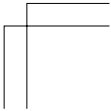
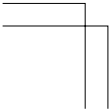
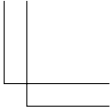
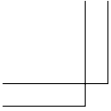


緒 論



新世紀的學習，要求培育出能適應這個訊息萬變時代的新一代。故理想的學習成果，在知識上是獲得創意增值的知識（**valued-added knowledge**）以至科技帶導工業世界的知識；在思維上是提高獨立思考（**self-directed strategic learning**）的能力，並進而培養新一代面對不能預知的未來（**the unpredicted and the open ended**）的態度。

要達到理想的學習成果，即讓學生有素質的學習（**quality learning**），教學亦必須作出改變以應付這個萬變的時代。從前的教學法著重知識和內容灌輸，所教者是隨時間而更新、淘汰的知識。現在的教學，則要求促進學生掌握終身擁有的思考技巧和能力。

倡議中的是改變以往直述的講授方法，實行小組教學、小組學習（當然，教師要教導小組學習和討論技巧）。建議尚在驗證階段，不過可想見的是新一代教師需要新一套的教學法，並不斷更新。而在職教師則需要重新適應新的現狀。新世紀教師的角色任務，包括培養學生主動求知的能力而非被動的接納知識、提高學生對問題的思考能力而非記誦答案、培養學生獨立自主人格而非墨守成規的個性、培養學生隨機應變的能力而非安頓順應、培養學生在逆境中克服挫折的毅力、培養學生善於待人處世的社會能力。這些概括了各家各說得出的就是素質學習的內容，亦是有效教學／高效能教學的指標。有效、素質（**Excellence & Quality**）是一個量詞（**Degree, Continuum**），有著不斷發展的涵義。這種教學的精髓則是務求由學童主動探索／求知引發出預期的學習效果（**Kyriacou, 1986**）。

我們知道，教師的教學技巧與學生參與有很大的關係。例如，當學生頑劣，學習動機和成功感不高即自信較低時，教師關注的是管理課堂的秩序，接著教師的取向應是關注抓緊學生的興趣和提升學習動機與成就感。當學生安靜守規時，教師的取向應從課室管理轉向把內容提升，挑戰學生的能力和思考。

4 教師發展——理論與實踐

是以教學準備和管理技巧是必須但不足夠的。相對地，學生的學習歷程與學習環境更形重要。選取有效的教學法，使學生獲得學習經驗，並令學生有大量參與學習的機會才是教師重要的工作。故建構論者認為，教學須促進學生的全面學習（total experience）以及有意義的學習（meaningful understanding）。

素質學習的目標是促進學生的自發學習。高效能教學的目標是教師須給予學生探索的機會，並營造學習者社群（communities of learners），使他們在社群中自發地追尋、分享和營造知識（Vygotsky, 1978）。在學與教的配合下，學生成為獨立自主的學習者。這樣素質學習的定義與高效能教學的涵義是互相緊扣的。

正因教學效能的指標已經轉變，何謂高效能的教師，或者說教師的專業怎樣才能進一步發展，亦會隨而改變。故在教師發展這個課題上，亦不斷有新的發現。關於這方面，直至現在，外地學者已發展出幾種重要的理論。其一為階段發展論。該理論將教師的學習過程，分為五個階段，即門外漢（novice）、入門者（beginner）、勝任的教師（competent teacher）、能幹的教師（proficient teacher）以及專家（expert）。即教師的教學效能有五個表現形態（Li, 2000）。前兩者是未能妥善處理課室秩序和教學的節奏，第三種則能掌握課室秩序，完成個人的教學計畫。而後兩者更是能啟發學生思考、學習興趣，自發追尋知識（Active Learning）的教師（Kagan, 1992; Berliner, 1992; Galton, 1997）。教師越能夠反思自己的教學和偏向兒童為主體的教學模式，其階段的層次越高。可知越能考慮及促進學習過程的教師便是階段越高的教師。由此可見，高效能教學與高效能學習是息息相關的。後者就是學生思考的增長。前者是教師在教學時改善何種提問即認知策略（cognitive tactics）和何種課題即課程策略（curriculum strategies），才能鼓勵學習，並提供最高的學習機會以促進學生的思考增長。教師自身亦需要檢討如何達到此目標。不過，正如之前所說，各階段的特

徵或內容，是受素質學習定義的影響，故會隨著該理念的改變而不斷更新，而非持久不變的。

其二是教學反思論。教學反思有三個階段，先是個人在課室的「生存技巧」（多偏向課室管理技巧）層次；然後是教學內容和教學方法的層次，最後是兒童的學習質素、興趣及投入感，而教師的反思能力亦因實地工作體驗而不斷提升。與此同時，亦有一些學者（Schon, 1983, 1987）堅決認定施教者的自我反省能力才是教師專業成長的先決條件。施教者的自我反省或反思能力亦會因著實地工作體驗而不斷提升。個人反思的能力亦有不同的階段，先是反思他人的教學，然後才能反思個人的教學。能夠反思自己的教學的施教者，其專業階段的水平便越高。可見反思對教師專業發展的重要性，這可以推論出，具備反思能力就是教師進階的鑰匙。反思亦提供了教師培訓工作的方向，包括新的教師如何學習教學、在職教師如何進階兩方面，而觀課文化、院校合作的師訓模式和行動研究亦應運而生。

此外，社會、學校文化論亦是主要的論調。此理論偏重以外間力量來達至改進的目標，論者認為教學模式是從「適者生存」的原則下誕生（Johnson, Monk, & Hodges, 2000），能夠與學校文化配合的教學方法也就是教師的「可選擇」範圍，教師才有安全感，例如學校文化是偏重以兒童為主體的教學，教師也就較為傾向這種教學模式，亦有較高的專業階段表現。因此要改造教師必先改造學校，教育改革、管理訓練、緊密的監察等偏重外間力量以達至教師專業成長或改進目標（Johnson et al, 2000）的項目亦應運而生。

教師發展是教師專業成長與改善的一個漫長歷程，由最起始的「門外漢」階段到最高的「專家」階段，我們看到教師專業知識及教學能力的不斷提升。要衡量教師的教學能力，我們應以學生的學習質素為指標。簡言之，越能考慮及促進學習過程的教師

6 教師發展——理論與實踐

便是教學能力越高的教師。明顯地，教師的發展有著層次和模式的區別。在模式方面，教師發展主要有四個方面，都是無獨有偶地以學生的學習為最高的指標。社會發展和學科知識是教師必須的，但具備良好的學科知識尚不是作為高效能教師的充分條件。只有經過社會發展的教師，才能由考慮自己過渡到關注學生。在這兩項發展中，重點是教師須加強對學生的掌握。教學發展是另一方面。其中促進學生的思考是最重要的。最後是認知發展。教師要在複雜的課室環境中，找到適合的應變教學策略或解決問題的方法，促進學生的學習。這些都會在往後的章節中詳細論述。

不過怎樣的教師更能提供有效的教學活動？門外漢怎樣才可以提升自己成為專家？這些才是教師發展中核心的問題。我們知道，教師在教學過程中常常遇到許多限制、兩難甚至尷尬事。在充滿挑戰的課室內，教師慢慢發展多套靈活的應變策略（*coping strategies*）（Calderhead, 1987）。當中包括學科知識、教學法與掌握學生需要的互相融合。雖說教師和學生在不同的情境下交替作為課室的主導者，但毫無疑問兩者是互相影響的，而教師對學生特性、行為與期望亦相應地反映她們的專業發展。教師的自我覺察力是教師發展的重要論題。

以上的研究取向，究竟給予教師發展什麼啟示呢？首先，我們需要有勾劃本地教師發展階段的特徵的研究，亦即探討新的教師成為能幹教師的每一個階段有什麼特徵。此外，教育研究者需要蒐集現行的教學模式的資料，以作了解學校文化與教學模式關係的材料。接下來便須由此而建立出一套教師從門外漢發展為專家的理念。另外，外地研究指出反思能力對專業發展起著關鍵的作用，香港亦順應著提供教師互相觀摩的機會，使她們從中得以對他人教學進行反思，最後過渡到個人反思自己教學的層次。在教學方面，更明顯者則為支持以兒童為主體的教學理念及發展。有關的研究和資料整理將會是研究本地教師發展的重要材料。

本地的幼兒教育在這些方面亦有初步的研究。本地幼兒教師要面對香港的社會文化背景。首先是傳統中國文化中從小管教兒童的概念。另外，社會上家長對兒童抱有的期望，包括希望為小學一年級的讀、寫、算打好基礎，以至長遠來說培養能夠立足社會的能力。而西方的幼兒教育理念，即以兒童為主體，讓兒童透過遊戲學習、盡展潛能，最後能夠「自我實現」，這些觀念對本地幼教工作者亦有一定的影響。

傳統上本地幼兒教師的教學模式要求兒童安靜守規、有系統地完成約 75% 的教師主導的教學活動，在幼兒守規、完成工作時百分之七十五給予友善的鼓勵和自選活動時間 (Li, 2000)。不過，近年的教師發展計畫應有助減少教師主導的教學模式。

就以「採用師徒制促進優質幼兒教育」、「發展教師典範」、「優質幼兒教學之自我評估及完善模式」、多個優質教育基金（香港）項目為例。其背景也與教師培訓觀念的改變有關。而這又隱藏著兩個方面的變動。其一是教師培訓課程從學院培訓的理念漸漸發展為校本培訓的思維，其二是獨立於學院的校本培訓的想法再發展為院校合作教師培訓的精神 (Furlong & Maynard, 1995)。

師訓重點培養教師的反思能力，使能從反思他人的教學過渡到反思個人的教學。其形式則由原來獨立於學院的校本培訓，發展成為院校合作模式的校本培訓。這種師訓課程的理念特色是，相信教學技巧是可以傳授的，故教師發展並不是順其自然的事。此外，學習教學相等於一個反省他人教學和個人教學的過程。然而，職前教師的教學思考／反省過程是需要啟導教師／顧問教師作一個輔導的角色去引導的，而在職教師亦須透過反思他人的教學而進階到反思個人的教學，當中外來顧問的角色亦相當重要。另外，教師的職前培訓亦受到衝擊，其形式主要演變為漫入式的教學實習，實習期編制一般較長（兩個月以上），並具備觀課、課後討論（教學分析）等內容。

8 教師發展——理論與實踐

經過實踐證明，這些計畫均卓有成效。其中師徒式的教師培訓計畫可使校長或資深老師提供備課、教學、課後檢討的支持，讓實習教師及新入職教師減少壓力及挫敗。不過，計畫的成敗，還需建基於顧問的質素和學校文化。至於「發展教師典範」計畫方面，性質上是一個校本培訓計畫，學校藉此推廣校內的觀課文化及教學座談會，讓教師發現教學是讓兒童探索、思考、更新經驗。教師們翻看個人和他人的教學錄像帶後，作出有系統的課堂檢視。最後，部分老師開始嘗試採用以兒童為主體的教學模式。這些計畫的資料提供了研究教師觀念上改變的必須條件，是研究教師發展的寶貴材料。「優質幼兒教學模式之自我評估及自我完善模式」計畫分別由幼兒教育學院的六位和九位講師擔任計畫的顧問，先後有十二所和六十二所幼兒教育機構參與，教師與顧問討論教與學的表現指標，並由幼兒教育機構整理一份工作報告書，利用表現指標的尺度評審機構內做得理想和不理想的地方，把不理想的地方重點列出，找出優先處理的要項，接著為改善教與學的質素訂出改善計畫，最後評估成效，再下目標改善。該計畫除有助學校發展一套自我評估的指標，定期檢討，使優者越優，劣者更替，令學校不斷發展、改善外，其有關記錄和檔案亦提供了本地研究教師發展的重要資料。這包括學校文化與教學模式的關係，以及教師在發展、進階上需要具備的客觀條件。

由以上的研究成果可知，大概，認為高效能教師是天賦的能力是一個不理想的想法。教師對教育的天賦熱誠可能會有差異。事實是，高階段教師應可以透過培訓產生的。而培訓則須就素質學習和高效能教學的概念而制定。現階段，培訓的焦點是促進教師的反思能力。如前所述，反思能力是教師進階的鑰匙。只有透過不斷的反思，教師才能檢討個人的強項與弱項，從而促進兒童學習的質素。但是教師怎樣才能具備高的反思能力呢？很多研究發現，如果有觀摩機會，教師便可以同時有反思的機會，提升反

思的能力，從而由前一階段進入下一階段。這種觀摩包括觀課、師徒制等活動，在教學實踐中透過同儕以至啟導／顧問教師的討論、輔導和支援，讓教師可以反思自己的教學、改變個人的舊有觀念以至改善其教學技巧。更深入的則是行動研究的歷程，讓教師自己發現本身的教學問題，加以探索和研究，使之明白教學活動背後的理念和意義，進而學習到如何選擇適當的教學策略，促進學生的學習。

此外，不少學者亦關注社會文化的因素。最新的研究是從教師本身，轉而到學校這教學及學習環境上，希望為教師營造優質、能提升反思能力的學與教環境。這亦導致以造就正面學校文化為目標的校本發展項目的出現。透過院校合作的項目，學校和教師可以得到外來顧問的協助，促進專業發展。而最新的倡議是，不但要發展學校內的良好文化和專業氣氛，更要促進各間學校的溝通和交流，誘發專業間的對話，互相分享學與教經驗，建立專業網絡或平台，讓教師專業發展更為進深。最後，教師發展往往亦與培訓課程的發展以至評估活動息息相關，後兩者亦會對前者有所影響。以下的章節將會就理念和實踐個案兩方面，詳細闡釋以上種種與教師發展有關的問題。

