

同儕互助：教學創新的內在動力

丁鋼

本文立足於學校本位，旨在探索教師專業發展與教學創新之間的內在關係，力圖為學校本位的課程教學發展提供新的認識，同時對如何推進教學的教師同儕互助的基本方式加以必要的探討。

首先，從教師作為研究者走向教師之間的同儕互助這一教師專業發展理論與實踐的歷程分析，著重在教師學術自治與個體發展基礎上轉向同儕互助與合作發展方面，探究這種轉化對提升課堂教學的內涵。

進而，從以教師專業發展為核心的學校文化，以及教師教學集體合作等兩個方面，探討和分析在學校中教師同儕互助與教學創新的基本關係。揭示不同學校文化對同儕互助效能影響，並討論教師教學集體合作的同儕互助對課堂教學的實際效用。

最後，針對學校本位的教學創新，本文將主要從教師的團隊工作、觀課文化，以及學校與大學即專家和教師之間的合作夥伴關係等方面，研究同儕互助推進課堂教學的一些基本方式。

關鍵字：同儕互助、教學創新

本文作者現任華東師範大學教授

本文立足於學校本位，旨在探索教師專業發展與教學創新之間的內在關係，力圖為學校本位的教學發展提供新的認識，同時對如何推進教學的教師同儕互助的基本方式加以必要的探討。

壹、從教師作為研究者走向教師之間的同儕互助

教師專業發展理論與實踐的歷程分析，著重在教師學術自治與個體發展基礎上轉向同儕互助與合作發展方面，即從教師作為研究者（Teacher as Researcher）走向教師之間的同儕互助（Peer Coaching）。這種轉化對提升課堂教學的內涵，以及對提升課堂教學的質量有著重要的相關性。

教師作為研究者就是對自己的教學抱開放態度，時時刻刻在“為什麼？是什麼？怎麼會？何時會？何地會？”的自我追問中改善自己的教學取向。使教師對自己的教學行為獲得更好的理解，作出更好的行為選擇，推進繼續自我學習。

值得指出，教師應該懂得從自己的經驗出發，把教學作為一種開放的能夠與自己的經驗之間進行交往的過程，並且能夠從本身的教學問題出發，進行研究與評估，從而提升自我的專業素質。教師不只是完成專家或行政所交付任務的技術執行者，而是應該作為一個自覺的反思者。

事實上，教師作為研究的提法需要避免教育理論工作者和教育實踐工作者在專業身份上的角色錯位。教師作為研究者，毋寧說教師作為善於學習者，教師應該善於學習新的理論和方法，並緊密結合自身的教育實踐，以此獲得新的體驗和經驗，自我變革自身的教育實踐。

而今，國際上新專業主義（new-professionalism）和同儕互助主張，進一步從以往關注教師的自治和個人發展，轉而強調教師專業發展的同儕互助和合作文化（Hargreaves, 2001；Hargreaves & Goodson, 1996）。建立積極的新的內外夥伴關係，以便雙向學習如與學生、家長和學校以外的機構）。要求教師需要進一步開放自己，加強教師之間以及在課程實施等教學活動上的專業對話、溝通、協調和合作，共同分享經驗，通過互動互相學習、彼此支援，以減少教師由於孤立而導致的自發行爲。此外，同儕互助也是提高教學效能的主要關注點。

高效能的教學需要高效能的教師，其中，堅實的學科基礎只是一個方面，而更重要的方面則在於學科之外的專業素養，這種素養的核心就在於師生之間的互動。

Ashton (1984) 認為高效能的教師需具備以下方面：

1. 個人成就感：認為和學生以其活動是重要和有意義的，期望學生進步，而且往往能發現學生達成其期望；
2. 對學生學習的個人責任：教師應負起學生學習責任，學生學習經驗失敗時，檢討自己的教學行為，使學生獲得多幫助；
3. 達成目標的策略：為學生學習進行計劃，設定師生目標，確立達成目標教學策略；
4. 正向效果：對教學、對自己和對學生感到勝任愉快；
5. 控制感：深信能夠影響學生學習，師生對目標共同感，師生共同參與，達成目標；
6. 民主式決定：允許學生參與有關達成目標和學習策略的決定。

從上可見，真正高效能的教師是深深懂得如何與學生溝通，並且以瞭解和理解學生為前提，把教學的關係看作是一個同儕式的教師和學生平等互動關係，是一個相互學習的過程，以此來推進自身的課堂教學變革。

貳、學校中教師同儕互助與教學創新的關係

我們可以從以教師專業發展為核心的學校文化，以及教師教學集體合作等兩個方面，探討和分析在學校中教師同儕互助與教學創新的基本關係，揭示不同學校文化對同儕互助效能影響，並討論教師教學集體合作的同儕互助對課堂教學的實際效用。

首先是不同學校文化對同儕互助效能影響和關係。適用的學校文化分類可以參照 Quinn & McGrath (1985) 的分析如下：

理性文化 (rational culture) 著重中央集權，效率與成績是核心的價值，基本特徵是將常規型管理方式與忙碌型學校氣氛有機地融合在一起；分級型文化 (hierarchical culture) 也著重中央集權，基本特徵是在穩定情況下，發揮控制協調作用；基本特徵與常規型管理模式和封閉型氣氛相近；契約型文化 (consensual culture) 強調的是權力分化，決策往往是通過參與討論而達成的一致意見，其基本特徵是將民主型管理方式

主題文章

與開放型學校氣氛融為一體；發展型文化 (developmental culture)，它與契約型文化有點類似，強調高度的權力分化，但其價值取向是創新，改革的意識強烈，積極迎接外界挑戰，所以這種文化將模糊型管理方式與開放型學校氣氛有機地融合在一起。

據此分析，前兩種學校文化基本上屬於傳統學校的範疇，即在權力結構上呈金字塔型，典型的方式是分層分級管理，教師的意見或下情上達上是一個層層傳遞且變形的過程，從校長到教師，是一種線性的管理模式。而後兩種學校文化則屬發展性的學校範疇，也即在權力結構上強調權力分享和突顯教師作為領導 (leadership) 角色的作用，尤其在模糊型管理中對由各種委員會或工作小組來加以實施學校發展，使彼此之間形成一種橫向與互動的非線性網路，其容易激發各成員間的互動及良性競爭，也促使學校內部形成濃厚的合作氛圍。

因此，切實改造學校教育的情境，使學校真正成爲一個民主的、開放的討論領域，建立一個具有共同合作的學校文化，形成相互合作，培養支援教師合作發展的學校文化，對促進教師之間的同儕互助是至關重要的。

其次是教師教學集體合作與同儕互助對課堂教學的效用關係。

紐曼、韋拉格 (Newmann & Wehlage, 1995) 他們的同事路易斯、克魯斯 (Louis & Kruse, 1995) 在研究學生學業成就和教師教學集體之間的關係，認爲學校成功的內在機制在於一個高水準的教師教學集體，確切地說，就是教師通力合作形成的支援教與學的氛圍。加拿大學者富蘭教授進而指出，關鍵在於如何形成這種教學氛圍。他以爲，用合作精神的文化氛圍激發教師的緊迫感，並對此加以贊同、支援和通力幫助，才能形成改革的力量，從而提高教師的教學能力 (富蘭, 2000)。

可以說，學校是一個學習的機構。但其不僅僅是學習的學習場所，而且也是教師不斷從教學實踐中繼續學習的場所。把學校視爲一個學習型組織，就在於評價學生的學習同時，教師也必須不斷總結自身教育實踐中的經驗，而更有效地推進教學變革和提高教學質量。作爲一個過程性的發展，同儕互助形成一種具有創造性的張力，不斷提高參與者的專業能力，也必將成爲教師專業發展的刺激因素，從而影響課堂教學的效用，並形成教學改革的源動力。

參、同儕互助推進課程教學的基本方式

針對學校本位的教學創新，這裏主要從推進教師的團隊工作（Team Work）、推進觀課文化發展，以及推進學校與大學即專家和教師之間的合作夥伴關係（School-University Partnership）等方面，探討同儕互助推進教學的一些基本方式。

一、教師的團隊工作

教師的團隊工作是同儕互助推進課程教學的重要方式之一。有研究認為，教師的團隊工作可以分為：教師作為一個小組或幾個小組以其檢查學生的學習狀況（例如，共同研究學生的作業和評價資料）；教師把檢查的結果和他們的教學結合起來進行分析（例如，教學實踐）；他們不僅要提高個人的教學工作水平，還要提高教師整體的教學水平（例如，形成教學團組）。那種注重個性化或彼此對立的學校文化環境，教師之間缺乏合作，容易各自為政（Newmann & Wehlage, 1995；Louis & Kruse, 1995）。

很顯然，強調教師之間的合作精神是教師團隊工作的核心，也正是同儕互助的核心內容。其鼓勵一種來自於教師內部相互促進教學成長的合作方式，而不是來自於外部或行政式的評價方式，其更容易為教師所接受，並且激發教師在教學創新方面的內在潛能和動力。這不僅僅體現為教師合作的方式，而且也是一種學校促進教學的有效內部組織方式。

其實在中國大陸，這種教師之間的教學合作開展有著堅實的歷史基礎。早在 1957 年 1 月 21 日，教育部就加強學校的教學工作頒佈了《關於中學教學研究組工作條例（草案）》，要求各地試行。這個條例共有八條，其中規定教研組的任務是：組織教師進行教學研究工作，總結、交流教學經驗，提高教師思想、業務水平，以提高教育質量。並對教研組的工作內容、組織領導等也作了規定（中央教育科學研究所，1983）。這是建立統一的教學研究管理系統的重要措施，也是在學習前蘇聯經驗建立統一的教學制度的結果。自那時起，中小學逐步並全面建立了學科教研組，主要在同年級建立備課組（即年級組，也處理年級管理事務等），有每門學科各個不同年級的備課組共同組成該學科的教學教研組。各區縣和省市也建立了相應的教研室，由此形成了一個縱（學科教研組）橫（年級備課組）結合的統一的教學研究管理系統。主要任務是制定學年、學期和每週、甚至每一節課的備課和教學計劃，在教學的要求、進度、要點、作業練習等幾個方面達到統一，保證教學一定的規格。

可以說，我們已經具備教師團隊合作的良好基礎，但也必須看到，這種合作的宗

主題文章

旨是相當行政化，而且強調統一規格的，並非是以教師專業發展為宗旨。現在的面臨的改革任務主要是，如何把那種過於行政式的、主在教學規範（或為教學而教學）的組織內涵，轉化為以教師專業發展為核心的激發教師在教學創新方面的內在潛能和動力方面，重新思考我們在中小學設立教研組和年級組的定位和功能，同時在跨學科教師之間的團隊工作在隨著校本統整課程開發過程中，必將受到關注。

二、觀課文化發展

教師間的互相觀課和指導已經被認為是一種有利於教師持續專業發展的有效途徑，由此成為改善教學質量的重要因素。當同儕之間開放自己的教室，教師就有了互相切磋教學問題的夥伴。可以說，同儕之間在教學上的開放和互相支援正是發展優質教育的重要資源。但教師往往會擔憂作為一種總結性評價意義上的觀課，由此也容易將觀課活動流於一種教師教學表現的活動。Pajak(1993)指出，同儕互助強調教師之間彼此平等而相互密切互動和互相支援，其所呈現出來的一種評價方式，應該是主張為教師所有，由教師自我推動和為教師所享有的類似“臨床指導”（clinical supervision）過程。作為“臨床指導”，根本在於強調合作式的同儕互助，即共同分析觀察資料，共同磋商教學改進的策略，以加強教師對自我教學的關注和改進。

集體備課、集體聽課和集體評價是其中的一種方式。這種做法在已經有著長期的傳統。在 50 年代所建立的統一教學研究管理制度，無論是年級備課組還是學科經驗組，其主要的活動方式即是組織教師集體備課、集體聽課和集體評價。其長處在於，教師之間可以分享備課資料和集體研究課堂教學的效果。正如前面指出，其在現在的環境下應該注意從教師的專業發展方面來加以開展，而不流於制度層面或教學規範。

而個體教師之間的相互指導，也有一定的基礎。比如在內地學校中對新教師的傳、幫、帶（即老帶青）的做法，一直有著並延續至今，為中小學所採用。然而在今天的形勢下，如何延伸這種做法為教師之間日常的互相合作和經驗分享、交流，則是觀課文化發展的一個重要取向。

至於基於合作的學校、教師和專家之間的聽課和交流，這是大學和學校教師之間形成良好的合作夥伴關係的一個組成部分。只要大學研究人員能夠遵循行動研究的原則，這種研究人員與學校教師的同儕互助就將是推進課堂教學的重要途徑。

當然，適當的示範課展示，也是學校內部或學校之間教師同儕互助的常見形式。

現在的問題是，我們應該儘量避免把這種方式作為變相的評價手段，也不要把這種方式作為背離教師專業發展或行動研究本質的展示活動，而應該把其作為激發教師專業動力的手段，才會對課堂教學產生實際的效用。

應該說，在我國觀課活動有著很有利的文化傳統。比如，儒家文化把個體人格理想的實現和價值的體現，看作是一個經過社會轉化的過程，即個體價值的確立是經由社會的承認，因此非常在乎社會性的評價如何。這同西方文化中強調個人主義，以及在社會性活動中所謂個人隱私的強調，有著很大的取向差異。所以，在西方文化環境下的學校中，觀課文化不如中國如此容易推行，中國的教師在觀課方面抱有更為開放的態度。如果我們能夠注意調整觀課活動的真實目的和目標，一個良好的觀課文化環境必將為我們教師之間的專業分享和合作提供巨大的發展動力。

三、學校與大學即專家和教師之間的合作夥伴關係

在如何有效地以教師專業發展為核心來推進課堂教學的變革方面，大學和學校組成學習共同體，建立合作夥伴關係，已經成為國際教育領域的一個基本做法，在當今中國也已經蔚然成風。尤其是師範大學與中小學的合作基本體現為：建立研究或實驗基地、指導中小學的教學科研和大學研究者推行“XX 教育”等方式。我們面臨的問題是，儘管有中小學校內教師的參與，但教授與教師各自的角色，在教育研究和教育實踐上各有專長，因此雙方都是互相合作和共同尋求解決方案的同儕，可是大學研究人員往往自覺不自覺地充當權威的專家角色。

正如巴奧特（Biott, 1992）所指出的，在這種合作中通常有兩種模式：一是執行模式（implementation partnership）即所謂專家模式，採用策略是施予、教授、示範和實施；二是發展模式（development partnership）即互相合作模式，採用策略是提問、諮詢、討論和發展。前一種模式就是我們前面提到的常用方式，即一種自為權威、事事先入為主的主導方式。後一種才是真正平等合作的方式。在這種方式中，大學的研究人員並不是以既定的方案手把手要求教師如何做，而是通過提問、諮詢、討論運用的策略，與學校教師緊密合作，共同發展切實可行的方案。

大學研究人員和學校教師的合作性質，應該是一種平等互動的合作和共同發展，大學研究人員應該起到一種支援而非主導性指揮的作用。這是一個行動研究的過程，而不是一個研究人員指示的實施過程。由此，研究人員才能不背離行動研究的原則。

主題文章

我們的期望是大學研究人員與學校教師的合作關係，不能限於教育研究成果的實驗推廣，即便是實驗，也應該是一個種子的作用。教育實驗就學校和教師教學的變革而言，其只是推動變革的變數因素或激發因素，真正的變革應當來自於大學與學校的平等合作，來自於大學研究人員和學校教師，以及學校教師之間的同儕互助。任何變革只能是一個共同發展的過程和結果，而不是一個強加於人的產物。

參考文獻

- 富蘭（2000）：**變革的力量：透視教育改革**，北京：教育科學出版社。
- 中央教育科學研究所編（1983）：**中華人民共和國教育大事記，1949-1982**，北京：教育科學出版社。
- Ashton, P. (1984). *Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education*, *Journal of Teacher Education*, 19(5), p.29.
- Biott, C. (1992). *Imposed Support for Teachers' Learning: Implementation or Development Partnership?* In C. Biott & J. Nias (eds.). *Working and Learning together for Change* (pp. 33-18). Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I (2001). *Teacher Professional lives: Aspirations and Actualities*, In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, Andy (2001). The Changing Nature of Teachers' Professionalism in a Changing World, in Yin Cheong Cheng, King Wai Chow and Kwok Tung Tsui, eds. *New Teacher Education for the Future: International Perspectives*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education and Kluwer Academic Publishers.
- Louis, K. & Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newmann, F. & Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of School.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Quinn, R.E. & McGrath, M.R. (1985). *The Transformation of Organisational Cultures*.