

第五章

「院校合作」

作為學校專業發展的策略

「院校合作」作為 學校專業發展的策略

林碧霞

摘要

本章針對本書介紹的院校合作模式去推動課程統整的學校課程改革的果效，進一步說明這個計劃在促進教師專業發展方面的效益，並且可以作為學校專業發展的一項重要策略。本章首先探討教師專業發展的定義，並且以本書提及的院校合作計劃在推動專業發展各方面的成就，包括提倡反思教學、行動研究以完善及改進教學、提倡啓導與及被啓導的角色使教師在不同的階段及崗位得到相應的專業發展、借助大專院校的學術支援，促進學校的課程改革；最終可以塑造各個教育單位成為一個學習的社羣，不斷完善社會的教育事業。

一、教師專業發展的定義

教師、學校、教師專業發展的關係

有不少學者在文獻中嘗試為教師專業發展下一個定義，不同學者會依據不同的觀點、立場的偏向作出不同重點的界定。Hall and Loucks (1978) 強調，專業發展是教師自我成長的過程，應該從教師本身的觀點、傾向和目標出發去考慮及計畫，目的就是達致教師本人的自我發展(Self Development)。由此角度考慮，教師本人應是個人專業發展的策劃者，教師專業發展的內

容應該因應個人的動機及需要而設計，教師才是主動發展自己的主體，而不是要「被要求」發展的客體。

Bellanca (1994) 從學校系統作為主體的角度考慮和分析，視教師的專業發展為改革學校的手段，他相信透過合理的設計、全面整體的計畫，可以改善教師、員工的表現，最終達致改革學校教育的目的。故此，循此思路，推動教師專業發展的同時，也要在制度上確立一種系統化的評估，透過系統對教師的要求，促進每個老師努力改進，達致學校希望達成的教育變革。Day (1986) 認為教師與學校其實處在各自的現象世界裏，並在各自的現象世界裏自我發展，也因此促成各自的觀點。就教師的世界而言，個人經驗及職業發展會影響教師的態度及個人的價值觀，因而教師對自我的發展，需要從切身的現象世界去考慮；但從學校的世界來看，學校目標及文化的需要是決定教師的專業發展的條件。最理想的就是學校的目標和發展方向，能夠切合教師原有的條件，並適合教師個人專業發展的方向，這樣互相配合，教師就能達致有效的學習，學生也因合適而有效的教學而得到最大的益處。這樣的話，教師個人的專業發展和學校系統的發展共同形成學校專業教育的質素。

從教師專業地位看教師專業發展

教師專業發展是現在的學校極之關注的議題，也是教育改革中的一個主要項目。教師要爭取教育專業發展，本應可以說是社會發展的自然趨勢，然而目前教師「專業發展」受到重視，卻是基於教師希望社會認同教師行業被界定為專業。雖然，教育工作在歐美及東亞國家的文化傳統中也是一個受尊敬的行業，但是事實上，在各地各國教育人員並未被視為社會上的一個專業社群，甚致成立了教師專業公會的如蘇格蘭，教師的專業地位和受到尊崇的傳統專業如醫學、法律等相比，仍有相當大的距離。

事實上，各國的師資培訓工作以前都是偏重從教學技能去訓練教師成為能夠受雇的教育人員，使他們具備執業資格、成為能夠獨立工作的工作者，對於專業內涵其中的重要特徵——行業知識的專門性，並不太著意發展傳授，因而對教育學專業的認知與深化，相對地缺乏，系統知識未能穩固確

立；在專業系統知識方面，現在雖然大有改善，但有不少接受師資訓練的學生，尤其當他們入職後，仍然較為偏向學徒式學習的意識形態，視教育專業知識為不必要的部分，實踐經驗才是決定性的知識。亦因此令不少人，甚致包括不少教師在內，錯誤地認定，教學所需要的知識缺乏專門技術性與獨立性知識的基礎；意思也就是指擔當教學工作所需要的知識並不專門、並不確定，甚致認為懂得某個學科或某些科目內容，已有足夠能力當教師了。

相比之下，社會人士一般認定律師及醫生等行業為專業，因為他們的職業要求從業者在知識及技術層面要有相當專門的知識。在這方面相對而言，教師往往只被認定為社會上一個「半專業」的群體。於是，從社會定位的發展來看，「教師專業發展」也就是爭取邁向真正全面專業化的手段。這固然是教師專業發展政治上的理由，但與此同時，從改進並保證教育質素的角度來看，教師專業發展必須在確立專門系統知識方面繼續向前發展，在傳授這些專門知識方面能被認可接受；並透過行業的專業發展，提高教師的專業質素，確認教師在行業中的專業自主，方可大幅提升教育的素質和水準，讓學生得益。

這裏提到的專業發展，並非僅僅指教師在職業及事業上的發展，它也是教師人生自我發展中的重要一環。教師的人生並非只有教學與職業，他還有家庭、社會性等方面的生活。一個教師要在各方面都能持續發展、並能夠完整地整合起來，人生才變得豐盈。但教學與職業是教師人生的一個主要部分，因此，他在這個部分能夠不斷發展就意味著他的人生不斷地發展。教師把專業發展與其他生活發展整合起來，可以邁向自我實現的境界。教師專業發展對教師的人生來說，其重要性是明顯的，「教學作為專業」也因此是教師應有的態度與人生追求的目標。

引伸下來，從「教學作為專業」(Teaching as a profession)的角度去理解，除了要透過專業發展去維繫專業社群外，教師發展專業能力去達致以專業的態度及能力從事教學，也就顯得很基本了。但教師專業發展是指什麼呢？它是指一些能夠促進教師在專業知識、能力上有所增長，促進教師在教學條件上更加完備的活動或過程。藉此，教師可以在教育工作的專業表現上

繼續進步，包括擴闊工作的範圍（Range）、深化工作的認知（Depth）與及提高教學及工作的素質（Quality）（Standards Council of the Teaching Profession, 1996）。但是也要注意，根本上，專業發展是由教師的工作崗位開展的，透過工作崗位所得到的機會，把教學視為專業工作，沿著專業發展的道路自我發展，才能從事個人的教育專業發展，故此「教師專業發展」可以說是由職業引導的（Career-long），甚至很多時候是職業導向的，但它也不失為教師個人發展重要的一環，對教師的人生有重大的作用和貢獻。

從社會現實的背景因素去考慮，教師專業發展是由於教育工作向教師不斷提出挑戰，使他們感到需要去爭取知識技能才能在工作崗位上應對，從而獲得發展。當社會人士要求不斷提高教育的質量、要求改進教學的技能，要求增加工作的多樣化時，教師在能力及工作表現上的提升唯有透過專業發展的途徑，才能有效地成功回應。當教師群體借著專業發展不斷提升條件及素養，教學的專業地位就能在社會上得以確立。這部分有關教師專業發展的闡析正好涵蓋了本章開頭提到三位學者所提出的對教師專業發展的不同建構，教師專業發展的效益是多層面的，包括教師個人、學校及社會三方面，而最終的目的是改進教育（Education Improvement）。

二、教師專業發展的演化

教師專業發展與教學工作是不可分割的，專業發展可以說是教師必然的經歷。教師專業發展（Teacher Professional Development）這個詞在上世紀九十年代之前已經被廣泛談論，到現在仍是學術界及教育界盛行的研究主題；2000年以後，由於官方大力提倡，專業發展於是成為了學校的發展項目，簡稱PD（Professional Development）。老師可能發現自己參加專業發展專案的數量，越往後就越遞增；而老師參加的原因，越往後就越與工作崗位元的需要越有越大的關聯；而專案的性質，越往後就越與教師資歷有關係。這些都是合理的觀察。事實上，由早年的「教師在職進修」發展到現在的「教師專業發展」也有一個歷史發展的過程，而這個發展過程也是世界性的現象，在其他國家也有著十分類似的發展。

教師專業發展的特色和演變

「在職發展」(In-service Development)

現今稱為教師「專業發展」(Professional Development)的項目，在教育發展史中，是承傳自早期的教師「在職發展」，也稱為「教師研習」。當時教師進修的概念頗為簡單實際，旨在針對教師在入行後需要更新某些特殊的教學知識，主要是為了應付課室的教學(Instruction)需要。在國外，這類進修稱之為「在職教育及培訓」(In-service Education and Training)，簡稱INSET。而這類培訓有很強烈的技巧訓練的意味，大多數由地區教育組織或官方主導，由教育局或專業機構推出較短期的課程。

例如，美國 60 年代的在職培訓是地區性教育組織每年為學校教師提供的特定項目(Bellanca, 1994)，這些課程是由中央或地方統籌，由於舉辦次數不多，而場地設在中央地區，各學校老師參加的情況就似攀山涉水遠赴盛會，同時因為次數少而形式只限於大型演講，這類項目在教學上的實際效用並不大。推行這種形式的培訓，在香港早期也十分類似，大概都是重視形式。

「職員培訓」(Staff Development)

大概始於 70 年代，教育研究指出許多在教學上被教育界忽略的東西需要得到重視，例如教學的設計及方法、學生學習、學習形式及效果，而且，各國的學校教育同時都關注的一個問題，就是如何有效教導學生、管理學校，使學校達致有效的教育成果。在 70 至 80 年代，學校開始安排老師及學校管理階層參加一些專業培訓的課程，目的是發展有效教學所需求的知識及技巧。此階段的教師在職培訓稱為學校的「職員培訓」(Staff Development)。不論是「在職教育及培訓」階段還是「職員培訓」階段，學校對於教職員的培訓發展並沒有整體的協調或完整地組織，許多時都是教育局及專業團體以散件形式推出，視乎一時學校對某些課題的需求。而這類課程的內容也仍然是偏向技巧性的訓練，很少有系統的計畫和延續性的發展及檢討，培訓的目的主要是針對教師某些能力方面的不足而舉辦。除了教育局指定的培訓項目外，學校都不會對教師的發展有實際的干預。很多重視自己專業成長的教師都很願意參加這類培訓活動，可是教師的主

動性仍然很低，主要是因為培訓的選擇都由學校作出。

「專業發展」(Professional Development)

專業發展是 80 至 90 年代發展出來的趨勢。隨著時代的轉變，教育界重新界定教師的專業能力，教師在職訓練便開始由偏重補救式的訓練，慢慢轉變為 90 年代的終身發展性質、「專業發展」的模式。於是以往技巧為主、教師顯得被動的現象，現在變成兼重分析批判、教師主動的境況。改變主要是基於以下的三個因素。

第一是提高教育的效率。以往的職員發展課程很多時都流於應付學校或教學一時的需要，尋求快捷的解決辦法。那時人們沒有意識到教育是長遠的，同時又能計算成本效益的事業，因而以往就忽略了教師個人長遠發展的需要，也忽略了學校專業教育發展計劃的需要，所以導致教師在職發展的效益不高。可是現在各國政府都偏重以成本效益計算對教育的投資，學校的教師發展項目也因此朝著制度化的方向發展，漸漸把教師發展及學校發展制度化、系統化及持續化，以方便計算投資效益，讓學校的持續發展得到政府及社會的認受。

第二是現在的學校需要各種不同的人才提供管理、課程以至教學等方面的視野和服務，讓學校可以持續發展。基於社會不斷發展、後工業社會講求效益的意識形態的影響力不斷擴大，各國必須推行教育改革才能適應，亦因此迫使學校推行策略性的變革。例如在管理、課程、教學上的革新，學校需要具視野和能力的教師承擔改革的任務。今天的知識日新月異，傳授知識變得吃力而無效益，因此教學已不能偏重傳授知識的技巧。現在的教學要激發學生的創意、訓練學生批判性的思維、發展學生全面的才能和培養學生終身學習的態度，因而極需要有計劃的教師培訓去支持此種發展。教育專業需要的教師與知識型社會需要的人才有相同的特質：都需要在能力和認知方面能夠全面化。只有全面化的人才，才能夠適應轉變中的後現代社會，在工作環境中發揮最大的效益，推動組織的發展。

第三，也就是因為上述提及的需求，全球化社會的工作密集(Intensification)與及充滿競爭性，學校的專業發展導向一個學習型的群體，這個群體的特

色是不斷學習，不斷增強面向變革的實力。

校本教師專業發展

近年來，教師專業發展有趨向校本化的傾向。「以學校為本位發展」(School-based Development)的概念是近二十年以來世界流行的一個學校管理的新措施。這個管理模式使學校有更大的自主權去策劃發展方向，並透過有系統的評估及檢討機制，靈活分配資源，以策略性的手段去推展學校的事務，以便學校在行政運作、教學效能、學習成果等方面更有效益。校本發展亦加強了社會人士對教師專業的訴求，因為這可以確保教師對於參與學校決策管理及教學上有高品質的貢獻。

Au Yeung (1997) 及 Fullan and Hargreaves (1992) 指出校本教師發展的好處包括：

- (一) 促使教師發展出有關學校的需要及那些類型的改變或改革的普遍共識，協助整體學校的改進。
- (二) 能照顧個別老師的需要也能同時兼顧學校的需要。
- (三) 教師能因為有份參與專業發展的策劃而產生個人的擁有權及責任感。

校本化的專業發展導向有效的個人發展(Effective Individual Development)，許多學者也提及成功的教師發展必須包括個人及制度上互相配合發展，Loucks-Horsley et al. (1987) 提出個人、制度、及學校相互之間的目的的調和的重要性，Fullan and Hargreaves (1992) 提出有效的教師專業發展必須考慮教師作為一個個體，他的目的，他工作所處的環境及教學文化。

因此，校本專業發展的其中一項優點就是可以讓學校及老師在互相支持的氣氛當中有效地推動學校，達成互相認同的教育遠景及目標。然而校本專業發展要有效地推動，就要視乎學校組織文化的形態，最理想的，就是學校能建立起一個學習型的組織文化的背景，因為它會令學校積極發展。West-Burnham and O' Sullivan (1998) 勾畫了這種組織文化中管理層面及參與個體的特色，包括：

- 每一位成員都擁有學習的使命
- 與所有的參與者（Stakeholders）都創造一種學習夥伴的關係
- 集中所有管理的方式提升人類的潛能
- 維繫在一種持續改善、發展、及成長的文化中

這種學習型的文化特色說明瞭組織與個體之間互相信賴、互相依存的關係，而「學習」就是推動組織發展的中心，亦是發展及維繫組織的原動力。這些特色可以說是校本專業發展的基礎。

另外一個促成專業發展校本化的因素是教育改革。近年來世界各地都在進行大規模的教育改革，教育改革是社會性的，然而它要求學校作出變動，務求新的教育意念及方向可以改善目前的教育，使國家人才透過更適切的培訓好好對社會作出貢獻。學校有幾點是必須要注意的：(一)塑造較開放性的文化以應付校內人際關係的轉變及團體合作共識的建立，調息外在環境與內部環境的條件，迎接轉變；(二)透過內部的計畫、成敗檢討的管理制度，對情境作理性的、策略性的考慮，以求穩步改變。其實學校都有個別的風格及文化，從而影響它在改革潮流中的命脈發展，校本的取向可以加強推動學校的改革步伐及成效，而校本專業發展重新讓學校界定目標及資源需要的配合，有利於實踐改革及發展。

現在因應社會的發展和教育的轉變，教師專業發展亦跟著轉變。這裏隱含了兩個主要的意義，第一，教師教育應該是持續不斷的，入職後也要不斷地進修；第二，教師需要不斷更新知識，目的不再是基於教師的「不足」（Deficiencies），而是要發展專業的態度來面向自己的專業。踏入二十一世紀，知識高速膨脹，教師對學習有很迫切的需求，形成了教師專業發展與教育改革互相支援、互相配合的關係，教師專業發展因此成為學校一個策略性的發展專案，並且逐步走向制度化及規模化的模式。生活在後現代社會的人需要具終身學習的概念和意識，才能適應轉變中的社會發展，這就促進了教師專業的發展，也指出了教師專業發展的方向。教師要與時俱進、終身學習，才能推動教育。正如張兆芹（2000）強調「欲為良師需為終身學習者」。

教師專業發展與教師評審

上述說明瞭專業發展在教師行業中的意義，使我們理解到專業發展實在是從事教學的一部分。由於管理意識和經濟主導的社會環境，現在的教師專業發展在這樣的世界潮流中慢慢被打造成評估制度的一部分，成為評估教師及評估學校的手段，目的是推動學校邁向積極進取的學習型組織。許多國家已經開始把專業發展和「教師評審」制度（Teacher Appraisal）掛鉤，在英國，教師專業發展更成為教師契約的條文，成為工作的一部分，而教師必須達到學校訂下的教育專業發展的要求和標準。在日本，新任教師的專業發展制度是強制性的。而在其他國家，包括法國、美國等，教師專業發展也是由學校規劃的。此外，政府為了推動教育改革，教師專業發展便成為改革學校教育達致教育改革的重要策略。英國於 1998 年頒佈的「教師綠皮書」，以教師生涯發展來規劃教師的進修；在英格蘭與威爾士成立的教師議會（General Teaching Council）確定承認教師專業發展的學歷可用作申請更高職位的條件；在美國，教師透過專業發展獲得的學分或所做的研究等，通過恰當的評鑒，可以獲得相應的薪支，並可以作為教師升遷的根據；在日本，教師通過進修，取得高一級的認證，也可以作為加薪的依據。

你又你是否贊成「教師專業發展」與薪酬掛鉤？ 是否贊同「教師專業發展」成為升遷的依據？

由於社會轉變，教師專業發展變得制度化。作為老師，在處理崗位上的繁重任務之餘，又要照顧專業發展，你有何感想？相信教師會提到一些負面的影響，例如工作更繁重，教學環境的壓力更大，老師根本無法好好地計畫自己的專業發展；又或者有教師認為大勢所趨，專業發展也必定成為評審教師的一部分，教師因失去了教學工作要有的自主性而感到十分沮喪。其實，這些都是今日教師專業發展因失去控制而走向的極端情況，這些情況可能令教師專業發展漸漸失去發展教師的意義，變成控制教師的手段。然而，作為教育工作者，我們也必須承認，現今社會對人才有很高的要求，對教師也不例外，這樣令教師承擔的工作量和壓力變得非常繁重，情況亦將會繼續，教師工作的密集程度也不會逆轉。但是，從專業責任的角度去

考慮，教師亦應該透過職業去發展自己，為自己增值，提升自己的專業素質和條件，應付工作上的挑戰，唯有如此，教師社群才能承擔二十一世紀培育人才的使命。更最重要的是，為了減低在社會政治競爭環境下，教育專業發展受到嚴重的異化扭曲，教師和學校在制定專業發展計畫和相關政策時，都必須堅持從教育的立場出發考慮，不應讓個人或團體的利益阻礙發展；學校要策略性地去計畫校本的專業發展計畫，使教師藉此得到滿足感及成就感，亦使學校的教育改革工作有效地展開。

三、教師專業發展在香港的情況

教師專業發展這個項目在香港的教育發展歷史上是個重要的議題，其中標示出社會對教育的期望及要求不斷改變，並體現了教師在職發軔轉營的情況，今天專業發展對學校及教師的發展都有關鍵的影響。

早期香港的教師專業發展主要是提升教學資歷的進修。60年代政府提供的師資培訓包括一年的以及兩年制的課程，其中畢業於一年制課程的教師只能夠任教小學，並且不能有晉升的機會。當時受訓於一年制的教師有一個可以提升資歷的途徑，就是修讀文商學院的課程。70年代政府擴充教師學額以應付急遽發展的中、小學教育，畢業於師範學院的教師都可以任教至中三。有意任教至高中的教師可以進修高級教師證書課程，而肄業後便可任教至中五。不少教師都於80至90年代修讀該種課程。但隨著教師範學院開始提供學位課程，此類課程漸漸式微。至於大學畢業而投身教育行業的教師都需要修讀兼讀式的教育文憑，才能獲得教學資歷，上列有關學歷的進修一直是教師專業發展的項目。

教育界開始關注教師專業發展是始於1982年，當時香港聘請了國際教育顧問團檢視香港教育的制度 (Llewellyn, 1982)。報告書提出香港學校的教育都是考試主導，而學生學習只為應付考試，在課室中，老師都只在操練考試的標準答案，而老師採用的都是教師主導的、學生被動的講授形式。由於家長、學生、甚至教師都認為獲得成績是求學的目的，傳統的黑板與粉筆講授教學法似乎是最佳的教學方法，而個別化的教學方法、自我發現

式的教學、小組學習法等，都不被鼓勵。報告書於是大力建議學校教育的改善必須由課室教學入手，並且提出了教師專業化的議題，包括教學表現及教師專業的規管方面。可是建議並沒有大規模地進行。

自 1975 年全面推行九年免費教育，香港教育漸漸變得開放普及，80 年代，政府也意識到經濟的起飛發展並且預見到當時傳統的教育方式將不夠培養適合社會的未來人才，而教署在 70 年代起逐漸提出教學改革的建議，這引起了教師對自己的教學知識的醒覺，包括課程、教學法及評估等方面。在 70 年代教署在小學提倡活動教學，教署為配合推行新教學理念及方式，都舉辦不少講座，以推廣新理念，亦與當時試行此方案的先導學校舉辦研討會及教材展覽會。90 年代課程發展處推出目標為本課程方案，當時為在小學全面實施，教署推出不少講座，介紹這個課程新理念，亦與教育學院合作，舉辦不少培訓課程，讓教師參與。

80 至 90 年代官方推出的較大規模的專業發展活動，主要是透過當時的視學輔導組、教師中心、及 1987 年成立的課程發展處推出的講座及培訓班，而活動內容主要是與新教學取向及課程發展有關的，這些課程都是由學校推薦的，有時是個別教師自願參與。教師也會自主參與各大學及大專院校推出的專門為發展學科知識及技巧的課程，為個人的教學爭取更佳的學歷及表現。但 90 年代以前，教師專業發展仍未受到大眾的關注。香港教育界對於教師專業的看法，也一向意識不高。這是由於教師在參與教育決策及執行教學時都沒有真正行使專業的角色，教師很多時只是執行者，把設定的課程實施及完成。但是，在教改及教育的發展的影響下，教師專業發展便變得關鍵起來。

1992 年教統局第五號報告書正式正視師資的問題，其中教師專業發展被視為一個發展的重要專案（教育統籌委員會，1992）。師訓與師資諮詢委員會（Advisory Committee in Teacher Education and Qualification）的成立，顯示了政府對教師教育及專業發展的關注。90 年代中，教師專業在社會上的訴求甚高，政府頒佈多個政策都與教師的在職培訓有關。1996 年 3 月教統會發表的第六號報告書已提及語文教師必須要達致認可的語文基準，而英語及普通話教師必須於 2005 至 2006 年達致基準，與同年入職的教師看齊

(教育統籌委員會, 1996)。行政長官於 1997 年的施政報告提出了兩項與教師專業發展有關的政策, 首先是要全面發展教師資訊科技的水準, 計畫於 2003 至 2004 年必須有百分之七十五的教師擁有資訊科技的中級水準。其次是提升所有教師都必須要擁有大學學歷, 並於 2004 至 2005 年落實成為教師入職的學歷。此外, 教統會在 1997 年頒佈的優質教育方案, 1999 年頒佈的教育改革藍圖, 都對教師的專業能力作出了要求, 教育從理念至實務都有新的要求, 而教師就得裝備自己, 迎接改革。

2000 年課程改革檔頒佈了課程改革的藍圖, 當中提及教師及校長都需要參與長遠專業發展的計畫, 以推動改革。與此同時, 課程發展處亦提供了試驗課程研究計畫的支助, 推動校本課程發展, 教育局亦增設了教師地區交流計畫撥款及學科團體專業交流撥款, 造就教師專業發展的機會, 並透過教師中心主辦有規模的教師專業活動, 提升教師的專業能力, 個別學校的教師也展開了交流及支持的網絡以發展更切合理想的教學, 推動課程改革。此外, 師訓及師資諮詢委員在 2001 年頒佈了校長專業培訓計畫, 並開始考慮把教師專業發展制度化, 有系統地提升教師專業的能力。

師訓及師資委員會於 2006 年發表的教師持續專業發展中期報告中亦進一步確認「教師專業能力理念架構」在教與學、學生發展、學校發展、與及專業關係與服務方面四個範疇的專業發展會根據教師的個人發展歷程, 這個架構猶如一幅地圖, 是教師邁進「專業發展國度」的一份旅遊指南, 它詳細列出各階段的專業進程, 讓教師及學校在提升專業水準的大道上, 能看到自己身處何方。至 2009 年 6 月, 師訓及師資委員會進一步說明專業發展要有系統及有效率地在學校層面提倡, 成為改革學校成為學習型組織的條件。

表 5-1：教師專業能力理念架構總覽

教與學範疇	學生發展範疇	學校發展範疇	專業團體關係及服務
<ul style="list-style-type: none"> ● 學科內容知識 ● 課程及教學內容知識 ● 教學策略、技巧、媒體、語言 ● 評鑑及評估 	<ul style="list-style-type: none"> ● 學生在校的不同需要 ● 與學生建立互信關係 ● 學生關顧 ● 學生多元的學習經歷 	<ul style="list-style-type: none"> ● 學校願景、使命、文化及校風 ● 校政、程式及措施 ● 家庭與學校協作 ● 回應社會變革 	<ul style="list-style-type: none"> ● 校內協作關係 ● 教師專業發展 ● 教育政策的參與 ● 與教育有關的社區服務及志願工作
六個基本價值觀：			
● 堅信學生人人能學		● 弘揚師德，關愛學生	
● 尊重差異，多元取向		● 克盡本職，獻身教育	
● 團隊協作，樂於分享		● 持續學習，追求卓越	
前設：教師成長及發展			

師訓及師資諮詢委員會 (2003)：《學習的專業·專業的學習》——教師專業能力理念架構及教師持續專業發展

校本教師專業發展

校本發展是近二十年來世界流行的一個學校管理的新概念。這個管理模式主要是由學校主導發展方向，學校被賦予更大的自主權去策劃學校個別的發展計畫，並且透過嚴謹及有系統的評估及檢討，學校能夠靈活分配資源，以策略性的管理有效地去推展學校的事務，以致在行政管理，教學效能，及學習成果等方面達致優質的學校教育。校本管理其中關注的一個議題，就是提高教師的專業水準，使教師能夠在參與決策及學校管理事務上有更佳的貢獻。教育改革的推動鼓勵了以學校為基礎的教師專業發展。早在 1991 年教育統籌及人力資源科在學校管理新措施的方案中亦提出要有效管理學校，「校長必須關注教職員的專業發展」（教育署及人力資源統籌科，1991，表四），並鼓勵學校組織教師發展日，使教師關注專業發展在學校的重點考慮專案。「校本專業發展」在教統會的第七號報告書亦有強調：「每

間學校都應檢討教師專業發展的需要，包括為新入職教師安排「應急」的入職培訓，以及安排其他的課程，以配合教師長遠發展的需要，例如提高發展語文教師的語文水準，為他們將來晉升校長和主任作出培訓安排等學校發展計畫包括教師的受訓時間表。」（教育統籌委員會，1997，頁37）

2000年的教育改革推出後，教統局提到「教師的角色越來越多元化，也愈來愈吃重。增補知識、更新知識、創造知識、善用知識，已是作為現代人應擁有的能力，教師必須因應時代變遷，調整教學觀念。校長和老師身為推動學生學習的人物，也必須要以身作則，全方位裝備，改變自己，提升專業素養，成為現代多元知識的學習者，整合者，省思者及創發者。」（課程發展處，2004）。上述提到的專業素養包括知識、反思能力及創造能力，都是教育改革的原動力。教師專業發展亦成為改革的資源已不再被認為是個人學習的事，而應是與學校課程發展緊密聯繫的。學校要以個人專業發展的原則塑造學習型組織的文化，把教師個人進修與學校作為學習型群體組織聯結起來。而教師專業發展也因而走向校本化。

上述的闡述顯示了香港教師在職培訓的幾個主要階段。70年代或以前教師在職培訓主要是獲取教學的資歷，政府的政策是鼓勵教師進修，完成師資培訓的資歷。當時教師在職發展停留在由政府小規模推動，教師自發參與的模式，社會對教師培訓的要求並不高，而培訓的重點都在教學技巧及獨立學科的技術層面。80年代到90年代香港教師在職發展的特徵是彌補師資培訓的不足，以提升教師的教育程度為主。90年代末期至二十一世紀，社會的轉變，智識型經濟的影響及資訊發達的現實，使得教師終身學習的意識開始明顯，專業發展成為教育專業的一部分，而教師專業發展傾向校本化，並且有意在建制中與教師表現有系統地發展，相輔相成地推動學校發展。

四、專業發展的內容及專業發展活動

有不少文獻作者和研究者都探討過「專業教師」的特色和「教師專業發展」的模式，這些研究和探討都把重點集中在教師應該具備的「知識」、「技巧」和「技能」方面。教師教育發展的歷史顯示，師資培訓的形式、內容以及方法學等方面都不斷地演變和進步。回顧發展中各方面的轉變，可以說演變正為教師漸漸確立更專業的地位。

教師的專業知識

(一)「技巧為本」到「教學專業知識」

師訓的目標由「技巧為本」的訓練漸漸轉變為「教學專業知識」的學習。以往師訓的主要目標，就是訓練教師能夠在課堂運用足夠的教學技巧來傳授知識，培訓的意識和模式都有點兒像學徒訓練。學習重點是跟隨導師的指導，在學校現實環境下進行試教，操練教學技巧。所謂技巧，也就是教師能夠把所教的內容作出清晰明白的講解，也能令學生對所授內容清楚復述，以示明白。這種教學雖然對「教師專業」要求不高，但對師資培訓仍然有極為深遠的影響，例如，現在還經常應用的「微格教學法」，就是由技巧為本的師訓範式演變而來。技巧為本的精神對現在師訓的影響也可以是負面的，例如要推動教育專業改革，往往不易為教師接受，或者教育改革很容易淪為技巧的問題去處理。這當然不無時代的因素，一方面因為以往的教學目標被界定為「讀書識字」和「知識學習」，對教師專業的要求不高；另一方面，基於社會經濟條件因素，傳統是大班的結構，因而為了切合大班授課，都以控制秩序、教師為中心的板書口述教學法主導教學，早期的技巧訓練令教師更容易完成教學，達到目的，也因此主導了師訓的目標和方式。當時，教師的「專業知識」就等同教師的本科知識加上教學表現。

時代轉變，技巧為本的教學已不足夠應付社會對教育的要求。教育界以致社會人士的教育理念逐漸改變，慢慢從教師教學的角度轉變成從學生學習的角度去考慮教學，於是如何組織教材以致運用何種教學法實踐教學，都要從學生的現實境況去思考及設計。面對這種要求，教師不僅要有表達技

巧，還必須深入研究其他與教育相關的知識。上世紀八十年代，美國學者 Shulman (1987) 指出教師掌握「學科教學知識」(Pedagogical Content Knowledge) 能夠從教學實踐中得出更好的教學效果。「學科教學知識」是指由「學科知識」(Subject Knowledge) 和「教學知識」(Pedagogical Knowledge) 動態結合而形成的一個知識範疇，在教學上應用就能夠透過課堂教學得到最好的教學效果。這是因為透過掌握學科教學知識，教師能夠明白學生在學習某學科時所需要的特定的理解方式，又能夠瞭解學習上的困難。教師掌握了教學知識，教師就知道如何以適當的表述、比喻、例子、符號形象以致學習活動等，針對著學生整體或個別差異與需要來協助學生，以利學習；同時，由於教師也掌握了學科知識，知道該學科的結構、組織特色、教材選擇，以致內容的淵源等，針對著學科知識的特徵，能夠啟發學生全面、完整而具有系統性的認識和瞭解，激發起學生對該學科濃厚的興趣。

Shulman 及另一些學者如 Calderhead (1988), Bartos and Souter (1982), Tamir (1990) 在二十世紀 80 至 90 年代不斷地提倡，教師專業知識除了教學技巧外，需要擴闊涵蓋面，應包括教育史、哲學、心理學、社會學、文化、課程組織與行政、教學知識、管理實務等，這是教師專業發展的方向。

(二) 教師是教育反思者也是行動研究者

以往教師的專業培訓和發展，重點都是在實踐方面，但自 70 年代開始，教育界引進「行動研究」(Elliot, 1990) 的概念，以改善教學。現在，人們都認為，學校教師應該要有檢討教學行動的反思能力，並能探求更理想的教學方案，以改善並轉變教學方法，改進學生學習的情況。行動研究的精神在於引導教師反思實務，並以本身的專業知識及條件探求新方案，改善教學，以創造實務的教學知識，讓學生得益。80 年代 Schon (1983) 提出，一個專業從業員在他的工作中，不能單純地只是應用以前受訓學得的專業知識，而必須在工作中以一種「行動中反思」(Reflection-in-action) 的方式去解決問題。「行動中反思」是指當面臨問題處境時能形成假設，並選取適當的行動去驗證該假設，然後根據行動的結果修正原來的假設，並決定下一步的行動…如是者反復進行，不斷改進問題處境。這種精神也就是 Elliot 所提倡的行動研究中的探究精神。Chen and Ennis (1995) 也認

為「不斷實踐並進行反思」這種精神是訓練並達致專業表現所必須的。

因此，受「行動中反思」方法的影響，80年代師資培訓的發展，慢慢地變得著重發展反思和批判思考的精神（Craft, 1996），並影響到實習的輔導方式。傳統的實習由導師給實習教師評分，而導師按照心目中界定表現的準則，對實習教師表現的各個範疇給出評分，並作出評語。但結合反思元素的指導方式則強調實習教師要反思及批評自己的教學，與導師及協作老師交流意見，一起研討教學中遇到的問題。當然，導師會給出總體表現的評語，但這種實習輔導模式會考慮實習教師的日誌和反思報告。這樣會使實習教師在實習期間更加投入密集的觀察和反思的過程。現今，在很多專業的培訓中，「反思」都被認為是一種極理想的學習方法，例如醫護、法律以及教育等專業。透過反思，能對實務行動作出檢討，與相關的專業或資深人員討論，能讓學習者掌握實際的職業處境，瞭解其中的複雜與困難。

如果所有教育從業員都能以省思的態度工作，教育就能發展出相關的實務理論，讓新的受訓教師更快掌握實況，從而受惠。事實上，所謂「有經驗」處理教學問題的教師，其實就是有專業智慧，能夠有效處理問題的教師。而專業智慧就是由不斷反思、不斷改進、再反思、再改進的一連串教學行動慢慢培養起來的經驗（Noordhoff & Kilerfeld, 1990; Zeichner, K., 1986）。

（三）教學專業能力（Teacher Basic Competency）

近年另一個影響師資培訓及專業資歷的觀點是能力的概念，能力是指「勝任教師的基本能力」，現在不少國家以此種能力的標準去培訓或評審教師。這個概念沿襲於一種所謂理性化的方法學觀點：以一些研究基礎為依據，設定一些被認為是教師優良表現的項目，界定這些項目為教師要學習的項目和要習得的能力。世界各國漸漸傾向以這個概念去理解教師專業能力，相信是因為社會對教師加強問責導致。為控制學校品質，學校的教育管理人員便控制及監察老師的表現，持續評審教師，十分重視並要求教師在這些專案上的專業發展。

在香港，勝任教師的基本能力亦是「教師教育及學歷諮詢委員會」研究教師資歷的重點，已推出的科目基準就是想確保專業資歷的例子。教育當局

於 2000 年發表的學校質素表現指標 (Performance Indicator) (教育輔導視學處, 2000), 列出了課程、教學、行政管理等各方面的表現指針。另外, 又於 1997 年亦頒佈了教師考績制度檔, 其中附錄的考績例子顯示了不同範圍的一些考績準則, 可以作為教師專業發展的參考。在 2002 年頒佈的「教師專業能力理念架構」又進一步指引一個專業教師從業的基本能力及表現指標。

綜合文獻的分析, 教師專業發展的範疇包括以下方面:

專業發展指標

- 個人素質
 - 反思能力
 - 創意及批判性思維
 - 教學熱誠
 - 溝通技巧
 - 探求的精神
 - 社交及個人情緒

- 學科及教學知識
 - 學科專門知識
 - 課程的知識
 - 教學策略/方法的知識
 - 評估的知識
 - 課室環境及管理的知識

- 教育專業知識
 - 教育政策及系統運作
 - 教育行政及管理
 - 教育立場及取向
 - 教育政治
 - 探究教育的知識

教師專業發展活動

上面提到教師專業發展的概念和內涵，提到教師專業包括知識和能力等方面。這些知識及能力要有效地培育，就得要靠適當而有效的教師專業培訓活動。文獻探討過有效的教師專業發展的活動，都是要教師朝著三個目標改進。

1. 增長知識及技能
2. 加強反思能力及檢討能力
3. 能獨立地研討及學習教育實務

院校合作與教師專業發展

本書介紹的院校會合作計劃正成就了教師專業發展的不同範疇，主要在以下各方面：

行動研究

院校合作的導師、學員、與及學校啓導老師都秉承著反思教學的精神，一起為課程發展、學生發展及教學的不斷完善，提倡最理想的統整課程經驗給受試驗的學生。當中正履行著一項重要及必須的專業條件。參與計劃者可以透過行動研究對教學實務進行反思，連續的觀察及研討，能使教師改善教學，而教師亦能建立起實務知識（**Practitioner-relevant Knowledge**）。此外，教師因為行動研究需要研討反思，故能漸漸形成協同式的研討文化，對教育改革以致學校或教師個人的專業發展都有幫助。

反思日誌

協作計劃中學員及協作學校老師不斷就學校實況檢討課程的設計、教學安排及評估；而教師日常的教學實務，包括教學、教學方案、處理學生的各類問題、課程設計等，必定涉及許多事及人，有些是教學專業、有些是課堂管理、有些是問責、以致社會對學校或教育的訴求等類別。如果教師能把自己的思緒、感想、觀點、見解、議論等筆錄下來，並進行反思，對於

自己以後如何處理教學事務將會極有幫助。這些日誌片斷，可以厘清教師的教育立場及取態，反過來指引教師的教育工作和方向，令教師在繁雜的教學事務中認清自己的方向和角色。日誌亦能提升教師的反思能力。教師能夠越早發展這種能力越能改善教學專業的素質。

朋輩或師徒的指導

在學校中，教師之間可以發展起教練及受指導者的角色，而這個身份之間的互相學習，就成為兩者專業發展的內容。West Burnham and O' Sullivan 提出教練（Coaching）式的專業學習與指導良師（Mentoring）的協作交流觀摩，使得前者較有意識地干預受指導者的專業行動及想法，以求達致更合理的專業發展解決方案。但是教練在教師專業發展文化中的角色並不是上層式的指導，雖然被指導者的經驗及閱歷都一般比教練淺，但教練式的指導在於平輩的交流（Peer）而非制度上真正權力的駕馭者。是次院校合作的師徒關係明顯有師徒之輩份，亦能讓雙方得到專業的成長及承擔，並且相處愉快，是有效的師徒模式。準老師與準老師之關藉著共同的課業互相支持及切磋，亦是有效的專業交流、可以在師資培訓課程中大力提倡。

共同設計課程及共同備課

由於校本發展的提倡，共同設計課程及備課成為學校專業發展的一個基本的活動，共同設計課程主要由學校的課程發展小組啟動，以級為單位，組成課程發展小組。而當課程定案後，老師便要針對校本的主題及課節設計教學的程式、包括活動、資源及評估工具。共同備課能使課程更趨完善，因為參與的教師都互相提供教學的意見及方法，其中包括研討及商議，當中亦可能涉及各人對教授相同題材的不同觀點，讓大家對教學作出思考，這便是反思教學的一種訓練。而教師透過這個活動，對教學便產生求真的精神，使教學能更趨完善。提升教師的批判思考及專業能力。是次協作計劃，加入了準老師的意見，他們的新視野及視點與有經驗的老師起著巧妙的化學作用，使課程更切實地從理論及實務兩個方面同時考慮，實為一個可取的專業發展方向。

協作教學及觀課

教師協作教學（Collaborate Teaching）原是一個教學活動，但因為協作而產生互相檢討及反思教學，以調整及改進教學方法，這實際上是專業發展方面的內容，通常，協同教學的課程都是由參與教學的老師一同設計的，在設計及構思的階段，大家對教師都經過研討及探索，這增進了教師專業的交流。此外，觀課亦是發展專業交流文化的一種，教師透過觀課彼此學習教學表現的優點，以改進自己的教學。但觀課也可以較偏向問責的意義，即由學校行政對教師表現在一些界定專案上的基本要求，例如教學表現、課室管理，運用教學資源等，作出有系統的評估，以作年終考績的紀錄。如果兩種模式的觀課能在民主開放的文化中推展，教師的專業發展便能健康地推動，免去教師的壓力感及學校過強的主導，以免扼殺教師真正的專業發展。院校協作計劃中準老師以後輩的角色觀察有經驗的老師上課，在老師方面，他們更會以身作則、為後輩提供最佳的榜樣，而準老師亦能從旁觀察自己設計的計劃得以實踐、如何實踐，提供他們更深刻的反思度向及回饋經驗。

五、總結

Hoyle (1983) 提出更高層次的「延伸」的專業，教師不單是以自身出發改進自己，並期望貢獻他人，回饋整個教學專業群體。香港的課程發展處、教師中心、優質教育基金、地區專業交流網絡、學科團體、教學專業人員協會以及其他官方非官方及私人的教業組織，都應為教師提供更多促進專業發展的機會，發展更多有創意的專業交流，並且透過每個活動增進各層面、各種角色與及各個階段的教師專業發展。本書分享的院校協作計畫的理念、精神與及內容，有望可以成為學校專業發展的重要策略之一。