

# 滬港兩地教育改革下的教師專業性

黎萬紅  
盧乃桂

滬港發展聯合研究所

---

香港亞太研究所

二零零五年八月

滬港發展聯合研究所  
研究專論第十一號

---

### 作者簡介

黎萬紅博士為香港中文大學教育行政與政策學系高級導師。

盧乃桂博士為香港中文大學香港教育研究所所長及  
香港中文大學教育行政與政策學系講座教授。

© 2005 黎萬紅 盧乃桂

ISBN 962-441-811-X

版權所有 不准翻印

## 滬港兩地教育改革下的教師專業性

### 引言

香港及上海兩地在1990年代末起均積極推動教育改革，以發展優質/素質教育為主要的發展方向，以期培養適切的人才，提高兩地的國際競爭力。基於此，兩地均強調強化資訊科技教育、課程改革，引入嶄新的教學法——專題研習/研究性學習，強調問責性的評核機制。面對教與學的種種改革，教師的工作出現了新的轉變及挑戰，兩地的教師如何理解及回應洶湧而至的教育改革。在教育改革的政策脈絡下，教育當局與教師如何理解教師的專業性。本文將比較上海及香港兩地在教育改革的大情境下，教育改革對於教師工作帶來的挑戰，兩地教師如何以不同的策略作回應，透過兩地教師對於專業性的理解，呈現兩地教師在教育改革下的處境及面對的困難，試圖回應學術界有關教師專業性的討論，並對於有關的教師專業發展政策提出建議。

### 教師專業性及其相關的討論

早期的有關教師專業性研究可追溯至Hoyle (1982) 對專業性的研究，他當時提出教師的專業性指的是一個專業中，成員透過不同的策略及敘述，以爭取改善地位、薪酬及工作條件。這一取向慢慢發展為有關教師專業化 (professionalization) 的研究，強調爭取成立教師公會的組織，提高教師的社會地位。

而有關教師專業性的研究，則慢慢發展成另一主流，強調的是相關的成員，包括界外的公眾、學者、專業組別的成員等，如何看待專業的含義 (Hanlon, 1998; Webb et al., 2004)，他們如何透過互動的話語嘗試不斷關注及討論工作中的各種兩難處境 (Stronach et al., 2002)。

至1990年代，Hoyle (1995) 有關教師專業性的討論有所發展，他認為與專業性相關的議題應包括社會功能、知識、前線工作者的自主性、集體自主性及專業價值。Hargreaves (1994) 則認為近年專業性的討論主要是圍繞著知識、專業技能及社會地位。Helsby及McCulloch (1996) 則提出專業性關乎職業地位及聲望的討論，指的是教師有能力去控制及發展有助學生發展的知識及行動。Furlong (2001) 則進一步把專業性的討論歸類為三個方面，首先是專業知識，指的是與教學相關的一系列知識；其次是責任及權威，指的是教師對於學生的責任及對工作的控制權；最後是自主性，指的是教師在工作中的自主性。

對於教師專業性的概念，不少學者提出這是一個由社會所建構、恆久轉變的狀態。Hanlon (1998) 及Whitty (2002) 均認為教師專業性是一個轉變的概念而非固定的現象。Helsby及McCulloch (1996) 亦認為專業性並非一個客觀的概念，而是由社會建構所形成。Lawn (1989:159) 則認為教師專業性在教學的歷史上是最具爭議性的領域。在不同時期，透過不同的方法，它既是政治及意識形態控制的機制，同時也是教師進行抗拒的武器 (Smyth, 2000:45)。Helsby (2000:93) 的研究亦重申，在英國是沒有簡單而固定的有關教師專業化的概念，而是在不同時期，不斷的轉變，以及被不同的聲音不斷的予以重新定義。Webb等 (2004:83) 的研究亦提出教師專業性的概念不斷重新被建構，這一概念被過去及現在的意識形態、政策及其實施所形塑，呈現出多元及情境化的度向。

整理以上的討論，本文中有關教師專業性的理解，是指與教師專業相關的成員如何看待專業性的內涵，他們如何透過話語及行動，不斷的關注及討論教師工作的處境。教師專業性的

概念主要建基於Furlong (2001) 的概念，包括專業知識、責任、權威，以及自主性等度向。

1990年代以來，教育改革出現了全球化的趨勢，教育的管理亦以新的形態出現，各國的研究顯示，教師工作在全球化的大趨勢下，出現了不少的變化。一方面是教育的功能受外在機構的支配，強調教育的目的是以國家發展為大前提，配合經濟發展以提高國家的競爭力。由於大部分國家面對經濟困境，教育的資源日困。對於教育工作呈現出再度集權化的傾向，教師進一步不被信任，他們的工作價值日降。可稱之為虛假的參與與半民主的狀態 (Smyth and Shacklock, 1998:22-23)。影響所及是市場機制的引入導致師生關係起了微妙的變化。在政策制訂過程中，教師成為了沉默的一群。在這種論述情境下，抑壓了教師批判性思考及反思的發展 (Shor and Freire, 1987; Smyth, 2000:146)。

在全球化及管理主義的主導之下，教師專業性的論述強調外界的嚴謹控制，重視問責、服從於複雜的產出檢測，高度依賴量度表現的指標 (Smyth and Shacklock, 1998:20)。「素質」、「卓越」、「生產力」、「競爭」成為這個論述的主要標記 (Smyth, 2000:10)。消費主義、管理主義及市場價值深深的模塑著教學的工作 (Smyth and Shacklock, 1998:200)。其他相關的論述，尤其是教師所重視的工作自主性、重視對學生的關顧等，均被邊緣化或被視作不相關 (Smyth and Shacklock, 1998:49)。

新的管理方式是透過市場的無形之手、中央管理的課程、企業的意識形態，以及競爭和選擇等概念複雜的構成 (Smyth, 2000:43)。國家的角色在管理主義的影響下，以新的形態出現。不同於以往的直接層級化及集權管理，國家下放部分權責讓市場去影響教育的發展，國家卻在各領域建立新的機制從事管理 (Smyth, 2000:25)。權力下放背後的主要理念是強調學校在互相監察的機制下向中央的服從 (Delbridge et al., 1992:100)。教育管理引入了商界的意念，強調以最便宜的方法達成

最大的利潤 (Robertson, 1998; Smyth, 2000:5) , 目的是有效地回應消費者的需要, 以建立一套持續改進的文化 (Delbridge et al., 1992) 。

在新的管理概念下, 國家一方面以新的形式管理學校, 另一方面亦下放部分權責讓學校以市場機制運作。在市場機制下, 國家強調控制產出, 而非過程。在這轉變中, 教育被重新定義, 教育的目的不再是基於個人的需求, 而是要緊貼市場的需要。在市場意識之下, 教師對工作的控制處於次要及服從的位置 (Smyth and Shacklock, 1998:50, 201) 。Marginson (1995) 認為在資本主義市場機制下, 教育會有四個主要特徵: 產品生產的目的是對於消費者 (學生、家長、僱主) 而言有使用價值; 對於生產者而言, 有交換價值; 生產者與消費者之間有交換價值, 個別的生產者之間則存在競爭關係。市場機制的成功有賴於產品能達致消費者的期望及滿足其需求 (Smyth, 2000:39) 。Ball (1994:51) 認為在市場的規範機制下, 教育被視為商品, 學生及其表現是如商品般可被出售及交換。學校間的關係主要是市場競爭, 過程中重視消費者的選擇, 促進生產者間的競爭甚或被取代 (Reekie, 1984:37) , 在這種思路下, 更重視量度教師工作的產出, 並以此作為評核的標準。

在以上強調問責、競爭、市場機制, 以及國家主導的過程及產出標準下, 教師必須更多的向外界問責, 於是, 教師須參與更多的會議, 撰寫更多的報告以迎合素質保證的要求, 滿足不斷提高生產力的需要, 教師工作的密集性成為各地教育改革下教師工作的主要特質 (Apple, 1986; Ball, 1988; Helsby, 1999; Smyth, 2000) 。Seddon (1997) 在英語系國家的研究顯示, 教師面對日趨收緊的教育資源, 卻要回應更多外界問責的需要, 這些轉變正不斷地衝擊著教師的工作士氣 (Tedesco, 1997:24; Day, 2000:111) 。在日趨加強操控之下, 不少教師感到挫敗及士氣低落 (Cole, 1997:14; Day, 2000:126; Smyth, 2000:49) 。

近年, 有關教師專業性的爭論主要圍繞在「非專業化」

(deprofessionalization)、「再專業化」(reprofessionalization) (Webb et al., 2004) , 以及「多元取向」的討論。自1980年代始, 不少學者提出教師非專業化的趨勢。他們認為在教育改革下, 教師的工作出現非技術化及高度密集化的趨勢, 教師被視作企業的工人 (Harris, 1982; White, 1983; Apple, 1986; Ozga and Lawn, 1988) 。近年各國的教育改革, 普遍存在對教師不信任的現象 (Troman, 2000) , 面對眾多外界的監察及查檢, 教師們認為他們的專業性被貶 (Webb et al., 2004:99) 。如英國政府要求教師服膺於中央的要求, 如中央支配的課程, 與市場高度相關的外在問責機制, 很多學者認為這是視教師為技術員, 對他們的專業性的一種破壞 (Ozga, 1995; Menter et al., 1997; Richards, 1999) 。英國教師認為國家課程破壞了他們的專業性, 削弱了他們認為最重要的能力, 包括如何創造、更新及即時回應學生的需要 (Webb et al., 2004:102) 。

Smyth及Shacklock (1998) 提出了被期望的 (preferred) 教師, 指的是服膺於市場及消費者的需要, 滿足於政府預設的表現指標。他們認為政府在不同時期以不同的方法把教師非專業化, 因此, 教師工作的技術成分日高, 專業的空間日減 (Lawn, 1990) 。教師的專業性由原來應重視對教師的信任, 以教育的利益為大前提, 以集體建構課程, 變成由市場主導及規範下的「勝任的技術員」。

在國家主導下, 教師的工作被視作可以在一種單一的模式規範下運作。結果, 教師的工作被分割成眾多精細定義的小部分, 以便於向外界問責。為方便於經濟理性的管理, 教師只能在被期望及定義的模式下工作。標準化的表現指標及商界模式的問責性把教師的工作分割化, 技術理性硬套於教師的工作之上, 讓教師的工作受市場主導及強調回應消費者的需要。在這種情況下, 教師被視為可量度、具問責性、商業化、可被管理、市場化及回應消費者需要的專業。教育成為技術性的活動, 教師須擁有被定義的能力以提高教育的效率及生產力。

部分學者在近期的研究中, 則發現有些教師經過一段

時間適應了教育改革措施後，出現再專業化的現象 (Smyth, 2000:144-45)。Ozga及Lawn (1988) 認為視教師專業無產階級化是過度簡單化了教師的專業性，亦忽視了教師的自主性以及他們抗衡教育改革政策的主動性。Helsby (1996) 對於法國教師的研究指出，由於他們長期執行中央頒布的統一課程，教育改革並未對他們產生非專業化的現象，教育改革後，他們反而有更多的空間作反思、計劃，以及與同僚協作，因而增加了他們的專業自信。Webb等 (2004) 對於芬蘭教師的研究亦發現，教師並不完全抗拒中央的干預，他們認為這反而減少了不必要的工作，讓他們有更多時間做他們認為教師工作最核心的部分，如備課及回應不同學生的需要。Day (2000) 的研究亦指出，儘管教師的工作近年受市場及效益理性所宰制，削弱了教師的自主性，扭曲了教育工作的重心，但亦有一些教師基於個人及情境的因素，仍能維持他們對於教學工作的道德目的。基於教師主動的保護他們的真實自我 (substantive self)，他們以學校、學生及自我發展為大前提的核心道德目的得以維持 (Nias, 1989; Helsby et al., 1997:9-10)。經過一段時期並適應了教育改革的要求後，教師能策略的重新定義工作，使他們視為專業的具道德目的的價值及身分得以維持 (Woods, 1994; Helsby, 1996; Troman, 1996)。

有些學者則持多元的取向，認為在教育改革下，部分教師感受到被非專業化，部分教師則能從中找到自主的空間。Day (2000:113) 認為，基於工作環境、個人價值的不同，教育改革對於教師專業性同時出現正面及負面的影響。Seddon (1997) 認為教師工作的複雜轉變，很難從個人層面以簡單的二分作說明，更真實的轉變是發生在學校層面、工作組織，以及教師身分的重新建構。Hargreaves及Goodson (1996) 則認為專業化及非專業化是有可能同時出現的。Osborn等 (1997) 認為由上而下的政策未必能改變教師的價值。Webb等 (2004:102) 的研究進一步指出，對於有助學生學習的由上而下政策，教師認為有助強化專業性，然而，對於那些對學生有害的政

策，在這部分，教師則認為有損其專業性。故此，同一時期的改革，教師對於不同的政策會有不同的觀感。Smyth (2000:48) 也提出由上而下的教育改革政策，對於大部分教師而言是非專業化的現象，仍有小部分的教師從中發展出應對的策略，在這一角度而言，這小部分的教師是經歷了再專業化的過程。在國家統一課程之下，部分教師會感受到非專業化，部分教師會發展出主動的策略作應對，甚至引用國家課程的架構，尋找自己專業發展的空間，於是在不同的時期、不同的情境，教師對於由上而下的教育改革政策對他們專業性的影響，都有不同的看法 (Helsby, 2000:105)。

學者對於教師的專業性爭論不休，既然教師專業性是一個社會建構的概念，在不同時期、不同的社會情境會有不同的理解，本研究把教師專業性的討論放在香港與上海兩個同時強調教育改革的特定情境下，試圖回應有關教師專業性的討論，並對有關的政策提出建議。

## 研究方法

本研究採質化研究法，詮釋性社會學認為人的行為是社會學研究的核心，人的主觀意識是一切社會行為的根據，要瞭解社會現象和問題，首先要瞭解人作為一個主體如何主觀地詮釋他們四周的環境，研究員在研究的過程中和研究對象產生相互關係，從而深入瞭解研究對象之主觀意識 (Denzin and Lincoln, 2000)。本研究一方面透過文獻資料的整理，瞭解兩地教育改革的情境脈絡；另一方面，在2003至2004年期間，訪問了香港及上海各兩所學校。其中兩所較具歷史，是兩地的重點學校，另兩所均屬初成立的普通學校；兩地各有一所屬半私立形式。在2003至2004學年，第一所訪問的學校是香港中學甲，是一所深具聲望的名校，近年轉為直接資助 (直資)，共有教師82人，學生1,400人，設有38班。第二所是香港中學乙，是一所具三年歷史的津貼學校，共有教師53人，學生1,087人，設有

28班。第三所是上海中學丙，是一所深具聲望的示範中學，有教師104人，學生1,664人，設有38班。第四所是上海中學丁，是一所具三年歷史的轉制學校，共有66位教師，學生998人，設有20班。對於四所學校，研究員共訪問了18名教師，期間均有錄音，訪問後轉錄成文字紀錄以供分析。

### 滬港兩地教育改革的政策情境

綜觀兩地近期教育改革的重要政策，不難發現存在著不少共通的關注。首先，面對全球化的現象，教育改革的目的是想提高國際競爭力。香港的教育改革在2000年發表的《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》中提出，「世界正經歷著前所未有的變化……全球一體化的趨勢對香港構成很大的挑戰……在這樣的大變動之中，每一個人都需要迎接新的挑戰。」（教育統籌委員會，2000）在上海方面，上海進一步發展的目標，是建成國際大都市，期望2007年人均本地生產總值（GDP）由現在的5,000美元發展到8,000美元，教育在當中扮演重要的角色，強調科教興市的策略（李宣海，2003）。

同時，兩地均以提高教育素質為主要目的。香港近日發表了優質教育的報告書，期望透過落實這一計劃，推廣學校素質文化，鼓勵學校追求卓越，改善教育素質（教育統籌委員會，1997:2）。上海在1996年提出了「一流教育」的構思，計劃提出上海要建成一流的國際化大都市，需要一流人才，一流人才需要一流教育支撐。全市開始有計劃和有步驟地實施從應試教育向素質教育轉軌，並推行一系列的改革（唐安國，1997:1），扭轉只重學科分數的片面培養觀，確立重視學生全面素質提高的教育觀（柯田祖，1997:6），以改善教育素質。

兩地的教育改革亦試圖透過一系列的政策，減低考試壓力，改革學校的教與學情境。在香港方面，取消了小六升初中的學能測驗，採就近入學的方式，推行課程統整，強調專題研習，強化資訊科技，以期減低考試壓力，促進教與學文化的轉

變，讓學生能有較全面的發展。在上海方面，瞄準世界一流基礎教育的水平，推動二期課程改革，提倡研究型課程，以改變學生的學習方式，加強教育信息化，改革考試招生制度，以期發展素質教育，培養適當的人才（上海市教育委員會，2001；李宣海，2003）。至於具體的改革政策對於教師工作的影響，下文將進一步詳述。

### 教育改革對教師工作帶來的新挑戰

兩地的教育改革政策有不少共通之處，對於教師的工作都帶來了新的影響及挑戰。首先，兩地均強調引入教育的新技術。在香港方面，資訊科技教育的政策要求教師須接受培訓，一定比例的教師取得基本、中級及高級資訊科技能力的資格，課堂教學必須有25%的課時運用資訊科技。一位香港中學甲的電腦教師正好負責學校達致教育統籌局（教統局）對於教師具備資訊科技能力的基本要求，據她稱，她花了很多時間去安排教師們上有關的課，以及追收他們有關的作業，務求滿足教統局的要求。另一位美術兼中文科的教師對於花了很多時間及心力學習資訊科技教學有以下的感受：「IT……其實，花的時間是很多……但是，花了那麼多時間學了那麼多，而又真是應用到教學上的，我覺得其實絕對不是。」在上海方面，二期課程改革強調的是內容及教育手段不斷更新，課堂教學中加入了不少新的技術，教師普遍認為新課程，對於教師掌握新技術的要求更高。

其次，兩地均強調透過課程改革，重視學生能力的培養，以促進教與學文化的轉變。在香港方面，教育改革的重心是推動課程統整，重組學科結構，發展成八個主要學習領域。大前提是幫助學生學會學習。其中強調推動專題研習，希望透過讓學生自己探究的方式，幫助學生培養共通能力及建構知識（課程發展議會，2001），課程改革以不同形式及不同程度在各校開展，對於教師而言，是新的教學形式，亦是新的挑戰。在上海

方面，相較於舊課程只注重重複機械的練習，新課程改革注重透過加入必修課和選修課，重視對學生能力的培養。二期課程改革是以學生的發展為本，把課程看成是給學生發展提供一個經歷。此外，亦強調轉變學生的學習方式，加入了研究性學習作為必修課，以期改變以往學生被動的學習方法，重視學生主動探究，強調培養創新精神及實踐能力。

最後，為保證教育的質量，兩地均強調問責性，重視對學校及教師進行制度化評核。在香港方面，推出了學校「自評」及「外評」的機制，<sup>1</sup>以期透過不同的評核機制，讓學校得以不斷自我完善。香港中學甲的一位數學教師反映：「（現在多了）很多統計數字，學生以往考得如何？合格率高了還是低了？這些都會看。」為了應付教統局的問責機制，教師們反映他們需要撰寫很多年度計劃，尤其是學校「自評」計劃下，為完成眾多指標性的檢測，亦帶來了浩繁的文件工作。一位香港中學乙的美術教師這樣描述：「有很多文件上的事要做……你只會有一種感覺，是在填洞洞，即是你不是很深刻的做（檢討）些東西（學校工作），只是應付這個改變或應付文件而做這些東西出來……那即是變成了很多與教學無關的工作你也要處理很多。」另一位香港中學乙的歷史教師談及近年工作上的主要變化：「行政工作主要是嘗試將一些學校的東西盡量量化，因此，有很多東西要去紀錄，有很多東西要去證明我們做了，要證明那是存在的。例如我們訓導組的組長……他要求我們把一些處理過的同學問題紀錄下來。」為了強化問責性，應付教統局浩繁的評核需要，香港的教師明顯的提出「工作密集性」的特質。一位香港中學乙的體育教師稱：「由2000年開始，我就覺得整個教學環境不同了……我們處理文件性的工作多了很多，開會的時間多了很多，備課時間不足。」浩繁的文件工作，為教師帶來了密集的文件工作量，直接影響著他們投放在真正教學的時間與專注力。

在上海方面，上海市則發展出「上海市中小學發展性督導評估綱要」，評估學校的辦學條件及辦學質量，<sup>2</sup>其中辦學質

量方面更訂定了很多量化的指標，如初中按時畢業率達90%，學生刑事案發率低於3/10000等，以評估及主導學校的教育發展（上海市教育委員會，2003），反映出上海亦有向指標性評估發展的趨勢。然而，這一計劃仍屬發展的初階，暫時而言，對於上海教師的工作生態，未發生很直接的影響。在本研究進行期間，上海教師的文件工作仍是以撰寫教案為主，至於大力推動研究性學習的上海中學丙，教師則要花不少時間去撰寫研究型課程的教學過程紀錄。

除了以上的變化，在香港方面，另一個明顯的轉變是市場的因素對教師的工作引發深遠的影響。如香港中學甲，由於近年轉為直資學校，一位數學教師指出：「學校在制度上，有許多事是因為直資而改變的，這些事……是……很明顯，好像是想討好那班直資小孩而做的事……有些可以見到（校方）做的事是順應家長的要求。」如該校中小學新設了一個中小學課程銜接委員會，委員會的其中一位成員指主席曾經明言：「（這個委員會的設立）是為了一個賣點……他自己說出口，說可能是一個selling point。」此外，香港中學甲的數學教師亦指出：「中文就用普通話上堂啦，這個很明顯是因為轉制……因為轉制之後學校才提出這件事。」轉為直資學校後，家長對學校的要求影響力日增。如一次家長投訴某科的堂課太多，校長非常重視，科主任必須「白紙黑字寫一個report……給校長解釋。」香港中學乙雖為普通津貼中學，市場壓力沒有香港中學甲般明顯，他們也成立了社區關係組，主要的工作是為學校作形象推廣。他們會邀請目標小學的家長及學生到該校參觀，或直接致電到小學，主動給他們主持周會作學校的介紹。一位香港中學乙的數學教師直接指出，這個關係組的成立主要目的是提高收生素質，在同區其他學校競相標榜招收一等學生的比例、教師的學歷、學校的硬件設施的環境下，亦出現了一個強調學校間競爭的教育市場，難怪該老師這樣稱：「從前競爭沒那麼大，現在競爭大，各出奇謀，和十年前有很大分別。」

## 教育改革下的教師專業性

教育改革固然對兩地教師的工作帶來新的變化與挑戰，然而，對於教育當局的改革意念，兩地教師卻有不同的觀感與回應。在香港方面，教師對於教統局提出的教育改革意念未必完全認同，有其獨立的判斷及理解。如一位香港中學甲的美術教師這樣的表達她對教育的看法：「教育改革……我想不單是我個人的感覺，大家的感覺都是一樣的，好像『倒翻了一筐螃蟹』，沒有甚麼目標，而且它不給老師（充分的）時間（去適應及落實）。」另一位香港中學乙的體育教師，對於教統局近日提倡在體育科全面引入早操及學生自評（即透過評估作學習）的取向，她有這樣的看法：「我覺得（早操）沒有必要……如果推行下來，我們要想想如何modify，因為我始終覺得對學校、對學生有好處我才會去做……我會贊同assessment for learning，但我們要有智慧去把它放回教學中，我希望不會對同工造成很大很大的負擔，也希望他們可以看到當中的意義在哪裏……我不想只是跟你做一些門面的功夫，我覺得我要做一些真是對學生有益的事情。」對於教統局的改革政策，教師們在理念上是認為應以有益於學生為大前提，有篩選性的予以落實。對於教育改革引發的工作密集性，另一位香港中學乙的英語教師指出：「我當然是對（教學工作的）現實不滿……不滿就是……我不夠空間去做一些我想做的事情……我只想正正經經去教書。」

在上海方面，教師一般都服膺於教育當局的改革政策，根據研究員在中國內地進行多年對各地教師的訪問所見，教師們口中的教學改革重心，會隨著教育當局政策文件重心的轉變而轉變。究其原因，在於教師在學校中須認真學習中央及地方的政策文件，以期準確的掌握政策文件的精要，盡力予以配合。一位上海中學丁的政治課教師分享他的經驗：「市、區有關教育部門會對我們教師進行培訓……在職培訓……透過這些……向我們灌輸這些（教育改革的）觀念……我們自己也要觀念

更新，上面這樣要求你，跟不上不行啊……學校方面……各門學科的教研活動，一星期攪一次教研活動……反正是把上面的精神呀，文件呀，組織學習……市、區有文件，國家教委也有，都發（給我們）的，國家教委通過各種各樣的渠道……那我就組織大家一起學習討論……見報的東西，我們老師更注意這方面。」可見，學習教育當局的政策文件，盡力轉變自己的觀念，以配合中央的政策方向，是中國內地教師工作的重要取向。

對於資訊科技教育，在香港方面，教師們大多不認同資訊科技教育對於課堂教學有很大的實質幫助。一位香港中學甲中文科教師稱：「中文科……我自己的感覺，有些時候可能我在課堂上，單是自己和同學之間那種互動，我覺得反而是靈活一些……我自己覺得不是為了需要用它而用。」另一位香港中學甲的數學教師則認為：「我不是做presentation……而我做的是teaching，（教學）有時候是即興的，學生有問題，我立刻做過第二條數給他看……這麼久以來，我只是做過一個半個的powerpoint。」對於落實資訊科技教學，兩校均積極讓教師達致教統局對教師資訊科技能力的比例要求，至於25%的課時使用資訊科技，則沒有很積極的實踐。

在上海方面，對於二期課程改革對於新技術的要求，教師一般都期望自己能學習這些新技術，盡量滿足政策的要求。上海中學丙由於資源較豐厚，被訪的教師描述，他們的課堂都盡量運用資訊科技，科組的教師亦分工合作，預備不同課節的簡報，供科組內各教師共同使用。至於上海中學丁，由於該校新成立，資源較緊絀，校方想出以下的方法應付當局的要求。該校的教務主任稱：「新的技術要投資下去的話就是無底洞……（我們）最主要的還是以課題的方式來呈現的，一個就是我帶幾個語文老師和幾個計算機老師一起在做（有關計算機教學的）課題，上海市的市級課題……基本上安排一些時間每個年輕老師都要上公開課，條件就是要必須用信息技術上，查



教案的話，三分之一的教案都要電子形式。」可見無論資源是否充足，兩校教師都想方設法以滿足教育當局的政策要求。

對於課程改革，在香港方面，課程統整其實未廣泛在學校中落實。香港中學甲剛新聘了課程主任，然而，如何作課程改革，仍未見清晰的路向。香港中學甲的一位中文教師敘述該校的課程統整經驗，有這樣的看法：「今年開始（管理層）有人想到，中史不要，就融入去中文科那裏，你就要反駁……要徵集同事的意見……又譬如好像……歷史與地理加在一起……結果最後不成，很多問題就是這樣，有人拋了一塊石頭出來，那你攪攪攪一大餐，跟著說沒有了，走回頭，很浪費精神。」另一位香港中學乙的教務主任稱：「對我來說……我不太認識課程統整……老師對此不認識，認識的人又不多，其實這是主要的，還有其他因素如新校也要兼顧。」另一位香港中學乙的美術教師稱：「我現在還不是很分得清楚（甚麼是統整）……統整是需要時間和空間的，而時間空間我們沒有把它們放在很高的priority裏，因為還有很多其他的拉力令到你處理其他的事情……比如應付教統局下來的指引，是的，有時要應付上面下來的指引，那裏也拉得很多時間……第二樣東西是我感覺到呢，即是說我們的訓練某程度上是沒接受過課程的訓練……我想課程發展是一個很深，和裏面其實有很多很多東西，但我們就沒有能力把課程統整得很完善。」對於香港中學乙，教師對課程改革認識不足，再加上教統局其他方面的要求，如「自評」與「外評」迫在眉捷，學校並未把課程改革放在較首要的位置。

在上海方面，一位上海中學丁具30年教學經驗的物理教師談及二期課程改革的原因：「教材為甚麼要改呢？其實太老了，內容是很多年以前的，這改的確是必要的。」至於課程改革的落實，他認為：「現在的問題就是一個是否能夠馬上適應的過程……二期課改後……內容很新……（對老師）要求更高了，一個是老師本身的業務水平要提高……對新的東西，如果不懂的話，絕對不行，根本就不能適應……你一定要學，一

定要掌握……對新的技術，你首先要瞭解……有些試驗的手段還是比較新的……如果老師沒有計算機操作的水平的話，那麼這個實驗就無法完成了。所以，對老師來說要求更加高了……到了二期課改，對老師的要求更嚴格，那種新的技術，新的手段，假如你沒有根本不行。」另一位上海中學丁的政治教師則認為：「怎樣從應試教育往素質教育轉變，首先就是教師觀念的轉變。」由此可見，上海的教師對於課程改革，一般都認為自己應盡量去轉變教學觀念，掌握新的技術，以期盡力配合改革的要求。

至於兩地課程改革的重心，是期望改變學生學習方式的研究性學習/專題研習。在香港方面，一位香港中學乙的音樂教師認為，讓學生進行專題研習是學校互相競爭下的市場需要：「（專題研習）是大趨勢要做，例如別的學校開放日或畢業禮，放出來真的是一份份的project，覺得是個大趨勢，似乎是一定要做。」但是在實際執行的階段，教師們都不諱言仍在摸索當中，一位香港中學乙的教務主任指出：「不知要做多久才熟習這一樣的東西，因為現在老師不懂教……我認為我們仍未上軌道……連老師也不知重點要在裏面取些甚麼，guide到甚麼程度，都不太知道。」教師指出，也不知要摸索多久，才能真正的掌握到指導學生的路向。

在上海方面，上海中學丙作為重點中學，是研究性學習的重要試點學校，並發展出一套具系統的課程，讓其他學校仿效。故此，該校積極開展研究性學習，學校教研室主任會主持講座及提供一些示範課，讓其他教師掌握他們發展出來的研究性學習的教學體系。至於在普通的學校，一般而言，落實並不徹底。一位上海中學丁的教務主任稱他們的推廣方法主要是「有些時候我們有一些展示課……就是你如何在課堂教學滲透這樣的理念，讓老師知道應該怎樣做，給你一個範式。」但實際在落實過程中，她這樣反映：「都是掛羊頭，賣狗肉……（高中）許多老師課時量不夠，他們要壓縮課時，所以研究性學習通常就成了學科學習了，一般來說各個學校就會挑五、六

個能夠做得出來的，成果展覽的時候……馬上兩個星期抓過來……弄出來也很好看……如果要有檢查呀……也就是兩個星期完成的事情。」尤其在高中，在高考的壓力下，一般學校大都把研究性學習的課時用作複習考試內容，當有上級要求時，才勉強應付以了事。

對於應付教育管理當局強調量化指標的評核，以便向外界問責，在香港方面，一位香港中學乙的訓導教師，對於訓導組長要求他們每項工作必須作詳細紀錄有以下的回應：「這對我們來說很吃力，實際上，我們很難有一個確實的準則去釐定甚麼是處理過呢？……（這樣做的目的是）讓其他人知道我們做了甚麼工作，我覺得這樣頗費時失事……我有時候想……那我倒不如不要管了，不管就不用做紀錄了，我自己容易會有這些負面的想法……其實我覺得這些工作意義不是很大……對我來說，我從來沒有翻查過以前的資料來作為處理新的學生的問題的參考……據我所知，這些紀錄，似乎是我們的組長要交給教統局做評核……對我們來說，意義不大……我認為是費時失事。」由於香港中學乙今年須進行學校「自評」及「外評」，該校一位音樂教師稱：「我們現在（教職員）會議全部討論的都是學校自評的東西。」為了應付教統局的評核，教師們的大部分時間，均在於整理報告、檔案，以及討論如何回應「自評」的指標。該校一位美術教師稱：「粗略估計，我大約有七成的時間花在行政方面，三成在教學工作……我覺得這是不平衡的。」香港中學甲近年亦很重視量化的指標，以便向外界爭取學校的知名度，以保障收生。對於繁重的文件性工作，香港中學甲的一位中文教師稱：「最大的問題就是影響我工作上的素質……愈來愈覺得……做的事情（文件工作）多了，良心就愈來愈有悔疚。」另一位香港中學乙的體育教師亦認為：「我放在教學上的時間真的是少很多……我覺得有一些虧欠，因為你始終是老師嘛。」對於自己大部分時間放在行政及文件的工作，不少教師都強調對學生有所虧欠，讓他們的心力沒法專注於最應該關注的教與學工作之上。

至於上海方面，教育素質的監察主要落在市教育委員會（市教委）教學研究室（教研室）身上，其官員會定期或不定期的到學校作檢查，一般而言，一所學校一年至少有三至五次市教委不同官員的檢查。一位上海市某區教研員稱：「（他們部門）最終的目的，從管理角度講，有些必須落實的東西要落實，通過檢查強化管理要到位……通過這樣的檢查，給學校學會一種機制，在這一方面應該有怎麼樣的指標……就是要建立一種指標，或者是建立一個常模……就是你能夠很明確怎麼樣是一個合格教師。」強調統一的標準，以確定學校緊跟教育當局的政策行事，是學校查檢的主要功能。教師在這種機制下，被塑造成必須緊跟這些指標指定的方向工作。同時，兩地教育當局緊密的查檢，當中均強調以公開試成績評核學校的表現，進一步強化了公開試成績的重要性。

故此，對於兩地教師而言，考試成績仍是主要的壓力來源。在香港方面，如香港中學甲，在轉為直資後，公開試成績變得更為重要。如一位數學教師指出：「現在會在staff meeting提著成績……英文科去年不是100% pass，聽到他們同事就會說請催谷下他們（學生）啦。」另一位美術教師則指出：「學校會……提到你那科考試成績如何，口頭上它說不重視，事實上它是很重視的，你其實是感覺到的……譬如說……它口頭說不重視增值，但在開會的時候，學校會要同事解釋如何分析增值表，接著它就會要求同事討論一下如何可以做到增值……尤其現在是直資學校……其實是很直接的，你公開試成績不好，人家就不會來讀書。」至於香港中學乙，據教師反映，考試成績固然重要，但校長會考核教師其他方面的表現，如是否真的幫助到學生學習、與同事的合作等。然而，由於學校正處於「自評」及「外評」的階段，又面對區內其他學校不斷標榜成績的競爭，公開試成績無疑仍是不可不考慮及關心的因素。

在上海方面，公開試成績是考核學校及教師工作質量的主要指標。正如一位上海中學丁的英語教師所言：「因為現在

高考並沒有取消的話，必然的話你要走這條路，你分數沒有上去的話，你沒有一個應試技巧的訓練，沒有一個量的積累是不行的……現在中國的話，任何一所學校的話，因為你的學校的聲譽……主要就是看你的高考……學校將來的錄取分數線是多少……（高考成績）這是一個很重要的對你的評價的標準。」兩地對於學校及教師工作的評價同時強調公開試成績，在這種大環境下，考試仍然強烈的主宰著兩地教師的工作。

對於面對教育市場的競爭，香港中學甲的一位數學教師不免提出她的看法：「我不喜歡（學校）那麼高調，不喜歡所有東西都只是向錢看……（校方提出）『以財育才』，我是不贊成的。」該校一位中文教師亦認為，學校轉直資後：「壓力多了……（學校）愈來愈顧個名……比如我們現在轉做普通話教中文，你知道的，就是因為轉直資，有賣點……我……我就……有少少保留……你母語表達都是很重要的……但是我就好擔心……即是說，在課堂上的互動，師生的交流，最怕學生無興趣就慘了。」

面對教育市場的競爭，一位香港中學甲的數學教師認為家長的要求比教統局的政策更有影響：「說得差一些，（教統局）他們不埋身的，除了是家長的要求……最埋身的是我現在學生的家長。」香港中學乙社區關係組的負責教師不禁道：「如果你問（這一組的工作）和教學有沒有關係？反而這樣工作是最沒有關係……但是這個和教學的實質意義無關，但是和收生有關，和學校將來的prospect好有關係。其實這一個是辛苦的，反而壓力這一個是最高的，有很多未知之數。你舉辦的programme有沒有人來？……還有，你做了很多東西，口碑都未必可以出到來……我們看見其實現在的趨勢是很多學校都會做，做這一類的promotion。做了是不是一定有成效在當中呢？可以說的是應該會好一些。但這『好一些』是否可以compensate你所投資的時間和工作，也不一定是的，因為只是『好一些』。但我們可以知道，如果你不去做，就一定是差的……有些學校是不做的……其實你不覺得那間學校是差

的……已經給人家排到很低的位置。反而有些新校，今年是第二年的，promotion很厲害，它可以在很短時間之內就收到很多band one的學生。」面對教育市場競爭，參與是一種無奈，難怪社區關係組的負責教師強烈的表示：「比如我現在負責社區關係組，如果我做得不好，那我是否一個專業的老師呢？其實你最終要看我的專業知識，因為那些已經是我額外的工作了。」

在教師眼中，投入教育市場的激烈競爭，已超越了他們原來的專業範圍。然而，教統局不斷的制訂很多量化的指標，並試圖要求學校公開部分的指標，亦加促了學校間競相公開不同的指標，以吸引家長及學生來報讀。教統局不斷強調學校間的競爭、市場機制，以及問責性，直接促成了教育市場惡性競爭文化的出現，亦消耗了教師的不少精力。面對教統局的查檢及教育市場的競爭，香港的教師們甚是無奈，可以做的只是不斷的對學生及教與學工作表達持續的虧欠感。

面對以上的教育改革情境，對於何謂專業的教師，兩岸的教師基於不同的處境，對於教師專業性的理解有其異同之處存在。在香港方面，教育改革的文件要求教師發展成學生建構知識的啟發者、校本課程發展的參與者，以及改革的主導和貢獻者（教育統籌委員會，2000）。教師們對於專業性的看法，與政策文件的議論並沒有太直接的關係。

對於何謂教師專業性，教師們自有他們的一番主見。首先，教師普遍重視專業知識，如一位香港中學乙的體育教師稱：「我覺得第一件事，是在你科的範疇，你一定要懂得……你的專業知識一定要有。」如另一位香港中學甲的美術教師稱：「首先，你要在本科的知識上有一定的知識。」此外，是懂得運用適當的教學法配合學生不同的需要。教師們異口同聲的認為作為專業教師，如一位香港中學乙的英語教師所言：「教學上一定要做得好，這是最基本的。」另一位香港中學乙的美術教師則認為作為專業的教師，應能理解不同學生的困難所在：「你要對學生……即有教到學生的能力，要看到他的問題在哪裏……可以針對性地幫他解難。」一位香港中學甲的美

術教師指出，專業的教師應以不同的方法照顧不同學生的需要：「因為其實每一班學生都是不同的，你真是要看學生的反應，然後自己要有很多的調節去配合，如何才可令學生是真的學得到你那一堂希望他學到的東西。」專業的教師亦應能幫助發揮學生的潛能，如另一位香港中學乙的數學教師稱：「學生有許多潛能，老師能幫助他們不同學生發揮，其實許多學生所謂不行，其實不是真正不行，只是有待發掘……（教師能）用不同方法讓他明白……讓他掌握思考方法，協助他achieve到一些成就。」在教與學過程中，最重要能引發學生對該科的學習興趣。如一位香港中學乙的體育教師稱：「譬如我教體育，我當然希望他們對體育有興趣。」最後，是協助學生在價值方面有所發展。如一位香港中學乙的美術教師稱：「你的言行舉止做到他們的模範，可以令學生透過你的言行舉止，學習到你的東西……真的可以讓學生在……人格上有進步。」另一位數學教師則認為：「教些正確的value，老師可以影響到他。」

對於教統局不斷鼓吹對教師的要求，如近日一份有關教師專業進修的文件中提出「教學人員都抱有一個堅定的信念，就是要追求持續專業發展——『……應該努力不懈地改進，以滿足社會對專業的期望』。」（師訓與師資諮詢委員會，2003:3）一位香港中學甲的美術教師這樣回應：「至於現在常常說的，不斷求新，不斷學習……我覺得是否真的需要……如果你說只是為了外界不停的要求的話，我一定要跟著去做，或者學校逼我去做，我會很抗拒。我會覺得，我在教學上我需要學些甚麼，令我專業提升，然後可以幫到學生的，我會自發去做，而不是學校逼我們去做。」另一位香港中學甲的教師有同樣的回應：「他們（教統局成員）有時會覺得老師是萬能的，應該甚麼事都順應社會……他們根本不把老師看作一個專業……因為他們覺得老師應該要聽他們的話……我不可能不理會，問題是那個（語文基準）政策落了下來我一定要去做……現在，我看到適合（我教學上用）的，我喜歡就去做，那我覺得逍遙自在，我就不喜歡被人逼的。你越逼，我就做個minimum requirement。」

它（教統局）逼我做150個小時（在職培訓），我就做150小時，不多給它，我是夠膽這樣做。那它不逼我，我可能做了200個小時也說不定。」可見，香港教師對於何謂專業，自有他們的見解，對於教育當局企圖對於教師專業化的方式作硬性規定，他們表達強烈的抗拒。

對於教師的專業性，在上海方面，《中華人民共和國教師法》中規定，教師必須具備良好思想品德修養和業務素質。有權利進行教育教學活動，從事科學研究，指導學生的學習及發展，對學校和教育行政部門的工作提出建議；在責任方面，強調教師必須貫徹國家的教育方針，遵守規章制度，執行學校的教學計劃，不斷提高思想政治覺悟和教育教學業務水平（國務院，1993）。

在重點學校如上海中學丙的教師一般都強調專業知識、優良的教學法及教師的研究能力，這基本上與教育當局對教師的要求，尤其是教師評職稱必須考慮教師的研究能力及研究論文的方向是不謀而合的。至於普通學校，如上海中學丁，教師們對於專業教師的看法與重點學校，存在著明顯的差異。首先，上海中學丁的教師同樣首重專業知識。如一位歷史教師稱：「首先，有自己的專業知識……至少對於你的專業基礎知識是比較扎實的。」另一位英語教師亦有同樣的看法：「首先你要在自己的學科方面，你要達到一定的（水平）」。其次，他們重視適當的教學法以配合不同學生的需要。如一位歷史教師稱：「在教學方法上，應該有一個比較好的教學方式。」另一位英語教師則認為應體會學生的困難：「不斷去體會學生的心情是怎樣的」，以適當的方法幫助不同能力學生的需要。一位中文教師進一步作這樣解說：「要適應學生，這個學生，這個水平，在這個水平上，你要採取怎麼樣的方法來教他。」此外，亦有教師提出要不斷學習，如一位歷史教師認為「應該多接觸一些最新的研究成果」。亦有教師提出對學生的愛心的重要性。從上海兩校教師的訪問所見，重點學校的教師對於好教師的看法比較單一，與教育當局的要求較相一致，這可能與市

及區教育局較重視該校的發展，教研員經常造訪該校，讓該校教師較能緊跟教育當局對於專業教師的要求有關。至於普通學校，區教研員一般沒那麼著緊，因為他們的理念是「抓兩頭，放中間」，即把注意力多放在重點及薄弱學校上，對普通學校的工作比較放鬆，故此，教師反而較有空間對於何謂好教師較能保留自己的見解，故此，上海普通學校的教師對於好教師的看法較易存在多元性。

### 結語

縱觀香港及上海的經驗，兩地教師在同時強調素質/優質教育發展的改革情境下，引入教育新技術、課程改革、教與學的新方法、強調問責性的學校評核制度，均對教師的工作帶來了新的挑戰。對於教育改革帶來的變化，基於不同的社會文化背景，兩地教師有不同的詮釋與回應。對於教育當局提出的教育改革新意念，香港的教師一般都有自己的一套較獨立的想法，強調在落實當局提出的教育改革政策及意念時，會視乎是否有益於學生的學習而作出調整性的吸納。上海的教師一般比較服從，對於教育當局的改革政策，在校方推動下，他們會認真學習，以期掌握政策的重心，並要求自己努力的轉變教學觀念，掌握新的教學技術，盡力的配合教育當局的政策要求。

雖然香港的教師對於教育當局主張的教育改革及其意念有較獨立的想法，教育當局近日亦透過權力下放的政策，如校本管理，讓學校在資源運用有更大的自主權，以期為學校及教師提供更多的空間及自主性，讓他們在教與學方面能發展出新的取向，讓教與學文化出現範式的轉移，以便培養更適當的人才，提升香港在全球化情境下的國際競爭力。然而，教育當局一方面鼓吹權力下放的取向，卻同時發展出眾多的學校評核機制，如教師基準資歷、學校增值指標、學校「自評」與「外評」，以提高學校的問責性，監察學校的教育素質。據本研究的觀察所見，為應付這些新建立的眾多量化的產出指標，香

港教師的精力與時間，大部分都無可奈何地投放在應付教統局的政策，把自己的工作盡量化成量化的產出，參與開不完的會議，撰寫浩繁的報告，對於他們真正重視，覺得最有價值的，如瞭解學生的真正需要、發展適當的方法以配合不同學生的需要等工作，只能表達持續的虧欠感。

香港教育當局發展出眾多的量化指標以量度學校及教師工作的產出，同時計劃要求學校把部分指標向外公開，強化學校向公眾的問責，讓學校間形成競爭的機制，促使學校不斷的自我改進。據本研究所見，教師們反映，無論是直資或普通津貼學校，在面對不同學校間的競爭，學校必須滿足家長的需要，並重視教育產出的量化成績，以吸引家長及學生的報讀。由此可見，如Marginson (1995) 對於教育市場特質的描述，出現了教育市場的現象。學校及教師成為了生產者，家長及學生成為了消費者，教育的產品，尤其是可以量化的教育產出，如公開試成績、學生的等級、學校的增值指標、教師的資歷、學校的硬件設備等，對於生產者（學校）而言，具有交換價值，並成為生產者之間的競爭條件。至於生產者（學校）與消費者（家長及學生）之間，為了吸引消費者報讀該校，即使教育當局並沒有規定學校公開某些數據，各校自發的競相以上述的量化指標標榜學校的優勢，家長們亦樂於透過這些指標評定學校的優劣。在這種大環境下，為滿足消費者的需要，各校亦無可選擇的競相爭取以上指標的表現，吸引家長及學生。教育的生產者與消費者之間存在著交換價值。

教師面對這種情況，他們一方面明白不引用公眾重視的指標作宣傳，學校在收生的競爭方面將處於非常不利的位置；另一方面他們對於教育市場上的推銷及競爭工作，視之與他們的專業並不相關，只是在教育市場強調滿足消費者的需要，學校間的競爭大洪流下沒法逃避的參與。教育當局推出各種的量化指標，強調市場機制，提高學校對公眾的問責性，期望透過學校間的競爭改善教育素質，更加速了教育市場的競爭文化，消耗了教師們大部分的心力與精力。

由於歷史使然，內地的教師一直強調政治的忠誠，貫徹國家的教育方針，奉行學校的教學計劃。長期以來，內地的教師都比較傾向服從，每有新的中央或地方的改革政策，教師大都努力轉變觀念，盡力予以配合。據上海的訪問所見，上海教師的自主性都比較弱，相對於西方社會的教師專業性發展，由以往的專業化發展至非專業化甚或再專業化，內地的教師似乎未有機會經歷此等轉變。長期以來，內地的教師都強調緊跟中央的意旨，可說是一種國家主導的專業性。據本研究所見，重點學校由於更受地方教育局的重視，教師們對於好教師的看法，大都緊跟中央的政策取向，強調專業知識、優良的教學法，以及教師的研究能力。普通學校由於與地方教育局接觸相對沒那麼緊密，教師們反而有少許空間去保留自己對好教師的看法。他們重視專業知識、以適當的教學法配合不同學生的需要，部分教師則重視對學生的愛心及不斷學習。故此，在上海的經驗所見，倘與教育當局愈能保持一定的距離，愈有機會讓教師保留他們自己對教師專業性的看法。

對於香港教師而言，他們理解的專業性與教育當局的政策文件相關性不大，教師們都有他們獨立的看法。對於他們而言，教師專業性重視的是專業知識、以適當的教學法配合不同學生的需要，以及幫助學生在價值觀方面有所發展。然而，在教育當局近日發展出來的眾多量化指標的監控，以及教育當局鼓吹的教育市場競爭下，教師們無可奈何地被捲入教育市場的競爭之中。教育的工作在無可選擇下，出現高度密集化的趨勢（Harris, 1982; White, 1983; Apple, 1986; Ozga and Lawn, 1988）。教師的工作必須朝著公眾注視的量化指標進發，如Smyth及Shacklock（1998）所述，須服膺於市場及消費者的需要，滿足政府預設的表現指標。香港教師重視的是強化自己的專業知識，瞭解學生的真正需要，發展不同的取向照顧不同學生的需要，但這些都被迫邊緣化了。誠如Webb等（2004）所言，這削弱了教師認為最重要的能力，包括如何創造、更新及即時回應學生的需要。受訪的教師對於自己大部分的時間及精力只能

放在應付教育當局的查檢及教育市場的競爭，他們都表達了對學生的深切愧疚及虧欠，這與Cole（1997）、Day（2000）及Smyth（2000）對於教師挫敗感的討論有類似的觀察。對於香港教師工作的觀察，回應有關專業化、非專業化及再專業化的討論，由於上述的評鑒系統剛推出不久，教師們暫時仍是處於嘗試去理解及配合評核的階段，教師的工作受到這些量化指標的嚴重牽制，呈現出非專業化的現象，暫時未見能找到再專業化的空間。

縱觀兩地的經驗所見，內地的教育當局透過政策文件及地方教育部門對於教師工作的監察，直接干預教師的工作。香港教育當局近年雖對學校進行權力下放，但同時發展眾多的量化指標，透過鼓吹學校間的競爭，牽引著教師的工作方向。無論是受國家或教育市場的主導，上海及香港教師的專業性在教育改革的大情境下，呈現出「規限的專業性」。綜合兩地教師對於專業性的理解，值得注意的是，上海教師對於何謂專業幾乎未有聽聞，香港教師則一般認為教師的工作是一種專業，這反映出上海教師的專業意識較弱。同時，兩地教師在談及教師專業之際，大多談及教師的責任，少有教師提及教師的權威及自主性。強化對於專業的認識，提高教師對於工作權威及自主性的意識，相信是兩地教師專業發展及充權，值得關注的重要方向。

## 注釋

1. 學校表現評量是以量化數據展示學校層面的表現，幫助學校有策略地作出改善。表現指標架構涵蓋四個學校工作範疇，包括管理與組織、學與教、校風與學生支援，以及學生表現，共選取了23個學校表現評量項目。為增加學校工作的透明度，由2003至2004學年開始，所有公營學校須向校董會和主要持分者（包括家長）匯報某些指定的學校表現評量項目。「自評」是學校先根據這些項目對學校工作

作評估，「外評」則是在學校「自評」之後，教統局會派專家組成員作為期一周的評核以核實「自評」的結果。

- 其中辦學條件包括學校管理、教學管理、德育管理、教師隊伍管理、總務管理等部分，辦學質量包括入學率、鞏固率、德育、智率、體育、藝術科技、勞動、社會評價等部分。

### 參考書目

- 上海市教育委員會。2001。《2001年上海市基礎教育工作要點》。上海：上海市教育委員會。
- 上海市教育委員會。2003。「上海市中小學發展性督導評估綱要」（<http://eir.edu.sh.cn/ddzx/info.php?status=0&law=1&sid=11&ssid=3&page=1>）。
- 李宣海。2003。「深入研究『兩個如何』積極推進上海教育新一輪大發展：關於現階段上海教育工作的幾點思考」。《思想·理論·教育》，第6期，頁3-6。
- 柯田祖。1997。「世紀之交上海基礎教育的宏偉藍圖（上）——『上海市建設一流基礎教育『九五』規劃及2010年遠景目標』的主要思想和內容」。《上海教育》，第9期，頁4-7。
- 唐安國。1997。「明確發展目標，深入教育改革，改善、提高基礎教育質量（提綱）」。發表於97滬港教育合作與發展研討會，華東師範大學主辦，10月27-28日，上海。
- 師訓與師資諮詢委員會。2003。《學習的專業·專業的學習：『教師專業能力理念架構』及教師持續專業發展》。香港：師訓與師資諮詢委員會。
- 國務院。1993。《中華人民共和國教師法》。
- 教育統籌委員會。1997。《教育統籌委員會第七號報告書》。香港：教育統籌委員會。
- 教育統籌委員會。2000。《終身學習 全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：政府印務局。

- 課程發展議會。2001。《學會學習：終身學習 全人發展》。香港：課程發展議會。
- Apple, Michael W. 1986. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, Stephen J. 1988. "Staff Relations during the Teachers' Industrial Action: Context, Conflict and Proletarianisation," *British Journal of Sociology of Education*, 9(3):289-306.
- Ball, Stephen J. 1994. *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Cole, Ardra L. 1997. "Impediments to Reflective Practice: Toward a New Agenda for Research on Teaching," *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1):7-27.
- Day, Christopher. 2000. "Stories of Change and Professional Development: The Costs of Commitment," in Christopher Day et al. (eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 109-29.
- Delbridge, R., P. Turnbull and B. Wilkinson. 1992. "Pushing Back the Frontiers: Management Control and Work Intensification under JIT/TQM Factory Regimes," *New Technology, Work and Employment*, 7(2):97-106.
- Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln (eds.). 2000. *The Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Furlong, John. 2001. "Reforming Teacher Education, Re-forming Teachers: Accountability, Professionalism and Competence," in Robert Phillips and John Furlong (eds.), *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London: RoutledgeFalmer, pp. 118-35.
- Hanlon, Gerard. 1998. "Professionalism as Enterprise: Service Class Politics and the Redefinition of Professionalism," *Sociology*, 32(1):43-63.
- Hargreaves, Andy. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, Andy and Ivor F. Goodson. 1996. "Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities," in Ivor F. Goodson and

- Andy Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, pp. 1-27.
- Harris, Kevin. 1982. *Teachers and Classes: A Marxist Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Helsby, Gill. 1996. "Defining and Developing Professionalism in English Secondary Schools," *Journal of Education for Teaching*, 22(2):135-48.
- Helsby, Gill. 1999. *Changing Teachers' Work*. Buckingham: Open University Press.
- Helsby, Gill. 2000. "Multiple Truths and Contested Realities: The Changing Faces of Teacher Professionalism in England," in Christopher Day et al. (eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 93-108.
- Helsby, Gill and Gary McCulloch. 1996. "Teacher Professionalism and Curriculum Control," in Ivor F. Goodson and Andy Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, pp. 56-74.
- Helsby, Gill. et al. 1997. *Professionalism in Crisis?: A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Research Project*. Lancaster: Centre for the Study of Education and Training, Lancaster University.
- Hoyle, Eric. 1982. "The Professionalization of Teachers: A Paradox," *British Journal of Educational Studies*, 30(2):161-71.
- Hoyle, Eric. 1995. "Teachers as Professionals," in Lorin W. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition). Oxford: Pergamon, pp. 11-15.
- Lawn, M. 1989. "Being Caught in Schoolwork: The Possibilities of Research in Teachers' Work," in Wilfred Carr (ed.), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London: Falmer Press, pp. 147-62.
- Lawn, M. 1990. "From Responsibility to Competency: A New Context for Curriculum Studies in England and Wales," *Journal of Curriculum Studies*, 22(4):388-91.
- Marginson, S. 1995. "Markets in Education: A Theoretical Note," *Australian Journal of Education*, 39(3):294-312.
- Menter, Ian et al. 1997. *Work and Identity in the Primary School: A Post-Fordist Analysis*. Buckingham: Open University Press.

- Nias, Jennifer. 1989. *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Osborn, Marilyn, Patricia Broadfoot, Claire Planel and Andrew Pollard. 1997. "Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement: Dilemmas of Schooling in England and France," *Comparative Education*, 33(3):375-93.
- Ozga, Jenny. 1995. "Deskilling a Profession: Professionalism, De-professionalism and the New Managerialism," in Hugh Busher and Rene Saran (eds.), *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page, pp. 21-38.
- Ozga, J. and M. Lawn. 1988. "Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching," *British Journal of Sociology of Education*, 9(3):323-36.
- Reekie, W. Duncan. 1984. *Markets, Entrepreneurs and Liberty: An Austrian View of Capitalism*. Brighton: Wheatsheaf.
- Richards, Colin. 1999. *Primary Education: At a Hinge of History?* London: Falmer Press.
- Robertson, Heather-jane. 1998. *No More Teachers, No More Books: The Commercialization of Canada's Schools*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Seddon, T. 1997. "Education: Deprofessionalised? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised?" *Australian Journal of Education*, 41(3):228-46.
- Shor, Ira and Paulo Freire. 1987. "What is the 'Dialogical Method' of Teaching?" *Journal of Education*, 169(3):11-31.
- Smyth, John. 2000. *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London: Falmer Press.
- Smyth, John and Geoffrey Shacklock. 1998. *Re-making Teaching: Ideology, Policy, and Practice*. New York: Routledge.
- Stronach, I. et al. 2002. "Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identifies in Flux," *Journal of Education Policy*, 17(1):109-38.
- Tedesco, J. C. 1997. "Enhancing the Role of Teachers," in Christopher Day, Dolf van Veen and S. Wong-Kooi (eds.), *Teachers and Teaching: International Perspectives on School Reform and Teacher Education*. Leuven and Apeldoorn: Garant, pp. 23-36.
- Troman, Geoff. 1996. "The Rise of the New Professionals? The



- Restructuring of Primary Teachers' Work and Professionalism," *British Journal of Sociology of Education*, 17(4):473-87.
- Troman, Geoff. 2000. "Teacher Stress in the Low-trust Society," *British Journal of Sociology of Education*, 21(3):331-53.
- Webb, Rosemary et al. 2004. "A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in England and Finland," *Comparative Education*, 40(1):83-107.
- White, R. 1983. "On Teachers and Proletarianisation," *Discourse*, 3(2)45-57.
- Whitty, Geoff. 2002. "Re-forming Teacher Professionalism for New Times," in Geoff Whitty, *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman, pp. 64-78.
- Woods, Peter. 1994. "Adaptation and Self-determination in English Primary Schools," *Oxford Review of Education*, 20(4):387-410.