香港教師中心學報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

第六卷

Volume Six

教育局

Education Bureau

香 港 教 師 中 心 學 報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

第六卷

Volume 6

出 版	：	香港教師中心
地 址	：	香港九龍塘沙福道 19 號 教育局九龍塘教育服務中心西座 1 樓 W106 室
國際標準期刊號	：	ISSN 1682-8984
出版年份	：	2007 年

Publisher	：	Hong Kong Teachers' Centre
Address	：	W106, 1/F, EDB Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon, Hong Kong.
International Standard Serial Number	：	ISSN 1682-8984
Year of Publishing	：	2007

香港教師中心

香港教師中心（中心）是根據1984年教育統籌委員會第一號報告書的建議而於1987年成立的。現址位於九龍塘沙福道19號教育局九龍塘教育服務中心西座1樓W106室。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、中立的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。此外，中心亦致力為教師提供互相切磋和交流經驗的機會，並協助發放教育資訊和宣傳教育理念。

中心不單為教師而設，也由教師管理。他們可以通過教師中心的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、常務委員會和六個工作小組，負責中心的決策，監察和執行中心的不同工作及活動。

諮詢管理委員會(諮管會)的工作主要是決定中心的策略和監察中心的運作。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。

常務委員會(常委會)是諮管會的行政架構，與中心的日常運作和活動有著密切的關係。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；其他成員包括兩位代表教育局的諮管會委員及十位由諮管會提名及選出的諮管會委員。

各工作小組負責中心內不同範疇的工作，包括出版小組、推廣小組、活動小組、章程及會籍小組、教育研究小組及專業發展小組。各小組的成員均是諮管會的委員。

教師中心位於教育局九龍塘教育服務中心內，交通便捷，毗鄰九龍塘地鐵站及火車站；另有多條巴士及小巴專線到達。中心設施齊備，內有多媒體寬頻上網電腦服務、自助式收費影印服務、電子期刊、教育期刊收藏專櫃、閱報室和專題展板。同時，教育服務中心設有演講廳和多用途會議室，供教師中心為教師舉辦各項會議、講座及工作坊等活動。歡迎各位教師使用中心的服務。

Hong Kong Teachers' Centre

The Hong Kong Teachers' Centre (Centre) was established in 1987 in accordance with a recommendation of the Education Commission Report No. 1 published in 1984. Now, it is located at W106, 1/F, EDB Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon. The Centre aims to promote continuous professional development and enrichment among teachers, and to foster among them a greater sense of unity and professionalism in an encouraging, neutral and non-hierarchical environment. Specific objectives of the Centre include the provision of opportunities for teachers to meet and exchange ideas and share experiences; the promotion of in-service education; the promotion of curriculum development; the development and trying out of new teaching aids and approaches; the provision of resources; the dissemination of news and ideas concerning education; and the organisation of social, cultural and recreational activities for teachers.

The Centre has a three-tier management structure to help plan and run its activities - an Advisory Management Committee (AMC), a Standing Committee (SC) and six Sub-committees. They are responsible for policy-making, monitoring and implementation of various duties and activities.

The AMC is a policy-making and monitoring body with a total membership of 72. These include 35 members nominated by and elected from educational organisations or teaching-related organisations; 35 members nominated by and elected from teachers; and 2 members appointed by Permanent Secretary for Education.

The SC is the executive sub-structure of the AMC. It is concerned with the day-to-day functioning of the Centre and the running of its activities. The SC comprises the AMC Chairman and 2 Vice Chairmen, the 2 Education Bureau (EDB) representatives, and 10 other members elected by and from the AMC.

The six Sub-committees are working groups responsible for specific areas of work of the Centre. They include Publication, Promotion, Activities, Constitution and Membership, Educational Research and Professional Development. Members of the sub-committees are also members of the AMC.

Access to HKTC is convenient for the visitors. HKTC is located inside the EDB Kowloon Tong Education Services Centre which is in the vicinity of the Kowloon Tong MTR / East Rail Station. Besides, it can be reached by buses or minibus. We have a number of multi-media plus broadband workstations, self-service xerox machines, electronic journals, educational journal collection, reading area, and display-boards. Moreover, multi-purpose meeting rooms and conference rooms for organising seminars, workshops, meetings are available at the EDB Kowloon Tong Education Services Centre. Teachers are welcome to use the facilities of the HKTC Centre.

香 港 教 師 中 心 學 報

Hong Kong Teachers' Centre Journal

《香港教師中心學報》(《學報》) 為香港教師中心出版的刊物，每年出版一次。《學報》刊登與教育有關的行動研究報告及論文。近期《學報》的投稿者多來自本地及海外的教師、師訓機構導師、教育研究人員及學者等。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 official publication of the Hong Kong Teachers' Centre. It is published once a year. The HKTC Journal publishes action research reports and original contributions on areas of education. Contributors are mainly teachers, teacher educators, educational researchers and scholars from local and overseas communities. The advisors and editorial committee members are listed as follows.

《學報》顧問團 (Board of Advisors)

Christopher Day	University of Nottingham, UK
Andy Hargreaves	Boston College
Mok Ka Ho（莫家豪）	University of Bristol
Peter W. Hill	Hong Kong Examinations and Assessment Authority
Shan Wen Jing（單文經）	University of Macau
Tan Eng Thye, Jason	Singapore National Institute of Education
Gareth Williams	University of London
Wong Yuk Shan（黃玉山）	Hong Kong University of Science and Technology
丁　鋼	華東師範大學
王荔鳴	教育統籌委員會
朱小蔓	中央教育科學研究所
李榮安	香港教育學院
李學銘	新亞研究所
馬慶強	香港浸會大學
張永明	香港考試及評核局
張斌賢	北京師範大學教育學院
梁貫成	香港大學
莫　雷	華南師範大學
陳伯璋	台灣淡江大學教育學院
陸鴻基	香港教育學院
傅浩堅	香港浸會大學
閔維方	北京大學

馮治華 香港浸會大學
馮施鈺珩 香港公開大學教育及語文學院
黃錦璋 香港大學
黃顯華 香港中文大學
潘慧玲 國立台灣師範大學
鄭燕祥 香港教育學院
盧乃桂 香港中文大學
鍾宇平 香港中文大學
顧明遠 中國教育學會

編輯委員會 (Editorial Committee)

主　編 (Chief Editors)
容萬城 香港華人基督教聯會真道書院
胡少偉 香港教育學院

委　員 (Members)
李子建 香港中文大學
許振隆 香港升旗隊總會
梁兆棠 香港教育工作者聯會黃楚標學校
何景安 香港學科教育研究學會
雷其昌 博愛醫院梁省德歷屆總理聯誼會中學
顏　龍 香港中文大學教育學院校友會
黃鳳意 香港中學語文教育研究會
黃冬柏 新會商會中學
葉國洪 香港浸會大學

© The Hong Kong Teachers' Centre 2007
ISSN 1682-8984
Printed in Hong Kong

主編序

今期學報的稿源相當豐富，文章是來自兩岸三地。首先，專題文章「通識教育」，共評審收錄了六篇，對「新高中通識教育科」作不同角度的審視和分析。當中除了有學者對通識教育科的研究和分析外，也有課程發展專家和前線教師對通識教育科發展的分享，亦有作者對過往公開考試報告的分析。這些實用的資料肯定對前線「通識教育科」的老師增益不少。第二部份關於理論及政策評論的文章共有八篇，題材的內容相當廣泛，包括海外升學、教師教育、大學附屬學校的理念、學校營銷策略、課程發展的比較到教師身份認同。第三部份的教育實踐與經驗分享則有七篇文章。這些文章除有關於專業實踐的分享外，還有一些非本土的經驗個案。而當中最難能可貴的是本期有幾篇來自台灣和澳洲學界的文章，這是學報創刊以來的首次，也印證了《香港教師中心學報》在華人社區的教育同工中已漸漸受到認識。

我們在此亦向曾參與評審員工作的教育界同工再次致以衷心的謝意，當中包括尹弘颭博士、何景安先生、余遜永教授、李子建教授、李傑江先生、胡少偉博士、容萬城博士、徐慧旋女士、馬慶堂先生、張國華博士、張慧真博士、梁一鳴博士、梁兆棠校長、梁燕冰博士、莫慕貞教授、莊莎妮校長、許振隆先生、郭禮賢博士、麥謝巧玲校長、單文經教授、曾榮光教授、湯浩堅博士、馮育意校長、黃冬柏先生、黃鳳意女士、楊少榮先生、楊秀珠教授、葉國洪博士、雷其昌校長、蔡昌博士、鄧薇先校長、謝家浩博士、顏龍先生、羅耀珍博士及關頴斌副校長。

《香港教師中心學報》共同主編

容萬城、胡少偉

二零零七年十月

目 錄

Contents

一、 通識教育

1 在香港推行通識教育及其對策 1
郭康健

2 新高中通識教育科教師專業發展的思考 7
黃志堅、黃浩潮

3 **A reflective-participative approach to professional development in teaching of Liberal Studies in schools** 16
Jacky Pow, Yeung Siu-wing

4 公開考試主導下的「通識教育」學習經歷 — 高級程度通識教育科會考考試報告（1994-2005）分析 30
許寶強

5 學會學習 — 在高中通識教育科應用問題為本學習 41
李偉雄

6 實踐通識教育科的挑戰：一個調查研究的分享 47
胡少偉、容萬城、徐慧旋、梁燕冰、黃炳文、楊沛銘、賴柏生

二、 理論及政策評論

1 以評鑑永續教師的專業發展 — 台灣經驗 54
郭昭佑

2 工業發達國家職業教育與培訓動態的分析 62
Putai Jin、*方文中*、***Renae Low***

3 從公平、效率和自由看內地教師繼續教育制度 68
楊朝暉

4 從內地與香港教學交流談到「香港學習者悖論」 75
黃毅英

5 大學附屬學校 — 所為何事？ 80
容萬城

6 港滬初中中國語文科課程的比較研究 91
何文勝

7 學校營銷 — 理念與策略 102
李錦昌

8 性別角色研究 — 教師的身份認同 108
董張伊麗

三、 教育實踐與經驗分享

1 初中校本課程統整 : 個案經驗的反思 119
李子建、林寶英、蘇芳美、陳秀賢、張麗娜

2 二十一世紀人才強國之源 — 赴澳中國留學生現狀分析 131
Putai Jin、*陳麗華*、***Renae Low***

3 小學中國語文科單元教學與學習檔案的應用 137
廖佩莉

4 淺說孝道義理融入香港幼兒教育 144
林志德、歐凱鑫

5 台灣地區國民小學教師實施學校本位課程之態度探究 151
郭俊呈、湯維玲

6 台灣地區中小學教師進修的現況、運作方式與未來發展 162
閻自安

7 小學中層人員看實踐學習的成效 179
胡少偉、余煊

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, Vol. 6
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

在香港推行通識教育及其對策

The implementation of Liberal Studies in Hong Kong and its strategies

郭康健

嶺南大學社會學及社會政策系

摘要

香港特區政府進行教育體制改革，並將於2009年開始，在中學逐步推行「3+3+4」學制，其中高中考試還加入了通識教育科作為必修科要求學生應考。本文欲對通識教育在今天的香港推行的意義進行分析，亦試圖剖析為何遭受到種種的批評，並對如何面對種種問題提出筆者的意見。筆者欲指出，在香港推行通識教育有其時代的逼切性，它既是全人教育的重要組成部份，亦用以補足因知識專業化所帶來的不足。論者雖然對應否在今天的香港推行通識教育持正面的意見，但礙於通識教育的性質、要求及考核與傳統的學科有異，他們對如何推行及是否具備條件推行則頗有保留。筆者欲指出，此種種問題確實存在，但並非不能克服。教授此科的教師不應本能地產生恐懼及排斥，而應該理性思考，以開放的態度思考問題及迎接教學方法的轉變。我們不應把政府決定推行通識教育的美意扭曲，以致好事變成壞事，而應欣然接受新教學方法的挑戰，調整自己的意識及強化自己的能力以迎接新環境的到臨。

關鍵詞

通識教育，社會變遷，教育改革

Abstract

The Hong Kong SAR Government will process the "3+3+4" new academic structure. Starting from 2009, senior secondary education will begin to have a new syllabus to set Liberal Studies as a core and compulsory subject in the new examination system. In this article, we will study the meaning of Liberal Studies in contemporary Hong Kong society, and we will also try to analyze why it has encountered various comments, and how we can cope with the related issues. The author would like to point out that, there is an urgent need to have the subject of Liberal Studies in contemporary Hong Kong society, because it is an important part of whole-person education in contemporary society. At the same time, it also balances the impact of specialized education. Due to the special nature of liberal

studies, it is not too suitable to use the traditional way to assess the performance of students. Critics generally support the goal of liberal studies, but they do worry about the implementation and the supporting condition in enhancing this subject. The author would like to point out that, it is sure that many issues exist, but it does not mean that the issues cannot be solved. The teachers need not have such great opposition; they are advised to have an open mind to think rationally, and to adapt a new way to teach this subject. It is not suitable to distort the good intention of the government, and make the good thing become worse. Teachers are advised to learn a new way to teach this subject, adjust their attitudes, and strengthen their ability to accept the new teaching environment.

Keywords

Liberal studies, social change, education reform

引言

香港行政長官已於 2004 年的施政報告中，為發展新高中及大學的「3+3+4」學制定下方向，目的是要好好裝備香港的下一代，以面對廿一世紀的挑戰及配合知識型社會的需要。「3+3+4」學制是把現行學制轉制為初中三年、高中三年及大學改為四年制。新高中學制將於 2009 年 9 月推行，並於 2012 年在大學實行四年制。

政府期望透過新學制達到的目的眾多。其目的計有：（一）幫助學生提升語文及數學的能力；（二）擴闊學生的知識基礎；（三）改善學生的批判性思考、獨立學習和人際溝通的能力；（四）使學生有更多機會體驗德育、公民教育及體藝範疇有關的其他學習經歷；及（五）幫助學生為日後升學及就業作好充分的準備（註 1）。這五個目的，是透過均衡而多元化的學習來促進學生達致全人發展。

值得一提的，是新高中學生課程中，把中國語文、英國語文、數學及新增的通識教育列為四個升讀大學必須應考的核心科目。中國語文、英國語文及數學作為必考科目沒有受到很多的批評，但輿論對通識教育應當如何處理則有頗多的意見。

本文借此機會，對通識教育在今天的香港推行的意義進行分析，亦試圖剖析為何它遭受到種種的批評，並對如何面對種種問題提出筆者的意見。

通識教育科的課程設計

新高中通識教育的課程有六個單元，分別是（註 2）：

單元一、個人成長與人際關係；

單元二、今日香港；

單元三、現代中國；

單元四、全球化；

單元五、公共衞生與生物科技；及

單元六、能源與環境。

六個單元各有主題（註 3）。

單元一是 i）自我了解；ii）自我管理及 iii）人際關係。

單元二是 i）生活素質；ii）經濟轉型；iii）法治與社會政治參予及 iv）身分認同。

單元三是 i）中國的改革開放及 ii）中華文化與現代生活。

單元四是 i）全球化的意義及 ii）影響與回應。

單元五是i）公共衞生與責任及ii）生物科技與抉擇。

單元六是i）能源與科技及ii）環境與可持續發展。

通識教育科的目標，是想透過學習的過程，加深學生對自身、社會、國家及世界的理解。並且希望他們能夠獨立思考、多角度思考，及欣賞與尊重不同文化和觀點，從而成為一個有識見及負責任的公民（註4）。學生透過六個單元合共探討十五個議題的學習，期望他們在認知上有所擴闊，並能從多角度進行批判性的思考。

輿論的反應

自從通識教育科被列為必修科後，輿論對此科也有頗多的批評。他們的批評大致上可歸納為以下數點：

1. 通識教育的理念及定義至今還不太明晰，而課程策劃上又欠缺全面，致令學生通通不識，學科流於「吹水」的科目。
2. 通識教育的原意本是好的，但是要學好通識教育，學生須先要有良好的基本知識才可。現時中學「殺校」浪潮已至，不少學校為了討好教育局，以顯示他們主動配合教育改革，便爭先恐後地在初中階段設立通識教育課程。初中學生沒有機會研習一些基礎知識，如國家歷史、世界地理、世界文化等。若學生不繼續升學，便可能連一些基本知識也一知半解。結果可能是通識教育的原意不單未能達到，兼且有害基本知識的掌握。
3. 對怎樣的教學設計才算是通識教育並不清楚。很多學校關注在教學時變得無所適從，教與學也會產生困難。
4. 沒有可應用的通識教育的教科書，教師需因應學生的需要自設教材，結果令不同學校所教授的課程參差。但在另一方面看，如有既定的教科書，便失去了開設通識教育科的原意，且亦限制了學生的思維發展。
5. 現在中學教師的行政工作繁多，培訓亦欠完善，在此情況下配以新興的通識教育，令教師百上加斤及無所適從。
6. 由於通識教育科只有空泛的課程指引，加上又缺乏足夠的人力和物力配合，最後又可能走回朝令夕改的老路。
7. 「3+3+4」學制改革以中文、英文、數學和通識教育作為四個核心課程單元，鼓勵學校開設多元化課程讓學生選擇，希望學生能夠「文中有理、理中有文」。但在最近公布的大學收生標準裡，能否真正配合或以至促進上述的改革意圖呢？因為大學真正的收生標準，大大影響通識教育的教與學，若大學沒有充份配合當局的改革意圖，便很可能未能達到當局期望的「文中有理、理中有文」。
8. 有學校埋怨大學過於保守，未能充分把握改制契機，配合中學把課程和學生學習生活搞活，最明顯的例子便是沒有確認職業導向課程的地位和沒有就學生學習檔案的重要性表態。此外，也有中學懷疑大學只把選修科數目定為兩個以下，沒有為四個核心課程單元定及格以上的標準，均是試探「市場」的權宜之計。

分析與評論

從以上對通識教育的種種批評看，輿論並沒有質疑通識教育在當今香港教育上的重要性，此點是可喜可賀的。通識教育確實在當下的香港環境有其特定的教育意義及切合時代的需要。

通識教育科的教育意義

現時同學的認知能力、語文能力、批判能力，以至對社會及國家的責任感和對多元文化的接受程度往往遭受社會人士的抨擊。兼且在全球化的衝擊下，社會對個人的要求變得多樣及複雜，傳統的教學及專門化的教學逐漸浮現出種種缺點。其中只培訓專才而忽視通才導致學生知識狹窄及適應能力低。只有智育培訓而忽視德育發展可能教出一個缺乏社會責任的人來。不懂自學方法及忽略終身學習的需要使學生未能與時並進，最終可能成為社會日後發展的阻力。為了回應此種種問題，通識教育科正正是教育局所給予的靈丹妙藥。它透過把學科作為必修科使各人也有此方面的學習經歷，而且是在高中而非在大學本科才學習，這使不進入大學的學生也可受過此方面的訓練，從而成為適合社會需要及有社會責任的人。若是升讀大學者，通識教育科的知識及學習方法也為學生進入大學求學作好準備。故此，通識教育的目標是遠大並顧及當前社會的需要。它既配合社會變遷需要加強通才知識的需要，亦為個人融合祖國創造動力，承接歷史文化及迎接世界的多元文化，更可提高個人融入社會的能力。如此照顧多方面需要的學科，哪有理由從根本應否設立此科上提出反對？但如何落實及在何條件下落實實在不無問題。

教與學及評核的標準

現時輿論對通識教育科的批評是可以理解的。通識教育科作為必修科，所期望學生掌握的正是最基本、最核心的概念。不過，這核心的概念並非如傳統學科般有其單一性及片面性，它是透過貫通中外古今及平衡文理，並結合學與用的學科。透過通識教育科的學習過程使學生學會學習，從而訓練出靈活應變的能力。故此通識教育的重點是培養正確的學習方法，及面對陌生問題時懂得如何尋找資料、加以判斷，從而化為自己的觀點。由於眾多資料的衝擊，如何篩選建基於學生的批判能力。因此教授通識教育的老師需要訓練學生提高批判能力，這樣才不會人云亦云而沒有主見。

有人擔心通識教育科流於「吹水」的科目，教者無把握教得適當，學習者無把握學得其所。不過筆者認為此問題是可以克服的。正如同作文一樣，在中文科及英文科裡也有以作文作為測試學生中英文科水平的方法。難道作文沒有好壞之分嗎？難道作文便不可教不可學嗎？作文沒有標準答案，既可以是描寫文、抒情文、議論文或其他的文體，但仍可以教、可以學及可評定高低。個別內容的豐富性、組織能力的高低、議論的說服力及個人見解的獨特性正是評分高低的依據。通識教育科對同一議題亦可以用不同的範疇、不同的角度及不同的觀點作答來處理。一如在考核作文的情況一樣，通識教育科根本沒有所謂的標準答案。但內容說明了什麼、闡述是否清楚、組織是否完善、如何考慮正反的觀點、自己的論據為何、有否例子支持自己的論據、論據有何新意及價值等等正正是客觀評核的準則。在大學的社會科學學科正正是用此等準則來衡量，我們不發現有何問題，亦不發覺同學在沒有認識的情況下「吹水」仍可以拿取到好的成績。通識教育科的評分正正用此法而矣。

通識教育科與傳統學科的關係

有人擔心學生在通識教育科因難以掌握而學藝未精，及與傳統學科相關的知識因割裂地接收而弄致一知半解。結果可能是通識教育的原意不單未能達到，兼且有害基本知識的掌握。其實通識教育的重點是其學習過程，及把自己多番思考所得的觀點表達出來的方法。此種學習過程與觀點的表達方法一樣適合用於傳統的學科。此外，通識教育科與傳統學科正產生互補的作用。傳統學科所強調的是該科

的精專部份，而通識教育科縱使在內容上與傳統學科有所重疊，但其所強調的是其普遍性及顯示出分析同一問題可用多角度來思考。而通識教育的知識有助知識的整合，亦有助打破學科的壁壘。

通識教育科的教材

通識教育科最大的問題看似是有沒有教材及教材是否合適，以及自訂教材與教材之間存在內容差異及水平差異的問題。其實教材方面在有需求的情況下就有供應，這已是社會的普遍現象。兼且通識教育科屬必修科，在龐大需求下現時在市面上已可以找到不少教材。正因為通識教育科不宜內容僵化，所有教材只宜參考、吸收而經學生的思維成為他的見解。所有的教材在事實的陳述上、資料的組織整理上，以及觀點上不論優劣也有其參考的價值。即使是劣等的教材也可作反面教材使之不要再犯。如果手頭上的教材不合用，無論是過深或過淺，也可以經教師自訂教材或師生共同找教材來解決。在現今資訊爆炸及資訊搜尋方法大大方便的情況下，找到合適的教材並不是難事。不過可以肯定找教材需要花點時間及耐心，這正是在職老師所恐慌的地方。根據筆者自己的教學經歷告之，找教材是花時間的，有時是找不到多少真正有用的內容，有時是找到的內容太多，沒時間閱讀、吸收與整理。不過，初時所花的時間可能較多，但習慣了愈見有效率。此外，圖書館存放很多工具性的資料可供使用，例如百科全書、個別學科的專門字典、學報與年報等，很多的內容也極具水準，找到了合用的資料可縮短對某領域了解所需的時間。至於教材是否合適的問題，我們應該不受思想的束縛，以對一般資料的要求來檢定教材便可，因為教材的優劣在乎其解釋力及佐證能力。如果沒找到更好的解釋，那麼這個教材有暫時的作用。一旦有更好的資料，便可以更新教材。

備課時間

自訂教材或尋找教材，由老師找教材抑或師生合作找教材也好，預備通識教育科的時間或許較多，對老師的工作量可能百上加斤。如果校方可減少老師一些不必要的文書工作，或教學助理幫助前期的資料搜集或一些文書工作，教師的工作壓力便可能減輕。不過筆者想指出的是，現時工作量大不是通識教育科教師或中學教師的獨有現象，很多工作的工作量也很大。教師有較長的寒假及暑假作為充電或備課之用，整體來說工作量仍可接受。如果以中學的教師與大學的相比，中學的工作仍屬輕鬆。我們不必對面前的沉重工作量或較大難度的工作產生恐懼及排斥。教師應在心理上作出調整，當你考慮到教書不單是一份可糊口的工作，教師應有其使命感，及教懂學生後所有的那份喜悅的話，那麼感受到的壓力可能大大地減少。筆者認為有問題向上級及當局反映，彼此多溝通較有利於用抗爭的方式表達不滿。當局作為人民公僕亦不宜擺官威招來反感，保持和諧氣氛及平心靜氣處理問題很重要。

大學收生與考試的配合

通識教育科的成敗或「3+3+4」學制的成敗，關鍵因素之一是大學實際的收生標準與入學考試的要求是否配合。大學實際的收生標準是否做到「文中有理、理中有文」，以及大學在收生時如何看待職業導向課程的地位會影響學科的教與學。大學、教育局及中學三方應加強溝通，從而制訂出三方也可接受的標準來。否則通識教育科被邊緣化或教育改革的目的不能達到也不是一件好事。

總結

通識教育科在高中開設並列為必修科在香港的考試裡屬新生事物，內容的不盡完善及遭人誤解也不足為奇。通識教育對當前香港教育有其補足與平衡的作用，因此我們應該欣賞教育當局的美意，勿把好事變壞事。

通識教育的前路如何要靠教師的體諒與合作。不單學生要學會學習、願意終身學習及欣賞不同的觀點，教育同工也需要在心態上作出調整。如果我們認同教學非屬一般工作，及其極需要有使命感及社會責任的話，我們對沉重的工作量也會欣然接受，且自己的工作能力亦因此類磨鍊而得以強化。通識教育的教學法早在大學的社會科學學科裡實行，對教與學並未發現不能克服的問題，現在把此法推展到高中的通識教育科，相信種種的問題最終可一一解決。教育當局需主動協助及加強與學校及教育同工的溝通，勿把設立通識教育科此好事變為壞事。

註釋

註 1：見教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制──投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。

註 2：見教育統籌局（2005）。《通識教育科課程設計：第二期諮詢稿》。香港：教育統籌局。

註 3：同註 2。

註 4：同註 2。

參考資料

李子建編（2002）。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。

曾榮光編（2006）。《廿一世紀教育藍圖？香港特區教育改革議論》。香港：中文大學出版社。

李國章（21.1.2005）。〈三三四學制 2009 年實施〉。香港：香港教育統籌局新聞發表。

黃康顯（2005）。〈通識教育的知與行〉，載於《信報》2005 年 2 月 8 日。

歐用生（2000）。《課程改革》。台北：師大書苑。

教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制──投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。

教育統籌局（2005）。《通識教育科課程設計：第二期諮詢稿》。香港：教育統籌局。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

新高中通識教育科教師專業發展的思考

Teacher professional development in the context of Liberal Studies (LS) in New Senior Secondary (NSS) Curriculum

黃志堅
教育局課程發展處

黃浩潮
教育局課程發展處
前高級課程發展主任

摘要

通識教育科在新高中課程是四個核心科目之一，教師專業發展被視為推行該課程的重要因素。這文章嘗試探討與通識科教師專業發展相關的議題。雖然通識科教師對課程實施有不同的關注，但該科肯定為教師提供機會發揮教師專業能力。這文章對通識科教師的專業知識結構加以檢視，並且把它分成課程知識、學科教學知識和實踐性知識三個類別。另外，通識教育科教師的專業發展有培訓課程、實踐平台和教師網絡多種途徑。

關鍵詞

通識教育，教師專業知識，學科教學知識，實踐性知識，學習社群

Abstract

Liberal Studies will be one of the four core subjects in the new senior secondary (NSS) curriculum. Teacher professional development is regarded as an important factor in implementing this subject. This paper is to explore the issues related to the professional development of Liberal Studies teachers. Although the implementation of Liberal Studies stimulates different teachers' concerns, it surely provides teachers with opportunities to demonstrate their competence. The structure of professional knowledge of Liberal Studies teachers is examined in this paper and can be categorized as curriculum knowledge, pedagogical content knowledge and practical knowledge. In

addition, professional development courses, practice and teacher network are the possible ways for the continuous professional development.

Keywords

Liberal Studies, professional knowledge of teacher, pedagogical content knowledge, practical knowledge, learning community

引言

教育局（前稱教育統籌局）於 2005 年 5 月發表的《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》課程文件，公布 2009 年 9 月實施三年新高中學制。新高中的課程安排，通識教育科是核心科目之一，佔整個高中課時的 10%。通識教育科的設立，是回應香港社會的需要，旨在拓寬學生的知識基礎，擴闊學生審視事物的角度，讓學生掌握學會學習的技能，培養獨立思考的能力，成為有識見的公民。

通識教育科對香港中學教育而言，意義深遠，難怪新高中課程在諮詢初期，有關該科的發展和定位，引起了社會人士及教育界廣泛的關注與深入的討論。大家都意識到該科既是培養學生面對時代的挑戰，為高中學生提供跨學科的學習機會，亦為教師提供更大的創新空間，俾能發揮專業知識與教學熱情，提升專業的素質。本文嘗試從通識教育科的設立對教師專業發展作出探討。

教師面對課程變革的取向

像其他課程發展一樣，通識教育科從課程目標的擬定、文件的編寫以至未來的課程評鑑，相信最重要的一個環節是課程如何實施。無論課程目標如何高遠，課程設計如何完美，如果未能落實到實施層面，一切努力也是徒然。所謂「課程實施」（curriculum implementation），是指教師對課程的理解、規劃、教學與評估的歷程，而教師在「課程實施」過程中所持的態度，至為關鍵。一般而言，教師對課程實施的態度，可概括為下列三類（李、柳、牛， 2002）：

1. **忠實型**

   持有這類態度的教師對課程發展和實施情況比較保守，奉教育當局頒布的「課程指引」為圭臬，擔心自己對課程的理解和教學的處理是否正確，關注自己能否無誤地完成教學工作。這類教師期望有清晰的課程指引、具體的教學內容，好讓他們有所依據，如實地按照課程內容進行教學。在實施通識科課程，「忠實型」教師將需要較長時間適應。

2. **適應型**

   持有這類態度的教師較為進取，願意去理解新課程目標背後的理念，最關注的是實施過程是否流暢。這類教師期望有「課程材料」參考，要求有因應實際情況與照顧學習差異的教學設計，並從課堂實踐和學生反應來衡量自己的處理是否恰當。在適應新課程的過程中，他們願意有限度作出嘗試，同時亦希望了解其他同工的實踐經驗。「適應型」教師採取的策略是穩中求變，循步漸進。通識教育科強調自我完善，教師如果能夠持續嘗試和不斷交流，在實施通識科課程方面，定會有良好效果。

3. 創新型

持有這類態度的教師最為進取，他們的性格不喜歡因循，而喜歡接受挑戰和創新。這類教師視課程變革是他們專業發展的契機，他們除了掌握新課程的目標外，還積極探求在課程實施中所遇到的困難，嘗試尋求解決的方法，並與有關人士交流，以及提出適切的建議。2009年全面實施新高中通識教育科課程，「創新型」教師可以扮演領導角色，為該科的未來發展奠定基礎。

因應教師對課程實施持有不同的態度，他們對新高中通識教育課程，亦出現不同的關注。事實上，教師的關注並非單一的，往往交替出現，並會因應不同的處境和實際的情況而有所轉變。因此，對通識教育科教師的培訓和支援服務方面，應盡量採用靈活的方式，為教師發展提供多樣化的途徑，總方向則在提升教師的專業能力。以下讓我們首先對有關教師專業發展的討論作一回顧，進而思考通識教育科教師需要具備的專業知識，以及專業發展的途徑。

教師的專業發展

20世紀80年代是一變革的時代，世界各地就教師專業化的素質、內容、教師的知識結構與基準展開討論。美國的時代雜誌（TIME）於1980年6月16日發表了一篇名為〈救命！教師不懂教學〉（Help! Teacher can't teach）的文章，把美國學生的成績下降，歸咎於教師的素質。這篇文章喚起社會人士對教師素質的關注，亦掀起英語世界討論教師素質和專業發展的序幕。

教師素質是一個非常複雜的問題，從不同的角度探索便有不同的訴求。有學者從個人層面入手，著眼於教師的內在素質，探討的內容包括教師專業精神、教師品格與教師操守等；另外亦有學者從社會學的角度入手，認為教育行業應列為專業，教師不再是一項職業，例如本港教育學者曾榮光教授(1984)便從社會學的角度把專業從眾多職業區分出來，而把專業的核心特質歸納為「專業知識」和「服務理想」兩方面。教師專業發展的方向，經過多年的討論和研究，推出一些具體的方案和計畫，同時亦出現一些組織、機構負責推動與執行。例如，美國於1987年成立「全美教師專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards），1989年發表〈教師應該知甚麼以及能夠做甚麼〉（What Teachers Should Know and Be Able to Do?）政策文件，對教師的專業素質提出了「五項核心命題」（Five Core Propositions），包括：

1. 教師接受社會的委託，負責教育學生，照顧他們的學習。
2. 教師須了解學科內容與學科的教學方法。
3. 教師負有管理學生的學習並作出建議的責任。
4. 教師系統地反思自身的實踐並從自身的經驗中學到知識。
5. 教師是學習共同體的成員。

教師如能符合上述要求，便可成為「全美教師專業標準委員會」認可教師（National Board Certified Teacher），在指導其他教師和促進學生學習的計畫上，發揮一定作用。事實上，為推動教師的專業發展，世界各地也有類似的政策，例如澳洲政府於2000年頒布〈為21世紀準備教師〉（Teachers for the 21st Century: Making the difference），英格蘭教師公會於2003年提出〈教師專業學習架構〉（The Teachers' Professional Learning Framework），以及香港師訓與師資諮詢委員會於2003提出《教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。可見各地推行教育改革同

時，社會對教師的要求明顯提高，學術界對有關教師專業發展的探討主要是兩個問題：教師需要知道甚麼（本質問題），以及教師怎樣認識所知道的（認知問題）。

通識教育科教師的知識結構

隨著各地對教師專業素質的探討，有關教師「知識結構」方面的討論，20世紀80年代非常熱烈，例如舒爾曼 (Shulman, L.S.)、伯利納 (Berliner, D.C.)、格羅斯曼 (Grossman, P.L.)、博科和帕特南 (Borko, H. & Putnam, R.T.)、考爾德黑德 (Calderhead, J.) 等，他們提出了一系列與教師專業知識相關的詞彙，例如「學科內容知識」、「學科教學法知識」、「課程知識」、「學習者的知識」、「自我的知識」、「機智性知識」、「個人實踐知識」、「個案知識」及「理論性知識」等。對通識科教師的專業知識而言，可以歸納為三大類別。

1. **課程知識** (Curriculum Knowledge)

   課程知識 (Curriculum Knowledge)，是對課程、教材概念的演變、發展及應用的通盤了解，以致課程如何規劃，課程內容如何選取和組織。自從教育局建議通識教育科為新高中課程的核心科目後，坊間和學術界有不少討論。整體而言，公眾人士以至學術界對通識教育的理念爭議不大，而且十分認同通識教育科的課程目的是讓學生有機會：

   - 對有關議題作適時的探討，加強學生對周圍事物的觸覺；
   - 擴闊學生的知識基礎與看事物的角度，貫通不同學科的知識；
   - 培養多角度，批判性思考的能力和建構知識。

然而，學術界和教育界對課程的設計與內容、實施的步伐提出了不少的意見。這些討論對「以非學科為本位」的通識教育課程發展特別重要。通識教育科作為學校課程，除了「課程目標」的確立外，亦需要「課程架構」及「課程範圍」。教育界對選取課程內容和主題的熱烈討論，明顯加深了大家的認識和思考。教師如有留意討論中涉及的論點甚至有參與討論，對課程的理解、議題的選取、課程材料的選用及開發，甚至教師與學生在整個學與教過程中所扮演的角色，自當有一定的幫助。

其他地區對「以非學科為本位」課程的討論已有相當的歷史，而香港亦不乏相關的經驗。有關設計「以非學科為本位」的課程理論，特別是處理「知識和技能」的關係，學者亦提出不少的具體建議，為新高中通識教育科提供了珍貴的參考資源，例如，艾力遜 (Erickson, H.L., 2002) 提出以「概念為本」的方式組織課程，因為概念或觀念能幫助學生組織資訊，和提高他們的分析力及理解社會的現象；威金斯等 (Wiggins, G.. & McTighe, J., 1998) 提出以逆向方式設計課程，藉此把教學和評估結合起來；另外班納 (Beane, J.A., 1990) 強調課程主題的選取，應與學習者與社會的關注結合。例如，因應青少年在成長過程中對「個人認同」的關注，以及社會對「文化差異」的關注，在課程的設計上，可利用兩方面相關的「主題」作為橋樑，作為探討焦點（相關「主題」請參閱下表）。Beane進一步指出，在選擇「議題」或「主題」的過程中，可以透過師生團隊共同參與，但所列出的主題必須加以篩選，需要符合課程目標，課程範圍和預期學生學習成果，並利用專業知識，規畫合適的「學與教策略」。總之，在整個「主題規畫」的過程中，教師不能忽略師生共同參與的原則。

個人關懷與社會關懷雙層面相融合的重要課程主題

青少年關注的層面	課程主題	社會關注的層面
了解個人的改變	變遷	生活在變動的世界中
發展個人認同	認同	文化差異
發現團體中的地位	相互依存	全球關聯
個人適應	共同福祉	環境保護
社會地位	社會結構	階段系統
與大人的關係	獨立	人權
同儕衝突與幫派	衝突解決	全球衝突
商業行為	營利主義	媒體效率
質疑權威	正義	法律和社會習俗
個人友誼	關懷	社會福祉
學校生活	機構	社會機構

資料來源：Beane, J.A. (1990)，轉引自陳新轉 (2001)，頁 206-207

2. **學科教學知識** (Pedagogical Content Knowledge, PCK)

學科教學知識 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)，是指理解各學科所需要的專門教學方式與教學策略（劉捷， 2003）。有關學科教學知識 (PCK)的緣起，是美國學者舒爾曼 (Shulman, L.S.) 針對當時傳統教師培訓模式的缺失而提出的概念。當時的教師培訓內容主要有兩個重點：一是放在學科知識 (Subject Content Knowledge)，確保教師掌握任教學科的內容；另一則是著眼於一般性的教學法 (General Pedagogical Knowledge)，探究促進學生學習的有效教學方法與技巧。當時這兩方面的培訓是分別進行的，甚至是由兩批不同的培訓人員負責。雖然部分教師能結合兩者而應用於教學上，但亦有不少教師未能融會貫通，造成教學的失效。因此，舒爾曼在八十年代中期提出教師需要的是學科教學知識 (PCK)，把學科內容和教學方法融合，並進一步指出這是教師獨有的「專業知識」，是屬於教師專業領域的事情，而非一般專業學科的學者能夠明白和掌握。最常見的例子是不少專家學者對自己本科知識非常掌握，但獲邀對中學生講解時未必能得到如期效果。學科教學知識 (PCK) 有別於學科知識，是體現學科內容與教育學科的整合，即指教師了解學生對學科理解的知識，以及學生建構有關知識的過程。學科教學知識 (PCK) 主要包括兩方面，首先是教師必須了解某一特定「教學單元」所涉及的主要概念以及他們之間的關係，並且所需的背景知識和認知能力，例如學生在探究有關「個人及自我成長」的議題時，如缺少對「自尊」概念的認識，對理解和分析相關事件會感覺一定的困難，教師便須給予適當的提示，以協助學生理解。另一方面，教師有需要知道學生學習上常遇到的困難，通常太抽象或與學生生活經驗脫節的概念，學生較難理解以及作有效思考。學生對很多議題展開探究的起始階段，往往受已有知識或經驗影響，存在某些片面想法和理解，教師能夠採取有效的教學策略，均可幫助學生擴闊思考角度，提升對有關議題的理解和分析。總括而言，學科教學知識 (PCK) 的構成部分包括：特定的學科性質、學生學習心理、有關學生的已有知識及他們的學習差異、學與教策略、課堂教學的特性，以及評估學生學習等知識。這些知識有助教師編排課程，實踐教學，提升學生的學習效能，

認識學生的學習規律，建構有關知識的歷程，以及掌握學生的學習進度。

3. **實踐性知識** (Practical Knowledge)

實踐性知識 (Practical Knowledge)，是指教師在實踐經驗中掌握到的知識。教師的專業素質很大程度來自他們的實踐經驗，但教師的實踐性知識不容易表述。教師在複雜的教學情境中，對具體問題作出即時的反應或抉擇，是實踐性知識的表現，其相關理論依據可從英國哲學家波蘭尼 (Polanyi, M.) 的個體知識論 (Personal Knowledge) 出發，為研究教師實踐性知識的學者廣泛借用。他認為知識具有默會性，是與顯性知識 (explicit knowledge) 相對的一種知識形態。默會知識 (tacit knowledge) 是人類和動物同具的一種知識類型，是非語言智力活動部分。波蘭尼指出我們所認識的其實多於我們所能言傳的，默會知識不能通過語言進行邏輯的說明，不能以規則的形式加以傳遞。波蘭尼的個體知識理論之被「教師發展」廣泛借鑒，正是教師發展理論和實踐所忽略的知識類型。近年有不少研究發現，實踐性知識的掌握往往是資深教師與初任教師的分別，研究結果說明，教師的「實踐性知識」有五個特點。一是它依存於有限情境的經驗性知識，比起理論知識來說缺乏嚴密性和普遍性，但卻是一種鮮活的知識、功能靈活的知識；二是它作為一種「案例知識」而積累並傳承；三是它以實踐性問題的解決為中心而綜合多學科的知識；四是它作為一種默會知識發揮作用的；五是它擁有個性性格的「個體性知識」，這些知識是通過日常教育實踐的創造與反思過程才得以形成的。與其他傳統學科相比，通識教育科教師的工作具有不確定性、情境性，要求針對情境作出靈活應變的決策。以「實踐性知識」為基礎的模式，在它的原理與方式上同傳統模式形成了鮮明的對照。

通識教師專業發展機遇

最後，我們可以就教師需要的課程知識、學科教學知識和實踐性知識的培養，探討通識教育科教師的專業發展機遇。

1. **培訓課程**

教師參加由教育局舉辦的「在職教師專業發展課程」，相信是理解課程內容，認識課程運作的最快捷途徑。為滿足新高中通識教育科教師的需求，並提升教師的專業能力，教育局將逐步為在職教師提供不少於100小時的「專業發展課程」，以協助他們掌握教授本科的基本知識及技巧。

「專業發展課程」的內容，包括「課程詮釋」、「學習評估」、分別針對三個學習範圍的「教與學策略」、「知識增益」和「獨立專題探究」五部分。除了「課程詮釋」與「學習評估」是所有通識教育科教師必須修讀外，其餘部分，教師可按自己的專長、興趣與教學經驗選修部分或全部。此外，教育局亦因應教師的某些需要而安排相應的課程。例如，為「以英語為授課語言」的教師舉辦針對性課程，為學校中層管理同工舉辦通識科的課程領導與管理課程等。

「專業發展課程」將採取不同的模式及靈活的時間安排，例如研討會、工作坊、網上課程、反思實踐與經驗分享等，力求切合教師的需求及方便教師的參與。事實上，自2005年10月推出有關課程以來，教師的反應相當踴躍，截至2007年8月的統計，已有超過3,200名現任中學教師開始了有關的「專業發展課程」的培訓。同時，有為數不少的教師已完成或正在修讀由各大學開辦的通識教

育文憑或學位課程[1]（容萬城，2005）。

2. **實踐平台**

教育研究顯示，教師的專業發展，並不是提供一些短期或因應需要而開設的在職培訓課程，便會達至預期效果，而是需要與社會和學校文化緊密連繫，同步發展。近年很多學者都強調把學校打造成學習型組織，為教師專業發展提供平台 (Hargreaves, D., 1999; 李子建，2004)。從「實踐性知識」的角度，教師在課堂教學過程的抉擇，學生的反應，都是通識教育科教師反思的好素材，也是提升專業素質的好機會。近年開設中六通識教育科的學校明顯增加，由 2000 年的 60 所增至 2007 年約 180 所。這正好反映學校對實踐中學習的重視，藉此儲備人才和積累經驗，為 2009 年全面推行新高中通識教育科作好準備。

3. **教師網絡**

通識教育科強調探究精神，通過實踐和反思，共同建構知識。這種學習模式以及對待知識的態度，不單是針對學生的學習，同樣適用於通識教育科教師的專業成長。近年不乏有關教師通過協作探究 (collaborative enquiry) 提升專業能力的研究 (Tillema, H.H. & van der Westhuizen, G, 2006°FRust, F. & Meyers, E., 2006)。香港於 1989 年成立香港教師中心，為教師專業群體提供支援，發揮教師專業精神、凝聚同儕互勵、持續終身學習。根據教師中心的紀錄，與通識教育科有關的教師團體包括「香港通識教育教師聯會」和「香港通識教育會」。過去兩年，通識科教師十分活躍，舉辦的活動不單局限於教學上的交流，亦通過學會組織把教師的實踐經驗和知識，帶進政策討論中（趙永佳、王家英，2006）。可以預見，通識科教師群體的發展與課程實施是息息相關的。

結語

通識教育科的設立，旨於釋放學生內在的學習動力，使學習更趣味化，策略化及生活化，這對傳統式的教學方式或許是一種衝擊；但這亦是優化學與教的契機，也為教師提升個人專業發展提供了機遇。

從20世紀80年代開始，世界各地的學者，從探索教育失效的原因而意識到教師不應祇是一名教書匠，而應具有專業的素質與地位。雖然，教師應具備哪些專業素質，各地學者都有不同的訴求[2]，但在教學實踐中，課程知識 (Curriculum Knowledge)、學科教學知識 (Pedagogical Content Knowledge)，是教師應具備的基礎知識。同時，教師的專業素養可以通過實踐、驗證而漸漸發展及成長起來的，而實踐性知識 (Practical Knowledge) 正是教師通過不斷的反思、轉化而有所提升。

總括來說，教師在教學過程中，倘能創設開放、平等的學習環境，運用多元化的學與教策略，組織學習社群 (learning community)，自能達至教學相長的效果。

註釋

1 不少教師關注大學開辦的文憑或學位課程會否獲教育局的認可。事實上，教育局已多次公開表明，已擁有教師專業資歷的教師均可任教通識教育科，教育局並沒有就任教通識教育科的教師訂定基準。

2 如舒爾曼 (Shulman, L.S.) 把教師的知識基礎 (knowledge base) 分為學科知識 (content knowledge)、一般教學知識 (general pedagogical knowledge)、課程知識 (curriculum knowledge)、學科教學知識 (pedagogical content knowledge)、學生及其學習特點的知識 (knowledge of learners)、教育情境的知識 (knowledge of educational context)、教育目的與價值的知識 (knowledge of educational ends, purposes and values)。(劉，2003)

參考書目

佐藤學（2003）。《課程與教師》。北京：教育科學出版社。

李子建（2004）。〈課程領導與教師專業發展：知識管理的觀點〉。載於《香港教師中心學報》，3 卷，頁 15- 27 。

李瑾瑜、柳德玉、牛震乾（2002）。《課程改革與教師角色轉換》。北京：中國人事出版社。

香港師訓與師資諮詢委員會（2003）。《教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港：香港特別行政區政府。

容萬城（2005）。〈香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰〉。載《香港教師中心學報》，4 卷，頁 43-53 。

教育統籌局 (2005)。《高中及高等教育新學制 — 投資香港未來的行動方案》。香港：香港特別行政區政府。

郭曉明 （2005）。《課程知識與個體精神自由》。北京：教育科學出版社。

陳新轉（2001）。《「課程統整」理論與設計解說》。台北：商鼎文化出版社。

曾榮光（1984）。〈教學專業與教師專業化：一個社會學的闡釋〉。載《香港中文大學教育學報》，12 卷 1 期，頁 23- 41 。

葉瀾、白益民、王枏、陶志瑉（2002）。《教師角色與教師發展新探》。北京：教育科學出版社。

趙永佳、王家英（2006）。《新高中通識教育科與教師專業發展》。香港：香港中文大學香港亞太研究所。

劉捷（2003）。〈建構與整合：論教師專業化的知識基礎〉。載《課程 • 教材 • 教法》，第 4 期，頁 60-64 。

Beane, J. A. (1990). *A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.

Berliner, D.C. (1989). *Expert knowledge in the pedagogical domain*. Paper presented at the meeting of the American educational psychological association, New Orleans, LA., August 12, 1989.

Borko, H. & Putnam, R.T. (1996). *Learning to Teach*, In David C. Berliner & Robert C. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillian, 1996, pp. 673-709.

Calderhead, J. (1996). *Teachers: belief and knowledge*. In David C. & Robert C. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. pp. 709-725.

Connelly, F.M. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narrative of Experience*, The Ontario Institute for Studies in Education.

Erickson, H. L. (2002). *Concept-based curriculum and instruction: teaching beyond the fact*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

General Teaching Council for England (2003). *The Teachers' Professional Learning Framework*.

Grossman, P.L. (1994). *Teachers' Knowledge*. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds), *The international encyclopedia of education (2nd ed.)*. New York: Pergamon, 1994. pp. 6117-6122.

Harm Tillema and Gert J. van der Westhusizen (2006). *Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers*, Teachers and Teaching: theory and practice Vol. 12, No.1, p. 52-67.

Ministry of Education, Training and Youth Affairs (2000). Teachers for the 21st Century: Making the Difference. Australian Commonwealth Government.

National Board for Professional Teaching Standards (1989). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*? URL: http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf (Nov 30, 2006)

NCSS (2002). *National Standards for Social Studies Teachers.*

Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge : towards a post-critical philosophy*. London : Routledge & Kegan Paul.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 1986, vol. 15, no.2, pp.4-14.

Wiggins, G.. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Time (1980). *Help! Teacher Can't Teach !* June 16, 1980.
URL:http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,924217,00.html (Nov 30, 2006)

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

A reflective-participative approach to professional development in teaching of Liberal Studies in schools

Jacky POW, YEUNG Siu-wing
Hong Kong Baptist University

Abstract

This paper introduces a reflective-participative approach to professional development in teaching of Liberal Studies in schools. Since teachers are academic workplace learners, the use of workplace learning theories in professional development programmes is encouraged. After having analyzed the characteristics of some workplace learning theories (i.e., reflective practice and participative learning), a combined approach to professional development which emphasizes learning through experience is designed and tried out. Initial outcomes show that the approach is practical and effective. We hope that this unique professional development approach could contribute to the continuous improvement of the teaching of Liberal Studies in school settings.

Keywords

teachers' professional development, Liberal Studies, workplace learning theories, reflective practice, participative learning, focus group

摘要

本文旨在介紹一個包含「反思實踐」及「參與學習」的通識教育教師專業發展方法。正因為教師是學術工作場所中的學習者，所以在設計教師專業發展時應滲入工作場所學習理論（Workplace learning theories）。經過我們分析一些工作場所學習理論的特性之後，我們設計出一套揉合了「反思實踐」(Reflective practice) 及「參與學習」(Participative learning) 的教師專業發展方法，並對它作出測試。初步的研究結果顯示這方法是實用和有效的。我們希望這套獨特的教師專業發展方法能為持續提升通識教育科的教學質素作出貢獻。

關鍵詞

教師專業發展，通識教育，工作場所學習理論，反思實踐，參與學習，焦點小組

Introduction

This paper explores a unique approach to continuous professional development in teaching of Liberal Studies in school settings. As the teaching of Liberal Studies under the New Senior Secondary (NSS) would require teachers to have a new set of subject-content knowledge, pedagogical skills and attitude, this proposed approach combines participative learning and reflective practice as a means to facilitate the professional staff development in Liberal Studies. This reflective-participating approach is primarily focusing on fostering an apposite attitude of the teachers who want to shoulder the challenge of NSS Liberal Studies teaching. It is expected that this professional development approach could complement other professional development programmes or activities that mostly aim at the enhancement of subject-content knowledge and pedagogical skills.

Academic workplace learners

What I hear, I forget.

What I see, I remember.

What I do, I understand.

~ A Chinese proverb ~

As teaching is a professional practice, we place much attention on the actual implementation of the lessons. For teachers, pedagogical knowledge acquired from traditional professional development programmes is 'propositional knowledge' and therefore it may not be directly applicable and transferable to the academic workplace (Brockbank and McGill, 1998). This may be because workplace learning requires the ability to reflect upon ill-structured materials of learning from real life working (or teaching) situations (King and Kitchener, 1994), and this is very different from traditional learning programmes that have a well-structured framework for teaching and learning (Hager, 2000). Herrington and Oliver (1995) argue that meaningful learning will take place when learning happens in the social and physical context within which the knowledge gained will be applied. That means that learning from 'textbooks' or 'ready-made' programmes is very different from learning from authentic activities, or "the ordinary practices of the culture" (Brown, Collins and Duguid, 1989, p.34).

Although work-based learning is of low status (Reeders, 2000), various workplace-learning approaches for Liberal Studies teachers should be promoted because they are more flexible than conventional professional development programmes, and allow learners to acquire new knowledge with respect to their job requirements (Bates, 1995; de Vry and Hyde, 1997; Selwyn and Gorard, 1999). The importance of participative learning (learning from experience) for professional development at an individual reflection level then becomes eminent. It is our belief that professional development programmes based on workplace learning theories are likely to have more influence on the teaching of Liberal Studies as other professional development programmes are mostly prescriptive in nature.

Reflective practice

Self-reflection is a way of modifying and improving on-job skills without the need for external motivation

(Bandura, 1986). Avery and Baker (1990) point out that humans have the ability to self-monitor their own current performance, to decide whether it is up to standard, and then to improve or maintain it. They also believe that good teachers constantly seek to learn from their own performance and from their students. This kind of professional reflection is referred to as 'reflective practice' to distinguish it from the more general conception of 'reflection' (Brockbank and McGill, 1998). There is a wide body of literature on reflective practice in teaching since it is considered important for an educator to become a reflective teacher or practitioner (Moon, 1999). Schön (1987) called this professional enhancement practice 'professional artistry' where professionals deal with the distinctive, the unexpected, the uncertain, the value conflicts and the undetermined conditions of daily practice in which there is no corresponding 'propositional knowledge' to resolve (Brockbank and McGill, 1998). Hence, according to Schön (1987) propositional knowledge is of limited use because it disregards the realities of professional life and practice. Teachers should therefore engage in reflective practice (Brockbank and McGill, 1998; Moon, 1999) that is in line with Schön's ideas of (1983, 1987) 'reflection-in-action', 'reflection-on-action' and 'reflection-for-action' in order to learn from experience so as to engage in continuous improvement of teaching.

Although the conception of 'learning from experience' is not new, it was Kolb (1984) who explicitly modeled it into a formal cycle called the 'Experiential Learning Cycle.' Basically, it is a cycle of four recurring processes consisting of 'concrete experiencing of an experience', 'reflective observation', 'abstract conceptualization' and 'active experimentation' (Kolb, 1984). However, Boud et al. (1985) comment that Kolb himself has not elaborated much about the process of reflection in his Learning Cycle. Therefore even though Kolb's (1984) cycle might match the concept of reflective practice (Moon, 1999), it is not very helpful in promoting the practice of reflection in teaching. As such, Gibbs (1988) developed a six-stage reflective cycle, a form of experiential learning cycle, to facilitate reflective practice. The six stages are:

- Description - "What happened?"
- Feelings - "What were you thinking and feeling?"
- Evaluation - "What was good and bad?"
- Analysis - "What sense can you make of the situation?"
- Conclusion - "What else could you have done?"
- Action Plan - "If it occurs again, what would you do?"

(Moon, 1999, p.73)

This illuminates the fact that reflection in teaching and learning will not necessarily just happen; it does require suitable structured conditions to encourage it (Moon, 1999). It is for this reason that reflection should not be just any spontaneous response to a learning experience; it should be intentionally structured in a way that will facilitate reflection for continuous teaching improvement. Reflection should be structured with a clear purpose, e.g. to point in the direction of professional development, because "different types of reflection exercises will generate different types of reflection"

(Moon, 1999, p.171).

According to Brockbank and McGill (1998) there are four applications of critical reflective practice. They are:

- Personal Reflection - to reflect alone;
- Reflective Dialogue with another colleague - telling a story (to reflect after an event with a colleague);
- Reflective Dialogue with another colleague - being part of the story (to reflect with a colleague before and after an event);
- Reflective Dialogue with another colleague - enabling the development of reflective practice (e.g., for a group of colleagues in a workshop format).

(Brockbank and McGill, 1998, p.109)

These four applications of reflective practice provide a useful framework for thinking about the level of reflection in which teachers should engage. Based on this presumption, we developed a structured way that might facilitate reflection and participation; working towards teaching improvement in schools - a situated reflection exercise based on Gibbs' (1988) six-stage reflective cycle. This exercise is an opportunity for consistent, structured and supported reflection that [1] can provide a 'distilled' experience to learn from, [2] the facilitator can provide a structured framework for reflection, and [3] the participants, through sharing the same experiences, can support each other through the reflection process (Baldwin and Williams, 1988).

Participative learning

According to Heron (2002) a comprehensive model of learning consists of four basic ways of knowledge acquisition. They are 'experiential knowing' (by meeting/ encounter/ engagement with people, places, processes and things - that is, by participation in the being of what is present); 'presentational knowing' (by intuitive grasp of the meaning of the patterns and forms of nonverbal imagery, as in the various arts, in immediate perceiving, in memory and dreams); 'propositional knowing' (mediated by language); and 'practical knowing' (knowing how to do things, manifest in a whole array of skills and competencies - spiritual, psychic, aesthetic, intellectual, political, interpersonal, emotional, technical, clinical, etc.) Among the four ways of knowing, Heron (2002) regards 'experiential knowing' as fundamentally spiritual. This illustrates the importance of participative learning - learning through experience. Moreover, Montuori and Purser (1996) suggest that participative learning is more suitable than calling in 'expert' in a state of uncertainty or if the problem is ill-defined. At present the direction of development in Liberal Studies is not clear (Lam and Cheung, 2005); therefore we think it is appropriate to bring in this reflective-participative learning in our professional development programmes.

Focus Group as a platform for reflective-participative learning

A focus group is a popular tool for collecting insights and opinions from a target group (Puchta and Potter, 2004). It has been commonly used to elucidate the

feelings and thoughts of participants towards an issue in such a way that might not be able to reveal quantitatively (Fern, 2001). Although the format of the meeting encourages free and easy discussion, comments and suggestions are recorded for subsequent analysis and interpretation to answer the prescribed objectives of the focus group.

A Focus Group usually involves six to ten selected people to spend one to two hours discussing a subject with a moderator/facilitator. According to Krueger and Casey (2000), focus group interviewing is a qualitative approach to gathering information inductively and naturalistically. The basic uses of a focus group are problem/goal identification, planning, implementation, assessment (Morgan, Krueger and King, 1998), understanding concerns, and policy making and testing (Krueger and Casey, 2000). Moreover, a focus group is not for getting consensus or educating people although it is sometimes used to inform decision (Krueger and Casey, 2000). As the basic use of a focus group is to listen and gather information, it is a good qualitative data collection method to be used in Liberal Studies where group discussion is a common place for students in responding to an issue or exchanging ideas.

To try out the effectiveness of this reflective-participative approach, two focus group discussions were conducted. These were specially designed to provide a "testing ground" for Liberal Studies teachers to practice a focus group discussion, with the guidance from the authors who served as a moderator. With a current social issue as the focus of discussion, participants are expected to familiarize themselves with the skills in listening and expressing viewpoints, as well as to learn how to respect the others. This also lets participants appreciate the role and responsibilities of a moderator and/or as a focus group member. The design for a focus group is to conduct a discussion until it has reached the point of theoretical saturation - the point when members are not gaining new insight (Krueger and Casey, 2000). When the discussion was over, they were required to reflect on their own performance and comment on each other in terms of their attitudes. To do these, they had to fully aware of the tension in the discussion.

Methods

1. First Focus Group

   The first focus group discussion was held in October 2005 when Hong Kong was hosting World Trade Organisation's (WTO) 6th Ministerial Conference. This was a big event in Hong Kong and everybody was talking about it at that time. We then naturally set an issue relating to this Conference. Finally, we agreed to use "WTO Conference in Hong Kong - Good or Bad to Hong Kong?" as the issue. It was a hot issue and we expected the focus group would have a heat discussion on it. Seven students from a postgraduate diploma in education (PGDE) course were invited to this first focus group discussion. These participants were chosen according to their academic background, this was because we would like to have views and comments from different perspectives. They were graduates from seven different academic disciplines, viz. Chinese, English, Mathematics,

Economics, Sociology, Business and Physical Education. One of the authors took on the role of the moderator. There was no need for the participants to prepare anything for this focus group and they did not know the issue for discussion before hand. They only got to know the issue right at the focus group.

2. Second Focus Group

In the second focus group discussion held on 23 January 2006, five student-teachers from a PGDE course were participated as members and one of the authors served as the moderator. Again, they came from different academic disciplines. The issue for discussion was related to the implementation of the Government's 5-day week scheme. This time, each of the participants was given a set of newspaper articles about the 5-day week scheme just before the discussion. The participants were allowed to read through the materials for 15 minutes so that they would have more background information for consolidating their viewpoints before they had actually engaged in the discussion.

In both of the focus groups, the moderators had a short opening briefing to make explicit what this exercise was about. It was made clear to the participants that the aim of the focus group discussions was to collect qualitative data about the issues. Moreover, a focus group was neither a debate nor a session to get consensus; this was conducted only to solicit viewpoints and comments. Through the focus group discussions, the participants would then develop a better understanding about the issue regardless their standpoints on it. For instance in the second focus group, one of the participants argued that he could have offered more meaningful comments if he was given more time to read through the materials provided before the discussion. However, we reminded him that a focus group towards a current issue can be held more than once. If there were some points that had yet been clarified or there were not enough information to further the discussion or stimulate any insights, then a second or even third focus group could be conducted until it has reached what Krueger and Casey (2000) called "the point of theoretical saturation". This is especially the case if focus group discussion is used in learning and teaching of Liberal Studies. These were emphasized to the participants to pre-empt any misunderstanding about the nature of this focus group exercise. With the consent of the participants, the focus groups were video-taped for analysis.

Discussion

It was observed that the participants started their discussion towards the issue by using their "commonsense" (Chi, 2005), and then they started to provide some personal experiences and more concrete examples. For example in the Second Focus Group, a participant who was on the side of the Government's

5-day week scheme first mentioned that efficiency was more important than merely counting the number of working hours. This "quality is more important than quantity" kind of statement is what we referred to as "commonsense" because it is hard to judge its validity and reliability since little supporting evidence is involved (University of Texas at Arlington & Texas Department of Protective and Regulatory Services, 2003). He then put forward his support for the 5-day week scheme with his own working experience in a Government Department to substantiate his view. We found that this discussion pattern was quite common in both of the focus groups.

Although we found that most of the participants were consistent in the way that they looked at the issue, some of them had nonetheless changed their viewpoints in the course of discussion. This demonstrated that the Focus Group discussion did let the participants have a closer look at the issue and then think it over again. For those who were assertive towards their standpoint, the focus group required them to look for supportive evidence to substantiate their beliefs. For those who had changed their viewpoints no matter during or after the focus group, it required them to have an open attitude towards an issue and form new beliefs. However, whether the participants had changed their viewpoints was not our main concern; we cared more on whether they understood the interactions and tensions involved in affecting the changes. According to Coon (2006), attitudes on an issue were highly related to one's cognitive component (beliefs, ideas), affective component (emotion, feelings) and behavioural component (predispositions to act). Take the WTO Ministerial Conference issue as an example, each participant would have a belief (cognitive) about whether hosting the WTO Ministerial Conference was beneficial to Hong Kong or not. They might respond emotionally (affective) to hosting the event, finding them either respectable and delightful or intolerable and obnoxious. Then they would have a disposition to act (behavioural) in the focus group discussion, either supporting or protesting again the hosting of the WTO Ministerial Conference in Hong Kong. Although we would not know what each participant would actually "act" towards the issue at the end of the day, we had provided a platform for them to analyze the issue and make rational and coherent comments on the issue. These were to a certain degree in line with the nature of Liberal Studies, "to enable them (the students) to become informed, rational and responsible citizens of the local, national and global community" (CDC & HKEAA, 2007, p.3). We highlighted this tension among cognitive, affective and behavioural components in the post-discussion briefing to let the participants know how to use a focus group in facilitating issue enquiries in Liberal Studies.

During the discussions, there were deliberate interactions between the moderator and the members. The purposes of having these interactions were twofold. First, this could let participants to have a first-person experience as a member of a focus group. They also needed to experience how to think aloud and reflect on what they were trying to put forward. Second, this could demonstrate to the participants what qualities a focus group

moderator should have. According to Greenbaum (2000), a moderator should be:

- hard working
- self motivation
- self confident
- a quick learner, able to assimilate large amounts of complicated material very quickly
- friendly, with the ability to develop a quick rapport with people
- a good listener who is comfortable listening rather than talking
- an excellent memory and strong powers of concentration

In the focus group, we had demonstrated as far as possible to the participants that a moderator should not always playing a passive role, he or she has to facilitate the exchange of ideas while not to dominate the discussion. Moreover, a moderator also needs to clarify serious misconceptions to the participants while not to interfere seriously with the conversations. That means he or she needs to ensure the participants to have a smooth discussion of the issue without being occupied in some dilemmatic arguments due to misconceptions.

Since the interactions and tensions were noted and were shared right after the focus group, the participants had a better picture of their attitude towards the issue. Besides their attitude towards this particular social issue; we were also interested in the 'typical' way they deal with an issue. It is because their way of dealing with an issue may have direct effect on how their students would approach an issue. Hence, our aim is simple and clear. We would like to make use of this focus group exercise to let the participants aware of their attitude in approaching an issue.

We believe that after the participants had engaged in a focus group, they would gain an experience in this kind of discussion either as a member or a moderator. They would then acquire the skill in conducting a focus group and share it with their students. That is why we put forward the reflective-participative approach to professional development. In the post-discussion briefings, we had emphasized the importance of reflection and participation. The participants realized and agreed that by taking part in the focus group and reflecting on how well they performed, they started to develop the necessary attitudes and skills to become a Liberal Studies teacher.

We want our students to develop multiple perspectives through inquiry or discussion of contemporary issues (CDC & HKEAA, 2007). However, we believe that not many teachers have engaged in such kind of formal discussion about an issue from multiple perspectives, just like what the students are required to do in Liberal Studies. If the teachers themselves do not have such first-hand experience, how could they convince the students to discuss or inquire into an issue with open-mind and multiple perspectives? The continuous cycles in this reflective-participative approach thus provide an opportunity for the Liberal Studies teachers to really reflect upon what sort of attitude they should have when participating in any form of discussion and inquiry.

The two cases demonstrated that the use of focus group as a reflective-participative approach provided

the participants with a good platform to develop necessary qualities that a Liberal Studies teacher should have. If they had not been engaged in this specially designed development programme, they might not be aware of the tensions in a focus group discussion, and hence might not be able to provide an appropriate guidance to the students in a Liberal Studies class. It was very encouraging to see the initial success of this approach; most of the participants (student-teachers) in the focus groups valued this opportunity to have a formal discussion to a current issue which helped them to have a reflection on their role as a member in a group discussion, or later as a moderator. This also had an extra benefit that the participants might learn how to respect the others even though they were having contrasting views towards an issue. We trust that this reflective-participative approach is effective and is a congenial way to foster apposite attitude of the Liberal Studies teachers.

The professional development model

We in general agree that a Liberal Studies teacher should have certain competences in teaching the subject. The elements to form such competences include knowledge, skills and attitude. While the training of knowledge and skills could be easily organized, it is attitude that is most difficult to deal with. However, teacher's attitude is a key element to the successful teaching of Liberal Studies, as what we have demonstrated in the focus group exercise. If a teacher does not possess the appropriate attitude that is required by Liberal Studies, the learning environment that the teacher built might not be able to enhance the learning experience of the students, and would probably adversely affect student learning in the long run. As such, we placed much effort in developing participants' apposite attitude in the teaching of Liberal Studies. A teacher with apposite attitude is open-minded and responds appropriately to a particular situation and issue. We believe that through deliberately engaging (participation) in a focus group, the teachers would be more aware of their own attitude in responding to an issue, and then gradually develop the necessary attitudes (reflection) that a Liberal Studies teacher should possess.

This reflective-participative approach of professional development consists of cycles of three progressive stages, viz. Self-consciousness, Development and Enhancement. Figure 1 summarizes the various stages involve in the developmental processes. Through this reflective-participative approach, it is expected that there will be a continuous improvement in the teaching of Liberal Studies by developing apposite attitude of LS teachers.

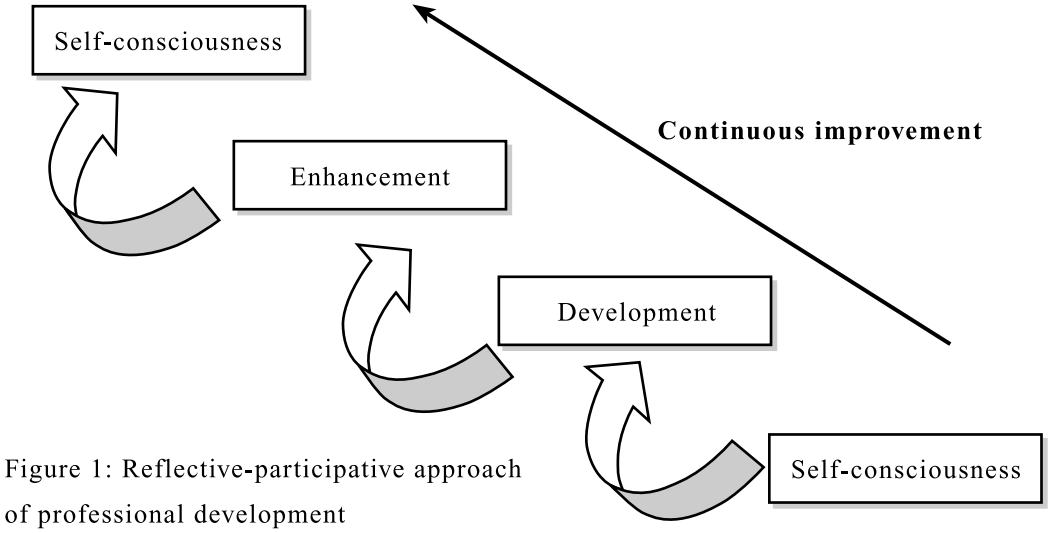


Figure 1: Reflective-participative approach of professional development

In the 'Self-consciousness' stage, we would assist the participants to understand themselves in terms of attitude. The focus of this stage is to let the participants develop self-consciousness and to reflect upon their performance according to Gibbs' (1988) six-stage reflective cycle in a focus group discussion. In order to help participants to develop their own understanding towards attitude, Cattell's 16 Personality Factor Model (Conn and Rieke, 1994) (Figure 2) is used as a tool, although there are other psychological inventories to measure the affective and cognitive components of attitudes (Crites, Fabrigar, and Petty, 1994). We found that Cattell's 16 Personality Factor Model is simpler, more generic and easier to understand. Moreover, the use of Cattell's 16 Personality Factor Model is not for accurately measurement but for the individual participants to have an image of their attitude. It is believed that when the participants have a better understanding of their own attitudes, they might move away from the extremes of particular factors which might not be suitable in the teaching of NSS Liberal Studies. After all, it is attitudes that prepare us to act in certain ways (Coon, 1006). This echoes what we discussed above that a Liberal Studies teacher would need to possess not only certain subject-content knowledge and pedagogical skills, but also apposite attitude in the teaching of Liberal Studies.

A post focus group interview of two participants had showed the effects of this Self-consciousness stage on fostering an apposite attitude.

> I was dubious at the beginning. But when I spoke up (in the focus group), I had a sense of "being respect". And I also learned how to be an active listener... In our group, one of the members dominated the discussion and he expressed his views in a very coercive way. However in the reflection part (of the focus group), he initially denied that

he had behaved in that way. But eventually he seemed to understand the need to be open-minded and respect the others. Hence, I realized that we might not be able to see our own attitude when we were expressing our views and that we really needed to have constant reflection on this (the attitude), especially we are a Liberal Studies teacher. [Participant A]

This focus group did help me to be more aware of my attitude and let me discuss an issue with multiple perspectives... The video-recording of the focus group would definitely facilitate our own reflection on the attitude. [Participant B]

Descriptors of Low Range	**Primary Factor**	**Descriptors of High Range**
Reserve	**Warmth**	Warm
Concrete	**Reasoning**	Abstract
Reactive	**Emotional Stability**	Emotionally stable
Deferential	**Dominance**	Dominant
Serious	**Liveliness**	Lively
Expedient	**Rule-Consciousness**	Rule-conscious
Shy	**Social Boldness**	Socially bold
Utilitarian	**Sensitivity**	Sensitive
Trusting	**Vigilance**	Vigilant
Grounded	**Abstractedness**	Abstract
Forthright	**Privateness**	Private
Self-Assured	**Apprehension**	Apprehensive
Traditional	**Openness to Change**	Open to change
Group-oriented	**Self-Reliance**	Self-reliant
Tolerated disorder	**Perfectionism**	Perfectionistic
Relaxed	**Tension**	Tense

Figure 2: Cattell's 16 Personality Factors (Adapted From Conn & Rieke, 1994)

In the 'Development' stage, a portfolio is used to assist the participants to develop according to their own characteristics and needs. This portfolio, with Cattell's 16 Personality Factors, will serve as a guide for individual development. Participants can take up other Continuous Professional Development Programmes that suit their developmental needs.

In the 'Enhancement' stage, participants should have more understanding on their attitude. They would design their learning activities for Liberal Studies classes according to their own personal styles. Participants will share their designed activities and teaching experience. We believe that behind each experience sharing there should be a purpose, whether it is made explicit or not. For instance, sharing a successful teaching experience may be persuasive in convincing others to adapt to a teaching method that was effective in a certain situation. Sharing a problematic case may be a warning to the others not to repeat the same mistake. Hence we insist to have a structured experience sharing session so that the participants can share their experiences in a formal setting.

The professional development approach introduced in this paper suggested the use of focus-group as a platform to develop LS teachers' attitude. In actual implementation, teachers can pick any current issues related to the 6 modules of Liberal Studies (CDC & HKEAA, 2007) as a discussion topic for a focus group. As the emphasis of the approach is on the attitude that teachers adopted in the discussion, there is no need for them to exhaust all the perspectives and standpoints. As such, most focus groups could last for an hour or less and can be held anytime or when teachers meet together for lesson preparation. This professional development approach apparently would not take too much time from Liberal Studies teachers in a school. Besides, frequent running of focus groups is not necessary. Roughly speaking, once in every two months would be a favourable practice. Given the special nature of this subject, if teachers can spare an hour or so once every two months to develop their professional attitude in the teaching of Liberal Studies, we trust that it is very worthwhile.

Conclusion

"Teaching Liberal Studies can be challenging. It calls upon teachers to be open to new knowledge and ready to take on the new paradigm about learning and teaching which underlines the current curriculum reform" (CDC & HKEAA, 2005, pg. 81). We trust that this unique professional development approach could contribute to the continuous improvement of the teaching of Liberal Studies in school settings. We want to conclude this article by quoting a credo of active learning by Silberman (1996, p.1):

> What I hear, I forget
>
> What I hear and see, I remember a little
>
> What I hear, see, and ask questions about or discuss with someone else, I begin to understand
>
> What I hear, see, discuss, and do, I acquire knowledge and skill
>
> What I teach to another, I master.

References

Avery, G. and Baker, E. (1990) *Psychology at Work* (2nd Ed.). New York: Prentice-Hall.

Baldwin, J. and Williams, H. (1988). *Active Learning: A trainer's Guide*. Oxford: Blackwell Education.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bates, A. (1995). Technology and the Future of Education. *Technology, Open Learning and Distance Education.* London: Routledge.

Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985) (Eds.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Brockbank, A. and McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education.* Buckingham. Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco: Jossey Bass.

Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher,* 18(1), pp.32-42.

Chi, M.T.H. (2005). Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust. *Journal of the Learning Sciences,* 14(2), pp.161-199.

Conn, S. R. and Rieke, M. L. (1994). *The 16PF Fifth Edition Technical Manual.* Champagne, IL: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.

Coon, D. (2006). *Psychology: A modular approach to mind and behaviors* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.

Curriculum Development Council & Hong Kong Examination and Assessment Authority (2005). *Proposed New Senior Secondary Curriculum and Assessment Framework - Liberal Studies* (2nd Draft). Education and Manpower Bureau, HKSARG.

Curriculum Development Council & Hong Kong Examination and Assessment Authority (2007). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6) - Liberal Studies)*. Education and Manpower Bureau, HKSARG.

de Vry, J.R. and Hyde, P. (1997). Supporting Faculty Exploration of Teaching with Technology. *CAUSE/EFFECT,* 20 (3), pp.45-48.

Fern, E.E. (2001). *Advanced focus group research.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: a guide to teaching and learning methods.* London: Further Education Unit.

Hager, P. (2000). Know-How and Workplace Practical Judgement. *Journal of Philosophy of Education,* 32(2), pp.281-296.

Heron, J. (2002). Living Spirit - New Dimensions in Work and Learning. *Keynote Speech of International Conference on Organisational Spirituality,* 22-24 July 2002. http://www.human-inquiry.com/Keynote2.htm (accessed on 15 March 2006)

Herrington, J. and Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: implications for the instructional design of multimedia. *Proceedings on Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference 1995.*

http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf (24 Nov, 2000).

King, P. and Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgement.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Krueger, R. and Casey, M.A. (2000). *Focus Group (3rd edition) - A practical guide for applied research.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Lam, C.C. and Zhang, S. (2005). Liberal Studies: An illusive vision? *Hong Kong Teachers' Centre Journal,* Vol.4, pp. 35 - 42.

Montuori, A. and Purser, R. (1996). Ecological futures: Systems theory, postmodernism, and participative learning in an age of uncertainty. In D. Boje, D. Gephart, & T. Joseph, (Ed.). *Postmodernism and Organization Theory,* pp. 181-201, Newbury Park: Sage.

Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development: theory & practice.* London: Kogan Page.

Morgan, D.L., Krueger, R.A., King, J.A., (1998). *Focus Group Kit.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Puchta, C. and Potter, J. (2004). *Focus group practice.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Reeders, E. (2000). Scholarly Practice in Work-Based Learning: fitting the glass slipper. *Higher Education Research and Development,* 19(2), pp.205-220.

Schön, D.A (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Selwyn, N. and Gorard, S. (1999). The Role of Educational Technology in Establishing a "Learning Society". *British Journal of Educational Technology.* 30(4), pp.374-376.

Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

University of Texas at Arlington & Texas Department of Protective and Regulatory Services (2003). Training on Using Data to Make Decisions (Accessed 2 Feb 2007). http://www2.uta.edu/ssw/trainasfa/glossary.htm

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》，*Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

公開考試主導下的「通識教育」學習經歷——高級程度通識教育科會考考試報告(1994-2005) 分析[1]

Learning experience in public-exam-oriented "Liberal Studies" – an analysis of AS Liberal Studies examination reports (1994-2005)

許寶強
嶺南大學文化研究系

摘要

本文討論在公開考試的框架下，如何邁向教改和新通識科的課程目標。以1994-2005年的高級程度通識教育科會考考試報告作為研究對象，本文嘗試找出公開考試的實際評分標準，並分析這些評分標準如何指導通識科的實際教與學經歷，討論教師和學生應如何面對和處理公開考試，以更有效地讓通識科的課程目標在學生的學習經歷中得到貫徹。

關鍵詞

通識教育，學習經歷，公開考試

Abstract

This paper discusses the question of how to achieve the curriculum objectives of the NSSLS subject within the public examination framework. Through studying the 1994-2005 AS Liberal Studies examination reports, this paper attempts to examine the actual grading criteria of the past LS examinations, and to analyze how these grading criteria have shaped teachers' and students' actual teaching and learning experiences. It then discusses strategies that teachers and

students could adopt, in face of public examinations, to more effectively facilitate students' actual learning experiences that are in alignment with the LS curriculum objectives.

Keywords

Liberal Studies, learning experience, public examination

前言

2001 年發表指導課程改革的綱領性文件《學會學習——課程發展路向》（課程發展議會）提出的課程改革遠景和目標[2]，是讓學生學會學習：包括八個學習領域的內容、九種共通能力和相關的價值觀。而要達致這些願景和目標，文件提出除了要設計有效的教與學策略以外，還得建立能促進學習的評估。《學會學習》文件指出，「評估除篩選之外，更重要的作用在促進學習。」（頁 vii）。

《學會學習》文件第四章第六節更詳細地談及促進學習的評估的一些基本原則，指出評估除了作甄選用途外，其結果「可提供資料讓學生改進學習，也讓教師檢討和改善教學」（頁 72）。文件又指出，「公開考試和學校多依賴筆試作為主要的評估工具」，無法反映學生的學習經歷和過程，因此會「把學習的範圍縮窄」，而「如果評估模式不改變，課程改革也不會成功」（頁 73）。

因此，《學會學習》文件建議學校可採用「多元化的評估模式，多注重培養創造力、發表意見、建構知識和照顧學習差異」（頁 73）；並認為「與其評估死記硬背的資料，教師可多就學生的高層次思維、創造力及對概念的了解方面，多作評估。」（頁 74）

不過，儘管教改倡議各種新的教育目標，但由於未能取消公開試這關卡，因此《學會學習》文件建議的形成性評估（formative assessment）和多元化評估模式，恐怕仍然會在很大程度受到公開試的框限。本文嘗試以高級程度通識科為案例，分析這個目標是改善學生的學習方法、分析能力和批判思維的科目，在仍然採用以公開試為主導的評估方法下，教師和學生可以如何邁向教改倡議的教育目標。

通識教育科的考試和評核

通識科是課程改革的一個核心項目，由現有高級程度的選修科，轉為新高中課程的必修科，這科目的重要性，是十分明顯的[3]。新高中通識科的課程目標，包括讓學生獨立思考、建構知識、發展多角度思維、批判思考和創意能力等等，與課程改革的目標一致。而現有的高級程度通識科，也強調類似的課程目標。因此，分析通識教育科的考試設計，應該可以幫助我們了解課程改革在具體執行的過程中，所真正起的教育效果，以及尋找改善評核設計的方向。

高級程度通識科的評核方式主要包括兩部分，第一部分是公開考試，佔總分的 80%，學生可以在通識科中的六個單元中選考其中兩個單元，每個單元各佔 40%。除了公開考試以外，學生還需要提交一份專題研究報告，佔總分的 20%，先由學校老師評分，再根據學校的公開試成績，調整專題研究報告的成績。本文主要以影響最大的公開考試部分作為分析對象。

新高中通識科的考評設計也十分接近，由佔80%的公開考試和佔20%的校本評核組成，而校本評核的成績也需經通識科公開試的成績調節。此外，考評局提出的試卷樣本，與高級程度公開試的試題基本上分別不大，主要由「資料回應題」構成，增加了的是較開放的「論述題」。

由於公開試成績對學生升學很重要，而考生的成績基本上由公開試的表現決定（校本評核也由公開試成績調節），因此《學會學習》倡議的「多元化評估模式」所起的作用，十分有限。相反，公開試的「篩選」功能，恐怕仍然遠比「促進學習」受教師和學生重視。

公開試的性質，基本上是強調學生之間的競爭，而非教改所倡議的其中一個目標——協作學習；此外，一次過的公開試本質上是量度結果的總結性評估（summative assessment），而不是檢討學生的學習過程並作為回饋以促進學生學習的形成性評估（formative assessment）[4]。不過，儘管主要目的是「篩選」學生，公開考試仍然在很大程度上影響甚至指引學生的學習方向，因此，仔細地分析公開試的設計和評分標準，對理解以至改善通識科的評核方法，以及找出對應的教與學方法來達至課改的目標，應有一定的幫助。

為此，教育局和教師都必須回答以下問題：我們應如何設計通識科的公開考試，並在既定的公開考試框架內，進行能夠促進學生的學習經歷與教改目標相符的教與學？

高級程度通識科會考1994年至2005年的考試報告內容分析

要回答上述的問題，一個可行方法是檢視過去十多年高級程度通識科會考的經驗，從中汲取可資借鑑的教訓。系統地研究這些考試報告評語，或可幫助我們檢視高級程度會考通識科為學生提供（或沒有提供）什麼學習經歷，以及未來考試設計應改善的方向。本文選取高級程度通識科會考1994年至2005年的考試報告，進行內容分析（content analysis），希望從中了解評卷員實際採用的評分準則，以至這些實際的評分準則如何影響教師和學生的教學經歷，並分析通識科的評核和相關的教與學，所可能帶來的教育效果。

從過去十多年的考試報告概括出的考生表現，可以看到，似乎沒有證據證明學生在一些通識科重視的面向，例如分析批判能力、獨立思考，有明顯的進步。此外，從考試報告中，我們可以發現評卷員所重視的因素和以此來評分的標準，主要可以概括為下列三方面：1. 內容方面：評卷員較重視脈絡化的知識（contextualized knowledge）、掌握基本的資料、懂得利用試卷提供的資料和統計數據，以及表達「平衡」的觀點；2. 分析及表達技巧方面: 評卷員大多重視學生是否擁有分析和批判能力，語言表達能力也是極之重要的因素；3.考試技巧：閱讀解題能力和適當地分配時間[5]。

從1994-2005年的高級程度會考通識科的考試報告中，我們可以經常看到這三類評卷員實際重視的準則：

1. 內容方面的要求

(1) 強調脈絡化的知識

評卷員近年經常指出學生的答案未能置放於具體的社會脈絡中去討論，例如指考生「未能有效處理一些包含歷史和本地因素」*(05環境教育甲組1a[6])*；「沒有深入討論香港在國際環境和本地制度脈絡下的表現」*(04環境教育甲組1a)*；「多認為關係是靜態和直線發展的，而沒有將該議題放在實際的環境來討論」*(03香港研究甲組3a)*；「其討論都局

限在一些技術觀點，忽略了相關的社會、政治和制度的脈絡」*(03 環境教育乙組 6a)*；而「考生如能從較宏觀的社會、政治和制度脈絡，以及兼顧本地和國際層面的因素，對議題進行深入剖析，定能改進其答案質素」*(03 環境教育「一般評論」)*。

此外，考生在答案中提出的建議，則往往被批評脫離實際，也就是不符合香港和國際社會的具體環境，因此「欠缺可行性」*(05 今日中國乙組 4b；05 香港研究甲組 3a；05 環境教育乙組 7b；04 香港研究乙組 4a；04 環境教育乙組 7b；04 人際關係乙組 4b；01 環境教育甲組 2b；96 科學、技術與社會丙組 7；94 環境教育甲組 1a)*。

(2) **對基本事實和具體例子的強調**

另一個評卷員經常批評的事項，是指考生除了對一些他們切身的問題（例如教育議題）較熟悉外 *(03 香港研究乙組 5；03 香港研究「一般評論」)*，並不掌握很多重要的基本事實。在各年的考試報告中，我們不難發現下列的評語：「考生對過去十年間重要的政治、社會和經濟議題認識與理解不足」*(05 香港研究甲組 1a)*；「由於大部分考生對有關案件所知不多，加上有限的法律和司法程序知識，他們只能引述題目內的資料而未予深入的討論和分析」*(05 香港研究乙組 4a)*；「考生對政治概念和在香港特別行政區政治體制內的政治事件，所知不詳」*(05 香港研究乙組 5a)*；「考生對中國的自然及人文狀況認識頗為有限」*(05 環境教育乙組 5a)*；「對政治概念，以及香港與內地所發生的政治事件亦所知有限」*(04 香港研究 2)*；「考生的答案顯示出他們對中國經濟發展課題認識不足」*(04 環境教育乙組 4a)*；「為數不少的考生更將一般眾所周知的環境問題所涉及的基本事實和概念有所混淆」*(04 環境教育「一般評論」)*；「對這件事缺乏認識」*(03 香港研究乙組 4b)*；「考生對政治和憲制的問題看來不太熟悉」*(01 香港研究「一般評論」)*；「不少考生對環境問題和環保等的一些主要概念認識不足」*(01 環境教育「一般評論」)*；「他們在分析該事件時缺乏基本知識」*(00 環境教育乙組 6a)*；「對社會和科技的基本知識頗為貧乏」*(00 科學、技術與社會「一般評論」)*；「考生並不熟悉現行特別行政區的政制，這是令人驚訝的」*(99 香港研究甲組 2)*；「很多考生對一些問題認識甚少」*(99 科學、技術與社會總評)*；「考生又常引用不切題或不適當例子，此顯示其對社會現況缺乏認識」*(94 現代世界甲組 2)*；「大多數考生對世界銀行所知極少」*(94 現代世界丙組 7b)*。

考試報告又指出，很多考生在答題時無法提出一些具體的例子，以說明自己的看法 *(01 現代世界乙組 6a；96 香港研究總評；96 今日中國乙組 3b；94 香港研究丙組 4；94 環境教育丙組 4)*。對評卷員來說，好的答案則必須提出具體的例子，以支持考生的論點；缺乏例證的答案是壞的答案，往往只泛泛而談，重複提出一些概括、籠統和含糊的

觀點（*05 人際關係乙組 7a；05 科學、科技與社會乙組 4a；01 人際關係甲組 1b；01科學、技術與社會乙部4；01科學、技術與社會乙部 7b；00 人際關係甲組2b；00科學、技術與社會「一般評論」；99人際關係甲組2；99人際關係甲組3；99人際關係乙組7 ；94環境教育甲組2a ；94人際關係總評；94人際關係丙組 5*）。然而，「通識教育科的考生至為重要的是能提出有力的論據以支持所作的結論」*(96環境教育總評)*，因此，「考生宜在答案中舉出更多相關例子，以求證實本身的論據」*(95 現代世界總評；05 科學、科技與社會甲組 1a；04 人際關係乙組 7b；04 科學、科技與社會乙組 6c)*。

(3) **能夠理解並利用試卷提供的資料和統計數據**

評卷員也十分強調理解並利用資料和統計數據作答的重要性。考試報告經常批評考生沒有充分引用題目所附資料及數據來解釋答案（*05 人際關係甲組 1a；05 今日中國乙組 7a；04 人際關係甲組 3a；04 今日中國乙組 6a；03 現代世界甲組 2；03 今日中國甲組 3；01 人際關係甲部 1a ；00 人際關係乙組 7；01 人際關係乙部 4a ；99 科學、技術與社會甲組 3a；96 環境教育丙組 4a ；94 現代世界乙組 3b；94 今日中國總評；94 今日中國甲組 1a*），又不善於處理和消化數據（*04 香港研究 6a；04 香港研究「一般評論」；03 香港研究乙組 6a；03 人際關係甲部 2a；01 人際關係甲部 3a ；01 人際關係「一般評論」；96 科學、技術與社會總評；96 香港研究總評*）。

考試報告又指出，有些考生甚至會錯誤詮釋資料、數據和統計圖表（*04 環境教育甲組 1a；04 人際關係乙組 5；96 現代世界丙組 6；95 香港研究乙組 2a, b；94 環境教育甲組 2a*）。考試報告進一步指出，相較文字資料，考生似乎更缺乏處理統計資料的能力：例如指出考生「在處理統計資料時表現較差」*(00 人際關係「一般評論」)* 和「考生在以數據為資料的題目中的表現，較以引文為資料的題目遜色」*(99 香港研究總評)*，結果是「考生多迴避附有統計數據的題目」*(99 人際關係總評)*。

除了忘記引用文字和數據資料以外，考生也經常被批評不懂分析資料，特別是數據資料的分析：「很多考生只簡單複述表中所提供的資料，而沒有嘗試辨析其轉變趨勢」*(03 環境教育甲組 3a)*；「多數考生只描述數字所反映的差異，而未有提出充分解釋」*(96 人際關係乙組 3b)*；「多數考生未將所列評論作合理歸類，其分析亦嫌貧弱」*(94 人際關係丙組 7)*。

(4) **對平衡觀點的要求**

對評卷員來說，考生若能在答案中提供「平衡觀點」，「力求答案平衡，以免流於片面」*(01 現代世界「一般評論」)*，將能獲得較好的分數。然而，並不是很多考生能做到這點（*05 香港研究甲組 2b；05 香港研究乙組 7*）。考試報告所重視的「平衡觀點」，指的是能夠同時提出「正、反的論據」和考慮不同方面的因素。

考試報告經常強調「正、反論據」的重要性，例如：「考生能指出全球化的正面和負面影響」*(05現代世界乙組5)*、「正、反兩面的因素，要分析比較，使答案更有說服力」*(05 今日中國「一般評論」)*、「須就所選三項評論中的正反之處加以分析」*(03科學、技術與社會乙組7)*、「考生能充分討論外援對發展中國家的正面及負面影響」*(00現代世界乙組7)*、「分析中國加入世貿對中國現代化的正面和負面影響」*(00 今日中國甲組1)*、「在回答議論題時，考生須兼顧正反兩方，使答案能達致均衡和客觀」*(99現代世界總評；95 人際關係丙組5b)*。

不過，報告也指出，並非所有考生都能夠在答案中提出正、反觀點 *(04香港研究3b；99環境教育乙組7；95今日中國甲組1；94環境教育乙組3b)*，表現優秀的考生則能夠「評估每項選擇的利弊」*(04科學、科技與社會「一般評論」；04香港研究6b；95香港研究丙組3)*，並能夠在提出支持自己的意見之餘，也可以同時分析和駁斥相反的意見 *(05今日中國乙組6b；01現代世界乙組7； 94香港研究丙組7； 94環境教育乙組3c；94環境教育丙組總評；94環境教育丙組7； 94今日中國總評)*。

「平衡觀點」也指考慮多方面的因素，在答案中「提出多個『原因』」*(04今日中國乙組4；04今日中國「一般評論」；00人際關係「一般評論」；96人際關係甲組2a；95環境教育甲組1b)*。所謂多方面的因素，可以是以經濟、政治、社會等面向來分類，例如「很多考生僅著眼於經濟利益，而表現較佳的考生能同時論及政治利益」*(05現代世界甲組3)*，而「若考生...一併考慮社會、經濟和政治等因素，將可獲得較高分數」*(05環境教育甲組2b)*；也可以是指不同社群，例如建議考生應「從不同角度考慮問題，並就各自在朋輩、家庭、社群中的經驗作出申述」*(99人際關係總評)*；或以功能來分類，例如指出「從立法、監察和代表這三方面來分析，則其答案更有系統」*(95今日中國丙組4)*。相反，「只提出單方面或表面看法的考生則得分較少」*(04科學、科技與社會乙組6a；03今日中國「一般評論」；99香港研究甲組1；99現代世界乙組6)*。

考試報告又指出，考生應該要進一步把不同的觀點歸類，並比較這些不同的因素 *(04今日中國甲組1；01環境教育乙組5a； 01環境教育乙組7； 01人際關係甲部2a； 99人際關係甲組1)*。

2. 分析及表達技巧方面的要求

(1) 分析及批判能力

差不多每年的考試報告都提到，考生的答案過於膚淺和表面化，缺乏深入的分析 *(05香港研究甲組1b；05環境教育甲組3b；05科學、科技與社會甲組2c；01香港研究乙組7；03香港研究甲組3a ；03香港研究乙組6b ；01今日中國乙部6 ；01 香港研究甲組3b；01環境教育「一般評論」； 00香港研究甲組1b； 00科學、技術與社會甲組2a； 99科學、技術與社會乙組6；99香港研究乙組4；99人際關*

係乙組6；96香港研究乙組3a ；96香港研究甲組 1 a ；9 6 人際關係丙組 8a；96 今日中國甲組 2a；94 人際關係丙組 4a；94 香港研究甲組 2）。評卷員所指的「深入分析」，主要是指「未經消化」地「敍述」或「純粹複述資料」以外的「解釋」*(05 環境教育乙組 5a；05 環境教育「一般評論」；05 香港研究甲組 1a ；04 香港研究甲組 2；04 香港研究「一般評論」；04 環境教育「一般評論」；03 環境教育甲組 1b；03 環境教育「一般評論」；01 現代世界「一般評論」；01 科學、技術與社會乙部6a；96科學、技術與社會甲組 1b)* 和「進一步的申述」*(00 香港研究甲組 2；94 香港研究丙組 6a；94 人際關係甲組 1b；94 今日中國甲組 1a）*，*以至「提出個人見解」(00 香港研究「一般評論」；94 環境教育乙組 3c）*；也有一些評卷員把「深入分析」理解為「具高度邏輯性及推論精密」*(05 科學、科技與社會「一般評論」；96 環境教育總評）*，另一些則要求考生不要重複「陳腔濫調」*(00 科學、技術與社會「一般評論」)*。

另一樣可能影響評卷員對考生的分析能力評價，應是考生建立聯繫或評估因果關係的能力 *(95 香港研究乙組 2c, d, e）*，例如把「討論恰當地與不同社會團體的環境價值觀拉上關係」*(03 環境教育乙組 4a)*，或「將子女成長的某些方面與父母的行為和態度加以聯繫」*(03 人際關係乙組 6a)*，又或「指出『大學聯合招生辦法』的修改與大學畢業生的就業機會及工作滿足感之間的關係」*(96 人際關係丙組 8b)* 和「將環境問題與日常生活相結合」*(95 環境教育總評)* 等等。

此外，考試報告也經常批評考生缺乏批判能力 *(03 科學、技術與社會「一般評論」；00 香港研究「一般評論」；99 科學、技術與社會總評；99 今日中國乙組 5）*。評卷員眼中的「批判能力」，主要是指不能僅提出單方面的觀點，忽略其他看法，而應多方面分析問題 *(01 今日中國「一般評論」；96 今日中國總評)*，例如「多數考生說明他們何以同意或不同意該校長的觀點，但只有少數考生能指出學童本身亦應負上部分責任」*(95 人際關係丙組 4a)*。

(2) **對語文表達能力的重視**

歷年的考試報告，很多評語都針對考生的語文表達能力，包括答案的「文章組織和句子結構」、「鋪陳和表達技巧」等 *(03 香港研究「一般評論」)*。經常看見的批評包括書寫「缺漏和鬆散」、「組織欠佳」、「答案冗長」*(04 香港研究甲組 3b；01 人際關係乙部 4b；00 人際關係「一般評論」；95 環境教育總評；95 科學、技術與社會總評；95 今日中國總評；94 現代世界總評；94 今日中國總評)*、「未能以明確、精簡而有組織（和具連貫性）的方式提出其論證」*(04 環境教育「一般評論」；03 環境教育「一般評論」)*。

此外，個別評論則針對一些特定的語文表述方式，例如不鼓勵考生「過多以列點形式作答」*(01 人際關係「一般評論」)*，或提醒考生的答案不應「過

長」*(01科學、技術與社會甲組1a)*，並要小心「串錯英文用字」及使用「混亂的語句」*(96香港研究總評)*，也有要求考生「須多加注意辯論技巧」*(95科學、技術與社會總評)*，以及提醒他們留意錯別字和指出「恰當的分段及清晰可辨的字體，當能提高答卷的可讀性」*(95香港研究總評)*。

祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基（2006）的研究也印證了語文表達能力在高等程度通識科會考的重要性，他們指出：「雖然教師強調語文能力並非本科評核的重點，但我們發現教師給予高分的考卷，都有一個特色，就是語文能力表現較優。.....通識教育科雖然不強調要訓練學生的語文能力，但我們發現在公開考試中取得高分的考卷，其文章結構較完整，答案亦較長；這反映出通識教育科對考生在語文能力方面有一定要求。」(p.23)他們的研究又指出：「文章鋪排、文字運用及答題的語調對評核分數有頗大影響」(p.55)。

3. 其他考試技巧——閱讀解題和時間分配

考試報告又批評考生沒有細閱題目，甚至誤解問題，錯引所附資料和數據，或不明白當中一些關鍵詞或語句，導致答非所問，因而失分*(05人際關係「一般評論」；05科學、科技與社會甲組1c；04香港研究甲組1b；04環境教育甲組3b；04環境教育「一般評論」；04人際關係甲組2b；04人際關係乙組6b；04科學、科技與社會甲組2b；03人際關係甲組1a；03人際關係甲組1b；03人際關係甲組2a；03人際關係乙組6a；03人際關係「一般評論」；01環境教育甲組1a；01環境教育甲組2a；01環境教育「一般評論」；01人際關係甲部1a；01人際關係乙部4b；01人際關係乙部7b；01人際關係「一般評論」；01現代世界甲組3b；01科學、技術與社會甲部3b；01科學、技術與社會乙部5b；01科學、技術與社會「一般評論」；00香港研究乙組4；00人際關係甲組1；00人際關係甲組2；00人際關係「一般評論」；00現代世界甲組2b；99香港研究乙組5；99人際關係甲組3；99人際關係乙組4；96環境教育總評；96現代世界總評；96科學、技術與社會總評；96科學、技術與社會丙組5a；95環境教育總評；95人際關係總評；94環境教育乙組3a；94環境教育丙組5)*。

此外，評卷員也經常提醒考生要適當地分配考試時間，不應在一些問題上提供過於冗長的答案，或花費太多時間於細節，導致做不完一些題目*(99環境教育總評；04環境教育甲組3a；04人際關係乙組4b；04科學、科技與社會「一般評論」；01環境教育「一般評論」；01科學、技術與社會「一般評論」；00人際關係「一般評論」；99環境教育總評；99科學、技術與社會總評；95香港研究總評；95人際關係總評；94今日中國總評)*。

(1) 考試報告內容分析

儘管公開考試的主要作用在於篩選學生，與通識科的課程目標不完全配合[7]，但仍然能夠為課程的設計和執行回饋信息，並在一定程度上指導學生的學習方向。

事實上，從過去十多年高級程度會考通識科的考試報告中，我們不難看到考生答案不夠深入、過於空泛和表面、缺乏實證材料的支持等評語。 這些歷年均會出現的評論，反映出過去的高級程度通識科的教與學效果，與理想的目標仍有一段距離。透過系統地分析

這些考試報告中的信息，可幫助課程的設計和執行者了解過去的通識科的教與學局限，以至尋找未來改善的方向，設計新的學習經歷，有效地提升學生的基本知識、分析水平和表達能力。

此外，從上述對 1994-2005 年高級程度會考通識科考試報告的分析中，我們也可以看到不同單元、不同年份的考試報告所強調的重點並不完全一樣，而且評卷員據以評分的標準也不是完全精確客觀，而是往往帶有一定程度的任意性，例如強調脈絡化的知識、分析及批判能力等準則，如何具體地指導評卷員的實際評分，恐怕並不是完全清晰瞭然的。祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基（2006）的研究也指出，不少有教授通識科經驗，甚至曾任公開考試閱卷員的教師，在評改答題樣本時，給出的評分，往往存在很大的差異（p.24）。不過，考試報告反映的也並非僅是任意的主觀評語，當中還包括一些可辨認的共同關注，包括對語文表達能力的重視（例如文章組織、句子結構、字體等）、對具體例子和基本事實的強調、對「平衡觀點」的追求、以至對準確地閱讀解題和能夠理解並利用統計數據等的要求。這些既有差異但也有共同性的評分準則，儘管在一定程度上規限了通識科的課程目標，但也同時為教師和學生的學習經歷提供了一個彈性的空間。

首先，不是十分精確客觀的評分準則，使教師和學生難以完全依據考試的要求（因並不十分清晰）來學習，因此為學生的學習經歷提供考試主導以外的可能性；其次，倘若教師（或學生）想針對具體和共通的考試評分準則來教（或學），也不一定與通識科的課程目標相違背。因為要訓練學生重視脈絡化的知識，讓他們掌握分析、批判、語文表達能力和基本知識，並可以準確地解讀問題和利用統計數據等，傳統的趕課程、多操練的方式未必比採用一些與通識科的課程目標相符的學習方法更為有效。事實上，鼓勵學生多閱讀他們感興趣的各種課外讀物，以改善語文能力和豐富學生的基本知識，或以各種活潑的教與學活動（例如戲劇），讓學生學習仔細聆聽和閱讀等，也許更能幫助學生應付通識科這類公開考試的要求。

結語

正如《學會學習》文件指出，教改和通識科倡議的教育目標，例如探究式學習和多角度思維，需要配合相應的評核改革，否則課改也無法成功。長遠來說，最理想的做法自然是把教與學為公開試服務的實踐，轉化成考評為課程目標服務的模式[8]，例如在通識科的評核中，逐漸降低（甚至取消）公開試的比重，使形成性評估成為主導的評核方式。不過，由於種種現實的原因，被《學會學習》文件批評的公開考試，看來仍會在可見的未來主導學生的學習經歷，因此教師和學生恐怕需要學會在公開考試的主宰和限制下，邁向他們認同的教育改革目標。

對學生來說，不論喜歡與否，公開考試對他們的前途的影響是十分巨大，因此教師不能也不應忽略幫助學生在公開考試中獲取好的成績。在這基礎之上，如何讓學生在拿到好的考試成績之餘，也能同時促進教改／課改提出的學會學習等理想目標，是對通識科教師的一項重要挑戰。對考評局和課程發展處來說，怎樣在保證公開考試的公平篩選功能之餘，也同時能促進教改的目標，也是責無旁貸的任務。

總括來說，在公開試未能立刻取消的處境下，要更有效利用公開試來促進新高中通識科的課程目標，除了改善公開試卷的設計和考試的方式[9]以外，在既有的公開試卷的設計和考試的方式的框限之內，教師仍可爭取改善的空間，例如嘗試盡量具體和詳盡地幫助學生掌握試題設計方式和實際的評分準則，並在教與學的設計中，促進既與公開試評分準則亦和通識科課程目標相符，同時又能幫助學生考試的學習經歷。

註釋

1 本文是大學教育資助委員會角逐研究用途補助金資助計劃（計劃編號: LU3400/06H）之部分成果，本研究同時得到嶺南大學群芳文化研究及發展部的支持，在此一併致謝。另感謝賴家瑩的技術協助和審稿人對本文的意見。

2 有關香港教改的計劃和執行特色和問題的分析，可參閱許寶強（2006）、Hui and Chan（2006）、Morris and Scott（2005）和 Scott（2005）。

3 有關新通識科的討論，可參閱許寶強（2006/2007）。

4 有關總結性評估和形成性評估的分別和作用，可參閱 Weber（2002）第 2 章 和 Tyler（1949）第 4 章。

5 祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基(2006)對任教高等程度通識科的教師的研究，也觀察到類似的實際評分標準。他們指出：「現任通識科教師主要是按以下原則評改考卷，教師會檢視考生能否：按題目的要求提出相應的論點數量，作答長度和考試分數要配合；能夠利用試題提供的資料作答；列舉充足資料；列舉資料準確；提出一些論據和概念支持論點；以多角度進行分析；闡述較多的觀點，並運用不同的具體理據說明，使自己的討論內容更為豐富；在舉例時能舉出較新、較近期的事例；列出合乎邏輯的論點；對各種可能性作出比較；對題目中的『關鍵詞』作清楚界定...；回應考試題目中的『關鍵詞』，對應題目中的重要詞語.....；直接回應問題，不應東拉西扯；將零碎事件綜合，用一個簡單的句子表達出來；給予論點詳盡的論述；平衡各重點在答題中比重，每個論點用平均的長度篇幅加以闡明。如果學生在某些部分的答案很長，而某些部分的答案很短的話，或會被扣減一點分數；用段落形式表達，不應用點列式作答；做到層次分明，有連接性。例如能恰當地運用『首先』、『跟著』等連接詞。」(p.16-17)。

6 「05 環境教育甲組 1a」是指 2005 年考試報告中，關於環境教育試題的甲組部分第 1 題 a 部分的討論。以下的引述都用相同的方式。

7 參閱許寶強（2005a；2005b）與祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基（2006）的有關分析。

8 參考 Peter Hill and Michael Fullan（2006）提出的 CLIP 學習理念和方法。

9 例如改善提問的方法，使評估目標和考核的內容儘量與通識科的課程目標一致，又或取消以公開試的成績調節專題報告的成績等。較詳細的分析可參考許寶強（2005b）和祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基（2006）的有關討論。

參考書目

課程發展議會（2001）。《學會學習——課程發展路向》。香港：課程發展議會。

祁永華、陳桂涓、岑紹基、邵礎基（2006）。《通識教育科評核及發展研究研究報告》，未刊稿。

香港考試及評核局（2005）。《2005 香港高級程度會考（通識教育）考試報告及試題專輯》。香港：香港考試及評核局出版。

香港考試及評核局（2004）。《2004 香港高級程度會考（通識教育）考試報告及試題專輯》。香港：香港考試及評核局出版。

香港考試及評核局（2003）。《2003 香港高級程度會考（通識教育）考試報告及試題專輯》。香港：香港考試及評核局出版。

香港考試及評核局（2002）。《1998-2002 香港高級程度會考試題（通識教育)》。香港：香港考試及評核局出版。

香港考試局（1997）。《1994-97 香港高級程度會考試題（通識教育)》。香港：香港考試局出版。

許寶強（2006/2007）。〈「建構通識」系列〉。《明報》，3-3-2006 至 12-1-2007. http://www.ln.edu.hk/mcsln/

許寶強（2006）。〈從香港中學課程改革反思大學的文化研究教學〉。《台灣社會研究》，第 62 期，頁 197 -207 。台北：台灣社會研究雜誌社。

許寶強（2005a）。〈讓學生主導通識學習〉。《蘋果日報》， 2005-06-25 ， E13 。

許寶強（2005b）。〈如何設計通識科試題〉。《蘋果日報》，2005-07-16 ， E13 。

Hill, Peter W. and Michael Fullan (2006). *Breakthrough.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Hui, Po-keung and Stephen CK Chan (2006). Contextual Utility and Practicality: Cultural Research for the School Community in Hong Kong. *Cultural Studies Review,* Vol. 12, Issue 2, 165 -182.

Morris, Paul and Ian Scott (2005). Education Reform and Policy Implementation in Hong Kong. In Lok-sang Ho, Paul Morris and Yue-ping Chung (Eds.). *Education Reform and the Quest for Excellence - the Hong Kong Story* (pp.83-97). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Scott, Ian (2005). Education Policymaking in a Disarticulated System. In Lok-sang Ho, Paul Morris and Yue-ping Chung (Eds.). *Education Reform and the Quest for Excellence - the Hong Kong Story* (pp. 23-36). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Weber, Ellen (2002). *Student Assessment that Works: A Practical Approach.* 1st ed. Pearson Education.（中譯：《有效的學生評價》。北京：中國輕工業出版社， 2003）。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

學會學習——在高中通識教育科應用問題為本學習

Learning to learn: using problem-based learning to provide the environment for self-regulated learners in Liberal Studies lesson

李偉雄
福建中學（小西灣）

摘要

問題為本學習法是一種培養學生掌握學習技巧的教學法，本研究應用問題為本學習法在中六級的通識教育科中，評估其成效。教學過程共分四個步驟：探究、預備、教學、評估。文中除了學生對學習的反思外，亦加入了筆者對教學的反思。

關鍵詞

學習策略，自主學習者，教學反思

Abstract

Problem-based learning (PBL) helps students develop the attitude, strategies and skills of self-regulated learners. The main aim of this paper is to assess the effectiveness of the PBL in the Liberal studies lesson.

Keywords

learning strategies, self-regulated learner, teaching reflection

引言

任何學與教所涉及的事情，不是解決問題，就是準備解決問題。問題為本學習所提供的自由，能有效地令學生完成一系列複雜任務：抒發各自的意見、分辨有用的知識、提出恰當的研究課題、計劃找尋答案的策略（Delisle，2004）。傳統教學以學科和教師為本，往往是學生筆錄教師的講話，回答教師的提問。在問題為本的學習過程中，學生不但要自己提問，而且要回答其他同學的提問，由於課堂發生了巨大的變化，教師必須營造一種課堂氣氛，使學生能自由地提出建議和個人見解。

1．問題界定：

世界各地近年掀起的教育改革浪潮，對本國教育提出前瞻的改革，香港教改的其中一個重點是學會學習。在此改革潮流中，教師各自去推動學會學習的方法，但他們的方法有效嗎？能否成功推動學生學會如何學習呢？另外，教師是否具備一套有效的教學方法呢？如未能處理上述之問題，學會學習的目標將會難以達到。

2．研究目標：

本研究是分析問題為本的學習（PBL）在中學高中通識教育的應用成效。為了完成此目標，本文會探討的重點是證明問題為本的學習：(1) 能提升學生學習能力；(2) 培養學生成為自主學習者；(3) 提升學生研究不同課題的能力；(4) 培養學生計劃找尋答案的策略的能力；(5) 培養批判性思考。

文獻回顧及理論介紹

對於問題為本學習的研究，較為權威的學者是Barrows。早在80年代，他透過在漢密爾頓麥克馬斯特大學的實踐，寫出了多部有關問題為本學習的權威性著作，如How to Design a Problem-based Curriculum for the Pre-clinical Years（1985）他發現問題為本的學習能促進醫學院學生對校外日常生活的自我反思能力(Delisle，方彤譯，2004）。Woods（1997）提出了PBL的8個步驟。 至於PBL在中小學的應用，在90年代後亦有大量研究出現，如Delisle、Jones等的研究。他們的著作已有中文譯著出版。Delisle（方彤譯，2004）：《問題導向學習在課堂教學中的運用》分為兩部份：（1） 先介紹問題為本學習的起源、理念、方法；（2） 介紹五個在中小學推行問題為本學習的教學案例，包括理科、文科、社會科的案例。另一本Jones, Rasmussen, Moffitt（范瑋譯，2004）：《問題解決的教與學》，書中強調一種跨科學習的模式。本地大學方面，香港大學和城市大學亦為推動PBL作出了很多貢獻。香港大學在其醫學院，已應用PBL多年，而其地理學系更協助本地中學推行問題為本學習地理科教學。而城市大學的關笑芳博士，已在城大中推行了多年問題為本學習，定立一科Learning to Learn的科目，培養學生的學習能力（關笑芳，2004）。而在2004年開始，更培訓中學教師應用問題為本學習於中學的教學(筆者正是培訓班的學員)。以上列出了一些研究回顧，而本文將借用Woods定出的PBL的8個步驟。分列如下：

1. 探討問題，提出假設，確認當中的議題；
2. 應用已有知識，嘗試解決問題；
3. 認定需要學習的新知識：
4. 選擇及設定學習目標及方法，並且分配工作；
5. 個別進行資料搜集及分析，並且分配工作；
6. 與學生分享學習成果，並向他們傳授所學；
7. 結合新舊知識去解決問題；
8. 評估整個學習過程，反思求進。

研究設計

本研究利用十個課節，每週進行兩個連堂的課節，約8小時。另每週有一特定的主題，依次序完成8個問題為本學習的步驟，被選擇研究的課堂是中六級的通識教育科。有關個案是根據通識教育科之課程綱要的議題而設計，包括有家庭、工作、婚姻、社會參與四個議題。全班學生有 17 人，以 4 人為一組（其中一組有 5 人），研究時間由 2006 年 2 月 15 日至 2006 年 3 日 22 日。

研究的過程

本研究共有五個連堂課節，完成8個問題為本學習的步驟。

1. 第一節課 (2006/2/15)：探究性會議

完成團隊建立後，教師發出問卷以了解學生對問題為本學習的認識程度，17 位學生中，只有2位聽過問題為本學習的名字，全部都不知其內容，亦從沒有接受過 PBL 的教學。教師先向學生講解何謂問題為本的學習及未來數周之學習程序。

之後，教師派發四個個案予不同的組別，讓學生開始進入問題為本學習的第一階段——探究性會議（案例見附錄）。在此階段，各學生首先探討案例中的問題，提出假設，確認當中的議題。接着，他們應用已有知識，嘗試解決問題。然後，他們須認定需要學習的新知識。最後，他們選擇及設定學習目標及方法，並且分配工作。

2. 第二節課 (2006/3/3)：預備會議

學生在本課節中，找到不少資料，這些資料須與其他同學分享。教師要求他們講出找尋資料的方法，並要求他們應用相關資料到案例中，培養他們分辨資料的能力。學生在此階段，完成了問題為本學習的第六步驟——「與同學分享學習成果，並向他們傳授所學」。

3. 第三階段 (2006/3/13 及 2006/3/22)：教學會議

在 2006 年 3 月 13 日第一及第二組報告成果，他們結合新舊知識去解決問題。第一組處理家庭問題，第二組處理婚姻問題。兩組學生提供了很多有建設性的意見，運用 Bloom 的思考模式進行問答，其他學生則提供回饋。在 2006 年 3 月 22 日，第三及第四組報告成果。

4. 第四階段 (2006/3/29)：評估會議

學生在此評估整個學習過程，反思求進。各學生皆提出三個寶貴的學習經歷：(1) 發現問題及解決問題的能力；(2) 合作的能力；(3) 找尋資料及處理資料的能力。而有關課題之內容，亦有助應付公開考試。

評估成效

透過以上的學習，收到以下幾方面的效果：

1. 知識方面：各組對於有關課題，皆有清晰的介紹。學生在各節課中，學習了分析家庭、婚姻、工作、社會參與的技巧，更學習了解決四方面問題的方法。
2. 能力方面：學生在學習歷程中，學習到：探討問題，提出假設，確認當中的議題；應用已有知識，嘗試解決問題；認定需要學習的新知識；選擇及設定學習目標及方法，並且分配工作；個別進行資料搜集及分析，並且分配工作；與同學分享學習成果，並向他們傳授所學；結合新舊知識去解決問題。
3. 態度方面：透過協作的氣氛，學生培養了主動學習的態度、協作學習的態度、批判性的態度。

結論及反思

本研究的完成，證明了問題為本學習的很多優點。在學習過程中，學生成為主角，亦培養學生的學會學習能力。因此，問題為本學習是一套有效的教學方法，改變了過往以教師為中心的教學方法。

1. **本人的反思：**

1.1 在教師角色方面：問題為本學習的教師，須放棄將自己單向傳授知識的教學法，從而創造課堂的空間，讓學生成為主角，主動參與學習。但在PBL實施初期，教師須帶領整個學習歷程，令學生逐步掌握PBL的八個步驟。教師的角色有很大的轉變，由知識傳授者變為了知識促進者。我們有兩項主要工作——設計和調節學習流程；指導學生發展思維方法、學習方法等。

1.2 在學生角色方面：教師需要向學生介紹其角色及學習目標，使學生有所依循。教師亦應對學生有充足的鼓勵，使他們樂於投入。學生主動參與學習，培養出時間管理、解決問題、搜尋及分析資料、積極學習、小組溝通技巧及反思求進等能力。

1.3 在課程結構方面：學生是主角，教師要為學生提供足夠的空間，讓其培養處理案例及協作等能力。

1.4 在教材設計方面：教師應依據一定的原則設計案例，令學生感到案例有趣及有意義。案例如能與生活有關，則更為理想。

1.5 問題為本學習在通識教育科的應用性很強，因為：通識教育的課程內容極適合轉化為研習個案，作為課堂運用之教材，培養學生學會學習之能力； PBL能促進學生知識的交流，擴大學生的知識面及學習空間；學生互相評價及提問，培養學生的批判性思維及給予回饋的能力。

1.6 合作學習：學生在課堂上的討論，讓學生得以互相學習，分享所得知識。此外，亦能從同學間的互相批評中得以改善自己的不足。

1.7 強化技巧：學生在學習的過程中不斷運用所學習到的學習策略，如時間管理、反思及小組討論技巧。這些技巧在重複應用中得以不斷強化。

1.8 投入主動：在「問題為本」學習中，學生須自行從個案中發掘問題所在，學生因為自己找到問題所在，對於學習的投入度也大大提高。

1.9 延長學習：由於「問題為本」學習要求學生下課後搜尋資料來解決個案中的問題，無疑是把他們的學習空間帶出課室，延長了他們的學習時間。

2. **學生回應：**

2.1 每個人有均等的工作量，增加了與組員之間的溝通。

2.2 在搜集資料的時侯，增加了我們學習課外知識的機會。

2.3 在進行報告時，訓練我們的膽量和能力。

2.4 能運用已有知識分析個案，學以致用。

2.5 在搜集資料時，發現了很多有關人際關係的課本。

2.6 明白到研究人際關係要從多角度思考，對於日後分析人際關係裨益甚大。

2.7 解決個案問題時，需要很強的理解和綜合能力。

2.8 組員互相合作，培養溝通能力。

參考書目

Barrows, H. S. (1985). *How to Design a Problem-Based Curriculum for the Pre-clinical Years.* New York: Springer Publishing Company.

Woods, D. R. (1997). *Problem-Based Learning: Resources to gain the most from PBL.* Hamilton, Ont: McMaster University.

Delisle, R.(方彤譯，2004）。《問題導向學習在課堂教學中的運用》。北京：中國輕工業出版社。

Jones, B., Rasmussen, C. & Moffitt, M.C.(范瑋譯，2004）。《問題解決的教與學》。北京：中國輕工業出版社。

關笑芳（2004）。〈「問題為本學習」能否培養學生創意？〉。見《青年研究學報》第七卷第一期。

個案內容

個案一

同學阿文近日上課表現欠佳，多次欠交功課，更被老師記過處分。昨天，你致電給阿文，向他了解情況。原來近日阿文無法集中精神溫習，甚至有一晚在公園夜宿，沒有回家。阿文曾多次與家人吵架，認為父母不了解他，對他諸多限制。不但晚上六時前要回家、不准利用電腦上網、不准講電話超過十五分鐘，而且更要他抽出時間，協助照顧弟妹等。他很羨慕你和其他同學生活自由，與家人的關係良好。

個案二

近日，阿May告訴你她在半年後將會結婚。她是一個由美國留學回港工作的大學畢業生，她未來的丈夫（阿Rain）是她大學的同學。他們只相識了半年，阿Rain便向她求婚，她在毫無預備的情況下，便答應了。現在，她常常擔心會否做了錯誤的決定。阿Rain所以急於結婚，是由於他的爸爸患有重病，期望能早日見到兒子的婚事。而阿May的哥哥，尚未結婚，所以她的爸媽反對她太早結婚的決定。

個案三

你的好友，去年會考成績未如理想，投身工作。昨天，他致電給你，你才知道他已轉了三份工作，現正在一間貿易公司工作。他認為三次轉工的原因都是他的上司及同事不懂欣賞他，常常安排一些艱難的工作給他，使他應付不來。另外，他自己亦感到與他們的關係極疏離。因此，他決定轉工。對於這份新工作，他充滿期望，定下一年內升職的計劃。

個案四

一位老師身兼區議員，他在課堂上向你們反映香港市民參與社區事務的情況欠理想。他正計劃在校內招募100位同學義工參與社區事務，他找你們成立小組，協助招募義工。在首星期的招募中，你們只招收了10位同學。活動將在下周舉行，老師認為你們辦事不力。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

實踐通識教育科的挑戰：一個調查研究的分享

Challenge on the implementation of Liberal Studies: sharing of a survey

胡少偉、容萬城、徐慧旋、梁燕冰、黃炳文、楊沛銘、賴柏生
(香港教師中心教育研究小組，排名按筆劃序)

摘要

教育統籌局於2005年決定於2009年9月推行新高中學制，規定通識教育科將會成為新高中課程的核心科目，估計當新高中通識教育科全面推行時，約有三千名高中教師要轉型任教或兼教新高中通識教育科。為了了解現職中學教師對實踐通識教育科的看法，香港教師中心教育研究小組於05年11月展開「通識教育科的實踐與挑戰」問卷調查，一共收到207所中學1033位教師的回應；隨後研究小組成員並到4所中學與負責教師作深入訪談。此文將引用這個研究量性和質性資料，來探討在推行通識教育科時，教師在教學內容、教學法、學科評估和學校行政等四方面的挑戰。

關鍵詞

通識教育科，新高中學制，教師專業發展

Abstract

The 334 Report (EMB, 2005) stipulated that Liberal Studies will be a core subject and assessed like other subjects in the three-year senior secondary curriculum. There will be around 3000 teachers need to change as subject teacher of Liberal Studies in 2009. In order to understand the opinion of secondary school teacher on the implementation of Liberal Studies, the Research Team of Hong Kong Teachers' Centre delivered a survey on this issue in November 2005. Base on the qualitative and quantitative data, this paper aims to discuss the challenge on the implementation of Liberal Studies in the following aspect teaching content, teaching method, assessment and school administration.

Keywords

Liberal Studies, new senior secondary school system, teacher professional development

通識教育科背景

香港特區政府在2000 年通過教統局的建議， 採用三年高中和四年大學學制，再經過幾年的計劃、諮詢和修改，教統局於05 年決定於09 年9 月推行新高中學制，以便推行更靈活、更連貫和多元化的高中課程；新高中課程規定通識教育科將會成為新的核心科目，與其他新高中課程的科目一樣進行公開評核。根據教統局 (2004) 在諮詢文件中指出推行通識教育科的理據是：這科能協助學生聯繫不同學科的知識和概念，從多角度探討問題，並利用自身的經驗建構個人知識，從而發展獨立學習的能力及跨課程的知識與技能；同時亦補足其他核心和選修科目，使學校課程在廣度和深度之間取得平衡。

台灣學者黃奏勝 (2006) 指出：狹隘的學科知識實無法適應二十一世紀的科技成長、知識與資訊爆炸、社會日趨多元化的衝擊，為使受教育者能夠適應未來變遷急劇社會的需要，有識之士就倡導通識教育，以使學生統整知識與人格，達到培養人文素質，及發展關懷社會與尊重生命的情操。可見，重視通識教育已是教育發展的潮流，新高中通識教育科委員會黎樹濠主席亦曾指出：以通識教育為核心科目之一能避免過往學生因選科兩極化而導致知識面狹窄，忽略人文素質或科學精神的培養。而課程發展處黃志堅 (2004) 在通識教育科的諮詢時亦曾指出：大學多年來已提出學生應避免在中學階段過早分科，以致思維變得偏狹；大學期望學生入學時，除了知識面廣闊外，更具有自主學習的態度和批判性思考能力。教統局於2005 年公開發表，本地大學已表明支持把通識教育科列為收生條件，並會訂定一個最起碼的等級，作為最低入學要求；也就是說，每一個高中生除要修讀通識教育科外，還要得到合格成績才可升讀大學。

通識教育科成為新高中的核心科目，是因應本土教育的變化和配合世界教育的趨勢而產生的；根據教統局的預測，新高中通識教育科將來在全港中學推行後，任教該科目的教師將增至三千二百人。惟全港中學於2005 年只有約三百名教師曾任教高級補充程度通識教育科；故在2009 年當新高中通識教育科全面推行時，很多現時任教「個人、社會、人文科」範疇內的教師，包括任教經濟科、經濟及公共事務科、歷史科、地理科及一些理科教師，都需要轉型任教或兼任教新高中通識教育科。因此，高中教師和各中學都十分關注通識教育科的推行及其對教師和學校的挑戰。

實施的情況

通識教育科的理念除了文中有理、理中有文之外，根據美國勞動局在 1991 年出版的「取得必要技能秘書協會」(SCANS) 為21 世紀美國所作的報告《人們要求學校做什麼》(李雁冰譯， 2001)，指出在未來的學校裏有以下五個特點：關注的焦點在於開發思維技能；評核與教學相聯繫；學生積極活躍地為自己建構知識；學校將以學習者為中心，由教師來指導；技能在真實問題情境中獲得。而按這個教育改革的思路，內地在課程改革中也提倡研究性學習，正如葛炳芳 (2003) 指出：開設研究性學習這門課程的主要目標包括: 獲得親身參與研究探索的體驗；培養發現問題和解決問題的能力；培養搜集、分析和利用信息的能力；學會分享與合作；培養科學態度和科學道德；培養對社會的責任心和使命感。可見，通識教育科這類重視實踐技能和研究性學習的課程，重點並不局限於學習學科知識內容的掌握，而較多關注學生實踐能力的培養；李臣之、陳鐵成 (2005) 指出：高中綜合實踐活動課程: 強調內容與方式整合；注重活動過程的開放；重視結果更

重視過程；在體驗中發展；關注學生自主參與。因此，本港高中教師在學習教授通識教育科時，要改變傳統應試教育的教學方法，理解有需要改變自己原有的教學範式，才可能讓學生達到通識教育科的課程目標。

表1、通識教育科的課程結構

必修部份： 180 小時 (30 小時 x 6 個單元)	學習範疇	單元
	自我與個人成長	• 自我與個人成長
	社會與文化	• 今日香港 • 現代中國 • 全球化
	科學、科技與環境	• 公共衞生與生物科技 • 能源與環境
獨立專題探究: 90 小時 (以校內評核評估)	研究涉及人類世界及現實世界範疇，以及個人和社會的觀點。研究的重點會取自一系列範圍，例如 • 資訊及通訊科技 • 傳媒 • 宗教 • 藝術 • 體育運動 • 教育	

(教育統籌局， 2005)

回顧香港中學教育的發展，通識教育科並非一個全無基礎的科目，上世紀七十年代中學教師已有類似通識教育科的跨學科課程發展的經驗；到了1992年，課程發展議會實施高級補充程度的通識教育科時，本港中學所積累的實踐經驗更多。2003年所開設的綜合人文科(中四至中五)和科學與科技科(中四至中五)，更進一步為中學教師提供豐富的資源和積累更多的教學經驗，相信這些課程經驗能使中學教師有效地推行通識教育科。而根據教統局網頁的資料，上表1通識教育科課程結構是由三個學習範疇組成，分別為「自我與個人成長」、「社會與文化」及「科學、科技與環境」，涵蓋了人類處境和當代世界的重要關注領域，並可讓學生透過議題學習法把相關的概念加以連繫，加深對世界的理解。

教師在推行通識教育科時面對很多問題，容萬城(2005)的研究指出：在新高中通識教育科的實踐上，涉及很多推行上的挑戰，包括課程內容的統整、平衡質與量的處理、教師再培訓的要求與承受能力、教師的信念與教學法的更新、學科評估方法與分級的共識、學校行政和校內外文化的配合、學生人數與教學效能的關係、與教學語言的應用等。有見及此，香港教師中心教育研究小組議決為此課題進行研究，經過前期的先導調查後，小組於05年11月份展開「通識教育科的實踐與挑戰」問卷調查，由香港教師中心發出。問卷由每間中學的2位文科老師、 2位理科老師、1位初中人文學科課程主任及1位高中人文學科課程主任填寫。香港教師中心教育研究小組在三周內一共收到207所中學1033位同工的回應；而為了深入了解現職中學教師對開辦此學科的具體看法，小組亦曾先後與4所中學的同工作深入小組訪談。下文將引用這個研究小組量性和質性的資料，來探討在推行通識教育科時，對教學內容、教學法、評估和學校行政等四方面的挑戰。

教學內容的挑戰

正如前文提及，在全面推行通識教育科時，將有近三千名高中教師要面對轉型，而為了協助高中教師轉型，教統局將為教師提供100小時的培訓。在問卷調查中，認為100小時的培訓能解決教師面對教授新通識教育科時遇到困難的只有142人(13.7%)，認為不能夠的有286人(27.7%)，而最多教師(422人，42.8%)則認為應視情況而定，可見，較多教師會著眼於培訓課程的質素和適切

性，而不會只看培訓時數。至於培訓內容方面，認為有關課程應重教學法的有 149 人（14.4%），而認為重課題內容的有 117 人（11.3%），而同時側重教學法和課題內容的中學教師佔最多，有725人（72.7%）。也就是說，大部份中學教師認為在教授通識教育科時教學內容與教學法並重的。

在新高中通識教育科課程大綱的六個單元中，中學教師最熟悉的兩個單元是「今日香港」（487 人，47.1%）和「個人成長與人際關係」（381人，36.9%）。而中學教師認為需要多些培訓以應付未來教學需要的兩個單元，分別是「公共衞生與生物科技」（553人，53.5%）和「現代中國」（472人，45.7%），其餘課題需求培訓情況可見下表2。當中，可能因「公共衞生與生物科技」是一門新興學問，不少傳統人文學科或理科教師皆缺少這方面的理解，故超過半數中學教師認為這單元是需要培訓的。此外，認為要在「現代中國」及「全球化」（410 人，39.7%）這兩單元接受培訓的中學教師也分別佔約四成，故提供培訓機構應優先處理以上三個單元。

表 2 、中學教師認為需要培訓的單元

單元	人數	百分比 (%)
公共衞生與生物科技	553	53.5%
現代中國	472	45.7%
全球化	410	39.7%
能源與環境	268	25.9%
個人成長與人際關係	206	19.9%
今日香港	91	8.8%

在通識教育科的諮詢初期，不少人強調通識教育科是一門培育學生學習方法的學科，使社會大眾誤以為通識教育科不要求學生學習學科知識。然而，有一位資深的高補通識科教師在深入訪談中則指出：*以我教學的經驗來說，通識教育科的重點不應在學習技巧的培養，而是在學科內容的認識。因為現時的學生未達到公民教育的基本，對自己、社會、國家以及生活世界有足夠的認識。因此，在諮詢會上，我提出單元的劃分必須有清晰的學習內容*。此段說話回應了有些人誤以為通識教育科只強調學習能力和思考方法，事實上缺乏了學科的知識基礎和對相關課題資訊的深入了解，學生是很難憑空表現其組織能力和批判思考能力。教育界的憂慮最後在政策文件中獲得解決，教統局（2005）的行動方案中說明：新高中通識教育科課程的設計，是建基於學生先前在基礎教育所得的知識；而根據以往經驗，估計內容知識會佔科目涵蓋範圍的50%-60%，以便讓學生充分理解議題的背景和性質。

對教學法的挑戰

在這個香港教師中心教師研究小組的調查中，最多教師（495 人，47.9%）認為新高中通識教育科教師最重要的角色是知識輔導者；知識輔導者角色與傳統高中教師所扮演的傳授角色有明顯的不同。過往，在協助學生準備公開考試的情況下，不少高中教師皆精心設計教學，期望在最短的教時內教授更多的學科內容和讓學生掌握有關答題的技巧，這種以教師為本的教學法與新高中通識教育科教學的要求背道而馳。內地課改專家鍾啟泉（2003）曾指出：研究性學習的本質在於改變傳統的以接受學習為主的學習方式，提出學習的自主性、探索性、開放性，是師生共同探索的學習過程，是師生圍繞解決問題相互合作和交流的過程；而教育局總課程發展主任（通識教育 / 跨課程學習）陳岡亦在網頁內指出：教師的促導角色應是幫助學生成為獨立的學習者，引導學生按理據作出判

斷，而並非引導學生只朝向某預設的答案。故此，未來負責通識教育科的教師必須明白教師角色的徹底轉變；而要讓學生透過專題研習得到發展，通識教育科教師可參與美國學者（Project Zero of Haward University, 1995）對指導學生進行成功研習的五個建議：選取一個師生皆有興趣的課題、提供一個學習的情境、為研習設立清晰的目標和步驟、讓學生有彈性和空間去完成研習、鼓勵學生自主地進行探索和學習。

在教學法方面，認為小組討論適用於通識教育科教學的教師最多，達到869人（84.1%），而問題探究及議題學習也適用於通識教育科的分別有852人（82.5%）和749人（72.5%）；而今天最受課程發展處推介的則是議題探究法。根據相關的網頁資料指出：在探究的過程中，應鼓勵學生利用自己的經歷並掌握一手資料；進行議題探究時，亦應要求學生學習從多角度審視議題。在這個學習的過程中，教師要善於誘導學生自主探索思考和立論；教師要掌握這個教學法並不容易，正如一位負責開展通識教育科的同工指出：*老師作為一個專題研習的顧問老師，要帶領學生完成一個社會研究，要求很高；有些老師自己亦沒有做過研究，帶領學生進行專題研習是有困難的。*看來，為準通識教育科教師提供適切培訓，讓他們指導學生進行團隊學習是必要的，根據Deacon（2005）專書指出培養學生團隊學習有下列要點:發展學生個人溝通技巧、發展學生的協作能力、促進團隊集體智慧的發展、藉集體智慧加速個人的學習。

此外，在教師培訓過程中，也需兼顧通識科教師的課程設計與領導能力，正如胡慶芳、程可拉(2005)在分析美國高中課程的發展趨勢時，指出高中課程整合化是趨勢之一，為了真正促進多學科知識的整合，北卡羅來納的中學教師仔細研究科學、社會科學、語言和藝術的核心概念、技能和價值觀，然後整合成一個教學的專題；並突破學校環境的限制，把學生引向社區，從中進行調查研究和體驗學習，最終讓學生實現不同學科知識間的融會貫通。可見要做好高中不同學科的課程整合，教師是需要課程設計與領導能力；這才能讓學生在研習過程中得到有意義的學習成果。

評估的挑戰

實踐通識教育科的另一挑戰是教師對評估的憂慮，教統局(2005)在有關政策文件中指出：理解到教師普遍憂慮要全權負責評核學生的表現，會設計一個典型新高中學生課程評核的計劃，供各中學參考。除了關心評估學生的專題研習外，回應教師亦認為校本評估會為通識教育科教學帶來不少的困難，在下表3中，顯示認為校本評估會增加工作量的有686人（66.4%），其次，認為缺乏清晰指引是令校本評核困難的也有659人（63.8%）。故此，考評局和課程發展處需認真協助教師掌握評估通識教育科的技巧。

表3、中學教師認為校本評估的困難

	人數	百分比 (%)
會增加工作量	686	66.4%
缺乏清晰指引	659	63.8%
教師人手不足	493	47.7%
教師缺乏專業知識	430	41.6%
會引起很多投訴	285	27.6%

令人稍為安慰的是，在質性訪談中有教師表示對相關評估方法有一定信心，其中一位地理科教師指出：*議題為本的教學評估與地理的教學有很多相似，故不太擔心*。而另一位中學同工則認為：*現在這科雖有課程卻沒有考試的標準答案，*

要幾位出卷員討論出一些答案才評分，因此老師要有自己評估的方向。按這個思路，前線教師需累積評估通識教育科的經驗，才可有效和公平地進行校本評估。在探討新高中研究性學習的評估時，內地學者王厥軒(2003)曾指出：在實施評價的過程中，要有一支負責評價工作的隊伍，也要改進評價的表述，和及時給予學生激勵和幫助，使學生興致盎然地投入學習活動。這一番話值得本港通識教育科教師參考外，各中學也要考慮早些組織同工研究通識教育科的評估，以使校本評估能有效地促進學生學習通識教育科。

學校行政的挑戰

通識教育科的推行，對學校行政最大挑戰是協助校內教師的轉型，學校要選擇和鼓勵部份教師接受負責通識教育科的教學。此外，開發一個新學科需要有資源上的配合，對於學校是否有足夠的資源開辦通識教育科，最多教師(414人，40.1%)選沒有意見；看來，不少中學教師仍不了解校方開設通識教育科的部署。同時，有514人(49.8%)認為學校對開設通識教育科有足夠重視的，而認為很重視的只有100人（9.7%）；但也有144人(13.9%）表示學校未展開討論，這些學校領導層應儘早開展通識教育科的規劃工作。這不單影響校內教師要否轉型，亦同時影響學生在新高中學制的選修，而這亦是很多小學家長為子女選校時需要的資訊。再者，正如一位教師在訪談中指出：*開展這科教學活動，要求教師的協作能力很強，而中國人的社會就很少協作的機會，在以後的研究中要多加探討如何協作*。故此，早日組織校內教師投入通識教育科的籌備工作，相信有利這班教師的磨合和建立專業協作的關係。

英文中學教師的額外挑戰是可否利用中文作為通識教育科的教學語言，在調查中有907人(87.8%）認為新高中通識教育科使用中文更能提高學生的學習效能；認為採用英語作為教學語言會影響新高中通識教育科質素的有722人(69.9%)。一個受訪的英文中學教師指出: *中四的學生是沒有足夠的英文能力流暢地討論，並認為學生大多數是用中文作為教學語言教通識教育科*。另一位英中教師亦指出：*很多時學生的英文水平很參差，教師要教他們寫完整的句子；過往各科有課本學生可以背誦，而LS是沒有課本的，對學生來說就是更困難的。何況現在收生的差異大了，並不一定是收到最好的BAND1的學生，這是EMI學校要面對的困難*。而令英中教師欣慰的是，教統局已明確容許英文中學在新高中學制通識教育科的教學語言有一個過渡的安排，以減輕這批英中師生在教學和學習的困難。

結語

從這個調查中，香港教師中心教育研究小組發現，實踐通識教育科對中學和高中教師是一個挑戰，在教學內容方面，超過三分之一的教師分別認為自己需培訓下列三個單元：公共衞生與生物科技、現代中國、全球化。而在教學法方面，通識教育科的教學要求與其他學科有很大的差異，高中教師除要明白教師在這科角色的轉變外，也要掌握議題為本的施教方法、具備輔導生進行專題研習和有設計跨學科課程的能力。學科評估方面，高中教師要認真面對校本評估的要求，多與校內同工商議評估學生通識教育科表現的標準。在學校行政方面，在零五年底時確實有一些學校仍未有為開設這科而準備，這情況至今已有很大的改善。但在教師心目中對於通識教育科的實踐仍有不少的疑慮，正如一位受訪教師明言：*有很多學科改革，老師有沒有足夠的時間及精力*。另一位教師則說：*很多媒體打擊老師的專業，老師*

很難投入通識教育的改革。要使通識教育科的實踐能破除這些挑戰，教師的信心和成功經驗的分享是最為關鍵的。

說到底，通識教育科是一個新高中學科，而且是所有高中學生的必修科，大批現有高中教師要轉型任教這科，加上這一科的要求與傳統高中學科有天壤之別，實踐通識教育科是難度很大的。研究小組整理這個調查和發表文章，期望能讓各同工有一個參考，更好地實踐通識教育科。

最後，在此分享廣東學者彭鍛華（2004）的一段話，與通識教育科教師互勉：案例的分析，同學們七嘴八舌的議論和爭執；教師的點評，讓同學們在生動活潑、民主協調的氣氛中，感受到了積極思考、自由交流、大膽質疑的樂趣；研究性學習是通過展示研究成果，傾聽同學們的評議，汲取其中的建設性意見，反思和改善自己研究的不足。

參考書目

王厥軒主編（2003）。《高中研究型課程案例 100 例》，頁 176 。上海：上海科技教育出版社。

李臣之、陳鐵成編著（2005）。《高中校本課程開發與綜合實踐活動》，頁 41-43。天津：天津教育出版社。

李雁冰譯（2001）。《學生表現評定手冊 場地設計和前景指南》，頁 151-152。上海：華東師範大學出版社。

胡慶芳、程可拉（2005）。〈美國高中課程未來發展的趨勢分析〉，輯於《外國教育研究》第五期，（32），頁 62 。

容萬城（2005）。〈香港教育改革與「新高中通識教育」的實踐與挑戰〉，輯於《香港教師中心學報》4，頁 52。

教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制——對未來的投資》，頁 13 及頁 46 。香港：香港教育統籌局。

教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》，頁 34-40 。香港：香港教育統籌局。

陳岡。〈新高中通識教育科：學校要為初中及小學學生做額外準備嗎?〉。瀏覽日期：1/3/07
http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=2&nodeID=5794

彭鍛華主編（2004）。《研究性學習》。廣東：廣東人民出版社。

黃奏勝。〈通識教育的理念與實踐〉。瀏覽日期：1/3/07
http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/ga10.htm

黃志堅。〈通識教育——不會取代專科學習〉。瀏覽日期：1/3/07
http://www.ls.hkedcity.net/Data/intro/article/doc/6.doc

葛炳芳主編（2003）。《高級中學研究性學習教程》，頁 5-6 。浙江：浙江大學出版社。

課程發展處。〈通識教育——課題探究〉。瀏覽日期：1/3/07
http://www.ls.hkedcity.net/Includes/GetPage.aspx?url=/Case/case_explore.html&template=/case/navtemplate

黎樹濠。〈互助互諒，推動通識〉。瀏覽日期：1/3/07 。
http://www.ls.hkedcity.net/Includes/GetPage.aspx?url=/

鍾啓泉主編（2003）。《研究性學習開發體制》。上海：上海教育出版社。

Deacon Carr, Herman, Zarotney Keldsen, Miller, Arkinstall Wakefield (2005). *The Team Learning Assistant Workbook.* New York: McGraw-Hill/Irwin.

Project Zero of Haward University (1995). *Teaching Through Projects Creating Effective Learning Environments.* US: Innovative Learning Publications.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

以評鑑永續教師的專業發展——台灣經驗

Maintain the teacher professional development through evaluation: Taiwan experience

郭昭佑
國立台灣藝術大學師資培育中心

摘要

教師評鑑是永續教師專業發展的重要機制，近年來教師評鑑在台灣教育政策上雖已逐漸明朗，但如何改變教師對評鑑的不信任與威脅感，協助教師積極面對，是本研究的主要關心。

關鍵詞

教育評鑑，教師評鑑，教師專業發展

Abstract

Teacher evaluation is an important policy for professional development and it becomes clearer gradually in Taiwan. The main concern of this research is to change the teachers' distrust and threaten on the policy and to help teacher face the teacher evaluation positively.

Keywords

educational evaluation, teacher evaluation, teacher professional development

以評鑑永續教師專業發展——台灣經驗

前言

教師在職教育一向是永續教師專業發展的重要機制，但在職教育經常需要大量時間、經費與人力的投入，且每位教師的問題及需求並不相同，因此成效相當有限。我們關心的是，如何協助教師找到自己可以改進與發展的可能？而評鑑，正可以扮演這樣的角色。教師評鑑在台灣教育政策上雖已逐漸明朗，但如何改變教師對評鑑的不信任與威脅感，協助教師積極心態面對，是本研究的主要關心。

評鑑為必要之惡？

教育評鑑在近年來受到相當的重視(Oliva, 1997)，但不可諱言的它卻是大多數教育人員不喜歡的議題， McNamara、 Erlandson與Mcnamara（1999）認為評鑑對教育來說是很重要的，但是就像其他有力的工具一樣（如鏈鋸、推土機），也可能造成負面影響，從第一線的教師角度來說，多數教師是不喜歡評鑑的，尤其不喜歡被評鑑，接受評鑑的人常常會覺得評鑑就是他人對自己的考評，一旦結果不佳即可能造成不良後果。Lunenburg（1995）更露骨的指出，許多教師認為甚少有評鑑是有助於教師專業發展的。

逃避成為教育人員遭遇評鑑的首要策略。Akker與Verloop（1994）指出一旦資源（尤其是時間）缺乏，評鑑是第一個被忽略的活動，似乎在「認同其重要性」與「實際實施」間存在相當的落差，許多宣稱評鑑重要性的人通常並未如自己所宣稱的那般重視。Oliva（1997）更指出許多人都承認評鑑雖然說得多，做得多，但實際上卻是教育上最脆弱的一個環節。

由此可知，評鑑在教育上雖是被認定為重要甚至必要的議題，但在實務上卻不那麼討人喜歡，甚至讓大家避之唯恐不及，是否正如Stufflebeam(1971)所稱：評鑑生病了，或像Oliva(1997)的比喻：在Huxley的「美麗新世界」中，社會是非常有效率的運作著，但卻很少人會選擇居住在那裡，亦或如Stake所質疑的：評鑑為必要之惡（Stake, 1997）？

教育評鑑目的—教師評鑑的思考

1. 評鑑目的—績效責任與發展改進

教育評鑑目的主要有二（郭昭佑，2000；2007）：一為績效責任（accountability），另一為發展與改進(development & improvement)。

「績效責任」意涵績效表現及責任承負，不但屬於結果導向，以證明其已運用最有效的方法達成某種目的，此一概念常與效率、效能及表現評估等概念相關；其次，更須承擔所負責任帶來的後果，亦即獎懲（吳清山、張素偵，2002；Hufner, 1991），而教育評鑑的績效責任目的似乎已被認定為確保教育品質的策略，亦成為教育當局檢視教育系統成效的利器。

而發展改進則以Stufflebeam（1971）所強調：「評鑑最重要的意圖不是為了證明(prove)，而是為了改進(improve)」為重要箴言，除了在既有基礎上改進以外，一種從外在世界取法或獨特的、未來的、引導的、願景式的跳脫思維亦可能形成客體改變的契機，這即是發展的重要意涵，Thomas、Holdaway與Ward（2000）即認為促進成員的成長改進與專業發展才是評鑑的最重要目的。

不管是績效責任或發展改進，都是希望能朝向「更好」或「更有價值」，因此從單純的思考，兩個目的之間似乎有某種程度的契合，許多人即認為如果能同時兼顧發展改進與績效責任兩個目的而不偏執是最好的，但實際上有其困難（Cheng, 1997; Nevo, 1995），Fetterman即指出當教師從事評鑑時，發展改進與績效責任之間的緊張衝突必須被提出來。由此可知，兩個目的之間有著微妙的張力存在。

2. 績效責任的「求好」可能窒礙發展改進的「尋短」

為達發展改進目的，須瞭解自身及更廣大的外在環境，以期發現自我的缺點與不足，藉

以改進與發展；然而，當評鑑追求的是績效責任目的，受評客體或其代理人卻須對自身的績效良窳負責，對多數人來說，當然是將最好的狀態表現出來，以取得最佳績效表現，此時，又有多少人願意將自己的「短處」拿出來共同討論，並負績效責任？

首先，績效責任目的常伴隨後續的獎勵或懲處而造成威脅，將可能引發受評客體的自我防禦機制（Cheng，1997），其次，當防禦機制出現，「真實的」資訊收集即不容易，同時給了「調整」受評資料一個最好的機會，也考驗教育工作者的誠實與品格問題（胡中鋒、李方，1999）。更將可能使成員不惜代價追求短期指標的實現，而忽視了許多有利於長遠目標的作為（Kyle & Steve, 2002）。

由此可知，績效責任目的易造成受評客體的防衛性，激進者反對抗拒者有之，消極者以無聲或不配合因應之，而過度積極者則以迎合心態為之，輕者隱惡揚善，重者偽造欺瞞，甚而養成短視近利，僅求短期績效而絲毫不顧整體或長遠的利益；長期而言，更可能養成受評客體對績效要求者的依賴性，而限制了其自求發展改進的主動性。諸此，反映績效責任的要求並不利於發展改進目的。

3. 發展改進的訴求不易容下績效責任

另一方面來說，如能秉持對人的信任，期待受評客體將自己的問題與評鑑者共同討論，找出缺點據以改進與發展，那應該是好的。然而，少威脅的安全感常是發展改進導向的必要條件，而這樣的評鑑氛圍是不易形成的。Hopkins（1997）指出受評教師與觀察者間的氣氛，必須要是沒有威脅的，支持的，且彼此相互信賴的，活動的重點必須在於改進教學而非缺點批評。

一般來說，受評客體只要嗅到一點績效責任的味道，就很難不受其影響。張德銳（2004）指出對受評教師一旦知道在形成性評鑑時的資料（如日常教學表現的缺點），將被列為績效責任處理的依據，勢必在形成性評鑑階段，刻意掩飾自己的缺點。

由此可知，在發展改進評鑑目的氛圍中，很難在其間容下績效責任的可能策略，如同情人的眼裡容不下一粒砂般，只要一觸及績效責任的相關議題，發展改進的氛圍可能立即產生質變，信任的氣氛亦將遭受質疑。

4. 人事評鑑之目的偏移

教育評鑑標準聯合委員會定義教育人事評鑑為：「依專業角色與特定機構目標，對個人表現或資格所進行的系統性評鑑」（Joint Committee, 1988），並於1988年發展出「人事評鑑標準」（The Personnel Evaluation Standards），其中包含適切性、效用性、可行性與精確性等四類21項標準。與1981年發展，1994年修訂的「方案評鑑標準」相較起來，除了標準數量較少外，更把適切性從第三順位往前移到第一順位，主要的理由是（游家政、曾祥榕譯，2005）：適切性標準強調應提供學生與社會一個有效的、安全的與倫理的服務。在人事評鑑標準中更特別聲明，人事評鑑的實施應該是建設性的，並免於受到不必要的威脅或不道德的情形出現。

Redfern也有類似的看法，他認為一個好的人事評鑑必須導引受評者與評鑑者間良好的合作關係，並促進利害關係人間的交流，重點應放在協助受評者專業成長及發展與改進，強調評鑑者的專業能力，惟考量效率時則須堅持評鑑活動的「最低」要求（引自陳玉

琨，2004）。由此可知，人事評鑑與方案評鑑最大的不同在於直指「人」本身，需要更多的安全與倫理，具建設性並減少威脅，在積極的氛圍下協助受評者專業發展，因此在教育人事評鑑中，適切性標準比效用性、可行性與精確性等標準更為重要。

5. 教師角色——評鑑目的再思考

教師的主要職責為教學，教學專業所形成看待他人、評斷他人的職業慣性，較少成為被看待者，一旦面對評鑑，立即陷自身於直接或間接被看待的情境；這種教育專業慣性與其他領域人員比較起來，將更不容易接受被看待的過程，亦將存在著更多的不安與焦慮。上述有關教育人事評鑑適切性標準的重要性即在教師評鑑中表露無遺。一種屬於外部的，或許更為客觀、有效與精確的評鑑不見得受到青睞，事實上，愈來愈多的教師對學習使用評鑑技巧自我評鑑以改進其教學表現的方式感到興趣（Barber, 1990），亦有所謂「教師卷宗」的使用，許多學者認為卷宗的使用不但能同時提供過程與結果的評鑑資訊，更重要的是尊重教師的個別差異，並能增進教師的專業能力，是一種動態與整體的評鑑（Bird，1990），研究也發現，教師的主動參與及專業發展，是教師評鑑的重要基礎（Kelly, 1988; National Board, 1991）。足見安全、倫理、具建設性且少威脅的評鑑適切性是學校人事評鑑的關鍵要素。

台灣教師評鑑之目的抉擇與作法

以美國為例，1960至1970年代的績效責任運動促使教師評鑑備受重視，經由學生評量及教師觀察方式來評鑑教師，並以評鑑結果決定教師的升遷、薪資及遴聘；1983 年卓越教育國家委員會（The National Commission on Excellence in Education）出版「國家在危機中」（A Nation at Risk），當時，已有 46 個州制定教師評鑑的相關法令，超過 98% 的學區訂有教師評鑑的相關制度或模式（Doyle, 1983; Shinkfield & Stufflebeam, 1995），目前，全美各州均已完備法令，係屬強迫性的評鑑政策，只是各學區因地制宜而各有不同的作法；在評鑑目的上，各州的規範大體上多以教師的專業發展與改進為主，有些州則輔以績效責任目的（如 Massachusetts 州用以人事決定或 Kentucky 州的績效獎金制度），而評鑑人員多為學區教育局主導並由教育相關背景人員組成的外部評鑑小組擔任。

在台灣，教師評鑑從不被接受，到覺知為時勢所趨，是從二十世紀到二十一世紀的重大轉折。包括大學法第二十一條修訂案：「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考」。

而在中小學，目前「教師法」部分條文修正草案第23條之1：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑」，而教育部業已於九十四年十月二十五日討論通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，並據以開始試辦，主要內涵包括（教育部，2005）：

1. 教師專業發展的評鑑目的

依該第二點明訂：「教師專業發展評鑑的目的，是協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。可見教師專業發展評鑑是一種以增進教師專業發展為目的之教師評鑑，而不是以教師績效考核為目的之教師評

鑑。換言之，教師專業發展評鑑和教師績效考核是脫勾處理的，它更和教師分級制度無關」。

2．初期漸進試辦的自願性質

教師法內有關教師評鑑之相關修訂條文尚未通過，故無法源依據，不能強迫全體學校、全體教師參加；另一方面，為使正式全面辦理前能做好先期準備，因此鼓勵學校申請試辦。在試辦計畫第五點第一款中明訂：「於自願原則下，鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理」，但各級教育行政機關、學校及全體教師宜認識到教師法的修訂過程，而進行先期試辦。

3．學校本位的教師評鑑模式

在評鑑模式上，以學校本位模式為主，以評鑑內容為例，依試辦計畫第五點第四款規定：「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之」，學校具有充分的自主權。

其次，在評鑑方式上，依試辦計畫第五點第五款規定：「教師專業發展評鑑方式分為教師自我評鑑、校內評鑑二種」。其中，教師自我評鑑是由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。而在校內評鑑上，是由學校教師專業發展評鑑小組安排評鑑人員進行定期或不定期評鑑。評鑑實施時應兼重過程及結果，採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理。教學觀察實施時，由校長召集，以同領域或同學年教師為觀察者，必要時得加入學校教師專業發展評鑑小組所推薦之教師或學者專家。

4．教師評鑑人才的培育

教師評鑑的推動，教師評鑑人才的培育工作亦是一個重要的關鍵。教師專業發展評鑑人才培育規劃方案將分成四個部份來培育人才：

(1) 推動知能研習：由試辦學校「教師專業發展評鑑小組」的成員參加，協助其瞭解教師評鑑的規劃與推動策略，課程以一天為原則。

(2) 初階培訓：由試辦學校之專任教師參加，培訓教師專業發展評鑑基本人力資源、可承擔自評及該校教師專業發展評鑑工作，課程以三天為原則。

(3) 教學輔導教師的培訓：由五年以上合格教師之教學年資，且具有實際參與教師專業發展評鑑經驗之資深優良教師參加。培訓成為教學輔導教師及可至他校評鑑之人力資源，課程規劃以二週十天為原則。

(4) 講師培訓：由思路清晰，表達能力卓越，且具有實際參與教師專業發展評鑑經驗之教師參加。培訓成為可主講初階培訓各項課程之講師級人才。課程以一週五天為原則。

存在教育人員心中的評鑑刻板印象

雖然教師評鑑在台灣的實踐是已大勢所趨，然而長期以來，台灣教育評鑑生態已使教育人員存有一些刻板印象（改自陳美如、郭昭佑，2003）：

1．績效績任導向重於發展改進導向

雖然目前許多評鑑措施均同時強調績效責任與發展改進兩個目的，但在實際的實施過程中，多數教育人員對教育當局所進行的相關

教育評鑑措施的覺知，仍感受到以績效責任為目的，而不強調發展與改進的目的。

2．由上而下以外部評鑑形成壓力去帶動改革的心態未改

從評鑑在台灣的發展趨勢可知，雖然其圖像已急劇改變，亦有些學校自主性的評鑑產生，但在教育行政當局的觀點上，等待學校需求發生而自主性的學習並從事評鑑實在是緣木求魚，因此在實際實施層面，仍以中央教育部訪視地方教育局、地方教育局要求或檢視學校，學校要求教師，大體上依舊是維持由上而下以外部評鑑為主的情形。

3．過去的評鑑經驗造成對評鑑的「莫名」恐懼

由於大多數學校與教師多不瞭解評鑑的理念與作法，且受限於過去所接受的制式評鑑經驗，包括大費周章準備自評相關資料與應對外部評鑑所帶來的壓力等，只知其然，不知其所以然，使得學校氛圍一提到評鑑就緊張，甚至排斥，間接的造成對評鑑「莫名」的恐懼，之所以稱為莫名，是因為並非因瞭解，而是在不瞭解情形下即產生的心態，想到評鑑便如臨大敵，草木皆兵。

可能的策略與作法

面對教師對評鑑的既有印象，以專業發展為導向的教師評鑑，其可能的策略與作法包括（改自郭昭佑， 2005；2007）：

1．首要解除教師對評鑑的焦慮

由於學校教師過去長期對評鑑的經驗與未知，造成其焦慮知覺，遇見類似評鑑用語，不去究其用意或實踐差異，不由分說即產生排斥心態，這是當前多數教師遇見評鑑的心理狀態。因此在實施教師評鑑之前，首要解除其對評鑑的武裝，讓他們完整理解評鑑的正確圖像，引發正確的認知，並使評鑑朝向發展改進目的，走出評鑑在績效責任的單一迷思，逐漸轉向以發展改進的另一端評鑑價值。

2．營造安全學習的內外環境

專業發展導向的教師評鑑之成形是需要時間蘊釀的，由於教師是教人的行業，長期的職業知覺使得教師在學習上，比其他行業的人更需要安全的學習情境，此一教師的「專業」外衣所形成阻絕學習的藩籬長期如此，因此應漸進的協助教師卸下這樣的心態。此時一個安全學習的環境會有所幫助的，而安全的學習情境是需要營造的：在內在環境上從教師心理著手，讓教師理解自己專業的不足而需要謙卑的學習與改進，而在外在環境上，則營造一個尊重的安全學習情境，將教師心中實際是願意學習的那顆心帶出來。

3．調整行政的評鑑認知與作法

許多第一線的老師反映，即使教師改變對評鑑的看法，但仍需要面對教育行政主管機關的評鑑措施，仍須準備很多的評鑑資料，因此除了經由學校行政不斷擴散教師評鑑的正確認知與作法外，教育行政主管機關，包括中央教育部、縣市政府教育局的官員也都必須同時調整對教師評鑑的知覺及作法，以發展改進為主而不涉入績效責任考量，如此一次兩次，長期以往，教師才能真的面對評鑑而不再焦慮。

其次，行政更能扮演教師評鑑的支持輔導或主動導引角色，從過去那種屬於監視及控制的形式化角色，改以支持輔導的正向角色，甚至能夠主動引導，尋求第一群種子，提供必要資源協助、專家諮詢與分享管道，

或可經由試辦或中心學校的推展進而促使教師評鑑成為學校的常駐機制，導引教師專業發展。

4. 允許學校自我評鑑的多元存在形式

學校的差異相當大，文化、歷史、區域、大小也各有異同，因此在教師評鑑的起點與過程中，可因應學校的需求以不同方式進行，即使教師評鑑的成形，其樣貌及在學校的實施形式，或是未來常駐機制的形態，都可依循學校的文化而有所不同，不宜一致性的要求。

卸甲重生——代結語

事實上，目前多數教師仍對教師評鑑存有一種「既然法令規定要做，就來吧！」，然後積極準備資料，展現「兵來將擋，水來土淹」之勢。更仍有少部分教師以其「專業權威」欲抵制教師評鑑的「專業發展」，顏國樑（2003）即指出多數教師存有「教師評鑑是不尊重教師，向教師的專業權威挑戰」的觀念。

殊不知，評鑑才是實踐專業的重要途徑，正如 Stufflebean 所說：「如果我們不能在評鑑下功夫，所謂的專業主義是不存在的」(引自孫志麟，2003）。由此可知，教師自詡「教學專業」的護身盔甲，卻常成為華而不實的漂亮外衣，表面上襯出「專業」素養，實際上卻變成自我保護以迴避衝擊的盔甲，阻礙了反省與學習。如同「為自己出征」中的武士：

> 國王笑了。「大多數的人都穿了一身的盔甲。」他強調。
>
> 「我不懂。」
>
> 「我們設下障礙，來保護我們所謂的自我。然後，有一天，自己給關在自造的障礙後面，出不來。」
>
> 王石珍譯， 1997

參考書目

王石珍譯（1997）。《為自己出征》(Robert, F. 原著）。台北：方智出版社。

胡中鋒、李方（1999）。《教育測驗與評價》。廣東：廣東高等教育出版社。

吳清山、張素偵（2002）。《教師評鑑：理念、挑戰與策略》。載於中華民國師範教育學會主編，師資培育的政策與檢討（頁 177-218）。台北：學富文化事業股份有限公司。

教育部（2005）。《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》。台北：作者。

陳美如、郭昭佑（2003）。《學校本位課程評鑑——理念與實踐反省》。台北：五南。

郭昭佑（2000）。《學校本位評鑑》。台北：五南。

郭昭佑（2005）。〈學校自我評鑑可行性探究〉。《教育政策論壇》，8（1），159-184。

郭昭佑（2007）。《教育評鑑研究——原罪與解放》。台北：五南。

張德銳（2004）。《專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略》。發表於國立臺灣師範大學教育研究中心主辦，教育評鑑——回顧與展望學術研討會。

陳玉琨（2004）。《教育評鑑學》。台北：五南圖書出版有限公司。

孫志麟（2003）。《新專業主義的展現：學校本位教學評鑑》。發表於淡江大學教育學院主辦，「社會變遷與中小學課程教學再造」國際學術研討會。

顏國樑（2003）。〈教師評鑑的基本理念、問題及作法〉。《教育研究月刊》，112，62-77。

游家政與曾祥榕譯（2005）。《評鑑專業標準與原則》。D.L.Stufflebeam原著，載於蘇錦麗審訂，評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點（pp.533-550）。台北：高等教育。

Akker, J. V., & Verloop, N. (1994). Evaluation approaches and results in curriculum research and development in Netherlands. *Studies in Educational Evaluation,* 20, 421-436.

Barber, L. W. (1990). Self-assessment. In J.Millman & L. Darling -Hammond (Eds). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers (pp. 216-228).* Newbury Park, CA: SAGE.

Bird, T. (1990). The school teacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers (pp.241-256).* Newbury Park, CA: SAGE.

Cheng , Y. C. (1997). *A Framework of indicators of education quality in Hong Kong primary schools: Development and application.* Paper Presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407729).

Doyle, K. O. (1983). *Evaluating Teaching.* DC: Heath and Company.

Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development.* Great Britain: Open University Press.

Hufner, K. (1991). Accountability. In Altbach, P. G. (Ed.). *International Higher Education: An Encyclopedia.* N.Y.: Garland Publishing.

Joint Committee on Standard for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluation educators.* CA: Sage.

Kelly, J. (1988). *Strengthening the teaching profession through national certification: New directions for teacher assessment.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Kyle, W. L., & Steve, F. (2002). *Expatriate development: The use of 360-degree feedback.*

Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship: Concepts and application.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

McNamara, F. F., Erlandson, D. A., & Mcnamara, M. (1999). *Measurement & Evaluation: Strategies for school improvement.* N.Y.: Eye on Education.

National Board for Professional Teaching Standards (1991). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession: Initial policies and perspectives of the National Board for Professional Teaching Standards(3rd).* Detroit: Author.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement.* Tel Aviv, Israel: Masada.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum (4rd).* N.Y.: HarperCollins.

Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L.(1995). *Teacher Evaluation: Guide to effective practice.* Bwston: Kluwer Academic Publishers.

Stake, R. E. (1997). Advocacy in Evaluation: A Necessary Evil? In E. Chelimsky, & W.R. Shadish (Eds.). *Evaluation for the 21st century: A handbook (pp. 470-476).* London: SAGE.

Stufflebeam, D. L. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education, 5*(1), 19-25. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ048749)

Thomas, D., Holdaway, E. A., & Ward, K. L. (2000). Policies and practice involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(3), 215-240.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

工业发达国家职业教育与培训动态的分析

Current trends on vocational education and training in the developed countries

Putai, JIN
新南威尔士大学教育研究学院

方文中
河南新乡医学院访问学者

Renae Low
新南威尔士大学教育研究学院

摘要

经济全球化引起的高离职率、人口高龄化对服务业与日俱增的需求、以及经验丰富的专业人员和技工的缺乏，均导致经济合作发展组织国家近年来将职业教育与培训提升至优先的地位。本文著重分析这些国家的政府、教育机构和产业部门在这些方面作出的努力，评估该领域最显著的变革，指出一些有效的成果。中国应当借鉴工业发达国家（如英国、德国、澳大利亚和斯堪德纳维亚国家）在职业教育与培训方面可取的概念和富有成效的实践。尤其值得注意的是：（1）职业教育机构与产业部门之间应当加强协作；（2）有关教育部门应当推行更严格的、与国际接轨的标准化制度；（3）职业培训机构的教员应当采用以学员为中心的教学风格。

关键字

工业发达国家，经济合作发展组织，职业教育与培训

Abstract

Due to the high turnover rate resulting from the process of economic globalization, the ageing population that requires more service than ever, and the lack of skilled workers and experienced professionals, the OECD countries have been recently prioritizing vocational education and training. This article emphasizes the efforts made by governments, educational institutions, and industries, reviews the most noticeable changes and highlights some positive outcomes in

this field. China should consider some useful concepts and productive practices in the vocational education and training of the developed countries (such as UK, Germany, Australia, and Scandinavian countries). In particular, (a) there should be more collaboration between vocational education providers and industry; (b) the relevant education authority should introduce a stricter, internationally accepted standardization system; and (c) instructors should adopt learner-centered teaching styles.

Keywords

developed countries, OECD, vocational education and training

现代职业教育和培训的重要性

面对当今全球化快速进程，无论是年轻人还是年长者都需要接受职业教育和培训；在这个问题上，各国已达成共识。职业教育和培训在发展个体效能与保留现有文化和生活方式方面，与普通教育同等重要。普通教育对大多数必须操作机器、经营商店、管理办公室和提供各种服务的工作人员来说，已经远远不足够。越来越多的职业需要专门技能和专业知识，因此必须进行职前培训[1]。同时，由于技术方面的革新和服务内容的改变，对在职人员的继续培训，也成为当务之急。

中国虽然具有世界上最丰富的人力资源，但是其中相当大的一部份人员目前在从事科技含量较低产品的初级加工，在如何进一步提高劳工的技术素质方面，尚需加大力度。这从国务院总理温家宝多次强调职业教育与培训的不断投入，可见此项课题在长远国策大计上的重要性。

科学技术的发展日新月异，其必然结果是对具有专门技能和专业知识人才的需求不断增加，没有专门技能和专业知识或技能过于落后的人员，则逐渐被淘汰。科学技术如自动化和信息技术的高速发展，伴随著人口的爆炸，其结果必然使成千上万的人失去工作的机会。在国外，这些急需培训的求职人员中有高中毕业生、中途辍学者、从工作岗位上被裁减的成年人、寻求就业或再就业机会的妇女、以及文化程度低的人群等等。

导致失去工作机会的因素很多，但就个人而言，缺乏适应社会需要的技能是一个普遍的因素。因此，对于多数人来说，选择只有两个：要么接受职业培训获得社会需要的技术或技能，要么靠社会救济来生活。为了降低失业率和减轻社会负担，如何对待业人员进行职业教育和培训，使他们掌握适应社会需要的技能和技术，走上工作岗位，是各国政府面临的严峻问题。OECD国家已明确提出职业教育和培训乃当务之急，一致认为可以通过职业教育和培训，提高待业人员的自身素质，促进社会经济的发展。

与此同时，工作性质和工厂结构也在发生著巨大的变化。这些变化的显著标志是：网路化、经常性的机构调整、工厂的结构变化、特殊工作使用承包商和顾问、终生工作制的打破、临时雇佣营业员和技术人员、自动化的普及等。以上变化需要熟练的操作人员和技术人员来应付，而且管理者本身也要不断提高自身的素质，接受更高的教育。因此全社会的人都需要终生学习，不断提高自身素质。总之，要增加就业机会，职业教育和培训便势在必行[2]。

现代职业教育和培训的观念变革

职业教育和培训的主要目的是职前技能的教育和培训，但这种观念越来越受到不断变化的劳动市场挑战。传统的职业教育是给学生提供一系列规定的技能，这些技能不仅要充当进入人力资源市场的入场券，还要满足一生工作的需要[3]。

工业结构的调整、产品的更新以及新技术的发展，日益改变著工作环境。面临新工作环境的挑战，在职学习、技能提高与再培训将尤为重要，只有这样，才能满足从事新工作、承担新任务的需要。公司将要求员工有更高的适应性和可塑性，而不是只要求员工掌握一套固定不变的单一技能。因此职业教育与培训不仅要提供适合特定工作的专业技能和技术，还要提供更全面的培训，注重适用性、可塑性和灵活性。同时，职业教育和培训将需要更加接近劳动市场。随著劳动市场规模和职业分布的变化，职业教育学校需要加强与用人单位的信息沟通，确保职业教育的范围和内容能满足市场的需求[4]。由此可见，职业教育将以在职培训和双重培训替代传统的实习，将更加强调职业指导和工作定位。

职业教育和培训要适应劳动市场的需要，也就是要适应经济发展的需要。怎样才能加强职业教育和经济发展的联系呢？下列一些策略可用于职业教育和培训的发展。

1. 职业教育的决策者需要选择合适职业教育发展的目标：即著重提供满足市场需要的技能。避免那些没有现实意义、徒劳的职业教育和培训。
2. 提高市场动向意识。职业教育怎样才能更好地与市场需要挂钩？下列措施可供采纳：适应市场动向而不是教育动向；设置更广泛的专业课程，使其更具可塑性；提高学校的自主性；发挥用人单位在校务委员会和课程设置中的积极作用；制定现场训练计划，让学生有更多的动手机会；引进职业谘询和指导；提供适当的奖励。
3. 促使职业教育机构对市场需求做出更迅速的反应，方法有：加强与用人单位的联系；对毕业生做追踪调查；提高课程的灵活性；对市场信息做出积极的反应。
4. 有效地利用资源，提高所投入人力和物力的实效。

国际职业教育和培训的发展趋势

职业教育和培训过去、现在和将来都是世界各国热烈讨论的课题。这有很多原因所致，就现实而言，是因为职业教育和培训与技术发展有密切联系。如果把技术看作实现国家经济现代化和提高人均收入的必要手段，那么要应用和进一步发展这种技术，就必须向员工传授必要的技能。职业教育和培训一方面能促进一个国家的经济发展，帮助一个国家更好地利用经济发展带来的优势，另一方面也能促进待业人员就业。随著贸易自由化和经济全球化的发展，职业教育和培训显得越来越重要，许多国家对此都十分重视，大致可分以下两类：

1. 在一些职业培训体制比较完善的国家，如德国、日本和韩国等，用人单位对员工的职业教育和培训也担负著很大的责任[5]。他们希望自己的员工能终生在此工作，这对降低失业率起了一定的积极作用。在这些国家，政府对培训方面不需承担更多的责任。

   德国的职业教育和培训体制被称为“双轨制”，在职业教育界可谓“典范”。这种体制之所以被称为“双轨制”，是因为寻求职业培训的年轻人向用人单位提出申请，后者根据其履历决定是否接受。申请者一旦被用人单位接受，便要签订学徒合同，学徒期通常可延续至

3 年到 3 年半。学徒首先根据其职业选择学习基本技能，然后接受专业培训。在一般情况下，学徒在其工作的地方每周三天学习基本技术，其馀时间到具体的职业学校学习。职业学校不但提供职业技能课程，也提供基本的文化课程，如英语和德语等。在某种程度上，职业学校补充了在岗培训的不足。

德国有三分之二的成年人参加“双轨制”的学习。学徒与其未来的用人单位签订培训合同，并由商会注册和监督。目前，德国政府认可 370 种职业施行学徒制。培训按教学大纲进行，并执行联邦经济部制定的测试标准。成功通过考试的学徒可获得证书，证明其为熟练工人。所有企业必须在其对口的商会注册并缴纳会费。商会负责收集和分析用人单位的建议，并就政策问题向政府提出建议。商会既负责培训的内容，也负责培训的实施。所有商会都设有职业培训委员会，其成员包括雇员和用人单位代表，也包括职业教育部门的教师（通常教师代表只提供谘询）。职业培训委员会负责处理职业培训方面的一切问题。

至于培训费用，则由用人单位负担；政府不向培训方面提供补贴，而只负担“双轨制”体制中学校方面的开支。一般而言，学员领取的津贴少于成年工人的工资，但培训费用却相当高。除建筑行业外，其他行业没有收费规定，建筑行业的收费规定受中小企业控制，这些企业拥有自己的培训中心。其他行业也建有内部的培训中心，培训的结构也受中小企业主导，以便确保所有学员都能学到他们职业所需要的必要技能。通常很多行业培训的人员所学的都超出本身的需要，但这种情况随著企业培训中心的减少已经发生了变化。

当然在德国并不是所有的企业都提供职业培训，虽然职业培训标准规定严格，但也存在很大的差异。大企业提供大量的培训机会，他们拥有自己的培训基地和培训中心；小企业在进行学徒培训时，常常鼓励学徒独立工作，并为独立工作提供机会。因此，年轻人在接受学徒培训时，对谋求进入吸引力大的企业如银行、金融机构等竞争很激烈。这意味著吸引力大的企业和职业可以挑选素质高的学徒，否则便处于不利地位。

“双轨制”的优点在于：强调在重大决策时行业、工会和政府共同承担责任；高度的中心调控确保了行业之间在内容和方法上的连续性；用人单位控制的实践考试必须在商会的监督下进行；整体上强调核心能力和技能；培训标准由高质量的工厂制定。正是因为上述特点，德国建立了一套优秀的培训机制，造就了一大批中层高技能的工人，因此能有效地进行工业结构调整。

2. 另一些工业化国家，如法国、英国、澳大利亚、新加坡及斯堪的那维亚国家等，则有高度发达的正规职业教育和培训体制[6]。获得技能是员工自己的责任，失业则是政府的事情。政府对培训承担责任，用人单位则不甚关心此事，因此，政府不断要求用人单位也要关注在职人员的培训。

英国对职业教育和培训十分重视，1994 年英国政府发表了白皮书“竞争”。文件指出：“具有高技能和知识、并知道怎样充分这些技能知识的劳动者，是经济现代化和参与国际竞争的生力军。我们的要求一定要比过去高，我们要象尊重和奖励学术研究那样尊重和奖励职业教育和培训.....既要提高对教育工作者的期望，也要提高对学生的期望.....

以促进终生学习和提高灵活性。”白皮书呼吁各有关部门更多地参与各级职业教育和培训，全力以赴地进行这项具有重大意义的改革。1994年以来，英国国家职业教育资格证书和与之配套的国家职业教育架构得到了进一步的发展。原则上，国家职业教育证书强调行业部门制定的能力标准，个人可根据自己的程度来达到这些要求。

围绕职业教育证书所作的改革，对高等教育和高等职业培训产生了实质性的影响。从1994年开始的“现代学徒制”大大促进了“国家职业证书”的实施。“现代学徒制”的主要目的是确保和鼓励英国各个经济领域的劳动力能接受良好的职业教育和强化培训，使其具有参与国际竞争所需的各种技能。

现代学徒制强调机会平等，以能力为基础，学员通过系统的培训，获得国家职业教育证书。这种培训体制深深扎根于工业领域，因此通过与工业培训组织与当地的企业培训委员会合作，提出了一系列措施。根据这些培训规章，用人单位要负担大部分培训费用和学徒的工资。

为了迎接21世纪的挑战，国家职业证书委员会又制定了“通用国家职业证书”。该证书的特点是：为16岁以上年轻人提供有效的就业、深造和培训的通用途径；与同级学历证书有同等地位；不同于针对某项具体职业的的国家职业证书，但具有同等地位；适合于全职的和业馀的学生；目的在于发展学生广泛的技能，并向他们提供与职业有关的知识。

这证书的启动有力地支援了职业教育和培训的改革，促进了职业教育的发展。参加“通用国家职业证书”学习的学生逐年增长，据统计1992年为8,000人，1993到1994年为80,000人，1994年到1995年为140,000人，1995年到1996年为200,000人，呈直线上升的趋势。这也为近十年来英国经济的稳步发展打下了坚实的基础。

中国的借鉴

中国职业教育的发展应参考国外的培训经验，取长补短，建立有自己特色的适合中国国情的职业教育和培训体制。

通过参考德国的“双轨制”，中国的职业教育与培训应做到下列几点：

1. 在决策时，企业、公司和政府有关部门应加强联系，互相沟通，共同分担责任；
2. 中国的职业教育与培训在内容与方法上应有高度的规范化，确保连续性与一致性；
3. 培训时，应强调以培养能力为中心，不能只灌输书本知识，不结合实际操作；
4. 培训标准的制定应接受实际工作的检验。

对英国等发达国家的经验，中国也可以加以借鉴。例如：推行国家职业证书制；强化职业教育与培训意识；促进职业教育与培训体制向现代学徒制发展；提高职业教育与培训的通用性和灵活性。

千禧年以来，OECD各国都加速了劳动力密集产业的向外转移，对被裁减人员再培训的问题日趋迫切。与此同时，这些国家又面临高素质技术人员紧缺的瓶颈问题[7,8]。值得注意的是，其中那些在职业教育与培训方面励行改革的OECD国家就转向得较好，基本上可以说是有备无患。例如，大力实施职业教育与培训机构改革的澳大利亚，其失业率在2005年8月已降至4.99%，达到29年以来的最低点；其中有相当大的一部分“失业人员”还是“自愿的”，即这部分人员已具备较高水准的技能，所以决定辞职，去寻找更能发挥

自己技能的工作[9，10]。中国在经济持续发展的过程中，企业单位也逐渐遇到大批人员需要进一步培训，及新兴行业缺少具有专业技能的高素质人力资源[11]。例如，人数从多的中国农民工大部分年龄较轻，其中 16 至 25 岁的占 45%， 30 岁以内的占 61%，属于较易吸收新知识、新技能的年龄段；可是他们的总体文化程度偏低，初中文化程度或以下者约为 83%，未接收任何正规技能培训者高达 72%，亟待提高其技能。又如，北京市面临熟练技工、技师短缺的问题，在 2003 年提出“三年百万青工培训计划”和“三年两万新技师选拔计划”，现在是贯彻这两项计划的最后一年，已初见成效。为了有效地面对今后经济持续发展带来的新挑战，当前应把握时机地推动职业教育与培训体制的改革，取人所长，少走弯路，特别是要健全总体规范，有关教育部门和人力资源培训部门要面向市场，而不是闭门造车，要与用人单位密切配合，源源不绝地为国民经济、文教和卫生等事业输送新世纪的人才。

注释

1. Smith, H. T. (1963). Education and Training for the World of Work. The W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
2. Sobski, J. (1998). Life Long Learning: Concepts and context for the future. *Training Agenda.* Vol. 6, No. 2.
3. Ziderman, A. (1997). National Programmes in Technical and Vocational Education: Economic and education relationships. *Journal of Vocational Education and Training.* Vol. 49, No. 3.
4. Cockrill, A., & Scott, P. (1997). Vocational Education and Training in Germany: Trends and issues. *Journal of Vocational Education and training.* Vol. 49, No. 3.
5. Sobski, J. (1999). Home thoughts from abroad. *Training Agenda, Vol. 7, No. 1.*
6. Stoner, F. (1995). Vocational developments in the UK: Evolution or revolution? *Training Agenda. Vol. 3, No. 1.*
7. Australian Government. (1990). COSTACO verse as mission to study developments in vocational education and training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
8. Ramsey, G. (1994). The TAFE system and the Training Reform Agenda. *Training Agenda.* Vol. 2, No. 1.
9. Department of Education, Science and Training. (2002). Employability skills for the future. Canberra: Department of Education, Science and Training.
10. The National Centre for Vocational Education Research (2004). Profiling the national vocational and training workforce. Adelaide: NCVER.
11. Australian Chinese Herald (8.16.2005). Seven measures to solve the employability of workers from rural areas. Sydney: Australian Chinese Herald.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

從公平、效率和自由看內地教師繼續教育制度

Viewing the system of continuing education for school teachers in mainland in terms of equity, efficiency and liberty

楊朝暉
首都師範大學副教授
香港浸會大學訪問學人

摘要

建立中小學教師繼續教育制度是內地推進教育改革、落實終身教育思想的重要體現。本文試從公平、效率和自由的角度，對內地中小學教師繼續教育制度的制定和實施加以評述，並指出其改進的策略與方向。

關鍵詞

內地教育，教師繼續教育，公平、效率和自由

Abstract

The establishment of the continuing education system for school teachers is a significant embodiment of the practice of lifelong education ideology in the advancement of educational reform in mainland. This essay attempts to review the establishment and implementation of the continuing education system for elementary and secondary school teachers in mainland from the perspectives of equity, efficiency and liberty. Meanwhile, some strategies and directions of this policy for improvement are suggested.

Keywords

education of Mainland China, continuing education of teachers, equity, efficiency and liberty

在終身教育思想的影響和教育改革的推動下，中小學教師的專業化發展越來越得到重視（劉捷，2002）。1999年9月，教育部全面啓動了「中小學教師繼續教育工程」，頒佈了《中小學教師繼續教育規定》（中華人民共和國教育部令第7號，1999，以下簡稱為《規定》），從而在法律上確立了中小學教師繼續教育制度。這項制度實行至今已經八年，那麼，這項制度是否取得了預期的效果？運行得是否順利？其中還存在哪些問題呢？公平、效率和自由既是衡量教育發展的重要尺度，又是教育所追求的重要價值目標。本文試從公平、效率和自由的角度，對中國中小學教師繼續教育制度的制定和實施加以評述。

中小學教師繼續教育制度簡介

根據《規定》，中小學教師繼續教育所培訓的人員是：幼稚園，特殊教育機構，普通中小學，成人初等、中等教育機構，職業中學以及其他教育機構的教師。培訓時間原則上為每五年一個周期。

中小學教師繼續教育分為非學歷教育和學歷教育兩種類別。非學歷教育包括：（1）新任教師培訓：為新任教師在試用期內適應教育教學工作需要而設置。培訓時間應不少於120學時。(2)教師崗位培訓：為教師適應崗位要求而設置。培訓時間每五年累計不少於240學時。（3）骨幹教師培訓：對有培養前途的中青年教師按教育教學骨幹的要求和對現有骨幹教師按更高標準進行而設置。學歷教育指對具備合格學歷的教師進行的提高學歷層次的培訓。

中小學教師繼續教育制度的組織管理體系是：國務院教育行政部門負責宏觀管理，制定有關方針、政策；組織審定統編教材；建立中小學教師繼續教育評估體系；指導各省、自治區、直轄市中小學教師繼續教育工作。省以下各級人民政府教育行政部門主管本地區中小學教師繼續教育工作；制定本地區中小學教師繼續教育配套政策和規劃；全面負責本地區中小學教師繼續教育的實施、檢查和評估工作。各級教師進修院校和普通師範院校在主管教育行政部門領導下，具體實施中小學教師繼續教育的教育教學工作。綜合性高等學校、非師範類高等學校和其他教育機構社會力量經教育行政部門批准，可參與中小學教師繼續教育工作。但要符合國家規定的辦學標準，保證中小學教師繼續教育質量。

根據《規定》，中小學教師繼續教育經費以政府財政撥款為主，多渠道籌措，在地方教育事業費中專項列支。省、自治區、直轄市人民政府教育行政部門負責制定中小學教師繼續教育人均基本費用標準，經費由縣級及以上教育行政部門統一管理，不得截留或挪用。社會力量舉辦的中小學和其他教育機構教師的繼續教育經費，由舉辦者自籌。

各級人民政府教育行政部門負責管理中小學教師繼續教育工作，並建立中小學教師繼續教育考核和成績登記制度。考核成績作為教師職務聘任、晉級的依據之一。對中小學教師繼續教育工作成績優異的單位和個人，各級人民政府教育行政部門要予以表彰和獎勵。違反該規定，無正當理由拒不參加繼續教育的中小學教師，所在學校應督促其改正，並視情節給予批評教育。

根據《規定》，參加繼續教育是中小學教師的權利和義務。經教育行政部門和學校批准參加繼續教育的中小學教師，學習期間享受國家規定的工資福利待遇。學費、出差旅費按各地有關規定支付。

從公平的角度看中小學教師繼續教育制度

所謂「公平」，從語義的層面看，它與「公正」一詞相近，有公正、合理的意思；公平還與「平

等」、「均等」等詞緊密相連，但公平並不是均等，它作為一個含有價值判斷的規範性概念，比平等、均等更抽象、更具道德意味、倫理性和歷史性（楊東平，2000，頁87）。在現代社會尤其是市場經濟條件下，公平表現為在人類所參與的大部分社會活動中，能使個人自由活動能力得到充分發揮並由此取得成就和收入的機會，包括就業、個人財富積累、受教育、參與民主管理等機會均應向最大多數的社會成員開放，不得附加一些不合理的條件去阻礙人們平等地參與社會活動。公平所關注的是人與人之間的社會關係，包括起點公平，過程公平（二者又統稱為機會公平）和結果公平（陳成文，曾武成，2005）。

從公平的角度來看，中國中小學教師接受繼續教育的起點公平得到了基本保障。

首先，中小學教師接受繼續教育的權利和需求得到了法律保障。根據《教師法》(中華人民共和國國務院，1993)「廣大中小學教師享有參加進修或培訓的權利，履行不斷提高教育教學水平的義務」。這一要求，通過《規定》得到了有效保障，即無論在何地區，在何學校，無論是青年教師還是老教師，無論是一般教師還是骨幹教師，都一律平等地接受在職繼續教育。

其次，中小學教師接受繼續教育的權利和需求得到了經費保障。根據《規定》要求，中小學教師繼續教育經費在地方教育事業費中專項列支。同時還規定了中小學教師繼續教育人均基本費用標準。這樣就從撥款機制上保證了所有中小學教師參加繼續教育的可能性。例如2004年《浙江人民政府關於進一步加強農村教育工作的決定》中明確指出，「各地按每年不少於當地教職工工資總額3%的比例安排中小學師資培訓專項資金，由縣(市、區)以上教育行政部門統一管理，專款專用」(劉璋，2006)。

第三，建立了中小學教師繼續教育的組織管理體系。根據《規定》，中小學教師繼續教育的組織管理由教育部直接負責制定有關方針、政策；組織審定統編教材；建立中小學教師繼續教育評估體系；省以下各級教育行政部門全面負責本地區中小學教師繼續教育的計劃、實施、檢查和評估工作；各級教師進修院校和普通師範院校具體實施中小學教師繼續教育的教育教學工作。這樣就形成了一個自上而下的，統一的，層級清晰的行政組織管理體系，從而保障了中小學教師繼續教育在培養目標、課程設置等方面上的一致性以及管理組織的一致性，從而使中小學繼續教育能夠在一個統一的制度環境中有序開展。

但是，起點的公平並不意味著結果的公平，表面的公平也不意味著實質的公平。由於執行過程因素的複雜性與不公平性，使得繼續教育制度的最終結果存在很多不公平因素。

首先，從繼續教育的撥款機制來說，中小學教師繼續教育經費主要以地方政府財政撥款為主，多渠道籌措為輔。但是，由於地方經濟的差異性與地區間的不平衡性，中小學教師繼續教育從經費投入本身就已經進入了社會不公平軌道。此外，《規定》中雖然明確了中小學教師在參加學習期間享受國家規定的工資福利待遇，但是對於學費、出差旅費的規定，卻沒有明確規定是由政府擔負還是由個人擔負，而只是籠統地規定：按各地有關規定支付。這樣，在一些發達地區，因為教師培訓經費充足，因而那裏的教師得到的學習機會就多，享受的優質教育資源也就越豐富，而且教師自己根本不用負擔培訓費用。相反，在一些經濟欠發達地區，很多教師培訓就只能因地制宜，教師的培訓經費還要自己負擔。可見，繼續教育投入經費的機制本身已經影響了中小學教師繼續教育制度的公平性。

第二，從辦學體制和生源分配機制來說，中小學繼續教育的辦學體制還是一個以計劃為主，

條塊分割的封閉系統。儘管《規定》指出，各級教師進修院校和普通師範院校是具體實施中小學教師繼續教育的辦學主體，同時也可吸收綜合性高等學校、非師範類高等學校和其他教育機構、社會力量參與中小學教師繼續教育工作。但是，就目前的現狀而言，承擔培訓任務的辦學單位的性質種類比較單一，地方師範院校主要承擔了在職中小學進修的學歷任務，日常的進修任務則基本上是由縣一級地方教師就修學校承擔的。從培訓的生源的分配機制來看，培訓名額一般也都是按照計劃來分配，培訓機構基本沒有自主招生權，而其他性質的辦學單位在中小學教師繼續教育的培訓體制中所佔的份額則微乎其微，這種單一、封閉的辦學體制和生源分配機制，使具有辦學資質的其他培訓機構失去了進行公平競爭的可能，致使有些培訓專案甚至產生了壟斷。

第三，從繼續教育結果的使用上，也存在著不公平因素。目前，還沒有建立起完善的教師繼續教育的激勵考核機制。因為繼續教育是每位教師都必須做的事情，很難有水平差異，因此在許多學校，教師在繼續教育中取得的成績或證書在教師業務成績考核、職務評聘、工資晉升以及各種獎勵的評定中，並沒有真正成為晉升、考評的依據，這很大程度上影響了教師參加繼續教育的主動性和積極性（蘇光，2007）。此外，在考核方面，也缺少比較有效的考核手段和程式，這些問題的存在對於那些在繼續教育中認真學習的教師，顯然是一種不公平。

從效率的角度看中小學教師繼續教育制度

所謂效率就是消耗的勞動量與獲得勞動效果的比率。如上升到哲學的層次來認識，效率可以被理解為人的活動與其所實現的目的之比，效率就是人的活動實現其目的程度。效率的取得，從根本上取決於實踐主體、實踐手段、實踐物件與實踐方式等一系列要素的有機組合，其中最重要、最根本的是人的要素。人的行為的積極性以及由這種積極性引發的人的創造性，是一切效率的源泉（宋圭武，2005）。

從這一觀點出發，內地中小學教師繼續教育制度存在明顯對人的主體性因素的忽視。同時也缺乏對教師發展規律的相應認識。

現代教師發展理論認為，新世紀的教師應該是具有自主選擇、自主反思、自主建構、可持續發展的教師（朱小蔓，2003）。有效的教師培養應當關注教師發展的實際需要，滿足教師職業生命的需求，使教師成為有效的學習者、科學的研究者、自主的發展者，強調教師生活與專業發展的融合、統一（葉瀾等，2001）。但是，目前的中小學教師繼續教育，距離這樣的認識還相差很遠。

首先，從課程設置來看。目前中小學教師繼續教育基本上還是重複師範院校開設的一些課程，缺乏對實際的工作指導意義，因而對教師的吸引力不大。繼續教育機構採取的培訓方式一般也都是脫離教師的專業生活情景的集中培訓，因而工學矛盾比較突出。據調查，中小學教師普遍認同的是能針對不同層次、不同風格、不同發展階段的教師提供具有針對性的培訓，更喜歡的是有助於提高自身教育教學實踐能力的培訓，是有專家進行現場指導的教研活動。教師期望的培訓方式是具有彈性和靈活性的，能讓教師參與其中，並有助於解決實際問題能力的培訓活動（倪傳榮，2000）。顯然，內地中小學教師繼續教育所採取的課程內容與教學方式，並不能滿足教師的要求，從而影響了繼續教育培訓的效果。

第二，從繼續教育培訓的主體構成來看，作為開展中小學繼續教育任務主體的縣級教師培訓機構，全國總體辦學力量都比較薄弱，其突出表

現為：學歷層次偏低，培訓者數量配備不足；年齡、學科結構不合理；培訓者業務素質較差（許璋，2006）。據對廣西縣級教師培訓機構的調查表明，培訓機構教師對縣級教師培訓機構存在問題的認可排位分別是：教育經費不足、硬體建設滯後、培訓教師綜合素質不高，培訓機構整合程度不高等（梁傑華、高原，2006）。一些中小學繼續教育機構對現代資訊技術的認識也不足，加之教學資源匱乏，對現代教學技術和手段出現了「不會用，不能用，用不上」的尷尬局面（李靜泉，2007）。這些問題存在很大程度上影響了教師學習的效果。

正是由於縣級教師培訓機構存在的諸多問題。教育部又特地頒發了《關於加強縣級教師培訓機構建設的指導意見》（2002，教師3號），要求各地區要按照小實體、多功能、大服務的原則加強縣級教師培訓機構建設；要按照少而精、專兼結合、合理流動的原則加強縣級教師培訓機構師資隊伍建設；要按照精幹、高效的原則，加強縣級教師培訓機構領導班子建設等。這些要求的出臺，無疑從一定程度上促進中小學教師繼續教育質量的提高，但是，由於特有的國情，上述要求的真正落實，還需要相當一段時間。

第三，繼續教育機構的單一化直接影響了內地教師繼續教育的質量。目前中小學教師繼續教育基本上被教師進修學校所壟斷，而且各個學校都千篇一律，缺乏特色。另外，由於公立的教師進修學校之間缺乏競爭，學校和教師只要不觸犯法律，就相安無事，因此缺乏改進自身辦學質量的外在動力。由於在教育教學管理方面尚缺乏一套對教育資源是否得以充分合理的運用，教學質量是否真正達到要求等辦學問題的約束和規範機制，因此，這些學校的辦學質量很難得到保證。此外，教師培訓機構教育產權與職責模糊，也導致了繼續教育的低效率（範先佐，2002）。從教育培訓部門來看，由於長期以來被劃為公共部門，教育產品也被理所當然地視為公共產品，致使教育培訓部門只表現為投入的責任，卻沒有產權的收益權，使得教育培訓部門缺乏自身的發展動力。

最近幾年，雖然國家在教師教育方面作了諸多的改革嘗試，教師教育一體化的思想日益受到重視，在一些地方也出現了由企業、社會辦學團體加入教師繼續教育活動的現象[i]（徐今雅，2005），校本培訓也已經作為繼續教育的組成部分納入到繼續教育的體系之中。但是，這些變化與嘗試並沒有成為中小學教師繼續教育的主流，繼續教育制度的基本組織與運行方式沒有從根本上得到改變。

從自由角度看中小學教師繼續教育制度

自由一直為人們所追求和嚮往的價值目標。1948年通過的《世界人權宣言》第26條規定：「教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重」（聯合國，1948）。「自由」在拉丁文中的原意是：「從被束縛中解放出來」。英文中的「自由」是兩個詞：freedom和liberty，前者偏重自我釋放、壓力和桎梏的解脫、輕鬆和舒適，後者多指政治上合法的需求（權利），它是一種社會排序的方式。從表面上看，自由就是不受約束，但是事實告訴我們自由是相對的。自由的核心內涵是自主。只有在自主性的基礎上，人才可能談得上自由。此外，自由也離不開「可選擇性」這一條件，如果光有自主，卻沒有自主的空間，自由也是紙上談兵。所以，「自由」的實現也是有條件的。從這一觀點出發，內地的中小學教師繼續教育制度在對「自由」的實現上，還存在很大的問題。

不可否認，《規定》以法律的形式保證了中小學教師接受繼續教育的權利和義務，但是，正是

因為採取了一律的規定，統一的模式，也從一定意義上損害了教師作為成人學習者的自由選擇權和自主權。而這也正是內地中小學教師繼續教育制度最突出的問題所在，即缺少對教師主體性的尊重。在培訓觀念上往往忽視教師的主體需求和個性特點，以統一的標準要求、內容程式、形式方法以及評定方式，來試圖塑造統一規格的教師。培訓的內容追求的是教師知識、能力達標的標準化，培訓方式採取的是「灌、餵、抱」的被動形式。中小學教師繼續教育制度缺乏應有的多樣性、靈活性、自主性和選擇性。在這種狀況下，很多教師往往把培訓單純看作是完成任務，湊學分，消極對待，被動應付。結果導致人人參與、個個行動，而最後卻草草收兵，落一個走過場的結局（王大耀， 2007）。

從撥款方式來看，在繼續教育培訓中，教育行政部門撥款通常是把經費撥至培訓機構，培訓機構再提供課程給教師。這種自上而下的撥款方式，既不利於培訓機構間的公平競爭，也不利於教師學習自主與自由的獲得，因而降低了經費的使用效率。另一方面，單一化的辦學體制和僵化的辦學模式，也從「選擇性」的條件上，限制了內地中小學教師繼續教育制度對自由的實現。

總之，教育的效率問題有著不同於經濟效率的複雜性，並且受到多種因素的制約。內地中小學教師繼續教育效率低下的原因也是多方面的。但是，在執行過程中，對「公平」因素的缺失和制度本身對「自由」價值追求的忽視是造成目前效率地下的最重要原因。

對改進內地教師繼續教育制度的思考

從根本上說，效率取決於人的行為的積極性，而人的積極性就其合法性和持久性而言，它只能來自公平的社會環境和機制以及自由的獲得。因此，我們應努力構建這三者的平衡與統一，對中小學繼續教育效率低下的問題解決，也應從協調這三方面的因素入手，構建起公平的社會環境和機制以及以教師為中心的、開放、彈性的培訓體制。

首先，應加大中央和省級政府的專項轉移支付力度，保證欠發達地區的繼續教育經費的投入，使不公平的社會環境有所改變。作為以縣級財政撥款為主要來源的繼續教育撥款體制，對於廣大農村地區，尤其是貧困地區而言，要擴大對於繼續教育的經費投入，顯然是不太現實的。因此，在內地目前的經濟發展不平衡的現狀下，在常規的投資撥款方式很難滿足目前繼續教育的資金需求的情況下，加強中央政府和省級政府的責任，增加財政轉移支付的力度和專項經費的投入，以緩解貧困地區的經費緊缺狀況，是一條促進中小學教師繼續教育制度向更公平方向邁進的現實舉措。

第二，進一步開放培訓市場，轉變中小學教師繼續教育培訓的撥款方式和運行機制。可以借鑒美國「教育券」的做法[ii]，開放教師繼續教育的培訓市場，將繼續教育經費以「教育券」的方式發給教師，由教師自己決定選擇參加何種機構、何種課程。這不僅為教師提供了更多的學習選擇性，保證了學習者自由的獲得，同時也促進了效率與公平的提高。因為「教育券」把市場競爭機制引入到教師繼續教育領域，使得各培訓機構為爭取生源獲得經費而互相競爭，不斷改善教育質量。因此，引入「教育券」制度是重建繼續教育制度，促進其向公平、效率與自由邁進的一種重要途徑。

第三，進一步制定和完善中小學繼續教育制度相關的配套政策和制度，確保繼續教育質量效益的獲得。這些制度應該包括：繼續教育機構的認可和審定制度、繼續教育機構任課教師資格制度，繼續教育課程開發和審定制度、教師繼續教育的專案競標制度和繼續教育的督導與質量評估

檢查制度等（柳國梁，2005；廖霆，2004）。

總之，中小學教師繼續教育制度是國家推進教育改革，落實終身教育思想的重要體現，它在為促進內地中小學教師專業化發展方面起到了重要的歷史作用。然而，隨著市場經濟體制的不斷建立，現有的繼續教育制度在公平、自由與效率三個現代價值理念方面，顯現出了諸多問題。構建起公平的社會環境以及以教師為中心的、開放的、彈性的新體制，應成為中小學教師繼續教育制度今後努力的方向。

注釋

i 近年來已經逐漸有企業、社會團體加入教師繼續教育的培訓活動。如廣州遠端教育中心，就是一家以民營企業佔主要股份的股份制培訓機構。目前，廣州市8萬名中小學教師中已有6萬人入網參加培訓。該中心的成立，開啓了內地民營企業參與中小學教師培訓的先河，對形成多方參與的競爭格局與合作機制，具有重要的意義。

ii 教育券是美國作為保障義務教育之後的受教育權利的一種制度。具體做法是：政府把教育經費折算成一定數額的有價證券發給每位學生。家長和學生可自主選擇收費標準不同的學校就讀，不足部分自己支付，不再受學區或學校類別的限制，而學校把所收集的教育券向政府兌換現金，用以支付辦學費用。

參考書目

中華人民共和國國務院（1993）。〈教師法〉。中華人民共和國主席令第15號。

中華人民共和國教育部（1999）。〈小學教師繼續教育規定〉。令第7號。

中華人民共和國教育部（2002）。〈關於加強縣級教師培訓機構建設的指導意見〉。教師3號。

王大耀（2007）。〈我國教師教育制度存在的缺失及其改革〉。《湖北教育學院學報》。第24卷第1期。

朱小蔓（2003）。〈新世紀教師教育的專業化走向〉。南京：南京師範大學出版社。頁9。

朱永新（2003）。〈關於教師繼續教育的政策建議〉。《教育研究》。第4期。

宋圭武（2005）。〈公平、效率及二者關係之我見〉。http://www.zisi.net/htm/wwzh/2005-04-07-17657.htm

李靜泉（2007）。〈對中小學教師繼續教育的思考〉。《贛南師範學院學報》。第1期。

徐今雅（2005）。〈論新時期中國教師培訓政策體系的構建〉。《教育探索》。第5期。

倪傳榮（2000）。〈骨幹教師隊伍建設研究〉。瀋陽：瀋陽出版社。頁179-184。

許璋（2006）。〈縣級教師進修學校師資隊伍建設戰略探究〉。《中小學教師培訓》。2006（1）。

陳成文，曾武成（2005）。〈教育公平與建設和諧社會〉。《當代教育論壇》。第7期。

梁傑華、高原（2006）。〈對廣西縣級教師培訓機構的調查研究〉。《高等函授學報》（社學社會科學版）。第19卷，第4期。

楊東平（2000）。〈教育公平的理論和在大陸的實踐〉。《東方文化》。第6期。頁87。

範先佐（2002）。〈教育的低效率與教育產權分析〉。《華中師範大學學報》（人文社會科學版）。第3期。頁6-10。

蘇光（2007）。〈中小學教師非學歷繼續教育實效性亟待提高〉。《教師教育研究》。第1期。

聯合國（1948）。[R].〈世界人權宣言〉。見http://www.un.org/chinese/work/rights.htm。

劉璋（2006）。〈論教師繼續教育可持續發展的政策創新〉。《中小學教師培訓》。第1期。

劉捷（2002）。《專業化：挑戰21世紀的教師》。教育科學出版社。

葉瀾等（2001）。〈教師角色與教師發展新探〉。北京：教育科學出版社。頁220。

柳國梁（2005）。〈論教師繼續教育可持續發展的政策創新〉。《中小學教師培訓》。第1期。

廖霆（2004）。〈教師繼續教育保障制度的構建〉。《教育評論》。第6期。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

從內地與香港教學交流談到「香港學習者悖論」

黃毅英
香港中文大學課程與教學學系

摘要

過去數十年間，亞洲學生的出色表現，尤其是在數學方面，震驚了很多社會學家、教育家和心理學家，形成了「華人學習者現象」的研究方向。許多論述將這些成功歸因於儒家思想本身，與此同時，亦有學者提出不要「過份儒家化」的警號。有關這個課題的注意力漸漸轉到找尋中國傳統教學理念到對當代教學的啓示，希望由此汲收寶貴的教育文化遺產，從而優化今天的教學。而隨著香港與內地教育交流的日漸頻繁，兩地差異亦帶來進一步的反思，如何互相取長補短是值得探討的又一個課題。

關鍵詞

華人學習者現象，專科專教，數學教育，課程改革

Abstract

In the past decades, the outstanding performance of Asian students, especially in the subject of mathematics, had raised the eyebrows of sociologists, educationalists and psychologists, which spawned the research direction of "Asian Learner's Phenomenon". Many of the studies attributed the success of Asian learners to the ideology of Confucianism itself. At the same time, cautions were made not to "over-Confucianize" in such explanations. The attention has also turned to the identification of the Chinese tradition of learning, aiming at shedding light to contemporary pedagogical practices. At the same time, with more frequent interflow among educators in Mainland China and Hong Kong, the cultural differences brings about further reflections. What lessons we can learn from such reflections could be another issue worth exploring.

Keywords

Chinese learner phenomenon, subject specialist teaching, mathematics education, curriculum reform

引言

「華人學習者現象」(Chinese Learner's phenomenon)(或悖論),或稱「儒家文化圈 (Confucian Heritage Culture) 學習者現象」之探討由來已久,起碼可追溯到 1980 年代。其主要議題在於探討何以華人學習環境看來傳統、死板、教師專權、學生被動、著重背誦,甚至不求甚解,而華人(尤其在數學上)在世界各種比較研究中卻成績彪炳,令人側目。其中包括第二次國際數學研究(SIMS)中香港、日本分別名列冠、亞,國際教育進展評價 (IAEP) 中中國內地名列榜首、台灣、韓國為雙亞軍,第三次國際數學與科學研究 (TIMSS) 中四小龍囊括頭四位,國際數學奧林匹克競賽 (IMO) 中中國內地屢獲冠軍,國際學生成就評價 (PISA) 中香港名列前茅等等。如何解讀這個現象?簡而言之,我們必須戮破現象之表面而著眼於華人教與學的方式及種種文化背景,以至考究所針對的是何種學習成果等問題(Fan, Wong, Cai & Li, 2004)。

近年內地與香港教學交流日趨頻繁,互相觀摩,自然是促進反思及專業社群論述之尚好契機。筆者在接觸內地數學教師時,往往收到以下提問:

- 香港數學教師到目前為止並非專科專教;
- 小學及初中數學教師許多並不擁有大學數學訓練,學科知識薄弱;
- 香港數學課程內容太淺,各課題有浮光掠影之嫌;
- 教師之教學法(包括課程文件、教科書、師訓層面)沒有規範,八仙渡海,容易出現良莠不齊。

然而,香港數學教育卻做得不錯,在不少國際比較中成績有目共睹,亦曾培育出不少人才,包括諾獎得主和傑出數學家,這難道又是另一個「學習者悖論」?

筆者無意於此短文中試圖下一個結論,既然「華人學習者悖論」曾花上數十年才能知其梗概,「香港學習者悖論」(姑且如是名之)亦不應速下斷言,不過筆者企圖提出幾個側面,尤其集中數學科的情況作出探討,希望成為進一步社群論述的起點。

規範與自由之間

首先,香港數學教育是否那麼成功,和有多成功,個人仍未敢下結論,在機制上顯然仍有不少不足之處(鄧國俊、黃毅英、霍秉坤、顏明仁、黃家樂,2006,見 7.6 節:「香港小學數學教育的理想與現實」),不過它亦未必沒有其成功的部分。筆者與其他作者在探討過往香港數學教育發展的歷史時,確實得出不少啟示(鄧國俊、黃毅英、霍秉坤、顏明仁、黃家樂, 2006;黃毅英, 2001)。

若果我們硬要把內地與香港作比較,就馬上看到其不可比較性: 除了地域人口之廣濶外,內地教育 (包含就業環境) 仍處於相對篩選的狀態。汰弱留強形成一種動力,這與香港1960-1970年代的處境有一些共通之處。這種「求存」的意欲不單純是外在動機(Leung, 2001),其實也是內在動機,牽涉到族群的存亡。我們今天津津樂道香港曾培育出來的國際知名學者,其實大多數是這個年代的產物。反過來看,教育由精英轉向普及,不應只從水平下滑的角度去考慮,所肩負的任務艱巨得多,是由培育少數領導精英轉向全民素質的提高(黃毅英, 1995)。在這個意義來看,香港數學課程內容雖比內地的淺,但經過多年來的不少教育改革(包括新數學運動、兒童為中心的數學教育改革等),香港數學課程是較濶、較活、較多樣化和較貼近兒童生活的。當然這只是略說如此。

內地近年亦進行了它的課程改革，數學教學亦開始活起來，我們仍需更仔細的比較才能下出定論。

從這個角度來看，香港數學教師面對的任務是複雜的。在教學上，初小一早就已提出「主題式教學」，蘊含了各科共融統整的意味，所以(大眾是否同意這個取向另當別論）起碼在初中而言，對數學教師的要求不只是數學本身，他也許要像褓姆般幫忙照顧學生的整體成長（現時是否能做到又是另作別論）。至少，香港中小學老師，處理學生課外活動、訓輔導、學生個人及家庭種種問題（包括無心向學、輟學、欺凌、隱閉青年、融合教育、德育、性教育、濫藥、單親家庭...等)起步是較早的。這也部份解釋了香港數學老師何以不一定專科專教（筆者不是同意或不同意專科專教，只是提出教師面對問題不局限本科的現實)（黃毅英，1995）。與此同時，過往香港教育的成功部分可歸因到精英教育。由精英面向普及是全民素質提升不可逆轉之趨勢，我們不應緬懷過去，然而內地亦正處於由精英轉到普及的交替期，而且相對於香港這塊彈丸之地，內地在普及之同時也要兼顧培育國家尖端科技精英的任務；隨著內地教育的進一步普及，也許應對這些快將湧現的由普及教育衍生的種種新挑戰應及早作出準備。

至於教與學之不規範化也許是香港教育及整個社會的一個特色。當然過份自由有淪為放任之嫌，但過分規範化亦有其弊端。在過往，香港承受了中國傳統之「庭訓」，又受到西方式自由和學生主動學習這些理念的衝擊（而其實英國政府並不銳意規劃香港教育，進一步促成了教育之百花齊放），似乎能在樣板化和放任之間得到某種平衡。就是透過公開試等機制作最低限度的質素保證；而日常教學容讓八仙渡海、各施各法。在筆者就學及任教初期，根本沒有統一的教科書（當時教育署雖然有一份教科書書單，但沒有強制學校一成不變的按教科書「昭本宣科」），而不少老師均不依據教科書施教的，一些甚至有自己的一套扎記，因為他們具有其「超常資歷」(見後）！

在學生層面，比如說到如何提拔精英，至今未必有定法。甚至有些人認為精英自己能找到他們著力的方向和知識，問題之精要反而不要為他們安排太多學習活動，留有他們自行探索的空間（林智中，2004）。在過往，我們看到一些例子，由於這種自由度，部份學生能發揮讀書以外的才華，一些學生透過教師的啟迪又或同學間的感染，自行進行課程以外的學習（例如教師引發看課外讀物，或一些同學在中學階段自行鑽研大學書籍）。這看似與教師無關，有點像自生自滅，也確實有一些學生成為了這種散渙的學習安排的犧牲品，但我們從中看到了兩點(見下）。不過現時就有以「全方位學習」擠壓學生自由經歷空間的趨勢（黃毅英、周昭和，2002）。

首先，這種無形的校園氣氛（所謂隱閉課程）、感染、薰陶，確實起着潛移默化的作用(教育不應就是如此嗎？）。此外，返回專科專教，在某個年代，教師水平也不一定如想像中那麼不濟的。上世紀，中國內地政治與社會動盪，不少飽學之士「避地」來港，若不能把香港作為移居海外的跳板，就以「超常資歷」(over-qualified) 躋身各行各業，當時在某些學校裏(包括小學) 其實是藏龍伏虎，只是他們的學歷當時不被殖民地政府所認許吧了（當然他們也不一定是專科，有可能是工程師教數學之類）。當然他們是否用心教學(還是只把香港當作暫借之地）、而這些人有多普遍等，仍需進一步探討，但這是一個不可忽略的「隱伏力量」。

與此同時，香港在1980年代經濟起飛之後，學生本身透過電台、電視、電腦等各媒體甚至耳濡目染所獲得的資訊也是十分豐富的。縱然這些資訊不一定與正規課程內容有關，這些資訊提高了一個普通公民的常識水平，也多多少少讓學生聰明點、靈活點，一般素質也有所提高。故此，資訊的自由流通、各種文字及傳播媒體之發達，以及學生中英文閱讀的一般能力亦起著一定的作用。

於數學科而言，大眾對它的普遍重視（包括基本上所有學生均須修讀直至中五——西方地區未必如是）亦有助提高學生的數學知識與學術成就（黃毅英、梁貫成、林智中、莫雅慈、黃家鳴，1999）。在老師的層面，香港是資訊開放的地區，也許教師的專科知識原先不是那麼雄厚，教學法並不太過規範，境外（包括西方、日本及海峽兩岸）的新的教育理念很容易進入。香港也有自身的教育思考。

透過專業團體得到交流和共享這種專業對話、社群論述、以及教師專業化正是課程/教育改革成敗的關鍵因素。無可置疑地教師自發、由下而上的專業團體在香港是先行的（鄧國俊、黃毅英、霍秉坤、顏明仁、黃家樂，2006；黃毅英，2000）。

有關方面似乎亦或多或少掌握了這個文化規律。起碼在早期，不少教育新猷均不作一下子的大面積推行，而是透過官校（為數不多）試行（在新數學運動中，甚至讓學校選擇推行與否），然後透過細水長流的工作，滲透到實際教學。

結語

眾所周知，所有教育跨地域比較研究之主旨均是透過對比去認識自身的強、弱項，而不是為了比較而比較，因為一來地域各有其文化背景，故個中得失有不可比較性。而且一個地區中成功之處轉移到另一地區未必成功。本文希望帶出香港教育在種種不足中，並非沒有其強項。一些香港因在歷史發展上先行而遇到的問題（如普及教育所衍生的種種問題）正正可以給內地借鑒和作出警惕。香港之自由化及內地的規範化亦有着互相參考（不一定移植）之用（Watkins & Biggs, 2001）。香港亦應檢討當年的一些成功條件（包括社會生活普遍艱苦、教育多元化、容讓百花齊放、教育政策推行並不著緊一蹴而就）是否在褪失當中。

我們有時對「教育實證主義」太過寄予厚望。就是認為存在「有好的教育政策 ⟶ 有理據的課程 ⟶ 合攏課程的教材 ⟶ 專科專教的教師和正規的教師培訓 ⟶ 規範化的教學 ⟶ 就必然有好的教學 ⟶ 好的學習 ⟶ 好的學習結果，這麼的一種線性因果關係（黃毅英，2002，後記：恐怕、可能、也許）。

學生的學習並不規限於學校，也不只來自課本與教師。他們的成長還需要一個促進學習、促進思考、促進成長的氛圍。同理，雖然某程度的規範化以保證質素，是必要的；但要促進教師的專業成長，課程文件與條文不能代表一切，一個能促進教師專業成長的氛圍也是需要的。

參考書目

林智中（2004）。《自由之路》。香港：進一步出版社。

鄧國俊、黃毅英、霍秉坤、顏明仁、黃家樂（2006）。《香港近半世紀漫漫「小學數教路」：現代化、本土化、普及化、規範化與專業化》。香港：香港數學教育學會。

黃毅英（1995）。普及教育期與後普及教育期的香港數學教育。載蕭文強（編）。《香港數學教育的回顧與前瞻》（頁 69-87）。香港：香港大學出版社。

黃毅英（2000）。香港數學教育史系列：本港數學教育學會沿革（個人經歷）——賀《數學教育》第十期刊行。《數學教育》，10 期，頁 2-7 。

黃毅英（編）（2001）。《香港近半世紀漫漫「數教路」：從「新數學」談起》。香港：香港數學教育學會。

黃毅英（2002）。《數學教育實地觀察——II》。香港：香港數學教育學會。

黃毅英、周昭和（2002）。課外活動、非正式課程與全方位學習。《課外活動通訊》，24 期，3-6 。後載曾永康、洪楚英、朱惠玲（編）（2006）。《課外活動：探究與管理》（43-58）。香港：香港中文大學教育學院香港教育研究所。

黃毅英、梁貫成、林智中、莫雅慈、黃家鳴（1999）。《各界人士對數學課程觀感的分析（教育署委託研究最後報告）》。香港：教育署課程發展議會。

Fan, L. H., Wong, N. Y., Cai, J. F. & Li, S. Q. (Eds.) (2004). How Chinese learn mathematics: perspectives from insiders. *Singapore: World Scientific.* 〔中譯：范良火、黃毅英、蔡金法、李士錡（編）（2005）。《華人如何學習數學》。南京：江蘇教育出版社。〕

Leung, F. K. S. (2001). In search of an East Asian identity in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics,* 47, 35-51.

Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

大學附屬學校 —— 所為何事?

The educational objectives of university affiliated schools

容萬城

香港華人基督教聯會真道書院

摘要

由大學開辦的附屬中小學在中國大陸和台灣省都十分普遍。可以說，在大陸幾乎每所高等教育院校都有它的附屬學校。何以華人社區的大學都十分著意於大學內開辦附屬中小學？這究竟是否一種教育傳統和特色呢？而這特色就似乎多只存在於華人社區的高等教育學府之內。相對而言，這種高等教育學府辦學模式在世界其他地區則甚為少見，環顧各地，只有日本也有幾所大學辦有附屬學校；而在北美及歐洲這些高等教育發達的國家，則非常罕見。有見及此，本文藉整理1997年4月於台灣省及2004年3月於北京市進行的教育考察所得資料，來探討華人社會的高等教育學府所開辦附屬中小學的源流、意義、辦學模式、高等教育學府與附屬中小學的行政從屬關係、財政安排、人事安排、教育成效及未來發展的路向。其次，本文亦以個案形式介紹兩岸四地著名大學附屬中小學的概況，並比較各地的辦學特色和貢獻。最後，總結各地的大學附屬學校值得借鑑之處。

關鍵詞

大學附屬中小學，學校行政，比較教育

Abstract

University affiliated school is a popular educational feature in Chinese communities. It appears in most of the major higher education institutions in Mainland China and Taiwan while similar schools are rarely found in other countries. What makes higher education institutions in Chinese communities so keen in setting up their own university affiliated schools? This paper aims to trace the origin, educational objectives and explore the administrative arrangement, finance, personnel deployment, educational efficiency and its future development by analysing the findings of two study tours conducted in Taiwan and Beijing in 1997 and 2004 respectively. In addition, the paper also compares the current development of a few major university affiliated schools in Mainland China, Taiwan, Hong Kong and Macau.

Keywords

University affiliated schools, educational administration, comparative education

大學附屬中小學的源流與理念

兩岸四地(中國大陸、台灣省、香港及澳門)的大學，都開辦有附屬中學及小學，單以北京市為例，四所屬於國家教育部管理及資助的重點大學，北京大學、清華大學、北京師範大學和中國人民大學都開辦了頗具規模的附屬中小學。而在海峽對岸的台灣省，國立台灣師範大學、國立高雄師範大學都開辦有附屬中學、臺北市師範學院、及屏東師範學院等都設有附屬小學。澳門大學也於1998年開辦了一所附屬小校。香港教育學院在2002年開辦了一所附屬小學；香港浸會大學亦開辦了一所一條龍附屬中小學；於2006年9月開始運作。目前新加坡政府教育部亦授意南洋教育學院在不久將來開辦一所附屬學校。溯本追源，中國的大學附屬學校的理念和源流主要是受到美國的進步主義教育的影響。

由大學開辦附屬學校或實驗學校之風，最初期是出現於十九世紀末的美國。當時美國教育界出現了「進步教育」運動（Progressive Education Movement）。「進步教育運動」是泛指當時美國教育界提倡教育改革的力量，範圍包括工業訓練、農業教育、社會教育以及一切相關的先進教育方法與理論。這個運動的主張是學童需要接受最好的學習經驗，從而幫助他們的成長，以及模塑出最好的行為表現。進步主義者強調，教育是建基於學童活動及生活經驗的再建構，而個人差異亦被認為是非常重要。進步主義的教育者反對採用正規及強權式程序的教育方法，反而著重培養課堂上的教與學及課程設計的不斷重整，從而掌握到一個教師面對學生的新態度。

在進步主義教育者當中，最具代表性的人物就是跨越19至20世紀的著名實用主義哲學家、教育家杜威(John Dewey)。杜威強調學校必須反映社會的生活。他建議，學校除了擔負起教導學術知識的責任之外，亦需要擔負起幫助新移民融入新文化的知識建構。杜威同時倡議一系列新的課程改革，被當時的美國教育界視為一位教育改革先鋒（Dewey, 1915）。1896年，杜威在任職於芝加哥大學期間，首先在芝加哥大學成立一所實驗學校。這所學校包括幼稚園、小學、中學、及高中。他透過實驗學校的活動和教育方法去驗證他所提倡的教學理念。其中一種教學法，就是讓年輕學生按照他們的興趣以小組形式進行獨立專題研習。這所實驗學校由1896年運作至1904年，直到杜威轉職到紐約市的哥倫比亞大學教育學院為止。雖然這所實驗學校只有兩位老師及十二位學生，杜威相信學生會得到「德智體群美」的全人教育發展，學生能透過獨立思考去調查他們身邊的社會事物來應付各種挑戰。杜威所倡導的教學法在當時被視為相當前衛。他教導教師採用不同的教具和教學法，例如使用地圖、畫冊等作教學示範；並經常和學生進行小組討論、角色扮演以及採用不同的有趣遊戲去引導及啟發學生（Dewey, 1915; Harms & DePencier, 1996）。他的先進經驗在當時北美教育界受到廣泛認同。由此亦奠定了由大學開辦附屬學校或實驗學校之先河。

杜威的教育思想和中國近代教育發展

1907年，美國政府決定退還清政府《辛丑和約》中的部分賠款（史稱庚子賠款），並用該筆款項資助中國學生前往美國留學。從此中國恢復在晚清時期一度中斷的官費留美學生計畫，而赴美者必須通過當年由民國政府教育部主持的選拔考試。在獲選派美國的學生當中，便有後來推動新文化運動及白話文的胡適（沈衛威，2000），後來成為北京大學校長的蔣夢麟，著名平民教育家的陶行知先生及著名幼兒教育家陳鶴琴先生。無獨有偶，四人都先後前赴美國紐約市哥倫比亞大學並師從杜威門下。他們均深受杜威的自由主義及實用主義教育哲學思想影響。杜威於1919年2月，即中國「五四運動」前夕，被邀請到中國考察及講學。這期間杜威在中國逗留兩年多，先後到十一省講學，並長期在北京高師、南京高師兩校作系統的學術演講。京滬等地報紙，把他的講辭逐日發表；各地雜誌連續刊登他的長篇講稿和宣傳實用主義哲學和教育學說的文章。這樣實用主義教育思想經系統引進後在全國範圍內流傳甚廣，被當時中國的高級知識分子推崇備至，當中包括他的著名的教育理念「從做中學」(learning by doing) 及「教育即生活」和「學校即社會」等 (Dewey, 1916; 1933; 1938)。使學校盡量具有社會生活的形式和氣氛，把學校教育和社會生活聯系起來，讓青年學生通過社會生活中的「做」和「實驗」，吸取有益的「經驗」，達到「道德上智能上的生長」。他針對傳統教育滿堂灌輸、抑制學生主觀能動作用的缺陷，提倡「從做中學」的方法，要學生實際去做，在做的過程中獲得知識，發展能力，而不是僅僅積累許多現成知識（李華興，1997）。

中國在20世紀20年代中期開始，民國教育部亦為重振中國過去的積弱而進行大規模的教育改革，1922年推出以美國學制為藍本的新學制。當時，中國很多在教育部及高等教育界中擔任要職的人都是留學歐美學生或受杜威教育思想影響的人（容萬城，2002）。因此，他們對杜威所倡議的大學附屬學校或實驗中學的教育經驗十分贊同並加以模仿，更使之成為驗証新學制效能的一種方法。

中國的第一所大學附屬中學

中國的第一所大學附屬中學是北京師範大學附屬中學，前身是五城學堂，成立於1901年11月2日（清光緒二十七年九月二十二日），是繼1898年清政府設立京師大學堂（北京大學的前身）之後，由中國政府批准成立的最早的一所國立中學。小學大學都是中國固有的名字，那時候還沒有「中學」這個詞，故稱學堂。辛亥革命後，民國成立，重新修訂了學制。1912年，（民國元年）5月，奉南京歷史政府教育部令，京師優級師範學堂（前身是京師大學堂師範館）改為國立北京高等師範學校，7月，五城中學改為國立北京高等師範學校附屬中學校。「附屬中學」的校名開始問世。1923年，隨大學更名為國立北京師範大學附屬中學。

北師大附中從一開始就與中國新式教育的發展有著極為密切的關係，成為中國新式教育發展的一個重要部分，從建校開始就擔負起中學教育開路先鋒的重任。五四運動後，中國的公立中學開始力求超越教會學堂，逐步取得了信用，證明中國人自己辦的學校能夠勝過外國人辦的教會學堂。在轉移風氣方面的工作，附中功不可沒，當時的情況是北京的風氣在全國各大都市領先，附中在北京領先。為了端正學校體育風氣，附中率先展開全校普及的體育運動，並限定從優秀學生中培養體育選手。它開創了課間操制度，成立各種運動隊，規定每年舉行一次運動會。1917年在全國率先招收女生，實行男女同校。1922年在著

名教育家林礪儒的主持下，師大附中在全國率先實驗「三三」新學制，自定新的課程標準，自編教材，實驗文理分科，這些在中國教育史上都是重要創舉（北京師範大學，2003）。從此，中國便開始湧現了大批的大學附屬學校或大學實驗學校，更形成為一種教育特色。

台灣省的大學附屬學校

1997年4月，香港教育學院教育系組織了一個「台灣省教育考察團」到台北市、高雄市及屏東市進行參觀訪問。一行人參觀了國立台灣師範大學附屬高級中學、台北師範學院附屬小學、國立高雄師範大學附屬中學及屏東師範學院附屬小學等學校。此行所得亦萌發了香港教育學院在期後籌辦香港教育學院附屬小學的基礎。以下是簡介國立台灣師範大學附屬高級中學的概況。

國立台灣師範大學附屬高級中學

該校自1947年4月建校，迄今已有58年歷史。國立台灣師範大學附屬高級中學前身為1947年光復後的「台灣省立台北第三中學」。1947年初，台灣教育處登記分發大陸來台學生200餘人，借省立台北商職上課，原台北第三中學更稱為「省立台北和平中學分部」。同年4月，隨著遣送日僑工作的完成，台灣省立師範學院教務長宗亮東教授提出將和平中學改為附屬中學的建議，得到當時師範學院院長的同意。1947年4月10日，台灣省教育廳正式行文同意於和平中學原址籌設「台灣省立師範學院附屬中學」。1950年，附屬中學訂定「人道、健康、科學、民主、愛國」為校訓。1955年6月，台灣省立師範學院改制為大學，本來的附屬中學亦隨之更名為「台灣省立師範大學附屬中學」。1965年，學校的科學教育與體育教學獲選為全省各中學之最優等。三年後，原省立師大改制為國立，附屬中學亦正式更名為「國立台灣師範大學附屬中學」， 1979年8月，附中再度更名為「國立台灣師範大學附屬高級中學」，並一直沿用至今。次年，附中增設高中部，並在高中成立「音樂教育實驗班」。1982學年度，教育部核准附中所擬的「資賦優異學生優異學科輔導實驗要點」。此後，學校成立或試辦了數學、美術、自然科學等實驗班。

國立灣師範大學附屬高級中學是教育專業大學的附屬實驗中學，因此在校風上它與一般升學導向的其他公立高中較為不同。課程與編制的實驗性很強，升學主義的氣息較其他知名高中少，教育風格則是公認較活潑但遵守教育理論。除了一般標準招收的班級外，師大附中向來擁有非常多特殊用途的實驗班，例如在1950年到1961年間曾招收過「四二制實驗班」，是初中直升高中的六年一貫班級，與台灣省所使用的標準三三制中學教育制度完全不同。除了設置特殊的實驗班外，附中也常常拿來試教新發展的各科教材，並且在確定接受度良好後才推廣制訂為全省的教育標準。除了是課程上的試驗對象外，師大附中另外一個重要的功能是作為師大應屆畢業生的教育實習練習場。雖然其他學校每年也都會有發配到一些實習教師的名額，但是只有師大附中的教育實習是全面性的，遍及各科全都是由實習教師執教，原本的任課老師作為監督與教學評鑑。台師大的校長也多是由師大的教授出任或兼任。該校是目前台北市內一所備受歡迎的著名中學，亦是省內其他的大學附屬中小學的典範。著名校友包括連戰，陳履安，毛高文，吳伯雄等。

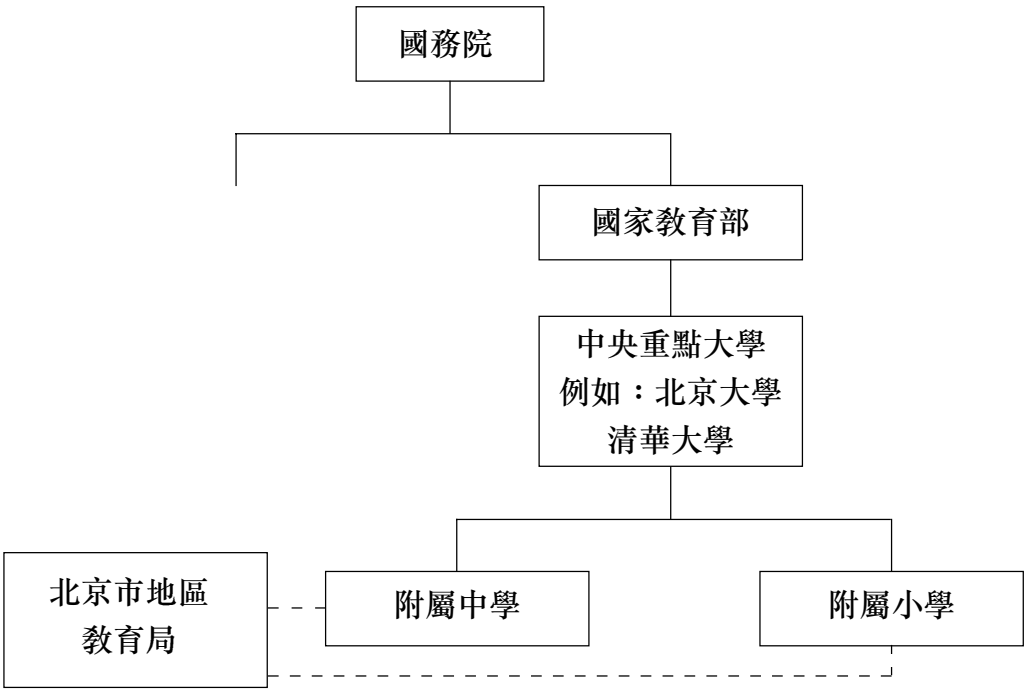
無可置疑，台灣省的師範大學附屬學校的建設是秉承國民政府在遷台前，源於國立北京師範大學附屬中學的教育傳統與特色。這特色是否在49年後的中國大陸繼續延續下去呢？

中國內地大學附屬學校的近況

2004 年 3 月，香港浸會大學所籌辦的一所「一條龍」附屬中小學作出前期準備，筆者前往北京市調查北京市的附屬中小學。該次調查是較為針對性的，目的是了解國內的大學附屬中小學的辦學模式、高等教育學府與附屬中小學的行政從屬關係、財政安排、人事安排及教育成效等。以下是調查訪問的結果：

接受調查訪問的八所大學所開辦的附屬中小學都是由大學管理的。由於北京大學、中國人民大學、清華大學及北京師範大學都是直屬中國國家教育部管理的重點大學。而國家教育部是中華人民共和國中央人民政府國務院管轄下的一個部門，因此，該八所附屬中小學都是屬於中央部委管理的學校。有別於一般由市或縣教育局管理的學校。

圖一、受訪附屬中小學與大學的從屬關係



大學與附屬學校的行政從屬關係

所有被訪的附屬中學與小學的校長與副校長的任命是由所屬大學直接任命。即透過大學的副校長或教務長及組織部通過委任。亦有部分學校的校長是由原校老師經歷年升遷，再經大學當局、教務處及組織部審批後通過任命。亦有個案反映，新校長需要出席全校教師的答問大會，經教師投票選出後，最後需要獲得大學教務處確認批准出任。但校長任命過程中亦有例外，例如：清華大學附屬小學的校長是由清華大學教務處在商學院中委派一位副教授為校長。主要原因是清華大學在兩年前從「校辦企業」中所賺得的利潤中撥出三千五百萬將小學重建一新，正是由於清華大學對該所附屬小學撥出了很大的辦學費用，因此有必

要加強管理。據該校校長表示，校長與副校長每半年都要出席由清華大學一位副校長、教務長及財務處所共同組成的「學校管理委員會」的會議，共商管理及發展的事宜。

附屬學校的編制

由所屬的大學制定，但有關人員(教師)的任命則可由附屬中學或小學的校長自行決定，上呈大學當局贊同後，即可出任。故在行政角度來區分，這些附屬中小學的教師，雖然所做的事是屬於普及基礎教育的範圍，但身份上仍是屬於高等教育系統的。簡單的說來，附屬中學或小學在這些直屬大學的眼中只是大學內其中一個單位，與其他院系單位無異。

大學附屬學校的財務關係

所有附屬中學與小學的經費來源，主要是來自所屬各大學的直接撥款，而各大學都是直屬國家教育部，故其經費實際上也是來自國家教育部的撥款。此外，一些附屬中學或小學也會透過不同管道自籌基金。因此，有個別學校經費比市內一般學校更充裕。

教師薪酬

所有大學附屬中學及小學的薪酬都是由三部分組成。

一、 檔案薪酬 — 即教師經教育部門按年資及學歷所評的職級薪酬，例如，教師、高級教師及特級教師的薪酬也會不同。

二、 崗位薪酬 — 按在校內所擔任的特殊工作崗位而訂。例如班主任、訓導主任、輔導主任等不同行政崗位有不同的薪酬。一些教師如能當上在全市的學術領導的地位，他的崗位薪酬可高達每月 2600 元人民幣。

三、 結構薪酬 （又稱課時薪酬）— 按教師的授課節數多少來決定，如該教師受歡迎的程度越高，授課時數越多，則薪酬越多。

檔案薪酬 + 崗位薪酬 + 課時薪酬
= 每月總收入

收生標準

各大學附屬中學的學生來源主要是錄取在所屬大學內之教職員工子女，三代以內均可（即祖父或祖母曾經在該所大學內服務便可入讀）。其次是居住在學校附近地區的部分學生。此外，有部分學校例如北京市師範大學附屬小學也會錄取一些稱為「貢獻單位」(即在工作上曾與該學校有可做專案合作的機構）工作人員的子弟。因此，每所學校的學生都遍佈全市各地區。

每班學生人數

按觀察及訪問所得，各大學附屬中小學的每班學生人數平均是在40至50人。由於大部分學生都是來自中產及知識份子的家庭，在家教及朋輩的影響下，紀律及學習風氣都較好。

課程

課程屬於教與學的業務範圍，大學當局不會干預。學校會按國家教育部所編定的課程範圍內實施，而學校亦可自訂校本課程作為補充。教科書則可按國家教育部指定的幾個出版社中按學習情況挑選。

大學入學率

按訪問所得，各大學附屬中學在過去五年升讀大學的入學率高達百分之一百，而且大部分學生都能升讀國內的重點大學，據一位受訪者表示，這些統計數字是吸引學生家長為子女爭相

報讀這些大學附屬中學的原因，因為能入讀這些學校，差不多已能保證其子女在日後能考進大學的機會大增。

財務來源

一些附屬中學例如北京大學附屬中學也會透過其他管道去爭取經費，例如，透過人造衛星傳送向全國省市提供遙距教育及出售由該校開發的課程以賺取經費。此外，四所師範大學附屬中學都設有宿舍及錄取來自海外及港澳的學生，但值得注意的是，這些附屬中學並沒有收取額外昂貴的學費。

各受訪的大學附屬中小學主要是接受大學撥款及管理，為大學教職員工服務，其次亦酌量取錄校區內部分學生及海外學生。由於這些大學附屬中小學的經費較為充裕，因此無論在設施、人員編制及教學環境等都比其他市內學校更勝一籌，可以說是國內當前的一級學校。以下是簡介是幾所北京市大學附屬中小學的概況：

中國人民大學附屬中學

中國人民大學附屬中學位於北京市中關村高科技園區的中心地帶，是北京市首批高中示範學校。人大附中的設施先進、現代化。實驗樓內備有各類先進實驗室及專用教室。圖書館館藏豐富，並以電腦化和網路化進行管理。此外，綜合樓設備齊全，餐廳、活動室一應俱全，並有可容納800人、具有多種語言同聲翻譯功能的現代化學術報告中心。此外，人大附中正籌建國際部，為留學生、外籍教師及交流人士提供住宿及交流的地方。現有學生三千八百多人。

人大附中推行素質教育，以培養學生創新精神和實踐能力為宗旨的教學改革，取得了矚目的成績。例如開設發明創造課、科學實踐課、心理導向課等多種特色課，還開設多達80門如網頁製作、文學欣賞、天文觀測、日語、法語等選修課。除此之外，學校更將課堂延伸至大學和國家科研機構實驗室，如組織學生到北大、清華、北師大及興隆天文臺等單位的實驗室學習，或選派優秀學生到中國科學院遺傳所人類基因組中心實驗室，參與破譯人類基因圖譜的實驗（中國人民大學， 2002）。

清華大學附屬中學

清華大學附屬中學始建於1915年，前身成志學校，是專為清華教職員子弟而設。清華附中校園設施一應俱全，有教學樓、實驗樓、宿舍樓、食堂、藏書10萬餘的圖書館、標準田徑運動場及各類球類運動場地，設有各學科專用教室和多媒體教室，各班教室普遍配置了電教設備，所有電腦通過光纖網絡系統來聯入清華大學並進入國際互聯網。近年來，清華附中對各類教學設施進行了大力更新改造，使各項設施達到先進水準（清華大學， 2004）。

清華大學附屬小學

清華大學附屬小學的前身是始建於1915年的成志學校，是專為清華教職員子弟而設。諾貝爾得獎者楊振寧博士、著名物理學家兼兩彈元勳鄧稼先生都曾在成志學校學習。在抗戰期間，清華大學南遷，小學暫時解散，直到1952年才正式命名為清華附小。

於2002年9月竣工的現代化校舍，貫徹寓教於環境的理念。她位於清華園的西南角，共有七棟樓，其中三座不同年段及不同建築風格的教學樓，等使各學段學生對學習環境產生新鮮感。學校還備有多功能廳、圖書館、電腦網路室及各學科的專用教室。而且還有佔地一萬八千多平方米

的運動場、書院、迷宮、種植園等設施供學生使用（清華大學，2004），是一所世界級的一流小學。

北京大學附屬小學

北京大學附屬小學前身是京師大學堂附屬高小學堂，始建於1906年，1952年起使用現名，是北京大學教職工子弟學校，直屬國家教育部領導。學校位於北京大學燕東園內，古木繁茂，環境優雅。現有45個教學班，學生2100多名，教職工120人。多年來，學校致力於實現「努力使全體學生通過在校六年學習，得到和諧、主動、全面的發展，培養可持續發展的意識和能力，為其終身發展奠定良好基礎」的奮鬥目標（北京大學，2004）。

兩岸四地大學附屬中小學教育功能的比較

無論在中國大陸、台灣省、香港及澳門，在大學內辦附屬中小學的動機都是因應實際需要，主要是藉著大學與基礎教育結合來提昇教育質素和效能，互補不足。楊朝祥(1990)對台灣省大學附屬學校的辦學動機作出以下分析：

一、**提供教學實習的場所：**依據師範教育法（現已改名為師資培育法）第19條的規定，師範校院為提供學生教學實習的機會以及從事教育的實驗工作，可以附設中小學，因此師範大學設有附屬中學，師範學院設有附屬小學。

二、**創設優質教育機會：**國中小教育屬地方的教育職權，由地方負責，高中職過去習慣上由省市經營；但不管是由省市或縣市負責，地方政府的教育資源一向不如中央充沛，國立大學附設的中小學經費較為充沛，再加上因與大學間的特殊附屬關係，常使附設的學校成為大家競相爭取入學的明星學校。也因此當爭取到新的大學在地方上設立的時候，都希望能附設中小學，創設更多優質的教育機會。

三、**爭取優良學者至大學任教：**近年來教育部在各地廣設新的國立大學，為了平衡教育資源，新設的大學大多處於中南部或東部地區。籌設大學雖有各種的困難，但最嚴重的莫過於無法吸引著名的學者前來任教，而學者所以裹足不前的主要原因大多是子女的教育問題，籌設附屬中小學能解決子女就學問題就成為吸引學者的主要籌碼。

四、**提昇教學品質：**如果教育的資源可以相互支援，一定能夠提昇教學品質，也可以增加教育資源使用的效率。例如大學購有許多的專業設備、圖書，附設中小學的師生可以共用，大學有許多的專業師資，中小學教師可以請益；另一方面，大學可以利用中小學場地提供大學生實習或從事教育實驗工作，不論對大學或附設的中小學，都有增加教育資源使用效率，提昇教學品質的功能。

五、**解決教育資源不足的窘境：**由於中央富地方窮的關係，許多地方政府希望能設置國立大學附設中小學是由經濟面著眼。例如以高雄市政府與國立高雄餐旅管理學院的合作案而言，除了貪圖餐旅學院的辦學名聲外，更重要的是希望透過合作計畫，使因財政窘困而無法籌設的國中可以解決財政不足的問題，國立政治大學與臺北市政府合作設置北政國中亦有類似的考量。

以上五點分析基本上可總結出兩岸四地大學辦附屬中小學的動機和共同之處，主要是創設優質教育機會和提昇教學品質，但是各地的教育行政安排上仍有很大差別（見表一），所以不能把各地大學辦的附屬中小學，只按學校名稱就混為一談。

表一、兩岸四地（中國大陸、台灣省、香港及澳門）的大學附屬中學及小學的異同

	中國大陸	台灣省	香港	澳門
提供教學實習的場所	只有部分師範大學或學院的附屬中小學提供	所有師範大學或學院附屬中小學提供	香港教育學院附屬小學提供；香港浸會大學附屬中小學將會提供	澳門大學附屬學校提供
創設優質教育機會	動機相同	動機相同	動機相同	動機相同
爭取優良學者至大學任教	動機相同	動機相同	動機不相同	動機不相同
提昇教學品質	動機相同	動機相同	動機相同	動機相同
解決教育資源不足的窘境	動機相同	動機相同	動機不相同	動機不相同

在提供師範學生教學實習的機會方面，台灣省的師範大學可會比中國大陸的大學附屬中小學來得更全面。中國大陸的所有大學都可以開辦附屬中小學。但由於不是每所都是教育專業大學，因而不是每所大學附屬中小學都會提供師範學生教學實習的機會，其大學附屬中小學的主要功能是為方便教職工子女就學作為前題。台灣省則按師資培育法規定，只有師範大學才可以開辦附屬中學，教育學院則只能開辦附屬小學，作為提供師範學生教學實習。但無可置疑，各地的大學附屬中小學或實驗學校都以創設優質教育機會和提昇教學品質為出發點，師資、校舍和教學設備良好，因而這些學校都被家長視為重點學校、精英學校或培育尖子學生的溫床，從而令知明度和競爭力大大提高。

由於名牌效應的關係，近年大陸一些學校希望透過和各種名校「聯姻」的方式，擴大優質教育資源，提高教學質量。在上海市民眼中傳統的四大名校「上海中學、復旦附中、交大附中、華東師大二附中」中，有三所是與大學合作的。原因很簡單，大學有師資、學術基礎等多方面的優勢。但也有擔憂，那就是改名後是否能名副其實。以上海為例，近年來中小學改名現象越來越普遍，不僅每所重點大學都有一所附屬中學，有的出現了二附中、三附中在更名為附屬學校後，九成以上學校的教學質量明顯提高，但也有學生、家長反映，個別學校在改名後「換湯不換藥」，只是為了擴大知名度，提高收費標準。但現在有個別學校，和大學相隔很遠，沒有專門的業務指導，僅僅借了大學或重點中學的名，而沒有得到其「真傳」，其效果想必就大打折扣了（楊玉紅， 2005）。這種濫用大學的名義來辦學的情況實是值得關注。

在財政資助方面，兩岸四地大學所開辦的附屬中小學亦有很大的差異。大陸和台灣省的附屬中小學大多獲得大學的大量財政資助，令競爭力比地方教育局辦的學校更強。可是，這亦有可能違反教育平等原則，因為教育的均質化一向是教育界努力的目標，不僅城鄉要均衡，公私立學校要均質，就是同一區域的學校也希望能各具特色，水準儘量齊一。但如果為了政策的需求，賦予大學附屬的中小學有更多的教育資源，獨厚附屬中小學，將使區域內的學校在不平等的條件下相互競爭，不僅違反教育平等的原則，對就讀非附屬學校的學生亦不公平。

香港方面，香港教育學院附屬小學是一所接受香港教育統籌局資助的資助學校，財政由政府負責，學校運作受「教育資助則例」規管（羅羨儀等， 2003; Wu & Law, 2005）；香港浸會大學的附屬中小學則參加了「直接資助學校計劃」，除接

受政府資助外，亦可以收取學費以自負盈虧模式獨立運作。香港的大學附屬學校的財政運作模式主要是受到香港的大學教育資助委員會嚴格規定它的撥款只能用於大學教育，而不能作其他用途。因此，在香港所開辦的兩所大學附屬中小學的財政一概不能獲得大學的撥款支持，只能作獨立運作，資源因此不見得特別充裕。

在澳門，澳門大學附屬學校的小部分早期開校經費是由大學提供，目前已加入了澳門教育暨青年局的「免費教育網絡」，接受政府資助，獨立運作。因此，港澳兩地的大學附屬學校並未因與大學合作令其財政變得額外，對其他學校構成不公平競爭。

從學校設備來比較，北京市與的台灣省的附屬中學的頂部都設有「天文觀察台」，置有天文觀測望遠鏡供學生學習使用。這種設備是港澳學校所欠缺的，目前香港只有一所「郊野自然學習中心」裝有一具天文觀測望遠鏡，供學生在課餘把天文觀測學習視作為課外活動的興趣發展。但何以兩岸的重點學校都重視天文觀測學習呢？相信是除了培養學生對天文科學的發展外，亦將天文科學視作軍事訓練的一種能力培養，尤其是對準備成為海、空軍人的一項必備能力。由於兩岸的高中畢業生都有機會服兵役，而港澳兩地的高中畢業生則不需要履行這項國民義務，因此兩岸四地的學校設備和學習目標是有明顯的差別。

總結

總結兩次分別於海峽兩岸的教育考察資料所得，樂見兩岸四地的大學都辦有附屬中小學，同時已形成為一種華人社區獨特的辦學特色。雖然各地辦學文化與教育行政安排仍有明顯差異，但各校的特色與辦學目標反映出對創設優質教育機會和提昇教學品質的熱切追求。這些動機都是源於過去國人希望藉教育去改善百年積弱的中華民族，因此向海外尋找值得借鏡的教育方法和學制，來植根於中華大地，改善國情民生。因緣際會，杜威的教育理念和五四運動的新思潮便促成了北京師範大學附屬中學的成立，從此成為國人辦教育的楷模，久歷風霜洗禮的驗証，影響深遠。大學開辦的附屬中小學亦從此遍佈整個中華大地。雖然港澳兩地在近年才在大學的基礎上發展附屬中小學，但無可置疑，這風氣將會為香港的基礎教育的未來發展，開拓出新突破。

參考資料

中國人民大學（2002）。《中國人民大學附屬中學》。北京：中國人民大學出版社。
北京大學（2004）。《北京大學附屬中學》。北京：北京大學出版社。
北京大學（2004）。《北京大學附屬中學管樂團》。北京：北京大學出版社。
北京師範大學（2003）。《北京師大附中研究性學習》。北京：北京師範大學出版社。
李華興（1997）。《民國教育史》。上海：上海教育出版社。
沈衛威（2000）。《學思與學潮：胡適傳》。臺北縣新店市：立緒文化。
容萬城（2002）。《香港高等教育：政策與理念》。香港：香港三聯書店。
清華大學（2004）。《清華大學附中》。北京：清華大學出版社。
清華大學（2004）。《清華大學附屬小學》。北京：清華大學出版社。
楊玉紅（2005）。〈中小學紛紛「借名」大學「貼牌附校」讓人霧裏看花〉。載於 05.5.11 新聞晚報。
楊朝祥（1990）。〈學校整併不等於品質保證〉，載於 90.7.21 中央日報教育圈。
羅羨儀、彭敬慈、甘志強、胡少偉（2003）。《辦學團體策劃學校研究報告》。香港：香港教育學院學校策劃小組。

Dewey, J. (1915) *Schools of tomorrow.* New York: E. P. Duton & Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1966 ed.). New York: Free Press.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process.* Boston: D.C. Heath.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Collier Books.

Harms W. & DePencier I. (1996). *100 Years of Learning at The University of Chicago Laboratory Schools.* Chicago: The University of Chicago Laboratory Schools 1996.

Siu-wai Wu & Angelina Sin-yee Law (2005). The impact of Education Reform on School Planning. In Angelina Law & Pang K.C. (Ed). *Planning a School Beyond Architectural Concerns.* The school project team. Hong Kong Institute of Education.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

港滬初中中國語文科課程的比較研究[1]

A comparison on Chinese Language curriculum in junior secondary between Hong Kong and Shanghai

何文勝
香港教育學院

摘要

世紀之初，港滬分別推出中國語文科課程指引和課程標準。本研究是比較兩地的初中中國語文科課程。目的是：1. 比較兩地初中中國語文科課程內容的異同。2. 為教育當局日後修訂中國語文科課程提供意見。理據是以課程論和學科論為基礎。研究發現：兩地的語文課程定位、課程結構、學科性質、課程取向及學習目標，教材組織、選材原則及教材編寫，教學原則、元素及要求，評估目的、功能、方式與方法等，都有不同程度的差異。

關鍵詞

港滬初中，中國語文，課程比較

Abstract

In the beginning of a new century, a brand new Chinese Language curriculum guide and referencing criteria have been implemented in Hong Kong and Shanghai respectively. This study aims to compare and contrast the junior secondary Chinese Language curriculum in these two regions. In the meantime, this study tries to shed light on its future development and provide insights for the education policy makers. Based on the disciplines and curriculum theories, variations are found upon different areas including standards setting, curriculum structure, nature of disciplines, directions and learning objectives; organization, selection and compilation of teaching materials; teaching principles, elements and requirements; and the assessment aims, function, forms and methods.

Keywords

junior secondary in Hong Kong and Shanghai, Chinese Language, curriculum comparison

緒論

面對二十一世紀社會發展的需要，香港課程發展議會在2001年4月公布中國語文教育學習領域《中國語文課程指引（初中及高中）》（以下簡稱「課程指引」）和《中學中國語文建議學習重點（試用本）》，而上海市教育委員會在2004年公布《上海市中小學·語文·課程標準（試行稿）》（簡稱「課程標準」）等課改文件。

針對課程的改革，本研究的目的可歸納為：1. 比較港滬兩地初中中國語文科課程內容的異同；2. 為教育當局日後修訂中國語文科課程提供參考的意見。

比較對象為香港課程發展處編中一至中三的課程指引、學習重點及上海市教育委員會編六至九年級的課程標準。兩地課程的文件統稱為「語文課程」，在比較時則採用兩地的簡稱。比較項目分為課程、教材、教法及評估四個範疇。課程方面包括課程結構、學科性質、課程取向，學習目標。教材包括學習材料，教材編寫。教法包括教學原則，教學內容與要求。評估包括教與學的評估。

本文的研究方法採用文獻分析法。比較的架構為兩地語文課程中的課程、教材、教法與評估的內容。

理論依據

語文課程綱要是「由國家教育主管部門頒布的規定學校的培養目標和教學內容的指導性文件」（張煥庭，1989，頁712），它的功能包括：課程性質、目標的陳述，教材編寫的指導，師生教學的指導及教學評價的依據。

課程論認為，課程設計的基本概念包括範圍（scope）、順序（sequence）、銜接（articulation）、延續（continuity）、平衡（balance）等。範圍包括各個層級。順序涉及決定學習者內容及時間次序的安排。銜接指兩個以上課程成分之間存在的同時關係；或稱之為水平銜接（horizontal articulation）或相關（correlation），即試圖把學習者在某科目習得的經驗與其在另一個領域習得的經驗聯結起來。延續是將焦點置於後續的學習經驗與其先前經驗之間的關係，亦即所謂垂直式銜接。延續的觀點以為教學活動須仔細安排，令某種學習經驗的終點成為一種學習經驗的起點，使二者緊密融合在一起（王文科，2003，頁209-211）。

學科論認為，語文科的內涵決定它的性質，性質決定語文科的教學目標和任務。根據語文的內涵（何文勝，2005，頁34-36），語文科具有很強的工具、思維、思想、綜合及人文等性質的基礎學科。這說明了語文教學的多元性，它同時肩負著語文教育、思想教育和文化素養教育等幾項主要任務，而其中培養、提高學生思維能力及理解、運用祖國語言文字的能力是最基本的語文教育任務（游銘鈞等，1992，頁3）。這些共識已確切地反映在語文科課程的規劃上。

課程目標是按國家的教育方針，根據學生的身心發展規律，通過完成規定的教育任務和學科內容，使學生達到的培養目標（倪文錦，2003，頁74）。課程目標分為總目標和階段目標，兩者要求我們在理解語文課程目標時，既注意到語文課程總目標的整體性，也要具體地把握總目標達成的階段性（倪文錦，2003，頁76）。各個學段相互聯繫，螺旋上升，最終全面達成總目標（中華人民共和國教育部制訂，2005，頁3）。語文科的性質確定後，根據認知、技能及情意三大範疇的教育目標，語文科的教學目標就可建構出來（張鴻苓，1993，頁62）。而課程目標的特點為：1. 整體性；2. 連續性；3. 層次性；4. 積累性（教育大辭典編纂委員會編，1990，頁261）。

語文教學的基本原則大致包括：1. 語文訓練和人格教育相統一的原則；2. 聽說讀寫全面發展互相促進的原則；3. 語言訓練和思維訓練相結合

的原則；4. 課內和讀外語文學習相配合的原則；5. 其他相關提法（周慶元，2005，頁 98-103）。這是課程中教學內容的理論依據所在。

兩地初中語文課程簡介及比較

國家課程標準是「教材編寫、教學、評估和考試命題的依據，是國家管理和評價課程的基礎。」（鍾啟泉等，2001，頁 6）。根據泰勒法則（Tyler Rationale）（歐用生，1986，頁 21-22），全面的課程結構可包括課程、教材、教法與評估四個範疇。而語文課程包括語文課程結構、語文科性質、課程取向及教學目標四部份。

課程綱要是「對各門學科教學作綱要性規定的指令性文件」（朱作仁，1987，頁 612）。語文課程是「由國家教育行政部門制定頒發的，是規範語文課程的指導性文件」（王文彥、蔡明，2002，頁 52）。作為具有法規性質的文件，語文課程標準與課程指引是語文課程體系的樞紐。上海把課程標準作為法制文件；香港只是「建議學校採用」。兩地對這份文件有不同的定位。

其實「課程標準」與「課程指引」在性質與任務上有所不同，原則上，「標準」比較著重課程規劃的原則性；「綱要」是在標準的規劃下，針對教材的編寫以及教學的參考；「大綱」強調量化與操作性，有利於教師的教學。不過，三者都是相輔相成的，原則上它們的關係是先有課程標準，再有課程指引，最後便是教學大綱。而課程標準與課程指引的定位應該是作為指導性的文件較為合理。

1. 課程

課程的範圍香港分初小、高小、初中及高中；上海分一至二、三至五、六至九及十至十二年級。兩者都是四個學習階段。而語文課程，香港把小學獨立於中學，而初中與高中一起設計；上海就把中小學一起規劃。

（1）語文課程的結構

香港課程指引的結構包括：委員會名錄，引言，第一章中國語文教育的課程宗旨及學習目標，第二章課程取向，第三章教學總原則，第四章學習範疇目標及教學說明，第五章學習材料，第六章學習評估。此外，還有一本《建議學習重點（試用本）》。課程指引的第一章及第二章屬於課程部份，第三章及第四章屬於教學部份，第五章屬於教材部份，第六章屬於評估部份。

上海課程標準包括上海市普通中小學課程方案和上海市中小學語文課程標準兩部份。後者是具體落實前者的方案規劃，內容包括（1）導言，（2）課程目標，（3）課程設置，（4）內容與要求，（5）實施意見。（1）、（2）與（3）屬於課程部份，（4）屬於教學部份，（5）實施意見屬於教學、教材與評估三個部份。

可以說，兩個語文課程在結構上都包括課程、教材、教法與評估四個部份，結構基本是齊全的。這也是兩地語文課程比較的主要內容所在。上海的課程標準結構內容雖然全面，但比較零散，尤其是評估方面，宜有獨立的篇章來敘述。香港課程指引的結構比較清晰及全面，但如果像上海一樣有一章節是課程的總規劃就會更全面了。

（2）語文科性質

香港的課程指引在課程宗旨（香港課程發展議會編訂，2001，頁 1）、課程取向（香港課程發展議會編訂，2001，頁 3）及學習目標（香港課程發展議會編訂，2001，頁 10）都突出了語文的工具性，並把語文科定位為基礎學科的核心

科目。這些觀點是過去語文綱要所沒有提到的。不過人文性方面就沒有提及。因此，它未能全面反映語文科的性質。

上海的課程標準強調工具性和人文性的統一（上海市教育委員會編，2004，頁25），並把它定性為中小學階段的一門基礎課程（上海市教育委員會編，2004，頁25）。課程標準在學科性質上除強調工具性、基礎性外，還強調文化與情趣等思想性，而處理方法就是工具性和人文性的統一。因此，在語文的定性上，上海比香港全面。

整體看來，兩地都強調語文科的基礎性與工具性。上海提出語文中的文化內涵，並且提出工具性與人文性統一的處理方法。兩地都注意做好語文的定性工作。不過，在語文的思想性方面，上海把以前強調語文科的思想性擴充為人文性，而香港較強調工具性，思想性就要在課程宗旨和學習目標才能反映出來。

(3) 課程取向

香港課程指引的第二章設置了課程取向一章，認為語文科的課程取向是：建基在母語之上的基礎學科，是各門學問的基礎，以能力為主導，學生為主體，強調語文的多元化教學所培養出來的新一代。

上海課程標準的課程取向相當於課理念和設計思路，認為語文課程取向是：強調課程的時代性，語文素養、文化品位的提高、研究性學習，培養審美、思想品德、學習習慣及塑造健全的人格等。

兩個語文課程取向以香港較為全面和具體。香港提出清晰的九個學習範疇，內容比上海的全面。香港強調能力的訓練和樂於終身學習的新一代；上海強調培養學生的語文素養、文化品味和健全人格。

(4) 教學目標

香港課程指引的課程宗旨基本做到文道合一的原則，它明確提出「能力」和「思想」兩項目標：能力方面包括不同的能力；思想方面包括興趣、審美、情意、品德的培養，文化的體認，國家、民族感情的培養。初中語文課程的學習目標：（1）屬於能力、知識和智力的範疇；（2）屬於審美和品德情意範疇。這階段的思想品德只及社群，而未及國家、民族、文化及國際視野的層面。

上海課程標準的課程總目標為：(1) 至 (3) 主要是思想的範疇，(4) 至 (8) 主要是能力的範疇(上海市教育委員會編，2004，頁27-28），基本做到工具性與人文性的統一。但作為教學的總目標，它的內容應該需要有較強的概括性，否則就變成教學的內容和要求了。

兩地教學總目標的內容大致是相同的，只是在說明的詳略上有些差別吧了。兩地都沒有把語文基礎知識作為學習的目標，而只是把它作為學習的手段。

上海還有六至九年級的階段目標。階段目標的內容很具體、詳細，量化的工作做得不錯。不過，這個階段目標比較強調能力的訓練，而缺少了品德情意的培養，也沒有提及審美的情操。可以說，它沒有扣緊總目標的內容，未能做到工具性與人文性的統一。

香港的課程宗旨大概相當於上海的課程總目標。大致來說，兩地都強調能力

的訓練與思想的培養，只是香港的內容比較概括，而上海則比較具體和詳細。

兩地的階段學習目標都沒有扣好課程的總目標，不過香港只是程度與層面的問題，而上海的問題比較嚴重，她竟然只有能力的訓練，而沒有思想品德的培養。

對文言文的教學目標，香港由以前提要求，到現在不作要求。上海由以前不提要求，到現在有要求。

針對過去的時弊，上海沒有基礎語文知識的教學目標。對於語文能力的要求，上海清楚列明要求和所達水平，其實這些內容應該放在學習的內容與要求。兩地都重視思維能力的訓練。上海在階段目標不提思想品德和審美意識的培養，不符語文科的性質。香港沒有提出習慣的培養，也是不合理的。

總的來說，兩地的語文課程定位及課程結構、學科性質、課程取向、學習目標上都有不同程度的差異。在語文課程定位上，香港把課程指引作為建議學校採用的文件，而上海則給予課程標準一個法定的地位。在課程結構上，兩地都能找到相應的課程、教材、教法與評估等元素，但以香港的較為清晰。在學科性質方面，上海對語文的定性做得比香港全面。兩地在「文」與「道」的內容大致相約。在課程取向方面，香港強調能力的訓練和樂於終身學習的新一代；上海強調語文素養，培養學生的文化品味和健全人格。在學習目標方面，兩地的階段目標在不同程度上都沒有扣緊課程總目標。

語文學習的內容兩地都包括閱讀、寫作、口語交際(說話、聽話)、思維、自學等範疇，香港還有文學與文化等共九個學習範疇。同時，兩地都很強調學生的學習過程和方法，並關注學生興趣、習慣和態度的培養；在學習的過程中培養學生正確的價值觀、人生觀和世界觀。可以說，從兩地的語文教學目標發展來看，目標越來越明確，範疇越來越全面，文道的關係越來越清晰。

階段目標方面，香港分小學、初中與高中階段的目標；上海分一至二、三至五、六至九及十至十二年級的階段目標。兩地都強調課程的銜接，香港雖然把小學與初中合為基礎教育階段，但階段的學習目標未能銜接得好，小學、初中與高中出現一些斷層的現象。上海小學、初中與高中的銜接比較好。可以說，在課程的發展性與銜接性方面，上海比香港優勝。兩地新課程的教育目標都能突出學生的主體地位。

2. 教材

教材是落實課程的教學材料，教學的主要憑借。下面考察兩地對學習材料觀念與教材編選方法的異同和比較。

(1) 學習材料

香港課程指引從宏觀的角度界定教材的定義和它的內涵，並從文字與音像材料提出選取的原則和具體的要求，這有助於教材編選的工作。基於教材只是例子而已，課程指引不設指定課文篇目，同時建議以單元組織教材。這兩項措施對香港初中語文教材組織來說是一個創新，為教科書編選提供一個廣濶的空間。

上海課程標準強調教材的功能和作用（上海市教育委員會編，2004，頁

16、45）。由於內地在上世紀五、六十年已用單元來組織教材，這裏沒有提到以單元組織教材，但同樣不設基本課文篇目。

兩個課程對教材都突破傳統教材觀點，拓寬教材的概念，不設基本課文篇目。課程指引第一次在中學提出單元組織教材的要求。這是兩地對教材觀念相同的地方。由於不設基本課文篇目，能達成教學目標的都可稱為學習材料，這樣更顯示選材原則的重要。香港從實際出發，強調教材的內涵和組織方法；上海從語文教材的功能出發，強調教材的重要性。

(2) 教材編寫（選）

香港的課程指引有幾條資料為教科書落實指引的精神提供路向。例如，以能力為主導（香港課程發展議會編訂，2001，頁3）；以讀、寫、聽、說為主導，帶動其他學習範疇的學習（3頁）；教學按部就班，前後銜接（香港課程發展議會編訂，2001，頁5）；組織為完整連貫的系統（香港課程發展議會編訂，2001，頁5）；必須相連互通，而不可孤立割裂（香港課程發展議會編訂，2001，頁9）；有機的連繫（香港課程發展議會編訂，2001，頁39）。這是教材編選體系的原則，有屬於學科論的問題，有屬於系統論及課程論的問題，但沒有提到認知論的問題。

上海課程標準有關條文作為編寫初中教科書的指導思想，見主動地學習（上海市教育委員會編，2004，頁16），相互聯繫（上海市教育委員會編，2004，頁18），隨文學習（上海市教育委員會編，2004，頁26），教學提示（上海市教育委員會編，2004，頁45），整體考慮（上海市教育委員會編，2004，頁46），思維能力（上海市教育委員會編，2004，頁48）等十項，其中有屬於學科論的問題，有屬於認知論的問題，有屬於能力結構論的問題，也有屬於課程論的問題。這些編選原則，比較重視學科論與認知論。由於較少從系統論與課程論的角度來論述，因此它對編選體系的概念比較薄弱。

兩者都強調學科論的問題，從語文科的角度來說是對的。香港重視系統論和課程論的觀點，上海則強調認知的角度。香港比較重視一套教科書的教材縱的銜接與橫的聯繫等規劃，上海則重視每個單元內學習心理的處理。

課程指引學習材料的選取包括：1.一般選取原則，2.文字材料的選取原則及3.音像材料的選取原則（香港課程發展議會編訂，2001，頁38）。從教學目標、認知心理和教材內容的質量等角度作為選材的原則。選材包括不同教學材料的選用原則，有系統及全面，但較籠統。

課程標準放在課程方案的五，教材建設及實施意見的教材編寫一項（上海市教育委員會編，2004，頁16-17）。選文要適合學生的身心特點和認知特點（上海市教育委員會編，2004，頁45），選文強調內容與質量，也做了一些量化的工作。除文本外，也有練習的選材原則。

香港的教材編選只重視文本的選擇，而且較重視教材的質素，但沒有一個量化的要求。上海對教材的質和量都有提出要求，原則比較具體；除文本的

要求外，練習的安排也包括在內，範圍比較全面。不過，兩者相同的地方比較多，例如，兩地都強調廣義的教材觀，把文字材料和音像材料都作為語文學習的教材。在教材的形式上，都注意到文字教材和視像電子教材的選材原則；在教材的質素上，都能緊扣學習目標、學生認知心理發展、內容健康、具啓發性、多樣化、時代意義、可讀性、典範性、文字規範、生活化、文質兼美、主動學習等原則。

總的來說，兩地在教材的選編原則相同的地方比較多。上海在教材編寫方面，由選文的原則與方法，操作性比較強，比較規範；同時對課文文本的選編，教學範疇與內容的規劃，練習部份的設計，都有具體的建議。這對教材編寫與教師的教學有直接的幫助。香港比較重視教材編寫的原則，而沒有一個基本量化的要求。這樣做雖然給教材編寫者及教師教學的一些空間，但操作不易，可能會影響到教材編寫的質量。

3. 教法

香港放在「課程指引」及「學習重點」中，內容包括閱讀、寫作、聽話、說話、基礎知識等項目；上海放在「課程標準」，包括識字寫字、閱讀、寫作、口語交際、綜合學習等項目。

(1) 教學的原則

香港語文教學的「學習範疇」包括：讀寫聽說、文學、中華文化、品德情意、思維及語文自學等九個範疇。每個範疇包括學習目標、學習要點(或學習層面)、教學原則。

教學總原則「課程指引」中教學總原則的內容包括（香港課程發展議會編訂，2001，頁5-7）：十二項的教學總原則只有（7）、（10）、（11）與語文教學有關，其餘項目都是一般的教學原則。可以說，課程指引的教學原則多強調一般性的教學原則，針對學生的學習心理及語文科的教學原則不足（王文彥、蔡明，2002，頁52）。

課程指引除了有教學原則外，還有九個學習範疇的目標和教學說明（香港課程發展議會編訂，2001，頁9-36）。這一章的內容豐富，九個學習範疇的學習目標、學習要點和教學原則等都有詳細的說明，篇幅佔全本課程指引的57%。可想而知，這本課程指引很重視教學的問題。這幾個學習範疇的教學說明，比教學總原則更能從語文教學的角度，針對學習範疇的內容，提出一些具體的教學建議，雖然有些內容是有待商榷的（何文勝，頁121-132），但總的來說，這些範疇的目標和教學說明對老師的教學很有參考價值。

上海方面在課程標準前半部上海市普通中小學課程方案六課程實施——改革教學過程，促進學生學習方式的改善（上海市教育委員會編，2004，頁18）。

這些都是宏觀、前瞻性原則，是對整個中小學課程來說的。不過，我們可以清楚見到，它是有針對性的，真正體現課改的精神。例如，它針對過去的教學問題，強調改革教學的過程，促進學生學習方式的改善。

在課程標準後半部上海市中小學課程標準五實施意見——教學建議提出八項建議，有針對性，能緊扣語文科的教

學內容，大都從落實語文科教學目標的觀點出發，提出一些指導性的教學要求，如建構學生為本的教學模式、提高思維訓練、加大思維容量和調整學習動機等，都能針對時弊。

兩地的總教學原則都是從教學內容、教學過程來提出一些原則性的要求，相同的地方是以學生為本、擬定明確的教學目標、有效組織教學、多媒體的應用以及設計多樣化的練習等。但也有不同的地方，香港的教學總原則，多數是一般性的教學原則，未能針對語文的特性，這樣就很容易流為一些空洞的條文。上海比較有針對性，層次也比較宏觀，前瞻性較強，強調教學內容與教學方法的改善，課改的意識比較強。

由於語文多元性，香港的課程指引就建構出語文教學的九個學習範疇，教學的原則就按這些範疇提出，讓教師在教學時有法可依，對教學的質量一個保證。由於上海沒有系統的論證語文教學的多元性，未有一個多元的學習範疇。

(2) 教學內容與要求

香港課程指引的教學內容部份放在第四章的「學習範疇目標及教學說明」和「建議學習重點」中。前者包括：讀寫聽說，文學，中國文化，品德情意，思維，語文自學。後者包括語文基礎知識、讀寫聽說的教學內容和能力結構。

建議學習重點的語文基礎知識與能力都有相應的內容，但未能做到一些定量的工作，要求也比較空泛，因此，操作起來就很不容易。至於建議學習重點部份，各種能力的元素、結構基本上建構出來了，但有些地方仍有待商榷（何文勝，2003，頁229-252）。各範疇都包括能力、策略和興趣、態度、習慣。相對於過去的綱要來說，從無到有，從不足到較全面，這可說是一種進步。過去的課程綱要對文言文教學都有一定的要求，這個課程指引就完全不提要求。在教學內容和要求雖然還有不足，但對過去的綱要來說，已是一大進步。

上海配合階段目標，每個階段都具體提出識字寫字、閱讀、寫作、口語交際及綜合學習等範疇的教學內容與要求。六至九年級的分階段教學內容和要求，它直接提出對教學的具體內容和要求，這相當於以前教學大綱的內容，它的操作性比較強。

在閱讀能力訓練方面，都有明確的內容、要求和規劃。對課外閱讀、古今中外的文學作品、報刊文章和文言文都有一定的數量要求。寫作的能力元素及結構尚算完整。口語交際包括聆聽與口語表達。這是符合實際要求的。綜合學習包括綜合實踐活動和專題研究屬課外能力的運用。

在學習範疇方面，根據語文科內涵、性質、教學目標、能力結構和教學的多元性，香港把語文教學分為九個學習範疇，並有相應的教學內容和原則。與上海課程標準只有拼音識字、閱讀、寫作、口語交際與綜合實踐活動等學習範疇相比，可見香港的規劃比較全面和符合理據。兩地都重視語文教學中的文學、文化、思維與自學等元素。

識字寫字的教學內容和要求：香港在中小學都沒有提及，上海有明確的識字量要求，而且指出中學是在小學的基礎上擴充。

閱讀能力訓練方面，上海比較有明

確的內容和要求，且作出一定的量化工作。香港一直都沒有具體的要求；對於背誦與課外閱讀的數量也沒有一個基本的要求。課程標準提出具體的背誦和課外閱讀數量；香港就沒有這方面的量化要求。兩地對文言文教學的內容和要求，香港不提要求了；上海開始提出「讀懂淺易的文言詩文」、「欣賞優秀的古詩文的意境」的要求(上海市教育委員會編， 2004 ，頁 27）。

寫作能力訓練的內容和要求：兩地文體訓練的種類大致是相同的，要求方面上海比香港清晰，但能力的元素香港比上海的全面。由於社會發展的差異，因此應用文體的類別也有不同。寫作的字數要求：香港由有到無；上海由無到有。對寫作教學的指導香港比上海詳細。

聽說能力訓練的內容和要求：上海把聽話訓練和說話訓練合而為一，叫做口語交際，同時刪去一些聽說形式的內容，簡化訓練的項目。香港仍分為聆聽和說話兩項，訓練的項目包括能力和聽說的類型。訓練的內容和要求：上海由繁到簡；香港由不足到具體、明確和多樣化。聽和說的「話」，上海指普通話，香港指廣州話。

綜合學習的內容和要求，上海有能力的綜合運用，符合語文學習的特性。香港只提「專題研習」，作為學習的一種方法。語文基礎知識的教學內容和要求：香港以前放在課程綱要的附錄部份，現在在學習建議獨立成章，並提出具體的內容。上海的課程標準淡化這方面的教學，因而沒有系統的內容和要求，只提到一些處理的手法。

總的來說，兩個語文課程基本反映兩地在處理各項語文能力訓練元素的內容和要求上，都有不同程度的差異：香港對語文能力的元素解構得比較全面和有系統，但沒有明確的量化要求。上海對語文能力的訓練不及大綱時來得全面和有系統，但對於一些形式上的要求和一些量化的工作要求比較明確和清晰。從情意的培養來看，香港比上海更為重視，提出的內容也較詳細和全面。這兩個語文課程都比較重視思維能力的訓練。

4. 評估

香港稱評估，上海稱評價，根據語文課程的內容，兩個概念大致相同。下文在分析和評論的地方統一稱為評估。

香港課程指引把評估分為1.評估目的、2.各學習範疇的評估、3.實施步驟及4.評估原則（香港課程發展議會編訂， 2001 ，頁 41-46）。雖然有系統，有層次，但大都是比較一般性的評估知識，針對語文的特點來設計的地方不多，同時沒有各範疇的評估內容要求。

上海課程標準的課程評價：（上海市教育委員會編， 2004 ，頁 19-20 及 48）上海課程標準的教學評估包括目的、功能、依據、途徑、方式、類型、比重與標準等。除實施步驟外，其餘項目尚算全面，而且頗能針對語文科的特點，同時還有各學習範疇的評估內容。

評估是兩地語文課程新增的內容。可以說，過去的語文課程在考核方面強調甄別與選拔的功能，忽略促進學生的發展；基本以書本的知識為核心，指標比較單一，忽視對實際能力、學習過程與態度的綜合考查（閻光亮、劉莉、劉悅，2001，頁73）。兩地都

改變考試作為唯一的評估觀念。他們都注意評估對學生的激勵作用，建立形成性與終結性相結合的課程評估體系。因此，兩地都建構了評估內容的多元化、方式多樣化、目標多層次的評估體系（閻光亮、劉莉、劉悅，2001，頁73）。他們同時強調利用所獲取的反饋信息，以調整教學思路，把評估看作學生成長與教師教學水平提高的一項手段。兩地都關注學生學習過程和學習態度的評估，而上海比香港更注重發現和發展學生多方面的潛能。

上海的評估內容清晰、有針對性，但系統不如香港。香港有系統，但缺乏針對性，也沒有各學習範疇的評估內容和要求。上海強調教與學雙向的評估，不但學生要評估，教師的教學和教材的質量也要評估。香港只重視對學生學習的評估。可以說，上海在評估的層面方面比香港較全面。

小結

世紀之交港滬兩地順應時代的發展都進行語文課程改革，在港滬課程比較中，我們可以大致看到兩地語文課程規劃的異同。

關於課程，兩地的語文課程定位、課程結構、學科性質、課程取向、學習目標上都有不同程度的差異。總的來說，兩地課程綱要的編訂基本上是隨實際需要而變化的，希望體現義務教育的普及性、基礎性、發展性；力圖從小學、初中、高中一體化設計，但香港做得不及上海好；兩者都能準確把握語文教育的功能性質；強調對學生思想品德與人文素質的培養；致力於語文素養的整體提高。

關於教材，兩個課程都強調廣義的教材觀，不設基礎課文篇目，落實教材是例子的觀點，這是兩地對教材觀念相同的地方。在選材原則方面：香港強調教材的內涵和組織方法；上海強調語文教材的功能和教材的重要性。

在教材組織上，香港重視系統論和課程論的觀點，比較重視教材縱的銜接與橫的聯繫等規劃；上海則強調認知的角度，重視每個單元內學習心理的處理。

在教材編寫方面，香港比較重視教材編寫的原則，但沒有一個基本的量化要求，操作起來不容易。上海選材的原則與方法操作性比較強，比較規範；同時對文本的選編、教學範疇與內容的規劃，練習部份的設計都有具體的建議。

關於教法，香港的教學總原則，多數是一般性的教學原則，未能針對語文的特性。上海比較有針對性，層次也比較宏觀，前瞻性較強，強調教學內容與教學方法的改善。有關改善方法的建議，上海就較能針對過去的不足，提出具體明確、操作性強的教學方法。

總的來說，兩個語文課程對各項語文能力訓練元素的內容和要求，都有不同程度的差異：香港對語文能力的元素解構得比較全面和系統，可惜沒有明確的量化要求。上海對語文能力的訓練不及大綱時期來得全面和有系統，但要求和量化的工作做得比較明確和清晰。從情意的培養來看，香港比上海更為重視，提出的內容也較詳細和全面。而相同的地方：轉變教育觀念，改革教學方法。教學從知識為本轉變為以學生發展為本。強調培養學生收集和處理信息的能力。以往兩地比較重視邏輯思維的培養，現在就比較重視形象思維、審美思維以至批判、創意等高思維能力的訓練。

關於評估：評估是兩地語文課程新增的項目。觀點相同的地方比較多：兩地都不再把考試作為唯一的評估手段。他們都力求做到評估目的、功能、方式與方法的多元化，不再以甄別和選拔為校內評估的主要目的。兩地都關注學生學習過程和學習態度的評估。他們都注意評估對學生的激勵作用，建立形成性與終結性相結合的課

程評估體系。他們同時強調利用所獲取的反饋信息，以調整教學思路，把評估看作學生成長與教師教學水平提高的一項手段。

不同的地方：上海比香港更注重發現和發展學生多方面的潛能，尤其是創新精神和實踐能力的發展。上海的評估內容清晰、有針對性，但系統不如香港。香港有系統，但缺乏針對性。上海方面強調教與學雙向評估，不但學生要評估，教師的教學和教材的質量也要評估。香港只重視對學生學習的評估；除了由教師進行評估外，學生甚至家長都可以參與評估。

註釋

[1] 本研究得香港教育學院中文學系撥款贊助，謹此致謝。

參考書目

上海市教育委員會編（2004）。《上海市中小學語文課程標準（試行稿)》。上海：上海教育出版社。

中華人民共和國教育部制訂（2005）。《全日制義務教育．語文課程標準》(實驗稿）。北京：北京師範大學出版社。

王文彥、蔡明主編（2002）。《語文課程與教學論》。北京：高等教育出版社。

王文科著（2003）。《課程與教學論》。台北：五南圖書出版股份有限公司。

朱作仁主編（1987）。《教育辭典》。南昌：江西教育出版社。

何文勝著（2003）。《世紀之交香港中國語文教育改革評議》。香港：文化教育出版社。

何文勝著（2005）。《中國初中語文教科書編選體系的比較研究》。香港：文思出版社。

周慶元著（2005）。《語文教育研究概念》。長沙：湖南人民出版社。

香港課程發展議會編訂（2001）。《中國語文教育學習領域．中國語文課程指引（初中及高中)》。香港：政府印務局。

倪文錦主編（2003）。《初中語文新課程教學法》。北京：高等教育出版社。

張煥庭主編（1989）。《教育辭典》。南京：江蘇教育出版社。

張鴻苓（1993）。《語文教育學》。北京：北京師範大學出版社。

教育大辭典編纂委員會編（1990）。《教育大辭典（第 1 卷)》。上海：上海教育出版社。

游銘鈞等（1992）。《我國中小學語文教材建設與改革的探索》。北京：中國國家教委，中小學教材審定委員會辦公室。

歐用生著（1986）。《課程發展的基本原理》。高雄：復文圖書出版社。

閻光亮、劉莉、劉悅編（2001）。《課程改革簡明讀本》。北京：首都師範大學出版。

鍾啟泉等主編（2001）。《〈基礎教育課程改革（試行)〉解讀》。上海：華東師範大學出版社。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

學校營銷 —— 理念與策略

School Marketing —— concepts and strategies

李錦昌
香港公開大學李兆基商業管理學院
工商專業傳播中心

摘要

營銷漸受教育界重視，也愈來愈多學校正式推行營銷活動，並且把營銷納入其運作架構內。雖然如此，部分人士仍然不相信，亦不理解學校營銷的功能和方法。本文嘗試釐清學校營銷概念的內涵，分析常見的誤解及抱持保留態度的原因，繼而探討學校愈來愈重視營銷的原因，然後指出學校營銷工作一些須注意的策略性事項。

關鍵詞

學校營銷，營銷區隔和定位，對內和對外營銷，營銷審計

Abstract

In the education sector, interest in marketing has snowballed in the recent times. More and more schools are including marketing into their operation framework. Despite this, some find school marketing not promising and do not appreciate its function and methods. This article attempts to delineate the key elements in the school marketing concept, analyse common misunderstandings and reasons for reservations about it. The author also examines the reasons for its popularity and points out several key factors in the strategic implementation of school marketing.

Keywords

school marketing, segmentation and positioning, internal and external marketing, marketing audit

引言

營銷（又稱市場營銷或行銷[1]，即英語的marketing）可視為學校運作的一個組成部分（何福田，2004），對學校績效及效能提升均有實質的幫助（Hammon, 1995；黃義良，2002，2004）。近年，愈來愈多學校把營銷功能納入其行政架構並有系統地推行多種營銷活動（吳國基，2005）。

雖然如此，把營銷概念理論和方法應用於學校屬較現代的學校運作。從有關刊物已可見一斑。自20世紀90年代，營銷理念常應用於英美等發達國家的學校管理領域（Kotler & Fox, 1995; Evans, 1995; 阮來民、范紅，2005）。在台灣，近十多年已出現不少探討學校營銷課題的期刊論文及大學論文（參黃義良，2006）。在中國內地，起步似乎稍慢，學校營銷的提法在過去幾年才獲關注（周玲，2005）。在香港，討論研究學校營銷的文獻仍少，例如，在2007年以前，《香港教師中心學報》也沒有討論學校營銷的文章。而在香港，有關學校營銷（school marketing 或 marketing for schools）的討論，似乎比中國內地和台灣較遲起步。

部分教育界人士對營銷概念以及應該如何推行營銷存在著不少的誤解。本文試釐清及分析學校營銷的概念、有關誤解所導致的負面態度，並且討論學校營銷受重視的原因，以及一些學校營銷工作具體須注意的事項。

學校營銷的意義

Kotler 及 Armstrong（2004：7）把營銷定義為「藉着創造與交換產品和價值，讓個人與群體滿足其需要和欲望的社會和管理程序」。這個概念原本主要應用於商界，自上世紀70年代，研究營銷學者及從事營銷人員將概念的應用範圍擴展到非商業機構（Hirschman, 1987; Hunt, 1976）。Kotler及Andreasen（1991）仔細分析非牟利機構（non-profit organisation）亦可有效地利用營銷。Kotler及Fox（1995）進一步分析營銷同樣適用於各類教育機構或學校。非以盈利為營運目的的學校要爭取資源以達成其辦學使命，可藉營銷有效地交換產品（即教育服務）和價值，以滿足學生及其他持份者的需要，這是個社會過程，也是一個需要管理的程序。

學校營銷可以有效能及有效率地使交易活動更為便捷（鄭勵君，1998）。營銷的功能包括提升學校效能與效率、建立學校形象、塑造學校文化、發展學校特色、建立學校良好聲譽，顯著學校績效、招收更多的目標學生、爭取家長的了解與認同及達成學校教育目標等（吳國基，2005）。換句話說，學校營銷是計劃與執行適切的活動，以獲取家長及社區支持學校，使學生樂於就讀、教職員甘於積極履行職務，以利學校達成其使命。負責學校營銷人員須具備適當的知識和技能，以收集整理相關的資訊，規劃及管理營銷過程（Kotler & Fox, 1995）。

學校營銷與一般商品營銷不同，學校主要提供的不是有形的商品，而是無形的（intangible）服務。學校與其所提供服務的表現有著不可分割的（inseparable）關係，不同的學校或不同的教師不可能提供完全一樣的教育服務，一所學校及其教師，在照顧不同學生的教育需要時，也難以取得學生相同的滿意程度。由於教育服務基本上依賴人來提供，故此是易變的（variable）。教育服務又是易逝的（perishable），它不能像貨品般儲備起來。因此，若服務需求不規則或不穩定，供求不平衡便很容易造成運作上的問題（李乾文，2004）。

學校應以公益為其使命，不宜把教育視為一般市場商品（Grace, 1994）。此外，學校不能跟

一般銷售商品的機構一樣，可按需求而不斷增長（Oplatka, 2004）。即使我們以學生為中心，教育服務不能純以學生的滿足度或學生的期望為依歸，學生也往往不能清楚訴說他們需要什麼課程（Driscoll & Wicks, 1998）。

對學校營銷的誤解

一些教育界人士對學校營銷抱持負面態度，有的相信「有麝自然香」，認為營銷是不必要的，甚至認為營銷不是「正經的」教育工作者所應當作的。其實，營銷不但是商業機構一個組成的部分，而且是學校基本業務功能的一種。營銷不是某年某月的某一個單一項目或活動，而是要持續進行的業務。不但如此，管理者還要懂得重點投放資源，積極進取地推展工作。環顧四周，就算是有信譽的品牌、人所共知、歷史悠久的機構（如香港上海匯豐銀行、國泰航空公司等），也要持續不斷地推行營銷活動。同樣，學校亦要持續不懈地進行營銷。近來在這方面有較出色表現的包括有中華基督教會譚李麗芬紀念中學，單在2005/06年度，各類有關傳媒如電台、電視、報紙和雜誌以學校為題的有關報導，已達八百多項。

有人以為營銷只是賣廣告或是進行促銷，其實進行學校營銷並不等於為學校賣廣告，廣告只是眾多營銷渠道的其中之一。要做好營銷不一定要靠賴廣告或促銷學校教育，學校實在不適宜以促銷的手段去獲取學生。學校可透過多種其他途徑和渠道，向公眾和持份者（stakeholders）傳達恰當的信息。又以中華基督教會譚李麗芬紀念中學為例，雖然學校獲傳媒廣泛報導，卻不需要灑金錢作廣告宣傳。只要有值得報導的消息和掌握與傳媒聯絡的方法，便可以把學校的正面信息向外傳遞。如上所述，營銷的工作範疇廣泛，有效地讓學生和家長認識學校的工作及學校的特色，以致他們認同及支持學校，也是學校營銷工作的一個主要範疇（吳國基，2005）。

又有些人認為學校營銷不擇手段，有違教育原則。事實上，學校營銷並非不擇手段來推銷學校，作為教育工作者必須小心選擇營銷方法。以往有學校曾利用金錢利誘學生報讀小學一年級，以期逃避縮班殺校，結果遭受輿論強烈的批評、同業的譴責及政府的嚴正申斥，學校必須把這種方法所造成的負面營銷（negative marketing）引以為鑑。學校營銷並非說關於學校的假話，相反，營銷的信息必須真確和可信。營銷並不是要欺騙別人，而是要把學校應該傳遞的信息恰當地傳遞。從事教育者，必須說實話，弄虛作假，不但有違教育工作者的專業操守，更不符合營銷的基本原則。

受重視的原因

最近數年，愈來愈多學校有專責營銷的組織。有些學校甚至聘請中介公司負責營銷工作（周玲，2005）。學校營銷漸受關注，最少包括兩方面的原因。首先，出生率下降導致學校欠缺足夠的學生繼續營辦，以香港小學為例，學生人數由2000/01年度的493,979下跌至2005/06年度的425,864，小學的數目則由2000/01年度的779急劇下跌至2005/06年度的674，即共有105所小學（即13.5%）停辦（香港教育統籌局，2006）。

另一方面，在教育政策中滲入了市場力量，這現象在發達地區尤其明顯。自80年代，在西方國家已有不少這方面的討論（Levin, 2001; Fowler, 2003），香港特別行政區政府朝著這個方向發展是毋庸置疑的。Oplatka（2004）把市場力量元素概括為四種。第一種是選擇，例如透過學券計劃及公開招生等方法，讓家長可安排子女入讀心儀的學校。第二種元素是多元化和積極區分（active

differentiation），學校各自強調自己的特色，並且盡量配合家長和學生需求的專長。第三種為競爭，學校為求獲得學生和家長的垂青，積極改善表現，力求精益求精。第四種是積極回應學生及家長的期望，從而盡量提升他們對學校的滿意度。

營銷方略概要

與學校其他主要功能一樣，學校的主要業務功能都應該有配套的行政機制，學校宜把營銷編訂為行政架構的一個組成部分，設立專責的組織，例如委員會或小組，來為學校營銷制定和推行計劃。委員會應有不同階層的組員，由管理人員負責領導。委員會或小組需要向校長或所隸屬的委員會負責，並作定期的匯報。學校亦須調配適當的資源，讓專責部門有能力推行營銷工作。學校營銷必須由具有相關知識及技巧的管理人員來領導。若然學校欠缺足夠認識營銷的人員，便應該安排培訓。負責管理人員除了要有適當領導知識技巧外，還要熟悉學校的情況、有高度的個人能耐、清楚主要持份者的類別，並且能夠與他們（包括教職員代表、家長教師會委員）及合作伙伴（例如警民關係組、校外伙伴機構等）建立良好關係，以便能適切地為學校與持份者作好關係營銷（relationship marketing）（Grönroos, 1996, 2007）。

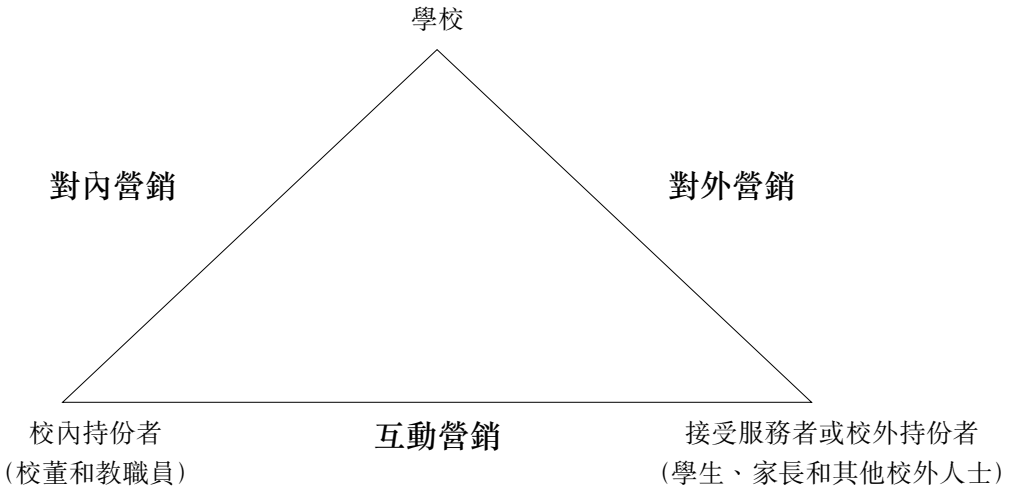
要做好策略性的營銷工作，必須有系統及根據地把市場區隔（segmentation）（McDonald & Dunbar，2004）。選擇目標市場及進行市場定位（positioning），從而規劃、推行適當的營銷方案。所謂市場區隔一般是把學生按其能力和背景加以細分不同類別（阮來民、范紅，2005）。學校不應不切實際地誤以為可以充分滿足所有類別學生的所有需要。學校要按照自己的特色、強項和持份者的價值來選擇目標市場，然後按自己所處的情勢，包括相對於競爭者的強項、弱項來為學校定位，讓學校能適切地發揮自身特長，並且能高效地達成使命。

要執行定位策略須有配套的營銷訊息管理系統，讓學校有系統地收集、分析、整理及儲存相關數據及資料。學校更需要全面有系統及定期地進行營銷審計（marketing audit），包括所處區域的人口環境數據，以預測未來有機會報讀學校的學生數量、身處同一地區且以同一類別學生作為收生目標的學校數目等。學校應該確保自己有足夠的渠道收集所需數據，有適當的人手去分析整理數據為有用資料，並有系統地把資料加以分類儲存，藉著所搜集的資料綜合學校的強、弱、機、危，並且清晰地為各項營銷活動進行評鑑，分析其表現，以便跟進（Kotler & Andreasen, 1991; Kotler & Fox, 1995）。

學校營銷是學校全體教職員同心同德的工程。要有良好營銷效果的學校，教職員必須上下一心配合學校的願景，按照學校的使命各按其份、各司所職、各展所長。因此，完整的營銷管理系統不但要以接受服務者或校外持份者（即學生、家長、校友或社會人士）為對象進行對外營銷（external marketing），而且要進行以校內持份者（例如學校校董會、教職員）為對象的對內營銷（internal marketing），好讓學校各持份者攜手於互動營銷（interactive marketing）作出貢獻（Morgan, 1990; 吳國基，2005）。

要營銷工作做得好，學校必須先做好對內營銷，更要視之為重點工作。在每次推動大型營銷項目的活動以前，各教職員也要認同該項營銷項目的意義，並且主動認真地推行活動。若教職員都認同工作，了解所承擔工作的重要性，樂意配合角色需要，全情投入的參與促使他們超標或超額完成所交付的工作，為學校的服務或活動提升

圖一、學校營銷關係



價值。當然，負責營銷的教職員需要有「我要做好呢份工」的熱誠，而不可抱著「我要做呢份好工」，或是「我要呢份工好做」的心態。做好對內營銷，配合適切的對外營銷，學校教職員便能有效地與校外人士進行互動，達致營銷的果效。

結語

本文探討了學校營銷的概念及對概念有關的誤解，然後嘗試分析其漸受關注的原因，並且提出幾個進行策略性學校營銷的要點。雖然有部分教育界人士現在仍對學校營銷抱持保留的態度，但是學校從事愈來愈多營銷必定是大勢所趨，有些本地的學校甚至視之為能否繼續營辦或是可否取錄足夠目標學生的關鍵因素。若各持份者眾志成城，有重點及策略地為學校推展營銷工作，學校當有更卓越的表現。

註釋

[1] 「行銷」一詞在台灣較多採用，在中國內地則較常用「營銷」。

參考書目

何福田（2004）。〈學校特色與自我行銷〉。《研習資訊》，21/6，頁 1-6。

吳國基（2005）。〈學校行銷策略在學校行政上的應用與實務〉。《學校行政雙月刊》，37，頁 96-108。

李乾文（2004）。〈服務設計與質量功能展開〉。《質量工程》，4，頁 5-7。

阮來民、範紅（2005）。〈學校行銷：傳統學校管理變革的新方略〉。《國家教育行政學院學報》，7，頁 63-67。

周玲（2005）。〈試論學校營銷的理念與策略〉。《教學與管理》，6，頁 14-16。

教育統籌局（2006）。〈小學教育教育統計資料〉。http://www.edb.gov.hk/index.aspx? langno=2&nodeid=1038。

黃義良（2002）。〈淺析學校行銷策略適用於中小學的具體作法〉。《教育資料與研究》，45，頁 112-119。

黃義良（2004）。《國民中小學學校行銷指與運作之研究》。高雄師範大學教育研究所博士論文。

黃義良（2006）。〈教育行銷研究的發展分析與展望—以學位論文與期刊論文的分析為例〉。《學校行政雙月刊》，45，頁 154-175。

鄭勵君（1998）。〈學校形象之行銷管理策略淺析〉。《高市文教》，63，頁 55-59。

Driscoll, C. and Wicks, D. (1998). The customer-driven approach in business education: a possible danger? *Journal of Education for Business.* September/October 1998, 58-61.

Evans, I.G. (1995). *Marketing for Schools.* New York: Cassell.

Fowler, F.C. (2003). School choice: silver bullet, social threat or sound policy? *Educational Researcher.* March, 33-39.

Grace, G. (1994). Education is a public good: on the need to resist the domination of economic science. In D. Bridges & McLaughlin, T.H. (Eds.) *Education and the Marketplace.* London, Falmer Press, 3-16.

Grönroos, C. (1996). Relationship marketing: strategic and tactical implications. *Management Decision.* 34(3), 5-14.

Grönroos, C. (2007). *Service Management and Marketing - A Customer Relationship Approach.* Chichester: John Wiley and Sons.

Hammon, V. (1995). *Developing a Marketing Strategy for an Early Childhood Education Program in Hawaii.* Nova University. ERIC Document Reproduction Service No. ED394710.

Hirschman, E.C. (1987). People as products: analysis of a complex marketing exchange. *Journal of Marketing.* January, 98-108.

Hunt, S. (1976). The Nature and Scope of Marketing. *Journal of Marketing.* July, 17-28.

Kotler, P. & Andreasen, A. R. (1991). *Strategic Marketing for Nonprofit Organisations.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kotler, P. & Fox, K.A. (1995). *Strategic marketing for educational institutions.* New York: Prentice-Hall.

Levin, B. (2001). *Reforming Education: from Origins to Outcomes.* London: Routledge Falmer.

Morgan, N.A. (1990). Implementing marketing: key issues for professional service firms. *Journal of Professional Services Marketing*. (6), 7-16.

McDonald, M. & Dunbar I. (2004). *Market Segmentation.* Amsterdam: Elsevier.

Oplatka, I. (2004). The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: an institutional view. *Journal of Education Policy.* 19:2, March, 143-161.

Kotler P. & Armstrong, G. (2004).《行銷學原理》，方世榮譯。台北：東華書局。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

性別角色研究 —— 教師的身份認同

Gender equity —— teachers' perspectives

董張伊麗
香港教育學院

摘要

性別角色定型構思複雜，可因人的種族，地域，社會階層而有所區別。有研究發現男女性別角色差異，多由後天塑造而成。性別角色定型，界定了男女性別的特質，影響我們對自己和他人的期望。 本研究初步探討5組中學學位準老師對兩性性別角色的看法，包括 1. 個人特質；2. 學習；3. 家庭和 4. 工作態度。透過問卷調查和分析，我們可更清晰了解年青教師對個別角色定型的看法，從而幫助教師更多了解自己，採納更開放平等的態度面對學生。

關鍵詞

性教育，兩性平等，性別歧視，婦女研究，教師專業發展

Abstract

Gender role stereotype is a very complicated issue as it differs from race, region or social status. Research studies indicated gender role difference is mainly learned. Gender role stereotype affects our expectation towards self and others. This research explores the perspectives of five groups of pre-service teachers on gender equity. It is related to 1. personal characteristics; 2. study; 3. family and 4. career. Through questionnaires and analysis in this preliminary study, we know more about the teachers' expectations on gender roles. Although they are more open, they are still affected by some stereotype of thinking. This study can help them understand more about themselves and they can be more open towards their students on the gender issues.

Keywords

sex education, gender equity, sex discrimination, women's studies, teacher development

背景

在我們的生活中，性別不只是標記，而是獨立個體發展的特色，人是不該因性別而受到差別待遇或意識形態所左右的（劉秀娟， 1999）。性別這個主題累積了驚人的偏見、意識形態、迷思、以訛傳訛與徹底的錯誤（Connel ， 2004 ，頁 8）。

今天的社會，有不少人在性別觀念上存有偏見，對婦女做成不平等的待遇。最能代表性別偏差看法的例子莫過於近日香港報章（頭條日報 http://www.hkheadline.com:16.6.2006)批評商業二台節目《架勢堂》於六月三日舉辦《我最想非禮的女藝人選舉》， 十一個婦女團體，高官及議員提出抗議，節目主持森美與小儀公開道歉，廣播事務管理局決定商台嚴重違反《廣播事務管理條例》第二十五 A 條電台節目有關守則，商台要罰款十四萬元，同時要發出道歉聲明，並在三個月內提交補救措施的進度報告，事件才告一段落。

上述電台選舉行為公然侮辱女性，損害女性尊嚴，品味低俗，顛倒是非，嘩眾取寵，也代表了一些傳媒人對性別歧視欠缺認知，鼓吹性暴力。而香港警方接獲的非禮強姦的舉報，每年就有一千多宗，不容忽視。事實上，報章雜誌的娛樂版，時常充斥着以女性胴體為賣點的照片，廣告和文字，美白瘦身產品便成了一些商家的必殺技，新一代女性，仍然改變不了性別刻板和被觀賞的框框。然而，人們對男女平等和性別角色認同何時才醒覺？我們不一定要接受或顛覆過去傳統的觀念，而是要去正視自身的角色和潛能，人與人之間要互相尊重，才能建設一個共融的社會。

研究目的

教師為學生的典範，教師的思想和行為對學生的影響深遠。無論老師和學生，都需要學習兩性的性別平等的真諦。本研究旨在探討五組中學學位老師對性別角色定型的看法，包括1. 兩性的個人特質；2. 兩性在學校的學習機會；3. 兩性在家庭的主導和支配角色和4. 兩性對事業的準備。我們需要社群的力量來發揮團隊精神，建立一個尊重兩性平等的社會，而學校是社會組織的重要建構，教師自我身份的認同對孩子亦影響深遠。本研究便以教師的身份認同開始作基本的探討，從而希望教師能採納更開明的態度，去面對和幫助學生，使他們能溶入新一代兩性共融合的新天地。

性別角色的理論根據

在進行研究之前，讓我們先了解中外學者有關性別角色的理論和觀點。

1. **性別角色定型與性別認同的形成**

性別（gender）常指生理上的男性（male）與女性（female）或心理上個人對自己所具有的男性化或女性化的特質的主觀感受。性別角色（gender role）可說是社會對男性和女性的行為的一種評價，而個體行為的表現與社會對兩性不同的期待，便形成了「性別角色認同」（gender role identify）。（劉秀娟，1999）。

性別角色的形成可從不同的理論觀點去探索。生物學理論帶出胎兒到青春期男女的特徵， Freud 的心理分析論（psychoanalysis）及人格發展論強調性原慾的驅使，性的本能需要及兩性性別角色發展的關鍵，認同強者確定性別發展。 Bandura 的社會學習論（social learning theory）探討觀察（observation）、模仿（imitation）及增強（reinforcement）男女的性別行為，導致兩性性別角色發展差異，而 Kohlberg 的認知論（cognitive theory）和 Piaget 的認知發展論（cognitive development theory）說明兒童學習

認同大人的行為。從不同學者的論述，可得知兒童在成長階段中，自幼便開始判斷自己是男是女，以致興趣和性格的形成，便已有性別刻板角色的現象。(Shaffer, 1996, p. 531; Aiken, 1997)

性別角色是由後天學習而來。性別角色定型的構思非常複雜，可因人的種族、國家、地域、社會階層和性別取向等而有所區別。當社會對於某一些人，有一些簡化的、僵化的和類化的看法，漸漸便形成了「刻板印象」(黃孋莉，1999)。人們在社會化的歷程中，常學習到社會文化所賦予性別的特定規範，影響性別角色及其行為的信念與態度，形成一種固定、刻板和概化的標記，並產生相對的行為傾向和「性別角色定型」。(劉秀娟，1999)

性別角色定型，界定了男性「工具性」和女性「感情性」的特質，如男主外女主內，男剛強女柔弱。男性化的特質通常和能力、活力有關，如果斷、獨立、進取；而女性化的特質，便與表達溫柔和情緒化有關。這些傳統思想強而有力地影響我們對自己和他人的期望和行為表現。在一些部族文化，其效果可能剛好相反。

性別認同（gender identify）是人類認知系統一個非常重要的概念（江漢聲，晏涵文，2004）。一般研究發現，兩歲以下的男女兒童，除了生理有差別，其他心理特質和行為，並無太大差別。學者（Maccoby & Jacklin 1978； McMahon & McMahon, 1982）也提出男女兒童在語文、空間和數理能力稍有差異，而男孩子也較具攻擊力。但男女性別角色，多是由後天人為的因素塑造而成。

隨着性別認同的發展，兒童的認知能力分三階段漸漸形成（Schaffer，1988，1996），分基本的性別認同期（0-3歲）：包括正確使用性別標誌；性別穩定期（4-5歲）：理解性別是穩定的，如女孩子會成為媽媽；和恒定期（6-7歲或以上）：如男孩子穿了裙子仍然是男孩子。到了青春期，知道性別是具有生殖基礎的。但兒童在2-3歲左右，便能說出自己是男孩還是女孩，從不同玩具和遊戲，形成性別刻板印象。

認知發展理論提出性別認知的發展階段，「性別基模理論」指出男女的二種典範，運用基模的觀點，建構性別形成的概念。在性別角色的分化與發展中，人可以模仿同性性別角色楷模，得到外在的回饋，進而修正或強化（reinforce）自己的行為。此模式提供了「性別刻板印象」的起源和穩定性的理論基礎，社會的期待和個人認知交互影響，便可能加深性別偏見（sex bias）與性別歧視（sex discrimination），容易造成自我壓抑和思想僵化。男性刻意塑造男子氣慨形象，抑制女性化的特質，而女性則以刻板化的女性特質為依歸（晏涵文，2004）。在我們的生活中，包括教師和學生，也會不自覺地從社會的期待和個人認知而形成性歧視。

Connel（2004）更引述以男性為權力中心的社會，性別角色是一種過程(process)和需要政治性(politics)的改革。這是新一代的思想工程。性別、婚姻、單親家庭、同性戀家庭男性和女性的角色等的定義，必隨時間而有所改變，這對性別角色的眾多理論提供新的文化觀點。

2. 性別差異與兩性特質的研究

在The psychology of sex difference（Maccoby & Jacklin, 1978）一書中提及一千五百多篇有關性別差異的研究，祇發現了男女在語文能力、空間能力和青春期生理變化有較明顯的差異，其他部份祇是迷思和證據不足的推

論。而 Maccoby 的一些結論仍不斷受到挑戰。（彭懷真， 1996）

Bem（1981）認為兩性二分法，即男性工具化和女性情緒化，不能反映真實的世界，祇會抑制男女發揮潛能的機會，因為兩性可以同時具備了男、女兩性的特質，男不用壓抑情緒，而女也不用因職位和男性不同或相同而感到自卑。不少研究發現（Shaffer，1996），現代兩性間除了女性（feminism），男性（masculinity），也強調較為平等的角色（equalitarian roles）兩性化，剛柔並重的人格（androgynous roles）。

Bem 發展了性別角性量表 Sex role inventory，並認為人類天生具備男女兩種特質，應有彈性地根據不同情境而表現工作及情緒的特質。兩性化人格具彈性（flexibility）和整合性（integration）。具有這些特質的人，心理較健康，能承受較大的壓力，較有能力維持親密關係，也較容易表達自己和感覺到別人的關懷和愛意。Bem 提出一些新的見解，認為具兩性化的人，並不是他們具男女兩性的特質，而是他們沒有性別基模（genderas chanatic）。人們如果可以從性別刻板印象解放出來，便可有更大的自由度發揮更大的潛力。（http://www.breakthrough.org.hk）

性別角色本身並無好壞之分，但當性別刻板角色出現偏差、誤解，甚至影響兒童身心發展，我們便須正視和探討，並經由教育去改變，盡量減少兩性相處的負面影響。性別刻板印象是學習得來的，是一個內化和社化過程，深受個人、家庭、學校和社會文化的影響（Gray, 1998）。而影響著個體性別角色發展的訊息，莫過於身為男性或女性的特質。個體對這些特質的信念和態度，也會影響着自身性格的形成（Basow, 1992; Cheung, Lai, Au & Ngai, 1997）。

跟據以上的文獻基礎，本研究的目的便是要探究現代年青教師是否仍然深受一些性別刻板角色和男女特質定型所影響。透過問卷方式去探討學員的信念和態度，內容便分個人特質、學習、家庭和工作四部份。在家庭中，「男主外，女主內」有男女分工的核心觀念是否有所改變？學校教育和家庭教育都是否仍然強調性別刻板現象？在學校中，一個學童學習成功，老師有否歸因男孩子的能力，而女孩子則因為她的努力？而在選擇職業時，有否受性別偏差和工作崗位歧視所影響？但時移勢易，傳統角色有其當時存在的必要，而這些現象是否仍然根深蒂固，還是在不斷改變中？

研究對象和方法

有關這次性別角色研究的對象為在教育學院修讀四年全日制學士學位課程的中學組隨意選取（convenient sampling）5組學員，他們均為本科三年級和四年級的學員，大多未婚，未有或少於5年工作經驗，年齡介乎20-30之間。他們選修不同科目和組別：有中文，音樂，體育，家政，美術，科技和商科。

研究的方法是採取問卷調查方式。問卷主要分為四部份：（1）個人特質（6項），（2）學習（8項），（3）家庭（10項）和（4）工作（8項）。學員以「極不同意」，「不同意」，「同意」，「極同意」作答，問題答案為「極同意」，則越趨向傳統。例如（1） 1.一般而言，男性較女性富攻擊性，粗暴，盛氣凌人。「極同意」男性較女性富攻擊性，則越趨向傳統。為避免學員慣性或猜測答案，以下答案則相反：（1）3；（2）4；（3）8；（4）2, 5。

問卷調查結果

導師於2006年2月至5月期間向該5組學員合共發出148份問卷，收回98份，回應率為66.2%。其中10份問卷並無圈出作答者是男或女，因此被撇除在分析結果之內，可用有效問卷只有88份。在分析的88份問卷中，女學員佔62份（70.5%）而男學員則佔26份（29.5%）。男女學員的比例約為三比七。現將有效問卷答案整理後，歸納如下（附錄 I）：—

1. 在「個人特質」方面：大部份學員同意（56.8%）男性較女性富攻擊性，粗暴，盛氣凌人，同意（51.1%）女性則較為溫柔，感性，易表達情緒，親切和善解人意。他們不同意女性較男性有優越感（70.4%）。

   在外表儀容服飾方面，約半數的學員（50%）不同意和極不同意女性注重外表儀容而男性多不拘小節，大概是現在社會風氣男性亦注重時尚。近58%的學員也不同意和極不同意男性較獨立，決斷，理性，主動，勇敢和外向，而80% 的學員不同意和極不同意女性對男性較有優越感，而男性則較易感到自卑，無助和需要安全感。極大部份學員（85%）不同意和極不同意同性戀是性變態的一種。

2. 在「學習」方面：在較為接近傳統觀念方面，大部份學員（60%）同意男性的思考邏輯能力較好，及喜歡數理科學；女性則較感性及喜歡文學藝術。近半數學員（48%）同意基礎教育應較多由女性來擔任。

   在另一方面，大部份學員（48.7%）不同意在家境困難時，男孩子比女孩子有優先升學機會。學員（65.9%）同意職業女性講座適宜向女同學提供，相對地男同學應上家政課。很大部份學員（69.3%）不同意和極不同意教科書中男性代表的出現次數是自然社會現象不必理會，但仍有部份學員（30.7%）同意和極同意不必理會那些現象。學員（68.2%）多不同意和極不同意男同學取笑女同學的身材舉止，若在開玩笑性質下，不算性騷擾，但也有（31.9%）學員同意和極同意此現象（可參考「架勢堂」事例）。極大部份學員（97.9%不同意和極不同意）認為如果男女同學犯了同樣的錯，對男生的處罰不應加重，因為男生較女生頑皮。極大部份學員（80.7%不同意和極不同意）認為不應只有男生適合擔任風紀、班長等的職務。

3. 在「家庭」方面：雖然大部份學員（65%）同意和極同意男性是家庭生活經濟的支柱，應該養妻活兒，但不同意和極不同意（62.5%）男主外女主內的中國傳統思想。同樣矛盾的是（69.3%）不同意和極不同意母親是一家之主，是家庭主要決定者，但（86%）不同意和極不同意家務和照顧孩子是女性獨有的責任。而學員（84%）不同意和極不同意男性對離婚較女性覺得失敗。

   有關生育方面，絕大部份學員（92%）不同意和極不同意一對夫妻最好要生個男孩子，（75%）不同意和極不同意不孕是身為女人最大的悲哀。學員（93%）極不同意和不同意男性有外遇可原諒，女性有婚外情便不可原諒。夫婦離異後，（72%）同意和極同意各人在婚姻關係內的勞力所得的財產應該平均分配，而（84%）不同意和極不同意父母的遺產只應由兒子繼承。

4. 在「工作」方面：過半數學員（50.6%）同意男性心目中的女性外表形象比經濟和社交自由更重要。學員（53.4%）同意做個好妻子和好母親比做個出色的僱員更重要。學員（69.3%）同意男性事業心強，喜歡權力晉升機會，做老闆、作主導性直接決策性的工

作。逾半數學員（51.7%）同意太太賺錢比先生多，地位比先生高，會妨礙夫妻感情。

絕大部份學員（92%）同意和極同意女性不只負擔家務及廚房工作，也可以以事業為重，（89%）不同意和極不同意女性的成就，不應超越丈夫。學員（66%以上）同意和極同意女性選職業可依自己的興趣能力，但（75%）不同意和極不同意在權力競爭時，可以不擇手段。

問卷結果分析及討論

從以上的研究發現，年青老師尚能在學習和家庭方面趨向開明，如男女有均等機會學習和工作，女性在家庭和工作方面也可以主動，不一定是男主外，女主內。但對一些基本問題，仍然保守，如男性較具攻擊力，是一家之主等。

社會對性態度的改變從來不易（彭懷真，1996），因性別不平等和兩性因對家庭角色有不同期望而發生的性家庭暴力和性暴力案件時有所聞，教師可跳出課室的框框去檢視社會問題，看看自己、家人、學生或學生家長是否也是直接或間接的受害者，教師自己是否也在不知不覺中成為性別不平等的傳遞者，如女學生舉止要溫柔，男同學要解決較難的問題（Millett, 1999）。一般而言，要減少性別刻板認同，從整體方面來說，可改變男女在思想上，政治上和行動上以男權社會為重的社會情況，使男女的權力和所得趨向較為相等。這一點知易行難，舉例來說，無論女方事業如何成功，若男方得不到相若的薪酬地位，女方或家人總會有不少怨言，這便是思想刻板的延續。在政治上，從法律上保障婦孺人身安全到提高社福服務、平等工作機會、政治參與、財產分配，也須廣泛認受。在個人特質方面：男女也須不受性別特質所限制，擴闊視野和發揮個人潛能。例如男性不一定較主動和有攻擊力，而女性也不一定較順從和依賴。在教育和就業方面，男女須有均等的學習機會、選擇科目和發展潛能的機會，老師的態度能使學生潛移默化，重視男女平等，對男女同學賞罰一致，啓發他們互相尊重。教科書中男女角色的定型和不平等也應減到最少，才能漸慚消除性別階層化。教師有時也會在不知不覺中扮演兩性定型的角色。

在家庭中，女性更要有增進自主的意念，包括性活動和生育的自主，不受制於男人和社會傳統規範，而「家事」不一定被視為太太該做的事，即使女性也要知如此。兩性才能互相尊重，互愛互諒，進入一個共融的社會（王雅各主編，2002）。在婚姻家庭中，人們對男女角色的看法、態度會因時代和地域不同而有所差異。而愈年輕的夫婦較年長的夫婦愈傾向平等的關係，但我們都知道這些改變是緩慢的，女性仍脫離不了擔任了大部份的家務和照顧子女的角色（徐西森著，2003）。有一些情況是當太太外出全職工作，而先生失業了，雖然太太認為先生該多做點家事，但事實上卻常是太太比較多做家事。而現今的教師，尤其是女性教師在放學回家後，身心疲累，有時也會為未能兼顧家事而感內疚。因此，男女要達到真正較為兩性平等的關係，看來還是要走相當漫長的路。（江漢聲，2004；林大巧、劉明德，2001；徐西森著，2003；林大巧、劉明德著，2001）

研究限制

本文是根據88位於2006年在教育學院接受培訓的學員作答的問卷的初步分析和描述研究，內容祇代表部份年青教師對兩性平等的一些看法，表面看來，這些回應和一般年青人相差不遠，對兩性角色也漸趨開明，如要更深入了解學員作答背後

的目的和意義，便需要作更深入的個案研究、訪問和跟進。追踪研究也可從學生和家長的態度去看兩性角色教育的問題。

總結

隨着「性別歧視條例」和「家庭崗位歧視條例」於1995和1997年立法局通過，平等機會委員於1996年成立後香港引入「消除對婦女一切形式歧視公約」(http://www.eoc.org.hk)。婦女事務委員會於2000年成立並推行「性別觀點主流化」(gender mainstreaming) 等議題（新婦女協進會，2003，頁6）。「香港家庭計劃指導會」、「關注婦女性暴力協會」等機構在保護婦女教育工作方面也頗為積極（香港家庭計劃指導會，1996）。在學術方面，有更多大專院校成立婦女研究中心或婦女研究課程，「性教育」和「婦女研究」也加入教育學院的師資培訓課程，性別平等教育也漸露曙光。在這道洪流中，教育工作者可探討性別平等教育是否能落實？而性別平等教育有賴教師去推行。教師為教育者的典範。教師對兩性教育的認識、正向態度和平等的價值觀，有助教師自我的專業發展和學生的教化作用，影響深遠。本研究更探討了年青準教師對性別的認同在個人特質、學習、家庭和工作四方面的思維，從而了解他們是否能解開傳統性別刻板的枷鎖，達到兩性共融的新天地。

雖然女性意識漸漸醒覺，但男性傳統指導的思想和刻板印象根深蒂固地深植我們的腦海中，要一朝一夕去改變殊不容易，觀念改變（Attitude change)從來不易，唯有透過教育、身教和宣傳，才不致兩性的潛能陷於迷思的陷阱中，性別角色研究提供了很好的工具，讓我們撥開雲霧、重見青天，真正去理解生活的議題。

而教師為教育思想的導行者，更須率先了解兩性多元化角色的真諦，使學生能自由自在地發揮他們的所長，成為真真正正的自我和社會的主人翁！

註：本文曾為性別平等教育的挑戰與前景亞太區第二屆國際研討會（2006年6月22-24日）演講詞。

參考書目

Basow, S著，劉秀娟、林明寬譯（1998）。《兩性關係——性別刻板化與角色》。台北：揚智文化。

Connel, R.W.著，劉泗翰譯（2004）。《性別／Gender多元時代的性別角力》。台北：書林。

Millett, K.(米列）丁凡譯（1999）。《性政治》(頁76-86)（Sexual politics），輯於顧燕翎，鄭至慧主編《女性主義經典：十八世紀歐洲啓蒙，二十世紀本土反思》。台北：女書文化。

王雅各主編（2002）。（初版二冊）：《性屬關係（下）性別與文化再現》。台北：心理出版社。

王雅各主編（2002）。（初版二冊）：《性屬關係（上）性別與文化再現》。台北：心理出版社。

林大巧、劉明德著（2001）。《兩性問題》。台北：揚智文化（頁78－目標）。

徐西森著（2003）。《兩性關係與教育》。台北：心理出版社（頁89，職業）(頁91，Super、工作價值觀）（頁99，壓力）(頁19，兩性關係教育）。

黃孋莉（1999）。《跳脫性別框框：兩性平等教育教師/家長解惑手冊》。台北：二女文化。

香港家庭計劃指導會（1996）。《家庭生活教育教師手冊》，第八章，〈性別角色〉。香港：香港家庭計劃指導會。

新婦女協進會（2003）。《香港婦女檔案》2003 增修版。香港：新婦女協進會。

江漢聲、晏涵文主編（2004）。《性教育》。台北：性林文化（頁 72-91）。

陳皎眉（2004）。「性別角色」；輯於江漢聲、晏涵文主編《性教育》。台北：性林文化（頁 72-91）。

晏涵文（2004）。《性、兩性關係與性教育》。台北：心理出版社。

彭懷真著（1996）。《婚姻與家庭》。台北：巨流圖書公司（頁 5-25）。

劉秀娟編書（1999）。《兩性教育》。台北：揚智文化。

平等機會委員會。《學生對性別定型及家庭崗位的態度》專線研究報告，瀏覽日期：22/6/2006。
http://www.eoc.org.hk/cc/research/student_att/index.htm

突破青少年研究資料（2001）。《青少年性別及兩性關係研究》，瀏覽日期：22/6/2006。
http://www.breakthrough.org.hk/ir/Research/18_Gender/gender.htm.

頭條日報：森美小儀負個人罪責（港聞），瀏覽日期：16.6.2006。
http://wwwheadline.com

Aiken, L. (1997). *Human difference.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Bulletin,* 88, 354-356.

Cheung, F., Lai, B., Au, K. and Ngai, S. (1997). Gender role identity, stereotypes and attitudes in Hong Kong in Fanny Cheung (Ed.). *Engendering Hong Kong Society: A gender perspective of women's status.* Hong Kong: The Chinese University Press. (pp. 201-236)

Gray, J. (1998). *Men are from Mars, Women are from Venus.* London: Thorsons.

Maccoby, E. & Jacklin, C. (1978). (BF692.M274,11). *The psychology of sex differences.* Stanford, Calif.: Stanford University Press

McMahon, F. & McMahon (1982). *Psychology.* The Dorsey Press.

Mead, M. (1975). *Male and female.* New York: William Morrow.

Shaffer, D. (1996). *Developmental psychology children and adolescence (4th ed).* New York: Brooks/Cole and ITP.

Shaffer, D. (1988). *Social and Personality Development (2nd ed., P.384).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. [Stages in the development of gender identity: (1) prenatal period: Logical character of m/f; (2) Birth to 3 years: sex typed preference; (3) 3-6 years: basic gender identity & invitation; (4) Ages 6-7 & beyond: gender consistence].

性別角色問卷統計結果（合共收回88份問卷）(附錄 I)

I 個人特質

	極不同意			不同意			同意			極同意		
	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共
1. 一般而言，男性較女性富攻擊性，粗暴，盛氣凌人。	2	2	4	9	22	31	14	36	50	1	2	3
百分比 %			4.55			35.23			56.82			3.41
2. 女性溫柔感性，易表達情緒，親切和善解人意、而男性則不易表達情緒，感情也不易受損。	1	0	1	10	30	40	15	30	45	0	2	2
百分比 %			1.14			45.45			51.14			2.27
3. 女性對男性較有優越感，而男性則較易感到自卑、無助和需要安全感。	2	6	8	18	44	62	6	11	17	0	1	1
百分比 %			9.09			70.45			19.32			1.14
4. 女性較注意外表儀容，服飾整齊而男性多不拘小節，又不大注意外表儀容。	1	0	1	12	31	43	11	29	40	2	2	4
百分比 %			1.14			48.86			45.45			4.55
5. 男性較獨立、決斷、理性、主動、勇敢和外向，而女性較依賴、被動、服從和內向。	2	3	5	9	37	46	15	22	37	0	0	0
百分比 %			5.68			52.27			42.05			0
6. 同性戀是性變態的一種。	4	21	25	16	34	50	4	5	9	2	2	4
百分比 %			28.41			56.82			10.23			4.55

II 學習

	極不同意			不同意			同意			極同意		
	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共
1. 男性的思考邏輯能力較好及喜歡數理科學；女性則較感性及喜歡文學藝術。	0	0	0	11	22	33	13	39	52	2	1	3
百分比 %			0			37.5			59.09			3.41
2. 教科書中男性代表的出現次數是自然社會現象不必理會。	1	1	2	15	44	59	9	15	24	1	2	3
百分比 %			2.27			67.05			27.27			3.41
3. 男孩子和女孩子應有均等教育機會，但家境困難時，男孩子有優先升學機會。	7	25	32	16	27	43	3	8	11	0	2	2
百分比 %			36.36			48.86			12.5			2.27
4. 男同學應上家政班，而職業女性講座適宜向女同學提供。	1	4	5	7	13	20	17	41	58	1	4	5
百分比 %			5.68			22.73			65.91			5.68
5. 男同學取笑女同學的身材舉止，若在開玩笑性質下，不算性騷擾。	2	6	8	14	38	52	8	18	26	2	0	2
百分比 %			9.09			59.09			29.55			2.27

6. 男女同學犯了同樣的錯，對男生的處罰應加重，因男生較頑皮。	10	18	28	14	44	58	2	0	2	0	0	0
百分比 %			31.82			65.91			2.27			0
7. 男生適合擔任風紀、班長等的職務。	5	15	20	12	39	51	9	8	17	0	0	0
百分比 %			22.73			57.95			19.32			0
8. 基礎教育（幼稚園，小學低年級）的老師，應由較多的女性來擔任，因為她們比較像母親，對年幼的孩子較有愛心和耐心。	1	3	4	9	29	38	12	30	42	4	0	4
百分比 %			4.55			43.18			47.73			4.55

III 家庭

	極不同意			不同意			同意			極同意		
	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共
1. 男性是家庭生活經濟的支柱，應該養妻活兒。	1	1	2	4	25	29	17	34	51	4	2	6
百分比 %			2.27			32.95			57.95			6.82
2. 母親是一家之主，是家庭主要決定者，又是教育孩子和財政的決策者。	0	2	2	19	40	59	6	20	26	1	0	1
百分比 %			2.27			67.05			29.55			1.14
3. 男主外女主內，即男性應以事業為重，女性應以家庭為重。	0	5	5	13	37	50	8	19	27	5	1	6
百分比 %			5.68			56.82			30.68			6.82
4. 家務和照顧孩子是女性獨有的責任。	5	15	20	14	42	56	6	5	11	1	0	1
百分比 %			22.73			63.64			12.5			1.14
5. 不孕是身為女人最大的悲哀。	7	18	25	14	27	41	3	14	17	2	3	5
百分比 %			28.41			46.59			19.32			5.68
6. 一對夫妻不管打算生幾個小孩，最好要有男孩。	7	19	26	17	38	55	2	4	6	0	1	1
百分比 %			29.55			62.5			6.82			1.14
7. 男性有外遇可原諒，女性有婚外情便不可原諒。	10	42	52	13	17	30	3	3	6	0	0	0
百分比 %			59.09			34.09			6.82			0
8. 男性對離異婚姻較女性覺得失敗。	4	14	18	13	42	55	7	6	13	1	0	1
百分比 %			20.69			63.22			14.94			1.15
9. 夫婦離異後，各人在婚姻關係內的勞力所得的財產應該平均分配。	1	2	3	6	16	22	17	41	58	2	3	5
百分比 %			3.41			25.0			65.91			5.68
10. 父母的遺產應由兒子繼承。	3	17	20	12	42	54	10	3	13	1	0	1
百分比 %			22.73			61.36			14.77			1.14

IV 工作

1. 男性心目中的女性外表形象比經濟和社交自由更重要，包括放棄工作去照顧孩子，不做輪班工作。
2. 女性也可以事業為重，不只負擔家務及廚房工作。
3. 做個好妻子和好母親比做個出色的僱員更重要。
4. 女性的成就，不應超越丈夫。
5. 女性選職業可依自己的興趣能力，男性也應將未來婚姻家庭因素考慮進去。
6. 男性事業心強，喜歡權力進升機會，做老闆，作主導性直接決策性的工作。
7. 男性喜歡挑戰性的工作，有英雄感，在權力競爭時，可以不擇手段。
8. 太太賺錢比先生多，地位比先生高，會妨礙夫妻感情。

	極不同意			不同意			同意			極同意		
	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共	男生	女生	合共
	0	7	7	12	21	33	12	32	44	2	1	3
百分比 %			8.05			37.93			50.57			3.45
	0	0	0	2	4	6	18	45	63	6	13	19
百分比 %			0			6.82			71.59			21.59
	0	4	4	8	17	25	10	37	47	8	4	12
百分比 %			4.55			28.41			53.41			13.64
	4	14	18	18	42	60	4	6	10	0	0	0
百分比 %			20.45			68.18			11.36			0
	0	4	4	5	21	26	21	35	56	0	2	2
百分比 %			4.55			29.55			63.64			2.27
	0	1	1	4	16	20	18	43	61	4	2	6
百分比 %			1.14			22.73			69.32			6.82
	0	8	8	14	44	58	10	10	20	2	0	2
百分比 %			9.09			65.91			22.73			2.27
	1	2	3	10	27	37	13	32	45	1	1	2
百分比 %			3.45			42.53			51.72			2.30

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

初中校本課程統整：個案經驗的反思

Junior secondary school-based curriculum integration: reflections on case study experiences

李子建、林寶英、蘇芳美、陳秀賢、張麗娜
香港中文大學教育學院

摘要

本論文就一個學校課程統整經驗的個案提供反思的觀點，揭示行政怎樣對原來的課程統整項目造成影響和改變其本質。本文展示了由中層管理層自發性地推動的校本課程統整項目自開展以來的演變，與及其後來成為由校方統籌的綜合學習周的一部分。本文亦對參與此課程統整項目的核心老師的動機進行分析，及展示這些不同的動機如何影響這些老師的熱心及課程統整的持續發展。

關鍵字

校本課程統整，教師協作，人際關係網絡

Abstract

This paper offers a reflective view on a case study school's curriculum integration experience. It reveals how the administration has affected the effectiveness of and brought a changing nature to the original curriculum integration project. It illustrates the evolution of a school-based curriculum project, initiated by the middle management, which is then gradually emerged into part of a central administrated interim week. This paper also analyses the different motives of key teachers in participating this curriculum integration project and shows how their different motives may have affected their sustainability and enthusiasm towards the project.

Keywords

school-based curriculum integration, teachers collaboration, human relations network

引言

本文主要探討的是一所學校進行初中課程統整經驗的反思，從個案學校1999年至2003年的校本課程統整的狀況分析中，檢視了教師和校方看待「綜合學習周」(Interim Week) 的差異，並根據各不同科目教師參與課程統整的不同動機，梳理出了個案學校教師在課程統整過程中所形成的不同類別的合作關係網絡。

本文所提及的個案學校是一所具宗教背景的中學，具有頗長的歷史。資料的來源來自筆者之一的碩士論文。其他的資料則輔以對校本課程核心人物的補充性訪談及文件分析。

課程統整的歷史發展與概念分析

1. 課程統整的歷史發展

西方統整課程的起源可以追溯到 1895 年，Herbart 提出的統覺論（doctrine of apperception）。統覺論認為心靈是一個統一體，首先提出了統整的概念（Beane, 1997；Wraga, 1996）。20 世紀 30 年代進步主義盛行，統整課程有了飛速的發展，著名的八年研究（Eight Year Study）課程改革的一個重要方面就是突破學科界限，將學科本位課程轉變為幾個學科為主的核心課程。40年代開始，保守主義開始對進步主義課程取向進行批評（Beane, 1997）。1957 年，受蘇聯人造衛星發射成功的影響，課程改革注意力又重新轉向學科中心（Taba, 1962）。1962 年布魯納《教育過程》(The Process of Education) 的出版並廣為傳播，標誌著統整課程在60－70 年代進入低潮。20 世紀 80 與 90 年代，人們又重燃起對統整課程的興趣，科學——科技——社會 (STS) 課程和其他多學科整合的課程方案開始取得一些成就。許多課程理論研究者（如 Drake, 1998；Fogarty, 1991；Jacobs, 1989）開始從課程組織的角度來探討統整概念。而進入21世紀之後，整個北美洲致力於嚴密的標準化成就測驗，對學生學業成就的高期望，使得統整課程的高潮回落，似乎遭到了一些挫折（Vars, 2001）。

由此可以看出統整課程的發展軌迹是鐘擺式的反復迴盪，有學者認為統整課程的發展歷史反映了人們在課程的三個取向：兒童、社會與知識之間不斷尋求的一種平衡（張爽，2006）。

香港方面，1992年，香港教育署課程發展處成立了學科綜合小組，「目的在協助學校發展一套方法，消弭科目間的硬性界限和割裂。希望透過綜合課程，給予學校更大的彈性，使跨科目的元素得以融入學校課程內，並從不同的科目取得知識，再揉合為整體，增加學習的切合性和趣味性。」(香港政府，1997，頁 4）課程發展議會（2000）發表的《學會學習——課程發展路向》諮詢文件，指出：「我們向學校推介一些課程新措施，例如.....目標為本的課程、通達學習和課程統整。所有這些都符合發展以學生為本的學習，以及教學、學習的有效性。」

在教統局與教育署未進行合併以前，教育署課程發展處轄下的跨學科課程組 (Cross-curricular Studies Section) 主要負責課程統整的推廣，它除了提供到校課程支援服務外，也為校長和教師舉辦研討會，同時設立了「課程統整」網頁，亦為參加「校本課程設計計劃」的學校，提供有關課程設計的專業意見。除了課程發展處外，有些學校透過大學——學校夥伴協作計劃所提供的專業支援，逐漸開展校本課程統整的工作（李子建、張翠敏、張月茜，2002；李子建，2004）。

2．課程統整的概念分析

由於課程的概念頗為複雜（黃政杰，1994；李子建、黃顯華，1996；黃譯瑩，1998），不同學者對課程統整或統整課程的理解也不盡相同（如林佩璇等譯，2000）。就統整課程的性質來說，Beane（1997）認為課程統整包括經驗的統整、社會的統整和知識的統整。因此課程統整應該以兒童與社會議題作為組織的中心，完全突破學科的界限。游家政（2000）則指出統整課程是：（1）「被整合的」教育經驗；（2）「自我整合的」教育經驗；（3）基於「學習」的本質與「學習者」的需求；（4）學校本位的課程發展；（5）彌補而非取代分科課程；（6）要兼顧垂直組織與水平組織。歐用生（1999）指出課程統整包含四個層面：（1）經驗的統整——強調「有意義的學習要落實於情境中，與文化、背景、後設認知和個人經驗密切結合」（頁131）；（2）社會的統整——重視共同的價值，透過個人或社會議題的探究、師生合作將知識統整起來；（3）知識的統整——課程以個人的、社會的問題為核心，並引入流行文化和日常知識；（4）課程的統整——統整作為一重要而特定的課程設計方式。

就實施課程統整的類型來說，亦有很多學者提出了自己的統整課程連續體分類（Jacobs, 1989; Vars, 1991; Drake, 1993; Shoemaker, 1989; Fogarty, 1991等），如Marsh（1997, p.97）指出統整的連續體為：（1）多學科主題——強調兩科或以上科目在概念、技能和價值上的相互關係，但保持獨立科目的身份，例如平行學科設計；（2）廣域課程——減少科目的界限，例如社會教育科（social studies）、語文藝術、生態學等；（3）跨學科、科際概念及課題——由教師與學生共同規劃，例如環繞技能或多元智能進行統整；（4）統整式學習——學生尋找自我，例如由學生啓動的專題研習、課程統整日或統合日（integrated day）。廖春文（2001）則指出常見的統整類型一般分為三項：（1）學科領域內部的統整；（2）學科領域之間的統整；（3）主題教學核心的統整。

教師參與校本課程統整的動機與教師合作的文獻簡析

影響校本課程統整實施的因素眾多（詳見本文第四部分），而其中「教師參與校本課程統整的動機」，以及「教師協作的文化」這兩個因素在眾多影響課程統整的因素中則顯得尤為重要。

有關教師參與課程統整的動機大致可以分為內在動機與外在動機兩類，馬殊等（Marsh et al., 1990）認為工作滿意度（job satisfaction）是關鍵動機之一，但是羅耀珍（Lo, 1999）認為工作滿意度不是香港教師參與課程統整的最主要動機，大多數的教師仍習慣追求穩定性和遵循慣例，只有當他們感到確實有需要改變的時候，才會有較高的動機加入到校本課程統整中去。

成功的統整課程需要教師精通許多科目的知識，傳統的分科教師往往較為缺乏相關學科領域的知識，無法注意到知識的內在聯繫，無法整合知識，因此真正的課程統整依賴於每一個教室或學校的每一個特定的教師與學生團體共同規劃（Beane, 1997），教師間的合作就成為問題的關鍵（Pamela, 1991）。很多學者論述了教師合作的好處和所存在的障礙（Shipman, 1974; Morris, 1998; Hargreaves, 1992; Inger, 1993; Blenkinsop & Baily, 1995），例如Inger（1993）認為教師合作存在的兩大主要障礙，即隱私的規範（Norms of Privacy）

和科目的從屬關係及部門的組織（Subject Affiliation and Developmental Organization）。Hargreaves等（1994）認為，教師沒有很強的動機進行合作，因為他們的合作行為往往得不到鼓勵和獎賞（Bruno & Nottingham, 1976；cited in Foo, 1985）。至於教師合作的優點，Blenkinsop等（1995）認為教師合作能夠分享正面和負面的經驗，互相協商消除顯著的差異，避免更多的矛盾，增加教師的反思能力，產生集體主義的責任感和成就感等等。因此學校宜促進教師間對推行課程統整的共識，多對課程改革背後的價值觀做深度的交流，例如教師可瞭解知識間具有連接的關係，不一定要堅守自己的學科身份認同（周淑卿，2000）。

也有學者對教師合作進行了總體的闡釋，指出多科教師合作是合作性教學的模式之一，教師合作教學可以採用教師共同體以及教育行動研究的模式（田麗麗，2005）。而合作更是建立在教師之間開放、平等和互相信任的基礎上的（Blenkinsop & Baily, 1995; So, 2003）。

個案學校課程統整的發展

1. 個案學校的初中校本課程的發展過程

本文主要探討該校由1999年2003年間校本課程統整的狀況。

首先1999-2000年，是實現教育理念，體驗校本管理的階段。在這個階段中，老師的想法中是沒有絲毫課程統整和課程融合的概念的。課程統整活動的構思是源於歷史科科主任想突破學習空間限制，走出課室，實行戶外學習的概念。推動學生學習的理念是老師自發性地進行戶外學習的原動力。

2000年8月至2001年6月，首次獲得外界基金的資助，課程統整活動是以戶外考察活動為經，以跨學科活動為緯，對象為中一學生，學生在老師的指導下，認識早期香港歷史，並往新界圍村進行考察，研究及製作學生作品。

2001年至2002年則把活動延展至中二，參與科目由2000年至2001年的4科（中文科、歷史科、視覺藝術科[1]、地理科）增至2001－2002年度的7科（中文科、歷史科、視覺藝術科、地理科、電腦科、普通話科及中史科）。

2002-2003年度，個案學校第二次獲得外界基金的資助，在1999年跨學科課程統整的基礎上發展，參與活動的年級擴展至整個初中（中一至中三級）。除了延續過去之課程統整和考察活動外，還帶領學生進行專題研習活動。活動之目的在透過考察及專題研習之學習模式讓學生進行歷史、地理、美術、中文、經公、普通話、電腦等跨學科的學習，這年每級的專題研習及考察項目都綜合兩個或以上的學科，旨在使學生可以透過生活中的學習獲取知識，學會如何學習並發展自己的志趣。這一學年校方亦推出「綜合學習周」的全校性學習活動，對象是中一至中四及中六級學生，各項活動全部由校方中央統籌。學校推行「綜合學習周」的理念是把學習由單調、呆板的課室環境帶到實際、生動的環境中。自此，個案學校的課程統整活動，從而變身為「綜合學習周」各項活動中的一部分，規模和範圍明顯擴大了。然而，由於學校統籌組織的介入，由任課老師自發組織的跨學科課程統整活動，自此亦發生了很大的轉折。

「綜合學習周」通過一些香港本地或外地的實地考察和活動，參與者包括中一、中二、中三、中四及中六級的學生以及相關學

科的任教老師，具體實施包括：

(1) 專題研習工作坊

讓學生瞭解將要進行的專題研習，啓發他們的興趣，並讓他們預先學會一些必須的技巧，從而為後面的實地考察及專題研習在心理上和能力上作好準備。

(2) 實地考察及活動

- 香港本地
  - 中一：參觀錦田文物徑、屏山文物徑、香港海洋公園
  - 中二：考察灣仔區
  - 中三：參觀香港歷史博物館、香港電影資料館、香港文化博物館、香港藝術館、獅子會自然教育中心
  - 中四至中六：舉辦運動營、音樂營、天文地理營、歷奇訓練營等活動
- 外地

  考察上海、南京、蘇州、珠江三角洲等地

(3) 成果報告

撰寫報告、製作成品（繪畫、製作書籤、美術作品、相片等）

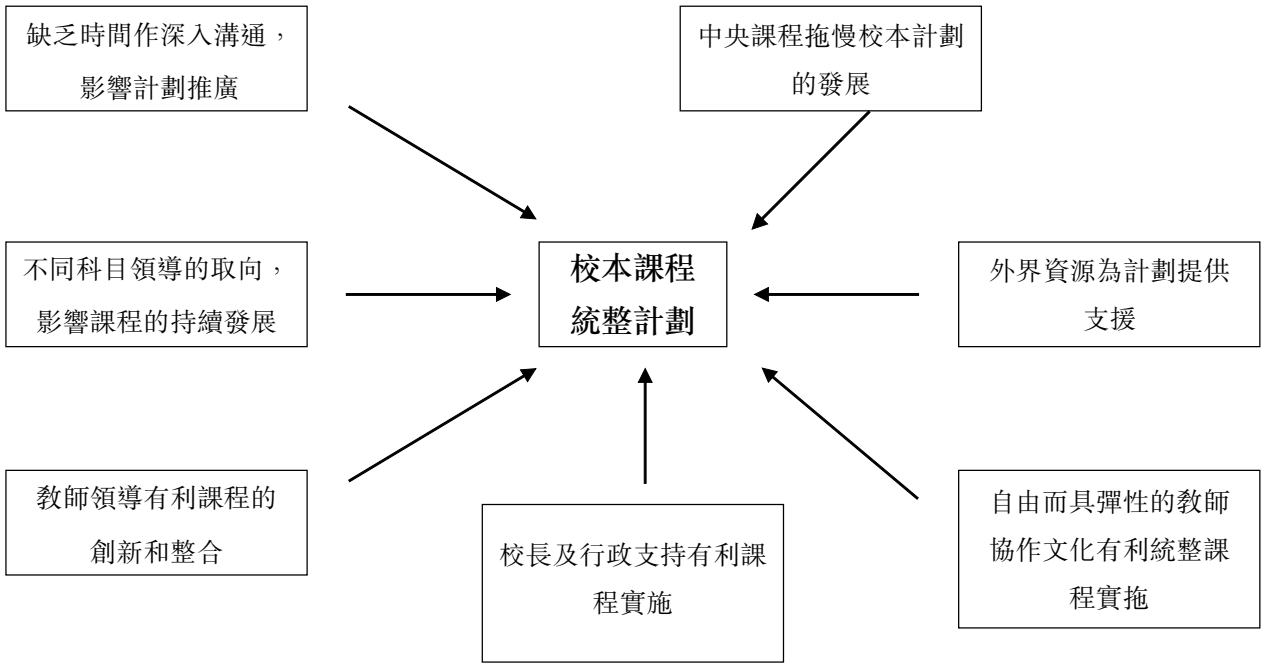
2. 影響校本課程統整的因素

蘇芳美（So, 2003）透過訪談 16 位教師的文件分析，大致將影響校本課程統整的因素分為有利因素和障礙因素兩類（如下圖一）。

(1) 有利因素

影響校本課程統整的有利因素包括「外界資源為計劃提供支援」，「教師領導有利課程的創新和整合」、「校長及行政的支持有利課程實施」，「自由彈性的教師協作文化有利於統

圖一、影響個案學校校本課程的因素（修訂自 So Fong Mei, 2003, p.121）



整課程的實施」等等。就個案學校而言，在其課程統整實施過程中，外界基金提供了支援，校長和行政的支持使得校本課程的統整擴展為「綜合學習周」，課程統整的範圍和規模都有所擴大。而教師的聯合領導以及相互之間的協作更是貫穿在個案學校整個校本課程統整過程的始終。

(2) 障礙因素

而其中影響校本課程統整的障礙因素包括「缺乏時間作深入溝通，影響計劃的推廣」、「中央課程拖慢校本計劃的發展」以及「不同科組領導的取向影響課程的持續發展」等。就個案學校而言，在課程統整實施的過程中，教師們普遍覺得時間缺乏，難以進行更深入的溝通，而中央課程與校本課程本身在時間的分配上也存在一定的協調問題，不同的科組在聯合領導的過程中，也會因為取向的不同產生一定的矛盾。因此個案學校在校本課程統整實施過程中必須要努力克服這些障礙因素。

3. 教師和校方看待「綜合學習周」(Interim Week) 的差異

自綜合學習周推出之後，由於校方的正式介入，綜合學習周在規模和範圍上都比原先教師自發的跨學科課程統整活動有所擴大，不斷有新的團隊產生，並為日後專題研習的推行打下了一定的基礎。然而儘管如此，被訪者依舊認為從跨學科課程統整轉變為綜合學習周，從整體來說是一個倒退，因為推行的手段由教師個體間主動的相互協作，變為校方的中央力量推行，規模變得過於龐大，整合的結構過於複雜，不同的項目、水平和參與者，都給統籌工作帶來很大的困難，因此導致綜合學習周的實施效果差強人意。但有趣的是，有關綜合學習周的評價方面，校方和以被訪者為代表的教師群體的觀點卻有著較為顯著的差異。我們可以從兩份文件的對比分析中，清楚地看到這種差別。

文件一：Report on the Interim Week 2002-2003，由負責統籌中一至中三校本課程統整計劃之老師負責撰寫；文件二：Minutes of Evaluation Meeting on Interim Week 2002-2003，由校方負責撰寫。兩份文件的內容差別如下：

(1) 規模和範圍

文件一所涉及的考察地只限於香港歷史博物館、香港電影資料館、香港文化博物館、香港藝術館、考察新界古蹟徑及灣仔區等地。文件二所述除了上述考察活動以外， 還有考察上海、南京、蘇州、珠江三角洲等外地城市；在香港本地除增加了對科學博物館、獅子會自然教育中心、香港海洋公園等地的考察外，還增添了運動營、音樂營、天文地理營、歷奇訓練營等活動。顯然，校方在實施綜合學習周時在規模和範圍上都比參與老師所規劃的擴大了。

(2) 評估焦點

文件一著重在課程發展及擬定的目標（包括學生、老師雙方）方面評估該活動，而文件二著重在活動的安排、實施過程等方面對活動進行評估。這說明參與教師和學校的管理層對該活動的期望和側重點不一致，老師注重該活動的實施在課程發展和教學方面的成效，而校方較注重該活動所造成的影響力以及學生的反應。

(3) 發現問題

文件一和文件二提出了在活動中發現的問題，且所提的問題基本類似，不同的是文件一在提出問題的同時還給出解決方案。顯然，老師非常希望所遇到的問題能得到解決，以便按相同的方向在次年做得更好，取得更好的成效，而校方則注重形式和影響，捨難取易，彼此的期望有所不同。

從下表我們可以清楚的看到，以綜合學習周為分水嶺，個案學校課程統整活動發生的轉變。

表一、個案學校課程統整活動

	8/2000 – 6/2001	8/2002 – 7/2003
目標	(1) 提升同學對學習的興趣和文化修養，使其體悟知識的共通性，掌握學習的竅門。 (2) 使教師教學方法更趨多元化，強化教師的團隊精神，提升學校的合作文化。	透過進行專題研習活動，讓學生主動建構知識，從認識香港的歷史文化中探究。
老師	中文科、歷史科、視覺藝術科及地理科。	中文科、歷史科、視覺藝術科、地理科、電腦科、中史科及普通話科。
對象	中一學生，約 294 人。	中一至中三學生，約 840 人。
活動過程模式	1. (9 － 11 月) 各科目老師按所擬定的課程綱要及教案在課堂講授。 2. (10 － 11 月) 安排講座予組員及學生。 3. 戶外考察活動。 4. 教師指導學生編寫研究報告。 5. 舉辦攝影或模型製作比賽。 6. 展覽 (優秀學生研究報告、活動花絮、錄像放映、比賽得獎作品等) 。	1. 教師指導學生進行專題研習： (1) 引導學生認識專題研習及有關事項。 (2) 與學生討論計劃書。 (3) 與學生討論中期報告書。 (4) 學生進行口頭報告。 2. 教師帶領學生進行主題式課程統整：課堂施教、戶外考察。 3. 舉辦展覽及頒獎日。
產品成果	教材套 (學生指引及學生工作紙／教師指引) 、資料夾、學生研究報告、學生心聲、錄像、 VCD 。	教材套 (I) —(中一至中三有關考察之教材套 / 教師版及學生版) 。 教材套 (II) —(中一至中三有關專題研習之教材套 / 教師版及學生版) 。 教具 (電腦簡報) 、相片集、問卷及問卷調查報告等。 學生作品集 (包括跨學科專題研習報告、學生文集、美術作品、感想篇、電腦簡報等) 。

2003 年之後，校方推行綜合學習周，範圍伸展至中一至中四及中六級。個案學校之課程統整活動被撥歸為綜合學習周的各項活動之一，由校方中央統籌。綜合學習周的具體活動形式見表二：

表二、 03 年之後的綜合活動周

年度	活動形式
2003-2004	中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。 中二級：(英文科、視覺藝術科、普通話科)被委派負責帶領學生在灣仔區不同地點進行用普通話訪問或搜集資料做專題習作等。 中三級：歷史科被委派籌劃帶領學生分別參觀四個博物館。 中四及中六級：分有留港或往中國內地考察。 留港者則參加運動營、藝術營或天文地理營等。 中五及中七級：考試。
2004-2005	中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。 中二級：由綜合人文科與普通話科負責。校方委任綜合人文科一位老師負責籌劃一項中二級的活動，各學生前往灣仔金紫荊廣場以普通話訪問遊客對香港的觀點。 綜合人文科老師於活動日前教學生應如何草擬問卷。 普通話科老師於活動日前教學生訪問時應有的禮儀。 活動周第一天學生回校練習，模擬以普通話訪問。 活動周第二天學生前往灣仔金紫荊廣場以普通話進行訪問。 活動周第三天學生回校完成問卷分析並進行一簡短之報告。 中三級：校方委派不同老師帶領學生往各展覽館參觀。 中四及中六級：同上年度。 中五及中七級：考試。
2005-2006	中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。 中二級： 主題是（科學與生活）校方委派數學科科主任負責帶學生參觀太空館及科學館。 中三級： 主題是「環境教育」(Environmental Education) 。由視覺藝術科科主任負責統籌。 活動周第一天學生回校聽簡介及聽講座，認識「環境教育」。 活動周第二天老師帶領中三級學生參觀嘉道理農場。 活動周第三天老師帶領中三級不同組別學生往不同地點參觀。 活動周第四天中三級學生回校完成一份簡單之報告。 中四及中六級：同上年度。 中五及中七級：考試。
2006-2007	中一級： 主題是「認識香港」。（中文科及視覺藝術科負責帶領學生考察新界古蹟文物）、(綜合科學科負責帶領學生參觀海洋公園) 。 中二級： 主題是「科學與生活」。校方委派數學科科主任負責。 中三級： 主題是「創意」(Creativity)。視覺藝術科、學習策略發展組與英文科被委派合作籌劃。 中四及中六級：同上年度。 中五及中七級：考試。

至2006-2007年度，個案學校推行綜合學習周已踏入第五個年頭。但大部分教師卻認為校方統籌人對綜合學習周的目標「活動」多於重「學習」，對學生的學習未夠重視。許多教師反映，綜合學習周活動之後，學生明顯地心散，很難快速地集中注意力於知識學習上，而各個年級實際的綜合學習周的實施情況也並不是特別樂觀。

個案學校的教師合作狀況分析

雖然整個統整課程從九九年至今是分成幾個階段進行，它由最初跨四學科的活動課程設計發展至後來跨七個學科的課程，姑勿論有多少個學科的老師參與，最重要的是從宏觀角度看，參與課程統整老師原因各異，老師參與的背後動機對日後他們參與統整課程的持久性（sustainability）和熱情（enthusiasm）起了關鍵的作用。他們參與的原因可以歸納成三類：教育理念主導、功利主導、友情主導。

在良好的合作經驗和提升學生學習的教育理念推動下，奠定了歷史科科主任積極參與整個課程統整。她提出及積極推動跨學科課程的主要動力是希望以走出課室教學的概念來推動學生學習，提升學生的學習動機及增加學生對不同學科的興趣。她認為歷史科其實是可以用更活的手法去學習，進行實地考察便是一項好選擇。再加上從九七年開始，她累積了有關搞跨學科學習的寶貴經驗，從中除了實行戶外學習外，更難得的是同事們的融洽合作，這對日後推動更進一步的課程統整起了積極和正面的作用。

對她而言，籌劃活動的目的主要有二，其一為學生學習為主，其二為促進同儕關係及校內的合作文化，提升士氣；將不斷探索教學新方法的精神由歷史科至課程統籌的核心工作小組至全校各老師，不斷擴散開去，感染其他老師。何以會有此想法？在她細細思量下，娓娓道來，主要原因可追溯至她自九十年代擔當學校周年紀念特刊及校刊主編。這份崗位的工作關係，一直使她深信學校是個大家庭，各成員應互相關懷，互相照顧。多年來她則一直致力於透過文字（校刊和學校通訊）去感染其他人，增加學校之凝聚力，締造和諧的氣氛。而她的處事作風（開放、願意接受不同意見等）一直以來深得歷史科科組內各同事之支持，各人都十分合作，常能互相提點。故使她相信能有力量感染其他同事。她深信，如果各人都能以學生之所學得的為依歸，必能提升校內的合作文化和教師的專業水平，這樣學生自然會對學校產生歸屬感，熱愛學校，努力求學，而學校的聲譽地位亦自然能有所提升。

中文科科主任是另一位熱心支持學校課程統整的老師。她對統整理念和歷史科科主任很接近，對教學也是懷著滿腔熱誠，期望課程統整能為學生帶來更大的學習動機，增加學科學習的趣味性。她認為經驗式的實地考察方式更能啓發學生的思緒和感情，如果想把中國語文的文化氣息帶給學生，非用經驗式的教學法不得。所以她是絕對贊同走出課室、進行學習的做法，認為這種學習方式能帶給學生最大的裨益。

視覺藝術科科主任和電腦科副科主任參與統整的動機雖然沒有歷史科科主任和中文科科主任那麼強烈，但是他們對統整的支持也是從教育理念和增加學生對學習自己學科這兩方面出發。視覺藝術科科主任認為走出課室、從事實地考察的學習方式能夠刺激學生的思維和創造力。對視覺藝術科來說，考察地方為一個中、西文化文流的地方——香港，相信能刺激學生的創作靈感。而對電腦科來說，進行實地考察的整個過程可以令學生更廣泛應用電腦，增加了學生對資訊科技的認識和應用，對整體的藝術和電腦學習是積極和正面的。

地理科科主任對統整的參與是非常積極和支持的，可是他推行的動機卻可能和其他老師不同。他參與的目的相對其他老師而言是較功能性的。統整課程為地理科帶來了更多的資源共享。實際上，實地考察是學習地理的常用方法，但卻要用上龐大的資源。所以這次的跨學科統整課程恰好能為地理科帶來更多的發展空間，以前單一課程不能做的教學法，現在因為是跨學科的課程而能實行了。

學校於2003年開設第一年的綜合人文科，由於是科目課程還在發展中，所以該科的科主任未有定案。翌年九月，學校進行了一項重要的管理架構重組，重組後屬於學術領域下有八大範疇，個人、社會及人文教育（PSHE）是其中一個範疇，而中史、世史、地理、經濟、宗教以及新設的綜合人文科都是屬於這個範疇。在新的權力架構下，地理科科主任成為PSHE範疇的主管。而這位地理科科主任也是綜合人文科的科主任。所以，是次統整的實地考察學習恰好為日後綜合人文科課程設計舖路，該次跨學科課程設計的經驗肯定對日後綜合人文科課程的推行會有幫助，而統整無形中也成為他爭取表現的機會。

經公科科主任的參與主要是興趣主導的。她希望統整能夠為經公科帶來新刺激，更加希望能把經公科的元素加入新的統整課程中。相對於經公科來說，中史科科主任和普通話科科主任對統整課程支持側重是友誼的考慮（或說是多年同事的情誼）。因為跨學科、考察式的學習對這兩科的學習作用不大，相反對於個人的專業發展卻有某程度的裨益。

各科教師不同的參與動機，使得個案學校教師在課程統整過程中自然形成了不同類別的人際合作關係網絡。各參與教師當中只有電腦科科主任和其他人的關係網絡顯得較為疏離，其他教師之間的人際網絡關係分佈大概可以分成三類:

友情聯繫的關係網絡: 根據中史科科主任指出，她與歷史科科主任和普通話科科主任份屬好友，私交甚篤。她們工餘和空堂時都會一起談天說地，相處的時間也較多，所以對彼此間的想法和脾性較熟悉。大家的關係由同事變成朋友，所以每當朋友需要幫忙時，彼此都會義不容辭，多加支持。所以，雖然統整課程的內容及主題未必和中史科及普通話科拉上直接的關係，但是因為友人——歷史科科主任邀請，少了一份功利的考慮，多了一份友情的支持，再加上計劃本身包含的教育意義，很容易便能拉攏普通話科等科主任的支持。

共同理想的關係網絡：在這所學校的教師圈子裏，中文科科主任、視覺藝術科科主任和歷史科科主任是相對表現得對教育充滿理想和熱誠的。他們每一位老師在學校都有十年以上的教學年資，而歷史科科主任更在這裏擁有近二十年的教學經驗，所以對統整課程絕不是三分鐘熱度的參與，而是為自己的教育抱負實踐的行動。正如歷史科科主任常常強調這是老師自發性的行動，是對於長期不滿課室教學的反抗。訪問當日，歷史科科主任常常提及統整課程的背後理念是「走出課室，提升學生對學習的興趣」。而且她更多次重複自己的教育理想和中文科科主任十分相似，所以一談到如何提升學生學習時大家的想法非常一致，再加上中文科和歷史科的教學內容是最接近的，戶外學習模式能打破傳統以來對兩科沉悶的形象，她們均相信經驗式學習更能刺激學生的學習意欲和記憶。對於視覺藝術科科主任的參與，雖然參加目標沒有中文科科主任那麼強烈和鮮明，但是對教育理想的堅持方面是與中文科和歷史科一致的。歷史科科主任曾指出視覺藝術科科主任覺得「走出課室，提升學生對學習的興

趣」有助藝術創作，郊外景觀能刺激視覺神經，給與學生更多的創作靈感，無論如何都會比困在單一景觀的課室好，所以視覺藝術科科主任的支持絕對是以教學為主要考慮因素的。

功利主導的關係網絡：在眾多的人際關係網絡中，均是以歷史科科主任為核心而擴展開去，地理科科主任的參與和歷史科科主任的聯繫無關，其參與是緊貼著個人利益。地理科科主任在這所學校的教學年資較其他老師少，平日又非積極主動推動課程發展之士，但是他在課程統整上的參與卻一洗他沉默的作風而扮演著積極和熱切的角色，其參與程度絕不遜於為理想而戰的中文科科主任和歷史科科主任。在統整的會議中，地理科科主任給予很多意見，而且處處以地理科的發展著想。從客觀的成本效益的考慮而言，地理科重要的教學法應該是用實地考察，課室教學只是因為資源有限之故。所以在課程統整的資源共用下，地理科得益最大。

由此可以看出，個案學校中各科老師參與校本課程統整的個人原因各異，從而形成的教師合作關係網絡也有不同的類別，而不同類別的教師合作關係網絡也必定對課程統整的進行和發展有不同的影響。

結語

Hargreaves等（2001）的研究表明，大部分的教師都認為學校的管理層是校本課程統整的關鍵人物，他們能為校本課程統整的整個變革過程提供一個支持性的環境，進行以學校為主體的整體校本課程統整規劃。Brady（1987）也指出，組織的良好工作氣氛，校本課程統整過程中各方面關係的協調，各項活動的成功組織都有賴於管理層的支持。

由此可以看出，個案學校的課程統整是花費了一定心力並有所收穫的，例如課程統整的規模和體系漸趨擴大和完善，教師的協作文化已經基本建立，並形成了不同的合作關係網絡。但是學校層面的課程領導者應該進一步更多地瞭解和傾聽課程統整的主體——教師們的意見和看法，加強學校層面和教師層面的協作意識，並根據學校現已形成的教師合作關係網絡，引導教師們參與課程統整的動機由外在的、短暫的動機儘量轉變為內在的、持久的動機，從而更加有助於學校校本統整課程的發展。例如，在個案學校校本課程統整實施的過程中，對於掌握基礎知識與統整活動之間的時間分配問題，教師們與學校管理層的意見並不統一，學校管理層面應徵詢教師們的意見，發揮教師們的主動性，增強教師參與課程統整的動機，利用集體的智慧，較為妥善地解決問題。

註釋

[1] 美術科現已改為視覺藝術科，本文統一稱為視覺藝術科。

參考書目

田麗麗（2005）。〈國外教師合作概況〉。《集美大學學報》，2005年第6卷第2期。

李子建（2004）。〈香港學校課程統整的理念與實施：檢討與展望〉。《優質學校教育學報》，2004年第3期，頁9－26。

李子建，張翠敏，張月茜(2002)。《課程統整：校本課程發展》。香港：香港中文大學與學校夥伴協作中心。

李子建、黃顯華(1996)。《課程：范式、取向和設計》(第二版)。香港/臺灣：中文大學出版社/五南圖書。

周淑卿（2000）。〈面對統整課程與教學的教師合作文化〉。載課程與教學學會主編《課程統整與教學》。臺灣：揚智文化事業股份有限公司。

林佩璇、陳美如等譯。黃光雄、單文經校閱，James A.Beane 原著（2000）。《課程統整》。臺北市：學富文化。
香港政府（1997）。《課程統整：實踐與理論》。香港：教育署課程發展處。
張爽（2006）。《中國大陸統整課程的教師信念：兩所學校的個案研究》。香港中文大學教育學院博士論文。
游家政（2000）。〈學校課程的統整及其教學〉。《課程與教學季刊》3（1），頁 19 － 38 。
黃政杰（1994）。《課程設計》。臺北：東華。
黃譯瑩（1998）。〈課程統整之意義探究與模式建構〉。《國家科學委員會研究會刊：人文及社會科學》，8-(4)。
廖春文（2001）。《九年一貫統整課程—理念與設計實例》。臺北：五南圖書。
歐用生（1999）。〈從課程統整的概念評九年一貫課程〉。《教育研究資訊》，7（2），頁 128 － 138 。
Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education.* New York: Teachers College Press.
Blenkinsop, S., Bailey, P. (1995). *An Inquiry into Collaboration and Subject Area integration in Teacher Education.* Paper presented at the AERA Annual Meeting. San Francisco, April 18-22, 1995.
Brady, L. (1987). Explaining School-based Curriculum Satisfaction: A Case Study. *Curriculum Studies,* 19 (4): 375-378.
Drake, S. (1998). *Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.
Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership,* 49 (2).
Foo, D. (1985). *Teacher Collaboration in Seven-Day Adventist Asian Secondary Schools.* Ann Arbor, Mich: University Microfilms International.
Hargreaves, A. (1992). *Cultures of Teaching: A focus for Change. In A. Hargreaves and M.Fullen (Eds.), Understanding Teacher Development* (pp. 216-240). New York: Teacher College Press.
Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times.* London: Cassell.
Hargreaves, A., Earl, L. and Moore, S. and Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards.* San Francisco: Jossey-Bass.
Hargreaves, A., Earl, L. and Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents.* London: The Falmer Press.
Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools.* ED364 733.
Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation.* Alexandria, VA: Association of Secondary School Principals, Virginia.
Lo, Y. C. (1999). School-based Curriculum Development: The Hong Kong Experience. *The Curriculum Journal,* 10(3): 419-442.
Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: key concepts for understanding curriculum.* London: Falmer Press.
Marsh, C.; Day, C.; Hannay, L. and McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based Curriculum Development.* London: The Falmer Press.
Morris. P. (1998). *The Hong Kong School Curriculum: Development. Issues and Policies.* Hong Kong: Hong Kong University Press.
Pamela R. Aschbacher (1991). Humanitas: A Thematic Curriculum. *Educational Leadership,* Oct. 1991.
Shipman, M.D. (1974). *Inside A Curriculum Project.* London: Methuen & Co Ltd.
Shoemaker, B.J.E. (1989). *Integrative education: A curriculum for the twenty-first century.* OSSC Bulletin, Oregon School Study Council, 33(2), 5.
So F. M. (2003). *The development of a school-based curriculum project in a secondary school.* Master of Education Dissertation. The University of Hong Kong.
Taba, H. (1962). *Curriculum development :Theory and practice.* New York: Harcourt, Brace and World.
Vars, G. F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle school journal, November.*
Wraga, W.G. (1996). A century of interdisciplinary curricula in American schools. In P.S. Hlebowitsh & W.G. Wraga (Eds.), *Annual review of research for school leaders.* Reston, VA: National Association of Secondary School Principals & Scholastic Publishing Company.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

二十一世纪人才强国之源—— 赴澳中国留学生现状分析

Human resources for China's revitalization in the 21st century: analysis of Chinese students studying and living in Australia

Putai, JIN
新南威尔士大学教育研究学院

陈丽华
湖北省教育厅访问学者

Renae Low
新南威尔士大学教育研究学院

摘要

中国和澳洲近年来在国际事务、双边贸易、文化交流和教育合作等方面不断加强建设性关系。本文著重分析澳洲教育体制中的一些先进之处，特别强调某些能够吸引留学生来澳的特色，指出中国留学生来澳人数逐年不断增加的现象。作者进一步提请中国政策制定者、政府部门行政主管和教育工作者注意——赴澳留学生是中国在二十一世纪复兴的一支生力军。

关键字

中国留学生，教育体制，政策制定者

Abstract

China and Australia have established constructive relationships in international affairs, trade, cultural exchanges and educational collaborations during the recent decades. The present study presents an analysis of the advancement of

Australian education system, highlights the characteristics that attract international students and points out the phenomenon of increasing number of Chinese students pursuing further education overseas. Furthermore, the authors emphasize that the Chinese policy makers, administrators and educators should consider the Chinese overseas students in Australia as important human resources for the renaissance of China in the 21st century.

Keywords

Chinese overseas students, education system, policy makers

引言

澳洲幅员广阔，为世界第六大国。其地大物博，资源极其丰富；但人口稀少，建国仅二百馀年。因此，澳洲与中国既有相似之处又有一定的差异，两国在许多方面能够有效地互补。澳洲是西方发达国家中与中国建立外交关系最早的国家之一。多年来，澳洲与中国在外交、经济、文化、教育等领域里一直维持和发展著友好合作关系。

中澳两国在教育领域的合作与交流非常频繁，高等院校之间正式签署与实施的交流与合作项目已达460多个。2003年10月24日中澳两国在澳洲首都堪培拉又签署了《关于相互承认高等教育学历和学位的协议》。国家主席胡锦涛与澳洲总理霍华德(John Howard)出席了签字仪式，驻澳洲大使武韬先生和澳洲教育、科技与培训部代理部长彼德·麦加澜先生分别代表两国政府在协议上签署。这标志著中澳双方教育领域的合作与交流在留学方面迈出了重要的一步。目前中国已成为澳洲的最大国际留学生来源国，这一协议将无疑吸引更多的中国学生赴澳留学。据澳洲最大的海外留学机构IDP(International Development Program)的专家估计，由于协议的签署和澳洲留学政策的调整，在澳留学的中国学生人数将由目前的3.6万名，增至2025年的20万名。

近年来，由于美国受9.11事件的影响，加上美国的签证发放率明显降低，澳洲已迎头赶上，成为最受中国学生欢迎的第三大留学国家。据统计，目前澳洲各高校的海外学生已占学生总数的18%，达到17万馀人[1]。2002-2003年度，澳洲移民部向海外签发的学生签证数前五位元的国家和地区为：中国大陆（14,215人），占13%；美国（10,477人），占9.6%；马来西亚（8,032人），占7.3%；韩国（7,323人），占6.7%；香港（6,576人），占6%。中国留学生数从2002年6月的6,600人激增至2003年6月的11,000人，仅在一个财政年度中的增长率就达到67%。据不完全统计，3.6万名在澳中国留学生中，在高等院校学习和研究的有1.8万人；职业教育与培训学校有近5,000人；中学有9,000人；语言学校有4,000人。本文所做的留学生现状分析主要集中在高等院校学习的学生群体。

留学澳洲的优势

澳洲是一个文教事业发达的国家。按人口比例衡量，澳洲人均教学资源非常丰富。澳洲现有人口2,000多万，仅普通高校就有40所，在校生68万；高等职业技术学校92所，在校生250万；承担高等职业教育的大学中心600所，在校生323万。澳洲联邦政府和州政府每年对各级各类教育的投资达240多亿，占国内生产总值的6.4%。

澳洲的高等教育在世界上享有盛誉，其优势可以概括为以下几点：

1. 教学和科研力量雄厚，其水平处于世界领先地位[2-4]。澳洲的生物技术、太阳能动力、药物学和天体物理等学科在当今科技领域占有重要地位。澳洲学者曾在健康、医药科学、化学和物理等领域中获得过 6 个诺贝尔奖项。澳洲大学的毕业文凭和资格得到世界上大多数国家的认可，其中包括中国在内。
2. 教育理念先进，教学方法新颖。学校鼓励学生自主学习和进行各项科研活动，注重培养学生对不同观点及论据的辩证思维能力，激发学生的创新意识[5-7]。教师鼓励学生踊跃发表个人见解，注重小组讨论的教学形式。与此同时，学生必须独立完成作业，以加深对问题的理解和知识技能的运用。澳洲高等院校以拥有优秀的教师队伍、独特的教学方法和完善的教学设施而享誉全球。
3. 课程设置多样、灵活，教学内容更新快，范围广。从中学、职业教育到大学本科、研究生课程都有升级和学分转换机制，以满足学生的学习兴趣、能力发展和就业技能的需要。课程设置注重理论联系实际，有很强的实践性，使学生更容易掌握和理解。教学注重学生技能的培养和兴趣爱好的开发，增强了学生的自信心和自主性[8]。
4. 国际化教育环境。大学的教学科研人员不仅广泛频繁地与海外知名大学保持联系与交流，而且积极参加各国际科研组织的研究活动，经常参加各种国际学术论坛，学习和分享国际前沿的教育科研成果。每年来自世界50多个国家的10多万国际留学生为澳洲各高校创造了多元文化的校园学习氛围，形成了极具吸引力的国际化教学环境[9]。
5. 英语水平要求灵活。澳洲各大学对海外学生的英语程度考查不在于单纯的英语考试成绩，而在于学生真实的英语学习能力。大学准许国际留学生「带条件入学」(provisional admission)，即先入学，再提供所要求的英文成绩（如留学生在申请学校时已提供了所要求的英语考试成绩，例如雅思 7 分，则称为「无条件入学」）。带条件入学的留学生在到校后如能提供有效的英语成绩证明（通常为雅思成绩），即正式开始上课；如不能及时提供，则可以在该校的语言培训中心学习3个月至半年，以达到所要求的英语水平，在通过语言中心的考试后，即可正式入学。
6. 课程安排紧凑。学士学位一般为三年，课程式的硕士学位通常为一年，研究式的硕士学位为两年，完成博士学位则需要三年或三年以上。大学课程可以加修课程，例如，可在平均 4 门课一学期的基础上加修一至两科，以缩短总学习年限，或进行假期修课，如此以来，大学三年课程则可缩短为两年半甚至两年。
7. 学习与生活费用均较低。澳洲是在世界上在教育方面人均投资第二多的国家，而其学费和生活费与美国和英国相比却低得多，因此成为世界上很多国家学生首选的留学国家。与其他发达国家相比，澳洲的物价，尤其是在副食品和日用品方面，也相对便宜得多[10]。
8. 监管机制严格。澳洲教育管理部门对学校的教学质量和学生出勤率均有严格的监管制度，保证了学生学习的时效性。

除教育优势外，澳洲对中国留学生还具有许多其他的吸引之处：1、澳洲的官方语言是英语，英语作为国际语言无疑为澳洲增加了在留学市场上的国际竞争力，中国目前将英语作为从小学三年级至大学的必修课，因此，澳洲为许多已有一定英语基础或希望通过留学来提高语言能力的中

国学生提供了更多的机会；2、在发达国家中，澳洲是仅有的几个可移民的国家之一，与到欧洲等国留学相比，在澳洲留学意味著留学生可以对今后在澳洲发展或是回国发展进行选择；3、澳洲社会安定、自然环境好，是世界上少有的几个多元文化国家之一；4、地理位置优越，澳洲与中国同处于亚太地区，是离中国最近的留学国家之一，乘飞机当天即可到达；5、与其他理想的留学国家相比，除了与其他国家类似的学习期间学生可以进行每周限时的兼职工作政策外，澳洲是唯一允许学生在寒暑假期做全职工作的国家。由于以上各优势，澳洲被越来越多的中国人视为最理想的留学国家。

应当在此指出的是，澳洲在留学生事务上也存在著一些不足之处。例如，有些私立学院仓促上马，不但设备欠完善，甚至连师资力量也较薄弱；即使一些公立大学，也有对留学生的特殊需要了解不深，对留学生“市场”需求也认识不足，在决策上带有一定的盲目性。不过，总的趋势是良好稳定的。

中国社会经济发展对赴澳留学趋势的影响

1978年，邓小平发表了关于扩大向国外派遣留学生的重要讲话，明确提出：留学生“要成千成万地派”，并“要千方百计加快步伐”。邓小平的这番讲话著眼于国家工作的大局，考虑到民族的现实需要和长远发展大计，表现出政治家和战略家的远见卓识和宏大气魄，拉开了中国改革开放新历史时期大规模派遣留学人员的序幕，具有划时代的重大意义。截至目前，我国出国留学人员总数已达58万人，遍布世界100多个国家和地区，形成了我国历史上规模最大、领域最多、范围最广的一次出国留学热潮。

中国学生如此大规模地赴澳留学，是从上世纪80年代中期开始的。当时由于中国改革开放不久，国家经济还很困难，地区发展不平衡、而且人民生活水平也不高，因此中国内陆地区的出国留学主要以国家或单位公派的形式进行的。而因为部分沿海地区的经济发展较快，自费留学开始悄然升起。

80年代末澳洲政府对中国的逐步开放，对接受中国留学生有了较宽松的条件，有的课程只需缴纳数千澳元，就可以获得来澳的签证，而在澳的英语学习时间最短仅为6周。这使得澳洲各地以英语培训为目的的语言学校如雨后春笋般出现，吸引了国内大批各种年龄且学历层次参差不齐的人群，形成了以学习英语为目的的出国热。因受当时大环境的影响，这批早期来到澳洲的中国留学人员，大多数留在澳洲发展并成为澳洲公民。他们中的少部分进入了澳洲主流社会并站住了脚，而大部分则因语言和文化差异等原因，未能进入主流社会。于是自己创业，成为各类餐馆、杂货店、中介、旅行社等家庭式营运的小业主。

90年代后期至今，随著我国经济的高速发展，人民生活水平有了较大幅度的提高，中澳关系于此阶段一直处于良好的发展，两国间的经济和教育等方面的交流合作迅猛发展。截至2003年6月，澳洲在中国投资了共计5,600个项目，实际投资超过了31亿美元。而中国在澳洲投资了218个项目，金额达4.5亿。根据澳洲移民部(DIMIA)发布的资料，最近四个财政年度中，澳洲向中国大陆地区发出的学生签证的总数为：1999-2000年度6,079份；2000-2001年度8,899份；2001-2002年度13,452份；2002-2003年度14,215份。从不断上升的中国留学生人数中可以看出，中国留学生已将澳洲作为理想的留学国家。中国留学人员也为澳洲经济带来非常可观的效益。据

报道，自从澳洲进行教育产业化并实施教育出口以来，教育产业为该国的出口创汇作出了重大贡献。2003财政年度，澳洲的教育出口为澳洲创造了75亿澳元（约合50亿美元）的效益。目前，教育和旅游已成为澳洲经济第三产业的两大支柱。

据抽样统计，目前在澳的留学人员中，19-25岁的占52%，26-30岁的占32%。在澳洲大学学习的中国学生以攻读硕士学位以上的学生居多。以新南威尔士大学(The University of New South Wales)为例，中国留学生人数为来自130个国家和地区留学生总数之冠；根据最新的统计结果，新南威尔士大学的全日在校学生人数为8,220名，其中有来自中国大陆的留学生1,801名、香港1,235名。据了解，现在在澳就读的中国留学生都有著相当好的英语水平。从中国大学毕业，一般的学生都要求通过大学英语（CET）四级，研究生要求六级，英语专业学生要求专业英语（TEM）四级或八级，因此大多学生在赴澳留学前英语已可达到雅思至少5分以上，一般则在6.5分以上。在专业方面，中国学生均接受了国内严格的中学或大学教育，有扎实的基础，在进入澳洲正规的大学后，能够很快适应教学环境，并取得满意的成绩。中国留学生逐渐了解不同的教育模式，进行独立的学习和研究，并充分利用澳洲大学先进的条件和设备，学习世界前沿的科技知识。在综合能力方面，中国学生在接触了澳洲的多元文化后，更具国际意识。他们积极利用学习和打工的机会，从不同层面了解和学习澳洲的社会和文化，结识各国的朋友，参加华人团体活动，尝试进入澳洲的主流社会，并建立起一定的人际关系网路。

对于新南威尔士州各高校就读的中国学生进行统计的问卷显示：约有半数的学生打算完成学业后返回中国。访谈调查结果中，50%以上的博士、硕士生和大学生在问及今后的打算时，明确表示希望在完成学业后回国发展。其中一部分选择立即回国，另一部分则认为在澳工作两年，在取得国外工作经验后，再回国发展。他们都认为要干出一番事业，还是在中国。如一位在澳学习了5年的在读博士生说：

> “國內發展的機會比較多，我的親人都在中國，我決定一拿到博士學位就回去創業。”

分析目前在澳留学生希望学完后回国发展的原因，有以下几点：1、作为异国人，在澳洲很难找到与专业对口的理想工作；2、留学生在澳所遭受的文化冲击，再加之英语程度和生活习惯等问题，使其较难融入澳洲主流社会[11]，不少人觉得与其在异国他乡过寄人篱下的生活，不如回国好好干一番事业，以不辜负父母“望子成龙”的期望；3、中国正在腾飞，祖国建设需要大量的各领域的精英人才的参与，这种经济高速发展的环境为高新技术人才提供了难得的发展机遇；4、留学生在海外的留学经验和学历使他们在国内更具竞争力；5、他们的家庭、社会关系甚至于部分工作网路都在国内，回国意味著和家人团聚，亦不必为了重建社会关系网路而烦心；6、在出国见识了西方文化后，才真正认识到祖国文化的博大精深，他们从心底里更认同生于斯、长于斯的华夏文化。

结论和建议

国运兴衰，人才为本。中央科学地作出了“人才资源是第一资源”的重要决断，明确提出了实施人才强国的重大战略。指出广大留学人员是国家的宝贵财富，是我国人才资源的重要组成部分。通过调查我们发现：目前在澳留学的学生学历普遍高于80、90年代的留学生；他们的英语水平较好；年龄大都在25-30岁之间；回国创业的意愿较强烈；在澳洲不仅结识了来自中国和世界其他各

国的学子，而且广泛地与澳洲本地人结交朋友。

海外留学人员是中国未来经济建设的急需人才，是我们的人才强国之源。因此，我们建议国内有关部门积极落实各项有助于海归人员创业的政策，吸纳更多有志于回国发展的有志之士。另一方面，中国的教育机构也可与澳洲的教育机构定期举办不同形式的教育论坛、交流研讨和长短期学习培训等，探讨和交流中澳双方教育合作与交流的经验，以更加明确我们培养人才的目标和人才市场的需求，以促进教育交流，改进教育模式，完善教育机制。通过以上各种与澳合作办学的方式，培养出更多的人才，使中国真正成为21世纪的人才强国。

注释

1. Australian vice-Chancellors' Committee (2001). The internationalisation of Australian universities. Canberra, ACT: Australian Vice-Chancellors' Committee.
2. Grant Harman, G. S., & Meek V. L. (2000). Repositioning quality assurance and accreditation in Australian higher education. Canberra : AusInfo.
3. Ashenden, D., Ramsey, G., & West, L. (2003). The good universities guide: Universities and private colleges. Melbourne, Vic.: Hobsons.
4. White, S. A. (2003). Understanding Australia: A guide for international students. Cambridge, England: Cambridge University Press.
5. Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university: What the student does? (2nd ed.). Buckingham, Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education.
6. The University of New South Wales, Faculty of Law. (2003). Law & ATAX: Graduate study opportunities for international students. Sydney: UNSW Publishing and Printing Services.
7. The University of New South Wales, Faculty of Science (2003). Science: Graduate study opportunities for international students. Sydney: UNSW Publishing and Printing Services.
8. Smith, G., Morey, A., & Teece, M. (2002). How international students view their Australian experience. Canberra: Dept. of Education, Science and Training.
9. Sugiura, T. (2004). Adjustment patterns of international students and expatriate managers (Unpublished Ph.D. Thesis). Sydney: The University of New South Wales.
10. Australian Education International and IDP Education Australia (2002). Comparative costs of higher education courses for international students in Australia, New Zealand, the United Kingdom, Canada and the United States. Canberra: Australian Education International.
11. Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). The psychology of culture shock (2nd ed.). London: Routledge.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

小學中國語文科單元教學與學習檔案的應用

The thematic approach and use of the students' portfolios in teaching primary Chinese language

廖佩莉
香港教育學院

摘要

本文是筆者與一位小學教師在中文科單元教學引進學習檔案評估的經驗分享。希望藉此經驗，使教師在應用學習檔案評估方面，得到一些啓示。學習檔案確能激發學生主動學習的潛能，幫助教師全面評估學生，這是傳統評估模式不能做到的。同時教師能在學生顯証中反思自己的教學的成效，改善教學，但是教師在實施的過程中遇上不少困難，例如在緊迫的課堂教學中要抽時間進行學習檔案的課堂活動和檢視學生的學習檔案。

關鍵詞

單元教學，學習檔案，小學語文科

Abstract

This is the sharing experience of primary Chinese language teacher, asking students to develop the portfolios related to the thematic approach in Chinese language lessons. It is hoped that this experience can help teachers to have more ideas in the use of portfolios in their classrooms. This experience indicates that the use of portfolio can motivate students to learn. Teachers can evaluate students' learning in a more holistic way and they can also make use of the students' portfolios to reflect and improve their teaching. However, they encountered difficulties such as the inadequate time for helping students to develop the portfolios.

Keywords

the thematic approach, portfolios, primary Chinese language

近年本港的課改強調「促進學習評估」，教學與評估須有機地結合，「評估不僅是判斷學生表現的工具，更應發揮改善學習的效用。」（課程發展議會與香港考試及評核局，2006，頁 i）。雖然外國文獻常提及不同評估的方法（例如真實評估、學習檔案評估和實作評估）以強化學習的效能，但是在本港有關這方面的研究（郭懿芬， 2001）並不多。本文是筆者與一位小學教師在中文科單元教學引進學習檔案評估的經驗分享。希望藉此經驗，使教師在應用學習檔案評估方面，得到一些啓示，以實踐教學與評估為一體的理念。

現時單元教學與評估的問題

香港前教育署早在一九七三年推行小學活動教學，提倡主題教學，以單元組織教學的內容。於一九九五年在小學中、英、數三科實施目標為本課程，推行以課業為本的學習。教師須設計不同的課業進行單元教學。小學中文科的單元的組織，大都是以內容、文體和語文能力為學習重點，例如將教材或課文內容相若的編成一單元；將文體相同的教材或課文編成一單元；將語文能力依學生讀、寫、聽、說等訓練範疇來組成單元。近年最新中國語文科的課程改革，一再肯定單元教學的重要性。雖然小學中國語文科的單元教學沿用已久，但是卻一直忽略了單元評估的施行問題。

單元評估的問題主要分為兩個：首先是單元教學過程與評估的脫鈎。教師通常在一個或若干單元完結後給予學生測驗、考試，作為對學生學習該單元的評估。這種做法，是單元完結後才對學生作總結性評估，但卻忽略了在單元教學過程中對學生學習進展的評估。雖然在單元教學中，教師曾運用不同方法，如提問學生來評估他們所學，但是卻未能有系統地記錄和評估學生的學習進程表現。其次是單元評估內容多是側重知識性的考核，忽視對學生品德情意和學習態度的評價。現時的中國語文科評估的內容大都是在讀、寫、聽、說四大學習範疇內評估學生應用語文的能力，這較以往靠背誦學習內容的評估形式已有很大的改變，但是仍然忽略學生對自我學習態度的持續性評估。

學習檔案的背後理念

學習檔案的英文名稱叫 portfolio ，有文件夾和公事包的意思，即是將個人作品放在文件夾裏以顯示個人的成就。最初是攝影家，藝術創作者採用文件夾來收集自己的作品。80年代在西方教育界中，小學開始使用，當時美國教育界認為傳統以紙筆考試模式來評核學生，並未能反映學生的學習全貌，因此提出用學習檔案來記錄學生學習的實況，全面評估學生的學習。根據 National Education Association（1993）解釋學習檔案是著重學生的作品或學生對作品感想的學習記錄，通過學生所收集的資料，載明了學生在重要學習結果上的進展情形。學習檔案是有意義、有目的地收集學生邁向課程目標與學生成長和發展相關的材料[1]。學生在建構學習檔案的過程中，其實也是學生反思學習的過程，是一種質化學習和評估的模式。

碧斯（Biggs， 1996）認為人們對學習的本質有兩種不同的假設：量化的學習和質化的學習；這兩種假設分別構成量化的學習和質化的學習兩種模式。所謂量化的學習模式是指「教師將知識理解為孤立的單元，教學即單元知識的傳遞過程」（張莉莉，2003，頁48），學生單純是知識的接受者。在這量化的學習模式下，評定學生的能力是側重學生的學習成果，學生學習的內容就是指定的評定範圍。評估有既定的標準答案，教師當然是主要的評價者。相反，質化的學習模式是以建

構主義理論為哲學基礎，建構主義者認為知識並不是存在於外部世界，「知識是學習者基於個體經驗活動的產物；是在不斷變化的社會情境之中形成的」(鍾啓泉，2004，頁20)，教師是創設學習環境協助學生構建所學，是一種以「學生為中心」的教學。學生能主動學習，成為尋求知識的探究者。在這質化的學習模式下，評估的觀念也因此而轉變，評估學生所學須關注學生的學習過程和深層理解，學生應有自己的想法、見解和視野。這種評估模式，不需要有既定答案。教師再也不是唯一的評價者。

學生建構學習檔案的過程正是質化的學習和評估。學生必須根據學習檔案的目的，收集自己作品(顯証)，例如功課樣本，課堂活動的表現樣本，以証明自己所學，並且寫上反思，分析作品的優點和缺點。學生須主動學習，自行決定擺放哪些學習例証在檔案內記錄自己的學習過程；教師可協助學生建立學習檔案，啓發他們對學習的反思；有些學習檔案評分準則是師生共同設計，在這過程中，一個開放的學習環境自然營造起來。同時學習檔案內有不同類型評估的顯証，包括教師對學生評估、學生自評、同儕的互評和家長對子女的評估，這些評估有助教師全面了解學生學習情況，更可以探究學生情意態度的發展。

實踐構想

學習檔案是屬於質化的學習和評估，是評估的一種新趨勢，可彌補現時香港單元教學評估的不足。二零零五年十一月筆者與一名教師在元朗區某小學的六年級上學期，以中文科其中一單元引進學習檔案評估，藉此探討改善現行單元評估的問題。本研究的主要目的也就是探討在單元教學中引進學習檔案的成效。

實驗的對象是一班小學六年級學生，共三十二人，程度普通，學習態度認真，只有小部分是較散漫的。學校一向依教科書編排課文的次序來施教，筆者與該校中文科教師認為可將其中三篇課文組成一單元，課文包括「神醫華佗」、「西域大使張騫」和「神機妙算諸葛亮」，單元的主題是「古代中國風雲人物」。這設計是根據香港課程發展議會(2000)內提出增進學生對中華文化的認識，傑出人物介紹亦是第二學習階段重要項目之一[2]。

以一般香港中文科教學的進度而言，教授三篇課文約需十教節，每節約四十分鐘。因此，本研究以十教節作基本的讀文教學，學生能掌握課文內容、字詞句和語文知識，此外，教師額外加上四教節向學生介紹學習檔案的概念和進行建構學習檔案的課堂活動。要求學生建構學習檔案的目的有二：一是培養學生閱讀古代人物書籍的興趣和寫作興趣；二是培養學生的共通能力（研習能力、創造力，自評能力、批判能力）。這是一般讀文教學中較難評估的項目。

教師構思的學習檔案主要有以下部分：

1. 設計一份課外有關古代中國風雲人物的閱讀記錄卡，學生每讀完一份讀物，就須填寫一張記錄卡收進學習檔案內，並在每課後定期在班內評比，看誰的記錄卡多，從而增加學生的閱讀量，鼓勵學生多閱讀。
2. 學生每閱讀完一份讀物，不僅在記錄卡上填上課外讀物的名稱和作者的基本資料，還要把自己在課堂上所學，分析人物性格的特點，將自己的理解與感想寫下來，加深對讀物的認識。
3. 學生就自己閱讀卡的資料，自行選取心目中最喜歡的古代風雲人物，寫信給他。
4. 每星期請學生回顧一下自己的學習歷程，進行自評。這對學生反思自己對閱讀和寫作習

慣的形成和能力的提升具有重大的意義。在回顧的過程中，學生可發現自己的學習優勢與不足，並在教師的指導下，自行找出改善的方法。

5. 教師設計閱讀記錄卡和給古代人物一封信的評量表，表內其中一欄包括教師、同學和家長的評語。

實施情況

教師用了差不多一個月的時間，共十四教節進行單元教學和學習檔案活動。由於其間有十天是學校的聖誕假期，學生可利用假期有更多時間進行課外閱讀和寫作。

第一教節，教師在課堂上請學生以小組方式，討論怎樣擴大閱讀範圍、提高閱讀和寫作能力。學生們討論熱烈，竟然有學生提出登記閱讀書目和寫下讀後評論，與教師的學習檔案評量的想法不謀而合。當教師提出運用學習檔案幫助記錄他們的閱讀和寫作成果，他們都積極響應。跟著教師便派發學習檔案與評量說明，清楚向學生解釋什麼是學習檔案，學生建構學習檔案的目的、步驟和學習評量標準。學生要主動閱讀中國古代人物的課外書籍和寫讀後感，並須收集有關資料存入檔案，記錄自己的學習過程。

第二至十一教節，教師特別注重和學生用概念圖討論課文中的古代人物的特質、性格和評價人物。每星期的最後一堂中文課，學生有機會互相討論閱讀心得和推薦所閱讀的書本給其他同學；教師也會檢視學生的學習檔案，表揚多閱讀和寫讀後感的學生。其中有學生能利用概念圖討論書本人物的經歷和分析他們的性格，獲得教師的高度評價。由於教師的讚賞，很多學生嘗試分析課外的閱讀資料，學習檔案收集的資料也越來越豐富。第十二教節，教師安排學生就自己分析的人物，選取最喜歡的一位並寫信給他，學生也可將這封信放在檔案內。

到了最後兩教節（第十三至十四堂），教師讓學生重新整理和檢視學習檔案，寫下對整個單元學習和檔案的反省與感想，跟著以小組形式，互相分享檔案的學習心得。

實施效果

1. 學生的學習情況

本研究發現學生能主動學習，閱讀了不少中國古代人物的故事。在短短一個月內，學生閱讀課外書籍共一百三十一本，最多者閱讀了七本，最少者也讀了兩本，平均每位學生讀了四本。教師認為這是令人興奮的成果，因為平日學生甚少閱讀課外書籍。就課外書的內容來分類，最多學生閱讀的是文學家的事蹟（46 本），其次是政治家（36 本），發明家（21 本），醫學家（15 本）和藝術家（13本）。閱讀的內容也多樣化，其中以文學家的事蹟最受歡迎，這可能與女學生人數較多有關，她們喜歡文藝作品，從而希望多了解有關作家的事蹟。

大部分學生（百分之九十六）表示若有時間，會多閱讀。他們認為閱讀古代人物的故事得到很多啓發，其中一位學生的讀後感是：

「我很欣賞韓信，他曾受胯下之辱.....我知道大丈夫應忍一時之辱，何必和那些無賴一般見識。」

翻閱學生的學習檔案，不難發現學生雖然年紀輕輕，卻能反思所學，分析自己學習的優點和缺點。以下是其中兩位學生所寫的反思：

「在這次學習檔案中，當中要選我做得最好的要算是以書信的形式，表達對秦始皇的敬意，並告訴他有什

麼要改善的地方。但學習檔案的組織較凌亂，若有更多時間，我會整理得好些。」

「我認為給杜甫的一封信的文章分段做得比較差，而又不大善用佳句和佳詞。檔案的封面沒有太大的問題，只是他的肖像給我畫得不好看。」

其中亦有學生反思自己的學習態度，這是一般教學和評估難以獲取的資料，其中一位學生是這樣寫的：

「以前我由早到晚不是看電視，睡覺，就是玩機，但是自從我看了古代人物的故事後，發覺他們付出很大的努力才會成功。若我再懶惰，我的成績便會退步。」

2. 教師的反思

教師認為要求學生建構學習檔案是一個不錯的教學和評估策略。平日中文功課很多時是抄詞語、做作業，令他們覺得很沉悶；但建構學習檔案卻使學生主動學習。從學生到圖書館借書閱讀，填寫閱讀卡；接著用批判思維寫信給古代人物，再到檢視學習檔案反思所學。這些都是培養學生積極和主動的學習精神，幫助學生建構知識，並把知識、能力和價值觀結合起來。教師希望這次嘗試能提高學生學習語文的興趣，讓他們養成學會主動閱讀課外書的習慣。

教師在幫助學生建構學習檔案的過程中，能將教學與評估相連起來。學生將在單元教學中所認識的（如用概念圖分析課文大意，多角度評價故事人物）應用到課外閱讀上，即是說學生能將所學知識遷移至其他篇章，並且收集有關顯証，最後透過自評和互評深化所學。同時透過多元化評估（自評、互評和家長評語），教師更能全面了解學生的學習成果和性格傾向。

更重要的是教師能在學生顯証中反思自己的教學成效，改善教學。有部分學生在閱讀卡上不能準確、簡練地描述所讀的故事內容，在態度上缺乏自信。因此教師須因應學生的情況，在讀文教學中，特別利用課堂時間，和學生討論篩選課文重點的技巧，提升學生的撮寫能力，幫助學生閱讀。

雖然學習檔案有很多優點，但教師在實施的過程中遇上不少困難。最大的難題是受到時間的限制，教師要顧及既有進度，又要花很多時間解釋什麼是學習檔案，在緊迫的課堂教學中還要抽時間進行學習檔案的課堂活動和檢視他們的學習檔案。同時教師批改學習檔案的時間，要比一般改試卷的時間多上幾倍。雖然如此，但學生的學習檔案做得很認真，所以教師覺得再辛苦也是值得的。

3. 家長的意見

只有四成家長願意在學生的學習檔案中寫評語，由此可見家長的反應較冷淡。這可能是一般家長忙於工作，忘記填寫，或是家長不知道什麼是學習檔案。教師認為在下一單元需要跟進這方面的缺失。雖然有些家長的態度很冷淡，但是值得一提的是大部分家長的評語是具鼓勵作用的，例如以下是其中兩位家長的評語：

「你已做得很好，文法通順，仍要努力啊！」

「原來你每晚躲在房間，就是閱讀課外書，我很高興。」

有了家長的鼓勵，學生的閱讀和寫作興趣也會增加，這對他們學習語文的動機有一

定的幫助，有了學習動機，學生自然積極學習。

下學期的構想

這次實踐經驗發現學習檔案確能為班內營造一種良好的閱讀和寫作氣氛。但要有效地配合單元教學和應用學習檔案，還有賴今後的跟進和發展。在反思學習檔案的使用過程的基礎上，筆者提出以下幾點的改進和調整設想。

這次設計的學習檔案是以閱讀和寫作為主，但缺少了記錄學生說話和聆聽的能力，建議將學習檔案與課堂活動更全面地結合起來。也就是說學生要收集在課堂中說話和聆聽範疇的顯証，例如可將學生朗讀和匯報錄音，請學生進行互評；聆聽別人匯報時，學生也可就自己聆聽的態度進行自評。下次的學習檔案，可將學習顯証的範圍擴大，只要學生認為能反映他們聽、說、讀和寫的語文能力發展，都可收集起來。這可增加學習檔案的趣味性和吸引力。

教師發現學生需要很多時間建構學習檔案。若再要收集說話和聆聽的顯証，所花的時間會更多，因此必須將部分單元內容刪減或作調適。刪減或調適並不是意味著學生學少了知識，而是將單元學習的課文伸延，鼓勵學生主動和有彈性地選擇與單元主題相關的課外書閱讀，然後寫作。若學生得到鼓勵和指導，學生主動閱讀課外書的數目，比原先要閱讀的單元課文還要多。

學生建構學習檔案的過程是需要教師的指導和同儕間互相交流意見的。更重要是學生需要認識和分析自己的學習成果，甚至懂得欣賞別人的學習，因此建議教師每週可多抽時間，約兩至三堂的固定教節，安排學生進行學習檔案的活動，例如請學生在教室前面展示收集的顯証，並介紹自己的反思，然後由同學和教師給予意見。學習交流的機會多了，這無疑會大大擴大學生的視野。每年最好在家長日舉行一次學習檔案交流會或是展覽會，邀請家長和學生參加，目的是鼓勵學生學習和肯定學生努力學習的成果。

雖然家長對學習檔案的反應並不熱烈，只有少部分家長在評估表上填寫評語。這可能是他們不明白學習檔案的作用和對學生學習的重要性，因此建議教師和學生以集體的名義，給家長寫一封信，簡介學習檔案，希望家長能多了解學習檔案的功能，鼎力支持和配合學習檔案的活動。

結語

近二十年來，教育界才開始應用學習檔案，可見它的發展歷史並不很悠久。最近十年，香港才正式引入學習檔案的概念，它的發展只屬雛型，仍需要教育同工多做研究，探討其應用方法和效能。學習檔案應用的範圍和方法多的是，這次實踐經驗只屬其中一種應用方法。本研究顯示學習檔案確能激發學生主動學習的潛能，幫助教師全面評估學生，這是傳統評估模式不能做到的，但卻是在新課程內所需要的元素。新課程強調學生為主體的學習，評估能促進學習效能。單元教學和學習檔案的應用是配合課程發展的新趨勢，將課程、教學和評估三為一體有機地結合起來。

註釋

1 周立群和龐車養編。《與新課程同行》。廣州：華南理工大學，2005 年，第一版，頁 289 。

2 香港課程發展議會。《學會學習 (中國語文教育諮詢文件)》。香港：政府印務局，2000年，第一版，頁 59 。

參考書目

周立群，龐車養編（2005）。《與新課程同行》。廣州：華南理工大學。

香港課程發展議會（2000）。《學會學習（中國語文教育諮詢文件)》。香港：政府印務局。

張莉莉（2003）。〈質性評估的有效嘗試，通過學生成長記錄袋實現評定的發展性功能〉。《比較教育研究》第 152 期， 48 頁。

郭懿芬（2000）。《在初中中國語文科引進全面評估初探之實作評估與習作檔案評估》，論文發表於二零零零年香港國際語文教育研討會。

課程發展議會與香港考試及評核局（2006）。《中國語文教育學習領域，新高中課程及評估指引》。香港：課程發展議會與香港考試及評核局。

鍾啓泉（2004）。〈建構主義「學習觀」與「學習檔案評價」〉。《課程教材和教法》第 24 卷， 20-24 頁。

Bigg, J. (1996). Assumption Underlying New Approaches to Assessment in Biggs, J (Ed). *Testing or Educate or Select*. Hong Kong Educational Publishing Co.

Knapper, C.K. (1995). The origins of teaching portfolios. *Journal on Excellence in College Teaching,* 6(1), 45-56.

National Education Association (1993). *Student portfolios.* Washington, D.C.: National Education Association.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

淺說孝道義理融入香港幼兒教育

The incorporation of filial piety in Hong Kong early childhood education

林志德
東華三院呂潤財紀念中學

歐凱鑫
聖羅撒幼稚園

摘要

「孝」是中國傳統文化中重要道德價值，而宣揚孝道義理的典籍文獻，不勝枚舉。傳統中國社會的蒙學教材，同樣標榜孝道。直至現今香港幼稚園的公民教育，依然強調孝道，可見孝道義理是幼兒教育的重要一環。本文嘗試探討幼兒學習孝道義理的價值，然後分析香港幼兒教育融入孝道義理的策略，並提出其限制與改善建議，以求優化香港幼兒教育學與教的成效。

關鍵詞

孝道，蒙學教材，幼兒教育

Abstract

Filial piety is one of the important moral values of Chinese traditional culture and there are many classical writings related to this theme. Filial piety has been stressed in the initiatory text of traditional Chinese society. At present, it is also being emphasized in civic education of Hong Kong kindergarten education. Therefore, filial piety is a vital part of early childhood education. This paper attempts to explore the worth of learning filial piety among children, it then analyzes the strategies of incorporating filial piety in Hong Kong early childhood education. Both limitations and suggestions for improvement will be made in order to improve the learning and teaching of early childhood education in Hong Kong.

Keywords

filial piety, initiatory text, childhood education

導言

「孝」是中國傳統道德價值，而《漢語大詞典》指出「以孝為本的理法規範」便是「孝道」(漢語大詞典編輯委員會，1990，頁200)。孝道有廣、狹兩義，狹義指「奉養父母的準則」(趙吉惠、郭厚安，頁689)，廣義指「愛敬天下之人、順天下人之心的美好德行」(漢語大詞典編輯委員會編，1990，頁200)。根據中國文化學者徐復觀(1902-1982)所言，中國文化中最富生活實踐意義的便是孝，而孝道更是中國的國本(徐復觀，1971)。宣揚孝道義理的典籍文獻，不勝枚舉，其中《孝經》幾乎是從西漢(前206-後24)到清代(1644-1911)的幼兒必讀童蒙教材(熊承滌，1996)。現今，香港幼稚園公民教育的內容亦包括教導幼兒孝順(香港課程發展議會，1996)。由此可見，孝道義理對幼兒學習與成長相當重要。本文建基於香港一間幼稚園(下稱「研究學校」)推行孝道學習的經驗，嘗試探討幼兒學習孝道的價值，然後分析香港幼兒教育融入孝道義理的策略，並提出其限制與改善建議，以求提升幼兒學與教的成效。

孝道義理的淵源

古往今來，宣揚孝道義理的典籍層出不窮，一般人認為以學術地位而論首推《孝經》。從經學發展的脈絡看，聖人流傳千古不變的道理便是經，而經學的系統裏，七經(據《後漢書》「趙興傳」)、十經(據《宋書》「百官志」)與十三經(據《日知錄》)，同樣包括《孝經》(陳若蘭，2001)，可見《孝經》的學術地位崇高，影響深遠。關於《孝經》的作者，眾說紛紜，有人認為是孔子(前551-前479)，有人認為是曾參(前505-前435)，亦有學者認為是戰國時代(前475-前221)孔子門人所作的追記(陳鐵凡，1986)。

根據現時通行的今文版本，《孝經》分為十八篇，說明皇帝、諸侯、平民各階層應遵守的孝道。基本上，《孝經》是說明子女對待父母的原則和道理。

《孝經》固然在中國影響重大，然而若從淵源與義理而論，它盛行於漢代以後，以符合漢代以孝治天下、移孝作忠之旨(徐復觀，1993)。孝的本義，在《孝經》以前的典籍，如《論語》、《孟子》、《荀子》等都有闡釋。其中，《論語》不少條目記載時人向孔子問孝，然後孔子說明孝道的內容，例如：《論語‧為政》記述孟懿子(仲孫何忌，生卒不詳)問孝，孔子答：「無違」，要他不要違背禮節；《論語‧學而》更提出「孝弟也者，其為仁之本與」(楊伯峻，1990)，強調孝弟為仁的根本，可見孝為道德修養的開端。

經典以外，蒙學讀物亦涉及孝道義理，並以兩種方式呈現：直陳孝道、敘述孝行故事。第一種為直陳孝道的讀物，例如：《千字文》中「孝當竭力」、《朱子家訓》中「重資財輕父母，不成人子」、《小兒語》中「萬愛千恩百苦，疼我孰如父母」、《教兒經》中「奉勸人家孝順子，和顏悅色莫生嗔」、《弟子規》中「父母教，須敬聽」等(陸養濤，1995)，同樣運用淺白的語言直接道出子女的責任，必須孝順父母。第二種是敘述孝行故事的讀物，例如：《三字經》中「香九齡，能溫席」、《龍文鞭影》中「重華大孝」等(陸養濤，1995)，以故事將孝義變得形象化，趣味橫生。眾多觸及孝道的蒙學讀物中，尤以《二十四孝》最廣為人認識，當中二十四位孝子雖然在現今或會被評為愚孝，可是這些故事歷久不衰，廣泛流傳，富有吸引力。

文學作品方面，勸孝的詩文推陳出新。不少幼兒啟蒙詩的名篇，亦有反映孝道義理，例如：孟郊(751-814)《游子吟》、張籍(765-830)《秋

思》、黃景仁（1749-1783）《別老母》等。其中，《游子吟》收入《唐詩三百首》，是家喻戶曉的童蒙詩。以下是《游子吟》的原文：

「慈母手中線，遊子身上衣。臨行密密縫，意恐遲遲歸。誰言寸草心，報得三春暉。」

（蘅塘退士，1984，頁 72）

這首顯淺的詩歌，為研究學校高班幼兒的指定教材。教師講解意思後，引領幼兒朗誦玩味，師生均樂在其中。

由此可見，孝道是中國文化根深柢固的觀念。正如《孝經 • 三才》高舉「夫孝，天之經也，地之義也」，強調孝道是天經地義的，於《孝經 • 開宗明義》標示「夫孝，德之本也，教之所由生也。」（汪受寬，1998），指出孝為道德基石，進而產生教導的方法。由此可見，孝是道德和教育的根本，所以學習孝道義理應由幼兒階段開始，從小鞏固基礎，循序漸進，使教育更富成效。

幼兒學習孝道義理的價值

雖然孝道義理植根經典，但是學界對於讀經的意見存有分歧。反對者認為讀經代表「走向蒙昧的文化保守主義」，與現代發展是背道而馳的（薛涌，2004）。然而，讀經的價值不容全盤否定，例如優質教育基金便曾撥款予香港的吳氏宗親總會泰伯紀念學校推行認識中國文化——兒童誦讀經典文學計劃，透過誦讀經典促進兒童學習（優質教育基金，1998）。

幼兒透過傳統經典來學習孝道義理，具備三個教育功能，包括文學教育、品德教育與文化修養。文學教育方面，蒙學讀物常以偶句編排，形式優美，例如：《三字經》中「首孝悌，次見聞」、《教兒經》中「恐防父母思念我，不如朝夕不離身」（陸養濤，1995）。這些句子言簡意賅，押韻合轍，便如記誦，切合幼兒記性好、悟性少的特點。幼兒可以從中欣賞漢語的文字對稱與聲調美感，有助提升語文素養。

品德教育方面，孝道是公民教育的重要範疇。有關經典文句是上佳的德育教材，例如：《孝經 • 開宗明義》中「身體髮膚，受之父母，不敢毀傷，孝之始也。」（汪受寬，1998），這幾句話通俗易懂，提醒幼兒善待自己，以免父母擔心。幼兒明白此理後，可於日常生活實踐發揮，凡事為父母著想而小心處事，既可彰顯品德，亦可使家庭和睦。

文化修養方面，學習孝道義理為認識中國文化開啓門徑。香港法住文化機構創辦人霍韜晦深信讀經有「開啓生命，成長生命之功」（霍韜晦，2004）。因此，幼兒教育傳授孝道義理，不應限於貫輸知識，學習重點應在於促進幼兒反思。從性情教育、生命教育的進路入手栽培幼兒，才可以為其文化修養奠基。

香港幼兒教育融入孝道義理的策略

探討香港幼兒教育融入孝道義理的策略，必先掌握幼兒學習的需要：

「幼兒需要從直接的生活經驗、感官的接觸、富趣味的活動來學習。幼兒透過遊戲能自動自發、主動投入、輕鬆愉快和有效地學習。」（香港課程發展議會，2006，頁 11）

根據上述幼兒學習的需要，孝道義理的教育方式應從生活體驗入手。誠如中國幼兒教育學者陳鶴琴（1892-1982）所言，教育要解放幼兒的雙手與大腦，鼓勵幼兒用腦去想、用手去做，以探索活動培養主動學習的精神（陳秀雲，1999）。

陳鶴琴的信念與建構學習理（constructivism）可謂源出一轍，兩者同樣主張幼兒從做中學習，

逐漸建構知識；幼兒教師的角色是輔助者，應該運用不同策略去激發幼兒主動思考與學習，例如：提供生活實例、師生共同討論等，讓幼兒把書本知識連結生活經驗（陳淑敏， 2001）。承接這個幼兒教育的發展方向，研究學校運用三種建構學習的方法，讓幼兒明白孝道義理，它們包括說故事、課室學習環境佈置、課外家校合作延展學習。

說故事是其中一種讓幼兒明白孝道義理的建構學習方法。說故事是師生互動的活動，有助幼兒重溫和複習當中的主要概念(黃瑞琴，1993)。研究學校的教師曾為一班高班幼兒說過改編自《二十四孝》中郯子取鹿奶奉親的故事：

> 「很久以前，有一個叫郯子的小孩子，聰明乖巧，深得父母痛愛。他的雙親年邁，患了眼疾，視力退化，伸手不見五指。郯子四處奔走打聽，找到一位行醫多年的大夫。這位大夫給他一張秘方，說只要把草藥和新鮮鹿奶一同服下，便能治好眼疾。郯子辛苦取得草藥，但找不到新鮮鹿奶。怎樣才可以接近鹿群呢？郯子左思右想，終於想起鄰居牆上掛著一張鹿皮。他借用鹿皮，把它披上身體，然後在山中等待鹿群。鹿群以為披上鹿皮的郯子是同類，靠近他，於是郯子輕輕的擠取鹿奶。一會兒，鹿群四散，原來獵人來了，弓箭的目標正是郯子，郯子迅速站起來。獵人嚇了一跳，也知道郯子的孝行。」

教師說故事後，隨即引導幼兒思考郯子的行為，有些幼兒對他的為人深表讚賞，亦有些幼兒對他的處事有所保留。贊成者表示郯子甘於犯險為雙親治病，孝心與勇氣可嘉；反對者認為他取鹿奶的方法太危險，更指出倘若因而遭射殺，既令父母傷心，也使雙親頓失依靠。其中一位幼兒覺得郯子的行為微不足道，提議他應從其他範疇關懷父母，例如：努力工作以聘請更多名醫診治雙親。故事後的討論並非試圖尋求師生間對郯子行為的共識，其價值在於為幼兒提供生活例子，引起關注，讓師生共同建構孝道義理。

說故事外，利用課室學習環境，亦可深化幼兒對孝道義理的認識。根據意大利瑞吉歐學前教育的看法，倘若幼兒接受兩位教師的啓蒙，學校環境便是幼兒的「第三位教師」(Gandini, 1998)，所以課室學習環境理應充份運用，讓幼兒耳濡目染，激發互動溝通、學習。

為加深幼兒對孝道義理的認識，研究學校安排一個以孝道為主題的課室學習環境，包括三方面的佈置：張貼字句和圖畫、展示圖片和設計家庭角。首先，張貼宣揚孝道的字句，壁報貼上《二十四孝》故事的彩色圖畫（釋大恩、長安，1994）。

教師向幼兒介紹郯子、子路和黃香的孝行故事，說話和圖文結合，見圖知義，加深印象。

其次，教師向幼兒展示以《二十四孝》為主題的郵票以及一些與孝道相關的圖畫，如圖一所示：

圖一、《二十四孝》為主題的郵票

運用圖像輔助教學的示例，有助提高學習動機，並有助幼兒掌握孝道。

另外，研究學校課室的「家庭角」亦按照孝道義理而設計，並進行角色扮演活動：一些幼兒扮演父母，一些幼兒扮演子女，然後完成指定任務，例如：表達子女對父母應有的言行，摹仿子女使父母反感的言行。這個活動讓幼兒代入父母角色，親身體會子女反面行為對父母負面的影響，從中明白孝道的重要，於是如《小兒語》中「費盡千辛萬苦，分明養個仇人」這些較深奧的道理便能清楚展現。由此可見，優化學習環境加上悉心設計的活動，可以使課室變成探索孝道義理的理想場所。

課室學習以外，課外家校合作延展學習有助鞏固幼兒對孝道義理的認識。從生活體驗入手掌握孝道義理，學校需要創造更多學習空間，並善用學校以外的資源。於是研究學校舉辦一年一度的親子旅行，亦選取富有孝道色彩的元朗錦田為目的地。旅行當日，老師乘身處錦田便母橋之利，為幼兒與家長講解在這條橋發生的孝行故事。據橋側的建橋碑記所載，便母橋又稱敬母橋，其由來是鄧俊元（生卒不詳）與胞弟鄧彥元（生卒不詳）幼年喪父，母親獨力撫養成人。兩人成家立室以後，鄧彥元與母親居於泰康圍舊居，鄧俊元則遷往水頭村居住。由於兩村為錦田河所隔，母親探望孫兒極為不便。鄧俊元十分孝順，顧念母親的辛勞，乃建造石橋，連接泰康圍與水頭村，以方便母親來往兩地（科大衛等編，1986年，頁27）。這些典故，經老師娓娓道來，引發參加者感受孝道。最終，這次親子旅行成為一次富有意義的學習歷程，既可鞏固幼兒課堂所學，亦為老師、家長和幼兒提供生活實例，彼此共同建構孝道義理。

香港幼兒教育融入孝道義理的限制與建議

香港幼兒教育融入孝道義理，首先要解決老師的培訓問題。不少幼兒教師於求學階段從未涉獵童蒙讀物，亦未有認真研習傳統文獻中的孝道義理，對於推行孝道教學難免感到力不從心。因

此，師資培育可以考慮開辦傳統典籍或名篇的課程，特別選取童蒙讀物作為引子，既使教師容易消化，亦可活學活用，增強教學信心。

其次，孝道義理的選材和處理存在不少問題。孝道思想複雜，涉及眾多典籍與蒙學讀物，義理紛繁。社會學家金耀基指出傳統中國常以孝道聯繫忠君愛國的思想，塑成「移孝作忠的觀念」，由此鞏固君主專制的結構(金耀基，1978，頁 65-67）。同樣，蒙學讀物時有透現這種移孝作忠的思想，例如《千字文》提及「資父事君」(陸養濤， 1995），把對待父親和君主兩者混為一談。因此，反對讀經者批評典籍多過時觀念，認為現代人不應抱殘守缺（薛涌， 2004）。顯然，孝順父母是否等同忠君愛國，這是有待商榷的；而「孝順」本身亦頗富爭議，可否孝而不順，或者順而不孝，這也有待討論。這些基本概念、問題，必須先處理才可談實踐孝道的方法。有關議論屬於文化教育的範疇，而文化層面的認知和探討，應該也是師資培育的重要一環。

有志於推展孝道義理的幼兒教師，對文化教育如何承傳與開新？儘管孝道義理源遠流長，但並不代表陳腐僵化。反之，這些義理亙古通今，恆久彌新。教師應該切合現代幼兒的需要，把經典內容去蕪存菁，為它們賦予現代意義。最明顯的方法，莫過於把孝道抽離忠君愛國之說，學習重點聚焦於幼兒與家人相處之道，讓幼兒建構知識後，將所學孝道用於日常生活，知行合一，待人接物更見成熟。

總結

香港幼兒教育融入孝道義理，必須多方面配合才可取得成效。老師參與投入尤其重要，首先必須將傳統孝道義理與現代生活之關聯、衝突作出調適，然後為孝道賦予現代詮釋，並以生活化的方式讓幼兒建構知識，最終於日常生活實踐。這個富有意義的學習歷程，尚有賴學校、師資培育機構的專業支援協作，以及家庭與學校合作。家校合作是促進學習成效的關鍵所在，不僅學校推行孝道，父母在家亦要重視孝道，雙管齊下，才可以讓幼兒體會孝道義理，愉快和均衡的成長。

參考書目

汪受寬（1998）。《孝經譯註》。上海：上海古籍出版社。

金耀基（1978）。《從傳統到現代》。臺北：時報文化。

香港課程發展議會（2006）。《學前教育課程指引》。香港：香港教育署。

香港課程發展議會（1996）。《學校公民教育指引》。香港：香港教育署。

徐復觀（1971）。〈中國孝道思想的形成、演變，及其在歷史中的諸問題〉，載徐復觀《中國思想論集》。臺北：學生書局， 1993 年，頁 155-200 。

陳秀雲（1999）。〈陳鶴琴先生的教育思想與實踐〉，載香港婦女基金會編：《中國幼兒教育家「陳鶴琴、陶行知、張雪門教育理論及實踐」研討會論文集》。香港：聯邦出版社，頁 7-20 。

陳若蘭（2001）。《國學扎記》。香港：佛教護生會。

陳淑敏（2001）。《幼稚園建構教學：理論與實務》。台北：心理出版社。

陳鐵凡（1986）。《孝經學源流》。臺北：國立編譯館。

陸養濤（1995）。《中國古代蒙學書大觀》。上海：同濟大學出版社。

黃瑞琴（1993）。《幼兒的語文經驗》。台北：五南圖書。

蘅塘退士編（1984）。《唐詩三百首》。北京：中華書局。

科大衛、陸鴻基、吳倫霓霞編（1986）。《香港碑銘彙編（第一冊）》。香港：香港博物館。

莊俞等編（2005）。《商務國語教科書上冊》。上海：上海科學技術文獻出版社。

楊伯峻（1990）。《論語譯註》。香港：中華書局。

漢語大詞典編輯委員會編（1990）。《漢語大詞典（第四卷）（海外版）》。香港：三聯書店。

趙吉惠、郭厚安編（1989）。《中國儒學辭典（第四卷）（海外版）》。瀋陽：遼寧人民出版社。

熊承滌（1996）。《中國古代學校教材研究》。北京：人民教育出版社。

薛涌（2004）。〈思想爭鳴：走向蒙昧的文化保守主義〉，載《南方周末》，2004 年 7 月號。

霍韜晦（2004）。《兒童讀經別議》，載《法燈》，2004 年 12 月第 270 期，頁 1 。

優質教育基金（1998）。〈吳氏宗親總會泰伯紀念學校：認識中國文化 — 兒童誦讀經典文學計劃〉（計劃編號 1998/3897）。

釋大恩、長安（1994）。《二十四孝果報圖》。成都：成都文殊院。

Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - advanced reflections* (second edition) (pp. 161-178). Greenwich, CT: Ablex.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

台灣地區國民小學教師實施學校本位課程之態度探究

Survey on primary school teachers' attitudes to the implementation of school-based curriculum development

郭俊呈
國立屏東教育大學教育行政所

湯維玲
國立屏東教育大學教育學系

摘要

本文旨在探討台灣地區國民小學教師面對學校本位課程發展，所採取的因應態度。透過文件分析與問卷調查法蒐集與分析資料，探討發展學校本位課程時，重要課程實施層面、觀注點與層次，並依據理論發展調查問卷。問卷調查以自編的「學校本位課程發展現況調查問卷」為研究工具，從全國公立小學分層隨機抽樣124所的1222位國民小學教師為研究對象，並於2005年10月施測，回收850份有效樣本，以統計套裝軟體SPSS for Windows 10.0 進行資料的 t 考驗與單一子 ANOVA 分析。本文依據調查研究結果，做成以下結論：

一、 大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展；

二、 小學男性、科任、兼行政職、參與課程發展委員會之教師，這四類教師易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略；

三、 學校規模方面，大型學校的小學教師較易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略；

四、 現有教師員額編制與教學時數不足，對自編教材仍有分歧意見。

本文也依據研究結論，提出具體之建議。

關鍵詞

九年一貫課程，學校本位課程發展，國民小學教師，課程實施，因應策略

Abstract

This study investigates teachers' attitudes on the implementation of School-based Curriculum Development (SBCD) among primary school teachers in Taiwan.

A literature review and a questionnaire survey were utilized for data collection and analysis. The literature review encompassed the dimensions, concern, and levels of SBCD. The survey instrument, "The Status of School-based Curriculum Development Scales" according to the literature review' results, was developed by the researchers. The investigated subjects, 1222 teachers, were selected randomly from 124 public primary schools throughout the country. The survey was implemented on October 2005. The 850 primary teachers' data were analyzed by SPSS for Windows 10.0 using descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA.

The major findings are as follows:

1. Most primary school teachers have positive disciplining attitude on the reactionary strategies on SBCD;
2. Male, regular course teachers, combined other administrative position teachers and teachers participating in curriculum development council have positive attitude on the reactionary strategies on SBCD;
3. Teachers of large school have positive attitude on the reactionary strategies on SBCD;
4. There are not enough teachers and teaching hours for SBCD. The opinions about SBCD materials designed by teachers are diverse.

Some suggestions are provided in this article.

Keywords

Grade 1-9 curriculum, school-based curriculum development, primary school teachers, curriculum implementation, reactionary strategies

前言

台灣中央教育當局「教育部」(Ministry of Education)自2001年實施國民教育階段「九年一貫課程」(Grade 1-9 Curriculum)，迄今已逾五年。回顧此波課程改革的進程，教育部在進行此項重大議題時，深受民間四一零教改運動與行政院教育改革審議委員會所提出之「教育改革總諮議報告書」影響。「教育鬆綁」成為此波改革的精神象徵，而課程改革即是落實改革的主要重心，具體展現的成果是教育部積極推動由下而上的草根模式(grassroots model)課程改革，更使學校重新思考學校本位課程發展（school-based curriculum development）的定位與推行。然而學校本位課程發展的精神、特色、理念與作法之本質為何？對於處於第一線從事學校本位課程發展的教師而言，能否真正了解這些概念並且確實實踐，將成為此波課程改革成功與否的關鍵所在，因此教師對於學校本位課程發展的認知、情感與行動，已成為此波課程改革所關注的重點，尤其學校本位課程具體的課程實施(curriculum practice)層面、關注的焦點與層次，是否能為小學教師所了解，並且也能採取積極參與的態度，這是研究者關心的焦點。

故而，本文主要目的即是探究台灣地區國民小學教師面對學校本位課程發展此一課程改革，所採取之因應策略。首先論述學校本位課程發展

有關課程實施層面、關注的焦點與層次之概念；其次，以實證研究調查台灣地區小學教師實施學校本位課程時之因應策略；最後，提出結論與建議，期許本文在台灣地區學校本位課程發展之研究上，能略盡綿薄之力。

課程實施之概念分析

研究者從調查研究中了解：台灣地區小學教師，出現所謂課程改革「知」與「行」上的落差，大多與其課程改革的態度有關（郭俊呈，2005；郭俊呈、湯維玲，2005）。因此當小學教師面對實施學校本位課程時，他們所採取的因應態度為何，乃是本文關注的焦點。由於「態度」是指個體對人、對事、對週遭的世界所持有的恆久性與一致性的傾向，由認知、情感、行動三個成分所組成；具體言之，情感是對態度對象的喜愛程度，認知是對態度對象的看法及信念，而行動則是對態度對象的行為傾向（張春興，1994），本文僅針對態度的行動層面進行探討。最重要的是，課程實施並非單純的一種概念，必須對此概念清楚分析，方能邁入成功的課程實施。以下就課程實施的層面、關注階段與層次三方面，剖析學校本位課程實施時，需要考慮的多種面向，作為發展實證調查問卷之依據。

1. 課程實施的層面

課程實施分為五個不同廣度或深度的層面，從單純的教材改變，逐漸擴展至組織的改變，影響實踐者之角色或行為，進而形成知識和理解，最後能有深度的價值內化等，一一臚列如下（黃政傑，1991）：

(1) 教材的改變：第一個層面即是革新教師傳授或學生學習之教材內容，包括改變內容的範圍、順序，傳授的媒介如文字、語言、視聽器材等；有時也設計了測驗或其他評鑑工具，藉以了解學生學習狀況。

(2) 組織的改變：第二個層面的組織改變，包含了學生分班分組的安排、空間與時間的安排、人員的分配，以及新教材的供應。這個層面和教材層面，僅著重於使用者在互動情境的變化。因此，這是課程改革比較容易實施的層面。

(3) 角色或行為的改變：第三個層面的課程實施不只要求教材改變、組織改變，同時也要求人的行為或角色改變。例如：新課程的實施常常包括新的教學方式、新的教學任務（如課程設計與發展）、新的角色關係（教師與學生、教師與教師，教師與其他學校行政人員），這些新的角色或行為獲得改變，新課程才算是實施了。

(4) 知識和理解：這是指課程的實施者認識了課程的各種成分，如它所隱含或明示的哲學與價值，它的基本假定、目標、教材、實施策略、角色關係等。

(5) 價值內化：第五個層面是使用者「重視」且「致力」於執行課程的各組成因素。評鑑此一層面，是以課程的各組成因素為主，而非課程整體為主。

2. 課程實施的關注階段

除了從課程實施的層次分析實施的廣度與深度之外，也可從關注點來了解人員投入的狀態。「關注本位的採用模式」(Concern-based adoption model) 提供了課程實施一項新的思維方向，因為僅有校內教育人員本身，並不足以協助學校獲得成功的課程實施，有必要

透過校外課程改革推動者之協助，促成課程革新方案的達成（蔡清田，2002）。「關注階段」可以用來追蹤教師在實施新課程時，教師關注的焦點與焦點的變化，以便適時讓課程改革推動者或是學者專家提供相對應的實施策略，或提供提升教師專業自主的措施。教師在課程實施時所處之關注階段具體內容，詳見表 1 。

表 1 、課程實施的關注階段

階段 0 （低度關注）	很少關心或投入參與學校課程革新方案。
階段 1 （資訊）	有興趣了解課程革新的資訊、實質特點與含意，但參與者尚未關注自己與課程革新的關係。
階段 2 （個人）	個人尚未肯定課程革新對自己的要求，也不確定自己在課程革新過程中所要扮演的角色。但是，已經開始焦慮必須付出的個人成本，與分析其在整個學校組織中的角色，並考慮實施新方案後，需要作出的決定和與現存結構之間可能的衝突等。
階段 3 （管理）	主要關注焦點在實施課程革新方案的過程、任務與所需的新行為，以及了解如何使用資訊和資源的最佳方法。關注議題為效率、組織、管理、時間表及後勤需求。
階段 4 （後果）	關注課程革新方案對學生所造成的衝擊與影響，而關注主題置於課程方案對學生的適切性、能力及表現等成果的評鑑與改進等。
階段 5 （合作）	實施課程革新方案時，教師與他人的合作協調成為關注焦點，並考慮學生利益，改進實施策略。
階段 6 （再關注）	探討課程革新方案帶來的優點，並關注主要改變的可能性，考慮由更有利的另類變通方案取代的可能性。個人對另類變通課程革新方案有明確的想法與建議主張。

資料來源：修改自蔡清田（2002：176）

3. 課程實施的層次

課程的實施不是全有全無的現象，在有無之間，可劃分出許多層次，根據 Hall 和 Loucks 所訂定的八個層次分別是「未使用」、「定向」、「準備」、「機械地使用」、「例行化」、「精緻化」、「統整」與「更新」（蔡清田，2002；郭俊呈，2005；黃政傑，1991），經過統整與進一步界定後的概念，詳見表 2 。從表 2 中的陳述能分析教師在課程實施層次上的落點，來考量教師實施的使用層次。

表 2 、課程實施層次

課程實施層次	作　法	至下一層次起始點
未使用層次	教師對於新興課程及教材不具任何知覺，且僅依據現有教材進行教學，完全不接觸新興課程及教材。	採取行動，以獲取課程改革的資料。
定向層次	教師對於新興課程及教材有所知覺，並對相關資訊進行了解。	決定採用新課程，建立實施時間表。
準備層次	教師對於新興課程及教材能有所知覺，且能了解，更能針對課程與教材的使用及教學進行準備。	依使用者的需求使用課程，必要時加以改變。

機械性使用層次	教師對於新興課程及教材之課程目標、教學目標與教材的使用原則，能知悉其目的並能熟練使用，但對於課程的實施結果並無反省檢討。	建立例行式的使用形式。
例行化層次	教師對於新興課程及教材能逐步熟練，且將課程與教材的使用視為自然，或是將課程與教材的實施轉換為習慣的層次。	依據正式或非正式評鑑，改進課程，以增進效果。
精緻化層次	教師對於新興課程及教材，能依學生的需要或依課程評量後的結果，進行反省檢討，並進行修正或加以變化，以增加學生的學習效果。	與同事協調合作並進行改變。
統整層次	教師對於新興課程及教材實施前後，能針對課程的同質性或重疊性進行統整。透過課程實施者相互討論及統整彼此的意見，使課程與教材的實施能更符合課程目標、學生的學習需求，並對學生的學習需求形成最大的影響。	開始探討革新的變通方案或主要修正方向。
更新層次	教師設計新興課程及教材，能依據課程目標、學生的需要、課程評鑑後的結果，進行反省及討論，並將討論結果反應在較不足之處，且進行大幅度的調整與改變。	

資料來源：研究者修訂自黃政傑（1991）與蔡清田（2002）

綜上所述，研究者在本文中透過課程實施層面、關注階段與課程實施層次，形成一個三維的立體圖形（詳見圖1），針對小學教師的學校本位課程發展態度進行分析，探究小學教師在此一立體圖形中對於課程發展之理念、目的、特色、範圍，以及課程實施各層面的因應策略，據此作為編製研究工具之參考依據。

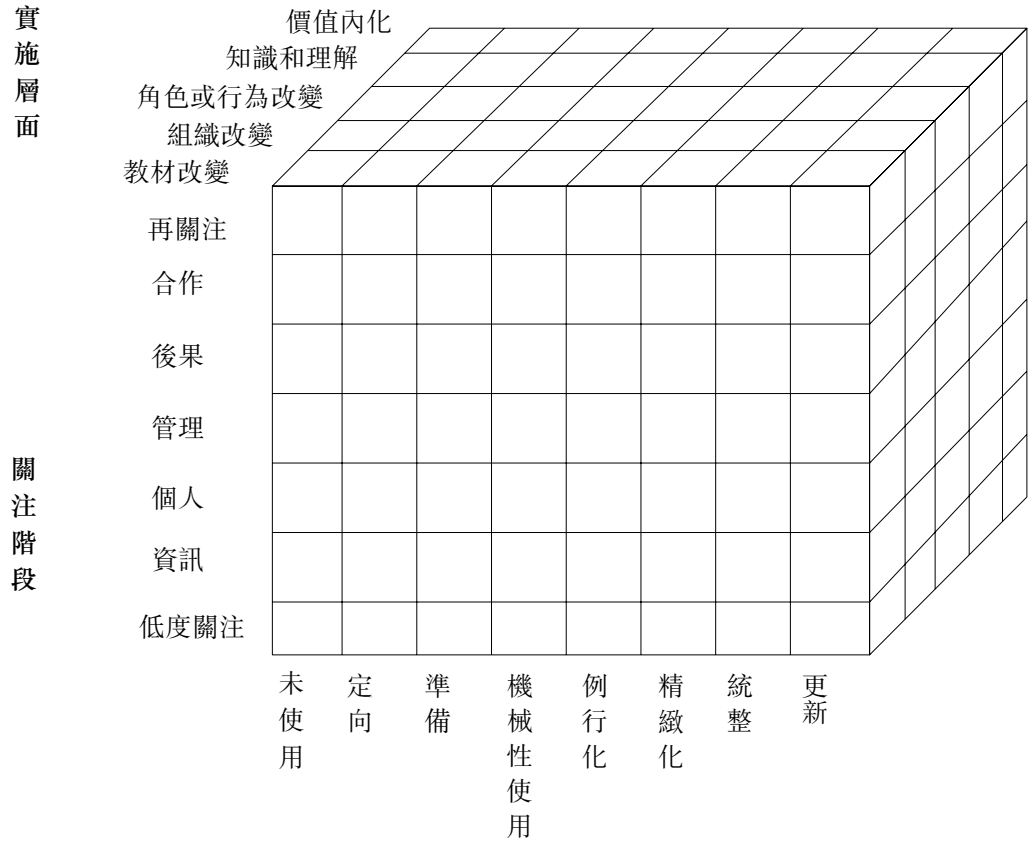


圖 1 、學校本位課程實施概念圖

資料來源：筆者修改自黃政傑 (1991)、蔡清田 (2002)

學校本位課程實施之調查研究

為使上述概念具體轉化驗證，研究者於 2005 年 10 月著手台灣地區小學教師對學校本位課程發展因應策略之調查研究。此調查樣本的選取，以學校所在區域與學校規模，分層隨機抽樣擇取124所之1222位國小教師，施以研究者自編之「學校本位課程發展現況調查問卷」進行調查。以性別、最高學歷、年齡、教學年資、任教職務、目前任教年級、曾經任教年級、兼行政職與否、參與課程發展委員會與否、學校規模、學校所在地，以及學校所在區域等十二項背景變項，透過獨立性樣本t考驗與單因子變異數分析等統計方法，以及一題開放性問題，進行研究結果分析，茲將結果敘述如下。

1. 調查問卷量化結果分析

整體而言，大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展。本文僅針對背景變項和環境變項統計上具有顯著差異的部份和開放性問題結果，簡要分析如下：

(1) 就不同教師背景變項而言

i) 不同性別的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。男性教師比女性教師更趨於使用正向積極的因應策略，來面對學校本位課程的實施。進一步分析後發現：男性教師傾向採取課程實施層次中的「更新」、「機械性使用」與「定向」的因應策略，也會對現行課程進

行檢討，並尋找另類變通方案或修正方案。由此可知：在「更新」、「機械性使用」與「定向」三個層次上，男性教師較女性教師更清楚地了解學校本位課程發展的意涵，投入推動與更新學校本位課程。

表 3、男女教師在學校本位課程發展因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	性別	人數	平均數	標準差	t 值
投入教學（18）	男	267	55.37	6.456	2.258*
	女	434	54.21	6.707	
更新（6）	男	267	18.27	2.248	2.824*
	女	434	17.76	2.344	
消極性應對（26）	男	267	78.39	9.096	2.518*
	女	434	76.59	9.259	
定向（8）	男	267	24.17	2.941	2.230*
	女	434	23.65	3.078	
機械的使用（6）	男	267	17.45	2.941	3.338*
	女	434	16.68	2.966	
因應策略（52）	男	267	155.90	17.338	2.787*
	女	434	152.11	17.566	

N=701　*p<.05

ii) 不同任教職務的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。研究結果顯示：在「機械性使用」、「準備」與「定向」三個層次上，科任教師比級任教師更易採取這三個因應策略；意即科任教師在這三個層次上，更瞭解學校本位課程的發展，並能充分準備與因應。

表 4、不同任教職務教師在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	組別	人數	平均數	標準差	t 值
消極性應對（26）	級任教師	461	76.60	9.526	-2.722*
	科任教師	240	78.59	8.506	
定向（8）	級任教師	461	23.67	3.070	-2.173*
	科任教師	240	24.19	2.942	
準備（6）	級任教師	461	18.32	2.302	-2.033*
	科任教師	240	18.69	2.229	
機械的使用（6）	級任教師	461	16.73	3.076	-3.043*
	科任教師	240	17.45	2.724	
因應策略（52）	級任教師	461	152.42	18.298	-2.376*
	科任教師	240	155.73	15.870	

N=701　*p<.05

iii) 兼行政職的小學教師在學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。兼行政職之教師，在「更新」、「統整」、「例行化」、「機械性使用」與「定向」等層面上，傾向使用正向積極的因應策略。意即有兼行政職教師較沒有兼行政職教師，較易瞭解學校本位課程發展，也會採用新的教學內容、教學方法，進行通盤檢討或尋找另類變通方案或修正方案。

表 5、教師兼行政職與否在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	兼行政職與否	人數	平均數	標準差	t 值
投入教學（18）	是	348	55.28	6.260	2.494*
	否	353	54.03	6.933	
統整（6）	是	348	18.55	2.253	2.068*
	否	353	18.18	2.550	
更新（6）	是	348	18.23	2.233	3.126*
	否	353	17.69	2.374	
消極性應對（26）	是	348	78.37	8.699	3.139*
	否	353	76.20	9.620	
定向（8）	是	348	24.14	2.860	2.552*
	否	353	23.56	3.175	
機械的使用（6）	是	348	17.41	2.797	3.920*
	否	353	16.54	3.088	
例行化（6）	是	348	18.21	2.434	2.068*
	否	353	17.82	2.605	
因應策略（52）	是	348	155.53	16.688	2.964*
	否	353	151.61	18.202	

N=701 *p<.05

iv) 參與課程發展委員會者對學校本位課程發展的因應策略態度上，具有顯著差異性。參與課程發展委員會之教師，較未參與課程發展委員會之教師，在「機械性使用」與「定向」層面上，更趨瞭解學校本位課程發展，對於新興課程及教材之課程目標、教學目標與教材的使用原則，能知悉其目的並熟練使用。

表 6、教師參與課程發展委員會與否在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	參與課程發展委員會與否	個數	平均數	標準差	t 值
消極性應對（26）	是	368	77.94	9.119	2.000*
	否	333	76.55	9.315	
定向（8）	是	368	24.15	3.040	2.784*
	否	333	23.51	2.999	
機械的使用（6）	是	368	17.20	2.885	2.125*
	否	333	16.72	3.061	
因應策略（52）	是	368	154.83	17.818	2.017*
	否	333	152.15	17.197	

N=701 * p<.05

(2) 就不同學校環境變項而言

不同學校規模之小學教師在學校本位課程發展因應策略問卷的得分，有顯著差異。在「更新」、「統整」、「精緻化」、「例行化」、「機械性使用」、「準備」與「定向」層面上，學校規模為25班以上之小學教師，對於學校本位課程發展的態度，比13-24班之小學教師易採取正向積極的因應策略。大型學校教師較清楚瞭解新教學內容與方法，會準備課程發展工作，亦能通盤檢討修正，或尋找其他變通方案。

表 7 、不同學校規模之國民小學教師在學校本位課程發展的因應策略問卷上反應具顯著性摘要表

層面（題數）	組別	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
投入教學（18）	12 班以下	116	55.26	6.032	8.302*	1>2 3>2
	13-24 班	243	53.27	7.802		
	25 班以上	342	55.43	5.720		
精緻化（6）	12 班以下	116	18.57	2.090	6.010*	1>2 3>2
	13-24 班	243	17.92	2.726		
	25 班以上	342	18.55	2.055		
統整（6）	12 班以下	116	18.50	2.189	9.510*	1>2 3>2
	13-24 班	243	17.83	2.805		
	25 班以上	342	18.69	2.106		
更新（6）	12 班以下	116	18.19	2.272	6.717*	1>2 3>2
	13-24 班	243	17.52	2.621		
	25 班以上	342	18.19	2.054		
消極性應對(26)	12 班以下	116	77.45	8.485	8.389*	3>2
	13-24 班	243	75.41	10.893		
	25 班以上	342	78.55	7.898		
定向（8）	12 班以下	116	24.03	2.969	7.349*	3>2
	13-24 班	243	23.26	3.513		
	25 班以上	342	24.20	2.605		
準備（6）	12 班以下	116	18.36	2.136	6.302*	3>2
	13-24 班	243	18.07	2.616		
	25 班以上	342	18.74	2.028		
機械的使用（6）	12 班以下	116	17.14	2.904	5.151*	3>2
	13-24 班	243	16.49	3.103		
	25 班以上	342	17.27	2.873		
例行化（6）	12 班以下	116	17.91	2.037	6.208*	3>2
	13-24 班	243	17.60	3.002		
	25 班以上	342	18.34	2.257		
因應策略（52）	12 班以下	116	154.23	16.361	7.124*	3>2
	13-24 班	243	150.22	20.960		
	25 班以上	342	155.70	14.784		

N=701 *p<.05

2．小學教師對學校本位課程的疑義與意見

針對開放性問題，歸納研究對象所提出之疑義與意見：質疑之處在於學校本位課程的教學時數是否足夠、教學與教材是否需要年年更新，以及教師需要自編教材與否這三類；提出的意見則有四方面：（1）教師支持應自編教材，可隨時調整課程需求，（2）有些學校的學校本位課程流於形式，（3）教學時數不足，也有教師反映教學時間有限，教師疲於奔命，以及（4）教師編制員額不足等。

結論與建議

研究者針對上述研究結果，提出以下之結論與建議：

1．結論

（1）大多數小學教師以正向積極的因應策略，面對學校本位課程發展；尤以小學男性、科任、兼行政職、參與課程發展委員會之教師，這四類教師更易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略。

男性、科任、兼行政職或參與課程發展委員會之教師較了解課程改革資訊，也知悉熟練使用新興課程與方法。其中，男性教師、兼行政職這兩類教師，對新的教學內容與方法，較能通盤檢討，提出修正或另類變通方案。

（2）大型學校的小學教師較易採取正向積極的學校本位課程發展因應策略。

學校規模為25班以上的教師較能針對學校本位課程之實施，能否符應課程目標與學生的學習需求，進行反省及討論，並對實施不足處，進行大幅度的調整及改變。

（3）小學教師認為現有教師員額編制與教學時數不足，對自編教材仍有分歧意見。

從開放式問題結果得知：教師員額編制不足，易在實施學校本位課程時，造成教師教學負擔；也有教學時數分配不足的窘境，影響學校本位課程發展的品質；也有教師主張應自編學校本位課程之教材，方能彈性調整課程內容。但是對於自編或採取現有教材，教師的看法仍有分歧。

2．建議

（1）鼓勵教師多參與課程行政事務，了解學校本位課程發展的概念，方能具體落實。

曾參與課程發展委員會、兼行政職之教師，其態度較為積極，代表這兩類參與行政事務之教師，顯現對學校本位課程有較正面積極的因應策略。因此應多鼓勵教師參與課程行政事務，使其了解學校本位課程發展之精神、目的、理念、程序與範圍後，妥適將概念轉為具體可行之辦法。

（2）學校應給予充裕的人力資源，減輕教師教學負擔，以順利發展學校本位課程。

由於推動學校本位課程時，曾參與課程發展委員會者、兼行政職者、科任教師、以及男性教師，這四類教師的態度較為積極，再對照小學教師的開放意見，成因或許與這四類人員的行政參與度高、教學科目較單一、時間較為彈性等有關聯。又學校規模為25班以上的教師，人力資源較能遊刃有餘，更易有正向的回應。

因此，小學若能增加教學人力與資源，減輕教師課堂教學的負擔，將使學校本位課程的實施更為順利。具體而言，教師員額編制從一個班級配置1.5位教師，提升至 2 位教師，就有充裕的人力發展課程；再者，實施統整課程或協同教學，有益於教學時數的彈性運用；或者將學校本位課程、七大學習領域課程與六大議題，予以統整規劃，減少重覆性與外加的負擔，視需要自編或採用教材，經過整合後的課程，應較能應付學校師生的需求。

(3) 學校本位課程實施的內涵與範圍，具有多角度的分析面，學校人員應有基本認識，方能採取適當之改進方案。

從圖 1 學校本位課程的實施層面、關注點與層次交錯而成的分析面向，可供學校人員了解學校本位課程實施之架構與成效，對於未盡完善之處也有評鑑的依據，再發展適當之改進方案。

(4) 教育行政機關與學校須針對個殊性在政策與執行上妥適規劃，並逐步建立完善推行學校本位課程的配套措施。

在相關研究探討，所獲得的寶貴意見，例如：鄧靜蘭(2003)所提的研究結果：「政府在推行學校本位課程發展這一政策時，將其置於全國相同的普遍原則之下，並未考慮原住民學校的個殊性」。因此，教育部對於學校本位課程發展的政策與執行，宜妥適規劃其進程與執行要點。筆者認為此思考向度，可成為香港地區，相關教學機構在進行學校本位課程發展上，可納入考量的因素。例如：輔導學校成立課程發展委員會的組織、編訂課程發展委員會的功能與工作要項、考量各地區教育文化上的個殊性與差異性，以及籌設因應學校本位課程發展所需參與之教師研習營，並逐步建立完善配套措施，又如：妥適規劃行政支援、實施學生家長的宣導說明、加強規劃教學過程與課程連結及落實行政支援與課程視導，以使學校在推行學校本位課程發展時，能有更具體的政策依歸及執行準則，進而達成學校本位課程發展的理念，並提升教師教學的品質。

參考文獻

郭俊呈（2005）。〈國民小學教師對於學校本位課程發展的知覺程度與因應策略之研究〉。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文（未出版）。

郭俊呈、湯維玲(2005)。〈探究國民小學教師對課程改革之因應策略~台灣地區學校本位課程發展調查研究〉。香港教育學院：「全球化中的教育研究、政策與實踐」亞太教育研究會國際研討會。2006年11月28-30日。

張春興（1994）。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。台北：東華。

黃政傑（1991）。《課程設計》。台北：東華。

黃政傑（1999）。《課程改革》(第三版)。台北：漢文。

蔡清田（2002）。《學校整體課程經營 - 學校課程發展的永續經營》。台北：五南。

鄧靜蘭（2003）。〈學校本位課程發展的省思 ~ 以一所原住民小學為例〉。國立南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版。

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

台灣地區中小學教師進修的現況、運作方式與未來發展

The current situations, operations and future developments of in-service education of secondary and elementary school teachers in Taiwan

閻自安

國立台北藝術大學師資培育中心

摘要

社會變遷快速，諸多教育改革措施已對教師造成壓力，為因應環境的變革，教師持續不斷地進修與專業成長，將是當前提升教育品質的重要課題之一。

過去台灣教師進修來自於師範院校與省市教師研習單位，現今隨著一般大學師資培育中心的設置、縣市教師研習單位的成立、線上 e 化教師進修系統的架設、學校本位進修的倡導、社教機構與文教團體的參與，進修管道已更加多元化。但是如何做好需求評估、規劃不同程度的進修課程、建立教學輔導系統、以及做好品質控管的工作，將是日後亟需思考的議題。

本文旨在探討現有台灣地區中小學教師參與進修的現況、問題、運作方式與管道，檢討教師進修的功能，提出未來的發展建議供教育主管機關與學校規劃時參考。

關鍵字

教師在職進修，教師專業發展，台灣中小學教師

Abstract

This paper explores the in-service education of secondary and elementary school teachers in Taiwan. First of all, I will describe the current situations of initial teacher education and in-service teacher education. Secondly, I explore the operational systems and official channels of in-service teacher education, as well as review the functions of in-service teacher education according to need assessment, professional evaluation, teaching coaching, school-based teacher training and quality assurance. Finally, I explore the future developments of in-service teacher education in Taiwan, and submit the suggestions for educational administrative institutions and schools.

Keywords

in-service teacher education, teacher professional development, secondary and elementary school teacher in Taiwan

前言

在台灣，社會變遷急遽，諸多教育改革措施像是多元入學、九年一貫課程、學校本位課程、學校社區化、友善校園、優質學校、品格教育、教師評鑑與分級等，對教育工作者已形成嚴峻的挑戰，如何因應環境的變革以發揮專業知能，似乎已是刻不容緩的要務。

過去教師專業知能的養成主要來自於師範院校的職前培育課程與省市層級教師研習中心的進修課程，現今隨著一般大學教育學程的設置、縣市層級教師進修單位的成立、學校本位進修觀念的引導、社會專業學術團體的參與、線上遠距進修課程的風行（利用網路部落格 blog 進行社群互動）、以及終身教育理念的提倡，教師在職進修的管道已更加多元化與在地化。雖然教師進修的形式已多元化，但是「多元」不代表「卓越」，教師進修的問題像是課程太過於理論與理想化（王秋絨， 1987）、重文憑而輕教學知能提升（林振春， 1987）、方式停留在「講」而少「實作」的階段（黃炳煌， 1996）、部分教師進修意願不高、以及流於功利傾向而窄化為學位追求（潘文忠， 1998）等，仍然對教師進修功能的發揮造成許多負面的影響。因此，如何從現有的進修機制與運作模式中，找出關鍵的阻力與助力，發展與規劃成適切而可行的進修制度，將是未來教師進修所迫切需要克服的難題。

本文主要著眼於台灣地區教師進修的運作機制，探討師資職前養成教育與在職進修教育的現況、教師進修的運作方式與管道、教師進修的功能檢討與未來發展，期待提出可行的建議，供學校規劃教師在職進修課程時參考。

師資養成與在職進修的現況

教育是國家發展的重要基礎，而優良師資更是落實學校教育以及帶好每位學生的重要關鍵。優良師資是培養出來的，從大學時期的甄選與培育、畢業後的實習與檢定、一直到在職期間的進修與換證等，都必須經得起嚴格的稽核把關與品質控管，才能確保師資素質維持卓越水準。茲將師資養成與在職進修的現況說明如下：

1. 師資養成的現況

師資培育法自 1994 年 2 月 7 日公布施行後，經歷 10 次修正，至 2005 年 12 月 28 日修正公布全文 26 條，內容產生重大變革。茲就其較重要的特色說明如下（吳清山， 2003；邱垂堂，2003；教育部，2003a，2003b，2005；楊深坑，2002；熊瑞梅、紀金山，2002；賴清標， 2003）：

(1) **師資培育機構、類科與課程**

師資培育機構包括：師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學；其主要類科包括：中等學校、國民小學、幼稚園、特殊教育學校、中小學師資類科；其職前教育課程包括：普通課程、專門課程、教育專業課程與教育實習課程；其中專門課程授權各校自定，教育專業課程由審議委員會審議。

(2) **修業四年、實習半年與自費為主**

修習者含其本系之修業期限以四年為原則（師資培育相關學系學生一年級即可修習；但師資培育中心之大學學生需二年級以上方可修讀），並另加教育實習課程半年（繳交四學分費用）。此外，師

資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施，公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務。

(3) 職前教育證明書與教師資格檢定

修畢師資職前教育課程且成績及格者發給證明書(初檢)，並參加教師資格檢定考(複檢)，通過後由中央主管機關發給教師證書。教師資格檢定以筆試（測驗題與非測驗題兩類）行之，每年辦理一次為原則（4月初）；筆試科目包括共同科目兩科（中國語文能力測驗、教育原理與制度）、專業科目兩科(中等學校：青少年發展與輔導、中等學校課程與教學；其餘階段類推之)(教育研究院籌備處，2004）。

(4) 實習就業輔導單位與中小學實習責任

師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。主管機關對於辦理教育實習的機構(中小學或幼稚園)，應該編列預算補助其經費，使實習工作更能有效地落實。

(5) 提供教師多元的進修管道

主管機關為提供中小學與幼稚園教師多元進修管道，可單獨或聯合設立教師進修機構、協調或委託師資培育之大學開設各類型教師進修課程（該大學得設專責單位，辦理教師在職進修）、或經主管機關認可之社會教育機構或法人開辦各種教師進修課程。

由上述分析可知，台灣中小學師資培育已由過去「師範院校一元培育、公費為主、分流培育、實習一年、有實習津貼、成績審查、師範院校進修」，轉變為「多元培育、自費為主、實習半年、無實習津貼且需繳交實習費用、需參加國家檢定考試、師資培育大學提供教師進修課程」。因此，職前教育階段，師資的養成已更加多元化，而提供教師進修的機構除了傳統師範院校外，也增加設有師資培育中心的大學。

2. 在職進修的現況

依據教師法規定，教師進修屬於教師的權利與義務，從中央到地方都有義務提供教師進修研習與學術交流的機會，而教師則有從事與教學相關研究與進修的義務。茲將教師進修的法令規章與學校教師進修的問題說明如下：

(1) 法令制度的規範

根據教師法與教師進修研究獎勵辦法，教師進修的權利、義務、專責單位、經費保障、類型、時間、獎勵與服務義務等都有明文規範。茲將其相關的規範說明如下（教育部，2004，2006）：

i. 進修的權利與義務：根據教師法第16條第3款與第17條第5款之規定，教師有「參加在職進修、研究及學術交流活動」之權利、以及「從事與教學有關研究、進修」之義務。

ii. 進修的專責單位：根據教師法第21條規定，各級主管教育行政機關及學校得視實際需要，設立進修研究機構或單位。

iii. 進修的保障與經費開支：根據教師法第23條規定，教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算開支。

iv. 進修的類型：根據教師進修獎勵辦法第 4 條規定，教師進修分為全時進

修、部分辦公時間進修、休假進修與公餘進修等四類。簡略說明如下：

(i) 全時進修：是指學校或機關基於教學或業務需要，主動薦送或指派教師參加進修，在一定期間內，保留其職位與薪金。

(ii) 部分辦公時間進修：是指學校或機關基於教學或業務需要，主動薦送、指派或同意教師，利用課餘上班時間參加進修。

(iii) 休假進修：是指公立專科以上學校依規定核准教師休假而從事學術性進修、研究。

(iv) 公餘進修：是指學校基於教學或業務需要，主動薦送、指派或同意教師，利用假期、週末或夜間參加進修。

v. 進修的時間：根據教師進修獎勵辦法第 5 條規定，全時進修給予公假；部分辦公時間進修，每人每週公假時數最高以八小時為限；休假進修限於專科以上教授（七年休假進修一年）。

vi. 進修的獎勵：根據教師進修獎勵辦法第7條規定，獎勵教師進修的方式包括(1) 補助進修費用；(2) 向機關、機構或團體申請補助；(3) 改敘薪級（碩士學位晉四級）；(4) 協助進修成果出版、發表或推廣；(5) 列為聘任之參考；(6) 列為校長、主任遴選之資績評分條件；(7) 進修成果經採行後，對教學或學校業務有貢獻者，該給獎金、頒獎章或推薦參加機關舉辦之表揚活動。

vii. 進修的服務義務：根據教師進修獎勵辦法第12條規定，教師帶職帶薪全時進修者，其服務義務期間為帶職帶薪期間之二倍；留職停薪全時進修者，其服務義務期間為留職停薪之相同時間。教師履行服務義務期限屆滿前，不得辭聘、調任或再申請進修。

綜合上述分析可知：教師進修既是教師的權利也是義務，中央、地方與學校等主管機關需為此設立專屬進修單位、以及編列相關進修經費，為了獎勵教師進修，除了提供經費補助外，也提供各種多元的進修類型與時間給教師選擇。

(2) 教師進修的問題

雖然法令規章確立了教師進修的權利與義務，但是制度的實施仍然潛藏著許多待克服的難題。茲就學者專家的看法，歸納整理出當前教師進修遭遇的問題與困境說明如下（何文慶，2004；陳煜清，2004；黃炳煌，1996；潘文忠，1998；蔡靜芳、高薰芳，1998；鄭東瀛，1996；顧瑜君，2002）：

i. 進修意願問題

教師進修意願不高的原因來自於(1) 工作過度保障：教師工作屬於鐵飯碗，不管教學適任與否，只要不被解聘或減薪，累積年資就會晉級，進修壓力不高，動機自然不高；(2) 未重視專業成長：教師參加進修研習活動，常為了獲得形式上的獎勵，而在進修的過程中，但求輕鬆過關，忽略專業成長的宗旨；(3) 習慣於被動：因進修課程非教師主動關心的議題，導致教師扮演著被動聽講的角色，完全置身事外，無法全心投入。

ii. 進修目的問題

教師進修本應著眼於終身學習與成長，但是由於各種獎勵措施偏向「加薪晉級、退休較有利、考主任校長可加分」等功利目的，導致能晉級提敘的長期學位進修或學分班趨之若鶩，短期研習活動則未必心動。因此，功利導向的教師進修活動往往窄化為學位追求，忽視真正的專業成長目的。

iii. 進修時間問題

目前除暑期學位進修與短期研習活動外，許多於學期中辦理的研習課程，都因為請假與代課的問題導致參與研習活動的機會受到限制；此外，這幾年因財政負擔沈重，編列研習代課的費用往往不敷使用，若無法將研習課程安排於暑假，則進修的機會相對受到排擠。

iv. 進修課程問題

教師在職進修課程長期以來由教師研習單位與師範院校辦理，計畫內容係依主管的想法與教授的專長協商而成，課程內容偏重教育理論的進修，而忽略教學實際問題的解決。因此，教師參加在職進修回來後，往往感到「理論無用」與「內容乏味」。

v. 進修方式問題

教師進修方式大多由教育主管當局決定，採用「由上而下的模式」，方式仍停留在「講」的階段，很少進入「問」與「實作」的階段，偏重「官辦」、「大學本位」、「專業科目」、「部份時間制」的進修，而較少「民辦」、「學校本位」、「專門科目」、「全部時間制」的進修，所以常見「免費且被迫」而非「付費且自願」的現象。

vi. 研究能力問題

教師雖然可以透過許多進修課程獲得專業知能，但是由於師資養成階段並未強調研究能力的培養，而在職進修也未普遍加強教師研究能力的訓練，致使教師在教學上遇到問題時，因為缺乏獨立研究的能力，而無法自主解決問題。

vii. 進修結果運用問題

教師進修的成果想要統整於實際的教學情境中，產生「相加相乘」的效果，需經過持續地理性溝通與腦力激盪，但是由於教師們各自參與進修，且斷斷續續、零零碎碎，不易藉由團隊討論與分享的機會，形成有系統的知能，自然在結果的運用上，較不易彰顯成效。

綜合上述師資養成與在職進修的現況可知：台灣的師資培育已從過去一元培育轉變為多元培育，師資培育機構除了培育師資外，亦擔負起教師在職進修的工作。雖然相關進修法令已有明文規範，對於進修權利的保障更加完備，但是在實行上仍然存有改善的空間，如何激勵意願、促進專業成長、調整適當時間、兼顧理論與實務、採用多元方式與善於整合研習成果，將是未來需要克服的議題。

教師進修的運作方式與管道

除了師範院校與師資培育大學可提供教師在職進修的機會外，省市教育主管機關設有教師研習中心、縣市則有教師進修的承辦業務課與區域管理中心、中央則有全國教師在職進修網等。茲將台灣地區目前教師進修的運作方式與管道說明如下：

1. 教師進修的運作方式

為深入瞭解教師進修的運作方式，茲將教師進修常運用到的 e 化進修系統與進修參與方式說明如下：

(1) e 化進修系統

過去教師進修的方式大部分以傳統公文通知至各校，再由各校張貼在公佈欄或書面傳閱，由教師填寫報名表傳真至主辦單位 (也有郵寄方式)，主辦單位收到後依名額多寡另行通知是否錄取。整個運作方式相當費時費力、不符合經濟效益，導致教師進修的訊息往往無法有效流通。

現今除了少數單位仍然使用傳統的進修運作方式外，教育部與許多縣市為強化教師進修資訊的交流，已紛紛設置教師進修網路資訊平台，利用 e 化的教師進修研習系統，公告與整合進修資源，創設「教師在職進修資訊網」、「進修護照認證」與「研習地圖」等制度 (教育部教師在職進修中心， 2007；陳烘玉、葉瑞伊， 2004) 。茲將中央與縣市層級的進修系統說明如下：

i. 中央層級進修系統

教育部委託高雄師範大學教師進修中心架設「全國教師在職進修資訊網」(如圖 1)，讓全國各地的教師進修或社會教育機構得以透過此網路系統，傳遞進修資訊，促進教師專業成長。該系統使用者帳號區分為：

圖 1 、全國教師在職進修資訊網

資料來源：全國教師在職進修資訊網，教育部教師在職進修中心， 2007 。

(i) 業務帳號：對象包括區域管理中心(12所師範教育大學與各縣市政府教育局)、全國各級學校與教育部核定開課之社會教育機構、臺灣師範大學教育研究中心所屬之課程學科中心；

(ii) 教師個人帳號：對象包括全國在職之校長、主任、正式教師、代理代課教師、兼任教師、實習教師。

擁有業務帳號者可以上網增刪研習課程、上傳研習附件、設定線上報名、審核報名資格、設定批次報名、匯出簽到名單、核發研習時數、管理教師研習記錄、提供意見交流機會、轄下各級學校研習課程審核(限區域管理中心) 、議題討論 (限區域管理中心)等；擁有教師個人帳號者可以查詢/報名研習課程、列印個人研習記錄、查詢個人報名記錄、訂閱研習資訊、獲得研習諮詢等(教育部教師在職進修中心， 2007) 。

ii. 縣市層級進修系統

台北市為鼓勵教師從事教學進修與研究，已由台北市教師研

習中心建置一套「教師在職研習電子護照進修網站」(如圖2)，希望藉由資訊科技統整各單位辦理教師在職進修活動、查詢研習資訊與進行線上報名，並且藉由此系統統計全市教師研習活動資料、紀錄教師個人研習歷程。該系統提供最新進修消息公告、線上報名與錄取查詢、多元研習時數認證登錄(適用台北市以外研習登錄)、研習護照總時數列表與統計、線上問與答（Q & A）、以及聯絡電話、傳真與E-mail等服務（台北市政府教育局， 2007）。

圖 2 、台北市教師研習電子護照

資料來源：台北市教師研習電子護照，台北市政府教育局， 2007 。

就教師而言，如果在系統公告內看到各校或研習中心的研習資訊(發佈日期、單位與內容)，便可依據意願於線上填表報名、列印報名表陳請學校薦派，學校薦派後即可查詢是否錄取，如果錄取便可下載研習通知，而取消報名的方式亦可線上作業(引自台北市政府教育局， 2007）。

非公告內的研習是否可以參加？台北市為鼓勵教師多元進修，特於研習電子護照系統內設有「多元研習時數認證登錄」，教師可以在線上自行登錄與列印出欲前往進修的研習班名、文號、時間、機構與時數等資料，然後送交學校申請，同意後前往研習，研習後則必須將研習單位所發的「研習條」(佐證資料)貼於審查表內，辦理研習時數的認證，認證通過則研習時數列入電子護照計算。最後，教師可以將電子護照的總時數列印出來，作為年度進修與研習的證明（引自台北市政府教育局， 2007）。

此外，台北縣也設有「教師進修研習系統」(如圖3)，分別由縣級、區域與學校等三級管理者負責維護，並在不同層級的授權下，處理身份、單位統計、講師聘請、補登審核、群組管理(多所學校為一群組）、研習證明、報名與查詢、以及個人研習計畫等研習管理工作。

圖 3 、台北縣教師進修研習系統

資料來源：台北縣教師進修研習系統，台北縣政府教育局， 2007 。

除了上述教師進修研習資訊系統外，還有許多公私立單位所設立的教師

進修網站，像是輔仁大學設立的「高中職英文教師進修網」、南台科技大學的「高職教師進修網」、高雄師範大學的「客家語言教師進修網」、台灣大學的「歷史科中學教師進修網」、教育部的「離島及偏遠地區中小學教師遠距教學課程網」、台南大學的「視障教師進修網」、台東大學的「幼教教師進修網」、台灣藝術大學的「藝術教師在職進修網站」……等。

綜合而言，中小學教育由於歸縣市管轄，大部分進修運作方式仰賴縣市層級的進修系統，高中職學校歸教育部管轄為多，大部分仰賴全國教師進修系統，其他不同領域的進修網站則多為師資培育大學所設，可提供中小學教師更多元的進修管道。

(2) 參與方式

雖然有了便利的e化進修研習系統，使教師在職進修的訊息流通更加順暢，但是中小學教師參與進修的意願仍然是此系統成功的關鍵。一般中小學教師主要參與進修的方式可以包括：

i. 自願進修：只要進修課程不影響學校正常教學，且符合任教領域要求，中小學教師皆可於上班時利用課餘時間（或調課）以公假方式參與進修，亦可於夜間、週末日或寒暑假進修，此類進修課程大部分屬於自願進修，出於教師個人的意願與需求，少部分則迫於進修時數的要求（約每年 18 小時，但各縣市要求不同），半強迫式地參與進修。

ii. 指派進修：基於新政策或課程的推動(像是九年一貫課程、小班教學精神）、行政業務的傳承（像是教學組長業務講解、新採購法的介紹）或新法規的要求（像是輔導知能研習或特教學分），學校必須指派相關人員參與進修，此類課程多屬於政策宣導性質，往往是「由上而下」地指派教師參與。

iii. 學校本位進修：學校本位進修課程多半以學校為核心，利用週三下午時間（小學），或利用期初、期中、期末或寒暑假時間（國高中），集中或分散辦理進修課程，而學校教師則不必離校，便能在校獲得教師進修的機會。此類課程著眼於學校的切身需求，兼顧自願與指派性質，期待大家共同規劃出適合組織與個人發展的進修課程。

2. 教師進修的管道與性質

過去中小學教師在職進修的管道大部分由師範院校與省市級教師研習中心負責，現今則隨著師資培育大學與社教機構的參與後，進修管道已更加多元。茲將台灣地區中小學教師的進修管道與課程性質說明如下：

(1) 進修管道

資訊科技時代，中小學老師參與進修的管道已相當普及，除了教育局開設的進修課程外，一般大學或社區大學的推廣教育、民間團體的研習課程等，都有教師報名參與，茲將教師進修的主要管道說明如下：

i. 師範或師資培育大學：3 所師範大學、6 所教育大學與 57 所設有師資培育中心之大學(教育部，2007），

依據師資培育法第19條之規定（教育部2005），設有教師進修專責單位，提供中小學教師進修的管道。

ii. 省市或縣市教師研習單位：台北市、高雄市教師研習中心與教育部臺灣省中等學校教師研習會是早期設立的研習機構，後來各縣市陸續成立教師研習單位（像是台中市教師研習中心、嘉義市教育網路中心、苗栗縣教育資訊中心、澎湖縣教育網路中心），負責縣市內教師研習工作（教育部教師在職進修中心， 2007）。

iii. 各級學校、區域學校或課程中心：一般大專校院所設推廣進修單位、國中小、高中職、幼稚園、特殊學校、以及普通高級中學課程學科中心等，也會辦理系列教師或大眾進修課程，供校內、外教師報名。

iv. 社教機構或文教團體：經教育部認可的社教機構或文教團體（像是財團法人佛教慈濟慈善事業基金會、科學工藝博物館、墾丁國家公園管理處、臺灣省教育會、屏東縣教師會、社團法人自主學習促進會、臺北市立天文科學教育館、中華國際數學教育學會等），也可以辦理教師進修課程，供中小學教師報名(教育部教師在職進修中心，2007)。

(2) 課程性質

上述各種教師在職進修管道，分別提供了不同性質的進修課程，有的屬於短期研習，有的有學分或學位證明，有的為考取主任或校長的先修課程（教育部教師在職進修中心， 2007）。茲將其課程性質說明如下：

i. 短期研習(非學分班)：主要由各級學校或課程中心、教師研習單位、大學院校或社教機構等，辦理短期演講、座談會、研討會、研習課程，研習後發給研習時數證明。

ii. 學士或碩士學分班：是由大學院校針對教師個別能力，辦理在職進修學分班(具備增能性質)，像是教師第二專長學分班、英語教學增能班、輔導知能學分班、特殊教育學分班、教材教法學分班等，課程結束後經過考試及格則授予學分證明。

iii. 學士或碩士學位班：是由大學院校針對教師整體能力，辦理授予學士或碩士的學位進修班，像是人力與知識管理碩士班、資訊教育碩士班、書法碩士班、華語文碩士班、學校行政碩士班等，課程通常包含必選修學分，且需要通過碩士論文或學士論文考試，方可畢業取得學位。

iv. 校長或主任培育班：校長或主任培育班雖然屬於學分班性質，但是開設此課程的大學院校需要將開班計劃送請縣市教育局認可，所修的學分方能獲得承認。因此，校長與主任培育班是較為特殊的進修課程，招生簡章內皆註明報名資格、積分計算、考試科目、課程內容、修課期程(通常5-6期)(台灣師範大學，2007；政治大學， 2007），修畢此課程方能報考中小學校長主任、或校長甄試時給予加分。

教師進修的功能檢討與未來發展

教師在職進修的管道多元化後，是否代表教師進修的品質必然卓越？功能必定充分發揮？如前所述，教師在職進修的制度雖已逐漸建置完成，且有良好的資訊交流平台，但是現有制度仍然存在

「意願、目的、時間、課程、方式、能力與結果運用」等問題。為確保教師在職進修的品質，發揮終身學習與專業成長的功能，茲歸納提出以下議題的發展趨勢，做為未來教師進修發展的參考：

1. 需求評估與教師進修

未做需求評估的「由上至下」進修模式，往往造成進修者與課程間彼此的疏離，嚴重影響進修的成效（閻自安，2007）。因此，以需求評估的觀點，了解教師的教學需要、反映理想與實際之間的差異、診斷問題的原因、以及分析未來的實際需要，將是未來提升教師進修品質的參考策略之一。

教師進修課程需求評估除了著重組織目標的達成(即學校發展分析)，也重視專業工作所必備的知識、技能與態度（即教學工作分析），以及教師共同與特殊的教學生涯需求(即教師個人發展分析)，期望以一種視野廣泛、中立客觀與專業診斷的角度，幫助學校找出組織發展的問題核心，以便擬定進修課程的優先順序（閻自安，2007；Anthony, 1996; Cascio, 1995; Crane, 1986; DeSimoneck & Harris, 1998; Dessler & Duffy, 1984; Scarpello & Ledvinka, 1988; Schuler, 1990）。

就進修課程的優先順序而言，Laska（1988）認為進修課程可以包括四種型式(如圖4)，這四種形式在「教學形態」與「學習目標形態」上截然不同，教學形態包括驗證性與非驗證性，學習目標包括必要的與充實的，交互形成四種課程類型，包括1. 精熟課程：是指每個學生都需達成的必要目標；2. 發展課程：包含必要的目標，但並不要求每位學生都必須達到這些目標；3.附加課程：包含充實的目標，但採取驗證性教學的方式；4. 個別課程：包含充實目標，但採取非驗證性教學的方式。需求評估時，可以根據學校的環境與背景特性，擬定不同類型的課程內容，做為教師進修的參考。

圖 4 、四種進修課程的類型

		學習目標的形態	
		(必要的)	(充實的)
教學形態	(證實)	1.精熟課程	3.附加課程
	(非證實)	2.發展課程	4.個別課程

在實證研究方面（參見表1）：蔡靜芳、高薰芳（1998）曾針對中等學校教師、校長、教學輔導團教師、督學、師資培育機構教育學者等進行問卷調查，以瞭解中等學校教師在職進修的教育專業課程需求，結果發現：有關「處理學生偏差行為、班級經營、即時處理班級偶發事件、教學方法與教學活動」的課程較符合教師的需要，這些需求訊息所隱含的意涵，正可作為規劃教師進修課程的參考。另外，陳怡君（2004）、蕭靜娥（2004）、楊基宏（2005）、陳俐君（2006）、林加淇（2006）等人研究亦發現：學習者特性與需求評估已被列為教師進修規劃的考量因素，而取得學分認證課程、學科知識與教材發展、多媒體製作的課程、熟悉教學方法的程序與運用時機、迅速處理學生偶發事件、與家長溝通歧見或化解衝突、指導學生運用溝通技巧、更多的教學策略與技巧、多元的教學評量方法等是教師優先需要進修的課程選項。

綜合而言，一套完善的教師在職進修課程，需兼顧學校組織、教學工作與個人生涯發展的需求，才能有效提升進修品質與發揮應有功能。就像醫生診斷病人一樣，需要依靠精準的儀器與豐富的經驗來評估與診斷病情，以便對症下藥，根除病因。因此，需求評估對提升教師進修品質而言，乃是可供選擇的工具之一。

表 1 、台灣地區有關中小學教師進修需求評估之研究內容摘要

作者 / 年代	題目	方法	主要研究結果
蔡靜芳、高薰芳（1998）	中等學校教師在職進修教育專業課程內涵之需求評估	調查研究法	有關「處理學生偏差行為、班級經營、即時處理班級偶發事件、教學方法與教學活動」的課程較符合教師的需要。
陳怡君（2004）	教師進修方案規劃要素之研究：系統規劃模式的分析觀點	個案訪談法	1.「目標任務」與「需求評估」被六個案列入考量之要素。 2. 辦理教師進修方案之規劃者大多具有教師身份，十分瞭解「學習者特性」這項要素。 3. 教師進修方案之經費大多由教育部或教育局全額支出或補助，規劃者並沒有將「方案經費」此要素列入考量。
蕭靜娥（2004）	台北市國小藝術與人文領域教師進修需求與模式調查研究	問卷調查法	1. 教師想進修的時間排序為：週三下午、寒暑假期間、週六、週日、週一至週五晚上。 2. 教師最喜愛的進修活動排序為：校內短期進修、校外短期進修、校外長期進修、校內長期進修、國外長期進修。 3. 想從事的進修模式排序為：到特定地點從事進修活動、利用網路同步與數位電視教學進修、利用網路非同步進修。 4. 進修內容需求排序為：教導學生如何欣賞藝術之教學技巧、運用不同媒體技法的藝術創作教學技巧。 5. 所面臨的問題排序為：找不到代理教師代課、進修地點太遠、平常的工作負擔重。
楊基宏（2005）	台南地區高職教師利用網路在職進修之意見與態度調查研究	問卷調查法	1. 課程形式需求最高為「取得學分認證課程」。 2. 內容需求最高為「學科知識與教材發展」。 3. 課程內容需求最高為「多媒體製作的課程」。 4. 教師們最能接受的付費方式是「部分自費部份公費」。
陳俐君（2006）	國民小學在職教師專業成長需求研究	問卷調查法	在「教學知能」、「班級經營」、「人際關係與溝通」、「學生輔導」、「專業態度」等方面之需求依序為「能熟悉教學方法的程序與運用時機」、「能夠迅速處理學生偶發事件」、「能與家長溝通歧見或化解衝突」、「能指導學生運用溝通技巧，增進其同儕間的關係」、「對於教育工作具有高度的承諾與責任感」。
林加淇（2006）	初任體育教師專業成長之研究：以台中縣國民中學為例	問卷調查法	體育教師教學專業能力成長最迫切的需求依序為：學習到更多的教學策略、學習多元的教學評量方法、學習新的教學理論或概念。

2. 專業評鑑與教師進修

若針對不同年資、職務與專業能力的教師，規劃不同等級或組合的教師進修課程，則教師進修課程的規劃比較能符合專業發展的要求，且可以避免課程發生疊床架屋、內容重複的現象(陳木金，2005；陳煜清，2004)。

陳木金（2005）認為新進教師與資深教師的進修需求是不同的，若能依據不同生涯

發展階段教師的專業發展能力，實行激勵教師進修的多元措施，則教師進修的品質必然有所提升。因此，他依據不同年資歸納出五個教師發展階段，分別為 1. 探索期（1-2 年）；2. 建立期（3-5 年）；3. 轉化期（6-10 年）；4. 維持期（11-20 年）；5. 成熟期（21 年以上）。每個不同時期皆有不同的對應能力，以及需要的發展指標與進修要求（如表 2），以「專業態度與研究知能」為例，探索期能遵守專業倫理、建立與轉化期能進行教學個案分析、維持期能進行行動研究、成熟期能獨立發展教育研究，進修課程應配合不同時期的關鍵能力做出不同組合的設計。

綜合而言，內容再好的進修課程，若不能顧及學習者的心理歷程與能力發展，僅是不斷地重述課程內容，或者所提供的進修課程非其應學，則看似已達推廣效果，實際上常適得其反。因此，針對不同階段的專業發展需求，提供多元的課程方案是提升教師進修品質的關鍵之一。

表 2 、以教師專業表現評鑑模組推動教師專業發展指標內容表

發展階段 / 發展指標	探索期間（1-2 年）應用能力	建立與轉化期（3-10 年）分析綜合能力	維持期（11-20 年）評價能力	成熟期（21 年以上）創造能力
專業態度與研究知能	1. 能提升教師自我教學效能 2. 能遵守教育人員專業倫理 3. 接受教學工作與任務	1. 能提升教師自我教學效能 2. 能進行教學個案分析 3. 願意投入教學工作與任務	1. 能促進教師有效教學 2. 能進行行動研究 3. 樂意接受教學工作與任務	1. 能促進教師有效教學 2. 能獨立發展教育研究 3. 有熱忱接受教學工作與任務
教育管理與教學領導	1. 能配合學校行政運作 2. 能瞭解學校行政運作流程	1. 能與家長、社區建立良好關係 2. 能規劃與設計領域課程	1. 有能力進行校務規劃與領導 2. 能發展學校本位課程與學校特色課程	1. 能參與學校行政決策 2. 能進行課程評鑑 3. 能帶領團隊學習

資料來源：摘自「創造專業與評鑑結合的教師進修文化」，陳木金， 2005 ，師友， 461 ， 13 。

3. 教學輔導與教師進修

台北市為提升教師教學效能與培養教學輔導專業人才，訂有「發展性教學輔導系統到校培訓計畫」（台北市政府教育局， 2006）。期望透過教師教學自我分析、同儕教室觀察與學生對教師教學反應等方式，蒐集教師教學表現的客觀資料；並且鼓勵教師和同儕在相互信任的基礎上，進行教學的反省與對話，進而擬定與執行成長計畫，不斷地促進專業發展(發展性教學輔導系統，2007)。該計畫結合教師進修，由學校自主申請，審定後派講師到校提供「初階研習、教學檔案、行動研究、人際關係與溝通」等15場次輔導(採集中式或分散式於學期中完成系列研習課程)，課程結束後，檢測合格者授予合格證書。

企業界常有的coaching技巧，也可用於教師的教學輔導（閻自安， 1998）。coaching技巧的本質，視領導者為「授能者」而非「控制

者」，使組織成員更有能力（power）去解決組織績效不彰的問題，而非處處限制、控制他們，與之對立、衝突。因此，coaching是非評鑑的、根據教室觀察與教材檢視的結果給予正向回饋、目的在改進教學技巧；在教師進修前，如能安排一位有經驗的教練從旁協助，並且在互信的氣氛下，透過彼此對話、互相支持與彼此合作，相信對教師進修更有幫助。此外，陳麗娟（2005）的研究也證實：發展性教學輔導策略與教學輔導教師制度，有助於協助新伙伴教師或其他教師的專業成長。

綜合而言，不論教學輔導系統到校培訓或coaching輔導技巧，教師進修絕非任由教師單獨行事，而應給予完善、互信、正向積極與溫馨鼓勵的教練輔導系統做支持，如此方能透過團體的支持，激勵教師進修的意願與動機。

4. 學校本位進修與品管認證

九年一貫課程改革除了強調課程統整外，亦重視學校本位課程的發展與實施，所以進修的模式也轉變為「由下而上」的學校本位進修，其進修地點以學校為主，行政人員與教師共同參與進修課程的決定，內容著重師生實際問題的解決（何文慶，2003），方式則採小組研討會、經驗分享、成長團體等（陳煜清，2004）；甚至聚焦於「教師本位進修」，鼓舞教師提出不同的進修主題、形式、地點、時間、講師人選等，使其深刻體認到自己才是進修的主體與受益者（王秀雲，2000）。

在實證研究方面（參見表3）：何文慶（2003）為瞭解學校本位進修的實施情形，曾針對台北縣國民中學446位教師做問卷調查，主要研究發現包括：1. 學校大致能組成規劃小組，依據教師的意見規劃進修課程；2. 教師普遍樂於參加進修，且希望學校能尊重其進修意願；3. 校長最支持進修、教師會則以監督者角色自居、導師進修支持度較低；4. 偏遠地區的教師進修較為不利；5. 主要進修問題包括：(1)進修成效的督導未落實；(2)進修議題還不夠多元；(3)進修效果未能展現等。此外，彭仁晃（2000）、楊秋南(2003)、李淑玲(2005)等人的研究亦發現：學校較重視本位教師進修的實施而較忽略成效的評鑑；教學與個人的成長較佳，但校務發展的成效稍顯不足；讀書會有助於專業精神提升，但專業知能與學科知識較不明顯；學校教師對本位進修活動參與的滿意度較高，但對成果與檢討的滿意度較低。

學校本位進修雖將進修課程的規劃權利下放至學校或教師，讓教師對其自身的教學問題，做出符合實際需要的專業判斷，但為了避免學校本位進修流於形式，而無法達到專業成長的目標，主管教育行政機關應配合校務評鑑或督學視導的機會，加強進修課程視導，給予必要的協助與輔導（何文慶，2003）。或者可以參酌仿效美國師資培育認可機制（像是National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE）、或英國教師訓練局（Teacher Training Agency, TTA）的品質保證機制，委任專業社團或學術團體，針對學校本位教師進修的運作模式、課程品質與研習成果予以品管認證，輔導學校做好人力資源發展工作(閻自安，2005）。

綜合而言，學校本位進修是屬於自發性的教師進修模式，著重實際教學問題的解決與進修需求的滿足，比較能尊重教師的進修意願。但為了有效發揮學校本位進修的功能，如何加強進修督導與品管認證做好品質把關工作，將是未來教師進修所要思考的問題之一。

表 3、台灣地區有關中小學學校本位進修之研究內容摘要

作者 / 年代	題目	方法	主要研究結果
彭仁晃（2000）	國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究	問卷調查法	1. 在「進修需求之評估」層面，小型和中小型國小教師明顯比大型國小教師的認同比率高。 2. 國民小學雖重視學校本位教師進修的實施，卻較忽略評鑑。 3. 國民小學實施學校本位教師進修的成效以教學成長和個人成長較佳，校務發展稍顯不足。
何文慶（2003）	論九年一貫課程改革之學校本位教師進修	問卷調查法	1. 學校大致能組成規劃小組，依教師意見規劃進修課程。 2. 教師樂於參加進修，且希望學校能尊重其進修意願。 3. 校長最支持進修、教師會則以監督者角色自居、導師進修支持度較低。
楊秋南（2003）	國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究	行動研究法	學校教師讀書會在促進成員專業發展方面的功效，主要在於「教師心靈層面」的轉化，亦即在「教師通用能力」、以及「教育專業精神」兩方面有所提升，至於「學科知識」、「教育專業知能」方面的發展，則較不明顯。
李淑玲（2005）	臺北縣公立國民小學實施學校本位教師進修之研究	問卷調查法	1. 教育人員對學校本位教師進修的知覺：以對活動參與的滿意度最高，成果與檢討的滿意度最低。 2. 教育人員對學校本位教師進修的滿意度：最滿意的進修型式是專題演講；最滿意的進修時間是週三下午(週三下午為台灣國小教師進修時間）。

結論與建議

知識經濟時代，社會變遷快速，學校所培養的人才需具備不斷創新的能力才能提升國家的生產力與競爭力；而肩負此重責大任的教育工作者——教師，更是扮演著關鍵的角色與地位，其素質之優劣將影響國家未來的發展。因此，如能建立完善的教師進修體系，激勵教師持續不斷地專業發展，則學校的教育品質勢必有所提升。

教師在職進修的管道雖然增加師資培育大學、社會機構與文教團體的參與而更加多元化，但是教師進修課程的規劃仍有許多改善與努力的空間，亟待不斷地引入新的觀念與有效的策略。茲總結提出以下建議供教育主管機關與學校參考：

1. 教育主管機關應關注教師進修的品質控管問題

雖然教育主管機關已建置完善的教師進修e化系統平台，提供充分的進修資訊，但是上傳開辦的進修課程是否適切？品質是否符合專業的要求？將是主管機關必須關注的焦點；彭仁晃（2000）、陳怡君（2004）李淑玲（2005）等人的研究也建議加強進修課程的評鑑與成效檢討。因此，如何做好進修課程的品質把關工作，將是建置資訊系統平台後，所亟需思考的問題之一。

2. 學校需注意新進教師與資深教師的進修需求差異

僅是一視同仁地透過舉辦活動、開設講座、指派對象參加、給予研習時數證明等來規劃教師在職進修課程，將無法關照到新進教師與資深教師的需求差異，解決教師進修課程議題重複、疊床架屋的問題。陳木金(2005)、

陳俐君(2006)等人的研究也認為不同年齡、學歷與階段的教師其進修需求是不同的。因此，如何根據不同年資、背景與專業程度的教師，規劃系列且適合的進修課程組合供教師選擇，將是進修課程多元化後，所亟需思考的問題之一。

3. 學校需配合組織與個人生涯發展草擬教師進修的短中長期計畫

零碎、片段、短暫與即興的教師進修，將無法達到持續、統整、長期與穩定的專業成長，也無法兼顧學校組織、教學工作與個人生涯發展的需求。蔡靜芳、高薰芳(1998)、彭仁晃（2000）、陳怡君（2004）、林加淇（2006）、陳俐君（2006）等人的研究發現：學校已重視教師個人的進修需求，但是針對組織的發展需求則較少論及。因此，如何根據組織與個人的真實需求，擬定學校的短、中、長期進修計畫，將是學校安排進修課程計畫時，所亟需思考的問題之一。

4. 學校需構思團隊教練輔導系統對教師進修的幫助

教練是最瞭解運動選手的最佳輔導伙伴，也是最能開發選手潛能的促進者，如果教師能在一組專業教練的帶領與輔導下，執行在職進修計劃，相信教師進修的過程必能獲得較多的支持與協助。台北市政府教育局(2006)與陳麗娟(2005)的研究亦強調：發展性教學輔導策略與教學輔導教師制度，有助於新夥伴教師或其他教師的專業成長。因此，如何建構教練輔導團隊，幫助教師落實專業成長，將是學校亟需思考的問題之一。

參考書目

王秀雲（2000）。〈學校本位的教師進修策略〉。《教育資料與研究》，34，40-41。

王秋絨（1987）。〈教育需求論於教師在職進修課程發展上的意義〉。《台灣教育》，439，9-14。

台北市政府教育局（2006）。《台北市政府教育局95年度發展性教學輔導相關系統到校培訓實施計畫》，未出版，台北市。

台北市政府教育局（2007）。《台北市教師研習電子護照使用手冊》。2007年4月20日，取自台北市政府教育局網站：http://insc.tp.edu.tw

台北縣政府教育局（2007）。《台北縣教師進修研習系統操作手冊》。2007年4月20日，取自台北縣政府教育局網站：http://study.tpc.edu.tw/login.aspx。

台灣師範大學（2007）。《台北市中等學校校長培育班招生簡章》。2007年4月25日，取自台灣師範大學進修推廣部網站：http://140.122.109.92/procenter/index.asp

何文慶（2003）。〈論九年一貫課程改革之學校本位教師進修〉。《中等教育》，54（3），124-133。

吳清山（2003）。〈師資培育法：過去、現在與未來〉。《教育研究》，105，27-43。

李淑玲（2005）。〈台北縣公立國民小學實施學校本位教師進修之研究〉。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

林加淇（2006）。〈初任體育教師專業成長之研究：以台中縣國民中學為例〉。國立台灣體育學院體育研究所碩士論文，未出版，台中。

林振春（1987）。〈我國中小學教師在職進修現況檢討與建議〉。《台灣教育》，439，14-19。

邱垂堂（2003）。〈我國當前中等學校、國民小學及幼稚園師資培育之探討〉。《國民教育》，44（1），2-5。

政治大學（2007）。《桃園縣國民中小學校長培育班招生簡章》。2007 年 4 月 25 日，取自政治大學教師研習中心網站：http://www4.nccu.edu.tw/ezkm6/front/bin/home.phtml

教育研究院籌備處（2004）。《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試：命題總則草案（未出版)》。

教育部（2003a）。〈大學設立師資培育中心辦法（2003 年 8 月 1 日發布)〉。2007 年 4 月 15 日。取得自全國法規資料庫：http://law.moj.gov.tw

教育部（2003b）。〈高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法（2003 年 7 月 31 日發布)〉。2007 年 4 月 15 日，取自全國法規資料庫：http://law.moj.gov.tw

教育部（2004）。〈教師進修研究獎勵辦法（2004 年 11 月 15 日修訂)〉。2007 年 4 月 15 日，取自全國法規資料庫：http://law.moj.gov.tw

教育部（2005）。〈師資培育法（2005 年 12 月 28 日修訂)〉。2007 年 4 月 15 日，取自全國法規資料庫：http://law.moj.gov.tw

教育部（2006）。〈教師法（2006 年 5 月 24 日修訂)〉。2007 年 4 月 15 日，取自全國法規資料庫：http://law.moj.gov.tw

教育部（2007）。《中華民國師資培育統計年報（95 年版)》。2007 年 4 月 25 日，取自教育部全國教師在職進修資訊網站：http:// inservice.nknu. edu.tw/ index2-2.aspx

教育部教師在職進修中心（2007）。《全國教師在職進修資訊網使用者操作手冊》。2007 年 4 月 20 日，取自教育部全國教師在職進修資訊網站：http://inservice.nknu.edu.tw

陳木金（2005）。〈創造專業與評鑑結合的教師進修文化〉。《師友》，461，12-16。

陳怡君（2004）。〈教師進修方案規劃要素之研究：系統規劃模式的分析觀點〉。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

陳俐君（2006）。〈國民小學在職教師專業成長需求研究〉。國立花蓮教育大學行政與領導研究所碩士論文，未出版，花蓮。

陳烘玉、葉瑞伊（2004）。〈「優質北縣、e 化教育」佈局數位學習優勢：從「台北縣教師進修研習系統」啟用開始〉。《北縣教育》，49，15-19。

陳煜清（2004）。〈「學校本位教師進修」模式的趨勢與做法〉。《研習資訊》，21（2），57-62。

陳麗娟（2005）。〈學校本位教師進修規劃與實施之研究：以台北市兩所國小為例〉。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

彭仁晃（2000）。〈國民小學實施學校本位教師進修現況及其成效之研究〉。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。

發展性教學輔導系統（2007）。〈教學輔導系統介紹〉。2007 年 4 月 25 日，取自發展性教學輔導系統網站：http://diss.tjps.tp.edu.tw/main.htm

黃炳煌（1996）。《教育改革：理念、策略與措施》。台北：心裡。

楊秋南（2003）。〈學校本位進修與教師專業發展：行動研究的嘗試和反省〉。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

楊基宏（2005）。〈台南地區高職教師利用網路在職進修之意見與態度調查研究〉。國立臺南大學科技發展與傳播研究所碩士論文，未出版，台南市。

楊深坑（2002）。〈從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂〉。《教育研究》，98，79-90。

熊瑞梅、紀金山（2002）。〈師資培育法形成的政策範疇影響力機制〉。《台灣社會學》，4，199-246。

潘文忠（1998）。〈教師進修 DIY：建構以學習型組織為導向的教師進修模式〉。《中等教育》，49（1），3-10。

蔡靜芳、高薰芳（1998）。〈中等學校教師在職進修教育專業課程內涵之需求評估〉。《教學科技與媒體》，40，18-30。

鄭東瀛（1996）。〈國小教師進修之探討〉。《研習資訊》，13（6），28-30。
蕭靜娥（2004）。〈台北市國小藝術與人文領域教師進修需求與模式調查研究〉。國立新竹師範學院美勞教育學系碩士論文，未出版，新竹。
賴清標（2003）。〈師資培育開放十年回顧與前瞻〉。《師友》，435，8-17。
閻自安（1998）。〈增進教師專業成長的新技術——Coaching技巧之探討〉。載於中華民國師範教育學會編，教師專業成長——理想與實際，131-152。台北：師大書苑。
閻自安（2005）。〈中小學師資培育品質控管機制之探討：以英美國家為例〉。《關渡通識學刊》，1，1-25。
閻自安（2007，3月）。〈從組織需求評估的觀點談學校教師在職進修課程的規劃〉。論文發表於澳門大學教育學院教育研究中心主辦之「2007 華人社會的教師教育發展」學術研討會，澳門。
顧瑜君（2002）。〈實踐取向之教師專業成長——在職教師進修模式之變革之解析〉。《課程與教學季刊》，5（4），1-18。
Anthony, W.P., Perrewe, P.L., & Kacmar, K.M. (1996). *Strategic human resource management.* U.S.: Dryden.
Cascio, W.F. (1995). *Managing human resources: productivity, quality of work life, profits (4th ed.).* U.S.: McGraw-Hill.
Crane, D.P. (1986). *Personnel: the management of human resources (4th ed.).* Boston: Kent.
DeSimone, R.L., & Harris, D.M. (1998). *Human resource development.* U.S.A.: Dryden.
Dessler, G., & Duffy, J.F. (1984). *Personnel management.* U.S.: Reston.
Laska, J.A. (1988). A new paradigm for teaching and curriculum. *New Education, 10,* 76-80.
Scarpello, V.G., & Ledvinka, J. (1988). *Personnel/human resource management: environments and function.* U.S.: PWS-KENT.
Schuler, R.S. (1990). *Personnel and human resource management.* U.S.: West.

Hong Kong Teachers' Centre Journal《香港教師中心學報》, *Vol. 6*
© *Hong Kong Teachers' Centre 2007*

小學中層人員看實踐學習的成效

The effectiveness of a primary school middle manager training programme on action learning

胡少偉、余煊

香港教育學院教育政策與行政學系

摘要

中層人員的能力和承擔，對於一所學校的管理和發展有重要的影響。近幾年，本港教育界對中層人員的培訓日漸關注。為了支援小學中層人員的發展與成長，香港教育學院教育政策學系於零五至零六年，舉辦「學校中層人員領導培訓課程」，課程除了有系統的講授外，亦安排學員進行實踐學習。此文是根據幾個學員的焦點訪談和相關文獻，討論和分析實踐學習，其中包括友校參觀、角色扮演和同儕交流等對小學中層人員專業成長的成效。

關鍵詞

中層人員，教師專業成長，實踐學習

Abstract

Middle managers play an important role in the development and management of a school in terms of their capability and commitment. This has gained attention in the education field in recent years. In order to support the professional development of middle managers in primary schools, the Department of Educational Policy and Management of The Hong Kong Institute of Education started to offer a middle manager leadership programme in 2005. Altogether 264 participants were trained within 2005 and 2006. In addition to the systematic lectures and workshops, participants had to go through action learning which included school observation, role-play and peer sharing. This paper aims to review the effectiveness of the programme, with special interest on action learning. Based on the empirical evidence from the semi-structured interview, participants reflected that they learned better in the experiential in-service training.

Keywords

middle managers, teachers' professional development, action learning

小學中層人員的專業成長

學校教育的發展，中層人員的素質影響很大，但誰是學校的中層人員？在上世紀的香港小學是很清晰的，所謂中層人員是指那些擔任助理教席的行政主任，但自從引入小學助理學位教師後，這批新進高學歷的同工是否小學的中層人員？在不同小學有各自的處理和看法。正如Kemp & Nathan(1995)也曾指出中層人員並沒有一個簡單的定義，一個較接近中層人員的定義是：指某些學校人員其所扮演的角色是在學校決策層和基層教師之間。教師從前線走進管理階層成為學校的中層人員，既參與學校的決策，又兼顧學科教學的發展，也要承擔學校的行政管理；可以說，每位中層人員對學校的管理和發展都是舉足輕重的。然而，正如教育統籌委員會第七號報告書(1997)中已指出不少的學校中層人員，是在學校教而優則行政的情況下產生的；因教師的背景沒有培養他們承擔協作領導的角色，一旦教師處在領導地位，他們缺乏這些角色的準備就是不言而喻的（Fullan，2000）。從本港學者余煊（2004）的實證研究發現：很多小學中層管理人員都面對著或多或少的困難，包括領導同工、與校長的合拍、作為團隊領袖的自信心，和校內外文化環境的影響，增強及提升中層管理人員的領導及管理能力，是有殷切的需要（頁82）；而香港初等教育研究學會於2002年12月進行的「小學中層人員問卷調查」，亦發現小學中層人員對於培訓及進修的需求十分迫切。一所學校要得到良好的管理和發展，中層人員的管理能力和責任承擔是有重要的影響；教育當局、辦學團體及各校校長應正視中層人員的成長需要，為中層人員提供適切的在職培訓，使他們能有效地促進學校的變革與發展，從而為學生提供更佳的教育服務。事實上，在近幾年，本港教育界對中層人員的培訓日漸關注，據筆者兩人所知，自零三年開始，先後有多個辦學團體為其屬校的小學中層人員提供系統培訓的課程。而為了支援小學中層人員的發展與成長，香港教育學院教育政策學系於零五至零六年，得到優質教育基金撥款支持，舉辦三期「學校中層管理人員領導培訓課程」，在這個課程中除了有系統課程的講授外，亦安排小學中層人員作友校實境參觀和進行行動學習，以便中層人員可以在學校現況中學習並得到專業的成長。

實踐學習與中層人員的專業成長

在教育改革的年代中，中層人員在學校變革中掙扎和成長，正如莫禮時與盧敏玲(2003)指出校長和高級教師應盡量減少教師承受改革的各種影響，要主動回應出現的問題，修訂改革方案以盡量減少問題的出現。要學校中層人員具備上述的能力，在學校變革中實踐學習是必須的。鄭燕祥(2003)也曾指出當教學環境急劇轉變，教學變得複雜，充滿各種不穩定和衝突的元素，要應付教學工作的挑戰，就需要不斷從實踐中進行單雙環學習，才能有效推動教育工作。而畢田增與趙敬春(2003)亦曾指出實踐性知識的形成和獲得與教師的其他知識是截然不同的，學問性知識可以僅由教授或傳遞而獲得，而實踐性知識必須在完成具體任務的過程中，依據具體的問題情境，經由實踐與體驗來獲得。這種「做中學」的實踐性知識要求教師重視在工作情境中反思，在這個支援學校中層人員的計劃中，除了安排學員進行行動學習計劃之外，亦要求參與中層人員參觀友校，及將日常工作的困難以角色扮演方式作個案分享。本文所探討的實踐學習內容包括了友校實境參觀、個案角色扮演和與同儕學習交流等三個部份。為了深入了解參與中層人員對這三個實踐學習環節的看法，筆者兩人於06年7月約了五位第

二、三期的學員作個人焦點訪談，從中了解他們在實踐學習中的反思。下文所引用的訪談內容是這幾位受訓的小學中層人員的回應和分享。

友校實境參觀的發現

在這個小學中層人員培訓課程中，各中層學員要參與九小時的友校實境參觀，負責接待小學會按各組中層學員的特性和參觀前的課題建議，安排來訪的6-8位學員進行介紹、討論和分享等交流學習活動。來自四所不同小學的五位中層人員分別被安排前赴參觀三所小學，他們對這個實境參觀皆表示讚賞。在參觀時，他們看到友校的實際運作，了解到別校的做法，發現參觀學校對某些校務處理方法可能會與自己學校不同，從而促進他們就相關的實務作出反思。下文是其中三位中層人員對友校實境參觀的感受。

- 今次是攜著學習的心情去看，其實很少機會可以深入地了解一間學校的運作。甲校長是一位開放型校長，讓我們看到很多，包括有個環節看她和主任們開會。當中學習到自己的角色應該是怎樣的，另外亦看到他們的團隊精神和協作文化，包括主任之間的協作及主任和校長之間的協作。（甲中層人員）
- 有一位同事分享關於怎樣照顧特殊學習需要的同學，在這方面知道一些其他學校的做法，和我們學校有相似或不同的。我們參觀的時候副校長有講怎樣編班，怎樣照顧同學.....。（乙中層人員）
- 是實際運作！從早上開門讓小朋友入學校，到小朋友放學。雖然在課室裡不會提問，但實際上可以看到，如小朋友進入課室，要敲門入，要用SAMS系統做點名；這個方法與其他學校不同，我們就問這個方法的優點和缺點。（戊中層人員）

這個課程的其中一個重點是提昇中層人員的領導才能，根據Peter Drucker（1996）及余煊（2004）的看法，很少人一生出來就懂得如何去領導人，領導必須加以學習及可以學得到的。在個人焦點訪談中，筆者兩人作為提問者，要求他們回想友校實境參觀中對自己領導能力有何得著？以下是幾位小學中層人員的學習分享；當中反映了他們在參觀學校校長身上學到一些領導的技巧。

- leadership方面，在甲校長身上學到；甲校長開會時會要求同事都發言，大家給意見後，她才談自己的看法。（乙中層人員）
- 我覺得很新鮮，往時是自己去做；今次則像師父帶著徒弟，將整間學校的運作看一遍。使我們知道有很多細微的東西，往時是不注意的，現在知道要先處理！否則便會慢慢形成一個大問題。好像乙校長說下雨的時候，自己當時便會想下雨只是一件小事，但那條渠很容易會塞住的，若真是如此，便做造成相當大的影響…。（丙中層人員）
- 那早上，丙校長整個過程也與我們一起，講述學校怎樣渡過危機，渡過難關；他教我們不只做一個管理者，而要做一個領導者。我的反思是我們也算是中層人員，我們要清楚怎樣帶同事，而不是命令同事要做什麼；我們應該切身處地思考，如果我是那同事的時候，感受會如何？做事的時候會

遇到什麼問題，我們要一起落手落腳做。（丁中層人員）

正如 Frost（2000）重申要在教師持續發展中重建教師的自我信心，再不能視持續發展為傳統的在職培訓，而應視教師是研究為本專業內的一個終身學習者。在這個友校實境參觀中，可以發現中層人員很有研究的興趣，他們對別校的運作和他校校長的領導皆有很強的學習動機。「在一個不確定的社會當中，知識的產生應該由教育的參與者共同制定；如果教育的參與者感覺到自己在社會變遷中有著重要的角色，教育的過程就自然充滿動力和發現的喜悅」(李榮安，2001）。從受訓學員的回應和分享中，可以感受到對小學中層人員學有所成的喜悅；下列兩項也是相關學員的分享和感受。

- 我較喜歡去看其他學校，因為礙於自己一開始便在這間學校工作，平時即使去到其他學校參觀也只是看設備、環境，未必能深入看到行政工作上的不同或相同的地方。當看到相同的地方時，會想原來自己沒有行錯路；看到及了解到其他人做法和自己有不同時，則可作為借鏡，亦可給予自己有機會去想想，學校是否可再改進或優化一下呢。（乙中層人員）
- 看到有不同的領導，有不同的形象，眼界闊了！原來可以用不同方式去管理一間學校，可以看到文化是有不同的。本來只了解自己校長及學校運作，去到第二間學校，看到雖只是一部分或一兩個會議，卻發覺別校的領導方法和開會模式也有效，可擴闊自己的視野！（戊中層人員）

個案角色扮演的得著

在教師在職培訓的討論中，越來越多學者關心要把教師看做成人學習者；對於成人學習者來說，培訓過程中必須有一些實際的應用例子。「與兒童相比，成人能夠在較短時間學習較多的內容，但有個條件，就是他們必須認識到這些內容能給他們的工作提供幫助」(羅納德．W．瑞布著，褚宏啟等譯，2003）。因此，在這個課程中設計了一節三小時讓五個功能組別的小學中層人員，分別就相關職務的工作困難，用角色扮演的方式作分享個案，然後再由其他小組作回應和評論。筆者兩人是負責帶領教務組的，而這二期的教務組中層人員的個案皆是：「因教師臨時請假而要安排代課同工」。令人安慰的是，從個案的準備、扮演和分享中，有受訪中層人員感到紓緩了編代課的壓力；這種感性學習的經驗在傳統的授課中是不可能獲得的。

- 教務組個案是編代課，其實這是我經常面對的困難。大家很有默契去做的，遇到困難包括同事的反應，也做得很好。其實分配代課是有利益衝突的，大家面對這困難時會產生抗拒，不單是我校有這情況，做話劇時同事也會有相同感受。這是一個很大的支持！在學校是自己一個人編代課，只有自己面對壓力，真係有苦自己知！而透過這劇目則可以紓緩壓力。現在知道其實在學界裡，與我相同位置的人其實都有壓力，好像有了分擔。(甲中層人員)

正如內地學者鍾祖榮(2002) 指出：教師學習的好壞，不在於表面形式，不單純在於量的多少，而在於能否幫助教師提高自己，解決工作和發展中存在的問題。能看到小學中層人員在個案

分享中進一步內化自己的信念，有信心去承受學校工作的壓力，深感這個角色扮演確實能促進中層人員的專業成長。而台灣教師教育工作者陳美玉（1999）亦指出：教師經驗是建構專業實踐知識的主要成分；惟經驗及知識的成長並不會主動發生，教師經驗是否能轉換為實踐知識？實踐知識是否足夠精緻？皆有待教師個人持續進行經驗的更新與反省。這個在職培訓課程安排了個案角色扮演，引入了中層人員主動思考其實踐經驗的機會，讓他們在角色扮演和個案分享中進行了反思和更新，從而提昇了中層人員的專業實踐知識。同時，在扮演個案的過程中，小學中層人員也是經歷反思性學習，一位中層人員在回想角色扮演時；聯想到團隊合作和互相包容對學校工作的重要，這也是一種深度的感性反思，以下是她的個人分享。

- 培訓那天有個 case ，如果大家獨行獨斷，孤立自己；我即時有個反思，想到在學校有團隊精神，便會互相包容。分工方面，仔細一些，要令所有同事也樂於去做的，不會覺得是一件苦事。我自己覺得教育是要放個心出來，若每事計較，便有很多小事令自己不開心，所以我覺得大家應互相包容，要願意將心放出來與人分享，這是最重要的。（丁中層人員）

另一方面，有些中層人員會被批評為不了解和關心別組的工作和事務，正如湯才偉（2003）指出：很多學校在推行改進的過程中，中層往往置身事外；這不單令負責執行改進工作的基層教師容易對中層以至上層管理人員產生埋怨，更因為中層缺乏對改進工作的真實認識，以致日後對工作成效的判斷出錯（頁 18）。而在個案環節中，五個組別的中層人員會分別就其職務作角色扮演，這使受訓的小學中層人員有機會了解到其他組別的工作情況和困難，因而對學校的其他工作亦得到更多的理解，下文是其中一位中層人員的回應。

- 例如活動小組的安全，在我職務上是沒有涉及的；原來在大活動裡最重要的不是活動是否精彩，而是場地是否安全。這事提醒自己，有時因專注了某樣工作而忽略了其他；大家看不同的扮演時，其實也是在學習。（甲中層人員）

同儕學習交流的反思

在經歷四整天的系統課程的培訓和九小時的友校實境參觀，不同小學的中層人員在同儕學習過程中，有很多非正式分享和交流的機會，正如郭永福（2003）指出：教師通過學術交流，掌握大量信息，從各種不同意見的比較中，認真思考，攝取有價值的思想（頁 305）。而國際管理大師杜拉克（2005）亦曾提及：在組織中培育管理人才的第一步，是了解員工必須學習什麼，而他們如何學習這些內容，則要透過經驗，以及與他人的互動（頁 401）。提供了一段頗長的小組共同學習的機會，使來自各校的中層人員可以在過程中交流和分享；而在個人焦點訪談中，多個小學中層人員皆反映在整個培訓過程中學習了不少，有不少的得著，下列是其中的三個分享。

- 某副校長做事有衝勁，想事情也很細緻，例如當我們離開參觀學校時，沒有人會感覺到有需要買份禮物給校長，她就有這個提議！我沒有想到，雖然禮物很小，但代表了全組人的心意。同時，她做事很爽快，好像畢業禮那日在我組要找人演講，我自己本

身又要致詞，又要分享教務組的事，找她幫忙她即二話不說地答應，也預備得很豐富。看到這個同事做事很認真，其實這便是學習的對象。（甲中層人員）

- 分配角色的時候，我組組長很好，將大家所想的都有討論，每點都看看大家認同與否，認同的便立刻一起動工，不認同的便討論至認同。開始時，他已和大家說得很清楚，大家的分工是怎樣；分工的時候，亦非常仔細。有些同事也很主動，建議自己擔當紀錄；其他每一項工作都有不同的人負責，進度相當快速，不會有你推我推的情況。（丁中層人員）
- 我向校長匯報見到的事，所講的未必是我負責的範疇，如考試等，但這使自己對負責工作以外的了解也會深入一些。我們學校派出六個同事到六間學校作交流，了解到不同學校的運作，互相之間傳遞不同的信息，所得的參考資料會更多、更豐富，可使學校工作改進得更順利。（戊中層人員）

正如Weinstein（1999）強調學習需要去提問、理解和反思；不只考慮在行動上，還要顧及在自己的思想和感受上。學習者要面對自己感受和深層信念，才能得到真正的學習和轉變。而訪談中印象最深的兩位中層人員，在個人焦點訪談中皆有提及自己在實踐學習的感受，當中一位中層人員驚覺守秘對學校運作的重要；而另一位則強調在過程中增強了專業自我。正如周淑卿（2004）指出：真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師發現、分享他們的聲音，讓他們有權力也有能力決定其未來的學習（頁181）。創建一個開放的學習實境，讓中層人員自主地反思和建構個人的實踐知識，能增強他們成為一個有效的中層人員。

- 我們中層與上下如何溝通？校長的理念，我們中層如何去貫徹執行？我們專業的態度要怎樣呢?中層的重要性是在未正式決定前不能泄漏討論內容，如果我們中層做不到，會對學校影響很深遠。這點我以前是不知道的。（戊中層人員）
- 學到identity對自己是重要的，認同了自己的工作。很多時在學校不清楚自己的位置在那裡，但與人交流時知道自己位置原來是這樣的，原來他們也是一樣的做法；在不同學校裡同一位置的人也會遇到相同的困難，原來大家用同一的措施去解決。所以對自己的信念及角色都清晰多了，對於自己的位置有了肯定。這是一個很好的經驗。（甲中層人員）

在職培訓與中層人員的專業發展

正如教育部師範教育司（2001）指出：專業知識不能與專業經驗分離，實際情境中所面臨的問題往往非常複雜，而理論知識則往往是單純的、概括的、簡化的。這兩者之間無法直接一一對應，因此，任何教師專業化過程的首要任務是密切結合教育理論與教育實踐（頁182）。這個小學中層人員的在職培訓課程，因較重視建構與學校實際情境相近的學習環境，讓學員以成人學習者的角度，去反思自己的經驗和建構個人的實踐知識；故從這五位受訪學員的分享和反思中，看到他們的實踐學習是有初步成果的。

「中層人員作為學校部門主管，不僅應該對部

門內的業務做好，還要進一步研究創新；只要肯研究比較，中層人員可以找到比原來更好的處理方式」（何福田，2004，頁 87）。但現實的情況是，不少中層人員只困於自己熟識的工作情境，往往會誤以為現有的方法已是最佳的做法，而缺少了研究和比較實務工作的機會。參與這個培訓課程的中層人員卻被安排到別校作實境參觀、進行角色扮演和同儕學習交流，從這些實踐學習中，學員得到不少的刺激和對比，並能在反思中檢驗自己的做法和研究採用新方法的可行性。這有助小學中層人員提高和改善學校管理和領導的能力，看來這種實踐學習的方式是值得推介的。

這五個中層人員的訪談反映出他們是得到不少的反思和學習，證明了這個「學校中層管理人員領導培訓課程」是成功的；這課程能為小學中層人員提供更多與其工作有關的學習機會，使他們樂於參與持續進修，認真地反思自己作為中層人員的角色，並從中學習參觀學校校長和身邊同儕的管理方法和領導能力。正如賈維斯（2001）所言那些最終成為專家的人，是因為他們能從實踐中同時習得「如何做」的知識和內隱知識；在此，寄望各小學中層人員在持續進修過程中，能有更多的反思自己經驗的機會，從而成為一個有豐富實踐知識的專業型中層人員。

參考書目

余煊（2004）。〈香港小學中層管理人員在領導方面所面對的困難〉，《教育曙光》第四十九期，頁 78-83。

李榮安（2001）。〈教育改革的新趨勢與教師素質的新要求〉，輯錄於《優質學校教育學報第一期》。香港，香港初等教育研究學會及香港教育學院研究及國際合作中心。

何福田（2004）。《學校主任的定位》。台北：師大書苑發行。

周淑卿（2004）。《課程發展與教師專業》。台北：高等教育出版社。

胡少偉、李少鶴、李傑江（2006）。〈香港小學中層人員校本培訓的經驗〉，《教育曙光》第五十三期，頁 1-7。

香港初等教育研究學會（2003）。《小學中層人員研究報告書》。香港：香港初等教育研究學會。

彼得．杜拉克率世界知名領導者合著（2005），《領導人世紀對話》。台北：寶鼎出版社有限公司。

郭永福（2003）。〈中國教育學會與教師專業化建議〉，輯錄於《新世紀教師專業化的理論與實踐》。長春：東北師範大學出版社。

教育部師範教育司編（2001）。《教師專業化的理論與實踐》。北京：人民教育出版社。

陳美玉（1999）。《教師專業學習與發展》。台北：師大書苑發行。

畢田增、趙敬春（2003）。《走進校本學習與培訓》。北京：開明山版社。

莫禮時、盧敏玲（2003）。〈課程改革與教師專業——打破互相傾軌的循環〉，輯錄於羅厚輝等編《香港與上海的課程與教學改革：範式轉換》。香港：香港教育學院。

湯才偉（2003）。《中層教師在學校改進過程中的領導和參與》。香港：香港教師研究所、香港中文大學。

賈維斯（2001）。〈實用知識的學習過程〉，輯錄於 Lesley Kydd, Megan Crawford, Colin Riches編，陳壟等譯，《教育管理的專業發展》。香港：香港公開大學，頁 38-53。

鄭燕祥（2003）。《教育領導與改革：新範式》。台北：高等教育文化事業有限公司。

鍾祖榮主編（2002）。《現代教師學導論：教師專業發展指導》。北京：中央廣播電視大學出版社。

羅納德．W．瑞布著，褚宏啟等譯（2003）。《教育人力資源管理——一種管理的趨向》。重慶：重慶大學出版社。

Frost, D. (2000). *Teacher-led school improvement.* London: Falmer Press.

Kemp, R., & Nathan, M. (1995). *Middle management in schools: A survival guide.* UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Fullan, M.著（2000）。〈師範教育——社會錯過的機會〉，輯於《變革的力量——透視教育改革》。北京：教育科學出版社，頁 152。

Weinstein, K. (1999). *Action learning: A practical guide.* British: Gower.

稿　例

（一）原稿請採用8.5 x 11吋稿紙，清楚書寫。作者、文題、所屬機構、地址等請在另頁列明。所投稿件概不退還作者。作者應保留一份原稿，以防遺失。

（二）中、英文稿件兼收。稿件字數以不少於2500字及不超過6000字為限。

（三）文稿的題目及作者姓名均須附中或英譯名。每篇文稿請附作者姓名、辦事處，中、英文題目及中、英文摘要各一份，中文摘要以200字為限，英文則為150字。

（四）所有稿件均須經過評審，需時一至兩月。凡經採用之稿件，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。

（五）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。

（六）來稿之格式及附註，請遵守美國心理學協會印製之《出版手冊》（2001年，第5版）。中文格式請參考本期文稿。

（七）本刊每年截稿日期為十一月三十日。所有稿件及有關通訊請遞交或郵寄至九龍塘沙福道19號教育局九龍塘教育服務中心西座1樓W106室香港教師中心（電郵：info@hktc.edb.gov.hk），香港教師中心學報編輯委員會收。

（八）版權屬香港教師中心所有，非得許可，不得轉載《學報》任何圖表或五百字以上之文字。

（九）所有稿件在本學報評審期間，不得同時遞交該稿件讓其他學報評審或刊登。

Notes for Contributors

1. Manuscripts should be clearly written or typed on 8.5" x 11" paper, with the author's name, title, affiliation and address on a separate cover page. All copies will not be returned to authors. Authors should keep a copy of their manuscript to guard against loss.
2. The length of submitted manuscripts should be 2500 to 6000 words. Manuscripts beyond this limit will be returned to the author for resubmission.
3. All articles should be accompanied with author's name, working organization, an English title, a Chinese title, an English abstract (not more than 150 words) and a Chinese abstract (not more than 200 words).
4. All submissions will go through the editorial review that usually takes one or two months. Accepted manuscripts are normally published in the one or two issues that follow. The Editor reserves the right to make any necessary changes in the articles, or requests the contributor to do so, or reject the article submitted. Once the final version of an article has been accepted, contributors are requested not to make further changes during the proof-reading stage.
5. The views expressed are those of the authors and do not necessarily reflect position of the Hong Kong Teachers' Centre.
6. Manuscripts submitted should conform to the style laid down in Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed., 2001). For articles in Chinese, please refer to the format used in this current issue.
7. Deadlines for submission of articles is November 30 of each year. Manuscripts and correspondence should be sent to the Editorial Committee of the HKTC Journal at the Hong Kong Teachers' Centre, W106, 1/F, EDB Kowloon Tong Education Services Centre, 19 Suffolk Road, Kowloon Tong, Kowloon. (E-mail address: info@hktc.edb.gov.hk).
8. All copyrights belong to the Hong Kong Teachers' Centre. No graphics, tables or passages of more than 500 words can be reproduced without prior permission.
9. A paper once submitted under review by this journal shall not be submitted to another journal for review or publication.

徵求審稿員

《香港教師中心學報》現誠邀教育界同工、校長及教師加入本《學報》成為審稿員，《學報》將提供有關審稿的準則。有興趣參與審稿工作的同工，請填妥下列資料，然後傳真至香港教師中心（傳真號碼：2565 0741），轉《學報》編輯委員會收，以供聯絡之用。如有任何查詢，歡迎致電 3698 3698 與本中心聯絡。

姓名：_____

任教學校 / 任職機構：_____

聯絡電話：_____

電郵地址：_____

行動研究報告及論文徵集

本《學報》歡迎任何與學校教育和教師教育有關的行動研究報告及論文，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

Invitation for Reviewers

The Hong Kong Teachers' Centre Journal invites principals, teachers and fellow education workers to join us as reviewers. We will provide reviewing criteria to interested parties. If you are interested in reviewing journal papers, please fill in the following information and fax it to the Hong Kong Teachers' Centre (fax number: 2565 0741), c/o the HKTC Journal Editorial Committee. The information provided is for communication purposes only. Should you have any enquiries, please contact us at 3698 3698.

Name: _____

School/Institution: _____

Contact Tel. Number: _____

Email: _____

Call for Action Research Reports and Papers

The Journal invites submission of action research reports and articles covering all aspects of school education and teacher education, 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