



幼教教師專業發展面向之理論分析

游振鵬／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科專任助理教授

蕭立成／國立台灣師範大學化學系碩士

一、前言

Howsam、Corrigan、Denemark（1985）歸納相關研究指出，專業的重要特徵之一是：成員在決定有關顧客服務的事宜時，是在可能對其他相關條件或決定造成衝擊的脈絡下，以原則或理論為基礎，依據可取得的最有效知識而作決定。一項職業若其專業化的程度及知識技能體系的發展程度較低，且較不重視實踐上的理論與概念基礎，則僅能被視為「半專業」（周淑卿，2004：3）。教育是否為專業，至今仍言人人殊、尚未確立，然總是朝向專業化邁進；教師亦應與時俱進、求新求變，不斷發展其專業知識與能力。惟教師專業發展之面向甚多，教師的職責亦在其中，就測驗與評量而言，Arends（1997）認為，評估學生成長與潛能是教師的主要職責之一，旨在診斷先備知識與技能、提供正確的回饋以及區別學生的成就。傳統的測驗是評量方式之一，不僅用於收集學生的學習訊息，同時也是一種評鑑（evaluation），讓教師提供價值判斷與決定。在幼兒教育中，教師的教學需從提升教師專業成長著手，是故在幼托機構與專業社群支持下，運用新的課程題材與教學方法需配合教師本身的專業成長。

鑑於教師專業成長的相關研究較偏應用性、技術性面向，對於幼教教師如何提升其專業之實務層面，儘管有其助益，惟其理論基礎或後設分析便有所不足。基此，本文擬就教師省察、教師認同、教師實踐三個面向，闡釋幼教教師專業發展的理論基礎。

二、幼教教師專業發展的動力——教師省察之理論基礎

達成／促進幼教教師專業發展的因素甚多，而教師省察可謂其動力或開端，幼教教師須先具反省能力，才有專業發展之可能。幼教教師可透過結構性的省察過程，讓自己臨在或處於當下（present），亦即觀看學生學習，辨明、區分及描述學習的要素，明智地（intelligently）分析並回應。在幼兒教育場域中，教師如何藉由自我省察以促進專業成長，茲提出以下四項原則：

- （一）幼教教師專業發展的起點是其教室經驗，教學與學習經驗的不斷厚實，對教師發展是重要且關鍵的。然而，教師專業成長不僅是量的增加，更重要的是質的提升，其中轉化型成長（transformative growth）係透過經驗的省察，導引教師的教學實踐。
- （二）幼教教師嚴謹且系統性的省察有別於日常思維，其沈澱（slow down）與鑑賞教學過程，顯露豐富與複雜細節，並為深慮式回應鋪路。
- （三）幼教教師的省察需要社群及社群所帶來有關實務的各種觀點，不同觀點的匯集是必要的，且能進一步形塑社群本身。透過討論教師故事，揭露教師工作的複雜性及豐富度，讓教師在謹慎描述和分析個人經驗後，逐漸浮現解決策略。
- （四）幼教教師應重視學生的回饋，因為這對瞭解學生學習是關鍵的，同時學生



須學習給予有用的回饋（例如作為學習者的經驗），不要讓其他回饋轉移教師對學習的注意力。此外，學習應導引教學，將教師的班級實務視為對學習統整且焦點式的回應，而非教學行為的考核，所以學習蘊含教學，教師可創造一個展現學習而非答案的活動、學習課程、環境。若省察發生於經驗中，即為行動中省察（*reflection-in-action*）；當教學時遭遇到未預期的學生反應而調整教學時，或發生於經驗之外，即為在既定情境前或後的行動外省察（*reflection-on-action*），此過程係在他人陪伴下進行有目的之沈澱、指導、實行，成為行動中省察的實務表現。

就教師省察的方式而言，Rodgers（2002）發展J. Dewey於1933年所提出的省察概念而形成四相態之省察循環，認為可用於教師專業發展：

（一）經驗臨在感（*presence in experience*）：學習觀看（*see*）省察旨在改善學生學習，有效的教學依賴學生對學習的覺知（*awareness*）。因此應先聚焦於臨在的能力，教師存於當下越多、感知（*perceive*）越多，睿智回應的潛能則越大。臨在意指一種特別姿態（*particular stance*）或存有方式（*way of being*）。存於當下（*being present*）不等同具備臨在（*presence*），儘管前者常引發後者，它是一種遭遇教室世界的方式，包含對事件吐露感受的行動方式，或者說是一種心靈覺醒（*mindfulness*）的狀態，心靈覺醒是以全然覺知和專注去注意當前契機之能力。Rodgers（2002）表述臨在感時，認為臨在感不可或缺性

質（*essential nature*）是愛與熱情（*passion*），愛是對他人廣泛開放的接受性，對於學習才能（*capacity*）可免除偏見並滿載光榮；熱情是對課程內容與人們努力學習之動力，結合好奇與能量，使人敏銳地參與個別情境。

（二）經驗的描述（*description of experience*）：學習描述與分化藉著學習描述事情，讓教師學習觀看，描述是訴說經驗之過程，盡可能以不同觀點，去區分與命名經驗中各種複雜元素，描述的內容相當依賴對經驗的掌握。描述經驗的先決條件是能區別描述（所觀看的事物）與詮釋（對所觀看事物賦予的意義）。

（三）經驗的分析（*analysis of experience*）：學習從多重觀點與解釋來思考與經驗描述有相輔相成的辯證關係，有時必須回到描述的相態尋求更多資料，幫助教師分析自身教學實務（包含學生學習）。經驗的分析有：1.建基於經驗的文本分析。2.發展普遍分析語言。3.挖掘假定（*unearthing assumption*）以揭露許多驅使教師行動之假定，意義不只存於經驗文本，也存於讀者。4.運用架構，研究典範與架構的導入提供第四種理解經驗的取向，Hawkins（1974）的架構，我（*I*）即教師、汝（*Thou*）即學習者，它（*it*）學科題材三個元素藉著脈絡力量場域維繫張力。

（四）實驗化（*experimentation*）：學習採取明智行動經驗與實驗有相同拉丁字根，*experiri*，意指嘗試或測試，行動的第一步提出處理教室難題或問題的策略。

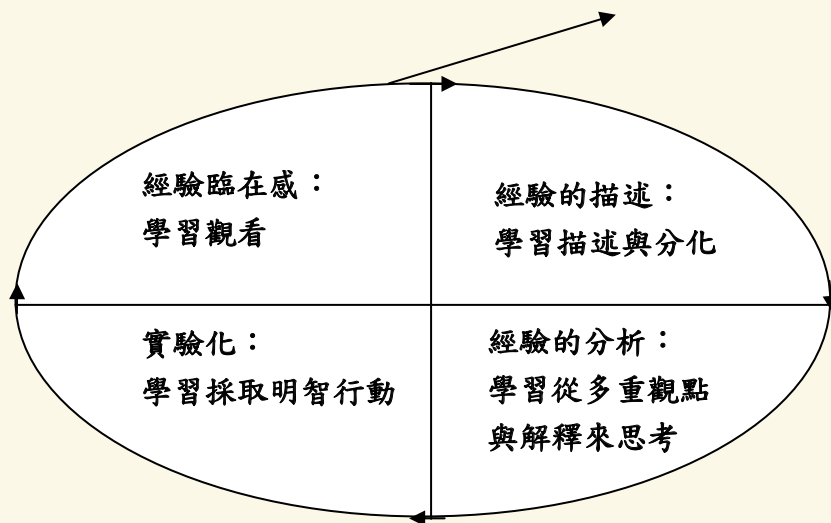


圖1 省察循環圖

三、幼教教師專業發展的本質— 教師認同之理論基礎

如上所述，教師省察可說是幼教教師專業發展的動力，教師可藉由學習觀看、學習描述與分化、學習從多重觀點與解釋來思考、學習採取明智行動等方式時時自我省察。在專業發展的歷程中，幼教教師除須自我反思之外，其自我認同亦是相當重要的一環。許多教育理論賦予教師是學習者，像具有無預測性特點的後現代理論，教師懸起教室中既定的判斷以及較少注意知識，而釋放對每個論述、文化形塑、或社會政治秩序較多的覺知。批判教學論（pedagogy）對實踐者（practitioner）亦尋求類似的開放性，教學為了獲得對我們與他人世界的掌握，呈現一種連續、溝通的互換，所堅持的互惠式教學，其中意義與價值是開放協商的（Tubbs,

2003）。

上述教育理論大抵認為教師能夠被教導（able-to-teach），而且也是可教導的（teachable），亦即「教導度」（teachability），其理論基礎涵蓋省察實踐、後現代、批判教學論的自身批判活動，承認教師與教學辯證/對話的關係，訴說教師與其他關係的開放性，這建基於哈伯瑪斯的解放旨趣及傅柯主體聲音的系譜學與考掘學，涉及內隱於自身學習中的自主性（autonomy）（Tubbs, 2003）。

基於教師與教學呈現辯證 / 對話的關係，幼教教師從事敘事探究（narrative research）可彰顯其自主學習¹。敘事探究在促進教育者以談話、社會互動、自身呈現來表述（articulate）教師認同的形塑（formation），個人敘事透過對情境、實務及可得資源的溝通而發展。後現代與後結構主

¹ 周淑卿（2004：187-193）指出，教師敘事對教師專業的開展有三項重要貢獻：1.專業自省意識的提升2.專業自我認同的建構3.專業知識體系的重構。



義質疑有關教師自身的假定：將自身概念化為工作主體性（working subjectivity）。教師自我是經驗的多義產物（polysemic product），是回應多重意義以構成自身的實踐產物，不需覆蓋在穩固單一的認同上。心理/哲學傳統強調一種透過人類天性的鏡子，以個體和自身省察為中心的過程。社會/人類學的看法則強調個人與文化的互動。兩者均假定認同（identity）是本身是可知曉的，並有其核心。探查認同形塑的另一傳統是對情緒的承認，情緒與認同是社會性的。維持適當行為與論述可被視為強化某些規則及規範的霸權，類似布迪厄（Bourdieu）的慣習（habitus），它是個人與社會性的，是在既定境遇裡生活經驗的情感交織，具有情意與直接經驗知識，且建基於多種認識方式。

經由以上討論，幼教教師的自我認同不能窄化、單面向地以工作來界定，而是由多重意義、多元認識方式所形構的動態性認同。Zembylas（2003）引用傅科的話，建議我們需在意義與經驗交織的歷史架構中追溯自我的構成，把他人與我們看作經驗的客體與主體。因此，自我與其經驗分析的焦點是經驗論述而非經驗本身，經驗本身不能構成自我知識。論述不僅反應或描述實相（reality）、知識、經驗、自我、社會關係，也扮演一種構成他們的整合角色。他的情緒系譜學認清權力與抗拒定義能動性（agency）或自我認同之可能性，並提醒我們具有抵抗規範化（normalization）、顛覆情緒規則、解放自身的潛能。或許沒有共通的教師認同，但依靠情緒管理與調節系統的每位教師，應有志於達成真誠及真實的自我。

幼教教師作為一個主體，具備值得尊敬的獨有才能，往往和教師是溫順且規訓的制度需求相牴觸。在某些專業主義的理念中，多重、異質與偶發性常被制式化或標準的教師認同所掩蓋。Schon（1983;1987）

（引自Verloop et. al, 2001）曾分析各種專業群體並總結到：專業應用某些理論知識於工作中，但他們的行為並非規則統治（rule-governed），且非以徑直的方式決斷何種行為適合特定境遇，他以行動中省察（reflection in action）之原理對照技術理智性（technical rationality）之原理，這附屬於專業人員的思考且暗指隨著永恆改變中情境一種連續對話。因此教師專業性不再是我們如何提供教師他處所發展的洞見，而是如何提供發生於教學脈絡的對話過程。

雖然持續地解構與導覽各種基礎所編碼的情緒規則（如道德、效用、效率、專業主義）是一種抵抗排他式權力的方式，但既定的障礙與挑戰會妨礙形成新主體，但仍有一些改變的展望（prospect）。他們至少能使用爭取（contest）主體新形式與發明情緒的體制（regime）之策略。使教師在爭取主體性中致力於一種責任與抗拒的運動，這不能擔保任何種類的自由。作為專業發展階段的關懷理論，曾區分三種關懷型態（1）自身關懷（self-concern）：每個面臨改變的人們將先關心自己且常本能地反應。（2）工作關懷（task concern）：相關過程的擔心、問題、需要，以及實施學校發展過程所聯結的需求。（3）其他或衝擊關懷（impact concern）：留心必須合作的同事以及包含於革新之中的學生（van den berg, 2002）。

四、幼教教師專業發展的落實——教師實踐之理論基礎

教師專業發展為了增長教師學習與實務的改變，應聚焦於深化教師知識的角色，理想上，採納新課程的實務改變將改善學生的學習與態度，但在專業成長脈絡下，提供新知識不必然使教師實踐與思考改變。教育實務的決策依賴教師的信念與知識，當教師實施一項設計的方策，信念較能預測其行為



表現，包含對工作的組織與定義。教師的行動受其信念系統所掌握，信念構成教師處理教室中大批資訊的基礎，也連帶過濾這些資訊，使教師採取行動（Levitt, 2001）。而教師知識基礎則超越基於效能探討的行為知覺，受到教師個別經驗、個人歷史、學門題材知識等影響，尤其是在教學論內容知識（pedagogical content knowledge）上：專屬內容領域中特定概念與學習困難之知識，及演示與教學策略之知識。

Guskey（1986）（引自Powell & Anderson, 2002）發覺當幫助教師採用新的實務，專業成長活動在改變信念是更有效的，而信念的改變將依循實務的改變。然而，Richardson（1994）（引自Powell & Anderson, 2002）強調信念與實務應該持續互動，而非單方面的改變教師實踐。換言之，教育理論與實踐間有其交互性，教育理論本身就在處理實踐問題，然而，並非先有理論，再將理論應用到技術層面，而是從生活世界、教育情境中發展出具實踐智慧的理論，一方面以此理論反思教育實踐，同時再從教育實踐中不斷修正教育理論，此一辯證發展的歷程是永無止境的（游振鵬，2004：1-18）。

van den berg（2002）從Gergen與Beijaard等人於1999年研究教師專業發展的結論中得到三個洞見：

1. 教師首次的專業經驗會影響其生涯發展。
2. 教師透過與學生的接觸而具有動機；這可闡明（construe）教師行跡的個人與內在動機。
3. 教師的動機依賴學校「挑戰」他們的樣貌，像與工作的變化度與決策的積極參加度，換句話說，教師的故事輪廓能揭露其生涯發展的重要意義。

具有題材支持的專業成長，所造成的實務上的改變必須與題材內部體現的趨向和觀

念一致，Thompson & Zeuli（1999）認為轉變型專業成長應具有五項特點：

1. 創造高層次的認知不協調（dissonance），干擾教師既有信念與實踐的平衡，也干擾他們對學門題材、學生學習與教學的經驗。
2. 提供教師思考的時間、脈絡與支持，使其透過討論、閱讀、寫作與修正思考來解決不一致情形。
3. 將教師專業成長策略與其學生和情境相連接。
4. 提供教師能發展和其新理解一致的實踐之方式。
5. 對於新的議題與瞭解，及將新知識落實到實踐中給予支援。

建立教師專業標準目前是專業成長的政策面向，這概念在1990年末已在教育政策論述和辯論中廣為流傳。專業標準的發展是澳洲、英國、美國政府與科層機構雙方創制（initiative）的一部份，其方針為改善教育系統的教育表現和改善教師在班級的實踐。在一些場景中，專業標準已被政府強制執行並作為教師的規範結構和科層控制，尤其是牽涉到認證（licensing）和許可（certification）的程序。在其他例子中，它們作為教師獲得構成專業工作內容的控制起點；如Darling-Hammond（1999）（引自Sachs, 2003）論證：近期教學的專業標準抱持著動員教師生涯改革的許諾，且幫助結構化反應教學工作的複雜和互惠性質之學習機會。

專業的教學標準這個用語被廣泛和非批判地使用在教育政策文件和公眾的論述中，Sachs（2003）從衍生自澳洲文獻的三個主要宣稱：1. 標準的導入應該改善教師的表現。2. 標準的導入應該改善教師的定位。3. 標準促成教師進行專業學習，來思索專業標準對教師的影響，他認為專業標準有三個用途：



（一）標準作為共識（Standards as Commonsense）

標準提供一種基準的基礎，即各項實務面向的最小成就水平。標準因此定義為教師應做以及應知的內容。就其意向和導向言之，它純粹是規範性的，其目的是呈現專業標準的非批判性觀點；換句話說，它強調提供品質所置放的規定架構，無論品質所指為何。這個看法的目的是促成標準的使用和發展、作為控制教師和教學專業的機制。

（二）標準作為品質保證（Standards as Quality Assurance）

第二個用法是在公眾績效（accountability）方面，績效包含要求，一個專業群體向後續者，提供其專業活動的解說或證成（justification），給後者前者所擔保的信任或特權。績效也照常含有期待的意思，意即有績效責任的群體願意接受大眾的忠告或評判，並在其光芒中修正實務。這個標準的定義指出一個品質度或品質的評估。它有清晰的情緒/評估意涵。此處意向可以被解讀為政治的，其內隱和外顯的方針，是可提升在一般大眾和其他專業眼中的教師專業地位。當然，誰設定標準和如何設定？將在專業和其他利益相關者間成為爭鬥的場點。

（三）標準作為品質改善（Standards as Quality Improvement）

專業標準可被視為試圖順著期待教師改善實務的主要向度。進一步標準它也驅使專業發展計畫，不只是呈現政策變革，還注重教師的定位與理想角色、教師應知曉的內容和為了幫助學生學習教師所能做的事。

Ingvarson（1998）（引自Sachs, 2003）針對數學教學的數學教學專業標準國際會議，而發展教師持續專業學習的成分：

1. 專業定義教學標準，提供長期教學生涯專業發展的指示和里程碑（milestones）。
2. 專業學習的基礎建設，旨在使教師能習得

體現教學標準的知識和技能。

3. 階段生涯結構和薪俸系統能提供取得教學標準的誘因和認可。
4. 專業許可的合理系統是基於有效地評量教師達成標準所定義的表現層級。

最後他論證我們應該以批判的角度看待教師的專業標準議題和其擁護的宣稱。重要的是，教學專業的定位需要被專業本身所擁有和看管。這些標準不應被視為政府強制的規範結構，而是促進一個特別的教學看法和教師的意義。進一步，它需時間發展這樣的標準，所以並非只有通行於教師之間，也及於廣泛社會。當試圖以其他的專業，如工程師、設計師等依照認證和登錄的行業，來校準教學專業時，必須承認教學專業的獨有性（uniqueness）。

此外，教學與課程的內容標準在科學教育也逐漸重要，美國教育改革藉著辨明學生應符合的標準及創造學生應通過的測驗之績效責任，這對科學教育改革群動（movement）的顯著貢獻是1996年國家研究評議會（national research council）的國家科學教育標準，當中辨明科學教育專家所相信學生應知的不可或缺知識，其目標為成為具科學素養的人，意即能從事科學相關議題的討論與辯論，在全球經濟中齊頭並進（keep pace）。

這樣的內容標準描述一種被學習的知識體質（body of knowledge），建議教學與評量標準更學生中心，且選擇內容有更彈性與開放的取向。鼓勵教師回應學生需要、針對學生興趣與探究而調整教學並透過偕同群體工作相互依存，同時期待學生接受與分享自身學習的責任。學生需要有評價與省察自身科學理解的機會，在此之前，它們需瞭解學習科學的宗旨，自身評估理解的能力對於自身引導學習（self-directed learning）是不可



或缺工具，但雖然標準強調探究，但這不應被詮釋為科學教學的一種單一取向，教師應使用不同發展知識、理解、能力的策略，這包含五個面貌（Deboer, 2002）：1.學習者參與科學導向的問題。2.回應問題以證據優先。3.形塑解釋。4.連接證據與科學知識。5.溝通與證成（justify）解釋。

經由以上分析，實施新課程未必能提升教師專業成長，需同時從教師知識、教學策略的知識等層面著手，方能見其功。以幼教教師而言，因幼兒教保可謂是一門藝術，兼重教育、保育、照護，不同於國、高中的教學，幼教教師需同時扮演多種角色，以活動課程、統整課程為主，透過遊戲、運動、音樂、律動等教學活動寓教於樂，讓幼兒快樂學習。準此，幼教教師的知識與教學策略顯得益形重要，而幼教教師的專業係自身知識與實務經驗相互辯證而增長。惟幼教教師的專業成長亦需有專業標準之配合，專業標準是幼教教師用以確保並改善品質的共識，部分先進國家已開始發展教師的專業標準，我國幼兒教保領域亦需建立教師專業標準及教師倫理守則等，以確保幼教教師朝專業化方

向前進。

五、結語

幼教教師專業發展的面向頗多，經由本文之探討，發現達成/促進幼教教師專業發展的因素甚多，而教師省察可謂其動力或開端，教師須先具反省能力，才有專業發展之可能。教師可透過結構性的省察過程，讓自己臨在或處於當下（present），亦即觀看學生學習，辨明、區分及描述學習的要素，明智地（intelligently）分析並回應。在幼教教師專業發展的歷程中，教師除須自我反思之外，其自我認同亦是相當重要的一環。

易言之，就教師省察而言，幼教教師可透過經驗臨在感、經驗的描述、經驗的分析、實驗化之省察循環，不斷自我反省並拓展教學內涵。就教師認同而言，幼教教師與教學呈現辯證/對話的關係，藉著敘事探究建構多元的自我概念，進而解放外在的框架並面對真實的自我。就教師實踐而言，宜聚焦於深化幼教教師知識的角色，以轉化教師的信念，且信念與實務應持續互動，俾促進幼教教師專業發展。

參考文獻

- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。台北：高等教育。
- 游振鵬（2004）。教育理論與教育實踐的關係及其合理性發展。國立嘉義大學國民教育研究學報，12期，頁1-18。
- Arends, R.I. (1997). Classroom Instruction and Management. U.S.A : McGraw-Hill.
- DeBoer, G.E. (2002). Student-centered teaching in a standards-based world : finding a sensible balance. Science & Education, 11, 405-417.
- Hawkins, D. (1974). The information vision : essays on learning and human nature. New York : Agathorn press.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' belief regarding the teaching and learning of science. Science Education, 86, 1-22.
- Powell, J.C. & Anderson, R.D. (2002). Changing teachers' practice : curriculum materials and science education reform in the USA. Studies in Science Education, 37, 107-136.



- Rodgers, C.R. (2002). Voice inside schools. *Harvard Educational Review*, 72, 231-253.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards : controlling or developing teaching. *Teachers and teaching : theory and practice*, 9(2) ,175-186.
- Thompson, C.L. & Zeuli, J.S. (1999). *The frame and the tapestry. Teaching as the learning profession*. San Francisco, CA : Jossey-Bass publishers.
- Tubbs, N. (2003). The concept of teachability. *Educational Theory*, 53, 75-90.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- van den berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.