

開放社會中

師的 教省 思與 展展

■ 吳清基

壹、前言——轉型期社會的教育迷思

自從去（七十六）年七月十五日政府宣佈解除政治戒嚴之後，整個社會發展即面臨另一個轉型期的考驗。解嚴的實施對民主政治的推動，確實是跨進了一大步。但是，社會為此而付出的代價，則亦復不少，特別是一些社會發展過程中所產生之迷思，深深紛擾著社會中部份人士的思維與價值判斷體系，令人憂心不已。

基本上，社會變遷（social change）並不等於社會進步（social progress），這是知識份子所能接受的一個信念，因為社會變遷是一種價值中立的命題，強調變遷的事實，並不涉及價值判斷；而社會進步則為一種價值導向的命題，重視變遷的結果應是更好更為人感到滿意的。可是，對多數社會群眾來說，「改革就是好的，變遷就是進步」，這種對傳統的反動和表象的熱衷，誠然是有待導正的社會迷思。

最令人慌目驚心的，莫過於解嚴後社會街頭運動的狂熱。個人為了私人的利益，尋求自力救濟，原本是民主憲政下「受益權」的爭取，應無可厚非；但是，多少次自力救濟之經驗，告訴了大家，我們的社會群眾在為自己爭取權益時，常常顧不了別人權益的存在，甚至不惜以犧牲社會大眾之利益，來威迫政府讓步換取救濟的成果。過去「五二〇農民街頭運動」幾乎與暴動沒有差別；「林園事件」強迫石化業工廠停工，幾可造成國家經濟成長目標之落後……。諸如此類自力救濟的現象，的確會讓人感到社會變遷結果未必都會導致社會進步。群眾或許原本就是盲目的，但是，代表知識份

子的教師，則不能不有所省思。

「教師到底應該是社會自力救濟運動中的附和者或是導正者」，這是目前教育界人士所熱烈爭議的一個核心問題。教師是國家公民，自然也有權利要求享有憲法上所賦予的「受益權」，因此，對教師為求個人權益所作的種種努力，應是不必要給予另眼看待。只是傳統上教師角色和形象有別於一般行業，自然而然地社會上對教師的行為規範期待，也就較為殷切些。面對此種轉型社會中的開放變遷，教育發展確也存有若干迷思有待進一步省思與導正。

目前教育上確有不少問題正爭論不已。最引人注目的是教師法的訂定，是否應該把「罷教權」明列其中。正反兩面的看法都有，倒是令人百思不解的，有些教育界人士主張教師應可比照勞工籌組工會，又可比照工人罷工而罷教；但同時却又要求支領研究費而非工作費，要求國中小教師仍能免納所得稅，對可能受害的學生權益則未予重視……等，恐怕對權利與義務的相對性並未做合理性的認定與接受。

其次，在大學校園中普遍強調教授的學術自由，要求言論自由、著作自由、行政自由……，但是，却未重視教授自己的社會責任。教授在其任教學科的專長學術研究領域中，具有權威的學術地位，應是可以肯定的；但是，對於非專長的學門，却也常見外行充內行，發表似是而非的言論，恐有誤導社會輿論之虞。事實上，尊重教授的學術自由與權威是導引社會進步的動力，但是，教授本身亦應重視其社會責任，避免要求專業外的權威假象。有專長的教授才是權威，並非教授對任何問題都有權威發言權，這是另一有待省思的問題。

上述二例，只是最近轉型社會中教育開放發展結果，所看到的二種現象舉隅而已，其它像部份教師支領學術研究費，但却很少從事教學研究工作；部份教師經不起物慾誘惑，利用

上班時間玩股票或下班後兼職，對本職教學作反未能盡其心力；少數中小學教師未盡課堂教學但却自營課餘補習教學……等，亦為人所詬病。

的確，社會在迅速變遷中，教育自由與民主化發展的結果，一些傳統教育規範固仍保留的價值，但是，亦有不少的教育規範體系確有必要重做調適。尤其，社會愈趨開放，教師角色愈將產生質量上的改變，為適應社會變遷，維持教育應有功能，並導引教育發展，教師進一步對自己工作角色加以省思展望，確有其必要，此亦為本文探討之旨趣在。

貳、開放社會中的教育發展取向

一、開放社會的主要特徵

開放社會（The open society）是相對於封閉社會（The closed society）相對稱的稱謂，其最早的內涵是由名哲學家柏格森（Henri Bergson）提出。在柏格森「道德與宗教兩源」一書中，深指出封閉的社會，是被傳統的習俗所支配，反對變遷和變化；在封閉社會中，人類的思想行為和意識型態，常是對外隔絕的：不容易進步，因此，追求開放的社會，乃為人類進步之所需。

開放社會的概念，依艾倫（James Allen）的看法，是代表著一種社會生活秩序。在此社會中彼此珍視人類尊嚴的價值，並且普遍共享一切價值生活。換句話說，在開放社會中，人們學會彼此尊重，對人性尊嚴給予肯定，對人權給予重視，一切思想意識型態容許自由形成，不贊成專斷控制。

開放社會或可稱是「暫時的社會」（the temporary society），在開放社會中一切社會的結構都是暫時性的，動態性的，隨時可能

於環境的改變而有所變動，也可因自身的努力而出產生向上社會流動現象。由於開放社會也是一種快速變遷的社會，因此，對於個人聽力之培育特別重視。此外；開放社會也是一個重想像富創造力的社會，人人充滿了希望理想，是一個富有生機存有高工作效率的社會，是進步生活所追求的社會。

開放社會也是「多元的社會」(the multiple society)，在開放社會中，價值觀念趨分歧，社會缺乏明確單一的倫理、哲學、宗教等原則，以規範個人或團體行為，代之而起的是紛繁多支的理念，支持不同團體與個人行為。原來維持社會秩序的約束力量消失，社會控制力量由於價值的衝突而減弱。(註一)可見開放社會重視多元化的價值體系建立，肯定真理的客觀性與普效性，重視一般人的意見表達，具有民主性的溝通機會。

開放社會亦是「法治的社會」(the legislature society)，雖然開放社會之意識型態非強制灌輸形成，但是，開放社會仍是一種有秩序有規範的社會，講求個人基本人權的保障，對於個人的生存權、工作權、財產權及教育權，在國家憲法中皆有明文規定。可知開放社會雖是一種變動的社會，但非無規範的社會，它經由強調法治，藉由社會制約，來達成社會的進步與發展。

開放社會也是「功績的社會」(the credit oriented society)，在開放社會中並沒有固定的社會階級存在，每個人皆可因自己的真才實學而獲得向上社會流動的機會。因此，在開放社會中是一種功績導向的社會，重視專業知識的獲得，強調教育機會的普及性。因接受教育是促進個人向上社會流動最有利的途徑，在開放社會中父母的遺蔭並非影響個人社會地位的主要條件，反而個人本身的真才實學才是最為重要的決定因素。

由此可見，開放社會代表著一種社會秩序，具有動態性的社會結構，強調多元價值體系的建立，重視社會法律規範的制約，肯定個人真才實學的功績導向，是一種民主進步的社會生活型態。

二、開放社會中的教育發展取向

教育的功能，一方面在因應社會變遷的需要，另方面則在導引社會的變遷。換句話說，在開放社會中，教育發展一方面是社會變遷的結果，一方面又是社會變遷的誘因。通常，社會愈是開放，教育發展應有的功能愈是明顯。基本上，開放社會中教育發展的主要取向有下列幾方面：

(一)促進明顯公平的社會流動

開放社會最明顯的屬性之一，乃是社會階級結構呈動態化與有機化，社會成員隨時隨地可因個人努力而產生向上社會流動之機會。雖然，影響個人社會流動的因素很多，但是，「教育是影響個人社會流動的主要因素」，此一看法在今日已普遍為一般學者所重視(註二)。

哈維赫斯特(R. J. Havighurst)在研究美國、英國、澳大利亞和巴西等四個國家的社會流動與教育的關係後，曾指出「西元2000年的工業化民主社會，必然會比目前的社會更為開放，社會流動化的現象也將更趨普遍。因此，教育將成為向上社會流動的主要途徑，缺乏教育或教育失敗，皆可使個人因而產生向下社會流動。」(註三)

事實上，由於職業結構的改變及教育功能性價值的受重視，藉由教育實施來促進社會流動已成為可能。尤其在開放社會中一切講求自動化發展，技術性工人的增加，擴增了中上階層的職位就業機會；資訊業及服務業更需要大量受過高級技術教育或訓練的人，也提供了很

多中上階層社會的就業機會。因此，使得部份原先居於較低社會階級的人，能夠憑其教育條件及特殊能力，而獲得向上社會流動的機會。

當然，在現代開放社會階級中，決定個人或團體的社會階級，及促其社會流動現象者，除了教育因素外，其它像經濟收入、職業狀況、宗教信仰、消費形態、居住時間、居住地域、生活環境、價值觀念等因素，亦皆是影響社會流動的因素。不過，教育具有積極促進社會流動的功能，是大家所共同認定的；且社會愈開放，教育促進社會流動的功能愈明顯。

(二)重視功績導向的社會發展

在開放社會中，教育促進社會流動的現象愈明顯，社會功績導向的結果愈肯定。在過去封閉社會中，個人向上社會流動之機會有限，教育只是貴族或中上階級人士等「有閒」或「有錢」階級的特權與裝飾品，個人的權位獲得來得世襲制度或特別關係安排，人們靠門路關係發展自己，不必憑依真才實學，教育只具形式訓練的功能，不講求實用價值導向。

但是，在現在開放社會中，教育則扮演積極實用的功能價值，每個人要獲得向上社會流動機會，必須憑靠真才實學，而不是光是走門路請託即可遂其夙願。在開放社會中大家的機會是平等的，每個人只要有能力就有機會就可出頭，此種各階級社會成員之間的相互社會流動現象，可縮短社會距離，減少階級與階級之間的差距，導致社會的真正平等。

可見在開放社會中世襲制度早已無復存在，個人社會流動現象完全繫於個人的真才實學。社會發展強調功績導向，是今日開放社會的共同特徵，因應此種功績導向的社會發展需要，教育的實質性功能價值也就愈感重要。事實上，社會發展愈強調功績導向，教育的功能便愈受重視；而教育愈是均等普及發展，社會功績導向的現象將也愈為明顯。

(三)肯定社會多元的價值體系

在封閉社會中，個人意識型態的形成是控制的，單一的，可控制的，價值體系的建立是一元化的。但是在開放社會中，個人意識型態的形成是自由的，彈性的，非控制的，價值體系的建立則是多元化的。

教育的發展，一向強調價值導向。過去於社會發展偏向封閉性，教育價值體系的建立也自然趨向一元化，一切教育活動要求整齊一，教育建築及設備講求規格化，教育措施法因地制宜，教育評鑑要求標準化和制式化。當然，在教育發展過程中，為追求最起碼的教育要求，建立某一基本條件或標準，確實有助於最基本教育機會均等的達成。

但是，隨著教育的進步發展，在開放社會中，教育活動所追求的，並不是最基本的起點的平等，教育活動更要追求進一步立足點平等。因此，多元化的教育價值體系的建立，是絕對有其必要的。教育活動的發展不必講求整齊劃一，應容許各校因地制宜發展特色；教師教學也不必期待標準化答案，應鼓勵學生創造思考，只要有適切理由即應給予肯定，容許學生有自我抉擇判斷的空間，不必硬性要統一標準學習結果，將有助於教育的進步發展。

事實上，面對開放社會的轉型發展，給予教育人員最大的衝擊，應是如何有效調適社會多元化價值體系的建立，如何針對過去單一僵板的僵化做法，而能靈活有效的調適教育活動措施，使學生能有更多的自我空間來做更有效的學習。此外，如何發揮教育，本身所具有的社會控制的力量，以建立更和諧的社會，避免價值觀念分歧所導致社會的對立，也是開放社會中教育發展的另一使命。因此，自由化民主化的教育發展，確有必要，尤其在開放社會中教育自由化和民主化的發展，更必須建立在社會多元化的價值體系之前提上。

四、強調普及均等的教育機會

對於開放而流動的社會，教育的調適途徑為提供機會均等的教育實施，使來自不同社會階層者均得以接受教育，並以其教育成就提昇其社會的經濟地位。

過去我國教育量的發展及有關政策的實施，使得此一理想逐漸實現。目前我國每 3.8 人中，就有一個學生，每 8 平方公里就有一所學校，國民中小學已不具選擇性，即使至大學階段，入學選擇之符合教育機會均等精神，遠超過其他國家，亦為實際調查研究所證實。今後實施更進一步的機會均等教育，重點已非量的增加，而是教育過程的改進及有關制度的配合。（註四）。

事實上，在開放社會中，由於社會發展趨於功績導向，使得人們希望藉由接受教育提昇社會競爭能力之意願，更趨強烈。加上，科技發展和知識爆增，使得個人接受更多教育以獲得更多知能之需求更為迫切；當然，因為接受更多教育而提供個人更多向上社會流動之機會，更是導致開放社會中教育發展更趨普及均等的重要原因。可是延長義務教育年限，提供社會不利階級子弟更多公平競爭機會；和提供更普及均等的教育機會，都是今日開放社會中所強調的教育應有發展取向。

總之，在開放社會中教育發展的主要取向，除了強調教育可促進明顯公平的社會流動、重視功績導向的社會發展、肯定社會多元的價值體系、和提供普及均等的教育機會外，教育在開放社會中的發展，也將重視教育人員專業素養的獲得，教育活動的國際化交流，和教育資訊的電腦輔助發展。因為教育人員專業知能的強調，有助於功績導向的社會發展；教育活動交流國際化，可加速社會的開放發展；教育資訊的電腦輔助發展，也是晚近教育專業發展所必需。

叁、開放社會中教師角色的自我省思

面對社會的開放發展，教育的功能愈被肯定，教師的角色也就愈受到重視。唯在開放社會中，一切社會環境結構常呈現迅速變遷分居，動態的有機的社會發展，使得教師的角色面臨重新調適的考驗。固然，轉型期社會下教師的角色必須因應社會的變遷開放而重作詮釋發展，但是，傳統社會下的教師角色，仍有再加省思認定的必要。

一、教師教學功能與角色的省思

傳統教師的角色，是完全以學生為導向的。所謂「師者，所以傳道、授業、解惑也。」儘管，社會發展有了空前的劇變與轉型，但是，教師的主要任務，係在幫助學生增長知識，養成技能和陶冶情意，則並無改變。

事實上，唐朝文起八代之衰先儒韓愈師說的看法，和今天美國芝加哥大學課程心理學家布魯姆(B. S. Bloom)的見地是相同的。布魯姆強調做一個好的老師，在教學活動實施時，應能兼顧認知層面(cognitive domain)、技能層面(psychomotor domain)和情意層面(affective domain)等三個層面的教育目標，此與韓愈的「傳道、授業和解惑」教師角色期待是不謀而合的。換句話說，教師的傳統角色是以教學為主，是以滿足學生認知權的要求為前提，因此如何充實教師個人自我知識成長，以提供學生最有效的學習機會，此乃古今不變的教師天職；此外，養成學生良好的生活習慣、動作和技巧能力，亦是今天強調手腦並用均衡發展之全人教育所必需的；當然，如何變化學生氣質、培養學生正確人生觀、建立學生正確價值體系，則應是教育目標的最高境地，雖然，情意目標最難達成，但是，它却是教育工作中最值得去努力的重點之一。

美國學者伊斯納（Elliot W. Eisher）在「學校教育改進的生態學」（The Ecology of School Improvement）一文中，特別強調教師的教學目標達成，是教師的首要任務。他提醒我們，教師在作課程設計和從事教學工作時，不僅在幫助學生增長知識，也在協助學生利用所學以迎合日常生活的需要（註五）。可見教師教學任務的重要性，同時，教學的內涵也隨社會變遷正日漸擴充中。

面對教師教學功能的省思，我們可以從下列幾方面來加以析述之：

（一）首先，「教師是學生知識的傳授者」，這個角色是大家所能共同認定的。不過傳統社會與開放社會中之角色層次有別。在傳統保守社會中，知識封閉，學生獲得知識的來源有限，教師是知識權威的代表，學生不容許對老師的看法質疑，學生亦不能表示不同的論點，以免遭受背叛師門的物議。柏拉圖批評亞里斯多德「小馬一出母胎就踢母馬」即為例證。因此，傳統教師的教學角色，具有崇高權威與絕對影響力，教師面對知識成長之挑戰亦少，教師自我進修成長之壓力不大。但是，今天科技成長快速，知識爆發一日千里，教師感受資訊快速變遷之壓力甚大，不進修即將退步之情形，甚為明顯。同時，學生獲取知識的來源、管道亦甚多，教師只是其中之一，可獲得知識的社會資源人士和來源甚廣，因此，教師的知識權威性將相對地減少。

美國教育人類學者米德（Margaret Mead）指出，在文化變遷發展過程中教師知識上權威地位，確實已逐漸受到貶損。她認為文化變遷發展可分三個時期，第一階段稱為「回塑型文化」（pastfigurative culture）：早先科技尚不發達時，年輕人總是向較有生活經驗的年長者學習；第二階段稱為「同塑型文化」（I ofigurative culture）：隨著傳播科技日

漸發達，知識來源多元化，人們向同年紀、同輩份的人學習的機會增加；第三階段稱為「前塑型文化」（pre-figurative culture）：當傳播科技非常發達，知識加速累積，人們向較年輕者學習新知，因為年輕人學習能力增強，而且掌握有較晚近的新知識。米德所提第三個階段，即前塑型文化將出現於資訊（開放）社會，屆時由於知識來源廣泛，資料取得容易，而年輕者（學生）吸收力較快，勢將成為年長者向年輕者領教的情形。實際上，雖尚在未邁入資訊社會的今天，不少中學生從傳播媒體已學得相當廣博的常識，經常提起很多老師一時無法解答的疑問，故老師的不但非「無所不知」，而且有些且顯得「孤陋寡聞」。所以，今後從事教育工作者，不但要繼續吸收新知，拓廣學識領域，而且要加強輔導者的角色，從熱誠協助學生進行有效率的學習活動中，贏得學生的敬重（註六）。

由此可見，教師是學生知識的傳授者，此一概念在傳統社會中是天經地義的事，但是在今日開放社會中，特別是資訊社會的來臨，教師恐怕欲求絕對知識權威地位之角色認同，已漸有困難，除非教師本身能不斷地自我進修，成長專業知能。

（二）其次，「教師是學生技能的教導者」，這個角色亦有重做詮釋的必要。雖然，韓愈所稱「授業」應有偏於專授就業技能的涵義，但是，中國自來強調「勞心重於勞力」之偏差觀念，使得技藝學習一直被忽略，而教師本身對此亦存有忽視心理。不過，隨著社會變遷與開放發展，職業平等的觀念日漸被接受，勞心與勞力已逐漸不存歧視不平之偏差情形。因此，處今之日為人師者應肯定一技之長的職業價值，強調職業平等的理念；應依學生身心發展之性向特徵，提供最適切的職業輔導與技能傳授。

當然，當學生技能的學習在狹義上被認定是技巧和動作習慣的學習時，教師更要有「能力本位教育」(Competency-Based Education)上所要求的基本教學能力。基本上能力本位教學完全是「起而行」而非「坐而言」的教學訓練，教師不僅要具有「知」而且要具有「能」表現的行為，且實際對教學對象發生效果(註七)。換句話說，教師要成為學生技能的教導者，教師本身應是具有理論教學與實際操作能力的，絕不可只會教理論而不懂技巧教學，當然，教師也不能沒有理論依據而流於七法鍊鋼，敷衍了事。

至於，「教師是學生情意的陶冶者」，此一角色在傳統社會中較為人所重視。但是，隨著社會開放發展變遷，一般人受到升學導向之影響，知識教學倍受重視，而情意陶冶則有較為人忽略。因此，加強教師重視對學生情意陶冶的教育功能導向，是有必要的。依國民教育法、高級中學法及職業學校法中有教育目標的規定，可知「情意陶冶」確為教師之基本職責，不容忽視。國民教育法對於「發展青年身心」、「陶融公民道德」和「注重國民生活教育」甚為重視。高級中學規程中，則定「發展青年身心」、「培育公民道德」、「培養團結精神」和「啟發藝術興趣」為教師教育學生的目標。至於職業學校法亦規定「培養職業道德」、「養成勞動習慣」、「陶冶公民道德」和「啟發創業精神」等，皆為高職教育的重點(註八)。

雖然，情意陶冶的教育實施，成效較緩，但是，卻非常重要，身為教師應了解其重要性，並從自身的身教做起。因為教師身教所提供「潛在課程」(hidden curriculum)之影響，對情意教育的實施是最有幫助的。

二、教師教育研究功能與角色的省思

面對社會快速變遷，教育功能已日趨複雜，教育工作的專業要求也愈趨明顯。教師面對社會轉型期的發展，重新檢討教育研究功能之角色，確有必要。

事實上，在傳統社會中，教師職責重在教學，經師是教師的重要自我角色期望。但是，隨著教育的專業發展，教師欲勝任教學工作，除了須憑依既有的學識與經驗外，更須不斷研究進修，自我充實與成長。「教師就是學者」(The Teacher as Scholar)的看法，也愈來愈受重視。

美國哈佛大學教育研究所教授邱爾(Jeanne S. Chaff)即強調「教師就是教室中的學者和研究者」，他認為教師應懂得觀察學生在教室中學習的方法，和分析學生學習成就行為的技巧，進而對學生做個案分析研究，以求取有效教學輔導策略。他同時指出，教師在進行研究時，可透過協同研究或個人研究，以成為教室中的學者，來達到有效幫助學生學習的目標(註九)。事實上，肯進行教育研究的教師，其個人之學識素養必然較豐富，教學所產生之附加價值(value-added)也必可相對提昇。

美國師資培育研究學術機構霍姆斯團體(The Holmes Group)對於教師研究功能亦甚重視。該團體在一九八六年發表「明日教師培養」(Preparing Tomorrow's Teachers)一報告中，一再強調教師之素質應盡量提昇到研究所以上學歷，以便教師能作有深度的研究，來強化其專業教學知能，因此，提供具體專業性的教育課程，以培養教師學術研究能力誠有必要。至於，具有教育研究專長的教師，應隨時與大學保持密切聯繫，俾有機會參與更多更重要的教育研究活動，來改進教師教學技巧，強化教師教學專業知識能力(註十)。由此可見提昇教師教育研究能力，是適應教育專業

發展所必需，也是轉型期社會中教師角色有待強化之一環。

由於在轉型期社會中，教育發展必須配合社會快速的變遷，因此，教育革新與研究乃為相形相應的自然趨勢。教師從教授已知的事物進而傳授探索未知的方法，且指導學生將已知的事物用於未來不可知的環境之中，此種教學任務之有效達成，必須以發展教育研究為基礎。也因此，教師專業團體必須成為研究化的專業團體，才能因應教育革新發展之需要。可見教師必須扮演「研究者」的角色，才能鞏固其專業地位，並完成其教育功能。

衡諸今日國內各級學校教師之研究角色功能，大致上，大學教授的研究功能較被肯定。固然，在大學中亦有少數教授較少從事研究，或因授課負擔太重，或因個人研究能力不強，或因個人研究興趣不高，但是，這種現象或只是少數例外，基本上，大學教授的研究角色應是很稱職的。至於中小學教師的研究功能，一般說來，並未臻理想，除少數中小學教師具有研究之興趣與素養外，大多數教師在研究功能上並未能充分發揮應有的功能。不少中小學教師領學術研究費，但對教學工作却很少用心去加以研究。此種現象確實深直省思，並有待改進。

因此，「願不願」與「能不能」問題是今日探討中小學教師在開放社會中研究功能發揮與否的重點所在，基本上中小學教師願意或不願意在教學同時，兼負教學研究改進之責任，對自己教育工作不斷研究，以提升教學效果，這是值得大家檢討的問題焦點。此外，中小學教師是否具有教育問題獨立研究的能力，這也是值得大家關心的問題。若是不願意參與研究，則此觀念應屬偏差，須予糾正勸導；若是未具備獨立研究的能力，則教育行政機構與師資養成訓練機構，應提供機會讓中小學教師有不

斷在職進修的機會。

三、教師社會服務功能與角色的省思

「教學、研究與社會服務」一向被認為教師的主要任務，只是其間的比重將隨任教校類別性質而有不同。基本上，教師在教學研究之餘，投入社區提供適當的社會服務，是有必要的。尤其，教育在趨向專業化發展的過程中，強調社會服務更能顯示過去之教育缺點的改進。美國全國教育會(The National Education Association, N.E.A.)在界定教育工作的專業標準時，即指出「教育專業工作，必須強調服務的觀念，而不計較經濟報酬」，可見投入社區參與社會服務也是開放社會中教師的角色取向之一。

事實上，教師在傳統社會中的地位與角色的認識，中西方社會並沒有太明顯的不同。在我國教師的形像，一向崇尚清高神聖，教師通常不願涉及社區是非，也儘量避免社區人士干涉學校教學，因此，教師的角色難免有趨於社會上所謂的「陌生人」(stranger)之嫌。美國教育社會學者華勒(W. Waller)在其「教學社會學」(The Sociology of Teaching, 1932)一書中，即將教師形容為社會上的「陌生人」，以顯示教師在社區中孤立的情形：

以往國內教師對社會服務參與之情形並不很積極，依據國內一項調查研究結果指出，「一般教師對於瞭解社會現象、參加社會活動、解決社會問題、以及進而領導社會以改善大眾生活習慣等項目，未能寄以深切的關心，這大抵是因有於教育傳統觀點，而忽視國民導師之新任務。」大致上有三分之一以上的教師，仍有「教師應維持清高身分，不涉及社區是非」的期望(註十一)。可見在傳統社會中，我國教師對社區服務工作並不很踴躍，雖然，「教師是社區中的知識份子」，「教師代表著社會

傳統倫理規範」，教師一向擁有崇高的社區地位，但是，不可諱言地，教師對主動參與社區服務，並不很積極。

美國學者卡森(R. B. Carson)曾調查美國西奧立岡(Western Oregon)地區教師們對參與社區活動的看法，發現他們的觀念仍相當保守(註十二)。英國學者馬斯格洛夫(F. Musgrove)等人曾調查英國中小學教師對教師角色的期望，也發現英國中小學教師一般上比較重視知識的傳授與品德的陶冶，而較忽視教育的社會功能(註十三)。

雖然，在傳統社會中，中小學教師之社區參與功能較未受重視，但是，隨著社會變遷，在今天開放的現代社會中，學校具有促進社區發展進步的功能，已逐漸受到重視與肯定。學校已非社區中的孤立機構，亦非單純的社區離型，而是協助改善社區生活的重要組織，也是社區文化的中心。因此，學校教師必須積極參與社區活動，由「社區孤立分子」的角色轉變為「社區關係的協調者」的角色，進而成為促進社區行動的領導者(註十四)。如何調適教師自己在社區中的角色，是今日開放社會中教師所面臨的共同問題。

基本上，中小學教師參與社會服務之機會較少，僅偶而參加社區村里民大會之文宣工作，或在選舉活動期間擔任輔選工作，其它的社會服務機會並不多。至於大學教授參與社會服務之機會，則比較頻仍，尤其，每當社會上形成問題爭執時，教授常是社會意見領袖，也常是社會問題糾紛的仲裁者。教授在今天開放社會中，是高級知識份子的代表，具有導引社會輿論發展的功能與職責。教授也常受政府或有關機構的委託，進行各種社會問題專案調查研究，藉以提供改進社會問題發展的參考。可見在現代開放社會中，教師除應扮演社區關係協調者的角色外，教師更應扮演促進社會發展的

角色。

至於，教師在現代開放社會中，應是社會運動的附和者或是導正者？這是一個頗值教師們深加省思的問題。尤其，在今天社會街頭運動頻頻發生，自力救濟事件層出不窮之際，教師到底應維持清高身分、謹言慎行、為民表率呢？還是可與一般人一樣，不必有特殊的行為規範做自我要求呢？換句話說，在今天開放社會中，教師是否可與一般勞工一樣做街頭自力救濟或參加罷教行列以爭取自身權益？這是一個爭論中的問題。嚴格地說，教育既是一種價值導向的工作，則對從事教育工作的教師，賦予一番特別的社會規範期待也是很合理的。因此教師若成為社會運動的附和者，則將隨波逐流，無法表現教育工作者的清高與神聖角色期待；反之，教師若能扮演社會運動的導正者，則方能維護其崇高的形象與地位。

肆、開放社會中教師角色的展望——做一個高附加價值的現代教師

面對一個開放、民主、進步及多元化的社會，教師對自己新角色的展望，應是如何鞭策自我去做一個高附加價值的現代教師。

「高附加價值」原是經濟學上的名詞，是指一項產品從原料經過加工、製造、中間商，最後才到消費者面前，生產過程可能有三～五個階段，或三十～五十個階段，而在每個階段所增加的新價值即為「附加值」。根據統計數字顯示，我國大部份出口產品的附加值具有百分之三十。現今全世界國民所得最高的國家之一是瑞士，山水優美却缺乏自然資源，但其產品的附加值却高達百分之二百到三百，此為瑞士所以致富的主因。瑞士的產品以「價高質優」取勝，他們追求最高附加值，強調產品品質

好、設計精良、售後服務好，所以市面上沒有廉價的瑞士錶及巧克力，旅館只有價格高低之分，絕對沒有乾淨與否的差別。瑞士人曾驕傲地說，日本人是追求市場，美國人追求利潤，法國人追求享樂，英國人追求失去的驕傲，瑞士人則追求完美。台灣在邁向開發國家之列，必須提高附加值的產品，以瑞士「小而精緻」的模式為努力方向（註十五）。

如果將附加價值觀念應用在教師行為、言行及生活上，其意義是如何在現代化開放社會中做個高附加價值的現代教師。其實，做一個高附加價值的現代人，就是指透過自己的努力，對社會提供較多的貢獻，使取之於社會者少，奉獻於社會者多。要增加自己對社會的附加價值，依高希均教授的看法，有五種做法有待強調：(1)吸取知識；(2)重視理性；(3)強調成效；(4)心懷世界；(5)自己參與（註十六）。可見做一個高附加價值的教師，乃在要求教師透過自己的自我專業成長，及對學生付出更多的奉獻，使學生能獲更有效的學習指導，教育目標能獲更有利的達成。

大致上說來，在開放社會中教師對自己應有角色取向之發展與期望，可從做一個高附加價值的現代教師開始。因為一位高附加價值的教師，可藉由其豐富的教學知能，專業的教育精神和熟練的教學方法，來幫助學生做最有效的學習指導，使教育的效能達到最大程度的發揮。如何做一個高附加價值的現代教師，可從下列幾方面來加以努力之：

一、具備正確教育價值理念：

教育工作本身是一種價值導向的活動，從事教育工作人員，首先必須建立正確教育價值理念，以作為規範教育活動的依據。面對開放社會對教師之期許殷切，要使自己能為學生所接納與喜愛，除應學有專長以勝任基本「經師

」之要求外，更要有正確的教育價值理念，以引導學生建立正確人生觀，進而以為「人師」。

美國喬治亞大學教授庫尼（Thomas J. Cooney）特別強調有關「教師信仰」（Teachers Belief）的探討，他認為有效能的教師，必須是一位有堅定正確教育價值理念的教師，因為一位教師教育價值理念正確積極，則會要求自己去充實自我，以為「經師」及「人師」，此乃有「思想」可產生「信仰」，有「信仰」可產生「力量」之道理所在。今天強調教師效能，事實上從正確教育價值理念之建立，及教師工作信仰之加強，應是可以獲致的。

杜克（Daniel L. Duke）在「了解教師」（Understanding what it means to be a teacher）一文中，特別強調在開放社會中教師重建立關懷與鼓勵學生的教育理念，因學生若能得到教師的最佳關注，學生必能盡力做最好的學習表現。因此，他要求教師選擇一些特定學生做額外教學輔導，此即所謂「最大教學努力」（MIE, Maximum Instructional Effort）的理念（註十七）。

波特（Andrew C. Porter）和布羅菲（Jere Brophy）則認為一位好的教師應建立完美教學（good teaching）的教育理念，以作為學校有效教育的基礎。他依據美國教學研究所（the Institute for Research on Teaching）過去十年的研究，發現有效能的教師（effective teachers），應是對教育目標具有明晰認識，能熟知教學內涵和策略，能熟練教材，能了解學生需要，能適時提供學習回饋機會，能做整合教學並對教學結果負責的老師（註十八）。

由此可見，教師之教育價值理念正確，其追求有效教學方有可能；若教師本身教育價值理念有所偏差，則即使再努力仍是無補於教育，反而愈努力對教育所可能產生負面影響愈大。

二、重視教育工作過程績效

一位具有高附加價值的教師，必須是位能教學過程中，用一種比較能為學生所接納的教學呈現方式，去獲得較高的教學效果的教師。換句話說，教師若能重視教育工作的過程績效，則他必會講求教學方法的改進，教材的熟練和學生的關懷，以追求最好的教學實施成效。

精緻教育 (Betterness Education) 是國內最近始揭櫫的一個教育理念，其目的在追求提昇教育品質。在達成教育精緻化發展的活動規準中，追求卓越性 (excellence) 是一觀念共識的建立，強調科技性 (technology) 是一種理想實踐的條件，而績效性 (accountability) 則是一種達成目標的作法。其中，強調教育工作過程績效，應是達成精緻教育觀的最核心理念 (註十九)。由精緻教育理念的倡行，吾人可更加肯定教育工作過程績效之重要性，而事實上，追求教育工作過程績效之途徑甚多，如：潛在課程 (hidden curriculum) 的強調，同時學習原則的重視……等，皆可有效在教材教法實施上獲取更大效益。

潛在課程的理念在今日教學過程中日漸受重視，因為一個教師若能具備正確的潛在課程觀念，則在教學過程中，他會更用心去處理教材內容與教法實施，希望藉由有意的課程安排，去達成更深遠的教育影響，使教育內涵更豐富，對可能造成的潛在負面影響則亦可力求避免。

至於，強調同時學習原則，可提醒一個教師在教學過程中，不僅要重視主學習 (Primary learning)，也要重視副學習 (associate learning) 和輔 (附) 學習 (concomitant learning)，使學生在學習過程中，同時獲致認知層面 (cognitive domain)、技能層面 (Psychomotor domain) 和情意

層面 (affective domain) 的學習結果。其它如興趣原則……等的善用，亦皆有助學習品質提昇。

至於，像藉由電腦輔助教學、視聽媒體輔助教學……等，皆可使教學內容之呈現更生動更充實，而讓學生有更美好的感受與心得。

由此可見，一位具有高附加價值的教師，必是一位重視教育工作過程績效的教師，本身應有熟練的教法，知道如何在教學過程中去多用點心思，讓學生有較好的感受和心得。

三、心懷教育關愛鼓勵學生

教育家福祿貝爾曾說：「教育無它，愛與榜樣而已。」的確，教育工作最重要的，就是要讓學生感受到被關愛。教師有了愛心，他會處處設身處地為學生著想，會想辦法為學生提供最好的學習物質環境和心理環境，對學生的學習活動進行和學習效果提昇，都將有所裨益。反之，如果教師缺乏教育愛心，教師視教育工作為應付了事，凡事敷衍塞責，不求用心，則學生必也能感受到未受關懷，學生之需要未被重視、無法滿足，則教學效果自然受到影響。學習心理學上所強調「比馬龍效應」 (Pygmalion Effect)，事實上即在重視教師施教過程中應盡心盡力，處處為學生設想安排，則學生在知覺教師之用心和感受教師之關懷後，他必會努力學習以符應教師的期待。即學生在感受到被教師之用心關愛後，他會努力去要求自己能達到心理學上，所謂「自我應驗預言」 (self fulfillment prophecy) 的實現。的確，教育工作是一件求其愛心關懷的工作，因此，一位教師若能心存教育，處處想到學生，時時關懷學生，則其教育工作的推展，必將有愛也有榜樣，如此，期求高附加價值的教育成果必然指日可待。

英國雪菲爾大學教育學院教授布羅德海 (

Pat Broadhead)曾為英國教育科學部(Department of Education and Science)和皇家督學(Her Majesty's Inspectorate)提供一個「好教師的藍圖」(A Blueprint for the Good Teacher)。他認為一位好的教師，應具有五方面的主要特徵，包括：專業行為方面、個人特質方面、組織屬性方面、知覺能力方面、和資料蒐集技巧方面等。其中在個人特質方面，他認為有熱心教育、關愛學生、教學認真、輔導態度友善、師生關係良好、重視學生需求、與社區家長關係良好、值得學生信賴和樂於接受指導……等(註二十)。

可見一位教師若能心懷教育，時時關愛鼓勵學生，則學生在一種充滿教育愛的環境下學習成長，必會懂得自動自發和自愛自信。教育工作原本是一件需要用愛心去灌溉才能成長的工作，有愛心的教師必會了解學生的需求，也將會盡自己全力投入教學工作，使學生能在被關注下獲得最有效的學習。

四、主動積極參與教育工作

教育工作的實施，固然要強調教育理念的認知，同時，也要強調教育活動的踐行。坐而言的清談，雖有助於教育觀念的溝通與瞭解，但起而行的實踐，更有助於教育問題的解決。一位高附加價值的教師，應是能說且肯做的教育工作者，除具有良好教育理念可導引學生有效學習外，也肯積極投入主動參與，為學生之成長而奉獻教育。

富萊德等(Robby Fried, et al.)談到有關「幫助好學校茁壯的挑戰」(The Challenge to Make Good Schools Great)時，指出教師要幫助好學校更茁壯，基本上的共識，學校教師必須具有策略性的智慧和積極參與的熱忱。教師必須主動投入學校教育工作的改進，如：對學校教材教法改進的研究，整體校園

氣氛改進的參與，…舉凡有助學生有效學習增進學校教育進步之工作，教師均應主動參與(註二十一)。

的確，教育工作的實施，光是高談闊論不夠的，教師必須要有落實踐行的意願，否則，一位教師雖有很好之教育學養，有熟練的教學方法，但是，不肯熱心去奉獻，不肯認真教學，一切都留一手或耍大牌，甚至要求課外導金錢補習才肯教授，則再好的教學素養也枉然，因為學生無法直接受益，效果早就折扣。

自我參與一向是中國社會較弱的一環，人家總是批評多於參與，理論重於力行。常常評別人者多，但是要求自己參與者却少；常聽理論一大篇但是付諸行動却有限。因此，一位高附加價值的教師，應避免光說不練，要有參與，主動積極奉獻，以求教育的進步。只有實際參與肯投入奉獻，其對學生之幫助才可正落實。

五、不斷在職進修自我成長

在教育發展逐步走上專業化的開放社會，每一位教師要求以師範院校四、五年間所養成教育的知識，就期盼能終身教學受用，事實上，在知識爆增、科技快速成長的時代，這是不太可能的。因此追求教師自我專業成長，是有其絕對性迫切需要的。

今天中小學教師利用夜間、暑期、週末到附近師範院校進修之風氣大開，教師肯利用在職進修以追求教育新知，確實是提高教師自身附加價值的必要條件。目前國內已逐漸走開發國家之行列，國小教師須具有師範學院國中教師則須具師大師院以上學歷，而高中教師則期望走上研究所進修以上學歷。雖然學歷並非代表教師知識高低的絕對標準，但是藉由學歷提昇的努力進修，確可有效鼓勵和

有系統的自我專業成長，當然，教師平時的脫學習與自我探索，亦是自我成長所必須。

漢曼德 (Linda D. Hammand) 指出，在最近美國教育改革的“第二波”中，新改革者藉由改進教師地位和權力，來改進教育，也藉由教育專業化的努力來改進教育。教育改革者認為教師應有足夠的專業能力，方足以滿足學生認知技能和情意學習的需要，而教師要專業知能，必須不斷參加在職進修（註二十二）。

由此可見，在今日教育日趨專業化發展的軌，要成為一位高附加價值的教師，除要有豐人的才能與學養，更要有過人的熱忱與精神，而此教育專業化所要求的條件，並非天賦具的，而是要藉由後天不斷的在職進修，方可以獲致。當然，獲致專業知能的方法，除要透過正式的學校在職進修教育外，更要能藉由自己隨時隨地的自我進修。

伍、結 言

開放社會是一種多元變動轉型的社會，處社會的快速變遷發展過程中，教師對自己工作角色加以省思、發展和自我期望，是有必要的。當然，在開放社會中人人有權為自己之受權力爭，但自力救濟應求理性，對於過去脫碼頭運動，教師應是個客觀公正的導正者而不是盲目偏狹的附和者。教師須適度維護傳統之形像和尊嚴，在今日開放社會中，仍普遍為社會大眾所共同殷切期望著。

由於在開放社會中，教育發展可促進明顯社會流動，也導致功績社會的不斷發展，因此，教育的功能在今日開放社會中倍受重視。強調普及均等的教育機會是政策所趨，肯定多元教育價值體系之存在，也是今日開放社會中教育人員所應自我調適的焦點。當然，加強國際文化交流、建立電腦輔助教育系統及強化教

育人員的專業成長，亦皆為今日開放社會中教育發展的重點工作。

至於，面臨開放社會的快速轉型，教師對傳統角色的再認，和對轉型角色的重新調適，確有進一步自我省思的必要。基本上，教師傳統教學功能仍被肯定，但研究功能和社會服務功能則有被加重強調的趨勢。就是傳統上教學功能的認定，在性質和內涵方面亦皆有所增減，知識的傳授，技能的教導和情意的陶冶仍應予同籌兼顧。雖在開放社會中教師教學責任仍舊，但教學權威已稍遜，因資訊社會中教師並非學生知識學習的唯一來源者。至於教師的研究功能和社會服務功能，在開放社會中則有再加強的必要。

總之，「時代在變、潮流在變、社會也在變」，教師處今開放社會中，對自己角色期望也應有所變。如何成一個高附加價值的現代教師，應是開放社會教師對自己角色所應有的展望。因此，在開放社會中，教師若能具備正確教育價值理念，重視教育工作過程績效，心懷教育關愛鼓勵學生，主動積極參與教育工作，和不斷在職進修自我成長，則必可成為一位具有高附加價值的老師。

附 註：

註 一：林清江，教育社會學，台北：台灣書店，民國六十一年初版，頁 336。

註 二：莊懷義、吳清基等，教育問題研究，台北：國立空中大學，民國七十六年十月增訂版，頁 43。

註 三：R.J. Havighurst "Education and social Mobility in Four Societies", in A.H. Halsey, et. al, eds, Education, Economy and Society, New York : Free Press, 1961, pp.119-120.

註 四：林清江，教育社會學新論，台北：五

- 南圖書出版公司，民國七十一年八月再版，頁54—55。
- 註五：Elliot W. Eisher, "The Ecology of School Improvement", in *Educational Leadership*, Vol.45, No.5, February 1988, P.27.
- 註六：郭為藩；教育與人生（中冊），台北：國立空中大學，民國七十七年四月，頁274～275。
- 註七：郭為藩等；教育學新論，台北：國立編譯館，民國七十七年，頁250。
- 註八：王家通等；中等教育，高雄：復文圖書出版社，民國七十一年九月初版，頁18～22。
- 註九：Jeanne S. Chall, "The Teacher as Scholar", in *The Education Digest*, November, 1986, pp.22-23.
- 註十：The Holmes Group, "Preparing Tomorrow's Teachers", in *The Education Digest*, November 1986, pp.12-15.
- 註十一：陳奎熹；教育社會學，台北：三民書局，民國七十一年九月，頁226～227。
- 註十二：R.B. Carson, et. al, *Teacher Participation in the Community: Role Expectations and Behavior*, Eugene, Oregon: Center for the Advanced Study of Educational Administration, 1967, pp.15-19.
- 註十三：F. Musgrove, et. al, "Teachers' and Parents' Conceptions of the Teacher's Role", in *British Journal of Educational Psychology*, vol.35, No. 2, 1965, pp.171-179.
- 註十四：同註一，頁338。
- 註十五：高希均；如何做個高附加值的教師，中央日報，民國七十七年七月廿日，二十版。
- 註十六：高希均；做個高附加值的現代人，下叢書49，台北：經濟與生活出版社，民國七十六年八月，七版，頁～Ⅲ。
- 註十七：Daniel L. Duke: *Understanding What it means to be a teacher*, *The Education Digest*, March, 1988, pp.20-23.
- 註十八：Andrew C. Porter & Jere Brophy *Synthesis of Research on Good Teaching: Insight from the Work of the Institute for Research on Teaching*, in *Educational Leadership* vol.45, No.8, May 1988, pp. 73-85.
- 註十九：吳清基；精緻教育的模式，國教製，第一期，民國七十七年六月，頁～23。
- 註廿：Pat Broadhead, *A Blueprint for the Good Teacher-- The HMI/DE Model of Good Primary Practice*, *British Journal of Educational Studies*, Vol.35, No.1, February 1987, pp.57-71.
- 註廿一：Robby Fried & Dennis Littky, *The Challenge to Make Good Schools Great*, in *The Education Digest*, May 1988, pp.3-7.
- 註廿二：Linda D. Hammand, *Teacher Professionalization Versus Democratic Control in The Education Digest*, September 1987, pp.15-17. (作者：本會主任・本刊發行人)