

二、目前國際與國內關於教師專業相關的論述比較

(一)國際上關於「教師專業」的四種面向

一般而言，討論「如何提昇教師教學專業發展」這樣的議題，都會直接想到「知識」的問題。也就是 Shulman(1986)常問到的：究竟一個好的教師需要怎樣的知識？不過，在本文中，除了關於「知識」的探討，我們更關心為什麼有些教師更有能力克服其環境限制，實踐他所理想的教學。關於「知識」的面向，會在下述第一、二點中說明。關於後述的問題，會在第三、四點中說明。

1.顯性知識(explicit knowledge)

在許多重要文獻中(如，Carter, 1990; Grossman, 1995; Shulman, 1986)，其實都提出，一個好的教師應該具備怎樣的「知識」才能算是好的教師。這樣的角度的看教師，其實是有其意義的。例如，Shulman(1986)提出了所謂的「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK)的概念，且被廣為討論和運用。PCK 之所以重要，是因為它除了強調 content knowledge 之外，也強調 pedagogical knowledge。先是這點，就對目前教師的教學專業發展有很大的啓示。因為特別是在中等教育中，一般教師通常是具有專業領域知識，才足以擔任教師。但是就 Shulman 的觀點看來，這些專業領域知識只能算是 content knowledge。但如何運用一些特定的教學方式讓這些 content knowledge 被學生經驗和學習，這就涉及了 PCK。從最簡單的角度來看，我們應該還要給教師更多 pedagogical knowledge，這樣教師才有辦法結合其 content knowledge 與 pedagogical knowledge，形成其所謂的 PCK。

2.隱性的實務知識(tacit knowledge/practical knowledge)

不過，上述這些做法看來似乎是過度簡化對教學專業的本質了。因為，在許多論文中都提到，教師的知識其實和他所處的實務情境是緊緊相扣的，這種脈絡中所發展出來的實務知識，是一種隱性的知識(tacit knowledge)，也就是很難用很系統性、有組織的方式呈現出來(Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Korthagen, 2005)。由此看來，目前許多教學專業發展課程對教師教學的幫助可能是相當有限。因為許多的課程大多是在系統性的呈現這些知識，而非讓老師發展其實務知識。

特別是當我們把這個概念和 PCK 的概念結合時，挑戰更是巨大。因為許多教學專業發展課程的授課老師是教育或特定領域，但這些課程要面對的卻是全校來自不同專業領域的教師。而從實務知識的角度看來，不同專業領域的 PCK 應

該是在特定專業領域中所發展出來的，所以即使是有教育專業背景的教師，也無法同時擁有各式各樣，不同領域的 PCK。

3.自我知識(self-knowledge)

但是上述這些關於教師知識的傳統概念，似乎是不足夠的。在 Richardson and Placier(2001)一篇綜合性的文獻回饋中如此總結：如果教師改革的方案是來自外部力量，不論是政府還是學者專家，這種改革的結果通常都是失敗的。而那些成功的教師發展，都有一個共同點，那就是這些改變的過程都深入到教師的信念、意義與價值觀中。在 Fairbanks 等人(2010)的研究中就發現到，有些教師總是會比較有能力在教學情境中，把自己要的教學理想實踐出來。而這些教師，其中一個很重要的特質就是，他們有很強的「自我知識」。也就是說，他們很清楚自己的教學信念，知道自己要的是什麼，知道怎樣的教學才是對他們是有意義的。Fairbanks 等人(2010)的研究某程度上是呼應了 Richardson and Placier(2001)的看法，除非教師對自己所要的教學很明確，而且這些教學是符合其內在信念和意義時，這樣的教師才能邁向改變的第一步。

4.行動實踐的能力

不過，Fairbanks 等人(2010)的研究也特別提到一個重要的面向，那就是教師的改變除了要有足夠的自我知識外，還要有能力在特定的結構環境中，採取某些行動來實踐自己的信念。在 Fairbanks 等人(2010)的用法，他們稱這些教師為「能動者」(agent)，代表這些教師除了反思，還能採取行動來達成目標。Harris-Hart, C. (2009)在一篇研究中也指出，當代教師所處的情境是相當程度受到政治與經濟結構所影響的。所以許多教學常常會因此受到限制，而這也表示縱使有好的教學信念，但環境也不一定允許這樣的教學發生。所以 Harris-Hart, C. (2009)也有同樣的結語，認為當代教師改變的過程中，其本質就是一種能動性的展現。

許多教育學者也提到，受到經濟全球化的影響，關於績效責任等論述正不斷滲入到教育的系統結構中(Hay & Kapitzke, 2009; Sutton, 2004)。所以對教師而言，如何抗拒這些結構，也就成為其教學實踐中的一環。

(二)國際與國內關於「教師專業」的文獻比較

為了進一步了解國內關於「教師專業」的想法是否有涵蓋上述四大類的面向，首先我們從舊版 Eddonline 和華藝線上圖書館中輸入和教師專業及本專業較

相關的以下四種關鍵字：教師專業、種子教師、輔導團、輔導教師。結果共找到以下的文獻：

	教師專業	種子教師	輔導團	輔導教師
舊版 Eddonline 2010/3/18	1422	69	108	287
華藝線上圖書館(期刊) 2010/3/30	265	19	27	59

然後，在分析出四種教師專業面向後，我們再根據這些文獻相互比對。結果如下：

1. 顯性知識 (explicit knowledge)

顯性知識 (explicit knowledge) 係指 "know what"，為教師必需瞭解自身專業應具備的系統化的知識為何，可以語言的形式進行說明、傳遞等工作。許多重要文獻(如，Carter, 1990; Grossman, 1995; Shulman, 1986)均提出，一個好的教師應該具備的「知識」為何。Shulman(1986)提出的「教學內容知識」(pedagogical content knowledge, PCK)，認為教師專業領域的知識屬於內容知識(content knowledge)，教師還必須另外結合教學知識(pedagogical knowledge)，才能具有進行教學的專業能力。

但就更廣義的層面來看教師的顯性知識，還應包含相關政策與理論的部分。因為教師往往還需與外界各類制度、組織單位、政府政策、社會文化等進行互動，也因此教師專業在「教學內容知識」之探討外，也常被關注教師專業研究領域者，和許多政策、理論研究一同析論探討。這類政策與理論研究，通常源自於歐美，並經歷過長期的系統性研究，而在我國的文獻中，屬於理念、概念層次之文獻探討，這也屬於以語言的形式呈現之系統化的知識。

本計畫收集了教師專業發展等文獻，進行內容分析與歸納分類後，發現目前台灣在教師專業方面的文獻，絕大多數屬於顯性知識之層次（如下表所示）。

表 3-1：教師專業相關文獻統計—「顯性知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	239 篇(共 279 篇)	9 篇(共 10 篇)	2 篇(共 3 篇)	13 篇(共 18 篇)
百分比	85.7%	90%	66.7%	72.2%

表 3-2：教師專業相關文獻舉隅—「顯性知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	蔡宗河	2005	英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啓示	教育研究集刊 51(3), 101-133
	陳美玉	2004	合作發展經驗教師專業實踐理論之研究	師大學報：教育類, 49(1), 123-138
輔導教師	林俊彥	2009	教學輔導教師專業能力之研究	學校行政 63, 25-35
種子教師	黃金柱	2001	從 6 個 W 析論種籽教師研習和研究模式之建立	研習資訊 18(3), 1-35
輔導團	張政一	2004	雲林縣綜合活動學習領域實施現況分析	教師之友 45(30), 29-34

2. 隱性/實務知識(implicit/practical knowledge)

隱性/實務知識(implicit/practical knowledge)指 ” know how” 的概念，即累積、發展自教師的教學經驗中，與實務情境緊緊相扣，且未必會被教師意識到卻會使用的能力、方法，或是意識到了也難以語言表達的「默會知識」(tacit knowledge)。目前這方面的探討明顯較為稀少，相關之文獻多屬於教師教學實務增進方法之：經驗分享、教師之間如何藉由合作與分享促進專業成長、教師之間的文化探討等。根據本計畫分析，在「隱性/實務知識」層次的文獻數量不多，如下表所示：

表 3-3：教師專業相關文獻統計—「隱性/實務知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	13 篇(共 279 篇)	1 篇(共 10 篇)	0 篇(共 3 篇)	4 篇(共 18 篇)
百分比	4.7%	10%	0%	22.2%

表 3-4：教師專業相關文獻舉隅—「隱性/實務知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	楊諮燕 高熏芳	2002	九年一貫課程改革下國民中學教師專業發展個案研究	課程與教學 5(4), 19-36
輔導教師	吳紹歆 張德銳	2005	教學輔導教師制度與教師文化的互動：以台北市一所國小為例	臺北市立教育大學 學報：教育類 36(2), 33-62
種子教師	無			
輔導團	李家宜	2004	嘉義市健康與體育學習領域課程推動現況與遭遇困境之探討	教師之友 45(1), 40-44

3.自我知識 (self-knowledge)

自我知識乃指教師對自身進行「後設」(meta)的瞭解為何，例如回顧自身教育/教學的歷史，分析自身進行各種教學決定背後之原因與動機等。成功的教師發展，都有一個共同點，那就是這些改變的過程都深入到教師的信念、意義與價值觀中。在 Fairbanks 等人(2010)的研究中就發現到，有些教師總是會比較有能力在教學情境中，把自己要的教學理想實踐出來。而這些教師，其中一個很重要的特質就是，這類教師有很強的「自我知識」。也就是說，他們很清楚自己的教學信念，知道自己要的是什麼，知道怎樣的教學才是對他們是有意義的。

台灣的教師自我知識之文獻方面，較少教師職涯史或生命史的完整地在自我認同、角色認同、專業認同、教學觀、教學信念、教學決定等多方面的反省與回顧，尚屬於淺嚐初探的性質，未有深入的探討。

表 3-5：教師專業相關文獻統計—「自我知識」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	篇(共 279 篇)	0 篇(共 10 篇)	1 篇(共 3 篇)	1 篇(共 18 篇)
百分比	82.4%	0%	33.3%	5.56%

表 3-6：教師專業相關文獻舉隅—「自我知識」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	周鳳美 宋佩芬	2005	實習教師建構教師專業認同之研究	新竹師院學報 20, 1-26
輔導教師	無			
種子教師	洪振傑 鍾靜	2003	國小數學種子教師對其角色與任務之知覺	國立台北師範學院 學報：數理科技教育類, 16(2), 1-36
輔導團	黃義良	2003	國中小「九年一貫課程」輔導員的專業認知、工作壓力與調適需求現況之相關研究	人文及社會學科教學通訊 13(5), 6-19

4.主體能動性 (agency)

主體能動性指教師覺察到環境與自我的限制，採取突破的思維與行動，改變現狀的主動性。Fairbanks 等人(2010)的研究也特別提到一個重要的面向，那就是教師的改變除了要有足夠的自我知識外，還要有能力在特定的結構環境中，採取某些行動來實踐自己的信念。

台灣的教師主體能動性之文獻方面，除了行動研究部分具有這方面的精神與

實踐歷程外，其餘文獻屬於教師實踐與轉化之理論探討的層次，幾乎沒有實踐的質性探究。

表 3-7：教師專業相關文獻統計—「主體能動性」層次

文獻主題	教師專業	輔導教師	種子教師	輔導團
文獻數量	4 篇(共 279 篇)	0 篇(共 10 篇)	0 篇(共 3 篇)	0 篇(共 18 篇)
百分比	1.43%	0%	0%	0%

表 3-8：教師專業相關文獻舉隅—「主體能動性」層次

文獻主題	作者	年份	題目	刊登刊物
教師專業	楊深耕	2003	以馬濟洛 Mezirow 的轉化學習理論來看教師專業成長	教育資料與研究 54, 124—131
輔導教師	無			
種子教師	無			
輔導團	無			