中文課程改革與教師工作文化的轉變—— 中文科教師課程決定個案研究

Chinese Language curriculum reform and the change of teacher working culture: Case studies of curriculum decision- making of Chinese Language teachers

高慕蓮

香港中文大學教育學院

李子建

香港教育學院

摘要

在學校層面，教師是課程決定的核心人物，教師在教學前或教學時必須做決定。香港中學中文科新修訂的課程自 2002 年 9 月在全港各學校推出。整體上，新修訂的中文科課程擴展了教師在課程與教學決定的範圍，亦增加教師參與協作及進行課程決定的機會。

本文是通過五所學校中一級教師參與課程決定的質性研究，了解教師在中文科組內如何參與協作式的課程決定及受哪些因素影響課程決定。初步結果顯示，教師對協作的觀感影響教師參與決定的投入程度，亦間接影響決定課程內容的深度。

關鍵詞

課程決定，協作，課程改革，教學計劃

Abstract

In an education system, teachers play a crucial role in making curriculum decisions prior to, or during teaching. The New Edition of the Chinese Language Curriculum was introduced in all secondary schools in Hong Kong in September 2002. The New Edition has extended the work scope of the teachers in their curriculum and teaching decision making. In addition to this, it provides more opportunities for teacher collaboration and curriculum decision making.

The present research started in the second year after the introduction of the New Edition of the Chinese Language Curriculum. By applying qualitative research methods, five schools were chosen as case studies, with the teachers of Secondary One as key informants, to explore the state of teachers' participation in the curriculum decision making, to understand how the curriculum decisions were made within the Chinese Language panels, and to investigate the factors influencing the decision making. The initial findings revealed that teachers' perceptions of collaboration may influence the degree of contribution and involvement of the teacher. It will also indirectly affect the decision making of the depth of content.

Keywords

curriculum decision making, collaboration, curriculum reform, teaching plan

甲、研究背景

二十一世紀香港課程改革由提升教師專業能力及建立教師協作文化作為序幕，而中學中文科新修訂的課程，自 2002 年 9 月在全港各學校推出，迄今已超過十年；有關中文科的課程與教學研究不少，在新課程推出初期，有蔡若蓮、周健、黃顯華等（2002）整理了部份中文科教師對試行計劃的經驗；在課程實施了一段時間後，有黃顯華、李玉蓉等在 2006

年（2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g）出版了一系列總結中學中國語文課程實施評鑑研究的成果。在課程推出五年後，教育界及學者則希望進一步了解，有那些因素影響教師參與學校層面的課程改革？劉潔玲（2006）認為若教師對新課程有較多的知識和實踐經驗，對他們採用能力導向的教學模式有正面的幫助。譚彩鳳（2010）指出，教師進行校本課程決定時，受個人因素（意願、信念、知識、能力）及外在因素（教學的文化、課程領導、公開考試及時間）影響。上述研究指出教師個人的專業知識、信念及改革經驗對參與課程改革的積極性都有影響；但除了個人因素之外，教師同時受情境脈絡的影響，目前中文科課程的轉變，從編選多樣化的學習材料，到組織有效的課堂及設計多元化的評估方式，單靠個別教師自己一個人去做，未必能夠應付，所以有效的中文科新課程實施有需要結合教師的團隊協作和集體決定。

理論上如果增加教師協作，有助教師解決在新課程改革時面對的挑戰。然而一般中文科教師在舊課程的運作期間，很少參與學科層面的決定，如今需要在新修訂課程的脈絡下與同儕協作，對教師來說是一種文化的轉變（黃顯華、李玉蓉，2006a）；但過往十年有關科組如何協作的探究相對較少。教師在改革過程如何協作及參與課程決定，是香港課程改革繼續深化及整固的一個重要議題。

高慕蓮與李子建在2001年的研究指出，協作有助教師共同解決在新課程推出時所面對的問題。當時個案學校的中一級教師參與中文科新課程的試行計劃後，通過教師參與、投入及合作的工作關係，在實踐過程中解決了很多困難，令教師對新課程的推行比前有信心。不同學者及研究都指出「變革」涉及學習新的事物，而互動是社會學習的基礎，因此如果教師間能多交換心得，互相幫助，以及建立對工作的熱誠，課程創新的實施便有較高的成功機會。若教師孤身作戰，與同事間缺乏坦誠溝通，欠缺互相支持和幫助，學校改善便會裹足不前（Sarason, 1982；李子建、黃顯華，1996，頁331；高慕蓮、李子建，2001，頁44）。

黃顯華、李玉蓉（2006a）也在新課程推出後進行課程實施的評鑑研究，研究指出教師對新課程最關注的是「結果／協作」階段。教師對同事之間的協作表示出頗強的要求，希望與同事建立工作上的關係，特別在教學工作協調上，以取得更佳的實施效果。

上述的研究都認同科組需要建立協作的文化；同時通過群體參與決定，有助推動課程的發展；但協作需要哪些條件？教師在新課程推出後，理論上要結束習慣多時的個人化、單打獨鬥式的工作文化；通過正式或非正式的協作方式，共同解決課程轉變過程中出現的種種教與學的問題；但教師對協作有甚麼看法？在科組內教師的協作關係如何影響課程決定內容的深度及廣度？這是教育界關注的焦點，研究者擬通過本研究所得出的研究成果，希望為香港未來十年的課程改革提供持續發展的方向。

乙、文獻探討

一、課程決定的意涵

有些學者將“decision making”譯作「決定」也有譯為「決策」；本研究就選用「決定」一詞。所謂「決定」，是指一個人或一群人，就課程中的分析、計劃執行、評鑑等問題，研究可行的方案後，從其中做合適的選擇（杜美智、遊家政，1998，頁76；高新健，1991；黃政傑，1992）。不同課程計劃層級的工作者，都承擔著課程決定的責任（蔡清田、雲大維，2007，頁93；甄曉蘭，2004）；所以中央課程落到學校層面或課室層面，教師就要從課程籌劃（plan）到實施（implement），由表面的改革到深層的改革等進行一連串的解難和選擇過程。

決定是選擇、篩選、判斷、解難的思考過程。在課程改革的過程中，教師會經常面對種種有待解決的問題，課程與教學是影響學習成果的關鍵因素；只有選擇或發展合適的課程，同時靈活運用各種教學法將課程內容呈現給學生，才能順利達成目標（徐世瑜，1998，頁1）。

至於課程決定大致可歸納為教學計劃、教學實施和教學評量等三個階段；而課程決定的範圍則包括：教學目標、教材選擇與組織、教學活動設計及教學評量等課程元素（杜美智、游家政，1998，頁80-85）。簡良平（2002）則認為課程決定內容是意指「應該如何」（what should be），包括應該教甚麼內容，受教的人是誰，哪些知識應該被傳遞與傳遞的方式，教學原則應該如何等等；每個部份經判斷後都有所抉擇，即課程決定。決定過程不可避免是以「人」為決定的主體，因而會有不同的考量和權衡，且涉及觀念差異與價值不

同的抉擇。

二、影響課程決定的因素

杜美智（1997）認為影響課程決定因素可分為個人因素及情境因素。教師知識、能力；個人因素大致與教師專業素養及信念有關，包括教師一般知能、教師知識、能力；教師的教育信念、價值、興趣和嗜好。情境因素包括學校層面、社區層面及社會層面，在學校層面的教學方面有師生互動、同事間的討論；在行政方面有教學支援的提供及行政的干涉（劉雅心，1998，頁48）。

1. 個人因素

教師的知識能力在教師面臨選擇做決定時，是一項重要的決定因素（陳伯璋，1995）。具備豐富的一般知識，有助於選擇多元化的教材；具備良好的溝通能力，有利於獲得社區人士的支援；具有良好的統整、批判能力，能協助教師做課程決定。教師的專業知能，會影響教師的教學效果。教師如果重視教育工作的過程績效，則會注意教學方法的改進，熟悉教材內容、留意學童的學習，追求最好的教育成效（吳清基，1989，頁115）。教師要為所做的教學決定（instructional decision）負責，因此教師必須瞭解教學目標才能掌握教學，瞭解教學的環境，才能客觀的看待教學行為。此外還要瞭解學童的發展、教學的內容及運用教學資源的能力（李俊湖，1992；Tye, 1971, p.462-465）。教師的教學成效良好，則表示教師能有效的達成教學目標，另一方面則意味着教師在教學過程中所做的課程決定是有效的。因此，教師要相信自己就是專家，加強進修、研究，探究課程的新理念、目標精神及實施的方法（歐用生，1992，頁49）。有良好的專業知能才能做出適當的課程決定。而Hawthorne（1992）認為教師具備專業的知識也是重要的，因為這種專業的知識、能力，使不同教師在處理某些課題，或採用教學技巧時出現程度的差異。

2. 情境因素

這裏主要是探討科組層面及學校的行政支援層面兩方面。科組層面方面，Hawthorne（1992, p.124）的研究顯示科主任及同事之間的支援及關懷的關係，提供了教室與學校的之間保護及非正式的社會制度，成為課室與外在管理環境的緩衝（buffer）及職責（obligation）。Brown, Boyle & Boyle（1999, p.323）提出科組可以積極參與學校層面的工

作，令學校的政策措施更配合學科的發展及容易學科有更大的專業自主空間。學科或學校可以通過機制、文化的推動，讓教師增強協作，產生共力；將個人的力量凝聚，讓團隊逐步發展成互相學習的專業社群。本研究擬探討中文科教師，在一個級組內如何進行互動及如何作課程決定？同時希望了解教師對協作的觀點和看法，如何影響課程決定內容的深廣度？

在學校的行政制度的支援方面，在黃顯華、李玉蓉（2006a）的研究資料顯示，無論科組是有意識地改變工作文化，還是為應付實際需要，不少都以建立制度的方式，希望教師能透過交流和協作，從而更有效地實施新課程，較為普遍的做法是引入共同備課節及同儕觀課的措施。

丙、研究特色

過去的研究單位多是個人、學校、科目甚至整個課程，但較少探討一個科組內教師之間進行的互動情況。本研究是有關一個級別的中文科教師，在進行單元教學前計劃的質化研究。這裡提到的教學計劃應該是一個單元完整的計劃，包括配合單元目標，選擇合適的教學內容與教材；組織學習內容、經驗，以至評估；有關整體單元的教學構思與過往中文科的單篇範文教學年代，教師可以拿著教科書就可以進入課堂的情況有很明顯的差異，如果每個單元都只由一位教師承擔調適教材及設計教學活動等工作，教師會感到非常吃力。

課程實施能否成功固然教師是一個關鍵的人物，面對改革的任務，希望教師能共同協作。協作可能是一組人、一個學科。本研究的焦點是中一級，一個級組內的協作及參與決定過程。研究者相信，教師在單元教學前進行仔細的計劃時，有助級組內所有成員解決級組內的教學問題，增加實施時的信心，同時有助提升教學的質素。

本研究主要搜集科組教師參與課程決定資料的時間 2003-2004 年。這段時間剛好是中學中文科新課程剛實施了第二年，屬於課程變革的第一階段；而課程決定步驟則選教師進入課室前教學計劃階段的決定，對教師而言，在改革的初期，較多關注的是對教材的調適，較難兼顧教學及評估方法的轉變。當年課程改革只在起步的階段，學校配合課程轉變而作

出的行政支援尚在發展的初期，很多的學校仍未有備課節，就算有，也未必安排在上課時間及計算在教師工作量內。

今天，課程改革已經實施超過了十年，很多學校在行政方面可以作出備課節的安排，但有了時間未必能保證教師能善用時間進行專業交流及積極參與課程決定。學校提供備課節，的確增加了教師的互動及協作的機會，但一般教師長期習慣了個人工作的模式，忽然之間在行政安排下一起進行教學規劃；有了協作的空間，也同時增加衝突、矛盾的機會；究竟哪一種協作方式較有效益？在過去十年，這方面的研究不多。其實在2004年前後，研究者為了研究中文科組教師參與課程決定的情況，曾走訪超過十所學校，但最後只能選取五所學校作為研究對象，原因是部份學校及科組教師保護性很強，不想坦誠交流；要長期、深入探索香港學科成員之間的工作文化及互動的情況並不容易；故此本研究所得的資料彌足珍貴，相信不只對中文科的科組如何建立協作文化及提高教師參與課程決定意欲具啟發意義，也能作為其他學科發展的參考！

丁、研究設計

一、研究問題

本研究原先共有四個問題，基於篇幅關係，現集中處理和討論以下研究問題：
教師的關係如何影響教師對協作的觀感及課程決定內容的深廣度？

二、研究方法

本研究選用目的性抽樣關鍵個案（陳向明，2006，頁44），研究取樣是選擇有備課節及沒有備課節的學校。為什麼會將備課節作為關鍵元素？原因是以往教師較多參與課室的教學決定，新課程要求教師較多參與整體的課程規劃，本研究是探討教師如何通過協作，為進入課室前做教學的計劃；另一方面是次課程改革較前複雜，既要講求發展校本特色的單元或課程，又要改變現有的教學模式及評估方法；在課程計劃、資料蒐集、教材編寫、課程評鑑等規劃的過程中，需要時間討論及協商。

如果利用課餘時間，不僅時間不夠，也會遭致教師的不滿。研究者相信學校如果能為

教師創造空間，讓他們有較固定的時間對課程及學習內容的轉變有更多作討論及思考機會，對解決中文科新課程種種教與學的問題一定有幫助。研究者認為備課節可以提供一個協作的機會，也可以讓教師從個人的、孤獨的工作習慣走出來，與科組成員共同尋找有效的教與學策略。在 2003-2004 年質素保證視學周年報告¹ 第 4.5 節中文科視學部份，提到學校中文科為配合課程發展趨勢推展課程新措施學校，已初步開展集體備課及同儕觀課，以促進教師的交流和協作（頁 45）。該報告內雖然沒有指出共有多少所學校設有集體備課節，但經研究者非正式觀察及網上的資料記載² 有些學校在當年已開始安排共同備課的時間，讓教師進行交流；因此，本研究選樣的時候就包括這兩種學校，一種是有備課節的學校，一種是沒有備課節的學校。

1. 個案選擇及搜集資料方法

本研究的焦點是中一級一組教師在新課程推出後，在校內，為課程實施前作計劃的課程決定，這是屬於學校層面的決定（Goodlad, 1979）。教師參與課程決定的形式可以通過正式的備課節，也可以通過非正式的溝通時間，例如在課間召開非正式的會議討論與課程發展問題相關的課程決定。研究者從學校和教師的典型性、差異性等特徵考慮；在研究過程中，第一輪共選了十一所學校，在十一所學校中再由所得的資料豐富程度（包括文件資料、會議密度、訪談內容）及參與協作決定的情況的獨特性再選取五所學校的資料作進一步分析（個案一至五）。第二輪學校篩選是一個逐漸聚焦的過程（progressive focusing）（Stake, 1995；黃顯華、李玉蓉，2006g，頁 39）；而所選的五所學校，則形成嵌入式多個案研究設計（Yin, 2003, p.40）。

在個案典型性特徵方面，五所學校的收生情況接近、資料呈現的資料相對豐富及完整、對學科如何準備新課程、教師在參與決定時的影響因素及課程決定的內容等相關材料都有清楚展示，這些資料有助進一步分析教師的協作關係、如何做課程決定及影響課程決定的因素。

¹ 連結：http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_756/qa_annualreport_03-04_chi.pdf

² 連結：http://www.bmf.edu.hk/lys/lesson_study/lesson_study_reources02-03/doc/handbook.doc

研究者亦會嘗試找出學校之間的差異性，如地區、校齡及不同教師組合的差異；另一方面也考慮不同學校的脈絡之間的差異，如科主任帶領、備課節的安排、協作文化、學科改革經驗、使用教科書抑或進行校本教材設計等，以增強研究資料的外部推廣性（external generalize ability）（Yin, 2003, p.53）。

至於搜集資料的方法則採用了觀察、半結構式訪談及分析單元教學設計文件等方式，探討教師對協作的觀感及其對課程決定內容的影響。

2. 個案學校的特色

表一 五所學校的基線資料

	個案一	個案二	個案三	個案四	個案五
學校區域	香港島（南）	香港島（東）	新界西	新界東	新界東
校齡	超過二十年	超過二十年	十年之內	超過二十年	超過二十年
教齡	新舊混合	有一定教齡 十至二十年之間	相對年輕，級內有 三人第一年出來工 作就在這所學校	全部十年以 上	新舊混合
科主任 帶領	科主任任教中 一，主持備課 節	副科主任沒 有任教中 一，出席備 課節，傳播 經驗	科主任任教中一， 參與備課節，但只 是其中一位成員	初中科主任 任教中一， 責任是召集 教師開非正 式會議	初中科主任第 一年任教中 一，對教科書 及新課程尚在 摸索階段
備課節	有（計算教 節）	有（不算教 節）	有（計算教節）	沒有	沒有
教師關係/ 溝通形式	工作關係良 好，有正式時 間溝通及非正 式時間溝通	關係疏離， 只有正式時 間溝通	工作關係良好，有 正式時間溝通及非 正式時間溝	教師私下感 情良好，有 非正式時間 溝通	人際關係良 好，有非正式 時間
使用教科書/ 校本教材	使用教科書	使用教科書	使用教科書	使用校本教 材	使用教科書
課程決定內 容、範圍（深 廣度）	減少使用教科 書，單元調適 考慮不同的課 程元素	以教科書為 主導，單元 調適多刪少 補	第一年使用教科 書，以教科書為 主，內容少增刪， 單元調適補充資料 （如課後練習）及 考慮教學方法； 學科配合學校的制 度，有進行教學探 究活動	以校本教材 為基礎， 單元調適主 要是補充教 學資料（練 習、文章）	以教科書為主 導，單元調適 多刪少補

戊、資料分析與討論

本研究通過從訪談觀察及文件所得的資料進行分析。研究者共訪問了 24 位教師，了解教師對新課程的看法、對協作觀感；在正式、非正式的溝通時間進行哪些課程決定？教師認為科組及學校哪些因素影響級組內教師的課程決定？由於篇幅所限，本文只集中分析教師的協作觀感與影響課程決定的因素。

研究者在訪談時徵得教師的同意才錄音，錄音後，將整篇訪談資料作文字轉譯，然後將資料編碼及按研究問題歸納、分類。將資料分類後，將分析焦點放在影響課程決定的因素及課程決定內容、質素（深度、廣度）。將資料分類後，並參考文件分析結果及會議紀錄，尋找資料中所呈現的主題、共通點及個別學校的特殊情況（黃顯華、李玉蓉，2006a，頁 9）。至於觀察，研究者會參加三所學校（個案一、二、三），在正式課堂時間的會議。研究者由 2004 年 2 至 5 月期間，選學校其中一個單元參與中一級內的備課節會議。沒有正式備課節的學校由於教師隨時有空就召開非正式會議，基本上很難預先知會研究者，所以研究者沒有參與個案四、五學校的非正式會議。至於有安排正式備課節的學校，一個單元內，研究者會參與一至兩次會議，觀察的對象，主要是與會的級組教師的互動情況、級組會議的氣氛及選擇哪些課程議題討論等。在會議過程中，為了減少教師對研究員的戒心及顧慮，研究者沒有錄音，每一次會議均全程用紙筆紀錄重點，做筆記；在離開場景後盡快整理資料。觀察的資料對引證教師的訪談內容很有幫助。尤其是描寫級組成員的關係及教師參與課程決定的意願，會將研究者在觀察過程中的所見所聞描述出來。

除了 2003-2004 年系統搜集資料的時間，研究者於 2007 年 2 月至 3 月，研究者第二次進入場景以確認資料。研究者將個案資料整理後再到學校與部份教師會談及核實資料（經教師簽署並確認）；研究者亦通過訪談，了解過去兩年學科的發展狀況，雖然這不是本研究的範圍，不過研究者也能掌握最新的學校信息，令人憂慮的是一般學科的發展仍是比較緩慢，實際的教學環境沒有多大變化。不過令研究者有意外發現的是教師的價值觀及信念原來不會因為時間而有很大的轉變。在 2007 年 4 月至 5 月，研究者第三次進入場景，這一次是要找出資料所呈現的主題；因為在撰寫討論及結論過程中，就有關核心問題，如影響課程決定的因素，教師對某些重要概念的觀感，例如在參與決定階段教師是分擔工作抑

或是賦權承責？教師的調適概念是純粹是教科書的調適抑或包含新舊課程的調適；研究員在下結論之前，再次與個案學校部分教師在電話及訪談中討論（同時經錄音及文字轉譯處理），希望能進一步引證研究者的推論。

從不同教師對同一個訪談內容所表達的意見收集後，研究員會將各人提供的資料作參考、對照及比較，以作為三角檢證之用；有些時候，研究者亦會對比訪談的內容與會議觀察作印證。三角檢證（triangulation）是質化研究保證效度的慣用策略。本研究採用的是資料三角檢證。研究員會在同一所學校，向不同的教師問相同的問題，試圖從不同人身上了解他們對相同問題的看法。這一類的問題，多數是課程決定的觀感及影響課程決定的因素。有些時候，研究者亦會對比訪談的內容與會議觀察作印證；如教師對協作觀感與她／他在集體備課會議時的表現是否一致？研究者亦會在不同時間，向同一個人，問相同的問題；以尋求教師對相同的問題是否有一致的看法，而這一類的問題多數涉及教師價值判斷及重要觀念，例如對語文教與學的看法。

研究資料初步顯示，教師協作觀感與教師對課程理解有直接關係，與課程決定形式及內容有間接關係。要是教師認為新課程的改革幅度大，轉變的範圍廣，他們就較認同教師需增加協作；相反，要是教師認為是次課程改革仍只屬於教科書層面的改革，其他的教學範疇沒有明顯的轉變，教師未必有強烈的協作需要。

一、教師對協作的理解影響對參與協作的態度

綜合個案的資料顯示，個案一相信集體的力量的確比個人的力量大。教師認為新課程需要教師參與協作。通過協作，可以減少孤獨，可以互補。通過協作，教師得出啟示，就是不一定要跟共同意見的人才可以合作。備課節提供協作平台。

科主任也利用學校開放日及外評等機會，讓教師參與協作。由於經常溝通、合作，拉近教師之間對一些觀念的看法，例如要實施課程時有理想的效果，就要先管好學生的秩序。持續的協作和溝通，有助建立和諧的同儕關係。教師協作的範圍包括共同進行計劃，分享教學資源及教學經驗。

個案二教師對協作的理解是單方面的支援。有經驗的教師覺得自己有責任將經驗傳給新任教中一的教師；學校安排教師的共同備課節時間，這是提供協作的平台，但教師除了分享教學資源，沒有其他協作的範圍。教師之間只有工作關係，同儕的關係一般，沒有開放、坦誠的溝通，只能進行有限度的協作。

個案三教師普遍認同新課程需要教師參與協作。教師對協作的理解是主動分享及互相支持。一方面因為學校的政策又需要教師協作，例如課堂觀摩探究、啟導計劃。學科的文化，也是鼓勵教師一起合作以解決問題，教師有緊密的工作關係，能夠進行開放、坦誠的溝通。教師協作的範圍包括分享教學資源及教學經驗。

個案四教師對協作的理解是有需要就伸出援手，提供支援。主要是因為教師基本上掌握新課程，在正常的情況下大家可以各自處理自己的問題。沒有備課節，教師很少正式協作的機會。不過教師之間有穩定的感情基礎，故此協作的範圍可包括分享教學資源及教學經驗。

個案五教師視協作等於求助而不是互相依賴。教師是意識到新課程需要教師參與協作，不過沒有備課節，教師沒有正式協作的機會。協作是隨機的，有限度的；故此協作的範圍主要是分享教學資源。由於同儕關係不錯，關係算融洽，偶然也會分享教學經驗。

二、影響教師對協作觀感的因素

視協作為單方面的支援，教師只會進行隨機、有限度的協作；分享的範圍主要是教學資源。視協作為互相支持、互補，教師才会有不同層面的協作，如共同計劃、進行專業溝通，也會主動分享不同的經驗，包括成功、失敗的教學經驗。

表二 影響協作觀感的校內因素

	個案一	個案二	個案三	個案四	個案五
協作理解	認同協作	部分人認為有需要協作，協作是單方面的支援	認同協作願意分享	認同部分範圍需要協作，其他的時間基本獨立，但有需要就會互相支援	平時獨立，有需要就伸出援手，協作是有需要的支援
過往經驗	新課程實施前，開始有協作機會（說話能力培訓、校本單元設計）；在新課程推出後，協作可以解決單元調適及課堂教學問題	新課程實施前少合作機會	學校有協作文化，不同科組之間也有合作機會	在新課程實施前有參與訂定校本教材的經驗；有機會合作	在新課程實施前少合作，個別教師教同一級就有合作機會
同儕關係	從工作建立互信關係，比較和諧、開放	純粹是工作關係，平時少交往、溝通，人際關係比較疏離	有一半教師通過工作建立緊密的協作關係，有默契、互相體諒	有感情基礎，關係良好	工作關係，平時會交談，有商有量
政策、措施	有備課節，有固定的溝通時間	有備課節，但只限於固定時間才接觸	a. 學校工作多、變革多，令教師習慣要一起合作 b. 科組內有協作文化，就算新的教師也容易受感染 c. 有備課節 d. 有教研部推動教學探究	沒有備課節，隨機協作，有時間就溝通	沒有備課節，有事就隨機協作
領導能力	大力推動協作，建立工作常規，給予教師清楚的目標及權責，鼓勵教師積極協作，一起解決問題	欠清晰的目標及指引，教師的權責不清楚	訂定常規，給予清楚的權責	有需要就主動召集會議，一起商討解決補充教材問題	欠清晰目標，無規定權責
其他	友校分享過程中得到認同，知道團隊協作能夠做更多的工作，例如設計全級的學習活動、計劃完整的單元	少非正式的溝通，也少互相了解增進感情的機會	非正式溝通機會多，例如一起參與專業發展活動	爭取非正式溝通時間	工作量多、工餘少非正式接觸

教師在科組內與同級或科內的同儕在新課程實施前是否有合作機會或成功經驗，影響教師對協作的觀感及參與協作的意願。個案一、三、四的教師在新課程前也有或多或少的合作機會，教師比較容易認同協作的需要；教師有合作機會，則是因為有改革項目，或者跨科組的合作課題；至於個案二、五的教師學校及學科層面的改革相對較少，教師也較少合作的機會。

教師的關係則影響教師參與協作的積極程度，間接影響教師討論問題的開放程度及課程決定的深度。教師之間未必一定要有感情關係，如個案一、三教師通過工作建立互信關係及緊密的夥伴關係也可以令教師在較開放、自由的環境下討論不同的課程議題；相反，個案二的教師因為過往少合作、少溝通及聊天的機會，教師的關係比較疏離，他們不容易敞開胸懷討論深層的問題，以及一起進行大膽創新的嘗試，因此課程決定的深度受限制。關係是了解中國人社會行為的核心概念（黃懿慧，2001，頁21）。關係，在黃光國（1988）的「資源」意義下，亦可稱為「人情」。（黃懿慧，2001，頁31）。對中國人而言，關係的密切程度，與對別人信任程度成正相關（Greif and Tabellini, 2012）。本研究發現，中文科內級組成員的關係建基於教師長期積累的倚賴、信靠的基礎；建立和諧、友善、開放的關係，使教師一起工作會比較輕鬆、投入；反之則相對拘謹、疏離。關係不是靠正式的溝通時間及制度連繫；關係是對人的可靠、信賴的持續考驗，沒有共同經歷，很難建立深厚的關係。

如果有政策及措施推動協作，會為協作及參與課程決定創造良好的土壤；個案一、二、三學校有備課節，教師可以在正式、固定的時間溝通，可以增加協作及溝通的機會，令彼此增加了解。不過有政策也要配合適當的工作常規，有清楚的權責分配，令教師知道自己在科組內參與的角色，否則會像個案二一樣，教師只認為自己有責任出席備課節會議，但沒有清楚要完成的任務，部分教師就會變得被動、倚賴；個案四、五教師的關係不錯，可惜學校沒有安排正式的備課節，只能靠隨機的分享、合作，有需要的才走在一起，未必能充分利用團隊的力量。

政策、措施提供環境，領導（如科主任）就要做推動的工作。在科內如果有清楚的目標及任務，有互相默認的常規，再加上領導的帶領，就容易凝聚眾人的力量，發揮共力。

個案一領導的推動是一個成功的例子；個案一、三由科主任建立工作的常規，令所有教師既有分工，又有合作的機會；個案三的教研部推動很多革新項目，需要教師與人一起工作及完成計劃；個案四的初中科主任在有需要時召開會議，也令教師能在非正式的時間走在一起，共同解決問題；沒有時間、沒有領導支持的個案五，教師縱有良好關係，也不容易經常走在一起，解決教學問題。

故此，教師的個人層面對協作的觀感是受過往經驗、關係、科組及學校層面的互動影響；科組是建立常規、凝聚個人，推動協作的中介者，尤其是（科主任）領導；而學校則是提供協作的重要環境。

另一方面教師對協作的理解也影響科組內的合作模式，如屬單方面的支援（如個案二），基於這種協作的理解，級組內只有部分人付出，不是人人參與，未必能長久。

有需要才支援（如個案四、五），有這樣的協作理解，證明教師仍然擺脫不了個人主義，協作只是當教師面對困難或未掌握所需技巧時，大家才需要走在一起；問題解決了，大家又可以走回自己的課室內，很少需要與人一起工作。

感覺同事一起工作是互相倚賴及互補（如個案一、三），這種協作的觀感顯示了各人都要貢獻力量，又能借助其他人的強項解決自己的問題；相信在課程改革過程中，大家在一個平等參與的狀態下，最能保持長久的協作關係。

三、教師的協作對課程決定內容的影響

當教師視協作為單方面的支援，教師只會進行隨機、有限度的協作；分享的範圍主要是教學資源；課程決定內容跳不出教科書的框框。以教科書主導的學校中，教師只著重教甚麼的問題，在備課節的會議內重點討論的是篩選、刪減那些教學內容，而很少考慮不同的課程元素，如多元的教學法及評估方式等；課程決定的內容就傾向較為狹窄、表面。

視協作為互相支持、互補，教師才会有不同層面的協作，如共同計劃、進行專業溝通，也會主動分享不同的經驗，包括成功、失敗的教學經驗；教師在參與課程決定時，著眼於

如何教、甚至是為什麼這樣教等問題上。在備課節的會議內，重點討論的是學生如何學得好，以及怎樣教得有效的問題。教師會考慮不同的課程元素，如選擇及組織學習內容，考慮多元的教學策略及評估方法等，課程決定的內容可拓展至深、廣程度。

己、總結

學校政策引入協作的機制只是團隊發展的第一步，它既可以是強迫協作，也可以轉向進化成互相倚賴的團隊協作（Grimmett & Crehan, 1992, p.79-80），問題是學校是否善加利用這個機制。在一個級組內如果能及建立信任及和諧關係能為課程決定提供有利的條件，劉冠華（2010，頁 163）的研究得出以下的結論：和諧的工作氣氛及工作愉快的感覺影響教師的留職意願、組織認同及努力意願。不同的同儕關係，對參加課程決定的影響如下：以感情基礎為主的同事關係，關係較深；再加上大家都有接近的性向、價值，教師能動性較大。教師參與協作及進行決定的意欲也相對強，因為朋友的事，也是自己的事；有人情的元素，萬事好商量。這與黃懿慧（2001）描述中國人的關係因為有了人情面子，可以增進合作機率的說法是一致的（頁 30-31）；成功夥伴的基本特徵是包括承諾、合作、信任、溝通質量、參與以及共同解決問題等要素（朱吉慶、李金早，2006，頁 147）。所以學校就算沒有正式的溝通時間，教師自己也會想法解決問題；由級組成員自己安排非正式的溝通時間交流，無礙教師進行討論及決定。

另一方面互相信任亦是促成課程決定的要訣，Johnston（1995）、簡良平（2001）、Meier（2005）及 John（2001）都同時指出不管是小組層面、學校層面的決定，建立互信及和諧的關係都是一個重要的因素；信任加強體諒，可接納多元的意見。培養信任的基礎，有助個案學校討論及決定不同課程議題。有信任，可以面對複雜的議題，減少磨合的時間；有信任，也有利學校推出創新的措施，讓教師參與創新的決定、同時願意接受較具挑戰的任務；故此信任的基礎也有助教師願意承擔額外的任務。

至於信任的元素包括可靠、有能力（Tschannen-Moran, 2000; Tzafrir, 2005）及開放（Tschannen-Moran, 2000; Tzafrir, 2005; Mishra, 1996）；同時相信對方有良好的意圖（Chou et al., 2006; Meier, 2005）。坦誠的溝通基於信任，信任令級組內教師對其他人的意見都很

尊重，從沒有人對一些不成熟的意見或者對某些人的說話表現出不耐煩。基於互相信任、尊重和和諧的協作關係，就能幫助級組教師拉近在課程實施的距離。

由於時間、資源及複雜的學校微政治因素限制，本研究只能針對中一級一個級組內的教師，就其中一個單元的教學計劃過程及內容進行觀察及分析；而課程決定的過程複雜，除了小組協作的層面外，亦涉及個人的信念、領導及學校等範疇，研究者未能對所有影響教師課程決定的因素進行深入探究。

參考文獻

- 朱吉慶、李金早（2006）。〈私人關係對業務關係質量的影響——以上海、蘇州銀行業為例〉。《蘭州學刊》，第9期，147-150。
- 佛教茂峰法師紀念中學課堂教學研習計劃教師手冊（02-03年度）。2012年8月10日，取自 http://www.bmf.edu.hk/lys/lesson_study/lesson_study_reources02-03/doc/handbook.doc。
- 吳清基（1989）。〈國民小學課程發展的趨勢〉。《現代教育》，第四卷第二期，3-23。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》。香港：中文大學出版社。
- 李俊湖（1992）。〈國小教師專業成長與教學效能關係之研究〉，碩士學位論文。台北：國立台灣師範大學，教育研究所。
- 杜美智（1997）。〈國民小學社會科教師課程決定之研究〉，碩士學位論文。台灣：國立花蓮師範學院，國民教育研究所。
- 杜美智、游家政（1998）。〈國民小學教師的課程決定——社會科教師之個案研究〉。《課程與教學季刊》，第一卷第四期，73-94。
- 徐世瑜（1998）。〈課程與教學決定歷程中的要素分析〉。《課程與教學季刊》，第一期第四卷，1-12。
- 高新建（1991）。〈國小教師課程決定之研究〉，碩士學位論文。臺北：國立臺灣師範大學，教育研究所。
- 高慕蓮、李子建（2001）。〈中學中國語文新課程試教計劃實施個案研案〉。《現代教育通訊》，第五十八期，41-44。
- 教育局（2003-3004）。《視學周年報告》。2007年11月20日，取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_756/qa_annualreport_03-04_chi.pdf。
- 陳向明（2006）。《教師如何作質的研究》。北京：教育科學出版社。

- 陳伯璋等(1995)。《師範教育通識教育課程架構之研究》。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 黃光國(1988)。〈人情與面子〉。載黃光國(編)，《中國人的權力遊戲》(頁7-55)。台北：遠流圖書公司。
- 黃政傑(1992)。《課程改革》(第二版)。台北：漢文書店。
- 黃懿慧(2001)。〈公共關係之關係研究〉。《廣告學研究》，第十七期，21-44。
- 黃顯華、李玉蓉(2006a)。《新修訂中學中國語文課程下教師工作文化的轉變》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006b)。《學校試行新修訂中學中國語文課程的經驗》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006c)。《新修訂中學中國語文課程下的學科課程領導：角色、風格、所遇困難、解難策略和專業成長》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006d)。《在協作文化中釋放學生潛能：新修訂中學中國語文課程實施個案研究》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006e)。《從課程設計角度剖析中學中文科教師對新修訂中學中國語文課程的意見》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006f)。《教師對新修訂中學中國語文課程的關注程度》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、李玉蓉(2006g)。《在改革路上不斷跨越挑戰：新修訂中學中國語文課程實施個案研究》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 甄曉蘭(2004)。《課程理論與實務——解構與重建》。台北：高等教育文化事業有限公司。
- 劉冠華(2010)。〈高屏地區國民小學校長道德領導行為與教師組織承諾關係之研究〉，碩士學位論文。臺灣：國立屏東教育大學，教育行政研究所。
- 劉雅心(1998)。〈台中地區幼稚園教師課程決定之相關研究〉，碩士學位論文。台灣：國立台中師範學院，國民教育研究所。
- 劉潔玲(2006)。〈新課程實施下香港中文科教師的閱讀教學觀與教學模式〉。《教育學報》，第三十四卷第二期，25-46。
- 歐用生(1992)。《開放社會的教育改革》。台北：心理出版社。
- 蔡若蓮、周健、黃顯華(2002)。《影響教師參與課程改革的因素：以中文科新課程試行計劃為例的質性研究》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 蔡清田、雲大維(2007)。〈影響國小教師鄉土教育課程決定因素之研究〉。《屏東教育大學學報》，第二十九期，89-122。
- 課程發展議會(2001)。《中國語文學習領域：中國語文課程指引(初中及高中)》。香港：政府印務局。
- 鄧仕樑(2002)。〈言之無文，行之不遠——課程改革中的文學教育〉。《涓涓江河：面向

- 中學中國語文課程新世紀》(頁49-56)。香港：教育署課程發展處中文組。
- 簡良平(2001)。〈學校自主發展課程中課程籌劃的探究〉。《課程與教學季刊》，第四卷第二期，25-46。
- 簡良平(2002)。《學校課程決定——理論與實證》。台北：師大書苑。
- 譚彩鳳(2010)。〈教師校本課程決定及其影響因素之研究：香港個案研究〉。《教育研究發展期刊》第六卷第二期，1-32。
- Avner Greif and Guido Tabellini (2012). *The Clan and the City: Sustaining Cooperation in China and Europe*. Retrieved August 16, 2012, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2101460
- Brown, M., Boyle B., & Boyle, T. (1999). Commonalties between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools. *School Leadership & Management, 19*(3), 319-330.
- Chou, L.F, Cheng, B.S, Huang, M.P., & Cheng, H.Y. (2006). Guanxi networks and members' effectiveness in Chinese work teams: Mediating effects of trust networks. *Asian Journal of Social Psychology, 9*, 79-95.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry*. NY: McGraw Hill.
- Grimmett, P. P., & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 56-85). New York: The Falmer Press.
- Hawthorne, R. K. (1992). *Curriculum in the making: Teacher choice and the classroom experience*. New York: Teachers College Press.
- John, F. R. (2001). *Team teaching in the elementary school: A long term qualitative study of teacher planning and decision-making*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Education Research Association. Little Rock, 14-16, November.
- Johnston, S. (1995). Curriculum decision making at the school level: Is it just a case of teachers learning to act like administrators? *Journal of Curriculum and Supervision, 10*(2), 136-154.
- Meier N. S. (2005). *Decision making in school wide professional communities*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Stanford University.
- Mishra, A .K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organization* (pp. 261-287). Newbury Park, CA: Sage.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Tschannen-Moran, M. (2000). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 773-805.
- Tye, K. A. (1971). Educational accountability in an era of change. In H. Lesley & J. Browder (Eds.), *Emerging patterns of administrative accountability* (pp. 456-475). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Tzafrir, S. S. (2005). The relationship between trust, HRM practices and firm performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 9(16), 1600-1622.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.