

教師敘事與當代教師專業的開展

周淑卿

【作者簡介】

周淑卿，台灣省屏東縣人，國立台灣師範大學教育學博士。現任國立臺北師範學院課程與教學研究所教授。

摘要

當代教師專業理論建基於對技術訓練取向的批判，以「教師作為一個人」的觀點，不再將教師視為一個不帶情感的專業知能儲存體，而是以教師為一個一個獨特的個人，有其生命經驗，有其自我認同，有其對教育、教學的認知、情感與價值。而「敘事」重視人的意念、情感、經驗、主觀詮釋，關心一個以敘事方式來思考的人，如何有許多可能性。因此，教師敘事成為當代教師專業發展的重要取徑。

本文主張，敘事能提升專業自省意識、建構專業的自我認同、重構教師專業知識，有益於教師專業的開展。但教師敘事應避免去脈絡性的、孤立的個人敘事，及落入道德相對主義的危險。

關鍵詞彙：敘事、專業主義、教師專業發展

Key Words: narrative, professionalism, teacher professional development

壹、前言

任何的教育方案總以教師為成敗關鍵，所以教師專業發展一直是教育論述中歷久彌新的課題。在教師專業化的努力過程中，有一段相當長的時間一直著重在：訂立特定的專業標準，並要求教師逐項達成，以成就其專業性。然而此種概念似乎將教師視同技術工匠，以為只要施以特定知能的訓練，即可造就一位專業的教師。此種技術訓練理論以為可以用價值中立的態度，來處理師資教育中的諸多複雜問題，結果卻造成教師與專業知識間的疏離，以及對外在權威之技能指導的依賴。當代教師專業理論建基於對技術訓練取向的批判，試圖尋回教師作為專業人員的主體性，以開創教師專業的新局。在知識論上轉向建構主義的論點，肯定教師為知識的建構者；在方法論上則嘗試另闢蹊徑，由個人的、實務的、詮釋的面向，重構專業的內涵。敘事(narrative)即為一新的路徑。

本文首先說明專業發展概念的轉向，以及敘事的基本要義何以與此轉向相符，最後則討論敘事對教師專業開展的貢獻。

貳、專業發展概念的轉向

有關教師專業的課題，已累積了相當豐厚的文獻；對於教師專業內涵的界定大致不脫離六個層面－專業知能、專業自主、專業認同、專業倫理、專業服務、專業成長(鍾任琴，1994)。其中專業認同、專業倫理、專業服務常結合於「專業承諾」(commitment)的概念中，指稱從業人員認同於行業的專業性與規範，而積極投入的意志與行動。Hoyle & John(1995)歸納過去文獻，提出教師專業性應包含三個部分：一是教師的專業知識，二是對於有效實務運作的自主性，三是基於專業責任所應有的價值與態度；其說法亦與「知能、自主、承諾」三個面向大致相符。由文獻上來看，教師專業的內涵大抵可以「知能」、「自主」、「承諾」、「成長」四個層面來討論。由各層面的屬性觀之，「知能、自主、承諾」三項屬於「實質性」的特徵，而「成長」則屬於「歷程性」的特徵。至於「專業成長(growth)」一詞，許多文獻將之等同於「專業發展」，惟近年來學者多以「發展」所涵蓋的意義較廣，而多採用「專業發展」一詞。事實上，追究「專業成長」的意義，所指的是：「在生涯中從事有關增進個人專業知能的自我改善行動」(鍾任琴，1994)，其內涵侷限於「個人」與「專業知能」的改善。然而，教師專業的提升不僅追求個人的進步，更致力於「專業社群」的建

立；不僅關注知能的成長，更須擴及專業承諾與自主性的提高。是以，「專業發展」一詞更能充分反映教師專業主義的精神。

儘管教師專業發展的多面向意義早在六〇年代的論述¹中出現，但是對於專業發展中的「教師」定位，從六〇到八〇年代，各時期論述的觀點卻產生了明顯的變化。依 Goodson(2000)的觀察，在教師專業發展的研究上，1960 年代的研究主要是透過大規模調查和分析教師的社會地位，以一種不精確的、集體性的統計結果，將教師視為一般從業人員角色，毫無疑問地符應一個權力來源對其角色所設定的期望。1970 年代的研究者則視學校教育為一個社會控制過程，同情學生，而視教師如同惡徒一般；末期則開始注意教師工作裡的限制，視教師為被系統所要求、愚弄的犧牲者。1980 年代，由後現代思潮所支持的觀點認為，所有個體都有權為自己發聲，並且接受這些聲音為真實的、正當的；關於教師特性的問題則開放為「教師如何看待自己的工作與生命」，視教師為建構自己歷史的主動者，而不是被集體界定的角色。

從研究觀點的轉變來看，八〇年代之前乃是將教師視同社會結構中的一個「角色」，這個角色被權力體系賦予規約性的意義，而所謂的專業性，即是符合某種客觀界定的，或機構認可的標準；教師專業發展的訴求是為了學校和社會的改善，社會賦予教育何種功能，教師自然要成為某種規制的角色。以社會化的角度而言，「成為一位教師」即是成為他人期望中的角色，具有他人所認定的技能；而要成為一位「良好的」教師，必須依據既定的規範和文化的「腳本」(Reynolds, 1996, 75)。於是，教師充其量是國家與社會的代理人，他們在行動上的「自主」也是制度上或政策上所劃定的範圍。八〇年代之後，以「教師作為一個人」(teacher as person)為專業發展的論點，不再將教師視為一個集體，將一個集體的角​​色加諸其上；也不再將教師視為一個不帶情感的專業知能儲存體，而是以教師為一個一個獨特的個人，有其生命經驗，有其自我認同，有其對教育、教學的認知、情感與價值。在此論點中，教師不是職務知能上的專門人員而已，他們的「自我」更是專業建構中的一個重要因素(Nias, 1989)。

事實上，集體的、固定的專業角色概念是非生產性的；藉著提供一個外來主導的控制架構，可能有利於服務於國家或科層體制的目的，然而，誰果真擁有正當權力可以界定專業的內涵？那些關於「教師應當如何」的論述是具有宰制性的，剝奪了個人成為被預期之角色以外其他身分的可能性(Reynolds, 1996, 75)。當我們以「角

¹ 如 M. Lieberman 於 1956 年出版的《Education as a profession》，除專業知能之外，亦重視專業自主、專業倫理的討論。

色」期望要求於一個「人」，這個角色就掩蓋了人的真實自我；傳統的、預定的角色，長久以來欺騙了人的自我認同(Kleinman, 1981, 65)。所謂的专业發展似乎就如同朝聖一般，逐漸接近或符合一套既定的角色規範或專業規準，而將所有的自我嵌入既定框架中。所以，無論是專業知能應達到何種要求、專業自主應展現何種權力、專業承諾表現出何種投入程度，這些都是「外人」所界定的。然而這些界定卻成為強制性的規準，壓制了教師的聲音，也剝奪個人界定情境的權力。

基於「教師是一個人」的論點，學習成為教師即學習成為一個「人」。一如Westerhoff(1987, 193)的說法：成為教師的意義更超出成為一位擁有知識、技能的专业人士，因為教學乃是人的關係。正由於教學是人與人的關係，教師的情緒、關心、疑惑、問題都圍繞著與學生之間的關係(Schwarz, 2001)，教師必須認識自己這個人，才可能思考如何教學，於是，除了知識與技能，教師這個人的生命經驗與情感都應當納入專業發展的重要內涵。至此，教師專業發展的概念已產生了重大轉向 - 由專業「角色」的客觀要求，到關注專業「自我」的建構；由規約式知能的強調，到個人經驗與價值的重視。當代專業主義強調，真正的專業發展應能結合教師的需求、興趣、知識，能幫助教師發現、分享他們聲音，讓他們有權力也有能力決定其未來的學習。然而，誠如 Schwarz(2001)的觀察，直到九〇年代，師資教育仍侷限於「以單一規格因應所有人」的訓練方式，以便教師具備執行教育政策的能力。然而這些訓練往往是一些抽象概念的混合，與教室生活脫勾，很少支持教師的繼續學習，也很少關注教師如何因應變化多端的實務工作。在國內，諸如教師行動研究、教學檔案、同儕視導等方案，皆試圖改變以往技術訓練的模式，激發教師專業發展的能量。但是當行動研究報告與教學檔案成為績效責任的指標，壓迫教師生產大量文件，以滿足外在專業標準的要求，這才令人驚覺技術理性的陰魂不散。教師如何能擺脫加諸其身的「工具」性質，而成為一個「人」，這是教師敘事(teacher narrative)理論所傾力關注的焦點。

參、「教師敘事」的興起

「敘事」乃是對於一連串事件作有次序的陳述，並且說明其間的關聯性；敘事內容不僅包含事件之間的時間順序、敘事者的觀點和傾向，還有敘事者和聆聽者之間的關係(Edgar & Sedgwick, 1999, 253)。敘事可以告訴我們：某件事在何處、何時、在何種脈絡中發生？誰對誰說了什麼、以何種情感、何種情緒、在何種限制下？當一個人進行敘事時，他必須先由複雜情境中選擇出的一些事件，再就挑選出來的事

件、情節賦予意義；於是情節就成為敘事者經驗表述所創造出來的故事(Gudmundsdottir, 2001)。故事涉及當時的時空脈絡、歷史因素，以及事件中人物的行動與影響；敘事者要說出一個故事，就必須交待事件之間的關係與其中的道理，以解決聽者對事件的懷疑，所以，敘事者必須重新組織自己的知識與經驗。正如 Bruner 所言，每一個故事都有兩個面，一是事件的序列，一是隱含在重述之中對該事件的評價(宋文里譯，2001, 190)。如此，敘事既是一種思考型態，一種組織知識的途徑，也是一種詮釋與評價事物的方式。

敘事者所建構的故事既代表個人對事件的詮釋，故事本身究竟是否「真實」(true)，判斷的標準即難以建立，因為在故事中有一種意思，它可以對人生真實，卻未必是出自人生的真實(reality) (宋文里譯，2001, 190)。換言之，敘事內容乃是再現敘事者的世界觀，是他的信念、思想、意圖所建構的真實，但卻未必是事件的「真實狀態」²。事實上，「敘事」對於事件中行事者的關心更甚於事件的客觀真實性。因為真實(reality)是由我們內在的語言和想像(fiction)所構成的，敘事反而讓人接近真實(Diamond, 1991, 89)。

Schwarz(2001)指出，真正的專業發展應當確認：教師作為不同的「人」，作為一個有思想的學習者，有其真實的需求，所以教師專業發展應包含人文主義、建構主義的精神。所謂人文主義，乃強調個人尊嚴、價值及自我實現的能力，承認一個整全的人既有認知能力也有情感面向。所謂建構主義，即肯定人能在生活中藉由對自己經驗的認識，從而建構對世界的理解。因此，教師敘事既是人文亦是建構的，它尊重教師的聲音，也讓教師尋回自己作為一位反省實踐者的權力與能力。過去，在實證論典範下的教師研究，所探討的教師知識基礎中缺少了教師自己的聲音、教師所問的問題、教師在其工作生活中有意義的談話，以及教師用以理解及改善自己教室實務的詮釋架構，而這些正是敘事的重要內容(Cochran-Smith & Lytle, 1990)。敘事取向重視人的意念、情感、經驗、主觀詮釋，關心一個以敘事方式來思考的人，如何有許多可能性。在專業發展概念轉向之際，教師的故事與敘事即獲得高度重視，於是個人取向的研究形式，如傳記、自傳、生活史、敘事、軼事，在教育研究與教師專業發展領域成為廣為接受的方式。McLure(2001)稱此類關注「教師作為一個人」的研究為「傳記傾向」(biographical attitude)，表示傳記主體及其生活經驗成為分析

² 事實上，社會的事件是否有真正的真實狀態，仍是有疑問的。因為每個事件的目擊者，當他再敘述此事件時，必然也帶有敘事者本身的觀點。於是，似乎並不存在一種去除敘事者觀點的客觀真實。

架構的中心。事實上，傳記即是一種敘事型態。何以「傳記傾向」成為備受重視的教師研究方向？McLure 有三個解釋：

- 1.專業教育的「整全論」(holism)逐漸為人所接受，而普遍承認專業「發展」的意義所包含的不只是專業知能，還有個人特質與價值，所以教師專業的發展應納入自我知識(self-knowledge)與自我改進的面向。
- 2.傳記取向的方法借用了其他「批判 - 解放」觀念，鼓勵教師立足於個人發聲的立場上，利用個人的證據、生活史對抗抽象、化約的宰制性論述，讓邊緣化的聲音被聽見。
- 3.傳記取向研究允許較大的解釋權，為理論與個人能動性(agency)及社會結構提供更好的聯繫。由於維持對主體自身價值與經驗的忠實，讓他們以自己的聲音說話，研究者可避免成為他人主體性詮釋的竊取者。

教師研究的敘事取向結合了「教師作為一個人」的觀點，讓教師的生活經驗與主觀詮釋優先於研究者的客觀論點，將實務語言的重要性置於學術語言之上，對於事件之間特殊關連性的探究更勝於尋求普遍真理³。試圖進一步理解實務人員所創造的知識與意義，而非生產一些用以預測、控制實務工作的知識(Elbaz-Luwisch, 1997)。對研究者而言，教師敘事讓人了解教師行動的動機，以及教師日常生活的複雜性，並提供有關教學的難題、事件的詳細案例。對教師而言，則可獲得來自於自我探究的洞察(Sparks-Langer & Colton, 1991)。在敘事研究中，教師藉由敘事組織經驗、進行自我探究，而研究者則以敘事文本作為分析對象，以理解教師的觀點與行動。然而，當研究者試圖由教師敘事的文本中取得教師的生命經驗時，教師卻經常只是個被解釋的人，他們並沒有真正說話，而是研究者詮釋了他們的話語、思想、意圖、意義(Goodson, 1997)。於是，新的敘事運動乃聚焦於教師為自己陳述，追求對自己生活與工作的理解。此種教師為自己所作的敘事，基於自己作為一個整全的人，重視對於專業自我的尋求歷程。這些教師的個人生命故事既反映教育結構與社會脈絡，也成為個人經驗反思與知識建構的憑藉；故事的閱讀者即由一連串事件之後的議題獲得新的洞見與理解。

肆、敘事對教師專業發展的意義

³ Bruner(1986)指出兩種基本的認識方式：一是尋求普同真理條件的典範式認知，二是尋求事件之間特殊關連性的敘事式認知。

Wood(2000)認為，敘事探究作為教師專業發展工具的理由有三：

1. 政治性的理由 - 教師很少有真正的權力可決定課程、學校政策或自己的專業發展；敘事可讓教師有權以自己的語彙去分析、批判日常生活中發生的一切。
2. 實務上的理由 - 故事以一種獨特的真實性深入這充滿變的教室活動中，敘事語言正適合這充滿不確定性的專業工作。藉著敘事的反省機會，教師可以重新看待、界定教室裡的問題，醒察個人、機構、社會經濟與文化型態的支持或侷限。
3. 倫理的理由 - 故事提供教學者反省與持續改進的力量，激發重要的教育改變，也提醒教師所需的道德判斷。

這三個理由與 Schwarz 所提及，敘事的人文主義與建構主義基本假設是共通的，乃是肯定教師有能力以其認知方式重新界定、解釋情境的問題；經由實務經驗的敘述，教師詮釋所經歷的事件，賦予事件某種意義，也重新觀看其行事方式，並且用自己的語彙表述其對情境的認識與反思。在此過程中，敘事者整合自己的價值，重構自己的知識與認同，從而確立教師作為教育實踐者的權力。所以敘事將是一個詮釋、理解、批判、創建的歷程。這是一種「解放」的專業發展觀點 - 讓教師從工具性的專業表現標準、支配性的專業特質論述，以及客觀性的知識觀點中解放，尋回自己的主體性。依此，教師的專業知能不應只是實驗室理論法則的演繹，更應納入實務知識的建構；專業自主不應是政策上所允諾的界域，更應來自意識的自覺與反省；專業承諾不應是文化腳本裡所預定的行為，更應是個人意志的實踐。

循此解放的路徑，教師敘事對當代教師專業的開展有三個重要貢獻：

一、專業自省意識的提升

教師工作之專業化尤賴教師的自省與自我更新，是以，反省與批判已成為師資教育論述中備受重視的能力。對於反省或批判方法，常被運用於教學反省的工具為教學日誌、教學檔案，八〇年代以後，學者開始鼓勵教師以「傳記」作為反省的憑藉。例如 Grumet (1980)即期望傳記可以讓人成為其過往的主動詮釋者，對於其目前所處的社群，提高其成為能動者(agent)的興趣。

教師的反省思考所重視的是脈絡性、個案知識、對目標的慎思，在敘事中，教師正可藉以重新架構其對教育的意象(Sparks-Langer & Colton, 1991)。事實上無論是日誌、檔案、傳記，甚至是軼事記載，都是敘事的一種型態，也都在選擇日常生活與工作中重要的事件，並加以詮釋。敘事包含認知與批判層面，強調教師對其作專業決定的脈絡所作的詮釋，對於提升教師本身的專業推理，是一強而有力的力量

(Sparks-Langer & Colton, 1991)。透過敘事，教師分析事件中的問題，賦予事件合理或不合理的說明，表露出隱藏於心中的觀念與價值，可以重新思考目前行事的合理性。

此外，作為一位教師和一個人，正處於不同的性別、階級、教育的意識型態交會點上，在每一位教師的生涯中，皆經歷多重而複雜的個人與社會因素交織的事件。然而，我們可能習於聆聽他人所告知的一切，接受既有社會地位中，來自家庭、學校、文化脈絡所賦予的身分或規定的角色，並保持沈默，卻沒有機會或管道表達自己的不同意，或者對於自己這個「人」的另一種感覺。作為鉅觀結構中的教師角色，承受來自制度上所交付的職責；而作為一個人，有其性別、族群、階級的屬性。對於教師角色以及個人社會位置的宰制性論述，形成了生命中的緊張與緘默。當教師持續反省、批判和修正既有的敘事，那些影響教師發展的因素也就逐漸變得清晰可見；於是教師有機會可以抗拒那約制他們的文化敘事，改寫新的教學與生活故事(Ritchie & Wilson, 2000, 14)。敘事之所以可作為反省與批判的憑藉就在於，敘事所使用的語言是實務的、素樸的，所有人皆運用最適於自我表述的語彙、語法敘說自己的所見、所思、所感。當教師用素樸的語言表露實務經驗中的信念與情感，即易於看見自己的緊張不安，而去追索這壓制性的來源，也才有機會發現個人或專業社群所處的意識型態氛圍。而敘事，正是一種發聲的管道。一如 Gudmundsdottir(2001)所言：「發聲」代表主體性的重新界定，也允許更多的自我知識展現，這不只是主體性的解放，也將導致實務的改善。

敘事讓人對自己的地位與處境加以確認和命名，抗拒那被指定的、被壓制的角色，聆聽自己的聲音而不只在聽外來的命令，於是人能批判他人所加諸的期望(Ritchie & Wilson, 2000, 83)。所以許多學者建議教師以自傳、傳記、日誌進行自我敘事，用以協助自己反思、分析、自我評價，並追蹤自己在概念理解上的發展。當更多的教師進行敘事，將形成集體的專業自省意識，促進教師工作的專業化。

二、專業自我認同的建構

在當代教師專業概念中，作為教師更須對「自我」有著深刻的關注，因為教學的內容是由個人所選擇的有意義的部分，是我們認識、解釋這世界的觀點，而詮釋的方式與角度則成為我們引領學生認識世界的途徑。教師的專業自我中結合了「社會自我」(social self)(作為教師的我)和「個人自我」(personal self)(作為一個人的我)(Woods & Jeffrey, 2002)，他必須確認其自我認同 - 亦即確認「我是誰」以及「這樣的我要成為一個什麼樣的教師」。

敘事可以將過去和遙遠的事件帶入故事敘說的脈絡中，而敘說者則能由不調和

的經驗或不平衡的故事中，整合出協調的自我(Nespor & Barylske, 1991)。因為作為個人故事的作者，每個人都在選擇哪些要納入、哪些又該排除；個人故事的主角即是自我，當我們在敘述自己時，那個自己也就是我所相信的自我(Diamond, 1991, 91)。

Foucault 認為自我的建構乃是透過在論述裡找到定位；因此，自我可以根據概念或知識來源等用以書寫或談論自己的東西，加以理論化(Edgar & Sedgwick, 1999, 184-7)。Reynolds (1996, 72)也認為，每個人主動從事論述，他們以及其他人都能藉著敘說或書寫，成為說話的主體，詮釋自己，也同時參與那些有關他們的論述。當代對於教師專業發展研究的敘事取向，即是希望透過教師生活故事的敘說，協助教師反思其生活的事件與經歷，重新建構那些被視為當然的、習以為常的思考與行動意義。因為，專業認同的發展是脫離不了個人認同的。當我們敘說生活故事，也就在恢復經驗中的重要事件；當我們追問這故事的意義，也就是在故事中重新建構自己的意義(Connelly & Clandinin, 1988, 81)。在敘說中，教師可以將自己作為思考與體會的對象，暫時遠離目前他人的界定和期望，由過去、現在的經歷，以及對未來的期望，重新發現自我的多重聲音，並形成有體系的論述。這樣的敘說，是以論證(argument)形式，而非以描述形式進行的(McLure, 1993)，此種對自我的理論化過程，也正是認同建構的過程。正如 Potter 與 Weherell(1987, 102)所言：認同的問題並不在於什麼才是真實的自我本質，而是自我如何被談論、如何在論述中被理論化。

敘事，給予一種對未來可能發展的開放性，所以教師可能在敘事中發展自己的故事，也發展自我。敘事也直指人的自我認同，而認同正是人用以證成、解釋、建構自己與他人意義及其與脈絡關係的要素。一位自我認同的教師才能修正那被預定的角色，再界定「教師是什麼」。

三、專業知識體系的重構

技術理性所衍生的化約主義，使得存在專業群記憶中的專業實際意象被抹滅了，取而代之的是一組公式化的規則。這些規則可以寫在書上，或透過「教練」(coaching)的方式教給新進教師(Clandinin & Connelly, 1994)。在此種思維之下，教師被假設是不具認識能力的人，是有待訓練的；又如同是一個個的知識儲存體，必須灌注一定質量的知識，才能輸出給學生。然而，如果我們確認教師是具有認知能力的人，是一切教育改變的能動者，就必須讓教師有機會檢測其對於教與學的假設，而非僅是一直接受一套被專家學者稱為合理可行、真實無誤的知識。個人經驗與實務知識乃是實務工作中慎思、直覺決定、日常行動與道德智慧的來源。教師對其實務的考慮，以及由其觀點所作的陳述，都可以成為提供專業反思與對話的文本。在

敘事中，教師在重新整理對教育的觀點，由習以為常的行事方式中抽繹出個人的原理原則，將自己過去的經歷、事件、體會帶入現在的問題中思考，並賦予現在事件某種意義，創造新的理解。透過經驗的重新建構，也產生了新的知識。

Diamond(1991,103)對於教師專業知發展的意見甚為中肯。他依據 Piaget 的認知理論指出，專業知識的成長應是觀點的轉化所謂觀點的轉化不只包含更多概念與知識的獲得，並且要突破看待事物的舊有方式。亦即重新調整我們詮釋自己經驗的參照架構，換言之，即詮釋結構的重組。因此，在專業知識的成長上，教師所需要的不是研究發現的摘要，而是一個能給予新途徑、能促使他們將其對偶然事件的預期組織起來的故事。像這樣屬於教師工作中的故事，正如其他一般的故事，都是循著「當我 然後就 」(when then)的路線在發展，這個「然後 」引領著教師探索不同的行事方式，開啟新的視野，並獲得個人的理解。亦即，藉著敘事的思考方式，故事可能出現另一種後續情況，也讓原先的問題出現新的觀點或解決方式。所以並不是故事可以給他們一套真正的教學方法，而是故事邀請教師嘗試新的方法，並且評估其結果。一如 Gudmundsdottir(1991)的觀點，教師的教材教法知識(pedagogical content knowledge)經常是透過敘事式的認識方式所建立的。在教學生涯中，當教師遇到不同的教材、學生，就進行著不同的故事；每一年，當教師再回顧、思考這些教學事件，也就對教學、教材、學生有了新的認識。敘事者創造了多重可能的意義，也創造了對舊有詮釋再思考的空間，也因而了解教學中「沒有單一的路徑或答案」(Ritchie & Wilson, 2000, 87)。敘事思考方式的開放性，成為教師個人知識的建構與更新的出口。

經驗故事讓隱默的個人知識發聲，不致埋沒那脈絡性的複雜知識(Conle, 2000)。藉由敘事，將專業實務記憶返回到我們的經驗中，教師可以獲得一種洞見，以掌握眼前的實務工作，才有可能促成專業知識的增長(Clandinin & Connelly, 1994)。此外，敘事使教師覺察到自己所擁有的知識，進一步觀照自己如何使用知識、如何擴展知識，以成為自己所具有的認知力量的主宰者。於是，教師能掌握對教育情境的詮釋權力，重新認識自己作為一個主體的「認識」權力，而不是一味依賴外來權威的引導，或作為外在權威知識的中介者。教師主動建構知識，方能匯聚為集體的專業知識解釋權，參與專業知識體系的重構。

Diamond (1991, 120)認為，鼓勵教師成為教室故事中的主角，接受教師教學的相對自主性，並不致於是個過度浪漫的觀點。因為解放的自我知識將能增進教師對日常教學中矛盾的醒察與責任，其中蘊有知識轉化的可能性，因而，最終教師將能因了解自己而改變學校。

敘事方法導向一種解放取向的教師專業發展。它提升教師的自省意識，使教師得以省察那影響個人與社群專業發展的脈絡性因素與結構性的壓制力量，確認「自己作為一位什麼樣教師」的自我認同，也確信自己作為認識主體的知識建構能力與權力，所以能抗拒那支配性的權威；就此而言，教師才真正獲得專業自主；在自我認同的基礎上，才有真實的專業承諾；主動知識建構的行動，才能支持專業知識的更新。在這個意義上，敘事帶給教師真正的增能擴權。

伍、結論

教育的過程是「人」與「人」的互動，所以教師與學生之間的關係是不同生活經驗、期望、意義、價值的相接，而不是一個知識載體對著不同容器的傳輸過程。除非教師確定自己是一個什麼樣的人，也據此確認自己作為一位專業教師的期望與行動，否則又如何將學生視為一個個有生命、有期望的人來對待？是以，專業發展不應將教師視為一個「角色」，著重於使教師成為一套客觀專業知能的載體，或要求教師遵循某些既定的專業效能規準；因為角色是外在的界定，未必獲得當事者的認同。教師應積極參與關於「專業」的論述，在生活的經驗與故事中反思自己作為教師的意義與行動，建構個人作為教師的自我認同。而敘事，正是一個讓教師以自己的語言參與專業論述的途徑。

然而，在敘事行動上，卻常出現兩個問題，以致教師敘事無助於專業發展。其一是耽溺於個人事件敘述，而未進入事件脈絡因素的思考。正如 Goodson(1997)所提醒的，敘事是進一步理解主體與社會結構關係的起點，當我們愈了解故事所在的歷史與脈絡，就愈有能力發覺既存的文化腳本，並進一步改寫這文化、生命的腳本。然而，若敘事只停留在個人與實務的層次上，未能進入廣闊的社會脈絡關聯性中，就會錯失了批判與重構的機會，而只流個人化、獨特、孤立的故事敘述。此種敘事，也對於整個專業社群的改進貢獻有限。其二是流於道德上的相對主義(Conle, 2000)，亦即誤以為每個人所敘述的皆各有所據、各自成理，於是可以跟從自己的情感、意圖而為所欲為。事實上，敘事重視的是敘事者真實地再現其情感與意圖，且真誠地自省或與他人溝通觀點。教師應當將詮釋的、脈絡的理解與反思置於優先地位，以避免道德相對主義。

敘事，是每個人最自然的說話、思考形式。只是我們可能在一個更強勢的科學規範或典律之下，捨棄了最素樸而自然的認識途徑。敘事方法讓教師專業發展回到「人」的基礎上，新的里程將由此展開！

參考文獻

- 宋文里(譯)(2001)。教育的文化(J. Bruner(1996). *The culture of Education*)。台北：遠流。
- 鍾任琴(1994)。教師專業的探討。教師之友，35(5)，29-35。
- Bruner, J. (1986). *Actual mind, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). *Narrative, experience and the study of curriculum*. ERIC ED 306208.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners—Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Diamond, C. T. P. (1991). *Teacher education as transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Edgar, A. & Sedgwick, P.(1999). *Key concepts in cultural theory*. London: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 75-83.
- Goodson, I. F. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111-17.
- Goodson, I.(2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller(Eds.), *The life and work of teachers—International perspectives in changing times*. London: The Falmer Press.
- Grumet, M. R. (1980). Autobiography and reconceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2, 155-8.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, Story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-18.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching (4th Ed.)* (226-240). Washington, D. C.:

AERA.

- Hoyle, E. & John, P. D.(1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Kleinman, S. (1981). Making professionals into “persons”: Discrepancies in traditional and humanistic expectations of professional identity. *Sociology of Work and Occupation*, 8(1), 61-87.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- McLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing in teachers’ jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-22.
- McLure, M.(2001). Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers’ jobs and lives. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess(Eds.), *Teacher development—Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nespor, J. & Barylske, J. (1991). Narrative discourse and teacher knowledge. *American Educational Research Journal*, 28(4), 805-23.
- Nias, J.(1989). *Primary teachers talking—A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: SAGE.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompt, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism identities and knowledge*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Ritchie, J. S. and Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry—Rewriting the script*. New York: Teachers College Press.
- Schwarz, G. (2001). Using teacher narrative research in teacher development. *The Teacher Educator*, 37(1), 37-48.
- Sparks-Langer, G.M. & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers’ reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Westerhoff, J. H. (1987). The teacher as pilgrim. In F. S. Bolin & J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal : Professional issues, personal choices* (190-201). New York: Teachers College Press.
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers’ Stories as texts for improving practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), 426-48.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Teacher Narrative and the Unfolding of Contemporary Teacher Profession

Shu-Ching Chou

professor of The Institute of C & I, National Taipei Teacher College

ABSTRACT

The contemporary theory of teacher profession is based on the perspective of teacher as person that recognizes teachers are not the storage of knowledge, but individual persons with life experiences, self-identity, and feeling, value for education and teaching. The narrative approach emphasizes persons' thought, feeling, experience and subjective interpretation, and concerns how possible a person who thinks through narrative is. Therefore, narrative becomes the significant approach for teacher professional development.

The article argues for the contribution of teacher narrative for the unfolding of teacher profession in the improvement of professional reflective consciousness, the construction of professional self, and the reconstruction of professional knowledge. However, teacher narrative has to keep out of the danger from the isolated narrative and moral relativism.

Key Words: narrative, professionalism, teacher professional development