

## 教育新嘗試

### Educational Innovation

# 平等、參與：促進專業成長的教學 協作

張永德

香港教育學院中文系

教師的專業成長是課程革新成敗的關鍵，而學校教師與校外專業人員共同發展學校課程，是促進教師專業成長的一個途徑。本文嘗試總結一次學校教師與校外專業人員協作在小學發展古詩教學的經驗，探討學校教師與校外專業人員之間的協作關係，從而思考有效促進雙方專業成長的協作方式。本文視協作計劃為一次探索提高教與學成效、促進專業成長的行動，性質類近行動學習。教學協作以平等、參與為基礎，強調計劃參與者通過行動反思增進專業成長。

關鍵詞：教學協作、行動學習、專業成長

## 引論

教師的專業成長是課程革新的先決條件及變革成敗的關鍵，而學校教師與校外專業人員共同發展學校課程，是促進教師專業成長的一個途徑（王文科，1994）。本文嘗試總結一次學校教師與校外專業人員協作在小學發展古詩教學的經驗，把協作計劃視為一次探索提高教與學成效、促進專業成長的行動。本文所用「行動」一詞，指的是以反思為核心的反映性實踐行動（reflective practice），類近行動學習（action learning）的性質，重點在「學習」，而有別於行動研究（action research）的重點在「研究」。協作計劃的核心目標，並不在驗證特定的教材或教學技術的運用，而是要強調計劃參與者通過行動實踐增進專業成長，並進一步探討學校教師與校外專業人員之間的協作關係，從而思考有效促進專業成長的協作方式。

## 行動意義：教學協作的提出

### 一、一次性的教師培訓的不足

在課程革新的推動下，教育當局會就革新的內容或涉及的教學技術，為教師提供一次過的研討會或單元式的培訓班。這種培訓方式有其本身的價值，最低限度為教師在執行課程改革時，提供了新的知識和新的方法。不過，Dalin（2002）指上述的培訓方式，有幾個問題值得關注：

1. 研習主題由主辦者決定，教師作為參加者從來沒有機會反映真正需要，主辦者也不了解教師的實際需要；
2. 教師帶著不同的問題與挑戰到來，但主辦者沒有既定計劃說明教師回到自己所屬學校，可以怎樣落實已學到的東西；
3. 培訓很少會針對個別學校存在的問題與需要提出建議，教師容易把學到的視為不切實際的「理論」。

要有效落實課程改革，收到理想成效，教師須內化由上而下的課程改革，並加以調適，轉化為課堂上的教學實務（蔡清田，2001）。相對於一次性的培訓，教學協作是一個持續的過程，具有很大的交流空間，最重要的是協作在真實的教學環境中進行，計劃的擬訂更具針對性與可行性。

## 二、教學協作方式的反思

香港課程改革推行以來，學校教師已逐漸習慣與校外專業人員合作進行驗證課改主張的教學研究。有時候由督學或大學教師主權的計劃，雖然涉及兩方成員，表面上是協作，但教材編選、教學計劃及教學程序的訂定，均由校外專業人員主導，最後交由教師在課室裡執行。這種變相自上而下的取向，隱藏了一個很大的危機，就是教師只不過是接受指令的執行者，他們對要實踐研究的項目，並沒有深入的認識，也沒有真正的參與，極其量是在開始教學前參加講座，接受兩、三小時的「速食式培訓」，學習怎樣在課堂進行校外人員預先設計好的教學安排，以確保研究計劃的意念能在技術層面得到照顧。自上而下式的研究方式，缺點是教師本身對研究的項目以及所須的知識並沒有全盤的認知，這對教師的專業發展並無實質好處。

學校也會主動邀請校外人員協助校內教師進行行動研究，以提升教與學的效能。部分教師確實能通過行動研究探討了個人教學上的一些問題，並且有所改進，但更多情況下，教師由於做研究的經驗不足，對校外專業人員會有過分的倚賴，過程中仍然是被動的，而研究在本質上其實也是出於學校的要求。夏林清（2003）對自上而下式的教育研究，作出了強烈的、嚴厲的批判，認為這只是一種裝點門面、花費無數的促銷式的教育活動，存在著很大的謬誤，對教育改革毫無裨益。要增進教師的專業知識與能力，我們有需要重新檢視並改變現有「協作」的方式，讓教師在過程中發展獨立思考和持續自我完善的能力。

## 行動理念：在教學協作中促進專業成長

學校教師與校外專業人員的教學協作是教師培訓的一種方式，討論由教學協作衍生的專業成長，我們有需要探討三個基本問題：(1)甚麼是「專業成長」？(2)「誰」需要專業成長？(3)怎樣的協作關係能促進專業成長？

### 一、甚麼是「專業成長」？

專業成長 (professional growth) 與專業發展 (professional development) 在教育研究文獻上經常交叉使用，二者的意涵並沒有明顯的分別 (王建軍, 2004)。事實上，一直以來專業成長的內涵並沒有一個清晰的界定，學者大多數會在不嚴格、模糊的意義上使用。專業成長的一個核心概念是學習，而學習的內涵包括知識、技能、策略、態度，以至人際合作關係的建立。Nicholls (2001, p. 90) 從成果去看專業成長的特點，指出一個具有專業成長的人能夠：

1. 發展新的思維
2. 學習向別人展現自己的技能，建立良好的工作關係
3. 發展個人的洞察力和責任感
4. 發展多樣的能力

由此可見，專業成長的特點，不僅在於知識的增加與能力的提高，還包括思考方式的轉變、工作態度的更新。具備專業成長的人，能從經驗中學習，並形成工作的洞察力和智慧，又能通過觀察、反思、綜合，把多樣化而複雜的經驗總結，以解決不同的困難 (McGill & Beaty, 2001)。重視把經驗整理、轉化，說明了專業成長不是針對一次性的任務，以求解決一時的困難。專業成長應該是持續的，是一種終身的追求。

專業成長是個體的，但同時是群體的。個人的經驗累積與反思固然重要，但集體共同分享經驗、反思工作過程，尋求其他人在專業及情感上的支持也是達至專業成長的關鍵 (McGill & Beaty, 2001)。

## 二、「誰」需要專業成長？

教師作為教學協作的核心成員，他們當然需要專業成長。對教師來說，提升教學能力當然是專業成長的一項指標。不過，有學者憂慮，如果教師培訓的目的，只在於使教師的步調一致，或僅僅是用以解決課堂的教學問題，培訓就會流於工具化（Dalin, 2002），所以通過教學協作進行的教師培訓，應同時指向發展持續的反思能力。

過往有關協作的研究，討論專業成長時，大多把重心放在教師一方，較少會探討校外專業人員在過程中的發展，縱有也大多集中探討他們的職責（張永德，2000）。研究協作關係時，偏重學校教師的需要，忽略對校外專業人員專業發展的探討，反映了一些危險的觀念——校外專業人員與學校教師在協作過程中處於一個不平衡（甚至是不平等）的關係：校外專業人員擔任了策劃、指導的角色，地位比學校教師優越。這個觀念又會衍生另一個錯誤的觀念——校外專業人員毋須專業成長。

校外專業人員的角色是多面的。在個別範疇內，校外專業人員有本身的專長，可以稱得上是專家，但如果我們相信專業成長的核心是學習，校外專業人員仍有很多需要學習的的方，因為沒有一位專家具備「作為協作者所需的全部技能」（Hord, 2004, p. 61）。顯然，校外專業人員跟學校教師一樣需要專業成長。

## 三、怎樣的協作關係能促進專業成長？

要學校教師與校外專業人員雙方都有所學習，達至專業成長，我們須重新檢視他們之間的協作關係。

行動學習的始創者與倡導者Revans（1998）提出學習的方程式，指學習（learning）是系統知識（programmed knowledge）與深度發問（questioning of insight）的結合，即 $L = P + Q$ 。在協作關係中，校外專業人員往往擔當專家的角色，提供專業意見，是知識的輸入（P），而教師成員提出可以引發思考和進一步討論的問題（Q），使其他教師成員能就此發展新的知識，極為重要。

校外專業人員的專家角色，以及教師成員的主動，是有效協作並促進專業成長的重要元素。不過，不少實際協作經驗告訴我們，由於教師平日大多專注課堂的教學實務，較少能夠從整全角度檢視學校的課程與教學，對專家宏觀導向的意見往往視為權威觀點。專家的形象越是權威，能催化教師勇於提問與質疑的情況就相對減少，學習的效果也相應較低，這顯然是不利於專業成長的。另一方面，校外專業人員習慣了向教師介紹理論、策略與方法，重視教學研究的果效，很少會對協作過程中教師和自己的角色作出反思，這種取態對於構建Revans所指的學習也無大幫助。

要改變協作過程中學校教師與校外專業人員的關係，需要有新的參照觀念：平等、參與。

### 1. 平等

「平等」，是排除誰教導誰的觀念，沒有任何一方的地位凌駕於對方之上。在傳統角度，校外專業人員是信息提供者、理論發布者，但在平等的意義下，專業人員不應只以居高臨下的姿態評議教師的問題，或是為教師提供現成的答案，教師也不應被動地等待專業人員的「教導」（培訓問題研究課題組，2001）。

校外專業人員擁有的優勢是廣泛的經驗和系統的理論。廣泛的經驗來自專業人員能夠有機會實地參考不同地區、學校的教師實務工作。這些經驗對於大部分時間只能就個人身處的教學情境（例如任教的學校，甚至小至是自己任教的班級）作思考的教師來說，是非常珍貴的。系統理論源於廣泛的閱讀與應用性研究，是專業人員的另一個優勢。學校教師同樣擁有本身的優勢。教學協作是以學校為本位的，教師對學校的實際教學環境、資源，以及學生的學習能力、性向有較充分的認識，也從課堂上累積了不少教學實務的智慧（practical intelligence），可以幫助校外專業人員調適經驗和理論。

只有在平等的協作關係中，教師才能擺脫倚賴權威的心態；也唯有在平等的協作關係中，校外專業人員才能重新檢視自己的角色，發掘自己在專業成長上的需要。

## 2. 參與

「參與」不單是一個動詞，指謂一種行動，同時代表一個觀念，反映協作成員之間的關係。參與，對教師個人來說，是重新賦予教師「人」的身分，讓教師在教學協作工作過程中，擔當實踐者而非單純做個執行者，也不是大學研究人員計劃中的另類研究「工具」。教師專業成長的歷程，其實就是教師經驗與環境持續互動與學習的過程（高熏芳、陳美娟，2002），整個過程中教師都必須持續學習與研究，才能不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界（饒見維，1996）。

參與的另一個含義是「合作」（王建軍，2004）。教師的個體力量不足以改變學校的教學模式與文化，唯有通過在小組中與別人溝通、合作，學會跳出教學的圈子來反思自己的行為，教師才能在教學協作行動中得到最大的效益，取得更大的專業成長（Rosas, 2002）。

# 行動方案：小學古詩教學協作計劃

## 一、教學協作背景

### 1. 行動現場

進行協作的學校位於港島柴灣，是一所有15年歷史的學校，生源主要來自小西灣公共房屋的家庭，也有小部分來自附近的私人屋苑及地區。學生的學習能力中等，學習態度一般較被動。

### 2. 行動伙伴

協作小組由學校教師（下稱教師成員）及筆者（下稱校外專業成員）組成。教師成員先後共有6人，教齡為6至15年，全部具有認可教師資歷及學士學位。除了教師成員，平日的研習活動，開放讓其他中文科教師參加，有時候校長與副校長也會參與。

### 3. 行動緣起

是次教學協作是由教師首先提出的，而協作以古詩教學為主題，也是由教師建議的。

香港小學中國語文科新課程提倡加強文學元素，並且提出幾項重要主張。在教材方面，重視古詩文教學；在組織方面，鼓勵單元教學；在教學取向方面，強調以學生為主角。這些主張與一直以來教師的教學習慣有很大的差別。雖然過去小學也有教古詩，但大多是依教科書選取的作品進行單篇教學，不會作增刪篩選。教學偏重逐字逐句講解和全篇語譯，務求使學生明白每句的意思，清楚作者寫作的背景；又會強調認識詩歌中押韻、對偶等寫作技巧。對學生來說，學習古詩就是學習古老的東西，與生活無關，很難感受詩中情意，更無法引起共鳴。加上古詩文字陌生，學生只有被動地聽教師的講解，學習活動只有背誦和默寫，上課氣氛平淡，反應自然不大積極。教師對於這種教古詩的情況並不滿意，很希望有所突破。

表一 古詩教學的組織與內容

日期	年級/ 學期	教學組織	教材
2003年 7月	四下	以品德情意為組織重心—— 有關「珍惜」的詩歌選讀	孟郊《遊子吟》 李紳《憫農》 孟浩然《春曉》 杜秋娘《金縷衣》
2003年 11月	五上	以作品手法為組織重心—— 情境詩歌選讀	柳宗元《江雪》 張繼《楓橋夜泊》 杜甫《絕句》 杜甫《客至》 王安石《泊船瓜洲》
2004年 6月	五下	以作家為組織重心—— 蘇軾詩歌選讀	蘇軾詩選： 《惠崇春光晚景》 《題西林壁》 《飲湖上初晴後雨》 《西湖》
2004年 12月	六上	以作品題材為組織重心—— 戰爭詩歌選讀	羅貫中《孔明借箭》 杜甫《前出塞》 王昌齡《從軍行》 王之渙《涼州詞》 王翰《涼州詞》 杜甫《春望》 佚名《十五從軍征》 (漢樂府)



表二 古詩教學協作活動內容

日期	協作活動
2003年4月	成立協作小組，討論古詩教學的問題 構思四年級下學期古詩單元的方向與內容
2003年5-6月	小組研習：工作坊、討論會、資料搜集、閱讀 組織古詩單元(四下)
2003年7月	教學實踐與教學觀摩
2003年8月	教學檢討
2003年9月	講座：古詩的欣賞與教學(專業人員)
2003年10月	構思五年級上學期古詩單元的方向與內容 小組研習：工作坊、討論會、資料搜集、閱讀 組織古詩單元(五上)
2003年11月	教學實踐與教學觀摩
2003年11月至 2004年4月	經驗分享：古詩教學經驗分享(教師)
2004年2月	教學檢討
2004年4月	構思五年級下學期古詩單元的方向與內容
2004年5-6月	小組研習：工作坊、討論會、資料搜集、閱讀 組織古詩單元(五下)
2004年6月	教學實踐與教學觀摩
2004年8月	教學檢討
2004年10月	構思小六上學期古詩教學單元的方向
2004年11月	小組研習：工作坊、討論會、資料搜集、閱讀 組織古詩單元(六上)
2004年12月	教學實踐(教師與專業人員)與教學觀摩
2004年12月至 2005年2月	經驗分享：古詩教學經驗分享(教師)
2005年2月	教學檢討
2005年3月	整理小六古詩教學的實踐經驗，撰寫論文《香港小學古詩教學——主題式教學的理念與實踐》
2005年8月	論文獲採納，刊登於《小學語文教學》第275/276期(2005年7、8期合刊)，頁44-46。

## 二、教學協作的規劃

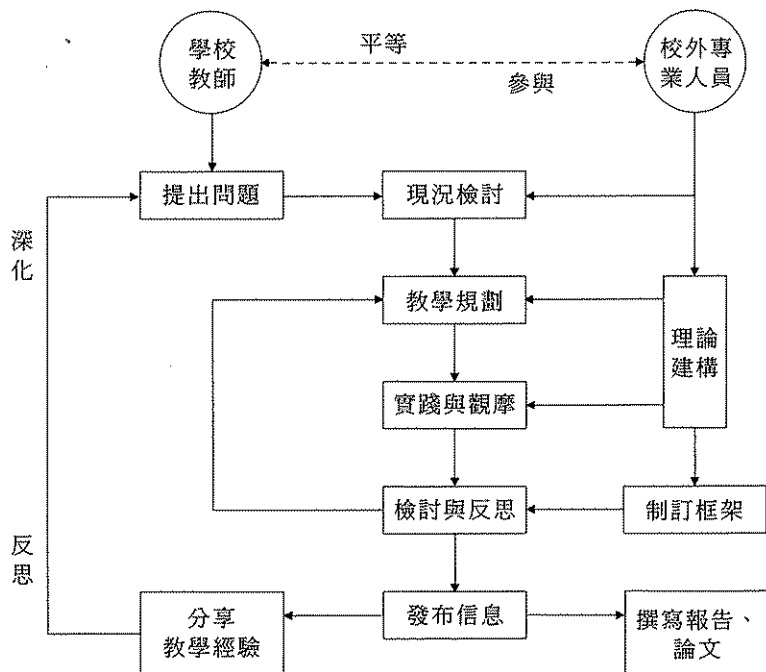
教學協作計劃的重點在規劃小學高年級的古詩教學。計劃由小學四年級下學期開始，全級共四班學生均在教學計劃之內。四年級的教學工作完成後，進行了檢討，教師看到學生的學習成果，表示有興趣繼續下去，逐年推展至六年級。

### 三、教學協作的過程

協作小組成立之初，教師分析了古詩教學的現況，分享了感受。因應教師關注的教學情況，校外專業人員與教師定時開會，研討學校的課程，找出問題與對策。小組會進行集體備課，由教師輪流擔任組長，帶領成員討論教材的選用，共同商訂教學計劃。進行教學實踐時，教師成員會互相觀課，專業人員也會到校進行課堂觀察，檢視學生的學習情況，並參與實際教學工作。教學實踐後，會舉行檢討會，交換意見，分享感受，力求從中吸取經驗，完善教學，進一步提升學生學習的效能。協作小組又嘗試共同閱讀課程文件和古詩教學的參考資料，交流意見。此外，小組也會定時舉辦研習活動，對特定教學主題與教學策略進行探討。

總的來說，小組的工作，以平等、參與為協作原則，過程中學校教師與校外專業人員既有共同的工作，也有本身獨特的角色。

圖一 教學協作流程與關係



#### 四、學生學習成果

協作教學的主要目的，最終是以優化學生的學習，提高學生學習水平為前提（Roberts & Pruitt, 2004）。學生學習古詩的表現，會另有專文討論。這裡只概略指出，在教師的導引下，學生改變了過往被動的學習態度，能根據自己的能力完成不同類型的習作與活動，有個人的，也有小組的。例如在四年級，懂得觀察圖畫比較詩意；在五年級學習感受詩人的感情，用自己的體會書寫詩歌，又會運用想像把詩意用圖畫重現。到了六年級學習以戰爭為題材的單元中，學生畫軍服、設計行軍路線圖、通過朗讀演繹詩歌感情、製作小書、推介網頁、設計讀者問卷、匯報小組討論所得等，高度參與課堂活動，表現非常積極。

### 行動分析：教學協作中的專業成長

#### 一、教師的專業成長

在整個協作過程中，教師成員在不同方面展現了一些在此之前所無的特點，其中最值得注意的有下列各項：

##### 1. 主導自己的教學工作方向

教師成員在每一個階段均會舉行檢討會議，審視過去的教學工作，並思考下一個階段的發展方向。通過檢討與反思，教師成員能總結已有經驗，自行探索新的教學路向。各年級古詩教學的方向，基本上是在教師的反思成果上發展出來的。

##### 2. 發展本身的教學專業知識

通過共同研習、閱讀和教學實踐，教師成員的專業知識有所增長。就教師成員在小組討論中的反映，她們在古詩教學方面，有下述三方面的進益：

- 增進對小學古詩教學目的的認識——認識到小學古詩教學須以感性認識為先，理性分析為後，強調語感、感受意象感情之美，理

解在小學階段培養學生的審美意識比教文學常識重要。

- 增進對古詩作為學習資源特質的認識——明白古詩是古典美學的體現，具有高度的審美價值；古詩又包含不同的文化知識、歷史事實、社會風尚，是古代文化的載體。
- 增進對兒童作為古詩讀者特質的認識——認識到只要能善用古詩中對景物的描寫特色，引導學生觀察、感受詩歌中展現的形象，同樣可以讓兒童進入古代詩人的思想世界。

### 3. 發展反思的能力，並形成反思的習慣

協作過程中，值得肯定的是教師成員定期檢討學生學習情況，作為規劃下一個階段的參照點。教師成員從不同角度檢討了是次古詩教學的安排，總結經驗，深化對古詩教學的認識。更為重要的是，在推行古詩教學協作期間，教師已逐步養成了自我反思的習慣，部分教師更於課後撰寫教學日誌，檢討本身的教學，充分體現了從實踐中反映的專業態度與能力。反思的結果，就是觀念的更新（conceptual change），是教師專業成長的一個重要環節。

教師成員在總結會議上，表達了個人在整個教學協作計劃中的體會。以下是部分教師的發現：

- 教材及教學活動是同級教師共同選取和設計的，目標清晰，教學時能更得心應手。
- 古詩教學不應只著重字詞的解釋，修辭技巧的教授；古詩也可像其他文體，用不同的媒體帶出詩意。
- 老師及學生同時發現到原來古詩是有很多空間讓讀者去填補，各人可根據自己的經驗發揮想像，發表意見及感受。
- 讓學生表達對學習古詩的意見，一方面可促進教學的互動性，一方面說明學生有評價能力，關鍵是老師有否提供機會。

### 4. 建立良好的合作關係

小組成員發展了良好的溝通文化。教師成員之間經常有正式或非正式的意見交流，又能開放本身的課堂，互相觀課，並把教學過程錄影，在課後作討論分析。教師成員習慣了共同備課，共享教學

資源，搜集到的教材教具、網上材料，都會公開讓小組成員採用。想到新的教學點子，又會與組員分享。教師成員與校外專業成員也有良好溝通，在小組研習的會議上輪流擔任組長帶領討論和活動，表現積極。

從提高教學效能的角度看，協作小組是校內一個工作小組（task force）；從教師的發展角度看，協作小組是校內一個學習群體（learning community），促進小組成員的成長，也對其他教師起了示範作用。

## 二、校外專業人員的專業成長

協作小組的校外專業成員，本身的主要工作是培訓教師。除了常規授課，參與學校的課程發展，為學校教師提供不同形式的培訓與協助，也是其中重要的工作。怎樣在協作過程中成為更有效的培訓者，探索本身角色的定位，是校外專業成員關心的課題。

### 1. 協作角色的定位

校外專業成員須面對的一個考驗是怎樣平衡「專家」與「小組成員」的身分。如前所述，校外專業人員的優勢在於廣泛經驗的累積與理論的建構，過分強調這些優勢，會給教師高高在上的權威感覺，不利於在協作小組裡建立平等關係；刻意隱藏這些優勢，單純扮演小組的一個成員，又未能針對教師在實際教學環境裡欠缺對課程與教學整全把握的弱點給予有效的支援。可以說，校外專業人員最大的困難是怎樣做到「到位而不越位」（余文森，2005，頁53）。

在協作過程中，校外專業成員發揮了「專家」的角色，例如：

- 為教師教學提供理論基礎

在協作初期，發覺教師對古詩的賞析以及古詩教學都存在不足，於是應邀為全校教師主持「古詩欣賞與教學」講座，又在不同階段向教師成員介紹理論與實踐並重的古詩教學參考書，推介適合小學古詩教學的網上資源。進行教學檢討時，又負責設計反思問題，制訂檢討的框架。

- 增強教師教學的自信

為了增強教師成員的教學自信，邀請她們在教育統籌局課程發展處委託教育學院主辦的「從閱讀中學習」教師培訓班上擔任啟導員（facilitator），向其他小學教師分享古詩教學成果。擔任啟導員，讓教師成員在真實的情境中有目的地整理本身的研習成果和教學實踐經驗。

- 建立協作計劃的價值

為了使協作計劃變成所有參與者一種有意義的經驗，而非教學生涯中的一次經歷，定期與教師成員進行教學檢討，設計反思問題，引導討論，讓教師成員把零碎的感覺系統地整合，並邀請教師成員合作撰寫報告、發表文章，使協作計劃的信息得以廣泛共享。

校外專業成員同時是教學協作的「小組成員」：

- 參與教學規劃工作

校外專業成員會與教師成員共同備課，把帶領討論的責任交給教師成員，學習在小組裡以平等的身分擔任組員，聆聽教師成員的觀點。整個過程其實是學習怎樣放下「專家」的身分，真實地體會學校的工作文化和教師的工作模式，增進對前線教學環境的了解。

- 參與實際教學工作

除了與教師成員共同備課，校外專業成員也參與實際教學工作，親自在六年級教授古詩，與教師成員進行雙向的教學觀摩，交換意見，互相學習。親自走進教室授課，是認識學生學習最直接的方法。更重要的是，經驗過課堂教學，校外專業成員與教師成員就有了最根本的共同點，形成了共同語言，促進溝通，是平等精神的體現。

總的來說，通過這次教學協作，校外專業人成員體現了Hord（2004）所指校外協作者有多個不同的角色，包括：

- 作為協作計劃的一位成員
- 作為學校發展的促進者
- 作為研究的貢獻者
- 作為計劃信息的發布者

## 2. 建構教學協作的策略

### • 引導而不主導

是次教學協作，校外專業人員發現，從教師關心的問題出發，引導她們思考現況，共同尋求解決方法、探索教學新路向，反思教學成效，教師的參與感與成就感會更強，自信心、責任感和自主能力也會增加。教學協作作為一次行動中的學習（learning in action），要求教師成員負責自己的發展，決定學習的方向、內容，時間和方法，把學習的主導權還給教師，對教師的專業成長更有幫助。

### • 既進入又抽離

「進入」是基於平等精神，成為協作小組的一分子，與教師成員同時成為計劃的參與者，互相支持，共同領導。「抽離」是懂得在適當的時機，從另一角度審視教師面對的教學情境，按教師的需要提供適當的支援。進入與抽離的適當運用，也是平衡教學協作關係中的專家與成員角色的有效方法。

## 3. 肯定從實踐中反映的意義

是次協作經驗說明了良好的教學協作，應該讓教師在開始的時候，已經參與有關工作，包括共同研討要探究的課題，並且讓教師參與策劃、構思、選材、訂定教學方案等具體工作，這樣的安排，才可以讓教師親身體會協作計劃的意義，才能讓教師通過策劃與實踐，檢視教學的成效，知道持續改進應走的方向。而校外專業人員，須一如Schon（2003）所指的研究者，必須成為實務的教育工作者，即在其研究中進行反映，也對其研究加以反映，而且能將其反映加以援用來為他人設計教育經驗。

## 總結

是次協作計劃，重視教師與校外專業人員的互動性與發展性，沒有把教師視為研究的物象（research object），並沒有把預先設置的框架加諸教師身上，要求教師跟隨專業人員的指示進行教學工作。協作計劃以平等、參與為原則，在人際互動的過程中，發掘雙方的

需要。事實證明，教師具備獨立學習的專業能力，只要讓他們在協作過程中更多的參與，效果會很好。而校外專業人員參與實際教學工作，對教師來說具有很大的感染力，平等的關係也因而能顯現。

協作活動體現了教育改革中專才共享（shared specialists）的平等意義，即結合學校教師與師訓人員各自在實際教學環境和理論探討掌握的優勢，一方面提高教師教學效能，發展教師規劃學校課程的視野和能力，一方面深化師訓人員對學校環境和學生學習的認識。協作活動的結果既為教師發展課程，持續自我改進教學提供參考，也為教學研究提供堅實的基礎，促進雙方的專業成長，對學校教師與校外專業人員來說，都是很重要的學習經驗。

## 參考文獻

- 王文科(1994)。《課程與教學論》。台北：五南圖書。
- 王建軍(2004)。《課程變革與教師專業發展》。成都：四川教育出版社。
- 余文森、吳剛平、劉良華(主編)(2005)。《探索以校為本的教學研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 夏林清(2003)。〈在典範轉向中回觀實踐〉。載Donald A. Schon(主編)，夏林清等譯，《反映回觀》(頁6)。台北：遠流出版社。
- 高薰芳、陳美娟(2002)。〈國小專家教師專業知能形成歷程要件之研究〉。《台北師範學院學報》，第15期，頁527-556。
- 張永德(2000)。〈校本中文課程發展的協作模式〉。載周漢光(編)，《優質中文教學》(頁31-48)。香港：香港中文大學教學學院課程與教學學系。
- 新課程實施過程中培訓問題研究課題組(編)(2001)。《新課程與教師角色轉變》。北京：教育科學出版社。
- 蔡清田(2001)。《課程改革實驗——以研究發展為根據的課程改革》。台北：五南圖書。
- 饒見維(1996)。《教師專業發展——理論與實務》。台北：五南圖書。
- Dalin, P. 著，范國睿主譯(2002)。《理論與戰略：國際視野中的學校發展》。北京：教育科學出版社。



- Hord, S. M. 主編，胡詠梅等譯(2004)。《學習型學校的變革——共同學習，共同領導》。北京：中國輕工業出版社。
- McGill, I., & Beaty L. (2001). *Action learning: A guide for professional, management and educational development* (Rev. 2nd ed.). London: Kogan Page.
- Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education*. London: Kogan Page.
- Revans, R. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Rosas, C. (2002).〈使用參與式行動研究重構教育實踐〉。載S. Hollingsworth主編，黃宇等譯，《國際視野中的行動研究——不同的教育變革實例》(頁259-265)。北京：中國輕工業出版社。
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. 著，趙麗等譯(2004)。《學習型學校的專業發展——合作活動和策略》。北京：中國輕工業出版社。
- Schon, D. A. 主編，夏林清等譯(2003)。《反映回觀：教師實踐的個案研究》。台北：遠流出版社。

## **Equality and Participation: Promotion of Professional Growth Through Collaborative Teaching**

*Wing-Tak CHEUNG*

### ***Abstract***

*The professional growth of teachers is crucial for successful curriculum reform. A good means to promote such professional growth is the collaboration between school teachers and external professionals. This paper reports on a collaborative project on the teaching of classic poems developed by school teachers and external professionals. The focus of discussion is the collaborative relationship between the two parties and the effective approach of collaboration. The author views the collaborative project as action to improve the effectiveness of teaching and learning; its nature similar to action learning. The collaboration emphasizes the promotion of professional growth through reflective practice of the participants, with equality and participation as its rationale.*

---

張永德，香港教育學院中文系高級講師。

聯絡電郵：wtcheung@ied.edu.hk