期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教育改革及香港和中國大陸的教師專業發展

盧乃桂、黎萬紅、許慶豫

【摘　要】

自90年代開始，香港和中國大陸的學校教育系統已經歷過一浪接一浪的教育改革，而兩地的學校和教師則需要不斷地迎接改革的挑戰。繁多的改革措施不只要求教師改變其習以為常的教學範式，更驅策他們扮演改革者的角色，參與甚至領導校內改革的非教學工作。

本文從教育改革的角度探討香港及中國大陸的教師專業發展問題。討論將集中於情境因素對兩地的教師工作和教師專業發展方向的影響。討論範圍將包括在社會、社區、學校系統、學校及課室中呈現的情境因素，及這些因素如何影響教師的工作和教師發展。本文亦將探討影響教師專業自主性的主導意識及權力形態，並指出，當專業權威呈弱勢甚或不存在時，有關的改革措施將以由上而下的方式施加予教師身上。無論社會的情境如何轉變，教師的專業發展及教師教育的方向將不斷受制於行政指令及官僚體系。在這情況下，教師專業的保守性將會是在充滿憂慮及低沉的士氣中不斷作自我延續。教師的專業發展只會被視為一種狹隘的知識增長及技能上的改進。檢視兩地的情況，教育改革乃建基於一種「不足的教學模式」，即只肯定教師的知識、技能及素質上的不足，卻沒有讓他們在專業上獲得真正的發展。

關鍵字：教育改革、教師發展、香港與中國大陸

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教育研究集刊 2000・7・45輯，頁85～112

前 言

近年，很多地區投入大量資源以改善教師教育，視教師爲教育改革的一個極重要的因素，所有社會皆期望教師可以有能力提供良好的學習環境以引發學生的好奇心、獨立自主能力及智性發展。教育品質的改善，實有賴改善教師的招募、培訓、社會地位及工作環境。教育界還認爲必須培養教師具備適當的知識、技能、個人特質、專業發展的動機，以達致民眾對教師的期望（Delors, 1996: 141-2）。

無論我們視教師爲工藝匠、技術工人或專業人士（Cummings & McGinn, 1997: 4-10），他們卻因爲其特定的角色，而獲得一定程度的信任和尊敬。現代教育引入了標準化的課程及清晰的教育發展階梯，普及教育政策進一步使學生的成分趨於複雜，促使教育需要多元發展。教育的複雜性使教師的工作變得更爲分化，要面對的問題更多。所以，教師必須在專業上有所成長，才能改善工作素質。

專業的成長影響教師各方面的表現。近年有關的研究多從教師發展（teacher development）的角度討論教師的專業成長。教師發展包括課堂教學及其以外的工作範疇，如學科教學組（subject department/panel）、學校與社區等。系統化的教師發展將有助於豐富教師的知識、改善其教學技能、強化其判斷能力，以增強他們對於學科教學組、學校發展及教師專業成長的貢獻（Anderson, 1997; Glatthorn, 1994; Tatto, 1997; Verspoor, 1989）。

Hargreaves和Fullan從三個不同的取向探討教師發展與教師教育的關係（Hargreaves & Fullan, 1992: 1-19）。首先，教師發展可被視爲知識及技能的改進，如增進自我了解、改善工作的生態環境等（Hargreaves & Fullan, 1992: 2）。其次，是協助教師反省教學上的實用知識，以期轉變他們的教學行爲。此外，透過發展真正的合作性學校文化，賦權（empower）予教師，以改善他們的工作環境。以上三個取向的關注點，是在於如何改善教師的「教學機會」，進而改善學生的「學習機會」（Hargreaves & Fullan, 1992: 1）。

然而，影響教師發展的因素是紛繁複雜的。個人層面的因素可包括教師個人的認知發展、所處的工作發展階段、改善工作的毅力、挫敗感、投入感、期望及實踐動機等。情境因素如社會人士對教師及教學的看法、學校系統的素質保證機制、學校文化及領導風格、學科教學組（subject department/

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

panel）內的同僚關係、課堂的教與學環境等，均影響著教師的發展（Glatthorn, 1994: 5930-2）。不同類型的師訓課程，及一些中介措施，如：新老師培訓、在職培訓、視學、評估、同僚互助計畫或自主學習等項目，同時影響著教師發展。教師發展可說是一個朝向更專業化發展的持續轉變過程。

本文將探討香港及中國大陸的教師發展問題，有關討論將集中於情境因素對兩地的教師教育及教師專業發展路向的影響。討論範圍將包括在社會、社區、學校系統、學校及課室中呈現的情境因素，如何影響教師的工作和發展。本文亦將探討影響教師專業自主性的主導意識及權力形態。本文指出，當專業權威呈弱勢甚或不存在時，有關的改革措施將以由上而下的方式施加予教師身上。無論社會的情境如何轉變，教師的專業發展及教師教育的方向將不斷受制於行政指令及官僚體系。在這情況下，教師專業的保守性將會是在充滿憂慮及低沉的士氣中不斷作自我延續。教師的專業發展只會被視爲一種狹隘的知識增長及技能上的改進。檢視兩地的情況，教育改革乃建基於一種「不足的教學模式」（deficit model of teaching），即，只肯定了教師的知識、技能及素質上的不足，卻沒有讓他們在專業上獲得真正的發展（Hargreaves, 1995: 80）。

壹、教師與教學

香港及中國大陸同時經歷著急速的社會轉變。經過150年英國統治後，香港在1997年回歸，正處於一種政治調適的過程。在中國大陸，最明顯的轉變是經濟上嘗試轉向「市場經濟」發展。

強迫教育政策的實施使在校學生的成分更趨複雜化。香港的教育界期望教師能照顧不同學生的多元需要，營造理想的教學環境引導學生學習，輔導學生成長，與同僚及家長合作，並實現近年紛繁的教育改革措施。中國大陸的教育界則期望教師能解決普及教育所帶來的各種問題。與香港相較，中國大陸對教師的個人素質的要求更高。1991年的守則列明，教師需具高度的道德及政治意識，對社會主義表現忠誠，公平及具耐心的對待學生，並尊重家長及自己的職業。守則在1997年作重新審訂，進一步肯定上述的要求（中國教育報，9/9/1997）。

首先，兩地教師的社會地位相對而言是相當高的。在香港，一項比較不同行業從業員的收入及受教育年數的研究發現，在153項職業中，大學教師排

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

行第五，中學教師排行十三，小學教師排在第二十五（Tsang, 1992）。在北京，一項調查（訪問1632人）發現，在50項職業中，大專、中學、小學教師的地位也相當高。大學教師排行第三，中學教師排行第九（兩者均較排行第十的高級官員高），小學教師排行十三（較排行十八的運動員和排行二十二的藝員爲高）（Lin &Xie, 1988），反映出兩地教師相較予其他行業的社會地位亦不算低。

有趣的是，即使教師的社會地位不低，卻只有少數人願意投身這一行業。在香港，尤其當經濟繁榮之際，無論教師初入行的薪酬有多高，工作穩定性多大，著名大學的畢業生投身教育界的人數卻不斷下降。相對於商界，教師行業的晉升機會確實較少，薪酬的增幅也較窄。在中國大陸，教師行業一般被視爲次等，參與者皆爲學業成績稍遜，而又沒法找到更理想的工作的畢業生。在北京，一項對3000名非師範學院學生進行的調查顯示，其中只有3.7%的人願意投身教育界，有48.9%的學生卻希望投身商界及從事有關外貿的工作（楊德廣、晏開利，1997，394）。

其次，在薪酬方面，教師的工作可說是獲得一定程度的肯定。在中國，法例列明教師的薪酬必須與公務員相等（中華人民共和國教師法，1993；管培俊，1997）。在經濟困難時期，兩地教師工作的穩定性進一步備受肯定。就學生問題而言，相對於西方社會，兩地教師所面對的問題並非年輕懷孕、暴力和吸毒，而只是圍繞在學業欠佳、行爲偏差及破碎家庭等問題上。

在這種情況下，社會環境彷彿是有利於教師的專業發展。然而，政府由上而下的推動各項教育改革，卻未必能實在地改善教育素質。當學校要不斷地在政令下進行被動的改革，其成效應是相當有限的。香港及中國大陸的經驗正好說明這種情況，下文將進一步作闡述。

貳、「優質教育」與學校系統的改革

一、香港教育系統的改革措施

在1996年，香港教育系統由1095所政府教育署管轄的中小學組成，當中有近900,000名學生，超過42,000名教師。在教師群中，小學占19,000人，中學占22,000人，其中超過1000名教師服務於特殊教育學校（Education Depart-

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

ment, Statistics Section, 1997: 15）。1990年初，政府推出了一系列的教育改革措施，以改善教育系統中的各種問題（Education Commission, 1990; Education & Manpower Branch and Education Department, 1991; Education Commission, 1992; Education Department, 1992; Education Commission, 1996a, Board of Education, 1996; Board of Education, 1997）。

在香港，教育改革的目的是在學校教育系統中提供優質教育。爲發展優質教育，香港可謂處於多重的弔詭當中，這包括在改革過程中同時出現精英與平等的教育觀念、保守與人道化的教學模式、管理上的權威與民主、官僚的操控與專業的自主等多種矛盾。這種弔詭的體現，莫如一方面成立優質教育發展基金（提供五十億的基金支持學校的教育改革）以鼓勵富創意的改革項目出現，而另方面卻由教育當局在學校系統中開展「素質保證視學」（Quality Assurance Inspection）。

林林總總的改革新措施增加了教師的工作負擔及挑戰。部分改革措施要求他們達致一定的水平；一些則挑戰他們的工作模式，迫使他們轉變自己的角色。某些改革措施，如「學校管理新措施」要求教師在決策過程中有更多的參與，藉此提高學校管理中的績效責任。學校每年須向當局及公眾提交校務報告，以更多的評估交代學生學業成就及進展（Education & Manpower Branch and Education Department, 1991: 43-7）。另一些改革措施，如「目標爲本課程」的實踐（Education Department, 1992），是在幾個重要的年級（小三、六及初三）設定一系列學生學習目標，增加了課堂的複雜性及多元性，引發出在備課、教學及評估等方面浩繁的工作量。「優質教育計畫」（Education Commission, 1996b）則進一步要求教師發展出新的教學意念，以協助學校取得新成立的優質教育基金的資助。隨著「素質保證視學」的開展，是一個冗長且鉅細無遺的檢查過程。在當局的全面監察下，受檢學校需展示由管理到教學各層面的具體工作，參考和接受官方的評價。作爲優質教育計畫的一部分，近日被強調的「資訊科技教育」（HKSAR, 1997: 17-18; Education and Manpower Bureau, 1998: 11-13），期望教學不單是從電腦中複製知識，而是促使學校的教與學環境作重要的範式上的轉變。

二、中國學校系統的改革措施

中國教育系統有中小學710,000間，學生二億人，教師10,100,000人，其中中學教師4,300,000人，小學教師5,800,000人（Ministry of Education,

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

1998, 4,19）。由於教育系統的龐大，牽涉的參與者眾多，「多元」及「差異」的兩個概念將有助於理解其現況（胡鞍綱、王紹光、康曉光，1995）。在中國，確保學生入讀及完成學業已是殊不簡單的事；招募合格的人才任教師，協助他們的專業發展，對於教育事業而言，是更巨大的挑戰。

過去十年，透過改革政策及立法，政府試圖促使教育系統進行實質的轉變。眾多改革政策都主要指向普及義務教育、增加教育投入、發展職業教育、招聘高素質的教學人員、通過立法使教育能順利進行等。根據1985年頒布的《教育體制改革決定》，強迫教育將根據不同地區的發展水平逐步實踐。同時，政府還重新引入普通教育與職業教育並存，比例相等的雙軌系統（Central Committee of the Chinese Communist Party, 1985）。1993年的《教育發展綱要》進一步提倡多渠道集資辦學（如容許學校收學費及徵收教育附加費），確保行政及管理權下放至學校，關注地區差異，保障貧窮地區的教育發展，落實教師薪酬的提高等（Lo, 1993; Pepper, 1995）。政府同時制訂有關的教育法規，以確保這兩項文件提及教育改革（包括有關教師專業方面的改革）得以落實（中華人民共和國教師法，1993）。

經歷了幾近五十年的改革，現時的中國大陸教育系統形成了學校管理和財政責任的權責下放，同時試圖提升教育素質的特質。教育素質要提升，將必然引發教育界對學校教育目標的重新檢討，從而拓闊社群對教育目標及教育工作本質的理解。這是香港和中國大陸的教育改革相似的地方。所不同的是，中國大陸教育界視素質教育爲「應試教育」的一個對立體。所謂「素質教育」是否定「應試教育」的一種工具。它強調個人的全面發展，要求學校教育除了發展學生的認知和學術表現外，還需關注他們的道德及政治取向、美感以至身體健康。

在香港及中國大陸，教育素質的改善採取由上而下的方式進行，透過強調特定的標準、素質保證、投資效益以提高學校及教師素質，卻從沒有減少官僚架構對於教育的控制。在教育政策的構思、設計及完成過程中，兩地的學校管理層及教師從一開始便只是服從於政策指令，始終充當著被動接受者的角色。在香港，新意念及專有名詞隨著新政策不斷湧現，但這些意念卻甚少得到本土教育實踐的驗證。不少改革意志只是外國教育意念的快速引入，或倉卒地接受商界對於素質及效率的看法（Lo, 1997b；335）。在中國大陸，行政指令仍是改革的主導模式，以中央政府所訂的政策爲改革的依歸。誠然，學校系統的發展，必須建基於我們對該學校系統的了解，而解決的方法亦必須依靠深入了解地方問題所在的地方智慧。故此，中央政府的改革策略只是

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

企圖以較通性的方法來指導地方政府去解決問題。故此，中央改革策略很難適當地回應不同地方的多元性需要。

參、應試教育與教師的挫敗感

兩地教育改革的經驗指出，過於浩繁的改革措施，往往分散了教師的注意力，以致未能讓他們有效的完成教學的基本任務。

香港近年眾多的改革措施改變了教師的工作性質，導致他們的傳統角色——傳道、授業、解惑——只是現代教師繁忙工作中的一部分。傳統教學法在紛繁的新責任出現之後發生了本質上的轉變。教師們的工作時間越來越長，且需兼顧很多非教學性的工作，教育改革進一步加劇了他們的「工作的密集性」傾向（Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992）。由於教師對於各項改革措施的認識不足，他們須花大量的時間及精力，以嘗試——錯誤——學習的方式完成工作，促使教師進一步受制於日趨複雜的管理機制。

中國大陸教師同樣經歷工作性質的轉變，常規的工作已沒法滿足發展素質教育的期望。作爲發展策略，發展素質教育的目的是轉變學校過分重視應試教育及學生考試成績的傾向，期望學校能轉向關注學生的認知、社交及心理和生理發展。爲實現素質教育，教師需對教學內容進行改革。這種改革要求他們把知識應用到學生的生活中去，打破學科界限以培養學生對世界有更全面而整合的理解，並設計新的評核方法（國家教育委員會，1997，326-7）。在有關素質教育的指令下，教師需發展出對工作的新理解，重新剪裁教學內容、設計新的教學及評估方法，以配合新世紀發展的需要。

其實，香港及中國大陸提倡「優質教育」（和「素質教育」）皆建基於對教育現況的一種不滿。香港的社會人士除了關注學生英語水平日降外，也質疑教師的素質。這些質疑並不是針對他們的學科知識，而是針對英語水平不足的教師，在英語教學的學校環境中，將直接影響學生的英文程度。故此，近日倡導設立「語文基準測試」以評估教師的英語水平。

在中國大陸，校長及教師最近才被賦予有限度的專業自主權。然而，對於大部分教師而言，學生的分數及合格率仍然是他們最關心的專業成就指標。爲配合素質教育的發展，政府已進一步設定教師的資歷要求以及培訓合格教師的時間表。合格的教師應有助於學校實踐素質教育。從改革的延續性而言，更重要的應是教師對改革的認同及各具體措施的了解。這些專業上的要求卻

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

非培訓合格教師所能保證的。然而，爲保證教育素質，兩地政府進一步積極的發展更有系統的監察機制。

一、學校督導

細悉其動態，兩地的改革政策均可以轉化爲一種對予學校及教師更有系統的控制。學校督導便是其中一例。作爲行政管理的方法，學校督導由來已久，近年更發展成爲一個龐大及複雜的系統。在香港，新開展的「素質保證視學」是一種費時及昂貴的間歇性督導，目的是監察學校各方面的工作，從它的工作規劃到行政管理、從人事管理到評估、以及不同學科的教與學等（Lo, 1998）。大批的官員、專家、前線工作者、社區人士被招聘加入實施這項計畫。在1997-98年度，已有26所學校（包括8所中學、15所小學、3所特殊學校）經「素質保證視學」後表現令視導組滿意。在眾多的指標中，其中各校表現最強的是「學校領導能力」，表現最弱的是「自我評量機制」（Education Department, 1998, 4）。

在中國大陸，督導也是很普遍的活動。在學校層面，政府官員到學校視學是行政管理的一部分，範圍包括學校的整體工作，如財政及人事管理、課程實施、教與學、體育活動、甚或衛生情況等（中共中央、國務院，1993）。督導小組依據教育政策及法規還對地區的基礎教育作出檢查。自1993年起，政策要求地方政府發展出學校素質指標，顯示督導小組工作將配合各地的學校教育發展而有所調整。近日更成立了國家教育督導小組，以指導及監察地方督導小組的工作，進一步反映出中央政府對學校督導工作的關注（國家教育委員會，1994b，415）。

二、與工作有關的滿足感及挫敗感

在兩地的學校環境中，教師工作滿足感及挫敗感的來源有所不同。在中國大陸，教師滿足感源自良好的人際關係，在教學中能適當地應用其知識及技能，對學生有權威感，學生表現出正面的學習成果，合理地評估學生的表現，個人成就得以被肯定等。此外，與學生及同事的關係經常被視爲他們工作力量的主要來源（高麗君，1998；顧明遠，1991，102-3；劉雲杉，1997，38；陶然、趙更群，1994，233；趙愛紅，1998）。在香港，教師則重視與同事的關係、社會地位、工作穩定性、課堂內的決策自主權、對於學生具權威

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

感等（Brown, 1997, 104-5）。對於中國大陸教師而言，挫敗感大多源自教學技巧不足；而最重要的因素是薪酬太低和工作條件欠理想；對於香港教師而言，挫敗感則源自工作的密集性傾向（Lo et al., 1997a），缺乏自主，發展空間不足，以及得不到適當的專業支援等。

中國大陸的教師最關注的專業問題是自己的教學能力。這種心態實與教師工作表現評估有關。因爲在這類評估中，學生的學業成績往往是重要因素。在中國大陸，教學能力是指掌握及運用教材，了解學生的個別需要，具備清楚流暢的語言表達能力等。這些素質能讓教師恰到好處地對學生進行指導。不少教師認爲自己在這方面表現欠理想，未能適當地改善學生的學習表現，易生挫敗感。新入職的教師在這方面的挫敗感尤其明顯。校方多會安排有經驗的教師指導他們二、三個月，餘則有待新教師自己去摸索。若表現一直欠理想，將安排他們調往其他學校或同校的其他工作崗位任職。

除了專業問題外，中國大陸教師挫敗感的最主要來源是在於經濟收入及工作條件欠理想。在權責下放的情況下，大陸不同地區，包括城鄉之間，教師的待遇出現很大的差距。教師的收入需靠兼職、額外工作津貼或校辦企業收益分紅等方式做補貼。長久以來，微薄的收入使很多人對教師行業望而卻步。即使政府對於教師薪酬的水平有所規定，並承諾作出調整；然而大部分教師卻認爲，他們的收入未能達到備受尊重的水平。若把教師的薪酬以現時的生活水平衡量，及與其他行業比較，他們的收入並不可觀。最近一項有關南京市教師對於收入的看法的調查顯示，88.7%的中小學教師認爲自己的收入低於收入中位數，83.6%的教師不滿意自己的收入（劉雲杉，1997，38-39）。面對不斷增長的生活開支，微薄的收入很難讓教師維持在一定的生活水平（劉雲杉，1997，39；程風春，1996，38）。低薪酬以及惡劣的工作環境成爲大陸教師流失問題的主因。

在一些貧窮地區，爲補正規教師的不足，地方社區聘任了一些民辦教師。1996年，全國約有2百萬名民辦教師左右（馬書義、徐銳知，1996）。無論是薪酬或是社會地位，民辦教師和一般公辦教師的待遇實有一段距離。若不認真把他們納入正規的公辦教師編制中，國家的標準薪酬調整政策對民辦教師的收入是沒有正面作用的（柳斌，1996，206）。自1993年的教師資格規定中，規定了取消民辦教師。1996年的文件聲稱已處理了民辦教師的問題。然而，在貧困地區，雖然民辦教師已改稱公辦教師，但實際的工作條件卻沒有太大的改善。

儘管有不少法規限制，一些管理較差的地區甚至有拖欠教師薪酬的現象

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

出現。這與複雜而不清的責任分配、績效責任、管理制度有很大的關係。財政上的失誤，公共資源分配缺乏問責，部門間財政責任的不協調等，都是構成拖欠教師薪酬的原因（李嵐清，1996，180；柳斌，1996，206-7）。

與其他地方比較，香港教師的薪酬並不遜色。以1998年的薪酬計算，大部分未曾受訓，任教於政府及津貼中學的教師每年可獲約34,000美元的薪酬。高級中等教師的收入中位數是每年約85,000美元，中學校長是每年約136,000美元。教師薪酬標準是與政府公務員的薪酬系統掛鈎的，較高於工商界的平均收入。此外，教師薪酬每年還有固定的增薪點，比例一般貼近通貨膨漲指數（Brown, 1997, 103-4）。

教師能賺取不菲的薪酬是有代價的，如要應付極爲繁重的工作。對於香港的教師而言，在一周（五個工作天）或一循環周（六個工作天）內，他們平均最多要上30節課（Education Department, Statistics Section, 1997: 70, 109）。大部分的教師還需擔任班主任、學科教學組（subject department/panel）成員、工作小組成員，如：學生輔導、訓導、課外活動、學校管理及資訊科技小組等。其他非教學性的工作，如實踐新教育政策、收生、處理各類學雜費津貼、安排學生的公民教育活動及社會服務，訓練學生參與校際比賽，組織畢業生及校友活動，參與家長教師會的工作等（鄧薇先，1998）。還有一些教師會因學生的行爲問題而要與警方合作。一項訪問了1133名教師的研究顯示，教師大都視教學爲最重要的工作，但大部分的教師卻需要參與2至3項非教學性的工作（Tai & Cheng, 1994, 80）。在這種情況下，工作的密集性傾向很自然地成爲香港教師工作的重要特徵。

教師普遍認爲他們在學校的工作沒有獲得充分的肯定，這是工作缺乏滿足感的一個來源。一項訪問1500名教師的研究顯示，教師大都感到他們的收入不高，升遷機會不足，在參與教師評估方面的角色非常有限。在學生學業表現差的學校，教師的這種感受尤其突出（Lo, 1997a, 214, 217）。

除了缺乏工作滿足感外，部分教師還認爲自己的工作自主性不足，缺乏足夠的發展空間。大部分學校未能建立客觀的教師評審機制，而評核教師表現的方法，如查看教師批改的作業、觀課、教師的年度評審報告，都因爲欠透明度和缺乏申訴的渠道而效能不張。又因爲缺乏監察的機制，教師既感無奈，亦覺自己的工作自主性受到限制。對於缺乏教學及課堂管理經驗的新教師而言，面對重重的監察，屢生挫敗感。教師大都認爲，在面對不斷湧現的挫敗感之際，卻又缺乏適當的校內專業支援。

教師認爲校內的專業支援不足的主要原因，是學校領導層不了解教師在

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教學上的實際需要。據一項調查了50所香港中學的學校效能研究顯示，教師與校長對於「教學領導能力」持有不同的看法。所謂「教學領導能力」，是校長在教學上領導和支援教師的能力，及教師自身在教學上所發揮的能力。教師的不滿是源自他們對校長教學領導能力和參與領導教師教學的程度一種失望。接受調查的校長一般認爲自己已能提供高於教師期望的領導（Lo, 1997a, 109, 122）。從接受調查教師的角度看來，他們所能獲得的引導及專業支援是相當不足的。

其實，教師及校長對於教學領導能力的看法有很大的分歧。在有關教學領導能力的問卷的十二項選擇中，校長最重視的是「提供學習誘因」、「鼓勵決策參與」、「爲教師提供誘因」等三項；教師則重視「提供學習誘因」、「維持高透明度」、「提高學業水平」。其中兩者同樣重視的，就只有「提供學習誘因」這一個選擇（Lo, 1997a, 105-106）。由此可見，教師及校長對於教育領導能力及如何促進優質教學持很不同的看法。在學校環境中，如果兩者的看法不能達致一定程度的共識，校長實難以擔當改善教育素質，爲教師提供適當專業支援的角色。

校內專業支援機制的形成還需靠校方尊重及培養教師專業自主，讓真正的合作性同僚關係能夠得到發展。教師認爲控制嚴密的教學環境，根本就未能充分尊重教師的專業自主性。校內的種種審查機制，只是千方百計令教師就範和順從。因此，教師的專業發展空間就因爲多種限制而縮小，他們的專業自主性亦因此而減弱。教師認爲，只有對教師的工作給予充分的尊重及信任，才能提供適當的空間讓他們建立專業自信。教師大都期望學校能發展出融洽的合作關係，讓教師有所交流，共同尋找解決問題的方法。

由於缺乏適當的專業支援，教師的工作難免充斥著不滿，甚或成爲促使教師離職的原因。一項調查608位教師的研究發現，大部分的研究對象都有想過離職的問題。在這些教師當中，確有不乏工作年資頗長以及位居要職者（Wong & Li, 1995, 41-2, 44）。

三、教師離職狀況

在過去十年，香港教師的離職率頗高，近來則呈穩定的趨勢。在高峰期，教師流失率維持在10-11%左右。1996年，教師行業的總流失率是8.6%（Education Department, Statistic Section, 1997, 88, 150），流失的教師當中56.2%屬於小學，66.3%屬中學教師。他們離職的主要原因是退休、移民、

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

轉換職業及繼續進修，當中10.6%的小學教師及23.4%的中學教師選擇投身其他行業（Education Department, Statistics Section, 1997, 85, 144）。

有關中國大陸的教師流失率數字不全，數據亦欠完整。在90年代官方發表有關教育發展的數字中，有關1994年的數字曾有提及普及教育階段的教師流失率，計有195,000名（3.52%）小學教師及141,500名（5.42%）中學教師離職（國家教育委員會，1995）。如果把中小學一起算起來，每年離開教師行業的人數應有40萬。

引發教師離職的原因很多，其中最主要的原因是薪酬微薄；其次是工作條件差，如現在一些學校的校舍仍有危樓存在。此外，不少教師還需任教與所學無關的科目，如在職業學校裡，職業課多由「文化課」（註1）教師轉任，而教師任教的科目則視學校開設的課程而定（Lo & Lee, 1996; Lo & Lai, 1998）。

自80年代起，教師轉入商界的現象逐漸普遍。中國大陸在引入市場經濟以後，商界的發展機會日增，加上教師的工作條件欠佳，故流進商界的人便越來越多。此外，仍留在教師行業者亦出現了流動的現象，如從貧窮地區流向富裕地區、農村流向城市、從低工資的學校流向工資較高者。即使未轉職的教師，亦不是每一位都願意長留於這一行業。一項在上海城郊鄉鎮進行的研究顯示，被訪的教師當中有25%經常想到轉職的問題，62%曾有打算離職（程風春，1996，37）。

肆、分隔系統中的課堂教學

大部分教師視課堂教學爲最重要的工作。他們多認爲在課堂內，自己在一定程度上擁有詮釋教學內容的自主性，並能引導學生學習，激發學生的智慧，爲他們舒解學習的困惑，而享受教學的成果。

然而，在香港及大陸，課堂教學卻受到考試制度的牽制，教與學的品質同時亦受制於學校之間以至於學生之間的學業成就的分隔現象。

一、香港學校的結構分隔

在香港，大部分學校均由政府資助，學生基於居住地區被分派到區內不同的學校。教育機會的差異是受父母的社經地位、住區品質、學校聲望、以

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

及學生學業成績所影響。香港的中學是按學生的學業能力而劃分爲五個等級，每個等級約占20%的學生。第一級的學校招收全港學業成績最高的20%的學生，第五級招收學業成績最差的20%的學生。這種分隔現象在1997年的教學語文政策頒布後更形激化。在這一政策下，部分學校維持以英語作爲教學語言，大部分則須轉用母語（廣東話或國語）教學。在香港，英語是備受重視的語言，商界及政府部門均非常看重員工的英語能力。基於這個歷史原因，有條件以英語教學的學校常被視爲是水平較高的學校。政府堅持讓大部分學校實行母語教學，而其中114所維持以英語作教學語言，其實是以行政指令來強化存在已久的高度分隔現象。

香港學校制度的高度分隔性是有實證研究根據的。一項以50間中學約30,000名學生爲對象的學校效能研究顯示，學業成績最強的學校及最弱的學校之間的差距越拉越大（Lo, et al., 1997a）。學生間的能力分隔指數明顯地高於加拿大、星加坡、英國、美國等地（曾榮光，1997, 22-23; Ho & Willms, 1996）。當學校處於這種高度分隔的情況，而當局又沒有計畫以積極性歧視的政策支援低等級學校，這些學校的教師需面對的問題是更多和更複雜的，如學校及課堂內了無生氣、充滿焦慮、低自我觀、行爲偏差等。在這類課堂，教師難以鼓動學生積極參與課堂學習；相反地，他們需花大部分時間以各種課室管理手段處理學生的行爲問題。對於那些沒有意識到這類學生的特殊學習需要，沒有調節自己的教學法作適當配合的教師，尤其感到失望與挫敗。

在這些招收低學業成績學生的學校中，教師所面對的兩難情境，在以上的研究中獲得了大量的實證支持。研究的結果顯示，教師認爲倘他們作出努力，應是可以改變現況的。但研究同時顯示，即使校長能提供教師所期望的教育領導，對於改善學生的學業成績卻只有極少的影響。當高等級學校的教師在課堂上爲他們的學生「詳細分析教學內容」，「組織小組討論及活動」時；低等級學校的教師卻在課堂上花上不少時間「處理學生違規行爲」，「把英文生字翻成中文」以確保學生可以繼續學習。不難想像，低等級學校的教師經常感到教學及工作上的失望、無能爲力、筋疲力盡和挫敗感（Lo, et al., 1997a, Ch.6）。

然而，這並不代表任教於高等級學校的教師事事順暢。由於工作密集性非常高，筋疲力竭及挫敗感也成爲教師壓力的重要表徵。課堂教學與繁重的非教學性工作對教師構成一種沉重的負擔。一般而言，教師對自己能在課堂裡發揮「教學領導能力」的評估較他們的學生的評估爲高。對於甚麼是體現「教學領導能力」的因素，教師和學生也持不同的看法。教師重視的，是「能

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

鼓勵學生的學業成就」和「能維持一定程度的學業水平」。至於「常出現於學生群中」和「鼓勵學生參與決策」卻不很重要。反觀他們的學生卻重視「自己的參與決策機會」、「教師能具備調控學生進度的能力」、（對於中等及較低成績的學校）「爲個別學生提供學習誘因」、及（對於學業成績較高的學校）「發展學生學習的自主性」。在十二項有關「教學領導能力」的因素中，師生共同認爲是重要的就只有「爲個別學生提供學習誘因」一項（Lo, et al., 1997a, Ch.6）。當師生對於「教學領導能力」有不同的看法時，教師可能經常採用了學生並不欣賞的教學法施教。

二、中國大陸學校的結構性分隔

即使中國大陸學校教育近年開始重視發展「素質教育」，它依然受制於測驗和考試，學生的學業成績仍是學校及教師最主要的關注點。在這個重視高等教育的社會裡，很多教師及家長的最高期望是讓自己的學生和子女擠進高等院校。要確保學生能循著教育的階梯晉升，測驗及考試是實質的準備工作，強化學生未來的升學機會。

如香港，中國大陸學校的結構性分隔是建基於學生的學業成就。教育機會的差異受學校所處地區的經濟水平、住區的素質、家庭背景、學校的聲望等因素所影響。學校間的素質差異很大，少數的學校擁有世界級的設備，一些則只能在危房校舍中教導著弱勢群體的學生，這反映出地區差異引發的重大歧異。在學校系統內，最好的學校被稱爲重點學校，其他學校的素質則視學校座落地區而定。一項在上海市內及郊區進行，探討普及九年義務（強迫）教育中兩個主要階段——小六及初三——學生學業成績（小六，被訪者1317人，初三，被訪者1345人）的研究顯示，市內與農村、重點與非重點學校之間的學生學業成績有顯著的差異（謝安邦、談松華，1997）。市內及重點學校的學生成績顯著地高於農村及非重點學校。此項研究主要測試小學生的語文、數學、道德（包括藝術能力）及科學知識。中學生則被測試語文、數學、英語、科學知識、藝術、道德及勞動技能等七個科目（謝安邦、談松華，1997：100）。結果顯示市內學生的學業表現高於農村，重點（絕大多數位於市內）學校學生學業表現大大優於非重點學校。研究結果有助於解釋家長爲何想盡辦法把孩子送進重點學校就讀。有些家長甚至不惜以贊助費的名義，向學校捐獻接近自己一至兩年的工資，讓子女能進入學生素質較佳的學校就讀。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

對於在非重點或農村學校任教的教師而言，他們的經驗與香港同類教師的經驗相差不遠。九年強迫教育改變了學生的成分，不少學生因跟不上學習進度而不斷要面對挫敗。他們更不理解現今的學校教育對於他們日後工作、謀生和晉升的關係。在這類學生群中，大部分是拜強迫教育所賜才能繼續他們的學業。現在學校因強迫教育的實踐而招收了學業成績較遜的學生，故其教學模式亦需作出改變。在課室內，教師需調節他們對學生的期望而因材施教，否則教學易流於失效，甚或促使學生流失。教學模式的轉變是先要求教師接受學生學習的局限性，改變教學策略，以使大部分學生能安心學習。倘學校只重視考試成績及合格率，便易於忽略學生的自尊、焦慮及挫敗感等問題。政府近日制定了有關的指引，如要求減低學生的功課量，規定學生做功課所需花費的時間，禁止把正規課程延伸至課外活動範疇等（如：國家教育委員會，1994a；國家教育委員會，1997），反映出中國大陸的教師可能始終未能調節其自身的教學取向。

中國大陸教師的保守取向與他們對新教學法存疑應有一定的關係。在大陸，教師培訓以師訓教育爲中心，以課本爲知識的基礎（陳永明，1994，273）。故其有一定的保守性。教師視旨在發展新意念的新教育法，突破考試限制的求知教學範式，均無助於學生在考試中獲取好成績。由於考試結果是晉升另一教育階段的先決條件，教師於是將注意力集中於指導學生應付考試上。尤其當評核教師工作的指標是基於其學生的考試成績時，由考試主導教與學的情況更是無可避免的。普及強迫教育爲學校帶來了重大的轉變，教師卻未能在專業信念及教學法上作出適當的調節，最終會使課堂教學充斥著失效及挫敗感。

在大力推展優質教育的政策下，兩地學校的教與學環境一般沒有顯著的轉變。教學方式依舊，教師間少有談及優質教育的課題，這可說是教學保守性的一種體現。面對浩繁的教育政策，教師由於對新教育意念欠缺充分的理解，未能適時作知識的更新，大多無所適從。兩地教師在適應學校教育變遷中力有不逮，不免使大家對教師教育的素質有所質疑。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

伍、兩地教師教育的問題

兩地對教師發展（teacher development）有一個共同的假設，即以多種形式的教師教育改善教師的教學知識和能力，是教師發展的靈丹妙藥。這種假設卻低估了不同課程背後的教育哲學及目標。一般的看法認爲，教師隊伍的素質可從合格教師的比率中反映出來。教師在受訓後，掌握了一定的知識以滿足工作的需要，獲得認可的資歷，個人以至整體師資隊伍的素質皆可獲得改善。然而，我們老把教師教育只看作爲知識及技能的培訓，實在是忽略了教師工作的複雜性，亦低估了教師教育在教師發展過程中的角色。再者，把教師素質等同於教師資歷，其實也假定每一項師訓課程都具有良好的素質及有一定程度的效能。

在香港，並非所有教師都已受專業訓練（註2）。在1996年，曾受師訓的教師在小學占84%，在中學占76%（Education Department, Statistic Section, 1997: 18,20）。近年，有關當局非常重視提高教師的學歷。1992年《教育統籌委員會第五號報告書》中，提出要改善教育專業的素質，可說是提高教師學歷的重大嘗試（Education Commission, 1992）。該報告提出一系列的方法提高小學教師的學歷，如以遠距教育的方式進行在職培訓、合併四個原來由政府管理的教育學院爲香港教育學院等，以擴展教師的職前訓練。報告期望在十五年內，直至2007年，不少於35%的小學教師能擁有大學學位。在1997年回歸以後，政府頒布了更具雄圖大志的師資改善計畫。有關當局把小學教師35%學位化的時間表提前至2001年，申明在不久的將來，所有的新任教師都必須是大學畢業兼受正規教師訓練（HKSAR, 1997, 30）。

最近，決策層及學術界討論有關受訓學位教師的政策中，曾就學校教育不同階段的師資資歷問題引起辯論，而師訓應採用的模式——四年的教育學士學位課程或是三年學科課程加一年的學位教師教育文憑課程——也成爲教育界的討論話題。在試圖提高教師資歷之餘，教育界亦關注師訓課程的素質。近日有關當局曾審查一系列由海外大學提供的教育學士學位課程，並公布了素質備受質疑的課程名單。教育素質備受質疑的不單是海外院校所提供的課程。三年前，一個本地在職教育學士學位課程因豁免學生的學分過分寬鬆而遭批評。另一本地的學位教師教育文憑課程竟被發現在學歷評審委員會通過其水平合格前已招了生；最後因未達水平而要頒授較低證書的困窘情況。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

1999年的特首施政報告，提出由2004年開始，全港中小學教師職前培訓課程都會是學位課程（董建華，1999），而對學位教師教育文憑的發展卻未有提及，這可說是政府將摒棄師資培訓的多元發展的一種表現。到底何種教師應具備何種資歷？香港又應循甚麼途徑有效地培養高素質教師？這實需要大家對本土的教學需求，教師教育課程的特定目標及國際發展的趨勢作更深入的探討。

在中國大陸，政府透過頒布政令及執行法律來訂定全國教師資歷的標準（中共中央、國務院，1993；中華人民共和國教師法，1993；Pepper, 1995），關注點也是合格教師的比例（註3）。

經過了一段長時間的努力，中國大陸的教師在不同程度上能達到基本資歷的要求。在1995 年，小學、初中、高中的合格教師比例爲88.9%，69.1%，55.2%（柳斌，1996）。政府確信在本世紀末，合格教師的比例將提高至在小學占95%，在初中占80%，在高中占70%（人民日報，11/4/1997）。到底教師的素質能否達致政府的期望，仍是未知之數。然而，近來提高高中教師學歷的步伐卻明顯減慢了。

整體而言，中國大陸的師訓是一個多類型及多層次的分工系統，而培訓在職教師的責任則由一些學術水平不高的教育學院及成人教育學院肩負。雖然一些大學亦有提供課程予在職教師修讀，但其主要目的是在提高學歷而非基本的再培訓。師訓系統內的明顯分工及其一定的封閉性是構成合格教師不足的主要成因。

在封閉的師訓系統內，師訓機構——師範大學、師範專科院校、中等師範學校——其實是培訓教師的唯一場所。這嚴重限制了合格教師的來源及素質。當教師來源單一，師訓機構所能招收及培養的學生便成爲影響學校素質的主要原因。有人不禁質問，要學生在16或18歲時決定自己日後的職業，是否能讓師範院校招收到素質很高的人來就讀？若否，那下一代的教育素質又如何能保障呢？事實上，師範大學近年在招生方面遭遇重重困難。地方上遇到的問題是，由地方師範院校培養的教師，最終亦只能培養學生考進自己的母校就讀。學科知識和教學法的「再造」，就不斷地延續著一個惡性循環。近年這個封閉的系統招來了多方面的批評，也有不少學者就改革現況而提出其他的培訓方式及選擇（陳永明，1994，388-90）。其中主要的建議是在教師教育中引入綜合大學的參與。提倡者認爲，容許綜合大學畢業生加入教育行業，最低限度會是在教師的本科知識方面較有保證。這些畢業生的知識面也較廣，接受適當的培訓後，他們也應可以成爲高素質的教師。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

在討論開放教師教育系統的同時，中國大陸的決策階層和師範院校領導仍非常關注如何提高教師的政治及專業道德，使他們成爲政治上合格的教師。長期以來，政治的忠誠被視作專業的美德；爲此，師訓課程中必須包含政治學習，以確保教師的政治素質。不同層次的學校教育中，教師和準教師需要不時接受政治教育，這也體現出對於教師意識形態上的控制。

回顧中國大陸的教師教育發展，教師教育這個教育範疇實有需要爲自己在教師專業發展的策略中定位，同時亦應釐清自己在學術探究領域中可能作出的貢獻，否則它將會滯留在職業訓練的層面，而缺少培育「靈魂工程師」的知識基礎和啓迪作用。當教師教育只被視作生產合格教師的工具，缺少創造知識的真正力量，它將會變成純粹爲「學校工廠」生產工具的機器，最後亦只會受學術界的百般質疑和歧視。中國大陸的教師教育發展，需先調節國家賦予它的角色，認真回應教師專業發展的真正需要。若想成爲學術領域的一個整合部分，教師教育必須發展其特有的知識內涵和探索方法。作爲一個實用的學術探究領域，教師教育其實可以在其他學術領域中找到合適的夥伴，借助它們的力量而有所發揮，這種的結合，其實是體現了綜合大學的力量。

在不同層次，中港兩地的教育均有其共同的關注點。首先，雙方均關注教師的學歷，視教師教育爲生產合格教師的機器。香港非常重視提高教師的學歷，主流意識認爲學歷與素質有很大關係。在中國大陸，提高教師學歷被視作達致國家基本要求的手段。然而，兩地的教師教育都只是專注於教師知識及技能的改進，認爲只有這樣，教師隊伍的素質才能得到保證。但是在政策層面而言，兩地卻沒有關注到教師教育課程的目的性，沒有把教師教育放在推動教師專業發展以實現優質教育的策略性地位上。在香港，有關當局只期望以最快的速度增加受訓教師的數量，卻沒有關注到如何發展不同的教師教育課程以切合不同層次的教育需要。在中國大陸，封閉的師訓系統仍是主導的發展模式，以達致國家設定的目標。在此等工具理性主導的教師教育發展下，我們很難期望有比較改革性的取向出現。

其次，兩地同時以提高教師學歷爲主要的發展方向，但卻沒有在確保教師再教育的質素方面作出努力。在香港，師訓課程部分由政府提供；部分由於某些指定院校替政府辦課程，或以最低價投得課程的開辦權。然而，這個持續教育的系統卻沒有充足的機制評估學員的表現，確保課程素質，及有系統地整合不同的課程，讓校長和教師能通過進修而取得更高層次的學歷。在中國大陸，一般的大學也開設有關教育的高級學位課程，卻只有水平不高的「教育學院」爲教師提供在職持續進修的培訓。「教育學院」是一種成人教

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

育機構，在師資和設施上都未達大學水平。但因爲中國大陸的師訓分工，它們仍擔當了學位教師在職培訓的重要責任。如香港，中國大陸仍需要發展出一套有效的在職教師的培訓系統。

兩地的教師教育的主要目的是滿足政策要求，補現況的不足，提供教師工作需要的知識及技能，但在強化教師專業發展的持續教育方面肯定有很多不足之處。其實，持續教育課程有助於滿足教師終身教育的需要。兩地教師的終身教育卻只是紙上談兵，反映出有關當局對於這方面的發展，無論在理念或實施方面都欠缺清晰的目標，對於推動教師工作向更高層次發展缺乏長遠的計畫。教師持續教育其實是在一個缺乏系統性考慮課程提供、效能評估及獎勵機制的環境下運作的。無怪乎教師對於參與持續教育不抱太大的期望。

陸、結　論

中港兩地均積極推展優質教育，以期在後強迫教育階段鼓勵學校進行改革，使之從考試的束縛中解放出來，以改善教育素質。兩地發展優質教育的目的是提高國際競爭力，倡導學生的全面發展，反映出對教育的關注面已然拓闊。兩地的決策階層開始意識到，以往的精英教育取向已不能滿足資訊社會對新一代人才的需求。

理論上，優質教育計畫的拓展爲教師專業發展提供了大好機會，因爲它嘗試改變固有的教學信念及實踐方式。教師可以透過專業的對話及反省，發展出新意念，加深他們對教育的了解，從而改變過去只重視知識及技能的教師教育模式。新的意念可以把教師的精力及時間引導往一種新的教學生活中，如：激勵學生的想像力，培養他們的創造力，以建構一個全新的教與學環境。可惜的是，政策及改革的舉措並沒有提供適當的環境容許以上的情況發生。

優質教育的推行，採納了由上而下的取向。在香港，優質教育是由政策報告及行政手段來詮釋其概念和策畫其行動的。在中國大陸，推動素質教育的情況亦頗相似。作爲學校的改革計畫，優質教育的政策是強加於學校及教師之上的。在改革的過程中，無論從概念化到實際行動，教師及學校只能被動地接受官方的指令。更諷刺的是，優質教育計畫的目的是把學生及教師從考試的束縛中解放出來，而新的政策反而對教師有更多的控制。決策階層期望學校能培育具創意、能合作和善溝通的學生；然而，他們卻不相信教師在沒有嚴謹的監控下是可以自主地實踐教學改革的。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

於是，控制成爲了兩地教育改革過程中一個重要寫照。學校視導、素質指標和教師語文基準日益彰顯，反映出官僚控制的進一步強化。縱使控制在兩地是以不同的方法表達，教師們卻不難在優質教育的推行中感受到它的存在，如兩地對教師資歷的要求，香港的教師語文基準測試，中國大陸的政治教育，都在素質保證及維持公眾利益的面紗之下，對教師施加各種控制。各類控制教師的手段是由公眾對教育的所謂不滿來證立，如香港學生的英語水平低落，中國大陸初中的高流失率等。決策者認爲此等問題與教師有極大的關係，如認爲學生學習成果差是與教師的知識、技能及素質欠佳有密切關係的。在這種似是而非的看法的延伸下，加強控制以改善教師素質便變得言之成理了。

現今要評論優質教育的成效尚言之過早。然而，可以確定的是，這一計畫未能在素質保證以外，爲促進教師的專業發展而提供必須的推動力。由於改革政策沒有考慮到普及強迫教育對於教與學的實質影響，未能爲改變教師的態度及教學範式提供適當的條件。兩地教師仍維持其保守的教學取向，首先，是過分強調學生的學業表現。在香港，教師、校長及學生對於教學的領導能力各持不同的看法。對於學生的學業表現，中國大陸的教師則把所有的注意力都放在如何應付考試及提高合格率上。兩地學校系統面對高度分隔的情況下，教師面對眾多的問題，分散了他們對教學的注意力。在新改革措施湧現下，教師工作密集性的情況更形惡化，他們的工作只能充斥著挫敗感，更是筋疲力盡。

其次，教師在教學上的保守性，是根植於教師工作中單一的、不斷自我延續的教學取向。教學的常規工作，指的只是時間表、學科課程、紙上的測驗（Hargreaves, 1995, 83）。當許多不確定因素影響著教學情境時，教師卻缺乏適當的專業支援，他們最理想的避風港還是回到課本、指引、測驗及考試等高度規限的常規工作中去。

此外，教師的保守性同時反映了兩地教師教育的問題。一般認爲，教師教育是教師專業發展的靈丹妙藥，可以改善教師的知識及技能。當教師的教學取向傾向於保守時，我們尤其期望教師教育能改善以上的不足。到底怎樣的教師教育才能切合不同層次教育的需要？封閉的教師教育系統如何吸引更多人投身教師行業？這些是要經過開放論證才能回答的問題。基於教師教育所負的重擔，以及人們對其效能的錯誤期望，兩地持續教師教育的發展只能繼續保持其混亂的狀態。

以上是對於中港兩地教師專業發展及教師教育的粗略描述。本文的目的

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

是想指出教育改革的局限性和一些對於教師工作的錯誤假設。基於本文的一些觀察，筆者建議日後的改革應多引入教師的參與，建立新的教師專業意識。期望兩地的教師能透過實質的參與，進一步了解自己的專業情境，發展賦權的策略。實證研究顯示，香港大部分教師仍視教學是有意義的工作，同事間的支持是他們工作力量的重要來源。在中國大陸，權力下放已開始賦予某些學校較大的空間，讓新意念得以浮現，革新得以實踐，這對於教師專業發展是很有幫助的。面對教學情境的種種轉變，兩地教師都應在工作過程中爭取機會不斷更新知識，在工作環境中建立真正的合作文化，共同解決面對的問題。對於兩地而言，共同意向、同僚關係（collegiality）以及發展空間相信是教師專業發展的三大要素。要使教師發展從現存的工具理性及強迫取向中轉向，一方面需重新整合正規及非正規師訓課程的角色，落實發展教師的終身教育；另方面需在教學情境中爲教師提供充足的發展空間。教師的發展既然是根植於他們的工作情境，教師需要在課堂、學科教學組（subject department/panel）及學校內的工作過程中，透過真正的參與以自我賦權，自行界定他們的自主性及同僚關係。

註　釋

註 1：文化課教師即任教普通/通識科目（general subjects）的老師。職業高中的職業課多由任教普通科目的教師轉任，如數學教師任教會計，物理教師任教電子等。在一些農村學校，由於難以招聘教師，教師所學與任教科目不配合的情況將更嚴重，如語文教師任教製衣，音樂教師任教市場管理等（Lo & Lai, 1998）。

註 2：在香港，教師教育主要提供三類學校的教師資歷。大部分（84%）在小學的教師是持有證書資歷，亦即是在以前由政府所辦的教育學院（現合併為香港教育學院）各類非學位課程畢業。小學學位教師是指那些畢業於本地或海外院校以不同的方式提供的小學學位課程者。在中學，70%的教師的學位教師是畢業於本地或海外高等院校。他們的教學資歷即學位後的教育文憑（PGDE/PGCE）是從本地大學中取得。本科學位加上學位後的教育文憑的模式為中學教師提供了學術範疇及教師培訓的整全學習課程。近年教育學位課程日增，中學教師亦有選擇以此途徑獲取教學資歷。在中學的多數非學位教師即持有證書學歷者。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

註 3：完成的中等師範學校的課程是小學教育的基本要求；完成師範專科院校課程是初中教師的基本要求；高中教師則要求完成師範大學提供的學位課程（中華人民共和國教師法，1993：8）。

參考書目

人民日報，北京。

中國教育報，北京。

中共中央、國務院（1993）。中國教育改革和發展綱要（1993年2月13日正式印發）。**中國教育報**，1993年2月27日。

中華人民共和國國家教育委員會（1994a）。國家教育委員會關於全面貫徹教育方針，減輕中小學生過程課業負擔的意見。載於孫琬鍾主編（1998）：**中華人民共和國教育法律法規全書（上卷）**，頁322-4。北京：中國法律年鑑社。

中華人民共和國國家教育委員會（1994b）。關於建立國家教育督導團的通知。載於孫琬鍾主編（1998）：**中華人民共和國教育法律法規全書（上卷）**，頁415。北京：中國法律年鑑社。

中華人民共和國國家教育委員會（1995）。關於1994年教育事業發展的統計公報。**中國教育報**，1995年3月29日。

中華人民共和國國家教育委員會（1997）。關於當前積極推展中小學實施素質教育的若干意見。載於孫琬鍾主編（1998）：**中華人民共和國教育法律法規全書（上卷）**，頁325-9。北京：中國法律年鑒社。

中華人民共和國（1993）。中華人民共和國教師法。載於孫琬鍾主編（1998）：**中華人民共和國教育法律法規全書（上卷）**，頁7-10。北京：中國法律年鑒社。

李嵐清（1996）。優先辦好師範教育，爲落實科技興國戰略打好基礎。載於國家教育委員會師範教育司編（1996）：**全國師範教育工作會議文件匯編（1-5次）**，頁176-81。長春：東北師範大學出版社。

柳　斌（1996）。全國師範教育工作會議上的總結報告。載於國家教育委員會師範教育司編（1996）：**全國師範教育工作會議文件匯編（1-5次）**，頁195-208。長春：東北師範大學出版社。

胡鞍綱、王紹光、康曉光（1995）。**中國地區差距報告**。瀋陽：遼寧人民出版社。

馬書義、徐銳知（1996）。民辦教師待遇極待提高。**人民教育**，3，頁20-23。

高麗君（1998）。情感交流是實現素質教育的基礎。載於畢潔光主編（1998）：**中國教育改革與發展論文選（上卷）**，頁33-4。北京：光明日報出版社。

張紅菊、馬書義（1996）。於農村貧窮地區教師問題的思考。**人民教育**，1，頁10-12。

陳永明（1994）。**中日兩國教師教育的比較**。上海：華東師範大學出版社。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

陶然、趙更群主編（1994）。**中國教師百科全書**。北京：中國國際廣播出版社。

曾榮光（1997）。從排斥精英主義到分隔精英主義。**教育政策研討系列，卷11**。香港：香港中文大學香港教育研究所。

程風春（1996）。對中小學教師流失問題的思考。**北京師範大學學報（社科版），1**，頁36-40。

楊德廣、晏開利（1997）。**中國當代大學生價值觀研究**。上海：上海教育出版社。

管培俊（1997）。跨世紀的中小學教師隊伍建設。**人民論壇，9**，頁14-16。

趙愛紅（1998）。論教師的工作積極性。載於畢潔光主編（1998）：**中國教育改革與發展論文選（上卷）**，頁944-5。北京：光明日報出版社。

劉雲杉（1997）。我國中小學教師權威狀況探析。**教育理論與實踐，4**，頁34-39。

鄧薇先（1998）。**優質小學教育**。香港：新雅文化事業有限公司。

謝安邦、談松華主編（1997）。**全國義務教育學生質量調查與報告**。上海：華東師範大學出版社。

顧明遠（1991）。提高教師的素質是迎接二十一世紀教育中的優先課題。載於國家教委國家教育發展研究中心 中國教科文組織全委會秘書處編：**未來教育面臨的困惑與挑戰**，頁99-104。北京：人民教育出版社。

董建華（1999）。**1999年施政報告：培育優秀人才，建設美好家園**。http://www.info.gov.hk/pa99/chinese/speechc.htm

Anderson, L.W. (1997). Teacher preparation for post-modern schools: The necessary integration of training and education. In Cummings, W.K.; McGinn, N.F., (eds.) *International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century.* Oxford: Pergamon.

Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education.* London: Routledge, Kegan Paul.

Apple, M.W.; Jungck, S.(1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In Hargreaves, A.; Fullan, M. G., (eds.) *Understanding teacher development*, 20-42. New York: Teachers College Press.

Board of Education. (1996). *Report of the subcommittee on special education.* Hong Kong: Government Printer.

Board of Education. (1997). *Subcommittee on review of school education, report on review of 9-year compulsory education.* Hong Kong: Government Printer.

Brown, H.O. (1997). Teachers and teaching. In Postiglione, G.A.; Lee, W.O., (eds.) *Schooling in Hong Kong: Organization, teaching and social context,* 95-116. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Central Committee of the Chinese Communist Party. (1985). *Decision of the central*

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

committee of the communist party of China on the reform of the educational structure (24 May 1985). Beijing: Foreign Languages Press.

Chen, T. (1974). *The Maoist educational revolution.* New York: Praeger.

Cummings, W.K.; McGinn, N.F., eds. (1997). *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century.* Oxford: Pergamon.

Delors, J., et al. (1996). *Learning: the treasure within -- report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century.* Paris: UNESCO Publishing.

Education and Manpower Branch; Education Department. (1991). *The school management initiative: setting the framework for quality in Hong Kong schools.* Hong Kong: Government Printer.

Education and Manpower Bureau. (1998). *Quality education: policy objective for education and manpower bureau.* Hong Kong: Education and Manpower Bureau.

Education Commission. (1990). *Education commission report No. 4.* Hong Kong: Government Printer.

Education Commission. (1992). *Education commission report No. 5: The teaching profession.* Hong Kong: Government Printer.

Education Commission. (1996a). *Education commission report No. 6: Enhancing language proficiency.* Hong Kong: Government Printer.

Education Commission. (1996b). *Education commission report No. 7: Quality school education.* Hong Kong: Government Printer.

Education Department. (1992). *General introduction to targets and target-related assessment.* Hong Kong: Education Department.

Education Department. (1998). *Quality assurance inspection: Annual summary report, 1997/98.* Hong Kong: Education Department.

Education Department, Statistics Section. (1997). *Teacher survey 1996.* Hong Kong: Education Department, Statistics Section.

Glatthorn, A. (1994). Teacher development. In Husen, T; Postlethwaite, T.N., (eds). *International encyclopedia of education* (2nd ed), 5930-5. Oxford: Pergamon.

Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In Anderson, L.W., (ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education,* 80-7. Oxford: Pergamon.

Hargreaves, A.; Fullan, M., (eds.) (1992). *Understanding teacher development.* New York: Teachers College Press.

The Hong Kong Special Administrative Region of the People Republic of China. (1997). *Address by the chief executive the honorable tung chee hwa at the legis-*

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

lative council meeting on 8 October 1997. Hong Kong: The Hong Kong Special Administrative Region of the People Republic of China.

Ho, S.C.; Willms, D.J. (1996). The effect of parental involvement on the achievement of eighth grade students. *Sociology of Education, 69* (1), 126-41.

Hu, C.T., (eds. 1974). *Chinese education under Communism* (2nd ed.). New York: Teachers College, Columbia University.

Lin, N.; Xie, W. (1988). Occupational prestige in urban China. *American Journal of Sociology,* 93, 804-7.

Lo, L.N.K. (1993). The changing educational system: dilemma of disparity. In Cheng, J.Y.S.; Brosseau, M., (eds). *China Review 1993,* 22.1-22.42. Hong Kong: The Chinese University Press.

Lo, L.N.K.; Lee, C.H. (1996). In rural China, which road to relevant education? *Educational Leadership, 52* (8), 60-63.

Lo, L.N.K.; Tsang, W.K.; Chung, C.M.; Chung, Y.P.; Cheng, Y.C.; Sze, M.M.; Ho, S.C. E.; Ho, M.K. (1997a). *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system.* Hong Kong: Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong, mimeo.

Lo, L.N.K. (1997b). Policy change and educational development in Hong Kong. *The American Asian Review, 15* (4), 325-70.

Lo, L.N.K. (1998). *Quality and equality in the educational development of Hong Kong and the Chinese Mainland.* (Keynote address at the Hong Kong Educational Research Association 15th Annual Conference, November, Hong Kong Baptist University, Hong Kong).

Lo, L.N.K. ; Lai, M.H. (1998). *The meaning of relevance education and the efficacy of vocational education in rural China.* (Paper presented at the Comparative and International Education Society 42nd Annual Conference, March, Buffalo, USA.).

Ministry of Education, The People Republic of China. (1998). *Educational Development in China.* Beijing: Ministry of Education.

Pepper, S. (1995). Regaining the initiative for education reform and development. In Lo, C.K.; Pepper, S.; Tsui, K.Y., (eds.) *China Review 1995,* 18.1-18.49. Hong Kong: The Chinese University Press.

Tai, W.S.; Cheng, Y.C. (1994). The job characteristics of secondary school teachers. *Hong Kong Educational Research Journal, 9* (1), 77-86.

Tatto, M.T. (1997). Limits and constraints to effective teacher education. In Cummings, W.K.; McGinn, N.F., (eds.) *International handbook of education and development: Preparing schools, students and nations for the twenty-first century,*

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

213-30. Oxford: Pergamon.

Tsang, W.K. (1992). *The class structure in Hong Kong.* Hong Kong, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies at The Chinese University of Hong Kong. (Occasional paper no.17).

Verspoor, A. (1989). *Pathways to change: Improving the quality of education in developing countries.* Washington, DC.: World Bank, Discussion Paper No.53.

Wong, K.C.; Li, K.K. (1995). Teacher turnover and turnover intentions in Hong Kong aided secondary schools. *Hong Kong Educational Research Journal, 10* (1), 36-46.

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Educational Reform And Teacher Development in Hong Kong and The Chinese Mainland

Nai-Kwai Lo、Man-Hong Lai、Qin-Gyu Xu

Abstract

This paper addresses issues in teacher development in two Chinese societies, Hong Kong and the Chinese Mainland. It examines the impact of contextual factors on the direction of teacher development and the orientation of teacher education that aims to improve the quality of the teaching force. It is argued that when professional authority is weak or nonexistent, reform measures are imposed on teachers in a top-down manner. Moreover, when the societal context changes rapidly, the direction of teacher development and the orientation of teacher education are dominated by policy mandates and bureaucratic control. In this context, conservatism in the teaching profession can be explained by the perpetuation of a work ethic that is ridden with anxiety and frustration. Teacher development is confined to the development of knowledge and skill, for the current thinking in both Chinese societies reflects a "deficit model of teaching". Poor teaching quality results from deficiencies in knowledge, skills, or qualities in individual teachers. This paper addresses the issues in the conditions of teaching and teachers' work, which are borne from the changing context of society and schooling in both societies. Issues include status of teachers in the community, changes in the nature of teachers' work, job-related satisfaction and frustration in schools, and teaching in segregated classrooms. These discussions draw attention to the limits of education reform and

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

points out that the development of teachers is frequently impeded by false assumptions about their teaching. For a new professionalism in teaching to emerge, teachers in Hong Kong and the Chinese Mainland should devise strategies for their own empowerment. Such strategies should treat as basic ingredients a sense of purpose, collegiality, and room for growth. Only when teachers can truly reflect on their own life and work and empower themselves can their development transcend its present orientation toward technical competence and compulsion.

Keywords: educational reform, teacher development, Hong Kong and Chinese Mainland