

# 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(Elliott, 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(Gallop, 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(Witherell, 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，只是透過感覺來補捉問題的意義，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