

【學校教育改革系列】

新修訂中學中國語文課程下
科主任的領導工作：
專業知識與協作的提升

湯才偉

呂 斌

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

湯才偉

香港中文大學優質學校改進計劃學校發展主任

呂斌

天主教鳴遠中學中文科科主任

© 湯才偉、呂斌 2006

版權所有 不得翻印

ISBN-13: 978-962-8077-98-4

ISBN-10: 962-8077-98-8

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，以及成效評估報告等。

新修訂中學中國語文課程下 科主任的領導工作： 專業知識與協作的提升

摘要

2002年9月，香港正式實施新修訂中學中國語文課程。新課程在設計理念、學習材料的選取上均與舊課程有很大分別，在教學的原則等重大問題上亦注入了不少新的理念，因此對教師專業能力的要求亦相應有所提高。作為一位中文科主任，如何在校內指導、推行課程改革，提升教師所擁有的知識和技能，甚至改變教師對課程與教學的態度，對學校的課程發展和新課程的真正落實起著關鍵的作用。

20世紀80年代中，Shulman首先提出學科內容教學知識（pedagogical content knowledge）的概念。他認為教師的專業提升並不止於任何一種知識，而是在於能否結合學科、教學以及其他各項相關的知識；同時要注重知識與實際教學環境（context）之間的互動，這是一種綜合知識的理解學習過程（pedagogical content knowing）。但是，這種教師專業的提升並不是個人能夠獨立進行的，而是一件在過程中需要有同儕的參與（collaboration/participation）、專業的領導（scaffolding/reflection）、管理階層的支持（enactment）等的工作。因此，至90年代，教師的專業效能問題被推展至個人以外的層面。不少學校改進（school improvement）理念的研究者都從教師之間的互動關係探討教師效能的提升問題；協作、賦權等工作文化因此與教師的專業發展扯上了密切的關係。

本文透過分析本港一所中學裏中文科組的一些重要現象，探討推行新課程過程中，教師專業知識與協作兩方面的情况，以及科主任提升教師專業知識和促進協作的具體工作。

前言

能影響教師教學效能（teaching capacity）的因素，一般人想到的不外乎教師本身的學養及相關的教學技巧。這兩項因素，在很多教師培訓課程中都會以彼此獨立的形式出現。20世紀80年代中，Shulman（1986）首先提出學科內容教學知識（pedagogical content knowledge）的概念，目的是針對當時有關教師能力的研究多只集中在教學（pedagogy）一方面，而完全忽略學科內容知識（subject-matter knowledge）的問題。他認為學科知識在對教師能力的研究上來說是一個掉失了的範式（missing paradigm）。Shulman又認為教師的專業知識並不止於任何一種知識，而是在於能否結合學科、教學以及其他各項相關的知識。至90年代，學校改進（school improvement）的理念更把教師的效能問題推展至個人以外的層面。當中不少的研究認為教師效能的提升，有賴於學校是否能夠發展成爲一個強調協作、賦權等工作文化的學習型組織。至於教師本身的本科知識問題卻又似乎被淡化了。

對中學課程來說，學科仍是課程組織的分類標準，教師個人的學科內容知識因此至爲重要。所以在中學推動協作文化、達致學校改進的同時，亦必須同時關注教師學科內容知識的問題。本文將以本港一所中學爲例，指出在提升教師的學科內容教學知識上，其實當中有不少要求是可以與促進學習型組織的條件相吻合的。

隨著一系列的教育改革方案，課程發展議會在2000年12月亦公布了新修訂中學中國語文課程（以下簡稱「新課程」）指引的諮詢文件，引起廣泛的討論。另一方面，課程發展處早在1999年9月就開始在不同的學校進行了一連串的新課程試行計劃，藉以試驗新課程在實際推行方面的策略。這項試行計劃共歷時三年（1999–2002）；至2002年9月，新課程終於取代自1990年實施的舊課程，正式於中一落實推行。

新課程不單在課程的設計理念上有別於舊課程，甚至在教學原則等重大問題上亦注入新的理念：

新修訂課程涉及的實在是根本課程理念的改變。根本理念改變涉及的範圍甚廣，諸如以單元組織學習能力點及教材、開放教材、應用校本設計概念等，對現職教師而言可能需要時間掌握。推出這個相對以往而言嶄新的課程，隨之而來對教學方式也有新要求。（黃顯華等，2003，頁1-1）

當教師面對這類課程改革，尤其當涉及要轉變根本理念的問題時，他們難免要作出適應，而在適應的過程中就出現思想上的矛盾（cognitive dissonance）（Prawat, 1992）。矛盾的原因是因為教師要協調因新、舊課程不同而產生的價值差異、觀念差異、認識差異等。因此，新、舊課程差異愈大，教師需要協調的思想矛盾就愈大。例如：要教師從昔日講授的教學模式，轉變成為協助學生建構知識的角色，期間的掙扎過程就十分漫長和艱苦。

因此，要讓2002年新課程得以展現它的效果，除了教師自身必須盡快理解新課程的要求外，校內或是校外有關的部門更需要掌握教師在這轉變過程中的困難和需要，從而提供適切而足夠的支援，以更新他們的知識基礎（knowledge base），提升教師本人的教學效能。

另一方面，在提升教師個人教學效能的同時，學校或是科組（subject department）更希望能匯聚眾人的力量，發揮團隊協作（collaboration）精神，以應付新課程所帶來的工作壓力和知識要求。事實上，在推行新課程的初期，教師各人難免都在摸索新課程的意義和做法。要在短時間內有效執行新課程的理念和要求，確實需要集合眾人的智慧，以提高整體的知識基礎和工作效率。因此，對個人來說，推動新課程涉及教師知識基礎的改變；對學校作為一個團體來說，則關係到校內協作文化建立的問題。前者是教師個人的發展，屬教師教育（teacher education）的研究，而後者則屬於學校改進的問題。兩者所涉及的層次雖然不同，但其實兩者背後都是希望能夠提升教師的教學效能，讓教與學能夠更具成效，而最終讓學生受惠。因此，兩者在本質上並無分別（Sawyer, 2002），問題只在於兩者之間可以如何配合。

下一節將透過對本港一所中學的分析，檢視該校教師在推行新課程時在以下各方面的情況：

1. 在專業知識與協作方面的情況；
2. 科主任提升教師專業知識和促進協作的具體工作；及
3. 從教師知識基礎及學校發展等研究基礎上分析有關改善工作的成效。

樣本學校中文科組運作情況資料

這次用作分析的樣本學校（sample school）是一所已有近 55 年歷史的中學，但該校遷至現時校址則只有 11 年。學校目前共有 27 班，中一至中三各級 5 班，中四至中五各級 4 班，而中六至中七則各級 2 班。學生主要為第三級別（Band III）的學生。

從上述對學校的描述，可以明白由於該校歷史悠久，校內亦因此形成某些工作文化；其次，第三級別的收生情況亦

令教師在教學上遇上不少挑戰。這些學校層面的情況，都直接或間接影響著校內每一科組的日常運作模式。對大部分學校來說，特別是中學，科組屬學校的基本運作單位，所以科組的文化和成效對整所學校的改進存在著錯綜複雜的因果關係（湯才偉，2003）。然而，由於科組之內始終具有清晰的工作目標、範圍甚至學習理念，所以校內科組之間亦有其相對的獨特性。若要在中學推動學校改進工作，科組的發展有時因為其獨特性而可以先抽離作獨立的考慮和處理，在意義上更可以視之為整所學校改進工作的前奏。其實該校於2001至2003學年參加本港一項大型的學校改進計劃，期間計劃為學校進行了多項改進工作，而中文科組的改進工作正屬於整體學校改進工作的一環。

由於科組的改進在學校改進的整體發展當中具有特殊的意義，所以本文以下的討論，將只集中於科組範圍以內的現象進行分析。其他屬於學校層面的因素，雖然同時影響著科組的運作，但由於涉及的層面不同，所以暫不在這裏分析。本節的討論範疇共分為三節：首先是描述科組的一些重要現象；其次是介紹科主任針對種種問題而施行的改善策略；而最後是從教師發展及學校發展的研究基礎上探討這些策略的成效。

中文科運作情況的問題分析

有關科組的運作資料主要來自研究人員與科主任的訪談。在訪談的初期，科主任首先描述科組內的情況，研究人員與科主任雙方均不會對描述的內容預設任何主題。經過數次訪談之後，雙方開始對訪談的內容進行整理，最後從中確認一些科組發展的關鍵主題；經雙方認同有關主題後，便再進一步作針對性的資料收集、分析和探討。從整理的訪談內容中，研究人員認為科組內的種種問題主要來自兩大原因：（1）教師協作程度不足；（2）教師的本科專業背景不足。

教師協作程度不足

學校於 2000 年開始，便連續兩年參與教育統籌局課程發展處的「試行課程——共同發展學習材料」計劃（以下簡稱「試行計劃」）。在參與試行計劃期間，學校先後編製了六個單元教材，包括閱讀策略、記敘文、說明文及景物描寫等。但事實上，當中的設計工作主要由當時的科主任一人負責。曾參與計劃的八位老師中，有四位現今亦已離職。

這情況充分反映科組在面對新課程的問題上，人力資源過分集中於科主任及若干名教師身上。在參與試行計劃的過程中，並未能有效地聚集校內中文科教師的力量，一同熟習新課程的理念和操作。上一任科主任對當時這種情況已表擔憂；最後終於在臨離職之前，與所有原任老師在科會上決定自第三年（即 2002 年新課程正式落實之時）開始，棄用過往制訂的單元教材，而轉用某出版社的教科書，並且在中一、中二級同步進行。

試行計劃的目的本來是希望透過學校的參與，開展校內教師對新課程理念的認識和執行。面對新課程，這本是一個匯聚眾人智慧和努力的契機。但從樣本學校的例子來看，學校參加試行計劃兩年以來，並未能使校內教師在教學的行為、觀念和文化等方面有所改變。兩年參與計劃的經驗，所累積的只是一些單元設計的教材；至於教師本人在觀念上的轉移、知識和經驗上的增長，卻是相當有限。從推展新課程的成效來看，這樣的結果當然並不理想。半數參與計劃的教師於往後陸續離職，便更進一步反映問題背後的複雜性和嚴重性。

所以新的科主任接任之後，亦即是新課程正式實行的第一年，便希望能夠盡量調動科組內各位教師參與推行新課程的工作。在目標上，希望建立所謂「協作」的工作文化，建立真正的溝通：

希望能逐步建立各級的協作隊伍，使每一個老師皆能發揮其專業知識，真正參與，而不過分依靠科主任的個人力量。

多探討，防患於未然，有不同意見時樂於就大家的分歧進行討論，不害怕開口，也不是盲目的完全信服。在平時的教學過程中，不時通過正規／非正規的途徑分享彼此教學心得，增加適切性，不必等到共同備課節才提出，「明年」才有機會改正。科主任多聆聽，爭取〔自己〕後發言，給予〔科組成員〕適當空間，建立真正的溝通途徑。

教師的本科專業背景不足

另一影響科務發展的因素是科組內教師的本科專業背景。該校的中文科教師共有 14 位：其中 6 位每人任教三班中文，屬校內中文科的骨幹老師；其餘 8 位則分別兼教兩班或一班。教師的教齡差異由 1 至 20 年不等：當中教齡為 1-5 年、5-10 年及 10-20 年的各有 4 位，而 20 年以上的則有 2 位。從教齡來看，學校教師的整體資歷並不算淺。

現職科主任於兩年前到任，之前曾任教於兩所第一級別（Band I）的中學。除科主任具有大學中文系畢業的資歷外，在現職中文教師當中，只有兩位具有同樣的大學資歷，另有三位是教育學院中文系出身，其餘的皆非主修中文。因此，從教師本科學歷的要求來看，可謂並不理想。結果，任教初中的老師多非中文系出身，學科知識（content knowledge）相對上較為薄弱，亦因而出現日常工作上的種種失誤。例如：

在編訂說明文單元的教材時，老師擬設作文的題目，出現了《……的看法》／《……之我見》一類的議論性質頗重的文題，而同級老師卻沒有任何質疑；只提出「講義中有部分錯字或怪字」的問題。

讀默範圍由科任老師自行決定。結果到後來發現部分老師未能選取配合學習重點的片斷，似乎只是隨意抽取一段，可能是該段的長短適中。

各級仍依循過往方式，只指派一位老師負責設計全年進度表，因為大家一心認為出版社已提供，只需根據各單元的建議教節施行，再補充具體時間上去就可。

為了配合新課程的精神，增加閱讀量，補充教科書的不足，日常教學過程中不時需要同級老師分工合作，幫忙尋找一些課外篇章作為補充教材。但是到收稿時卻發現老師所選取的篇章，可能完全沒有該單元的學習重點，純粹只是符合該單元的文體要求，即描寫文、抒情文之類的。例如在尋求「場面描寫單元」的補充教材時，老師呈交出來的只是一些具人物細節或景物細節的描寫文，但並沒有通過這些細節描寫組構成一個特定的「場面」。

上述第一個例子所指出的問題明顯與教師的本科知識有關，其餘例子則可以理解為工作的態度問題；但據科主任的理解，相信仍是因為本科知識不足而導致的一種工作表現。因為當科主任或級統籌人向有關教師指出問題之後，各人皆恍然大悟，隨後亦樂於在指引下重新開始：

科主任先行設計了中二級其中一個單元的進度表，供各位老師參考，隨後各老師分工，在農曆新年假期期間對下學期的進度表做初步修正。到學期結束後，又全面修正全年的進度表，包括更動精讀、導讀及自習篇章、選取更多的補充篇章、刪除部分內容、單元次序的更動甚至是融合部分單元。

他們不知道原來要尋求的文章應是這樣的，……當講解之後，知道了問題所在，第二次找回來的篇章就完全符合要求了。

教師本科知識的能力問題，除了直接反映在教學資料的「對錯」、「準確」標準上，更影響到他們使用教材的能力。例如：

因教科書的「說明技巧的資料不夠全面」，棄用出版社教材，沿用校本編訂的單元教材。

由因為「資料不夠全面」而「棄用」和「沿用」的決定過程來看，教師對教材基本上是一種選擇（to choose）而不是一種補足（to supplement）的心態；「選擇」在這裏指的是一種「買辦」（merchandise）的意識。選擇背後所期望的是找到現成的教材，以滿足教師在教學上的要求；現成教材當中假若沒有能夠完全符合需要的話，那就只有從中選擇最貼近要求的那一套。在新課程之下，教師要能真正發揮單元教學的理念、發揮以學生為本的教學原則，他們其實需要就現成教材不足之處作出補足，以迎合校本的要求。教師專科知識不足，往往不得不依賴現成教科書的內容和設計（Roth, Anderson, & Smith, 1987），結果就大大限制教師補充所用教材的能力。同樣道理，專科知識不足亦導致教師缺乏批判教材準確性的態度和能力（Grossman, Wilson, & Shulman, 1989）：

老師並沒有仔細翻查上一年度編訂的單元教材，包括單元評估材料亦是，甚至是檢討時亦沒有真正發現問題。

此外，教師所謂「說明技巧的資料不夠全面」，針對的亦只不過是資料多寡的問題，那是「量」而非「質」方面的考慮。「以能力為主導」的教學原則，注重單元內容組織之間的系統連繫（何文勝，1999）；「以學生為主導」的教學原則，則強調學生的實際學習需要。這些都是教材內容組織上「質」的問題。從教學的成效來說，教師這種只重視教材的「資料性」及資料的「全面性」，而不能考慮其「針對性」和「連貫性」，其實亦同時影響著教學指導（Grossman et al., 1989）的成效。

所以在建立協作文化之餘，科主任亦明顯關注到科組同事本科知識的問題，並認為有需要予以提升：

作為教師自己，也要注意與時並進，與學生並進，努力尋求自我增值之道。

解決的策略

針對科組內教師本科專業知識和協作等問題，新任科主任近年於科組內實施了一些措施，目的是希望能夠提升科組同事的「本科知識」和「協作」情況。

鼓勵出席工作坊／講座／進修課程

就教師本科知識不足的問題，科主任採取「進修」的策略，期望教師能從中提升本科的知識。具體方法包括不時主動向教師提供有關資訊，並積極鼓勵教師參加各類型的工作坊、講座和進修課程。這些培訓包括由教育統籌局、各大出版社、友校等團體機構所舉辦的不定時講座和工作坊，還有由教育統籌局委託各大專院校主辦的為期 15 小時的「中學中國語文課程在職中文教師培訓課程」。此外，科主任更利用各種途徑，邀請大專院校的專業導師到校與教師共同研討。

到目前為止，除了兩次到校的專題講座以外，校內共有四位教師已完成修讀教育統籌局的「聽說教學培訓課程」，另有兩位教師完成「思維教學培訓課程」，而「評估培訓課程」亦同樣有兩位教師修畢，更有一位教師開始進修香港公開大學的本科課程；至於其餘不定時的講座，參與率亦頗高。但從參與的講座和課程性質來看，其內容主要偏重教學方面，有關本科知識的成分卻較少。

教師在參加進修之後，科主任更會在科內安排一些跟進活動。例如教師在參加講座、工作坊後，需要在共同備課節或科會上分享其個人心得和收益。對於主辦單位分發的相關

資料，科主任會把它們齊集放入特定文件夾內，鼓勵同事隨時查閱；而一些較實用的資料，更會即時複印派發每人一份。因此，教師在接觸和獲取與教學相關的資料上要較以前容易和頻密。

同儕觀課

在促進教師之間的協作方面，學校於去年亦開始實施觀課的制度，並且採用循序漸進的方式：

今年本校第二年推行觀課文化，去年個人只需任意觀看一位老師的課，沒有科目界限；今年屬第二階段，希望各科盡量安排同科觀課。中文科則在開學初的科會上鼓勵同級觀課，科主任並提出一些施行建議。

爲了確保觀課活動能夠認真落實，科主任主動要求初中各級統籌人在第一次級會上討論施行計劃：

中一級的老師商議以「閱讀課」為觀課課題，且為一對一的個別觀課方式；……中二級互相觀看「導讀篇章」的教學；……中三級則認為「寫作」的教學較困難，傳統教學似乎很少真正教寫作，希望通過互相觀課提高個人在「寫作教學」方面的技巧。

計劃雖然是訂定了，但各級的實際施行步驟和情況，卻出現明顯的差異：

中一及中二：至五月初仍遲遲未見展開，科主任便主動向級統籌人詢問，於是同級教師再次商議如何具體施行。結果都是由級統籌人率先供其他同事觀課。

中三：中三級率先就「寫作教學」進行了同儕觀課，首先共同備課，商討施行方式、所需教材／教

具，然後在第一班施行，之後即時總結、修正教案，再在另一班施教，最後再次總結。結果後來更提出「一文二作」的概念。……完成了一個單元的同儕觀課後，老師感覺效益明顯，因此又主動在之後的單元增添「精讀篇章教學」的觀課。

由此可見，觀課制度雖然為教師提供了一個協作的平台和機會，但從實際的執行情況來看，中一、二的教師卻未能主動利用有關的機制來建立所謂的「協作文化」。

共同備課

除同儕觀課以外，科組亦引入共同備課的措施，每循環週固定兩節為同級教師共同備課時間，但此段時間並不算入教師的實際課擔之內。在引入有關措施的第一年，科主任參與中二級的共同備課節，而第二年則參與中三級的。至於其他級別，科主任只會間中列席，更多的是從統籌人的口中或依靠會議紀錄了解實際過程。各級的共同備課情況大致如下：

中一：每單元開始前由統籌人交代該單元教哪些內容，做哪些習作……，少討論探討，因此往往可以輕鬆在兩節課內完成。之後的時間主要是交換教學時的情況，例如有什麼困難，「明年」若選用同一教材時建議如何如何；再之後就是商議及審核單元評估內容。然後又是一個新的單元。整體而言，該級的共同備課效率似乎很高，因此時間充裕，在第一年的時候偶爾會提出「本週沒有甚麼需要商議的，可否休會一次」的要求。

中二：每單元開始施教前皆由同級全體老師共同商議教材的篩選、施行的策略；科主任作為其中一

位成員，會主動在商討時提出一些問題供大家討論，或請老師預測會不會出現甚麼問題；當老師交換了教學時遇到的困難後，會要求大家一起想想如何解決或改善。因此，感到共同備課的時間相對不足。不過，許多時候討論會相對集中在某一、二位老師身上，部分老師似乎害怕開口，有不同意見時未能樂於就大家的分歧進行討論；有時候若科主任先開口說出一些方法出來之後，就不會再出現其他意見了。到了第二年由統籌人獨立主持共同備課節時，這種以討論為主的氣氛亦尚能持續，有時候甚至會出現一些各持所見難以達成共識的現象，需要事後找科主任商議。

中三：中三級共同備課節的操作模式基本上與第一年的中二級類似，即由科主任帶同一位主修中文但沒有教學經驗的老師擔任級統籌人，主持每一次共同備課節。在其過程中，主要以討論、商議為主。不過，與第一年的中二級有所不同的是，可能因為任教的老師已有上一年參與中二級共同備課節的經驗，該年的討論氣氛較濃厚，且能真正針對教學實際問題、效益等。

級統籌人的設置

為配合以上的改善措施，新任科主任更在初中各級設置統籌人的制度：

結果由「教師 A」出任中一級統籌人，而本人則出任中二級統籌人，並同時由另一位新聘任的老師〔以下簡稱「教師 B」〕協助，……。此安排乃為第二年由「教師 B」獨當一面出任中二級統籌角色，科主任繼續開拓中三級新課程作準備。

新任科主任對各級統籌架構的重視，主要當然是由於她並不屬於原校的老師，即屬於所謂「空降」的身分，因此對原校的人和事皆感陌生；加上需要在短時間內掌握和負責整個科組的運作，所以極需要有輔助的角色（級統籌人）來分擔協調、溝通等日常的科務工作。而更重要的是，要針對科務上經常發現的知識性的錯誤現象。例如：

在尋求「場面描寫單元」的補充教材時，老師呈交出來的只是一些具人物細節或景物細節的描寫文，但並沒有通過這些細節描寫組構成一個特定的「場面」。幸好級統籌人及時發現，並主動與科主任溝通商議，解決有關的問題。

所以科主任在設置級統籌人的時候，就特別考慮到有關人選的本科知識背景：

結果由「教師 A」出任中一級統籌人，而本人則出任中二級統籌人，並同時由另一位新聘任的老師協助，該老師大學主修中文，與「教師 A」的教學經驗相若，但完全未曾任教初中課程。

以上三項大抵為新任科主任在上任年多以來，針對科組內部的問題所作出的一系列改進措施。以下將檢視這些措施在實行以來的一些成效。

策略成效分析

上述各項措施推行至今已有多餘年。從科組或是學校改進的角度來看，兩年只能算是一個極短的時間，所以對措施的效果不能抱有過高的期望。但這並不代表毋須理會措施的成效；相反，科主任應該細加觀察科組的發展情況，以掌握措施的方向是否正確，同事對措施的反應是否接受，從而調整日後的改進工作。

提升教師本科知識的初步成效

提升教師對本科的知識，主要透過鼓勵教師參加各類型的進修活動。從這年多以來的情況所見，教師在參加有關活動的頻率確實有所提升：

參與講座的頻率提升，且比較不會集中在某兩、三位老師身上；其中一次性的講座、工作坊會較受歡迎，而教統局的15小時的課程就較少人報名，要科主任主動詢問。

進修的目的當然不止於出席有關活動，更重要的是教師是否能夠把進修中的所學應用到課堂教學上。根據科主任的觀察，教師確有在參加進修之後，將所學付諸行動。例如：

老師會自行參考友校的經驗，取其「良方」在課堂上施行，甚至是取用其工作紙、補充教材等。當然，這些所謂的「良方」有時未必能真正切合本校學生，因為大家的背景、條件有所不同。

出卷時完全依賴出版社題庫的情況已有改善，老師會自行加以修訂，以適切學生的程度。

綜合以上所見，教師不單出席有關的進修，更能予以實踐。各種不同的進修機會，首先能讓教師接觸到新的教學意念。這是參加進修活動的最直接得益。之後回到本身的教學環境中，假如教師能夠把所接觸到的新意念作嘗試，則更代表著教師由「知識」到「行爲」的轉變。但這種教學的新行爲，卻並不一定代表教師在教學效能上的提升，或是在教學技能上的改進。因爲：

有時這種改動未必是針對原有問題去改善，可能只是避開問題，另闢新徑，重新設定教學內容；但舊有的問題並沒有真正解決，甚至可能出現另一新的問題。例如

中一級的說明文單元，不再用校本課程，改用教科書的，但對於教科書的不足〔「說明技巧的資料不夠全面」〕並沒有主動補足，或考慮結合校本教材和教科書的長處。

而且教師所參加的主要集中在新課程的教與學方面，那是屬於教學的技巧問題，與本科知識的關係不大。所以從提升教師本科知識的目的來說，鼓勵教師參加進修活動的做法，未必能直接針對教師「本科知識薄弱」的問題。從目前的效果來看，有關的策略只能增加教師對新課程的一些知識，使他們掌握一些教授新課程的方法，並初步啟動教師接觸新課程的動機。

建立科組教師之間協作文化的初步成效

從建立協作文化的意義層面來說，進修完畢之後的分享，無疑為教師提供了交流的機會：

平時同級老師的非正式分享交流增加。

而且透過具體的討論和分享，亦間接提升交流的質素，最終期望教師能體會到交流的真正意義和樂趣，並提高分享的「主動性」。但從分享的對象來看，教師的分享似乎仍是傾向一種「工作報告」的心態。在這種心態之下，「分享」的對象其實只是面對科主任一人，其他與會的教師未必真正參與問題的分享和討論：

聽完後會主動分享，例如在共同備課節上分享；有時也會主動告訴科主任有甚麼收穫或覺得所得的資料值得參考，可以印發給同事。

未有真正參與問題的分享和討論，就很難期望教師本身的專業效能可以從中得以轉化（transformation）。這種「分享」，其實可能只不過是一種「教學資訊」的「交易」會議：

由於中一至中三級都是實施新課程，有不少事情三級同樣都會涉及，但不時會出現某一級先做，另一級就依樣畫葫蘆的情況。這種情況似乎在中一級尤其明顯〔依中二級的〕。

去年教過該課程的老師會主動分享經驗，提點注意事項；不過，有時恐怕又會變成循例，即去年怎麼做，今年就怎麼做。

這種由上而下的工作關係和態度，在同儕觀課的活動中亦有所發現。例如綜合各級同儕觀課的施行效果來看，中三級在觀課的活動上明顯最具層次和效率；這相信是因為科主任親自擔任該級統籌的角色。至於中一及中二兩級，則顯然缺乏那份積極性；中一甚至以「捨難取易」的策略來應付。根據科主任的解釋，原因是：

不是說「閱讀課」不值得觀摩，而是從去年開始，就閱讀課的施行等已多次召集全科老師分享，甚至拍攝成錄影帶推廣。老師在年終檢討會議上亦沒有反映有甚麼特別的困難；但老師仍選取此課題，似乎沒有好好考慮自己真正需要的是甚麼。

在共同備課方面，教師之間的討論氣氛亦不見得積極。舉中一級為例：基本上是由統籌人「交代」教學的內容，當中「行政管理」(managerial administration)的意味多於共同備課所應有的「溝通交流」(communication)。中二級因為有科主任的介入，在備課的內容上可能較為充實，但需要由科主任「主動」提出問題的情況來看，共同備課似乎仍未能在一種「對等互動」的情況下進行。所謂協作溝通，可能在很大程度上仍不過是一種報告式的行政管理意義。

科主任在中一、二級設置「統籌人」，原意是希望借助統籌人的功能和他們本科畢業的背景，幫助推動科組內的

的協作氣氛和提升教師的本科知識水平。但事實上，統籌人目前只能扮演「行政統籌」的角色，對「推動協作」、「提升專業」的作用不大。其中原因是對教師專業效能或協作文化的發展方面，理解不夠全面，甚至有時候把問題過於簡化。

事實上，以上樣本學校所見的科組問題絕非孤立的例子。近年不少學校都有鼓勵、甚至強迫教師於課餘時間進修；政府甚至表明要求教師「均應在每三年周期內，參與不少於 150 小時的持續專業發展活動」（師訓與師資諮詢委員會，2003，頁 14）。語文教育及研究常務委員會（2003）發表的《提升香港語文水平行動方案：諮詢文件》中，亦建議學校於 2004 學年起，應盡量聘用持有相關語文科目學位的教師。在回應有關的建議時，政府隨即要求自 2004–2005 學年起，新入職的中、小學中文科教師，須持有主修中文科的教育學士學位，或持有一個中文科的學士／高等學位和一個中文科的認可師資培訓資歷；否則，須在入職後三至五年內完成主修中文科的學位教師文憑或證書課程（postgraduate program on subject knowledge），以及完成專修中文科知識的課程。此外，亦鼓勵現職中、小學中文科教師而未持有上述資歷者，透過持續專業進修盡早達到上述要求。可見教師的本科知識問題，被視為教師教學表現的一項重要因素。本科知識雖然是構成教師知識的重要成分，但事實上並不完全相等於教師的知識基礎。教師要擁有豐富的知識基礎，從而發揮高水平的教學效能，本科知識只是其中一種重要的知識元素。

至於共同備課、同儕觀課等措施，亦是學校近年推動協作文化時所普遍採取的措施。但學校在共同備課的處理上，往往只考慮到制度的問題，對教師在共同備課過程中所真正需要的條件，包括「問題」、「資源」、「安全」和「組員」等方面，都少有關注（湯才偉，2004）。

由此可見，教師的本科知識及教師之間的協作精神雖然重要，但要真正提升教師在這兩方面的能力和表現，當中所要考慮的因素卻並不簡單，更不是一件一蹴而就的事情。以下將從有關的研究來展示問題的本質。

教師專業知識和協作的有關研究

20 世紀 80 年代中，Shulman（1986）首先提出學科內容教學知識的概念。Shulman（1987）認為一個專家型教師，必須具備下列七類知識：（1）本科知識，即所教科目的內容；（2）一般的教學法知識；（3）課程知識，即有關教學內容的組織和設計思想；（4）學科內容教學知識，即教材、教法方面的知識；（5）有關學生及其特點的知識，包括智力水平、個性特徵和學習風格等；（6）有關教學環境的知識；（7）有關教育目的、教育價值等教育哲學方面的知識。也就是說，教師的專業知識並不止於任何一種知識，而是在於能否結合學科、教學以及其他各項相關的知識。至 90 年代，教師的專業效能問題更被推展至個人以外的層面。不少學校改進理念的研究者都從教師之間的互動關係探討教師效能的提升問題；協作、賦權等工作文化亦因此與教師的專業發展扯上了密切的關係。

樣本學校努力提高該校教師的本科知識、提倡教師之間的協作，至今似乎已取得一點成效。但是，這些成效是否能真正達到促進教師專業發展，以至校內整體的教學效能，甚至於整個學校改進的最終目的呢？以下將從教師發展和學校發展兩方面的一些研究，探討科組改進的發展。

本科專業知識與專業發展

提升教師本科知識的目的大抵可以從兩個層次來理解：一是透過本科知識的提升，令教學的內容達到「準確」、「豐富」的目的；二是透過對本科知識的更好掌握，令教學

本身更具成效。前者是針對教學內容而言，而後者卻是從教學的效果表現來看。兩者對科目的教師來說同等重要，卻又不是完全相同的能力。在教師培訓的課程中，前者往往代表一位教師的學科知識（subject matter knowledge），而後者則代表了教師的教學知識（pedagogical knowledge）。這兩類知識雖然同樣受到重視，但卻往往被分割處理。針對當時過分從教學的角度來培訓教師的現象，Shulman（1986, 1987）提出學科內容教學知識的概念，目的就是要指出有效的學科教學，並非單靠一般性的教學知識（general pedagogy），亦並非全賴學科知識，而是一種教育、課程、科目、學生特徵、教學情境等多項知識的結合（amalgam）和理解（an integrated understanding）（Cochran, DeRuiter, & King, 1993）。

學科內容教學知識

學科內容教學知識的概念無疑是強調教師本身的專業性，同時亦把科目教師與科目研究者兩類的專業加以區分（Grossman et al., 1989）。類似的區分概念可以追溯自20世紀初杜威（Dewey, 1902/1976）對教師工作的理解。學科內容教學知識的意義不單在平衡教育與本科知識的關係，它更突顯知識本身並非處於一種靜態（static）的情況，糾正了過往抽離地以能力項目（list of competencies）的方法來詮釋教師的知識基礎的做法。

學科內容教學知識所強調的是知識與其教學環境（context）之間的一種互動關係。這種環境的知識包括特定的環境（specific context），例如：課堂、學生；亦包括與教學有關的一般性環境（general educational context），例如：國家、社區、文化、學校等（Carlsen, 1999）。所以，學科內容教學知識同時強調「教學知識」、「學科內容知識」與「環境知識」三方面的重要性。

由此可見，學科內容教學知識代表著學科知識和教學知識的結合，亦反映一位教師本科教學效能的知識基礎特徵。學科內容教學知識的概念解釋了學科知識對科目教學的重要性，但同時亦解釋了學科知識並不能完全代表一位科目教師教學效能的原因。明白學科內容教學知識對教學效能的重要性，就可以明白單靠提升教師本科的知識，並不一定能夠因而提升他們的教學表現。

本科知識的具體內容

根據以上對學科內容教學知識的理解，本科知識是學科教師的重要知識基礎，甚至有認為學科內容教學知識的發展有賴於本科內容知識 (Daehler & Shinohara, 2001)。但本科知識到底包括哪些知識呢？

根據對有經驗的教師 (experienced teachers) 的觀察、訪問研究，發覺他們對本科所掌握的並不單是科目知識中的獨立事實和資料 (conceptual/content knowledge)，而更重要的是對這些事實和資料之間關係的理解，從而建立對眾多知識的一種系統整理 (substantive knowledge/Subject matter structure)。因此所謂本科的知識，其實包括了多種成分 (Gess-Newsome, 1999; Grossman et al., 1989)。一般來說，科目知識除了教師最為關注的事實資料 (factual information) 之外，更包括知識之間的組織原則 (organizing principles)、知識之間的中心概念 (central concepts)、概念之間的關係 (relationship among concepts)、對科目本身的一些價值信念 (beliefs about subject matter)，甚至獲取科目新知識的方法和能力。

由此可見，本科知識要能真正構成教師教學效能的一種知識成分，它所代表的絕非是表面的事實和資料，而是對整個學科的一種價值取向、知識概念的組織和學習策略；這些

態度和認知，恐怕必須經過一段長時間對知識的汲取、浸淫、領會才能得以掌握。因此對非本科的教師來說，短期的課程未必能夠即時加深他們對學科知識的深入體會。

學科內容教學理解

學科內容教學知識除了強調本科知識和教學知識的重要性外，它更提出了環境知識的因素。相對於本科知識和教學知識來說，環境因素就顯得更為動態（dynamic）了。環境知識可以因應不同的時、地、人而轉變，所以對不同的老師來說，環境是個別的（idiosyncratic）、變動的（changeable）知識。換句話說，教師對學科內容教學知識的掌握，需要把本科和教育的知識結合到實際的環境因素中去考慮和應用，從而在教學過程中作出決定。這些教學的決定並非單純是本科知識或教育知識所導致，而是多種知識（科目、課程、教育）與環境（學生、課室、學校）配合下的一種決定。這種結合本身就是一種知識轉化的過程（Gudmundsdottir, 1987），而因此產生的知識亦是流動（fluid, flexible）（Buchmann, 1984）和持續增長的（continual）。基於這種知識的流動性，Cochran et al.（1993）甚至把 Shulman 原來學科內容教學知識中的「知識」（knowledge）一詞改成動詞“knowing”，強調了這種綜合知識的理解學習過程。

學科內容教學學習中的環境因素

所以要在某一學科領域內掌握有關的學科內容教學知識，教師必須要有應用的機會。換句話說，就是把本科的知識、一般的教育知識一併放進實際的環境中去運用。讓教師從實踐中結合科目、教育和環境三方面的知識，經歷所謂理解（knowing）的過程（process），從而建立本身的學科內容教學知識。假若我們接受學科內容教學理解的理念，那麼我們亦可以理解為甚麼工作坊、講座等一類教師培訓課程未能真正提升教師的教學效能（Kwakman, 2003），原因

就是因為這類工作坊、講座等專業活動很大程度上脫離了教師本身所處的教學環境。假若教師回到學校之後，又未能實踐所學，那工作坊中所授予的知識將無從與環境知識結合，有關的學科內容教學知識就無從建立。所以樣本學校中科主任要求教師參加進修的活動或課程固然重要，事後的分享亦有一定的意義，但要真正從進修活動中得益，則必須強調他們把新知識應用到實際的教學環境上，否則單是口頭上的報告、分享，便只流於一種資訊的交換，對實質教學效能的提升將貢獻不大。

Morine-Dersheimer & Kent (1999) 和 Grossman (1989) 均認為單是經驗本身未必能夠轉化為學科內容教學知識。經驗本身一定需要經過理解的過程 (pedagogical reasoning)，這亦正是學科內容教學理解的含意。所以學科內容教學理解可以理解為教師知識成長的一種過程模式 (process model) (Gudmundsdottir, 1991)。欠缺這種理解的過程，經驗不單不能成為有用的專業能量，反而有可能成為個人教學上的一種偏見 (Grossman, 1989)。Magnusson, Krajcik, & Borko (1999) 認為要教師能夠真正學習，就應該讓他們在一個有意義的情境 (meaningful context) 中獲取置身真實環境的學習經驗 (situating learning experiences)。這學習過程的條件包括：

1. 真實的課室環境 (actual classroom situation) ；
2. 參與 (participation) ；
3. 在接受挑戰的時候有人在旁以「鷹架」的方式加以指導 (scaffolded as they take on the challenge) ；
4. 協作 (collaboration)、反思 (reflection)、認同 (enactment)

這種置身於真實課堂的應用機會，其實是一次本科、教育及環境等各方面知識的綜合運用，亦是教師建立學科內容教學知識的最有效機會。

在實踐某一教學理念的過程中，教師可以發揮他們對本身所處教學環境的認識，反思他們對教育、甚至本科的某些價值觀念。整個思考的過程就是一種知識轉化的經歷。Magnusson et al. (1999) 提出有關提升教師學科內容教學知識的種種條件，與近年提倡協作文化的要求頗為相近。這些條件讓大家理解到教師個人的學科知識提升，並不一定是個人能夠獨立進行的，而是一件在過程中需要有同儕的參與 (collaboration/participation)、專業的領導 (scaffolding/reflection)、管理階層的支持 (enactment) 等的工作。這種對教師專業知識發展的理解，令教師培訓工作由個人層面提升至集體的層次上來考慮。教師個人本科知識的增長問題，與團隊協作文化的建立因而得以連繫。

學校的協作文化

目前科組所推行的「共同備課」、「同儕觀課」等安排，目的是希望能夠透過有關的機會，促進同事之間的溝通和交流。但能否發揮「協作」所帶來的真正意義，當然還要看背後很多其他因素的配合，而其中一項與科組成員有關的因素是在協作過程中各人角色的問題。

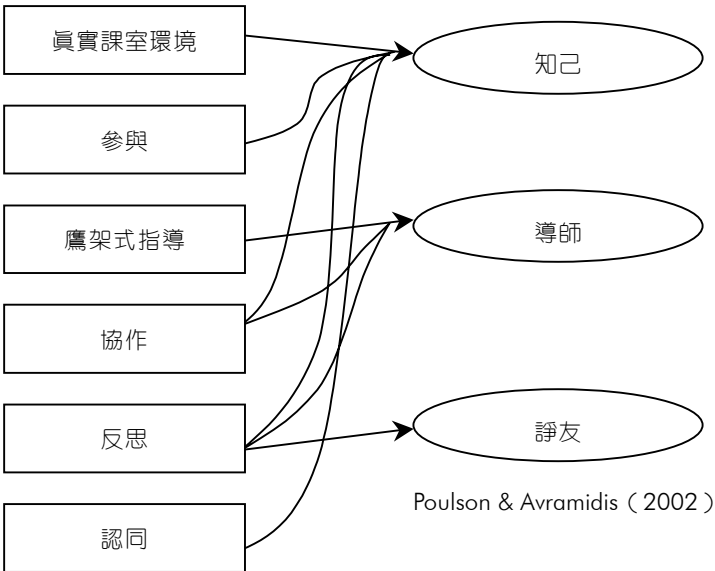
Poulson & Avramidis (2002) 對教師的專業發展提出了幾項影響因素，當中導致專業發展的人物角色 (agents) 包括：諍友 (critical friend)、導師 (mentor) 和知己 (trusted colleague) 三種。「導師」的角色大體上是擔當上述轉化過程中的鷹架工作，因此本質上是一種專業知識上的領導角色。所謂「知己」，其實是作為教師在工作上的—種情感抒發對象，這類角色與教師之間的關係並不一定關乎「智性」(cognitive) 方面的問題，而更可能是「情緒」(emotion) 方面的照顧；同時擁有智性與感性兩種特質的人物可能是「諍友」的身分。諍友不單要對問題本身有敏銳的批判眼光和能力，還需要與教師有一種信任的感情基礎，

否則爭而不友，則將無法客觀分析問題的成敗，更遑論提升教師的專業。有效的爭友將可以促進教師之間的討論（discussion）、擴闊反思和挑戰（challenge）等空間（Perry, Komesaroff, & Kavanagh, 2002）。

這種種不同的角色，並不固定於某一位教師，或是 Magnusson et al. (1999) 所提出的某一學習過程。也就是說，在不同的過程中，不同的教師可以擔任不同的角色（見圖一）。當然圖一中所顯示的過程與角色關係只是一個梗概，在個別學校的實際情況之下，情況可以有所不同。

從樣本學校的情況來看，要提升教師的專業效能，並同時推動協作的工作文化，除了上述要求教師要在真實的課室

圖一：促進教師專業發展的角色與過程關係



Magnusson et al. (1999)

環境中試行（參與）所學的教學意念外，科主任更需要考慮在試行教學意念過程中的角色支援問題；否則，教師的學科教學內容知識將難以建立，協作的文化精神亦無從章顯。

目前科主任設置各級統籌人的目的，原意就是希望他們能擔當有關的角色。但從實際情況來看，各級統籌人入職該校只有一至兩年，與原來的教師未曾建立足夠的互信感情基礎，所以很難期望他們能夠擔當上述模式中的「知己」或「諍友」角色。兼且統籌人本身在初中新課程方面的教學經驗分別只有一至兩年，對教學知識、學校環境知識相信都要比其他教師為淺，所以恐怕更難擔當「導師」的工作。結果，統籌人很大程度上只能充當行政管理角色。

總結及建議

教學的效能建基於多種知識、技能和態度之上。透過對學科教學內容知識的理解，讓我們明白教師知識基礎的複雜性和多元性。從過去傳授知識的教育目的，過渡至今日強調與學生建構知識的理念，教師的學科知識雖然依然重要，但對教學的整體效能卻有著不同的意義。簡而言之，學科教學不應該只是內容知識的灌輸，而是培養學生對整個科目興趣、態度、研習能力的教育，當然其中缺少不了科目內容的知識。教師對其所任教科目的認識，因此就不是簡簡單單的一些事實資料，而是需要對整個科目的某種宏觀理解和體會。這是作為一位學科教師對所授科目的本科知識所應持有的理想和目標。當然這種宏觀的理解和體會，是需要教師對有關學科進行長時間的學習才能建立起來的。在這方面，學校、科組所能給予教師的是資源的支援、鼓勵的文化。

作為學科的教師，學科知識的意義在於能夠結合教育和教學環境的知識，令教與學更具成效。學科的知識固然可以透過進修、自學等途徑去獲得，但從教學的功能來看，則更

需要從教學的實際情況中來建立和改進。所以教師在進修之餘，更需要多作課堂的試驗，然後從試驗過程中教與學的表現，找到本科知識的需要。這種從實際教學過程中所增長的學科知識，與教師本科的教學效能最有直接的關係。因此，學校在鼓勵教師多作進修之餘，同時亦需要在校內組織一些教學探索的活動，為教師專業知識的發展設立真實的應用平台和機會。

無論是同儕觀課、共同備課或是教學探索，本身都只不過是制度層面上的一個平台。這個平台是否得到充分利用，還需要看很多其他因素。其中教師之間的互信關係是一項很重要的因素（Hargreaves, 2002）。教師之間缺乏了這份互信，在協作的工作上將難以出現坦誠的討論和反思，專業的學習機會亦因而受阻。相反在同儕互信的關係之下，各人方可以成為他人在專業發展道路上的「知己」、「諍友」。當然在專業發展的過程中，亦需要出現一些在專業知識或經驗上較為豐富的人物，以作為眾人在專業發展道路上的嚮導。因此，學校在開展協作工作之時，必須對協作小組內各人之間的關係、能力經驗有所了解，從而作出策略性的安排，才容易收到預期的效果。


參考文獻

- 何文勝（1999）。《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》。香港：文化教育出版社。
- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業，專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港：政府印務局。
- 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)。《集體備課和觀課與學校改進的關係》(學校教育改革系列之15)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、何偉傑、吳茂源、李玉蓉、周漢光、林安、施美芳、湯才偉、楊桂康 (2003)。《「中學中國語文『試行課程——共同發展學習材料』計畫實施期間學校的改變研究」研究報告》。香港：香港教育署委託，香港中文大學教育學院課程與教學學系、香港教育研究所。
- 語文教育及研究常務委員會 (2003)。《提升香港語文水平行動方案：諮詢文件》。香港：政府印務局。
- Buchmann, M. (1984). The flight away from content in teacher education and teaching. In J. Raths & L. Katz (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol. 1, pp. 29–48). Norwood, NJ: Ablex.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 133–144). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–272.
- Daehler, K. R., & Shinohara, M. (2001). A complete circuit is a complete circle: Exploring the potential of case materials and methods to develop teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge of science. *Research in Science Education*, 31(2), 267–288.
- Dewey, J. (1976). The child and the curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899–1924, Vol. 2: 1902–1903* (pp. 273–291). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1902)

- Gess-Newsome, J. (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 51–94). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Grossman, P. L. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record*, 91(2), 191–208.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23–36). Oxford: Pergamon Press.
- Gudmundsdottir, S. (1987). *Pedagogical content knowledge: Teachers' ways of knowing*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED290701)
- Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical model of subject matter. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 2, pp. 265–304). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 393–407.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teacher and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95–132). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 21–50). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Perry, C., Komesaroff, L., & Kavanagh, M. (2002). Providing space for teacher renewal: The role of the facilitator in school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 243–257.
- Poulson, L., & Avramidis, E. (2002). Pathways and possibilities in professional development: Case studies of effective teachers of literacy. *British Educational Research Journal*, 29(4), 543–560.
- Prawat, R. (1992). Teachers' belief about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Roth, K. J., Anderson, C. W., & Smith, E. L. (1987). Curriculum materials, teacher talk and student learning: Case studies in fifth grade science teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 527–548.
- Sawyer, R. D. (2002). Situating teacher development: The view from two teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 733–753.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

 31

**Leadership Role of Panel Chair in the
Implementation of the Newly Revised Secondary
Chinese Language Curriculum: The Enhancement of
Professional Knowledge and Collaboration**

TONG Choi-Wai & LUI Pan

Abstract

The Newly Revised Secondary Chinese Language Curriculum of Hong Kong was implemented in September 2002. There were significant changes in terms of the concept of design and the selection of learning materials. The injection of new ideas in major issues, such as the principles behind teaching, demanded the corresponding enhancement in teachers' professional capacity. As a subject panel chair, the steering and implementation of the curriculum reform, the upgrading of fellow teachers' knowledge and skills, as well as the shift of the teachers' attitude toward curriculum and teaching are crucial to both the development and the realization of the new curriculum at school level.

Shulman was the first scholar to bring up the concept of pedagogical content knowledge in the 1980s. He viewed that teachers' professional building should not be confined to any one kind of knowledge, but an amalgamation of all the essentials. Such a capacity building could not be undertaken by an individual alone but required collaboration/participation among colleagues, and the enactment by the management. In the 1990s, teachers' effectiveness has been further viewed from the perspectives outside the individual.

This article analyzes the operation of a Chinese Language Panel in a local secondary school, and explore, in the process of implementation of the newly revised curriculum, the states of the teachers' professional knowledge and collaboration, as well as the work of the panel chair in enhancing teachers' professional knowledge and promotion of collaboration within the panel.