

# 教育學院學生眼中的教師團隊協作

羅羨儀 王秉豪 葉倩菁

## 引言

俗語有云：「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮。」這說明中國傳統文化重視團隊精神，一般人相信群體成員互相協作，能夠達到的效果比個人單打獨鬥的好。團隊協作的精神在教育的領域實在發揮無遺，但看中國內地學校裡教師「老帶青」的傳統、和師範機構與學校共同承擔培養職前教師的情況，便可得知。中國是集體導向社會（吳峻安，2003），團隊協作的信念根深蒂固。在學校裡集體備課，教師相互聽課，以求改善教學，在教師群中是理所當然的。

香港雖屬華人社會，但受西方文化薰陶，不論是社會的大氣候或是學校裡的氣氛，個人中心的觀念都較強，我們不難發現香港的教師比較重視教學專業自主。不過，在今天的教育改革潮流中，團隊協作成了教師專業發展的重要一環。許多有關學校管理和教與學的建議，都大力提倡建立團隊協作文化，以提昇教學素質，改善學校的管理文化。為帶動教育改革，香港教育學院於1995年開始推行新課程時，便在小學職前教師教育的「實習課」課程中推行「協作教師計劃」，在香港開始推動教師協作文化。今天，「教師團隊協作」在香港的中小學已成爲學校的政策，教師按學校的規定，每星期參加大量的會議，進行集體策劃的工作。可見這一概念發展到今天，已獲得認同，並落實於具體運作，在學校的實際層面普遍推行。

「教師團隊協作」的概念在香港教育學院的學生眼中是怎樣的？本文就一項有關教育學院學生專業信念發展的初探研究作報告。訪談的資料顯示：受訪的學生雖知悉教師團隊協作的需要，卻未能於實習期間在學校裡感受到教師團隊協作氣氛，個別同學反看見校內教師角力的現象。問題出在那裡？是學生對團隊協作的概念認識不夠，抑或是在短時間的實習中未能全面看清學校教師的工作？是教育學院的課程過於高調，所提倡的教師協作脫離現實；抑或是學校教師的專業理想已被現實削平磨滑，致使他們不思進取，只求安穩渡日？下文將先從理念上探討團隊協作的運作模式，然後分析教育學院學生對教師團隊協作的理解，並闡釋團隊協作在實際層面的矛盾，最後建議培養教師團隊協作精神應採取的路向。

## 研究背景

香港大學教育資助委員會（教資會）在2004年初發表的《香港高等教育—共

展所長與時俱進》文件中，提出香港教育學院（教育學院）應承擔的角色是「通過所有的課程，培育知識廣博、關懷學生和盡責的教師，為香港的學校服務」（教資會，2004）。顯而易見，教資會不僅感到教師教育課程要替師訓學生裝備好本科知識及教學技能，還需培養他們的專業信念。師訓與師資諮詢委員會（師訓會）提出的「教師專業能力理念架構」，建議教師須具備的專業價值觀念，應包括下列六項：(1) 堅信學生人人能學；(2) 弘揚師德，關愛學生；(3) 尊重差異，多元取向；(4) 克盡本職，獻身教育；(5) 團隊協作，樂於分享；(6) 持續學習，追求卓越。文件認為教師有責任協助同事成長；同儕協作及建立教師專業網絡有助提高教學成效。而教師作為專業人員，應該認同分享交流及建立團隊精神的重要性（師訓會，2003）。

本研究旨在探討教育學院學生專業精神的發展情況。由於研究屬初探性質，故只選了修讀小學教育學士學位課程的一、二、三、四年級的學生各一名作對象，在其撰寫的個人專業成長自傳的基礎上，作深入訪談。研究結果顯示，他們在不同程度上具備一些基本的教師專業信念：盡忠責守，教好學生；因材施教，關懷學生；尊重差異，教學相長；重視個人品格，要言行一致；自我反省，自我完善；力求卓越，終身學習；同儕協作，互相溝通。而形成這些專業信念的原因是多元的，當中包括教育學院的學術及專業課、實習課、課外活動及個人成長的背景與經歷。在這眾多的因素中，以實習的影響力最大。差不多所有受訪學生都指出，到學校進行不同形式的實習給他們最深的感受，即使只是觀課，他們也能真切地感受教學的氣氛，並能清楚明白自己究竟學了多少，了解自己有何長處與不足。此外，實習讓他們跟學生有直接的接觸，使他們更理解教師的工作。

在感受學校的團隊協作氣氛方面，不同的實習教師有不同的經歷。一位受訪者回憶在一所小學實習期間遭到家長投訴，原任教師除告訴她家長投訴是很普遍的事情外，還教導她如何多留意學生的情況和如何與家長溝通。這事件雖然使她苦惱，但原任教師的體諒和安慰舒緩了她的壓力，給她留下深刻的印象。然而，另一位實習教師卻體驗了一所學校的辦公室政治，看到開會時教師間互相爭吵，浪費了不少時間和精力在一些不是為學生利益著想的事情上。這事件觸發他重新審視自己應否繼續修讀師訓課程，加入學校工作。

究竟香港學校教師團隊協作的情況是怎樣的？教師教育工作應何去何從？

## 團隊協作之理念和運作

何謂「教師團隊協作」？在運作的層面，團隊協作是指兩個或以上教師對話、

分享、交流和溝通，從而探求更多知識和方法來教導學生 (Bush, 2001)。在理念的層面，教師團隊協作建基於互信和尊重，兩個或以上的人爲了共同目標，自願一起合作，共同參與決策 (Friend & Cook, 1996)。

值得注意的是，團隊協作 (collaboration) 與合作 (cooperation) 或同僚協作 (collegiality) (Kruse, 1999) 不同。團隊協作並不是合作那麼簡單，不是教師互相幫忙去完成一件工作，於是把一件工作分成幾分，由幾位教師自己分別去完成。它也有別於人爲的同僚協作，即由行政人員推動，多位教師互相分享教學實踐和教學經驗的表面協作形式。總的來說，真正的教師團隊協作是一種關係，這種關係是自然呈現的，是多位教師爲了提高教學素質，一起去分享、商討與制訂教育方案，務求集思廣益，把教育孩子的事情做得更好。

教師團隊協作可以三種模式進行：諮詢 (consulting)、引導 (coaching) 及小組互動 (teaming) (Fishbough, 1997)。以下分別略作說明。

- 「諮詢」的模式是指專家教師給其經驗較淺或學科知識較薄弱的同儕提供專業意見。這種模式的協作建基於專家教師的專業知識和專業權威，其溝通模式一般是單向的，由專家指導非專家。職前教師輔導計畫 (mentoring programme) 是諮詢協作模式的一個例子：職前教師到學校實習，由資深教師給他們提供專業支援，使其融入學校，成爲學校社群的一員，而實習教師會向其指導教師 (mentor) 諮詢應採用的教學策略和處理學生行爲問題的方法。
- 「引導」的模式是各具專長的多名教師在不同的時間和不同的領域互相指教引導。這種模式的協作建基於一個互惠互利的關係，其溝通模式是雙向的，各教師在不同時間裡輪流扮演引導者或受教者的角色。在學校進行的朋輩觀課活動多屬此類型的協作：學校裡三兩個教師組成一個團隊，互相觀課，並於每次觀課後進行討論，達致個人的專業發展。
- 「小組互動」的模式是指一群教師在團體互動的情況下，共同策劃教學工作和解決教學上的問題，團體裡的每一個教師都同樣會對決策作出貢獻。這種模式的協作建基於所有教師在團體裡的平等地位；教師在團體內沒有固定的地位，領導和隨從角色隨處境變動。協作教學 (co-teaching) 多採這種模式進行：學校裡的教師結成小組，共同備課和在同一教室內一同上課。在備課和教學的過程中，教師間無分彼此，在各方面互相支援、一起決策，使教學達致最佳的效果。

原則上，團隊協作可分上述三種模式，而在後現代社會中呈現的運作模式往往以「小組互動」爲主。但在香港學校現實情況下的協作，其實是將這三種模式

結合起來，既會徵詢專科教師，又會互相指點，更會將教師聯成各式各樣的小組，以解決問題。

在香港，不少教師都覺得團隊協作的效果不一定好，圍著大夥兒開會未必能產生好建議，且非常費時；相反，當老師關上門，各自各想方法時，他們反而常能在短時間內想出更多更好的教學方案。有研究發現，以小組而非個人方式來進行工作，其完成任務的速度比個人為慢。而就決定的質量方面衡量，小組的集體表現普遍高於小組成員個別平均的表現，但卻常比最有能力的成員為差（West, 1994）。既然如此，為何教師還要團隊協作？他們不能單獨工作嗎？

從許多商業活動中，我們找到證明，就是團隊協作真的有助提高完成任務的質量。由於公司提倡團隊協作，僱員之間的分享、交流多了，改善了公司內部的溝通，提昇了工作效率。團隊協作強調共同承擔責任，因而加強了僱員對公司的投入感，對工作的質量要求提高（Friend, 1996）。一些學者認為，這些理念可同樣貫徹於教師團隊協作之中，從而提昇教學素質。教師在團隊協作的過程中，不僅是把幾個人的意見集中一起，而且能夠互相激勵，一個人的觀點刺激其他人的想法，從而誘發多元觀點，增加解決問題之可能性，最後集各家之大成，得出創新又獨特的結果（Bush, 2001; Sarria, 1997）。

Hargreaves（2000）指出，教師專業的發展經歷了四個時代：由「前專業期」（the pre-professional age），至「專業自主期」（the age of the autonomous professional），至「同僚協作專業期」（the age of the collegial professional），發展到今天前途吉凶未卜、後專業（post-professional）和後現代專業（postmodern professional）之間的角力期。除了「專業自主期」的年代，教師享有高度自主權外，在其他的年代，教師們協作無間，只是在不同的時期大家抱持的信念不同，運作的形式也不同而已。Lortie（1975）所做的研究顯示，在高唱教師專業自主的年代，教師在課室裡單打獨鬥，容易產生疏離感，對教育孩子的工作有著負面的影響。

香港於1978年開始實施九年免費教育，到了八十年代中期，教學已是非常複雜的工作，那種單獨行事的教學模式往往不足以讓教師回應接踵而來的新挑戰。九零年代是知識和資訊爆炸的年代，急速的社會變化（Hargreaves, 2000）和排山倒海的教育改革（Friend, 1996），已使教師無法獨力承擔教育的工作。進入二十一世紀，資訊科技的發展把全球從工業社會帶入知識型社會，香港也不例外。經濟的轉型不但導致中小型企業的興旺，也改變了機構的運作模式，層級式的領導已被小組協商的管理模式替代（Cheng, 2004）。社會變了，教育能否不變？教師還能墨守成規，一成不變的堅持專業自主，在學校裡單獨工作嗎？

今天的社會愈來愈重視問責，教學也不例外。Hargreaves (1999) 指出：教師不再只是在學校裡教學，而是跟學生家長與社會有密切的關係。教育由公帑支付，公眾當然有權向學校問責，教師也自然要向家長負責。香港於九零年代已進入教育優質化的階段。繼 1991 年教育署推出「學校管理新措施」，1997 年教統會發表主題為「優質學校教育」的《第七號報告書》，1998 年教育署開始實施「質素保證視學」，2003 年教統局開始推行透過學校的自我評估及校外評核促進學校發展與問責。新政策要求全校教師共同擬定學校發展計畫、周年校務計畫及報告，學校也需要推行各類的教師專業發展計畫和實行各種形式的評估，以達質素保證之效。在這種情況下，教師團隊協作已成為必然的趨勢。

### 教育學院學生眼中的教師團隊協作

教育學院的課程給學生提供不少團隊協作的機會，目的有三：其一為促進教學效能；其二為培養教師應具備的素質，使學生獲得協作的能力和體會協作的精神；其三為啓導這些準教師，讓他們掌握鼓勵學生團隊協作的方法。實施方面，除了上課時導師以合作教學的形式讓學生小組互動外，許多受評估的作業都要求學生以小組合作的形式完成。實習課的課程更刻意強調團隊協作。小學教育學士學位四年全日制課程的學生於第一年會到幼稚園進行駐校體驗和到小學參觀，這些活動給學生提供接觸在職教師的機會，使他們可以透過「諮詢」的模式進行學習。第二年的實習課，學生到小學實習，以兩人為一小組，進行協作教學，並由一位在校任職的教學啓導教師 (supporting teacher) 進行實習教學輔導。不同小組的學生除觀摩教學啓導教師上課外，還會互相觀課。第三年的實習課，學生在教學啓導教師的支援下獨立的進行教學。第四年的實習雖然沒有特別安排協作活動，但教育學院鼓勵在同一學校實習的同學共同備課、相互切磋，並與原任教師保持緊密合作的關係，務求不斷改善教學。

本研究以兩種不同的方法搜集資料。首先，研究對象按研究員提供的指示，以錄音的形式講述修讀教育學院課程期間個人專業發展的歷程。研究員逐字譯寫錄音內容後，會按內容與對象作深入訪談，進一步了解其專業精神的發展情況。

在四個受訪者當中，只有四年級的同學能具體提及教育學院為配合教學實習而安排的團體協作活動，並說出其作用：

「…… 四年其實都有許多協助，例如朋輩的、在職老師的，其實大家有文化上的差異，我最初不會跟在職的老師溝通，大家有時有意見不同，如我覺得我這課可以這樣教，但他又覺得可以用另一方法，是有不同的，但我學會了溝通、妥協，這使我做老師會比較靈活，比較容易接受不同的意見。」(節錄自四年級學生的個人自傳錄音譯文)

「其實學院開始做，……，就是協作教師制度，是一個導師制，就像中學班主任的形式，看教育學院有何需要[原話如此]就可跟老師談談。這是很好的，因為我們在學習期間可能遇到不少困難，……，而有了協作導師後，我們有事可跟他討論。我覺得幫助很大。另一方面，我覺得學院可鼓勵我們利用一些活動，甚至是一些機制去幫學生...高年級學生，如三、四年級的學生[指教育學院的學生]去幫低年級一、二年級的學生，因為透過協作可互相溝通，互相學到對方的優點長處，亦可發掘自己的長短處，在我們教學上有很大的幫助。有個教學相長的情況出現，我想我們可以在這方面想想如何去協作溝通，因為出來工作，許多時候都要跟同工去協作，不論是長輩還是同輩，我想這方面可想想如何做。」(節錄自四年級學生的個人自傳錄音譯文)

「好像我現在實習時候，不是實習，是觀課時那位老師，他想活動想得很快，一會兒就會想得到，設計了整課的活動。」(節錄自四年級學生的深入訪談)

「第二年我們有個 co-teaching，就真正去教。第二年不能說是很成功的一次，因為第一次進課室授課，遇到許多問題，例如我自己表現不太好，反思原來自己罵錯一個學生。但總的來說，我可以總結自己的做法，反思自己下次有信心做好課室管理，下次再努力改進，幫到我，因為我真的可以去授課，感受到自己有什麼做得不夠好。第一年只是觀課，本質上改變不大，但第二年自己真的去教，那有不同。」(節錄自四年級學生的深入訪談)

「只是實習老師，但也感到。開會時，我看見這個老師跟那個老師吵架，我看到感到不高興，大家都是為學生著想，為何要為這些雞毛蒜皮的事吵呢？吵完後對學生又沒有影響，我看到許多時候浪費時間和精力在一些不是為學生利益著想的事而爭拗，我覺得這個...我就算聽...我如果真是在這間學校做一個全職老師，感覺會怎樣呢？會覺得很氣餒，因為不是個人力量可改變一間學校。」(節錄自四年級學生的深入訪談)

三年級的受訪者提及不少在實習期間與原任教師或同儕協作的實例，並能說出從中所學到的東西：

「……是 Year 1，是沒有試教的，但那個老師很好，讓我試教一次，教秋天，……因為我什麼也沒有帶的，就用擬人法，將葉綠素變成一個綠色公仔，就說這個是葉綠素，秋天時會走了、變走了，變了葉黃素，道理是這樣，……但他們就太投入，他們真以為葉綠素是一個人，他們就問這個葉綠素究竟怎樣走進葉裏，之後我就知道不妙了，……那個老師看過我教這樣的東西，他開始時初覺得沒有問題，但教過之後，小朋友原來會問那麼奇怪的問題，就覺

得我可能對他們說葉綠素，講個名稱就算，在那個階段不用解釋，只需要說葉子秋天時變黃色，夏天是綠色，在他們來說已足夠了。這使我印象很深刻的。」(節錄自三年級學生的深入訪談)

「最苦應是二年級被學生家長投訴，……因為那時是協作教學，兩人一起的。……在二年級的一個班長，……他就放一樽樽藥水在桌上，自己就服下，沒有問過我。……我問他為何服藥，叫他小息才吃。我並不惡，然後他不出聲，我就叫另一個副教看看他，我就不理了，因為我要繼續教。……最後是他(副教)收回所有藥的。之後原任有投訴，就是那個小朋友的家長說我不准他的兒子服藥。……但那件事是因我而起，故覺得自己連累自己同學，很不開心。但原任都安慰說，現在的家長都較麻煩，他不會因那個家長而覺得我們不濟，這當然是很大的安慰。有投訴真是很害怕，因為投訴是在原任身上，原任好的話還罷了，不好的話，就會罵我們。之後都跟我們說，多留意那個學生，……。(節錄自三年級學生的深入訪談)

「普通話是我三年級第一次教，很驚慌的，那個協作教師很好，很幫我。導師來觀課，我很緊張，但其實我一早就準備好。我做了個很漂亮的 PowerPoint，但技術員早上告訴我 6B 班那部機壞了，啟動不了，……。但那位老師幫我拿來部 notebook，再安排好。」(節錄自三年級學生的深入訪談)

「我自己去實習都會跟同學互相觀課，一見他們有「死位」，都會替他們感到悽慘，因為有 dead air 怎麼辦？」(節錄自三年級學生的深入訪談)

初探研究的資料顯示，受訪的四位修讀小學教育學士學位課程的學生中，一、二年級學生完全沒有提及協作的體驗或概念，三年級的學生在訪談的過程中描述了不少與同儕和教學啟導教師協作的經驗及從中所學，但卻沒有引用「協作」這名詞去類化這些經驗，顯示這學生尚未形成「協作」的概念。四年級的學生能夠在沒有引導的情況下，以自傳的形式講述在不同的情況中學習協作的經驗，並指出培養協作能力的需要，在深入訪談中談論他看到學校教師協作的實況，及說出個人的理想。與三年級學生不同的是他能較明確的引用「協作」這名詞，反映他已有「協作」的概念。

研究的另一發現是三年級學生協作的體驗多是在有問題發生時，原任或教學啟導教師給他們提供支援，屬「諮詢」模式，協作的目的在於學習。雖然她也會進行同儕觀課的活動，表面上有採用「引導」的模式，但目的仍以個人學習為主。四年級的學生在概念上雖然認識到團隊協作的「小組互動」模式，能說出團隊協作中溝通和思想交流的需要，卻沒有解釋其重要性。訪談時他雖然能夠說出二年級的實習以協作教學的形式進行，理論上這也屬「小組互動」的模式，但從描述

中卻只見他透過個人的反思去改善教學，而沒有提及如何與同儕共同策畫教學或商議如何解決教學上的問題的實例。由於訪談在暑期進行，四年級的學生已經修畢整個課程，準備投入學校工作，研究的結果顯示這個學生在畢業時只有團隊協作的概念，但還未能把概念付諸實踐。

由於本研究在現階段只屬初探性質，結果可能偏頗，需要在現有的基礎上繼續研究，才能取得較全面的真象。即使如此，倘若本研究中有限數目的對象可以反映部份教育學院畢業生的情況，那麼，從教師專業發展的角度看來，要他們能夠有效地在學校裡實踐團隊協作，還需要一段漫長的專業發展之路。學校的團隊協作文化將是培育在職教師協作精神的重要因素。

### 學校教師團隊協作的矛盾

倘若學校的文化能培育團隊協作精神，為甚麼教育學院學生在四年課程中以不同的形式在學校進行實習，卻未學會協作？最重要的原因當然是學生留在學校的時間過短，故未能深入體驗學校文化，更談不上學習團隊協作。另一個原因是學習協作有賴親身體驗，不能單靠言傳。作為實習教師，教育學院學生除進行實習教學外，參與學校正常運作活動的機會並不多，故未能感染團隊精神或提升其協作能力。不過，學校團隊協作的實施缺乏靈魂也可能是原因之一。

在教師們的現實學校生活裡，儘管平日同事間有對話，但當他們真正面對教學或學生問題時，總是自己解決的 (Friend, 1996)。個別被委任為教學啓導教師的原任教師也會覺得實習教師應該從實踐中學習，自行解決問題。除非出現嚴重的問題，原任教師通常都會尊重實習教師的教學方式，不會提出異議。這種獨立行事的思維模式正妨礙了團隊協作觀念的發展。

在職教師對團隊協作的認同也是推廣這文化的要素。且看香港的情況：從理念上，團隊協作有利於促進工作效能 (Bush, 2001; Friend, 1996; Sarria, 1997)；在運作上，學校已規定團隊協作的實施政策。在小學嚴重縮班的情況下，教師只有兩個選擇，一個是加入團隊，共同協作；另一個是離開學校，放棄教育專業工作。選擇留任教學工作的教師自然亦同時選擇了團隊協作。不過，當教師實行團隊協作時，竟發覺比一個人單獨工作更沒有效率，那豈非跟理論矛盾嗎？然而，West (1994)提出了以下的解釋。當人們在團隊裡一起工作時，工作起來便沒有像單獨一人那麼起勁，因為每人的工作和貢獻不能被突顯出來，這在社會心理學上稱為「社群隋性」(social loafing)。而在團隊裏，當別人提意見時，自己就得聆聽而不能發言；即使有意見，只好先記著，容後再發表，因而妨礙了自己別的想法。換言之，團體協作未見其利，先見其害，缺乏效能的工作模式難獲教師認同。

另外，團隊協作需要社群具凝聚力，作為先決條件。目前許多小學要求教師於放學後集體備課，於不用上課的課堂時間進行觀課，形式上雖然做到團隊協作，實效卻不見得有保證。Hargreaves (1994) 稱這種協作模式為堆砌式同僚協作 (contrived collegiality)。這種運作模式假定教師必須被行政決策者推動，否則不肯協作。由於團隊協作是校內必須施行的政策，故所有具專業道德的教師都必須奉行。為免背負違反專業道德的惡名，教師惟有隱藏真正的感受和信念，假裝協作 (collaborative pretence)，而這種假裝卻是真誠的，因為教師連自己也欺騙了 (self-deception)。教師積極地進行門面協作，內心深處卻是極度抗拒。在制度上緊密的團隊協作，在操作上其實鬆散。在缺乏凝聚力的社群裡，教師變得疏離和互相猜忌。

教師過量的工作不利於營造團隊協作文化。香港的小學教師一般要在一週內承擔三十多節的教學；每天的工作除了上五至七節課外，還要批改學生作業，處理學生問題，給學生輔導，和家長溝通。每星期還需要負責課外活動、課程的策畫和學校行政等工作。在教學質素保證要求下，教師還要不斷進修、自我增值。學校要求教師在這些慣常的工作以外，每天放學後進行集體備課，每有不用上課的教節便去觀課。這樣，團隊協作只會給疲累的教師帶來更沉重的負擔和工作壓力，學校又怎可以發展團隊協作的文化？

如果團隊協作真的可以提升教學效能，相信教師是樂意參與的。不過，團隊協作講求集體問責。教師除了要抽額外的時間開協作會議、進行討論，達成共識後便要集體實施。要達到預期的效果，一個共融的團隊氣氛是必要的。矛盾在於團隊協作要求教師頻密交流，但各人的意見總有不同。意見交流本身是好事，但決策後要劃一具體實施，教師便必須據理力爭，希望能達成一個適合自己教學風格的決策方案，這種情況容易在教師間引起衝突。如何解決共融與衝突的矛盾，確是發展學校團隊協作的一個關鍵問題。

## 結論

團隊協作是教師專業能力的一環 (師訓會，2003)，在理念上這是肯定的，教育學院培育職前教師這方面的能力責無旁貸。本研究的初探結果顯示，團隊協作的觀念是逐步形成的，學生在畢業時很可能只有團體協作的基本概念，團隊協作的能力和精神是需要他們入職後在學校裡培養的；此外，學生在實習時的經歷對發展其團隊協作的概念是十分重要的。換言之，要培養教師的團隊協作能力，教育學院決不能獨善其身，必須與學校協作，才有實效。倘若學校具備團隊協作文化，這當然最理想。如果學校正在努力營造這一種文化，而教師已在教育改革的巨浪中被拋打得頭昏腦脹，教育學院卻還落井下石，推出種種形式的協作教師計劃，使教師百上加斤，實在於理不合，因而教育學院實處於進退兩難的境況。

要培育教育學院學生的團隊協作精神需要從學校入手。真正的團隊協作的運行需要時間和空間，團隊協作的文化需要老師互信互賴和共融。目前教統局及學校推出的政策往往背道而馳，必須從速糾正。學校必須設法減少教師的教學節數和削掉繁瑣的文件工作，而不是在堂皇的名號下不斷增加教師已經超負載的工作量。團隊協作和集體運作不同，教師應了解自己的專長，以最適合自己的風格進行教學；校長要給予教師足夠的靈活性去處理教學和學生的問題。教學改革不能從天而降。校長應鼓勵教師自組團隊，進行教學實驗，從嘗試和失誤中學習；切忌在以「優秀教師」等獎項表揚個別表現良好的教師之餘，無意中重挫了願意冒險從失誤中探索前進的優秀教師的士氣。

師訓會在有關「教師專業能力理念架構」及教師持續專業發展的文件中提議，所有教師均應在每個三年周期內，參與不少於150小時的持續專業發展活動，當中包括嘉賓主持的工作坊和講座、同事之間的學習成果分享及學校探訪等（師訓會，2003）。培育教師團隊協作應是這些活動的目的之一。如何在資源上給教師提供必要的時間、空間和自主，讓團隊協作文化得以逐漸內化扎根，是值得深思的問題。

## 參考資料

- 吳峻安(2003)。「試構中國人的溝通策略」，中華傳播學會2003年會論文，新竹交通大學，2003年9月5-6日。  
<http://ccs.nccu.edu.tw/oldccs/con2003/conworks/9A-3.doc>
- 香港大學教育資助委員會(2004)。《香港高等教育—共展所長與時俱進》。香港：政府印務局。
- 香港教育統籌局(2003)。教育統籌局常任秘書長關於「透過學校自我評估及校外評核促進學校發展與問責」。香港：政府印務局。網頁：[www.emb.gov.hk](http://www.emb.gov.hk)。
- 香港教育署(1991)。《學校管理新措施》。香港：香港政府印務局。
- 師訓與師資諮詢委員會(2003)。《專業的學習、學習的專業》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會(1997)。《第七號報告書：優質學校教育》。香港：香港政府印務局。
- West, M.著，黎導譯 (1994)。《成功的團隊工作》。香港：商務印書館。
- Bush, Gail. (2001). *The development of a theoretical framework of educator collaboration*. UMI Dissertation Services.

- Cheng, K.M. (2004). Questioning education: Learning and society in a post-industrial era. Inaugural professorial lecture at the University of Hong Kong, 20 October 2004.
- Fishbough, M. S. (1997). *Models of collaboration*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Friend, M.P. (1996). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1999). Reinventing professionalism: Teacher education and teacher development for a changing world. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 2(1), 65-74.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Kruse, S.D. (1999). Collaborate. *Journal of Staff Development*, 20(3). In NSDC [online]. Available: [www.org.educatorindex.htm](http://www.org.educatorindex.htm).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sarria, Aline. (1997). *Instructional change through collaboration and reflection*. UMI Dissertation Services.