

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

### 壹、研究動機

教學是最社會性的專業之一，但是向來卻也是最「孤單」的專業(lonely profession)或最「孤立」(isolation)的專業之一(Cookson, 2008; Heider, 2005)。

在同一個教育機構內，教師們雖然共同面對相同一群學生，共同擔負其教育職責，但是在實際運作上，絕大多數的教師都習慣在一個個隔離的自足式教室內，分別擔任自己所分配到的課程教學，經營自己的班級或教學時段，鮮少在教學事務上與同事共同工作(DuFour, 1999)。教師們不易也不願開放教室或走出教室，與同儕互動交流，總是努力的防衛自己專門性的地盤，儘量保持距離，彼此互不牽連干涉。甚至將對其他教師對自己教學的介入，視為一種侵犯、無禮、不尊重，亟欲加以防堵；而自己也儘量避免去介入他人的教學。即便是有少數的互動合作，也多半侷限於特定的、表層的事項或時間上，深入實質者甚為罕見。

這種傾向個人主義式、獨立運作的教學組織型態，無論中外，皆是如此，且由來已久，不僅構成教育實施的一種常態或事實，甚至成爲一種文化、一種價值、一種信念。能夠獨當一面、独立自主的運作教學，被認爲是教師的基本必備的素養或美德。

此種教學組織型態之所以爲教師所普遍崇尚和刻意追求，自然具有其正向優點，舉凡能夠凸顯責任承擔、自動自發的精神，劃分績效責任，減少模糊衝突，更有利於調節教師社會互動等。許多致力於獨立工作的教師，確實也在自己的區域中展現了高度的能力或績效。因此，此種教學型態當不可斷然以負面角度視之，逕冠以不道德、或落伍保守的罪名。

然而，此種教學組織型態導致蛋盒的、心理的、適應的(adaptive)等形式的教師孤立(Brantley & Gaikwad, 1992)，確實也有其負面缺點，並遭受批評與質疑。李良末(民 90)、張德銳等(民 91)均指出，此種封閉式的教學組織型態，使得教師不能有效解決問題困境，或削弱刺激進步成長的動力，失去反省與創意，終將導致教師經驗淪爲僵化慣性，專業發展停滯，非專業的教學被容忍，有害於專業地位的提升。此外，批評者也認爲，此種教學組織型態在當今全球化、多元化的思潮中，與合作探究、反省對話、專業學習社群等訴求尖銳對立(DuFour, 1999)，並使教育與非學術或真實世界間形成巨大的藩籬。孤立封閉的教學組織型態也造成教師疏離，Carroll 與 Fuiton 指西元 2000 年全美接近 54 萬教師調校或離開教

職，其中許多肇因於孤立感(Heider, 2008)。

為突破這種個人主義式的獨立教學組織型態，打破這些教師孤立藩籬，從很早以前迄今，持續有改善思考與措施的提出，企圖直接間接促進教師互動合作，重塑新的教育專業文化與價值觀念，諸如課程統整、協同教學、班群設計、中間學校(middle school)、學校重構、無年級學校(nongrade school)、同儕視導、成長團體、教育社群等措施，近期則有主張發展線上社群，以網路平台或電子郵件促進教師專業互動溝通等(Bodzin & Park, 1998; McMahon, 2008)。Inger(1993)發現，今日主要的教育改革多半均呼籲更廣泛的、有意義的教師合作。而種種策略與措施中，與教師教學最直接相關、最為人們所耳熟能詳者，應屬「協同教學」(team teaching)。

協同教學倡議重組教師人力資源，建立教學團隊或組合，共同規劃、執行與評鑑教學工作，並能各盡所長進行教學，以期提升教與學的效果。協同教學在國內外都並非新論或新學。在西方美國，源自廿世紀初進步主義的核心課程(core curriculum)方案，1950年代 Sputnik 引發連串教育改革，戰後嬰兒潮衍生合格師資嚴重不足，到1980年代的教育重建、開放教育理念、特教回歸主流等，均延續與促進協同教學的倡行。在我國，民國五十年代初期，國內學者翻譯國外文獻或者撰文引進協同教學概念，其後有若干學校實驗，惟並未受到普遍重視；民國八十四年「教改總諮議報告書」綜合建議提到透過「協同與合作教學」做為小班教學理想落實前，活化教學、達到良好教學品質的替代方式，亦未激起太大的討論或實踐；及至國民教育九年一貫課程頒布實施，鑑於傳統分科培育出身的教師無法有效勝任統整設計之課程，故課程總綱強調「活潑、合科統整與協同教學」，「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，鼓勵教師組成教學團隊或教學群積極合作，實施協同教學。至此，協同教學始首次在臺灣的教育界受到較正式的討論與嘗試實踐，也引發較為具體明顯的震盪。

不過，協同教學的呼聲在國內似乎消退的很快，甚至可以質疑多數學校是否曾經真正具體實踐協同教學。而就更廣泛的世界各國教育而言，協同教學始終未能成為普及常態，或者曾經實施，而後漸趨淡漠，最後無疾而終，或者所實施的協同教學僅限形式，距離實質精神尚有一大段距離。因此，如同 Cookson(2008)所說，對當今美國教育而言，教師孤立的挑戰仍然十分真切；DuFour(1999)亦指出，縱使改革浪潮不斷的洗禮學校，學校仍持續被描述為一位成人、單獨的站在廿五位學生面前工作，教師孤立依舊。而 Riley(2001)指出，美國小學目前的教學合作已經轉向侷限於特定年級教師團隊共同集會規劃教學，以及實施年級層次的行政工作，每位教師負責一個個別班級的學生，雖未回到完全孤立，但是其專業互動的侷限與低度可見一斑。

就學理功能、設計宗旨、或文獻報導而言，協同教學對師生教學與學校教育實施效益良多，且實驗實施成效良好。張德銳等(民 91)從教師組織等四方面，比較傳統的級任制和協同教學之差異如下：

從「教師組織」而言，協同教學的教師組成大小不同的教學群，以組織的力量為中心；傳統級任制教學以教師個人能力為主，與其他老師互動不及協同教學的機會多。其次從「教學過程」來看，協同教學發揮協同的力量，教師彼此分擔工作，可以跨班教學，可以只教自己擅長的學習領域；傳統級任制教學僅對固定的班級或學科領域作固定的工作，缺少與人合作的機會，自己有時可能要教不是自己擅長的學科領域。第三從「教學型態」觀之，協同教學改變教學型態，可作多樣化的學習團體編制，可組成一百多人的大團體，有班級教學，也可分成小組進行討論，或做個別指導；傳統級任制教學係教師採自給自足方式進行同樣的工作，學習團體是固定的，限於班級教學，較難做多樣化的改變，大多數時間是以一對三、四十名學生進行教學。最後從「專業成長」來看，協同教學的教學群中，教師透過相互對話，共同設計課程，彼此互相學習，吸收別人的專長，藉著同儕輔導提升教師的專業知能；傳統級任制教學是個人單獨進行教學，缺乏與人對話，相互學習的機會，較難藉助同儕輔導提升教師的專業知能。

可見，相較於傳統級任制教學，協同教學提供諸多的效益。但是令人好奇的是，協同教學為何卻無法蔚為氣候。教師對於協同教學的效益，應該不至毫無聽聞或毫無知覺，可能亦有某種心向期望突破教師孤立，但是卻又無法真正落實。顯然，徘徊在分與合之間(teaching together or alone)，在推與拉的拔河之間，教師對於協同教學的「知」與「能」相對沒有問題，不是意識或知能的問題，但是落實到「行」卻是一件困難的事，問題關鍵應該是在有其他因素在影響教師的態度意願。如同 McMahan(2008)所言，在促使教師成為同事共同工作的強大壓力之外，教師感到他們做為一個人，可自由自在地去建構教室，使教室對他們和學生具有意義的希望和需求也是強大的。顯然有其他因素為更強大牢固的因素，羈絆阻礙教師進行協同教學。

對於羈絆阻礙教師協同教學意願的因素，論者有不同的說法，McMahon(2008)則認為，學校組織的、空間的及臨時性的因素，造成教師日常的物理隔離，復又形成一種社會因素，進一步阻斷教師間的專業互動，部分也導因於教師對專業關係的信念，認為教師應尊重彼此的工作自主性；亦有歸因此乃廣大社會價值(例如金錢營利、個人主義、以及競爭)的反映。綜言之，對於羈絆阻礙教師協同教學意願的因素，歸因於社會價值文化、學校教師文化、傳統教學習慣者有之，歸因於協同教學本身實施困難、與既有制度扞格不入、「配套措施」未盡完善者有之。

不過，此間當非全然是環境或制度的因素，「人」的成分不可輕忽。Bakkenes, Brabander 與 Imants(1999)即指出，此種現象至少部分肇因於個別教師的行為。更進一步言之，研究者認為前述影響因素，特別是外部影響因素等，縱然都可能是影響教師協同教學意願的因素之一，但是都並非觸及影響教師協同教學意願的核心，亦即並非最根本的因素。若由文化層次的角度觀之，影響教師協同教學意願的因素，不應僅停留於「器物」或「制度」層次，更應觸及其「理念」層次，探討教師的屬於人性層面或價值觀念層面等深層根本的問題。Gordon(1996)即認為，協同教學的若干訴求，例如牽涉教師的與同事分享、尋求與其他科目連結、

以及樂意做影響其班級的決定等，牽涉到截然不同於傳統教師最難最慢改變的深層基本信念。這可能就是協同教學的落實遭遇困難阻滯的根本原因，惟有從這根本原因層面進行探討，方能對此一議題有較為根本的認識。而研究者發現，「領域性」(territoriality)可能可以成爲詮釋教師協同教學意願的根本而重要因素。

所謂的「領域性」，係普遍且根深蒂固存在於動物與人類的心理與行爲，以一般語詞而言，相當於所謂的「地盤」、「勢力範圍」(turf)相關的概念。人類學研究已經證實，即便存在著文化間的變異，但在所有文化中均呈現領域性的運作，並且在幾乎每一種人類活動中均能發現(Andereck, 1997)，現代人類爲了滿足各項生理或社會需求，每日更是在不同的領域內或領域間移動(Maleberg, 1980)。

領域性也是組織生活的重要普遍層面，組織生活基本上是領域性的，組織中的人工製品(如辦公門口標識牌，辦公桌上的照片)以及行爲(例如拒絕他人進入辦公室、加入某方案等)，處處有著組織成員建立、溝通和控制組織中的物理空間、想法、角色、關係和其它所有權的徵兆。因此，Brown, Lawrence 與 Robinson(2005)指出，領域性的概念有助於我們瞭解與解釋許多組織重要行爲，特別是那些也許看來不合理、反功能的、異常的行爲。也因此，若忽略領域性，或者僅假設它是脈絡的一部份，或者貶抑它爲狹窄、政治、或自私的心理或行爲，將會是忽視了領域性對塑造人類日常與職業生活中空間組織或社會關係的一項重大決定因素或力量，漏失具有獨特解釋力的重要面向(Brown, Lawrence & Robinson, 2005; Sack, 1983)。

領域性既然是人類普遍且根深蒂固存在的心理與行爲，以教師爲職業者自亦必有其領域性，且其領域性也將影響其教育職場的心理與行爲。就本研究關注的協同教學而言，其亦與領域性之間存在相當微妙的關係。協同教學議題中經常提及所謂的「班級王國」，教師習慣稱說的「我的班級」、「我的學生」等，典型的相當於教師潛意識地建立或維護一個「領域」；而教師在教學現場個人主義式獨立教學的組織型態或行爲模式，儘量「與其他教師同儕保持距離，彼此不相牽連干涉，不願與互動交流，小心翼翼的避免干擾介入其他教師的教學」、「不願其他教師介入自己的教學」等，相當程度的符合人類防衛自己的領域、尊重他人的領域之現象。而要求教師實施協同教學，使得教師必須開放自己的班級，打破班級的界限，形成教師團隊與班群結構，改變了教師與教師、教師與學生、學生與學生之間的人際關係架構，某種程度相當於要求教師解構與重構其「領域」，要求教師調整或降低其「領域性」。教師是否願意解構或重構，是否願意調整或降低，直接間接將影響偕同教學被接受的可能性，以及其被實施的程度或採行的型態。由此可見，協同教學議題與領域性之間存在相當微妙的關係。而透過領域性這個人類普遍且根深蒂固存在的心理與行爲，來探討教師協同教學意願相關問題，當有其可能性與價值性。

儘管領域性對人類日常與職業生活有重要影響，但是國內迄今對於人類領域性的探究，較多聚焦於都市社區生活空間、老人安養場所領域行爲、或者一般職場領域行爲等。教育場域對於領域性之探究有部分觸及，但主要以學生爲對象，

針對教師領域性的研究尙屬未見，國外研究亦復如此；更未見透過領域性相關理論來探究協同教學議題者。因此，對於教師在教學相關行為上表現的領域性如何，對於班級、教室、教學抱持怎樣的領域心理，在班級、教室、教學上表現哪些建構、溝通、維護、和恢復的領域行為等，有哪些因素影響教師的領域性，教師的這些領域性對於協同教學產生怎樣的影響以及如何的影響，以及上述議題在教師群體中的普遍情形，和在不同教師間的個別差異情形如何等，這些迄今都仍然缺乏了解與探究，亟待加以補足。

特別值得一提的是，如 Brown, Lawrence 與 Robinson(2005)所言，組織變動會威脅並打亂現有的領域和個體的認同，迫使組織成員重畫領域界限和重新解釋其對領域的依附意義。因此，比起多數已被良好建立及採用的領域結構，衝突不穩定的狀態更能提供觀察領域建構和防禦的機會。而協同教學此項訴求，亦即教育組織中的一項變革，其對教師產生的潛在衝擊，亦提供研究者更佳的機會來檢視教師領域性相關內涵，及其對協同教學的關聯與影響，相信對於教育改革措施的制訂與拿捏，亦將提供有用的洞察見解。

## 貳、研究目的

本研究擬由人類領域性理論切入，探討教師領域性相關內涵，了解教師存在的領域心理或表現的領域行為，以及其對教師從事協同教學意願的關聯與影響。具體而言，本研究之目的存有以下幾項。

### 一、探究人類領域性之相關概念及教師領域性

依據人類領域性相關理論與實證研究文獻，探究教師教育領域性的定義、特質、類型、以及影響因素等內涵，並據以編製測量教師領域性的工具。

另外，透過實證調查，了解國民中小學教師在教育職場的領域性，包含整個教師對於教育職場相關事項領域屬性的看法，教師群體普遍抱持的領域心理或表現的領域行為，不同身分類別的教師間領域心理與領域行為的異同，影響教師教學相關領域性的因素，以及嘗試建立一個詮釋教師教學相關領域性的探索性理論模式，檢證模式的適配情形等。

### 二、探討協同教學相關概念及教師實施協同教學的意願

透過協同教學相關文獻，了解協同教學的意義、特質、理論基礎、意願影響因素，以及重要的類型等，並且透過實證調查，了解國民中小學教師對實施各類型協同教學的意願，其中亦包含整個教師群體對協同教學普遍抱持的意願，以及不同類型(個人變項、任教背景變項等)教師實施協同教學意願的異同。

### 三、探究教師領域性與協同教學意願之間的關係

了解教師對於教育相關事項領域屬性的看法，以及教師整體的或各層面的領

域性高低，與其實施協同教學、或者各種不同類型協同教學的意願高低，彼此之間的關連性。

#### 四、統整提出有關協同教學實施之建議

綜合研究發現，從教師領域性對協同教學的關係與影響出發，對教師教學、課程設計、學校組織、師資培育、教育行政等提出建議，以期在符應教師人性心理特質的情況下，兼顧教育的改革與提升，尋覓有效推動實施協同教學或促進教師合作互動的方式或途徑。

## 第二節 研究問題

依據前述研究動機與目的，本研究擬探討的教師教學相關領域性、協同教學、以及此兩者之間的關連性等問題，分述如下。

1. 教師教學相關事項領域屬性為何？教師是否會以「領域」相關概念視之？又是以哪一種類型的領域視之？
2. 教師教學相關的領域性內涵為何？包含教師領域性的定義、內容層面、影響因素等。
3. 教師整體或不同身分教師之教學相關領域性如何？
4. 協同教學的內涵為何？包含協同教學的定義、理論基礎、意願影響因素，以及重要類型等。
5. 教師整體或不同身分教師對於實施協同教學或不同類型協同教學的意願如何？是否存在異同？
6. 教師教學相關領域性，與教師協同教學實施類型選擇之間，是否存在著特定的關連性？
7. 從教師教學相關領域性、協同教學意願、以及兩者之間關連性的探討，可以獲得哪些方面的啟示？

## 第三節 主要名詞釋義

本研究相關的重要名詞包括：領域、領域性、領域心理、領域行為、協同教學、教師領域性、教師協同教學意願、教師領域性與協同教學意願等。茲解釋其意義如下。

### 一、領域

「領域」係指：個體或群體取得所有權的空間、客體、關係、或理念等。其

中的客體，主要指物件、財產、時間等，關係則牽涉到角色、人際(或群際)、職掌、權利、責任等，而理念則泛指各種智慧產物，例如想法、創意產品、議題等。

## 二、領域性

「領域性」係指：領域的動態作用概念，包含「領域心理」和「領域行爲」兩層面。它是人類與靜態存在的「領域」能產生關連與意義的關鍵，也是人類藉以建立、維持、或處理其「領域」的潛在或外顯力量。

## 三、領域心理

「領域心理」係指：個人或群體對於領域或其運作所抱持或產生的情意態度。其內涵主要有三：第一，期望獲取領域的心理；第二，尊重他人領域的心理；第三，重視領域功能的心理等。

## 四、領域行爲

「領域行爲」係指：個人或群體為擁有領域所有權以及領域相關效益，所採取的各種獲取佔有、界定標記、溝通聲明、控管使用、維護防衛等策略手段。其內涵包含：「建構性的領域行爲」、「預防性的領域行爲」、「運用性的領域行爲」以及「反應性的領域行爲」等四個層面。

## 五、協同教學

就一般嚴格定義而言，所謂協同教學，係指兩位或兩位以上的教學人員，高度合作且共同面對學生進行教學事務的規劃與執行的一種教學組織型態。

本研究探究範圍內的「協同教學」係指：國小校內兩位或兩位以上的一般班級普通教育教師，高度合作且共同面對學生進行教學事務的規劃與執行的一種教學組織型態。定義中特別提到的國小、擔任普通教育、且具備正式教師(含代理代課)身分的教師者，主要就是在教育層級上、協同人員上，呼應研究範圍的界定而做的定義調整。

## 六、教師領域性

「教師領域性」係指：教師對於因教育教學工作而產生的領域或其運作，所抱持或產生的情意態度，以及為擁有領域所有權以及領域相關效益，所採取的各種策略手段，包括「建構性的」、「預防性的」、「運用性的」以及「反應性的」等四種領域行爲。

## 七、教師協同教學意願

「教師協同教學意願」係指：教師對於實施各類型協同教學的態度，領域性較高的教師，可能會偏向不願意實施協同教學，或實施協同教學時，會偏好採取某些特定類型的協同教學。領域性較低的教師，可能會有較高的意願實施協同教

學，也會對某些類型的協同教學產生偏好。

#### 八、教師領域性與協同教學意願

「教師領域性與協同教學意願」係指：教師不同的領域性高低，與實施不同類型協同教學意願高低可能存在某些關係。領域性較高的教師，可能會偏向不願實施協同教學，或者實施協同教學時，會偏好採取某些特定類型的協同教學；反之，領域性較低的教師，可能會有較高的意願實施協同教學，也會對某些類型的協同教學產生偏好。

### 第四節 研究方法

本研究主要利用文獻分析法與問卷調查法，以進行各項文獻資料以及實徵性意見資料的蒐集與分析。

#### 一、文獻分析法

本研究透過文獻分析，蒐集並評閱國內外有關領域性以及協同教學的相關文獻，了解領域性與協同教學的意義、特質、類型、以及影響因素等相關概念，藉以奠定研究的學理根基。

#### 二、問卷調查法

本研究利用問卷調查法，蒐集國民小學教師之意見資料，藉以了解國民小學教師的領域心理、領域行爲，以及其對各類型協同教學的意願。藉此蒐集獲得的資料，亦進一步分析教師領域性與協同教學意願之間的關係。

### 第五節 研究範圍與限制

領域性與協同教學兩個主題的範圍均頗爲廣泛，爲使研究有所聚焦，本研究在研究議題以及研究對象方面，有若干範圍與限制。

#### 壹、研究議題之範圍與限制

##### 一、領域性

在「領域性」研究議題部分，本研究做「以人類日常生活或職場領域性爲焦點」以及「以個人層次領域性爲焦點」等兩方面的範圍界定。



### (一)以人類日常生活或職場領域性為焦點

領域相關概念應用於諸多場域，本研究主要聚焦於人類日常生活或職場範疇之領域，亦即為 Maleberg(1980)所指稱的「行為領域」(behavioural territories)。至於其他如政治地理範疇的領域概念(領地、領土、領海、領空、疆土、疆域等)，或者關稅貿易範疇之領域概念，則不在探討範圍之內。

### (二)以個人層次領域性為焦點

人類日常生活或職場範疇之領域性，同時可能表現在個人層次與群體層次，本研究探討之焦點在於原本以獨立教學為主的教師，實施協同教學之意願問題，因此探討重點主要聚焦於個人層次。至於群體層次的領域性，則不在探討範圍之內。

## 二、協同教學

在「協同教學」研究議題方面，本研究在「協同人員」、「協同事項」兩方面做範圍界定。

### (一)協同人員之範圍

協同教學可以發生在許多人際脈絡下(Pugach & Johnson, 1995)，分別牽涉不同的人員。鑑於國內引發爭議的，主要為教師同儕之間的協同教學，因此本研究僅以同樣教育層級、同一學校的一般班級正式教師之協同教學為範圍，至於不同教育層級(例如高等教育與中小學)人員之協同教學、教師與非教師(例如家長、社區專業人士、學生等)、教師與非正規教師(例如實習教師、教學助理、輔助教師 Paraprofessional、視聽媒體人員、圖書館員等)，則不在研究範圍之內。不同學校(包含跨校、跨國際等)間的教師，因考慮其互動合作模式多半非涉實際教學，因此亦不在研究範圍之內。

美國「個別與特殊教育方案」(Individual with Disabilities Education Act, IDEA)以及「無孩童落後方案」(The No Child Left Behind Act, NCLB)等教育法案下實施的「共同教學」(co-teaching)，係一般教師與特教教師共同教導一群以非失能學生為主、但有若干特殊兒童之班級(Zigmond & Magiera, 2000)，國內普通教師與特教教師共同教學的制度尚未建立，因此不列入探討範圍之內。至於特教範疇內特教教師彼此間、特教教師與專業人員(例如語言治療師、特殊技藝教師等)的協同教學，限於研究範圍與興趣，暫時亦不列入研究範圍之內。

此外，語文類科本土教師與外籍教師的協同教學，其牽涉的問題可能更在於文化差異層面，而非領域性，因此亦不在研究範圍之內。

### (二)協同事項之範圍

教師之間的合作互動可能發生在教學、訓育、輔導、班級經營、學校行政、研究、初任教師輔導、或社會服務等事項上，本研究僅以教學相關事項的協同為焦點，其他則不在研究範圍之內。

此外，本研究探討的協同教學事項，以一般實體授課之正規課程為範圍，至於非正式的課程或教學(例如迷你課程、課後補救教學等)，以及網路或遠距環境下的協同教學，亦不在研究範圍之內。

## 貳、研究對象之範圍與限制

從幼稚教育、初等教育、中等教育、乃至於到高等教育、甚至成人繼續教育，所有各種教育層級的教師都可以進行協同教學。

本研究基於協同教學在實務上，多在國小層級實施，再加上研究者個人時間與研究資源、以及主觀興趣範圍等原因，僅探討國民小學層級的教師領域性及其協同教學意願。至於其他教育層級的教師協同教學，其經驗與做法僅在文獻探討過程中做為輔助參考之材料，但不正式納入探究範圍之內。

此外，實證資料之蒐集，僅以台北市國民小學教師為對象，未擴及更廣泛區域的國小教師群體，可能成為本研所得結果在推論應用上的限制。

