



大學師資生的專業覺知與專業成長

吳俊憲／靜宜大學教授兼師資培育中心主任暨教育研究所所長

一、前言

近年來，國際組織及世界各國紛紛推動教育改革工作，而重點之一在於提升教師專業素質，例如聯合國教科文組織呼籲「有高素質的教師，才有高素質的教育」，歐盟成立「歐洲師資培育政策網絡」主張提升師資培育素質，英國、美國和日本等國倡導教師教學專業標準之訂定及施行。我國自1994年公布新的《師資培育法》以來，隨著師資培育由一元走向多元化，師資素質成為社會各界關注教育改革的重點之一，因此，教育部在2004至2006年間陸續推動師資培育素質提升方案及中小學教師素質提升方案，自95學年度起推動試辦中小學教師專業發展評鑑，自98學年度起推動教師專業學習社群，期許採學校本位和教師合作方式促進專業成長，近來更建置了教師專業發展支持平臺，藉以提供教師專業成長資源。基於上述，本文旨在探討如何促進大學師資生專業覺知與專業成長，首先闡述教師專業與教師專業標準，然後說明教師專業覺知；其次以102學年度靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，說明如何引導並增進師資生的專業覺知與成長途徑。

二、教師專業與教師專業覺知

（一）教師專業

一般來說，專業（profession）是指社會各行各業的工作，因其需要特殊的知識、技能、態度和規範，而產生一套特殊的工作規範，作為與其他行業有所區隔，像是醫師、律師、會計師等都可以被視為一項專門行

業。教師是否作為一項專門行業，歷來有許多爭議和討論（吳俊憲，2010），因為有人認為教學只是一種「半專業」，判斷的標準在於「可替代性」，教師便是常常因為這個理由而被質疑其專業性不足。但也有人認為教學是一項專業，判斷的標準在於「教學自主」，誠如Carr（2003）認為教學具備相當的自主性，因為教師能依教學情境變化而敏銳地下判斷，只是要做到這點，必須培育教師具有相當的反省能力與人際互動的靈敏性（引自黃薈、但昭偉等譯，2007）。

在國外，判斷教師專業乃是結合教師評鑑的概念，會設定教師專業標準來達成教學績效表現，也藉以確保學生學習成效（卯靜儒、陳佩英、蘇源恭，2008）。以美國為例，1986年由教學專業特別小組（The Task Force on Teaching as a Profession）提出一份報告《準備完成的國家：二十一世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century），報告中主張要改善教學環境、提升教學品質以及設置「全國教學專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）。之後，這個委員會便因運而生，討論「教師應該知道什麼，以及可以做什麼」，訂定嚴謹的教師教學專業標準，並據以發展教師評量系統及教學執照核發等制度，以期提升教師教學品質，促進學生學習成效。訂定的五項教學專業標準分別是：（1）教師對於學生及教學具有責任感；（2）教師具備任教學科專業知能與教學法；（3）教師具有管理及監督學生學習的責任；（4）教師應系統化的思考教學實務並從經驗中學習；（5）教師是學習社群

中的一員（高熏芳、楊欣燕，2005）。若是從州層級來看，以美國加州之教學專業標準（California Standards for the Teaching Profession, CSTP）來加以審視，加州教學專業標準是修訂自「全國專業教學標準委員會」（NBPTS）所發展的五項教學專業標準，希冀能增進教師反省教學、提升學生的學習成效。計有6項評鑑標準：（1）教師能投入並支持所有學生的學習；（2）教師能創造並維持有效學習環境；（3）教師能瞭解並組織學科內容；（4）教師能計畫教學並為所有學生設計學習經驗；（5）教師能評量學生學習成效；（6）教師發展成為一個專業的教育者（卯靜儒、陳佩英、蘇源恭，2008）。

（二）教師專業覺知

自我覺知是指一個人能充分地瞭解自己、自己與他人、自己與社會的互動關係，然後會自發性地產生意識去表現出符合標準的行為或行動。Kondrat（1999）在社會工作領域提出專業自我覺知理論，他認為一個人在其專業發展歷程會產生四個階段的覺知：簡單意識覺知、反映覺知、反思覺知和批判反映覺知。首先是簡單意識覺知（simple conscious awareness），是指一個人意識到當前正在進行的一切事物，透過個體親身經驗眼前事物，而對事物獲得認識、理解並能辨別事物性質；其次是反映覺知（reflective awareness），是指一個人能感知到自己正在經驗事物，此時這個自己不是站在第一人稱的角色，而是轉化為第三人稱的「客體」的角色，並以此來分析自己表現的行為表現和認知態度；第三是反思覺知（reflexive awareness），在前一個階段，當一個人在分析自己的行為表現時，尚無法跳脫自身的感知經驗，但到了這個階段，自己已能反駁和跳脫感知經驗去建構出自我覺知；第四是批判反映（critical

reflectivity），是指一個人能意識到自我覺知乃是由社會建構而成，並能分析外在世界是如何影響到自我覺知的建構歷程。通常前兩個階段會比較容易達成目標，後兩個階段因為要連結到社會結構、文化和價值觀而比較不容易達成目標。

應用於教育領域，教師專業覺知是指教師對於自己扮演的角色和認知有所體認，能表現出身為教育「內行人」應該有的行為表現或行動，而且這些行為都能符合既定的專業標準，如果發生不符合的地方，也能透過自我覺知而瞭解要如何改善和精進自己的缺點。當教師可以發展深入的自我覺知能力之後，就能夠客觀地進行自我評鑑，並改進教學缺失，而教師同儕之間也可以藉由建設性的批評來增進彼此間的自我覺知能力，進而提升整體教學品質。

由上可知，教師專業覺知應包含五個面向：首先是教育專業知能，要成為一位教師之前，要接受長期且系列性的專門課程訓練，以便取得未來在專業工作上具有一定的知識和技能。例如Shulman曾將教師知識類別分為七大類，包括內容知識（content knowledge）、教材知識（knowledge of subject matter）、教育目標的知識（knowledge of educational aims, goals and purposes）、其他內容的知識（knowledge of other content）、一般教學法知識（general pedagogic knowledge）、有關學習者的知識（knowledge of learners）及課程知識（curriculum knowledge）。其次是教學專業自主，強調教師能根據自身的專業知能進行教學工作，而不受外力干預。第三是教師專業倫理，是指教師作為一個專業團體，以不違反教師法等相關法令作為前提，成員彼此互動中要嚴守專業責任規範、專業道德原則及倫理信條。第四是教師專業態度，教師雖還不至於等同服務業，但在性質上也若干相



符，強調教師要對教育工作產生投入、認同和承諾，在教學工作中表現出認真、熱誠及敬業的精神態度。第五是教師專業成長，強調教師教學生涯必須不斷地參與在職進修，達到終身學習之目標。

三、引導師資生專業覺知與成長的策略

教育部於2006年公布《師資培育素質提升方案》，針對改進師資培育提出五個層面和九項行動方案，分別為（1）師資養成：方案一建立標準本位師資培育政策、方案二協助師範教育大學轉型發展、方案三規範師資培育之大學績效評鑑與進退場機制；

（2）教育實習：方案四增強教育實習效能；（3）資格檢定：方案五健全教師資格檢定制度；（4）教師甄選：方案六建置師資人力供需資料系統與督導機制；（5）教師專業成長：方案七提高高級中等以下學校師資學歷、方案八強化教師專業能力、方案九推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制（教育部，2006）。

上述方案可大致區分為教師職前教育和在職教育兩個階段，兩個階段是連續性的互動關係，牽一髮而動全身。例如要幫助教師建立良好的教學信念，就應該從師資生修習教育學程階段開始規劃進行，然後再透過在職進修的成長活動加以強化。套用前述專業覺知理論，在簡單意識覺知階段，可以引導師資生在修習教育學程期間，能感知並說出

到教師專業的內容和重要性；在反映覺知階段，可以引導師資生瞭解自己的個性、人格特質、價值觀、教學信念、行為習慣和人際關係，是否符合教師專業標準和倫理規範。在反思覺知階段，能引導師資生反思自己的成長歷程、學習經驗和家庭經驗等，瞭解是哪些因素限制了自己追求專業成長；在批判反映階段，可以引導師資生充分瞭解自己和社會結構連結的關係和定位，以及自己受到社會文化和價值觀有哪些影響。

茲以靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，來說明如何引導師資生專業覺知與成長（靜宜大學師資培育中心，2013）。該項計畫目標有四：（1）協助師資生及現職教師瞭解十二年國民基本教育或幼托整合之相關理念及策略；（2）提升課程品質，強化師資生實務及實踐能力；

（3）強化師資培育大學與專業發展夥伴學校之協作機制，以促進學校革新；（4）提升師資培育大學教師及專業發展夥伴學校教師之「教學實務與各類科教材教法教學」之知能與研究。》為達到上述目標，規劃了「學習合作，合作學習：分組合作學習在師資培育上的運用」、「理論與實務連結，教材教法能力躍升」、「結合實地學習與學習社群，提升師資生班級經營知能」、「幼托整合生力軍之培育」四項子計畫，計畫架構如圖1。

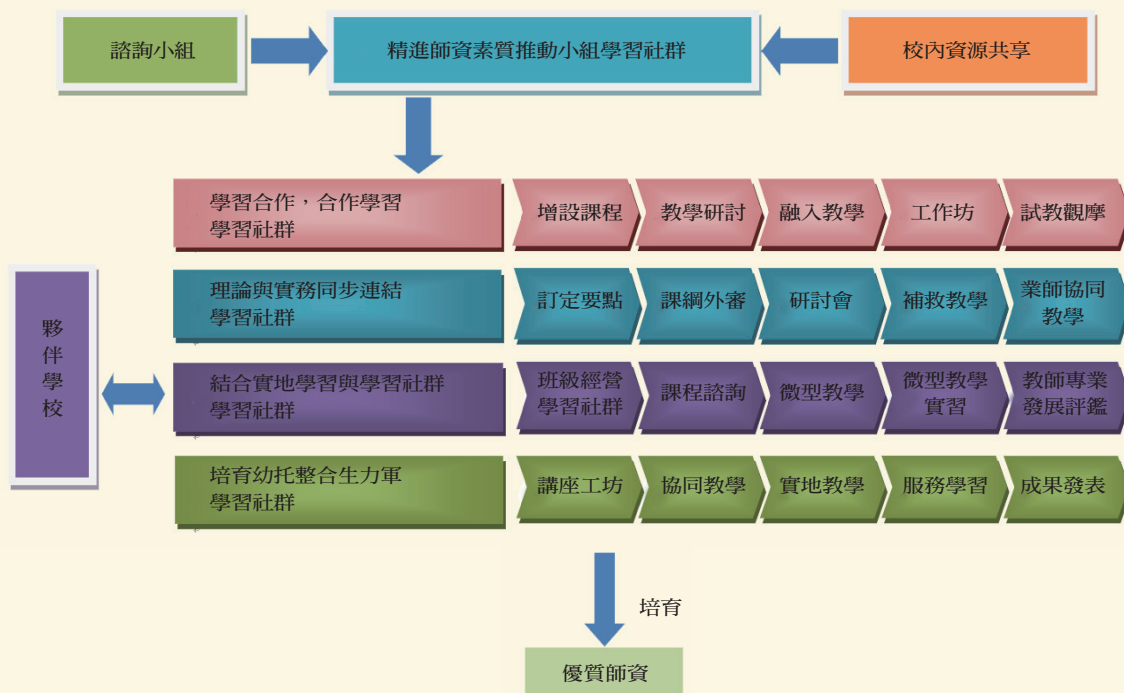


圖1 計畫架構圖

各項子計畫大致簡介如下：

子計畫一「學習合作，合作學習：分組合作學習在師資培育上的運用」可以因應十二年國民基本教育帶來的升學變革，重新審視如何做好國民教育品質升級的任務，期許讓每位學生都可以順著自己的性向和興趣去發展才能。現今各班級的學生存在個別差異性，尤其在英文和數學等科目的學習表現呈現「雙峰現象」，如果教師可以採行合宜的教學方法，就能幫助所有學生適性發展。有鑑於此，靜宜大學師資培育中心在職前教育階段開設合作學習課程（選修2學分），藉以提升師生對「分組合作學習」的認識與實作能力。

子計畫二「理論與實務連結，教材教法能力躍升」，目的在於提升學科（學習領域），透過學科（學習領域）教材教法授課

內容及學生修課要求來提升學生的教學內容知識提升及教學技能。在提升師資生教學技能方面的具體作為有：（1）聘請業師，由中小學教師擔任業師與各科（學習領域）教材教法教師共同輔導學生。學生3-4人一組，聘請中、小學教師其擔任分科（學習領域）教材教法的業師，協助修習學科（領域）教材教法學生見習及試教；（2）實地見習，學生每人至少要到業師班上見習4小時以上，學生必須撰寫教學見習札記，見習札記之內容規格由授課教師指導；（3）實地試教，各小組學生在其業師及授課教師指導下，合作完成完整單元的教案，並設計的教案至少教授完整的一節課。學生試教結束後，由業師與授課教師共同給予學生回饋；（4）提升師資生補救教學知能及實務經驗，於暑假期間舉辦2天16小時的補救教



學工作坊，內容涵蓋補救教學相關理論與實務，此外，修習國文、英文、及數學科（學習領域教材教法）的師資生，在授課教師的安排下，每人每學期至少要針對學習落後學生進行5次課業輔導，並於課業輔導結束需撰寫省思記錄。

子計畫三「結合實地學習與學習社群，提升師資生班級經營知能」，為提升師資生班級經營之專業能力，結合現有課程以及實地學習和學習社群運作的理念，增進授課教師專業成長及師資生學習成效。具體作法包括：組成班級經營教師專業學習社群，與現有學校進行產學連結與合作，包括邀請現場教師本中心協同教學或講座，及安排師資生到學校實際觀摩等。

子計畫四「幼托整合生力軍之培育：強化師資生對幼托整認知與實作能力」，這項計畫可以因應學前幼托整合的教育政策變革，促進師資生對幼托整合制度之認識，涵養其於幼托整合制度下應有之幼教專業能力，並期待師資生能關心不同地區與文化下，幼托整合推動應有的因應措施，進而能在未來在所處的教學場域中，作出最佳的實務表現。具體作為採講座、邀請業師進入教室協同教學、實地教學與教材教法競賽等方式，引領學生學習，並將施作課程後及時進行績效檢核，以掌握學習成效，最後舉行成果發表。

綜觀本項整合型計畫的特點如下：

（1）以精進師資素質為終極目標，希冀培育出「能教、會教、願教」、「具備教育專業知識、教育專業倫理與人文藝術涵養之良師」；（2）重視學生實作能力，現有的教學較偏向理論課程，希望增加實務學習機會，增加學生實作能力；（3）以「專業學

習社群」為執行單位，共同合作籌劃與執行。依研究興趣將所有專任教師與合聘教師組成「專業學習社群」，共同擬訂、修正及執行各項計畫，以確保執行品質；（4）強調與中小學及幼兒園合作學校之夥伴協作機制，雙方互惠互利。優質的教師所需的知識不只是理論知識，還需要情境知識、實務經驗。因此，邀請在職教師到大學來進行協同教學、講座或工作坊，另外，也讓師資生到教育現場進行觀摩、試教或志工，以導入職場資源。

四、結語

綜合上述，本文除了討論教師專業和教師專業標準的意義及重要性，也引介了Kondrat（1999）的專業自我覺知理論，並應用於教育領域說明教師專業覺知應具有的五大面向及其內容，然後以靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫為例，說明如何引導並增進師資生的專業覺知與專業成長。總之，教師專業並不是教師在職教育階段的工作，必須往前延伸至職前教育階段，師資培育機構可以透過正式課程、非正式課程及潛在課程，來培養師資生具有以下五個面向的教師專業覺知：教師專業知能、教學專業自主、教師專業倫理、教師專業態度及教師專業成長。要讓師資生確實明白自己未來要勝任教師工作不是一件簡單的事，因為增進了師資生的專業覺知，就會在學習與成長的歷程中，開始改變自己看待事情的角度和觀點，思惟也會從微觀轉變到鉅觀，如此一來，日後在擔任實習教師或成為一位正式教師時，才會因親身實踐而產生的智慧，勇於面對各種教學上的問題和挑戰，並順利地找到解決良方。



參考文獻

- 卯靜儒、陳佩英、蘇源恭（2008）。美國中小學教師評鑑方案之分析：以加州和威州為例。載於潘慧玲（主編），*教師評鑑理論與實務*（53-90頁）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 吳俊憲（2010）。*教師專業發展評鑑—三化取向理念與實務*。臺北市：五南。
- 高熏芳、楊欣燕（2005）。美加英澳等國教師專業標準發展對我國教師素質的啟示。論文載於中華民國師範教育學會（主編），*教師的教育信念與專業標準*（141-176頁）。臺北市：心理。
- 教育部（2006）。*師資培育素質提升方案*。2013年8月8日，取自，<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080061003000-0950223>
- 黃藹、但昭偉等（譯）（2007）。*教育意義的重建：教育哲學暨理論導論*（原作者：D. Carr）。臺北市：學富文化。
- 靜宜大學師資培育中心（2013）。*靜宜大學師資培育中心精進師資素質計畫*。臺中市：作者。
- Kondrat, M. E. (1999). Who is the "self" in self aware: Professional self-awareness from a critical theory perspective. *Social Service Review*, 73(4), 451-477.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.