

香港推行專題研習的狀況：職前教師的實踐經驗

Implementation of project learning in Hong Kong : experiences of pre-service teachers

楊秀珠

香港中文大學教育學院

摘要

西方研究教育改革及教師發展的文獻，主張從教師個人發展的角度，思考教師在改變教學範式過程中如何建立個人的意義，才能為教師在增進知識與發展能力方面帶來真正的轉變。專題研習為香港教改短期發展(2000-05)其中一項關鍵項目，旨在通過嶄新的學習與教學策略，發展學生的共通能力。本文探討職前教師推行專題研習的實際經驗，闡述他們在個人成長及工作意義方面的發現，藉此突顯教師在推行專題研習過程中所得的實踐經驗，不但是個人的深刻體會，更是教師累積知識及提昇能力的基礎。

關鍵詞

專題研習，教師教育，教育改革

Abstract

In light of existing literature on education reform and teacher development, this paper sees teacher development as self understanding rather than merely as knowledge and skills development. Based on the interviews with pre-service secondary schoolteachers, this paper examines how their experiences as project learning tutors echo the recurrent themes of survival and discovery on the early stage of teacher development. It argues that teacher experience and self understanding is the foundation for further pursuit of knowledge and skills development.

Keywords

Project Learning, teacher education, educational reform

引言

專題研習是近年香港教育改革的四大關鍵項目之一，也是教改短期發展(2000-05)的主要內容(課程發展議會〈以下簡稱議會〉，2000 a:18)。教改文件多次重申「專題研習是有效的學習與教學策略」(議會，2001a:78；議會，2002:3c)，因為它與其他關鍵項目關係密切，例如學校可以按照校本需要在「從閱讀中學習」及「專題研習」之間決定主次的關係，兩者相輔相成，達致最佳的效果(議會，2001a:75)；學校也可以運用「專題研習」貫串「從閱讀中學習」、「運用資訊科技進行互動學習」，及「德育及公民教育」等關鍵項目(議會，2002:3c)。

有關「專題研習是有效的學習與教學策略」的論述，主要是以能力為本位，期望達致讓老師掌握有效教學策略的能力及學生培養共通能力的預期效果。為了肯定專題研習是培養學生共通能力的有效學習策略，第一輪《學會學習》諮詢文件特別描繪一所中學在試驗專題研習一年之後，學生在學習動機、共通能力、跨學科知識等三方面皆取得顯著進步。至於老師如何掌握有效教學策略的能力，教改文件則要求學校創造良好的客觀條件及操作程序。操作程序包括資訊科技及多元化評估形式(議會，2000b:80-81)，例如電子記事簿、工作進度表、討論平台等各種網上工具、教師評估表格及學生自我評估表格(議會，2001b:III3)。客觀條件則涉及過往推行教改關鍵項目的經驗、八個學習領域與專題研習的配套、學習目標及人力資源分配等等(議會，2002:3c iii)。教改文件要求學校「反思」上述的項目作為行動的基礎，藉此讓老師培養有效掌握嶄新教學策略的能力，並以提高學生共通能力為依歸。

文獻回顧

從推行改革的角度出發、重視教師知識及能力的論述下，教師對專題研習的認識(包括相關的概念與類型)是改革成敗的主要因素。根據實際的工作經驗，陳錦榮(2003)指出，學生的研習模式與教師對專題研習的認識及態度有密切的關係。首先，教師未能在設計教學活動時以學生為本，錯把重點放在研習報告的質量或資源的運用之上。此外教師在推行專題研習時採用「延續學習型」的模式，視專題研習是延伸的學習活動及額外的教學工作，於是不斷花費心力動員額外的資源。若教師能充份體現「學習型」的研習模式，把專題研習納入日常的教學工作，便不必疲於奔命，並能進一步實踐激發學生自學的理想(陳錦榮，2003: 51-52)。

香港的教改文件及研究文獻，強調重視教師的知識及能力，卻沒有探討教師在發展知識及能力過程中的個人意義。Hargreaves指出，主流論述過分強調發展教師的知識及能力，可能會適得其反，未必有利教育改革實施，因為教師真正的轉變應該由個人的發展開始。Hargreaves由是主張深入探討教師在改變教學範式過程中如何建立個人的意義及內在的變化(Hargreaves, 1992: 7)。本文採用教師個人發展的角度，探討職前教師推行專題研習的經驗，包括面對的困難、解決問題的方法，及工作的意義(Huberman in Hargreaves, 1992: 123)，希望在整理教師個人經歷的基礎上，思考教師發展及教育改革的意義。

研究設計

本文的研究對象是43位一年全日制教育文憑主修歷史的職前教師。在2002至2005三年教育改革的短期發展階段，他們在實習學校擔任專題研習導師，並以此開展學習。此項任務同時屬於評估活動。在接近半年的學習過程中，學員經歷推

行專題研習的不同階段，包括協助學生釐訂主題、擬訂課題、蒐集資料、撰寫報告，及在聯校交流會上匯報成果(見附錄一)。按具體情況，每位學員接受長達一至兩小時的個別或焦點小組訪問。透過半結構式的訪談問題(見附錄二)，職前教師整理專題研習的教學經驗，繼而反思個人的意義。在取得學員的同意後，錄音訪問內容轉譯成文字稿，以此作為本文分析的主要資料來源。

在分析及仔細閱讀文字稿的過程中，本文首先參考 Hargreaves 對教師發展的觀點，主張教師的個人發展，包括成熟程度及不同的人生階段，

直接影響教師的專業發展及日常工作的抉擇 (Hargreaves, 1992:7-8)。此外，本文參考 Huberman 有關教師發展與教學的綜合分析，發現職前教師推行專題研習的困難，與入職初期青年教師的經驗十分相似：時而戰戰兢兢，時而驚喜雀躍，在不斷摸索中接受挑戰，並努力尋找教師工作的意義。以下的章節從(一)職前教師推行專題研習的困難、(二)解決困難的方法及(三)發掘工作的意義三方面(見表一)，探索職前教師在個人發展的過程中如何開始建立教師的身份。

表一：香港職前教師推行專題研習的實踐經驗

分析的角度	研究發現
推行專題研習的困難	包括個別差異、學習動機及成績主導等問題，與在課堂上教授傳統學科知識的情況比較，問題更見突顯
解決困難的方法	包括從日常生活入手關心學生，建立良好的師生關係，比提昇指導學生研習的具體技巧，效果更見湊巧
發掘工作的意義	包括學生及職前教師的個人成長，比議題探究的深度及知識增長的幅度，影響更深刻

專題研習導師面對的困難

作為實習學校的專題研習導師，職前教師首先要面對傳統教學與革新教學的差異。在課程設計方面，學科知識的內在邏輯關係是安排傳統教學的基礎，專題研習卻因應社會的迫切需要，創造開放式的學習情境，培養學生的共通能力。在學習內容方面，前者為學生提供與指定課本內容相關的規範性知識，後者則通過真實的經歷讓學生獲取多元化的知識。在評估模式方面，前者由「教師評估學生」，後者則鼓勵「除教師外，學生和其他人士也能參與評估」，並從「不斷給學生回饋，引導他們在學習」中「評估學生相關的知識、技能和態度等方面的表現」(議會，2002：3C2)。

雖然教改文件聲稱專題研習「並不是要取代學科知識的學與教」，但卻重複專題研習能「提供另一種學習的形式，為學生開發更大的學習空間」(議會，2002：3C2)。面對兩種不同的教學模式，職前教師需要不斷思考兩者的關係。

受訪的職前教師一般也認為專題研習的教學比傳統學科知識的教學更困難。一位認為「課室教學比專題研習較輕鬆」的職前教師，雖然面對的只是一組四個學生，但已經充份體會老師需要「照顧學生個別的差異」是一種「負擔」，因為「有些材料對他們來說實在太艱深，有些材料卻太容易，實在難於捉摸。換句話說，有些同學比較好，有些同學比較差，老師指導時難以調適。」

至於師生互動方面，職前教師希望改變教師在傳統教學的權威形象，願意藉著革新的教學模式與學生建立夥伴關係。部份受訪的職前教師認同「專題研習要讓學生意識到他們才是學習的主人」(議會2002：3C6)，視他們如平輩一樣，能夠獨立學習。可是，面對欠缺學習動機的學生，職前教師難免「有點生氣」，覺得十分沮喪，「但回想他們只是小朋友，我又怎可以視他們為自動自覺的成年人看待呢？於是，我開始放鬆對他們的要求，學生的感覺當然好一些，我自己的感覺也好一些。漸漸，我真的覺得教育是一個十分漫長的過程。」

面對「可能要踢一腳才動一下」的學生，一位職前教師嚴厲地對學生說：「我的角色是幫助你們，你們的意見才屬於你們自己。你們不參與、不付出，我就不會幫忙。」儘管學生未能掌握自己是學習的主人，職前教師「在整個研習中也很少直接幫忙」，甚至有職前教師堅持學生應該有能力「自己去找資料，找題目，然後自己做」，希望學生把專題研習視為「另一種學習的方式」，而不是一份額外的功課。

學習動機較強的學生，也會為職前教師帶來煩惱，因為他們未能符合老師訂立對探求知識的要求。一位職前教師慨歎「結果是學生牽著我走」，最初以為「學生很喜歡香港六十年代的娛樂這個題目，於是便放手讓他們做。他們的確有興趣，有動力，蒐集不少有關六十年代電影明星的資料。我希望他們能夠深入地比較今天與六十年代在娛樂文化發展方面的異同，例如西方音樂的引入等，但他們只是關心有甚麼明星及玩意，不談變化的內容及原因，與我期望的研習重點截然不同。」這位職前教師甚至認為「學生自己做自己的東西，我完全無法控制，也無法幫忙。」

面對過分重視成績的學生，一位「一直也覺得興趣比成績更重要」的職前教師，覺得十分無

奈。這位「要求全部組員也對研習題目產生真正興趣」的職前教師，知道「學生為了分數而開心，而不是真心喜歡研習的內容時」，曾經一度失去信心。特別當他知道「學生表現興高采烈，是因為原任老師讚賞他們匯報進度的表現而多給額外的分數。學生為此十分開心，我卻不以為然。原來他們跟我的看法完全不一樣。」

正如Huberman所綜合，入職教師在掙扎求存的階段中，經常會質疑自己接受挑戰的能力(Hargreaves, 1992：123)。面對能力差異、缺乏動機或目標錯配的學生，職前教師傾向把焦點放在自己的原則、觀念、教學過程及經驗方面，於是出現上述挫折、失控、沮喪、無助、甚至怨氣的情緒。一位「盡量希望營造輕鬆氣氛」的職前教師，後悔最初視學生是朋友，可惜發現後來的關係已經變質，學生不再尊師重道。特別在進行實際工作時進度緩慢，更出現疏離的情緒。我於是覺得學生有點不受控制，好像侏羅紀公園的恐龍一樣，已經逃脫出來。就算我想控制，也已經太遲了。」為了達到預期的進度及效果，部份職前教師最後還是希望可以控制大局，重拾教師主導的角色：「最大的障礙是學生的學習動機，我很多時候就好像『麻鷹捉雞仔』一樣，與每位同學傾談，提供清晰的指引，不斷提醒完成工作的日期，甚至不可以有寬限期，因為一旦有寬限期，學生便會散漫，變得難於控制。」

解決困難的方法

職前教師嘗試衝破上述失控的狀態及師生立場不協調的困局，往往不會馬上參考認知心理學的理論及策略，反而從建立良好的師生關係及有效的溝通入手。首先，職前教師相信良好的師生關係可以解決學生學習的困難，對學習動機欠佳的學生特別奏效。談到身兼專題研習導師最大的困難及最大的收穫時，一位職前教師說：「感受最深是溝通的重

要性。我覺得關係是最重要的元素，有良好的關係才容易引導學生研習。記得最初與學生不熟絡，見面只有一兩次，儘管我不斷地指導他們進行專題研習，可是他們似乎不知道是甚麼一回事，也不敢表達出來。大家漸漸熟絡，學生才有反應，我開始可以認真地教導他們」。

職前教師主動關心學生，進一步建立師生的友誼。一位職前教師喜歡「小組研習的直接交流，我表達意見，同學又表達意見，這樣才知道他們想甚麼。平日在課堂上我較難做到，因為需要專注教授學科知識，便難於顧及同學的個人生活。反觀近日因爆發非典型肺炎而停課，我便經常打電話找同學聊天，關心他們在家中的情況及感受，關係變得密切起來。」

職前教師明白溝通要由學生的個人生活開始。一位職前教師發覺「要提醒自己，不要每次講太多學術性的東西，反而要主動關心學生功課以外的困難及個人的興趣。小朋友也十分喜歡傾談這些內容，這是一個寶貴的機會讓我認識他們。」另一位職前教師指出「第一次實習時，完全不明白認識學生的重要性及對教學工作的影響。後來才知道多一點認識學生，不但可以拉近師生關係，而且更知道他們的限制、能力、優點、缺點及性格……當我覺得學生認識我、我又認識他們時，專題研習便不再純粹是一份由上而下的功課。」

在溝通的過程中，職前教師更能體諒學生的處境。一位職前教師指出自己「開始站在學生的立場看問題，是建基於在專題研習中與學生密切的接觸。學生的難處值得體諒，原來他們未能跟上學校急促的步伐。推行專題研習，一定要衡量學生承受工作量的能力。」另一位職前教師十分「體諒學生忙碌的生活」，形容自己「如果沒有必要就不會去煩擾學生」，因為「站在學生的角度，專題研習是一個額外的負擔。轉堂的時候，同學

立刻伏在案上休息，臉上流露疲累萬分、幾乎無法清醒過來的樣子，我明白專題研習不會是一件令他們開心的事情。」

有職前教師因為看見學生為追趕測驗疲於奔命而難過，「會心痛，覺得很想了解他們感到吃力的原因。他們找資料，我又去找資料，也想知道研習範疇的內容，希望與他們一起學習。」這種並肩作戰的關係，在四位職前教師身上更見明顯，因為他們與學生在學校的生活基地共同渡過三天的時光。其中一位職前教師這樣說：「我覺得這三天是一個轉捩點。我們共同作戰；六時起床開始工作，直至晚上還未完成手上的任務。不過覺得很有朝氣，大家煮飯一齊享用。在生活及工作的過程中我們建立一份關係，我很想幫學生完成任務。排戲時，其實我覺得很有趣，同學也真的很開心、很投入。」另一位在生活基地一起研習的職前教師也形容自己與學生建立不分彼此的關係，「十分難得：我們完成簡報後，便指導學生準備報告的講稿，他們卻回答：『我的工作已不少，請你吩咐其他同學做吧。』旁邊一位同學馬上說：『無問題，老師，我幫你！』……」在過程中，一位本來覺得專題研習也是一份功課的職前教師，也開始變得投入，並「發現自己把專題研習的組員視為朋友，有一種並肩作戰的感覺。」

當師生關係得以改善，就算面對學習動機不足、學習態度欠佳的學生，老師也能夠對症下藥。一位職前教師形容學生是「踢一踢就動一動」的「四方啫 喱果凍」，深感「最重要是學生的自覺性」，特別處理態度欠佳的同學時，應該避免「師生角力的場面……反而盡量發掘同學的長處並加以稱讚，例如，知道原來他擅長蒐集資料，我便提供一些途徑鼓勵他進一步蒐集資料。當他可以做自己喜歡的事情，並有所表現時，我便繼續鼓勵他，他的態度真的開始轉變」，最後

認為自己能夠逐步解決指導學生的困難是因為「自己好像是學生的一位朋友、長輩、學長，多過一位老師」。

為了不致陷溺於千頭萬緒的紊亂局面而一跌不起，職前教師往往從改善師生關係入手，好能站穩腳步繼續下去，真正展開研習的過程。

發掘工作的意義

職前教師在摸索的過程中經常懷疑自己的教學能力，直至在教學工作上發現新的意義，才逐步肯定自己的教師角色。其中一個重要的發現便是親身經驗「孺子也可教」的振奮時刻。一位「對專題研習的作用有所保留」的職前教師，分派工作，吩咐同學回家準備報告的初稿，翌日有個別同學迅速完成任務。為此，老師坦言「是意料之外，並因為個別同學進取及主動的表現，自己也開始更積極地推動其他同學投入工作。」

每當遇上學生可教的情境，職前教師都感到十分鼓舞。一位本來「做了不少最壞打算」的職前教師，表示從學生的表現得到「驚喜」及「信心」：「我知道學生不容易蒐集這個題目的資料，所以我已經為他們提供部份有關的材料。雖然一般網上的資料未必有用，但只要學生願意嘗試，又邀約有關人士進行訪問，已經是一大進步。我發覺自己能夠滿足學生求助的需要，他們的確有更多的反應，在最近一次的會議，他們竟然主動分配工作，安排各人的工作崗位。」

職前教師的動力與同學的表現有密切的關係。一位「有時覺得自己有心無力」的職前教師，因為同學願意跟隨自己的指示，把歷史檔案館的大量數據製作成一張立體圖而「感到愕然」。更有意思的是，這位職前教師覺得一張立體圖，不但為小組贏得其他老師在全班同學面前的讚賞，而且組員之間的共鳴及動力便「可能就由這個小小的成就感開始」。另一位「看見同學有滿足感，

自己就有滿足感」的職前教師，覺得「最深刻的場面」便是在中央圖書館目睹同學投入街頭訪問：「本來我建議學生訪問家人，但他們還是想到圖書館做訪問。我們去到圖書館，學生做訪問，我站在一旁，看見他們不停地把受訪者的講話內容摘錄下來…他們既主動，又有滿足感。我真的很開心。」

學生投入學習，證明學生是可教的，也為教師的工作帶來新的希望。一位承認「自己在某程度上也覺得專題研習是一份功課」的職前教師，分享他「自己的轉捩點」時這樣說：「我產生一種很強的意識—學生的確可以在專題研習中學到很多東西—是由上星期五的街頭訪問開始。五個組員，包括平日較主動的兩位女同學及三位較被動的男同學。訪問那一天，情況剛剛相反。兩位女同學可能因為害羞而不願意做訪問，另外三位平時十分頑皮的男同學卻表現得特別認真。看見他們投入的表現—主動做訪問和事後有條理地統計資料—我實在有點感動，甚至我也覺得找到專題研習的意義。」

職前教師目睹學生的進步，增強進一步釐定教學目標的信心。回憶在學校的生活基地與學生排戲的片段，職前教師興致勃勃地說：「在過程中，我覺得學生的性別不是影響他們性格的主要因素，反而是我們為學生訂下目標時，能否根據同學的能力及性格，擬訂一些相對較高的目標作為魚餌？其實我覺得他們十分希望完成一些比較有難度，但又是他們能力範圍可以做得到的東西。」這位職前老師的信念就是：「學生不單只是完成指定的任務，還要在性格上取得成功感，學習一種團結的精神。」於是職前教師要求「學生做話劇時要把自己放到最低，把自己的內涵表達出來」，又建議「學生講對白時要面對觀眾，提議他們在適當的時候提高聲線，他們也很樂意嘗試。我實在看見他們對學習有一份強烈的渴求！」

原來教學相長不是空話，而是實在的經驗。一位職前教師這樣說：「我覺得自己有兩個角色：一方面，面對中一的學生，我是他們的導師。另一方面，在互動的關係中，漸漸發覺他們對自己已有要求，對專題研習有自己的想法，有自己想做的事，於是我要學習如何妥協，重新訂立方向。當中自己其實也在學習。這是在整個專題研習最強烈的感覺。」

除了經歷「孺子也可教」的喜悅，職前教師也在其他教師身上得到在個人成長方面的啟發，透過批判思考肯定自己的教育理念。從三位職前教師攜手與一位原任教師共同指導一組預科學生的經驗，正好指出教師如何與同儕一起尋找成長的靈感。通過反思原任老師扮演的所謂「船長角色」及另外一位職前教師扮演的所謂「顧問角色」，一位「承認自己不信任學生」的職前教師有感而發地說：「我一定可以做到船長的領導角色，但能否由船長的強勢角色轉化到顧問的啟發角色，我便需要時間修練。」職前教師開始發現自己的崗位及發展方向，大大提昇教學的意識。另一位「自稱比較喜歡從旁觀察」的職前教師，有以下不同角度的分析：「原任老師的船長角色是大部份中學教師的典型—解決學生的學習困難、幫助學生完成任務。導師的顧問角色卻不同—好像是一個廣播器，自成一個宇宙的體系，不斷地向學生提供線索。儘管學生在過程中未必馬上能夠整理出頭緒來，但假以時日，學生一定有所領悟。原任老師出來的效果較大，思考的空間反而顯得不足。」

扮演顧問角色的職前教師又提供一個更宏觀的觀察。一方面，他明白原任教師的強勢領導，有賴其他三位職前教師的配合及輔助，例如指導學生撰寫報告，「四位導師各人有不同的角色，談得上是四劍合一。」另一方面，他開始洞識教師兩難的困局：「我認為這是奢侈品，也不是個別老師可以做到的境界。就算做到也不人道，因

為一位老師要帶領學生進行專題研習有如此良好的效果，一定會影響他常規教學的表現。」在另外一間學校實習的兩位職前教師，形容兩人的角色分別是高等知識份子及工人，反映專題研習教學要求老師照顧學生不同的需要，實在是一種沈重的負擔。

在反思教改的真正意義時，職前教師重新檢視自己的教育理念，其中一位批判地說：「實習學校對我施加壓力，開宗明義地告訴我一不一定要挑選內容最好的小組出席聯校交流會。原來關鍵是組員大方得體的表現，報告的內容反而不是最重要。既然內容與報告手法同樣重要，我在挑選隊伍時的確有所顧忌。最後我無奈地放棄內容最好的一組，反而挑選報告手法及應對最好、內容不是最好的一組。」學校的聲譽是壓力的來源，於是職前教師在最後關頭為同學整理講稿：「同學準備講稿，我再加以調動—刪減、潤飾、補充。修改妥當後，同學也沒有特別的意見，歡天喜地開始背誦。」為此，這位職前教師感到十分不安：「我真的很驚訝，每次我突然修改講稿，同學也沒有特別的反應。如果是我自己唸書的中學，我起碼一定會追問一下。」再回想自己中學的經驗，這位職前教師繼續說：「我自己在中學時不會不假思索便跟隨老師的指令，特別是高中的時候。現在我竟然如此指導自己的學生，實在覺得很無聊。還有，部份表現中等的同學，深知自己永遠沒有機會代表學校出外交流。雖然他們不是很突出，但看見他們過程中十分努力。歷史似乎永遠由成功的人士寫成，覺得學校對這些表現中等的同學很不公平！」

面對實習學校的現實環境及訴求，職前教師重新發現自己教育的核心價值，包括公平、尊重、自信及言行一致的勇氣。特別對缺乏教學經驗的職前教師來說，個人堅定的信念是釐定工作方向的動力。一位堅信學生可以做「一個屬於自

己的專題研習報告」的職前教師，認為最重要的是讓學生做自己喜歡的題目，「之後便可以放手，至於如何發展下去便要視乎同學自己的進展，而不是我的期望及要求。」更有意思的是，這位職前教師分享他的重要發現：「放手的同時，老師自己要忍手；老師的忍耐力有多大，便是同學在專題研習推進的幅度，這是專題研習教學的關鍵。因為每當老師直接指導，同學一定會跟著老師走。那麼，變成老師的專題研習，不再是同學的專題研習…其實我主要是陪伴同學一起做專題研習。我的方法很特別：他們在討論，我便在旁邊徘徊，相距八、九步之外，所以我一直知道他們整個的討論過程。每次開始，我堅持同學先發言及匯報，然後我才提出意見…他們真的能夠想出一些新的意念出來…總而言之，我忍耐學生的力度便是推進他們向前走的力度。」

職前教師面對的張力，來自既要順應學校的政策、又想成全學生的需要；既要掌握課室教學的流程、又想開拓專題研習的空間。累積的經驗，成為反思的內容，有助建立自己的教師身份。

一位「比較喜歡老師單向講授、學生隨即回應」的職前教師，察覺專題研習原來可以「讓學生比較放膽去表達自己的感受」，也可以讓教師直接「處理學生能力差異的問題」，繼而衝破教師的學術形象去「了解中一學生的想法」，在轉變的過程中得到一份「特別」的滿足感。

還有一位坦言「基於自己個人比較傳統保守的性格，很自然地覺得專題研習既麻煩、效果又不理想」的職前教師，儘管「覺得專題研習並不重要」，卻堅持「學生的成長才是最重要！」

另外一位職前教師肯定「今次專題研習是一次豐富的學習經驗」，因為覺得「課堂教學比較單向，學生沒有太多機會去把自己的感覺表達出來，由於老師始終需要追趕課程，反而透過專題

研習，我可以實實在在地與幾位小朋友建立密集的交流，通過對話知道他們的學習困難，這是很大的得著。」

一位多次質疑自己教學能力的職前教師，總結時這樣說：「在過程中，我只是擔任學校與學生之間的中介角色，但我和同學共同渡過每一個難關，領悟到我最大的優點是能夠從學生的角度出發。我和組長那天傍晚七時才離開校園，路上我們談了很多，例如面對不負責任組員的無奈、讀書的迷惘、與同學相處的問題、考試的壓力…我才驚覺自己蠻像一位老師！」

討論

Hargreaves認為西方的教育改革十分重視發展教師的知識及能力，可是過分依賴校外專家或外在的力量，反而令教師在改進自己的過程中未能充份發揮內在的力量 (Hargreaves, 1992: 3-6)。本文探討職前教師在實習學校推行專題研習的實踐經驗，闡述他們在個人成長及工作意義方面的發現。教師的實踐經驗，不但是教師深刻的個人體會，更是他們累積知識及提昇能力的基礎，因為在教學方面累積的實踐知識，有助教師建立更敏銳的判斷能力，自主地運用不同的教學方法，為自己調校適合的步伐。

Hargreaves認為在瞬息萬變的後現代社會，教育研究其中一個最重要的目的是引發教師討論在教改過程中出現的各種變數，展開批判性的對話，讓教師有機會提昇實踐智慧及發揮專長 (Hargreaves, 1992: 3-6)。本文探討職前教師推行專題研習的實踐經驗，揭示教改文件雖然強調建立共同願景及轉變教學理念的同時，卻沒有處理嶄新的教學方法如何與既有的教學方法互補結合的問題。教改文件要求教師在教授學科知識的既有基礎上推行專題研習，從而提供另一種的學習形式。可是，教師如何既不取代學科知識的學與

教，又能夠在經年累月奠定的教學模式上，引入專題研習，進一步創造更大的學習空間，這是教改文件沒有充份正視的。相反地，教改文件建議學校反思過往推行教改關鍵項目的經驗、與其他學習領域的配套，及人力資源的分配，作為進行專題研習的行動基礎。更重要的是，教師推行教改關鍵項目之前，需要處理教師行之已久的教學方法與教改關鍵項目的關係。一方面教師沒有機會以個人的經驗為切入點，深入思考既有經驗與教改項目的關係，另一方面又急於推行教改項目，從中吸取經驗，於是難免因為依賴所謂「延續學習型」專題研習模式而弄得疲於奔命。雖然教改文件多次提醒學校避免教師和學生有過重的負擔，但是改革者若真的希望教師發展所謂「學習型」專題研習的教學能力，也要讓教師在個人經驗中產生一個內在的轉變過程，才不致造成沉重的負擔。

職前教師在建立專業發展的起步階段，同時面對新舊兩種模式的教學方法，出現束手無策的情況是可以理解的。一方面，受訪的職前教師如過往每一位職前教師一樣，要經歷一段教授學科知識的摸索時期。另一方面，他們同時要思考推行教改關鍵項目的實際問題。雖然他們對專題研習有初步的理論認識，自己卻欠缺相關的學習歷程及指導學生的實際經驗。在掙扎求存的過程中，職前教師不但要學習如何從自己熟悉的學習模式中尋求嶄新的教學方法，又要適應實習學校各種實際的要求。為求生存，職前教師沒有從學理方面入手解決問題，反而通過建立良好的師生關係，改變學生的學習行為。任務終於完成，但是在實現專題研習的特質，包括「推動學生自我導向、自我調控的學習及作自我反思」(議會，2002:3ciii)，或深入探究課題相關的概念及發展批判思考等方面，便不敢強求。換言之，在真正提昇學生的共通能力及教師的教學能力方面，仍有

一段漫長的路在職前教師的面前鋪展。至於工作意義方面，職前教師由束手無策的困局到教學相長的體會，令他們在態度上、觀念上及身份上各方面產生轉變，逐漸肯定自己教師的新角色，踏上專業發展的第一步。面對學校對學生不公平的待遇、教改對教師不人道的要求，部份職前教師也開始思考自己究竟想成為一個怎麼樣的教師，明白實踐自己的信念，必定需要提昇自己相關的知識與能力。

Hargreaves認為改革者有必要正視教師發聲的權利及其背後的深層意義，才會明白那些所謂新方法其實與教師既往的教學經驗脫節，從而幫助教師在質疑改革項目的過程中展開理性的思考，重新建構個人及教學群體的工作意義(Hargreaves, 1992: 3-6)。通過正視教師在推行教改過程中的個人成長，我們不但讓教師為知識及能力賦予一份意義，更為他們在進一步探求知識及加強能力方面尋求互相參照及整合的方向。特別在香港教育及學制改革的道路上，獨立專題研習是2009年通識教育核心科目的主要學習項目，不同專業發展階段的教師能夠在個人發展的基礎上，發展相關的知識與能力，抑或在無暇整理個人經驗及反思工作意義的狀態中，致力提昇知識與能力，相信將會是影響教改及教師專業發展成敗其中一個主要的因素。最後，借用Olson有關教學文化轉變的研究，希望日後我們能深入研究課室故事及教師經驗，進一步思考教師在新高中的年代如何處理課室關係(包括師生、同事之間的關係)及教學方法兩個範疇真正的轉變(Olson, 1992:序言, 57)。

參考文獻

- 課程發展議會 (2000a) 。《學會學習—課程發展路向諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2000b) 。《學會學習—學習領域個人、社會及人文教育諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001a) 。《學會學習—課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001b) 。《學校課程發展示例》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2002) 。《基礎教育課程指引 - 各盡所能。發揮所長(中一至中三)》。香港：課程發展議會。
- 香港教育統籌局(2005a) 。《高中及高等教育新學制 - 投資香港來來的行動方案》。香港：香港教育統籌局。
- 課程發展議會與香港考試及評核局 (2005b) 。《新高中課程及評估架構建議：通識教育科(第二次諮詢稿)》。
- 香港：課程發展議會與香港考試及評核局。
- 陳錦榮 (2003) 。〈探討專題研習的成敗：教師和學生的因素〉。《教育曙光》48期。頁51-55。
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.C, Guzdial, M., & Palinscar A. (1991). Motivating Project-based learning: Sustaining the Doing, Support the Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3&4),369-398.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael, G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Huberman, Michael (1992). "Teacher Development and Instructional Mastery" in *Understanding Teacher Development*. New York: Teacher College Press.
- Land, Susan M. & Greene, Barbara A. (2000). Project-based Learning with the World Wide Web: A Qualitative Study of Resource Integration. *Educational Technology Research and Development*, V48 No 1, 45-67.
- Olson, John. (1992). *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Philadelphia: Open University Press.

附錄一 專題研習的主題

年份	主題	學校數目	教育文憑學員
2002-2003	香港社會	1	14
2003-2004	可持續發展	5	15
2004-2005	轉變與延續：我最喜愛的歷史圖片	12	14

香港社會的專題研習包括：1.大埔墟—轉變與傳承；2.從火車看九十年前香港民生；3.電車發展與填海；4.香港殖民地的華人父母官？—華民政務司署個案研究（1841-1939）；5.從香港郵票看英國對香港的管治特色；6.軍票與日治時期的經濟情況；7.日治：電影；8.談談電影、說說歷史—日治時期的電影；9.日治時期的教育；10.抗戰；11.石硤尾大火；12.六十年代的苦與樂；13.香港七十年代的女工；14.從ICAC的成立去看七十年代香港之貪污風氣

可持續發展的專題研習包括：1.馬鞍山的交通；2.香港的疫症:由鼠疫到SARS；3.大澳；4.鯉魚門的軍事設施；5.雅禮協會

我最喜愛的歷史圖片的專題研習包括：1.交通；2.警察；3.街頭巷尾；4.清潔籠；5.濕地；6.騎兵；7.反猶太政策；8.纏足；9.粵劇；10.電影；11.歌曲；12.玩具；13.日本卡通；14.麥當奴

附錄二 訪問問題

1. 回顧擔任專題研習導師的經驗，你有甚麼感受及看法？你如何描述這次的學習過程？可否分享自己最深刻的印象？專題研習的導師角色有甚麼特別的地方？與教授學科知識的教師角色有甚麼不同的地方？
2. 在擔任專題研習導師的過程中，你遇上甚麼困難？最大的困難是甚麼？例如，學校文化是否有利於推行專題研習的工作？你又如何面對及解決這些困難？
3. 指導學生時面對甚麼具體的問題？學生在分配時間上有困難嗎？學生怎樣面對專題研習？你滿意學生學習的進展嗎？曾否遇上令你感到鼓舞的經歷？可否分享一些具體的片段？
4. 你覺得這次的實習經驗有意義嗎？從工作滿足感的角度看，你喜歡專題研習的導師角色，抑或教授學科知識的教師角色？有甚麼新的領悟及新的發現？
5. 這次擔任專題研習導師的經驗會否改變你過往對教育的看法？例如，在香港推行專題研習的可行性、個人學習經驗對教學的影響、課堂教學與專題研習的關係、學科教學與課程統整的利弊。