

# 教師在職進修增能模式初探

顧瑜君

## 【摘要】

本文將分享區域性教師專業發展的案例，試圖找出並描述從現行的教師進修模式「專家導向」模式轉換成「增能模式」(empowerment model)的路徑何在，本研究的探究重點放在教師專業發展時實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)歷程，以及如何將覺醒與省思運用於日常教學之課程發展之中。

討論教育革新與創新教學的議題時，區域性的教師專業發展在全國性的討論中往往缺席，最近幾年教育革新的重心之一為學校本位課程與統整課程，而學校本位課程的主要精神與意義即是企圖使長久以「中央—邊陲」關係為主的教育處境有所轉變，乃是將中央所關注的教育議題為主體的教育現象，下放到地方由各學校或學區自行認定教育議題的優先性、並自行探索解決教育問題的方案。

然而，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野(frame)乃以中央或主流為基準來思考，本文將討論如何跳脫上述思維的可能，並從實際的案例中解析，換句話說，透過重新認定(re-frame)區域性教師處境為出發，發展區域性教師專業自主。

本文所使用之案例為花蓮地區學校教師實際的教育改革經驗，透過教師在職進修與進行行動研究的歷程，教師們透過自身的力量改善教育處境、為教育創新賦予新意。

---

關鍵詞：教師專業發展、課程發展、增能模式、省思、覺醒

# A Study of Empowerment Model of Teachers in Service Training

Yu-Chun Ku

## 【 Abstract 】

This research attempts to explore the possibility of bringing up changes for the teachers in service training model: from expert-oriented or RDD to empowerment model. By this, we try to explore the awareness and reflection of the teachers in the process of curriculum development.

We assume that expert-oriented model will not only suppress teachers' self-growth also make teachers away from self-mastery. In stead the self-empowered model proposes teachers a role of collaborate researcher, to develop new curriculum. This model provides both teacher-focused and school-based as the primary ideas for curriculum development. Researchers and teachers work together to explore and interpret the problematic situations, design the possible action strategies to make the problems in different context, through the process of curriculum development for the local and specific needs, and by teaching practices, we hope teachers will realize their values and belief. In other words, the teachers professional development is through the process of re-frame the roles and needs of teachers.

We expect the proposed model will make teachers consciously change their role: from receivers to become an actor, through actions, they can apply their tacit knowledge, become more actively involved in and realistically facing their specific situations, try out more specific solutions to their own problem. As consequences for more self-reliance on their professional experience, rather than experts.

---

Keywords: professional development, curriculum development, empowerment model, reflection, awareness

## 壹、前言

目前台灣基層教師研習在職進修活動有很多的問題與困境，進修活動的主題與目的幾乎全部是教育主管機關所規定，同一個學期或時段，不管你在台灣的哪一個地區任教，所面對的研習主題可能都是相同的，在筆者完成撰寫本文的最後這一週內，筆者接到三個不同層級學校的教師研習演講邀請，從小學到高中教師研習主題全部都是「兩性教育」，這個現象絕對不是巧合，不用深究，就知道最近可能有兩性教育之類的政策正在這個學期某個月推行。教師研習隨政策起舞就像是追趕流行一般，每一個季節都有流行的主題跟顏色，流行期間一過，就乏人問津。各地學校的需要、地區的需要往往在教師在職進修研習活動中缺席。長此以往，各學校與教師已經習以為常的將自己的需要或是教學的困境轉向其他的方面尋求幫助，或是漸漸的將之放棄，當作是理所當然的問題而不需要處理。

近年來，教育改革的方案也是透過教育主管機關以研習的方式推展到基層，例如教訓輔三合一、生命教育、小班小校教學或是九年一貫課程等，這類教育改革方案，通常過度信任專家的研究結果來推行特定的方案或課程，只要專家規劃的制度與方案確定後，各類的推廣研習就像是套裝行程似的全國推展，形成了台灣目前迅速而全面性傳達改革訊息的途徑便是教師進修之處境（陳惠邦，民87）。

在這樣的教師在職進修研習的基調之下，使得研習內容與結構成爲「機械式」(mechanic) 傳遞資訊給參與研習的基層教師。因而養成了研習的速成文化：參與研習的在職教師們期望在台上的講師能夠以快速、簡要的方式傳遞「最實用」的技術，所謂的最實用就是從教材、教學指引到學習單都一應俱全，直接可以帶回任教學校實用。大型演講的活動，成爲完成快速機械式研習的最佳選擇。對於所學習之教學技巧背後的理論、價值等比較深層的內容，則不受歡迎。主講的教授專家們必須

講演得風趣動人、多多引用通俗的例子才能夠引起學習者的學習動機，雖說精彩好聽的演講並不能算是錯誤研習，但是現今的研習誤以為「淺顯易懂」就是接近實務，而忽略了淺化學習造成教師在職進修的速成文化，而速成的內容往往化約了複雜的理論、甚至簡化了必要的教學步驟與教學判斷，參與研習者很快的就會發現，本以為很快就學會的東西、以為很好用的教案、學習單等，並不如預期的那樣有效，因而放棄研習所學，回到自己習慣的軌道上繼續教書，速成的教師進修於是形成了一種惡性循環：認真的老師越研習無力感越高、挫折的經驗越累積越沈重；反之無所謂的教師則對研習乾脆不抱任何信心，因而在在職教師研習的會場很容易見到打瞌睡、改作業、做自己事情的老師們坐在台下聽講，苦苦撐過研習的時間只為了等著研習結束可以領研習條（顧瑜君，民89a）。

當然，我們必須理解在職進修教師的速成文化其實是一種互動出來的結果，並非學習者單面的需求，舉辦研習者對於速成研習文化也有需要，因為，速成的研習可以在最短的時間教導最多的內容給最多的對象，講求高效率是速成研習文化背後最大的推手。為了鼓勵教師來參加進修活動，主辦者因為無法在研習內容上尋求更多的變化，只好轉向其他的方面來吸引教師，撇開完全免費的研習並提供餐飲點心之外，還要送贈品，或是選擇風景優美的地方辦理，順便旅遊散心。

於是在職教師研習速成文化的惡性循環導致幾個發展，其一就是反專業，因為基層教育工作者很快的發現，專家在演講中所傳授的內容，與實際的教學現場不符合，誠如一位基層教師參加完研習後所表達的心聲：「照研習所講的教法，不被搞死才怪。」（徐治明，民84：89）這類的經驗幾乎是所有參加過在職進修教師研習共同擁有的經驗，於是延伸出「專家無用」的觀點，甚至漸漸形成反專業傾向（楊深坑，民84）。筆者之前提到受到學校邀請去主講兩性教育有關的研習，筆者以「專業不符合」來推辭邀約，並推薦數位兩性教育方面的專家給邀請者或主辦者，三位主辦者中的一位主辦者很明白的告訴筆者：「……太專

業的東西，我們吸收不了，還是請老師您來講一些好聽的，大家都推薦您，聽過您演講的都說您講的比較生動」……，雖然說話的人並沒有其他的意思，只是要說服筆者去給他們上課，可是筆者聽到這樣的回饋，不知道該高興（你很受歡迎）還是難過（你比較不專業）？當然這不是筆者第一次遇到這樣的情況，很多時候來邀請的人會強調「可不可以請教授講比較實際的東西，盡量不要講理論的東西」，反專業的傾向繼續在在職教師研習中蔓延的話，教師研習的速成文化是否會日益走向庸俗化，是值得令人擔心的。

教師研習速成文化的另一個發展則是開始以實務導向為主或是以實作工作坊的形式取代專家導向，這個部分將在後面做詳細的討論與分析。

另外，因為政策導向與專家為重的在職教師進修，不可避免的使全國的教師接受相近的研習內容與教育議題，而台灣各地區域性的教育問題往往是缺席的，全國性的教育議題又常常以主流、中央或是多數為依歸，非主流、邊陲或是少數的教育議題長期未受到適當的關注。這個狀況使得非中央地區的教師出現類似「陪讀」的處境，例如，多數非都會區的學校都已經是小班小校了，但是配合小班小校教學政策，非都會區的老師們要跟都會區的教師們參與相同的研習，都會與非都會教師在同一個教育問題上的基準點、關注的議題相去甚遠，甚至是完全不同的，卻必須跟著一起研習。對於區域性教師所面臨的急切的教育問題反倒被擱置，還要挪出時間來學習非關自己教育迫切問題的內涵，換句話說，研習原本是期望提高教師專業之能的用意不但沒有完成，反而成爲一種浪費時間或是壓迫的來源。

因此，本文將討論如何透過在職教師研習而促成教師專業自主發展，並從教師的觀點來說明區域性教師面臨的處境如何可以透過研習獲得改善與抒解。

## 貳、專家模式研習下的教師專業與角色

在政策導向與專家爲主的教師在職進修研習中，教師的專業事實上是被限制的，爲什麼是限制而非成長呢？通常以政策爲導向的研習期望有效率的成果，因此，除了直接對基層教師進行研習訓練外，透過培訓種籽教師或輔導員來推動政策的研習更是主力。從教師被賦予的角色與任務可以梳理出答案。

### 一、輔導員與種籽教師

在廢省之前，教師研習的模式中省輔導團扮演重要的角色，當新的教育政策如 86 年國小的新課程推動或晚近的九年一貫課程，各地方的輔導員照例的被集合在教師研習中心，以密集訓練班的方式學習新的課程或政策，研習的目的並非要輔導員們增長專業，而是期望他們將所學帶回輔導區，轉授給輔導區內所屬的教師們去實施、去推動政策、去輔導那些無法配合政策的基層教師。輔導員的模式跟種籽教師類似，以一傳十、十傳百的方式，將政策認爲基層教師需要學習的內容快速而有效率的散播出去。

透過輔導團或種籽教師推展研習的模式，其運作背後的理念是：輔導團的成員來自基層，是最前線、最了解教育現場的教育工作者，他們可能比較資深，教學經驗豐富，學習能力比較強，而且可以擔任協助或督導資淺的地方基層教師的任務，有些輔導員被遴選上可能因爲是擔任行政職務，因爲職務之便比較容易推動新的教育政策的課程，例如某些縣市的校長或教務主任，他們任教的學校就可以承辦屬於該縣市的教師研習活動，因爲有行政的資源，推動在職教師研習就容易些。

種籽教師政策推動模式在九年一貫新課程中則以「種籽學校」的方式來推行，每縣市遴選幾所學校「率先實施」肩負所屬縣市推廣與研習責任。不論是種籽教師還是種籽學校，其思考模式與價值是一致的，教

師與學校的角色被定位在傳遞既定的政策與知識，並未使基層教師獲得專業的發展，因為種籽教師、輔導員僅是負責傳遞的信差，將專家講的東西重新講一遍給身旁的同儕老師們聽。

## 二、空洞的傳聲筒

當專家研擬出教育政策或課程後，培訓種籽教師時應該不會期望種籽教師以懷疑態度或批判的思維來參與研習，種籽教師多半被期望成配合者、銜接政策與實施的潤滑劑、推動工作的得力助手。根據筆者跟輔導團工作的經驗，中央機關所要推動的新政策、新課程，有時候並未發展完善，或是配套措施尚未建制妥當，這類跛腳的新政策或新課程推動時，輔導團或種籽教師還被期待扮演起「補強」的角色，換句話說，政策的漏洞與缺失之補救反倒成爲輔導員和種籽教師的工作。

種籽教師在政策與專家導向的研習模式中，表面上被賦予了較高的位階與較多的專業（可以去指導他人），深究其中，不難了解不管你稱呼他們爲輔導員或是種籽教師，他們忠於職守的任務不過是傳聲筒的角色，將上面決定的傳遞給下屬的對象，他們像一根水管之類的東西，銜接了政策與基層教師，於是，輔導員或種籽教師們要盡量的使自己內部保持暢通，好讓水流過，而且是速度越快越好、流量越大越理想。爲了保持傳聲筒的流暢性，任何可能會阻礙內容流動的舉動，應該被排除。例如，如果種籽教師提出對九年一貫課程理念的疑義時，在研習的會場往往是不受到歡迎的，因爲速成研習文化的現場，是要用最少的時間教會給學員最多的內容，對於所學內容的質疑或討論可能妨礙學習進度，甚至於被貼上不夠配合的標籤。

在這樣的前提下，筆者以爲輔導員或種籽教師可能會漸漸的變成一種特殊的群體，只要稍微留意一下不難發現每一個縣市都有一些學校是特定的爲政策辦理研習多年，由此現象就可以理解，有行政職務「輔導員」所任教的學校就變成特定教育政策在該輔導區的「專責機關」，好像是中央教育主管機關在地方的直屬承辦機構。沒有行政職務的輔導員



也因此可能必須遴選配合度高的、任勞任怨的老師來擔任，意見太多的越少越好，只有這樣可以確保教育行政主管機關所推動的革新可以有效的完成，於是輔導員出現了剛剛畢業的新任教師，就不難理解為什麼了——學習動機強，重要的是配合度高。換句話說，輔導員或種籽教師跟教師的專業逐漸脫離關係，反倒正式成為政策的工具，日子久了，輔導員或是種籽教師會不會淪為像政治選舉中的樁腳，盲目的為特定的政策護航，而缺乏教育的理想與批判性，其未來的發展值得關注。

### 三、政策的工具

當教師淪為政策的工具後，教師專業已經不是教師在職進修關注的焦點，而是如何貫徹教育政策。

郭丁熒曾歸納整理 Dolye (1990)、Zeichner 及 Liston (1990)、王秋絨(民86)、湯維玲(民85)以及楊深坑(民84)等人之觀點，將教師進修的理念分成「能力本位」、「學術訓練」、「人文取向」、「建構取向」、「反省批判」、「女性主義」、「後現代主義」等七個類別。

其中能力本位以及學術取向著重於教導教師學習的內容或知識，其餘的取向則著重於教師自身的反省、對知識與價值的選取、社會重建與社會正義、教育的去中心化(de-centered)、以及弱勢與多元價值的思考。以此七個類別來看台灣的在職進修教師研習，不難發現，連較低層次的能力本位或學術訓練都稱不上，根本沒有培養能力本位或學術訓練，只流於政策推動的工具，更遑論有批判思維的教師進修模式。

簡言之，目前台灣的教師專業發展，幾乎完全受制於政策與中央教育主管機關，而難以生存，因而，教師進修模式是否能以富有反省的取向、實踐取向、多元以及去中心取向，將是教師專業是否得以發展的主要，也將是最大的關鍵。

## 參、實務取向取代專家取向

過去幾年，教師在職進修如何突破困境，各方有不同的嘗試，接下來筆者將解析文獻中較為明顯的三種模式「同儕教練」、「生產式研習」以及「夥伴關係學校」，並討論如何奠基於此三種模式之上，尋求更進一步使教師進修可以成為教師專業發展的主要媒介之可能。

在本文前言中已經提及，專家主講的研習，常常過於理論，缺乏對教育現實面的理解，使得講授的內容不能實際的在教育場域中實踐，因此，以實務為取向的教師研習也漸漸的出現，呼籲教師進修應當以教師的需要為主體，此概念更符合「學習者中心」的概念與價值。教師專業成長的最後目的並不是要就個人的發展，而是透過教師專業成長促使教育改革或革新，使教育品質提升。

就現有的文獻來看，大約可以分成以下幾種取代專家導向的研習策略。

### 一、同儕教師

以同儕教師為主講者的教師在職進修研習中，剛好是專家模式的對立面，完全以基層教師作為教師在職進修研習的主講者而捨棄專家學者。這類的研習中，基層教師將自己研發多年的教學方案分享給同僚，以教學實務為主要研習內容，同時可以交流彼此的教學經驗，分享甘苦，一時之間深獲基層教師好評。

以基層教師為主講的研習，類似同儕教練模式 (peer coach)。張德銳 (民 87) 曾提出以同儕教練的方式提升教師專業成長，以學校為本位的在職進修活動也以教師的需要出發，研習主講者除了專家教授學者之外，應該加入同儕教練，換句話說，以歐美國家發展成熟且周嚴的「同儕教練」的模式替代專家模式，將可增進教師專業成長。而筆者觀察台灣目前同儕教師研習的情況來看，同儕主講者的角色並不是如歐美國家

所界定的同儕教練的關係。因為，同儕教練模式裡，所強調的一起工作形成夥伴關係、共同閱讀、討論、成長研討改進的機制，在以實務為導向的研習中，依然缺席，充其量不過是將以專家學者為主講者的研習，換成同儕來主講，好像是「小老師」代替老師來上課，台上的講者與台下的聽眾，仍然停留在施與受的關係，而不是共同探究。

以同儕作為研習的主講者，並未因此而脫離本文前所提及速成文化急速增加的問題，因為主講者在演講中所分享的，可能是一個他研發多年教學方案，發表後受到聽者的歡迎與肯定，於是，聽者積極的想回到自己的學校去實施，因為看起來就一定比專家學者講的「實用」，於是，參與研習者希望同儕主講者能夠印發學習單、評量表、學生作業範本……等資料，給參與研習者「帶回去用」（比照辦理）。因此，很容易看到研習結束後，學員圍繞著講師詢問教學的細節，如評分的公平性、教學時間如何掌握、該教學方案實施時的班級經營技巧等教學細節的問題，或是索取所有的相關資料，從投影片到講義、從學習單到學生成果範本，甚至留下地址要求講者當天沒有帶來的資料以郵寄的方式後送。

參與研習的人在進修研習的過程中，只著重在主講者所發表的教學方案，而主講者發展教案的動機、成長背景、教學經驗背景、個人的信念、學校環境的特殊性、是否有挫折的經驗、發展過程中的思考與抉擇、發展過程中的失敗與修正心路歷程……，則沒有獲得太多的關注。也就是說，台上的講者如何發展出屬於自己的教師專業，使得他可以站在台上成為同儕的老師，沒有成為研習的重心，反倒是教學技術受到重視，而如果參與研習的人將這些學習單帶回去使用了，也不會增加他們自己的專業成長，實施情況好的，不過是使得教學活潑與多樣化，久了又了無新意，需要再去研習、再去學「新把戲」回來用；反之，實施情況不好的，可能因為自己任教學校的文化、學生特質、社會結構甚至教師的個人特質不同，而根本無法照單全收的使用。

## 二、生產式研習

相對於以基層教師取代專家學者的研習，最近幾年教師研習以工作坊的方式進行的逐漸普遍，以系列工作坊取代單場演講的研習方式也比以往多了許多。而這類工作坊所強調的是實作成果，除了專家學者的演講之外，也搭配同儕教師的案例分享，更重要的是參與研習的人必須在系列研習中完成一套課程或教學設計。筆者稱之為「生產式研習」，就是將研習轉換成類似生產線的現場，一邊研討新的概念，一邊生產設計教案、規劃輔助教材、制訂學習單……等教學所需的東西。目前九年一貫課程研習最常採用這類生產式的研習，研習的實作成果立即可大量印製，有系統的分送散發到全省各地去，供給基層教師因應九年一貫課程實施的需要。

生產式研習的立意甚佳，希望參與研習的人能從作中學，不是被動的接收者，而且必須實際的在自己的教學現場實施自己所設計的教案，以確定落實了研習的結果。然而，我們可以從兩個方面來看生產式研習所延伸的問題。首先，生產式研習如果無法跳脫配合政策的惡夢，以往參加研習的在職教師如果對於研習的內容沒有興趣、甚至無意配合，還可以採取消極抵抗的行動：睡覺、看自己的書、改作業，避免自己成為二度受害者，至少可以保有自由意志、或充分利用研習時間。可是，生產式研習使得最後一道消極抵抗的防線也瓦解了，政策直逼到教師的眼前，如果配合政策的在職進修研習是一種壓迫，生產式的研習可說是一種暴政。

從另一個角度來看，即使生產式研習不是運用在配合政策的進修活動中，仍然很容易流於技術取向的研習。很明顯的，如果不是配合政策，願意來參加這類工作坊研習的教師，必定是研習動機強烈的那一類，而他們的動機來自對教學現場的反省、來自不願意屈就不合理的教學處境、來自希望改革學校的運作……。但是反觀時下的實作系列工作坊課程規劃與課表，參與教師們並沒有給予充分的時間與機會去深究、

去反思、去解析自己的專業所面臨的問題，對於自己的教學困境也沒有獲得深度對話的機會，很快的就要進入「配合進度」的教案發展工作中，於是，參與研習的教師多半可能以自己熟練的方法、教學經驗等轉換一下就可以生產出活潑又生動的教案了。

簡言之，若希望透過生產式研習提升教師專業成長，在研習課程的規劃與執行上，還有很多可以改進的空間。

### 三、夥伴關係學校

最後，一種提升教師專業的形式是與大學建立夥伴學校關係。就是將大學與中小學學校、學區、基層結為夥伴關係的模式，也被視為是提升教育專業的可行模式（余霖，民 89；簡茂丁，民 89；R. Andrews, 2000）。

從一個實際的夥伴學校中學校長余霖的描述中，很清楚的知道，大學可以支援中學的內容大約有：「外語教學」、「專題研究」、「擔任課程委員」、「大學院系簡介」、「特殊個案督導」、「社團指導」、「參觀實驗室研究指導及儀器借用」、「研習資訊與活動交流」、「圖書資訊交流」、「教育實習機構提供」、「活動節目交流指導」、「承接大學汰舊電腦」等十二項。受到大學上述十二項資源的學校更具體的表示：「大學以其豐沛的學術資源，協助中學提升教育的品質，彌補軟硬體及教師在其他專業上的不足。中學以一個實際場域，提供大學實習、實證及研究的契機，亦讓大學了解中學教育的現況，作為教學、招生宣導……等方面的參考。」（余霖，民 89：176）夥伴關係是非常重要的價值與工作取向，首先符合了以學校為中心的發展，並結合社區資源作為學校課程與學校改進的資源，發展多元與有特色的學校運作模式與課程，其目的當然也是要提升教師的專業。

但是，上述的夥伴學校關係有其隱憂與未被陳述的隱含價值，目前所見到的夥伴模式，合作兩端的「夥伴」所處的位置是否仍然停留在上對下的關係，值得深究，以大學的力量與資源跟中小學相比，很容易發

現其地位之不平等，換句話說，從高處輸入資源給低處的輸送模式是主要的夥伴關係模式，在這樣的模式底下成為夥伴，必須要思考，位階較低的夥伴如何在合作的關係中逐漸的發展與脫離原來的處境，不再停留在被輸送資源的地位，同時，位階較高的夥伴必須思考，如何協助合作的對象發展，使其能夠有機的生長出資源，而不是仰賴自己輸送資源（從高級人力資源到淘汰的電腦）。簡言之，目前的夥伴模式在台灣屬於較新的模式，這種模式值得肯定，但是應該是屬於發展初期所建立的模式，夥伴關係學校必須逐漸的轉型成為真正旗鼓相當的夥伴，而不是濟弱扶貧的夥伴。更要留意不要使中小學變成大學學術實證研究的「理所當然的受試者」，而冠以美名為「協同研究學校」或「協同研究者」，模糊了兩者的關係。

總言之，不管是以實務為取向的研習、生產式研習或是夥伴關係都是試圖轉換以政策或專家主導研習無法促成教師專業成長的嘗試，而這些嘗試雖然都有其正面的效益，但也面臨類似的問題與困境，究竟要如何繼續發展教師在職進修的可能，才能夠使教師的專業得以發展，目前似乎沒有太多的先例可以遵循。

筆者因為職務之故，每年都必須辦理在職教師進修的研習，又因為任教於花蓮，對於其地域的特殊性，規劃與辦理在職教師進修的研習時，除了考慮上述種種台灣的普遍現象的問題外，需要多一層地方性、區域性的考量，以下是筆者嘗試為教師專業發展尋出路的一個小片段，筆者企圖透過研習來發展教師專業，而將教師專業成長定位在學校課程改革的議題上。

## 肆、可以實踐的夢想

### 一、從面對自己的生涯開始

筆者工作的地方花蓮，相對於台灣的西岸，工商發展較慢，也因此

有「台灣最後淨土」之美譽，然而，除了對環境讚嘆的美譽之外，花蓮還有一個稱呼為「後山」，後山象徵著落後、資源缺乏、文化不利……等。後山的學校很容易被「標籤」上落後、低成就……等不利的負面價值，教育資源不足，教師流動率高、進修機會少等惡性循環所造成的多重教育問題，加上地域的特殊性，隔代教養比例高、單親家庭比例較高等，往往讓學校辦學倍感吃力，要比台灣其他地區的學校負起更多、更重的家庭與社會教育的補救工作。在這塊淨土上擔任教師，的確有說不出的苦與艱難，後山的教師一直喟嘆著城鄉差距所帶來教育資源分配不均的問題，甚至爲了無法突破傳統式教學法而感到力有未逮。漸漸的，在教學的過程中無法獲得成就與滿足，以致當初滿懷著教育愛與熱忱的雄心壯志被消磨了，對於教育志業的無法施展而徒呼負負。

在教育資源不足的環境中找出適合學生的教育方法，對於許多教師而言，無疑是一項艱鉅的挑戰與任務，卻也是另一種教育理想的實現。

因此筆者認爲，要幫助花東地區教師們實現他們的期盼，進而釋放他們的工作熱忱，並不是費時費力地向外爭取資源，而是引領他們「逆向思考」，發現他們學校、社區中已有的教學資源，並利用這些現有資源來形成可行的教學方案，作爲學校本位經營的基礎。

從另一方面來說，由於近年來鄉土教育的提倡，使得「社區學校化、學校社區化」成爲現今教育思考的一個重要理念。也就是說，「社區學校」與「社區教師」的養成已是未來教育工作的一個重要趨勢，這個趨勢也正與「學習型組織」的理念相符合。花東地區自然健康的環境，以及豐富的族群人文特色，正是發展「社區學校」，培養「社區教師」的理想場所。筆者認爲，整合社區資源的行動教學方案的研習探討也可作爲一個開端，來累積發展屬於我們自己的「花東經驗」，進而使這樣的經驗成爲台灣其他地區從事發展社區學校的基礎與觀摩對象。

各學校之教師（與學生）與本校教授、教育學程學生組成協同行動研究工作團隊，依各校校風、所在地區特色、面臨之教學問題、教師團隊的理念……等規劃與執行各項教學改進計畫。

為期一年半的研究團隊，將於一年內完成基礎培育工作，隨之形成核心種籽幹部群，與本校協同推動以學校為本的課程改革方案。也就是說，使學校教師從「參與者」的角色轉換成規劃者與執行者，透過這個歷程，實踐行動研究對於教師專業成長的理念：教學者即是研究者。

## 二、救自己就是救了學生

我們在大學裡教書的人心底很清楚，我們並不是什麼「偉大的專家」可以承諾解決後山教育的各項疑難雜症，我們的本錢是肯捲起袖子來，帶著教育學程的學生們，跟地方的老師一起長期耕耘後山的教育。落實「讓我們一起工作，建立夥伴的關係」的最佳研習方法。基於以上的信念，筆者帶領教育學程同學參與地方教師提出的以學校為本的課程改革方案。

在計畫的初期，地方教師們必須先探究自己為什麼要在後山從事教職？可以為自己所任教的學校有什麼貢獻？自己的學生面臨的最重要問題是什麼？所任教的學區現在面臨什麼問題？……也就是從問自己的困境開始思考學校本位課程。筆者跟地方教師們探究，什麼是學校本位課程，對花蓮的學校、偏遠的學校有什麼價值與意義？建議老師們思考學校究竟面臨什麼樣的教育問題，而這些問題讓我們透過課程來改善（顧瑜君，民 89b）。

幾次的討論聚會下來，幾位老師們都談到，鄉下和偏遠地區的孩子「很可憐」，家庭環境不好、家長的問題很複雜、經濟能力差、國中畢業後升學的比例不高，因此自暴自棄的、生活規範差、成就期望低、想要趕緊離開家鄉到外地發展的很多，於是，與筆者一起研討的地方基層老師們開始探究一個很深層的問題：「家鄉跟他們（學生）的關係究竟是什麼？」如果每一個生長在鄉村的孩子對於「家鄉」的態度都是「一無是處」、「落後而不值得留戀的地方」甚至是「去之而後快」，當一個人跟自己家鄉的關係是如此的狀態，那麼，學校教育應該扮演的角色是什麼？老師應該做些什麼？當老師們開始探究這個問題時，他們已經



在問與課程宗師 R. Tyler 在「課程與教學的基本原理」提出的第一個問題是一致的，「學校應該追求哪些教育目標？」（黃炳煌，民 70）

當老師們開始思考這些問題時，我們可以說這群教師們開始邁向「反省批判取向」、「後現代主義取向」甚至「女性主義取向」等模式教師研習模式，他們開始思考價值選取的問題、開始思考弱勢以及多元價值的議題，而不是停留在教學設計的技術層面斟酌。從基層教師們的討論中筆者發現，地方教師們對區域性的教育問題有非常深刻的了解之外，更有很獨到的見解，但是長久以來的研習都是要他們「陪讀」，就像從上個學期起，爲了配合九年一貫即將實施，所有教師的時間都要投入發展九年一貫的課程與教材，花了很多時間在做「原住民祭典」之類的「統整課程」，而必須放下眼前看到的學生問題。

在高中任教多年的基層教師劉蔚之（民 85）曾提出「台灣原住民教育評析：是誰瀕於危機？是族群文化還是學生？」一文，建議以學生爲中心、整體學校情境之變革爲改善原住民學生瀕於危機的問題。劉蔚之提出的觀點跟花蓮地區基層教師所面臨的處境是一致的，往往教育政策所要求基層教師投入大量時間與精神所發展的課程，如多元文化教育課程，往往是把真正瀕臨危機的學生們放在一邊，而發展沒有太多意義的教學方案。

地方老師們都覺得，學校的教育不只是一要讓學生學會學科的知識，他們身邊的孩子，多數沒有學習的動機與意願，其實應該是受到自我價值低落的影響，孩子們看不見光明的未來在哪裡，生長在這樣可憐的地方，所看到的長輩擁有的生活，差不多都是一個樣子，這群孩子還能期望什麼？還能有什麼夢想？爲什麼要好好唸書？爲什麼要行爲舉止合宜？實在是看不出來動力在哪裡！於是，老師們想著，或許應該要改善鄉村、偏僻地區學生與他家鄉之間的關係，唯有這樣，每個孩子才有可能有自尊，作爲願意學習的基礎。就這樣，「學校應該追求哪些教育目標？」已經達成初步的共識了，不需要具體的寫下，這個目標在老師們的心中。

於是，筆者建議這群教師從「小處著眼」尋找在學校日常生活中可以介入的可能，因為只有這樣才可能落實以學校為本的課程發展的議題。老師們討論的議題中，其中一項就是廁所問題，很多老師都困擾的一點是學生廁所太髒亂、廁所內的門、把手等公物也很容易被破壞，加上據聞有某位長官在卸任前要巡視所屬中小學的廁所，為此，可能各校都要為長官的巡視徹底打掃廁所而煩惱，打掃完工到長官巡視之間，又擔心學生破壞，十分令人頭大，老師們想，與其只為長官們看，不如將「倒楣的事情」轉換成利用這次機會使廁所改頭換面。這種逆向思考在老師群中產生了很大的力量，而延伸出了行動力。

因此，老師們興起了「美化廁所」的教學方案，並以認識家鄉為題作為美化廁所的素材，老師們的理念是，要珍惜自己的家鄉必須從了解開始，唯有對自己家鄉有深刻的了解，才有可能產生情感，透過了解家鄉的歷程，學生們會發現家鄉並不如自己原先認為的一無可取，反而有很多值得驕傲與珍惜的人事物。因此，老師們規劃了要學生認識家鄉的活動，將老照片、故事、實物等資料的蒐集作為展示品，將美化的廁所變成展演藝廊。

於是，初期的課程規劃完成，多數老師為這個計畫興奮，覺得是非常不錯的教學方案，而且可以每一年都實施，不像一般的活動，辦完就沒有了，每一年都要挖空心思來想新的活動。

接著我們共同思考這個課程方案有沒有缺乏什麼？筆者發現這個課程雖然活潑又有在地性，但是好像缺少了一個信念或理念 (theme)，議題 (issue) 性還可以增加。我們也思考這個課程方案會不會延伸出新的問題？……等。就這樣，筆者從與老師們的深度討論中找到了一個理念並透過隱喻的方式來呈現：「我與廁所」。廁所在建築物中扮演不可或缺的角色，沒有一個建築物可以少了廁所，但是廁所往往被放在角落，特別是陰暗的角落，人們需要它，卻看不起它、弄髒或糟蹋它也理所當然……，廁所的處境跟鄉下孩子的處境好像有相似的地方，地處邊緣，沒有人注意，這群孩子未來的出路可能是板磨工、小攤販、清潔工、等

社會低層工作者，社會需要他們卻看不起他們……。

當筆者提出「我與廁所」的課程理念時，地方的基層教師們眼睛一亮，完全理解這兩著之間的關聯，他們開始思考如何將一個教學方案賦予更深層的價值，當地方的基層教師們開始思考上述議題時，基本上他們也開始挑戰了以中央為主的教育視野，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野 (frame) 乃以中央或主流為基準來思考，如何跳脫上述思維的可能？從教師們實際的處境出發來思考，表面上他們希望解決學生的處境問題，事實上老師們同時解決了自己處境的問題。透過重新認定 (re-frame) 區域性教師處境為出發，逐漸的發展出區域性教師專業自主。於是，這個「美化廁所」的教案有兩個層面在實施，表面上學生是去改善廁所的處境，但是潛在課程所要完成的是鄉下孩子處境的思考與轉換。為什麼這個「我與廁所」的理念與議題如此重要？如果規劃與執行這個課程的教師們不能確定完成此教案的價值在於其理念與議題，這個教案就會流於技術層面，學生會開始注重「美化」的技術如粉刷、修補、佈置，日子久了美化的素材變髒了、舊了，廁所可能又恢復到原來的悲慘處境，這並不是課程發展者樂於見到了。相反的，一旦理念與議題確立了，課程實施的重點就會稍微轉移，以空間與權利的關係為思考的主軸，雖然課程的規劃與教案、學習單等都不需要做大幅度的調整，但是在實施美化廁所的課程時，老師們因為反省到了學生處境與偏遠地區教育議題的緣故，課程進行的過程中，自然而然的會帶領學生進而探討社會結構與體制與自身的關係，而帶領學生進行此課程的過程，教師們彼此可以成為同儕教練，不斷的思考與討論，同時，整個過程是老師跟學生一起探究的過程，這個過程也正好符合了九年一貫課程中所強調統整課程的理念：教師是催化者不是教導者。

## 伍、代結語——增能的角色與任務

「專家導向」模式轉換成「增能模式」(empowerment model)的路徑何在，是本研究的探究重點，筆者以教師在職進修作為發展教師專業的媒介，協助教師從日常的課程發展工作中發展實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)，以及如何將覺醒與省思運用於日常教學之課程發展之中，換句話說，教師與研習之間的關係從被壓迫者轉變成增能者(顧瑜君，民89c)。

討論教育革新與創新教學的議題時，區域性的教師專業發展在全國性的討論中往往缺席，教師在職進修的研習長久以來也缺乏對邊陲地方的重視。最近幾年教育革新的重心之一為學校本位課程與統整課程，而學校本位課程的主要精神與意義即是企圖使長久以「中央—邊陲」關係為主的教育處境有所轉變，乃是將中央所關注的教育議題為主體的教育現象，下放到地方由各學校或學區自行認定教育議題的優先性、並自行探索解決教育問題的方案。

然而，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野(frame)乃以中央或主流為基準來思考，本文討論如何跳脫上述思維的可能，並從實際的案例中解析，換句話說，透過重新認定(re-frame)區域性教師處境為出發，發展區域性教師專業自主。

這個過程中，教師在職進修研習活動明確的從機械式轉變成為「有機的」模式(organic)，也就是說基層教師們成為知識的生產者而不再是消費者，從研習中重新界定問題、發展對自己工作的認識與價值、為自己區域性教育問題的優先性與急迫性做決定，他們是自己所面臨之教育問題的研究者，專家教授所扮演的角色則是共同的探究，與專家合作的關係同時逐漸的往協同探究的模式發展下去，使專家的角色在研習中得以發揮，可以充分的扮演好協同與批判性的朋友角色(critical colleague)，而不是教導者、指導者更不是督導(陳惠邦，民86)。在教師在職進修

的過程中專家的專業知識亦獲得恰當位置、得到充分的發揮，且可以平衡專家無用的處境，更重要的是，大學的資源跟中小學結合後，中小學可以不停留在「接收者」的角色，可以跟大學共同探究與解決地方的教育問題，而這個解決問題過程所需的資源，不再是仰賴大學輸送給中小學，而是共同發掘以及開創的。

(本文之能順利完成，謹此感謝花東地區教師協同研究團隊。)

## 參考文獻

- 王秋絨（民 86）。我國國中師資培育學程之建議。台北：師大書苑。
- 余 霖（民 89）。全面性夥伴關係之建構。發表於教育改革與轉型——領導角色、師資培育、夥伴關係學術研討會。台北：淡江大學。
- 徐治民（民 84）。教師在職進修：一所國小之自然式探究。國立花蓮師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德銳（民 87）。師資培育與教育革新研究。台北：五南。
- 陳惠邦（民 86）。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 陳惠邦（民 87）。當前教育改革運動中的一些省思。國立新竹師範學院。
- 湯維玲（民 85）。反省取向的師資培育學程研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 黃炳煌（民 70）。課程與教學的基本原理。台北：國立編譯館。
- 楊深坑（民 84）。當代師資培育理論的發展。發表於師資培育的理論與實務研討會。台北：國立台灣師範大學教育研究中心。
- 劉蔚之（民 85）。台灣原住民教育評析：是誰瀕於危機？是族群文化還是學生？發表於多元文化教育的理論與實際國際學術研討會。台北：國立台灣師範大學教育系。
- 簡茂丁（民 89）。大學與中學的互動關係：以東吳大學為例。發表於教育改革與轉型——領導角色、師資培育、夥伴關係學術研討會。台北：淡江大學。
- 顧瑜君（民 89a）。課程與實踐：協同式學校本位課程發展。發表於 2000 年行動研究研討會。台東：國立台東師院國民教育研究所。
- 顧瑜君（民 89b）。學校本位課程與教師專業長，發表於學校本位經營之理論與實務學術研討會。花蓮：國立花蓮師院國民教育研究所。
- 顧瑜君（民 89c）。從壓迫到增能——談教師進修模式之變革。發表於新世紀教育發展願景與規劃學術研討會。

- Andrews, R. (2000). School/University partnership: A Call for Action. 發表於教育改革與轉型——領導角色、師資培育、夥伴關係學術研討會。台北：淡江大學。
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, 3-24. N. Y.: Macmillan Publishing Company.

