

滬港兩地教育改革下的教師專業性

黎萬紅、盧乃桂

香港中文大學教育行政與政策學系

自 20 世紀 90 年代末，滬港兩地積極推動教育改革，以發展優質／素質教育為主要的發展方向。面對教與學的種種改革，教師的工作出現了新的轉變及挑戰。本文比較上海及香港兩地在教育改革的大情境下教師專業性的面貌，以呈現兩地教師在教改下的處境及面對的困難。據研究所見，香港教師傾向於選擇性地落實有利於學生學習的官方教改政策，上海教師則傾向於轉變自己的觀念，適應中央政策的要求。在強調問責性的評核下，香港教師的工作呈現出密集性趨勢。對於何謂教師專業性，香港教師有其獨立的詮釋，上海教師則較傾向於服膺國家的看法。然而，香港教師的工作受教育市場的牽制日增。無論是受國家主導或是受教育市場的牽制，兩地教師在教育改革的過程中，均呈現出「規限的專業性」。研究亦發現，兩地教師對於教師專業性的意識偏弱，為教師增權相信是未來教師發展的主要方向。

引 言

自 20 世紀 90 年代末，香港及上海兩地均積極推動教育改革，以發展優質／素質教育為主要的發展方向，以期培養適切的人才，提高本身的國際競爭力。基於此，兩地均強調課程改革，引入嶄新的教學法——專題研習／研究性學習，強調問責性的評核機制。面對教與學的種種改革，教師的工作出現了新的轉變及挑戰，兩地教師究竟如何理解及回應洶湧而至的教育改革？在教育改革的政策脈絡下，教育當局與教師如何理解

教師的專業性？本文將比較上海及香港兩地在教育改革的大情境下，改革對教師工作帶來的挑戰，兩地教師如何以不同策略作回應。本文亦透過兩地教師對專業性的理解，呈現他們在教育改革下的處境及面對的困難，試圖回應學術界有關教師專業性（teacher professionalism）的討論，並對有關的教師專業發展政策提出建議。

教師專業性及其相關討論

教師專業性強調的是相關的成員（包括界別外的公眾、學者、專業組別的成員等）如何看待專業的含義（Hanlon, 1998; Webb et al., 2004），他們嘗試透過互動的話語不斷關注及討論教師工作中的兩難處境（Stronach, Corbin, Stark, McNamara, & Warne, 2002）。自 20 世紀 80 年代始，不同學者從不同的角度理解教師的專業性（Hargreaves, 1994; Helsby & McCulloch, 1996; Hoyle, 1995）。近年，Furlong（2001）進一步把專業性的討論歸類為三個方面：首先是專業知識，指的是與教學相關的一系列知識；其次是責任及權威，指的是教師對於學生的責任及對工作的控制權；最後是自主性，指的是教師在工作中的自主性。本文有關教師專業性的理解亦主要建基於 Furlong 的度向。

對於教師專業性的概念，不少學者提出這是一個由社會所建構而又恆久轉變的狀態（Hanlon, 1998; Helsby & McCulloch, 1996; Whitty, 2002）。Lawn（1989）則認為教師專業性在教學的歷史上是最具爭議性的領域（p. 159）。Helsby（2000）指出教師專業化的概念在不同時期不斷轉變，而且不同的聲音又不斷給予新的定義，呈現出多元及情境化的度向（p. 93）。

自 20 世紀 90 年代以來，教育改革出現了全球化的趨勢，在這大趨勢下，教師工作出現了不少變化。在全球化及管理主義主導下，教師專業性的論述所強調的是外界的嚴謹控制，重視問責，服從於複雜的產出檢測，高度依賴量度表現的指標（Smyth & Shacklock, 1998, p. 20）。「質素」、「卓越」、「生產力」、「競爭」成為這個論述的主要標記（Smyth,

Dow, Hattam, Reid, & Shacklock, 2000, p. 10)。管理主義、消費主義及市場價值深深影響著教學的工作 (Smyth & Shacklock, 1998, p. 200)。其他相關的論述, 尤其是教師所重視的工作自主性, 重視對學生的關顧等, 均被邊緣化或視作不相關 (Smyth & Shacklock, 1998, p. 49)。

Marginson (1995) 認為在資本主義市場機制下教育有四個主要特徵: 產品生產的目的是對於消費者而言 (學生、家長、僱主) 有使用價值, 對於生產者而言有交換價值, 生產者與消費者之間有交換價值, 個別生產者之間有競爭關係。市場機制的成功有賴於產品能滿足消費者的期望及需求 (Smyth et al., 2000, p. 39)。Ball (1994) 認為在市場的規訓機制下, 教育被視為商品, 學生及其表現有如商品般可被出售及交換 (p. 51)。Reekie (1984) 指出在這種情境下, 學校間的關係主要是市場競爭, 過程中重視消費者的選擇, 以促進生產者間的競爭或取代; 在這種思路下, 更重視量度教師工作的產出作為評核的標準 (p. 37)。

在以上強調問責、競爭、市場機制, 以及國家主導的過程及產出指標下, 教師須向外界問責的情況更多。於是, 教師必須參與更多會議, 撰寫更多報告, 以迎合質素保證的要求, 滿足不斷提高生產力的需要, 教師工作的密集性便成為各地教改下教師工作的主要特質 (Apple, 1986; Ball, 1988; Helsby, 1996; Smyth et al., 2000)。面對日趨加強的操控, 不少教師都感到挫敗, 士氣低落 (Cole, 1997, p. 14; Day, 2000, p. 126; Smyth et al., 2000, p. 49)。

近年, 有關教師專業性的爭論主要圍繞在「非專業化」(deprofessionalization)、「再專業化」(reprofessionalization) (Webb et al., 2004) 及「多元取向」上。自 20 世紀 80 年代始, 不少學者提出教師非專業化的趨勢。他們認為在教育改革下, 教師的工作出現非技術化的趨勢 (Apple, 1986; Harris, 1982; Ozga & Lawn, 1988; White, 1983)。近年各國的教育改革, 普遍存在對教師不信任的現象 (Troman, 2000)。面對眾多外界的監察及查檢, 教師認為他們的專業性被貶 (Menter, Muschamp, Nicholls, & Ozga, 1997; Ozga, 1995; Richards, 1999; Webb et al., 2004, p. 99), 削弱了他們認為最重要的「創造、更新、即時回應學生需要」的能力 (Webb et al., 2004, p. 102)。教師變成由市場

主導及規範下的「技術員」，他們的工作被分割成眾多精細定義的小部分，並強調須回應消費者的需要，以便於向外界問責。

部分學者在近幾年的研究中，則發現有些教師經過一段時間適應了教育改革措施後，出現再專業化的現象（Smyth et al., 2000, pp. 144–145）。Helsby（1996）對於法國教師的研究指出，教育改革並未對他們產生非專業化的現象，教改後，他們反而有更多的空間作反思、計劃、與同僚協作。Webb et al.（2004）對於芬蘭教師的研究亦發現，教育改革減少了不必要的工作，讓他們有更多時間專注於教師工作最核心的部分，如備課及回應不同學生的需要。Woods（1994）、Troman（1996）和 Helsby（1996）的研究指出，教師在一段時期適應了教改的要求後，能有策略地重新界定工作，使他們視為專業而又具道德目的之價值及身分得以維持。

部分學者則持多元的取向，認為在教育改革下，有些教師感受到被非專業化，而另一些教師則能從中找到自主的空間。Hargreaves & Goodson（1996）認為專業化及非專業化是有可能同時出現的。Webb et al.（2004）的研究進一步指出，對於有助學生學習的改革政策，教師認為有助強化專業性；然而，對於那些對學生學習有害的政策，教師則認為有損其專業性（p. 102）。Smyth et al.（2000）亦提出由上而下的教育改革政策，對於大部分教師而言均出現非專業化的現象，但仍有少部分教師從中發展出應對的策略；從這一角度而言，這少部分教師是經歷了再專業化的過程（p. 48）。故此，Helsby（2000）認為，在不同的時期、不同的情境，教師對於教改政策對教師專業性的影響，會有不同的看法（p. 105）。

學者對於教師的專業性爭論不休。既然教師專業性是一個社會建構的概念，在不同時期、不同社會情境下會有不同的理解，本研究於是把教師專業性的討論放在香港與上海兩個同時強調教育改革的特定情境下，試圖回應有關教師專業性的討論，並對有關的政策提出建議。

研究方法

本研究採質化研究法。詮釋社會學認為人的行為是社會學研究的核心，人的主觀意識是一切社會行為的根據，要了解社會現象和問題，首先須了解人作為一個主體如何主觀地詮釋他們四周的環境。研究員在研究的過程中和研究對象產生相互關係，從而深入了解研究對象的主觀意識（Denzin & Lincoln, 2000）。本研究一方面透過整理文獻資料，了解香港及上海兩地教育改革的情境脈絡。此外，在 2003–2004 年期間，亦訪問兩地各兩所學校，其中兩所較具歷史，是兩地的重點學校，另兩所則均只有三年歷史，是初成立的普通學校；又當中兩所則屬半私立形式。在 2003–2004 學年，第一所訪問的學校是香港的甲中學，它是一所深具聲望的名校，近年轉為直接資助學校（下文簡稱「直資學校」），共有教師 82 人，學生 1,400 人，設有 38 班。第二所是香港的乙中學，它是一所具三年歷史的津貼學校，共有教師 53 人，學生 1,087 人，設有 28 班。第三所是上海的丙中學，它是一所深具聲望的示範中學，有教師 104 人，學生 1,664 人，設有 38 班。第四所是上海的丁中學，它是一所具三年歷史的轉制學校，共有 66 位教師，學生 998 人，設有 20 班。對於四所學校，研究員共訪問了 18 位教師，期間均有錄音，訪問後轉錄成文字紀錄以供分析。

滬港兩地教育改革的政策情境

綜觀兩地近期教育改革的重要政策，不難發現存在著不少共通的關注點。首先，面對全球化的現象，教育改革的目的是想提高國際競爭力。香港的教育改革在 2000 年最新發表的《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中提出：「世界正經歷著前所未有的變化……全球一體化的趨勢對香港構成很大的挑戰……在這樣的大變動之中，每一個人都需要迎接新的挑戰」（教育統籌委員會，2000，頁 3，段 2.1–2.2）。在上海方面，上海進一步發展的目標，是要成為國際大都市，期望 2007

年人均本地生產總值由現在的 5,000 美元發展到 8,000 美元，而教育在當中扮演重要的角色，強調科教興市的策略（李宣海，2003）。

同時，兩地均以提高教育質素為主要目的。1997 年香港發表的優質教育報告書，便期望透過落實報告書中的計劃，推廣學校質素文化，鼓勵學校追求卓越，改善教育質素（教育統籌委員會，1997，頁 2）。在上海方面，1996 年提出了「一流教育」的構思。計劃提出上海要成為一流的國際化大都市，便需要一流人才，而一流人才需要一流教育支撐。全市開始有計劃、有步驟地實施從應試教育向素質教育的轉軌，並推行一系列的改革（唐安國，1997，頁 1），扭轉只重學科分數的片面培養觀，確立重視學生全面素質提升的教育觀（柯田祖，1997，頁 6），以改善教育質素。

兩地的教育改革亦試圖透過一系列的政策，減低考試壓力，改革學校的教與學情境。在香港方面，取消了小六升初中的學能測驗，推行課程統整，引入專題研習的教與學新方向，以期減低考試壓力，促進教與學文化的轉變，讓學生能有較全面的發展。在上海方面，瞄準世界一流基礎教育的水平，推動二期課程改革，提倡研究型課程，以改變學生的學習方式，加強教育信息化，改革考試招生制度，以期發展素質教育，培養適當的人才（上海市教育委員會，2001；李宣海，2003）。以上的改革，對於兩地教師的工作均帶來新的轉變與挑戰。至於教師如何看待改革政策對他們工作的影響，下文將進一步詳述。

教育改革下的教師專業性

兩地教師對教育改革的不同回應

兩地教育改革，固然對兩地教師的工作帶來新的變化與挑戰，然而，對於教育當局的改革意念，兩地教師卻有不同的觀感與回應。在香港方面，教師對於教育統籌局（下文簡稱「教統局」）提出的教改意念未必完全認同，有其獨立的判斷及理解。例如香港甲中學的一位美術教師這樣表達她對教育的看法：

教育改革……我想不單是我個人的感覺，大家的感覺都是一樣的，好像「倒翻了一筐螃蟹」，沒有甚麼目標，而且它不給老師〔充分的〕時間〔去適應及落實〕。

香港乙中學的一位體育教師對教統局近日提倡在體育科全面引入早操及學生自評（即透過評估作學習）的取向，有這樣的看法：

我覺得〔早操〕沒有必要……如果推行下來，我們要想想如何 modify，因為我始終覺得對學校、對學生有好處我才會去做……我會贊同 assessment for learning，但我們要有智慧去把它放回教學中，我希望不會對同工造成很大很大的負擔，也希望他們可以看到當中的意義在哪裏……我不想只是跟你做一些門面的功夫，我覺得我要做一些真是對學生有益的事情。

對於教統局的改革政策，教師們在理念上是認為應以有益於學生為大前提，落實時會作篩選。

在上海方面，教師一般都服膺於教育當局的改革政策。從研究員多年在中國內地對各地教師進行的訪問所見，教師口中的教學改革重心，會隨著教育當局政策文件重心的轉變而轉變。究其原因，在於教師在學校中須認真學習中央及地方的政策文件，以期準確掌握政策文件的精要，盡力加以配合。上海丁中學的一位政治課教師分享他的經驗：

市、區有關教育部門會對我們教師進行培訓……在職培訓……透過這些……向我們灌輸這些〔教育改革的〕觀念……我們自己也要觀念更新，上面這樣要求你，跟不上不行啊……學校方面……各門學科的教研活動，一星期攪一次教研活動……反正是把上面的精神呀，文件呀，組織學習……市、區有文件，國家教委也有，都發〔給我們〕的，國家教委通過各種各樣的渠道……那我就組織大家一起學習討論……見報的東西，我們老師更注意這方面。

可見，學習教育當局的政策文件，盡力轉變自己的觀念，以配合中央的政策方向，是中國內地教師工作的重要取向。如何面對課程改革的新要求，上海丁中學一位具三十年教學經驗的物理教師認為：

現在的問題就是一個是否能夠馬上適應的過程……二期課改後……內容很新……〔對老師〕要求更加高了，一個是老師的本身的業務水平要提高……對新的東西，如果不懂的話，絕對不行，根本就不能適應……你一定要學，一定要掌握……對新的技術，你首先要了解……到了二期課改，對老師的要求更嚴格，那種新的技術，新的手段，假如你沒有根本不行。

上海丁中學的另一位政治教師則認為：「怎樣從應試教育往素質教育轉變，首先就是教師觀念的轉變。」上海的教師對於課程改革，一般都認為自己應盡量去轉變教學觀念，掌握新的技術，以期盡力配合改革的要求。

對外問責與教師工作的密集性

為保證教育的質量，兩地均強調問責性，重視對學校及教師進行制度化的評核。誠如Smyth & Shacklock (1998) 所述，教師專業性日受外界的嚴謹監控。在香港方面，推出了學校「自評」及「外評」的機制，¹以期透過不同的評核機制，讓學校得以不斷自我完善。香港甲中學的一位數學教師反映：

〔現在多了〕很多統計數字，學生以往考得如何？合格率高了還是低了？這些都會看。

為了應付教統局的問責機制，教師反映他們需要撰寫很多年度計劃，尤其在學校自評計劃下，為完成眾多指標性的檢測，亦帶來了浩繁的文件工作。香港乙中學的一位美術教師這樣描述：

有很多文件上的事要做……你只會有一種感覺，是在填洞洞，即是你不是很深刻的做〔檢討〕些東西〔學校工作〕，只是應付這個改變或應付文件而做這些東西出來……那即是變成了很多與教學無關的工作你也要處理很多。

香港乙中學的一位歷史教師談及近年工作上的主要變化時指出：

行政工作主要是嘗試將一些學校的東西盡量量化，因此，有很多東西要去紀錄，有很多東西要去證明我們做了，要證明那是存在的。例如我們訓導組的組長……他要求我們把一些處理過的同學問題紀錄下來。

爲了強化問責性，應付教統局浩繁的評核需要，香港的教師明顯提出「工作密集性」的特質。香港乙中學的一位體育教師稱：

由 2000 年開始，我就覺得整個教學環境不同了……我們處理文件性的工作多了很多，開會的時間多了很多，備課時間不足。

浩繁的文件工作，爲教師帶來了密集的文件工作量，直接影響著他們投放在真正教學的時間與專注力。

在上海方面，上海市則發展出《上海市中小學發展性督導評估綱要》，評估學校的辦學條件及辦學質量，²其中辦學質量方面更訂定了很多量化的指標，如初中按時畢業率達 90%，學生刑事案發率低於 3/10000……等，以評估及主導學校的教育發展（上海市教育委員會，2003）。這反映出上海亦有向指標性評估發展的趨勢。然而，這一計劃仍屬發展的初階，暫時而言，對於上海教師的工作生態未發生很直接的影響。在本研究進行期間，上海教師的文件工作仍是以撰寫教案爲主，至於大力推動研究性學習的上海丙中學，教師則要花不少時間撰寫研究型課程的教學過程紀錄。

對於要應付教育管理當局強調量化指標的評核，以便向外界問責，誠如西方學者的討論那樣，香港教師強烈地表達了他們的挫敗感。在香港

港方面，香港乙中學的一位訓導教師對於訓導組長要求他們每項工作必須作詳細紀錄有以下的回應：

這對我們來說很吃力……我覺得這樣頗費時失事……我有時候想……那我倒不如不要管了，不管就不用做紀錄了，我自己容易會有這些負面的想法……其實我覺得這些工作意義不是很大……對我來說，我從來沒有翻查過以前的資料來作為處理新的學生的問題的參考……據我所知，這些紀錄，似乎是我們的組長要交給教統局做評核。

為了應付教統局的評核，教師們的大部分時間均在整理報告、檔案，以及討論如何回應自評的指標。香港乙中學一位美術教師粗略估計，他大約有七成時間花在行政方面，三成在教學工作，他不諱言這是很不平衡的。香港甲中學近年亦很重視量化指標，以便向外界爭取學校的知名度，以保障收生。對於繁重的文件工作，香港甲中學的一位中文教師稱：

最大的問題就是影響我工作上的素質……愈來愈覺得……做的事情〔文件工作〕多了，良心就愈來愈有愧疚。

香港乙中學的一位體育教師亦認為：

我放在教學上的時間真的是少很多……我覺得有一些虧欠，因為你始終是老師嘛。

對於自己大部分時間放在行政及文件的工作，不少教師都強調對學生有所虧欠，讓他們的心力沒法專注於最應該關注的教與學工作之上。

至於上海方面，教育質素的監察主要落在上海市教育委員會教研室身上，他們會定期或不定期到學校作檢查，一般而言，一所學校一年至少有三至五次來自委員會不同官員的檢查。上海市某區一位教研員稱：

〔他們部門〕最終的目的，從管理角度講，有些必須落實的東西要落實，通過檢查強化管理要到位……通過這樣的檢查，給學校學會一種機制，在這一方面應該有怎麼樣的指標……就是要建立一種指標，或者是建立一個常模……就是你能夠很明確我怎麼樣是一個合格教師。

強調統一的標準，以確定學校緊跟教育當局的政策行事，是學校查檢的主要功能。教師在這種機制下，被塑造成必須緊跟這些指標指定的方向工作，上海的教師大都傾向於默然接受。同時，兩地教育當局緊密的查檢，當中均強調以公開考試成績評核學校的表現，進一步強化了公開考試成績的重要性。

故此，對於兩地教師而言，考試成績仍然是主要的壓力來源。在香港方面，如香港甲中學，在轉為直資後，公開試成績變得更為重要。如一位教師指出：

現在會在 staff meeting 提著成績……英文科去年不是 100% pass，聽到他們同事就會說請催谷下他們〔學生〕啦。

另一位教師則指出：

學校會……提到你那科考試成績如何，口頭上它說不重視，事實上它是很重視的，你其實是感覺到的……譬如說……它口頭說不重視增值，但在開會的時候學校會要同事解釋如何分析增值表，接著他就會要求同事討論一下如何可以做到增值……尤其現在是直資學校……其實是很直接的，你公開試成績不好，人家就不會來讀書。

至於香港乙中學，據教師反映，考試成績固然重要，但校長會考慮教師其他方面的表現，如是否真的幫助到學生學習，與同事的合作等。然而，由於學校正處於「自評」及「外評」的階段，又面對區內其他學校不斷標榜成績的競爭，公開考試成績無疑仍是不可不考慮及關心的因素。

在上海方面，公開考試成績是考核學校及教師工作質量的主要指標。正如上海丁中學的一位英語教師所言：

因為現在高考並沒有取消的話，必然的話你要走這條路，你分數沒有上去的話，你沒有一個應試技巧的訓練，沒有一個量的積累是不行的……現在中國的話，任何一所學校的話，因為你的學校的聲譽……主要就是看你的高考……學校將來的錄取分數線是多少……〔高考成績〕這是一個很重要的對你的評價的標準。

兩地對於學校及教師工作的評價同時強調公開考試成績，在這種大環境下，考試作為最明顯的量化產出指標，仍然強烈主宰著兩地教師的工作。

於是，課程改革作為兩地教育改革的核心，在兩地均未能真正落實。在香港方面，教育改革的重心是推動課程統整，加入了專題研習的新方向，希望透過讓學生自己探究的方式，幫助學生學會學習（課程發展議會，2001），但是在實際執行的階段，教師們都不諱言仍在摸索當中。香港乙中學的一位教務主任指出：

不知要做多久才熟習這一樣的東西，因為現在老師不懂教……我認為我們仍未上軌道……連老師也不知重點要在裏面取些甚麼，guide 到甚麼程度，都不太知道。

對於落實教育改革的核心，即教與學的改革，香港教師在專業知識及技能方面，仍存在不少不足之處，限制了教師們嘗新的勇氣。此外，學校的工作優次並不是把教與學改革放在首位，香港乙中學的一位教務主任稱：

對我來說……我不太認識課程統整……老師對此不認識，認識的人又不多，其實這是主要的，還有其他因素如新校也要兼顧。

香港乙中學的一位美術教師稱：

我現在還不是很分得清楚〔甚麼是統整〕……統整是需要時間和空間的，而時間空間我們沒有把它們放在很高的 priority 裏，因為還有很多其他的拉力令到你要處理其他的事情……比如應付教統局下來的指引……那裏也拉得很多時間。

對於香港乙中學，教師對課改認識不足，再加上教統局其他方面的要求，如「自評」與「外評」迫在眉睫，學校並未把課程改革放在較首要的位置。如 Webb et al. (2004) 所見，教育當局的監控機制，正限制著教師對教學改革的專注力。

在上海方面，新課程重視對學生能力的培養，加入了研究性學習作為必修課，重視學生主動探究，強調培養創新精神及動手實踐能力。其中課改的核心「研究性學習」，上海丙中學作為重點中學，是研究性學習的重要試點學校，並發展出一套具系統的課程，讓其他學校仿效。故此，該校積極開展研究性學習，學校教研室主任會主持講座及提供一些示範課，讓其他教師掌握他們發展出來的研究性學習的教學體系。至於在普通的學校，一般而言，落實並不徹底。上海丁中學的一位教務主任稱他們的推廣方法主要是「有些時候我們有一些展示課……就是你如何在課堂教學滲透這樣的理念，讓老師知道應該怎樣做，給你一個範式」，盡量鼓勵教師落實。但實際在落實教學改革，尤其是推動研究性學習的過程中，上海丁中學的一位教務主任反映：

都是掛羊頭，賣狗肉……〔高中〕許多老師課時量不夠，他們要壓縮課時，所以研究性學習通常就成了學科學習了，一般來說各個學校就會挑五、六個能夠做得出來的，成果展覽的時候……馬上兩個星期抓過來……弄出來也很好看……如果要有檢查呀……也就是兩個星期完成的事情。

尤其在高中，在高考的壓力下，一般學校大都把研究性學習的課時用作複習考試內容，當有上級要求時，才勉強應付以了事。基於公開考試的限制，上海一般學校基本上只是表面應付了課程改革的要求。

教育市場的競爭

除卻以上的變化，在香港方面，另一個明顯的轉變是教育市場的競爭對教師的工作引發深遠的影響。如香港甲中學，由於近年轉為直資學校，一位教師指出：

學校在制度上，有許多事是因為直資而改變的，這些事……是……很明顯，好像是想討好那班直資小孩而做的事……有些可以見到〔校方〕做的事是順應家長的要求。

如該校中小學新設了一個中小學課程銜接委員會，委員會的其中一位成員指主席曾經明言：「〔這個委員會的設立〕是為了一個賣點……他自己說出口，說可能是一個 *selling point*」。轉為直資學校後，家長對學校的要求影響力日增。如有一次家長投訴某科的堂課太多，校長非常重視，科主任必須「白紙黑字寫一個 *report*……給校長解釋」。這反映出學校為適應市場及消費者的期望，不斷提出新的改革作回應，日益重視消費者的聲音。

香港乙中學雖然是普通津貼中學，市場壓力沒有香港甲中學般明顯，他們亦成立了社區關係組，主要工作是為學校作形象推廣。他們會邀請目標小學的家長及學生到該校參觀，或直接致電到小學主動給他們主持週會作學校的介紹。香港乙中學的一位數學教師直接指出這個關係組成立的主要目的是提高收生質素，在同區其他學校競相標榜招收一等學生的比例、教師的學歷、學校的硬件設施下，亦出現了一個強調學校間競爭的教育市場，難怪該老師這樣稱：「從前競爭沒那麼大，現在競爭大，各出奇謀，和十年前有很大分別。」可見學校在教育市場的競爭壓力下，需要作出很多推銷行動以吸引消費者。

然而，對於在教育市場的推廣工作，香港乙中學社區關係組的負責教師不禁道：

如果你問〔這一組的工作〕和教學有沒有關係？反而這樣工作是最沒有關係……但是這個和教學的實質意義無關，但是和收生有關，和學

校將來的 prospect 好有關係。其實這一個是辛苦的，反而壓力這一個是最高的，有很多未知之數。你舉辦的 program 有沒有人來？……還有，你做了很多東西，口碑都未必可以出到來……我們看見其實現在的趨勢是很多學校都會做，做這一類的 promotion。做了是不是一定有成效在當中呢？可以說的是應該會好一些。但這「好一些」是否可以 compensate 你所投資的時間和工作，也不一定是的，因為只是「好一些」。但我們可以知道，如果你不去做，就一定是差的……有些學校是不做的……其實你不覺得那間學校是差的……已經給人家排到很低的位置。反而有些新校，今年是第二年的，promotion 很厲害，它可以在很短時間之內就收到很多 band one 的學生。

面對教育市場競爭，參與是一種無奈，難怪社區關係組的負責教師強烈的表示：

比如我現在負責社區關係組，如果我做得不好，那我是否一個專業的老師呢？其實你最終要看我的專業知識，因為那些已經是我額外的工作了。

在教師眼中，投入教育市場的激烈競爭，已超越了他原來的專業範圍。然而，教統局不斷制訂很多量化指標，並試圖要求學校公開部分指標，亦加促了學校間競相公開不同的指標，以吸引家長及學生來報讀。誠如 Smyth & Shacklock (1998) 的觀察，教統局不斷強調學校間的競爭、市場機制、問責性，直接促成了教育市場出現惡性競爭的文化，亦消耗了教師不少精力。面對教統局的查檢及教育市場的競爭，香港的教師甚是無奈，可以做的只是不斷對學生及教與學工作表達持續的虧欠感。

兩地教師對專業性的詮釋

面對以上的教改情境，對於何謂專業的教師，兩地教師基於不同的處境，對教師專業性的理解亦存在異同。參考 Furlong (2001) 對教師專

業性的理解，不難發現，兩地教師較傾向強調教師的專業知識與技能，以及責任感，較少關注教師的專業權威及自主性。在香港方面，教育改革文件要求教師發展成為學生建構知識的啓發者，校本課程發展的參與者，改革的主導和貢獻者（教育統籌委員會，2000）。教師對於專業性的看法，與政策文件的議論並沒有太直接的關係。對於何謂教師專業性，教師自有他們的一番主見。

首先，教師普遍重視專業知識，如香港乙中學的一位體育教師稱：「我覺得第一件事，是在你科的範疇，你一定要懂得……你的專業知識一定要有」。又如香港甲中學的一位美術教師稱：「首先，你要在本科的知識上有一定的知識」。

此外，是懂得運用適當的教學法配合學生不同的需要。教師們均異口同聲認為作為專業教師，如香港乙中學的一位英語教師所言：「教學上一定要做得好，這是最基本的」。又香港乙中學的一位美術教師則認為作為專業的教師，應能理解不同學生的困難所在：「你要對學生……即有教到學生的能力，要看到他的問題在哪裏……可以針對性地幫他解難」。香港甲中學的一位美術教師指出專業的教師應以不同的方法照顧不同學生的需要：

因為其實每一班學生都是不同的，你真是要看學生的反應，然後自己要有很多的調節去配合，如何才可令學生是真的學得到你那一堂希望他學到的東西。

亦要幫助發揮學生的潛能，如香港乙中學的一位數學教師稱：

學生有許多潛能，老師能幫助他們〔不同學生〕發揮，其實許多學生所謂不行，其實不是真正不行，只是有待發掘……〔教師能〕用不同方法讓他明白……讓他掌握思考方法，協助他 achieve 到一些成就。

在教與學的過程中，最重要的是能引發學生對該科的學習興趣。如香港乙中學的一位體育教師稱：「譬如我教體育，我當然希望他們對體育有興趣」。

最後，是協助學生在價值方面有所發展。如香港乙中學的一位美術教師稱：「你的言行舉止做到他們的模範，可以令學生可透過你的言行舉止，學習到你的東西……真的可以讓學生在……人格上有進步」。另一位數學教師則認為：「教些正確的 value，老師可以影響到他」。

對於教師的專業性，在上海方面，《中華人民共和國教師法》（國務院，1993）中規定，教師必須具備良好的思想品德修養和業務素質。教師有權利進行教育教學活動，從事科學研究，指導學生的學習及發展，對學校和教育行政部門的工作提出建議；在責任方面，強調教師必須貫徹國家的教育方針，遵守規章制度，執行學校的教學計劃，不斷提高思想政治覺悟和教育教學業務水平。在重點學校如上海丙中學，教師一般都強調專業知識、優良的教學法及教師的研究能力，這基本上與教育當局對教師的要求，尤其是教師評職稱（即教師升職評核）必須考慮教師的研究能力及研究論文的方向是不謀而合的。至於普通學校，如上海丁中學，教師對於專業教師的看法與重點學校的教師存在明顯的差異。首先，上海丁中學的教師同樣首重專業知識。如一位歷史教師稱：「首先，有自己的專業知識……至少對於你的專業基礎知識是比較紮實的」。另一位英語教師亦有同樣的看法：「首先你要在自己的學科方面，你要達到一定的〔水平〕」。其次，他們重視適當的教學法以配合不同學生的需要。如一位歷史教師稱：「在教學方法上，應該有一個比較好的教學方式」。另一位英語教師則認為應體會學生的困難：「不斷去體會學生的心情是怎樣的」，以適當的方法幫助不同能力的學生。一位中文教師進一步解說：「要適應學生，這個學生，這個水平，在這個水平上，你要採取怎麼樣的方法來教他」。此外，亦有教師提出要不斷學習，如一位歷史教師認為「應該多接觸一些最新的研究成果」。亦有教師提出對學生的愛心的重要性。

從上海兩校教師的訪問所見，重點學校的教師對於好教師的看法比較單一，與教育當局的要求較一致，這可能與市及區教育局較重視該校的發展，教研員經常造訪該校，讓該校教師較能緊跟教育當局對於專業教師的要求有關。至於普通學校，區教研員一般沒那麼著緊，因為他們的理念是「抓兩頭，放中間」，即把注意力多放在重點及薄弱學校上，

對普通學校的工作比較放鬆，故此，教師反而較有空間保留自己對於何謂好教師的見解。亦因此，上海丙中學的教師對於好教師的看法較易存在多元性。

結語

縱觀香港及上海兩地的經驗，兩地教師同樣要面對強調素質／優質教育發展的改革情境下，而引入課程改革、教與學的新方法、強調問責性的學校評核制度，均對教師的工作帶來了新的挑戰。對於教育改革帶來的變化，基於不同的社會文化背景，兩地教師有不同的詮釋與回應。對於教育當局提出的教育改革新意念，香港的教師一般都有自己的一套較獨立的想法，強調在落實當局提出的教改政策及意念時，會視乎是否有益於學生的學習而作出調整性的吸納。上海的教師一般都比較服從，對於教育當局的改革政策，在校方推動下，他們會認真學習，以期掌握政策的重心，並要求自己努力的轉變教學觀念，掌握新的教學技術，盡力配合教育當局的政策要求。

雖然香港的教師對於教育當局主張的教育改革及其意念有較獨立的想法，教育當局近日亦透過權力下放的政策，如校本管理，讓學校在資源運用上有更大的自主權，以期為學校及教師提供更多的空間及自主性，讓他們在教與學方面能發展出新的取向，讓教與學文化出現範式的轉移，以便培養更適當的人才，提升香港在全球化情境下的國際競爭力。然而，教育當局一方面鼓吹權力下放的取向，卻同時發展出眾多的學校評核機制，如教師基準資歷、學校增值指標、學校「自評」與「外評」，以提高學校的問責性，監察學校的教育質素。據本研究的觀察所見，為應付這些新建立的眾多量化產出指標，香港教師大部分的精力與時間都無可奈何地投放在應付教統局的政策上，把自己的工作盡量化成量化的產出，參與開不完的會議，撰寫浩繁的報告，而對於他們真正重視、覺得最有價值的，如了解學生的真正需要，發展適當的方法配合不同學生的需要等工作，只能表達持續的虧欠感。

香港教育當局發展出眾多的量化指標以量度學校及教師工作的產出，同時計劃要求學校把部分指標向外公開，強化學校向公眾的問責，讓學校間形成競爭的機制，促使學校不斷自我改進。據本研究所見，無論是直資學校或普通津貼學校，教師們都反映，在面對不同學校間的競爭，學校必須滿足家長的需要，並重視教育產出的量化成績，以吸引家長及學生報讀。由此可見，如 Marginson（1995）對於教育市場特質的描述，出現了教育市場的現象。學校及教師成爲了生產者，家長及學生成了消費者，教育的產品，尤其是可以量化的教育產出，如公開考試成績、學生的等級、學校的增值指標、教師的資歷、學校的硬件設備，對於生產者（學校）而言，具有交換價值，並成爲生產者間的競爭條件。至於生產者（學校）與消費者（家長及學生）之間，各校爲了吸引消費者報讀，即使教育當局並沒規定學校公開某些數據，各校亦自發地競相透過以上的量化指標標榜學校的優勢，家長亦樂於透過這些指標評定學校的優劣。在這種大環境下，爲滿足消費者的需要，各校亦無可選擇地競爭爭取以上指標的表現，吸引家長及學生。教育的生產者與消費者之間存在著交換價值。教師面對這種情況，他們一方面明白不引用公眾重視的指標作宣傳，學校在收生的競爭方面將處於非常不利的位置；一方面他們對於教育市場上的推銷及競爭工作，則視之爲與他們的專業並不相關，只是因爲在教育市場強調滿足消費者的需要、學校間競爭的大洪流下沒法逃避參與而已。教育當局推出各種量化指標，強調市場機制，提高學校對公眾的問責性，期望透過學校間的競爭改善教育質素，更加速了教育市場的競爭文化，消耗了教師們大部分的心力與精力。

由於歷史使然，中國內地的教師一直強調政治的忠誠，貫徹國家的教育方針，執行學校的教學計劃。長期以來，中國內地的教師都比較傾向服從，每有新的中央或地方改革政策，教師大都努力轉變觀念，盡力予以配合。據上海的訪問所見，上海教師自主性都比較弱，相對於西方社會的教師專業性發展，由以往的專業化發展至非專業化甚或再專業化，中國內地的教師似乎未有機會經歷此等轉變。長期以來，中國內地的教師都強調緊跟中央的意旨，可說是一種國家主導的專業性。據本研究所見，重點學校由於更受地方教育局的重視，教師們對於好教師的看

法大都緊跟中央的政策取向，強調專業知識、優良的教學法以及教師的研究能力。普通學校由於與地方教育局的接觸相對沒那麼緊密，教師們反而有少許空間可保留自己對好教師的看法。他們重視專業知識、以適當的教學法配合不同學生的需要，部分教師則重視對學生的愛心及不斷學習。故此，在上海的經驗所見，倘與教育當局愈能保持一定的距離，便愈有機會讓教師保留他們自己對教師專業性的看法。

對於香港教師而言，他們理解的專業性與教育當局的政策文件相關性不大，教師們都有他們獨立的看法。對他們而言，教師專業性重視的是專業知識、以適當的教學法配合不同學生的需要，以及幫助學生在價值觀方面有所發展。然而，在教育當局近日發展出來的眾多量化指標的監控，以及教育當局鼓吹的教育市場競爭下，教師們均無可奈何被捲入教育市場的競爭之中。教育的工作在無可選擇下出現高度密集化的趨勢（Apple, 1986; Harris, 1982; Ozga & Lawn, 1988; White, 1983）。教師的工作必須朝著公眾注視的量化指標進發，如 Smyth & Shacklock (1998) 所述，須服膺於市場及消費者的需要，滿足於政府預設的表現指標。香港教師重視的強化自己的專業知識，了解學生的真正需要，發展不同的取向照顧不同學生的需要，都被迫邊緣化。誠如 Webb et al. (2004) 所言，削弱了教師認為最重要的「創造、更新及即時回應學生需要」的能力。受訪教師對於自己大部分時間及精力只能放在應付教育當局的查檢及教育市場的競爭上，都表達深切的愧疚及虧欠，這與 Smyth et al. (2000)、Cole (1997) 及 Day (2000) 對於教師挫敗感的討論有類似的觀察。對於香港教師工作的觀察，回應有關專業化、非專業化及再專業化的討論，由於上述的評鑑系統剛推出不久，教師們暫時仍是處於嘗試去理解及配合評核的階段，教師的工作受到這些量化指標的嚴重牽制，呈現出非專業化的現象，暫時未見能找到再專業化的空間。

縱觀兩地的經驗所見，中國內地的教育當局透過政策文件及地方教育部門對於教師工作的監察，直接干預教師的工作。香港教育當局近年雖對學校進行權力下放，但同時發展眾多的量化指標，透過鼓吹學校間的競爭，牽引著教師的工作方向。無論是受國家或教育市場的主導，香港及上海教師的專業性在教育改革的大情境下，呈現出「規限的專業

性」。綜合兩地教師對於專業性的理解，值得注意的是，上海教師對於何謂專業幾乎未有聽聞，香港教師則一般認為教師的工作是一種專業，反映出上海教師的專業意識較弱。同時，兩地教師在談及教師專業之際，大多談及教師的責任，少有教師提及教師的權威及自主性。強化對於專業的認識，提高教師對於工作權威及自主性的意識，相信是兩地教師專業發展及充權所值得關注的重要方向。

註釋

1. 學校表現評量是以量化數據展示學校層面的表現，幫助學校有策略地作出改善。表現指標架構涵蓋四個學校工作範疇（包括管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現），共選取了 23 個學校表現評量項目。為增加學校工作的透明度，由 2003–2004 學年開始，所有公營學校須向校董會和主要持分者（包括家長）匯報某些指定的學校表現評量項目。自評是學校先根據這些項目對學校工作作評估，外評則是在學校自評之後，教統局會派專家組成員作為期一週的評核，以核實自評的結果。
2. 其中辦學條件包括學校管理、教學管理、德育管理、教師隊伍管理、總務管理等部分，辦學質量包括入學率、輟回率、德育、智育、體育、藝術科技、勞動、社會評價等部分。

參考文獻

- 上海市教育委員會（2001）。《2001 年上海市基礎教育工作要點》。上海：上海市教育委員會。
- 上海市教育委員會（2003）。《上海市中小學發展性督導評估綱要》。2004 年 7 月 1 日擷取自上海市教育委員會信息中心網頁：<http://eir.edu.sh.cn/ddzx/info.php?status=0&law=1&sid=11&ssid=3&page=1>
- 李宣海（2003）。〈深入研究“兩個如何”積極推進上海教育新一輪大發展——關於現階段上海教育工作的幾點思考〉。《思想、理論、教育》，第 6 期，頁 3–6。

- 柯田祖 (1997)。〈世紀之交上海基礎教育的宏偉藍圖 (上) ——《上海市建設一流基礎教育「九五」規劃及 2010 年遠景目標》的主要思想和內容〉。《上海教育》，第 9 期，頁 4-7。
- 唐安國 (1997)。《明確發展目標，深入教育改革，改善、提高基礎教育質量 (提綱)》。論文發表於「97 滬港教育合作發展研討會」，中國上海。
- 國務院 (1993)。《中華人民共和國教師法》。北京：國務院。
- 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：教育統籌委員會。
- 教育統籌委員會 (2000)。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 課程發展議會 (2001)。《學會學習：終身學習，全人發展》。香港：課程發展議會。
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York; London: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, S. J. (1988). Staff relations during the teachers' industrial action: Context, conflict and proletarianisation. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 289-306.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: Toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 109-129). London; New York: Falmer Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London; New York: Routledge/Falmer.

- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32, 43–63.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London; Washington, DC: Falmer Press.
- Harris, K. (1982). *Teachers and classes: A Marxist analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English Secondary Schools. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 135–148.
- Helsby, G. (2000). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 93–108). London; New York: Falmer Press.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56–74). London; Washington, DC: Falmer Press.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 11–15). Oxford; New York: Pergamon.
- Lawn, M. (1989). Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work. In W. Carr (Ed.), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (pp. 147–161). Lewes: Falmer Press.
- Marginson, S. (1995). Markets in education: A theoretical note. *Australian Journal of Education*, 39(3), 294–312.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., & Ozga, J. (with Pollard, A.). (1997). *Work and identity in the primary school: A post-Fordist analysis*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: Professionalism, de-professionalisation and the new managerialism. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21–37). London; Philadelphia, PA: Kogan Page.

- Ozga, J., & Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323–336.
- Reekie, W. (1984). *Market, entrepreneurs and liberty: An Austrian view of capitalism*. Brighton: Wheateaf.
- Richards, C. (1999). *Primary education: At a hinge of history*. London: Falmer Press.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London; New York: Falmer Press.
- Smyth, J., & Shacklock, G. (1998). *Re-making teaching: Ideology, policy & practice*. London; New York: Routledge.
- Stronach, I., Corbin, B., Stark, S., McNamara, O., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), 109–138.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473–487.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331–353.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83–107.
- White, R. (1983). On teachers and proletarianisation. *Discourse*, 3(2), 45–57.
- Whitty, G. (2002). Re-forming teacher professionalism for new times. In G. Whitty, *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education* (pp. 64–78). London: Paul Chapman.
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in English primary schools. *Oxford Review of Education*, 20(4), 387–410.

**Teacher Professionalism in Educational Reform:
The Experiences of Hong Kong and Shanghai**

Manhong LAI & Leslie N. K. LO

Abstract

The quality of school education has been a major concern in the education systems of Hong Kong and Shanghai since the 1990s. As indispensable contributors to such massive reform efforts, teachers in Hong Kong and Shanghai were counted on to ensure the successful implementation of “quality education” in the schools that they served. From field observation and interviews, teachers working in schools of the two cities responded differently to the policy measures for “quality education.” While teachers in Hong Kong tended to adopt those policy measures that were considered beneficial to their students, teachers in Shanghai were more likely to be accommodating in applying those measures. Teachers in Hong Kong were more vocal in expressing their frustration caused by the intensification of work. Their Shanghai counterparts seldom expressed their dissent from state initiatives. Teachers’ work in Hong Kong was being increasingly mediated by influences of the emerging market of schooling, whereas the work of Shanghai teachers was still monitored by the state. Whether teachers were able to have their own interpretation of “professionalism,” like those in Hong Kong, or followed closely the official interpretation of “professionalism” in state rhetoric, like those in Shanghai, teacher professionalism in both cities can be viewed as “confined professionalism.” The relatively weak awareness of professionalism, as demonstrated by teachers in Hong Kong and Shanghai, should warrant that serious consideration be given to teacher empowerment in both societies.