

同儕協作學習：專業發展與適應

李偉成

前言

如何提高教師專業能力和素質，使教師更有效地進行教學、課程發展和滿足學生的不同需要，相信是本世紀教育界的重要課題。過往香港較重視師資的職前培訓，現在開始關注教師專業的學習和持續專業發展（師訓與師資諮詢委員會，2003），是積極和有遠見的政策。作為師訓機構的教職員，當然對鼓勵教師終身學習的建議有所憧憬。但在嚮往之餘，也要對各種有關教師專業學習和持續專業發展的策略和技巧有深入的了解，才能與各同工分享知識和技能。在眾多的策略中，「同儕教練」（peer coaching）是其中一種很有效改善教學效能，有助教師相互學習，及自我完善的在職進修專業活動（Showers, 1984, 1985; 林德成, 余慧明, 李偉成, 2002）。本文的目的在說明筆者如何以身作則，親身體驗「同儕教練」的模式如何有助專業發展。打破「單講獨教」的傳統教學文化，開放教室與同輩觀課，互相檢討教學和一起改進的經驗。重要論述了當中的困難和其中的突破與適應。希望為前線同工和教師教育工作者提供一點意見，拋磚引玉，待日後嘗試以此方法提升教學能力和自我完善時，可有一些借鑑。最後本文針對同儕教學的問題提出了一些辦法替教師解決適應和實施此策略的方法。

同儕教練釋義

「同儕教練」一詞由「教練法」（coaching）的先導者 Joyce and Showers（1981）首先採用。但根據 Ackland（1991）的考證，這兩位學者，在最初的階段，顯然未有強調同僚在專業發展的協作功能，直到一九八四年，Showers 才正式確認學校內各同事所發揮的協作影響和作用。最初，Showers（1981）以「同僚教練」（collegial coaches），豐富了「教練法」的涵意，其後才正式確立了「同僚教練」（peer coaching）模式（Showers, 1985; Joyce & Weil, 1996），並沿用至今。「同僚教練」模式對培訓教師加進了一個「協作」元素，不但有創意，還開闊了專業學習的範圍。

「同僚教練」泛指在學校一起工作的同事，基於互助互信和共同興趣，以夥伴形式共同反思和研習教學工作，例如觀課和批判教學技能等，提升教學素質和達致持續專業學習（Robbins, 1991; Showers, 1985）。簡單而言，「同儕教練」可算是「觀摩教學」的一種，基於教師互助和開放教室的原則，互相觀課、並進行

評析的教學活動（顧明遠，1998，p.478）。因此，「同儕教練」的相關名詞還可包括「同儕互助」（peer support）、同儕分享（peer sharing）、同儕顧問（consulting colleagues）（Robbins，1991）、「同儕觀課」（peer observation）（林瑞芳、嚴佩珊、林永康，2000）。

值得注意的是，「同儕教練」是一種自發和基於互助互信的專業研習活動；重視小組團隊的互惠互助的功能，通過觀摩、分享、協作、研究、討論等專業活動，促進教師專業發展，不斷自我完善，藉此建立專業協作社群，並爭取「自我賦權」（self-empowerment）（Li, 1999）。現今的教師發展的趨勢是以自我完善為目標（Martin-Kniep, 2000），配合夥伴互助，協作成專業學習社群（professional learning community），作終身學習（Buckley, 2000）。

同儕協作學習研究

研究者為香港教育學院課程及教學系的四位導師，有見及此，便構思了一個以互相觀摩切磋教學為主體的專業發展研習計劃，名為「同儕協作學習研究」（註一），親身體驗了「同儕教練」的學習模式和精神。現就此研究計劃扼要 述如下：

課程簡介

四位研究者認為要方相互觀摩學習，最宜選擇大家可以一起講課的課程。最後，決定以一個「培訓培訓員」（Train-the-trainer Course）的課程作嘗試，此課程主要教授有關基礎教學技巧（Basic Course in Instructional Techniques）。整個課程為期 60 小時，橫跨十星期約三個月。此課程的學習者主要來自工商界的負責培訓員工的中層人員。

忙碌的十星期

「同儕協作學習研究」雖然只有十星期課擔，但事前計劃，在研究中花在觀課、觀摩會議和寫作反思日記等等工作，遠比真正講課的多。再加上教育學院原有的工作量，大家可謂忙得不可開交。

目的

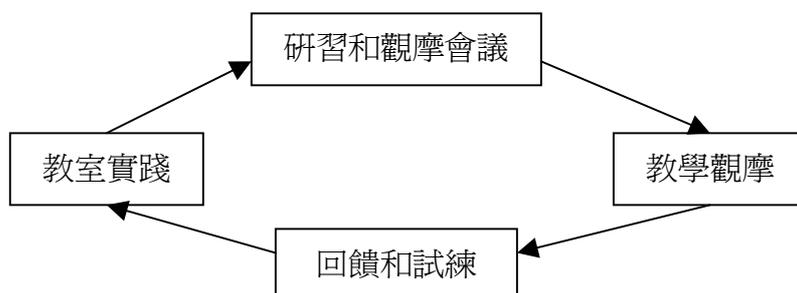
研究者參與這個計劃的目的，最明顯不覺的當然是為了專業持續發展和精進教學效能。但對研究者來說，這個目標不是首要。最重要的是研究者想發揮協作學習精神（甄曉蘭，2003），建設一個互相支持和信任的教學社群。研究者亦很明白，作為師資培訓者（teacher educator），應以身作則親身體驗協作教學之道及其困難，才更能啟發準老師或同工，通過實踐和行動研究，全面了解和體驗協作教學同儕觀課的具體運作。

「同儕協作」學習過程

整個計劃其實包括很多活動，例如實際教學、觀課、編寫反思日誌、參與觀摩會議和備課等。但實際施行時，研究者參考了 Garmston (1987) 的「同僚協作學習模式」(Collegial coaching method)，依照 Joyce & Shower (1983) 的步驟進行。主要的步驟一如下述。

- 一、研習和觀摩前會議。這是小組成員準備示範教學和觀課事宜的會議。成員在會中研習、分享或討論教學重點和觀課的各種問題。
- 二、教學觀摩。擔任「教練」角色的成員教師要在教室教學，其餘成員便去觀課，並參與觀課後的反思回饋分享會議。
- 三、回饋和試練。觀課後，小組成員便互相討論觀課後的心得和回饋。對教學觀摩來一個反思和批判。小組成員不能滿足於觀課，還要熟練有關教學技巧，繼續試練。
- 四、教室實踐。最後，每一位小組成員都會在課程中實踐所學。

通過不斷循環的觀課、討論、反思和回饋，研究小組成員便可試練各種教學技能，精進自己的專業教學實踐。



圖一：同儕協作觀課及教練步驟

計劃成果

在未討論計劃所遇到的困難和有關適應辦法前，有必要簡單介紹此計劃的成果，以便更好地了解研究者為甚麼要全力以赴，做到最好和為甚麼要努力化解其中的困難。針對教師專業發展而言，有三點值得注意：

- 一、精進教學技能、建立協作教學社群。研究者既是師資培訓者，當要精通各教學技能。但研究者更相信，獨學無友，孤陋寡聞；相互切磋，既聰且明。教師專業發展必有賴全體同工，同心同得互相支持才能有進步。
- 二、分享觀課心得、突破懼疑被觀課的障礙。傳統教師習慣「單教獨講」，不適

應和不喜歡別人觀課；又猜疑觀課者的動機是評鑑教學表現（明報，1998）。研究者要建立新的之化，開放教室才能互惠學習。研究者雖然有被觀課的經驗，但具體反思其中的心理反應和給同事作有系統的長期觀課還是第一次。單是這個經驗已經很有價值。研究者也藉此機會突破這「懼疑」心理，把教室全面開放，換來同事的回饋。藉此證明同儕觀摩對教師沒有任何損害，反而通過觀課者的回饋，提升了教學效能，完全不應有任何懼疑。

三、增進專業交流、體驗寫作觀課反思。由始至終，「同儕協作學習」研究計劃促使研究者有很緊密的專業交流和溝通，有助專業成長。從觀摩活動中研究者學會了從不同角度去觀察、批判和思考教學事宜。同時，研究者也學會了如何善用寫作觀課反思和回應別人的反思（Holly, 1987; Winter, Buck & Sobiechowska, 1999），親身體會深入瞭解自己的教學實踐，對專業發展有很大的幫助（Martin-Kniep, 2000）。

同儕協作學習的困難

「同儕協作學習」是教師專業發展的好模式。外國推行的經驗非常有效（Brandt, 1989）。在本港嘗試的例子成績相當顯著（林德成、余慧明、李偉成，2002；林瑞芳、嚴佩珊、林永康，2000）。研究者的經驗，是教師要為專業發展付出代價。但這是值得的。在整個計劃中，研究者遇到不少困難。現就研究者所遇到的困難分述如下，希望同工明察，然後再談研究者如何作出改變和適應，好讓各教師參考。

打破抗拒相互觀課文化

教師教學工作長期都以「各自為政」的形式進行，不強調互助互信，更少談協作教學。加上教師擔心被同事或上級觀課，影響考績評級，以致教師形成抗拒被觀課的心態（明報，1998；林瑞芳，1999），學校科層組織間接強化了「各自為政」，防礙協作教學的發展，因此，「同儕協作學習」等專業活動，不易在學校茁作成長（張銳德，1998；國立師範大學教育研究中心，1995）。事實上，研究者在實行計劃之初，小組成員在其反思日誌中也有表達類似的心態：

預備的工夫較以前的課節多，原因是想教好一點。因為今天有同事來觀課。說沒有壓力是假的，雖然不是那麼懼怕，總有不少心理壓力(註二)……

終於上完這課，到了辦公室才感到抒一口氣。雖然這個課題已教了多次，今天上課，仍然有點緊張。也許要面對鏡頭，潛意識有一點壓力。

幸好，這些壓力都是很短暫的，而且研究者基本上都支持開放教室和互相觀摩研習的原則。

「同儕協作學習」的目標，不會抗拒相互觀課文化，因此，很快便適應了：

對於同事的觀課，我已經完全不在乎。而這個同儕實際上幫了我不少忙。

研究者明白從計劃開始的時候，打開教室的恐懼的確令研究者有少許抗拒，但慢慢便習慣下來，亦明白同事進入教室觀課是想互相協作增進專業發展，就什麼也不再害怕了。

打「黑箱作業」互不交流的文化

長期「各自為政」的負面影響形成「互不干涉」的教學文化。教室成了一「黑箱」，除了教學的教師外，其他同事也不得其門而入，協作教學談何容易，更不用說互信互助（顏明仁，李子健，2002）。小組成員曾經坦然說出，在「互不干涉」的文化底下工作，教學工作是不會受到太多衝擊的，但參加了「同儕協作計劃」，教師便不再封閉自己。

我想我們大家均希望其他人對自己的教學給一些意見，以達致不斷學習和改善教學，這應是「同儕教練」的一個成功因素。

……同意這是個人教學風格的問題。但我們仍需要留意風格應有其意義。我們必須反思自己的風格會否為學員學習的障礙或有助於他們的學習。

教師工作繁重

香港教師工作繁重是不爭的事實，2000年的教育改革，帶來更多的工作，有不少同工都說誰會願意自發去找更多的課題進行研習呢？研究者在大學的課擔不如中小學老師的時間表那麼緊湊，但要抽時間去觀課也不易，即使研究者找了這一家一起負責的課程。但加上要寫教學日誌，給予教學日誌回饋，翻看錄影帶和備課等事宜，工作量是不可想象的。例如小組成員有這樣的日誌記錄：

預備的工夫較以前為多，而且資料非常充足，除了有筆記及高影片外，亦有一些從互聯網上抄下來的，有關成人學習者的資料。

以致有同事因工作繁重而發惡夢，甚至影響課堂表現：

昨晚竟然發惡夢，夢中見到自己的表現失準，總是背著鏡頭，說話也不自然。

這是失敗的時間管理。我後來吃飯盒時，才知道自己看錯了手錶，早下了課。

缺乏有關的專業知能

要有效推行「同儕協作學習」，除了要同心同德外，也要求參與的同工對當中的專業要求有一定的瞭解，掌握其中所需的技能。這原因也可以解釋為甚麼「同儕協作學習」未算普及。即使對師資培訓者而言也是新鮮的。

我對「同儕教練」的了解有限，如其中的好處、限制、課程和基礎等。有的，均為自己想出來和表面的認識

又例如寫作反思教學日誌的技能也不足夠：

在寫這反思記錄的過程中，實在不知道自己的寫法是否正確。說實話，這是我一生人第一次寫這類記錄，是學習的第一步。

研究者也本著一邊學、一邊讀；一面做、一面改善的心態才能成功。研究者雖有這方面的知識，但在實踐方面還是第一次，既要本著「做中學、行中思」的原則，才能完成計劃。

適應與解難

「同儕協作學習」計劃令研究者上了有用和寶貴一課。研究者面對不少困難，終於經過一番努力，同心協力，總算成功完成。不過，與其說成功，不如說研究者作出了不少調適，去「適應」因計劃帶來的改變。令大家順利解決不少難題。「適應」就是說被結構化的整體與周圍環境不斷地發生協調關係（杜聲鋒，1988），即創造新的東西去面對變化或修改舊的東西，配合變化。

首先，研究者把這個計劃看成是一個課程的行動研究計劃。既是行動研究，研究者就要不斷調節以適應變化，這才合乎行動研究作為幫助老師改善各種不同工作場所的專業實務（McNiff, Lomax, Whitehead, 1996）。由教師到成為行動研究者，也要作出適應。例如主動找問題探究，從實踐中學習。凡此種種，都要求自己不安於現狀，力求改變，才能踏出這一步。

有了這個共識，大家便放心了，因為無論成功與失敗，都是大家專業學習的一部份，也是課程發展經驗的反思。研究者相信課程專家 Stenhouse (1975) 的話：課程是一種「研究假設」，實踐課程就是驗證有關的待答問題。單是這一個概念就先要得到小組成員的接納。因為研究者大家都是課程系的同事，對 Stenhouse 的意見不會陌生，很快便接納和嘗試實行。把課程作為假設，是對課程看成是一種實踐，如何教、如何學和如何評鑑，都要從實踐中作判斷及反思，課程設計和實施才算成功 (Schon, 1987)。通過這些改變，研究者才能適應研究計劃的要求；有了這些改變，力求進步的難題便可解決了。

其次，大家要學會互信互助，互諒互讓的研習文化。「同儕協作學習」要求大家開放教室，讓同事進入教室觀課，並給予批評和改善意見是一件專業的大改革。研究者都要有勇氣去嘗試和小心實踐。研究者本著以下四個重要原則，行出了重要的第一步：

- 一、全心全意，完成計劃
- 二、悉力以赴，建立專業共同體 (professional community)
- 三、批評要有理據；提供有建設性的反饋
- 四、反思意見只對事不對人
- 五、既要共同也要有適當聯誼維繫關係

以上幾點看似沒有甚麼，但要建立團隊互信基礎，需要時間和信心。當中待人接物和人際溝通的技巧，無不要努力學習和再學習。從前在「黑箱」個別工作，不用關注這些技巧，現在都要好好掌握。這些人際溝通技巧遠比教學技能更難學，更難適應。

爲了更好地完成計劃，研究小組亦邀請了另一位同事作為我們的諍友 (critical friend) (Costa & Kallick, 1993, p.49; Ingvarson, 1986) 攜手研習，參與所有的會議，並對我們的決定和提議，作出批評和反建議。教師一向都是教室的權威，不習慣聽取別人的意見。現在要邀請同事參予會議，並要聆聽別人的批評，對研究成員來說，既是一個難題，又是一種適應。

還有的是，個人也要作出調整和犧牲。例如要多聽別人的意見，亦要盡量從善如流。在時間表上也要作出一些犧牲，例如要用空堂才觀課，一起去找資料和連夜寫作教學日記等。

要補充的是，建立一個成熟的專業共同體，大家還要分享有關工作的信念。經過一番蘊釀和討論，大家原來都相信教師要持續學習 (Day, 1999)，而專業學習應以親身參與和協作形式進行最有效 (Joyce & Weil, 1996)。

有了上述的共識和基礎，其他的具體問題，如找資究資助、游說所屬部門給予協作教學機會和調動教學時間表等技術問題，就變得容易得多。餘下的問題，就是如何依照計劃實踐，實踐與小組成員許下的承諾，從實踐中學習，自然便可適應了。

結論

回顧這個計劃，研究者四位同事排除萬難，憑著信心，互信互助，邊做邊學，終於把計劃完成。證明「同儕協作學習」對教師專業發展很有幫助。證明專業發展已經不能再是獨個兒的活動，團隊協作才是較理想的方向。研究者亦明白「適應」就是一個不斷學習，總結經驗的過程。在這個過程中研究者要先有共同理念去支持各人的實踐，然後要商議好一個可行的計劃，盡心盡力去實踐，但也要預計當中的困難和障礙，不斷作出調適，使計劃得以施行。因此，「適應」最終便成爲一個實踐和解難的過程。在「適應」的過程中，參予者擴闊了自己的知識和經驗，也改變了自己的專業實踐，最後完成了一次自我學習的專業實踐。也許最後「適應」再不是一個純粹是調適的過程，也是一個突破和改變的過程。學習就是不斷改變自己，以便更好適應環境和解決困難。當困難解決後，環境亦會因這些行爲而改變了。專業發展與適應是互動的過程。

註釋

- (一) 此計劃得到香港教育學院「教學發展基金」資助。有關研究報告已結集成書，見林德成、余慧明、李偉成(2000)
- (二) 參與是次計劃的小組成員，都要寫反思教學日誌。這些日誌還要交給各成員閱讀和給予回顧，下述斜體文字皆取自這些日誌。

參考資料

- 杜聲鋒 (1998)。《皮亞傑及其思想》。香港：三聯出版社。
- 明報 (1998)。《小學教師抗拒校內觀課》。教育版，一九九八年二月十四日。
- 林瑞芳 (1999)。《香港學校的觀課文化》。香港：香港教育評議會。
- 林瑞芳、嚴佩珊、林永康 (2000)。《同儕互助的觀課文化》。香港：香港教育評議會。
- 林德成、余慧明、李偉成 (2002)。《同儕教練：理論與實踐》。香港：香港教育學院。
- 師訓與師資諮詢委員會 (2003)。《學習的專業、專業的學習》。香港：政府物流服務署。
- 國立台灣師範大學研究中心 (1995)。《開放與前瞻：新世紀中小學教育改革建議書》。台北：作者出版社。
- 張銳德 (1999)。《師資培育與教育改革研究》。台北：五南圖書。
- 甄曉蘭 (2003)。《中小學課程改革與教學革新》。台北：高等教育出版社。
- 顏明仁、李子健 (2002)。〈同儕觀課教學與學校文化〉。載李子健編著《課程、教學與學校改革》。香港：中文大學出版社。
- 顧明遠主編 (1998)。《教育大辭典》。上海：上海教育出版社。
- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Brandt, R.S. (Ed.). (1989). *Coaching and staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Buckley, F.J. (2000). *Team teaching*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, October, 49-51.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Garmston, R.J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(1), 18-26.
- Holly, M.L. (1987). *Keeping a personal-professional journal* (2nd ed.). Victoria: Deakin University.
- Ingvarson, L. (1986). With critical friends, who needs enemies? In P. Fensham (Ed).

- Alienation from schooling* (pp. 344-350). London: RKP.
- Joyce, B & Weil, M. (1996). *Models of teaching* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, B. & Showers, B. (1981). Transfer of training: The contribution of 'coaching'. *Boston University Journal of Education*, 163(2), 163-172.
- Joyce, B. & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria, VA: ASCD.
- Li, W.S. (1999). *Enhancing professional development through collaborative peer coaching*. Paper presented in the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Toronto, OISE.
- Martin-Kniep, G. (2000). *Becoming a better teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching and its effects on transfer of training*. Eugene, OR: University of Oregon Center for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Winter, R., Buck, A., & Sobiechowska, P. (1999). *Professional experience and the investigative imagination: The art of reflective writing*. London: Routledge.