

## 貳、文獻探討

基於前述研究目的，研究文獻探討朝向下列方向進行：中央團教師的專業輔導標準、工作項目、角色、定位與核心能力等相關研究，教師專業發展相關論述，與中央團工作指向有關的教師培力概念探討，以及教師的實踐知能之探討。期望藉由上述文獻的探討，能形成對於中央團教師的角色及其專業、知能有更整全的脈絡圖像。

### 一、中央團教師課程與教學的諮詢輔導

本研究主要在探討中央團教師的課程轉化與協作的專業實踐知能，因此關於中央團教師的工作項目、角色定位等，都是關注的焦點。

#### (一) 工作目標與項目

中央課程與教學輔導諮詢教師團隊的工作目標、工作項目，教育部在 2008 年 5 月發佈的「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」中，規定如下（教育部，2008）：

##### 1. 工作目標：

- (1) 協助落實課程及教學政策，以達成政策目標。
- (2) 促進教師專業發展，提高教師專業知能。
- (3) 精進教師課堂教學，提升學生學習品質。
- (4) 建構理論與實務相結合之課程發展模式及三級教學輔導體系。

##### 2. 工作項目：

- (1) 宣導教育部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
- (2) 協助教育部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
- (3) 協助教育部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
- (4) 結合教育部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。
- (5) 結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。

(6) 結合教育部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。

在這些工作項目和目標中，教育部對於中央團教師主要是期待其能結合輔導群與縣市輔導團，整合相關資源，以發展教師專業支援系統並推動教育部相關課程政策。

## (二) 角色與定位

Sandra (1999; 參考自張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健, 2001) 認為教學輔導教師的應有功能為：1. 忠實的朋友及顧問；2. 教師、嚮導、教練及角色典範；3. 關懷與教育他人的信託者；4. 擁有學識或專家地位；5. 培養他人才幹及能力的人；6. 樂意將所知所學與他人分享；7. 奉獻、耐心和熱忱；8. 表現出教學技巧、智識、德行及成就。Sandra 提出教學輔導教師必須具備“培養他人才幹及能力的人”的特點，也就是具有“empowerment”的特質，說明了教學輔導教師不僅本身具備專業知能，還要有懷抱無私、奉獻與分享的熱忱，才能成功扮演教學輔導教師的角色。Odell (1990) 認為教學輔導教師是教學的示範者、教師的協助者、以及策略的解說者，因此必須是有效能的教師；而且其所協助的對象是成人，因此必須擅長與成人互動（引自 Wagner & Ownby, 1995）。

除了此種與人互動、共臻成長的角色外，張德銳、丁一顧和李文富 (2009: 44) 則從課程改革的觀點論及中央及地方課程與教學輔導團的角色、定位與功能：

課程改革後的國民教育輔導團角色定位，已從單向傳播的「政策宣達者」、「教學演示者」之上下關係，轉變為多向溝通的「政策協作者」與「教師專業發展支持者」之對等夥伴；在組織目標中，從「教育視導」、「教學輔導」到「課程領導」與「教師專業支持系統」；在協助教育政策落實的角色中：從「政策宣導」、「政策轉化」到「政策協作」；在與教師專業互動的形式與關係中：從「單向指導」到「社群夥伴協作」。

對於課程與教學輔導體系的再概念意涵，李文富(2008)也列舉如下：是連結

政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制；是課程理論(政策)與課程實務(實施)的中介組織；是課程理論、政策與課程實務(實施)的連結機制；是課程理論(政策)到課程實務(實施)的轉化平台；是教師作為課程改革主體的政策協作途徑；是促進課程變革的推動者與先導團隊；以及它是教師專業發展的支持系統。

### (三) 核心能力

在這樣的輔導網絡中，國教輔導團員有四重核心角色：政策協作者、課程領導者、教學輔導者、專家教師，而其所需核心能力包括「課程與教學政策協作」、「課程與教學專業知能」、「課程領導」及「教學輔導」等四項(張德銳等，2009)。這四項核心能力，在不同層級的輔導員可能有不同的偏重：

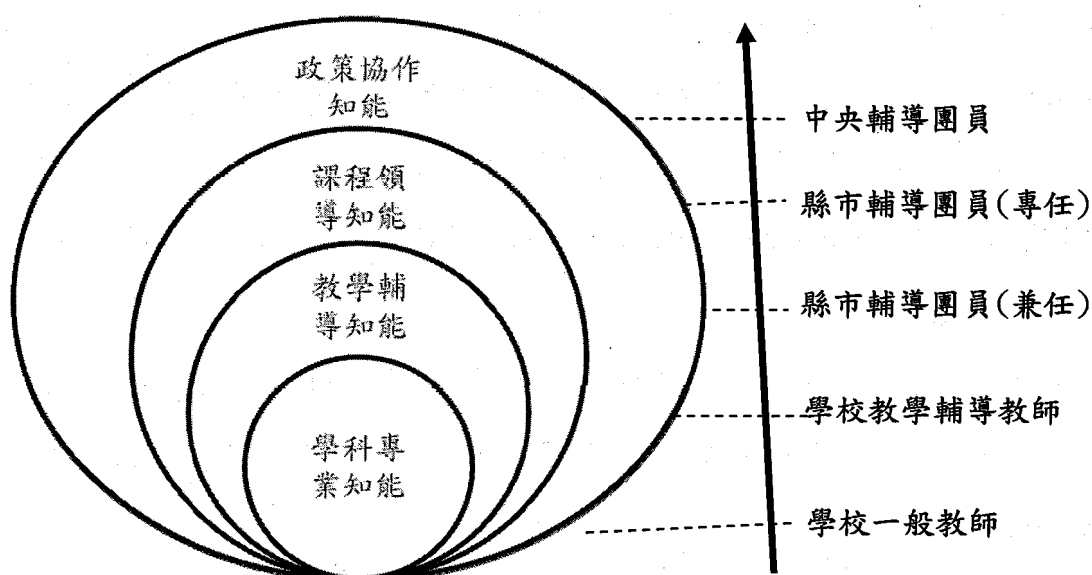


圖 1 不同層級課程教學領導人才四項核心能力偏重光譜(張德銳等，2009：90)

綜而言之，中央團教師做為課程變革的先導與推展團隊，在課程治理的教師專業支持系統建構中，起著課程轉化、政策協作及中介連結的關鍵作用，在實際工作情境中其課程轉化與協作的專業知能展現，即為本研究後續意欲探究的焦點。

## 二、教師專業主義與發展觀點的遞嬗

### (一) 教師的專業主義

Hargreaves & Goodson (1996) 總結教師專業主義的相關文獻，並融入自己的主張，提出以下六種專業主義：

1. 經典的專業主義 (Classical Professionalism)：強調專業發展就是為教師專業澄清知識基礎，從而尋求一種「科學的確定性」。
2. 彈性的專業主義 (Flexible Professionalism)：強調「共享的專業社群」和「協作的文化」，把注意力放在教師社群上，尋求一種「情境性的確定性」。
3. 實踐的專業主義 (Practical Professionalism)：此觀點對知識的界定趨向於個人化，倡言「個人的實踐知識」和「反思性實踐」。
4. 擴展的專業主義 (Extended Professionalism)：強調教師應超越個別教室的限制、重視教師間的協作等，有些學者稱為「新專業主義」。
5. 複雜的專業主義 (Complex Professionalism)：根據工作任務的複雜程度來判定專業化的程度。
6. 後現代的專業主義 (Postmodern Professionalism)：認為教師的專業主義應包含審慎的判斷、考察教育的社會目的與價值、協作的文化、持續學習、提高工作複雜程度等。

上述六種專業主義，具有情境、生態取向的專業主義已越來越受到學者的認同與倡導，在具體情境中，經由個體之間的協作來營造教師文化，從而促成整個社群的發展（王建軍、黃顯華，2003）；也就是對於教師專業發展採取更宏觀的視野，藉由協作營造學校社群文化，這樣的能量將會無限擴展與延伸。

### (二) 教師專業發展觀點的遞嬗

#### 1. 前專業時期

1980 年代之前，受到行為主義支配，教師專業發展主要仰賴師資培育機構

的培訓，教師專業發展聚焦於熟練特定教學技術與知識 (Dinham & Stritter, 1986:953)。「技術傳遞觀」是 80 年代之前的教師專業發展主流，教師不是知識的生產者，而是消費者，教師專業是被賦予的，因此，師培機構主要任務在教導老師如何使用既有的套裝課程與教學技術，而成爲一種高度外部依賴的專業發展模式。

在前專業時期，仍有若干學者批評工具理性的技術思維，例如 1967 年至 1972 年期間由 L. Stenhouse 領導的 The Humanities Curriculum Project (人文課程方案)，他們即倡導「教師即研究者」，認爲教師專業發展並非等待被傳遞客觀的事實，而需要教師的反身性實踐與行動研究。於此，研究教師如何在教學實踐中學習以發展實踐智慧，漸漸成爲教師專業發展的關注焦點。Schön (1983:21-22) 即從專業實踐的視角提出教師處在「沼澤之地」，必然會不安、驚奇、或痛苦，他提出教師可透過在行動中的反思(reflection-in action)與對行動的反思(reflection on action)，而建構專業知識。

## 2.新專業時期

1980 年代之後，隨著科技發展帶動的知識社會來臨，也改變了教師專業化之思維。Hargreaves(2003:16)提到知識社會具有三個特徵：首先是科技與教育範圍的不斷擴展，其次是資訊與知識的處理與流通相對複雜；最後，爲了提昇創新與服務品質，必須創造相互且自發學習的團隊與文化。這意味著教師之專業協助不只是提供知識與技術內涵與操作策略，也不只是鼓勵老師自我研究，更重要的是營造互助合作的創新價值。此種在網絡中相互成長卻又低度外在依賴的專業發展，可稱爲新專業主義，亦是強調合作、關懷、信賴、支持、社群的合作締造觀。知識社會中不同教學觀點下的專業關係，可表示如下：

表 1：知識社會下的教師與教學(Hargreaves, 2003:81)

	促發的教學	相互作用的教學	相互排除的教學
學習	深度認知	社會與情感	標準化的表現
專業	學習	發展	訓練

同儕	團隊	小團體	個人
父母	學習者	夥伴	消費者或抱怨者
情感	智慧	理解	勞工
調性	改變與冒險	持續與安全	恐嚇與不安全
信任	過程	人	無

同樣地，在後現代思潮中，強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的彰顯、論述的啓蒙(黃乃瑩，2003)。在這樣的典範轉移中，專業發展較被視為動態生成的歷程而非靜止不動的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視參與者是課程的創造主體而非只是被動的接受者，專業發展更多的體現為一種群體在共同探究的過程中相互影響、相互生成，以及相互成就。

### 三、教師培力

課程改革的推展需要擺脫「指導者—被指導者」關係的窠臼，而讓參與者的智慧與能力在工作場域中碰撞、滋養，進行一種培力(empowerment)的過程。

<sup>2</sup>王麗雲、潘慧玲(2000)曾綜合多位學者的看法，對於 empowerment 歸納出三個面向：(1)個人面向：個人對自己有信心，對自我價值的肯定，相信自己有能力能夠運用個人的技能來完成工作；(2)行動面向：除了信念之外，也伴隨具體的行動，如自我學習的安排、資源的爭取等，以促進工作的完成與組織的改造；(3)政治面向：empowerment 無可避免的會涉及到價值資源的重新分配與安置，例如事務的決定不再是一言堂，而必須能夠包容不同的聲音。

<sup>2</sup> Maxwell (1991: 357) 將課程諮詢者或督導者基於其認知旨趣，分為三種取向：(1)基於技術興趣者：認為督導者是具有識見的專家，為了協助學校人員符合既定的政策，或某些規定的目標而提供指導，並監控執行過程；(2)基於理解興趣者：認定自己是諮詢者、促發者，關心教師的生活世界，以及教室中實際的困境，並試圖理解與協助教師進行專業發展；(3)基於解放興趣者：關心反省性行動及批判探究的意向，肯定教師有機會與權力進行知識的批判與建構，所以督導者的主要任務在於促使學校成員確認自己在學校課程中的重要角色，並參與課程的建構。上述三種取向中，技術取向的課程督導者是在科學化課程理論的框架下，界定自己為協助達成方案目標的技術人員，而學校也往往將課程發展工作寄望於課程督導的技術指導，形成「指導者—被指導者」的關係；然而，理解與批判取向卻較能協助教師確認自己在課程中的重要性，根本的協助學校建構課程，以「脈絡化的」思考協助課程的相關決定(周淑卿，2004)。

然而，培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如、郭昭佑，2001：83）。再者，empowerment除了「權力」賦予，更重要的內涵是「能力」的增長，其所蘊含的權能是共享的、內發的與行動性的。「共享」是指參與者互動關係密切，有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感及經驗；「內發」指權能來自內在而不僅是外在賦予，是行動者自發自覺；「行動性」則是 empowerment 必須伴隨具體的行動與影響，不能僅是紙上談兵（王麗雲與潘慧玲，2000）。

范信賢（2000：284）曾提及：教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇。課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、轉譯而連結形成某種合力，達到「1+1>2」的社群協作成效。<sup>3</sup>於此，empowerment 的歷程涉及了個人與社群，人們在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群也能彰權益能，社群成員參與決策過程，社群環境將提供更多的促能經驗，個人從中改善生命處遇，同時整個社群也能有發展的動源（潘慧玲，2006）。王麗雲、潘慧玲（2000）綜合學者們的看法，歸納一個權能兼備的社群應具有以下特徵：1.是一個敏覺的社群（a conscious community）：鼓勵個別性與多元性，尊重他人意見與需求，不用統一或標準化來對待社群中的每個人。2.是一個關懷的社群（a caring community）：社群中的份子能接納別人的需求，也能互相體諒與協助。3.是一個勇於嘗試的社群（a risk-taking community）：為促進成長能勇於嘗試，對於冒險或失敗都視為一種收穫。4.是一個學習的社群（a learning community）：團體中的每個人都能棟悉複雜的問題，成員的行動也植基於彼此的行動基礎上，而非各行其是，學習的分為貫串到整個社群，並利用各種焦點團體彼此連結支援。

---

<sup>3</sup> 協作乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內，需要釐清的是，協作並非解決問題的關鍵，也並非是最終目的，協作最大的效用在於形成某種渠道、氛圍、支持或輔助，進一步解決教育問題並提升教育素質（王建軍、黃顯華，2003）。

## 四、教師的實踐知能

### (一) 實踐知能的蘊義

Shulum(1987:11)所謂的「實務智慧」就是教師在教學現場長年所累積的經驗，進而形成一套原則、慣例或做法。郭玉霞（1997：11-12）認為實踐知能不是一般理論、命題的知識，而是將實際工作經驗中，所體會、精鍊、琢磨出來的智慧，加以歸納、分析、系統化與組織而成。Carter（1990）對一般專業知能與實踐知能做了解釋，專業知能指學術概念，依據的是科技理性（technical rationality），實務工作者應用已形成的客觀及科學的知識，解決問題並達其目標或效果；實踐知能則是在不確定情況下，作出複雜的解釋與決定，以便在特殊情境中做出行動，所需要的是經驗的知識；也就是實踐知能深受個人的成長背景、生活經驗所影響，會因每個人的特殊情境脈絡而有所差異，所以具有獨特性、私密性與草根性。

關於實踐知能的定義，Fenstermacher（1994）則認為一個人的實踐知能是個人在扮演的角色中，所表現出目前的意向、主體以及未來計畫與行動的一種歷程，是一種對先前知能的反思，也是教師對情境認知的知能，經由情境而形塑、應用。Elbaz(1983：11-13)的解釋為：實踐知能是教師在教學情境中統整其過去信念、價值，運用於實際教學情境中的知能，其強調教師在教學中做決定及採取具體行動的能力，是教師對教學情境的一種反應，也是教師對所經歷的經驗賦予意義的歷程。

廖靜馥（2004：23-24）歸納國內外文獻後，整理出四個教師實踐知能的特質：透過情境發展、具個人化性質、以教學事件組成、具動態性質。此外，阮凱利（2002：30）亦對教師的實踐知能下了註解：1.充滿活力、適應性的經驗知識；2.由個案知識的形式而累積的連續知識；3.從舊經驗出發，經由試驗、反省、重新詮釋的統整知識；4.經由主體行動的宣稱，而獲得的批判知識。



可知，教師的實踐知能由過去經驗為基礎，漸續發展而連續成形，並不斷統整過去、現在與未來，過程中反省當然是很重要的程序，所以教師的實踐知能具有經驗、連續、統整與批判的特質。

## (二) Elbaz 對實踐知能的觀點

Elbaz (1981 ; 1983) 以「實踐知能」(practical knowledge) 來指涉教師在教學工作中所運用的知識，它包括實踐的知能 (knowledge of practice) 及以實踐為中介的知能 (knowledge mediated by practice)。Elbaz (1981 ; 1983) 透過與一位高中英文教師面談的個案中，整理出實踐知能的三個層面 (內容、取向與結構)，可說是對教師知能的整個範疇、結構與教學實務間的關係提出了一個架構：

1. 實踐知能的內容：自我的、教學情境的、學科的、課程發展的、教學的。
2. 實踐知能的取向：指教師持有實踐知能的方式，顯現在以下五取向。
  - (1) 情境取向：不同的教學情境能對教師知能產生意義，教師並能進一步對教學情境反應，形成互為影響的關係。
  - (2) 個人取向：指教師個人的價值觀、對教學的責任感等，這些知能影響教師以對個人有意義的方式來教學。
  - (3) 社會取向：教師的知能受社會的環境、條件所限制與影響，通常是無力改變的，例如學校的有限資源、學生的社經背景等，教師就在這些限制中建構出自己的一套實踐知能。
  - (4) 經驗取向：由於教師的實踐知能是與個人生活的情境、社會環境有關，所以建構的基礎就是過去的經驗，總之，教師的知能是由其本身的經驗所組成與導引的。
  - (5) 理論取向：指教師對於理論知識的認知與立場，它決定教師在特定情境要如何運用知能，教師在接受師資培訓與養成的過程中，必定受到教育思想的影響，而教師對於理論與實務之間融合關係的看法，將決定他如何運用實踐知能。

### 3.實踐知能的結構：包括原則（principle）、規則（rule）與心像（image）

- (1) 原則：指教師行為的合理準則，也就是當教師對情境反省或做選擇時，所使用範圍較廣的陳述；例如教師教學的態度，從中培養學生的自信與熱誠。
- (2) 規則：當目的很清楚時，在特定情境所要採取的行動，行動的意圖或結果是已被承認或同意的；也就是在教學情境下，教師能簡單明瞭的對學生陳述應做的事項。
- (3) 心像：此部份最為模糊、範圍最大，是由教師過去的經驗、理論性知識、一些典章制度及學校文化等所共同融合而成的教師之教學樣態，其結合了感情、價值及信念，以直覺方式採取行動；透過心像可以知道教師實踐知能的根本起源，它會影響新規則與新原則的形成，並為兩者的衝突提供選擇的依據。

Elbaz 從個案資料的蒐集中，提出上述關於教師實踐知能的整體架構，可知教師實踐知能是依據個人的生活歷史背景、學習成長經歷、長期在教室所積累的經驗，以面對、處理在教學情境中所產生的問題，一方面漸進的形成知能，另一方面有助於持續性的實踐工作。所以，Elbaz（1981）認為教師的實踐知能是動態的、會改變的。

綜上所述，本小節所整理的雖是教師「教學」的實踐知能，放置於中央團教師的課程輔導及推動中亦有可供借鏡之處。亦即，課程輔導與推動的實踐知能是在工作情境中，經由一件件具體事件之識覺、判斷與行動，而後漸漸形成的原則、規則與心像。在這樣的歷程中，受到教師個人價值觀、過去經驗與奉持理論觀點的影響，亦受行動情境及社會結構的牽引。而在此種過去與現在相互關連、情境與行動相互激盪及理論與實踐之間互為辯證中，中央團教師課程轉化及協作的專業實踐知能即不斷的生成與變動。