

【學校教育改革系列】

集體備課和觀課與學校改進的關係

(優質學校計劃刊物)

湯才偉

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

湯才偉

香港中文大學課程與教學學系助理教授

鳴謝

優質學校計劃蒙優質教育基金撥款資助

© 湯才偉 2004

版權所有 不得翻印

ISBN 962-8077-74-0

學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨著全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱著集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

集體備課和觀課 與學校改進的關係

摘要

自從社會廣泛要求對課程進行改革以來，校內的工作量不單增加了不少，而且在質的方面也開始愈來愈講究。加上近年課程改革不時強調跨科學習，令校內的工作文化逐步走向全校式的模式（whole-school approach），教師昔日獨立、自主的生活習慣有需要作出調整，開始講求彼此之間的「共識」和「協作」。「集體備課」和「觀課」是近年學校推行協作文化的新安排，藉此希望教師能互相交流，從而提升個人以至校內整體的教學效能（teaching capacity），達到「學校改進」（school improvement）的最終目的。本文先從「學習型組織」（learning organization）的概念解釋這類協作活動的真正意義，然後再透過一所參加香港中文大學「優質學校計劃」（Quality Schools Project, QSP）的小學的兩次中文協作教學經驗，探討「集體備課」和「觀課」這類教師協作活動的成敗關鍵因素。

前言

學校改進的最終目的，是希望學校能夠轉化成一所學習型組織。這是因為現今世界快速改變，不單知識每天在更新，就連獲取知識的方法也不停在改變。影響所及，今天的教育已不單爲了普及知識，更需要培養懂得如何獲取知識、處理知識、批判知識的年青新一代。這種教育意義上的轉變，不單大大影響教學的課程和教法，甚至對本身

也是學習者的教師來說，他們自身的專業也需要作出與時並進的發展和改變。

過去十數年，教育改革不單在內容上翻天覆地，就連改革的周期也愈來愈短。在可見的未來，這種改變的速度相信只會有增無減。往後的日子，如果學校希望有效地回應這種外來轉變的速度和要求，只是被動地聽命於人或盲目地只管往外追求流行的教學知識，都不可行，而必須具備判斷外來知識和創造個人新知識的能力。亦即是說，學校最終的發展不能等待和依賴外來的建議、指示或文件，因為任何這類「借來的」、「送來的」東西，都未必能即時而有效地回應學生、教師以至學校的真正需求。學校的教師必須培養起積極學習的意欲、能力和習慣，從而提升本身的專業能量，以應付瞬息萬變的社會。從學校的整體層面來說，更希望校內教師在提升本身能量之餘，更可以集合眾人的智慧，令學校轉化成一所教師之間互相支援、鼓勵和發展的學習型組織。

學習型組織的概念對學校發展適用與否

學習型組織的概念大概最初來自商界。Senge (2000) 引用 *Fortune* 雜誌的說話：「忘掉那些令人厭倦而陳舊的『領導』概念，在九十年代最成功的公司將會是那些學習型的組織」。商業活動最講求反應和效率。面對全球經濟一體化和資訊的迅速增長，商業公司很快就明白到單靠高層「日理萬機」的領導模式，不單會拖慢公司的發展，而且也很難長期保證那「由上而下」的決定的質素。簡單來說，單憑一人之力，已不足以應付眼前外界的運作速度和未來的挑戰。因此為了匯聚和善用公司上下各人的力量和智慧，從而令公司發揮更大和更佳效能，商界便孕育出學習型組織的管理概念。

其實遠在1960年代，已經有學者（Miles, 1967）把組織發展（organizational development）的概念引入學界。但對比起商界來說，學校建立這種文化的意識似乎較商業機構來得遲，而且過程中也顯得比較困難，以致所謂「學習型組織」一直難以在學界發展，甚至只被視為一種理想。

首先，商界的共同目標要較學界的簡單和明確。一般來說，商業活動的首要目的是求生存，而生存的空間主要取決於公司的商業利潤。所以為公司創造商機、賺取利潤等目標，對公司各層員工都是很清楚又具有實際意義的。由於目標容易受眾人認同，所以要團結各人的力量也較容易做到。學校改進的目標也參考了商界的這種概念，要求在校內建立共同的願景和遠景（shared mission and vision），希望藉此凝聚眾人的力量（Aubrey-Hopkins & James, 2002; Halsall, 2001; Harris, Jamieson, & Russ, 1995）。

其實每所學校均有所謂辦學的「宗旨」，以作為整所學校工作和發展的方向。這類「宗旨」本可以視為「學校機構」內各人工作的共同目標，但事實上校方在日常工作中，卻往往少有對這些宗旨加以詮釋，在教學工作上也少予以參照。即使對這些「宗旨」能有所關注，但在實際的工作過程中，從「宗旨」往下延伸的種種目標，卻可以因應各人對教育價值、理念的不同理解，而在執行上發展出本身一套「合理」的解釋。這是因為所謂的「宗旨」往往是一些辦學人士對教育「理念」或「價值」的一些抽象原則，與商界的具體目標如提高公司利潤等相比，本質上根本不同。所以即使一校之內有所共識，但在執行過程中仍會出現很多不同的演繹，要各人的行為模式一致便更加艱難。因此要校內各人在整體工作目標方面達成行為上的共識，往往需要花很長時間。

除此之外，教育行業普遍重視教師的「自主性」(autonomy)，這本是基於對教師作為專業人士的一種信任。但教師過分重視這種「自主性」，卻可以構成領導工作的一種顧慮 (Aubrey-Hopkins & James, 2002; Turner, 1996)。例如在實際領導過程中的「監察」(monitoring) 及「評鑑」(evaluation) 工作，就會被視為破壞教師的「自主性」，甚至傷害同儕間的關係 (Turner, 1996)。更有學者指出，這種自主性令教師即使遇上問題，也傾向選擇由個人來解決 (Brown & Rutherford, 1998)。因此若要在校內推動協作的工作文化，教師的這種專業自主性很可能反過來成爲一種阻力 (Southworth, 1996, p. 273)。對發展學習型組織來說，如何平衡「自主」與「協作」之間的矛盾，是校內專業領導工作的一種平衡藝術。

最後，商界所面對的是一個極爲現實的世界。只要稍稍落後於外間的形勢，所受到的影響就會即時反映在公司的生意上。所以商人的觸覺和反應必須走在群眾的前頭。這種心態不停鞭策著生意人必須留意外間的轉變和需求。對教師來說，回應外間的變化卻往往不是第一時間的考慮，更不一定是繫乎存亡的關鍵。整體來說，教學上對回應外界轉變的壓力和速度方面，遠不如商界的要求那般激烈。由此可見，學校與商業機構的工作環境有本質的差別，因此要在學校內發展出如商界般的團隊文化並不容易。

集體備課的理念和實施現況

希望凝聚校內教師能量，團結各人理念，創造有效而積極的工作環境，始終是很多教育工作者的理想。所以在「學習型組織」的理想之下，不少學校因此逐步強調教師之間需要交流，也逐漸打破教師在傳統上所享有的

「個人」空間和自主。加上課程上跨科的改革要求、校本管理等措施，都不斷迫使校內的教師參與學校的發展和管理。這種形勢開始令校內傳統的「個人」工作模式有所改變，代之而起的是同事之間不同程度的協作（Southworth, 1996, pp. 275–276）。「集體備課」、「同儕觀課」的構思正是希望將校內「個體」的老師集合起來，透過「備課」這個共同目的和工作機會，匯集各人的專長和意念，以提升教學質素，並建立校內教師互相交流的文化，體現學習型組織的理念。

從現時學校施行「集體備課」、「同儕觀課」等措施的情況來看，學校大抵已具備了學習型組織的條件特徵。根據Little（2002）的分析，學習型的組織需要從組織架構（structural）和文化（cultural）兩方面來考慮，而且在這兩方面之下必須具備三項條件——互助（interdependence），機會（opportunity），和資源（resource）。

例如，學校一般都會安排一些集體備課的時段（即「資源」），讓教師能有「機會」走在一起，共同為某一節或某一項教學活動進行備課；甚至有學校在時間表的編排上，劃出一整個下午作為教師共同備課的時間。由於各人能共用和分享備課成果，所以備課的過程也存在一定程度的「互助」性質。雖然如此，但真正能夠透過這類集體備課活動而在校內建立起學習文化的例子並不多。這似乎說明了單靠以上三項條件，不足以建立學習型組織的團體文化。更值得我們思考的是，在這些條件的背後是否還存在著更多的條件因素，抑或在這三項條件的實質內容、措施等方面仍存在有待分析和理解的地方。以下將透過一所小學在中文科的兩次協作經驗，剖析學校進行集體備課或觀課的成敗因素，以及當中涉及的相應條件。

個案分析

以下介紹的個案來自一所參加香港中文大學「優質學校計劃」的小學。為保密起見，當中學校、校長及老師的名稱均以假名代替。個案資料主要來自與校長及四位教師的訪問記錄，亦有部分資料來自協作期間教師自己所作的日誌及會議記錄等。文中所有對學校及教師的描述和分析，均與相關學校和教師作了仔細的交代、核實，並認為可以公開之後才撰文向外公報。

學校背景資料

甲學校是一所已有四十年歷史的小學，由於一直以來成績頗為突出，屬區內很受家長歡迎的一所學校。因此，甲學校雖然位處九龍一個已經相當老化的社區，但在生源方面卻未受近期縮班的形勢影響。教師流動情況也不大，部分教師甚至在校任教已超過十年。

我們學校在區內是一間被教統局認定為校譽良好的學校，也受家長歡迎……學生成績優異，每年大約有 70% 的同學入讀英文中學……（校長）

學校在日常的管理和運作方面已有一套完整的系統和文化。總的來說，校內的決策過程是先經由主任級老師組成的行政會議商討，然後才交由校務會議討論及通過。行政、策劃等工作因此集中在校長和中、上層老師身上，基層老師的角色主要負責執行校政及教學的工作。這套「由上而下」的管理系統和文化在校內運作正常，加上令人引以為榮的學業成績，因此校內各人都十分認同學校的教學及管理模式。

在教與學方面，校長以至老師都承認學校在回應外間教育改革的工作上起步較遲。但近年來，學校已不斷試行

一些較新的教學方法。在這個過程中，除了工作量增加之外，也由於學校現行的教學模式和信念與外圍所倡議的不盡相同，因此在執行上難免令教師感到徬徨。所以校方決定加入香港中文大學的優質學校計劃，期望能給予教師教學技巧的一些支援。

加入優質學校計劃

甲學校於2001年參加一項名為「優質學校計劃」的學校發展計劃。這項計劃於2001年9月開始，2003年8月結束，為期兩年。計劃由香港中文大學教育學院屬下的「大學與學校夥伴協作中心」獲優質教育基金撥款進行，是一項整全、互動和具動力的學校改進計劃。

負責計劃的學校發展主任會先協助參與的學校進行情勢檢討工作，讓學校對自己的教學和管理情況先有充分理解；進而舉辦不同主題的校本教師互動工作坊，協助學校同工確立共同目標、建立團隊文化，並有系統地發展學校的自我完善機制；同時，也會透過工作坊為學校同工介紹和實踐各種教與學的新意念，以協助學校發展自己的特色，提升教學質素。此外，學校發展主任和老師會透過夥伴合作形式開展各類教學活動，共同設計課程，以「優化」課堂教學，提升學生的各項共通能力。計劃的主要目的，是希望教學的意念及技巧能轉移至前線教師，增強他們的教學能量，並培養校內追求進步的文化。計劃的最終目標，是希望學校「能成為學習型組織，不斷『自我完善』，為學童提供優質教育」（趙志成，2003，頁2）。

從上述簡介可見，優質學校計劃在幫助學校改進的過程中，支援工作有針對學校的整體層面，亦有解決實際的課堂教學及管理問題。計劃稱前者為「大齒輪」，而後者則為「小齒輪」（趙志成，2001）。所以，「大齒輪」

的工作主要針對教育的原則與價值理念，以及校內人際關係和團隊文化的建立等方面；而「小齒輪」的工作則屬於「一些小型校本的行動研究計劃」，目的是要「改善學生的學習效能或教師的教學質素」（趙志成，2001，頁6）。

大、小齒輪的工作雖然在性質上可以如此劃分，但它們對學校改進的實際意義卻是互為因果的。簡單來說，學校改進的意義最終仍是以學生的學習為依歸，所以在建構或重整學校文化的過程中，不可能只談理念及價值問題，而必須同時在實際的教學上，回應和實踐「大齒輪」所提出的教育原則及價值觀，否則「大齒輪」的理念很容易變得抽象、遙不可及。在學校改進的工作上，兩者缺一不可，所以 Southworth（1996）特別強調教學效能在學校改進工作中的重要性：

小學改進有賴個別及小組教師創建並維持改進專業知識和技能的力量。從這一意義上來說，教職員的發展需要有效地集中於提升他們教學的質素，藉以改善課室的情況，讓學生能夠成為更成功的學習者。（p. 267）

因此在優質學校計劃之下，學校發展主任一般都會按照個別學校的整體狀況和實際的教學表現，替學校籌辦「大齒輪」和「小齒輪」的工作，而背後的目的就是希望能把兩種工作的效能互相結合起來，讓學校的教師在掌握某些具體教學方法的同時，也能真正體會到某些教育的理念和原則，從而不再囿於某一固有的教學模式，進而能夠把理念的認識轉移為本身的教學能量，再繼而能在校內產生超越個人的效應，影響學校其他同事甚至整體的工作習慣和文化。從這些轉變的發展序列來說，所期望的「小齒輪」改進過程，大致可以分為以下六個階段：

1. 對某種教學方法的認識和掌握；
2. 從個別方法的運用過程中理解和接受某些教學的原則和理念；
3. 有關教師在新教學環境之下對教學原則和理念的運用；
4. 有關教師把個人的知識和經驗與校內同工分享；
5. 有關教師與其他教師在校內形成一股推動改進的小組力量；
6. 有關小組的影響成爲校內主導的改進力量。

按照甲學校本身的需要，優質學校計劃曾爲學校舉辦多項「小齒輪」的工作，當中包括專題研習、多元智能活動，以及中文、英文和數學等主要科目的教學協作活動。以下將集中於中文科前後兩次的教學計劃，詳細講述該校如何從這兩次「小齒輪」的協作教學過渡至「大齒輪」方面的轉變，尤其針對兩次計劃背後一些導致成敗的條件因素。

校內的教學環境

在詳述兩次中文科協作計劃之前，有必要先交代一些校內中文科的教學背景，以了解協作工作所針對的情況。總括而言，約有下文幾點的觀察。

教師的教學表現

如前所述，甲學校教師的教學普遍用心用力。但在各科之間，中文科的學科測驗成績要較英文和數學科的成績爲低。校方承認中文科的教學模式較其他科保守，例如教學缺乏活動、內容一般按照課本的設計，而且一年所教的課文數目偏多，教師每每有「趕課文」的感覺：

中文科的教學那麼多年〔在學生學習方面〕一直比較沉悶一點……我希望能用一點比較活的方

式令學生有興趣〔學中文〕，有興趣之後，他們自然就有興趣去看〔書〕、去寫〔文章〕……（校長）

讀文教學，我們比較以課文為一個單位，不會group埋一起來做〔單元教學〕……（教師乙）

寫作教學方面，我覺得最初的時候沒考慮到系統……例如旅行之後，就〔讓學生〕寫旅行後記，運動會之後就寫運動會後記，有時夾雜一些看圖作文……雖然，我們都有因應讀文教學進行配合的，但唔係那麼多……（教師丙）

〔寫作教學〕好似完成一個任務……譬如那年要求寫幾篇文章，其中記敘文幾篇，其他文章幾篇，我們就在那裏湊……雖然題目方面也儘量配合學生興趣，但有時不是一個很全面的鋪排，或者令學生有系統地學到每一種文體，〔寫作教學〕唔係以文體為主，而是以我們要完成一個任務為主……（教師甲）

在加入優質學校計劃的第一年，由於中文科主任退任在即，加上學校開展的各類教學活動比較多，使教師人手很緊張，所以雖然校方頗有改革中文科的意欲，但卻未有採取任何改革行動。直至該名主任於翌年退休後，才開始進行中文科的一些改革：

第一年加入QSP的時候，在英文科和數學科方面，加之專題研習大家一起做，老師們都覺得好辛苦……我很早就想進行中文科教學的改革，但老師們很辛苦，我還有一位副校負責中文科，當時她即將退休，我怎麼推〔中文科改革〕都推不動，但第二年剛剛有一個機會，她〔副校〕退休了，我找到新的主任負責中文科，新的主任願意

接受新事物，這樣我就容易一點推〔中文科改革〕……（校長）

影響教師交流的制度

儘管校內教師個人的教學表現理想，但教師之間的交流和溝通並不多。這除了與校內的工作文化有關外，某些制度上的設計也造成了一定的障礙。例如，教師於某一科的教學工作多鎖定於某一年級，學年與學年之間也少有改動。雖然這樣能善用教師長期任教某一年級所累積的經驗，但也造成了級與級之間欠缺溝通和交流的客觀現實。此外，在時間表的編排上，某一年級某一科目的上課時間也大致相同，結果即使是同級同科的老師，也由於時間表的這種編排而無法安排彼此之間的觀課活動。這進一步阻礙了同科教師之間的交流和分享：

……好似以前的星期三，我們幾位中文科教師同一時間入班房上堂，（如果發現教學上有錯失，）沒得救……客觀環境因素的影響，令我們沒有辦法做觀課、評課……（教師甲、乙、丙）

對學生守規的要求

在學生管理方面，校內奉行「先管後教」的原則。校長承認過往學校對學生的管理十分嚴格，而且認為近年來已逐漸放寬。但從學校協作的經驗和一些訪談中仍會發現，這種嚴管的風氣不單存在於學生的行為管理方面，在課堂溝通以至功課格式等要求上也有過於刻板的情況。即使是學生作文，學生也慣於找尋「標準答案」而不敢表達自己：

我們的學生比較習慣聽我們〔教師〕講的嘢做，他們會找尋一點標準答案……所以，他們口頭答的時候會大膽一點，但到寫作的時候，他們就會

有比較多的猶疑，驚寫出來的東西教師唔鍾意啊，驚寫錯字啊……有甚麼要寫，有甚麼不要寫，可能係因為總係低班，他們〔學生〕都不是掌握得很好，很多時候都要教師去講……（教師丙）

中文科協作教學計劃

甲學校在參加計劃的初期，由於校方希望能進一步推展「專題研習」的教學經驗，加上中文科主任退任在即，所以第一年決定暫不進行任何改進中文科的工作計劃，而把校內教師的力量集中在「專題研習」的工作上。所以，中文科的改進工作一直延至計劃第二年才正式展開，同時也爲了配合第二年中文科在領導人事方面的變動和安排。

從計劃的第二年至今，中文科先後共進行了兩次協作教學計劃。第一次爲「講故事」的教學活動；而第二次則是對中文科現行的課本進行剪裁，並進行單元設計的課程工作，目的是要針對「趕課文」的現象。在兩次協作計劃的過程中，均由同一位學校發展主任負責，並連同校內其他多位中文教師共同進行。兩次計劃，校內一位李老師均擔當核心的角色，但個別計劃的參加教師卻並不相同。

中文科第一次協作計劃——「講故事」

中文科的第一次協作教學計劃，是以「講故事」爲主題。這次活動，最先是由李老師個人主動向負責該校的學校發展主任提出，並希望學校發展主任能予以協助：

〔2002年〕3月的時候，我參加QSP組織的台灣交流團，參觀的幾間學校大都是用故事書代替了課

文，我見到的效果、學生的反應各樣嘢都幾好……我發現〔我們〕現在的課文比較枯燥，小朋友又鍾意聽故事，我們又可以從這個地方〔故事〕帶入語文教學的四個範疇，所以返來〔香港〕後同 QSP 提出想進行講故事教學……（李老師）

經開會討論之後，學校發展主任答應提供以下三方面的支援：

1. 介紹講故事的技巧；
2. 解釋講故事與讀文教學、閱讀教學的關係；
3. 選取校內其中一班作講故事的教學示範。

針對以上第一點，學校發展主任先為學校的中文科教師，舉行了一次有關如何利用講故事結合中文科讀文教學的工作坊，之後按需要不時與負責的李老師開會。在整個協作過程中，李老師負責挑選故事書目、決定施教年級；而學校發展主任則主要就教學活動的設計向李老師提供意見。這次「講故事」協作計劃是典型的「小齒輪」工作。學校最後決定在小二和小四兩個年級推行這個計劃。

中文科第二次協作計劃——「單元設計」

待計劃發展至第二年，校長與李老師皆表示中文科需要作更大的改進。他們提出這個要求，相信是基於情勢上的兩項轉變：第一，原先的中文科主任經已退任，李老師與另一位中文科教師已分別接任為低年級與高年級的科目負責人；第二，經過第一次「講故事」的活動，校長對學校發展主任有了較大的信任，所以較有信心進行較大型的課程改善活動。

經初步分析中文科的現況後，校方與學校發展主任均認為中文科教法之所以缺乏彈性、不夠靈活，主要原因是

教師過於依賴教科書的內容和教學設計，以致往往「依書直說」；另一方面，在重視成績的心理之下，中文科的教學不單過分注重操練，而且課程的編排擁擠，結果導致每年施教的篇章數目偏多，形成重量而不重質的「趕課文」現象。教師也承認在這種教學情況下，根本沒有時間認真處理每課的教學，所以一切只會以教科書的編排作為教學內容和進度，缺少教師個人的專業取捨。

討論的結果是，大家都認同「刪減課文」、「重整課程」是解決問題的關鍵，並且決定以政府新頒行的《中國語文教育：學習領域課程指引（小一至中三）》（課程發展議會，2002）中所建議的單元組織為理念的基礎，嘗試把教科書的課文予以增刪，並設計切合校本情況的學習單元。這對一直以來以教科書為依歸的中文科教師來說，無疑是一項很大的挑戰和轉變。經學校發展主任解釋其中所涉及的知識和工作量之後，校方最後決定以設計一個單元為目標。籌備工作在暑假期間開始，工作的內容主要包括以下幾項：

1. 決定進行課程刪剪的年級；
2. 決定進行試驗的單元教學重點；
3. 擬寫有關的教學重點；
4. 挑選適用的課文及課外閱讀材料；
5. 設計配合讀文教學的寫作、聆聽、說話以及其他相關活動；
6. 編排試驗單元教學的時間及其他行政安排；
7. 挑選老師加入有關的教學設計工作。

這次單元設計的協作教學計劃，最後決定在小三年級進行。原因是單元設計的工作涉及多個層面的知識和活動，所需的時間和人力資源將遠較之前的「講故事」活動為多，所以假若同時在多個年級進行，負責的學校發展

主任無法兼顧。更重要的是，這項單元設計的目的除了是要解決中文科所面對的問題外，更希望從學校發展的角度來推動多方面的改進，包括：

1. 提升校內部分中文科教師對教科書的專業判斷能力

甲學校教師默守教科書設計的情況其實並不是個別的例子，香港大部分小學或多或少都存在著這個問題，只不過由於甲學校在重視學生成績的壓力之下，出現了質量過分失衡的情況。因此假若再只在個別教學環節上予以優化，不單不能解決根本的問題，反而可能更進一步加重已經十分「趕急」的課程，所以有必要從課程的「體積」上著手。單元的設計，要求設計者認清教學的能力重點，強調單元各環節之間的緊扣關係，有助教師對中文課程設計的認識。

2. 改變教師對課程改革的態度，讓他們接觸課改的要求和趨勢

甲學校雖然能夠保持一定的成績，但校方也承認對外間課程改革的發展並不十分關注。這種情況正好指出課改過程中的一種因果現象：課改本意是要改善教學效能，但假若教學效能的指標只著眼於外顯的學生成績，課改的需要和動機就會立即與成績拉上了關係。在課改與成績的因果關係之下，只要成績能保持在或提升至高的水平，課改也就變得沒有必要。

甲學校這次引入中文科課程剪裁的工作，背後的原因或多或少與該科的成績在「學科測驗」中表現欠理想有關，而並非完全出於對教學表現的不滿。所以在剪裁課文、建構單元教學的同時，必須達到既能令教師從中認識課改的要求和做法，又能提升學生的學習表現這兩個目

標，讓老師明白兩者之間其實沒有必然的衝突，相反甚至可以相得益彰。所以學校改進工作在改變學校教師的文化之上，並不能完全忽視提升學生學習成果的現實問題，否則學校改進工作將會曲高和寡、脫離現實。

3. 提升對中文科課程的組織能力和教學能力

在籌備「單元教學」設計的過程中，教師的討論範圍包括：按語文能力的發展系統篩選課文篇章的重點作為整個單元的教學目的，挑選合適的課內及課外讀物以配合單元的訓練目的，緊密結合單元內各教學環節的教學目的和內容，以致評估單元的學習成果。所以，單元的設計可以算是一次微型的中文科課程設計，當中涉及中文科教學上多個層面的知識。透過這樣的一次設計，可以讓教師有機會認識教材、教學和評估之間的關係；在討論過程中，更可以突顯一些在設計教學時需要照顧的因素，例如學生的能力背景、語文能力的層階性等（何文勝，2003），而最終目的是希望增強教師對中文科課程的組織能力。從短期目的來看，這種課程的組織能力和知識，將有助教師對所採用的教科書作專業的判斷，繼而作出所需的修正或增補，而毋須完全捨棄目前所採用的教科書；從長遠目的來說，當然是希望教師能逐步自行設計多個適合學生和本身教學資源的單元，建立自己的校本課程。

4. 提供集體備課和觀課的基礎

這次協作的目的，除了是增進教師對教材的組織知識和判斷能力外，更重要的是提升教師在課堂上的教學表現。任何教學的理念和設計，影響其成效的最關鍵因素還是教師本身的課堂表現（Hoffman & Duffy, 2001）。所以假若不能真正提升教師的教學能量，這類的設計很可能只會變成「費時失事」的工作。教師看不到設計的成效，倒轉頭對改革的信任和熱誠就會很快減退。所以在增

加教師教育認知的同時，還必須提升他們的教學技巧，讓知識和能力兩者互相輝映，這樣才能延續教師們求知的動機和興趣。

所以在討論有關教學策略的時候，雖然學校發展主任提出的建議獲得老師的認同，但學校發展主任卻故意強調這些方法只是初步的構想，成效未必顯著，因此需要作實地的試驗。這種不肯定的態度，是希望增強教師對方法的批判意識，從而促進教師之間集體備課和觀課的需要。爲了加強教師在執行方面的信心，學校發展主任答應先由他自己在其中一班進行「試教」，看一看教學設計的效果；同時也希望其他班級的老師能前往觀看，以便作事後的檢討和改善。學校發展主任多次強調這一次的教學並非「示範教學」，只是就一些初步的教學構想進行「試驗」，所以必須找出問題，以免其他班級的老師重蹈覆轍。

5. 突顯現行制度上的某些缺點

上文就甲學校的教學環境分析，曾提及由於校內有關教學的分配和時間表的編排缺乏變化，以致教師之間缺乏交流的空間，特別是一級某科同時上課的編排，令教師根本無法互相觀摩學習。之前所提及由學校發展主任「試教」一節的建議，便充分反映出這種編排的缺點。校長和教師在意識到有觀課的需要之後，也便立即調動時間表的編排。

兩次協作計劃成效的比較

從活動本身的效果來說，「講故事」的活動本身取得了很好的成績，學生反應熱烈，事後的寫作也很理想（子瑜，2003；湯才偉，2002）：

〔用了新的教學法以後〕學生就覺得比較新鮮，比較有興趣，他們在講故事的過程中，一邊聽一邊學，無形之中就學到很多東西……再寫東西出來的時候，我看他們的效果，班班都不同，學生多多少少都有一些得益，而且他們真的很開心，上那幾堂的時候，看得出他們真的很開心……（校長）

從學生方面來說，他們很有興趣，覺得好好玩，好鍾意上那些堂……最近同一個家長傾開，他的小朋友比較靜，成績也剛剛能趕上，以前唔鍾意看書，現在好鍾意看書，自動自覺要媽媽買書、借書給她……小朋友上那個〔講故事〕星期的堂的時候，上堂氣氛很熱烈，他們的態度很積極……聽番同事講，今年三年班的同學的口語表達能力似乎幾好……（李老師）

李老師和校長多次表示對活動的欣賞。更重要的是，透過這次「講故事」活動，讓學校發展主任與李老師和校長兩人之間建立了工作上的信任；彼此之間的對話，氣氛也由以往的正經嚴肅漸漸變得帶有幽默感，又加進了不閉談。例如在一次與校長的談話間，校長更向學校發展主任透露她祖父行醫的背景，和對中醫開始感興趣。李老師事後更把這一次「講故事」活動的經驗寫成了一篇文章（子瑜，2003），投稿刊登於一本語文教學的雜誌上。這對小學老師來說，是難得的專業行為表現。

這次「小齒輪」工作的效果對周邊的同事帶來了一定的影響，但從學校改進的層面來看，卻未能真正提升至「大齒輪」的意義。或許它只能是學校改進的一個起步點：

而老師和老師之間開始了協作，最大的好處是適逢他〔學校發展主任〕來學校的時候，QAI〔質

素保證視學]也來學校……本來他們[教師]不是很願意投入協作，但剛剛QAI來學校，他們[教師]覺得有需要了，所以就開展了協作計劃，可以說是天時、地利、人和……（校長）

老師方面，畢竟是成年人，如果要改變他們的信念，不是那麼簡單……但在老師中間，有一部分老師很有衝勁去做，見到學生的成績、上堂的氣氛改善，他們都很鼓舞……但原本做任何計劃都沒有興趣的老師，改變就不大。（李老師）

最明顯的是，除了以上提及的李老師和校長兩位之外，其他需要負責「講故事」的老師，無論在「講故事工作坊」的投入程度，或是在事後檢討過程中的參與，一直都表現得較為被動。在「講故事」活動完結之後，除了李老師和校長兩人之外，學校發展主任與其他老師的關係未見有明顯的轉變。從上述校長的說話可見，開始時教師對「講故事」的態度並不十分積極，後來能夠投入只不過是剛好遇上教育當局的質素保證視學（Quality Assurance Inspection, QAI），以致在形勢上迫於要展示校內的一些新教學形式才開展協作計劃。這種「天時」的優勢很明顯是外在的，當外在的動機（extrinsic motivation）消失之後，壓力和需要也隨之減退，之前的協作計劃也可能因此「功成身退」。這種由外在因素催生的計劃，不能為學生的學習帶來長久益處，對校內協作文化的建立也是短暫的，更遑論校內學習文化的轉變。歸根到底，是因為教師根本未曾真正對計劃產生一種承擔（ownership）的需要和熱誠（湯才偉，2003；Rudduck, 1988）。

之後一年，雖然校內仍有「講故事」活動，但已轉由另一位同事負責，而該名新負責的教師亦從未與之前負責的學校發展主任交換意見。李老師在新一年度並沒有參

與「講故事」活動，她只是在校務會議上再作一些簡單的介紹：

老師的態度點就係點的喇，不是你說〔分享〕一些東西他就會改變的……就算他坐在那裏很留心聽，就像出去聽專家講座，可能是校長叫的，那麼聽就聽了……更何況這是校內的分享，始終是否願意做還是看他／她〔教師〕自己的……今次的故事教學其實是第二年進行，統籌是課程主任，……她又叫我在校務會議上再講一次，其實上次的分享已經講得比較透徹了，校長也叫我講得簡單點，所以，我就做了一個簡單的介紹，……始終不跟教師切身有關的話，他／她〔教師〕就未必會留心聽……（李老師）

這都反映出，儘管之前一次「講故事」活動本身確實能為學生的學習帶來一些正面的改變，但其影響範圍很大程度只及於李老師一人，對提升其他教師的教學效能，或推動校內協作文化等方面，都沒有顯著的成績。李老師所提及的分享及介紹，都只屬形式上的安排，教師很難從這類「分享」或「簡介」中接受新的事物，更何況改變個人的某些觀念。能真正改變教師信念的，往往來自具體真實的工作經驗（Bartell, 2001; O'Dell & Grayson, 1998; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991）。這類美其名的「分享」，其實對很多老師來說只是一種「報告」。選擇在「校務會議」這種場合簡介教學試驗結果，更突顯這種「報告」的公事性質，也反映出上文所指校內那種「由上而下」的管理概念。所以學校在第二年推行「講故事」活動，動機恐怕是來自行政指令多於教師對該種手法的認同和興奮。

相反，「單元設計」的協作計劃卻有明顯的不同。參與這次計劃的教師，除李老師外，尚有三位任教小三的

中文教師。這三位教師過往的教學工作都比較積極，肯嘗試創新，對教學工作也較為投入。這種安排對教師之間的合作產生了直接的影響：

講故事活動與單元設計兩次活動，教師的合作狀況分別都幾大。之前那次〔講故事〕由於一切的東西都已經定晒了，二、四年班的老師都已經定晒，也沒有徵求他們〔教師〕的意見「你願唔願意啊？」，或者與校長傾下這些教師加入以後會點嗎……我們就進行著，那麼變成那句老話……如果那些同事同你想法一樣就會合作得好開心，但如果不是，拉後腿都唔一定，不單話信唔信你〔提議的〕那樣東西〔教學策略、方法〕，阻礙你的進展都唔一定……但今次三年班就唔同，……今次的合作就愉快很多了，因為我們隨時可以就一次的教學……得閒的話，……就可以這樣傾、傾、傾，大家會好容易一起去解決一點問題……大家都想做好一件事嘛，所以就很容易一起討論囉……（李老師）

由於學校在暑假期間尚未決定課詹的編排，所以在暑假期內的討論，只能與校長、李老師及其餘一位負責高年級中文科的老師進行，其他三位老師都要在九月開課之後才正式加入協作的討論和備課工作。在初期的會議上，主要是向各人介紹學校發展主任與李老師在暑假期間所構思的單元設計方向，新加入的三位老師主要是表達他們對計劃可行性的建議，所以在初期他們的參與較為被動。

然而，明顯的轉變卻出現在籌備「試教」的前後之間。如前所述，爲了引入觀課的文化，學校發展主任身先事卒，負責一節課的教學，而課題是「如何利用照片誘發學生的多元感官來豐富寫作的內容」。這節課的意義在於爲往後單元中的一次戶外學習作好準備。以照片來豐富

學生寫作的內容，是學校發展主任向學校介紹的一套寫作方法（湯才偉，2004）。在介紹方法期間，大家都表示很有趣味，而且也認為十分可行；但對於如何在課堂上運用，卻由於沒有經驗而顯得沒有多大信心。經過一段時間觀察之後，學校發展主任了解教師這份心情，所以決定親自試教一節以加強教師的信心：

老師沒試過，沒看過，當然沒有信心……但有人身先士卒之後，就會有一個模式了嘛，有了這個模式就不會相差太大……我的老師對自己的要求都很高……（校長）

但在籌備過程中，學校發展主任也讓各位教師就教學的安排給予意見，而他只不過是「演繹」大家的決定。這樣一來，教師的參與就變得積極起來。事後聽到教師的反應是：他們本來並不預期學校發展主任會親自走進課室作示範，所以對這個安排感到十分意外和高興。在「試教」當日，除了有關的老師外，校長和另一位非小三年級的老師也一同前來觀課；甚至之後該校的課程主任在梯間遇到學校發展主任時，亦表示由於無法找到同事代課，所以未能前來觀課，她對此感到十分可惜。從學校發展主任試教一事來看，反映了幾點教師就協作方面的心態：

1. 減低教師對嘗試新教學模式的壓力，同時增強他們的信心

教師對嘗試新事物一般都較缺乏冒險（risk-taking）精神。Welch & Sheridan（1995）認為教師在協作上需要克服四大障礙，包括：概念上的障礙（conceptual barriers）、技術上的障礙（pragmatic barriers）、態度上的障礙（attitudinal barriers）和專業上的障礙（professional barriers）（pp. 20-22）。其中態度一項，正是指教師往往害怕嘗試新的事物。計劃中的四位老師

(包括李老師)，除了一位年資較淺之外，其餘幾位都被認為是頗為能幹的資深中文教師。可是，他們依然對自行試驗教學方法缺乏信心。這可能是因為他們對試行新教學模式的成敗有太大的壓力，害怕效果一旦欠理想，便需要承擔責任，無形中也就暴露了個人教學能力的高低。這種壓力令教師無法開放自己的課室給其他同事觀課，因為那將會關係到個人表現能力的評估。在這種心態之下，即使打開了課室的大門，也必然是一次不真實的「樣板戲」。

要解除這種壓力，首先必須在教師的觀念上入手。學校發展主任多次強調他的試教並非一次「示範教學」，而是一次「試驗」；而試驗的目的是要及早找出任何設計上的問題，好讓往後其他任教同一課題的教師可以知所避免。學校發展主任同時更多次強調所謂好的教學法，並非一成不變的做法 (Hoffman & Duffy, 2001, p. 43)。Duffy (1997) 認為教師很多時成為了某些教法的獵物 (prey)，他認為：「這樣下去，教學方法的力量只會歸功於方法本身，而教師只會感到那論說這種方法的人比我知得更多」(p. 352)。所以 Hoffman & Duffy (2001) 強調教法的真正力量 (power) 應該在於老師本人，而非方法本身。

學校發展主任要讓任教的老師參與教法的設計討論，目的就是要減輕他們心中對「專家」的那種依賴和信任。讓他們觀課，並且鼓勵他們留意當中的問題、找出漏洞，亦是為了增加他們對方法的批判意識，並建立個人的信心。

教師對嘗試教法的另一壓力來自校內對老師的評估文化。因此，單單改變教師個人對教法的觀念，未必一定能夠完全釋除教師對同儕觀課所帶來的壓力。所以在糾正教師對方法力量的正確觀念之餘，還需要減低外在環境所造

成的壓力。教師對觀課活動中教學表現的憂慮，往往來自校內評估老師能力的取態。一般而言，學校的觀課都會設置評估表，目的是評價任教老師在各個教學環節的表現。這種模式很容易令教師視觀課為一種表現評估（performance assessment）。結果，無論是觀課或被觀課的一方，都把注意力過分集中在教學的結果（product）之上，而忽略了教師在實際施教背後的過程（process）有甚麼付出、有何成長。影響所及，一方面過分重視結果的表現，把一節普通的課堂變成了一年一度隆而重之的「樣板戲」；另一方面是虛與委蛇，大家為免破壞同儕之間的合作關係和感情，所以只會說一些浮面的讚賞和批評（Wise, 2001, p. 339）。

從提升教師的教學效能來說，觀課的意義當然不是要對個別老師作能力的判斷及評價，相反是希望教師真的能從觀課等協作的過程中，多思考教學失效的問題，從而作新的嘗試和改進。那管在改進過程中可能繼續出現失效的現象，但就教師專業成長這一點來說，卻仍有從失敗中學習的意義。所以這次協作計劃的觀課，必須強調「過程」的意義大於「結果」（Reynolds, 1999, p. 254）。在第二次協作的整個過程中，最難得的是校長每一次都參加小組的會議和討論。她的參與，不單能讓她清楚了解計劃的內容，老師也能即時獲得她對行政措施的答允，而更重要的是讓她明白協作背後是為建立老師互相交流的信心和習慣。因此校長也認同學校發展主任的觀點，不時強調計劃的試驗意義，解除不少老師對試驗成敗的壓力。

2. 外來支援對起動校內改進工作的重要性

校內改進起始於對教學問題的掌握和承擔（湯才偉，2003）。當發現問題之後，接下來的當然是分析問題，找出解決辦法。在這一環節上，校內教師當然可以利

用他們本身的經驗和知識想出解決方案；但在內部能力、資源不足的情況下，外來的支援確可為學校提供一些參考意見，減輕教師在籌劃上的負擔和困難，也可以減低失敗的機會。尤其在缺乏內部「專業」領導的時候，外來的一些「專家」可以暫代「領導」的角色（Cardno, 2002, p. 222），甚至平衡那些因缺乏領導而出現的爭執和矛盾。在甲學校的這個例子裏，由於有兩位教師剛接任新的角色，在領導工作方面經驗尚淺，所以學校發展主任的介入和幫助，有利他們在同事之間建立專業領導角色。

此外，單元設計同時也在課堂教學上帶來一些新的嘗試和觀念。這些做法和觀念上的改變，對學校傳統的教學模式，對學生秩序的一貫要求，都將會帶來一些衝擊。這些衝擊如果由校內的教師帶起，將會令他們在學校傳統文化之下受到較大的壓力；相反假若由一位外來的「專家」引進，則可以使他們得以「免責」：

我們以前做〔試驗新教學〕的時候，當然不會刻意去問校長是不是支持，但校長會看我們的成效，譬如是否寫到幾篇文……但今次我們著重教學活動，未必出到那麼多篇文，但基於他〔學校發展主任〕有他的理論，覺得寫作活動不一定限於要每一次都完成文，而且兩堂時間對學生寫一篇文來講實在不夠……當他這麼講的時候，校長就會明白我們的難處，就會體諒番我們，不以量去計……（教師丙）

所以雖然在與校長及教師的討論過程中，學校發展主任多次表面上強調他的「試教」並非「示範教學」，但暗地裏是要讓校內各人透過這一次「試教」觀課，了解到即使在不同的課堂秩序要求之下，仍可以達到理想的教與學效果。換句話說，這次的「試教」其實是具有「示

範」意義。所以這一次試教在實際的教學成效上必須是成功的，否則難以在將來要求學校作觀念上的改變，反而更會進一步鞏固學校舊有的文化。

外來的專家除了在專業知識和教學技巧上提供支援，成為專業與行政之間的權衡角色之外，有時也可以成為教師的一種工作榜樣：

……教師認為他〔學校發展主任〕是第三者，唔係由校長壓下去的……又沒有甚麼特別的目的，他又那麼忙，還能到學校裏來和他們〔教師〕一起……他們很欣賞他那麼忙還來學校幫他們傾〔協作、教學、觀課〕……所以，他們就會覺得他帶來的〔協作、觀課〕都係為學校好的……那麼，他在推動〔協作、觀課〕的時候就容易一點，他們也會很eager〔渴望〕想去嘗試這樣嘢〔這樣的教學〕到底是不是work〔有效〕……當他們看完他做以後，就知道哪些還需要改善，他們就自己加加減減……他講故事的時候，都願意扮狼，他們都看到的……一個第三者都肯這樣幫學校……只要為學生好，我相信老師們都肯為學生犧牲的……所以，我好多謝QSP，有他們的加入，我係少了很多唇舌，不需要怎麼去〔游〕說他們……他們現在知道協作不僅是為學校好，也是為他們自己好……第三者支援〔對學校發展來說〕是最好的……（校長）

3. 對教師有學習意義的教學可以啟動他們的觀課動機

對工作已是十分沉重的教師來說，額外的承擔必須具有迫切性或重大意義。觀課可以理解為額外的工作

量。雖然觀課的老師毋須作額外的準備，但假若教師不能從觀課活動中找到切身實際的意義，恐怕內心只會視這類觀課為剝削其他工作時間的安排。結果只會是虛應故事，浪費大家的時間資源。相反，如果能夠製造出一種真正的學習需要，讓老師自覺在觀課活動中能提升自己的教學效能，那將會為觀課活動提供了參與的動機和意義：

以前我們的觀課差不多是一個由上而下……是教育署要求我們做的……他們〔教師〕是不鍾意被人睇〔上堂〕的，係人都唔鍾意的……所以，我們是讓他們自己觀自己的，但初初開始的時候，〔推廣〕這個文化非常辛苦……直到兩年前，我們才開始老師觀老師〔的課〕，我都不刻意要求哪位老師看哪位老師……這樣，大家都很客氣，有讚就無彈……但今次這個計劃，他們就會看哪些做得不足夠，他們會建議這樣教會不會更好一點呢？大家是有商有量的，……經過互相觀摩，大家會去蕪存菁的……（校長）

學校以前也有觀課……不是發展性質的，係觀摩，但校長又沒有規定我們要觀甚麼課，我們的自由度比較大點……睇他〔學校發展主任〕上堂就不同，是學習的心態……留意多一些他處理各部分環節的時候會怎麼做，他提問的技巧，但睇其他老師的時候主要看他們的〔課堂〕安排……（教師乙）

睇他〔學校發展主任〕的時候，我會特別留意到我要做〔教學〕的時候，我的一班小朋友是這樣的，我要怎麼做呢？我都會在觀課時考慮策略的變化和改良的……（教師甲）

……以前的觀課是例行公事，但他〔學校發展主任〕試教的觀課不同，針對那堂教得怎樣我們做檢討，老師自己教的時候也會做出修正……〔之後，你們自己有沒有繼續做這樣的工作？〕有的，今次單元教學，我們不停地在做類似〔觀課、評課〕的工作，互相觀課，然後話番給同事聽做得點……就算自己上完堂，都會話給同事聽我教得如何，有點甚麼做得不好，提醒同事第二日試的時候可以改善……以前就沒有這麼做的……以前的心態不同，校長叫做就做，完成一項工作，但今次不同，今次真的有一件事要去完成，希望在自己的教學方面真的有所改善，學生的學習有所得益，做這件事情就有點意思了……
(李老師)

這一次的「試教」，除本身有份參與的老師外，更有其他非關係的老師前來觀課，更有因未能觀課而感到可惜的。這都顯示教師對觀課這類額外活動並不完全抗拒，問題只在於他們是否覺得有這樣的價值。

4. 學校在制度上必須作出相應的改動來配合教師的協作活動

觀課帶來的另一衝擊是突顯了校內某些制度上的問題。之前曾提及學校在時間表的編排上缺乏彈性，同班同級的中文科上課時間完全一致，加上在進度的編排上也要求劃一，結果令同級老師之間根本無法就相同的課題彼此觀課。任何經驗上的得失，都只能在大家教學完畢之後拿出來討論。這或許也具有總結經驗的意義，但不足的地方是這種課後的總結欠缺了回饋的即時意義，老師之間不能從他人的成敗經驗中汲取教訓，並即時在自己的教學當中予以避免或採納。

今次的「試教」，特意安排讓其中一班的學生先接受有關的教學，其他老師在觀課之後，隨即作出檢討，找出好壞之處；針對欠佳的處理手法，立刻作出修正的建議，然後在稍後的其他各班試行新的方案，避免重蹈覆轍。這樣的協作目的，就必須在時間表上有相應的彈性安排才能推行。經過這次「協作」、「試教」和「觀課」，大家都明白未來有修正時間表的需要：

因應學校改革的需要，我們都要考慮如何改變以往的時間編排，看如何推動〔改革〕……都要讓教師理解，不是你教開哪一年級就年年都教哪一年級……現在要開始考慮了，我要考慮如何將這些種籽教師撒下去呢……將這四位種籽老師放在不同的年級，帶動其他教師，看看這四個種籽可否幫手做一個推動，先進行協作，然後再做觀課……（校長）

上堂時間的彈性比以前好了，……有些老師教先，有些會在第二天先上，沒有限住我們在同一時間上堂，就可以互相討論、交流：我教的時候有這個問題，你就可以改善了……因為我們有時間、也有習慣去傾，所以一發現問題就會拿出來大家一起傾……（教師甲、乙、丙）

第二次協作教學最突出的地方是在學校發展主任「試教」後的即時檢討。在這個檢討的過程中，大家積極投入。教師們並沒有因為學校發展主任的「外人」或「專家」身分而在意見表達上有所保留，相反彼此是在坦誠、認真、為解決問題的大前提下進行討論：

他〔學校發展主任〕讓我們看到很多有啟發性的東西，當我們一起傾的時候，他有他的理論來支持他講的一些方法，那麼，我們〔教師〕又會嘗

試，試的過程中大家一起發現問題，再修正……
對我們有一個幫助（教師丙）

他〔學校發展主任〕會俾我們一些很具體的方案來幫我們，好似合作一樣大家一起做……唔係好似一種由上而下的指導性工作，而是一種協作的方法，大家一起找一條路一起去走……（教師乙）

在方法方面，大家〔和學校發展主任〕一起設計、一起思考……是一個很好的嘗試……大家一起做的時候，一方面合作強了、溝通多了……雖然成效暫時未知，但〔教師〕一起走向同一個方向的感覺比以前強烈，大家做一件事的共識也比以前強……真係會覺得我們會用〔嘗試〕的策略明顯多著……（教師甲）

坦誠協作最明顯的例子是在試教過程中，其中一張輔助學生寫作的生字紙的處理手法。試教當日的教學目的是要指導學生如何利用多元感官的方法來豐富寫作的內容（湯才偉，2004），但由於考慮到學生的書面語詞彙能力未必足夠表達他們感官的感受，所以也同時準備了一些可能適用的詞語，並印成資料單張給學生參考。但儘管學生在多元感官想像的過程中表現得很出色，但到真正寫作的時候，卻發現部分學生反而給這份資料束縛了個人的想像。在事後的檢討當中，大家紛紛就這張資料單張的處理發表了意見。學校發展主任也同意問題的確存在，而且開始與老師共同思考如何可以在往後的教學上處理得更好。後來大家想出了幾個不同的方案，但卻沒有一個統一的決定。最後是建議各人可以在自己的班別，試行其中一種安排，然後再回來檢討得失。在這「生字紙」問題的處理策略上，是要給老師了解和經歷以下專業成長的過程：

1. 任何有經驗的老師都可以在教學上出現錯誤；
2. 在很多教學情況下，並沒有一種必然正確的做法；

3. 在沒有必然做法的情況下，教師只能運用本身的知識和經驗作判斷，然後嘗試可行的做法；
4. 檢討試行方法的效果，並從中了解得失的原因。

促使協作文化得以建立的關鍵因素

上述兩次協作的經驗，很明顯在學校改進的層面上帶來了很不相同的結果。對希望推動改進的學校來說，有需要從這兩次協作的經驗中總結出一些促使協作成功的因素，從而能在往後的改進路途上，營造更多催生改進的有利條件，亦避免那些有礙改進的因素。總括來說，這兩次協作經驗反映出要在校內成功推行協作的工作文化，至少要在四方面具備一些有利的條件，包括：問題的條件、組員的條件、資源的條件和環境的條件（圖一）。

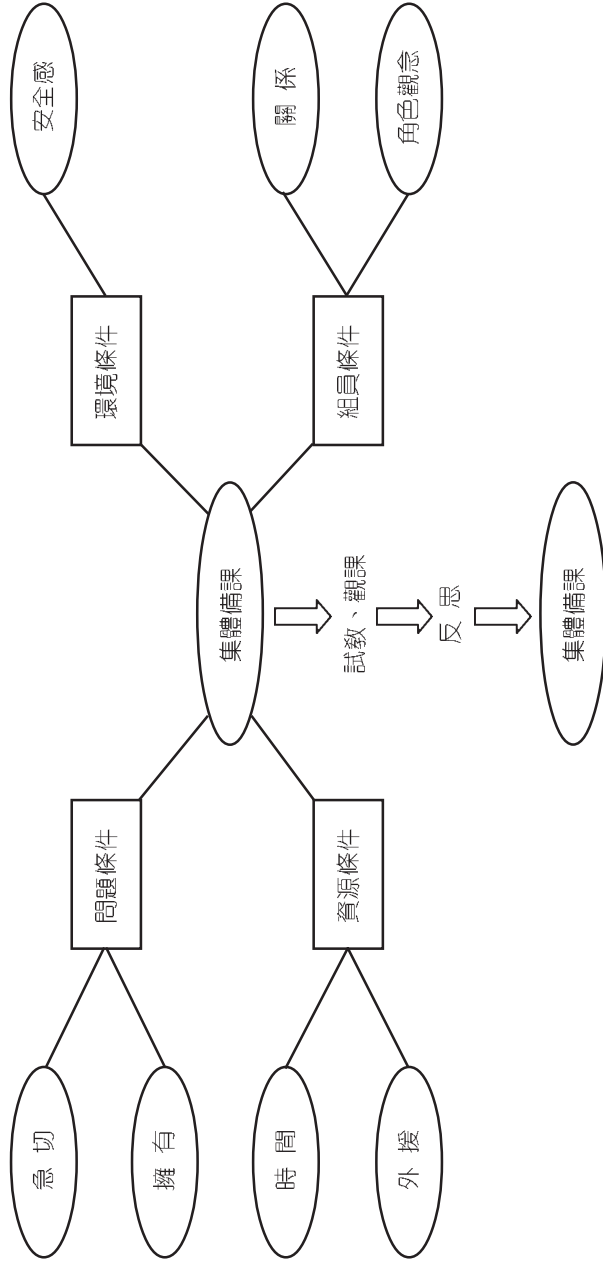
問題條件

任何的協作，都必須環繞一項具體工作。要真正發揮協作的精神，這項工作必須得各協作的教師甘願共同承擔（湯才偉，2003），否則彼此之間只有分工的關係，而未必能夠令各人在工作過程中產生歡悅。這份歡悅的具體表現，在於各人在工作態度上的主動、無私，在溝通上的頻密、隨機，在感覺上的興奮、成功和「有伴同行」：

今次的合作就愉快很多了，因為我們隨時可以就一次的教學……得閒的話，……就可以這樣傾、傾、傾，大家會好容易一起去解決一點問題……大家都想做好一件事嘛，所以就很容易一起討論囉……（李老師）

唔係好似一種由上而下的指導性工作，而是一種協作的方法，大家一起找一條路一起去走……（教師乙）

圖一：集體備課因素



大家一起做的時候，一方面合作強了、溝通多了……雖然成效暫時未知，但〔教師〕一起走向同一個方向的感覺比以前強烈，大家做一件事的共識也比以前強……（教師甲）

甲學校第一次的「講故事」協作計劃，意念主要來自李老師一人，在校內教師之間未曾出現相同的需求。在各人對計劃沒有擁有感的情況下進行有關的協作工作，就只能視計劃為一份由上而下指派的工作，當中很難令參與者對工作產生一份必須的承擔。加上這項協作在推行的初期沒有任何迫切性，結果各人參與的熱誠非常低。這種迫切性的意義在計劃遇上質素保證視學時才突顯出來。相反，第二次的「單元設計」協作計劃，是經過討論而達致的決定，而且在實際的教學上，各人都需要單元的設計成果，而成果的好壞又直接影響個人在課室內的教學。這種種都令單元設計的問題成為各參與計劃組員的問題，而且帶有教學上的急切應用意義。

組員條件

教師的群體角色

要建立學習型的學校組織文化，最根本當然是校內教師本身的轉變。缺乏老師對轉變的投入和付出，任何學校改進計劃都只會是一堆沒有生命的死制度，甚或是空談的理論文件（MacDonald, 1991）。但所謂教師的轉變，卻並非局限於校內個體（老師）的自我完善。因為個人自我完善的背後，並不一定代表彼此之間具有相同的理念；在個人自我完善的過程中，也並不一定需要人際之間的溝通。這種孤立的個人專業改變，最終也只不過是使校內出現多個「完善」的獨立個體。

1980年代有關學校效能（school effectiveness）的研究顯示，高效能的學校在組織結構、文化和理念等方面的運作和處理，都較低效能學校來得協調、緊密和一致，其中關鍵之處是個體獨立性（Weick, 1976）的負面影響。相對於低效能的學校來說，高效能的學校可視為一有機的整體（Murphy, 1992）。因此在學校推行改進計劃的過程中，必須注意到整體要求與個體發展之間的差異：如何能在兩者之間取得面向發展的平衡和協調，是決定學校改進成敗的關鍵。校內出現太多「完善」的獨立個體，最終只會無法落實推行某些理念；即使能夠勉強推行，也只能是陽奉陰違，結果始終是無法匯聚全校的人力去認真實踐有關的理念。因此即使校內每一位老師都是認真而能幹，但也絕不等於學校可以變成一所學習型的學校（McLaughlin & Talbert, 2001）。要在校內推動學習型的文化，關鍵就在於如何減低「個體」的獨立性，而同時促進「個體」與「個體」之間的溝通和合作。從「個體」過渡到「團體」的演變過程中，學校也就必須營造一些超越「個體」的工作機會、環境和氣氛，讓「個體」之間得以開始逐步融合。

從個體到團體，關係到個體對本身角色的再認識。教師的基本關注點很自然是個人的教學表現和成效；但要發揮協作的精神，個人就必須在角色的關注上由個體層面擴展至團體層面。缺乏這種團體的關注，很難想像可以有效凝聚眾人的力量。在學校的組織當中，存在著大大小小的圈子，這些圈子形成了不同的界域（boundary），在各界域當中的人都具有本身的角色身分（role identity），而不同的角色身分因為利益的分配、觀念的不同，也就構成了協作的障礙（Czander, 1993; Siskin, 1994）。所以在鼓勵協作的過程中，必須考慮如何協助教師跳出個人的角色身分來思考問題。

這次甲學校第二次的協作經驗，就是透過一次同級同科的單元設計，讓教師跳出個人任教的班別，而嘗試從整級的角度考慮教學問題。過程中的討論意見，並非只著眼於個人所教班別的利益，而是從四班的教學效果來考慮。相比之下，第一次的「講故事」協作活動，就明顯缺乏這種超越個人需要的條件，因為各人在了解如何講說故事之後，便都能很有把握地回到自己的課室裏進行活動。然而從真正推動協作文化的角度來看，甲學校在撤除界域這項工作上還只處於起步階段。教師如何摒棄個人的角色、科目的角色、職級的角色，而最終以團體成員的角色來關注校內的一切發展，將仍要走一段漫長的路。

協作中的「互助」成分

從個體到團體，意味著個體與個體之間的接觸。從架構的層面來分析，集體備課可以說是一個促使個別教師彼此融合的機會。它提供了 Little (2002) 所指建立學習型組織所需要的時間資源 (resource) 和機會 (opportunity)。這類架構上的安排屬於行政上的處理，對一般學校來說並不困難，關鍵只在於有關協作的理念是否得到校方的支持和推動。一旦得到學校管理階層的認同，這類架構安排是很易得到解決的。相反，假若在沒有架構配合的情況下開展集體備課，便容易招來教師的反對和不滿情緒，甚至被曲解為「剝削」私人空間。在這種情況下，不要說建立學習型的文化，就連對備課的質素相信也難有太大的期望。

甲學校在時間表及課擔上的編排模式，就明顯反映出時間資源的重要性。在接受協作、共備課的大前提下，學校的這種制度必須改變。改變現行的編排方式，意味著教師可能需要任教不同的班別，重新摸索所需的教學技巧。這或許會遭到現行制度下的受益者所反對。所期望的是，協作計劃帶來的正面經驗可以作為支持改變的有力理據。

現時學校推行集體備課、觀課等措施，效果未達理想，問題很多時不在架構層面，而是忽略了架構內「人」的互助（interdependence）因素（Little, 2002）。一般而言，學校多只從行政角度著眼和費力。作好了行政安排之後，學校便期望在架構下的人都能對號入座，各盡其職；而每當遇到失敗，也只會諉過於「人」，頂多也只不過是再翻過來重新修正架構。至於如何在新的架構底下營造互助的需要，誘導教師善用新的資源、新的機會來促進積極的、專業的交流文化，卻較少去考慮和設計。

缺乏這種互助的內在要求，教師便無法真正理解和認同協作、集體備課的觀念和意義。對突如其來的額外「空間」，可能只希望能用來多改點功課、多作點休息；又或者彼此之間根本缺乏協作的焦點和技巧，以致未能帶出協作的好處。結果集體備課變成「分工會議」、「備課時間」。凡此種種，令集體備課只限於架構層面上的一種形式，卻未能真正培養出同儕間互相學習交流的文化。

以甲學校為例，第一次的「講故事」協作教學計劃，活動本身的性質主要集中在教師個人的演說能力。這種能力有很大程度的「個人性」，教師之間協作的需要不多。加上在之前選書的過程中，也主要由李老師與學校發展主任兩人決定，缺少與全體老師商議的過程，因此各參與老師在了解講故事的原則和技巧之後，便分別往自己的班內進行「講故事」活動，真正需要交流的機會不多。相反，在第二次的「單元設計」協作計劃當中，可作討論的範疇就相當地廣泛，涉及的能力也十分多樣化，單憑一人之力是難以完成的。所以教師之間便出現了一種「互助」的客觀實際需要。

在「資源」、「機會」和「互助」三項條件中，

前兩項屬於客觀因素，有心推動協作文化、集體備課的學校不難加以配合，至於「互助」一項，則必須要參與協作的教師之間有共同的工作（task）目標。面對這個工作目標，更好的是眾人具有主動承擔（ownership）的態度和意願（湯才偉，2003），否則在協作的過程中也難有真正的、有機的結合。

團隊人手的組合

在「互助」背後涉及「人」的關係因素，因此如何組合協作的團隊是首先需要考慮而影響成敗的重要因素。根據Murata（2002）的分析，小組教學（team teaching）的其中一個特徵是教師的選擇（teacher choice）。Murata發現，教師在小組教學上會很仔細選擇他們的夥伴（teammate），而選擇的考慮包括理念（philosophy）、互補能力（complementary talents）、個性（personalities）和專業態度（professional attitudes）。Murata在他的個人實踐經驗中發現，假若小組要成功，「教師的選擇權是成功的主要先決條件」（p. 75）。

在甲學校第一次的協作計劃當中，推行的考慮多集中在施行的年級，忽略了計劃當中「人」的因素。但在第二次的協作計劃下，由於計劃本身的複雜性，加上從第一次協作中所得的經驗，令校長和學校發展主任更為重視「人」的因素。早在開始籌劃第二次計劃之前，校長與學校發展主任已就這次協作計劃的組員展開討論，除李老師必然擔當骨幹成員之外，學校發展主任要求校長能夠從中文科教師隊伍中找出幾位較適合的老師參加這次計劃。當時對老師的要求包括：（1）能夠接受新事物；（2）願意承擔額外的工作；（3）教學能力較高；及（4）能易於與人合作等。這些考慮不單是為保障計劃的成功，更重要的是希望能在這次協作過程中，為學校培訓出

幾位老師，作為未來延續有關工作的種子。校長也充份明白人力配合對計劃的重要性，所以在新學年的人手編排上作出了一些調動，最後選了三位「合適」的教師任教小三年級的中文科，加上李老師本人，合共四位老師。這次人手上的調動，打破了學校一貫安排課擔的習慣，也是協作計劃另一次對學校現行制度作出改動的要求。

今年我刻意安排四位比較 devoted〔投入〕、比較願意試的老師去做，就覺得今年我推動〔單元設計計劃〕的困難沒有去年那麼大，舊年我好辛苦，其實內裏我已經做了很多的功夫……但今年我見到他們幾個都很主動，都很樂意去講，將自己的意見拿出來〔商量〕，而且很主動說：「校長，我這堂上，你來唔來睇？」……他們會很主動，這樣就形成了一個觀課的文化……甚至乎我問他們：「你介唔介意謝生來睇啊？」他們都說：「無所謂。」……這樣大家就有一個觀摩的文化。（校長）

資源條件

時間資源

在協作的過程中，時間是一項至為重要的資源條件。缺乏時間這項資源，根本難以進行任何協作的工作。Murata（2002）甚至指出「一同計劃要比一同教學更為重要」（p. 71）。

專業的支援

在協作的過程中，不時會出現大大小小的問題，而對這些問題的分析 and 解決方法有時又會莫衷一是，因此協作團隊中的專業領導顯得十分重要。專業領導的意義不在於從爭辯的意見之中作出裁決，而是在討論的過程中不斷引

領大家思考和分析，尤其在紛亂的意見當中也能不背離原先所訂下的一些改革理念和原則。學校教師群中資深的中層教師當然可以充當這樣的一個角色，關鍵只在乎中層教師本身能否真正掌握和尊重協作工作，讓教師成長的過程更具意義。

環境條件

有關環境條件，是指為配合協作而需要的一些工作環境。協作工作主要在校內進行，所以當中的工作程序、考慮都不能脫離學校本來的文化特色。協作既是一種新的教師工作模式，那就難免需要一些新的工作環境來予以配合。倒過來說，校內某些工作的文化，也可能成為協作過程中的一些阻力。

從甲學校兩次協作的經驗當中，發覺為協作教師提供一個安全的心理環境是一項很重要的因素。學校的工作文化，大抵是「由上而下」的。很多教學上的決定，都需要得到學校管理階層的認同才能在行政方面取得配合。因此，專業要求與行政考慮之間未必可以完全取得協調，尤其當行政的考慮並不認同專業的決定。在甲學校第二次的單元設計協作計劃過程中，假如在時間表的行政安排上沒有作出彈性的安排，讓參與計劃的教師得以調動課節來進行觀課活動，教師根本就不可能有所謂教學交流的機會。除此之外，單元的設計對甲學校原來的中文科教學也作出了不少新的改動，例如要求寫作課安排在課室以外的地方進行，學生在學習多元感官寫作方法的時候，可能會出現較為嘈吵的行為，這種變化都可能與校內原來的上課模式有所不同。沒有校方的認同，教師即使想到有關的設計，也只會在本來的行政框架內打轉，結果在削足就履的思維模式底下，原來的想法就會面目全非，教師甚或會打消嘗試的念頭。

除了校方的行政束縛會令教師在協作過程中出現不安之外，要對協作成效作出交代同樣會令協作的教師感到壓力。嘗試一套新的教學方法，當然希望能在成效上有顯著的成績。但假若教師對成效的高低有太大壓力的話，卻反而會令教師變得一切只從成效來考慮。易見成效的便做，沒有信心的便不做；當真正遇上失效的時候，也只求委責於人。事實上，對一般學校的教師來說，教學試驗的意義不完全在於有否成果，而在於教師在試驗過程中所產生的樂趣，對所處教學環境所增加的認識，以及建立那種持續思考的專業精神。所以教學試驗的質素關鍵不單在結果，亦同時繫於過程（Reynolds, 1999, p. 254）。能消除教師對成敗的壓力，在協作過程中教師也就更容易投入。

在第二次協作的過程中，難得甲學校的校長都能出席每一次協作會議，因此對整個計劃的理念和設計都十分清楚。每當遇到需要行政配合的時候，校長都能理解背後的專業理據；甚至在協作期間，校長反過來會要求教師不要太緊張自己的表現和學生的成績。這些來自校長的支持和鼓勵，令協作小組內的教師得以在較「輕鬆」的環境下開展他們的工作。

結語

對大部分教師來說，對於近十年來教育改革的速度肯定並不好受：首先是因工作量增加而帶來的負擔，其次是以往經驗和知識遭到遺棄的恐懼和無奈。教師眼前所經歷的轉變速度，是他們從未經歷過的，因此在面對轉變和作出應變的能力方面，他們並沒有太多經驗；加上教育本身的複雜性，往往更使他們在策略上進退失據，以致造成很多失敗的例子。這些失敗的經驗不單令教師對教育改革失去信心，而且更對未來的改革抱著負面和懷疑的情緒（Fullan, 1991；Huberman, 1988）。這對學校改進的工作來說，無疑是一種意料以外的困難，也是一種必須努力避

免的現象。要集體備課取得真正的成功，便必須避免只從行政角度處理有關的問題。

甲學校的兩次協作教學經驗，讓我們明白到協作的背後必須有制度上的配合、專業知識的支援、對協作工作的承擔和人際之間的相融，才能發揮協作的效益。在協作的整個過程中，從發現問題到思考解決方法，繼而到落實施教和跟進檢討，都希望能重新啓動教師對教學問題的思索，更希望教師能夠從思索和與人合作的過程中找到教學的樂趣。也只有寄望這一份樂趣能感染校內的其他老師，從而團結更多的「個體」，真正發展出學習型組織的學校文化。

參考文獻

- 子瑜（2003）。〈說故事學語文〉。《語文教學》，第21期，頁16-19。
- 何文勝（2003）。〈建構語文單元教學的理論依據——兼論語文單元教學的組元方法〉。載何文勝，《世紀之交香港中國語文教育改革評議》（頁179-196）。香港：文化教育出版社。
- 湯才偉（2002）。《〈三隻小豬的真實故事〉之「講故事」與語文教學的結合》。2004年1月29日擷取自網頁 http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/new/all_passage.php?passage_code=./passage/small/chinese/c005.htm
- 湯才偉（2003）。《中層教師在學校改進過程中的領導和參與》（學校教育改革系列之12）。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 湯才偉（2004）。《利用照片提高學生觀察能力的理論和實踐》（學校教育改革系列之14）。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。

趙志成 (2001)。〈夢那不可能的夢：香港躍進學校計劃〉。載香港中文大學大學與學校夥伴協作中心 (編)，《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》(頁5-7)。香港：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。

趙志成 (2003)。《優質學校計劃：學校改進的知識基礎》(學校教育改革系列之10)。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。

課程發展議會 (編) (2002)。《中國語文教育：學習領域課程指引(小一至中三)》。香港：政府印務局。

Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 22(3), 305-320.

Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4), 354-363.

Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18(1), 75-88.

Cardno, C. (2002). Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2), 211-223.

Czander, W. M. (1993). *The psychodynamics of work and organisations*. New York: Guilford Press.

Duffy, G. G. (1997). Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher-as-entrepreneur. In S. A. Stahl & D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 351-365). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). Toronto: OISE Press.
- Halsall, R. (2001). School improvement: The need for vision and reprofessionalisation. *British Educational Research Journal*, 27(4), 505–508.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A study of “effective” departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283–299.
- Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2001). Beginning reading instruction: Moving beyond the debate over methods into the study of principled teaching practices. In J. Brophy (Ed.), *Subject-specific instructional methods and activities: Advances in research on teaching* (Vol. 8, pp. 25–49). Oxford: Elsevier Science.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 119–132.
- Little, J. W. (2002). Professional communication and collaboration. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 43–55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacDonald, B. (1991). Critical introduction: From innovation to reform — A framework for analyzing change. In J. Rudduck (Ed.), *Innovation and change: Developing involvement and understanding* (pp. 1–13). Milton Keynes, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

- Miles, M. (1967). Some properties of schools as social systems. In G. Watson (Ed.), *Change in school systems* (pp. 1–29). Washington, DC: National Training Laboratories.
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *Journal of Educational Research*, 96(2), 67–77.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109.
- O'Dell, C., & Grayson, C. J., Jr. (1998). *If only we knew what we know: The transfer of internal knowledge and best practice*. New York: The Free Press.
- Reynolds, M. (1999). Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 247–260.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
- Rudduck, J. (1988). The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 205–222). London: Falmer Press.
- Senge, P. M. (2000). "Give me a lever long enough ... and single-handed I can move the world." In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 13–25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, DC: Falmer Press.

- Southworth, G. (1996). Improving primary schools: Shifting the emphasis and clarifying the focus. *School Organisation, 16*(3), 263–280.
- Turner, D. K. (1996). The roles and tasks of a subject head of department in secondary schools in England and Wales: A neglected area of research? *School Organisation, 16*(2), 203–217.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled system. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19.
- Welch, M., & Sheridan, S. M. (1995). *Educational partnerships: Serving students at risk*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Management and Administration, 29*(3), 333–341.

The Link of “Group Preparation” and “Peer Observation” to the Process of School Improvement

Tong Choi-wai

Abstract

Under the pressing demand for in-house curriculum reform, school teachers are experiencing a harder time than before, both quantitatively and qualitatively. They can no longer work in isolation but have to work in collaboration under the whole-school and/or cross-subject approaches of reform. “Group preparation” and “peer observation” are the two most common activities at schools to cultivate collaboration among teachers. It is expected that teachers, through participating in such activities, can exchange professional views, increase personal teaching capacities as a result, and attain the purpose of school improvement ultimately. This article first interprets the meaning of these activities from the perspective of school improvement, and then uses a case study to evaluate the effectiveness of such activities.