

香港教育學院《發展藍圖》 檢討工作小組報告

香港教育學院《發展藍圖》 檢討工作小組報告

 大學教育資助委員會
University Grants Committee

二零零九年二月

序言

在眾多公共政策中，鮮有如教育般對一個繁榮、文明而具開創性的社會具有如此舉足輕重的作用。教育質素往往亦是經濟興衰的關鍵。在這方面，師資教育發揮著核心功能，而國際間已形成一種新趨勢，從院校架構層面去確保教師獲得最有效的培訓，以適應現代課堂的環境和需要。

香港教育學院發表的《發展藍圖》，為審視如何優化香港師資教育的各項相關課題提供了良好的契機，而教院在探討這些課題的努力，誠屬可貴。

教資會轄下工作小組費了不少功夫，致力瞭解國際間在更有效地培訓準教師方面的最新發展。概括而言，為學生提供優質教學是改善他們的學習成果的最佳途徑，由此觀之，教院的運作模式及其擔當的角色至為重要。

在檢視《發展藍圖》的具體細節時，工作小組有責任從促進香港高等教育界的卓越發展為出發點，去仔細評估各項建議。雖然是次檢討工作從教院的《發展藍圖》出發，但涵蓋面卻更廣闊，自然也不只局限於大學名稱問題。

由 2007 年 8 月訂出工作小組的職權範圍至 2009 年 1 月報告獲教資會確認，其間許多人士及組織為是次檢討付出不少時間和精力，正好反映公眾對所涉及的課題相當關注。我特別要對工作小組各成員、教資會秘書處、教院高級管理層、及工作小組的特別顧問對檢討所作的貢獻，表示感謝。有關詳情載於本報告第 V 部份。

賴能教授，AC (Professor John Niland AC)
香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組召集人
2009 年 2 月 10 日

目錄

	序言	ii
	目錄	iii
	略語表	viii
第 I 部份	報告摘要	1
第 II 部份	報告全文	9
<u>第 1 章</u>	<u>檢討背景</u>	9
	香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組	9
	報告的範圍	9
	主要工作	10
	報告的編排	11
<u>第 2 章</u>	<u>提升師資教育質素</u>	12
	教院在香港師資教育的角色	13
	國際趨勢：師資培訓院校	13
	各地推行教育改革提升師資教育質素	15
	師資教育當前的重大問題	16

-	有需要以教育研究作為教育策略的依據（實證為本教學）	
-	質素控制、評審、標準和評核	
-	課程結構	
-	師資供應的問題	
-	重新或加大力度推動教師在其整個職業生涯的專業發展和職業培訓	
-	應付新的職責和角色 – 適應急速轉變的環境	
-	博洛尼亞進程	
	影響	20
<u>第 3 章</u>	<u>評估教院的《發展藍圖》</u>	21
	給予大學名銜的建議	22
-	教師專業的地位	
-	教院的地位	
-	社會及文化因素	
-	本港的先例	
	大學的特點	23
	建議 1	27
	教院重新定位的建議	27
	建議 2	28
	發展研究環境的建議	28
	開辦雙學位課程的建議	30
	開辦自資課程的建議	31

	境外活動的建議	32
	其他主要建議	32
	總結	33
<u>第 4 章</u>	<u>教院的未來</u>	34
	院校的類型	35
	院校整合方案	36
	獨立發展方案	37
	建議 3	38
<u>第 5 章</u>	<u>未來路向及結論</u>	40
	財政考慮	40
	政府參與	41
	建議 4	42
	面臨的挑戰	42
	結語	43
	關於附件及尾註的說明	45
第 III 部份	附件	47
附件 A	工作小組的職權範圍及成員名單和教資會的職權範圍	
	附件 A(1) 教育局局長於 2007 年 8 月 10 日就	47

	教院的《發展藍圖》向教資會徵詢專業意見的信件	
附件 A(2)	工作小組的職權範圍	50
附件 A(3)	工作小組的成員名單	51
附件 A(4)	教資會的職權範圍	52
附件 B	教院的歷史及概覽	
附件 B(1)	教院簡史	53
附件 B(2)	教院大事紀要	54
附件 B(3)	教院概況	56
附件 B(4)	教院的角色說明	64
附件 C	浸大、中大、港大及公開大學教育學系／學院概覽	
附件 C(1)	浸大教育學系概覽	65
附件 C(2)	中大教育學院概覽	68
附件 C(3)	港大教育學院概覽	71
附件 C(4)	公開大學教育及語文學院概覽	74
附件 D	與是次檢討相關的香港師資教育背景資料	75
附件 E	城大、浸大、嶺大、理大、樹仁大學及公開大學成立／升格的過程	79
附件 F	研究結果：大學的特質	82

(附件 G 及附件 H — 請參閱上載於教資會網頁的電子版本)

第 IV 部份 尾註及參考書目 92

第 V 部份 鳴謝 99

略語表

“3+3+4”學制	三年初中、三年高中和四年大學學制
《發展藍圖》	香港教育學院於 2007 年 6 月發表的《發展藍圖 – 邁向成爲教育大學》
大學理工教資會	大學及理工教育資助委員會
工作小組	香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組
中大	香港中文大學
公開大學	香港公開大學
城大	香港城市大學
科大	香港科技大學
師訓會	師訓與師資諮詢委員會
浸大	香港浸會大學
教院	香港教育學院
教資會	大學教育資助委員會
理大	香港理工大學
港大	香港大學
進修學院	香港公開進修學院
質保局	質素保證局
學評局	香港學術評審局(現爲香港學術及職業資歷評審局)
樹仁學院	香港樹仁學院
嶺大	嶺南大學

報告摘要

背景

1. 政府去年邀請大學教育資助委員會（教資會）就香港教育學院（教院）發表的《發展藍圖》給予專業意見。根據政府提供的職權範圍，教資會除須考慮《發展藍圖》內載的建議外，亦須顧及香港社會整體的利益和需要，包括如何推動高等教育界的卓越發展。教資會為此成立了教院《發展藍圖》檢討工作小組（工作小組）。本報告載述工作小組已獲教資會贊同的檢討結果和結論。

2. 教育是社會生生不息、創新求進的重要基石。教育質素對經濟發展亦至為重要。隨着各經濟體系間的競爭日趨激烈，教育對社會持續繁榮所起的關鍵作用更形重要。近數十年來，香港經濟出現結構性轉變，由側重製造業轉為以服務業為主，要在競爭中保持領先地位，必須培育大量合適人才。而人才的培育，與學校和教師所提供的教育質素息息相關。要達到這目標，其中一個最佳方法是加強師資教育課程，為香港的學校培訓優質教師。

3. 在適切時，是次檢討亦尋求促進高等教育學生的相關利益，並提倡能達致以下目標的師資教育方法：

- 吸引和挽留優秀學生從事教學專業；
- 為修讀學位程度課程的學生提供豐富的學習環境；以及
- 在學生修業期間為他們提供靈活的升學就業途徑。

教院簡介

4. 教院在本港的高等院校中，歷史較短；該院第一批學士學位畢業生僅於 2001 年產生。教院目前的強項，在於培訓小學和學前教育教師；現時全港約有八成新入職的小學教師是教院的畢業生。教院在這方面的優勢對考慮該院的未來定位至為重要。至於中學方面，約有四份之一的新任教師來自教院。此外，教院開辦的副學位和非學位課程，修讀人數也

很多。然而，教院只有少數研究生，並且沒有教資會資助的研究課程學額。

國際趨勢：師資培訓院校和師資教育改革

5. 工作小組參考過世界各地師資培訓院校的轉型過程和近期趨勢後，認為大多數已發展國家的高等教育體系所採取的發展路向優點良多。具體而言，大學能提供多元學科的學習環境，對學生、教職員和社會都有明顯的裨益。在這樣的大學內，學生可選擇專修一個或兩個學科，從而增加他們的升學就業途徑。此外，一個助長跨學科研究和教學的環境，亦有助豐富他們的學習經歷。

6. 政治、社會及經濟的重大變化，正為教師和師資教育機構帶來重大的挑戰。這些挑戰包括全球經濟日趨複雜及一體化、通訊科技突飛猛進，以及社會風俗習慣改變對學校和課堂環境的影響等。在很多國家，教育改革的動力來自因教學水準低落而導致學生學習成效下降的結果。

7. 《發展藍圖》、研究文獻及教院提供的其他資料均顯示，教院對國際間師資教育領域的重大轉變，以及單學科師資培訓學院的發展趨向，已有所認知。而對這些國際關注事項、改革和政策課題的探討，亦為工作小組提供了背景資料，作為評估教院發展建議的依據。

對教院《發展藍圖》的評價

8. 近年國際間在師資培訓及院校轉型的發展趨勢，正好反映出教院本身的轉型計劃的局限性。工作小組擔心教院就轉型提出的發展方向及建議的本質，整體上未能令學院真正轉型及大幅改善香港的師資教育。工作小組擔心大量開辦自資（包括非本地）課程的建議或會分薄教院的管理和人手資源，令教院無法專注處理更重要及適切的事務，包括將同期實施的“3+3+4”學制改革。我們提議，教院應重新思考其發展方案，爭取資源以擴闊學科範圍，促進教師持續專業發展，並調整緩急次序，把重點由進軍出口市場轉移至滿足香港本身的需要，或尋求有效方法令兩者得以兼顧。根據教院提供的補充資料，以及從與教院新任管理團隊討論所得，工作小組認為現時教院領導層的想法較《發展藍圖》所勾畫的

願景更爲進取。我們希望教院能體會本報告對其潛力所表達的信心，及當中各項建議對其未來發展的積極作用。

9. 在整份《發展藍圖》中，教院對成爲大學的期盼，躍然紙上。教院認爲取得大學名銜是《發展藍圖》內多項建議的基礎，但事實上，擁有大學名銜卻不見得是該等建議的先決條件。工作小組認爲，《發展藍圖》過於倚重大學名銜來推動改進和變革，而非主動自我增值，令教院的教學和研究環境得到實質改善。換言之，《發展藍圖》在教院尙未具備大學的條件前，已提出這項要求。工作小組認爲，先後次序至爲重要。部份人士基於「地位」、社會和文化因素，或本港其他院校的所謂先例等原因，而鼓吹給予教院大學名銜。這些無疑都是根深蒂固的論點，但我們不認爲立刻給予教院大學名銜能解決關鍵問題，就是如何首先優化和加強教院的實力。

10. 工作小組最關心的是：教院作爲本港高等教育界其中一所院校，應如何發展和加強實力。工作小組在研究這個問題時，參考了多個不同地方高等教育體系的轉型變革經驗。

11. 總括來說，絕大多數曾爲單學科師資教育學院的大學，都經過某些形式的轉型，務求營造具備下列特點的學習環境：課程涵蓋最少一組互補性學科、具備研究能力，及絕大多數學生報讀學士學位及以上程度課程（而非副學位和非學位課程）。

12. 《發展藍圖》所勾劃的願景是把教院發展成爲一所單學科的教育大學，但《發展藍圖》並無解釋採用單學科模式的好處，以及該模式如何勝過優點甚彰的多學科模式。工作小組認爲教院提出維持其單學科模式的理據，與確切地擴闊學科範圍所能帶來的公認好處比較，實有所不及。再者，工作小組相信，除了學習和研究環境得以擴闊外，引入多學科還能爲學生提供真正多元化的進修和就業途徑，令他們更受惠。

建議 1

教資會界別內不宜設立一所教育大學，特別是以單學科模式運作者；有關方面同時應採取其他策略，以提升教院實力，從而優化師資教育及促進香港高等教育界的卓越發展。

13. 雖然《發展藍圖》建議教院以自資課程和區域發展為轉型基礎（第 39 至 40 段），但工作小組認為，相對於致力實踐教院的基本和主要使命——即發展和提供優質師資教育，以及進行教育研究，以支援香港的學校——而言，這些建議只屬次要。教資會固然鼓勵院校多從事開創活動，但我們更加注重院校本身的基本角色，就教院而言，此即師資教育。同時，我們也關心教院在未來數年為預備“3+3+4”學制改革而須面對的重大挑戰。

建議 2

教院應把重點放在：

- **香港師資教育的策略發展；**
- **發展配合師資教育的其他學科；以及**
- **促進研究活動和營造研究培訓環境。**

14. 教院已表明其發展和自強的決心；除上文論及的建議外，《發展藍圖》還提出一些有助達成此目標的其他建議。工作小組歡迎《發展藍圖》中關於發展研究和研究培訓能力的承擔和有關策略。這些策略與我們倡議教院培養適當研究能力的目標相符。

15. 工作小組亦歡迎《發展藍圖》建議教院加強參與教師專業發展和在職培訓。其他建議如訂定國際基準及提升個別學生的師資教育經歷等亦屬可取。

教院的未來

16. 在研究過教院的《發展藍圖》、其 2009-12 三年期的學術發展建議和其他補充資料，並與教院的管理團隊討論後，工作小組相信只要教院願意把握機會，該院應有能力擴闊學科範圍，及發展研究。然而，教院在這些範疇還要下很多功夫，而各方面的發展均應以提升師資教育質素為着眼點。

17. 教院若根據工作小組建議的路線轉型，除仍主力發展其核心教育課程外，將會提供較闊的學科選擇。我們預計教院會以幼兒及小學教育為強項，但可擴展中學教育課程、教育深造文憑、教師持續專業發展，以及博士程度的研究課

程。這些改變均與教院在《發展藍圖》及其他補充資料提出的建議一致。

18. 要令教院向前邁進，工作小組認為教院應增加學位程度的學生人數、加強研究實力，以及擴闊學科領域。工作小組了解，教院希望在擴展學科領域和加強實力的同時，繼續以教育課程為其核心定位。

19. 工作小組認為，教院開辦其他學科，除能豐富其教學和研究環境，還可為學生提供靈活的升學及就業途徑。我們相信，經適當籌劃，教院應能制訂策略以確保在擴闊學科領域之餘，仍不失教育的連貫性，亦不至令資源和發展重點偏離教院的學術目標。

20. 工作小組深明，教院希望其採取的發展途徑最終會使該院取得大學地位。因此，工作小組參考過多個與香港情況相約的國家及地區高等教育體系，以研究他們稱為「大學」的院校一般具備哪些特質。雖然目前教院明顯不具備這些條件，但工作小組相信教院若能落實本報告提出的建議，將能加強其實力，為日後當局再次審議其大學名銜作好準備。更重要的是，這些發展可以為學生提供更豐富的學習環境、更多研究機會、更多課程選擇，以及更靈活多樣的就業途徑。此舉亦有助推動香港高等教育界的卓越發展。

21. 綜觀世界各已發展國家的經驗，我們確信高等院校均能經擴闊課程範圍或與其他院校結盟而大增實力，並使學生、教職員和社會都得到莫大裨益。

院校整合方案

22. 工作小組檢視世界各地師資培訓院校的發展時發現（第 2 章），師資教育院校大都是通過與其他單學科或多學科院校合併而提升實力。這類合併或其他形式的整合，多通過在大學內成立教育院系或建立其他聯盟體制，讓教育學者可以在多學科的學術環境下追求其專業目標。

23. 本報告亦闡述了教院本身、師資教育以及香港高等教育界從院校整合中可獲得的益處。這包括教院可取材自多個現有並經評審的學科，以豐富其學術課程；其教育課程、教

職員和學生能在較短時間內取得大學地位，以及儕身於積極從事研究的群體中，並進行跨學科研究的機會等。

24. 與發展為獨立的多學科院校相比，教院與具規模的大學結盟，不但可繼續發展其教育目標，還可在較短的時間內落實本報告的大部分建議，所需的社會資源也較少。

獨立發展方案

25. 教院亦可自行發展成為以教育為重點及具備研究實力的多學科院校，以加強本身的實力，提升香港的師資教育，從而落實本報告的全部建議。這個方案可讓教院朝着鮮明獨特的願景前進。新院校如能按計劃有系統地發展，致力迎合香港的教育需要，以及擴闊其學生的學習、研究和就業機會，便可為香港高等教育界增值。

26. 工作小組建議，如果教院選擇獨立發展成為一所多學科院校，則除教育學科外，還應開辦一組（例如至少三個）其他學術課程。這對一所大學的學科領域的最低要求，是與其他地區（包括中國內地）的慣常做法一致的。

建議 3

教院應選擇下述兩個方案之一，以致力落實本報告所載的建議：

- (a) 發展成為一所着重教育及提供其他相關學科的多學科院校，主要開辦學士及以上程度學位的課程，並進行研究和研究培訓；或**
- (b) 與一所現有大學結盟，為教院學生提供跨學科的學習及研究環境和靈活的升學就業途徑，並按照教院與伙伴大學共同議定的發展計劃，制訂其他建議。**

財政考慮

27. 本報告提出的部份建議，將牽涉財政考慮。工作小組認為，師資教育是整體教育政策中重要的一環，值得政府投放更多資源。但若向教院增撥經費而需削減其他教資會資助院校的撥款，則既不可取，也不合理。然而，不論政府會增撥多少資源予教院，教資會都樂見私人資助或其他嶄新的收

入來源，並歡迎各種籌措經費的新策略。無論採取院校整合或獨立發展方案，所需費用目前均難以準確推算，但我們明白公眾和政府都期望得知成本概略，因此，報告也提供了一些數據。

人力規劃

28. 與其他師資培訓院校一樣，教院會受政府平衡教師供求的目標所影響。鑒於現時該院所有教資會資助課程均受人力規劃左右，工作小組促請政府，不論教院日後採取獨立發展，或與一所現有大學結盟，應在師資供求方面繼續採取較靈活的處理方式，以便教院能夠制訂較長遠的計劃。

建議 4

政府：

- 在處理教院的發展事宜時，應在教資會現有的撥款水平以外，給予額外撥款；以及
- 繼續靈活處理師資教育方面的人力規劃。

面臨的挑戰

29. 工作小組深信，教院管理層有決心帶領該校向前邁進，並且具備遠見和魄力，以推行影響深遠的改革。然而，工作小組必須重申，無論教院採用院校整合或獨立發展方案，要落實建議的變革，過程都極為艱巨。在未來數年，教院很可能要用上大量人力物力，殫精竭慮，才能完成轉型。

30. 工作小組認為教院具備長足發展，並取得重大成就的潛力。只將教院發展成爲一所單學科的（教育）大學，目標不免過低，既不符合教院或其畢業生的長遠利益，亦無助香港高等教育界的卓越發展。教院目前未有足夠及適當的條件成爲一所大學：包括多元學科的環境、雄厚的研究實力，和對除師資教育外其他課程的自我評審資格等。除非通過院校整合取得大學地位，否則教院必須先證明已透過上述多學科的獨立發展方案徹底轉型，才能再要求當局重新考慮其地位問題。工作小組理解，由於教院在轉型期間須同時應付推行“3+3+4”學制改革所引起的轉變，因此轉型過程會份外艱巨。

31. 鑒於本報告提出的挑戰和機遇，工作小組建議教院應獲所需支援，以便研究和探討上述建議的方案。我們鼓勵教院校董會尋求具有院校改革經驗的校外專家的意見，以收集思廣益之效。教資會會盡力向教院校董會提供適當的支援和意見，協助教院制訂周詳的方案，以充份利用其發展機會。

結語

32. 工作小組提出的建議，都以學生的學習經驗為主要考慮。本報告的建議如付諸實行，教院的畢業生將會有更多不同的課程選擇（包括教院自行開辦和與伙伴院校合辦的課程），也會具備更佳能力，以應付現實生活上遇到的問題，同時亦可獲得更多的就業途徑。

33. 教院積極發展研究的成果，會啓發其學士學位課程的設計，更可惠及本港的學校教育政策和課程發展。《發展藍圖》和補充資料所載的建議，應確保研究生可參與研究工作，並透過本地和國際研究網絡，與其他研究生作定期交流。

34. 《發展藍圖》為教院未來勾畫的願景，是以改變教院的名稱和發展方向為出發點。工作小組評估過這個願景和與教院管理團隊詳談後，贊成教院應在研究及研究培訓方面發展，並建議教院進一步發展為一所多學科的院校。工作小組相信這些建議將有助推動香港高等教育界的卓越發展，並為教院和香港師資教育的持續發展奠下穩固的基礎。落實這些建議對教院日後爭取大學名銜也大有幫助。

第 1 章

檢討背景

香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組

1.1 為回應政府就香港教育學院（教院）發表的《發展藍圖》向大學教育資助委員會（教資會）尋求專業意見（載於**附件 A(1)**），教資會在 2007 年 8 月成立教院《發展藍圖》檢討工作小組（工作小組）。工作小組的職權範圍和成員名單，以及教資會的職權範圍，分別列於**附件 A(2)至 A(4)**內。根據有關的職權範圍，教資會除須考慮《發展藍圖》內載的建議外，亦須顧及香港社會整體的利益和需要，包括如何推動高等教育界的卓越發展。本報告載述工作小組已獲教資會贊同的檢討結果和結論。

1.2 工作小組在經探討過多方面的資料及課題後才作出相關結論。工作小組在審視《發展藍圖》時，亦兼顧是次檢討的宏觀策略意義。

1.3 教院是香港學校教師的主要提供者。工作小組認為改善香港的師資教育，遠遠超越教院的地位和名稱問題，因此，高等教育界（尤其是教資會資助院校體系）和香港師資教育的整體發展，才是工作小組須處理的核心問題。

報告的範圍

1.4 本報告關乎一所現有高等院校可能採取的發展路線，並以該院校的特定角色和教資會對香港整體高等教育界發展的策略性方針作為基礎。本報告並非旨在為師資教育或教學專業的發展作全面檢討，工作小組也沒有評核本港其他大學的師資培訓課程（**附件 C** 載有香港浸會大學（浸大）、香港中文大學（中大）、香港大學（港大）及香港公開大學（公開大學）的師資教育學院／學系概覽）。本報告從教院的獨特定位和情況著眼，故其內容並非為指導香港其他高等院校的發展而設。最後，本報告亦非教院的質素核證或院校評審報告。教院與其他教資會資助院校一樣，須定期接受質素保證局（質保局）**[E1]** 的質素核證。

1.5 我們草擬本報告時，曾參考政府對師資教育的整體政策方針。我們得悉在可見未來，現行的教育政策和師資培訓模式預期將維持不變，特別是教育學士和教育文憑兩種課程模式將繼續並存，而教育學士課程仍會是培訓學前教育、小學和部份中學科目教師的主要途徑。

1.6 工作小組在審視《發展藍圖》時，參考了國際間與師資教育有關的主要議題，包括多個地區內，前為單學科的師資培訓院校的發展，以及這些發展方向的理據。

1.7 是次檢討中的一個主導原則，是根據香港社會的長遠利益和需要來評定教院的發展目標。這些長遠利益和需要在不少重要政策文件中有所詳述，並為香港目前的教育改革提供理念佐證。舉例來說，《*終身學習 全人發展*》報告書提到：

“學生是學習的主人翁，教育的最終目標乃是幫助每個學生達致全面及具個性的發展。”[45，第 6.3 段]

因此，師資教育機構有責任：

“不斷更新培訓課程內容，藉以提高其適切性，幫助校長和教師掌握實踐教育改革所需的知識和技能。”[45，第 11.10 段]

1.8 在適切時，是次檢討亦尋求促進高等教育學生的相關利益，並提倡能達致以下目標的師資教育方法：

- 吸引和挽留優秀學生從事教學專業；
- 為修讀學位程度課程的學生提供豐富的學習環境；以及
- 在學生修業期間為他們提供靈活的升學就業途徑。

主要工作

1.9 工作小組進行了下列主要工作：

- 審議《發展藍圖》[E2]和教院提交的其他文件，包括對工作小組提問的回應和補充資料；

- 覆閱有關香港現行教育改革及其對師資教育的影響的文件；
- 檢視國際間師資教育政策和院校發展的趨勢；
- 縱覽有關最新的師資教育重點課題的文獻；
- 檢閱不同地區頒授大學名銜的準則；
- 檢閱與單學科大學和院校有關的文獻；
- 與教院的高層管理團隊對話；
- 到訪教院的大埔校園；
- 與教院的學生會、教學人員協會和校友會代表會面；
- 與師訓與師資諮詢委員會（師訓會）代表會面 [E3]；
- 向持份組織（包括中小學校長協會、幼兒教育團體、教師及其他教育團體，以及商會和僱主聯會等）徵詢意見。**附件 G** 臚列已聯絡、會見和提交意見書的相關組織名單。

報告的編排

1.10 本報告內容編排如下：

- 第 2 章載述教院在本港師資教育所擔當的角色，並綜觀世界各地單學科師資教育學院的發展，以及師資教育範疇內最新的的相關議題。
- 第 3 章審視《發展藍圖》的建議。除了關於教院轉型的主要建議外，本章也探討教院在以下範疇提出的發展計劃：獲教資會資助的副學位和學士學位（包括雙學位）課程學額、研究、研究訓練、地區和國際性活動，以及自資活動等。
- 第 4 章建議教院轉型以發揮更佳功能；並提出兩個轉型方案。
- 第 5 章作出總結，並就教院的未來發展進程提出建議，從而推動香港高等教育界的卓越發展。

第 2 章

提升師資教育質素

2.1 教院的首要目標是為香港提供優質的師資教育。目前，改善教學質素，特別是加強教師激勵和推動學生學習的能力，已被公認為提高學生學習成效的最有效方法。舉例說，歐洲委員會 2007 年有關師資教育的宣言開宗明義指出：“研究結果顯示，教師質素與學生成績有明顯的正比關係，而教師質素也是對學生表現影響最大的校內因素”[40，第 3 頁]。同樣，《香港教育藍圖》(1999)也要求教師鼓勵學生自發地和有效地學習，並為學生樹立榜樣，向他們灌輸正確的價值觀。[44，第 4.5 段]

2.2 教育是社會生生不息、創新求進的重要基石。教育質素對經濟發展亦至為重要。隨着各經濟體系間的競爭日趨激烈，教育對社會持續繁榮所起的關鍵作用更見重要。近數十年來，香港經濟出現結構性轉變，由側重製造業轉為以服務業為主，要在競爭中保持領先地位，必須培育大量合適人才。而人才的培育，與學校和教師所提供的教育質素息息相關。要達到這目標，其中一個最佳方法是加強師資教育課程，為香港的學校培訓優質教師。

2.3 教師的質素，在很大程度上取決於投身教師行列的人士，以及他們接受的培訓。社會一般期望教師能充分掌握他們所教授的學科知識，而且能純熟有效地運用教學法。因此，以教院為主力的師訓機構，必須提供優質的師資培訓課程，並須配合香港當前教育改革中以學生為本位和終身學習的原則。

2.4 本章首先概述教院在香港擔當的角色，並簡介教院目前的狀況，隨後檢視部份國家的師資培訓院校如何發展和提升它們的專業地位，最後探討目前國際間就師資教育所推行的改革和最新重點議題。這些改革和議題對提升香港的師資教育質素有參考價值，並為我們評估《發展藍圖》的工作提供實用的背景資料。

教院在香港師資教育的角色

2.5 教院在培訓本港教師方面擔當主力角色。附件 D 載有與是次檢討相關的香港師資教育背景資料。附件 B(1)至 B(3)簡介教院的歷史和現時提供的課程，而附件 B(4)則列出教院與教資會協定的「角色說明」。

2.6 教院在本港的高等院校中，歷史較短；該院第一批學士學位畢業生僅於 2001 年產生。教院目前的強項，在於培訓小學和學前教育教師；現時全港約有八成新入職的小學教師是教院的畢業生。教院在這方面的優勢對考慮該院的未來定位至為重要。至於中學方面，約有四份之一的新任教師來自教院。此外，教院開辦的副學位和非學位課程，修讀人數也很多。然而，教院只有少數研究生，並且沒有教資會資助的研究課程學額。

國際趨勢：師資培訓院校

2.7 社會對師資教育如何能充分發揮其關鍵作用的理解，是會隨時間而轉變的。過去四十年，已發展國家中出現的一個主流趨勢，對單學科院校的地位，影響尤其深遠。不論北美洲、澳洲、歐洲、以至亞洲部分地方，都興起了將單學科的師資教育學院優化和現代化的浪潮，以體現教學專業化的目標。

2.8 美國的師資培訓機構在整個二十世紀不斷發展，不是擴大規模（通常成為文科學院和大學），便是轉為現有大學的教育學系或與現有大學的教育學系合併。這個轉變一直被視為美國提升教師專業地位的一個重要步驟。[7]

2.9 英國的教育學院比美國較遲轉型為大學，有的甚至於過去十年才完成整個轉型過程，成為新辦大學。這些教育學院發展的共通之處，就是擴闊學科領域以涵蓋文科及理科科目，甚或是與一些綜合院校合併。[25]

2.10 雖然歐洲大陸的師資培訓院校仍各有不同，但提升單學科師資培訓院校的實力或與現有大學合併，已蔚然成風。據《2000 年歐洲師資教育綠皮書》（*Green Paper on Teacher Education in Europe 2000*）報告，芬蘭、德國、希臘、葡萄牙、瑞典和英國都有同樣的趨勢。而「泛歐大學教育交流計劃」

（一項泛歐洲的合作計劃）雖然容許其創始成員國可以稍有差異，但就東歐的院校而言，該計劃就只接納多學科的院校為會員。[18 及 39]

2.11 在澳洲，師訓學院的轉型過程，與北美洲和英國的情況類似。在 1960 年代後期至 1970 年代，由於社會要求師訓學院舉辦更多種類的課程，大部分師訓學院利用政府增撥的經費，透過與一所或多所師訓學院或其他專修高等院校（如農業或工業學院）合併，而成為高等教育學院。1988 年，聯邦政府發表《高等教育白皮書》，促使高等教育學院轉為大學。[50]

2.12 在中國內地，1949 年後的高等教育制度深受前蘇聯模式影響，偏重單學科院校（例如農業、語文、教育等）。內地當時亦須面對為龐大人口提供教育的重大挑戰。內地的師範學校、師訓學院和教育大學的制度使培訓師資的院校遍布每一省份，因而確保提供足夠的教師應付當地的需要。[32 及 35]

2.13 在 1960 年代，內地主要的師範大學（例如北京師範大學）開始擴闊其學科領域。由於內地視教育為實現經濟發展的重要途徑，師資教育院校承受的壓力亦愈來愈大。內地近數十年的一孩政策，使社會對小學教師的需求大幅減少，因而導致不少師訓學院通過擴闊學科領域或與其他綜合大學合併，而作出整合。

2.14 至 1990 年代，中國全面開放高等教育制度，部分綜合大學開始經辦師資教育課程。北京大學和清華大學亦加入了師資教育的行列。根據最近一項研究，提供師資教育課程的「非師資教育」院校數目，由 1980 年代初的 20 所增至 2002 年的 258 所，取錄近三成的師資教育課程學生。教師薪酬上升，亦吸引愈來愈多綜合大學的畢業生投身教學專業。中國內地的高等教育撥款模式，以及各類型院校在人們心目中的地位，都促使師訓學院和師範大學發展成為綜合大學。[32 及 35]

2.15 如《發展藍圖》所述，我們可以找到一些新辦單學科大學的例子，但工作小組認為這些大學的成立，各有其獨特的歷史和文化因素。《發展藍圖》所舉的例子中，最突出的是東京學藝大學，但該大學提供範圍廣泛的文科課程，而只

有不足半數的畢業生任職教師；從各方面來看，該大學都不是一所單學科大學。

2.16 工作小組參考過世界各地師資培訓院校的轉型過程和近期趨勢後，認為大多數已發展國家的高等教育體系所採取的發展路向優點良多。具體而言，大學能提供多元學科的學習環境，對學生、教職員和社會都有明顯的裨益。在這樣的大學內，學生可選擇專修一個或兩個學科，從而增加他們的升學就業途徑。此外，一個助長跨學科研究和教學的環境，亦有助豐富他們的學習經歷。

各地推行教育改革提升師資教育質素

2.17 歐洲 46 個國家最近就師資教育共同制訂的重大改革議程，以及其他多個國家目前正推行的措施，反映目前備受關注的重點議題，以及世界各地在師資教育方面的積極發展。[1,4,39,41,62&64]

2.18 根據歐洲委員會近期一份關於歐洲教學專業改革的文件，自 1990 年以來，除了三個國家外，歐洲所有國家都開展了大規模的教學專業改革。澳洲政府在 2003 年進行了一次大規模的教學及師資培訓檢討，並於最近制訂了有關國家師資培訓及註冊標準的新措施。[41&48]

2.19 自 2001 年起，美國的師資教育院校及學系努力適應以標準為本的重點教育改革，和應付國會就兼顧所有學童的立法（No Child Left Behind Legislation）對院校政策和實務所帶來的影響。在日本，政府在 1996 年進行大規模的師資培訓檢討，其後由於面對公眾壓力，加上剛完成培訓的新入職教師流失率甚高，日本政府最終推行了多項改革計劃。[1,16&30]

2.20 在中國內地，據報由於公眾不滿以應試為主要的教育模式，國家在 1999 年推行以「均衡教育」為目標的重大改革。其他國家方面，由於當地政府察覺到學生的學習成效下降或有下降跡象，並且深明教育質素對經濟、社會及文化的重大影響，近年均紛紛推行改革。[32 及 64]

2.21 香港的《廿一世紀教育藍圖》(1999)亦旨在解決相同的問題，包括過份着重考試、死記硬背和學生語文能力下降等。[44，第 2.8 段]

2.22 除了來自家長、市民和政府的壓力外，教學界本身也大力倡議多方面的改革，所涉及的範疇包括教師的持續專業發展、研究為本教學、反思實踐（reflective practice），以及日趨複雜的課堂環境及教師的角色轉變所引起的問題等。

師資教育當前的重大問題

2.23 接着我們探討一些常於文獻中論述、有關如何在瞬息萬變的社會及經濟環境下改善師資培訓和師生表現的課題。在現今的全球化環境下，政府和社會無可避免會日益重視優質教育對經濟（及其他方面）的價值。

2.24 政治、社會及經濟的重大變化，正為教師和師資教育機構帶來重大的挑戰。這些挑戰包括全球經濟日趨複雜及一體化、通訊科技突飛猛進，以及社會風俗習慣改變對學校和課堂環境的影響等。在很多國家，教育改革的動力來自因教學水準低落而形成學生學習成效下降的後果。

2.25 雖然香港目前推行的教育改革已能對症下藥，但要落實教育模式和師資培訓方面的新措施，仍有待較全面思維文化的改變。一些其他改革策略，例如擴闊中小學和大專程度的課程、發展教師的持續專業培訓，以及吸引優秀學生投身教學專業等，亦只處於初步實行階段。

有需要以教育研究作為教學策略的依據(實證為本教學)

2.26 以研究作為教學手段和政策的依據，現在已是不言而喻的道理。但長久以來，教學專業一直存在着研究跟實踐脫節的現象。造成這個現象的部分原因，是師範學校傳統上採用學徒式訓練，而大學又側重學科知識，以致教育研究與教學法難以加強融合。教院注意到這些傳統範式上的分歧，決意在校內營造有助研訂教學法及促進創新課程設計的研究和研究培訓環境。

2.27 教師接受職前培訓的環境，可影響他們日後對研究為本教育的看法。師資培訓院校如積極從事研究工作，並支持與學校結為研究伙伴，訓練出來的學生大多較能接受研究為本的教學方法。這對於培養教師的分析能力或反思實踐，也起着關鍵作用。

2.28 在《發展藍圖》較前部份（第 9 段），教院已指出宜以研究為本的方法推動學校和課堂改革，並表明這將是教院發展方針的重要元素。《發展藍圖》亦強調，教院計劃把研究和專業實踐結合起來。師訓會關於持續專業發展的多份報告均指出，高等院校伙拍學校共同規劃和設計校本及個人持續專業發展課程，能對師資教育起重要的作用。教院提出與學校建立伙伴關係的建議，可在這方面作出寶貴的貢獻。

質素控制、評審、標準和評核

2.29 在世界各地（包括香港 [E4] ），由於多數人認為學校和教師未能扭轉學生學習成效下降的現象，政府、家長和社會大眾對質素控制、評審、標準和評核事宜日益關注，在討論評審和標準時，自然會衍生出一些對教師專業能力的要求，正如師訓會早前便為本港教師擬訂了一套有關指引。教資會的《師資教育報告》(1998)也建議教師的晉升應與表現掛勾，並指出有需要制訂專業架構，並仿效其他專業範疇（法律、醫學界等）“...為教師專業建立相類基準” [59, 第 47 頁]。

2.30 多個國家正在收緊對高等院校的監管，意味着質素保證和劃一標準等觀念，已被廣泛接受。為確保高等教育課程（包括師資教育課程）能迎合社會的要求，以及家長和公眾對下一代的期望，各地都紛紛要求新設及修訂的課程須經質素保證機構和專業團體甄審和認證。

課程結構

2.31 在大部份已發展國家（以及很多其他地區，包括中國內地），大多數職前師資教育課程均已革新及提升為三或四年的學士學位（或同等資歷）課程。

2.32 而在這個趨勢的發源地美國，另一輪將師訓課程改為五年制的變革正在蘊釀。學生可在五年內同時修讀學士和碩士學位課程或另修碩士學位課程（如麻省的規定）。研究顯示，較多五年制的畢業生會加入教師行列，並以此為終身職業。這個趨勢在《發展藍圖》（第 8 段）及載於**附件 H**的補充資料均有提及。這些改革趨向可能會影響教院於“3+3+4”學制過渡期間作出的課程選擇。

師資供應的問題

2.33 一直以來，適時培訓適量和適當水平的教師都是大多數政府高度重視的議題。但是，正如教資會在 1998 年發表的《師資培訓報告》中指出，人口和其他方面的變化往往令政府難以作出準確的預測。各地政府採用多種方法解決這些問題，例如提供獎學金和免償還貸款，以吸引更多學生投身教學專業。另一方面，有些國家卻出現教師過剩的情況，因而必須研究教師流動和師資教育課程互相認可等課題。這些問題也促使一些國家銳意發展可供輸出到境外的師資教育服務。

重新或加大力度推動教師在其整個職業生涯的專業發展和在職培訓

2.34 由於職前師資教育課程不能滿足教師在整個職業生涯中所需要的各種培訓，為教師提供終身學習、持續專業發展和在職培訓的機會至為重要；在現今日新月異的環境下，尤其如是。《終身學習 全人發展》報告書和 2002 年發表的《香港高等教育 — 大學教育資助委員會報告》均確認了這點。[E5]

2.35 目前，業界普遍認為在職教育應與職前課程連結，並且以教育研究結果作為依據。此外，不少在職教師有需要就其學科領域進行深造，但礙於現有的在職教師課程多屬短期性質，而且課題較零散，教師往往較難有明顯的進益。在這方面，正如《發展藍圖》所述，中國內地希望教師的職前及在職教育能有更好的銜接，並着重新課程的教學、學科整合、校本發展、校內輔導工作，以及因材施教等範疇。

2.36 有見內地對這方面的重視，教院可考慮在香港教師的持續專業發展方面發揮領導作用。事實上，師訓會在《教師持續專業發展中期報告》(2006)中指出：

“……大專院校為迎合需要，開辦了很多相關的課程……持續專業發展的課程，無論收費多寡，質素的差距相當大，這是教師與政策制定者均須關注的問題。”[36，第 19 頁]

應付新的職責和角色 — 適應急速轉變的環境

2.37 教師的新角色、多元化的課堂環境、通訊科技的影響，以及整體環境的急速轉變，導致教學本質出現變化。職前和在職教師培訓機構必須充分考慮如何迎合這些變化。

2.38 要適應急速轉變，涉及兩個相關問題。第一個是如何應付不斷轉變的課堂環境，包括學生來自不同文化背景和操多種語言的情況；後者與香港尤其息息相關。《發展藍圖》第 11 段也指出，“3+3+4”學制改革引進多元化的學生將會是本港學校日後面對的一大挑戰。

2.39 第二個為教師帶來挑戰的問題與資訊和通訊科技及教育軟件的開發有關。這是世界各地師資教育改革議程中重要的一環，而國際間一致呼籲教育界應善用這些科技來促進教與學。教資會於 2002 年發表的《香港高等教育》報告用了一整節討論科技發展和教育的關係，探討電子化的教與學、網上資源、學生運用科技的能力，以及訓練教職員使用新科技的需要等。[58, 第 27 頁]

博洛尼亞進程^[E6]

2.40 本部分探討歐洲自 1999 年以來推行的主要教育改革 — 博洛尼亞進程 — 可能對香港造成的影響。這項教育改革進程與香港有關的主要範疇包括：

- 統一學位架構；
- 協調各地質素保證機構採用的標準；以及
- 國際間互認學歷。

2.41 博洛尼亞進程也考慮到其可能對歐洲以外地區的高等教育界所造成的影響。正當香港投放資源發展成為區域教育樞紐之際，歐洲正訂定質素保證和統一資歷的國際標準，以滿足全球工作人口不斷轉變的需要。香港若要顯示其致力提供符合國際標準及要求的優質高等教育的決心，適當地配合博洛尼亞進程是其中一個方法。其中，採取劃一方法描述高等教育資歷（稱為「文憑補充說明文件」，附於每份大學修業成績表），尤值得教院等有意向外地輸出教育產品的本地院校借鏡。中國內地亦有意加強與多個歐洲國家在教育方面

的聯繫，並以觀察員身分出席 2007 年博洛尼亞進程部長級會議。[38 及 71]

影響

2.42 《發展藍圖》、研究文獻及教院提供的其他資料均顯示，教院對國際間師資教育領域的重大轉變，以及單學科師資培訓學院的發展趨向，已有所認識。而對這些國際關注事項、改革和政策課題的探討，亦為工作小組提供了背景資料，作為評估教院發展建議的依據。

第 3 章

評估教院的《發展藍圖》

3.1 工作小組認為制訂《發展藍圖》是一項重要的規劃工作，並大大加深了教資會和整個高等教育界對教院的認識。工作小組對此表示歡迎。除了主要審視《發展藍圖》外，工作小組也要求教院提供補充資料。這些補充資料載於**附件 H**。此外，工作小組成員亦曾多次與教院的管理團隊會面。

3.2 《發展藍圖》為教院勾畫出一個願景，重點在於加強教院在師資教育方面的現有優勢，同時逐步擴大活動範圍，以期為香港及區內更廣泛的社群層面提供服務。

3.3 《發展藍圖》亦提出了一個以學習者為中心及着重終身學習的新教學模式，並闡述一套融合教學、研究和實踐的方法，這些都與國際做法相符。《發展藍圖》的方向也與香港目前的教育改革理念一致。《發展藍圖》提出的一些其他建議，如付諸實行，亦會有利於香港的師資教育。

3.4 然而，本報告第 2 章提到有關師資培訓及院校轉型的發展趨勢，正好反映出教院本身的轉型計劃的局限性。工作小組擔心教院就轉型提出的發展方向及建議的本質，整體上未能令學院真正轉型及大幅改善香港的師資教育。我們提議，教院應重新思考其發展方案，爭取資源以擴闊學科範圍，促進教師持續專業發展，並調整緩急次序，把重點由進軍出口市場轉移至滿足香港本身的需要，或尋求有效方法令兩者得以兼顧。根據教院提供的補充資料，以及從與教院新任管理團隊討論所得，工作小組認為現時教院領導層的想法較《發展藍圖》所勾畫的願景更為進取。我們希望教院能體會本報告對其潛力所表達的信心，及當中各項建議對其未來發展的積極作用。

3.5 本章從三方面討論《發展藍圖》：首先考慮教院擬成為香港教育大學但保留其單學科性質的建議；其次探討擬將教院重新定位的兩大方向性轉變；最後將評估提高教院教學和研究質素的建議。

給予大學名銜的建議

3.6 在整份《發展藍圖》中，教院對成為大學的期盼，躍然紙上。教院認為取得大學名銜是《發展藍圖》內多項建議的基礎，但事實上，擁有大學名銜並非該等建議的先決條件。工作小組認為，《發展藍圖》過於倚重大學名銜來推動改進和變革，而非主動自我增值，令教院的教學和研究環境得到實質改善。換言之，《發展藍圖》在教院尚未具備大學的條件前，已提出這項要求。工作小組認為，先後次序至為重要。

3.7 雖然院校的命名事宜最終是由政府決定，但工作小組相信，教院獲大學名銜與否，並非亦不應是決定教院未來發展路向的重點。話雖如此，我們知道，教院的名銜問題已廣為社會關注，部份人士基於「地位」、社會和文化因素，或本港其他院校的所謂先例等原因，而鼓吹給予教院大學名銜。這些論點無疑都有一定支持，但我們不認為立刻給予教院大學名銜能解決關鍵問題，就是如何首先優化和加強教院的實力。

教師專業的地位

3.8 教院能否吸引學生報讀，端視乎教師這個職業是否具有吸引力。有論者認為給予教院大學名銜即可提高教學或教師專業的地位，但理據並不充份。雖然冠以大學名銜最初或會有助教院稍為提高收生質素，但我們認為著重改善學習環境，才是持續吸引優秀學生的方法。

教院的地位

3.9 工作小組認為，一所院校的地位受多種不同因素影響，包括研究工作的質和量、學術課程的質素、學生的質素、教學人員的聲望、校友的成就，以及院校對社會的貢獻等。國際間具備這些質素的院校，有些稱為大學，也有些並無大學名銜。

3.10 《發展藍圖》指稱，教院如獲得大學名銜，在發展其建議的地區和自資活動時便會事半功倍。這個論點不無道理，但工作小組認為國際市場關注的是院校的質素，多於院

校的名銜。我們認為教院應先落實本報告建議的實質變革，為日後的區域擴展和自資活動做好應有的準備。

社會和文化因素

3.11 工作小組了解，大學名銜可能牽涉社會和文化因素。教院開辦學士學位課程的時間較短，也可能是令社會人士覺得該校的地位和定位較模糊的原因。不過，教院現時已具規模，而且角色清晰，因此我們不認為僱主（主要是本港學校）對聘請教院畢業生的態度，會因為教院易名而突然改變。

本港的先例

3.12 《發展藍圖》與一些相關人士指出，本港其他獲教資會資助的高等院校（例如城大、浸大、嶺大和理大）均在取得自行評審資格後不久，便獲授大學名銜。然而，這些院校成為大學前，已提供多學科課程，而且在成為大學後，一直保留或進一步加強這個特質。第二個重大的分別，關乎自行評審資格：城大、浸大、嶺大和理大的自行評審資格，並不限於頒授特定學科的學位，而政府已向教資會證實，教院目前的自行評審資格只適用於「該校自行開辦的學位及以上程度師資教育課程」。因此，行政長官會同行政會議在 2004 年授予教院的自行評審資格，不能涵蓋如文學士或理學士等其他課程（不論這些課程是雙學位課程的一部分或獨立開辦）。這對《發展藍圖》提出的部分建議有重大影響。**附件 E** 載有城大、浸大、嶺大、理大、樹仁大學和公開大學成立／升格的過程。

3.13 假如有院校在具備大學應有的質素和特點前成為大學，同一制度下的其他大學的地位或會因此被質疑。因此教資會在決定是否支持給予任何高等院校大學名銜時，必須考慮有關院校如獲升格會否促進整個高等教育界的卓越發展。工作小組認為，院校應先具備適當的特質才能獲考慮應否頒授大學名銜。我們將在下一節探討一所大學的典型特質。

大學的特點

3.14 工作小組最關心的是：教院作為本港高等教育界其中一所院校，應如何發展和加強實力。工作小組在研究這個問

題時，參考了多個不同地方高等教育體系的轉型變革經驗。經考慮第 2 章內所載的論證，我們確信，綜觀世界各地不同已發展國家的事例，擴闊課程範圍或與其他院校結盟，都能令一所高等院校實力大增，從而令學生、教職員和社區得到莫大裨益。

3.15 總括來說，絕大多數過往曾為單學科師資教育學院的大學都經過某些形式的轉型，務求營造具備下列特點的學習環境：

課程涵蓋最少一組互補性學科，從而：

- 促使校內師生培養廣博的知識和理解；
- 使不同學科文化之間能互相切磋砥礪；
- 讓各學科間能交流方法、技巧、模式和價值取向；
- 支援不同層面的跨學科發展；
- 為學生提供更多選擇，包括不同的學習和就業途徑；
- 促進個別學科內及跨學科的知識增長；以及
- 提高院校的規模效益。

具備研究能力，包括：

- 安排資深研究人員負責研究培訓；
- 提供研究培訓所需的設施；
- 由學士學位程度開始，營造研究環境，使課堂教學以研究結果為依據；
- 鼓勵發展新知識領域；
- 支持應用知識於社區層面；以及
- 依據研究結果發展不同學科和跨學科的課程內容。

絕大多數學生報讀學士學位及以上程度課程(而非副學位和非學位課程)，務求能夠：

- 彰顯教育界的進修階梯；

- 確保院校專注於高等及專上教育，名實相符；
- 奠定院校的獨特文化，並培養師生之間和學生之間的同儕精神；
- 得到在研究環境中教學的好處；以及
- 更有效地運用包括教職員和設施（如研究圖書館及實驗室等）等珍貴資源。

3.16 《發展藍圖》所勾劃的願景是把教院發展成爲一所單學科的教育大學，但《發展藍圖》並無解釋採用單學科模式的好處，以及該模式如何勝過優點甚彰的多學科模式。

3.17 工作小組嘗試了解有些人認爲單學科學院所具備的優點，以及支持該模式的其他理據。在這方面，我們曾參考教院所提供的資料。這些參考資料強調，單學科大學，因專注於一個學術領域（就教院而言是師資教育），故能事半功倍。有兩篇學術論文曾闡述這觀點。^[4 及 23] 概括而言，單一學科式院校似乎具備以下優點：

- 由於重點單一明確，因此在師資教育、求取學術成就和進行研究方面，能事半功倍；
- 能匯聚學者及專家；
- 毋須面對多學科院校所遇到的「價值衝突」問題；
- 投放於師資教育的人力物力及教育人員能得以保障，免受其他學系不必要或不平等的競爭；
- 毋須面對以專業實務爲導向或其他形式的應用研究受到輕視的問題；
- 可更有效地發揮「調節師資供應」的作用；以及
- 避免令教育學科過度學術化，出現教院前校長許美德教授所形容的「學術偏移」。^[23]

3.18 工作小組觀察到，多項被認定爲單學科學院的優勢，似乎都是基於教育學院/組別在多學科院校內需要特別保護，以免受到其他專業學院及學科的競爭這個假設上。然而，不論在世界各地或本港，設於多學科大學內的教育學院仍能蓬勃發展的事例，比比皆是。誠然，教院若擴大學科範圍，亦

可於校內塑造一個更濃厚的學術文化。教院可汲取本地及海外院校發揮教育與其他學科的協同效應的經驗，並採取適當策略，表揚有效的教育範式及成果，從而貫徹發展優質課程及研究活動的目標。

3.19 此外，其中一個單學科學院面對的困難，是缺乏應付人力需求周期的能力。對多學科學院來說，這問題則較易處理。事實上，教資會也是基於這個原因，才向教院發放「單學科學院額外補貼」。再者，院校如集中於單一學科，也可能有礙該院校得到其他高等教育體系的承認。由於教院有意進軍中國內地和其他地方的教育市場，這點也至為重要。

3.20 《發展藍圖》建議「有限度」拓展某些大致上仍被視為屬於教育領域的範疇。不過，教院在其補充資料及進一步討論中，已把拓展的概念擴闊，稱之為「超越教育」理念（‘Education Plus’）。雖然教院承認增加學科數目會有某些好處，但從該校的願景看來，教院仍期望大部分學生完成教育學士課程，另有一小部分合資格的學生則修讀結合教育及另一學科的雙學位課程。工作小組擔心，這個願景未必能給予其畢業生足夠靈活性，讓他們選擇教學以外的職業，亦難以取得達到上文第 3.15 段提及的好處。

3.21 總括而言，雖然《發展藍圖》列舉了一些單學科教育學院的成功例子，但卻沒有提出強而有力及條理清晰的論據，說明一所單學科學院模式的大學如何對香港社會和本地高等教育界更為有利。特別是《發展藍圖》並未有清楚說明為何教院如此轉型會有助優化師資教育及推動高等教育的卓越發展。

3.22 經慎重考慮過上述問題後，工作小組認為教院提出維持其單學科模式的理據，與確切地擴闊學科範圍所能帶來的公認好處比較，實有所不及。工作小組認為，除了學習和研究環境得以擴闊外，引入多學科還能為學生提供真正多元化的進修和就業途徑，令他們更受惠。

建議 1

教資會界別內不宜設立一所教育大學，特別是以單學科模式運作者；有關方面同時應採取其他策略，以提升教院實力，從而優化師資教育及促進香港高等教育界的卓越發展。

教院重新定位的建議

3.23 我們現在探討《發展藍圖》所建議主導教院未來轉型及發展方向的兩個重大轉變。根據《發展藍圖》（第 39 至 40 段），教院重新定位的建議將涉及兩大轉變：

1. 跟隨其所描述的國際高等教育發展趨勢，由現時依賴公共財政資源運作，轉向尋求額外的私人資助；以及
2. 從專注本地服務，轉為拓展更多在內地、亞太地區以至全球的發展機會。

3.24 雖然《發展藍圖》建議教院以自資課程和區域發展為轉型基礎（第 39 至 40 段），但工作小組認為，相對於致力實踐教院的基本和主要使命——即發展和提供優質師資教育，以及進行教育研究，以支援香港的學校——而言，這些建議只屬次要。教資會固然鼓勵院校多從事開創活動，但我們更加著重院校本身的基本角色，就教院而言，此即師資教育。此外，我們也關心教院為預備“3+3+4”學制改革而須面對的重大挑戰。

3.25 對任何教資會資助院校而言，開拓不同的經費來源，原屬審慎之舉。但是要推行《發展藍圖》中開辦自資課程的建議，可能令教院偏離其專長領域，令其學生組合改變，甚或需轉移教職員和教學設施以應付非學位項目；這可能繼而削弱學位課程學生人數和活動應佔的比例。

3.26 工作小組對於教院建議在短期內推行重大的變革，特別是《發展藍圖》第 97 段就自資項目和區域發展提出的里程，深感疑慮。我們認為，教院要在自定時間表內達成多樣而艱巨的目標，其所須面對的種種困難是不容輕視的。

3.27 總括而言，教院建議的轉型方向，沒有適當地把重點放在本地師資教育的策略發展上。工作小組擔心開辦自資

（包括非本地）課程的多項建議或會分薄教院的管理和人手資源，尤其正當“3+3+4”學制改革將同期實施，這些建議可能令教院無法專注處理更重要及適切的事務。具體而言，工作小組希望教院將其精力和專長，投放於本報告所建議的研究發展及擴闊學科領域等活動上。

建議 2

教院應把重點放在：

- **香港師資教育的策略發展；**
- **發展配合師資教育的其他學科；以及**
- **促進研究活動和營造研究培訓環境。**

3.28 教院已表明其發展和自強的決心；除上文論及的建議外，《發展藍圖》還提出一些有助達成此目標的其他建議。工作小組歡迎《發展藍圖》中關於發展研究和研究培訓能力的承擔和有關策略；這些策略與我們倡議教院培養適當研究能力的目標相符。

發展研究環境的建議

3.29 正如《發展藍圖》指出，儘管與其他教資會資助院校相比，其起步點仍屬較低，教院現時已有若干研究實力，主要來自其教職員的博士資歷和部分教職員的督導經驗。其研究表現亦不斷進步。

3.30 《發展藍圖》的具體建議包括：促請教資會分配研究生課程學額（第 88 段）；把研究工作和學術成就按優先次序分爲七大範疇（第 74 段）；以及成立研究中心和研究隊伍（第 97 段所述的發展里程）等。要落實這些具體建議，《發展藍圖》建議應爲研究工作增撥資源（《發展藍圖》第 71 及 75 段）。

3.31 原則上，上述建議作爲發展大綱的一部份是可取的，但工作小組擔心，這些建議缺乏具體的策略支持。《發展藍圖》內亦沒有關於營造及維持優質研究培訓環境和推行協作研究計劃的具體建議。

3.32 工作小組曾要求教院就以上各點提供補充資料，教院的詳細回應現載於**附件 H(4)**。為主要研究範疇編訂優先次序（《發展藍圖》第 74 段），是促進研究發展的重要基礎。工作小組歡迎教院為學術研究人員引入周年表現目標的建議，並支持為剛投身研究事業的教職員擬訂研究發展策略等建議。然而，教院現階段就研究協作的建議似乎有欠深度，但教院最近新聘多位資深研究學者，他們本身的研究網絡，對教院的研究發展應大有幫助。

3.33 研究生絕對不宜與研究人員和其他學生分隔。工作小組認為，把研究生派駐研究中心／隊伍的建議，應可避免這個情況出現。與香港其他大學的研究生建立聯繫，特別是參與研究研討會，是發展協作網絡的切實可行方法。

3.34 工作小組歡迎教院在其補充資料中提出為研究生課程訂定國際基準的建議。訂定基準其中一個重要元素是與同級或近乎同級的院校開展協作關係，以確保各方均能從中得益。教院宜先認定良好及可持續的基準設定模式，然後才與理念和規模相若的大學建立關係。尋找合適的基準伙伴，往往是維繫彼此關係和獲取有用的縱向數據的關鍵。

3.35 教院建議增設研究院院長，負責督導學術政策和課程，是一項重要的舉措。雖然教院曾就研究督導安排提供補充資料（**附件 H(4)**的**附件 B 附錄 III**），但以下各方面的政策和程序仍有待確立：研究生資格的訂定、研究進度管理、研究論文的提交、校外評核，以及授予學位與否的決定等。此外，教院或須就利益衝突、知識產權、研究期間受僱工作和上訴程序等方面，為研究生制定新政策或修訂和增補現行政策。同樣地，與其他大學建立伙伴關係將對建立優質的研究過程和品質保證有莫大幫助。

3.36 補充資料中闡述為研究工作提供額外資源的策略，特別是聘請大批資深研究人員出任高級學術職位。工作小組期望教院會以嚴謹的態度規劃財政，以確保有足夠資源，長期持久地支援該等大規模計劃。

3.37 由教學為主的學院轉型為教學及研究並重的院校，需要龐大資源。雖然教院就處理資源問題提出了建議，但仍必須顧及轉型時將要面對的各種壓力。在分配研究課程學額給教院之前，教資會須清楚了解教院會如何在增撥人手以督導

和進行研究工作及推動其他核心教學範疇的發展之間，取得平衡。

開辦雙學位課程的建議

3.38 《發展藍圖》中最詳盡的建議，是開辦雙學位課程，以及要求分配教資會資助高年級銜接學額（《發展藍圖》第 80 至 86 段）。

3.39 《發展藍圖》建議教院在未來十年開辦七類雙學位課程，但未有具體時間表。這些雙學位包括教育學士學位及：

- 文學學士學位 — 幼兒研究、視覺藝術、音樂、英文研究、中文研究及社會科學*；或
- 理學學士學位 — 數學、科學及資訊科技*，

或以下五個專門學科學位之一：

- 文學學士學位 — 輔導及發展心理學；
- 理學學士學位 — 特殊教育、環境與傳統保育*及資訊科技*

（*註：與其他院校合辦）

教院在 2008 年 2 月向教資會提交的 2009-12 三年期學術發展建議指出，希望由 2009/10 學年起開辦教育與中文、英文、創意藝術及通識研習的雙學位課程。至於其他雙學位課程，教院正與其他本地院校商討開辦事宜。

3.40 工作小組認為這項建議變革範圍之廣，速度之快，必會加重教學人員及管理層的工作負擔。由於教院沒有建議把修讀雙學位的年期延長，加上考慮到教院缺乏獨自開辦非教育學士學位課程的經驗，工作小組關注人們可能對雙學位課程涵蓋的範圍和質素有負面的觀感。

3.41 開辦雙學位課程涉及另一個重大問題，就是教院現時沒有權力自行頒授這類學位，因為其自行評審資格只局限於

「師資教育」課程，但教院仍可沿用過往做法，與其他高等院校合辦雙學位課程。

3.42 按《發展藍圖》的建議，教院的未來仍是一所單學科院校；工作小組對於教院現有的教職員（在人數及經驗方面）能否應付這項急劇發展，表示關注。教院沒有在《發展藍圖》中表示需要額外資源完成轉型，或在沒有額外資源的情況下如何能達到目標。由於建議的雙學位課程數目相當多，我們擔心這不但會影響人們對雙學位課程質素的看法，甚至會令人質疑是否值得修讀純教育學士學位。

3.43 雖然教院重申並非所有學生都可修讀雙學位課程，並在補充資料中把建議開辦雙學位課程的時間大為延長，但工作小組依然認為，實行這個建議會有不少困難。教院應審慎考慮最少要有多少學生報讀，才能開辦《發展藍圖》所述的文／理學士學位課程，亦應重新估計需要多少時間才能設置足夠的設施和招聘合適的教職員，以提供相當於一個獨立文／理學士學位課程的內容。當本地其他院校正為籌備推行“3+3+4”學制而積極進行招聘時，此點尤其不容忽視。

3.44 2008年5月，教資會在審議其2009-12三年期學術發展建議時曾致函教院，指出上述就雙學位課程（以及下文關於研究督導方面是否準備就緒）的關注。教院的回應載於附件H(4)。

3.45 總括而言，工作小組認為，在教院現時的环境下推行建議的雙學位課程存在不少困難。就教院而言，更好的發展模式應是按下一章建議，擴闊學科領域或進行院校整合。

開辦自資課程的建議

3.46 《發展藍圖》提出多項開辦自資課程的建議，包括為香港、內地和亞太區提供自資學士學位及以上程度課程和職業教育（第89至91段）；為學校的非教學人員提供專業進修課程（第27至28段）；為高等院校的教學人員提供專業培訓（第29段）；以及為非教學組織和公眾提供一系列非學位的培訓課程等（第28至33段）。教院未有更具體說明如何落實這些建議。

3.47 工作小組明白教院的目的是在教育發展上，突破其傳統專業界限，例如為企業、長者、市民團體和學校內的非教學人員舉辦課程。然而，教院須留意，正當推行重大轉型的時候，發展這些課程會否令人對教院的角色和其課程的定位感到混淆。

3.48 簡單來說，工作小組認為，與教院就提升師資教育質素和發展研究環境的建議相比，開辦自資課程的建議只屬次要。正如前文所述，開辦過多培訓活動，或會扭曲教院的學生和課程組合，令教院無法專注實踐本身的角色。

境外活動的建議

3.49 《發展藍圖》建議進行多項國際性活動，並定下艱巨目標，旨在 2012 年前成為大中華及亞太區首屈一指的師資教育大學（第 97 段）；並建議在內地推行一系列計劃，包括合辦課程、教職員交流安排、學分轉移制度及學生交流等（第 94 段）。《發展藍圖》亦提出為內地在職教師舉辦教育課程，以及為內地、澳門和亞太區提供現職教師的資格評審服務（第 19 至 26 段）。可是，教院在建議發展境外活動之餘，並未有提及如何吸引非本地學生。

3.50 任何院校要達到這些目標，都需要龐大人力及財政資源。從其他院校進軍國際的經驗可見，教院須作好準備，以應付校內的資源壓力、校外激烈的競爭，以及與每個目標地區或市場的銜接問題。

其他主要建議

3.51 《發展藍圖》也描述了多項改善個別學生的師訓經歷的建議，包括提供和開創更多資源作全人發展（第 77 至 78 段），及為學生提供更多海外學習經歷的建議（第 79 段）。《發展藍圖》初段提出了數項反映國際師資教育改革的建議（第 7 至 14 段），包括推動持續專業發展（第 8 段）和研究為本的教學方法（第 9 段）。這些都是可取的建議，但如配合下一章建議的擴闊學科領域或院校整合一併進行，將會發揮更大效用。

總結

3.52 工作小組認為，在《發展藍圖》及補充資料所提出的各項建議中，重點應放在推動教院建立積極研究文化、擴闊課程領域，以及改善教學和提升研究角色方面的策略，以符合香港社會的基本利益。我們樂見教院新領導層正朝這個方向改良和增補《發展藍圖》的建議。

第 4 章

教院的未來

4.1 在研究過教院的《發展藍圖》、其 2009-12 三年期的學術發展建議和其他補充資料，並與教院的管理團隊討論後，工作小組相信只要教院願意把握機會，該院應有能力擴闊學科範圍，及發展研究。然而，教院在這些範疇還要下很多功夫，而各方面的發展均應以提升師資教育質素為着眼點。

4.2 教院明白有需要檢討師資培訓的模式，尤其是純粹教育學士學位課程的前景。《發展藍圖》的建議是在幾乎所有科目都開辦雙學位課程。基於前面各章所述的理由，工作小組十分關注教院是否已為此作好準備，以及開辦大量雙學位課程會對該院的教職員及資源構成的影響。同樣重要的是教院現時還未有頒授這類學位的權力。

4.3 此外，工作小組認為，教院應檢討現時和建議的課程組合，研究如何更好地平衡不同教學程度（幼兒、小學和中學教育）的課程數目。日後如適量增加中學教育方面的課程，將可以使教育架構更全面，讓學生及研究人員受惠。

4.4 根據教院就研究發展提交的補充資料，教院現正計劃為新研究人員提供研究支援，並已制訂衡量研究表現的機制。要改變整所院校的文化，難度不容低估。初期的困難主要包括平衡用於教學與研究的時間；在分配教學工作時兼顧研究督導工作；評估研究與教學表現；教學人員和純研究人員的態度；以及研究開支對學生及教職員的影響等。以往大多數成功轉型的單學科教育學院，通常都是先轉型為多學科院校，然後才培養研究文化，以符合取得大學地位的要求。教院在推行“3+3+4”學制改革時間，同時進行這兩項艱巨的變革，所面對的挑戰將更見複雜。

4.5 教院若根據工作小組建議的路線轉型，除仍主力發展其核心教育課程外，將會提供較闊的學科選擇。我們預計教院會以幼兒及小學教育為強項，但可擴展中學教育課程、教育深造文憑、教師持續專業發展，以及博士程度的研究課

程。這些改變均與教院在《發展藍圖》及其他補充資料提出的建議一致。

4.6 我們鼓勵教院推行《發展藍圖》所載，旨在提高師資教育質素的建議，包括支援研究為本的教學模式，為發展全人教育增撥資源，以及為學生提供更多海外學習經歷。

4.7 如教院決定按《發展藍圖》建議，發展主要為非學位的自資或區域性活動，則必須考慮這些計劃會否對教職員及其他資源構成壓力，及影響其優先研究和擴展學位程度課程的目標。

院校的類型

4.8 教院在《發展藍圖》和其他補充資料中，以及在與工作小組晤談時，表達了力求進步的決心，誠值得讚許。這與教院自 1990 年代以來依循的發展路徑是一致的。

4.9 要令教院向前邁進，工作小組認為教院應增加學位程度的學生人數、加強研究實力，以及擴闊學科領域。工作小組了解，教院希望在擴展學科領域和加強實力的同時，繼續以教育課程為其核心定位。

4.10 工作小組認為，教院開辦其他學科，除能豐富其教學和研究環境，還可為學生提供靈活的升學及就業途徑。我們相信，經適當籌劃，教院應能制訂策略以確保在擴闊學科領域之餘，仍不失教育的連貫性，亦不至令資源和發展重點偏離教院的學術目標。

4.11 工作小組認為，教院不宜像港大或中大般開設多個專業學系或開辦大部份主流學科的課程而成為一所綜合院校，因為在現階段朝這個方向發展，會令香港高等院校之間出現不必要的角色重疊，並不符合經濟原則。

4.12 工作小組深明，教院希望其採取的發展途徑最終會使該院取得大學地位。因此，工作小組參考過多個與香港情況相約的國家及地區高等教育體系，以研究他們稱為「大學」的院校一般具備哪些特質（見第 3.15 段，我們就大學具備的特質的研究結果載於**附件 F**）。雖然目前教院明顯不具備這些條件，但工作小組相信教院若能落實本報告提出的建議，

將可加強實力，為日後當局再次審議其大學名銜作好準備。更重要的是，這些發展可以為學生提供更豐富的學習環境、更多研究機會、更多課程選擇，以及更靈活多樣的就業途徑。此舉亦有助推動香港高等教育界的卓越發展。

院校整合方案

4.13 工作小組檢視世界各地師資培訓院校的進程時發現（第 2 章），師資教育院校大都是通過與其他單學科或多學科院校合併而提升實力。這類合併或其他形式的整合，多通過在大學內成立教育院系或建立其他聯盟體制，讓教育學者可以在多學科的學術環境下追求其專業目標。不少一流師資培訓院校都經歷過這種整合過程，例如哥倫比亞大學的師範學院、范德堡大學的畢保德學院，以及倫敦大學的教育學院等。這些以教育學科為重點的院校在宣傳資料中指出，學生就讀這些院校的好處是可以修讀多學科大學的課程，而伙伴大學的學生也同樣可修讀這些院校的課程。

4.14 對於教院來說，這樣的院校整合有下列各項主要特點：

- 可維持以教育學科為重點，以期發展為得到廣泛承認的教育專科學院；
- 可取材自一系列已具規模並經評審的學科，以豐富學院的教育課程；
- 可為學生提供更多升學途徑和就業機會；
- 有機會儕身於積極從事研究的群體中，並進行跨學科研究；以及
- 能在較短的時間內，為本身的教育課程、教職員和學生取得大學地位。

4.15 此外，教院若與結盟大學訂定合作安排，便無須獨自承受單科學院所面對的經費和收生壓力。發展跨學科課程亦能在教育人材需求下降時起緩衝作用；而在報讀教育課程的人數上升時，該校則可得到結盟大學的支援。

4.16 教院可以把一套獨特的教育產品帶進結盟大學，另一方面卻可受惠於規模效益，以及在開辦自資課程和全球市場方面，借助結盟大學的經驗和聲譽。這樣的整合安排亦可為教院提供一個更穩固的平台，使其能更迅速地實行進軍國際及輸出服務的大計。

4.17 與發展為獨立的多學科院校相比，教院與具規模的大學結盟，不但可繼續發展其教育目標，並可在較短的時間內實現本報告的大部分建議，所需的社會資源也較少。

4.18 雖然這個方案可優化香港的師資教育和實現多個目標，但要推行這發展方向，顯然必須找到一個願意合作的伙伴，而且雙方都要相信合作對大家有利。

獨立發展方案

4.19 香港和世界各地的多學科院校可分為幾類。有些院校著重推行通識博雅教育；在香港，浸大和嶺大都可以歸入這個類別。另一類多學科院校則圍繞一個重點範疇開辦一系列學科，科大就是例子。

4.20 教院亦可自行發展成為以教育為重點及具備研究實力的多學科院校，以加強本身的實力，提升香港的師資教育，從而落實本報告的全部建議。這個方案可讓教院朝着鮮明獨特的願景前進。新院校如能按計劃有系統地發展，致力迎合香港的教育需要，以及擴闊校內學生的學習、研究和就業機會，便可為香港高等教育界增值。

4.21 教院按計劃有系統地擴闊學科領域之餘，亦可與香港及各地其他院校進行實質協作。事實上，不論是現在或將來，教院都宜多與其他院校合作，因為此舉能使學術課程更為充實，尤其對新的和正在擴展的學術範疇而言，更可避免課程重疊，浪費資源。

4.22 工作小組建議，如果教院選擇獨立發展成為一所多學科院校，則除教育學科外，還應開辦一組（例如至少三個）其他學術課程。這對一所大學的學科領域的最低要求，是與其他地區（包括中國內地）的慣常做法一致的。

4.23 雖然何謂一個學科很難明確界定，但工作小組認為每一個學術範疇，例如人文、創意藝術、社會科學、資訊科技、健康衛生，管理及行政等，都應由一個完整的學系負責，並為每一學位課程提供一個或最好多個主修科目。因為這一小組學科應與教育有關，所以我們並不預期教院會開辦如工程、牙科、法律、建築等課程。

4.24 工作小組認為，新學科的課程應涵蓋足夠的學術和專業知識，令學生可獲得非師資教育的學位。在選定新的學術範疇時，教院須考慮下列因素：

- 新學科會如何豐富本身的師資教育課程；
- 教院現時的強項；
- 除了與教育相關的分科外，還會開設什麼分科；
- 學生畢業後的就業機會；
- 避免與本港其他大學的學科出現不適當的重疊；以及
- 就新學科與其他大學進行教學和研究合作的機會

4.25 世界各地有不少前單學科學院成功擴展的例子。這些學院所依循的擴展途徑不一，其中包括發展跨學科，或針對新興行業及專業的學位及研究課程，或以獨特教學模式教授傳統學科等。學科之間的協同效應，能大大提高人力及其他資源的效率，並為學生提供豐富的學術環境。教院可根據教職員現時的強項及學術興趣，決定所開辦的學科數目和課程深度，並與其他高等院校建立重要的合作關係。教院的發展路向，將反映出該校對推動跨學科發展、學生的就業準備、純理論或應用研究和教學的平衡，以及如何滿足社會需要等課題的取向。

建議 3

教院應選擇下述兩個方案之一，以致力落實本報告所載的建議：

- (a) 發展成為一所着重教育及提供其他相關學科的多學科院校，主要開辦學士及以上程度學位的課程，並進行研究和研究培訓；或**

- (b) 與一所現有大學結盟，為教院學生提供跨學科的學習及研究環境和靈活的升學就業途徑，並按照教院與伙伴大學共同議定的發展計劃，制訂其他建議。

第 5 章

未來路向及結論

財政考慮

5.1 本報告提出的部份建議，將牽涉財政考慮。工作小組認為，師資教育是整體教育政策中重要的一環，值得政府投放更多資源。但若向教院增撥經費而需削減其他教資會資助院校的撥款，則既不可取，也不合理。然而，不論政府會增撥多少資源予教院，教資會都樂見私人資助或其他嶄新的收入來源，並歡迎各種籌措經費的新策略。

5.2 由於有不少未知或不易量化或評估的因素，教資會在現階段難以全面評估是次檢討提出的建議的成本。在經常撥款方面，院校整合可能是較符合成本效益的方案，但提供研究生名額將需要額外的經常開支。而所需的一筆過的費用，將包括教院建立研究文化的費用、由伙伴大學和教院共同承擔的發展費用，以及可能與院校校園相關的費用等。

5.3 至於以獨立發展方案轉型所需的費用，則視乎以下因素而定：教院決定發展那些學科；成功開辦新學科所需的最少學生人數；建立研究環境的途徑；教院為推行改革而須承擔的一筆過費用（如有的話）；政府對是否需要保留教院現有全部師資教育學額的看法；以及推行變革的時間表等。儘管所需費用目前難以準確推算，我們明白公眾和政府都期望知道一些概略數據。

5.4 教院會在 2011/12 學年獲分配約 490 個第一年學士學位課程學額。就大學而論，這是個小數目（嶺大是香港規模最小的教資會資助大學，該校現約有 680 個第一年學士學位課程學額）。不過，教院有大量由公帑資助的教育文憑課程和其他學額。整體而言，教院從教資會獲得的資助，大概是嶺大的兩倍，並與浸大的相若。

5.5 教院如要擴展為一所多學科院校，必須有更多第一年學士學位課程學額。假設新增三個學科範疇，而每個範疇最少要有 40 個第一年學士學位課程學額，則教院便至少須增設

120 個第一年學士學位課程學額。按現時水平及價格計算，增設全部 120 個學額，每年約需 7,600 萬元。不過，教院擴闊學科領域後，當局應可減少或取消目前發放給教院的「單學科學院額外補貼」（現時為數約每年 6,000 萬元）。

5.6 至於研究生課程，雖然教院要求在大約三年時間內逐步增設最多 60 個學額，但我們認為就公帑資助學額而言，這個目標可能定得過高。我們認為，由教院的研究架構獲得認可起計，在三年內開設 30 個研究課程學額，會較為恰當。增設 30 個研究課程學額，每年約需 1,100 萬元；即使採用院校整合模式，這項目也需同樣經費。

5.7 至於一筆過費用，教資會在現階段無法估計，因為這主要取決於教院所採取的發展方案。根據經驗，無論採取獨立發展或院校整合方案，所需的一筆過費用都將不少於 1 億元。

政府參與

5.8 政府對於教院的日後發展擔當重要角色，而且並不限於提供財政資源。假如政府接納本報告的主要結論，我們建議政府應考慮檢討部份現行政策，以促進和支援教院以至整個教學專業的日後發展。

5.9 與其他師資培訓院校一樣，教院會受當局平衡教師供求的目標所影響。當局過往會為教資會（從而間接為師資培訓院校）訂定確切目標，開列不同科目範疇和程度（例如英語(中學)、體育(小學)）所需的教師數目。在實行中，這項政策往往引致每個撥款周期不同程度的學額波動，對教院造成極大困難。當局就 2009-12 三年期進行規劃時，雖然仍然開列詳細數字，但表示這些數字只屬「指標」性質，可予調較。這個做法令教資會可按實際需要分配教育學額及院校在微調各科比例時，較為靈活。這個較彈性的做法能讓各院校有更大空間作出策略性的規劃，因此十分重要。

5.10 鑒於現時教院所有教資會資助課程均受人力規劃左右，工作小組促請政府，不論教院日後獨立發展，還是與一所現有大學結盟，應在師資供求方面繼續採取較靈活的處理方式，以便教院能夠制訂較長遠的計劃。

建議 4 政府：

- 在處理教院的發展事宜時，應在教資會現有的撥款水平以外，給予額外撥款；以及
- 繼續靈活處理師資教育方面的人力規劃。

面臨的挑戰

5.11 工作小組相信本報告提出的建議，有助加強教院的實力，優化師資教育，以及促進香港高等教育界的卓越發展。還要強調的是，這些建議目的在於追求卓越，並與全球的教育改革的方向是一致的。

5.12 工作小組深信，教院管理層有決心帶領該校向前邁進，並且具備遠見和魄力，以推行影響深遠的改革。然而，工作小組必須重申，無論教院採用院校整合或獨立發展方案，要落實建議的變革，過程都極為艱巨。在未來數年，教院很可能要用上大量人力物力，殫精竭慮，才能完成轉型。

5.13 工作小組認為教院具備長足發展，並取得重大成就的潛力。只將教院發展成爲一所單學科的（教育）大學，目標不免過低，既不符合教院或其畢業生的長遠利益，亦無助香港高等教育界的卓越發展。教院目前未有足夠及適當的條件成爲一所大學：包括多元學科的環境、雄厚的研究實力，和對除師資教育外其他課程的自我評審資格等。除非通過院校整合取得大學地位，否則教院必須先證明已透過上述多學科的獨立發展方案徹底轉型，才能再要求當局重新考慮其地位問題。工作小組理解，由於教院在轉型期間須同時應付推行“3+3+4”學制改革所引起的轉變，因此轉型過程會份外艱巨。

5.14 鑒於報告提出的挑戰和機遇，工作小組建議教院應獲所需支援，以便研究和探討上述建議的方案。我們鼓勵教院校董會尋求具有院校改革經驗的校外專家的意見，以收集思廣益之效。教資會會盡力向教院校董會提供適當的支援和意見，協助教院制訂周詳的方案，以充份利用其發展機會。

結語

5.15 教院如能發展成爲一所多學科的高等院校，在豐富的學術和研究環境下提供師資教育，將更能切合香港社會的需要，爲香港高等教育界的發展作出更大貢獻。

5.16 工作小組提出的建議，都以學生的學習經驗爲主要考慮。本報告的建議如付諸實行，教院的畢業生將會有更多不同的課程選擇（包括教院自行開辦和與伙伴院校合辦的課程），也會具備更佳能力，以應付現實生活上遇到的問題，同時亦可獲得更多的就業途徑。

5.17 教院積極發展研究的成果，會啓發其學士學位課程的設計，更可惠及本港的學校教育政策和課程發展。《發展藍圖》和補充資料所載的建議，應確保研究生可參與研究工作，並透過本地和國際研究網絡，與其他研究生作定期交流。

5.18 《發展藍圖》爲教院未來勾畫的願景，是以改變教院的名稱和發展方向爲出發點。工作小組評估過這個願景和與教院管理團隊詳談後，贊成教院應在研究及研究培訓方面發展，並建議教院進一步發展爲一所多學科的院校。工作小組相信這些建議將有助推動香港高等教育界的卓越發展，並爲教院和香港師資教育的持續發展奠下穩固的基礎。落實這些建議對教院日後爭取大學名銜也大有幫助。

關於附件及尾註的說明

1. 本報告的第III部份載有六項附件（**附件A**至**附件F**）。另有兩個附件（**附件G**及**附件H**）因篇幅關係未能提供印刷本，並只以電子版形式上載到教資會網站（www.ugc.edu.hk）。各附件在報告中相關的段落會有所提述（例如報告第1.1段便首度提述了**附件A(1)**）。**附件A**至**附件F**均備有中譯本，**附件G**及**附件H**則以原文登載。附件中可能涉及第三者版權的資料，已被刪去。

2. 工作小組撰寫報告時，曾參考大量本地和海外文獻。爲了令報告簡明易讀，報告內的直接引文、資料來源說明和補充註釋一併臚列於「尾註及參考書目」一節（報告第IV部分），供有興趣的讀者參考。報告內的尾註編號，一律以方括號標示，並以英文字母“E”起首（例如：[E5]指報告第IV部分的尾註5載有與內文提到的要點相關的補充資料）。某些觀點的出處亦以方括號標示，註明其相關的參考書目編號和提述有關觀點的相關部分，中間以逗號分隔（例如：[49，第5頁]指有關資料來自報告第IV部分參考書目第49項“*Higher Education: a Policy Statement, AGPS 1988*”的第5頁）。

EMB (MPE)CR 4/2041/07

2810 2568

2537 9276

(中譯本)

香港灣仔港灣道 6-8 號
瑞安中心 7 樓
大學教育資助委員會主席
史美倫議員，SBS，JP

傳真及郵遞文件

(傳真號碼 2845 1596)

史主席：

發展藍圖：邁向教育大學

香港教育學院(下稱「教院」)在二零零七年六月二十八日向本局提交一份題為《發展藍圖：邁向教育大學》的文件(下稱「《發展藍圖》」)。該文件提出若干關乎教院未來發展的建議，當中包括提供多元化課程、把教院發展成教育大學等方案。

由於教院是受大學教育資助委員會(下稱「教資會」)資助的院校，而且《發展藍圖》涉及教資會職權範圍內的事宜，現特函請教資會對《發展藍圖》所載的建議詳加考慮，並於二零零八年年底前向政府提供貴會的專家意見。

鑑於教院是本港主要的師資培訓機構，教資會審視《發展藍圖》所載建議的時候，須慎重考慮有關建議對教資會資助院校的整體策略性發展及本港師資培訓的影響、教院是否已作出準備和具備能力提供《發展藍圖》所列的新課程，以及方案的財政影響等因素。我們已按此擬定教資會在審視《發展藍圖》方面的職權範圍，現詳列於本函附件。

在審視《發展藍圖》的過程中，教資會可能需要就某些重要議題與相關的主要持分者接觸。教資會如需要有關方面的協助，請與本局聯絡。

希望貴會應允承擔這項重要和極有意義的任務，並請早日給予答覆。

謹祝工作愉快，諸事順遂。

教育局局長孫明揚

二零零七年八月十日

職權範圍

鑑於社會的需要以及推動高等教育界的卓越發展，就以下事項向政府提供意見：

- (a) 考慮到香港教育學院(教院)現時作為師資培訓院校的角色，研究教院於 2007 年 6 月 28 日向政府提交的文件——名為《發展藍圖：邁向教育大學》(《發展藍圖》)——對大學教育資助委員會(教資會)界別的整體策略性發展及師資培訓方面的影響；
- (b) 因應教院的專長向來主要限於師訓課程，考慮教院就落實《發展藍圖》內建議提供多元化及新的學術課程的適合性和能力，及可能需要就該等課程引入的質素保證機制；
- (c) 因落實《發展藍圖》內部分或全部的建議而帶來的財政影響，以及可能處理有關財政需要的辦法；以及
- (d) 教院應否按《發展藍圖》的建議成為教育大學。

香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組

職權範圍

向大學教育資助委員會（教資會）建議如何回應政府要求，就香港教育學院（教院）所公佈的《發展藍圖》內的建議提供專家意見，並考慮到－

- a. 政府要求教資會就《發展藍圖》的建議提供意見，而向教資會提出的職權範圍（見附件）；及
- b. 教資會的職權範圍，

並且在一定時間內完成工作，讓教資會可以按政府要求，即2008年年底前，提出意見。

附件

政府向教資會所提出的職權範圍

鑑於社會的需要以及推動高等教育界的卓越發展，就以下事項向政府提供意見：

- (甲) 考慮到香港教育學院(教院)現時作為師資培訓院校的角色，研究教院於2007年6月28日向政府提交的文件名為《發展藍圖－邁向成為教育大學》（《發展藍圖》）對大學教育資助委員會(教資會)界別的整體策略性發展及師資培訓方面的影響；
- (乙) 因應教院的專長向來主要限於師訓課程，考慮教院就落實《發展藍圖》內建議提供多元化及新的學術課程的適合性和能力，及可能需要就該等課程引入的質素保證機制；
- (丙) 因落實《發展藍圖》內部分或全部的建議而帶來的財政影響，以及可能處理有關財政需要的辦法；以及
- (丁) 教院應否按《發展藍圖》的建議成為教育大學。

香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組

成員名單

召集人

賴能教授, AC
(Professor John NILAND, AC)*

*President Emeritus and Former Vice-Chancellor
and President (1992-2002),
University of New South Wales, Australia*

Chairman, The Centennial Park Trust, Australia

*Independent Director,
Macquarie Bank Limited, Australia*

*Member, Board of Trustees,
Singapore Management University, Singapore*

Chairman, Campus Living Funds Management

*President, National Trust Australia (New South
Wales), Australia*

副召集人

顧爾言先生, SBS, JP

Managing Director, Trion Pacific Limited, HK

委員

陳黃穗女士, BBS, JP

前香港消費者委員會總幹事
Patron, Consumers International

劉靳麗娟女士, JP

香港拔萃女書院校長

黃玉山教授, PhD, FIBiol,
BBS, JP

香港科技大學副校長 (行政) 及
生物學教授

增選委員

張文彪博士

香港崇真書院校長

秘書

梁子琪先生／劉偉德先生 大學教育資助委員會助理秘書長 (政策)

* member outside Hong Kong 海外委員

大學教育資助委員會

職權範圍

大學教育資助委員會（教資會）由特區行政長官委任，職權範圍如下：

- a. 按社會的需要，檢視下列事項：
 - i. 香港各所大學及行政長官指定的其他院校的教育設施；
 - ii. 各院校的發展計劃；以及
 - iii. 各院校所需的教育經費。
- b. 就下列事項向政府提供意見：
 - i. 如何在各院校運用獲立法機關批核作教育用途的撥款；以及
 - ii. 行政長官向教資會提出的各項高等教育事宜。

教院的歷史

教院的歷史根源，可追溯至 1853 年於聖保羅書院開辦的首個正規在職教師培訓課程及 1881 年由香港當時的總督軒尼詩爵士成立首間位於灣仔的官立師範學堂。

2. 隨著政府及社會大眾對師資教育的關注及需求不斷增加，羅富國教育學院（1939 年）、葛量洪教育學院（1951 年）、柏立基教育學院（1960 年）、香港工商師範學院（1974 年）和語文教育學院（1982 年）等相繼成立，提供正規的師資教育。

3. 1994 年 4 月 25 日，當局按教育統籌委員會第五號報告書的建議，將四所教育學院和語文教育學院正式合併成為教院，旨在提升師資教育和有關的專業發展課程。

4. 1994 至 1997 年間，教院於在香港島的總辦事處及七間校舍運作，主要提供教育文憑課程及在職教師培訓課程。1997 年，教院遷進位於大埔的新校園。

5. 教院現時提供多項課程，包括一項教育博士課程、一項教育碩士課程，12 項教育榮譽學士課程、六項教育文憑課程、三項教育證書課程、多項在職教師專業發展課程，以及其他專上、中學、小學、學前、特殊教育和專業及職業教育課程。教院並分別與科大、理大、嶺大及中大合辦學位課程。

教院大事紀要

<u>日期</u>	<u>事件</u>
1992 年 6 月	教育統籌委員會第五號報告書建議，把羅富國教育學院、葛量洪教育學院、柏立基教育學院、香港工商師範學院及語文教育學院合併成爲一所獨立自主的「香港教育學院」
1994 年 4 月	於 4 月 25 日由法例正式成立
1996 年 7 月	成爲教資會轄下的資助院校
1997 年 10 月	遷入大埔校園
1998 年 9 月	開辦首項學士學位及研究院課程： <ul style="list-style-type: none">- 四年全日制小學教育榮譽學士課程；以及- 兩年部分時間制學位教師教育文憑課程(小學)
1999 年 9 月	開辦三年混合制幼兒教育榮譽學士課程
2000 年 9 月	開辦四年全日制中學教育榮譽學士課程 首次與另一大專教育院校合辦學位課程： 與科大合辦四年全日制數學理學士(數學及資訊科技教育)學位課程
2000 年 10 月	位於大角咀的市區分校正式啓用
2001 年 2 月	位於白石角的運動中心正式啓用

日期

事件

2001 年 9 月	開辦四年全日制語文教育榮譽學士課程 香港教育學院滙豐幼兒發展中心啓課
2002 年 4 月	持續專業教育學部首度開辦副學士課程： 兩年全日制資訊科技副學士課程
2002 年 9 月	香港教育學院賽馬會小學啓課
2002 年 11 月	首屆四年全日制教育學士課程學生畢業
2003 年 10 月	教資會對教院進行院校檢討，以決定是否 授予教院自我評審資格
2004 年 3 月	政府宣布授予教院自我評審資格，由 2004 年 5 月 1 日起生效
2005 年 11 月	首屆四年全日制語文教育榮譽學士課程學 生畢業
2007 年 6 月	向政府呈交《發展藍圖》
2007 年 9 月	開辦教育博士課程

教院概覽

2007/08 學年教院部門職員人數 (相當於全職人數)
(截至 2008 年 7 月)

薪金全數由教資會撥款支付的職員

教學人員	:	371
研究人員	:	48
行政、技術及其他人員	:	88
小計	:	507

部分薪金由教資會撥款支付的職員 : 27

全部薪金自資支付 : 124

總計 : **658**

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年薪金全數由教資會撥款支付的各學系教學及研究人員資歷

		人數
博士學位或同等資歷	:	243
其他資歷*	:	200
資料不詳	:	2
總計	:	445

* 其他資歷包括「學士學位以下程度」、「學士學位或同等資歷」、「深造文憑／證書」和「碩士學位或同等資歷」

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助課程的學生人數
(相當於全日制人數)

課程程度	修課模式	學生人數
副學位課程	全日制	: 272
	兼讀制	: 698
學士學位課程	全日制	: 2080
	兼讀制	: 609
研究院修課課程	全日制	: 204
	兼讀制	: 331
總計	全日制	: 2556
	兼讀制	: 1638

2007/08 學年自資課程的學生人數 (相當於全日制人數)

課程程度	修課模式	學生人數
副學士基礎證書 課程*	全日制	: 125
	兼讀制	: 0
副學位課程	全日制	: 192
	兼讀制	: 214
研究院修課課程	全日制	: 41
	兼讀制	: 252
總計	全日制	: 358
	兼讀制	: 466

* 相等於中六學歷

2007/08 學年全部課程的學生人數（相當於全日制人數）

課程程度	修課模式	學生人數
副學士基礎證書課程*	全日制	125
	兼讀制	
副學位課程	全日制	464
	兼讀制	912
學士學位課程	全日制	2080
	兼讀制	609
研究院修課課程	全日制	245
	兼讀制	583
總計	全日制	2194
	兼讀制	2103

* 相等於中六學歷

〔由於進位緣故，各數字總和可能與相對的總計略有出入〕

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2006/07 學年教資會資助課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
副學位課程	全日制	: 138
	兼讀制	: 1 951
學士學位課程	全日制	: 506
	兼讀制	: 400
研究院修課課程	全日制	: 117
	兼讀制	: 221
總計	全日制	: 761
	兼讀制	: 2 572

2006/07 學年自資課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
副學士基礎證書課程*	全日制	: 72
副學位課程	全日制	: 71
	兼讀制	: 13
研究院修課課程	兼讀制	: 232
總計	全日制	: 143
	兼讀制	: 245

2006/07 學年全部課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
副學士基礎證書課程*	全日制	72
副學位課程	全日制	209
	兼讀制	1 964
學士學位課程	全日制	506
	兼讀制	400
研究院修課課程	全日制	117
	兼讀制	453
總計	全日制	904
	兼讀制	2 817

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助教院開辦的師資培訓課程的學生人數

程度	課程	模式	修讀年期(年)	學生人數(相當於全日制人數)
副學位課程*	幼兒教育證書(三年全日制)	全日制	3	272
	幼稚園教育證書(二年日間混合制)	兼讀制	2	144
	幼稚園教育證書(二年夜間混合制)	夜間兼讀制	2	202
小計				618

程度	課程	模式	修讀年期(年)	學生人數(相當於全日制人數)
學士學位課程	當代英語語言文學與教育學(榮譽)文學士(四年全日制)#	全日制	4	26
	英國語文研究及教育(榮譽)文學士^	全日制	4	39
	英語教學(榮譽)文學士@	全日制	4	14
	中國語文教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	114
	幼兒教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	203
	幼兒教育榮譽學士(三年混合制)	兼讀制	3	53
	幼兒教育榮譽學士(三年部分時間制)	兼讀制	3	299
	英國語文教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	231
	語文教學教育榮譽學士(三年混合制)	兼讀制	3	88
	語文教學教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	279
	小學教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	806
	小學教育榮譽學士(三年混合制)	兼讀制	3	41
	專業及職業教育榮譽學士(三年兼讀制)	兼讀制	3	14

程度	課程	模式	修讀年期(年)	學生人數(相當於全日制人數)
	中學教育榮譽學士(四年全日制)	全日制	4	350
	中學教育榮譽學士(三年混合制)	兼讀制	3	37
	教育榮譽學士(特殊需要)(三年混合制)	兼讀制	3	17
	教育榮譽學士(特殊需要)(三年兼讀制)	兼讀制	3	59
	數學理學士(數學及資訊科技教育)	全日制	4	17
	生物及科學教育理學士	全日制	4	0
	化學及科學教育理學士	全日制	4	0
小計				2 688
研究院修課課程	教育文憑(幼兒教育)(二年兼讀制)	夜間兼讀制	2	22
	教育文憑(小學)(一年全日制)	全日制	1	91
	教育文憑(小學)(二年兼讀制)	兼讀制	2	217
	教育文憑(專業及職業教育)(二年兼讀制)	兼讀制	2	16
	教育文憑(中學)(一年全日制)	全日制	1	113

程度	課程	模式	修讀年期 (年)	學生人數 (相當於全 日制人數)
	教育文憑 (中學)(二年兼讀制)	兼讀制	2	77
小計				535
總計				3 841

與嶺大合辦的課程

^ 與中大合辦的課程

@ 與理大合辦的課程.

* 並未包括最新的專業課程

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

教院的角色說明

- (a) 提供一系列證書、學士學位和學位教師文憑課程，為有志從事學前教育、中小學教育、以至職業訓練的人士提供適當的培育；以及
- (b) 為上述界別的在職教師提供一系列專業教育和深造課程；
- (c) 通過所有的課程，培育知識廣博、關懷學生和盡責的教師，為香港的學校服務；
- (d) 致力令所有修課課程的教學達至具備國際競爭力的水平；
- (e) 開辦有關中學教育的學位課程，同時在可能的情況下，與本地其他高等院校進行策略性合作；
- (f) 為支援香港的學前教育、中小學教育及職業訓練，提供適切的專業意見、專業發展及研究；
- (g) 與社會(尤其是學校及教學專業)保持緊密聯繫；
- (h) 在院校專長的範疇內，積極與香港、鄰近地區或其他地方的高等院校深入合作，從而提升香港高等教育的水平；以及
- (i) 以最具成效和效率的方式管理政府和私人給予院校的資源，並在有效益的情況下採用合作的模式。

2007/08 學年教資會資助教育學科課程的學生人數（相當於全日制人數）

課程程度	修課模式	學生人數
學士學位課程	全日制	: 231
	兼讀制	: 0
研究院修課課程	全日制	: 103
	兼讀制	: 245
研究院研究課程	全日制	: 4
	兼讀制	: 4
總計	全日制	: 338
	兼讀制	: 249

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2006/07 學年教資會資助教育學科課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
學士學位課程	全日制	: 92
	兼讀制	: 0
研究院修課課程	全日制	: 61
	兼讀制	: 200
研究院研究課程	全日制	: 0
	兼讀制	: 2
總計	全日制	: 153
	兼讀制	: 202

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助浸大開辦的師資教育課程的學生人數

程度	課程	模式	修讀年期 (年)	學生人數 (相當於全 日制人數)
學士學位課程	歷史文學士及通識教學教育學士*	全日制	4	7
	英國語言文學文學士及英語教學教育學士	全日制	4	57
	數學理學士及數學教學教育學士*	全日制	4	16
	地理社會科學學士及通識教學教育學士*	全日制	4	7
	社會學社會科學學士及通識教學教育學士*	全日制	4	7
	教育文憑	全日制	2	27
小計				121
研究院修課程	教育文憑	全日制	1	103
	教育文憑	兼讀制	2	244
小計				347
總計				468

* 浸大從相應主修課程轉撥學額而開辦的課程

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

中大教育學院概覽

中大教育學院教學及非教學人員人數（截至 2008 年 7 月）

教學人員	：	85
非教學人員	：	32
<hr/>		
總計	：	117

資料來源：中大和教育學院網站 2007/08 學年學生手冊

2007/08 學年薪金全數由綜合撥款支付的各學系教學及研究人員資歷

	：	人數
博士學位或同等資歷	：	1 110
其他資歷*	：	574
<hr/>		
總計	：	1 648

* 其他資歷包括「學士學位以下程度」、「學士學位或同等資歷」、「深造文憑／證書」和「碩士學位或同等資歷」

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助教育學科課程的學生人數（相當於全日制人數）

課程程度	修課模式	學生人數
學士學位課程	全日制	147
	兼讀制	0
研究院修課課程	全日制	301
	兼讀制	466
研究院研究課程	全日制	41
	兼讀制	8
總計	全日制	488
	兼讀制	474

〔由於進位緣故，各數字總和可能與相對的總計略有出入〕

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2006/07 學年教資會資助教育學科課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
學士學位課程	全日制	39
	兼讀制	0
研究院修課課程	全日制	343
	兼讀制	313
研究院研究課程	全日制	11
	兼讀制	5
總計	全日制	393
	兼讀制	318

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助中大開辦的師資教育課程的學生人數

程度	課程	模式	修讀年期 (年)	學生人數 (相當於全 日制人數)
學士學位課程	英國語文研究及教育榮譽文學士 [^]	全日制	4	39
	教育學士(語文教育)	全日制	4	150
	教育學士(體育運動科學)	全日制	4	78
小計				267
研究院修課程	學位教師教育文憑(小學)	全日制	1	39
	學位教師教育文憑(小學)	兼讀制	2	61
	學位教師教育文憑(中學)	全日制	1	262
	學位教師教育文憑(中學)	兼讀制	2	406
小計				767
總計				1 034

[^] 與教院合辦的課程

[由於進位緣故，各數字總和可能與相對的總計略有出入]

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助教育學科課程的學生人數（相當於全日制人數）

課程程度	修課模式	學生人數
學士學位課程	全日制	326
	兼讀制	9
研究院修課課程	全日制	271
	兼讀制	267
研究院研究課程	全日制	91
	兼讀制	47
總計	全日制	687
	兼讀制	322

〔由於進位緣故，各數字總和可能與相對的總計略有出入〕

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2006/07 學年教資會資助教育學科課程的畢業生人數

課程程度	修課模式	畢業生人數
學士學位課程	全日制	55
	兼讀制	37
研究院修課課程	全日制	228
	兼讀制	186
研究院研究課程	全日制	10
	兼讀制	8
總計	全日制	293
	兼讀制	231

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

2007/08 學年教資會資助港大開辦的師資教育課程的學生人數

程度	課程	模式	修讀年期 (年)	學生人數 (相當於全 日制人數)
學士學位課程	文學士及語文教育教育學士	全日制	4	143
	教育學士	兼讀制	4	9
	語文教育教育學士	全日制	4	179
小計				331
研究院 修課程	學位教師教育文憑	全日制	1	271
	學位教師教育文憑	兼讀制	2	267
小計				538
總計				869

資料來源：教資會秘書處的通用數據搜集方式

公開大學教育及語文學院概覽

公大教育及語文學院教職員人數（截至 2008 年 6 月）

17 人（不包括臨時和兼職教職員）

資料來源：香港公開大學網站

2006/07 學年公大師資教育課程畢業生人數

課程程度	畢業生人數
學士學位課程	221
研究院修課課程	48
總計	269

資料來源：香港公開大學網站

與是次檢討相關的 香港師資教育背景資料

概覽

政府的目標，是要確保香港的學生能夠接受均衡而優質的教育，以應付未來生活和工作上的挑戰，並培養終身學習的精神。目前，政府提供公營中小學 13 年免費教育*。

2. 為推動香港發展知識型經濟，以及應付相應的人力需求，政府在 2000 年訂立政策目標，要在 2010/11 學年或之前，讓六成的高中離校生有機會接受專上教育。

3. 香港的高等教育獲政府大幅資助。香港共有下列 12 所頒授學位的高等教育院校：

1. 香港城市大學(城大)
2. 香港浸會大學(浸大)
3. 嶺南大學(嶺大)
4. 香港中文大學(中大)
5. 香港教育學院(教院)
6. 香港理工大學(理大)
7. 香港科技大學(科大)
8. 香港大學(港大)
9. 珠海學院
10. 香港演藝學院
11. 香港樹仁大學
12. 香港公開大學

首八所院校由教資會資助。

*政府一直通過公營中小學提供九年免費普及基礎教育。由 2008/09 學年起，公營中學提供的免費教育將延伸至高中年級。受惠學生包括現行學制下的中四至中七學生，以及在 2009/10 學年推出的新高中學制下的高一至高中三學生。

“3+3+4”學制改革

4. 為應付 21 世紀的新挑戰和知識型社會高速發展的需求，政府接納教育統籌委員會的建議，改革高中及高等教育學制，協助學生盡展潛能。

5. 2005 年 5 月發表的《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》，勾畫出由 2009 年起推行新學制的發展藍圖，即採用三年初中、三年高中和四年大學學制（“3+3+4”學制），以便推行更靈活、更連貫和更多元化的新高中和高等教育課程。

師資教育

6. 行政長官於 1997 年公布長遠施政方針，規定所有新入職教師必須持有學位和受過師資訓練。其後，教資會在 1998 年進行師資教育檢討，就如何為高等教育界制訂妥善的未來發展計劃，以落實行政長官的新施政方針提出意見。

7. 檢討的主要結果之一，是教院會集中力量發展公認為強項的領域，即學前和小學教師教育，以及為教師提供語文培訓。教院應逐步取締教育證書課程，並專注於提供學士學位及以上程度的師資教育課程。此外，教院應繼續為在職教師開辦專業培訓和發展課程方面擔當重要角色。

8. 為確保中小學所有英文及普通話科教師達到最基本的語文能力要求，政府採納負責就教育需求及資源範疇向政府提供意見的師訓會的建議，實施語文能力要求。從 2000/01 學年起在公營學校或提供全面課程的私立日間中小學任教的英文及普通話科常額教師，均須在 2005/06 學年結束前達到語文能力要求。自 2004/05 學年起，所有修畢職前中小學師資教育課程的人士均持有學位。

9. 香港的師資教育主要由四所師資培訓院校（即教院、浸大、中大和港大）提供。一般來說，具備教育學士資歷或持有其他學士學位並已取得教育文憑的畢業生，都符合資格在香港擔任教師。

10. 各師資教育院校的教育學士課程都是四年全日制課程。學生畢業後便即符合資格在香港擔任教師，無須另外修讀其他頒授教師資格的課程。

11. 教育文憑課程是一年全日制課程。要符合入學資格，學生須持有認可的學士學位，而且該學位的學科須與擬選擇的主修科目相關。教育文憑課程培訓大學畢業生成為香港具資格教師，讓他們掌握勝任教師所需的知識、技能和態度，以及了解教師專業的責任和義務。

12. 各院校開辦的教育學士及教育文憑課程，涵蓋多個學習領域，包括英文、中文、數學、常識、科學教育、科技教育、個人、社會及人文教育、藝術教育、體育以及通識教育。課程內容包括學科知識及教學法。

13. 教師亦會接受在職培訓。這類專業進修課程主要由學院提供。

人力規劃

14. 就大部份學科而言，政府不會為分配大學學額而指定個別學科及專業的人力需求。然而，如某些學科或專業的畢業生主要由公營部門僱用，或者有強烈理由需要確保在某些範疇有足夠的人才，政府便會向教資會提供意見，以免這些專業出現人力嚴重過剩或短缺的情況。教資會會把政府的意見轉告八所受資助院校，以便它們擬備各自的學術發展建議。政府會指定人力需求的範疇，包括教師、律師、醫生、中醫師、牙醫、護士和社會工作者。

15. 由於高等教育與香港人力資源供應息息相關，教資會進行學術規劃工作時，考慮人力需求是重要的一環。師資教育學額的數量，受當局具體的人力需求所限。因此，提供的學額已計及現有教師數目、考慮預計未來對教師的需求（這項因素會受預計學生人口數目影響）、對個別學習領域教師的需求，以及預計未來數年現有教師進修的需要。

16. 在通常為每三年進行一次的學術發展建議評核中，教資會會在決定如何向八間受助院校分配學額時，考慮多個相關因素，例如院校的提議、政府提出的人力需求、院校的能

力、教學人員是否足夠等。教資會考慮所有提議後，會向政府提交建議，然後向立法會申請撥款。

城大、浸大、嶺大、理大、樹仁大學和公開大學 成立／升格的過程

香港城市大學、香港浸會大學和香港理工大學

1991 年年初，當時的香港城市理工學院、香港浸會學院和香港理工學院分別向當局申請自行評審資格和大學名銜。當時的大學及理工教育資助委員會(大學理工教資會)認為，非大學的資助院校必須符合下述條件後，方可獲授大學名銜：

- (a) 認同各院校須擔當不同角色這個原則和條件；以及
- (b) 成功進行自行評審。

2. 關於(a)項，大學理工教資會於 1992 年公布名為「香港高等教育」的政策聲明，說明當時七所受資助院校(包括上述三所院校和嶺南學院(見下文))的角色。這些角色獲所有院校接納。至於(b)項，該三所院校於 1993 年 4 月完成各自的院校評審，並於 1993 年 7 月獲當時的總督會同行政局授予自行評審資格。1994 年年中，該三所院校的申請獲得批准，獲授大學名銜。

嶺南大學

3. 1998 年年底，當時的嶺南學院取得自行評審資格。1998 年 12 月，學院正式致函政府，要求把名稱由嶺南學院改為嶺南大學。其後，政府就學院的建議徵詢教資會的意見。1999 年年初，教資會根據下列先決條件審議該建議：

- (a) 有關院校認同各教資會資助院校須擔當不同角色這個原則和條件；
- (b) 接納和實行其他教資會資助大學所採納的同一撥款準則；
- (c) 取得自行評審資格。

4. 同樣，嶺南學院已與教資會議定所應擔當的角色。關於上文(b)項，嶺南學院自 1992 年起，資助模式已與其他教資會資助院校看齊，包括採用同一個(大學)薪級表以計算教學及同級人員的薪金。教資會建議授予嶺南學院大學資格和名銜，並就該校提出其他改革其組織架構的建議。1999 年 6 月，政府決定嶺南學院應獲授大學資格，並應設立新的內部管理架構。《嶺南大學條例》獲通過為法例，嶺南學院隨即由 1999 年 7 月起改稱為嶺南大學。

香港樹仁大學

5. 香港樹仁學院(樹仁學院)是一所私人資助(即非教資會資助)的高等教育院校，提供一系列不同程度(包括學士學位)的學術課程。樹仁學院向政府申請大學資格時，政府按照申請的具體情況，並考慮其他相關因素。就考慮應否讓私立專上院校升格為私立大學時，以下三項是較為相關的條件¹：

(a) 獲准在多個學術範疇頒授一系列的學位；

(b) 取得自行評審資格，以及

(c) 設立健全的內部管理及質素保證架構。

6. 政府根據上述三項條件對樹仁學院進行的評核結果，概述如下：

(a) 頒授學位的權力

樹仁學院自 2001/02 學年起開辦學位課程，當時共提供十項四年制榮譽學位課程，全部均已根據《專上學院條例》(第 320 章)獲行政長官會同行政會議批准，並通過當時的香港學術評審局(學評局)(現稱為香港學術及職業資歷評審局)的學術評審。

(b) 自行評審資格

¹ 這些條件載列於 2006 年 12 月 19 日的立法會參考資料摘要。

樹仁學院邀請了學評局評估學院是否適合獲得在特定學科及特定程度的學科範圍評審資格。學科範圍評審資格等同／類似自行評審資格，但在學術範圍和時限上均有限制，並須接受定期檢討。考慮到樹仁學院在課程規劃、涵授及檢討等方面的自我管理能力，以及達致質素目標的成效，學評局認為樹仁學院有足夠的經驗與專才，開辦三個不同學科的課程，因此就該三個學科授予樹仁學院學科範圍評審資格。這些學科範圍評審資格每五年會接受校外檢討一次。

(c) 內部管治和質素保證架構

學評局已為樹仁學院進行院校檢討，以評估學院是否具備適當的學術及組織架構，適合作為一所大學。整體而言，學評局委員會對樹仁學院的內部管治和質素保證程序表示滿意，信納該學院基本上已有能力達到大學應有的水準。

香港公開大學

7. 香港公開進修學院(進修學院)於 1989 年成立，具有頒授學術資格的權力。進修學院基本上是一所遙距學院，致力為有志進修者提供高等教育機會，不論其學歷高低。該學院的成立費用由政府承擔，經常開支方面則由學院自負盈虧。

8. 1996 年 10 月，當時的總督會同行政局決定，進修學院應自行負責評審其學位課程，但須定期接受學評局的校外檢討。1997 年 2 月，總督會同行政局決定把進修學院改稱為公開大學。政府作此決定時，考慮過多個因素，包括進修學院的自我評審資格、課程質素和在其專長領域的研究能力等。政府同時亦特別注意到世界各地提供遙距學位課程的院校，絕大多數都稱之為大學。

研究結果：大學的特質

在大多數地區（包括香港），為確保院校符合指引及標準。院校以「大學」命名均受到限制或規管。對大學名銜實施管制，是為保障社會大眾（尤其是學生），並向僱主保證大學畢業生的質素。因此，確保稱為「大學」的院校所開辦的課程能夠達認可的質素和標準和具備香港和國際間公認大學應有的特質，是非常可取的做法。

2. 規管大學名銜，可維護整個高等教育制度的地位和聲譽。假如一所院校在缺乏大學一般應有的質素和特點前成為大學，同一制度下其他大學的地位或會下降。教資會決定是否支持給予高等教育院校大學名銜時，須考慮新院校會否增強整個高等教育界的實力。

3. 現時，香港院校的命名由政府決定。教資會對《發展藍圖》進行檢討，是履行其就資助院校向政府提供專業意見的職能。工作小組進行這項工作時，研究了香港和其他與香港情況相似的高等教育制度的院校發展經驗。**附件 E** 概述六所本地大學成立或升格的過程。事實上，過去至少 30 年來，師資教育院校升格是世界各地教育改革的一大特點。不同的制度和國家明顯地出現了一些相同的趨勢，我們評估教院的建議時應加以考慮。

4. 放眼海外，工作小組參考了世界各地對大學所下的政策定義，以及法例對大學的要求，從而確定大學應有的特質。在某些地區，這些準則是由政府認可的評審機構而非政府本身訂定的。

5. 下表列載英國、澳洲、美國紐約州、加拿大、中國和日本授予高等教育院校大學名銜的一般準則。

英國－英格蘭及威爾斯

資料來源：

高等教育質素保證局(Quality Assurance Agency for Higher Education)

授予大學名銜的條件：

高等教育質素保證局向樞密院提供意見，然後由樞密院決定是否授予大學名銜。一般而言，院校應：

- 已獲授權頒授修課式課程學位；
- 通常擁有最少 4 000 名相等於全日制高等教育學生，其中最少有 3 000 名修讀學位程度課程(包括基礎學位課程)；以及
- 能展示該校遵守適用於所屬界別的良好管治原則。

其他準則：

管治、行政、質素等方面的質量準則。

註：

英國在 2004 年曾修訂有關準則，現時英格蘭及威爾斯的院校無須先行開辦研究學位課程，便可取得大學名銜。據悉，高等教育全國調查委員會(National Committee of Inquiry into Higher Education)在 1997 年發表的報告(一般稱為《迪林報告》(Dearing Report))建議降低量化準則的比重。英格蘭及威爾斯自 2004 年起實施的現行準則採納了《迪林報告》的建議。

資料來源：

高等教育質素保證局

授予大學名銜的條件：

一般而言，大學應：

- 在下列其中五個科目範疇各取錄最少 300 名相等於全日制高等教育學生：
 - 臨床醫學及臨床前醫學科目；
 - 輔助醫學的專職科目及專業；
 - 科學；
 - 工程及科技；
 - 建築環境工程；
 - 數學科學、資訊科技及電腦；
 - 工商管理；
 - 社會科學；
 - 人文科學；
 - 藝術、設計及表演藝術；
 - 教育、職前師訓和合格教師資格。
- 取錄最少 4 000 名相等於全日制高等教育學生；以及
- 最少有 3 000 名相等於全日制學生修讀學位程度課程，最少有 60 名註冊在學的研究學位課程學生，以及頒授超過 30 個哲學博士或同等學位。

其他準則：

管治、行政、質素等方面的質量準則。

資料來源：

就業、教育、培訓及青年事務部 (Ministerial Council on Employment, Education, Training and Youth Affairs) 《高等教育審批程序國家議定書》 (National Protocols for Higher Education Approval Process) (2007年10月)

授予大學名銜的條件：

澳洲的院校須符合國家議定的準則，並根據省、領地或聯邦法例成立為大學或獲承認為大學，才可使用大學名銜。

澳洲的大學具有以下特點：

- 是憑藉或根據澳洲的法律文書成立或獲承認的法律實體；
- 有助達到《國家議定書》序言所訂下的澳洲高等教育目標；
- 具有清晰明確，包括致力推動和支持院校在學術領域自由進行知識探索的高等教育宗旨；
- 根據澳洲資歷架構頒授多個廣泛學科範疇的高等教育資歷（包括至少三個廣泛學科範疇的研究碩士和哲學博士或等同的研究博士學位），並為這些資歷釐定符合全國及國際水平的標準；
- 進行探索和推進知識的教學活動；
- 就所有課程領域的教學活動均展示不斷追求學術成就的文化；
- 至少在頒授研究碩士和哲學博士或同等研究博士學位的學科進行研究，開創新知識和原創領域；
- 展示教師、研究人員、課程設計人員與評核人員對自由學術探索和有系統地增進知識的熱誠；
- 釐定上述價值觀和目標管治、程序規則、組織架構、收生政策、財務安排和質素保證程序，從而足以確保院校學術課程健全；以及
- 採取穩健的財務和業務管理措施，並有充足的財務及各類資源，支持持續舉辦課程。

註：

院校以「大學學院」或專科大學命名，須符合額外特定準則。屬專科大學的院校可開辦一至兩個廣泛學科範疇的課程，但在宣傳或正式文件中不得簡稱為「大學」。有關命名準則可指明，如院校在一段特定時間後擬繼續使用專科大學名銜，須提出續期申請。

紐約州

資料來源：

紐約州教育部紐約評議會《專員規例》(Regulations of the Commissioner of the New York Board of Regents)第 II 章第 8 條

大學的定義：

「大學」指開辦一系列文、理科註冊學士學位及研究院課程、兩個或以上專業範疇的學位課程，以及最少三個學術範疇的博士學位課程的高等教育院校。

其他準則：

學士學位及研究院課程必須註冊。在校外授課，須另行申請批准。

註：

在美國，授予大學資格及名銜的準則由各州自行釐定。紐約州的準則具代表性。

加拿大

資料來源：

加拿大大學及學院協會 (Association of Universities and Colleges of Canada)

授予大學名銜的條件：

加拿大的大學根據省政府規章營辦。該國並無適用於所有大學的正式院校評審制度，但加拿大大學及學院協會的會員資

格，連同省政府的大學規章，在國內外均視為足以代替正式的院校評審作為成為大學的資格。

成為加拿大大學及學院協會會員的條件：

加拿大大學及學院協會會員應：

- 擁有其宣稱具有的官方或法規或與附屬聯盟、或直屬大學訂立的正式協議所賦予的權限；
- 以提供達到大學水平的教育為主要教學使命，而且其大部分課程均為大學程度；
- 在多個傳統文科及／或理科範疇開辦具深度及濶度學士學位課程，而且開辦的專業學士學位課程(例如醫學、法律、師資教育、工程)包含大量的文科及／或理科元素；
- 在學術成就、學術探索及研究方面表現出色。

其他準則：

- 擁有與大學相稱的管治及行政架構
- 擁有與大學相稱的核准辦學宗旨及學術目標
- 擁有與大學相稱的學術自由、學術操守、知識產權及其他方面的政策
- 具有促進和維護學術自由及其他價值觀的風氣

中華人民共和國

資料來源：

1998年《中華人民共和國高等教育法》
第三章：高等學校的設立

成為高等學校的條件：

- 符合國家高等教育發展規劃，符合國家利益和社會公共利益，不得以營利為目的；
- 具有較強的教學、科學研究力量；
- 具有較高的教學、科學研究水平和相應規模；
- 能夠實施本科及本科以上教育；以及
- 設有三個以上國家規定的學科門類為主要學科。

資料來源：

1986年《普通高等學校設置暫行條例》
第三章第十二條

授予大學名銜的條件：

高等學校如擬取得大學名銜，必須符合下列條件：

- 主要培養本科及本科以上專門人才；
- 在文科(含文學、歷史、哲學、藝術)、政法、財經、教育(含體育)、理科、工科、農林、醫藥等八個學科門類中，以三個以上不同學科為主要學科；
- 具有較強的教學、科學研究力量和較高的教學、科學研究水準；以及
- 全日制在校學生計劃規模在5 000人以上。但邊遠地區或有特殊需要，經國家教育委員會批准，可以不受此限。

註：

值得注意的是，內地許多冠以專科為名大學，事實上卻提供數個或更多學科的學位課程。各「師範大學」(現時)並不再限於提供師資教育，反而更為近似綜合大學。

舉例說，上海師範大學創校時是中國的師資培訓專修院校，其後取得大學名銜。該大學創建於1954年，當時稱為上海師範專科學校。現時，該大學已是一所擁有超過

22 000 名全日制本科學生，設有 76 個本科專業（涵蓋哲學、經濟學、法學、教育學、文學、歷史學、理學、工學、管理學、農學）的綜合大學。

日本

資料來源：

《學校教育法》（1947 年 3 月 31 日法律第 26 號）

授予大學名銜的條件：

大學除了在專門學科進行深入全面的教學和研究工作外，還應是學習中心，讓學生吸收廣博的知識和培養智力、道德品格和實用技能。大學作為高等教育的集中地，應向學生灌輸各種各樣的知識，以及在專門學科進行深入的教學和研究工作。

註：

在日本，如要成立大學，須先經過大學設置和學校法人審議會審議，然後由文部科學大臣批核。大學設置和學校法人審議會由學識淵博並具備豐富學術經驗的學者組成，屬整體質素保證機制的一部分。

6. 總的來說，在各地授予院校大學名銜當中，可見到下列一些普遍的準則。

課程涵蓋最少一組互補性學科，從而：

- 促使校內師生培養廣博的知識和理解；
- 使不同學科文化之間能互相切磋砥礪；
- 讓各學科間能交流方法、技巧、模式和價值取向；
- 支援不同層面的跨學科發展；
- 為學生提供更多選擇，包括不同的學習和就業途徑；
- 促進個別學科內及跨學科的知識增長；以及
- 提高院校的規模效益。

具備研究能力，包括：

- 安排資深研究人員負責研究培訓；
- 提供研究培訓所需的設施；
- 由學士學位程度開始，營造研究環境，使課堂教學以研究結果為依據；
- 鼓勵發展新知識領域；
- 支持應用知識於社區層面；以及
- 依據研究結果發展不同學科和跨學科的課程內容。

絕大多數學生報讀學士學位及以上程度課程(而非副學位和非學位課程)，務求能夠：

- 彰顯教育界的進修階梯；
- 確保院校專注於高等及專上教育，實符其名；
- 為培養師生之間和學生之間的同儕精神而奠定基礎，讓院校培養獨特文化；
- 得到在研究環境中教學的好處；以及
- 更有效地運用包括教職員和設施（如研究圖書館及實驗室等）珍貴資源。

擁有最基本的規模：

- 確保可在每個學科範疇採用若干不同的教學方式；
- 確保有足夠數目的學生，營造有效的學習環境；以及
- 能夠有效善用資源（包括研究人員、圖書館、實驗室和技術），以支援研究和教學。

具有自行評審資格：

- 顯示院校的課程質素已經過同儕評審；
- 證明院校力求維持達到高等教育界的標準；以及

- 證明內部發展及檢討程序能與整個界別的標準看齊。

7. 除了這些與授予大學名銜有關的普遍準則外，不少政府均規定／期望大學就知識產權、利益衝突和／或其他相關事宜制訂政策。要求大學採用適當的管治方式，也是一項普遍的條件。

8. 工作小組相信這些準則有助發展實力雄厚的院校。雖然工作小組並非不能考慮依據其他準則，支持授予香港院校大學名銜，但如院校提議採用另一些準則，須證明採用那些準則較採用上述普遍準則，對香港社會更為有利。

第 IV 部分

尾註及參考書目

尾註

- E1. 質保局於 2007 年 4 月成立，是教資會轄下一個半獨立的質素保證機構，旨在協助教資會確保其資助院校開辦的學士及深造學位課程的質素(不論是否受教資會資助)。質保局負責就香港高等教育界的質素保證事宜向教資會提供意見，並應教資會要求進行核證和其他檢討。
- E2. 《發展藍圖》可於以下網址取閱：
http://www.ied.edu.hk/news/hot/doc/blueprint_c.pdf.
- E3. 師訓會就與師資教育及資歷有關的事宜向政府提供意見。師訓會的工作之一是協助政府制訂語文基準政策。
- E4. 香港的《教育藍圖》清楚指出：“香港和世界很多地方一樣，愈來愈重視教育的質素。我們關注學生在接受教育後，能否過著充實而愉快的生活，有足夠能力應付未來社會的需要。”[44，第 2.7 段]
- E5. 教資會於 2002 年發表的《香港高等教育》報告提到，“持續專業進修／教育在全球各地的迅速發展，這主要是相關知識領域的更新速度所致。”“近年來，傳統上的主流專業人士，例如醫生、律師、工程師、教師、會計師等，為取得持續的專業認可和通過評審而不斷進修者大有人在，而且其數目越來越多。” [58，第 4.5 段]
- E6. 歐洲各國教育部長於 1999 年在博洛尼亞舉行會議後發表《博洛尼亞宣言》(Bologna Declaration)，啓動協調歐洲各國高等教育制度及架構的進程，目的是使這些制度及架構具備相同的要點，推動互認資歷，為僱主提供劃一的標準，以及提高流動性。這個進程將於 2010 年或之前完成。

參考書目

(甲) 書籍及書本章節

1. Arimoto, M. (2004), 'Challenges and Prospects of Teacher Education Colleges and Institutions in Japan' in Cheng, Y.C. & Chow, K.W. (2004), 'Institutions of Teacher Education in Asia: Changes & Challenges', in Cheng, Y.C., Mok, M.C. Magdalena(eds.) *Reform of Teacher Education in Asia-Pacific in the New Millennium: Trends and Challenges*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp.219-238.
2. Blake, N.(1977), 'Truth, Identity and Community in the University' in Barnett, R., and Griffin, A. (eds) *The End of Knowledge in Higher Education*, Cassell, London.
3. Bowden, J. & Marton, F. (1998), *University of Learning*. Kokan Page, London.
4. Cheng, Y.C. & Chow, K.W. (2004), 'Institutions of Teacher Education in Asia: Changes & Challenges', in Cheng, Y.C., Mok, M.C. Magdalena(eds.) *Reform of Teacher Education in Asia-Pacific in the New Millennium: Trends and Challenges*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp.219-238.
5. Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005), 'The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals', in Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds) (2005), *Studying teacher education*, American Educational Research Association, Washington, D.C.
6. Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005), 'Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms', in Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds) (2005), *Studying teacher education*, American Educational Research Association, Washington, D.C.
7. Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds) (2005), *Studying teacher education*, American Educational Research Association, Washington, D.C.
8. Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (eds) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, San Francisco.
9. Darling-Hammond, L. (ed) (2000), *Studies of excellence in teacher education*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C.
10. Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C, Teaching Subject Matter, in Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (eds) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, San Francisco.
11. Hollins, E. & Torres Guzman, M., 'Research on Preparing Teachers for Diverse Populations', in Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds) (2005), *Studying teacher education*, American Educational Research Association, Washington, D.C.

12. Klein, Julie Thompson (1996), *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*, University Press of Virginia.
13. Klein, J. T. (1990), *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*, Wayne State University Press, Detroit.
14. Marginson, Simon and Considine, Mark (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, New York.
15. Readings, W. (1996), *The University in Ruins*, Harvard UP, Cambridge, MA.
16. Ogawa, M. (2000), 'Reform Japanese Style: Voyage into an Unknown and Chaotic Future,' *Culture and Comparative Studies*, John Wiley & Sons, pp.586-606.
17. Roth R.A. (1996), 'Standards for certification, licensure and accreditation', in Sikula, John (Senior Editor), Buttery, T., Guyton, E. (eds), *Handbook of Research on Teacher Education*, Prentice Hall International, pp.242-278.
18. Sayer, J. (1999), 'Linking Universities across Europe', in Smith, D. & Langslow, A.K. (eds), *The Idea of a University*, Jessica Kingsley, London, pp.68-90.
19. Smith, D, and A. Langslow (eds) (1999), *The Idea of a University*, Jessica Kingsley, London.
20. Zeichner, K. & Conklin, H. (2005), 'Teacher Education Programs', in Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds), *Studying teacher education*, American Educational Research Association, Washington, D.C.

(乙) 學術刊物及會議

21. Cole, Ardra (2000), 'Toward a preliminary understanding of teacher education reform in Anglophone Canada', *McGill Journal of Education*, Spring 2000.
22. Darling-Hammond, L., et al. (2005), 'Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness', *Education Policy Analysis Archives*, 13(42).
23. Hayhoe, Ruth (2002), 'Teacher Education and the University: A comparative analysis with implications for Hong Kong', *Teaching Education*, 13(1), pp.5-23.
24. Ingvarson, L., Beavis, A. & Kleinhenz, E. (2008), 'Factors affecting the impact of teacher education programs on teacher preparedness: implications for accreditation policy', *European Journal of Teacher Education*.
25. Kirk, Gordon (1999), 'The Passing of Monotechnic Teacher Education in Scotland', *Scottish Educational Review*, 31(2), pp.100-11.
26. Kleinberg, Ethan (2008), 'Interdisciplinary Studies at the Crossroads', *Liberal Education*, 94(1), pp.6-11.

27. Lee, Wing On (2007), 'Quality Higher Education from International Perspectives: Reflection from the Expanding Visions for the University', *Keynote paper presented at the 3rd International Symposium on Quality Education*, University of Macau.
28. Li, D.F. (1999), 'Modernization and teacher education in China', *Teaching & Teacher Education* 15(2), pp.179-192.
29. Non-zhao, Zhou (2005), 'Teacher Education and Teacher Development: International Perspectives and Practices', *International Forum on Teacher Education*, Shanghai.
30. Ota, N., (2000), 'Teacher Education and its Reform in Contemporary Japan', 10 (1), pp.43-59.
31. Takakura, Sho (1993), 'The Recent Reform of Teacher Education in Japan: Politics, Education, and Teacher Education', *Peabody Journal of Education*, 68(3), Japanese Teacher Education, Part 1, pp.15-20.
32. Wang, Y.J. (2002), 'Towards Professionalization of Teachers in China: One hundred-year Effort of Beijing Normal University,' *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 5 (2), pp.181-202.
33. Yang, Rui (2002), 'University Internationalisation: Its Meanings, Rationales & Implications', *Intercultural Education* 13, pp.81-96.
34. Yang, Rui (2003), 'The China-Hong Kong Connection: A Key to Internationalising Chinese Universities', *Asia-Pacific Journal of Education*, 23, pp.121-33.
35. Zhou, Nan-zhan (2005), 'Teacher Education and Teacher Development: International Perspectives and Practices', *International Forum on Teacher Education*, Shanghai, PRC, October 25-27.

(丙) 政府刊物及其他報告書

36. Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (2006), *Interim Report on Teachers' Continuing Professional Development*, <http://www.acteq.hk/category.asp?lang=en&cid=189&pid=41>
37. Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (2003), *The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers*, <http://www.acteq.hk/category.asp?lang=en&cid=54&pid=41>
38. Australian Government, Department of Education, Science and Training (2006), *The Bologna Process and Australia: Next Steps*, http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/Bologna_Process_and_Australia.htm
39. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J., (eds) (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Thematic Network on Teacher Education in Europe. ISBN 91-973904-0-2, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf

40. Commission of the European Communities (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels, http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
41. Committee for the Review of Teaching and Teacher Education (2003), *Australia's Teachers: Australia's Future - Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics*, ISBN 1 877032 77 8 , ISBN 1 877032 79 4 (Electronic Version), http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/reviews/teaching_teacher_education/default.htm
42. Curriculum Development Council, Hong Kong (2000), *Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum Development*, Consultation Document, <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=4043>
43. Department of Education and Skills, United Kingdom (2003), *The Future of Higher Education*, presented to the Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty, <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/>
44. Education Commission, Hong Kong (1999), *Education Blueprint for the 21st Century: Review of Academic System Aims of Education*, http://www.e-c.edu.hk/eng/online/on4_1st3.html
45. Education Commission, Hong Kong (2000), *Education Blueprint for the 21st Century: Learning for Life, Learning through Life: Reform Proposals for the Education System in Hong Kong*, <http://www.e-c.edu.hk/eng/reform/rf2.html>
46. Education and Manpower Bureau, Hong Kong (2004), *Reforming the Academic Structure for Senior Secondary Education and Higher Education – Actions for Investing in the Future*, <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=4702&langno=1>
47. Education and Manpower Bureau, Hong Kong (2005), *The New Academic Structure for Senior Secondary Education and Higher Education – Action Plan for Investing in the Future of Hong Kong*, http://www.legco.gov.hk/yr04-05/english/panels/ed/papers/ed_e.htm
48. Eurydice European Unit (2005). Key topics in education in Europe, Vol.3. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Supplementary report, General lower secondary education. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002), Directorate-General for Education and Culture, European Commission, <http://www.refernet.org.cy/publications/Cedefop/Pdfs/Ced-Eyr/KT3SREN.pdf>
49. Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education. HMSO 1997 (Dearing Committee), <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>
50. Higher Education: a Policy Statement, AGPS 1988. (Dawkins White paper).
51. Legislative Council Hong Kong, *Change of Title of Hong Kong Shue Yan College*, File Ref: EMB CR 44/2041/83, <http://www.legco.gov.hk/yr06-07/english/panels/ed/papers/ed0108-embcr44204183-e.pdf>

52. Ministry of Education of the People's Republic of China(1998), *Higher Education Law of the People's Republic of China*, Article 25, http://www.moe.edu.cn/english/laws_h.htm
53. NSW Institute of Teachers (2004), *Professional Teaching Standards*, <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/Main-Professional-Teaching-Standards.html>
54. Sutherland, Sir Stewart (1997), *Teacher Education and Training: a Study*, Report 10 of Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education. HMSO 1997, <http://student.bton.ac.uk/cit0rix/SCAACD/report1010.htm>
55. University Grants Committee, Hong Kong (2007), *Facts and Figures 2006*, <http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/report/figure2006/index.htm>
56. University Grants Committee, Hong Kong (2004), *Hong Kong higher education: To Make a Difference, To Move with the Times*, <http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/report/report.htm>
57. University Grants Committee, Hong Kong (2004), *Hong Kong higher education: Integration matters*, <http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/report/report.htm>
58. University Grants Committee, Hong Kong (overseen by Sutherland, Sir Stewart) (2002), *Higher Education in Hong Kong: Report of the University Grants Committee commissioned by the Secretary for Education and Manpower*, <http://www.ugc.edu.hk/eng/ugc/publication/report/her/her.htm>
59. University Grants Committee, Hong Kong (1998), *Review of Teacher Education*.

(丁) 網上資源

60. Barber, M. & Mourshed, M, (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Mckinsey & Company. http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resource/pdf/How_the_Worlds_Best_Performing.pdf.
61. Australian Council for Educational Research(2006). *Australia-wide accreditation of programs for the professional preparation of teachers*. <http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/publications/list> (pdf).
62. Burnett, B. & Wada, M, *The ebb and flow of Japanese educational reform* <http://www.aare.edu.au/07pap/bur07124.pdf>.
63. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005), *Bologna Process Stocktaking, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group*, Bergen. http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf.
64. China Education and Research Network Information Center (CERNIC) (2001), *Remarkable Results of Reform and Development of Teacher Education*.

65. *Pre-Service Training of Primary and Secondary School Teachers, Status of Primary and Secondary School Teacher Training, A Survey of Teacher Education in China*
<http://www.edu.cn/20010101/21924.shtml>.
66. Davies, M. and Devlin, M. (2007), *Interdisciplinary Higher Education: Implications for Teaching and Learning*. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/InterdisciplinaryHEd.pdf>.
67. ERIC Digest, (1999) An International Comparison of Teacher Education, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington D.C., Identifier ED436486,
<http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher.htm>
68. Heintz, Christophe, Origgi, Gloria (2008), *Interdisciplinarity. Emergent Issues*,
<http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/11>.
69. Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E. & McKenzie (2006), *Teacher Education Accreditation: A review of national and international trends and practices*. Canberra, Teaching Australia,
<http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/publications/pid/301> (pdf).
70. Ingvarson, L., Beavis, A. & Kleinhenz, E. (2005), 'Factors affecting the impact of teacher education courses on teacher preparedness'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April 2005 (Submitted to Educational Evaluation and Policy Analysis, June 2005),
http://www.acer.edu.au/documents/Ingvarson-Beavis_FactorsAffectingTeacherEducation.pdf.
71. London Communique (2007), *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*,
<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>.
72. Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference (2008), *Conclusions and Recommendations*, <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/>.
73. U.S. Department of Education, PL 107-110, *The No Child Left Behind Act of 2001*,
<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/indev.html>.
74. Yang, Rui, *Internationalising Chinese Higher Education: a Case Study of one major comprehensive university*, Monash University,
<http://www.education.monash.edu.au/centres/mcrie/docs/bookchapters/yang-final.pdf>.

第 V 部分

鳴謝

憑著工作小組各委員的努力和寶貴意見（委員包括顧爾言先生、陳黃穗女士、劉靳麗娟校長、黃玉山教授及張文彪博士），這份檢討報告能在政府要求的時限內順利完成，本人對他們尤為感激。在檢討過程中，我們與教院高層進行真誠和深入會談；獲教院提供詳盡的補充資料；以及聽取學生、教職員和校友代表對檢討的看法。此外，不同教育團體就檢討涉及的課題向工作小組所提交的意見，本人深表謝意。

檢討報告綜觀世界各地不同的經驗，定出如何能最有效地優化本港的師資教育質素。在這方面，工作小組亦得到教育顧問 Jane Morrison 博士的專業協助和起草工作，尤其就報告第 2 章的資料搜集和整合大量研究文獻。

最後，謹此多謝史端仁先生及教資會秘書處同事就統籌是次檢討和編製這份報告所做的工作。我亦要特別感謝教資會主席史美倫女士對工作小組的支持及鼓勵。

賴能教授 (Professor John Niland)

香港教育學院《發展藍圖》檢討工作小組召集人