藉著人與自己、社會和自然的互動，豐富自己的生活，並培養他們適應生活和終身學習的能力（王真麗，2005，頁5）。

如果把生涯規劃教育放在一個較廣闊的層面和社會教育發展的脈絡內，學校的生涯規劃教育不僅只聚焦在中學生的就業和升學事宜，也應把視野拓闊，培養對未來的認識和掌握終身學習的意識和技能，意即「人們一生需要在教育機構以內或以外，接受不同形式的學習」（楊健明、張偉達、陳達滔、張慧儀，2009，頁81）。

綜合前述有關學校生涯規劃教育的理念元素和實施方式，筆者參考校本課程發展理念（如：李子建，2010；張爽，2015），以圖二展示學校生涯規劃教育的模式大致可分為三個度向。第一個度向涉及實施的層面，由個人、小組、學校，以至家校合作或者跨機構協作。第二個度向涉及學校生涯規劃教育的内容或焦點，包括生涯／生命教育、特殊／特殊需要教育、升學及就業輔導／輔導教育、職業教育，以及未來及終身學習教育。第三個度向涉及課程／計劃的實施方式，包括獨立的課節（例如班主任課／輔導成長課）、校本課程／計劃、跨科目及活動滲透方式，以及校外活動及工作間經驗。必須指出的是，這些不同度向內的實施層面、焦點和方式並不是相互排斥，而學校需要根據其辦學理念、教師家長共識、學生需要、學校文化等實際情況，加以發展和調適。

圖二 建議的學校生涯規劃教育的度向與模式



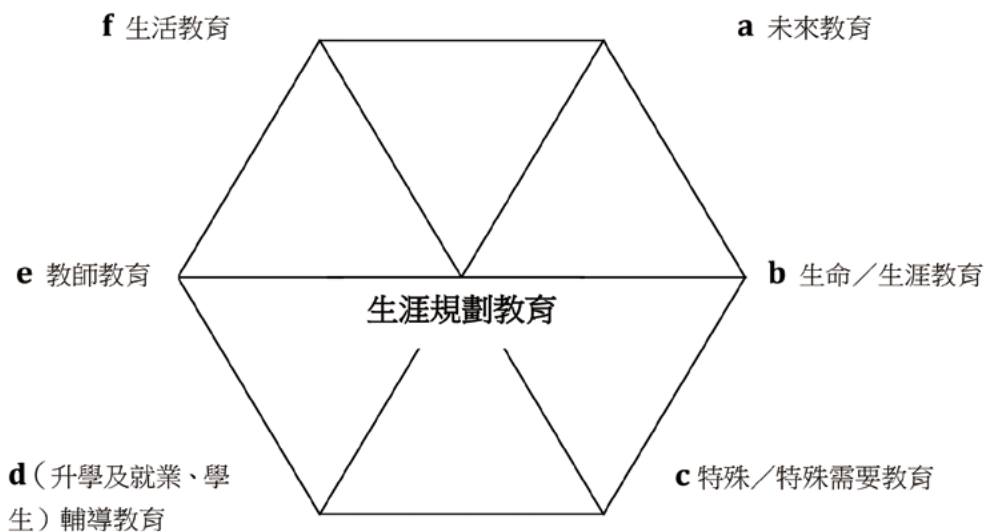
結語

本文就生涯規劃教育的源起，不同國家／地區生涯規劃教育內涵及起動方式作初步梳理，也對生涯規劃教育的理念作初步探討，並且對香港初步實施生涯規劃教育的一些狀況作出評論。筆者認為：

- (1) 香港作為亞洲的世界級城市，中國的特別行政區，生涯規劃教育可成為下一階段學校教育變革的重心之一，不過宜以多維度通盤策劃教學內容，從生活／生命教育、未來／終

身學習教育、特殊 / 特殊需要教育、（升學及就業、學生）輔導教育、教師教育的經驗作出一些整合（見圖三），一方面豐富其內涵，另一方面也促進學生培養對未來的認識，勇敢而創新地對生命追尋和理想的實踐，追求豐富而具意義的生活質素，願意終身不斷學習，進而達致原先教育改革「樂、善、勇、敢」的理想（香港特別行政區政府教育統籌委員會，2000，頁4）。

圖三 生涯規劃教育的維度



- (2) 理想的學校生涯規劃不能一蹴即至，要根據個別學校的情況發展其生涯規劃教育的形式和內容。要取得成功，除了善用政府的資源外，在發展的過程中，要加強教師發展，促進家校合作、學生的互動參與和校外機構的支援和協作。這樣才能在「學習型社會」格局下，透過不同持份者通力合作，發展以學校為本，超越學校界限的生涯規劃教育，幫助學生邁向終身學習。
- (3) 據中台兩地及筆者專業經驗，凡生命 / 價值 / 品德教育，較難立竿見影。要有長遠果效，必須持之以恆，更重要是建立全校參與的文化氛圍，而不能單靠「學生事務」同寅甚或一二功能組別推動（李子建，2014）。

鳴謝

本文蒙匿名評審提供富啟發性意見，優化文稿內容及風格，筆者謹申謝忱。本文部分內容曾在 2014「生涯規劃面面觀」研討會宣讀（李子建，2014），筆者對冼權鋒博士及部分學校提供寶貴資料，表示衷心感謝。本文亦蒙童中樂先生及陳詩敏女士協助搜集資料、校對引文、整理文稿，筆者藉此機會致以謝意。

參考文獻

- 中共雲南省委高校工委（2008）。〈雲南省教育廳關於生命教育、生存教育、生活教育的實施意見〉。取自 http://www.kmmc.cn/kmmc/DisplayPages/ContentDisplay_1017.aspx?contentid=8917。
- 中共雲南省委高校工委（2009）。〈雲南省教育廳關於實施生命教育、生存教育、生活教育的決定〉。取自 <http://www.ynjy.cn/chn201004051533257/article.jsp?articleId=548619>。
- 中華人民共和國中央人民政府（2010）。〈國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020 年）〉。取自 http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China_National_Long_Term_Educational_Reform_Development_2010-2020.pdf。
- 中華民國教育部（2002）。《國民中小學九年一貫課程綱要》。臺北：教育部。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/basic/basic3.php>。
- 中華民國教育部（2008）。《普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要》。臺北：教育部。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要%281%29.pdf>。
- 王真麗（2005）。《生活課程：理論與實務》。台灣：高等教育出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 李子建（編）（2010）。《校本課程發展、教師發展與夥伴協作》。中國北京：教育科學出版社。
- 李子建（2014）。〈生涯規劃與教師培訓〉。《香港特殊教育期刊》，16，頁 138-142。
- 李金碧（2005）。〈生涯教育：基礎教育不可或缺的領域〉。《教育理論與實踐》，7，頁 15-18。

- 香港特別行政區政府（2014）。《施政報告：讓有需要的得到支援，讓年青的各展所長，讓香港得以發揮》。取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/2014/chi/pdf/PA2014.pdf>。
- 香港特別行政區政府教育局（2014）。〈教育局升學就業輔導「校長及教師專區」〉。取自 http://www.edb.gov.hk/tc/student-parents/careers-guidance/about-careers-guidance/principals_and_teachers_corner.html。
- 香港特別行政區政府教育統籌委員會（2000）。《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》。取自 http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/index_c.html。
- 香港特別行政區政府發展局（2007）。《香港 2030：規劃遠景與策略》。香港：香港特別行政區政府。
- 香港特別行政區政府新聞處（2014，11 月 10 日）。〈教育局局長出席「開創年輕一代的未來——生涯規劃教育論壇」開幕禮致辭全文〉。取自 <http://www.info.gov.hk/gia/general/201411/10/P201411100837.htm>。
- 香港教育工作者聯會（2014）。〈「學校推行生涯規劃教育的情況」問卷調查〉。取自 <http://hkfew.org.hk/UPFILE/ArticleFile/201542117510227.pdf>。
- 香港輔導教師協會（2014）。〈香港輔導教師協會通訊輔導之聲〉。取自 http://www.hkacmgm.org/wp-content/uploads/2014/04/HKACMGM-Newsletter-Special_issue-2014_finalokay.pdf。
- 袁善民、陳文進（2005）。〈生涯教育之探討〉。《中華技術學院學報》，33，頁 123-138。
- 國家教育研究院（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要》，取自 <http://www.fssh.khc.edu.tw/UploadFiles/E2AEA34.pdf>。
- 張爽（2015）。〈學校課程變革的不同面向〉。載於林德成、徐慧旋、李子建、陳建生、黃顯涵、張爽著，《學校課程變革：智慧與挑戰》。香港：學術專業圖書中心、香港教育學院，頁 18-26。
- 張淑美（2000）。〈生命教育與生死教育在中等學校實施概況之調查研究〉。載於林思伶主編，《生命教育的理論與實務》。臺北：寰宇出版公司，頁 171-199。
- 教育局學校發展分部升學及就業輔導組（2014）。《中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引》。取自：https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/export/sites/default/lifeplanning/.pdf/about-careers-guidance/CLP-Guide_Chi_15_Clear-version.pdf。
- 梁湘明（2005）。〈生涯規劃：跨理論假設與實施策略〉，《亞洲輔導學報》，12（1&2），頁 79-93。
- 梁錦松（2014）。〈對香港幾個社會問題的思考〉。取自 <http://www.pentoy.hk/時事/mpforum2013/2014/11/13/1-381/>。
- 智經研究中心（2014）。《青年——激發原動力 開拓新思維 助青年 闖出一片天》。香港：智經研究中心。

- 楊健明、張偉達、陳達滔、張慧儀（2009）。〈香港持續教育需求的社會調查報告〉。《國際投資教育及終身學習期刊》，2（2），頁 81-92。
- 潘頌兒、呂明、冼權鋒、高鳳展、楊蘭、黃婉冰（2013）。〈智障學生中學後持續教育課程的需求〉。《香港特殊教育論壇》，15，頁 36-47。
- 蔡國光（2014，2月27日）。〈生涯教育與職業教育〉。《星島日報》師家版，F04版。
- 鄭曉江（2012）。〈從生命教育到「三生教育」〉。取自 http://www.hbcnc.edu.cn/Site/xgc/news/3018_14408.html。
- 羅崇敏（2009a）。〈全面實施三生教育建設現代教育價值體系〉。《昆明學院學報》，31（1），頁 2。
- 羅崇敏（2009b）。〈以科學發展觀為指導大力實施「三生教育」〉。《課程教材教學研究（中教研究）》，Z1，頁 2-5。
- Department for Education. (2003). *Careers education and guidance in England: A national framework 11-19*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5956/1/316.pdf>
- Gidley, J. M. (2011). Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures. *Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies*, 44(1), 46-54.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the life plan*. New York: Pearson.
- Hicks, D. (2012). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44, 4-13.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Lutz, Fla.: Psychological Assessment Resources Inc.
- Leung, S. A. (1999). *Quality education: A career development and self-concept approach*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Marland, Jr. (1974). *Career education: A proposal for reform*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- Nathan, P. E. (1977). A clinical psychologist views counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 7(2), 36-37.
- Ontario Ministry of Education. (2013). *Creating pathways to success: An education and career / life planning program for Ontario Schools*. Canada: Ontario MOE.
- Parson, F. (2004). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D.E. (1976). *Career education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington, DC: The Office of Career Education. U.S.: Office of Education.

The theories and practices of life planning education: Towards quality education

LEE Chi Kin John

Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education

KONG Ho Man Raymond

Centre for Religious and Spirituality Education, The Hong Kong Institute of Education

Abstract

The article aims to explore the origin and the content of Life Planning Education, as well as its practices in Hong Kong and other regions. The authors suggest that Life Planning Education should be one of the core elements in the coming education reform under the era of Globalization and knowledge-based economy, so as to cultivate more innovative talents for promoting the economic transformation and development in Hong Kong. The authors also suggest that an ideal Life Planning Education in schools should be worked hand in hand by different stakeholders. A gradual implementation agenda in accordance with the schools' situation and students' needs should also be proposed.

Keywords

career education and career guidance, concepts of life planning education, life education of secondary students, life planning education in Hong Kong, quality education

香港的跨境教育與學生流動

胡少偉

香港教育學院國際教育與終身學習學系

摘要

互聯網的普及和全球經濟一體化，促使世界各地的人更親近。在全球化情境下，各地的跨境教育日益普遍；香港是亞洲國際都會，不同形式的跨境教育與學生流動皆有出現。本文將從香港學生留學、境外生來港升學、大學生交流、境外設分校及每天跨境的學童等方面論述香港跨境教育的情況，並剖析當中發展趨勢和香港特色。

關鍵詞

全球情境中的香港教育，香港跨境教育，香港學生的流動

國際社會的跨境教育

互聯網的普及和全球經濟一體化，促使世界各地的人更親近。在全球化情境下，各地的跨境教育日益普遍；跨境教育亦越來越吸引各地學者的研究興趣。據聯合國教科文組織（UNESCO）定義，跨境教育是指一種為學生提供超越國界的教育服務；跨境教育英文有多種表述方式，包括「cross-border education」、「trans-national education」、「international education」等。在「UNESCO 和 OECD（經濟及合作發展組織）聯合發佈的《關於跨境高等教育品質保障指南》中使用的是 cross-border education；這也是目前被廣泛採用的說法」（李曉述，2011）。在跨境教育中，最受人關注的環節是全球高等教育留學生的數目，據經濟合

作與發展組織 2012 年《教育概覽》，「世界範圍 2000-2010 年間的留學生人數從 200 萬增長到 400 多萬人，歐洲、北美、經合組織國家、G20 國家都呈增長趨勢」（周南照，2013，頁 16）。隨著跨國高等教育規模的擴張，有學者指高等教育已成為國際貿易積極爭奪的生意；「21 世紀初全球高等教育出口貿易已成為增長最快的領域，僅僅學生流動而產生的服務貿易出口總額每年就高達數百億美元」（姚銳，2010，頁 1）。面對國際學生流動日趨普遍，不少地方把發展留學教育作為培養和吸引人才的重要途徑，「從國家戰略的高度採取各種措施為留學生提供支持和服務，提高本國教育體系對國際學生的吸引力，通過發展留學教育來增強教育國際競爭力」（劉建豐等，2014，頁 254）。在這個國際社會高等教育急速發展的情境中，香港的跨境教育情況亦漸受關注，本文將結合國際文獻和本地資料，從香港學生留學、境外生來港升學、大學生交流、境外設分校及每天跨境的學童等方面論述香港跨境教育的情況，並剖析當中的發展趨勢和香港特色之處。

香港學生出境留學

早於上世紀六七十年代，香港已有學生赴海外留學的現象。據香港政府年報資料，自 1980/81 年至 1996 年內，香港往英國、美國、加拿大和澳洲等四個留學熱門地，累計已超過 23 萬名學生。當中以赴英國留學有 29.7% 為最多，其次為美國佔 26.9%，加拿大和澳洲則分別佔 26.6% 及 16.8%（見表一）。若以 1981/82、1982/83、1983/84 年度計算，香港往海外升學人數分別有 13,279、12,338 及 11,155 人，對比當年大專生總人數的 15,702、16,070 及 13,379 人，海外留學生人數約等於香港本地大專生八成多；這反映了當時香港學生出外留學，舒緩了香港專上教育機會不足的情況。正如有台灣學者對國際學生持續上升現象分析，指其主因是各地在高中生的升學需求，「高等教育體系容量的不足，導致部份學生只好前往其他國家就讀」（戴曉霞、楊岱穎，2012）。隨著香港高等教育學額的擴張，九十年代初香港赴海外留學的學生人數由 1990 年度高峰的 21,155 人，逐漸下降至回歸前的 14,000 名留學生，數字接近當年 8 所高等院校所提供的學額；可見，因高等院校學額的不足，上世紀九十年代期間，香港每年仍有萬多名留學生赴海外升學。

表一 回歸前香港學生出外留學人數

學年	英國	美國	加拿大	澳洲	總數
1980-81	4,134	2,012	4,803	404	11,353
1981-82	4,276	3,264	4,752	987	13,279
1982-83	5,547	2,088	3,946	757	12,338
1983-84	5,394	2,049	3,284	428	11,155
1984-85	4,733	1,820	2,850	473	9,876
1985-86	4,158	1,872	2,953	564	9,547
1986-87	4,254	2,245	3,405	812	10,716
1987	4,232	3,679	3,616	1,877	13,404
1988	3,856	4,215	3,808	3,147	15,026
1989	4,539	4,855	5,096	4,676	19,166
1990	4,349	5,840	5,681	5,285	21,155
1991	4,428	5,866	4,541	3,590	18,425
1992	4,408	5,410	3,583	2,866	16,267
1993	3,477	5,025	2,828	3,153	14,483
1994	3,222	4,555	2,787	3,109	13,673
1995	2,979	4,187	2,603	3,579	13,348
1996	2,506	4,782	2,607	4,200	14,095
總計	70,492	63,764	63,143	39,907	237,306
佔百分比	29.7%	26.9%	26.6%	16.8%	100%

1997 年，中國恢復香港主權後，特區政府並未有每年公佈相關的留學人數。為了瞭解港生出境留學的情況，政府統計處於 2009/10 年專門進行了一個專題統計調查；這份 2011 年發表的報告指，在 2,324,400 個香港家庭中，佔整體 2.8% 的 66,000 個住戶有 25 歲或以下成員留學，當中包括 58,000 個住戶有一名成員在外地就讀及 7,900 個住戶有兩名或以上成員留學。

在 75,000 名香港以外就讀人士約 25.9% 於英國就讀，其次為澳洲佔 23.7%、美國佔 19.6%、內地佔 9.2% 及加拿大佔 8.9%。

（政府統計處，2011）

與九七回歸前相比，英國依然是港生留學的首選地；而較明顯轉變的是香港往澳洲和內地升學比重皆略有增加，並超過了加拿大的留學人數。此外，這報告亦發現留學生有約 68.3% 接受專上教育，就讀中學的有 30.4%；其中 68.9% 留學生最初往外地就讀中學，可見低齡化留學在香港已有發生。有關港生留學情況，2012 年是較有趣的一年，該年是香港新舊高中學制畢業生同時升讀大學的雙班年，按當年教育局收集全港 420 所中學首屆文憑試生去向調查，在 5.8 萬名中學生內，「發現約 76% 學生於本地升學，約 6% 學生重讀，約 8% 學

生就業，到海外升學人數為 7%；當中約 26% 學生到英國升學，21% 到內地，14% 到澳洲，13% 到臺灣」（歐陽文倩，2012）。令人關注的是過往很少港生留學的台灣，已成為一成多港生升學的選擇。

與此同時，為了減輕香港文憑試學生的升學壓力，國家教育部於 2011 年 11 月推出免試招收港生往內地高等院校升學。2012 年參與免試招生計畫的內地高等院校共 63 所，分佈內地超過 11 個省市；香港學生對這個免試招生計畫反應不俗，來自約 500 家中學的 4,200 多名香港學生完成了網上預先報名及現場確認程式。「根據國家教育部提供的資料，獲內地院校於 2012 年 5 月預先錄取的香港學生達 3,433 人次，最終 971 名香港學生透過免試招生計畫獲內地高校錄取」（教育局，2012）。另一方面，據深圳大學招生資訊網 2008 至 2012 年間，該校錄取香港學生逐年增長，由 2008 年的 127 人增至 2012 年的 250 人。有內地報導指「香港回歸後首 15 年間，超 6 萬學生赴內地求學，共有 205 所內地高校接受香港學生，內地高校招收港生累計達 62,312 名；其中 2011/12 學年，在內地高校和科研院所就讀的香港學生達到 11,155 名」（周正陽，2013）。新高中學制的香港學生除了可繼續參加港澳台聯招考試外，也可以依據香港中學文憑考試成績報考內地高等院校；「內地部分高校免試招收香港學生計劃參與內地大學由 63 所增至 70 所，2014 年增加至 75 所，2015 年再增加至 78 所」（中國留學社，2015）。隨著中國經濟發展和高等院校吸引力的增強，未來出境往內地留學的港生相信仍會增加。

來港升讀專上的學生

要瞭解香港的跨境教育，除了關心港生出境留學之外，同時也要掌握境外學生到香港就讀的情況。首任特區首長在 1998 年《施政報告》提出：「為了奠定香港作為亞太地區高等教育中心的地位，我們的政策是讓非本地學生入讀本地高等教育院校」（董建華，1998）。由於高等教育學額長期處於不足的狀態，香港政府和院校一直沒有刻意去吸引境外生來港就讀專上課程。1999/2000 學年，特區政府引入首批 450 名內地學生赴港讀大學，並由香港賽馬會撥款 1.35 億資助這批內地生在港的學費和生活費。2003 年，國家教育部同意香港 8 所受資助高校在內地自主招生，從參加高考的考生中選拔新生；當年招生省市僅有 6 個，及至 2005 年擴大到 17 個省市。「香港高校於 2007 年在內地招生的已增加至 12 所；而可招生省份也擴大

到 25 個省區市」（瞿振元、盧兆彤、周利明，2007，頁 1-2）。與此同時，為了推動香港高等教育國際化的發展，特區政府自 2008 年起推出多項與高等教育相關的措施，包括「把公帑資助課程的非本地學生限額增加一倍至 20%；設立香港特別行政區政府獎學基金，頒發獎學金予傑出的本地和非本地學生；容許非本地學生從事暑期工作和在校園從事兼職工作，以及准許非本地學生畢業後無條件留港 12 個月」（香港特區政府，2011）。這些政策和措施有助吸收非本地生入讀港校，促進香港高等教育的國際化。

「高校中留學生的比重是衡量區域教育國際化和現代化水準的主要指標之一，世界高收入國家該項指標的平均值為 10.3%；2010 年香港高校本科生中非本地生比例為 23.50%，研究生中非本地生比例為 42.06%」（韋家朝，2012，頁 74），這個非本地生比例反映出香港高等教育的國際化程度。在 21 世紀，內地學生到港升學持續增加，「自 2003/04 年度的約 2,800 人，增至 2013/14 年度的 1.1 萬人，10 年間急增 3 倍」（〈來港內地生 10 年增 3 倍〉，2014）。根據大學教育資助委員會的統計，於 2013/14 年度 8 大院校的內地生有 11,376 人，佔整體非本地生近 8 成；當中內地學士生有 6,521 人，佔學士生總人數的 8.3%。有些香港輿論誤以為內地生湧港上學，其實，當前中國是全球最多留學生輸出地，不單美國，其他幾個主要吸收留學生的英語國家，皆面對中國留學生增加的情況。而據教育部最近公佈統計資料顯示，2013 年中國出國留學總人數為 41.39 萬人，其中來港升學只佔整體中國外地留學總人數的 7%（中國教育在線，2014）。故各方評論和分析相關議題時，應尊重內地來港升學比重不高的事實，而不應渲染兩地學生的矛盾，影響香港高等教育的健康發展。

近年內地來港就讀高等院校學生有所增加，8 所受資助院校於 2012/13 年分別有 700 名、9,300 名、11,300 名和 5,300 名非本地學生入讀副學位課程、學士學位課程、研究院修讀課程和研究院研究課程，佔相關課程的比重分別是 0.8%、8.4%、27.9% 和 72.6%。這現象引起一些本地輿論的不滿，指內地生到港就讀侵佔了年青人的升學資源；但正如大學教育資助委員會指出，「資助院校可招收非本地學生修讀學士學位課程，包括最多 4% 的教資會資助學額和最多 16% 的非教資會資助學額；由於非本地學生主要在核准學額以外以超收方式錄取，因此不會與本地學生構成直接競爭」（大學教育資助委員會秘書處，2014）。而為免本地輿論加深誤會，行政長官會同行政會議於 2014 年 12 月通過「由 2016/17 學年起，把 4% 內 16% 外政策改為 20% 外政策，使各院校的資助學額全部用作錄取本地學生」（吳克儉，2015）。

按學理分析，正如「Micheala Martin 概括了跨境高等教育的三種管理方法：放任型、排斥型和干涉主義的策略；干涉主義策略即盡力干涉跨起高等教育使之達到質量標準以保證國家和公民的權益」（王璐，2004，頁 120）。特區政府為了確保香港學生的利益，近年採用干涉主義去調整跨境高等教育的收生措施。

大學生交流與境外分校

為了推動香港高等院校學生跨境學習，大學教育資助委員會於 2010 年的《展望香港高等教育體系》內，強調提供更多海外交流機會的重要性，明確「在推行新學制後，學生應有更多機會參與各種形式和為期不同的交流活動」（大學教育資助委員會，2010）。在 2009/10 學年，「教資會資助院校有 3,600 名非本地交換生來港交流，以及 3,500 名本港學生到外地交流；換言之，每屆大約每 6 名學生中，就有一人參與交換生計劃」（發展香港教育產業工作小組，2014）。與此同時，2014 年的《亞太經合組織第 22 次領導人非正式會議宣言》「承諾推進跨境教育合作，認識到學生、研究人員、教育提供者的流動有助於加強區域聯繫，促進人文交流、並通過知識和技能的傳播推動經濟發展」（劉寶全、劉強、荊曉麗，2015，頁 7）。香港作為亞太經合組織的一員，面對國際跨境教育的發展趨勢，香港大學於 2015 年表明「一直致力培育學生成為具有國際視野的世界公民，並能掌握大中華地區的脈搏；大學因此訂定目標，希望在 2022 年，每名學生均享有最少一次到海外及一次到內地學習的機會」（歐陽文倩，2015）。另一方面，為了促進香港院校與內地的交流，財政司司長在《2011/12 年度政府財政預算案》中建議「撥款 1 億元推行為期 5 年的專上學生內地體驗先導計畫，以配對形式資助專上學生到內地參加短期實習或學習；每名學生最高可獲 3,000 元資助」（教育局，2011）；在 2011/12 至 2013/14 三個學年，香港政府透過這計畫資助超過 19,000 名高等院校學生赴內地交流。

跨境教育依據其主體或是活動內容可以分為 3 種形式：「第一、人們以留學為教育目的（人們的流動）；第二、因學程而能留學（學程流動）；第三、機構或提供者為其教育目的而投資留學（機構流動）」（王瑞璦，2013，頁 10）。香港跨境教育的另一個議題是高等院校在境外提供教育機會。「早於 2005 年，由北京師範大學和香港浸會大學已在珠海市合辦的聯合國際學院，這是首家內地和香港高等教育院校合作創辦的大學」（胡少偉，2013，頁 13）。在《深圳市中長期教育改革和發展規劃綱要（2010~2020 年）》內提出「引進港澳知名高校

來深合作舉辦高等教育機構，率先建設深港澳地區教育合作辦學探索區；而香港中文大學深圳學院就被看成了是一個突破口，寄予了深港合作辦高等教育的希望」（阮曉光，2011）。香港中文大學於 2010 年與深圳市政府簽訂了教育合作備忘錄，籌建香港中文大學深圳分校；經教育部批准，座落於深圳市龍崗區的香港中文大學（深圳）在 2012 年 10 月 11 日掛牌籌建。2014 年向全國 17 個省市區招生，香港中文大學（深圳）經管學院首屆本科生有 313 人，其中絕大多數是列所在省份考生排名前 1% 的學生；事實上，該校國際化的教育環境、中英雙語教學特色、全人教育的通識化課程以及極具吸引力的書院制傳統，成為了吸引各省市優質生源的原因。「其中招錄文科生 134 人，理科生 179 人；學校還為五位優秀的國際留學生發出錄取通知書。秉持一貫的多元化社群特色，該校招收了來自 9 個少數民族的 19 名學生，也有 40 多名學生來自於農村或貧困家庭」（中國評論新聞網，2014）。

每天跨境的學童

國際社會跨境教育焦點在專上院校的留學生，香港的跨境教育有一個與別不同的現象，就是每天有成千上萬名中小幼學生跨境上學。香港雖然屬於中華人民共和國的一部份，但「在一國兩制的制度安排之下，香港和中國內地之間仍然存在著一個明確的邊界」（王蒼柏，2007，頁 25）。翻查港深兩地有關跨境學童的資料，在《深圳教育藍皮書》提及「至 2000 年底，在深香港戶籍人員約 11,100 人，其中在我市（深圳）投資及工作的約 6,500 人，在深香港人子女約 5,200 多人，在我市就讀的香港人子女 2,339 人，居住在我市每天過境回香港就讀的約 2,900 人」（葉文梓、黃建行，2004，頁 194-201）。可見，在這世紀初香港已有跨境學童的現象，當時跨境學童的父親大都是在港居住，母親因未獲批居港權故與孩子在深圳暫時居住，並安排其子女每天跨境上學。按香港政府向議會提供的資料，在 2013 年 9 月北區有 11,686 名中小幼跨境學童，元朗有 4,105 名學童跨境來港上學，屯門整體有 2,934 名跨境生，大埔及沙田分別有 1,805 及 231 人；從上述五區發現，當年已有超過 2 萬名中小幼學生每天跨境上學。為了緩解北區小學的收生壓力，香港教育局於 2014 年為居住在內地的港童另設小一派位校網，由幾個鄰近北區的學校為這類學童提供額外的小一學額，以紓緩北區小一生原區入學難的情況。

按香港政府資料，自 2008 年起每年有超過 2 萬名沒有居港權的內地夫婦選擇到港產嬰，這批在內地沒有戶籍的學童若在當地上學，只能付高昂學費去報讀私立或國際學校，因而大

都會選擇來港上學，造成了香港學校的學額壓力。雖然港深兩地政府容許深圳私校小學開港生班，並可參與香港的升中派位，但「香港青年協會的調查顯示，小學四年級至中三的 710 名受訪學生中，約 47% 表示不想去深圳專為香港學生設立的學校上學」（Zhao, 2014）。與此同時，據深圳市港澳辦統計「截至港府對內地孕婦赴港產子全面關閘的 2012 年，深圳共有 60,638 位雙非和單非兒童，他們無法在內地接受公辦教育，74% 的孩子從幼稚園階段開始在香港讀書」（劉昊、張瑋，2014）。若以此推算，在跨境學童來港升學的高峰期，香港將會有近四萬名跨境學生每天穿梭港深兩地到港上學。對此，特區政府政策是「鼓勵更多現時居於深圳的港籍兒童於小學階段入讀港籍學生班計劃的學校 / 班級；現時共有 9 所深圳民辦學校參與該計劃，另有 2 所民辦學校將會於 2015/16 學年加入」（立法會教育事務委員會，2015a）。事實上，香港跨境學童的人數由 2010/11 學生的 9,899 人增至 2014/15 學生的 24,990 人；面對跨境學童急升，香港賽馬會慈善信託基金於 2015 年撥捐 1,180 萬港元給香港國際社會服務社擴展針對跨境家庭的支援計劃，「增設深圳南山區服務點，以協助跨境家庭融入香港社會；這個為期 3 年的跨境新力量計劃，將惠及 2,800 名跨境學生及 4,000 個跨境家庭」（〈融入香港社會〉，2015）。

小結

「隨著高等教育越來越大眾化，國際學生的流動也不再是少數權貴之子或精英人才的專利，而會越來越大眾化、常態化」（王秋霞、徐海寧，2013，頁 16）。香港跨境教育的發展，與全球國際留學趨勢相近。因應高中學生升學的需求，香港於上世紀八、九十年代每年有萬多名學生前赴英國、美國、加拿大和澳洲等英語國家升學；由八十年代初至回歸前，香港共有 23 萬學生往這四地留學。在 21 世紀，按政府統計處 2009/10 年的調查發現，在 2,324,000 個香港家庭中有 75,000 名學生境外留學，主要升學地是英國、澳洲、美國、內地和加拿大；當中有 68.9% 是在中學期間便往外地升學。該調查亦發現約有 66,700 名 25 歲以下計劃於未來 5 年離港升學的學生，目的地仍以英語國家為主。而較有趣的是，香港學生於 2012 年雙班年出境升學目的地情況有變，有 21% 和 13% 的文憑試畢業生是往內地和臺灣升學的；故此，香港學生日後留學地的變化情況需作跟進研究。面對香港學生升大比率仍偏低和促進年青人赴內地留學，香港政府推出內地升學資助計劃，這個 3 年計劃不限名額，每名通過入息審查的學生可獲每年 15,000 元全額或 7,500 元的半額資助；「在 2014/15 學年學生資助辦事處已

完成當中 278 名申請人的入息審查工作，263 名申請人通過入息審查，」（立法會教育事務委員會，2015b）。這是香港政府另一個以干涉主義作出政策，並與一般跨境高等教育聚焦吸引境外留學生不同，這算是香港跨境教育的一個新特點。

在全球情境中，香港跨境教育有其獨特之處，其一是現時每天有超過 2 萬跨境中小幼學童，從深圳家居過 4 次海關到香港上學；而因應其人數還會增加和將會暴減，這對香港基礎教育的規劃做成很大的不確定性。其二是隨著內地高等教育的國際化和香港院校在國際的聲譽，現時已有 2 所香港院校在內地營運分校或合作辦學，使香港跨境教育添一個特色。與此同時，為了推動高等教育國際化的發展，香港政府在新世紀中逐漸增加吸引外地學生入讀，到 2013/14 年底有 14,512 名非本地生入讀 8 大院校課程。然而，當中有近 8 成是內地生，引起部份輿論認為這是搶了本地青年的升學機會；令人欣慰的是，香港政府以干涉主義去修改相關政策，使非本地生不會佔用本地生的名額，以確保本地青年人升大學資源不會被侵蝕。與此同時，因應非本地學生數目不斷增加，衍生了境外生住港留學的社會適應問題，有學者提出「香港的高等院校和政府應反思如何處理及協助留學生融入香港的生活（吳迅榮，2010，頁 98）；至今，這仍是香港社會處理跨境學生的一個重要課題。最後，面對國際高等教育重視交流生的趨勢，特區政府和院校定出較積極的策略和目標，這將提高香港未來大學生的國際視野，有利他們與各地同輩青年日後的競爭和合作。

參考文獻

- 〈來港內地生 10 年增 3 倍〉（2014，7 月 20 日）。《文匯報》，A08 版。
- 〈融入香港社會 促進社會融和 馬會捐 1180 萬援跨境家庭〉（2015，1 月 25 日）。《成報》，A06 版。
- 大學教育資助委員會（2010）。〈展望香港高等教育體系（大學教育資助委員會報告）〉。2015 年 6 月 15 日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr10-11/chinese/panels/ed/papers/edcb2-602-1-c.pdf>。
- 大學教育資助委員會秘書處（2014）。〈資助學士學位及研究院研究課程的收生安排〉。2015 年 6 月 12 日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr13-14/chinese/panels/ed/papers/ed0210cb4-362-3-c.pdf>。

- 中國留學社（2015）。〈內地部分高校免試招收香港學生計劃〉。2015年6月19日，取自 <http://www.chinaeducenter.com/hkdse.php>。
- 中國教育在線（2014）。〈2014年出國留學趨勢報告〉。2015年6月15日，取自 <http://www.eol.cn/html/lx/2014baogao/>。
- 中國評論新聞網（2014，7月23日）。〈17省300學生被香港中文大學（深圳）錄取〉。取自 <http://news.qq.com/17省300學生被香港中文大學.-1723009.html>。
- 王秋霞、徐海寧（2013）。〈國際學生流動的歷史與現狀〉。《黑龍江高教研究》，第12期，23-26。
- 王瑞璦（2013）。〈OECD國家跨疆界教育與高等教育國際化〉。《臺灣教育評論月刊》，2013年第2期，9-17。
- 王蒼柏（2007）。〈跨境人口問題及其政策意義——基於香港的分析〉。《南方人口》，第4期，25-31。
- 王璐（2014）。〈國外跨境教育研究十年〉。《現代教育管理》，第12期，118-123。
- 立法會教育事務委員會（2015a）。〈「關於跨境兒童及為香港出生兒童在深圳設立學校事宜」會議討論文件〉。2015年5月11日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150511cb4-925-6-c.pdf>。
- 立法會教育事務委員會（2015b）。〈「2014年《施政報告》中有關增加資助高等教育機會措施的進展」會議討論文件〉。2015年1月12日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150112cb4-321-1-c.pdf>。
- 吳克儉（2015）。〈「立法會二十一題：擴大本地學生接受高等教育的機會」書面回覆〉。2015年1月21日，取自 <http://www.info.gov.hk/gia/general/201501/21/P201501210334.htm>。
- 吳迅榮（2010）。〈香港高等教育國際化的誘因和障礙〉。《教育學報》，第38期，87-103。
- 李曉述（2011）。《跨境教育法律問題研究》。武漢：武漢大學出版社。
- 阮曉光（2011，3月14日）。〈11高校研發機構落戶深圳【深圳新聞】〉。《廣州日報》，頁15。
- 周正陽（2013，8月6日）。〈不少香港人來深圳留學〉。《深圳南都日報》，D02版。
- 周南照（2013）。〈教育國際化的若干國家政策比較和世界態勢反思〉。《世界教育資訊》，第4期，16。
- 姚銳（2010）。〈國際高等教育服務貿易——最近的發展與後果〉。《外國教育研究》，第37卷，第5期，1-5。
- 政府統計處（2011）。〈在香港以外地方就讀的香港學生〉。《主題性住戶統計調查第四十六號報告書》。香港：香港特區政府。

- 胡少偉（2013）。〈香港高等教育發展與挑戰〉。《研訊學刊》，第19期，4-15。
- 韋家朝（2012）。〈經驗與特色：高等教育的香港模式〉。《國際教育行政學院學報》，第4期，73-77。
- 香港特區政府（2011）。〈香港年報——第七章 教育〉。香港：香港特區政府。2015年6月12日，取自 <http://www.yearbook.gov.hk/2011/tc/pdf/C07.pdf>。
- 教育局（2011）。〈專上學生內地體驗計畫〉。2015年6月15日，取自 <http://www.legco.gov.hk/yr10-11/chinese/panels/ed/papers/ed0509cb2-1657-5-c.pdf>。
- 教育局（2012）。〈內地部分高校免試招收香港學生計畫〉。《立法會 CB(4)207/12-13(02) 號文件》。
- 發展香港教育產業工作小組（2014）。《香港教育產業發展報告》。香港：教育統籌委員會。
- 葉文梓、黃建行（2004）。〈外國人及港臺子女在深接受教育研究報告〉。載於張彥玲主編《深圳教育藍皮書》（頁194-201）。深圳：海天出版。
- 董建華（1998）。《羣策羣力 轉危為機——一九九八年施政報告》。2015年6月12日，取自 <http://www.policyaddress.gov.hk/pa98/chinese/indexc.htm>。
- 劉昊、張瑋（2014，7月8日）。〈「深港人」的雙城故事〉。《深圳南方日報》。取自 <http://news.sina.com.cn/c/2014-07-08/085030485769.shtml>。
- 劉建豐等（2014）。《國際留學教育研究報告 2012》。北京：教育科學出版社。
- 劉寶全、劉強、荊曉麗（2015）。〈亞太經濟合作組織教育領域優先發展議題及其展望〉。《比較教育研究》，第3期，1-9。
- 歐陽文倩（2012，11月16日）。〈7% 新高中生海外升學 比例增〉。《文匯報》。取自 <http://paper.wenweipo.com/2012/11/16/ED1211160009.htm>。
- 歐陽文倩（2015，4月19日）。〈港大生須內地交流擬 2022 年起實行〉。《文匯報》。取自 <http://paper.wenweipo.com/2015/04/19/YO1504190009.htm>。
- 戴曉霞、楊岱穎（2012）。《高等教育國際學生市場新趨勢》。台北：高等教育。
- 瞿振元、盧兆彤、周利明（2007）。〈香港高校內地招生的觀察與思考〉。《中國高教研究》，第5期，1-2。
- Zhao, S. (2014, 2月21日)。〈深圳：跨境學童至 2017 年將達 8 萬〉。《香港南華早報》。取自 <http://www.nanzao.com/tc/hk-macau-tw/14c315630540715/shen-zhen-kua-jing-xue-tong-zhi-2017-jiang-da-8->。

The cross-border education and student mobility in Hong Kong

WU Siu Wai

Department of International Education and Lifelong Learning, The Hong Kong Institute of Education

Abstract

The popularity of the Internet and global economic integration has brought people all over the world closer together. In the context of globalization, cross-border education becomes a growing concern. Hong Kong is an Asia's world city, different forms of cross-border education and student mobility are emerging. This article will discuss various kinds of cross-border education: local students studying abroad, foreign students studying in Hong Kong, student exchange, local universities extend campus abroad and daily cross-border students in Hong Kong. It will analyze the development and characteristic of cross-border education in Hong Kong.

Keywords

Hong Kong education in global context, cross-border education in Hong Kong, mobility of Hong Kong student

在中文寫作課推行自主學習兩年的經驗及反思教師角色

莊俊輝、鄧文翎

基督教香港信義會信義中學

摘要

中外研究均指出，自主學習對學生的動機和學習效能方面具助益。本校的中國語文科於 2013/14 及 2014/15 年度，均於中一級就「人物描寫」單元推行小組自主學習專題，望能提升學生的自學能力。兩個年度的自主學習專題，均具提升學生對人物描寫技巧的學習目標，而學生亦需就此作研習及匯報。本研究將總結兩年度自主學習的成效和實踐，並從教師對課堂的管理及對教材、評估的策劃，了解教師在自主學習專題中的角色及作用。

關鍵詞

自主學習，香港中學的中文學習，教師在自主學習中的角色

甲、研究緣起

為提升學生的自學能力，並培養學生終生學習的精神，有利學生自行規劃學習進程，本校於中一級中國語文科寫作教程中，推行「自主學習」計劃，要求學生以探究學習形式，以組別為單位製作與「人物描寫」有關的專題報告。通過前測（pre-test）和後測（post-test）比較學生在計劃實行前後的寫作表現，以檢視計劃的成效。

關於自主學習，中外研究頗多，已能總結出其特徵和成效。既言「自主」，即教師的角色被淡化，由學生主導學習過程。根據本校去年實行自主學習的經驗，發現教師對教材的調適與學生如何規劃其學習，以及學習的成果，有莫大關係。有見及此，是次研究目的有三：（一）總結本校推行自主學習以來所發展的自主學習框架；（二）兩年自主學習的成效；及（三）探討教師於自主學習計劃中的角色。

乙、自主學習與相關理論

提倡終身學習的美國學者 Knowles, Holton & Swanson (2005) 指出，「自主學習」乃以個人為主導，根據自己的學習需要釐定目標，尋找資源，選擇最合適自己的學習策略去執行和評估學習成效，過程可以獨自或小組形式下完成。Lictinger & Kaplan (2011) 指出，自主學習是未來學業成功的關鍵，尤其在高等教育的層面，學生需對於自己的學習負上更大的責任，而學習的選擇及相關策略亦要自決。故此，學生需要盡早培養自主學習的能力。自主學習的研究，最早可追溯自心理學中的「社會文化認知學派」始創人 Vygotsky，他指出，高層次的思維和心理過程，是始於人與人的接觸而建立的，他主張從經驗學習，再以自我對話（self-talk）形式，進行自我引導及找尋自我方向（Woodfolk, 2013）。另外，五十年代的社會認知心理學家 Bandura 也提出了「自我效能感」（self-efficacy），即自我對學習的能力的評估，以及達以良好果效的想法。他指出，「自我效能感」及其對學習成果的預測，均是影響學習動力的主要變數。這亦有助學生自我監察、忍耐和訂立目標。（Bandura, 1997；何瑞珠，2004）。在 Bandura 的基礎上，心理學家 Zimmerman 提出了沿用至今的自主學習理論，他定義自主學習為自我發動（self-generated）、具反思（reflective）及策略性投入（strategic engagement）的學習任務。（Zimmerman, 2000; Lictinger & Kaplan, 2011）他指出自主學習是一種能力，其中包括了「自我監察」（self-monitoring）、「自我指引」（self-instruction）及「自我強化」（self-reinforcement）三大方面。

丙、教師角色與相關理論

台灣李坤崇（2001）指出，在推動學生進行自主學習的過程中，語文教師可以：（一）激發學生的主動學習意願；（二）培養學生的主動學習態度；（三）訓練學生有效的學習方法，可見教師在自主學習的過程中有不可或缺的角色。

除了前線教師外，西方學者對於學習效能的研究也指出教師在學生學習過程中的要素。於上文提及的 Vygotsky 的社會認知學派，指出學習方法或技巧，是通過「與成人或比自己更有能力的同伴交流才能提升的」（Woolfolk, 2013），交流包括了提問和引導，指出了教師在學習過程中的重要性。至於近代的 Marton & Booth（1997）也提出了「異變理論」（Variation Theory）。異變理論以閱讀和對數字的理解作實驗，指出學生了解新的知識的方式是將之與過去的經驗比較，得出不同的規律。而教師在教學的過程中如何組織知識和表達知識，則是構成學生如何理解和學習的主要因素（Lo & Pong, 2005）。

丁、研究方法及限制

本校中國語文科在 2013/14 年度（下稱第一年度）及 2014/15 年度（下稱第二年度），均在中一級寫作課程中推行自主學習計劃。本研究的目的為總結兩年策劃的學習框架、成效及教師角色，研究方法主要是檢視學生的自主學習前測、後測成果，抽取每班高、中、低水平三份例作（第一年度共十二份；第二年度共十五份），以比較不同年度的學生在自主學習的成效，及在過程中，能否從教師的指導及教材調適：（一）達至教師團隊設想的學習目標；（二）展示對同一單元其他學習內容的理解；及（三）學生有能力延展對該課題的學習。另外，亦參考學生對本計劃的問卷調查，了解學生對本計劃的意見和反應。本研究的限制主要是不同年度的中一學生能力和已備知識未必相同；而且寫作計劃的作品難以量化，只能從其寫作的用字運句中，了解學生的學習情況。

戊、本校實行自主學習的情況

一、教學目標與課題

第一年度及第二年度的自主學習主題均為人物描寫，並以寫作為評核方法。兩個年度也有同樣的學習目標：（一）提升學生對人物描寫的寫作技巧，主要是外貌、語言、行動、心理等四大方面的仔細程度及準確程度。（二）理解所寫對象所在處境，並對該處境有情感的理解或同理心。（三）加強學生鑑賞與人物描寫相關作品的能力。

二、教材設計及自主學習實行框架

第一年度及第二年度的自主學習教材設計雖是針對同樣的教學目標，但教材內容卻截然不同。兩個年度均要求學生對主題搜集資料再作報告。研習題目方面，第一年度由教師團隊所設定的探究題目為「五官四肢」，教師將人體分為八部份，要求每組同學負責一部份，搜集相關詞語三十個，並查找詞語意思、讀音及用例，再創作句子，向同學介紹，並請其他聽報告的同學摘錄詞語。第二年度教師團隊所設定的題目為「情景中的人物」，請同學利用《自主學習冊》內的主題文章作延伸，包括在文中分辨「外貌、語言、行動、心理」的詞語及短句，並利用這些詞語及短語創作句子。另外，再搜集詞語，從以上四方面描寫一幅與主題相關的人物圖片，同學除了需要介紹詞語用例，創作句子外，更需為圖片的人物創作情景，並為所創作的短文寫出主旨。

教材設計方面，第一年度除了配合課文鍾曉陽〈販夫風景〉施教外，給學生的指導多是口頭的。為照顧學習差異，第二年度則設計了《自主學習冊》。內容包括九篇描寫不同人物、情緒的文章，作為九大描寫主題，情緒方面，包括：「憤怒、興奮、傷心」等，人物分類方面，包括：「父親、母親、朋友、學生、老人、兒童」等，令學生能學習的詞語更為全面。另外，亦加強了報告技巧的教學，以教師的模擬報告教學，配合《自主學習冊》的報告指引，指導學生以「小老師」的方式帶領同學學習。

教學流程方面，第一年度課文主要用作配合自主學習計劃，故課文教學置於同學報告後。第二年度的自主學習計劃是置於單元中，教師會先與同學分析朱自清〈背影〉一文，再由同學分組報告。關於此部份詳情，可參附錄一。

三、成果及討論

1. 自主學習問卷數據反映的成效

第一年度收回學生問卷 12 份，第二年度收回學生問卷 15 份，兩年所收回之問卷，均來自上文曾提及所抽取之各班高、中、低水平例作之同學。問卷設兩題，第一題量度學生的自我效能感，請學生從一至五分為自己評分，指出自己「有多能掌握人物描寫技巧」，兩年度的結果相若，第一年為 4 人給 5 分、6 人給 4 分、2 人給 3 分。第二年為 12 人給 4 分，3 人給 3 分，同學的評分較平均，可見同學大致認為自己已掌握人物描寫技巧。第二題為開放式

題目，問及同學在自主學習中的「反思和得著」，第一年度同學的評價主要為三方面，第一方面指出「自己學會了更多詞語」，共有 8 名同學，這是同學在知識上的實際得著；第二方面指出「自己掌握了描寫技巧 / 手法」，共有 7 名同學，這是同學自信的表現；第三方面指出「自己找的資料，更為印象深刻」，共有 4 名同學，這是同學對自主學習作用的肯定，並以之對比傳統授課而提出的觀點。

第二年度同學評價亦主要為三方面，第一方面，指出自己「掌握了人物描寫的手法及技巧」，共有 13 名同學作答，如上所言，同學對課題表現自信。第二方面，指出「自主學習分組提升了他們的學習興趣」，共 12 名同學作答，這與上一年度不同，上一年度的同學較少提及自主學習形式如何幫助他們掌握課堂內容，但本年度的同學卻為此提供了較明確的取向。第三方面，同學亦指出「自主學習令他們學會與人合作」，共 10 名同學作答。可見本年度的同學較能從學習方式上，檢視自己的得著。值得討論的是，同學的答案中沒有提及「學會了更多詞語」，這明顯與自主學習的框架改動有關，本年度的自主學習不再以詞語為學習內容，而是以描寫技巧、分析場景和觀察優先，故同學的對自我知識上的評價亦有所改變，足見框架改變對學生的影響。關於兩年度同學的問卷調查結果，可詳見附錄二。

如上文 Zimmerman (2000) 的研究中指出，自主學習提升了學生的原動力和學習興趣，他們明白到由自己找到答案，比教師傳授印象更深刻，故此同學在課堂上表現積極，而且亦會就同學報告的議題提出問題，可見計劃的效能。最後，同學能互相指教，對課題進行深化討論，在報告時亦能互相合作，例如在報告的過程中，發現有些詞語同學未能明白，同學能立即商討作出回應。即使有些能力稍遜的同學自覺未能掌握這些自學技巧，可是，這些技巧在同學的學習路上仍是難能可貴的。

2. 文章用例反映第一年度自主學習成效

第一年度自主學習的前、後測成果，均反映自主學習對同學掌握人物描寫技巧的成效。前測同學描寫人物較為簡略，首先，描寫技巧方面，只有 7 位同學能描寫主角的外貌，其中 5 個描寫婆婆的年齡，3 位描寫老婆婆的衣著，只有其中 1 位能描寫老婆婆「低頭」、「彎腰」，1 位能寫出她「頭髮稀少」、「身形瘦小」，可見同學的外貌描寫不細緻。其餘集中於描寫她的動作，共 9 人，其中 7 人指出婆婆推手推車，另外 2 人指出婆婆拾紙皮。心理描寫共 5 人，

其中 5 人指出婆婆不開心，1 人指出婆婆孤單，2 人能替婆婆撰寫內心獨白，二者長短不一。所有例作並沒有語言描寫。其次，在描寫主角之外，大部份學生用了極大篇幅想像老婆婆的身世，及需要推車運送紙皮的原因（共 7 人），並抒發對老婆婆的憐惜（共 6 人），指出社會貧富懸殊（共 3 人），呼籲同學關注老人或父母（共 8 人）。這些例子均呈現學生未能掌握人物描寫類型文章的技巧，只集中於抒發個人觀感。無論能力高、中、低的同學，所面對的問題亦相若。

第一年度後測結果可見同學有明顯進步，首先，在描寫技巧方面，同學在描寫兩個人物的外貌、神態頗為仔細，心理描寫亦有涉獵，能力較高的同學的描寫更為細緻，而能力中、低的同學改進甚大，惟對語言描寫仍欠缺想像。其次，在描寫主角以外，因為後測環境素材較少，所以同學的抒情主要從二人的親子關係著墨，雖用詞仍較多想像，而非根據圖畫的線索猜想，但內容仍較先前的貼題。

總括以上例證，可見自主學習計劃對同學學習人物描寫技巧頗具成效，同學亦更能明白人物描寫類型文章的寫作要求，並非抒發個人感情，而是突出人物形象，並通過此形象抒情。

3. 文章用例反映第一年度自主學習的限制

第一年度自主學習的成效頗高，但亦有限制。首先，在用詞方面，根據十二份文章用例，可見同學使用詞語未夠準確，例如同學會描寫後測圖中的父親「有性感的嘴唇」，但性感的嘴唇多是帶挑逗性的。另外，有學生以「雜亂的圖案」和「使人眼花繚亂」來形容父親的襯衣，「雜亂」帶有混亂的意思，用例多較負面，而「眼花繚亂」則是有許多選擇，有強烈的視覺刺激，但是圖中穿襯衣的只有父親一個。可見這是一個誤用詞語之例；也有同學將父親和女兒的嘴也一同形容為「櫻桃小嘴」，以及以「白得發青」形容女兒的牙齒，以上均有誤用之處。其次，在描寫技巧方面，同學只集中於肖像 / 外貌描寫，而忽略行為描寫，在 12 份的高中低水平例作中，只有 2 份能較準確地描寫女兒伏在爸爸的肩上或靠在爸爸的肩上，其餘同學則用「依偎」或寫女兒「坐在父親肩上」，甚至是「伏在父親頭上」，也有寫「父親向上望著女兒」或「背著女兒」，卻沒有指出女兒的動作；另外亦有 4 份指出父親和女兒在嬉戲。而且，同學對二者的心理、語言亦欠想像，例如在心理方面，多寫二人笑及相關表情（共 5 人）。最後，在抒情方面，其中 9 位同學抒情，同學的抒情仍為個人感受較多，未能通過圖片抒情，

靠多寫二人幸福快樂（5人），以及個人的羨慕（3人），可見同學未能從外貌分析人物的內心世界，準確提取圖片的深層意義。

第一年度自主學習得出結果如上的原因有三，首先，在詞語學習方面，第一年度學生搜集詞語並沒有分類，亦沒有影像配合，例如同學所用的「櫻桃小嘴」，因為搜尋詞語時，教師沒有要求同學配合圖片說明，所以同學便誤用此例，認為無論男女，均可以此詞語來形容，搜尋詞語以視覺特徵為主，致使同學在語言及心理描寫較弱。其次，第一年度自主學習的前後測設題有明顯的引導性，前測以婆婆推車運送紙皮為題，婆婆的外貌特徵並不明顯，反之，四周的環境吸引了同學的注意，故同學描寫主角較為空泛，但後測則沒有任何環境資訊，令同學的抒情較為表面，亦因集中描寫二人的情態，而突出了同學對外貌描寫誤用詞語及動作描寫不夠準確的問題。最後，教師要求同學撰寫感受，卻沒有指明描寫份量，令同學抒情不根據圖片內容，反而前測的抒情大多較配合圖片，亦能從圖片引出時事議題，實屬可貴。惜後測未能提供任何環境資訊，教師亦沒有指導同學抒情，只集中於提升同學的描寫技巧，致使同學抒情不根據圖片，流於表面。

4. 文章用例反映自主學習新框架的成效

有鑑前一年度的不足，第二年度的自主學習框架針對問題，嘗試作出改善。首先，針對同學誤用詞語的問題，第二年度自主學習以《自主學習冊》的人物圖片為基礎，請同學以該圖片為藍本搜集詞語及造句，目的為突出句子正確的用法，如造句運用詞語有誤，教師會在課堂上作即時更正，希望改善誤用詞語的問題。其次，新教材更能配合單元課文施教。第二年度要求學生報告時需包含的「描寫四大範疇」、「文章抒情」及「撰寫主旨」等技巧及框架，學生已於第一課課文施教時有初步的了解。因此，在預備報告及聆聽報告的同時，是將以上的不同框架作多次的實踐，鞏固所學。最後，新教材以描寫為重點，暫時擱置學生抒情的議題，令同學想像集中於圖片的資訊，而非個人情感。

至於新教材的使用，亦能使自主學習計劃更配合單元的教學目標。首先新教材提升學生運用詞語的準確程度，同學除可描寫由教師提供的圖片作報告外，有些組別亦自行找了他們認為更適切該題目的圖片作報告，可見同學頗具自學精神，亦呈現決策能力。

前測作品中，因為先配合課文施教，故同學在「外貌」、「行動」、「語言」、「心理」四方面的描寫均有涉獵。共 10 名同學能在四大範疇中涉及三類，可見課文的奠基作用，已能解決上年度同學集中於描寫外貌的問題。

後測例作中，在行動描寫方面，有 9 位同學能指出圖片中左邊的女孩「小聲在說話」、「把手放在朋友的耳朵前」、「遮著嘴巴」；右邊的女孩則是「驚喜的掩著嘴」、「捂著嘴巴」（6 人），其餘同學均能指出二人的互動，如「說悄悄話或秘密」（3 人）或「交頭接耳」（3 人）可見同學在行動描寫方面更為準確。

另外，同在外貌描寫方面，雖然同學多沒有用四字詞語，例如「濃眉大眼」、「炯炯有神」一類，但觀察也相當具體，例如在描寫女孩的眉毛時，用上了「眉毛濃密」、「彎月眉」、「幼而長的眉毛」，髮型用了「左邊的女孩夾起劉海」、「金燦燦的秀髮」，其他特徵有「手臂圓潤」、「衣服泛黃」及「有雀斑」等。但因為詞語輸入沒有第一年度多，所以仍見同學使用較基本的詞語組合，例如「小小的眼睛」、「尖尖的臉」；「大大的眼睛」，以能力較弱的同學佔多數。

儘管同學在情景推論中不是完全合理，大部份同學也能從背景推論，能將她們的行為置於「圖書館」內，有人寫「她們在討論男生」、有人寫「她們在討論借書」、有人寫「他們在討論去旅行」，但無論討論內容是什麼，同學也能指出她們「因為圖書館不准大聲說話而像說秘密」、「她們曾因為被管理員責罵而用手遮著嘴巴，減低聲量」，或是右邊的女孩本想驚叫「但因圖書館要安靜而用手捂著嘴」，可見他們對環境的觀察和理解亦算精準。

5. 反思教師在自主學習計劃中角色

於本校實踐，還是前人研究中，自主學習計劃均對學生學習有正面影響，但若要提升計劃效能，教師的角色尤為重要。本校實行自主學習計劃兩年，於第二年度對計劃作出改動，是希望提升學生的學習效能，結果亦相當正面。在改動中，可見教師在自主學習計劃中的角色包括以下三點：（一）設計有效的研究問題；（二）在預備報告的過程中推動學生自主學習；及（三）設計恰當的評估。

在設計有效的研究問題方面，教師宜考慮學生的能力設計研究問題，並著力配合單元教學。首先，在設計問題時，應考慮評核的難易程度，例如第一年度教師容許學生隨意搜集關於眼睛的詞語，教師便須確保自己對描寫眼睛的所有詞語瞭如指掌，才能評核學生的表現，這實在是不容易的。故第二年度教師團隊便改善了教材設計，以學生搜集的詞語及造句能否準確描述圖片的人物及處境為準，這樣評分則較為容易和公允。其次，設計問題時應預計學生表現及成果，故第二年度先教授課文，並要求同學配合圖片報告及創作句子，以提升運用詞語的準確程度，教師亦能預期學生成果。最後，問題設計應配合學習目標，故第二年度改以「外貌、行動、語言、心理」四大描寫範疇為框架，讓不同程度的同學亦能掌握基本描寫技巧。另外，減少抒情元素亦是一大改動，第二年度教師設計研習的框架時，認為集中描寫令學生更容易掌握，所以削減抒情內容，改為先教授描寫技巧，再在另一單元《唐詩選讀》中才補充更深入的抒情技巧，故同學的表現比上一年度更為平均，亦較貼合單元教學目標。

上文指出按評估的難易程度設計問題，前後測的設計亦是教師需要注意的。首先，教師應注意前測內容和後測內容難易程度的遞進。第一年度只以人物多少劃分難易，忽略了背景資訊的影響，結果削弱了同學在後測的抒情表現，雖然在外貌描寫的成效還是容易判斷，但對於同學的能力並未能適切的反映。第二年度前測只有一人，背景資訊亦少，同學只通過想像補充細節，反見同學想像力。後測增加了二人的互動及背景資料，亦見同學分析準確，能適切反映同學能力，可見評估的設計亦是教師在自主學習課題中需要注意的一環。從背景資料一例所帶出的啟發，指出了教師應從多方面了解同學的難點和表現，注意同學會受什麼影響他們原有的能力和表現，才能設計出適切而難度有遞增性的測驗。

在預備報告的過程中如何推動學生自主學習，亦是教師的重要角色。第二年度其中一項重大改動是對同學報告技巧的訓練，在示範課中，教師先作示範，指出應如何分工，如有一名同學在報告時，請同學想想自己可以做些什麼，例如教師提出同學可要求在座的聽眾同學記下報告重點，在一位同學報告的時候，因簡報的轉動，同學可以板書摘錄報告重點及目標，以便在座同學記下。教師也指導同學如何成為「小老師」，並指出「小老師」須顧及班中所有同學的學習情況，在其中一位同學報告時，其他同學可在班中行走觀察，看看哪些同學需要協助，並確保所有同學記下重點，最後要求同學自行分工。這些教學技巧的專業訓練是自主學習是否成功的關鍵，若同學報告時只是照本宣科，其他同學抄下同學報告的詞語，二者

既無互動，同學的報告其實並無作用，同學只需要把報告印成筆記派發便可取代報告時段，這明顯不是自主學習的精神。故若教師能加強同學的報告技巧，並要求同學自己控制報告的節奏、時間，這樣對於同學的挑戰性必能大增，聆聽的同學亦更為用心。

最後，教師的評語能改善學生的表現，無論是紙本評語，還是口頭的評語，均能帶動同學作更有效的學習。每節報告後教師總結同學的表現，頗能提升之後各組報告時的表現。前後測的評語，亦能加強同學對自己寫作情況的理解。所以評語切中要點，分門別類，尤為重要。例如第一年度前測中，一位教師的評語為「抒情太多，過於濫情」，學生理解此類評語比較困難，怎樣才能「不濫情」亦難以判斷。若改為「括號中的抒情未能配合畫面，想像較多，可更集中」則能更促進學生進步。另外，評語亦能配合學習目標，例如可直接指出「語言描寫未夠仔細」，則是配合描寫四大範疇所下的評語。評語切中要旨，便能改善學生的表現，亦能提醒學生於未夠完滿之處自我監察，提升自學能力。

己、總結及建議

總括而言，教師在自主學習計劃的過程中非常重要，自主學習雖言「自主」，意思是讓學生主導課堂，但在計劃實踐之前，教師為同學所預備的探究問題，為他們作心理預備，實是不可或缺。而教師在背後預備的教材，並不是為了限制同學的發揮，而是鼓勵同學在框架下作更仔細的觀察，從而能更深入了解問題。在設計自主學習的課題和教材時，教師必須作周詳的計劃，亦不應受評估形式牽制研習題目的設定。在計劃實行後期，教師應多作點撥，照顧能力較高的學生，並裝備一般能力的學生延伸課題的能力。自主學習並非只放手讓同學主導，教師同時應以公平、照顧差異為準則，在自主學習計劃中發揮教師專業推動者的角色。

參考文獻

- 何瑞珠（2004）。《從 PISA 剖析香港中學生的學習策略與學習成效的關係》。香港：香港教育研究所。
- 李坤崇（2001）。《綜合活動學習領域教材教法》。台北：心理出版社。
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resources development*. Burlington: Elsevier.
- Lictinger, E., & Kaplan, A. (2011). Purpose of engagement in academic self-regulation. *New Direction for Teaching and Learning*, 126, 9-19.
- Lo, M. L. & Pong, W. Y. (2005). Catering for individual differences: Building on variation. In M. L. Lo, W. Y. Pong, & P. P. M. Chik. (Eds.), *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (pp. 10-26). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woodfolk, A. (2013)。《教育心理學》，伍新春（增編）。北京：中國人民大學出版社。（原著出版年：2011）
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

附錄一
第一年度及第二年度自主學習實施時間表

表一 第一年度自主學習實施時間表

時間	進程	備註
3 月上旬	預備前測卷	搜尋人物描寫的圖片、訂下學生學習的範圍
3 月 10 日	寫作前測	課堂上進行，按以下圖片，以不少於 200 字描寫人物並抒情。時限為 45 分鐘。 
3 月 13-17 日	施教過程	全班分為八組，每組約 5 位同學。 每組找 30 個詞彙，並附作句。
3 月 17-21 日	課堂匯報	同學將人物描寫的詞彙、句子抄寫在筆記簿內，加以學習
4 月上旬	課堂匯報	課堂上進行：其他組別完成匯報
4 月中旬	後測卷	搜尋人物描寫的圖片（圖內為二人）
4 月 15 日	寫作後測	課堂上進行，按以下圖片，以不少於 350 字描寫人物並抒情。時限為 45 分鐘。 

表二 第二年度自主學習實施時間表

時間	進程	備註
11 月下旬	預備前測卷	搜尋人物描寫的圖片、訂下學生學習的範圍 製作《自主學習冊》
12 月上旬	寫作前測	課堂上進行，按以下圖片，以不少於 200 字描寫人物並抒情。 時限為 45 分鐘。 
12 月上旬	施教過程	教授朱自清〈背影〉，指出人物描寫的四大要素，即「外貌」、「語言」、「行為」、「心理」
12 月中旬	課堂匯報	全班分為八組，每組約 5 位同學。 1. 在負責篇章中找出有關「外貌」、「語言」、「行為」、「心理」的詞語，並以此作句 2. 以「外貌」、「語言」、「行為」、「心理」四大範圍：描寫所附圖片 3. 為圖片設想背景 同學將人物描寫的詞彙、句子抄寫在筆記簿內，加以學習
12 月中至下旬	課堂默書 總結點撥	班本選取詞語默書 略教〈王冕的少年時代〉
1 月中旬	預備後測卷	搜尋人物描寫的圖片（圖內為二人）
1 月中旬	寫作後測	課堂上進行，按以下圖片，以不少於 350 字描寫人物並抒情。 時限為 45 分鐘。 

附錄二
問卷調查資料

表一 第一年度問卷分析表

2013/14 年度						
編號	學生能力	自評分數	學會詞語	學會技巧	印象更深	其他內容
1	高	4	✓	✓		對描寫對象的外貌、身形、特徵等更仔細使文章內容更豐富
2	高	5			✓	更明白課文的內容，提高學習興趣更能掌握自己和別人的學習進程
3	高	4		✓		
4	高	5		✓		
5	中	4	✓	✓		明白看圖寫作的技巧，應以描寫為先，不是創作故事
6	中	4	✓		✓	提高學習興趣
7	中	5			✓	自己找到預習課文的方法
8	中	4	✓	✓	✓	
9	低	4	✓	✓		每個人都能學到知識
10	低	3	✓			老師教得更生動，不喜歡自主學習
11	低	4	✓			
12	低	3	✓	✓		

表二 第二年度問卷分析表

2014/15 年度						
編號	學生能力	自評分數	學會技巧	提升興趣	與人合作	其他內容
1	高	4	✓			喜歡這樣的學習方式
2	高	4	✓	✓		
3	高	4	✓	✓	✓	
4	高	4	✓	✓	✓	
5	高	4	✓	✓	✓	
6	中	4	✓	✓		
7	中	4	✓	✓	✓	
8	中	4	✓	✓	✓	
9	中	3		✓	✓	令我的課堂更專心，沒那麼沉悶
10	中	4	✓	✓	✓	
11	低	3		✓		
12	低	3	✓	✓	✓	
13	低	4	✓	✓		
14	低	4			✓	學會了寫圖片，和同學合作很開心
15	低	4	✓		✓	

A self-directed learning project in Chinese writing lessons: A review on two-year experience and teacher's role in the project

CHONG Chun Fai Irvin & TANG Man Ling Esther

ELCHK Lutheran Secondary School

Abstract

Researchers found that self-directed learning (SDL) could effectively enhance students' motivation and learning outcome. In the past two years, our school has implemented a SDL project in Chinese writing lessons in the junior forms with a focus on "The description of people". Secondary One students were required to use SDL strategies and present their projects in groups. This study analyses the results of the two-year project. To enable students benefit from the SDL project, the study explores the important role of teachers in classroom management, selecting effective strategies in project planning and assessment.

Keywords

self-directed learning, Chinese learning in Hong Kong secondary schools, teacher's role in self-directed learning

香港高小學生在各類中文習作的別字調查

吳偉文

瑪利諾神父教會學校（小學部）

摘要

本文探討香港小五、六學生在不同類型習作中書寫別字的現象，搜集了 39 所小學的小五、小六學生日常習作，按習作性質歸納成五大類，包括：中文科的命題寫作、週記與日記、讀書報告、看圖作文與故事改編，以及常識科的閱報感想，每類習作各抽取 50 份，合共 250 份習作，從中蒐集學生別字進行分析。研究結果顯示，以常識科閱報感想的別字出現頻率最高，中文科的看圖作文與故事改編類的別字出現頻率最低。本文並基於研究發現，就香港小學生書寫漢字提出建議。

關鍵詞

香港小學中文教育，中文別字，小學習作類型

甲、前言

香港學生在日常習作中出現錯別字的現象很普遍。然而香港曾進行這方面的研究並不多。本文旨在探討香港高小學生在不同類型習作中出現別字的現象，研究結果可讓教師深入了解學生在不同學科誤用別字的實際情況，有助推斷出其成因所在，並喚起教師對別字問題的關注。

乙、文獻回顧

一、錯別字的界定

錯別字分錯字和別字兩大類。

錯字是指寫錯字的筆畫，可以是多寫筆畫（如把「福」寫成「𥛱」）、減寫筆畫（如把「寬」寫成「𥛱」）、漏寫部件（如「聽」寫成以「耳」做偏旁，漏寫部件「王」），或是寫了不合規範的結字組合（如把「茫」寫成以「彡」做偏旁，右作「芒」），也包括書寫者的一些隨意的自創字，這些錯字可能沒有根據的。總之，錯字是寫成不成字的「字」，在漢字字庫裏根本不存在。

別字則是指在配詞造句時寫了別的字，即是把原本應寫的字寫成了另一個字，造成對書面意義的誤解。一般而言，別字是要在詞或詞組，甚至句子裏才能發現，要結合句子語境去理解，才能看得得失誤的問題。例如：把「分析」寫成「分折」，由於沒有「分折」一詞，單從詞的本身已能分辨出「折」是別字。又如把「度過童年」寫成「渡過童年」，由於「度過」和「渡過」兩詞均屬規範詞，必須從詞語搭配上去判斷，才能分辨出「渡過童年」這個詞組裏的「渡」是別字。上述這些別字，雖然在筆畫和結構上都沒有寫錯，但由它們組成的詞有些是不存在的，有些即使存在，但詞義卻不同，在語意表達上，乖離了原來的意思，傳達了另外一個訊息。

總括而言，錯字涉及的是字本身的筆畫或結構問題，是字形上的錯誤，一般而言是屬於個人書寫上的問題；別字則涉及使用者對字義的理解和對字與字之間的搭配關係的問題，其關鍵是詞語組合上所造成的語義理解上的錯誤，屬於用字方面的問題。

二、香港有關錯別字的研究

香港在錯別字方面的研究並不多見，而且對象多是中學生（范國，1976；張秉權，1979；蕭炳基，1980；馬顯慈，1990；謝錫金、張瑞文、劉國昇、余慧賢、薛玉梅，1995；黃晶榕，2001）或大專生（陳繼新，1979；余婉兒，1996），以小學生為研究對象的相對較少，陳瑞端（1996）的研究除涉及小四學生外，還包括大一、中六／七和中三的學生，單以小學生為研究對象的只有林佩恩（1998）及吳偉文（2004）的研究。

陳瑞端（1996）、林佩恩（1998）、吳偉文（2004）都曾分別從小學生作文中錯字和別字的出現頻率進行過數據統計。陳、林二人發現小四或小六學生的別字出現頻率都較錯字為高，即小學生在寫作中誤用別字的情況較寫錯字普遍。可是，二人的研究各自只涉及小學其中一個級別，未能看出小學生錯別字的出現頻率與年級高低的關係，也未能從數據中反映出錯別字的嚴重性和普遍性。吳氏的研究雖指出小學生錯別字的出現頻率是按年級遞減的，但該研究所採用的樣本只來自一所學校，代表性較低。

此外，香港一些研究曾採用不同的方法，探討錯別字產生的原因。有的通過分析錯別字，推測致誤原因（張秉權，1979；陳繼新，1979；林佩恩，1998）；有的通過問卷調查，了解學生使用錯別字的原因（余婉兒，1996）；也有的通過與個別學生晤談，找出其寫錯別字的背後原因（吳偉文，2004）。採用的方法雖各有不同，但綜合來說，致誤原因主要是漢字筆畫繁多，結構複雜，音義不易掌握；學生的語文學習態度不夠認真；加上受社會環境（如網上資訊、宣傳刊物等）的干擾，學生往往習非成是而不自覺。

這些本港研究雖然提供了香港學生寫錯別字的一個大概面貌，但內容只是單從學生中文科作文中蒐集得來的錯別字進行分類，當中未有涉及其他學科不同類型的習作，正因為習作類型比較單一，其研究資料的涵蓋面就有所不足。加上這些本港研究絕大部分都是研究錯別字問題，單純研究別字問題的並不多，目前只有蕭炳基（1980）以中學生為對象的研究。至於香港針對小學生（尤其是高年級學生）寫別字的情況而進行深入研究的更是缺乏。因此，本研究特別以香港小學五、六年級學生為研究對象，從多所小學不同類型習作中蒐集別字，通過分析比較，讓教師更了解學生在不同學科誤用別字的情況，從而就別字問題作出針對性的處理。

丙、研究目的

本研究的目的就是針對目前本地錯別字研究方面的不足，通過抽樣調查的方式，從不同類型的高小學生習作中，統計別字的數量，比較出現頻率的高低，探討箇中原因，並提出減少學生誤寫別字的建議，供語文教師教學時參考。

丁、研究方法

一、研究參與者

本研究的參與者來自香港 39 所小學的五、六年級學生，學生大部分的年齡為十至十二歲。

二、蒐集資料的方法及程序

本研究收到的小學五、六年級學生日常習作共 2,305 份，這些習作來自兩個科目：中文科和常識科，其中以中文科為主（共 2,217 份），常識科只有 88 份。學科習作類型並不一樣，有來自中文科的命題寫作、日記、週記、讀書報告、故事改編、看圖作文等，也有來自常識科的閱報感想。本文將學科習作按科目及習作性質歸納成五大類，茲將各類習作的性質詳列於表一。

表一 各類習作的性質

科目	習作類型	習作性質
中文	命題寫作	以記敘文為主，學生根據指定題目，運用從課文中所學到的寫作技巧進行寫作
	週記／日記	屬應用文寫作，學生以通行的格式，從日常生活中取材進行寫作
	讀書報告	學生以報告的形式，根據閱讀資料的內容寫摘要，並表達個人對閱讀資料的意見和感想
	看圖作文／故事改編	學生根據提供的圖畫（單幅或多幅）或故事內容，運用問題的提示或故事內容進行寫作
常識	閱報感想	學生閱讀自選的報章資料，寫內容摘要，並表達個人對閱讀資料的意見和感想

有關各類習作的數量分佈詳列於表二。

表二 各類習作的數量分佈

科目	習作類型	習作數量	百分比 (%)
中文	命題寫作	1,682	72.97
	週記／日記	253 (191 / 62)	10.98 (8.29 / 2.69)
	讀書報告	229	9.93
	看圖作文／故事改編	53 (28 / 25)	2.30 (1.21 / 1.08)
常識	閱報感想	88	3.82
總數		2,305	100.00

有關習作類型的分佈，以命題寫作數量最多，有 1,682 份，佔去習作總數的 72.97%；看圖作文 / 故事改編的數量最少，僅 53 份，佔 2.30%。

礙於時間及資源所限，本人未能逐一分析所有蒐集得來的習作，只能從中抽取一定數量的習作進行分析。在進行抽樣時，由於參與研究的學校所提供的各類型習作，數量並不平均，其中數量最多的命題寫作類，與數量最少的看圖作文 / 故事改編類比較，兩者相差超過 30 倍。若採用簡單隨機抽樣的方法抽取習作樣本，則無法保證抽取出來的樣本能包括每一類型的習作。為了使獲得的樣本能涵蓋不同類型的習作，本研究採用相等樣本數抽樣的方法，從學校提供的五大類型習作中，各自隨機抽取數量相等的習作作為研究樣本進行分析。由於數量最少的看圖作文 / 故事改編類習作只有 53 份，因此，本研究只可從各類型習作中各自抽取 50 份，合共抽取五種類型的習作 250 份作為研究樣本進行分析研究，以確保每種類型的習作樣本均具有相等的代表性，避免因各類型習作所佔的比重不均，而影響了本研究的內在效度。有關各類習作的取樣數量及來源分佈詳列於表三。

表三 各類習作的取樣數量及來源分佈

習作類型	取樣數量	來自學校數目
命題寫作	50	32
週記／日記	50 (38 / 12)	7
讀書報告	50	5
看圖作文／故事改編	50 (26 / 24)	2
閱報感想	50	3
總數	250	49

由於參與本研究的學校中，有 10 所學校提供的兩班習作類型並不相同，另 29 所學校提供的兩班習作類型相同，故合共提供各類型習作的學校數目總次數（49），較參與研究的學校數目（39）為多。

在每類型習作抽取 50 份的過程中，為了確保每所學校均獲抽取習作樣本作研究，在為每類型習作進行抽樣前，本研究在同一類型習作中，根據學校提供該類型習作的數量，按比例定下有關學校獲抽取的習作配額。然後根據配額，從學校提供的習作中，隨機抽出數量與該校配額相同的習作作研究。換言之，在同一類型習作中，提供學生習作數量較多的學校，被抽取作樣本的習作數量也較多。

三、資料分析

為了確保得出的別字資料是客觀而準確，所有 250 份習作不論曾被批改與否，一律複印一式兩份，分別再經本人及一名語文教師，重新逐一批改。批改完成後，本人將每份習作的批改結果與該名語文教師批改的再作比較，若發現當中批改結果有出入時，便會一起查找原因，並通過商議尋求共識，以增加本研究的信度。

隨後，點算每份習作所出現之別字數量，再統計各類型習作出現的別字數量，據此計算別字在不同類型習作中的出現頻率，並以變異數分析（ANOVA）檢視不同類型習作之間的別字出現頻率是否有顯著差異。

戊、研究結果及分析

各類型習作的別字數量分析

在本研究抽取的 250 份日常習作樣本中，完全沒有別字的只有 41 份，佔全部習作樣本的 16.4%，其餘 209 份都出現了別字。在這 209 份習作樣本中，合共出現別字 359 個。茲將每份習作出現的別字數量詳列於表四。

表四 每份習作出現的別字數量

每份習作的別字數量（個）	0	1	2	3	4	5	6
習作數量（份）	41	114	57	26	9	1	2
百分率（%）	16.4	45.6	22.8	10.4	3.6	0.4	0.8

從表四中所見，僅出現 1 個別字的習作樣本數量最多，佔全部習作樣本的 45.6%；其次是出現 2 個別字的習作樣本，佔 22.8%。本研究也有個別的習作樣本出現多達 5 個（佔 0.4%）或 6 個（佔 0.8%）別字。從上述數字，大概反映出，本研究的參與者在日常習作中出現別字的現象雖然是普遍，但程度並不算嚴重。

至於學生在各類型習作出現的別字數量，詳列於表五。

表五 各類型習作出現的別字數量

科目	習作類型	別字數量	每份習作 平均別字數量	每份習作 平均字數*
中文	命題寫作	93	1.86	251
	週記／日記	72	1.44	168
	讀書報告	65	1.30	153
	看圖作文／故事改編	61	1.22	242
常識	閱報感想	68	1.36	110
總數		359		

*註：每份習作平均別字數量 = 該類型習作的別字數量 ÷ 該類型習作的數量（即 50）

從表五所見，學生在命題寫作中的字數最多（每份習作的平均字數為 251 字），出現的別字數量也最多（50 份習作共出現別字 93 個，即每份習作平均出現 1.86 個別字）。表面看來，可能與「寫多錯多」有關，但「寫多錯多」並不完全反映真實的情況。看圖作文與故事改編類習作的字數僅次於命題寫作（每份習作的平均字數為 242 字），但出現的別字數量卻是各類型習作中最少的（50 份習作只有別字 61 個，即每份習作平均出現 1.22 個別字）。要探究其原因，或可從別字的出現頻率中看出端倪。別字出現頻率是指在每份習作中，平均每 100 字會出現的別字數量。茲將各類型習作的別字出現頻率列於表六。

表六 各類型習作的別字出現頻率

科目	習作類型	每份習作 平均別字數量	每份習作 平均字數	別字出現 頻率* (%)	每組變異數 (S^2)
中文	命題寫作	1.86	251	0.74	0.2606
	週記／日記	1.44	168	0.86	0.3051
	讀書報告	1.30	153	0.85	0.2672
	看圖作文／故事改編	1.22	242	0.50	0.2116
常識	閱報感想	1.36	110	1.24	1.2746

*註：別字出現頻率 = 每份習作平均別字數量 ÷ 每份習作平均字數 × 100%

每種類型習作數量 = 50

從表六所示，常識科閱報感想的別字出現頻率為 1.24%（即平均每 100 字大概會出現 1.24 個別字），較中文科各類型習作的為高（在 0.50% 至 0.86% 之間）。為要檢驗五種不同類型習作之間的別字出現頻率是否有顯著差異，本研究採用變異數分析（ANOVA）進行檢驗。有關各類型習作別字出現頻率的變異數分析，如表七所示：

表七 變異數分析摘要

變異來源	平方和 (SS)	自由度 (df)	均方 (MS)	F 值
組間	14.042	4	3.511	
組內	113.636	245	0.464	7.5668*
總變異	127.678	249		

N=250 *p<.01

從表七的數據顯示，根據組間自由度 ($df=4$) 和組內自由度 ($df=245$)， $p<.01$ 的臨界值為 3.41。由於 F 值 (7.5668) 大於臨界值 (3.41)，顯示上述五種不同類型習作之間的別字出現頻率有顯著差異。換言之，習作類型的不同對別字的出現頻率有顯著影響。

不同類型習作的別字出現頻率有顯著差別的原因，可能與常識科的閱報感想習作較着重學生對時事意見的表達，而這類意見表達的內容比較開放性，教師較難提供提示或指引給學生依循有關。另一方面，在中文科習作中，看圖作文與故事改編類的別字出現頻率最低

(0.50%)，其可能原因是，在看圖作文習作中，為學生提供了「提示問題」；在故事改編習作中，學生也可根據原有故事內容來改寫。寫作內容中一些可能會被學生經常使用的詞彙，很大機會在「提示問題」或故事原文中出現，故此學生在寫作中使用這些詞彙時，因為有所依循，誤寫別字的可能性自然相對較低，這或會造成該類習作的別字出現頻率較其他類型習作為低。

此外，一些大多在課堂上完成的習作如命題寫作、看圖作文與故事改編等，其別字出現頻率也較其他在家中完成的習作（如週記、日記、讀書報告、閱報感想等）為低。究其原因，可能與中文科教師在課堂教學中，經常將注意力放到根據字義來區別音近或形近字上有關；也可能與這類在課堂上完成的習作會扣錯別字分數有關，使得一些重視習作成績的學生，在課堂上處理這類中文科習作時，有意識地糾正一些別字；甚至刻意迴避一些不懂寫或不大肯定的字詞，改用其他意義相同或相近的字詞來寫作；又或可能在寫作過程中，寧願放棄原來的寫作意念，也不願意冒險寫錯的緣故。相反，家中的氣氛遠較課堂輕鬆，學生或會較難集中精神完成創作性的習作，以致在習作中出現別字的機會也會較高。因此，學生做習作的環境或會影響習作中出現別字的數量。上述原因僅是個人推斷，仍有待日後再作深入研究。

己、結論與建議

本研究的主要結論可以歸納為下列幾點：

在 250 份日常習作樣本中，逾 50% 習作都出現別字。每份習作樣本出現的別字數量，以 1 個和 2 個為主，但也有個別習作樣本出現的別字數量多達 5 至 6 個。從統計數字上看，本研究樣本的小學生在日常習作中出現別字的現象頗為普遍。

在各類型習作中，常識科的別字出現頻率較中文科為高，而中文科習作中，又以週記、日記、讀書報告的別字出現頻率，較命題寫作、看圖作文與故事改編的為高。

本研究發現學生做習作的環境或會影響習作中出現別字的數量。一些大多在課堂上完成的習作如命題寫作、看圖作文與故事改編等，其別字出現頻率較其他在家中完成的習作（如週記、日記、讀書報告、閱報感想等）為低。

基於小學生在日常習作中出現別字的現象頗為普遍，而本研究發現在一些學生習作樣本中，有些字詞在一處寫錯，在另一處卻寫對，這相信是一時疏忽造成的，只要學生重新檢查一遍，就會發現。事實上，很多時習作中的別字，在學生集中注意檢查下，都能夠自己發現，並予糾正的。謝錫金（1994）在寫作研究中也曾指出，學生在寫作時只要集中精神，原本忘記了的字也會復現在腦海中。因此，只要學生養成認真書寫的態度，將有助減少別字的出現。

要使學生集中精神，重視書寫漢字，首先教師平日就要訓練學生善於調節自己的情緒，學會保持心境平靜，不慌不亂，專心寫作。教師也要以身作則，書寫態度一絲不苟，讓學生明白到文字是書面的交際工具，若寫出來的字體欠端正，令人無法辨認，就不能達到交際功能。

其次，要改變學生過分倚重中文輸入法而輕視寫字的心態。現時電腦中文輸入法逐漸普遍，有些學生的電腦輸入速度甚至超過了手寫的速度，以致越來越多學生不重視寫字，結果不單字寫得不好，有很多字更加不會寫。對於這種現象，語文教師除了要讓學生知道電腦的使用雖然帶來方便，但始終有它的局限，不能無時無刻取代手寫體外，還要在小學低年級開始，透過寫字教學，指導學生掌握字的筆畫、筆順、間架結構，教師可適時運用板書作出示範，對難寫或易錯的筆畫用鮮明的色彩，強化正確寫法，刺激記憶，加深學生對字形的印象，提高識記的準確性。此外，對於學生在日常習作中出現的別字，教師絕不能輕易放過，必須及時指出，並要求學生立即改正，否則學生所寫的別字成為定勢，要克服、更正就有一定的難度。教師對別字問題的重視，會直接影響學生認真寫字的態度。

此外，學生每次完成習作後，還要養成自我檢查，改正書寫錯誤的習慣。語文教師宜鼓勵學生在閱讀和寫作時，遇到不會讀、不會寫，或不肯定寫法的字，可請教教師、同學，並要養成勤查字典、詞典的習慣，找出字形、字音和字義，選用和書寫規範的正字。遇到執筆忘字，切忌憑空想像，左拼右砌，或以同音別字代替。其他各科教師也得與語文教師配合，對學生要求一致。只要各科教師對學生經常要求，經常訓練，經常檢查，學生就能持之以恆，出現別字的機會就會大大減少。

庚、研究局限

本研究只是集中分析香港小學五、六年級學生日常習作上的別字現象。從實際上來說，別字現象早在小一至小四年級也有發生，囿於時間及人力資源，只能集中研究別字現象較普遍的小五、小六兩級學生的別字問題，未有涉及其他各級。

基於時間及人力資源所限，本人只能採用相等樣本數抽樣的方法，從參與學校提供的不同類型習作中，抽取 250 份習作作為研究樣本進行分析研究。由於用作分析的習作數量有限，因此，本研究得出的結果只能代表參與研究的五、六年級學生，並不能將所得結果類推至全港小學五、六年級學生出現別字的實際情況。

由於參與學校提供的五、六年級學生習作，都只是這些學生的一次性習作，故此本研究僅能單憑該次習作中出現的別字，進行統計分析。假若同一名學生提供的習作不止一次，那就可以按學生提供的另一份習作所見的別字，重複進行同樣的研究，通過比較前後兩次研究的結果，反覆驗證，研究結果將更客觀，可信性也較高。

由於本研究用作分析的習作樣本全由參與研究的學校自願提供，習作類型也由學校自行決定，因此是次蒐集到的習作樣本絕大部分來自中文科，常識科習作數量較少，習作類型也以命題寫作為主。然而習作樣本若能多來自不同學科，習作的類型若能更多樣化，避免過於偏重某一學科，某一類型習作，將有利日後研究不同學科、不同類型習作中，出現別字的現象及其成因是否有所不同，相信研究結果更能全面、深入地反映學生在日常習作中誤用別字的情況。

參考文獻

- 余婉兒（1996）。〈教育學院一年級學生在寫作上中文運用現象的探討——錯別字現象調查〉。載何國祥（編），《中文教育論文集第三輯——1995年國際語文教育研討會論文集》（頁341-348）。香港：香港教育學院。
- 吳偉文（2004）。《香港小學生錯別字研究》。香港：香港大學教育碩士論文。
- 林佩恩（1998）。〈香港小六學生錯別字個案研究〉。載謝錫金、馮瑞龍、李銳清（編），《一九九七年國際語文教育研討會論文選集》（頁288-301）。香港：香港大學課程學系。
- 范國（1976）。〈我校的正視錯別字計畫〉。《中文通訊》，第33期，14-18。
- 馬顯慈（1990）。〈淺談香港中學生的錯別字〉。載馬顯慈（編），《閱讀與寫作》（頁83-84）。香港：葛文出版社。
- 張秉權（1979）。〈認真向錯別字開刀〉。《語文雜誌》，第2期，55-58。
- 陳瑞端（1996）。〈香港學生的錯別字調查〉。《教育學報》，第24卷，2期，97-120。
- 陳繼新（1979）。〈從中國語文教學觀點研析「錯別字辨正」之指導方法〉。《香港浸會學院學報》，第6期，1-14。
- 黃晶榕（2001）。〈香港中學生中文作文的錯別字研究〉。《語文教學》，第8期，14-17。
- 蕭炳基（1980）。〈香港中學生作文字句病例分析〉。《香港中文大學教育學報》，第8卷，2期，9-19。
- 謝錫金（1994）。〈視覺表像與小學生的中文寫作〉。載國立台北師範學院語文教育學系（編），《海峽兩岸小學語文教學研討會論文集》（頁323-332）。台北：台灣教育部。
- 謝錫金、張瑞文、劉國昇、余慧賢、薛玉梅（1995）。〈香港初中學生錯別字研究〉。《教育曙光》，第36期，104-108。

A study of the misuse of Chinese characters from different types of assignment by Primary 5 and 6 pupils in Hong Kong

NG Wai Man

Maryknoll Fathers' School (Primary Section)

Abstract

This study focuses on exploring the misuse of Chinese characters by Primary 5 and 6 pupils in Hong Kong schools. For this purpose, 250 different types of assignment were collected from 39 schools, viz. 50 essays, 50 diaries and weekly journals, 50 book reports, 50 pictorial compositions and story writing from Chinese Language, and 50 press reviews from General Studies. The errors in these texts were then analysed in terms of their frequency. It was found that the highest frequency of errors occurred in press reviews and the lowest in pictorial compositions and story writing. On the basis of the study's major findings, suggestions are made on the teaching and learning of Chinese characters in Hong Kong primary schools.

Keywords

Chinese education in Hong Kong primary schools, misuse of Chinese characters, type of assignments in primary school

徵集論文

我們歡迎教育界同工投稿，內容以教育研究、教育行動研究及教學經驗分享為主，課題可包括：

- 課程的設計理念、實施模式和評估方法
- 創新的教學法設計理念、實施模式和評估方法
- 創意教學
- 家長教育
- 校本教職員培訓，包括教師入職培訓及輔導
- 校本管理
- 學生支援及學校風氣，包括輔導及諮詢
- 學生培訓
- 教育改革評議
- 比較教育
- 高等教育
- 幼兒教育
- 特殊教育
- 美術教育
- 音樂教育
- 教育史

Call for Papers

We invite submission of papers on areas pertaining to educational research, action research and teaching practice in schools. It could cover aspects such as:

- . Curriculum design, implementation and evaluation
- . Design, implementation and evaluation of innovative pedagogy
- . Creative teaching
- . Parent education
- . School-based staff development, including teacher induction and mentoring
- . School-based management
- . Student support and school ethos, including guidance and counselling
- . Student development
- . Critique on education reform
- . Comparative education
- . Higher education
- . Early childhood education
- . Special education
- . Fine arts education
- . Music education
- . History of education

稿 例 (修訂於 2015 年 12 月)

- (一) 中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於 5,000 字及不超過 8,000 字為限。
- (二) 文稿請附以下資料之中英文版本，包括題目、作者姓名、所屬機構、摘要及關鍵詞 3 至 5 個。中文摘要以 200 字為限，英文摘要則約 150 字。作者通訊方法（如郵寄地址、電話、電郵）請另頁列明。
- (三) 所有稿件均須經過評審，需時約半年。凡經採納之稿件，當於下一或二期刊出。編者得對來稿稍予修改或請作者自行修改，或不予採用。稿件一經定稿，請勿在校對時再作修改或增刪。
- (四) 各文稿之言責概由作者自負，其觀點並不代表香港教師中心之立場。
- (五) 英文來稿之格式及附註，請遵守美國心理學協會編製之《出版手冊》（2006 年，第 6 版）指引。中文來稿之格式請參考「投稿《香港教師中心學報》的格式指引」（http://www.edb.org.hk/hktc/download/doc/j_guide.pdf）。
- (六) 每年截稿日期為 1 月 31 日。請將稿件及作者通訊資料電郵至 info@hktd.edb.gov.hk 《香港教師中心學報》編輯委員會收。
- (七) 《學報》版權屬香港教師中心所有，非得許可，不得轉載任何圖表或 300 字以上之文字。
- (八) 所有稿件在評審期間，不得同時送交其他學報評審或刊登。

Notes for Contributors (revised in December 2015)

1. Manuscripts can be written in English or Chinese. The length of submitted manuscripts should be between 5,000 and 8,000 words.
2. All manuscripts should be accompanied with the following information in both English and Chinese: title, author's name, affiliation, abstract and 3 to 5 keywords. The English abstract should be around 150 words, and the Chinese abstract should be not more than 200 words. Author's correspondence (i.e. postal address, telephone number, email) should be provided on a separate page.
3. All submissions will go through an anonymous review that usually takes about 6 months. Accepted manuscripts are normally published in the next issue or the issue after next. The Editors reserve the right to make any necessary changes in the manuscripts, or request the contributors to do so, or reject the manuscripts submitted. Once the final version of manuscripts has been accepted, contributors are requested not to make further changes during the proof-reading stage.
4. The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect position of the Hong Kong Teachers' Centre.
5. English manuscripts submitted should conform to the style laid down in Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed., 2006). Chinese manuscripts should conform the style laid down in the "Style Guide for Submitting Papers to HKTC Journal" (http://www.edb.org.hk/hktd/download/doc/j_guide.pdf).
6. Deadline for manuscript submission is on January 31 of each year. Manuscripts and author's correspondence should be email to the Editorial Committee of the HKTC Journal (email address: info@hktd.edb.gov.hk).
7. All copyrights belong to the Hong Kong Teachers' Centre. No graphics, tables or passages of more than 300 words can be reproduced without prior permission.
8. Once the review process of this Journal begins, contributors shall not send the submitted manuscript to other journals for review or publication.

徵募審稿員

我們誠邀教師、校長及教育界同工加入成為本學報的審稿員。有興趣參與有關工作的同工，請以電郵（info@hktd.edu.gov.hk）或傳真（（852）2565 0741）提交下列資料，以供聯絡。如有任何查詢，歡迎致電（852）3698 3698 與本中心職員聯絡。

姓名： _____（博士 / 先生 / 女士）

任職學校 / 機構： _____

聯絡電話： _____

電郵地址： _____

興趣範圍： _____

Invitation for Reviewers

We invite teachers, principals and fellow education workers to join us as reviewers. If you are interested in reviewing journal papers, please submit the following information by email (info@hktd.edu.gov.hk) or by fax ((852) 2565 0741) to us. Should you have any enquiries, please contact us at (852) 3698 3698.

Name: _____(Dr / Mr / Ms)

School / Institution: _____

Contact Tel. Number: _____

Email: _____

Field of Interest: _____

香港教師中心

Hong Kong Teachers' Centre

地址： 香港九龍九龍塘沙福道 19 號
教育局九龍塘教育服務中心
西座一樓 W106 室

Address: Room W106, 1/F, West Block
Education Bureau Kowloon Tong Education Services Centre
19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon
Hong Kong

電話 /Telephone： (852) 3698 3698
傳真 /Fax： (852) 2565 0741
電郵 /Email： info@hktd.edb.gov.hk
網址 /Website： www.edb.gov.hk/hktd