

## 教師專業發展理念的剖析—— 以香港通識教育科為例

朱嘉穎

香港中文大學課程與教學學系

在 2009 年 9 月實施的新高中學制改革，將「通識教育科」列為高中課程核心科目之一。面對這樣一項關注學科統整理念且勢在必行的課程改革策略，不少長期從事分科教學的教師都開始紛紛尋求專業發展和自我增值的機會。本文以香港某大學開設的有關通識教育科課程發展與教學的碩士課程（下稱「通識教育碩士課程」）為例，主要透過問卷調查、焦點訪談及「學習反思日誌」搜集資料，試圖回應兩個研究問題：（1）修讀通識教育碩士課程的學員有何背景特質？（2）學員透過碩士課程的學習，在哪些方面獲得了新的學習體驗？本文提及教師專業發展的概念，透過描繪學員的背景差異和刻畫學員的學習體驗，反映前線教師對專業發展的意見，以期凸顯剖析教師專業發展理念內涵的重要性，並希望對通識教育科教師的專業發展亦具有一定的意義。本文最後提出「授之以漁，而非授之以魚」，希望引起教師教育工作者關注和思考教師專業發展的可能有效途徑。

教育統籌局於 2005 年發表《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》，公布三年高中學制將於 2009 年 9 月在中四級實施。在新高中學制的改革中，「通識教育科」是高中課程核心科目之一，課程由「自我與個人成長」、「社會與文化」及「科學、科技與環境」三個

學習範疇以及重視學生獨立學習能力和跨學科思維技能的「獨立專題探究」組成（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）。

面對這樣一項關注學科統整理念且勢在必行的課程改革策略，不少長期從事分科教學的教師都開始紛紛尋求專業發展和自我增值的機會。本文以香港某大學開設的有關通識教育科課程發展與教學的碩士課程（下稱「通識教育碩士課程」）為例，試圖透過學員的體驗和反思，與讀者共同探討：在裝備教師應對課程變革的過程中，在職教師教育能為學員做些甚麼？教師專業發展與課程變革的實施之間究竟存在怎樣的關係？

## 文獻綜述：教育改革、教師變革和教師學習

學者們將以往教育改革失敗的原因大致歸納為以下幾類：（1）教師只是教育的被動執行者（Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001）；（2）教育改革只着重培養教師掌握某一方面的技能或技巧，卻忽略了教師的認知發展（Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994）；（3）教育改革不切實際，改革的規劃脫離學校的現實情境，與學校現行的教學實踐模式／教學文化出現衝突，改革策略的推行亦沒有考慮教師的現況，導致教師嚴重缺乏安全感（Brown & McIntyre, 1993; Carlgren & Lindblad, 1991）。

教育變革的規劃與推行必須與教師學習、教師專業發展的規劃同步進行。教師在變革前所處的教學情境、所習以為常的教學模式和方法等現實的環境因素、條件必須納入變革的規劃中（Wideen, 1992）。每位教師基於各自不同的經歷、理念、目標，會對某項變革建構出自己的理解和詮釋，變革的策劃者應首先從這方面入手，了解教師的先備知識，並以教師的現況為起點部署和推動改革（Clandinin, 1986）。任何凌駕於教師之上、罔顧教師準備情況（readiness）的變革，都註定會以失敗告終，因為無論是教育變革還是學校變革，最終都必將落在學校教師的肩上。

近幾年來，愈來愈多有關「教師變革」的討論已逐漸將焦點由一系列預設的專業發展活動（Clarke & Hollingsworth, 1994）轉移到將「教師變革」視為「教師學習或成長」來分析（Clarke & Hollingsworth, 2002）。很多研究者（例如 Fullan, 1991; Guskey, 1985; Howey & Joyce, 1978; Johnson, 1989; McLaughlin & Marsh, 1978; Wood & Thompson, 1980）都曾指出，只靠一些旨在幫助教師掌握預設的技巧／知識的「一次性」教師工作坊（“one-shot” workshop）去提升教師的專業能量是遠遠不足夠的。「教師變革」討論焦點的轉移再一次顯示，變革並不是作用於教師身上的事物，教師在變革中不該處於被動位置；相反，變革是一種隱含教師學習的複雜過程，教師在日常的教學實踐中、在參與教師專業發展活動的過程中，透過反思實現自己的專業成長，成為主動的學習者（Clarke & Hollingsworth, 2002; Fullan, 1991; Guskey, 1985; Teacher Professional Growth Consortium, 1994）。

回顧香港過去課程改革的經驗，不難發現，教師的專業發展與課程改革的成效有着密切的關係（霍秉坤，馮育珊，2005）。李子建（2002）曾歸納出一個觀點：「不少教師都覺得自己對課程及教學改革在知識和技能方面缺乏裝備，期望教育署及不同機構能提供訓練和支援」（頁 36）。對此，香港教育局近年亦相當關注教師培訓對成功推行課程改革的積極影響，在推行各項課程改革策略時（例如，在小學設置課程主任、新高中學制的推行等），都加強了適當的培訓。然而，問題的關鍵在於：這些教師培訓課程是否真正切合教師的校內工作和需要呢？霍秉坤、馮育珊（2005）指出，一些被視為頗有成效的改革計劃，與參與教師的專業發展模式有很大的關係（例見李子建，1998；梁一鳴，1996；黃顯華、朱嘉穎，2002）。這些計劃並不單一使用學院式的培訓模式為教師提供教學／課程的普遍原理，而是透過多元化的教師專業發展活動，讓教師回到真實的教學環境中去反思、學習，從而幫助教師真正掌握切合學校需要的教育理念和教學技巧（朱嘉穎，2005）。由此可見，變革情境中的教師專業發展是一個持續、複雜的過程，它需要「專家」透過專業概念的輸入，令教師把理論、信念和行爲三者重新結合起來，以達到專業成長的目的（Turbill, 2002）。

## 研究設計及本文的限制

本研究的研究對象為就讀香港某大學通識教育碩士課程的 56 位學員。本研究以探究的態度，主要透過問卷調查、焦點訪談，並搜集和分析學員自願撰寫的「學習反思日誌」，試圖回應以下兩個研究問題：

1. 修讀通識教育碩士課程的學員有何背景特質？
2. 學員透過碩士課程的學習，在哪些方面獲得了新的學習體驗？

研究問題 1 的設計旨在幫助教師教育工作者（特別是正在從事通識教育科教師專業發展工作的教育工作者），更全面、清晰地了解有志修讀通識教育科相關師資培訓課程的學員在教學年資、學科背景、在學校通識教育科發展過程中的角色、學習動機四方面可能存在的差異，從而能更有效掌握學員的學習需要。研究問題 2 則希望透過學員的親身體驗，與讀者共同思考：面對諸多背景差異，在職教師培訓／教師專業發展究竟能為教師應對變革做些甚麼？並以此為依據，繼續探究教師學習的真正內涵，以及教師專業發展的可能途徑。

為了更有效獲取研究資料，有關學員背景資料的調查問卷於通識教育碩士課程開始的初期派發，而搜集學員自願撰寫的「學習反思日誌」以及焦點訪談均是在碩士課程結束後才進行。

限於篇幅，本文只嘗試較為全面地描繪修讀通識教育碩士課程的學員在個人背景方面所展現的「全方位」差異，並盡量細緻刻畫學員在碩士課程中所獲得的學習體驗。然而，就學員所具備的個人背景特質與其各自所獲得的學習體驗之間所產生的互動作用和所隱含的複雜關係，本文未能更仔細、聚焦地進行深入的分析 and 探討。這部分將留待研究者日後再努力嘗試。

## 研究發現

### 「全方位」的個別差異：修讀課程的學員特質

2009 年實施的新高中學制改革，將「通識教育科」列為必修科目，改

變了原有的高中學科結構，一些傳統學科（例如物理、化學、地理、歷史等）都將失去「必修／必考」的地位而成爲選修科，取而代之的是強調學科知識統整、培養學生共通能力的通識教育科。面對這樣一項既影響學校課程發展又可能影響教師個人生計的改革策略，不同年資、不同學科背景、在未來校本通識教育科發展中扮演不同角色的教師帶着不同的學習動機，走進了大學研究院開始了自己的進修之旅。

### 教學年資的差異

在職教師教育培訓的其中一個特點是學員在年齡和教學年資方面的差異較大，通識教育碩士課程亦不例外。不同教學年資的教師處於教師專業發展的不同階段，故對教師學習有不同的關注和期望，亦會在參與學習的過程中遇到不同的困難和挑戰。如何照顧他們不同層面的訴求，有效實施「因材施教」一直是教師教育工作者密切關注的問題。表一描繪了本研究中學員在教學年資方面的差異。

表一：學員的教學年資（總數：56人）

年資	人數	所佔比例 (%) *
0-5 年	17	30.36
6-10 年	16	28.57
11-15 年	14	25.00
16-20 年	8	14.29
20 年以上	1	1.79

\* 因四捨五入關係，這裏相加的結果略高於 100%。

### 學科背景的差異

在不同類型的教師教育課程中，有一類課程以學科的教學與課程發展爲中心，例如英語教學碩士課程或中文教學碩士課程等。這類旨在提升某學科教師專業能量的教師培訓課程由於其學員來自同一學科背景，故在探討一些學科教學或課程問題時，學員們往往比較容易找到共同語言。與之相比，通識教育碩士課程就很不相同。雖然通識教育科也是以一門

必修、必考的學科出現在新高中課程中，但如上文所述，通識教育科的出現在某種意義上因為取代了物理、化學、生物、地理、歷史、美術、聖經等傳統社會、科學、藝術等學科的必修／必考地位，故對於原本任教這些學科的教師而言，無疑要面臨「轉科」或「殺科」的潛在危機。所以，修讀通識教育碩士課程的學員，其學科背景就可能有很大差異（詳見表二），因此學員對通識教育的學科內容、教材安排、教學策略以及評估方法等的認識和解讀可能都不容易達到共識。這亦是通識教育碩士課程與其他單一學科碩士課程之間所存在的一個明顯差異，而這一差異為通識教育教師發展工作增加了一定的難度。

表二：學員的學科背景（總數：56人）

學科背景	人數 <sup>#</sup>	所佔比例(%) <sup>^</sup>
社會學科*	38	64.41
科學學科*	7	11.86
語文學科	7	11.86
商科	4	6.78
藝術學科*	3	5.08

\* 社會學科包括：地理、歷史、社會學、宗教、政治與公共事務等；

科學學科包括：物理、化學、生物、電腦與資訊科技；

藝術學科包括：藝術、音樂。

<sup>#</sup> 部分學員在學校兼教不同學科，故在填寫學科背景時，會填寫多於一項選擇。

<sup>^</sup> 因四捨五入關係，這裏相加的結果略低於100%。

### 學科（通識教育科）發展中的角色差異

新高中通識教育科強調培養學生的獨立學習能力和跨學科思考技能（課程發展議會、香港考試及評核局，2007），在香港現時的學校課程體系中，亦存在着部分與其理念相近的學科，例如1992年起實施的高級補充程度通識教育科、2003年開設的綜合人文科（中四至中五）和科學與科技科（中四至中五）<sup>1</sup>。但值得關注的是，對於是否開設上述三個學科，中學擁有校本自主權。換言之，理念相似的課程雖然存在，但並非所有中學教師都具備相關的經驗。

另一方面，新高中通識教育科將於 2009 年正式運作，不同學校在籌備和部署這一新學科發展的過程中，所採用的策略可謂「百花齊放」：有些學校已初步成立「通識教育科核心小組」，開始規劃課程的設計、教材的準備、師資的編排等；亦有部分學校仍「靜觀其變」，未對新學科的開設做任何準備。在編排師資方面，每所學校的考慮亦不相同：部分已開設「高級補充程度通識教育科」或中四、中五程度的「綜合人文科」或「科學與科技科」的學校，多採用「以舊帶新」的方法部署未來新高中通識教育科的人手安排；一些沒有相關經驗的學校，或委派「『精銳』部隊」（即現任人文學科和科學學科的各科目領導）組成核心小組，或採用「『新兵』獻陣」策略，選擇一批年青教師負責新學科的籌備工作，又或讓一些有「殺科」危機的教師組成小組商討新學科的籌備工作，有教師將這類小組稱之為「雜牌軍」。

由此可見，就通識教育科的發展而言，全港中學的發展起點差異懸殊。更為重要的是，目前正值學校籌備期，故已報讀通識教育碩士課程的教師，其在自己學校未來通識教育科發展中所扮演的角色各不相同（詳見表三），有的甚至連自己未來是否需要參與學校通識教育科的教學工作都不清楚。由於在學校所擔當的與通識教育科有關的角色不同，學員們對自己所報讀的碩士課程的擁有感和投入感亦產生了一些差異，這就無可避免地對碩士課程中教學互動的順利實施產生了影響。

表三：學員在學科發展中的角色（總數：56 人）

角色	人數	所佔比例（%）
現已任職相關學科*的科主任／ 統籌教師	8	14.29
現已任教相關學科*的教師	6	10.71
即將出任通識教育科科主任／ 統籌教師	7	12.50
將會任教通識教育科	18	32.14
其他（不清楚自己未來在通識 教育科中的角色）	17	30.36

\* 相關課程主要指：高級補充程度通識教育科，以及中四至中五的綜合人文科或科學與科技科。

## 學習動機的差異

如前所述，修讀通識教育碩士課程的學員在校本通識教育科中所扮演的角色各不相同，其自身的學科背景、教學年資亦有很大差異。更有甚者，學員報讀課程亦基於各自不同的學習動機，概括起來主要有三類：

1. 注重自身的教師專業發展——通識教育科的推行，讓不少教師產生了持續更新自己的意願。他們希望了解更多通識教育科的特質，並藉此豐富自己的知識基礎：

我喜歡進修，也感到自己需要不斷更新自己。（C 老師）

我報讀通識教育的碩士課程希望自己在學問方面有所增長，……通識科涉及跨學科知識，……我希望豐富自己的學問修養。（M 老師）

亦有部分教師因為厭倦了「沉悶」的教學生活，希望重新挑戰和改造自己，從而重投課堂：

我讀通識非保「飯碗」，而是覺得教了書一段日子，沒有搞作，豈不成一池死水？……我想拿走的不仅是一紙證書，而是想帶走一個新造的我！（K 老師）

2. 改善工作的需要——對於一些即將出任學校通識教育科科主任的教師而言，報讀碩士課程有其工作上的實際需要。一方面，他們希望增廣自己在通識教育科的識見；另一方面，他們亦了解到通識教育科「校本發展」的重要性，期望在與同行的交流中獲取經驗：

從學校的發展來說，作為科主任必定要比其他同工走得更早、走得更前。……雖然在通識科已有一段時間，但作為新發展的科目〔對大部分同工來說〕，再加上本科的特質，不同學校有不同的處理方法，我相信在同工的交流中可以有所得着，比自己閉門造車來得實際和實用。（H 老師）

另有一些「新手」科主任，過往缺乏領導科組發展的經驗，亦希望在碩士課程中學習有關領導的理論與技巧：

報讀通識教育的碩士課程基於教學工作的需要。……我希望能藉碩士課程的長期及深入培訓，增加我對通識科的認識。另一方面，我作為通識科的科主任，應該具備領導及行政的能力，不過，在出任科主任之前，我只是一位普通教員，沒有領導科組的經驗，所以我希望能在碩士課程學習領導的理論與技巧。（M 老師）

3. 具危機意識，增強自身的競爭力——近幾年來，香港教育界面臨着人口下降的問題，不單是小學教師感受到「縮班、殺校」的危機，部分中學教師亦開始擔憂自己的「飯碗」。隨着新高中學制帶來的課程架構變化，一些傳統學科由「必修」變為「選修」，執教這些科目的教師擔心修讀學生人數不足而失去教學工作，因此「轉型」攻讀通識教育碩士課程，以增加自己持續發展的競爭力：

〔我之所以報讀課程〕主要原因是希望為自己「鋪」多一條路，以便轉校，因我校正面臨殺校危機；長遠來說，亦因中史科在高中為其中一科選修科，如缺乏學生修讀，亦會有「殺科」的危機。換言之，職業保障是首要的考慮。（T 老師）

報讀課程是學歷方面的考慮。無論將來轉教其他中學，或修讀更高級的學位，擁有碩士學位始終較有優勢。（M 老師）

綜上所述，修讀通識教育碩士課程的學員所共有的特質是「全方位」的個別差異。但教師首先是個學習者，有效的學習必須關顧學習者的需要。與中、小學生不同，教師是個成年學習者，而成年人的個別差異較青少年的個別差異更大、更顯著，所以每位教師基於不同的知識基礎、教學經驗、對教育的理解及對自身發展的要求，會在學習方式、學習內容、學習時間等方面產生不同的學習需要，這亦是教師教育工作者必須關注的問題。通識教育碩士課程與我們所熟悉的其他教師專業發展

課程不同，其面臨的學員差異更為複雜，所以要妥善回應背景不同的教師的不同訴求，有效優化通識教育科教師專業發展的成效，便首先要真正認識教師的現況，了解他們的學習需要。

## 學員的體驗

### 「招式」與「心法」：超越「知識與技能」的學習

不少學員在修讀通識教育碩士課程的初期，都期望能在課程中學到一些與通識教育科直接相關的學科知識、教學策略和領導技巧等，但無論是（碩士）課程結構的編排抑或是課程內容的選取，大學的師資培訓者多立足於為學員提供較寬泛和豐富的理論基礎和多樣化的思維方式，並輔以學校的個案分析，從而引導教師因應個人及所處環境的具體情況，建構「人本」和「校本」的教學和課程發展理論。這令學員在認識教學理論的同時又改變了個人的觀念，並更深刻地認識到尊重學校情境對發展校本通識教育科的重要性：

〔通識教育碩士〕課程讓我得着最大的不是學科知識與教學技巧，而是認識教學理論及個人觀念的改變……這些課程，並沒有詳細講授具體的知識與教學法，但卻讓我體會到因應學校情境發展通識科課程的重要，以及深刻地認識到任教學校發展通識科課程的困難，並有了不少新的啟發。（M 老師）

在不少教師甚或課程領導者（包括校長）看來，通識教育科的發展無非就是根據政府頒布的課程綱要，組織校內教師選編一套教材進行教學。而事實上，通識教育科有別於我們所熟悉的傳統學科。一方面，它更強調多學科的統整；另一方面，不同學科背景的教師組成一個新的學科小組，在對新學科的理解、教學取向、思維方式以及學科管理等層面，大家都無可避免會有一些分歧。對此，修讀通識教育碩士課程的學員頗有體驗，他們認識到：校內參與建構通識教育科的教師或課程領導者不單要注重本科課程規劃和教學發展的「內容」，更需要關注其

「方法」。教師在實施變革的過程中，需要的不單是「應急」的「招式」，還必須具備能令其隨機應變的「心法」。通識教育科教師要改變以往「全盤接受」、被動執行的思維範式，要懂得「發問」，懂得思考問題並同時自主地尋找解決問題的方法：

開始時，我會想，讀了這個碩士課程，對通識科的規劃，一定可以手到拿來，但……經過學習，我明白到落實課程的難處，以及種種需要考慮的地方，對將來的課程規劃，有絕對正面的幫助。……課程令我的眼界開了，目光較為全面，簡言之，即掌握到分析課程，分析議題的方法，自信能掌握到通識科的教學重點。總括而言，我學到的並非課程教學或規劃的「內容」，而是教學或規劃的「方法」，十分管用。

（T 老師）

修讀〔通識教育碩士〕課程後就開始對自己有所要求，作為一個專業老師，不只要把事情做到，還要做得好！所以就有了落實〔通識科〕困難的感覺，隨便想想，都發覺有許多問題：課程層面，……學科領導層面，……學校管理和實施層面等……總括而言，可以思考的問題有很多，關鍵在於我開始懂得發問，思考問題，並同時尋找解決問題的方法。過往則不同，要不是懷疑或抗拒，就是樂觀地相信或全然接受，是一種非黑即白的思維或態度。（T 老師）

### 「橫看成嶺側成峰」：超越「自我」對「學校現況」的審視

教師每天都置身在實踐中，但長期以來因囿於見聞和一些既定的規範，未必真正了解自己所處的教學情境，特別是當學校在發展一些新項目而遇到困難時，抱怨和嘆息的教師遠比嘗試在校內尋找空間轉「危機」為「（發展）契機」的教師為多。修讀通識教育碩士課程的學員，在導師們的帶領下進行學校「強弱機危」的分析，重新審視學校的現況，分析學校發展通識教育科的現實起點。趙明仁（2007）指出，「教師的成長意味着教師對複雜的教學情形的深刻理解，而不是一味地尋求知識和技能上簡單的程序和操作方法」（頁 95）：

〔通識教育碩士〕課程也令我更注意課程發展與學校情境的關係。學校其實有很多有利及不利發展通識課程的因素，但在修讀通識課程之前，我並未有全面的了解。……另外，課程也令我深深體會到「人」及「文化」在發展通識科的重要作用。……我們逐漸明白教師能力〔不足〕與心態〔消極〕、學校領導層的支持程度〔薄弱〕及學校文化〔守舊〕，是實踐通識科課程的最大障礙。（M 老師）

除了對學校現況有了更敏銳的觸覺之外，亦有學員在修讀通識教育碩士課程的過程中，看到了自身在性格和工作方式上的缺陷對營造學校協作文化所可能產生的負面影響：

我校沒有協作文化，加上我的性格比較內向，所以在當通識科科主任前，我也習慣「單打獨鬥」地工作，不太願意與他人溝通與合作。但碩士課程令我明白建構溝通、協作與欣賞文化的重要，所以我現在也嘗試多與組內同事交流，及學習如何表達對同事的欣賞。這對營造團隊氣氛與文化，確實有很大的幫助。（M 老師）

更有學員坦言，修讀通識教育碩士課程幫助自己擺脫了「感到有困難，但卻無法言明困難在何處」的困境。透過反思，學員們超越了自己，看清了學校的現況，也就找到了學校發展通識教育科的新方向：

最重要的〔收穫〕是反思了很多發展通識科的困難，無論在學校層面或個人層面。從前會感到有困難，卻不知困難在何處，今天卻能皮毛地說出困難處，讓通識科發展更有方向。（C 老師）

### 互通有無：超越「在困局中獨鬥」的困惑

教師在實踐理念的過程中，需要對所處的教學情境作出分析和判斷，並根據這些判斷對所採用的理念作出適切的調適（湯才偉，2005）。然而，現實中，不少教師可能相對穩定地長期處於同一所學校，因此「只緣身在此山中」的缺憾往往會降低教師判斷教學情境的敏銳觸覺，並影響他

們應對變革、實踐教育新理念的創新思維。雖然，來自不同學校的不同教師對同一理念的解讀會因為個人經驗和情境脈絡的不同而出現差異，但一位教師的理解和經歷代表了一份體會和智慧，在這個意義上，通識教育碩士課程彙聚了來自不同學校的很多教師，透過學員們的體驗，可以看到，在彼此的分享和交流中，學員們增進了個人對相關理念的認識和理解。更為重要的是，在一個有相同目標的學習共同體中，學員們找到了志同道合的同行者，即便面對困惑，教師情感上的負擔也得到略微的釋放：「雖然更忙了，但心情更開朗了！」

在與各同學的交往中，彼此分享自己的經驗，實在提供了不少有用的處理方法。……我也嘗試將這些反省應用到我日常的領導工作中，與我的同工協力發展課程。我想這也是本課程〔通識教育碩士課程〕帶給我的重要改變。在最近一次與校長的分享中，我分享了自己的一個感受：報讀了通識教育碩士課程後，工作雖然忙透了，但心情則較早兩年開朗！也許是從課程、從同學所得的眼界開闊，比自己在困局中獨鬥來得實際，對問題有不同的新看法。（H 老師）

### 「普遍性」與「個別性／情境性」： 超越對「理論指導實踐」命題的理解

有一些教育工作者學習了一些有關教育實踐理論的著作，或讀了一些相關的課程，就認為能夠有效解決自身在實踐中「做甚麼」和「怎麼做」的問題，否則就斷定理論無用。這種對「理論指導實踐」的理解雖然有一定的普遍性，但卻過於簡單，亦漠視了教育工作者自身的主體意識（陳桂生，2005）。任何教育理論要成為教師個人的實踐知識，首先必須引起教師有意識的關注（易凌雲，2007），但所有外顯的教育教學知識只有獲得教師個人在經驗和情感上的共鳴，才會真正融入教師內隱的實踐知識，發揮其應有的作用。

修讀通識教育碩士課程的學員在學習課程／教學理論的同時，亦透過自身的實踐經驗認識到教育理論具有情境性、特殊性和個別性等特

點。他們在自己的學習體驗中領悟到理論的學習與變革的實踐之間的複雜關係。

有學員認為，「教育理論」是前人經驗的累積和提煉，為後人提供了繼續前行的依據和借鑑，但須因應個別情境在現實中加以調適和運用：

「教育理論」是前人總結得來的指引和要點，確實有重要的參考價值。特別在開展工作前，這些理論能給予〔我們〕思考的方向和框架，避免不必要的錯誤和人力時間的浪費。但在時、地、人的改變下，教育理論在教學實踐中也未必可以強加施行。（H 老師）

還有部分學員透過自己修讀通識教育碩士課程的學習經歷，並深入到學校的教學實踐中，領略到教育理論的產生無可避免隱含着「系統化」、「標準化」和「同一化」處理學校問題的思維模式。而在現實教學中，教育工作者更需要具備「個別性」、「針對性」和「突發性」處理問題的技巧。所以，學員們意識到，教育理論並非所有學校的通則，他們懂得辨識教育理論所具備的「普遍性」與教學實踐所蘊含的「個別性／情境性」之間的關聯：

課堂上，〔通識教育碩士課程〕導師介紹了不少有關課程和教學的理論，也分享了一些學校的具體個案，我猜想理論的設計者旨在教人用某個角度有系統有組織地去認識問題，而不是教人硬套理論細節去處理問題特別是個別問題，……前線人員往往需要的不只是對問題的認識，而是面對個別性、針對性、突發性問題的處理技巧，……就這樣，人與理論、理論與環境及人與環境之間的交互作用產生了很多變數！（K 老師）

看了不同的理論，再聽了同學們的經驗分享，我認為教育理論是對教育的宏觀及理想的考慮，是理性的分析及將學校問題標準化、同一化；而教學實踐是現實的工作，中間有不同的元素影響教學的成效，學校的個別差異很大。每間學校面對的問題也很不同，教育理論未必是所

有學校的通則，反而現實的工作考慮多基於學校現況的需要，很少會為了落實某一套教育理論。（L老師）

### 「發展」與「被發展」：超越「培訓教師」的專業發展模式

Hargreaves & Fullan (1992) 指出，在教育領域內，沒有人會質疑「教師專業發展」的重要性。但箇中隱含着一個更重要的議題：教師專業發展是「教師自主發展」(developing) 抑或「發展教師／教師被發展」(being developed)。從表面上看，教師到大學參與在職教師培訓，有一套結構已定的課程供教師選讀，似乎教師發揮主體能動性的空間有限。

但在通識教育碩士課程中，學員的體驗告訴我們，教師希望主動參與學習活動，成為專業發展的主人，在教導學生「學會學習」之前，先體驗在自己的專業成長道路上「學會學習」。然而，要達成這個願望，教師教育工作者的「功力」就至關重要了，他們不僅要引領教師共同建構知識，更要引發教師的教學思維：

我對〔通識教育碩士課程〕各科目所學到的知識，其實很受導師的「功力」所影響。說得白一點，若導師對該課題真的有獨到的見解，能引發我們自己思考的話，教的知識縱然未必是通識科本身的內容知識，但誰會在意呢？因為通識科的具體知識內容的訂定本來就有很大的自由度，它不是已經存在然後等待我們去學，而是由我們自己去建構。所以，最重要的是先讓我們有一個建構知識的起步點，無論這個起步點是在哪兒都好！（T老師）

## 討論及總結：「授之以漁而非授之以魚」—— 教師專業發展的內涵

長期以來，人們總是給予知識「神聖」的特徵，以為知識總是前人總結的「經驗」、「規律」、「原理」等，「它是顯性的，是可以被發現、

被描述的，是絕對的、客觀的，是具有普遍適用性、放之四海而皆準的『真理』，人們只要熟悉、掌握它，便可受益終身」（蔡守龍，2003，頁 23）。然而，事實上，知識是人們在複雜的社會實踐中逐步形成的，而知識的價值更體現於它在實踐中的理解、運用和發展，教育理論與教育實踐之間關係的複雜性正是對上述論點最好的例證。教育理論不同於自然科學理論，它所面對的是一個變化多端的可能世界，需要教師持續的建構和創造。也許教育理論具有某種概括性、普遍性，但這種概括性和普遍性只能是一種「道」，即「道可道，非常道」（曹永國，2004）。

現實中，教育理論並非線性地作用於教育實踐，教育理論與實踐的結合亦不是只有單一的、直接的、固定的結合渠道。本研究發現，透過通識教育碩士課程的學習，教師辨識到教育理論所具備的「普遍性」與教學實踐所蘊含的「個別性／情境性」之間的關聯。有效的教師專業發展模式不是純粹由「專家」向教師傳授各類理論和概念，而是透過理論的學習，啟動教師對教學實踐的思考。所有教育理論，若要真正實現指導實踐的功能，就必須轉化為教師的個人理論。然而，發生在教師身上的理論學習決非等同於個人理論的轉化，它還需要在真實而具體的教學情境中，經過教師個人的吸收、理解、融合、改造和再演繹（羅祖兵，2006）。所以，在教育領域中，可能並不存在放諸四海而皆準的理論，因為我們永遠無法預設和窮盡教育場景中種種可能發生的變化和眾多不可控制的影響因素。易言之，教育理論「因事（教育情境）而異」、「因人（教師）而異」，是一種實踐的智慧。

雖然「實踐」已成為教師專業發展所關心的主要議題，同時也是身為成年人的教師進行學習的主要途徑，但單憑「實踐」本身並不能引發具成長意義的教師學習，「探究的實踐」或「反思實踐」才能真正生成具「發展性」的教師學習（王建軍，2007），而在這個轉化和生成的過程中，教育理論的指引作用是顯而易見的。近幾年來，「反思」早已成為教師專業發展領域中廣為人知的「話語」，但對於「反思內涵」的深層理解，以及由此而衍生出來的一系列問題，例如「教學反思與教師平日所做的課前／課後思考有何不同」、「反思需要依循甚麼準則嗎」、「反思對於教師個人的成長究竟有何影響」等，不少教師似乎都還沒有

找到令自己滿意的答案。在教師們的迷惘和困惑中，我們看到一個教育新名詞，認識它不等於理解它，理解它不等於能身體力行地演繹它。正如本研究中的教師所言，在應對變革的時候，老師們往往感覺到問題的存在，但卻無法言明問題之所在，因此他們也就缺乏了持續發展的方向和依據。

教師的反思能力，很大程度上表現為一種評價能力，而長期身為執行者的教師，習慣了秉持「忠實」的課程實施觀，缺乏具「創生性」的評價素養，難以對自己的教學實踐（包括教學行為及其結果）作出正確、客觀、發人深省的判斷。亦正是因為缺乏這種具建設性的評價和判斷，每當教育變革來臨之際，教師往往被封閉在自己的壁壘中，難以跳出固有的思維框框，未能在外顯的「教育新理念」與內隱的「教學實踐之道」之間找到新的結合點，無法令自己在一個既熟悉又陌生的教育情境中重新建構個人意義。本研究發現，有效的教師專業發展課程一方面透過理論的引導，啟發教師對所處現況的反思；另一方面，透過建構一個由秉持相同目標但卻來自不同學校的教師所組成的學習共同體，為教師增加交流、分享和集體探討的空間。正如宋明鈞（2006）指出，教師只有透過持續的學習，從而意識到自己的教學經驗及其局限性，並經過反思使之得到調整和重組，經過「實踐－反思－更新－實踐」的循環，其教學智慧才能得以真正提升。

然而，當我們不斷強調在實施教育變革的過程中，教師的個人能量所發揮的積極作用時，亦必須意識到，教師所處的教學環境和文化脈絡對教師個人及其專業發展亦都具有深遠的影響。本研究的另一發現是：在職教師教育課程若能讓教師超越「自我」對「學校現況」的審視，增強對現實教學環境的敏銳性，從而幫助教師進入「橫看成嶺側成峰」的專業境界，那麼，參與學習的教師就會感到課程所展現出來的教師專業發展的效能。教師專業發展的核心是提升教師的實踐智慧，但這種實踐智慧不僅蘊涵着教師對自我教學實踐的主體反思意識，亦包含了教師對其所處教學情境的深度解讀和敏銳觸覺。如上所述，教育理論不能窮盡教育場景中的千差萬別，但它能提供各種可靠的信息以開拓教育實踐者的專業視野，至少可使參與其中的人藉此合理地解釋一些自己所見到的

教育現象，從而增進自己對真實情況的了解。面對林林總總實踐條件的限制，教師專業發展「為教師個人增能」的最終目標不是將教師從不可迴避的教育現實中帶到理想的「世外桃源」，而是讓教師具備專業的勇氣和能量回到真實的教學情境中，重新審視學校的「強弱機危」，從而尋覓未來切實可行的「校本」發展策略。

教師所具備的專業知識並非對教師具體的教學行為有指示性的作用，它不是讓教師「跟着做」，而是裝備教師，讓他們對「選甚麼做」、「為甚麼這樣選擇」、「怎麼做」有專業的判斷（Grossman, 1995; Munby, Russell, & Martin, 2001; Shulman, 1986）。以往在討論教師專業發展的相關議題時，我們常常使用「培訓教師」這個概念，但本研究中教師們的學習體驗再一次提醒我們，有效的教師專業發展模式注重教師的「自主發展」而非「被發展」。因此，教師的專業知識旨在提升教師的專業反思和決策能力，幫助教師逐步向「專業教師」邁進。由此可見，相對於其他類似醫生、律師等專業而言，教師的專業知識可說是一種「自我知識」（self-knowledge）：它着重教師自我的掌握、理解、運用、反思和優化（Grossman, 1995）。教師與教師專業知識之間的關係不單是主體與客體之間的單一關係，它更是一種「共生、發展」的關係，強調教師的反思智慧（reflective awareness）。真正的專業教師不是「被『教』會」的，而是自己在不斷學習、實踐、反思中成長的。所以，在本研究中，教師們亦指出，教師專業發展應超越「知識與技能」的學習，教師所真正需要的不單是「招式」，還有「心法」。

綜上所述，基於本研究的發現，筆者認為，課程理論的學習並不能夠像一些技術原理那樣直接作用於課程改革的實踐，前者對後者所發揮的更接近於一種「指引性」而非「指示性」的作用。教師實踐變革確實需要「知識」，但這些「知識」一方面源於前人經驗所累積而成的課程理論，另一方面，它更需要教師以實踐反思者的身分，透過與問題情境之間的持續對話，逐步沉澱並形成屬於教師自己的「實踐智慧」。真正能幫助教師實踐變革的是這類兼具「理論性」和「學術性」又富「個別性」和「情境性」的「教師實踐知識」，而這類知識的建構必須同時倚

靠課程理論的學習和課程實踐的反思。這或許就是教師學習課程理論與其實踐課程變革之間所存在的深層且微妙的關係。

處於瞬息萬變的今天，在職教師教育肩負着教育變革的使命，面對學員「全方位」的個別差異，實在不可能為學員應對變革、優化教學提供具體的教學策略和技巧。如同讓學生「學會學習」一樣，教師教育亦應聚焦於促進教師的自我理解和持續發展。教師專業發展不再只是教師個人層面的理論學習，它的真正涵義在於其牽動着涉及整個教師發展生態環境在內的系統變革。這不單是一件工作，更是一項工程，有賴教師教育工作者和教師的共同努力。畢竟，教育理論的持續生命力在於教育實踐者在真實的教學情境中，對其所做的個別化體驗、情境化運用和反思、生成性的改造。教師教育旨在「授之以漁」，而非「授之以魚」。

## 註釋

1. 教育統籌委員會（2000）提出「提供一個寬闊的高中課程，讓學生有機會獲得涵蓋各個主要學習範疇的經歷，建立一個廣博的知識基礎，及加強從不同角度分析問題的能力」（頁 63-64）。為回應上述建議，課程發展議會開設綜合人文科（中四至中五），特別為注重理科或科技科的學生提供「個人、社會及人文教育學習領域」的學習經歷；同時亦為着重文科的學生開設了科學與科技科（中四至中五），提供「科學教育學習領域」和「科技教育學習領域」的學習經歷。

## 參考文獻

- 王建軍（2007）。〈什麼樣的教育變革更容易促成教師的變化？〉。  
《上海教育科研》，第 5 期，頁 4-7。
- 朱嘉穎（2005）。〈探討夥伴合作對教師學習的影響：一個理論的視域〉。  
載林智中、朱嘉穎（編），《課程發展、教師專業發展與學校更新：  
第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》（頁 57-75）。香港：香港  
中文大學教育學院。

- 宋明鈞（2006）。〈反思：教師專業發展的應有之舉〉。《課程·教材·教法》，第7期，頁74-78。
- 李子建（1998）。〈香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的比較〉。《課程論壇》，第7卷第2期，頁71-83。
- 李子建（2002）。〈香港課程變革與實施：回顧及前瞻〉。載李子建（編著），《課程、教學與學校變革：新世紀的教育發展》（頁27-42）。香港：中文大學出版社。
- 易凌雲（2007）。〈論教師個人教育觀念的形成過程——兼論教師個人教育觀念形成過程中的教育行爲〉。《教育理論與實踐》，第5期，頁35-40。
- 教育統籌委員會（2000）。《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》。香港：教育統籌委員會。
- 曹永國（2004）。〈“教育理論與實踐緊張性”辯解〉。《湖南師範大學教育科學學報》，第3卷第2期，頁27-40。
- 梁一鳴（1996）。〈校本課程剪裁計劃成效的初步總結〉。載香港教育署課程發展處、香港大學教育學系、香港教育學院（編），《教導學習困難學生及課程剪裁文集》（頁24-31）。香港：香港教育署課程發展處、香港大學教育學系、香港教育學院。
- 陳桂生（2005）。〈“教育理論與實踐關係問題”的再認識〉。《湖南師範大學教育科學學報》，第4卷第1期，頁8-17。
- 湯才偉（2005）。〈教學理論與實踐在教師專業發展過程中的矛盾與統一〉。載林智中、朱嘉穎（編），《課程發展、教師專業發展與學校更新：第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》（頁233-241）。香港：香港中文大學教育學院。
- 黃顯華、朱嘉穎（2002）。〈大學與學校夥伴協作下課程與教師專業的發展〉。載黃顯華、朱嘉穎（編），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁3-28）。台北，台灣：師大書苑。
- 趙明仁（2007）。〈論教師專業發展的再概念化〉。《教育學》，第1期，頁92-96。
- 蔡守龍（2003）。〈課程改革與教師專業發展〉。《當代教育科學》，第18期，頁23-25。
- 課程發展議會、香港考試及評核局（編）（2007）。《通識教育科課程及評估指引（中四至中六）》。香港：政府物流服務署。

- 霍秉坤、馮育珊（2005）。〈香港小學課程發展主任的專業發展：切合需要的設計〉。載林智中、朱嘉穎（編），《課程發展、教師專業發展與學校更新：第七屆兩岸三地課程理論研討會論文集》（頁 351-369）。香港：香港中文大學教育學院。
- 羅祖兵（2006）。〈教育理論與實踐：後現代的檢視〉。《高等教育研究》，第 27 卷第 4 期，頁 55-61。
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Carlgrén, I., & Lindblad, S. (1991). On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 507-516.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (1994). Reconceptualising teacher change. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson, & J. Geake (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction, Vol. 1. Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 153-164). Lismore, NSW, Australia: Southern Cross University.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Fullan, M. G. (with Stiegelbauer, S.). (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20-24). Oxford: Pergamon.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Howey, K. R., & Joyce, B. R. (1978). A data base for future directions in in-service education. *Theory into Practice*, 27, 206-211.

- Johnson, N. (1989). *Teachers and change: A literature review*. Unpublished paper, University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69–94.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877–904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Teacher Professional Growth Consortium. (1994). *Modeling teacher professional growth*. Unpublished working document, University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84.
- Turbill, J. (2002). The role of a facilitator in a professional learning system: The Frameworks project. In G. F. Hoban (Ed.), *Teacher learning for educational change* (pp. 94–114). Buckingham, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461.
- Wideen, M. F. (1992). School-based teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 123–155). London: Falmer Press.
- Wood, F. H., & Thompson, S. R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37(5), 374–378.

## **An Analysis of the Concept of Teacher Professional Development: Taking Liberal Studies in Hong Kong as an Example**

Julia Ka-Wing CHU

### ***Abstract***

*Starting from September 2009, Liberal Studies will be one of the core subjects in the New Senior Secondary curriculum. In the face of this curriculum reform which focuses on subject integration, lots of subject teachers have started to look for opportunities for further professional development and self-enhancement. Taking the experience of students of the Master of Arts Programme in Curriculum Development and Teaching of Liberal Studies offered by a university in Hong Kong, this article attempts to find out: (1) the characteristics of students in the program in terms of their “teaching experience,” “subject background,” “role in the development of the subject Liberal Studies,” and “learning motivation”; (2) the learning outcomes achieved by students. The purpose is to understand how frontline teachers perceive teacher professional development. Questionnaire, focus interview, and analysis of students’ learning log were used to collect data.*