



2007年

華人社會的教育發展系列研討會 「教師教育」論文集

2007 Conference Series on Education Development in Chinese Society
Collection of Selected Papers in Teacher Education

地點：澳門大學銀禧樓及國際圖書館STDM演講廳
主辦單位：澳門大學教育學院
協辦單位：澳門中華教育會 澳門天主教學校聯會

Venues: Silver Jubilee Building and International Library
STDM Auditorium, University of Macau

Organizer: Faculty of Education, University of Macau

Co-organizers: Chinese Educators' Association of Macau
Macao Catholic Schools Association

資助單位：
Sponsors:



2007 年華人社會的教育 發展系列研討會 「教師教育」論文集

二零零七年三月三十日至四月一日

出版

澳門大學教育學院



書 名：2007 年華人社會的教育發展系列研討會「教師教育」論文集

總 編 輯：黃素君

編輯委員：單文經、楊秀玲、張國祥、張立明、施達明

編輯助理：吳娟、李翠蓮、甘雪玲

校 對：許珊珊、鄭麗麗、歐琳琳

排 版：許珊珊、鄭麗麗、歐琳琳

封面設計：馮勝

出版單位：澳門大學教育學院

印 刷：華輝印刷公司

出版年月：2008 年 07 月

版 次：2008 年第 1 版

印製數量：1000 本

國際書號 ISBN 978-99937-943-9-4

序

2007年3月30日至2007年4月1日，澳門大學教育學院成功舉辦了「華人社會的教育發展系列研討會-教師教育」專題研討會。是次研討會是承接2006年「華人社會的教育發展」研討會，作為「華人社會的教育發展系列研討會」的第二屆而舉辦的。作為澳門的師資培育機構，我們認為卓越的教師教育是學校教育的素質的保證，也是教育改革的後盾。職是之故，大會主辦方廣邀兩岸四地的教育專家、學者及其他教育界人士齊聚一堂，就「教師教育」這一專題展開討論，集思廣益，共同商議當今世界尤其是華人地區的教師教育議題，期能溝通觀念、建立共識、俾便發現問題，尋求方策，以為各地辦理教師教育的參考，共同推進華人地區的教師教育進程。

茲先說明研討會的組織過程。

此次研討會自2006年6月開始徵求論文摘要，截至2006年10月30日，大會共收到摘要200餘則，大會編審委員會採用「摘要審查制」，依據審查原則初步錄取了134則，並於2006年11月30日前公佈錄取名單，誠邀各位錄取者呈交全文，其中來自臺灣的84篇，香港的9篇，內地的25篇，新加坡的1篇，本澳的15篇。

2007年3月30日為大會的參訪活動日。2007年3月31日，大會正式拉開帷幕。來自澳門及境內外的教育界代表人士，即教育暨青年局的蘇朝輝局長、中華教育會代表、天主教學校聯會代表、澳門大學單文經院長，北京師範大學的朱旭東教授、臺灣師範大學的吳武典教授共同作為主禮嘉賓，出席了大會的開幕儀式。兩岸四地的教育精英在互相致送了紀念品後，大會的主題演講由北京師範大學教育研究中心主任朱旭東教授開啟，他的演講主題為《我國現代教師教育制度構建及其對澳門教師教育的啟示研究》。隨後，臺灣師範大學吳武典教授及澳門大學單文經院長先後發表了題為《臺灣師資培育的現狀與發展趨勢》、《課程改革與教師培訓》的主題演講。而從3月31日的下午14:00直至4月1日的12:50，研討會則以「公開論壇」、「一般論文發表」、「研究生論文專場」、「海報論文發表」等多種形式，分場次同時進行。

通過是次研討會，兩岸四地的與會者就教師教育的發展理念、路向、困境、對策等問題，開展了廣泛熱烈的交流，就一些基本問題達成了共識，獲得了積極的成果。研討會亦為本澳的師資培育打開了視界，提供了新的理念和思維。而這本論文集的面世，得益於所有積極投稿的學者，得益於澳門中華教育會和澳門天主學校聯會的竭誠協作，亦要衷心感謝澳門教育暨青年局和澳門基金會的大力資助，同樣要感謝為研討會辛勤工作的教育學院的同仁們。茲說明研討會論文集的編輯工作。

從2006年起，教育學院對研討會論文集的出版採用了嚴謹的評審制度。每篇論文均函請兩位審查者，必要時並請第三位再審。參與本論文集「同儕互審」工作的各

地學者總計 23 人，換言之，每位學者於其專業可能需要評審 2 篇稿子或以上。大會編審委員會採用匿名方式，依據「文章的參考價值」、「文章的理念和文獻」、「研究的方法和分析」、「文章的表達」等四項標準對稿件進行了評審，並將評審意見及時反饋給原作者。

我們於 2007 年 7 月函請作者同意送審後入編文集事宜，並於 9 月開課以後始安排送審所有稿件。直至 2008 年 1 月中旬，送審修訂的工作告一段落。及後，多位研究助理及中文專業學生又用了兩個多月的時間進行論文格式化及校對工作，直至六月底才完成論文集的編輯工作。在此，要特別向這些朋友致以誠摯的感謝。

論文集的結構定為三部分，第一部分為大會歡迎詞及大會總結報告，記錄了研討會的緣起、過程和研討會的閉幕等。第二部分是大會主題演講論文，收錄了各專家的演講論文。第三部分是研討會發表的論文。經「同儕互審」的 17 篇文章主要是圍繞教師教育而開展的六大主題：教師教育制度和教師專業化、職前師資培育中實習學生的學習、幼兒教育、小學、中學以至高等教育師資培育。此外，文集中收錄了其他一些議題：如以倡導教師專業成長的敘事探究法、教師的自身修養和教學風格，以及論及家校合作作為教師教育聯盟的一種概念等，甚具參考價值。

論文集約三十萬字，由籌劃到付梓，頗費周章，承蒙海內外的學者鼎力支持、編委群策群力、校對的諸位人員同心協力，才得以大功告成。文集編纂雖力臻完美，惟疏漏乃在所難免，敬希批評賜教。

能順利完成編纂這本論文集，編者要特別感謝曾擔任評審工作的學者，包括：單文經教授、楊秀玲教授、張國祥教授、蘇振芳教授、張德勝教授、謝明教授、楊益強教授、陳媛教授、吳梅君博士、曾琦博士、黃鏡英博士、李玉惠博士、施達明博士、謝建成博士、王瑞璦博士、薛寶嫦博士、周梅雀博士、田野博士、黃素君博士、方炳隆先生、趙程德蘭博士、廉兮博士與韋輝樑校長。

最後，再次感謝華人地區學者的鼎力支持和熱心參與，澳門大學教育學院「華人社會的教育發展系列研討會」已經順利地走過兩年，2008 年 11 月 22 日至 24 日將舉辦以「課程與教學改進」為專題的第三次研討會。在此，也衷心地歡迎兩岸四地的專家學者、所有的新老朋友們蒞臨出席，為華人地區課程與教學的改進出謀劃策。

總編輯 黃素君
敬誌

目錄

大會歡迎詞	單文經	003
大會總結報告	單文經	004
大會主題演講論文		
我國現代教師教育制度構建及其對澳門教師教育的啓示研究	朱旭東	015
台灣師資培育的現況與發展趨勢	吳武典	024
課程改革與教師培訓	單文經	040
研討會發表論文		
直觀心智的瞭解：兼論對幼兒教育和教師教育的意涵	任東屏	053
教師緘默知識對教學風格的影響	朱明霞	074
敘事探究在華人社會的挑戰與出路：香港個案	余慧明	080
香港家長在學童教育蛻變的角色對教師教育的影響	吳迅榮	087
教育實習輔導教師專業成長之研究	吳思達、李蕙年 王桂芳、蘇凱榮 劉彥慧	099
台灣地區幼兒階段教師教育之研究	李玉惠	121
高等教育大眾化及教師隊伍建設的若干思考	李偉剛	153
邁向幼教老師之路：三個師資生的故事	林妙真、林育瑋	159

從職前至初任第一年幼教教師教學觀點之個案研究	林育璋	185
國民小學校長變革領導、學校文化對學校創新經營效能 影響之研究—以臺灣北部地區三縣市為例	林新發、王秀玲 仲秀蓮、顏如芳 黃秋鑾、鄧珮秀	206
臺灣地區中小學師資培育政策、問題與改進建議— 以九年一貫課程實施為例	林新發、王秀玲 鄧珮秀	223
繼續教育在澳門教師專業發展中的經驗與問題	胡豔	242
大學教師教育內容與課程體系研究	康玉唐、童婧	265
師生面臨選修課時的教學與學習上的困境— 以配合法則及道德情緒理論分析	張榮富、張捷凱 王美智	271
台灣師資培育變革之探究	莊謙本、吳文全 楊益強	288
在維基環境下發表貢獻與數學學習成效的相關研究	黃燦霖	298
幼教系畢業生教師生涯發展之探究—從職前到就業第四年	蘇慧娟、陳淑芳	310

附錄

附錄一：作者簡介

「華人社會的教育發展系列研討會——教師教育」

大會歡迎辭

歡迎各位來自中國內地、臺灣、香港、新加坡及本澳等地，關心教師教育和教師專業發展課題的朋友們到澳門大學參加這項研討會。也對於三位專題講者，以及一百三十四篇論文的發表者們，表示由衷的感謝。且讓我在這篇歡迎辭當中，向各位就澳門教育的特點、澳門大學教育學院教師教育的運作情況，以及本次研討會的大要，向各位作一番簡略的說明。

從歷史演進的角度來看，本澳開埠四百餘年以來，教育活動的內容呈現相當豐富而多元的景象。1594 年設立的聖保祿大學學院成為遠東第一座西式大學。1839 年開辦的馬禮遜學堂培養了包括容闓在內的中國近代第一批留美學生。1847 年創辦了第一所在中國境內設立的葡文官立小學。編輯婦孺教材五十多種，影響本澳教育發展至鉅的本澳先賢陳子褒則於 1899 年創立了新式的學校——蒙學書塾。此一由教會、葡人與華人共同負起興學責任的作法，逐漸形成了本澳特有的教育傳統，並且持續到現在。

然而，就教師教育的情況而言，受到歷史傳統因素的影響，雖然曾經斷斷續續地成立一些教師教育培育的機構，發揮過一些階段性的功能。但是，澳葡政府直至 1984 年，方才委請澳門中華教育會與華南師範大學合作，以變通的方式進行部分時間制的教師教育。到了 1987 年，澳葡政府才在澳門大學的前身東亞大學設置正規的教師教育學程。1989 年，以培育中、小、幼教師主旨的東亞大學教育學院始行成立。目前，本院設有四年制的中學中文主修、中學英文主修、中學數學主修、中學歷史輔修、中學資訊科技教育輔修、小學主修、幼教主修、學士後教育學程、碩士學程，以及博士學程等以「教師教育」為主旨的學程。

本院下設四個研究中心皆以「教師教育」的研究與發展為核心，並且各有其定位的主軸：教育研究中心以教師的「專業發展」、「課程設計」、「教學發展」及「行動研究」的知能為其強調的重點，資訊及通訊科技教育研究中心以教師「資訊科技融入教學」的知能為其強調的重點，成長綜合服務教育研究中心以教師「生命教育」、「輔導諮商」及「特殊教育」的知能為其強調的重點，而教育測驗與評核研究中心則以教師「教育測驗」與「教育評核」的知能為其強調的重點。

澳門大學教育學院向有一年舉辦一次教育學術研討會的傳統。去（2006）年以「華人社會的教育發展」為主題的研討會當中，有關教師教育及教師專業成長的主題，在眾多議題中佔有相當的比重，不少與會者更進一步提議應另立專題作延續討論，乃引發舉辦本次研討會的動機，並且確定「教師教育與教師專業發展」為研討會的主題。經過十一個月的籌備，共計收得 134 篇論文，分別以主題演講、公開論壇、一般論文發表，以及研究生圓桌論文發表及海報論文發表等多元的方式參與研討，分享研究成果。

再次向各位表示歡迎與感謝之意，並且誠摯祝福研討會大會成功，各位留澳期間一切順利，返回工作崗位後繼續為教師教育經營出一番前程繽紛的事業。

單文經 敬撰
於澳門大學教育學院
2007 年 3 月 31 日

「華人社會的教育發展系列—教師教育」研討會

大會總結報告

黃素君、曾琦、黃鏡英、單文經¹

2007年4月1日

於澳門大學

壹、前言

澳門大學教育學院向有一年舉辦一次教育學術研討會的傳統。由去（2006）年起採用「華人社會的教育發展」系列的組織形式，突顯了兩項特徵。一是擴大號召海內外的教育學者專家，對華人社會教育的獨特發展予以高度重視，共同分享和交流華人社會的教育經驗，進而提出切合文化情境的教育改革路向。二是在這項傳統活動的基礎之上，賦予更充沛的學術生命力。我們的目的有二：首先，我們通過對華人社會教育發展作了通盤理解、調研和總結之後，才擬定系列研討會的主題，此舉的目的在使澳門的教育研究事業，與華人社會乃至國際社會的教育研究動向接軌，俾便強化本澳教育研究的學術生命力；其次，研討會的主題務期契合澳門教育改革的发展方向，俾便藉著深化教育改革議題，讓本澳教育界同仁以學術的視野為教育改革注入新的動力，終而能充實教育研究的學術生命力，並且，透過研討會後的精選論文結集成書，使得研討會所激發的學術生命力得以持續。

此次研討會自2006年7月中旬開始徵求論文摘要，迄截止日，共收得來稿201篇。研討會籌備委員會的論文組依據「與大會主題契合」、「能引發會眾討論」、「能確實完成論文撰寫」等原則，對摘要進行了嚴格的審查，僅錄取了134則；其中，來自臺灣者為84則，來自內地者為25則，來自本澳者為15則，來自香港者為9則，另有1則來自新加坡。研討會籌備歷時十一個月，雖同仁等盡心盡力，惟畢竟因為諸多因素影響，疏誤及不足之處在所難免，萬望海量包涵。籌備委員會議事組的若干同仁將於此一總結報告之中，約略說明是次研討會的緣起與意義，並就事前拜讀各篇論文的心得，配合研討會的主題，作一簡單的總結。

貳、緣起與意義

這一小節，旨在說明辦理本項研討會的緣起，選取「教師教育與教師專業發展」主題的考慮，並且藉著論文發表場次的安排，說明研討會的組織理念與意義。

首先，我們要說明的是，去（2006）年的研討會以「華人社會的教育發展」為題，引起了與會者的廣泛討論。當中，有關教師教育及教師專業成長的子題，在眾多議題

中佔有一定的比重，不少與會者更進一步提議應另立專題作延續討論，乃引發舉辦本次研討會的動機。

其次，與此同時，澳門特別行政區教育暨青年局委託北京師範大學教師教育研究中心進行了一項有關澳門教師專業成長的專項研究。在展開此項專項研究的過程之中，該中心與本院若干同仁有了密切的互動，並且因而帶動了北京師範大學教育學院與本院更頻繁的交流，乃決定在原有的合作基礎之上，共同主辦本項研討會，並且確定以「教師教育與教師專業發展」為主題。

第三，我們確認教育改革與教師有密不可分的關係。Elliot (1992) 與 Stenhouse (1975) 即指出，課程發展是教師的專業發展，沒有教師專業發展，就沒有課程發展，正好一語道破教師專業發展與課程發展或教育改革互為因果的關係。Fullan 和 Hargreaves (2001) 亦提出教育改革的關鍵與教師的新思維有密切的關係。有鑑於教師乃教育改革的關鍵人物，是以此次研討會通過「教師教育」（養成）和「專業成長」（發展）兩個層面，對此一「關鍵人物」展開多層次及多方面的探討，相信研討結果所建立的共識，應能為教育改革注入更多的改革動力與能量。

第四，我們願意指出，本次研討會以「教師教育與教師專業成長」為題，實是蘊含了多項的意義。其一、我們樂見，由「教師訓練」走向「教師教育」的路向，以「教育家」的全人培育取代了「教書匠」的技術訓練。其二、我們確認，教育工作為一完整及系統的專業，入職培育與職後成長同樣重要，俾便突出教育工作的專業性。其三、教師培育、養成與發展需要培育機構、學校和行政機關共同參與和努力。總之，我們希望在此一基礎之上，能體察「教師教育」所反映的師資培育範式的轉變，開啓教師教育多元的局面與挑戰，進而為教師持續的專業成長而努力。

第五，本屆研討會的論文發表形式多樣化，包括 4 篇主題演講、3 場公開論壇、和 22 場一般論文發表，另外還設有研究生圓桌論文發表及海報論文發表，目的是鼓勵學者以多元的方式參與研討，分享研究成果。至於研討會論文發表場次的安排與組織，主要是遵守兩項原則。一、以「教師教育和教師專業成長」主題的內涵為分場標準，務求論文發表者之間可以相互呼應，產生激勵與促進的效應。二、秉持本院一直以來履行的學術平台的角色，在分場安排時以各地學者共治一爐為原則，俾便增進不同地區學者的專業對話及交流。如此，就一定的程度而言，研討會論文發表場次的安排與組織，充分體現了教師教育與教師專業成長與內部的緊密關係。歸納而言，主要可以分為四方面：

- 一、屬教師教育理念、發展、研究、政策及規劃者，諸如「教師教育研究與發展」、「創新教育與師資培育」、「教師教育與政策研究」等專場；
- 二、屬教師教育內涵者，著重各階段的師資培育，如課程結構及教育實習的專論，例如「幼兒、小學、中等、高等教育師資培育」和「教學實習與教師教育」專場；
- 三、屬教師實踐性者，主要體認教師在知識建構和實踐教學革新方面的探討，如「教學信念與教學革新」、「教學工作與教學革新」等專場；
- 四、屬教育專業發展者，分別有各教育階段的「教師專業成長」，也有「校長／學校

領導的專業成長」。

必須附帶說明者，本次研討會的安排與組織，除了按照發表者的論文性質作分類外，很大程度上也反映了教師教育和教師專業發展的部分實況，以及對教育專業未來發展所起的啓迪作用。例如多位內地的學者提出「職前職後一體化」的說法，即道出了教師教育及其專業成長的「專業生命週期」(professional life cycle)(Huberman, 1995)。我們將教師的專業生命週期分爲養成期的「教師教育」和發展期的「專業成長」兩個部分，並且以此作爲本次研討會的主題，其道理不言而喻。

叁、制度與課程

這一節，爲了呼應四篇專題講演所關注的我國各個地區教師教育的一般狀況，特別針對我國教師教育在制度與課程二個方面的變革，作一番嘗試性的歸納。

1897 年盛宣懷在上海創辦南洋公學，其內設師範院，從此拉開了我國近代師範教育的序幕；1902 年京師大學堂師範館開學，開啓我國近代高等師範教育的先河；1903 年張謇創辦了通州師範學校成爲中等師範教育的發端。我國的師範教育在經歷了一百多年的發展後，已經形成了以獨立設置的各級各類師範院校爲主體，其他教育機構共同參與的，多管道、多層次、多規格、多形式的師範教育體系（馬立，1998）。

特別是從上個世紀九〇年代，隨著對教師專業化、教師教育一體化的日漸重視，以及基礎教育課程改革的持續開展，我國的師範教育進入了快速發展的時期。同時，在師範教育中長期實行的獨立、封閉、定向型的師資培養模式的弊端也日趨暴露：偏重按學科專業教學的模式培養師資，忽視學生綜合能力的培養，導致培養口徑過窄、知識結構單一；忽視通修課程和教育課程，教育專業課程比重過低，不能體現教師教育專業的要求；課程設置和教學內容不能反映基礎教育課程改革的變化；教學實踐環節薄弱，教育實踐課時偏少，形式單調，忽視學生的個性發展；過早專業定向，使學生來源和專業出路受到較大局限（劉慧陽、劉延金，2006）。爲了解決上述問題，建立高層次、多元化、開放性的師範教育模式開始成爲當前乃至今後十年或更長時間內我國師範教育發展的基本方向。

首先，我們就高層次、多元化、開放性的師範教育模式做如下說明。

所謂高層次的師範教育模式，是指近年來，由於我國師範教育招生就業制度和教師任用政策的變化，客觀上極大地提高了教師職前教育的辦學層次：如中等師範學校已走出歷史的舞臺，由中等師範院校、高等師範專科學校和高等師範學院或大學（分別相當於中專、大專和大學本科三級水準）構成的三級師範教育體系向二級師範教育體系（即相當於大專與大學本科水準）過渡。到 2010 年左右，新補充的小學、初中教師將分別達到專科和本科學歷（馬立，1998）。

所謂多元化的師範教育模式，是指在現有的師範教育體系基礎上，把國外模組式教師專業化模式與階段性教師專業化模式結合起來，由師範院校中的各專業院系爲準

備擔任教師的學生提供一般文化課和學科專業課程，經考試合格者進入教育學院或教育系專修教育學科課程，並進行教育教學實習，畢業時分別授予教育專科畢業證書、教育學士學位、教育碩士學位。這種模式的特點是各專業院系的教學是按照綜合大學的模式辦學，學生入學時沒有嚴格的教師職業定向。那些願意當教師的學生在學習本專業的同時或在本專業學完後再到教育學院或教育系，接受系統的教育學科專業教育，畢業後到中小學任教，其餘的學生則在本院系畢業。這種模式，不僅有利於學生自由選擇專業、鞏固從教專業思想，同時也有利於學生從教專業素質的培養。這種模式可以有多種類型：(1).本專科「3+1」、「2+2」、「2+1」模式：學生入學後到各專業院系接受二年或三年的一般文化課程和專業課程的教育，然後到教育學院或教育系接受一年或二年教育學科專業課程的教育，畢業後分別獲教育學學士學位、教育學專科畢業證書。(2).本科「3+2」模式：指教育學院或教育系招收其他學科專業專科畢業生或在職教師，學習二年的教育學科專業課程，畢業時可獲教育學士學位。(3).「4+2」教育碩士：教育學院招收其他專業本科畢業並具有學士學位的應屆或往屆畢業生，專修一至二年教育學科專業課程，畢業後可獲教育碩士學位（吳金昌、齊平，2005）。

所謂開放性的師範教育模式，是指隨著教師資格證書制度的實施，教師由師範院校畢業生這種單一的來源拓展到綜合性大學畢業生等更多來源。早在1986年，我國《義務教育法》第十二條規定：「國家建立教師資格考核制度，對合格教師頒發資格證書」，從法律上確立了教師資格考核制度，其中包括未來教師的資格認定考試和在職教師能力檢定考試。而且《教師法》第十條規定，教師必須「遵守憲法和法律，熱愛教育事業，具有良好的思想品德，具備相當的學歷或者經國家教師資格考試合格，有教育教學能力，經認可合格」。1999年頒佈的《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》中進一步規定：「全面實施教師資格制度，開展面向社會認定教師資格工作，拓寬教師來源管道，引進競爭機制，完善教師職務聘任制」（劉慧陽、劉延金，2006）。

其次，我們來探討一下師範教育課程體系的改革。

教師專業具有「雙專業」的特點：既要精通學科專業，也要通曉教育學科專業。師範院校教師教育要突出教師的專業性，在培養教師時必須在這兩類不同的學科中尋找均衡。當前我國師範院校教師教育的課程體系由四個部分構成：一般文化課程（公共課）、學科專業課程、教育學科課程和實踐課程。一般文化課程大都由哲學、政治類、電腦應用、英語和體育等課程構成。而教育學科課程的結構單一，心理學、教育學、科學教學法（學科教育學）一統天下（梁慶，2005）。此外，學科專業課程與教育學科專業課程的比例卻非常不均衡。具體表現在教育學科專業課程僅佔總課時的7%~11%，學科專業課程和公共課程佔總課時的89%~93%。針對於此，有學者建議將教師教育課程結構的比重調整為：一般文化課和學科專業課程比例佔60%-75%，教育學科課程、教育技能課程、教育實踐課程、教育專業課程總量可佔到25%-40%（劉金昌、齊平，2005）。也有學校正在嘗試，在一般文化課程、學科專業課程之外，形成以教育類通修課（含必修課、限定選修課、任意選修課）、專業方向課（含必修課、限定選修課、任

意選修課）和教育教學實踐環節（含八周教育見習、六次教育實習）構成的教師教育模組課程，其中教師教育課程的學時約佔四年總學時的 20%（萬明鋼，2005）。

在課程結構方面，除了比例失衡之外，課程設置僵化、缺乏彈性和多樣性也是十分突出的問題。改革開放以來，教育學科發展十分迅速，教育科學已逐漸發展成一個龐大的學科體系，有豐富的學科資源可供選擇，同時，基礎教育的發展變化也對教師的素質要求越來越高，然而，師範院校的教育類課程多年來一直是教育學、心理學、學科教學論（法）（俗稱「老三門」）課程一統天下，缺乏反映現代教育理念與技術、教學方式、方法的課程，缺少學生研究性學習與探索的課程，根本不能適應教育學科發展和現實教育的需要（沙顯傑、李德才，2005）。另外，我國高師教育類課程的設置統一化特點非常明顯。幾乎所有的師範院校的教育類課程設置都是相同的，在同一所學校，課程設置又幾乎全是必修課，鮮有選修的教育類課程，同時，課程多採取的是一門課一學期甚至一年的授課方式，缺乏應有的靈活性，毫無特色可言。針對此類問題，有學者（沙顯傑、李德才，2005）提出可將教育學基礎、心理學基礎、學科教學論、教育科學研究方法、現代教育技術及課件製作、研究性學習等基礎性核心課程作為必修課程，將心理健康教育與輔導、班主任工作方法與藝術、教學策略、教育心理學、課堂教學技能訓練等課程作為選修課程供學生選修，這樣保證了教育類課程的比例，使學生能學到比較系統的教育理論，得到較為系統的教育科學技術、研究方法的訓練。

除了課程結構方面的問題之外，師範院校的教育類課程在教學內容和教學形式方面的問題也同樣突出。山東師範大學「高師教育類課程體系和教學內容改革研究」課題組（2004）的調查發現：(1).由於教育類課程內容陳舊落後，缺乏與中小學教育教學實際的聯繫，只有 1.9%和 26.3%學生對現有教育學教學內容表示「很滿意」和「滿意」，有 1.1%和 21.6%的學生對心理學教學內容，表示「很滿意」和「滿意」，其餘大部分學生均對這兩門課程的教學內容表現出不同程度的不滿。課程內容陳舊落後，缺乏時代性、國際性和最新的教育思想與學術資訊，缺乏嚴密的邏輯體系和獨立的內容構成，科學性、準確性較差，缺乏理論與實際的緊密聯繫，中小學教育教學實踐中各種鮮活的問題或案例在課程中難覓其蹤。重刻板的原理羅列，重概念、定義的解說，重理論根據的陳述，卻忘記了理論的價值在於應用，學習的目的是將來的實踐，學以致用。(2).目前，我國高師教育類課程的教學仍然是以講授式為主，加上這些年高校擴招，班額一般都在 100 人以上，有的學校甚至在 200 人以上。這種情況引起學生的普遍不滿。據調查，在教育學的教學中只有 2.8%和 26.9%的學生對教育學教學中主要使用講授法進行授課表示「很滿意」和「滿意」，對心理學課程滿意的人數更少，只有 1.2%和 19.6%的學生選擇了「很滿意」和「滿意」。另外，教育類課程的教學方式非常落後，黑板、粉筆和教師的嘴巴是全部的教學工具。針對此類問題，有研究者（沙顯傑、李德才，2005）建議對傳統的課程內容進行改革，要反映出基礎教育課程改革所倡導的先進的教育思想、教育理論和觀念，宣導一種師生共同探究的教學活動、共同構建的課程文化，給教師創造性地教和學生創造性地學留有較大的空間。教學方法的改革則要堅持以人為本的思想，充分發揮學生在學習過程中的主動性，重視學生的創新意識和創新

能力的培養，提倡師生民主、合作、交流和共同探究的教學活動。要從「填鴨式」、「滿堂灌」的單向知識傳授變為以問題為中心的啟發式、討論式的雙向學習過程。堅持以學生為主體，以問題為中心，課堂上學生積極主動參與，師生互動共同探究，以培養學生分析問題、解決問題的能力。教學方法改革的另一重要方面，是要重視資訊技術與課程的融合，充分運用現代教育技術進行課程資源開發；提高教育教學活動的資訊化程度，教學手段要從粉筆、黑板加筆記本的傳統教學手段轉變為多媒體、網路加筆記本電腦的現代化教學手段。

肆、幼師的課題

這次研討會，有不少參與者對於幼稚園教師培育的興革，提出不少值得關注的問題。這些問題，可以大別為二類：其一，為長期以來學者們希望通過研究、論證來取得突破的，例如：幼師教學實習的成效，幼師培育課程的取向，幼師專業發展的系統性，獲取幼師資格的管道，以及幼師的生涯發展等；其二，為隨著時代演變而逐漸形成的問題，例如：切合兩性教育理念的幼師培育課程，多元文化背景下的幼師培育，以及師資培育機構的危與機等問題。我們樂見與會者對於這些問題的關心，更願意在此指出一些根本的問題。

首先，我們要明瞭，一名幼師的茁壯成長所需要的「養份」遠遠不只是師資培育機構所提供的課程所能滿足。儘管這些課程在教學技能、學科及專業知識、人文素質涵養各方面，皆盡量作出平衡的考慮，使得這些未來的幼師能在入職以前能夠有較充份的準備。然而，其間的關鍵，除了這些課程內容的完善，以及傳遞這些課程內容的教學方法之有效以外，更重要的是要提供良好的引導，讓這些未來的教師能夠在學習的過程中，建立起一些根本性的思維能力(fundamental thinking)，例如：批判性思維(critical thinking)、綜合性能力(ability to synthesise)，乃至反思能力(ability to reflect)等等。我們以為，不管是在職前或者在職場內，如果幼師都能夠發揮這些思維和能力，經營出一份前程繽紛的幼教事業，當為指日可期也。

其次，我們願意再從教學實習成效的問題，就未來的幼師本身所須擔負的責任，略加申論。不少研究均指出，除了實習學校校長的領導，以及該校的整體經營模式之外，負責輔導幼師實習的輔導老師（在澳門一般是由班主任負責）的「功力」與「誠意」，對於實習幼師專業成長的影響最大。但是，平心而論，幼師培育機構不可能左右實習學校或輔導老師的動力和動機，而須由這些未來的幼師們在實習的過程中多方的主動思考、或反思、或批判，俾便從中吸取知識和經驗和教訓。我們還可以再從另外若干個角度來看這個問題。例如，幼師培育機構的教授在教學型態和風格不盡一致，如何能從這些教授的身上選擇性地吸取他們的優點，也是要靠學生本身的批判性思維的運作；又，即便幼師培育課程中的各學科領域的比例與份量再合理，也需要這些未來的幼師們能夠把知識融會貫通。總而言之，我們呼籲，我們固然要積極進行幼師培育課程與教學的改革，加強實習機構的輔導功能，但是，更要再三叮嚀這些未來的幼師們，在修課或實習的過程當中，務必主動的面對各項學習所帶來的挑戰，以積極負

責的態度完成此一學習的旅程。

第三，我們願意指出一項事實，那就是一般中學畢業生，在選擇大學的專業時，除了對於幼教工作有極為濃厚興趣，否則幼教通常並非為其首選。換句話說，品學兼優的中學畢業生，不一定選擇走教育專業這一條路，而選擇教育專業的，又不一定把幼教當作首選。之所以會這樣，當然有著許多難以掌控的複雜因素，作為幼教師資培育機構的工作者，不能因為這樣就自怨自艾，而必須認清此一事實，務必作到因材施教，把一些不一定是首選的幼師學生，帶成能勝任各項育人與教學任務的幼教尖兵。要做到這一點，我們以為，幼師培育機構所開設的課程應該先針對這一群帶著不同學習及經驗背景的幼師學生，改善其基本的條件。這裡所指的基本條件包括寫得一手好的板書、朗讀文章的時候能字正腔圓、寫字的時候能夠有正確的握筆方法、走路的時候能有良好的姿勢等等。我們以為，開設有利於培育兩性平等理念的課程，或是注意到其多元文化知能的課程等考慮，固然具有前瞻性，可是如果我們所培育出來的幼師，基本條件不符合，連他或她坐有坐姿、食有食相都做不好，如何能為人師表？既要為學生打下專業知識和技能的良好基礎，又要使得他們具備提昇自身質素的思維能力，還要導正他們各種已經養成的習慣，幼師培育課程所必須涵蓋的學習內容，乃至所必須發揮的功能，真可謂既多且繁，亦可謂為任重而道遠也。還有，如何運用身教、言教、境教等各種直接間接的教育專業影響力，讓這些未來的幼師們能在不一定是最好的環境條件之下，還能作到傳統所講求的奉獻與承擔，則為更大的挑戰了。

第四，日益頻繁的交流與相互學習的機會使得華人地區的幼稚園不斷地取得外國的幼兒教育課程與教學經驗。各幼教機構不斷以求變的精神推動著這些不同的課程模式和教學策略。但在實踐的過程中，各幼教機構所是否能夠取他人之長，補己身之短，並總結出轉化過程的經驗來；抑或是只求時髦，又或不甘後人，才作出各種嘗試？這也值得大家深思。我們以為，幼教師資培育課程還是應該按部就班，先讓學生掌握一些基本的教學策略，並且熟悉了解幼兒的訣竅，再進而對各種外國幼教課程及經驗作引介及討論，這樣或許會比較好些。我們相信本固而後求創新，比較踏實；只求創新，而不顧固本，會失之空虛。

伍、教師教育終身化——代結語

在這一節當中，我們願意再次配合 Huberman(1995)教師專業生命週期(professional life cycle)的主張，提出「教師教育終身化」的理念，並且試以澳門特別行政區教育主管當局積極落實此一理念的情形，略加說明。

Huberman 以教師為對象所從事的長時期研究發現，一般教師生涯的前三年為入職期，新手教師處於探索及求生的狀況；4-6 年為穩定期，教師對工作較以前得心應手；進入 7-18 年的教師會嘗試求新求變、豐富知識，也可能對現況提出質疑與反思；進入 19-30 年的教師會變得較為平靜或趨於保守；邁向 31-40 年的教師則會進入一個「凡事不受拘束」或是「從心所欲不踰矩」的狀態，維持自得其樂的行事風格（同上：204）。

上述每一個階段都有其必須接受的挑戰，所必須面對的課題，以及所必須完成

的任務。這些階段好比一些關卡，能過得了這些關卡，而在教師工作獲得成就感者，就會留在教師工作的崗位上，過不了這些關卡，或是另有生涯規劃的，就可能離開教職。從「教師教育終身化」的觀點來看，Huberman 的研究，特別是他提出的教師生涯發展分段的說法，對於教師專業成長的規劃起了很重要的啓示。負責教師教育施政的決策者和負責教師教育的機構，應該攜手合作，針對教師專業成長的周期特徵，提供相應及合適的培訓機會，俾便更有效地推動教師的專業成長。

落實「教師教育終身化」最簡單的作法，就是一方面加強職前教師教育機構的師資培育功能，另一方面則提供在職教師品質優良與數量足夠的進修（或稱培訓、研習）機會。就澳門的情況而言，受到歷史傳統因素的影響，過去曾經斷斷續續地成立一些職前教師教育機構，發揮過一些階段性的功能。但是，嚴格說起來並未持續設有正規的機構，也因而無法滿足全部的實際需求。澳葡政府直至 1984 年，方才以經費贊助的方式，委請澳門中華教育會與華南師範大學合作，採取變通的方式進行教師教育，而於 1987 年，政府才在澳門大學的前身東亞大學設置正規的教師教育學程。1989 年，以培育中、小、幼教師主旨的東亞大學教育學院才正式成立。職是之故，我們可以將澳門近三十餘年的教師教育政策，劃分為三個階段。1980 年代為第一階段，1990 年代中後期為第二階段，二十一世紀開始則進入第三階段（黃素君，2005）。

第一階段的教師教育政策主要在以政策實施引導教師滿足入職的學歷要求。在 1982 年起，澳葡政府開始以諸項法令對於官立學校教師的入職要求作了規定（如第 27/82/M 號法令、第 50/82/M 號法令、第 107/84/M 號法令、第 30/87/M 號法令及第 21/87/M 號法令等）；但是，對於私立學校聘任教師並沒有嚴格的要求。其後，政府逐步採取「鼓勵」的措施，例如先在 1984 年開始給予不牟利私校若干資助方式，繼而在 1987 年起發放教師的直接津貼，並且以是否接受過「專業」訓練，來區分津貼金額的高低。1990 年，第 40/GM/90 號批示則更明確界定了津貼與學歷的關係。到了 1996 年，又以第 15/96/M 號法令進一步規範了入職教師的學歷要求。1997 年則進一步修訂了 1993 年公布的私立教育機構通則（第 33/97/M 號法令）重新確立了政府與學校在教師專業化上分別應承擔的責任。於是，教學專業化，至少入職教師學歷的提高，有了明顯的進步。

第二階段的教師教育政策則在以有關教師培訓的法例公布，規範了教師培訓的組織及指導原則，俾便透過培訓提升教師的教學專門知能。例如，1996 年公布的第 21/SAAEJ/96 號批示，核准教授品德教育科目的教學人員培訓方式。1997 年公布的第 41/97/M 號法令，更明確訂立了辦理幼稚園及中小學教師培訓的指導原則：1.職前培訓及在職培訓之內容應包括個人及公民教育之培訓、文化培訓、專業領域學術知識之培訓以及教學培訓；2.專門培訓得在職前培訓進行期間獲得，或以學位後課程之形式獲得；3.延續培訓應以終生自我培訓為出發點，促進教師在個人及職業上之發展；4.培訓應保持結合學術知識、教學知識、理論及實踐等元素，並應促進學習在教育制度範疇內擔任各種職務所需之能力；5.培訓應靈活，使教師能在工作上有所轉變；6.培訓之教學方法應與教師擔任教學職務時將使用之教學方法相似。這些有關教師培訓的法例對於澳門地區教學人員的專業化，有直接的助益。

第三階段應該始自 1999 年澳門特別行政區政府成立之後，積極提昇教師專業水平

及教學質素成為歷年來澳門特別行政區政府教育施政的重點。最近二年行政長官提出的施政報告，更提出了「訂定教學人員制度框架，完善教師津貼發放制度」（2006年施政報告）及「促進教師專業地位和社會地位的提升」（2007年施政報告）等施政要項，為落實「教師教育終身化」的理念，奠定了堅實的基礎。

由教育暨青年局所作的相關業務計畫之中可以看出，該局業已充分體認到當今的社會中，教師除需具備基本的入職學歷和師資的培訓外，亦需以「教師教育終身化」的理念為出發點，有計劃地在其教師生涯中持續參與專業培訓，與時並進與生涯發展相配合，從而在教師崗位上保持高度的效能。又，教師專業培訓可以靈活的方式進行，凡是可以促進在職教師專業成長，與其所從事的教育、輔導與教學工作及教師生涯發展相關的各類活動，皆可視為教師專業培訓的活動；教師專業培訓活動的辦理主體，也可由政府、高等院校、教育機構、教育團體，以及其他專業機構和團體舉辦；又，教師專業培訓的活動可採多種多樣的形式，除課程、講座、研討會、訪問考察、教學演示及評比等活動形式外，發表學術著作、進行實踐研究、執行教學或課程的試驗計劃等，亦皆屬之。

近二、三年，教育暨青年局持續創造條件，以多管齊下的方式，促進在職教師的專業成長。茲試略述其大要，俾便一窺該局為了推動「教師教育終身化」盡心盡力的全豹。

其一，由該局主導的各項教師培訓活動。此一項目主要側重：為特區教育的發展和改革計劃培養和儲備足夠人才的培訓；為推動非高等教育範疇施政重點的落實而舉辦的培訓；補足各校校本教師培訓未有或較少涉及而有需要開辦的培訓；以特區整體教育界為對象的培訓活動；以及為著善用資源的考慮，把校內人數較少的專業人員集中起來進行培訓等。其具體的培訓重點，有如：多元化的教學及評鑑、行政管理、課程發展；培訓學校領導人員及學科骨幹教師；更新和加強教師的教學和評鑑理念和技巧；改變學校的教學文化；增強設計和實施課程的能力和技巧，以便實現新訂定的各項教育目標等。

其二，協調發展校本教師培訓。此一項目主要側重：為學校發展願景建構相應人力資源的培訓；補足校內教師隊伍中現存較薄弱環節的培訓；以校內資深的或具專長的教師作為導師的培訓；因應校內教師的特別需要舉辦之培訓；執行教學試驗或改革計劃前的培訓，以及完成後的成果分享活動；校內同儕間的經驗交流活動等。

其三，設定及推廣教師專業成長框架的理念。大家都明白，教師在其教學生涯當中，隨著教學年資的增長和職務領域的改變而充當不同的角色，擔任不同的職務，發揮不同的作用；而為恰當地擔任各種角色，教師需要在不同的生涯階段中掌握相應的知識和能力。將這種與不同階段、不同角色對應的知識和能力，形成了教師專業成長框架，可以作為引導教師進行職業生涯規劃的重要參考。更重要的是，教師從中可以瞭解到自己在現階段及未來需要學習的知識和掌握的能力，並結合學校發展目標和個人專長安排其培訓計劃。在此一框架的引導之下，教師可以從入職初期不斷摸索前進，經歷專業知識與技巧的鞏固、邁向熟練及有所創新，成為學科資深教師或學校管理人員，而在教學或行政工作的崗位上，發揮最大的作用。