

# 目錄

---

編者的話 .....	3
作者簡介 .....	5
港澳兒童教育國際協會執委會會員 .....	8
<b>第一部份: 優質學校教育</b>	
學校教育新定位: 泛珠三角教育的機遇與挑戰 古鼎儀 .....	9
粵港澳學校督導理念和模式的比較 甘志強 .....	19
建構英語課程特色 促進學校持續發展 唐綺紅 .....	33
從資助到直資的適應與發展 容萬城 .....	41
澳門的職業教育及培訓 馬慶堂 .....	49
澳門小學教育的歷史發展與未來挑戰 李小鵬、古鼎儀 .....	59
<b>第二部份: 教師專業成長</b>	
穗港澳師範生眼中的全球身份 胡少偉、賴柏生 .....	76
加快課程改革、建構優質教育 陳既詒、石瑋 .....	82
教師專業角色素質發展與案例反思研究方法的選擇 周宇軒 .....	91
創新學習課堂的教學模式 何雲山、黃雪然 .....	97
推動專題研習實踐: 考慮學校和教師文化 顏明仁 .....	103

# Table of Contents

---

From the Editor .....	3
Author's Biography .....	5
Executive Board of ACEI-HKM .....	8

## Part 1: Quality School Education

Restructuring School Education in Hong Kong: Opportunities & Challenges in the Greater Pearl River Delta KOO Ding Yee Ramsey .....	9
Principles and Models of School Supervision: A Comparison of Guangtung Province, Hong Kong and Macao KAM Chi Keung Michael .....	19
Enhancing the English Curriculum to Sustain School Development at a Senior High School in Guangzhou TONG Ye Huang .....	33
Direct Subsidy Schools in Hong Kong: Adaptation and Development YUNG Man Sing .....	41
Vocational and Industrial Education in Macao MA Hing Tong William .....	48
Primary Education in Macao: Historical Development and Future Challenges LI Siu Pang Titus, KOO Ding Yee Ramsey .....	58

## Part 2: Teacher Professional Development

Perception of Global Identity among Student Teachers in Guangzhou, Hong Kong & Macao WU Siu Wai, LAI Pak Sang .....	75
Accelerating Curriculum Reform in School to Attain Quality Education CHAN Ke Yee, SHEK Wai .....	81
Enriching Teacher Professionalism through Reflective Use of Case Studies ZHOU Yu Hin .....	90
An Exploration of Innovative Learning Models in the Classroom HO Wan Shan, Huang Shu Yin .....	96
Enriching the Praxis of Project Learning, Considering School and Teacher Culture Ngan Ming Yan .....	102

## 編者的話

隨著內地經濟的發展和與港澳地區的融合，珠三角地區的聯繫和交流變得更為緊密。港澳兒童國際協會於2004年得學科團體計劃撥款支持，舉辦了「珠三角地區兒童教育發展與交流」計劃，在地區多方的支持和參與下，該計劃十分成功。2005本會再向香港教師中心籌辦這個「珠三角地區的交流與分享」計劃，並得到當局撥款支持於今年內舉辦，期透過計劃的推行能讓港澳珠三角地區內教育工作者再次在教育的交流與分享中相互學習和擴闊彼此間的視野，以了解各地優質學校教育和教師成長的經驗。另一方面從比較和分析的層面，教育工作者可以按自己社會的實際需要改善教學和管理來促進當地教育的發展。

這個計劃的重點活動是於2006年6月24日在香港教師中心舉辦一整天的地域性研討會，使本港教師與來自珠三角地區學者專家交流優質學校教育與教師成長的經驗和心得。研討會除邀請讓本港學者專家參與外，更邀請到6位區內非本地專家學者作大會主講嘉賓。本書所輯錄的大部份文章是研討會的主講文章，除此之外，本會亦徵集本地及珠三角區內學者有關「優質學校教育與教師成長」主題的文章，結集成此書，讓區內各地學者及教育工作者分享對優質學校教育和教師成長的最新看法。這書除讓本港學校教育工作者公開索取外，並將相關文章上載本會網頁內(請參閱<http://www.acei-hkm.org.hk>)。

本書共收集了十一篇來自內地和港澳地區的教育論文，從各專家學者和教育工作者的文章中，我們可以分析、比較和進一步了解珠三角地區教育的面貌，與及個別系統中的一些重要內涵和具體問題、發展挑戰和有關爭議。

全書文章分為二大部份。第一部份主題為「優質學校教育」，共有六篇文章主要介紹和探討珠三角地區內優質學校教育的發展方向，當中包括有香港的直接資助學校政策，澳門職業及工業教育的發展和廣州學校的英語課程，而值得注意的是區內近年重視學校視導和教育交流的發展，對於重要的轉變和革新，本書亦有收錄最新的文章。

教育的改革，繫於各地的教師質量的提昇，在內地近年重視教師專業的反思和創新學習的發展，在香港和澳門則較多關注教師在課改的實踐與提高。然而在面對全球化的大環境下，怎樣去了解和培育教師和學生的全球身份，也成為珠三角地區的國際城市的關注。本書的第二部份「教師專業成長」的五篇文章，對上述熱點皆有獨到的見地，相信這部份對於前線教育工作者能有所啟發和省思。

本書是港澳兒童教育國際協會(The Association for Childhood Education International - Hong Kong & Macau, 簡稱ACEI-HKM) 系列叢書之一。書中各篇文章作者主要為大專學院教授、講師和前線專業教育工作者。我們希望透過出版有關係列叢書與及各類教育文獻和研究報告, 使各地政府、社會人士、學術界和教育工作者更進一步關注珠三角地區和華人教育的發展及革新方向, 從中可以促進彼此交流和觀摩學習, 擴闊個人和地區教育的視野。

本書很榮幸能夠獲得香港教師中心資助出版和印刷。此外, 為確保文章質量, 本書文章由本會部份理事協助作出不記名的評審, 使各篇文章內容更為嚴謹和豐富。最後, 讓我們珠三角地區教育工作者繼續並肩攜手互勉, 開創華人教育的另一個天地!

編者

古鼎儀 甘志強 胡少偉

二零零六年十一月於香港

## 作者簡介

古鼎儀(Koo Ding-ye, Ramsey)

美國兒童教育國際總會(ACEI Maryland)教育專業操守議會委員及港澳區分會(ACEI-HKM)創會會長。1986年美國加州三藩市大學博士，八十年代任加州林肯大學助理教授，兼任課程主任和協助大學審評工作。曾擔任香港教育學院高級講師(1995-2005)及澳門大學教育研究中心主任(1993-1995)等。自1999年成立ACEI-HKM以來，獲香港教統局(EMB)和澳門教青局(DSEJ)授予珠三角教育交流和學科的研究和評鑑計劃等。八十年代專注教育量性研究、統計分析、科學教育、中美教育發展、美國大專教育和多元文化教育動向。近年研究興趣包括港澳比較教育、公私營及農村教育、後殖民教育變革、教師專業、弱勢社群、兩岸四地及中美教育考察交流、天文和數學教育等。2003年秋美國南治亞洲立大學訪問學人。

甘志強(Kam Chi-keung, Michael)

現職澳門教育暨青年局學校督導。曾任香港教育統籌局質素保證分部高級主任，香港教育學院教育心理、輔導與學習支援系講師，香港教育署教育行政主任，政府中學數、理教師。在教育署任內參與多項教育研究，包括幼稚園與小學、小學與初中、初中與高中適應研究，改變教學語言對教學的影響等研究工作。在香港教育學院期間，完成的研究有澳門數學課程評估、香港小學全日制優點研究、社會心理因數與外語學習的關係等。

石璋(Seak Wai)

早年在北京鐵道師範學院畢業。畢業後在北京鐵路局管轄內的保定鐵路一中任教高中數學。因為所教學生高考班平均分較高，多次被評為校先進教師、市模範班主任、鐵路分局教辦先進教師、省模範教師等稱號。同時在國內一些教育報、教育雜誌上發表了二十多篇教育教學心得與論文。1993年來澳門教中學數學。在濠江中學工作五年後，轉聖若瑟教區中學工作至今。多次在兩岸四地教育研討會宣讀論文，並在『澳門教育』雜誌、『澳門日報』、『華僑報』等發表了四十多篇教育教學文章。現為澳門中華教育會教育科研小組成員。

何雲山(Ho Wan Shan)

中國重慶市教育科學研究所，副研究員，資深教育工作者，專注課程與教學，中國教育發展和比較教育等及相關方面的發展和研究。

李小鵬(Li Siu-pang, Titus)

前玫瑰崗學校小學部校長、澳門大學教育學院協調講師。1979年畢業於香港工商師範學院，1984-1987在英倫深造，獲教育榮譽學士及教育碩士學位。曾任教於香港多間的中、小學，教授數理、工藝及宗教倫理科目。1993至2001年受聘於澳門大學教育學院培

育中小幼教師，並擔任學院行政職務。專注小學數學教學、教學實習及研究澳門與鄰近地區的教育問題，並關注澳門青少年及家庭問題。2001-2003年回流香港，任玫瑰崗學校小學部之領導工作。2003年重回澳門工作，現職於政府教育部門。研究範圍包括比較教育、教師教育、教學實習、教育發展、特殊教育、在學青少年犯罪行為、性教育、家長眼中的學校、新移民教育、小學數理教育、小學教學法等。

周宇軒( Zhou Yu Hin)

廣州越秀區鐵四小學副校長。曾在廣州越秀區教研室長期負責教育科研工作，任廣東省教育學會課程與教學論專業委員會常務理事，廣州市小學語文教學研究會理事，廣州市陶行知研究會理事。在小學語文教學和合作學習法等領域有一定研究心得。與香港教育界研究合作與交流密切，受聘擔任香港教育工作者聯會專業支援中心顧問，同時被香港協和小學下午校、德貞小學、玫瑰崗小學邀請擔任學校的科研和教學顧問，長期進行中文教學與合作學習研究與實踐。

胡少偉( Wu Siu-wai)

現職香港教育學院教育政策與行政學系助理教授，先後獲得柏立基教育學院教師證書、香港中文大學教育學士、香港大學教育碩士及北京師範大學博士。現任香港教育工作者聯會副主席、香港教師中心專業發展小組主席和教育人員專業操守議會推廣委員會主席，研究興趣包括香港教育、公民教育、教師專業和比較教育等。曾發表及合著與公民教育有關的期刊及書籍文章，包括：〈比較港日兩地師範生的國家觀念〉、〈港澳學生公民教育質素的提昇〉、〈澳門小學道德與公民教育的發展〉、〈比較京港師範生的環保教育觀〉、〈民主公民與學校公民教育——初探香港學校學生會的公民學習〉、〈香港教師眼中的國民教育〉、〈京港師範生的社會持續發展觀〉、〈香港學校公民教育——學生公民參與學習的反思〉、〈中學生看全球化下的公民教育〉，並分別主編了《香港中小學生國民質素研究報告》和《中學教師德育及公民教育資源冊》。

唐綺紅( Tong Ye Huang)

廣州市外語綜合高中是廣州市教委於1999年創辦的面向21世紀，具有高中辦學模式開拓性改革的第一所綜合高中，最近被評為廣州市一級學校，唐綺紅為該校副校長。

容萬城( Yung Man-sing, Andrew)

曾於香港、加拿大及英國學習，獲加拿大亞百達省大學文學士，香港大學教育文憑、高級教育文憑、教育碩士，英國倫敦大學教育學院哲學博士，研究範圍包括高等教育、教育經濟學、政策分析、教育社會學、教育心理學、比較教育及教育行政。在二十四年的教育工作中，曾任教於多所中學及夜校，並在薈色園及東華三院擔任教育行政工作(辦學團體一學務主任)，並曾在香港教育學院擔任客席講師及講師，香港大學課程及教育系導師、港澳兒童教育國際協會幹事，香港教師中心學報主編，近年策劃在中國各省興建一百所「希望工程」學校及參與多項在香港、澳門及中國的教育投資項目與研究。

馬慶堂(Ma Hing-tong)

現於香港中文大學教育學院轄下的大學與學校夥伴協作中心工作，對澳門的中小學數學、環境保護的教育和課程，高等教育和勞動力市場，職業教育和培訓均十分關注，因而從事這方面的研究工作。

陳既詒(Chan Kei I)

廣州國立中山大學文學士、華南師範大學教育碩士，現任澳門特別行政區政府教育委員會委員、澳門教育促進會會長、中華文化交流協會會監事、聖若瑟教區中學顧問等職。一九九三年六月澳門政府授予專業功績勳章。自一九八七年起，致力推動澳門教育改革，至今不輟。著有《中學物理計算指導》、《澳門中小學校行政》、《教育哲學大綱》等書，並在多個學術研討會中發表論文。

黃雪然(Huang Shu Yin)

重慶市北碚區教育研究所，中學一級教師，資深教育工作者，對重慶市教育發展和教與學的理念與實踐並重，常出席地區教育研究會議和教育工作事務會議。

賴柏生(Lai Pak-sang)

英國杜倫大學(Durham University)教育學博士。1980年，獲香港中文大學社會科學(榮譽)學士學位。1982年，修畢香港大學教育文憑課程。1993年，取香港大學教育碩士(教育及國家發展)學位。1980至1986年曾任中學教師。1986至1995年，任職柏立基師範學院講師，1995至2005年轉任香港教育學院講師。

顏明仁(Ngan Ming-yan)

1979年自港葛量洪教育學院畢業後，在小學任教直至轉職香港教育學院至今。任教師期間，以兼讀形式進修，1992年於香港中文大學獲小學教育(榮譽)學士學位，1996取得教育碩士(課程研究)學位，2003年再在香港中文大學完成教育博士學位。任職教師期間，曾任課程發展議會小學數學科科目委員會委員、主席、以及新小學數學課程大綱工作小組主席和委員，香港教育委員會屬下強迫九年免費教育檢討委員會成員。大專方面，現為助理教授，並曾任香港大學課外課程進修部、浸會大學教育學士課程、中文大學校外課程部、香港教育研究所等機構為兼任講師或導師多年，2004年於國立台灣師範大學為訪問學者，2005年起任國立東北師範大學為兼任教授，教導中國內地學生。學術文章於境內境外書刊、學報和學術研討會發表約九十多篇。

# 港澳兒童教育國際協會執委會會員 ACEI-HKM (2005-2007)

會長	: 古鼎儀博士
副會長	: 甘志強先生、李小鵬先生
總秘書	: 胡少偉博士
財務	: 羅耀珍博士
外務主任	: 容萬城博士
中學組召集	: 阮衛華博士
小學組召集	: 賴柏生博士
幼兒組召集	: 鄭佩華博士
特殊教育召集	: 區美蘭博士
會員發展主任	: 黃國茜博士
澳門教育及青年研究主任	: 蔡昌博士

港澳兒童教育國際協會 : [www.acei-hkm.org.hk](http://www.acei-hkm.org.hk)  
(Website of ACEI-Hong Kong & Macau)

美國總會 : [www.acei.org](http://www.acei.org)  
(Website of ACEI Headquarters, Maryland, USA)



# 第一部份：優質學校教育

## 學校教育新定位：泛珠三角教育的機遇與挑戰

古鼎儀

港澳兒童教育國際協會 會長

### ▶ 引言

香港自回歸中國大陸以來與泛珠三角地區的經濟、文化和社會互動日漸緊密，形成一個互相依存和具有龐大規模和多元化功能的現代化經濟區。泛珠三角區域合作發展對香港教育帶來了新的機遇和挑戰，本文探討泛珠三角地區的經濟融合對香港的特殊意義和重要性，分析學校教育在區域轉型中如何重新定位和調整，以適應未來社會的需要，並對泛珠三角區域教育合作和發展所帶來的機遇與挑戰作出回應和檢討。

### ▶ 泛珠三角的發展與機遇

香港自回歸中國大陸以來，與泛珠三角的關係有更進一步的發展。泛珠三角區域的經貿整合間接擴大和延伸了香港特區發展的腹地，香港可以利用其特殊地位發揮作為亞太地區金融、旅遊、物流、商貿、和信息中心的作用，引導鄰近地區邁向世界成為對外經濟合作的中介和平台(馬力，2004)。2004年6月香港和澳門與內地九省在廣州簽署《泛珠三角區域合作框架協議》文件，建立更緊密經貿關係的安排(CEPA)框架，加強以下十個領域的交流和合作：

1. 基礎設施：能源、交通、管道(如輸原油和天然氣)
2. 產業與投資
3. 商務與貿易
4. 旅遊
5. 農業
6. 勞務
7. 科教文化
8. 信息化建設
9. 環境保護
10. 衛生防疫

2006年6月第三屆泛珠三角經濟與發展(9+2)論壇在昆明閉幕，香港和澳門與內地九省商議通過在交通運輸、能源、科技、環保及信息五大範疇上加強合作(見表一)。在交通運輸方面包括香港和澳門市民所關注的港珠澳大橋、珠三角城際軌道交通系統、穗港高速鐵路、廣深四線、深圳機場與香港機場合作和整合五大機場等重要事項。這些跨區域計劃對香港社會未來發展有深遠的影響。

表一：第三屆「9+2」論壇11省區合作五大範疇

範疇	具體內容
1. 交通運輸	提出建設「七射、六縱、五橫」中的相關鐵路和公路等區域交通運輸通道項目，訂立大珠三角城市間交通運輸基礎設施重點是港珠澳大橋、珠三角城際軌道交通系統、穗港高速鐵路、廣深四線、深圳機場與香港機場合作和整合五大機場
2. 能源	訂下電力合作主要實施「西電東送」戰略、核電建設合作等
3. 科技創新	聯合開展泛珠三角區域科技調查、合作共建網上技術市場和技術產權交易中心
4. 環境保護	共同促進迴圈經濟發展，以及生態保護、水環境保護、大氣污染防治、環保鹽測、環保宣傳教育、環保科技與產業合作等7個主要任務
5. 資訊化	共同推動構建泛珠三角各領域資訊化支撐環境、協同推動資訊產業發展、聯合推廣資訊技術應用以加強無線電管理合作等

資料來源：明報，2006年6月7日，A23

## ► 學校教育新定位

為配合廿一世紀泛珠三角的融合和全球化的發展，香港的學校辦學團體和教育界人士已邁向學生為本和終身學習的教育理念，並因應學生成長、知識經濟轉型和人材培訓的需求，致力改善未來學校教育質素。在泛珠三角融洽的過程中，除商務與貿易、旅遊和信息化等建設外，科教文化的發展和交流尤為重要。一直以來，在人才培育和教育的革新的領域，學校教育和行政管理扮演著重要角色。小學和中學學校教育在重新定位的過程中有不同的方式和目標，本文主要論述以下三個範疇：

### (一) 遊學觀光

近年來香港社會經濟復甦與及教育投資情況有所改善，旅遊觀光學習成為了一股熱潮(古鼎儀2003)。學校舉辦各種類型的遊學團，以提昇學生學習興趣和增進師生關係。所謂「行萬里路，勝讀萬卷書」，遊學主要目的是希望藉著探訪觀光、實地考察等各項活動，參與者可以親身體驗和瞭解不同地區的社會狀況。例如培養香港學生的公民意職和國民身份認同感，認識泛珠三角地區的環保和生態問題及農村生活的轉變，學校需要安排學生和教師一起走出課堂，在不同的地方和時空接觸有關部門和人物及資訊，從中促進交流學習，以了解當中的情境和實況。

遊歷觀光是大部份學校常用作交流學習的一個方式，這些包括參觀泛珠三角或其它地方的博物館、科學館、紀念碑、航天基地、主題公園、民族集會、水族館、天文館、歷史/地理遺址、國家公園、包括不尋常的市集、演奏、自然奇蹟(如湖江山色、岩洞、峽谷等)、特殊展覽(如蘭菊、古籍、秦俑)、動植物園、巡迴演出及一些特殊節目(如少數民族婚禮、宗教儀式)等活動。另一方面透過遊學方式，學生的學習經驗可從課堂內外的活動累積起來，學校的課堂教學和課外活動需要和學校以外(如社會機構所舉辦的活動)作有機的結合，才能夠成為學生完整的學習經歷。

遊學觀光學習能提昇學習者的思考、興趣、態度和價值觀念，學校可以透過學生專題研習報告，參與活動表現(包括發問、回應、報導、分享及總結等)，和個人學習和工作紀錄及其它方式以評估參與者的學習經驗和成效。教育工作者(古鼎儀2003, Casella 1999)指出寓旅遊觀光於學習要打破傳統學校學習文化的框架，讓學習者瞭解和獲得親歷其境的經驗去發掘和創造知識，不受書本知識所局限，在學習歷程中互相分享和總結不同經驗，從中建構個人的知識、價值和技能。在旅遊學習的計劃裡，教師可以應用多元化的教學活動和評核方式，包括小組研討和考察報告，專題活動的紀錄和拍攝，訪問和調查，應用電腦和互聯網搜集和分析資料。此外探究式，專題研習、解難學習(problem-based learning)、協作學習、創意思維(例如腦震盪)、歷史/古蹟考察、田野研究、與及博物館和圖書館和有關地域研究等多元化學習模式，皆可以豐富參與者的學習經驗和文化視野。

近年香港學校和社區團體較常舉辦的活動有黃埔軍校、夏令營、普通話學習、認識中國、青少年交流考察團、參觀科學和博物館、文娛學術、體藝及旅行觀光。遊學方式雖然有著許多優點，由於一般學校的交流活動多是短期和不定期舉辦(例如學校發展策略和經費變動等問題)，有些學校交流活動的目標不太明確，遊學活動後學校和教師並沒有進一步要求學生跟進學習。因此，這學習方式仍然是有很大的改善和發展空間。

除此以外，遊學團質素良莠不齊也是社團、學校和家長所關心的問題。2003年1月至2006年5月期間，政府當局收到29宗遊學團懷疑無牌經營旅行代理商業務的投訴。有見及此，香港旅遊業議會於2006年3月發出《經營遊學團守則》列明舉辦遊學團，學校和參與者所需要注意和遵守的細則，包括向消費者提供接待單位、上課和課外活動安排等(明報，6月15日2006)。另一方面，遊學教育雖然是一種具有創意性，娛樂性和多元化的活動，但時下青少年對旅遊和觀光多視為個人享受、身心娛樂和購物消費的節目。教育工作者葉蔭聰(2003)指出旅遊跟其它消費不一樣的地方在於其文化象徵成分非常高，而且消費者在文化意義的界定上沒有很大的權力，相反，政府宣傳、旅行社、旅遊設施公司、社區人士及教育機構等，都是強而有力的建構者與操縱者，它們都是文化旅遊的中介者，引導旅遊者的目光(明報，2003年6月14日)。因此，學校、教師和家長必須互相配合以發揮遊學觀光的效益和作用。

## (二) 締結姊妹伙伴學校

泛珠三角融合與全球一體化和知識經濟對教育改革帶來新的景象。香港的學校無論在課程教學、管理組織、校風和培育及學生表現等範疇開始嘗試新的教育模式以突破傳統教育的不足。聯結內地學校結成伙伴關係成為另一辦學和培育人才的方式。這方面，較令人關注的有「深港姊妹學校締結計劃」。這項計劃於2006年在深圳正式啟動，由深圳市福田區福田中學和香港屯門官立中學等70所中小學結成35對和長期性姊妹學校展開固定的交流與合作。當中計劃包括改善學生學習態度為主的學生交流活動和教師課堂觀摩與學科研究的交流項目。通過這項計劃，有助促進大陸與香港學生的交流和溝通，並提高香港學生對祖國的認識和歸屬感(明報，3月31日2006)。締結姊妹伙伴學校反映深港

兩地教育的交流與合作進入了一個嶄新階段。透過締結姊妹伙伴方式，泛珠三角和香港兩地學校可以較全面和長期性作深入協作交流和互相觀摩學習，進而改善課程發展和教學模式、學校行政、家長、教師和學生互動及異地跨文化視野。長遠來看，這些模式對兩地學校的革新和教育發展有很大的互補和借鑑作用。

### (三) 結盟一條龍和跨境合辦學校/分校

香港與泛珠三角地區的學制、課程發展和教學語言的差異性頗大。香港學校的隸屬辦學團體的背景較為懸殊(學校可根據宗教信仰、教學語言、男女分校、能力分組等作為類別)。由於目前兩地跨境辦學的機制仍在諮詢階段，方案未能全面和有效落實，因此兩地結盟一條龍和跨境合辦學校的情況並不多。另本港中小學一條龍的情況也並不十分普遍，香港許多成績優異中學並沒有聯繫小學(見表二)。學生在畢業後是否受兩地政府和社會認可學歷是重要的因素，長遠來說，結盟一條龍和跨境辦學或開設分校是香港中、小、幼學校持續發展和開拓教育市場的一個重要途徑。

表二：香港部分收生成績優異中學而無聯繫小學

地區	學校(教學語言)	BAND 1 學生比率	聯繫小學
東區	港島民生書院(中)	100%	無
九龍城	華英中學(英)	100%	無
九龍城	迦密中學(英)	100%	無
觀塘區	梁式芝書院(中)	100%	無
黃大仙	保良局何蔭棠中學(中)	100%	無
黃大仙	協和書院	100%	無
元朗	聖公會白約翰會督中學(中)	100%	無
北區	東華三院甲寅年總理中學(英)	100%	無
屯門	保良局董玉娣中學(英)	100%	保良局梁周順琴小學、方王錦全小學、莊啟程第二小學
深水埗	聖母玫瑰書院(英)	99%	無
深水埗	長沙灣天主教中學(英)	逾90%	聖方濟學德小學
屯門	順德聯誼會譚伯羽中學(中)	90%	順德聯誼總會胡少渠紀念小學上下午校、順德聯誼會何日東小學上下午校
北區	風采中學(中)	85%	無

資料來源：明報2006年7月13日，A18。

## ► 中小學校未來發展方向

香港近年的出生人口不斷下降和泛珠三角的經濟融合步伐不斷深化，因此香港學校需要吸納大量從中國大陸來港讀書的學生，這樣有助學校教育持續發展和邁向多元化及有利本港學生的成長和學習。這方面，民間和政府可商議與內地重點城市批劃土地和校舍等硬件，設立兩地認可的「香港學校」，「香港課程」機制。在泛珠三角設立「香港學校」有以下的作用(明報，2006年6月1日，A14)：

- 提供內地有意來港唸書的學生作準備；
- 吸引本港人才北上，不用擔心子女教育問題；
- 提供本港教師就業機會，「香港學校」可由特區政府以官校方式或津貼形式或以特許學校模式(charter school)資助志願團體開辦。

現時，香港教育的制度和學校課程與內地仍存有較大的差異。這方面包括(古鼎儀，2004)：

- (1) 香港學生主要採用英式的6+5+2+3，仍未能全面配合內地6+3+3+4制。
- (2) 香港學制著重英聯邦式的公開考試，學生在中學階段要通過兩個公開考試才有機會進入大學。(例如，2006年全港有32,600申請入讀大學，合乎入讀大專學位其餘4375人獲取錄受資助的副學位或高級文憑課程的考生達16,300人，但只有11,294人能成功獲派學士學位課程)。隨著珠三角地區的社會發展和經濟融合的條件漸趨成熟，香港中小學教育發展和中國大陸及世界其它地區的考試制度將會作出調整和配合以提供學生較多元化的教育選擇。
- (3) 香港學校授課語言以廣東話為主，內地全面應用普通話作為教學語言；
- (4) 香港部份的小學仍然是半日制，而內地學校是全日制；
- (5) 香港給予內地或海外學生來港就讀寄宿學校的選擇和數量非常有限；
- (6) 政府仍與泛珠三角地區全面詳細制定教育和有關法例和指引予以官立、津貼和私校作收取內地學生來港讀書。

近年香港學校收生不足，已有不少學校停辦和校舍空置。教育界預計2006至2007年度因收生不足全港將會有約35間學校停辦，當中有33間為小學(經濟日報，6月22日，2006)。政府可以把這些學校交給有志辦學團體改為寄宿學校取錄本港和泛珠三角的學生，使學校教育邁向更多元化的發展。

## ► 大專教育的重新定位

泛珠三角區域經濟與發展協議對香港大專教育帶來巨大的機遇。1993年泛珠三角地區開始放寬收生政策，讓內地大量學生可以來港升讀大學。另一方面，香港大專教育質素受國際認可和資源投放較為充裕，並具備中西文化薈萃的背景，因而吸引不少外地學生入讀。教育統籌局於2006年宣佈將設立教育督導委員會向中國大陸和海外推廣本地教育成為亞洲區域教育樞紐(見表三)。現時政府考慮放寬非本地生10%學額上限和放寬非本地生在香港從事兼職工作的限制等。上述方案對大專教育未來取向和本港專上學生的就業出路帶來不少爭議。

## ► 擴大收生的需求

在2005-2006學年度，本港的八間大專院校有約1300名非本地生入讀(見表四)佔全體學生人數6%，當中以來自中國大陸的學生最多。各大專院校有不同的收生標準。2006年6月共有六所大專採取自行取錄方式收到約三萬名內地生申請，其餘兩所(即中文大學和城市大學)均參與全國普通高校統一招生計劃(表五)，非本地生學費平均為6萬至8萬港元不等(見表六)。2006年內地招生省市由17省增至20個，申請人主要來自廣東(1250份)、上海(1300份)和北京(1630份)。大部份申請者報讀工商管理、經濟、會計、金融、英語及雙學位課程等(見表七)。

表三：香港「區域教育樞紐」重點

1. 放寬入境及學額限制  
本學年逾4,700非本地生入讀八院校，承諾比例會上升
2. 為非本地學生提供支援
  - (a) 獎學金-運用第二輪配對補助金，作獎學金用途
  - (b) 放寬工作限制-容許非本地生從事兼職工作
  - (c) 宿舍設施-額外提供1,840個宿舍、研究象徵式地價撥地及將空置校舍改建為宿舍的建議
3. 協助院校輸出教育服務  
教統局已於04年與國家教育部簽訂備忘錄，確認兩地互認高等教育學位證書
4. 對外推廣教育服務  
本年9月，教統局將參加瑞士舉辦教育會議，藉此推廣本港教育

資料來源：香港經濟日報，A22 6月22日 2006

表四：2005/2006香港各大學非本地生數目

大學/學院	人數	大學/學院	人數
理工大學	204	香港大學	250
城市大學	200	科技大學	167
浸會大學	125	嶺南大學	60-70
中文大學	*236	教育學院	不詳

\*只計內地生 資料來源：香港經濟日報，2006年6月22日，A22。

表五：本港大專院校內地招生情況

院校	2006/2007年申請人數 (05/06年)	升幅	2006/2007年學額 (競爭比率)
港大	逾1 0134(4848)	1 06%	約300 (34 : 1)
科大	約5400*(約3000)	80%	約150 (36 : 1)
理大	約7000(約3000)	133%	約200 (35 : 1)
浸大	約4300(約1330)	223%	131 (33 : 1)
嶺大	逾1 000(335)	199%	20至25 (40至50 : 1)
教院	逾400(88)	355%	44 (9 : 1)

註：中大及城大參加統一招生 \*6月12日載上申請

資料來源：星島日報，2006年6月6日

表六：2005/06年大專非本地生學費

(本地生學費約為HK\$42000)

院校	學費
港大	\$80000
中大	\$80000
科大	\$70000
理工	\$60000

表七：本港大專院校的內地生選科情況

院校	2006/07年度最熱科目	申請人數
港大	經濟學學士/金融學學士/經濟金融學學士	2207
理大	會計及金融	2150
嶺大	工商管理(榮譽)學士課程	未有提供
教院	英文學系	276
浸大	工商管理(榮譽)學士課程	未有提供

資料來源：明報 2006年6月17日，A18

## ► 增加非本地生名額和獎學金

香港大專院校的入讀人數是直接影響大學的財政分配和長遠發展的一個重要因素。整體而言，大專院校對於目前收取10%非本地學生為上限並不感滿意。非本地學生名額於2002/03學年佔總學生比率為：

- 1.7%( 學士課程)
- 2.8%( 研究院修讀課程)
- 31.5%( 研究院 研究課程)

對於增加非本地生名額各院校希望能夠提升至15至20%。由於非本地學生學費高昂和吸納專才，各所院校以各類獎學金吸引高質素的非本地學生來港入讀。例如：香港大學(HKU)於2006年計劃增加內地生名額50至300個，並提供120個全額獎學金(HK\$30至50萬)給內地及海外學生。香港大學於2005/2006學年取錄253位一年級生，部份獲3至5萬元獎學金。中文大學亦於同年度給予三份-非本地生獎學金。根據教育統籌局資料，香港大專學生學費成本(unit cost)平均為207,000港元，因此獎學金對於國內來港讀書學生具有很大的吸引力。

## ► 香港教育學院

在師資培訓方面，香港教育學院主要集中在上海及武漢等大城市招生，2006學年非本地新生率只是4%，並準備下學年增加10%及提供十多個總值HK\$72000獎學金給非本地新生。2006年非本地申請者超過400人，中國大陸學生熱門報讀科目是英文系(中學課程)。

除中國大陸學生來港入讀大專院校，近年來，有不少香港學生前往國內升讀大學。根據統計資料，2006年三月已有七千二百學生於內地就讀，剛結束的內地大學聯考有九百一十四名港生北上，參加內地聯招考的港生較去年增加百多人。新學期開始，港生赴內地就讀更可享受有國民待遇，學費由每年約一萬二千元降至五千至一萬元，且可申請獎學金、助學金及學生貸款(大公報，2006年8月4日)。

## ► 未來的機遇與挑戰

總括來說，泛珠三角的經濟融合和地區發展促進了港澳和各省的互動合作，為香港教育和社會長遠發展提供更多機遇，另一方面也帶來社會新的挑戰和問題。在促進教育的機遇方面，主要有以下的各個範疇：

1. 增加香港畢業生北上就業機會
2. 延伸香港學生職業培訓和支出實習
3. 促進內地大專學生來港入讀大學
4. 鼓勵泛珠三角地區中小學生來港讀書
5. 提供香港學生專上教育渠道和多元化選擇
6. 加強香港大專院校在泛珠三角地區的角色
7. 提升泛珠三角地區訊息技術的交流和合作
8. 促進地區教育合作，人材培訓和就業機會



而然，在機遇的背後，也存在著不少問題和挑戰。這些包括如何促進區域間的溝通與合作和加強香港特區在泛珠三角和其它地區所擔當的角色與及未來香港與東盟自由貿易區和長江三角區的關係和定位等。

## ► 區域間的溝通與合作

香港與珠三角地區在互相合作的過程中，基本最重要解決的問題是要突破區域限制和加強區域間的協調、溝通和共同發展，以達致珠三角地區人才的流動和實現教育、職業培訓、考試制度、學歷評審及教學資源的互通和共享。地區合作要避免惡性競爭和衝突而使整體長遠利益和發展受到損害。另一方面，捨棄官僚主義，香港政府和社會要加強泛珠三角的互相協調，互相互惠，優勢互補，溝通合作機制，避免地區間惡性競爭和被邊緣化(marginalization)，耗用資源和地區間重複建設等問題(例如港澳、珠海、廣州、深圳共有五個國際機場)。

## ► 香港特區在泛珠三角和其他地區所擔當角色

香港需要與內地城市加強溝通和優勢互補的角色。泛珠三角包括廣東、廣西、海南、雲南、貴州、四川、湖南、江西、福建等9個省區和香港及澳門的特別行政區，佔全國人口三份之一，經濟生產總值佔三份一，約人民幣4萬億以上。泛珠三角地區的天然資源和歷史文化極為豐富，在推動泛珠三角東、中及西部合作方面，香港可進一步作為地區的一個企業融資和教育平台、協助不同地區開拓教育市場和加強合作領域。除泛珠三角地區以外，香港也須平衡其未來在長江三角的地位和發展方向。2007年7月國家發展改革委員會於「十一五」長三角區域發展規劃將快完成編制和修整，而且具法律效用。香港社會需要檢討未來發展，策略包括重塑核心競爭力與泛珠三角及長江三角地區手建立健全合作機制。

## ► 香港在「泛珠三角與東盟自由貿易區」的作用

2006年6月泰國、印尼、老撾、緬甸、菲律賓、越南及馬來西亞共7國的商貿代表，在雲南昆明與泛珠三角11位代表進行各方行政首長與東盟10國商務部代表對話活動。中國即將與東盟建立「中國-東盟自由貿易區」，泛珠三角區域在這發展大局中扮演著十分重要的角色。香港除可在商貿橋樑、物流樞紐及旅遊三大範疇，更可在教育和文化領域發揮其重要作用。這方面包括共同開拓海外教育市場和教育資源共享，師資和人才培訓，(例如香港數萬印尼、泰國、菲律賓籍工人的延續教育培訓計劃)和跨文化研究和學術交流合作等，使香港成為一個國際化和多元化教育培育和發展中心。

## ► 結語

香港是中國大陸南方沿海的一個重要特別行政區，而且處於一國兩制和中西文化的大匯點。自回歸中國大陸，香港與泛珠三角關係唇齒相依。香港特區政府如何把握機遇，引領泛珠三角地區走向世界，成為對外經貿合作和教科文領域的中介及平台將是香港邁向未來的一項巨大的挑戰。近年來香港經歷金融風暴及政治與文化衝擊，中央政府對香港特區伸手支援，但國家政策不能長期(傾斜)維護香港，特區政府必須考慮建立

短期、中期和長期目標和融入「泛珠三角」經濟及教科文發展大藍圖與及迎接未來的挑戰。與此同時，香港政府必須定期持續分析其在珠三角和內地經濟發展過程中的角色轉變及地區的競爭力角色被邊緣化等情況，並且加強社會人士和教育界參與政府的政策制訂，以促進泛珠三角教育的長遠發展。在推動香港發展成為區域教育樞紐的里程上，政府需要破除不同部門的官僚障礙和僵化思維，並且打通各部門脈絡和加強內部溝通合作和修改不合時宜的規條，這些包括改善海外生申請入境、兼職工作、醫療福利和勞工部門等事項。

## ▶ 參考資料

古鼎儀(2003)。〈寓旅遊觀光於學習：家長與教師的啟示〉。載於《澳門大學教育研討會論文集·教與學的改革和創新》。澳門：澳門大學及澳門教青局。

古鼎儀(2004)。〈香港教育的發展：珠三角的機遇與挑戰〉。載於古鼎儀、甘志強、容萬城編《教育與課程改革：《珠三角地區的適應與發展》。香港：港澳兒童教育國際協會。

馮增俊(2003)。《走向新紀元的港澳台教育》。北京：人民教育出版社。

葉蔭聰(2003)。《本地遊的新加坡與丹麥經驗》。明報，2003年6月14日，頁C8。

馬力(2004)。〈為香港經濟復甦加油：對推動泛珠三角合作發展的建議〉。載於民建聯網頁第十期，2004年6月11日。

Casella, R. (1999) .*Travel wise with children: 101 educational travel tips for families*. Edmund, OK: Inprint Publishing.

### ► 前言

在課堂內，教師是有相當大的自主權和自由度，包括從如何去教、用何種教學策略、讚賞或施予懲罰等。課室外的活動、學習氣氛、課程和考核方法，雖然受到整體教育政策的影響，但如何執行是教師的權限。要明瞭教學活動的運作和教育政策如何在學校內落實是教育當局極想知道的事情，教育的長遠規劃是需要有教育最前線的資料。教育視導應該是正式、有系統和持續不斷的過程。在執行視導的過程中，不難避免要進入課室作觀察和評估，入侵教師在課室的獨立王國，說三道四，督導遇到的抗拒或婉拒是可以了解的。教育督導的定位如果是幫助教師檢視自己的教學，從而提升教育的素質和效能，是可以減少視導所遇到的阻力。學校視導在香港和澳門有很長久的歷史，但以檢視學校的教育質素為目的是近二十年的發展。在1991年檢討香港中小學校的運作，指出學校存在很多弊端，當時教育署推出學校管理新措施；1994年提出學校保證策略和1997年訂立質素保證框架；2003年開展校外評核以促進校內自我評估是學校督導最新的發展。澳門在1997年訂立學校督導制度，目的是在學校監察和評估學校質量、教學活動，執行教育法律、法規、方針、政策等，2003年訂立「學校綜合評核機制」，並於2006年正式實施「學校綜合評鑑」。中國的教育督導制度是在1986年《義務教育法》頒佈後從新建立，肩負督政和督學的功能。在2001年初，批復原教育部督導團並更名為國家教育督導團，現時全國各地均成立人民政府教育督導機構。廣東省人民政府在2002年發佈《廣東省教育督導規定》，說明教育督導的性質和行事方法。

### ► 歐洲國家的學校自我評估

據歐洲十三國家或區域的學校自評效果研究(中央和總教育督導常設國際會議，2001)的分析，學校督導的功能可以有以下五項：提供支援、建議及輔導；提供自我評估框架及有關工具藉以幫助實施或改進自評的程序；對自評及外評有承擔；倡議及鼓勵學校實施自我評估；其他活動。落實該等功能會很大程度上減少學校和教師對學校督導的憂慮，五項功能的具體運作有：

1. 提供支援、建議及輔導：大部分學校督導支持自評的實施和改善，但有不同的執行方法。有學校督導直接支援自評程序，有用間接方法如監察及支援學校發展策劃程序，亦有扮演評友角色提供建議及輔導。
2. 提供自我評估框架及有關工具藉以幫助實施或改進自評的程序：大部分地區督導已發展自我評估框架，有部分學校督導更提供工具及材料(例如手冊、自評工具)支援及改進學校的自評過程。
3. 對自評及外評有承擔：學校督導明確承擔運用外評補足學校自評，以及會參考學校自評報告後再進行校外評估。
4. 倡議及鼓勵學校實施自我評估：強調自評程序對學校改進有重要作用。
5. 其他活動：有學校督導扮演積極角色建構網絡以支援學校實施自我評估，學校可以通過網絡與其他學校討論有關過程和遇到的問題等。

在英國地區(英格蘭、蘇格蘭和北愛爾蘭)學校督導在學校自評有積極角色，其方法有通過公共承擔，專業地用外評補足校內自我評估；通過提供質素指標幫助學校作自我判斷；鼓勵使用自我評估表格幫助學校進行自評；鼓勵學校參加質素保證視學；發展自我評估材料供學校使用。據1992教育(學校)法案，英國政府推行進取性的新政策旨在用四年一周期全面視導每一所小學和中學，視學是由教育標準辦公室(Office for Standards in Education, Ofsted)執行，視學隊伍可以外判給獨立視學隊。視學隊由專業人士組成，通常包括大學講師及一位外行人士，出任前要通過教育指標辦公室培訓。視學的主要功能是判斷學校的工作表現，視學被認為學校對外問問責的過程。直至2004年7月，所有學校最少被視學兩次，結果顯示學校有穩定的改進。由2005年9月開始學校與政府的關係進入新階段(Department for Education and Skills & Ofsted, 2004)，包括(1)增強學校的能量去發展更進取自我評估、加強協作、有效的策劃導向改善；(2)發展嚴格及輕觸性的智慧型問責框架，向學校當局及家長交待有關學校的資料；(3)令學校更容易獲得支援；(4)把改善過程建構在學校本身的運作循環(策劃、發展、反思及評估)；(5)學校與本地和中央政府有着新的關係。在新的視學制度下(Policy briefing - The future of school inspection, 2004)，學校視導將會是精短及聚焦和不會多於兩天，集中和學校的領導層互動，用學校自評報告為起步點；更短的視學通知期；減少視學隊伍人數、更多視學由一位皇家督學領隊；更頻密的視學，從視學周期由最多六年減至三年一周期。總的趨勢是減輕學校的負擔同時，不會減弱視學的嚴格度。

英國教育法案(2005)第五款指出學校督導應要就以下內容作報告：學校提供的教育質素；學校如何回應學生的需要；學校領導和管理的質素；學校的表現；學校的領導和管理質素；學校如何有效率管理財政資源；學生的靈性、德性、群性及文化的發展；學校如何提升學生的整體發展。在新措施下，學校自評的功能是監察學校的自我表現、評鑑學校工作對提升學生成就的效果，有關的監察和評鑑應直接或間接反映在學校的發展計劃內應有的持續改善內容。學校督導會參考自評報告及用以引領安排聚焦視學，學校自評的內容是討論學校發展的基礎。教育標準辦公室要求所有督學是受正式訓練及達致指定水平，以及要持續進修務求掌握教育的新近的發展。

### ► (一)視學程序

英國教育當局建議新的視學程序，學校通常在兩至五天前接到通知，收到通知後，學校要提供(1)學校最近的改善或管理計劃，(2)學校教學時間表，(3)學校的平面圖。視學隊長在首次與學校接觸時交待視學程序，學校須要通知家長有關視學事宜及相關渠道可以向督學表達他們的意見。校監將會收到正式通知，當中夾附家長問卷，填寫好的問卷會送回視學隊長作分析。駐校視學期間注意事項包括：蒐集足夠供判斷的資料和保證信度；督學要記錄資料於資料表上；有關學校的主要判斷要經集體同意；視學過程要維持高水準，這有利於維持專業關係及視學工作備受尊重；教師及學校管理層會收到具有高水準和有用的回饋；督學定要蒐集足夠資料支持對學校公平的判斷；所蒐集的學生作業要具代表性；學校應保證所有學校資料能提供予督學及學校要充分與督學合作。

## ► (二)視學後的跟進

督學要注意向學校回饋的有效性，能解釋視學結果及學校如何進一步改善；要提供機會予學校了解如何達致判斷；督學要有清晰和具說服力的視學結果；視學報告要包括對學校效能、強項、弱項、哪項需要改善、家長和學生的意見等。

## ► (三)質素保證措施

教育標準辦公室致力維持視學的質素，重視視學人員的操守，向教師及教職員蒐集的資料的過程有質素保證；有高質素的視學及督導工作。

## ► 香港學校視學的發展

早在1991年，當時教育署和教育統籌科(1991)為了改善中小學的教育質素，發表《學校管理新措施》報告書，指出學校存在的弊端，如學校缺乏適當的監管，校長的治校方式沒有制衡。報告書提出放權予學校並要求學校採用新管理措施達致自我完善。教育統籌委員會(1994)發表了以學校質素為題的報告書，勾畫出保證質素策略較控制質素較為有效協助改善學校質素。文件秉持的保證質素策略目標包括有(1)培養所有學校教育工作者的承擔和能力，力求達致可能的最高質素；(2)監察學校教育的質素，包括學校及輔助服務兩方面；(3)向所有負責學校教育的人士提供資料，俾能根據這些資料作出改善教育質素的決定；(4)向使用學校服務的人士提供正確和不偏不倚的評估。在執行策略上要有透明度、視學校教育工作者為伙伴、加強現有的優點、盡量減少對現有工作的干擾。報告書倡議保證質素策略有三個組成部分：

1. 校務發展計劃-有助學校澄清學校的目標，明白當前所處的發展階段，評估本身的優點和弱點，推動教職員參與有助提高質素和士氣；
2. 學校要訂有健全的管理架構和程序；
3. 校外質素評核-目的在於從校外人士的觀點，對個別學校的質素和有關質素改善程序提供一個公正的意見，並向政府和社會人士提供資料。

校外質素評核會以綜合質素探訪形式進行，因應學校的自行評估、學校的改善質素計劃和實效進行獨立的校外評核，評估學校的發展、找出改善質素過程有效的方法，編寫總結報告供政府和社會大眾參考。經過公眾諮詢，教育統籌委員會(1997)發表對學校質素有相當影響力的政策文件《教育統籌委員會第七號報告書—優質學校教育》，是關於制訂校內質素保證措施和建立校外質素保證機制。《教統會七號報告書》認為保證校內質素的最佳辦法是實施校本管理，讓校內各主要成員參與制訂最切合學校和學生需要的學校目標和策略，學校應每年自我檢討。報告書歡迎教育當局的建議引入總體視學的模式，重組視學部門和設立「質素保證視學組」作為校外質素保證機制。新視學模式引入公開和具透明度的質素保證視學，組合視學隊伍在學校作整體視察，找出學校的優點和可改善的地方，並建議改善措施和採取適當行動。胡少偉(2002)分析認為教統會七號報告書提出設立質素保證視學機制並採用總體視學模式，在加拿大已推行二十多年，學校質量認證是內外評估的組合。教育統籌局(2005)《視學手冊》指出對學校支援和監察是整體視學模式的重點，質素保證架構的目的是一方面支援學校改善質素，另一方面是藉監察給予學校壓力，促使他們問責，並在這兩方面取得平衡。學校層面的自我評估佔

有重要位置(附件一)，學校應根據其教育目標及學生需要而制訂學校發展計劃，並加以推行；學校會進行自評工作及在學年結束時，制訂一份周年報告，供持分者閱覽。教育當局會推行全港層面的質素保證視學，從校外的角度檢視學校的整體表現。教育當局亦聘任本地及海外專家檢討香港學校的整體表現及質素保證程序，作為國際層面的質素保證程序。

## ► (一) 質素保證視學和校外評核

香港的質素保證視學之主要特點是要採用總體視學模式，使用公開的視學程序，向學校有關人士蒐集資料及意見和運用公開的評核工具。視學隊伍包括經驗豐富的前線人員，向學校提供書面報告，有助學校根據視結果及須要關注事項，訂出改善和發展方向。教育統籌局向立法會教育事務委員會(2003年4月)檢討有關「促進學校發展與問責」的發展，文件指出在1997年引入質素保證架構後，學校的問責意識已大大加強，校外評估被視為一個增值過程，學校亦認同架構的四大範疇「管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現」並能運用學校表現指標(教育署，2002)。文件指出視學和評核仍然須要解決在推行系統化自我評估中，學校的投入程度有參差，同時缺乏可供外檢和自評的表現準則。為此，教育統籌局提出會向學校提供評估工具(例如一套通用的「學校表現評量」涵蓋學校工作的四個範疇和14項表現指標)及學校表現數據，以幫助學校監察及評估學校的工作和提升學校的自評能力。在2002年9月推行名為「透過學校自評推動學校發展」先導計劃，支援以例證和數據為本的學校自評。在2003年10月，教育統籌局已將兩套工具「學校增值資料系統」、「情意及社交表現評估套件」和一套持分者問卷發放給學校使用。該等資料對學校自評和協助制定發展計劃非常有參考價值。所有公營學校要進行發展規劃及訂定相應的周年工作計劃，並跟據校內數據，按年匯報辦學工作表現，而教育統籌局會在2003/2004年開始每四年一度評核及匯報辦學的表現和水平。教育統籌局常任秘書長羅范椒芬在2003年5月9日在致校長的信件呼籲學校要致力推展學校自評，注意要全校參與，了解學生的需要和學校的強弱項，為學校制訂發展策略和工作計劃和運用學校表現評量作為客觀評估學校的表現。信件強調學校自評的合理性和能持續發展的優點，並要求學校準備新的視學模式。在2004年2月開始，政府到公營學校進行校外評核以核實學校的自我評估，計劃是至2006/2007年分階段完成，並以後進行四年一度的校外評核。在2003/2004年開始，學校要編訂三份文件：學校發展計劃書、周年校務計劃書、學校自評報告，在2003年6月12日學校通告詳列該三份文件的要求。

為貫徹國際層面的質素保證程序，教育統籌局委託劍橋大學和劍橋教育檢討「校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究」(劍橋大學、劍橋教育，2005)。該研究以首階段參與校外評核為研究對象，認為學校發展與問責架構雖然推行時間短，但參與學校已見到重大和十分正面的影響。自我評估成為促使學校作出改善和加強問責的焦點，但在兩者之間能否取得的平衡，還需要進一步探討。研究提出要注意的地方包括(節錄)：學校之間的自我評估存在差異，教職員的思維和執行方法未能看到自我評估的風氣、或持續力不足；有學校認為學校自我評估是外加事項，不被視為是學校持續發展的一部分，認為會增加學校的工作量；有學校面對外評而出現憂慮情況，恐怕做得不好；

學校在運用數據和用實證作評估的能力仍有不足地方；在整體教育環境存在不確因素，有部分學校面對不同的挑戰，認為外評報告及報告上載會增加學校的焦慮。該研究認為推行學校自評和校外評核後，已達到很多目標，當中包括：加深了解自評和外評的目的；促進學校使用數據和實證作為自評基礎；協助學校找出本身的強項及有待改善的地方；提高透明度。此外研究報告對自評和外評的建議包括：學校改善小組的工作可以加強，校長和小組成員應獲得培訓；要多闡明外評的目的，外評隊伍應該不斷進行專業發展，區別外評與一般視學的分別；評核周期可以檢討；保證外評人員的質素，可考慮給予外評人員的認可資格，提高他們的聲望和公信力，以至校外評核的地位。

## ► (二)視學模式

香港質素保證視學的全面視學範圍包括八個主要學習領域內的科目及學校各方面的工作(管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現等的四個範疇)，所需的人力龐大及時間長。學校自我評核及校外評核機制只評估學校的四個範疇，先由學校自我評估，之後督學到學校核實自評結果。無論學校的大小，外評人員到校時間均是五天，包括一天外評前探訪、四天駐校評核、並在最後一天作口頭回饋外評結果。外評前探訪目的是透過校長簡報了解學校的發展情況；查閱學校文件；會見被挑選在外評首天接受觀察的學生；及向全體教職員介紹外評程序。外評隊伍由五人組成，四位為教統局人員，一位為他校的校長或副校長。取證方法有文件閱覽、觀察和討論互相印證，文件包括學校計劃及報告、手冊及指引、校本調查問卷、學校表現評量、學生作業、測考卷及成就資料，觀察包括課堂教學、學生活動、學校環境等，討論對象包括教師、學生及與學校有關的持分者。

## ► 澳門學校視學的發展

澳門特區政府的視學活動源於1997年6月30日公佈第26/97M號法令，說明政府教育暨青年局有權限進行學校督導，目的為監察及評估非高等教育體系的教學質量。該條文賦予學校督導員在公立學校和私立教育機構的教學及相關運作、行政和財務效率，參與整體教育評估。學校督導要跟進教學人員的教學活動、輔助有關行政及管理機關，對學校的教學活動撰寫報告，並知會局長以便採取適當的措施。法令又賦予學校督導監察學校的履行法律的情況，及在教育制度範圍內提起紀律程序。澳門特別行政區行政長官於2003年財政年度之施政報告指出，要訂立「學校綜合評核」機制，以協助各校改善教學及發展校務，同時亦可讓評核的結果作為規劃教育未來發展方向的參考(學校綜合評鑑簡介，2005)。教育暨青年局於2000年開始研製學校綜合評鑑的工具，參考各地評鑑資料，再根據澳門教育制度的現況及具前瞻性的考慮，研訂評鑑手冊初稿，再經國家教育部督學培訓中心的專家檢視，修訂成第二稿。學校綜合評鑑工作於2003年5月試行，在2005年共在澳門11所學校進行試評工作。在先導試評期間，不斷蒐集學校的意見及檢視評鑑標準的操作性及有效性而進行修訂，製成第三稿並於2005年5月出版「學校綜合評鑑手冊」。總結試評工作，在2006年財政年度施政方針(摘要)重申正式實施“學校綜合評鑑”，以協助學校不斷改善和發展。在2006年5月教育暨青年局舉行試評階段的總結會，解說在試評階段所取得成效和須要關注的事項。

## ► (一) 學校綜合評鑑

澳門學校綜合評鑑有三個範疇：學校領導、校務管理、學生素質發展，共有14項表現項目。學校領導有三個項目，校務管理包含有八個項目：管理組織、課程管理、教學管理、人事管理、學校管理、財務管理、學校設施和設備及管理、與家長及外部協調，學生素質發展有三個項目。對比香港表現指標和澳門的評鑑項目，雖然所歸納的範疇有不同，但內容則大致相近(附件二)。香港與澳門在發展學校總體性評估的起步點有異，教育環境和學校發展有不同的條件和經歷，但所關注的內容卻非常近似。澳門目前的發展方向是進一步修訂「學校綜合評鑑手冊」，使在綜合評鑑的運作和協助學校自我檢視更臻完善。在2006/2007年正式開展學校綜合評鑑，初訂視學周期為七年，學校會不少於六個月前獲知評鑑時間，教育暨青年局會協助學校進行自我評核和準備有關文件。香港學校主要是公營學校，學校運作要達到一定水平是學校向社會問責的一項重要功能。澳門學校是私立學校為主體，習慣在葡萄牙統治期間的無為管治，推行學校綜合評鑑存有難度。近年澳門政府大量向教育投入資源，從以往較少教育承擔到積極投入，反映澳門特區政府非常重視教育的發展。學校評鑑方面，鄧可心(2006)指出澳門地方雖小，但學校有不同的歷史傳統、環境、設施設備、師資、學生來源等，不能採用單一標準進行評鑑。因此綜合評鑑的體系中，要照顧學校的差異和個別性，學校不會互相比較，是以發展性為導向的學校表現指標為主。

## ► (二) 視學模式

學校綜合評鑑以評鑑學校整體為主，評鑑隊伍由專業人員組成，包括教育暨青年局的學校督導、資深教育工作者、學者專家及其他有關專業人員。評鑑小組根據一套發展性為導向的學校表現指標進行評鑑，從參閱文件、觀察和訪談三個角度了解學校的運作；並從多方面蒐集資料及意見，包括學校領導、管理人員、教學與非教學人員、學生、家長和其他與學校有關的人士以實證、數據、集體判斷的形式評鑑學校的表現。在運作規模和所涉及的人員與香港的質素保證視學相類似，均是成本高、時間頗長。在試評階段，澳門學校一般未能掌握自我檢討方法，學校督導花上較多時間協助學校完備自我評核的評鑑方法和準則、善用評鑑資料、跟進改善工作和檢討整體效能。評鑑隊伍包括學科視學人員(由高等學院課程教學人員擔任)，選取具代表性的級、班的教學觀課，學校評鑑報告除了在三個範疇的描述外，還包括各科詳盡的評論。據學校教師的反映，他們歡迎科本觀課，側面反映澳門還未有中央課程和課程支援不足的困境，教師希望在視學過程中能得到課程專家的回饋。由英格蘭的經驗得知發展學校自評是學校綜合評鑑的關鍵，澳門特區政府可大力協助學校發展自評能力，把自評成為學校的恆常工作，亦是學校文化的一部分，學校綜合評鑑轉化為校外評核以核實學校的自評。近年特區政府大量投入教育經費，學校運用公帑要更好地加強問責。學校只有積極和認真地自我檢討，才能有可持續的發展，另方面可以減少評鑑時間、縮短發表文字報告所需的時間。

## ► 內地教育督導的發展

國家於1991年4月26日發佈《教育督導暫行規定》分六章二十三條，當中有關教育督導的性質、目的、任務與範圍，教育督導機關的職責、設置與編制，督導人員的任用、



條件與培訓，教育督導的方式、職權與運作，被督導者違規的處分均有明確的規定，內容相當詳盡。蔡炳坤(1996)評論教育督導的執行情況，指出教育督導的實踐是由督導與評估的結合，取得一定的成效。文中提出三個問題值得深思：要釐清「達到量化就是評估」、「評估指標越繁雜越準確」、「究竟側重過程還是結果評估」等的誤解。尤其在過程或結果評估更須小心處理，文中認為應側重過程評估，原因包括有學校在追求升學率，在教育教學中有些做法違背教育規律和學生全面發展的教育方針；由於在各地區和各學校間的條件差異很大，側重結果評估會進一步挫傷學校的士氣和積極性；當前結果評估已建立評估指標系統，如公開試成績，而過程評估還要進一步累積經驗。國家教育委員會(1997)印發《普通中小學校督導評估工作指導綱要(修訂稿)》指出督導評估的目的是督促政府及其教育部門履行職責，為辦好每一所學校加強領導和創造條件；督促和指導中小學校長貫徹執行有關教育的法律、法規、方針、政策，深化教育改革，優化學校管理；引導社會、家長用正確的標準評價學校的辦學水平。《指導綱要》的督政方向明顯，督促是手段，提高教育質量是目的。文件在討論建立學校督導評估工作制度時，要求建立規範化的督導評估程序、確定轄區中小學校綜合督導評估的周期、建立學校的自評制度等。

除此以外，北京市人民政府在1999年1月14日頒佈命令實施《北京市教育督導規定》，上海市人民政府在1999年12月6日發佈實施《上海市教育督導規定》，內容相近。在《規定》所稱的教育督導是指市和下級人民政府依法對轄區內教育工作進行監督、檢查、評估、指導等的行政行為，其中的督導原則要求教育督導必須依法進行，並堅持實事求是、客觀公正。市人民政府教育督導室的部分主要職責是包括統籌規劃、組織實施全市的教育督導工作，制訂市的教育督導與評估的指導性文件和工作制度，會同市教育行政部門組織協調全市重大教育評估工作，對區、縣人民政府教育督導室的工作進行指導等。機構的組成包括主任、副主任、督學，主任和副主任由本級人民政府任免。督學是執行教育督導的公務人員，必須熟識教育方面的法律、法規、規章和政策，具有大學本科以上學歷，有7年以上從事教育、教學或教育管理工作經驗，遵紀守法、品行端正、實事求是、堅持原則、作風正派、辦事公道。教育督導分為綜合督導、專項督導和隨訪督導或經常性檢查。督導工作方式有聽取有關部門和學校領導的情況匯報，查閱有關文件、檔案、資料，參與有關會議和教育、教學活動，召開座談會、進行調查和個別訪談。在督導情況報告方面，教育督導室應定期向本級人民政府和上級教育督導機關報告督導情況，提出改進教育工作的意見和建議。另外，督導室在得到本級人民政府同意，不定期地把督導結果向社會公佈。

廣東省人民政府在2002年5月13日發佈《廣東省教育督導規定》，教育督導的主要職責與北京市、上海市的《規定》相類似，在主要職責加入「對本行政區域普及九年義務教育、掃除青壯年民盲工作的兩基目標進行督導」。《廣東省教育督導規定》除兼職督學外增設“督學顧問”，不屬幹部管理權，而是由本級人民政府聘任。廣東省教育廳(2006)印發的《2006年廣東省教育督導工作要點》重申以「強化督政，深化督學，優化隊

進廣東省國家及示範性普通高中初期驗收工作，(2)繼續開展非義務教育(民辦幼兒園和高中階段學校)等級學校督導評估，(3)籌備召開廣東省縣級主要領導幹部基礎教育工作實績考核總結表彰會，(4)編制教育督導年度報告，(5)切實加強督導室建設和教育督導隊伍建設。在“十一五”期間，為了進一步加強縣級教育督導工作，促進縣的基礎教育均衡、健康和可持續發展，提高縣級教育督學的業務水平和督學的能力，國家教育行政學院在2006年6月19-25日開辦第一期“全國縣級教育督學培訓班”以深入學習教育督導理論和方法 and 共同探討縣域基礎教育督導工作的新思維和新方法。

### ► (一)內地教育督導面對的問題

2005年6月26-30日《全國教育督導培訓會議(山東省濰坊市)》在檢討督導工作所取得成績的同時，學員認為國家督學張民生介紹香港的教育問責制度和督學對學與教的觀課活動值得借鑑，雖然各國的教育具體情況不同，但在很多方面有共同規律。會議提出在今後教育督導工作的建議包括盡快實行督學准入制度，不斷提高督導工作者的自身素質，如督學必須進一步增強自身的專業服務能力，成為在教育領域的教育行政管理、教學管理或學科教學的專家，與及學校發展的促進者和指導者。國家必須積極推進教育督導隊伍的專業化，使教育督導成為一門專業。在一個由北京師範大學與香港新華教育基金會在北京聯合主辦《中美教育質量評價高級研修班》(中國教育報，2005)，與會人士普遍認為考試不應是評價的唯一功能，目前一些政府官員、教育行政領導在評價教師和學生時，以多少人考上重點大學或重點高中作為對教師和校長的獎勵依據。因此國家必須建立科學的評價指標系統、全面開展對中小學校督導評估，引導政府、教育行政部門及社會、學生家長正確評價學校，這將是教育督導一項重要的任務。

內地的教育督導工作經常是摸着石頭過河，督導與評估的理論研究仍在發展階段，在實踐中一些較好的經驗和做法未能上升到理論。又缺乏在決策和執行上兩者的監督，有礙執行效率。另一方面教育督導還肩負把學校評級的任務，廣東省教育廳辦公室在2002年5月28日發通知，為規劃在2005年建成200所省一級普通高中，並在此基礎上使廣東省100所學校進入全國1000所示範性普通高中，決定建立廣東省國家級示範性普通高中督導驗收制度，發表《廣東省國家級示範性普通高中督導驗收方案(試行)》(2005)，在省一級學校的基礎上進行驗收。在2005年4月25日有關當局進一步說明該《國家級驗收方案》和《廣東省省一級普通高中評估方案》、《教育部示範性普通高中評估標準》(徵求意見稿)的比較(馮志成，2005)。根據文件顯示，相對《省一級方案》，《省國家級驗收方案》注重辦學理念和發展規劃的建構，重視課程改革和強調創造性地執行國家課程方案，繼續推進信息化和雙語教育(英語和普通話)，重視提升教師隊伍的綜合素質，充分發揮教育資源優勢和提高辦學效益，重視教育效果，加強社會的溝通合作，深化校園文化內涵等。相對《教育部方案》，《省國家級驗收方案》採取定性與定量相結合，增加大量定量指標，加強可操作性，補充在德、體、美育的對學校工作的評價，提高了對信息化和雙語的要求，擴大優質學位從而提高辦學效益等的改進。廣東省人民政府教育督導室(2006)進一步明確驗收的工作的質量和效率，指示驗收組的組成，分工和驗收的日程安排。初期督導驗收時間一般為2天半，學校要提供學校自評報告供督

學參考，內容包括概述學校的辦學歷史、發展情況，學校最值得總結的做法、經驗、效果，學校存在的問題及努力方向，對照驗收標準找出學校發展中存在的問題和提出改進意見。廣東省和區、縣積極引入評估學校等級制，對照多項評估方案，如《廣東省幼兒園等級評估方案》、《廣東省全日制小學等級評估方案》、《廣東省初級中學等級評估方案》、《廣東省普通高中等級評估方案》、《廣東省民辦小學督導評估方案(試行)》和《廣東省民辦高完中學督導評估方案(試行)》，用教育督導的校外監察的機制，提升教育質量，評估學校的等級(深圳市教育局辦公室，2004)。總的來說，督政、總結性評估、學校等級評估是目前內地教育督導的主體工作。

## ▶ (二)新近的發展

據2005年8月9日廣東省政府制訂的《廣東省教育現代化建設綱要實施意見(2004-2010年)》，當局會大力推進義務教育規範化學校建設，推動地方合理配置教育資源，加大財政投入，努力辦好每一所學校(廣東省人民政府，2005)。省教育廳廳長解讀該《實施意見》時指出在義務教育階段不再辦等級評估，而是集中精力、財力、努力辦好每所學校成為廣東省基礎教育的近期目標(南方日報，1-9-2005)。實施10多年的義務教育“等級學校”評估，造就多所區、市、省級學校。學生家長為要競逐等級學校，在“小升初”的電腦派位公佈後，未能派獲重點學校的家長，向“名校”繳付轉校費當“轉校生”。不同等級的學校所收取的擇校費的標準不同，一般是區、市、省級學校拾級而上。每升上一級的學校，收取的擇校費會增加，額外資源會增添學校設施，另外能申報等級學校的設施、師資等各方面條件都比較好。在等級複評過程中，政府的經費會增加投入，又在專項經費的撥款，等級學校比普通學校有優勢。不平均的資源調撥，造成不公平競爭，高昂的擇校費和遠距就學，破壞就近入學的原意。等級學校在初期有利教育的投入，但所帶來的“擇校”弊病和拉闊學校間的差距，則有礙普通學校的發展。政府要大力推動合理的資源配置，辦好每一所學校的“規範化學校”政策，將更能體現教育的公平性，教育督導的工作將會減少學校評級，較為專注督學工作。

## ▶ 粵港澳學校督導的發展方向

在歐洲國家或地區學校督導的主要功能是提供協助、意見和輔導，供應表現指標幫助學校自我評估從而提升學校的質素。在英格蘭學校視導主要是了解學校的質素和表現提供獨立的外部評核，視學報告會向學校、教職員、社區和社會大眾報告學校的教育質素及學生的表現成就。該視學報告亦是學校向社會、政府問責及為學校如何管理改善措施(Ofsted, 2003)。在蘇格蘭學校視導是以學校的自我評估為起步點，通過校外評核，運用例證核實學校的自評結果，幫助學校策劃改善計劃，提升學校效能。(HMIE, 2001)。

內地的督導制度是在1986年《義務教育法》頒佈之後重新建立，本意在設計上是肩負督政和督學的雙重功能，主要是落實教育有關的法律、法規、方針政策的監督檢查，以及對中學和中學以下的教育進行督導評估。在執行上，由於偏重督政，未能為學校增強效能和輔助學校進行自我檢討，肯定成績和尋找有待改善的地方；在學校的教育管理、課程發展、教師專業發展的輔導上，未能給予適當的幫助。學校評估側重總結性評

估，較少從發展學校教職員出發和分析在教育過程如何更有效提升學校的效能。教育督導單位要正視上述問題，以輔導學校達到水平為目的，從督導過程中，尋找學校的不足，提供合適的輔助，從發展角度評估學校的差異，給予適當的回饋。香港和澳門的綜合評估較能針對學校的需要，肯定所得到的成就，努力改善落後的環節。教育督導可以協助學校分析所面對的強項、弱項、機遇和危機等狀況，理順出可行的策略，執行和監察落實的情況，適時提供輔助。督導必須與學校建立夥伴關係，以提升學校教育質素和學生表現為共同目標。再者，加強與國外督導機構的合作和交流，增強督導的理論總結和協助學校專業發展將會使督導的模式發展邁向國際化和多元化。

**香港**的自評外評機制已發展至較成熟階段。參考英格蘭的發展後，為增強學校的能量當局發展更進取式的自我評估。學校的自我評核要成為學校的恆常工作和校外評核輔助學校改善自評工作兩者是相輔相成的。教育指標辦公室(Ofsted, 2005)指出要發展嚴格的督導和評核機制必須考慮下列元素：問責框架，向學校及家長交待學校的資料；把改善過程建構在學校本身的運作循環；當學校自評成熟、學校的自評報告完備，學校視學(校外評核)會更精短和聚焦；視學通知期可以縮短，減少駐校時間和視學人員；更頻密視學，縮短視學周期；減輕學校的負擔；視學隊伍可以外判給獨立視學隊(由政府認證)。有跡象顯示香港的發展會朝向英格蘭的發展模式，如精簡學校準備的文件，優化外評程序，培訓校外評核員，鼓勵認證的校外評核員組織外評隊伍，在政府的督學參與下，獨立進行校外評核。

**澳門**的學校綜合評鑑目的是希望學校通過評鑑，可以了解其優勢以及問題所在，從而提出改進和發展本身特色的計劃，以達致所訂定的中長期目標和促進學校發展。目前學校綜合評鑑所需時間長，視學人員眾多，撰寫報告需時；可以考慮縮減視學幅度，使其更聚焦評鑑，縮短評鑑報告送交學校的時間，評鑑結果更能幫助學校規劃未來的發展。初期評鑑周期是七年，減省評鑑幅度後可以縮短評鑑周期。發展學校的自我評估能力是未來工作的另一重點，但澳門部分教師的專業能力不足，仍需要積極吸納鄰近地區的專業培訓能力，發展有澳門特色的校本培訓。政府在大量投入教育資源的同時，在體制上要求學校在運用公帑上肩負問責原則，以達致教育的成效。

## ▶ 結語

廣東省地區的教育督導工作和全國的教育督導工作都是包括督政和督學的功能，但地區間的側重點按地區特色而有所不同。監察下級教育機構時，教育督導室的工作較重檢視教育機構是否滿足法定要求，督促下級人民政府提供足夠資源，工作側重督政功能。但近期的發展可以看到督學的功能逐步增強，鄰近港澳地區的深圳羅湖區教育督導室，它的工作方針是“以督為主，以導為先，適時評估，保障發展”，工作重點有「組建評課督導員，加強對課堂教學和課改工作的督導」，促進學校發展已成為督導的創新工作(羅湖區人民政府教育督導室，2005)。香港的督導工作在2004年開展校外評核以核實學校的自我評估，學校的自評工作已上軌道，政府也增撥學校發展津貼幫助學校提升自評能力，縱然學校之間有差異，但自評文化已植根在校園內。未來發展更有效率的外評

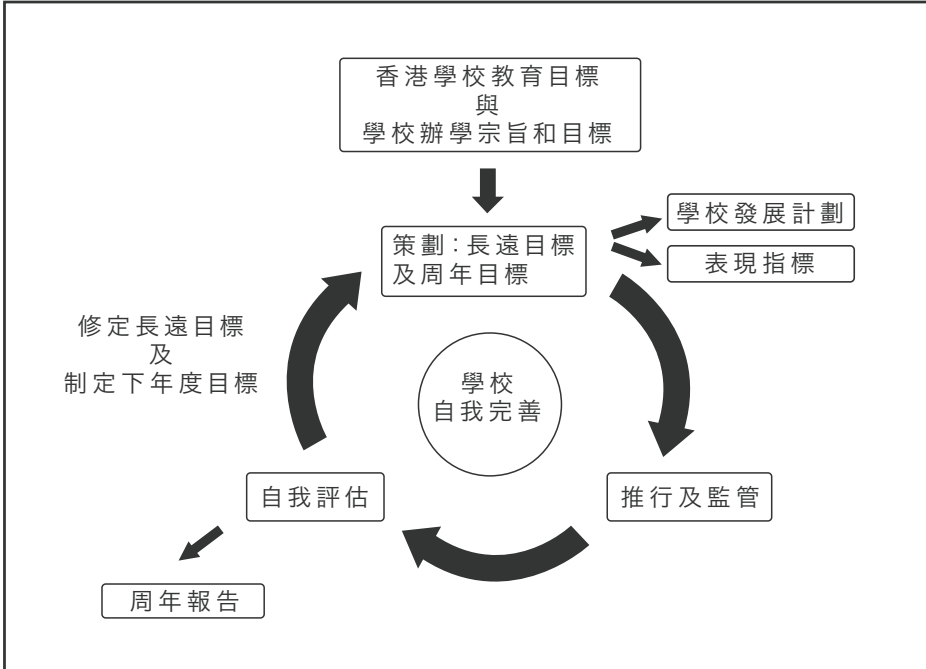
工作是香港教育統籌局下一項工作，外評周期會縮短，外評時間將會減少，評鑑項目會更聚焦。澳門的學校綜合評鑑工作正式在2006年起步，視學周期為七年。在累積經驗和基本掌握學校的發展後，評鑑周期可能縮短，在優化評鑑程序後，駐校評鑑時間會減少。根據國際教育發展經驗，發展學校的自我評估能力會是艱辛任務，但在提升學校的質素和可持續發展方面將會有重大的進步。在論述粵港澳教育督導的發展時，督導概念和施行模式越見接近。近年泛珠三角地區經濟融合加速，有關教育督導促進學校發展的理念可能會幅射泛珠三角地區，或推廣至全國範疇，並進一步提升學校質素和教育效能。

## ▶ 參考資料

- 上海市人民政府(1999)。《上海市教育督導規定》。中國：上海。
- 中央和總教育督導常設國際會議(2001)。《歐洲十三國家或區域的學校自評效果研究》。歐洲議會教育及文化總署。(The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (2001). *School self-evaluation in thirteen European countries/regions -- Effective school self-evaluation (ESSE) project*. European Commission-Directorate-General of Education and Culture.)
- 中國教育報(18-12-2005)。《中美專家研討學校質量評價與管理》。
- 北京市人民政府(1999)。《北京市教育督導規定》。中國：北京。
- 胡少偉(2002)。校本評估在香港的發展，《教育曙光》，46，33-37。
- 南方日報(1-9-2005)。“《廣東省教育現代化建設綱要實施意見》九大亮點解讀”。
- 深圳市教育局辦公室(2004)。《深圳市辦學機構等級評估實施辦法》。中國：深圳。
- 教育署(2002)。《香港學校表現指標》。香港：政府物流服務署。
- 教育署及教育統籌科(1991)。《學校管理新措施-改善中小學教育素質的體制》。香港：政府印務局。
- 教育統籌局(2005)。《視學手冊》。香港：教育統籌局。
- 教
- 教育統籌委員會(1997)。《教育統籌委員會第七號報告書-優質學校教育》。香港：政府印務局。
- 教育暨青年局(2005)。《學校綜合評鑑手冊》。澳門：教育暨青年局。
- 國家教育行政學院(2006)。《第一期“全國縣級教育督學培訓班”通知》。中國：國家教育行政學院。
- 國家教育委員會(1991)。國家教育委員會第15號令發佈《教育督導暫行規定》。中國：國家教育委員會。
- 國家教育委員會(1997)。關於印發《普通中小學校督導評估工作指導綱要(修訂稿)》實施意見的通知。中國：國家教育委員會。
- 馮志成(2005)。《廣東省國家級示範性普通高中督導驗收方案製訂的原則及特點》。廣東省：廣東省教育督導網。
- 廣東省人民政府(2002)。《廣東省教育督導規定》。中國：廣東省。

- 廣東省人民政府(2005)。《廣東省教育現代化建設綱要實施意見(2004-2010)》。中國：廣東省。
- 廣東省人民政府教育督導室(2005)。《廣東省國家級示範性普通高中督導驗收方案(試行)》。中國：廣東省。
- 廣東省人民政府教育督導室(2006)。《廣東省國家級示範性普通高中督導驗收方案制訂的原則及特點》。中國：廣東省。
- 廣東省教育廳(2006)。《關於廣東省國家級示範性高中初期督導驗收有關問題的通知》。廣東省：廣東省教育督導網。
- 廣東省教育廳(2006)。《2006年廣東省教育督導工作要點》。中國：廣東省教育廳。
- 鄧可心(2006)。學校綜合評鑑的方法及程序，《教師雜誌》，12，62-64。
- 蔡炳坤(1996)。中國大陸教育督導評估之實踐情形與評析，《教育資料與研究》第八期。台灣：教育資料館。
- 劍橋大學、劍橋教育(2005)。《校外評核對香港學校透過自評促進改善的效能研究-總結報告(摘要)》。香港：教育統籌局。
- 羅范椒芬(2003)。《透過學校自我評估及校外評核促進學校發展與問責》。香港：教育統籌局。
- 羅湖區人民政府教育督導室(2005)。2004-2005學年度工作要點，《羅湖區教育督導藍皮書，2004-2005學年度報告》。中國：深圳。
- Department for Education and Skills & Ofsted (2004). *A new relationship with schools*. UK: Department for Education and Skills, England.
- HM Inspectorate of Education, HMIE(2001). *How good is our school? – Self-evaluation using quality indicators (2002 Edition)*. UK: HMIE, Scotland.
- Office for Standards in Education, Ofsted (2003). *Inspecting schools – framework for inspecting schools*. UK:Ofsted, England.
- The Education Network (2004). *Policy briefing – The future of school inspection (a consultation paper from Ofsted)*. UK: London.

附件一：學校自我評估周期



資料來源：香港教統局網頁。

附件二：比較澳門、香港的學校指標

澳門	香港
<p>三範疇：學校領導、校務管理、學生素質發展</p>	<p>四範疇：管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 管理與組織包涵學校領導、校務管理中的管理組織、人事管理、財務管理、〔設施、設備及管理〕等的內容。</li> </ul>
<p>範疇一(學校領導)有三項目：辦學實體、辦學規劃、聯繫與監督，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 架構及運作</li> <li>• 辦學理念</li> <li>• 發展規劃</li> <li>• 外部聯繫</li> <li>• 內部監督</li> </ul>	<p>範疇一(管理與組織)有五範圍：策劃與行政、專業領導、教職員管理、資源策劃和管理、自我評估，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 管理架構</li> <li>• 策劃與發展</li> <li>• 行政事務</li> <li>• 能力和態度</li> <li>• 教職員的分工</li> <li>• 教職員的專業發展及考績</li> <li>• 財務管理</li> <li>• 教學資源的提供和管理</li> <li>• 自我評估的機制和實施</li> </ul>

附件二：比較澳門、香港的學校指標

澳門	香港
<p>範疇二(校務管理)有八項目：管理組織、課程管理、教學管理、人事管理、學生管理、財務管理、〔設施、設備及管理〕、與家長及外部協調，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 設置與功能</li> <li>• 課程發展</li> <li>• 教學管理制度</li> <li>• 教學工作發展</li> <li>• 課堂教學</li> <li>• 教職員聘任</li> <li>• 教師結構及工作安排</li> <li>• 人員培訓</li> <li>• 教職員工作評核與激勵</li> <li>• 群體氣氛</li> <li>• 訓育、輔導</li> <li>• 學生健康及參與體育運動</li> <li>• 學生組織</li> <li>• 學生品行評核</li> <li>• 學生資料管理</li> <li>• 學校預算</li> <li>• 財務制度</li> <li>• 設施及設備</li> <li>• 環境</li> <li>• 衛生</li> <li>• 管理</li> <li>• 與家長協調</li> <li>• 與外部協調</li> </ul>	<p>範疇二(學與教)有四範圍：課程、教學、學生學習、學習評估，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 課程策劃與組織</li> <li>• 課程管理</li> <li>• 策略和技巧</li> <li>• 知識和態度</li> <li>• 學習過程中的表現和進展</li> <li>• 學習評估的策劃和推行</li> <li>• 評估資料的運用</li> </ul>
<p>範疇三(學生素質發展)有三項目：品德及群性發展、學業發展、身體素質，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 個人發展</li> <li>• 人際關係</li> <li>• 與學校關係</li> <li>• 與社會關係</li> <li>• 學業成就</li> <li>• 身體健康</li> <li>• 體育運動</li> </ul>	<p>範疇三(校風及學生支援)有三範圍：學生成長的支援、與家長及外間的聯繫、學校文化，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 整體服務策劃</li> <li>• 訓育和輔導</li> <li>• 課外活動</li> <li>• 德育及公民教育</li> <li>• 給有特殊教育需要的學生的支援</li> <li>• 家校合作</li> <li>• 學校與外間的聯繫</li> <li>• 人際關係</li> <li>• 學校氣氛</li> </ul>
	<p>範疇四(學生表現)有二範圍：態度和行為、參與和成就，當中的表現指標如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 態度和情意發展</li> <li>• 群性發展</li> <li>• 學業表現</li> <li>• 學業以外的表現</li> </ul>



## 建構英語課程特色 促進學校持續發展

廣州外語綜合高中

唐綺紅

自從上個世紀八十年代提出素質教育以來，在市場經濟的衝擊下，對基礎教育的發展產生了重大的影響，原有的結構被打破，原有的格局正在分化。出現了一些優勢學校，薄弱學校和發展中學校，一些學校憑藉地緣優勢或條件優勢，發展成為優勢學校。一些學校失去優勢逐漸淪為薄弱學校。但這只是表面現象，我們進一步分析這些學校的發展模式發現，有這麼四種類型：一種是跟著過去走，老辦法，老套路，這類學校一般發展不大，一些薄弱學校多屬這種類型。第二種是跟著形勢走，經常變換花樣，看起來挺新，但是沒有根基，搞了許多“昨興今廢，今生明亡”的花架子。第三種是跟著別人走，不問校情，不問環境，生硬照搬照抄帶有很大的盲目性。第四種就是從自己的實際出發，審時度勢，積極探求自己發展路子，努力辦出自己特色的學校。這類形成特色的學校才有生命力，有發展前途。

學校條件不同，情況各異，在建設和發展上必須保持區別、必須體現個性。學校特色是指學校在辦學過程中所表現出來的獨特的色彩、風格。它是學校教育優質性的集中體現，對於學校整體工作發揮主導和影響作用，是學校貫徹落實教育方針個性化的反映。惟有建設特色、成就特色，才能更充分地展示學校自身的存在價值，並在競爭中立於不敗之地。

創建學校特色，有利於學校形成個性，發揮所長。一所學校的辦學特色是自身區別於其他同類學校的特有優勢。然而，它並非一朝一夕就可以形成，而是在長期的辦學實踐中積澱形成的，因而具有相對穩定性。廣州市外語綜合高中的英語特色，就是經過幾任校長及師生員工不懈的刻苦努力、實踐和創新而逐步形成的。

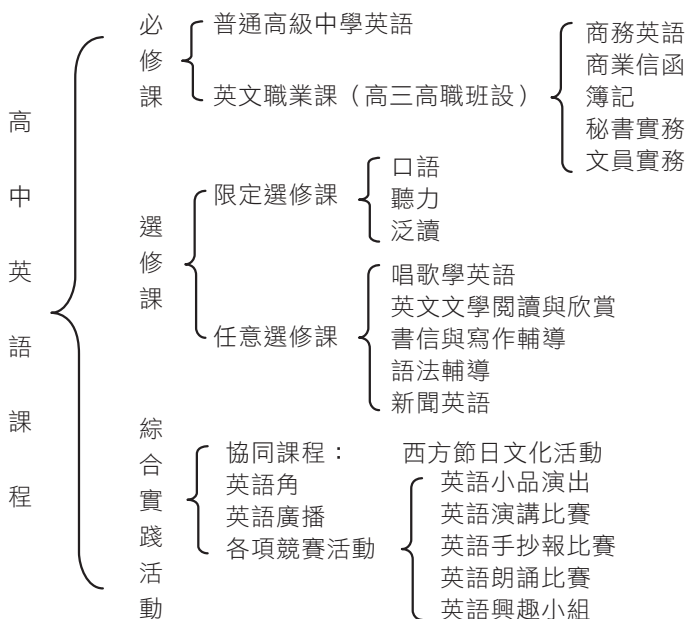
1985年，廣州市第27中學與香港春田文化教育機構合作創辦廣州市外語職業高級中學，開創了我市中等職業教育學校與海外教育機構合作辦學的先河，同時外語職中又是首所以綜合職業群概念為專業特徵的職業高中。它憑藉著當時較為領先的外語教學觀念、教學模式和方法，培養了一批外語職業人才，同時也鍛煉了一批優秀的中青年教師，取得了顯著的外語教育成效，贏得了良好的社會聲譽，形成了英語教學的特色優勢。

但自從進入九十年代以來，鑒於種種內外原因，職業高中也毫不例外地與其他中等職業教育學校一樣，顯露出發展後勁不繼的頹勢。尤其是九十年代晚期，中等職業教育學校進口（生源）和出口（升學和就業）方面都遭遇很大困難嚴重制約了中等職業教育的發展。這迫使學校不得不對中等職業教育的前途和命運進行深刻的思考和抉擇。1999年，學校審時度勢，把握高中辦學模式改革的機遇，廣泛發動幹部教職工展開討論，在認真分析研究的基礎上形成共識創建了外語綜合高中，並明確發展英語教學的優勢，走特色辦學的道路，培育合格加特長的人才。這就使學校獲得了更廣闊的發展空間和前景，實現了可持續發展。

## ► (一) 建立英語課程結構

課程是教育思想和理念的文化載體，是實施培養目標的施工藍圖，是組織教育教學活動的主要依據。近年來，世界許多國家特別是一些發達國家，無論是反思本國教育的弊端，還是對教育發展提出新的目標和要求，往往都從基礎教育課程改革入手，通過改革基礎教育課程，調整人才培養目標，改變人才培養模式，提高人才培養品質。這些國家都把基礎教育課程改革作為增強國力，積蓄未來國際競爭實力的戰略措施加以推行。課程對一所學校而言同樣具有戰略地位，學校的辦學特色很大程度上取決於學校的課程特色。課程結構決定著人的素質結構，課程內容決定著人的素質內涵，“選擇課程在一定意義上意味著選擇未來”，所以，課程改革是具有劃時代意義的最深刻的教育變革。那麼我們外語教學的課程目標定位應服從整個課程體系的價值規範，適應資訊時代對人才外語素養的要求。具體表現在三方面：1、堅持技能訓練領先的教學原則，不求冒進求扎實，使學生“雙基”更牢固、技能更純熟。2、加強確立教學訓練指標的研究，對諸如辭彙量及掌握要求、語法點、閱讀速度、理解要求、聽寫速度、口語表達、寫作能力、口頭和書面翻譯能力等方面的教學要求進行細化量化，正確量度和評價，體現三年教學的漸次提高。3、在新課程改革的帶動下，合理安排課時，改革教材。對現有教材進行重新評價，並不斷補充或選編新教材，計畫在一年內選編或選定聽力、口語、泛讀的教材。通過上述努力，初步形成與綜合高中辦學思路相適應的、具有外語特色的課程安排。1999年廣州市外語綜合高中積極改革英語課程體系，開設了必修課、選修課和綜合實踐活動課，建立了適合英語特色教學的課程結構(見圖1)。

圖1 適應英語特色教學的課程結構

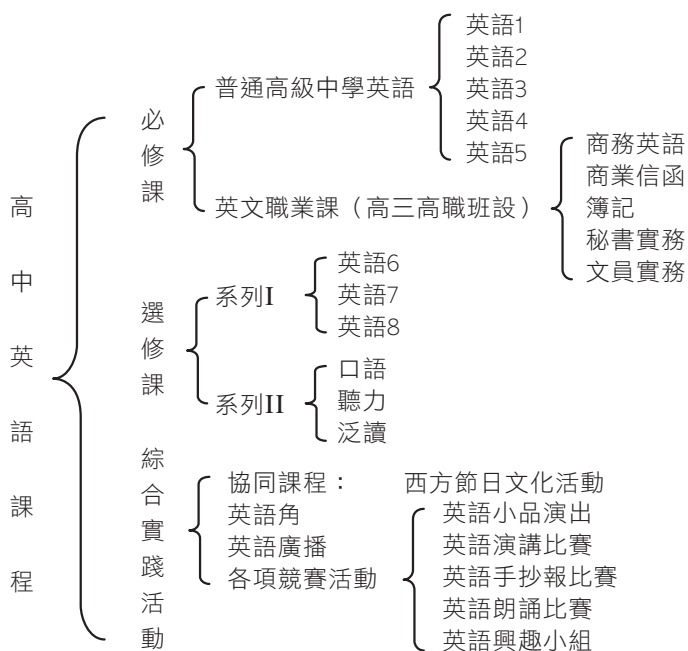


這種英語課程結構以必修課為中心，在此基礎上，根據學校的資源、社會的需求以及學生發展的需要，增開選修課和綜合實踐活動課程。選修課的教學內容作為英語學科知識內容的系統補充和深化拓展；綜合實踐活動則集中體現了學校的英語特色，它重視學生語言習得的輸出，把書本語言的學習變成語言的實踐，並讓一些活動競賽成為傳統專案。其中協同課程是學校的傳統特色課程。

協同課程與《高中英語標準》相吻合，以強調突出培養學生的“創造精神和實踐能力”，引進“研究性學習”、“綜合實踐活動”、“綜合課程”、“選修課”，賦予地方課程和校本課程以應有的時間和空間，宣導“自主、合作、探究”的學習方式，建立與素質教育相適應的教育評價制度，開拓基礎教育的新格局，以適應現代社會對人才素質的需求，能較好地體現當前英語課程革新的理念。協同課程重視過程和實踐，幫助學生正確認識和對待中外文化，學會獨立思考，增進跨文化理解和跨文化交際的能力，促進語言的學習和運用。

2004年9月，廣東省進行高中新課程實驗，高中課程方案的頒佈為學校發展英語特色創造了條件。廣州市外語綜合高中以新課程改革為契機，在保證課程的基礎性與統一性的前提下，積極開發具有學校特色的適合學生發展的校本課程。通過問卷和訪談的方式分別對各年級學生及學生家長進行調查研究，瞭解各年級學生身心發展的特別需要，即他們在學習國家課程與地方課程時對英語學習未能得到滿足的需要。結合本校所具有的英語教學的資源優勢，包括在校英語教師的綜合素質和專業才能、校園文化生活、圖書資料、資訊技術設備等有利條件，確定英語作為校本課程的主要科目。從而形成了既體現國家課程精神又具有學校特色的新的高中英語課程結構。(見圖2)。

圖2 新的高中英語課程結構



學校現行的高中英語課程體系，注重國家課程、地方課程、校本課程的同時，既關注社會的需求和突出學校的英語特色，也滿足了不同學生的發展需求。學生在打好共同語言能力的基礎上，根據個人的能力愛好，自主選擇擴展性學習，以進一步提高英語綜合能力，拓寬視野，發展自己特長。如學校從高一開始就開設英語校本課程，三年內，學生在英語選修課中至少可獲取14學分，有利於學生個性發展，充分開發學生的潛能。在學校校本課程開發的策略中，學校作為課程決策的中心，作為一種開放的決策過程和變革過程，體現出參與、合作、民主和多樣性原則，主動與英語課組的老師聯繫，召開課程研討論會，集中學校骨幹教師，聯合社區及家長學校的資源優勢，聘請高校和相關研究機構的專家相互交流協調，進行課程的設計、實施和評估。我們認為校本課程開發對於各種教育經驗的篩選與確定都是通過橫向的交流管道來完成，因而它除了教師、專家參與課程開發外，也鼓勵家長和社區人士參與學校的課程建設，表達他們的教育觀點和要求，使學校課程具有主動適應變革需要的機制和能力。校本課程開發是課程理論與實踐不斷豐富和完善的過程。校本課程在促進學生的認知、情感、行為的充分發展的過程中，把培養學生的主體意識、合作意識、創新意識和動手能力、交往能力、收集處理資訊的能力、發現與解決問題的能力作為重點。

英語教材是英語課程資源的核心部分。作為英語特色的學校，教材的選用當然是其核心的體現。傳統的教材強調它的綱要性、濃縮性和層次性。我們認為，以上兩種認識均有可取之處，它們從不同角度、不同程度上揭示了教材彈性的部分含義，在總體目標上符合教材改革要求，對於加強教材彈性建設是有意義的。但是，以此作為對教材彈性含義的全面概括似乎還不完滿。這是因為，教材本身是一個發展概念，為了對教材彈性進行全面和科學的定義，還必須特別考慮到我們自身的實際及我們發展的方向。隨著教材的發展，特別是包括音像、電子出版物等以及各種輔助教學用書在內的系列教材、配套教材的出現和發展，現代教材的概念，其內涵與外延都較之傳統教材發生了根本變化。以為教材彈性僅僅存在於教科書內容之中的觀念已經不合時宜了。教材彈性大小不僅決定於教科書，而且決定於同教科書配套使用的其他教材及其匹配方式等。教材彈性還應該理解為體現於課程教材建設的全過程。在課程教材建設的三個主要層次，即課程計畫、課程標準、教材的編制過程中，課程計畫與課程標準對教材的彈性建設具有決定意義。新編各科課程標準在有關教學要求、教學內容、課時安排、評估考試的要求方面增加了一些彈性規定。就是說，教材彈性在某種程度上是課程計畫、課程標準多種因素綜合作用的結果，並由此決定了教材彈性含義的綜合性與豐富性。

課程改革前，廣州市外語綜合高中以人教版《英語》和《新概念英語》作為必修課的普英教材。實施新課程後，學校改以人教版普通高中課程標準實驗教科書《英語1》—《英語6》作為必修和選修系列的教材。為了更好地使學生激發興趣、開闊視野、拓展思維方式、發展綜合語言運用能力，學校根據英語教學的特點和學生的實際，自編自選課改前選修課的教材和課改後選修系列II的教材，適當選用國外教材和大學部分教學內容：由於教材涉及面廣，知識內容涵蓋率高，補充和豐富了課程教學內容，學生有機會接觸學習多種不同類型風格的教材，有利於學生增大閱讀量，擴大知識面，拓展思維，開闊視野。（教材這部分的內容，可以就學校現有的情況進一步充實相關課題）

## ► (二)創新教學方式

一直以來，廣州市外語綜合高中非常重視對英語教學的研究。長期以來，我國英語教學“高耗低效、少慢差費”的問題一直未能得到很好的解決。課堂教學通道單一、節奏緩慢、容量不足、缺少實踐，學生只能“邊學邊忘”。再加上受應試教育的影響，教師照本宣科“滿堂灌”，學生被動接受、缺乏興趣，造成了中國學生英語難以過關的現實。也就是說，外語人才的培養僅以傳統的英語教學是難以奏效的。我們急需一種新型的教學模式，一種能讓學生進入英語情境，能用英語思考和交流的英語教學模式。所以在國內英語教學還普遍使用語法翻譯教學方法時，學校已經採用以行為主義的學習理論為依據的聽說法，其特點是“聽說領先，讀寫跟上”，避免了學生在學習英語中出現的“聾啞症”。隨著對英語教學研究的進一步深入和對國外語言教學方法的瞭解和吸收，學校採用了“傳意式交際教學法”，在課堂教學中強調交際中意義的傳遞、語言的使用，聽說讀寫並重，著眼於培養學生外語口頭交際和書面交際能力。為了盡可能向學生提供可理解的語言輸入和更多語言輸出的機會，英語課採用了小班教學(兩個行政班分成三個班)的形式，聘請外教擔任口語教學，為學生創造大量互動交流的語言實踐機會。

目前，學校根據新課程改革精神和《英語課程標準》，充分利用現代教學技術和手段，採用“任務型”教學以補充協同教學，同時以學生為主體創設語境，高容量、高密度地進行語言訓練，並讓學生通過角色扮演、討論、調查等活動，學習和使用英語，完成學習任務。這既激發他們學習的主動性和積極性，又使他們加強綜合語言運用的能力，學會創造性地使用語言。採用這種教學方式，有利於教師更好地關注每一位學生，加強個性化教育，體現人文關懷；有利於營造寬鬆、民主、和諧的教學氛圍，促進師生的雙向交流、互動，從而更好地達到《高中英語標準》中提出的要求：“教師要創設各種合作學習的活動，促使學生互相學習、互相幫助，體驗集體榮譽感和成就感，發展合作精神，建立融洽的師生交流管道。”

## ► (三)打造英語教師隊伍

一所學校，沒有高素質的教師隊伍，就沒有高品質的學校教育。實施優質教育，拓展教育資源，重視人才開發，其核心都是為了釋放學校發展的巨大能量。因此，為骨幹教師成長創造條件是教育發展的需要，也是教師隊伍建設的需要，對深入實施素質教育具有重大的現實意義。

具有良好素質並有一定特色的教師隊伍，是特色辦學的力量源泉和重要保證。在特色辦學中，廣州市外語綜合高中十分重視英語教師隊伍建設。學校堅持以人為本的思想，立足于調動教師的積極性，對他們給予全方位的尊重，為教師們提供表演的舞臺和發展的平臺。一方面，學校為骨幹教師盡可能地創造展示才華的條件，在行政管理、教學把關、青年教師指導、教育科研和班級帶領等方面，充分發揮骨幹教師的作用；另一方面，學校為青年教師配備指導教師，讓他們“結對子”，使青年教師儘快成熟、脫穎而出。在業務培訓上，學校不斷送教師參加國內外各種層次培訓學習，促進教師專業化發展，提高教師隊伍的素質。

我們認為，對學校骨幹教師隊伍的建設，要以教育科研為先導，鼓勵教師積極從事教育科研，以科研帶動教師素質的提高、帶動教育品質的提高，帶動學校管理科學水準的提高。在教育科研過程中，學校強調要從研究教育教學中的實際問題入手，通過反思研究、行動研究等有效途徑，以骨幹教師為課題研究的帶頭人，廣泛發動全校教師積極參與教育科研，形成了教師廣泛參與教育科研的良好氛圍，進而形成一批具有一定價值的研究成果；對學校骨幹教師隊伍的培訓，同時要以教育教學觀念轉變和資訊技術等現代教育教學技能為主要內容，積極開發適應於社會和教育發展需求的內容與方法，以適應當前和未來教育的發展需求，促進廣大教師整體素質的提高和個性的全面發展；應引入反映當代國內外教育教學理論和教育教學改革實際的最新成果，以保證教師繼續教育的科學性和前瞻性，以利於教師開拓視野，更新教育觀念；特別是辦綜合高中以來，學校在加強對外交流，組織教師學習和聽課，開闊眼界，提高綜合素質，加強英語課堂教學理論研討，實現電腦與英語學科的整合，探索輕鬆有效的先進教學法和教學模式等方面開展大量且富有成效的工作；加強骨幹教師隊伍建設，我們特別注意提高教師的師德和業務水準。這樣做，既為學校辦好優質教育打下了堅實的基礎，又可在使用過程中培養和發現一批幹部。因此，要在轉化上做文章、下功夫。當前發展教育資源的主要問題是一方面是人才資源開發不夠，另一方面人才資源浪費也十分嚴重。加快人才資源建設，大力實施科研興校戰略，充分調動和發揮廣大教師的積極性和創造力，是學校發展的當務之急。這是加快學校發展的不竭源泉，是廣州市外語綜合高中發展的後勁所在。

目前，學校擁有一支高素質的英語教師隊伍。高中英語教師13人，全部本科以上學歷，3人獲碩士學位，其中特級教師一人。他們都具有全國公共英語等級考試口試考官資格，專業知識扎實，具有強烈的事業心和責任感、合理的知識結構和較高的業務能力，勇於開拓進取、不斷學習，樂於研究，善於反思，有些還具有專家型教師的潛質：其中一位原市“百千萬人才工程”名師培養物件，一位原市中學英語教研會理事，一位是區中學英語教研會負責人，一位是市中學英語中心組成員，三位是教師職稱評定的中評委。學校還選派多名骨幹教師先後前往英國、新西蘭深造學習。具有碩士學位的特級教師李洪奇是《中學生英語》特約編者，是廣州市教師繼續教育的授課教師。一批教師的優秀教育教學論文獲區以上獎勵或在市級以上刊物發表，一批課件在區“多媒體教育軟體評比”中獲獎。幾位教師承擔的廣州市高中英語新課程研討課，得到了省、市教研室領導、專家和同行的肯定和好評。一位教師被評為“廣州市中學英語高中課程改革工作先進個人”，英語科組被評為“廣州市中學英語高中課程改革工作先進單位”。這支高素質的英語教師隊伍是學校特色可持續發展的堅實基礎。

#### ► (四)凸顯英語文化氛圍

學校英語特色不僅體現在課程、教學等方面，還體現在校園環境中。廣州市外語綜合高中注意發揮校園的隱性教育功能，努力凸顯英語特色的校園環境，營造濃濃的校園英語學習氛圍，感受多元文化魅力。

首先形成了學校日常學習生活的“六組”形式：1、英語編故事小組——以班為單位，科任老師為指導老師。以課本的單詞、句型、對話為主要內容，將課文內容改編成一個小故事、並自己配上圖、做成故事書。2、英語課本劇表演小組——以課內或課外的短劇為主要內容，也可以是自寫、自編、自改的英語劇，有計劃地進行排練、表演。3、英語手抄報編輯出版小組——學生自行查找內容、自行設計版面、自行抄寫，定期出版。4、英語讀報小組——指導閱讀《21世紀英語報》《英語學習報》、《廣州英文早報》等。每學期選出讀報小組之星。5、英語歌曲演唱小組——以低年級的學生為主，由專人老師負責，學習英語歌曲演唱。每學期不少於5首英語歌。兒童節、藝術節、讀書活動月登臺表演獻藝。6、英語廣播員小組——由校英語活動中心組織挑選成員，形成學校廣播站的特色廣播欄目板塊。以這六組為主要的英語活動形式，貫穿到整個學校的英語學習計畫中，形成組與組，班與班，年級與年級間的競爭互動。

為了讓每一面牆壁都會說話，校園設有英語長廊、雙語《中學生守則》，到處可見配上雙語名人名句的優秀學生作品、雙語標語、雙語指示牌、雙語樓名室名，雙語名言、警句、樹木名稱；走進校園，會聽到值日學生用流利英語表達的親切問候語；利用學校廣播，豐富校園英語視聽，每天中午10分鐘的“英語天天說”活動，英語小主持可教大家一句話、常用單詞，或放英語光碟，聽英語歌等；開設學校、班級英語角(English Corner)。每週一次，由學生辦英語小報或是貼上相關學習內容(如日期天氣等)；利用校園網、班班通開設英語欄目。學生可把自己喜歡的小諺語、歌曲或學英語的好方法，以發貼子的形式發給大家，達到資源分享；定期更新的英語宣傳櫥窗，展示著同學們與外國學生聯誼交流、參加CISV國際兒童夏令營的照片，以及學習體會經驗介紹、獲獎的英文手抄報等。櫥窗的主題形式多姿多彩，體現著學生較高的英語運用能力；利用各種節日製造英語情景。如：學校每年開展的科技藝術節、“六一”兒童節、國慶日、元旦、教師節、母親節等，開展豐富多彩的英語活動，學習相關單詞或句子，拓寬單詞量。給學生搭建一個展示自己的平臺。屆時，學生們可用英語合唱、英語課本劇、演講等形式向學校和家長彙報；定期聘請外交做客座教師。如：介紹西方節日文化、參加學校英語角活動和一些大型活動等。實行英語考級制度。制定考級方案，定期評出英語小明星、英語星級班，學校發放證書。整個校園洋溢著濃濃的英語文化氣氛，真正做到環境育人，體現出學校的辦學特色。

在上級領導的關心指導及全校師生的共同努力下，廣州市外語綜合高中的英語特色在不斷凸顯，取得了很大的成績。近年來，學校的學生參加廣州市英語技能競賽，均獲團體第一名；參加亞太地區英語競賽，一位同學獲一等獎，七位同學獲二等獎，七位同學獲三等獎；參加中央電視臺第四屆“希望之星”英語風采大賽獲優勝獎；參加第二屆廣州英文早報中小學生極速閱讀大賽，獲優勝獎。本校高中畢業生參加全國高考的英語成績，其平均分以E組生源超過了C組；高中學生100%通過《全國公共英語等級考試》，取得證書。學校以英語教學為龍頭，帶動其他學科教學，以點帶面，進一步提高了學校的教育教學品質，促進學校整體工作的提高。學校被授予“市一級學校”、“市綠色學校”稱號；是區“九五”期間繼續教育先進單位，廣州大學外語學院的實習基地，多次被評為市教育系統先進單位。

## ► (五)反思

辦出學校特色，就是鑄造學校的靈魂，就是追求學校的特色化和個性化。學校不但在辦學方面要有自己的理念，有自己的思路，有獨特的舉措，並且要為全體師生認同，形成傳統。在多年的實踐中，我們把學校特色定義為一軸心—根本三性：圍繞一軸心，即學校特色的本質是獨特的整體風貌和顯著的育人效益；實現一根本是全面最終提高育人品質；體現三性是1 全體性，要全體師生參與，對所有學生發展都能有促進，2 全面性，特色滲透到學校工作的方方面面，體現出獨特的整體風貌，3 發展性，特色更關注學生多樣的、自主的個性發展。廣州市外語綜合高中正是靠這種信念才打下了富有個性的特色。

通過多年的辦學實踐，使我們深刻地認識到創辦學校特色的過程，取決於校長的角色和辦學思想的定位。在學校的舞臺上，校長是領跑者，校長是船長，是舵手，辦學校特色是校長辦學思想在學校工作中的重要體現，可它體現為校長的使命感、責任感和追求的目標，能夠用明確的語言或文字表述出來；辦學校特色從戰略發展層次來講，它體現了校長的智慧、計謀、策略和韜略，對環境的分析和對學校需求與能力的分析，包括怎樣處理學校內部和學校與外部的各種關係。而就操作層次看，就是採取的具體措施。如果前兩個層次沒解決，光有操作層面是不行的。學校特色不是去照搬，搬過去也會走樣，關鍵是領會、把握好辦學思想。廣州市外語綜合高中的英語特色建設凝聚了歷任校長的創造智慧和艱辛勞作。在長期的實踐探索中，逐步形成了一些關於學校特色建設的經驗和體會，大致有以下四點：

1、正確認識自己：正確認識自己，是創建學校特色的出發點和立腳點。主要在以下幾個方面：(1) 正確認識客觀和主觀條件，只強調客觀條件，忽略主觀因素是片面的；同樣，只強調主觀因素忽略客觀環境也是錯誤的。(2) 分析有利因素和不利因素，特別注意優勢中的劣勢，劣勢中的優勢。(3) 在與外校的比較中分析自己的特點，不同和差異。廣州市外語綜合高中正是在充分理解社會變化和自身所處的位置，審時度勢，主動把握機遇，實現轉型。

2、建立自己的策略思想：一個是優勢出擊，以期取勝。再一個就是建立持續優勢的問題，這一點也是很重要的。有的學校虎頭蛇尾，只踢了頭三腳，不過是花拳繡腿，最終敗下陣來，而我們恰恰是緊緊把握住外語綜合的方向堅持發展。

3、把握素質教育大方向：只有堅持素質教育大方向才能越走越寬，才能一路順風。學校的特色只是教育的一個面，並不代表整個學校教育。廣州市外語綜合高中堅持外語特色，並且以這一特色帶動整個學校課程發展，這才是教育的應有之意。

4、創建自己的文化：一所學校真正有別於其他學校，說到底是他的個性文化，學校特色不同於其他學校，從根本上不是花樣，而是長時間形成的學校的“性格”。這種性格是幾代傳承的校園文化，是學校的特色文化。一個人形成自己的“性格”是容易的，而一個學校形成自己的“性格”是不容易的，要靠幾代人的傳遞和創新，進而形成學校的特色品牌。

5、加大特色的宣傳：教育是一項複雜的系統工程，必須有全社會的認同和支援，絕不僅僅是教育系統內部的事情。學校要做好輿論宣傳工作，通過學校網頁、壁報、壁報、專欄、家長會、家長代表大會等多種管道、多種形式宣傳學校，宣傳教育改革，增強社會和家長的責任感和使命感，讓他們也參與到學校建設中。學校教育不是學校關起門來辦的，也不只是老師和教育管理人員的工作。只有得到社會全體共同的參與和關注，教育才能最優化發展。



## 從資助到直資的適應與發展

### 容萬城博士

香港的基礎教育發展歷程有一百五十多年，至2003-04學年，共有785所小學、501所中學；分別由不同的辦學團體管理，其中學校的辦學類別包括官立學校(直接由教育統籌局管理)<sup>1</sup>、資助學校(由香港不同的辦學團體管理，但接受特區政府的資助)<sup>2</sup>、私立學校(由私人出資辦學，有牟利及非牟利兩種)及直接資助學校(即民辦公助式的學校)<sup>3</sup>。在過去百多年來，香港的基礎教育發展主要是以資助學校為主體，約佔整體中小學校的百分之85，它的管理與運作模式是受到《資助學校則例》所規管，從收生要求、行政運作、設備、師資、課程、評估等都大致相同。至90年代初，政府為了加強辦學的多元化及推動學校之間的競爭能力以提昇教育質素，推出了「直接資助學校計劃」。至2004年，全港共開辦有53所直接資助學校，包括10所小學、43所中學，及1所一條龍中小學，佔整體小學的百分之1.3及整體中學的7.5，預計這種已有14年營運模式的學校到2005年9月時會增加至60所，被教育界視為廿一世紀香港基礎教育發展的有生力量。

### ► 香港的直接資助學校與理念

「直接資助學校計劃」始於1991年，起初是以這計劃來取代自70年代因實施「九年免費教育」出現的中學學位不足而實施向私營中學進行的「買位」制度。但事實上，這計劃的理念和政策是建基於「市場化」、「私有化」及「校本管理」的概念上。自上世紀六十年代開始，世界各國的基礎教育積極擴展，進行大規模的「人力資本」投資，而擴展基礎教育需要大量資金。當然，很多政府會承擔部份經費，不過若果政府承擔全部開支，未免造成經濟上的沉重負擔。所以，不少政府很多時需要找尋更多財政資源以平衡擴展時龐大的支出；令一方面亦開始重視資源增值，質素保證，提升效率等問題。因此「私有化」、「市場化」變成教育發展的重要理念。根據這理念，教育服務不再被視為政府必需要對公眾提供的「公共財」(Public goods)，而是「類似的公共財」(Quasi-public goods)，教育服務被視為可以由社會的其他方面提供。而所謂「私有化」與「市場化」，Kwong (2000)認為兩者並非同義詞，意義並不相通。「私有化」是指將學校的擁有權或行政權由公營者轉到私營者的手中，因此，「私有化」主要是用作識別公營與私營學校的特徵。英國倫敦大學教育學院威廉士教授Williams(1996)歸納「私有化」的特徵，

<sup>1</sup>香港的第一所官立學校，是於1862年開辦的官立中央書院(即後來的皇仁書院)。官立學校扮演的角色是為當時的英政府教育署樹立一個辦學的標準規範，因而資源及經費充足，而教職員全部都是政府公務員，待遇比一般資助中學教職員高。

<sup>2</sup>資助學校由香港的宗教團體、華人慈善組織及社團向政府申請辦學，校舍、土地及經常開支由政府提供，但日常行政運作則由辦學團體的校董會管理。

<sup>3</sup>直接資助學校的校舍和土地是由政府提供的，直資學校可向學生收取學費；同時亦按學生人數來接受政府資助。一般來說，在資源運作上，會較資助學校豐富。

是主要以六種模式出現於世界各地的學校，以全私營或部分私營方式經營，包括：(1)學校全以商業機構形式經營。(2)學校以非牟利信托基金來運作，收入依靠公眾或私營機構捐助。(3)公營學校但大部分收入依靠學費來維持。(4)公營學校但大部分收入依靠顧問費及出租設施來維持。(5)公營學校或信托基金學校以合約形式對私人機構提供服務，賺取收入。(6)公營學校按市場條件收取或獲分配資源。各種模式的管理與收入反映出，在現今的教育在運作上，需要面對和維繫多變的學校--政府--消費者三者之間的關係。

「市場化」則是指採用市場上的商業形式及手法來經營學校，而當中過程並不一定是全盤私有化，例如在公營學校中，以商業營運手法來減低運作成本或提升效率；多提供一些受歡迎的課程，裁撤一些不受歡迎的課程，或利用廣告來推廣課程以達到增加學生來源及收入的經濟效益。理念的重點是提升學校的管治效率並加強“確保品質”的概念(Kwong, 2000)。莫家豪(Mok 1999)則指出，在市場化的過程中，學校往往都會強調用者自付、成本效益、成本回收、競爭效能、質素保證等關鍵詞，反映出「企業式管理主義」實踐於學校管理與教育政策實施之中。韋地與包雅Whitty and Power (2000)亦觀察到「私有化」與「市場化」是目前全球教育改革中普遍採用的手段，重點是強調消費者與市民大眾的權益、強調家長的選擇權及學校間的良性互動與競爭。

香港的「直接資助學校計劃」就是在這種改革公營服務的思潮理念的背景下出現，其用意旨在讓學校管理能有更靈活彈性的行政模式，學校可以自主地設計課程及收取不同價格的學費。因此在招聘教師時，可以設計不同的薪級架構、入職條件及福利津貼，工資按工作量及職責來調整。再者，直資學校會為家長提供更多選擇，讓不同家庭背景及天賦的學童有更大的就學選擇。

## ► 直接資助學校的發展

直資學校發展初期並不大順利，在1992年剛開始時只有4所私立的國際學校和5所私立學校參加。而在其後的幾年間，亦只有寥寥幾間資助學校參加。抗拒參加「直接資助學校計劃」的原因，主要是一般的資助學校管理層對直資學校的管理及運作模式不甚了解；其次，是大部份的辦學團體都缺乏領導者來帶領資助學校轉變為直接資助學校，當尤其是考慮到97年回歸在即，前景因素未明朗，因而更加不敢謬然改變學校的運作模式。故直到1999年，還沒有一所資助學校參加直接資助計劃。直至到2000年，香港特區政府採取主動，一方面修改資助法例，另一方面又提供更優裕的直接資助撥款條件，才吸引到一些新開辦的中小學參加直接資助計劃，從而令直資學校數目開始增加。但由資助學校開始轉為直接資助學校要到2002年才有轉機。

最為值得注意的直資學校發展是參加直資計劃的43所中學當中，目前只有8所是由傳統資助中學轉型至直接資助中學，而其餘的36所直資中學都是全新開辦的中學。為何會出現這樣的一個現象呢？而從資助學校轉型到直接資助學校的適應與發展又是如何呢？轉型的過程之中有甚麼挑戰？

歸納8所由資助學校轉營到直資學校的背景和過程都具有以下的特徵：

- ◆ 都是傳統名校，深受家長及學生歡迎，入讀的需求很大
- ◆ 大部分都是成績優秀的一級學校 (Band 1)
- ◆ 都是以英語作為授課語言的學校
- ◆ 學生的家庭背景屬於富有到中產，來自草根階層的學生只屬少數
- ◆ 學校所能開發的資源已經開始枯竭，如不參加直接資助計劃，學校就
- ◆ 未來的發展中會有困難，甚至倒退

這些豐厚的社會資本和獨特的背景都促使一些傳統名資助中學轉型去參加直資計劃的因素，但這並不代表這些資助學校在轉型的過程中是一帆風順的。

### ► 從資助學校轉型到直接資助學校的適應

在資助學校轉型為直接資助學校的個案之中，就曾有個別學校內的老師與管理階層因此觸發生嚴重的勞資衝突，令學校造成分化。勞資衝突的主要原因是大部份老師都反對管理層將學校由資助管理模式轉為直資學校管理模式，教師認為此舉會對他/她們的就業利益有重大損害。就此，教師與管理層（校長及校董會）經多次會議磋商後都不得要領，更且發生嚴重磨擦。教師分別在多個公開場合向傳媒表達對事件的不滿，而管理層則爭取舊生會的成員及家長的支持，雙方據理力爭。

從教師的角度來看，主要是因為傳統資助學校內的老師，很大部份都是年資十年以上的資深教師，按照香港資助學校的工資級別（是跟隨香港公務員的薪酬架構，按年資遞升），很多資助學校的資深教師早已獲晉升為中層管理人員或高級教師，除享有較高及穩定的收入外，他們亦累積了一筆可觀的公積金。一般來說，在資助學校任職的教師，都受到《資助學校則例》的保障。如沒有犯上嚴重過失或觸犯刑事案件而被定罪，校方一般都不能隨便將他們解僱，而解僱過程亦相當複雜，除非是學校收生不足，導至出現超額教師或學校因此被迫關閉而要離校。因此，一般在資助學校任教的教師，可算是享有非常穩定的就業保障。他/她們擔心若果一旦學校的辦學模式由「資助」轉為「直資」，會對他/她們現有的福利和工作保障帶來不明朗的因素；因為，假若一旦任職的學校，由資助學校的運作模式轉到直接資助學校的新的行政安排，教師的表現如不理想，這批老師非但不一定能享回原來的工資級別及福利，尚有被隨時降薪、降職及被解僱的危機。主要原因是因為直接資助學校並不受《資助學校則例》規管，直資學校的管理層是可以按照校內資源分配來自訂職級結構及薪酬架構，薪酬的多寡亦可按教師的表現、學歷、能力、工作量、崗位責任來訂定。而在工作表現方面，直資學校對教師的工作能力和表現質素的要求都比資助學校的教師更為高，以應付教育市場上激烈的競爭。即使是一一般在資助學校被認為表現良好的教師，在新的直資管理層的要求下，有可能仍被視為能力不足。於是在職業風險提高及工作前景不明朗的因素影響下，在資助學校工作的教師便產生了一種以不變應萬變的心理和態度來抗拒管理層（辦學團體），對要求參加直資計劃的要求，有部份教師甚至堅決反對。

表一：資助、直接資助計劃及私立學校的比較

	資助學校	直接資助計劃(直資)	私立學校
說明	政府全權資助，並由非牟利一辦學團體管理。	在直接資助計劃下得到政府財政上的資助。	除獲減免差餉外，私立學校並不會得到政府周期性的補助。

資料來源：拔萃男書院舊生會(2002)

表二：資助、直接資助計劃及私立學校的財政狀況及學校設施的比較

(a) 學校選址/建築	團體可申請租用由政府興建的標準校舍，為期五年(延續契約年期是基於學校能否符合教學表現評核)	團體可申請租用由政府興建的標準校舍，為期十年(延續契約年期是基於學校能否符合教學表現評核)	學校可從十年私有協議中名義上獲得政府批地興建學校(延續契約年期是基於學校能否符合教學表現評核)
(b) 非周期性補助	資助學校能得到政府的非周期性補助及資金借貸。	非周期性補助適用於進行多於二百萬元的斜坡維修工程；而由1999年校舍分配計劃開始，學校可申請資金借貸作興建校舍之用。	利息借貸可申請作進行斜坡維修工程之用。另由1999年開始，資金借貸則用作興建校舍。
(c) 周期性補助	資助學校按資助則例能得到政府的周期性補助。	直資學校 政府的資助是基於資助學校的學位平均成本(X)。一所直資學校如要獲得政府全數的周期性補助，其學費單位必須等於X的 $2\frac{1}{3}$ ，超越此水平則不會獲得政府的周期性補助。 如該直資學校的學費在 $2\frac{1}{3}X$ 和 $2\frac{2}{3}X$ 之間，則學校必須用每個平均成本中的五毫(不肯定)，設立獎學金或助學金。	無
(d) 改善/更新	的資金儲備，更新或改善學校設施。	以一次性撥款方法讓學校能更新教學設施，與資助學校看齊。(視乎學校改善工程的資金儲備)	由學校自行承擔。
(e) 學校設備	資助學校享有標準的教學設備，在可享有的資源下同時也有自行添置設施的靈活性。資助學校也自費獲得較好的設備。	在分配資源上享有高度自由，或自費自行決定學校適當的設備。	可自由地自費獲得適當的學校設備。

資料來源：拔萃男書院舊生會(2002)

表三：資助、直接資助計劃及私立學校的教與學比較

(a) 課程	資助學校需以教育統籌局撰寫的課程綱要為基礎，發展校本課程。	主要跟隨本地課程，但也可以自行設計課程。	可自行設計課程。
(b) 教學語言	必須跟隨「中學教學語言指引」選擇教學語言。	跟隨學生的能力選擇教學語言。	學校擁有自行決定教學語言之權利。
(c) 公開考試	主要參加本地之公開試，	本地及非本地考試。	本地及非本地考試。

表四：資助、直接資助計劃及私立學校的運作與管理比較

(a) 行政與管理權	資助學校的行政及管理工作必須根據資助學校規則進行，同時需遵守與教育統籌局訂明的契約條件。	需遵守與教育統籌局訂明的直資學校契約條件。此外，在重訂條款時，直資學校可邀請外間的專家與教育統籌局合作評定教學表現。	除根據教育條例及規例外，私立學校同時需遵守與教育統籌局訂明的契約條件。
(b) 收生	除部份自行收生學額外，資助學校的學生均通過小一入學統籌辦法(POA)入讀小一、通過中學學位分配辦法(SSPA)及初中成績評核辦法(JSEA)升讀中一及中四。	學校享有收生的自主權。直資學校的學生能在同一所學校繼續升讀中四而無需參與初中評核辦法(ESA)。	學校享有收生的自主權。
(c) 學費豁免	由政府向符合資格的學生提供學費豁免。	學校管理者有其學費豁免及/或獎學金計劃。	學校管理者有其學費豁免及/或獎學金計劃。
(d) 學費	向中四至中七的學生收取標準學費，也可收取少量認可的堂費及其他費用。	學校可向學生收取已批准的學費金額，唯政府資助會根據學力分班調整。	學校可向學生收取已批准的學費金額。
(e) 聘請「以英語為母語之外籍教師」(NETs)	按資助學校條款及教育統籌局的條列聘用此類教師。	直資學校有聘請「以英語為母語之外籍教師」之權利。	私立學校有聘請「以英語為母語之外籍教師」之權利。
(f) 教師薪酬及附加福利	資助學校教師能享有資助學校計劃所訂下的薪酬。	直資學校教師的薪級及附加福利不需要跟隨資助學校計劃。	私立學校可自由向教師提供由自己建立的薪級及附加福利制度

(g) 公積金安排	資助學校教師會安排參與根據《津貼學校公積金規則》或《補助學校公積金規則》訂立的津貼學校公積金或補助學校公積金計劃。非教學員工可參與非法定的公積金計劃。	直資學校可為教學及非教學人員自設學校公積金。由資助學校或補助學校轉型至直資學校可以選擇保留舊有的公積金，但為期不能超過五年。	私立學校管理者可為教職員提供自己的公積金計劃。
-----------	---	--	-------------------------

資料來源：拔萃男書院舊生會(2002)

表五：資助、直接資助計劃及私立學校的學生情況比較

(a) 班級大小	小一至小六：32-37 中一至中五：40 中六至中七：30	小一至小六：32-37 中一至中五：40 中六至中七：30	可自行決定班級人數，唯其數額必須低於教育條例及規例所列明的上限。
(b) 招收學生	本地學童	主要為本地學童	本地學童的數目需佔所招收的學童的70%。

資料來源：拔萃男書院舊生會(2002)

從表一至表五的比較資料來分析，資助與直接資助學校的行政運作是有所不同，因此當資助學校參加直接資助學校計劃而轉變為直資學校初期時，管理層與老師在過渡期間都頗感吃力。例如：

### ► (1) 學校行政

由於直資學校的主要收入來源是學費，其次是按取錄得的學生人數計算來獲得政府的資助。故此，收生活動是一項年度性的全校上下總動員來進行的頭等事務。因為成功的收生，可以保證學校來年財政運作暢順，否則便會造成連鎖式的反效應。例如：在財政欠佳的情況下會被迫裁員或削減課外活動。因此，收生活動會常被視為學校的頭等大事。亦因而很多在直資學校工作的教師都抱怨要參加大量的非教學有關的行政工作，令工作壓力倍增。

再者，雖然直資學校享有更靈活及更彈性的行政安排，但學校行政人員亦要加強對政府及家長的問責，以確保他們所支付的資助或學費是物有所值。正是如此，所有的直資學校行政人員都必須保持高度的管理效率、問責能力及高瞻遠矚的效益及警覺性，在保持極具競爭的教育市場中保持競爭力，避免受到淘汰。

### ► (2) 教師

為了增加學校的競爭力，直資學校每年都花費大量的財政資源來聘請最優秀及最適合的教師。為了吸引市場內優秀的教師，直資學校教師在聘用條件上一般都比資助學校較為

優越。由於聘用條件一般都較資助學校優越，而大多數受聘於直資學校的老師都更需要具備自我發展能力和推動力。由此亦令到很多直資學校的內部組織文化和管理文化的改變。

例如一，聖保羅書院便提出向成功地完成一年合約的教師，提供一筆約滿酬金。這措施是確保教師隊伍的穩定性，教師不會在聘用期中離職，繼而影響學校的正常運作。保障了學生在教與學的過程中的質素保證。例二，中華聖潔中學，則將薪級與教師表現評估掛鉤，例如某教師在內部表現評估中被評為表現優秀，則會獲得增薪；同時，出任特殊職務崗位的教師都會獲得額外的崗位津貼，充份表現出「多勞多得」的原則。直資學校的教師雖然會獲得較好的回報，但同時在與資助學校的教師比較，則被要求有更好的工作表現。若工作表現不理想，這些老師會很快被淘汰，因此令校園內充滿競爭的文化。

目前所有由資助學校轉型作直資學校的中學都表現優秀，但在過渡期間，仍須作出很多轉變來適應。例如某校便制定了多種管理策略，包括：

- 實施全年度收生
- 實施周年性的學校宣傳配套
- 強調學校整體的成績及突出個別優秀學生的成績
- 加強宣傳課外活動
- 對教職員有增值的要求
- 在全校實施校本管理

這些管理策略的出發點都是主要針對爭取直資學校必需的財政資源和提昇學校教育質素的競爭能力，以保持長期穩定性和發展。

### ► (3) 課外活動

香港直接資助學校的主要特色常被視為教育改革中的「示範學校」，主要是強調優質教育和全人教育為目標，尤以發展學生的多元智能和學會學習的能力。因此，直接資助學校在正規課堂課程以外，會盡量提供大量的課外活動和非正規課程來配合學生的成長與發展。這些活動包括加強語文學習的英語和普通話班例如，「教師與學生一起閱讀」、「放下一切來閱讀計劃」；加強音樂訓練的——「一位學生、一種樂器」；加強學生的體育能力——「一個學生、一種運動」；加強學生的社會服務參與——「一位學生、一項社會運動」；與及電腦課程、大量的社區參觀及外地交流。這些活動主要是提高和培養學生的探索式學習能力、批判性思考和創造力，以應付21世紀的知識型社會。但這些教學以外的工作都為教師帶來沉重的工作壓力。

### ► 總結：

直接資助學校為香港教育界帶來新的動力，雖然在發展和一些資助學校在轉型過程中出現了不大不小的適應上的挑戰，但畢竟這都是一些短暫的問題，直接資助學校所實踐的良性的教育質素競爭，推動了社會上不同類別學校之間的競逐，從而進一步提昇了整體的優質多元化教育服務。與此同時，一些優秀的直資學校更被政府和教育界推崇為教育改革中的模範。長遠而言，直接資助學校的典範亦會為傳統的資助學校帶來新的改革的導向。

## 參考資料

Diocesan Boys School' s Old Boys Association (2002). A Comparison of Aided, Direct Subsidy Scheme and Private Independent Schools. Hong Kong: Diocesan Boy School Old Boys Association' s web page.

Kwong, J. (2000). "Introduction: marketization and privatization in education" , *International Journal of Educational Development*, 20, 87-92.

Mok, K.H. (2000a). "Marketizing higher education in post-Mao China" , *International Journal of Educational Development*, 20, 109-126.

Mok, K.H. (2000b). "Reflecting globalization effects on local policy: higher education reform in Taiwan" , *Education Policy*, 15(6), 637-660.

Whitty,G., Power, S. and Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market* Buckingham: Open University Press.

Yung, M.S. (2003). "The Policy of Direct Subsidy Scheme Schools in Hong Kong: Finance and Administration" . A paper presented at the Annual Conference of the Council of Educational Administration of Common Wealth Countries held at University of Hong Kong in Dec, 2003.



### ► 引言

職業教育及培訓與主流的文法教育是一個國家或地區為不同能力和不同性向的學生而設的課程，前者主要是訓練學生投身某種職業行業的技術，後者是裝備學生進入大學接受高等教育，故職業教育是讓學生將來投身於某一行業時，能更快地投入社會生產和提高個人生產力。澳門的職業教育長久以來均未受政府資助和被社會人士忽視，故一向並未受到應有的重視。因應澳門社會的經濟和勞動市場的發展，澳門的產業結構產生轉變，人才的培訓重點因而受影響。本文探討澳門的職業教育及培訓的不同發展階段，並提出未來的職業教育人力培訓方向。

### ► 職業教育及培訓的目的

根據人力投資的理論指出，職業教育及培訓是對人力的一項投資，因這項教育的投資對經濟增長的貢獻可從兩方面來看：首先從社會的整體經濟層面，由於職業教育及培訓可增加受訓學習者的生產能力，當積累全體的生產能力起來，整體的產出會提升，即對整體社會的經濟有提升的果效 (Schultz, 1961; Denison, 1962 & 1967; Bolino & Uri, 1982; Tsang, 1989; Haddad et al., 1990)；其次是受訓學習者的個人收入會增加，這是由於受訓者的相關技術通過培訓後有所提升，而收入會隨著其掌握嫻熟和更新的技術而增加，但並非所有實徵的研究均完全支持這種說法，因受訓者在完成職業培訓後，其收入的增加與否受其他因素影響，如學習的技術類別、當時的社會經濟狀況、該行業的前景等不同因素而改變其收入情況 (Castro, 1979; Fredland & Little, 1980; Min and Tsang, 1990, Newman and Ziderman, 1991)，及至九十年代中期對發展中國家的職業教育及培訓之經濟回報研究也有類似的情況 (Chung, 1995)。

然而社會隨著資訊科技的近年急速發展，很多行業也跟隨資訊科技的發展而調整，如工作是較多使用資訊科技裝置，其員工也需掌握這類的技術，因而不論發展中或已發展的國家，其職業教育和培訓均需配合科技改進而發展。現今職業教育及培訓之目的，是提供職業技能與三類人士：(一)離校後首次進入某行業，(二)離開工作崗位一段時間，再次進入原有行業及(三)新工作崗位的再培訓或提升現時工種的技術 (Misko, et al. 2002)。一般來說，第一類是離校而新入職工作間的學生，未有工作經驗；第二類及第三類人士是本身已擁有職業技術，需要再培訓，掌握新的技術後而適應新的或不同工作崗位。

在不同的國家其職業教育及培訓按資源分配，可分為兩大類：公營和私營，前者以政府資源運用公帑設立正規的職業教育學校及培訓機構，替社會儲備及訓練足夠的人材來發展經濟；而個別的工商私人機構因應其本身行業的需要，對其員工會提供相關的培訓技術 (Burke, 1996)。前者對職業教育及培訓的人力投資角度是從整體社會的回報來看的，

故過往很多關於職業教育及培訓的效率回報率(社會或私人)研究均以這角度來衡量(Met-calf, 1985; Tsang, 1989; Haddad et al. 1990; Chung, 1992; 1995;)。惟近年已開始從個別培訓機構角度出發; 因不同行業其職業教育培訓的課程、技術、成本及效率均不盡相同, 故需按其行業性質區分來評估其培訓投資回報率(return on training investment ROIT)(Moy & McDonald, 2000; Phillips, 1997)。

下文會探討澳門這人口較小的城市的職業教育及培訓個案, 檢視其過往的發展狀況, 針對城市的特點對其未來職業教育及培訓工作方向作出建議, 讓教育政策及規劃者有所參考。

## 澳門的職業教育培訓發展史

澳門的第一所職業學校是澳門教區主教鮑理諾邀請嘉諾撒修女會設立的恆毅女子職業學校, 教導女生刺繡、縫紉等技術。在1910年葡國革命勝利, 成立民主體制的國家制度, 當時認為教會有壟斷教育之嫌, 通過澳門政府驅逐神職人員及修女, 而被迫離澳, 學校因而停辦(劉羨冰, 2002)。於1906年天主教慈幼會雷鳴道神父開辦聖母無原罪孤兒院, 為孤兒提供職業訓練, 學習木工, 革履、西服和印刷等工藝, 1941年易名為鮑斯高工業學校, 由政府撥地建校, 經歷第二次世界大戰, 直至1963年方完成全部建築工程。(雷鳴道主教紀念學校十五週年紀念特刊, 2001; 澳門教育暨青年司, 1997)。

由於澳門的工商業一向並不蓬勃, 故正規的職業技術培訓的學校一直未有受到社會的關注而發展, 及至1938年天主教率先設立聖辣菲護士學校, 培訓護士投身於醫護行業。1954年政府的官立仁伯爵醫院開辦護理人員培訓課程, 十年後成立官立護士學校, 於1997年併入澳門理工學院。

在八十及九十年代, 政府開始成立澳門航海學校(1980)、職業培訓中心(1992)、澳門測量暨地籍學校(1995)及官立中葡職業技術學校(1998), 分別培訓不同的職業人才(詳情可參考表一)。

表一 澳門職業技術教育及培訓發展事誌

年份	職業及技術教育及培訓機構	主辦團體
1903	恆毅女子職業學校 澳門第一所女子職業學校：刺繡及縫紉 1910年澳門政府驅逐神職人員離澳 學校停辦	嘉諾撒修女會
1906	聖母無原罪孤兒院 雷鳴道神父開辦, 為男孤兒提供職業訓練, 學習木工、革履、西服和印刷 1941年易名“鮑斯高工業學校” 1941年獲政府撥地, 由於第二次世界大戰, 至1951年方建成學校的中心主體, 1957年完成第一期工程, 1963年完成擴建工程	慈幼會

年份	職業及技術教育及培訓機構	主辦團體
1938	天主教聖辣菲護士學校	天主教
1954	官立仁伯爵醫院 護理人員培訓課程	政府
1964	官立護士學校 1997年併入澳門理工學院	政府
1980	澳門航海學校 2000/2001年53個課程，1032人，共2340課時	政府
1985	庇道學校 包括中小學的職業先修學校 職技科：打字、會計、經濟、商業信扎、物理、化學、機械及基礎繪圖 1997年改為基礎教育課程	明愛機構
1985	雷鳴道主教紀念學校 1988年停辦機械和商科職業課程 在1998年仍有三年的電工工藝課程	慈幼會
1988	澳門管理學院 課程包括：銷售技能、商業通訊及管理技巧 2000年成為一私立高等教育機構	管理專業協會
1992	職業培訓中心 再培訓課程、職業資格培訓課程、學徒培訓課程進修課程。費用全免，提供生活津貼。學生具備中學程度(中三/中五)	勞工暨就業局
1995	澳門測量暨地籍學校 培訓中等技術程度的地形測量員	地圖繪製暨地籍局
1998	官立中葡職業技術學校 普通文法及職業技術兩種課程，分日間及夜間課程 www.elctp.lc12.edu.mo	政府
2000/ 2001	工聯職業技術中學 職業高中5班109人	澳門工會聯合總會

參考資料：

- (1) 劉羨冰。(2002)。《世紀留痕—二十世紀澳門教育大誌》。澳門：鴻興。
- (2) 吳志良、楊允中。(2002)。《澳門百科全書》。澳門：澳門基金會。

### ► 澳門職業教育的發展時期大約可分為三期：

(一) 六十年代及以前 — 澳門的職業及技術教育及培訓機構全部是民間主辦，這與澳門的普通中小學教育情況如出一轍。當時澳葡政府不沾手本地華人的教育，包括職業及技術教育，大多數均是非正規的教育及培訓學校/機構。

(二) 六十年代至八十年代 — 民間不同團體開始設立正規的職業教育及培訓學校和機構，如庇護學校(1985)，雷鳴道主教紀念學校(1985)，澳門管理學校(1988)，政府也開始成立為個別行業而設的職業學校 — 澳門航海學校(1980)。這期間的職業教育和培訓學校是正規的及有系統地針對特定行業培訓。

(三) 九十年代至今 — 政府較有規模及有系統地規劃職業教育和培訓，如職業培訓中心(1992)，官立中葡職業技術(1998)，此外，政府撥地資助澳門工會聯合總會主辦工聯職業技術中學(2000)。

至於職業教育的中學數目及學生人數，只可從統計年鑑中找到相關的資料，但在91年以前，並非定期有這方面的資料登錄出來，間中登錄出來的資料數據，其數據定義未必相同，故難作比較。從九十年代中期以後，資料數據可信度較高，因定義已統一及前後數據較有連貫性。

澳門的職業中學自千禧年至今的數目是維持在4間，總體人數約二仟二至二仟伍佰人之間，男女生的比例十分接近，約佔整體中學生數目百分五至六左右。但統計資料並沒有顯示是那4間職業中學(見表二)。據現時的資料，中學階段的職業教育及培訓機接受政府及非政府為辦學團體，其分類如下：

表二 澳門職業技術中學及普通中學生的學校數目及學生人數

年份	學校	職業技術中學生			全澳中學生		
		男	女	總數	男	女	總數
1983	4	902	653	1555	10,876	5,002	15,878
1991	4	648	42	690	7,637	9,274	16,911
1995/96	2	988	175	1163	10,283	11,994	22,277
1999/ 2000	4	2679	1397	4076	14,447	16,238	30,685
2001/ 2002	4	1232	1149	2381	19,158	19,593	38,717
2002/ 2003	4	1265	1183	2448	20,570	20,981	41,551
2003/ 2004	4	1215	1134	2349	21,611	21,640	43,251
2004/ 2005	4	-	-	2245	-	-	43,851

參考資料：統計暨普查局•不同年份。《統計年鑑》。澳門：統計暨普查局。

(一) 政府 - 澳門航海學校  
 中葡職業技術學校  
 澳門測量暨地籍學校  
 勞工事務局職業培訓廳(非學校的正規課堂教育方式，其受訓後資歷相  
 等於中學資歷)

(二) 非政府辦學團體 - 庇道學校  
 鮑斯高職業學校  
 工聯職業技術中學  
 雷鳴道工業訓練中心

至於有關這方面的開支及投入資源方面，並沒有公開的資料數據登錄出來，非政府辦學團體的職業中學開支帳目由於屬私人性質，未能找到這方面資料。而政府主辦的只有三間職業學校或培訓廳的總開支款項，當中沒有學生人數/受訓人數，課程項目，開支細目等資料，因此未能作任何推斷或結論，只是知悉其三年的總開支多少而已(見表三)

表三 政府三間職業培訓機構及教青局公營學校之開支

	2004	2003	2002
1. 勞工事務局-職業培訓廳	28,408,450	23,180,661.40	20,573.956
2. 港務局 航海學校	2,203,905	1,808,715	2,261,700
3. 教青局公立學校(包括職業技術學校)	170,103,609.40	20,723,331.30	17,670,108.50

參考資料：審計署。不同年份。《政府帳目審計報告》。澳門：審計署。

## ► 未來職業教育及培訓工作方向建議

### (一) 職業教育及培訓的全面資料

從上文可知澳門的職業教育及培訓的相關資料均尚付闕如，沒有全面和相關的數據，根本不能掌握其實況，加以長遠規劃，因此首要的任務是成立資料數據庫(Burke, 1996)：

- 職業教育及培訓的參與率和人數；
- 職業教育及培訓的參與者特性 - 課程性質，年齡，受訓時數等；
- 職業教育及培訓的政府培訓費用和開支細目；
- 職業教育及培訓的私人企業培訓費用和開支項目；
- 職業教育及培訓的成效指標；
  - 受訓技術的類別、程度和人數
  - 僱主對職教的意見
  - 畢業學生的人數及出路
  - 公私營機構的職業教育及培訓的目標和實際開支

## (二) 職業教育及培訓的範圍及分類

現時職業教育及培訓的定位由公私營各按不同角度和需要出發,未有總體及長遠規劃,因而範圍及分類不明確,會有重疊和空隙出現,故應在培訓的類別和程度方面有清楚的區分,如:

- 公營及私營的類別
  - 正規學校教育
  - 正規培訓機構
  - 非正規培訓
  
- 職教的程度:
  - 中學畢業程度
  - 高等教育程度,非學位及學位等
  
- 而私營的主辦機構,可分為:
  - 牟利性質:商辦的職業培訓學校
  - 非牟利性質:工業界別舉辦的培訓課程
  - 企業界舉辦屬下企業人員培訓
  - 福利界舉辦的成人中心

(Anderson, 1995, pp.1-14)

## (三) 職業教育及培訓的課程目的和內涵

按Bertrand(1996)的建議,應從下列三方面考慮:

- (甲) 課程的目的是為培訓當前工人需掌握的「技術」抑或是培訓「技術人材」。前者的焦點是掌握某項技術,後者是人的素質及潛能;
- (乙) 需留意與一般文法課之間的分野及配合互補,取得適當的平衡;
- (丙) 課程的認可資歷架構及質素保證機制。

## (四) 課程職業教育及培訓的成效

一般來說,評估成效,可以從三方面作分析:

- (甲) 成本分析(Waters, 1992; Burke, 1995)  
把職業培訓的成本與相類似地區,行業作比較,以瞭解成本的運用,及不同持份者的成本比例等需公開詳盡的職教開支詳情;

(乙) 成本效益分析(Chung, 1995)  
把成本和效益結合起來作分析，與普通中學教育比較及檢視不同時期的變化趨勢，作為政府當局未來投資時的參考數據，如香港由七十年代至九十年代中期的普通中學及職業和工業的私人回報率(表四)：從表中可見香港職業及工業教育的回報率比普通中學教育高出六至十一個百分點，是值得投資的教育項目。澳門也可參考這方面，定期(如每五年)作出分析，但需要有足夠的數據資料方能計算相關的投資回報率。

(丙) 惟近期很多學者指出應進一步以企業的角度來計算其回報率(Maglen, et al.1994; Moy & McDonald, 2000)這方面也應考慮因私人企業也會投入資源提升其工人的技能方面，能掌握這方面的數據，可更清楚全面掌握整個社會的職業教育和培訓之效益，惟需有私人企業的培訓資料庫。如政府對職教的成本效益和投資方向有清晰的參考指標，需更透明地搜集資料將之公佈，讓研究學者與政府相關部門一起攜手合作，計算出回報率作為投資成效的參考標準，使公帑更有效地運用。

(五) 加強政府財政支援的公平性和社會整體生產力，政府作為地方的最大資源調撥者，公帑的運用不單考慮投資回報，還需兼顧弱勢社群，社會公平性和照顧不同行業的生產力等因素，如：

- (甲) 對弱勢社群的支援，尤其是貧窮的人，因加強及提升其職業技能，可令其個人或家庭收入增加，改善其生活環境，令社會更公平(Levin, 1977);
- (乙) 工人的職業技能加強，找到工作的機會提高，市場的競爭力提升，從而減少失業人數(Gorham, 1982; Schober, 1984);
- (丙) 工人面對科技的轉變，需提升其科技方面的專門技術能力以適應使用當前的裝置及工具(Grubb, 1984; Min, 1987);
- (丁) 增強現有工人的生產力，從而提升社會整體生產力(Min, 1995)。

表四 香港職業及工業教育私人回報率1976-1996

	1976	1981	1991	1996
普通中學教育(中五畢業)	14.4%	11.7%	10.77%	11.36%
職業及工業教育(與普通中學畢業生相比)	+6.6%	+11.0%	+16%	+11.4%

參考資料：

- (1) Chung, 1992;
- (2) Lingnan University in Association with KK Yeung Management Consultant Ltd and University of Birmingham (1999). Table 4.7 c & d.

## ▶ 結語

澳門面積細小，人口稠密和缺乏天然資源、工商業發展並不蓬勃。近年來中國大陸經濟增長迅速和開放境外旅遊觀光，使澳門的旅遊、博彩、娛樂、房地產和建造業等受益不少。地區經濟發展對職業教育和培訓帶來了新的機遇。澳門政府必須加強各行業的職業教育和培訓計劃以應付社會的需求和全球化及知識經濟的轉變。除數量的提升、改善職業教育的質素和預測未來人口資源的轉變和長遠發展尤為重要。這方面包括加強職業教育和培訓包括再培訓課程的結構和內容、師資質素、各部門行政管理、資源投放、學歷和資格認和質素保證機制，與及各行業的投入和與政府協調合作以配合地區人力資源的有效發展。政府部門需要在職業教育和培訓計劃方面定期作出研究分析和評估工作，包括在教育質量、成本效益和資源投放等，並對以上確立清晰的參考指標和公佈有關資料及與國際和鄰近地區作比較分析。這樣將有助個人和社會團體及研究機構對澳門的職業教育和培訓與及人力資源和經濟勞動力的情況有較深入的瞭解，從而作出自我調整和選擇，另一方面也可以促進政府在未來公帑的有效運用和增加透明度，使職業教育更能切合資訊社會和終身學習的需要。

全文完

參考文獻：

1. 吳志良、楊允中。(2002)<<澳門百科全書>>。澳門..澳門基金會。
2. 統計暨普查局(1990-2002)。<<統計年鑑>>。澳門..統計暨普查局。
3. 劉羨冰(2002)。<<世紀留痕 - 二十世紀澳門教育大事誌>>。澳門..鴻興印刷公司。
4. 澳門審計署(1990-2002)。<<政府帳目審計報告>>。澳門..審計署。
5. 澳門教育暨青年司(1997)。<<教育暨青年報>>。十一期，頁15-17。
6. Anderson, D. (1995). "Private Training Provision in Australia: An Overview of Recent Research". In F. Ferrier and C. S. Smith(Eds.). *The Economics of Education and Training 1995*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
7. Bertrand, O. (1996). "Trends and Issues in Vocational Education and Training: A Perspective from Europe". In C. S. Smith and F. Ferrier. (Eds.) *The Economic Impact of Vocational Education and Training*. Canberra: Australian Government Publishing service.



8. Bolino, A. C. & Uri, N. D. (1982). "Vocational Education: A Human Capital/Productivity Nexus?" . *Journal of Behavioral Economics*, 11 (2):1-32.
9. Burke, G. (1995) . "Some Aspects of the Economic Evaluation of Vocational Education and Training" , in F. Ferrier and C. S. Smith(ed.) *The Economic of Education and Training 1995*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
10. Burke, G. (1996). " Dimensions of VET in Australia" , in C. S. Smith and F. Ferrier. (ed.). *The Economic Impact of Vocational Education and Training*, pp. 96-111.
11. Chung, Y. (1992). " Economic Returns to Vocational Technical Education." In Y. Chung and R. Y. Wong (Eds.) *The Economics and Financing of Hong Kong Education*. Hong Kong: The Chinese University Press.
12. Chung, Y. P. (1995). "Returns to Vocational Education in Developing Nations" , in M. Carnoy. (Ed.) *International Encyclopedia of Economics of Education. 2nd Ed*. UK: Pergamon, pp.175-180
13. Castro, M. C. de. (1979). "Vocational Education and the Training of Industrial Labor in Brazil" . *International Labor Review*, 118(5): 617-29.
14. Denison, E. F. (1962). *The Sources of Economics Growth in the United States*. New York: Committee for Economic Development
15. Denison, E.F. (1967). *Why Growth Rates Differ?* Washington, D. C.: The Brookings Institution.
16. Fredland, J. E. & Little, R. D. (1980). " Long term Returns to Vocational Training: Evidence From Military Sources" . *Human Resources*, 15: 49-66.
17. Gorham, A (1982). "Skills for School Leavers in Sri Lanka: TEUS" . *International Journal Education Review*, 20(1):33-41 .
18. Grubb, W. N. (1984). *The Bandwagon Once More: Vocational Preparation for High-tech Organizations*. *Harvard Educational Review*, 54( 4): 429-51.
19. Haddad, W. D., Carnoy, M. & Rinaldi, R. (1990). "Education and Development: Evidence for New Priorities" . *World Bank Discussion Paper*No. 95, Washington, D. C.: World Bank,
20. Levin, H.M. (1977). "Vocational Education and the Labor Market: Some Research Directions" . *The Planning Papers for the Vocational Study*, Vol.2. Washington: National Institute of Education (mineo).

21. Lingnan University in Association with K. K. Yeung Management Consultant Ltd and University of Birmingham (1999). *Consultancy Study on Rates of Return to Education, Final Report*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau, The HKSAR Government.
22. Maglen, L., Mckenzie, P., Burke, G. & McGaw, B. (1994). "Investment in Education and Training" , In Larkin, T. (ed.), *Investing in Australia's Future: Achieving the Australia 2010 Vision*, Melbourne: Business Council of Australia.
23. Metcalf, D. H. (1985). "The Economics of Vocational Training: Past Evidence and Future Considerations" . *World Bank Staff Working Paper* No. 713 . Washington D. C.: World Bank.
24. Min, W.(1987). "The Impact of Vocational Education on Productivity in the specific Institutional Content of China: A Case study." Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford: Stanford University.
25. Min, W. (1995). "Vocational Education and Productivity" , in M. Carnoy(ed.). *International Encyclopedia of Economics of Education*. UK: Pergamon.
26. Min, W., & Tsang, M. C. (1990). "Vocational Education and Productivity: A case study of the Beijing General Auto Industry Company." *Economics of Education Review*, 9: 351 -64.
27. Misko, J., Yufeng, He, O. Li, J., & Phan, O.(2002). *Linkages Between Secondary and Post-secondary Vocational Education and Training in China and Australia*. South Australia: National Centre for Vocational Education Research.
28. Moy, J. & McDonald, R. (2000). *Analysing Enterprise Returns on Training, South Australia*. National Centre for Vocational Education Research.
29. Newman, S. & Ziderman, A. (1991). "Vocational Schooling, occupational Matching, and Labor Market Earnings in Israel" . *Human Resources*, 26(2): 256-58.
30. Phillips, J.I. (1997) *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*. Houston: Gulf Publishing.
31. Schober, K. (1984). "The Educational System. Vocational Training and Youth Unemployment in West Germany" . *Compare* 14(2):129-43.
32. Schultz, T. W. (1961). "Educational Economic Growth" . In N. B. Henry. (ed.) *Social Forces Influencing American Education*. Chicago: University of Chicago Press.
33. Tsang M. C. (1989). *The Costs of Vocational Training*. Washington, D, C.: The World Bank (mimeo)
34. Watts, D. D. (1992). "Financing Craft and Technical Education: 1967 to 1987" . In Y. P. Chung & R. Y. Wong (Eds). *The Economics and Finance of Hong Kong Education*. Hong Kong: The Chinese University Press.

## 澳門小學教育的歷史發展與未來挑戰

李小鵬(Vrije Universiteit Amsterdam)

古鼎儀(港澳兒童教育國際協會)

### ► 引言

澳門特別行政區政府於一九九九年十二月二十日正式成立，標誌了中國大陸對統一心願的達成。這個離開了祖國四百多年的社群，藉著東西方文化的相互影響和經歷多樣化的社會變遷，形成其獨有的教育特色，有異於中國內地和鄰近的香港。澳門教育事業有美好的經驗，也有失落的地方，宜仔細探究，找出其演變的軌跡，以古鑑今，思索未來發展的路向，藉持續發展的教育模式，為兒童創造優質成長的環境與條件。

教育是一個多元化和極其複雜的過程，因為它同時反映了當地社會的文化、經濟、政治、宗教及其他因素 (Thomas, 1983a, 1983b; Bray & Lee, 1997; Bray & Koo, 2004)。澳門自1557年由葡萄牙進駐後，社群主要由華人和葡人組成，因此兩種東西文化不同的教育體制逐漸在澳門成型。第一間在澳門為葡裔子弟提供西方教育的學校在1571年至1572年間由天主教耶穌會的神父創立(Domingos Mauricio Gomes Dos Santos(註一)，1968; 施白蒂, 1995, 頁17、26)。此後澳門的學校教育事業因藉澳葡政府的宗教傳承，保留了濃厚的天主教教育色彩。至於華人的教育，因朝代的更替，由明清傳統的書塾，在二十世紀初轉型為現代化的教育模式。另一方面，澳門的人口長期少於五十萬，因此教育的規模與體制受到一般「細小國家/地區Small States」的局限與困擾(Bray & Packer, 1993)。

本文嘗試從澳門的社會發展、政治與宗教的變化，及中國發展與全球化的影響來探究澳門小學教育的進化歷程及未來的動向。首先回顧澳門在葡萄牙治理下的教育宗旨與政策，然後探討自十六世紀後澳門小學教育的特色、發展和改革，最後分析二十一世紀澳門小學教育所面對的困擾與挑戰及探研未來發展的路向。

### ► 澳門現行的小學教育的體制

按照1991年8月29日頒佈的第11/91/M號澳門教育制度法律的規定，小學學制為六年。兒童在報名入學當年的十二月三十一日止，年滿六歲方可入讀小學一年級。就讀小學的最高年限為15歲。以教學語言分類，澳門的小學教育可分為「葡文小學」、「中葡小學」、「中文小學」、「英文小學」和「英文國際小學」。學校亦分類為「提供免費教育的政府官立學校」、「提供免費教育的私立學校」和「不提供免費教育的私立學校」。「私立學校」可因應其辦學團體分類為「天主教學校」、「基督教學校」、「社團學校」、「私人學校」和「國際學校」。

在2005/2006學年，澳門有64所(或校部)小學，小一至小六共982個班級。學生共34,966人，其中男生18,500人，女生16,466人。教師共1,533人，其中男教師192人，女教師1,341人(見表一)。師生比是22.8:1，師班比是1.6:1；比對回歸中國大陸時的1999/2000學年的31.4:1和1.5比1有顯著的改善(教育暨青年局, 2006)。接受免費教育

的學生共30,096人，佔總小學生的86%。澳門特區政府為就讀於私立學校的小學生提供一定數額的補助金，以減低家長負擔的學費。本文將按教學語言和辦學團體的分類分析澳門小學教育的發展及其面對的挑戰。

## ► 澳葡政府的教育政策與葡文教育宗旨

有關澳門的主權與治權誰屬的問題，中葡雙方在這四百多年來有不少爭論。前葡國外交部長佛蘭克諾格拉曾指出：『.....實際上，我們從來沒有成為過澳門的君主；我們一直得以生存，全賴中國的良好意願，而我們亦總是分享一此權威；.....』（羅成達，1991，頁37）。從以上的論評可知澳葡政府在治理澳門的葡籍人士與華人彼此有不同的理念與政策。此外，澳門政府架構向來簡單，著重葡人與土生葡人的利益與管理，因此澳葡時代的官方教育宗旨與政策只是依從葡萄牙本土的政令，對葡文教育有一定的管治權、承擔照顧。但是葡國教育家在澳門回歸前指出：「澳門政府沒有主動採取行動，滿足華人居民的教育需要，從而使得其他民間團體採取行動，損害了自己的領導權。」（阿爾芙期、斌多，1987，頁20），這正好引證了澳葡政府自開埠以來對華人私校及其提供的教育事宜基本上是不過問、不參與的教育政策，形成了公私立學校兩種管治權力差異的局面。這個無為而治的教育政策卻引致澳門產生百花齊放的民間辦學的教育宗旨，不同宗教信仰或政治理念的私人和團體，都能自由自主地因應本澳不同的社群需要而辦學興教，為推動澳門之發展及改善社會民生與需求作出貢獻。其後於1974年4月25日葡國人民成功推翻獨裁統治，確立放棄海外殖民地的政策，葡國才改變以往重葡輕中的教育政策。

澳葡政府自開埠以來，便借助天主教教會提供並發展澳門的教育，及後在19世紀末創立官立葡文小學及葡文中學，使葡籍兒童在20世紀前已有較完整的免費官立小學與中學教育。此外，政府也給予私立葡文學校一定數量的資助，為葡籍兒童創造理想的教育環境、師資與設施，希望旅居或以澳門為家的澳門葡籍公民，學習葡語，藉以保存及發揚葡萄牙文化及回國升學之準備，也方便他們回歸葡國生活時不需從新學習。居住在澳門的葡籍人仕持續在總人口的5%或以下（註二），葡文學校的數目不多，但是這種歐洲式的教育制度與辦學宗旨被引用到官立中葡學校，從中影響和啟發華人對傳統教育的思維。

澳葡政府雖然沒有大量投入華人教育事務，但也關注一些貧苦華人兒童的教育。從1868年起容許並資助天主教會專門為中國裔兒童開設葡語學校，並先後於1879及1881年建立了中葡小學和中葡女子小學，讓華人兒童接受小學葡語教育。但澳門政府沒有擴大以上的教育服務，直至1975年何東中葡小學才發展為完全小學。及至1985年高美士中葡中學成立，華人青少年接受完整的中葡雙語中小學教育。在1987至1995年間，因應中國開放政策，大量內地居民來澳定居，導至人口激增，政府遂擴展中葡小學至7所，並於1998年成立中葡職業技術學校。從另一角度來看，中葡雙語教育為澳門地區培育了一批又一批能使用葡語的華人去協助澳葡政府的運作，亦顯出澳葡政府開始關注弱勢社群的需要，為清貧華人提供免費教育，讓他們有謀生的技能，使社會保持安定繁榮。

## ► 葡文小學教育的發展史略

葡文小學教育可分為官立和府政資助的私立學校兩大類。天主教耶穌會神父自1571(註三)年至1572(註四)年間在澳門成立了第一間為葡裔子弟提供西方教育的學校後，澳門的葡文小學教育一直依賴天主教神職人員提供。在十九世紀中葉，葡文小學教育在澳門已有一定的基礎。從這時開始，天主教教會、澳門市政廳和澳葡政府都提供葡文教育服務。當時的小學大都以葡文教育為主，也教授拉丁文、法語和英語。如1846年創立的聖善女子學校由法國籍修女主理和1847年由澳門市政廳開辦的「中心小學」及聖羅撒中學便是最佳的例子。不過葡國政府與天主教的衝突，使澳門教育分期停頓多年，直至1880年後才有較穩定的學校教育。聖若瑟修院與市政廳在1883年合作，整合「商業學校」和「中心小學」為「中央男子小學」。1884年末風順堂教區創辦一所女子小學，其後於1895年與大堂女子學校合併為「中央女子小學」。1939年男女子小學遷至同一校舍，1974年合併，命名為「伯多祿官立小學」，1997年與「殷皇子國立中學」合併為「澳門利宵學校」，1999年解散而成為「二龍喉中葡小學(葡文部)」。

其他私立葡文學校附設葡文小學的計有：(1)已停辦的聖羅撒中學葡文部；(2)已停辦的嘉諾撒聖心中學葡文部；(3)1941年由慈幼會神父設立的「孤兒院」，後為「葡光工業學校」，現為「鮑思高粵華小學」，最後一年有小學生146人，已於1999年8月停辦改為中英文小學；和(四)澳門商業學校，該校的校址已在1999年9月因回歸與「澳門利宵學校」統合為「澳門葡文學校」，設中、小學部，1998/1999學年有小學生405人，2005/2006學年只有小學生210人(教育暨青年局，2006)。由此可見葡文小學的發展是平淡和少規模的，現因澳門回歸祖國而收縮。

## ► 中葡小學教育的發展史略

有關華人及其他外文小學教育，澳葡政府由開埠至1970年代都是採用自由放任政策。當時的政府架構也沒有設立專門管理華人教育的職位與策略。正規的華文小學教育乃澳門市政廳於1879年提供中葡教育的聖拉撒路學校，收錄華裔男生，二年後再設女校。1919年再在大堂區成立另兩間中葡學校。1951年重組該四校為「何東中葡男子小學」和「何東中葡女子小學」，共用同一校舍。1975年合併為現今的「何東中葡小學」(教育暨青年司，1997)。

中葡小學乃澳葡政府為華人兒童提供的免費教育。除原有的「何東中葡小學」外，在70年代政府把兩所葡文學校改為中葡小學，即1977年創立的「仔中葡小學」和1972年後的「路環中葡小學」。其後因國內大量人口移居澳門，政府於1987年成立「巴波沙中葡小學」，1989年於伯多祿官立小學成立「中葡中心小學」，並於1995改遷為「二龍喉中葡小學」。1990年在青洲區成立「北區中葡小學」，第七所中葡小學乃1994年在黑沙灣新填海區的「灣景中葡小學」。1998/1999年度7所中葡小學共收錄學生1,899人(教育暨青年司，1999)。在2005/2006學年6所(註五)中葡小學有學生1,177人(教育暨青年局，2006)，只佔總小學生人數的0.3%(見表一)，顯示了現時的中葡小學正面臨學生人數不足的問題。

## ► 澳門華人及外文小學教育的歷史發展概況

澳門的華人教育與中華民族的國情變化有著密切的關連，除了葡萄牙主權國的政治影響外，澳門在二十世紀經歷了多次中華民族的政治變化、經濟與戰爭的衝擊。由於接近廣州大城市和葡萄牙不太理會華人事務與生活，國內的變化往往影響澳門華人的社會生活與教育。首先是清末民初的政治革命。維新運動後，國父孫中山先生曾在澳門行醫及推動革命事業。因此一批批的革命先烈與有理想的學者，都曾在澳門居留。他們也借助辦學興教或投身教育工作，一方面推廣其政治理想，另一方面教化華人愛國及新知識與文化，改善本澳華人的知識水平。為華人兒童提供私立小學教育的機構主要分為：(一)華人社團或個人、(二)天主教和(三)基督教。現按辦學機構的類別探究私營的澳門華人小學教育。

### (一) 華人社團或個人為華人子弟提供私立教育的歷史發展：

自開埠以來，由於澳葡政府只為極少數的華人兒童提供教育，澳門的華人社團或個人便自行為華人兒童提供教育。現按歷史年代發展探究澳門華人的小學教育：

#### 1. 明清兩朝代的澳門華人教育

至於私立中文小學教育，在十六世紀至十九世紀初期，澳門華人多依照國內傳統，富有人家聘請私人教師，平民子弟到私塾或廟宇祠開辦的免費教育如沙梨頭土地廟的「更館社學」就讀。由於澳門受西方文化的影響深遠，私塾館的教學內容除中華文化和文學外，也引進西方課程，吸納西方知識，如1801年的望廈村趙氏私塾已加入地理、歷史等知識。本澳第一所私立中文小學在晚清年代出現。鏡湖醫院的廖朗山等人在1874年創辦了辦較正規的「鏡湖義學」，專為貧苦子弟提供教育服務也加入西方知識。及至1899年，康有為的學生陳子褒留學日本回澳開創新式學堂，名為蒙學書塾，又稱為「子褒學塾」，在1912年更名為灌根學校，此乃為澳門現代華文小學的始祖(劉羨冰，1999，2002)。

#### 2. 民國政府年代的澳門華人教育

民國政府成立前後，澳門的華人學校教育才漸擴展。這時期的華人學校大都以現代西式化學校形式，除中國文化外，引入化學、生物、物理、體操、圖畫、唱遊等科目，提倡五育教育。1910年本澳華人創辦西式學制的「華商學堂」，有學生百餘人，惜只辦了二年。「培基兩等小學」成立於1911年，為9年制的高級和初級小學、其後跟隨民國小學制度改為7年小學。此校亦因財政短缺，只辦了10多年。同年有沈史雲、鄭仲澤等人捐創的「啟明學校」、盧湘父辦的「湘父學校」、盧梓州的「梓州學校」。教師以留日學生為主，課程包括數理化生體唱和倫理等(王文達，1999；劉羨冰，1999，2002)。

由於國內戰亂動盪不安，澳門有大量生活困苦的人，因此澳門華人組織興辦平民義學潮，為貧苦子弟提供小學基礎教育。蓮峰普濟廟的席理會在1920年成立「蓮峰男義學」，於60年代易名為現今的「蓮峰普濟學校」。其他華人社團紛紛辦義學，計有1924年的「澳門華僑公立免費學校」、「同善堂貧民義學」、「孔教學校」、1928年

在媽閣廟成立的「漳泉義學」及在沙梨頭、青洲、台山、康公廟等平民義學。在1935至1939年間共辦了六所日間義學和女子免費夜校、為華人清貧兒童提供免費教育（繆鴻基等人，1988；劉羨冰，1999，2002）。

20年代新式的學校多以中小學一體的運作模式，但規模細少。在1921年「澳門英文學校」開設漢文小學部，並改名為「澳門英文漢文學校」，於1924年改為「澳門漢文學校」。1923年陳公善創立了「陶英學校」，善於培訓乒乓球員。同年，吳寄夢創立「勵群小學」，在2000年結束。同期還有「會觀中英文學校」、「湘文學校」、「齊民童子軍學校」、「佩文學校」、「德常學校」、「益智小校」、「蘭室女子學校」、「湘蘭學校」、「崇實學校」、「際唐學校」及「澳門宏漢小學」等。「同善堂貧民義學」於1924年創建，1937年成為初級小學，1965年易名為「同善堂小學」。「孔教學校」與50年代與另一所學校合併（黃啟臣，1999）。在30年代抗日戰爭前，澳門的中文學校教育是封建教育過渡至新式教育的晚期，不少學校乃為私塾或廟宇的義學。「濠江中學」於1932年初辦初級小學。同年澳門官方統計全澳有中、小學生7953人，學校97所，平均每校不足82人，因此很多學校收生不足而倒閉（劉羨冰，1999，2002）。

### 3. 世界二次大戰期間的澳門華人教育

抗日戰爭期間，大量國內的中小學校遷往澳門，以小學為主的有「覺民小學」、「德基女子小學」和「維德小學」。同期運作的學校有「公進」、「求知」、「啟智」、「樹人」、「紀中」、「德常」、「復旦」、「翰華」、「育德」和「平民」。此外，「澳門廣大中學」原為澳門廣州大學附屬中學，於1938年建校於白馬行街。當時人口由1936年的12人萬增至1942年的40萬，學生人數由8千增至3萬。最高峰期可能是1939年的全澳140多所小學，學生4萬人。可惜在抗日戰爭完結後與內戰期間，繁盛的學界立即消失，只餘下小數學校（劉羨冰，1995，1999，2002）。

### 4. 新中國成立前後的澳門華人教育

及至中華人民共和國成立前，澳門的人口續漸增加，學校又慢慢增多。在1940年代後期創校至今存在的小學有：

- (1) 「培道中學」前身為廣州培道女子中學，於1946年在澳門成立，現有三間校舍，提供中小幼一條龍中文教育。
- (2) 陳族聯誼會於1946年辦理「潁川學校」，專收陳姓小學生，現已沒有以上的限制。
- (3) 鏡湖小學與平民小學於1948年合併為「鏡平學校」。1949年在鏡湖醫院慈善會資助下落成新校，現在為也發展為中小幼一條龍中文學校。
- (4) 「德明學校」於1949年自廣州遷來澳門，本有師範部、中小幼四個學部的「超一條龍」學校，惜辦學條件不足，現只餘下小幼兩個學部。
- (5) 1949年創辦的「銀業小學」，於1975年與孔教中學合併為「教業中學」，現為「一條龍」學校。
- (6) 畢漪汶女士於1949年創立「東南學校」，現由澳門東南教育促進會管理，為中小幼一條龍中文學校。

1950年代因社會發展需要和國內政治改善，引起了大批的工人組織和私人的辦學潮，至今尚存的學校計有：

- (1) 澳門工會聯合總會的「勞工教育協進會」於1950年創立「勞工子弟學校」現在不同地區的校舍設中小幼一條龍中文教育。
- (2) 澳門中華總商會於1951年成立青洲平民識字學校，1955年因火災後建成新校舍而界各為「青洲小學」，現設有小幼兩個學部。
- (3) 澳門婦女聯合會於1955年創立「婦聯學校」，主要服務婦聯會員的四、五歲子弟，現有兩間校舍，設小幼教育，將於2006/2007學年合併為一獨立校舍。
- (4) 菜農互助會於1956年創立「菜農子弟學校」，初辦小幼教育，在2002年增加中學部。
- (5) 1958年漁民互助會辦漁民子弟夜校識字班，1989年5月3日在內港五號C碼頭三、四樓成立「漁民子弟學校」，在2001年得政府資助，搬移到北區新校舍並改名為「海暉學校」，設小幼教育。

此時期還有其他工會創辦子弟學校，但都是細小的學校，很快便結束，如航業公會小學、糧食公會小學、百貨學校、水電工人子弟學校、鮮魚子弟學校、旅業子弟學校、造船工會子弟學校、臘工會子弟學校。此外，私人辦的「培英學校」於1959年成立，在2005學年關閉。何族崇義堂開辦的「崇義學校」和林族宗親會辦的「民林中學」，也先後結束(劉羨冰，1999，2002)。

#### 5. 1960至1999年澳門回歸中國前的澳門華人教育

澳門不同區域的街坊會由60年代起紛紛辦學，分別為：

- (1) 「氹仔坊眾學校」於1966年成立，引發出一二三事件。該校於1995年建立新小學校舍，並於2001年設立中學部，現為中小幼一條龍中文學校。
- (2) 1968年「沙梨頭坊眾學校」由「更館社學」更新而成，1971年遷往現有校舍運作，現有小幼兩個學部。
- (3) 在20世紀初成立於河邊新街福德祠後的「瑞雲學校」，於1989年易名為「下環坊眾學校」，現有小幼兩個學部。
- (4) 澳門坊眾總會於1995年在祐漢區長壽大馬路創辦「澳門坊眾學校」，設小幼教育，並於2001年設立中學部，現為中小幼一條龍中文學校。

澳葡政府在回歸中國前不斷改善私立學校的華人教育，在1990年代中開始大量及加快批地讓官、私校建立新校舍或辦學。其中以改善舊校環境或加設中學部為主，新成立的學校有：

- (1) 「福建學校」於1990年成立，在1995年獲政府的首批批地於台山區建新校舍，現有小幼兩個學部。
- (2) 「澳門中德學校」獲政府批地，於1995年11月13日揭幕復校，現有小幼兩個學部。
- (3) 「培華中學」於1995年由潮州同鄉會於 仔創辦，後設小幼部，現為中小幼一條龍中文學校。



- (4) 「孫中山紀念學校」由一個華人教育團體獲得政府的支持於1995年成立，在仔區收錄有問題行為的小學生，後因管理不善於2001年關閉。
- (5) 葉氏宗親會於1997年獲得政府的支持，創立「新華學校」，現為中小幼一條龍中文學校。
- (6) 澳門大學於1998年獲得政府的支持，創立「澳門大學附屬應用學校」，現為中小幼一條龍中文學校。

## 6. 1999年澳門回歸中國後的澳門華人教育

由於澳門出生率在1990年代起不停下降，在2000年起每年出生嬰兒不足4000名，因此小幼適齡兒童不足，學位要求下降，只有一所新校在回歸後成立(見表二及表三)。「孫中山紀念學校」於2001年因管理不善關閉，另一個華人教育團申辦的「大興學校及夜校部」於2000年成立，設中小學部，後因校務管理不善於2004年被政府強制關閉。此外，聖母聖心學校、馬禮遜紀念學校和培英學校分別於2004及2005年先後因收生不足而自行關閉(見表四)。然而，學生不足的危機卻為本澳學校帶來挑戰及革新。回歸後，澳門特區政府亦藉此推行各種教育改革和支援計劃，大力提升私立學校的教學質素和推廣免費教育，並預計在2009年把現有的十年免費教育，提升為中小幼十五年免費教育。

## 7. 英文及國際小學的發展

雖然因有鑒於葡國殖民統治者的語言地位，英文教育在澳門的發展受到局限。但因應社會的需求，華人學習英語的機會還是多渠道的。天主教和基督教的傳教士開設的私立學校在16至19世紀提供了英語教育。澳門第一所英文學校乃1914年由樹學會開辦的「澳門英文學校」，採英國的5年中學學制。其後1930年代有嘉諾撒會的聖心英文中學和聖羅撒女子中學英文部，都是以中學為主。澳門現設有英文小學部的學校只有5所。「聖心英文中學」和「聖羅撒英文中學」為女子小學，「鮑思高粵華小學」只設小五及小六兩級，「庇道學校(分校)」和「澳門三育中學英文部」主要收錄菲律賓等少數民族的兒童。

至於英文國際小學的發展始於1988年成立的「聯合國學校」。由於澳門經濟急速發展，博彩旅遊業吸引了很多歐美商人、專業及行政人員前來澳門居留，另中產及專業華人家庭增加，因此在二十一世紀後對英文國際小學的需求增加，而「聖公會小學」和「澳門國際學校」先後在2002年及2003年成立。

### (二) 天主教為澳門華人提供的私立小學教育的歷史發展概況

天主教教區及修會自澳門開埠以來，為華人提供宗教教育以培訓傳教士外，同時為華人兒童提供學校教育。天主教辦學的團體家眾多，主要分為澳門主教統理的教區學校和各修會主辦的學校。最早在澳門辦學的是耶穌會神父，在1571年已成立學校，然而保留最長久的天主教學校是1692年創立的聖羅撒孤女院，現為「聖羅撒英文中學」和「羅撒女子中學中文部」。

以下依據歷史發展，簡述不同的男女修會在澳門辦學的情況：

(1) 耶穌會：耶穌會神父在16世紀已來澳服務，曾創立澳門第一所學校，其後聖保祿學院，即現今的大三巴遺址乃亞洲第一所西方高等學府(劉焘冰，1994；李向玉，2001)，後因葡萄牙政府的阻撓而多次離澳，防礙發展教育服務。及至1955年教會把1917年於廣東肇慶建立的「海星中學」，遷來澳門；同年得教區的幫助，建立「利瑪竇中學」。1961年潘日明神父創辦「取潔中學」，以上三所學校乃一條龍中、小、幼學校。1996年「取潔中學」因學校管理問題面臨結束，分別與前述兩所學校合併。

(2) 嘉諾撒仁愛會：該修女會於1873年來澳服務。在1895年於 仔開辦要理識字班，於1937年發展成為一所完全小學，名為「聖善學校」，現歸教區主理。1935年該會於澳門白鴿巢區開辦「培貞小學」。在1939年擴展「培貞小學」，在雅廉訪區成立「聖心英文書院」，設中小兩「培貞小學」和「嘉諾撒聖心女子中學」，設中小幼三個學部。該修會在1952年於路環市中心創立「聖母聖心學校」，設有小幼兩個學部，後於2004年7月因學生人數不足而結束。在1950年代，該修會在筷子基地區設識字班，在1960年成並「瑪大肋納嘉諾撒學校」，設小幼兩個學部服務貧苦兒童(教育暨青年司，1994，1997)。

(3) 慈幼會：1906年慈幼會神父來澳後建立「聖母無原罪工藝學校」，在1932年增辦小學，於1952年建立專收華裔學童的「慈幼中學」，該校著重工業教育，現為英文中學及中文小學。1942年接替由廖奉基及譚綺文女士於1933年創辦的「澳門私立粵華中學」，現分為「永援分校(幼稚園)」、「鮑思高粵華小學」、「粵華中學(中文部)」和「粵華中學(英文部)」。胡子義神父於1966年在路環九澳村創立托兒所，在1973年成為「九澳聖若瑟學校」，收錄孤兒或來自問題家庭為主的學生，為女寄宿學校，在1982年交母祐會修女托管，自2006/2007學年擴展中學部。胡子義神父再於1985年成立「雷鳴道主教統念學校」，收錄問題男高小及初中生，為男寄宿的職業課程學校(教育暨青年司，1994，1997)。

(4) 瑪利亞方濟各傳教修會：該修女會在1933年把前身為聖羅撒孤女院的學校重建為六年制小學，成為「聖羅撒女子中學」，設葡文、中文和英文部。其後開辦的「庇護十二世小學」和「曉明女子中學」，分別於1973及1975年與「聖羅撒女子中學」合併。該校現分為於「聖羅撒英文中學」，設中小兩個學部；「羅撒女子中學中文部」，設中小幼三個學部(羅撒女子中學中文部，2005)。

(5) 天神之后傳教女修會：該修女會於1954年於澳門台山區成立幼稚園，翌年成立「化地瑪聖母女子學校」，現設中小幼三個學部(教育暨青年司，1994，1997)。

(6) 玫瑰道明會：該修女會於1958年於澳門新橋區把聖家托兒所改建為「聖家學校」。該校曾為區內市民提供免費診所及女子工藝部和宿舍，現設有小幼兩個學部(教育暨青年司，1994，1997)。

(7) 寶血會：該修女會於1963年接受主教的邀請，管理青洲區的「聖德蘭學校」，曾於1974年起提供寄宿生服務，現設有小幼兩個學部服務貧苦兒童(教育暨青年司，1994，1997)。

(8) 母祐會：該會於1966年接受戴維理主教的邀請，在媽閣區為貧困兒童建立「聖瑪沙利羅學校」，現設有小幼兩個學部。在1976年接管由贖主會於1955年創立的「永援學校」，並命名為「母祐會永援中英文中學」，1986年以紀念捐建新校舍商人陳經綸之父為「陳瑞祺永援中學」。在1982年該會再接受慈幼會的邀請，托管「九澳聖若瑟學校」，自2006/2007學年由小學擴展至初中一(教育暨青年司，1994，1997)。

(9) 道明會：該男修會於1997年接受主教的邀請，管理由慈幼會神父主理的「聖保祿學校」。現為中小幼一條龍學校(教育暨青年司，1994，1997；DSEJ，2006網頁)。

至於澳門天主教教區在20世紀前主要協助澳門政府提供葡文教育。在20世紀30年代起，澳門主教統理的聖若瑟教區學校為最主要的學校網。聖若瑟教區中學於1931年由聖若瑟修院院長馬安瑟和白安民神父創立，原名「聖若瑟中葡學校」，收小五至初中二學生。1932年更名為「聖若瑟中學」，同年「真原小學」於台山區建成，即今日的「聖若瑟教區中學第五校」。1933年在望德堂區創立「望德學校」，即現今的「聖若瑟教區中學第一校」。1942年「聖若瑟教區中學第二校」在三巴仔街成立，次年因經濟衰退停辦，於1946年復課。1953年成立「聖若瑟教區中學第三校」於南灣113號。「聖若瑟教區中學第二、三校」現合併為一，校址於天神巷。1954設立「聖若瑟教區中學第四校」專提供幼稚園教育。1981年於青洲建立聖若瑟教區中學第六校，即現今的「聖若瑟教區中學校本部」，以中學及師範班為主(教育暨青年司，1997)。

澳門天主教教區一直關注為貧苦兒童提供教育機會。雖然受人手不足的限制，多位主教開設多所學校，並交由不同修會、人士或團體托管，如：(一)高德華主教於1957年在青洲貧民區建立「聖德蘭學校」，在1963年委托寶血會修女管理；(二)戴維理主教為貧困兒童在1966年於媽閣區建立學校，邀請母祐會修女管理，命名為「聖瑪沙利羅學校」；(三)在1970年建立的「聖保祿學校」，原由慈幼會余佩麒神父主理，現由西班牙道明會托管；(四)1985年成立庇道職業先修學校，由小學五年級起，現改名為「庇道學校」，設有中文及英文小學部，由澳門明愛機構負責。

此外，一直原本由修會或傳教士開辦的學校，因人手不足或離開澳門交回教區主辦，如嘉諾撒會在1895年於 仔開辦的理識字班，在1937年發展成為「聖善學校」，由1984年起交回澳門教區主辦。在1954年由耶穌會創辦的「聖玫瑰學校」，於1982年交由澳門教區主辦，現為中小幼一條龍學校。

簡而言之，澳門天主教教區和眾多的修會及信徒團體自澳門開埠以來，不斷為澳門華人提供多元化的中、英、葡文及職業導向的教育。而且很多學校都是專為貧苦兒童而設，並為有家庭問題的兒童，保留了寄宿制學校教育。在2005/2006學年，共有天主教小學24所(或校部)，佔全澳門64個小學校部的37.5%，收錄小學生15,078人，佔全澳門34,966人的43.1%(教育暨青年局，2006)。

### (三) 基督教為澳門華人提供的私立小學教育的歷史發展概況

基督教教會在19世紀已進入澳門傳道及辦教育。德國傳教士郭士立(Rev. Gutzlaff) 牧師夫婦於1834年創辦女書塾，後兼收男生。為紀念英國傳教士馬禮遜(Dr Robert Morrison)，上述書塾於1839年擴展為馬禮遜紀念學校，由美國傳教士布朗主理，收了容閱等6名華人，1846年因病帶同容閱、黃寬及黃勝三人到美國升學，容閱更成為第一位在耶魯大學獲學士學位的華人。其後基督教傳頓教育服務至1906年復辦志道堂小學。澳門浸信教會於1920年代開辦了「靈導小學及幼稚園」，於1954年重新為「浸信學校」，現為中小幼一條龍「浸信中學」(鄧開頌，1995，頁408-409；劉羨冰，1999，頁11-12)。另中華基督教會於1933年規劃建成「蔡高學校」，1967年由聖公會聖馬可堂接辦至今，現為中小幼一條龍中文學校(劉羨冰，1999，2002；教育暨青年司，1997)。聖公會在2002年於仔建立英文幼稚園和小學，由英國聘請英語教師開辦英式教育。

二次大戰期間，華人基督徒1938年因抗戰逃難，把1889年在廣州創辦的「培正中學」遷來澳門，現為中小幼一條龍學校。及至新中國成立前後，前身為廣州培道女子中學的「培道中學」，於1946年在澳門成立，1947年註冊為「澳門培道中學」，後因辦學者的政治取向，成為愛國中小幼一條龍學校。由基督教牧師及醫生創立的「宣道實用學校」也於1950年成立，在1998年停辦。1953年9月基督教復臨安息會開辦了澳門三育中學先設小幼部，1967年停辦退回香港，1986年再回澳復辦中學，現附設英文部小學。

1960年以後，基督教浸信會在1961年成立「下環浸信學校」，設小幼教育。其後沙梨頭浸信福音堂把前身為1965年成立的識字班，於1969年定名「沙梨頭浸信學校」，也設小幼教育。以上兩所學校至今還在運作。其他的「錫安學校」、「循理小學」和「金巴倫小學」已關閉(劉羨冰，1999，頁21)。

相比天主教，澳門基督教學校較晚開發，數量亦較少。此外，巴哈依教會於1988年創立英文「聯國學校」，為中小幼一條龍不牟利國際學校。

## ► 二十一世紀的小學教育發展與挑戰

回歸後，澳門特區政府除秉承澳葡政府的教育改革外，不斷加深改革的力度，持續優化澳門的教育。如同香港及其他先進國家，二十一世紀澳門小學教育面臨一項主要挑戰是學生人口下降，引至學校結束和教師失業的危機。因此澳門特區政府首先是降低接受免費教育服務學校每班學生的人數，由以前小學每班50位學生以上，下調至45人一班，再下調至35人一班，期望在2009年前更進一步下調至25人一班，以減低每班的師生比，從而輕教師的工作量來提升小學的教育質量(見表一)。藉以上的手段，減慢了學校倒閉的速度，也避免大量教師失業。

此外，澳葡政府在1991年制定的教育大綱11/91/M號法令仍有其局限性，未能配合社會的發展，必須修訂以開展教育改革。由2003年開始，教育暨青年局便投入修改澳門特區政府的非高等教育制度的法律的工作，經歷兩輪公眾諮詢和多次的修訂，在2006年

7月13日行政會獲得支持通過(澳門日報, 2006), 希望早日能獲得立法會的支持批准, 以便更進一步修改其他相關的教育法律和政策, 從而引導教育改革及配合中國、澳門和國際的急速變化和教育革新。

學校管理方面, 現時澳門華人辦的私立學校多為中小幼一條龍的學制, 或由小幼兩個學部組成, 或中小兩個學部組成(見表五)。在2005/2006學年這三種多學部的學校依次有28所、21所和9所, 單獨為小學的只有6所, 其中2所為公立中葡小學。因此領導小學部的最高管理人, 對校長領導的角色未必能全權投入與及對校長專業領導的知識和技能暫時未有落實長期的培訓。因此如何解一條龍學制的學校專業領導問題是本澳小學教育提升質素的另一個挑戰。再者, 前述兩所私立學校因辦學團體在學校行政管理的失誤先後在2002年及2004年被澳門特區政府強制關閉, 正顯示私立學校的行政管理水平參差的問題。澳門的學校向來以私立為主, 有極大的行政自主權, 政府如何有效監管私立學校的運作及如何推行學校評量, 保證政府給予學校的各項資助有效運用, 或如何誘導私立學校接受監督並依據政府的教育改革方針辦學, 這方面亦需學校、社會和政府互相不斷諮詢和跟進處理, 以達到一個互相協調和以市民福祉為依歸的局面。

教學語言方面, 現今的小學分為中文、英文、中葡文和葡文四大類別。中葡小學現有6所。葡文小學部兩個, 一個在「二龍喉中葡小學」內, 另一個在「葡文學校」內。設有英文部的小學只有「庇道學校(分校)」、「鮑思高粵華小學」、「聖心英文中學」、「聖羅撒英文中學」、「澳門三育中學英文部」、「聖公會小學」、「澳門國際學校」和「聯合國學校」等8所, 後3所為英文國際學校。在64個小學學部中, 其餘絕大部份是中文學校, 以廣東話授課, 其中小部份學校開始以普通話教授中國語文課。因此澳門的三文四語教學語言政策和問題比較香港的兩文三語更為複雜。此外, 由於全球一體化, 在澳門工作和定居的海外人士及子女漸多, 其他外語教育如法語、西班牙語、日語等都有一定的需求, 但現時外籍人口還是少數, 未足以成立個別語言學校, 未來的方向可以考慮個別學校或教育中心可提供這些語言服務。

課程發展方面, 傳統一般中文小學採用香港出版的教科書, 並加入澳門特色的本土教材。近年部份學校在數學科採用國內的教材, 也有學校兼用國內的中文教材。英文小學以香港教科書為主, 國際學校分別採用加拿大、新加坡和英國的教材。近年澳門特區政府透過優化學校教學資助計劃和校本培訓資助計劃, 鼓勵學校開發各學科的校本教材。此外教育暨青年局資助了兩所小學, 中葡及私立各一, 由2000年9月開始展開「澳門數學課程試驗計劃」, 透過北京師範大學的種子學校計劃, 培訓澳門校本數學課程和新的教學法, 以提升澳門小學的課程和教學質素(教育暨青年局, 2002)。教育暨青年局在2006年重組課程工作小組, 以開發本澳課程的標準, 讓澳門學校作參照以改善學校的課程水平參差的問題。澳門自開埠以來, 學校已習慣多元化課程的自由選擇, 教育暨青年局正面對如何推行本地化較劃一課程標準及改善一些學校沒有課程評估與學生學習評估的困難。

留級率是澳門學校面對的另一項大挑戰。澳門特區政府的教育法律規定十五歲及以下的兒童可接受為期六年的小學教育。這顯示了澳門政府容許學校按學生的成績決定學生能否在學年終結後的升留班。從澳門教育暨青年局在網上公佈的小學生留級率在2001/2002年度為7%，2002/2003年度為5.9%（見表一）。這個升留班的機制為澳門的學校教育帶來了一定的困擾，澳門特區政府和教育工作者對大量留級生的現象都非常關注。因此澳門學校教育的體制和質量在不同層面上還有很多需要作進一步改善的地方。

至於免費教育推廣的成效，雖然特首何厚華先生2006年澳門特區政府的施政報告中宣佈在2009年前把免費教育的年限上下擴展，將包括幼稚園至高中三畢業共15年。可是在2005/2006學年，仍有14%的學生家長把子女送到私立學校，私立學校和國際學校的學生人數上升反映了學生家長對學校教育效能的要求不斷提升，他們渴望子女獲得優質的教育，不是「平庸的」免費教育。當中政府與民間的教育目標和取向也需要作出調適和溝通以取得平衡和共識。

## ► 總結

長期以來，澳門的教育發展緊隨殖民社會的轉變，尤其受政治及戰爭的影響最大。如在20世紀的抗日戰爭期間是澳門教育的最鼎盛時期。大量國內學校與學者南下避災，燃點民眾愛國救國精神，為保衛國家而貢獻。從1937年至1945年間，不論國內或香港的平民還是學者，澳門中立區，有二十間學校遷來澳門避難及重新裝備，這不但提升了澳門教育的水平，也提高了本澳華人的文化與思想素質，喚起民眾愛國主義及為國犧牲的精神（劉羨冰，1996、1999）。1942年春，日軍加強迫害華人，使澳門成為孤島，人口大量流失。抗日勝利後，大量移民及學校回歸故里，澳門人口急遽下降，學校減少，學者亦不足，教育事業走入衰退期（劉羨冰，1995）。

由於澳門沒有大專院校及中學學額不足，華人學校自民國政府成立後便與國民政府註冊立案，採用其學制和教科書，方便學生升高中及大學。及至1949年新中國成立，澳門的學校自由地向國民政府或共和國政府註冊立案，形成了二種不同的華文教育系統（馮漢樹，1950；劉羨冰，1999）。1966年的一二三事件再次喚起澳門華人的民族主義愛國教育。自此以後，大部學校不再與中國台灣國民政府註冊立案，加緊與人民政府的聯繫。部份學校引用國內教材及學制，培訓及補送高中畢業生到國內升學，以加深澳門華人對國內的了解與感情。以上是澳門教育發展的另一個重要轉捩點。

由於在1974年前，葡萄牙政府視澳門為海外殖民地，因而對澳門葡文教育採納葡萄牙國內的法典，不另立法，把葡國的教育政策直接引入澳門管理本地的學校。1974年4月25日葡國人民成功推翻獨裁統治，自此改變澳門重葡輕中的教育政策。從那時起，澳葡政府聽取華人團體的教育建議與要求並關注私立學校的貧乏處境，並於1979年設立「私立學校輔助處」給予私校資助津貼，間接地補助並影響私校的運作，在1986年更制定「訂定關於私校准照或稽查準則」法，要求所有學校必須向教育司註冊，以便教育司稽查和監督。

1987年4月13日是華人教育的另一個轉捩點。當天中葡政府發表了《聯合聲明》，定出了澳門回歸祖國的日子。澳門華人教育工作者與團體如中華教育會、天主教教育聯會及國內的學者不斷向政府推動教育改革，開始評估、探討和計劃改善教育的量與質。澳葡政府也藉此改革其私校教育政策，不單止任命多位知名的教育工作者與澳葡政府教育司代表組成教育改革委員會，探討改善教育方案與策劃，並在1988年開始資助私校的學生與教師，改善華人私校的素質。同年澳葡政府收購私立東亞大學，1991年從新命名為澳門大學，並創立澳門理工學院及其他高等教育機構。

從九十年代起，政府不斷提出新的教育制度法律，如1991年制定教育大綱11/91/M號法令，使所有官立及私校都有法可依，重整教育的內涵。1993年制定私立教育機構通則，進一步管理私校的運作，從而確保教育的質量。1995年6月26日的第29/95/M號法令推出免費教育普及化的方案，使所有本澳兒童都能享有十年免費教育的機會，改善人的質素，為回歸作好準備。

公立的中葡教育和私立華文教育在20世紀不斷地革新，針對澳門發展提供不同的教育培訓。另一方面，提供華文及英語教育的擔子，一直落在天主教、基督教、個人或社團的肩上。他們按照各辦學機構的不同宗旨與目的而興教，例如繼承19世紀的鏡湖義學，本澳街坊、廟宇及慈善團體在20世紀至今還是很活躍於提供清貧學生教育服務。天主教與基督教由孤兒院的工作，擴充為高質素的辦學，建立了好幾所著名的中文和英文中小學，一方面培育人材，一方面傳揚宗教思想。因此澳門各校的辦學宗旨是多樣化和以宗教團體辦學為主。

總括而言，澳門政府從開埠的十六世紀至二十世紀七十年代，主要關注葡人與土生葡人的教育，以葡萄牙政府的教育政策管理澳門的官立及私立官制葡文中、小、幼學校和中葡學校。自從1976年通過《澳門組織章程》後，澳門政府開始有限度參與華人教育。然而，那時只關注高中以下的教育，及至簽署《中葡聯合聲明》後，才直接資助及制定教育法律，推行各種教育政策，務使在回歸前建立良好的免費教育體制及教師隊伍。二十一世紀回歸後，澳門特區政府透過教育法律制定免費教育、小班教學、課程與教學法、教師專業培訓、學校評量、與及各種資助計劃等去改善未來澳門的教育。在學生人口下降的危機中和中國大陸開放及泛珠三角經濟融合的機遇和挑戰的巨流，重新擬定未來教育發展的路向和可能性。

## ► 參考文獻

- 王文達(1999)。《澳門掌故》。澳門：澳門教育出版社。
- 李向玉(2001)。《聖保祿學院研究》。澳門：澳門日報出版社。
- 阿爾芙期、斌多(1987)。《澳門教育：對教育制度之探索》。澳門：教育文化政務司辦公室。
- 施白蒂(1995)。《澳門編年史：16至18世紀》。澳門：澳門基金會。

- 黃啟臣(1999)。《澳門通史(遠古.....1998)》。中國，廣東教育出版社。
- 教育暨青年司(1994)。《澳門學校的特徵》。澳門：教育暨青年司。
- 教育暨青年司(1997)。《1996/97澳門學校特徵》。澳門：教育暨青年司。
- 教育暨青年局(2002)。《「澳門數學課程試驗計劃」協作學校教師專業成長文集》。澳門：教育暨青年局。
- 教育暨青年局(2006)。《教育數字概覽2005》。澳門：教育暨青年局。
- 馮漢樹(1950)。《澳門華僑教育》。台灣：華僑教育業叢書編輯委員會編部。
- 聖羅撒女子中學中文部(2005)。《澳門聖羅撒女子中學中文部創校七十週年紀念特》。澳門：聖羅撒女子中學中文部。
- 劉羨冰(1994)。《澳門聖保祿學院歷史價值初探》。澳門：澳門文化司署。
- 劉羨冰(1995)。〈第二次世界大戰期間的澳門教育〉。載於《教育徵文選萃》。澳門：澳門中華教育會。
- 劉羨冰(1999)。《澳門教育史》。北京：人民教育出版社。
- 劉羨冰(2002)。《澳門教育史》(第二版)。北京：人民教育出版社。
- 繆鴻基等人(1988)。《澳門》。廣州：中山大學出版社。
- 羅成達(1991)。〈澳門過渡期的教育現狀與前景〉。載於《澳門教育改革》。澳門：東亞大學澳門研究中心。
- 澳門日報(2006)。2006年7月14日，新聞焦點版。
- D:\Tempfiles\TemporaryInternet Files\Content.IE5\FERHGTZH\ a\_087c[1].htm
- Bray, Mark & Packer, Steve (1993). *Education in small states: Concepts, challenges and strategies*. Oxford: Pergamon Press.
- Bray, Mark & Lee, Wing On (1997). *Education and political transition: Implications of Hong Kong's change of sovereignty*. Hong Kong: CERC, The University of Hong Kong.
- Bray, Mark & Koo, Ramsey (2004). *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative perspectives on continuity and change* (2nd Ed.). Hong Kong: CERC, The University of Hong Kong & Kluwer Academic Publishers.
- Santos, Domingos Mauricio Gomes Dos S.J. (1968). *Macau: The first western university in the Far East. Offprint from the Annals*. 2nd Series, Volume 17, The Portuguese Academy of History. Macau: University of Macau.
- Thomas, R.Murray (1983a). *Politics and education: Cases form eleven nations*. Oxford: Pergamon Press.
- Thomas, R.Murray (1983b), "Macao". in Thomas, R. Murray & Postlethwaite, T. Neville (eds.) *Schooling in East Asia: Forces of change*. Oxford: Pergamon Press.



## ► 註釋

1. 文德泉神父乃澳門耶穌會的歷史學家和教育家,在20世紀長期服務於澳門。
2. 施白蒂記載了1950年澳門人口1 87,772人,當中葡籍人仕4,066人(施白蒂, 1999, p.5)。  
另於1981年澳門人口1 261,806人,當中葡籍人仕只佔0.6%(施白蒂, 1999, p.133)。
3. 施白蒂(1995)和李向玉(2001)指出澳門第一間學校在1571年成立。
4. Domingos Mauricio Gomes Dos Santos (1968)指出澳門第一間學校在1572年成立。
5. 因官立學生人數減少,路環中葡小學於2001年改為特殊教育學校。

表一：澳門學校、學生、教師人數和比例(1999/2000)

	School Year						
	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Government Schools	17	17	17	17	15	14	13
Number of Students	6,213	6,303	6,299	6,382	5,397	5,039	4,739
Private Schools With Free Education	—	—	62	62	63	62	60
Number of Students	—	—	75,254	75,270	75,694	76,827	74,378
Private Schools Without Free Education	—	—	11	11	11	13	13
Number of Students	—	—	18,437	17,531	17,164	13,619	13,137
Number of Private Schools	73	73	73	73	74	75	73
Number of Students	92,751	93,273	93,691	93,431	92,858	90,446	87,515
Total Number of Schools	90	90	90	90	89	89	86
Number of Kindergarten Students	16,162	14,847	13,620	12,639	11,874	10,962	10,041
Number of Kindergarten Teachers	531	494	472	461	459	454	444
Student/Teacher Ratio	30.4	30.1	28.9	27.4	25.9	24.1	22.6
Average Class Size	38.3	37.3	35.2	33.7	32.7	31.0	29.9
Number of Primary Students	24,620	23,770	23,152	22,002	20,896	19,725	18,500
Number of Primary Teachers	1,496	1,530	1,527	1,526	1,547	1,521	1,533
Student/Teacher Ratio	31.4	29.5	28.7	27.2	25.4	24.4	22.8
Average Class Size	45.7	43.3	42.3	40.3	37.8	36.8	35.6
Repeater Ratio	7.3%	6.9%	7.0%	5.9%	Not Ava.	Not Ava.	Not Ava.
Number of Secondary Students	35,316	38,913	41,840	44,471	46,509	46,873	46,739
Number of Secondary Teachers	1,465	1,599	1,716	1,765	2,001	2,077	2,154
Student/Teacher Ratio	24.1	24.3	24.4	25.2	23.2	22.6	21.7
Average Class Size	43.7	43.9	43.8	43.9	43.3	42.9	42.1
Total Number of Students	98,964	99,576	99,990	99,183	98,255	95,485	92,254
Total Number of Teachers	3,846	3,983	4,050	4,077	4,331	4,399	4,490
Student/Teacher Ratio	25.7	25.0	24.7	24.3	22.7	21.7	20.5
Total Number of Classes	2,335	2,409	2,461	2,489	2,543	2,517	2,491
Average Class Size	42.4	41.2	40.6	39.8	38.6	37.9	37.0

\*Number of schools is counted according to the number of school licenses issued.

— No available data

Source: DSEI. Education and Training in Figures 1999/2000 to 2005/2006.

表二：澳門出生率和人口數字

Year	Live Births			Total Population (Nearest Thousands)
	Male	Female	Total	
1992	3,437	3,239	6,676	378.0
1993	3,292	2,975	6,267	390.0
1994	3,227	2,888	6,115	403.6
1995	3,043	2,833	5,876	415.0
1996	2,879	2,589	5,468	415.2
1997	2,658	2,373	5,031	419.4
1998	2,279	2,155*	4,434	425.2
1999	2,108	2,040*	4,148	429.6
2000	2,031	1,818	3,849	431.5
2001	1,645	1,596	3,241	436.7
2002	1,616	1,546	3,162	441.6
2003	1,701	1,511	3,212	448.5
2004	1,748	1,560	3,308	465.3
2005	1,892	1,779	3,671	488.1
2006 (up to Jan)	146	153	299	Not available

\*1 case with sex unknown

Source: DSEC [http://www.dsec.gov.mo/index.asp?src=/english/indicator/e\\_dem\\_indicator.html](http://www.dsec.gov.mo/index.asp?src=/english/indicator/e_dem_indicator.html);  
DESC (2006) Monthly Bulletin of Statistics March 2006.

表三：澳門1999年回歸中國大陸以來的新建學校

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
New School	Tai Hing School & Tai Hing School (Evening Section) 大興學校及夜校部		Macao Christian Church School 澳門基督教學校 Sheng Kung Hui Primary School 聖公會小學 Xin Hua (Millennium) Secondary School 新華創紀中學	Canadian College of Macao 澳門加拿大學院 Macao International School 澳門國際學校
New Secondary Section		Macao Moradores School 澳門坊眾學校 Taipa Fong Chong School 氹仔坊眾學校	Tong Nam Scool (Secondary Section) 東南學校中學部 St. Rosary School 聖玫瑰學校 Agricultural Workers' Children School 菜農子弟學校	

Source: DSEJ. Education in Figures 2001/2002 to 2003/2004.

表四：澳門1999回歸中國大陸以來關閉的學校

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Closed Down School	Lai Kuan School 勵詳學校 Dr Sun Yat Sen Memorial School 孫中山學校	Narciso Luso-Chinese K 康樂中葡幼稚園	—	Hac Sa Official Primary School 黑沙官立小學 Tai Hing School & Tai Hing School (Evening Section) 大興學校及夜校部 Scared Heart of Mary School 聖母聖心學校 Xin Hua (Millennium) Secondary School 新華創紀中學 Macao Christian Church School 澳門基督教學校	Lotus Luso-Chinese Kindergarten 民安中葡幼稚園 Tamagini Barbosa Luso-Chinese Kindergarten 巴波沙中葡幼稚園 Ma Lai Son Memorial School 馬禮遜紀念學校 Pui Ieng School 培英學校

Source: DSEI. Education in Figures 2001/2002 to 2004/2005.

DSEI. Education and Training in Figures 2005/2006.

表五：澳門學校：幼兒、小學及中學分類(1999-2006)

Level of Schools*	School Year						
	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
K	10	10	10	9	8	8	6
K + P	24	24	22	22	24	23	21
K + P + S	25	25	25	25	27	28	28
P	10	10	10	9	7	7	6
P + S	6	6	9	9	9	9	9
P + S	7	7	8	8	7	9	10
Special Needs	6	6	6	7	7	6	6
Total	90	90	90	90	89	89	86

\*K=Kindergarten, P=Primary, S=Secondary

Source: DSEI. Education and Training in Figures 1999/2000 to 2005/2006.

# 第二部份：教師專業成長

穗港澳師範生眼中的全球身份

胡少偉(香港教育學院)

賴柏生(港澳兒童教育國際協會)

## ▶ 前言

全球化是從廿世紀末由資訊科技革命所引起的人類大變革，互聯網的普及加速了全球經濟一體化，使各地人們感受到這是一個全球化的年代；正如河清(2003)指出隨著交通工具的便利、傳媒技術的更新、互聯網的普及和貿易、旅遊的發展，世界各地的人確實互相更近了。穗港澳三市位於珠江河的河口，同是中國華南的國際城市，港澳因殖民歷史，分別受英葡管治了一段長時間，廣州則是廣東省省會；這三個相近的國際城市，都要面對全球化對當地文化和教育的影響。在這個全球化的過程中，三地教育同工會如何面對呢？王嘯(2002)清晰地指出對於教育全球化，人們可以反思，可以批判，但絕對不能夠拒絕；明智的態度是既解構又重建，也就是在全球化中要保持認同的同時又要堅持反思批判的立場，只有在這二者之間保持一種恰當的張力，才能真正認清教育全球化的真正本質。穗港澳三地教師是否真正了解全球化在教育的影響？這對培育學童全球化視野是很關鍵的，正如世界環境與發展委員會布倫蘭特指出：全球的教師在協助實現全面的社會轉變，謀求社會的持續發展方面，扮演著一個關鍵的角色(王冬樺, 1999)；而聯合國教科文組織的文件中也指出了：教師是變革的動力，是促進東西方之間、南北之間相互瞭解的橋梁，是塑造新一代性格及思想的積極參與者(李玟, 1997)。可見教師對培育學生的國際視野和建立全球身份有重要的角色和重大的影響。故此，穗港澳三地的師範生怎樣理解其全球身份，這一方面既反映了三地全球化過程的特點，另一方面又影響著他們未來作為教師對學生國際視野的培育。此文透過與三地師範生的深入焦點訪談和相關文獻的分析，勾劃出三地師範生眼中的全球身份的異同，讓三地教育同工更好地在教師教育和學校公民教育中面對全球化對當地教育的影響。

## ▶ 全球化中的全球身份

全球化是什麼呢？有學者指出全球化最好是理解成一種想像物，是人類借著想像力來組織一些活動形式，並推動這些形式按一定的路線發展(郭洋生譯2000)。各地的人都感受到全球化正推動大家朝向同一方向的发展，當中三地師範生對全球化有何想像？他們又對全球化與當地文化教育的互動有何理解？從中他們如何界定其全球身份及有何異同？皆是值得細心描述和探討的。

李鑫煒(2000)指出全球化是可以跨越民族、種族和國家的界限，到達世界上任何地方的共同體；全球化作為一個過程具有廣泛的包容性，其目標是推動個人、團體和國家接受相似的行為方式。在這個同一化的過程中，正如吳興南和林善煒(2002)認為全球化

將以其內在的衝擊力撞擊傳統文化，產生一個內容豐富的、滲透到社會各個層面、多層次的社會變遷過程。也有是說全球化過程中產生一股強大的力量使人感到要放棄和改變一些已有的傳統文化，走向一個相近的同一文化；這使不同地區的人不知覺地感受到一個全球身份。但另一方面，內地著名教育學者葉瀾(2004)曾指出全球化不等於同質化，且不說真正的超越國界、去民族的全人類利益，對一切國家同樣有效的世界秩序還未形成，世界也不可能成為同質、單一的世界。按這派的論述，全球化中更要多關心的是本地文化的保留和承傳。而香港社會學者張炳良(2000)的分析全球化假設世界走向趨同，在將來必然成為主導社會變革和管治模式的動力；而與此同時亞洲價值卻重視本土社會價值和文化傳統，認為它們才是最終主宰社會發展的決定因素。故此，在全球化中，也不少社會學家所認為全球化與本土文化是雙軌並行。

有關各地人民的全球身份方面，鄭榮元等譯(2003)指出由於本土社會不斷受到外來的影響和刺激，加上一向被視為指標的本土文化意義正在被侵蝕，使人們大都被局限在一個不斷改變，且逐漸失去定義自身存在的權力，會感受到有一個不確定的全球身份。以上不同取向的學者，對全球化與本土文化的互動雖有不同的描述，但不管如何，正如張頤武(2002)指出為了民族和社群的未來不能拒絕全球化；全球化雖不是一個普世的福音，而是一個巨大的挑戰，人們既不能簡單地抗拒，也不能簡單地認同。生活各地的人在全球化過程確實感到自己變得越來越不穩定，越來越分裂成很多部分(王艷莉譯，2003)，再無法視文化和身份是已有和固定的，而需深入反思在全球化中自己仍擁有的本地文化和一個怎樣的全球身份，這需要各地的人學習去解構和重建全球化對當地的影響和意義。

### ► 廣州師範生眼中的全球身份

在與師範生深入訪談全球化對廣州人生活的影響時，有一個廣州師範生說：現在有一些老人家都說士多啤利，而不是草莓了。可見在廣州甚至老人家生活上也用了中譯英的語言去表達一種常見的水果，而不是用傳統中文作為這種水果的名稱，這反映了全球化確實已進入了廣州人的生活。正如一個廣州師範生曾說：一個廣州人會有廣州獨特的一點，但如果你要用國際去理解他的話，可能只說明他走向國際化那一方面做得比較好，或說他這方面比其他城市的人做得更加要先進一些。當中反映了廣州師範生覺得廣州是內地一個較全球化的國際城市。而另一個廣州師範生則說：我實習時有一個小朋友說他曾經出過國玩；有學生就對我說，他的英文很利害的；確實他說的英文是稍為好一點，卻又不至於很利害，但全班都覺得他出過國很利害...還有一些中學生的父母幫子女申請到外國，然後父母就跟著移民，很多人都爭著出國。在這個廣州作為廣東省最國際化的城市中，不少廣州人面對全球化時希望多接觸國際社會，十分重視要具備英語的能力；甚至會考慮出國留學和移民。

因此在訪談中，廣州師範生花了不少的時間在討論學英文這個全球最普遍的國際語言。英文不是我們國家主要的，是因為全球化推進，我們才要去學；很多人說中國人為什麼要去學英文？但想深遠一些，是應該要去學的，因為全球化關係，英文令我們學到很

多不同的事，這樣才可接觸其他不同的文化。在這個較多接近國際的內地社會中，不少廣州青年確實認為學英文是一個有利的工具，有一位廣州師範生更指出：有了這個工具你就可以接觸外面不同的世界，接觸多了，自己視野開闊；外國的事物你可以接收得多些。無可否認外國有些事是做得比中國好，為自己又好，為中國也好，都可以說它是一個工具。這一番話除反映出他認為學好英文是必須的外，亦顯示出他覺得可以透過運用英文，學到一些比內地社會較優秀的知識和技能，這亦能有益於個人和國家的發展。

至於，有關本土文化和全球身份認定方面，受訪廣州師範生有一個強烈保留原有民族文化的意識，全球化在我的理解是一個民族需要有自己的東西，其他民族的文化可對自己的有補充；但要將自己的民族文化長遠地留下去，不能說因全球化就導致自己民族的文化沒落。然而另一位廣州師範生則說認為：我覺得要區分支流文化，支流文化肯定保留自己的特色，然後一起向別人學習。在過程中，你只要保留自己的特色；但是你同時也要尊重及向別人學習，而不能全否定別人，也不能說自己的不好，覺得別人的都是較好的。如在廣州，廣州話就是主流，很自然你就要用廣州話交流，你廣州人去到英國就要盡量適應外國語言。從中，可看到他除認同保留原有的本土文化外，亦明確反映出他認為在全球化中要學習別人的文化，好讓自己能適應不同的國際社會中生活情境。

### ► 香港師範生眼中的全球身份

在與香港師範生談全球化時，他們很快便將全球化與教育掛鉤，一位香港師範生指出：我覺得全球化不單只是經濟層面，其實教育方面亦要培養一些價值觀念或一些共通能力。溝通本身是一種能力，如果全球化是在於人與人、國與國之間的交往；如果沒有這種能力，怎樣去進行人與人、國與國之間交往呢！另一位香港師範生也說：我認為全球化要發展英文教學，這是世界上最大的國際語言；要交流，就要學，以加強經濟能力。可見香港師範生在面對全球化中深感香港教育要加強學生的英語能力，因為英語有其全球化的實用價值，可以促進與各地的人溝通和交流，有益於香港社會的發展，其對學習英文的實用取態與廣州師範生相近。

同時，他們又著意不同地方的教育在全球化中，有不同價值和相互交流的情況，有一位香港師範生指出：全球化，香港教育必然向知識型，走美國走歐洲路線；反而西方在教育上要保護本國利益，要規範國民生產能力，要訓練國民數學上的能力、語文上的能力。另一位香港師範生也相近地指出：我覺得全球化的趨向，每個地區都是以弱的地方希望求同，而強的地方希望保留；我想無論美、英、香港或亞洲國家都有這樣的睇法。東方和西方係兩種唔同的教育制度，當資訊科技發達時，全球化的教育改革自然互相交流；大家覺得對方好多方面比自己好，最後，東西方教育交流會越來越接近的。而有一位師範生更直接地指出：我覺得全球化係一個現象，東西方是在互相取長補短。從三位師範生的言談中，可見在香港這個資訊發達的國際城市，他們除看到本港教育在全球化中向別人學習的趨勢外，也留意到其他地區教育也在取長補短；而最重要的是，香港師範生看到這使東西方的教育在交流中越來越相接近，以致產生一個全球化教育趨同的情況。

有關本土文化和全球身份的認同方面，有一位香港師範生指出：當全球化大方向發展時，有一兩個特色的地方係好重要！可以增強地區競爭力！當中反映他認為在全球化中香港要有自己獨特的地方，而另一位香港師範生更指出：我覺得在全球化來說，香港比較保守，大陸和台灣在一些西化外表比香港更加開放；香港雖然接受西方教育，但仍比較保留一些傳統的文化。看來在這個已高度國際化的城市中，有香港師範生卻較重視本土文化的保留；因此，在面對全球化的態度方面，一位師範生明確地表示香港不應強求與全球一致，他說許多問題不要刻意全球化，我覺得不一定要學西方；當自己某項係強的時候，不用刻意去同人去融合，這樣才是合理。

## ▶ 澳門師範生眼中的全球身份

在與澳門師範生談全球化的影響時，他們卻認為全球化在澳門是一個小眾問題，一位澳門師範生指出：我想在澳門真是沒有多少人會關心這件事，除了做生意、財政和貿易方面，他們會關心多些；普遍市民，我覺得他們會較少關心。另一位澳門師範生則指出：在我們讀書時也曾接觸全球化這課題，對於此觀念，我會覺得對於弱勢社群是不公平的；強國可以在一些弱勢的國家身上拿取資源，但對於弱勢的社群來說並不太公平。從這兩位澳門師範生的口中，可見他們對全球化這課題比穗港兩地的師範生較為疏離，他們認為全球化只是經濟層面和產生國際貿易的不公平；在談全球化時，他們不大重視全球化對當地的影響，就好像在說別人的故事。

至於有關學習英文這方面，有一位澳門師範生指出：可以在一些官方的文章看到一些叫人著重語言的文章，當中提及英文相當重要，前題是因為全球化。在未有全球化的衝擊前，澳門基本法已規定了中、葡文是官方語文，不少澳門學生較專注於中、葡語的學習；相對而言，澳門人較少提及學習英語的重要。而有一位澳門師範生則認為：學習英語是一個溝通的橋樑，透過英文去接觸一些與自己沒有共同語言的人；在於我個人來說，我覺得並不是全球化的關係，我用英文是想開闊自己的眼界而已。從這番說話中，可見這位澳門師範生對學英文的看法很大程度上與港穗師範生不同，他雖然也認同英文是可以作為國際社會的溝通工具和擴闊自己的視野，但他明確地表示這不是因全球化的影響所致。這是一個相當獨特而有趣的表述。

對於全球化與本土文化的關係，澳門師範生也有一種獨特的看法，一位澳門師範生指出：澳門有個很特別的背景，曾被葡國統治了一段時間；很多澳門的西方特色可能不是全球化，而是葡國遺留下來的。在他心中，澳門有些表面西化或全球化的象徵，其實已是由來已久，並不是因近年的全球化所產生的；當中又有一位師範生提到澳門有些古蹟建築物被頒佈為世界遺產，他指出：無過去的，現在何來有世遺呢？又怎樣發展我們的旅遊業？看到這些建築物時，我們會看它的歷史，宣揚我們不應該侵佔別人地方。至於澳門作為一個亞洲拉斯維加斯的賭城，一位澳門師範生亦不諱言：我覺得賭場是要推廣，是一個標誌，可作為澳門的地標；但對我來說，我覺得紅街市與黑街市也要保留，我要留的是自己生活周邊的東西，我們想承傳這樣東西。可見在全球化過程中，有澳門師範生對保留當土文化的堅持，澳門因已被葡萄牙人殖民幾百年，中西文化交融已是澳門人

的生活一部份，很多澳門所謂的葡國餐是不地道的，不是葡國地道！是澳門地道！真正葡國地道，未必受澳門人所喜好。故此，他們對這個全球化浪潮，看來不大起勁，甚至有點抗拒，他們關心的是保留已有的全球身份；有一澳門師範生更認為在文化上，我覺得現在已拿到自己的定位，中西文化已經交融了，已經有成果；當別人衝擊我時，要沖散我並不容易，因為我已經有了定位。

### ► 三地師範生的異同

從上述穗港澳三地師範生的深入的小組焦點訪談中，發現他們都感受到全球化對當地生活的影響，中譯英詞的介入和爭吃麥當奴漢堡飽的現象，不經意地成為廣州師範生看全球化衝擊的象徵，正如鄭榮元等譯(2003)指出全球化左右我們如何表達文化的概念；長久以來，文化一直只限於某特定地區內的一個概念，全球化對文化的真正影響是促成了地域自身的轉變。而在香港這個高度全球化的國際城市中，香港師範生對全球化生活的影響談得不多，反映出他們不在意這方面；至於澳門師範生雖然認定全球化是當地小眾的課題，但他們卻表達出對全球化的抗拒，而希望繼續保留現有的中葡交融的生活方式。

至於學習英文這個國際最常用的語言，三地師範生雖都認為要學好這個工具，但對其意義卻有不同的理解。當中有澳門師範生表達出學英文是為了溝通，而不因全球化所受影響；至於香港師範生則在全球化過程中，較重視英文的實用性，從功利主義方面提出一定要學好英語。而最著迷要學習英語的反而是廣州師範生，他們不單認為學好這工具有利對外界的溝通與接觸，也想透過學英文，學到多些比當地社會更好的國際性知識和技能，以提昇個人和發展國家。

在全球身份與本土文化方面，澳門師範生表現得較為保守，他們十分珍惜現有中葡交融後的獨特本土文化，對所謂全球化的新衝擊，他們表示抗拒和排斥，個別澳門師範生更肯定自己有信心不會因全球化的衝擊而改變已有的本土文化。而廣州師範生雖也重視保留原有的民族文化，但卻表示在全球化過程中，一定要學習別的文化，正如文軍等譯(2001)指出今天，沒有哪個人或制度能夠避免與其他文化、知識的聯繫；那些仍然沉迷在特殊的本土文化解釋的人，最終將通過對其他文化的理解和比較而發生變化。對於廣州師範生來說，最好的全球身份是一個人能按國際社會不同生活環境而作出適應主流文化的廣州人。至於香港方面，在這個高度全球化的國際城市，師範生對全球化並不是趨之若鶩，反而更多地關心去保留一些傳統文化和特色，但可惜的是，他們卻未能清晰地說出自己的強項或是要保留的特色。

表面看來，香港師範生對全球化的取態，比其他兩地的較為平衡和成熟，而不會像廣州師範生那麼熱心建構對全球身份，又或像澳門師範生那樣去抗拒全球文化的入侵。但正如康敬啟等譯(2004)指出全球化在文化層面上，是多元化的挑戰，在信念、價值觀和生活方式上出現了多種選擇；人們極感興趣的一點就是在無休上的相對化和狂熱式的反應這兩者之間尋求一種中間立場。穗港澳三地的師範生應當要學習從其他區的比較中，認識自己對全球身份的理解，認識全球化面對當地文化的影響；並要以未來教師的角度，去考慮如何準備學生去解構和重建全球化對他們的影響，從而建立一個清晰的全球身份。



## ▶ 後語

正如鄭海霞(2003)曾忠告：儘管全球化時代的到來使民族國家面臨嚴峻挑戰，但他們的公民資格在全球化時代不但沒有削弱，反而增強了；各國公民不僅在本國擁有合法的身份，而且在全球也獲得了合法身份。而培養這種具有雙重身份的國家公民，是對新時代教師提出了新的挑戰。正如一個香港師範生也指出，老師是否接受全球一體化很重要，這清晰地指出教師在準備學生面對全球化中有不可替代的角色。而要扮演這一個角色，師範生要具備些什麼才能更好地協助學生有國際視野呢？下列一位廣州師範生的論述，十分值得三地師範生作為參考：

無論你是什麼人，大家是平等的，要強調共性。至於特殊情況，首先要有所理解；在認知層面有所了解，才可談尊重、包容及是否接受。要讓他們明白廣州是有這方面，中國又有那些；其他如韓國、美國學生也是有他們特定的東西。首先要了解及認識，再者，如果你想他們去接受及包容我們，我們應該同樣去對其他人。

假若，學生沒有認識尊重、包容和接納別人和他民族文化的態度，在這個全球化的年代，他們很難從比較中去解構已有的當地文化，也無從去重塑一個合適的全球身份，故此師範生要掌握培育學生上述態度的方法，使學生能在學習中掌握這些認識尊重、包容及接納他人的態度。在這情況下，不管他所認為全球化對其原有的本土文化有多大的碰撞，他仍能從傳統文化和泛國際價值的連續線中，找到一個自己能安身立命的全球身份。

## ▶ 參考書目：

- 王冬樺(1999)。《人類與環境—環境教育概論》。上海.上海教育出版社。
- 王嘯(2002)。《全球化與中國教育》。成都.四川人民出版社。
- 吳興南、林善煒(2002)。《全球化與未來中國》。北京.中國社會科學出版社。
- 李玠(1997)。《世界教育改革走向》。北京.中國社會科學出版社。
- 李鑫煒(2000)。《體系、變革與全球化進程》。北京.中國社會科學出版社。
- 沈宗瑞等譯(2004)。《全球化衝擊：全球化對政治、經濟與文化的衝擊》。台北.韋伯文化國際出版社。
- 河清(2003)。《全球化與國家意識的衰微》。北京.中國人民大學出版社。
- 康敬貽等譯(2004)。《全球化的文化動力》。北京.新華出版社。
- 張炳良(2000)。〈全球化潮流下亞洲價值〉，輯於鄒崇銘主編《千禧年.全球化.新思維》。香港.明報出版社有限公司。
- 張頤武(2002)。〈全球化的文化挑戰〉，輯於王寧編《全球化與文化：西方與中國》。北京.北京大學出版社。
- 郭洋生譯(2000)。《全球化與後現代化教育學》。北京.教育科學出版社。
- 葉瀾(2004)。《全球化、資訊化背景下的中國基礎教育改革研究報告集》。上海.華東師範大學出版社。
- 鄭文軍等譯(2001)。《全球社會學》。北京.社會科學文獻出版社。
- Inglis, Fred, (2003)。《文化全球化(鄭榮元等譯)》。台北.韋伯文化國際出版有限公司，頁28-30。
- Scholte, J.A., (2003)：《解析全球化(王艷莉譯)》。長春.吉林人民出版社。

# 加快課程改革, 構建優質教育——從澳門聖若瑟教區中學課改得來的點滴體會

陳既詒(澳門聖若瑟教區中學)  
石 瑋(澳門聖若瑟教區中學)

## ► 引言

教育質素的優劣與課程發展的取向有著密切的關係。二十世紀五十年代熱門的學科中心(disciplined centred)課程直至七十年代逐漸改革為人本主義課程, 世界各地開始展開了對優質教育越來越廣泛且深入的探討。世紀末, 素質教育呼聲響徹全球, 澳門是個依賴博彩業和旅遊業來帶動社會經濟的小城, 急切需求人文素質的提升, 使能適應知識爆炸和倫理道德重建的和諧社會。澳門學校的辦學實體各有不同背景, 本文引用其中一間學校的興革, 分析其歷史發展和當前形勢, 作為研究本世紀澳門學校構建優質教育的參照。

優質教育的意蘊主要包括兩點: 一是強化德育功能, 二是改變學生學習方式; 雖然兩者都須從課程改革做起, 但如何扭轉辦學實體背景和學校教學環境的不利因素, 卻也不容忽視。世紀之交, 澳門已回歸祖國, 教育事業, 除舊佈新地推向一個前所未有的新局面。澳門教育暨青年局最近出版的《教育數字概覽2005》披露2005-2006學年統計, 非高等教育機構中, 私立中文及英文學校學生(特校除外)人數佔全部學生總數的94.9%。高企的百分率顯示出私立學校支撐著澳門的教育事業, 因而私立中、小學校辦學的成效, 定必成為澳門整體教育事業發展的重要因素。如何令到這些學校健全行政組織, 加快課程改革, 提升學生質素, 構建優質教育, 有待教育工作者和學者的悉心研究了。聖若瑟教區中學(以下或簡稱聖中)是一所以澳門天主教教區為辦學實體的私立學校之一, 她屹立在澳門半島已有75周年, 所培養出來的澳門公民, 遍佈五湖四海。如今學校仍繼續順應世界的教改潮流, 為培育學生整體素質作出新貢獻。

## ► 聖若瑟教區中學成立的時代背景

十六世紀中期以後, 澳門逐漸成為對外商埠, 天主教、基督教等西方傳教士紛紛到此傳教, 他們因應著各自的傳教工作而在澳門興辦學校。由於各個修會有不同的背景, 所以葡、法、英、美等多元文化便在此傳播開來。學校的學制與學規便出現了「百花齊放」的景象。當時, 佔人口90%以上的華人教育是由教育界人士、華人慈善團體、街坊組織、宗教實體來開辦的, 他們各有各的辦學宗旨, 形成了各式各樣的學制、培養目標、管理模式、師資培訓、升學渠道、課程設置等, 而辦學經費也是自籌自給, 因此澳門教育事業的多元化是源遠流長, 各有傳承的。

聖中前身是澳門聖若瑟大修院附設的「葡文書院」, 為使華人子弟有更多機會接受中華文化, 1931年改為「聖若瑟中葡學校」, 招收小學五、六年級及初中一、二年級學生。1932年再改名為「聖若瑟中學」。1938年「聖若瑟中學」奉廣東省教育廳核准立案, 開辦高中, 成為一所從小學至高中的完全中學。1952年聖中相繼開設簡易師範, 幼稚師範, 又附設幼稚園, 英文中小學等, 學級更臻完備。1979年起, 教區將屬下三間

學校(聖若瑟、真原、望德)合併為「聖若瑟教區中學」，分六個校部上課。第一、二、三、四、五校分別開設幼稚園、小學各年級，第六校開設中文中學及英文中學各年級，另設夜間部，開辦二年制師範科及文商科高中，統籌各校部行政的校本部設於第六校。其後第五校行政獨立，英文部撥歸該校部辦理。

## ► 民族文化與宗教教育的體現

從1849年到1999年，葡人治澳的150年間，政府雖然通過行政手段推廣葡語，但效果未為理想，澳門居民學習或使用葡語的，為數極少，葡語和葡文只成為官方語文。又由於強勢的中華文化具有容納不同文化空間的兼容性，因此，中文教育在澳門始終佔著主要地位，《澳門特別行政區基本法》面世後，更得到法律保證。例如：《澳門特別行政區基本法》第122條：「澳門原有各類學校均可繼續開辦。澳門特別行政區各類學校均有辦學自主性，依法享有教學自由和學術自由。……」，第128條：「……宗教組織開辦的學校可以繼續提供宗教教育，包括開設宗教課程。……」。因而聖若瑟教區中學從始至今得以宏揚中華文化、亦繼續保持宗教教育。

香港天主教伍華書院陳錦添校長在《天主教教育的實踐——個人經驗的反思》寫道：「天主教的教育信念是肯定人的生存價值，就是以主為基，以人為要，以全人的方法來培育、關懷、愛護每一個人，藉以觸動人心，好能擁抱真理、熱愛生命、成己立人。在全人發展上，尤其重心靈的轉化，以愛為主導的育人方法。故廿一世紀的教育藍圖強調每個人(學生)在德、智、體、群、美上具有全面的發展外，更著重靈性生命的培育，導引學生走進藝術的新天地，使在發展學術、思想、個性與心靈都能充分地得到滋養。」

聖若瑟教區中學的教育目標是以宗教教育為基礎，引導學生養成良好品德，高尚情操，做到愛國愛澳愛校，團結互助，以「己立立人」為校訓，引導學生無論在思想上、學習上、生活上都要追求真——人的價值、善——人的本質、美——人的尊嚴。2006年7月22日聖中舉行家長招待會，校長羅玉成神父就說了一番語重心長的話。他說：「天主教的教育是在恢復、協助、達成一個真善美的人。聖中的辦學使命是要培育學生活出真善美的同時，又要正視社會，推己及人。在這使命感召下，我們要尊重學生，瞭解學生，協助學生追求真、善、美，使成為一個完人。」

聖若瑟教區中學把愛德的理解融入辦學原則裏，接納不同宗教信仰或沒有信仰的人士在機構內服務或讀書，一視同仁，團結友愛。學生在宗教活動中，心理素質、倫理道德素質、審美素質、社交素質、安全素質都不斷提升，真真正正地瞭解「存在，就是本性的實現」的意義。加上健全的週會及早會制度，養成師生們關心世界、關心國家、關心他人比關心自己為重的美德，達到立足本校，放眼世界的倫理效果。

## ► 推行愛國教育

聖若瑟教區中學重視愛國教育。早在抗日戰爭初期，已發動學生組織「公進青年會」，利用假期到內地展開救亡運動及進行「七七救災籌款」。其後，學校以積極行動發展校務，為學生做好升讀大學的準備，為國育才。又開辦師範，培育師資，實現「教育興國」的理想。二十世紀五十年代初期，澳門各宗教團體、各行業工會、各氏族或同鄉會紛紛開設學校，由於師資不足，每多任用「代用教師」擔課。聖中深知「強國必先

強民，強民應從優化教育開始，優化教育則首重培養師資」的愛國之理，乃根據「僑委會1948年批准澳門中華教育會呈請『特准在澳門區內私立中學校添設簡易師範或特別師範以宏造就』之批覆」，付諸行動。1951年開辦一年制簡易師範科，次年轉為二年制幼稚師範科，再後轉為一年制最後確定為二年制特別師範科，課程延續至今，不單為本澳愛國學校培養不少師資，其畢業生亦有很多前往香港任教。又鑑於延續教育之重要，乃於1955年首辦夜高中，其後雖停辦多時，但1989年復辦夜中至今未斷，解決了各行各業人員在職進修問題，培育人才，為社會服務，為祖國建設，作出無私奉獻。澳門回歸祖國之時，校長高天予撰文公告全校師生，激發眾人愛國熱情，他說：「澳門回到祖國懷抱的時刻，揭開歷史的新篇章。……從此，我們與自己的國家關係更為密切，息息相關。中國將有怎樣的明天，就有賴今天的我們是怎樣的中國青年。澳門的將來，靠我們澳門同胞共同去開創，有志氣有熱情都必須配以真才實學、高尚品格、強健體魄、以及科技知識才得以成功。同學們只有在奮鬥、務實、努力學習、自我充實中，才能成為真正有為有用、能使國家進步富強的中國青年。煥發青春吧！澳門明天更美好！」

《澳門特別行政區基本法》公佈後，師生立即開始學習。並把它列入倫理課教材。教師常常根據自己所教學科內容的特點，從不同角度向學生介紹四百年來葡萄牙傳入澳門的西方文明和宗教思想，揉合了祖國的偉大、富強、光輝燦爛的古文化遺產，作為本土教材。2005年5月，聖中社會科教研組為響應澳門特區政府文化局的呼籲推動澳門申報遺產盛事，除舉辦「齊來認識澳門申報世界文化遺產系列活動」外，並出版了《認識澳門——聖中學生學術研究報告》一書，其中兩篇文章「聖保祿前牆——揉合中西文化藝術的浮雕」及「大三巴牌坊不倒之謎」，不但使學生從認識澳門歷史建築群中，迪愛澳愛國的精神，也喚起澳門同胞注視澳門在中西文化交流中所產生的重大作用。澳門文化局何麗鑽局長在這冊研究報告中題辭：「集歐亞建築風采，煥華夏傳統文明」，真是貼切不過！

## ► 重視非智力因素的培養

從廣義來說，凡是智力因素以外的一切心理因素、環境因素、生理因素以及道德品質等，都可以稱之為非智力因素。從狹義來說，非智力因素主要指那些不直接參與認識過程，但對認識過程起直接制約作用的心理因素，主要包括：動機、興趣、情感、意志、氣質、性格等。由於非智力因素是不直接參與但卻制約著整個智力或認識活動的心理活動，所以調動學生的非智力因素就顯得十分重要。聖中分別從下述各點把「人」、「事」、「物」配合起來以完成教育工程任務。

### (一) 校長對師生的關

校長是學校的首腦。聖中的校長引領教師在教育的過程中實現自我，傳遞真理，又讓學生自我欣賞和肯定，在情意教育中達成理性的認知和技能。他們認為學校教育內容必須與社會發展合拍，尤其是澳門博彩業一日千里的今天，學生必須了解「人的存在」，不僅是思維的存在，同時也是情感的存在。他們強調，理想的人才，應該具備認知與情意相統一的整體人格。

在校長的帶動和師生的共同努力下，聖中的願景——發展成為「人的學校」已逐步呈現。在課程設置方面，學問中心課程已轉化到人格中心課程上，在課程焦點定位方面，已由學問本身的知識轉移到學習者的生活上，因而審美情操、藝術判斷、關心別人、自我實現，已成為培養學生情意的重大課題。每當師生遭遇逆境時，校長都會給予鼓勵、安慰或祝福，這種富人性的表現，不但受者感到「暖」，眾多學生的社交素質，也因而大大提升。

## (二) 輔導室被譽為「學生之家」

多年來在校長言行感染下，聖中「非智力因素的培養」發展得十分理想。學校行政組織除設有教務處、訓導處外，還設有輔導室。輔導室為了調動學生的非智力因素，教他們學知、學做、學會共同生活的能力、學會生存和發展的能力，導師們不辭勞苦地肩負起以下的工作：

(1) 對學生進行心理輔導：學生常常受到學習上的困擾，其原因是教師過份孤立地注重學生的智力而忽視了他們的情感反應，也忽視了他們在家庭中或生活上各方面的外在因素。教師們明白到學生的「自我實現」，必先從心理輔導做起，這樣才可以消除他們所受的困擾和激發起他們的潛能。聖中的學生很喜歡與輔導老師談心，因為老師都會牢記聖經上的話：「愛是含忍的，愛是慈祥的，.....，凡事包容，凡事相信，凡事盼望，凡事忍耐。」他們輔導學生使在犯錯誤中發現自我，及時提供既可促進認知發展，又能促進修身自立的「個人成長經驗」。

(2) 開放學生活動室：在學生活動室中備有一些有教育意義的書籍，學生可以自由閱覽，又可以在此欣賞音樂，以紓緩緊張情緒。

(3) 組織學生參加校外活動：組織宿營、辦烹飪班、參觀消防局、電視台、氣象台、報社、捐血中心、各種展覽等，並定期為師生放映有教育意義的電影。組織學生參加課外活動，不僅使學生的生活豐富多彩，又可以發現他們的特長與創造性。

(4) 作為學校與家長溝通的橋樑：輔導室定期分級舉行家長會，根據學生行為表現，聯絡家長，使與校方配合為學生進行心理輔導。

(5) 做有益於學生身心健康的宣傳工作：出版各種壁報、海報，介紹讀書方法、減壓方法、交友須知、救傷知識、改善師生關係的方法、待人接物注意事項等。

## (三) 平等、民主、和諧的師生關係

聖中歷任校長，都熱切期望「老師」是一個學生的「成長同行者」。2003年校慶日袁校長為老師祈禱：「求主助祐我老老師，使常懷父母之心教導學生，用鼓勵的說話、寬恕的態度、積極的心境教育學生，時常留意自己的言行，藉言行感化學生，成為學生學習的模範。願老師多抽時間陪伴學生，聆聽他們的心聲，參與他們的生活，支持他們合理的要求，欣賞他們努力的成果，體諒他們的局限和付出，作他們知識的導師，道德修養的師傅，心靈的朋友，成長的同行者。亞孟。」這段話點出聖中教師的「使命」，播下愛的教育種子。

## ► 深化基礎教育課程改革

鍾啟泉教授(1999)在《現代課程論》指出「情意教育試圖將抽象的演繹學習過程轉變為經驗的歸納的學習過程。它的重點是從教材轉移到學生個人。教學內容的組織更加注意是否適合學生的心理基礎——生活、要求、興趣。」以上的教育理念指引著了聖中的課改方向。

聖中於1974年度以美國心理學家布魯納1960年提出的「學科中心」理論為課程設置框架，配以「生活教育」的實踐內容，重視「因材施教」。1976年度她在中學部開設了21個選科，作為對人的素質全面培養，並從事設計、參觀、調查、製作等活動，把學術性課程，人際關係課程，自我意識、自我實現課程，一爐共冶，以激發「人的潛能」。1997年規劃了初中課改的三年計劃，首先要將課程統整，打破了學科為中心的獨立性以求教育生活化、多元化和適應化，旨在改善「學科中心課程」的如下七大缺點：(1)學科間教材重覆，(2)學生僅獲得學科的零碎知識，(3)學科數與教學時數不斷增加，使學生負擔加重，(4)忽略真實生活應用，(5)疏忽全人教育，(6)未能激發學生自主學習，(7)學生輕忽邊際學科。此外亦強調「潛在課程」的重要，認為教師的素質、校園的佈置、課外活動的數量與內容、學生對學校事務的參與，都可使學校形成不同的校風。為了配合課改的需要，2000年度定下五年計劃：(1)強化史地學會、電腦學會、生物科技小組、管樂隊、義工組、救傷隊、合唱團等學生組織的功能以培養學生的自學能力和「存在」意識勞思光(2001)，(2)擴充圖書館和科學館，開設選修課，以利推展創思教學及落實「研究性學習」，(3)開設資源班以扶助後進生回歸主流，使能力差異生的學習得到平衡。

轉眼五年過去，令人感覺到，課改如要生效，必須整頓行政，安排教師校本培訓，提高教師團隊精神，進取求新，探求「博雅」、「通識」教育的道路。總結聖中課改經驗，它具備以下的特質：

(一)具有課改的五大優勢

### 1. 整合課程改革目標

此課程改革目標在於加強道德教育和人文教育，消除過往課程結構過於強調學科本位、門數過多、缺乏整合的現狀。試行的課程，倡導學生主動參與、獲取新知識、分析和解決問題的能力，培養學生的創新精神和自覺學習的能力，培養學生搜集和處理信息的能力，並引入資訊科技為輔助教學工具。簡言之，課程改革以學生發展為本。

### 2. 高質素的領導班子

聖中的行政組織，是一個老中青三結合的實體，採取了順從(compliance)理論和科層(bureaucracy)體制揉合而成的一種管理模式，符合校政民主化的要求。憑藉著行政人員豐富的教學經驗，配合「和而不同」的管理策略，調動每個老師的積極性，把校內各種不同的聲音協調、統整起來，使老師們集中精力搞好課程改革。

### 3. 教師年青化和專業化

教師是課程改革的主角。聖中有一支龐大的、專業化的、較穩定的教師隊伍，他們當中，年青教師比例大，具有e世代所需求的資訊科技知識，發揮到良好的多媒體教學效果。老教師有豐富的教學經驗，接受培訓後，可以和年青教師一起積極參與課程改革，

創新教學。祇是，要動員全體教師認同改革理念，參與改革過程，使得在改革中學習和成長，以達成改革的理想，看來還需要一段時間。

#### 4. 學生具有創新精神

校內學生的社團活動顯示，聖中學生不僅有獨立工作能力，還有較高的創造力。這些包括學校班社聯會(由各班正副班長組成)每年幾次出色地組織了全校二千人的大型活動，管樂團多次成功地與港、穗及本澳門學校的交流演出，語文學會的學生在北京市內得到多個獎項，研究性學習報告有創新發現，學生刊物種類繁多、內容豐富.....，這都是學生發揮了自己潛能的表現。

#### 5. 良好的校際關係

學校領導除鼓勵教師參加教育局舉辦的各種教師培訓班外，自1999年至今，亦自行組織不同課題的校本培訓，按次序先後是：遠赴台灣的學習團追隨陳龍安教授學習的「創思教學」課程及追隨歐用生教授學習的「課程統整」課程；前往北京師範大學珠海校區接受傅愛蘭教授和張明遠教授講授的教師培訓班，講題分別是《素質教育的目標、經驗及存在的問題》與《通識課程設計基本原則》；接受從香港邀請來澳的古鼎儀博士、羅耀珍博士、容萬城博士講授的教師培訓班，講題分別是《通識教育的源流與發展》、《通識教育：課程統整與專題研習》和《如何在通識課程推行價值教育》；接受本澳單文經教授、黃素君博士、方炳隆先生講授的教師培訓班，講題分別是《教學原理》、《混齡教學的應用》和《全球性課程改革趨勢》經過各個培訓班的學習，加深了教師對課改的認識。

### (二) 確認課程是現代的教育核心問題

世紀之交，教育部制訂《面向21世紀教育振興行動計劃》，明確提出了建立面向21世紀基礎教育現代化課程體系，全面提高基礎教育質量的任務。內地學者紛紛響應，認為只有擺脫「應試教育」框框，才可制訂出現代化課程體系，培養學生的創新精神和實踐能力。面對這嚴峻的問題，聖中派出成員參加1996年教育部委託澳門中華教育會組織的本澳中學教導主任團回國參觀訪問，交換意見，共謀善策。訪問團回澳後，教導處馬上成立專責小組，研究課改方案，迎接「面向21世紀教育振興行動」新時代的來臨。當日研究的有以下諸問題：

#### 1. 人類知識高速度發展，教學用書必須推陳出新

據聯合國教科文組織統計，截至1980年，當代人類知識體系中，人類有史以來100多萬年積累的知識佔10%，而近30年積累的佔90%。90年代後，人類知識積累的速度加快更為明顯。英國技術預測家詹姆斯·馬丁的預測也反映了人類新知識體系的發展趨勢，馬丁測算出人類的科學知識在19世紀是每50年增加一倍，在20世紀中期是每10年增加一倍，而當前是每3～5年增加一倍，這反映了人類新知識體系發展的特點是「瞬息萬變」。專責小組成員檢討了教學用書問題，他們質疑數學科組為何採用香港文風書局出版的代數教科書？這是一本八十年代已停版的教材，內容嚴重滯後，在知識爆炸的時代

裏，怎能用這種教材培養出高素質的學生？由此，帶出了目前課程結構中認知、情意、技術分離破碎的問題。教務處乃上書校長，陳述「有關聖中課程改革目標」，強調：「長時期實施的『功利主義的應試教育』，在新世紀來臨之時，必須轉化為『人本主義的素質教育』。因此學校需要改用教科書，利用情意及技能課程，推動認知課程，依學生的性向和志趣，因應個別差異，輔導評量，相互為用，以達至有教無類，人盡其才的最終目標。」1997年得到教區主教批准，初中部開始進行課程改革。

## 2. 認識課程統整必須符合知識互相關連和倚賴的原則

後現代的教育，趨向於課程設置側重智能多元化，除了語言智能、邏輯數學智能的發展是課程設計的主要目標外，對個人內省和人際智能發展有極大動力的社會科學和人文科學的學習，絕對不容忽視。初中為求達到「試探性教育」的目的，把有關科目列為「子科目」併入「單位學科」中，進行協同教學。高中雖然文理組分流作「適性教育」，但開設跨組的選科，倡導「研究性學習」，足以扭轉以教科書和高考為主導的課堂教學，融入個人自我實現與認識世界的第二課堂的學習環境，使學生在理智上和情感上有所介入，把應試教育真正轉化為素質教育。對於生吞活剝、死記硬背的單向教學，轉變為建立在師生互動關係上的教學法。

### (三) 穩固課程設置的結構

#### 1. 改革的傳統課程

傳統課程具有一些最基本的知識，是任何時代的人所必需的，稱為必修課程。聖中教務處根據各科課程的特點，進行分類組合，分成四大學科群。

(1) 工具學科群：包括國文、數學、英語、電腦和美術、音樂的一部分。這些學科是在校學習的工具，是一般的表達和交往的工具，也是為學生將來的發展打穩基礎的工具，強調教材富有鮮明的時代氣息。

(2) 知識學科群：包括物理、化學、生物、生理等，通過教學、實踐探索，掌握和發現認識的基本規律。

(3) 審美學科群：包括倫理、思想品德、音樂、美術等使學生養成文明的舉止、有鑒賞美、欣賞美、創造美的能力，區分真善美、假惡醜的能力。

(4) 藝能學科群：包括體育、勞動技術教育等。要突出「行」，多見於身體的運動。

2. 選修課程：這類課程的設計可根據學校的辦學目標、實驗指標，自編教材，自行設計，自選項目。例如：中文選修科目有寫作新法、影視評論、藝術概論、中國文學史、文法與修辭，數學選修課有數學奧林匹克、趣味數學、教具研製、統計學、繪圖等，由於篇幅所限，不一一列舉。



3. 潛在課程：潛在課程不是通過正式課程和教學來實施的，而是通過無處不在、無時不有的校園物質環境、文化環境和人際關係對學生身心發展產生潛移默化的影響。一般由三部分組成：

(1) 載物文化：亦稱物質文化。是指學校的各種文化場所，如矗立在鑽禧台(聖中的大禮堂)前的巨大十字架上置放一顆心，校園中的巨大山石上刻有：“自強不息”，高主教亭柱上的對聯“只見花開落 不聞人事非”，孫中山先生塑像的石墩上刻有“博愛”二字等等，諸如此類物件，都會帶來教育的效果。

(2) 制度文化：亦稱規範文化。主要指校園中的各種規章制度、道德規範、文化內涵設計、娛樂活動方式等，都能對學生實施文明舉止、遵紀守法教育。

(3) 精神文化：主要指師生的思想意識、價值觀念、精神面貌、心理素質、審美情操等。聖中面向未來的創新性課程改革，重點是加強道德教育和人文教育，實現從維持性學習走向創新性學習，強化教材在培養學生自學能力方面的功能，以學習者為中心，給學生一定的空間，使改革後的課程能夠開發學生的想象力、創造力。我們堅信只要努力不懈，學校在新世紀的課程改革定會成功。

## ► 結語

中國內地推行素質教育經歷了1988-1993的醞釀嘗試階段、1994-1996的實驗推廣階段及1997年至今的全面實施階段，已有相當成就。素質教育是要在中小學教育中緊抓愛國意識、公民意識，養成學生良好的品德、行為和習慣，做一個能夠關心他人、承受困難和挫折、樂於進取、律己嚴格、待人寬厚、忠於職守、遵紀守法的人。因此，素質教育著重培養學生能力，提高學生社會生活素質，要求教學多元化，兼顧科學教育和人文教育，從課程結構至教學實施，都以學生為中心，重視學生個性差異，使學生通過認知、情意、技術三個領域在經驗中學習，培養學習興趣，消除因應試教育帶來的弊端。

台灣在1999年的教育改革檢討大會上達成共識，認為「知識教育」只是學校教育的一部分，「全人教育」才是學校教育的整個過程。當地宗教人士發表的一篇文章主旨是全人教育就其特性來說是符合人性的追求，兼顧教育者與受教者的關係，幫助個人認識到人生有目標、有方向、有意義，尊重「人之所以為人」，建立整合的人格，特別是達到「自我實現」的期望。全人教育的教育哲學思想認為：人的生命存在是理性的、人文的、道德的、精神的、靈性的存在，把認知領域與情意領域經過「整合」後，成為「平衡」的學習經驗，提供給受教育者去發展自我。以全人教育為其終極理想的通識教育具有下列二大內涵：1. 幫助人瞭解人之所以為人的道理和各種永恆的問題。2. 幫助人認識其所處時代的特性及其所面臨的困境。因此，全人教育的教育理念是：「人類所有學習得來的經驗全都是具有整合性的，教育的目標必須在專業知識以外尋求滿足個人生命存在的需求，『今日的专业將成為明日的通識，今日的通識將成為明日的專業。』如何兼顧「通識」與「專業」的共存，就成為教育者在追求全人教育理想中，努力要去達到的目的。

## ▶ 參考資料

- 石璋(2003)。《優質教育的意蘊》。澳門：第九屆海峽兩岸暨港澳研討會論文。
- 黃文達(1999)。《澳門掌故》。北京：中國文聯出版。
- 劉羨冰(2002)。《澳門教育史》。北京：人民教育出版社。
- 林家駿主教(1999)。《澳門教區歷史掌故文摘(一)》。澳門：天主教教區。
- 勞思光(2001)。《存在主義哲學新編》。香港：中文大學出版。
- 單文經(1999)。《教學原理(校閱)》。台灣：學富文化事業出版。
- 鍾啓泉(2005)。《現代課程論》。台北：高等教育出版社。
- 郝德永(2000)。《課程研制方法論》。北京：教育科技出版。
- 羅耀珍、李偉成(2004)。《香港學校的課程改革》。香港：現代教育研究出版。
- Susan M. Drake(2001)。《統整課程的設計(方德隆等譯)》。台灣：麗文出版社。
- 聖若瑟教區中學(2006)。《校史述析》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 聖若瑟教區中學。《二十一周年校慶特刊》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 聖若瑟教區中學。《聖中新報》第19、20、22、26期。澳門：聖若瑟教區中學。
- 陳錦添(2004)。《天主教教育的實踐——個人經驗的反思》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 陳既詒(2002)。《21世紀澳門私立中小學校行政體制改革之趨勢》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 《2000~2001年度第一次教務會議教務報告》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 《聖若瑟教區中學高中一及初中一年級課程改革計劃》。澳門：聖若瑟教區中學。
- 黃麗青(2001)。〈課程改革 勢在必行〉，載於《現在教育論叢》第2期。

## 教師專業角色素質發展與案例反思研究方法的選擇 ——“教學行動創新與現代教師專業素質發展”課題的研究進展 廣州市越秀區教育發展中心 周宇軒

### 前言

課程改革的困難與核心是實現教學實踐與理念創新的同步轉化。舊課程環境與新課程環境的巨大區別，導致對教師角色素質不同要求。在這種要求下，反思經驗，就成為教師專業角色素質發展與轉變的基礎。因此，我們倡導教師積極運用案例反思研究法，對自身的教學實踐進行研究改進，從而有效提升自身的專業素質。其中，教師課堂行為角色專業化的案例研究是我們的研究重點。

#### 一、教師專業發展的課題研究目標理念

“教學行動創新與現代專業素質發展”是越秀區區域性的科研發展課題。本課題是針對越秀區教育實踐的現實發展要求，在新課程全面實驗的背景之下制定與實施的。課題的研究的核心問題是：如何讓廣大教師理解和把握新課程的理念，在課程的實施——教學行動中真正體現新課程的精神，實現教學的創新；如何使理念創新的成果轉化為廣大教師日常教學實踐上的創新性行動，使我區廣大教師的教學實踐能夠與理念的轉變同步，真正從整體上提高教學的質量。

教學行動創新作為教育實驗的目標，不僅在於發展學習者的社會文化素質，而且應當把教師專業素質水平的提高作為教學創新行動的主體性目標。這是教師主體性價值目標的創新，也是新世紀園丁工程、名師工程建設價值目標的創新。新世紀教育現代化運動的“人本教育”理念，應當體現在“生本教育”，也應當體現在“師本教育”。教師和學生是教學行動創新的主體和目標。

#### 二、教學行動創新與教師專業角色的發展和轉變

教學行動創新的操作性定義為：把新知識引入教學系統，在教學過程中，發現新問題、批判舊規範、創造新價值的革新行為。

其主要特徵是：(1)敏銳的問題意識；(2)引進新知識、新方法；(3)對教學過程的反思性批判能力；(4)追求教學行為合理化的研究能力；(5)建構教學新目標的創造能力。

這樣的要求，與傳統教師角色素質要求的差別是很大的。也就是說，教學行動創新必然要求教師專業角色實現發展與轉變。這樣一個過程，必然意味著迷茫、衝突、困惑甚至痛苦。

##### 1. 反思經驗：教師專業角色素質發展與轉變的研究基礎

優秀教師 = 教育過程 + 反思，這是林崇德教授的主張。他從認知心理學、教師心理學的角度提出了“教師教學監控能力”的概念，強調教師的教育工作，多一份反思與監控，就多一份提高，就與優秀教師更接近了一程。

教師這個職業是應用性很強的職業，也是創造性很強的職業。沒有一項職業像教師這個職業那樣富有挑戰性，因為教師面對的是永遠變化的環境、變化的個體，很難確定

一個固定不變的目標和與之相關的一成不變的教育教學手段，而且沒有任何一種措施是符合集體中的所有成員，也沒有任何一個教學策略永遠是最佳的。教師只有在不斷研究新情況、新環境、新問題，並不斷地反思自己的教育教學行為，才能不斷適應、促進教育工作，使教育、教學工作有效地展開。也就是說，當代教育專業要求教師成為反思型教師。現代教師不是預定的教育目的、教學內容的盲目執行者，而是教學的決策者、研究者和監控者。

## 2. 新課程環境帶給教師的角色衝突因素

課程歷來推動著教學的運行，教師是課程的有機構成部分，並作為主體而存在。新的課程環境可以協助教師塑造自己新的角色。

根據有關研究，傳統課程環境與新課程環境的區別是很大的，具體見下表：

表現方向	傳統的課程環境	新的課程環境
教師與學生的位置	教師中心	學生中心
學生發展的關注範圍	單方向發展	多方面發展
學生的學習方式	獨立學習	合作學習
學生的學習狀態	接受學習	探究式學習
學生的學習反應	被動反應	有計劃的行動
學習活動的內容	基於事實知識的學習	批判思維和基於選擇、決策的學習
教學的背景	孤立的人工背景	仿真的、現實生活中的背景
教學媒體	單一媒體	多媒體
資訊傳遞	單向傳遞	(雙向)多項交換

如果我們對前後課程環境進行比較，可以發現，從教師對課程內容的把握來看，課程所給予教師的“確定性與不確定性”存在明顯的差別。過去，基礎教育課程的確定性十分明顯，其重要標誌有：統一內容，統一考試，統一教材、教參，統一標準；全國同年級、同學科的課堂教學如出一轍。這種機械的教學活動，是靠課程內容的精確性作保證的。在這種環境下，教師依賴於教科書及參考書，較多地喪失了自己的獨立性和創造性。這種課程環境不僅影響了教師教學水平的發揮，也掩蓋了教師的不同專業水平。

與此相反，新課程增加了教學中本來就存在的不確定性，其表現有：

- (1) 教學目標與結果的不確定性：允許學生在知識、能力、態度、情感、價值觀方面有多元表現；
- (2) 教學對象的不確定性：不使用統一的規格和評價標準，針對學生的不同特點進行個別化教學，不同年級的學生也可以在一起上課；
- (3) 教學內容的不確定性：課程的綜合性加大，教材、教參為教師留有極大的餘地；
- (4) 教學方法與教學過程的不確定性：教師有較大的自主性，將更為靈活地選擇與使用教學方法，教學過程中教師可支配的因素增多；
- (5) 教學評價的不確定性：考試得分點大大減少和淡化，不再起支配作用，教師要花很多時間查找資料、補充教材的內容。

教學的多樣性、變動性要求教師是一個決策者，而不再只是一個執行者。在這種課程環境下，教師具有更多的創造新形式、新內容的空間。教師需要創造出特有的班級氣氛和學習環境，設計教學活動，通過教學表達自己的教育理念。

### 3.傳統知識傳授者角色的變化和“促進者”角色的扮演

教師在課堂上所扮演的角色直接影響著教學過程的性質和教學結果的質量。有關研究認為，傳統教師是一個知識傳授者的角色。但在新的教育理念下，這一角色正在發生轉變：(1)由重傳授向重發展轉變；(2)由統一規格教育向差異性教育轉變；(3)由重教師“教”向重學生“學”轉變；(4)由重結果向重過程轉變；(5)由單向資訊交流向綜合資訊交流轉變；(6)由居高臨下向平等融洽轉變；(7)由教學模式化向教學個性化轉變。美國人本主義教育學家羅傑斯在對傳統教育進行深刻批判的基礎上，對教師提出了新的更加開放的要求：教師必須是促進學生自主學習的“促進者”，其角色特點是：(1)積極地旁觀；(2)給學生以心理上的支持，創造良好的學習氣氛；(3)注重培養學生的自律能力。

### 三、案例反思研究方法的選擇

行動研究法、教曆研究法和案例研究法是我們在課題設計中強調的三種主要的研究方法。在實踐中，行動研究需要教師有比較高的科研素養和大量科研專業力量的參與，教曆研究主要針對的是教師發展中的特殊個案的長期追蹤研究。這兩種方法在現實條件下都不能也不應成為廣大教師普遍掌握的研究方法。根據對教學行動創新與教師專業角色素質發展關係的分析，我們在實踐中積極地推廣與實踐案例反思研究法，使我們的課題研究得以走向“平民化”，真正有效地促進了教師專業素質的發展。

#### 1.案例反思研究的方法與意義

教育案例是一個教育情境的故事。一個好的案例，就是一個生動的故事加上精彩的點評。

案例是溝通理論與實踐的橋樑，把理論學習與教學實踐緊密地結合起來。通過反思來提煉並明確有效的教育行為及其理論依據，對於改進和指導今後的教學實踐有重要的意義。

案例的內容貼近實際，材料來源豐富，寫作形式靈活，易於傳播和交流。教育案例集中反映了教師在教學活動中遇到的問題、矛盾、困惑，以及由此產生的想法、思路、對策等，就這些問題和想法開展交流、討論，對於教師提高分析能力和業務水平，是非常有益的。

#### 2.案例的結構要素

從文章結構上看，案例一般包含以下幾個基本要素：

- (1) 背景。案例需要向讀者交代故事發生的有關情況：時間、地點、人物、事情的起因等。背景介紹並不需要面面俱到，重要的是說明故事的發生是否有什麼特別的原因或條件。
- (2) 主題。案例要有一個主題。寫案例首先要考慮這個案例所要反映的問題，是說明如何轉變後進生，還是強調怎樣啟發思維，或者是介紹如何組織小組討論，等等。
- (3) 細節。有了主題，寫作時就不會有聞必錄，而是對原始材料進行篩選，有針對性地向讀者交代特定的內容。
- (4) 結果。案例不僅要說明教學的思路，描述教學的過程，還要交代教學的結果——某種教學措施的即時效果，包括學生的反應和教師的感受等。讓讀者知道結果，將有助於加深其對整個教學過程的瞭解。
- (5) 評析。對於案例所反映的主題和內容，包括教育教學的指導思想、過程、結果，以及利弊得失作者要有一定的看法和分析。評析是在敘記基礎上的議論，可以進一步揭示事件的意義和價值。評析不一定是理論闡述，可能是就事論事，有感而發。

### 3. 寫好案例的關鍵

#### (1) 選擇複雜的情境

所謂複雜的情境，是指故事的發生、發展具有多種可能性。教師在教育教學活動中面臨著各種各樣的問題情境，需要進行判斷和選擇。複雜的情境提供了更多的選擇、思考和餘地，可以給人以更多的啟迪。學校教育教學中有許多典型事例和兩難問題，案例可以從不同角度反映教師處理這些問題時的行為、態度和思想感情，提出解決問題的思路和例證。

#### (2) 具有獨到的思考

同一件事，可以引發不同的思考。從一定意義上說，案例的質量是由作者思考水平的高低所決定的。因為，選擇複雜情境，揭示人物心理，把握各種結構要素，都是從一定的觀察角度出發，在一定的思想觀點的引導下進行的。要從紛繁複雜的教育現象中發現問題、提出問題、解決問題，道出人所欲知而不能言者，需要有一雙“慧眼”。

### 4. 我們比較常用的幾種案例寫作方法

#### (1) “說課”型

這種案例寫法與傳統的說課類似，就是把自己一個課例的各個環節的設計意圖和優點、理念表達清楚。屬於“自我表揚”型，常用於總結成功的經驗，但容易忽略反思和批判。

#### (2) 課例片段評析型。

選擇一個或多個課例片段進行生動描述，然後對其得失作比較深入獨到的點評分析。其反思主題可以是單一的，也可以是多個的。

#### (3) 專題案例研究型。

明確一個研究的專題，並在理論上有一定的梳理。然後通過正反幾個不同的案例的描述分析，深入地研究思考理論與實踐結合的途徑與方法。

#### (4) 課程故事型。

案例不一定是課例，也可以是在課程實施過程中經歷的、觀察到的有價值的教育故事。這種案例的評析通常比較簡練，一般與故事的描述融合在一起。

### 四、教師課堂行為角色專業化的案例研究

教師課堂行為角色專業化的案例研究是我們第一階段課題研究的重點。

教師課堂行為是指現代教師課堂教學工作的一種可測評的活動方式。課堂教學不僅是一種有目的的行為，同時它又是一種探究性行為。我們倡導教師要充分利用自己教學經驗上的優勢，以自我觀察、自我反思、自我評價、自我監控的元認知策略，開展教師課堂行為合理化的研究，採用案例研究的方法，對非理性的課堂問題行為進行自我反省與歸因分析，同時，創造性地把相關學科的新知識、新方法引進課堂教學系統，建構教師課堂行為的新理論、新規範、新價值。

為了使教師對自身的課堂教學行為進行有效的反思，我們參考有關課堂教學行為理論的研究成果，建立起教師專業性課堂行為的理想結構模型，並提出相應的自我監控觀測指標。具體如下：

### 1. 教師專業性課堂行為的理想結構模型

學習指導行為	心理輔導行為	課堂管理行為
教材呈示行為 教學對話行為 學習活動指導行為	學習動機心理輔導行為 學習結果歸因心理訓練 人際交往心理輔導 強化心理訓練	課堂規則行為 課堂時間管理行為 學生問題行為管理 課堂管理模式、管理風格

### 2. 教師學習指導行為的自我觀測指標

觀察內容	評價指標
1. 教材呈示行為 (1) 口語講述行為 (2) 文字板書行為 (3) 聲像呈示行為 (4) 動作呈示行為 2. 師生教學對話 (1) 問答行為 (2) 討論行為 3. 學習活動指導行為 (1) 閱讀指導 (2) 練習指導 (3) 活動指導	1. 教態、語言、板書 2. 教材體系與學生實際水平之間的彌合程度 3. 講述中事實是否得當 4. 講述中概念的準確、清楚、系統和概念之間聯結程度 5. 講述中知識體系完整、條理清楚、層次分明和前後呼應程度 6. 從教材難易上分析，重點明確程度，難點、疑點的突破程度 7. 為鞏固學過知識技能佈置作業的適度

### 3. 教師心理輔導行為的自我觀測指標

觀察內容	評價指標
1. 積極的教師期望 (1) 教育信念 (2) 自我效能感 (3) 對學生的真誠愛心 2. 學習動機的培養和激發 (1) 學習興趣、求知欲、好奇心的激發 (2) 學習目標的引導與激勵 (3) 學習自我效能信念的培養 (4) 學習成功與失敗的歸因心理訓練 (5) 有效的課堂資訊交流 (6) 課堂言語交流 (7) 非言語交流 (8) 課堂傾聽 3. 適度的課堂行為強化 (1) 言語強化 (2) 非言語強化 (3) 替代強化 (4) 自我強化	1. “盡可能多地要求學生，盡可能多地尊重學生。” 2. “無條件地積極關注每一個學生。” 3. “讓學生在迫切要求之下學習。” 4. “讓班集體中每一個學生都能抬起頭來走路。” 5. 設計問題情境，激發好奇心、求知欲。 6. 課堂作業面對適度的困難。 7. 呈現教材符合學生實際水平，維持學生注意力與興趣程度 8. 在舉例說明中怎樣解決妨礙或干擾教學的智力和情緒問題的程度。 9. 歸納概括的明確程度和整個教學中給學生帶來的滿足感水平。

#### 4. 教師課堂管理行為的自我監控觀測指標

觀察內容	評價指標
1. 課堂規則的民主執行水平 2. 課堂時間的優化管理策略 3. 課堂問題行為的管理策勵 4. 課堂管理模式 (1) 權威模式 (2) 放任模式 (3) 教導模式 (4) 行為矯正模式 (5) 人際關係模式 (6) 群體過程模式 (7) 民主模式 (8) 自我管理模式	1. 課堂秩序 2. 學習紀律 3. 課堂有效學習時間 4. 教風 5. 學風 6. 班風 7. 課堂社會心理氣氛

#### 參考資料:

1. 張肇豐(2002)。〈談教育案例〉。載於《中國教育學刊》,頁35-47。
2. 傅道春編著(2001)。《新課程中教師行為的變化》。北京..首都師範大學出版社。
3. 龐麗娟主編(2003)。〈教師與兒童發展〉。北京..北京師範大學出版社。
4. 劉捷(2002)。《專業化:挑戰21世紀的教師》。北京..教育科學出版社。
5. 施良方(1999)。《教學理論:課堂教學的原理、策略與研究》。北京..教育科學出版社。



## 創新學習課堂的教學模式

何雲山 (重慶市教育科學研究所)

黃雪然 (重慶市北碚區教師進修學校)

### 一、研究概況

創新教育呼喚創新學習，創新學習理論與實踐的研究乃是重要的素質教育思路。由重慶市教育委員會1998年6月批准立項的“重慶市創新學習理論與實踐研究”重點課題便是這種思路的有益嘗試。課題負責人龔春燕先生首先提出了“創新學習”的理念，認為創新學習是“學會學習”的目的，構建了要求學生從“學會到會學再到創新學”的學習模式的基本理論框架。

創新學習，是學生在學習知識的過程中，不拘泥書本，不迷信權威，不墨守常規，用已有的知識基礎，結合學習的實踐和對未來的設想獨立思考、大膽探索、標新立異、別出心裁，積極提出自己的新思想、新觀點、新思路、新問題、新設計、新途徑、新方法的學習活動。創新學習儘管要以繼承性學習為基礎，但卻不是繼承性學習，而是以探求未知領域中的學習方法與思維方式進行學習。這的“新”不僅指新發現，也指新發展。“創新學習”仍然是建立在學生的認知水平基礎上，不能以科學家、發明家、藝術家的標準苛求於學生，但只要把人們已經揭示的原理和發現的方法應用於不同的問題上，就是創新學習。

創新學習能力的獲得，其渠道主要在於課堂教學，因此課題研究將研究的核心集中於課堂教學模式的研究與實驗。

基於以上認識，課題組進行了較大規模的研究和實驗，目前有重慶市28個區縣市、400餘所學校、10萬余名學生和其他省市的20餘區縣市的50餘所學校參加。

課題研究首先從教師的培訓為切入點，從課題立項以來，先後進行了四次大規模的培訓，培訓教師10萬余人次。除總課題組集中培訓外，各實驗區縣(市)還舉行了多次培訓會。北京師範大學原黨委書記、博士生導師、中國學習科學學會會長周之良教授，西南師範大學教育學博士生導師張詩亞教授、著名教育改革家魏書生等知名專家應邀到會對實驗教師進行了多次專題培訓。

課題研究循著“研、帶、幫”的方法開展工作。所謂“研”，即總課題組、各子課題組和實驗學校吃透課題方案，既研究理論也研究措施和方法。所謂“帶”，即通過一批骨幹教師，帶動大多數教師，使教師水平普遍提高。所謂“幫”，即總課題組、子課題組對實驗學校進行幫助和指導。這是課題研究成功的重要保證。

### 二、創新學習課堂教學模式研究的基本內容

#### (一) 創新學習課堂教學的原則

##### 1. 民主原則

教育民主的本質是教育的內在需要而不僅是外部約定。創新學習課堂教學模式注重學生在教師引導下的自學和教師有的放矢的輔導，使自學和指導在教學活動中有機結合。教師要給學生提供大量的獨立鑽研和自主實踐的時間、空間和具體條件，教師不僅要“精”研教材，而且要在“導”字上下功夫。因此，在教學活動中，首先必須改善師

生關係，改變“教師中心”、“教師權威”的觀念，變師生關係為朋友關係，把“講臺”搬到學生中間去，變老師“教”為學生“問”。

## 2. 需要原則

創新學習尊重參與教學活動的學生個體，認為只有個體的充分發揮才能使教學取得大的效益。個體的高層次需要是要有獲得自身價值實現的高峰體驗。而自身價值實現必須在具體的學習實踐中才能得到體現。為此要求實驗教師做到五不：(1)凡是學生自己能看懂的，教師不教。(2)凡是學生自己能學會的，教師不教。(3)凡是學生自己能探索出結論的，教師不教。(4)凡是學生自己能做的，教師不做。(5)凡是學生自己能說的，教師不說。

## 3. 問題原則

問題是創新學習的關鍵。首先，教師要善於提問題，教師在課堂上設計的問題一定要注意新穎性與多面性，讓學生通過問題啓動，或者讓學生動腦思考，或者讓學生相互討論，或者讓學生辯論。教師不一定非要按標準答案來要求學生不可，鼓勵學生的求異思維。其次，教師要善於啓發學生提問題，課堂一定要設計提問的環境，使學生想問、敢問和善問。

## 4. 實踐原則

在實踐活動中運用知識，不僅是學習知識，而目的是創新的必要途徑。美國教育家彼得克萊恩說：“學習的三大要素是接觸，綜合分析，實際參與。”并把實際參與看成學習的最高水準，因為在實踐中學習知識，易於遇到新情況和產生新問題，這就是創新的過程。陶行知先生說：“行動生困難；困難生疑問；疑問生假設；假設生試念；試念生斷語；斷語生行動，以此演化無窮。”因此，在實驗中，實驗教師總是讓學生動手操作，在實踐中養成主動思考、認真分析、獨立解決問題的習慣，遇到棘手的問題，學會開動腦筋，從多方尋找解決問題的突破口，使學生的創新能力得到提升。

## 5. 高效原則

創新學習的課堂教學模式必須充分重視課堂教學的效益問題。因為課堂教學是實施素質教育的主渠道，是其他渠道(如課外活動、社會實踐等)不能替代的。創新學習課堂要求教師要努力提高課堂教學效率，減少課堂教學及與之相應的作業、復習等對學生時空的過多佔用，改進課堂結構和教學方法，以便留出有效時間，讓學生自己學習、研究問題。

### (二) 創新學習課堂教學的特點

#### 1. 激發情感的課堂

教師在傳授知識的同時必須把情感教育滲透到教學活動的各個環節，要突破單純地注重傳授知識和發展智力的局限，把培養學生積極的學習情感放到至關重要的位置，使學生具有學習的熱情，積極、主動地學習。因此，總課題組要求教師必須在整個教學過

程中隨時調整自己的教學行爲，激發學生的學習動機，並做到以下五個轉變：(1)由教師權威轉變爲互相尊重相互信任。(2)由強調苦學轉變爲樂學，激發學生學習興趣。(3)由單純的說教轉變爲多向情感交流。(4)由一味批評學生轉變爲以表揚爲主，讓學生品嚐成功。(5)由害怕學生在課堂上出錯轉變爲允許學生出錯，培養學生自信，鼓勵學生大膽發表意見。

## 2. 生動活潑的課堂

課堂是學生學習知識的主要陣地，學生是學習的主體。教師的教必須服務於學生的學，作爲一條輔助線貫穿於學生的整個學習活動之中。因此，在創新學習課堂教學中不能只有教師的活動，學生必須積極參與，要有學生充分動腦、動手、動口的時間和空間，使課堂氣氛變得和諧、活躍。在實驗教學中，教師的教學體現了以下幾方面特色：(1)變“一言堂”爲“群言堂”，以學生差異發展爲起點，讓學生充分參與，積極表現，使每個學生都盡其發展。(2)克服死記硬背的弊端，提倡導趣、導疑、導思、導創，鼓勵學生大膽質疑、奇思異想。(3)避免教師“滿堂灌”和“滿堂問”，激勵學生勤思、多問、多練習，使學生在教師的指導、點撥下，通過親自嘗試、探索，建立新舊知識間的聯繫。(4)由教師的傳道、授業、解惑轉變爲教學活動的組織者，引導學生積極參加課堂活動。

## 3. 開放多變的課堂

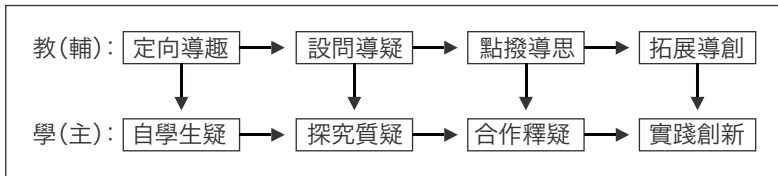
創新學習的課堂教學打破了教師教學用書和學生教材的局限，實驗教師在教學中必須做到以下三點：(1)從單一的、一刀切的“封閉式”教學轉變到多層次、多樣化的“開放式”教學。(2)把課堂教學的內容與現實生活、當代科技相結合。(3)把現代化的教學手段如電化教學、電腦教學、多媒體教學、網路教學等引入課堂。

### (三) 創新學習課堂教學的模式框架

教學模式是在一定教學思想和教學理論指導下建立的教學活動基本框架結構，具有教學理論與思想簡化的表達形式。它既能夠使教學理論得以具體化又能使教學實踐得以概括化。教學模式作爲教學活動的基本結構是客觀存在的，每個教師在教學工作中無論自覺與否都是按照一定的教學模式開展教學活動的。但任何一種教學模式只能體現一定的教學思想，解決某一方面的教學實際問題。而我們的教學卻是千變萬化的，不可能用一種教學模式進行教學活動。我們只有學習研究教學活動的多種模式才能夠根據教學狀況靈活運用多種模式進行教學，達到有模式而無固定模式的教學境界。

創新學習，既包含知識的學習也包括技能的學習，內容十分廣泛。學習內容不同，學習方法不同，教學的方式也應該有所不同。創新學習模式是在素質教育的理論指導下以民主合作的教學關係爲基礎，以導學的教學程式爲主線，充分激勵學生的問題意識並通過教學系統諸多要素的優化組合，實現學生自學能力、創新能力和整體素質共同提高的教學模式。這一模式的核心是：“教爲主導，學爲主體，疑爲主軸，練爲主線”。在教學過程中教師的教和學生的學是一個辯證的統一體，教學過程是在教師的引導下，充分發揮學生的主體性，讓學生主動學習、創新學習的過程；課堂的主導活動是學生的活動，

教師的活動則作一種輔助線，融于學生的各項活動之中；教學目的是了讓學生最後離開教師可以自己進行學習，正如葉聖陶先生所說的“教是了不教”。在這種教和學的雙邊活動中，既不可忽視教師的導，也不可輕視學生的學。學生作學習的主體，主動的學是以教師的導前提，是對教師的導的積極配合，是在教師的引導下自覺、專心、刻苦地學、創造性地獨立完成學習任務。背離教師的主導作用，學生的主體性具有盲目性；但學生是學習的主體，具有主動性、獨立性、自主性，因而教師的主導也必須配合學生的主體性。只有師生兩方面積極性相互配合才能發揮最佳的課堂教學效果。在這樣的認識指導下，總課題組嘗試構建的創新學習課堂教學模式的基本框架是：



教師在課堂教學過程中，一方面，要正確掌握和使用創新學習模式，另一方面，教師在教學過程中要重視“學”、“思”、“樂”、“創”的結合，重點突出“學”，積極實現“學”的三個轉變，即從讓學生“學會”轉向培養學生“會學”；使學生從“要我學”轉向“我要學”；把教師的“教案”轉變為“學案”。凸現一個“創”，把“教室”轉變為學生創新的場地，讓教室的牆壁成為學生創新思維、創新成果的展示牆。

#### (四) 創新學習課堂教學的評價策略

課堂教學評價是創新學習研究的一項重要內容，充分發揮評價的導向功能有助於促進創新學習研究的逐步深化與健康發展。

##### 1. 基本思想

創新學習的課堂評價以學生發展為本，把培養學生創新思維、創新精神、創新能力放在重要的地位，以求形成“民主、平等、合作、和諧”的課堂氛圍，改“呆聽、死記、蠻練”為“質疑、奇思、獨創”，使學生主體性得到真正體現，進而生動、活潑、主動地發展。

##### 2. 具體要求

創新學習評價總的要求：(1) 從知識本位到能力本位，從一般學習能力向學科學習能力到創新學習能力遞升。(2) 體現學生的主體作用，嚴格控制教與學的時間比例，學生的課堂活動時間原則上不少於1/2，並要求活動的形式多樣。(3) 要體現創新學習“四為主”(教為主導、學為主體、疑為主軸、練為主線)的教學思想。(4) 要體現教師在課堂上學習指導(方法)的作用和地位。(5) 要體現現代教學手段的合理運用。

##### 3. 細化量表

常言道：“好習慣使人終身受益。”根據學生年齡心理特點和學習活動規律，按照

良好學習習慣養成的“認知——內化——矯正——自動化”的四個過程，設計小學、初中各年級段《創新學習行為規範量表》，指標7~10項，一般一月重點培養一種好習慣，通過一個學期或一個學年，要求學生逐漸養成良好的學習習慣。量表中的每一項評價指標都有二級指標，如“學會創新”一項，A為“經常發表獨立見解”，B為“有時發表獨立見解”，C為“基本上無獨立見解”。每月評價的指標中，先組織學習規範，然後每周一小評，一月一大評，其方法是：小評由學生自己填寫，小組檢查；大評先由學生自評，小組討論，後學生主持、根據小組的情況，全班進行綜合評價，學生對自己評價的等級可發表意見，其他同學亦然；最後讓確定為某一習慣“A”的學生站在講臺上回答同學們的自由提問，促使學生瞭解比較，相互提高。

### 三、創新學習課堂教學模式研究的成效與影響

總課題組從學生實際出發，編輯出版了《小學生創新學習指導書》和《中學生創新學習指導書》兩冊實驗教材。教師根據實際情況開設創新學習課，一般在實驗的初始年級開設，每周一節，小學20分鐘，初中40分鐘，採用活動課的方式授課，讓學生從實踐中獲取方法。如重慶市渝中區、高新開發區、南岸區、渝北區、九龍坡區、北碚區、長壽縣、璧山縣、大足縣、綦江縣、銅梁縣、墊江縣教委等，都要求每一位實驗教師每學期承擔一次“創新學習課或學科教學中體現創新學習的公開課，然後組織教師互相評價，以達到上課自動運用創新學習理論執教的目的。通過實驗研究，豐都縣形成了“六步”創新學習課堂教學模式，江津四牌坊小學創設了“五步”創新學習課堂教學模式。

在課題實施過程中，區(縣、市)課題組在認真吃透總課題方案的基礎上制定了適合本地實際的實施方案，並隨時對學校研究課題中出現的新情況、新問題或帶有普遍性的問題開展研究。同時還加強小專題的研究，如重慶市沙坪壩區的“中小學創新銜接問題研究”，武隆縣的“教師如何保護學生的創新萌芽研究”，涪陵區的“學科教學中的創新”研究，南川市的“學科教學評價研究”，萬州區的“創新教育內涵研究”，江津市的“以活動課方式開設創新學習課的教學研究”，黔江區的“少數民族地區創新學習研究”，等等。

通過實驗研究，教師的水平得到了不同程度的提高，實驗學校的面貌發生了較大變化。據不完全統計，參加實驗的教師已在各級報刊發表論文800餘篇，在全國、市、縣評獎中獲獎1200餘人次，有一部分實驗教師走上了教育領導崗位或破格晉升職稱。重慶市沙坪壩區青年教師黃玲，被破格評 按區1999年該區1999年“十佳教師”；江津市四牌坊小學教師龔兵榮獲重慶市“五一勞動獎章”。

重慶市開縣漢豐鎮第三小學原是一所薄弱學校，通過實驗，學校面貌煥然一新，並有一名學生榮獲“重慶市十佳少年”稱號。重慶市巴南區木洞學區通過教師培訓，教師教育觀念開始更新，改變了傳統的單一教學模式，學生的德智體諸方面全面發展，在1999年的會考中取得全市極 優秀的成績。

到目前，重慶市40個區縣(自治縣、市)中，已有萬州區、黔江區、涪陵區、渝中區、大渡口區、沙坪壩區、九龍坡區、南岸區、北碚區、渝北區、巴南區、江津市、合川市、長壽縣、綦江縣、銅梁縣、大足縣、璧山縣、榮昌縣、梁平縣、南川市、豐都縣、墊江縣、武隆縣、忠縣、開縣、奉節縣、石柱縣等31個區縣(市)、400餘所學校、3000多名

教師參加研究，40萬名學生參加實驗，並在全國其他省市如北京、天津、哈爾濱、長春、昆明、玉溪、烏魯木齊、廣東、廣西、浙江、成都、南充、香港等地也產生了廣泛的影響，是目前教育科學研究領域中比較前沿的科學研究，也是重慶市實驗規模較大的課題之一。在課題研究中，我們始終圍繞創新，突出研究特色，注重研究成果，開展了18次豐富多采的學術活動

課題負責人龔春燕先生及其它主要成員勇於探索，已在創新學習課堂教學研究取得豐碩成果。他們先後在《人民教育》等國家重要刊物上多篇論文和實驗報告，創辦《創新學習》專門刊物，出版《創新學習論》專著，積極向全國推廣課題研究成果，在全國教育界及各省市產生了很大的影響。龔春燕先生還應黑龍江、陝西、浙江、廣東、雲南、四川、香港等省區教育部門的邀請作過多次有關創新學習課堂教學研究的專題報告，引起不少學校的濃厚興趣，主動加入課題試驗，參與實驗研究的學校和教育單位的規模在不斷的擴大。

課題組現在正著手於如何重視已有教學資源，優化學習；如何利用已有成果指導創新並進一步深化研究，具體落實等問題進行研究。

## 參考文獻

- 1.龔春燕、何雲山(1999)(第一版)：《創新學習論》，北京紅旗出版社。
- 2.龔春燕、何雲山(2000)：創新學習：21世紀學習觀《人民教育》第3期，第20頁-22頁。

### 引言

教育的措施，往往是反映一個國家或地區的發展。香港於六十年代前，提供的是精英教育，小學生要升上中學，中學生要進入大學，必須在學習上打倒身旁的人，才能爬上金字塔尖端，進入百中取一的大學，以考試和知識去改變命運。當時的學校教育，強調的是個人努力學習，成績計算以個人為主，與人合作的學習方式並不鼓勵。一九七八年九月這種情況才出現變化，這是因為當時的香港殖民地政府，為了讓香港在國際的經濟競賽中有力相爭，不會因童工問題削弱本身的經濟發展，遂加速推行九年普及免費教育，把普及教育推至中三。自此，凡年未過十五歲的青少年人皆可在校就讀。小六學生升入中學，以中學學位分配辦法處理，讓學生參加公開的學能測驗 (Academic Attitude Test)，包括中文和數學兩科“推理試卷”，小學生為學校爭取派位名額，然後依各人自己在校內成績取得獲派學位的次序，取代中學入學試，並將普及教育推行至中三。自此，香港的學生能夠完成中學階段的便逐漸增多，學校提供教育的方式也開始產生變化，學校之內，並不純然是個學生互相淘汰的場所。七十年代末，香港經濟發展迅速，市民生活較為富裕，孩子入學的機會也就增加，學校提供的學習方式也陸續轉變。另，香港在工作生產方式由輕工業發展轉為金融及服務為主。香港鄰近地區，如澳門在回歸前後，經濟發展也由轉口和輕工業為主，朝向旅遊、娛樂及博彩業為主；泛珠江三角洲地區也因為中國改革開放原因，經濟由農業為主，轉成為世界的加工廠所在地，並進一步邁向高科技工業發展和成為地區優質旅遊服務中心。泛珠江三角洲地區的學校和學生，在提供的教育和學生學習方式也要作出改變，才能配合社會需要。學校教育，不能再只是強調個人單打獨鬥的學習方式，而是要發展學生與人合作、溝通，和解決問題的能力。

### 專題研習

香港的基礎教育課程指引 (CDC, 2002, 3C, 頁1) 指出 “專題研習是一種有效的學習與教學策略，能夠推動學生自我導向、自我調控的學習以及作自我反思。[在推行上，] 通常以富挑戰性的問題或難題作起始，讓學生在某時段內，以協作或個別的形式進行研習，包括計畫、研讀和作決定。透過多樣化的活動，專題研習幫助學生建構知識，並把知識、能力、價值觀與態度結合起來。[文件強調] 專題研習不只是收集資料，或是製作剪貼簿的家課[不過，這正是普遍出現的現實做法。]。評估學生的專題研習，亦不應只著重成品，而忽視了他們在學習過程中的表現”。這包括專題研習〔內地用研究性或探究性學習〕的課程設計，學習過程及評估三個步驟。香港的課程文件相信，專題研習能夠促進學生發展九種共通能力(即協作能力、溝通能力、創造力、批判性思考能力、運用資訊科技能力、運算能力、解決問題能力、自我管理能力和研習能力)。

香港官方文件 (CDC, 2002, 3C, 頁3) 提出專題研習主要培養學生在難題處理、資訊管理及個人管理三方面的能力。專題研習一般從一個問題或難題開始，要求學生從多角度檢視問題，並探究以不同方法處理問題或難題，從而培養學生的創造力、批判性思考能力和解決問題能力。專題研習要求學生以口頭、數字及圖像等多種形式獲取、組織及演示資料，從而培養學生運算能力、運用資訊科技能力和研習能力。專題研習要求學生計畫和管理他們的工作，從而培養學生的溝通能力、協作能力和自我管理的能力。可以看到，以上的能力都是現時生活必需，教師可以通過專題研習，引導和造就學生自己定題，在真實的情境、在豐富學習環境中蒐集資料能力，進而教導他們分析資料，發展綜合和分析的能力，以利日後主動學習，並有能力學習，同時要與人合作，及作有效的溝通。

以上關於學習能力培養的要求，對泛珠江三角洲地區的學校及學生同樣是適合和重要的。泛珠江三角洲地區內的城市，都是在相連的天空下生活，人群活動和經濟，也因科技及經濟發展變成緊密難分，任何一個地區或城鎮的發展，或多或少都對別的發生影響。社會對學校教育都有期待，要求學生變成有能力學習、有能力與人合作及溝通，為個人、為生活，為地區建設，一起盡心盡力。

### 專題研習名詞的源起及其做法

“專題研習(內地用探究性學習)”是香港用的名詞，源自英文“Project Learning”，在中文的解釋可以為“方案設計，設計教學法，設計教學，專題設計”等。Knoll(1997)指出英文“Project”在意大利文稱為“Progetto”，法文“Projet”，德文為“Projekt”，俄文為“Proekt”。如果把教學或研習加入“Project”之後，所代表的含義是有不同的。Knoll (1997)指出在建築及工藝方面，早於16世紀末期已於意大利出現專題研習，隨後的發展可以分成5個階段：

- 1590-1765 於歐洲的建築學院開始使用
- 1765-1880 成為慣用的教學方法，其後移殖至美洲
- 1880-1915 於操作訓練(manual training)和一般的公立學校使用
- 1915-1965 專題設計重新定義，並從美國影響回歐洲去
- 1965-今天 重新發現專題意念，並作國際的推廣

“專題”在十七和十八世紀，屬於科學家做“試驗”，法學家做“個案研究”的學習方式，目的是在課程中加入讓學生在校學習所得能自立地用於工作中，結合理論於實踐中。今天，專題教學已成為一種培養創造能力的教學法。

美國教育文獻指出，“專題”這一詞早於一九零零年美國哥倫比亞大學《師範學院學報Teachers College Record》和《工藝訓練雜誌 Manual Training Magazine》中，一篇由理查德Richard C. R.發表的文章中便出現(瞿、丁，1988；孫，1995；徐，1996)。理查德批評當時的中學工藝訓練，過分要求學生依照教師所定的藍圖去做。理氏認為工藝科的教



學目的，不僅是訓練學生用手去做，還要訓練學生用腦去想。由於理氏認為工藝課不能只靠老師把要做的工作，統統規定，派發給學生，再由學生依樣葫蘆地做。整個設計活動，都應由學生自己去策劃和實施。理氏更主張教學不應以教師為中心，他認為有效的教學應選用“問題解決”教學法，教師用心地設計一個教學情境，由學生去思考、實行並找出解決問題的方法。這種由學生自己計劃，自己實行的學習過程，理氏把它叫做“專題”。由此可知，“專題”的原始意思是一種學習經驗，這種學習經驗，必須由學生自己去經歷。學生運用已有的知識和經驗，透過不斷的探索，經過實踐，在實際的情境中解決實際的問題。

理查德可說是最早引用專題一詞，但倡議人卻以克伯屈(William H. Kilpatrick)最著名。克伯屈提倡專題教學法，鼓勵學生自發學習，並認為專題教學法的本質是“在社會環境中推行全心及有目的的活動”(Kilpatrick, 1919)。他更認為人“生活在變動不已的世界上，除非個人具有創造的智慧(creative intelligence)、動態的人格(dynamic personality)與獨立的思考(independent thinking)，否則不足以適應環境”及“反對舊式教育的知識灌輸，抨擊目前社會的競爭價值(competing value)，及斥責科學帶來的技術萬能。因為從生活中學習就是一種專題。學校最先實踐這觀念的學科是勞作科，再逐漸推廣到別科，如農業科、家事科和中小學各學科。1918年，克伯屈在美國哥倫比亞大學《師範學院學報Teachers College Record》中，發表了一篇有關專題教學法的文章，題為《專題教學法The project method》。在這文章中，克伯屈提到“我採用設計這個術語，專指有目的的活動，並且特別注重目的這個詞。這個詞不是我發明的，也不是我第一個用在教育上的。”自此以後，許多美國小學也採用了專題教學法(方, 1984; 孫, 1955)。香港則在1972年試行，1973年推行活動教學法後，始把專題引入公費資助(香港稱為官津補)學校，成為其一常用的教學法和策略。

學習的方式必然是反映生活。“在1960代末，〔在民主思潮及反傳統思潮下〕，歐洲的學生運動極為蓬勃，學生不單上街抗爭，反資本主義，反帝國主義，反權威，還對大學的壓制及統治質疑，專題成為傳統講課及研討課的替代方式之一”(Knoll, 1997)。學生通過探究和與實踐相接近，跨學科，與社會有關的做法學習。克伯屈重視所做的活動要能夠令學生達到自我決定(self-determination)和自我滿足(self-satisfying)需要。事實上，通過獨立的專題工作，是可以傳授有系統的知識和技能，故此，專題設計的變化可以多姿多彩，與傳統的教學方法同樣是能夠求取和諧，幫助學生學習。

美國教育家克伯屈(Kilpatrick, 1918, 1921, 1926)定義專題為“...a project is an instance of purposeful activity- It is a pursuit of an purpose...”他把課堂作業的基本單元定為熱誠的、有目的的行為，這些行為包含活動因素、學習規律和道德品質，基於有目的的教育，才能為生活作出最好的準備，他認為專題教學是一項全神貫注的、有目的的活動，教師推行專題教學，在設計上要做到這是一個有目的，學生能夠經驗的單元，而在活動中，教師要引領學生自行確立決定其活動的目標，指導學生進行的步驟，以及激發學生的學習動機。對專題教學法，另一位重要先驅，柏頓(Burton) (1929, 265)則提出這是“一個問題

若為實際的工作，這就是一個專題……設計的要素，不只是活動，而是活動中去解決問題。” Bossing 定義“專題是一種問題性質的，有意義的，實際活動的單元。它是在自然的狀態之下，利用實際的物質材料，由學生自己計劃，自己實行，以求完成的單元工作 (Bossing, 1952)。” 總括而言，Waters (1982) 認為專題是一件完整的工作，是由兒童個人和小組一起作出貢獻成就而成的。

以上簡介的定義都有讓學生透過專題活動去學習的共性，可以說專題教學法所重視的是一個有意義的學習過程，學生能夠根據其學習目的，針對實際所要解決的問題，自己去探索、設計和擬定計劃，努力完成一項他們認為有意義的學習活動。

一般來說，學校在教學設計上，專題研習會出現兩大基本模式 (Knoll, 1997)，一是學生先學，在班中老師教授，學生事後對實際課題進行獨立的，應用所學技能與知識，及從事創意學習之活動。另一模式則是把專題不再放於教授後段，而是同時進行，是與教學活動結合一起。兩種方式，並非對立，而是視乎教學內容課題，以及師生能力始作抉擇。在校的讀者，不妨自問，我學校正在採用那一種模式？有甚麼理據要如此選擇？學校推行的專題研習本質是怎樣的？教師在班上推行專題研習工作時，主要考慮的會是什麼？教師在課堂上，推行專題研習工作時，會得到怎樣的支援，以及遇上怎樣的制肘？最後是教師在推行專題研習工作時，評量得到制肘之後，怎樣去克服它呢？

## 專題研習在課程改革所扮演角色

### (一) 對在校教師及學校領導的啟發

面對教育改革，Bernstein (1971) 提出從三方面來檢視，包括學校層面的組織及管治，教師專業化，以及教師在教室中的真實施教與學生得到的經驗。學校層面的組織及管治，關心課程或教育改革是校本發展，要處理以下問題，包括(1) 決定主導改變 (negotiated change) 和強迫改變 (imposed change)；(2) 處理服從 (compliance)、調停 (mediation)、抗拒；(3) 決定管治方式，如由上而下管治？管治下的參與 (managed participation)？同儕管治 (collegial management)？(4) 發展個人主義，還是同儕協作 (collegiality)？以及(5) 決定要求的是學科專才，還是學科通才。除此之外，教師專業化 (professionalism) 要考慮以下三項。首先是專業化，究竟是有限制方式，還是可擴展式的專業化。其次是知識的問題，究竟我們視知識與學生是已確立 (established) 還是建構 (constructed) 而成的。最後是關注脈絡情境 (context)，我們要發展外來限制，還是發展自治能力。教師在教室中的真實施教與學生得到的經驗方面，我們的改革要在課程、教學法和評核三方面，同步改革。

要推動專題研習配合時代轉變，並要改革持久，就要關注文化支持及建立。教育工作，不可能再採用書塾時代方式，由教師單打獨鬥，而是集眾多教師合作而成。一所學校願做或不願做事，做得好或不好，都與形成的學校文化〔內地多稱為學校氣氛或氛圍，或校園文化等〕有關。鑒於討論學校文化的學者和理論眾多，例如：Purkey & Smith (1982, 64-69) 就定義學校文化為“一個有結構、過程，及價值觀和規範的氣氛，讓老師和學生朝向成功的教學和學習之途”。如果我們視文化為至廣的空間，其下的一層於組織中顯

現人類活動成果的就可以名之為組織文化，學校是組織的其中一種表現類別，故我們可以探討學校所產生的文化，就是學校文化。學校文化的定義要包括一個解釋「誰」的文化，辨別文化類型和形式，影響機構內成員行為的程度。從文獻的不同詮釋中，筆者提出“學校文化是學校社群的一種共享價值觀念和表現模式，個體與集體之間互相影響，文化與個體和集體又互相影響，個體與集體要共同發展，並是大家難於發現的。學校文化的要素基礎是信念，價值觀念和規範等，目的是為達至教師和學生改進學習的學校目標，而且學校文化和學校內外狀況互相影響，不斷在傳遞，嬗變，發展和更新變形。”

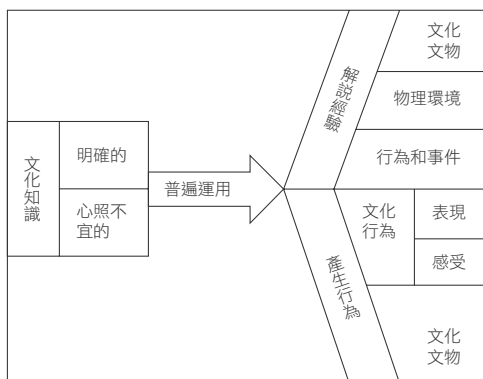
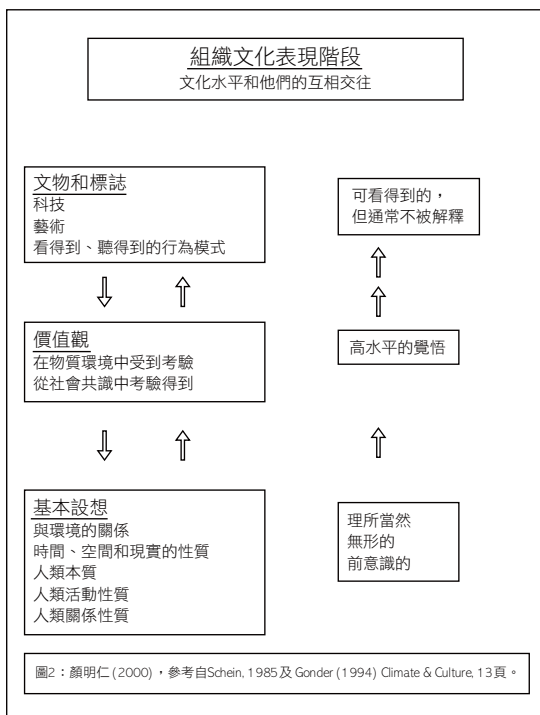


圖1：兩水平的文化知識（取自Spradly, 1980, 頁8）

學者如Spradley(1980)指出文化知識的表現水平有兩層(見圖1)，可以從感受得到的和一種心照不宣的兩類，表現時，離不開人創造之文物，表現的環境及行為，這些讓人看到的部份；另一則是文物所表現、讓人察覺的感受及表現。同時，學校在文化表現上可以劃分為讓人看到的文物覺悟得到的價值觀、與及難於掌握的信念及基本假設等(見圖2)。

教育改革的成敗，往往取決於學校同工及社會人士相互配合。當中，其一重要的人物是教師信念改變，這是需要學校文化轉變才可以成功，因為教師信念並非獨立存在，它是受校內校外文化影響的。學校文化是存在一種動態，當中包括七類元素，即：

1. 共享價值，信念和行為常模；
2. 成敗定義；
3. 藉典禮儀式和傳統溝通價值；
4. 文化脈絡和塑造常模；
5. 以故事傳達目標和歷史；
6. 在組織中以英雄人物作示範；
7. 利用符號和象徵重視價值和增強目標 (Deal and Peterson, 1999)。



學校文化是通過一起工作的人，學校管理結構，系統和自然環境，師生所關注的學習等表現(Stoll, 1999, 34-35)，孕育及嬗變而成的。人群中所屬的每一個人又可以塑造社群所屬的文化(Nias, et al, 1989, 32)。學校文化並非真空存在，乃由校內眾多文化總合成成(Miller, 1986; Prosser,1999; Stoll, 1999)。倘若我們從人的角度來分析，Prosser (1999, 9-12)便認為學校文化主要由四類次文化組合，他們是來自1. 教師；2. 學生；3. 學科；和4. 校長等在學校文化上的表現合組而成。Graham (1986)和Stoll (1999, 34-36)則認為“教師文化，領導文化，支援人員文化，學生文化和家長文化”等，合組成為學校文化。學校文化組成因素之一的“教師文化”是重要的，因為“教師有同儕(peer)無同事(colleague)。同儕者，唯地位、工作相若而已；同事者，必須精誠合作(Silver,1973)。”我們要把專題研習做好，就要有同事一起，不然，面對改革，“一支竹就易折彎”，改革事情難成。

## (二) 正視教師的個人主義

教師由於在課室中，大多是個人作業，對自己的要求容易形成獨立成功的觀念，對其他教師的態度則採取不干涉主義。這一切都是因為大多數教師通常是通過孤立地、從經驗中去學習如何教學。教師如果求助於其他教師，便表明自己無能。當教師按照個人主義和自我效能的方式行事，他們就很少會參與有助於教育變革的同事的對話。其次，在對待其他教師上，教師大多不願意作出實質性的指導和評論，因為他們把幫助他人視自以為是或者侵犯他人隱私。當教師信奉沈默是金的箴言，不願互相提供反饋，充當自己獨立王國的守門人的時候，教師互動和教育改革的大門也隨之關閉(Grimmett, & Crehan, 1992)。專題研習能夠提供學生與教師間整體的參與，合作和互動。在這些情境下，教師必須對不同學生及個別專題作出深入的探究和把個人的有限性(包括知識、態度和技能等)融入於集體意識的巨流。

## (三) 發展自然合作文化

與個人主義文化相對立的，是自然合作文化。在自然合作文化下，教師能夠公開地接受別人的觀察，也觀察別人的課堂，相互討論觀課的體會，從而打破了孤立主義的藩籬。另一個信念是，教師在教學中積極追求演示證明和嘗試冒險，從中學習。這種相互討論和勇於冒險的精神，有助於教師的自我發展。教師首先會關注自己是否有足夠的能力，再發展到啟動課程教學基本改革的專業努力(Grimmett, & Crehan, 1992)。專題研習正是為了發展學生的合作文化，在個人為中心、講求自私自利的世界潮流中，能夠和同事一起解決問題，這對教師又何巧地適用呢

自然合作文化中，合作是(Hargreaves, 1994, 192-193)自發的(spontaneous)、自願的(voluntary)、發展取向的(development-oriented)和超越時空的(pervasive across time and space)。

1. 自發的一合作可能得到了日程安排等行政措施、學校領導及其行為榜樣的支援和便利，但是，從根本上講，合作工作關係的來源和維持，主要依賴於教師本身的社群。另者

2. 自願的一自然合作不是行政限制和強迫的產物，而是教師共同價值觀念的必然產物。共同的觀念，源自于教師的過往經驗、傾向或相互之間非強迫性的說服。
3. 發展取向的一教師通過自然合作文化，自主地從事各種革新，或者實施自己信奉的並受到外界支援的或規定的革新。在合作文化中，教師更多的是自己建立合作的任務和目標，而不是對他人的目標加以貫徹。故而，教師成發動變革的主體，而不是被動地對改革作出反應。當他們必須對外界作出應答的時候，他們要憑藉自己的專業自信和審慎判斷而有所選擇。
4. 超越時空的一由於自然合作是自發的、自願的產物，所以它並不局限於某一活動或者某一時間。在正規的抑或非正規的各種工作任務和日常生活中，都體現了自然合作的文化。

推動自然合作文化仍是存有不可預測特性，這是因為受到教師判斷和控制合作發展的目的、內容和過程左右，所以自然合作的結果是難以預測的。合作文化(當然是指自然合作文化)有許多優點，它令教師超越純粹個人的反思、或者依賴外在的專家，轉向教師之間的相互學習，一起分享和發展他們的專長，從而促進教師的發展。同事間的和支援，增加了教師的自信，鼓勵了教師的試驗和冒險。在這樣的教師發展過程中，學校也得到了發展。合作不但是教師專業發展和內在產生的學校發展的主要源泉，也是外在引入的變革得以有效實施的有力保證。無論是學校為本的課程改革，抑或更加中央集權化的課程改革的實施，都需要教師之間的齊心協力(Hargreaves,1994, 186)。但是，這決不是說只要有合作，就萬事大吉了。合作也可能是膚淺的。合作局限於少具爭議性的領域，避免在課堂實踐層面上的合作，以及避免系統的合作反思。如此的合作，並沒有能夠挑戰現行的教學實踐。合作還可能是順從的表現，它會導致團體思維，壓抑個人性、獨立思考和創造性思維。

在論述合作的好壞時，我們還必須考慮到，同樣的合作形式，其優劣還取決於合作文化的內容。教師間的合作互動，可能強化的是一種落後的、錯誤的價值觀念(Little, 1990)。在此種情形下，個人主義反而能夠保護正確的觀念不受侵害。同時，教師或學校領導要警覺合作還可能是一種科際派別(簡稱派別)主義的合作。在這種文化中，整個學校就可能分裂為一個一個獨立的、有時甚至是相互競爭的團體，猶如許多聯繫鬆散的城邦一般。學校教師只忠誠或歸屬於某一派別。在派別內部，各派別的成員，往往工作聯繫緊密，共處的時間較多，在教師活動室中經常一起互動，共用一定的觀點和共同追求利益。而在各派別的成員之間，輕則互不交流、漠不關心；或者相互處於競爭狀態，但是還沒有發展到損人利己的地步；最壞的情況是，派別間為了觀念和利益之爭，生摩擦衝突，通過損害別人而獲得自己的最大利益，留下了長期相互敵視、相互對抗的後移症。派別文化的存在，造成了或強化了學校內觀點和利益的分化，不利於教師通過廣泛的同事合作獲得發展，也不利於在全校範圍內推行教育革新。

派別文化在中學當中表現明顯。主要原因，可能與中學的規模較大、學科之間專精要求及分割現象嚴重之故。另者，政策在中學裡是很難達到全校一致同意的，這與教育制度

相關，因為中學重視學科和學業成就，學術性的學科和教授這些學科的教師受到重視，非學術性的學科及其教師處於邊緣化的地位。另外，文科教師與理科教師之間的分割現象也非常突出。再者，派別文化實在也存在於小學，因為小學教師的派別主要是以年級為或學習階段作基礎。學習階段如初小、中小、高小等。這有利於同年級或同學習階段內的橫向課程整合，這卻不利於縱向的課程連續，不利於追蹤學生的進步。固然，我們可以透過書面指引或明確程式的方式，促進有關教師對課程連續問題的關注，但是建立有效的教師文化，才是根本之道(Hargreaves,1992)。出現派別文化幾乎是一種必然的現象，因為學校屬於特定組織制度和具有一定結構，不同的教師間的交流，其必要性和可能性都並不一樣，而且因著個人之間的交往，形成派別文化也不足為奇，因此，只要不發展到極端，派別文化也可以存在並是有益處的。

## 未來的挑戰

課程改革要達到預設的專題研習教育目的，學校和教師之間的合作尤為重要。誠然，學校裡總有老師在教學能力及對教育的目標認識不深，這會影響施行的模式和成效。另一方面，為配合專題研習活動，教師要在會前作地點視察，蒐集資料，甚或在教學前作準備，對學校在推行專題研習上都帶來了挑戰。再者，我們的傳統深受儒家教育文化影響而不自覺強調尊重權威、尊重傳統，講求中庸和諧，對異見不易接受。另一方面，我們以往的教育，過份重視記憶、重學術、重知識，因為升學機會不易，故偏向利用偏、難、深，不借助工具，重視個人“腦力”牢記能力的學習，進行人材挑選。現在，我們的生活普遍都能溫飽，人口老化、嬰兒出生率下降，年青人就學機會遠比我們年長的大。在面對經濟、科技和社會人口結構等改變下，二十世紀九十年代以來，亞洲地區和西方各國的教育改革方案都不約而同地把培養學生的創新精神和實踐能力作為關鍵凸顯出來。新加坡、日本等國家及臺灣和香港等地，都先後在中小學課程結構中增加了專題研習部份。日本在1998年12月和1999年3月頒佈的《學習指導綱要》中規定，從小學三年級到高中統一增設“綜合學習時間”，其課時為小學每學年105-110課時，初中為每學年70-130課時，分別佔總課時的8%和9.3%，高中總課時為150-210課時，為畢業必修學分。面對以上挑戰，教育改革必須加強課程與教學的專業化和多元化取向及以學生為本的學習方式。

## 結語

邁向全球一體化和終生學習的社會，泛珠三角地區的學校，已注力推動專題研習學習模式，使學生回饋社會、配合經濟和文化轉變，肯定時代需要。推動專題研習的實踐工作，政策方面要小心規劃和互相配合外，我們還要從宏觀角度及改革持久角度加以探討，當中不要只爭朝夕角度入手，應從確立學校和教師文化入手，以自然的心情對待，讓教師及學校從個人主義的階段啟始，發展到自然合作境界，才可以最終使合作超越學校，達致校際聯盟、多校網路和成為教師公會 (professional union) 的專業程度，教師的專業自主建基於集體性自主 (collective autonomy) 上，專題研習才可以讓師生學校和社會受益，而在實踐方面要交由學生主導。

## 參考資料

- 方炳林(1984)。《普通教學法》。台灣：三民書局。
- 孫邦正(1995)。《普通教學法 - 課程教材教法通論》。台灣：台灣商務印書館。
- 徐南號(1996)。《教學原理》。台北：師大書苑。
- 陳聰文(1995)。《教育概論》。台北：五南圖書出版公司。
- 瞿葆奎、丁証霖(1988)。《設計教學法在中國》，載於瞿葆奎《教育學文集第十卷 - 教學(上冊)》。中國：人民教育出版社。
- Bossing, N.L. (1952). Progressive method of teaching in secondary schools. 載於高廣孚(1988)。《教學原理》。台北：五南圖書出版公司。
- Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge". Knowledge and control. M. F. D. Young. London: Collier-Macmillan.
- Burton, W.H. (1929)。The nature and direction of learning。載於高廣孚(1988)。《教學原理》。台北：五南圖書出版公司。
- Curriculum Development Council (2002). *Basic Education Curriculum Guide: Building on Strengths* (Primary 1 - Secondary 3). Hong Kong: HKSAR Curriculum Development Council.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, G. The public school in the new society. the social foundations of education. New York: Harper and Row. Cited in Miller, Jeffrey L. (1986). A cultural perspective of an elementary school and mainstreaming: An ethnography. Ph.D. Dissertation, Michigan State University.
- Grimmett, P. P., & Crehan, E. P. (1992). "The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision". In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*. New York: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1991). *Cultures of teaching. In Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A focus for change*. In A. Hargreaves, & M. Fullan. (Eds.), *Understanding teacher development*. London: Cassell; Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method, *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Kilpatrick, W. (1921). "Dangers and difficulties of Project Method and how to overcome them". *Teachers College Record*, 22(4) 283-288.
- Knoll, M. (1997). "The project Method: Its vocational education origin and international development". *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B. (1986). Research findings on the staged of school improvement. Conference on Planning Change. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education,

- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationship in the Primary School*. London: Cassell.
- Prosser, Jon (1999) (ed.) *School culture*. London: Paul Chapman.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1982). "Too soon to cheer? Synthesis of research on effective school" . *Educational Leadership*, 40(3), 64-69.
- Silver, C. B. (1973). *Black teachers in urban schools*. New York: Praeger.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Stoll, Louise (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In Prosser, Jon (1999) (ed.) *School culture*. London: Paul Chapman.
- Waters, D. (1982). *Primary School Projects*. London: Heinemann Educational.