

為教師專業化爭取時間和創造時間 ——港澳京滬四地教師活動時間及 特點比較研究

吳國珍

北京師範大學教育學院課程學系

過偉瑜

香港大學教育學院

本研究指出，香港和澳門的教師比北京、上海、台北（台北僅作參考）教師的上課工作量幾乎多出一半並且需要多關注二至三成的學生，只是其工作負荷差異的表面現象；值得整個社會關注的，是不同的工作負荷制約了港澳教師和京滬台教師在教學與專業發展上不同的時間分配結構，從而影響到港澳教師的教學方式相對更被動和京滬台教師的教學方式相對更主動。結論是，教師的專業成長需要持續的學習和交流，適當的自由時間是教師專業學習與成長的必要條件，而自由時間的價值又只能夠被那些不斷追求專業發展的教師所創造。

關鍵詞：教師專業發展、教師教育政策、比較教育

研究概述

研究背景

隨著香港與澳門回歸祖國和實行「一國兩制」，內地與港澳在進一步加強教育交流的同時也保留了各自的特色。正如Adamson & Li (1999, p. 57)所評論的：

與內地的密切聯繫對港澳的影響是持久的，但是香港學校教育的決策仍然主要是出於地方與經濟需要的考慮。在澳門，由於教育制度相對缺乏一致性使得很難做出預測，而過去的經驗表明香港的模式將起重要的指引作用。內地的影響將是強大的，而本地條件將賦予教育系統自身獨特的特點。

在世紀之交的全球化浪潮中，港澳作為國際都市、北京與上海作為內地最大的國際都市，在社會政治、經濟巨變的衝擊中，其教育發展都面臨諸多的機會與挑戰，同時又因各自的傳統與現狀而呈現出不同的情境與問題。香港特區新政府把教育作為施政的三大關注焦點之一（Tung, 1997），經公眾討論推出教育改革文件，宏觀地勾勒了教育體制改革的藍圖（Curriculum Development Council, 2000; Education Commission, 2000），目前已到了反思是否有適當的機制貫徹實施教育改革藍圖的階段（Cheng, 2002）。澳門政府於1995年6月頒布法令，通過給私立教育機構發放教育津貼的方式（法令第29/95/M號），由以往政府不過問教育變成更多地介入、支援和協調普及義務教育的事業（見古鼎儀、馬慶堂，1994；馮增俊、黎義明，1999）；然而，港澳的教育決策也有明顯差異，當澳門仍然在教育決策的十字路口徘徊時，香港政府已經通過設立優質教育基金加強教育改革。內地則把紮實推進素質教育作為科教興國的重要國策之一，把課程與教學改革、德育、評價制度和建設高素質的教師隊伍作為提高教育質量的關鍵環節（王湛，2001）；台灣九年一貫課程改革也正努力把重點轉到由下而上的草根模式和重建學習型學校組織方面（歐用生，1999）。

由於第一線的教師對學生負有直接責任，教師被認為是改革的

主要期望所在，許多革新者都把教師角色視為變革的動因（香港教育署，1999），內地與台灣學者也高度關注教師的專業發展（如：陳玉琨，2002；歐用生，1996；葉瀾，2001），台灣的教育改革經驗也印證國際上普遍接受的觀點：課程和教學是學校再造的核心，而教師才是教育改革的行動源（歐用生，1999；Elliott, 1998）。只有通過教師發揮作用，教育改革才能夠達到其內在的目的。我們迫切需要把教育政策與教師工作與生活的現實結合起來。正如富蘭（Fullan, 1993）所觀察到的，教師不能夠由教育改革者宣稱的使命來賦予目標，教育改革只能夠在教師自己從事專業學習的過程中朝著使命運行而實現。

現代社會對教師專業發展和課程教學質量提出了前所未有的高要求。優質教育要求教師成為學生高效率學習的促進者、課程與教學設計的創新者，在教育工作中達到精深的專業水平。這就需要教師有足夠的時間和精力充實發展自身，成為持續主動的學習者和行動研究者。但是，教師的實際工作生活中發生了什麼？他們每天每周是如何面對撲面而來的日常工作和問題？他們有多少時間和精力發展自身以滿足現代優質教育對教師的高期望？

在澳門，對717名教師的問卷調查（澳門中華教育會，2002）顯示，61.4%的教師同意或非常同意以「教學工作令人心力交瘁」來描述其工作壓力，幾乎四分之三（74.9%）的教師同意最大的挫折感來自學生的缺乏學習動機。在從事香港教師發展工作的成員中抽樣組成的聚焦小組座談結果（Kwo, 2002）也表明，教師感受到的壓力來自同事關係、關注學生和不適應改革的要求。可見，港澳教師現在的工作狀況是否能夠配合教師專業的發展要求，有迫切的需要進行更深入的調查研究。而且，從全球教育改革的大氣候和視野關注教師的工作與生活，港澳教師面對的問題也是任何地方教師共同面對的問題。

研究目的與方法

本研究是澳門大學立項的「港澳京滬四地教師工作與專業發展狀況

比較研究」課題中的子課題之一。問卷總體設計由背景資料、教師各項活動時間、教師專業發展狀況以及有關教學表現、教師工作的心理環境四個主要部分構成。子課題研究主要是圍繞以下兩個問題探討港澳京滬以及台北教師之間的異同：

1. 教師在工作生活中教學與專業發展上的總體時間分配如何？
2. 教師在工作生活中側重反應出什麼樣的教學方式？

換言之，通過分析港澳京滬教師自己在問卷調查中填答的各項活動時間等資料，描述比較不同的社會背景和教育系統中教師各項活動時間分佈特點、趨勢和活動方式的異同，在差異比較中求真實，在反思追索中澄清問題，以期能夠為整個社會適當地支援教師的專業成長提供制定決策的資訊基礎。同時，研究者把非常難得的台北119個樣本資料也作為本研究發現的重要參考證據之一，¹使讀者可以從比較兩岸三地的更廣泛視野中激發進一步的反思。

取樣過程和樣本描述

本問卷調查分層隨機抽取的樣本來自港澳京滬四地73所幼稚園和中小學。從2001年7月至12月期間，向香港、澳門和北京的公立和私立學校（香港19所、澳門18所、北京17所、上海19所）先後發出問卷2,000份（每地500份），共收回1,602份有效問卷，總體回收率在80%以上，四地各自的回收率也均在70%以上。其中京滬澳三地的各類學校教師樣本分佈基本是均衡的；香港和台北名校樣本偏少；五地教師的教齡分佈基本上是均衡的，只是澳門教師三年以下教齡的多一些，上海10-15年教齡的教師稍多一些；五地教師主要任教學科也很少出現專門擔任副科的樣本，大多數是兼教主科和副科或者擔任主科教學的教師。因此，與本研究中的重要變項「備課時間」和「教學生數」密切聯繫的教師教齡和所教學科，在各地樣本的分佈上基本平衡。另外，台北119份樣本的教齡與所教學科的分佈也基本上是均衡的，但是資料未夠全面，樣本只集中在小學，缺乏中學的資料。（如表一所示）

表一 問卷調查樣本描述

抽樣地點 (人數)	名校或 重點學 校教師	普通學 校教師	幼稚園 教師	小學 教師	初中 教師	高中 (含少 量職中)
香港 (306)	49	258	89	68	36	113
澳門 (412)	211	201	74	112	99	126
北京 (384)	213	171	68	106	79	131
上海 (381)	174	180	63	178	33	94
台北 (119)	26	86	2	116		

研究限制

本研究的限制主要有四點。首先是取樣受到三方面的限制。

1. 本研究儘量採用分層隨機抽樣，但因為跨境取樣範圍廣、難度大及主客觀條件的限制，無法嚴格按照各類樣本母群體的比例進行分層隨機取樣。
2. 各地文化和教育背景不同，分層標準也很難相同。比如，在京滬港可以基本上按照當局對學校不同辦學水平的公開評定來確定重點非重點學校（京滬）或名校非名校（香港），澳門當局沒有對學校辦學水平的公開評定，只能夠儘量使樣本廣泛分佈在不同類型的學校中，再按照填答問卷者根據地方約定俗成所填寫的答案，來確定樣本的名校非名校分佈情況。
3. 本研究中台北 119 個小學樣本只能夠僅僅提供參考。之所以保留下來進行比較，不僅是出於對台北填答問卷的教師的感謝，更感興趣的是資料表明台北教師的工作負荷和在上課時間和教學生數及其兩者的搭配方面都居於港澳和京滬之間，而教師活動分配模式與京滬相似。當我們需要決定如何把有限的資源分配在減少教師上課時數和縮小班級規模上時，這一線索可能會引發更深入的討論和研究。

其二，本研究只是試圖從教師自身的視角對上述問題做出回應與分析，文中反映的數位並不能夠直接回答五地教師真實的工作任務，因為教師填答的資料不可避免地會出現誇大或縮小的情況，不

能夠代表完全真實的活動時間，但卻能夠為我們提供教師內心感受到的時間壓力和活動空間的資訊。

其三，我們關注的是五地之間各變項分佈趨勢的比較，而不是各變項絕對值的比較，其假設是，教師填答中誇大或縮小工作時間的概率在每個地區同樣存在，因而可以對五地教師填答的各變項的均值所反應的分佈趨勢進行橫向比較。

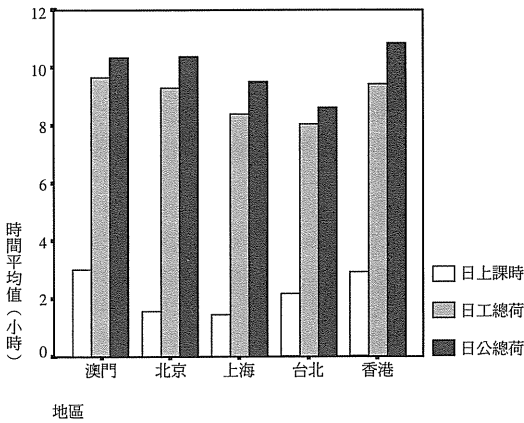
最後，本研究主要關注的是工作任務的差異如何限制了教師在各項活動上的時間分配，以及由此限制了教師的精力和關注焦點，從而影響到教師教學方式的側重點不同。至於我們通常所感悟到的不同的教師利用時間的差異，時間是怎樣為教師的主觀能量所調節等問題，則不在本研究範圍。

感受負荷皆繁重，工作任務呈兩類

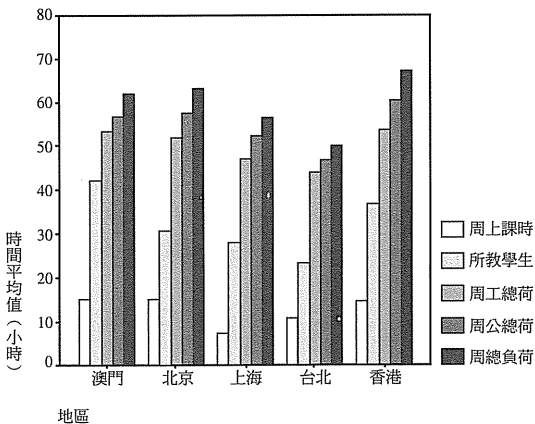
圖一和圖二反映了問卷所收集到的五地教師的重要活動時間及所教學生人數均值的差異。我們可以把圖二中的「周上課時」和「所教學生」（實際教學生數÷5）所代表的「上課量」和「學生數」兩個變項綜合為工作任務。很明顯，京滬教師和港澳教師之間的工作任務差別顯著，港澳的教師上課時間多出將近一倍，關注的學生多出30-90人，說明港澳和京滬屬於兩種類型的工作任務。在港澳之間，澳門教師顯示出在上課工作量和學生人數上的壓力都大於香港。我們承認澳門學校的多元管理因上課節數和課時彈性安排，可能導致教師計算工作量失真的概率會高於其他地區，但相信其失真程度不足於影響到把港澳的教學工作量歸為一類的可靠性。台北比京滬的教師每周上課時間多出約3小時，但是關注的學生人數約少30人，台北教師在上課時間和教學生數方面都居於港澳和京滬之間（參見表二）。

另一方面，五地教師實際用於工作的時間，所感受到的工作負荷都很繁重，澳門教師比北京教師每日實際用於各項工作的時間總量均值只多出0.656小時，香港和北京幾乎接近，只是比最少的台北

圖一 五地教師工作日負荷比較



圖二 五地教師工作周負荷比較



相差1.6小時。比較「日公總荷」（每日工作總時間加上每日必須付出的上班路途時間），則是香港教師負荷最重，每天高達10.83小時。港澳京三地教師每日的公務總負荷則幾乎同樣極度繁重，都高達10個多小時！而相對台北和上海的教師則在10小時以下。每周工作日除兼職以外的實際負荷，則香港達60.58小時，澳門和北京都達到57小時多（見表二，其中各變項限定參見註釋）。²

表二 五地教師教學生數均值、每日每周上課時間均值和實際付出時間均值統計

地區	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	地區	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
日上 課時	澳門 3.0436 北京 1.5947 上海 1.4674 台北 2.1728 香港 2.9484 總計 2.2221	.8719 .7173 .6704 .9122 1.0652 1.0928	362 336 319 98 219 1334	周上 課時	澳門 15.1849 北京 7.9262 上海 7.2276 台北 10.8826 香港 14.7426 總計 11.0970	4.3570 3.5846 3.4139 4.6851 5.3643 5.5064	385 344 331 105 225 1390
教學 生數	澳門 211.5028 北京 153.6250 上海 140.4953 台北 117.1020 香港 183.7489 總計 168.4535	172.6358 164.7782 220.7581 145.7825 127.3147 178.0343	362 336 319 98 219 1334	周工 總荷	澳門 53.8593 北京 51.8680 上海 46.3449 台北 43.3845 香港 53.5883 總計 50.7420	20.6489 21.3170 21.0845 17.4828 19.4775 20.8037	385 344 331 105 225 1390
日工 總荷	澳門 9.5964 北京 9.3316 上海 8.5528 台北 8.1326 香港 9.4317 總計 9.1456	3.4345 3.4037 3.7231 2.9316 3.1405 3.4479	362 336 319 98 219 1334	周公 總荷	澳門 57.3158 北京 57.2884 上海 51.6442 台北 46.2507 香港 60.5827 總計 55.6514	21.2038 22.2221 22.1270 17.9746 20.0406 21.6194	385 344 331 105 225 1390
日公 總荷	澳門 10.2678 北京 10.4199 上海 9.6329 台北 8.7272 香港 10.8384 總計 10.1348	3.5195 3.5681 3.9259 3.0568 3.3059 3.6071	362 336 319 98 219 1334	周總 負荷	澳門 62.8458 北京 62.7163 上海 55.8319 台北 49.4633 香港 67.0295 總計 60.8099	25.7892 27.8871 24.6998 21.5387 24.7434 26.0437	385 344 331 105 225 1390

表二的資料顯示，每周實際工作總負荷的時間均值（兼職除外）以香港的教師最高，達到67小時，澳門和北京的教師達到將近63小時，上海約55小時，台北的參考資料也有近50小時。不久之前，英國一學者指出教師大量離職的主要原因是教師每周高達54小時的繁重工作負荷（Crace, 2002），在港澳京滬教師感受到的工作負荷面前卻相形遜色了！雖然我們不排除上述各綜合變項在累加過程中可能會超出實際的時間總量，但五地之間的比較差異也反映出了教師工作的繁重。

以上只是通過資料直觀地說明五地教師「感受負荷都繁重，工作任務呈兩類」。然而方差檢驗結果表明，在總體上港澳京滬台五

地之間的差異對上述所有變項都非常顯著 ($p < .01$)，表明上述歸類是承認五地之間存在不同程度的差異為基礎的。

以下通過分析港澳京滬台五地有關資料的獨立樣本 t 檢驗，即進一步考察每兩地之間各變項的差異性檢驗結果，以支援上述兩類工作任務劃分的合理性，尤其是試圖驗證把台北工作任務歸為和京滬更相似的合理性。

表三所顯示的檢驗結果表明每兩組間的獨立樣本 t 檢驗的結果，表明京滬台之間的差異多於港澳之間的差異。其中有兩點特別值得注意：

表三 港澳京滬（台）每兩地之間教師活動時間變項差異性檢驗

組間 \ 工作量	教學生數	周上課時	周工總荷	周公總荷	周總負荷
港澳	**			*	*
滬台		**		*	*
京港		**			*
京澳	**	**			
京滬		**	**	**	**
滬港		**	**	**	**
京台	*	**	**	**	**
港台	**	**	**	**	**
澳台	**	**	**	**	**
滬澳	**	**	**	**	**

註：從下到上按照差異最顯著到差異最不顯著來排列組間。灰色部分顯示四地與台北之間的檢驗結果。

** 表示在統計上差異非常顯著 ($p < .01$)

* 表示在統計上有顯著差異但差異不是非常顯著 ($.01 < p < .05$)

空格表示在統計上沒有差異。

首先，雖然總體上五地各變項都有顯著差異，但是也不排除就上課時數和學生人數兩方面構成的工作任務負荷分為兩大類型：港澳教師最相似，課時量和學生數都偏高，教師感受到的時間壓力最大，港澳之間只有「教學生數」有顯著差異，其他均無差異，工作量完全可以歸為一種類型；台北和港澳之間則每一項變項的差異都非常顯著，台北與港澳工作負荷顯然不是同一類型；京滬台三地雖然有多方面差異，卻可以歸為一種類型，特別是上海與台北之間已

經明顯接近，是同中有異，異中有同。而京滬之間的統計差異雖然反映出內地開始多元發展的氣候，但實際上京滬教師填答的每周上課均值僅僅相差0.7小時，台北與北京之間的「教學生數」雖有差異但不是十分顯著。可見我們有理由把台北歸為和京滬同一類型的工作任務負荷。

其次，從表三的縱列中我們可以看到教師工作需要無止境投入的特點。組間差異最大的是上課時間量，組間最多沒有差異的是每周工作總負荷，即使是港澳與京滬台之間在統計意義上出現顯著差異，但每周工作總負荷的差異遠沒有工作任務量幾乎相差一半那麼大（參見表二）。這一檢驗結果不僅驗證了五地教師「實際負荷都繁重，工作任務呈兩類」，而且突出了教師在實際工作中時間精力的付出遠遠超出了學校分配的工作量限度，特別是當教師需要更多時間進行教學研究、從事專業學習和了解學生時，更是需要投入更多的時間和精力。當學校分配的工作任務量大大超過正常限度時，教師就極有可能不得不放棄許多不該省略的工作，陷入忙忙碌碌的被動應付中。

課量差半活動各異，教學方式各有側重

港澳教師和京滬台教師兩種類型的工作任務負荷對教師的活動特點有什麼影響？我們把教師填寫的每周工作日與周末的各項活動時間，歸納為幾個反應出不同活動性質的綜合變項：每周備課時間、每周批改作業時間、每周了解學生時間、每周學校專業發展時間。各變數分別限定為：

每周備課時間（周總備課）： $\text{工作日獨自備課時間} \times 5 + \text{周末備課時間} + \text{每周集體備課時間} + \text{每周準備教具和設計教學情境時間}$ 。

每周批改作業時間（周總改業）： $\text{工作日單獨批改作業時} \times 5 + \text{周末批改作業時}$ 。

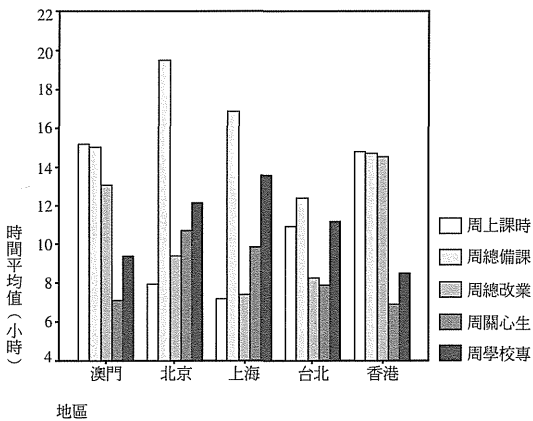
每周了解學生時間（周關心生）： $\text{工作日與個別學生交談時間} \times 5 + \text{每日照顧學生生活時間} \times 5 + \text{每周與家長交流時間}$ 。

每周學校專業發展時間（周學校專）：每周集體備課時間+每周準備教具和設計教學情境時間+每周自學專業+每周興趣閱讀。即是說，該變數沒有包括學校進行的現場觀摩教學等教研活動時間和教師在職大學進修或讀研究課程時間。

以下試圖通過對這幾種類型活動時間量分佈特點的探討，分析五地教師因在不同性質的活動中所投入時間精力的差異而限制到其不同的關注焦點，從而探討教師在不同活動上的時間分配如何影響到教學方式的不同側重點。

圖三中資料顯示的五地不同活動分佈趨勢的價值遠大於資料顯示的絕對值本身，我們可以直觀地比較港澳教師和京滬台教師兩種不同類型的活動分佈特點。根據圖三按照活動時間多少的排序更有助於我們區分出兩種不同類型的活動分佈特點，以及由時間分配制約的不同教學方式的側重點，如表四所示：

圖三 港澳與京滬台不同的活動時間分佈



表四中呈現的兩種不同類型的活動分佈特點表明，港澳教師過重的上課工作量和所教學生數，不僅僅是給教師帶來巨大的時間壓力，更重要的是必須犧牲專業發展、關心學生和精心備課的時間來匆忙地上課和批改作業。由於對上述活動時間的投入直接制約到教師的精力投入到不同活動的模式上，教師做的事情又在很大程度上

決定了他們的注意重點，限制了教師思維的焦點，從而構成教師教學方式的不同側重面。我們有充分的理由認為，主動型的教學會投入更多的精力用於專業發展、備課和了解學生，被動型的教學不能夠投入更多的精力用於專業發展、備課和了解學生。由於京滬台的教師投入在這三種活動的時間總量都在統計上顯著高於港澳教師，因此，京滬台教師在教學主動程度上也就顯著地高於港澳的教師。

表四 港澳教師與京滬台教師的教學活動時間分佈差異

教學方式 側重點	時間 排序 地區	一	二	三	四	五
	較被動 更少時間 用於備課、 專業發展、 了解學生。	香港	上課 (14.7) 備課設計 (14.5) 單獨批改 (14.5)			專業發展 (8.4)
澳門		上課 (15.2) 備課設計 (15.0)		單獨批改 (13.1)	專業發展 (9.4)	關心學生 (7.1)
較主動 更多時間 用於備課、 專業發展、 了解學生。	北京	備課設計 (19.5)	專業發展 (12.1)	關心學生 (10.7)	單獨批改 (9.4)	上課 (7.9)
	上海	備課設計 (16.9)	專業發展 (13.5)	關心學生 (9.9)	單獨批改 (7.4)	上課 (7.2)
	台北	備課設計 (12.4)	專業發展 (11.1)	上課 (10.9)	單獨批改 (8.3)	關心學生 (7.9)

註：括號內數字為小時。

方差檢驗結果表明，在總體上港澳京滬台五地之間的差異對上述四個綜合變項都非常顯著 ($p < .01$)。而且，進一步用獨立樣本 t 檢驗對港澳京滬台的每兩地之間各變項的差異性研究，也顯示出港澳之間的差異性最小，可以歸為同一種類型（如表五所示）。

表五顯示了港澳京滬台五地每兩地之間的上述綜合變項進行獨立樣本 t 檢驗的結果，說明只有港澳之間差異最少，在上課、備課、改作業、專業發展、關心學生這幾種不同類型的活動時間都沒有差異。其他所有兩地之間都大多數在統計上有十分顯著的差異和少量

表五 港澳京滬台之間不同類型的活動時間差異性檢驗結果

組間 \ 變數	周上課時	教學生數	周總備課	周總批改作業	周總關心學生	周總專業發展
港澳		**				
滬台	**		**	**		*
京港	**		**	**	**	**
京澳	**	**	**	**	**	**
京滬	**	**	**	**	**	*
滬港	**			**	**	**
京台	**	*	**		*	
港台	**	**	*	**	**	
澳台	**	**	**	**		**
滬澳	**	**	*	*	**	**

註：灰色部分顯示四地與台北的比較。

** 表示在統計上差異非常顯著 ($p < .01$)

* 表示在統計上有顯著差異但差異不是非常顯著 ($.01 < p < .05$)

空格表示在統計上沒有差異。

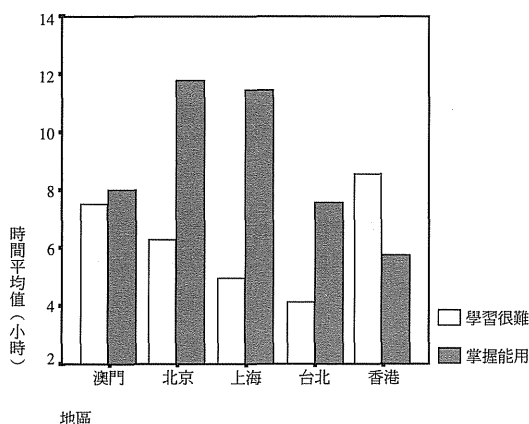
顯著的差異。「關心學生」一項只有在上海和台北之間沒有差異，「備課」只有在上海和香港之間沒有差異，「批改作業」只有在北京和台北之間沒有差異，「專業發展」則是在京台之間和港台之間沒有差異。所以我們應該承認港澳教師不同類型的活動分佈特點有更大的共性，京滬台只能夠被視為主動程度不同的教學模式。

負荷制約教學方式，教學影響學習效果

圖四收集的資料是教師回答在他們教的最好班級中，在課堂上處於以下兩種學習狀態的學生大約各有多少位。「學習很難」是指不理解、死記硬背、學習很困難；「掌握能用」是指能夠聯繫新舊知識建構知識結構、聯繫經驗正確運用知識。我們驚訝地發現，港澳教師認為「學習困難」的學生超出或等同於「掌握能用」的學生，而京滬台教師則相反，「掌握能用」的學生超過「學習困難」的學生。當然，台北都是小學樣本，班級人數比京滬澳少一些，資料的絕對值可能比實際值偏低，但是，香港的教師卻是在更少一些的班級學生中感受到更多的困難學生，則不能不發人深省。這種港澳教師與

京滬台教師之間感受到的學生學習效果的強烈反差，是不是也在某種程度上反映出，受到工作任務負荷制約的教學方式的主動程度差異是直接影響教育質量的重要原因之一。

圖四 五地教師感受到的教學效果比較



有關的相關研究結果也表明，過高的上課時數會影響到教師的教學行為方式和學習效果。每周上課時間與教師認為的所教最好班級中學習困難的學生數之間呈現正相關 ($p < .01$; $r = .105$) ; 每周上課時間與教師認為所教的最好班級中的好學生數 (包括「能夠聯繫新舊知識建構知識結構，聯繫經驗正確運用知識」、「能主動建構新意義產生新創意」和「在新情境中創造性地解決問題」這三類學生) 之間也存在負相關 ($p < .01$; $r = -.182$) 。同時，每周上課時間與每周教師教學工作的主動準備時間 (包括備課、了解學生和學校專業學習與發展時間) 之間呈現負相關 ($p < .01$; $r = -.193$) ; 而每周教師教學工作的主動準備時間與班級好學生數之間呈現正相關 ($p < .01$; $r = .176$) ; 上述相關都在 .01 的水平上具有統計意義。值得一提的是，上述中小學教師「班困難生」、「班好生數」以及「每周主動準備時間」三種變項分別與「教學生數」之間都不存在統計意義上的相關。

總之，我們儘管不能認為工作任務負荷是引起教學方式傾向於

主動或被動的唯一因素，但是我們有充分的理由認為，港澳和京滬台兩種類型的工作任務負荷是引起教師的活動特點差異的重要因素之一。港澳教師比北京教師的上課工作量高出一倍，在分配時間從事各項活動的結構上有明顯的不同特徵。京滬台的教師能夠花更多的時間好好備課、了解學生和從事專業發展。就是說，工作負荷差異制約著深層的教師活動結構差異，不同的工作負荷制約了港澳教師和京滬台教師在教學與專業發展上不同的時間分配結構，從而影響到港澳教師相對更多地出現被動的教學行為和京滬台教師相對更多地出現主動的教學行為。這一研究發現的深層意義是：教師工作負荷的合理安排，是鼓勵教師主動追求專業成長的激勵機制的重要組成部分，任何社會與教育系統為教師主動的教學研究提供適當的專業成長的自由時間支援，確確實實是與教育質量的提升和優秀人才的成長休戚相關。

結語

從教育制度、文化環境、歷史的視野看，港澳教師的工作任務負荷顯著高於京滬教師原在意料之中，本問卷調查有價值的發現是港澳與京滬之間受到教學任務負荷制約的專業學習文化的差異。京滬教師在傳統的課堂能夠讓專家與新手共同開放地交流，非常活躍地參與校內外的公開觀摩課等教研活動、結合課堂情境研究如何改善教學行為。相對而言，港澳的教師更傾向於高校進修的專業學習體驗。有關實證研究發現，澳門教師比北京教師有更多的大學在職進修機會，但進修期間的自我評估效果不如北京；而北京未進修的新教師僅僅通過學校的專業交流學習，其自我評估的成就水平能夠反映出三至五年內快速成長的曲線，但在澳門的未進修新教師中沒有出現這種成長曲線（吳國珍，2002）。在教學行為上，京滬教師能夠更多地關注備課並且考慮如何使教學評估與教學行為的改進融為一體，而港澳教師卻不得不把匆忙地「單獨批改作業」放在首位，把備課置於其次，反應出側重於主動或被動的不同教學方式的差異。

本研究發現似乎支援了Crace (2002)所強調的觀點，為了保留教師隊伍必須重新考慮教師的工作負荷。Hargreaves (1994, p. 95) 也指出：

時間是自由的敵人，教師亦然。時間緊迫壓制了教師願望的實現，加劇了創新的困難、消磨了變革的措施，制約了教師的工作方式。它是塑造教師工作風格的關鍵因素。

港澳京滬台教師的活動時間及其活動特點的比較分析資料表明，我們不能夠不承認，時間因素制約了不同的工作結構模式，也限制了其工作的主動程度。任何教育改革和革新實踐都與時間的宏觀調整，都與提供教師的專業發展時間與空間聯繫在一起，任何社會對下一代的關心直接都與依靠整個社會系統支援的教師適當的教學工作量聯繫在一起。

同時，Hargreaves (1994, pp. 95-96) 也對教師的時間與專業發展空間的界定提出了挑戰。他認為時間也會受主觀因素調節，作為教師工作基本依託的時間，同時也在被教師、同事、管理者所建構和解釋，對教師而言時間不僅是一種客觀固定物，也是一種可以主觀限定的領域，教師使用時間也創造時間。時間限制了教學工作的結構，同時又反過來受制於教學工作結構，對時間的界定形成教師工作的核心部分，也是管理時間決策的組成部分。

然而，教師創造的學習空間因為太主觀而不能在本問卷調查性質的研究中所體現。本研究澄清和分析的，是不同的時間領域及其對教師工作和專業學習的含義。我們承認，用在不同城市對時間的研究，會隨著時間如何實際上由文化或構成的環境來建構和解釋而呈現出不同的面貌，但是通過比較分析不同性質的教師活動時間變項而發現的不同教學方式傾向，卻不能不耐人深思。本研究所突出強調的是，減輕教師工作負荷是提供教師專業發展時間與空間的必要條件，但不是充分條件。與教師工作負荷合理調整相伴隨的最關鍵問題，是教學研究氛圍的形成。教育體制改革首當其衝要討論考慮的，是如何以多種途徑滿足教師專業成長的需求。本研究展示的前景是，學習空間恰恰是被那些正在追求專業發展的教師所創造。

如果時間是汽車的燃料，專業學習空間就是汽車啟動的馬達，如果不提供足夠的汽油，汽車不能夠開到目的地；另一方面，如果只顧把關注焦點放在放寬客觀時間的壓力上，而沒有最關鍵地把馬達啟動，那麼不僅也會像短缺了燃料那般到不了目的地，甚至連旅程也無法開始！

鳴謝

本研究是澳門大學立項資助的課題「港澳京滬教師工作和專業發展狀況比較研究」的子課題之一。香港大學課程學系過偉瑜博士、北京師範大學裴娣娜教授、上海師範大學吳維屏副教授是香港、北京和上海的問卷調查聯繫人，台北師範學院前任校長歐用生教授和北京師大申繼亮教授對問卷設計給予了指導。同時，五地的問卷調查得到了五地校長、教師、研究生、學位後學員的支持與幫助，在此一併表示衷心的感謝。

註釋

1. 由於得到歐用生教授的大力支持，使本研究能夠納入119個台北樣本進行分析。這119個樣本來之不易，是經過了第一次收集、郵寄遺失、第二次收集、又不幸部分郵寄遺失的波折才獲得，雖然回收率只有30%，樣本主要分佈在小學，但相信提供了非常珍貴的參考資料。
2. 圖一、圖二、表三、表四中的變項限定： $\text{日上課時} = (\text{每周上課節數} \times \text{每節上課分鐘} / 60) \div 5$ 。就是說澳門雖然有些教師每周工作六天，也已經被轉換成每周5天計算每日上課時間。「日工總荷」指工作日的每日工作總負荷，是由教師填答的如下各項工作時間均值之和構成： $\text{每日上課時間} + \text{每日獨自備課時間} + \text{每日批改作業時間} + \text{每日與個別學生交談時間} + \text{每日照顧學生時間} + (\text{每周集體備課} + \text{每周準備教具和設計教學情境} + \text{每周與家長交談} + \text{每周自學專業}^2) \div 5$ 。「日公總荷」是由「日工總荷」+「每日上班路途時間均值」構成。因為路途時間是工作上必須付出的對體力消耗較大的活動，但是又沒有實際用在工作上，有必要

作為每個工作日必須為公務而付出的重要活動之一。「日上課時」、「日工總荷」、「日公總荷」分別 $\times 5$ 得到「周上課時」、「周工總荷」、「周公總荷」。「周總負荷」等於「周總公荷」+「周末工作」的時間均值之和。圖二為便於直觀比較五地的「教學生數」，把實際所教的學生人數的均值在圖上縮小了五倍。

參考文獻

- 王湛(2001)。 \langle 紮實推進素質教育，開創基礎教育課程改革新局面 \rangle 。載鍾啟泉等主編，《為了中華民族的復興，為了每位學生的發展——基礎教育課程改革綱要(實行)解讀》(序言)。上海：華東師範大學出版社。
- 古鼎儀、馬慶堂編(1994)。《澳門教育一抉擇與自由》。澳門：澳門基金會。
- 吳國珍(2002)。 \langle 澳門與北京教師對在職大學進修效果評價比較研究 \rangle 。《教師雜誌》，創刊號，頁12-22。
- 香港教育署(1999)。《教師在教育改革中的角色與承擔：教師研討會參考資料》。香港：政府印務局。
- 馬立(1999，2月)。 \langle 走向新世紀的中國師範教育 \rangle 。論文發表於香港教育學院舉辦有關師範教育之國際會議。
- 陳玉琨(2002)。 \langle 學校發展與教師的專業發展 \rangle 。載《21世紀教師的專業成長：教育研討會論文集》(頁45-52)。澳門：澳門大學教育學院／澳門教育暨青年局。
- 馮增俊、黎義明編(1999)。《澳門教育概論》。廣州：廣東教育出版社。
- 葉瀾(2001)。《教師角色與教師發展新探》。上海：教育科學出版社。
- 歐用生(1996)。《教師專業成長》。台灣：師大書苑。
- 歐用生(1999)。《新世紀的學校》。台灣：台灣書店。
- 鮑勃、李小鵬(2002)。 \langle 小學與中學學校教育 \rangle 。載貝磊、古鼎儀編，《香港與澳門的教育與社會：從比較角度看延續與變化》(頁31-51)。香港：香港大學比較教育研究中心。
- 澳門中華教育會教育科學研究組(2002)。 \langle 鬆綁與專業成長——廿一世紀澳門教師隊伍專業建設的重要環節 \rangle 。載《21世紀教師的專業成長：教育

研討會論文集》(頁101-114)。澳門：澳門大學教育學院／澳門教育暨青年局。

- Adamson, B., & Li, S. P. T. (1999). Primary and secondary schooling. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and society in Hong Kong and Macau: Comparative perspectives on continuity and change* (pp. 35-57). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Cheng, K. M. (2002, June 22). Education reform fails to impress their key architect. *Insight Education post*.
- Crace, J. (2002, January 15). Life after work. *Education Guardian Weekly*.
- Curriculum Development Council. (2000). *Learning to learn: The way forward in curriculum development*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission. (2000). *Education blueprint for the 21st century: Learning for Life, learning through Life—Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Government Printer.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment—Meeting the challenge of social change*. Hong Kong: Open University Press
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Kwo, O. (2002). Building a professional spirit for the teaching force amidst reform initiatives. *Hong Kong Special Education Forum*, 5(1), 1-12.
- Tung, C. H. (1997, October). *Chief executive's policy address: Building Hong Kong for a new era*. Hong Kong: Government of the Hong Kong Special Administrative Region.

Teachers' Time on Teaching and Professional Development: A Comparison of Hong Kong, Macau, Beijing and Shanghai

Guozhen Wu and Ora Kwo

Abstract

This study is concerned with teachers' work lives in the global climate of educational changes, under which teachers in Macau and Hong Kong have been confronting challenges shared by teachers elsewhere with comparability in culture and socio-economic climate. The study has primarily confirmed that teaching hours for teachers in Hong Kong and Macau tend to double those of their counterparts in Beijing, Shanghai and Taipei (for reference only), with student numbers amounting to over 120% more. Approaches to time use in different cities can be identified as of active and passive modes, constituting facets of how time itself is interpreted due to structural environment. Findings from the study powerfully invite a re-consideration of teachers' free time to engage in activities for professional development, and that should not merely be a policy matter. It is critical that teachers' needs for professional learning be confronted by teachers themselves through their creation of learning space in the teaching profession.