

我是課程發展的專業人員？ ——教師專業身分認同的分析

周淑卿

國立台北師範學院課程與教學研究所教授

摘要

在課程改革的推動過程中，外界常將改革的困頓歸因於教師的抗拒或惰性，然而，所謂的抗拒，往往是由政策高層的角度所看到的面向，實際上，抗拒的原因卻可能由於教師並不認同政策所為他們設定的角色。基於九年一貫課程政策中所設定之「教師即課程設計者」的假設，本文由教師對自己的專業身分認同角度，探討教師對於作為「課程專業人員」的個人認同傾向。本文認為，教師因專業社會化歷程的經歷與體驗不同，而對個人專業發展方向有不同認定，而既然專業身分認同的建立是一個自我建構、且變動的歷程，即應容許教師探尋自己專業身分的可能性，而非由政策論述給予角色限定。

關鍵詞：課程改革、身分認同、教師專業

壹、專業身分認同的重要性

政策上的改變未必帶來真正的改革；改革的有無要看學校中的實務人員如何覺知與行動。在九年一貫課程實施中，各學校都依據教育行政人員及學者專家的說法，擬定學校課程計畫、設計統整課程、安排協同教學、實行多元評量、著手行動研究。然而所謂的新課程常被譏諷為新瓶裝舊酒，表面上好像有所革新，事實上重要的價值與觀念並沒有改變（歐用生，2001）。關於課程改革的「新瓶裝舊酒」問題，可以由教師對新課程的反應方式及其理由來討論。McCulloch 等學者（2000, 81）

指出，教師對改革的反應有四類：一是毫無反應，這可能是因為他們相信現存的實際與論述已符合改革所提倡的內涵；也可能是漠視或拒絕新政策。二是虛應故事(reform without change)，只做些點綴式的調整，而不作實質的改變。三是只在既有的假設與論述架構裡調整一些行事方法。四是改變所持的原有深層假設與論述。以前三類反應而言，教師仍舊維持既有的觀念、態度與價值觀，頂多只在行事方法、教學方式上做枝微末節的更動，或採用一些表面上看似不同的作法，其實並未有實際的改變。只有第四類，教師真正觸及概念與價值體系的更新，才可能帶來真正的改革；然而這類反應總是最罕見的。因為要改變一個人「賴以為生」的深層意義與價值，原本即是相當困難的。

在改革的推動過程中，外界往往將改革的困頓歸咎於教師的保守、惰性、抗拒，而指責教師為改革的障礙。一般分析教師抗拒課程改變的原因，可能著眼於改革幅度太大、改革的預期效益不明顯、教師文化與改革的互斥、配套措施不完善(單文經，2000)。除了配套措施問題可經由行政措施改善之外，其餘三項原因事實上都與教師的觀點、價值有關。教師的知識與價值體系是經歷長期專業社會化歷程形成的，而一套熟悉的教材教法與師生互動模式是工作中安全感的來源。更重要的是，這價值體系構成了教師安身立命、自我認同的基礎。往往教師被認為缺乏的專業能力，卻往往不是教師們自己認為應該要具備的能力。由此可知，政策上所設定的，以為能藉以促成課程改革的教師專業角色，往往因缺乏教師的認同，流於一廂情願的想法，而難以推展。

Connelly 與 Clandinin (1999) 即指出：教師對改革的抗拒應該由教師身分認同的問題來探討。他們認為，「抗拒」的原因其實是在學校改變的外表下，教師所賴以生活的故事並未產生改變。亦即，教師並未改變其在原先環境中所建構出來的，支持自己日常生活與工作方式的價值觀，以及其與週遭人與環境的互動型式。這些價值觀與生活方式構成教師的生活故事，也建立了教師自己所認定的身分。而當外來的政策或命令要求學校作改變時，教師的身分認定卻並未改變，於是產生了所謂的「抗拒」現象。Nias (1989a) 也從身分認同的角度分析，認為：當人們面對那些會影響其自我意象，並進而影響其個人身分的改變時，就會感到受威脅，所以自然會發展出自我保護的策略。對教師抗拒課程改革的原因，其實不應在表面的惰性或技術問題上作歸因。

對個人專業身分的觀念是決定教師做些什麼，最基本的一部份。外來的指導並無足夠的力量可以改變此種價值觀，因為那是提供教師行動的核心理據(Vulliamy et al., 1997)。教師認為自己是誰？應該成為什麼樣子？各有自己的思考，若不能關心其身分認同問題，改革方案充其量只是一個做法取代另一個做法，就如同海面上雖然擾攘不休，海底下卻依舊平靜無波。Goodson & Walker (1991,145) 認為，對於教師專業發展的概念必須重建；過去視教師為實務(teachers as practice)，現在要視教師為一個「人」(teacher as person)。不再將教師視為一個集體，將一個集體的角​​色加諸其上；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、教學的概念與價值體系。教師作為一個人，不應再被視為職務知能上的專門人

員而已，他們的自我應該被視為專業建構中的一個重要因素(Nias, 1989b)。

教師是課程穩定或改變的來源，若我們真的認真看待教師，則不應只是在設定一些專業的標準、設計一些執行策略，要求教師依循一套既定的課程定義與實施方法，而要對教師的身分覺知與認同了解得更多，才能幫助教師在課程領域的專業成長。在教師的生涯中，什麼是深具意義的經驗？又如何影響其對自己身分的覺知？對這些因素的探討與洞識可以幫助我們更了解課程革新成敗的影響因素(Beijaard et al., 2000)。九年一貫課程中，教師作為「課程設計者、評鑑者、行動研究者」這樣的專業角色與內涵是政策賦予的，由學術界的論述所支持的；但是它未必成為教師新的「身分」。因為角色可以是他人期望、界定的，但是一個身分的獲取，除了是個社會協商的歷程(Weber & Mitchell, 1996)，更需要當事者的認同。教師身分過分依賴技術性的理論予以預先設定，如角色理論、教師效能論。有關教師的形象和腳本不知凍結了多少年，我們必須追問那些正在使用的角色規範，以及教師的實在(reality)是什麼(Reynolds, 1996)？因為這些角色規範的論述，正是許多改革行動中衝突的來源。

貳、教師專業角色的論述

學術上的專業角色論述，雖然不能決定教師的身分認同，但是這些論述有時成為政策的理論依據，藉由政策而對教師產生規範作用；有時則成為教師思考其專業行為的參照。但是，教師如何看待這些角色論述，則是對教師專業身分認同影響的主要因素。

Heck 與 Williams 所討論的教師角色，依教師與他人的不同的關係有：1. 與同事之間的鼓勵者角色；2. 與家長間的互補角色；3. 與學生之間的給予者、互動者角色；就教師專業工作，則有研究者、課程發展者、行政人員、決策者的角色。作者指出，這些複雜角色是沒有區別的，發生在一個整合關係的環境裡，同步運作且相依進行，教師必須自行整合，選擇其優先性(桂冠編輯組，1999)。事實上，在我國的文化中，小學教師被期待成為一個知識、能力、品德、熱誠等各方面全備的人。除了教學相關角色外，歐用生(1996)以改善教師實習的角度，認為由實務知識的觀點來看，教師的專業知識是高度特定化、脈絡化的，他們比外人更能應用這些知識，所以教師要扮演「師資培育者」的角色。

隨著課程改革的推行，對於教師在課程領域的專業角色則基於教師應積極參與改革的論點，而有了諸多角色論述。湯瑞雪(2001)的研究指出，我國在自由開放時期(1994以後)，教師被定位為課程設計者、主動的研究者、能力的引發者及教育合夥人的角色。饒見維(1999)認為，在九年一貫課程中，期望教師從「官定課程的執行者」轉換為「課程設計者」，從「被動的學習者」轉換成「主動研究者」。隨著九年一貫課程的推行，教師為課程設計者及課程行動研究者的觀點成為主要的專業角色論述。蔡清田(1992)分析教師的課程專業角色，認為在教室層次，教師是課程潛能的創造者、課程探究的發現者、行動研究的行動者、教室層次的課程設計者；在學校層次，教師是正式課程的轉化者、非正式課程的設計者、潛在課程的處理者、懸缺課程的彌補者、學校層次的課程發展者；在國家層次，教師是國家課程改

革的實施者、課程改革的研究者及適性設計者。此種對教師專業角色的分析，清晰地指出教師在課程發展中的關鍵位置，理論上是沒有問題的。當理論層面的分析落到實際層面時，有關教師即「課程設計者」的角色界定，卻有相當大的歧異。著眼於學校本位課程發展者，希望教師進行全校課程方案的規劃、設計、實施與評鑑，實際參與學校整體課程的決策與發展（高新建，1998）。著眼於教室層次課程者，關注教師如何依據教學需要，選擇或自編適當教材，以針對班級學生的需求，落實教室內的課程實踐。對於「課程」的意義及「課程設計」的內涵與範圍，不同的論述即有不同的偏重。於是，教師所接收到的專業角色任務可能是自編教材、在教科書之外設計補充的教學活動、規劃領域及全校總體課程計畫。面對這些期望，教師可能因個人的教育信念、課程意識^①、專業能力、學校場域的客觀狀況等而有所因應。

陳美如（2001）以教師成為課程發展者之後，應透過課程評鑑以協助教師蒐集訊息、了解問題、研擬策略、改進問題。而教師長期以來，在課程評鑑始終處於被動、壓抑的客體地位。基於教師賦權增能的精神，教師應成為「課程評鑑者」，以了解、解決自己的課程問題。在同一項實證研究（陳美如，2002）中，教師也認為從事評鑑工作，加重工作負擔，也需要額外時間投入，但太多繁瑣事務，導致能投入的時日與精神皆不足，參與的動機降低許多。研究者於是建議應減輕教師負擔，專心從事課程設計、實施、評鑑與改進。研究者指出的許多與教學無直接相關的事務，包含班級的突發狀況、班級常規、全校性的活動，以及作業批改佔據了教師教學與空堂時間；這些負擔都應予以減少。然而，班級常規、作業批改等事項卻是教師日常生活世界裡的重要事務。

教師即「研究者」的主張，乃依 Stenhouse（1975）所言，課程是一組教育假設，須由教師對課程採取研究立場，在實務中反省、試驗。因為教師作為課程實施者，最了解課程與教學的問題，所以教師應該將學校視為課程發展的場所，將教室當作課程與教學的實驗室，讓自己成為批判性科學社群的一員，藉由行動研究，生產課程的知識（歐用生，1994）。然而，黃志順（2001）以國小教師的立場，基於其作為一個教育行動研究者實踐反省的歷程，省察到：基層教師在從事政策所呼籲的行動研究時，應謹慎以避免受到另一種文化霸權勢力的箝制。因為教師的行動研究往往必須面對學者的評論，這些評論乃植基於某種客觀學術標準。然而學術期刊的世界是與教室生活分離的世界；這些由學術論述發展而來的知識，對教師而言是去脈絡化的。這些知識在形式上或詞藻上是優越的，卻非教師所能從事或控制的（Goodson, 2000）。當學者要求教師的行動研究符合其學術規準，無異於對教師行使文化霸權。

教師即「課程設計者」、「課程評鑑者」、「行動研究者」，是我國在近年課程改革中最常出現的角色論述，皆以教師作為課程的第一線實務人員，「最了解學生需求、最能落實課程內涵」為前提，以教師專業賦權為訴求。這些角色論述在理論的論證上皆是合理的，但實際上不見得能被教師接受。McLure（1993）的研究指出，教師們面對一些外加的新專業角色、強調某些教室內外應有表現的訴求—諸如反省的實務人員、自我實現的專業人員等，他們認為這些新的角色同樣有問題。隨著課程

^①課程意識即指教師對課程意義的界定、對於應該教什麼、如何教的概念。

改革而新增的專業角色，是否能獲得教師的認同，可能有相當大的個別差異。

參、教師的認同傾向分析

在一項針對教師對於課程專業認同的實徵研究中（周淑卿，2003），發現教師對於自己是否為課程專業人員的問題，各有不同的認同傾向與論述，分析如下。

一、對「課程設計」定義愈嚴格者，愈難認同其專業身分

教師對於「課程設計」的界定大約有四種，分別為：教學活動與學習單的設計、教學活動設計與教材編寫、課程架構的建立、對學習經驗的全面規劃。其中以第四種界定最為嚴格，包括了某一段時間內課程架構的建立，以及校內各類學習途徑的安排。

「認同」者自認為具有相關的課程專業知能，也認為課程設計是教師專業工作的範圍，並且有投入的意願；「不認同」者則自認專業知能不足，或者認為課程設計並非教師的專業工作內容，並且缺乏投入的意願。對課程設計的界定愈嚴格者，愈容易認為專業知能不足，愈容易質疑教師從事課程設計的必要性，也因而愈難以認同是課程的專業人員。所以，認同或不認同，與個人的界定、自我要求，及專業知能的認定有關。

二、「專業分工論」與「專業整合論」中的認同傾向

對於所謂「專業人員」的認定方面，持「專業分工論」的教師認為：由於教師所要處理的工作面向太多，若要教師成為專業人員，則應當讓教師依專長與興趣進行專業分工；例如某些人專精於學校教育問題研究，某些人專責學生輔導或教學，某些人負責學校課程發展與設計。所以，不應因為課程改革的推行，而以課程設計能力或成果來評定教師的專業性。另有部分教師則持「專業整合論」，他們認為：教師的專業是不可分割的，所謂班級經營、教學、學生輔導、課程設計，對教師而言根本都是密切相關，合而為一的；歸根究底只是一個問題——老師，你到底想把孩子帶到哪裡去？關於這個問題的解答，有各種不同的途徑，這些途徑也許表面上稱為輔導或課程、教學、班級經營，但其實都是同一件事。廣義而言，這些學習途徑的安排都是課程設計。

持不同論點者，也各因對課程專業知能有無自信，以及認為課程設計有無必要，而認同或不認同自己是課程上的專業人員（如下表所示）。

	認同者	不認同者
專業分工論	<ul style="list-style-type: none"> * 對專業知能有自信 * 認為課程設計不一定是教師的必要工作 	<ul style="list-style-type: none"> * 對專業知能無自信 * 認為課程設計不一定是教師的必要工作
專業整合論	<ul style="list-style-type: none"> * 對專業知能有自信 * 認為課程設計是教師的必要工作 	<ul style="list-style-type: none"> * 對專業知能無自信 * 認為課程設計是教師的必要工作

三、教師因專業社會化歷程中的經歷，及其個人體驗所得意義的不同，而有不同的認同傾向

教師之所以形成不同的認同傾向，與其個人經歷及體驗有關。許多教師認為並未在職前教育中習得課程的觀念及課程設計的能力，而在任教經驗中，因班級經營問題的解決較具急迫性，所以教師多在班級經營能力成熟後，才進一步尋求教學方法的精進。小學工作環境中雜務繁忙、時間緊縮，而所謂「好老師」的內涵亦多界定於對學生的日常關懷與教學認真，於是多數教師的成就感也來自班級經營、學生輔導及教學活動。至於課程方面，由於教科書已解決各學期學習內容的問題，所以大多數教師習於依據教科書再作補充與延伸活動的設計，而不再思考課程架構的問題；又因疏於從事更全面的課程思考，而自外於課程設計的專業工作。

認同程度較高的教師，因參與過課程／教材（包含教科書）發展，或者藉由教材設計實務工作的反思而建立課程的觀念與能力，較能脫離教科書的侷限，也由課程設計中獲得成就感。他們認為教師不應停留在低層次的執行工作，而應對於課程有更高層的思考，如此才能對學生的學習發展作全面的規劃。在身體力行中，他們確認教師也可以成為課程領域的專業人員。

四、課程發展的參與經驗、志同道合的夥伴、自我反思的能力、積極的專業職志，是促成教師高度認同其課程專業身分的重要影響因素

對課程專業身分持高度認同的教師，皆有積極的專業職志，會自行尋找充實專業知識的管道，並且有課程／教材研發的參與經驗—包括參與新課程研發、教科書編寫，或是自行為班級設計課程架構、編寫教材。在這個研發過程裡，這些教師會在實務中嘗試、反省、修正，發現不足之處，並不斷改進；因此，他們得以擴展自己對課程的視野，建立個人的專業能力。此外，校內或校外志同道合的夥伴，也是他們專業成長過程中重要的助力。

這些教師皆認為自己是因為發現課程設計對教師的意義，看見自己應該做的事，而在做的過程中形成了專業能力。他們不是為了符應外在的專業標準或政策要求，而只是在「作我自己」。

肆、結語—認同的追尋

專業身分認同的建立是一個漫長而變動的歷程。職前教育的課程取向成為未來追尋專業的基礎；在學校場域中，教師藉著與重要他人的互動，形成對專業內涵的界定，並在經驗與反思中建立自己的專業行動取向。各種隨著改革而來的專業角色論述，對教師專業行為各有不同規準；課程政策的強制性則挑戰教師專業自主的定義。無論外界依何種不同學術理論、教師所處脈絡、任教科目或工作類別來解釋一位教師，但是到底教師選擇何種「類別」來解釋自己、建構自己的身分？顯然後者是更重要的 (McLure, 1993)。教師需要更多機會認識到他們的專業身分是社會的建構，而非自然而然、不可逃避或本質如此的。在特定的時期裡，就有不同的社會規

範、角色論述在界定「專業教師」的內涵，然而，教師可以依據自己對教育的理想與期望、對教師專業工作內容的再界定，不斷探索自己的專業身分定位。

課程改革的訴求、績效文化、現實條件的限制，以及過去專業社會化歷程中所注重的意義、社會規範對於好教師的定義、專業主義的論述都構成身分認同的影響。教師必須思考自己、整合自我覺知，確認自己在教室中追求何種課程意義？所認同的專業教師所為何事？以及自己要成為什麼樣的專業教師，並不斷追求專業知能的成長，建立專業自信，方能免於受宰制的窘境。

參考文獻

- 周淑卿（民92）。國小教師在課程領域的專業身份認同研究。台北：師大書苑。
- 桂冠前瞻教育叢書編輯組（民88）。Heck, S. F. & Williams, C. R. 原著。教師角色。台北：桂冠。
- 高新建（民87）。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。發表於台北市立師院主辦，87學年度教育學術研討會。
- 陳美如（民90）。促發課程改革的永續機制：「教師即課程評鑑者」的理論探究。國立政治大學學報，38，53-90。
- 陳美如（2002）。「教師即課程評鑑者」之實際探究：合作評鑑過程的分析。教育研究集刊，48（1），185-230。
- 單文經（民89）。析論抗拒課程改革的原因及其對策—以國民中小學九年一貫課程為例。教育研究集刊，45，15-34。
- 湯瑞雪（民90）。國中教師角色轉變之研究—國家權力與教師專業自主之關係。國立台灣師大教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃志順（民90）。邁向教師作為實踐主體的身份認同：「後殖民論述」的反省。國民教育研究集刊，7，311-342。
- 歐用生（民83）。教師即研究者。研習資訊，11（4），1-6。
- 歐用生（民90）。課程改革。台北：師大書苑。
- 蔡清田（民81）。從課程革新的觀點論教師專業角色。載於中華民國師範教育學會主編，教育專業（129-154）。台北：師大書苑。
- 饒見維（民88）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材發展學會主編，邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集（下），305-323。
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16, 749-764.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity-Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, identity, and schooling: Episodes in educational research*. London: The Falmer Press.
- 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.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism-Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organizing in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.
- Nias, J.(1989a). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin, *Perspectives on teachers' professional development*, 155-171. London: The Falmer Press.
- Nias, J. (1989b). *Primary teachers talking-A study of teaching as work*. London : Routledge.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reading curriculum theory-The development of a new hermeneutic*. New York: Peter Lane.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: A Comparative case study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33 (1), 97-115.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Using drawing to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.

為了能夠做真實和正確的判斷，必須使
自己的思想擺脫任何成見和偏執的束縛。

—〔俄國〕羅蒙諾索夫