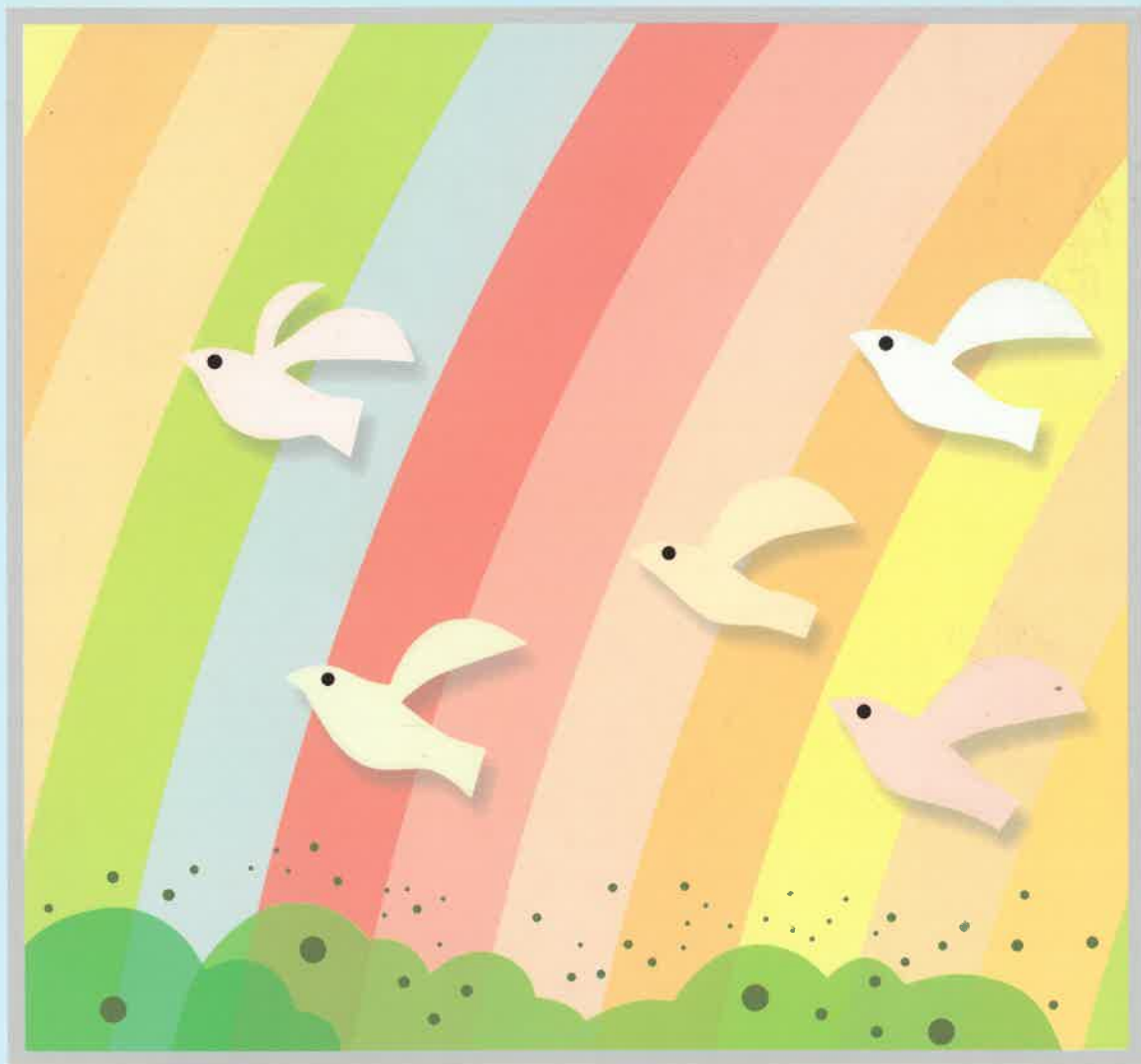


教育資料集刊

Bulletin of National Institute of Educational Resources and Research

教師專業發展專輯 28輯

Special Issue of Teacher Professional Development



國立教育資料館 編印
中華民國九十二年十二月

Taipei, Taiwan, R.O.C. 2003

教育資料集刊

Bulletin of the National Institute of Educational Resources and Research

28輯

教師專業發展專輯

Special Issue of Teacher Professional Development

國立教育資料館 編印
中華民國九十二年十二月
Taipei, Taiwan, R. O. C. 2003

國立教育資料館教育資料 集刊 第二十八輯

目次

- 一、後現代思潮與教師專業發展 黃乃熒(1)
- 二、實務現象學的乙種嘗試—從 Schön 行中
反省的反省到教師專業發展 林建福(25)
- 三、英國的教師專業發展與管理主義 黃嘉莉(51)
- 四、從實踐知識論觀點看師資生的專業學習
與發展 陳美玉(77)
- 五、實習教師的專業發展—文化的觀點 吳麗君(109)
- 六、中小學初任教師的教學困境與專業發展策略 張德銳(129)
- 七、課程創新與教師的自我創化—系統演化
的觀點 詹志禹(145)
- 八、教師在訓輔知能的專業成長策略 劉春榮(175)
- 九、國民中小學教師之行政專業知能成長內
涵和策略 林新發、王秀玲(189)
- 十、國民中小學教師教學專業發展標準及其
資源檔之研究 丁一顧、簡賢昌、張德銳(213)
- 十一、教師在職進修與教師專業發展 黃坤錦(241)

十二、從教師專業發展導向論實施教師評鑑 的策略	顏國樑(259)
十三、教學領導與教師專業發展	楊振昇(287)
十四、教師職級制度的內涵及實施取向	蔡培村、鄭彩鳳(319)
十五、中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和 應用——以促進教師專業發展為核心	葉連祺(351)
十六、誰能不在乎課程理論？——教師課程理論 的覺醒	歐用生(373)
十七、台灣教師參與行動研究之趨勢與評析	謝寶梅(389)
十八、教師敘事與當代教師專業的開展	周淑卿(407)

附錄一

教育資料集刊各輯總目次	(421)
-------------------	-------

附錄二：索引

中文索引	(437)
英文索引	(444)

後現代

BULLETIN OF THE

National Institute of Educational Resources and Research

Vol.XXVIII

~Special Issue of Teacher Professional Development~

Contents

- 1.Postmodern Thought and Professional Development
of Teachers Nai-Ying Whang (1)
- 2.An Attempt to a Phenomenology of Practice—From
the Reflection of Schön's Reflection-in-action to
Teacher Professional Development..... Chien-Fu Lin (25)
- 3.Teacher professional development and managerialism
in England Jia-Li Huang (51)
- 4.Teacher education students' professional learning
and development: The perspective of practical
epistemology Mei-Yuh Chen (77)
- 5.The professional development of student teachers —
the perspective of culture..... Li-juing Wu (109)
- 6.The Instructional Difficulties and Professional
Development Strategies for Elementary and Secondary
School Teachers..... Derray Chang (129)
- 7.Curriculum Innovation and Teacher's Autopoiesis in
Professional Development: Evolutionary Systems
Approach Jason Chihyu Chan (145)

8.The strategies of teacher professional development on discipline and guidance.....	Chun-rong Liu (175)
9.The Contents and Strategies of Teachers' Capacity of Administrative and Professional Development in Junior High Schools and Elementary Schools	Hsin-fa Lin, Shiu-ling Wang (189)
10.The Study of Instructional Professional Development Criteria and Resource Files for Elementary and Junior High School Teachers in Taiwan	YiKu Ting, Hsien-Chang Chien, Derray Chang (213)
11.Teacher In-Service Education and Teacher Professional Development.....	Frank Huang (241)
12.Discuss the Strategies of Teacher Evaluation from the Viewpoints of Teacher's Professional Development	Kuo—Liang Yen (259)
13.Instructional Leadership and Teachers' Professional Development.....	Chen-Sheng Yang (287)
14.Contents and implementation of teacher career ladder program.....	Pei-Tsun Tsai, Tsai-Feng Cheng (319)
15.An evaluation model for 1-12 school's teacher certification policies and its applications: Focused on improving teacher professional development	Lain-Chyi Yeh (351)
16. How Can Curriculum Theory be Overlooked —Teachers' awareness of Curriculum Theory	Yung-sheng, Ou (373)
17.Teachers Doing Action Research in Taiwan: Trend and Analysis	Bao-mei Shieh (389)
18.Teacher Narrative and the Unfolding of Contemporary Teacher Profession	Shu-Ching Chou (407)
Appendix 1:	
Contents in All Volumes.....	(421)
Appendix 2: Index	
Chinese.....	(437)
English	(444)

後現代思潮與教師專業發展

黃乃熒

【作者簡介】

黃乃熒，台灣省台南縣人，美國俄亥俄州立大學教育行政哲學博士，曾任台灣省中等學校教師研習會副研究員、國立中興大學教育學程中心副教授、國立台灣師範大學教育學系副教授。現任國立台灣師範大學教育學系教授。

摘要

本文旨在討論後現代思潮之教師專業定位，及其所強調之教師專業發展途徑。後現代主義強調後設故事敘述的質疑，由於故事敘述是一種相互關係的價值網絡，對於後設故事敘述的價值網絡進行質疑，即在對於構成此價值網絡的權力結構質疑，加上質疑權力關係所形塑的行動，會促進啟蒙的反省力，因此後現代思潮所強調以反省作為問題解決的機制，有別於傳統理性主義強調以「技術」作為最有效率完成事物的機制，它們所形塑之教師專業定位也將有所不同。基於此，後現代思潮所建立的教師專業架構，包括應建立合理的社會權力關係、促進社會關係的變化生成及展示社會關係反省的熱情。而且以此為本的教師專業發展途徑，包括以批判為本的職前教育、以經驗反省為本的在職進修及以行動研究為本的教學歷程。

關鍵詞彙：後現代思潮、教師專業發展

Key Words: postmodern thought ; professional development of teachers

壹、緒論

後現代主義強調後設故事敘述的質疑(Lyotard, 1984:xix)，由於故事敘述是一種相互關係的價值網絡(Fisher, 1987)，對於後設故事敘述的價值網絡進行質疑，即在對於構成此價值網絡的權力結構質疑，加上質疑權力關係所形塑的行動，會促進啟蒙的反省力，因此後現代思潮強調以反省作為問題解決的機制，有別於傳統理性主義強調以「技術」作為完成事物的機制，它們所形塑之教師專業定位也將有所不同，以及它們所強調之教師專業發展途徑也將有所不同。

隨著二十一世紀的到來，人類進入後現代的世紀，因為理性主義的崩潰與啟蒙的氛圍，所以新社會形態的需求也隨之到來(Best & Kellner, 1991; Seidman & Wagner, 1992)。而且這種新社會形態的需求，也必須反應在學校經營的形態與教學歷程。例如 Gehrke(1991)即言，因應後現代世紀的到來，學校必須落實學校本位的管理，讓教師、家長，甚至學生參與學校的發展計畫，為重要的趨勢。此外，Elliot(1991)也認為，因應後現代世紀的來臨，加強師生間的探究行為，以改善師、生間、學生間的社會關係，是教師專業實踐的重要理念。這樣的教學歷程，已經與傳統理性主義，把教師視為專業精英，教師的絕對權威主導教學方向有別。因此因應後現代世紀的來臨，教學專業也應重新定位。

後現代思潮強調「解構」，具「延異」的意思，「延」係指開展意義的意思，「異」是指差異的意思(Derrida, 1978)。詳細而言，透過差異價值的並重，確保個體的自主，以檢測權力結構的合理，也透過主體內在動機的回應，探索更合理權力結構，來促進意義的開展，藉以達到社會關係改善的目的，進而增加問題解決的資本(Derrida, 1981)。例如學校想要推動學生夜間留校自習的措施，若能透過普遍的參與，聆聽教師的困難所在，並考慮教師內在動機的差異性，進而詮釋教師自願夜間留校陪讀的效益，以及教師不願意夜間留校陪讀的問題，進而探索教師為學生規劃在家自習機制之可行性，促使夜間在校自習及在家自習兩種價值可以並存於學校體系，且兩種皆能有效達成自習的效益，即後現代思潮的例示。基於此，以後現代思潮的教師專業定位，必須透過社會權力關係的反省著手(Featherstone, 1989)。而且透過不同價值並存的理解、個體自主的確保、主體欲望的維護及意義的啟蒙，作為反省行動開展的機制。申言之，新世紀教師應有的專業行為，應包括以創意來擴充教師的經驗、以彈性對結構的價值進行質疑、以服務熱情突破自我信念的禁錮，皆反應後現代思潮的基本主張(Dooley, 1998)。

因應後現代思潮之教師專業定位，教師專業發展途徑也應該展現新的格局。尤其，教師專業發展常與教師效能息息相關，也與教育的成敗息息相關(Liberman & Miller, 1990)。目前我國正處於教育改革大力推動的時期，又以後現代思潮為本之課程實踐有它的重要性(黃乃熒, 2002)。例如九年一貫課程的實施強調從理解學生的經驗來進行，由於學生的生活經驗殊異，而且這種殊異經驗之間又應維持一個課程得以持續進行的平衡關係，藉以開展學習意義，實與後現代思潮所強調的「差異」及「意義展延」之意涵相同，因此為後現代思潮的教師專業定位，建立一套教師專業發展途徑，將有助於教師效能的提升及教育的推動。而且它可以從職前教育、在職進修及教學現場三方面加以探討。由於後現代主義與傳統理性主義有別，重點在於前者強調權力關係的質疑，因此批判為本的師資培育模式，應加以推廣；由於後現代思潮強調後設故事敘述的質疑，在職教師有他們維持教學得以繼續進行的故事，此乃是教師經驗的來源，因此以經驗反省為本的在職進修，應加以推廣；由於後現代思潮強調後設故事敘述的質疑，即在對於形塑文化價值的權力結構進行質疑，會從文化的重新理解來進行實踐，此乃行動研究的重要意涵(Bogdan & Biklen, 1982)，因此行動研究是教學過程中，教師專業發展的重要途徑。

本文首先討論後現代思潮的主張，然後再探討透過後現代思潮來指引教師專業定位的必要性，並藉以教師專業定位的架構。最後根據後現代思潮所建構出來的教師專業定位，來探索教師專業發展的途徑。

貳、後現代思潮重要意涵

後現代主義定義為後設故事敘述的質疑，由於故事敘述是一種社會關係網絡，後設故事敘述則是形成關係網絡的基本預設，因此它的核心謔旨是整合，且如此預設與權力相伴而生。由於權力之涉入整合容易產生社會關係的扭曲(Foucault, 1980)，因此後現代主義強調對所有社會關係整合之現象抱持質疑的態度，旨在透過社會關係的重新詮釋，改善不合理的權力關係，提升倫理實踐的可能性(Bauman, 1993)，而且社會關係之重新詮釋的機制，在於差異、意義開展(Derrida, 1978)、自主性(Foucault, 1997)、主體內在動機的維護(Kristeva, 1984)。基於此，後現代思潮的基本主張，強調差異性價值的並存(Derrida, 1978)、自主性的倫理(Bauman, 1993)、主體欲望的彰顯(Best & Kellner, 1991)、及論述的啟蒙(Waugh, 1992)。茲就其重要意涵分述如下：

一、強調差異性價值的並存

Derrida(1978)認為就後現代思潮而言，系統的身分不建立在相同，而是建立在差異價值的尊重。由於差異價值並存的體系，會衍生去中心化的結構，結構的範圍將具滲透性及範圍的開展性，作為不斷檢測權力合理性的機制(Young, 2000)，此乃是接受差異並存之促進未知事物探究的意義，會提升獲取學習智慧的機會(Caputo, 1989)。

此外，由於後現代思潮強調後設故事敘述的質疑，對於任何已存的結構進行相互質詢的質疑，因此創生的結構關係形成展示行動能量的推力。例如對於所有考生皆考相同評量方式之結構進行質疑，可以衍生不同學習特質的學生應該運用不同的評量方式，以因應不同學生的需求，將會開展創生性的評量結構。這就是 Lyotard (1984)所說的所有共識皆具壓迫性的意義，並主張體系的差異性會促進事物發明的動量。基於此，後現代思潮強調主體間平衡的關係(非共識的關係)，作為事物得以往前運作的機制(Jameson, 2000)。

二、強調自主性的倫理

Derrida(1978)探討後現代思潮，曾經提出經由結構之構成來跳脫僵化的結構，會使結構更趨於合理的論點，此乃是解構的意義。因此如何幫助跳脫僵化的結構，是後現代思潮的重點，並主張激勵開放性的質疑，作為跳脫僵化結構的途徑(Lentricchi, 1980)。由於激勵開放性的質疑，本身必須透過自主行為的彰顯，加上自主性是檢測權力合理性的重要機制，能夠表達倫理的內涵(Bauman, 1993; Foucault, 1997)，因此倫理乃不斷重建不合理及物化權力關係的產物，倫理的實踐會以跳脫僵化的結構為途徑，而且自主性的倫理會扮演解構的效應(Bennington, 1990)。顯示後現代思潮視倫理具有社會性與政治性，亦即解構不合理的權力關係是它的重要內容。通常倫理與否由主體來感受是否受到壓迫作為詮釋的基礎，主體感受具個殊性及隨著時空變化而產生不同的欲求，因此後現代思潮強調意義延展的觀念；也就是後現代思潮強調主體抱持理解新意義的可能性，以及不同主體對於事物有差異性詮釋的可能性。故意識本身去中心化，意識本身具有主動性及持續展延性(Silverman, 2002)。

深入來看，不同主體因價值觀的差異，對於事物詮釋所產生的意義也會不同，或同一主體在不同時空對於事物的詮釋也將不同，且不同的行動意義可以並存於體系，並由主體根據自我價值觀詮釋事物而產生，因此行動意義並非透過已存結構來

設定，此即意識去中心化的意義，意識是主動詮釋事物而產生，而且衍生之意義的理解，隨著不同主體或不同時空而不同，因此意識具有持續展延性；含縱向的展延性及橫向的展延性。由於此歷程個體會避免受僵化結構所壓迫，因此它是倫理得以維持的保證。有鑑於此，後現代思潮主張混沌、不確定性，藉以帶動本質的不斷重建(Best & Kellner, 1991)，以及探索事物發展的新可能性(Hollinger, 1994)，作為倫理實踐的重要途徑。例如教師規劃的教學進度已經讓到某些趕不上，學生能自主表達學習感受，進而檢測這種進度的合理性，即後現代思潮之倫理觀。

三、強調主體欲望的彰顯

後現代思潮強調對於不合理結構的質疑，而且此結構即是一種權力關係，而檢測不合理權力關係的行動，來自於主體對於結構的感受而定，故主體欲望的彰顯成為省思及重建結構的動力所在，主體欲望的彰顯會提升體系動力的創造(Lentricchi, 1980)。深入來看，後現代思潮強調透過人類最滿意的經驗來建立社會契約關係(Lentricchi, 1980)。由於如此社會契約關係致力於主觀價值及經驗的維護，具有濃厚情感結構的特質，並透過他人優先的歷程來構成(Waugh, 1992:3)，因此主體欲望是一種解構的力量，反而透過奇異吸引子的吸納，來提升規約化的功能(Best & Kellner, 1991)。

事實上規約化力量的產生具弔詭的特質，規約化的力量彰顯權力的特質，傳統思維以定於一尊結構的規約化力量，不容易回應個別的需求，容易造成他們的反抗，反而無法彰顯規約化的力量；反之後現代思潮視權力之所以發揮效用，乃因為能夠回應主體的欲望所致，看似無法有效力規範人們的行動，但是因為提升向心力，實質上卻造就了規約化的力量。例如某些學生透過怪異的行為，來表達對教師教學的抗議，教師應該理解其內在欲求，重新調節教學的內容及方法，反而容易創造規約學生行為的力量。

四、強調論述的啟蒙

後現代思潮強調後設故事敘述的質疑，主張知識深植於文化，且視所有的知識會透過論述來產生(Waugh, 1992)。所謂論述是語言、邏輯的重新組合，來對於已存並被視為理所當然的價值體系進行反省，進而提升意識型態的啟蒙(Mumby, 1988)。意識型態被視為思想體系、信念體系或象徵體系，並藉以指涉社會行動或社會實踐(Thompson, 1990)，而且它乃行動者服務權力階級所詮釋的意義(Thompson, 1990)。因此論述的啟蒙致力於對於對立的社會關係提出具有想像力的解決，它會透過辯證

來提升文化及社會實踐的理解(Angello, 2001),並企圖轉化社會關係朝向更合理性。由於如此轉化關係歷程著重主體性、社會互動性及體系的平衡性,又它們乃構成自我組織的要件,因此自我組織的經營會加強論述,並經由社會權力關係的詮釋來開展論述(Kristeva, 1987)。

此外,故事敘述是一種相互關係的價值網絡(Fisher, 1987),由於故事敘述會致力矛盾、對立整合機制的探索,它是一種社會調節機制(Huhn, 1989),加上調節旨在反省更合理的社會關係,會增進主體論述理性的機會(Judovitz, 1989),因此故事敘述是論述啟蒙的重要方法。就 Lacan 的後現代理論而言,非意識朝向意識的理解歷程便一種論述,本身著重啟蒙的張力(Borch-Jacobsen, 1991)。例如教師抱持學生上課吵鬧是學生錯誤的理念,若能深切省思,則會發現學生吵鬧可能是教學出問題,這樣的思辯過程即是一種論述行為。

參、後現代思潮指引教師專業實踐的必要性

後現代思潮是否能夠作為指引教師專業實踐,這是一個爭議性的話題,但就大時代的意義、教育改革的需求及教育的特質來看,皆可顯示出後現代思潮作為指引教師專業實踐的基礎,有它的空間。原因就大時代意義而言,知識經濟時代的來臨,且知識經濟具有後現代性(Raval, 2000);就教育改革的需求而言,九年一貫課程的實施,可以說是回應民主化、多元化及特色化教育改革的產物(教育改革委員會, 1996),它是後現代思潮的產物(黃乃熒, 2002);就教育的特質而言,教師專業必須加強理解的價值,也具有後現代性(Sergiovanni, 1995)。在這裡要說明的是,筆者並沒有企圖把所有的教育體系經營完全賦予後現代的意義,只是強調它在學校體系的應用有一定的空間。茲分別就其詳細意涵分述如下:

一、因應知識經濟時代的來臨

就因應知識經濟時代來臨而言,學校必須回應這種時代的脈動,不管是正式課程的實施,抑或潛在課程的實施,都能夠配合這樣的精神,所培養出來的學生方能回應時代的脈動。知識經濟是全球化的產物,強調全球化以後,會讓經濟實體變得具複雜性及持續變動性,必須經由人類的高度想像力來加以因應,想像作為解決問題的基礎,具有後現代性(Morgan, 1993),加上後現代思潮強調差異價值並存的重要

性及自主性的倫理，以激勵不斷跳脫僵化結構，實能夠回應知識經濟的脈動，因此因應知識經濟時代的來臨，經由後現代思潮來架構教師專業的定位，益形重要(Rawolle, 2000)。

深入來看，知識經濟的理念強調知識創新、擴散及應用的等量齊觀(Raval, 2000)，說明知識創新是重要的，而且創新的知識更需要考慮價值合理分配的問題，方能受到有效的傳遞與應用。基於這樣的精神，理解他人作為創造知識的方法，能夠促進知識為他人所傳遞及應用。例如教師必須理解學生的成長背景，所創新的知識方能為學生所接受。「理解他人」作為架構教師專業觀點的重要觀念，有其必要性。

二、因應教育改革的需求

教育改革的方向朝向民主化、多元化及特色化。民主化的意義在於提升普遍的參與及自主的選擇；多元化的意義在於不同的價值能夠並存於教育體系，並能夠獲得應有的尊重；特色化的意義在於獨特性價值的經營，重點在於體系個殊性的經營(Ford, 1992)。

由於普遍參與旨在促進學校體系公共論述的氛圍，以增加學校體系之啟蒙的動力；自主選擇旨在避免學校體系弱勢者(含教師與學生)受到壓抑，以利建立合理的權力關係；不同文化價值體系的並存及各價值的獲得充分的尊重，以避免文化發展即文化壓抑的迷思，藉以維護社會正義(Foucault, 2000)；獨特性價值的經營，貴在經由多元論述所形成的共同願景，且透過文化價值的啟蒙來達成，此即「文化即實踐」的意涵，因此教育改革所需要之哲學來指導體系的運作，與傳統強調穩定、權威、線性的特質有別。同時，因為後現代思潮強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的維護、及論述的啟蒙，所以會指導體系朝向公共論述的激勵、自主選擇的機制、社會正義的維護，加上文化開展當作實踐之重點是後現代主義的觀點(Bauman, 1988)，所以因應教育改革的趨勢應該透過後現代思潮來加以指導。以教育改革中的九年一貫課程為例，課程內涵企圖改善精英來主導的問題，既之，課程設計與教學實施皆要從理解學生的生活經驗開展，視學生間具有差異性乃課程實施的重要原則，故課程實施的複雜化、脈絡化、社群關係化、有意義化，成為它的核心精神所在(黃乃熒，2002)，課程實施必須從各種社會關係的弔詭管理加以著手(王紅宇譯，1999)，也就是要著手學生間、師生間各種矛盾、對立關係的平衡管理，因此課程實施應以後現代思潮來指引(黃乃熒，2000)。由此觀之，後現代思潮可以回應教育改革的需要，透過它來指導教師專業實踐有其必要性，而且「理解他人」成為建構教師專業的核新觀念。

三、回應教育的特質

教育本質是非常複雜，畢竟發展人的概念並不是那麼簡單。例如黃嘉莉(2002)就從功能論、互動論、馬克思主義、韋伯論來討論專業的觀念，最後更主張現今的專業觀念應加入商業化的觀念。然而，無論是那一種理論來指引，從「教育」的定義來看，它是「理解」與「理性」的綜合體現。理解貴在擬情，是一種包容、體諒的行為，旨在確保他人文化價值受到尊重，並透過如此歷程來發展學生的理性。教育精神中的有教無類及因材施教，必須經由理解的歷程來實踐，也唯有透過理解的歷程，方能開展學生「自我」的理性，提供學生能夠永遠實踐自我發展理性的機會。基於此，發展學生的自我理性，必須從其自我本身的文化「存在」開展。

申言之，教學專業的實踐應該建立在「學文化」而非「教文化」的觀念(Wolcott, 1987)。所謂學文化乃指教學的歷程以過去學生文化生活為基礎來開展，以增加他們對於學習教材的意義感；反之，教文化假定有某種文化具有高級性，透過教學的歷程貫輸給學生。前者著重以理解來發展他人的理性。由於學文化的教學歷程會回應學生的欲求，更強化學生的主體性，當作學習的機制，然後透過社會互動之啟蒙的歷程，增進學生學習的驚奇，提升學生的興趣，發揮學生的潛能。由於後現代思潮強調主體欲望的彰顯及論述的啟蒙，實是學文化教學歷程的重要觀念，因此它可以回應教育的特質，「理解他人」也成為建構教師專業的核心觀念。

肆、後現代思潮之教師專業定位

後現代思潮強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的維護、及論述的啟蒙，可以回應知識經濟時代的來臨、教育改革的需求以及教育的特質。基於此，理解他人成為建構教師專業的核心概念。由於理解會促進價值分配合理性的反省，進而探索合理師生關係當作教學的目的(Elliot, 1991)；理解會促進批判性的教學，進而以變化生成為教學的手段(Elliot, 1991)；理解會提升服務他人的熱情，進而加強自我反省的動機(Nagel, 1994)，因此後現代思潮視教師專業實踐應以建立合理的社會權力關係為目的、以促進社會關係的變化生成為手段、以展示社會關係反省的熱情為動機。茲就其詳細意涵分述如下：

一、視教師專業實踐應加強建立合理的社會權力關係

後現代思潮強調後設故事敘述的質疑，會加強反諷的行為(D'haen, 2002)。由於

反諷基本上是一種詮釋行動，旨在促進面對權威時能夠檢測權威的不合理，只是它會以幽默、詼諧的狀態呈現，因此反諷具有論述的特質，旨在啟蒙不合理之權威的宰制，特別專業精英的權威宰制，以利建立更合理的權力關係。難怪，Seeley(1981)即言精英所形塑的專業權威本身是一種病態，反之，真正教師專業權威因為聆聽他人聲音方能有效建立(Helle, 1991)，更突顯以後現代思潮來進行教學專業定位的必要性。

基於此，教學的重點不是調適心智符應既存的知識結構；相反的，教學應視為辯證的歷程，來發展個體的意識，藉以理解師、生間的生活情境及條件合理性，作為教學專業實踐的目的(Elliot, 1991)。有鑑於此，教學歷程應著重操作性的語言(Performativity)。所謂操作的意思，是指說到可以做到的事情，也就是指具體可以成就的事情，它不用說說而已的語言(Role, 2000)。由於教學歷程的操作語言，會努力探索可以提升學生學習意願及成就的素材；非學科專家所規劃出來的素材，因此操作語言具真實性，且能正確詮釋學生所處條件的現實，故所有學生不會處在某種知識霸權的狀態下來學習，而是透過探索學生可以具體成就的知識，提升學生的學習意義，進而開啟學習的潛能。

申言之，後現代思潮所指引的教學專業實踐著重它的政略性(politics)，且能夠回應學習者所認知到的問題，然後讓它的管理發生效用(Thompson, 1990)。而有效管理的基礎在於能夠建立合理的社會權力關係，包括師生間、學生間。因此教學專業實踐視不明確的情境，能夠提供溝通可能性的機會。唯溝通能夠持續進行，方有建立合理性權力關係的可能性(Luhmann, 1990)。此乃是溝通倫理的意涵，且溝通倫理是社會關係正當化的必要手段(Angello, 2001:5)。由於倫理會成為教學專業實踐的終極關懷，加上倫理乃為合理的社會關係，因此教師專業實踐必須加強「意識型態投資」(Ideological Investment)的處理，意指學生相信教學有效，乃因為它符合社會需要(Moriarty, 1991)。也就是說教師創造符合社會需要的情境，讓學生相信教學有效，會提升正面意識型態，來促進學生學習的意義感。基於此，教學歷程應該避免僵化意識型態來影響學生的學習，進而產生社會性萎靡的現象，此乃是後現代主義強調之道德實踐的意義。例如教師以「會讀書即好學生」的意識型態來教學，會將會對不會讀書的學生產生極大的壓迫，社會性萎靡的現象因而產生，教學實踐也不具道德性。

二、視教師專業實踐應促進社會關係的變化生成

後現代思潮強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的維護、及論述

的啟蒙，以理解他人為核心價值，來建立教師專業的定位，會經由解構權力關係與結構，促進學生理解新的學習意義，來開展學生的學習潛能(Jackson, 2001)。由於解構權力關係及結構，會加強師生間的探究行為，然後透過變化生成的歷程，達到開展社會關係的目的(Elliot, 1991)，因此透過社會互動來定義學習問題，學習問題意指由人為來認定(Lindblom, 1990)，也就是說學習問題是經由師、生共同來定義，而不是由普遍的規準作為評量標準，來定義問題。所以，教學的問題乃植基於師生間的關係出現問題，唯有透過師生間的社會關係重構，方能解決教學與學習的問題。須知，教學專業身分應透過合理社會關係的探索來定義(McLaren, 2001)。例如教師不能說他每一節課教很多數學題目，就表示他很專業，也要考慮學生的吸收能力，調整在一個合理的範圍，來定義自我專業行為。

深入來看，後現代思潮強調教師專業實踐以社會關係的變化生成為手段，著重相互成長的關係，作為教學的資本，來決定教學內容及教學方法，也就是說教師專業實踐著重「社會資本」的挖掘，作為解決教學問題的機制。基於此，後現代思潮的教師專業實踐，避免教師展現鞏固自我的行為，且教師自我專業身分乃在權力關係建構及重構的歷程加以呈現(Jackson, 2001)。而教師能抱持社會關係無限可能性的態度(Moriarty, 1991)，展現開放彈性的教學風格，促進結構性的創生關係，皆是教師重要的專業行為，原因在於它有助於進行後現代的批判性教學，讓社會關係；特別階級間的關係，更趨於合理(Beyer, 2001)。

事實上，Blanke(1991a)觀察到一種現象，那就是以「技術」為本的教師專業實踐，教師無法透過社會關係的變化生成來進行專業實踐，教師位居中產階級並無力理解勞工階級的學生，導致教師無法解決師生衝突，也無法解決不同社會階級學生間的衝突，已經嚴重影響教育的品質。而這種衝突現象乃焦慮情緒的產物，必須透過新的權力關係的建立來消弭，原因在於焦慮乃是人們處於無力感的狀態，對於事物詮釋所產生的情緒，表示自己正處於惡夢狀態(Stephanson, 1989)，所以人們必須透過衝突來彰顯教學歷程的缺乏正義。因此教師專業實踐必須理解弱勢者製造衝突之結構性不合理的原因，然後創生新的結構，來消弭弱勢者(學生)的焦慮情緒，乃後現代思潮之教師專業實踐的重要手段。

三、視教師專業實踐應展現社會關係反省的熱情

後現代思潮以理解為核心價值，來建構教師專業。由於理解強調對他人文化價值的尊重，具有高度對他人進行服務來建立行動秩序的意涵(Argyris & Schon, 1974)，因此教師專業實踐必須展示服務他人的熱情。由於教師展示服務他人(學生)

的熱情，必須透過超越自我信念來進行教師專業實踐，教師與學生間的弔詭管理乃重要的工作，必須透過反省的歷程來實現(Rescher, 2001)，因此後現代思潮之教師專業實踐應以反省為動機。所謂反省乃自我意識的察覺，會檢測自我意識型態的不合理性，並為開展新的社會關係及合理的社會關係創造機會，故反省乃是教師專業實踐的重要行動(Wise, et al., 1999)。

事實上，反省是一種文化詮釋的行動，因為文化常是權力關係的產物(Morgan, 1997)，文化詮釋會透過新意義的揭露，來理解更合理的權力關係，以利提升學習品質，也具有後現代的意義(Gallo, 1985)。文化本身既是一種學習素材，也是一種提升學習動機的媒介，這是教師應扮演連結教學與實際學習脈絡來催化學生的學習的意義(Brown, 2000)。由於後現代主義強調自我反省的反諷(D'haen, 2002; Koeb, 1990)，加上反諷常表現在檢側權威合理性時的一種詮釋行動；尤其師生間的專業權威關係，因此後現代思潮強調專業文化的反省，也是師生間社會權力關係的反省，其具體的行動在於了解學生的多元文化規範，而非專注於自我的專業規範(Wiggins & Follo, 1999)。由於了解學生多元文化規範必須透過權變行動，因此反諷與權變增進人類擬情行為的可能性，而且社會關係的結合也不應經由鉅型敘述(Waugh, 1992:7)。此乃是教師作為主導教室文化的權威者，應該展示反省的動機，以提升教室文化的人文內涵。那就無怪乎 Zimpher(1988)會認為反省常具有解決教學實際問題的效用。

通常，在教學歷程中要具有反省的動機，首先要鬆弛自我意識，然自我意識的鬆弛不是經由辯證，而是經由平和的審視(Kristeva, 1987)，因此冷靜接受在專業實踐過程中偏見的必然性會催化啟蒙。Zeichner et.al 認為具反省性的教師必須冷靜面對意識型態的衝突，並透過道德責任的承擔，來審視自我意識型態的偏見(Angello, 2001)。例如教師在面對學生衝突時，千萬不要以大逆不道的心境去處理它，既之以冷靜的態度，反躬自省，是否是自己的意識型態與學生的意識型態產生矛盾所致。

伍、後現代思潮所強調之教師專業發展途徑

教師專業發展是改善教學品質的重要手段，因此探討教師專業發展的途徑，益形重要。由於後現代思潮強調差異性價值的並存、自主性的倫理、主體欲望的維護、及論述的啟蒙，它的教師專業定位架構，應加強建立合理的社會權力關係為目的、

促進社會關係的變化生成為手段、展示社會關係反省的熱情為動機，加上文化規範乃是一種社會關係，因此加強教師的文化詮釋的能力，來促進文化價值發展及合理性，乃是後現代思潮所強調之教師專業發展途徑。基於此，後現代思潮的專業觀視教師為反省實踐者及研究者(Agnello, 2001)，因此教師專業發展途徑，應該以能夠培養教師具備反省能力及學習能力為本(Blanke, 1991b)。

除此之外，由於後現代派典有別於傳統理性派典，因此以師資培育作為教師專業發展的途徑(教師養成)，應著重新的培訓方法，以便能以新世界觀及新知識探索方法來解決教學問題；由於後現代思潮著重文化脈絡的理解，因此以教師在職進修作為教師專業發展的途徑，應該著重經驗的反省，以利加強文化更新的實踐能力；由於後現代思潮強調文化詮釋的重要性，因此實地教學歷程本身亦是教師專業發展的重要途徑，行動研究是教師專業發展的重要方式(Elliot, 1991)。簡單地說，探討後現代思潮所強調的教師專業發展途徑，可以從師資培育、在職訓練及實地教學過程加以分析。茲就其詳細細節分別討論之：

一、職前教育階段的教師專業發展途徑

後現代思潮之教師專業實踐要能夠成功，必須讓開始教師者就具備相關教育的素養，因為早期的教學專業素養培養成功的話，常能為未來的實際教學建立可長、可久的堅強信念，以利教師未來面對實際的教學現場，具備突破困境的勇氣及智慧。通常後現代思潮之職前教育階段的教師專業發展途徑，可以透過個案分析為本的教學方法、批判為本的教學方法及以倫理實踐練習為本的教學方法。茲就其詳細意涵分述如下：

首先就以個案分析為本的教學方法而言，教學內容必須規劃複雜的知識體系來進行教學。從另外一個角度來看，師資培育機構不應該提供「明確範圍」的知識體系來進行教學，且不應視教材的理論是一種普遍有效的真理，或教材視為操作手冊，認為只要學生(準教師)只要能夠熟悉這些理論，就完成了專業發展的過程。

基於此，由於後現代思潮強調文化的詮釋，著重文化合理性的理解，及不同文化合理關係的建立，因此師資培育機構所規劃的教材內容應該是多元複雜的知識體系，並透過知識觀點批判的歷程，讓學生能夠理解多元知識觀點，皆有其應用的空間及範圍，並根據不同的文化脈絡，選擇合理或多元的知識觀來解決問題。這樣的歷程好處是學生會認知文化脈絡的可變性，及多重知識觀點涉入某種文化脈絡來解決問題的必要性，原因是後現代思潮強調多元價值並存的重要性，因此回應某種文化需求的知識觀點也應具備多元性。基於此，教學設計應該加強「案例分析」的運

用，重要的意義在於一個案例代表一種文化敘述，經過案例分析，促進準教師(學生)理解文化脈絡的能力，並透過學生間的對話，提升理解各種文化脈絡的能力，促進學習者未來專業實踐之變化生成的能力。此外，將多元知識觀點並呈於個案的觀察，幫助理解個案現象之不同價值的需求，並詮釋不同價值在個案文化中的合理關係，來提升準教師理解不同價值間合理關係的能力，促進個案問題解決的能力。尤其，個案分析的教學設計，可以彌補師資培育階段學習者真實經驗不足的遺憾，加強師資培育與教室文化實踐間的想像連結。

其次以批判為本的教學方法而言，激勵學習者用論述的技巧進行學生同儕或師生的互動益形重要，應該置入職前教育課程(Jackson, 2001)，原因在於後現代思潮強調後設故事敘述質疑，著重論述啟蒙的行動，它是可以提升教師探索合理權力關係、社會關係變化生成及社會關係反省的能力。基於此，為促進準教師的專業發展，課程設計可運用文章批判及命題演繹的活動，來激勵論述行為的產生(黃乃熒, 2000)。文章批判可以讓準教師對於文章所架構的社會權力關係進行質疑，然後由準教師在課堂中發表，再由其他學習者及任課教師對其論述進行批判，藉以察覺過去習以為常的知識，促進準教師的反省能力。「命題演繹」可以讓準教師練習論述一個提議的合理性，然後再由其他學習者質疑該論述的合理性，促使所有學習者練習看事物一體兩面，來提升其洞察力。通常學習者在論述某命題的時候，最好能鼓勵其加入自我經驗的分析，當其能夠看事物一體兩面，常能夠產生超越自我信念的省察張力，會催化準教師批判反省的能力，將有助於未來的專業實踐(Pagno, 1991:193)。例如教師設計課程時以命題：「家長參與是提升教學效能的途徑」，讓學生進行此命題是否成立的論述，然後經由口頭報告及其他學生、任課教師加以批判，以利澄清此一命題的一體兩面，進而理解家長所應參與於教學歷程的範圍。此練習容易培養學習者的反省能力。這兩個教學活動在開放論辯的過程，要避免教授威權的強力介入，因為它將讓論述變得不可能，而且也要視知識是學生與教師共同建構而成，此乃是後現代思潮所強調之重視質疑性詮釋(Hollinger, 1994:69)以及構成性論述的意義(Bennington, 2000)，皆具有幫助準教師提升反省能力的效用。

最後就以倫理實踐練習為本的教學方法而言，無論是個案分析、文章批判、或命題演繹教學活動的進行，特別要注意的是，當課堂互動彼此論辯的過程中，若無法取得共識要保持溝通的持續進行，不能出現貶抑態度，底線是要理解他人的信念，也要思考兩種對立的論點是否都有其可行的空間，來培養準教師多元尊重的能力。此外，準教師所準備的報告應該是充分的，必須對他人負責任，底線是行為表現應該展現啟蒙及幫助他人的企圖，且這兩個部份應該作為評量的重點。原因就後現代

主義而言，在一個不明確的情境中，展現負責任及倫理性的行動，是困難的工作(Sorapure,2002:21)。而這套職前教育方法，因為沒有標準答案，容易對別人進行無情的貶抑，或者隨便應付了事的態度，故這個部份應作為評量的重點項目。

二、在職進修的教師專業發展途徑

教師在職進修的專業發展途徑，重點應該提升教師的真實經驗，因此反省經驗是一個重要的工作。通常在職進修的教師有豐富的經驗，且如此經驗的產生乃植基於教學現場的文化價值，也是藉以開展知識的重要素材。只是這種文化價值常存在於教師之非意識的層級，並成為心靈牢獄，也可能形成師生互動的霸權，所以質疑文化霸權是教師專業發展的重要途徑，也是後現代思潮的重要意義。有鑑於此，在職進修之教師專業發展的計畫，應該要有一定長時間的水準，因為要人們具備反省自我經驗的能力，需經長時間的練習，方能夠提升反省的意願及能力。故後現代思潮所強調的在職進修之教師專業發展途徑，也應基於這種意義。

根據這樣的概念，教學活動可以分兩個層級來討論。第一個層次是理論架構的規劃，且理論架構應該是一套完整完整的元素所組成。第二個層次是探討此理論架構的不足。茲就其詳細的細節分述如下：

首先就第一個層次而言，教學者應該在每一個理論架構，設計若干題目，讓學習者作為分析自我經驗的基礎，藉以導引出學習者的經驗，然後經過團體討論、對話，來讓學習者了解彼此的意識型態，激勵跨文化的教學(Whitherell & Noddings, 1991:8)，藉以促進學習者察覺多元價值並存於教學體系的必然性。例如探討學校本位課程，可以以三個核心元素為主軸，包括正式課程、非正式課程及潛在課程，分別設計若干題目來導引學習者的經驗，就正式課程而言，題目可設計如「你教學之正式課程的目標為何」？「達成此目標的技術為何」？如前所言，在對話的過程中，不能出現貶抑別人價值觀的舉動，也不能視別人的價值觀是錯誤的，底線是表現擬情的理解，它是後現代思潮之教師專業定位的重要元素，也是教師專業發展的重要途徑。此外，經由自我批判反省及對話的歷程，來幫助學習者理解習以為常之經驗所呈現的弔詭，藉以重構新的經驗，改變自我意識型態，來提升學習者之專業實踐所必備的變化生成及反省能力(Haberman & Dill, 1993)。由於探索經驗呈現的弔詭必須透過想像，因此想像在自我專業發展應扮演重要的角色(Whitherell, 1991:88)。此乃是後現代思潮所強調之教師專業發展途徑。

其次就第二層次而言，教學者應鼓勵學習者批判第一層次理論架構，所出現之倫理與不倫理、壓迫與解放、公平與不公平的弔詭，以避免理論架構本身即預設不

合理權力關係的可能。值得注意的是，不同文化價值下，學習者對第一層理論架構的批判內容也應有所不同。這樣的歷程皆有助於提升教師專業實踐之建立合理社會權力關係、促進社會關係變化生成及社會關係反省的能力。

三、教學現場的教師專業發展途徑

後現代思潮強調文化價值的反省，作為教師專業實踐的基礎，即有如其前面所言：「文化即實踐的意義」。然而每一個教師皆置身於某種具個殊性的文化脈絡，來進行教師專業實踐，因此從實際情境的反省來進行教學問題的解決，乃是一種專業行為。由於文化脈絡會隨著時、空的改變而改變，教師在專業實踐的過程中，需認知到知識只具有短暫性效度(Schon, 1983)，因此後現代思潮強調教師專業實踐的過程本身就是專業發展的過程，教師必須從教學的實際中，進行持續的探究，教師應該是一個反省實踐者。有鑑於此，探討教學現場的教師專業發展途徑，乃後現代思潮之教師專業實踐的重要議題。

由於文化是一種相互關係的網絡，具有系統的特質，新的文化關係網絡的建立，乃在於教學專業實踐的過程中，有新社會關係的需求，亟待教師加以建立，且教師必須透過系統性的思考，來理解教學系統中之人們間的權力平衡或對稱關係，因此教師扮演「學習者」是專業發展的重要途徑(Burke, 1987; Senge, 1990)。基於此，所謂教師專業發展，所指的不僅是教學的更新，更是文化的更新(Liberman & Miller, 1990)。此外，由於行動研究是指透過系統性的資訊蒐集，來理解更合理的社會關係，藉以促進社會關係的改變(Bogdan & Biklen, 1982)，它本身也是一種反省的歷程，藉以改善教學的實際情境，實能回應後現代思潮所強調的教師專業定位，因此行動研究是後現代思潮所強調的教師專業發展途徑。這樣的專業發展途徑有一個重要假定，即是一個教師不可能擁有所有的知識，知識必須透過他人價值理解的歷程來產生。基於此，教師應該扮演主動探索社會關係改變的角色，教師必須著手於下列幾種教學操作，將有助於反省特別信念及價值的合理性(Bogdan & Biklen, 1982)，茲詳細分述如下：

首先教師在專業實踐的過程中，必須透過系統性的理解，來幫助確認某種制度，不為某個團體所容忍，緊接而來，要反省建立不同的制度，來回應不同學習群體之所需，乃教師專業發展的重要途徑。例如教師應該整體性的思考來理解，所規劃的教學進度及內容，是否為學習成就低的學生群所接受，是否應該運用兩套的評量準則來輔導學生的學習，而且這兩套評量準則，分別能夠激勵學生發展其潛能。其次教師在專業實踐過程中，對於教學的設計應該與利害關係人協商。例如某種教

學設計應該透過審視與討論，看看與學生的主觀經驗落差有多大，進一步修正教學設計。故教師在教學過程中所運用的語言，應該具有促進相互理解的功能。再則教師在專業實踐的過程中，應該激發社群性的行動，來審視系統關係的合理性。所謂社群性的行動，係指讓利害關係直接參與於教學制度的建立，或某種爭議性問題的解決，而非僅由教學精英份子來設計或決定，它重視人們間相互依賴關係本質的理解，容易探索學生學習動機低落的問題。基於此，教師應激勵利害關係人主動參與於問題解決的歷程，乃教師專業發展的重要途徑。例如讓學生或家長直接參與決定來重建教學的結構，將容易回應學生真實的欲求，進而提升學生的學習成就(Gehrke, 1991)。此外，社群性的行動也重視同儕間的合作。例如導師把一個班級的所有任課教師集合起來進行這個班級所有課程的整體規劃，以避免學生學習過程中，科目之間專注的失衡，進而放棄某些科目的學習。所以有效能的教師必須與學生、家長與同儕合作，而不是從已學的知識來獲得專業地位(O'Shea, et al. 1999)。更突顯出透過社會互動來解決教學問題的後現代意義。

再次教師在專業實踐的過程中，教師要激勵他人(合同儕、家長或學生)的自我察覺。有時候，學生會習以為常的接受某種教學歷程，而這種教學歷程本身預設著社會結構的不合理性。尤其，一些優勢者不願意承認這種結構的不合理性，常對於社會關係的改善產生阻力。因此教師應該扮演啟蒙他人的角色，而啟蒙的重要技巧在於透過弔詭的辯證，讓優勢者理解到在這樣的特權結構下，終究對於自己會造成傷害，乃教師專業發展的重要途徑。例如在當前以考試為導向的教學歷程，對於某些團體較具優勢(如有前補習的家庭)，但是長久下來會宰化學習成果就是考試成績，到那一天不再用考試來進行自我發展時，是否會造成能力宰化或能力不足的危機，如此的論述會讓一些特權份子修正自我的堅持，將有助於教師重建社會結構的可能性。最後教師在教學歷程中，應該蒐集具體的資料，來發展診斷問題的信心。通常行動研究重視他人情感世界的理解，容易聽到幾個人抱怨就決定問題的特質。但行動研究能夠成功，必須將蒐集之資料進行系統性的分析。若是無法蒐集到具體的資料，只是透過感覺來捕捉問題的意義，恐失之精準，也會降低問題解決的信心，因此教師蒐集具體的資料並進行系統性的分析，將是教師專業發展的重要途徑。

陸、結論

不同的哲學思潮或派典會帶動不同的教師專業定位。就教育的複雜性而言，實難以透過某種特定的思潮，來建構所有的教學專業定位。而透過後現代思潮來建構

教學專業定位，進而推演出教師專業發展途徑，也應在複雜的教育體系，扮演某方向的角色。

後現代主義強調後設故事敘述的質疑，本質上即在對於權力結構的合理性進行質疑，而且探索權力平衡，當作改善社會關係的機制。基於此，後現代思潮強調差異並存的觀念，也著重不同價值立場間平衡的重要性；強調自主性的倫理，著重透過去中心化的結構，避免脅迫關係的產生；強調主體欲求的回應，著重體系社會關係改造張力的開展；強調論述的啟蒙，著重意識性理解的開展，來檢測不合理的社會權力關係，這四種意義構成了後現代思潮的內容光譜，並作為教師專業定位的推論基調。

本文無意以後現代思潮為教師專業作全面性的定位，惟為了回應知識經濟時代來臨所強調價值之合理分配的要求，回應教育改革之多元化、民主化、特色化的需求，回應教育之透過理解來發展理性的特質，確保教育之因材施教精神的開展，實必須透過後現代思潮強調之社會權力結構合理性、不同價值並行、主體欲求維護及論述啟蒙的立論來加以指引，因此以後現代思潮來定位教師專業的架構，具有當代性，也具有本質上的需要性。但是否能究其全面定位教師專業，則不是本文關注的焦點。

根據後現代思潮的內容，會以「理解」為核心價值來建立教師專業，其所建構出來的教師專業架構，包括以建立合理的社會權力關係為目的、以促進社會關係的變化生成為手段及以展示社會關係反省的熱情為動機，且三者自成一個體系，乃兼顧的關係。基於此，教師專業發展途徑，可以從職前教育、在職進修及教學現場加以討論。而師資培育之教師專業發展途徑，著重學習者理解文化能力、批判反省能力、倫理實踐能力的練習；在職進修之教師專業發展途徑，著重學習者經驗反省能力的練習，也著重導引學習者經驗之理論架構反省的練習；教學現場之教師專業發展途徑，著重教師扮演學習者角色的發揮，而且教師更應扮演行動研究者，加強教師透過社會互動，來解決教學實際問題的能力。

參考文獻

- 王紅宇譯(1999)。後現代課程觀。北京：教育科學出版社。教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書摘要。台北：行政院。
- 黃乃熒(2000)。後現代教育行政哲學。台北：師大書苑。
- 黃乃熒(2002)。析論九年一貫課程領導的途徑及策略，教育研究月刊，100(70-85)。

台北：高教出版社。

黃嘉莉(2002)。「專業」蘊義之理論分析。今日教育，68(32-40)。台北：師大教育系。

Agnello, M. F. (2001). *A postmodern literacy policy*. New York: Peter Lang Publishing.

Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bauman, Z. (1988). *Culture as praxis*. London: Sage Publication.

Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publisher.

Bennington, G. (2000). *Deconstruction and ethics*. In N. Role(Ed.), *Deconstructions: A use's guide*(pp.64-82). New York: Palgrave.

Best, B. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogation*. New York: The Guildford Press.

Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 50(2), 151-163.

Blanke, V.(1991a). The united states of America, social class and schooling. In V. Blanke(Ed.), *Education change*(pp.9-29).Columbus, OH: The Ohio State University.

Blanke, V. (1991b). *Doctoral core in educational administration*. Columbus, OH: The Ohio State University.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Borch-Jacobsen, M. (1991). *Lacan: The absolute master*. Stanford: Stanford University Press.

Brown, B. L.(2000). Vocational teacher development.fm.取自<http://ericacve/doegen.asp>.

Burke, P. J. (1987). *Teacher development*. New York: The Falmer Press.

Caputo, J. D. (1989). Mysticism and transgression: Derrida and Meister Eckhart. In H.

J. Silverman (Ed.), *Derrida and deconstruction*(pp.24-39). New York: Routledge.

Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.

Derrida, J. (1981). *Dissemination*. Chicago: University of Chicago Press.

D'haen, T. (2002). John Barth. In H. Bertens & J. Natoli(Eds), *Postmodernism: The key figures*(pp.32-37). Malden, MA: Blackwell.

Dooley, C. (1998). Teaching as a two way street: Discontinuities among metaphors, Images, and classroom realities, *Journal of Teacher Education*, 49(2), 97-107.

Elliot, P. (1991). *From mastery to analysis: Theory of gender in psychoanalytic feminism*.

- Ithaca: Cornell University Press.
- Featherstone, M. (1989), Postmodernism, cultural change, and social practice. In D. Kellner (Ed.), *Postmodernism: Jameson critique*(pp.117-138). Washington, D. C.: Maissonneuve Press.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. SC: University of South Carolina Press.
- Ford, J. (1992). *Producing change in organization: Readings*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Foucault, M. (1980). *Knowledge/power: Selected interviews and other writings*. (C. Gordon, Ed.)(C. Gordon. L. Marshall. J. Mephram. & K. Soper, Trans.) New York: Panthon Press.
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (2000). *Power*. New York: The New Press.
- Gallop, J. (1985). *Reading Lacan*. New York: Cornell University Press.
- Gehrke, N. (1991).Developing teachers' leadership.
取自<http://www.ericfacility.net/eriIGESTS/ED330691.html>.
- Haberman, M. & Dill, V. (1993). The knowledge base on retention Vs. teacher Ideology: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 352-360.
- Helle, A. P. (1991). Reading women' s autobiographies: A map of reconstructed Knowing. In C.Witherell & Noddings, N.(Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*(pp.48-66). New York: Teachers College, Columbia University.
- Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the social science: A thematic approach*. London: Sage Publications.
- Huhn, T. (1989). The postmodern return, with a vengeance, of subjectivity. In D. Kellner (Ed.), *Postmodernism:Jamesoncritique*(pp.228-248). Washington, D.C.:Maissonneuve Press.
- Jackson, A. Y. (2001).Feminist post-structural theory and the making of a teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(5),386-397.
- Jameson, F. (2000). Introduction. In M. Hardt & K. Weeks (Eds.),*The Jameson reader*(pp.1-29).Malden, MA: Blackwell.
- Judovitz, D. (1989). Derrida and Descartes: Economizing thought. In H. J. Silverman (Ed.), *Derrida and deconstruction*(pp.40-58). New York: Routledge.

- Koeb, C. (1990). *Nietzsche as postmodernist :Essays pro and contra*. New York: State University of New York.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1987). *Tales of love*(Leon S. Roundiez trans.) New York: Columbia University Press.
- Lentricchia, F. (1980). *After the new criticism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). *Teacher development in professional practice schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. New York: Yale University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
- Lyotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J-F.(1989). *The Lyotard reader*(A. Benjamin trans.). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- McLaren, P. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 136-150.
- Morgan, G. (1993). *Imaginization: The art of creative management*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. London: Sage Publication.
- Moriarty, M. (1991). *Roland Barthes*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Mumby, D. K. (1988). *Communication and power in organizations: Discourse, ideology, and domination*. Norwood, NJ: Ablex.
- Nagel, G. (1994). *The Tao of teaching: The special meaning of the Tao Te Ching as related to the art and pleasures of teaching*. New York: Primus.
- O' Shea, D. J., Williams, A. L. & Sattler, R. O. (1999). Collaboration across special education and general education: Preservice teachers' view. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 147-157.
- Pagno, J. A. (1991). Moral fictions: The dilemma of theory and practice. In In C. Witherell & Noddings, N.(Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*(pp.193-206). New York: Teachers College, Columbia University.
- Raval, V. (2000). Ethical behavior in the knowledge economy. *Information Strategies*,

- 16(3),45-48.
- Rawolle, S.(2000). Work and the knowledge economy. *Social Alternatives*, 19(4), 5-9.
- Rescher, N. (2001). *Paradoxes: Their roots, range, and resolution*. Chicago: Open Court.
- Role, N. (2000). What is deconstruction? In N. Role(Ed.), *Deconstructions: A use's guide*(pp.1-13). New York: Palgrave.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seeley, D. S. (1981). *Education through partnership*. Washington, D. C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Seidmen, S. & Wagner, D. G. (1992). Introduction. In S. Seiman & D. G. Wagner(Eds), *Postmodernism theory & social theory*(pp.1-14).Cambridge, MA: Blackwell.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*.New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, H. J. (2002). Jacques Derrida. In H. Bertens & J. Natoli (Eds), *Postmodernism: The key figures*(pp.110-118). Malden, MA: Blackwell.
- Sorapure, M.(2002). Paul Auster. In H. Bertens & J. Natoli(Eds), *Postmodernism: The key figures*(pp.19-24). Malden, MA: Blackwell.
- Stephanson, A. (1989). Regarding postmodernism: A conversation with Fredric Jameson. In D. Kellner (Ed.), *Postmodernism: Jameson critique*(pp.41-74). Washington, D. C.: Maissonneuve Press.
- Thomposn, J. B.(1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Waugh, P. (1992). Introduction. In P. Waugh(Ed.),*Postmodernism: A reader*. New York: Routledge.
- Witherell, C. (1991). The self in narrative: A journey into paradox. In C. Witherell & Noddings, N.(Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*(pp.83-95). New York: Teachers College, Columbia University.
- Whitherell, C. & Noddings, N. (1991). Prologue: An invitation to our readers. In C. Witherell & Noddings, N.(Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in*

education(pp.1-12). New York: Teachers College, Columbia University.

Wiggins, R. A. & Follo, E. J. (1999). Development of knowledge, attitudes and Commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 94-105).

Wise, V. L., Spiegel, A. N. & Bruning, R. H. (1999). Using teacher reflective practice to evaluate professional development in Mathematics and science. *Journal of Teacher Education*, 50(1), 42-49.

Wolcott, H. F. (1987). The anthropology of learning. In G. D. Spindler(Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approach* (pp.27-52). Prospect Heights, IL: Waveland.

Young, R. C. (2000).Deconstruction and the postcolonial. In N. Role (Ed.), *Deconstructions: A use's guide*(pp.187-210). New York: Palgrave.

Zimpler, N. L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-60.

Postmodern Thought and Professional Development of Teachers

Nai-Ying Whang

Department of Education, National Taiwan Normal University

ABSTRACT

The paper is to discuss the definition of teacher profession with postmodern thought and its approaches of professional development of teachers. Postmodernism is defined as incredulity toward metanarratives. Because narrative is one of the value network of mutual relationship, which is determined by power structure, incredulity toward metanarratives will propel critical action to reflect power structure. Therefore, the emphasis of postmodern thought lies in the reflection taken as mechanism of teaching problem-solving. Based on meaning above, the framework of teacher profession includes exploring power relationship in reason, facilitating social relationship in changing, and improving social relationship in the passion of reflection. Furthermore, the approaches of professional development of teachers include pre-service education based on critical interaction among learners and the instructor, in-service training based on reflection of teachers' experience, and teaching process based on action research.

Key Words: postmodern thought ; professional development of teachers

實務現象學的乙種嘗試 ——從 Schön 行中反省的反 省到教師專業發展

林建福

【作者簡介】

林建福，台灣省宜蘭縣人，英國倫敦大學教育研究院哲學博士。曾任國小教師、台北市政府教育局科員、空中大學兼任講師、助理教授及副教授、國立政治大學夜間教育學分班兼任助理教授、淡江大學專任助理教授。現任臺灣師範大學教育系副教授。

摘要

本文之所以選擇 Schön 的行中反省作為探討的主題，主要有下列理由：首先，Schön 本身主張創立或重建實務現象學的必要性，其中尤其是包含了反省實踐者在組織情境中的行中反省，他深信實踐者自己創造的種種建構關鍵地影響他/她的行動。其次，Schön 的思想和作品在國內外都有很大的影響力，例如在北美的師資培育之中，反省性實踐的觀念被稱為「新的時代精神」（the new zeitgeist），同樣地，在英國「反省性教學」（reflective teaching）已經成為一個逐漸通行的慣用語，常常和「反省性實踐」、「探究導向的師資培育」、「行中反省」、「作為探究者的教師」等之類的不同術語連結在一起。Newman 更直接地指出 Schön 是反省性實踐者這個領域最被常引述的學者之一，而且似乎是到了該檢視英格蘭師資培育脈絡中反省性實踐者這個觀念的時刻了。以台灣的教育脈絡來說，「反省取向的師資培育」、「反省性教學」、「反省性教師」、「反省實踐取向的……」等的用語也逐漸地出現

在論文、專案研究、教師生活世界之中，實有必要對「反省」或「反省性」的觀念加以反省檢視，以釐清它和教師專業發展的關係。

本文主要分為三大部分。首先，介紹 Schön 的行中反省與專業教育觀，主要以他的兩本主要著作為探究題材，即《反省性實踐者》(TRP)和《教育反省性實踐者》(ERP)；其次，第二部分反省 Schön 的行中反省，進一步討論 Schön 行中反省中的「行動」、「反省」與「專業倫理」問題；最後，基於前述的介紹與論述，第三部分提出一些對於教師專業發展的想法。此外，本文之所以取名為「實務現象學的乙種嘗試」，除了是配合本刊原先的規劃需要之外，另一方面主要是著眼於 Schön 強調實務現象學的重要性。也就是 Schön 相信實踐者自己的建構關鍵地影響實務的現象，所以在上述的兩本著作中，他討論並分析一些實踐者在協助新手或履行其他專業行動中的種種建構活動，尤其是行中反省。也因此，本文的副標題指明是對 Schön 行中反省的反省，以作為實務現象學的乙種嘗試。

關鍵詞彙：行中反省、教師專業發展、實務現象學、反省

Key Words: reflection-in-action, teacher professional development, phenomenology of practice, reflection

前言

本集刊本年度以「教師專業發展」為主題，其中有一部分是有關這方面的理論與典範，個人有幸參與這個子題的撰稿，並期待從現象學的角度切入。至於為何選擇 Schön 的行中反省作為本文的探討主題，主要有下列理由：首先，Schön 本身主張創立或重建實務現象學的必要性，其中尤其是包含了反省實踐者在組織情境中的行中反省，他深信實踐者自己創造的種種建構關鍵地影響他/她的行動（ERP，321-322）。其次，Schön 的思想和作品在國內外都有很大的影響力，例如在北美的師資培育之中，反省性實踐的觀念被稱為「新的時代精神」(the new zeitgeist)，同樣地，在英國「反省性教學」(reflective teaching)已經成為一個逐漸通行的慣用語，常常和「反省性實踐」、「探究導向的師資培育」、「行中反省」、「作為探究者的教師」等之類的不同術語連結在一起。Newman 更直接地指出 Schön 是反省性實踐者這個領域最被常引述的學者之一，而且似乎是到了該檢視英格蘭師資培育脈絡中反省性

實踐者這個觀念的時刻了 (1999, 3-4)。以台灣的教育脈絡來說,「反省取向的師資培育」、「反省性教學」、「反省性教師」、「反省實踐取向的……」等的用語也逐漸地出現在論文、專案研究、教師生活世界之中,實有必要對「反省」或「反省性」的觀念加以反省檢視,以釐清它和教師專業發展的關係。

本文主要分為三大部分。首先,介紹 Schön 的行中反省與專業教育觀,主要以他的兩本主要著作為探究題材,即《反省性實踐者》(TRP)和《教育反省性實踐者》(ERP);其次,第二部分反省 Schön 的行中反省,進一步討論 Schön 行中反省中的「行動」、「反省」與「專業倫理」問題;最後,基於前述的介紹與論述,第三部分提出一些對於教師專業發展的想法。此外,本文之所以取名為「實務現象學的乙種嘗試」,除了是配合本刊原先的規劃需要之外,另一方面主要是著眼於 Schön 強調實務現象學的重要性。也就是 Schön 相信實踐者自己的建構關鍵地影響實務的現象,所以在上述的兩本著作中,他討論並分析一些實踐者在協助新手或履行其他專業行動中的種種建構活動,尤其是行中反省。也因此,本文的副標題指明是對 Schön 行中反省的反省,以作為實務現象學的乙種嘗試。^{*}

壹、Schön 的行中反省與專業教育觀

翻開《反省性實踐者》乙書, Schön 首先指出社會大眾對專業知識的信任產生了危機 (TRP, 3-20)。一方面,他描述美國社會 1963 年前後間各行各業朝向專業化的發展情況,同時人們生活上對專業的依賴程度也可以說是史無前例的,而專業人員在勞動力之中所佔的比例逐年地增加,從 1900 年的 4 % 到 1950 年的 8 %,再到 1963 年的 13 %,甚至評論家也承認一個現代國家是不可能沒有專業。社會為何會有這樣的發展呢? Schön 引用 Everett Hughes 的說法提到,「人們確認到有巨大社會重要性的事務上,專業人員擁有異乎常人的知識……」,因此,專業人員能夠協助我們解決各種問題,並追求社會的進步。基於這樣的信念,投注更多的資源以探究並追索知識,培養適當的人熟稔這些知識及服務的專業智能,這似乎是一種自然的發展結果。

可是,在 Schön 的觀察中,從 1963 到 1981 年,人們不信任專業的跡象逐漸增

^{*}本文匿名的審查者希望作者在前言中對題目裏的「實務現象學」稍加說明,而我認為 Schön 所謂的實務現象學是指對專業實踐者實踐行動的關心與探究。希望我的補充能更加清楚表達本文題目的意旨,同時感謝審查者給我的相關寶貴意見。

多。大眾之所以會有這種反應趨勢，主要是發覺到專業出現了下列種種現象：雖然是在專業的設計評估底下，新發明的科技卻產生大部分社會人士所無法接受的意外副作用；對於所要協助的重要問題，專業本身則提出了相當不同而衝突的建議；有關所給予的一些特別權利與自由，種種醜聞顯示出專業人員未能維持較高於一般人的倫理水準；不正常地使用自己的地位以謀取私利，所以會有對專業活動進行外部監督（external regulation）的強烈公開要求。在這些反應底下，人們嚴重質疑專業的正當性，動搖對於專業智識能力的信任，不再相信專業的判斷，甚至連專業人員本身也顯得不再相信自己擁有異乎常人的知識。

這種信任危機的根源出在哪裡呢？Schön 認為這和專業知識的適當性問題有很大的關係，也就是說，專業所具有的專業知識是否足以實現所選擇的目的？能否符合社會的需求與問題？譬如說，在醫療、管理、法律、教育、工程等領域內，Schön 強調這些實踐的情境是複雜、不確定、不穩定、獨特、充滿價值衝突的，因此專業人員會判斷專業知識和情境的變遷性質是不相配合的；或者說社會的兩難似乎要透過道德或政治的選擇才能解決，而不只是使用專門技術就能奏效的，可是專業人員卻未接受前者之類的教育。也因此，Schön 主張這種盛行的專業知識模式要為上述信任的危機負責，同時，他也進一步地提出其所謂實踐的知識論（epistemology of practice），其中包括對於技術理性（Technical Rationality）的反省。

在提出對專業知識的信任危機之後，Schön 試圖更深入地挖掘並彰顯這種專業失敗的根本原因，也就是說，技術理性的知識模式支配著專業的活動，成為專業實踐的知識論，而這種模式有其限制與缺失，因此造成了專業執行上的失敗（TRP，21-69）。Schön 認為技術理性是實證主義（Positivism）的遺產，因此，在相信應用科學及科技成就得以提升人類幸福的信念之中，實踐的知識（practical knowledge）被解釋為手段和目的兩者之間的知識。換言之，假設在有關目的上面獲得一致性的情況下，「我應該如何做？」的問題可以化約成只是工具性的問題，即關於最適合達成個人目的的手段這種問題，而且，應用相關的科學理論及使用以科學為基礎的技術，要選擇最好或最適於達到目的的手段是可能的，上述「我應該如何做？」的問題也可以成為這種意義底下的科學問題。依據這種實證主義的實踐知識論，技藝（craft）及藝術才能（artistry）在嚴格的實踐知識中不再具有任何地位可言。

隨著技術理性當道，對於專業活動、專業實踐者、專業位階的認定、專業人員彼此的關係、專業課程設計等都產生了決定性的影響力：如上所述，專業的實踐就是解決問題的過程，專業活動主要是由知識技術的應用所構成，譬如說，基本科學的應用產生應用科學，應用科學則產生診斷的與問題解決的技術，接著再應用這些

技術以提供實踐的服務；在這個觀點下，醫療、法律、教育、社會工作、城市設計等專業人員如同解決問題的技術專家；不過，這些專業依其知識基礎的嚴格、獨立自主程度等而有高低位階的不同，例如 Schön 引用 Nathan Glazer 「主要」(major) 專業及「次要」(minor) 專業的區分來說明這點，前者如醫療、法律等，後者如社會工作、圖書館工作、教育等；也因此，研究者和實踐者在制度上的角色分開而有不同，前者假定上是要提供基本及應用科學，以便引發實踐上診斷及解決問題的技術，而後者則提供研究者研究的問題，並考驗研究結果的有效性，同時研究者的地位是高於實踐者；這種看法也反映在專業課程的設計上，也就是課程的順序平行於專業知識各種成分被「應用」的順序，首先是相關的基本及應用科學，其次則是應用到真實世界實踐問題的技能，科學原則的教學應當先於應用技能的發展。

如前所述，1963 至 1982 年間一般公眾和專業人員都逐漸逐漸地發覺專業的缺點和限制¹。和技術理性模式不相符合地，複雜性、不確定性、不穩定性、獨特性和價值衝突這些現象的實際運作具有重要性。面對這種不確定的、問題的情境，專業實踐者必須從它的材料中建構出問題，而不是被動地等待問題像既定的 (given) 一般呈現給我們。基於同樣的理由，問題的形成 (problem setting) 要求實踐者主動參與—界定要下的決定、要達成的目的、以及可能選擇的方法，或者說，我們在問題形成的過程中為要加以注意的事物命名 (name)，同時組織 (frame) 我們要在當中注意這些事物的脈絡。當然，Schön 提醒我們這樣所建構出來的問題可能會不存在應用科學的類別之中，所以會顯得獨特或不穩定。甚至於在目的及方法的安排與釐清上，所必要的是組織問題情境的非技術性過程。相反地，在技術理性的模式之下，實踐者往往面臨了嚴格 (rigor) 或關聯 (relevance) 的兩難，為了固守專業知識的嚴格性，可能會選擇性地忽視落在他們自己類別之外的資料，也就是裁剪了實踐的情境來搭配專業知識，因而產生關聯性的問題。為了消解這個兩難，Schön 試圖發展一種實踐的知識論，而行中反省 (reflection-in-action) 則是其中的一個重要想法。

Schön 的行中反省和他的行中知 (knowing-in-action)、實踐中反省 (reflection-in-practice) 及行動的反省 (reflection on action) 等觀念，在意義上是有所不同的，不過，明顯地都和反省 (reflection) 有關。首先，Schön 說明行中知是我們日常實踐性知識所特有的形式，也就是我們的行動表現中顯示了一種知在當中，這包括了日常生活的行動與專業領域中的行動，同時，這種知超出了我們能夠加以述說或描述的範圍，也因為「所知道的多於我們所能夠說的」，因此這種行中知

¹在這個脈絡底下，Schön 提到 1982，和前述 1981 相差一年 (TRP)。

具有默會 (tacit) 的性質。其次，在執行行動的同時，我們可以在行動中反省其中的行中知，這就是 Schön 所指的行中反省，換言之，行動者在行動的當場能夠呈顯並批判行動中直覺的、自主的、逐漸自動化或視為理所當然的知，其中包括假設、理論、分類架構等。再者，假定是在一個專業實踐的情境中，上述的行中知和行中反省就成為實踐中知 (knowing-in-practice) 及實踐中反省，譬如在 Schön 所使用案例研究中的設計者、心理治療監督會議指導者等都進行了實踐中反省。最後，在行動進行完畢之後進行反省，這是我們一般意義下對行動所進行的反省。

為了支持自己的看法，Schön 主要是透過深入地檢視一些實踐者實際的作為，其中包括建築師、心理治療師、工程師等，尤其是聚焦在資深的實踐者試圖協助後進新手從事學習的活動上。譬如說，在《反省性實踐者》乙書的第二部分 (TRP, 71-283)，他主要以兩個考慮來選擇案例，即一方面能夠例示出行中反省，另一方面則是能顯示行中反省的限制。這些案例的研究意圖彰顯出行中反省的獨特結構：例如，這種反省可以指向行動的策略、理論、架構或角色架構；在實踐者與情境兩者之間反省的對話中，基本上未能產生預期結果的行動會引發驚奇的感受，加上這項結果被認為是不好的，那麼實踐者就會進行行中反省；同時，行中反省帶有實驗的性質，也就是實踐者以具有行中反省的行動來了解導致的結果；也因此，實踐者在停止行動之前是在不斷地進行反省的對話，當然包括行中反省這個核心要素；在行中反省之中，實踐者確認情境具有自己的生命，它能夠回話或甚至拒絕實踐者的意向。此外，由於行中反省及實踐中反省都發生在具體的個人身上與脈絡之中，反省者如何形塑本身的角色、形成問題的方式、行動中所採用的理論、組織系統的性質等都可能成為行中反省的限制。

假使 Schön 行中反省的知識論可以成立的話，有什麼重要的意義可言呢？Schön 在《反省性實踐者》乙書的第三部分回答這個問題 (TRP, 287-354)。第一，一旦專業人員成為反省的實踐者，他和雇主的關係採取了反省對話的方式，認為後者也和自己一樣具有形成意義、知道、及計畫的能力，專業實踐者願意而且有能力來探索雇主所形成的意義，甚至必要時修正自己的看法，而雇主可能一開始並不同意要接受實踐者的權威，可是有意願擱置自己的不信任以建立關係。第二，在這個觀點之下，研究是實踐者的一種活動，實踐情境的特性引發探究，不僅是在現場進行，而且也立即地和行動相互連結，換言之，行中反省連結了研究和實踐兩者。而且，研究者和實踐者在此種反省的探究中參與了合作的伙伴關係，也就是說，除了使用研究者的產品之外，實踐者也向反省的研究者彰顯他帶入實踐的思考方式，而且也靠著反省性探究來協助自己的行中反省，而反省的研究者在某些方面也有實踐經驗

的內部看法來進行探究。第三，支持或契合於反省性實踐的機構鼓勵行中反省，也因此要有個人得以呈顯並良性地公開探究衝突與兩難的學習系統，此一系統有助於組織原則及價值的連續批判與重建。第四，如果專業人員是 Schön 所描述的反省實踐者，他在社會中的適當位置是更廣大社會對話的參與者，當這種角色扮演成功，專業人員協助這個對話成為反省的對話。當然，必要時專業人員必須參與各種公共政策的討論與決定，只是在過程中還是時時反省自己的看法，並且與意見相衝突者進行相互的行中反省（reciprocal reflection-in-action）。

除了分析及說明專業人員在行動中如何思考之外，如何教育這種反省的實踐者是 Schön 所關心的另外一個重點，也成為他後來另一本書的書名。在這本有關專業教育的著作之中，他提出一個核心見解：設立在大學的專業學院應當向非正規的實務教育傳統學習²，諸如藝術及設計的工作場、音樂及舞蹈的學校、運動的教練指導、技藝中的學徒教導，這些都強調經由實作來指導與學習。當然，Schön 自己提到這本書的論證是建立在前乙本書所表達的實踐知識論之上，它是特別為關心反省性實踐這方面教育的人們而寫作（ERP, 3-40, 111 & 168）。

同樣地，《教育反省性實踐者》乙書一開始也提到人們對專業知識信任上的危機，由於專業面對的情境是不確定、獨特、充滿價值衝突、散亂無章的，因此技術理性的專業知識觀使實踐者落入嚴格或關聯性的兩難。基於相同的理由，人們也對專業教育產生信任上的危機，專業實踐者抱怨、甚至懷疑研究對實踐是否有幫助，學院中所盛行的專業知識觀和實踐所真正需要的能力之間是否存在著鴻溝，專業教育工作者對此日漸憂慮。在這種情況下，Schön 提醒我們應當多加探詢勝任的實踐者所展現的藝術才能或專業能力，而不是只著眼於如何更加善用以研究為基礎的知識。也因此，他認為專業教育有必要把專業藝術才能的教育納入現有的課程之中，而接近真實實務世界的實習場（practicum）則是這類學習的最佳場所。一個學習場位於實務世界或日常生活的「外行」世界和奧秘的學術世界之間，具有它自己的文化，包括自己的語言、規範、儀式，學習者在當中透過實作與教練指導員及同儕的互動等進行學習，甚至在暴露及浸染中也毫無知覺地吸收某些經驗至內心底層³。（ERP, 3-40, 111 & 168）。

接著，本書的第二部分以建築工作場中的設計過程作為討論的開始，因為 Schön 主張更為廣義的設計蘊含著複雜性和綜合在內，設計者在創作中展現藝術才能，所

² Schön 以 deviant 來描述這些教育傳統（ERP, 3-40, 111 & 168）。

³ Schön 以「背景學習」（background learning）來稱呼這種學習過程（ERP, 38, 168 & 298-299）。

以他視所有專業實踐者為設計的專業人員，而把建築的工作場當作行中反省的教育模範。其次，透過分析設計過程中的對話，Schön 試圖說明學習的弔詭和困境，也就是說，學生一開始無法了解他所需要學習的，只有經由教育他自己才能夠加以學會，而且也只有開始從事他所尚未了解的種種才能夠教育他自己。相關地，不僅實踐者無法描述他的設計，即使有可能這麼做，初學者也無法加以了解，可能會覺得陌生、模糊、歧異、或不完全。在這種情況下，師生之間為了達到彼此了解上意義的會合（convergence of meaning），兩者之間的對話是必要的，而且這種對話必須具有三個必須具備的性質：發生在學習者試圖設計的脈絡之中；同時使用行動和話語；要建立在相互的行中反省之上（ERP，41-118）。

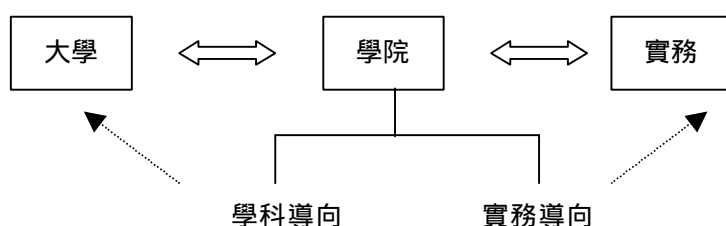
從非正規的藝術才能教育傳統，Schön 提到要發展出一個他所指「反省性實習場」（reflective practicum）的一般性見解。在他的理解當中，對於實務之不確定區域中的能力而言，種種藝術才能是相當重要的，而這種實習場則旨在協助學生獲得這些藝術才能（ERP，18）。當然並不是所有的實習場都是反省的實習場，所以也並不是都能使師生間達到上述意義的會合。雖然說任何反省的實習場一開始都普遍存在著混淆與神秘，真正的反省性實習場必須具有上述師生對話的三個必要性質，逐漸地師生會以他人覺得神秘的簡略方式溝通或了解彼此的意義。相反地，假使出現了前述限制行中反省的種種情況，反省性的教與學過程就會失敗。譬如，就教師方面來說，因為要保護自己的藝術才能而保留自己的所知，或把師生關係視為輸贏的競爭關係等；就學生方面而言，因為過度強調自主而不願意進行反省的模仿⁴，由於害怕受到傷害而採取防衛的態度等。學習在這些因素影響下會出現困局，更遑論師生之間達到意義的會合（ERP，100-172）。

在《教育反省性實踐者》乙書中，除了建築的設計工作場之外，Schön 也檢視了三種其他有關專業藝術才能之教育的例證或實驗，分別是大師的音樂演奏課、心理分析的指導、和輔導與諮商技巧的討論會。儘管在內容和資料上不同於建築的設計，在這些反省實習場中，像設計般（designlike）之藝術才能的學習都是類似的，這是 Schön 所要彰顯的重點。在第四部分，Schön 討論了前述種種想法在重建專業教育上的蘊義，主要包括下列兩大點：

第一、他首先以底下這個圖來說明專業學院的雙重方向。也就是說，一方面學院追求嚴格的學術要求，而把自己當作只是應用基礎研究的「較低學院」，而這些

⁴ Schön 在這個脈絡區分反省性模仿（reflective imitation）和機械或盲目模仿的不同，同時學習者在反省性模仿之中是有意願來仿效師父所為，並反省自己所為（ERP，120-121）。

研究則來自於各種學科的「較高學院」；另一方面，學院致力於培育學生參與實務界的生活，而最為注意實務的需要。在學院本身，似乎也分成相互分隔的兩群人，甚至彼此交戰。針對學院的這種困境，Schön 的設計是把反省的實習場擺在中心，以作為大學和實務這兩個世界的橋樑，如此一來，實習場可以使做中學成為課程的核心，而不再只是為了練習學術科目當中所習得的理論及技術而已。當然，隨著反省式實習場的引入，指導教練（coach）的角色與地位會受到肯定與重視，而最終則會涉及學院課程、氛圍與它和大學及實務界關係的調整。



第二、在考慮到組織情境壓縮專業自主的情況下，重新設計的專業學院應當把這種實踐者的困境納入專業課程之中。同時，實踐者在實習場中除了反省自己潛在默會的理論之外，也有必要使這些理論和各學科的正式理論相互對話，如此不只協助學術人員把實務當作基本研究的材料來探索，也鼓勵學術界和實務界雙方的研究者相互學習。此外，必須創立或重建實務的現象學，其中包括反省實踐者在其組織情境中的行中反省，因為儘管組織情境給予種種限制，Schön 相信實踐者的建構關鍵地決定了實務的現象（ERP, 173-326）。

清楚地，在扼要介紹完 Schön 有關行中反省與專業教育的見解之後，應該比較可以掌握行中反省和他整個實踐知識論及專業教育構想之間的關係。一方面，他觀察到大眾對專業及專業教育信任上的危機，另一方面他試圖提醒我們注意專業實踐中所彰顯的藝術才能。為了體察或批判實踐行動中的行中知，只有善用個人的或相互的行中反省才有可能。建立在這個行中反省的基礎上，Schön 建造他的實踐知識論及專業教育的新設計，也因此，反省的實習場、反省的對話、反省的實踐者、反省的教學、實踐中反省等概念都和行中反省相互聯結而具有意義。Schön 行中反省的說法可以接受嗎？本文的第二部分將提出一些這方面的討論。

貳、Schön 行中反省的反省

針對 Schön 有關行中反省及專業教育等看法，事實上有許多值得再加以深入分析與討論的地方，譬如說專業能力的內涵、專業知識的性質、專業的意義及各項專業之間的關係、案例研究的適當性、專業課程的設計、專門學院與其他教育機構的互動、反省實習場的可能貢獻、及專業人員在社會中的地位等。在其他相關的文獻上，也有不少的批判性討論，舉例來說，質疑 Schön 思想中所顯示出來「非此即彼」(either-or)式的二分法 (Shulman, 1988: 37; Fenstermacher, 1988: 44; Selman, 1988: 179)。從 Wittgenstein 晚期哲學來檢視所謂實踐的知識論與行中反省的不適當性⁵(Gilroy, 1993; Newman, 1999)專業的說明缺乏考慮專業主義 (professionalism) 在政治、經濟、法律、倫理等層面上的複雜性 (Selman, 1988: 188-190) 等。不過，如本文開頭所強調的，基於能力、時間等限制，我底下反省的焦點是擺在 Schön 的行中反省之上，主要是從反省、行動，及專業倫理三個面向著手。

一、行動中反省是哪一種反省？

上述的小標題似乎是說存在著很多種反省，而 Schön 的行中反省只是其中的一種或若干種。的確，在一些有關反省的文獻中，反省出現不同的意義。為了說明這一點，讓我先引三個說法來進行討論。首先，依據研究所獲得的知識如何有助於師資培育，Grimmett 等人區分三種不同的反省：(一)對行動深思熟慮 有意且慎重地考慮並「應用」研究發現或教育理論。對於持有這種看法的人，所贊同相關教學的教育理論與研究發現往往具有技術性或甚至機械的性質，樂觀地期待知者在反省中能指導或控制實務，同時，傾向於認為「新資訊」只來自期刊上發表的「權威」，但絕不會來自實務的情境本身。(二)在相互衝突的不同「好教學」說法之中進行慎思與選擇，在脈絡當中考慮教育事件，同時，預期採取相衝突好教學說法下的行動結果。由於是在脈絡中衡量各種教學觀點對班級實務的結果，行動者傾向於同意折衷的知識觀，以對學生的好處來檢驗知識觀，同時期待知者能夠透過反省來引導實務。(三)重建經驗以確認新的可能行動，實踐者在知識的建構中，透過反省來了解或掌握實務。在經驗的重新組織或重建之下，有可能導致三種新的了解，即 1.行動

⁵譬如說，Newman 認為 Schön 的反省是指思考或推理，而且他進一步援引 Wittgenstein 的晚期哲學，藉以說明人類意義的獲得並不是經由所謂反省的過程 (1999, 99, 109, 147-148)。首先，從晚期 Wittgenstein 晚期哲學的途徑來檢視 Schön 「意義會合」(the convergence of meaning) 的說法，這是可以進行的一個途徑；其次，Newman 把 Schön 的反省解釋為推理或思考，這則是值得推敲的地方。

情境的新了解，2.自我作為教師（self-as-teacher）或教學之文化環境的新了解，3.種種有關教學視為理所當然之假定的新了解。在這種分類當中，Schön 的行中反省屬於哪一種呢？Grimmett 等人把它歸為第三類的第一種，因為 Schön 的焦點擺在實踐者如何在行動情境之中產生專業知識，同時如何來了解行動情境有問題的性質（Grimmett, 1988：11-13）。

其次，Zeichner 和 Tabachnick 提醒我們注意「反省」乙詞在反省性教學之中可能的不同意義，因此，他們從二十世紀美國師資培育的改革傳統中進行分析，區分出四種反省性教學或反省（1991：2-9）。第一，學術傳統：強調反省題材及題材知識的呈現與轉譯，以增進學生的了解。也就是說，把反省的優先性擺在教學的內容及如何教學之上。第二，社會效能傳統：強調反省教學的實務是否遵行教學相關研究所建議的標準，或者可以說是反省是否明智地或慎思地應用研究所提議的技巧、策略等。第三，發展主義傳統：重點擺在反省學生，教學的首要之務是敏銳地感受學生的興趣、思考與發展成長的模式。第四，社會重建主義傳統：重視反省學校教育的社會及政治環境，及班級行動的評估，以協助實現學校教育與社會更為公平、正義，與人性的狀態。所以，除了自我批判之外，制度的與社會的批判也是這種反省過程的一部份。顯然地，Zeichner 和 Tabachnick 兩人所分析的主要是反省的內容，換言之就是反省性的教學應當反省什麼，當然，他們也強調這四種傳統下的反省是可以相互重疊的，只是彼此的優先順序和重點有所不同。

教師要反省什麼？為何要進行反省呢？針對這種問題，Kemmis 也提出三種反省，即技術的、實踐的，與批判的反省（Zeichner & Tabachnick, 1991：11 & 15）。技術性反省關心如何達成目標，但卻不質疑這些目標；實踐性反省質疑且試圖選擇適當的目標，同時也對達成目標的手段進行質疑與挑選；批判性反省所考慮的不只是教育上的結果，也顧及能否創造更為合理、正義，及令人滿意之社會的這類政治結果，同時從這兩方面來檢視教育目標和手段。在 Kemmis 的這些分類之中，如果教師從事反省的目的不同，那麼反省的內容也會出現差異。譬如說，教師反省的目的是如何達成既定的目標、目標和手段在教育上的適當性、或這兩者在教育與社會上的正當性，所以所要反省的事務可能是手段、手段及目的、或更大層面的社會文化事項。基於這個道理，當 Kemmis 確認反省的活動負載著價值（value-laden），表達並協助特定人類的、社會的、文化的、與政治的利益時，這種說法是可以理解的，底下將進一步討論這一點。

Schön 行動中反省的反省是屬於哪一種呢？或許，除了前面第一部分的敘述之外，這裡有必要再把焦點集中在 Schön 行中反省的內涵與特色。在 Schön 的觀察中，

人們的一些行動內含著行中知，諸如爬行、步行、跑步、玩雜耍、騎腳踏車等，可是，當在從事這些行動時，行動者能夠思考他所從事的活動，呈顯並批判其中所內含的假設、理論、分類架構等（TRP，，24-25，passim）。Schön 的這種行中知具有下列性質：

行中反省是由驚奇（surprise）的感受所引發的，一旦行動未能產生意圖的結果，而且這項結果被認為是不好的，則會產生驚奇而引發行中反省（TRP，57-60，68，153，passim；ERP，26-31，35，passim）。

如上所述，行中反省所思考的是行動中默會的行中知，而且，對於實踐活動的反省，除了可以採取描述的方式之外，也可以對該描述進行反省，或者更提升一級而對該描述的反省進行反省（ERP，115-117）；

行中反省不同於行動的反省，後者是在行動之後加以反省，前者指的是在行動中的當時現場從事反省。也因此，Schön 強調行中反省對行動具有立即的效果，這是它和他種反省不同的地方（ERP，29-31）；

行中反省具有探究（inquiry）與實驗的性質，行動者覺知到非預期的狀況，遂而形成問題並提出假設，同時進行試探、動作考驗、或假設考驗，預期行動會產生某種結果（TRP，102-103，132-134，141，passim；ERP，109，passim）；行中反省同時在行動中回溯與前瞻，因為行動者必須依其以往舊有的儲藏來理解情境及形成問題，也必須預期情境未來的變化與行動的未來結果以解決問題（TRP，137-140 & 150-157）。

行中反省中行動者和情境進行反省的對話，不是單向任意地操弄情境，而是允許情境「回話」（talk back）或甚至反抗地不斷對話（TRP，93，103，135，150-153，passim；TRP，4，6，12 & 31）；

行中反省除了行動者個人獨自進行之外，還有人我之間的相互行中反省，在學習的實習場之中，相互行中反省協助師生之間達成意義的會和；

行中反省是行動者在脈絡中進行的活動，因此，行動者本身對反省探究的態度、行動中所採用的理論、所處專業社群的文化等都可能對行中反省形成限制（TRP，210-211，226-235，335-336，passim；ERP，32-33，127，134-141，passim）；

行中反省在實踐的脈絡中進行，因此實踐者反省的目的在改變情境大於了解情境，了解是為了把情境改變為實踐者感覺比較好的情況（TRP，147-153）。

以一位正在班級中教導 $4 + 4 = 8$ ， $5 + 6 = 11$ 的數學教師為例。他先前的教法都能夠教會國小三年級的兒童，目前這一班級卻有幾位仍然學不會。依據 Schön 的說

法，這位教師感受到驚奇而進行行中反省，他可能試著呈顯並批判自己教學中的理論、假設等，可是還是無法了解這幾位兒童為何出現下列的運算： $4+4=11$ ， $5+6=14$，於是他可能和學生或同事進一步討論而進行相互行中反省，這使他發覺到有必要反省自己和學生們進位系統的可能差異。在重新形成問題之後，他假設向這幾位學生解釋七進位和十進位可以解決這個問題，經過幾次努力之後，終於達成師生之間意義的會合，即 $4+4=8$ ， $5+6=11$。當然，假使師生雙方都相當自以為是，或者該社群文化強調的是單向盲目地灌輸或機械地模仿，那麼，這裡的行中反省似乎就變得比較難出現了，更不用說相互的行中反省。

回到上述有關反省的各種分類之上，如果依據 Schön 對行中反省的說法，除了 Grimmer 等人所提出的第一種反省及 Kemmis 所謂的技術性反省和行中反省比較不相容之外，上述其他種反省都留有行中反省的空間。也就是說，如果只允許在行動的前後進行反省，而一旦決定之後即只是機械地或技術上執行先前已經決定的目標與方法，一直要到行動結束才能再來進行反省，這頂多只能說是 Schön 所指行動的反省，而非行中反省，更何況 Schön 行中反省所考慮的不只是行動的技術，更包括目的在內。另一方面，不管 Grimmer 等人所指對不同「好教學」的反省或重建經驗的反省、Zeichner 及 Tabachnick 所提出四種不同傳統的反省、或 Kemmis 所稱實踐的與批判的反省，似乎並不排除在行動中進行反省。那麼，究竟這些反省和 Schön 行中反省有何不同呢？我認為至少有兩點值得注意：第一，Schön 的行中反省特別強調行動者或實踐者在行動的當時現場同時從事反省，上述的其他作者並未把焦點擺在這裡；第二，其他幾位作者試圖從為何反省或反省什麼來分類反省。假使我的說法正確的話，或許可以從反省的出發點或反省的內容進一步區分不同的行中反省，或許可以說行中反省可以隸屬於不同的價值追求活動之中，這兩個說法在師資培育上具有其意義，底下將進一步加以闡釋。

在有關反省種類的分辨上，除了為何反省或反省什麼的討論之外，另外一個向度可以說是和反省的起源或深度有關的問題。在乙篇從歷史及哲學兩種角度來拆解及檢視「反省」這個觀念的文章中，Bleakley 提到英文「反省」的字根是拉丁文 *reflectere*，意思是「轉向、轉彎」(*bend to*)，因此，*re-reflectere* 為增加轉折—「向後回折」(*bend back*)，再次轉向、或事後再想。但是，由於笛卡兒 (Descartes) 遺產的影響，Bleakley 認為我們一般會把反省解釋為內省式地向內轉折，以回顧心靈生命，反省不再是向外朝向慾望對象的運動，而是向內轉向（對於慾望及其對象的）自戀式、反省式的沈思與慎思。同時，反省成為一項認知的事件，一種增加或提升意識的方式，拒絕它在感受、直覺、與情緒上的基礎。加上上述更加自戀式的沈思

成分，在強調偏頗的反省觀之下，我們可能會更加拙於感受到周遭人事物的需求、苦難及感受。因而，在過度的內省意識使人變得對外界麻木、甚至精神分裂之下，這種反省成為反生命的疾病症狀，而不是一種德行。

Bleakley 的說法中似乎主張反省不能只是純粹智性的活動，而必須要有感受、情緒、直覺的參與，以作為反省活動的基礎，並且，反省不能只是向內的自戀式沈思，而是內含著對脈絡或世界的敏感性。更重要地，Bleakley 認為行動者在反省中並不是單向地由內往外來覺知周遭的人事物，透過生態知覺，環境本身會提供訊息而教導我們對它的注意力。基於這樣的認識，除了支持 Schön 對於專業中「藝術才能」的提倡之外，Bleakley 則認為 Schön 行中知僅守著由內向外（inside-out）的理解，也因此行中反省仍然和內省的人類認知相互連結。不過，Schön 的行中反省真的忽略了感受、情緒與知覺的層面，落入了由內向外的內省式認知嗎？我認為 Bleakley 的這點指控有加以斟酌的餘地⁶，因為，一方面他似乎沒有在文章中說明是依據 Schön 的哪一部分資料，另一方面 Schön 也論及了驚奇之類的情緒在行中反省上的作用。

如上所述，Schön 主張行中反省是由驚奇的感受所引發的，也就是說，當行動未能產生意圖的結果，行動者在不確定或獨特的情境中體會到驚奇、困惑、或混淆，同時認為所產生的結果是不好的，這就是行中反省的典型情況（TRP, 57-60, 68, 153, passim; ERP, 26-31, 35, passim）。驚奇可以導致行中反省，而行中反省也會導致驚奇（TRP, 328）。其次，在描述專業人員如何展現其藝術才能及行中反省時，Schön 常常提到對所處理人事物或對情境的「感受」（feel），例如爵士樂師對材料的感受、投資銀行家苦惱地感受到一些地方出錯了……等（TRP, 55-56, 64, 68, passim）。同時，在教與學的過程中，協調執行行動的內在感受和有效執行的外在特徵，這的確像是學習的一種方式，而工作場中師傅熟練的執行要建立在對動作的感受之上（REP, 88-89, 96-97, 108-110）。我認為這些引述足以說明 Schön 並不完全地忽略情緒、感受、直覺等在行中反省的作用。

當然，Schön 本身承認對於這種感受的發展所知不多，而視之為未來研究上足以引起興趣且具有前途的主題（TRP, 271-271）。然而，情緒如何在行中反省中產生作用呢？我曾經在其他地方討論過獲得知識與求知者之情緒兩者的關係，基本上，求知者所具有理性的熱情（rational emotion）、智性熱情（intellectual passions）、愛、擬情等和求真達識的活動具有密切的關係，而且情緒影響求知者界定情境的焦

⁶我在這裡用來反駁 Bleakley 的說法也適用於上註對 Newman 的質疑。

點與形成願景，情緒也能協助探究者運用想像力以建構理論，而探究者在知覺、界定或評價情境上，或者說，在轉化猜測失敗之下的驚奇、不安、甚至痛苦為愉快的學習經驗，則有賴於探究者的氣質性情緒（dispositional emotion）⁷。雖然說 Schön 行中反省主要是出現在專業實踐的脈絡，可是，如前所述，他行中反省的活動具有探究與實驗的性質，因此，我認為上述關於情緒與求真達識兩者關係的說法在這裡是適用的。

二、行動中反省是在哪一種行動中？

Schön 行中反省指的是在行動當時與現場所從事的反省，也就是在執行的同時思考自己所從事的事務，這也使它和行動完畢之後進行的反省有所不同。在討論行中反省的限制時，為了反駁「思考必然會干擾行動」的這個說法，Schön 對於行中反省的行動有一些說明。他的陳述主要有下列要點（TRP，278-281）：（一）對於有些行動來說，停下來以進行思考是危險的，但是，並不是所有的實務都是這一類性質，譬如醫生在處理病人的疾病、教師在處理頑固學生時，這些過程可以擴展幾個星期、幾個月、或幾年，一些間隔把快速移動的事件分段，提供了反省的機會；（二）即使當行動的現時是短暫的，執行者有時候可以訓練自己來思考自己的行動，好像在網球賽的片刻交換中，熟練的選手學習讓自己有機會計畫下一個擊球；（三）呈現或描述行動複雜性的方式決定是否協助或干擾行動，例如對於牠是如何運動的這個問題，蜈蚣假使以「我以波浪運動的方式向前行」來回答，就不會出現癱瘓行動的情況；（四）在追求更高的行動品質之中，人們有時會依照行動的一些有用指示來練習，這的確會暫時失去行動的自然流暢性而產生干擾；（五）實際行中反省中的行動和思考是互補的，兩者彼此提供對方內容，而且也相互設下彼此的界線，也因此，在與情境的連續對話當中，探究者的思考和行動不斷地交織結合，一旦出現滿意的結果就暫時停止反省，不至於會有反省上的無限後退狀況；（六）對於和現在行動不一致的反省，行動者是以雙重願景（double vision）來加以維持，這不是要求我們停下來以進行思考，而是要有能力在行動當中覺知到對於情境的許許多多估量，這種願景不僅不會干擾行動，況且可以讓探究者準備和情境進行反省的對話。對於 Schön 行中反省的行動有幾點可以提出來進一步討論。

第一、行動的長度

⁷對於「氣質性情緒」（dispositional emotion）的意義與性質，請參考林建福（2001），尤其是第一章；至於情緒和求知達識活動兩者的關係，請參考林建福（2002，11-50）。

顯然地，Schön 在這裡所指的行動歷時長短有很大的不同，從短暫的、幾個星期、幾個月、甚至到幾年都有可能。譬如以上述想教國小三年級兒童十進位加法的教師來說，他可能從事這個活動兩個小時，隔一天之後的數學課又回到這個行動，如此前後進行約一個月，直到他感受滿意為止。當然，如果所意圖的目標是陶冶人的品格，這項行動可能就要超過十年以上。

的確，完成這些專業所追求的目標，短期內是很難的，例如教會學生從事哲學思考、治好病患的痛風、整治淡水河等，難怪 Schön 指出帶有行中反省的行動有時甚至歷時好幾年，即使停止也只是暫時滿意的結果而已。當然，在這整個行動的間隔期間從事反省，諸如下課後與同事交換看法、反省十進位加法的教學，這是不會干擾該行動的進行。不過，Bengtsson 卻質疑「行中」(in-action) 反省這個觀念的歧異，因為它可以和個人整個專業生命一樣長久 (Newman, 1999, 147)。我認為 Schön 的說法是有這種含意，因為一旦我們感到困惑、驚奇等，重新進行反省並從事該行動，這可以算是接續行中反省的行動，而在個人完全停止思考與行動之前都可能會這麼做。

第二、反省與行動的干擾

Schön 成功地反駁了「思考必然會干擾行動」的說法了嗎？他主要採取了三種方式來進行這項工作：首先，他把行動所經歷的時間拉長，而且中間允許間隔，只要這項行動尚未停止，在此間隔或空檔進行反省不會干擾行動而導致危險；或者即使歷時比較短的行動也有空檔或短暫的「暫停」；其次，不是把焦點擺在分析行動中的細部動作，而是以隱喻的方式來描述行動的整體，如此反而有助於傳達對於動作的感受；再者，行動者能夠具有雙重願景，因此能敏於感受對於情境的多重評估。而他承認在一種情形下會使行動失去自然的流暢性，即依照行動的一些指示來練習時。

如果回到 Schön 所討論的情況來說，譬如試圖解釋自己如何行動的蜈蚣變得麻痺，或者說所有思考都要求停下來而思考 (stop-and-think)，所以會癱瘓我們的動作，這裡所指的是在行動的當時從事思考或反省。也因此，一旦把行動的時間拉長或間隔，再討論是否「思考必然干擾行動」，意義上也有不同。假使就行動的當場同時思考或反省行動來說，Schön 則舉例來說明隱喻式描述方式或雙重願景的存在，藉以反駁「思考必然干擾行動」的說法。我覺得這裡至少牽涉到行動及反省兩者的性質，也就是說，如果所執行的行動要求全神貫注，或者行動者只是生手而必須全神貫注，那麼，分心來從事思考或反省會干擾原先動作的執行，或根本無法來思考或反省。類似地，如果所進行的思考或

反省必須要全神投入，如此一來，必須考慮還有多少心神可以遺留在動作上。或許，假定行動者或實踐者已經達到相當熟能生巧的境界，因此，在看似機械性的動作當中，他仍然持有敏銳的覺知能力，只要感覺到情境有所變動，隨即調整動作來達成目的，甚至修正原先所要追求的目標⁸。思考或反省必然干擾行動嗎？我想需要更多實證性的研究及哲學上概念的釐清，這個問題才能有比較滿意的解答。

第三、行動中的意義貫串與行中反省

如果我們看到下面的景象時，能夠說他們在進行教學嗎？甲在黑板上寫課本的文字、教師乙在排課桌椅、爸爸丙說故事給小孩聽。如果要決定某活動是否是教學，我曾經指出關鍵在於當事人如何看待所從事的活動，或者說是存在肢體動作背後的旨意、目的、或意向（林建福，2003：218-220）。換言之，行動者行動時所懷抱的意義連結並貫串可以觀察到的肢體動作，而使他們成為可以理解的整體。當然，從行動者的角色、行動的脈絡、外在的動作表現等，行動當中的意向可被推測得知。所以，在黑板上寫課本生字的動作可能是教學、演戲、測驗黑板品質、練習板書、遊戲等。同樣地，假使把反省含括在更大的行動計畫或意向之中，反省似乎就不只是為了探究的目的而進行。

當 Kemmis 確認反省的活動負載著價值，表達並協助特定人類的、社會的、文化的、與政治的利益（Zeichner & Tabachick，1991，11），或 Bleakley 認為可以把反省建立在不同的價值叢集當中，諸如美的、工具的、發展的、及解放的價值觀點（1999，2 & 6-7），可以了解他們所指的是貫串並連結整個反省動作的價值意義，這一點和上述不同種類之反省的討論是可以互通的。基於這個理由，Schön 認為驚奇引發行中反省，不過，假使行動者對於正在從事的行動感到罪惡、虧心、嫌厭、噁心等，我認為這些感受也可能引起行動者的反省。當然，這些感受可以和驚奇之類的情緒同時出現，只是這裡強調這些感受係以道德或藝術的相關假定為基礎，而不只是純粹建立在行動者的認知性假定之上。

三、行動中反省與專業倫理

再回到上述教導十進位加法的數學教師，他的確有可能感到驚奇而引發反省，不過，假使他相信教學時應該適當地尊重學生的不同意見、教師應當了解學生反應

⁸這種說法也可以說這是一種含有智能（intelligence）的行動，而不是盲目的、機械、或純粹本能式的行動。這些區別請參考林建福（2001，113-119）。

背後的理由、數學教學應該協助學生了解而非盲目背誦等，在這種情況下，再加上假定學生是高中生，這位教師也會感到不適當、甚至對不起，尤其是知覺到學生們學到只有十進位是唯一正確的進位系統時，這些感受可能更加深刻與強烈，進而反省自己教學的適當性。當然，這種例子並不僅限在數學領域的教學之中，其他像是道德原則、動作技能、科學事實、宗教信仰、或身教示範等教學上都會發生。

事實上，接續上一小節的討論，我要說明的是教學之類的教育行動具有倫理的性質⁹，所以，這類行動中的行中反省是可能由覺知到倫理上的不適當性而引發的。而 Schön 的行中反省是否考慮到這個問題呢？如果我上述關於道德或藝術上不適當之感受能夠引發反省的說法正確的話，顯然 Schön 對於行中反省的結論是從知識論或探究的角度來進行的。雖然是從檢視構成 Schön 計畫的基礎假定著手，Selman 也指出 Schön 對於倫理層面的關懷似乎相當有限，甚至可以說只考慮到美的價值，而忽視或排除了許多其他價值標準（1988，183-189）。

Schön 是否真的忽略了專業行動或行中反省的倫理性質呢？在有些文脈之中 Schön 的確提到專業倫理的問題，譬如：種種專業領域中的醜聞來自於專業人員未能維持較高於一般人的倫理水準（TRP，11）專門學校未能成功教導有效實務與倫理實務的基本原理（ERP，8）在標準課程中加入專業倫理或專業人員/委託人關係的課程（ERP，12）培養見識廣博而有能力深入思考科技變遷之社會及倫理層面的工程師（ERP，319）。同時，他也指出專業問題的解決並不是技術理性式的知識或技術應用，專業人員常常捲入價值、目標、目的、及利益的衝突當中，有些兩難只有透過道德及政治選擇才能解決（TRP10 & 17）。另外，如何回應科層體制制度中實務的倫理兩難，他自己提到對於這方面的智慧談得很少，可是，他認為反省性實務的教育卻是明智實踐或道德實踐的必要條件（ERP，X）。

當然，儘管 Schön 行中反省的立論主要是建立在他所謂實踐的知識論之上，如前所述，實踐者反省的目的在改變情境大於了解情境，要把情境變成實踐者感覺比較好的情況（TRP，147-153）。因此，貫串行中反省與各項動作的意義並不只是為了探究求知，或許可以說更是為實現道德或倫理上的良善意旨。再以本文中的數學教師為例，他可能試著採用不同的教學方法、查詢相關書籍、不斷地反省、與同事進一步討論等，連結貫串這些活動的是哪一種意向或目的呢？純粹從事探究的科學家是為了追求真理，學生學會加法進位而變好與否在此並不是關懷所在，可是，對於從事教育工作的實踐者而言，尤其是教師，實踐中反省是為了協助學習者在知識、

⁹這方面的討論請參考林建福（2003，221-223）。

行為、能力、技能、德行等各方面的成長。的確，行中反省得以使行動者呈現並批判行動中直覺的、自主的、逐漸自動化的、或視為理所當然的假設、理論、分類架構等，這是明智的實踐或道德的實踐所必要的。然而，一旦行中反省的行動是具有倫理或道德性質的教育行動，這裡行中反省的討論就不能忽略行動的倫理性。

如果縮小教育工作的範圍，以台灣學校中教師的教學來說，它不只是教師引發學生學習的行動，也是力求專業化的教育活動。為達到這個理想，國內於六十六年全國教育學術團體年會中通過教育人員信條，以作為全國教育人員的倫理守則，其中也敘述了教學上的有關責任。所以，一旦承擔學校教師這項角色，從事教學就具有了相關權利、義務、責任等倫理性質¹⁰。也因此，教師教學或教育人員專業行動免不了要涉及專業倫理的考量，一方面實踐者是可能因為覺知到倫理上的不適當性而引發反省，另一方面，行中反省當中應當導向專業理想的實現，其中最為核心的是協助學習者成為理想的人。

參、行中反省與教師專業發展

基於上述的介紹與批判性討論，這一部分我要針對教師專業發展提出三方面的討論。

一、反省、行中反省、與教師專業發展

本集刊以「教師專業發展」為年度主題，這似乎假定教師工作是一項專業。就此而言，教師團體除了要符合一般專業的特徵或判準之外，譬如，為公眾提供重要的服務、需要受過長期而專門的培育、以廣博高深知識為基礎的專門知能或技術、具有執業上的高度自主權、訂定並遵守倫理信條等¹¹，還要致力於保持或維護這些要求、水準、或理想，否則，教師工作就不能說達到專業的地位，或者說是未能提供專業的服務。再進一步地思考，各項相關的因素促使教師必須不斷地與時俱進，如此才能達到上述的目標。譬如，除非是說職前教育已經相當足以解決新舊問題，否則就必須進修或再教育；除非作為基礎的知識體系有限而不會繼續擴展，否則完全缺乏專業成長可能會使專業人士變成專業上的無能；除非所有專業人員都能不變

¹⁰同上註。

¹¹專業工作需要符合何種特徵或判準？教師工作是否是專業？相關看法與討論請參考林清江（1968，349-366）及黃薔（2003，7-13）。

地維持高於一般人的倫理水準，否則適當地體認、或再體認專業的重要意義，可能重燃理想的專業熱情；除非專業人員完全覺得享有應有而適當的專業自主權，否則持續地加以爭取或修正觀念才能實現或逼近這項理想。當然，相關因素不只這幾項，而且上面這幾項因素可以是彼此相關，甚至多項因素同時並存，進而促使專業社群的成員自覺地或被迫地必須追求專業發展。而且，以近來我們台灣地區的教師專業來說，面對接踵而至的種種教育改革，諸如九年一貫課程統整教學、一綱多本、建構式數學、大學多元入學方案等，專業發展的必要性與迫切性可想而知。

那麼，反省或行中反省和教師專業發展有何關係可言呢？回到上述對反省意義的說明，它指的是「向後回折」或事後再想的意思，同時，它內含著對脈絡或世界的敏感性，接納情境所提供的訊息。在這個意義底下，缺乏反省的教師專業會變成什麼樣子呢？再以上述的數學教師為例，他只會一直教下去，可是一點也不會回顧或再想一想自己先前教數學的行動，如此一來，他能否把學生學習的失敗和自己的教學行動連結在一起都成了問題。況且，不能反省可能來自於無法敏銳覺知情境的訊息，例如學生困擾的表情、班級注意力不集中的狀態、學生答非所問的情況等，換言之，這位教師無法感受到教與學上面任何不適當或有問題的徵兆，那就更不可能引發他回顧或想一想自己先前的教學活動。如果情形真的是這樣的話，不會反省的教師幾乎不可能從經驗中獲得教訓、修正先前工作的缺失、檢討工作的成敗結果等。甚至在他人或外力的強迫之下，由於無法進行反省，即使行動上有了調整與改變，他也無法親自知道這是自己先前不適當行動或環境的變化所致。由於完全不會反省，所以就更不用說行中反省了。

或者說，假使專業人士缺少了 Schön 所談的行中反省，個人或整個專業社群又會呈現何種狀況呢？比完全不會反省情形好，至少可以在專業行動結束以後進行行動的反省，這樣藉此以調整或修正後續行動成為可能¹²。可是，假使所有專業行動都要等到結束以後才進行反省，而卻無法在必要的時機省思行動中的假設、理論、分類架構等，同時不能及時修正舊有假設並形成新的前瞻性假設，以人的教育作為核心工作的教師專業而言，失敗會是最常見的後果。因為，在教與學的事物上，除了共同的通性之外，人的個別差異及各個情境的獨特性是普遍確認的事實，而想要毫不行中反省地執行某種或某幾種特定的教法，加上譬如說過程中無法敏銳觀察不同學習者或情境的特性，教學成功恐怕只能說是少數的例外情況。尤其是要歷時好幾年或好幾十年的人格陶冶工作，或者說涉及人類心性或道德生命等極端複雜的教

¹²行動（後）的反省可能會成為行中反省，這種問題可參見前面第二部分的批判討論。

學事項，缺乏靈敏的感受性及現場的反省能力，往往只能在事後反省時後悔未能隨機應變。

明顯地，上述的描述與說明彰顯了反省在教師專業發展上的必要性，尤其是行中反省。反省可以使教師知覺職前教育的不足，透過反省中的感受性，教師可以察覺到專業知識體系的擴展、專業倫理的衰落、專業自主權的喪失或過份膨脹、服務熱忱的減退等，進而可能引發進一步的進修、研習、自學的行動。特別地，行中反省可以使教師在行動中或當場進行經驗的重組與改造，有助於維持或甚至是提升專業素養¹³。基於這種理由，反省雖然未必是教師專業發展成功的充分條件，至少它是教師成功專業發展的必要條件，尤其是行中反省。

二、行中反省與教師專業發展課程

如前所述，對任何專業來說，由於新成員的加入、專業知識體系的擴展、委託者在專業上的新需求、或社會情境的新挑戰等，專業人士個人或整個專業團體必須不斷地學習與發展，以維護努力獲得的專業地位，並提供優質的專業服務。也就是基於這些理由，Schön 一方面檢討了專業知識信任上的危機，另一方面也討論了有關培育反省性實踐者的專業教育。此外，行中反省既然對教師專業發展具有如此的重要性，如何透過適當的課程來培養教師的行中反省能力，這對教師專業發展就無比重要。可是，一些現場教師的反應卻讓人質疑教師專業發展課程的適當性，譬如職前教育所學完全無法派上用場、學校舉辦的研習對教學工作毫無助益、進修的課程過於理論等。在教師教學研討會、學術討論會、或私下的閒聊中，我相信我們對這些基層教師的心聲並不陌生。當然，這些現象的原因不一而足，甚至可能是教師行中反省之下的結果，只是這也提醒我們必須正視教師專業發展課程的問題。

什麼樣的專業發展課程忽視或壓抑教師的行中反省能力呢？由於學習者的背景特質和學習情境的差異，某種課程對不同學習者的影響也會有所不同，所以，要說出哪一種課程必然阻礙了學習者行中反省能力的發展，這確實是一件不容易的事。不過，從實踐者在專業行動中的建構內容與方式，追溯其可能所接受的專業發展課程，或許倒可以回答這個問題。換言之，我認為任何專業發展課程要是具有下列幾個要項上的含義，一旦學習者學習並接納之後，會不利地影響到行中反省的能力。

¹³當然，在實際的運作上，不適當的行中反省可能干擾行動，或者未能反省真正需要反省的要項，所以適當的反省是重要的，也就是，除了反省的時機之外，為何反省、反省什麼、及何種反省等都必須考慮到，才能真正有助於教師的專業發展。

(一) 專業人士的自我看法：如果強調專業人員就完全只是在應用研究人士所提供的知識，或者說描述理想的專業人員如同是技術操作員，完全不得修正而技巧熟練地照表操作，否則就是不夠專業或不專業；(二) 專業知識：倡導專業知識只能來自從事研究的學術界，或者表示專業知識體系所遵循的典範是唯一正確的選項，其中包括何謂「專業」、「知識」及「專業知識」的理解在內；(三) 專業情境：認為各個專業情境在種類上都是相同的，而不會有重大的獨特性，即使有也無關專業知識或技能的應用，同時，專業情境只能單向地接受專業人員任意地操弄；(四) 專業人員與委託者或雇主的關係：以這種關係是追求自保、輸贏競爭或對立的，也因此理想的關係不能帶有任何相互信任、開誠布公的成分。事實上，這些要項彼此具有相關，甚至是相互含蘊。當然，這些含義不必然只能以明顯的文字來傳遞，其他如課程呈現的方式、學習情境的氛圍、職場和研究機構的關係等都可能彰顯這些含義，進而影響學習者或專業工作者。

相對地，只要課程傳遞了上述幾項要項的相反含義，就可能有助於培育行中反省能力。譬如說，強調理想的專業人員不是技術的操作員，而是要有自主的適當反省能力；專業知識體系具有修正與成長的可能性，同時實踐者也參與生產知識的工作；有些專業情境存在著獨特性，專業人員有必要敏銳地察覺以調整回應；專業人員與委託者或雇主是合作的關係，在互信的基礎上完成共同的目標。在教師專業的領域中，這種課程的具體展現包括教師即研究者的行動研究、加強師資培育機構與中小學之間連結的專業發展學校 (professional development schools)¹⁴、師資培育機構至中小學現場擔任臨床教師、各式各類中小學教師的教學研討會、研習、進修等。的確，這些探究活動、機構、或教學與進修活動都必須能夠展現有利於行中反省的性質，同時，整個職前教育或專業實踐的情境要能營造支援並鼓勵行中反省及相互行中反省的文化，包括它的語言、規範、儀式在內，這就接近前述 Schön「反省性實習場」的構想。

三、教師專業發展所需要的反省

這裡所指的並不是要如何來反省教師專業發展，而是指什麼樣的反省才是真正有助於教師專業發展。那麼，到底有幾種反省可供選擇呢？依據前述的分析與論述，至少可以從三個方向來開展這個討論。

第一、何時進行反省

¹⁴有關專業發展學校的介紹，請參考林清山、林天佑。

沒有反省的專業發展是無法想像的，包括教師專業成長在內。可是，何時來進行反省才是適當呢？如果教師專業成長的目的是在於維持或甚至提升專業的服務品質，那麼，行中反省和行動反省都是必要的。一般而言，相對於醫師或法官，現場負責教學的中小學教師與學生們互動頻繁，因此，是否能夠藉由驚奇之類的感受引發行中反省，檢視自己教學行動之中的行中知，適時地調整或修正行動，實在不是很容易。不過，教師如果具有敏銳的知覺，其中包括感受到哪些行中反省不致於干擾行動，或是寧可暫停行動以進行反省，同時形成行中反省的傾向，這的確能夠有助於專業行動的品質。

第二、為何反省與反省什麼

不管是行動反省或行中反省，除了在心靈上的操作程序之外，例如覺知、回想、分析、比較、調整或修正假設、評估、形成新假設等，這個反省行動是可以為更大的行動計畫或意向而進行的，譬如說科學的、政治的、經濟的、教育的等。因此，教師從事反省時，除了不只是手段的反省之外，也涉及反省的內容是什麼，甚至有相關而更重要的是為了達到何種目的而反省。理論上而言，教師專業應該致力於教育理想的實現，簡單地說，即協助學習者學習而開展他/她在道德、知識、情意、技能等層面上的潛能，而營幸福的生活。基於這個理由，教師的反省不應當只是為了科學上的求知或經濟上的獲利¹⁵。可是，從教師專業活動在人世間實際的運作狀況來說，當教師試圖協助學生學習時，無可避免地會牽涉到科學、經濟、政治、道德、美等層面的事務，因此，這些層面的反省也成為必要，如此，或許才可能使教師專業透過培育理想的人，而對人類社會整體做出應有的貢獻。

第三、純粹智性的反省與智情融合的反省

失去了人類生命中的覺知感受，行動反省或行中反省都可能成為純粹智性的活動，譬如說只是從概念上進行推論，或者說是像人工智慧軟體在運算複雜的程式。可是，以教師專業的實踐活動來說，教師同時具有睿智的和情意的生命，同時也要和學生在具體的情境中教學互動，所以，情緒性覺知可以提供給他豐富的情境訊息，其中包括正確與不正確的覺知、滿意的喜悅、超出預期的驚喜、擊潰信心的沮喪、或令人不敢面對的絕望等。面對這些訊息，粗略上我

¹⁵這裡的論述可以和 Spranger 六種人格類型及價值追求相結合，即真理型、經濟型、審美型、宗教型、社會型、及政治型，相對應的價值分別為真、利、美、聖、愛、與權。請參考 Spranger (1928)。

們有兩種選擇，完全拒絕不理或妥善接納與運用。如果選擇前條進路，除了失去寶貴訊息之外，教師可能成為乏情寡意的機器；如果選擇後者，教師除了更具人味兒之外，則必須承擔苦樂的衝擊。當然，如果能夠走一條智情融合的反省之路，不僅教師能夠在理論上進行反省，同時也可以在現場進行反省性實踐，我想這才是教師專業發展所需要的適當反省。

結語

在推展一種學說或理論時，批判性地理解是重要的，因為，假設沒有適當的了解，盲目的推展底下，未蒙其利之前已先受其害。我想這是我們教育理論界同道共有的看法，在推展不同文化的思想時尤其如此。本文只是對 Schön 有關專業及專業教育見解的一小部分進行批判性檢視，同時特別從教師專業發展的觀點著手，也因此，還遺留很大的部分有待共同努力，諸如師生之間「意義的會合」、「專業權威在社會中的角色」、「業界和研究界之間的關係」、等「反省性實習場」。同時，我並沒有從本土文化的觀點來進行反省，或許這是更有趣的一件事，也可能對教師專業發展有更大的啟示。

參考文獻

吳清山、林天佑，專業發展學校，

(<http://www.socialwork.com.hk/artical/educate/gx14a.htm>)

林建福 (2001)，教育哲學 情緒層面的特殊關照，臺北：五南。(第一版)

林建福 (2002)，教育哲學 情緒層面的特殊關照，臺北：五南。(第二版)

林建福 (2003)，教學專業的倫理省思，載於慈濟大學教育傳播學院九十一學年度教育專業倫理學術研討會，214-234。

林清江 (1986)，教育社會學，台北市：國立編譯館。

黃藹 (2003)，教育專業倫理與道德教育，載於慈濟大學教育傳播學院九十一學年度教育專業倫理學術研討會，5-27。

Bleakley, A. (1999), From Reflective Practice to Holistic Reflectivity, *Higher Education*, Vol.24, Issue3, (http://web9.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=dbs+0%2C1%2C2%2C4+1n+en%2Dus+sid+2.„1-14)

Fenstermacher, G. (1988), The Place of Science and Epistemology in Schön's

- Conception of Reflective Practice? in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 39-46.
- Gilroy, P. (1993), Reflections on Schön: An Epistemological Critique and a Practical Alternative, *Supplement International Analy*, Vol.19, Issue2.
([http://web9.epnet.com/citation.asp?tb=1 & _ug=db+ 0 % 2C1 % 2C2 % 2C4+1n+en % 2Dus+sid+2.,1-14](http://web9.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=db+0%2C1%2C2%2C4+1n+en%2Dus+sid+2.,1-14))
- Grimmett, P. P. (1988), Introduction: The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective, in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp.3-15.
- P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.) (1988), *Reflection in Teacher Education*, London: Teacher College Press.
- Newman, S. (1999), *Philosophy and Teacher Education*, Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner—How professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (TRP)
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, London: Jossey-Bass. (ERP)
- Selman, M (1988), Schön's Gate is Square: But is it Art? in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 177-192.
- Shulman, L. S. C. (1988), The Dangers of Dichotomous Thinking in Education, in P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in Teacher Education*, pp. 31-37.
- Spranger, E. (1928) *Types of Man*, trans. By P. J. W. Pigors, New York : Hafner
- Tabachnick B. R. and Zeichner K. M. (eds.) (1991), *Issue and practices in Inquiry-oriented Teacher Education*, London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. and Tabachnick, B. R. (1991), Reflectins on Reflective Teaching, in B. R. Tabachnick and K. M. Zeichner (eds.), *Issue and practices in Inquiry-oriented Teacher Education*, London: The Falmer Press, pp.1-21.

英國的教師專業發展與 管理主義

黃嘉莉

【作者簡介】

黃嘉莉，台灣省宜蘭縣人，現任國立台灣師範大學教育學系助教。

摘要

本文探討英國近年倡導的新教師專業與管理主義的關係，並針對教師專業所應擁有的專業知識與專業自主和責任，檢視教師的專業培育、專業教學以及教師評鑑，理解新教師專業在英國現行管理主義政策下所產生的困境。有鑑於此，在績效獎勵制度下，新教師專業成為政府交換教師服膺政策的另一策略，以換取教師對政策的認同與忠誠。而且在管理主義下，不僅挑戰教師專業宣稱具有深奧知識的知識外，也再度興起對教師專業知識體系的質疑。

關鍵詞彙：新教師專業、管理主義、英國

Key Words: teacher professional development, managerialism, England

壹、前言

英國教育與就業部 (Department for Education and Employment) 於 1998 年發表《教師：面對變革的挑戰》(Teachers: Meeting the Challenge of Change) 綠皮書中明確提出現代化教師專業的需求，其目的在於教導兒童能以彈性的態度和容忍的價值參與快速變遷的世界，促使學校能夠符合未來的挑戰，因此建立教師新專業文化刻不容緩。本綠皮書指出，現代化教師專業係指教師必須：一、對自己及所有學生均有很高的期望；二、接受績效的要求；三、重視教師對自我和集體的責任，以改善自己教學的技巧與學科知識；四、參酌國內外的觀點以決定學校事務；五、與學校中其他人員建立伙伴關係；六、歡迎家長商業人士和其他校外人士共同參與；七、預期改革與促進革新 (DfEE, 1998：第十三節)。根據 G. McCulloch (2001：103) 的觀察，在本報告書中，出現新專業 (new professional) 的風格。2001 年英國教育與技能部 (Department for Education and Skills)¹ 國務大臣 Estelle Morris 以「專業主義與信任：教師和教學的未來」(Professionalism and Trust: The Future of Teachers and Teaching) 為題在「社會市場基金會」(Social Market Foundation) 的演講中，明確指出現代專業 (modern profession) 的特色包括：一、建立專業的高標準：由強而有力的教學總會 (General Teaching Council, GTC)，界定教師素質；二、建立教學知識體系：並且促進專業人員例行的訓練與發展機會；三、有效地組織支援性人員：包括新聘學校教學助理、技工、辦事人員、會計等，以支援教師展現最佳的專業實踐；四、有效的運用尖端科技；五、激勵和回饋表現卓越的教師：包括調整薪資結構，或由校長 (headteacher) 決定教師的表現與其獎勵金；六、專注於提供學生和家長最佳的服務：以清晰且具體的學生表現測量，讓學生和家長更加信任教師的專業表現 (Morris, 2001：19-26)。無論從官方報告書或行政長官所描繪出的現代教師專業，與傳統教師專業產生迥然不同的特徵。與傳統教師專業不同的是，新教師專業不再強調教師需要長期的培育，也不強調教師需要先具有理論知識。面對社會情勢的變化，新教師專業拋棄理性主義的傳統概念，轉而更強調教師的教學績效，且教師必須以合作的開放態度參與學校事務，對自我與符合科技和世界潮流均應負起責任。

¹ 英國於 2001 年 6 月英國大選結束後，從「教育與就業部」(Department for Education and Employment, DfEE) 更名為「教育與技能部」。

改變傳統教師專業概念可溯及 E. Hoyle (1974: 19) 在 1974 年提出的「擴展專業性」(extended professionalism) 理念，他主張教師應結合教學與社會脈絡，並非如傳統專業侷限於教室中的表現。擴展專業性特徵包括：一、教學技巧係結合理論與經驗；二、教師的專業觀點來自於教育與社會脈絡；三、教室事件均與學校的政策和目標有關；四、與同儕進行教學方法的比較；五、教學的價值產生於專業合作；六、時常閱讀專業文獻；七、高度投入於非教學的專業活動；八、教學是理性的活動。因此，教師除教學外，必須順應教育發展潮流，在更為開放的論述環境下，提高教師之間的合作，以減少教學的不確定性。近年如 I. Goodson (1999: 16-17) 提出的「原則性專業主義」(principled professionalism)，和 A. Hargreaves 和 Goodson (1996: 20-21) 提出的「後現代專業主義」(postmodern professionalism)，兩者專業主義均指出共同的特色，包括：一、增加教師更多的機會與責任，促使教師在教學、課程與學生的照顧等問題上作明確的判斷；二、賦予教師更多與期望，促使教師參與教學價值和社會及道德價值之論辯；三、建立教師合作的文化，與同事共同致力於以專業知識來解決實際的問題，而非聽命於他人；四、教師不應躲在自我保護傘下，而應公開地與影響學生學習深遠的社區合作；五、教師應主動積極的照顧學生，而非僅提供服務；六、教師應抱持自我導向的探究與不斷學習的精神，以發展本身的專業知識和實踐標準；七、肯定教師工作的高度複雜性，給予相對應的地位與酬償。

由英國官方所界定的現代教師專業或由學者提出的擴展性教師專業、原則性專業、後現代教師專業等新名詞，均代表著與傳統教師專業的概念有所區隔，借用 D. H. Hargreaves 於 1994 年發表的「新專業主義」(New Professionalism)一文中的用詞，將新教師專業統稱有別於傳統教師專業概念者。分析官方與學者界定的新教師專業概念，可以下表表示：

表一：官方與學者界定新教師專業之比較表

主張者 向度—項目		官方		學者	
		綠皮書 (1998)	E. Morris (2001)	E. Hoyle (1974)	A.Hargreaves & I. Goodson (1996)
教師 與 自我	自我導向學習		V	V	V
	對自己及學生均持高期望	V			
教師 與 學生	改善教學技巧與學科知識	V			
	教室攸關學校政策與目標			V	
	積極照顧學生而非服務學生				V
	教學技巧整合理論與經驗			V	
	教學是理性的活動			V	
	廣泛社會脈絡的教學觀點			V	
教師 與 同儕	專業合作			V	V
	與同儕合作與比較	V		V	
教師 與 學校 社會	以寬廣的角度為學校作決定	V			
	高度投入非教學的專業活動			V	
	參與教學、社會、道德之論辯				V
	預期改革與促進革新	V			
	與社區合作	V			V
	增加判斷的機會與責任				V
教師 與 誘因	支持最佳的專業實踐		V		
	建立專業的高標準		V		
	相對的地位與酬勞				V
	激勵與回饋表現優異者		V		
	接受績效的要求	V	V		

從上表得知：

- 一、隨著發表時間的改變，學者更為強調教師以其專業意識參與教育的論辯或決定；而官方則強調積極建立教師專業的形象，以學校組織的支援性人員和激勵回饋機制回應教師的努力成就；
- 二、就官方與學者之間的差異，學者則較為強調同儕之間的專業合作，官方重視以其擁有的資源，獎勵符合政府期望的績效；
- 三、就從概念提出的時間延續面向而言，除了鼓勵教師不斷學習與參與外，近年格外強調績效與獎勵的重要，尤其是官方的主張。

鑒此，新教師專業主張教師應積極參與教室之外攸關教育的活動與決策，並且本於專業意識，藉由合作參與的關係，達到教育革新與進步。相對的，教師也將因其付出的努力而獲得績效獎勵。

教師良好表現與獲得獎勵之間，實際上是一種管理主義（managerialism）的思維。M. Bottery（1996：181）便指出 1988 年後英國政府下放財政權力給學校、開放的入學制度、地方教育當局（Local Education Authorities, LEA）權力的架空、中央補助學校的建立等措施是趨向市場管理的邏輯，是以達到教育品質而進行的管理措施。在消費者增權以及控制生產者的工具下，帶動改革效率的提升（Fergusson，1994：97）相較於新教師專業的主張，充斥著以教師表現成效帶動教育品質的提升，並且以獎懲方式回應教師努力的思維。然而，本研究不在於瞭解新教師專業是什麼的問題，質疑的是英國政府與學者為何於此時積極提出新教師專業的主張？是怎樣的發展脈絡促使新教師專業的出現？從上表中，得以瞭解新教師專業的主張中有兩個脈絡可循，一為教師專業自主與責任；二為績效管理。教師專業自主意味著教師得依其專業知識與素養，參與各種攸關教育事務的活動與決策，並且對於自身參與的事務與決策均能負起執行的責任，同時也因教師的專業意識而負起促進教學革新的責任。相對的，績效管理則是一種以客觀的具體評鑑模式，結合教師升遷和薪資結構，作為控制教師教學與回饋教師努力的成果。這兩種不同的思維脈絡，若根據管理運作邏輯是可以相輔相成；但是若根據教師控制教學活動層面而言，卻可能蘊含著教師專業自主與符合績效要求之間的矛盾。因此，解析其中的矛盾，將有助於理解新教師專業在現有措施中可能潛藏的衝突或困境。具體而言，本文旨在理解新教師專業主義為何於此時出現？為何如英國政府與學者指出具有上述的特徵與方向？新教師專業的主張如何與現行制度產生可能的矛盾？新教師專業的困境有哪些？等問題。

貳、新教師專業的溯源

探究「專業」之意，根據專業社會學的修正論點，專業並沒有客觀的定義，對其專業內容也沒有共識（Becker，1962：27；Freidson，1983：22）。但整合專業特質論學者如 E. Greenwood（1957）與 H. Wilensky（1964）的說法，專業是一種職業，專業人員必須經過長期的特定訓練以取得理論知識，而專業人員的技巧是依據理論知識而來。在利他精神的號召與理論知識的基礎上，專業人員享有相對應的社會地位與酬勞。其中專業自主是專業工作的關鍵，專業人員能運用所學展現最佳的行為，

而免於外界的監督，為自己所做的判斷負起責任。專業社會學的修正論點學者如 M. S. Larson (1977: 49-52) 也指出專業主義中最為重要的是專業以其知識與技能，轉換為社會與經濟報酬，並以其提供的特別服務，使專業得以確保自身的自主與優勢，免於外界의 介入。鑒此，無論是專業特質論或修正論者的觀點，專業之所以為專業在於其擁有專業知識與專業自主，並因而負起責任，使得專業服務有不可取代的特性。

為探索新教師專業為何於此時產生的脈絡，以下便針對英國的法案或官方報告為分析對象，以理解英國提出新教師專業時的背景脈絡。

一、教師專業的轉變：從傳統專業主義到新教師專業主義

受到社會歷史發展的影響，專業主義會因時空的不同而有所改變，所呈現的是動態而非靜態的過程 (Freidson, 1987: 16; Hoyle, 1997: 47)。相較於教師專業的歷史發展，也因時空不同而有不同的意義。在傳統教師專業主義中，教師專業具有特殊的知識基礎或共享的技術文化，同時強調服務倫理以符合學生的需求，並且由同儕控制的自律取代科層管理 (Hargreaves & Goodson, 1996: 5) 但是誠如 A. Abbott (1988) 於《專業體系》(The System of Profession) 指出，專業化是一種試驗的過程，並沒有單一的成功路徑，而且也沒有明確的機制或客觀的標準可以維持專業的地位。換言之，專業是可以加諸意義並得以操弄的符號。因此，在修正論點中教師已不再是單純扮演維持社會和諧的專業人員，教師專業也成為一種意識型態，足以在市場中作為交換的籌碼。尤其在教師與政府之間，教師專業成為教師爭取薪資與改善工作條件的理由，但卻同樣也是政府說服教師勿參與社會運動的策略 (Ozga & Lawn, 1988: 323-324)，以及成為政權輪替後避免教師投效其他政黨的工具 (Ozga, 1995: 26)。因此，教師專業已不再是中立的概念，而是蘊含權力建構與交換概念，可以作為操弄意義與價值的符號。迄今，市場管理的運作邏輯也改變傳統專業主義的特性，傳統專業主義理論知識已由管理技巧所取代，同時專業人員的成功與其個人利益有關，失去傳統利他服務的原則 (Hanlon, 1998: 50) 如 Hargreaves 和 Goodson (1996: 20) 即指出在後現代的思維下，由經濟資本與政府權力建構複雜且去中心的社會關係，形成斷裂的社會。因此，教師專業不再以增進自我地位為目地，也非以技術能力與個人實踐反省為目標，相反的新教師專業必須以社會政治事業為目的。藉由學者對教師專業理念的研究，已經拆解傳統認為教師專業係以其專業知識為基礎的觀念，教師專業因社會時局脈絡發展，而重塑教師專業的概念為必須積極參與改革，以達到革新為目標。

二、教育價值的轉變：重視教育過程到教育結果

1944 年教育法案實施以來，建立文法中學、技術中學與現代中學的選擇學校制度，結果使得學生分流並建立社會階級意識。1960 年代因社會民主理念的展現，教育機會均等以及避免過早分化的世界潮流，使得英國建立綜合中學（沈姍姍，1994：33）。1967 年布勞敦報告書（Plowden Report：Children and their Primary Schools）便建議給予失利兒童積極差別待遇的機會。另外，也規劃「教育優先區」（Educational Priority Areas），提供更多額外的教育資源及設備，以求得教育機會的真正均等。因此，英國教育自二次世界大戰以降，相當重視學生受教過程的均等。

由於英國長久以來採地方分權制，地方教育當局依地區的不同，發展具有特色的地方教育。因為各地的經費與其使用效率不同，各校的教学法、教材、課程的安排、學生評量等制度也不盡相同，使得各區學生學業成就不一且教育水準差異大（Hoyle & John，1995：41）。另外，受到國際局勢的影響，1973 年的中東戰爭石油禁運，1973 年全球通貨膨脹與經濟不景氣的危機，使得社會大眾多相信經濟衰退的主因在於學校教育的失敗，便越加指責日漸下滑的學業成就（姜添輝，1999：310）。相對於日益增加的教育經費，尤其和其他國家比較教育的效益（value for money），具體呈現成果的績效（Lawton，1996：66），即成為評鑑教育成功與否的利器。

1976 年後的教育大辯論（Great debate），提倡全國課程標準的建立，以挽救教育水準的低落，此開啟 1988 年教育改革法案設立國定課程之契機（李奉儒，1996：96-97；楊瑩，1996：122）。1988 年教育改革法案，實施國定課程標準與新的考試及評量制度，建立保守黨明確的教育市場體系方向。整體而言，在教育市場體系中，教育目標即是一種個別產品或生產目標，教育的生產目標可以轉換成為學習目標，而教育品質的證據即是學習成就的具體資料（Elliott，1993：54）。1997 年工黨競選獲勝，其教育改革路線仍沿襲保守黨的市場化方向，強調品質、卓越、標準，以建立競爭模式的教育市場體系，唯更強調標準的建立。1997 年教育法案（Education Act 1997）便建立國定課程的具體規準，並且成立「證書、課程與評估局」（Qualifications, Curriculum and Assessment Authority）負責監督國定課程的實施，作為國家課程監控系統的專責單位。

1970 年代前教育的價值著重在學生受教機會的教育過程，以追求教育機會均等的社會民主。但自 1970 年代後，教育價值便轉移至注重學生的學業成就。這樣的轉變隨之而來的改變是教師不再有教學自主權，且隨著加重教師執行教育政策的角色，教師必須接受評鑑以瞭解教師的教學成效，並建立起與評鑑相關的薪資制度。

1997 年《追求卓越的學校》(Excellence in Schools) 五年計畫白皮書，便強調評鑑教師的重要性，並據以調薪，使得教師表現與調薪成正相關，而且調薪具有彈性，並加速處理不適任校長和教師。同時，建立教師生涯五個階段：合格取得教師資格、進入引導期、申請越過關鍵評量、取得高級技術教師資格(Advanced Skill Teacher)校長，其中高級技術教師的年薪高達四萬英鎊。1998 年《教師：面對變革的挑戰》綠皮書，即以各種獎勵方案吸引優秀人才加入教師行列，並規劃升遷管道(蘇永明，1999)。受到全球資本主義盛行的影響，教育重心轉移至教育成果，學生學業表現受到重視。教師成為教育政策執行的核心，在建立彈性且豐渥薪資和升遷管道的制度下，經由市場導向的評鑑監控後，學生學習成就與教師教學成效成為教育改革的重要指標，教育改革的核心也從教學過程轉移至教學成果。

三、管理學校模式的轉變：從科層管理到學校自主管理

科學所帶來的進步與效率，促使技術理性成為追求產品的手段，在教學工作中應用科學管理的方法創造更具生產性的教育制度，於是科層與理性也運用在教育環境中(Ozga & Lawn, 1988: 326)。但是對於教育改革的成效而言，由上而下的科層管理模式僅是增加教育管理的複雜性，對於教學過程卻沒有改進的顯著效果(Lortie, 1969)。

就教育行政體系而言，學校傳統受到地方教育當局的管理，地方教育當局除負責培育師資之外，也必須發展地方學校的特色。另一方面，地方教育當局也成為中央政府與教師關係間的中介者(Hoyle & John, 1995: 23)。在學校行政體系而言，教師的教學不僅來自校長的管理，也同時受到皇家督學(Her Majesty's Inspector)的視導監督。學校校長因其權責與學校層級地位，得以控制學校目標與行政結構，但卻無法干涉教師教學活動；相對的教師雖有控制教學活動的自主，但對學校的目標與行政卻少有機會參與決策(Hoyle, 1974: 15)。因此，就教推動育改革而言，原以科層理性增進效率的功能，卻成為缺乏回應改革的絆腳石(Labaree, 1992: 130)。

1976 年 J. Callaghan 在 Ruskin College 的演講中，質疑學校教育成就，批評教師長期躲在專家保護傘下，建議管理學校者應該有更多控制課程的權限與提供課程綱要等(Callaghan, 1976/1979: 275-276)。1988 年國定課程的實施，使得政府以核心課程綱要為要求，並且將地方教育當局的管理預算、設置學校目標、雇用人員等權限下放到個別學校上，造成中央政府在教育上的集權以及地方教育當局的權力鬆綁情況同時產生(Lawton, 1996: 1)。在教育行政體系上，形成扁平式的組織模式，

學校在政府主導下，享有經費與人事的權限。

為執行學校發展計畫與國定課程，學校一改傳統管理者與教學者的層級之分，將傳統垂直式的政策執行，擴展為水平式的合作模式，學校教師因跨學科的需要分別組成各種小組或委員會，以更具行動力與可行性的合作模式，取代缺乏彈性且固著的科層管理（Hargreaves, 1994: 428）。扁平式的組織與小組運作，成為同儕文化與教師專業發展的基礎。

政府與學者呼籲讓教師參與非教學事務的決策機會，相對的減少了教師在教室中的自主，而必須與其他人合作以管理控制教學。在特定共同特質所組成的合作小組，其成員共享完成任務的過程、共同的期待、工作規定等，雖然教師失去教室課程與教學的自主，但卻得到參與控制較廣的教學脈絡的機會（Hoyle, 1974: 16）。無論是合作教學或合作決策，均顯示出教師需成為更廣聞多識的專業角色；而且為執行學校發展計畫，校長與教師之間也有更多的合作空間。管理學校模式，也就從科層管理到學校自主管理，並發展學校內的合作文化。

四、教學文化的轉變：從個人主義到合作主義

D. Lortie (1975) 觀察學校中教師的教學文化，指出因學校建築結構、初任教師在個別教師教導下學習、教師普遍認為沒有共享的知識基礎等因素影響，學校中瀰漫著教師個人主義（individualism）的教學文化。教師的教學個人主義，在英國學者 A. Hargreaves 和 P. Woods (1984) 的研究中也獲得相同的結果，其現象包括：教師分別於個別教室進行教學，不願與同事共享教學問題，討論教育問題多偏向一般用詞，與同事維持良好的關係，但卻不願共同合作，呈現出教師在教學自主下所產生的個人主義文化。

一次世界大戰期間及戰後，英國國內經濟蕭條、社會抗爭、階級的敵對狀態、政黨的輪替等等社會情勢，政府急需教師發揮維持社會和諧的功能。在考量籌措公共經費以及強調教師專業的非政治性特性下，當時的教育部大臣 Eustace Percy 進行「間接原則」（indirect rule）政策（Lawn, 1996: 35）。這是一種以信任教師為策略，藉由賦予教師在教室中的教學自主，並且結合證照制度與薪資結構，建立起教師的專業形象。因此，在政府的形塑下，教師是沒有政治取向的，且專注於青少年的教育，而且教師能夠運用最有效的教學方法，以其強烈的專業道德責任培育公民。政策宣導上也不斷強調教師「被認可的專業主義」（licensed professionalism）概念，包括 1960 年代成立的「學校課程與考試委員會」（School Council for Curriculum and Examination）主張只有教師方有權力決定課程，學校委員會僅能製作教學所需的教

材，重視教師教學自主的意識型態。又如在 1967 年布勞敦報告書，除強調給予失利兒童積極差別待遇外，同時也重申教師在教室中所擁有的自主權。教師在教學的自主權受到官方鼓勵，本時期可謂是教師控制課程的黃金時期(Lawton, 1996: 65-66)。教師控制教室中教學與課程的自主權，受到了政治社會的認同，也因學校組織與結構的強化，更加形塑與穩固教師教學個人主義文化。

1976 年首相 Callaghan(1976/1979)認為教師長期以專業自主抵制政府的控制，但卻未培育出適合工業社會生活的學生，且也未提出具體的教學成效。1988 年國定課程的實施，核心科目與學科知識標準的要求，使得教師失去了教學的自主權限。另外，學校中出現課程領導者與諮詢者，成為教師求助的對象，教師彼此合作的氛圍漸漸取代傳統的個人主義文化。教師共享理念、尋求同儕協助、參與各種研討活動、發展各式的評量與紀錄等，使得教師彼此間相互支持、相互容忍、共創價值，因而培育出合作模式與同儕信任的教學文化(Hargreaves, 1994: 427)。學校計畫的發展以及教師評鑑的實施，也促使教師接受他人建議與合作的契機。教師個人主義的教學文化，轉而邁向合作開放的文化。

五、親師關係的轉變：從專家權威到消費關係

英國政府在學校教育上有傳統的不干涉(laissez-faire)政策，認為教育不應由政府控制或給予資助，政府係處於最小的位置(minimalist)(Lawton, 1966: 1)。十九世紀末起英國政府接管部分學校的經營，在二十世紀學校教育的制度化過程中，政府在知識製造與編碼上以及在知識散播上，擔任簽署背書的角色，政府扮演次要的防衛角色(Larson, 1990)。尤其在 1970 年代前，教師在課程與教學上，享有自主的權限，教師在教育議題上的專家觀點，使得教師與學生和家長之的關係建立在專家權威上。

1970 年代後全球資本主義社會的來臨，社會逐漸轉變為以知識及資訊產業為主軸的競爭模式，人力的無形資產所創造出來的利潤成為競爭的優勢，而人力資本便成為高附加價值經濟的基礎。對教育而言，如何生產技術、知識、才能均備的人才成為新的教育目標之一(Goodson, 1993: 217)。公共教育的功能因此不再僅是維持均等的教育，而應提升為培養未來人力資源的機制。但是自 1976 年 Callaghan 提出英國缺乏工業社會所需的人才與競爭的機制，在面對改革壓力與市場趨向的潮流下，由政府主導建構以回應消費者需求的環境，成為政府革新的方向(Fergusson, 1994: 96)。由於市場消費者權力的高漲，消費者運用制度所賦予的選擇權，直接表達對學校教育的意見，促使學校依據消費者的喜好或需求進行改革。另外，英國政府也

鼓勵各校建立特色，提供多樣化的課程與允許學生跨區選校（楊瑩，1996：128-129）。1988年教育改革法案政府設置中央補助學校（Grant-Maintained Schools）、城市技術學院（City Technology Colleges）、城市藝術技藝學院（City Colleges for the Technology of Arts），提供家長多樣的選擇；另外也開放入學機會，以增加家長對學校的選擇。在合理的競爭與選擇機制下，政府重申主導教育改革的角色，並且提出國家對於選民的教育責任，以維持教育品質的卓越，因而逐漸建立教育市場系統。1991年首相 John Major 頒佈「人民權利宣言」（Citizen's Charter），強調人民知的權利，主張公共機構應公開出版內部品質報告，以利人民選擇（羅淑芬，2001：71）。對於家長而言，經由法案所賦予的知與選擇權力，使得家長與學校和教師的關係，已改變過去由學校和教師主導教學的模式，透過參與和選擇的機制，教師與家長間轉變成商品與消費的關係。

1996年教育法案（Education Act 1996）強調家長有責任確保子女在義務教育期間的學習成果，家長基於子女教育的責任，必須負起督促子女在義務教育期間的學習品質之責任，並與學校、中央政府共同承擔其子女的教育品質。1997年布萊爾政府《追求卓越的學校》白皮書，強調國家對於選民的責任，不僅中央與地方均應與社區居民、學校管理委員會、家長、教師成為伙伴關係，以教育行動區的行動論壇作為基礎，以結合地方企業、社區、學校、及地方教育當局的力量。1998年《學校標準與架構法》（School Standards and Framework Act）增加家長參與教育委員會的名額，強調家長參與學校教育的權力運作，以達學校的多元參與模式。在賦予家長對子女教育的權利與義務下，家長與教師之間除了生產者與消費者的關係外，也多了一層伙伴關係模式，一改過去教師自主教學的文化。

六、師資培育模式的轉變：從技術理性到後技術理性

十九世紀學校教育多由地方自行發展，諸如工藝學校、慈善學校、婦媼學校、和主日學校等，且多為貧民教育（黃光雄，1977：53），教師的角色是生活技能與讀寫算基本能力的傳遞者（Hoyle & John，1995：21）。對教師的訓練，便強調符合經濟效益的培育模式，A. Bell 和 J. Lancaster 創建的導生制度（apprenticeship），在年長教師的監督下，由年齡較大能力較強的兒童教導年齡較輕能力較差的兒童，訓練的過程重視經驗的傳承與技術的模仿，以記憶和重複練習的方式為之（Maguire，2000：232）。之後由 J. Kay-Shuttleworth 發展出的見習制度（pupil-teacher）結合學生個人教育與專業訓練（陳奎熹，1977：70），然仍以「作中學」（on-the-job training）模式訓練教師。1888年克羅斯委員會（Cross Commission）建議設置通學制的師資

訓練學院，並且加強師資訓練學院和一般大學的聯繫，以增進師資培育的學術特性（洪仁進，1992：77），在修業年限與培育課程上，漸漸制度化。除了在師資培育制度上，加強教育學術外，另外也受到赫爾巴特學派的影響，五段式教學為教學提供系統的步驟，教學成為具有理論基礎的科學，教育學研究在師資培育課程上受到重視（楊深坑，1995：76；鄭玉卿，2001：259），至1963年羅賓斯報告書（Robbins Report：Higher Education）中，提升師資培育至高等教育的層級，並且產生了教育學士學位（B. Ed.）的學位（Taylor，1984：19）。此時期，師資培育受到分析哲學與理性主義的影響，認為教師應接受理性的訓練，方足以自主教導學生（鄭玉卿，2001：262）。整體而言，自1960年代後師資培育多由高等教育所控制，強調理論知識的學習、在實際中應用理論知識與解決問題、經過實習階段以結合理論與實際（Hargreaves，1994：431）。

1980年代後，師資培育則以學校為基礎的培育模式為主，是為實踐為主的專業主義（Furlong, et al., 2000：21-25）實施於1989年的「試用教師」（Licensed Teacher Scheme）和「約聘教師」（Articled Teacher Scheme）的措施，便是以學校為主要的訓練地點，學習的內容也以實際的教學為主，加強了學校實際訓練師資的責任，使得高等教育在師資培育上的重要性式微，同時也反映出經驗勝於培育的理念（Furlong, et al., 2000：45-66）。由於重視經驗能力的學習，學校教師即扮演輔導者的角色，學校教師必須參與培育的觀察，並參與同儕和實習生的討論，以學校為基礎的師資培育模式，發展出參與、合作的學校文化（Hargreaves，1994：429-430）。當高等教育在師資培育的影響力漸弱時，相對的學校教師便增加培育師資的責任，教師參與非教學活動的面向增廣，具備的知能也隨之增加。由於重視教師的實際教學經驗，由高等教育主導的理性培育，轉變為重視經驗學習的培育模式。

從新教師專業的發展脈絡來看，傳統教師專業理念的轉變、教育重視學生學習成果、學校自主管理、發展合作的教學文化、消費主義的親師關係、重視技術學習的師資培育等，種種現象均呈現出政府與學者呼籲的新專業主義精神。整體而言，英國自1970年代末期以來，重視由中央政府發展國定課程，並且重視教育的結果與學生學業表現，同時也將經費、人事、升遷等權限下放到學校。並以具體客觀的標準，期待教師能依規定展現最佳的表現，相對的給予教師薪資與升遷上的回饋。英國自1997年布萊爾政府執政後，延續保守黨以來的教育改革政策，但更強調以提升學校成就標準作為彌補市場機制的不足，將「能力」轉化為「標準」，使得教師得以明確執行國家的政策。因此，在教育改革與新教師專業上，均呈現出管理主義特徵，即重建教育控制的過程，專業判斷以先前建立的課程或教學標準為依歸，增加學校

管理者的責任。

參、新教師專業與管理主義間的困境

1980 年代後教育改革重視教師應有更為廣泛的知識範疇，以備參與社會議題與教育議題的討論，而且教師在教學上應以更為開放合作的態度，接受家長及其他人員的參與與合作，為整體教學工作負起責任。另外，教師必須取得教學上與評量上的新技巧，同時具有監督同儕的能力，並接受績效的考驗。換言之，這些措施的改變使得好教師的角色，從具備一般教學技巧的獨立教學者轉變到具有特定技巧的小組工作者，教師不再僅具備教室中的教學能力，其能力擴展到運作整個學校的能力（Lawn, 1996：118）。在新教師專業的倡導中，值得注意的是教師是否具有足夠的專業知識與專業自主，得以因而負起管理主義的教學績效責任。換言之，在合作的原則下，教師是否能夠說服家長教學過程與判斷的合理性？教師如何能夠保障其教學知識的專業性？另外，在績效的要求下，教師所執行的教學是按照既定的標準，教師是否應為教學內容不當對兒童負責？教師與兒童之間的互動是為績效或為教育？如為評鑑所準備，教師的教學是對誰負責？家長、政府、學校、學生、或自己？

以新教師專業所欲培育的教師專業形象而言，新教師專業期待教師能夠專業自主，但是在責其績效的措施下，使得教師專業發展並非如預期擴展教師專業發展的範疇，實際的措施使得新教師專業受到限制。檢視英國政府 1980 年代以來的教育改革措施，如以新教師專業文化的養成為目標，可以從教師的專業培育、教師的專業教學、教師的專業績效等三層面剖析，檢視新教師專業與管理主義實際措施間的矛盾。

一、教師的專業培育

就新教師專業而言，教師必須參與各種學校事務會議與活動，與同儕合作，不斷地更新自己的教學技巧與學科知識。教師專業顯示出其運用心智思考的能力，除了學科知識與教學知識外，更必須包含廣泛的社會知識，以作為教師參與各種活動與進行各種判斷的基礎。然而英國自 1980 年代以降，師資培育的趨勢是以學校為基礎，並且以能力為目標的培育模式（Furlong, et al., 2000：21-25）。

1983 年《教學品質》（Teaching Quality）白皮書即建議由「師資培育許可委員會」（Council for the Accreditation of Teacher Education）制訂師資培育課程的認可標準，以作為品質控制的基準。1989 年實施「學士後教育證書」（Postgraduate Certificate

in Education) 計畫, 包括約聘教師和試用教師, 兩者均強調以學校為基礎的培育模式, 約聘教師在校時間高達修業的百分之八十, 剩餘時間則由高等教育負責; 而試用教師更是直接由學校訓練, 兩者均強調學校經驗是教師專業訓練的基礎。教師的專業訓練是透過觀察技巧熟練的教師, 並與熟練教師合作試教、分享教學規劃、討論與組織教學工作等, 是以學校為基礎的培育模式 (Furlong, et al., 2000: 45-66)。1992 年第九號通諭 (Circular 9/92) 列出小學師資培育五大範疇共二十五項的教學能力, 1993 年第十四號通諭 (Circular 14/93) 列出中學師資培育五大範疇二十七項的教學能力, 均強調師資培育課程主要培育學科知識、專業與個人技巧的「能力」, 使教師得以有效管理、維持秩序和教學。1997 年第十號通諭 (Circular 10/97) 師資培訓局 (Teacher Training Agency) 已將師資培育的課程與學科知識能力轉化為標準, 更突顯出師資培育以能力標準作為目標的趨勢 (Furlong, 2001: 131)。鑒此, 英國師資培育趨勢大致有二: 一、減少高等教育在師資培育上的影響力, 強化中小學校在師資培育上的重責; 二、以能力為本的師資培育模式, 顯示出經驗重視培育的理念。然而, 為控制師資培育是否能夠具有一定素質, 在師資培育過程中, 則透過「教育標準局」(Office for Standards in Education) 的評鑑結果, 來決定分配與撥付經費 (Furlong, 2001: 127), 是以視導與撥款方式檢視是否達成能力標準的措施。

師資培育的進行, 係根據師資培育課程是否吻合師資培訓局的能力標準而定, 因此師資培育是一種技巧上的訓練。為了控制師資的素質, 以能力標準來規範各種培育的進行, 不啻為一種教師素質控制的方式。然而, 以著重行為與技術的能力標準, 與教師應理解教學脈絡進行判斷是兩種不同層次的概念, D. Carr (2000: 94-95) 視前者為部署 (disposition) 能力, 而後者則是理解力 (capacity)。部署力首重洞悉因果關係, 不考慮環境中的其他因素, 以最佳的方式達到目的的能力, 是可以依據特定的變項規則或可接受的表現標準而行動。相對的, 理解力是行動者以理性知識和理解為基礎, 對目的的價值進行理解與選擇, 依據已瞭解的、原則性及敏感性的反省而採取行動。亦如 A. Harris (1997: 62) 指出, 實踐者並非執行已規定的步驟, 而是在規範中由實踐者運用與創造知識。再者, 經由理解所進行判斷的能力, 絕非單以能力標準訓練模式可以獲得, 而且實踐者行動中所蘊含的最佳判斷的價值性未受重視, 且能力本位模式中也摒除道德價值的澄清, 教育價值與道德並未受到關注 (Carr, 2000: 31)。另外, 能力的行為模式, 得自於編碼已分解的行為單位, 有助於技術性的控制, 能力成為政府得以監視師資培育的利器, 經由評鑑後作為分配資源, 能力成為另一種規訓的工具 (Jones & Moore, 1993: 385-386)。換言之, 當以能力作為培育的重點時, 強調個人經驗的取得, 教師學習到控制教室現場, 是一種

鼓勵維持現況，並且是一種使教師順服的策略（Kydd，1997：33）。因此，在狹隘且機械式地重視行為與技術的師資培育，能否真正培育出理解教學所需的知識是令人質疑的，對於是否能夠培育出新教師專業所需的廣泛參與和判斷的知識，則是一大挑戰。

二、教師的專業教學

自 1988 年國定課程實施後，規定學校必須教授英文、數學及科學三門核心科目，另外包括七門基礎科目：歷史、地理、技術、音樂、藝術、體育及外語。而且每一科均具有成就目標、學習方案、評量安排、全國性評量系統。學生在七歲、十一歲、十四歲、十六歲時等四個關鍵期均須參加國家正式考試。四個關鍵期的評量與新的中學證書考試（GCSE）十個基本學科及其成就目標、學習方案、評量系統，便成為英國國家課程控制體系（沈姍姍，1989：1；周淑卿，1992：134；137）。國定課程的實施得以確保學生學習廣博且均衡的學科知識，學生學習目標指引教師的教學，藉由課程標準與成就得以瞭解學生在各階段的表現與進步情形。然而，對於教師而言，國定課程的實施，課程政策是由政府主導，而且課程設計者也由政府與相關人員規劃，教師在教學上除受限國定課程標準的規範外，各種考試與評量，也使教師受到更多的管理與監督，使得教師失去課程上的自主權（Whitty，1997：304）。1997 年布萊爾政府的《追求卓越的學校》白皮書，為追求每個人均具有卓越的表現，仍強調實施國家課程標準，並且透過能力分組、目標分組、與加速學習等措施，讓學生得依標準評量結果的差異而彈性的安排學習進度，以發揮學生的潛能。另外也在教育與就業部中設置「標準與效率局」（Standards and Effectiveness Unit），致力於蒐集教育實例與問題檢討，協助學生能力差異的班級，教育目標與方法係由上而下的管理途徑所決定（Forrester，2000：134）。

在整個教育市場中，教師依循其他人員界定的課程，重要的是遵循課程規定的教學活動，以達到績效。面對各種的評量與測驗與各式的學生記錄，教師面對的是特定且片段的工作，教師能決定事務的範圍狹小。教學的標準化活動，使得教師從事執行特定與密集的工作，如同 Densmore（1987：152）於「專業主義、普羅化與教師工作」（Professionalism, proletarianization and teacher work）一文中所指出，教職成為一種普羅化（proletarianization）而非專業的職業。除了教師教學上的技術性普羅化（technical proletarianization）外，教師在課程的責任是確保學生成就合乎規定，感受到的是來自學校行政上的壓力，使得行政工作得以控制教學，並且讓教師能夠合理化自身的主觀動機與接受規訓的意識性普羅化（ideological

proletarianization)(Densmore, 1987: 136)。學校教育與教師之間的專業化係為了有利於改革、協調以及評量教師的工作，但是這種專業化過程卻成為政府管理教學過程的策略，促使教師雖以專業人員自居，但實際上卻產生更多的教學要求(Popkewitz, 1991: 78)。因此，教學過程中，教師所經歷到的再專業化過程，係為了增進管理與控制勞動過程。

根據 G. Helsby(1995: 324-326)以教師對於國定課程實施意見進行訪問研究，結果發現國定課程實施後，教師自覺失去教學自主，也知覺到政府對於教師的不信任。而且政府在課程上的控制，使得教師失去課程發展能力與創造力；密集的工作也使得教師難以維持良好的教學品質。國定課程的實施對教師而言，主要仰賴教師的學科知識與教學技術，在既定的課程標準上，教師不過是傳遞標準知識的技術者；國定課程既定的課程內容，使得教師脫離陳述專業意見的責任(Carr, 2000: 36-37)。因此，在密集且片段的工作下，教師執行既定的教學，面對既定的課程與標準，教師不過是知識傳遞技術者，並非能夠發揮專業知能者與自主；隨之而來的績效與獎勵，不過是另一變相的規訓措施。

三、教師的專業績效

在教育市場體系中，英國政府賦予家長更多的選擇權。在強調消費者優先的觀念下，管理者會因消費者的選擇進行對專業人員的獎懲，為了促使生產者的效率，管理者將需仰賴行政與控制，包括檢視生產者的工作內容、統計成果、獎懲方式、職務升級模式、薪資的決定等措施(Fergusson, 1994: 97)。英國政府在1988年《教育改革法案》中規定只要學生人數超過兩百人之初等與中級學校，可自行管理該校之預算，並且依據各校註冊的學生人數與年齡分配經費。學校雖然擁有更多的經費與發展計畫的責任，但卻因消費者的需求傾向而受到更多的壓力。1991年十二號通諭(Circular 12/91)規定校長與教師均必須接受評鑑，以瞭解學校是否妥善執行政策。如果教師未能符合預期的表現，將須接受指導、諮商、訓練或其他方式，如果未持續改善，則影響到教師的任用。1997年九號通諭以及1998年九號通諭也強調以記點的方式評鑑教師。2002年教育與技能部的《傳遞成果：至2006年的策略》(Delivering Results: A Strategy to 2006)強調繼續執行「快速晉升教學方案」(Fast Track Teaching Programme)，讓努力達到標準的教師，得成為高級技術教師領導學校，並增加薪資所得。

在績效的鼓勵原則下，傳統教師犧牲奉獻服務社會的說詞消失殆盡，教師的傳統道德價值與專業責任，已經轉移到學生的學業成就(Strain, 1995: 41)。教師的

薪資與工作條件，成為教師工作的重要動力，而且可以期待自己的表現成果取得薪資高低（Ozga, 1995: 31）。教師必須理解和詮釋政府的政策以及顧客的期望，有效地轉化為實際，以符合市場需求、顧客的期望以及政府的標準。因此，專業知識成為技術，教師工作自主為消費者所控制，教師的責任窄化為績效（Hoyle, 1997: 50）。另一方面，教師只要遵循政策，達到教學的成就目標，就會有許多的獎勵措施接踵而來（Englund, 1996: 83），這種線式的績效獎勵制度，不過是另一種控制資源分配的工具（Ozanne, 1997: 42）。另外，以能力或標準作為教師績效的基礎，是工具性的操作主義（operationalism）的思維。在能力界定什麼能作、採取的行動、結果表現下，結合績效獎勵模式，使得教師更易受到控制，降低教師應具有的道德與對社會文化的敏覺性（Furlong, et al., 2000: 170）。而且能力指標的中立性，相對的抽離社會文化價值、權力、意識型態的觀點，使得教師免於基於教師專業價值來思考教學與教育目標，教師的績效制度讓教師去道德化（Brown, Seddon, Angus, & Rushbrook, 1996: 325）。因此，在績效制度下，教師所謂的教學責任，在於是否符合學校發展計畫以及學生的學業表現。教師評鑑的目的不在於教師是否能夠持續專業發展，而是在於薪資與升遷，績效的工具性目的凌駕教師的專業責任。

誠如 T. S. Popkewitz（1991: 17-18）於《教育改革的政治社會學》（A political sociology of education reform）一書中所指出，教育改革強調以穩定、和諧且持續性的制度，重視改革有效成功的運作程序，但是卻往往忽略改革本身可能蘊含的知識與權力的社會關係。換言之，教育改革的工具往往比教育改革本身更獲得社會大眾的關注。管理主義下的新教師專業，就其發展脈絡來看，也正是接受時尚流行的管理模式，作為中立的、規範的、不可避免的革新工具，同時也接受了社會權力的重新安排。教師在政府績效獎勵的鼓勵下，教師自願地參與改革並視改革的過程為中立，此種改革認識觀儼然地已預設立場和社會價值，缺乏批判反省社會的立場。例如，在師資培育上，以能力為基礎的師資培育模式，並非培育獨立自主的教師，而是能夠執行國家課程的教師（但昭偉等，1996: 294）。在教學過程上，各種客觀的能力標準與學業成就事證，取代教師設計課程與創造教學的責任，教師教學責任成為技術任務與管理。在教師評鑑與獎勵上，教師成為績效所控制的一環。在管理主義下，新教師專業呈現出技術性的特質（Harris, 1997: 59）。環伺在課程標準、能力本位、績效評鑑下，教師的能力與責任規範於「教師可以成為教師」的契約中（Carr, 2000: 91），不僅在進入教職之時，以及是否繼續擔任教職中，教師均須符合證照契約。在管理模式的改革過程中，新教師專業的價值信念也重新塑造。管理主義下的新教師專業，教師所習得的教學知識是有限的，而且在績效制度下，教師

對證照契約負責，此實有異於新教師專業倡導教師應具有廣泛知能且對教育改革負起責任之呼籲。

肆、結語

2002 年教育與技能部國務大臣 E. Morris 的演講中，明確界定教師為公共專業人員（public professional）的形象，一改教師半專業（semi-professional）的特色，賦予教師新的專業身分（identity）。但是回顧英國賦予教師專業形象的歷史中不難發現，教師專業是另一種使教師溫馴和服從的策略（Sykes，1990：76-77）。世界大戰期間，英國政府讓教師有「合理的獨立」（reasonable independence）空間，讓教師享有課程與教學上的完全自主，促使教師以專業自重，將關心的焦點專注於教學上，以免教師集眾產生過多的社會抗爭，造成社會的不安（Ozga & Lawn，1988：323-324）。因此，在有限的專業自主下，教師專業成為政府交換的工具。如今在倡導新教師專業之時，實有理由懷疑，新教師專業是否又是政府交換教師服膺政策的另一策略，在績效獎勵制度下，換取教師對政策的認同與忠誠。

其次，新教師專業離不開政府實施外在的激勵政策，對於教師的專業知識與技能而言，管理主義式的新教師專業，不過再度顯現出教師專業在知識與技能上的不足，不僅挑戰教師專業宣稱具有深奧知識的知識外，再度興起對教師專業知識體系的質疑（Kydd，1997：29）。從教師的專業培育上，重點集中於教學工作，並非集中於社會與教師間的關係，教師能夠以其學校為基礎的學習經驗，回應社會脈絡所需要的知識與判斷，是值得質疑的焦點。

再者，新教師專業要求教師能夠為自己以及教學負起責任，但是教師在管理主義的契約下對誰負起責任？從教師績效評鑑而言，教師表現不良乃因其未能符合外在既定的標準，因此教師將因而受到罰則。換言之，教師將因為未達標準而負起責任，而非因教學過程中招致專業道德爭議致使學生受教權受損，或教學知識錯誤導致學生學習權遭到傷害，而受到罰則。因此，教師應負起責任的對象，卻是教師與政府之間的契約。

最後，新教師專業的形，仰賴政府大力的倡導與推動，對於專業自身所形成的封閉體系，以專業知識所形塑的社會地位，而政府以證照制度加以管制的情形大相逕庭。新教師專業如未能因其自身的專業基礎而存在，那麼新教師專業不過是另一個時空背景下的另一產物。整體而言，當教師的權責是有限的，那麼新教師專業也是另一種有限的專業，對建立真正的教師專業而言，仍有努力的空間。

參考文獻

- 但昭偉、邱世明、周崇儒（1996，12月）。師範教育改革過程當中的幾個盲點。發表於台北市立師範學院主辦，師範教育之興革國際學術研討會，台北市。
- 沈嫻嫻（1994）英國進入二十一世紀的教育改革——一九八八年以來的變革與紛擾。比較教育通訊，34期，32-40。
- 周淑卿（1992）。英國國定課程之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 姜添輝（1999）。轉向中央集權模式的英國教育改革：一八六〇年代至一九九〇年代。載於中華民國比較教育學會主編，教育研究與政策之國際比較（頁283-330）。台北：揚智。
- 洪仁進（1992）。英國師範教育制度化的檢視。現代教育，28，75-87。
- 陳奎熹（1977）。英國師範教育制度。載於國立臺灣師範大學教育學院研究，師範教育制度的比較研究（頁69-151）。教育部委託專案。
- 黃光雄（1977）。蘭開斯特與皇家蘭式機構期間的導生學校運動。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 楊深坑（1995，12月）。知識形式與師資培育。發表於「師資教育回顧與展望國際學術研討會」，台北市立師範學院，台北。
- 楊瑩（1996）。一九八八年後的英國教育改革。載於黃政傑（主編），各國教育改革動向（頁107-134）。台北：師大師苑。
- 鄭玉卿（2001）。當代英國小學師資職前培育制度發展趨勢之研究。台北市立師範學院學報，32，255-278。
- 羅淑芬（2001）。英國學校視導制度。載於李奉儒（主編），英國教育：政策與制度（頁61-122）。嘉義：濤石。
- 蘇永明（1999）。迎接新世紀的教育挑戰——以英國教師綠皮書之因應策略為例。載於中華民國比較教育學會（主編），新世紀的教育挑戰與各國因應策略（頁185-208）。台北：揚智。
- 謝廣錚（2001）。英國1988年以降官方教育政策之研究——以新右派市場機制理論分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士學位論文，未出版。
- Abbott, A. (1988). *The system of profession*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1962). The nature of a profession. In Nelson B. Henry (Ed.), *Education*

- for the professions* (pp.27-46). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bottery, M. (1996). The challenge to professionals from the new public management: Implications for the teaching profession. *Oxford Review of Education*, 22(2), 179-197.
- Brown, L., Seddon, T., Angus, L., & Rushbrook, P. (1996). Professional practice in education in an era of contractualism: Possibilities, problems and paradoxes. *Australian Journal of Education*, 40(3), 311-327.
- Callaghan J. (1976/1979). Speech at Ruskin College, Oxford. In B. Moon, P. Murphy, & J. Raynor (Eds.), *Policies for the curriculum* (pp.271-277). London: Hodder & Stoughton.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. New York: Routledge.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education—Its folklore, theory and practice* (pp.130-160). New York: Falmer.
- Department for Education and Employment (1991). *School teacher appraisal* (Circular 12/91). [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/12_91 (visited 2003/4/17).
- Department for Education and Employment (1998). *School teachers' pay and conditions of employment 1998*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/9_98 (visited 2003/4/17)
- Department for Education and Employment (1997). *Excellence in Schools*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Employment (1998). *Teachers: Meeting the challenge of change*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (2002). *Delivering results: A strategy to 2006*. [WWW page] URL <http://www.dfes.gov.uk/delivering-results/> (visited 2002/10/22).
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp.15-19). London: Falmer.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.75-87). London : Falmer.
- Fergusson, R. (1994). Managerialism in education. In J. Clarke, A. Cochrane, & E. McLaughlin (Eds.), *Managing social policy* (pp. 93-114). London: SAGE.
- Forrester, G. (2000). Professional autonomy versus managerial control: The experience

- of teachers in an English primary school. *International Studies in Sociology of Education*, 10(2), 133-151.
- Freidson, E. (1983). The theory of professions: State of the art. In R. Dingwall & P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions* (pp.19-37). London: Macmillan Press.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state* (pp.118-135). London: Routledge.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1993). Forms of knowledge and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 217-229.
- Goodson, I. (1999, Jan.). *Towards a Principled Professionalism*. Paper presented in “International conference on New Professionalism in teaching : Teacher education and teacher development in a changing World”, Hong Kong Institute of Educational Research & Faculty of Education, CUHK.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2, 45-55.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: Service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Hargreaves, A. & Woods, P. (Eds.) (1984). *Classrooms and staffrooms*. Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives* (pp.1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.57-63). London: Cassell.
- Helsby, G. (1995). Teachers’ construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332.
- HMSO (1988). *Education Reform Act 1988*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hms.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

(visited 2002/10/22)

HMSO (1992). *Education (Schools) Act 1992*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1992/Ukpga_19920038_en_1.htm
(visited 2002/10/22)

HMSO (1993). *Education Act 1993*. Londong: HMSO. [WWW page] URL http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1993/Ukpga_19930035_en_1.htm
(visited 2002/10/22)

HMSO (1996). *Education Act 1996*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1996/1996056.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (1997). *Education Act 1997*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1997/1997044.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (1998). *School Standards and Framework Act 1998*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998/19980031.htm> (visited 2002/10/22)

HMSO (2002). *Education Act 2002*. Londong: HMSO. [WWW page] URL <http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm> (visited 2003/4/15)

Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.

Hoyle E. (1997). Teaching as a profession. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas: Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.47-54). London : Cassell.

Hoyle, E. & John, P. (1995). The idea of a profession. In E. Holy & P. John (Eds.), *Professional knowledge and professional practice* (pp.1-18). London: Cassell.

Jones, L. & Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, 14(4), 385-397.

Kydd, L. (1997). Towards a restructuring of teachers' professionalism. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.27-34). London: Cassell.

Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.

Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley:

University of California Press.

- Larson, M. S. (1990). In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy* (pp.24-50). London: Sage.
- Lawn, M. (1996). *Modern times? work, professionalism and citizenship in teaching*. London: The Falmer Press.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism and empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers* (pp.1-53). New York: The Free Press.
- Lortie, D. C. (1975). *School-Teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maguire, M. (2000). The state regulation of United Kingdom teacher education in the nineteenth century: The interplay of 'value' and 'sense'. *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 227-242.
- McCulloch, G. (2001). The reinvention of teacher professionalism. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state* (pp.103-117). London: Routledge.
- Morris Estelle (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/speeches/12_11_01/index.shtml. (visited 2002/10/22)
- Morris Estelle (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. [WWW page] URL http://www.dfes.gov.uk/speeches/12_11_01/index.shtml. (visited 2002/10/22)
- Ozanne, W. I. (1997). Professionalism and market forces: With special reference to education in the United Kingdom. In K. Watson, C. Modgil, & S. Modgi (Eds.), *Educational dilemmas : Debate and diversity, Vol. 1: Teachers, teacher education and training* (pp.35-46). London: Cassell.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1988). Schoolwork: Interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as*

- professionals in school* (pp.21-37). London: Kogan Page.
- Plowden Report (1967). Children and their primary schools. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp. 308-323). London: Cambridge University Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York : Teachers College Press.
- Robbins Report (1963/1979). Report of the Committee on Higher education appointed by the Prime Minister. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp. 288-300). London: Cambridge University Press.
- Strain, M. (1995). Teaching as a profession: The changing legal and social context. In J. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp.39-57). London: Kogan Page.
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. F. Elmore and Associate (Eds.), *Restructure schools: The next generation of educational reform* (pp.59-96). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor Report (1977/1979). A new partnership of our schools. In J. S. Maclure (Ed.), *Educational documents: England and Wales 1816 to the present day* (4th ed.)(pp.384-390). London: Cambridge University Press.
- Taylor, W. (1984). The national context, 1972-1982. In R. J. Alexander, M. Craft, & J. Lynch (Eds.), *Change in teacher education: context and provision since Robbins* (pp.16-30). London: Holt, Rinehart & Winston.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the State, and the re-formation of the teaching profession. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: culture, economy, society* (pp.299-310). Oxford: Oxford University Press.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), 137-158.

Teacher professional development and managerialism in England

Jia-Li Huang

ABSTRACT

This article presents a genealogy of the relationship between teacher professional development and managerialism in England. The key factors that involved in new professionalism have been in conflict with the undertaking policy by examining the teacher education, the processes of teaching, and the teacher appraisal. The evidences suggest that new professionalism could be an exchangeable strategy of government in order to get teachers' loyalties and compliances. On the basis of managerialism, teacher professional knowledge will be questioned and the teacher responsibility to the contract will be considered.

Key Words: teacher professional development, managerialism, England

從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展

陳美玉

【作者簡介】

陳美玉，曾任國小教師、國立台灣師範大學兼任講師、國立屏東科技大學副教授。現任國立屏東師範學院初等教育系教授。

摘要

師資生的專業學習乃是教師終身發展的起始階段，也是其日後能否順利專業發展的關鍵過程，故師資培育者與研究者皆應賦予更積極的關注。本文基於對促進師資生專業學習與發展的深層關懷，乃以實踐知識論的觀點作為論述師資生認知來源與性質的基礎，進而探討師資生專業發展理論建構的必要與意涵，最後，並歸納本文探討結果與筆者相關實徵研究的發現，提出師資生專業發展的可行途徑與師資培育教學的重點，皆可作為師資培育的研究者、教學者以及師資生本身發展理論與實際教與學之參考。

關鍵詞彙：師資生、專業學習與發展、實踐知識論、知識管理

Key Words: teacher education student, professional learning and development, practical epistemology, knowledge management

壹、師資生專業學習與發展的意義

師資生的專業學習乃是教師終身發展的起始階段，也是影響教師日後能否順利發展專業的關鍵過程，故其成敗的確極其嚴厲考驗著師資培育的成效，以及師資培育機構是否能善盡確保師資品質的職責。事實上，目前各先進國家皆日漸受到後現代主義與知識經濟思潮的猛烈衝擊，並有感於社會急遽變遷的不確定感，加上知識的永恒結構不斷面臨瓦解的命運，因而越來越難找到永恒不變的知識水準。而且，許多研究發現亦一再證實，師資培育機構所教授的理論，碰上學校現場經驗之時，常顯得解釋力不足、甚至失效，理論反而淪為師資養成教育的「天方夜譚」(陳美玉，民 85，民 87d; Colvin, 1996; Eisner, 1995; Hargreaves & Jacka, 1995)。這些因素的存在，皆一再加重師資培育的難為，及其成效更加不易掌握的困境。

處在後現代社會中的師資培育方向，需要作更大幅度與更有彈性的調整，並且提供師資生足夠多的機會參與解構各種教育理論，浸淫在豐富的現場經驗之中，才能使師資生成為一位知識與文化的再建構者(楊深坑，民 88)。而且，師資生乃是專業認知與建構實踐知識的主體，其身上所持有的相關生活經驗與成長史，外界環境相關的社會結構性因素，以及師資培育機構所教授的教育理論，對於形塑師資生成為一位怎麼樣的未來教師，皆具有不同程度的影響(陳美玉，民 85，民 86c，民 88d; Butt, 1991; Conle, 1996; Eisner, 1995; Goodson, 1992; Hargreaves & Jacka, 1995; Oberg & Underwood, 1992)。因此，師資培育者在教學過程中，若未能充份掌握這些影響師資生專業學習與發展的決定性因素，且更深層的從知識論的觀點，理解師資生的專業認知是如何的複雜且具高變動性，則不僅不能達成師資培育的目標，也容易誤導師資生的專業發展方向。

然而，到底教育理論與個人的經驗因素在師資生專業發展過程扮演著何種角色？師資生專業學習的重點應該如何界定？必然都是當前師資培育者最關切的課題。此問題之因應與解決，截至目前為止，似乎仍停留在研究者、師資培育者與在職教師某種程度的各說各話情況，也因而造成師資生專業學習的重點與方向的模糊。師資生專業發展應奠定在什麼樣的知識論基礎上，若未能獲得界定與釐清，則師資生專業發展的品質必無法確保，師資培育的成效亦不能有效的提升，皆不免影響多元化師資培育所欲達到養成高素質教師的原意。

未來師資生的專業發展，實應在一套符合實踐知識論觀點且具引導性的原理原則之協助下，加強各項關鍵性專業能力的發展，使師資生能在理論與經驗的互動過

程，建立專業學習與發展的有利基礎。然而此種高成長性的認知能力養成，並非一蹴可幾，必須在極有規劃的課程安排下，經由理論與經驗的不斷相互檢證與補充，師資生隨時處在不乏理論與經驗相互融合的學習情境中（陳美玉，民 88d; Conle, 1996）。同時師資生也能積極探討理論與經驗間的不一致或是相互矛盾的原因，並在理論與實踐相互辯證過程，豐富化自我經驗的意義，才能成為主動建構個人理論、有能力管理個人知識的準專業者（陳美玉，民 88d，民 91; Johnston, 1993）。

基於此，師資培育者實應先致力於確立師資生專業認知來源，並協助師資生建構自我知識，強化未來的專業實踐能力，進而使師資生有能力重新對實證典範下的「教師」涵義，進行再概念化，並賦予個人在專業學習上更積極的角色任務。同時，亦應將師資生專業發展建立在理論與實踐兼重的知識論上，進而確認師資生專業發展之內涵與性質，探尋有效的師資培育途徑，思索一結合師資生專業發展與提升專業能力為一體的未來研究取向，化解師資培育品質難以確保、成效不易提升的困境。

貳、實踐知識論與師資生的專業認知

由於教學現場內教師與學生間，存在著極複雜的互為主體性的詮釋理解關係，加上教學情境所獨具的變異性、價值衝突性與未決定性，皆需要教師具備高度的實踐智慧才足以因應。換句話說，教師專業學習不能只限於教學技術的精熟，或是具備豐富的學科知識即告滿足，而必須努力發展實踐智慧，才能達到「藝術」的境界。因此，師資生專業發展確實需要一異於技術理性的知識論，以更整全的觀點，才足以處理教師專業實踐知識與理論建構之相關問題，對終身的專業發展作更妥善的規劃與準備。

一、實踐知識的生成

實踐知識是如何生成？此問題的回答深深牽動著教師專業認知與師資生專業學習本質的界定，因此，不管是師資的培育者或是研究者，皆有必要以更嚴謹的態度面對教師專業學習與發展的知識論問題。

從 Freire 的知識論觀點而言，知識乃來自人類的實踐過程，並在人際互動中獲得了意義，因此，真正的思考不能在孤立的象牙塔中產生，唯有在溝通行動，且考慮到現實才可能發生（Freire, 1970/1997, 58）。換句話說，實踐知識係由個人在行動中所建構，而且也是個人與他人進行互為主體性的對話，或是與外在的世界進行交互作用的結果。因此，不管是知識或是個人，都是在持續改變與演進當中，故沒有終

極性的知識，人類也不可能絕對完美(Freire, 1970/1997, 65)，所以需要歷經不斷的反省(reflection)與積極的行動(action)，才能持續創造自己與發展經驗。

Freire 進一步指出，人類真實的認知行動(authentic knowing)乃發生在實踐(praxis)過程，意即人類在與他人互動及論辯的過程，才能生成有效的知識，進而再創造這個世界(Freire, 1970/1997, 70)。Freire 亦特別強調，只有透過互為主體性，而且心中有愛，才能使個人的存在變得更有意義。因為愛是鼓勵的行動，它使人無懼，進而形成一種自主性的論辯關係，人因而能獲得到真正的自由。由此可見，Freire 所指的有效知識，乃在愛的基礎下，透過反省與論辯而生成的真知識，故極適合用以解釋同樣以愛為基礎的教師專業實踐知識的形成，及其如何持續性開展與精緻化的過程。

另外，Eisner(1996, 25)則從經驗的觀點來說明知識生成的過程，Eisner 認為個人之所以能產生經驗，建構有用的知識，除了有賴感官系統的作用外，同時亦與環境品質的特性，個人所持的目的，以及個人在生活中所獲致的預備性基模(anticipatory schemata, 或稱認知結構)息息相關。個人在知識的生成過程，並非是被動的接受者，而是能選擇與組織所認知世界的主動促動者(active agent)。

Eisner 所主張的認知或是實踐知識的來源，乃存在於個人認知結構(亦即個人所擁有的預備性基模)與環境品質(條件)的互動性關係，值得注意的是，知覺本身即是由建構而成(Eisner, 1996, 27)。因此，實踐知識具有建構性與經驗性，自是無庸置疑，亦即個人主觀的知覺與環境脈絡的特性，是形成經驗、建構知識不可或缺的要素。知識係由個人的主動作為，在不斷建構與形塑經驗的過程中逐漸豐富與擴充。

極適合用以理解實踐知識起源的 Popper 知識論觀點，主張真知識應符合人類，並為人類所用，而且真理必超乎人類的權威之外，故在知識探尋的路上人人平等(Popper, 1962/1989, 50-52)。況且，知識並無終極的或是權威的來源，亦即舊知識隨時有遭受新知識修正、批判與推翻的可能(Miller, 1983, 54-55)，但是，也正基於此種力量，故能造成知識不斷的演進與成長。

知識之所以需要經常加以更新與修正，乃是因為知識會混雜著人類的錯誤、偏見、夢想與希望，是以我們應該努力的經由觀察與推理的過程探索真理，深入未知領域之內作大膽的臆測，使知識更加能滿足人類的需求(蔡坤鴻譯，民 78，49-51)。由此可見，Popper 乃積極的將知識置於「人為的」與「可改變的」層次加以探討，賦予人類主動創造知識與改造世界的能力(Miller, 1983, 74)。

Popper 亦認為知識不可能無中生有，或是僅得自對現象的觀察，而必然承載著

傳統的歷史性格，因此，需要公開的接受批判檢查，使知識得以在系統的理性批判過程，亦即否證、爭辯、推翻與修正，而不斷精進(Miller, 1983, 72-73)。同時知識乃是在個人與情境的施受關係中，產生創造知識的需要性，以及探尋真理的必要性，即使它超越了我們所能及的範圍。

Popper 的知識論觀點所強調，知識必須經由人類的不斷努力而成長，個人與情境互動對於知識成長的重要性，以及知識可改變且無終極的權威來源等特性，皆極適用於理解教師的專業實踐性知識生成的過程，並突顯出實踐知識各種能為人為的積極特性。

率先倡導專業實踐知識論的 Schön(1983, 50)則強調，實踐性知識的生成與一般技術性知識或是透過實證科學發現的知識有極大的不同，實踐性知識常來自非邏輯性的過程，實踐者必須以「行動中認知」(knowing-in-action)與「行動中反省」(reflection-in-action)等較隱默且充滿熟練的判斷智慧方式，才能夠生成此種源自不穩定、不確定、獨特且價值衝突情境脈絡的實踐性知識。換句話說，實踐性知識乃是人們經過慎思(deliberate)過程的個殊性建構(idiosyncratic constructions)，因此，實踐者必須透過反省才能夠使此種生成自重覆經驗的隱默性理解浮現出來，並且賦予嶄新的意義，給予此項經驗全新的描述，或因而生成新的個人理論。基於此，Schön(1983)乃提出所謂的「反省實踐的知識論」，用以闡明技術理性的知識論乃是實踐性知識發展危機的根源，唯有先確認專業實踐行動的知識論基礎，才足以說明實踐者如何在一套暗默理論的運作下，與外在環境進行互動，採取慎思的行為，建構出個人的真實知識。

Freire、Eisner 與 Popper 皆從演進、變動與人為的觀點說明知識的起源，Schön 則是強調實踐性知識生成與個人慎思行動的緊密關係，但是以上四位知識論者皆賦予個人在知識生成過程積極而主動的角色。換句話說，個人的確會基於情境的需要，因情境脈絡的不同，產生創造知識的「靈感」(Popper 的說法)，但是，人們也應戒慎恐懼的了解到，權威往往會附著在這種所謂的靈感之上，使人們在追求知識、發現真理的過程，不自覺的產生了迷思，掉進各式各樣的權威思維當中。因此，知識的生成一定要經由不斷的反省與理性的批判，才能促成知識的成長與自我的超越，人類獲得真知識始有可能，此種說法正是 Popper 所謂的「真理總是超乎權威之外」的觀點(Popper, 1962/1989, 52)。

由此可見，各種強調人類具有創造知識的自主性，以及知識需要經由不斷批判與省思過程始能更新的論點，即是實踐性知識的最佳註解，也是最能符合師資生專業學習與發展的知識論觀點。尤其這些知識論的探討者都強調，唯有經過自我不斷

努力學習與反省所獲得的知識，最少受到矇蔽與扭曲，才是最接近真理的知識，也是能與自我知識結合為一的真實知識(陳美玉，民 85)。因此，真實的知識乃建構在自我主體性上；反之，不能架構在真實自我(authentic self)之上的知識，即是一種假知識，或僅是一種意識型態。換言之，追求真實的自我，乃是獲致真理的開始，個人所建構的「真實自我知識」，即是發現真理的唯一起點(Pinar, 1988)。至於真實的自我如何獲致，Popper 認為：成為自我有賴學習，所有自我都是將自己擴展到過去、現在與未來的時間流中，透過努力學習、理性批判既有的知識，進而才能建構出有效的自我知識，發展個人理論(Miller, 1983, 278-280)。

二、師資生專業社會化的實踐知識特性

許多有關師資生專業發展的研究發現(陳美玉，民 88a; Knowles, 1992)，師資生進入師資培育行列時，並非是一張可以自由發揮的白紙，而是在歷史與自我構成的互動中，深受過去歷史的影響，決定了他是誰，以及他的想法與行為模式。另外，在先前經驗中，較值得注意的有家庭經驗，例如父母親的教養方式、價值觀與生活型態等，常極深遠的影響到子女日後與他人的互動方式，以及對生活觀的界定。重要他人的影響，例如父母、師長與所結交的朋友等，以及特殊的際遇與事件，都足以影響個人某些特定想法與行為的形成(陳美玉，民 89b; Butt et al., 1988, 1992; Knowles, 1992)。上述因素都被證明對於師資生教育理念的建立，以及專業行為模式的認定具有極高的形塑作用(陳美玉，民 89d)，此亦是教師專業認知生活史特性的最初來源。

教師專業社會化的研究證明，生活史的因素在教師專業認知過程確實扮演著極為重要的角色，此因素的影響力量常甚於各種正式的師資訓練教育(Knowles, 1992, 100)。換句話說，教師的專業認知並非從進入師資培育機構或是成為正式教師才開始，而是廣及職前及在職的整個生活過程都隨時會發生。其中來自生活史的特殊或是重大經驗，皆會透過個人主觀的感受與詮釋理解過程，形塑教師早期的個人價值取向與信念，進而深遠的影響教師日後的專業實踐與發展 (Measor, 1985)。這些個人內在對於人、事、物的價值認定，也共同形成教師專業實踐理論(陳美玉，民 88b)，也是教師專業社會化的深層力量來源。然而，有關於教師專業認知的生活史特性，以及如何透過歷史的觀點理解職前的師資生的專業發展情況，則是目前有關師資培育領域上相關研究極為不足的一環。

探討教師專業社會化極為著名的學者 Lortie 認為(1975, 61-64)，教師專業社會化是一極主觀而長期的過程，它會順著個人的結構性經驗與團體次文化的內化往前推

進，Lortie 稱之為「教師知覺的誘導過程」(teacher perceptions of induction process)。其中此結構性經驗最明顯的即是來自教師早年的「旁觀習藝」(apprenticeship of observation)，以及極長時間而持續的受教經驗。這些不經意且透過隱默方式所進行的學習，往往也是一種不成熟、不客觀、偏狹而膚淺的專業意象，卻長期形塑教師對於教學的觀點，同時也界定了「好教師」、「好學生」的角色意涵，並在往後教師教學生涯的專業發展中，形成有形或無形的限制或助長功能(陳美玉，民 88g)。

由此可見，師資生的專業認知的確並非從進入師資培育行列才開始，而是早在學生時代，就藉由觀察的途徑，內化了許多教與學的模式，建立了「以學生為中心」的教學觀點，甚至也在想法當中或多或少融入錯誤與偏頗的認知成份，不經意的造成專業學習上的限制，並在日後的教學過程，不斷再製一些不甚理性、或是狹隘的教學做法與專業文化(陳美玉，民 89b; Britzman, 1986; Bourdieu & Passeron, 1996)。

師資生的專業學習與發展情況，除了受到先前經驗與學生時代專業社會化的形塑作用外，不可否認地，也大大的受到來自教育專業訓練的影響(陳美玉，民 88d)。但是，許多研究卻發現，教育專業訓練若未能作適當的規劃，相較於個人生活史的影響力常顯得遜色，因為個人過去歷史所形成的價值觀，甚至是對教師角色的界定，常是極為根深蒂固，並早已內化到個人認知結構當中(Brownlee et al., 1998; Klein, 1998; Knowles, 1992)。因此，試圖以較短時間的專業訓練，取代過去由受教經驗逐漸形成的個人教育觀點與態度，並不是一件容易的事，此種現象也值得所有師資培育者的高度關注。

由此可見，師資生個人價值的形成與行為的發生，皆具有極高的生活史特性，故師資生會帶著某些先前已建立的特定教師角色認定與專業認知，以及相關的教育理念進行專業發展。基於此，任何思圖尋求建立師資生新的教育理念與行為的努力，都不應過於簡化此種價值內化過程的複雜性，誤認為可以藉由一些觀念的溝通，或是幾門課程的講授，即可達到培育高素質、具有寬廣理念教師的目的。相反地，師資生的專業發展過程，必須同時兼顧個人過去、現在與未來的因素，包括歷史性的、專業性的與未來性的專業社會化因素的影響，兼重環境脈絡的廣度與生活史的深度，如此，才能更正確的掌握師資生專業學習與發展的重點。

三、理論與經驗兼重的師資生專業認知

師資生專業學習的重點，乃在進入教學現場實習與成為正式教師前，學習以理論為主、經驗為輔的課程內容，作為奠定日後專業發展的基礎。然而，令人氣餒的是，相關研究卻不斷指出，師資培育的成效一直無法令人滿意，理論在實際教學上

的應用成效不彰。此種現象乃導致許多改革者重新檢討「學徒制」(model of apprenticeship) 的作法，賦予「經驗本位」(experience-based) 的師資培育途徑更高的價值，並在師資培育上更強調現場經驗的學習。從實踐知識論的觀點來看，理論與經驗的持續性對話與相互辯證，乃是實踐者尋求知識成長與自我超越的不二途徑，亦應是師資生專業認知二股不可或缺的重要來源。

事實上，師資培育者大多肯定理論與經驗對於師資生學習具有同等的價值，因此，在理論的教授之餘，皆極重視安排經驗教師作為師資生的觀察對象與學習楷模。透過理論引導思考與反省，並從經驗教師口授與實際演練，或與師資生討論與合作的過程，教導師資生學習更有效的教學策略，使師資生從直接經驗中學習真實的專業知識，進而建構個人的專業實踐理論，發展實踐智慧(陳美玉，民 89d; Phelan, 1996)，此項觀點正能符合實踐知識論「個人為創造知識主體」的核心精神。

目前，理論在師資培育過程，仍居於主導的地位，但是在實際教學過程的檢證中卻發現，理論常敵不過現場經驗所產生的學習效果，經驗確是影響師資生專業認知的重要來源(陳美玉，民 87d，民 88d)。此種現象常表現在師資生進入學校現場學習後，即震撼於理論被束諸高閣、受嘲諷的命運，並會親身感受到對理論的認同程度越高，即表示離教學現實越遠、越無知(張芬芬，民 80；陳美玉，民 88d)，理論與實踐經驗的結合顯得更遙不可及，同時也使二者幾乎處在不能相容的窘境。大學講述廳內教的理論，被許多教育工作者棄之如蔽屣。但是，值得注意的是，當經驗變成師資生建構理論與學習專業的主要認知來源時，則容易使教學掉入「技術本位」的傳統窠臼中。而且師資教育發展若全然由許多零散、未經系統性反省的經驗取代，將從原來側重理論的一端，走向偏頗經驗的另一端，最終仍無法解決理論與實踐脫節的問題(陳美玉，民 87d，民 88a)。

理論與經驗在師資生專業發展過程中，同樣具有極為不可或缺的功能。但是，若經驗本身即代表反理論、反進步的意義，則經驗已變為開放性學習的障礙，不僅容易助長師資生自我封閉的認知，而且可能成為阻礙學習的保守力量來源。經驗權威(authority of experience)(陳美玉，民 87d)本身的獨斷特性，加上經驗具有的惰性傾向，經驗往往會變成專業發展的雙面刃。一方面會因師資生本身對經驗有效性的失察，使師資生在欠缺反省的情況下，將自己或他人的經驗當作真理全盤接受；另一方面也可能因師資生能事先察覺經驗對認知會產生持久性影響而審慎因應，故能更理性與客觀的面對各種經驗性的學習，使經驗成為助長專業發展的有效動力。

理論與經驗對於師資生的學習而言，任何一者都不應變成認知的唯一來源，二者皆是刺激師資生不斷反省與充實專業的重要基礎，因此，師資生確實極需要具有

方向性的專業發展理論引導進行理論的學習，以及各種經驗的相互融合。因此，師資培育者如何透過系統性的課程規劃，使師資生在學習理論過程，養成調合理論知識與實踐經驗的能力，並且強化後設認知，樹立個人獨特的專業思考風格，實應成為當前師資培育的發展重點。因為唯有師資生能對各種教育理論產生深入的理解，而且曾經浸淫在足夠多的不同經驗中，經過一連串反省性試驗過程，並從中發現各種兩難問題的解答，才能避免讓理論或經驗成為師資生認知的唯一權威來源，且有能力化解理論與實踐不一致的問題（陳美玉，民 89d）。

不可否認地，師資生在理論學習與經驗學習之間，存在著認知基礎上的極大差異。前者係屬偏向概念邏輯的思考性學習，也是脫離時空脈絡的抽象原理原則學習；後者則來自個人親身的體驗，也是與特定情境脈絡產生複雜互動的學習。二者在學習上的差異，則有待師資生轉換理論及省思經驗能力的養成，才能產生有效的聯結作用，將理論與經驗的學習有意義的調和在一起。如此一來，師資生可不管處在何種學習情境，都能體現理論與經驗的不同價值，不至於產生理論無用，或是經驗無用的錯覺。若師資生無能力辨識經驗的好壞，或是無法進行理性而開放的經驗反省時，則經驗權威對師資生學習所產生的壓倒性威脅，恐怕是再有價值的理論，或是再完整的師資培育課程設計，都很難抵擋活生生的經驗，對一個未來教師所造成的不當影響（陳美玉，民 87d）。理論被學校教師視為無用的現象，將一次又一次的出現在研究報告中。

參、以實踐知識論為基礎的師資生專業學習與發展途徑

相關的研究者及師資培育者大多會積極的尋求一些行動途徑，協助師資生進行有效的專業學習與發展，綜合歸納最能符合實踐知識論觀點的途徑，可更具體的區分為：實踐智慧發展途徑（陳美玉，民 87b; Elliot, 1993; Knowles, 1994; Kourilsky, 1996; Munro, 1993; Nicaise & Barnes, 1996; Sutton, 1996），以及合作反省途徑，其中以札記反省法（陳美玉，民 86b，民 87c; Goldsmith, 1995; Hall & Bowman, 1989; Herndon & Fauske, 1996; Janesick, 1983; Korthagen, 1985; Stahler, 1996）與合作自傳法（Barone, 1995; Butt et al., 1990; Butt, 1991; Butt et al., 1992; Davis, 1996; Goodson, 1992; Hauserman, 1993; Raymond et al., 1992）最具代表性，第三種途徑是專業實踐理論發展途徑（陳美玉，民 85，民 86a，民 88d; Argyris & Schon, 1974; Colvin, 1996;

Handal & Lauvas, 1987; Schon, 1987)。三種途徑對於師資生專業學習與發展之價值及具體做法分別說明如下：

一、實踐智慧發展途徑

教師實踐智慧的發展，乃是種情境詮釋理解與因應能力的養成，由於關涉著高度的脈絡性、經驗性、社會性互動，以及價值關聯的倫理性，故對於師資培育的教學、課程的設計與實施，確是一高難度的挑戰。師資培育的研究者已陸續發現，培養具有良好情境理解能力的未來教師之有效方法，必須兼用多元途徑，協助師資生養成反省、協商、社會論辯、合作學習、行動研究等能力與習慣，並有能力建構專業實踐理論，甚至是形成個人理論的自動修正機制(陳美玉, 民 85, 民 88d; Knowles, 1994; Kourilsky, 1996; Nicaise & Barnes, 1996)。

足以見得，教師實踐智慧的獲得，不但應從理論加以吸取，更重要的是得自實踐經驗與專業道德的融會，正如 Carr & Kemmis (1986)所指稱 "praxis"的原字意是：理論與實踐相互反省之意。而且有能力依特定的脈絡與個人的倫理信念，作成最佳的判斷(Beckett, 1995)。此亦是 Herbart 在其 1806 年出版的「普通教育學」中所提過的「圓熟的教育智慧」，或是 Aristotle 所稱的「實用智慧」(楊深坑，民 88，27)。

發展師資生之實踐智慧潛能，可配合行動研究法的應用，透過下列師資培育的教學方法，用以兼顧師資生教育理論與實踐能力之獲得，為其終身專業之發展奠定紮實的基礎：

(一) 生活史分析法

由於師資生逐漸發展出的專業實踐理論，具有極高程度的生活史特性，或是來自學生時代「旁觀習藝」經驗的反映 (陳美玉，民 85，民 88d; Lortie, 1975; Goodson, 1992; Knowles, 1992; Powell, 1996)。因此，透過生活史分析可以有系統的將師資生的成長史或重要的經驗「事件」(event)，重新帶進理性的探討範疇，進行自我、同儕與師生間的合作反省。

生活史分析能有助於個人對許多習焉不察的價值認知，或早已成為直覺的行為反應，再次進行理性的質疑與梳理，而產生再概念化與再體驗的效果(陳美玉，民 85，民 88b，民 88e，民 89d)，去除不理性的行為，發展成熟的專業實踐理論。因此，在師資培育過程中，可以透過生活史分析進行結構性的經驗描述。師資生可將影響其選擇教學為職業的重大事件，或是將其成長史分為幾個重要階段，以深入探索的方式，分為三部分敘寫，一是經驗的描述，二是經驗的分析與反省，三是個人理念的確認。經過描述、分析、反省與個

人理念抽繹，並以生活史為媒介，提供集體經驗分享與合作反省的機會。筆者的相關研究發現證明(民 88c, 民 88e, 民 89d, 民 90c)，生活史分析確實能引導「自傳者」本身(或稱說故事者)形成自我歷史觀，而「聽故事者」則能藉助替代性經驗進行學習與省思，拓展個人的視野。

(二) 個案研究法

個案研究 (case study) 可應用於教學現場的個殊案例之探討，使師資生在未成為真正的教師之時，即有機會配合相關課程內容的安排，初步與現場個案相接觸。師資生不但可藉此進一步檢視個人的任教意願，亦可及早體驗未來施教對象的可能問題。研究也證明，個案研究確能促進教師教學的有效性(陳美玉, 民 87a; Kourilsky, 1996)，同時，也能增進師資生深入分析教育問題與實踐行動的邏輯能力(洪志成、王麗雲, 民 88)。

強調個案研究學習的師資培育途徑，日後必將成為師資養成教學的重點，尤其在建構主義的刺激下，師資生經由探究活動，建構起個人的專業實踐知識與理論，當是實踐智慧取向的師資養成教學的核心精神所在。因為個案研究乃是教師洞察教學問題的有用途徑之一，更可用以協助教師掌握情境需求，也是發展其實踐智慧潛能有價值的作法。

(三) 自我導向探究法

應用自我導向的探究法於師資培育的教學過程，與個案研究法具有許多相類似的目的，一方面在養成師資生的行動研究能力，二則在於設法讓師資生能以逐步的方式，涉入教學現場，避免成為新任教師後，因緩衝時間太短，產生理論與實踐結合的困難。在此過程，首先強調師資生應將所學理論置於實際脈絡做一對照與相互解釋，並發現理論與實際不一致之處，作為現場觀察、訪問，或與大學教授、中小學校教師及同儕進行對話的主題。自我導向探究的教學應用，目的乃在提供給師資生檢證正式理論與自己所發展出行動假設的一致性，作為轉換正式理論與建構自我理論之基礎。因為真正的理解，乃建立在概念的檢證上(Prawat, 1996)。

一般而言，自我導向探究的教學應用，大多從簡單的現場觀察、記錄及訪問做起，並依資料的系統整理與分析結果，抽繹出重要的概念，與現有理論相互印證，獲取特定脈絡下的意義解釋。依循此種由簡而繁的步驟，最後再要求學生進入較複雜的問題分析與資料蒐集。自我導向的探究對於未來教師的敏銳觀察力，或對教學脈絡發展直覺式的理解能力(Powell, 1996)，豐富化並更寬廣個人的視野，都能發揮極佳的效果(Knowles, 1994, 34)。

(四) 對話與論辯法

不管在師資培育的教學上，實施何種方法，開放性的對話與論辯，都是強調教師的實踐知識是個人的與社會建構的觀點下之必要策略，論辯與對話亦應成為師資生發展概念，形成多元知識觀的基本途徑。正如 L. S. Vygotsky 的建構論觀點：認知的發展，有賴與他人進行有效的社會互動，社會互動引導思考與概念的形成功(Nicaise & Barnes, 1996)。

若欲在師資培育過程落實開放性的對話與論辯，則應主動創造大學教授、中小學校教師、師資生、學校行政人員，以及相關的資源人士等，為某些特定的教育議題而論辯的機會。尤其是針對許多道德的兩難或具爭議性的問題，更應積極鼓勵以對話方式，交換彼此的教育學知識與觀念，落實中小學校與大學間的合作夥伴關係。因此，開放的對話與論辯可適用以貫穿所有的師資培育課程。論辯的主題則可以是個人的自傳、反省、研究或是公共議題等，透過此途徑使教授、師資生與中小學校教師所進行的相關探究活動，極自然的成為「分享性的探究」(shared inquiry)。

足以見得，未來的教師專業發展，必然是種夥伴合作的型態，學校被組織為一教與學的場所(Colvin, 1996)，大學變成一開放的專業分享社群(shared community)，如此一來，師資生便能擁有促進理論與實踐結合的豐富學習資源(Nicaise & Barnes, 1996)。

(五) 合作學習法

合作學習能力的養成，乃破除以往孤立的教師專業文化之主要途徑(陳美玉，民 85)，因此，在職前教育中，應讓師資生習慣於集體合作、問題討論、溝通與社會協調過程。一來可達到意義分享的目的(Colvin, 1996) 與現象的深層理解，二來可激發再學習的潛能，奠定合作的教師專業文化基礎。

在倡導合作學習的師資培育過程，首先應肯定每一學習者在開放性論辯中的重要性，大學教授則應多處在「鷹架作用」(scaffolding)的立場，實施建構主義式的教學(Nicaise & Barnes, 1996)。而且，鼓勵合作學習即是立於建構主義的觀點，要求師資生經由集體探究、觀摩與反省的過程，尋獲更具客觀性與更有彈性的可用知識(王千倖，民 88)。

合作學習的實施，可先安排師資生及其同儕，甚至是師生合作設計與發展課程，共同探究問題，也可以將學生自傳、經驗描述與反省札記的內容，實際試教的觀摩情況，或是實施小團體諮商等方式，作為相互支持、評論與合作反省的媒介。透過背景相異的同儕間經驗分享與觀點的激盪，不但可以創造

資源豐富的教室，更足以擴大師資生的批判及反省知覺 (Eisner, 1995)，此學習經驗正是用以矯正孤立的教師專業文化所必須。因此，師資生專業的發展過程，確需要來自同儕、或其他異質團體的建設性回饋及激勵，才能為師資生終身性的專業發展，奠定良好的基礎。

二、合作反省途徑

在許多強調兼具合作與反省功能的研究方法當中，可從文獻探討中歸納得二種較具代表性、且在實徵研究中證明能發揮極高效果者，包括：札記反省法與合作自傳法，作為協助師資生進行更有效的專業學習與發展之方法。

(一) 札記反省法

札記反省法是促進師資生及在職教師反省與專業發展的有效途徑，目前已得到越來越多研究的關注(陳美玉，民 86b，民 87c，民 89d; Goldsmith, 1995; Janesick, 1983; Stahler, 1996)。亦有許多研究者應用「反省札記」(reflective journal)作為研究的工具(Hall & Bowman, 1989)，當作協助成人學習的途徑(Kerka, 1996)，或是作為促進教師專業反省及發展的工具(陳美玉，民 86a，民 86b，民 87c; Janesick, 1983)。

札記反省法應用在師資生專業學習與發展過程，可以促進師資生反省能力、提高學習品質的功能，正在陸續得到證實當中，且在國內應用的實際例子，亦有越來越多的趨勢，故利用札記反省法促進師資生的專業學習與發展乃是種極明智的做法。

然而，札記反省應用在師資生專業學習過程，不免會遭遇到或多或少的心理抗拒，但是由於師生間存在著不可避免的權威關係，故較不致於產生無法順利實施的問題，而且這些抗拒現象會降低到最小，或僅是一些私下的怨言。

然而，只有撰寫反省札記，並不能保證批判反省與專業發展一定會發生，除非能讓參與者願意用心投入，真誠而開放的反省，才能達到預期的效果。若參與者抗拒的心態沒有排除，或不了解札記反省的價值，不精熟撰寫的方法，都可能使札記反省的實施成效大打折扣。

基本上，實施札記反省的過程，必須提供給參與者下列的指導原則，才能克服可能造成的實施障礙(Kerka, 1996)：(1)說明什麼是札記反省法？向參與者說明札記反省的種類與格式，以及介紹有關札記反省法的應用成效研究報告。(2)說明為什麼撰寫？說明撰寫反省札記對於個人專業成長的價值。(3)說明要寫什麼？指導撰寫的原則，說明適合寫在札記上的內容，或給予一些

引導性的問題。指導語可以作如下的提示：「今天我學習了什麼？以及如何將所學轉換為實際的應用？」或是「哪些生活經驗(或專業經驗)可以和理論相互印證？哪些理論與實際經驗不一致？」，也可以引導撰寫特定事件的發生與處理，及其事後分析、省思等(Francis, 1995)。(4)說明如何應用？反省札記是否與同儕分享或只與教師分享，分享方式為何；是否只用作個人的自我反省，或是當作教材或其他作業；說明是否列入評分的範圍等，都應在實施之前讓參與者有充分的了解。

總之，有高品質的札記反省，才能導致有效的專業學習與成長。而反省札記品質的優劣，常和學生對教師或是參與者對指導者是否足夠信賴，對札記反省實施的期望，參與者的認知發展水準，以及回饋的質與量等因素息息相關，也是在實施札記反省的過程，實施者必須確切掌握的指導原則。

(二) 合作自傳法

研究師資生自傳的重要目的之一，是為了能更了解師資生在專業發展過程，持有何種專業實踐理論，以及何種因素對於個人理論與日常行為的形塑，較具有決定性的影響。藉由師資生自傳的研究，則可協助師資生更理性的分析自己與了解自己，尋求專業發展上的突破。

以合作自傳法分析師資生生活史的過程，乃在透過師資生與同儕的互動，提供技術的與心理的支持，以及個人的協助(Hauserman, 1993)，使師資生有機會從其他同儕的身上獲得學習，提升教師的專業素養。因為教與學知能的學習，是一極複雜的過程，常需要獲得他人的支持與協助，因此，藉由個人生活史的描述，並分享給他人，對於師資生的專業學習與發展是相當重要的。至於如何透過合作自傳法的應用促進師資生的專業學習與發展，依據筆者的研究發現(民 89b，民 89c)，則可以循著下列幾個步驟進行：

1. 自傳的敘寫

有關自傳的敘寫，必須包括下列四個重點(陳美玉，民 89b; Butt et al., 1988; Butt et al., 1992)：

(1) 描述個人的學經歷與家庭背景

描述個人的學經歷及家庭背景，此乃是讓團體成員快速認識彼此的方法，同時，也有助於喚醒對影響個人知識建構因素的積極關注。

(2) 敘述目前的學習及生活環境脈絡

師資生針對目前所處的學習及生活環境條件，擇取較突出、對個人而言意義較特殊，以及自己比較在意的環境因素，進行極有重點式而且有先後發

展順序的詳細敘述。

(3)描述在學習過程及生活中常使用的因應策略或個人理念

回到學習及生活的層次，仔細回憶自己最常用的處理事情方法為何？以及自己選擇這些方法的個人理念依據何在？並且詳細的說明如何使用這些方法。

(4)反省個人生活史對於目前思考與行動的影響

此部份敘述的主要重點乃在分析“我現在的行為與想法是如何形成的？過去的生活史在我目前的想法與行為上，發生了什麼樣的影響等？”仔細的回想過去的哪些生活史的因素，形塑自己的做事理念以及個人的決定。

(5)未來我要追求怎麼樣的發展方向？

經過行為表現及生活脈絡的自我分析之後，當更能了解自己在平日行為上的優缺點，以及可能的發展傾向與需要加強的知能領域。

2.合作自傳法之實施步驟

合作自傳法運用在師資生專業學習與發展過程中，其實施步驟說明如下((Butt et al., 1988; Butt et al., 1992):

(1)小組合作分析與反省

當師資生完成自傳的撰寫之後，為了合作分析的需要，自傳者應以第三者的立場，將自傳的內容重新以摘要的方式，更明確的使重要的概念浮現出來，作為與同儕討論的依據。雖然此工作需要消耗掉自傳者一些時間，但是，缺乏此步驟的銜接，則自傳者可能在敘述完自己的故事之後，對自己成長過程的理解仍相當有限。

合作自傳法的重要價值所在，乃在建立相互關懷、信賴與彼此尊重的同儕關係下，充份透過同儕合作的力量，針對每一個人的自傳內容，進行深入的剖析、反省、討論、釐清與建議等。或挑戰、質疑自傳者的行為假設及作法，以協助自傳者對自己的思考與行為有更清楚的了解。同時，也能在此合作的詮釋分析過程，讓同儕以「自傳」作為透視他人生活的一扇窗，站在更安全的位置了解他人的行為情況，提供學習上的協助，使每一個人都能發現並整合可用的資源，更順利的將自己的能力釋放出來。

(2)個人知識形成影響來源與過程的發現

在針對個人的自傳進行合作的詮釋性分析過程中，另一值得關注的重點，乃是發現作者個人史中的哪些因素是形塑其個人知識的來源？情境與個人是如何發生互動？歷史的因素是透過何種形式，將影響力作用在目前的

行為上？再者，這些歷史因素存在的正當性？對於個人行為的影響是否有益？是形成助長或是壓制個人發展的力量？

(3)反省與分享建構出的個人知識

清楚的勾勒出個人的專業認知過程、個人知識與影響因素之後，則可利用進入教學現場的機會，檢證所建構的個人知識。檢證結果的反省與分析，亦是同儕間討論與分享的重點。

三、專業實踐理論發展途徑

從實踐知識論的觀點而言，個人乃是建構知識與理論的主人，師資生亦不例外，當也有能力建構個人的專業實踐理論。筆者(陳美玉，民 88d，民 89b，民 89d)、Cornett(1987)、Handal & Lauvas(1987)及 Marland(1998)的研究皆發現，師資生確實有能力建構一兼具理論與實踐經驗的專業實踐理論，並據以指導、監控與反省個人的專業思考與行動。然而，由於師資生的個人理論充滿著個殊及不斷變動的特性(陳美玉，民 88d，民 91; Kisling, 1998)，因此，很難以直線性邏輯的量化方法加以接近，大抵上都要透過集體合作的自傳、說故事、札記撰寫與反省、協商等敘事性質(narrative)的努力(Freeman, & Combs, 1999/2000；陳美玉，民 88d，民 89b，民 90a; Arthur Andersen Business Consulting, 1999/2000; Marland, 1998；Rushton, 2001)，或是例如庫存方格技術(陳美玉，民 88a; Yaxley, 1991)，才能更精確的掌握與有效的管理，增進師資生個人知識的價值。

師資生個人理論的建構因需要透過多元方法，以及繁雜的過程才能完成，整體而言，其可行做法分述如下：

(一) 檔案回顧法

檔案回顧法是指師資培育者在教學過程，將師資生專業學習的各種描述性資料，彙整成的個人專業成長檔案，作為師資生建構專業實踐理論的重要依據，或是促進師資生學習與評鑑師資生學習成效之用。

師資生專業學習檔案建立的概念，事實上已十分受到國內外研究者與師資培育者的關注，而且目的皆在促成師資生的專業學習與發展 (Vulliamy, 1997)。學習檔案的內容與建構方式，則可依其用途與目的不同而有所差異，師資生可在教學者的協助下，建立多樣化的個人專業學習檔案，以進行更有系統的專業學習。

師資生所建立的相關檔案資料，例如配合「教育社會學」的課程內容，實施反省札記的撰寫，以及成長經驗的描述與省思；「教育心理學」配合發展階段

論的介紹，師資生可進行個人人格的自我分析；「教育概論」學習過程的教育時事評析；「輔導理論與實務」則練習個案研究；在「教學原理」與「班級經營」中，師資生可進入教學現場，進行教學活動的俗民誌觀察與探究，以及各種學習活動的心得報告等，逐一將專業學習檔案資料建立起來。

採用檔案回顧法的目的，乃是使師資生據以釐清個人的教學理念，並加以概念化及歸類，最後具體化個人的專業實踐理論，並針對理論內容，進行優先順序的排列與比較。同時，師資生也可對本身所持的專業實踐理論產生知覺，隨時進行反省、擴充與修正，因為正如 Handal & Lauvas 所說(1987, 51)，「教師是唯一能深層改變他個人理論的人」。因此，除非能讓教師對自己的理論產生反省的知覺，並且願意去改變它，否則一切教育革新行動的成效將極為有限。

應用檔案回顧法的另一理由，乃在讓師資生以交叉檢證與比較的方式，順利的發現專業學習的過程中曾經發生過的重要事件，對個人專業實踐理論的發展，造成何種衝擊與影響。並經由此種回溯方式，對專業學習的檔案資料，通盤的整理與歸納。

(二) 晤談法

為了更接近師資生專業學習的動態性，可進一步採用晤談的方法，針對師資生在專業上的深層理解，作詳盡的探討，以找出檔案回顧法所無法掌握到的事後想法。或讓師資生進一步闡述建構個人理論的依據，以及造成理論質變的主要因素。

晤談法的應用，同樣在促使師資生能順利建構起個人理論，或作為補充檔案回顧方法的不足。故晤談法可採預先擬好的半結構性問題，讓師資生針對問題的提示，更詳細的闡明個人理論的內涵(Kettle & Sellars, 1996)，進而能夠將這些內容加以概念化與歸類。或令師資生將所建構的理論，以口頭方式說出來，進行放聲思考(thinking aloud)，使個人理論得到進一步的釐清與確認。關於晤談的實施，可選擇較不受干擾、或較不受威脅的場所進行。讓師資生不受拘束的暢所欲言，回憶自己是秉持著何種教育理念進入教師專業學習的行列，以及剛進入此專業學習領域時對有效的教學、好教師與好學生的定義為何？影響這些理念的因素來源是什麼等？蒐集此等資料，可用以發現師資生在專業學習過程，哪些因素對先前的想法造成較大的影響，導致個人理論的修正與再概念化。先前的教育觀點中，哪些得到較好的保留，甚至得到強化作用，變成更堅定的個人理論內涵，都是晤談法所欲了解的對象。

三、合作論辯法

雖然上述的晤談法可以深入探索師資生專業實踐理論發展的經驗來源，而且更直接的協助師資生順利建構專業實踐理論。但是晤談法只適用以一對一方式進行，不能同時針對幾個人，發揮更高的協助效益，在研究者的時間與精力的分配上，顯得較不經濟。因此，有些研究者則採集體合作的方式，透過同儕間的論辯，讓師資生進行相關歷史經驗的省析，以及教育理念的分享與探討，小組的成員則是刺激理性思考、發現有效解決問題方法的協助者(陳美玉，民 85，民 86b，民 88d; Argyris & Schon, 1974)。並且在較短的時間中，可以同時達成引導多位師資生建構並確認個人理論的目的。

合作論辯的方法特別適合用在專業實踐理論已建構後的發展過程，透過開放的集體合作溝通、協商、論辯與問題討論，促使個人理論變得更明智且更具可理解性(intelligibility) (Yaxley, 1991, 18-19)，足以成為有效教學的依據。集體合作論辯之所以能擴充個人理論的有效性，主要是基於集體合作論辯提供一個足夠開放的「雙迴圈」(double-loop) 行動情境，使參與者有夠多的機會，接受來自自我內外在聲音的挑戰，進而能形成改變個人理論的動力。

在論辯過程，則容易因個人理論與知識背景的不一致，產生認知上的緊張。此種緊張狀況能刺激學習，迫使個人重新反省原先理論的有效性，並在集體合作協商中，擴展個人對事件的專業認知廣度與深度。因此，許多研究者採取此方法，協助師資生(或是教師)一邊學習專業，一邊對其專業實踐理論進行不斷的確證、擴展與修正(陳美玉，民 85，民 88d，民 90c; Yaxley, 1991)。

四、刺激回憶法

刺激回憶法(stimulated recall) 是重播教學活動的錄影帶或錄音帶，刺激教師以回溯的方式，重新想起教學當時所持的想法或理念，並說明選擇當時策略的理由，將教學行為背後的一套暗默理論逐漸導引出來。經由此過程，不但有助於教師建構起自己的專業實踐理論，知覺到個人理論的存在，並且能進一步比較自己「所持的理論」(espoused theory) 與「使用中的理論」(theory-in-use)間之差異，刺激教師對個人理論進行反省與修正(Argyris & Schon, 1974)，教師的專業實踐理論正是此二種理論的集合(陳美玉，民 85，29-30)。事實上，發展專業實踐理論的最終目的，乃在讓教師所有使用中的理論，都能經過理性慎思的過程，而進入一種高層智慧的直覺反應狀況。換句話說，其目的乃在能縮短教師對專業的生疏期，早日進入具有高度

實踐智慧之專家教師的直覺反應，有能力進行精緻的行動中反省階段。

刺激回憶的方法可提供處在孤立狀態下工作的教師，聆聽自己聲音、觀看自己現場表現的機會，從中得到個人的專業回饋，故能較直接而真實的對個人「所持的理論」與「使用中的理論」加以反省，或進行聯結與比較的工作。至於對一個正在學習「如何教」的師資生而言，並無屬於自己的教學經驗，故可借用他人的教學錄影帶或錄音帶，從替代性經驗中學習，作為形塑個人的專業認知之媒介，或反省已建構出的專業實踐理論。

五、觀察法

觀察法常與晤談法一起使用，亦即先以晤談的方法，請教師描述某些特定的教學事件或經驗，再依這些描述的內容，將教師的經驗進行概念化，配合卡片分類技術(card sorting)的應用，逐次抽繹出教師的專業實踐理論。之後，研究者可依據此個人理論，進入教室進行參與觀察(Clandinin, 1986)或非參與的教學觀察，確證專業實踐理論的真確性與完整性。研究者可透過現場觀察了解教師真實的教學狀況，一方面從中發現足以說明個人理論的例證，另一方面，可以找出個人理論無法解釋的教學事件，並與教師釐清先前所建構的個人理論之精確性，使教師能知覺到「所持的理論」與「使用中的理論」的差異性，帶動個人理論及教學行為的改變。

觀察法應用在教師專業實踐理論建構與發展過程，因為能提供來自第三者的敏銳觀點，故往往能帶給教師震撼效果，促其重新省思個人理論與教學行為的適當性。尤其是採參與觀察的方法，更能藉研究者較長期與師生共處在教學情境中，而達到密集協助教師再確認與修正個人理論的目的。惟本方法較費時，所以使用起來也較不夠經濟。對於師資生而言，由於尚無法進行真實的教學，故僅能以師資生觀察其他教師教學活動，訪問教師之教學理念的方式，促進專業實踐理論的發展。然而，若師資生在學習階段已建構出專業實踐理論，再進入學校進行教育實習，此時，則非常適合藉由第三者的觀察，協助實習教師發展更有效的個人理論，強化實習教師的專業信心。

六、庫存方格技術

主張以庫存方格技術引出教師專業實踐理論者，其主要假設是：每一個人都能感知其所處的環境，並以某些現存的構念(constructs)去詮釋這些感知，賦予世界意義，因為人類本身即是一個建構個人理論的科學家(personal scientist)(Yaxley, 1991, 31)。應用庫存方格協助教師建構專業實踐理論時，可先要求教師針對某一特殊問

題、需要、議題或是工作，選擇一套相關的要素加以描述。例如請教師將「有效的教」或「有效的學」相關要素的描述句寫在卡片上，再依要素間的相關性加以分類，同時進行因素分析，並給予各類因素一個適當的構念。循著描述、認知、探索、分享、協商、回顧與修正等一系列有規劃性的步驟，並在研究者及同儕的合作下，逐次將教師內在的一套專業理念及價值導引出來(p.27)。

庫存方格的技術必須配合晤談的方法一起使用，故在過程上顯得比較繁瑣與費時。因此若要大範圍的應用時，可能要將其步驟稍作彈性調整，使能適合由一位教學者或是研究者指導多位教師或師資生，進行描述句的書寫與分類、構念的賦予與修改，以及要素與構念間相關性的認定等工作。並由研究者或教學者統一協助進行因素分析，再交由教師或師資生個人針對因素分析的結果，進行要素內容及構念的確認或調整。由於專業實踐理論必須是一持續開展的狀態，因此，由庫存方格技術建構的個人理論，亦應不斷再配合檔案資料回顧以及集體合作反省的方法，刺激個人在專業實踐理論上的再修正。

肆、邁向實踐知識導向的師資生專業學習與發展

從實踐知識論觀點來看，最有利於師資生專業學習與發展內容實應包括下列幾項重點：

一、尋求對自我的了解

從生活史的觀點來看，許多人無法成長，係因為不了解自己；而更深層的了解自己，乃是自我發展的第一步。事實上，改變舊觀念並不比建立新觀念容易，大多必須透過集體合作的力量，藉助他人的幫忙，促成個人先前經驗意義的更新，以及對於生活經驗史的重新體驗與詮釋理解，才能修正過去所建立的價值觀，以及對於自我角色的既有界定(Brownlee et al., 1998; Conle, 1996)。筆者的實徵研究發現(陳美玉，民 89c，民 89e)，形塑師資生正確的教育理念與建立積極的行為模式，實有賴師資生從接近自己過去的歷史開始，尤其師資生正處於教育專業學習的起步階段，必須有機會針對個人過去的生活史，進行重新省思與再認知，發現足以影響個人價值建構與行為傾向的正史因素，進而加以解構及重建。如此，才能確保師資生寬廣而有效的專業學習與發展。

二、參與團體合作的專業學習

根據筆者實徵研究結果顯示(陳美玉, 民 89c, 民 89d), 不管是基於師資生情緒與壓力紓解的理由, 或是為了破除未來師資生進入學校後, 可能面對的孤立專業文化, 以及普遍存在校園中的「個人主義」, 師資生都應該在專業發展過程中, 習慣於透過團體合作的方式學習, 一方面獲得來自同儕的真誠友誼, 共同尋求專業上的發展, 進而產生相互支持、彼此關懷的同儕意識, 避免日後更加助長教師孤立、疏離與個人主義的專業文化。其次, 團體合作學習文化的建立, 也可以用以促進師資生反省、後設認知、對生活經驗的詮釋理解與個人理論的修正等方面的能力, 使師資生成為一位能自我監控, 而且不斷擴展的專業者。

三、養成反省意識與能力

反省能力的養成乃是當前師資培育之重要課題, 故師資培育的課程設計, 皆應特別將師資生的學習重點, 置於反省意識與能力的開啟, 其中不斷重覆使用札記反省的方法, 即是提升師資生反省能力的重要策略(陳美玉, 民 89c)。

另外, 在教學策略上可規劃透過教育理論的引導, 以及理論與現場經驗的相互激盪, 解構師資生的原有思維模式與認知架構, 喚醒反省意識, 建立新的認識論基礎。再者, 可透過師生及同儕間不斷的相互對話、討論、質疑及挑戰, 或是論辯公共議題、分析教育時事等方式, 逐步發展師資生的反省習慣與能力(陳美玉, 民 89c, 民 89d)。

四、發展理論與實踐經驗相互結合與轉換的能力

一位有能力的專業教師, 應有能力以理論作為反省的基礎, 並且能透過行動檢證理論的有效性, 進行理論的修正, 發展成為適用於特定情境脈絡的專業實踐理論。足以見得, 職前的師資生致力於理論與實踐相互補充與修正能力的養成, 乃是極為必要的努力。

根據筆者的研究研究發現(陳美玉, 民 89d), 當師資生全心專注於學習教育理論的過程中, 師資培育者確實可以透過教學活動的安排, 以及課程之審慎規劃, 使師資生逐漸建立理論與實踐相互結合與轉換的能力。

五、培養個人知識管理的能力

在師資生的專業發展過程中, 養成個人知識管理的能力是絕對必要的, 而且亦

要能隨著個人實際經驗的豐富化而不斷修正，使個人知識能更接近自己的真實想法與更具可行性。尤其是師資生專業實踐理論的建構，乃是個人知識管理的首要努力重點，因為個人的專業實理論乃是專業行動的指導原則，也是專業行動反省的依據，且有助於個人專業方向的把握，以及自我專業品質的監控，更應及早進行系統性的建構、省思、修正與管理（陳美玉，民 91）。

相反地，未能具備個人知識管理能力的專業者，日後將較無法掌握教學的品質，容易使專業發展失去方向感。同時，沒有成熟個人理論支持的教學，更是危險與缺乏專業性，反省性也必然較為不足。從筆者相關的實徵研究結果發現（陳美玉，民 88d），師資生不但有能力建構個人的專業實踐理論，進行個人的知識管理，同時也能隨著學習層次的提升與學習經驗的豐富化，不斷修正與充實專業實踐理論，使個人知識管理能力逐漸成熟。

六、學習善用科技改善教學的能力

二十一世紀的科技發展將比現在更加蓬勃而快速，更強調知識經濟的價值，全世界必然形成一種數位化的關係，國際間生命共同體的特性會更加明顯。換句話說，知識與科技能力將是國家未來發展的關鍵，學校教育亦不免會受到此種經濟因素的強力主導。因此，各種資訊科技、網際網路的發達，將都會造成學校教育過程、方法與內容，以及師生互動方式的改變。許多先進國家包括美、英與澳洲等，為了因應科技化時代的來臨，也都實驗以新科技改善師資培育之教學，培養師資生科技能力，成果皆十分可觀（陳美玉，民 89d; Collis, 1998; Logan & Sachs, 1992）。

然而，未來的學生透過科技、網際網路進行無邊界的學習，必然與學校知識的學習形成相互拉鋸的現象。基於因應未來學生的學習趨勢，師資生的專業發展過程，確不可遺漏掉學習運用科技的能力，以及如何以科技達到提升教學成效的目的。但是，值得正視的是，新科技可能帶來教與學意涵的根本動搖，認知過程與態度的改變，以及價值觀念的衝擊等，都是師資培育者與未來教師必須思考因應之道的重要課題。

七、成為社會的有識之士

一位未來的優良教師，應有能力且有意願關心社會，能夠對社會現象進行客觀而深入的解讀，不致於淪為大眾傳播媒體的「收納器」角色，成為各種意識型態的收容所，並能為學生啟迪正確的價值認知。

透過論辯、集體合作反省與對話等教學策略，激發師資生對公共議題探討的興

趣，讓師資生有能力成為社會的有識之士。筆者在研究中也巧妙的配合各種學科的教學(陳美玉，民 89b，民 89c，民 89d)，教導師資生利用在課程中所學得的批判反省語言，例如：社會階層的再製、標籤作用、教師期望、意識型態、角色刻板印象、教育機會均等、多元文化及符號互動等概念，作為省思社會事件的工具。研究結果證明，透過此一連串的努力，師資生確實能得自理論的刺激而形成新的知覺，重新反省日常生活中的「理所當然」以及日常用語，找出傳統價值中的偏頗與認知扭曲。

再者，引導師資生關心公共議題，旨在使師資生有機會交換彼此的觀點，接納別人的聲音，包容多元的價值。筆者的研究發現(陳美玉，民 89d)，此項努力不只可以鼓勵師資生將學習的觸角延伸進入社會，擴大學習的視野；另外也可以養成師資生習慣表達自我、包容多元與欣賞差異的美德，並據以建構客觀的專業知識。

伍、結語

師資生專業學習品質的良窳，決定其日後專業生涯發展是否能順利展開，是否能具備紮實的發展基礎，故應視為教師專業發展的關鍵性起始點。因此，不管是師資培育者或是研究者，皆應對於如何促進師資生的專業學習與發展，賦予更積極的關注，尤其處在強調尊重個殊的後現代社會，以及重視知識快速累積與創新的知識經濟時代中，有效的教師專業能力的培養更顯困難，故當力排各種膚淺的價值與口號的干擾，從實踐知識論的觀點理解師資生認知的來源與性質，才能更精準的掌握師資生專業學習的本質與重點，進而建立更完整的師資生專業發展理論，作為師資培育課程設計與教學的依據，確保師資生專業學習的有效性。

基於對提升師資生專業學習與發展效果的關懷，本文先探討實踐知識論的生成與意涵，闡明實踐性知識論者的觀點，強調知識應經由不斷的自我學習、批判與省思過程才能更新，接近真理，且較少受到蒙蔽與扭曲，此種論點正符合教師專業實踐知識生成與發展的本質。透過實踐知識論作為論述的基礎，本文則進一步探討師資生專業社會化的實踐知識特性及理論與經驗兼重的師資生專業認知，最後並從實踐知識論的觀點，提出具體的內容說明師資生專業學習與發展的主要途徑及學習重點。

本文經由對實踐知識論生成的理解，期能更有效的掌握師資生學習與發展的來龍去脈，包括師資生專業學習的理論基礎以及具體的教與學的途徑與策略，其中有關實際的教學作為部分，皆是筆者在實徵研究中證明有顯著成效的作法。儘管目前

有關師資生專業學習與發展的論點，仍是理論者與第一線的實踐者各持己見，理論與實踐間分離的問題依舊嚴重的存在。但是，若二者皆能尋求透過教師專業實踐知識論觀點的理解，先掌握實踐性知識生成與發展的過程，則理論者與實踐者必能進行更有意義的專業對話與論辯，並且獲得更大的交集與共識，唯有如此，才有助於促進師資生的專業學習與發展品質，師資培育的成效才可望獲得明顯的改善。

參考文獻

- 王千倬(民 88)。合作學習師資培育模式。輯於中華民國師範教育學會主編，「師資培育與教學科技」(頁 137-162)。台北：臺灣書店。
- 洪志成、王麗雲(民 88)。個案教學與師資培育。輯於中華民國師範教育學會主編，「師資培育與教學科技」(頁 111-136)。台北：臺灣書店。
- 陳美玉(民 85)。教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。
- 陳美玉(民 86a)。教師專業 教學理念與實踐。高雄：麗文文化出版公司。
- 陳美玉(民 86b)。師生合作反省教學之研究 以教育學程教育社會學一科為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告。NSC 86-2418-H-020-003-T。
- 陳美玉(民 86c)。實踐智慧導向的師資培育之研究。教育研究資訊雙月刊，5(5)，1-14。
- 陳美玉(民 87a)。教師專業 教學法的省思與突破。高雄：麗文文化公司。
- 陳美玉(民 87b)。實踐智慧導向的師資培育之研究 以科技大學教育學程教學為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告。計畫編號 NSC 87 - 2413 - H - 020 - 003。
- 陳美玉(民 87c)。札記反省法在師資培育上的應用。發表於「1998 年師資培育研究與教學能力評鑑研討會」，國立彰化師範大學主辦。
- 陳美玉(民 87d)。經驗權威與師資生學習之研究。研習資訊，15(3)，40-55。
- 陳美玉(民 88a)。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 陳美玉(民 88b)。教師專業學習與發展的再延續 教師生活史分析與應用。輯於高雄市政府公教人力資源發展中心主編，「人力及服務再造」學術教育叢書(頁 81-102)。
- 陳美玉(民 88c)。教師專業發展途徑之探討 以教師專業經驗合作反省為例。教育研究雙月刊，7(2)，80-99。
- 陳美玉(民 88d)。技職教師專業實踐理論發展之研究 以科技大學之師資生為例。行政院國科會專題研究計畫成果報告。NSC 88-2413-H-020-003。

陳美玉 (民 88e)。生活史分析在師資培育上應用之研究。發表於中華民國師範教育學主辦,「教育改革、師資培育與教學科技:各國經驗」國際學術研討會。

陳美玉(民 88f)。教師生涯與專業發展之探討。發表於國立屏東科技大學主辦,跨世紀技職教育學術研討會。

陳美玉 (民 88g)。新任教師專業發展之探討。中等教育雙月刊, 50(3), 42-59。

陳美玉(民 89a)。生活史分析在師資生專業發展上應用之研究。中等教育雙月刊, 51(1), 112-131。

陳美玉(民 89b)。師資生專業實踐理論建構與發展之研究 以科技大學之師資生為例。發表於國立政治大學主辦,「師資培育與教育實習」學術研討會。

陳美玉(民 89c)。教師專業實踐理論發展之探討 知識論的觀點。輯於八十九學年度師範學院教育學術研討會論文集。國立新竹師範學院主編。

陳美玉(民 89d)。師資生專業發展理論建構及其應用之研究。台北:五南文化。

陳美玉(民 90a)。教師個人的知識管理 專業實踐理論的建構與應用。中等教育雙月刊, 52(1), 88-104。

陳美玉(民 90b)。技職教師專業實踐理論發展之研究 以高職新任教師為例。行政院國家科學委員會研究計畫 (NSC 89-2413-H-020-009)。

陳美玉(民 91)。教師個人知識管理與專業發展。台北:學富文化。

張芬芬 (民 80)。師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究。臺灣師範大學教育研究所博士論文。

楊深坑 (民 88)。新世紀師資培育之前瞻。發表於「迎向千禧年:新世紀的教育展望」國際學術研討會。國立中正大學教育學院承辦。

Argyris, A., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Arthur Andersen Business Consulting(1999/2000). *Zukai knowledge management*.

劉京偉(譯)。知識管理的第一本書 運用知識管理提昇企業核心能力。台北:商周出版。

Barone, T. (1995). Persuasive writing, vigilant readings and reconstructed characters: The paradox of trust in educational story-sharing. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.

Beckett, D. (1995). Professional practice for educators: The getting of wisdom ? *Educational Philosophy and Theory*, 27(2), 15-34.

Bourdieu, P., & Passeron, Jean-Claude (1996). *Reproduction in education, society and*

- culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Brownlee, J., Dart, B., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (1998). The integration of pre-service teachers' naïve and informed beliefs about learning and teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(2), 107-120.
- Butt, R. L., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Butt, R. L., Raymond, D., & Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. A paper presented at the American Educational Research Association Conference.
- Butt, R. L. (1991). Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity-Version one. *An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 7-48.
- Butt, R. L., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers, lives*(51-98). London: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Collay, M. (1998). Recherche: Teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 245-255.
- Collis, B. (1998). A reflection on the relationship between technology and teacher education: Synergy or separate entities? <http://rice.edn.deakin.edu.au/archives/jitte/j312.htm>
- Colvin, G. (1996). Teacher education for the 21st century: The agony and the ecstasy. *American Secondary Education*, 24(4), 17-22.
- Conle, C. (1996). Resonance in pre-service teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- Connelly, D. J., & Clandinin, D. J. (1987). On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21(3),

130-139.

- Cornett, J. W. (1987). *Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary social studies teacher*. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy in the graduate school of the Ohio State University.
- Davis, N. T. (1996). Looking in the mirror: Teachers' use of autobiography and action research to improve practice. *Research in Science Education*, 26(1), 23-32.
- Eisner, E. W. (1995). Preparing teachers for schools of the 21st century. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 99-111.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum: Reconsidered(2nd ed.)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Elliot, J. (1993). Professional education and the idea of a practical educational science. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development(65-85)*. London: The Falmer Press.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to pre-service teachers' practical knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Freeman J., & Combs, G. (1999/2000). *Narrative therapy*.
易之新(譯)。敘事治療：解構並重寫生命的故事。台北：張老師文化。
- Freire, P. (1970/1997). *Pedagogy of the oppressed*.
Translated by M. B. Ramos. New York: The Continuum Publishing Company.
- Goldsmith, S. (1995). *Journal reflection: A resource guide for community service leaders and educators engaged in-service learning*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 392 152).
- Goodson, I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Cassell, Teachers College Press.
- Hall, J. L., & Bowman, A. C. (1989). *The journal as a research tool: Pre-service teacher socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 306 218).
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. London: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Jacka, N. (1995). Induction or seduction ? Postmodern

- patterns of preparing to teach. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 41-63.
- Hauserman, C. (1993). Peer support and professional development through collaborative autobiography: A case study with vice-principals. *Education Canada*, 33(2), 17-23.
- Herndon, K. M., & Fauske, J. R. (1996). Analyzing mentoring practices through teachers' journals. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 27-44.
- Janesick, V. J. (1983). *Using a journal to develop reflection and evaluation options in the classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 229 363).
- Johnston, S. (1993). Experience is the best teachers; Or is it ? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 199-208.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Kerka, S. (1996). *Journal writing and adult learning*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 399 413).
- Kisling, E. L. (1998). Potential knowledge management contributions to human performance technology research and practice. *Educational Technology, Research and Development*, 46(4), 73-89.
- Klein, M. (1998). Constructivist practice in pre-service teacher education in mathematics: (re)producing and affirming the status quo? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 75-85.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*(99-152). London: Routledge.
- Knowles, J. G. (1994). *Through Pre-service teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Merrill.
- Korthagen, F. A. J. (1985). *Reflective thinking as a basis for teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 266 102).
- Kourilsky, M.(1996). Generative teaching and personality characteristics of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 355-363.
- Logan, L., & Sachs, J. (1992). Changing teacher education through technology: A study of the remote area teacher education project.

<http://rice.edn.deakin.edu.au/archives/jitte/j124.htm>

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marland, P. (1998). Teachers' practical theories: Implications for pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(2), 15-23.
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*(61-77). London: The Falmer Press.
- Miller, D. (Ed.). (1983). *A pocket Popper*. Oxford: Fontana Paperbacks.
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, March/April, 45(2), 86-94.
- Munro, R. G. (1993). A case study of school-based training systems in New Zealand secondary schools. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*(95-109). London: The Falmer Press.
- Nicaise, M., & Barnes, D. (1996). The union of technology, constructivism, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 47(3), 205-212.
- Oberg, A. A., & Underwood, S. (1992). Facilitating teacher self-development : Reflections on experience. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*(162-177). N. Y.: Teachers College Press.
- Popper, K. R. (1962/1989). Conjectures and refutations : The growth of scientific knowledge.
蔡坤鴻譯(譯)。臆測與駁斥 科學知識的成長。台北：幼獅文化事業公司。
- Phelan, A. (1996). Collaboration in student teaching: Learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 335-353.
- Pinar, W. F. (1988). Autobiography and the architecture of self. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), 7-35.
- Powell, R. R. (1996). Constructing a personal practical philosophy for classroom curriculum: Case studies of second-career beginning teachers. *Curriculum Inquiry*, 26(2), 147-173.
- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Curriculum Studies*, 28(1), 91-110.

- Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*(143-161). N.Y.: Cassell, Teachers College Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in actions*. N.Y.: Basic Books, Inc, Publishers.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stahler, T. M. (1996). *Early field experiences: A model that worked*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. (ED 397 047).
- Sutton, R. E. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teachers' ways of knowing. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 413-427.
- Yaxley, B. G. (1991). *Development teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. London: The Falmer Press.
- Vulliamy, G. (1997). *The use of student teacher profiling and teacher portfolios in initial teacher education in England*. 發表於國立屏東師範學院主辦,「師資培育的理論與實際」國際學術研討會。

Teacher education students' professional learning and development: The perspective of practical epistemology

Mei-Yuh Chen

ABSTRACT

The quality of teacher education students' professional learning is critical for their life-long professional development. Therefore, teacher educators and researchers should concern about this issue more seriously. In order to improve the effect of teacher education students' professional learning and development, this paper through the perspective of practical epistemology explores the knowing source and essence, as well as the approaches of professional development for the teacher education students. Finally, this paper concludes some findings and suggests some feasible strategies about teacher education students' professional development for researchers, teacher educators and teacher education students.

Key Words: teacher education student, professional learning and development, practical epistemology, knowledge management

實習教師的專業發展 文化的觀點

吳麗君

【作者簡介】

吳麗君，台中市立師範專科學校普師科，師大教育系教育學學士，師大教育研究所教育學碩士，英格蘭 University of Bristol 博士。曾任小學教師五年，教育部科員，國立台北師範學院助教、講師、副教授、教授。現任國立台北師範學院初等教育系所教授。

摘要

教育就是一個文化的生活方式之重要體現，把教育和學校裡的學習看成置身在文化脈絡中的事業是很需要的。此外，教師就是文化工作者，教育的實質內涵就是文化，教育的歷程就是文化延續與更新的歷程。因此，本文從文化的觀點來探索實習教師的專業發展。在這一篇討論中，筆者僅以數個文化人類學領域裡的概念為主軸，來與教育領域中的實習教師專業成長做對話，並以國內實習教師在實習期間所撰寫的反思札記為註腳，讓文化與教育，理論與實務有視野交融的舞台。

本文探討的概念計有文化不連續、文化壓縮與通過儀式三項，這三個概念的解析有助於師資培育者逼視與思考師資生之實習經驗的銜接性。此外，實習歷程中由學生角色到教師角色的轉變也透過「通過儀式」這一個解讀的視框而被清楚地看見。但是如何有效的協助實習教師由學生角色順利地走向教師角色的策略，則有待關心師資培育者進一步研究。

關鍵詞彙：文化不連續、文化壓縮、通過儀式、教育實習

Key Words: cultural discontinuity, cultural compression, rite of passage, practicum

壹、前言

巴西教育學者 Paulo Freire 有一本著作名為《教師是文化工作者》(*Teachers as cultural workers*)，書名清楚而明白的彰顯了教育與文化的密切關係。在教育與文化的關聯上還有許多類似的論述，例如斯普朗格指出：教育如非基於寬廣深厚而澄澈的文化意識，將淪為狹窄的工匠技術(轉引自楊深坑，1994，頁 1)。田培林先生也認為，教育與文化具有不能分解的連環、交插關係，如果把教育當作「功用」來看，就很容易把教育看作文化的保存與延續；如果把教育當作「實體」來看，就很容易把教育本身看作文化(田培林，1980，頁 11)。易言之，教育的實質內涵就是文化，而教育的歷程就是文化延續與更新的歷程。文化預設了教育，而教育也預設了文化(俞懿嫻，2000)。心理學家 Bruner 在《教育的文化》乙書中也提到，教育就是一個文化生活方式最重要的體現，因此把教育和學校裡的學習看成置身在文化脈絡中的事業是很需要的(Bruner, 1996/2001)。H. Giroux 則激進的主張，師資培育制度與學程規劃實質上是文化政治的一種形式(轉引自楊深坑，1994，頁 1)。

上面的種種論述均說明了從文化的觀點來探索實習教師的專業發展，是需要而且是適切的。不過，從文化的觀點來分析實習教師的專業成長，也是知識地圖中有待進一步詳細繪製的領域，目前國內外有關的論述不多(如：楊深坑，1994；周德禎，2001；Berman, 1994；Carney & Hodysh, 1994；Hale & Starratt, 1989；Head, 1992)。因此，在這一篇嘗試性的討論中，筆者僅以數個文化人類學領域中的概念為主軸，來與教育領域中的實習教師專業成長做對話，並以國內實習教師在實習期間所撰寫的相關反思札記為註腳¹，讓文化與教育，理論與實務有視野交融的舞台。本文探討的概念計有：文化不連續、文化壓縮與通過儀式，這些概念的討論都同時涉及師資培育的過程和內涵二者，這些論述將呈現在本文的第二部分，第三部分則簡要勾勒這三個概念的開展在實習教師專業發展上的啟示。

貳、從文化的角度觀看教育實習

¹ 實習生/老師的反思札記來自三屆四個班級，分別是 87 年、88 年及 91 年進入小學職場的師院生及師資生，個人擔任這四個班級的實習課程。由於師院及實習小學均未規定其反思札記的撰寫內涵，所以內容十分多元。個人乃從中揀選與本文所處理之概念有關者來進行對話，因此各年分呈現之案例的分布並不平均，另反思札記均以匿名方式處理。

文化是一個豐富得不易釐清的滑溜概念，人類學家克魯伯(A.L.Kroeber)和克羅孔(C.Kluckhohn)在1952年整理了各家針對文化所下的定義之後，就已經出現了300多種左右(轉引自Seymour-Smith,1986,p.65)。本文無意也無力跳進這個深不見底的黑洞，去一一縷析這些定義。我採用人類學與社會學的交集視野，把文化視為「我們所研究之社群的所有生活方式(whole way of life)」(Lawton & Gordon,1993,p.10)。用文化人類學之父Tylor對於文化所下的界定來看，他說：「用民族誌的取向來看，文化或者文明包含了知識、信念、藝術、道德、法律、習慣以及該社會成員所必須具備的任何能力、習慣等，這些林林總總合在一起就是文化」(Seymour-Smith,1986,p.65)。用人類學的視野來看文化，可以說它無所不包，但囿於篇幅，本文僅從中找出數個相關的概念來與「教育實習」這個議題進行對話，希望這些在教育論述中較少被提及的文化人類學語彙能夠幫助我們看到一些過去視而不見的教育現象，或者以教育場域的實際情形來回塑文化之相關概念，在跨界的邊陲地域創生豐富的對話。

一、從文化不連續與文化壓縮觀看實習

「文化不連續」(cultural discontinuity)這一個概念是G.D. Spindler所提出的，意指由兒童或青少年步向成人生涯的旅程中，突然經歷激烈的角色改變。就時間而言，文化不連續通常是一種相對上比較短暫的期間。就功能來看，它是一種對身份、地位改變的公開宣稱，任何一個社會的成員在成長歷程中無可避免的一定會遭遇到一些不連續的經驗，例如對於兒童而言適切的角色，對於成人而言就未必適切(Spindler,2001,p.9)，因此不連續似乎是無法避免的人生經驗。

文化不連續也是一種文化傳遞(cultural transmission)的策略，不同的社會在不同的時間點安置「文化不連續」的經驗，而且其不連續經驗的突兀程度也不同，藉著這些相異的「文化不連續」安排，形塑出各個文化不同的下一代。舉例來說，Palau地區的小男生在五歲之前擁有很多來自成人的關愛與照顧，但是到了五歲左右，母親開始不再抱他們，而且通常以一種來得極其突然的方式來拒絕小男生的親和需求。雖然這些孩子還是受到成人的照顧，但是比起五歲以前可以要求被抱、被愛的經驗，五歲之後成人對待他們的方式是很不同的，他們突然間被期待獨立、長大，即使啜泣、哭喊也喚不回母親的擁抱。Palau地區的小男生在五歲左右就得很突然地經歷到成長過程中很痛苦的一課，他們因此不信任別人。這種不信任的態度是Palau地區之成人在情緒上相當普遍的現象，不信任別人，不與他人有情緒上的瓜葛(involved)，甚至有潛藏的敵意是Palau地區之成人很普遍的世界觀 Spindler(2001,p.7)

對 Palau 地區的這些分析，清楚而明白的指出文化不連續的安排方式，影響了 Palau 地區之人民的文化世界觀。

相對於 Palau，愛斯基摩人則有相當不同的方式來安排其「文化不連續」的經驗，他們採用比較和緩漸進的方式，例如小孩斷奶是逐漸進行的，有時候愛斯基摩小孩到了三、四歲還在喝母乳。小孩到了五歲之後，可以擁有比較大的活動空間，但是他們乃藉著觀察、逐步學習的方式參與到成人的世界中。Spindler (2001, p.15)提到，白人到了愛斯基摩人的村子後，往往很訝異他們怎麼能夠把小孩帶得這麼好，愛斯基摩人的小孩幽默、活潑、風度佳而且又機智，這些都是西方白人的父母希望他們自己的子女所擁有的特質。

Palau 地區以非常突兀的方式來安排其「文化不連續」，相反的，愛斯基摩人則以和緩的、逐漸改變的方式來呈現文化不連續的經驗。依據 Spindler 的分析，這兩種不同的經驗對於小孩子的成長造成頗深遠的影響。Spindler 這個研究提醒我們回過頭來檢視自己的文化如何安排、呈現不連續的經驗，放在師資培育的脈絡來看，師院/師資生的實習經驗正是一個文化不連續的安排，透過這一個不連續的文化經驗，師院生/師資生由學生的身分變成老師。1980 年代 McDonald and Elias 在〈初任教師的難題：訓練的危機〉這分研究中提到：幾乎所有的教師都把他們進入教職的轉銜階段視為生涯中最艱困的一段，甚至使用「創傷」來形容這一段經驗。從學生到老師的轉銜階段，他們經歷了害怕、焦慮、寂寞與孤立的情緒。而且值得注意的是，他們是孤獨地面對轉銜的挑戰。McDonald and Elias 在研究中還提到，新任教師的轉銜經驗可能和其日後專業能力的發展與其在專業上的努力情形有關聯(轉引自 Fullan, 1991, p.302)。除了 McDonald and Elias 的研究之外，還有諸多類似的聲音出現在師資培育的論述之中(如 DeBolt, 1991)，因此，Fullan and Stiegebauer (1991)主張，實習輔導(mentoring)制度的建立是需要的，他們的理由有二，分別是人道上的考量以及教師素質的考量。如果用文化的角度來看，則良好的實習輔導制度應該有助於減緩「文化不連續」中的突兀程度，讓師院/師資生成為老師的轉變過程比較和緩而順暢，以降低師資培育論述中經常提到的「文化震撼」(cultural shock)。

文化震撼這一個概念是 1960 年代的產物，意指某一種職業的成員因為突然之間浸漬於一個與自己固有之文化極其不同的文化脈絡，因而產生受苦、惱怒的一種職業病。文化震撼這一個概念通常指涉個體在文化間移轉時出現負面的反應，例如身體上的、認知上的、心理上的負面反應 (Marshall, 1994, p.106)。放在教育的脈絡下來檢視「文化震撼」，產生文化震撼的地方就是值得去發掘文化差異的地方，也就是應該進行文化反省的時候，教師和人類學者的相似處在於他們都在做跨文化溝通的

工作(周德禎, 2001, 頁 257)。用 Barnes and Bullock(1995)的話來說, 教育人員是轉銜的協助者。從跨文化溝通或轉銜的角度來看, 如何減少文化震撼所伴隨的負面反應, 是教師以及師資培育者要努力的目標之一。

遺憾的是, 在現實生活中大學和中小學經常是兩個不同的世界, Hursh (1995,p.144)說, 大學和中小學, 一個是象牙塔而另一個是戰場, 一個看重理論而另一個淹沒在實務中。這個理論與實務乖違的現象可以從很多不同的角度進行詮釋, 例如 Schon (1991)認為工具理性獨大是始作俑者之一。當然也有不少人試圖做解鈴的工作, 例如提倡行動研究來縫合理論與實務之間的隔閡(Stern, 1994,p.1)。如果從文化的角度來觀照, 目前國內師院/師資生畢業後實習一年的作法, 就是一種減緩文化震撼的設計, 讓文化不連續經驗的突兀程度減緩, 也可以視為試圖溝通兩個文化世界的機制, 因此是一種具有正向及積極文化意義的機制。當然意圖與實務之間會有落差, 囿於篇幅這個部分不在本文進行討論。

既然已經提及文化震撼, 有必要檢視文化壓縮(cultural compression)這一個有關聯的概念。簡單的說, 當個體的行為被要求要去符應新的文化規範時通常就是文化壓縮發生的時候。根據 Spindler(2001)的論述, 文化不連續的階段通常也是文化壓縮的階段, 在這段期間教與學都以加速的方式進行(Spindler,2001,p.27)。換言之, 在文化不連續這一個階段的前後, 社會/文化傳遞者對於個體有不同的作為、不同的行為期待(Spindler,2001,p.10), 因此個體會有加速學習的情形發生。Little 在論述教育與文化問題時說:「全世界的孩子都在家庭或學校中經歷了熟悉與不熟悉之間的分離, 他們也在家庭或學校中經歷學習經驗之內容、過程與脈絡的分離, 我個人認為這是在任何一個社會中都很重要的學習過程」(Little,1995,p.779)。Little 所謂「熟悉與不熟悉之間的分離」其實類似於 Spindler 所說的「文化不連續」這個概念, 而他們兩位也都肯定這是助長學習所必需的條件。

從文化不連續所伴隨的壓縮這一個角度來看待教育領域中的「銜接」這一個概念, 我個人有了不同於以往的體會。談到銜接, 在英語的用字上可以找到許多相關聯但又不完全相同的字眼, 例如: continuity, articulation, link, liaison, transfer, transition, progression 等等, 而其中以 continuity(如: 黃炳煌, 2000; 黃政傑, 1997; Tabor, 1991)和 articulation (Hargreaves, Ryan and Earl, 1996; NCREL, 2001) 二者比較常被提及。Articulation 的原意是溝通, 亦即思想、意念、或是感情的一貫性表達, 也可以指涉同一事物的不同部份經由關節似的連結而達到互相配合的情形(Encarta World Dictionary, 1999)。Continuity 意思是狀態的不變, 亦即維持相同, 保持一致不被干擾或打斷的狀態, 也可以說是從頭到尾維持一致不被打斷 (Encarta World

Dictionary, 1999)。這兩個用字其實彰顯的是不同的銜接精神，前者 (articulation) 強調關節部份的連結，因此看到關節前後兩個階段的不同。放在教育的脈絡來看，它正視不同教育階段的異質性，但強調在階段與階段之間必須有連結的機制。至於後者(continuity)則強調的是狀態的連續性，彰顯的是「逐漸的改變」，而不是很突兀的驟變。Articulation 和 continuity 這兩個用字所展現的不同視野都具有深厚的意義與價值。但是當我們使用 Spindler 文化壓縮的概念來觀看 articulation 的時候，articulation 所彰顯前後兩個階段的「異」，有了更積極而正向的意涵，因為文化不連續會促進學習加速進行。但是 continuity 則從另一個角度提醒「文化不連續」的經驗不能太突兀，而且最好以逐漸改變的方式來處理，否則教與學加速進行所締造的「壓縮」可能會使學習者消化不良，甚至產生「文化震撼」。

銜接的概念與文化不連續、文化壓縮以及文化震撼等進行對話之後有了更清明的視野，但是從實務的角度出發，仍然需要澄清的是：如何安排「文化不連續」的經驗才能達到「文化壓縮」的效果而不會造成「文化震撼」等負面的效應呢？換言之，使用 articulation 的精神來看，前後兩個教育階段能容許多大的差異性存在呢？再逼近師資培育的脈絡來看，則要考量的是：師院/師資生從高等教育機構進入中小學的實習學校時能容許多大的不連續經驗呢？幾次帶領師院實習課程的經驗，讓我聯想到 Csikszentmihalyi(1990)的浮流理論(flow theory)。依據 Csikszentmihalyi 的浮流理論，當行動的挑戰度與當事人的能力相當，就會進入神馳的高峰狀態，這就是所謂的最優經驗。反之，如果師院/師資生的能力強而實習工作的挑戰太低，則會產生無聊、沈悶的負面經驗；而另一個極端則是實習工作的挑戰性過強，遠遠超過實習老師的能力，這個情境下則會有焦慮產生(參見圖一)。如果用文化的角度來詮釋，可以推知師資培育機構所給予的文化經驗和中小學的實習機構所給予的文化經驗如果差異性很大，則其挑戰性也可能是比較大的，如果超越了師院/師資生的能力，則容易有焦慮產生，甚至造成文化震撼；反之，如果兩個機構的文化同質性高，沒有足夠的挑戰度，則實習老師可能產生無聊、沉悶的經驗，無法達到「壓縮」的效果。

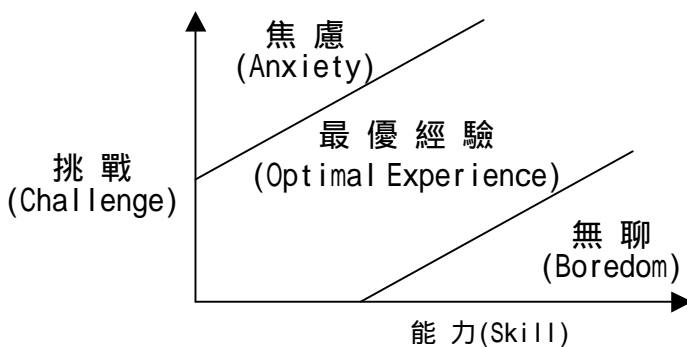


圖 1：Csikszentmihalyi 的浮流理論

該如何恰到好處的安排「文化不連續」的經驗呢？Csikszentmihalyi 的浮流理論的確拋出了一些啟示。接下來聽一聽師院/師資生的實習/代課經驗。師院學生在大四下學期進入小學現場集中實習三個星期，返回師院後學生在札記上寫道：「實習完後回到校園，沒有忙碌，又恢復快活的學生生活，好懷念在實習小學每天新鮮的日子」(U 黃, 88-集)。另一位學生也在集中實習結束後寫道：「三個星期，真的很快，雖然累但卻過得很充實」(U 游, 87-集)。諸多類似的想法在教育的脈絡下，應證了 Spindler 的說法，文化不連續會締造文化壓縮，有助於教與學的加速進行。

數年前我第一次帶實習課的時候，一位文靜乖巧的學生在大五的第二次返校座談時提到：「第一次返校座談的時候，覺得在小學學了很多，一切都很新鮮。這次回來的感覺卻不太一樣了，好像已經習慣了小學的一切，覺得好無聊好想離開那個教室」(回溯日記, 87-10)。再打開她的實習札記，赫然出現在第一頁第一段的文字是：「實習已經第三個禮拜了，漸漸習慣這樣的實習生活 每天到學校去，當個有名無實的老師，有事做事，沒事看教學、思考、發呆，等著放學回家，過著煩惱實習津貼還沒下來的日子」(U 郭, 87-9)。在同一篇札記中接著她又寫道：「有時候想想，或許該去考代課老師，自己帶班 或許會比較累，但也不會像現在整天坐在教室後面，好像蠻浪費生命的」(U 郭, 87-9)。她是一位能力強的學生，就她選擇實習的經驗來看，實習的第一週她感受到文化不連續所帶來的文化壓縮，她在第一週有學習的挑戰，但遺憾的是，這種最優經驗只維持了一週，之後她的實習生涯就一直落入浮流理論圖示中(參見圖 1)無聊的那一個區塊。

類似的情形並不鮮見，以下是另一位實習老師的心聲：「開學已經堂堂邁入第三個星期，也表示我的實習生涯已經有一段時日， 對於新環境曾經有的恐懼感慢慢消失，這該是件好事，但是感覺實習的生活越來越無趣，那是一種不曉得該做什麼的感受，如果有事情忙碌，還不會覺得如何，沒事時，就很無聊了」(U 賀, 87-9)。以上兩位都是八七級的畢業生，當時他們可以自行選擇進入小學實習一年，或者以代課抵實習，下面是同一個班級中畢業後選擇以代課抵實習之同學的不同經驗：「雖然在代課的前兩個月身心的確承受莫大的壓力，尤其是第一個星期，晚上睡不好，中午、早餐沒胃口，體重自動下降，那種壓力真的大到令人想逃，真的！第一個月真的想轉行辭職，但總算撐過來了，很累，但是收穫心得卻是真真實實的」(U 貞, 87-不詳)。同一位學生又寫道：「教書快滿一年了，到現在還是覺得累，只是沒有很累而已，常常星期六一放假，一睡就是整個下午」(U 貞, 87-不詳)。另一位選擇代課的男同學也在札記上分享：「初與這群活潑的小朋友相處，有時實在是心有餘而力不足，似乎只有任他們在教室裡闖來闖去、打來鬧去，實在是度日如年，覺得當老

師真是辛苦」(U 王, 87-不詳)。從這些文字裡清楚地看到一畢業就選擇代課的學生, 面對師院學生與小學老師之間非常突兀的不連續經驗所產生的不只是「文化壓縮」而已已經是「文化震撼」了。

上面所提到的經驗, 對於過去許多以代課折抵實習者而言應該不陌生, 一位實習老師在札記上寫道:「今天的我心中有二種感受, 一是我慶幸選對了實習學校, 因為學校不僅派了一個很好的老師來指導我 其二是我肯定自己做了正確的決定也就是選擇實習, 而非以代課抵實習, 在做這個決定時心中著實掙扎了許久 只是我對自己帶班的能力並未肯定, 自覺未經實習貿然代課, 似乎是拿小孩來當自己的教學試驗品。」這幾天我不斷接到一些去代課的同學『哀嚎』的電話, 他們覺得壓力很大, 此時的我心中是頗為慶幸的」(P 蔡, 87-8)。從文化的視角來檢視實習制度時, 清楚地見到許多代課抵實習者承受了太突兀的文化不連續經驗, 因此取消代課抵實習, 以一段比較長的實習來幫助新手教師做好專業社會化的工作, 而不是讓他們載浮載沉的自求生存是立意上良善的設計。但是實習的經驗也同樣需要被檢視。一位實習教師在反思札記上寫道:「實習行政工作 輪流到各個處室實習, 而且每個處室都會為我們做簡報。雖然這個立意不錯, 可是, 我本來就是行政組的, 學校又重新跟我解釋一遍行政組織和行政業務, 反而在實務上仍然無法接觸 實質上根本就沒有意義」(U 姜, 87-9)。從浮流理論來看, 又是一個實習經驗的挑戰性不夠所滋生的困擾, 也可以說因為缺乏文化不連續的安排, 因此沒有文化壓縮。但是相同的行政實習安排卻受到同一個實習學校非行政組畢業之實習老師的讚賞與歡迎, 他們覺得這種簡報式的介紹, 對他們的幫助很大。由此可見最優經驗的安排應該要個別化, 也可以說同一個經驗是否構成文化不連續往往因人而異。

「實習經驗的安排宜個別化」這個主張, 在四年制師院生與國小師資班畢業生對於實習生涯的不同反應中也得到應證, 上述已約略提到部分四年制師院生進入小學現場實習不久就開始有無聊的感受, 因為工作的挑戰性不夠。一位師院生在一年實習結束後回顧道:「回想起第一天到學校實習至今 這一年中, 學到許多東西 只是覺得實習不需要到一年這麼長的時間, 一學期就足夠了」(U 倩, 87 - 不詳)。另一位實習老師也在實習進入第十六週的時候在札記上寫:「我開始有一點排斥整個實習的制度, 覺得自己是在浪費時間!」(U 志, 88-12)。接著他在實習進入第十七週時寫著:「我現在只想趕快過完剩下的半年, 可以真正自己從事教學」(U 志, 88-12)。實習進入二十週, 他說:「現在的我只是想趕緊結束這無趣的實習, 趕緊去當兵, 趕緊回來教書賺錢」(U 志, 88-1)。

另一方面, 進入實習小學兩個多月之後, 在師資班的返校座談會上, 我問他們

會不會覺得實習生涯很無聊沒有挑戰性，他們面面相覷，好像我問了一個很莫名其妙的問題。直到實習結束我又與一些師資班畢業而選擇實習的同學話家常時，他們仍然覺得在實習中有很多的學習，鮮有無聊缺乏挑戰性的感覺。我個人的觀察是：對實習生活很早就感到厭倦的大多是四年制畢業的實習老師，而絕大多數選擇實習的師資班畢業生都安於實習的抉擇(吳麗君，1999)。我認為先前經驗的不同是重要的因素，畢竟師資班學生在師院只接受了一年的養成教育，而師院生在四年的長期浸漬下，經驗也相對上比較的豐厚，當然其中仍有個別差異存在。所以實習工作的挑戰性要視個別實習教師的能力而定，用文化的角度來詮釋則是：文化不連續的安排要達到文化壓縮的效果，並避免文化震撼的負面效應宜，至於實際運作則得考量個別化的精神。

這個暫時性的視野在英國師資培育的相關文獻中獲得了共鳴，Bubb(2000)在其書籍《有效導入小學新手教師 - 實習輔導教師手冊》也提到：每一個新進教師都在國家導入標準的脈絡下，依照個人的優勢及需要而設定其各自的目標，所以導入方案是個別化的。在美國的脈絡下，Turney 早在 1985 也有類似的看法。另外，值得一提的是在英格蘭地區 1999 年之後每一位離開師資培訓機構者必須建構一份「進入生涯的檔案」(Career Entry Profile，簡稱 CEP)，這一份檔案有三個部分，第一個部分是新進教師過去所接受之職前培訓方案的內涵、特色。第二部分是新進教師的優勢以及新進教師在導入階段所要優先發展的四項專業知能。第三部分則是新進教師在導入階段的行動計畫及目標。這份 CEP 是新手教師和實習輔導教師共同規劃其個別導入方案的重要基礎。英格蘭師資培訓的這些官方規定可以萃取出三項特色，第一：英格蘭官方規定了新進教師所應具備的專業知能；第二：每一位新進教師擁有一份進入生涯的檔案；第三：導入方案的個別化。因為有官方規範的基礎，同時 CEP 提供了導入的起點，在這兩項事實性的基礎之上，可以勾勒出落差所在，讓新進教師和輔導教師共同規劃、討論出一個適切的個別化導入方案。在這些配套之下比較可能讓文化不連續所造成的是文化壓縮，但不會有文化震撼的負面影響。

英格蘭師資培訓這些很務實的作法，讓我想起在台灣拜訪小學的經驗，常有熱切而且經驗豐富的實習輔導老師對我說，我實在不知道要教什麼給實習老師，而他們又很客氣，所以我只好想到什麼就告訴他，也不知道有沒有用。而另一方面我也聽到實習老師抱怨，實習計畫形同具文，實際的實習根本沒有依照計畫進行。在中、英的對照下我看到了進入生涯檔案的重要性，它讓實習教師和輔導教師共同規劃、討論的時候有一個基礎，而建構的實習輔導方案也才能在文化不連續中蒙受文化壓縮之利，避開文化震撼之弊，朝向最優經驗的方向努力。此外，值得思考的是一個

勝任的新手教師應該具備哪些基礎知能呢？這個起碼的檢核標準有助於實習教師和輔導教師在規畫輔導方案時有一個引導的方向，而不會流於前述實習輔導老師客氣的怨言「我實在不知道要教什麼給實習老師」。誠如英格蘭的教師訓練單位(Teacher Training Agency,簡稱 TTA)在新任教師的標準及訓練課程之諮詢書上所說：「把我們對於師資生的期待變得更加清楚、明白，有助於負責師資培訓的高等教育機構和中小學有一個清楚、明白的基礎來進行規畫與教學，也有助於提供一個一致而高品質的培訓方案。師資生也能因此而及早從事於自己專業發展的計畫」(TTA,1997)。當然截至目前為止，這個思維還是非常的工具理性。因為「一個新任教師應該具備之基本專業知能的標準是什麼？」這本身就是一個仁者見仁、智者見智的問題，教師專業知識的版圖不斷的擴張，而且各種理念預設對於勝任的初任教師也擁有不同的圖像(吳麗君，2000)，這也正是所謂的「文化政治」。唯難解未必無解，提供論辯空間以進一步凝結共識是可以努力也應該努力的方向。

二、從「通過儀式」的視角觀看實習

從人類學「通過儀式」(rite of passage)的角度來詮釋師資培育的論述並不多(Berman,1994; Carney & Hodysh,1994; Hale & Starratt,1989; Head,1992)。因此，就師資培育的脈絡來看，通過儀式就成了一個相對上新穎的觀照視角。Head (1992)認為通過儀式是一個有助於改善師資培育的觀照角度，因此，筆者試著將此一概念和本土的師資培育實務做對話。

通過儀式(rite of passage)是人類學研究領域中一個相當古典的概念，它指的是急速地從一種社會狀態轉變到另一種狀態的儀式，例如婚禮、成年禮、猶太教的成年祝典等(Keesing,1989/1976,p.456)。通過儀式這個語彙的創始者是 A. Van Gennep，他將通過儀式分為三個階段，分別是分離(separation)、轉銜(transition)以及再結合(re-incorporation) (Seymour-Smith,1986,p.248)。用人類學家的觀點來看待師資培育過程中的實習²，尤其是大學畢業或師資班畢業後在中小學的實習階段正是一種「通過儀式」(rite of passage)的展現。用通過儀式的架構來看實習，則所謂的「分離」相當於實習教師與過去學生角色的分離，也意謂著實習教師與過去的學生生活方式等等分離，進入轉銜的過程，歷經一段轉銜期之後以教師的身分面對社群，擺脫青黃不

² 實習：從廣義的角度來看，各科教材教法、小學現場觀察等等與中、小學現場有關的課程均可視為實習。唯本文將焦點放在師範學院大四下學期的集中實習與大五在中小學現場的一年實習，或過去的代課折抵實習經驗。

接的尷尬，步入所謂「再結合」的階段。用這個角度來看待實習時，格外覺得實習老師的英譯之一 student-teacher 是很傳神的用語，實習老師是一種界於學生與老師之間的存在狀態。

透過通過儀式的角度來觀看實習教師的反思札記，浮現了一些有趣而值得深思的圖像。一位學生在集中實習的札記上寫著：「面臨畢業，自己也快變為一位老師，但自己的能力、心智卻尚停留在學生階段」(U-李，88-集)；數個月之後，另一位選擇以代課折抵實習的學生在札記中寫著：「一切從摸索中開始，我告訴自己必須從學生變成大人，於是只好硬著頭皮打電話向姊姊的同事請教」(U 貞，87-不詳)。這位學生很清楚地掌握到了轉銜的重要精神就是「從學生變成大人」，或者更精確地說，轉銜是一種「從學生變成老師」的歷程。在學生變成老師的歷程中會有諸多的拉扯和掙扎，下面是一些實際發生在實習/代課老師身上的例子，一位學生在大四下學期集中實習的札記上寫道：「今天是實習的第二天感覺好像過了兩個星期，覺得自己不像是一個老師，而像是帶營隊的大哥哥、大姊姊陪他們吃、玩、讀書」(U 黃，88-集)。另一位同學也在大四下學期集中實習期間寫道：「今天原班老師『完全』離開教室了 原班老師不在的感覺有點奇怪，像是家裡大人不在，由我作主的感覺，可是後來想想這樣不是把自己當成小孩子，我得適應自己作主的感覺，可是不知怎麼著總有一種心虛的感覺」(U 程，88-集)。分離向來不是一件容易的事，與自己過去熟悉的角色分離亦然。一位學生在大四集中實習即將結束前寫著：「我覺得還是當學生好，因為當老師彷彿有種不同的責任，比方今天中午營養午餐很晚才送來，而且學生都吃不飽，即便自己再餓，也得等學生先吃一點後才能去挾」(U 徐，87-U)。

一位師資班畢業的實習老師在實習初期分享道：「和小朋友一起上課的我，常融入課堂之中，老師講故事我會很專注，講笑話我也會大笑，問問題也會想回答，今天被老師問到問題，竟然還有點緊張呢！」(P 蔡，87-9)再前前後後閱讀她的札記，我發現她在實習前幾個月一直都沒有和固有的學生身分分離，雖然外觀上是一個實習老師，但內在依然是以學生的身分在參與小學的班級。一位四年制師院畢業的實習老師則在實習進入第二十一週時依然在札記上寫道：「有時候會覺得自己還不能接受是個『老師』的事實，還會停留在學生的階段，會覺得自己還是個『學生』要怎麼去教『學生』？」(U 志，88-1)另一位選擇代課抵實習的學生在第一分札記上寫著：「想想我的教師生涯已經一個月了，不過才一個月，怎麼總覺得我已經離學生生活很久了，想想還是當學生幸福」(U 程，88-不詳)。這位學生的文字讓我聯想起幾米的作品《布瓜的世界》乙書中有一幅圖，一個小男孩抱著一隻白貓在柳樹婆娑的

畫面中說道「有時一分鐘很長，有時卻很短」。是的，時間是相對的，在痛苦難耐的情況下，一分鐘可以顯得很長，在快樂中則時間特別短，所以有「天上一日，人間一年」的說辭。用這個經驗來推論，可以猜測這位學生剛開始代課第一個月的日子應該是辛苦的、掙扎的。另一位實習老師也在年終的反思中寫著：「想當初懷著不安的心來到這個學校，一開始還覺得渡日如年，誰知逐漸上軌道之後，時間竟飛也似的消逝」(U 黃，88-不詳)。當初的不安、渡日如年等等都與通過儀式中的「分離」有關，離開已經熟知的環境和角色，由確定被推向令人不安的不確定，這些分離的焦慮和掙扎都是從學生角色邁向教師之路必須經歷的考驗與路障。

接下來把焦點放在「轉銜」之上，情境本身是協助或阻礙轉銜的重要因素，在集中實習期間，一位同學在札記中分享道：「我被抓公差幫忙佈置會場，但會場中有另一場演講正在進行，是有名的***擔任演講者，題目是：如何發揮孩子的潛能。演講結束時間一再托延。我有些急了，因為佈置會場需要一點時間，我顧不得應有的禮儀，推門而入，看見家長們十分有秩序地圍著***，一個接著一個問問題，不少家長正在動作筆記。看到這一幕，我心中的感動不知如何形容，父母是如何關心子女的未來，他們把寶貝送到學校來，接受陌生人的指導，這群陌生人就是老師啊！如果老師不能有所自覺、不能自我惕勵，如何能對得起家長」(U 程，88-集)。我喜歡他那一顆柔軟易感的心，透過學生的感受我因此更能體察境教的深厚意涵與其豐沛的動能。

角色是一種雙途的概念(林清江，1981)，要幫助師院/師資生從學生的角色轉銜至老師的角色，需要建構有利的情境，把師院/師資生放到中小學的脈絡是促進其角色轉銜的重要因素。學生在反思札記上經常有類似於下面的告白：

「當了老師才知道當老師的辛苦」(U-基，88-集)；

「從大一試教到現在，自己也試教過很多次了，不像有些同學是到教材教法才有試教的機會，覺得自己還可以，但是一個真正國小導師工作做下來，卻不只是上幾堂課，和小朋友相處幾天而已，與小朋友間數不盡的小事及學校一些繁瑣的工作」(U-立，88-集)；

「今天另外得到一個收穫便是當老師在台上上課時，台下的同學一定要認真聽講，尤其不要趴在桌上，這樣會讓台上的老師沒有被尊重的感覺，這是在今天上台教書後才體會到的」(U-呂，88-集)；

「第一個星期終於過去了，回頭想想，一切的挫折、不安、無奈 都隨著時間的飛逝而消失了，取而代之的是一顆安定、感動、欣喜、有希望的心。習慣了這樣的生活，把自己調適成刻苦耐勞的人，也發現以前學生生活的悠閒自在，也才能體會父母工作的辛勞」(U-馨，88-集)。

「實習這三個禮拜，我給了學生什麼？他們從我身上又學到了什麼？ 可以肯定的是：我從他們身上得到很多、很多！真的很感謝他們；感謝他們讓我學習、讓我成長，感謝他們為我流的眼淚 」（U-黃，88-集）。

「每次上完課，回到辦公室時，看到一個個同學聚精會神的在批改作業，猛然有一種感動 忽然間四年前的黃毛丫頭、毛驢們都長大了 大家似乎都脫胎換骨，而有不一樣的氣質了，未來老師的架勢出現了」(U-黃，88-集)。

太多類似的聲音訴說著同一個觀點：把師院/師資生放在真實的教學脈絡下，是幫助他們從學生角色轉銜到教師角色這個過程中必要的催化。在中小學的真實情境下有學生、有家長與其互動，又必須遭逢真實的難題，這些是師院無法提供的。我想起 Oscar Wilde 有一句略顯誇張但又不無道理的話，他說：教育是一件令人讚賞的事，但是別忘了沒有任何一項值得去學習的事是可以被教導的(Meighan,1994)。當然，不能被教導並不意味著不能學習，不能被教導也並不意味著不能安排有利的情境來誘導學習；如果配合 C.Handy 的另一句名言來看，更能體會實習之情境對於角色轉換的重要性。Handy 說：「最好的學習發生在真實的生活中，最好的學習發生在真實的問題脈絡中，最好的學習發生在與真實的人互動之中」(Meighan,1994)。在中小學活生生的情境下是師院/師資生學習角色轉換的最佳脈絡，因為角色轉換這件事，似乎不容易在師院/大學的課堂上進行教學。

除了真實的脈絡，如果能夠再輔以其它的鷹架，轉銜就更順遂了。一位從小就一心想要當老師的學生，在大四下集中實習的札記上寫著：「要進入第三週了，回想第一週一直埋怨為何要駐校實習，當時真的因為壓力、緊張而如此反應過度。第二週覺得不再度日如年，而且晚上可以和同學一起討論自己班上的情況，一起抒發情緒，一起想辦法，就在這樣聊天的氣氛中，一起成長、學習 真好」(U 詠, 88-集)。另一位在大四下學期的集中實習飽嚙挫折經驗的同學，也在札記中寫道：「上了三個禮拜的課，覺得自己的教學熱忱已經被磨光，但分享了**和&&的個案，看到了教育

對學生的影響 此時又把希望拉回來，這是我第一次那麼真切地看到教育的偉大 這次與同學的分享中可以找回自己教學的希望，但以後呢？不知是否有這樣的同儕、同事，大家彼此勉勵」(U 李，88-集)。

一位心地柔軟，而且能力極強的大五實習老師，在實習輔導老師等積極、正向的支持下順利地完成「轉銜」，而自信地邁向「再結合」階段，他在反思札記中描繪是：「實習這一年的收穫很多 除了金錢上的損失，我們在各方面的收穫應該不會比代課老師少，甚至有可能比他們還多，因為有一位經驗豐富的輔導老師在旁指導 可以看看別人同時反省自己 很高興我的實習學校沒有這些問題(指人際間的困擾)，校長、主任及很多老師對我們這些實習生都很照顧，讓我們可以很快融入大環境裡。我的輔導老師更是對我照顧有加，她的信任、關心和指導讓我在這個班級可以放手去做我想做的事 而鄰近的班級老師對我也像家人一樣，有任何資訊、資源、活動、研習及好吃的東西都有我一份，在這個學校，我感覺不到流傳已久實習生受虐的事 實習這一年，我個人學到最多的地方是教學技巧和班級經營 我個人認為實習這一年，對於我即將成為合格教師的幫助很大 等於是給自己一段的緩衝時間 經過這一年的淬鍊，在新學期的開始，我應該更有信心擔任一位正式教師 也更有信心成為一位適任教師 實習教師生涯即將結束，此刻的心情是複雜、紊亂的 不過對於未來我充滿了信心，也自認為能克服各種困難」(U 黃，87-不詳)。不管是集中實習期間來自同學的支持，或畢業後實習期間來自中、小學脈絡的鼓勵與協助，都能讓實習生/老師在轉銜的路上走得更穩健、更順遂。

從通過儀式的角度來解讀實習經驗，突顯了實習的歷程面向，同時也彰顯了實習教師欲分離固有學生角色而轉銜成為教師角色的掙扎與困頓。這個角度的思考和師資培育領域既有的一些論述在基調上是合轍的，例如：Fuller 早在 1970 年(轉引自 Turney,1985,p.4927)就將老師的關注焦點分成三個階段，第一個階段是自我關注期，接著會關注「自我要扮演起教師角色」這件事，最後才會關注學生³。Fuller 並進一步主張，師資培育課程的設計應該要配合學生的關注。此外，Feiman-Nemser(1992)

³ 將實習教師之生涯分期的學者不只 Fuller 一位，如英學者 Lacey 在 1977 年探究實習教師第一年的社會化過程，並將之化分為四個階段，分別是：蜜月期、尋求適切的教材教法、危機期、擺度期(轉引自張芬芬，2001，頁 8-12)。同樣在英國的脈絡下，Maynard and Furlong 在 1993 年(轉引自 Bubb,2000,p.13)則將新手教師的發展分成下面五個階段，分別是：早期的理想化階段、求生期、明白困難的階段、高原期、再出發階段。

在「幫助新手教師學習教學」乙文中也提到，幫助新手教師「把焦點放在孩子身上」而不要直接去批評、討論新手教師的教學行為是一個不會對新手教師形成壓力的有效策略。仔細思量 Feiman-Nemser 所施展的作法，就是一種引渡新手教師將關注焦點從自己轉移到學生身上的策略。換言之，是一種從學生到老師角色間的催化。進一步質問，還有哪些策略可以協助實習生更順利地跨過轉銜而邁向老師這個角色呢？個人發現在許多教育議題上都是一涉及具體策略，往往成為目前專業社群仍待進一步繪製的知識地圖，就本文所問的問題而言亦然。這個現象讓我同理 Hargreaves(1996)在英格蘭 Teacher Training Agency 的演講中所提到的概念之一：教學直到目前為止依然不是一個以研究為基礎(research-based)的專業，他希望教育社群能師法醫學界，多產出一些和教室層級之教師有關的證據基礎研究(evidence-based research)⁴。

簡言之，透過「通過儀式」這一個角度的思索與提醒，在理念上應有助於中小學實習輔導老師以及師資培育機構的實習指導教授給實習教師更適切的輔導與支持。但是協助實習教師由學生順利轉銜至教師具體而有效的策略則有待進一步研究。

參、結論

透過「文化不連續」、「文化壓縮」以及「通過儀式」這三個來自文化人類學的概念之觀照，彰顯了教育實習經驗之銜接的重要性，對於銜接這個概念中所含有的「articulation」以及「continuity」這兩個面向也格外能夠體悟與珍惜。此外，實習歷程中由學生角色到教師角色的轉變也透過「通過儀式」這一個解讀的視框而被清楚地看見。

文化人類學領域中「文化不連續」、「文化壓縮」的概念和教育領域中「銜接」、「浮流理論」、「文化震撼」等論述以及來自實習老師的聲音、國外的相關經驗對話後所開展的視野是：負責師資培育的高等教育機構與中小學實習學校的文化不連續現象是值得慶祝的現象，因為文化不連續的經驗是學習的必要條件，用 Spindler 的話來說文化不連續有助於實習教師的學習加速，也就是所謂的文化壓縮。但是銜接的機制不能缺席，才能確保每一位實習教師的能力足以面對該文化不連續所帶來的挑戰，產出最優經驗，神馳於實習的生活，而非在文化不連續中產生文化震撼，讓

⁴ 劍橋大學 Hargreaves 教授這一篇演講稿在英格蘭引起關注與論辯，個人並未完全贊同他的所有論述，但礙於本文主旨故不針對該文所有論述做詳細討論。

負面的經驗在專業發展上投下陰影。至於如何安排「文化不連續」的經驗才能達到「文化壓縮」的效果而不會造成「文化震撼」等負面的效應呢？來自實務面的建議是：必須考量個別的差異，以個別化的原則來安排實習教師的文化不連續經驗。再鏡照英格蘭的經驗，更進一步看到我們的實習制度中仍有諸多待建樹與進一步論辯以凝結共識之處。

從通過儀式的角度來看實習經驗，突顯了實習的歷程面向，同時也彰顯了實習教師欲分離固有之學生角色而轉銜成為教師角色的掙扎與不易，這個動態轉換的歷程與過去實習的相關論述在基調上是一致的。這個角度的思索與再提醒應有助於中小學的實習輔導老師以及師資培育機構中的實習指導老師給予實習教師的輔導，但本文的檢視也同時看到了策略面向之研究是目前知識地圖的不足之所在，有待關心師資培育之社群共同努力。

參考文獻

- 田培林(1976)。教育與文化。台北：五南。
- 吳麗君(1999)。新制實習拼圖——一座橋還是一堵牆。發表於八十八學年度師院教育學術論文發表會。
- 吳麗君(2000)。謹慎展翅——談教師資格檢定考試。發表於體檢師資培育制度研討會，台北：國立台北師院。
- 林清江(1981)。教育社會學。台北：國立編譯館。
- 周德禎(2001)。教育人類學導論——文化觀點(第二版)。台北：五南。
- 俞懿嫻(2000)。從文化哲學論現代文化教育的困境。載於但昭偉、蘇永明主編，文化、多元文化與教育(頁 1-46)。台北：五南。
- 張芬芬(2001)。教學生活：新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬主編，學為良師——在教育實習中成長(頁 1-22)。台北：師大書苑。
- 幾米(2002)。布瓜的世界。台北：大塊文化。
- 游家政(1997)。再造「國民教育九年一貫課程的圖像-課程綱要的規劃構想與可能問題教育，資料與研究」，26，4-18。
- 黃炳煌(2000)。九年一貫課程的理念與實施。中華民國師範教育學會會務通訊，23，29-44。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑(1997)。課程改革的理念與實踐。台北：漢文。

- 楊深坑(1994)。文化意識與各國實習教師制度的發展背景。載於楊深坑、歐用生、王秋絨與湯維玲著，*各國實習教師制度比較*(頁 1-11)。台北：師大書苑。
- Barnes, K. & Bullock, L. M. (1995). Educators as transition facilitators: A teacher training project. *Education and treatment of children*, 18(3):360-368. (EJ 514827)
- Berman, D.M. (1994). Becoming a teacher: The teaching internship as a rite of passage. *Teaching education*, 6(1): 41-56. (EJ517126)
- Billington, R.; Strawbridge, S. Greensides, L. & Fitzsimons, A. (1991). *Culture and society-A sociology of culture*. Hampshire: Macmillan.
- Bruner, J. (2001). *教育的文化 文化心理學的觀點*(宋文里譯)。台北：遠流。(原著出版於 1996)
- Bubb, S. (2000). *The effective induction of newly qualified primary teachers-An induction tutor's handbook*. London: David Fulton Publishers.
- Carney, R. J. & Hodysh, H.W. (1994). History of education and the rite of passage to teaching: The Alberta experience 1893-1945. *Alberta Journal of educational research*, 40(1): 35-56.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow- The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row Publisher.
- DeBolt, G. (1991). *Mentoring: Studies of effective programs in education*. Paper presented at the diversity in mentoring conference, Chicago, IL, April 19, 1991.
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher*. Michigan State University: The National Center for Research on Teacher Learning.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers-Letters to those who dare teach*. Oxford: Westview.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: CASSELL.
- Fukuyama, M. & Neimeyer, G. J. (1983). *Exploring the content and structure of cross-cultural attitudes*. Paper presented at Annual Convention of American Psychological Association. (ED237906).
- Handy, C. (1996). *Beyond certainty*. London: Arrow.
- Hale, L. & Starratt, R. J. (1989). Rites of passage: A case study of teacher preparation. *Journal of educational administration*, 27(3): 24-29. (EJ 402351)

- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture 1996.
- Head, F. A. (1992). Student teaching as initiation into teaching profession. *Anthropology and education quarterly*, 23(2): 89-107.(EJ 448042)
- Hursh, D. (1995). Developing discourses and structures to support action research for educational reform-Working both ends. In S. E. Noffke, R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research -Becoming practically critical* (pp.141-151). New York: Teachers College Press.
- Keesing, R. (1989). 文化人類學(張恭啟和于嘉雲合譯)。台北：巨流。(原著出版於1976)
- Lawton, D.& Gordon, P. (1993). *Dictionary of education*. London: Hodder & Stoughton.
- Little, A.(1995). *In conclusion: Questions of culture and education*. Prospects, XXV(4):777-784.
- Marshall, G. (Ed.) (1994). *The concise Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Meighan, R. (Ed.) (1994). *The freethinkers' guide to the educational universe- A selection of quotations on education*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- NCREL (2001). North Central Regional Educational Laboratory.(Retrieved February 8th 2002, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/math/ma4arti.htm>)
- Schon, D. (1991). *The reflective practitioner*. London: Arena.
- Seymour-Smith, C. (1986). *Anthropology*. London: Macmillan.
- Strouse, J. H. (2001). *Exploring socio-cultural themes in education-Readings in social foundations*(2nd ed.).New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring socio-cultural themes in education- Readings in social foundations* (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Stern, L. J.(1994). *The beginning teacher as research: A guide for school tutors*. London: Institute of Education.
- Strouse, J.H. (2001). *Exploring socio-cultural themes in education-Readings in social foundations*(2nd ed.).New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring*

socio-cultural themes in education- Readings in social foundations (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Tabor, D. C.(1991).*Curriculum continuity in England and the national curriculum : Working together at transition*. London:The Falmer Press.

Teacher Training Agency (1997). *Consultation on the training curriculum and standards for new teachers-Overview*. London:TTA.

Turney, C. (1985).Supervision of the practicum in teacher education. In T. Husen and T.N.Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education –Research and studies* (vol.8, pp.4921-4930). Oxford: Pergamon Press.

誌謝

感謝數年來實習課的同學們與我分享他/她們在專業成長上的點點滴滴，希藉諸此文讓他/她們的經驗有機會和社群中更多的人分享，也讓實習的規劃在他們的經驗分享下更趨健全。

The professional development of student teachers - the perspective of culture

Li-juing Wu

ABSTRACT

Education is an important way of cultural life, therefore it is necessary to view education and schooling in the context of culture. In addition to their other responsibilities, teachers are cultural workers. The very content of education is cultural, and the actual process of education is precisely the process of cultural transmission and cultural innovation .

Based on the arguments, this article intends to adopt some concepts from the field of cultural anthropology to view the professional development of student teachers . In addition, the article will employ concepts from the field of cultural anthropology to carry out a conversation with the professional development of student teachers in the field of education .

The concepts employed to direct the dialogue in this article are as follows: cultural discontinuity, cultural compression and rite of passage. These concepts highlight the importance of role transition as well as the articulation of practicum experiences of student teachers. Through the framework of cultural discontinuity and cultural compression, the aspect of articulation which emphasizes the differences between two stages wins the attention its deserves . This dialogue also points out that the present knowledge base lacks concrete strategies to help student teachers during the transition between student and teacher .

Key Words: cultural discontinuity, cultural compression, rite of passage, practicum

中小學初任教師的教學 困境與專業發展策略

張德銳

【作者簡介】

張德銳，福建林森縣人，國立台灣師範大學社會教育學系畢業、國立台灣師範大學教育研究所碩士、美國奧瑞崗大學教育政策與管理研究所哲學博士、美國伊利諾大學香檳校區訪問學者、美國加州大學洛杉磯校區訪問學者。曾任國立新竹師範學院初等教育研究所所長、臺北市立師範學院初等教育學系主任、臺北市立師範學院國民教育研究所所長。現任臺北市立師範學院國民教育研究所教授。

摘要

初任教師教學前一、二年的成敗深深影響其往後三、四十年的教學生涯，是故初任教師的專業發展是教師專業發展的重要一環，而瞭解初任教師的教學困境和需求是初任教師教學輔導的第一步。文中敘述初任教師由於教學能力不足、教學經驗不夠、教學負荷沈重、教學環境孤立等，使得初任教師在課程與教學、班級經營與輔導、學習評量、學校政策與環境、人際關係等方面皆有迫切的成長需求。

初任教師面臨困境宜主動尋求自我成長策略，這些策略包括：參與研討會及工作坊、參加教師研習中心和學校所舉辦之進修活動、繼續攻讀學位、自我研究進修、進行自我省思活動、運用電腦網路資訊等。至於輔導教師可以協助初任教師成長的策略主要有：觀察初任教師之教學、協助初任教師建立教學檔案、進行讀書會或合作式行動研究、協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思等。

初任教師導入輔導如能提供初任教師心理上以及實質上的支持與協助，則初任教師方能在追求專業，永續成長的歷程中，不斷精進，蛻變成為優質的教師，進而提升學生卓越的學習成就。

關鍵詞彙：初任教師、專業發展、導入方案、教學導師

Key Words: beginning teachers, professional development, induction plan, mentor teacher

壹、前言

學習如何教學（learning to teach）並不是一個簡單的工作，它是一段長程、專業而佈滿荊棘的旅程，需要教師自我不斷成長以及他人及時給予協助、支持和輔導。特別是剛剛擔任教職的初任教師，由於經驗不足，又突然面臨繁重的教學工作，其教學的成敗，深深影響其後三、四十年的教學生涯，實在值得我們多加以關切和重視。

張芬芬（民 90）認為教室教學活動的進行是複雜「多樣的」，又是「同時」發生的，教師無法停下來思索，而且必須「公開」做「即時的」反應，所以「不容易預知」教學事件進行的方向，但是師生相處日久，一些常規或處理事情的模式，都有「歷史脈絡」可循的。張芬芬（民 90）進一步指出在這樣的教室生態環境下，初任教師教學生活的特色有六：（1）現場考驗下，採取反射式反應的保守主義者；（2）突發事件裡，隨時備戰的救火隊員；（3）時間壓力下，慌亂旋轉的陀螺；（4）敬老文化中，資淺的菜鳥老師；（5）教育改革中，邊學邊做的推手；（6）現實震盪後的過度社會化者。

以上係從橫切面論述初任教師教學生活的特徵，如從縱貫面來看，初任教師在剛剛教學的第一年，他對教學態度的轉變情況可分為「期待」、「殘存」、「幻滅」、「重生」、「省思」、「期待」等六個階段，如圖 1 所示。

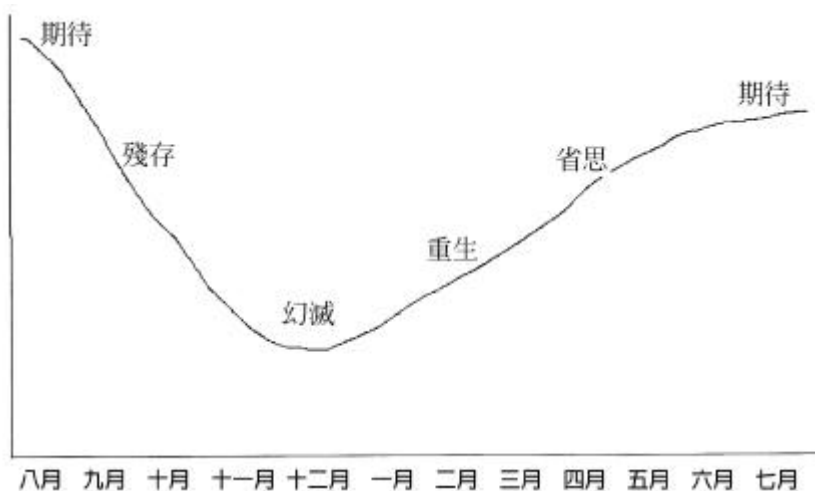


圖 1 第一年教學的階段：對教學態度的轉變

資料來源：Moir, 1999, p.21

圖 1 指出：初任教師在實習結束之後，經過教師遴選的重重關卡，獲得夢寐以求的教職時，大多會對於即將來臨的教學工作充滿了樂觀的「期待」(anticipation)，他相信得天下英才而教之是人生的一大樂事，雖然經驗不足，但他願意投入心血，做好教學工作。

然而在教學伊始的第一個月，初任教師即會發現，沈重的教學負荷與備課壓力，會壓得他們喘不過氣來；而層出不窮的班級經營問題，更使得他們黔驢技窮，充滿了無力感與挫折感。Veenman (1983) 指出現實震撼 (reality shock) 這個專有名詞最能形容初任教師所面臨的實況：由於他們忙於在學校和課室裏掙扎求生存，對於他們自己的工作和授課會感到困擾，對於教室管理方面有時亦會有失控的焦慮。他們對工作量的感覺較有經驗的同事覺得繁重，能抽空反省的時間亦不多。換言之，在「殘存」(survival) 這個階段，初任教師的教學態度會明顯的降低。

在歷經六至八個星期的嚴酷考驗後，初任教師也許會進入「幻滅」(disillusionment) 階段。這一時期的強度和長度固然會因初任教師的適應情況不同而有所差異，但是許多初任教師會重新體認到教學的冷酷和現實，而不再對教學做過度羅曼蒂克的幻想。這時，教學的困境加上家長、同事和行政人員的壓力，會使得初任教師的教學效能感處於谷底的狀態。當然，少數初任教師由於教學的過度適應不良，會產生難以彌補的傷痕。

重生期 (rejuvenation) 通常係發生在初任教師在一學期的忙碌後，有了寒假的稍事喘息以及重新出發後，教學漸入佳境的時期。在此一時期，初任教師對教學現實有了較正確的體會，也比較能預期教學與班級經營問題，而採取較正確的解決和回應策略。此時，除了班級經營狀況會有所改善之外，初任教師也比較會思考較長程的課程發展計畫以及較有效的教學策略。

在第一學年行將結束之前，具有省思能力的初任教師，往往會思考他們一來年的教學表現和實施成效，此時便進行了「省思期」(reflection)。此時，他們會反省哪些教學事件是成功的，而又有哪一些教學方案卻是明顯失敗的。他們除了從經驗中獲取教訓之外，也會對新的一年課程、教學以及班級經營產生新的願景和期待，此時便進入了另一個「期待」階段 (anticipation)。只不過和初任教學不同的是，這一個新的願景和期待是較能以教學現實為基礎所做的專業判斷。

從以上初任教師的教學成長歷程圖可知，雖然並不是每位初任教師都會經歷圖中的每個階段，但是多數初任教師大都會經歷類似的歷程。圖中的重點是：初任教師處於教學生涯的關鍵期，其教學成長以及接受教學協助的迫切性至為明顯。換言之，初任教師如果能經由自我調適或者他人有效的協助，則其教學效能感跌至谷底

的時間和深度不但會較短、較淺，而且其教學效能感爬升的速度和高度會較快、較高、較持久。反之，如果缺乏有效的自我調適或者他人的協助和輔導，有些初任老師會對教學適應不良、會對教學理想嚴重解組和幻滅，進而成為對教學失去信心和成長動力的不適任教師。

很可惜的，國內教育學界在初任教師困境與輔導的研究仍處於萌芽的階段，而實務人員對於初任教師應有的關注也不夠。一般而言，學校行政人員和資深教師既不熟悉初任教師的教學困境和需求，也不能充分體認到他們對初任教師的輔導有什麼影響和責任，簡言之，校長和老師們用以前他們所受的待遇去對待新手的教師，而且認為這種做法並沒有什麼不妥。這樣的情境，不但對初任教師不公平，而且有害於我國中小學教師的專業化，實在值得國人們投入心血加以改革和矯正。

貳、初任教師的教學困境與需求

吾人必需先對初任教師的教學困境和需求有所瞭解，才能提供適宜的教學協助和輔導。在教學困境方面，初任教師所遇到的第一個困境常是分配到連資深教師都深覺挑戰性的教學工作，這些工作包括：教授非本身專長的科目；需要太多課前準備工作；任教班級多，奔波於數個教室之間；與素質差、喪失動機、頑劣的學生共處；或負責主持棘手費時的行政工作或課外活動等（Huling-Austin, 1989）。以下便是一個案例：

王麗美是今年在師範學院以全班第一名的畢業成績，在師長的肯定以及同學的羨慕眼光下，分發到陽光國小的初任教師。由於初任教職，王麗美一本以往認真讀書的態度，認真於教學，而且虛心的請教行政人員和資深教師。因為年輕且資淺，所以學校所舉辦的各種活動如校內各項競賽、運動會、遊藝會等、以及校外的國語文競賽，都會找王麗美參與工作。王麗美雖然心裏有些滴咕，但也默默的接受。祇是常在想為什麼事情那麼多，又不知道怎樣才能做得又快又好。

陽光國小的家長非常重視學生的課業成績。王麗美一方面要顧及學生的課業壓力，另方面又要參與學校裏大大小小的活動。由於身心俱疲，王麗美也曾與行政人員反應工作太多太重，但得到的回答是年輕人要多磨練多學習，辛苦一點有什麼關係。於是王麗美咬緊牙關努力的做下來，好不容易青澀又繁忙的第一年終於過了。

輕鬆了一個暑假，王麗美心想由一年級老師接著繼續帶二年級，應該會比

較輕鬆也比較有把握帶得比前一年更好。沒想到開學當天王麗美一到學校就被校長請到校長室。原來有位資深的方彩屏老師今年想要接王麗美的班級。校長勸王麗美將班級讓給方老師帶，而王麗美也不希望校長為難，於是就答應了。

王麗美以前的學生與王麗美相處得很好，下課時學生常跑回來找王麗美。方老師知道了，便處罰學生，並不准學生去找王麗美。王麗美知道後很難過，便往上反應，但都無回音，加上今年學校要王麗美參與的各項活動有增無減，使王麗美心灰意冷，於是在教完第二年後便辭職出國讀書了。

除了困難的工作任務之外，Gordon (1991) 亦提出初任教學的另五個困境：(1) 不清楚的期望：初任教師並不瞭解學校裏眾多的正式規則和程序，對於非正式的習俗和做事方式亦難以掌握，更惶論不同的團體對於初任教師會有不同的期望；(2) 不足的資源：當初任教師新接一個班級時，往往會發現教學資源和設備已被校內的資深教師掠奪一空；(3) 專業的孤立：一方面初任教師不願意因為尋求協助而顯露自己的失敗和無能，另方面資深教師也不想主動介入初任教師的教學；(4) 角色衝突：初任教師除承擔教師角色外，也是一位相當年輕的成年人，也許係初次離鄉背井工作，也許也剛剛成家立業，這些都會導致教師角色和家庭角色難以兩全的困境；(5) 現實震撼：初任教師滿懷教育理想，踏入學校後，卻發現理想與現實有很大的差距，結果有人屈就現實，對於現實產生過度的社會化，有人則因理想幻滅而產生嚴重的無力感，另有人則能將理論與實務做高層的統合，建構起個人的實務智慧。

Brock 和 Grady (1997) 也指出初任教師所遭遇的困境有：(1) 現實震撼：初任教師在當學生時所認知的教學工作和自己真正當教師所體會的教學工作，有非常大的差距，以致於理想泡沫化或者現實調適產生困難；(2) 脆弱的知識基礎：初任教師常抱怨職前培育課程不足或者偏理論輕實務，而教育實習又不足於養成足夠的實務經驗；(3) 角色期望模糊：初任教師一方面對於學校政策、工作程序認知不足，另方面也不清楚行政人員、同事、家長對他的角色期望；(4) 孤立的工作環境：初任教師一方面在孤立的教室環境工作，無法獲得教學表現的實質回饋，另方面也很難打入資深教師的友誼圈，獲得資深教師的心理支持；(5) 沈重的工作負荷：不像其他專業，像醫師、建築師的工作是隨著經驗的累積而逐年加重的，而初任教師在任教伊始即被賦予和資深教師相同的工作，甚至是更困難的工作，如任教低社經背景的班級、非本科系專長的科目；(6) 缺乏教學資源：初任教師常抱怨所分配到的教室殘破不堪，開學時不但要教科書沒教科書，也沒有上課所需的教具和教學設備；(7) 家長的不信任：固然有些家長會喜歡初任教師的年輕和活力，但是也有不少家長會質疑初任教師的能力，處處懷疑初任教師的青澀教學表現是否會不利於其子女

的學習成就。

歸納上述專家學者的看法，可知初任教師教學能力不足、教學經驗不夠，本應賦予責任較輕、工作內容較單純的工作，可是往往事與願違，他們反而要承擔需要高能力、豐富經驗才能承擔的繁重工作。此外，由於工作物理環境與社會環境的孤立，使得初任教師很少獲得資深教師實質上與心理上的支持。又由於初任教師對於學校政策、工作程序、以及正式與非正式規範的不瞭解，使得初任教師對其教師角色行為難有清晰正確的掌握。再加上家長的不信任以及同事和行政人員的壓力，也再再使得初任教師在初次教學時必須面臨種種調適上的壓力與困境。

做為一位新手教師上路，固然懷有足夠的教學理想和熱忱，但是由於壓力太大，很容易使得初任教師在教學過程中遭遇挫折。如果這些挫折是適度的，會有益其成長與茁壯，但是如果挫折過多過大，則會使得初任教師由於「現實的過度震撼」，輕者適應不良，影響教學品質，重者教學理想幻滅、教學熱忱不再，而成為難以挽救的不適任教師，這樣的情況，實非教學界之福，更對於初任教師往後所教導的數千辛辛學子的學習權益有長期而嚴重的損傷。

由於上述的教學困境，初任教師在教學問題的解決上、教學成長的歷程上，有許多需求，必須適度予以滿足。Coate 和 Thoresen(1976)整理了 15 篇有關中小學初任教師工作困擾的研究，發現初任教師主要的成長需求有：(1)教室常規管理的能力；(2)獲取學生的喜愛；(3)有關科目內容的知識；(4)如何處理個人發生錯誤或教材用盡的情境；(5)如何建立個人與同事、學校及家長之間的關係等五方面。

Veenman(1984)曾就有關中小學初任教師的研究進行了綜合性的分析，而被公認在此一領域為最具權威性的研究者。他分析了 83 篇在過去二十年內所完成的初任教師困難及需求之研究，這些研究分別在世界各國進行的。結果發現初任教師最常提及的需求，其順序為：(1)教室常規管理，(2)激發學生興趣，(3)適應學生個別差異，(4)評量學生作業，(5)與學生家長關係，(6)有條理的教室工作，(7)教材與設備不足，(8)處理個別學生問題，(9)教學負擔過重以致缺乏時間準備，(10)與同事之間的關係，(11)教學及學校活動計畫，(12)有效的使用不同的教學法，(13)認識學校政策及規定，(14)瞭解學生的學習程度，(15)學科的知識不足，(16)事務性的工作負擔，(17)與校長及行政人員的關係，(18)學校設備的不適當，(19)處理學生學習遲緩的問題，(20)處理來自不同文化及條件不利的學生，(21)有效的使用教科書及課程指引，(22)缺乏休閒時間，(23)不適當的指導和支持，(24)大班級教學。研究結果如表 1 所示。

Veenman (1984) 的研究指出：小學與中學的初任教師面對以上問題的差異並不大，不同國家、不同師資培育機構和方案所訓練出來的教師，所遭遇的問題亦大

同小異，這是因為初任教師工作性質相同，所以其所遭逢的困境是具有普遍性的，但是仍可能因為初任教師在性別、年齡、個人人格特質、態度、教師行為、經驗、個人關心事務、師資訓練的內涵（如實習時間長短）學習成績等的不同而有程度上的差異。

表 1 初任教師最常知覺問題的研究結果摘要表

順序	問題	所有研究出現次數 N=558	小學階段出現次數 N=160	中學階段出現次數 N=140	中小學階段出現次數 N=258
1	教室常規管理	77	22	23	32
2	激發學生興趣	48	11	16	21
3	處理學生個別差異	43	15	12	16
4.5	評量學生作業	31	9	8	14
4.5	與家長關係	31	11	4	16
6.5	有條理的教室工作	27	10	2	15
6.5	教材與設備不足	27	9	6	12
8	處理個別學生問題	26	7	8	11
9	教學負擔過重	25	6	7	12
10	與同事關係	24	6	8	10
11	課程與活動計畫	22	6	4	12
12	有效運用教學方法	20	5	6	9
13	了解學校政策及規定	19	6	5	8
14	了解學生學習程度	16	3	6	7
16	熟悉教材內容	15	5	5	5
16	與行政人員關係	15	4	1	10
16	行政工作負荷	15	4	4	7
18	學校設備不配合	14	6	2	6
19	學習遲緩學生的輔導	13	3	6	4
20	文化不利學生的輔導	12	3	2	7
21	有效運用教材	11	3	2	6
22	缺乏休閒時間	10	1	2	7
23	不適當的指導	9	2	1	6
24	班級人數過多	8	3	0	5

資料來源：Veenman, 1984, pp.154-155.

在幼稚園初任教師的困擾問題之研究方面，江麗莉、鐘梅菁（民 86）曾問卷調查 490 名初任教師以及訪談 44 名初任教師，結果發現幼稚園初任教師困擾問題歸納為課程與教學、教室管理、人際關係、學校行政和個人問題等五方面：

- 一、在課程與教學上的困擾問題主要是為教學資源不足、教學技巧不足、以及幼稚園課程偏重認知讀寫算，無法發揮師院所學。
- 二、在教室管理上的困擾問題主要是為教室常規的維持、幼兒行為的輔導、以及幼兒本質的認識。
- 三、在人際關係上的困擾問題主要是為家長的管教方法不同、同事間缺乏討論、同事工作態度上的差異、與園長的觀念不同。
- 四、在學校行政上的困擾問題主要是為工作負荷太重、園方政策經常性變動、以及缺乏有效的溝通管道。
- 五、在個人問題上的困擾問題主要是為對幼教生涯的認同、以及容易生病。

此外，國內外許多研究也發現，新手教師的問題和成長需求主要在班級常規管理、親師溝通、適應學生個別差異、激發學生動機、瞭解教材、設計教學、有效使用教學方法、教學評量、學習輔導、瞭解學校環境、獲得教學資源、與同事溝通、獲得情緒支持等方面(林生傳，民 79；謝寶梅，民 80；謝寶梅，民 82；謝美蓮，民 72；薛梨真，民 83；Brock & Grady, 1997；Boccia, 1991；Gordon, 1991；Odell, 1987)。茲將這些需求，歸納為下列五方面，並就每一方面，提出一個說明案例如下：

- 一、在課程與教學方面：充分瞭解教材內容、瞭解學生學習發展與個別差異、根據教材內容及學生學習發展設計教學方案、獲取教學資源執行教學設計、激發學生學習動機、運用多元教學方法。

張德明剛從某所大學教育學程畢業，在一所國中任教，最近他的困擾是不知道怎樣引起班上林強同學的學習興趣。林強是一位喜歡動手修機械的學生，他可以在課後花一整個夜晚修電視或汽車，卻對課堂上的數學毫無興趣。上課的時間，林強大部分的時間不是趴在桌子上，就是在看漫畫書。張德明雖然知道林強對他上課的內容不感興趣，卻不知道從何著手改善。張德明剛開始對林強趴著的舉動不太習慣，但是心想祇要他不吵，也就睜一隻眼閉一隻眼。只是林強的學習情況一直沒有起色。

- 二、在班級經營與輔導方面：建立班級常規、有效運用管教方法、有效輔導學生問題行為。

嚴芬去年剛從一所師範學院結業，被分發在一所才成立不久的國小。她每天花很多時間在教學的準備上，但卻無法掌控小朋友的學習動向。小朋友們很

浮躁，注意力大約只有五分鐘熱度，然後就開始製造問題，嚴芬起先設計了榮譽制度，以乎也不怎麼見效，嚴芬逐漸失去耐心，開始大吼大叫，諸如：「你給我閉嘴」、「笨蛋」、「再吵就給我出去」這些話經常掛在嘴邊。嚴芬因為自己缺乏教學經驗，不敢面對家長，許多問題都未及時溝通，孩子們有時帶回家的訊息又往往是片面之詞，造成老師和家長間更大的誤會。幾位家長商議的結果，決定去找校長談談。認為嚴芬無經驗，班級經營能力太差，希望讓自己的孩子轉班。（引自熊曦、張芬芬，民 84）

三、在學習評量方面：規劃適切的學習評量、實施多元的評量、根據評量結果提供學生回饋與指導

吳翠英最近聽了一個真實評量的演講，她覺得很有道理，她認為讓學生在真實的生活經驗中學習如何解決問題是必需的，所以她決定要讓同學們以分組的方式，依某一真實火車為參照，縮小製作一個火車模型並且說明原始火車的來源和典故。同學們先分組上網找一組真實的火車，然後繪圖設計，設計完後買材料製作出模型，最後在火車模型展示板上說明原始火車的的特色與故事。眼看著同學們花了一個多月的時間就要完成實作方案了，但是吳翠英仍對如何評量不知如何下手。吳翠英在學校所學所做的大都是紙筆測驗，她不知道要怎樣才能測量出學生「學到什麼」？又「學習了多少」？她也不知道要怎樣在評量團體成績之餘也可以兼顧到個別學生的學習狀況？

四、在學校政策與環境方面：瞭解學校環境、瞭解學校政策與規定、配合推動學校行政工作。

青山國小是一所建校百年的老店，學校的規模曾經大到六、七十班，因為地處老社區，附近居民年輕人口外移嚴重，如今祇剩下二十多班。學校老師們和社區家長有相當的隔閡。學校老師們認為孩子們難教，和社區家長對教育的冷漠和不支持有相當的關係，而有些家長們卻不信任老師的教學，認為老師教法陳舊、管教過嚴。學校行政人員與老師之間，以及各處室之間的關係亦不樂觀。校內各處室權責劃分不清，派系分明，連人事與主計亦都各有所屬。教師在晨會上公然與行政人員互相攻擊，彼此抵制。李克明老師初來乍到，可能還不知道，加上是初任，要怎麼在行政人員、教師、家長的三角關係下求生存？

五、在人際關係方面：與行政人員維持良好工作關係、與同儕教師合作形成夥伴關係、維持良好親師關係。

陳靜嫻老師剛從某師範學院國小師資班結業，經過教師遴選到某實驗小學任教，雖然她努力實施了一些親師溝通的活動，如給家長的一封信、學校日、

班級家長會的成立等，但是還是無法獲得家長十足的信任。因為她是中文系畢業的，所以當她上到童詩時，便要求學童每個星期要寫二首詩做為家庭作業。沒想到過了二個星期後，便有幾位家長來校抗議，作業太多，造成家長的困擾。陳老師當下決定：既然家長抗議作業太多，那就取消童詩習作的規定好了。但更沒想到：另有一群家長抗議作業被取消了，而她們認為童詩習作的規定很好，可以提升學童的文學素養。陳老師在二派家長的堅持下，不知如何是好。

參、初任教師的發展策略

承上所述，初任教師遭逢教學困境，而有種種成長需求，需要獲得解決與滿足。若這些需求不能適時透過教學成長與教學輔導措施加以滿足，則勢必會影響初任教師的專業成長及教學品質。茲從初任教師的自我成長策略以及他人對初任教師的輔導策略二個角度敘述如下：

一、初任教師的自我成長策略

陳育吟(民91)曾參酌國內、外各種導入制度，以及教師專業成長之相關文獻，提出初任教師諸多的自我成長策略，茲列舉說明數項如下：

(一) 參與研討會及工作坊

在學術界裡，研討會及工作坊是主要的活動之一，也是提昇專業能力的重要管道。每一場研討會及工作坊的設置都具有明確的主題，初任教師可依自己的需求與興趣，選擇性地參加。這些研討會或工作坊如能附有實作、個案討論、角色扮演等活動，則將有助於教師學習某一教學基本知識和技巧。

(二) 參加教師研習中心和學校所舉辦之進修活動

初任教師可參與各縣市的教師研習中心所舉辦之短期進修活動，以充實教學專業知能、改進教學方法、與認識教育新知。除此之外，初任教師可多參加由任教學校自行規劃辦理的校內教師研究進修活動。這類活動以解決教學實際問題為主要目的，並以全校教師集體參與、共同分享為其特色。辦理方式則包括了請學者專家到校專題演講、由校內教師做專題報告、舉辦教學觀摩會、召開教學研究會、共同研讀教育資料並做心得報告等。

(三) 繼續攻讀學位

現今社會變遷迅速，知識的發展也一日千里，為了能擴展自己的學問，初任教師可前往國內外學術機構，從事較為長期的研究或進修，以獲得更高的學

位。除了學位之外，修習專業成長的課程學分能夠使初任教師在教材教法及班級經營上更加精進。

(四) 自我研究進修

除了參與各機構所舉辦的研習進修活動之外，初任教師可藉由自行研讀相關的教學書籍，或進行專題研究，扮演「教育研究生產者及消費者」的雙重角色。此種進修方式的主要目的，在於充實自我及提昇精神生活。尤以教育書刊研讀乃是最便捷、最經濟、最有效，且甚為可行的自我進修方式。

(五) 進行自我省思活動

近年來，培養具有反省性思考能力的教師已成為師資培育界的重點之一。所謂的省思 (reflective thinking) 就是一種積極性的認知，能主動分析自己的所做所為及其原因，並評價本身的成功與失敗，從此經驗中學習，使自己更進步。可見經常省思自己日常的教學活動確實是初任教師專業發展和自我成長的重要動力。

(六) 運用電腦網路資訊

現在是高科技時代，網際網路的發展使人我之間的溝通更為迅速便捷，全球資訊一覽無疑。透過電腦，可以獲得豐富而便捷的教學新知與策略的資訊，例如現在國內已有許多以九年一貫教學、班級經營為主題的網站，不但內容豐富，而且定時更新，非常值得初任教師多加利用。

二、初任教師的輔導策略

除了初任教師本人在面臨教學困境，必須自力更生之外，師資培育機構、國民教育輔導團、學校行政人員，特別是學校裏的資深優良教師（可做為初任教師的顧問老師或輔導老師），對於初任教師的成長，皆負有責任，也都應多方面提供初任教師必要的協助和支持。

初任教師既有其尋求教學協助的需求性，所以目前先進國家如：美國、英國、紐西蘭、日本及德國，在近一、二十年來皆相當重視初任教師的任用及輔導制度，而發展初任教師導入輔導方案 (induction program)，以指導初任教師適應教學工作，培養教學能力。這些引導方案也確實發生了正面的影響功能，有一些研究支持引導過程對於留任優秀初任教師以及改進初任教師教學表現有很好的幫助（謝寶梅，民84；Boreen, Johnson, Niday & Potts, 2000；Gordon & Maxey, 2000；Odell & Huling-Austin, 2000；Scherer, 1999）。

我國首對初任教師做制度化、系統化協助的方案，應屬「臺北市中小學教學輔

導教師制度」。為了促進中小學教師彼此的協助、支持、合作，臺北市政府教育局於民國 88 年便著手規劃，90 學年度擇定臺北市立師範學院附設實驗小學，進行教學輔導教師制度的第一年試辦工作。91 學年度復核准通過光復國小、龍安國小、石牌國小、民生國小、永安國小、國語實小、芳和國中、誠正國中、西松高中等十所中小學進行第二年試辦工作。92 學年度的試辦規模為大直高中等 25 所，而預定在 94 學年度正式推動臺北市中小學教學輔導教師制度（張德銳，民 91）。

教學輔導教師除了協助初任教師了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境之外，尚且可以在其他教學性之事務上提供建議與協助，例如示範教學、協同教學、分享教學資源與材料、協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、協助安排整學年的工作進度等。教學輔導教師除了要讓初任教師感受到心理上的支持之外，亦要讓初任教師在實質上受益，才能說是已經發揮了教學輔導的功能。

除了上述輔導形式之外，另外四種更有系統的輔導策略係：（1）觀察初任教師之教學，提供回饋與建議；（2）協助初任教師建立教學檔案；（3）透過讀書會或合作式行動研究，協助初任教師解決教學問題；（4）協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。茲將這四種輔導策略，進一步敘述如下：

（一）教室觀察與回饋

輔導教師在觀察時應有勤做筆記習慣，並善用錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集完整正確資料，然後將資料回饋給初任教師。在回饋會談中除了肯定初任教師的教學之外，亦宜鼓勵初任教師深入省思教學歷程和效果。為了有系統的進行教學觀察，輔導教師可在考慮初任教師的需求後，應用下列觀察技巧與工具（張德銳等人，民 85；Acheson & Gall, 1996；Flanders, 1970）：

1. 選擇性的逐字記錄(selective verbatim)：係選擇一個教師所關注的重點，利用紙筆精確的逐字予以記錄下來。
2. 以座位表為基礎的觀察紀錄(seating chart observation records)：這些觀察記錄技巧皆是利用座位表做基礎來記錄，例如：學習專注(at task)係指紀錄學生在這一節課所表現出來的學習專注程度；語言流動(verbal flow)係記錄師生對話的種類和分佈；移動型態(movement patterns)係指記錄師生在教室裡身體移動情形。
3. 廣角鏡技巧：有些可以捕捉與記錄大量教學現象的觀察記錄方法，稱為廣角鏡(wide lens)技巧，以文字形式描述教學的外在事實，稱為軼事紀錄(anecdotal records)；以影像、聲音形式記錄教學的外在事實，稱為錄影與錄音(video and audio recordings)；由教師反省教學歷程，記錄教學的內在事實，稱為教師日

誌(journal writing)。

4. Flanders 互動分析系統(interaction analysis system)：該有兩個主要特徵：一是將師生互動的口語行為分為十類，另一個就是採用時間線標記做為觀察記錄方法。觀察後可確定教師的教學風格係屬直接式或間接式。
5. 教學行為綜合觀察量表、教室觀察報告表：為了協助教師，特別是教師改進教學、促進教師專業成長，張德銳等人曾提出一系列的教師自評、教室觀察、學生報告工具。

(二) 協助建立教學檔案

教學檔案(teaching portfolio)是一套有組織的記錄和文件，用以顯示教師在經過輔導之後所達成的成就，而這些成就應有學生的作品做為佐證，並且惟有經由省思筆記、深入思考以及嚴肅對話才能充分實現的(Shulman, 1992)。張德銳等人(民91)曾引進美國加州「初任教師支持和評量方案」(BTSA)中所使用的教學檔案評量，建構適合台灣地區教師使用的教學檔案系統。該系統是透過「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教學觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」、「專業成長與省思」等六個檔案活動，而在每個活動中運用「計畫」、「教學」、「省思」等三個歷程，來指引職前教師及在職教師進行有目的、有組織、有系統的教學檔案建構，進而協助其改進教學，促進其不斷的专业發展。

(三) 讀書會或合作式行動研究

在讀書會中，輔導教師領導一群初任教師閱讀教育有關書籍，並深入討論，交換讀書心得。這種由教師一起組成讀書會的形式，能對教育問題共同進行研究討論，再提出解決的辦法，也因集合眾人之力，常能獲得較多的資源與支持，並提出影響層面較大的可行方案，初任教師因此可從中獲益良多。此外，初任教師也可和輔導教師合作，用行動研究法去研究改進自己教學上或班級經營上的種種問題，這不但是很有效、很實際的成長方式，也對學生學習成效的提升有實質的幫助。

(四) 協助進行個案研究或對重要事件省思

輔導教師可以協助初任教師針對班級內的一位危機中學生，進行個案研究。在研究歷程中，初任教師必須運用多元的管道瞭解個案學生的問題行為及其成因，然後設定行動計畫，來支持個案學生在生活上及學業上的成長。此外，當初任教師遇到一件對其教學生涯影響重大的事件時，輔導教師亦可協助初任教師分析事件的來龍去脈、前因後果等，然後鼓勵初任教師省思在事件中

學到什麼東西以及在未來類以情境中的因應之道。

肆、結語

教師的工作乃教師終身發展的歷程：從準教師的職前訓練開始，歷經初任教師導入輔導階段，一直到在職和資深教師的再教育。其中，尤以初任教師的導入輔導階段位於承先啟後的關鍵階段，係一位教師在踏出校門後才真正開始學習當老師的階段，實在值得國人無論在教育學界或者實務界對初任教師寄予更多的關注。

近年來由於中小學教師大量的提早退休，使得許多學校初任教師的人數遽增。由於缺乏導入輔導機制，使得一方面資深教師的教學經驗無法傳承，另一方面初任教師面臨艱困的教學環境，也只能自生自滅，實在令人擔憂。中小學初任教師教學輔導工作確是一件刻不容緩的工作，因為今日我們不努力，明日我們恐將後悔。

瞭解初任教師的教學困境和需求是初任教師教學輔導過程中重要的第一步。從文獻中，我們可以發現初任教師由於教學能力不足、教學經驗不夠、教學負荷沈重、教學資源缺乏、教學環境孤立，再加上家長、同事與行政人員的壓力，使得初任教師在課程與教學、班級經營與輔導、學習評量、學校政策與環境、人際關係等五個方面專業能力的成長，都有相當迫切的成長需求。

初任教師在教學專業上的不足，應是不爭的事實。初任教師宜認清此一事實而積極進行自我成長策略，這些策略包括：參與研討會及工作坊、參加教師研習中心和學校所舉辦之進修活動、繼續攻讀學位、自我研究進修、進行自我省思活動、運用電腦網路資訊等。

此外，國內、外的初任教師導入制度，乃藉由多種形式的輔導與協助策略，以提昇初任教師的教學專業能力與素養，並豐富其實際經驗，來突破教學困境。這些策略計有示範教學、協同教學、分享教學資源與材料、協助訂定班級經營計畫與有效進行親師溝通、協助安排整學年的工作進度等。此外，較有系統的四個輔導策略是：觀察初任教師之教學、協助初任教師建立教學檔案、進行讀書會或合作式行動研究、協助初任教師進行個案研究或對重要事件的省思。教學輔導的功能係提供初任教師心理上以及實質上的支持與協助。

「立足專業，永續發展。」吾人期待初任教師應體認教學是一個專業的工作，而專業尊嚴的建立有賴專業人員秉持專業發展的精神，不斷精進。當然初任教師的專業發展更有賴學校行政人員和教師對校內初任同仁的心理關懷和實質協助。惟有喚起廣大的教師們對同事的「同事愛」而願意擔負起「同儕輔導」的神聖天職，初

任教師的專業發展才會有更穩固堅實的基礎。

參考文獻

江麗莉、鐘梅菁(民 86)。幼稚園初任教師困擾問題之研究。國立新竹師範學院學報, 10, 1-21。

林生傳(民 79)。實習困擾的分析與化解之道。載於中華民國師範教育學會(主編), 師範教育政策與問題(169-184 頁)。台北: 師大書苑。

陳育吟(民 91)。國民小學初任教師班級經營困境及成長策略需求之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。

張芬芬(民 90)。教學生活: 新手老師的成長之路。載於黃政傑、張芬芬(主編), 學為良師—在教育實習中成長(425-457 頁)。臺北市: 師大書苑。

張德銳(民 91)。臺北市教學輔導教師制度的試辦與實施展望。教師天地, 118, 49-53。

張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛(民 85)。發展性教師評鑑系統。台北: 五南。

張德銳、李俊達、蔡美錦、陳輝誠、林秀娟、楊士賢、康心怡、黃柏翔、卓美月、鄧玉芬、高婉妃、管淑華、高紅瑛、邱馨儀、黃旭鈞、江啟昱(民 91)。發展性教學檔案系統。臺北市政府教育局委託專案研究, 未出版。

熊曠、張芬芬(民 84)。我們對教育實習的策略與省思。論文發表於臺北市立師範學院初等教育系承辦, 師資培育專業化研討會。民國八十四年六月。

薛梨真(民 83)。國民中小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文, 未出版, 高雄。

謝美蓮(民 72)。論教學實習。公民訓育學報, 1, 315-356。

謝寶梅(民 80)。初任老師的特質與困難。國教輔導, 30(5), 50-60。

謝寶梅(民 82)。國民小學初任教師工作問題體驗教學能力具備情形及工作滿意看法調查研究。國立台中師範學院專案研究, 台中。

謝寶梅(民 84)。國小初任教師引導計劃運用之效果研究。教育研究資訊, 3(2), 45-55。

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1996). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.

Boccia, J. A. (1991). *Beginning teachers speak out: A study of professional concerns in the first three years of teaching: Part II, elementary teachers*. Paper presented at

- the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Education Research*, 46(2), 159-184.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Co.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*(2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay, R. A. Edelfelt (Eds.), *Assisting the beginning teacher* (pp.3-18). Reston, VA.: Association of Teacher Educators.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *The better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 19-26). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Odell, J. S. (1987). *Stages of concern of beginning teachers in a collaborative internship induction program*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Houston, TX.
- Odell, S. J. & Huling-Austin, L.(2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Washington, D.C.: Association of Teacher Educators.
- Scherer, M.(1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

課程創新與教師的自我創化 系統演化的觀點

詹志禹

【作者簡介】

詹志禹，曾兼任國立政治大學附設實驗國民小學校長。現任國立政治大學教育系副教授，兼政大創新與創造力研究中心研究員。

摘要

本文在理論基礎方面結合演化論與系統理論，在實務方面則結合教師專業發展與課程發展，作為教師個人追求自我成長與自我創化的基礎，也作為學校追求課程創新以及協助教師專業發展的基礎。演化論的觀點強調連續與漸變、累積與複雜、分化與多樣性、開放與不可決定性，演化的歷程則由變異、選擇與保存三種機制構成。系統思考的特性包括注重整體、注重動態結構與注重回饋歷程。因此，本文採契克森米哈賴（Csikszentmihalyi）關於創造力的系統模式，並加以創造性的轉化，應用於教師個人層次的專業發展與課程轉化，也應用於學校社群層次的團隊運作與課程創新歷程。在教師個人層次，本文提出了教師的自我創化模式，並論述創造思考、批判思考、課程/教學信念系統三者之間的關係，以及三者背後的影響因素或相關系統。在學校社群層次，本文提出了學校課程創新與社群團隊創造之系統演化模式，並論述創意教師、守門社群、課程/教學知識庫三者之間的關係，以及三者背後的影響因素或相關系統。本文同時也為學校的實務社群之團隊運作歷程，提出了可操作的模式。配合這些模式的運作，知識管理的技巧無論是對個人或對學校來說，都顯得相當重要。

關鍵詞彙：演化、系統、創造、自我創化、創意教師、課程創新、專業發展、實務社群、課程領導

Key Words: evolution, systems, creativity, autopoiesis, creative teachers, curriculum innovation, professional development, communities of practice, curriculum leadership.

回顧過去十多年來的教育改革，第一階段的議題集中在體制方面，第二階段的焦點集中在課程方面，但都遇到不少的困難，也引發不少的爭議與批判。檢討這兩波教改的焦點與推動方式，可能會發現：(1) 教育改革的核心與成敗關鍵，不是體制，也不是課程，而是人的素質。(2) 改革速度太快，容易造成適應不良、配套措施不足，導致未見其利，先見其弊。第三波的教改，應以協助教育人員提升素質為核心，將焦點置於教育人員的專業發展、終身成長與教育專業社群的建立，這是一個長期而緩慢的過程，最好採演化、深化的策略進行，才能在創新當中也能累積成果。創新不是為了改變，創新是為了更好。

一般而言，「發展」一詞隱含「變動」，適用於生命系統，也適用於非生命系統，前者如「人的個體發展」，後者如「國家發展」。但是，「成長」一詞隱含「增加」或甚至「日趨複雜」，比較常用於生命系統，例如動植物的成長。因此，「發展」的含意可能比「成長」來得廣泛，而「成長」的含意可能比「發展」更具正面的價值判斷。至於「自我創化」(autopoiesis) 一詞的內涵 (請參馮朝霖，2002)，不只是一種發展與成長的歷程，同時更強調其演化的、建構的、循環回饋的與自我組織的創造歷程，用在教師成長的脈絡當中，「自我創化」一詞特別暗示「教師重新建構自己的生命」。所以，本文的名詞概念是以「教師專業發展」包含「教師專業成長」，以「教師專業成長」包含「教師的自我創化」(如圖 1)。

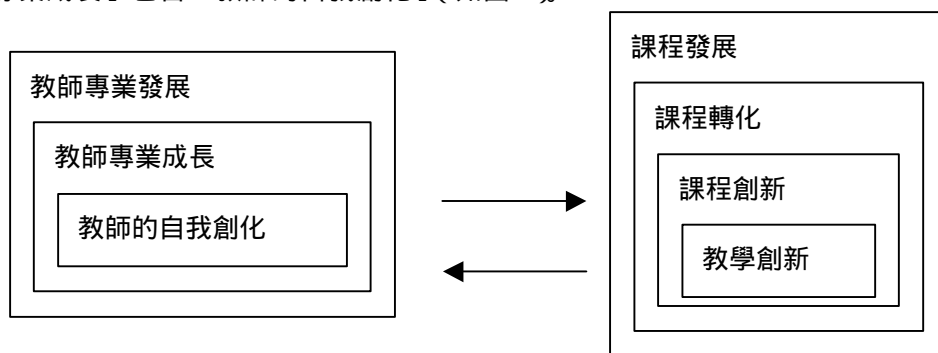


圖 1. 教師專業發展與課程發展相關概念及其關係

在課程方面，「發展」一詞可以包含任何的質變與量變，而「轉化」(transformation) 一詞似強調「型態、結構、功能」等方面的變化，所以意義上可能比「發展」更嚴格；至於「創新」一詞，通常不只是要求前所未有的變化，而且經常同時要求更好、更有價值，例如「教學創新」通常不只是要求有異於傳統教學，而且要求比傳統教學更佳，所以意義上可能比「轉化」更嚴格。此外，「課程」的內

涵，在傳統定義方面就至少必須包括「目標、內容、方法、評量」等四大要素，所以，廣義的「課程」內涵，一向包含「教學」在內。綜合這些考量，本文以下的名詞概念是以「課程發展」包含「課程轉化」，以「課程轉化」包含「課程創新」，以「課程創新」包含「教學創新」(如圖1)。

本文的主要目的，在於描述教師專業發展與課程發展兩者之間的密切關係。教師專業發展雖然始於職前培育，但在職成長才是主要歷程。教師在職成長的方式雖然很多，但是透過課程發展歷程，卻是一種最深入、最有效的成長方式。吳靜吉(2002)曾經指出，華人學生的創造力之所以仍未充分發揮，原因之一是華人社會「重視創造知識的傳授，忽略創造歷程的體驗及個人經驗與發現」(p.22)。就教師來說，課程發展歷程提供規劃、操作、行動、體驗、轉化、發現、創造等各種深度學習機會，這是一種情境學習(situated learning)，一種主動建構的學習(constructive learning)，也是一種脈絡化的學習(contextualized learning)，讓教師不只是有可能創造嶄新的課程，甚至有可能提升自己生命的層次，創造嶄新的自己；所以說，良好的課程發展歷程，有助於教師的專業發展甚至自我創化；反過來說，有創意的教師，比較可能提出創新的課程；所以說，良好的教師專業發展可以促進課程發展、轉化與創新。不過這些關係都是一些可能性，不是必然性；教師個人的行動、團隊的運作、學校的作為、甚至教育政策的推動，都會提升或降低這些可能性；本文將以「系統演化」的觀點探討這些關係的本質，然後分別就教師個人、團隊以及學校組織經營等層次，探討如何提升這些可能性。

壹、創造力 系統演化的觀點

到目前所知為止，這個宇宙之中，最有創造力的一個歷程應當是：演化，因為，演化已經創造了各式各樣的星球，創造了多采繽紛的生命，創造了智慧高超的心靈，也創造了結構複雜的社會。如果我們能夠掌握演化的歷程，因勢利導，創造的潛能必定無窮。可惜許多人受到斯賓賽(H. Spencer)的「社會達爾文主義」的影響，一聽到「演化」一詞，就誤解為「殘酷的競爭」或所謂「叢林法則」，甚至聯想到種族主義(請參Brush, 1988)，因此，本文必須先澄清演化的本質特性與機制歷程。

一、演化的特性

演化現象至少具有下列四種特性：

1. 連續與漸變：演化的歷程是漸變的歷程，無論是地球的生成、大陸的漂移、

- 生物的演化、社會的變遷、或知識的成長等等，如果能用演化觀點加以描述，就必須顯示其漸變的歷程。若觀察到巨變的現象，就應尋求其內外能量的累積歷程，以察其漸變歷程；若觀察到質變的現象，就應尋求其先前之量變，以察其漸變歷程；若觀察到革命的現象，就應尋求其遠因與近因，以察其漸變歷程。以具體例子而言，演化論者看到閃電時，不忘尋求其天空無數雨滴逐漸累積靜電的過程；看到戰爭時，不忘尋求其政治、經濟、文化等各種形式的演變歷程；看到偉大的發明時，不忘尋求其無數頓悟的問題解決歷程。所以，漸變的歷程，隱含了連續性，如有斷裂現象的存在，通常都表示有一個失落的環節等待被發現，找到失落的環節，就可以連起事物漸變的歷程。
2. 累積與複雜：透過「變異 選擇 保存」的機制，演化歷程會累積成就。「累積」的意義不限於「點點滴滴量的增加」，也包括「結構的重組與複雜化」或「功能的增強與提升」等等，例如：物種演化的成就會被保存在基因庫裡，但基因庫並不只是增加基因的數量，最重要是重組基因的結構，以便保留更具適應性的功能。又如：知識的演化成就會被保存在該領域的知識庫裡，但領域知識庫並不只是增加孤立訊息的量，最重要是重組觀念與訊息，以便整個領域的知識結構更具連結性、解釋力與預測力。透過累積與重整，演化的系統會日趨複雜，複雜系統產生不可控制性，也可能產生內部矛盾性，需要進一步調節與重整，使複雜系統走向分化，避免崩解。
 3. 分化與多樣性：由於選擇壓力以及適應方式的多種可能性，演化的系統會分化，因而產生多樣性，例如生物的多樣性、語言的多樣性、技術的多樣性、知識領域的多樣性、美術派別的多樣性等等，都來自選擇壓力與適應方式的多樣性所產生的演化分支，描述者必要時可以用演化樹加以描述。
 4. 開放與不可決定性：演化並非直線前進，也並非朝向一個最終、完美的固定目的前進，所以演化論是反目的論（anti-teleology），不過，許多系統的短程演化方向是可以由人類的行為加以調節，雖然無法加以完全控制。換句話說，演化系統是開放系統，在演化的歷程當中，機率永遠扮演某種角色，尤其當某系統面臨一個嶄新的分歧點（bifurcation point）時，該系統的第一次選擇總是高度冒險，不會有必然的成功；除非該系統的選擇幸運成功，而且此項選擇可被保存、複製，成為演化成就，那麼，此項選擇的成功機率就可大幅提昇。所以，演化論也是反決定論（anti-determinism）。

二、演化的機制

任何系統，若要產生演化，必須至少具有下列三種機制：

- 1.變異機制：任何演化系統都必須有一個生產變異的機制，例如物種的演化，其變異機制包括染色體的有絲分裂、基因的突變與重組等等；科學知識的演化，其變異機制存在於科學家的創造思考，包括想像、假設、模型、明喻、暗喻、類比思考、擴散思考、類化遷移等等。
- 2.選擇機制：任何演化系統都必須有一個選擇機制，以便選進適應良好的變異，淘汰適應不良的變異，例如物種的演化，其選擇機制存在於環境的條件；科學知識的演化，其選擇機制存在於科學社群的評鑑、審查與引用等等。
- 3.保存機制：任何演化系統都必須有一個保存機制，以便將適應良好的變異保留下來，並透過迭代循環（iteration）的方式，不斷累積成功的變異。例如物種的演化，其保存機制，外顯為物種，內隱為基因庫；科學知識的演化，其保存機制，外顯為語言、文字、和符號，內隱為科學家腦中的概念與知識。

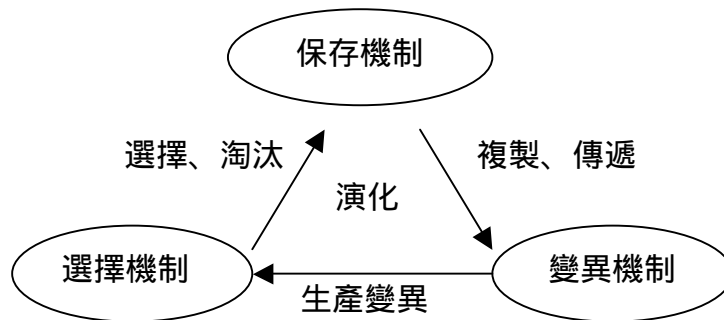


圖 2. 基本演化模式

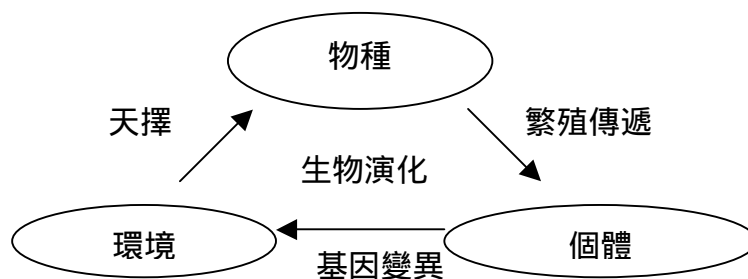


圖 3. 生物演化模式

右圖資料來源：修改自 Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000, p.83).

三、演化的歷程

從抽象的概念層次來看，演化的歷程基本上就是「變異 - 選擇 - 保存」(variation-selection-retention)三種機制之間的循環，如圖 2 所示，此一模式可以適用於生物、心理、社會、文化、知識等各種層次 (Campbell, 1960, 1974; Chan, 2001; Cziko, 1998; Radnitzky & Bartley III, 1987)；簡潔而言，演化可以定義為：一個開放系統透過對「變異」進行「選擇」和「保存」的自我組織的歷程。以生物層次而言，對應於「變異 - 選擇 - 保存」的三個機制就是「個體 - 環境 - 物種」，如圖 3 所示：生物個體透過基因的複製、重組與突變等各種方式而產生變異，環境藉由氣溫、水量、含氧量、食物量、補食者、競食者、疾病等環境條件，對變異的個體進行選擇和淘汰；通過選擇壓力而適應良好的個體得以生存，其基因得以保存於物種的基因庫當中，然後又透過繁殖的方式將新、舊基因傳遞給下一代個體，繼續演化。

四、創造力的系統演化模式

契克森米哈賴等人 (Csikszentmihalyi, 1988, 1999, Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000) 對於創造力的系統觀點，基本上也是一個演化模式，如圖 4 所示。此一模式主要表示：創造存在於個人、學門與領域三個子系統之間的交互作用。個人系統是家庭系統的一部分，所以，家庭背景會影響個人的創造力。學門指的是守門人 (gate-keepers)，包括該領域的消費者、蒐藏家、評論家、編輯人員、審查人員、經費提供者等等，是社會系統的一部分。領域指的是符號系統，包括語言、文字、數字、聲音、圖形、行為等各種表徵符號所形成的結構，是文化系統的一部分。

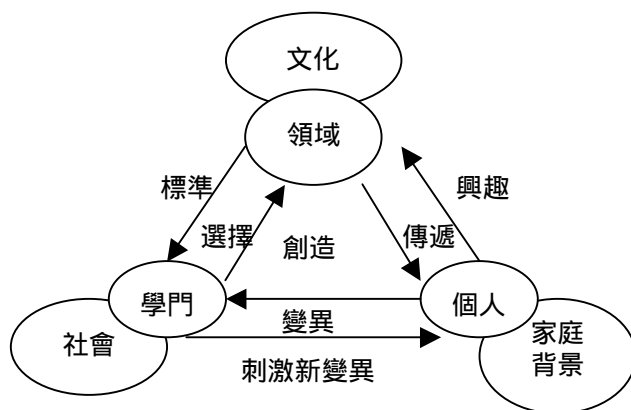


圖 4. 契克森米哈賴的「創造力之系統模式」

資料來源：Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000, p.84).

個人受到學門社群的刺激，對某些領域感到興趣，透過學習獲得知識與技巧，然後站在前人的肩膀上，再度追求創新與突破，生產變異的觀念、理論、行為、作品等各種具體或抽象產品，提供學門社群選擇。學門社群根據其領域中所存在的標準，對變異的產品加以選擇，將通過者保存於領域當中，成為文化遺產的一部分。領域系統透過教育的歷程，傳遞給其他個體或下一代，某些個體如果對該領域感到興趣，就會開始學習，直到站在前人的肩膀上，再度追求變異、創新和突破，如此循環不已，這就是演化中的創造。

在此模式之下，創造的意義就不只是追求新穎，而是追求新穎且有價值的觀念與事物，單純新穎卻無價值的任何產品，將不會被列入「創造性產品」的範圍（詹志禹，2002）。價值的判定則由學門社群執行，如果創造者不認同學門社群的判斷標準，那麼他/她可以有下列處理方式：

1. 壽命夠長，等待學門的標準自然產生演化。
2. 勢力夠強，推翻學門的標準，產生典範革命。
3. 迂迴出擊，改宗立派，另外建構一個新的學門社群及其選擇標準。

如果創造者只能孤芳自賞，永遠通不過任何社群的選擇，那麼他/她只能達到個人層次的創造，也就是一種自我成長式的創造，仍然達不到社會或文化層次的創造。梵谷生前得不到學門社群的認可與選擇，幸虧逝世後仍然留下若干作品，並逐漸得到學門社群的肯定，因而其創造力也日漸被確認；如果他的作品全數埋沒荒塚，化入塵土，未被藝術社群所選擇，那麼，至今世人也不可能承認梵谷的創造力。

五、系統思考的特性

系統理論是一種自然哲學，利用系統理論去進行思考時，希望注重下列特性：

1. 注重整體：不認為瞭解系統中各個元素的性質，就可以瞭解整體系統的性質，也不認為分析與切割是唯一適當的思考或研究方式，相反地，系統思考認為整體不等於部份的總和，正如一首音樂不等於其個別音符的總和，也正如一群示威遊行群眾的心理並不等於其個別參與者的心理的總和；這種思考，注重完形（Gestalt），注重高層性質的浮現，是一種整體主義（wholism），雖不反對分析，但不是一種分析主義（analism），也不是化約主義（reductionism）。
2. 注重動態結構：系統內元素與元素之間相互倚賴，具有交互作用而非單向因果關係，元素越多，結構越複雜，形成非線性系統（non-linear system）；系統與系統間的互動，透過回饋作用而相互調節自身的內在結構，甚至形成高一層次的超系統，超系統之上仍有超系統，子系統之內仍有子系統；所以，

系統內與系統間的結構都是動態的複雜結構。

3. 注重回饋歷程：開放系統能與環境互動，透過回饋機制不斷地自我調節、自我組織與自我創化。如果缺乏回饋歷程，該系統將由開放系統變成封閉系統，將無法與環境互動，無法偵知自身行為的成敗，無法淘汰錯誤，也無法提升適應程度。

此處特別要強調的一點是，當系統理論與演化論結合的時候，所有提及的「系統」都假定是一個開放系統，因為，封閉系統無法演化。

貳、教師的自我創化 個人心理層次

以系統思考和演化模式的觀點，來看教師個人內心層次的自我創化歷程，本文提出圖 5 的「教師的自我創化」之模式，這是一個微觀的演化歷程，也是一個替代性的（vicarious）演化歷程，因為，個體在心中有以表徵（representation）的方式進行變異、選擇與保存，不必在真實世界中進行生存與死亡的遊戲，這種替代性的演化歷程比較安全，可說是生物演化的重要成就。以下將依序詳述圖 5 模式的內涵與外延意義。

一、系統演化的心理運作

就教師個人的心理層次而言，創造思考是一個變異機制，批判思考是一個選擇機制，信念系統是一個保存與累積的機制。信念系統又可分成許多子系統，本文最關切的是有關課程與教學的信念系統，因為此一系統與教師的專業發展有最密切的關係。此一系統的形成，開始於教師接觸教學理念、教學方法、顯明課程、潛在課程等符號領域的學習經驗當中，教師個人透過理解、詮釋、應用等心理歷程，建構一個信念系統，但是有創造思考能力的教師會持續對自己的此一信念系統進行挑戰，嘗試加以轉化，並提出新的觀點、新的內涵、新的結構、新的形式等等變異，經由批判思考加以判斷、選擇；經判斷為良好或適切的變異，會被選入信念系統，不適切者就被放棄。所以，具有創造思考與批判思考能力的教師，其信念系統會持續成長、更新，並且變得更適切。具有生產力與行動力的教師，會進一步將其信念系統外顯化，成為課程文件或個人著作，與教育專業社群開始接軌，因此有機會嘉惠其它地區與未來的學生。

創造思考的功能是在製造變異，也就是提出某些創意、假設或規劃，以供批判思考的選擇。創造思考並不是完全的無中生有，也不是完全的自由；教師個人的課

程與教學信念系統，會支援創造思考所需的認知資源；批判思考系統則提供創造思考某些方向，這些方向縮小了問題的空間，提高了問題解決的機率，因此，會對創造思考產生一些幫助，但同時也產生一些限制，因為，問題的解決方式不見得落在批判思考所提示的範圍當中。要跳脫批判思考原有方向的限制，仍然必須仰賴循環演化的歷程，透過創造思考對信念系統的挑戰，不斷提出其它變異，通過批判思考，逐步累積、重組信念系統，直到信念系統產生結構性的改變（內心的典範革命），才能提供批判思考以新的原則或標準，因而，批判思考才能提供創造思考以新的方向，此時，創造思考才能解決那個困惑已久的問題，找到那個落在另一個思考範圍的答案。因此，創造思考需要持久性，這不只是一個認知的問題，也是一個動機的問題，個體需要以其目的系統、知識系統、情感系統等心理系統，全力支持創造思考的進行，才可能成為傑出創造者。

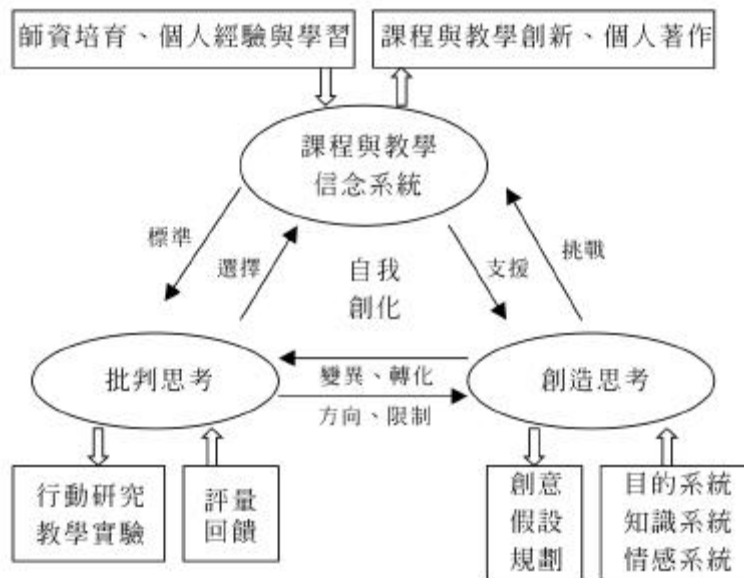


圖 5. 教師的自我創化模式

批判思考的功能是在進行選擇，也就是根據信念系統所提供的原則或標準，對創造思考所提出的創意、假設或規劃，加以分析、比較或評價，選擇適切者進入信念系統，淘汰不適切者；所以，廣義的「選擇」同時意含「判斷」與「淘汰」。有些批判思考可以單純在腦中進行（例如有些哲學或理論物理的問題），但許多批判思考必須伴隨著某些行動（例如科學實驗），因為，原則或標準通常是抽象的，甚至是空洞的，必須結合某些行動，才能獲得具體證據，以作為批判和選擇的基礎。以教師

而言，批判思考經常必須伴隨著教學行動，在教學活動當中進行觀察與評量，或在師生互動當中獲取回饋訊息，來評估教學創意或課程規劃。教學行動加入研究的概念與考量，以比較嚴謹、周詳、深入的方式進行，就成為行動研究或教學實驗，所得的結果將比較能說服自己，也比較能說服別人。

一個擁有上述系統演化的心理運作歷程的教師，就會逐步完成自我創化。如果單純擁有課程與教學信念系統，但很缺乏創造思考與批判思考，這是保守型的教師。如果創造思考太強勢，批判思考太薄弱，保留機制又很缺乏，這是變動型的教師。如果批判思考太強勢，創造思考太薄弱，保留機制又很缺乏，這是獨斷型的教師。只有三者皆具的教師，才可能自我成長並自我創化。

二、目的系統、知識系統與情感系統的支持

本文之所以特別強調目的系統、知識系統與情感系統對教師創造思考與自我創化歷程的支持，一方面是得自 Gruber 等人的研究啟示 (Gruber, 1984; Gruber, 1988; Gruber & Wallace, 1999)，他們發現，類似達爾文這些傑出創造性人物的成功，在其心理系統裡面，需要長期協調統整其目的系統、知識系統與情感系統，才可能克服內、外環境的許多困難，完成傑出創造性的成就。另一方面是因為這三個系統恰好相映於一般人所熟知的知、情、意三個概念。

目的系統（意志）當中最重要的一個元素就是企圖心（aspiration）。企圖心並不是一種追求人際競爭與超越他人的野心，而是一種自我設定目標、挑戰自我潛能以及努力完成目標的決心。企圖心不能外加，它必須是內發的。例如，一個高中學生，想要考入法律系，將來作一個公正的法官打擊犯罪，這是他的企圖心；一個殘障的朋友，想要學會用口或足來進行美術創作，這是他的企圖心；一個登山的朋友，想要利用五年的時間來準備和鍛鍊，以便完成攀登聖母峰的壯舉，這是他的企圖心；一個科學家，想要發展一個關鍵實驗，來解決兩個重要理論之間的差別預測，這是他的企圖心；一個環保運動者，想要推動政府全面採用生態工法，這是他的企圖心；一個老師，想要提昇自己、改變環境、影響社群、出版著作、嘉惠更多孩子或參與締造教育專業文化，這是他的企圖心。

依據筆者多年來的觀察：有些大學生在校成績名列前茅，甚至課外活動表現也惹人羨慕，但是畢業之後的發展卻極為平凡；反之，有些大學生在校成績平凡，甚至課外活動表現也不突出，但是畢業之後的發展卻有較高成就；兩者之間的一個相當重要的區別變數，似乎是企圖心。企圖心影響到目標的設定，目標的設定影響到學習或工作的內在動機，內在動機影響到努力的程度與持續堅持的毅力。筆者另外

觀察到頗多女學生，無論是在智力、學業成績或個性等方面，都比她的同儕男生來得優秀，但是畢業之後的成就卻比她的同儕男生來得平凡，此種性別差異的一個可能重要起因，似乎也是企圖心。

企圖心有三個重要元素：願景、目標和內在動機。願景是一種願力加上對未來長遠生命走向的勾勒圖像；目標是根據願景所設立的比較短期、具體、可立即著手追求的標的；內在動機是在追求目標的歷程當中，所感受到的興致、趣味、投入、挑戰、努力、意義感、滿足感、成就感與克服困難的感覺；三種元素之間相互關連，協助個體組織其知識系統與情感系統，並支持個體堅持目標、長久工作和建立社會網絡。企圖心的強烈，表現在行為上包括：工作的專注與持久，所以，楊智先（2000）研究中小學教師的創造力時發現，專注力對預測教學創新行為非常重要，而且專注力越高的教師，越有可能是在教材甄選、教具製作比賽以及優異教學甄選的得獎教師。

從認知主體的角度來看，個體的知識系統與信念系統是一樣的，因為，不為個體所相信的「知識」並不屬於個體的知識系統，只有被個體所接納、對個體產生指引作用的「知識」才屬於個體的知識系統，這也就是個體的信念系統。所以，教師的「課程與教學信念系統」只是其整體知識系統的一部份。教師若要能挑戰其既有的課程與教學信念系統，產生具有創意的觀念，則必須擴大其整體知識系統的廣度與內部異質性，才可能產生新的角度與洞識。知識系統逐步成長、擴張之後，教師在個人的範圍內也需要有知識管理的能力，否則，過度複雜化的知識系統可能導致紛亂、難用、矛盾或無效率。

廣義的情感系統包括動機與情緒，動機與目的系統有關，前面已特別強調過內在動機的重要性，亦可參閱 Amabile 的系列作品，如 Amabile (1987)，Collins & Amabile (1999)。至於情緒，則與身心健康有關；一個創意教師如果具有正面、平穩的情緒狀態以及成熟的情緒智慧（包括情緒的自我覺察、自我調節、以及昇華轉化能力，也包括抗壓能力和挫折容忍力），對於教育工作與專業思考可能比較有幫助；強烈的情緒干擾，包括強烈的憤怒、憂鬱、亢奮、哀傷、絕望、怨恨、情感衝突等等，對於教育工作與專業思考可能相當不利。雖然有些人認為，某種強烈的情緒或某種病態的人格對於藝術創作有幫助，但此種論調很難類化到廣大的藝術家，更無法類化到教育領域，因為教師創作的對象是一個人，不能縱容自己恣意揮灑自我的慾望與情緒。

在知識系統與情感系統的重疊地帶，有一個價值系統，對於個體的目的系統影響極大。價值系統影響目標的選擇與設定，影響工作的意義感，影響創作的動機，

也影響批判思考的標準設定。由此可知，目的系統、知識系統與情感系統之間具有重疊性與交互作用，而且不只直接影響創造思考的能力與動力，也透過演化系統的運作，同時影響批判思考與信念系統。

三、行動研究的運用

前面提過，雖然有些批判思考可以坐在搖椅中進行，但是有關課程與教學的批判思考，最好經常伴隨著行動研究，以課程實施成效和師生互動的回饋訊息，作為批判思考的主要基礎，才不至於使批判思考落入獨斷與偏見。

嚴格來說，行動研究偏重質的研究精神；但寬鬆而言，行動研究也可以包含教學實驗和量化研究。本文認為有沒有圖表或數字不是判斷行動研究的重點，整個研究歷程當中有沒有探究、發展、反思、修正、意義、價值、主動性以及從工作中成長，才是判斷行動研究的主要關鍵。

從教師成長的歷程來看，課程轉化是把理論轉化成為實際的課程與教學。通常，愈缺乏創意的教師，愈會抱怨「理論沒有用」，因為，要把理論轉化成為實務，需要創造力。有創意的教師，會嘗試將以往所學習過的理論與當前所從事的工作連結起來，遇到實務問題，就尋求理論與模式作為認知資源，遇到感興趣的理論、觀念或模式，就尋求融入課程設計與教學實務，並從實務工作經驗當中獲取回饋與心得，作為挑戰理論或改善課程的依據。這樣一種在理論與實務之間來來回回的探究歷程，就是教師成長與終身學習的最重要歷程；把這種探究歷程用學術研究的觀點加以規劃和執行，就是一種行動研究的歷程。

行動研究的成果，首先是幫助自己解決工作情境中的問題；其次是生產知識，提供別人參考，也提供自己未來行動的參考；第三是分享故事，因為故事有時比知識更人性化，是一般人最感興趣、也最容易感動的一部分；第四是獲得意義感，也就是發掘自己的工作和行動的意義，並進而發掘生活的意義；以教師而言，如果他/她沒有從自己的教學活動中獲得意義感，就會過度斤斤計較上班時間、下班時間、排課的公平性等等問題，如果他/她有從工作中獲得意義感，就比較不會那麼在意時間的付出；第五是獲得成長，也就是提昇自己的專業水準；第六是獲得行動力，也就是化「不動」為「被動」，化「被動」為「主動」；第七是創造新行動，也就是提出自發性的改革與創新。

過去有許多文獻（例如：林素卿，2001；陳伯璋，2001；詹志禹、蔡金火，2001），都已指出行動研究對於課程發展、課程改革以及教學創新的重要性。從上述分析來看，行動研究的確不只是批判思考的基礎，它透過演化系統的運作，同時也成為促

發創造思考的基礎，可說是教師自我創化系統的最重要支柱之一。

四、知識管理的運用

就個體心理層次而言，知識管理的核心技巧，主要包括學習技巧、處理技巧與生產技巧等三方面，這三方面的技巧如果熟練，會有利於自己的時間管理，提昇自己的創作量，並降低自己的工作壓力。學習技巧方面例如閱讀技巧，有頗多實務界的教師對於閱讀研究報告或比較專業性的文章具有困難，以致於完全不讀這方面的作品，這種現象的起因，一方面可能是因文章作者的寫作表達能力不佳，另一方面也可能是因讀者的閱讀能力不足。一般來說，中小學教師閱讀教育專業文獻的能力，常受到三種條件的限制：1) 文獻是否為外語？2) 文獻是否使用複雜的統計分析？3) 文獻是否使用許多複雜的概念與專有名詞？教師個人若要克服這些條件限制，可能需要很長的時間以及很多的努力，其實，幾乎任何一個領域都需要有些人致力於轉譯或改寫學術作品，使成為比較可親、可理解、普及化和通俗化的作品（廣義的「科普」作品）。但是，有些教師在閱讀這類通俗化的專業作品時，仍然有困難無法克服，這時極可能是因為採用某些令自己氣餒的閱讀策略（例如堅持從第一個字依序讀到最後一個字），或因為缺乏某些適宜的閱讀策略（例如「詮釋循環」的策略）。

處理技巧方面包括分類、組織與儲存技巧，這不只是管理自己腦海中的知識系統，在資訊化的現代社會，這也是管理自己的個人電腦系統的一種技巧。尤其處於網路化的社會，資訊不斷暴增，稍一疏於管理，資訊就會陷入混亂，難以尋找，終成垃圾。如果資訊管理得宜，那麼在組織文章或準備發表時，就有豐富的認知資源，可以左右逢源，順利生產、創作。

生產技巧方面包括寫作技巧、發表技巧等等，例如有些人在寫作歷程當中，花費太多注意力在標點符號與文法，干擾了創意生產與文章規劃，也有些人堅持從頭到尾依序寫，以致於浪費了自己的非線性創造力。此外，有些人在發表時的組織剪裁、簡報檔製作、重點掌握、時間掌控等等，都做得極佳，有些人卻會抓不到發表重點，簡報頁數過多，每頁字數又密密麻麻，這些都屬於發表技巧，大部分都可以透過實際體驗，從做中學。

對大部分教師而言，其知識系統（尤其課程與教學信念系統）的成長，會反映在教學行為上，這是具有行動力的教師，可以嘉惠他/她直接任教的學生，但可惜無法將個人發展的知識及信念系統帶入教育專業社群，無法經由社群的選擇，將個人的知識保存在知識領域或教師文化當中，以致於無法嘉惠其他學生或未來的學生；當教師退休或辭世之後，其個人知識或信念系統也就消逝或化入塵土。但是，兼有

生產力及行動力的教師，就會進一步將其課程與教學信念系統，以溝通的觀點加以組織和符號化，形成課程文件，作為教育專業社群溝通、分享、判斷或選擇的基礎，如此一來，個人知識就有進入專業知識領域及教師文化的機會；更積極的教師會進一步將其文件加以精緻化，成為出版作品，嘉惠其他教師、其他學生以及未來學生，並可能影響教育專業知識領域的發展。

五、教育三元素的互動

教師、學生、課程可說是教育系統的三個核心元素，教師個人在進行教學、行動研究與課程創新的時候，事實上也可以運用演化的模式來理解，如圖 6。這一個模式涉及師生互動，由教師個人依據其所知覺到的課程對學生進行教學，學生在教師的協助下對教室裡運作的課程進行學習，然而學生有個別差異，學生會因背景、性格、注意力、動機或能力之不同，而對教師的教學方法產生不同的反應，並對教師的教學內容做出不同的理解、詮釋、選擇與價值判斷，因此，學生的反應與學習成效會有某種程度的變異，而且學生也會提出需求、挑戰與創意想法，教師根據課程領域所蘊含的一些標準或原則，將學生的需求、挑戰、創意想法與個別差異反應，選擇性納入他/她的課程規劃當中。不過，課程是文化的結晶，學生是家庭的寶貝，教師是學校的主體，這三者之間的互動，自然無法脫離學校、家庭、文化三種脈絡的影響。

教師因為心中有學生，所以才會從事課程轉化與教學创新的工作。當學生的反應或學習成效不佳時，有些教師可能不知不覺，有些教師會很快知覺；當教師有所知覺時，有些教師會逃避問題，有些教師會面對問題；當教師面對問題時，有些教師會歸責於學生懶惰或素質差，有些教師會歸責於課程與教學不適切。當教師對學生的反應或學習成效越敏銳、越願意面對問題、越歸責於課程與教學時，將越勤於課程轉化與教學创新。所以，教師要先轉化自己，才可能轉化課程；要先轉化課程，才可能轉化學生。

圖 6 模式承認：學生的創意與個別差異，對於課程创新具有潛在貢獻；教師若具有開放的心靈，對於學生的變異善加考量和選擇，其實有助於自我成長、課程创新與學生成長。此處，教師的考量和選擇，即使有批判思考和反思能力做基礎，仍然可能相當主觀。若要進一步解放自我主觀的限制，就要將模式再度提升到學校或社群層次去考量（將於圖 7 模式再述）。

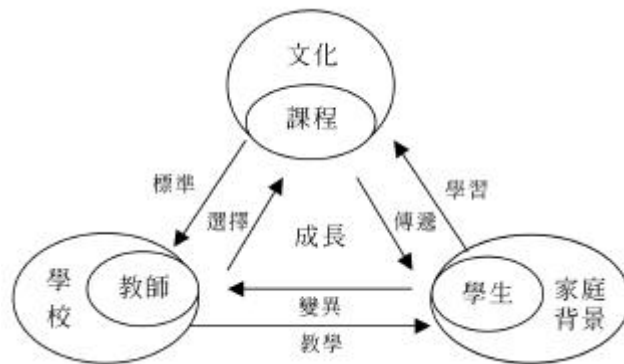


圖 6. 教師、學生、課程的互動演化模式

參、課程與學校的創新 社群經營層次

以系統思考和演化模式的觀點，來看教師與社群之間的互動以及學校本位課程的發展，得到圖 7 的模式。此一模式跳出個體心理層次，進入人際與社群層次，由「教師」產生「變異」，「社群」進行「選擇」，「課程」作為「保存」。在此模式之下，教師所進行的創造就不只是個人的成長而已，這也是一種文化的創造；課程也不只是一套無形的信念系統而已，而是一套有形、客體化的符號系統，裡面又包含許多次領域。相較於前一個心理層次的模式而言，這一個社群層次的模式，比較接近契克森米哈賴等人的原始構想。

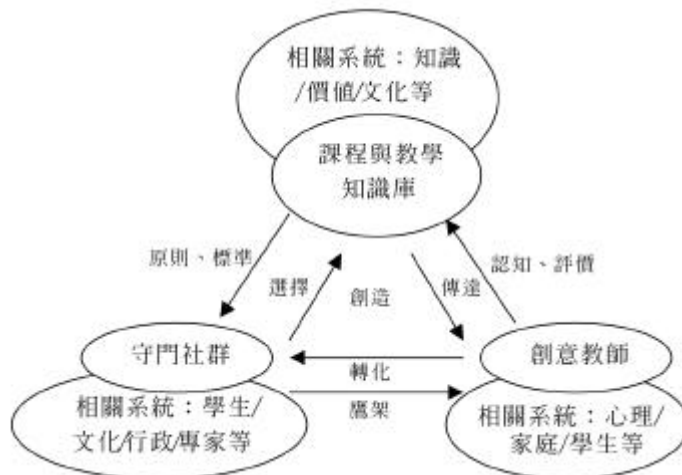


圖 7. 學校課程創新與社群團隊創造之系統演化模式

一、課程與教學知識庫

在圖 7 的模式當中，「課程與教學知識庫」一詞指的是一套有形、客體化的符號系統，是一套經過選擇、可供保存、可供公開討論的外顯知識（explicit knowledge）系統。更具體而言，此知識系統可以包含七大類的教師知識如下（Shulman, 1987）：

- （一）任教學科內容知識，例如：數學、英文、物理或音樂等。
- （二）一般教學方法知識，例如：教學原理、教學策略、以及班級經營技巧等。
- （三）一般課程知識，包括：課程理論、課程政策、現有教材的目標與內容、跨科之間的聯繫、以及跨年級之間的銜接等。
- （四）學科教學知識，例如：如何教英文？如何教數學？如何教音樂等？這一類知識並不等於學科內容知識，也不等於一般教學方法知識，而是學科內容知識與教學方法知識的化合，是教師專業知識當中最獨特的一部分。
- （五）關於學習者特性的知識，例如：學習心理、發展心理、個別差異與特殊學生等。
- （六）關於教育環境的知識，包括：校內環境、社區環境、官僚體系、以及政府經費政策等。
- （七）關於教育宗旨、目標、價值、哲學基礎、與歷史背景等方面的知識。

此外，此知識系統也可以當資料庫使用，並且可以儲存至少兩大類的課程資料：

- （一）理想的課程：這是課程設計者根據理論基礎、社會理想與國家目標所設計出來的課程，通常呈現於課程標準、課程大綱、教師的著作或關於課程政策的研究報告之中。
- （二）正式的課程：
 - 1. 審定出版的教科書：教科書編輯群根據他們對理想課程的瞭解、詮釋與重要性加權，結合本身的教育理念與實務經驗，編輯出系列教材（包括課本、教學指引、習作、補充性教材或教學媒體等），經教育行政機關審查通過後成為正式課程。
 - 2. 學校本位課程：學校教師根據理論基礎、國家課程標準或綱要、個人教學理念，並結合學校的辦學理念與學生的學習特性，自行設計發展所編輯出的學校本位（school based）課程（包括課程大綱、課程模組、教學計畫或教材內容等），經校內課程委員會以及教育行政機關審核通過後成為正式課程。

所有的課程都可能轉化或創新的必要，因為，理想的課程可能在理論上有錯，國家的課程不一定同等適用所有地區的學生，出版商的教科書編輯方式可能有商業利益的考量，學校本位課程可能有內在矛盾，教師自己所規劃的課程可能有盲點，

教室裡所實際運作的課程可能引出個別差異的反應。因此，所有的課程都值得轉化，而且理論上都應該以幫助學生學習和改善學生學習成效作為最重要的考量。

學校課程與教學知識庫，必須不斷累積教師研發的成果，並推廣、流通、傳遞給其他教師，才能發揮演化的功能。此知識庫可受公開討論，所以會受到當前人類的知識、價值、與文化所影響，因此也是一個開放系統，會不斷更新。

二、創意教師

國家、社會或教育系統將課程傳達給教師，希望產生一些指引、規範、要求、協助、參考的作用；一般教師接觸到課程之後，至少會進行理解與應用；較有深度的教師，會進一步從事分析與評價等工作；教師根據他們對客觀課程的理解、詮釋、批判、與選擇，結合本身的專業背景與實務經驗，形成自己心目中的課程，這就是所謂「教師知覺到的課程」。比較有創意的教師，會對課程加以轉化，企圖使課程更適合自己的教學、更適合學生的學習或更適合當地的情境，這將使課程產生變異。教師轉化過的課程，如果只是經過自己的判斷，保存在自己的心中成為信念系統，或保存在個人的教學檔案裡，那麼，這只對他/她自己的教學有用處，只影響到他/她個人的「運作課程」，只達到個人層次的創造（如圖 5 的模式），並未達到社會文化層次的創造；如果他/她所轉化過的課程，有進一步外顯化、公共化，例如以口語、文字、或影像表達，透過外顯的資訊與教育專業社群接軌，那麼，這位創意教師才有可能透過教育專業社群的判斷與選擇，將轉化過的課程保存於公共課程系統當中，開啟社會文化層次的創造。

教師在從事教育專業方面的創造性工作時，會受到個人的心理系統、家庭系統以及教學對象等相關系統所影響。心理系統方面，圖 5 模式已分析過，教學對象方面，圖 6 模式也已分析過，至於家庭系統方面，尤其是婚姻關係、親子關係、家庭氣氛及其交互作用，對教師的心理健康、教學工作、專業發展以及創造性工作等，都會產生重大的影響，例如陷入不幸婚姻關係（涉及暴力或外遇等）的教師，除了極少數具有強大意志力的人之外，大部分人都容易形成心理壓力，造成情緒不穩定，無法專注於創造性工作，因此不太可能會有心思從事於課程創新或追求創造性成就。

每一位教師都可以成為創意教師，因為，「創意教師」是一種程度的問題，是一種成長的問題，不是一種「是或否」的問題。舉例來說，具有下列特性或做法越多者，就越是一位創意教師：

1. 做課程的主人，能夠轉化課程、創新課程。
2. 熱愛教學工作。

- 3.平衡運用創造思考與批判思考，具有反思力。
- 4.持續追求專業成長、追求自我突破。
- 5.能夠合作分享，促發團隊創造力。
- 6.能夠參與教師專業社群，擴散知識與創意。
- 7.教學風格活潑有創意。
- 8.擅於辨識學生的潛能，並鼓勵學生發揮潛能。
- 9.擅於培養學生對學習某一領域的內在動機。
- 10.擅於引發學生發現問題。
- 11.包容學生多元觀點。
- 12.欣賞學生創意。
- 13.鼓勵學生勇於嘗試、克服問題。
- 14.創造安全、正面、積極的班級氣氛，讓學生在嘗試錯誤或創意失敗時，不會被嘲笑。
- 15.採取多元的評量方式。
- 16.提供學生潛能發展或才能表現的多元機會。

創意教師的指標當然不限於此，而且每一條指標的重要性加權也可能不一樣，但歸納來說，作為一個創意教師的一個最重要的條件就是：能創造一個平台、情境或機會讓學生去發揮創造力。

三、守門社群

守門社群（gatekeeper community）承擔批判、選擇與淘汰的功能，根據某些原則與標準，將良好的課程產品選入課程與教學知識庫。原則與標準的來源也是課程與教學知識庫，包括國家課程標準、一般課程理論、教育理論、心理學以及學科知識領域等。

假如研究或教學團隊的內部具有信任氣氛，團隊成員可以自由拋出創意，尋求批判與回饋，那麼，團隊本身就是一個小的守門社群，至少團隊當中有部分成員會扮演守門人的角色，可發揮部分的選擇功能。不過，一般來說，負責選擇學校本位課程的守門社群，最主要是課程委員會；負責選擇出版社教科書的守門社群，最主要是教育部的教科書審查委員以及各校的教科書選用決策者。有些學校是授課教師，有些學校是行政主管，有些學校是委員會。教科書審查委員將出版社作者群（含教師）所編寫的教科書選擇進入市場，學校課程委員會將教師轉化過的課程選擇進入學校本位課程系統當中，教科書選用者從市場當中選擇適當的教科書進入學校，

教師從網路當中選擇適當的課程模組進入自己的班級，出版社的編審委員將某些創意教師關於課程與教學的著作選擇出版；這些人包括教育行政人員、一般教師、教育專家、學科專家等等，都構成各種層次的教育專業社群，擔任「守門人」的角色；就個別教師而言，某些情境下擔任創造者的角色，另外一些情境下擔任守門人的角色，所以，這些角色是可以交換的，並不是固定不變的。

守門人在選擇課程時，雖然所根據的原則或標準很多，但理論上也是以幫助學生學習和改善學生學習成效作為最重要的考量。此一考量其實相當複雜，可能要結合教育學、心理學以及個人的經驗與體會等等，並說得出具體的好理由，否則，課程選擇將流於主觀或獨斷。主觀、獨斷的課程選擇，會扼殺教師的創造力與創造意願；鄉愿、和稀泥式的課程選擇，會造成課程混亂、無價值。一個學校必須具有討論的文化，具有平和、理性、說理、傾聽、信任、說真話的自然氣氛，創造者才願意提出創意、轉化課程，評論者才願意說出判斷，輔助課程創造，兩種角色才可能進行有意義的對話，並造就相輔相成的效果。

四、課程轉化

課程轉化是必然，因為，教科書編輯者不可能忠實地全盤接受國家所設定的理想課程，教師不可能忠實地全盤接受出版商所編的教科書，學生不可能忠實地全盤接受教師所傳達的知識、價值與技能。這不是因為編輯者、教師或學生不願意接受，而是因為人類的認知過程中的特性——建構、理解與詮釋，這種認知特性必然產生課程的選擇與轉化。這是一個壞消息，也是一個好消息；壞消息是因為：理想的課程會被差勁的教科書編輯所打折，良好的教科書會被不適任的教師所誤用，優秀的教學會被多樣複雜的學生所誤解，因而最終來講，國家與社會的理想並無法完全實現；好消息是因為：偏執的理想課程可能被優秀的教科書編輯所修正，錯誤的教科書可能被專業素養優秀的教師所更正，偏頗的教學內容可能被多樣複雜的學生所拒斥、忽視、或修正，因而，國家想透過教育對人民進行完全的控制是不可能的，社會想透過教育對個人進行完全的控制也是不可能的。

課程轉化有程度上的差別，在九年一貫課程實施之前，教師的角色基本上是國家課程的傳遞者，是一個橋樑、工具性的角色，所以，課程轉化的程度很低。九年一貫課程實施之後，政策上鼓勵學校發展本位課程、教學創新以及教師專業自主，所以，教師的角色轉為課程的主人，課程轉化的彈性變大，課程創新的機會變多。

課程轉化的結果，可能變好，也可能變差，好的課程轉化才是課程創新，所以，課程轉化只是提供課程創新的機會，透過圖 7 的模式才會使課程轉化產生有價值的

課程創新。由於圖 7 的模式是一個循環的歷程，可能會讓人覺得不知從何處著手，因此，筆者進一步將圖 7 模式轉化成一個可操作、有具體步驟的團隊運作模式（如圖 8），詳述於後。

五、團隊運作

林偉文（2002）研究國民中小學教師的創新教學行為發現，教師之間有越多的知識分享、資訊流通、深度對話與合作，則教師的創新教學行為就越多，而且教師有無「組成或參與知識社群」對創新教學行為的預測力最高。因此，在一個學校當中，「創意教師」或「守門人」只是二種可以交換的角色，而且可以組成一個實務社群（communities of practice），這種實務社群可能叫做「教學團隊」、「課程發展團隊」、「行動研究團隊」或「學習團隊」。

圖 8 的模式描述學校裡面一種可能的團隊運作歷程，它仍然保留演化的精神，所以起始點為學校既有的課程，這是先前演化的成果。第一階段的工作重點，在於針對既有的課程，以合作思考的方式，進行反思討論；工作的目標在於從既有課程當中辨認適應良好（對學生很有幫助）的部分，加以保留，並從既有課程當中發現問題，加以解構，以待新的建構。「發現問題」是非常關鍵的一個步驟，因為「發現問題」包含「目標設定」，教師自己發現問題時，將會和他/她自己的目的系統相結合，比較會有探究的好奇和解決問題的興致，但如果問題是由別人給定的，教師很可能無法產生解決問題的內在動機。此外，「問題」經常決定於標準和滿意度，把標準提高，滿意度降低，問題就會一大堆，顯示過去的課程發展成果一無是處，使得大家都很洩氣；把標準降低，滿意度提升，問題就會完全消失，顯示過去的課程發展成果完美無缺，使得大家都不求進步。因此，課程檢討會議必須維持一個開放、自然、真誠、不過度吹毛求疵、也不過度歌功頌德的討論氣氛。

第二階段的工作重點，在於教師的個別作業，針對第一階段所發現的問題，思考解決的策略、轉化課程、建構個別的行動方案（在這裡產生變異），然後透過課程研發會議中的合作思考與反思討論歷程，歸納建構整體的行動方案，成為新版的學校本位課程。

第三階段的工作重點，在於根據所建構出來的行動方案，展開行動研究或教學實驗，以便從學生的反應與學習情形當中獲取回饋訊息；這些回饋訊息可以用比較有系統的多元評量方式來蒐集，並帶入課程研發會議當中共同反思、討論。根據學生及課程研發會議的回饋訊息（在這裡產生選擇），行動方案當中經辨認為改善的部分，就納入知識管理系統加以保留、累積，經發現仍然有問題的部分，就重新解構，

展開新的循環。

在每一個階段的工作重點當中，幾乎都有「合作思考、反思討論」，因為這是行動研究歷程當中不可或缺的一部分，包括在思考方面對自己的行動提出問題（以便探討和解決）進行反思（以便理解行動的深層理由）展開批判（以便評價行動的優缺點），也包括在溝通表達方面，對自己的行動進行描述、賦予意義、並以某種有組織的方式來表達。其中，反思的歷程有助於研究者將個人內隱的理論（implicit theory）或默會知識（tacit knowledge）顯明化，反思的方式除了可以透過個人從後設認知（meta-cognition）的層次檢查自己的既有信念之外，也可以透過合作研究中的溝通、討論與辯論歷程來省思自己的各種預設或價值判斷，這是一種合作思考，也是一種聯合反思的歷程。此外，學校在推展校內教師行動研究時，應注意掌握學校的特色，擇定主題循序漸進，多提供肯定、鼓勵與創意，鼓勵團隊合作，安排精熟演練的機會，兼顧歷程與成果，並建立永續機制，

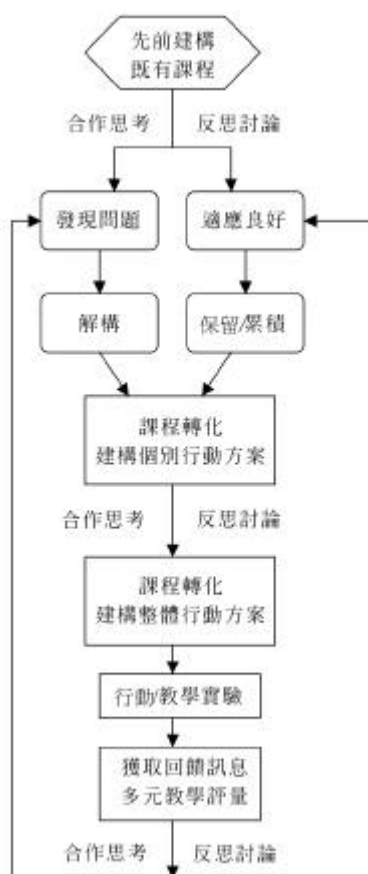


圖 8：學校從事課程轉化之團隊運作歷程

就每一次的循環來說，這三個階段的工作重點，從問題解決的歷程來看就是：發現問題 提出解題方案與假設 展開測試行動；從演化的歷程來看就是：累積變異 選擇；把問題解決的歷程和演化的歷程相結合，就產生了圖 8 的模式。透過圖 8 模式的循環運作，就有可能產生課程創新，協助教師成長，改善學校文化，提升學生學習。

如果把這種「課程發展團隊」、「行動研究團隊」或「學習團隊」當作一種實務社群，那麼，根據 Saint-Onge & Wallace (2003) 的描述，實務社群應該具有下列特質：

1. 生產性探索：社群成員從實務情境當中產生問題，有解決問題的需求，透過

交互學習解決問題，生產出來的知識支援實務。

- 2.自我管理：團隊依循某些原則或傳統自我管理，傳統來自於成員的共識，成員輪流分享領導權。
- 3.成員有責任交互支援。
- 4.成員有多重管道可以合作和討論。
- 5.獲得組織的支持。

此外，在這種實務社群當中，最好有不同的社群成員扮演各種不同的角色，例如（Saint-Onge & Wallace, 2003）：

- 1.點火者：提出問題，點出矛盾，找出缺點，啟動辯論。
- 2.整合者：提供歷史背景與未來的成敗圖像，設定脈絡，創造意義，歸納到目前為止的成就，整合意見和做結論。
- 3.單純的貢獻者：從他們的觀點參與討論，提供自己的案例作為一種選擇的可能性，並不積極說服別人接受。
- 4.見證者：根據自己的經驗，支持某一種立場或觀點，增強某一種論點的可信度或信心。
- 5.倡導者：具領導角色，積極涉入社群，高度希望他/她的社群能成功，對社群的每一件事都關懷，瞭解社群內部，努力擴展社群，向外證明其社群的價值。
- 6.隱聲者：雖勤於出席社群互動會議，但很少發言，會欣賞別人的貢獻，並珍惜和應用社群所提供的資源。

請注意到，上述的「點火者」其實已經不知不覺扮演了「守門社群」在團隊中的代言人。

六、交互學習

在圖 8 的團隊運作模式之下，由於課程研發團隊、行動研究團隊以及學習團隊是三合一，所以，教師同儕之間會有許多交互學習的機會。交互學習並不限於口頭上的相互討論，更有效的交互學習，是在相互臨床視導之後才進行交互討論。

臨床視導對於教師成長有很大的幫助，張德銳等（1996）所引介的發展性教學輔導系統，可能是目前最有制度的一套臨床視導方法；利用這一套系統，莊春鳳、鍾聖校（2003）的研究發現，透過發展性教學輔導歷程可以改善教師的專業直覺判斷，而教師的專業直覺判斷與其創新教學關係密切。

交互臨床視導是由教師主動交互邀請可信任的同儕進入自己的教室，輪流觀察彼此的教學，並於事後交換教學感受與觀察資料，觀察焦點可由邀請者提出要求，

也可以利用現成的檢核表。所以，交互臨床視導不是強迫性的，而是自願性的；不是公開的，而是私下的。交互臨床視導的知識交換往往是內隱知識（implicit knowledge）的交換，是經由實務社群的互動與探索所創造出來的情境知識，與電腦資料庫之間或網路之間的外顯知識（explicit knowledge）的交換，在性質上不同，可以互補。交互臨床視導的效用雖然很強，但只有當教師本身比較健康、開放、具有自信、追求成長，而且教師之間具有互信、友善的關係時，交互臨床視導才比較可行。話又說回來，尊重教師的自願性，比較有利於培養教師之間的互信、友善氣氛。

交互學習的觀點假定不同的教師之間有不同的優點與特長，例如，有人擅於教語文，卻不擅於教數學；有人擅於教數學，卻不擅於教美術；有人擅於教美術，卻不擅於教自然；有人擅於教自然，卻不擅於教社會；有人學科素養平凡，卻擅於輔導學生；有人教學技巧普通，卻擅於教室布置；即使同在語文領域，擅於國文教學者可能不擅於英文教學；即使同在國語文領域，擅於作文教學者可能不擅於書法教學；即使同在數學領域，擅於講述教學法者可能不見得熟悉建構取向的教學法。因此，「好老師」有很多種不同的類型，交互臨床視導不僅從做中學，而且從交互觀摩中激發創意，並且從反思討論中超越自己；校內若能形成相互學習的教師文化，並建立「網路式的交互學習機制」，對教師的終身成長將非常有幫助。

七、知識管理

學校要有良好的知識管理系統，課程創新的結果才會有累積的機制與擴散的機制。過去，蔡明宏等（2000）曾經研究小學的科展團隊，發現許多得獎的科展團隊其實有非常感人的發展過程，也有許多讓人驚豔的創意，但可惜科展團隊的經驗都是「單發式」（one shot），教師帶科展的經驗很難擴散，團隊研發的成果也無法累積。

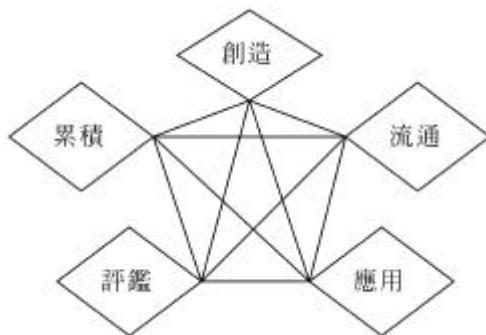


圖 9. 知識管理的五大核心歷程

資料來源：修飾自葉倩亨、詹志禹（2001）。

一般而言，在一個組織系統之內，以知識的創造、流通、應用、評鑑和累積歷程為主軸所進行的經營，即為知識管理。創造歷程指的是生產嶄新而有價值的知識，流通歷程包括發生於人際之間的對話、分享、互動、傳播、說服、行銷、轉化、網路化等，應用歷程包括行動化、產品化、商品化等，評鑑歷程包括比較、分析、評價、判斷、選擇、反思等，累積歷程包括記憶、儲存、傳統化、制度化、及資料庫的建立等。雖然通常知識的建構先於知識的流通與應用等歷程，但若考慮回饋（feedback）作用，那麼，知識的流通與應用等歷程也會觸發知識的重建；同樣的道理，知識的流通、應用、評鑑和累積等歷程之間也沒有嚴格的次序關係，倒不如把它們想像成一個複雜的交互作用歷程，如圖 9 所示（葉倩亨、詹志禹，2001）。

所以在概念上，一個學校組織之內，如果根據圖 7 和圖 8 的模式去運作，大致上已頗符合知識管理的重點，包括有知識的創造、內部的知識流通、教學上的應用、教師的自我評鑑、學校的內部評鑑、以及課程發展成果的累積等，但是，帶入知識管理的概念之後，一般來說，學校就會更注重基礎結構（infrastructure）的建設、跨校間的知識流通、課程的外部評鑑以及組織文化的經營等等；其中，基礎結構的建設包括資訊設備的支持、網路系統的維護以及資料庫的建立等等；資料庫的建立要注意知識存取以及知識交換的方便性，所以要有良好的存取平台、良好的分類與目錄，而且不同資料庫之間也要有連結與資訊傳遞機制。至於組織文化方面，特別要經營自發性的探索氣氛、伙伴關係、信任基礎、以及個人與組織之間的願景整合。

肆、結論

演化的歷程是人類目前所知最具創造力的歷程，無論是生命的創造、知識的創造或文化的創造，都暗含演化的歷程。未來的教育改革宜放慢速度，以提升人的素質為要務，最好採演化的策略進行，才能持續創新並累積成果。

演化的機制為「變異 選擇 保存」，對一個教師個體來講，此一機制相映於其「創造思考 批判思考 課程與教學信念系統」。一個教師如果創造思考太強勢，其它兩者缺乏，容易成為變動型教師；如果批判思考太強勢，其它兩者缺乏，容易成為獨斷型教師；如果課程與教學信念系統太強勢，其它兩者缺乏，容易成為保守型教師；只有三者平衡發展，才可能成為自我創化型教師。

課程發展歷程提供規劃、操作、行動、體驗、轉化、發現、創造等各種深度學習機會，是一種情境化、脈絡化、主動建構的學習，讓教師不只是創造課程，並可能達成自我創化。追求自我創化的教師，其實就是創意教師。

「創意教師」是一種程度，一種追求，不是一種類別。創意教師要能長期調節自己的目的系統、知識系統與情感系統，勾勒自己的生命圖像，維持自己的內在動機，管理自己的知識系統，平衡自己的情緒壓力；教師創作的對象是一個人，不能縱容自己恣意揮灑自我的慾望與情緒。

愈缺乏創意的教師，愈會抱怨「理論沒有用」，因為，要把理論轉化成為實務，需要創造力。有創意的教師，會擅於利用理論改善實務，利用實務檢討理論，在理論與實務之間來回探究，把這種探究歷程用學術研究的觀點加以規劃和執行，就是一種行動研究的歷程。行動研究可以幫助教師解決工作情境中的問題，協助教師將知識外顯化以便和專業社群接軌，是教師成長與終身學習的最重要歷程。

要成為創意教師，個人的知識管理技巧也頗重要，這方面包括學習技巧、處理技巧與生產技巧等三方面，大部分可以透過實際體驗以及社群交流獲得。對大部分教師而言，其知識系統的成長，會反映在教學行為上，這是具有行動力的教師，可以嘉惠他/她直接任教的學生，但擅用知識管理技巧者，可以提昇生產力，可以嘉惠其它地區的學生與未來的下一代，甚至影響教育專業知識領域的發展，避免辛苦創造的知識成果化入塵土。

「學生 教師 課程」之間，也可形成一個演化歷程。教師因為心中有學生，所以才會從事課程轉化與教學創新工作；教師若具有開放的心靈，對於學生的變異善加考量和選擇，學生的創意與個別差異，對於課程創新就具有潛在貢獻；當教師對學生的反應或學習成效越敏銳、越願意面對問題、越歸責於課程與教學時，將越勤於課程轉化與教學創新工作。所以，教師要先轉化自己，才可能轉化課程；要先轉化課程，才可能轉化學生。

「教師 守門社群 課程與教學知識庫」之間，也可形成一個演化歷程，所以學校經營對創意教師之成長與課程之創新，影響也很大。學校可以建立課程與教學知識庫，以累積教師研發的成果，接受公開討論，並推廣、流通、傳遞教師知識，協助教師與專業社群接軌。學校必須經營討論的文化，營造平和、理性、說理、傾聽、信任、說真話的自然氣氛，創造者才願意提出創意、轉化課程，守門人才願意說出判斷，輔助課程創造，兩種角色才可能進行有意義的對話，並造就相輔相成的效果。

創造者和守門人是兩種可交換的角色，而且可以組成一個實務團隊。實務團隊的運作模式，著重：第一，合作思考、反思討論以發現問題並設定團隊工作目標；第二，建構個別行動方案並統整成整體行動方案；第三，測試行動方案，展開教學實驗，獲取回饋訊息，決定新循環的起點。實務團隊具有探索性、自我管理、分享

領導權、交互支持等特性，需要倡導者、點火者、整合者、貢獻者、見證者、應用者等各種角色。實務團隊提供教師自發性交互學習、交互臨床視導的機會，促進教師之間內隱知識的交換。

學校可以建構知識管理系統來支援實務社群的運作，知識管理的主軸包括知識的創造、流通、應用、評鑑和累積，在概念上包含了上述各種經營策略，但更注重基礎結構的建設、跨校間的知識流通、課程的外部評鑑以及組織文化的經營等，基礎結構的建設重點在於追求知識存取、知識分類、知識交換與知識連結的方便性，組織文化的經營重點在於探索氣氛、伙伴關係、信任基礎以及個人與組織之間的願景整合。

我們相信，創意教師能夠創造性轉化自己，並進而轉化課程、轉化學生、轉化團隊、轉化學校、轉化教育、轉化社會，沒有人可以確信自己的行動不是那隻造成大颶風的蝴蝶在飛舞¹。我們也相信，學校文化、組織結構與社群經營，對教師個人的成長、創造、專業發展與自我創化，有非常關鍵的影響，畢竟大部分時候，形勢比人強，整體結構決定了內部元素的意義與功能²。無論是個人、團隊、學校或社群，其實都有施力點，演化論不追求單一制高點，也不追求一次革命，它追求的是點滴社會工程與寧靜革命³。

參考文獻

- 吳靜吉（2002）。華人學生創造力的發展與培育。應用心理研究，15，17-42。
- 林素卿（2001）。學校行動研究在九年一貫課程統整與實施上之應用。收於中華民國課程與教學學會（主編），行動研究與課程教學革新（第三章），頁49-74。台北：揚智。
- 林偉文（2002）。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。國立政治大學博士論文。
- 陳伯璋（2001）。學校本位課程發展與行動研究。收於中華民國課程與教學學會（主編），行動研究與課程教學革新（第二章），頁33-47。台北：揚智。
- 莊春鳳、鍾聖校（2003）。發展性教學輔導對教師創新教學直覺判斷影響之初探。「創

¹蝴蝶效應（butterfly effects）是混沌理論（chaos theory）的觀點。

²結構因素是學習型組織理論強調的因素，需靠系統思考來克服。

³「點滴社會工程」（piecemeal social engineering）是借用 Popper（1944）的用詞。

- 造力實踐歷程」研討會會議論文。台北：政大。
- 張德銳等（1996）。發展性教師評鑑系統。台北：五南。
- 馮朝霖（2002）。根本建構論理論發展之哲學反思。收於詹志禹（主編），建構論：理論基礎與教育應用（頁 28-48）。台北：正中。
- 葉倩亨、詹志禹（2001）。從知識管理的角度看九年一貫課程改革。「知識管理與教育革新發展」研討會。台北：國立政治大學。
- 詹志禹（2002）。「創造力」的定義與創造力的發展。教育研究，100，117-124。
- 詹志禹、蔡金火（2001）。九年一貫課程改革與教師行動研究。收於中華民國課程與教學學會（主編），行動研究與課程教學革新（第四章）（頁 75-99）。台北：揚智。
- 楊智先（2000）。教師工作動機、選擇壓力與社會互動對創造力之影響。國立政治大學碩士論文。
- 蔡明宏、李文豪、徐銘宏、饒瑞霖、周惠卿（2000）。技術創造力投資的策略權變觀點：學童科學創作與產業創新情境之間的定性比較。「創新與創造力：技術創造力的涵義與開發」研討會。台北：國立政治大學。
- Amabile, T. M. (1987). The Motivation to be Creativity. In S. C. Isaksen(Ed.), *Fronteirs of Creativity Research* (PP.223-254). New York: Bearly Limited.
- Brush, S. G. (1988). *The history of modern science: A guide to the second scientific revolution, 1800-1950*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *The Psychological Review*, 67, 380-400.
- Campbell, D. T. (1974). Evolutionary epistemology. IN P. A. Schilpp (Eds.), *The Philosophy of Karl Popper*. La Salle: Open Court.
- Radnitzky, G. & Bartley III, W. W. (Eds.) (1987). *Evolutionary epistemology, rationality, and the sociology of knowledge*. La Salle, I. L.: Open Court.
- Chan, C. J. (2001). An evolutionary approach to general problem-solving process. Paper presented in the Interactivist Summer Institute, Bethlehem, P.A., U.S.A.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), *The Nature of Creativity*.(PP.325-339). New York: Cambridge

University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-338). United Kingdom: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talents* (pp. 81-93). New York: Pergamon.

Cziko, G. A. (1998). From blind to creative: In defense of Donald Campbell's selectionist theory of human creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 32, 192-209.

Gruber, H. E. (1984). The emergence of a sense of purpose: A cognitive case study of young Darwin. In M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 3-27). New York: Praeger.

Gruber, H. E. (1988). The evolving systems approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1, 27-51.

Gruber, H. E. & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Popper, K. R. (1944). Piecemeal social engineering. In Miller, D. (Ed.), *Popper Selections*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1985.

Saint-Onge, H. & Wallace, D. (2003). *Learning communities of practice for strategic advantage*. New York: Elsevier Science.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

誌謝：感謝匿名審查者的建設性意見。

Curriculum Innovation and Teacher's Autopoiesis in Professional Development: Evolutionary Systems Approach

Jason Chihyu Chan

ABSTRACT

The current paper combines perspectives from evolution theory and systems approach to describe the relationships between curriculum innovation and teachers' professional development. With the core mechanism of variation-selection-and-retention, the evolution theory emphasizes continuity, gradualism, accumulative achievement, complexity, diversity, openness, and indeterminacy. It is consistent with the systems thinking which emphasizes wholism, dynamic structure, and feedback mechanism. This article adopted Csikszentmihalyi's (2000) systems perspective for creativity in education and reconstructed two models for individual teachers and for practice communities in school organizations. The first model described the psychological processes for a teacher from being to becoming. The second model circumscribed interpersonal processes for a school to construct learning communities as well as to promote curriculum innovation and teachers' creativity.

Key Words: evolution, systems, creativity, autopoiesis, creative teachers, curriculum innovation, professional development, communities of practice, curriculum leadership.

教師在訓輔知能的專業 成長策略

劉春榮

【作者簡介】

劉春榮，國立政治大學教育學博士、美國北科羅拉多大學博士後研究，國家高等考試及格。曾任國民中小學教師、組長、主任、台北市政府教育局科員、台北市立師範學院副教授兼總務長、台北市立師範學院教授兼學生事務長。現任台北市立師範學院教授兼教育行政與評鑑研究所所長、中小學校長培育及專業發展中心主任。

摘要

本文探討教師在訓輔知能專業成長的策略。首先敘述學校訓輔活動的重要項目，並由這些重要項目中，概念化出學校訓輔活動的核心理念。接著說明教師專業成長的概念，探討教師專業成長的各種模式。最後統整各種專業成長模式，提出訓輔知能專業成長的自我發展、互動討論、情境學習、廣泛紮根等四個成長策略以及二十種專業成長方式。

關鍵詞彙：教師專業成長策略、訓輔知能

Key Words: strategy of teacher professional development, knowledge and skills of discipline and guidance.

學校是學生成長學習的地方，學校的任務在培養學生生活的基本知識、態度及技能，以適應社會生活；陶冶健全的人格，健全學生品格；學習文化精華，傳承社會脈絡。學校教育內容主要包括教學、訓導、輔導三個重要的面向，任何一位教師都要進行教學，培養學生基本生活規範與素養，並且輔導學生陶冶健全的身心。所以教師除了在專業的教學領域不斷的成長；在訓導與輔導上也要有所精進，在行為上能引導學生理性的發展，在心理上也要促進學生成熟，生活得健康快樂、學習得有效安全。

一、學校訓輔主要項目

學校訓輔工作包羅萬象，舉凡學生生活、常規秩序、典禮儀式、健康保健、體育衛生、輔導諮商、特殊教育等等，均包含在內。九十二學年台北市國民小學校務評鑑在建立訓輔評鑑指標時，就曾經系統的整理訓導與輔導活動項目，將之分類並做歸納，形成以下數個大類目(台北市政府教育局，民 92)：

(一) 人格教育

人格教育是學校訓輔活動的核心，包括指導學生從日常生活中養成良好習慣的生活教育，培養學生健全品格的品德教育，民主社會運作所需要的基本素養與態度的民主法治教育，對生命了解與尊重的生命教育，對性別平等相互對待的兩性平等教育。

(二) 導護與安全教育

導護工作是學校訓輔工作的基礎，主要在養成學生守秩序、有禮貌、有規範的行為與態度；安全工作除在保護學生身心健全，提供安全的學習環境，也在教導學生自我保護與防衛的觀念。本項目包括學生導護工作、交通安全的實施、校內外安全網的建立。

(三) 體育與社團活動

體育與社團活動展現學校的活力。體育鍛鍊學生健全體魄，從中保持活力與健康，並能從運動中享受樂趣。包括有體育教學、體育競賽、體育活動、體適能培養。社團活動除了學會知識技能，並能從社團活動體驗群體生活的重要與要訣，包括各類社團活動、休閒活動、課後活動與照顧。

(四) 健康與環保教育

健康與環保教育目的在維護學生的強健體魄與環境的永續發展。健康教育在養成學生健全的健康觀念與健康態度及健康習慣，透過健康檢查與疾病預防，保持學生健康的身體。環保教育強調尊重環境，與環境共存，不破壞環

境，維持校園環境的整齊清潔，辦理資源回收，有效運用環境資源。

(五) 輔導諮商

輔導諮商是訓輔活動了解與促進學生成長的歷程。輔導導引學生健康的生活，諮商是調整豐富學生的內在心靈。主要工作包括學生資料的建立、三級預防工作的實施、學生認輔工作的辦理、個別及團體輔導活動的辦理、中輟生及個案的輔導，以及提供親師生的心理諮詢服務。教訓輔三合一的加強輔導學生的知能、建立社區輔導網路也包括在內。

(六) 特殊教育

特殊教育顯現訓輔工作廣大的包容與深耕力量。特殊教育包括資優及身心障礙者的教育，內容有對特殊學生的了解、個別化適性化教學、融合教育、零拒絕教育的實施、轉銜輔導與安置、無障礙環境的規劃與辦理。

二、學校訓輔的核心理念

統觀以上學校訓輔活動項目，可以概念化出學校訓輔工作的核心理念：

(一) 師生關係

師生關係是訓輔活動的基礎，積極互信溝通無礙是訓輔活動推動的基石。現代的師生關係不再是單面的付出或收受，也不再是簡單的雙向互動，而是多面向且複雜的對話網絡，學生在網絡中學到知識態度與技能，教師在網絡中獲得回饋反思，也能在師生關係的基石中成長(陳美玉，民 86)。既然是人際關係有和諧互信，當然也會有緊張衝突，教師如何化阻力為助力，避免走向破壞，當然是教師專業成長的要事。

(二) 班級經營

班級經營是校訓輔工作的雛型，教師在班級中建立一套互動的規則體系，它是人際信任的基礎，也是有效學習的機制(吳美玲，民 92)。教師在班級經營中，應有基本的知識涵養、敏覺與了解學生行為的能力、建立和諧師生關係的能力、善用規範與獎懲的能力、妥善情緒管理的能力、以及營造良好親師關係的能力。

(三) 校園活動

校園活動是學校訓輔活動的綜合展現。學校在有規劃的活動培養具有活力的學生，學生在學校活動中學習民主法治的運作，在學校活動中體驗學習，親身了解生命的意義。學校活動以班級活動為基礎，有學年層級的活動，有全校性的活動。學校活動有校內的活動，有校外的活動，也有校際互動的活動，

有主題活動也會有節慶活動。教師在專樣成長中，學習規劃活動的能力，寓學習於活動中是很重要的。

(四) 健康安全

健康與安全是學校訓輔工作的基礎，它是最根本的事項，一切教學與活動都是建立在它穩定的基礎上。一旦健康或安全失去了穩定，學校所需做的便是危機處理或緊急事件處置。健康包括校園清潔、環境保護、疾病預防、健康檢查、體育活動、休閒活動、醫療網路等。安全包括學生導護、危險防範、安全環境、交通安全等事項。

(五) 快樂成長

讓孩子在快樂中學習成長，已成為現在教育工作者中要的法則。面對多元的環境，學生可以由各種不同的環境與刺激中獲得學習，同時學生也必須接受各種不同的壓力。學校訓輔活動需要有計畫的讓學生體驗各種生活，增加挫折忍受力，也要關心學生的內在心理感受，適時的介入心靈世界，給予支持與導引，讓學生在成長的過程中，有教師的了解與關懷。

(六) 適性發展

學校教育強調教育機會均等，教育機會均等的時代意義便是每一位學生都有接受適合身心發展的教育。訓輔活動要能考慮到學生的學習準備度，活動要能建立群性的發展，也要使個體的多元潛能有所發揮，訓輔規劃各種主題活動達到群性發展的目標，辦理各種社團活動發揮不同的潛能，推出各類成長團體反省內心世界，建立適性化成長檔案協助特較學生成長，辦理個別化教學活動協助學生克服學習障礙。

(七) 健全人格

學校教育的目標在建立學生健全的人格，訓輔活動在生活教育中建立學生健全人格的基礎，在訓育活動中培養學生民主法治的精神，在兩性平等教育中學習性別的相互尊重的相處模式，在人權教育中發展對人的根本尊重，在生命教育中體驗生活陶冶對生命的關懷，健全人格有其時代特性，讓學生的品德具有進步變遷中的美德。

三、教師專業成長的內涵

推動優質的學校訓輔活動，學校有有品質的教育，有品質的學校教育，需要有不斷專業成長的教師作規劃與導引。在學校教育的發展潮流中，可以看出有兩股相輔相成的發展趨勢。一是讓學校有足夠發展的能力基礎，一是要求學校拿出教育品

質來。學校本位管理、教師專業自主、學校績效責任都是在這一個趨勢下所產生的概念。美國布希總統「不要讓孩子落後」的教育政策，充分顯現這一「鬆綁管制、要求績效」的教育思考模式，我國落實教育改革的教育改革行動方案，也恰當的反映出此一精神。

教師在快速變遷的年代，要保有優良的教育品質，需要不斷的進行自我專業成長。世界教師組織聯合會早在 1970 年代表大會中指出「教師應在專業執行其間應不斷的增進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」。近年來英法美日的教育革新，均在強調教育品質在國家發展中所佔的重要性，教師均要在專業上不斷的成長，調適自身在最佳的教學狀況下，因應教育改革潮流的發展。

教師需要專業成長。Harris (1985) 認為教師專業成長是教師在個人知識、技能方面的一種、更新、改進與擴展的行動。Erffmeyer & Martray (1990) 指教師專業成長是教師透過工作表現，從事增進個人專業知識和技能的自我活動能力與意願。蔡碧璉(民 82)認為教師專業成長是教師在其教學生涯中，不斷追求個人專業知能、技巧、與態度的進步與發展，所做的努力與意願。饒見維(民 85)指教師專業成長是教師在生涯過程中，持續的學習與研究，不斷的發展專業內涵，邁向專業圓熟的境界。因此我們可以認為，教師專業成長是教師在教學生涯中，適應教育改革潮流、滿足心理需求、符合生涯發展規劃，所做提昇個人專業知識、能力，增進工作態度，主動積極參與學習進修活動，所做的努力與意願。

教師專業成長包括哪些內涵？Shulman (1987) 認為教師必須知道如何把它所知的知識轉換為學生能理解的表徵形式，才能使教學成功。所以教師專業成長應包括：學科內容知識、一般教學法知識、課程知識、有關學生知識、教育環境脈絡的知識、以及對教育目標、教育價值與哲學歷史淵源的知識。Calderhead (1988) 認為教師專業成長的內涵應包括：教師自我的知識、學科知識、課程知識、教學法知識、後設認知的程序、如何教學的觀念、以及務實知識。饒見維(民 85)認為教師專業成長的內涵應包括 1、結合學科知識與教學知識的教學內容知識。2、將專業知識應用到教學情境以解決問題的能力。3、對教育工作的認同與奉獻所產生的使命感。以及 4、對於知識的來源、結構、程序、價值等的自覺力。沈翠蓮(民 83)認為教師專業成長的內涵包括：教學知能、班級經營、學生輔導、以及人際溝通等四層面的知識、能力、態度和技能。

歸納而言，教師專業成長的內涵包括教師專業知識、教師專業技能、教師專業態度、以及省思回饋的能力。

四、專業發展的模式與歷程

發展教師專業成長有各種模式提供不同的參考架構，供作學校辦理教師專業成長的依循。

(一) 教師專業成長 RPTIM 模式

Wood, Mcquarrie 和 Thompson(1982)提出教師專業成長 RPTIM 模式。RPTIM 模式包括準備(readiness)、計畫(planning)、訓練(training)、執行(implementation)和執行(maintenance)等五個階段。準備階段在培養積極的學校氣氛，由學校教師共同合作，提出符合學校發展的改進構想。計畫階段在調查學校教師的需求與期望，由教師與學校行政人員共同做決定，明確的找出教師成長活動的目標，教師成長活動應包括知識、技能與態度等層面的發展，依照學校可獲得的資源，排定優先順序。訓練階段指學校教師成長活動，以二至七人的小組方式來進行，教師可以選擇參與的活動與目標，成長活動的帶領人以專長與經驗為主，可以外聘或邀請學校教師擔任，校長也與教師共同參與成長活動。執行階段學校教師在成長活動中所獲得的知能，能獲得支持性的服務，以便能產生新的行為，這新行為要能運用在教學活動之中。教師間可以運用同儕視導，幫助教師獲得新的態度及行為，教師獲得的新學習，可以獲得肯定和鼓勵。維持階段，教師以自我要求及自我監督來維持新的行為，並隨時注意學生的表現與回饋，作為改進教學的參據。

(二) 在職訓練三階段模式

Hall, Benninga 和 Clark(1983)提出在職訓練三階段模式。在職訓練三階段模式目標在增加學校教師的知識，提升教師教學的品質，並透過有意義的經驗來改變教師的態度。第一階段是透過教育情境來改進知識基礎，最好由大學提供課程，這個階段強調教師發展有效的教學情境所需的知識和技能，包括定義方案、計畫方案、評量學生、描述課程內容、逕行教學及評鑑方案等。第二階段是明確技能的獲得和使用。這些知識和能力是教師有效利用知識基礎所必須具備的，教師透過研習活動來獲致這些知能，並且採取明確的步驟，以確保學到的知能，運用在真實得教學情境中。第三階段是將學習到有意義、成功的知能，運用來處理教學上的問題或情境。教師實際使用這些知能可以讓教師的態度改變，成功的達成教學或輔導的目的。

(三) 連續性教師專業成長

Burke(1987)提出連續性教師專業成長。連續性教師專業成長包括基本知能準

備期 (preparation)、成功導入 (induction)、知能更新 (renewal)、精緻化 (redirection)。基本知能準備是職前教育而且是繼續的；成功導入包括教師面臨新的期望和機會所需的所有活動和經驗，也包括所有的條件和過程，使個人得到方向和指引。知能更新是重述以前的活動，但超越原有的設計，對目的和過程均加以擴充和激勵，並去除過去的限制。精緻化指教師發揮創意、澄清目的、建構策略，以適應各種變化，培養調適的能力。

(四) 教師成長模式

Gibbons 和 Norman (1987)提出教師成長模式。教師專業成長需要與教師訓練、方案發展、學校組織、地區管理作統整和連貫，他包括自我引導、課程發展、和協調合作三大要素。自我引導教師自己設計和發展成長計畫，承擔專業發展的責任，學習讓自己向理想和卓越的境界挑戰。課程發展教師不僅是課程的使用者也是課程的設計者，教師透過設計、調整、執行課程與教學來培育學生的學習生活與態度。協調合作教師學悉共同設計和執行方案，擴展教學和組織的範圍。本模式需獲得行政系統的支持建立合作的氣氛，提供資訊與資源，成立領導小組協助教師專業成長。

(五) 合作專業成長模式

Glathorn(1987)提出合作專業成長模式。合作專業成長模式包括專業對話 (professional dialogue)、課程發展 (curriculum development)、同儕視導 (peer supervision)、同儕指導 (peer coaching)、行動研究 (action research) 等五個方式。專業對話以教師的認知為中心，在了解實證研究之後、透過與專家的對話、以開放、傾聽、相互討論的方式，討論知識對教學及輔導上的啟示，經過此一討論使實證研究與經驗相結合。目的在使教師能對實務作反省，成為一位深思熟慮的決定者。課程發展教師共同合作把課程轉化為可行的教學計畫，其次調整課程教材的內容，使其適合每位學生，且教師為每位學生選擇補充教材。同儕視導教師組成小組或小團體，以臨床視導的方式來幫助教師達成專業成長。同事諮詢就是一個好的方式，他將小組建立的規則與觀察及諮詢結合起來，藉由臨床視導的方式，來改善教師的工作表現。同儕指導是一種觀察與會談的過程，教師可以學到技能的理論基礎，觀察示範的技巧，並藉由回饋來精熟習得的知能。行動研究室小組教師合作，確認重要的問題，發展出解決問題的途徑。

(六) 專業成長構成模式

Ross 和 Regan (1993)提出專業成長構成模式。專業成長構成模式是一種知識

再建構的活動，包括不和諧(dissonance)、綜合(synthesis)、實驗(experimentation)、統整(integration)等四個步驟。不和諧首先是對目前信念、態度和行動的自我知覺，其次是對目前方式的不滿足，最後對有吸引方案的再認知；綜合是嚐試解決目前和期望間的差異，這是對個人心智方案結構所評定的方案與實際情形所做的一種相互調適，它是一種短期概念轉變的過程，然後引起教師對以前所經歷過程的反省；實驗是一種短期概念轉變的過程，這種過程包括綜合概念的導引以及評鑑結果的相關活動；統整是長期概念的綜合和行為內化的更加適應。

五、成長取向的教師專業發展策略

教師專業成長的方式很多。Glathorn (1987) 曾提出教師專業成長的五種方式：1、專業對話。教師與專家對實證研究的結果共同討論，在分析研究結果在教學上的啟示。教師在此歷程中結合研究與經驗，而導致態度的改變。2、課程發展。教師共同合作，將課程指引轉化為可行的教學計畫，並依學生個別差異作調整，以增加教師凝聚力並分享教學經驗。3、同儕教練。教師組成小組，就教學或訓輔活動以臨床觀察的方式，協助教師提昇教學品質。4、同事研習。教師組成小組，在教學理論、教學知能、學生教室行為，研習討論增進專業知能。5、行動研究。教師就教學上的實際問題，共同合作進行研究，找出可行的方法，發展解決的途徑。饒見維(民85)提出在職階段教師專業成長的方式有：1、參觀與觀摩。2、組織協同成長團體。3、參予協同行動研究。4、從事引導式自我研究。5、進行一般專案研究。6、個人自導式學習。可見教師專業成長的方式可以多方法、多管道的多元途徑來進行，是一種提昇教師自我品質，增進教學效能的可行方式或歷程。注重教師間團體協同的參與，也重視教師自導式的成長。

綜合教師專業成長的內涵與教師專業成長的模式與歷程，在運用於教師進行訓輔活動的專業成長時，本文提出成長取向的教師專業發展策略：包括自我發展策略、互動討論策略、情境學習策略及廣泛紮根策略。

(一) 自我發展策略

自我發展策略著重教師透過自我精進，以獲得專業成長。主要的方法有：

1. 培養省思能力

省思是一種積極性的認知，能主動分析自己所作所為及其原因，評價本身的成敗，從經驗中學習，使自己更進步。自我省思的策略很多，最常使用的是省思札記，它是將個人經驗做反思活動，使經驗與個人的表現產生聯結，並

將反思的結果，加以記錄起來，以加強反省批判的能力。教師從事訓輔活動，積極性的省思，使教師有機會思索方向。

2.投入自我閱讀

教師可藉由自行閱讀與訓輔有關的書籍，獲取基本的知識概念，了解發展的趨勢，習得各種技能，明瞭各種政策或方案。自我閱讀是一種便捷、有效、廣泛、經濟的方式。教師養成自我閱讀的習慣，不僅可以自我成長，也能從中獲得經驗，享受閱讀的樂趣。

3.建立訓輔檔案

建立訓輔檔案就是將教師從事訓輔活動的知識、技巧、能力的展現文字化，經由這樣的過程，幫助教師針對自己的行為與所面臨的問題，做系統性的思考，從經驗的累積及反省中獲得成長。訓輔檔案也是教師班級經營的實用技巧與策略的來源，幫助教師了解學生和自己的行為類型，蒐集針對特定問題的解決策略、幫教師採取各種策略進行反思，提醒教師在解決挑戰問題時需更具持續力。(Hart & Rowley,1997)。

4.獲取網路資訊

高科技時代來臨，網際網路的發展使得資訊的取得超乎想像的便捷。我們可以從網路上獲取任何想要的資料，只要你練就好搜尋的能力，花點功夫對資料做整理歸納，將可獲得想要的信息，甚至由網路資運中獲得啟發，深入探討另一個相關的主題。網路資訊是一項有效的教師專業成長工具(Egnatoff,1998)，教師可以從網路中獲得豐富的訓輔活動資源。

5.進行行動研究

行動研究是透過系統的觀察、資料蒐集、分析問題、提出對策、解決問題，將教育的實務與理論的差距聯結起來，轉化融合使它具有理論基礎與實用價值。以解決教育問題為導向的行動研究，對教師而言是一種良好的專業成長訓練(Levin,2001)教師在訓輔活動中，由於是第一線最能了解學生的需要與困難，最能知覺到問題的所在，運用行動研究來解決問題，相當的有效，也能讓教師專業獲得成長。

(二) 互動討論策略

互動討論策略是與專家、視導人員、社區人士、或教師同儕，進行對話討論，主要的方式有：

1.教師群組分享經驗

學校本位管理受到重視之後，教師依據其所屬的年級或專長領域，組成教師

群組，或者依工作性質組成團隊，分享班級管理、訓輔活動的規劃與實施心得。經驗分享是一種非正式的對話交流，它傳達了教師實質的經驗，表達教師的情感語意向。在分享經驗中會獲得同儕的支持，產生持續的力量，也會在經驗分享中，獲得回饋，修正行事的方法，也可以在經驗分享中有所反思獲得成長。

2. 參加訓輔成長團體

教師可以依據本身的需要參與各種訓輔專業成長團體。透過閱讀、聽講、討論交流，來探討管教方法、訓輔活動。專業成長團體通常能有系統，也能針對教師的需要，訂出迫切而需要的專業成長主題。教師在專業人員的引導下，對困擾或迫切訓輔問題，進行共同討論，腦力激盪的結果，能在短時間獲得大量了意見或觀念，經過引導或討論，可行承訓輔問題的解決概念，進而獲得問題的解決之道。

3. 加入教師專業組織

參加教師專業組織對教師專業成有許多益處，專業組織經常舉辦演講會，可以獲取需多訓輔工作新的知識概念，學術研討會就訓輔主題參與討論，訓輔活動專業參觀及考察實地探訪可資借鏡的他山之石。專業團體所發行的訓輔刊物，是教師專業成長的重要資源，教師參加專業團體，也有機會建立起跨學校與社區的人際網路，可以擴大視野，分享經驗相互學習。

4. 參與專業成長工作坊

研討會與工作坊是教師經常參加的訓輔活動專業成長機會，研討會重在表達不同的意見相互激盪探討；工作坊常規劃有明確的訓輔活動主題，教師在知行合一專業成長工作坊，一面取得新知能，一面做實際的演練，會有很踏實的體驗，收穫也會相當的實在。教師了解自己在訓輔活動的需要與期望，參加專業發展工作坊，相當實際。

5. 投入網路互動式討論

網路除了可以獲的大量的資訊，透過網路檢索的功能，可以在短時間取得所需要的訓輔活動資料。除此之外將自己的訓輔活動或研究心得，貼上網頁分享給有興趣或需要的他人，同時也可獲得回饋，透過 E-mail 或上討論區可與更多的專家學者或教師們，交流經驗分享訓輔活動訊息，更是快速豐富無遠弗屆，不受時間與地域的限制。

(三) 情境學習策略

情境學習策略是運用學校的各種情境，增進教師專業發展，主要方式有：

1.教學實境練習

教師參與研討或進修後，可以將習得的知識技能，在情境學習策略的實境中加以練習，這樣一方面可以檢視所學的理念是否具有實用性，另一方面能促使教師進行自我分析，加強自我的實施情境學習策略信念與技巧(Silver,1994)練習時可請其他教師從旁觀察，提供客觀具有建設性的回饋資訊，討論之後，教師要能提出情境學習策略改進與成長計畫，要求自己要能確實執行，不斷的自我監控調整成長。

2.親臨體驗學習

教師在學校情境訓輔活動中，所扮演的角色，極大部分為指導者、引導者、或帶領者的角色。在教師訓輔活動專業成長中，調換角色能夠學習到不同的一面，或者體驗到更深層的角色。比如說教師要帶領心理成長團體，除了學習帶領團體的知識技能，倘若教師能參與其他優秀教師所帶的團體，當團體的成員，親身體驗團體成員的角色，感受團體發展的歷程，對將來帶領團體更有助益。

3.擔任訓輔活動觀摩

擔任訓輔活動觀摩也是良好的情境學習策略，傳統的教學觀摩，在選定主題之後，由擔任觀摩教學教師設計教學單元方案，在觀摩者的參觀下進行教學，觀摩者將參觀所得寫成意見，作為教學者的回饋，或在檢討會中提出建議。訓輔活動觀摩其實是相當好的教師成長方式，如由教師群組來舉辦，增加互動討論的機會，若有資深教師或專家全程現場參與，對訓輔活動會有更深刻的成長。

4.參與臨床視導

臨床視導教師在專業人員、專家、視導人員的協助下，依照一定的程序，協助教師專業成長，增進教師訓輔活動和班級經營的表現。臨床視導通常包括三個階段：計畫會議、教室觀察及回饋會議。視導人員運用各種觀察紀錄分析的方法與技術，提供教師回饋促進教師訓輔活動專業成長。臨床師導由專家或視導人員帶領，會有較深入的討論，獲得較大的專業成長，當然也有較大的心理壓力。

5.進行個案研究

對特殊學生進行個案研究，也是教師專業成長的情境學習策略。在校園中通常把需要分析行為原因，進行相互討論，提出處理策略的需要進一步協助學生稱為個案。教師對需要進一步關心的學生，建立個案，可再協助學生的同

時，學習到蒐集資料、實地觀察、擬具對策、參與討論、執行方案、檢討回饋的各種知識技能，對教師在訓輔專業成長大有助益。

(四) 廣泛紮根策略

廣泛紮根策略包括教師參與各種研習進修，以厚植訓輔活動的基礎，主要方式有：

1. 學校本位研習活動

學校本位研習活動指學校自行規劃辦理的校內進修研習活動，以解決學校實際的教學與訓輔工作為主，並以教師集體參加，共同分享為特色。主要辦理方式為專家專題演講，校內教師教學活動成果報告、主題工作坊、教育資料研讀分享等方式。學校本位研習活動近年來被規劃為教師主要研習活動，主要是教師工作場所就是教師專業進修的最好地點，不僅能發展學校成為學習型組織，有助於教師解決教師所面臨了實務問題，並可配合各校的不同狀況，以彈性的方式促成教師專業成長(蔡培村，民 88)。

2. 參加學術研討會

近年來大學校院不斷的擴增，大學加上各類學術團體不斷的推出各類學術研討會，教師有機會選擇適合教學及訓輔需要，或者符合本身專長的領域，參與學術研討活動。訓輔活動的學術研討會通常訂有主題，並會公佈於網站或行文給各學校單位。教師參加訓輔活動的學術研討會，可與該領域的學者專家或傑出的實務工作者進行討論對話，對教師獲取新知專業成長是個優質的選擇，近年來學術研討會常選擇在週六日舉辦，對有意願利用時間進行專業成長的教師是個好消息。

3. 校外專業研習活動

校外專業研習活動指教育行政機關或教師進修機構所辦理的短期研習活動。活動以充實教師訓輔活動的專業知能為主，包括介紹訓輔活動的新知、改進教師訓輔技能的知能、研討訓輔活動實際事務、辦理訓輔活動的各種成長講習。教師或者在上班時間抽身參加研習活動，做好準備將新的訓輔活動知能引入自己的教學或活動之中；或者利用假日參加各類教學探索活動，有效累積訓輔的知能。

4. 協同式研究發表

教師可以參加專家學者的訓輔活動研究方案，將實際的訓輔工作帶進學術的研究領域中，學者不是第一線的工作者，研究的成果常與教學現場的實際運用有差距，教師參與研究恰好彌補這一空隙，使研究成果具有實用性。教師

與學者專家一起工作，也使他們更了解訓輔活動現場，更關心實際的訓輔活動問題。教師也因為參與研究，習得研究的方法，可以延伸為行動方案。教師與學者聯名撰寫研究報告一起發表，對教師訓輔方面的專業成長大有幫助。

5.學位或學分進修

學位或學分進修是較長期的教師專業成長方式。大學課程有一定的設計架構，在進入課程之前可以到該系所網站，先了解該系所所開的課程是否合乎本身的成長需求或期待。大學校院也可能為各類教師規劃各種專業學分課程，提供教師訓輔活動專業成長的選擇，在終身學習時代裡，只要是教師保有學習的意願，有的是進修學習的機會，教師要能不斷的進修，才能在訓輔活動的成長上不致落後。

參考文獻

- 台北市政府教育局(民 92)。九十二學年度台北市國民小學校務評鑑評鑑手冊。台北市：作者。(未出版)
- 沈翠蓮(民 83)。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係研究。高雄市：國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。(未出版)
- 吳美玲(民 92)。國民小學教師班級管教知能及其專業成長策略之研究。台北市：台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。(未出版)
- 陳美玉(民 86)。教師專業 教學理念與實踐。高雄市：麗文文化事業股份有限公司。
- 歐用生(民 85)。教師專業成長。台北市：師大書苑有限公司。
- 蔡培村(民 88)。終身學習教師的專業發展與培育。教育資料集刊，24，101-119。
- 蔡碧璉(民 82)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。台北市：國立政治大學教育研究所博士論文。(未出版)
- 饒見維(民 85)。教師專業發展 理論與實務。台北市：五南圖書出版公司。
- Burke, P. J. (1987). *Teacher development: Induction, renewal and redirection*. New York: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structure in learning to teacher. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press.
- Egnatoff, W. J. (1998). *Preparing teachers for effective and wise use of the internet in school*. Retrieved October 23, 2001, from <http://educ.queensu.ca/~egnatoff>.
- Erffmeyer, E. S. & Martray, C. R. (1990). A quantified approach to evaluation of

- teacher professional growth and development professional leadership through a goal-setting process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 3, 275-300.
- Gibbons, M., & Norman, P. (1987). An integrated model for sustained staff development. In M. F. Widen & I. Andrews (Eds.) *Staff development for school improvement: A focus on the teacher*(pp. 103-110). London: The Flamer Press.
- Althorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*. 45(3), 31-35.
- Hall, J., Benninga, J., & Clark, C. (1983). *A three-part model-A comprehensive approach to the in-service training of teachers*. NASSP Bulletin. 67(461), 17-21.
- Harris, D. G. (1988). *Faculty and administration perceptions of post-secondary occupational staff development*. DAI, 47(2), 506A. (University Microfilms No. AAC85-27871).
- Hart, P. M. & Rowley, J. B. (1997). *Becoming a star teacher: Practical strategies and inspiration for k-6 teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED414269).
- Levin, B. B. (2001). *Energizing teacher education and professional development with problem-based learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453158).
- Ross, J. A. & Regan, E. M. (1993). Sharing professional experience: Its impact on professional development. *Teaching & Teacher Education*. 9(1), 91-106.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-23.
- Silver, J. (1994). *Partnership in education: Helping new teacher succeed*. (Film). (Avaidd from Kappa Delta Pi).
- Wood, F. H., Macquarie, F. O., & Thompson, S. R. (1982). Practitioners and professors agree on effective staff development practices. *Educational Leadership*. 40(1), 28-31.

國民中小學教師之行政專業知能成長內涵和策略

林新發、王秀玲

【作者簡介】

林新發，台灣省雲林縣人，曾任國立臺北師範學院初等教育學系教授兼圖書館長、學務長、教務長、代理校長。現任國立臺北師範學院初等教育學系教授。

王秀玲，國立臺灣師範大學教育學系副教授。

摘要

本文旨在探討國民中小學教師之行政專業知能成長內涵和策略，首先探究國民中小學教師應具備之行政專業知能內涵；其次，探討國民中小學教師之行政專業知能成長策略；最後形成結論並提出具體建議。本文主要以文獻分析的方法為主，探討的範圍以臺灣地區（臺、澎、金、馬）國民中小學教師為主，不包括高中、高職教師。

國民中小學教師應具備之行政專業知能內涵包括：班級經營與學校行政專業知能兩方面。班級經營專業知能內涵包括：（一）行政經營知能，（二）班級環境經營知能，（三）教學領導知能，（四）師生關係經營知能，（五）親師溝通經營知能，（六）處理學生偏差行為知能，（七）班級常規管理知能，（八）班級氣氛營造知能，（九）時間管理與運用知能，（十）訊息處理與表達知能，（十一）善用獎懲增強知能，（十二）校園法律實務知能，（十三）善用家長或校內外資源的知能。學校行政專業知能包括：一般行政知能和專業行政知能。一般行政知能包括：（一）教育法令與公文處理知能，（二）學校行政計畫知能，（三）溝通協調知能，（四）領導執行知能，（五）考核評鑑知能，（六）問題解決知能，（七）團隊學習知能，（八）整合運用資源知能，（九）妥善處理危機知能，（十）終身學習知

能，（十一）知識管理知能，（十二）資訊科技知能，（十三）人際關係知能。而專業行政知能包括：（一）教務行政知能，（二）訓導行政知能，（三）輔導行政知能，（四）總務行政知能，（五）人事行政知能，（六）公關行政知能。

有關國民中小學教師之行政專業知能成長策略有：（一）開設學校行政及班級經營課程並兼採案例教學及工作坊方式，（二）引進學習型學校的理念與作法，（三）運用教導型組織的方法與策略，（四）實施教師專業成長策略聯盟，（五）建構教師專業成長知識管理系統，（六）建立學校同僚之專業互享氣氛，（七）推動教師專業成長評鑑制度。

關鍵詞彙：國民中小學、教師、行政專業知能、專業成長

Key Words: junior high schools and elementary schools, teachers capacity of administrative and professional development, professional development

壹、前言

教師是教學的靈魂人物，1966 年聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization；簡稱 UNESCO）於巴黎召開會議，強調教師的專業性質，並認為「教學應被視為是專業」：「它是一種服務公眾的型態，需要教師的專門知識與特殊才能，這些都要經過長期持續努力與研究，方能獲得並維持」（黃坤錦，民 80）。之後，教師專業地位乃逐漸獲得認同，教師專業內涵與知能養成等議題也漸受關注。教師是影響課程改革成敗的關鍵，教師培訓是課程改革系統工程中一項極為重要的課題。

在廿一世紀知識經濟時代中，知識經濟的規劃與推動最重要的靠人才，而人才的培育則來自於教育，掌握教育關鍵性的力量則是教師。教育改革過程中，無論涉及整個教育體制的改變，或學校組織再造與學校效能的改善，其決定成功與否的主要關鍵仍是教師。惟研究教師的專業行為者發現，教師行為背後的一套內隱性行動律則，是教師決定專業表現的主要依據。此套行動律則即「專業實踐理論」（professional practical theory）（陳美玉，民 85）。專業實踐理論是決定一個教師專業行動有效與否：是否能隨時進行專業反省，促進教師不斷成長的基礎。由於專業實踐理論具有持續性改變潛能，故師資培育階段可享有極大的空間與可能性，並且可以透過適當

的課程安排、有效的教學及適切的實習和專業成長，培養出高專業知能的未來教師。

一個有效能的學校應能賦予教師專業成長，提供良好的工作環境，振奮教師士氣，使教師工作滿意，並有積極主動及支持性的行政領導，而教師的專業成長是提昇學校效能的首要因素。

綜合有關專家學者的意見和看法，所謂專業成長是指在教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通、行政知能等五個層面的成長歷程。(1)教學知能：指教師在教學歷程中，對學生基本能力的了解，學習動機的激勵，教學方法的運用，增強學生優秀表現，與處理學生問題所具有的專業知識、能力、態度和技能。(2)班級經營：指教師在班級中能運用教室管理策略和技巧，使學生能從事各種學習活動的專業知識、能力、態度和技巧。(3)學生輔導：指教師能了解學生的個性和能力，根據學生的性向和潛能，引導學生學習，並輔導學生適應學校生活的專業知識、能力、態度和技能。(4)人際溝通：指教師能與家長、學生溝通，與同事建立和諧氣氛的專業知識、能力、態度和技能。(5)行政知能：指教師兼任或兼辦學校行政工作所具有的專業知識、能力、態度和技能。

故教師專業成長是教師在教學或行政工作歷程中，主動、積極和持續參加各種學習活動，以促使專業知識、技能與態度的提昇，以期個人需求滿足，進而促進組織發展的一種過程。茲將國民中小學教師專業成長的概念分析說明如下：

- (一)就內涵而言：教師專業成長係指教師本身所持的意念、知識、技能、態度、外顯行為，甚至內在情意的改變。其包括教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通、行政知能等五層面。
- (二)就方式而言：教師專業成長涵括了各種不同類型的活動與方式，包括各種正式或非正式的活動，以及自身進修、研讀與研究。
- (三)就目的而言：教師專業成長的目的在謀求個人及組織更好的改善或發展。對個人而言，藉由參與各種正式與非正式的活動，能對其本身的專業知識、技能及態度有所改善，並對實際的教學或行政工作歷程中有所助益，進而促進個人的自我實現。對組織而言，學校組織經由教師個人的自我改善後，不僅學生的學習情況因教師的成長有所進步，學校組織的氣氛亦因教師成長或表現，而更有利於推動學校的教育願景，進而提昇教育之品質，達成學校組織發展之目標。

由於時代與社會的變遷，許多的教育問題不斷的浮現，在在顯示出，教師需要擁有更專業的教育知能。許多研究與學者指出，在國小階段，教師在教室裡，要比課程教學花費更多的時間去維持教室的秩序。因此，導師/教師和學生之間的關係成

為學生學習、教師教學的重要影響因素。在教學時，倘教室氣氛融洽將有助於教學活動的進行。因此，一般學者均認為教師若能有效管理班級教室所發生的各種事件，那學習的效果將會有正向的影響。因而班級經營乃傾向於教室的管理，特別是教室秩序層面的控制（熊智銳，1994）。

班級是由教師、學生及環境所組成，是學校裡最基層的小團體。在班級裡，教師與學生循著某一特定的準則或慣例，適當而有效的處理班級中的人、事、物等各項要素，以發揮教與學的效果，達成教育目的。就處理班級中人、事、物方面，人，即是指建立良好人際關係，如師生關係、學生同儕關係、教師同事間關係、教師與家長關係，以構成優良班級倫理和校園倫理。事，指的是班級教學和行政事務，包括：教學、訓導、輔導、級務、常規、導護以及各項體育活動和休閒活動。物，即充實班級設備和布置班級環境，包括：教室佈置、教具供應、環境佈置以及清潔衛生之維護等方面。

二十一世紀是十倍速的時代，也是教育發展與創新的時代，學生學習的場所不在只限於教室；學生所得的資訊不再以教師為唯一來源；教師所處的教學現場情境會不斷有新的狀況及挑戰產生，教師所具備的專業若不足以解決層出不窮的問題，其專業的地位將會逐漸地降低、不受社會大眾所重視。故如何精進教師專業成長乃成為一重要的課題。

近些年來，世界各國在師資教育改革的同時，逐步認識有關行政專業知能職前師資培養的功效有限，教師的行政專業水平得以提升更多則是在職階段所獲得的。正如伯克（P.J. Burke, 1987）所說：「得到教師證照只是拿到一把打開教師專業成長機會的鑰匙而已」。有關我國國民中小學教師為何須具備行政專業知能？主要有以下數點理由：（一）國民中小學教師大多需擔任級任教師或導師工作，（二）良好的班級經營是成功教學的基礎，（三）教師參與校務管理機會增多，亟需賦權增能（empowerment），（四）學校經營創新繫於教師知能改變，（五）配合學校行政趨向單一窗口服務，行政人員需要具備多項行政專業知能，（六）適應社會變遷、教師角色轉變，有賴教師終身學習，（七）甚多教師需兼任學校主任、組長等行政工作，有必要熟悉學校行政事務，（八）良好的親師和公共關係，有助於獲得更多的教學資源，（九）九年一貫課程之創新、統整或協同教學，有賴培養教師行政意識與實踐智慧，（十）提升教師實踐智慧，有賴在職階段的專業發展，（十一）國民中小學教師享有比以往較大之行政參與權和專業自主權，（十二）教師與行政主管之流動彈性增大，教師之晉用，不僅應考量其教學能力，更應衡鑑其行政領導能力。因此，有關國民中小學教師之行政專業知能成長，實屬一重要的教育課題。本文旨在探討國民中小

學教師之行政專業知能成長內涵和策略，首先探究國民中小學教師應具備之行政專業知能內涵；其次，探討國民中小學教師之行政專業知能成長策略；最後形成結論並提出具體建議。

貳、國民中小學教師應具備之行政專業知能內涵

教師在學校裡，管理自己所帶的一個班級，對學校要負責一些行政事務，對班級又要管理一整班的學生。為了因應這些學校的狀況，所需要的行政專業知能可分為班級經營與學校行政專業知能兩方面。以下就國民中小學教師應具備的班級經營與學校行政專業知能內涵分別敘述如下：

一、班級經營專業知能內涵

在多數的研究中顯示：影響學生學習效果的因素很多，而教師的班級經營則被認為是重要的因素。加上學校教師會的成立，教師參與行政的機會與日遽增，故其應該擁有相關的行政能力是值得我們去重視的。教育學者指出：成功的班級經營是達到高效能教學的關鍵，因為良好的班級經營可減少學生的偏差行為，提供學生和諧生動活潑的學習氣氛以及優良的學習環境，並提昇學習效果，換言之，成功的班級教學須從班級經營著手（吳清山等，民 88）。但是，隨著社會愈趨多元與開放，教師與學生的價值觀差異漸大，彼此成長的背景亦迥異，如何因人、因地、因時制宜地解決班級中的事物，乃是考驗教師活用理論以處理問題的能力。有效的班級經營需要教師有效的教學和行政專業知能，而教師有效的經營知能來自不斷的經驗、進修與反省。據研究指出，班級經營的問題，不僅是初任教師挫折感的主要來源，也是造成資深教師專業倦怠（professional burn-out）的主要因素，更是干擾教學的重要原因（林新發，民 88；吳清山等，民 88；單文經，民 85）。

台灣省國民學校教師研習會於 64 年 5 月，接受教育部委託，進行「國民小學教師基本能力研究」，利用會談、工作分析及問卷等方法，於 65 年 10 月完成 478 項國小教師需具備的能力（台灣省國民學校教師研習會，民 65）。其中班級經營能力包括：能熟悉教室管理技術，能設計班級幹部競選活動，能指導班級幹部熟悉工作內容及推行工作的技巧，能設計以學生活動為主的集會活動，能配合教材單元，設計教室佈置，能適當處理學生請假及曠課事件等共計 12 項。

依黃秀霜、張玉成、李宗薇、林新發、徐超聖（民 86）對國民小學教師應具備之基本能力及素養之研究發現：受試者指出排名前五名的基本能力中，班級經營能力即佔了其中三項，如「與學生保持良好互動關係的基本能力」、「具備處理班級事務的基本能力」、「具備處理偶發事件之基本能力」。

綜合班級經營的專業知能內涵可包括以下十三項：

（一）行政經營知能

班級的行政經營是教師和學生共同處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學生學習的環境，以達成教學目的。行政經營包括和學校各處室有關行政工作的配合執行、座次的安排、班級目標的設定、行事曆的擬定、檔案資料建立和班級例行工作之執行等。在此過程中，教師應兼顧經濟及有效原則，以最有效的付出，得到最佳的效果。故國民中小學教師在行政經營方面應具備以下之知能：

- 1.班級經營理念與實務知能。
- 2.班級目標之設定與執行知能。
- 3.班級經營計劃和班級行事曆之訂定與執行。
- 4.開學準備週之籌劃與運用。
- 5.班級幹部之組訓知能。
- 6.始業指導項目與安排。
- 7.安排督導學生活動知能。
- 8.級務處理知能，包括教務、訓導、輔導、總務、公關等有關事宜。
- 9.導護工作執行知能。

（二）班級環境經營知能

班級環境經營包括心理環境與物理環境。班級心理環境通常指的是班級教室氣氛或班級學習環境。由班級學生相互間的關係、師生間的關係、學生與課程教學及學習活動的關係，及對班級組織特性的知覺所構成。物理環境是指班級教室及其它可供教學活動進行的場所及其相關的教學設施而言，包括教室配備、地點、外觀等。班級環境的事先安排與考量，可使班級活動更順利進行，不會因場地及環境上的限制而降低教學品質或成果。學生是教學的主體，是班級組成的重要分子，班級經營的成敗關鍵在於學生的行為表現。因而，教師在班級中能否掌握學生，充分瞭解學生遂成為班級經營中的要件。

（三）教學領導知能

課程與教學是班級活動的基本歷程與核心，在班級經營過程中，教師在教學

方面的領導與運作，攸關教學品質的好壞。因而，教師應有效安排教學活動；提升學習效果，以落實教育機會均等的理想，使學習者的潛能與性向達到最佳的學習狀態。

（四）師生關係經營知能

班級是教師、學生與環境所組成的生態系統。教師與學生互動關係的建立是良好班級經營的先決條件。師生良好關係的建立有助於班級經營活動的推展。教師如果平日與學生保持良好的互動關係，讓學生感到相當的溫暖或被接納的感覺，則學生必以教師作為傾訴的對象，心理如有什麼困惑，生活上遇到什麼困難，就會主動地向教師提出並共同分享生活上的點滴經驗。如此，則教師得以隨時隨地掌握學生的動態，對學生行為瞭若指掌，不但有助於班級經營，同時可掌握先機，減少不必要的錯誤診斷或困擾。

（五）親師溝通經營知能

有效的班級經營除了上述的要領外，家長對班級的參與也要列入考量。近年來由於家長的教育程度普遍提高，家長的角色由以往的「教育的旁觀者」轉變為「教育的參與者」。此種轉變不僅代表著學校教育系統由傳統的封閉型態，轉型為開放型態。因此，教師有權利也有義務讓家長參與教師的班級經營活動。同時也讓教師瞭解家長對孩子的期望、學生的家庭生活概況、學生的家庭教育等。從親師溝通過程中學校教師與家長取得共識，縮短理念的差距，將有助於學校教育的推展。

（六）處理學生偏差行為知能

學生偏差行為與暴力問題是班級經營的一大致命傷，對於班級活動、教學的進行、同儕關係的發展與學習氣氛均有相當大的影響。因學生來自不同的社經背景和文化差異，每位學生都有其特有的族群表徵，使教師在面對學生問題時感到困擾。因而如何以同理心融會學生的次級文化，體察學生的心靈深處，遂成為班級經營不可或缺的一環。理解學生才能掌握學生，掌握學生才能管理學生，這是班級經營重要的準則。

（七）班級常規管理知能

班級常規的制訂與執行目的，是為了使教學活動順暢無阻，教學更有效率。班級常規是學生教室生活中的一種規則，此套規則是由師生共同協商約定而成，用以配合教師教學或引導班級活動的進行。使學生建立穩定的生活模式，知道自己該如何作為，也知道教師對自己行為的期望，同時懂得把握分寸，做出適當合理的回應。教師為了維持班級常規，通常規範學生生活的例行工

作(routines)和班規(rules),並建立一套準則和獎懲辦法。同時讓學生瞭解遵守或不遵守常規的後果。而執行常規的方法如：1. 態度果斷 2. 隨時監控掌握 3. 及時暗示制止 4. 給予獎勵增強 5. 有系統的忽略 6. 運用隔離策略 7. 善用肢體語言、手勢及朗朗上口的短語 8. 利用學生喜愛遊戲的心理 9. 運用祖母原則：就是「吃完晚餐才可吃點心」10. 靜坐：上課剛開始前，教室很吵鬧，可讓學生閉上眼睛，靜坐一到二分鐘 11. 發警告牌 12. 善用符號與學生溝通 13. 制訂班旗、班歌、班呼，以凝聚班級向心力，使班級氣氛更為活潑融洽。

(八) 班級氣氛營造知能

班級氣氛是由班級師生或學生同儕之間的交互作用而形成一種獨特的氣氛。此種獨特的氣氛影響每一成員的思想、信念、價值觀、態度、期望或行為模式。良好班級氣氛的營造有利於師生互動及班級教學效果，對於學生學業成就的提高及行為的養成均有助益，故國民中小學教師應具有此方面的知能。

(九) 時間管理與運用知能

從事班級經營必須掌握時間的要素，瞭解多少時間做多少事。時間的變化會同時改變班級活動進行的情形和方式，有效掌握時間的要素才能充分利用時間。從學習活動過程分析，時間管理又可分成教學時間的管理與學習時間的管理。許多研究證實學生在課堂的投入時間愈長，學業成就愈佳。一般而言，約有 65%至 85%的投入時間才算合理，故國民中小學教師應妥為規劃時間、善用時間，以增進學生學習效果。

(十) 訊息處理與表達知能

班級教學活動中訊息的溝通包括語言和非語言的傳達。在語言溝通方面，包括音量大小是否適中？說話速度快慢是否合宜？語彙使用難易是否恰當？表達是否明確清晰等。在非語言溝通方面，包括手勢和表情的傳達是否吸引學生的注意力？教學者是否具有親和力？本身的學科專門知識與學科教學知識是否足以擔任該科教學等。是故，國民中小學教師之訊息處理與表達知能甚為重要。

(十一) 善用獎懲增強知能

獎懲的適當運用，有助於引導學生表現預期的行為，對於班級常規的維持與良好行為的養成具有正面的功效。處罰的原則有六項：1. 處罰之前應說明理由 2. 處罰輕重應視情節而定 3. 處罰應儘量在私下進行 4. 處罰規定最好明確具體 5. 教師施罰時應保持冷靜 6. 教師施罰後應給予學生輔導。而獎勵增強：可分 1. 社會性增強（例如：讚美、表揚等）2. 活動性增強（例如：

給予遊戲、打球時間等) 3.代幣式增強(例如:蓋好兒童章、給榮譽卡等)
4.物質性增強(例如:給原子筆、筆記簿等)。使用時需注意:1.慎選獎勵方法:物質性增強適合低年級;高年級適合社會性增強 2.避免獎賞副作用:若濫用,學生易產生不在乎心理 3.精神獎勵重於物質獎勵:可避免學生唯利是圖。

(十二) 校園法律實務知能

對校園有關法令的規範有一定的認識與瞭解,對學生和教師而言都是一種保護,但這也是一般教師最為欠缺的部分。例如在班級經營中常用的獎勵與懲罰,都攸關學生人權與身心發展,所以教育部有「學生輔導與管教辦法」加以規範;但仍有不少老師會忘了在法的範圍內進行對學生的管教,造成班級管理不當而引發負面效果。

(十三) 善用家長或校內外資源的知能

在班級經營中,一位老師要照顧三、四十位學生,對初任或資深教師而言,確是一項極大的挑戰,為了營造更好的班級教學環境,需善用家長或校內外之人力、物力、財力、環境、資訊、組織等資源,俾有益於學生的學習。運用家長或校內外資源時,應遵循以下幾個原則:1.要切合班級或學校的需要, 2.要配合義工家長的時間和能力,3.要顧及家長或有關人員的負荷, 4.要尊重資源提供者的投入, 5.要保持良好的溝通和密切的聯繫, 6.要取得家長或校內外人員的支持和信任。

二、學校行政專業知能內涵

國民中小學教師在學校行政方面應具備哪些專業知能? 台灣省國民學校教師研習會(民 65)以「行為目標」的方式研究理想的行政人員應具備:

- 1.基本修養:包括品德修養、身心健康。
- 2.學識修養:包括基本學識、教育學識及教育行政。
- 3.專業才能:包括一般行政及專業行政能力,其中一般行政包括:計畫能力、組織能力、執行能力、評鑑能力、創新能力、輔佐能力、協調能力、發展社區活動能力等;至於專業行政能力則以處理教務、訓導、總務..等學校行政之專業能力。

依黃秀霜、張玉成、李宗薇、林新發、徐超聖(民 86)對國民小學教師應具備之基本能力及素養之研究發現:國民小學教師應具備有關之學校行政能力與素養有:擬定適切教學計畫之基本能力、塑造有利學習情境的基本能力、具備協助辦理

教務處行政工作的基本能力、具備協助辦理訓導處行政工作的基本能力、具備辦理總務處行政工作的基本能力、具備綜合分析資料的基本能力、具備使用電腦的基本能力、具備使用外語的基本能力。

林海清（民 92）在「新世紀教育行政人員之專業修練」一文中，以人力資源發展趨勢的觀點，提出有關教育行政人員應磨練的專業職能如下所列：

- 1.人際共鳴力：包括口頭溝通、書面溝通、對話、討論等良好的溝通效率與效果，互動良好的人際關係，形成高度的共鳴力，以發揚人力資源的無限性。
- 2.能量持久力：包括處理行政事務的體力與能耐，即面對複雜事務的挑戰，隨時保持清醒的頭腦及熱誠祥和心情的能力，尤其是因立場或角色不同而遭到無情批評與攻擊的挫折容忍力。
- 3.整合經營力：包括目標管理、時間管理、專案管理、遠景管理的能力，即在日理萬機的冗繁行政中，具有多元目標經營能力，因應不同的情境，隨時立即思慮應變。
- 4.情境學習力：具備終身學習、自導式學習、主動學習、組織學習之能力，即具備高度的學習敏感度，從每天千變萬化的學習情境中，萃取學習點，使生活學習化，學習生活化，透過情境學習力，將知識轉換成自己或他人智慧資產的能力。
- 5.分析洞察力：對教育現象具備了望遠鏡、顯微鏡、放大鏡的能力，即能理性分析資訊及直覺體察環境的能力，能洞察先機，因應得宜，以迎接挑戰。
- 6.創意發展力：具有無中生有，化腐朽為神奇的能力，即能在黔驢技窮、日暮途窮之際，還能殺出重圍、撥雲見日，創造柳暗花明又一村的境界。

這些其實和之前所探討的教師之行政專業知能內涵是不謀而合的，也可以作為訓練教師有關行政專業知能的參考，具體而言，教師在一般行政工作上須具有以下幾項知能：

（一）一般行政知能

1.教育法令與公文處理知能

教師如兼辦或兼任學校行政工作，必須依法行事，因而有必要了解教育與學校相關之法律命令，俾作為推動執行學校事務之依據。而學校主任、組長或兼辦學校行政工作之教師則必需要熟悉公文撰寫格式、用語，不管是簽、稿、公告、開會通知等，均有待教師去熟悉，俾有利於活動之舉辦或業務之處理。

2.學校行政計畫知能

所謂學校行政計畫是在學校情境及因素的限制下，以審慎的態度和方

法，對學校教育事務預先籌謀，並決定做何事，及如何做，以求有效而經濟的達成教育目標的歷程。擬訂計畫時，應注意以下原則：1.計畫的方法與技術要能科學化。2.建立由上而下，由下而上的規劃方式。3.妥訂計畫目標，並讓有關人參與。4.應兼作各種必要的計畫，並予書面化。5.計畫內容要具有有效性、適切性及可行性。6.加強計畫宣導、執行及成果評估工作。

3.溝通協調知能

溝通是學校組織人員或團體相互間交換訊息、表達情感的歷程，藉以表現出所期望的行為、建立共識、協調行動、維持組織運作、集思廣益或滿足成員需求，進而達成預定的教育目標。故教師平時應建立良好的溝通基礎，善用溝通媒介、方式，暢通溝通管道，並運用協調的方法和技術以妥善處理僵局。

4.領導執行知能

即在學校組織的情境裡，藉著影響力來引導教育人員的努力方向，使其同心協力齊赴教育目標所表現的一種行政行為或歷程。教師應有目標意識，在依法行事及尊重人性的基礎上，酌情權變，加強執行。

5.考核評鑑知能

考核評鑑是有系統的蒐集資料，參照合理的衡量標準，透過事實性及價值性的判斷，進行比較分析及綜合研判以達成目標的歷程。進行評鑑時，應建立明確的評鑑目的，確立公平合理的評鑑規準，採用民主化的評鑑程序，並針對考核評鑑結果進行追蹤輔導。

6.問題解決知能

人類的成長過程也就是一連串問題解決的過程，教師除了解決自身教學及班級經營方面的問題之外，同時也將此知能運用在學校行政問題的解決上。當教師碰到問題後，如何去了解情境的脈絡，並嘗試設法加以解決，如此學校教育才能不斷的革新和獲得改善。

7.團隊學習知能

現代組織中，學習的單位是團隊而不是個人，集體的智慧大於個人的智慧，尤其近年來各項業務分工愈來愈細，九年一貫之統整課程和協同教學，個人必須透過團隊學習，以增進個人的知識。未來的教師必須經由彼此專業對話和相互分享的過程，以創新知識及培養新的教學知能。

8.整合運用資源知能

教育財源不足與資源有限是未來管理者必須加以面對的問題，教師如何發揮巧思將校內外的資源加以整合就顯得相當重要。因此，以班級為中心，掌握

社區資源，凝聚社區意識，開發建立社會資源網絡，擴大社區資源使用效益，是未來學校教師必要採取的策略之一。

9. 妥善處理危機知能

班級經營是教師展現教學專業的場所，也是學生身心發展與生活發展知能學習的場所，面對隨時可能發生的危機，如地震、水災、火災、學生意外傷害、吵架、暴力或組織衝突等偶發事件，教師都要有洞察先機的智慧 and 防範未然的知能，以期將危害減至最低，並確保學生身心安全。

10. 終身學習知能

學習社會的最大支柱是終身學習與學習型組織，終身教育觀念的傳播和應用，將導致學習社會的產生，面對快速變遷的社會，新世紀的教師需具備掌握新資訊的能力，才能提供學生所需的知識給學生，因此教師要永保進修學習的動力，時時吸收新知，不斷的累積知識和經驗，以符應學生學習的需要。

11. 知識管理知能

教師必須擁有將教學專業、專門知識加以蒐集、儲存、整理、擴散、分享、應用和創造的能力，藉助筆記型或個人電腦，建立教師教學檔案，且樂於和同仁相互分享，以充實及強化自身的教學專業內涵，此外，如何把內隱的知識外顯化，把外顯的知識內化，亦是當急之務，俾使資料轉換為資訊，使資訊形成知識，並運用知識以形成正確的判斷和變成智慧結晶。

12. 資訊科技知能

使用資訊科技已經成為教師必備的知能之一，應具備的電腦相關知能，包括：電腦系統與硬體操作相關知能、應用軟體使用能力（如 Word, Powerpoint 等）、網路應用相關知能、網頁製作、電腦輔助教學活動設計、資訊倫理及電腦科技所涉及的倫理及法律議題等。

13. 人際關係知能

根據研究指出影響一個人成功的因素中，專長與學識只佔 15%，而溝通與人際關係的能力卻佔了 85%。教師若普受學校同仁或行政處室主管的尊重、鼓舞、支持、包容、協助，將轉變成一股經營班級的力量，反之，一個不受支持的教師，其教學效果將大打折扣，學生也可能受其影響。

（二）專業行政知能內涵

教師應具有下列專業行政知能（林新發，民 88）：

1. 教務行政知能

教務與教師關係較為密切，其主要的工作在於課程設計與安排，而教務行政

就是要支援與協助課程安排，以利教學的順利進行。而教務行政的工作包括：學級編制、課表編排、學籍管理、成績考查、教學研究與觀摩、教師在職進修等工作，而這些學校行政的工作大多是要讓教學工作更有效的進行。

2. 訓導行政知能

訓導所涉及的對象為學生，因而針對學生的管理與服務是訓導工作的範疇。訓導行政主要在處理與學生相關的事務，其工作包括：始業指導、社團活動、學生獎懲、體育衛生、日常生活教育、安全教育與偶發事件之處理等。

3. 輔導行政知能

處理學生的心理、生活、學習、生涯輔導等工作以利學生更有效受教育的行政工作，即是輔導行政。輔導行政的主要工作包括：測驗實施、資料建立與應用、資源班的經營、中途教室、認輔制度等工作，藉由輔導行政的執行，讓學生身心更健康。

4. 總務行政知能

教育與學校行政的運作與執行，需要有足夠的經費與設備來支援，故對學校經費與設備的籌措和管理即稱為總務行政。總務行政的工作包括文書處理、財務管理、出納管理、營繕工程、校園規劃與公務維護等。然而學校裡的總務行政除了總務主任之外，通常由行政人員（公務人員）出任或教師兼任，與教師關係較小，但並不是無關。

5. 人事行政知能

在執行教育與學校行政上，需要仰賴人力來實施，而人力來源如：教師、行政人員、工友等等。這些人員的管理與服務之行政工作，即稱為人事行政。人事行政的工作包括：人員之甄選、聘用、考核、獎罰、升遷、福利、撫卹、退休、保險等。

6. 公關行政知能

教育的目的乃是服務社會大眾，然而在服務社會大眾的同時，也有賴社會大眾的支持與協助，故在教育體系與社會大眾間的橋樑，乃是由公共關係行政所負責。而公關行政的負責項目包括：增進公眾對學校的瞭解、廣蒐公眾對學校的意見、爭取公眾對學校的支持和促使學校積極發展。

參、國民中小學教師之行政專業知能成長策略

學校行政已朝向專業化的趨勢發展，學校行政人員之培訓從制度目標而言，應結合專業成長，建立專業證照制度。應依人員不同的層次而有不同的培育發展模式，為了促使教師有關行政專業知能成長，有採校內教師經驗交流或舉辦校外研習等，或參與專業性會議、加入學會、向同僚或重要他人請教、閱讀期刊雜誌等。其基本原則為：1.自我發展 2.逐漸在工作職場歷練。其方式主要有工作歷練、主管指導、組織內訓練、職務輪調、學術機構進修、專家諮商等。總而言之，應把握成人學習的特性，以自我導向為前提，運用專題演講、座談討論、即席演講與辯論、模擬與實際演練、個案分析討論、文獻閱讀及評論，交互使用。而培訓方案的設計，為求系統有效，宜按下列步驟來進行：1.需求的評估 2.目標的設定 3.對象的選擇 4.課程的規劃 5.師資的遴聘 6.研習培訓機構的行政資源 7.效果的評鑑等(林海清，民92)，以系統化規劃來綜合發展。

一位教師從職前教育、實習到甄選聘用為學校合格教師，必歷經許多專業課程與實習工作的洗禮，因而具備一定程度的知能。為適應社會的變遷與教師角色的調整，教師必須不斷的成長。茲綜合各家及有關人員之意見，針對教師之行政專業知能成長策略，分述如下：

一、開設學校行政及班級經營等課程並兼採案例教學與工作坊方式

為使師資生具備行政知能，師資培育機構應開設「學校行政」及「班級經營」等課程並兼採案例教學與工作坊方式，使沒有行政經驗之師資生，易於吸收理解，由作業實作、案例討論、會商對話中，增進行政專業知能，以影片、錄音對話或個案實例，經觀看閱讀後，依討論題綱進行討論，師範院校及設教育學程之大學院校應儘量與有關大學院校相互合作，並採行以下作法：

- (一) 在師院開設教師在職行政專班或校長主任專業成長班。
- (二) 成立教育政策與管理研究所，開設高階學校行政管理班。
- (三) 師資培育機構把學校行政列為必修或必選課程。
- (四) 學校行政案例教學以問題為導向。
- (五) 在合作平台上，進行專業行政實踐與行為的反思和跟進，組建專業成長研究團隊，推動行政行動研究。
- (六) 研訂教師之行政專業知能標準，作為師資培育機構課程設計或教師專業成長之依據。
- (七) 班級經營工作坊之設計，以教師實際需求活動的增進為前提，以問題的解決

為主軸。

- (八) 強調師資培育機構與國民中小學的溝通管道與合作機制，並發展學校本位的師資培育模式。
- (九) 師資培育機構之學校行政或班級經營教師應兼具理論背景與實務經驗。
- (十) 培訓課程應以行政上遇到的問題作為培訓課程的切入點，如此針對性之課程將較具培育效果。

二、引進學習型學校的理念與作法

「學習型學校」應具備以下特徵：如(1)重視學生的學習活動，(2)個別教師應是不斷的學習者，(3)鼓勵教師和其他同仁共同合作或相互學習，(4)學校為一學習系統的組織，(5)學校領導者應為學習的領導者。

其具體做法如下：

(一) 營造樂於學習的文化與環境

首先學校領導者應該要表現出對於學習的鼓勵與重視，而學習型學校的成員，也必須持續不斷的學習，並且運用系統思考從事各種不同的行動研究和問題解決，進而增強其個人知識和經驗，並且改變整個學校的組織行為，以強化學校組織變革和創新的能力。因此，為協助教師專業成長，學校行政措施確實需要配合學習型學校理念的推廣，提供學校教師們一個能促進團隊合作及多元的專業成長環境，以及積極營造教師間樂於專業分享的學校組織文化。

(二) 形成學習型團隊

教師的成長與學習除了自我導向的學習外，更可透過同儕相互學習或共同合作的歷程來達成。歐用生(民85)認為學習是一種合作的探險，而非孤獨的旅行；同時也主張同事應該是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人」。團隊擁有整體搭配的行動能力。當團隊真正在學習的時候，不僅團隊整體產生出色的成果，個別成員成長的速度也比其他的學習方式為快。故教師們應「打開心中的門」和其他教師透過夥伴關係，形成合作的、團隊的情誼，共同計劃教學，相互觀摩、討論，並彼此回饋，彼此開放，以共同學習、共同成長。

(三) 營造學習型組織

在全球競爭及資訊社會的環境下，未來組織惟一持久的優勢是具備比競爭對手學習得更快的能力。列森(R. Lessem)曾指出：廿一世紀可預見的是「學

習型組織」(Learning organization) 的時代(周旭華 譯, 1994; Senge, *et al*, 1999)「財經雜誌」(Fortune) 並斷言, 1990 年代起, 最成功的組織將是一種「學習型組織」, 扁平、精簡、彈性化, 能夠設法使各階層人員全心投入, 並能不斷學習創造未來的組織。在學校組織中的領導者, 除了應用互易領導及轉化領導外, 更應透過對話與溝通的方式, 和教師建立共同願景及學習團隊, 形成一學習型組織的學校。對教師不需要有太多的指導、干預或控制, 行政人員應扮演支持、協助與評鑑的角色, 提供資源、資訊與人力;「減少控制、增加學習」, 方能有效協助教師進行專業成長。

(四) 舉辦教師專業研習, 鼓勵參與學術社群。

辦理多元、專業的教師進修, 以提升教師的行政及班級經營知能。運用學年會議、晨會、教師研究會、讀書會等成為實質行動小組, 展開團隊學習。此外, 亦可鼓勵教師參與有關學術社群, 參與學習或觀摩成長, 培養反省及批判的能力和習慣。亦可和學者專家等重要關係人合作, 進行有關行政主題之行動研究, 以追求專業成長。

三、運用教導型組織的方法與策略

二十一世紀的組織, 不僅必須成為「學習型組織」, 更要進一步走向「教導型組織」。亦即每位主管都能親自傳授、培養各階層的領導人, 才能產生強大的競爭力, 創造永續的成功。「教導型組織」強調教比學困難且更重要, 領導人自己就是師傅。建立教導型組織, 就是要建立領導人培養領導人的組織, 每一層級的領導人同時就是導師的組織, 藉由從上到下的教導觀念和傳承經驗, 讓組織的每一階層都能很快的領略經營之重點, 並執行領導團隊所期望達成的經營模式。其具體做法如下:

(一) 形成同儕教練的團體

學校行政主管人員, 包括校長及教務行政主管, 宜規劃運用「同儕教練」(peer coaching)及「同儕視導」(peer supervision)的方式, 安排資深且優良之兼任行政工作教師擔任新進教師的輔導, 以協助其班級經營或行政專業方面的成長。

(二) 定期舉辦專業對話

打破教師唯我獨尊心態, 運用腦力激盪、專案小組、評估實驗或研究來解決問題, 以促進教師間意見的交流, 如此不僅可以互相分享資源及進行合作, 達到事半功倍的效果, 且在同儕合作的過程中, 可以觀摩不同老師或不同學校的處理方式, 可提供並激發出不同的想法或觀念, 確實有其實質作用。透

過和其他教師的互動，獲得一些有效或無效的實務知識，亦即以吸取他人的經驗來獲得專業知識的成長。同時，學校行政人員亦應以尊重、溝通、協調及關懷來匯聚教師意見，而教師也要能夠敞開心胸，接納各方意見。

（三）鼓勵教師反省增能

教師如能增強個人反省與實踐的能力，將能增強自我的專業信心、認同感和責任感，使專業自主成為可能。此外，協助教師建構其專業實踐理論，以作為專業學習與反省的重要依據。協助教師從以理論為主的學習，順利轉換為以經驗為主的學習，進而強化教師生涯專業發展的認知及實踐行為。

（四）建立良好親師關係

班級經營是否有效發揮需多方面的條件配合，而與家長的互動就佔了極大的影響因素。在建立親師關係上，可善用班親會、聯絡簿、家庭訪問、電話等方式進行。而在與家長溝通時，應多讚美該子弟的優點，家長將更能接受。

四、實施教師專業成長策略聯盟

為了增強競爭力，企業界常有策略聯盟的做法，在教育界也同樣地可以與他校建立合作夥伴關係，採取策略聯盟方式來開拓教師專業成長的空間與資源，所謂策略聯盟（strategic- alliances）是指兩個或兩個以上的學校，為了達成整體的目標或共同利益，在成本、風險、課程與教學、行政、學術、學生、資源、資訊科技等進行正式契約性的合作關係。提出策略聯盟時，選擇的夥伴標準有三：（1）資源互補（2）組織文化（3）競爭地位。其具體做法為：和他校建立合作夥伴關係；在資源共享的前提下，彼此相互支援有關教師專業成長所需的資源和做法；使教師們能經由相互觀摩與學習，進一步獲取對方在行政專業發展方面的經驗。

五、建構教師專業成長知識管理系統

知識管理是一種知識蒐集、儲存、擴散、分享、應用和創新的循環過程，使原有的知識不斷的修正和持續產生新的知識；而且能夠將這些新舊知識加以保存和累積，使其轉化為有系統的知識，以幫助個人和組織採取有效的決定與行動策略，進而增加組織資產、擴增組織財富、提升組織智慧和達成組織目標。而有關教師專業成長知識管理系統的建置，係將教師教學專業知能之內涵，加以系統化的蒐集、儲存、整理、分享和運用；如能採取團隊合作與專業分工的作法，建置教學資料庫並有效管理及運用，提供教師們彼此觀摩與學習，將可激發教師們在教學專業領域知識的創新動力，並能進一步開發創新的教學資源。另外，如能結合網路科技，將所

建置的教學資訊庫透過網路的傳輸，除可方便教師同仁之蒐尋、應用與分享外，更可發揮教師專業成長知識管理系統的功能。其具體做法如下：

- (一) 建立知識共享平台：教師應培養主動閱讀並搜尋資料的能力與習慣，廣泛的知識有助於教師和學生進行有意義的討論，並從中獲取不同的知識，並能培養其他相關的專業能力。同時，教師可以透過各種管道將已經推動成功的觀念或是完全失敗的經驗，和相關的教育工作者分享，藉著這個知識平台，提昇自己的學識和見聞。
- (二) 成立教學資源中心：這是一個能主動提供教師各項教學支援服務，培養學生自我學習和獨立研究的場所，而非傳統圖書館式的設施。其要結合教學中心、學習中心、服務中心及資訊中心所具有的功能。隨著資訊科技的快速發展，教學資源中心的功能應配合網路科技而擴充，主動參與學校課程規劃、建立學習社區、網站共享資源，以建構主動學習的網路環境。
- (三) 成立知識分享的成長團體
每位老師都有其特殊的經驗或班級經營技巧。現在的學校普遍成立教學研究會，但是對於輔助班級經營的知識卻缺乏系統性的知識管理。所以，學校可成立這方面的成長團體，或是提供教師適合討論談心的環境，讓教師相互學習與成長。
- (四) 鼓勵參加相關專業成長活動之教師
不但要給予口頭上的獎勵，實質的獎勵也很重要。例如提供更多參加研習名額或優先進修機會，或是支助、給予教師公開發表機會，都可以激勵教師持續在班級經營上投注心力。
- (五) 提供有助專業知能成長的進修研習資訊
學校可自行設計或辦理相關的校內研習活動，或是彙整校外教育資源資訊，告知教師有這樣的學習、成長機會，例如研討會的訊息等。
- (六) 建立具知識管理內涵之專業知能成長網絡
可以蒐集教師在班級經營上的具體成果或紀錄，鼓勵教師將個人經驗外顯化或文字化、教案化（此可配合獎勵制度），製作成可供知識分享的成長網路，以利教師尋求資源與訊息交流。此外，讓教師瞭解自己的優點以及有待改進之處，以促進反省能力、強化合作學習並推動終身學習。

六、建立學校同僚之專業互享氣氛

教師同僚間專業互享氣氛是提昇教學實際，建構良好教學情境並獲取較佳成就

的重要因素，更是學校成為一個學習社區不可或缺的概念。若同僚專業互享氣氛可以成為一種專業的德性，那麼它可以成為一項強而有力的領導替代物。同僚專業互享氣氛可以展現多種優點，包括提昇教師的專業態度、增進教師的專業知能與技巧，以及強化教師的專業形象，而這些正是學校革新，成就卓越表現的重要成分。最後，學校領導者可以利用明白宣示、示範、安排或組織、鼓勵、支持等具體行動，促進學校同僚專業互享氣氛的建立。

七、推動教師專業成長評鑑制度

目前各級學校中，高等教育機構普遍實施教師評鑑，其目的在於分析教師的教學績效及專業表現，以提供教師專業發展與改進的參考。況且目前所實施的教師評鑑，確實存在一些困難，包括：評鑑內涵無法真正評量出教師的工作表現、缺乏人力與時間實施教師評鑑，以及教師評鑑未能與教師專業發展相結合等。未來學校行政措施，如能建立明確的教師評鑑指標、兼顧評鑑過程與結果、採取多元化的評鑑方式，教師專業學習活動有適當的環境和配套措施支持、集體參加的教師專業發展活動配合注重成果產出，妥善規劃國民中小學教師之專業成長體系，配合國民中小學教師的發展需求，提供適切的課程與進修活動等，則應可提升教師之專業知能。

肆、結論與建議

總之，教師是教育界的尖兵、是教育發展的主力，也是執行教學的第一線工作者，其專業的提昇將有助於教育目標和理想的實現。對於當前我國教育生態的丕變（教師會、教評會、家長會的成立），教師是否能察覺自身專業成長的需求性和重要性，為自己專業不斷的成長而努力，積極致力於教育理想與教育實際的反思與探究，並結合教育合夥人（家長）其他教師、教育行政人員，齊心協力，俾共創未來美麗的教育願景。以下歸納本文結論並提出建議如下：

一、結論

由於時代與社會的變遷，教師角色產生了轉變，教師需要擁有更專業的知能。我國國民中小學教師為何須具備行政專業知能？主要有以下數點理由：（一）國民中小學教師大多需擔任級任教師或導師工作，（二）成功的教學有賴良好的班級經營，（三）教師參與校務管理機會增多，亟需賦權增能，（四）配合學校行政趨向單一窗口服務，行政人員需要具備多項行政專業知能，（五）良好親師和公共關係，

有助於獲得更多的教學資源，改善教學環境，（六）九年一貫課程之創新、統整或協同教學，有賴培養教師行政意識與實踐智慧。

國民中小學教師應具備之行政專業知能內涵包括：班級經營與學校行政專業知能兩方面。班級經營專業知能內涵包括：（一）行政經營知能，（二）班級環境經營知能，（三）教學領導知能，（四）師生關係經營知能，（五）親師溝通經營知能，（六）處理學生偏差行為知能，（七）班級常規管理知能，（八）班級氣氛營造知能，（九）時間管理與運用知能，（十）訊息處理與表達知能，（十一）善用獎懲增強知能，（十二）校園法律實務知能，（十三）善用家長或校內外資源的知能。學校行政專業知能包括：一般行政知能和專業行政知能。一般行政知能包括：（一）教育法令與公文處理知能，（二）學校行政計畫知能，（三）溝通協調知能，（四）領導執行知能，（五）考核評鑑知能，（六）問題解決知能，（七）團隊學習知能，（八）整合運用資源知能，（九）妥善處理危機知能，（十）終身學習知能，（十一）知識管理知能，（十二）資訊科技知能，（十三）人際關係知能。而專業行政知能包括：（一）教務行政知能，（二）訓導行政知能，（三）輔導行政知能，（四）總務行政知能，（五）人事行政知能，（六）公關行政知能。

有關國民中小學教師之行政專業知能成長策略有：（一）開設學校行政及班級經營等課程並兼採案例教學與工作坊方式，（二）引進學習型學校的理念與作法，（三）運用教導型組織的方法與策略，（四）實施教師專業成長策略聯盟，（五）建構教師專業成長知識管理系統，（六）建立學校同僚之專業互享氣氛，（七）推動教師專業成長評鑑制度。

二、建議

為促進教師之行政專業知能的成長，建議主管教育行政機關、師資培育機構、國民中小學及教師應採行以下之配套或配合措施。

（一）主管教育行政機關

為促進教師之行政專業知能成長，及鼓勵教師不斷在職進修，教育部及縣市教育局應採行以下之配套措施：

1. 研訂教師之行政專業知能發展標準，作為設計教師專業成長課程之依據。
2. 參考教師之行政專業知能發展標準，建構合宜之教師甄選與證照標準。
3. 建立全台灣地區教師進修或專業成長網站，提供教師有關進修、研習訊息或資源。
4. 建立教師行政資源支持系統網絡。

5.妥善規劃國民中小學教師的專業成長體系，促使進修制度化。

6.規定教師發表之論文或著作，得折抵進修時數。

(二) 師資培育機構

為提升師資之行政專業知能，及促進國民中小學教師專業成長，師範校院及有關師資培育機構應採行以下配合措施：

- 1.開設學校行政及班級經營等課程並兼採案例教學與工作坊方式，以增進學生對行政實務之認識。
- 2.師資培育機構與國民中小學策略聯盟，共同培育師資，並提供國民中小學教師進修研習機會。
- 3.採用師徒式一對一之行政專業成長模式，將有助於教師熟悉班級經營及學校行政事務之運作。
- 4.師資培育機構可組成行政輔導團或小組，分赴各校協助解決問題或參與各校之行政行動研究。
- 5.師資培育機構擔任班級經營和學校行政之教師應兼俱理論研究背景與行政實務經驗。
- 6.結合有關專長教師編寫「班級經營：理論、實務與案例」、「學校行政：理論、實務與案例」教科書，俾有助於增進學生行政實務經驗和教學效果。

(三) 國民中小學

為增進教師之行政專業知能成長，國民中小學應採行以下配合措施：

- 1.規劃符合成人學習特點的教師專業成長，鼓勵教師終身學習。
- 2.實施國民中小學校務自我評鑑時，將教師專業成長和教學檔案列為評鑑的主要項目。
- 3.協助教師建構其專業實踐理論，作為專業學習與反省的重要依據。
- 4.配合國民中小學教師的發展需求，提供適切的學校本位進修課程與活動。
- 5.規劃適當的獎勵措施，促進教師生涯專業成長。
- 6.國民中小學可依各校之地理環境和特色，採策略聯盟方式，舉辦教師專業成長活動。
- 7.嘗試將學校發展成學習型學校。

(四) 國民中小學教師

為增進教師之行政專業知能成長，國民中小學教師應採行以下作法：

- 1.強化教師生涯專業發展的認知和專業實踐理論。
- 2.善用行政檔案回顧法，了解教師行政專業成長歷程，教師個人行政學習檔案

- 可包括：（1）成長經驗描述（2）反省札記（3）個案研究（4）俗民誌參與觀察報告等。
- 3.教師應以反省來促進專業實踐理論的發展。
 - 4.集體參加的教師專業發展活動，應注重成果產出。
 - 5.奉派參加研習的教師，返回學校後，應將研習的心得回饋分享給學校其他有關教師或成員。
 - 6.以筆記型或個人電腦發展教師知識管理系統，包括教學檔案、教師個人行政專業成長檔案或記錄，一方面有利於教學、經驗傳承；二方面亦配合政府正推動之電子化檔案政策。

參考文獻

- 台灣省國民學校教師研習會（民 65）。國民小學教師基本能力研究報告。板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- 周旭華譯，Lessem R. 原著（1997）。發展型管理。台北市：天下文化出版社。
- 林海清（民 92）。新世紀教育行政人員知能專業修練。92 年 6 月 25 日取自【全球資訊網】<http://www.rad.gov.tw/edu03/83m/p24-31.htm>
- 林新發（民 88）。教育與學校行政研究 原理和應用。台北市：師大書苑。
- 吳清山等（民 88）。班級經營。台北市：心理出版社。
- 陳美玉（民 85）。教師專業實踐理論與應用。台北市：師大書苑。
- 單文經（民 85）。班級經營策略之研究。台北市：師大書苑。
- 黃坤錦（民 80）。各國教師專業之比較研究，載於中華民國比較教育學會、中華民國國師範教育學會主編：國際比較師範教育學會學術研討會論文集（頁 617-637）。台北市：師大書苑。
- 黃秀霜、張玉成、李宗薇、林新發、徐超聖（民 86）。國民小學教師應具備之基本能力及素養之研究，載於中華民國師範教育學會主編：教學專業與師資培育（頁 91-117）。台北市：師大書苑。
- 熊智銳(1994)。開放型的班級經營。台北市：五南。
- 歐用生（民 85）。教師專業成長。台北市：師大書苑。
- Burke, P.J. (1987). *Teacher development*. New York: The Falmer Press.
- Senge, P.M. et al.(1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organization*. A fifth discipline resource. New York: Currency Doubleday.

The Contents and Strategies of Teachers' Capacity of Administrative and Professional Development in Junior High Schools and Elementary Schools

Hsin-fa Lin, Shiu-ling Wang

ABSTRACT

The article is to discuss the contents and strategies of teachers' capacity of administrative and professional development in junior high schools and elementary schools. First, the author investigated the capacity that the teachers ought to have. Second, the author researched their strategies in administration and profession. Finally, the author got the conclusion and offered some suggestions. The article focuses on the analysis of literature, and Taiwan is the main scope of the research.

The teachers must have the capacity of administration and profession, including class management and administrative profession. Besides, the administrative profession contains the common administration and professional administration.

The strategies include seven aspects: (1) to teach by adopting the case which happened in the schools and initiate the workshop about school administration and class management, (2) to employ the concept and method of learning schools, (3) to make use of the ways and strategies of teaching organization, (4) to implement the strategic alliance of teachers' professional development, (5) to establish the system of knowledge management, (6) to form the sharing climate of colleagues' professional development, (7) to push the system of evaluation of teachers' professional development.

Key Words: junior high schools and elementary schools, teachers capacity of administrative and professional development, professional development

*Hsin-fa Lin: Professor, Department of Elementary Education, National Taipei Teachers College

Hsiu-ling Wang: Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究

丁一顧、簡賢昌、張德銳

【作者簡介】

丁一顧，台灣雲林縣人，台北市立師範學院國民教育研究所博士候選人。曾任台北縣國小教師、組長、主任；大學兼任講師。現任台北縣中和市錦和國小教師兼輔導主任。

簡賢昌，高雄市人，台北市立師範師院國民教育研究所博士班研究生。曾任台北縣國小教師，現任台北縣板橋市信義國小教師兼任資料組長。

張德銳，福建林森縣人，台灣師範大學社會教育學系畢業、台灣師範大學教育研究所、美國奧瑞岡大學教育政策與管理研究所哲學博士。曾任台北市立師範學院初等教育學系教授兼主任；國民教育研究所教授兼所長。現任台北市立師範學院國民教育研究所教授。

摘要

本研究旨在建構國民中小學教師教學專業發展標準，其次，則分析國民中小學教師對於教師教學專業發展標準重要性與需求性的知覺情形，最後，則探究國民中小學教師教學專業發展資源檔的建構與應用。

本研究採問卷調查法，樣本包括台灣地區 150 所公立國民中小學、總計 2,018 位教師。

研究工具為「國民中小學教師教學專業發展標準建構問卷」，經回收問卷統計處

理獲得以下結論：

- 一、教師教學專業發展標準包括精熟學科教學、活潑教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任等 6 大領域。
- 二、教師教學專業發展標準各領域、行為都尚屬「重要」，並具有相當的「需求」性。
- 三、不同性別、學校類別、擔任職務、學校所在地的教師對教師教學專業發展標準重要性看法，達顯著性差異。
- 四、不同學校類別、職務的教師對教師教學專業發展標準實際需求性看法，達顯著性差異。
- 五、教師對於教學專業發展標準的各領域與行為，在重要性與實際需求性的看法達顯著的差距。
- 六、教師實際上較需求的教學專業發展資源包括：「傑出教師的教學經驗分享」、「傑出教師實際教學的教學錄影」、「傑出教師的教學檔案」、「介紹教學專業發展資源的目錄」、「介紹教學理論與實務的教學影帶」。

本研究亦編撰 145 份教學專業發展資源檔，而「資源檔的建構與應用專家學者焦點座談」之結論為：(1)將資源檔內容建構於網站上，以方便使用者蒐尋。(2)應指派專人負責網站建構、回應、維護與更新。(3)資源檔網站內容與資訊的建置，應具備流通性、便利性、時效性。(4)增加使用者討論分享區，提供更多人參與立即性的討論。(5)建置資源檔全文檢索系統，提供方便檢索。(6)可採訂閱資源檔電子報的方式，主動提供專業發展資源檔資料。(7)可與知名度高或各國國家教師培育中心網站相聯結，促使更廣泛的使用。

根據研究所得，本研究分別對教育行政機關、教師培育機構與國民中小學教師提出多項建議。

關鍵詞彙：教師、教學、專業發展、標準、資源檔

Key Words: teacher, instruction, professional development, criteria, resource files

壹、緒論

教師是教育的重心，也是教育的生命（王煥琛，民 79），亦即，教師素質的良窳，對於國家教育成敗有其不可取代的重要性。因此，亟需有一套標準或機制，以確保中小學教師的教學專業品質。

確保教師教學專業品質的理想方法，則可實施教師專業發展的工作。就教師專業發展的歷程而言，其實施可從師資培育三大階段來進行，也就是說，教師教學專業發展應掌握職前教育、初任教師導入、教師在職成長等階段來實施。然而，就教師專業發展的標準與內涵來說，目前國內卻尚未發展出一套較具體、客觀、有效的教師教學專業發展標準，以提供教師自我檢視、自我診斷、自我省思、自我計畫、自我發展，進而改進教師教學。

Sergivanni(1995)曾提出「訓練模式」、「專業模式」、「自我更新模式」三種教師專業發展取向。雖然，「訓練模式」也有其功能，但由於較屬知識消費、記憶及知識複製的成長活動，因而，強調教師主動解決問題、自我研究及建構知識的「專業模式」，以及注重自我省思、評估、對話與內化知識的「自我更新模式」，應是未來教師教學專業發展的趨勢。

準此，提供教師專業發展時所可參照的標準與資源檔，以作為教師自我充實、自我學習、自我成長、自我發展之參酌，當是教育界要務之一。

故本研究除建構國民中小學教師教學專業發展標準外，也調查國民中小學教師對教師教學專業發展標準的看法、撰寫與編製國民中小學教師教學專業發展相關資源檔，以供教育實務參考。

一、教師教學專業發展標準的意義與功能

「標準」是指評定抽象事物或概念的一套或一組特徵，可以被具體描述或予以界定，做為判斷優劣或程度差異之依據（王保進、林文律、張德銳、黃三吉、馮清皇，民 89）。而專業發展乃是在教學專門知識基礎下，仍不斷追求卓越的學識及能力的成長歷程。因此，教學專業發展標準，則是在教學專門知識基礎下，仍不斷追求卓越學識及能力成長歷程中，所據以參照的基準。

建構教師教學專業發展標準具有四項功能：(1)確保教師教學品質及其專業知能發展的機制；(2)提供教師自省的參照點以提升、並樹立專業的形象；(3)因應社會的變遷與教師角色的重新定位；(4)提供相關單位在教師培育、甄選及證照制度時之參

考。

二、教師教學專業發展標準之內容

中小學教師教學專業發展標準的訂定，應可參考國內外有關教師評鑑、有效能教學及教師專業成長內涵，加以訂定。

而綜合張德銳（民 85）、張德銳等人（民 85）、呂木琳（民 87）、Harris（1985）、Borich（1986）、Rosenshine（1986）、Beach 和 Reinhartz（1989）等國內外學者觀點，並諮詢學者專家的意見後，教師教學專業發展標準應可分為精熟學科教學、活用教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任等六個領域，合計 28 項行為。

（一）精熟學科教學

有效能的教學，植基於教師學科專門知識的精熟與有效呈現教材的能力，所以，教學是否清晰將直接影響學生學習的效果（Good & Grouws, 1979；Rosenshine, 1971；Smith & Cotton, 1980）。是以，可從「能掌握學科領域的內容知識」、「具備統整相關學科的能力」、「瞭解學生的學習發展和個別差異」、「設計適切可行的教學方案」、「系統呈現教材內容，提供完整知識架構」加以說明。

（二）活用教學策略

高度學習動機不但能促使學生專注於特別的目標和任務，也能使其堅持於目標的達成，所以，有效能教師會善用各種教學策略（如變化教學活動、實施問題教學、提供新鮮學習問題等），藉以提高並維持學生學習動機（張德銳等，民 83）。因此，活用教學策略領域似可包括：「引起並維持學生學習動機」、「運用多元的教學方法與學習活動」、「運用媒體輔助教學」、以及「善於發問，啟發思考」。

（三）增進教學溝通

沒有溝通歷程，教導與學習的行為就不可能發生（張德銳等，民 89）。教師教學時，首應運用良好的語文技巧與非語文技巧，並用心傾聽學生說話，適時地表示同理心（張德銳等，民 83）。準此，「運用良好的語文技巧」、「運用適當的聲調」、「展現生動的肢體語言」、「用心注意學生發表，促進師生互動」都可增進教學溝通。

（四）營造學習環境

營造良好的學習環境對學生的學習是有相當大的幫助。而想要營造良好的學

習環境，則應掌握下列各行為要素：「營造有利學習的班級氣氛」、「妥善布置教學情境」、「有效運用教學時間」、「建立良好的教室常規和程序」、「有效運用管教方法」(張德銳等，民 83)。

(五) 善用評量回饋

評量學生學習情形的主要目的在於了解學生是否已達成預定的學習目標，回饋則是提供學生對本身表現的了解，以及讓教師能適時了解學生學習情形，針對個別學生實施補救教學，或是改進自己的教學。因而，在「善用評量回饋」方面的教學行為含有：(1)規劃適切的學習評量；(2)適切實施學習評量；(3)透過評量活動，達成預期學習目標；(4)善用評量結果，提供學生回饋與指導；(5)依據評量結果，改進教學」(張德銳等，民 83；Rosenshine,1983; Thorndike,1931)。

(六) 善盡專業責任

專業責任係指教師不但要「關切自我」，也要「關切專業」，更要「關切教育社群」(Sergiovanni,1987)。而有關「善盡專業責任」方面的教學行為，應可包括：(1) 進行教學省思，悅納與改進自己；(2)根據教學需求，主動尋求成長機會；(3)與同儕教師合作，形成夥伴關係；(4)結合家長協力教學；(5)善用社區資源於學生的學習活動；(6)熱心參與學校教學事務，貢獻教學社群。。

三、教師教學專業發展標準的相關研究

本研究所蒐詢到國內有關教師教學專業發展的相關實徵研究有四個，茲將此四個研究的研究方法及結果整理如表 1。

表 1 教師專業發展相關研究

題目	研究者	研究方法	結 論
國民中小學教師生涯發展與專業成長	孫國華 民 86	問卷調查法、實地訪問個案研究。國中小學教師為範圍，有效樣本 1498 份。	1. 男教師在教育新知了解的現況顯著高於女教師。 2. 服務 11-20 年教師在教學技術、教育新知、班級經營、學科知識等顯著高於服務第 1 年與 31 年以上教師 3. 學校規模與任教地區，在教學專業成長上並無顯著差異。
國民小學教師評鑑指標體系建構之研究	吳政達 民 87	模糊德菲法。	教師專業發展可分為九大類指標，四十一個次指標，九類指標分別是：專業知識、教學準備能力、教學策略與實施能力、教學評量能力、運用教學資源能力、班級經營能力、專業責任、校務參與與服務績效、人際溝通能力。
國民中小學教師教學專業發展之研究	簡茂發等 民 91	問卷調查法與訪談法。台灣地區中小學教師，有效樣本 927 位教師。	1. 教師教學專業發展內涵包括教育信念、教學態度、專業能力與專業發展。 2. 中小學教師專業能力方面，課程設計、輔導技能、電腦資訊及班級經營為最需要成長的內容。 3. 較有效的教學專業發展途徑為：參加研習或研討會、舉辦教學觀摩及參加讀書會等。
國小教師專業成長需求之研究	黃秋月 民 92	問卷調查法。台南縣國小教師為範圍、有效樣本 734 位教師。	1. 教師專業成長需求包括五大層面：課程教學、班級經營、人際關係與溝通、學生輔導、研究能力。 2. 善用各種教具與教學媒體、營造良好的班級氣氛、學習與家長溝通歧見、協助兒童認識與接納自我、在工作中敏覺教學問題等，都是最迫切需求的成長行為。 3. 國小教師專業成長需求，除性別與學校所在地外，會因背景因素不同，而有顯著差異。

從表 1 可得三點結論：

- (一) 教學專業發展標準方面：此方面的研究結果雖不盡相同，但其中較常被提及的專業發展標準有：班級經營、學生輔導、人際溝通能力、以及課程教學等。
- (二) 研究方法方面：上述研究中，大都以問卷調查與訪談為主。
- (三) 不同變項差異研究方面：各研究以不同服務年資在專業發展上所產生差異的結果較一致。

貳、研究方法

本研究採問卷調查法蒐集資料進行研究，並輔以專家學者訪談資源檔的建構與應用。以下就研究架構、樣本、工具與資料分析提出說明。

一、研究架構

為達研究目的，本研究的研究架構如圖 1 所示。也就是說，以國民中小學教師的性別、學歷、服務年資、擔任職務、學校類別、學校規模與學校所在等特徵為原因變項，分別探究其在教師教學專業發展標準各結果變項的差異情形。

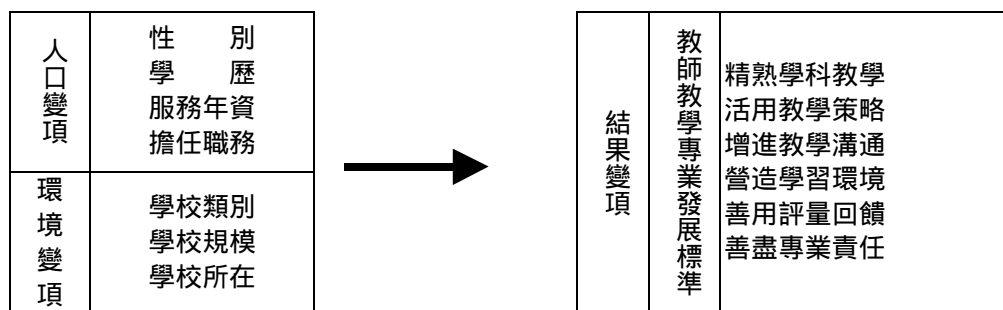


圖 1 研究架構圖

二、研究樣本

本研究問卷調查對象係以台灣地區(不含澎湖、金門、馬祖等離島)之全體國中、小現職教師為母群，共包括有 3,197 所學校，150,057 名教師(教育部，民 92)。

在樣本選取方面，則採分層隨機抽樣(stratified random sampling)模式。首先，統計台灣地區國中、小學教師總數及各區中小學教師所佔比例(詳見表 2 所示)。從表 2 可知，北區國小教師約佔總教師數的 30%；中區約 16%；南區約有 18%；東區約為 4%，合計 67.65%；而北區國中則佔全體教師數的 14%；中區約 8%；南區約有 9%；東區約為 2%，合計為 32.35%。

其次，依此比例核算各區中小學教師樣本數，並分別推算出各區中小學不同學校規模的校數。共抽取國中 44 校，國小 106 校，合計 150 校。再依各校規模，分別寄送 6、15、25 份之問卷，國中、小 12 班以下寄送問卷 6 份；13 班至 48 班寄 15 份；49 班以上則寄 25 份，共計抽取 2,018 位中小學教師。

正式施測發出問卷共計 2,018 份，剔除不適合之問卷後，有效問卷共計 1365 份，達 67.6%

表 2 研究樣本人數分配表

區別	學校類別	教師數	教師比例	應抽取樣本數	隨機抽樣學校數			抽取校數小計	實發問卷數
					小	中	大		
北區	國中	21,121	14%	282	4	9	5	18	284
	國小	44,512	30%	593	15	16	11	42	605
中區	國中	11,730	8%	156	2	6	2	10	152
	國小	23,512	16%	313	13	9	4	26	313
南區	國中	12,982	9%	173	4	7	2	13	179
	國小	27,700	18%	369	14	11	5	30	374
東區	國中	2,714	2%	36	1	2	0	3	36
	國小	5,786	4%	77	5	3	0	8	75
小計	國中	48,547	32.35%	647	11	24	9	44	651
	國小	101,510	67.65%	1353	47	39	20	106	1,367
總計		150,057	100.00%	2000				150	2,018

三、研究工具

本研究參考國內外有關教師教學專業發展標準的相關文獻，以及對教師角色、職責、教師培育、評鑑等之探究分析，歸納發展出「國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔調查問卷」，其中共包含六大領域，分別是：精熟學科教學、活用教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任。

有關問卷內容方面，包括基本資料、教學專業發展標準重要性與需求性評估，以及教師教學專業資源需求性評估三大部分。教學專業發展標準重要性與需求性評估包括 6 大領域、29 個行為，共計 29 題，每一題都是教師教學專業發展標準之行為；而教師教學專業發展資源需求性評估，主要是調查教師對六種教師教學專業發展資源的需求知覺。

在問卷的填答與計分方面，問卷的形式乃是採用 Likert 四點量表格式，在問題的右側有「重要程度」、「實際需求程度」兩組反映項目，受試者就每題之「重要程度」與「實際需求程度」於右方所列兩組、各四種答案中「非常重要 - 非常不重要」與「非常需要 - 非常不需要」，勾選最適合個人自我覺知的部份。記分方式，從「非常重要」(或「非常需要」)至「非常不重要」(或「非常不需要」)依次為 4 分、3 分、2 分、1 分。

在問卷的信度方面，乃是採取 Cronbach α 信度係數，其各分量表與總量表的信

度，都達令人滿意的程度(皆高於.80 以上)，顯示本問分量表卷或總量表，內部一致性均相當良好。

在問卷鑑別度方面，則是依據各題目的得分，分別取其得分上下 27%者為高、低分組，並進行平均數差異檢定，而研究也發現，29 題獨立樣本平均數 t 考驗均達.001 顯著差異，由此可知，本量表每一題目都具有相當不錯的鑑別度。

四、研究資料分析

本研究主要的分析方法分別為：

- (一) 以平均數分析國中小教師教學專業發展標準重要程度與需求程度，以及相關資源的實際需求程度。
- (二) 以 t 考驗，分析教師教學專業發展標準重要程度與實際需求程度間之差異。
- (三) 以 t 考驗，以檢驗不同性別、學校類別之國民中小學教師對教師教學專業發展標準看法之差異。
- (四) 採單因子變異數分析，以考驗不同學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校所在之國民中小學教師對教師教學專業發展標準看法之差異。

五、資源檔建構與應用之設計

本研究除以問卷調查，瞭解中小學教師對教學專業發展標準重要性與需求性之看法外，另外，則根據本研究所發展出之 29 項教師教學專業發展行為，每個行為蒐集 5 個教學專業發展的相關資源，包括書籍、雜誌、期刊、影帶、光碟、網路資源等，並據以撰寫出協助教師進行教學專業發展的資源檔(格式如附錄一)，以利教師進行教學專業發展之用。

本研究亦擬將研究及撰擬之教師教學專業發展資源檔建置於相關教育資源網站上，為讓所建構之教師教學專業發展資源檔充份發揮其功效，研究亦進一步實施學者專家焦點座談會，請其針對教師教學專業發展資源檔之建構與使用，提供具體看法與策略。

參、結果與討論

一、教師教學專業發展標準的重要性

- (一) 就教學專業發展領域而言

本研究採用平均數與標準差進行教師教學專業發展標準各領域之重要性分析，其結果如表 3 所示。從表 3 發現，中小學教師教學專業發展六個領域(精熟學科教學、活用教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任)之重要性，都在「重要」程度以上(平均分數都高於四點量表之 2.51 分)。

由此可知，這些教學專業發展標準各領域應是有效能教師教學專業發展重要的領域，雖然，這六個領域平均數有高低之不同，不過，其間差異並不大，顯示受試者認為這些領域都是重要的。

表 3 中小學教師對「教師教學專業發展標準」各領域重要程度知覺情形分析

教學專業發展領域	人數	平均數	標準差
A 精熟學科教學	1,354	3.50	0.42
B 活用教學策略	1,356	3.47	0.44
C 增進教學溝通	1,360	3.43	0.47
D 營造學習環境	1,357	3.50	0.42
E 善用評量回饋	1,362	3.41	0.46
F 善盡專業責任	1,361	3.36	0.47
整體得分	1,327	3.45	0.38

(二) 就教學專業發展標準之行為而言

從表 4 可知，中小學教師對教師教學專業發展標準之 29 個行為的調查中，各項行為的平均數皆高於 3.15 分以上(高於 2.51 分以上的「重要」程度)，顯示中小學教師皆認為這 29 項教學專業發展標準之行為都是非常「重要」。

就個別領域進行分析，各領域中較為重要的行為有：「精熟學科教學」領域中的「掌握任教學科領域的內容知識」、「了解學生的學習發展和個別差異」；「活用教學策略」領域中的「引起並維持學生學習動機」與「善於發問，啟發思考」；「增進教學溝通」領域中的「用心注意學生發表，促進師生互動」；「營造學習環境」領域中的「營造有利學習的班級氣氛」、「建立良好的教室常規和程序」、「有效運用管教方法」；「善盡專業責任」領域中的為：「進行教學省思，悅納與改進自己」(平均數高於 3.51 分以上)。

表 4 中小學教師對「教師教學專業發展標準」各行為重要程度知覺分析

教學專業發展行為	人數	平均數	標準差
A 精熟學科教學			
A1 掌握內容	1,365	3.66	0.50
A2 學科內容	1,364	3.40	0.55
A3 個別差異	1,365	3.60	0.52
A4 設計教案	1,362	3.39	0.59
A5 系統架構	1,357	3.45	0.56
B 活用教學策略			
B1 學習動機	1,364	3.59	0.52
B2 多元活動	1,362	3.48	0.56
B3 媒體輔助	1,361	3.29	0.59
B4 善於發問	1,359	3.52	0.55
C 增進教學溝通			
C1 良好語文	1,365	3.48	0.55
C2 適當聲調	1,361	3.37	0.57
C3 肢體語言	1,364	3.33	0.61
C4 注意發表	1,364	3.55	0.55
D 營造學習環境			
D1 營造環境	1,365	3.59	0.52
D2 佈置環境	1,362	3.27	0.57
D3 運用時間	1,365	3.43	0.56
D4 教室常規	1,363	3.65	0.52
D5 管教方法	1,362	3.59	0.54
E 善用評量回饋			
E1 規劃評量	1,364	3.39	0.53
E2 實施評量	1,362	3.38	0.53
E3 達成目標	1,364	3.37	0.55
E4 提供回饋	1,365	3.44	0.55
E5 改進教學	1,365	3.48	0.54
F 善盡專業責任			
F1 教學省思	1,364	3.54	0.54
F2 教學成長	1,363	3.50	0.54
F3 同儕合作	1,364	3.46	0.56
F4 家長協力	1,363	3.15	0.67
F5 社區資源	1,364	3.24	0.62
F6 貢獻教學	1,363	3.27	0.60

二、不同背景變項教師在教學專業發展標準重要性差異

就性別上的差異而論，不同性別教師在六個領域當中得分平均數達到顯著差異的有：「精熟學科教學」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」。而且都是女性的得分平均數顯著高於男性，顯示女性教師認為上述五個領域在教師教學專業發展的重要性是較男性教師為高（詳見表 5）。

就不同學校類別而論，教師在「精熟學科教學」、「活用教學策略」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」六個領域當中得分平均數皆達到顯著差異。其差異情形經事後考驗，皆是國小的得分平均數顯著高於國中，顯示國小教師認為上述六個領域在教師專業成長的重要性是高於國中教師（詳見表 6）。

表 5 不同性別教師對教學專業發展標準各領域重要程度之 *t* 考驗

教學專業發展領域		人數	平均數	標準差	t 值	事後考驗
A 精熟學科教學	男	462	3.46	0.42	2.71**	2 > 1
	女	890	3.52	0.41		
B 活用教學策略	男	460	3.45	0.43	1.23	
	女	894	3.48	0.44		
C 增進教學溝通	男	462	3.38	0.47	3.10**	2 > 1
	女	896	3.46	0.47		
D 營造學習環境	男	462	3.45	0.43	3.47***	2 > 1
	女	893	3.53	0.41		
E 善用評量回饋	男	464	3.38	0.45	1.98*	2 > 1
	女	896	3.43	0.47		
F 善盡專業責任	男	462	3.31	0.48	2.66**	2 > 1
	女	897	3.38	0.46		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

事後考驗：1 為男性 2 為女性

表 6 不同類別學校教師對教學專業發展標準各領域重要程度之 t 考驗

教學專業發展領域		人數	平均數	標準差	t 值	事後考驗
A 精熟學科教學	國小	917	3.52	0.41	2.57*	1 > 2
	國中	419	3.46	0.42		
B 活用教學策略	國小	921	3.51	0.43	4.77***	1 > 2
	國中	418	3.38	0.46		
C 增進教學溝通	國小	923	3.46	0.46	3.03**	1 > 2
	國中	419	3.37	0.50		
D 營造學習環境	國小	922	3.53	0.41	3.40**	1 > 2
	國中	417	3.44	0.44		
E 善用評量回饋	國小	924	3.46	0.45	6.05***	1 > 2
	國中	420	3.30	0.46		
F 善盡專業責任	國小	924	3.40	0.46	5.20***	1 > 2
	國中	419	3.26	0.47		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

事後考驗：1 為國小 2 為國中

就不同職務而論，擔任不同職務之教師在「活用教學策略」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」五個領域當中得分平均數皆達到顯著差異。其差異情形經過事後考驗發現，級任教師（導師）平均數高於科任（專任）教師的有：「活用教學策略」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」五個領域。行政人員平均分數高於科任（專任）教師的有：「活用教學策略」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」四個領域（詳見表 7、8）。

表 7 擔任不同職務教師對教學專業發展標準各領域重要程度之平均數及標準差分析

教學專業發展領域	級任導師		科任教師		行政人員	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
A 精熟學科教學	3.51	0.39	3.45	0.48	3.51	0.42
B 活用教學策略	3.48	0.43	3.37	0.49	3.50	0.43
C 增進教學溝通	3.47	0.46	3.33	0.52	3.42	0.46
D 營造學習環境	3.52	0.40	3.40	0.47	3.53	0.41
E 善用評量回饋	3.42	0.45	3.31	0.49	3.45	0.45
F 善盡專業責任	3.37	0.46	3.26	0.50	3.38	0.47

表 8 擔任不同職務教師對教學專業發展各領域重要程度之變異數分析

教學專業發展領域	組間 MS	組內 MS	F 值	事後考驗
A 精熟學科教學	0.27	0.17	1.55	
B 活用教學策略	0.87	0.19	4.52**	1 > 2, 3 > 2
C 增進教學溝通	1.01	0.22	4.55**	1 > 2
D 營造學習環境	0.92	0.17	5.31**	1 > 2, 3 > 2
E 善用評量回饋	0.96	0.21	4.58**	1 > 2, 3 > 2
F 善盡專業責任	0.81	0.22	3.69*	1 > 2, 3 > 2

* $p < .05$, ** $p < .01$

事後考驗：1 為級任教師（導師） 2 為科任（專任）教師 3 為行政人員（校長、主任、組長）

就不同學校所在地而論，不同學校所在地之教師在「精熟學科教學」「增進教學溝通」、「營造學習環境」三個領域當中得分平均數皆達到顯著差異。其差異情形經過事後考驗發現，其中皆是北區高於中區、同時北區也高於南區（詳見表 9、10）。

表 9 不同學校所在教師對教學專業發展標準各領域重要程度之之平均數及標準差分析

教學專業發展領域	北區		中區		南區		東區	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
A 精熟學科教學	3.55	0.42	3.47	0.44	3.45	0.39	3.54	0.40
B 活用教學策略	3.51	0.43	3.44	0.46	3.45	0.44	3.49	0.46
C 增進教學溝通	3.49	0.47	3.40	0.48	3.38	0.46	3.46	0.48
D 營造學習環境	3.56	0.41	3.45	0.44	3.46	0.40	3.56	0.37
E 善用評量回饋	3.44	0.46	3.39	0.47	3.38	0.45	3.42	0.46
F 善盡專業責任	3.40	0.47	3.33	0.48	3.32	0.46	3.39	0.46

表 10 不同學校所在地教師對教學專業發展標準各領域重要程度之變異數分析

教學專業發展領域	組間 MS	組內 MS	F 值	事後考驗
A 精熟學科教學	0.89	0.17	5.19**	1 > 2, 1 > 3
B 活用教學策略	0.44	0.19	2.27	
C 增進教學溝通	1.16	0.22	5.23**	1 > 2, 1 > 3
D 營造學習環境	1.21	0.17	7.01***	1 > 2, 1 > 3
E 善用評量回饋	0.32	0.21	1.49	
F 善盡專業責任	0.58	0.22	2.64	

** $p < .01$, *** $p < .001$

事後考驗：1 為北區 2 為中區 3 為南區 4 為東區

至於，不同性別、服務年資、以及學校規模等變項，其在教師教學專業發展標準各領域重要性之差異，則沒有顯著差異。

三、教師教學專業發展標準的實際需求性

(一) 就教學專業發展標準之領域而言

表 11 中小學教師對「教師教學專業發展標準」各領域實際需求程度知覺情形分析

教學專業發展領域	人數	平均數	標準差
A 精熟學科教學	1,340	3.35	0.46
B 活用教學策略	1,347	3.34	0.48
C 增進教學溝通	1,351	3.29	0.54
D 營造學習環境	1,355	3.36	0.49
E 善用評量回饋	1,358	3.29	0.52
F 善盡專業責任	1,356	3.23	0.50
整體得分	1,289	3.31	0.43

本研究發現，中小學教師教學專業發展標準六個領域的實際需求都在「需要」程度以上(平均分數都高於四點量表之 2.51 分)。此結果顯示中小學教師認為，這六個教學專業發展標準之領域在教師教學專業發展實際過程中，都佔重要的地位。再者，這六個教學專業發展標準之領域平均數雖略有差別，然而，其間差距並不大，顯示受試者認為這些領域都是相當需要的(詳見表 11)。

(二) 就教學專業發展標準之行為而言

整體而言，中小學教師對教師教學專業發展標準之 29 個行為的調查，各項行為的平均數皆高於 3.0 以上，且均高於「需要」之 2.51 分以上(詳見表 12)，顯示各行為對教師教學專業成長實際需求仍佔據相當地位，頗獲教師的重視。就個別領域來說，教學專業發展實際需求比較受現職教師認同的行為有：精熟學科教學領域的「掌握任教學科領域的內容知識」與「瞭解學生的學習發展與個別差異」；活用教學策略領域中的「引起並維持學生學習動機」、「善於發問，啟發思考」；增進教學溝通領域中的「用心注意學生發表，促進師生互動」；營造學習環境領域中的「營造有利學習的班級氣氛」、「建立良好的班級常規和程序」、「有效運用管教方法」；善用評量回饋領域中的「依據評量結果，改進教學」；善盡專業責任領域中的「進行教學省思，悅納與改進自己」與「根據教學需求，主動尋求成長機會」等(平均數均高於 3.35 以上)。

表 12 教師對「國民中小學教師教學專業發展標準」各行為實際需求程度

知覺情形分析			
題目	人數	平均數	標準差
A 精熟學科教學			
A1 掌握內容	1,361	3.47	0.57
A2 學科內容	1,361	3.27	0.61
A3 個別差異	1,358	3.43	0.59
A4 設計教案	1,359	3.24	0.64
A5 系統架構	1,351	3.32	0.60
B 活用教學策略			
B1 學習動機	1,358	3.44	0.59
B2 多元活動	1,354	3.34	0.59
B3 媒體輔助	1,360	3.19	0.63
B4 善於發問	1,356	3.37	0.61
C 增進教學溝通			
C1 良好語文	1,353	3.34	0.61
C2 適當聲調	1,358	3.14	0.63
C3 肢體語言	1,359	3.19	0.66
C4 注意發表	1,357	3.39	0.64
D 營造學習環境			
D1 營造環境	1,363	3.42	0.59
D2 佈置環境	1,360	3.12	0.62
D3 運用時間	1,359	3.29	0.63
D4 教室常規	1,360	3.50	0.61

D5 管教方法	1,360	3.47	0.60
E 善用評量回饋			
E1 規劃評量	1,360	3.27	0.59
E2 實施評量	1,360	3.26	0.60
E3 達成目標	1,361	3.25	0.59
E4 提供回饋	1,362	3.32	0.62
E5 改進教學	1,362	3.37	0.60
F 善盡專業責任			
F1 教學省思	1,361	3.39	0.61
F2 教學成長	1,360	3.39	0.59
F3 同儕合作	1,363	3.33	0.63
F4 家長協力	1,363	3.01	0.72
F5 社區資源	1,365	3.09	0.65
F6 貢獻教學	1,363	3.14	0.64

四、不同背景變項教師在教學專業發展標準需求性的差異

就不同學校類別而言，不同類別學校教師在「精熟學科教學」、「活用教學策略」、「增進教學溝通」、「營造學習環境」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」六個領域得分平均數皆達到顯著差異。其差異情形經過事後考驗發現，都是國小的得分平均數顯著高於國中，顯示在此次調查中，國小教師認為上述六個領域在教師教學專業成長的實際需求是高於國中教師（詳見表 13）。

表 13 不同學校類別教師對教學專業發展各領域實際需求程度之

		平均數、標準差與 <i>t</i> 考驗				
教學專業發展領域		人數	平均數	標準差	<i>t</i> 值	事後考驗
A 精熟學科教學	國小	903	3.37	0.45	2.86**	1 > 2
	國中	419	3.29	0.48		
B 活用教學策略	國小	914	3.39	0.46	5.55***	1 > 2
	國中	416	3.22	0.51		
C 增進教學溝通	國小	916	3.32	0.53	2.69**	1 > 2
	國中	417	3.23	0.56		
D 營造學習環境	國小	918	3.38	0.48	2.50*	1 > 2
	國中	419	3.31	0.52		
E 善用評量回饋	國小	921	3.35	0.50	5.54***	1 > 2
	國中	419	3.18	0.53		
F 善盡專業責任	國小	920	3.28	0.50	5.83***	1 > 2
	國中	418	3.11	0.50		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

事後考驗：1 為國小 2 為國中

就不同職務而言，擔任不同職務之教師在「活用教學策略」、「善用評量回饋」、「善盡專業責任」三個領域得分平均數皆達到顯著差異。其差異情形經過事後考驗發現，行政人員實際需求平均分數高於級任教師（導師）與科任（專任）教師的有：「活用教學策略」、「善盡專業責任」二個領域，此外，行政人員在「善用評量回饋」平均分數亦顯著高於科任（專任）教師（詳見表 14、15）。

表 14 擔任不同職務教師對教學專業發展標準各領域實際需求程度之
平均數及標準差分析

教學專業發展領域	級任導師		科任教師		行政人員	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
A 精熟學科教學	3.33	0.45	3.30	0.49	3.39	0.47
B 活用教學策略	3.33	0.47	3.26	0.53	3.39	0.48
C 增進教學溝通	3.31	0.54	3.22	0.57	3.29	0.54
D 營造學習環境	3.36	0.47	3.29	0.54	3.40	0.50
E 善用評量回饋	3.28	0.51	3.22	0.55	3.34	0.50
F 善盡專業責任	3.21	0.50	3.17	0.53	3.28	0.50

表 15 擔任不同職務教師對教學專業發展標準各領域實際需求程度之變異數分析

教學專業發展領域	組間 MS	組內 MS	F 值	事後考驗
A 精熟學科教學	0.50	0.22	2.33	
B 活用教學策略	0.86	0.23	3.70*	3 > 1, 3 > 2
C 增進教學溝通	0.44	0.30	1.50	
D 營造學習環境	0.56	0.24	2.31	
E 善用評量回饋	0.72	0.26	2.72*	3 > 2
F 善盡專業責任	0.77	0.25	3.05*	3 > 1, 3 > 2

* $p < .05$

事後考驗：1 為級任教師（導師） 2 為科任（專任）教師 3 為行政人員（校長、主任、組長）

此外，不同性別、學歷、服務年資、學校規模和學校所在等變項，其在教師教學專業發展標準各領域需求性之差異，則未達顯著差異。

五、教師教學專業發展標準重要性與實際需求差距

本研究以成對樣本 t 檢定方式，檢驗教師教學專業發展標準各領域重要程度與實際需求程度之間的差距，結果如表 16。從表 16 可知，各領域的差距已達顯著水準，顯示教師對於教學專業發展標準的六大領域，在重要程度與實際需求上有顯著的差距，而且，都是重要程度上的得分高於需求程度上的得分。

圖 2 為重要程度與實際需求各行為平均數之分布圖，各行為無論重要程度或是實際需求其平均分數皆在 3.0 以上，且各行為分數高低起伏相當一致、連線的距離也相當接近，不過，整體來說，都是理想上的重要程度高於實際需求程度。

表 16 教師教學專業發展標準各領域重要程度與實際需求程度之差距 t 考驗

標準	人數	差距平均數	標準差	t 值
A 精熟學科教學	1,336	0.15	0.36	15.67***
B 活用教學策略	1,343	0.14	0.37	13.44***
C 增進教學溝通	1,350	0.14	0.44	12.06***
D 營造學習環境	1,349	0.14	0.40	13.22***
E 善用評量回饋	1,356	0.12	0.38	11.38***
F 善盡專業責任	1,353	0.13	0.37	13.18***

*** $p < .001$

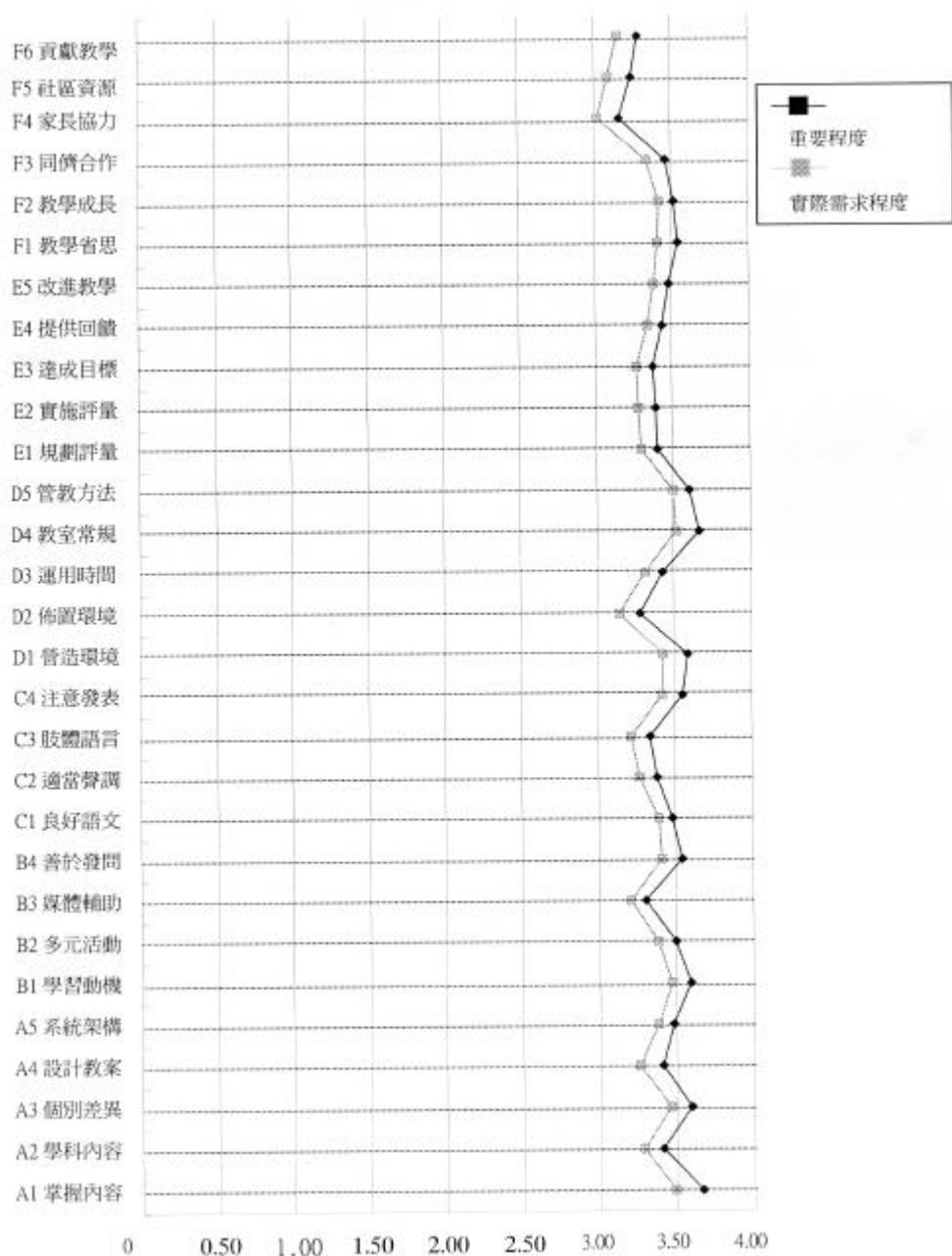


圖 2 中小學教師教學專業發展標準重要程度與實際需求各行為平均數分布圖

六、教學專業發展資源實際需求

由表 17 得知，教師對於教學專業發展資源種類的實際需求程度，以「傑出教師的教學經驗分享」為最高（3.50），其次依序為「傑出教師實際教學的教學錄影」（3.40）、「傑出教師的教學檔案」（3.37）、「介紹教學專業發展資源的目錄」（3.19）、「介紹教學理論與實務的教學影帶」（3.17），而以「有關教師教學專業發展的期刊論文」需求較低（2.98）。此反映當前教師對於傑出教師的教學經驗分享、實際的教學影帶、教學檔案等資源之需求性較高。

表 17 教學專業發展資源種類教師實際需求知覺程度表

教學專業發展資源	人數	平均數	標準差
介紹教學專業發展資源的目錄	1,348	3.19	0.60
有關教師教學專業發展的期刊論文	1,346	2.98	0.65
介紹教學理論與實務的教學影帶	1,347	3.17	0.70
傑出教師實際教學的教學錄影	1,349	3.40	0.63
傑出教師的教學檔案	1,348	3.37	0.65
傑出教師的教學經驗分享	1,306	3.50	0.58

七、資源檔建構與應用焦點座談意見分析

本研究除以問卷進行調查分析外，也依據問卷所發展之教師教學專業發展行為，進行資源檔的建構，以為國中小教師實施教師教學專業發展所用。此外，為使所建構之資源檔更具「可接近」、「便利性」、「效用性」，故舉行專家及實務者之焦點座談會，茲歸納整理結果如下：

1. 建置資源檔全文檢索系統，提供方便檢索。
2. 可與重要、知名度高的網站相聯結，促使更廣泛的使用。
3. 將資源檔內容建構於網站上，以方便使用者上網搜尋。
4. 增建教師教學專業發展人力資源檔，提供教師在解決問題之徵詢對象。
5. 增設使用者討論區、經驗分享區、重要主題討論區，提供更多人參與。
6. 利用教育廣播電台或各類媒體，加強宣導資源檔及運用。
7. 以訂閱電子報的方式，主動提供資訊給老師。
8. 建立資源檔及規準的使用說明，詳細告訴老師如何使用。
9. 製作光碟片散發各校，並請學校掛在各校網站上，以利使用。

10.請教育局行文各校，將之列入連結。

11.印成紙本文或目錄形式，提供各校圖書館參考。

肆、結論與建議

一、結論

本研究旨在分析國民中小學教師教學專業發展標準之理論內涵，以建構中小學教師教學專業發展之標準，以提供師資培育機構、教育行政機關辦理中小學教師培育、甄選、證照或評鑑之參考，以及中小學教師自我省思專業能力的依據。

其次，研究中也調查國民中小學教師對於教師教學專業發展標準的意見，進而撰寫與編製國民中小學教師教學專業發展相關資源檔，俾利於中小學教師省思專業發展活動、設計專業成長計畫之參酌。

綜合上述研究，本研究獲得下列結論：

中小學教師教學專業發展標準有六個領域（精熟學科教學、活用教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋、善盡專業責任），計二十八個行為，都具有其重要性，而且實際上都是相當需要的。

不同背景變項在教學專業發展標準重要性達顯著差異者有：性別、學校類別、擔任職務、學校所在地等。其中，女性教師整體得分明顯高於男性教師；國小教師高於國中教師；級任教師高於科任教師、行政人員高於科任教師；北部地區教師高於中部與南部教師。

不同背景變項在教師教學專業發展標準需求性達顯著差異者有學校類別、擔任職務。其中，國小教師高於國中教師；行政人員在部份領域得分高於科任教師與級任教師。

其次，中小學教師對於教學專業發展標準的六個領域，在重要程度與實際需求上有顯著的差距，而且是重要程度的得分高於實際需求的得分。

此外，國中小教師對於教學專業發展資源種類，其實際需求程度較高者有：「傑出教師的教學經驗分享」、「傑出教師實際教學的教學錄影」、「傑出教師的教學檔案」、「介紹教學專業發展資源的目錄」、「介紹教學理論與實務的教學影帶」。

至於，提高資源檔建構與應用的專家意見，則包括：應建置資源檔全文檢索系統；與重要、知名度高的網站相聯結；將資源檔內容建構於網站上，方便使用者上網搜尋；增建教師專業發展人力資源檔，提供教師在解決問題之徵詢對象；增加使

用者討論分享區；增設網站資源檔經驗分享區；增設教師專業發展重要主題討論區等。

二、建議

(一) 根據教師教學專業發展標準，建構教師職前培育與在職進修課程內容

近年來教育改革波濤洶湧，在九年一貫課程綱要中不僅要求教師應具備統整課程、協同教學等專業能力，同時也賦予教師更多的責任與義務來培育國家未來的主人翁。然而教師在進行課程、教學改革的同時，是否已具備重要、高需求與足夠的教學專業能力，以應付未來的教育改革需求？實是當前所應深思的議題。

本研究所發展出之教師教學專業發展標準六大領域、二十九項行為，不但為現職教師認為是有效能教學的重要標準，更是教師面對教學現場實際需要的教學行為。因此，本研究建議，為提昇教師教學效能、提高學生學習成效，師資培育機構似可以本研究所研發出的教學專業標準為範籌，並進一步蒐集與此標準(或行為)高度相關的理論和實務，設計各種職前或在職進修課程內容，以培育出兼具理想與實務的高效能教師。

(二) 參考教師教學專業發展標準，研發合宜之教師甄選與證照標準

近年由各縣市教育局或各學校自行籌辦的教師甄選工作，其中仍有不少黑箱作業的傳聞，是以客觀可行的教師甄選標準有急切建立之必要。而本研究所建立之教師教學專業發展標準，應可做為學校選才之客觀標準，以替學校甄選出優秀傑出的教師。

其次，隨著教師專業化與甄選所衍生出的另一個議題 - 教師證照制度，近年也開始受到國內所重視。有關教師證照制度之規劃，相關學術研究也有相當豐碩之成果，其中有關證照檢覈之標準，也可參照本研究之行為標準進行設計，以建立一套客觀的準則。

(三) 糾合教學理論實務專家，發展教師教學專業發展核心行為

教學現場狀況瞬息萬變，實在很難以特定的教學模式加以因應。因此，教學實務人員總會認為理論無用，並對其產生輕蔑的心態。為避免此種狀況產生，本研究乃依據理論分析，及現場實務教師的看法，建構出理想上重要且實際需求的教學專業發展標準六大領域、二十九項行為。然從本研究的結果發現，這些教學專業發展標準間重要性與需求性仍有高低的差異，也就是說，現職教師認為這些標準的重要性還是高於實際需求性；此外，不同變項間對於教

學專業發展標準的知覺亦存有差異。

準此，本研究也建議，師資培育或教育行政機構應結合各教學理論與實務專家，進行理想上重要、實際上需要的教學專業發展標準核心行為研發，亦即，從不同教學領域(科目)人員有效能教學的觀點，討論適合各教學領域(科目)專業發展的核心行為，並且是教學理論專家認為重要、現場教師覺得實際需要的教學專業發展標準，如此，才得以建構出理想與實務兼具的教學專業發展行為，更足以為不同學科領域教師所運用。

(四) 建立教學專業發展資源網站，以供教師教學研究與專業成長之參考

本研究除建構教師教學專業發展相關資源檔外，也發展出許多相關的教學專業發展資源，並以問卷調查這些相關教育資源的需求性。而研究發現，教師對理論性期刊論文需求性較不高，而對於傑出教師實際教學經驗分享、教學影帶、以及教學檔案等高特色資源較感興趣；此外，資源檔建置與運用焦點訪談也建議，應將資源檔建置於網站上，以方便教師使用。

據此而言，本研究建議，為提供教師教學研究與自我專業成長的機會，相關教育行政機構應調查國內目前各教學領域的傑出教師，除建立教師教學專業人力資源檔外，當然，最重要的還是邀請這些傑出教師，進行教學經驗分享與教學過程的錄影，以及進行教學檔案的建構，並將此相關資源建置於網站上，以方便教師的「專業發展」、以及「自我更新發展」。

(五) 運用教學專業發展標準，進行自我成長檢核，以達成專業化之目標

本研究發現一位優良且專業之國民中小學教師應具備精熟學科教學、活用教學策略、增進教學溝通、營造學習環境、善用評量回饋及善盡專業責任等六大領域之能力，這六大領域又涵蓋二十九項行為。然以今天中小學校務工作繁重之現實下，要讓教師有較充分時間進行長期性進修，似乎有其困難！其較可行的策略似可根據本研究所建立之二十九項行為，建立成檢核表，以瞭解個人在各項行為的優缺點，進而提出改善缺失的專業發展計畫，以提昇教學效能。

具體而言，中小學教師可實施個別化專業發展計畫，其步驟如下：(1)教師透過自我分析在各個專業發展領域、行為的表現，以了解自己專業能力的優點和待改進之處。(2)從上述待改進的行為中，檢核出最需要成長的十個行為。(3)從步驟二所找出的十個行為中，再挑選出當前最急需成長的二至三個行為。(4)將前述二至三個行為，每個行為指標撰寫一份教師成長計畫。至於，教師在撰擬成長計畫中的成長活動，則可參考前述各行為所發展出的教師專業發展資源檔。

參考文獻

- 王保進、林文律、張德銳、黃三吉、馮清皇（民 89）。臺北市國民小學候用教師培育方案之研究。臺北市府教育局委託專案研究報告，未出版。
- 王煥琛（民 79）。我國小學師資教育之發展與趨向。載於教育學術論文集（上）（750-769），臺北市：五南。
- 吳政達（民 87）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 吳清山（民 86）。學校效能研究。臺北市：五南。
- 呂木琳（民 87）。教學視導。臺北市：五南。
- 呂鍾卿（民 90）。談國小學教師在職進修現況。國教輔導，30(4)，11-21。
- 林玖君（民 89）。實習教師之教學省思研究初探。國立台南師範學院，台南師院學報，33，347-365。
- 張德銳（民 83）。教育行政研究。臺北市：五南。
- 張德銳（民 85）。發展性教師評鑑系統。臺北市：五南。
- 張德銳、裘友善、簡紅珠、成虹飛、張美玉、高淑芳（民 83）。國小教師教學評鑑系統之研究。新竹市：國立新竹師範學院。
- 張德銳、蔡秀媛、許籐繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志峰（民 89）。發展性教學輔導系統 - 理論與實務。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛（民 85）。發展性教師評鑑系統。臺北市：五南。
- 教育部（民 92）。中華民國教育統計資料。<http://www.edu.tw>。
- 黃秋月（民 92）。國小教師專業成長需求之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文（未出版）。
- 簡茂發、高強華、陳伯璋、李玲惠、黃漢昌、洪幸如（民 91）。國民中小學教師教學專業發展之研究。財團法人李連教育基金會委託專案研究報告，未出版。
- Beach, B., & Reinhartz, J.(1989). *Supervision: Focus on instruction*. New York: Harper & Row.
- Borich, G. D. (1986). *Effective teaching methods*. NJ: Englewood Cliffs.
- Good, T. L., & Grouws, D. A.(1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355-362.

- Harris, B. M.(1985). *Supervisory behavior in education*. (3rd ed.). NJ: Prentice-Hall .
- Rosenshine, B.(1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Rosenshine, B.(1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 60-66.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*(3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, L. T., & Cotton, M. L.(1980). Effect of lesson vagueness and discontinuity on student achievement and attributes. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 670-675.

*本文係依國立教育資料館專案計畫成果報告改寫而成，計畫主持人是許館長志賢、研究主持人為張德銳教授、研究員則包括：洪文向主任、段懿真編纂、張雲龍編輯、謝雅惠編輯、以及丁一顧、簡賢昌、高紅瑛老師，承國立教育資料館補助經費，在此特向該館致謝。

附錄一

國民中小學教師教學專業發展資源檔目錄

(教學層面：)

資料名稱					作者		
適用行為					其他適用行為		
資料形式	書籍 期刊 (刊名____, ____卷____期____頁) 錄音帶 錄影帶 (時間:) 實物 機構 專業人才 網路 VCD/DVD (時間:)						
資料出版單位	名稱				傳真		
	住址				電話		
	郵撥		網址		出版日期		
資源檔撰寫者			電子郵件信箱 (e-mail)				
關鍵字							
內容摘要 (約 500 字)							
建議成長策略：							

教師在職進修與教師專業發展

黃坤錦

【作者簡介】

黃坤錦，台灣省桃園縣人，美國奧瑞岡大學教育博士。現任國立交通大學教育研究所教授兼所長。

摘要

教育專業不斷的更新變化，教師在短暫的職前教育之後，需接受在職教育，才能達成教育專業發展。本文首先檢討我國多年來教師在職進修對教師生涯，提供了什麼實質的助益？其次探究在近年教育改革中，教師需要什麼樣的在職進修，以及先進國家教師在職進修有那些可供參酌改進？以促使我國教師在職進修能有助於當前的教育改革和教師專業發展。本文建議：

- 一、教師在職進修宜明確指定機構、制訂整體規劃。
- 二、中央和地方教育經費中，宜明確編列教師在職進修之經費。
- 三、教師證每隔五至十年換證一次，換證時宜至少提供十至二十學分證明。
- 四、採行教師分級制，且每一級別晉級的年限，宜逐級延長；進修學分數，宜逐級增加，以確保教師專業的嚴謹性。
- 五、立法強制規定教師在職進修的責任與義務。
- 六、修正現制的考績辦法，落實教師在職進修之政策。
- 七、鼓勵大學廣設在職進修課程，以滿足教師進修需求。
- 八、在職進修管道採開放式多元化認可之管道。

關鍵詞彙：教師專業、在職進修、教育政策

Key Words：Teacher Profession, In-service Education, Educational Policy

壹、前言

「人活到老，學到老」，「生有涯，而學無涯」就已經揭示了所有各行各業的人生活在世上，都必須不斷的學習和接受教育。教師從事教育專業，教育的內涵、對象、範圍、方式，不斷的更新變化，更需在短暫有限的職前教育之後，隨時接受長期的在職教育，才能達成教育專業發展，這種情況，在我國近年來日新月異、變化多端的教育改革風潮中，尤其顯得迫切而重要。

然而，教師專業在我國已經體認了很久，而教師在職進修，也已經實施了很長一段時間，到底教師在職進修是否確實增益了教師專業發展，或者更具體地說，多年來的教師在職進修對教師教學生涯，到底提供了什麼實質的助益？在這一波的教育改革中，教師真正需要的是什麼樣的在職進修？先進國家的教師在職進修有那些可供我們參酌改進？瞭解分析上述問題之後，如何促使我國教師在職進修能不但有助於當前的教育改革，而且更有益於教師專業發展？以上是本文所擬探討的問題。

貳、專業發展與在職進修的關係

Carr-Saunders (1933) 可能是最先有系統的分析專業的社會科學家，他說：「所謂專業是指一群人在從事一種需要專門技術的職業。專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務」(1933, P3-4)。根據這個定義，Carr-Saunders 指出除了傳統上最早的牧師、律師、和醫師這三大專業之外，新的專業不斷興起。

Greenwood (1957) 曾經嘗試去界定和描述專業的基本要素，他強調所謂專業必須具備：1.完整而有系統的知識，2.被顧客所公認的知能權威，3.同行間的制裁和讚許，4.具有嚴格的職業倫理規範，5.成立正式的專業組織。Kornhauser (1962)選出四個專業的標準：具備知識才能的專門能力、充分的自制、強烈的職業道德、和運用專門才能的責任感與影響力。Corwin (1970)主張一個成熟的專業是指「一群有組織的工作團體，他們具備獨特的知識，以建立自行吸收並管理成員，並運用獨特的知識和技能去解決社會的問題」(1970, P.43)。Raelin (1986)認為專業人員「必須具備高度的智能訓練，維持優異的水準，並擁有堅強的組織」(1986, P.9)，此外，相當多的資料文獻 (Corwin, 1970; Hoy & Kiskel, 1982) 描述專業的原則或特徵為：1. 具有系統的學理基礎，2.具有高度的知識權威，3.必須經由長期的訓練培養，4.擁有一套

服務、客觀、公正無私的行事規範，5.有同事取向的（colleague-oriented）的參照團體，6.忠實於所屬的專業組織和服務對象，7.擁有高度的專業自治，8.依據專業知識和標準而訂立的行規倫理。

依據上述「專業」的定義、特徵、原則而言，到底教師是否為一項專業，曾有過相當長時期的爭論。聯合國教育、科學、文化組織（UNESCO）在1966年秋於法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」（Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers）中即決議採納「關於教師地位之建議」（Recommendation Concerning the Status of Teachers），該建議強調教師的專業性質，認為「教學應被視為是專業（Teaching Should be Regarded as a Profession）：它是一種服務公眾的型態，它需要教師的專門知識和特殊才能，這些都要經過長期持續的努力與研究，方能獲得並維持。此外，它需要從事者對於學生的教育及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感」（第三章第六節），此一教育專業史的重要文獻，可說是第一次經由國際間的教育學者和政府人士共同討論與合作，對於各國的教師地位，給予了專業的確證和鼓勵。

自1966年UNESCO確證和鼓勵教師為專業以來，歷經近四十年來人類知識的快速成長和多元變化，因而教育內容變得廣大精深，教學方法更要與時更新，教育目標又要準確釐訂，教師係一種專業已得到絕大多數人的承認。

教師專業發展（Professional Development）是奠基在原有專業的基礎之上，不斷的研究改進；或者說，也只有在隨時的在職進修教育（In-Service Education）當中，教師的專業才能繼續的有所成長發展。在前述專業的原則或特徵中，指出「獨特而系統的學理，高度的知識權威」，需要「長期的培育訓練」，所謂「長期的培訓」亦即專業必須有不斷的、隨時的、長期的在職進修教育。

在知識論的理性主義而言，知識與能力的獲得，固然要有先天的理念和能力，以奠定理論基礎或核心，但是基本理論形成之後，仍需經由後天環境和實踐中獲取印證和修訂，以求將原初的理論予以實際的體悟，內容的增加；而在知識論的經驗主義來講，固然主張知識來自於外在環境的適應及後天的習得，但切要注意這些習得，必須是對個體與社會有助益者，新知識能力的增廣必須有益於生存發展。

在知識論上理性主義和經驗主義的對立與調合，在教育哲學中論述已多，而且最強調其相互的調適，方可以得到既能符合原初理想又能注意環境適應的發展。教師專業和在職進修的關係，正如同理性主義和經驗主義，原初專業的理念學理，必須經由實際職場的不斷適應。然而，在所謂不斷的適應當中，最需注意慮及的也正是這些改變適應，是否的確對教師個人與學校社會有所助益，而不致於因適應改變

卻反而失去了原先的理念目標，這是教師專業發展歷程中宜時刻省思的。

專業發展，需要不斷地在職進修的理由，近年美國學者（Hawley & Valli, 1999）綜合出美國教師普遍的四種共識：

1. 近年有關學校改進（School improvement）的各項研究，均明確而強烈地指出教師必須隨時在職進修。
2. 學生近年快速的身心改變，期望能深刻瞭解學生，必須不斷地在職進修。
3. 各種教與學的研究，均在結論或建議中，大力要求教師要在職進修，才能符合專業的要求。
4. 許多研究均發現，以往的教師在職進修教育，常常未能滿足教師真正的需求，未能促成專業發展，急待改進。

教師的專業發展，如今已是教師終生教育的主軸，也是未來我國教師分級制中不可或缺的歷程，正如美國「教師生涯的生命圈層」(Life Cycle of the Career Teacher) (Steffy et. al. 2000) 中指出，教師生涯，無論從最初的實習教師（Novice teacher）歷經初任教師（Apprentice teacher）、專業教師（Professional teacher）、專家教師（Expert teacher）、傑出教師（Distinguished teacher）直到名譽退休教師（Emeritus teacher），每一個階段圈層，都有不同的專業發展策略（Professional-development strategies），真正體悟到「生有涯，學無涯」，而樹立「活到老，學到老」的教師風範。

尤值一提的是，在教師生涯的終生教育，或不斷的在職進修當中，擔負師資培育主要機構的大學，應承擔從初學教師到榮譽退休教師所有階段圈層的師資教育，此中情形，在羅師（Robert A. Roth）1999 年主編的「大學在師資培育的角色」(The Role of the University in the Preparation of Teachers) 一書中，對各階段教師專業發展的主張和誠摯的呼籲。

參、我國現況

一、在職進修之法令

民國八十四年二月教育部發表「中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景」，其中第八章師資培育，有關教師進修的兩項措施為：「強化教師在職進修制度，提高教師教學知能；建立在職進修網路，落實教師終身教育的理念。」民國八十五年教育部根據「師資培育法」和「教師法」分別公佈了「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」和「教師進修研究獎勵辦法」，使得我國教師在職進修有

較完整的法令規定。

依據教師法，目前教師在職進修是教師的權利也是義務，教師法第二十二條規定，各級學校教師在職期間應主動積極進修與其教學有關之知能；第二十三條規定，教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修之經費得由學校或所屬教育行政機關編列預算支應。教育部依此法訂定「教師進修研究獎勵辦法」，該辦法第四條規定，目前教師進修可區分為帶職帶薪或留職停薪進修二類，其中帶職帶薪又可細分為全時進修、部分辦公時間進修、休假進修、及公餘進修四類，除全時進修因進修期間保留職務並照支給薪資，影響層面較大而需要上級機關主動薦送或指派外，其餘各類進修除經薦送或指派外，經服務學校或主管教育行政機關同意，亦可參加。此外，教師參加進修研究之資格、條件及程序，則依主管教育行政機關之規定辦理；如為教師出國進修，則尚需符合公教人員出國進修研究實習要點之規定，其中，大專院校部分授權各校自定規則，高級中學以下學校則依教育部制訂之「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」之規定，該辦法第九條規定教師在職期間每一學年需至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。

二、在職進修之假別

目前教師進修，無論參加全時進修或部分時間進修，只要是經服務學校或主管教育行政機關主動薦送、指派或於事先同意者，均予以公假登記，對於不符前述條件而參加部分時間進修者，在經過服務學校或主管教育行政機關核准後，亦可以事假或休假方式處理。又，教師經選派出國進修者，得准予帶職帶薪一年，期滿後主管機關認為業務所必要，得依公務人員留職停薪辦法申請留職停薪延長進修。

三、在職進修之獎勵

「教師進修研究獎勵辦法」第八條，教師參加國內進修，如係經服務學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，主動薦送或指派參加者，給予全額補助。另，如係經服務學校同意，參加與教學或業務有關之國內進修，得由服務學校視經費預算，給予半數以下之補助。前述所稱之進修費用，包括依主管教育行政機關訂定之收費標準所收取之學費、雜費、學分費及學分學雜費等。進修人員應於學期或進修階段結束後，憑成績單及繳費收據申請補助；不及格科目，不予補助。此外，公立學校教師國外進修費用，由服務學校依相關法令規定辦理；而私立學校教師進修所需費用，得由各校視經費情形酌予補助。

除補助進修經費外，依據「教師進修研究獎勵辦法」第七條，教師進修尚得以

下列方式鼓勵之，如依規定向機關、機構或團體申請補助、改敘薪級、協助進修成果出版、發表或推廣、列為聘任之參考及列為校長、主任遴選之資績評分條件等；此外，進修成果經採行後，如對教學或服務學校業務有貢獻者，依規定給予獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚。

四、進修期滿之義務

為落實教師進修制度與教學發展緊密結合，教師進修研究獎勵辦法訂有教師進修服務義務之規定，其中，參加全時進修者，其服務義務期間為帶職帶薪時間之二倍；留職停薪進修或部分辦公時間以公假進修者，其服務義務期間為留職停薪或公假進修期間之相同時間。

肆、國際比較

鄭博真（民 89），針對近年世界主要國家教師在職進修制度有過詳實分析，茲摘述如下：

一、美國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

教師在職進修係由地方學區負責，其下設有安排教師進修活動的專責單位，如：師範教育科(Department of Teacher Education)、教學科(Department of Instruction)、教育人員發展科(Department of Staff Development)、或繼續教育處(office of Continuing Education)等。辦理教師進修的機構主要有：大學院校、學校、電視傳播機構及教師團體。近年來在聯邦教育署推動下，各地紛紛設立教師教育中心、教師在職教育中心、或教育服務中心。這些中心有些設在大學，以教育學院為中心；有些由學區設立，大學提供協助。

（二）進修規定

少數的州如紐約、密西根和佛羅里達等州，有明確的中小學教師在職進修教育的立法。但其餘多數各州則和聯邦政府一樣，多半以專案計畫的方式，把進修教育的活動包含在內。凡有明確中小學教師在職進修教育立法的各州，都採教師中心的結構，或與地方主動辦理的進修活動有關連。教師資格檢覆和登記的立法、換證制度，都與中小學教師在職進修教育有密切關連。

（三）進修類型與方式

類型可歸納為五種：1.長期且相互關聯的課程，與取得大學學位有絕大關連；2.長期的課程，多半與取得教師資格及薪級提昇有關；3.短期的課程；4.個人式的支持，採個別諮詢和個別指導形式；5.自導式的學習。其方式相當多元化，有研習會、暑期學校、大學或校外推廣課程、空中教學課程、函授課程、研討會、參觀示範教學、實地旅行、定期修假進修、工作體驗、參加社區組織等等。

(四) 進修課程內容

聯邦政府贊助的在職進修課程，多半附屬於為了特定目的撥款補助的較大規模計畫中。地方學區安排的進修課程多半與學區目的有直接關連。曾有調查指出美國大學辦理教師進修的課程內容，可分為五類：專業教育課程、教學方法課程、特殊教育課程、教育行政或輔導人員學位課程及學術性課程

二、英國教師進修制度

(一) 主管和辦理機構

在七十年代詹姆士報告書提出後，學校教育委員會和地方教育局相當重視教師專業發展的問題，教師中心迅速擴張。但自從1986年實施「地方教育局訓練補助計劃」(LEATGS)以來，其教師進修已由中央控制模式轉為社會市場模式，即以學校為本位的模式。教師中心有的面臨裁撤，有的則改為「教師專業發展中心」。地方教育局因為委託預算制度，而逐漸成為教育部在教師進修方面的代理機構。實施在職進修的機構包括：學校本身、高等教育機構及開放大學等。

(二) 進修規定

英國1988年公布的「教育改革法案」，每位教師每年有五天上課時間參加專業發展課程的規定，稱為「專業發展日」。依研習辦法，可分散及累積研習。

(三) 進修類型與方式

類型主要分為校外和校內在職進修兩大類，前者包括長期課程(20天以上)三種，即長期文憑課程、長期非文憑課程和學校教育研究員制度；短期課程(20天以下)，則有教育科學部地區課程等。校內的在職進修則有夜間研討會、週末討論會、各種研究訪問活動、參觀旅行等。另外開放大學教學方式有三種：電視廣播教學、函授教學、暑期講習。由於經濟不景氣，英國教師進修方式轉趨以校內或區域性研習活動為主。

(四) 進修課程內容

進修內容主要有五類：補習課程，提供小學教師專攻某學科，以充實學科知識與教學能力；高級研究文憑課程，比較偏重理論，目的在對教育某特殊領域從事專精研究，包括教育理論科目與教育專修科目；教育學士學位課程，使師範學院畢業的中小學老師，有獲得學士學位的機會；教育碩士學位課程，提供大學畢業或非中小學教師攻讀，偏重教育理論和教材教法的研究；短期課程分成全國性和地區性課程，教師研習後可獲得證書。

三、德國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

德國由十六個邦組成聯邦制，共有，有關教育、進修由各邦自行規定。各邦教育行政機關是邦教育文化廳(局)，教育文化廳設有「師範教育科」掌管師資訓練有關事宜。在職進修實施機構大致有：邦教師進修教育中心或研究所、地方政府所屬教師進修研究所和教育中心、非官方教師進修中心、教師進修學院、教會宗教教育研究推廣機構、大學推廣課程單位、空中大學及空中教學機構、教師自主性團體及教師任教之學校等。

（二）進修規定

凡試用教師都需參加由教育行政區辦理的「進修會」，由督學負責聘請講師大學教授或有經驗教師擔任。這類進修約每月一、二天，有的邦規定一學期十天，或每週六小時，始能取得常任教師資格。近年來各邦紛紛通過法律，將強迫性進修教育作為師資養成的第三階段。

（三）進修類型與方式

以西伐利亞邦為例，其師範教育法明訂有關教師進修條文，類型有二：在職教育，屬義務性進修教育，旨在使教師認識教育學術的新研究成果，教學方法新趨勢、社會政治現況及教育的關係等。繼續教育，屬志願性帶職帶薪的進修教育，為取得校長、督學、學校輔導員資格，教師可申請到大學或獨立學院補修學分，或攻讀碩博士學位。其他還有學術研討會、觀摩教學、校內研習會、休假及免費大學課程等。

（四）進修課程內容

再以西伐利亞邦為例，在職進修課程有共同科目，及配合分科分校性質的專業科目。以往較重視分科教學，近來較重視一般科目的加強。也有一些教師本身問題的課程，如壓力解除課程。此外，德國的一大特色是進修教師代課問題。德國每位教師在教師生涯中必有一年擔任代課教師。每區有一群代課

教師，全邦有三千多名代課老師，由編制內教師輪流擔任。該邦教師進修學院每年出刊兩次進修課程手冊，介紹開課情形。各校教師在報名單上寫明進修科目與進修原因，進修學院再依照各類型學校比例進行甄選。

四、法國教師進修制度

（一）主管和辦理機構

法國教育行政制度採中央集權制，以往小學教師進修機構大都為中央政府所設立，在職進修由中央教育行政機關統治辦理。目前狀況已有所改變，中央訂定原則性問題，計畫則依地方需要而訂定。法國中央、大學區、省等三級教育行政機關都各設專司負責。實施機構包括：各級教育資料中心、大學或高等教育機構、國立教育研究所、國立廣播教育中心。自 1982 年起，每學區設立教師在職進修機構，提供現職教師免費訓練，也與學區內師資培育學院合作安排學生實習。

（二）進修規定

法國視進修為教師的權利。教師依據意願去進修，只有當督學覺得必要時才有強迫的進修。每位教師有一年進修時間的權利，可分段分時去進行。小學教師強迫性進修算在一年之內，中學教師不算在一年內。進修全部免費。

（三）進修類別和方式

類別可分為四類：傳遞教育改革的訊息，多半是以教育部督學為中心，在巴黎實施，由各地選派教師參加，再回學校擔任講師辦講習會；認定教師資格，可分成未取得教師證書者，及想取得上級學校教師資格者；其他研習會，教育機構固定開設一些研習會，教師可志願前往進修；進修會議，每年秋季舉行一次教育會議，各校教師皆可參加，對某一科目作深入探討。實施方式有：為期三個月的長期進修、四至六星期的中期進修，及短期進修。

（四）進修課程內容

學區教師在職進修機構，由研習機構內人員與大學教授及各科專家共同設計課程。通常在一年前將進修計畫發送各校，供教師參考報名，機構經審查決定是否錄取，並在學年度開始前發通知，以便各校安排代課教師。

五、日本教師進修制度

（一）主管和辦理機構

教育行政分中央、都道府縣及市町村三個層級。教師在職進修主要由中央文

部省及各都道府縣教育委員會辦理，有時也和地方「教育研修中心」合辦。中央文部省設有負責中小學教師在職進修的單位，「初等中等教育局」，督導自辦或協助都道府縣教育委員會辦理各級各類科教師在職進修。教師在職進修機構有：大學、教育委員會、教育中心(在中央者為國立教育會館，在地方者為教育研修中心)、教育專業團體和學校。

(二) 進修規定

教師有職級制，例如中學校(國中)教師分為臨時證教師、二級證教師、一級證教師及專修證教師。把在職進修和職級晉升相連，在職進修是權利也是義務。在「教育公務員特例法」及「地方公務員法」對教師進修也有明文規定。

(三) 進修類別和方式

中小學教師在職進修實施方法很多。以時間分有長期與短期進修兩種，長期性教師進修多由地方教育委員會與大學合辦，短期性教師進修多由地方教育委員會與教師研修中心合辦。以主辦單位分有文部省、大學、教育委員會、學校自辦等。文部省舉辦的有：校長教頭研修講座、中堅教員研修講座。大學舉辦的有：認定講習，參加講習教師考試合格，提論文或書面報告，經審查成績合格者，即授予學分證明書；通信教育，修畢課程考試合格，或提論文、書面報告，經審查通過者，即授予學分證明書；單位修得考試，偏遠教師自我進修，考試合格之科目，可獲學分證明書；以及夜間部、專題研究、碩士學位課程等。各級教育委員會辦理的有：校長教師研修、初任教師研修、教職經驗者研修、中堅教員研修講座。經常性校內進修大多利用下午時間，全體教師參與，方為研究會議。此外，每年也選派教師到國外研習。日本教師進修按照資歷分別辦理各種在職修，如校長主任、初任教師、中堅教師，能因應不同資歷教師的需求。

(四) 進修課程內容

各地教育委員會和教育研修中心舉辦的在職進修課程內容主要有：學校行政、學科教材教法、教育專業、特殊教育。文部省舉辦的中堅教員研修講座，課程可分為：學校行政、教學內容與方法、教育專業科目、普通教育科目。

六、中國大陸教師進修制度

(一) 主管和辦理機構

中國大陸中小學師資的職前教育與在職教育，主要分由獨立設置的培育與培訓(進修)機構負責。教師進修一般由專門的進修機構(教育學院、教師進

修院校)、高等師範院校函授部、夜大學部、廣播電視大學和教師任職學校負責辦理。省級教育學院以培育在職高中教師為主、市級教育學院以培訓初中在職教師為主、縣級教師進修學校以培訓小學教師為主。此種師資培育機構與進修機構分離,可能不利於教育規模效益的提高;教育學院、教師進修院校本身師資、辦學條件不如師範院校。目前大陸正朝向師範教育一體化的方向努力。

(二) 進修規定

將教師進修與教師分級相結合,在職進修是升級的必要條件之一。1995年頒布教育法明確規定:建立和完善終身教育體系。1996年頒布教師法明確指出:教師接受繼續教育是教師的權利和義務。如上海市規定初級、中級職務教師進修時間每五年累計不少於240學時,高級教師不少於540學時;北京市規定在5年內,初級教師需接受180學時進修,中級教師240學時,高級教師360學時。

(三) 進修類別和方式

教師進修工作重心,已由學歷補償教育轉向繼續教育。繼續教育的類別主要有:新教師試用期培訓,試用期一年,期滿考試合格者轉為正式教師,職務定為三級教師;教師職務培訓,分為初級(一級教師)、中級(二、三級教師)、高級(高級教師)職務三類,按學科不同分科分類進行;骨幹教師培訓,對有培養前途的中青教師按教學骨幹要求的培訓和對現任骨幹教師按更高標準進行培訓;教師基本功訓練,主要加強教學的基本專業技能。此外還有各種形式短訓班、單科班、教學研究班;幹部培訓班等。教師的進修方式,主要有六種:教師自學、學校進修、舉辦講座或報告會、學歷培訓班、其它方式如函授、廣播電視教學。參加自學考試,考試合格一科,即可取得一科合格證書,合格學科累計規定的全部學程,即取的學歷證書。

(四) 進修課程內容

中國大陸的教師進修是依教師教學專業及中小學課程採分科進行。「中小學教師繼續教育課程開發指南」編入的課程可分為八大類:思想政治教育與職務道德修養類、教育教學理論研究類、現代教育技術類、中小學教學大綱與教材分析類、教育教學專題研究類、知識更新與擴展類。小學教師基本功培訓的五方面內容為:口語表達、寫字(粉筆字、毛筆字、鋼筆字)、結合課文設計,繪製簡筆畫、使用教具,組織教育活動。

經過上述的介紹分析,進行各國教師在職進修的主管和辦理機構、法令規定、

類型和方式，及課程內容方面之比較，討論我國和世界主要國家的差別，並指出其中值得我們參考之處如下：

一、教師進修主管和辦理機構

美、日、德、法等國都設有教師在職進修的專門單位，例如美國在地方學區設有「師範教育科」、日本在中央文部省設有「中等初等教育局」、德國各邦教育文化廳設有「師範教育科」。這些機構掌管教師進修的事宜，負責規劃和協調全國性或地方性的教師進修活動。反觀國內，在中央教育部和縣市教育局都缺乏專門負責部門，教師在職進修業務分散在不同單位，造成多頭馬車，難以對進修活動作全面性有系統的規劃。例如在縣市教育局，學管課、國教課、社教課、體健課、督學室都可下公文要教師參加進修研習，並沒有專司部門或負責人員來統籌協調安排。美、日、英等國在地方都設立教育中心、教師在職教育中心、教育研修中心、資源中心或教師專業發展中心，負責辦理教師進修業務。國內目前各縣市也都設有教師研習中心或國民教育輔導中心來辦理此項業務。但由於仍是非獨立機構，人員編制和設備都不足，因此，各種研習活動還是經常委託學校承辦，難以發揮教師進修的功能。

近來，美、日等國都相當重視學校本位的教師進修，由學校依教師的實際需求來規劃進修活動，再由中央或地方政府專款經費補助。日本的學校本位教師進修建立了「計畫、實施、評鑑」的模式，美國推行了「教師專業發展學校」，英國則採行「社會市場模式」。國內近幾年來也有朝向學校本位教師進修方式發展的趨勢，許多學校週三下午學生不上課，安排教師進修活動，但仍有許多未能確切落實的學校，該時段反而成為教師的「小週末」。學校本位教師進修具有許多優點，我們可參考其它國家的作法，檢討改進。

二、教師進修規定

美、日和中國大陸教師在職進修制度與教師換證、職級晉升緊密結合，教師在換證或升級之前必須參與某些規定的進修活動，否則不能取得新證或晉級，這對教師來說是一大誘因和激勵，真正落實了教師在職進修是權利也是義務的規定，在國內目前教育部仍委託學者研議當中。有關進修時數的規定，國內目前每學年須至少進修 18 小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分，並未因為服務學校層級、教師職務或教學年資而有所差別。英國教師每年需參加五天專業發展日的進修研習，大陸地區如北京市規定五年內，初級教師需接受 180 學時，中級教師 240 學時，高級教師 360 學時。可見我們和其它國家比較起來教師進修時數仍屬較少。這

對我國正在大力推動教育改革之際，教師的專業發展，仍有待加強。此外，大陸地區能根據不同的教師職級，愈上級的教師因其職權和職責愈重，而規定的進修時數愈多，是非常值得學習的。

美國教師服務滿六年或七年可休假進修一年或一學期，英國服務七年可休假進修一學期或十二星期。我國在職進修獎勵辦法，有補助費用、改敘薪級、授予學位等，但目前中小學教師仍無休假進修制度(公立專科以上學校才有)。此外，美、英、德、法、日等國都非常重視試用或實習教師進修研習，但是我國「高級中等以下及幼稚園教師在職進修辦法」及「教師進修研究獎勵辦法」適用對象僅限於取得教師資格之教師，似乎把實習教師及代理代課教師排除在進修行列之外，值得考慮改進。

三、教師進修類型和方式

德國將教師進修分為義務性進修教育和繼續教育。法國分為認定教師資格和進修會議。日本把教師在職進修分為基本研修、專門研修、特別研修，基本研修是教學達某一年限的強迫性進修或初任教師進修，特別研修係較長期的研修活動。大陸的繼續教育類型有新教師試用期培訓和教師職務培訓等等。以上國家的進修類型，有屬義務強制性進修，規定教師必須參加某類進修；有屬升級，換證或取得某種資格須參加的進修；有的則是擔任某職務須參加的進修。如此依據不同的功能來分類，教師進修的目標和目的較為明確，意願也會較強烈。而我國的教師進修目前尚未能做如此周延嚴謹的設計。

上述國家的進修方式也比我國多元有彈性，例如：英國開放大學有電視廣播教學、函授教學、面授討論等。大陸教師可以自學方式進修，參加考試及格即可取得該科合格證書，累計規定的全部學程即可獲頒學歷證書。日本偏遠地區教師自我進修，考試合格科目即可取得學分證明；有的由大學教授指導針對某研究專題，進行數個月至一年的進修。其他如專家到校服務、參加社區組織、實地旅行、職務交換、與大學協同研究、集體研究方案等等，在在顯示國外的教師在職進修觀念比我國更廣義，方式也更活潑多元，較能因應教師個別需求，可提供國內參考。

四、教師進修課程內容

美國教師進修課程內容，有教師個人生涯發展、溝通技巧、班級經營實務。英國有整合團隊發展知識、協調溝通能力培養、諮詢技巧、課程設計與評論。日本有學校教育方針與目標、教育法規。而我國近來較多辦理各科教學、輔導知能、電腦等方面的研習。相形之下，以往國內對於課程發展與設計、教師個人發展、溝通協

調領導能力、教學研究等則比較不重視。然而這些正式目前國內進行教育改革，推動九年一貫課程，教師極需要具備的重要專業知能，因此以後應該多加納入規劃安排才是。英、日、大陸地區等教師進修課程內容都依對象不同而有所區隔。如日本按教師資歷，針對校長主任、初任教師、中堅教師、分別安排不同課程內容，進行各種在職進修。大陸則依教師教學專業和中小學課程採分科進行。反觀國內，不管主任、教師及教學年資經常都參加同樣內容的研習。大學師資職前養成教育和暑期、夜間在職進修教育，甚至研究所的課程重複不少。近來各師院開辦所謂的「教學碩士班」，其課程設計是否真能有助於參與進修教師的「教學」？進修教師所提畢業論文是否能真的與本身「教學」有關？值得教育主管單位加以重視，進一步追蹤評鑑，以免造成名不符實。

德、法等國在職進修的課程內容，事先由學校人員和大學教授共同設計安排，然後編印成冊發送學校參考，教師依規定提出申請，再由辦理機構審核後通知，以便及早安排代課教師及級務。相較之下，國內辦理研習單位經常是在某項研習辦理前數天，匆忙發函到學校要求指派教師參加。明顯缺乏事先妥善規劃的觀念與效率，似乎有為核銷預算才辦理研習之嫌，既未能重視個別教師實際需求，又不顧研習成效如何，亟需極力改進。

伍、目前問題與解決策略

我國教師專業發展的概念已有許久，而教師在職進修也已實施多年，期間固然有不少改革和進步，然而學者研究卻發現，除了少數可供晉級加薪的學位、學分進修外，教師參與進修的態度並不積極。綜合學者研究（吳政憲，民 90），可歸納成以下十點：

- 一、尚未建立教師終身進修體制：未能配合教師生涯發展的階段需求安排系列的進修課程，在職進修活動仍以零碎、即時的活動為主。
- 二、缺乏整體的規劃：在職進修機構由於缺乏協調整合，使得各自規劃各項課程，造成重複浪費與資源分配不均的情況。
- 三、進修管道狹窄：以參加師範院校學位、學分進修、聽專家演講為主，配合教育改革與資訊時代的來臨。
- 四、盛行集中式的研習：被動式聽講、缺乏多項的互動與對話，且參加教師通常是學校指派，其成效大打折扣。
- 五、課程內容無法滿足實際需求：由學者專家規劃的進修課程常偏重於理論學科，

內容與實際教學工作常相脫節，無法落實於日常的班級教學。

- 六、偏重於被動的進修：教師進修意願並不強，進修活動仍以教育行政機關主導為主，教師普遍缺乏自我導向的學習動機。
- 七、進修目的趨向功利：教師在職進修以晉級加薪為主要目的，教師視進修為福利與權利，對進修是義務的認知仍未普遍建立。
- 八、進修活動影響正常教學：學校因在職教師在校外進修，需安排代課老師，不但造成學校的困擾，連帶也影響學生的學習。
- 九、進修制度尚未完備：目前相關法令雖然明訂教師參與進修是權利也是義務，並且規範教師進修的時數或學分，然而對於未參與進修的教師並沒有罰則。
- 十、未培養教師專業發展的能力：由於長久以來，教師進修活動中常常是擔任配角的角色，接受別人安排好的進修方式與內容，其主要原因在於教師未能具備專業發展能力，以至於缺乏自我學習、自我成長、自我反省、自我更新的動力。

余民寧、賴姿伶、王淑懿（民 91），在「教師終身進修相關議題之調查研究」中，針對我國近年教師在職進修，從學者、校長、教師等各層面作大規模調查，其結果頗具代表性，其對我國目前的缺失，認為綜上所述，雖然教師進修有明文規定，既是權利也是義務，並且有明確的請假規定和獎勵措施在吸引教師從事進修，但這並不表示當前的進修現況就無任何缺失。歸納許多針對當前教師進修制度現況缺失的檢討，可以綜合成下列幾點來評述：

一、整體教師進修缺乏完整且制度化的規劃與整合

我國目前的教師在職進修制度，多由教師主動提出申請，很少由服務學校或主管機關主動規畫，缺乏一套完整周密的人力資源發展與管理的計畫，致使教師進修未能達到「學用配合」和「資源有效運用」之目的。而且，目前進修制度，缺乏給予教育行政機關公務員和學校教育行政人員的進修機會，因此，整個進修制度的規劃尚不夠完整。此外，進修機構眾多，多重複設置而功能不大，有浪費資源、缺乏整合之缺點。

二、進修機構分布不均，影響進修意願

目前辦理中小學教師進修業務的師資培育機構很多，如大學或獨立學院，但多半集中在大都市（尤其是在大台北地區），分佈十分不均勻。致使偏遠、鄉鎮、及離島地區的教師，多因舟車勞頓、往返交通不便，而大大降低其進修的意願。同時，有些人員編制較少的學校，若有教師外出進修，勢必影響該校教學與行政工作的正

常運作，而徒增學校增聘代理代課教師的困擾與負擔，因此，也間接影響到教師的進修意願。此外，當前的進修方式一定要到師資培育機構報到上課，不僅名額有限，進修方式呆版，進修管道缺乏多元化，已不服資訊世紀與數位時代的需求，也間接影響教師進修之意願。

三、財政困難進修經費不足

中央法令雖然有明文規定各校得視情況編列進修經費，但是教育經費原本就已緊縮，財政困難，目前已有許多財政困難的縣市，已經快發不出教師退休或離職金，更遑論要編列進修經費；因此，各校很難有前瞻性規劃教師進修的項目或目標。教師進修的意願和成效亦大大地受到現實環境的影響與限制。

四、與教師績效考評制度未能配合

大學院校因為有教師分級的規範，學校可以透過教師升級審查制度的設計，將教師進修制度納入考核與獎勵範圍，促使教師可以不斷保持進修的動機與成長活力，因而促進教學品質之提升。但是，中小學教師因為沒有分級制度，其績效考核或職務升遷，未必考量到該人員是否有持續進修，致使獎懲不分，考核難以落實，校園處處充滿「鄉愿」氣息，進修制度的設計與績效考評制度之間，欠缺緊密的聯結，進修未必發揮激勵成長的作用，因此，造成教育人員對進修制度抱持消極的意願與被動的態度，這是造成進修制度無法落實預期成效原因之一。

五、缺乏專業發展的自我內在導向

現有眾多的法令當中，多半是以加薪、晉級、積分與獲取學位等與個人有關的經濟誘因為出發點，做為獎勵措施的立法基礎，而幾乎沒有考量若未訂定任何補助或獎勵措施時，教師是否仍會主動為提昇自己的專業發展而進修？因此，當前的法令缺乏鼓勵教師為自己的專業發展而進修的自我內在動機。處處以經濟誘因為立法考量的重點，如此長期實行下來，教師仍然缺乏主動進修的意願，教師專業發展的理想難以實現。因此，如何在不增加國家財政負擔，又能兼顧教師教學生涯的專業發展，鼓勵教師自發性的在職進修，規劃能夠滿足教師多樣化需求的進修制度，以及制度明確又具鼓勵教師自動追求專業發展動機的法令，是當今亟需探究與克服之處。

綜合上述，前述研究者認為當前的教師進修制度未臻完善，有些缺失仍然存在，甚至連立法都缺乏學理的依據。例如，教師法中有明文規訂教師進修是教師的權利，

也是教師的義務，以作為推行教師終身進修的法源依據，甚至，在「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」中，更進一步明文規定教師在職期間每一學年至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分，以落實教師法規定教師進修是教師的權利，也是教師的義務之精神。然而，上述相關法令規範的制訂標準，其背後都欠缺學理的依據。為什麼要一年十八小時的進修？五年累積九十小時呢？其背後的學理基礎何在？多一點或少一點進修時數不行嗎？修學位或修學分的進修目的是不同的，間接也會促使教師抱持不同的進修態度來學習？進修時所要學習的新知識真的可以累積嗎？等到累積五年的時數，會不會使早先進修過的知識又變成落伍了呢？進修既然是權利也是義務，但法規中並沒有規定對不履行義務者實施任何懲罰，因此，這種僅訴諸道德勸說式的規定，能否發揮提振教師進修風氣，建立教師養成在職進修的強烈需求，以達成教師的專業發展，是當今刻不容緩的議題。

國內前述許多學者們經研究之後，有共同的結論及建議：

結論部分

- 一、大學或是師資培育機構所給予教師的職前教育，在目前專業快速變遷的時代，至多只夠使用三、五年；之後，就必須不斷地在職進修，才能維持教師專業程度和證書的繼續有效，達到專業發展的意義。
- 二、在提供多元化的進修管道中，應該以專業認可的公信力和方便性作為規劃進修課程的主要考量因素。
- 三、為確保教師的專業地位與資格，宜透過立法，採行教師證書換證和教師晉級制度等措施，以強制規定在職進修的必要性。
- 四、立法規定和採行教師分級制度，並配合修正現行的考績辦法，以鼓勵和引導教師在職進修，促進教師專業發展的內在動力。

建議部分

建議教育部在制訂教師在職進修政策時，參酌上述的國際比較結果，和近年國內許多學者之研究結論，茲建議如下：

- 一、對我國教師在職進修宜明確指定機構、制訂教師在職進修整體的規畫。
- 二、中央和地方在教育經費中，宜明確編列教師在職進修之經費。
- 三、教師證應該至少每隔五年至十年即需換證一次，每次換證時應該至少提供十至二十學分的證明。
- 四、採行教師分級制，且每一級別晉級的年限，應該逐年延長，以確保教師專業性，教師晉級每一級別所需提供的進修學分數，應該逐級增加；以確保教師專業的

嚴謹性。

五、透過立法方式，強制規定教師在職進修的責任與義務。

六、配合修正現制的考績辦法，強化落實教師在職進修的政策；

七、鼓勵各大學及師資培育機構廣設各類在職進修課程，以滿足各級教師的在職進修需求；

八、在職進修管道採開放式多元化認可的管道。

參考文獻

余民寧、賴姿伶、王淑懿，民 91：教師終身進修相關議題之調查研究，教育與心理研究，第 25 期。

吳政憲，民 90：教師在職進修的新趨勢 - 學校本位的教師專業發展，研習資訊第 18 卷第 1 期。

鄭博真，民 89：我國與主要國家教師在職進修制度之比較分析，教育研究資訊第 8 卷第 5 期，民國 89 年 9 月。

鄭博真，民 89：教師在職進修問題與改進途徑之探討，台灣教育 592 期，民國 89 年 4 月。

A.M. Carr-Saunders. 1933. The Profession, Oxford:Clarendon Press.

Corwin. Ronald G. 1970. Militant Professionalism. New York, Meredith Corporation.

Greenwood, Enrnest. 1957. "Attributes of a Profession ". Social Work, 2(3), July: 44-55.

Hawley & Valli. 1999. The Essentials of Effective Professional Development in Darling-Hammond, Linda et. al. 1999. Teaching as the Learning Profession. San Francisco, Josssey-Bass Publishers.

Hoy & Miskel. 1982. Educational Administration. New York, Random House.

Kornhauser, William. 1962. Scientists in Industry: Conflict and Accommodation. Berkeley, University of California Press.

Raelin, Joseph A. 1986. The Clash of Culture. Boston, Harvard Business School Press.

Roth, Robert A. 1999. The Role of the University in the Preparation of Teachers. Philadelphia, Falmer Press.

Steffy, Betty E, et. al. 2000. Life Cycle of the Career Teacher. Corwin Press.

從教師專業發展導向論 實施教師評鑑的策略

顏國樑

【作者簡介】

顏國樑，台灣省台南縣人，曾任國小教師、國教研習會輔導員、教育部秘書與組主任、國立新竹師院助理教授。現任國立新竹師範學院初教系副教授兼教學與學校評鑑研究中心主任。

摘要

教師是教育改革成敗的關鍵性角色，因此建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業化，是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵。

本文以中小學為探討範圍，由教師專業發展的角度，分別從教師專業發展的特性、教師評鑑與教師專業發展的關係、實施教師評鑑的原則、促進教師專業發展的評鑑方式、教師評鑑實施的問題、教師評鑑實施的策略等方面進行探討，以作為未來教育相關單位推動教師評鑑的參考。

教師評鑑制度的實施能否成功，除了教育行政機關應該提供必要的資源之外，最主要的關鍵仍是在於教師。假如教師評鑑制度的設計，能夠喚醒教師的主體性，勇於面對教師評鑑的議題，培養其反省實踐的能力，對於平時的工作問題能主動覺知、觀察、省思及行動，並能摒棄獨善其身的做法，打開心扉將自己的專業知識與別人分享與對話，透過長期性的互助與專業學習的過程，教師評鑑工作才能免於形式化，能夠真正落實改善教師工作，提升教師專業知能，促進教師專業發展的目的。

關鍵詞彙：教師評鑑、專業發展、中小學

Key Words : teacher evaluation, professional development, high school, junior high school and elementary school

壹、前言

目前學校靜態環境正遭受外界壓力的衝擊，家長教育參與權增強、校長遴選方式改變、教育經費不足，以及社會團體對教育的關注與批評，使學校必須具備自發性的革新力量，來因應挑戰、提升競爭力。不過，任何教育改革，最後都要落實到教學的層面，都要透過以師生互動為主體的活動來達成，需要良好的教師去實施。因此，教師是教育改革成敗的關鍵性角色，而教師的專業發展與教師服務績效便是社會大眾所關心的課題。

教師工作是一項非常複雜的專業工作，具有多樣性與變動性的特質，教師需要面對課程與教學任務的多樣性、不同程度個別差異的學生、不同學生家長的期望。在變動性方面，面對學生的變動與成長、知識與科技的進展與變動，以及社會政經情勢、課程、制度與政策的變動。因此教師必須持續不斷的專業發展，否則無法勝任社會的要求（饒見維，1996）。至於要如何促進教師持續的專業發展，實施師評鑑是一項值得我們重視的途徑。

自從教師法公布之後，保障了教師的權利義務，中小學教師已是屬於比較穩定的工作行業，加上教師升遷管道有限，使得部分老師在缺乏督促與激勵的動力下，不知不覺停滯不前，只要符合「公立學校教職員成績考核辦法」之規定，便能「年年考績是甲等，一年隨之晉一級」。此種現象，無法顯現考核的積極成效，且對於學校教師的處分不易執行。在這種情況之下，中小學教師實在稱不上擁有專業地位與專業自主。此一定位也連帶使教師缺乏專業發展的自我要求，阻礙教師專業素質的提升。

一般而言，教師評鑑的目的應同時包括形成性與總結性目的（歐陽教、高強華等人，1992；張德銳，1997；傅木龍，1998；Iwanick,1990；Sergiovanni & Starratt,1998；Tuner and Clift,1988）。許多研究發現（吳政達，2002；陳白玲，2003；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；張德銳，1997；傅木龍，1998；Harris and Hill,1982；Wragg,1987；Whyte,1986），剛開始推動教師評鑑，採取改進教師的工作表現，促進教師專業發展之形成性目的較適合。形成性目的強調教師評鑑可以發現教師工作之優劣得失及其原因，激勵教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。並且可以就教師工作學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展。

教育部在「2001年教育改革之檢討與改進會議」曾將「建立教師評鑑機制，提

升教師教學績效」、「改進中小學教師現行考績制度，提高教師專業表現」，列為討論題綱（教育部，2002）。此外，民國九十一年九二八教師的遊行，彰顯出中小學的主體性，更使大眾提出應改善中小學教師教育環境的呼籲，以及重視中小學教師的權益，但是社會大眾對教師的專業績效提出質疑。故建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業化，是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵。

目前教育部修正「教師法」，將教師評鑑列入修正條文中，並成立專案小組研擬教師專業評鑑相關辦法草案，整個法案精神偏向教師專業發展。高雄市試辦的教師專業評鑑也是以教師專業發展的精神來實施（高雄市政府教育局，2000；曾憲政，2000）。可見未來教師評鑑的推動可能先朝向改進教師工作，促進教師專業發展的方向著手。因此，本文以中小學為探討範圍，由教師專業發展的角度，分別從教師專業發展的特性、教師評鑑與教師專業發展的關係、實施教師評鑑的原則、促進教師專業發展的評鑑方式、教師評鑑實施的問題、教師評鑑實施的策略等方面進行探討，以作為未來教育相關單位推動教師評鑑的參考。

貳、教師專業發展的特性

所謂教師專業發展係指教師是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程，來提升其專業水準與專業表現。換言之，一個人經歷職前師資培育階段，到在職教師階段，直到離開教職為止，在整個過程中都必須持續學習與研究，不斷發展其專業內涵，逐漸邁向專業圓熟的境界（饒見維，1996）。至於教師專業發展的特性可從下列幾個層面進行分析，以獲得較完整的了解，並有助於教師評鑑的探討（李俊湖，1998；林志成，1998；陳美玉，1999；黃坤錦，1995；饒見維，1996；Guskey,2000）：

一、視教師為「專業人員」

許多專家學者（李俊湖，1998；陳美玉，1999；蔡碧蓮，1993；饒見維，1996；Guskey,2000）主張教師是一種專業人員。教育專業的指標包括專業的教育知能、長期的教育訓練、規範的教育組織、崇高的專業道德、高度的專業自主、自發的專業成長、良好的專業服務（蔡培村，1997）。

我們把教師視為專業人員，並非表示目前的教師已具有專業水準與專業地位，而是表示教師應朝向專業的教育家來努力。如果教師能以專業來定位，才能充分激

發出教師的潛能，也才是真正尊重、看重教師的教育功能。教師如果想要提高自己的專業地位，亦必須自我期許，以專業人員自居，並朝此目標努力。專業教師不但需要漫長的養成教育，也必須在其教師生涯持續專業發展。專業教師以專業發展來自我肯定，然後從社會大眾肯定教師，這樣教師專業化乃成為可能。

二、視教師為「發展中的個體」

老師和一般人一樣，是發展中的個體。一個人即使受過職前師資培育，得到合格教師，正式成為一個教師，仍然需要持續學習與成長。

因此，欲促成教師專業的有效發展，必須從終身學習及生涯發展縱長觀點，才能得到適當的處理。所以，教師也是一位成人學習者，有關影響成人發展的身心因素，以及社會性的壓力與期待，都會對教師專業發展造成某種程度的助長與干擾。由此可見，要能以更寬廣、更縱長的觀點，了解教師專業發展的特性與需求，才能適當的因應教師專業發展的問題。

三、強調教師「自我了解」

教師專業發展意指教師個人想法與行為的改變，也就是教師能透過各種形式的反省的形式，促使其個人的信念、實踐理論及教學行為等，產生有意義的、實質的改變。換言之，教師專業發展不僅應強調行為技能的改變，最重要的是據以行動的個人理論，是否產生修正或改變。教師思想的改變，才足以促成新行為的出現，調整教室內的師生互動型態，此即是教師專業發展的實質效果所在。

教師的自我了解可透過個人生活史的省察，以及對個人專業實踐理論內容與形成過程的檢視，都有助於教師更了解自己的優缺點，進而能更有效促進自己的專業發展。

四、視教師為學習者與研究者

就「學習者」的角度而言，教師需要不斷學習，提升自己的專業知能，以適應時代的演變，成為終身的學習者。學習的概念包括學生的學習與教師本身的學習。因此，教師首先必須是一個有效的學習者，了解學習的意義與目的，以及掌握學習的要領與方法，才能指導學生的學習。

就「研究者」的角度而言，其基本假定是，教師有能力針對自己的教育行動加以省思、研究、改進。教師有能力針對自己教育實務情境加以批判改進，或是提出最貼切的改進建議。外來的研究者因不了解每所學校的情境，因此提出來的研究建

議往往無法掌握問題的關鍵，不易得到教師的認同與採納。由教師來研究改進自己的專業實務乃是最直接、最適切的方式。

由於教師同時是學習者與研究者，把教師視為可以持續成長的學習個體，透過相關制度與資源的調整，激發教師的自我控制、自我導引及自我成長，並且透過進修研習、觀摩、專題研究、互相討論等互動型態，使教師能夠彼此激發各方面的專業成長。

五、教師專業發展包含專業知識、技能及情意的改變

專業知識與技能乃是教師專業發展的最基本條件，也是教師讓班級進行正常運作的必要能力，尤其教師能具備更豐富的專業知識技能，才有能力提供更多的學習機會給學生。

但是，教師專業發展不僅只強調教學知識層面的增長及技能的增進，更強調情意的改變。因為認知與技能的發展固然重要，然而過度偏重，則可能導致教師淪為教學技術人員的層次，換言之，就是成為「教學匠」的角色。事實上，教學不僅是知識與技能的傳授，更是人際互動的影響。同樣的，教師專業成長也應同時兼顧情意的改變，才能使教師專業發展成為全人的教育。

六、專業發展是一種授能的歷程

專業發展旨在提升專業的知能與熱忱，亦即是強調授能（empowerment）的動態歷程、手段方法或行動方案；就授能而言，專業發展可透過分權、授權、灌能、啟發潛能等方法，運用「由內省而外鍊」暨「上下之間的動態學習歷程」，授權增能給一個人。授能導向的專業發展活動或方案，提供了專業發展的方向，並可將授能的觀念引介到專業發展上。

參、教師評鑑與教師專業發展的關係

教師的專業發展關係著教師的教學品質，以及學生的學習成效。因應時代的進步，教師在專業知識、技能及情意，必須不斷的充實與提升。促進教師專業的發展有許多不同的方式，但建立全面性的教師評鑑，是一種促進教師專業發展的有效途徑（羅清水，1999）。以下從幾個角度來說明教師評鑑與教師專業發展的關係：

一、建立教師工作表現回饋的機制

教師的專業發展是一段不斷成長、修正及發展的過程。因此，學校要有一個回饋的機制，讓教師的專業知識，透過自我評鑑、教學觀摩、教學檔案、蒐集同儕教師、學生及家長意見等多種途徑，了解教師在學校工作的優缺點，以作為改進工作的參考。對教師本身來說，可作為改進自己的教學；對學校來說，除了瞭解學校全體教師的工作績效，亦可作為擬定學校教師專業發展計畫的參考。

二、強化教師專業化形象

教師工作邁向專業化發展，乃是世界先進國家共同的趨勢。而協助教師專業發展則是教師工作專業化之重要前提。教師是教育的關鍵性角色，而教師的專業發展與教師服務績效便是社會大眾所關心的課題。但因現行的評鑑制度功能不彰，社會大眾無法了解教師具體的工作績效。教師的工作是一個專業的工作，而作為一位專業人員的教師自應接受合理的評鑑。因此，為提昇教師的專業地位，受到社會的認同，有必要針對教師的工作績效實施教師評鑑，讓社會大眾瞭解教師整體的服務績效。

三、提升教師的工作品質

自民國八十四年師資培育法公布之後，師資培育正式邁向多元化，師資培育管道暢通之後，教師的數量大幅增加，就業市場的競爭更加激烈。因為師資培育法並未設計嚴格的實習檢定工作，因此對於教育學程與師範院校所培養的學生，是否有能力擔任學校的教學與導師工作產生質疑。此外，一位教師進入職場之後還有很漫長的教學生涯，仍需不斷的專業發展，才能因應未來發展的需要。因此，透過教師評鑑的方式，對教師工作表現作適當的評鑑，以發現教師工作之優劣得失及其原因，激勵教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。並且可以就教師工作學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，讓教師的專業知識、技能及情意不斷的成長，以確保教師工作品質。

四、促進教師專業知識分享與對話的機會

目前學校呈現孤立文化的型態，大多充斥著濃厚的個人主義，沒有外來成長壓力，教師沒有機會、也不願主動、也不敢與其他同事觀察彼此教室的教學，以進行與教學相關的專業議題討論，因而限制教師專業分享與相互支持機會（陳美玉，1999）。透過教師評鑑可促進教師專業知識分享與對話的機會，例如教室觀察即是一種好的方式，教室觀察藉由教學者和觀察者不斷的進行教學反省，才能達到教室觀

察的最大效果。對教學者而言，在教學後，針對從觀察者所提出的意見與建議，反思個人的教學狀況，獲得回饋與反芻。對觀察者而言，從他人的教學作為自己教學的一面鏡子，內省自己的教學（林碧珍，2001）。教室觀察對於教師本身與觀察者，皆可透過教學後，進行教學專業知識的分享與對話，促進彼此的專業發展。

五、促進教師評鑑制度的改變與持續推動

教師評鑑與教師專業發展的關係，不僅教師評鑑能夠提供教師工作表現回饋的機制、強化教師專業化形象及提升教師的工作品質。反過來，教師專業發展亦可改變教師評鑑實施的制度。這是因為當教師透過教師評鑑的實施，促進教師不斷的專業發展，使教師本身的專業專業知識、技能及情意的品質與能力不斷提升，可使初期以教師專業評鑑為主要目的評鑑制度，再結合績效評鑑，建立教師職級的生涯發展。此外教師專業發展的深層意義，在使教師能夠反省、主動積極的參與和學習，讓自己能不假外力而透過各種評鑑方式，從事教師評鑑的工作。而教師評鑑的實施具有教師主體性、增能賦權、主動參與等特質。因此，教師評鑑的實施極不易達成，有賴教師不斷的專業發展，才足以持續進行。

肆、實施教師評鑑的原則

教師評鑑具有高度的複雜性與挑戰性，如以專業發展角度而言，如能掌握實施教師評鑑的原則，將有助於教師評鑑的順利推動。綜合國內外專家學者的看法（吳清山、張素貞，2002；陳美玉，2002；陳美如，2002；陳怡君，2003；陳白玲，2003；蘇錦麗，2003；Howard & McColskey,2001；Strong,1997；Wilson & Buttnon,1987），茲將實施教師評鑑的原則說明如下。

一、法制化

在民主法治的社會國家中，民主政治的特質之一是法治政治，由於法治化的重視，教育政策或活動都必須有法令作為推動的依據，不能僅靠決策者的意志來執行。否則，往往無法源基礎，造成民眾對政策的質疑（顏國樑，民 91）。依據行政程序法第一百五十條第二項規定：「法規命令之內容應明列其法律授權之依據，並不得逾越法律授權之範圍與立法精神。」這是闡明行政機關如果沒有法律的依據或法律的授權，攸關人民的權利與義務，不能隨意訂定法規。因此，推動教師評鑑首要任務應修正教師法取得法律位階的法源，以及訂定實施相關辦法，以作為推動的依據。

二、教師主體性

任何一項教育改革，都需要身為反省實踐主體的教師密切配合，進而建立實踐性的教育理論，教育改革才有希望；而反省實踐的能力必須在教師專業發展的過程中不斷地養成，從平時工作問題的覺知、觀察、省思及行動，能夠「知而能行」，讓理論從教師反省自己教學過程中得到印證，並加以改進落實。因此，教師評鑑工作的推動，舉凡評鑑目的、方式、指標、實施過程及結果的運用等，都需要以教師為主體來考量，才能讓教師評鑑的工作能夠順利推動，並獲得良好的成效。

三、教師即評鑑者

教師評鑑主要目的在幫助教師了解與改善教師工作，以促進教師專業發展。其實在學校教師的教學中，例如教室中的教學、學生學習的評量、教師平時建立的工作資料、教師自己或同儕之間對教學的反省與檢討等，評鑑即存在教師的教學生活中。因此，教師是教師評鑑的主要評鑑者，也是恰當的評鑑者，因為教師最貼近教學情境，了解教師教學的脈絡，是最迫切要解決問題的人。教師評鑑最大的受益者是教師與學生，而不是上級、家長或學校行政人員。

教師即評鑑者，強調教師能透過主動反省與檢討的歷程，與相關教育人員進行專業對話，尋找出自己工作的優缺點，並加以改進。最重要的是，教師評鑑是一個自我探索、反省、改進及回饋的旅程，是一種增權賦能學習的專業發展過程。當「教師是評鑑者」，教師應是一位主動積極的評鑑者，並具有反省批判的特性，在強調專業自主的同時，亦應負有教師教學品質與學生學習成效的責任。

四、專業知識的分享與對話

過去學校教忽略教師的專業知識，因而讓教師平時累積的專業工作經驗，僅是個人獨享，或隨著教師的調校而消逝，難以作有效的經驗傳承與知識創新。誠如陳淑綺（2003）的研究指出：「教師知識的分享行為仍有待改進，學校分享知識的機制尚未建立」。因此，教師評鑑的推動，學校應提供專業知識分享的場所、程序及資源，並鼓勵老師抱著開放的態度，摒棄以往獨善其身的做法，將自己的教育經驗與學校同仁分享，讓優良的教學方法或其他的工作經驗因別人可以學習應用而發揮更大的效果。

在實施教師評鑑的過程中，不管是行政人員、教師或家長，所有參與者能夠彼此之間互相「對話」，深深影響教師評鑑實施的成效。而教師評鑑對話的進行，必須

建立在參與者平等、開放、民主、互惠的精神上。換言之，所有參與者都能尊重彼此提出的意見，尊重他人的看法，透過分享的過程，共同發展與改進教師的工作。

五、增能賦權的學習過程

評鑑是一個決定的歷程，每個人也都有做決定的權能，但透過學習，能將權能適度的引發。以教師的角度而言，在增能賦權的學習過程中，教師不再僅是一位被動地接受評鑑者，教師必須展現是一位實務工作專業者。專業的實務工作者必須從認識與瞭解自己的教學困境出發，並從實際的教學過程尋找解決教學困難的資源與方案，進而提升自己的教學專業知識。

如以學校層面而言，在學校本位的教師評鑑中的一個關鍵機制，是專業的學習，學校成員的主動專業學習是一個重要的起點，而行政人員或專家的支持則是增能賦權的引線與契機。因此，參與評鑑者必須在過程中學習新的教師評鑑技巧與方法，學習不同的觀點與人際互動的方式，以及有效的表達評鑑的發現與人分享。

六、主動和對等參與

國內的教師評鑑重視總結性的教師考核，忽略形成性的評鑑目的，導致評鑑後的輔導不受重視，難以讓教師專業得到持續的發展。類似此種總結性的評鑑設計，似將教師視為評鑑的被動接受者。

「主動參與」意味著行動者的主動性與積極性。換言之，希望教師要主動的身體力行參與教師評鑑的工作，提醒教師評鑑的設計要能促使教師成為評鑑者的主動參與者。這是因為教師是最直接與最貼近教育工作現場，期望反映的情況是最真實的資料，但在目前實施的教師評鑑，受到教師反對，以及時間、經費的限制，大多還是採取被動的教師評鑑的設計，如此要達成改進教學，進而促進教師專業發展之積極目的，恐怕難以實現。

在對等性的參與而言，教師評鑑的實施過程，並沒有所謂的高層指導者，權威性的專家或是行政長官，只有提出建設性意見的朋友及局外的協助者。這些參與者包括同儕教師、行政人員、專家學者、家長等。參與者沒有階級之分，而是基於共同協助教師的立場，在探索一種對教師個人而言更有效的教學過程。

七、長期性的互助與發展

傳統的教師評鑑重視的是點的、暫時性的表現，故必須以各種形式的書面資料，取代許多無法做長期觀察與瞭解教師工作的內涵。此種評鑑方式不免流於形式，無

歷史觀與偏向視導者的獨白，評鑑者的權威角色預設會自然存在整個評鑑活動規劃的深層結構中。因此，教師評鑑應能與以學校為中心的教師專業發展計劃相結合，必須長期且持續性的進行與互動，教師評鑑才能成為教師專業發展的一種重要途徑，並能確實達成提升教師教學能力的目標。

八、漸進式

教師評鑑的問題涉及政治、經濟、社會、文化等多方面因素，是一種錯綜複雜的問題。從政策執行成功的角度來衡量，創新性的政策成功機會較小，而改革性政策執行成功機會較大，也就是說教育改革是建立在現有的教育條件基礎，無法一蹴而成（顏國樑，民 1997）。例如，McMahon 指出英國政府教育當局認為教師評鑑應與教師薪資、績效責任及其表現連結的觀點公布後，教師們一直出現反對的聲浪，後來在不斷協商之下，達成教師評鑑旨在提升教師專業發展，而不在於懲罰教師；教師評鑑的結果不得作為薪資給付的參考之共識後，教師評鑑工作才得以順利推動（引自陳怡君，民 2003）。因此，教師評鑑應分階段採取漸進執行方式，讓教師評鑑能夠順利推動。漸進式的執行策略，並不等於保守，而是以更積極的態度，分析教師評鑑執行的各項條件；尋找困境之處，然後克服與改進困難之處，以減少實施教師評鑑的阻力。

教師評鑑工作的實施，有別於過去的教職員的考核，在我國是新的政策，關係許多教師的權利義務。因此應考慮其可行性，不宜想畢其功於一役。採取循序漸進，考量教師的繁重工作及有限的時間與精力，先從簡便易行的設計先著手，讓教師能接受，有意願去做，在意願與能力具備之後，再考量結合績效評鑑或教師分級制度的實施。這樣或許才不會「菜未端出，即招致客人嫌」的情況，導致政策無法順利推動。

九、個別差異

過去的教師評鑑，常使用一套評鑑制度來評鑑所有的教師，未考慮對象的不同而採取不同的評鑑方式。但實習教師、初任教師、長聘資深的教師，以及擔任級任、科任、兼任行政工作的教師，其工作性質與內容不同，如果採取一致的評鑑制度，則評鑑結果是無法符合實際的工作內涵，其結果是難以令人信服。因此，其評鑑標準、方式、時間等均需有所差異，才能達到公平公正的原則。所以，未來教師評鑑應注重評鑑對象的差異性，而採取不同評鑑設計，是一項重要的課題，亦是教師評鑑未來發展的趨勢。

十、多元化

所謂教師評鑑係學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。如以評鑑教師工作範圍來看，不僅看其教師的教學而已，還包括班級經營、教學與輔導、親師溝通、危機處理、服務熱忱、研究進修等。如以評鑑方式與蒐集的評鑑資料來源來看，單以教師自我評鑑來決定教師教學的優缺點，容易造成偏差。評鑑方式除教師自我評鑑之外，還可包括教學檔案、教學觀察、小組評鑑等。評鑑者應包括教師、教師同儕、校長、主任、家長的意見等，以觀察、測驗、晤談、調查等科學的精神與方法，蒐集和分析有關教師工作表現的質與量資料，藉多元化原則以提升評鑑的公正與可觀。

伍、促進教師專業發展的評鑑方式

有合適的教師評鑑的方式，才能達到改善教師教學的目的，促進教師的專業發展。為使教師評鑑能夠順利推動，許多研究發現（吳政達，2002；陳白玲，2003；陳怡君，2003；黃耀輝，2002；張德銳，1997；傅木龍，1998；Harris & Hill, 1982；Wragg, 1987；Whyte, 1986）剛開始推動教師評鑑，採取改進教師的工作表現，促進教師的專業發展的形成的目的較適合。要評鑑一位教師的工作績效，有賴蒐集更多的資料與評鑑方式，才能真正呈現教師工作的狀況（Peterson; Wahlquist; Bone; & Chatterton, 2001）。如果從促進教師專業發展的角度而言，衡量目前我國的情況，教師評鑑的方式或許可採取有下列幾種：

一、教師自我評鑑

教師自我評鑑（self-appraisal）係指由教育行政機關或學校發展自我評鑑檢核表，由教師根據檢核表的內容，填寫相關資料，以瞭解教師自己的工作績效。學校可透過教師自我檢核，瞭解教師的工作表現及學校教育整體績效。

教師自我評鑑是一種有效的教師評鑑方式，因為祇有教師本人對自己的教學實務具有最廣泛、最深刻的瞭解，並且透過內省和實際的教學經驗，教師能夠對自己的表現型式和行為做一個有效的評估。

雖然教師自我評鑑具有容易執行、自我瞭解、自我省思、自我改進的優點，但是僅有教師自我評鑑，很可能不是一種十分可靠的評鑑方式。因此，教師進行自我評鑑時，容易出現的問題包括（Airasian & Gullickson, 1995）：（一）缺乏客觀性、準

確性及可信度；(二)教師本身自我評鑑的能力影響評鑑方式的運用與執行；(三)教師反對或抗拒自我評鑑；(四)資料的蒐集、分析、詮釋及反省相當耗時。此外，尤其是不適任教師和缺乏安全感的教師，往往會高估自己的工作表現；而那些過於謙遜的教師則會低估自己的工作表現，因而造成了教師自我評鑑資料的不正確性。

因此，為了要使教師自我評鑑發揮最大的效果，教師務必將自我評鑑結果與評鑑人員或同事分享。而且評鑑人員在與教師分享、討論自我評鑑結果之後，必須協助教師設定自我改進的目標，以及在教師努力達成目標的過程中，評鑑人員也必須提供必要的支援。如此，評鑑人員自然能夠和教師共同建立起一個合作式、專業化的互動關係。

二、教師教學檔案

教師教學檔案是教師個人在教學生涯中，就自己的專業成長和教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的收集資料和紀錄。而此種教學專業表現紀錄由於是教師自我選擇和自我收集的，所以常能反應教師的個別性和自主權，比較接近教師個人真正的教學，而且能對教師的整體表現做完整的描述。陳淑錡（2003）在其研究指出，國小教師對知識儲存的知識分享行為均偏向「偶而如此」。顯示目前國小教師尚未習慣將教育相關資料作有系統的儲存，以供在教學上的參考。因此，透過教師教學檔案可改善教師的知識分享行為，讓教師教學能夠不斷專業成長。

教師在建立個人檔案時，凡是任何能夠顯示自己已獲得的專業知識、已熟練的教學技能、已澄清的教育價值、可認定的教育態度都可納入個人檔案。這些包括有：教學設計、課程計畫、校外教學計畫、教具、補充教材、教學媒體、教室教學錄影、學生閱讀指南、問題單、工作單、平時測驗卷、考試卷、教學日誌、個案討論報告、教育論文、學生表現檔案、學生晤談紀錄、家長來信、專業組織會員證、專業成長計畫、特殊榮譽和證書等。

惟仍有部分專家學者認為教師個人檔案可能較適用於形成性評鑑，如果要運用於總結性評鑑，則仍可能會有許多限制。例如如果運用個人檔案評鑑來選拔傑出的領導教師，可能會遭遇五個實施困難之處：(一)個人檔案具開放式的本質，使得教師間教學品質的比較頗為困難；(二)教師所送來的個人檔案往往數量過於龐大，以致於難以建檔管理和詳加評鑑；(三)由於個人檔案是教師自我選擇建立的，難免有時缺乏評鑑者所要瞭解的教學資料和觀點；(四)某些傑出教師的教學品質無法經由個人檔案顯示出來；(五)某些教師所送來的個人檔案製作組合完美，但實際上教學品質並不見得良好，以致於個人檔案評鑑所獎勵的可能是檔案製作精美的老師，而

不是教學品質良好的教師（陳惠萍，1999）。

三、教師教學觀察

在各種收集教學表現資料的方法當中，以教師教學觀察是最常用的方法。教學觀察本身是一種方法，是教學的方法或是蒐集資料的方法。教學觀察是一種能促進教師教學改變的方法，可以透過集體的教室觀察來達成。集體的教室觀察價值性是在觀察後的討論，討論的目的是在引發新觀念的發生，促進教學改進的行動發生，並提升教師自我覺知的能力（林碧珍，2001）。教學觀察的優點是能夠收集到教師表現最直接的資料，而且抄寫後的觀察紀錄可以長期保留和重複使用。至於其缺點是：教室觀察會干擾教師的教學，而且不易觀察到教師行為背後的社會、心理、政治、組織等因素。而且如果教師行為是屬做秀性質的，則不易觀察到教師的日常表現。

教師教學觀察的技術，以「臨床視導模式」所提供的五個實施階段最具參考價值，也最能夠協助教師改進教學和促進專業成長。這五個具有循環性的階段是觀察前會議、教學觀察、分析和策略、視導會議、會議後的分析（張德銳，1997）。

教師教學觀察通常採取上級 - 部屬評鑑（superior-subordinate appraisal）或同儕評鑑（peer appraisal）的方式進行。但以我國剛開始實施，宜先採取同儕評鑑（peer appraisal）的方式，其進行方式是由兩個相同層級的人員互相評鑑，形成夥伴關係，透過示範教學、共同討論、教室觀察與回饋分享等方式，促進彼此學習新的教學模式或改進教學策略。這種評鑑方式，一般認為是較輕鬆溫和的。評鑑者與被評鑑者之間，以專家身分進行評鑑，熟悉課程且具有專業經驗和自己的教學經驗，較容易認同彼此的表現，整個過程，充滿愉快的氣氛，增強彼此的滿足感。

但基於個人化的專業自主與學校封閉的組織文化，教師可能會抗拒同儕的教室觀察，而同儕也可能有偏見，導致評鑑結果的信度令人質疑。教師可能抱持與人為善或揚善隱惡等皆大歡喜的態度，導致無法真正有效從事評鑑計畫。因此，同儕評鑑可能較不適用於總結性評鑑，而較適用形成性評鑑；且其適用時機，多在教學的革新或再次評鑑的觀察。

四、學生評鑑教師教學反應

學生教學反應報告是所有評鑑方式中，最引人爭議的。贊成者以為學生最接近老師，教師教學好壞，感受最深刻的是學生。反對者以為學生評鑑教師，有損師道尊嚴，更何況學生年紀輕、經驗淺，恐怕沒有能力區分教師教學的良窳。

學生評鑑教師教學在功能上可協助教師改進教學、提供學生選課的參考，以及

作為人事決策的參考。但在實施上，也是需要一些前提要件的配合，諸如學生必須主動地參與評鑑、教師應體認教學的困難並付出心力努力教學，行政單位應制訂配套措施等。

另外，在中小學實施學生評鑑教師的教學，其年齡較小，是否適合，亦是值得進一步探討（莊靜君，2002）。馮莉雅（2003）綜合其研究與國內外相關研究，提出實施學生評鑑的注意事項：（一）提供清楚完整的指引語，包括 1、提供教師教學行為的範例說明 2、要提供評鑑形式的範例說明；（二）必要時，學生可以彼此討論或評鑑者（教室教學觀察者）共同討論教師的教學，以便澄清學生不清楚的觀念；（三）若量化學生評鑑的結果與其他評鑑方式所得結果不一致時；可以採用質化的學生評鑑，即教室教學觀察者和同儕教師與學生晤談後，提出文字敘述的回饋；（四）學生評鑑最好與其他評鑑方式一起實施。除非受評的教師同意，否則，學生評鑑的結果不宜單獨使用，最好參考其他評鑑方式所得的結果。

五、小組評鑑

小組評鑑係指由學校行政人員、教師或校外教育專業人士（如校外專家學者、輔導團輔導員或教師）所組成的評鑑小組，對教師所進行的評鑑。這是鑑於教師自我評鑑流於主觀，行政人員評鑑與非教育人士不夠專業，因此以不同教育專業成員組成小組進行評鑑，以多元的觀點來呈現教師的工作表現。

此種評鑑方式雖然有平衡教師與學校行政人員權力的優點，但以目前實施教師考績的現況，如果評鑑小組沒有認真去執行教師評鑑，加上校務繁忙，很難找出共同時間去評鑑，以及沒有經費的支援，到最後可能僅是進行書面審查，無法蒐集多面向的資料，其評鑑的客觀會受到質疑。因此，教師評鑑實施初期，小組評鑑不宜用在常態性的全面實施，但假如是對於經評鑑表現不佳的教師，即可採取小組評鑑方式，以求評鑑的有效性與客觀性。

陸、教師評鑑實施的問題

為求教師教學專業品質與專業知能不斷提升，建立教師專業地位，教師評鑑是必須實施的重要課題。國內教師評鑑目前僅在大學院校實施，至於中小學只有高雄市採取試辦性質實施，其他縣市僅有部分學校實施，或是僅列為校務評鑑的指標之一。未來要實施仍會面臨諸多問題必須克服，以下提出數項未來實施可能面對的問題加以說明（吳和堂、李明堂、李清良，2002；吳清山、張素偵，2002；林明地，

2002；徐敏榮，1998；張德銳，1999；陳聖謨，1997；陳怡君，2003；葉郁菁，1998；簡紅珠，1997；顏國樑，2003；Eyres,2002；Peterson,2000；Iwanicki,1990）：

一、教師評鑑尚欠缺法源

目前教育部在「教師法修正草案」已將教師評鑑列入修正條文中，但尚未通過，實施教師評鑑沒有法源依據，僅有教育部訂定的行政命令「公立學校教職員工成績考核辦法」。該辦法中並無詳細的教師評鑑實施方式與評鑑規準，導致地方教育行政機關與學校不知要如何實施教師評鑑。根據「行政程序法」的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，僅以行政命令規定教師考核，不僅無周詳的制度，亦無強制性與保障性。

二、教師評鑑的文化尚待建立

所謂教師文化係指教師的價值行為模式，包括教師的信念、想法和作法，是學校制度中教師互動經驗的成果，是可學習而得的，可提供新進教師社會化和參考的依據，可約束教師行為，提供教師選擇的標準。

當然教師文化有其好一面，但也有對教師教學品質提升不利的地方。徐慧真（2003）的研究指出，教師文化包括專業自主、批判反省、協同合作、進修成長及人文關懷等五項，其中協同合作的知覺是較低的。另外，姜添輝（2000）提到潛意識上，教師文化有相當程度的保守性與個人化。其形成的主因之一是由於班級教學架構已將教師做物理空間的切割，教師因而被孤立，前後是穿不透的水泥牆，儘管旁邊的走道是透明玻璃，但是教師卻明顯抗拒別人的參觀，如果發生，在時間上總是處於短暫的，若是長期的性質，則這些觀察者將被教師視為是入侵者。此種文化與情境將阻礙教師之間互相觀摩的機會。上述說明教師存在著較保守、個人化及不善協同合作的教師文化，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師評鑑之實施是不利的，對於教師教學品質的提升有相當大的影響。

三、教師對評鑑持有心理抗拒

多數的教師持有教師評鑑是不尊重教師，向教師的權威挑戰的觀念。而且教育無法短暫獲致成效，以及難以評鑑的看法。此外更有些教師抱持「教育是良心事業」，認為教師評鑑等於是打擊教師士氣。此外，基本上，任何一項改革或新的作為，都可能造成當事者對不可知的未來產生恐懼，而且也會威脅到當事人的權益，更何況教師評鑑在國內仍屬於萌芽階段，很多教師對於評鑑的基本精神和重要內涵都不瞭

解，加上無法源基礎與缺乏有效的配套措施，教師心裡自然而然會產生抗拒。

四、教師評鑑目的難以整合

教師評鑑目的直接影響整個評鑑設計和活動的進行。基本上，教師評鑑的目的有績效責任與專業發展兩大目的。一般研究發現也指出，這兩項都是教師評鑑的主要目的，差別的是實施的先後順序，或是重視的程度高低而已。然而在實際的運作過程中，行政機關、家長及教師的看法不太一樣。一般而言，主管教育行政機關和家長較偏重於績效責任評鑑，藉此淘汰不適任教師，保障學生受教權益。而教師與教師團體則偏重專業發展，認為教師評鑑不在於處分教師，而是在幫助改善教師工作的表現與專業成長。教師會團體之所以反對訂定教師績效評鑑，而支持訂定教師專業評鑑，其原因即在於此。因此，國內未來辦理教師評鑑，如何整合績效責任與專業發展的目的，仍是一項有待克服的問題。

五、教師評鑑流於形式

教師評鑑主要目的在改善教師的教學品質，提高教學效果，是以形成性的目的為主，但現行的「年度教師成績考核」偏重視學期末的總結性評鑑。考核標準全國統一，缺乏彈性；評鑑人員則由各校組成教師考績委員會來進行教師考核工作，以致考核失去其公平性；考核程序亦較重視年終考核會議，忽略形成性考核程序。此種作法，教師往往在學期末，匆忙準備評鑑，或僅是形式的召開考績會議，並無真正的實施評鑑，這種做法不僅無法達成評鑑目的，還影響教學品質，失去評鑑主要目的是在改善教師工作表現的本意，無法促進教師專業發展。

六、缺乏適切的評鑑工具

教師評鑑的關鍵所在，在於評鑑工具的設計。若是教師評鑑工具本身具有良好的信度和效度，自然容易獲得多數教師的支持。但是由於教師工作具有複雜性，除了教學之外，也要輔導學生和配合校務發展。如果光從教學一項，要設計很好的評鑑表，且為大家所認同，本身就是很大的挑戰。而且由於教育本身的特性，教育成效難以立竿見影，要將教師工作予以量化或質化是一件不容易的事，所以導致目前實施的教師評鑑的標準模糊不清，如何將教師應具備的條件、責任及工作項目轉化成評鑑標準，尚未建立一套大家接受的評鑑標準。所以，未來如何集合專家和實務工作者的智慧與經驗，設計一份適切的教師評鑑工具，仍是件相當大的挑戰。

七、教師評鑑尚未臻公正客觀

國人向來講究人情和關係的有無，教師本身是否能真實反性自己教學的情形？在人情壓力或考績利害關係下，同儕教師是否能互相提出教育專業的建議？評鑑是否能公正無私？，或網開一面，做人情？或教師會不會因為評鑑的壓力而向現實低頭，或是到處鑽營，影響評鑑的公正客觀性，亦是令人擔心的問題。

八、教師評鑑的經費與人才培育不足

我國很少做學校評鑑人才的培育，國內這個領域的專家學者相對於其他領域而言相對較少，更遑論中小學教師會具備這方面的知能（潘慧玲，2003）。如果實施全國性的教師評鑑，需要許多專家學者到學校去執行評鑑的工作，顯然教師評鑑的人才是不夠的。此外，評鑑人員的素質和培育是評鑑制度好壞的關鍵，要如何培育？有無編列經費來訓練？是否有補助外部評鑑人員的經費？這些都是有待建立的工作。

九、教師評鑑工作耗時費力且流於形式

教師評鑑工作其影響層面包括所有老師、學校行政人員，所花費的時間與人力相當多。但因教師平時教學工作繁忙，加上教師個人的意願問題等，往往僅是重於表面的實施，教師評鑑工作流於形式，產生「為教師評鑑而評鑑」的作為，對於教師工作的改善、專業發展，以及學生的學習提升並沒有幫助，造成徒增工作負擔，白費力氣，但又收不到實際改進教師工作的效果，這是最令人擔心的事。

柒、教師評鑑實施的策略

面對社會大眾對教育品質的重視，學生的受教權益，以及促進教師專業成長與展現教師本身的專業性，雖然國內實施教師評鑑尚無法源作為推動的依據，實施教師評鑑已經是我們必須重視的課題。茲舉出下列實施教師評鑑的做法，以供參考

一、修正教師法並建立教師評鑑制度，以作為推動教師評鑑的依據

由國內外的經驗，儘管教師教學評鑑在評鑑目的、工具、方式、人員等有不同的作法，整個教師評鑑制度有許多不完善的地方，但教師評鑑制度的存在始終屹立

不搖，而且受到重視，顯然教師評鑑的必要性是無庸爭論的。因此，我國宜儘早建立完善的評鑑制度。在法源上，應在教師法中明訂教師需接受評鑑，以做為推動教師評鑑的依據。在各級教育行政機關應成立教師評鑑推動小組，擬訂計畫，編列經費，培育評鑑人才，並鼓勵專家學者與中小學教師進行教師評鑑的研究，以建立符合我國教育環境的本土性評鑑制度。

有效的教師專業評鑑制度取決於合理的評鑑目的，具體明確的評鑑規準，可行的評鑑方式，以及合宜的評鑑歷程或程序。因此，在研擬與規劃教師評鑑制度時，教師評鑑小組應確定評鑑目的，通常應以改善教師的教學為核心。然後依據評鑑目的研訂評鑑項目或規準，再根據評鑑規準，決定適當的評鑑方式，編制評鑑工具與手冊。另外評鑑小組要事先擬定周詳的評鑑實施程序，實施程序包括準備階段、實施階段、結果階段、檢討改進階段。評鑑小組應針對者四個階段詳加規劃與實施，方可使制度趨於完善。

二、採取循序漸進方式實施教師評鑑，以順利推動教師評鑑

在高級中等以下學校實施全面性的教師評鑑，在我國是首創，涉及人力、時間、經費等問題，亦與我國傳統「尊師重道」的觀念、教師的意願與能力、家長的要求有關，是一件浩大的工程。一般而言，教師評鑑的目的可分為（一）專業發展；（二）以績效責任；（三）結合專業發展與績效責任。以實施的阻力或可行性角度來看，其中第一種純粹以幫助教師改進工作與專業發展，較能獲得教師的認同，其阻力較小，可行性較高。第二種教師評鑑結果結合績效責任，如獎金、分級、考績、不適任教師的處理等，其阻力最大，可行性較小，尤其如果未能規劃周詳，匆忙實施，反而未能改善教師工作品質，提升教師教學效果。第三種結合專業發展與績效責任，其理想性與價值性較高，但會比第一種教師評鑑方式阻力較高（吳清山、張素偵，2002）。

教師評鑑的推動是難以立竿見影，而是要持續不斷的執行，才能獲致良好的成效。為顧及教師評鑑剛開始推動，讓教師評鑑順利推動，並達成教師不斷的專業發展。實施策略上，宜採取漸進方式，初期階段以解決教師工作問題與專業發展為主要目的，後期則是結合專業發展與績效評鑑為目的。換言之，初期以教師專業評鑑為主，讓教師透過自我評鑑的省思、同儕視導的專業知識分享與對話等方式，讓教師自己工作的優缺點，進而改善缺點，提升教師工作品質，這也是改進過去僅是形式化的成績考核的缺失。俟實施一段時間，經過評估之後，再擴大與績效評鑑相互結合。

三、加強實施教師評鑑制度的溝通工作，建立教師評鑑文化

在高度分化及資訊多元化的現代社會中，一項新的政策想要順利推展，都必須與政策相關利害人溝通，政策目標才易達成。因此，教師評鑑的推動，涉及教師、家長、行政人員等，都應邀請進行溝通，藉由彼此對話，相互批判，彰顯教師評鑑的合理性。當然教師評鑑的最直接利害關係人是教師，因此更應邀請教師團體參與設計教師專業評鑑制度，包括評鑑的規準、評鑑方式、結果的運用等，以設計出教師較能接受與可行的教師評鑑制度。

過去，教師成績考核被視為一項獨立的學校行政工作，以致與學校整體發展脫節，無法發揮整體功能。因此，在觀念上，有必要建立教師評鑑就是學校整體校務發展的一環，而不是一項獨立的行政工作。此外，我國教師成績考核僅以物質方面的獎懲為依歸，偏向機械式的控制，對改進教師教學、提升教師素質或促進學校發展毫無幫助。因此，在觀念上，必須重新建立教師評鑑在教育上的意義。亦即，教師評鑑是發展性的教育措施，兼顧教師專業發展、終生學習及學校整體發展。

教師評鑑制度想要獲得教師的認同與接納，並不是一味去迎合教師的價值觀，因為教師文化有其封閉與保守的一面，而是要經過價值澄清與改變消極的學校文化，才有可能慢慢地建立有助於教師評鑑的文化。因為不管評鑑制度設計的多周詳完善，也不管有多少人力、經費、資源的支持，如果教師沒有能力或沒有意願利用機會成長，則教師不可能經驗到專業發展。

為使教師評鑑的專業發展目的得以實現，在做法上，如進行教師文化的檢視與轉化、營造優質的評鑑氣氛、以教師專業發展為評鑑目的、教育行政主管積極投入、提供支持個人教師需求的資源等。透過上述的作法，以建立優質的教師評鑑文化，促進教師專業發展。

四、強化教師評鑑人員的研習與選擇，增進教師評鑑專業知能

教師評鑑是一個基於教育研究方法論原則及程序應用知資料蒐集與解釋的系統性活動，但多數學校的評鑑人員，普遍缺乏評鑑方法的理解與技能。因此，擔任教師評鑑的評鑑人員的專業化程度，就成為實施教師評鑑是否客觀和有效的先決條件。因此，學校成員有賴教育行政機關、師資培育機構等相關單位，在實施教師評鑑前提供評鑑的專業訓練課程，或與評鑑相關知能、方法的專業研討活動（黃耀輝，2002）。

推動教師評鑑，需要許多評鑑人員，而且評鑑人員的素質影響評鑑的成效。因

此，除了原有的督學編制，可以挑選對中小學教育有相當經驗的專家學者、教師、學校行政人員，以及退休的校長、主任與教師，並加以培訓。所有參與評鑑的人員，在訪評前都應該經過在職訓練與研習，一則將加強評鑑委員的專業知能，再者可提升評鑑的客觀性與一致性。

五、針對評鑑結果不佳的教師應擬定進修與輔導計畫，以改善其教學表現

教師評鑑的結果必然會對教師教學提出改善教學的建議，為了落實教師評鑑的目的，達到改進教學的效果，教育行政主管機關與學校必須擬定在職進修計畫，以提升教師在教育專業方面的知識。此外，加強師資培育機構、教師研習中心及學校的功能，舉辦各種研習活動與在職進修，是實施教師評鑑應有的配套措施。

對於評鑑不佳的教師，應擬訂輔導計畫，改善其教學品質。國內目前實施的教師評鑑較缺乏對評鑑結果不佳的教師提出輔導計畫（吳和堂、李清良，2001），這是有待改進的。台北美國學校對於評鑑不合格教師，給予三個月或一學期的時間，輔導教師改善教學表現（Taipei American School, 2003）。另外美國加州 Belvedere 小學教師評鑑，如果評鑑者認為被評鑑者的表現不令人滿意，評鑑者將與被評鑑者一同設計輔助計畫，計畫應包括：（一）明確界定要改進的範圍；（二）明確建議被評鑑者應如何與應改進之處；（三）應提供初任教師支持與輔導計畫或同儕輔助複檢計畫，可用的資源給被評鑑者（引自吳和堂、李明堂、李清良，2002）。

六、評鑑方式、資料來源及評鑑內容應多元化設計，以符合個別需求

教師評鑑的實施方式宜採多元化，從多角度來評鑑教師的專業表現，讓教師評鑑更為公平客觀。評鑑資料蒐集方式應多樣化，完整的資料才能正確判斷教師工作的優劣，以作為輔導計畫的參考。評鑑內容上應針對教師性質與任教年資而採取不同的評鑑內容，能夠真正反應個別教師的工作情況，以達適應個別差異的要求。

在評鑑方式上，宜結合多種評鑑方式，包括教師教學自我評鑑、同儕評鑑、上級 - 部屬評鑑等，融合運用，截長補短，將各種身分的評鑑者納入評鑑小組，以獲得更客觀、公正的評鑑結果。

在評鑑資料來源上，必須採取多種方法，才能蒐集到教師表現的完整資料，建議採用教師自我評鑑報告、教師教學檔案、教師同儕觀察，必要時可訪談家長與學生意見。

在評鑑內容上，因為一位初任教師與具教學經驗的教師、工作不同性質的教師，其所需要協助的教學項目不盡相同。因此，應針對初任教師、有教學經驗的教師，以及級任、科任、兼任行政的教師，在評鑑內容上應分開設計，以符合其在學校真實的工作情況，反應個別教師的實際需求。

七、研擬適切的教師評鑑手冊，以作為學校實施評鑑的參考

過去的教師評鑑大多僅重視評鑑工具的研擬，較忽略整個評鑑手冊的擬定。因此，往往訪評的單位或自評的學校雖然有教育行政機關頒佈的辦法或要點，以及評鑑規準，但是由於學校缺乏評鑑的專業知識，再加上學校工作繁忙，無暇進一步擬訂適合學校的實施計畫，導致實施成效受到影響。

一般來說，評鑑手冊宜包括評鑑依據、評鑑目的、評鑑對象、組織與實施流程、評鑑內容與報告格式、評鑑結果的運用、評鑑資料的處理、訪問評鑑注意事項、訪評委員倫理準則等，如有外部評鑑，則評鑑手冊應包括自我評鑑手冊與訪評手冊（新竹市政府教育局，2000；教育部，1999）。教師評鑑手冊的良窳，關係著教師評鑑成敗的關鍵。在做法上，教育行政機關可委託學術團體結合實務工作者共同設計，並舉行公聽會，以蒐集更深入的資料，然後鼓勵學校進行試辦，以尋找適切的評鑑手冊，以最作學校實施的參考，進而提升實施教師評鑑的效果。

八、設置教師評鑑網站與充實教學資源，建立知識分享機制

知識管理的時代，強調知識的儲存、分享、應用、創新及擴散，透過電腦與通訊技術，將許多個別的知識，轉化為有系統與有組織的知識，讓組織成為學習的組織社群，以促進組織的進步與改革。

因為我國在中小學的教師評鑑處於萌芽發展階段，屬於試辦階段或個別學校實施情況。因此，設置教師評鑑網站有其必要性，將國內外教師評鑑實施的理論、研究、評鑑方式與規準、實際實施經驗等建置在網在上，並設置討論區，讓大家能夠分享過去的經驗，減少重新摸索，以建立適合的教師評鑑制度。另外，教育行政機關應補助學校資訊設備，建制學校網路，添購教學設備，設立討論室等，以利教師評鑑的實施。

九、採行教師專業發展導向的評鑑模式，協助教師專業發展

教師扮演教育人的角色，必須具備專業的知能，才能有效教育學生。因此，教師應不斷充實教育理念與技能，才能使學生獲得良好的學習效果。教師專業發展評

鑑模式的主要目的：包括嘉許良好的教師表現、找出教師有能力改善的地方、協助教師的專業與生涯發展、統合學校與教師以找出相互的利益、支持與計畫教師所需要的在職進修。雖然專業發展評鑑模式需要相當龐大的人力、物力及財力，但此種屬於形成性目的評鑑方式教師接受度較高，而且其主要目的在於改善教師教學與提昇學生學習效果（簡紅珠，2002）。因此，採取教師專業發展導向的評鑑模式是一種值得重視的評鑑方式。在國外 Harris & Hill (1982) 所倡導的教師評鑑發展系統即是一種教師專業發展導向的評鑑模式。在國內已進行翻譯（呂木琳、張德銳，1992），並加以運用推廣（張德銳等人，2000）。

在做法上，教師自己可根據評鑑的結果，提出改善計畫，積極參與各項專業成長的進修活動，以提昇本身不足的專業知能。另外，學校可根據教師評鑑的整體結果，訂定教師專業發展方案，進行個別的評估與安排，提供給能力好與能力差，以及提供新手教師和有經驗教師的專業發展資源，配合教師專業與生涯發展，鼓勵教師進修與研究，有效協助教師專業成長。

十、鼓勵與試辦學校本位的自我評鑑，裨益學校自主性的改革

學校校長及教師是影響教師評鑑實施成效的關鍵因素，因此建立以學校為本位的執行模式就顯得相當重要。過去科層體制的教育行政運作下，往往形成他律與權威管理，造成中小學長期以來缺乏自主性的教育改革能量，也就無法激發出學校教育人員主動不斷解決問題的內在能力，導致鮮少發生學校自主性的改革。

教師評鑑必須配合學校發展特色、教師特質及地區特性做整體規劃。而學校規模、資源、組織文化、社區特性等皆有差異。因此，究竟宜採用那些評鑑方式？如何建立評鑑共識？如何訂定評鑑項目及評鑑規準？評鑑程序應包括那些過程？如何選派評鑑者？如何呈現評鑑報告？如何處理評鑑申訴？如何運用評鑑結果？評鑑之後如何協助教師專業發展？如何獲得評鑑所需資源？以上種種問題，均將影響教師評鑑制度之成效。

Kells 認為自我評鑑的理想情境主要是機構本身的內在動機，自我評鑑的過程是有用的，可以使人力與機構再生（引自王保進，2002）。鑑於教師評鑑是第一次實施，在開始階段的探索評鑑經驗過程中，以小規模且自願性的選擇試辦學校進行自我評鑑是一種較佳的做法。而以學校為本位來規劃教師評鑑，由教師與學校行政人員共同討論，取得共識與認同，實施比較能夠順暢，也較能引發學校內在自主性的改革，是一種較有效與可行的做法。教育行政機關應訂定教師評鑑實施計畫，協助學校實施教師評鑑，提供需要的配合措施與資源，激起學校產生改革的內在動力，以提升

教師教學的品質。

捌、結論

面對二十一世紀知識經濟時代的挑戰，教師必須不斷的專業發展，需要取得教育專業知識，並應用在教師工作上，以提高教師本身工作的專業能力。再加上目前社會大眾對於教師工作績效的要求，教師要如何告訴外界，教育人員是具有主動積極不斷的提升專業知能的態度，以及展現良好工作績效。實施以專業發展的教師評鑑是一種好的途徑，而且目前推動教師評鑑正是時候。

教師評鑑係學校整體經營的一部分，是針對教師的工作表現作價值判斷和決定的歷程。其實施是透過評鑑者、教師及學校行政人員的攜手合作，根據預先擬定的教師工作表現的規準，採取教師自我評鑑、教學檔案、教學觀察、學生對教師教學的意見、小組評鑑等多元的評鑑方式與方法，收集相關資料，以瞭解教師工作的表現。以專業發展的角度而言，教師評鑑可建立教師工作表現回饋的機制、強化教師專業形象、促進教師專業知識分享與對話的機會，以及提升教師工作品質。

教師評鑑是手段不是目的，其主要目的在改進教師教學，增進教師專業知能，促進教師專業發展，進而提升學生的學習效果。教師評鑑若脫離專業發展的目的，實已扭曲教師評鑑的本質。在實施教師評鑑時，應從教師專業發展切入，掌握教師評鑑實施的原則，以利教師評鑑的有效實施，這些原則包括法制化、教師主體性、教師即評鑑者、專業知識的分享與對話、增能賦權的學習過程、主動和對等參與、長期性的互助與發展、漸進式、個別差異、多元化原則。

一般來說，教師評鑑的目的應同時包括形成性與總結性目的。總結性目的之教師評鑑可以判斷教師工作表現水準的優劣程度，以便作為聘用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師，以及處理不適任教師的依據。雖然有其優點，然而我國目前在教師法並未授予教師評鑑的法源，而且根據許多研究指出，中小學教師最贊同以專業發展為主的形成性目的之教師評鑑。因此，在推動教師評鑑初期，應以簡單可行與教師參與為原則，重視教師工作的實際改善，以達成教師專業發展為目的。未來等有教師評鑑的法源，或學校教師有共識，再進行兩者並重之形成性目的與總結性目的之教師評鑑。

當然，教師評鑑是一項新的教育政策，關係著中小學教師的權益與專業發展，實施初期，必然會碰到許多問題與困難，有待我們去克服。教師評鑑制度的實施能否成功，除了教育行政機關應該提供必要的資源之外，最主要的關鍵仍是在於教師。

假如教師評鑑制度的設計，能夠喚醒教師的主體性，勇於面對教師評鑑的議題，培養其反省實踐的能力，對於平時的工作問題能主動覺知、觀察、省思及行動，並能摒棄獨善其身的做法，打開心扉將自己的專業知識與別人分享與對話，透過長期性的互助與專業學習的過程，教師評鑑工作才能免於形式化，能夠真正落實改善教師工作，提升教師專業知能，促進教師專業發展的目的。

參考文獻

- 王保進譯（2002）。H.R.Kells 著。大學自我評鑑。台北市：正中書局。
- 李俊湖（1998）。教師專業成長模式研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳和堂、李清良（2001）。高雄市國小實施教師評鑑之研究：以一所國小為例。載於第八次教育行政論壇論文集（349-360）。新竹市：國立新竹師範學院初等教育學系、國民教育研究所。
- 吳和堂、李明堂、李清良（2002）。國小教師評鑑實施之國際比較研究。比較教育，53期，29-55。
- 吳政達（2002）。國民中小學教師評鑑政策可行性分析，載於吳政達著：教育政策分析概念、方法與應用（169-198）。台北：高等教育出版社。
- 吳清山、張素貞（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範學院主編：師資培育的政策與檢討（177-218）。台北：學富文化事業有限公司。
- 呂木琳、張德銳（1992）。Ben M. Harris & J. Hill 著。教師發展評鑑系統。新竹市：國立新竹師院。
- 林志成（1998）。授權增能導向的學校行政。在於國立台北師範學院編印：學校行政新理念（107-123）。台北：國立台北師範學院。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。台北：高等教育出版社。
- 林碧珍（2001）。發展國小教師之學生數學認知知識 - 理論結合實務研究取向的教師專業發展。台北：師大書苑。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。教育與社會研究，1期，1-24。
- 徐敏榮（2001）。教師評鑑行不行？教師評鑑問題之探討與因應之道。教育觀察站，元月號，45-49。
- 徐慧真（2003）。桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究。國立師範學院國民教育研

- 究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高雄市政府教育局（2000）。高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點。高雄市：高雄市政府教育局。
- 黃坤錦（1995）。從教師專業論教師評鑑。載於中國教育學會主編：教育評鑑（229-246）。台北：師大書苑。
- 陳怡君（2003）。國民小學校長對教師評鑑態度之研究。國立台中師院學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳白玲（2003）。國民小學教師評鑑之研究。國立屏東師院學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳美玉（1999）。教師專業學習與發展。台北：師大書苑。
- 陳美玉（2002）。教師個人知識管理與專業發展。台北：學富。
- 陳美如（2002）。促進課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會主編：新時代師資培育的變遷－知識本位的專業（66-105）。高雄：復文。
- 陳淑錡（2003）。桃園縣國民小學教師知識分享動機與知識分享行為之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳惠萍（1999）。教學檔案在教師專業發展上之應用。輯於中華民國師範教育學會主編：師資培育與教學科技（183-212）。台北：台灣書店。
- 陳聖謨（1997）。國小教師對教師評鑑制度之態度研究。初等教育學報，10，417-441。
- 張德銳（1997）。教學評鑑。載於黃政傑主編：教學原理（303-339）。師大書苑。
- 張德銳（1999）。我國中小學教師評鑑的檢討與展望。師友，381，5-8。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李伯佳、陳順和、馮清皇、賴志峰（2000）。發展性教學輔導系統－理論與實務。台北：五南。
- 教育部（1999）。高級職業學校自我評鑑手冊。教育部委託國立新竹師範學院教學與學校評鑑研究中心專案研究。
- 教育部（2002）。2001年教育改革之檢討與改進建議大會結論暨建議資料彙編。台北市：教育部。
- 黃耀輝（2002）。台北縣國民中學實施教師教學評鑑制度可行性之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 莊靜君（2002）。新竹師範學院「教學意見反應調查」實施現況之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 馮莉雅（2003）。三種國中教師教學效能評鑑方式之關係研究。國立台北師範學報，

第十六卷第一期，201-228。

曾憲政（2000）。以教學評鑑促進教師專業發展。港都文教簡訊，38，2-3。

傅木龍（1998）。英國中小學教師評鑑制度研究及對我國之啟示。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

葉郁菁（1998）。英國督察體制之教師評鑑系統在我國可行性之初探。初等教育學報，第11期，365-382。

新竹市政府教育局（2000）。新竹市國民中小學校務評鑑自我評鑑手冊。新竹市政府委託國立新竹師範學院教學與學校評鑑研究中心專案研究。

蔡培村（1997）。從專業發展論教師教學成長的策略。載於第一屆教育行政研究發展獎勵得獎作品選輯（170-196）。台北：教育部。

蔡碧蓮（1993）。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

歐陽教、高強華、王秋絨、李春芳、張德銳（民1992）。教師評鑑模式之研究。教育部委託國立台灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告。

潘慧玲（2003）。教育評鑑之概念釐清與展望。教育研究月刊，112，22-30。

簡紅珠（1997）。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16，18-22。

簡紅珠（2002）。建立教師評鑑的文化。師友月刊，12月號，11-15。

顏國樑（1997）。教育政策執行理論與實務。台北：師大書苑。

顏國樑（2002）。教育法規。高雄：麗文。

顏國樑（2003）。教師評鑑的基本理念、問題及做法。教育研究月刊，112，62-77。

蘇錦麗（2003）。談教育評鑑專業性之專業性。教育研究月刊，112，31-36。

羅清水（1999）。教師專業發展的另一途徑：談教師評鑑制度的建立。研習資訊，16（1），1-10。

饒見維（1996）。教師專業發展－理論與實務。台北：五南。

Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1995). *Teacher self-evaluation tool kit*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University.

Eyres, P. S. (2002). Problems to avoid during performance evaluation. *Air Conditioning, Heating & Refrigeration News*, 216 (16), 24-26.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluation profession development*. CA: Corwin Press, Inc.

Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *The DeTEK handbook*. National Educational Laboratory Publishers, Inc.

Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating experienced teachers.

- Educational Leadership, February*, 48-51.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & Darling-Hammond. L.(Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (158-174). Newbury park, California: Sage Publications.
- Peterson, K.D.(2000).*Teacher evaluation: A comprehension guide to new directions and practice*. Thousand Oke,CA:Sage.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C., Bone, K., Thompson, J.,& Chatterton, K. (2001) .Using more data sources to evaluate teacher. *Educational Leadership, February*, 40-43.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. (1998) . *Supervision: Human perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Strong, J. H.(1997).*Evaluation teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Taipei American School (2003) . *Taipei American School professional growth and evaluation handbook- a standards-based and multital data approach*. Taipei : Taipei American School.
- Tuner, G., &Clift, P. S. (1988) .*Studies in teacher appraisal*. London:Falmer.
- Whyte, J. B. (1986). Teacher assessment: A review of the performance appraisal literature with special reference to the implications for teacher appraisal. *Research Paper in Education, 1*(2), 137-163.
- Wilson, B. L. & Buttran, J. L. (1987) . Promising trend in teacher evaluation. *Educational Leadership, February*, 4-6.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal: practical guide*. London: Macmillian Education.

Discuss the Strategies of Teacher Evaluation from the Viewpoints of Teacher's Professional Development

Kuo - Liang Yen

ABSTRACT

Teachers play the key role in education reform, so a well teacher evaluation system can promote the teacher's quality and work effects and manifest the teacher's professional development. In that way, we can ensure teachers' dignity, their social position, and accommodate to social changes and trends.

This paper mainly discusses high school, junior high school and elementary school from the viewpoints of teacher's professional development which we can divide into six parts: the properties of teacher's professional development, the relationship between teacher evaluation and teacher's professional development, the principles of teacher evaluation, the evaluative ways to promote teacher's professional development, the problems with teacher evaluation, and the strategies of teacher evaluation.

Teacher evaluation system can be worked successfully or not mainly depending on teachers, and also depending on the resources from educational administrative organizations. We need a teacher evaluation system to let teachers aware their subjectivity, brave enough to face the issues of teacher evaluation, get the abilities of making a reflective practice, and actively aware, observe, reflection, and action for their work. Besides, teachers have to share and communicate their professional knowledge with others. Through the process of long-term mutual aid and professional learning, we can avoid teacher evaluation from formalization, and then we can reach the goals which are improving teacher's work, promoting teacher's professional knowledge and ability, and progressing teacher's professional development.

Key Words : teacher evaluation, professional development, high school, junior high school and elementary school

教學領導與教師專業發展

楊振昇

【作者簡介】

楊振昇，台灣省嘉義縣人，教育行政高考及格、公費留學考試及格。曾任國小教師、教育部中等教育司科員、幹事、專員、國立暨南國際大學課外活動組組長。現任國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授兼系主任。

摘要

邇來由於社會大眾對教育革新與發展之期盼日益殷切，影響所及，許多教育改革相關會議也就陸續召開。然而，教育革新除應重視政策與制度的鉅觀層面外，也應顧及教學領導與教師專業發展之微觀工程。因此，本文主要在探討教學領導與教師專業發展的重要議題。全文主要分成三大部分，首先分析教學領導與教師專業發展的內涵，其次則探討教學領導與教師專業發展之關係，最後並研提強化教學領導、促進教師專業發展之重要策略。

關鍵詞彙：教學領導、專業、教師專業發展

Key Words: instructional leadership, profession, teachers' professional development

壹、前言

近年來，由於社會大眾對教育革新與發展之期盼日益殷切，無形中成為主管教育行政機關進行教育改革的一股動力，影響所及，許多教育改革相關會議也就陸續召開，諸如民國九十年月十五、十六日兩天舉辦了「二千零一年教育改革之檢討與改進會議」，會後並提出六項結論與行動方案，以做為推動教育革新的方針；又於九十二年九月十三、十四日兩天召開全國教育發展會議，會後並提出兩百多項結論，期能促進教育的革新與發展。

吾人須知，教育的革新，與國家的政治、經濟、文化、社會各層面的發展息息相關。因為政治的安定，須以教育為支柱；經濟的發展，須以教育為基礎；文化的傳承，須以教育為動力；社會的進步，須以教育為後盾。尤其，台灣地區囿於土地及自然資源的不足，惟有落實教育發展、強化人才培育，始能提振整體競爭力，進而立足於世界之上。

值得欣慰的是，在近來的教育改革熱潮中，原本在過去受到忽視的教學領導(instructional leadership)與課程領導(curriculum leadership)等議題逐漸受到重視，充分突顯出教育改革工作的推動，除了應顧及政策與制度的鉅觀層面外，前述教改的「微觀工程」更是攸關教改成敗的重要關鍵，而基層教師的專業發展則更是不容忽視的重要課題。有鑑於此，本文主要在探討教學領導與教師專業發展的重要議題。全文主要分成三大部分，首先分析教學領導與教師專業發展的內涵，其次則探討教學領導與教師專業發展之關係，最後並研提強化教學領導、促進教師專業發展之重要策略。

貳、教學領導之內涵分析

有關教學領導的概念與內涵，在過去並未受到應有的重視，最明顯的是由於各級教育行政單位普遍忽視中小學校長教學領導的角色與功能，致使我國中小學校長過度偏重行政的領導，而忽略其本身教學領導角色的重要性，造成了「行政為主，教學為輔」、「教學是手段，行政是目的」的不當觀念，不僅錯失許許多多可以幫助教師提升教學品質的良機，也間接傷害了學生接受良好教育的權利與機會(楊振昇，民 84)；無形中，使得教學領導成為我國中小學校長表現最弱的一環(張德銳，民 85)，更使得中小學校長淪為低水準的專業影像(鄭進丁，民 65)。

有關教學領導的內涵，以下分別從發展背景、意義、與架構加以說明：

一、「教學領導」發展背景之分析

就教學領導概念的起源而言，須追溯到一九六六年美國柯爾曼(Coleman)報告書的提出(Bankston, 1993)。該報告書根據四千多所學校的六十四萬五千多名學生的資料，分析當時美國教育機會均等的情況，不僅使得學生的成就表現逐漸受到重視，也因而促使許多學者進行一連串有效學校(effective school)的研究，形成所謂「有效學校運動」(Effective School Movement)，而該運動所獲致的主要結論，則強調校長教學領導的角色與功能。歸納言之，有效學校普遍具有以下幾項特色(Austin, 1979; Edmonds & Fredericksen, 1978)：(一)校長能擬訂學校明確的發展目標；(二)校長能主動積極地參與課程與教學的相關活動；(三)校長對於教師的教學與學生的學習有高度的期望；(四)校長能展現高度的行政領導與教學領導知能。而隨著有效學校運動的發展以及校長教學領導的受到重視，校長角色的再定義(redefinition)已普遍成為共識；換言之，校長將不再只是一如傳統的行政管理者，而必須同時成為積極的教學領導者(Donaldson, 1990；Foriska, 1994)。

其次，有關「教學領導」的議題，在國內也逐漸受到重視。例如，「行政只是手段，教學才是目的」理念的揭櫫(吳清基，民 78；秦夢群，86；黃昆輝，民 73、77；謝文全，民 84)充分說明教學上的領導與革新才是教育活動的核心；再者，從教學領導相關研究的增加(如李安明，民 86、88；吳國榮，民 92；林明地，民 88；張慈娟，民 86；張碧娟，民 86；楊振昇，民 86、87、88a、88b、89、90a；鮑世青，民 90；趙廣林，民 85；蔡秀媛，民 87；魯先華，民 83；謝元，民 91；謝建成，民 90；Andrews & Soder, 1987；Blasé & Blade, 1998；Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982；Heck, 1992；Quinn, 2002；Smith & Andrews, 1989；Whitaker, 1997；Yang, 1996)，更可看出教學領導的議題，在促進教育革新、強化教育發展上，扮演著不容忽視的重要性。

尤其，就國內近年來整個教育大環境的發展而言，已充分突顯出落實教學領導之必要性，這可從「教改會總諮議報告書之呼籲、對多元師資培育制度之反省、中小學九年一貫課程之實施、中小學校長遴選制度之變革」等四方面加以探討，囿於篇幅，以下簡述之(楊振昇，民 90a)：

(一) 教改會總諮議報告書之呼籲

行政院教育改革審議委員會(簡稱教改會)在經過兩年的研議後，於八十五年十二月二日提出了「教育改革總諮議報告書」，該報告書闡述了「教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會」等五大

建議，其中對於中小學校長角色的定位問題，也提出了懇切的呼籲，值得重視。該報告書中強調，中小學校長乃首席教師兼行政主管，應重視教學領導；換言之，過去中小學校長過度偏重行政領導，有意或無意忽略教學領導，導致淪為低水準專業形象的問題已遭詬病與質疑，如何有效協助中小學校長充分整合行政領導與教學領導，進而建立其專業領導地位，發揮其專業領導的角色功能，以因應社會變遷，乃是一項值得重視的重要課題，有待各界共同努力。

(二) 對多元師資培育制度之反省

師資培育法於民國八十三年二月七日由總統公布施行以後，使得我國師資的培育由傳統師範校院的一元化走向開放的多元化，然而在這由一元走向多元的轉型過程中，如何使師資培育的「質」與「量」得以兼顧？如何有效「除積弊」以「興新利」，建立社會大眾對教師素質的信心，不僅是社會各界關心與矚目的焦點，也是教育行政主管機關必須加以審慎評估與檢討的重要課題。以往在師資培育一元化時期，當中小學校長們無法顧及本身教學領導方面的工作時，尚可藉由「新教師們都經過完整的培育與實習過程，他們本身大多能教得很好」作為合理的說辭；然而，在師資培育管道多元化之後，由於培育與實習制度之規劃與執行仍未臻完善，以致教師素質之維持與提升迭遭關切；在此情況下，唯有強化中小學校長的「教學領導」觀念與作為，適時提供新進教師教學上必要的協助與奧援，才能有效提升教師素質。

(三) 中小學九年一貫課程之實施

教育部為推動課程改革，促進教育發展，乃實施國民教育九年一貫課程，國小與國中分別於九十與九十一學年度開始實施；值得注意的是，在推動課程改革時，不論課程修訂的過程如何周延、民主，課程內容如何適切、實用，教具設備如何完善、齊全，最後課程改革的成敗端視身處第一線的教師能否瞭解並認同新課程的內涵與精神，進而全力配合實施；尤其，如何使擔任首席教師的校長發揮教學領導者的角色功能，深入瞭解新課程的內容，適時提供學校教師必要的引導與協助，革新基層教師固有的心智模式，把教師抗拒變遷的阻力減到最低，進而使教師成為積極的課程改革者，乃是進行課程改革時不容忽視的重要因素。就此而言，在中小學九年一貫課程實施過程中，唯有藉由校長教學領導的作為，才能有效強化各校課程發展委員會的功能，激勵教師有效運用協同教學方法，進而提高學生的學習成效。

(四) 中小學校長遴選制度之變革

過去我國中小學校長之產生，多係經由資積審查、筆試、口試、儲訓、與派任之過程；然自八十八年二月三日所公布施行之國民教育法，則將中小學校長之產生改為遴選制，由縣(市)政府組織遴選委員會，就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現任校長、或曾任校長人員中遴選後聘任之。同時，該法也明訂國民中小學校長任期屆滿時得回任教師。

有關中小學校長回任教師的問題廣受各界的討論與重視，部分中小學校長也曾指出，中小學校長回任教師與大學校長回任教授兩者間不能劃上等號，因為大學教授在當前社會上仍享有高度的聲譽。然而，以目前中小學校長遴選制度之實施而言，部分未能繼續獲得聘任的校長轉任教師乃是無法避免的趨勢，令人擔心的是目前我國中小學校長多數於擔任校長後，大多投注心力於行政方面，而往往無暇顧及課程與教學的發展趨勢來看，久而久之，難免造成校長與教學脫節的情形；在此情形下，試想校長一旦被迫或自願回任教師，如何避免落入以本身過去擔任教師的經驗去進行教學的窘狀，乃是一個值得深思的重要課題。基於此，唯有鼓勵並激發校長在任內多多吸收與課程教學有關的新知，並強化校內的教學領導工作，始能一方面幫助教師的教與學生的學，一方面則使本身既有的本質學能得以持續精進，以免屆時回任教師時，淪為教學上的絕緣體或陌生人，產生水土不服的現象。

綜合上述，吾人須知行政只是一種手段，教與學的改進才是目的，基本上行政是服務與支援教與學的，沒有教師的教學與學生的學習，行政就沒有存在的必要。換言之，欠缺教學目標的行政作為是盲目的，容易造成本末倒置的結果，其成效將大打折扣；因此，如何藉由教學領導觀念的建立與深化、教學領導能力的培養與強化、教學領導功能的發揮與擴大，以建立校長的專業領導地位，乃是一項甚值省思的重要課題。

二、「教學領導」之意義

教學領導中的「領導」概念，有別於「視導」(supervision)與「管理」(management)。「視導」係由 super 與 vision 兩字所合成，其中 super 具有「在..之上」、「超越」的意思，而 vision 則有「察看」之意，故就字面上來說，supervision 具有由上向下察看的意涵(Alfonso, Firth, & Neville, 1981)，較偏向階層體系與職位高低的明顯區分；另外，「管理」基本上也強調上對下，長官對部屬的監督、考核，容易把「部屬」物化，欠缺對部屬人性的關懷，不易取得部屬的認同與投入。而「領導」的概念，則較強調個人影響力與專家權的發揮，具有榮辱與共、及「生命共同體」的共識，期

能藉著團隊(team)精神的發揮，有效提升組織的成效。就此來說，教學領導的概念，強調每一個體均為組織中重要的一員，人人都應為組織的發展與進步主動貢獻心力(楊振昇，民 88b)。

歸納相關文獻，教學領導的含義可分從「狹義」及「廣義」兩個層面加以探討(Sheppard, 1993)。就狹義而言，教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動而言(Edmonds, 1979; Firestone & Harriott, 1982)。如 Edmonds 即強調一位稱職的教學領導者，必須花費大部分的時間在教室觀察教師的教學，並提供適當的建議，以幫助教師提升教學品質。這種狹義的界定，排除並低估了其他相關行政活動的價值，因為透過相關行政措施的配合，有時比直接觀察教學更為有效(Murphy, 1988)。Dwyer (1986)也指出，狹義的教學領導容易造成對校長角色的混淆，教學領導不只是指與教學直接有關的行為，組織的背景與特性也會直接或間接地影響到校長的教學領導。

另一方面，廣義的教學領導強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或作法均屬之。例如，De Bevoise(1984)即指出，教學領導係指學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。這些措施包括擬訂學校發展的目標、提供教師教學與學生學習所須的資源、視導與評量教師的教學、妥善規劃教師進修的課程，以及營造校長與教師間或教師與教師間和諧、互助的關係等等。其次，McEwan (1998)曾指出有效教學領導的七項步驟，包括：建立與執行教學目標、與同仁在一起、創造引導學習的學校文化與氣氛、溝通學校的願景與任務、為同仁擬定高度的期許、培養教師的領導者、對學生、同仁與家長維持正向的態度。而林明地 (民 88)則在學校的實際觀察中，發現學校成員所知覺的校長教學領導具有以下六項目的，分別是：提升教學品質、掌握教師的教學情形、展現關心、協助處理突發狀況、瞭解學生的素質與表現、以及給予教師壓力，以維護學生受教權。

另外，Smith & Andrews (1989)也曾指出校長從事教學領導時，應扮演以下四種角色：

- (一) 校長是資源提供者(the principal as resource provider)：指校長能提供、運用與分配學校及社區資源，以達成學校發展目標。例如，校長能深入了解個別教師的長處與短處，並使其得以發揮所長。
- (二) 校長是教學的資源(the principal as instructional resource)：指校長能主動、積極地投入心力於改善教學品質，提升學習效果。例如，校長能在觀察教師教學後，針對其優缺點進行討論。

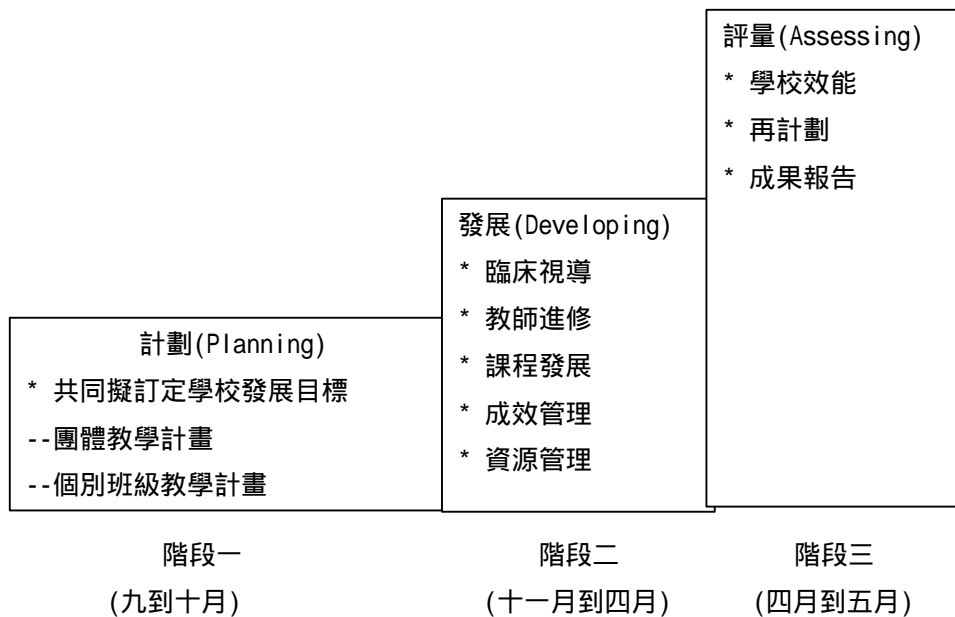
(三)校長是溝通者(the principal as communicator):指校長能運用各種方式或管道,使學校師生及社區人士能了解學校各項活動與措施。例如,校長能利用各項會議,與教師討論學校發展目標。

(四)校長是可見的存在者(the principal as visible presence):指校長能經常出現在校園或教室中。例如,校長能主動利用下課或其它休息時間,與教師和學生交談。

一般說來,由於狹義的教學領導,忽略了相關行政活動的價值,並局限了教學領導的功能,故廣義的教學領導較為多數學者所接受,而本文中採取這種廣義的界定,強調以較多元的角度來界定教學領導,例如學校校長可透過直接或間接的領導行為,來制訂與溝通學校目標、建立學生的學習期望、協調學校課程、觀察教師教學、增進學生學習機會、以及提升教師專業成長。至於在教學領導上現存的一些迷思,將在以下相關的部分進一步加以廓清。

三、教學領導之主要架構

分析相關文獻,可發現教學領導的主要架構(framework)可歸納為三種,分別是由 Snyder(1983)、Dwyer 等人(1983)、Hallinger & Murphy(1985)所提出,以下分述之。



圖一：Snyder 的教學領導架構

資料來源：Snyder, 1983:32

(一) Snyder 的教學領導架構

Snyder 根據組織及管理理論，加上與數以千計的美國中小學校長訪談、討論的結果，而提出如圖一的教學領導架構。在圖一中，Snyder 將學年度區分成三個階段，而每一個階段都有一項教學領導的功能。在第一階段中，係指九月及十月，所強調的是計劃(planning)，指校長與全校相關人員共同擬訂學校發展目標，包括團體的教學計畫及教師個別的班級教學計畫。

第二階段則指十一月到隔年的四月，強調的是發展(developing)。在此階段中，臨床視導(clinical supervision)是一項重要的工作；為能提供建設性意見給教師，以提高教與學的成效，校長必須具備溝通、觀察、資料蒐集、與資料分析的能力。其次，校長必須重視教師進修(staff development)，以達成學校的教學目標。

由於校長是教師進修活動的主要促進者(facilitator)與協調者(coordinator)，因此校長必須充分了解教師們的需求，始能提供進修的資源與協助。課程發展(curriculum development)是此一階段中另一項重要的工作，由於學習活動的進行，有時打破年齡或年級的界限而涉及教材是否聯貫的問題，因此，校長必須提供教師共同參與設計、實施、及評鑑課程的機會。再者，則是成效的管理(performance management)，Snyder 曾指出這是一項品管的設計(a quality control device)，以使校長能隨時掌握各項計畫執行的進度與成果，並確保計畫能依正確的方向與程序進行，同時，在此過程中，也適時地給予教師必要的激勵與協助。此階段中的另一項工作是資源管理(resource management)，校長從事教學領導時，必須配合學校教學目標的達成，依照優先順序，把有限的資源適當地分配到個別的教師或團體。

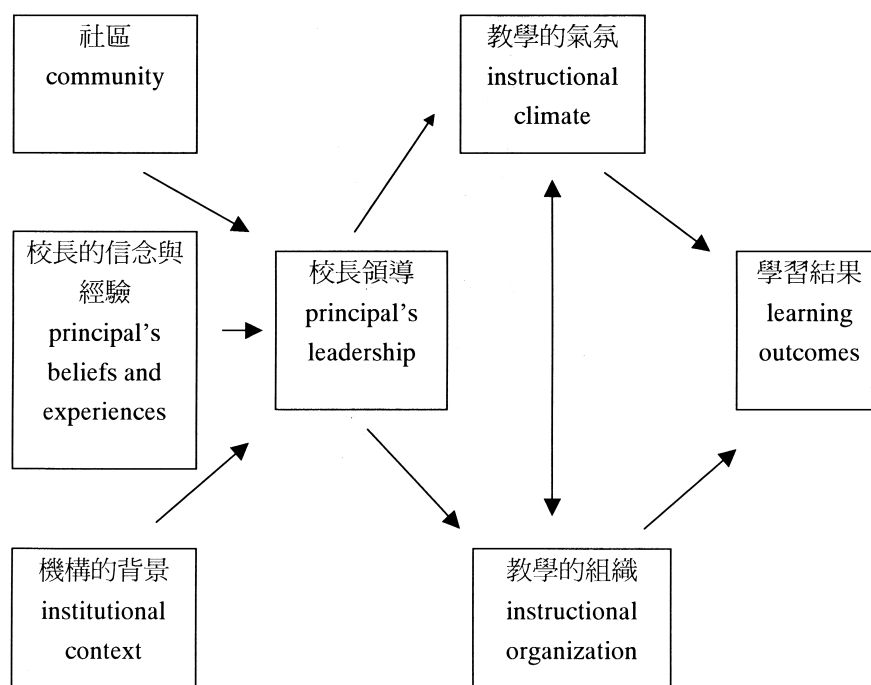
第三個階段是學年中的四月及五月，強調的是評量(assessing)。學校效能(school effectiveness)的評量是本階段中的重要工作，通常校長在進行評量時，須針對學生的學業成就表現，以及個別教師或教師群達成預定教學目標的程度。其次，再計劃(replanning)也是一項重要的工作，校長必須依據學年開始所擬訂的計畫，仔細進行評估與檢討，以作為再計劃的參考。此外，校長必須提出一份綜合的成果報告給全校教師及上級教育主管單位，詳實地陳述一年來的成效及尚待努力處，並提出下學年度的工作方向。

綜觀 Snyder 的教學領導架構，其優點包括：1.突顯出校長教學領導任務的重要性；2.重視教師的專業成長；3.符合計劃、執行、考核行政三聯制的精神。然而，也有一些不盡完善之處，包括：1.該教學領導架構基本上以一學年為

單位，較欠缺中長程的計畫；2.各個階段有時不易截然劃分，且欠缺不同階段間的回饋與整合；3.忽略學生及家長的參與。

(二) Dwyer 等人的教學領導架構

Dwyer 及其同事也從廣義的教學領導層面，發展出教學領導的架構(如圖二)。該架構的提出，係源於 Dwyer 等人在遠西實驗室(Far West Laboratory)所進行的教學管理方案(instructional management program)。根據圖二可看出該架構包括四項主要層面：背景因素(contextual factors)、校長的領導(principal's leadership)、影響範圍(spheres of influence)、以及學習結果(learning outcomes)(Barnett, 1991；Rossow, 1990)，以下分述之。



圖二：Dwyer 等人的教學領導架構

資料來源：Rossow, 1990:41

- 1.背景因素：在背景因素中，所有相關的環境或因素都必須加以考慮。例如(1)社區：包括地理位置、家長社經背景、種族的組成、成員的遷徙，以及家長的支持程度等等，這些要素有時是助力，有時則是阻力。(2)校長的信念與經驗：包括校長辦學的理念與經驗，及其所接受的專業訓練等等。(3)機構的背景：包括學區(school district)、州、及聯邦的各項政策或規定，以及各種教育

專業的組織(professional affiliations), 這些因素有時是一股支持的力量, 有時則反而是阻礙。

- 2.校長的領導：強調校長各項教學領導的行為，諸如學校目標的擬訂與溝通、教師教學的觀察與評鑑、教學資源的分配，與行政管理等等。
- 3.影響範圍：此層面強調校長的日常行為將會影響到教學的氣氛(instructional climate)與教學的組織(instructional organization)。就前者而言，如學校的建築與設備、學生紀律、學生間、師生間，和與社區的交互關係。就教學的組織來說，包括課程、教學(如教學技術、課後作業、及學生分組等)、教師進修、班級規模、與學生的評量等等。
- 4.學習結果：強調學校所期待能達成的明確目標，諸如學業成就、學習態度、責任感、自尊心，以及成為一個公民。

由 Dwyer 等人的教學領導架構，可發現其主要優點在於：1.考慮到相關的背景因素；2.強調校長的領導行為會影響到教學的氣氛與教學的組織。而其缺點則在於：1.忽略校長與教師間的互動；2.未能建構具體、系統地評量工具。

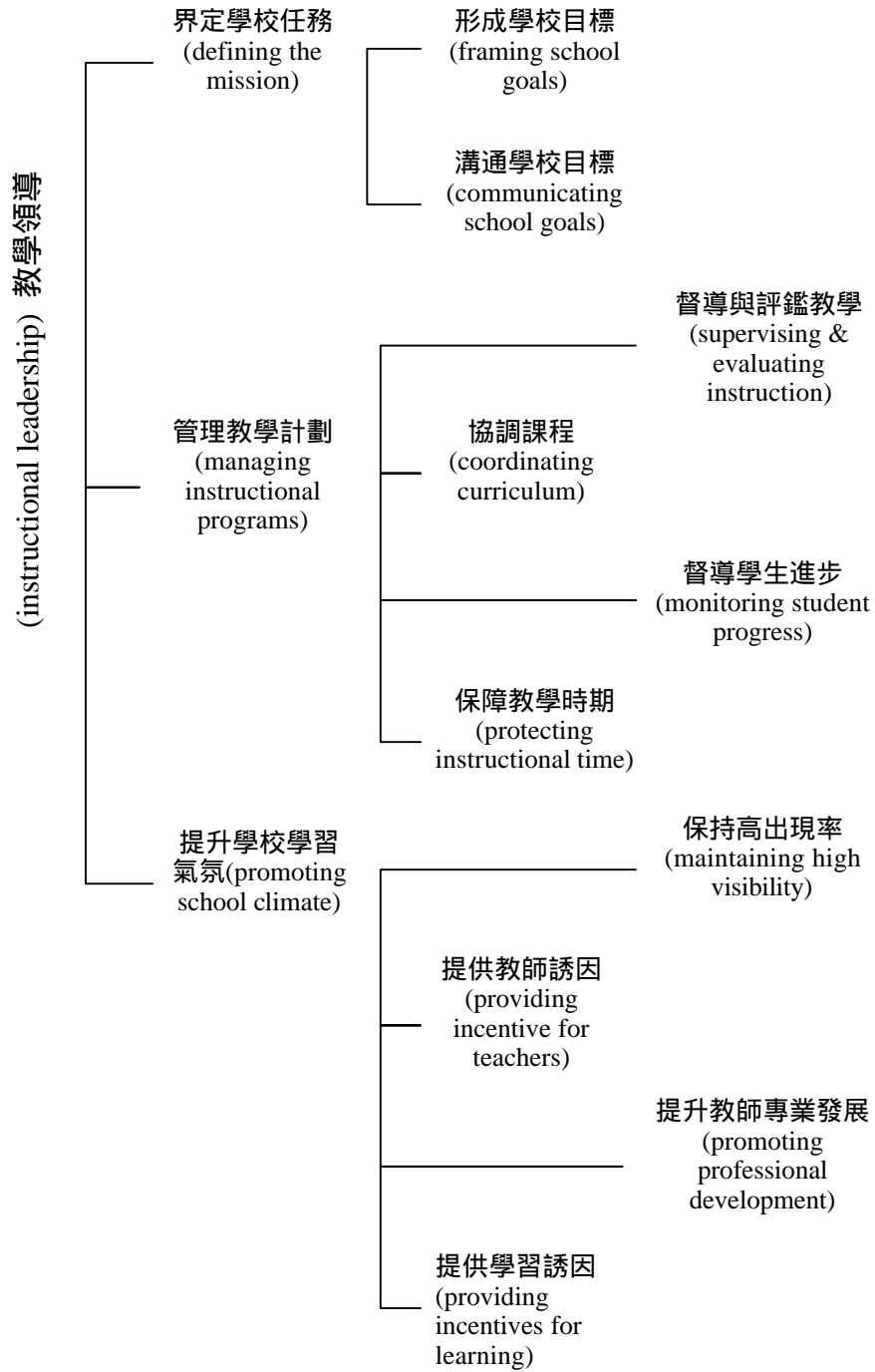
(三) Hallinger & Murphy 的教學領導架構

Hallinger & Murphy 所提出的教學領導架構(如圖三)，也植基於廣義的教學領導範疇。由圖三可看出，校長的教學領導行為包括三個主要項目：界定學校任務(defining the mission)、管理教學計畫(managing instructional programs)、以及提升學校學習氣氛(promoting school climate)(Hallinger & Murphy, 1985; 1987)；其中各層面均包含數項教學領導的具體層面，茲分述如下：

1. 界定學校任務

- (1)形成學校目標(framing school goals)：指校長能擬訂學校短程、中程、長程的發展目標。
- (2)溝通學校目標(communicating school goals)：指校長能運用各種方式，與教師、家長、學生溝通學校的發展目標。

2. 管理教學計畫



圖三：Hallinger & Muphy 的教學領導架構

資料來源：修改自 Hallinger & Murphy, 1987:56

- (1)督導與評鑑教學(supervising and evaluating instruction):指校長能與教師們商討班級教學的目標、提供教學上的支持,並透過非正式的觀察,去了解教師實際教學情形。
- (2)協調課程(coordinating curriculum):指校長為求課程目標能與實際教學內容、及成就測驗一致所投入的心力。
- (3)督促學生進步(monitors student progress):指校長能投入心力,使教師確實以學生的考試結果,作為擬訂教學目標、評鑑課程、及測量學生進步情形的參考。
- (4)保障教學時間(protecting instructional time):指校長重視教學活動的優先性,強調確保教師教學時不受外界的干擾。

3.提升學校學習氣氛

- (1)保持高出現率(maintaining high visibility):指校長能經常出現在校園內或教室中,以藉此增加其與師生間的互動。
- (2)提供教師誘因(providing incentives for teachers):指校長能適時地給予教師肯定與鼓勵,以營造正面、積極的教學氣氛。
- (3)提升教師專業發展(promoting professional development):指校長能提供教師各項進修機會,以提升其教學品質。
- (4)提供學習誘因(providing incentives for learning):指校長能經常鼓勵學生在學業上的優良表現,進而營造良好的學習氣氛,使學生能重視進德修業。

整體說來,Hallinger & Murphy 兩人所提出的教學領導架構明確指出校長教學領導的具體層面,甚為難得;而 Hallinger & Murphy 兩人發展出來的「校長教學領導評定量表」(Principal Instructional Management Rating Scale, 簡稱 PIMRS),係藉由校長本身及與校長共事的教師兩方面來深入瞭解校長實際的教學領導行為,目前該量表已被六十篇以上的博士論文所採用,而研究的範圍更擴及澳大利亞、奧地利、加拿大、美國、英國、荷蘭、印尼、波多黎各、菲律賓、沙烏地阿拉伯、新加坡、香港、以及台灣等十多個國家。當然,問卷所得資料有時並無法反映出真實的情形,因此進行研究時若能輔以實地訪談、觀察、或增列一些開放式的題目,將有助於得到更真實的資料。

參、教師專業發展之內涵分析

知識的創新與人才的培育,乃是知識經濟時代中的兩大核心議題(楊振昇,

民 90b)，而教育功能的充分發揮則是達到創新知識、培育人才的主要途徑；就此而言，教師的角色也就顯得十分重要了。然而，隨著社會的快速變遷，社會上除了過去「天、地、君、親、師」的傳統觀念有所動搖之外，另一方面，對教師的期許也逐漸提高。因此，如何強化教師的專業發展，進而免於社會大眾對教師「用過去所學的知識，去教導現代的學生，而期望學生能適應未來的生活」的譏諷，實值深究。

一、教師專業發展之重要性

誠如上述，教師乃是培育社會人才的重要角色，因此，惟有不斷提升專業發展，強化專業形象，才能適應快速的社會變遷，為社會培養優秀的人力資源，進而提升國家的競爭力，所謂由平凡到優秀、到卓越，其意義也就在此。

另一方面，教師專業發展的重要性也可從人類學家 Mead 的觀點探知。Mead 指出，人類知識文化、乃至科技的進步約可分為三個時期，以下分述之：

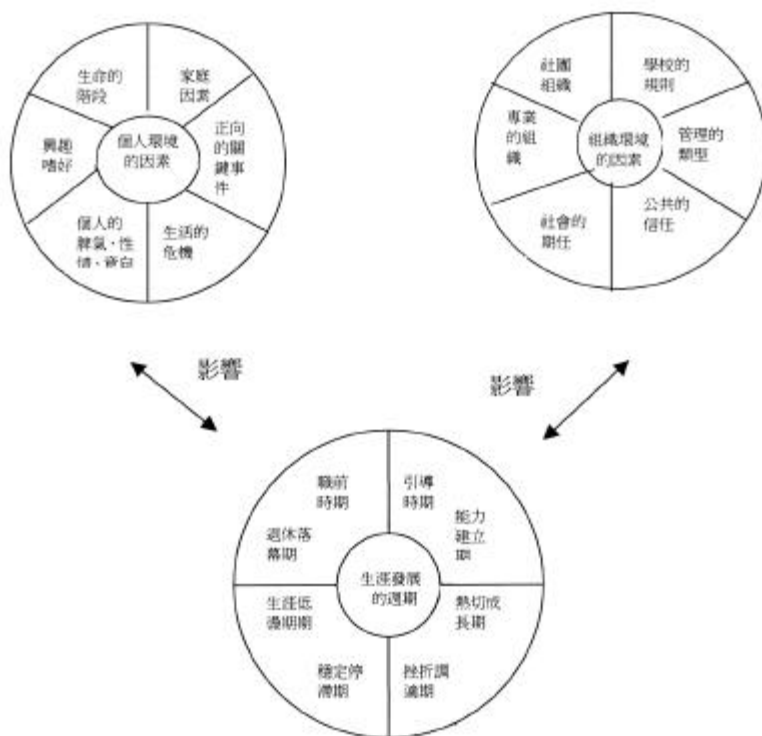
- (一) 後塑形文化(post-figurative culture)：此階段可說是人類知識或文化產生的初期。在此階段由於知識的來源與管道較為狹隘，因此年長者便成為年輕者吸收知識的惟一來源；當然，知識的創新也就較為不易。
- (二) 同塑形文化(co-figurative culture)：此階段可說是人類知識或文化產生的第二階段。在此階段由於知識的來源與管道已較前期多元，因此年輕者除了向年長者吸收知識外，也可藉由同儕團體相互討論與分享而獲得知識。
- (三) 前塑形文化(pre-figurative culture)：此階段頗能代表現代社會知識或文化產生的現況。換言之，在此階段由於知識的來源與管道已十分多元、開放，而年輕者吸收知識的速度往往又優於年長者，在此情況下，年長者不再是年輕者吸收知識的惟一來源，有時年長者也必須放下身段向年輕者學習。

Mead 對人類知識文化變遷的看法，與當前教師面對急遽的教育環境變遷，可謂不謀而合，如何藉由教師的專業發展，以有效因應快速的社會變遷，值得重視。

其次，就教師的生涯發展而言，也充分顯示出教師專業發展的重要性。有關教師生涯發展的看法，各加說法不盡相同(蔡培村，民 84；饒見維，民 87)，然可大致分從週期論(phase theory)、階段論(stage theory)、與循環論(cycle theory)等三個取向加以分析。其中週期論以教師年齡或教學年資為劃分的依據，階段論者則以教師具有的共同心理特徵、態度、需求作為劃分的依據，而循環論者認為生涯發展並非靜態的、一成不變地重複生物個體的生命現象，因而主張動態的循環發展模式。一般而言，由於教師在教學工作上，必須因應學習者不同的身心發展，並面對快速的社會變遷，故循環論較能結合教育的實際場域。誠如 Fessler (1992)指出，生涯發展的

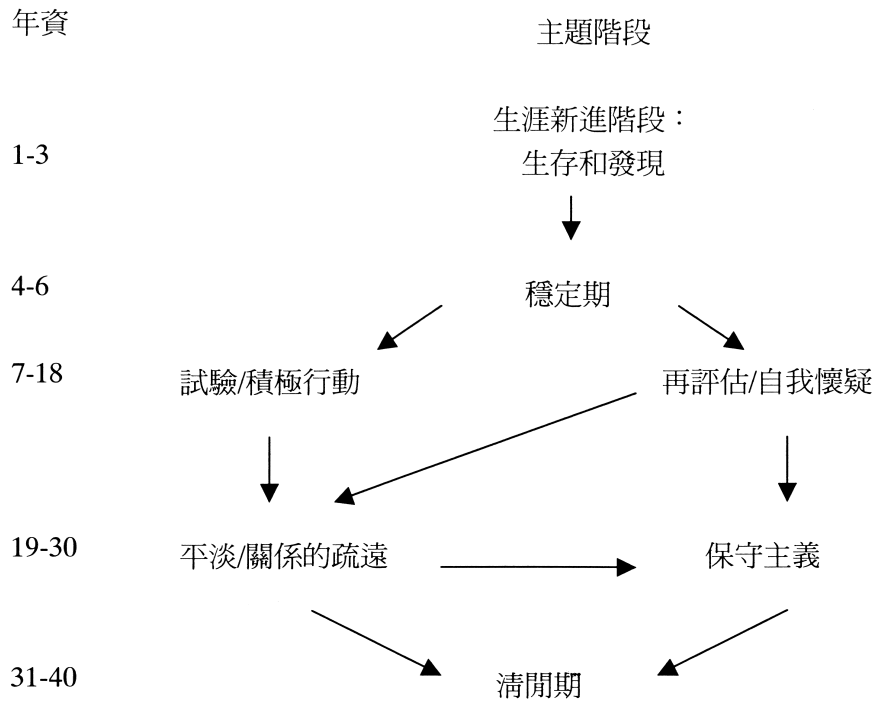
週期受到個人環境與組織環境的影響(如圖四)；就個人環境而言，包括家庭因素、正向的關鍵事件、生活的危機、個人的脾氣、性情、意向、興趣或嗜好、與生命的階段；就環境因素而言，包括學校的規則、管理的類型、公共的信任、社會的期望、專業的組織、社團組織。而生涯發展階段則包括職前時期、導引時期、能力建立期、熱切成長期、挫折調適期、穩定停滯期、生涯低盪期、與退休落幕期。另外，Huberman (1989)也將教師的生涯發展區分為五個階段(如圖五)，分別是生涯新進期(career entry)、穩定期(stabilization)、試驗與再評估期(experimentation & reassessment)、平淡與保守主義期(serenity & conservatism)、清閒期(disengagement)。再者，蔡培村與孫國華 (民 86)則在參閱相關文獻後，將我國國小教師的生涯發展區分為適應期、建立期、成熟期、穩定期、與後發展期。而饒見維 (民 87)則將教師專業發展區分為探索期、奠基期、適應期、發奮期、創新期、與統整期。

歸納上述有關文獻，可知在教師的生涯發展中，乃是一段連續的過程；換言之，在經過職前培訓與擔任教職後，仍須藉由各種在職進修，才能不斷的促進專業發展。



圖四 Fessler 教室生涯循環模式及其影響因素

資料來源：The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teacher (P.36), by R. Fessler 1992, Boston : Allyn & Bacon.



圖五：Huberman 的教師生涯連續主題模式圖

資料來源：” The Professional life cycle of teachers,” by M. Huberman, 1989,
Teachers College Record,91(1), 37.

二、教師專業發展之意義

在探討教師專業發展之前，有必要先針對「專業」一詞進行分析。有關「專業」的界定，各家說法略有差異(李俊湖，民 81；李政穎，民 92；周崇儒，民 86；陳翠娟，民 92；蔡碧璉，民 82)。如李俊湖強調，專業應是指具有專門的學識能力、能獨立執行職務，且具有服務、奉獻、熱忱的行為；又如蔡碧璉認為專業應包括專業知識與能力、專業精神與態度、以及具有專業組織與專業規範等層面。然歸納言之，專業應顧及三大層面，也就是強調工作上專門的學識能力、服務奉獻的精神、以及遵守倫理規範。值得注意的是在當前一片強調教師專業自主權的熱潮中，我們也應該強調在「自主」之前，「專業」的要求乃是必要的前提，如果不重視、甚至有意忽略「專業」目標的達成，而一味地高喊「自主」，將不免造成「只要我喜歡，有什麼不可以！」的亂象，屆時相關之教師組織與專業自主之口號，極可能淪為部分教師

因循苟且、圖謀私利之護身符與保護傘，而這種情形對於教育品質之提升，恐怕「未蒙其利、先受其害」，終非教育之福！因此，教師是否有足夠的專業知能從事專業自主？教師專業自主背後是否有專業倫理的規範？均是令人憂慮的問題。職是之故，今後在維護教師之專業自主的同時，如何兼顧教師應有之專業自律，建立一套明確規範的機制，乃是在推動教育革新上，一項值得深入審思的重要課題。

其次，就專業發展(professional development)一詞而言，與專業成長(professional growth)頗為接近，有時也交互使用。Williams(1985)認為教師專業發展包括職前培訓與在職進修兩階段，其中職前培訓著重在職前專業能力的養成，而在職進修則強調取得職位後之進修或研習；兩者之共同目的乃在於增進教師專業知能，進而有助於學生的學習。Duke (1990)強調教師專業發展不僅是知識的獲得，同時也是一種動態的學習歷程，藉以增進對教育工作環境的瞭解，並強化反省能力。Tindill & Coplin (1989)指出，教師專業發展係指教師充實專業成就的歷程，包括由專業協會、專業發展協會、當地或外地教師協會、以及課後所參加的研習，諸如到大學修讀與課程或教學相關的進修等等。而饒見維(民 87)指出，教師專業發展係以教師之已備知識為出發點，藉由各項活動，幫助教師獲得經驗，進而進行反省與創新；在專業發展過程中，教師與許多相關人員進行溝通協調與互動，共同為學校的發展而努力。

綜觀上述文獻，可看出教師專業發展乃是教師職前培訓與在職進修的重要議題，藉以涵育教學知能、省思教學品質、進而提振教學成效，促進本身的自我實現；也惟有透過這樣的過程，才能真正為社會國家培育人才。

三、教師專業發展之主要內涵

有關教師專業發展的內涵，部分學者從教師教學效能的角度來加以探討(李俊湖，民 81；林海清，民 83；張碧娟，民 88)，主張應包括教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛、研究進修、輔導能力、與班級經營等。其次，沈翠蓮(民 83)則將教師專業發展界定為四個層面，分別是教學知能、班級經營、學生輔導、與人際溝通。而饒見維(民 87)則將教師專業發展界定為四大類，包括教師通用知識、學科知識、教育專業知能、與教育專業精神。

另外，徐惠東(民 91)在參酌相關文獻後，將教師的專業發展歸納為四層面，分別是自己信念、教學知能、班級經營、及人際關係，頗值得加以說明；以下分述之：

(一) 自我信念

- 1.個人教育理念：係指具有個人的教育願景，同時表現出符合其教育理念的行為，並根據其教育理念修正其教學策略。

- 2.教育新知：能主動汲取相關任教課程、學習領域的教育新知，並兼顧對理論與實務的瞭解，且嘗試將這些教育新知運用於教學上，藉以發展新的教學技巧，並評估其成效。

(二) 教學知能

- 1.教學計畫：教師依據學校課程、學習領域計畫，結合教育新知，研擬適合任教班級的教學計畫，並於實施後評鑑其成效。
- 2.教學策略：教師能研擬、實施及示範新教學法，且能邀請同事觀察、討論其教學法之運用概況；教師在擬定教學策略時，應兼顧補救教學與加深加廣之教學策略，且應結合社區資源，以提高教學成效。
- 3.教學評量：教師能增進個人教學診斷與評量之技巧，發展能瞭解學生起點行為及決定教學方式的評量；教師也能應用晤談或觀察等方法瞭解學生個別的需求、學習態度、與學習方法，並適當指導之。

(三) 班級經營

- 1.教室氣氛：教師能營造溫馨的、支持的、愉悅的師生互動情境，教師對學生的態度是友善與接納，對學生的學習是鼓勵與幫助。
- 2.教室管理：教師能吸收有關教室管理的課程，並適當融入師生互動與班級活動中。
- 3.學生輔導：教師能充分且深入瞭解學生的個性與能力，進而給予學生適性的協助。

(四) 人際關係

指教師研讀有關人際溝通技巧的資料，或參加相關的研討會，藉以增進本身與同事、學生、及家長間的互動。

綜合上述相關文獻，可看出在探討教師專業發展的內涵時，雖然學者們切入的角度不盡相同，然卻一致突顯出教師專業發展的重要性與必要性；若進一步探討其內涵，則徐惠東的歸納，亦即區分為自我信念、教學知能、班級經營、及人際關係等四方面，頗為周延，值得肯定。

肆、教學領導與教師專業發展之關係

接下來，所要探討的是教學領導與教師專業發展之關係。有許多研究指出，教學領導的目的之一乃在促進教師的專業發展(如李安明，民 88；李玉林，民 90；吳國榮，民 92；張碧娟，民 88；張德銳，民 89；楊振昇，民 88b；蔡秀媛，民 87；

歐曉玟，民 90；Johnston, 1993；Peterson, 1987)；換言之，教師的專業發展有賴教學領導功能的強化，足見兩者關係之密切。

其次，有關教學領導與教師專業發展之關係可從相關的研究看出(如王有煌，民 92；吳雨錫民 91；吳國榮，民 92；沈翠蓮，民 83；徐惠東，民 92；Balse& Balse1998)。Balse& Balse 強調，校長可以藉由交談提升教師的自我反省，而落實教與學的研究、支持教師間的合作關係、鼓勵與支持教學方案的新設計、及倡導行動研究等均有利於教師的專業發展。而王有煌(民 92)曾以自編之「國民小學校長教學領導行為與教師專業成長調查問卷」，並輔以半結構式訪談，深入探討彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長之關係。其中校長教學領導行為包括溝通教學理念與目標、提升課程與教學品質、增進教師教學能力、營造組織學習氣氛、建立優質教學環境。而教師專業成長則包括自我成長、專業知能、專業理念與態度、促進組織發展。該研究兼採問卷調查與訪談的方法，研究發現：校長教學領導行為各層面與教師專業成長之間的相關介於 0.61-0.76，顯示彼此之間具有正相關；同時，該研究進一步指出，校長教學領導行為對教師專業成長各層面具有正向預測力，其中以提升課程與教學品質對教師專業成長各層面及整體層面最佳。

吳雨錫(民 91)曾對國民小學校長教學領導與教師的專業發展進行研究。發現國小校長整體教學領導的現況屬於中上程度，而校長的教學領導與教師的專業發展有正相關；他更進一步提出加強校長教學領導的認知與能力之培養、將教學領導納入學校校務評鑑的項目及校長考核的重要、以及建立學校本位的教師專業發展模式等建議。

徐惠東曾以質性的方法進行研究。其以兩位初任教師為觀察對象，運用訪談、瀏覽教學日誌與相關書面資料、及觀察課堂教學等方法進行研究，期能協助初任教師對其教學工作進行反省與改進，以獲得專業成長；同時，也期望藉此研究瞭解校長從事教學領導時所遭遇之問題，並謀求因應之道，以促進研究者本身的專業成長。研究結果發現：

- 一、校長在實施教學領導時，對學校氣氛的瞭解與掌握非常重要，因為學校氣氛影響教師對校長實施教學領導的知覺與態度，進而影響校長教學領導的成效。
 - 二、校長本身的教學知能深深影響其教學領導的成效，故校長教學知能的提升與實踐能力之培養，十分重要。
 - 三、教師的專業發展可歸納為四層面，分別是自己信念、教學知能、班級經營、及人際關係；每位教師有其不同的個人背景，因此對專業發展的需求也就不同。
- 值得說明的是兩位初任教師分別藉由校長的教學領導，而獲得許多的專業發

展。例如初任教師 M 指出：

「平常很少有機會反省自己的教法，也很少三省吾身，一年級時班上同學也表現得很好，更沒有反省自己。直至今年班上狀況發生，校長的從旁觀察，我才開始反省、質疑自己的教法。」

若進一步加以分析，可看出初任教師 M 所獲得的專業成長，主要顯現於幾方面(徐惠東，民 92)。首先是班級經營心態的改變，要能先忍耐與接受學生的缺點，學生才會容忍教師本身的缺點；其次，對班級幹部較能增權授能，以減輕導師的負擔與壓力；再者，他較能放下鞭子贏得敬重，不再迷戀與執著懲罰的功效；最後，他較能運用電話訪問家長，強化親師聯繫以增進助力。

另一方面，初任教師 F 所獲得的專業成長，包括：

「在設計不同的教學活動時，除了提高學生學習興趣外，更應考量到學生是否從中學到了什麼，如此才能達到有效的教學。」

「教學進度現在能掌握自如，對提升教學品質深具信心。」

「適度的親和力有助教學的進行和策略的實施，但過度的親和力，缺乏教師權威，則會阻礙教學。」

綜上所述，可知許多研究都顯示教學領導與教師專業發展之間關係密切，而如何強化教學領導，以促進教師專業發展則將在下面的部分進一步加以探討。

伍、強化教學領導、促進教師專業發展

誠如上述，教學領導功能的強化，乃是促進教師專業發展的重要途徑；基於此，以下將進一步申述如何強化教學領導，以促進教師的專業發展：

一、去除教學領導之迷思

雖然教學領導的理念在國內有越來越受到重視的趨勢，且教學領導的落實也有其必要性，然而，觀諸國內現況，對於教學領導仍有些許迷思亟待進一步澄清與探究(楊振昇，民 90a)。囿於篇幅，以下僅舉其犖犖大者，期能有助於讀者對教學領導的瞭解，並進一步促進教師專業發展。

(一) 教學領導等於教學視導？

部分人士以為教學領導等於教學視導，其實兩者有其差異之處。首先，兩者在字義上的差別，前已述及，此處不再贅述。其次，就範圍上來說，教學領導比教學視導涵蓋得廣(林文律，民 88)，誠如 Hallinger & Murphy(1985; 1987)

所言，教學領導應包括形成學校目標、溝通學校目標、督導與評鑑教學、協調課程、督促學生進步、保障教學時間、保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展、以及提供學習誘因等十個層面。因此，教學領導的範疇遠比教學視導來得廣泛與周延，換言之，教學視導僅是教學領導的一環，如果將二者劃上等號，將容易導致低估前述其它相關措施的價值(Murphy, 1988)。

(二) 校長是唯一的教學領導者？

前已述及，教學領導乃是中小學校長的重要工作，但校長並非唯一的教學領導者。De Bevoise(1984)即指出，教學領導係指學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果，而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。就此而言，教學領導者應包括院轄市及縣市教育局長、督學、輔導團輔導員、大專院校有關教授、學校校長、主任、以及各校教學上之資深優良教師等。

值得注意的是，校長雖非唯一的教學領導者，但因校長乃一校之長，其本身對教學領導的重視程度，以及從事教學領導專業能力的提升等等，均攸關教學領導的功能能否有效落實，也是影響學校教育品質最重要的因素，這一點乃是各級教育行政機關與中小學校長應該特別加以注意的。

(三) 校長親自到教室上課是落實教學領導唯一的方式？

過去，台北縣政府曾推動藉由校長到教室上課，以落實教學領導；這種作法，乃是過度窄化了教學領導的範疇，加上校長平日綜理校務，各項會議與活動頻繁，想要求校長依照課表與進度到教室上課，確有其實際上的困難。

其實，校長到教室上課並非推動教學領導的唯一途徑，可藉由其他方式來落實教學領導；例如，學校校長可協助新進教師或其他在教學上有困難之教師，共同研擬專業成長計畫，作為這些教師在未來一個學期或一年中，在教學方法或課程設計上自我追求精進的目標與動力，當然校長應適時提供必要的協助；而這些教師的個別專業成長計畫的檔案與記錄，即可作為校長在推動教學領導上的具體成效。再者，校長本身或校內其他的教學領導者在教室中針對教師的教學所進行的觀察記錄，和在觀察教學後與該教師的事後討論，以及日後協助該教師提升專業成長的各項具體資料等等，均可作為瞭解校長在推動教學領導上的努力程度。

因此，校長對於教學領導的推動並不需要凡事躬親，也不需要拘泥於在教室親自授課的形式，因為校長在理念上的支持，以及各項協助教師促進專業成長的具體作為等等，均是推動教學領導的可行途徑，這一點特別值得各界加

以注意。

(四) 教學領導者本身一定要是學科專家？

另一項經常產生的迷思是：校長又不是萬能，也不一定是各學科的專家，恐怕無法勝任教學領導的工作。其實不然，其關鍵在於校長在從事教學領導時，是否能提出核心問題。例如，校長可以請問教數學的老師，你今天的教學目標是什麼？今天所使用的教學方法是什麼？今天的教學方法是否能達到既定的教學目標？等等。換言之，如果校長能問對問題，即使他本身並非該科的學科專家，一樣可以成功地進行教學領導。

尤其，吾人應該瞭解，在教學上儘管科目有別，但仍有其共通的教育目標、教學原理、與教學方法等等，而這些能力乃是校長們應該具備的基本能力。因此，校長本身雖非各學科的專家，但如果能在既有的教育知能上，輔以廣泛地吸收課程與教學的新知，自能有效勝任教學領導的工作。

(五) 進行教學領導會侵犯教師的專業自主權？

另一項值得關切的迷思乃是有關教師專業自主權的問題。根據 Meyer 與 Rowan(1983)所提出的「雙重系統理論」(dual system theory)，指出學校通常存在著科層體制與專業自主兩大系統，而兩大系統之間經常呈現對立的情形。這種對立的色彩隨著各種教師團體的組成而更加鮮明，諸如教師會與教評會等等，影響所及，教師的「專業自主權」變得神聖而不可侵犯。而在「教育基本法」第八條條文中，強調教師之專業自主應受到尊重，第十六條條文也指出，當教師之專業自主權遭受不當或違法侵害時，政府應依法提供有效、公平之救濟管道，由此可看出該法對教師專業自主權之重視程度。

誠如前述，在當前一片強調教師專業自主權的熱潮中，我們也應該呼籲並強調在「自主」之前，「專業」的要求乃是必要的前提；就此而論，倘若校內外相關的教學領導者能以誠懇的態度、專業的知能，誠心誠意地幫助新進教師或其他在教學上不盡理想的教師改善教學品質時，自當不存在所謂侵犯教師專業自主權的問題。

(六) 「教學領導」完全取代校長的「行政領導」？

基本上，「教學領導」與「行政領導」乃是學校校長兩項主要工作與職責，值得注意的是兩者有如鳥之雙翼、車之兩輪，相輔相成、缺一不可；因為教學領導的落實必須有行政領導為後盾，而行政領導的最終目標則在促進教學品質的有效提升。因此，當教改熱潮逐漸重視教學領導時，並非意味著完全取代行政領導的功能，或將行政領導的功能完全排除。

綜上所述，可知目前對於「教學領導」的內涵仍存在著許多迷思，而有待釐清；吾人須知，在促進教育發展的過程中，唯有正確認識每一項教育革新議題的內涵，才能避免教育作為產生偏差，而使教育革新的美意大打折扣；因此，今後各級主管教育行政機關之主事者，必須深入瞭解「教學領導」的內涵，破除上述不當之迷思，才能真正為教育發展建構出嶄新的藍圖與願景。

二、開創教學領導之新猷

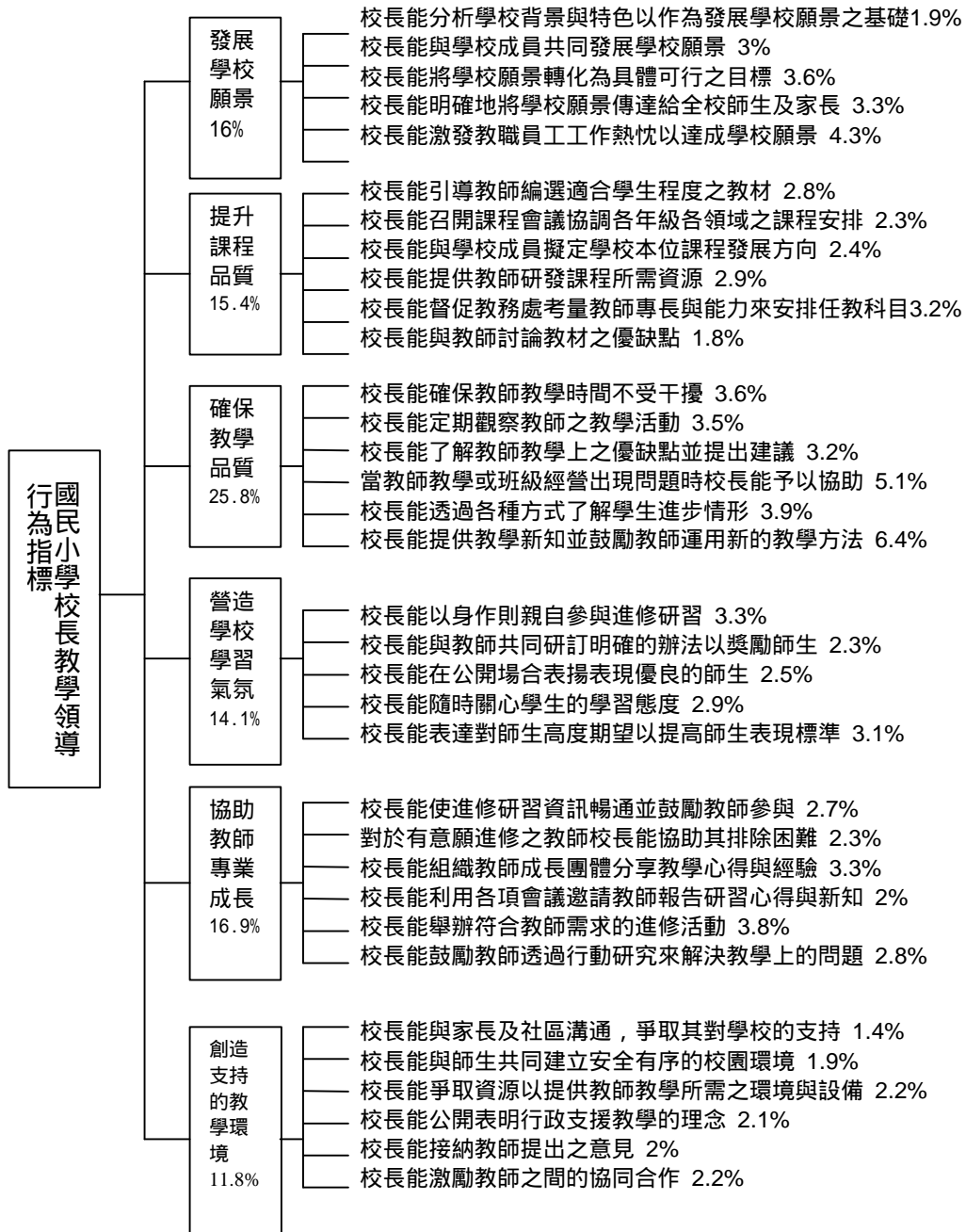
今後為求教育之革新與發展，必須具有前瞻性的作為，以使教學領導的成效有效落實；有鑑於此，除了應破除上述有關的迷思之外，也應朝向「建構行為指標、進行具體檢核；強化校長角色、促進教育發展；重視校長評鑑、強化校長領導」等方面努力，以下分別加以說明：

（一）建構行為指標、進行具體檢核

目前對於教學領導的探討上，一般可區分為理念層面與行動層面。就理念層面而言，係指對教學領導內涵的瞭解、觀念上的澄清、以及重要性的強調等等；然而，行動層面則是針對落實教學領導的具體行為而言。就此而論，教學領導具體行為指標(indicators)的建構，可說是今後推動與落實教學領導的重要任務與課題，因為教學領導行為指標的建構，將有助於教學領導行為的檢核，以及成效的評估，其重要性不容忽視。

在教學領導行為指標的建構上，吳國榮(民 92)的研究結果可供參考。他針對國民小學校長的教學領導行為指標建構進行研究。在第一階段採用文獻分析法初擬指標，再以其自編之「國民小學校長教學領導行為指標建構可用指標調查問卷」，整合教育學者、校長之意見，初步建構國民小學校長的教學領導行為指標；第二階段則採用層級分析法(Aalytic Hierarchy Process, AHP)，以其自編之「國民小學校長教學領導行為指標建構相對權重調查問卷」，蒐集教育學者、專家與校長之評定，建立指標相對權重。

研究結果發現，所建構之國民小學校長包含六項第一層級指標，以及三十四項第二層級指標。就第一層級指標為例，其權重與排序如下：確保課程品質(25.8%)、協助教師專業成長(16.9%)、發展學校願景(16%)、提升課程品質(15.4%)、營造學校學習氣氛(14.1%)、創造支持的教學環境(11.8%)。至於第二層級指標，囿於篇幅，謹臚列如圖六：



圖六 國民小學校長教學領導行為指標權重體系

資料來源：吳國榮(民 92)。國民小學校長教學領導行為指標建構之研究，頁 136。

(二) 強化校長角色、促進教育發展

前已述及，中小學校長並非唯一的教學領導者，然而，教學領導乃是校長的重要職責所在，而校長教學領導角色功能的發揮，更是促進教育發展的重要途徑。尤其，校長個人的基本信念，乃是影響其教學領導的重要因素(Dwyer et al, 1983)，而 Cuban(1986)與 Sabo(1992)均指出，校長是否接受過教學領導的專業訓練，將直接影響學校的教學品質；基於此，今後應積極強化中小學校長教學領導者的角色功能，藉此提升教師教學品質，使學生學得更有效；尤其，在九年一貫課程實施之後，中小學校長對於課程改革與教學創新，不能如同過去一般置身事外，或漠不關心，因為任何教育改革政策的推動與執行，有賴所有教育工作者乃至於社會大眾，均能成為理念的宣揚者、工作的參與者、以及成效的評鑑者，才能使教育改革成功。因此，中小學校長教學領導角色功能的發揮，將攸關教育革新的成敗。

(三) 重視校長評鑑、強化校長領導

在教育上，有所謂「考試領導教學」的現象，也就是教師的教學係以應付考試為目標；而在校長的教學領導作為上，也存在同樣的現象，形成「考核引導辦學」的窘境。具體來說，在目前校長的考核辦法中，雖然訂有「領導教職員改進教學」一項，但由於過去在這一方面幾乎未曾有效落實而徒具形式，使得校長的教學領導成效普遍不彰，其中的道理明矣！因為校長考核中未落實校長的教學領導成效，校長自然而然不會加以重視，當然成效有限。Manasse(1984)、Smith & Andrews(1989)強調，上級教育主管單位對於校長從事教學領導的影響，頗為深遠。

在實證研究上，Bankston(1993)曾以美國德州的校長為研究對象，以了解專業訓練對於校長從事教學領導的影響。班氏將校長們區分成已接受教學領導訓練及未接受教學領導訓練兩組，並請每位校長填寫「教學活動問卷」(Instructional Activities Questionnaire)，結果發現已接受教學領導訓練的校長，在擬訂學校目標、學校與社區關係、督導與評鑑教學、學校氣氛、溝通協調、以及教師進修等方面，都明顯地高於未接受教學領導訓練的校長。因此，今後為能有效落實校長的教學領導行為與成效，有必要將校長的教學領導成效明確列入校長的考核項目之中。

三、落實教師之分級制度

為能促進教師專業發展，除了可實施學校本位之教師在職進修外，主管教育行

政機關應審慎規劃周延之教師分級制度。當然，教師分級制度與教師專業發展之間存在著「手段與目的」的關係；換言之，教師分級制度可說是促進教師專業發展的「手段」，藉此以達到促進教師專業發展的「目的」。無可諱言地，在規劃教師分級制度時，有諸多問題必須有良好的配套措施，才能避免流於形式、事倍功半；例如，教師區分為幾級？各級名稱與工作內容為何？升級的標準何在？以及如何進行教師評鑑等等，都值得深入加以分析。囿於篇幅，本文不一一加以探討。

陸、結語

讓學校教育回歸課程與教學的本質，協助教師教得更成功，學生學得更有效，進而提升教育的品質，可說是未來學校教育發展的趨勢，也因此，今後如何破除對教學領導的誤解與迷思，藉由教學領導觀念的建立與深化、教學領導能力的培養與強化、教學領導功能的發揮與擴大，以促進教師的專業發展，乃是一項有待持續深入探討的重要課題。誠如 Quinn (2002)所言：教學領導是可以教、可以學的；校長必須創造一個信任、有耐心的校園文化，而教師應該瞭解他們的付出是受到重視與肯定的。換言之，教師需具有與他人合作或學習的機會，藉由知識分享的過程，達到知識創新、加值的目標，而校長需要在教師專業發展過程中，提高教師的參與程度，進而提高其專業發展的意願與知能。至盼本文所提管見能作為教育主管單位日後進行相關教育改革時的參考，進而為我國的中小學教育開創更美好、更璀璨的願景！

參考文獻

- 王有煌 (民 92)。彰化縣國民小學校長教學領導行為與教師專業成長關係之研究。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文。
- 李玉林 (民 90)。桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李安明 (民 86)。我國國小校長領導之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號 NSC86-2413-H-134-006。
- 李安明 (民 88)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。教育政策論壇，2(2)，158-203。
- 李俊湖 (民 81)。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育

研究所碩士論文。

李政穎 (民 92)。國民小學組織氣氛與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

沈翠蓮 (民 83)。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校校能關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。

吳雨錫 (民 91)。國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

吳國榮 (民 92)。國民小學校長教學領導行為指標建構之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。

吳清基 (民 78)。教育與行政。台北：師大書苑。

林文律 (民 88)。從校長必備能力看校長培育。收錄於國立教育資料館主辦，台北市立師範學院八十八年三月承辦之教育論壇：「校長培育、任用與評鑑」。

林明地 (民 88)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。教育行政論壇第五次研討會會議手冊，83-110。

林海清 (民 83)。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學校能之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。

周崇儒 (86)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校校能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

徐惠東 (民 92)。國中校長教學領導對教師專業發展影響之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文。

陳翠娟 (民 92)。國民小學校長專業發展實施模式規劃之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。

張碧娟 (民 88)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師效能之研究。國立政治大學教育系博士論文。

張慈娟 (民 86)。國民小學校長教學領導與學校效能之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。

張德銳 (民 83)。教育行政研究。台北：五南。

張德銳 (民 85)。對「中小學學校之經營」之評論。教改通訊第 19 期，頁 9-12。

張德銳 (民 89)。教育行政研究(3 版)。台北：五南。

黃昆輝 (民 73)。教育行政的性質與特徵。載於中國教育的展望 (民 73)。台北：五南。

黃昆輝 (民 77)。教育行政學。台北：東華。

- 楊振昇 (民 84)。提升國小校長的教學領導正是時候 寫在國小新課程標準實施之前。師友, 341 期, 頁 51-55。
- 楊振昇 (民 86)。「教學領導」理念之探討。載於高強華主編 (民 86)。學校教育革新專輯, 頁 235-264。
- 楊振昇 (民 87)。我國中小學校長職前培訓制度之探討。發表於「教育行政論壇第二次研討會」, 87.2.28 至 87.3.1, 於國立暨南國際大學。
- 楊振昇 (民 88a)。我國國民小學校長儲訓制度之困境及其因應策略。台北市立師範學院, 初等教育學刊, 7, 85-105。
- 楊振昇 (民 88b)。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。暨大學報, 3(1), 183-236。
- 楊振昇 (民 89)。破除迷思、開創新猷 對「教學領導」應有的認識。師友, 393, 41-45。
- 楊振昇 (民 90a)。析論「教學領導」之內涵與前瞻。課程與教學季刊。
- 楊振昇 (民 90b)。知識管理之內涵及其在教育行政上之應用。教育政策論壇, 4(2), 59-84。
- 趙廣林 (民 85)。國民小學校長教學領導之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭進丁 (民 65)。台北市國小校長角色之調查分析。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 魯先華 (民 83)。國民中學校長教學領導之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡培村 (民 84)。成人教育與生涯發展。高雄: 麗文。
- 蔡培村、孫國華 (民 86)。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村主編, 教師生涯與職級制度, 191-226。高雄: 麗文。
- 蔡秀媛 (民 87)。國民小學校長教學領導及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 蔡碧璉 (民 82)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 歐曉玟 (民 90)。彰化縣國民小學校長教學領導之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鮑世青 (民 90)。國民小學校長與教師對「校長教學領導」行為知覺度之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文。

謝元 (民 91)。國小校長提升教學校能的教學領導——以實施九年一貫課程的台南市國小為例。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

謝文全 (民 84)。教育行政——理論與實務。台北：文景。

謝建成 (民 90)。台北縣國民小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

饒見維 (民 87)。教師專業發展：理論與實務。台北：五南。

Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision—A behavior system*. Boston: Allyn & Bacon.

Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.

Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10-14.

Bankston, J. R. (1993). *Instructional leadership behaviors of a selected group of principals in Northeast Texas*. Doctoral dissertation, East Texas State University.

Barnett, B. (1991). *The educational platform: Articulating dilemmas and choices for future educational leaders*. In B. Barnett, F. McQuarrie, & C. Norris (Eds.), *The moral imperatives of leadership: A focus on human decency* (pp. 129-153). Published by the National Network for Innovative Principal Preparation, Memphis State University.

Bartell, C. (1990). Outstanding secondary principals reflect on instructional leadership. *High School Journal*, 73(2), 118-128.

Bauer, L. K. (1993). *The principal's role as instructional leader: Alabama teachers' and principals' perceptions*. Doctoral dissertation, University of Alabama.

Blasé, J. & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Corkill, R. A. (1995). Instructional leadership behaviors perceived as important by teachers and principals for academic achievement in selected south Texas elementary schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(10), 3047A. (University Microfilms NO. AAC95-06581)

Cuban, L. (1986). Principaling: Images and roles. *The Peabody Journal of Education*,

- 63(1), 107-119.
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Donaldson, G. A. (1990). *Principals in transition: Dilemmas in moving from manager to instructional leader*. Paper presented to the American Education Research Association, Boston, MA.
- Duke, D. L. (1990). Setting goals for professional development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-76...
- Dwyer, D. C. (1986). Understanding the principal's contribution to instruction. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 3-18.
- Dwyer, D. C., Lee, G. V., Rowan, B., & Bossert, S. T. (1983). *Five principals in action: Perspectives on instructional management*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. St. Louis. Mo. Cemrel, Inc.
- Edmonds, R., & Frederiksen, J. R. (1978). *Search for effective schools: The identification and analysis of schools that are instructionally effective for poor children*. Cambridge, MA: Harvard University Center for Urban Studies.
- Fessler, R. (1992). *The teacher career cycle*. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Firestone, W. A. & Harriott, R. (1982). Prescriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. *Educational Leadership*, 40(3), 51-53.
- Foriska, T. (1994). The principal as instructional leader: Teaming with teachers for student success. *Schools in the Middle*, 3(3), 31-34.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Heck, R. H. (1992). Principal's instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.

- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 9(1), 31-57.
- Johnston, J. K. (1993). Three case studies of elementary school principals identified as instructional leaders. *Dissertation Abstracts International*, 53(08), 2624A. (University Microfilms No. AAC92-37664)
- Larsen, T. (1990). *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on academic achievement*. Synopsis of Doctoral Dissertation, University of Colorado. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as leaders of high-performing systems. *Educational Leadership*, 41(5), 42-46.
- McEwan, E. K. (1998). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meyer, J. M. & Rowan, B. (1983). *The structure of educational organizations*. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Murphy, J. (1987). Barriers to implementing the instructional leadership role. *The Canadian Administrator*, 27(3), 1-7.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Peterson, K. D. (1987). *Administrative control and instructional leadership*. In W. Greenfield(ED), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp.139-152). Boston: Allyn & Bacon.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Rossow, L. F. (1990). *The principalship: Dimensions in instructional leadership*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabo, L. (1992). *The role of the principal in curriculum implementation*. Unpublished Masters' Thesis. Department of Educational Administration. University of Alberta, Edmonton.

- Schoch, A. P. (1992). *The relationship between instructional leadership behavior, school effectiveness, school size, gender, race, and years of principalship experience in elementary schools in South Carolina*. Doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Sheppard, L. B. (1993). *A study of the relationship among instructional leadership behavior of the school principal and selected school-level characteristics*. Doctoral dissertation, University of Ottawa, Canada.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snyder, K. J. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 40(5), 32-37.
- Tindill, A. S. & Coplin, L. (1989). Evaluating staff development activities. *Education Canada*, 29(1), 16-23.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *ERIC Clearing House*, 70(3), 155-156.
- Williams, J. M. (1985). *A study of professional development practice of part-time instructors at selected leagues for innovation community colleges*. ERIC Document. ED269093.
- Yang, C. S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China*. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.

Instructional Leadership and Teachers' Professional Development

Chen-sheng Yang

Associate Professor and Director

Department of Educational Policy and Administration

National Chi Nan University

ABSTRACT

Because of the expectation of educational innovation and development by the public is much higher, the educational authorities have convened many conferences to discuss educational issues. It is important to pay attention to both the macro and micro dimensions of educational development. Therefore, there are three parts in this paper. Firstly, the concepts of instructional leadership and teachers' professional development are explored. Secondly, the relationship between instructional leadership and teachers' professional development are analyzed. Thirdly, strategies to strengthen instructional leadership and teachers' professional development are proposed.

Key Words: instructional leadership, profession, teachers' professional development

教師職級制度的內涵及 實施取向

蔡培村、鄭彩鳳

【作者簡介】

蔡培村，台灣省台東縣人，曾任國立高雄師範大學成人教育研究所所長、進修部主任、教育學院院長、教務長，現任國立高雄師範大學成人教育研究所教授兼副校長。
鄭彩鳳，台灣省屏東縣人，曾任高雄市政府教育局股長、屏東科技大學副教授，現任國立高雄師範大學教育學系副教授兼研究生教務組長。

摘要

本研究之主要目的，在探討我國教師職級制度規劃之內涵架構及其實施的取向。全文共分規劃教師職級制度之內外在問題背景、相關文獻探討、我國教師分級制度之規劃內涵、及研提我國實施教師職級制度之取向與建議。

文獻中分從美、日、中共等國家或地區有關教師級別與名稱、各級教師職責、教師分級評鑑人員組成、教師分級審查與評鑑項目、及教師晉級之獎勵措施等層面加以分析。其次則以研究者所受教育部委託規劃，並公布之「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」說明我國教師職級制度之規劃內涵，最後並提出結論與建議做為實施時應行考量之重點及配套措施。

關鍵字彙：中小學教師、教師職級制度

Key Words：teacher career ladder program, elementary and high school teacher

問題背景

中小學教師採行分級制度，不論是從國內教育現勢及國際間之教育發展趨勢來看，有其實施上的價值，茲將教師職級制度規劃之問題背景敘述於下。

一、符應教師專業化發展之需求與趨勢

我國中小學教師之社會地位與專業權威不若大學教師，正是因中小學教師缺乏分級制度，無法經由客觀評量肯定專業表現以建立教學權威之專業性。自師資培育法修正公布以來，師資培育多元化與開放已為時勢必然，中小學教師素質在開放多元的師資市場中，即將面臨專業化與社會化不足之危機(蔡培村,1994 蘇進榮,1997)。教育部推動教改後的鬆綁政策，衝擊了中小學教師教學與學校行政體系，從學校發展、課程規劃、教學理念乃至教材選擇，已朝多元化發展，教師的專業自主意識逐漸提升之時，卻也是教師們最感無所適從之時。

環顧其他國家，教師專業化確為國際性教育改革之趨勢與重要議題。美國於1986年若干教育改革報告陸續發展，此番改革風潮即所謂「第二波教育改革」，其基本主張是：必須先改善教師的地位與權力、促使教學專業化，才能改善教育的品質（郭玉霞，1992）。師範教育學者 Skilbeck 比較了 OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)會員會師範教育後亦發現有四點共同的發展趨勢：即擴充教師教學知能有關之知識基礎、追求教師職業之專業化、強調教師在達成社經目標過程中之角色以及重視教師間之合作能力。尤以德國教師專業品質的維持，係依賴教師終身進修教育觀念，已超越了教師職級制度誘因，強調教師專業自主，足提供我國參考反思（陳惠邦,1995）。

二、建構教師分級制度為教育改革重點

第七次全國教育會議「改進師資培育」分組研討中，在教師資格檢覈證照制度乙項討論中，獲得兩項相關重點：即配合教師資格檢定，規劃建立中小學教師分級或進階制度，以提高教師生涯規劃能力。此外，行政院教育改革審議會第二期報告書中，有關「提昇教師專業素質」方面指出：應及早實施教師進階制度以滿足終生以教師為志業之教師在各階段生涯發展之需要，並鼓勵地區教師中心以及學校本位之在職進修；該會復於總報告書（1996）中提及：應速建立教師進階制度，並提供多元管道協助教師生涯發展。有關建立教師職級制度的議題，無論在政策理念的共

識推動或本土性學術研究，都已累積了一定的成果。進一步規劃落實推動中小學教師職級制度的辦理，已是適當時機。

三、中小學教師生涯發展過程呈現危機

中小學教師的教學生涯向被誤認為「無階段」或「無生涯」之職業，當其經歷不同考試與甄選正式擔任教職之後，在長達二十年以上的職業歷程中，無論其教學專業成就是否有所差異，皆必須接受數十年如一日的社會地位與社會評價。事實上，就教師個人而言，在數十年的教學工作生涯中，不論在專業知識，技能或態度上的需求或實際表現均呈現階段性的變化與特定模式的發展，而且此發展為可預測的（Burden,1982;張德銳,1996；蔡培村,1994）。教師工作缺乏生涯發展機會，所導致的結果包括：對於教學成效較好之資深教師缺乏肯定以致穩定遲滯；對於久任教職欠缺主動性的教師缺乏激勵以致挫折衰退，甚或產生未能與時俱進之保守工作態度（Fessler,1985;McDonald,1985;張德銳,1996；蔡培村,1995）。

依據生涯發展理論與教師生涯發展相關學者看法（Fessler,1985；Burke,1987;Burden,1990），教師各階段發展皆需要內在動機的滿足與自我肯定，以完成階段任務。歸納學者就教師生涯發展階段的觀察（Fessler,1985；Burke,1987;Burden,1990；蔡培村,1995），教師生涯發展至少可劃分為適應探索期、學習成長期、專業成熟期、穩定停滯期與挫折衰退期等五個階段。國內實證研究亦顯示：我國國民中小學教師生涯發展現況，普遍陷入穩定停滯與挫折衰退的危機(孫國華,1997)。教師是決定教學品質的核心要素，如何協助教師配合教學經歷及個人發展需求，規劃安排自身階段性的生涯發展成長，為重要課題。

四、進修制度與專業成長需求明顯落差

我國目前的教師在職進修機構欠缺統整，主要分別由師範校院、省（市）教師研習會、各縣市教育輔導團、及教師專業團體辦理，師資培育法修正公布後，師資培育機構範圍始擴及一般大專校院。辦理教師在職進修之上述機構，分別以辦理學位課程、研究所課程、學分課程、分科專業知能教學研習等為主。進修機構間未整合分工，加上學校對於教師進修未因應生涯發展需求建立制度化選派進修程序，使進修機會資源分配失調，進修課程內容亦未能與教師教學生涯發展需求相契合(蔡培村,1994)。

依據教育部委託研究「中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究」(蔡培村,1996)中發現，中等學校教師在職進修內容與教師專業成長需求呈現落差：中

等學校教師在職進修缺乏系統化與整合化的制度與體系，進修機構的角色與功能有待釐清整合；在職進修課程內涵不符合需要，且教師對進修課程設計滿意度偏低；教師對在職進修活動認知窄化，忽略自發性進修之價值與功能；教師認為學分進修課程應以專門知識為主，輔以教育專業知能並應兼顧一般知能；教師在職進修現況參與長期性教育專業學分進修需求最高，實際參與之進修以學校自辦活動最多，最缺乏教育專業學分進修機會；教師在職進修最大障礙為資格限制與內容不符合需要；教師期望進修輔以公假進修、晉級加薪、敘獎等措施。是以，建構與教師專業生涯發展需求相配合的教師進修體系，為當前教師在職進修政策的發展方向。

五、促進教師生涯發展及專業知能提升

教師職級是一種教師職位進階的設計，此種規劃主要的功能與目的在於為教師提供一個升遷的管道，使教師在教學生涯中，能因其能力、特殊貢獻、表現或服務績效而獲得職位、地位的升遷或酬賞與回饋。基本上，教師進階設計是為了提昇教師的專業發展，激勵教師自我成長，滿足教師的自我實現所規劃的教師升遷制度(歐用生,1995;蔡培村,1996)。

教師職級的劃分雖然會造成教師間的競爭，但是適度且良性的競爭卻能砥礪教師努力追求自我實現，藉此提升個人教學知能，學校得以形成適切的良性切磋與進修風氣。社會各界對於保守傳統的教學方式多所批評，認為許多教師終其一生援用相同的教學方法、輔導策略，無視教育學理、知能與教學技術隨著學術及科技、社會整體發展而更迭。而教師能以不變應萬變，主要正是教師生涯欠缺發展規劃與目標，導致遲滯衰退的倦怠(蔡碧璉,1995;蔡培村,1995)。實施職級制度，將產生良性競爭，引導教師專業成長，進而助益於教學品質之提升(孫國華,1997；蔡培村,1996;羅文基,1995)。

六、國內外相關研究與實證調查之成果

目前有關中小學教師分級制度之重要研究及研討成果，有「中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究」、「我國實施中小學教師職級制度之研究」、「中等學校教師在職進修內涵與進修體系規劃研究」、「高級中學教師生涯能力發展之研究」、「中小學校長生涯研修之規劃研究」、「中小學教師職級制度研討會」、「國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究」、「國小教師生涯階梯制度規劃與評審指標之研究」、「台灣地區中小學教師分級制之實證研究」、「國中教師對分級制度知覺之研究」等。

上述之相關研究中有些是參諸國外實施現狀，對於中小學教師職級制度的理念

及我國教育體系中的發展條件，提供了各種規劃的考量面向，甚且已具實施構想與規劃雛型。然而，建立一項影響深遠的教師職級制度規範之時，規劃及決策過程應採取多元開放、多元參與的彈性歷程，並持續的接受檢視以期推動過程順利且具有預期成效。依據既有研究成果廣徵規劃建議，並完成可實施的具體方案規劃，乃本規劃研究案的目的。

七、現階段整體規劃方向與考量之原則

教師分級制度之規劃與推動實施，除教育部門既有法令、組織、及行政運作體系需進行調整外，亦需協調相關政府行政單位及機構配合推動。教師分級制度之理念宣導與規劃方案之實際施行，涉及社會整體條件的成熟，是以現階段之制度規劃原則，除應具學理外，並應參照國內教育體系現況及既有條件加以整合。

相關文獻探討

壹、教師生涯發展的理論與內涵

我國目前由於師資培育多元化與開放化的機制已經確立，而且將來中小學師資素質可能面臨專業化與社會化不足的危機，因此，重新檢討我國教師生涯的專業發展狀況，有其必要性。

以我國的教師專業生涯發展現況而言，中小學教師除了在學校行政體系上的晉升之外，幾乎被誤認為「無階段」或「無生涯」的職業。然而，根據多位國內外學者的研究結果來看，不論在專業知識、技能或態度上的實際表現或需求而言，教師專業生涯皆呈現階段性的變化與特定模式的發展，而且此發展是可預測的(Burden, 1982; Sikes, 1985; 蔡培村, 1994; 張德銳, 1996)，以下就教師專業生涯發展的相關理論與研究加以歸納建構。

一、教師專業生涯發展的相關理論

有關教師專業生涯的理論，可區分為三種取向，包括週期論(phase theory)、階段論(stage theory)與循環論(cycle theory)等三種：

(一) 週期論

教師生涯發展的週期論係以教師的年齡或教學年資為指標和劃分的依據，來探討教師在生涯發展週期中專業的教學生涯需求、特徵。其系統是以直線

(lineal) 的時間觀念來架構的。運用週期論的理論模式對教師生涯發展加以研究的代表學者如 Burden(1990)等。

(二) 階段論

教師生涯發展階段論不以教師年齡作為生涯發展的劃分階段，而以一些具有共同心理特徵、態度、需求等作為劃分生涯發展的依據。階段論者認為，教師生涯發展的順序雖然大致相同，但是教師自身的發展速率卻有顯著的個別差異，因而針對年齡發展論的限制，提出了以階段劃分生涯發展的架構。運用階段論模式來研究教師生涯發展的學者，如 McDonald(1985)為代表。

(三) 循環論

教師生涯循環論的論者擬從動態或多重途徑的方法來說明教師生涯發展的情形，以及生涯中所牽涉到的各種情境因素。發展不單是個體的事，而牽涉到發展個體在環境中所面臨的各種環境和變遷，且發展也非是靜態的、一成不變的重複生命個體的發展模式。在每一個生涯發展的階段中，個體都會經歷探索適應、學習成長，而後專業成熟，終至穩定遲滯的歷程，當個體面臨穩定遲滯的過程時，必須進行調適與再成長，如此則可能順利的往下一個生涯階段發展，並在下一個階段中，再一次的經歷探索適應、學習成長、到穩定遲滯的歷程。運用循環論的理論模式來研究教師生涯發展的學者，如 Fessler(1985)等。

從以上的歸納分析中，可以發現教師生涯週期論以年齡或年資來區分教師的生涯發展實有其限制，因為每位教師都是個別的個體，有其獨特的身心特徵，實不宜一味地以年齡或年資來作為劃分教師生涯的標準。而階段論者則以不同生涯發展階段教師有其特殊的心理特徵、態度與需求，因而試圖以此為劃分教師生涯的標準，以修正週期論者僅以年齡或年資為劃分標準的限制，此理論模式注意到教師生涯發展的順序雖然大致相同，但其發展速率卻存在著個別差異，因而以心理特徵作為劃分之標準。

雖然教師生涯發展的階段論者注意到了各生涯發展階段教師的不同心理特徵，也強調教師間存在著個別差異，因而無法有一致的發展速率，但卻忽略了教師在每一個生涯發展階段中，事實上也經歷了一個從生澀、學習、到成熟、穩定的歷程，而這個歷程在教師進入一個新的階段時，將會再循環重現。循環論者即就此提出教師生涯發展循環論的觀點，認為教師生涯發展是一個動態發展的過程。基於此，本研究結合階段論與循環論的觀點，將教師生涯發展在職前養成後大抵分為初階級、中階級、高階級及顧問級四個階段，然而，從一個階段晉升到另一個階段的過程中，

年齡並不是主要因素，因此，階段間的並非直線式的。再者，不論在哪一階段，教師在階段與階段之間的發展皆需歷經「探索適應」、「學習成長」、「專業成熟」、「穩定發展」的歷程，期間可能會有挫折與危機出現，教師則應該加以調適與再成長。

貳、主要國家教師分級制度之內涵

教師分級制度在國內外均有許多的探討(Furtwengler, 1985; Hawley, 1997; Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1994; Neave, 1992; 中共國家教育委員會, 1987; 白雲霞, 1995; 劉英杰, 1993; 楊思偉, 1995; 蔡培村, 1995; 蔡碧璉, 1995; 鄭彩鳳, 2001、2002a; 蘇進榮, 1997)。以下將就美國、日本及中共等國家或地區的教師分級之「教師級別與名稱」、「各級教師職責」、「教師分級評鑑人員組成」、「教師分級審查與評鑑項目」及「教師晉級之獎勵措施」等層面，參考前述之文獻，以表列方式加以探討，便於相關重要問題之呈現。此外，對於教育部所公布之中小學教師分級制度之內涵亦予以整理歸納，做為研究工具編擬之參考。

一、教師級別與名稱

表 1 教師級別與名稱一覽表

級數	國家與地區	名 稱
三級	美國 密蘇里州	第一級教師、第二級教師、第三級教師
	美國 紐約州 羅徹特市	初階教師、專業教師、領導教師
	日本	二級免許狀、一級免許狀、專修免許狀
四級	美國 加州 天波市	初級教師、中級教師、高級教師、主任級教師
	美國 德克薩斯州	第一級教師、第二級教師、第三級教師、第四級教師
	美國 俄亥俄州 阿靈頓學區	第一級教師、第二級教師、第三級教師、第四級教師
	中國大陸	三級教師、二級教師、一級教師、高級教師
五級	美國 田納西州	試用教師、實習教師、一級教師、二級教師、三級教師
	美國 俄亥俄州 託來渡學區	推薦級教師、模範級教師、第一級教師、第二級教師、第三級教師
六級	美國 北卡羅萊納州 夏洛克/麥克蘭堡學區	臨時教師、提名教師、候選教師、一級教師、二級教師、三級教師

資料來源：研究者歸納整理。

從上表中可知，就國外教師分級的實際情況而言，教師專業分級從分為三級到六級皆有國家或地區施行，但以分為三級、四級的地區較多。

二、各級教師職責

表 2 各級別教師主要職責一覽表

國家 地區	教師級別與主要職責
中共	三級教師：教學+研究+思想教育 二級教師：教學+研究+思想教育+班主任 一級教師：教學+研究+思想教育+班主任+指導二、三級教師 高級教師：教學+研究
美國 加州 天波市	初級教師：教學 中級教師：教學 高級教師：教學+指導初、中級教師+學術評議會成員 主任級教師：教學+支援與辦理教師進修
美國 田納西州	一級教師：教學+監督與協助實習教師及試用教師 二級教師：教學+協助特殊需要的學生 三級教師：教學+協助特殊需要的學生+協助實習教師及一般教師

資料來源：研究者歸納整理。

由上表對各國教師級別與功能、職責的探討，可以歸納出各級教師之功能與職責應有所區隔與規範。而教師的主要專業表現與任務即在於教學工作，因此全體教師皆應具備並承擔此一職責與任務。此外，各級教師的職責與任務一方面可以配合教師本身的意願或經驗，一方面亦應考量各校的教師人力資源分佈情況而予以調整。

三、教師分級評鑑人員組成

表 3 教師分級審查之組織成員一覽表

國家 - 地區	審查人員
中國大陸	教育行政部門領導、校長、教師、專家組成委員會
日本	資格檢定後由督道府縣教育委員會辦理複核
美國 田納西州	校長、教師及學區行政單位各一，觀察一年
美國 北卡來羅納 夏洛克/麥克蘭堡學區	1. 校長、教務主任、同儕教師協助個人釐定發展目標 2. 由學區遴派 12 位觀察員組成委員會
美國 紐約 羅徹特市	由行政人員與教師代表共組委員會
美國 密蘇理州	由行政人員與教師代表共組委員會
美國 德克薩斯州	2 位區評鑑委員及 1 位學區督學
美國 俄亥俄州 託來渡學區	行政人員、教師代表人數比例依不同階段而異
美國 俄亥俄州 阿靈頓學區	指派評鑑委員

資料來源：研究者歸納整理。

從表中得知美國、日本、及中國大陸施行教師分級制度的國家或地區，對於教師之晉級，皆係採分級審查的制度設計。以美國密蘇里州的審查組織與人員為例，係由地區教育董事會視學區大小將成立一個或多個委員會，其組成人員為行政人員及教師代表；所謂教師代表係由學區中的教師所推選，其所負責的工作便是審查教師申請晉級的申請書，核准該教師的階段生涯發展計畫，及對地區教育董事會提出是否讓該教師晉級的建議。

四、教師分級審查與評鑑項目

表 4 教師分級審查項目與資格一覽表

國家 - 地區	審查項目與資格	評鑑項目
中國大陸	1.教學年資 2.服務成績考核	1.政治思想 2.專業知能 3.服務成績 4.責任 5.品德修養
日本	1.教師證書 2.教學年資 3.學歷業 4.畢學分要求 5.在職進修學分 6.畢業學分需與工作相關	審查學歷、年資與進修學分，合格後即頒發進階免許狀
美國 田納西州	1.教師證書 2.教學年資 3.符合能力本位計劃標準	1.教學準備 2.有效的評鑑 3.基本溝通能力 4.班級經營 5.使用合適教學內容、目標、策略與程序
美國 北卡來羅納--夏洛克/麥克蘭堡學區	1.教師證書 2.教學年資 3.符合能力本位計劃標準	1.教學能力指南所定標準 2.學習檔案(portfolio)
美國 紐約羅徹特市	1.教師證書 2.介紹函 3.教學年資 4.符合能力本位計劃標準	1.教學能力指南之標準 2.學習檔案(portfolio) 3.教學生涯計畫
美國 密蘇理州	1.教師證書 2.專任契約 3.教學年資 4.生涯計畫 5.符合能力本位計劃標準	1.與同事合作 2.學校社區參與 3.個人專業成長 4.能力本位計畫各標準
美國 德克薩斯州	1.學歷 2.符合能力本位計劃標準 3.教學年資 4.規定時數之在職進修	1.教學策略 2.學習情境 3.教學內容呈現 4.成長與責任 5.教室經營與組織
美國 俄亥俄州 託來渡學區	1.教師證書 2.教學能力考核 3.學歷 4.畢業學分與工作相關	1.教學過程 2.教室經營 3.學科知識 4.個人特質 5.專業責任

資料來源：研究者歸納整理。

從表 4 中可發現教師分級審查項目與升級評鑑之內涵頗為接近，只是在升級審查時增加了訪查與問卷調查。中共教師升級之審查除專業層面外，注重思想品德之考量；日本則主要針對學歷、年資與進修學分之審查；而美國的教育專業階梯制度的評鑑審查分為二個部分，其一是生涯發展計畫，其二則為專業表現。所謂生涯發展計畫，其內容係由教師本身選定的責任組合，即完成責任應有的具體行為、以及預定的時間表。而專業表現則分為（1）教學過程；（2）教室經營；（3）人際關係；（4）專業責任等四大領域，每一個領域並規定其若干指標與標準。

五、教師晉級之獎勵措施

表 5 教師晉級之獎勵措施一覽表

國家 - 地區	獎勵措施	備註
美國 - 加州 - 天波市	初級：工作 10 個月 中級：工作 10 個月 高級：工作 11 個月 主任級：工作 12 個月	工作月份越多，支薪越多
美國 - 密蘇理州	第一級：年薪增 1500 美元 第二級：年薪增 3500 美元 第三級：年薪增 5000 美元	
美國 - 田納西州	第一級：年薪增 1000 美元 第二級：工作十個月+年薪增 2000 美元或工作十一個月+年薪增 2000 美元 第三級：工作十個月+年薪增 3000 美元或工作十一個月+年薪增 2000 美元或工作十二個月+年薪增 2000 美元	
美國 - 德克薩斯州	第二級：年薪增 2000 美元 第三級：年薪增 4000 美元 第四級：年薪增 6000 美元	第一級不加薪
美國 - 俄亥俄州 - 託來渡學區	第一級：年薪增 2000 美元 第二級：年薪增 3200 美元 第三級：年薪增 4300 美元	
美國 - 俄亥俄州 - 阿靈頓學區	第一級：本俸 1.46 倍 第二級：本俸 1.4 倍 第三級：本俸 1.4 倍 第四級：本俸 1.4 倍	

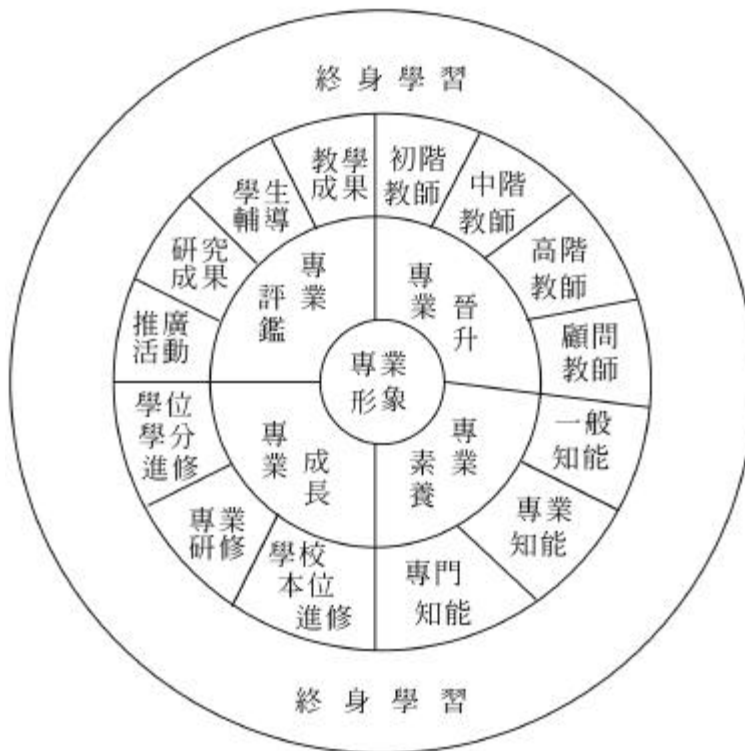
資料來源：研究者歸納整理。

由上表中可發現薪資之增加是教師分級的重要機制，隨著級數之上升，將需有相對之獎金做誘因，因此財源之籌措亦為此制度實施前應妥為規劃的重要議題。

教師分級制度之規劃內涵

壹、規劃架構

為建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師級職制度，其主要架構圖示如下(鄭彩鳳，2002b)：



教師級職制度規劃概念圖

貳、教師級職制度草案之內涵

教育部在委託國立高雄師範大學進行「建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃」中(蔡培村、鄭彩鳳，2000)，結合「教師生涯發展之相關理論」、「我國目前教師晉升現況」及「各國教師分級情況」等三方面之探討所得。經由分區專家座談會及公聽會的舉行廣徵專家學者及基層教師之實務意見，提出「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」，茲呈現如下，俾利於教師級職制度內涵之瞭解。

涵之瞭解。

高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法

第一條 為提升教學品質，促進教師專業成長，並建立終身學習之分級制度，爰依據 法第 條有關規定訂定本辦法。

第二條 本辦法適用對象為公私立高級中學、職業學校、國民中學、國民小學、幼稚園以及各級特殊學校之專任教師。

第三條 教師之分級，以建立教師生涯發展階梯及鼓勵教師終身進修為目的，配合學術研究加給之支給實施晉級審查。

各級教師學術研究費之支給標準，由教育部訂定公布之。

第四條 教師之本薪及年資採計提敘，分別依「公立學校教職員敘薪辦法」及「公立學校教師暨助教職務等級表」之規定辦理。

第五條 教師按其專業發展階段，分為初階教師、中階教師、高階教師、顧問教師等四級，各級教師應持續進修並於專業表現符合規定，通過晉級審查後，始得依序晉級。

第六條 各級教師定義如下：

一、初階教師：指取得合格教師證書，初任教師未滿八年。

二、中階教師：指具初階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。

三、高階教師：指具中階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。

四、顧問教師：指具高階教師資格，其進修與專業表現符合規定，並通過晉級審查者。

第七條 教師之職責以教學、學生輔導為主，並應依專業發展階段按其級別，從事教育研究暨行政服務等工作。

各級教師之職責，依下列原則辦理：

一、初階教師：執行班級教學、班務經營、學生輔導等教學及輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作，或擔任與能力相符之校務工作等。

二、中階教師：除擔任初級教師所任工作外，應積極從事教材教法的設計與開發，並得擔任與能力相符之校務工作等。

三、高階教師：除擔任中階教師所任工作外，應積極從事課程與教學的研

究，並得擔任與能力相符之行政工作等。

四、顧問教師：除擔任高階教師所任工作外，應積極從事以教育革新相關議題的研究工作，並或參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。

前項所列各級教師之職責，學校得依所在地區特殊屬性及其實際發展需要調整之。

第八條 各級學校為進行教育研究、學生輔導、教學輔導或社區服務等事項，得依據教師之經驗及專長，酌減教師授課時數，其方式按左列方式辦理：

一、高階教師：配合學校規劃，擔任教育研究、指導實習及新任教師、學生輔導等工作，得減授一至二節課。

二、顧問教師：應配合學校規劃，擔任教育研究、學生輔導、指導實習及新任教師或提供校務與社區諮詢之服務等工作，得減授三至四節課。各級主管教育行政機關為統籌人事預算相關作業，得考量各級學校屬性、區域差異及各級教師結構等，另訂實施要點。

第九條 校(園)長回任教師者，按其年資比照同級教師予以聘用。

學校為推動重要校務發展，得請回任教師之原校(園)長提具教學輔導、教育研究與服務計畫，其經審查通過者，授課時數得予以酌減以推動相關服務。

第十條 教師申請晉級，應按其級別依本辦法第四條所列教師分級順序辦理，並以申請較現有資格高一等級之審查為限。

第十一條 教師申請晉級審查，應具備下列資格：

一、連續擔任同一級別教師年資達八年以上。

二、參加完成教師專業發展相關之進修與研習，其進修研習內容、時數及專業表現等相關事項符合本辦法之規定。

第十二條 教師連續擔任同一級別教師年資達四年以上，於教學及教育相關研究著有成效貢獻或特殊優良表現，並經主管教育行政機關核可者，得申請晉級，不受前條第一款年資八年之限制。

前項特殊貢獻及表現之認定。其相關要點由主管教育行政機關另訂之。

第十三條 申請晉級為中階教師及高階教師者，應由教師檢具下列文件，向服務學校提出申請：

一、服務年資資料。

二、進修或研究內容及時數資料。

三、專業表現評定成績證明文件。

各級主管教育行政機關得依前項訂定申請要點。

申請晉級為顧問教師者，除由教師檢具前項所列文件向學校提出外，學校並應於初審後將資料及初審說明呈送主管教育行政機關複審。

第十四條 教師申請晉級審查未獲通過者，得於次年依規定程序再提出申請。
教師收受未晉級通知，得於一個月內檢具說明文件及相關資料，向原受理晉級審查單位申請覆查。

第十五條 初階教師、中階教師及高階教師擔任同一級別職務逾十一年未通過晉級者，得列為學校教職員成績考核之參考。
擔任高階教師及顧問教師屆滿八年，應接受專業進修時數之審查。其專業進修未達規定時數者，前經核准之教學時數減授應予撤銷。
私立學校對於逾時未晉級之教師得依據本條第一項及第二項之原則處理。

本條第二項所規定之審查，由各級學校辦理並報請主管教育機關複審。

第十六條 教師經依師資培育法取得合格教師證書並擔任專任教師未經任何晉級審查者，逕由聘任學校以初階教師聘任之。

第十七條 教師晉級事項之審查，依左列規定辦理：
晉級為中階教師及高階教師之審查，由各級學校依規定辦理。審查通過後，應造具名冊報請主管教育行政機關備查。
晉級為顧問教師之審查，由各校依規定審查通過後，報請主管教育行政機關複審。

第十八條 各級主管教育行政機關依前條受理顧問教師之晉級審查時，為尊崇顧問教師榮譽，或考量預算及特殊需要，限制顧問教師之比例。
前項比例，以顧問教師佔所轄區域內教師之百分之十至百分之十五為範圍，各級主管教育行政機關並得於本辦法實施五年內逐年達到所訂比例。

第十九條 為辦理中小學教師晉級審查，主管教育行政機關及各級學校應成立教師晉級審查委員會（以下簡稱審查會）。
審查會以每年六月召開為原則。

第二十條 各級學校之審查會，置主任委員一人由校長兼任之，委員八至十四人，由教師（含兼任行政之教師）、家長代表、學者專家等聘兼之。委員聘期一年，期滿得續聘。其中兼任行政之教師及家長代表人數不得逾半數。
各級主管教育行政機關之審查會，置主任委員一人，由機關首長指派兼

任之，委員六至十二人，由學校行政人員代表、教師代表、家長代表、學者專家、主管機關相關業務單位代表等聘兼之。委員聘期一年，期滿得續聘。

各級學校或主管教育行政機關召開審查會時，應有學校或機關之人事單位代表列席。

學校因規模較小，得與鄰近它校聯合，由數校共同依第一項規定組織審查會。

第二十一條 各級學校或地方主管教育行政機關，應將審查會之審查結果以書面方式通知申請人及其所屬學校。

教師離職或異動時，得向原服務學校申請出具教師級別證明文件及學校內進修研習證明。

第二十二條 審查會之審查委員應客觀公正執行權責。

審查會之委員與申請人具三等親以內之親屬關係者，各級學校及主管教育行政機關不得聘請其參與該申請人之晉級審查。

審查委員於發現與申請人具前項親屬關係時，應主動聲請迴避。

審查委員為無給職，惟會議期間得依規定支給審查費。

第二十三條 依法借調至教育行政機關服務之教師，其借調年資得予併入晉級申請年資之計算。

借調教師擔任各級別教師期間應實際從事教學達四年以上始得申請晉級。

第二十四條 教師晉級之專業審查項目分為專業進修與專業表現二項。

專業進修，係指由主管教育行政機關認可或由各級學校主動規劃辦理之進修活動。

專業表現，係指教師之教學成果、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等。

第二十五條 教師晉級之專業進修與專業表現二項目，其審查標準如下：

一、專業進修：教師於每一級別期間從事專業進修之學分或時數，以每一學分折合十八小時計，至少達十六學分或二百八十八小時。

二、專業表現：教學績效、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等四項內容分別採百分計分法計算。申請晉級為中階教師及高階教師者，其參與評鑑之各年度成績應達七十分以上且各年平均應達八十分。申請晉級為顧問教師者，其參與評鑑之各年度成

績均應達八十分，且各年平均成績應達八十五分。

前項審查之分項要點與細目，由各主管教育行政機關另定之。

第二十六條 各級主管教育行政機關為辦理前條第一項第二款之審查，應訂定分項評鑑要點與細目，並督導所屬學校辦理教師評鑑。

第二十七條 本辦法第二十五條第一項第二款所稱教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及教育服務推廣等教學專業表現，應於教師任職期間，由學校實施評鑑。

前項評鑑之資料應妥為保存，以供教師申請晉級審查其專業表現評分之參據。

第二十八條 專業表現評鑑之成績，以百分計算方法，教學績效佔百分之五十，學生輔導佔百分之二十，教學相關成果佔百分之十五，教育服務推廣佔百分之十五

第二十九條 各級學校應依據本辦法第二十五第一項第二款所列專業表現之項目，詳訂細目、評量指標及評量途徑與方法，製成教師自我評鑑表，供教師參照自我檢核。

第三十條 各級學校應就所屬教師之專業表現實施評鑑，應事前公告並定期辦理，每學年至少實施一次。

各級學校得組織校內評鑑小組，由校長召集之，成員由教師代表（含兼任行政工作之教師）組成之，必要時亦得聘請家長代表及相關專家學者等擔任。

第三十一條 各級主管教育行政機關，得成立教學視導小組，定期評估所屬各級學校之教師評鑑，以瞭解並輔導學校辦理教師評鑑情形。

教學視導小組相關辦法，由主管教育行政機關訂之。

第三十二條 各級別教師之專業進修與研究之方式，分為學位進修、學分進修、專業研習及學校本位進修研究等四種。

第三十三條 教師專業進修與研究，依左列方式辦理：

一、學位進修：由師資培育機構辦理。

二、學分進修：由大學校院辦理。

三、專業研習：由各級政府設立、核准 設立之教師在職進修機構及各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構辦理。

四、學校本位進修：由中小學、幼稚園及特殊教育學校，依據教師專業成長需求研提教師進修活動計畫，經主管教育行政機關核准後

辦理。

第三十四條 辦理教師專業進修之機構，應依據不同級別之教師之專業發展需求，提供符合其級別之學分或課程。

第三十五條 依本辦法第二十一條所辦理之教師進修及研習，其課程應就一般知能、專門知能、專業知能等三類內容規劃之（如附表）。

前項所稱各類課程定義如左：

- 一、一般知能，係指得以促進教師生涯及專業發展的人文及科技素養相關知能之課程。
- 二、專門知能課程，係指與學科教材、教法、及相關知識相關知能之課程。
- 三、專業知能課程，係指與教育政策、教學、輔導、班級經營、教育研究相關知能之課程。

第三十六條 各級別教師專業進修學分或研習時數之採計原則如左：

- 一、學校本位進修之時數，不得高於所採記學分或時數總和之百分之五十。
- 二、專業知能與專門知能合計之學分或時數，不得低於所採記學分或時數總和之百分之八十。
- 三、有關特殊教育知能之研修，應至少為一學分或十八小時。
- 四、教師參與學位進修所獲之學分數得採記為教師專業發展之學分或時數。
- 五、學分或時數之採記，以教師於所屬級別期間中所研修之學分或時數為限。

前項專業進修學分或時數之認定，由審查會審議之。

第三十七條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，其分級依左列方式辦理：

- 一、擔任專任教師累計未滿八年者，為初階教師。
 - 二、擔任專任教師累計滿八年未達十六年者，為中階教師。
 - 三、擔任專任教師累計滿十六年以上，未達二十四年者，為高階教師。
- 擔任專任教師累計滿二十四年者，得為顧問教師。其晉級比例依本辦法第十八條辦理。

第三十八條 本條各項之比照審查，由各校教師評審委員會審查後分級聘任之。
現任教師雖具前項各款年資，如具特殊不良表現之事實，經各級學校教師評審委員會通過認為其比照顯有不當者，得比照前階教師予以分

級。

現任教師納入分級後，欲申請晉級者，應符合本辦法相關規定辦理。

第三十九條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，其學術研究費之支給，依左列原則辦理：

- 一、初階教師、中階教師於未晉級前，學術研究費之支給，依原規定辦理。
- 二、擔任專任教師滿十六年未達二十年之高階教師，於未晉級前學術研究費之支給依原規定辦理。
- 三、擔任專任教師滿二十年以上之高階教師及顧問教師，於本辦法實施起三年內完成專業進修時數達一百零八小時或六學分以上者，得依本辦法支領學術研究費。未完成規定進修時數者，依原規定支給學術研究費。

依本辦法晉級後，教師原支學術研究費較晉級後學術研究費為高，其學術研究費得依未晉級前標準續支。

第四十條 本辦法實施前已受聘為專任教師者，經依第三十七條及第三十八條規定分級後，其晉級審查應依第二十四條及第二十五條規定辦理。

前項晉級審查有關教師專業進修時數之採計，依左列原則辦理：

- 一、各級別教師應服務之年資以八年為標準。
- 二、以本辦法實施時距離下次晉級尚需取得之年資計算，平均每年完成三十六小時或二學分以上之進修者，得申請晉級。

第四十一條 教師已依本辦法取具之級別、服務年資資格、進修採計及評鑑成績等，於教師異動時學校應予承認。

第四十二條 各級主管教育行政機關得依據本辦法另訂實施要點。

第四十三條 本辦法奉行政院核定後實施。

參、分級制度要項之規劃意旨說明

教師分級制度主要涉及級別、各階教師專業職責區隔、申請程序、審查組織、審查項目與標準之規劃訂定，以及現有教師如何納入分級等重要項目；以下分別述明各規劃要項之規意旨。

一、法源與分級目的

由於目前有關教師之分級制度尚無法源依據，故條文以 表示，有待相關法

律之修正或立法。目前適於直接修正或增列條文以使教師分級取得法源之法律，主要為教育人員任用條例以及教師法。教師分級制度之目的，主要係依據教師生涯發展梯學理，強制教師在職進修，以達到提升教學品質之目的。對象方面，則將高級中等以下學校及幼稚園之專任教師完全納入，在地理範圍並不算大的台灣，形成全國一致的教師分級制度。

二、教師級別規劃意旨

教師之分級，以建立教師生涯發展階梯及鼓勵教師終身進修為目的，配合學術研究加給之支給、各級教師專業任務區隔、以及教學時數酌減等措施，實施晉級審查。

教師之教職生涯，通常約為三十至四十年，本案分規劃係將教生涯分為四階段，平均每一階段約為八年，是以，以八年為級別規劃的年資條件。本辦法之分級制度，係就教師之專業綜合表現予以分級；有關教師其年資、職務等級及成績考核等，另依相關規定辦理。

有關級別名稱，以「階」表彰教師分級係依據生涯發展梯階而規劃，係積極性地引導措施。除依據專業發展階段予以分級，並訂定各級名稱，依序審查晉級。各階教師，係以循序漸進之方式進階，晉級條件則以年資與進修為基本條件，以專業表現之評鑑為積極條件符合審查標準並通過審查者，得以進級，是以除初階教師是以直接聘任為方式外，各階教師資格之取得，以具有前一階教師資格為限。

三、各級教師職責之規劃意旨

各級教師的職責應以教學輔導為主，並按其級別發揮不同階段之教育研究及行政等專業相關服務。教師按其級別應有之專業工作重點及教學專業角色，以助益於教師及學校運用最適人力。在初階教師方面，因其初任教職，是以在職責方面強調教學能力與專業態度之實務工作。中階教師已具有任勝教學之專業知能與實務巧，應將其教學專業能力內涵提升，以改進教材教法為其重要工作，並於熟悉教學事務後，參與校務工作。高階教師對於教學實務、教材教法之應用已達精熟，生涯階段之專業能力重點強調課程規劃與教學研究以及校務工作。顧問教師為資深教育工作人員，生涯發展之重點在於以其經驗提供教育改革之研究與實務。

另外，為使各級教師能發揮專長，爰規劃有授課時數酌減之規定，以得以將高階教師及顧問教師之人力資源置於更適宜之工作挑戰中。授課時數酌減之目的則在發揮其專業能力協助教學及行政相關校務推展。惟 時數減授並非教師取得該階教

師資格之必然，必需配合學校相關工作之推動，始得減授。此外，為考量特殊地區之學校人數較少，或多為資深教師，設若具有高階教師資格以上教師皆減授時數，可能引起學校教學人力不足之困境，是以條文訂定但書以保留彈性，因地制宜。

四、晉級申請程序之規劃意旨

終身進修為各級教師之權利亦為義務，晉級之申請亦為教師之權利與義務。由於級別係依據生涯發展理論及各階生涯發展重點有所區隔，並具有進階性，是以晉級之級階應按初階教師至顧問教師依序申請，不得跳階申請。申請晉級審查之資格為年資及進修二項已達法定要求者為限。

對於特殊成就優良教師之晉階，應予以特別考量以避免制度僵化造成限制教師發展之障礙，有違立法旨意，故在同一級別擔任四年以上且經主管機關核可者，得不受晉級資格規定有關八年年資之限制。

晉級之申請，依據所擬晉級之級別不同，應向不同單位為之。各級主管教育行政機關對於晉級資料之檢送程序以及資料之內涵，得依本辦法另訂要點，以配合行政作業所需。

五、晉級審查組織

由於教師之晉級，是依據專業進修及專業表現為晉級標準，涉及除專業進修應予以明確定義外，專業表現涉及教學方面品質之評量，其具有專業審查性質，是以晉級為審查組織之規劃，必需能符合專業審查之屬性與本質。組織成員需能符應專業審查之需求，是以在學校審查會層級，限制行政人員參與之比例。

為考量各級教師人數眾多，且教師晉級係為專業認定事項，高階教師及中階教師之審查由學校辦理以充分授權。另外，顧問教師之晉級，具有教師生涯之最高專業榮譽屬性，其學術專加給部份之規劃擬較現行為高，因此涉及主管機關之教育人事項算，是以由學校初審，主管行政機關複審，以昭慎重。

除合格初階教師逕依規定予以聘任，並明定取得合格教師證書未經晉級審查者，以初階教師聘任之外，教師之晉級應由審查組織通過後始得晉級。各級教師之晉級，除顧問教師予以訂定晉級人數比例原則外，以不設比例為原則。

顧問教師之晉級，因可由主管教育行政機關賦予尊榮性質，其名額得以因地區特性考量予以設限，是以審查晉級為顧問教師之審查會，其組織與學校內組織有別。教師晉級申請之基本條件為年資及進修事實，故審查會之開會有必要由人事單位辦理，以提供必要資料及說明。另為考量偏遠地區小校之需要，得由數校聯合組織審

查會辦理晉級審查。

六、審查項目與標準

教師分級之審查項目，以教學專業表現及專業進修成果為依據。條文重點在於就專業進修與專業表現明確定義。在專業表現之標準設定方面，各年度成績以七十五分為基本，另考量顧問教師為教師生涯發展之最高階段，並具尊榮性，爰將其專業表現成績標準定為八十五分，晉級為中階及高階教教師者其成績應達八十分，有所區隔。

為有效評量教師專業表現，各級學校及主管機關執行各級教師晉級審查，有必要建立教學視導或教學評鑑相關措施。

在專業進修的提供方面，除學分與學位由大學校院及師資培育機構辦理外，專業研習之目的相當多元化，是以其管道亦多元化考量。學校本位進修，旨在鼓勵教師從事與教學切實相關之教學改進研究進修，惟為考量作為晉級之進修，其內涵應由學校計畫，經主管機關核准者始得作為晉級標準之用。

在各級教師進修學分與時數之採計原則方面，規範意旨在避免教師僅偏於某單項研修方式造成進修內涵偏失，教學知能之全面向發展有所缺失。其中除專門知能與專業知能不易做明顯之區分，宜合併計算外，為配合特殊與一般教育合流發展，教師應修習有關特教知能。此外，學位進修之學分數納入採計訂定上限，以避免教師將所修習學分或時數累積至下一級別使用，有違終身進修之立意。

七、教師專業表現評鑑

各級主管教育行政機關為辦理教師之專業表現審查，應訂定分項評鑑要點與細目，並督導所屬學校辦理教師評鑑。專業表現分為教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及教育服務推廣等四項，應於教師任職期間，由學校實施評鑑。

教師專業表現評鑑之資料應妥為保存，以供教師申請晉級審查其專業表現評分之參據。專業表現評鑑之成績，以百分計算方法，教學績效佔百分之五十，學生輔導佔百分之二十，教學相關成果佔百分之十五，教育服務推廣佔百分之十五。各級學校應就專業表現四項目詳訂細目、評量指標及評量途徑與方法，製成教師自我評鑑表，供教師參照自我檢核。各級學校應就所屬教師之專業表現實施評鑑，應事前公告並定期辦理，每學年至少實施一次。

各級學校得組織校內評鑑小組，由校長召集之，成員由教師代表（含兼任行政工作之教師）組成之，必要時亦得聘請家長代表及相關專家學者等擔任。各級主管

教育行政機關，得成立教學視導小組，定期評估所屬各級學校之教師評鑑，以瞭解並輔導學校辦理教師評鑑情形。

八、現任教師納入分級

為立即實施教師分級，並使現任教師於立法完成後，亦依規範參與終身學習，實踐進修活動，不宜以新舊制度並行之方面考量現行教師不予規範。亦即，現任教師之分級應以可行性為主要規劃考量重點。

現任教師納入分級制度，較為明確之方式為逕依年資比照辦理，但為維護教師分級制度之實質精神（即進修與專業表現為晉級之依據），現任教師以比照方式納歸級別後，仍需有進修事實始得依新制參加晉級。並且為避免現任教師失卻進修誘因，又顧問教師之晉級審查具高度榮譽屬性並由主管教育行政機關為之，是以對於現任教育納入教師分級，依據年資逕予對照，但仍由審查會審查後聘任之。

現任教師服務年資滿二十四年欲晉級為顧問教師者，仍應完成專業進修。現有教師經比照分級後，學術研究費之支領方式仍以原訂方式支領。如新制條件較優，教師需依新制完成進修及通過專業表現審查後晉級者，始得依新制支領較高學術研究費。現有教師未依新訂分級辦法進修晉級者，學術研究費之支給按舊法規定辦理。本辦法所訂學術研究費級距較大且支給標準較高；現有教師經依第二十五條分級為資深高階教師及顧問教師者，應於完成一定時數進修後，始適用新支給標準。

在進修義務方面，現任教師分級後之進修義務，係依比例計算其每年至少應有之進修時數。

結論與建議

教師級職制度之主要目的在於建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級，以增進教師專業生涯之發展，提升我國教師之人力素質與運用。經相關文獻及各國教師分級實施現況的探討，考量我國現行之教師晉升情況，研提實施之取向與建議如下：

壹、實施取向

一、教師梯階制度有助於教師專業提升與生涯發展

我國當前教師晉升之方式以年資為主要機制，並配合教師考績制度實施之，然

而，一年晉升本薪一級加上教師考績流於形式的結果，然而，每位教師都是個別的個體，有其獨特的身心特徵，一味地以年齡或年資來晉升的制度造成我國教師「無生涯」之情況，實有改善之必要。由教師生涯專業發展相關理論與文獻觀之，教師專業生涯發展有其階段性，各階段之教師有其不同之發展任務，亦有其不同專業表現的研修需求。此外，教師梯階制度之實施亦能有助於各級教師從生澀、學習、到成熟、穩定的發展歷程。因此，教師生涯梯階制度的建立實有其必要性。

二、教師按其專業發展階段，劃分為四級為較佳之規劃

依各國教師專業分級的現況來看，從分為三級到分為六級皆有國家或地區施行。然而，就我國當前的實際情況而言，教師依其簡、荐、委任的不同而給予不同等級之專業研究加給，共分為四級，因此，將教師專業發展階段分為四級不僅在理論上可獲得支持，在實際上也有許多國家或地區施行，並且與我國當前的實際作法差異較小，因此，將教師專業發展階段分為四級應是較為可行之方式。

三、各級教師應賦予適切之功能與職責

校務之推展是一項多層次與多面向之工作，舉凡學生輔導、教材發展、教學改進、學校行政、社區資源整合、親職教育、行動研究等，皆是當前我國校務推展的重要工作，需要全體教師共同努力，有效地分工合作才能盡善盡美。從教師生涯發展的階段性及各階段教師有其不同之發展任務的觀點視之，各級教師應有其不同之功能與職責，如此不但有助於校務推展之有效分工，更能使各級教師在善盡職責時，同時增進其專業生涯發展。

四、以學術研究加給為最佳之分級機制

我國教師之基本薪資結構為本薪、加給及獎金三種，其中本薪與獎金二者涉及全體公教人員的薪資問題，不宜作為教師分級之機制，應就既有之規定辦理。而在學術研究加給方面，理論上應以教師之專業表現為依據發給，然而，我國當前之規定為依據教師之委、荐、簡任等級發給，而委、荐、簡任之等級卻又依據年資而來，無關教師之專業表現，因此，應針對此現有之相關規定加以修訂，使以學術研究加給為教師分級機制，如此不但不會增加政府之財政負擔，並有助於教師之專業表現之提升與專業生涯之發展。

五、教師分級宜同時具備賞罰機制

為鼓勵教師致力於專業生涯發展，應對各級教師給予不同之學術研究加給、並酌以減授時數，以提升教師晉升之動機。然而，從各國教師分級之現況觀之，除了獎賞機制之外，許多國家或地區對於怠於進修、惰於專業晉升之教師均兼採懲罰性之措施，包括證照期限、提高晉升門檻等措施，因此，教師分級宜同時具備賞罰機制，一方面鼓勵致力於專業發展之教師，另一方面警惕惰於進修晉升的教師。

六、教師晉級審查組織的組成宜多元化

教師晉級的審查應由主管教育行政機關及各級學校進行之，基於教師專業發展應朝向多元化邁進的原則，教師晉級審查組織的組成亦應多元化，宜包括各級學校校長、學校行政人員、教師代表、家長代表及學者專家、及教育行政機關代表等人，如此才能從各種觀點與角度來對教師之專業表現加以衡量，使教師在教學工作之外，能就自己的興趣與資源來進行專業發展，提升專業表現。

七、教師晉級審查標準包括專業進修與專業表現

在職進修與終生學習係教師之權利與義務，亦直接關係到教師專業發展之良窳，因此，許多國家將專業進修列為教師晉升之重要考量依據，日本更將其列為年資因素之外的唯一之依據，由此可見其重要性。另外，教師之專業發展良好與否直接顯示於其專業表現上，此亦為教師晉級與否的重要指標，因此，教師晉級審查標準應包括專業進修與專業表現二者。

八、教師專業進修內涵包括一般、專業及專門知能三種，不宜偏廢

教師專業研修的目的主要包括了教育專業能力、學科專門能力的增進與培養。此外，若對教師專業研修採取一種更寬廣、更全面性的觀點，則教師專業研修的目的尚應包括一般知能，雖然一般知能對教師實際教學工作並無直接的影響，卻與教師的生活息息相關，對教學工作、教學成效的間接影響亦不容忽視。因此，教師專業進修內涵包括一般、專業及專門知能三種，不宜偏廢。惟教師之專業主要建立在其教育專業能力與學科專門能力之上，因此，二者應佔教師專業進修時數的一定比例以上，方能有助於教師之專業生涯發展。

九、教師宜透過各種不同的方式與管道參加專業進修

當前我國教師專業進修的研修類型分為「學分、學位進修」、「專業研習」及「學

校本位進修」等三類，各種進修方式的研修主題與目的皆有差異，因此，教師專業進修宜兼採各種方式，始能有助於教師專業之全面提升。另外，由於非正式與非正規的學習方式近年來頗受推廣與重視，加上教師各有其生活、工作、休閒與求知之規劃，因此，透過各種不同的方式與管道參加專業進修，亦有助於教師得以有效地調配自己時間，運用適合自己學習型態之學習方式進行學習。

十、現任教師以年資及教學表現納入分級

由於我國尚未實施教師分級制度，一旦開始實施，現任教師亦應納入分級之體系之中，惟現任教師之年資分佈甚廣，如完全依照本規劃案之分級方式辦理，資深教師之反彈勢必甚鉅，因此，現任教師宜以年資作為納入分級之過渡方式，然而，為顧及公平正義之原則，現任教師如具特殊不良表現之事實，經各級學校教師評議委員會通過認為其表現顯有不當者，得比照前階教師予以分級。

貳、建議

一、建立本土性的教師分級制度

先進國家對於教師多有按其生涯及專業發展階段規劃的晉階設計，如美國田納西州的教師在經過試用與實習階段之後，才能獲得教師專業證照，其中選擇專業階梯制度者，再予以分為三級，各級教師的資格與條件並不完全相同；日本各級教師的晉級審查係根據該教師的年資及在職進修取得的學分數或學位，作為審查的依據。晉級的標準，有些以教學成效為主要內涵，有些則以進修或年資為主。

我國教師地位受立法保護，其資格取得、晉升、薪資、聘任乃至退休等，都有法律的制度化保護，不同於美國的教師在職位取得及薪資方面以市場機制或團體協商為運作。參照先進國家的作法，最終目的仍在建立本土性的教師分級制度。舉例而言，以教學成效為主要標準的晉升評鑑制度（如美國）多半配合了證照的有效限期，這樣的制度是置放於市場機制的機會運作邏輯之下的；台灣的教師非有法律上原因不得解聘，是以在晉升的考量上，自需將教師近三十年以上的職業生涯事實納入考量，始能形成生涯梯階。此外，鼓勵進修向為教師品質提升之傳統作法，又考量教學成效為教師本質是否發揮之最明確證據，是以本案規劃建議以「年資」、「專業進修」（與教學專業相關之專業知能、專門知能及一般知能等進修）以及「專業表現」（教學成效、學生輔導、研究成果等）計三項目為晉階審查之項目。

二、增修教師法及教育人員任用條例，建立教師分級之法源依據

檢視我國當前相關法令，並無教師分級制度之適切法源依據，為建立教師分級之法源依據，本規劃案建議增修「教師法」及「教育人員任用條例」。在「教師法」方面，宜就第二條、第十七條及第二十七條加以修訂，並增列教師教學專業表現評鑑之相關法條；在「教育人員任用條例」方面，則宜於第十九條之後增列教師分級之相關條文。如此，本規劃案所擬定之「高級中等以下及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」才得以有法源依據，教師分級制度方可能付之實施。

三、研訂教師專業表現評鑑辦法

根據本規劃案之規劃，教師晉級審查標準除年資之外，包括專業進修與專業表現二大指標，在專業進修方面，係就教師所修習的學分或時數加以審查，其標準較為明確。反觀專業表現方面，由於我國並未發展出適切的教師評鑑系統，而當前的教師考績制度則頗有流於形式之評，因此，教師專業表現評鑑勢必成為教師分級制度可否順利推展之重要關鍵，故本規劃更就教師專業表現評鑑研訂辦法：教師就其「專業表現」應逐年接受評鑑，各年之評鑑成果皆納入採計以期使教學之成效，成為教師專業工作中最重要之部分，避免僅以申請晉級前一年或二年之表現作為晉級審查；教師之專業表現，得以透過一套客觀、公正之辦法評鑑之。

四、研訂兼任教師、借調教師及代理代課教師之相關分級辦法

本規劃案所擬訂之「高級中等以下及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」適用對象為公私立高級中學、職業學校、國民中學、國民小學、幼稚園之專任教師，其中並未包括兼任及代理代課教師。就當前高級中學以下學校任用兼任及代理代課教師的情況觀之，實有必要研訂相關辦法加以規範之，因此，本規劃案建議於「高級中等以下及幼稚園兼任教師及代理代課教師辦法」中增列教師分級相關條文，並由教育部研訂兼任及代理代課教師分級辦法。

五、修訂相關法令，以配合教師分級制度之實施

教師分級制度的實施係我國教育政策之一大變革，牽涉甚廣，因此，當前相關法令有修訂之必要，舉凡「教師法」、「教育人員任用條例」、「幼稚教育法」、「公立學校教職員敘薪辦法」、「高級中學法」、「國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」、「國民教育法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習

辦法」、「公立學校教職員成績考核辦法」、「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」、「教師進修研究獎勵辦法」、「大專校院辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點」等法令，均涉及教師之資格、任用、敘薪、職責、進修、考核等權利義務，宜配合教師分級制度加以修訂。

六、學術研究費應配合教師分級調整之

我國教師之學術研究加給理論上應以教師之專業表現為依據發給，然而，我國當前之規定為依據教師之委、荐、簡任等級發給，而委、荐、簡任之等級卻又依據年資而來，無關教師之專業表現。因此，本規劃案建議應就教師之學術研究費加以調整，以作為分級之機制，在調整幅度方面，可以有二方面的思考方向：首先，因現行教師之委、荐、簡任等級之晉級年資為六年，而本規劃案之建議晉級年資為八年，其學術研究費之調整宜就晉級年資加以調整，目前專案之規劃，係就現有之學術研究費支領範圍中進行調整，在顧問教師乙級之學術研究費調為較現行為高，對教師權益並無影響，甚至更為有利。另一個思考方向則可考量在我國即將終止軍教免稅的前提下，藉由學術研究費的調整，改善教師之薪資，使之獲得合理之待遇，如此一方面有助於教師分級制度之推展，另一方面亦有助於化解終止軍教免稅之阻力，實有一舉雙效之功。

七、推廣教師分級理念，加強教師分級相關措施之宣導

由於教師分級制度的實施在我國尚屬首見，現任教師、家長及社會人士，或缺乏此一理念，或具備分級理念而不知實際辦法，此均可能成為教師分級制度推展時可能之障礙。因此，有必要就教師分級之理念加以推廣，其推廣內容有三，其一，使現任教師認知終生學習與專業發展係身為教師的義務，唯有致力於專業發展之教師，才能獲得專業自主，享有專業之尊榮。其二，宣導教師分級之辦法，並詳細說明現任教師納入分級之措施，以減少現任教師之疑慮與抗拒。其三，宣導教師分級係教師專業發展的必經過程，不同級別教師間並無優劣之分，避免落入等級優劣之概念，以免造成家長、學童形成以教師等級來評判、選擇教師的錯誤觀念。

八、重建教師進修體系，增加各種教師專業進修管道與機會

就本規劃案所研議之教師分級辦法中有關專業進修之規訂，將教師每年所需進修之時數由一學分（或十八小時）提高為二學分（或三十六小時），可見未來教師分級制度一旦實施之後，教師對專業進修之需求將更為殷切。因此，本規劃案建議增

加各種教師專業進修管道與機會，在「學分、學位進修」方面，可增加教師在職進修之班級數，並妥善運用網際網路、遠距教學等非正規（式）學習方式；至於「專業研習」及「學校本位進修」方面，亦可適度增開課程，以滿足教師專業進修之所需。再者，主管教育行政機關更可授權相關單位或民間組織辦理教師專業進修，使教師之專業進修更趨多元多樣，尤以週末及寒暑假增開學分班以因應進修需要為最迫切應實施之措施，以使教師具有足夠之進修管道。另外，由於教師分級後，進修應為全體教師之義務，全國教師人數眾多，進修補助之必要性與可行性應予檢討修正，以並避免國家財政負擔。

九、提供各級教師研修內容建議表，以供師資培育機構配合各級教師生涯發展所需，規劃相關課程

從教師進修需求面而言，不同生涯發展階段的教師有不同的專業發展需求，因此，教師專業成長與進修應根據教師的生涯發展需求來規劃與設計，並據此配合生涯進階與等級劃分的規劃，使教師更有目標的、有方向的選擇或接受教師進修與研習，促成專業的發展與成長。不同的教師職級階段，教師所需的專業研修重點與項目有所差異，因此，對於教師的在職進修與專業成長，實有必要配合各級教師的生涯專業發展需求，研擬一套系統化的教師生涯進修體系，以提昇中小學教師的專業知能，並促動教師專業成長。目前我國教師進修與研習，缺乏一套完整且統整的規劃系統，容易使進修的機會與資源重複或浪費。因此，本規劃案建議公布各級教師研修內容建議表，讓各教師進修辦理機構得以配合各級教師生涯發展所需，開設適當的課程。

十、配合教師課徵所得稅，考量學術研究費之配合調整

為避免教師同時面臨課徵所得稅以及實施分級調整學術研究費之衝擊，在不實質增加教師現行所得的原則下，除就現有學術研究費調整分配，配合教師級別重行設計學術研究費之支給外，考量另以分階段調整酌加之方式，為減緩教師衝擊以及提高分級制度正向誘因之方法。

十一、建立基層教師申請教學相關研究經費之辦法與機制

中小學教師係第一線之教育工作者，在其教學工作中所面臨之問題與困境，恐無法完全藉由學者之學術研究結果加以解決，因此，發展教師行動研究之能力實為教師生涯專業發展的重要目標之一。基於此，本規劃案建議在實施教師分級制度的

同時，應就基層教師申請教學相關研究經費之辦法加以考量，使教師可就切身之教學問題，以顧問教師或由顧問教師為首配合各級別教師組成教學研究團隊的方式，提出教學行動研究計畫，報請主管教育行政機關進行審查，審查通過者即提供研究經費進行研究，如此一方面有助於教師解決所面臨之教學問題，另一方面更有助於教師之專業發展。

十二、研擬各級別教師在不同縣市之遷調事宜

我國教師資格認定之層級係為教育部，因此，教師資格具有全國性之性質，教師跨縣市之遷調無論經由積分調動或各校自行甄選，在教師資格的認定上較無問題。然而，在教師分級制度實施之後，由於分級審查係由各校或地方教育行政主管機關執行，如此除了可能造成各縣市對於各級別教師認定上的差距之外，在各縣市顧問教師比例限制的情況下，亦可能影響到顧問教師調動的問題，因此，本規劃案建議教師之級別應具跨縣市之資格，以免除各縣市對於各級別教師認定差距之困擾，至於顧問教師之跨縣市遷調，則應由中央教育行政主管機關研擬規定「外縣市調入」及「本縣市内升」之顧問教師比例，以免除顧問教師調動受各縣市顧問教師比例限制之困擾。

參考文獻

- 中共國家教育委員會 (1987)。基礎教育法規文件選編。北京師範大學出版社。
- 白雲霞(1995)。美國中小學教師專業階梯制度之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張德銳(1996)。我國實施教師職級制度所面臨的問題與因應策略，載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，241-266。高雄：麗文文化公司。
- 郭玉霞(1992)。簡介美國師範教育發展的主要取向。台灣教育，496，22-26。
- 孫國華 (1997)。國民中小學教師生涯發展與專業成長之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 陳惠邦 (1995)。從教師專業成長論中小學教師職級制度的實施。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。
- 楊思偉 (1995)。日本教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論

文。高雄：國立高雄師範大學。

鄭彩鳳(2001)。教師分級制度對技職學校組織之影響。技術與職業教育雙月刊，65，10~14。

鄭彩鳳(2002a)。國中教師對分級制度知覺之研究。高雄師大學報，13，25-50。

鄭彩鳳(2002b)。教師進階分級制度之規劃。發表於2002,12,13/14。台灣學術團體國際學術研討會－中華民國師範教育學會年會，於台灣師範大學。

蔡培村(1994)。中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究。教育部中等教育司委託專案研究。

蔡培村(1995)。我國實施教師職級制度的基本構想。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。

蔡培村、鄭彩鳳(2000)。建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃。教育部中等教育司委託規劃專案。

蔡碧璉(1995)。從教師專業成長論中小學教師職級制度的實施。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。

羅文基(1995)。從生涯理論論教師職級制度的推展。教育部中等教育司委託國立高雄師範大學成人教育研究所辦理「中小學教師職級制度研討會」發表論文。高雄：國立高雄師範大學。

蘇進榮(1997)。台灣地區中小學教師分級制之實證研究。台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。

劉英杰主編(1993)。中國教育大事典(1949-1990)。浙江教育出版社。

Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houson (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A Project of the Association of Teacher educators*. New York: Macmillan.

Burke, P. J. (1987). The teacher career cycle : Model development and research report. *ERIC. ED 200604*.

Fessler, R. (1985). A model for teacher profession growth and development. In R. Fessler & J. C. Christensen (ed.), *Career-long Teacher Education*, Illinois: CCT.

Furtwengler, C. (1985), Tennessee's career ladder plan: they said it couldn't be done, *Organizational Behavior and Human Performance*. . 44 (7) , 24-40.

Hawley, W.D.(1997). Designing and implementing performance-based career ladder

- plans. *Educational leadership* , 56(1) , 57-61.
- McDonald, J. H. (1985). A career ladder and career alternatives teachers. In Bueke,P.J.& Hoideman.R.G.(ed.).*Careerlong Teacher Education* . Illinois: CCT.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education(1994). *Missouri's career ladder plan*. Missouri Department of Elementary and Secondary Education print.
- Neave , G(1992). *The teaching nation*. Oxford : Pergamon Press.
- Skilbeck, M. (1992). The role of research in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 15(1/2), 23-35.

Contents and implementation of teacher career ladder program

Pei-Tsun Tsai, Tsai-Feng Cheng

ABSTRACT

The purposes of this study were to explore the contents and implementation of career ladder program in Taiwan. The research include: issues background, the career ladder program of major countries and the related domestic studies, the contents of career ladder program of the Ministry of Education(for examples: 1.certification and classified stages, 2.responsibilities, 3.the organizations ,members, and criteria for examining the promotion of teachers, and 4.reward structures.).And then to work out the feasible and practical solutions to the touch issues.

Key Words : teacher career ladder program, elementary and high school teacher

中小學教師檢定政策評鑑 模式之建構和應用 以促 進教師專業發展為核心

葉連祺

【作者簡介】

葉連祺，台灣省嘉義縣人，政治大學教育學博士，曾任國小教師、政治大學及實踐大學兼任助理教授。現任國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授。著作達 70 多篇，研究興趣及專長為教師檢定、教育（學校）行政、教育法令、教育管理、教育計量分析等

摘要

改革教師檢定是增進教師素質的重點工作之一，為確保教師檢定政策改革的成效，有必要建構一個教師檢定政策的評鑑模式，以提供更完整的評鑑成果。對此，本研究先探討教師專業發展和教師檢定的意涵、模式及關係，進而提出一個以促進教師專業發展為核心，由教師檢定居關鍵地位的教師專業發展理想雙圈模式。再綜合政策評鑑意涵及模式的探討，建構出一個由理念、實務、後設評鑑和情境四層面因素組成的教師檢定政策評鑑模式（簡稱 CIPM 模式）及其檢核表，並簡述應用的方法。

關鍵詞彙：政策評鑑、教師素質、教師專業發展、教師檢定

Key Words: policy evaluation, teacher certification, teacher professional development, teacher quality

壹、前言

增進和確保教師素質是各國教育改革的重點，而如何有效結合職前階段的專業培育和教師檢定 (teacher certification) (指教師資格檢核的有關事務，或稱檢覈，見葉連祺，民 90)，以及在職階段的教師檢定和進修教育訓練，並發揮功效，是師資品管的理想目的。在此理想中，教師檢定實扮演著極重要的角色，它可發揮篩選 (或稱區別)、發現、分級等作用 (葉連祺，民 91a)，對於促進教師專業發展極具影響力，因此向來為各國從事師資教育改革不能忽略的課題。

近十年來，我國中小學教師檢定的興革幅度頗大，先後制定了教師法，修訂師資培育法，將教師的實習和檢定結合在一起，形成初檢 實習 複檢的進程，建立了職前階段以檢核證件為主的兩階段式教師檢定制度。其後，又修訂師資培育法，規定由中央主管機關辦理教師資格檢定，設立教師資格檢定委員會，必要時並得委託學校或有關機關 (構) 辦理，此法揭示了建立舉行檢定考試的一階段檢定制度時代，已經來臨；接著公布的高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法，詳細規定了受檢者的基本資格、繳交費件、考試科目和及格標準等事項，更明確指出檢定考試措施的內容。然而，我國已有多年未曾辦理中小學教師檢定考試 (此指一般類科師資，不包括英語、鄉土教育等師類)，實施教師檢定考試成敗的影響層面甚廣，不僅攸關眾多修習師資培育課程人士的權益，也關係著萬千學子的受教權益，甚至是整體國家人力素質的發展，顯見中小學師資檢定政策的重要性。

檢視教育部的重大政策宣示文件，如「二 一年教育改革之檢討與改進會議」報告 (教育部，民 90)、九十二和九十三年度施政方針 (教育部，民 91，民 92)，均將建立高級中等以下學校及幼稚園師資檢定篩選機制，列為重點項目。據此可知，中小學教師檢定實為我國教育部目前積極推動的重要政策之一，重點是辦理檢定考試，建立有效的教師篩選機制，以管控教師素質。觀諸過去已有中華民國師範教育學會 (民 91)、張鈿富和葉連祺 (民 91)、葉連祺 (民 91a) 等檢討我國的師資培育政策或教師檢定政策和制度，由於未提出較具系統性的評鑑模式，因此評析角度和所得結論均不盡相同。政策的影響深遠且廣泛，在重視知識管理、永續學習的時代潮流下，實有必要針對教師檢定，提出一個具系統性和全面性的評鑑模式，以利有效全面地檢視相關政策的理念、內容、施行成效及影響。

故綜言之，本文將自促進教師專業發展的角度，構思出一個教師檢定政策的評鑑模式，並加以闡述其內容和應用之道。分項而言，主要研究目的有如下幾項：

1. 探討教師專業發展和教師檢定的意涵、模式及關係。
2. 分析政策評鑑的意涵及模式。
3. 建構教師檢定政策評鑑之理論模式和應用。

貳、教師專業發展和教師檢定之分析

教師檢定的定位和功能發揮，與教師專業發展息息相關，教師檢定應在促進、協助和確保教師專業發展的品質，因此兩者的關係非常密切。以下先簡述教師專業發展的意涵、模式和影響因素，再論及教師檢定的意涵，最後分析兩者的關係。

一、教師專業發展之意涵分析

教師專業發展是一個牽涉複雜因素的概念。Blandford (2000) 提到學校情境中的教師專業發展功能，在於增進個人的表現、改進無效能的實務行為、建立政策執行的基石和促進變革；目的是發展和調適實務行為、反省自身的經驗、研究成果和實務、對學校貢獻專業生活、和現行教育思想保持接觸、批判思考教育政策、增廣對社會的了解等；並有參與者發展、專業教育、專業訓練、專業支持等多種類型。再者，有效能的成功教師應具有 1. 有關兒童及其學習、學科、課程、教師角色等方面的知識和了解；2. 關於學科應用、教室管理方法、班級經營、評量和記錄等方面的技巧。Hanson (2001) 另指出教學此一概念常與工作 (job)、職業 (occupation) 和專業 (profession) 三者相提並論，如對教學持行動本位 (activity-based) 的觀念，即是將教學視為專業，其特徵是表現出基於經認可、系統性和持續性準備後的特定行動，也有較多的自主性和心聲於設定工作內容和實施；反之，視教學為工作，則教師責任是傳授知識和技巧給學生；若視教學為職業，則教師是經訓練和檢定合格的人員，工作是對學生進行已經建立和具價值性活動，工作內容需依據他人的指定。Eraut (1995) 談到教師會自專業規範、專業地位、專業素質、專業判斷和專業責任等角度，賦予專業人員 (professional) 不同的意義。Rath (1999) 認為自主性、個人經驗和探究的標準程序，是影響教師經營班級時判斷良窳的來源因素。Furlong、Barton、Miles、Whiting 和 Whitty (2000) 亦論及：知識、自主和責任是專業主義論的傳統核心論述。

綜言之，可知教師專業有其特定的意涵和性質，教師專業發展涉及到教師本身、教師同仁、學生、學校、甚至社會等情境，其目的於消極面是使得教師的專業性提升，增進自己和其他教師的素質，積極面則是對學生、社會、教育政策等有較多正

面的影響和貢獻。

二、教師專業發展之模式探討

再就教師專業發展的模式觀之，有系統觀、層面觀、階段觀、區域觀、循環圈觀等多種看法。就系統的角度觀之，饒見維（民 85）指出教師專業發展系統包括了教師促發者、教師專業內涵、教師專業工作情境、專業發展需求、教師專業發展基本原理、專業發展活動型態、專業發展活動推動理念、專業發展階段等 8 項因素，這些因素有些具有內涵上會因時間而動態變化、彼此形成互動或影響等特性。而 Dadds（2001）採取多系統交互疊合作用的概念，發展出包括專家／生手（含階段和關切點）、反省（含行動研究）、社會化（含人員／學校、文化、實習、生態等）、個人（含效果、自主、圖像等）、學科知識、技藝知識等子系統，其中後兩類知識交互形成教學內容知識，各子系統之間形成疊合互相影響的情形，以彰顯教師專業發展的複雜互動性質。Fessler（1995）則提到個人環境（含家庭、生命階段、危機、正面關鍵事件等）和組織環境（含法規、管理型態、專業組織、社會期待、公眾信賴等）兩大系統會影響教師生涯的發展，形成互動的動態影響關係。據此可知由系統觀點論之，教師專業發展實由多個子系統交互影響所構成的複雜關係。

Leithwood（1992）另自層面和階段的思維角度，談到有三個層面影響教師發展，分別是：1.專業專精（professional expertise）發展，包括發展生存技巧、專精教導基本技巧、擴展自己教導彈性等與教師教室責任及教師在校外和教室外角色有關的 6 階段；2.心理發展，係與自我、道德概念等有關 4 階段的發展；3.生涯圈（career-cycle）發展，指自開始教師生涯至構思退休焦點的 5 階段發展；後兩個層面影響著專業專精發展層面。

此外，亦可從同心圓的階段觀點，來思考教師專業發展。Wideen（1992）觀察教育現場後，談到學校本位（School-based）教師發展包括了教導變革（instructional change）和反省（reflection）兩大階段，前者由專注於促進語文，逐漸轉變至以關注學校和社群為核心等 4 個階段，後者是從思考如何改進教室工作，轉變至對教育的探索為中心的 3 個階段。而校長角色、團體歷程的力量、創新、知識使用的可能性、學區支持、對變革的抗拒等，均是影響教師發展的重要因素。

若就區域（sector）角度思考，Hargreaves（1993）提出兩個區域和內含多個區塊（segments）的教師專業發展模式觀點，即教師表現和學生表現兩個區域，前者包括教室管理、教學、持續和融合、學校結構和文化、教育系統脈絡中的學校等區塊，後者含納學生行為和適應、學生能力和激勵、學生進步、學生的社會脈絡、社

會、經濟和政治環境等區塊，同區域內的區塊形成同心圓的對應關係。

從循環圈的角度，Huberman (1995) 提出開放集體圈 (open collective cycle) 的專業發展模式構想，其由應用 / 放棄、經驗分享、發展新方法、試驗、交換、試驗等階段，再銜接至應用 / 放棄，形成一個循環迴圈，並接收概念、教學分析、觀察、技術諮詢等項來自外界的資訊。

其次，有論者自工作情境，提出看法。Morocco 和 Solomon (1999) 即認為活化專業發展十分重要，其指出可善用技藝類推經驗 (craft analogue experiences) 以促使教師成為學習者、善用評量以了解學生的了解和想法、促進教師對自我信念和實務工作的深入專業對話、使用記錄建檔以鼓勵教師在行動中反省 (reflection-in-action) 和與更廣大的專業社群交流、建構促進教師彼此學習的學校、社區或教師組織支持網 (blanket of support) 等策略，建立以工作現場為本位 (workplace-based) 終身學習 (lifelong learning) 與促進和堅持教師專業發展的實施模式。

總結而言，不論自何者觀點來描述教師專業發展，均可見一些共通點，即教師專業發展是受到複雜且會交互影響的內在個人及外在環境因素 (或是子系統) 所影響，發展的品質和內容會隨時間而異。

三、影響教師專業發展之因素分析

再者，不同的教師培育理念也會影響教師的專業發展思維，Elliott (1993) 指出師資培育可有三種觀點：一是柏拉圖或理性主義者 (rationalist) 觀點，視教師為具理性自主的專業人員，強調良好實務和理論的結合，注重學校本位理念或學校實務；二是社會化市場觀點 (social-market)，持行為主義觀點，視師資培育為產品消費的系統，學校是師資培育市場中的消費者，主張專業學習成果如同產品，可細分成許多明確可見的行為或技能部分，較注重技術性或工具性的知識；三為詮釋學 (Hermeneutic) 觀點，視師資培育如一門實際科學，視教師為研究者，在複雜、混淆和不可測的實際情境中，藉由行動研究以有效改進實務，強調情境性了解的重要和對教師教學工作的影響。

而 Diez 等人 (1998) 論及表現本位 (performance-based) 師資教育時，指出對於初任 (beginning) 發展中 (developing) 有經驗專業 (experienced professional) 等類型教師，應賦予不同的專業責任和角色：初任教師可扮演學生的指導者 (director)，著重知曉 (perceive) 和察覺 (aware) 相關教育情境中的人、事和物變項；發展中教師則扮演同伴 (colleague)，宜注重察覺相關變項的互動、負起創造專

業性的責任；有經驗專業教師則是倡導者（advocate），關注於激勵學習者，並關注州教育。此顯見不同成熟度教師的專業發展重點和內容，宜有差異。

另就實務本位（practice-based）的教師培育理念而言，Ball 和 Cohen（1999）指出其理念是教師應深入了解教育實務相關情境中的人、事和物，師資培育應與教育現場的實務產生高度有效的聯結，培養教師能夠高度有效協助學生學習的知識、技巧和價值，具備探索研究學生和教育情境的能力、觀念和習慣。關於建構主義者（constructivist）師資教育的論點方面，Richardson（1997）指出其有皮亞傑主義和社會認知兩類觀點，前者著重個人建立意義的過程，認為教師角色促進學生的認知轉換（cognitive alteration），調整、增加或改變其原有的理解，而後者則是視學習和行動形成對話狀態，不可分離，不同情境中會因不同目的而有多種詮釋，個人發展依賴社會性互動，教師角色在協助學生在情境的社會性互動中建構意義和增進理解。

亦有論者自顧客中心導向（client-centered orientation）的角度，提出發展專業知識的內容觀點。Eraut（1995）認為包括了兩向度的知識，前者含括學科知識、教育知識和社會的知識，後者包含教室知識、教室相關知識、管理知識和其他專業知識，教師的專業發展便應以此為核心去進行。Wien（1995）也提到教師在情境中所運用或展現的實際知識（practical knowledge）包括了信念、態度、情感、反省、姿勢、脾氣、個人成長歷史等。Borko 和 Putnam（1995）自認知心理學的角度，指出教師專業發展可聚焦於教師的知識和信念，其中教師知識部分可包括一般教學知識（含學習環境和教導策略、教室管理、學習者和學習知識、學科知識、內容和結構知識、綜合結構知識等）、教學內容知識（或稱特定學科教學知識）（含教導學科的概念、教學策略和呈現的知識、學生了解和隱晦不了解的知識、課程和課程材料的知識等）等。

此外，Yinger 和 Hendricks-Lee（2000）則談到標準（standard）對於專業發展扮演了二種角色：一是標準說明師資受到充足的品質控制，包括進入教職的管控和知識基礎（knowledge base），並可用以促進專業實務的品質；二是標準扮演從事專業工作的參數和指引，可據以訂定評量和創造新專業知識和實務的架構。而美國目前的師資培育、課程認可、教師檢定（含授證和核照）的發展趨勢，已由注重知識基礎，轉而著重表現標準的建立和應用，形成一股標準本位（standards-based）的潮流（Scannell & Metcalf，2000）。Hayes（2000）的看法亦呼應標準本位的論點，其指出可由產生導入階段（induction year）的成功、良好教導的原則和實務、創造積極的教室文化、擬定單元計畫和備課、組織和管理有效的學習、具備教室教導技巧、有效的班級管控、評量和記錄保存、增進自己的專業角色等 9 個角度的標準，去檢

視教師的素質。

綜觀之，上述自理性主義、詮釋主義、表現本位、標準本位、顧客中心等多種角度提出的看法，顯示出可採取實務、表現、標準、顧客、學理等多個向度去思考師資培育、教師專業發展等問題，亦即教師專業的內容甚為複雜，所以討論教師培育、實習、檢定、專業成長等相關課題時，不宜忽略這些論點。

四、教師檢定之意涵

檢定和認可（accreditation）、證書（certificate）和執照（license）是不同的。Tom（1996）認為教師檢定不同於認可，考核的對象是教師，早期強調的重點是紙筆考試的工具，現在則著重測量受檢者的能力；而認可係以課程方案為評估對象，置焦點於增進培育方案的內容品質；此兩者均是影響師資培育的外部因素。Murray（2000）提到教師證書和教師執照並不相同，前者係頒發給專精（master）或是極優秀（very good）的教師，其具有優秀的教學能力和教師專業判斷，後者則多指核發給初任教師，說明其具備可擔任教職的基本知能。葉連祺（民90）亦自權力（分成專業自主權和行業管理權）和知能（分成專業卓越知能和執業基本知能）兩個軸度，加以區分證書、執照、證照、類證書和類執照，其中證書係基於專業自主權和專業卓越知能的基礎，而執照則奠基於行業管理權和執業基本知能的論點，兩者迥然不同，但具互補作用。然而，國內多數關於教師檢定議題的論述常不詳加區分是談授證（即頒發證書）或是核照（即核發執照），混合談之；就已公布的師資培育法而言，教師檢定係由教育部辦理和頒發證書，觀其性質，似乎屬於執照的成分較多。

再就教師檢定根據的精神觀察，誠如上述所言，已有能力本位、表現本位、標準本位等多種觀點，葉連祺（民91b）曾結合知識管理（knowledge management）的理念，建構知識本位（knowledge based）的教師檢定體系，提成另類的檢定依據理念。

大體而言，教師檢定是管控教師素質的重要關口和方法，選用不同的檢定意涵，依據不同精神和理念基礎，所產生的檢定制度、效果和影響也就不同，這是思考教師檢定問題、評析檢定政策和制度、檢討檢定實施成效時，必須先行釐清和確定的地方。

五、教師檢定和教師專業發展之關係

就教師生涯發展的歷程角度來觀察，結合前述有關教師專業發展和教師檢定的相關論述，可知教師檢定是教師專業發展中的關鍵點：在職前階段，通過教師檢定，

才能成為初任教師，具備合格教師資格；於在職階段，通過教師檢定，才能繼續留任教職，此即美國推動的教師換證和高級教師授證制度。

因此，就理想的角度來思考，如果將職前階段，由甄選、培育、實習至教師檢定，視為一個迴圈，而在職階段由甄試、聘任、專業成長、教師評鑑或成績考核至教師檢定，也看成是一個迴圈，則教師檢定恰是聯結兩階段的樞紐，均扮演品管教師素質的角色，但是檢定的重點和內容不太相同。將兩迴圈結合，正可形成一個教師專業發展的理想雙圈模式（ideal double-loop model）（如圖 1 所示），即由甄選專業培育實習檢定核照甄試專業成長考核檢定核照，若是通過核照，則繼續形成甄試專業成長考核檢定核照的迴圈，若是未通過核照，則可再重新進行甄選專業培育實習檢定的迴圈。此模式的運作需以教師專業標準為指導依歸，並受到教教師個人（指經驗、特質等）學校情境、教育行政法制、社會期待、教育學術發展等情境因素的交互影響，整個模式運作的最終目的在於促進永續性、具高素質、有自主活力、專業理想的教師專業發展。

然而，這個模式與台灣地區的現況並不相符，目前的制度是形成由甄選專業培育實習檢定（較合理的說法應該是核照）甄試／聘任專業成長考核聘任（即續聘）或甄試（指參加他校或他縣市學校甄試）等構成的迴圈，檢定在此迴圈中只扮演一次品管教師素質的功效，而非如前述理想模式般的運作情形，據此可見，現行教師檢定的作用仍有可以再發揮的餘地。

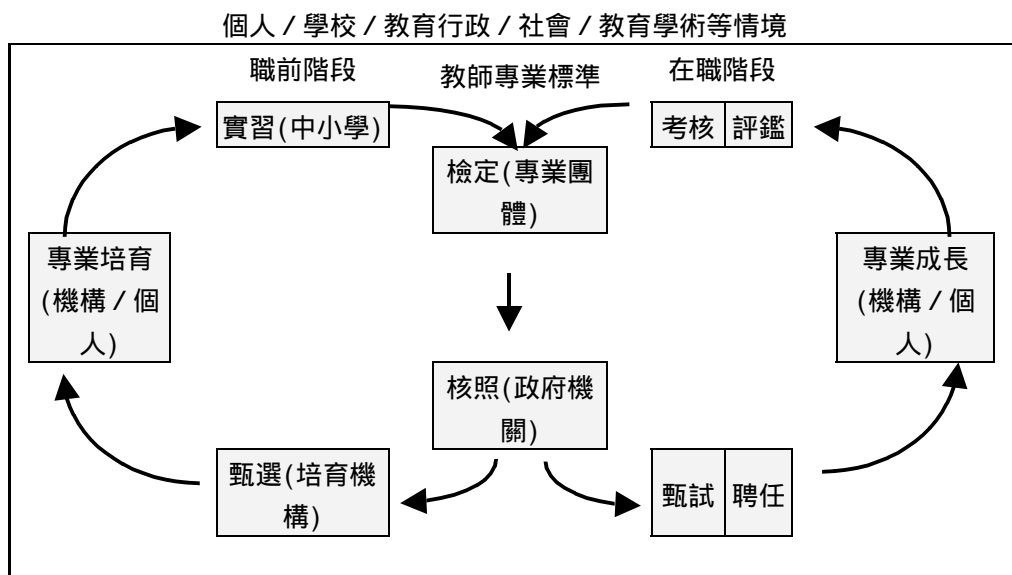


圖 1 中小學教師專業發展之理想雙圈模式

由圖 1 可知，檢定實與專業標準、甄選、專業培育、實習、考核、評鑑、專業成長、甄試和聘任等階段或因素，有著密切的關係，所以進行教師檢定改革，必然不能忽略其他階段或因素的一併興革，否則功效不易彰顯。其次，如何使教師檢定確實發揮消極管控教師素質，積極提升教師素質的作用，則是興革和評鑑教師檢定制度和政策不能忽略的重點。綜言之，教師檢定是促進教師專業發展的關鍵樞紐，其影響力不容忽視。

參、政策評鑑意涵和模式之分析

欲建立教師檢定的政策評鑑模式，需先了解評鑑和政策評鑑的意涵，進而尋找良好的政策評鑑模式，以下分別討論這些方面的課題。

一、評鑑之意涵

評鑑是什麼？Weiss（1998）指出評鑑是將方案（program）或政策的實施情形（operation）或實施成果（outcomes），和一組顯明（explicit）或隱晦（implicit）的標準進行比較，以做為方案或政策改進的手段（means），其包括了系統化評量（systematic assessment）方案的實施情形和成果、比較用標準、評鑑目標（purpose）（即用於改進方案和政策）等 5 個要素。評鑑如同一般研究，也需描述變項、了解變項關係和追蹤某些變項間的因果關係。Stufflebeam（2000b）另指出評鑑的意圖應在於改進（improve），而非證明（prove）。House 也認為評鑑是一種說服的活動（act of persuasion），應注意說服他人優於要求他人悔悟（convinces），重視提出論證（argues）優於展示說明（demonstrates），強調可信（credible）優於可確定（certain），講求彈性接受（variably accepted）優於要求強制接受（compelling），少一點明確規定（certain），多一點因地制宜（particularized）（Madaus & Kellaghan，2000）。

其次，就評鑑的焦點來說，Weiss（1998）認為可著重於成果、影響（impact）或過程，其中成果可與結果（result）和效果（effect）交互使用，不必截然區分。Robson（2000）的看法也很類似，他提到需求、過程、成果或效率，可做為評鑑的重點，即分別探討實行某方案（或服務）符合目標團體（target group）需求或期望的程度、實行某方案的實際情形、實行某方案所產生的效果或影響、實行某方案所產生效益和成本的比較等問題。其次，他也指出這 4 類評鑑和 9 項評鑑問題有所關聯，即顧客有何需求？已有哪些符合顧客需求的做為？實行情形為何？是否達成預期目標（objective）或目的（goal）？有何成果？成本和效益如何比較？是否符合標

準？應否繼續實行？如何加以改進？

綜言之，評鑑可視為以既定標準為比較基礎或依據，因地制宜，使用系統化方法，檢視政策或方案的實施過程、結果和影響，提出評論和改進意見，目的在說服他人並促進革新，而非證明他人有錯或強迫認錯。

二、政策（方案）評鑑之意涵和模式

政策評鑑的定義頗多，Lester 和 Stewart, Jr. (2000) 指出主要關切自政策結果可學習到什麼，基本上政策評鑑有兩項工作：一是描述政策的影響，以決定政策的結果；二是根據一組標準或價值規準，來判斷政策是成功或失敗。

對於政策評鑑的要素，Nagel (1994) 認為系統化政策評鑑 (systematic policy evaluation) 包括了 5 項要素，依序是欲達成的目的、達成目的的可能備選方案 (alternative)、目的和備選方案的關係、最佳的暫時性結論和用以分析改變輸入時暫時性結論效果的什麼 - 如果分析 (what-if analysis)，其中前三者是輸入變項，後兩者是輸出變項。

其次，若將政策評鑑視為對政策進行評鑑，則對於政策的特性和影響脈絡 (context，或譯為情境) 因素，就有必要了解。對此，Colebatch (1998) 談到政策有三項特性 (attributes) 值得注意，分別是政策依賴權威 (authority)、政策隱含著專門知識 (expertise) 和政策關切秩序 (order)；也就是說，政策包括了某些具權威的決策者，政策需要有關問題領域和其他相關方面的專精知識，政策內容強調系統性和一致性。此外，Bowe 和 Ball 認為有三項政策脈絡因素 (policy contexts) 要加以區分和重視，一是影響脈絡 (context of influence)，指影響政策的競合性言論；二是書面文件脈絡 (context of text production)，指說明政策的官方文件；三是實務脈絡 (context of practice)，係有關政策執行的實際環境因素 (Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000)。

政策（方案）評鑑有哪些類型，Lester 和 Stewart, Jr. (2000) 談到有過程評鑑、影響評鑑、政策評鑑和後設評鑑 (meta evaluation) 4 類，其焦點分別著重於探討對利害關係人陳述 (deliver) 政策或方案及其實行方式、方案實施的最終結果、實施政策或方案對原本問題的影響、綜合評鑑研究的發現等。Madaus 和 Kellaghan (2000) 另指出有目標／目的本位、實驗／實地試誤、決定導向、消費者導向、成本本位評鑑、合法模式 (legal model)、管理理論本位、內部評鑑、外部評鑑、形成性／總結性評鑑、社會科學理論本位、功績導向 (merit oriented)、回應性 (responsive)、探究導向、增權授能評鑑 (empowerment evaluation)、自然主義評鑑 (naturalistic

evaluation) 批判 / 鑑賞者 (the critic/the connoisseur) 說明式故事敘述 (expository storytelling) 闡釋式評鑑 (illuminative evaluation) 等模式。至於, Stufflebeam (2000b) 的 CIPP 模式則主張由應從脈絡 (context) 輸入 (input) 過程 (process) 和產品 (product) 四部分來進行評鑑, 其重點依序是: 一評鑑存於情境中的需求、問題、資產 (assets) 和機會; 二為評鑑所提出的方案、計畫、服務策略、相關工作計畫和預算; 三係持續檢視計畫的執行情形和有關過程的文件資料; 四是測量、詮釋、判斷全部的成果。再者, Stufflebeam (2000a) 綜參文獻後, 歸納出 21 世紀方案評鑑的取向, 共分成 4 大類 22 個取向 (approach), 他並從中選出 9 個最佳取向, 現說明如下:

1. 偽評鑑 (pseudo evaluations)

包括公共關係 - 激發研究、政治控制研究等。

2. 問題 / 方法導向 (questions/methods-oriented)

包括目標本位研究、績效和依結果特別支薪研究 (accountability, particularly payment by results studies) 客觀測驗方案、表現測驗、實驗研究、管理資訊系統、效益 - 成本分析取向、澄清公聽會 (clarification hearing) 批評主義和鑑賞者、方案理論本位評鑑、混合方法研究、附加價值成果評鑑 (outcomes evaluation as value-added assessment) 個案研究評鑑等, Stufflebeam 認為最後兩者是最佳的模式。

3. 改進 / 績效導向 (improvement/accountability-oriented)

包含決定 / 績效導向研究、消費者導向研究、認可 / 檢覈取向 (accreditation/certification approach) 社會議事主導 / 倡導取向 (social agenda-directed/advocacy approaches) 等, Stufflebeam 認為前三者是最佳的模式。

4. 社會使命 / 倡導導向 (social mission/advocacy-oriented)

計有顧客中心研究 (或稱回應式評鑑) 建構主義者評鑑、慎思民主式評鑑 (deliberative democratic evaluation) 功用焦點評鑑 (utilization-focused evaluation) 等, Stufflebeam 認為此四者都是最佳模式。

至於, 政策評鑑的規準, 張鈿富 (民 89) 覺得教育政策評估可使用效能、效率、適切、公平、回應和妥當為規準。Stufflebeam (2000b) 則就 CIPP 模式的角度, 指出有 7 類規準可資注意: 一是基本的社會價值 (basic societal values), 此就美國社會而言, 包括了機會均等、效能、對話 (conservation) 和卓越; 二是功績 (merit) 和價值觀, 係就評鑑定義的內在而言, 前者關心客觀的內在價值或均等, 後者關注

方案、產品或服務在概念、設計、說明 (delivery) 材料和成果方面是良好；三是 CIPP 規準 (CIPP criteria)，是由 CIPP 的 4 類內容來思考，其包括了效益的評估需求 (assessed needs) 計畫的品質和可行性、計畫對評估需求的回應 (responsiveness) 行動和計畫的一致性 (congruence) 成果的品質、顯著性、安全性和成本 - 效能等規準；四是機構價值 (institutional values)，包含組織的使命、目的和優先性；五是技術標準 (technical standards)，包括政府命令、核照標準、專業和技術社群的標準；六為人員職責 (duties of personnel)，包含專業義務、組織責任等；七是特殊規準 (idiosyncratic criteria)，是屬於現場層次 (ground level) 的規準，內容通常視方案和評鑑者而定，無法事先設定，詳細的規準基本上需要透過和利害關係人進行協商、討論後，獲取共識才確定。

總結上述探討，可發現政策評鑑是一套檢視政策執行情形、成果和影響的系統化評鑑。評鑑時要納入對個別的政策特性和情境脈絡因素分析，宜從脈絡、輸入、過程和成果等部分做完整的檢視，根據評鑑需求，選用或發展合宜的評鑑取向和模式。不只是描述所見的政策執行現象，也要依據既定標準和價值規準，自多種角度，進行比較和判斷，提出客觀評判的證據。

肆、中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和應用（代結論）

一、教師檢定政策評鑑模式之建構

評鑑中小學的教師檢定政策，需要一套合用的評鑑模式，但是大略檢視文獻，卻少見針對教師檢定政策提出評鑑模式的論述。葉連祺（民 91b）曾就規劃教師檢定體系，提出應思考事項的架構，包含了理念 (idea)、實務 (practice) 和後設評鑑 (metaevaluation) 三個可思考層面和十類事項或事務，其後再納入考量外部情境 (context) 層面因素的四項思量重點 (葉連祺，民 91a)，形式圖 2 的新理論模式 (可簡稱為 CIPM 模式)。此模式中，四個層面形成相互關聯和影響的關係：情境層面因素會左右理念和實施層面，理念會影響實施，進行後設評鑑時，在審視理念和實施兩層面，也要顧及情境因素。其四個層面與 CIPP 模式的脈絡、輸入、過程和產品評鑑四部分，實有相似之處，也頗符合前述良好方案評鑑的系統性、績效取向、功用焦點、附加價值等取向的特性。

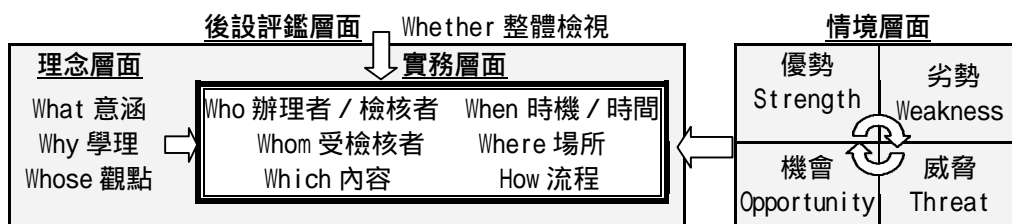


圖 2 評估教師檢定制度之架構

註 取自“我國中小學教師檢定制度之問題與對策”，葉連祺，民 91a，載於台灣教育政策與評鑑學會和台中市政府教育局（編），第二次地方教育行政論壇會議手冊，44 頁。

然而就評鑑模式而言，圖 2 模式尚缺乏評鑑規準及與 4 個層面相互關係的說明。參考張鈿富（民 89）和 Stufflebeam（2000b）對政策評鑑規準的看法，擬訂評鑑師資檢定政策的 9 項可用規準如下：

1. 專業（profession）：指政策內容符合教師專業規範、檢定學理、教師檢定國際發展趨勢等，如強調卓越、品質等。
2. 合宜（reasonableness）：指政策規畫內容適宜，不違反社會道德倫理價值觀，不與學校和教師教學現況有過大落差。
3. 公平（equality）：指政策內容公平對待受檢者，不存性別、族群、社經地位等歧見。
4. 合法（legality）：指政策內容有法令或行政法理依據，未與現行法令造成競合或抵觸。
5. 一致（congruence）：指政策整體內容周延，具內部一致性，未有相互抵觸之處。
6. 可行（feasibility）：指政策已考量執行所需要的經費、人事、設施和器具、場地、人員共識、時間等事項，有妥適和有效的因應措施，能排除實施障礙，使政策得以順利推展。
7. 回應（responsiveness）：指政策內容能回應社會大眾、利害關係人等人士對教師檢定的期待和需求，明確反應政策的核心價值理念。
8. 績效／效能（accountability/effectiveness）：指政策明列可檢驗的績效標準，政策執行成果符合預期績效要求，並有不錯效能和效率。
9. 個殊（idiosyncrasy）：指政策能因應不同教育階段學校、教學領域或類科的特性需要，有制宜性的規畫。

結合此 9 項評鑑規準和圖 2 架構，可形成圖 3 的教師檢定政策評鑑式（可簡稱 CIPM 模式）。簡述其內容如下：

1. 理念層面：是對影響政策施行理念的因素，做分項查核和比較，包含教師檢定的意涵、學理和觀點三項。
2. 實務層面：係對教師檢定政策施行內容的分項檢視和比較，包括辦理流程、辦理者、受檢者、檢核物、辦理時間、辦理地點等項目。
3. 後設評鑑層面：乃對教師檢定政策本身相關細項進行檢視，提出六項，可進行多向度的整合性檢視是否合乎預期理念和目標。
4. 情境層面：指可能影響教師檢定政策施行的外部有利和不利因素，包括文化、社會等多方面，可由時間（即現在和未來）和影響方式（即有利或不利）兩軸所構成的四個向度，做交錯比較和整全的思考，主要分成優勢、劣勢、機會、威脅四個層面。

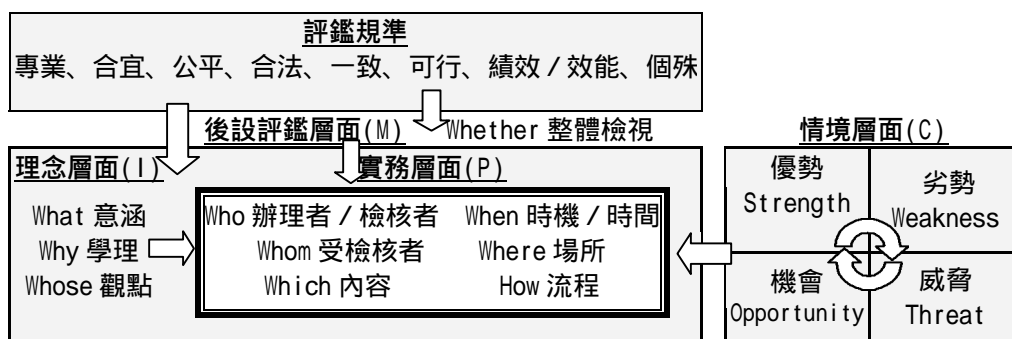


圖 3 中小學教師檢定政策之評鑑模式

表 1 中小學教師檢定政策評鑑模式之四個層面內容

層面	內 容
理念	<p>1. 意涵為何 (What)</p> <p>思考設立檢定政策的意義 (核發執照、頒授證書或兩者兼具) 目的 (提升或確保教師專業知能) 性質 (考查行業知能或專業知能) 功能 (篩選、區別、詢諮等) 定位 (專業團體或政府機關) 範疇 (評量、教育訓練、診斷知能和性向) 等，以確定整個政策發展的基礎和方向。</p> <p>2. 學理為何 (Why)</p> <p>思量檢定政策根據的學理基礎 (教育學、心理計量學、行政學、社會學、哲學等) 假設 (如擔任教職需具備可評量和可學習的獨特知能和特質、專業團體有能力且有效辦理、核發執照或證書可確保高素質等) 等的合理、正當和有效性。</p> <p>3. 何人觀點 (Whose)</p>

整體探討檢定政策應顯現哪些人的觀點（政府官員、學術研究者、教師、社會公眾等）及影響程度、是否存有不當偏見（如性別、族群、地域、文化、學派等）及如何去除或減弱等，以增進政策的合理和正當性。

實務 1. 如何辦理（How）

就鉅觀辦理流程而言，指對建立政策、實施運作、衡鑑成效等歷程的整體性思考，大致有建立組織和單位部門、釐定權責和功能、訂定發展時程和目標、規畫實施程序及步驟、制定管理原則和評鑑準則、設立危機處理機制等可思考的項目，主要在增進政策及運作的明確化、系統化和績效性。若從微觀檢核流程來看，則要思考採用的方法（晤談、技能演練、審查書面資料、檔案評量、評量中心等）和工具（問卷、評定量表、檢核表等）使用工具的規範、取得工具的方式（委託、自行或合作研發、購買）及評估標準（指工具的信效度和其他準據）申訴處理、核發證明文件程序、檢核費用、違規事件處理等項。

2. 何人辦理／檢核（Who）

在辦理組織層面，考量辦理機構的型態（公立機關、公私立社團法人或財團法人等）、定位（獨立機構、附屬機關等）、建立方式（新設立、舊機關改擴編或合併等）、人事組成（包括委員及其他員工人數、產生方式、代表性等）、功能（施行檢核、研究發展等）、經費來源（自籌、募捐、補助、編列預算等）、設立附屬部門（如研發、評量、行政事務等部門）及權責等項。另就施行檢核層面，應思考負責檢核的人員（學者專家、政府機關代表、利害關係人、社會大眾等）、選任方式（自願、推薦、遴選、甄選等）、參與層面（參加研發、幫忙檢測、協助實施、反應意見等）和方式（全部或部分事項）、教育訓練方式（自辦或委辦）等項。

3. 何人受檢（Whom）

思考受檢者的基本申請條件（如碩士學位、修習特定課程或學分、教學經驗年限、年齡限制、人格特質和品行等）、審查申請條件的標準和流程等事項，目的在建立公平、合理、公開的申請檢核環境。

4. 檢核何物（Which）

審思檢核的標準（如有效教學和輔導、熟悉班級經營實務等）、內容（知識、技能、潛能、人格特質、品行、表現、理念等）、範疇（如課程、教學的發展和理念、班級經營、教學資源和科技運用、教學績效、教育專業知識等）、資料和資訊來源（受評者／他人提供、評量工具測量等）及檢驗標準（係確認資料的信效度）等事項。

5. 何時辦理（When）

考量辦理的時機（職前階段完成專業培訓時、在職階段續任時等）、時程、次數、及整個評量時間（以天數計）等事項。

6. 何地辦理（Where）

思考辦理的地點（政府機關、學校、特定場地等）、場所取得方式（暫時商借、自建、租用等）、軟硬體設備及取得方式等事項。

後設評鑑 指是否（Whether）合乎預期，乃進行多向度的整合性檢視，目的有：一是查核理念層面各因素的合理和正當性，二是檢視實務層面各因素的合理、正當、可行和有效性，三為審視實務和理念兩層面有關事項或事務彼此間的符合和聯結情形，四是衡鑑實施績效，五是診斷理念和實務層面因素影響達成績效的情形，六是找出排除影響實施障礙的可行對策。

情境 1. 優勢

自政治、社會等大環境及既定政策和政策的內部資訊，研判找出現在有利於發展的優點因素，評估其程度。

2.劣勢

自政治、社會等大環境及既定政策和政策的內部資訊，研判找出現在不利於發展的缺失因素，評估其程度。

3.機會

自現有其他國、教育學術和實務等發展趨勢、相關環境條件的外部資訊中，判讀找出未來會產生有利影響的因素，評估其可能影響範圍、效果和程度。

4.威脅

自現有其他國、教育學術和實務等發展趨勢、相關環境條件的外部資訊中，判讀找出未來會產生不利影響的因素，評估其可能影響範圍、效果和程度。

二、教師檢定政策評鑑模式之應用

根據上述的討論，編擬一份系統性的評鑑表（表 2）為實際可應用的工具。應用時，宜依理念、實務、情境和後設評鑑的層面順序逐項評估，先列出檢視結果，再做綜合評鑑。檢視結果時可列出明確合理的證據，配合闡述和詮釋，以增強說服力。

其次，為期有客觀量化的評鑑，可採行下項步驟：1.先訂定各層面及各項目的權重值，各層面權重值總和為 100%，各項目的權重值總和亦為 100%，此均書寫於各項目名稱之下，以利比較，亦可再進一步視需要，訂出各細項的權重值；2.檢視結果除陳述現象，列出客觀證據，加上詮釋外，宜再依據檢視結果，評定符合評鑑規準的程度，以數值 1 至 5 來表示，數值越小即符合程度愈低；3.檢視結果的評定值和項目或細項的乘積值，即是該項目的評定值，採計算加權總分的方式，即可計算各層面和整體的總評定值；4.將各層面和整體的總評定值及其相對的理想值（即有關項目或細項的權重值和數值 5 的乘積值）做比較，便可得出一個符合程度的比值（或可稱為符合率），比值越大，如超過 0.6，當屬於較佳的情形；5.綜合比較各層面和各項目的符合率，即可知曉既有政策中有何待改進和優良之處，並可參考數值，決定進行改善的優先等級或順序。

表 2 中小學教師檢定政策之評鑑表

內部因素				綜合 評鑑	外部因素			
理念、實務和後設評鑑層面					四、情境層面			
層面	項目	細項	檢視結果		1.優勢	2.劣勢	3.機會	4.威脅
一、 理念	1. 意涵為何	設立制度之意義、目的、性質、功能、定位						
	2. 學理為何	制度根據的學理、假設等合理、正當和有效性						
	3. 何人觀點	制度顯現哪些人的觀點及影響程度、不當偏見為何						
二、 實務	1. 如何辦理	(1)鉅觀 建立組織和單位部門、釐定權責和功能、訂定發展時程和目標、規畫實施程序及步驟、制定管理原則和評鑑準則、設立危機處理機制等 (2)微觀 採用的方法和工具、使用工具的規範、取得工具的方式及評估標準、申訴處理、核發和褫奪證明文件程序、檢核費用、違規事件處理、辦理的法律效力						
	2. 何人辦理 / 檢核	(1)辦理組織方面 機構的型態、定位、建立方式、人事組成、功能、經費來源、設立附屬部門及權責等 (2)施行檢核層面 檢核人員、選任方式、參與層面和方式、教育訓練方式等						
	3. 何人受檢	受檢者基本申請條件、審查申請條件的標準和流程等						
	4. 檢核何物	檢核的標準、內容、範疇、資料來源及檢驗標準等						
	5. 何時辦理	辦理時機、時程、次數、評量時間等						
	6. 何地辦理	辦理地點、取得方式、軟硬體設備及取得方式等						
三、 後設 評鑑	1. 理念層面因素的合理和正當性							
	2. 實務層面因素的合理、正當、可行和有效性							
	3. 實務和理念層面事項或事務的符合和聯結程度							
	4. 實施績效							
	5. 理念和實務層面因素影響成效的情形							
	6. 排除影響實施障礙的可行對策							

註 此表內容可再自行酌增。

參考文獻

- 張鈿富 (民 89)。教育政策分析——理論與實務。臺北：五南。
- 張鈿富和葉連祺 (民 91)。我國高級中等以下學校教師檢定制度之問題和興革對策。
教育研究月刊, 103, 31-38。
- 教育部 (民 90)。二 一 年教育改革之檢討與改進會議——結論暨建議事項。民國 92 年 5 月 2 日, 取自 <http://www.edu.tw/eduadm2001/edures2001.htm>
- 教育部 (民 91)。教育部九十二年度施政方針。民國 92 年 5 月 2 日, 取自 <http://www.edu.tw/>
- 教育部 (民 92)。教育部九十三年度施政方針。民國 92 年 5 月 2 日, 取自 <http://www.edu.tw/>
- 葉連祺 (民 90)。中小學校長證照相關課題之思考。教育研究月刊, 90, 271-300。
- 葉連祺 (民 91a)。我國中小學教師檢定制度之問題與對策。輯於台灣教育政策與評鑑學會和台中市政府教育局(編), 第二次地方教育行政論壇會議手冊(43-50 頁), 南投：國立暨南國際大學教育政策與行政研究所。
- 葉連祺 (民 91b)。知識本位教師資格檢定體系之建構。輯於中國教育學會和中華民國師範教育學會(編), 新時代師資培育的變革——知識本位的專業(139-162 頁), 高雄：高雄復文。
- 饒見維 (民 85)。教師專業發展——理論與實務。臺北：五南。
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. New York, NY: Routledge.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 35-65). New York, NY: Teacher College Press.
- Colebatch, H. K. (1998). *Policy*. Buckingham: Open University Press.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: Nurturing the expert within. In

- J. Soler, Craft, A., & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 50-68). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Diez, M. E., Hass, J. M., Henn-Reinke, K., Stoffels, J. A., & Truchan, L. C. (1998). Guiding coherence: Performance-based teacher education at Alverno College. In E. Diez (Ed.), *Changing the practice of teacher education* (pp.41-59). Washington, DC: AACTE Publications.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp. 15-19). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 227-252). New York, NY: Teacher College Press.
- Fessler, P. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 171-192). New York, NY: Teacher College Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: toward a teacher's creed*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1993). A common-sense model of the professional development of teachers. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp. 86-92). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Hayes, D. (2000). *The handbook for newly qualified teachers: Meeting the standards in primary and middle schools*. London: David Fulton Publishers.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 193-224). New York, NY: Teacher College Press.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.86-103). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Lester, J. P., & Stewart, Jr., J. (2000). *Public policy: An evolutionary approach* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 19-31). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Morocco, C. C., & Solomon, M. Z. (1999). Revitalizing professional development. In M. Z. Solomon (Ed.), *The diagnostic teacher: Constructing new approaches to professional development* (pp. 247-267). New York, NY: Education Development Center, Inc.
- Murray, F. B. (2000). The role of accreditation reform in teacher education. In K. S. Gallagher & J. D. Bailey (Eds.), *The politics of teacher education reform* (pp. 40-59). Thousand Oaks, CA: Crowin Press, Inc.
- Nagel, S. S. (1994). Systematic policy evaluation. In S. S. Nagel (Ed.), *Encyclopedia of policy studies* (2nd ed., pp. 31-48). New York, NY: Marcel Dekker, Inc.
- Rath, J. D. (1999). Knowledge of subject matter. In J. D. Rath & A. C. McAninch (Eds.), *What counts as knowledge in teacher education* (pp. 103-126). Stamford, CO: Ablex Publishing Corporation.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3-14). Philadelphia, PA: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Inc.
- Robson, C. (2000). *Small-scale evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scannell, M. M., & Metcalf, P. L. (2000). Autonomous boards and standards-based teacher development. In K. S. Gallagher & J. D. Bailey (Eds.), *The politics of teacher education reform* (pp. 61-76). Thousand Oaks, CA: Crowin Press, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (2000a). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 33-83). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000b). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279-317). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Tom, A. R. (1996). External influences on teacher education programs: National

accreditation and state certification. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 11-29). New York, NY: Teachers College Press.

Weiss, C. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wideen, M. F. (1992). School-based teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.123-155). Bristol, PA: The Falmer Press.

Wien, C. A. (1995). *Developmentally appropriate practice in "real life": Stories of teacher practical knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.

Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (2000). The language of standards and teacher education reform. In K. S. Gallagher & J. D. Bailey (Eds.), *The politics of teacher education reform* (pp. 94-119). Thousand Oaks, CA: Crowin Press, Inc.

An evaluation model for 1-12 school's teacher certification policies and its applications: Focused on improving teacher professional development

Lain-Chyi Yeh

Assistant professor, Department of Educational Policy and Administration
National Chi Nan University

ABSTRACT

To reform teacher certification is one of the important works to improve teacher quality. For ensure the reform effectes of teacher certification policies, it is necessary to construct an evaluation model for teacher certification policies. For above reasons, we studied the contents and models of teacher professional development and its relationships. And then we proposed a ideal double-loop model that improving teacher professional development as its core and teacher certification stood in a critical position. After discussed the contents and models of policy evaluation, we created a model for evaluating teacher certification policies that considered idea, practice, metaevaluation and context factories. Finally, we also discussed a checklist for evaluating teacher certification policies and its applications.

Key Words: policy evaluation, teacher certification, teacher professional development, teacher quality

誰能不在乎課程理論？

教師課程理論的覺醒

歐用生

【作者簡介】

台灣省高雄縣人，曾任中小學教師、新竹師範學院、台北師範學院教授兼教務長，台灣省國民學校教師研習會主任，國立台北師範學院校長等職，現任淡江大學教育政策與領導研究所教授。參與歷次國民中小學課程標準修訂，國立編譯館教科書編、審，九年一貫課程推動等工作。主要著作有-課程發展基本原理（高雄復文，民 74）、國小社會科教學研究（師大書苑，民 78）、新世紀的課程改革（五南，民 87）、新世紀的學校（台灣書店，民 88）、課程改革（師大書苑，民 88），和課程典範再建構（高雄麗文，民 92）等十餘冊。

摘要

課程去理論化是台灣中小學課程實踐上的嚴重問題，導致教師失去課程主體，淪為課程的奴隸，為教科書所役。教師為因應課程改革，促進專業成長，扮演知識分子的角色，一定要覺醒課程理論，建立課程主體，本文呼籲：「誰在乎課程理論」的論述要轉變為「誰能不在乎課程理論」，並提出覺醒課程理論的途徑，藉供參考。

關鍵詞彙：教師主體、課程理論、課程意識

Key Words: teacher identity, curriculum theory, curriculum consciousness

壹、前言

每次我到中小學演講或和老師討論時，常有這樣的反應：「教授，您講得很好，但這些課程理論有用嗎？」，「不要告訴我們太多理論，只要告訴我們怎麼作就好了！」在中小學教育現場，課程理論是被排拒的。即使在今天教育改革、課程改革的潮流下，教師要恢復武功（reskill），加強課程發展和設計的能力，雖已成為教育界的共同看法，但教師對課程理論的冷漠仍依然如昔，現場仍瀰漫著一股「誰在乎課程理論」（周淑卿，2002）的氣氛。

這種「去理論化」往往是課程改革失敗的主要原因之一，台灣九年一貫課程改革也是「理論不在，盲目進行」，以致於遭受到巨大的瓶頸。例如被視為新課程精華的「統整課程」，因為缺乏理論的引導，教師抓不到核心和重點，流於技術的操作，只依據文獻或研習資料上寫的步驟，按圖索驥，第一步做什麼，接下來做什麼，勉強「堆積」出一些東西。課程統整最重要的精神，如師生一起設計、知識的生產和使用、師生角色的改變、民主社區的形成等真義，反而被拋在腦後，工具理性的色彩極為明顯。結果雖然改革了，但並沒有產生改變（reform without change）；甚至被批評為「披著羊皮的狼」，「快樂學習變成安樂死」，（歐用生，2003a）「去理論化」的課程改革已付了慘痛的代價。

本文強調：因應當前的課程改革，要覺醒教師的課程理論，使理論和實際產生「辯證」（dialectic），並實踐到教學現場，這不僅是教師專業成長的重要途徑，落實教育改革的重要策略，更是教師建立主體意識的主要觸媒，因此今天，「誰能不在乎課程理論」？

貳、教師與課程理論

教師「去理論化」，甚至「厭惡」理論，主要有三個原因：首先教師在實際經驗中已體會出一套直觀的、隱含的、私人的專業知識（或手邊知識），而理論只不過是外在的專家將他們的手邊知識加以概括化而已，信任理論等於否認自己專業知識的合法性。其次，理論是從許多情境中的實際概括化出來的，否認了每一位教師獨特的日常生活經驗，更威脅到教師界定其實際知識的能力；第三，理論是從模式化的實際中導引出來的，使教師更意識到自己無權或無能。例如「潛在課程」的理論指出許多再製、霸權、意識型態等問題，但這些卻非教師所能控制或加以消除的。

(Elliott,1991)

課程理論至今仍為學術界爭論的問題之一，如 Eisner, Vallence(1974)所云，今日教育問題的爭論反映了關於課程形式，內容及學校教育目標之優先順序上的基本衝突，而衝突的強烈及解決的困難，是由於不能認識各種衝突的課程概念，教育研究常不探討其概念的基礎。因此他們強調要探討各種不同的課程概念，以回答應該教些什麼？能教些什麼？教誰？何時教？怎樣教？等課程問題，並揭露蘊含於各種概念中的價值和前提。最近 Pinar(1995)等強調課程要由發展走向理解(understanding)，因為今天教師不再是技術員，毫不猶疑地接受別人決定的優先性；課程和教學的問題也不是技術的問題，即「如何」的問題，而是「為什麼」的問題。課程理論是要激發教師思考：教育意味著什麼？被教意味著什麼？不管你是一位教師或一個人，你如何改變你的行動？理論不是在發現永恆的真理或永遠有效的東西，課程理論在激發教師的思維。教師要利用閱讀的東西來挑戰自己，利用這些材料來反省自己的情境，不管是作一個學生，一個教師或一個人。課程理論的教育可能性，在協助教師更加深刻地、更機智地反省個人的、具體的情境，建構一種語言，以更仔細、更正確、更完善地描述和了解這種情境。

教師雖然輕忽理論，重視實際和立即的經驗，但他們並不是沒有理論，他們仍依據理論的假定，只是他們或許不覺知。事實上，教師應該是一位課程理論者，也應該是一位教育哲學家，因為他每天在處理課程的問題，每天在作課程和教學的決定；因為他無時無刻不面對教育問題，每天都在過教育的生活。但是長久以來，在國定課程的強大壓力和影響之下，教師只好依照課程標準，實施教學；依據教科書，照本宣科。在追求效果、效率、績效責任的「標準化的課程管理」之下被迫失去了武功，甚至自廢了課程武功。(Henderson,Hawthorne,1995) 但不管他覺知與否，他的課程觀成為一種習焉不察的理論 (theory-in-use)，暗默中影響他的教育決定、教材選擇和教學實施等等，成為決定他的教育行為的「潛在課程」。這些潛存的理論如果不加以覺醒，不加以使用，則日漸沈澱，日漸僵化，久而久之則隱藏於教師意識之外，失去了更新的刺激和能力，僵化為殘渣，不僅老舊，而且完固，若令其影響教師的實際，不難想見其影響之大。

許多教師也許覺得自己採用的是進步主義革新的理念和方法，但並沒有覺醒革新的說詞和實施之間的差距，新理念被轉化於舊的傳統中，成為教師視為理所當然的實際。如 Keddie(1971)指出的，教師在處理學校和教育政策時常面臨「教育的脈絡」和「教師的脈絡」的兩難。在教育的脈絡中，教師都知道不能能力分班，課程分化，要平均分配溫暖、資源和知識給每一個學生，能力和社會階級要分開，這些

都是應該的，是「應然的事件」；但回到教師脈絡中，這些都成為「實然的事件」，將學生的社會、道德的特質擴張到知性特質，能力和社會特質都混在一起了。教師從學科的觀點教有能力者（或 A 段班）知識，但教能力較差者（或 C 段班）要依學生程度調適，將學科知識淺化為「人的因素」或「一系列的故事」。被教師認為最有能力（或 A 段班）的，是有能力或願意接受教師的情境定義，教師認為有能力者的行為是適當的，他們對知識的處理也是適當的，在此，適當的行為被界定為學習學科的能力，這表示學生能在教師建構的架構下學習，學生將教師提供的架構視為已知的，接受「正確」的名詞作為架構的一部分。學生要接受教師決定知識和問題的「範疇」的權威，拋棄他在日常經驗中獲得的「常識」，才能被認為是有能力的。這種與日常經驗的隔絕正是合法化學術知識的重要因素，而進入高能力者（A 段班）可藉由這些不平等的權力分配，及理所當然的範疇，維持其社會秩序。教育政策不主張能力分班和課程分化，但事實上，在沒有能力分組的教室中，仍存在著能力和知識的階層化，導致未分化課程的分化，因為教師依他們視為理所當然的學生能力的高低來選擇教材，實施教學，而這種範疇來自學校外、及社會中的權力分配，因此 Keddie 說：「除非教師用以組織學生和決定知識的範疇和假定有根本的改變，否則學校的根本的改革是不可能的。」

所以 Giroux, Penna(1983)說：「教育是一個過程，在這個過程中，要使潛在的、隱藏的、暗喻的、模糊曖昧的，不為人知的變成明顯的，曝露在陽光下。使『潛在課程』不再壓制任何人。而且只有使『潛在課程』凸顯出來，方能保證它不壓制任何人。」(p.279)但這並不表示：「潛在課程」的強力影響，使教育失去改革的希望；而表示我們可顯露潛在課程的組織結構及其依據的政治假定，由此發展課程、教學和教室結構，以消除傳統的潛在課程的不民主的一些特徵。「潛在課程不是死胡同，而是指引改革的明燈！」

台灣統整課程改革的艱辛歷程，正是「去理論化」課程改革失敗的活生生的例子。課程統整不僅只是重新安排學習計劃的方法而已，它是進步主義的教育哲學的一部分，也是一種課程設計的理論，包括對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等觀點。而且，課程統整要包含四個層面：經驗的統整、社會的統整、知識的統整，以及課程設計的統整（Beane, 1998）。Reid（1999）認為：課程改革是學校組織的三個主要特徵——工學、社會系統和理論的平衡的結果。工學是使組織運作的一組複雜的技術；而組織工學的實施是經由社會系統，如人與人之間的關係而運作的；理論則是關於教學、學習或學校課題的明顯的或暗默的信念。如學校教育的目的為何？學習是什麼？兒童如何學習？「成就」的定義為何？師生

的適當的行為應該如何等等。統整課程的改革不僅只是課程工學的改革而已，課程理論和社會系統也要改變，它蘊含的人性觀、社會觀、知識觀、課程觀等也必須改革。但目前的統整課程的改革，教師只關心如何操作，只在技術上改革，社會系統和課程理論仍然是分科課程的思考。即使統整課程實施了，也只是教師暫時願意花額外的努力，來克服社會系統外在的影響，及與統整相異的理論，但這只能是短暫的，維持一個短暫的時間；終究惰性的力量又會還魂，等它占了上風以後，又回復到分科課程的角色和結構。(Hargreaves, et.al., 2001; Reid, 1999)

教師不關心課程理論，無法獲得課程改革的整體圖像，不知改革的願景和方向，只好在枝葉末梢上改變，為「改革」而「改革」；為「統整」而「統整」，模糊了改革的意義。甚至誤解了改革的意圖，跌入了陷阱，甚至陷入了仍不自知。結果，九年一貫課程雖然也大喊彈性、自主、創新、多元，但課程實施現場完全看不到這種景象。教師都說同一個故事，而且永遠就是一個故事，一下子就說完了。某一學校有一個新的點子，立刻風靡全國；某一學校有新的作法，也立刻滲透到全國的校園。SWOT 分析、願景塑造都是同一形式、同一作法；課程統整就是主題統整；多元評量就是「過五關」；活潑教學就是全校搓湯圓。缺少理論背景的課程改革帶給教師不安定感、不安全感，只要別人做就跟著作；只要作過一次，像抓住了漂流的浮木，暫時作為保護傘。由於「去理論化」，課程改革淪為流行的競逐，成為其他學校經驗的模倣或複製。(歐用生, 2000)

課程改革應該是教師重讀、重寫文本，是在說故事，每一個教師都發展自己的課程，說自己的故事，要將被主流文化或敘說視為雜音 (noise) 的教師聲音納進來，一起說故事，說者、聽者都變成主角，所有的結果都是暫時性的，像夜空中閃爍的繁星，此起彼落，眾星閃爍，而非北極星獨光，新課程一直發展下去，愈來愈精緻，故事就永遠說不完，愈來愈精采。(Kesson, 1999) 今天，敘說研究 (narrative inquiry) 就是要將教師和學生的故事、聲音和經驗，帶進課程改革的中心來。過去教師的故事被認為是軼事記錄而被疏忽，被自認為客觀的、科學的主流觀點輕忽了，沒有被考驗、被質疑，或被理論化。教育領域的文化人類學轉向，使敘說研究成為一種重要的方法論，如 Greene (1991) 說的，今天到處都聽到說故事的聲音，故事、敘說的使用是革命性的。

自傳的轉向、敘說、傳記研究提供新鮮的觀點和教育的可能性來探討：如何描述他人的行為、師生的教與學產生何種影響、教育政策如何落實到個人的生活中等等。師資培育者最近才注意到：教師有他們的生活，個人的生活又影響到他們如何解釋世界，並決定他們如何詮釋師資培育或進修的課程。師資培育一向是邏輯

科學方式，強調控制與預測，即 Bruner(1996)所謂的規範模式(paradigmatic mode)，在這種模式中，個人的生活故事沒有地位，只強調冰冷的教學和沒有生命的律則性的敘述。教師沒有私人生活的故事，不是生活無趣，故事無聊，而是被他人吞噬、被權威壓抑了。

為了解教室中的事件，要研究師生行動和聲音的意義，及他們的行動所依據的概念。師資培育要能影響教師作決定依據的基礎，如改變教師的信念，這要了解師生的詮釋體系中蘊含的信念，和試驗的原創力是什麼，所以只有敘說、傳記和自傳能竟其功。如果師資培育不是在培養「教書匠」，就要注意師生的傳記或師生帶到教室中的自我。傳統的專業觀要求教師去除私人的世界和非教師的自我，自傳和敘說是從「冰冷的紙堆中找出有生命力的、生命的溫暖」，能接觸到我們的心和靈，這種接觸是柔軟的、私密的，而且是深入的、扣人心弦的。接觸到被忽視的學生的生活、讚賞學生，公開的、真心地稱讚他們的成就。這種高雅性，使傳記、自傳、敘說研究成為有活力的教育研究的一種形式。我們從事教育或教育研究不是為了冰冷的事實，而是為了人，要將「活生生的生命的溫暖」視為課程、教學慎思和落實的核心。所以自傳，傳記研究協助我們建構教學圖像，將課程、教學和教育研究從「沒有生命的資料和非人的力量」的世界，轉變為充滿了活力的生命的領域。(Miller,1998)

教師敘說已被認為是教師發展的手段，鼓勵師生從他們的生活中說故事，利用敘說，加強反省和對話。Bruner(1996)將認知方式分為科學的(邏輯的)和故事的(客觀的)，兩者都有其合法性。科學的認識論是由上而下的，先成立假設，搜集資料，加以驗證；故事的認識論不僅只是情緒的表達，也是理性認知的一種合法的方式，故事是由下而上的，旨在尋找故事中隱含的理論，用故事來敘說人的行動，協助人解釋人類存在的完全性，探討個人的特殊性。與邏輯—科學的語言不同，敘說內蘊了潛力、可能性、不確定性、矛盾和沉默，創造多種有潛力的、而且矛盾的意義，創造重新思考和抗拒舊的解釋的空間。這個過程使關於人應該如何，如何生活的敘說，成為不是單一的、同質的，我們由於性別、宗教、民族、性傾向等各不相同，各占不同的位置，當人開始看到這些對立的多種敘說，就可將它們加以檢討、批判、抗拒，進而產生行動，並在對話、反省和實際中產生知識，建構理論。

敘說已經為教師發展、教師實際和認同的重新形象，提供了可能性的論述，讓教師揭露未說出的假定，考驗教學和經驗間的矛盾；深入對教學、文學的了解；統整經驗到學習概念中；了解他們是誰，如何形成；建立親密關係和社區。提供教師反抗和再思敘說的權力，以重建新的個人、專業認同的敘說。專業認同與個人認同是密不可分的，給教師在支持的、挑戰的社區中有機會創造並反省自己的學習故事，

使個人發展和專業發展對話，教師才能反抗並修正文化的敘說，創造認同和實際的新敘說，他們才能主導自己的成長。專業的、個人的、歷史的敘說往往是多元的、對立的，它們之間的交互作用，能提供反省、批判和修正的催化劑，激發教師去反抗狹隘的文化敘說，重寫教學和生活故事，重塑作為教師和個人的自我。(Ritchie, Wilson, 2000)

我們對教師主體性的了解受女性主義及 Althusser 意識型態理論的發展，女性主義理論提供批判和抗拒的重要策略，而人的主體性受強力的意識型態的影響，也能抗拒、修正、轉變意識型態的壓制。如果女性能覺醒「主體」是建構的，她們就能抗拒並轉換文化敘說的草稿，重寫新的故事，建構更真實的新角色。相同的，如果教師也能覺知他的「主體性」是多層面的制度、論述和實際產生的，而不是僵化的、自然生成的、本質的，則能打開新的動力的可能性，因此教師要覺醒他（她）們的「主體」是建構的、成就的，而不是自然的、本質的。教師不能將理論，如語言學習的敘說，視為絕對的真理，而是用它來探討她如何教，作為一個女人，她有何權威等問題。如果教師覺知理論是一種建構，是意識型態的結果，則能加以批判和分析，並決定她作為一個女性教師與意識型態的關係，她可以怎麼作，選擇那種主體；這個過程是繼續的，需要有反省的、對話的環境。教師需要理論的語言來察覺教和學的各種衝突的敘說；女性教師也需要女性主義理論，來批判使她成為文化中的女性教師的敘說。(Pinar, Pautz, 1998)

教學的實徵主義提出許多有效教學的假定，這些假定滲透深遠，變成潛在的，被視為理所當然的，很少被質疑。教育脈絡中的「正常」的論述，規訓學生去順從教育的和教室中的文化儀式，這就是女性主義者所說的「上帝的詭計」，是絕對的、客觀的、超越的、確定性的宣稱。(Hiller, 1998) 尤其是在今天的教育文化中，量化資料優於民誌的敘說，教師知識不被視為理論的來源，教師只好將理論束之高閣，接受由上而下的教師發展或課程發展。今天師資培育或教育研究的動向重視教師的故事，邀請教師再宣稱他們的經驗，利用經驗和故事協助教學，改變由上而下的教師發展模式。

教師掌握課程論理，不僅能主導自己的專業發展，更能覺醒批判意識，增進批判素養，扮演一個轉型的知識分子(transformative intellectual)的角色。Giroux(1988)強調，教師是轉型的知識分子有三個意涵：第一，它是一個理論基礎，將教師的工作視為一種知性的工作，不能用技術的、工具的名詞來界定；第二，它要澄清教師在扮演知識分子角色時所需的意識型態的，物質的條件；第三，它說明了教師如何經由課程與教學，生產了政治、經濟和社會的利益，並將之合法化。

在教師的角色方面，教師是反省的實際工作者（reflective practitioners），也是一個文化工作者，不僅在執行官僚或其他人預先決定了的目標，他應該是一個自由人，貢獻於知識的價值，並增進年輕人批判思考的能力。因此教師即知識分子要批判技術理性或工具理性的意識型態，更要覺醒自己的位置和空間，作自我批判和社會批判，覺知自己與他人互相形成、相互辯證的關係。對自己要教什麼，如何教，學校教育的目標為何等，要有強烈的意識，對教育的目的、內容和條件負起積極責任，對他的工作的意識型態、經濟的條件要發揮更大的影響力。不僅覺醒批判的意識，更要提高轉化的行動，這也是批判教育學的一種策略。（Giroux,1988,1992）

Kanpol（1997）進一步將教師比喻為先知（prophet），即教師的批判和實踐的辯證成為信念社區的一部分，去改變壓制的社會形式，開啟社會、文化發展的可能性，創造有願景的社會，更顯現精神的、心靈的層面，具有轉變的希望、啟蒙、喜悅、愛、憐憫和寬恕，形成信仰的新社區，而且超越宗教的束縛。他強調轉型的知識分子著重於虛無的批判主義，以導引社會轉型；但先知者的教師則加上關懷和喜悅，對當前社會情境的麻木不仁作公共的批判，所以作為先知者的教師要使非人性的文化更有人味。

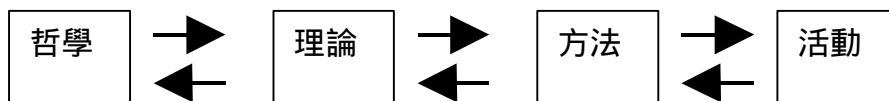
教師作為一個反省的實際工作者、文化工作者或是先知者，不能只滿足於教學技術的熟練，不能只是「教師匠」，更要覺醒社會的責任，道德的責任，有寬廣的胸襟和視野，有悲天憫人的胸懷。教師這個職業（vocation），不僅只是工作或生活，而是一種呼喚（to call），呼喚是一種內在的聲音，給你的教育專業或你的生活有方向，誰呼喚你成為教師？為何繼續當教師？Huebner(1995)強調：教師面對多元聲音的呼喚：學生的呼喚，內容的呼喚和制度的呼喚。回應學生呼喚的教學生活導向愛；回應內容的呼喚將導致真理，而回應制度的呼喚則導致正義。只有轉型知識分子的教師才能覺醒、並回應這些呼喚！

參、覺醒教師的課程理論

如何覺醒教師的課程理論？先看台北縣瑞柑國小的學校本位課程改革的實例，該校是先覺醒教師的課程觀，協助教師建構專業化的系統。校長林文生(2003)強調：過去的教育改革，沒有協助教師建構系統化的專業知識，教師依然應用舊典範的知識和信念，來解釋新課程。所以每一次課程改革，都只是教學材料的重新組合，統整課程成為學科知識的拼裝。因為教師根深蒂固的課程價值和課程信念並未受到挑戰，教師並未建構一套有效的反省機制，不能不斷地跳脫自我，反省自我的專業發

展的系統和問題。因此，課程發展的第一年，他希望每位教師依據其所學專長，將其知識系統化。首先，讓教師設計一個他熟悉的教學活動（不一定是統整活動），然後再和老師討論他根據什麼來設計這個教學活動？如果是根據經驗，老師如何判斷經驗是好的？如果是根據教學法？那麼教學法的理論依據為何？影響這些理論的教育哲學又為何？利用這個流程協助教師知識系統化，並應用這個系統化的專業知識，協助教師澄清他的教學背後所持的信念或價值。（如圖一）

如此一來，教師比較知道他要教什麼？為什麼要這樣教？這個系統是課程發展的基礎。這個系統可以引導教師在進行課程發展時，可以造成教育思潮、教育理論、教學方法以及活動設計的全面更新，也就是說教師課程的發展，可能造成典範的變遷，而不只是教學技巧的轉變而已。



圖一、教師知識系統化

教師有了課程發展的背景知識和經驗之後，他們又開始思考：甚麼樣的統整課程適合這個學校？怎樣的統整課程適合學生？經過反覆討論，教師們選擇「青蛙」作為探索的主題，接著討論實作的階段，這時發現統整理論本身並不足以滿足教師發展一個統整課程的需求。必須要引進許多補充性的理論作為課程發展的鷹架，例如 Shulman (1987) 的學科教學知識(PCK)，和 Vygotsky(1978)心智發展的社會歷史理論等，作為教師思考和解決問題的工具。學校教師在建構起來的課程平台上，不斷地進行專業討論，而課程發展就是教師對話之後所發生的改變，統整課程是異質學科教師深度對話的結果。當對話的機制被啟動，我們的思維成果，和別人的思維成果進行協商時，對話的個體彼此才能瞭解，人思考的背景有多少不同，透過思維的交互作用，學習才得以完成。因此，教師專業化系統的建構，需要透過專業對話的機制，讓異質教師的觀點，有機會在開放對話的場合起化學作用，透過開放性的腦力激盪，讓不同的課程目的、課程材料不斷地解構、再解構。當一位教師發表他的教學想法的時候，其他教師的思緒也會被啟動，統整的契機也同步發生。（林文生，民 92）

由這個例子可知，理論與實際是相互關聯的，在實際的情境中，兩者是合一的。文獻中的理論可能並非好的理論，只是供驗證的命題，是實踐的一種形式，好的理論存在於教師的行動中，是教師自己在實踐中試驗出來的，這就是「實際的理論」

(practical theory) 或「實踐的智慧」(practice phronesis)。亦即實際工作者（如教師）在實際情境中，身心投入實際問題，有意地加以回應，作批判性的反省，並與其他同事、學生，甚至家長不斷的對話和論辯。在這種批判、反省和對話的過程中，試驗假定，擴充視界，形成專業價值；培養情境辨識和解釋能力，能作專業決定。因此實際工作者要成為研究者，研究自己的實際，生產知識，採取行動，並在行動中反省，質疑被視為理所當然的問題，批判未被考驗的信念或假定，成為反省的實際工作者自己生產的「實際的理論」。

在這種實際科學的形成過程中，理論仍然是一種有用的分析工具，它能對實際問題提供某種程度的了解和洞見，教師可選擇性的、折衷式地加以使用，並重新統整為他的情境理解能力的一部分。理論是暫時性的，須教師在教室中不斷地證驗，並經教師深層反省和再體認，理論就更能系統的組織教師對實際情境的了解。因此理論和實際不僅是合一的，而且是相互辯證，相互生成的，在這種循環過程中，理論與實際能作更高層的融合。（Grundy,1987）

由此觀之，課程是由教師實施的一種教育的實驗設計，教師不僅在實際中實現理論，更經由實際中學習，再建構理論。教師參與教育實驗，分析自己的教學，改革自己的課程，並非遵循由上而下的權威指令，而是考驗實驗性的行動假設，蒐集資料和證據，繼續改進。所以說：課程發展就是教師發展，沒有教師發展，就沒有課程發展。（Stenhouse,1975）這正是行動研究的真義，行動研究提供機會和結構，發展教師的反省能力，使教師檢討未被考驗的理論，進一步了解學校和教學的複雜性，提高教學品質。行動研究才能覺醒課程理論，主要有下列原因（Noffke, Brennan,1991）：第一，行動研究的知識論是民主的，使教師成為教育知識的生產者，每一個人都能生產知識，決定研究的主題和過程，使研究的過程透明化，每個參與者都有貢獻；第二，行動研究是合作的，重視每個人自己的實踐及影響實踐的整體情境，使教師思考教師之間及其教學專業之間的關係，打破個人主義和孤立的障礙，使課程和教學問題成為日常工作中統整的一部分，從研究自己的實踐中獲得理念，並將自己的知識列為分析的主題；第三，行動研究具有暫時性、繼續性和循環性，是建構和解構的過程，並未在研究過程中強加人工的範疇，永遠保持彈性，解決一些問題，但帶來更多的問題，發現研究和實際間的辯證關係。

行動研究不僅能解決問題，使理論更適切，因此能融合理論和實際間的差距。理論和實際是相互驗證、相互形成的，而且是在社會脈絡中產生的。課程概念、模式及其產生結果的有效性和實用性，並不完全要依賴科學的驗證，理論不是脫離實際加以驗證後，應用到教室現場的，課程理論是在實際中驗證的。

這也是一種課程慎思的過程，課程問題是實際的問題，更要利用折衷的藝術（eclectic arts）來處理。折衷的藝術著眼於課程真正顯現的豐富的複雜性，這些議題不是普遍的爭議，不能依據巨大理念的後設爭議來處理，而是在真正的教室中的真正的教師，真正的學生的脈絡中才能鑑賞的事件，這種脈絡是不穩定的，矛盾的，沒有固定的原則告訴我們怎麼作。教師要嘗試很多可能性，來判斷那一種策略適合特定的情境，這就是折衷的藝術。折衷是指從許多理念和程序中選擇；藝術是因為沒有確定的規則告訴我們該如何選擇。課程的折衷藝術承認理論在課程決定上的功能，作決定時，要覺知理論的缺點，並提供方法修正這些缺點。（Schwab,1967; Reid ,1992.）課程若將真正的事件視為理論的再現，就失去生命。理論如果要用於課程實際，一定要加以補充；理論的應用需要藝術，如確定真正事件和理論再現的差異的藝術；參與這些差異在適用過程中修正理論的藝術；如將理論忽視了的層面加入真正事件中的藝術，這些就是實際的藝術。

課程慎思和實踐智慧（phronesis）對課程理論和實際也產生很健康的結果。從理論來看，它使課程思考脫離未經證驗的盲點，或流於一般的常識；使課程理論聚焦於需有特定脈絡、資料和理論的知識的特定問題，和有社區和道德意識的不明確的實際問題。從實際來看，我們了解：課程問題不一定有理想的答案，課程決定也不一定要達到獨特的「正確」答案。課程決定不能脫離價值和承諾，教育不是灌輸，技術的、程序的操作減弱了價值立場。課程慎思強調行動、判斷、鑑賞、批判、責任、爭議和驗證，為課程理論和實際提供一個新鮮的、適當的隱喻氣氛，避免工學思考的錯誤，從對立的利益中，追求公共的價值和公共的善。（陳伯璋,2003;歐用生,2003b）

最近極受重視的教師敘說（teacher narrative），是覺醒教師課程理論的重要策略，使教師知識和敘說成為理論建構的一種證據和資料，則理論活在實際中，而實際是理論衍生的。敘說可以將經驗再建構、再思考，是教師提升批判素養的最好方法，教師一般都偏重物質的、經驗的、地方的、日常的生活經驗，認為實際是很重要的，但經驗 - 個人生活的或教室中的 - 不能提供真實的、沒有爭論的真理。任何經驗都經過特定觀點的詮釋、評價和覺知，理論和經驗、實際的關係一直有爭論。實際的最大問題不是太個人化、地方化，因而沒有效果，而是因為它沒有理論化，缺少批判的活力。師生沒有機會將經驗加以批判的分析，分析經驗是如何經由制度的、文化的意識型態建構的。因此 Freire(1986)提醒：依賴經驗的自發性的覺醒是危險的，未經考驗的經驗，易受偏狹心性的扭曲。我們建構的經驗和故事易成為不被覺知的意識型態，也會欺騙我們。因此經驗要成為一種催化劑，以質疑建構這些經

驗的意識型態和脈絡，只有將經驗理論化和批判性的檢討以後，才能成為課程理論和教學知識的重要來源。

課程理論與教室實際乖離的主要原因之一是，教師沒有機會公開質疑不同的意識型態和經驗之間的對立。關於教學的對立的假定，易脫離歷史的、情境的脈絡，缺少不同的教育理論之間的對話，使教師認為理論與教學是政治中立的，重要的是如何使它適用於我的教室；教學決定是個人的決定，強調學生快樂，可能抵消學生的性別、種族、階級在教學決定中的重要性，因而忽視了讀寫的學習不僅是個人發展的問題，而是社會權力和如何接近權力的爭議的問題，如果我們不能針對不同的理論假定作對話，在教學決定時永遠不會考慮到這些問題。教師如果能覺知教學不是一套技術或方法，而是主動的發展知識，是經觀察、反省、分析和評鑑，而繼續發展的，則理論活在實際中，實際是理論衍生的。使用個人敘說的目的為何？在特定脈絡中，這些故事的功用為何？對讀者、聽者有何影響？教師如果不分析這些問題，會被故事殖民化，因此要仔細的、批判的考驗對立的學習的假定，並作對話，建立學習的理論。(Ritchie, Wilson, 2000)

教師的改變不只是給他新的方法或訊息，而是教師獲得了批判性的觀點，覺知他們的主體是如何被文化建構的，教學的文化敘說又如何影響個人的、專業的主體。當教師利用讀和寫去命名或解釋自己的歷史，則他們譜出的敘說，就能顯示他們自己的複雜的主體性，及其之間的矛盾和衝突，這種矛盾和對立讓他可能抗拒並且修正他們的教學的霸權的敘說，更了解知識的社會的、政治的意涵，協助學生也利用讀寫，成為能自我反省，具有批素養的公民。

因此師資培育和進修要允許教師能命名、定位和批判經教育和文化建構的教師的地位，並且在作為一位教師、寫者、讀者和一個人的主體的關係下，將教師的文化建構理論化。教師個人的、專業的認同交織著發展，才能使教師改革。但自我和學習的敘說並非萬靈丹，孤立存在是不行的。教師敘說要策略性地、反省性地進行，才能促進教師成長。hooks(1994)說的，社區是需要的，它能維持承諾，蘊育個人、社區的動力，導致行動。在支持性、有挑戰性的社區中講故事並加以反省，敘說才能發揮轉化的學習的權力。

過教育的生活是一個繼續的過程，人的生命是由時間組成的，傳記或生活故事是生活的、敘說的，是再敘說、重新生活；教育和生活，和重新說我們生命故事的可能性是密切關聯的，想到師生的生活就看到生長和改變的可能性。我們學著說、聽和回應師生的故事，就想到教育對師生的重要結果，每一個人或每一種制度能使這種想像的未來改變。這種想像的空間使我們參與合作的關係，參與他者的社區，

與其他不同觀點的人討論，百花齊放，沒有確定的知識。但故事不能停止而沒有引導重新說故事，或挑戰重新說故事中的社會故事；或物化為示範的故事，或物化為雕刻，在時間中冰凍。故事要有覺醒和轉化的功能，要不斷地問：我們如何以新視野重新說故事？如何在改變的生活中重新生活？說故事的教育價值和希望是使故事變成探究過教育的生活是什麼？什麼條件是教育的？等等問題。在這種探究中，我們彼此對話，與文本和情境對話，與其他故事對話，我們才能重新講故事，重新活在故事中。(Clandinin,Connelly,1998) 如此我們才能重塑學校形象，使師生的生活更有教育意義。

肆、結語

過去，在「誰在乎課程理論」的潮流下，教師淪為教科書的奴隸，為課程所役。但今天，教師要當教科書的主人，要扮演課程研究者的角色，一定要覺醒課程理論，敏於知識和權力的關係，覺知自己的道德責任和社會義務。要超脫「教書匠」，成為課程理論家，教育哲學家，成為轉型的知識分子，成為真正的「人師」，「誰能不在乎課程理論」？

參考文獻

- 林文生(2003)。建構統整課程發展的機制。載於國立台北師院課程與教學研究所編：統整課程設計工作坊研習手冊。
- 周淑卿(2002)。誰在乎課程理論，載於周淑卿(2002)。課程政策與教育改革，台北：師大書苑。
- 陳伯璋(2003)。實踐智慧與校長課程領導。發表於大陸課程教材研究所、香港中文大學、台北師範學院主辦：「課程領導與課程評鑑學術研討會」。大陸，蘭州：西北師範大學，10月7-8日。
- 歐用生(2000)。課程改革，台北：師大書苑。
- 歐用生(2003a)。課程典範再建構。高雄：麗文文化。
- 歐用生(2003b)。課程慎思與課程領導，發表於大陸課程教材研究所、香港中文大學、台北師範學院主辦：「課程領導與課程評鑑學術研討會」。大陸，蘭州：西北師範大學，10月7-8日。
- Beane,J.A.(1998). *Curriculum Integration-Designing the Core of Democratic Education*.

- N.Y.:Teachers College Press.
- Bruner,J.S.(1996).*The Culture of Education*. President and Fellows of Harvard College.
- Clandinin,D.J.,Connelly,F.M.(1998).Asking Questions about Telling Stories,in C.Kridel.
(1998).*Writing Educational Biography-Explorations in Qualitative Research*.
(ed.) .N.Y.:Garland.
- Eisner,E.W., E.Vallance(1974).*Conflicting Conceptions of Curriculum*. CA:McCutchan.
- Elliott,J.(1991).*Action Research and Educational Change*. Open University Press.
- Freire,P.(1986).*Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.:Continuum Books.
- Giroux,H.(1983).*Theory and Resistance in Education:A Pedagogy for the Opposition*.
London:Heinemann Educational Books.
- Giroux,H.(1992).*Border Crossings-Cultural Workers and the Politics of Education*.
N.Y.:RKP. Westview Press.
- Giroux,H.,A.Penna(1983).Social Education in the Classroom-The Dynamics of the
Hidden Curriculum,in H.Giroux,D.Purpel(1983).*The Hidden Curriculum and Moral
Education*.(eds.), CA:McCutchan.
- Greene,M.(1991).Blue Guigars and the Search for Curriculum. In G.Willis, W.Schubert,
*Reflections from The Heart of Educational Inquiry-Understanding Curriculum and
Teaching through the arts*.(eds.) N.Y.:SNNY.
- Grundy,S.(1988):*Curriculum-Product or Praxis*, N.Y.:The Falmer Press.
- Hargreaves,A., et.al.,(2001).*Learning to Change-Teaching Beyond Subjects and
Standards*. SF:Tossey-Bass.
- Henderson,J.G., & Hawthorne, R.D.(1995). *Transformative Curriculum Leadership*.
N.J.:Prentice Hall.
- hooks, bell(1994).*Teaching to Transgress-Education as the Practice of Freedom*.
N.Y.:RKP.
- Huebner,D.(1995).Education and Spirituality, *Journal of Curriculum Theorizing*,11,2.
- Kampol, B.(1997) *Issues and Trends in Critical Pedagogy*. N.Y.:Hampton Press.
- Keddie,N.(1971).Classroom Knowledge,in M.Young,(1971).*Knowledge and Control*,(ed.)
London:Collier-Macmillan.
- Kesson,K.R.(1999).Toward a Curriculum of Mythopoetic Meaning,in J.G.Henderson,
K.R.Kesson(1999). *Understanding Democratic Curriculum Leadership*.(eds.) N.Y.:
Teachers College.

- Miller, J. L.(1998). *Biography, Education and Questions of the Private Voice*, in C. Kride, *ibid.*,
- Noffka, S.E., Brennan, M.(1991). Student Teachers Use Action Research, in Tabachrich, B.R. Zeichner, K., *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. (eds.). London: Falmer Press.
- Pinar, W.F., A. E. Pautz(1998). Construction Scars-Autobiographical Voice in Biography, In C. Kridel, *ibid.*,
- Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slatley, P.M. Taubman(1995). *Understanding Curriculum-An Introduction to the Study by Historical and Contemporary Discourses*. (eds.). N.Y.: Peter Lang.
- Reid, W.A.(1999). *Curriculum as Institution and Practice-Essays in the Deliberative Tradition*. N.J.: Lanrenerce Erlbaiem.
- Ritchie, J. S, D. E. Wilson.(2000). *Teacher Narrative as Critical Inquiry-Rewriting the Script*. N.Y.: Teachers College Press.
- Schwab, J.(1969). The Practical-The Language of Curriculum. *School Review* 74.
- Stenhouse, L.(1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.

台灣教師參與行動研究 之趨勢與評析

謝寶梅

【作者簡介】

謝寶梅，台灣省苗栗縣人，現任教於台中師範學院國民教育系。

摘要

在西方國家，行動研究被廣泛運用於學校的教育改革已經有多年的歷史。近年來，在教育學者們的提倡呼籲行動研究應與課程改革結合，且在教育部的補助經費教育局辦理在職教師研習以及獎勵優異的行動研究計畫，而有越來越多的各級學校教師投入行動研究，顯然已經逐漸在台灣蔚為風氣。筆者利用中華民國期刊論文索引以行動研究為關鍵字搜尋論文，從 1970 年至 2003 年 7 月止，共有 227 篇論文為筆者所分析。其主要的分析果如下：

- 1.從事行動研究的教師，小學教師最多，國高中職教師次之，而幼稚園則罕見。
- 2.接受研究所教育的教師從事行動研究者居多。
- 3.已經有學校以行動研究發展學校課程

雖然行動研究已經受到重視，但仍需要教育行政機關、學者、及學校行政領導人員持續的支持與介入方案，方能讓行動研究的風氣普遍及持久。

關鍵詞彙：行動研究、在職進行、專業發展、課程革新

Key Words: action research, in-service teacher education, professional development, curriculum innovation

前言

近幾年來，教育的改革步伐越來越快，許多重大教育措施接續推出，其中主要的革新事項，如推出多元化的升學管道、為培養新世代國民基本能力而更新課程，以及為降低班級人數做準備，在國中小推動小班教學精神等數項改革方案，直接影響到教師必須改變傳統的教學。其中，衝擊教師最大的莫過於九年一貫課程的實施，以及目前正在研擬的銜接九年一貫課程的高中課程。在教育改革過程中，政策的執行實在有賴第一陣線的教師願意投入，為了落實新課程的實施效果，教師必須持續參與在職進修教育，並擔負起課程研究者及設計者的角色，否則課程改革的理想是無法實現的。

近兩年來，筆者觀察到學校逐漸開始以學校本位的方式發展出符合教師專業發展需求的教師進修活動，並積極的從事課程設計和改變教學活動。教師願意如此主動投入課程與教學之改進，實在是教育改革歷程中最期盼看到的現象。學校本位進修活動若能鼓勵教師參與行動研究，就最能符合成年人的學習需求，並促進教師個人化的專業發展，為學校的改革帶來最根本的動力。若能如此繼續發展下去，行動研究將會在國內逐漸蔚為風氣，本文將分四部分分析教師行動研究在台灣發展的情形，首先分析教師因課程革新需要採取行動研究的理由，其次說明何以行動研究是教師個別化進修之道，從國內教師過去進修研習的狀況提出筆者的觀點，用以呼應國內近年來鼓勵教師進行行動研究的必要性，再來針對中華期刊論文索引所蒐集到的二百二十七篇論文分析台灣教師參與行動研究的情形，最後根據分析結果提出未來推動教師行動研究的努力方向。

教師是課程與教學改革的主角

教師是研究者的重要意義

教師每日所面對的教學工作之性質，有專業的理想，而教學的情境卻受到複雜的因素交互影響，理想會打折扣。課堂教學需要有能力的教師，願意用專業的態度與追求理想的精神，教學表現才有希望接近理想。九年一貫課程以及將來銜接上去的高中課程的實施，對學校教師而言是項重大的變革，教師角色須因應課程革新而調整。筆者分析到教師角色會有如下的改變：參與學校課程發展委員會之組織，而

要成為參與課程決策的角色；因為要充分的轉化課程內涵及能力指標而必須確實研究課程與教學；為了規劃全校課程而要改變傳統的班級獨立教學的工作習慣，而需要與同仁互動與合作的協同角色；同時也需要成為理論實踐者而是一個行動研究之創新角色；最後又因為要評鑑課程實施之成效，必須從過去的學習評量的角色擴大為擔負起課程實施評鑑者之角色。簡言之，教師因為教育改革的呼籲及課程更新之故，需要成為能夠主動積極研究課程與教學及發展方案和評鑑實施成效的專業人員。這樣的改變需求在先進國家被提倡甚久，主張教師是研究人員的聲音已經在1940年代就隨著行動研究出現（Wallace，1987）。

行動研究適合教學現場的教師採行

學者（McKernan，1996；Stringer，1999）強調行動研究是在自然的情境進行的，在教育界的開始運用，是一些教育或社會科學的研究人員對教育現狀問題感興趣，而進入學校和教室的自然情境所做的探究活動。筆者根據學者們對行動研究所下的定義、特性的說明及運用的主張（Elliott，1981；May，1981；McLean，1995；Olson，1991；Smulyan，1984；Stenhouse，1975），歸納行動研究可以用來解決教學的問題或發展新的教學方案並試驗之，其特性很適合教師採行的主要原因說明如下：

一、行動研究應該在教室的自然情境進行

由於行為會受到行為產生的自然環境的高度影響，並因為各個工作情境涉及到的人事物有其獨特性質，所以行動研究是在問題產生的自然情境中進行，並且最好由該情境中經驗到問題的人參與進行，最能得到結果。教學上的問題，唯有教師體認最清楚且深刻，因此，教師在其教室進行研究是最合乎行動研究的性質。

二、行動研究應以解決教學上的問題為目的

由於行動研究是為了解決工作上的問題，以及改善工作人員的表現為目標，因此，教師參與研究最能瞭解他們的問題焦點，也最能夠道出問題的癥結和現象。教師願意參與研究，就能受到研究結果影響而改變行為，這點最能說明為何要鼓勵教師在他們教學的天地裡做研究。

三、行動研究的方法能為教師所接受

行動研究與傳統的學術研究有差別，科學的教育研究目的是在於成立理論，但是行動研究主要是獲得如何改進教育工作的知識。傳統的學術研究，堆砌了大量的文獻資料，要講究信度效度、要注意控制研究歷程、講究選擇樣本，要藉助統計數字的證據等，甚至報告的書寫格式還受到嚴謹的限制，教師們用不上這種研究，甚至很排斥這種象牙塔出來的研究結果。所以，傳統的研究對學校實際的教育改革沒

有什麼幫助。相對的，行動研究不必遵循學術研究的方法理論和研究形式，研究報告也不受限於一定的格式，其研究所使用之語言，參與人員在對話上不會出現理解的困擾，因此行動研究是教師可以進行的，研究結果也是可以被教師所運行。

此外，行動研究主要是質性研究，運用訪談和觀察的技術蒐集資料，以及分析文件紀錄資料，這種性質的研究最適用於研究自然情境，也適合畏懼統計量化研究的大多數教師所採行。此外，教師本身成為一個研究人員，最能帶來本身行為的改變，這種改變需要從教師的內心世界來瞭解，而質的研究則最能探觸到在工作情境中人們的想法、信念和行動，以解釋其現象。

四、行動研究可以促進教師合作改變學校文化

共同合作是行動研究的重要概念之一，合作研究有兩種意義，第一種是在同一個學校的教師共同面對問題一起進行研究，集合智慧尋求解決之道。另有一種意義是校內教師和校外人士，如學者，合作研究，這種形式不是把教師當成研究對象，而是研究夥伴的關係。因此，合作進行研究，個人不必負太重的責任，又能從和他人互動中學習，很適合忙碌的教師參與。

過去傳統的班級教學及學校行政運作的方式，形成學校不利教育革新的工作環境和文化現象，學校的工作情形是孤立性質的工作，因而缺少關於教學方面的交談；工作流於例行性，久而久之缺少彈性；又因為教學會受現實因素影響，工作的理想難實踐，導致教師心理矛盾與無奈。再加上教學工作是沒有層級的工作，讓許多教師感慨何需努力，於是長久以來形成了教師習慣於現狀的保守心理。學校沒有教師參與全校課程和教學方面決策的機會，因而就被動的配合課程革新工作，即使有心接受革新，也因為工作上的習性，擔心自己沒有能力而畏懼改變。行動研究恰好可以帶來改變，打破過去單打獨鬥的個人主義的教師文化，成為合作性文化和設計的合夥文化 Hargreaves (1980)。教師合作研究產生的影響很大，一則分享專業以及在互動中促進專業發展，再則因為學校教師專業互動的結果，改變教師工作產出，使教育的改革成為可能。

五、行動研究可以帶給教師專業能力提升進而帶動學校發展

教師發展課程就會有專業發展 (Stenhouse, 1975)，在先進國家，行動研究發展到了 1990 年代，帶動學校職能發展和生產知識。教師能夠透過系統的自我研究、對其他教師工作的研究、和經由教室研究的歷程以試驗其構想，而能自動的追求專業的自我發展。至於在結合學校革新及教師專業發展方面，則以推動學校學成為習型組織已然成為學校革新的趨勢。因此，經由教師們在學校合作發展課程是最佳的教師專業發展的型態。行動研究的理念強調教師合作(teacher collaboration)，而教師合

作探究就是以教師們反省實踐為基礎進行，以教師的專業發展為目的，發揮教師的潛能和帶給學校真正的改變，並且能持續改變。一些學者對學習型的學校（learning school）感興趣，也就是學校就像一個組織，能促進全體學生的學習。根據 Holly（1991）的說法，學校要整合和組成兩個層次的改變與發展，也就是學生的學習層次和學校組織的學習層次，而這兩個層次必須系統性的一致。而行動研究可以在這樣的發展型的學校情境之中使理想實現。如此的理念，恰好和行動研究的原始發展時的主張一樣，重點在組織發展和行動學習。所以行動研究是促使學校成為一個探究的、反省的、和工作的社群。

總而言之，教師進行行動研究，對於教師本身之持續性專業發展，能不斷地因應課程革新，促進學校改革，是最為有利的做法，唯有採取行動，才能帶來改變。

結合教師進修與行動研究

過去學校教師進修活動之缺失

過去中小學教師的進修型式和管道不少，主要可分為三種型式，一為教師熱衷的學歷進修，二為教育行政主管單位根據教育改革方向，所主動辦理要求教師參與進修的活動，三為學校的校內進修。

首先就學位進修方面而論，過去由於師範教育體制演變的關係，二、三十年來，國小教師暑假都忙於進修高一級的學歷，這種進修，教師雖能獲得學歷，但是，在師範校院所修習的課程設計，以及教授們偏向理論的講授，教師們所學大多不是與教學改進有直接的關係。從師專改制為學院以來，國小絕大多數教師已獲得學位的晉升，目前各級學校教師進修的學位是以碩士及博士學為目標，高學位的進修為學術導向，教師進修的目的主要為獲得晉薪以及為升遷作準備。學術的修習內容與教學實際工作需要距離。

再從教育行政主管單位所辦理的教師進修活動來看，這是典型的由上而下的進修要求，其基本的假設是教師的能力要加強，所以行政主管人員認為教師那方面能力不夠，或是首長希望製造某種教育情境或風氣，就要求教師們參與主題進修活動。長久以來，教師們大多是在被要求之下參與，形成教師被動參與進修的態度，教師們是被提供什麼就接受什麼，所以進修活動流於形式化，達不到深層的影響教師之教學和落實教育改革。這種進修型式行之已久，教師們沒有參與規劃，被動的學習；而所進修學習的內容，欠缺系統的規劃，是片斷的、沒有持續和統整的，也缺少教

學研究為依據，效果自然有限。

第三方面，從學校校內進修來分析，國高中因為分科細密，加上升學取向的授課方式，教師教學專業能力的進修活動並不活絡，大抵要求單科教學研究會的運作。國民小學的週三下午是教師進修時間，這個措施立意很好，讓全體教師得以利用來從事進修活動，但是過去國小並未充分的利用此一時段，到目前，仍有許多活動與改進教師教學無關。

整體而言，國內教師之進修，還一個共同性的缺失，那就是忽略個別差異和教師本身的需求，進修活動採取大團體型式，不分性別、不同年齡和不同專業發展階段的教師一起參加研習活動，這點或許是受限於資源不足之故，但是也可能是因為國內教育行政人員缺乏教師專業發展和教學效能之知識，無法規劃有效的進修活動。

自從九年一貫課程推行以來，絕大多數國民中小學教師都參與了初階與進階的課程研習活動，受限於經費，必須大團體的共同研習。另外，也因為承擔主辦的學校欠缺系統規劃，這些研習活動未必能針對教師實施新課程的能力而設計。教師不分年資與專長，通通集中研習，引起教師無奈反彈，餵食性的內容當然不能在教師身上產生教學實踐之作用。

教師職能發展需要個別化

因為教師的發展並非直線似的往前進展，受到許多因素的影響，每位教師的專業發展的需求會不一樣，進修活動就必須因應教師的需要而有個別化的職能發展計畫。影響職能發展的因素十分複雜，就以教師個人的因素而言，包括了教師職前接受教育的背景、性別、婚姻狀況、經濟、種族、家庭負擔、年齡、服務年資、健康狀況、自我效能感、信念、目標追求等，例如，已經育有小孩的女性教師，扮演母親、太太、教師、甚至還包括當女兒和他人媳婦等多重角色，自然與單身的教師的壓力不一樣，因而在投入進修追求職能發展的意願、時間與精力就會不一樣。又如自我效能感較強的教師，願意盡其在我的學習與盡教師的責任，進修的動機和吸收能力就會比把教育成敗的責任歸於學生本身及家庭的教師來得大。

上面的個人因素如果交織著學校環境和職位穩定性及能獲得進修的機會等的各項因素，影響教師的職能發展就更複雜了，例如，一位才進入學校服務的新任教師和一位即將退休的教師，追求專業發展的需求就會很不相同；在鄉間學校服務的教師和在城市學校服務的教師，其進修意願和機會也會受到環境的影響。因此，教師進修應該個別化，就如同教師們在其教室教學要適性教學而採取個別化的教學方法一樣。西方國家很早就重視教師在職進行的效果，Lawrence 及其同仁（1974）曾分

析了九十七個在職進修教育的實施，發現進修課程能夠為不同的教師提供不同的訓練經驗的，能夠讓教師選擇目標和活動的，以及讓教師自我引導的活動的，較為有效果。規劃教師職能發展的人員必須認知到沒有一種進修方案能夠滿足許多教師，衡量影響教師專業發展的各項因素，設計符合教師個別需求的專業進修或學習活動。

課程改革應以行動研究為之

先進國家有鑑於教師是教育改革成功的關鍵，很久以前就注意到應該將教師引入課程與教學的改革計畫之中，才能在學校產生根本的影響作用。美國哥倫比亞大學的 S.Corey 之行動研究改進學校實務(Action Research to Improve School Practices)一書，引導教師參與改進課程的問題。在英國則有 L.Stenhouse 及 J.Elliot 帶動教師以行動研究改進教師的教學（引自 Olson, 1991）。多年來，國內陸續地有一些學者（如黃政傑，民 74；歐用生，民 85；陳伯璋，民 88）提倡運用行動研究於課程與教學的改革。教師參與研究，其目的主要是為改善工作現況和教學表現。行動研究的性質，可以由教師視個人的專業發展的需要，提出教學能力或其他教育工作相關的發展方案，是最好的教師個別化進修方式。

自從九年一貫課程實施以來，由於部分學科合併為領域，並且強調課程統整和學校本位的精神，教師原有的專業能力不足，需要教師協同教學或一起研究課程和教學。為了動員學校教師共同規劃全校整體課程和設計本位課程，和改變傳統教學，教師們若能以行動研究的理念實施課程和教學，將能發揮教師研究發展與實施並且不斷檢討改進的專業精神。

近年來推動教師參與行動研究的情形

學者介紹與鼓吹行動研究

行動研究在國外的發展起落興衰已有八十多年的歷史，我國追隨著國外教育改革的經驗，訴求結合行動研究讓教師動起來，則是近幾年來才有的。分析國內的文獻，最早在民國六十二年有黃昆輝、六十三年有李祖壽為文介紹行動研究，而後陸續也有學者論述行動研究的意義及實施。幾本教育研究法的書(黃光雄、簡茂發，民 80；陳伯璋，民 79；馬信行，民 87)有專章介紹行動研究法。另外，台灣的出版界，也陸續為學者出版行動研究的著作或譯作（如夏林清譯，民 89；陳惠邦，民 87；蔡清田，民 89）。再者近年來，也有許多論文提倡行動研究作為教育研究的

另一種方式，從實務中獲得教育改革（如林生傳，民 89；甄曉蘭，民 84）。學者們引進行動研究的理念和鼓吹以行動研究促進專業發展，的確是帶動台灣教師行動研究的主要影響力量。

各大學和研究所近年來逐漸開設有行動研究的課程，高教司學審會之網站所公布的 90 學年度大學校院課程，即有 23 所大學開設行動研究的課程（教育部高教司學審會，2003）。另外，也有大學如台東師範學院、慈濟大學及東海大學有舉辦行動研究的專題發表或研討活動。學術單位的開課與舉辦研討會，讓未來將從事教職的師資生具備有行動研究的理念，是師資培育最根本的基礎工作，值得更多大學校院重視。

教育行政機關的倡導

近年來促進學校教師進行行動研究的動力，還有一個影響來源，就是教育行政主管機關的補助或獎勵政策。教育部為使九年一貫課程能順利有效的實施，在補助各縣市辦理九年一貫課程的研習內容中，就有行動研究的項目。為了鼓勵學校教師進行行動研究，教育部中部辦公室擬定鼓勵中小學教師從事行動研究實施要點，自 89 年開始連續四年行文公立高中職及國中小教師提報研究計畫，擇優補助研究，並安排成果研討會或發表會。四年來共補助了三百二十一個研究案。

至於地方的教育行政主管機關，院轄市及數個縣市政府教育局已經開始以積極的獎勵措施鼓勵教師進行行動研究，例如台北市，在八十八學年度為每所轄國小編列十萬元經費進行行動研究，雖然當時學校教育人員對什麼是行動研究沒有認識的情況之下，造成教師們的壓力，但卻也促成了一些教師完成了行動研究。這樣的措施在推動行動研究的初期，顯然會帶給學校壓力與反彈（葉興華，民 90），行政倡導初期可能帶來的批判聲音乃在所難免。

此外，教育部補助縣市國教輔導團經費作業要點中列舉課程教材研發項目之下，強調行動研究，由縣市政府教育局提出計畫申請補助經費，辦理教師行動研究的研習及鼓勵出版發表行動研究報告。各縣市教育局會針對輔導一般教師實施課程的各領域種子老師安排系列的研習，若結合著教師的學科專長以團隊的形式進行課程發展之行動研究，對於改變學校之教學當可指日以待。教育部的這項補助措施，在數年之後再來調查各縣市推動行動研究的情形，或許會有所發現。

研討會的舉辦提供教師發表機會

教育研究需要提供研究者發表與對話的機會，才能激發更多人的關注與投入研

究。台灣針對行動研究辦理研討會的先鋒，有台東師院自 1998 年起，持續以「行動研究」辦理全國性或國際性的研討會，其投稿的論文篇數逐年增加，除學者之外，越來越多第一陣線的教師願意進行行動研究，並發表論文，可見研討會的舉辦提供一些學者發表論文。至於地區性的成果發表，如前述台北市教育局倡導並補助各校提出研究計畫，即在八十九學年度所舉辦的台北市第一屆教育行動研究論文發表會。另有一些縣市如台中市、台中縣也都相繼有鼓勵措施，行文或舉辦研討會或制訂獎勵辦法徵集該縣市所轄國民中小學（含完全中學）教師之行動研究成果。教育行政機關的補助與獎勵對於致力於創新教學的教師而言，有很好的鼓勵及肯定作用。

教師行動研究期刊論文之分析

教師行動研究論文分析範圍

至於教師參與行動研究的具體成果方面，就需要分析教師行動研究的報告，可以從發表的論文窺其發展狀況。為了瞭解教師行動研究的發展情形，筆者從中華民國期刊論文索引系統檢索到的行動研究的報告（文章），予以分析。出版或未出版的論文或學位論文和研討會的論文並不在分析的範圍之內。

自 1970 年 1 月至 2001 年 12 月止，以關鍵詞「行動研究」共檢索到 112 筆行動研究的期刊論文，但到了 2003 年的七月，教師發表論文（文章）則倍增至 230 篇，短短一年又七個月，增加了 118 篇，快速成長的情形值得分析。這些論文包括了發表在需要外審的學報，或是較為普及閱讀的教育性質的雜誌期刊，因此，文章有極為嚴謹的學位論文的摘寫報告，也有隨興寫來的文章和座談會的對談實錄。筆者扣除其中重複發表的一篇，僅介紹行動研究名詞的一則短文，以及在香港中文大學香港教育研究所出版之教育基礎學報中的一篇之後，針對 227 篇的論文（文章）加以分析，可以看得出台灣的各級學校教師們參與行動研究的情形與問題。

教師行動研究論文的質與量

從分析刊載在國內各期刊的行動研究論文（文章），可以發現教師們行動研究動機、哪些群體進行行動研究以及行動研究的主題為何，以下分六點論述之。

一、論述性質的文章和實際進行行動研究的比數

在筆者所分析的 227 篇論文，有介紹什麼是行動研究及其重要性、如何進行、如何運用的論述性質文章，計有 71 篇，而這些論文中有 46 篇是大學校院之學者所

著，其餘是研究生及教師所寫。所分析的兩百多篇論文中，有實際進行行動研究的報告則有 156 篇，也就是這些論文是在學校或教室現場採取行動及進行研究之後的報告。研究主題包括了：大學教師所進行的師資培育的專業成長、通識課程的教學、科學教育、數學教學、評量、社會工作、醫護、成人教育等；在高級中學則有：學習單的運用、數學教學、地理教學、多元入學方案、合作學習與科學教學、生命教育等；在國民中學進行的有：數學、自然科學、資源教室、音樂、英語教學、合作學習等；而在國民小學進行的則有：班級經營、課程發展、評量、和各學科（生活課程、健康教育、藝術與人文、自然、教學）教學、資源教室教學、閱讀教學、性別教育、環境教育、電腦輔助教學、行政領導等。幼稚教育則僅有防震教育及教育實習兩篇行動研究報告。可以發現除了幼稚園之外，各級學校教師所進行的行動研究主題大抵包括了各學科教學、教學方法、議題教學為多。這點符合了教師行動研究應以其教學的改進為主的倡議。

二、小學教師參與行動研究多於其他層級的學校

在所分析的 227 篇論文中，其中的有實際進行行動研究的報告共有 156 篇，這些論文有學者和研究生共同發表的，也有學者和教師合作或單獨進行行動研究的論文報告，因此筆者以研究現場做區別，計得：68 篇是在小學，2 篇在幼稚園，15 篇在國中，16 篇在高中職所做的行動研究。要特別說明的是，大學（專科學校）的學者，則在不同的學校現場進行研究，共有 50 篇，這些研究現場包括有大學、社區、醫療單位、原住民地區、及中小學，其中非學校現場的研究計有 17 件。從研究現場的屬性可以瞭解小學教師最為積極的參與實務的改善活動，大（專）學教師其次，高中（職）及國中教師則較少投入行動研究；幼稚園教師投入行動研究則罕見。

三、高中以下各級學校的教師進修研究所帶動行動研究的風潮

在進行行動研究的教師群中，分析得到有 33 篇是學者和教師或研究生共同發表的論文，其中又有許多論文是研究論文的摘要報告，可以論斷具備研究所的進修機會，提升了教師的研究動機和研究能力。而這些論文之中，又以自然科學及數學兩類學科的教學為行動研究主題的數量最多，共有 18 篇，多於其他學科或主題的行動研究報告。這些運用行動研究於教學研究的論文，以學位論文數量居多，說明了學者指導學位論文，會鼓勵學生結合行動研究和實驗處理的研究。

四、大學校院的學者的角色以和研究生共同發表居多

筆者根據期刊文章的作者介紹，能分析到由大學校院的學者所撰寫的論文約有 100 篇，從論文的性質可以歸納到學者在行動研究上的角色，是介紹行動研究的角色，也是行動研究指導者，另外也是行動研究之執行者。其中單一作者發表的論文，

除了論述行動研究的性質及進行方法的文章（約有 40 篇）之外，也有親自進行行動研究的報告，這類論文大約有二十餘篇，包括了大學的教學為主題進行的行動研究，例如通識學科的教學、教育專業科目的教學、教育實習的設計與督導為主題。也有社會工作、醫療、藝術，也有在各級學校現場的教學研究。除了個別發表的報告之外，還有許多是和研究生共同發表的論文，大約有三十餘篇。筆者得到的結論是學者仍然以鼓吹者或指導者的角色為主，實際執行行動研究者的論文報告仍不多。行動研究的嚴謹性質不足，不一定能在學術研究上累積績效，因而未能受到更多學者的重視。

五、課程改革的趨勢促進學校教師進行行動研究

在所分析到的論文中，有 11 篇是以學校（本位）課程發展、課程設計為研究主題，全數是國小的行政領導人員和教師共同進行的研究，這是因為九年一貫課程由國小先行試辦和正式實施，而課程實施要點強調學校本位及統整課程的理念之故，這種情形也回應教師是課程改革的主角的最佳寫照。這類型的行動研究或以設計統整課程或某個領域的課程為行動方案，進行研究。仔細看看這些論文的參與人員，主要是具備研究理念與研究所背景的校長或主任領導學校課程革新的作法。這點可以印證鼓勵教師進修高學位，或是大學校院開設行動研究，以及學者鼓勵研究生用較為嚴謹的行動研究法革新實務工作已經產生了影響作用。

六、行動研究發表的期刊性質

由於國內教育性質的期刊設刊目的不同，因此有嚴謹學術的學報或學術團體的刊物，也有普及教師群閱讀的刊物，所以各期刊發表 227 篇的行動研究論文，性質就有差異。學者們的論文以及與研究生共同具名發表的論文，刊載於學報或較為學術取向的期刊。另有一些介紹行動研究和說明其適用性的文章，則刊載在不需經過嚴謹的審稿程序以及實務取向之教師為主要讀者的期刊雜誌。有數本期刊的編輯人員注意到行動研究的重要性，以之為特刊，徵集數篇論文為專輯，如國立教育資料館出版的教育資料與研究的第 35 卷第 1 期以中小學行動研究：原理與實踐為專輯，國立台北師範學院出版的國民教育 42 卷第 4 期以行動研究與課程領導為專輯，台南師範學院出版的國教之友的第 52 卷 3 期及台北市教師研習中心出版的教師天地第 105 期亦有行動研究專輯。然而分析這幾次特刊或專輯的行動研究報告的內容並不見得都是完整的行動研究報告，且篇章中學者介紹和鼓吹行動研究的文章居多，可見其專輯投稿來源有限。

教師進行行動研究的問題

根據以上六點的分析，筆者要提出以下三個問題供大家思考與討論：

一、學位論文促使教師從事行動研究是否能引起其他教師投入？

根據上面分析結果，許多現場教師的行動研究論文，有為學位論文而進行，有與大學校院學者共同進行，也有一些僅是簡單的倡議性質的文章。其中學位論文或和學者共同進行的研究，結合著準實驗方法，運用到計量與統計考驗。亦有少數幾篇以社會工作為主題的博士論文。這些行動研究報告充斥的結果，因其學術取向會不會讓現場教師卻步，導致一般教師畏懼與排斥行動研究，值得注意。並且，這些論文的研究動機是獲取學位為主要目的，能不能在取得學位後，以其所獲得的研究訓練繼續在學校現場帶領同仁繼續以行動研究改善教育問題，也值得觀察。

另外值得擔心的是這批研究受過指導，報告體例符合傳統學術規範，當地方教育行政主管機關以及大學校院辦理研討會，或是選編專輯徵選作品，這些作品勝選的機會較大，可能會阻礙了其他教師參與的意願。

二、大學校院教師能扮演實際合作研究者的角色嗎？

從國外行動研究的發展來看，大學校院的學者在鼓勵和引導學校教師進行行動研究，是帶動行動研究的最主要來源。在美國，哥倫比亞大學教育學院的 Stephen Corey 運用 Lewin 及其學生 Lippitt 的構想，將行動研究運用在教育的領域。Corey 相信行動研究能為課程實施帶來明顯的改變或改革，因為實際工作人員會採行本身研究的結果。他鼓勵教師、校長、督導人員用行動研究來改善其措施 (McLean, 1995)。而在英國，在 1975 年，Stenhouse's 聯合其同事 John Elliott 為教師研究者成立了劍橋教育學院 (Cambridge Institute of Education) 作為一個聯絡網，Elliott 可以說是 1970s 年代行動研究的開路先鋒，他執行福特基金會，支持此「教室行動研究聯絡網」，繼而在倫敦劍橋教育學院負責「師生互動和學習品質」的行動研究計畫，那年有 40 位教師參與研究適當的方法來協助解決教室的問題。他們用了很多資料蒐集的方式，像參與觀察別人的教室，做筆記和訪問其他教師，Elliott 和他的同仁對於教師研究得到的許多觀點，在今天都仍然被贊同與引用 (McKernan, 1996)。

從國外行動研究的發展，可以反映國內行動研究推動初期，亟需學者的倡導與帶領。在筆者所分析到的行動研究論文，發現現場教育人員所進行的行動研究有很大的改進空間，很需實務結合理論，掌握行動研究針對問題研究改進方案或發展方案—實施—反省—再實施的歷程，才能有更精緻的思考。大學校院的教師的角色就可定位在與現場教師實際合作發展教學方案或其他教育方案，就能真正促進理論實踐以及獲得理論。

三、各級學校教師進行的行動研究的品質可以提升嗎？

筆者分析行動研究的論文，另外發現除了研究生的學位論文之外，大多數的論文欠缺完整的行動研究的歷程，可能表示教師的行動研究進行得不夠紮實，或是倉促完成。筆者認為行動研究的本質在於用較為科學的方法針對問題提出解決方案，運用在學校情境，教師需要系統的分析想要解決的問題之現象與性質，從中思考解決問題的策略，也應該尋求理論基礎發展方案，如國內外教學研究所得，即可為教師發展行動方案的依據。如此，方能跳脫經驗及技術取向，轉為理論實踐中求專業精進，甚或能提升到批判取向的行動研究。

前面分析到的研究生以行動研究為論文的取向，是學校行政領導人員要善加運用的資源。各級學校應能重視這批具備行動研究與學術能力的老師，鼓勵他們和其他教師協同行動研究，如此即有希望能達到兩個目的，第一為擴大影響學校教師從事行動研究，第二為引導教師對教學問題有精緻的思考，也就是教師個人立論的專業發展。

對未來推動教師行動研究的建議

根據以上之分析，作者認為學校的教師參與在職進修，必須發展為針對個別教師專業能力需求之進修活動，並能積極的以行動研究為促進專業發展的活動。如此一來，個別教師的專業能力得以精進，而學校及課堂上的教育或教學問題得以真正的革新。衡諸目前教師所進行的行動研究，仍未普及，教師主動規劃本身之進修活動也尚未被重視；此外，教師工作負荷及習慣性、例行性的工作性質也是教師行動研究的束縛。以下四個建議也許能為教師行動研究開拓出發展的空間：

一、教師得以在各校提行動研究之專業發展計畫落實教師進修個別化之理念

學校行政領導的校長或主任應對行動研究有清楚的認識，積極領導學校教師從教學實務中進行行動研究，倡導以行動研究作為教師個別化進修的方式，由學校中具備行動研究概念並有意願的教師提出計畫，評估其可行性之後得以進行，以之替代強制性的團體進修方式。至於評估的教師提出行動研究計畫之可行性至少應包含三個規準：1.以其工作相關之問題為研究主題，尤以課程與教學之問題為佳；2.以教師專業發展及促進學校進步為目的；3.具備完整且系統探究的研究歷程。

二、教育行政機關繼續鼓勵教師進行行動研究

教師能否接受行動研究的概念，固然與教師本身的動機有關，但是，若有外在誘因則有助於教師願意採行。從近幾年來的發展，顯見教育行政主管機關的措施已經產生影響作用。未來應該繼續鼓勵，獎勵優異的行動研究成果，例如提供發表機

會、編印專輯、發給獎金或其他激勵做法。

三、大學應廣開行動研究課程或安排研討會繼續帶動教師參與

分析國內行動研究的發展趨勢，明顯的可以發現大學校院是帶動行動研究風氣的主要影響力量，然目前在師範校院及師資培育學程開設行動研究課程的學校仍未普及，應予宣導鼓勵開設。大學校院也應該積極爭取經費辦理以行動研究成果為主題的研討會，或在其他領域研討會鼓勵教師發表其行動研究結果，提供教師專業分享和知識交流的聚會，行動研究才可能真正蔚為風氣，讓學校教師專業地位無形中提升。

四、學校教師進行行動研究需要行政領導者的支持與鼓勵

從期刊論文的分析，發現到學校率領同仁進行行動研究是學校成為學習型組織的很好的措施，然而不見得許多學校的校長或教學領導人員具備行動研究的素養，因此，可行之道是透過校長會議或其他研討會議上宣達行政領導人員要鼓勵支持教師進行行動研究。在規劃良好的學校發展計畫和課程計畫之下，由教師們以行動研究的精神執行之。由於行動研究會改變教師們過去的例行事項和工作歷程，可能會引起某些混亂，而使得行動研究教師招來批評和不贊同。此外，即使再完美的行動計畫，也可能發生預期不到的問題，教師在這過程中會有懷疑、焦慮，失去信心的情緒，而阻礙了他們繼續研究的行動。因此，學校領導人員應充分建立溝通機制，定期或不定期的和參與行動研究人員對話，並給予心理的支持，讓教師被肯定和認同，尤其是對他們的能力加以肯定，以及認同他們的付出是有意義的。

結語

從國內外教師參與行動研究的發展，可發現行動研究的提倡與學校的課程改變和教師效能是密切相關的。回顧過去學校教師進行革新工作，經常是受到外在環境壓力的影響，而非自覺與自主的使命感所致，因此，學校的改變有限。其實，身為教師的我們，應該要體認到學校教育改革不是一時的工作，也無完結的日期，它是不斷要因應外在環境的變遷所面對的問題。因此，在逐漸強調教師賦權增能的今天，教師主動積極地擔負起學校興革的責任，一定能帶來教育生態的改變。

行動研究的受重視，是源自於學者以及行政機關的提倡，教師們不能視行動研究為又是一項革新工作，否則它將變成為一時的改革口號。相反的，我們要將它看成是一種精神，一項科學方法，它是教育人員可以持續地採用研究發展和實踐的循環不斷的歷程來進行所有的學校工作。

參考文獻

- 林生傳 (民 89) 新世紀教師行動研究的定位與實踐機略, 教育學刊, 16, 1-31。
- 夏林清譯 (民 89) 行動研究方法導論: 教師動手做研究, 遠流出版社。
- 馬信行 (民 87) 教育科學研究法, 五南圖書出版公司
- 教育部高教司學審會網站, 大學校院 90 學年課程 (2003), <http://ucourse./tvc.ntnu.edu.tw/>
- 黃政傑 (民 74) 課程改革, 漢文書店。
- 陳伯璋 (民 79) 教育研究方法的新取向—質的研究方法, 南宏圖書公司
- 陳伯璋 (民 88) 從九年一貫課程教師角色的再定位談師資培育因應之道, 輯於中華民國教材研究發展學會編印: 邁向課程新紀元 (368-383)。台北: 中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生 (民 85) 課程與教學革新, 台北: 師大書院
- 甄曉蘭 (民 84) 合作行動研究 進行教育研究的另一種方式, 嘉義師院學報, 9, 297-318。
- 葉興華 (2001) 台北市國小推展行動研究之探究—從台北市第一屆教育行動研究成果發表會論文集分析 台北市立師範學院學報, 32, 211-236
- Elliott, J. (1981) *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.
- Hargreaves, D. (1980). The occupational culture of teachers, in Woods, P. (Ed.) *Teacher Strategies*, Beckenham, Croom Helm.
- Holly, P. (1991). Action research: The missing link in the creation of schools as centers of inquiry. In A. Liberman & L. Miller (Eds) *Staff Development for Education in the '90s*. Teachers College Press, Teachers College. Pp. 133-157.
- KcKernan, J. (1996) *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Kogan Page Limited.
- Lawrence, G., Baker, D., Elzie, P. & Hansen, B. (1974). *Patterns of effective in-service education*. Gainesville, Fla.: University of Florida, College of Education.
- May, N. (1981). *The teacher as researcher movement in Britain*, paper presented to the AERA annual conference, Los Angeles, 1981.
- McLean, J. E. (1995). *Improving education through action research: A guide for*

administrators and teachers. Corwin Press, Inc.

Olson, W. M. (1991). The teacher as researcher: A historical perspective. In author's (Ed.) *Opening the Door to Classroom Research*. International Reading Association, Inc.

Stringer, E. T. (1999) *Action research*, Sage Publications.

Sternhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*, London, Heinemann.

Smulyan, L. (1984). *Collaboration action research: Historical trends*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), 97-115.

Teachers Doing Action Research in Taiwan

Trend and Analysis

ABSTRACT

In western countries, action research has been widely used for school reform by educators for years. Recently, many teacher educators call for needed action research in curriculum changing, and the Ministry of Education financially supported local in-service teacher education and granted the outstanding plans of action research. Teacher doing action apparently is becoming a trend in different level of schools. The researcher used action research as a key word to search published papers since 1970 by the Republic of China Academic Journal Index. In July of 2003, two hundred and twenty seven papers were found. Based on analysis of these papers, the main findings are as following:

1. Those teachers who doing action research, the number of elementary school teachers is more than middle and high school teachers. It is hardly can find teacher participated in action research in preschool.
2. Teacher who have been studied in gradated school program are likely to be action researchers.
3. Schools have begun to adapt action research as a systemic way to develop school curriculum.

Although the importance of action research has been recognized , it is still need continuing intervention program and support from administration institution, teacher educators, and school leadership, the prevailing trend can last long.

Key Words: action research, in-service teacher education, professional development, curriculum innovation

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

《封面故事》 以五彩繽紛的亮麗天空，象徵教育改革的藍圖壯闊、教育改革的推動永無止境，有如遨翔的飛鳥一般，充滿機會與希望。

指導／陳秋瑾教授

設計／曹玉明

國立教育資料館教育資料集刊—教師專業發展專輯（第二十八輯）

編者：國立教育資料館

發行人：許志賢

出版機關：國立教育資料館

台北市大安區(106)和平東路一段 181 號

電話：(02)23519090

電子郵件信箱：rs@mail.nioerar.edu.tw

出版年月：民國九十二年十二月

版次：初版

電子出版品說明：本書同時登載於國立教育資料館網站

網址為 <http://www.nioerar.edu.tw>

工本費：新台幣 200 元

印刷者：晉富印刷有限公司

電話：(04)23139222

展售處：三民書局：台北市重慶南路一段 62 號

五南文化廣場：台中市中山路 2 號

新進圖書廣場：彰化市光復路 177 號

青年書局：高雄市青年一路 141 號

國家書坊：台北市八德路三段 10 號 B1

統一編號

2006500006



ISSN 1680-5526



9 789570 220261 28