

# 國小教師團隊合作文化的雙面向探討 – 以發展學校願景為例

孫敏芝

在近期教育政策鼓勵中小學自主發展學校課程的改革風潮之下，教師團隊成爲影響學校政策能否成功的關鍵因素。本研究以一所由教師共同發展彈性課程的國小爲個案，探究教師團隊在推動課程發展時，如何確立願景目標與分析學校情境。深度訪談蒐集資料約一學年，有以下重要發現：

(一)教師合作文化的融合特質，使同事情誼及教師集體自主權更加鞏固，亦能產生團隊合作的積極效果，使教師更樂於分享。

(二)教師合作過程涉及權力運作與實踐個人自主權，難免會在確立學校願景及學校情境之分析時，出現分歧觀點與不同作法；團隊中會因個人教育價值觀與信念之差異，出現不同權力核心，形成非正式影響力。

(三)教師團隊合作設計彈性課程的過程中，建立真誠相待與不藏私的文化特質，能促使教師相互學習，加上團隊領導者的責任實踐與權力行使並進，能有效化解衝突。

關鍵字：教師團隊合作、課程發展、教師文化、個案研究

作者現職：國立屏東教育大學教育學系教授

## 壹、研究動機與目的

近幾年我國教育當局積極在學校內推動學校本位課程發展、教師評鑑、課程評鑑、教師專業發展等革新措施，這波教育革新的焦點之一是促進學校組織重新建構，包括將課程權力下放，鼓勵學校教師一起合作決定課程與教學。

此波學校改革風潮中，教師賦權、教師合作、學校本位決定等，都是緊密相連的概念，這些概念圍繞著一個核心理念即是：教育專業者有機會共同合作，決定學校方向或設計課程方案，會比讓局外人來決定，更能貼近學生經驗並呼應學校在地需求。因此，教師組成合作團隊，共同承擔學校發展的責任，成為教育改革的主要基調。

上述有關學校課程的集體決定以及賦予教師權力之訴求，除了使學校決策更具正當性之外，更基於促進教師專業發展與實現學校願景之目的上，此一訴求有其理想性與說服力。然而，有關課程集體決定的改革一旦付諸實施，就會發現有些教師積極參與，有些則是心生抗拒、意興闌珊，甚至存著上有政策、下有對策的僥倖心態，致使學校推動課程革新之措施淪為假象。有些學校則不動如山，組織成員甚至抗拒改革，而抗拒的原因有些是教師在推動變革的過程中仍感到孤立無援，有些是學校成員合作的型態與運作方式，都尚未成為學校運作常態機制。在此一情況下，教師傾向將學校課程發展視為應付上級的額外負擔，而非能促進專業發展的契機。

近半世紀以來，西方國家的政策大多鼓勵學校自主發展課程，並賦予教師自主設計課程的權力，教師各自為政的結果，導致政策推動效果不如預期。以英國為例，1944年的教育法案賦予學校很大的課程自主權，中央與地方教育局對學校課程設計掌控力微弱，教師有充分課程自主權可呈現多元與開放的教材特質，但負面效應是教材零碎，造成兒童學習經驗的不連續，這種各校課程自主造成的離散現象，使得中小學校長與督學不得不發聲，呼籲政府正視學校課程的連貫性，強調教師應合作參與課程設計，而非單獨設計課程或接受現成教材，以避免兒童在換級任教師時遭遇到課程無法連貫、經驗零碎以及教學主題重複的問題，該呼籲的重點為學校應承擔課程成敗的集體責任（Campbell, 1985）。

可見在一般學校情境中做集體決策，是一個具有複雜的道德、社會與政治涵義的活動。教師要從觀望政策轉變為全力參與，從孤立的教室課程決定轉變為教師團體課程慎思，不只是讓教師共同討論課程與教學經驗而已，而是需要「文化轉變」（cultural transition）（Hawthorne, 1990）。推動任何教學變革或課程決策，需要整體學校情境與學校文化的改變作為後盾，學校文化轉變最重要

的條件就是教師願意合作，採取集體行動，做為學校決策的支撐基礎與文化沃土。

我國實施九年一貫課程以來，在國民中小學已經有學年教師或學習領域教師組成教學團隊與研究團隊，共同推動學校本位課程發展。但毋庸諱言，仍有許多教師習於在教室中孤軍奮戰，少有機會與同事分享教學經驗或共同設計課程；縱使願意嘗試團隊合作，也可能遭遇棘手問題，甚至陷入衝突的泥淖中，原因之一是教學向來被視為隱私的工作，分隔的教室保住教學自主權，組織目標模糊的本質造成教師對學校發展方向解讀不同，教師因此保有相當程度的自主，也因如此，學校組織中教師的團隊合作不易成為常態；更有甚者，學校成員可能對學校目標意見分歧，同事之間互不信任，教學見解南轅北轍，甚至不願討論這些差異；一旦合作與互信基礎流失，學校成員齊心推動變革的可能性都消失殆盡，這是推動變革過程中最不利的情境因素。如果學校成員無法彼此合作，則所有改革措施都將寸步難行，可見教師團隊合作文化是推動政策的重要支撐（Snell & Janney, 2005）。

國內學者研究亦認為政策之推動有賴基層教師的支持，鼓勵教師積極參與，或推動教師合作來進行改善學習問題的學課研究（lesson study）（簡紅珠，2005、2007），可以打破教師文化的封閉性，提升其專業成長，並提高學生學習成效（Wheelan, 2005）。但是，教師合作雖能發揮集體力量，亦有潛藏的負面阻礙，教師合作有不同的形式與不同的作法，因此會導致不同的結果，正如Hargreaves（1991）對教師團隊合作提出的質疑：教師合作是由誰主導與控制？若是上級政策告知教師應該與誰合作、如何合作，或是應遵循哪些專業行為，那麼此類教師合作並非出於教師自願，而是經過人為加工的，他稱這種教師合作形式為「蓄意的聯合領導」（contrived collegiality）。

九年一貫政策推動學校自主課程發展，賦予教師最大的課程自主權在於設計彈性課程（孫敏芝，2007），如果教師發展彈性課程是九年一貫政策大力鼓吹的結果，則合作並非出於自發，教師在合作時會遭遇哪些問題？根據國內學者專家的建議，課程發展應釐清學校目標、建立願景，凝聚成員對組織目標的共識；接著評估學校情境優缺點、尋找對應能力指標、確立學校主題課程、設計教學活動等（教育部，2000；蔡清田，2001），這些課程設計的重要議題引發一些值得思考的問題，例如，中小學教師在合作研商課程目標時，若團體成員有不同的價值觀與信念，教師如何凝聚學校願景與目標的共識？教師如何判斷目標與學校現況之間的落差？教師是否會與行政人員的正式權力相互抗衡？教師團隊內部是否會有潛在衝突現象？

團隊合作可以產生巨大的集體力量，有利於政策推動，但是在學校的合作

結構中，權力運作和衝突現象難以避免（Cameron, 2005）。基於教師合作文化的複雜性，本研究擬探討國小低年級教師團隊在發展彈性課程的願景目標與分析學校情境的過程中，教師合作文化呈現的特質：

- (一)教師團隊在彈性課程發展的運作過程中，能產生哪些合作的成果？
- (二)教師團隊在彈性課程發展的運作過程中，對於課程目標與學校現況是否會產生不同觀點與衝突現象？

## 貳、教師團隊合作的文化觀點與微觀政治觀點

教師團隊合作時，藉由分享與討論，相互激盪出多元觀點，可能開啓教師不同的教學思考面向；但團隊運作也需要行使權力，「權力」是指有辦法迫使他人做出不願意做的決定（Cameron, 2005），包括不正當與正當的權力（illegitimate and legitimate power），不正當的權力是指不在其位的人產生之權力，從微觀的角度來看，不正當權力也會影響情境中的互動過程。

彼此合作與行使權力同時並進，教師團隊運作過程時而水乳交融、時而衝突對立，因而構成學校結構的兩個面向，即是學校組織的文化特質與政治權謀特質（cultural and political nature of schools），此兩種複雜的面向使學校成爲一個兼具合作與衝突動力的複雜結構（Blasé, 2005; Iannaccone, 1975; Wallace, 1999）。

### 一、教師合作的文化特質

面對近年來的課程變革，研究結果指出，變革是一個匯集許多人事物而形成的複雜互動過程，其中，教師是課程變革的靈魂人物，是主動積極的轉變主體（Hickey & Thompson, 2003）。教師要轉變爲主體，必須要學習，而且是與他人共同學習，教師的學習是一個有機的過程，而非只是堆砌事實、累積零碎資訊，教師要將新觀念融入自己的知識基礎，得要讓自己的觀念受到挑戰，從不同的觀點看問題，檢視個人信念與假設以及試驗新方法等，這些做法需要某些程度的「認知失衡」（cognitive dissonance），認知失衡的挑戰很少發生在日常教學生活中，反而需要刻意的活動介入，例如，共同討論課程設計經驗，或是一起分析學生學習行爲，因此，組成教師團隊是最佳的教師成長方式。Langer、Colton 和 Goff（2003）的研究也發現，欲診斷學生學習困難與提升學生學習成效，必需以教師「合作探究的文化」（culture for collaborative inquiry）做爲基礎，教師單獨的參與變革不可能達成目的，唯有團隊合作才能使教學革新產生積極效果。

鼓勵教師合作的政策大都是基於文化觀點，強調團體成員有共同的價值觀與信念，其前提是不論該團體是多麼複雜與分歧，都可凝聚共同的信念與目標，此一觀點肯定教師合作文化產生的積極功能。歸納文獻發現成功的教師團隊合作文化具有積極與融合的特質，包括支持、分享、信任與注重集體自主權等。

### (一)支持與分享

教師在教室中通常能自主決定許多教學事務，團隊合作時卻要攤開一部分的教學領域，檢視彼此的專業實務，這種經驗對教師而言，確實會造成衝擊，要使衝擊降到最低，教師合作必須建立在一種以支持、批判、尊重彼此專業知識與權威為基礎的同事關係之上（Alexnader, 1984），在 Christenson、Slutsky、Bendau、Covert、Dyer、Risko 和 Johnston（2002）的研究中發現，在合作式的行動研究過程中，教師共同發展研究計畫、相互糾正研究問題與資料蒐集，結果一致肯定團隊合作最大的價值是相互支持；其次是分享、回饋、獲得新點子與討論，可見合作時需要彼此給予協助與支持。Beattie 和 Thiessen（1997）研究亦發現，教師在參與學校本位課程發展的過程中，除了關心學生福祉與自身角色外，還重視以團隊合作方式進行課程設計，認為團隊合作不但可為學生創造溫暖的學習環境，還可鼓勵教師經常聚會討論，藉此相互檢驗教學觀念與實務。

### (二)信任與開放

合作無間、積極參與的課程發展合作機制，需要安全信任的學校情境文化作為支撐。Langer 等人（2003）認為信任與開放的合作文化極為重要，信任，讓教師敢將棘手的課程與教學問題帶到團體中討論，而不怕被論斷或批評；開放，使教師能轉化與改變其知識與假設，拋開對問題的舊思維，提出解決方案。

Park 和 Henkin（2005）研究教師對學校是否具有組織承諾時，將教師的「團隊合作」與「相互信任」視為最重要的兩個預測變項，他們強調人際信任是社會互動中的要素與基礎，團隊成員能相互信任，就能強化其合作關係、減少衝突，營造出一個成員可自由表達想法與解決問題的環境（陳錫珍譯，2006）。研究亦指出，教師團隊若缺乏信任，就可能分裂出不同的小團體，各擁其主、相互疏離，形成據地為王的「割據文化」（balkanized culture），甚至惡性競爭，彼此都想嶄露頭角，對學校組織文化產生負面影響（Fullan & Hargreaves, 1991; Leonard & Leonard, 1999）。

可見團隊的互信基礎是凝聚團隊意識的強力粘著劑，可使教師勇於面對自己的教學問題及不確定感，願意分享自己的教學實務經驗，並接受批評，建立自信與開放的教學態度。

### (三)強調集體自主權

能促進專業發展與課程運作的最佳模式是由教師共同參與探究的「團隊合作模式」。團隊合作的目的是將參與者的個人角色，從「個人自主權」轉移到責任共擔的共同角色，即「集體自主權」(Snell & Janney, 2005)。個人自主權之運作形式是由個人獨立作業，追求自我定義的目標與利益，學校變成一個鬆散的團體，個體只是在學校離散的環境中為工作賣力。在沒有團隊意識的學校系統中，個人自主權最為盛行，教師以為獨立完成工作比與他人合作更為有效。

集體自主權之運作形式是成員願意合作，追求共同目標與利益，同時滿足個人與團體的利益。為了從個人自主移動到集體自主，學校成員要不斷進行對話，討論學校的目標、信念和問題所在，這些對話當然無法避免辯論與異議，但教師應體認，這種分析探究式的對話是不斷檢視行動與學校目標之間是否可行的最佳方法，亦是集體行動要追求的目標。

## 二、教師合作的微觀政治特質

學校事務的運作過程與象徵性或實質性的資源分配有關，學校更是各方勢力爭奪資源的匯集點，尤其是在政策變革的過程中，所有的目標複雜性、不確定與概念模糊等問題，會使權力運作的現象更加權謀與複雜。

在團隊合作過程中，有不同教學理念與價值觀的教師與行政人員一起加入學校決策的權力運作，都希望凸顯自己的教學理念與對政策的影響力，使得教師的教學自主權與團隊的集體決策之間或教師與行政人員之間，充滿衝突與妥協的動力。

在 1970 年代，Iannaccone (1975) 首先以「微觀政治」(micro-political) 此一概念對教育現象加以分析。Blasé (1991, p. 11) 將微觀政治定義為：「微觀政治是指組織中的個人或團體使用正式權力與非正式權力，來遂行其目的。大體而言，政治行動是因個人與團體之間所知覺到的差異而引起，伴隨著想要使用權力來影響或保護。雖然此類行動是有意識的動機，但不論有意識或無意識，情境中的任何行動都可能具有政治的涵義在內。合作與衝突的行為及其過程，都是微觀政治的一部分」。可見團體成員價值觀的分歧與權力的運作，是教師合作文化的另一種樣貌。

### (一)教學理念與價值觀之歧異

教師團隊成員有不同的教學理念、處事態度與價值觀，這些差異成了衝突的溫床，與加上團隊中還有擁有正式權力的行政人員，教師與行政人員在理念與實務、資源分配與權力關係上，看法與作法可能不同，因而產生兩者之間的

角色衝突。

不同的價值觀與教育信念也容易造成教師對學校目標的不同態度，面對諸如「快樂學習」、「多元創新」等願景文字敘述，有些教師認為它概念模糊，有些教師則認為願景只是在描繪學生最大的學習利益，抽象概念並無不可；加上教師在教室實務中擁有教學自主權，可自行解讀願景的意義。因此，教師自主權與學校目標之間可能產生矛盾，使學校願景更不易得到共識。如何在集體目標與個人目標兩者間保持平衡，考驗教師合作的程度與品質。

教師團隊或教師個人，都在某種程度上受到學校組織規範的約束，面對不同的教育理念與處事態度，團隊合作需要有某種程度的妥協，最好是要彼此了解共同的教育價值其本質為何（Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007），惟有教師之間關係良好、彼此了解，才有團隊合作的可能。

## (二)正式權力與非正式權力的拉鋸

教師團隊中的正式權力行使者欲藉由合作過程來確立團隊的方向與目標，非正式的權力運作也同樣暗潮洶湧，亟欲彰顯其雖不在其位，亦有可觀的影響力；正式和非正式權力運作的拉鋸，更彰顯出團隊文化的權謀特質，使得教師團隊合作類似一種「兼併式」的合作關係（incorporating collaborative relations）（Cameron, 2005）。

權力拉鋸戰主要是在爭奪學校事務的自主權，包括凝聚願景共識、建立學校目標與方向、資源分配等。行政人員為了有效指揮學校變革的過程，需展現權力、凝聚共識，領導學校成員前進，因此，行政人員自覺有責任去推動或掌控學校進行變革的過程，很自然地，學校變革具有系統強制的本質，政策會由上而下，賦予行政人員推動革新措施的權力。從教師觀點看，這種正式的權力運作被解讀為由上而下的政策指令，迫使教師不得不加入行列，甚至覺得政策決定過程被行政團隊掌握，自己無處可以著力。對教師而言，在意的是自覺對課程革新有主導權與行動自主（Hickey & Thompson, 2003），學校成員的決策權力掌控程度不同，會成為教師之間或教師與行政人員之間衝突的來源。

教師團隊內部也有非正式的權力運作，團隊中有的成員積極投入，有的成員隔岸旁觀，不相信自己有適度的自主權可達成目標；積極參與事物的成員將愈有影響力，足以帶領教師團隊的變革方向，或更加確立教室中的教學自主權，此一影響力和行政人員的正式權力之間將不斷抗衡。

教師個人自主權與集體行動，又是另一個潛在衝突，如前所述，傳統上教室有其獨立性及教師的均等地位，教師的獨立與平等畫出教師合作的範圍與界

線，使得教師自主權與學校集體決策之間很難同時兼顧，縱使是教師合作無間的學校，教室活動的自主與隱私仍然會是教師合作的障礙。

### 三、團隊合作運作機制之關鍵因素

從文化觀點分析教師合作具有正向功能與正當性，但從微觀政治的觀點來看，則認為團體中的權力運作與控制亦不可小覷，教師合作的涵義從這兩種角度觀之，有非常不同的樣貌，若只採用其中一種架構去解析組織文化，均不能稱為絕對正確，重要的是如何解決合作過程的潛在衝突，發揮合作效能。

成功的教師團隊在產生潛在衝突時，會立即找出原因，正面解決衝突，例如，衝突點是否在於成員對目標缺乏共識？人際互動是否產生誤解？或是溝通與協調方式出現問題？這些都是合作機制中可能出現的難題。歸納相關文獻發現，有效的教師團隊成功的運作機制有下列關鍵因素。

#### (一)建立團隊結構與團體規範

如何發展一個信任、開放又有意願參與的教師合作文化？Snell 等人(2005)認為首要之務是建立團隊結構，例如，告知團隊有關學校政策、設定團隊目標與焦點、成立團隊成員、時間空間之有效管理等；其次，學習團隊合作技巧，例如，傾聽與互動技巧、發展共同價值觀與規則遵守、規範角色與責任、尋求共識等。

團體規範支撐團體機制的運作，是健全團隊結構的基石，它可定義團體份子的行為期待，例如，討論聚會時，能準時出席，不無故缺席；會議何時開始、何時結束；如何鼓勵大家參與，如何鼓勵傾聽與分享觀念；如何在對話中保持焦點等，都是可以明確給予教師合作時的角色期待（Langer et al., 2003）。

#### (二)共享的哲學信念與價值觀

學校合作團隊應藉由討論與分享，不斷消除歧見，達成信念的共識，如此團體才能朝共同目標邁進。Dinnebeil、Hale 和 Rule（1996）研究發現，大多數受訪者認為「共享的哲學信念與價值」可以提升教師團隊的合作能力，教師有共享的信念與價值觀，就容易形成學校目標最大共識。

總之，鼓勵教師建構合作的規範，讓規範引導團體行為，讓共同的目標醞釀互信安全的氛圍，才能鼓勵教師積極合作，共同建構一個提升學習效能的學校情境。

## 叁、研究方法

本研究採用個案研究法，選取南部一所國民小學作為個案，以深度訪談法為主，參與教學會議為輔，進行資料蒐集。研究期間自 2006 年 9 月至 2007 年 6 月，研究重點在於了解教師合作進行彈性課程發展過程中，呈現哪些特質？尤其是如何尋求目標共識、分析學校情境與可能的人際互動問題等。

### 一、選取研究樣本

本研究在 95 學年度開始進行，採用「理論性取樣」(theoretical sampling)，也就是依據文獻分析呈現的教師合作理論與課程發展理論，選擇已組成教師教學團隊，並在進行彈性課程設計者為主要樣本。

筆者因熟識欣欣國小（假名）校長，徵得其同意，以該校為研究個案；接著請行政人員提供進行彈性課程設計的教師團隊名單，研究者親自徵得二年級六位教師（均為女性）同意，詢問其是否願意分享教師合作進行彈性課程設計的經驗，筆者正式告知研究目的為：「了解低年級教師合作發展彈性課程的經驗」。

六位學年教師中，陳老師與李老師常親切回答許多問題，兩人為主要報導人，每學期約接受五至六次晤談；其他三位教師接受過約三至四次晤談，有一位教師不願接受訪談。為了解政策推動情形，校長與教務主任各接受過兩次訪談，說明領導學校總體課程發展的經驗。

### 二、個案學校情境

欣欣國小位於南部某縣轄市市區，全校每年級各有六班，學生人數約一千人。學校設有課程發展委員會，討論學校願景、各領域主題活動、教學資源分配與教學進度。該校並依據年級與七大學習領域組成學年與領域的課程發展小組。本研究個案的二年級教師團隊，每週有三個下午討論課程與教學事宜，並合作設計彈性時間的主題與課程內容。

### 三、資料蒐集

本研究蒐集資料的方法主要為半結構式晤談，晤談題目乃欲了解教師合作設計彈性課程的經驗、對合作的感受、遭遇的困難與對行政領導課程發展的看法。

(一)貴校當初是如何達成學校願景的共識？

(二)學年教師設計彈性課程之前，是否會先討論課程目標？學年教師是否都同

意學校願景作為課程目標？

(三)依貴校學校總體課程設計資料來看，有學校情境分析（SWOT），通常如何進行？若有教師認為這些資料無法反應學校現況，行政人員如何處理？是否有說明學年教師自編課程的程序？

(四)參與教師團隊合作設計課程最大的收穫為何？

(五)是否知道教師合作課程設計時有衝突情況？有無教師成員支配性超強，想主導團體課程設計方向？如何解決這樣的事情？

(六)是否有團隊成員不願意參與合作？

(七)在發展彈性課程的過程中，行政人員和學年主任的角色為何？

#### 四、資料分析

本研究的資料分析主要從三個方向著手，第一、將教師合作團隊的運作特質「融合」與「衝突」的概念作為分析架構，相關理論對團隊合作的定義與內涵，成為本研究分析時關注的焦點，用來解析個案教師合作的觀點與知覺；第二，不斷反覆閱讀晤談資料轉譯稿，針對教師晤談內容與教學會議記錄逐句反覆推敲，找出其內容之重要意義，再將不同的意義給予「主題編碼」；第三，尋找原始資料中出現的重點，登錄類似主題出現的次數與分配，出現次數多的主題可確定為一個「主題類別」，例如，教師提及在合作過程中，需要教師高度參與課程討論會，可歸類為「團隊規範」類別，並進一步與相關文獻資料相互比對，確認與其他研究是否有類似或不同之發現。

為了確認資料分析的效度，教師與行政人員的晤談內容均註明日期，分析事件發生的過程與變動，並比較不同受訪者對同一晤談題目的回答內容，以了解參與經驗的真實性。

#### 五、研究範圍與限制

本研究範圍以彈性課程發展過程中的確立願景、分析學校情境為主，至於單元主題、主題內容、教學策略、教學資源與學習評量等內容，因限於本研究的研究焦點與目的，無法逐一探討。

本研究限制有三，一是並未觀察教室中的課程實踐；二是只觀察欣欣國小三次低年級教學會議，記錄會議過程與教師發言，但因參與會議次數不多，只引用一次會議發言記錄做為佐證；三是本研究為低年級教師之個案研究，研究發現不另做推論。

## 肆、研究發現

研究結果發現在關係良好的教師團隊運作過程中，會出現正面的文化融合特質與積極效果，教師珍惜同事情誼、尊重集體自主權與團體規範。此外，在教師合作確立學校願景或分析學校情境時，成員之間正式權力的運作與非正式影響力的抗衡，容易出現潛在衝突，使得對學校目標的共識不易達成，且衝突現象考驗領導者的能力。

### 一、教師知覺到的團隊合作成效

#### (一)同事情誼促進經驗交流與資源分享

有相似教育理念與價值觀的教師以奉獻熱忱為基礎，自發組成的研究或教學團隊是最佳的合作型態，這種能相容的團隊易凝聚同事情感，建立良好同儕關係 (Boucher, Smyth & Johnstone, 2004)。本研究的個案教師認為在合作過程中，和諧的人際關係與同事情誼能產生推動事務的動力；由於大家有共事多年的情感，很容易成為合作夥伴，在同事情誼與團隊意識的營造之下，團隊文化就容易展現出平等、尊重、樂於分享、不藏私等重要特質，而樂於分享能豐富彼此的經驗與開拓視野。

大家溝通的時候會據理力爭，但一定要維持和諧的氣氛。我們會尊重彼此的想法，有肚量會去嘗試和分享，我覺得大家會分享是很重要的，不要去暗藏什麼東西（語氣強調暗藏兩個字）。同一學年老師感情基礎是很重要的，感情好，不會有見不得人家好的心理。那種捨不得把好東西拿出來的老師也有，但是這種藏私的心態，沒辦法和別人合作。（2006年10月，晤談蔡老師）

個案教師會彼此觀摩單元主題內容並分享教學資源，例如，在討論「成語故事」此一單元時，有兩位老師自製精美的成語墊板、人像、情境看板等教具，在會議中主動提出可在彈性時間由各班輪流上「成語故事」，以分享教學資源。

我們低年級同事下午常常聚在一起，每週至少舉行兩次。最大的用意是經驗分享，大家都問對方最近有沒有好點子，可以放在彈性時間來上，有人找到好的資料就會提供出來給大用，就這樣常常分享教學點子。我最佩服陳老師，她做的成語墊板真是太漂亮了，她還主動借給我們各班輪流使用。（2006年11月，晤談李老師）

在教學會議亦發現，教師在學年的教學會議裡，比參加全校性的會議更願意卸除武裝，勇於發表；而在非正式討論會中，氣氛更為溫馨輕鬆，討論課題有時會提及家庭或朋友，這種團隊情感應歸功於學年教師的班級緊鄰、互動頻繁，密切的人際關係將合作過程中的衝突可能性降到最低，教師偶有意見分歧時，大多不會公然衝突。

### (二)團體意識鞏固集體自主權

教師合作的基礎除了同事情誼之外，集體取向的團隊意識也是促使教師願意合作的關鍵。教師團隊運作能激發「大家是同一國的」這種團體意識，可舒緩挫折、凝聚成員向心力，甚至在遭遇挫折時能一致對外，成員能彼此支持協助。

大家討論完課程，有時間就發發牢騷，私下抱怨一下，上級單位給的壓力也趁機抒發一下，好像我們是受壓迫者，一起反抗壓迫者。(2006年10月，晤談李老師)

整學期的彈性時間課程分開看是六個單元，但是它不是分散的零散單元，是大家整合起來的集體行動力量。(2006年11月，晤談蔡老師)

本研究個案教師合作發展彈性時間教材時，教師負責不同單元的活動設計，在教學會議中，再逐一討論每位教師設計的教學主題、活動設計、時間分配、評量表格式等內容之適用性，最後再將單元設計整合為學年教材，個案教師認為合作的過程匯集眾人力量，完成全學年適用的教材，是集體力量的表現。相關研究亦發現，教師較不希望單打獨鬥，他們認為相互支援比孤軍奮鬥更易達成目標，且非常希望能確立團隊合作的「集體自主權」(Hawthorne, 1990)。

在合作情境中接受集體自主權，便要服從集體決定，無法完全擁有個人自主權，行政人員也將學年教師視為一個團隊，要求教師「異中求同」，接受團體決策的約束。「異中求同」一詞，可描繪出教師在學年集體自主與個人自主權的妥協和平衡。

老師可以自己在彈性時間選自己喜歡的主題和教材來教，但是我都這樣告訴學年老師，妳們是一個團隊，注意，是團隊！在評量學生的時候要考慮到一致性，你們學年班級是一體呀！要異中求同，不能各做各的。(2006年10月，晤談教務主任)

合作團隊承擔的集體自主權是縮小現實與願景之間差距的唯一方法。有合作與互信氛圍的教師團隊會將個人成長視為集體努力的結果，絕非一己之力可以畢其功，更重要的是，每位成員都願意接受集體績效責任，建立一個有效能的體系，才有可能達成學校可欲的目標。Marlow、Kyed 和 Connors (2005) 以夏威夷語 Kuleana 的概念說明學校中的同事情誼與合作關係的重要性，Kuleana 的意義包含尊重成員需求、集體績效責任感與關懷倡導三個成分，透過成員對這些要素的奉獻投入，才能營造不斷成長的團體。

### (三)在行動中形成潛在合作規範

本研究中的教師團隊沒有行諸文字的團體規範，對於不遵守規範的成員，教師們只能私下聚在一起議論，或將不遵守者排除在團體之外；至於違反規範情節輕微者，學年主任通常以輕鬆的態度帶過或私下處理，衝突與不滿較少出現在檯面上。

每一次小組討論我們會說大家都要發表意見，這就是規範嘛！一開始我們會先研發教材，比如說，先設計一張學習單出來，分工合作、提出問題。學年主任要犧牲一點，要做比較多，大家才會願意跟進。我也會看如果氣氛不太對，有人要吵起來的話，我會趕快叫停，會後再討論。還有就是有老師會遲到，我會說：「遲到喔，要請客，喝飲料。」（2007年5月，晤談學年主任）

筆者參與學年會議發現，若有討論偏離主題、分工時勞逸不均等現象，學年主任大多會提出糾正，並協商團隊規範，此舉較易獲得其他教師的支持，不致於影響成員之間的信任感。本研究中也發現個案教師不曾討論團隊合作的技巧，這似乎是教師專業訓練中較少著墨的一環。

## 二、教師團隊發展課程的權謀現象

### (一)合作過程中的權力拉鋸

教師團隊成員的教育理念不盡相同，且行政人員與教師對政策推動的績效責任承擔之程度不一，加上不同成員在團隊中有非正式的影響力，使團隊運作的過程充滿複雜與權謀特質。本研究發現，教師團隊中會出現不願參與、自成一格的教師，若學校領導者與其他行政人員對政策走向未有定見，更易造成教師的反彈，不滿的情緒會在學校會議中出現，正式挑戰政策的合理性。而私下抱怨或藉故缺席則是一種檯面下的衝突體現，顯示在合作過程中，正式權力與非正式影響力不斷相互抗衡。

## 專論

討論的時候有人很激動、很堅持己見，甚至根本不想做，我就建議把你講的話列入會議記錄，擺錄音機，大家就會比較收斂。我會把檔案放在電腦裡面建檔歸納，所以沒有人敢講得太過分，會要求自己的講話態度。（2007年6月，晤談教務主任）

有人在週三下午常常藉故請假，不來參加教學會議，對校外的研習倒是很有興趣，等我們討論出一些好點子了，他們再問東問西，我會技巧地告訴他們，不要被看成是不勞而獲。（2007年4月，晤談學年主任）

無可避免地，教師與行政人員在教育理念、資源分配與掌控權力等方面都有差異，在合作關係中會有成員挑戰領導者的正式權力，而領導者通常能發揮影響力，因為她（他）們被期待要成為領頭羊，並付出更多心力，才足以帶領團隊向前推進。

我會犧牲更多，會去問他需要什麼資源，其實我也做的夠多了，我已經準備好很多前置作業，東西都幫你做得好好的了，你敢不做嗎？不敢吧！（2006年10月，晤談學年主任）

老師不想做的時候會給我臉色看，我是覺得要去思考我們要什麼？你發脾氣的後果是什麼？發脾氣只會增加裂痕，而且一個人要去對抗一群人，我覺得沒那麼多心力，我能做的就是比他們更投入。（2006年10月，晤談校長）

面對正式的衝突或私下的暗流，團隊領導者通常會強調和諧的團隊合作文化，願意承擔更多的工作責任，教師也期待領導者具清晰的教育理念、以身作則、提供資源，並運用巧妙的溝通技巧，化解衝突危機；可見兼具容忍與責任的領導風格是化解衝突的藥方，也是合作團隊有效運作的催化劑。

## (二)教師對學校願景與課程目標不易形成共識

在課程發展的相關元素中，目標理念被視為帶領課程發展方向的引擎，產生推動的能量。Zmuda、Kuklis 和 Kline（2004）認為，要使學校的課程發展與學生學習不斷進步，首要之務就是要教師共同討論，發現核心理念，勾勒出學校願景，再分析資料，找出願景與學校現況之間的落差有多大，檢視了這些背景現況，才能繼續採取革新措施。

欣欣小學的彈性時間課程設計乃依據教育部提供的相關宣導文件，在課程設計內容中列出學校願景與課程目標，實際運作時卻是一項高難度的工作，因為要澄清學校成員的核心信念，需要不斷的對話，縱使教師對學校願景有共識，一旦討論到如何付諸實務，共識還是可能瓦解。若願景與現實差距過大，教師對願景的高度共識不易達成，就會質疑願景形成的過程、資訊的可靠性以及實踐目標的可能性。

行政人員一定要有清晰的想法，知道什麼是學校願景，什麼是學校本位課程發展的目標，一定要拿出魄力來，帶領我們一步一步走，不要什麼都不知道，就叫我們自己討論，大家都群龍無首。(2007年6月，晤談王老師)

欣欣國小要求學年教師關注願景的目標功能，但並未鼓勵教師深入探討學校願景的概念定義，以及願景與課程目標在抽象層次上的差異，很自然的，願景的形成與凝聚過程，成為教師質疑的焦點。以願景形成共識的過程為例，個案教師表示在勾勒學校願景時，希望全校成員切實透過討論與合作，具體描繪出可行的學校目標，他們不樂見學校願景成為華而不實的名詞堆砌，或是遙不可及的夢幻想像，甚至成了對上級交差的文書成品。另有個案教師表示，當初討論學校願景時，大家意見紛歧，最後是由行政人員在會議中定奪。

研究者：請問貴校如何達成學校願景的共識？

在最初推動的時候，其實是學校行政人員自行決定的，因為在學校課程會議討論很難有定論。不過我們覺得這些名詞是大家絞盡腦汁想出來向上級交差的，非常抽象空洞。(2007年4月，晤談蔡老師)

個案教師表示當初在發展彈性時間課程時，已經不需重新建構已定案的學校願景，也不會討論課程目標，只需在目標大架構之下，提出教學主題與活動型態即可。她們較常考慮主題可融入在哪些學習領域？該以哪些活動型態來進行？

我不知道願景是什麼，願景下面的具體目標是什麼？要我們怎麼做？如果行政人員自己都不清楚，只是喊下口號，叫我們怎麼做？(2007年4月，晤談王老師)

「健康學習，快樂成長」為本校的願景，之後延伸為「尊重與關懷」、「感

恩與惜福」，之後又增添了「多元智慧」主軸。從某角度來看，課程內容跟學校願景的相關度好像不大。(2007年4月，晤談陳老師)

其實每個老師都有自己的想法，比如我認為，閱讀可以成為學校本位課程和彈性課程的目標，那我要說「閱讀」還是「視野」？願景的定義是什麼？課程目標是什麼？從來沒有好好討論過。(2007年2月，晤談陳老師)

願景是一個組織文化中價值觀與核心信念的呈現，教師合作課程設計最大的挑戰就是開始討論學校願景。學校在推動課程發展時，通常假設每一個人對學校發展方向都有相同的目標與標準，忽略了參與者對學校的發展難有共識，對於「學校願景」的涵義解釋也不盡相同；有的教師將之詮釋為高層次目標，有的解讀為行為目標，一旦將學校願景的課程藍圖付諸實施，教師詮釋內涵的多樣性就會在課程實踐的層次顯現出差異性，教師會實踐不同的目標，在不同的情境呈現不同的風貌。Eisner (1967) 亦認為在教學實施的情境中，學校目標會被參與者重新排序、重新定義，有的被棄而不用，有的被遺忘忽略，甚至會被掐頭去尾、變了風貌，最後課程目標之共識，可能就是彼此妥協的產物。

### (三)教師對學校情境分析看法各異

學校願景是核心信念實踐運作下所形成的完整圖像，學校為了達到目標，必須找出理想與現實之間的落差，要發現落差就要蒐集資料，而蒐集資料就是教師合作與採取行動的絕佳機會。官方與學者論及學校本位課程發展的實施程序時，也建議應進行學校情境評估(教育部，2000)。

欣欣國小的學校情境分析分為兩個向度，一是有關學生學習、師資、學校資源、家長背景、社區資源等，另一向度是在這些項目之下分析其優點、缺點、機會點與威脅點(SWOT)，此一情境分析是由行政人員召集各學年教師，在開學前的教師備課日進行討論與分析之結果。

資料蒐集與分析的過程出現教師意見分歧、做法各異的情況，例如，個案教師質疑SWOT分析在課程設計中的功能，認為要對社區與學校進行優勢、劣勢與機會的分析，必須要以正確的研究方法長期執行，若只是交給教師填寫表格、抒發己見，反而會淪為表格填寫的紙上作業。

研究者：請問學校有沒說明要你們全學年設計自編彈性課程的程序？

陳老師：學校要我們做SWOT分析，但是為什麼要做SWOT分析？它的

理論背景是什麼？只在一張表格裡面想這個學校的優勢、劣勢、機會和長處，到底要分析到什麼程度？真的要進行課程設計，要像研究報告才對呀！如果我要用其他方法來分析，可不可以？（2007年3月，晤談陳老師）

那些學校情境分析只能參考用，我們學年老師構思的大多是教學目標、活動主題和內容，情境分析就是在討論當時立刻填進表格的，行政人員再修改一下。（2007年2月，晤談王老師）

在教學會議中發現，個案教師在分析學校情境時，是以填寫表格和整理書面資料為主，在每一項目之下描述最適合的情況，例如，「社區資源」優點是「可利用社區圖書館」，劣勢是「家長教育態度不夠積極」等。此舉引起教師質疑，在教學會議中，一位教師發言：

「老師們都沒有到社區實地進行家庭訪問和系統的探究，也很少到別間教室觀摩教學活動，這些情境分析是我們大家憑教學經驗想出來的，這是要寫在學校課程計畫裡面，我真的很懷疑這些情境分析準不準？還是只是交差用的？」（2006年11月，低年級教學會議）

欲了解學校現況以及團體願景之間的落差，需針對學校情境資料蒐集，而資料要正確有效，需要教師團隊集體建構，問題是建構的過程卻充滿潛在衝突與分歧。Zmuda 等人（2004）認為，我們應以三種角度看高難度的學校情境資料分析，第一、分析學生的學習效果會使教師心生被冒犯的不悅感，資料分析衝撞教師在教室中的私領域之門，但不可否認，它也提供有利的機會讓教師共同合作，找出學校教學體系中既有的弱點，並進一步構思解決之道；第二、資料分析帶來改革契機，正確的資訊能找出現況與目標之間的差距，讓成員有非變革不可的決心；第三，資料是公開的訊息，若結果不佳，公開資料後，學校面對績效責任的壓力隨之而來，尤其教學品質與學生成就之間的關係，會使教師戒慎恐懼。

要克服歧見並務實地分析學校現況資料，需要教師合作文化中的「信任」特質作為基礎，因為進入教室中觀察、蒐集與分析教學資料都帶有威脅性，這些資料涉及教師教學與學生學習成效，會被教師解讀為侵犯教師自主權，教師團隊要能彼此信任，才能相互觀摩、消除歧見，正確解讀學校的優勢與劣勢。

## 伍、討論

### 一、教師團隊應藉由溝通分享來凝聚課程目標的共識

學校目標都在為學生創造最大的學習利益，因此，願景有極大的共通性，例如，責任與關懷。從表面文字來呈現願景並不困難，但付諸實踐時卻發現其概念抽象、難以名狀，若教師有不同的教育信念與價值觀，將會各自解讀其意義，使得凝聚學校目標的過程更加困難。

Peter Senge 提醒我們，通常組織成員對願景目標會抱持懷疑的態度，認為它與實際工作內涵無關，他建議應鼓勵教師多花時間在反省、溝通與說明他們要創造的是怎樣的學校，才能構築一個理念共享的願景 (O'Neil, 1995)。因此，若要教師團隊合作設計課程能順利進行，有關學校總目標的共識凝聚與推動策略，都需要縝密思考與不斷溝通，若淪為名詞堆砌的紙上作業，難免就會引起教師批判的聲音，只有透過合作、分享與溝通，才能瞭解彼此對課程目標的想法。

簡言之，學校本身就是一個大型的團隊組織，更需要成員透過溝通來凝聚目標。教師合作不應是為了課程評鑑或爭取經費才隨機編組的救難隊，團隊成員共同分享經驗與溝通理念的作法，應該成為校園生活的常態。

### 二、團隊領導者的有效策略能化解合作過程的衝突現象

為了建立有效能的教師合作常態機制，Alexnader (1984) 認為學校文化應具備三種先決條件，一是組織文化應具備知識的自主性 (intellectual autonomy)，學校成員願意接受新觀念，勇於迎接挑戰，並對權威論述抱持懷疑的態度；第二、願意分擔績效責任，共同承擔學校成敗的責任；第三，要有積極的領導者帶領成員前進，尤其要帶領成員凝聚清晰的目標共識，並鼓勵參與。

本個案教師亦認為學校行政人員應負起課程領導的責任，且領導者的課程理念應清晰可行，推動政策的手段應明確有效，這種堅定明快的領導風格，能促使老師欣然配合，願意將更多心力投入團隊合作與教學活動。教師團隊合作文化要深植在校園中，學校領導者有不可迴避的責任 (陳千玉譯，2005)。

教師團隊運作過程中，意見分歧或衝突情形都難以避免，有些成員甚至會有冷漠的旁觀者心態，不願參與或不願遵守規範，這些潛在衝突與人際關係的齟齬，通常無法由成員之間自行化解。本研究發現校長與學年主任有足夠的影響力提出解決方案，主動介入，或私下以溫和的方式不斷協調、化解衝突，尤其有教師成員違反團隊規範時，領導者能以巧妙的暗喻方式強調執行規範的必要性，這種由領導者主動出擊的合作團隊更能順利運作。

此外，有效的領導還包括對政策內容的了解，本個案低年級教師團隊較少以系統探究方法分析學校情境，領導者有責任說明政策的內涵與目標，讓教師理解蒐集資料的目的不在打擊教師個人弱點，而是要正確描繪出學校系統現況的樣貌，如果資料是可信的證據，一旦找出願景與實務之間的差距，大家可以有共同求變的心理，在核心信念的引導下做出變革。

## 陸、結論與建議

課程發展不只是設計教材內容而已，它是教師團隊合作與學習成長的產物。學校要自主發展課程，就得仰賴教師合作無間，群策群力。能積極參與、投入奉獻的教師團隊，是學校優質文化的基石。

教師團隊合作具有許多優點，除了可分享教學經驗、促進個人成長之外，更重要的是，因合作而產生的集體績效責任與團隊意識能促使成員建構共同目標，產生「一致對外」的團體凝聚力，並強調合理分工與責任共享，而非放任個人競爭。教師團隊合作應成為學校組織的常態，使教師之間的專業對話與創意不斷流動，藉此凝聚學校目標共識；教師團隊合作還能打破教師教學自我封閉的藩籬，營造開放探究與對話的氣氛，在相互信任的情境中，教師樂於貢獻教學智慧，藉由分享促進彼此成長。

從另一方面看，教師團隊文化具有微觀政治的權謀特質，在實質運作中隱含權力控制與操作的涵義，團隊成員之間時而合作、時而衝突，有人積極參與，有人游離旁觀，正式權力與對權力的抗衡使學校團隊合作更加不易。

本研究根據研究結果，建議學校領導者應該體認到，重視集體績效責任的團隊是促使教育改革成功的關鍵因素，應鼓勵老師經常聚會討論，培養深厚的同事情誼，有良好的人際關係與團隊意識，就容易匯集人力，產生推動政策的力量，進一步化解教師之間對學校願景與目標的歧見；其他有關課程發展過程中的學校情境分析、特色營造、教學資源取得、課程實施策略等重要議題，也容易在團隊合作的氛圍中形成共識。

## 參考文獻

教育部（2000）。**學校本位課程發展基本理念與實施策略**。臺北：教育部。

孫敏芝（2007）。國民小學教師課程自主權的實踐與限制。**課程與教學季刊**，10

## 專論

(2), 65-80。

- 陳千玉譯 (2005)。《組織文化與領導》(E. H. Schein 原著, 2004 出版)。臺北：五南。
- 陳錫珍譯 (2006)。教師團隊承諾、團隊合作與信任關係之研究 (上)。《教育研究月刊》，145，102-108。
- 蔡清田 (2001)。實踐「學校本位課程發展」理念的專業行動。《教育研究月刊》，88，24-34。
- 簡紅珠 (2005)。對台灣中小學教學文化的幾點思考。《課程與教學季刊》，8(3)，1-13。
- 簡紅珠 (2007)。教師專業發展與教學改善：借鏡日本小學教師的學課研究。《教育研究月刊》，158，130-140。
- Alexander, R. J. (1984). *Primary teaching*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- Beattie, M., & Thiessen, D. (1997). School-based restructuring and curriculum change: teachers' and students' contrasting perspectives. *The Curriculum Journal*, 8(3), 411-440.
- Blasé, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- Blasé, J. (2005). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*. (pp. 264-277). Dordrecht: Springer.
- Boucher, C., Smyth, A., & Johnstone, M. J. (2004). Creating collaborative spaces: The pleasures and perils of doing multi-disciplinary, multi-partner qualitative research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 419-428.
- Cameron, D. H. (2005). Teachers working in collaborative structures. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 311-330.
- Campbell, R. J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education, 18*(3), 259-272.
- Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1996). A qualitative analysis of parents' and service co-ordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 332-347.
- Eisner, E. W. (1967). Educational objectives – help or hindrance? *School Review, 75*(3), 250-260.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for: Working together for your school*. Toronto: Ontario Public Teachers Association.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blasé (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 46-72). Newbury Park: Sage.
- Hawthorne, R. D. (1990). Analyzing school-based collaborative curriculum decision making. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(3), 279-286.
- Hickey, R., & Thompson, M. D. (2003). Collaborative curriculum-making: The interplay of ownership and dialogue. *Curriculum Perspectives, 23*(3), 24-33.
- Iannaccone, L. (1975). *Education policy systems: A study guide for educational administrators*. Fort Lauderdale: Nova University.
- Langer, G, Colton, A., & Goff, L. (2003). *Collaborative analysis of student work*. Alexandria: ASCD.
- Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research, 92*(4), 237-242.
- Marlow, M. P., Kyed, S., & Connors, S. (2005). Collegiality, collaboration and Kuleana: Complexity in a professional development school. *Education, 125*(4), 557-569.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership, 52*(7), 20-23.
- Park, S., & Henkin, A. B. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust:

- Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 9-21.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2005). *Collaborative teaming* (2<sup>nd</sup> ed.). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Wallace, M. (1999). Combining cultural and political perspectives: The best of both conceptual worlds. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management redefining theory, policy, and practice* (pp. 129-141). London: Paul Chapman.
- Wheelan, S. A. (2005). *Faculty groups*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming schools*. Alexandria: ASCD.

# **The Cultural and Political Nature of Teacher Teams: Curriculum Committee Decisions in Designating Free-time Curriculum**

**Ming-Chih Sun**

Recently, the government of Taiwan has committed to pursuing a reform agenda for education which encourages schools to develop their own curricula. Teachers' collaboration in developing school curricula is seen as a key to successful curriculum reform. In this study, a primary-school teaching team that collaboratively planned free-time curriculum units for their age cohort was chosen. Data was collected by interviewing teachers about their decisions, understanding of school vision, and analyses and evaluation of school situations. Some important findings were obtained as follows:

Firstly, team work was found to foster teachers' closeness and collective autonomy. If teams worked effectively in selecting and implementing rules of participation and labor partition, then positive outcomes were yielded.

Secondly, both the use of power and the implementation of teacher autonomy existed in collaborative processes. There were differences and struggles among members in constructing schools visions and analyzing school situations. Various educational values and beliefs were found to create both legitimate and illegitimate power.

Thirdly, teams with high levels of solidarity and trust among participants better facilitated teachers' learning from one another. Team leaders who demonstrated a sharpened sense of responsibility and use of power were able to resolve the conflict.

Keywords: teacher collaboration, curriculum development, teacher culture, case study

Ming-Chih Sun, Professor, Department of Education, National Ping-Tung University of Education

專論