

主題論文

課程研究

香港特刊 頁 29-49

以院校合作模式推動課程發展

林碧霞

摘要

本文提出香港現今師資培訓及中學校教育的局限性，並以行動研究的角度去尋找、探討及描述一個創新的教學法：「以院校合作模式推動課程統整」。文中描述這個院校合作計畫的理論架構、實踐模式及研究結果。院校合作提供啟導以及院校協作推動課程發展的機會，讓準老師把他們已涉獵的理論和教學法實踐在真實的教學情景中，師資培訓不再是紙上談兵。這個實景性學習能激發準老師的學習動機的同時，也能推動學校的課程發展。此外，院校合作的設計與實踐也融合了課程統整的原素：把學科分割的知識在有意義的教學主題下重新統合。因此，作為門徑去推動中學課程統整的院校合作計劃亦能讓中學生明白知識與生活是息息相關，讓他們體會學會學習的真諦。

關鍵詞：行動研究、活潑學習、院校合作、情景性學習、課程統整

Journal of Curriculum Studies

Special Issue, pp. 29-49

Curriculum Development through an Institution-School Partnership Approach

Bick-Har Lam

Abstract

Addressing the limitations of the current teaching training methods, this study adopts action research as a tool to examine the effectiveness of a new model of teaching known as the institute-school partnership in a teacher education programme in Hong Kong. The paper discusses the framework, design and implementation of this new partnership mode for a group of nine pre-service teachers, and how it can serve as a professional strategy to promote integrated curriculum development in schools. The Institution-school partnership project provided mentoring support that encouraged student-teachers to take part in curriculum development in school, student-teachers was able to apply pedagogical knowledge into real life context, and learned from experience alongside learning from text. This method enhanced the learning motivation of student-teachers at this pre-service period for better equipping themselves for the school workplace, at the same time highly promoted curriculum development of the participating school by adopting the concept of integration to achieve effective learning, within the current segregated curriculum structure in school. The study uses integrated curriculum as a cutting point to link up partnership with the teacher education institute and school teachers, the lessons learnt can be shared to promote curriculum development in schools which better serves the needs of learning for students in schools.

Keywords: action research, active learning, institution-school partnership, authentic learning, curriculum integration

Bick-Har Lam, Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education. E-mail: bhlam@ied.edu.hk

壹、背景

教學是一項令人滿足的工作，但往往充滿挑戰。研究者擔當師資培訓的工作至今已快 10 年，在某個方面來說，擔任培訓老師的工作挑戰要比學校前線老師來得多。為社會培訓教師是一項任重道遠的工作，而且往往要接受公眾問責：「你們怎樣為社會培訓老師？」、「為什麼這些準老師看來什麼都不懂？」。

這不是要怪責我們的學生（準老師及老師）學藝不精，而是研究者認為，師資培訓的工作實在有很大的局限，特別在教授一些與教育改革有關的議題及教學法時，準老師及老師們往往都會感到所學的理論和知識在主流學校的教室中只是「紙上談兵」，當他們踏進學校工作或實習後，又可能發現所學的原來「得物無所用」，因為新的教學法還未被學校所接納。此外，他們亦可能在不久的將來把這些新知識、新意念忘得一乾二淨。

在香港，從 2000 年實施教育改革以來，「課程統整」一直都是教育局提倡的一個課程改革項目，因此，它亦被納入師資培訓的一個選修科目。可是，研究者卻看到，學校在推行及實踐課程統整時，往往受限於傳統價值與現實條件。

在 2007 ~ 2008 年度的下學期，研究者受任職的香港教育學院安排，任教 1 年全日制學位教師教育文憑（中學）課程中一個名為「課程統整—設計、教學及評估」的選修科目。據說，這並不是同學眼中的熱門科目，不過，往往數年才開辦一次。

在這些背景下，便促成了這個以「院校合作的模式」去實踐課程統整的計畫。此計畫希望達到兩個目的：一、讓準老師在真實的情境中學習，實踐所學理論；二、與學校結成夥伴，讓準老師和學校老師一同推行學校的課程統整計畫，推動專業發展。

貳、大學及師資培訓的教與學

香港教育學院作為本港師資培訓的學府之一，與香港各大專院校一樣，都非常注重教學質素的保證。香港大學教育資助委員會（下稱教資會）在 1990 年代初開始提倡大學教學的素質，而於 1995 ~ 1998 年度推動的「教與學質素保證過程檢討」（Teaching and Learning Quality Process Review），更標誌著教資會對監察大學教育素質保證的關注（大學教育資助委員會，1996）。與此同時，該會亦於 1994

年推出了教學發展資助撥款的項目，鼓勵大學教授從事教學創新及提升大學教育的質素。由於大學教授教學工作的重要性一直被列在學術研究之後，故此，這些支援大學教學發展的機制為教學人員在教學上提供了很大的支持。此外，教資會又於 2007 年成立了質素保證局（下稱質保局）（Quality Assurance Council），專責評審大學的表現及素質，期望在管理及實質運作的層面上，鼓勵各大學互相切磋學習，提升學與教的質素，並增強香港各大學在國際上的聲譽及競爭力。

現時，本港的師資培訓主要由香港教育學院提供，另幾所大學的教育學系亦有舉辦少量課程，兩者都經教資會審視而取得政府撥款，故此教資會在教學質素的監察上，對兩者所持的尺度相若。另外，政府更透過師訓與師資諮詢委員會向各提供培訓的單位提出有關師資培訓的要求及提供專業發展的支援。香港教育學院作為本地最主要的師資培訓單位，對準教師及教師的教學發展，實在有著舉足輕重的領導地位。

為回應教資會對學與教的要求，香港教育學院在 2006 年開展了一個為期 3 年的教與學發展計畫，並以「活潑、投入的學習」（Active, Engaged Learning）為教學主題，標示對學生在學習上的期望，同時讓教學人員認清教與學的目標：

培育學生成為獨立、有分析能力、批判能力以及有創意，並且懂得思考的人；並且能夠懂得運用知識；而一切適合發展學生達致這樣的學習表現及成果的教學法，都應該提倡。（香港教育學院，2006）

參、院校合作計畫的理論架構

「院校合作」是推動香港教育發展一個有效的模式。近 20 年來的教育改革，帶來了很多大專院校與學校合作的機會。這個合作模式的背後有兩個很重要的目標：一、推動教育改革；二、推動教師專業發展成長。兩者都是相輔相成的。

上文提及研究者任教的「課程統整－設計、教學及評估」科目，為期 10 週，每週上課 3 小時。由於 1 年全日制學位教師教育文憑（中學）課程的安排十分緊湊，學員在完成各科的課堂後，便隨即要到中學作為期 2 個多月的教學實習。基於時間的限制，導師往往只能以面對面的講授模式授課，而不能選擇其他方式。可是，利用這個模式教授上述科目確實有不少弊處：

一、「課程統整－設計、教學及評估」一科有三個主要部分：設計、教學及評估，但這三個部分的教學都不適宜以聽講的課堂模式進行；相反地，學員應先觀察並瞭解學校的實況，才能在學校實習教學時，好好應用「設計、教學及評估」方面的理論及知識，並更能有效掌握課程統整的推行策略及技巧。

二、修讀這個單元的學員多是 1 年全日制學位教師教育文憑（中學）課程的準老師，一般欠缺教學或學校實務的經驗。如果只讓他們在理論層面吸收課程統整的知識及技巧，他們便可能沒有機會靈活地在實際教學工作層面中運用這些知識及技巧，更有可能會對這種吸收理論的形式感到沉悶，且對學習內容感到抽離，他們對於課程統整的興趣更可能因而漸漸減退，甚至完全喪失學習動機。

近年，很多教育學者都指出，「活潑、投入」的學習是高質素教育的特點之一（Biggs, 1999; Horgan, 2003; Kember et al., 2000; Lam, 2007）。香港教育學院亦以要求學生能夠活潑、投入地學習為宗旨。要準老師成為「活潑、投入」的學習者，便必須誘發他們的強烈學習動機，自發去做一個活潑的學習者（active learner）。在這個背景下，研究者便參考了活潑學習（active learning）的理論，以及有關教師專業發展成長的啟導（mentoring）理論，以「理論結合實踐」的模式，推行此院校合作計畫。

學者 Biggs（2003）及 Ramsden（1992）都曾指出，有效的教學會使學習者活潑地投入學習。這些學生會對學習內容充滿好奇，主動參與學習，並能掌管學生主導學習的控制權。有效的教學也能鼓勵學習者發展出不同類型的學習策略，學生自主學習的學習策略包括：閱讀、備課、研討、辯論及對專題的探究和尋根等。不過，「活潑學習」似乎只是現時教育界內一個籠統的行內用語，教育文獻中並沒有為活潑教學確立清晰的定義；而「活潑教學」這個主題亦衍生了一些副標題，如學習者與施教者的行為、動機、信念和策略等等。可是，從教育心理學的角度看，活潑學習的理論其實是源於認知學習（cognitivism）、建構學習主義（constructivism）、經驗主義（experimentalism）及社會學習理論（social learning），前三者認為學習者必須以本身的經驗驗證知識，並透過探討經驗發現及建構知識。學習者要對學習負上責任及努力付出，而並非被硬性灌輸知識或透過操練獲得知識。社會學習理論則認為學習是一項社會性活動（social activity），學習者依賴所屬群體的互相支援，才得以發揮鷹架理論（scaffolding）的效益，即提升個人的學習潛能，以求達致最佳的學習效能。

學者 Chickering 與 Gamson（1987）亦嘗試為活潑教學下定義，提出活潑教學

的條件，是學習者必須要在學習過程中不單只是聽，還要閱讀、寫作、討論或解決問題。這正好呼應其他學者的立論（Biggs, 2003; Lowman, 1984; Ramsden, 1992）：學生活潑地參與學習，即代表他進入了一個解決問題的狀態和一個鼓勵參與的學習層面中，進行高知能水平的學習活動，如分析、綜合及檢討等。要達致此理想狀況，學習者必須要在課堂前後及課室內外都對學習抱有興趣。因此，引導學生進行活潑及投入的學習，便成為教師一項十分關鍵的任務。老師可以藉著設計課程及教學活動，帶引或讓學習者發揮他們的學習能力。換句話說，一個令學生活潑地投入學習的老師，必定能透過他們的教學設計和活動安排吸引學生，從而使他們願意花適當的功夫於學習上。因此，「活潑的學習」必須能令學生「投入學習」，其中教師不單要提供有趣味的教學內容，更要能夠與學生建立良好的關係，使學習者在學習過程中主動學習，在知識及技能上有所進步。教育心理學家 Mayer（2004）也重新為活潑學習尋根。他認為「投入學習」（engaged learning）是活潑學習模式的必要元素，投入學習及活潑學習同樣要求學習者培養對學習的責任感，並且為學習付出努力，加上老師的適當指導、靈活與結合多樣的學習方法，方能帶來良好的學習成果。Mayer（2004）亦認為，有效的學習，學習者必須要經過選取、組織及整合的機會，而老師應採用合適的教學形式去幫助學習者達成不同階段的學習目的。

從師資培訓的角度看，活潑學習及投入學習都是當教師的必備條件。在十九世紀，教育學家 Dewey 已申明從做中學學習的重要性，Vygotsky（1978）的社會學習主義主張朋輩間的互動，Slavin（1995, 2009）的合作學習理論與 Schön（1983, 1987）的反思學習理論都把學習從個人層面提升至群體與個人互動的層面。學習不再是「挑燈苦讀」，而是一個互動的、活潑的參與過程。

另一方面，行動研究學派的學者都主張透過學習、理論試驗及反思來改善教學的效果（Gow & Kember, 1993; Martin & Ramsden, 1992; Parsons & Brown, 2002）。維繫教學素質的關鍵，在於教師要懂得如何鼓勵學生主動參與，並多參與研討教學。故此，活潑與投入學習的態度，是當老師必備的專業條件，我們也必須懂得引導初入行的老師或準老師在教學崗位上做反思學習及自我完善。要達致此目的，文獻中建議的一個重要方法是「啟導」（mentoring）（Dana & Yendol-Hoppey, 2008; Roberts & Pruitt, 2003; Sara, 2005）。「啟導」是準老師學習做老師的最佳方式，也是讓初入行的老師開展反思空間的好方法。另外，啟導的過程對啟導者及被啟導者都有益處，構成了雙贏的局面：啟導者（mentor/protégé）可以從指引被啟導者中得到無限的滿足感（Krupp, 1984; Little, 1990），並藉此增進對教育專業的承擔；被

啟導者亦在啟導前輩的循循善誘下，不知不覺地學會了難以透過傳統師資培訓課程而獲得的知識及技巧。啟導者如初生小鳥的父母，協助被啟導者：一、建立在職場中的認同；二、建立專業教學的能力；三、認識到教學（teaching）是一個發展的過程，教師必須抱持終身學習的態度。

本院校合作計畫以學習理論及教師專業發展的學說作為理論基礎，嘗試運用一個理論結合實踐的教師培訓方法，去教授「課程統整—設計、教學及評估」這個科目。其間，啟導老師會在學校及親身到學院為學員提供支援，並與後者共同發展出一個課程統整的計畫。然後，啟導老師會把這個計畫帶進學校實行，學員亦會到校協助，並實地觀察課程統整在施教及評估方面的實況，以回饋在課堂中學習的理論。圖 1 清晰演繹本計畫「理論結合實踐」概念並說明其實行方法。

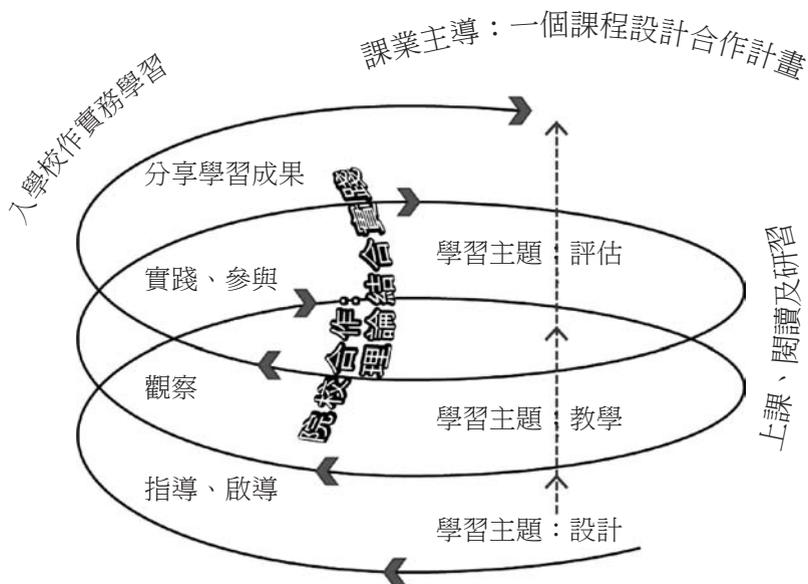


圖 1 院校合作計畫概念圖：「理論結合實踐」

如上所述，「課程統整——設計、教學及評估」這個選修科目並不宜局限在課堂中教授，因為準老師必須身體力行才能明白如何實踐課程統整。讓準老師到學校去觀摩，與學校老師切磋及研討，並有機會觀察統整計畫的執行，他們才能獲得高層次的學習經驗，有機會把學到的理論實踐，並以學習者的身分親身體驗如何做好推動課程的角色，更獲得以課程統整的形式施教的實戰經驗，也知道如何真正在既定的學校運作中落實改革。另外，學員也會學到學校如何安排時間表、如何編排教

案、如何運用課時及安排人力資源製作教材等，這些知識都不能單靠「聽課」而學到。

此外，讓準老師「走進學校」，一方面能給予他們機會，就課堂中所學習的理論及在學校中吸取的學校實務經驗做出反思及檢討，學員便能真正活學活用，掌握課程統整這門實用的專業知識技能。另一方面，在學校老師擔任啟導老師的支援下，學校亦能推動一個有意義的課程統整計畫，有利學生在學習之餘，也能與院校結為協作夥伴。由此可見，這種合作能達致多重教育成效，對師資培訓學院、新一代老師，以及學校師生都有所裨益。

肆、院校合作的實踐模式

下文將介紹這個計畫推行的狀況，說明各單位——包括培訓老師的香港教育學院、協作學校、導師、協作學校老師及學生——的角色，以及他們的參與和協作形式。當中，學院的導師負責為學員提供學術上的支援，並統籌與學校協作的細則及安排。學校老師的身分則是「啟導者」及「學習夥伴」，負責把學員導入學校，以示範及指導的方式，帶領他們吸取實施課程統整的前線經驗。學員作為接受培訓的準老師，在計畫中要積極參與，擴闊自己在課程統整的理論及實踐層面的認知，為未來擔任前線教師作好準備，以達致「課程統整—設計、教學及評估」這科的學習目標。

表 1 是「課程統整——設計、教學及評估」單元的時間表及配合院校合作計畫的活動，其中清晰地列出了這個科目的整體安排，包括各階段的學習目的、上課模式和課堂活動，以及其與院校合作的學習模式。

表 1 「課程統整—設計、教學及評估」教學進度表

主題	上課時間	學習活動
本科課程簡介 1. 課程及評估準則	1 月 11 日（五）	• 講課
認識課程統整 1. 理論及評價 2. 在香港的發展 3. 例子觀賞	1 月 18 日（五）	• 講課及協作老師指導

表 1 「課程統整－設計、教學及評估」教學進度表（續）

主題	上課時間	學習活動
設計課程統整 1. 課程大綱及時間表 2. 程序及管理資源 3. 課程統整設計 （小組課業）	1月25日（五） 2月1日（五）	<ul style="list-style-type: none"> 講課 協作老師與學員設計統整課程
課程統整的評估 1. 評估度向／範疇 2. 評估的形式 3. 評估工具 4. 設計評估工具 （小組課業）	2月15日（五） 2月22日（五） 2月29日（五）	<ul style="list-style-type: none"> 進入學校與老師一同設計課程 小組匯報統整教案 小組匯報教學評估工具
課程統整的實務觀摩（一） 1. 學與教的情況 2. 指導學生作業	3月12日（三） 3月19日（三）	<ul style="list-style-type: none"> 學校實務學習（觀課、協助學生課業評估、與老師研討）
課程統整的實務觀摩（二） 1. 分享學習成果 2. 匯報及分享：學員反思課程設計及實踐方面的意見，導師及啟導老師即時給予意見	6月7日、14日、 21日及28日（六）	<ul style="list-style-type: none"> 統整大型總結活動及檢討

這個學習單元的主要目的，是要讓學生在「結合理論與實踐」的教學模式下學習，在教學實務中結合理論，實踐課程統整的知識、策略及技巧，從中提升課程設計、教學及評估方面的能力。

課程統整的推行，猶如實踐一個課程改革方案（林碧霞，2004；林碧霞、梁麗嬋、曹春生，2006）。學習課程統整的教師需明白學校管理、資源分配及課程規劃的複雜性，才能真正擔當改革課程的要務，而這個學習模式正好幫助他們發展這些專業能力。

根據進度表的編排，此單元包括以下多種院校合作學習模式：

（一）協作老師與學員共同設計一個統整課程

在計畫的前段，協作學校的老師會親臨學院兩次指導學員，並與其一起研討、一同設計一個將會應用於協作學校的課程統整計畫。

學員亦會探訪協作學校，觀察學校如何實踐共同設計的課程統整計畫，參與活動包括觀課、協助學校老師舉行課堂活動及參與此階段的大型活動等。

（二）專業指導與學術研討

在計畫的末段，學員須到學校匯報他們的課程統整計畫的最後版本，亦即他們的單元課業。在此階段中，學員有機會聽取前線老師的寶貴經驗及意見，進一步瞭解課程統整及其如何有策略地在學校中推行。

在整個學習階段中，負責導師會向學員講解課程統整必須掌握的理念及背景，並會在設計、教學及評估方面，就不同階段中學員掌握到的學校經驗，提供課程統整的有關理論，以及其與學校活動的關係，更會向學員提供有關的學術研討機會。

（三）回饋及檢討

在計畫完成後，協作學校、導師及學員會一同分享協作學習的經驗及心得，並就這個模式在師資培訓中推行的可行性及成效，做出回應。

這個計畫的另一項重點活動，是要學員在此單元最後的課業評估中，合作設計一個課程統整計畫，以顯示他們在課程的設計、教學及評估方面的專業能力。因此，此單元的評估也同時帶動了這種院校合作的學習模式。在學習過程中，同學要負責編寫有關個人選修學科的評估計畫，因此，他們會有很大的動機完成並盡力做好自己在計畫中負責的部分，因為各人的部分合併起來，就是統整計畫的總體。

伍、反思院校合作作為師資培訓的模式

如上所述，本計畫透過院校合作，以一個跳出課堂框框的嶄新模式教授「課程統整－設計、教學及評估」課程單元。此種模式是一種理想的教育模式，亦有充足的學術理據支持，但研究者亦認為必須以慎思者不斷完善的精神，仔細檢討此協作模式的成效。故此，在籌備此計畫時，亦訂定了數個研究問題（見表2），透過蒐集有關數據作為檢討計畫成效的工具，並以這些研究問題做依歸，整理、分析及發表有關的研究成果，期望此計畫可成為一個能改善教學的行動研究範例。

表2 院校合作計畫的研究大綱

準老師		學校單位	
研究問題	工具	研究問題	工具
院校合作模式是否有助學習本科？	面談 課業成果 課堂錄影	院校合作模式對學校各方面（如課程、教學、該校學生等）有何意義？	面談（校長、學生、家長） 課堂錄影 觀課

表 2 院校合作計畫的研究大綱（續）

準老師		學校單位	
研究問題	工具	研究問題	工具
院校合作模式是否有助個人專業發展成長？	面談	作為啟導老師，你對自己的專業成長有何反思？	面談（協作老師及校長）
改善的空間？	面談	改善的空間？	面談（協作老師及校長）

參與本計畫的樣本人士包括 9 位正在接受培訓的準老師、本港一間中學的校長、副校長、主任及負責實踐本課程的中二級老師，共 20 人，而就讀該校中二級共四班學生亦成為我們觀察的對象。另外，更邀請了 2 位家長做訪問，以期從多個角度瞭解課程對各方的影響。

行動研究是一種探究方式，讓教師檢視本身的教學，藉此做出某些改變或改善學生的學習（Elliott, 2008; Noffke & Somekh, 2009）。它亦是一種很好的反思工具，讓教師可檢視自己的行動，再決定下一步要改變或改善的地方。這些行動都與日常的學與教有關，而教師從中獲取的理論是從本身的反思而來，且在行動中得到驗證（Kember et al., 2000）。

本研究計畫的訪談內容數據，會先由研究員根據學員及協作學校兩方面的研究問題作整理和分類，再利用質性研究中的「紮根理論」（Grounded Theory）（Glaser & Strauss, 1967），就學生及協作學校對院校合作模式的反思，仔細分析其中重點，並得出以下的研究結果。

一、學員方面

總體而言，學員對於是次學習經驗意見相當正面。透過實務學習，學員對課程統整的理論和實踐都有所體會，他們在實踐課程改革方面的能力亦有所增強。由於本科學習形式比其他科目多樣化，且由課業帶動，故此學員對學習亦十分投入。以下為學員就計畫中的學與教，以及計畫對其專業發展的助益，所做的一些回應。

（一）院校合作模式把理論帶到實踐，是有效的學習模式

「院校合作」是一個非常有意思的計畫。特別是在「課程統整」這科目中，透過院校協作，學生能夠在理論上得到基礎之下（即課程統整的相關概念），應用到

學校實務學習中。在我們共同設計課程的過程中，我們能夠親身體驗從計畫課程至評估階段。這更能彰顯課程統整的精神。在學習的過程中，導師能給予充足的支援。除日常的電郵外，我們更有機會得到前線老師的支援，當中給予實際之意見及看法。而這些支援是在其他我們所修讀的科目中未能得到的。對準老師而言，院校合作計畫是一個難能可貴的學習機會，此科亦是我在修讀教育文憑眾多的課程中得著最大的一科。此課程理論與實踐並重，學習質素甚高。中學前線老師的全力支持和配合，令學習過程充滿樂趣，且令所學知識變得實用。整體而言，課程導師、協作老師以及我們各科組員在這個課程上付出了不少時間、心血和努力。在這良好的學習氣氛下，我充份體驗到協作精神的可貴。（學員 04）

作為教育學院的學生，院校合作能讓我們嘗試將所學的理论與學校現時的實際需要結合，此種合作模式也特別能配合這個選修科的課程學習內容。若我們所學的是教學法、學科的教學或課堂管理，我們可以在實習時有機會實踐或體驗；但一涉及到「統整」，便會牽涉課程的安排、各科組的互相配合去教授相關或跨科的內容、學校管理層的理念、資源配合及各科同事的分工，我們便必須要以學校整體及各科個別及共同的角度去看。今次的院校合作能讓學生以一個真實的例子窺探課程統整在實踐時可能遇到的問題，及其由需要運用的專業知識及技巧，以及站在老師的角度如何能有效實踐課程統整。（學員 01）

（二）增強學習動機

1. 評估帶動學習

該科的課堂活動很豐富。導師對學生有很高的要求，把我們帶到另一個思考的層面及領域。因此，在上課的過程中，我們慢慢地變得認真和投入起來，正因這種上課模式，我們的學習動機得以提升。（學員 04）

2. 課程貫串理論與實踐

在學習如何做老師的過程中，我能有機會親身探訪學校，與其合作進行課程統整的計畫。這是在我眾多體驗中最特別的一次，讓我把學到的理論帶到「做」的層

面，使我感到活潑、有趣、更學得有效。（學員 02）

3. 朋輩學習及互相支持

組裡個人都全力以赴，把是次院校合作計畫做到最好。讓我學習到如何跟同學及協作學校的老師合作。協作是一個團隊的靈魂，而團隊中並不能強調個人主義。

（學員 02）

院校合作是一個可行的師資培訓模式。就個人而言，我很享受整個學習過程。雖然在實踐當中遇上不少技術上的問題，如同學們之間在時間上的協調，不過，這卻體現了團隊的合作精神及集思廣益的道理。（學員 05）

（三）有效提升教學及專業的能力

1. 啟導的正面作用

這個計畫的領頭人是副校長及科主任，他們都具豐富教學經驗，他們在統整上所給予的意見，都提點了我們如何拆解在其中可能遇到的問題。若日後我們真能有機會在崗位上參予課程統整的設計，我們便知道如何適當地配合其他學科，給學生有一個較整合的學習經驗。（學員 01）

院校導師及協作學校老師都給了我們最大的支援。全賴他們的無私奉獻，我們才得以完成我們的課業。此外，分享教學成果的一環也是非常重要的，在發表、研討及互相評論的過程中，我學到很多，比起個人單打獨鬥或在課堂上聽課，這個模式使我有被提攜及照顧的感覺。（學員 02）

院校合作的整體安排很完善，特別是安排觀課及與前線老師及校長討論課程內容的一環。我認為跟協作學校老師溝通十分重要，他們能幫助我瞭解學校實務的情況，以及其中要考慮和處理的問題。此外，如果有完美的統整思維，但合作間缺乏了溝通，整個合作計畫也難達致其效果。這讓我明白到與人協作的意義。對於教學專業的工作來說，協作是很重要的。因此，與學校協作老師分享課堂經驗及進行研討的一環，是一個學習機會，非常有用。（學員 03）

2. 推動課程改革的能力

在個人成長方面，我獲益不少，特別在時間管理方面。從學校清晰的課程安排到觀察副校長的時間安排技巧中，我認識到時間管理在設計課程統整上的重要性。

（學員 04）

在與各主科同學創作統整課程的過程中，我感到最深刻的是辯論「各科的整合與關連」要達到那個程度。整合與關連是指盡可能整合，或是保持各科的學習特點及強處呢？過程中我與其他主科同學交流了不同科目的需要使我瞭解課程統整中各科協作的技巧。我想我們正在體現一項課程改革的工程。（學員 06）

（四）協作學校方面

在本計畫中擔當啟導者的學校老師，以及統籌本計畫各項安排的校長、副校長及主任，都認為以「院校合作」模式扶持新一代教師的專業發展，是一項十分有意義的工作。他們都表示，在啟導準教師的同時，本身的專業成長也得到不少啟發，對教育的承擔感亦有所增強。另外，「院校合作」亦帶動了學校的課程改革，增強校內教師團隊的專業能力。

家長方面，他們也表示課程統整學習的模式，改變了子女的學習態度，使他們更積極地投入學習。

1. 推動學校課程發展

在指導他們（教院學生）時，自己的一些往事——一些我已淡忘的事——似乎也被喚起了。他們會刺激我的思維，使我回想起老師最基本要思考的起步點。當我看到他們的課程綱要時，發覺它可以配合學校，再與自己的基本設計互相融合，發放合作的火花。其中，我們要推行一個統整學科的課程，其中包含多元的評估和多元的學習。這個課程，實在能真正的做到四贏，即對學校推動課程發展、教師的專業發展、學員在本科的學習以及學校學生的學習，都有很大的幫助。我本身對這個專題計畫非常滿意。同時，這個統整計畫是個嶄新的理念，與我們學校發展的工作目標互相吻合，推動了教學範式的轉移。從這方面來說，學校教師在面對新的改革項目時，初時會感到很難掌握，尤其是如何協作、如何以小組授課、如何照顧學習差異及如何透過分組去處理學習差異的問題等。院校合作正好在這

些方面為他們提供強大的支援。這次與院校合作，是我們從未體驗過的。每次教育學院的學生來訪時，人數總有十幾位，活像一支軍隊，學校好像要嚴陣以待，初時確有一種壓力。不過，在設計課程的過程中，我們互相提點，並針對所設計的課程提出疑問，慢慢地，這種無形的壓力也消失了。因此，我們真的可以藉著這次機會，採納新的教學思維。我們認為這對於各參與者都非常有用。（學校 01）

剛才我們看到班主任也參與其中，縱然他不是負責本統整計畫的老師，但他們熟識自己的學生，能給予很多的意見、支持和支援。是次的課程動員整個級組單位，明顯能提升老師的團隊精神，就連學生的團隊精神也有所提升。這種合作基礎對於推動學校課程發展是必要的。（學校 02）

2. 提升協作老師對教育的承擔

……教院的學生給我的感覺是很友善，他們都肯去學習。作為啟導老師的我，起初並沒有預計過自己會這樣投入，但在後期，我發現教院學生竟然反過來帶動我投入這個雙重的角色——帶領準老師學習及推動學校的課改——自始我便全程百分百投入這個統整計畫裏。其實這個專題計畫有幾個針對對象，包括學校老師的培訓、教育學院準老師的培訓以及我校學生自身的培訓。（學校 01）

有位同學的別名叫「馬騮」（猴子）。在當天活動中，他要穿起毛茸茸的猴子戲服。他知道自己對毛髮敏感，但也堅定地對班主任說：「我死也要穿這套扮馬騮的外衣，因為我的花名叫『馬騮』，我是代表全班的」。在今天的大型綜合活動中，他真的穿上那猴子戲服，並且帶著口罩演出，以防止敏感症發作。這反映了他對是次課堂活動的堅持和投入。對於這群學生在這個課程中投入了那麼多感情與努力，我實在十分感激，從而亦看到老師對教學的承擔是必須的。（學校 05）

3. 對學校學生的影響

其實課程統整背後有一定的理念，並不是單與統整有關。透過觀察學生，我們發現他們在幾方面的能力較弱，這會成為他們升讀新高中課程的障礙。但我們深信，若我們能為學生提供平台，讓他們從事探究的任務，學生便會慢慢學，慢慢把能

力提升。就我校的課程統整來說，整個初中級在專題研習上的統整仍然保留了科目的獨立性，因為科目本身有它獨立的知識及技能，這些知識及技能直接與新高中必要知識及技能相關，若只是把科目分割，讓教師在專科內單打獨鬥，學生未必能夠把知識綜合地運用。（學校 01）

我剛與其中一位家長傾談，他告訴我他的孩子在這個計畫進行後的轉變。在計畫實行的學期中，他的兒子要與同學合作做一個有關奧運會的專題研習（是次課程統整計畫的主題）。其間，他的兒子經常接到其他同學的電話，並催促他兒子說：「現在倒數日子，距離奧運有多少天？你要快些開始工作了。」看到孩子比以前更積極學習，又常與同學聯絡，便心生疑問，今天（我們的奧運會的總結活動）更親身到訪學校，觀看孩子在校的表現。他看到了學生認真學習的態度，不論是組長或是組員，都對學習有所承擔。另外，我們更發現學生從與同學的互動中所學到的，可能會比從老師的直接教導中學到更多。我剛才看到一些平時少發言的同學，無論因為群眾壓力或其他原因，他們也必須要說話，這就是學生與學生之間才能產生的效果。（學校 02）

其實我覺得今次他（受訪者的兒子）有很大的進步。在這次「我們的奧運會」的活動中，他很主動，常常搜集很多資料回家，更會檢視自己負責的那一部分，並與同學編排如何合作，仔細思考如何把專題研習做得最好。雖然他不是組長，也會承擔一些組長的責任。他說：「『媽咪，我給你算一算這個數。』，我說：『算什麼？』。他說：『28-24 等於多少？』。我說：『4。你問這個做什麼？』，他說：『我就是這樣提醒我的組員，只剩下四天便要完成作業，催促他們盡快工作。』此外，他也會很熱心去設計簡報，思考匯報如何能做得更好。放學回家後，他也很主動去修改展示的功課，例如他會思考色調的配合，計算匯報內容所需的時間及思考如何有效展示畫面等，且會徵詢我的意見。我覺得這些方面都是在課堂裏學不到的知識。」（家長 01）

在吸取知識方面，他（受訪者的兒子）會意識到那一方面需要尋找更多的資料。對於他們來說，這是好的，他們也需要多做類似的練習。此外，我覺得若能把這類活動安排在假期或週末，家長便可以多些參與，觀察子女的學習情況，並支援他們的學習。（家長 02）

4. 協作老師的專業能力得到確認

這個專題已開始了五個月，之後我們還要跟教院的學生保持一定的溝通、協作及分享。我們指導他們也好，做他們交談的對象也好這個計畫對自己和對教育學院的學生都有好處。另外，他們到校探訪時，我校師生都感到很榮幸。無論我的責任是提攜後輩或向後輩展示教學經驗，只要有份參與是次活動，已經非常好了。這是我今次的感受。（學校 01）

我覺得參與這個計畫期間，對學校而言是沒有什麼壓力的。我很同意副校長的看法，課程統整的確能帶來多方面的益處。除有利學生學習外，從教員及同工發展角度而言，這計畫能帶動一種教學範式的轉變：教師除了是教導者及促進者外，也要積極學習，接受培訓。（學校 03）

陸、總結

如上所述，準老師與協作學校對是次以院校合作方式推行的課程統整計畫，都做出了正面的評價，尤其在專業發展的層面上，準老師及協作學校的啟導老師都表示，從是次院校合作計畫中獲益不少，造就了他們在不同階段的專業成長。對於教育從業員來說，這個協作的模式開啟了多個專業發展的導向，例如，師資培訓、學校課程發展、老師的專業成長、學生的學習等等。而針對大專教學方面，「院校合作」提升了準老師學習的興趣及其對專業的承擔，讓他們體會活潑學習的樂趣及對個人發展的幫助。另一方面，這個模式亦推動學校邁向一個互相學習的方向，是推動教師專業發展的一個策略。

在檢討計畫時，準老師及學校單位都建議了一些改善的方案。在準老師方面，他們希望這種學習方式「可以在整個專業課程中得到承接或貫徹，讓他們獲取更多學習課程及教學發展的經驗，使他們的專業培訓更加豐富，並且使他們獲得更多前線的經驗」。此外，他們亦認為師資培訓的課業都應該參考「院校合作」的課業，使他們得以「利用選修科所學到的去發展實用及有水準的課程和教學材料」。因為學院的課業多以「論文」為主，而論文對於某些科目而言，並未能真正測試出學員在本科中的學習水平，而結合課堂的學習發展起來的課業，能使準老師更用心及投

入課業當中。準老師對本科的學習過程都感到難忘，他們的努力及承擔，在學習時表現的主動性，都使我更有信心地認為，師資培訓的教學工作，仍是蠻有挑戰性及意義的，因為它造就了學習育人的機會，更是一項薪火相傳的重大任務。

相信將來這群未來的老師，定會知道怎樣才能有效地教學，並且會用心去教導學生，令他們獲得成功學習的興奮，刺激他們繼續向前邁進。另外，有學員的自我檢討中提及：

我們可更主動，更好地把握及利用課餘時間，分享各科對課程統整的看法，以便在制作教案時能有多點交流機會，令整份課業的效果更理想。若日後再有機會，我們可在課堂前後或在互聯網上自發交流，這會令學習變得更為豐富。（學員 01）

其實這個計畫的確希望學員發展這些學習策略及學習方式，從他們的反思中明顯看到，如果課程及導師對他們的學習有要求，再配合適當的啟導，他們便會漸漸懂得思考學習者的角色，並為學習付上努力。從上述的分析及研究者以導師身分與學員相處的幾箇月中，可以看到他們對學習有十分深刻的體會。在整個學習過程中，他們都自然地投入主動學習的角色中，並且渴望有更多的學習機會。研究者身為整個計畫的策劃人，反而被學員的熱誠投入鞭策。他們每一位也十分投入，勤懇地出席學校的觀課、協作會議及在學校實踐的教學活動。從他們與學校老師的相處中，亦看到他們能虛心及努力學習，並對學校課程發展抱有濃厚的興趣，懂得發掘其中的問題，並能在討論會議中把問題引申，使其更富挑戰性。研究者深信這個學習方式的成效，比單純的課堂教學更理想。不過，亦有學員指出，這個形式的學習使他們感到有點催迫。

另外，同學遇到時間緊迫的問題。我們在本課程的第八個星期，只能把統整的設計完成，各科撰寫的各階段主題、目的及教學重點，嚴格來說仍是很初步。我認為課程中的內容是豐富及必要的，統整教案的工作並不容易，所以我們的工作進展較慢。（學員 01）

除了沒有足夠時間寫好統整教案外，又因本科只是這文憑課程的其中一個選修科，同學雖對此科有投入的意願，亦難免對從繁忙的主修課程中抽身，感到吃力。

因此，若能把此科的教學模式融入實習中，讓每位準老師都能體驗此模式的好處，對他們日後的專業成長必定有所助益，長遠更可以帶動更多學校推動課程改革。

至於協作學校對是次協作計畫的支持，實是難能可貴。我們預計學校會因為事務繁忙，而難以與學院緊密合作，為準老師提供支援；可是，是次計畫中的夥伴學校都能與我們共同進退，為學員的需要做出相關的安排，例如，時間表、人手及觀課的安排，以及跟進與準老師的研討等等，他們都毫無保留地提供了觀摩及學習的機會。主要的負責老師也很關心學員的需要，並就教師的專業發展與研究者進行了不少有意義的對話，他們對教育實在充滿承擔。他們唯一對計畫的要求，是希望計畫能繼續進行，從而帶動同區的學校，共同開發專業交流的機會。下面老師的回應，體現了學校對院校合作的訴求，亦可作為本文反思的總結：

我很期望你們的計畫能夠延續。其實學校對本身付出的努力，一直都有事半功倍的感覺，因為我們處身如火如荼的教育改革中，一方面要照顧學生的發展成長，另一方面又要應付案頭堆積如山的工作，更要參與課餘進修等等。大家都期望手上有更多的資源，才可以真正參與教育改革，享受教學的樂趣。今次以院校合作的模式推動課程改革，令繁重的教學因院校合作得以減省，參與其中的每一位同工都感到莫大的意義，除有助他們對其專業使命有所承擔外，更讓他們享受到其中的滿足感。我認為老師及各師資培訓單位都可以參考這種模式去制訂其課程，讓更多的準老師、學校前線教師及學生得益。（學校 02）

參考文獻

- 大學教育資助委員會 (1996)。質素保證。香港高等教育——香港大學資助委員會報告。2009年8月21日，取自 <http://www.ugc.edu.hk/big5/ugc/publication/report/hervw/ch17.htm>
- 林碧霞 (2004)。課程統整作為學校課程改革的模式。載於羅厚輝、林碧霞 (主編)，*學校課程視導的發展* (頁 31-41)。香港：優質教育基金。
- 林碧霞 (主編)、梁麗嬋、曹春生 (編著) (2006)。龍騰奧運：中學教材。香港：學友社。
- 香港教育學院 (2006)。新藍圖縷述發展方向。學教喜悅，1。2009年9月13日，取自 <http://www.ied.edu.hk/jol/jol13/data13/index-e-2.htm>
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Active learning in large classes and with increasing student numbers*. Sheffield, England: CVCP Universities' Staff Development and Training Unit.
- Dana, F. N., & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The reflective educator's guide to professional development: Coaching inquiry-oriented learning communities*. Thousand Oask, CA: Corwin Press.
- Elliot, J. (2008). Constructing a professional knowledge-base for teacher education through action research. In M. F. Hui & D. L. Grossman (Eds.), *Improving teacher education through action research* (pp. 168-184). New York: Routledge.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, CA: Aldine.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Education Psychology*, 63, 20-30.
- Horgan, J. (2003). Lecturing for learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching & learning in higher education: Enchanting academic practice* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., Ng, S., Yan, L. et al. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Krupp, J. A. (1984). *Mentor and protégé perceptions of mentoring relationships in an elementary*

- and secondary school in connecticut*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lam, B. H. (2007). Linking theory to practice: Active learning in mass lecture and tutorial. In B. H. Lam, K. T. Tsui, & S. K. F. Hui (Eds.), *Reflections on applying mass lecture plus tutorial approach in teacher training programme in Hong Kong* (pp. 19-35). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martin, E., & Ramsden, P. (1992). *An expanding awareness: How lecture-change their understanding of teaching*. Paper presented at the HERDSA Conference, Gippsland.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage.
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sara, B. (2005). *Helping teachers develop*. London: TES/Paul Chapman.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2009). *Educational psychology: Theory and practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn and Bacon Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)