

生活史分析在新任教師專業發展上意義之探討

陳美玉 / 國立屏東科技大學教育學程中心副教授

壹、前言

新任教師的專業經驗會嚴重的影響日後的專業發展品質，新任教師階段可謂是決定一位教師日後專業發展成敗的關鍵期，尤其是新任教師的第一年，其在專業上的教與學經驗，更會強而有力的反映在教師生涯態度及專業行為上(Gratch, 1998; Kormanski, 1989; Lortie, 1975; Rideout, 1990)。許多研究亦發現，新任教師的發展比其他教師生涯階段面對的挑戰更為艱難，挫折經驗也相對的多(Letven, 1992; Lortie, 1975; Sikes et al., 1985)。

基於對新任教師專業發展的關懷，本文的探討期能透過生活史分析促進新任教師的專業發展（陳美玉，民88b；民88c；Barone, 1995; Butt, 1991; Butt et al., 1990; Butt et al., 1992; Davis, 1996; Goodson, 1992; Hauserman, 1993; Raymond et al., 1992），且生活史分析是強調專業發展乃是個人的過程，較不適合以外加的方式來進行，故與一般由學者專家所倡導的、缺乏反省的專業發展活動，在作法及實質效果上皆有極大的不同。

生活史分析運用於新任教師的專業發展，旨在協助新任教師從了解個人過去歷

史因素對自我發展的意義，進而能更坦然面對現在自我，以及所遭遇的問題與處境，並能在與他人合作反省與分析個人的生活史過程，得到來自同儕真誠的關懷與支持，以能更有勇氣探索並追尋個人未來的專業發展方向。

貳、生活史與教師專業實踐知識

近二十年來，在教師的專業「主體性」被確認之後，教師「個人的」觀點在相關研究中乃越來越受到關注，許多研究者紛紛透過各種不同的理論觀點與多元的研究途徑，試圖發現更足以解釋教師的教室行為與專業實踐的原理原則。此一教師知識研究上的典範轉移，確實打破傳統將教師視作學校系統中的知識被動接受者，無法主動建構知識的角色定位，而且進一步發現教師專業實踐知識至少具備幾項特性(Woods, 1987, 122)：(一)個人的：教師專業實踐知識具有高度的個殊性色彩，亦是教師個人在教學過程逐漸發展出來；(二)經驗的：教師專業實踐知識乃是其個人不斷經過實踐經驗的累積與重組的結果；(三)建構的：教師專業實踐知識是教師基於專



教育與發展

業上的需要，透過界定、發現、認知、修正與內化等複雜的過程所建構：(四)再詮釋的：教師不斷將既有的知識融入教室生活當中，並經過個人的重新詮釋與轉換的過程，使知識的形式能符合現有的環境需求。

教師專業實踐知識所具備個人的、經驗的、建構的以及再詮釋的特性正足以說明，教師不但是一個具有建構知識能力的專業者，而且其「自身的」知識，乃是在其生活世界中，基於主觀的現實認定與需求，透過詮釋的過程，以自己的語言所建構出來的實踐性知識。因此，教師專業實踐知識的構成要素，必然無法脫離其自身的生活經驗，以及個人所賦予的經驗意義，此即是為什麼教師專業實踐知識具有高度生活史特性的原因(陳美玉，民88a；Beynon, 1985; Butt et al., 1992)。

Goodson 則認為(1981)：教師的行動與個人過去的生活歷史密不可分。教師過去所發生的一切生活歷史內容，會慢慢發展成為足以支配教師日後思考與行為的「影響史」，對教師後續的經驗選擇與重組進行無所不在的影響。教師專業實踐知識乃是此種影響史作用下的產物，也是教師生活史具體化的形式，經由生活史分析理解教師實踐知識，乃是極有效的途徑，生活史可謂是接近教師實踐知識形式與內容的一扇窗。

另外，Mearor (1985)的研究則在探討，什麼樣的生活史內容足以造成教師專

業實踐知識的質變與重組，他發現並非所有經驗的發生，都會促成教師知識的重新建構，只有某些經驗是屬於「重要事件」(critical events)的性質，該事件即能刺激新的行為與新認知的形成。這些重要事件的發生可能來自外在的社會事件，例如台灣的九二一大地震屬之；也可能是來自自己專業發展上關鍵階段的經驗，例如教育學程階段的學習衝擊、教學的第一年、教學滿三年、退休前的階段等，都是發生重要事件的可能時機。再者，來自個人的、家庭的、結婚、離婚、生老病死等經驗，對個人而言，皆可謂是重要事件的來源(Mearor, 1985, 62)，這些事件皆較足以影響教師專業實踐知識的再建構與發展。

由Mearor的論點可以發現，生活史中的重大事件，乃是促成教師專業實踐知識重構的重要力量來源，而且在過去的重大事件歷史中，更提供機會使教師了解到，什麼樣的行為在何種情境下是有效的，怎麼樣的行為表現能有助於扮演好教師的角色，進而對教師角色產生新的界定方式，形成新的專業實踐知識內容。由此可見，生活史確是教師建構專業實踐知識的基本素材，更是教師據以重構其自身知識的動力來源，而且，研究也證明(陳美玉，民88b; Butt et al., 1992; Mearor, 1985; Knowles, 1992)，生活史對自我的發展，自己認定自己是誰，具有極直接的形塑作用，以致於所造成的影響，常較為深遠且不易改變，故值得關心教師專業發展者的

高度關懷。

參、新任教師的專業社會化

有關新任教師專業社會化之研究證明，生活史的因素在新任教師的專業社會化過程扮演著重要角色，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)。此項研究發現乃說明了：新任教師的專業社會化，並非從進入師資培育機構或是成為正式教師才開始，而在整個成長與生活過程持續發生。其中來自生活史的特殊或是重大經驗，常會透過個人主觀的感受與詮釋理解過程，形塑新任教師早期的個人價值取向與信念，進而深遠的影響教師的專業實踐與發展 (Measor, 1985)。這些對於人、事、物的價值認定，皆是形成教師專業實踐理論的重要因素 (陳美玉，民88c)，也是新任教師專業社會化的深層力量來源。然而，有關於新任教師專業社會化的生活史特性，以及如何透過歷史的觀點理解新任教師的專業發展情況，則是目前師資培育領域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的過程，它會順著個人的結構性經驗與團體次文化內化過程往前推進，故 Lortie 將它稱為一「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，常以隱默的方式，長期形塑新任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88d，民88e)。

另外，Lortie 所稱的團體次文化內化過程的影響，指的是教師社會化的歷程所出現一種看似矛盾卻又同時存在的弔詭現象，亦即「個人主義」 (individualism) 與「相互影響」 (mutual influence) 的現象並存。其中新任教師的教學與思考型態，除了受到先前受教經驗及生活經驗的影響，具有極高的個人價值取向色彩外；同時，由於新任教師在許多層面的適應上，會有較高的焦慮現象 (陳美玉，民88a)，但是，在一般學校的正式管道中，卻常無法獲得導入教育上的協助，故大多新任教師會極習慣的轉向非正式的管道，尋求同僚的私下教授，或是不同學校同儕的相互支持與策略性支援，此管道反而變成新任教師社會化過程的主要學習來源 (Lortie, 1975, 75-76)，亦即是新任教師極快速將學校專業的次文化加以內化，以及同儕間相互影響的具體表現。

W. Hoy 也提出另一種矛盾的來源。Hoy 認為學校的新任教師最能凸顯雙重社



會化的現象(double socialization)，初步的社會化主要是受到職前所接受的教育專業規範與價值影響，其重點都在強調理想的理念與實踐；第二階段的專業社會化，則是在進入學校後，新任教師必須面對突如其來的、與先前社會化的內容大多有所出入的學校規範與價值，而使新任教師掉入極為矛盾、無所適從的兩難狀態之中(Torgerson, 1987)。

但是，不可忽略的是，新任教師的專業社會化過程，事實上並不止於雙重的來源，而是三重的社會化，第一個層面是來自新任教師早年的受教與成長經驗內化形成的個人價值(陳美玉，民88a; Jordan, 1987; Knowles, 1992; Lortie, 1978)；第二個層面是職前教育專業訓練的影響，包括職前所接受的教育理論、大學教授的身教與教學態度、教學方法的運用與師生互動型態等(鄭照順，民78; Siu, 1999)，以及相關學習活動的安排；第三個層面是來自新任教師的在職教學經驗與學校環境的因素，包括學校結構與班級強而有力的生態學因素等。此三股力量會同時作用在新任教師的教學過程，可謂是新任教師社會化的主要來源。此種觀點則與D. Marsland 教師專業社會化的論點不謀而合，依據其研究發現，教師專業化是一個歷程性的成長過程，也是教師同時接受來自個人因素、內部因素及環境因素交互作用的結果(鄭照順，民78，29)。

但是，值得注意的是，上述三項因素

亦常造成三重的衝突現象，換句話說，新任教師得自早年的受教印象，大多與職前接受教育理論的主張不甚一致，同時，與現實的學校及教室生活，也有極大的落差。再者，正如上述 Hoy 的觀點，職前的專業社會化過程所獲得的專業價值及規範，與學校實際的緊迫性生活內容，又具有理論與實踐無法結合的困難。因此，不管是來自新任教師早年旁觀習藝或是受教經驗的專業社會化結果，或是得自職前的教育理論與大學教授所倡導的理想教學方法與理念，都與現實學校生活的專業社會化情況有極大的不一致，甚至是相互矛盾。

然而，若再深入探討則會發現，新任教師的專業社會化的來源，尚有一股外在結構性的因素，亦即是Britzman (1986)所稱的社會結構的「文化迷思」(culture myth)，此項結構性因素包括當前學校盛行的孤立、個人主義、單兵作戰、自給自足、科層權威等文化迷思，以及來自經濟與政治意識型態的社會控制力量，此股力量乃是新任教師第四種專業社會化的認知衝突來源。

第四個層面的專業社會化來源，常會使新任教師的專業發展，受到自己過去對教學的了解，以及現在教學現況的限制，而合理化各種文化迷思，間接為學校的科層權威與社會控制提供了滿足其意識型態的基礎。新任教師在此專業社會化過程，則逐漸習於沒有創意、不批判反省與屈服



於現狀，忘卻教師即是具有改變環境能力的知識份子，也是有能力針對自己的生活經驗進行反思，進而跳脫不合理的文化迷思的架框、抗拒文化再製的專業者。

從新任教師四個層面專業社會化的觀點來看，到底何者對於新任教師的教學影響較為深遠，而且總是在不經意的情況發揮其影響作用？相關的研究則發現獲自早年的經驗，以及來自生活史或專業實踐過程中的重大事件，對於個人的價值觀與生活態度造成的影響較為深遠，也較足以促成新任教師個人專業實踐理論的改變，進而使其調整專業發展與實踐的觀點與作法(陳美玉，民88a，民88b；Goodson, 1994; Gratch, 1998; Lortie, 1975; Measor, 1985; Stahler, 1996)。此項發現與Bourdieu & Jean-Claude 觀點(1996, 61)亦極為雷同，渠等認為：新任教師的教學常受到其學生時代的歷史記憶所引導，以致於出現「明日的教師常會不自覺的重覆昨日教師的動作」的現象，形成一種極不容易被打破的教師間自我再製文化。其他來自職前或在職的專業訓練課程，除非在師資培育過程，即

能針對此先在的及個人的內在因素，重新進行理性的疏理與引導，否則與此種先前生活史



及重大事件的影響力量相比，正式的師資教育反而顯得遜色。

肆、生活史分析與新任教師專業發展之相關研究

由上述的文獻探討可以發現，無論是新任教師的專業實踐知識與理論的建構，以及新任教師專業社會化的過程，皆帶有極高度的生活史特性，生活史與新任教師的專業發展息息相關。因此，許多以歷史觀點看待教師專業發展的研究者發現，透過生活史分析的途徑，能促使教師對個人的過去歷史，以批判反省的態度進行了解，或將自己置於歷史脈絡中，凸顯出情境中存在的兩難與矛盾(Britzman, 1986)。同時，教師也可以藉由生活史的陳述，將自己的聲音作直接的呈現，主動的為自己的生活經驗創造意義，進而理論化自己的歷史，建立專業主體性(Goodson, 1994; Woods, 1987)。或是透過生活史的集體合作反省，使教師有機會從其他同儕的身上獲得專業學習與心理支持，減輕教師孤立、無助的感覺(陳美玉，民88a，民88b)。

事實上，生活史分析除了能提供教師獲得來自同儕在專業知能上的支持與協助外，更重要的是能促進教師產生更深層的自我了解，進而激起自我成長的責任感與動力，努力探尋個人發展的方向與策略，且能更積極主動的追求專業上各層面的發

展，建立高度的專業意識與自信心，因而有機會突破過去教學模式、文化迷思與社會結構性限制的專業發展障礙（陳美玉，民88a; Britzman, 1986; Goodson, 1994; Woods, 1987）。

生活史分析之於新任教師的專業發展，亦有同樣的功能，尤其新任教師的專業發展比起其他階段的教師所遭遇的困難更多，問題更加複雜，包括經濟、心理與人格皆被要求獨立、學校社會系統的適應，以及教育專業理論、能力與經驗的不夠成熟。因此，迫切需要一種有計畫性、更具時效性的協助，才能順利過渡此充滿危機的發展階段（陳美玉，民88a，231-255）。

儘管生活史的因素與新任教師的專業發展息息相關，但是，截至目前為止，國內外有關透過生活史分析的途徑了解新任教師的行為、或是促其專業發展的研究，仍是相當的不足。少數的研究中，例如Bullough的研究發現(1989)，新任教師教學行為、處理問題的方式皆受到個人過去生活史的強力影響作用，尤其是新手教學的第一年期間最為明顯。同時，新任教師在教室內使用的許多因應策略，都與個人的傾向(personal disposition)及先前的經驗有極直接的相關。再者，例如新任教師專業社會化的研究，包括Lortie (1975)與Jordell(1987)都發現，新任教師的專業社會化確實與過去經驗具有不可分的關係，故也可以藉由生活史分析，更深層的了解新

任教師所遭遇的專業發展需求與問題，但是，至於如何透過生活分析的途徑促成新任教師的順利專業發展，則反而較少提及。

然而，一般關心教師專業發展的研究者，卻不乏藉助合作自傳的方法分析教師的生活史，而達到促進教師專業發展的例子，其中特別引人注意的是透過合作自傳法協助教師專業成長的研究（陳美玉，民88b; Butt et al., 1990, 1992; Carter, 1995; Hauserman, 1993; Konwles, 1992; Raymond et al., 1992）。此類研究結果亦發現，合作自傳法的使用，確實能協助教師更了解自己的教學行為與優缺點，並且提升其反省、後設認知、教室生活的詮釋理解、自動修正個人的專業實踐理論等能力。尤其合作自傳法提供教師機會與同儕分享專業的感受、語言與經驗，共同探尋專業發展的途徑與努力目標（陳美玉，民88c; Bullough & Baughman, 1996; Haserman, 1993）。此項發現似乎也說明了：透過合作自傳法將教師的生活史加以分析，並進行集體的反省，對於正處在專業發展高度危機階段的新任教師，具有更為特殊的應用價值。

伍、結語—以生活史分析作為促進新任教師專業發展之途徑

新任教師專業發展的成敗，往往決定



其日後是否繼續留任教職，以及其專業生涯發展的方向與型態，因此，對於正處於專業發展存活關鍵期的新任教師，確實應賦予更高度的關懷與協助。

本文發現，不管是新任教師或是經驗教師，教師專業實踐知識與理論的建構與發展，都具有高度的個人經驗與個殊性的詮釋理解成份，尤其是新任教師的專業社會化過程，更是與其早年的受教經驗、生活體驗，以及所面對的各種環境脈絡因素密不可分。由此可見，新任教師的專業發展必不能輕忽其生活史的特性與內容，亦即新任教師的專業發展是個人的、經驗的，也是教師個人對原有的經驗與知識重新詮釋理解與再建構，進而產生新行動的過程。

事實上，透過歷史觀點理解教師專業發展的特性與需求的研究，在國內仍不多見，更遑論專門針對新任教師專業發展課題的探討。然而，除非能透過生活史分析的途徑，促使教師對個人過去的生活史產生知覺，將自己的聲音作直接的呈現，並

以批判反省的態度進行再詮釋理解，重新賦予經驗更豐富而理性的意義，否則，將無法使新任教師在專業發展過程中理論化自己的歷史，確立其專業主體性。

本文經過許多相關文獻的回顧發現，透過生活史的分析與合作反省，足以促進教師對自我過去與現在的了解，提高其專業發展的自我責任感與動機，故是協助新任教師更順利專業發展的極適當途徑。再者，在生活史分析的合作過程，教師亦能獲得真誠的友誼與同儕間的相互支持，且亦有機會共享解決問題的策略與方法，更可貴的是，可藉以尋獲個人未來的專業發展方向。此些成效的展現，皆建立在新任教師個人的、內在的生活史基礎上，而不似一般以學者專家為主的、理論傾向的學習活動，故能對正積極尋求專業發展方向的新任教師，產生較高的協助效果。因此，生活史分析可謂是兼顧新任教師增進自我了解、解決實際問題，以及規劃未來專業生涯方向的有效途徑。

參考書目

- 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）。生活史分析在師資培育上運用之研究。發表於中華民國師範教育學會主辦，「教育改革、師資培育與教學科技」國際學術研討會。
- 陳美玉（民88c）。教師專業學習與發展的再延續-教師生活史的分析與應用。發表於高雄市人力資源發展中心主辦，「人力及服務再造-個人學習再延續」學術研討會。
- 陳美玉（民88d）。新任教師專業發展之探討。中等教育雙月刊，50(3)，42-59。

-
- 鄭照順 (民78)。國中教師專業社會化之研究。高雄：復文圖書出版社。
 - Barone, T. (1995). Persuasive writing, vigilant readings and reconstructed characters: The paradox of trust in educational storysharing. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 63-74.
 - Beynon, J. (1985). Career histories in a comprehensive school. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
 - Bourdieu, P. & Jean-Claude, P. (1996). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage Publications.
 - Britzman, D. P. (1986). Culture myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 6(4), 442-456.
 - Bullough, Jr., R. V. (1989). *First year teacher: A case study*. N.Y.: Teachers College Press.
 - Bullough, R. V. & Baughman, K. (1996). Narrative reasoning and teacher development: A longitudinal study. *Curriculum Inquiry*, 26(4), 385-415.
 - Butt, R., 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., Raymond, D., McCue, G. & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
 - Carter, K. (1995). Teaching stories and local understandings. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 326-330.
 - Collay, M. (1998). Recherche: Teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 245-255.
 - Goodson, I. F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-76.
 - Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10(1) 29-37.
 - Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
 - Hauserman, C. (1993). Peer support and professional development through collaborative autobiography: A case study with vice-principals. *Education Canada*, 33(2), 17-23.
 - Jordell, K. Y. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teach-

-
- ers. *Teaching & Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- 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*. London: Routledge.
 - Kormanski, L. M. (1989). *A qualitative study examining the effect that an approved induction year program has on the professional behavior and commitment of a novice teacher*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University. U. M. I. Publishing.
 - Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler & J. C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
 - Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
 - Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
 - Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher Development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves & Fullan, M. G. (Eds.), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
 - Rideout, C. L. (1990). *The implementation and evaluation of a beginning teacher induction program*. Doctoral dissertation, East Texas State University. U.M.I. publishing.
 - Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
 - Siu, M. (1999). New role for design teachers. *Education Today*, 49(1), 25-30.
 - 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).
 - Togerson, L. M. (1987). *Teacher induction: A study of practices involving beginning elementary teachers in the greater Puget Sound area with a recommended model for implementation*. Doctoral dissertation, Seattle University. U.M.I. publishing.
 - Woods, P. (1987). Life history and teacher knowledge. In J. Smyth (ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.

