

## 第二章、現況分析與評述

### 一、在職教師專業發展課程的問題與因應

社會進步有賴文化，而教育又是產製文化的主力，沒有人可以否認教育人力中一線教師的能力與素質對於社會進步的重要性，然一般卻較常認為培植一個國家教育人力最重要是在潛力人才在學時的養成階段，這從法規、資格、課程、機構、師資、認證等等師資培育相關制度與規劃、從研究、制度、跨國比較、情理法各層面動作，無一不齊可見一斑，「師資培育」向來是教育領域重要的研究課題，相較之下，專任教師所參加的「在職進修」及其課程規劃，就不這麼理所當然地視為建構教育人力基礎的主力，這種有了好的（師培）開始就已經成功了一半的潛在預設，是背景、卻也是問題。

當然，對一線教師專業發展課程來說，真正的問題，並非對師培課程的預設所致，能否成為/被視為培植教育人力的另一主力，專業發展課程其內涵、設計與發展能否有效、有意義、被需要，恐怕還是最大關鍵。取得專職的教師常有公派或自發參加進修或研習的機會，這些研修內容無論由校內、校外的縣市層級或國家層級主導，不可諱言，常（因得預設參加對象來自不同專業，加上配合國小包班性質，多只能）為協助一般性教育專業成長而設計，進修內容的選擇多以可以容許各種動機/學科專長的中小教師一起參加為優先；近年來因推動九年一貫課程變革，縣市或國家層級研習課程紛陳，然內容不免大同小異，針對某學習領域的在職研修課程，其精緻度、層次、連貫性也受限於許多條件（如師資、經費補助期限、規劃者於課程理論上的專業或支援等等）而相當有限、完整性亦顯不足。

但更關鍵的問題恐怕是：在職教師之專業發展課程如何與師資培育課程之重點避免疊床架屋、有明顯區別，讓自身成為相對於養成階段的另一培植教育人力主力？這必須從師培欠缺什麼、教育革新需要什麼兩方面來看：

首先，師培課程的內涵絕大部分版圖是「認知」性質的學科知識（原理、分支），而即使設有教材教法或半年/一年的教育實習，但除非所有師培生都有能力分析經驗教師身上的精華、區分出自己可欣賞的特質與可經鍛鍊而精進的技能、且能（因為課內時間不足而於課後）自我不斷地操練，要不然從這兩門課常見的授課模式來看，恐怕連「技能」入門都構不上，甚之，在理論與實務上均被認為相當重要的「情意」學習，更可能是多數師培機構開課清單中的懸缺課程；若回溯探查規劃師培課程的依據，可知開設「XX學」、「XX原理」、「XX概論」、「XX教育」等類似學科是來自以學科為課程之思維、來自師培法細則中有關必選修科目的規定（附錄一，因為檔案大小限制，只示部分）；師培課程如此（非為回應專業能力分析結果而設計）的課程發展模式，有著一般學習過程中常見的知、行不一各自表述的問題。

再從大環境來看，九年一貫教育改革的推動讓教師有更多自主、多元表達、整合的機會，十年下來可以發現成果卓然的案例絕大多數關鍵在團隊，即便從官方或民間選拔出來典範教師來看，其之所以典範也不只因為自身優秀，其所參與的團隊也有相當的能量與品質，教育革新需要更多初期不一定有共識但卻能一起共事的團隊，這是現況也是跨領域的趨勢。

至此，交叉參照上述專業發展課程之問題、對應師培課程的欠缺與教育革新需要，對「在職教師之專業發展課程如何與師資培育課程之重點有所區別、而讓自己成為相對於養成階段的另一培植教育人力主力」的挑戰可推衍出三個重要回應：

推動九年一貫教育革新這幾年，有關一般性、或特定學領域的教師專業能力評鑑規準研究開始出現，由官方委託或因個人興趣，與專業評鑑指標或規準相關的成果，不可謂之少，然而，仔細相較後，卻也可發現指標內涵大同小異，不外乎在課程、教學、評量、班級經營、品德操守、學科知識及學科教學知識等版圖上增增減減（附錄二、三）；攸關內涵的指標/規準之對象，固著在一般性與特定領域（或學科）的磁盤上，似乎再難生其他新意。在這個數位化、追求卓越的世紀，尤其在台灣推動學校本位課程發展十幾年以來，教師在教育場域之內或之外與人分工合作的機會已經不是大增而成一種必然，也因此，教師在學校中，愈來愈不可能只當待在教室的孩子王；有更多與同領域甚至全校或跨校的同儕中擔任領導者或被領導者（如果先單純地二分的話）的機會，這過程中是出現不少令人讚賞的團隊，然而，領導與被領導並不是理所當然，也有人大嘆帶人比教育還難；事實是，和教育一樣，領導也是專業，教育的對象是學生，在教育場域中的領導除了可以是學生，在前述背景下，要面對的對象更多時候是同儕、先進、後輩、跨領域資訊、多元資源；也因此，在在職教師成長或專業發展的指標或培訓上，為因應如此需要、且有別於師培其養成目標，一線教師教育人力的培訓焦點鎖定在提升（各領域）課程與教學之領導專業，實有時代性與迫切性的意義。設定課程與教學領導為目前教育人力培訓重點，並不是預設經由培訓每一位教師都能成為優秀的帶領教師同儕提升團隊課程與教學專業的領域領導人，而是設定每一位教師都應該有機會接受優秀領導人課程的訓練——至少，就算未擔任同儕領導的角色、也能同理領導人的任務、方法與境況，就算此時沒有機會擔任領域領導人，在班級、領域、學校需要時，也能在已具領導專業訓練的基礎上接受任務或挑戰，尤其可類化至/裨益於對自己班級的領導。

另外，現有師培課程有知與行不同調的問題，主要原因是規劃課程常從學科視角出發而非從核心能力視角出發，例如，透過修教育概論、教學原理、課程設計、教育人類學等等學科希望培育一位有教育愛、能清楚講課、視學生為獨特個體的未來老師；事實上，光是「能清楚講課」，首先就需知道由哪些要素構成，倘若說話能適當地抑揚頓挫與停頓是其中一要素，那麼，師培課程內容/教學方式/時間就應該以協助師培生理解說話能適當地抑揚頓挫與停頓的重要性、並得以不斷演練而設計（不過不能如現行九年一貫課程般，雖號稱能力本位（competence-based），但仍充斥以學科為中心的

痕跡)，專業發展課程因其特殊角色，或可以較不受社會或學術限制，因此，相對於師培課程之過度偏重於概念認知的學科本位模式（附錄一），培訓焦點鎖定在領導的專業發展課程應從由分析課程與教學領導能力開始，以能力為本、透過體驗演練，做為課程設計與發展主要模式，設計能夠對應領導能力的學習內容。

實際上，目前無論是師培或在職進修課程，認知/學術性質科目比例均過多，從認知過渡為情意與技能被視為理所當然，實則機制薄弱、轉化成效有限；是以，為補足未及於兩三年養成階段中有充分時間培育的技能與情意專業，要規劃目標鎖定在領導的綜合活動領域專業發展課程，除了留意精緻/層次/完整性之設計原則，恐怕在情意與技能部分的課程又應特別加重或加權。

## 二、綜合活動領域教師在職進修課程之問題、因應

如前所述，相較於其他學科，綜合活動乃九年一貫課程中新興的學習領域，萬事萬物萬象均可成為其認識的對象，其宗旨在提供一種學習環境讓學生知道並演練要對某一對象/主題有更完整真確的認識需經多元地從容地反思（擱置預設）、體驗（直接涉入或趨近）與實踐（驗證應用），找出該對象/主題之於自己的意義、嘗試用自己興趣或專長的方式分享所思所感所為，並且於如此重新遭逢（encounter）、意義探構與分享過程中更新對自我的認識。推動革新運動之際，出現一個在文宣上歡迎童軍家政輔導來聯繫、但卻不是這三科目加總的新興領域，的確容易讓不同推動者對綜合活動精神主觀詮釋的比例增加，再加上原國中階段童軍家政輔導教師面對「綜合」之轉型壓力，可以得知綜合活動領域教師在職進修之最大問題首先出於領域宗旨的被誤解，其次才是其他領域在職進修或多或少也出現一所開設之課程內容沒有明確目標、認知學習遠大於在培育情意技能上所花的時間、或與其領域宗旨不甚相符—的問題。

按上述問題來看，要探究綜合活動課程與教學領導核心能力、並建構綜合活動領導專業發展課程，主要關卡，是先釐清綜合活動領域之範疇/宗旨。然而在領域參與者與相關研究文獻也不見得是有效資料的情況下，研究設計上應捨大型問卷調查、改為針對經立意選擇少數能掌握綜合活動宗旨的典範教師其領導專業活動、進行深度的活動微觀分析。