

# 「課外活動！？工作耶？教育耶？」 ——教師的專業與自主探索

周昭和、洪雪蓮、呂惠珊

香港中文大學教育學院

自六十年代開始，「課外活動」便是憑藉其開放性，補足及平衡香港學校教育的自由空間。但隨著專業化、管理培訓及教育改革日趨受重視，這片空間經已改變。本研究透過分析四十位中學教師的訪談稿，考察他們對「課外活動」的看法，以及反思課外活動的「專業」宣稱。結果顯示部分受訪者傾向從僱員身分視課外活動為工作及職責；受訪者自主性的參考點傾向群體，而傾向個人的參考點和利他（學生）的被訪者，卻感受群體施予的壓力。本文循上述現象提出若干問題反思「課外活動專業化」的論述，嘗試回歸教育理念的基本思考。

關鍵詞：課外活動、教師專業、個人自主

## 課外活動的緣起與演變

### 緣起：香港學校教育的剩餘空間

一個地方的教育發展總與歷史相關。香港被割讓予英國後，港英政府並未積極參與學校教育，教育多由祠堂、社團等私塾主辦（王齊樂，1996；吳倫霓霞，1997；邱小金、梁潔玲、鄒兆麟，1993），而英文學校則為官立或由受補助的宗教團體所主辦（程介明，1997；曾榮光，1998）。二次大戰香港光復後，又發生國共內戰及韓戰。在這期間，大量南遷的居民流徙香港，生活艱難困苦，人們的抑鬱和不滿的情緒日漸積聚，是以社會衝突一觸即發。儘管Fisher（1950）撰寫的《菲沙報告》指出需要借助課外活動改善學生歸屬感；葛逸爾（1965）發表的《青年康樂設施調查報告》建議改善青年康樂服務、教育司署（「教育署」及「教統局」之前身）與社會福利署應設置一個「聯合委員會」調協青年工作等，惟因英國政府對於將如何處理香港地位與事務一直未有定案，故港英政府並未能積極回應。整體而言，五、六十年代的港英政府只能以做得儘量少為原則，欠缺長遠的構思（陸鴻基，2003）。

這段期間，不少團體關注到很多適齡學童淪為街童的問題（白喜時，<sup>1</sup>1962）。不少志願團體以課外活動為切入手段，希望減低街童對社會的破壞力。一份關注青少年的周刊《童聲》便經常強調課外活動有助改善兒童的生活：

藉此機會把主介紹給他們，……週末和主日時按學生年齡分別，舉行青年團契、少年團契、主日學等，使兒童們在課餘時間能有各種益智的活動……如木偶戲……以增加兒童們的興趣。（蕭開理，1961，頁16）

及至1966年天星小輪加價引致的九龍騷動事件及1967年新蒲崗膠廠勞資問題引致的暴動事件發生，兩次動亂性質雖然不盡相同，但因參與者大部分皆為青少年，政府才開始正視「青少年問題」。港英政府委任何瑾等人組成委員會，調查九龍騷動的原因，報告書

（香港政府，1967）提出「改善社會結構、增加康樂設施、讓青年參與、加強道德培養及發泄青少年精力」五項建議，課外活動至此才正式成為青年人發泄精力，接受社會同化的合理手段。香港英皇御准賽馬會、市政局、教育司署及各社會服務團體相繼從暑期活動著手，逐步推行各種青少年活動，其中多為教會及愛國學校的教育工作者，獻身以傳揚教義、愛國思想或關顧學生成長的「義務」行為，學校的課外活動並不普遍。

七、八十年代的香港大力發展「強迫教育」，但在學校裡仍以「勤有功、戲無益」為大前提（吳瑞卿，1981），學校教育仍以英文學術課程為主導（曾榮光，1998）。陸鴻基（2003）便指出香港這種「強迫教育」並非一般西方的義務教育，而是另類的科舉教育：

高中教育的發展既不分流，也不綜合化，成為世界上唯一一個既達至差不多全部適齡少年就讀高中、而又是修讀學術課程的……是中國傳統科舉教育意念的延續。（頁158）

在科舉教育意念下，九年強迫教育課程仍以英語篩選教育為骨幹，部分不適應以文字符號學習的學童被困中學內，破壞行為屢生，「問題學生」成為學校教育問題。1981年「中學校長德育研討會」提倡以課外活動作手段，除發泄學生精力外，亦轉化學生對學校歸屬感，希望學生上課時接受教化，積極面對學業及升學（伍楊子幼，1983；何世明，1982；李淑嫻，1983；教育署，1981）。課外活動遂成為教育工作者期望學生在「正規」課程外，「正常」成長的剩餘空間。

### 發展：專業質素與經驗交流

1983年「中學校長研討會——課外活動」會議上，教育署助理署長梁文建宣佈將課外活動納入學校體制內，直指帶領課外活動是教師的「責任」，鼓勵學校多舉辦課外活動（梁文建，1983）。自此以後，課外活動不單為發泄青少年精力，具潛移默化的道德作用，更是教師的「份內」工作。

以往教師的責任是「教書」，但霎時間要所有教師承擔課外活動的「工作」，培訓需求之聲由此而起。1984年「香港課外活動統籌主任協會」成立，以「提高課外活動統籌主任及各課外活動導師的專業精神及質素」、「加強學校間的聯繫，使學校間有機會交流課外活動之資料、經驗及質素」、「協助學校培訓學生領導才能」為首屆幹事會工作目的（香港課外活動統籌主任協會，1984）。課外活動不單由教師的「義務」變成「份內」的「責任」，更由「工作」轉向「專業」的宣稱。

在八十年代初，「專業」的意涵在香港教育界並未充分討論，似乎只是緊隨《國際顧問團報告書》（香港政府，1983）的意見，期望教師努力聯繫學術理論，提升自身在社會地位的口號。以往師訓只集中課室教學的「學科教師」，如何能有別於「一般大學學科畢業生」成為「專業」已是一項具爭論的議題，更遑論將學科課程以外的「課外活動教師」培訓至「專業」。這宣稱對於剛成立的「課外活動統籌主任協會」不可不謂「難上加難」。協會創會顧問馮以滋（2001）回憶成立協會的宗旨，認為教師間的經驗交流及教育活動的整體平衡性才是「專業」之恰當方向，不應偏重於學術理論的發展：

他們（協會幹事）美其名指這些活動是學術，但我就不能接受。因為課外活動可以是學術，但不一定是學術，向外界宣傳為了培養人才，但不能夠只有這方面而失去了「燒炮仗」和「細水長流」等活動（教師間的經驗交流），正如一張椅子不能只有一隻椅腳，必須要有四隻才能支撐全張椅子，而且最低限度也要有三隻椅腳（整體平衡性）。

根據以上看法，「專業」一詞對於課外活動不單要有學術理論作支持，更須以教師群的經驗及整體平衡作考慮，不宜單一發展，脫離平衡發展的軌跡。《香港教育專業守則》指出一個專業教育工作者「應以教育學生為首要職責」，「引導學生發掘自己的潛能」（教育工作者專業守則籌備委員會，1990，頁6）。由於每個學生都

被認為是獨特的個體，教師需要極大的心志投放來改變和改進自身的質素，以面對千變萬化的處境，所以，教師作為教育工作者，不能滿足於工作稱職無過，應是期望精進出色，方為專業。因此，「專業」取向的特質包括：視自己的身分為教育工作者、重視自主空間、以學生學習上的得益作為服務質素的指標，並力求完善。

### 偏向：管理意識與官方課程

當課外活動專業培訓以學術權威為主導，脫離老師之間的經驗交流，遠離學生直接的回應與互動，以管理技術邁向專業，同時也就容易「異化」，掏空了「義務」的無私奉獻，成為當權者的行政工具。1983年1月，教育署宣佈接受中學教師在課外活動方面的表現為晉升條件之一後，課外活動的師訓便有偏向行政管理意識的跡象。梁文建（1983）不單令獻身教育工作的「義務」轉成每一教師應盡的「責任」，更令課外活動成為香港學校行政體制內應該小心管理的一門學問。1989年，香港課外活動統籌主任協會、<sup>2</sup>教育署、香港中文大學校外進修部聯合開辦「課外活動管理文憑課程」，此課程遂成為日後協會的主要培訓工作，亦成為會內經常性的課程。

倘追溯課外活動的緣起，我們會將課外活動連繫至教育工作者的獻身及投入，關顧學生成長的自主行為。這種自主的行為，不單是服務，也是個人的成長。麥陳尹玲曾表示：

課外活動提供更大的空間，因為第一，老師可以有很大的自由度，可以任他發揮。如果帶領得好，可以讓學生發揮創意，做到自己想做的事情；……然後又在一個比較安全的環境之下，使自己培養到積極的意志。（香港課外活動統籌主任協會，1990）

此外，課外活動的空間，也為學校既有的教育形態帶來衝擊，這在新任老師的情況中更為明顯，如程介明所言：

教師的行業和其他行業有一些不同的地方：教師行業較少直接受到社會的衝擊，通常是通過學生而帶來變化。我覺得新教師對學校（課外活動）來說會有這個好處：他們一方面年紀會比較輕，比較

接近學生的想法，和學生之間的代溝會比較小。第二方面，因為他們在不同的時代成長，對學校應該會帶來新的氣息。（香港課外活動統籌主任協會，1990）

行政管理與自主空間並不意味一定有矛盾，只要彼此充分溝通，內部協調且有尊重時，彼此可以相互學習並擴展專業知識與經驗。但當專業發展偏向管理，而外面氛圍只傾向「問責」時，課外活動原先的自主空間便會容易走偏。

近年香港教育改革高唱「全方位學習」，將課外活動全收在八大領域的官方課程內，並賦予學習的「方與位」（周昭和，2004；周昭和、黃毅英，2000；周昭和、黃毅英，2006；黃毅英、周昭和，2002）；在「新高中課程」中，學校更被要求將學生的「其他學習經歷」詳列在「學習檔案」，以便應對就業、升學要求云云。以往鬆散而可各自精彩的課外活動空間，霎時間變為擠壓且有標準性，教師的時間並非投放於學生的活動，而是花在作為文件的記錄管理者，並將學生在校內外，甚至並無學校參與的活動搜羅且作記錄，是為官方政策付諸實行的一項管理命題。

除卻行政管理，「專業」尚可有其他論述。Sockett（1993）認為專業有四類的道德特質：（一）身分界定（professional community），即教師作為專業群體的一員，成員之間無論在正式如學會或非正式如興趣小組等的組合中，存在著要求信任和協作性（collegiality）的專業關係；（二）問責（professional accountability）：即教師對持分者（包括個人與群眾）有著一些道德責任（moral obligations），除了在行政上的問責外，教師還需要為教師的職分保持合適的道德水平；（三）專長（professional expertise），即教師的專長的知識、技能和教學知識（pedagogical knowledge），亦包括專業美德——誠實、勇氣、關愛、公正和實踐智慧等；及（四）服務理念（professional ideal of service），即委身於教育的教師們共有為人類（或社會）進步而奮鬥的願景。

## 研究問題與方法

道德的專業與份內工作的最大差異可說是自主。倘課外活動以發展「專業」為宣稱，這二十多年的建制下，教師的服務理念究竟是甚麼？是偏向為了理想作出「義務」的奉獻，還是份內工作的「責任」呢？教師自身有沒有作出「抉擇」呢？這個問題不單關乎課外活動的專業質素狀況，也反映教師對教育自主的意識。

本文的首作者周昭和（2006）為了自然地呈現教師對「課外活動」一詞的意識，進駐三所課外活動表現一般的中學，每所中學為期三個月，成功訪問一百二十二位老師（A校48位，B校48位，C校25位，1位錄音帶失效）。訪問過程採取了現象學「存而不論」的態度，由被訪者課外活動經驗入手，問及課外活動的深刻印象、重要性，由此闡述其個人看法，並對一些情境作出回應。每次訪問不多於一小時，並將錄音轉成訪問稿。

本研究抽取了周昭和（2006）所建立訪問數據庫其中四十份訪問稿，審閱全稿對話，然後筆者們交互提出意見，並以情境三<sup>3</sup>為焦點，嘗試從「義務與責任」、「服務理念」及「自主空間」三項作探索方向，逐步分析對話稿內容，以提取教師呈現的意識，考察及討論課外活動的狀況。

## 數據整理

四十位被訪者中，男性佔60%（24人），女性佔40%（16人），教學年資介乎3年至30年不等，平均教學年資為15年；年齡分佈見表一，被訪者職級見表二。被訪者年齡較集中於36-40歲，當中67.5%（27人）的被訪者是40歲以下。曾任教學校的數目最多有6所，3所或以上的佔25%（10人）。

表一 被訪者年齡（共39位，1位不願透露）

21-25歲	26-30歲	31-35歲	36-40歲	41-45歲	46-50歲	51-55歲
2.5%	15%	22.5%	27.5%	7.5%	10%	12.5%
(1人)	(6人)	(9人)	(11人)	(3人)	(4人)	(5人)

表二 被訪者職級

CM	AM	SAM	GM	SGM
20%(8人)	7.5%(3人)	10%(4人)	45%(18人)	17.5%(7人)

### 義務與責任

教師與一般行業不同，有雙重身分。一方面，教師是教育工作者，視學生為服務對象，按學業、社會化、成長、經歷等需要，根據教育理念，加以判斷及實踐，以求在過程中盡量達成教育的信念；同時，教師受聘於學校並換取報酬維生，故教師亦可視自己為僱員，只要順從架構制度的形式與程序，按規範盡責地完成上級指派的任務，無犯過錯即謂稱職盡責。

從與四十位受訪者的對話中，主筆者發現有13位的關注點均涉及架構制度的形式、程序、確認、責任與規範（見表三），其中4位被訪者更以此等關注點為全程訪談之核心價值（見表四）。

表三 涉及架構制度的觀點

觀點類別	焦點描述	個案編號
形式	指時間、地點、活動團體、報名	A33, B91, C102, C103, C106, C107, C110, C113, C122
程序	指成立、家長信、活動步驟	A26, A33, A42, C114
確認	指經學校聲明、校長批准、甚至校報確認	A26, A42, C105
責任	以家長信作為合約及工作範疇	C105, C113
規範	以組織為核心，有系統、目的、對象、性質等概念	A33, A42, C103, C110, C113, C120

表四 以架構制度為核心價值的四位被訪者

個案編號	看法摘要
A26	從活動舉辦過程中指出課外活動有需要考慮程序、規範、責任，為了保障自己獲得保險，不得不小心
C105	課外活動只指由學校主辦，教師跟進負責的活動，活動有助了解學生，但只限於職責範圍，學生參加校外活動，教師不需要了解
C103	課外活動只指由學校主辦的活動
C113	課外活動是指有組織的活動，有其形式、程序



以個案A33就情境三的對話為例，顯示被訪者按程序工作的意識十分明顯：

研： 你覺得有一定程序才可以成立一個學會？

A33： 要有系統，此處是學校，有學校規矩、有校長、有架構，要進行任何活動都要知會有關人士。

研： 你覺得情境三需要知會校方嗎？

A33： 我覺得倘老師有興趣、系統地組織一個學會，應要跟學校建議。（段101-104）

甚至有被訪者認為由校刊確認，才算是學校的課外活動：

研： 如果家長很想小朋友參加學校活動而又要學校確認，你又認為怎樣？

A26： 是課外活動，但不屬於校內的課外活動。你是問這是否屬於課外活動？那麼我會答你這不屬於學校本身的課外活動，因為校刊裏沒有確認到。（段39-40）

課外活動從形式開始，跟著程序、確認、責任至規範，充分顯示著工作意識主導的邏輯，把課外活動的焦點框限在學校「工作」，聚焦自己的身分為僱員、順從架構編制、服務止於完成科層性的指定任務而不重精進，呈現一種公事、僱員、服從的思維。

但是也有不少個案非以完成學校指定任務為宗旨，而是以個人對教育的體驗為依歸（以個案B58為例）：

研： …… 課外活動有甚麼重要元素？

B58： 其中一個元素，是課外活動可以帶學生去一個課堂去不到的地方，上堂只坐（課室）是死板。以我為例，如果我讀書時不是參加義工小組，可能今時今日在香港如此細小的地方，我都可能未接觸到。所以課外活動最重要是給予學生適當機會，有時讓學生自己想，……讓他們試。……可能靠這些機緣……。我覺得如果有機會參加課外活動，見人與事就越多，對學生人生會好有影響。（段41-42）

在這個案中，焦點是學生的得著、眼界有否擴展。學生個別差異受到重視，教師按自身的經歷提供可能的活動及學生自決的空間，讓學生按個別的規律發展。在個案中，教師秉持的教育理念以培育為目的，期望人生各自精采。這種想法，一方面脫離向工作機構負責的思維，另一方面正是個人對教育服務理念的呈現。

### 服務理念

經筆者們討論，在25個有回應情境三的被訪者中，即時顯示具清晰服務理念的最少有以下7個（28%）（見表五）：

表五 七位被訪者回應情境三時所呈現之服務理念

個案編號	服務理念
A46	須視乎老師心態，但課餘活動應較自由
B50	課外活動不應有框子，應多元化、擴闊學生眼界及自由寬鬆
B58	課外活動不應與考試課程有關，是額外的非學術經驗
B76	不需要採用學會或小組方式才視為課外活動，只要開心，有討論、認識社會，有群體生活，又學懂表達自己意見便可
B82	不是書本上必需要知道的東西。只要我們運用我們已知的知識，嘗試去做一些東西，都是課外活動
C102	以學生興趣為依歸；學生不覺得有壓力
C108	參加對象和活動內容都不可以有局限

7位被訪者在情境三所表達的服務理念，呈現一種「否定體制中一些範疇又肯定追尋學生興趣或另類經驗」的意識。所謂一方面否定體制中一些範疇，例如否定課外活動是延續課內的學習：

B58：（情境三）只是延續課內的事物，可能由一堂變兩個鐘頭，我覺得尚在課內。（段108）

但另一方面卻又強調學生的興趣與經驗，例如：

B76：即使他們沒有組成什麼投資小組或經濟學會，但從中已做了那些相關的工作，不需要形成一個小組才規限為課外活動，當中有開心，有討論、認識社會，有群體生活，又學懂表達自己的意見。（段40）

這種「既否定亦肯定」的觀點，不單為課外活動劃定定義，同時也為課外活動的服務理念確立服務的範疇、對象與性質。

### 自主空間

在這種既否定框架又肯定學生的思維中，教師對於課外活動的服務理念似乎不能單靠機構給予的指示，而是倚仗個人的經驗與詮釋。但是個人之間的經驗與詮釋卻又可以有很大的殊異，被訪者對課外活動的看法可以南轅北轍，可以有完全不同的取態，以A46與B50為例：

研：……你開始時說教師要有興趣去「搞」課外活動才會「搞」得好，情境三正正是教師的興趣。

A46：……如果經濟科老師正式成立學會就要做好多paper work（文件工作），又要顧及學會規模，這些都會牽制他做課外活動。但狹義來說，……行政一定要有清晰的架構。若情境三中的老師不想去到這層次，就不要搞學會，在狹義而言，情境三不是課外活動。……

研：你覺得形式化可以長久持續發展？

A46：有pros and cons（贊成與反對），因為有些老師不喜歡formality（形式化），所以不想「搞」課外活動，不想「搞」學會，有空跟同學生聚，當是informal ECA（非正式課外活動）。

研：即是ECA（課外活動）都有formal（正式）同informal（非正式）？

A46：是，視乎老師心態。（段71-78）

個案A46認為課外活動須持久發展，應依循行政架構，並尊重不同教師的心態，故有所謂廣義和狹義課外活動之分，但B50卻在訪問過程中一直堅持課外活動是沒有框子，更認定情境三是課外活動：

研：請看這情境三，你覺得有框子嗎？

B50：這是一個模糊的框子，因為放學後才討論股票的走勢，學生或會很有興趣。即使是集會，也沒有框子——是課外活動。……或許我教書太久，如果在上課時我做得不好，校方對我會否有些意見呢？我不知道。但若在課餘舉行活動，則沒有太多規則，可以愉快進行。這不是時間的問題，而是規則。

研：課時要對校方有交代？

B50：是。

研：課餘則空間大……

B50：空間較大，即使學生並沒所學，我的責任也不太重；若在上課時，我會有目標地希望學生有所獲，教授目標很清晰。但課餘也可閒話家常，說什麼也可以，有溝通便可。

(段48-58)

表六 在情境三中13位受訪教師的自主性分析

參考點	焦點	意義詮釋	個案編號
1. 以群體為參考點；制度、規範、社會期望為取向	i. 好的課外活動的質素、內容	i. 強調教師處理手法；不受課程規範	A20, A43,
	ii. 教學責任；道德規範	ii. 了解並達成家長、社會對學校教育的期望	A44, B58,
	iii. 課程、課本知識、延續課堂、考試、預定	iii. 「額外」活動不是延續或補充在課程的預定內容；與考試成績無關	B82, C106, C110
	iv. 資料性	iv. 內容重資料性	
	v. 組織性	v. 定期聚會和參與者人數	
2. 以自身的特殊經驗為參考點；以學生利益為首要的考慮	i. 學生的興趣和壓力；課外活動應有的元素、形式	i. 學生應有參與、出席自由，經常性會帶來壓力；靠參與者的興趣維繫；重視學生的交流和是否開心	A46, B50, B76,
	ii. 限制(對象和內容)	ii. 偏重學科知識會自然限制對象和活動內容	C102, C108,
	iii. 教師在課時和課餘的責任	iii. 比課堂較少限制，教師責任較輕，可有不同嘗試	C111
	iv. 規範性和教師工作量	iv. 規範化加重教師工作量，牽制課外活動的發展；但有利於學校實際運作	

由於課外活動的服務理念涉及既否定亦肯定的兩面張力，教師在張力中如何詮釋，面對其他專業鮮見的困境。因為服務理念並非業界共同認定，而是建基於個人的經驗，而且在否定亦肯定的兩面張力中要清晰地前後銜接，在「義務」與「責任」間闖出平衡合適的空間。以筆者們發覺有被訪者以自身的特殊經驗為參考點，並先以學生利益為首要的考慮，但亦有被訪者以群體為參考點，以制度、規範、社會期望為取向（見表六）。

以群體為參考點的教師強調教學責任、活動質素和社會期望等，這些固然都是教師自主的選擇，但同時亦明顯受到群體的共識影響與規限。過往對「專業」的討論傾向以群體為參考點，並假設群體必然為了受服務者（學生）利益為依歸，但是課外活動的專業性應否單以群體為參考點，卻是在既否定亦肯定的特性下值得反省的疑問：肯定的對象（學生利益）與否定的框架（群體認同的體制）是否一定銜接及一致呢？倘未能銜接及一致，如何取捨或協調呢？個案A44與主筆者在討論情境三時的一段對話，正是可供大家思考以團體為參考點的例子：

研： 在情境三，教師用自己喜歡的事與學生分享，但不是學會活動，不是學校規定舉行，你如何看此事呢？

A44： 老師應該明白家長將學生擺在課室，那一事是首要。如果教師天天跟學生講恆生指數，有兩大問題：第一弄錯了老師在責任上的先後次序，可能會影響他教學的專心程度；第二是老師應該每日跟學生分享即日發生的其他事……

研： 什麼是重要呢？是否一個道德判斷上的範圍？

A44： 不單止道德，道德是後者，前者就是老師應該明白社會、家長的期望。（段193-196）

除道德判斷外，個案A44更認為教師對課外活動的行為與詮釋必須對社會、家長的期望負「責任」。倘對課外活動的詮釋與理解否定了框架或體制，為群體所不接受，教師如何自主呢？

## 反思設問：課外活動的生命力源自哪裏？

在個案中，「以自身為參考點」的教師較「以群體為參考點」的教師更敏銳地指出課外活動自由的特性和其應打破的規範、限制，亦較開放地表達了個人對課外活動的期望，例如：「要玩得精……肯堅持」（C98）。這些期望並非出於專業群體的指引或共識。反之，現今教師的普遍共識是讓學生在活動中學習、全方位學習、多元智能，甚或是強迫參加制服團體和學習紀律，卻甚少提及讓學生無目的地玩，教師自由嘗試的重要性。個案C102的教師便指出這種無壓力的主張：

C102：課外活動讓學生課外運用時間及發展興趣。我不期望要學生刻意學。從玩去學無問題，但從玩去學就無須在課外活動做。以中文學會為例，舉辦朗誦、書法，就好像又叫學生學習。學生未必喜歡去學。於是，不太開心，學生喜歡去玩，離開課堂。離開教學，如果我帶他去活動、遊戲，發展興趣，那麼就有得著，不要太多有步驟、派講義、或者掛住第幾級。「活動就活動」，課外就課外。（段24）……

研：課外活動是否指學生好自然地學？

C102：學生可以不參與，不計出席率，有興趣就去，無壓力，活動不應該有壓力。

研：為甚麼活動不應該有壓力？

C102：因為學術上學生已有壓力，如果連活動都存在壓力，表示學生離不開學習的框架，又無得選擇，會造成束縛，那就不成功。

研：你強調活動應該讓學生自由選擇。那麼情境三如何？

C102：是一個階段。起初學生讀經濟，後來去銀行、股票行接觸，這是從學術去接觸事物。定期討論分享。起初是興趣，後來自己可以自行思考，到時就是一種壓力。（段35-40）

這位教師認為在課外活動中首要有自由，不必刻意定下目標讓學生學習某些特定的事物，亦不應以出席率強迫學生參與，最有趣

的是興趣定期後，反成壓力的看法。這樣的看法顯然不大符合如今教育界對課外活動的主流看法，與提倡課外活動的「專業管理」概念大相逕庭。可是，這位教師有自己的理念，認為在幫助學生的成長過程中首要讓他們自由發展、探索個人興趣和潛能，雖然算是「怪論」，但仍敢展現自己的信念。其實40個個案中，有不少個案從個人興趣著手發展課外活動（見表七）。

表七 課外活動與個人興趣

個人興趣	個案編號(訪問稿段落)
教師興趣及「帶人玩」	A44：36-40; B50：5-6; B91：14-16; C117：19-20; C119：11-12; C98：13-14
把興趣融入工作	B50：35-38
自己選擇帶活動	C105：27-28 C117：23-26

C98便是一清晰鮮明的例子：

研：為何你肯付出那麼多時間？

C98：因為個人興趣，喜歡帶人去玩。……

以前經常讀書，自從接觸體育活動後，就得到成功感，運動體育會更快給人成功感，而自己貪玩。……

研：玩在課外活動重要嗎？

C98：重要，否則無意思，又不會去帶，如果為了應付而做，是不會有興趣，學生也不能得益。

研：即是如果是一份被迫的工作，老師就不enjoy（享受）。

C98：是。（段13-22）

C98在討論教師缺乏時間帶課外活動時，強調教師和學生的興趣和個人意願，認為教師本身要對所帶的課外活動有興趣，才能做好。C98在這方面顯示出「個人自主」的關注，他更提到課外活動最重要是「要有玩的心態」，但他亦表示同事對學生「玩」的態度非常負面。

倘課外活動只參照專業教育群體的共同規準，如Sockett（1993）提出的身分界定。這位教師選擇在課外活動放棄「經歷中、玩樂中

學習」的信念，改為遵循群體參照點，以他們抽離地以外加標準想像對學生有利的取向，課外活動還可以有生命力嗎？

## 討論

以職責視之還是個人的教育理想？

課外活動源自學校裡補足全人教育的剩餘空間，可說是專業精神的體現。然而，在現今香港教改思潮下，教師面臨一個兩難的局面：如果堅持課外活動是對教育理念的奉獻與義務，則教師百上加斤，「越窮越見鬼」；若放棄，只完成基本工作，會否等於苟且存活，對自己的教育理想不負責任呢？

教育理想的可欲景象雖然並非可以完全實現（但可以某程度上實現），但卻是可供推翻（refutable）、辯論、考驗和重新演繹的泉源（Socket, 1993; Thompson, 1997）。因此教師在實踐與理想互動之間需要有意識地批判、挑戰教育現存的一些說法，從而提出相應的改動。1983年中學校長會中教育署指出課外活動是教師的工作，時至今日，在「一教師一學會」的情況普遍之際，加速課外活動形式化及管理化，進一步使之成為事務性工作。我們是否需重新檢視由行政指派課外活動工作的安排呢？我們應否讓教師按自己的教育理念來進行配套，而非一刀切地「平等」安排工作量呢？

專業的最終原則是甚麼？

觀乎近代的趨勢，「專業」跟隨了西方的知識基礎（knowledge base），把教學約化為技巧、知識、評核等科學化及量化的零散配件，透過訓練把配件裝備在教師身上，使他們「專業」起來。可是社會地位的提升和科學化訓練不足以使教師能教每一個獨特的學生；即使教師能教，不等於學生能學。更甚者，教師把自己幻化為工具，把每個獨特的學生看為齊一的產品再生產。教師的人性何在？學生的人性何在？從情境三的專業座向分類，被訪者顯示清晰服務理念



並不多（只佔28%），我們不得不反問，歷年培訓課外活動老師時是否只偏向技術培育而忽視了「人」的自省與批判呢？

劉國強（Lau, 2005）引述Fenstermacher對專業化和專業守則的批評，指出在這一切討論中，教育的根本目的甚少被提及，都是關於教師的榮譽、效能量度等而非關乎年青一代心智的解放或美德的發展。那末，宣稱課外活動為專業，教育的意義究竟何在？會否因專業的宣稱而較能成就這些目的？還是，反過來專業的宣稱更違反教育基本的目的呢？

黃嘉莉（2003）綜述近年英國政府與學者對教師專業的概念差異，指出學者所倡導的「專業」乃強調教師自主，而政府則強調績效管理，在績效獎勵制度下，「新教師專業」成為一種意識形態，尤其在教師爭取薪資與改善工作條件時，變成在市場上的交換籌碼。「因此，教師專業已不再是中立的概念，而是蘊含權力建構與交換概念，可以作為操弄意義或價值的符號」（頁56）。筆者們擔心，在空洞的專業宣稱中，把課外活動變成有方有位的學習活動，課外活動很容易成為管理者的交換籌碼。

在「課外活動專業化」的論述下，個人自主如何定位？

Castle & Aichele（1994）在討論數學教師的專業發展時，提出以教師獨特的「生活經驗」（lived experiences）建構教師的「專業知識」，闡明了生活經驗的獨特性與專業知識建構不可分割的關係。課外活動源自生活、發展自生活，也為了生活，其知識與教師生活息息相關。上述的數據整理顯示，矛盾的癥結是教師應參照群體，還是參照自身的生活進行課外活動呢？

在專業的取態下，學生的利益是最重要的考慮。但由於課外活動與個人生活經驗關係密切，甚麼才是最大、最重要的學生利益？群體共識的理據薄弱，其推論並無必然的邏輯關聯，例如：「減少學生參加課外活動，學生會注意學業多點」。在教學上，我們很容易相信大部分教育工作者的決定「應該」對學生最有利；但在課外活動上，縱然大部分工作者有共識的決定，理據並不充分，而且還

需要強將集體決定加諸師生的生活經驗上，自主與道德問題便由此而起。

自主是個體在決定過程上所擁有的自由度（Blasé & Kirby, 2000），亦可理解為個體擺脫權威控制的「自治權」（劉漢興，1993）。若教師對其從事的課外活動沒有個人自主的成分，如何能夠建立個人的道德規準？課外活動的生命泉源來自哪裡？是否參考集體較堅持自主更安穩，所以我們就忘卻了「專業」背後的教育理念呢？

再進一步反省，我們往往將「專業」以群體參照作基礎，反將最終目的——學生利益置於其次，這是否意味我們常常只顧順從或揣摩集體的想法，而忽略了「專業」最基礎的道德宣稱——利他（學生）呢？倘將上述觀點整理為參照與取向兩個向度（見表八），問題的核心可能比較容易理解：

表八 課外活動的專業參考點與取向反思

		利己	利他(學生)
參 照	群體	職責	專業
	自身	自私	分享

「群體—利己」可被理解為職責，「自身—利己」可被理解為自私，倘「群體—利他」為專業，那麼「自身—利他」又是什麼呢？課外活動的服務理念除了工作上的「專業」外，可不可以是教師跟學生或成人（其他有志教育的持分者）與青少年的一種「分享」呢？

## 小結

回顧其歷史源流，課外活動其實是在學校教育中一片著重發展全人教育的剩餘空間，依托的正是教師在突破社會、學校、專業群體等規範以後，憑藉個人的獨特性、自主性，為學生和教育帶來新的衝擊，讓師生都能因應自己的特質、需要，真真正正地學習，而不是在「專業」的宣稱、在既定的「全方位」下滿足管理當局某些既定的期望、學習某些既定的知識。

劉國強 (Lau, 2005) 在一篇討論教師專業道德的文中曾提及，教師專業化會減弱教師的自主 (autonomy)。當課外活動的師訓要宣稱專業時，需要反省與抉擇：課外活動要繼續傾力完善現在共同認可的專業，並在其框架下發揮「專業」的功能；還是要超越「專業」，容讓「個人自主」分享課外活動的剩餘空間呢？在教師專業上要留下怎樣的印記與啟示，是我們繼往開來的重要鑰匙。

## 註釋

1. 當時港英國政府的布政司。
2. 香港課外活動統籌主任協會於1994年改名為香港課外活動主任協會。
3. 情境三：經濟科教師對股票投資甚有心得，每日與數名學生課後於校內討論是日恆生指數升跌原因；預測翌日走勢及討論有關因素，其後經常參與的學生更多達二十人，有定期聚會。這是課外活動嗎？為甚麼？

## 參考文獻

- 王齊樂(1996)。《香港中文教育發展史》。香港：三聯書店。
- 白喜時(1962)。〈政府的根基〉。載香港政府(編)，《政府與民眾》(頁1-6)。香港：政府印務局。
- 伍楊子幼(1983)。〈對「學校德育指引」的我見〉。載《德育研討綜合報告》(頁5-9)。香港：聖雅各福群會。
- 何世明(1982)。〈學生問題的處理方法〉。載《德育研討會紀念特刊》(頁30-32)。香港：香港中文大學教育學院校友會。
- 吳倫霓(1997)。〈教育的回顧(上篇)〉。載王廣武(編)，《香港史新編(下冊)》(頁417-463)。香港：三聯書店。
- 吳瑞卿(1981)。〈學生運動與政治、社會和教育的關係——談香港學生運動、社會運動和教育發展的相互影響〉。載《香港專上教育的探討》(頁43-49)。香港：明報月刊。
- 李淑嫻(1983)。〈如何應中學生的發展需要去推行適當程度之道德薰陶？〉。

- 載《德道研討綜合報告》(頁13-15)。香港：聖雅各福群會。
- 邱小金、梁潔玲、鄒兆麟(1993)。《「百年樹人——香港教育發展」展覽》。香港：香港市政局。
- 周昭和(2004)。〈「全方位學習」與「課外活動」的差異：指導性思想與模糊性空間的取捨〉。載《夥伴航》(頁3-9)。香港：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 周昭和(2006)。《中學教師的課外活動觀探究》。未出版哲學博士論文，香港中文大學教育學院。
- 周昭和、黃毅英(2000)。《從課外活動「持分」失衡看教育產品指標化的權力展現》(教育政策研討系列編號40)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 周昭和、黃毅英(2006)。〈香港課外活動的演變、定位與前瞻〉。載曾永康、洪楚英、朱惠玲(編)，《課外活動：探究與管理》(頁141-171)。香港：香港課外活動主任協會。
- 香港政府(1967)。《一九六六年九龍騷動調查委員會報告書》。香港：政府印務局。
- 香港政府(1983)。《香港教育透視：國際顧問團報告書》。香港：政府印務局。
- 香港課外活動統籌主任協會(1984年1月21日)。幹事會第一次會議記錄，頁2。
- 香港課外活動統籌主任協會(製作)(1990)。《課外活動與你》(錄影帶)。香港：香港課外活動統籌主任協會。
- 梁文建(1983)。〈教師在課室外所擔當的角色〉。載《課外活動——中學校長研討會專刊》(頁4-6)。香港：香港教育署及香港中文大學教育學院。
- 教育工作者專業守則籌備委員會(1990)。《香港教育專業守則(修訂本)》，頁5-8。香港：政府印務局。
- 教育署(1981)。《中學校長德育研討會》。香港：教育署。
- 陸鴻基(2003)。《從榕樹下到電腦前：香港教育的故事》。香港：進一步多媒體。
- 曾榮光(1998)。《香港教育政策分析：社會學的視域》。香港：三聯書店。

- 程介明(1997)。〈教育的回顧(下篇)〉。載王賡武(編)，《香港史新編(下冊)》(頁465-491)。香港：三聯書店。
- 馮以滋(2001年9月27日)。「課外活動主任證書課程」錄音。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃嘉莉(2003)。〈英國的教師專業發展與管理主義〉。《教育資料集刊》，第28輯，頁51-75。台北：國立教育資料館。
- 黃毅英、周昭和(2002)。〈課外活動、非正式課程與全方位學習〉。《課外活動通訊》，第24期，頁3-6。
- 葛逸爾(1965)。《青年康樂設施調查報告》。香港：政府印務局。
- 劉漢興(1993)。《我國臺灣地區大學教師專業自主權之研究》。台北：臺灣書店。
- 蕭開理(1961)。〈天台小學的教育意義〉。載何德安(編)，《童聲》，第42期，頁17。香港：基督教兒童福利會香港區院聯會。
- Blasé, J., & Kirby, P. C. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Castle, K., & Aichele, D. B. (1994). Professional development and teacher autonomy. In D. B. Douglas & A. F. Coxford, (Eds.), *Professional development of teachers of mathematics* (pp. 1-8). U.S.: National Council of Teachers of Mathematics.
- Fisher, N. G. (1950). *A report on government expenditure on education in Hong Kong* (中譯《菲沙報告》). Hong Kong: Noronha, Government Printers.
- Lau, K. K. (2005, April). Ethics of teaching professionals: A dilemma for teacher education. Paper presented at the lunch seminar of the Department of Educational Administration and Policy, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher: Towards a general teaching council*. England: Trentham Books.

## Extra-curricular Activities!? As Job Duties? As Education? — An Inquiry into Teacher Professionalism and Autonomy

*Chiu-Woo CHOW, Suet-Lin HUNG, and Wai-Shan LUI*

### **Abstract**

*Extra-curricular Activities (hereafter ECA) is an area that has opened up various opportunities for improving school education in Hong Kong since the 1960s. However, the increasing emphasis on professionalism, managerialism and education reform has made many changes to the situation. This study analyzes the interview transcripts of 40 local secondary school teachers to examine their views on ECA, aiming to explore the professionalism in ECA. The results reveal that some teachers are inclined to regard ECA as part of their official duties and responsibilities as employees. With respect to autonomy, the teachers tend to make references to their professional community. Where they make reference to their own experiences, they feel the pressure from the professional community. Through reflections on these phenomena, the “professionalism of ECA” discourse and the basics of education are examined.*

---

周昭和，香港中文大學教育學院，課程與教學學系導師。

洪雪蓮，香港中文大學教育學院，教育學士(語文教育)課程畢業生。

呂惠珊，香港中文大學教育學院，教育學士(語文教育)課程畢業生。

聯絡電郵：cwchow@cuhk.edu.hk