

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。

²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。

² 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)。