

## 教師專業發展中之學校與教師角色

黃富揚

國立中興大學教師專業發展研究所

碩士生

### 摘要

近年來，臺灣展開了一系列的教育改革活動，用以提升教育品質。當中，教師專業發展是極受重視的一環。教師專業發展是關係到所有教學層面的廣大命題。其目的主要在於追求教育上的卓越精進，並且進行根本性的教育改革。然而，隨著時代變遷，學校與教師的角色必須重新定位，如此方能在追求專業化的改革活動中，確定彼此的應有作為。因此，本文旨在探討專業發展過程中教師與學校應有的角色功能，並且試圖尋求二者間的新合作關係。依據討論結果，筆者針對未來的專業發展活動提出一些批判性建議。

國立中興大學 

關鍵字：教師專業發展、教師角色、學校角色

收件日期：2009年11月16日

修正日期：2010年 2月 2日

## 壹、前言

近年來，提升教師專業能力、精進學生學習效能成了少子化趨勢下，學校謀求發展的必然作為。伴隨民主化腳步開展，國內對於教師專業素養的重視與日俱增(郭丁熒，2006；陳美玉，1997)，由過往將教師視為絕對客體的觀點，到如今將教師視為一個真正的人，對於教師角色的變異，實有探討之必要。然而，處於特定的文化脈絡中，除了對施教主體-教師要有所瞭解之外，對於進行教學活動的真實場域-學校，亦應深入探討，如此方可透過辯證與調適的過程，謀求學校與教師角色的重新定位，達到助益教師專業發展的終極目的。

與臺灣同樣位處東亞的日本，在教師角色的轉變上，近代亦面臨不少衝擊。學者伊藤和衛指出，二次大戰後，日本的教師角色逐漸由聖職教師轉為勞動者教師或專門職教師(郭丁熒，2006)。教師角色由原本的「國家教育任務執行者」轉而變成工商社會中的「勞動者」或享有專業自主性的「專業工作者」，由原本標榜神聖與奉獻精神的高操情懷，到近代的追求工作權力與生活保障，其變異不可謂不大。而資本主義高漲的美國，近年來在文化的多元與資訊的迅速擴展之下，教師的知識與經驗遭受貶值，教學成了人人都可從事的工作，因而其重要性與價值性逐漸遭受侵蝕。如同 B.B. Tye(2000)所言，教師是被去技能化與邊緣化的一群，然而這樣的窘迫已慢慢危害到教師之教育熱忱與意願。借鏡教育脈絡與臺灣相似的美日，不難見到教師角色遭受挑戰的事實，而此等現象對我國而言，亦可能是「可預見的未來」。

在本文中，筆者針對國中小校園中之教師專業發展進行論述，針對學校角色與教師角色進行定位，以導引出確切可行之專業發展路徑。最終目的在於尋求學校與教師二者之平衡點，明確各自的專業發展作為，並謀求教師專業發展的新中庸之道。

## 貳、研究方法與步驟

本文採用「現象學方法」進行教師專業發展中學校角色與教師角色之探究，研究具體步驟如下(高淑清，2000；裘學賢，1993；Spiegelberg,1982)：(一)研究特定的現象：主要目的在意識、發掘特定的社會現象。首先以反省批判的態度觀注被研究對象，擺脫感官經驗的束縛；其次，運用現象學分析法，分析出現象的結構與要素；再來，以現象學描述法說明現象的性質，並且探討其與臨近現象之關係。(二)探討普遍的本質：主要目的在於歸納特定現象的普遍性質。在觀察特定現象後，將其與臨近相關的現象一併探討，分析出核心現象之周遭現象之普遍本質。(三)理解本質間的關係：主要目的在於探討不同現象間的基本關係。除了現象結構的理解外，現象學亦著重現象本質之理解，以及本質與本質間之關係的理解。(四)觀察現象的形式：主要目的在於由多元的角度觀察現象呈現的方式，以確切掌握現象本質。因為現象的形式是多變的，因此唯有從多方面的角度去觀

察，才能更完整地掌握現象本質。(五)觀察現象的意識構成：主要目的在於分析現象如何在意識中構成。胡塞爾認為人類具有意識作用，並藉此對事物產生「意向性」的認識，而經由現象學描述法說明現象如何在意識中構成，將助益人們對現象的理解。(六)對現象的存而不論：主要目的在於應用存而不論的方式，更理性客觀的探討現象本質。胡塞爾利用括弧法將無法證明與含有偏見的觀點保留，避免影響人們認識現象的客觀性，而這也是一種審慎的研究態度。(七)詮釋現象的意義：主要目的在於詮釋現象中存在之本質。然而，在詮釋現象的意義時，現象學方法之所有步驟均已完成，而對意義的說明則須運用詮釋學的方法進行。本研究之步驟如下：首先論述教師專業發展下學校與教師應有之角色，接著指出校內阻礙專業發展之限制與困境，最後提出批判性建議，供各級學校與教師團體作為規劃教師專業發展之參考，以促進學校教師專業之發展。

## 參、教師角色與學校角色論述

### 一、教師角色

A. Lieberman 與 L. Miller(1999)指出，現今的教師面對許多工作挑戰，包括了處理教學上的衝突事件、進行全面而系統性的思考、與教育相關人員保持良好互動、持續不斷的專業發展等。J. Esteve(2000)認為近年來隨著社會環境的快速變遷，教師角色與早期相較，已經有許多更迭及變動，為了符應這樣變動且創新的教育特性，教師必須成爲一個具有行動力與可塑性的知識份子，隨時保持學習的心態，以因應不同的工作需求與任務屬性。以下針對教師角色進行陳述，說明教師專業發展歷程中教師應有之作為與分際。

#### (一) 具備合作能力的教學者

合作能力之養成，主要爲了破除以往孤立的學校文化(陳美玉，1997)。教師專業之所以遭遇阻礙，部分原因與教師心態封閉有關，由職前教育階段及至進入教學現場，教師鮮少受過合作相關之訓練，因而致使學校中個人主義與孤立文化高漲。教師與教師間沒有交流與分享的習慣，更沒有集體合作、問題討論、社會協調等機制，因而無法達到意義分享的目的及深層的現象理解。

教師實踐知識是經由協商與建構而來的，因此透過點合作學習的方式，以集體探究、教學觀摩與故事陳述的方式，可以讓教師進行深度的反思與意義的重構，進而尋獲更客觀、更有價值的可用知識(陳美玉，1997，2004)。T. Eisner(1995)認為透過經驗分享與觀點激盪，不但可以創造出資源豐富的教室，更可以擴大參與者的批判能力與反省知覺。而這樣的能力正是矯正孤立的教室文化所必須的。教師在專業發展的過程中，隨時需要來自同儕的支持或他人的建設性回饋(陳美玉，1997；楊巧玲，2008；謝文豪，2001)。因此合作互助的專業發展形式恰巧提供了教師強而有力的支持力量，並且彌補了教師間交流管道不足的問題。教師成爲有合作能力的教學者，一方面能發展學校內的專業社群意識，另一方面能破除導致專業疏離的個人主義(陳美玉，1997)。因此，教師具備合作能力，以伙伴

合作型態進行專業發展，將能有效突破教室藩籬，引領教師走出教室，與他人產生更多專業上激盪。R.S. Prawat(1996)與 S.P. Gordon(2004)認為一個鼓勵合作的環境，能讓個人進行自由論辯與對話，進而生生成寬廣的判斷視野與包容多元的心態。因為意義是社會協商的產物，唯有透過開放的對談與辯駁，才能建構出客觀性的知識，而缺乏對話的知識充其量只是一種獨白或是霸權宰制下的意識型態。

處於後現代思潮之下，教師應作為一個具備動態調適能力的專業者，主動因應社會的高變異性，並依據教育脈絡的個殊化，發展出獨特的專業成長模式，有效結合理論與實務，成為一個具備實踐智慧的教學者。合作氣氛的形成與合作型態的運作，恰巧提供教師反思經驗與建構理論的利基，因此在高談闊論教師專業發展之際，教師作為一個具備合作能力的教學者，是其導向實踐智慧者的先決要素。

## (二) 擁有批判能力的省思者

陳美玉(1997)認為教師專業權力包涵了兩層面的意義，其一是教師必須「有能力」理解教學情境並做出明智理性的專業決定，其二是教師必須「有機會」參與專業決定，得到充分的專業授權。其中，要有能力理解教學情境，則須具備開放的心胸與反省的能力，隨時調整修正個人專業理念，尋求專業認知的解放，進而建構一個無意識型態附著的自我，如此方可達到專業道德上的自主。

教師在專業發展的過程中，必須能洞察教育現象的結構性問題，並對此進行深層的詮釋性反省，融入批判的意識與覺知。對於專業真實生活中的種種，身為教師者必須用心體察、深入探尋，以建立多元的教育觀。因為唯有摒除外在表象的遮掩，以真實的雙眼洞悉事物的本質，才能避免人云亦云、道聽塗說的狀況，有效提升個人的專業敏感度與批判思考能力(陳美玉，1997；Eisner,1995；Greene,2001)，並建構出 W.F. Pinar(1992)所謂的「真實的自我知識」。準此而論，上述所言之「有能力」，實應包括批判反思的能力與不斷精進再學習的能力，唯有跨越技術性反思或目的-手段的低層次檢證，將思辯的層級拉升至教育目的與教育基本假設等更寬廣的教育省察，才有辦法促發教師專業敏察力的覺醒，對教學情境做出客觀而公正之理解並據此做出專業決定。

一般對於教師批判反省的論述大多僅止於對教學情境及教學經驗的反省，但筆者認為教師對自我抗拒意識的反省也是相當重要的。與教師專業自主同樣甚囂塵上的還有教育鬆綁的議題，然而，教育鬆綁的尺度應該如何界定？教師權力應該如何重新分配？如何兼顧專業發展中的嚴與鬆，可謂是極兩難的問題(陳美玉，1997)。而此等一體兩面之矛盾本質，容易遭到保守人士的不當誤用，過度鼓吹「鬆」的尺度，進而淪為專業放任現象，或成為抗拒外力介入的合理化藉口，而造成反教育透明化的情形。值此之故，教師對於自身抗拒行為或扭曲專業發展意涵之作為亦應保有反省批判的能力，有意識的覺察自己對改革之排斥與敵意，如此方能避免在教學上之個人主義肇生。

教師作為一個具備批判意識的角色，一方面能達到實踐智慧的開展，另一方面能摒除對專業發展之潛在敵對意識，有效發展教師之專業能力。筆者認為這樣

的省察有助於形塑教師成爲成熟自主的專業者，並且有能力自設規準，隨時檢視自我之專業行動與行動結果，跳脫被動服膺專業倫理之遵循者角色，成爲自律自重之理性發展者。所以在專業發展的過程中，教師做爲一個具備批判能力的省思者，有其積極意義存在。

### (三) 能夠勇敢發聲的專業自律者

聲音是確證一個人「存在」與肯定其「說話權利」的主要表徵(Denzin,1995)，也是對個人存在價值的表現。隨著教師專業發展的開展，近年來鼓勵教師發聲的現象愈來愈多見。而這樣的作法，有利於教師內在觀點的外顯化，並且使其有機會與他人進行專業上的互動。透過發聲，教師能將實踐知識中的不成熟與缺漏修正得更理性化，爲建構個人實踐理論充分貢獻心力。

然而，若以一個專業者自居，則教師必須對自己之言行有所規範，成爲一個具有專業能力之自律者。如此透過發聲表達而出的個人內在觀點，才具有實際的意義與貢獻。倘若缺乏道德上的自律，僅以自身利益爲考量，而未思量整個大的教學環境，甚或是與教育相關之群體的利益，那麼「發聲」徒然只是個人私欲的表達。教師發聲是專業發展中的必須趨勢，透過意見的表達不僅能協助教師建立個人的實踐理論，也有助於教學理念之反思辯證。身爲教師者，在欲言、敢言、直言的過程中，須不斷反思聲音的適切性與合理性，避免不當暢所欲言或過度之個人主義申張斷傷了「發聲」之美意。筆者一方面肯定教師發聲之正當性與意義性，但卻也擔憂這種「說的意識」質變成反改革、反創新的推諉之辭。因而認爲，教師在專業發展的歷程中，應有身爲轉化型知識份子的覺醒，讓語言成爲自我表白、自我覺醒的催化劑，而不爲自我催眠、自我安慰的迷幻藥。

教師是專業活動上的主體，而且是「有聲音的主體」(陳美玉，1997：101)。教師聲音的合法化，不僅可以促成教師有能力，更能使之有意願從事專業活動。然而，唯有在自我監督的前提下，教師聲音才能展現其應有的自我解放功能，使教師尋回真實的自我，獲致更高層次的專業自主權。

### (四) 超越環境限制的自我實現者

教師專業內涵與社會結構性脈絡是相互影響的，教師知識是一種高脈絡性的知識。如同 N.B. Webb(1991)所說的，人是一種歷史存有，是環境互動下的產物，因此極不可能跳脫環境之限制而獨自存在。陳美玉(1997)指出，教師在進行專業認知的過程，不免受到來自專業現場的、生活的、社會的及歷史的因素作用，儘管教師主動建構歷史、企圖超越環境的束縛，但仍無法完全擺脫外在環境的結構制約。

對於環境脈絡及結構限制的敏覺是邁向成功專業發展的第一步。在探討教師專業自主與發展的歷程中，斷不能忽略發展過程中的結構性因素對教師教學理念的形塑力量。因爲唯有深入理解教學脈絡，並知悉其如何主導教師對情境的界定，賦予教育現象意義，我們才有辦法掌握專業發展的限制來源，協助教師克服專業意識的疏離(饒見維，1996)。此外，察覺外在脈絡之限制與影響後，對於結構性問題的深度反省與有效化解，能夠幫助教育內容逃脫政治意識型態的掌握，

並發揚教師作為一個轉化型知識份子的真正價值。許多關於教師專業生活的研究發現，教師的專業生活充斥著教育本質與真實處境間的矛盾與兩難(Acker, 1995)。陳麗華(1993)認為，雖然教師被視為教育改革及學校發展成敗的最終關鍵角色，但仍不斷有研究指出，教師專業的實質內容，乃處於一「結構約制」與「自主意識」的無窮矛盾之中。這些矛盾與兩難的價值訴求，隨時伴存在教師日常專業生活中，不斷增強教師個人理論的曖昧性質，複雜化認知的過程。

結構性的價值體系，對於教師之專業認知具有極高的支配性，因而助長教師在各種改革活動中，長期居於被動的「因應」角色，專業自主意識難以展現(陳美玉, 1997; Lieberma & Miller, 1999)。析言之，去除影響專業發展不當的外在控制框架，乃促進教師在認知過程具有較高的自主意識，有能力進行不斷反省與批判的基本途徑。因此教師必須具備突破困境的能力，成為一個超越環境限制的自我實現者。

## 二、學校角色

### (一) 樂見專業成長之支持者

T.R. Guskey 認為學校是一個保守的團體，組織文化不易改變而且嚴重停滯(Guskey, 2000)。對於教師專業發展的新興趨勢，學校態度支持與否將影響到發展的程度與成效。如同饒見維(1996)所言：「對於學校組織支持的考量，是專業發展中重要的一環，也是發展活動成敗的關鍵因素」。

新想法與新觀念的導入，有時會和組織中既有的目標相違背，因而產生相互抵損的現象，例如：教師希望以多元活潑的方式進行教學，但這可能會產生秩序上的紊亂，進而被學校單位認定為班級管理能力不足，或被以分數作為競爭標準之教育政策阻礙。任何企圖活絡教室討論或學生活動之教學型態，都將可能面臨學校內僵化的秩序管控之挑戰(郭丁熒, 2006; Guskey, 2000)，並被「安靜至上才是好」的標準所鄙棄。迄今學校校園中仍然強調學生管理之井然有序及教室環境之安靜無聲，這對於有心想嘗試另類教學方法或改革教學型態之教師而言，無疑將形成一股莫名的壓力。若期望教師在專業上有所精進，對於學校單位之行政支持必不可少，對於整個教學環境之既定成規、僵化標準與潛在限制也應多加思量，與時俱進地加以調整，以配合教師專業活動之開展。每當實施一項革新方案時，學校組織原有的運作方式未必能提供教師有效的支援(謝文豪, 2001: 14)。因此，學校領導者應以一個恢宏的態度，整體規劃、全盤考慮，依據革新方案之實施需要，重新檢視學校原有的結構設計及組織運作方式，提供一個強而有力的支持系統，減輕歷程中所可能遭遇之困阻。靈活且富彈性的組織運作方式，可使學校的變革歷程順利進行，從而增加教師的投入意願。

整體性的組織文化調整是教師專業發展所急需的，因為唯有改變長期以來的信念系統與行為規範，才能說服教師積極投入，並且相信此番改變是受重視的。利基於專業發展的理念之上，學校行政人員應藉由各種活動及儀式，提供利於發展的成長環境，並且投入所需資源，以漸進方式營造出支持的校園文化(謝文豪, 2001: 15)。樂見教師文化之改變與教師專業之成熟。

## (二) 促進專業作為之引領者

學校體制中的行政體系扮演著資源統合與分配的重要角色(陳美玉, 1997; Guskey, 2000; Roberts & Pruitt, 2003)。營造有力的支持環境是奠定專業發展的第一步, 也是學校身為一個學習機構應有的必然責任。然而, 學校單位不應只是被動的提供資源, 而是要轉被動為主動, 積極促發教師之專業作為, 引進專業模範或建立專業發展機制, 帶領教師一同成長。

資源是一切活動賴以維持的必備之需。然而, 學校身為國家教育單位, 其角色不應只是資源的供應者, 不應只做到最基本的底限。在大力倡議教師專業發展的同時, 學校單位若能在資源提供者之角色外, 成為專業作為的督促者與引發者, 則更能收到專業成長之效(劉春榮, 1996a)。諸如協助教師體認發展之必要性, 聘請成效良好的專業發展團隊分享經驗、建立校內的專業發展模式、鼓勵教師自我進修…等, 都是引領教師展現專業作為、建構專業意念的有效方式。跳脫有形物資的框架, 學校身為教師專業發展的終身場域, 應該以一個帶領者的角色自居, 除了經費與設備的投入之外, 導入更多的無形資源, 幫助第一線的教師建立專業習慣與專業紀律。再者對於發展活動中的所有作為, 學校應負起監督與檢核的責任, 而不是任由教師團體自由運用、任意揮霍資源。確保行動之價值性、發展之助益性及專業之成長性, 也是學校責無旁貸的義務。鼓勵教師走出教室, 脫離孤立的個人文化, 需要學校單位與教師團體共同合作努力, 因為這是雙方共有的社會義務, 而不單單是任何一方的責任。

此波改革, 學校除了扮演建立專業發展環境的角色之外, 亦應有主動協助的自我覺醒。意識到消極被動的自我角色, 對專業發展可能產生箝制與抵銷, 進而化消極為積極, 將教師專業發展等同於組織之發展, 如此才能重建新的學校文化。改革工作也才能由「說」的層次落實到「做」的層次。

## (三) 學生學習效益之把關者

T.R. Guskey 認為大部分的教師參與專業發展的主要動機, 是渴望成為一個更好的教師, 他們視專業發展為一條通往自己專業成長最有希望、最有效的捷徑(Guskey, 2000)。而大部分教師所認為的成功, 仍然定義在學生的成長與進步上, 教師們相信專業發展能有效提升其專業技能, 並增加對學生的影響力。表面上, 教師專業發展之目的雖然在於提升教師之教學能力, 使之成為有反思能力、有自我更新能力之專業者。然而, 另一個更重要的核心價值, 是為了讓學生獲得更大的學習效益。

教師專業發展透過各種方式強化教師教學技能, 使之反省自身教學, 跨越孤立的教室文化, 打破封閉的個人主義, 進而與同儕互動、分享, 激盪出更具創意、更多元的教學意象。如此作為, 都為了將教師個人成長轉化為教學時巧思, 最終對學生學習產生影響。因此學校單位有必要確認專業發展的內容, 評鑑專業發展的成果, 維持專業發展的品質, 並確保其對學習具有實質幫助。為了達到上述捍衛學生權益之目的, 對於專業發展所產出之結果, 必須有考核與追蹤的機制。長期以來, 教師進修常流於聽講、觀看等低層次心智活動(范信賢、黃茂在, 2003;

黃淑苓, 2005), 無法達到激發教師自主創新的目的。也因為其時程較短, 對於教師無法造成深遠而持續的影響, 所以對於教師專業能力提升功效有限。有鑑於此, 學校在開展教師專業同時, 應避免淪為此等光景。對於專業活動的後續監控應持續進行, 定時掌握教師教學狀況, 確保變革活動在教室中真正發生。

S.P. Gordon(2004)與 M. Greene(2001)認為教師專業發展之終極目的在於提升教師教育學生的能力, 進而增進學生學習品質與成效。教師專業發展的結果必須能回饋至教師在教育現場的作為, 教師專業發展之最終目的應以增進學生福祉為依歸。因此對於學生的權利, 學校單位應加以重視, 並確保教師專業發展真的在課堂教學中發揮影響, 造成改變。如此教師專業發展才真正成為造福學生群體的良好善美意。

## 肆、不利教師專業發展之潛在限制

### 一、缺乏信任關係 群體共識不足

學校組織中大體可分為行政體系與教學體系。行政體系由校長、主任及各處室組長組成, 主要負責對內對外之行政事務處理; 教學體系主要指各班導師, 為實際執行教學任務之人。一般而言, 行政體系為了追求效率, 往往會對教學體制進行細密而嚴可之控制, 而在資源的給予及組織的支持上也顯得不夠彈性且積極(范信賢、黃茂在, 2003)。以往, 校長權力較大, 任何事項均由校長一人做主, 雖不民主但較有效率。然而, 隨著民主化的開展, 校長一人當政的權威漸受挑戰, 學校行政體系與教學體系溝通不良之現象時有耳聞, 教師專業發展也顯得窒礙難行。有些教師甚至認為改革並沒有實質上的效益, 頂多只是做做資料, 以備上級檢查之用(陳美如, 2002; 黃淑苓, 2005)。諸如此類, 因彼此不信任或溝通不良所衍生出的問題, 大大削弱了專業發展的價值性。因此在專業發展推動之前, 雙方信任關係之重建勢不可免。因為惟有全體人員均具備共同願景、懷抱相同希望, 彼此鼓勵且相互支持, 才有可能營造學校成為一個發展專業的理想基地。

### 二、結構問題尚在 制度未有調整

一般的改革或發展活動總要花費教師額外的心力與時間, 面對問題與挫折, 在苦無資源投入與政策支持下, 參與活動之教師壓力沉重, 疲憊之感油然而生。陳美如(2002)針對桃園某國小教師進行專業發展訪談, 受訪教師提及專業發展與專業評鑑所耗費的額外時間, 對教師而言是很大的壓力。國小教師編制不足、雜務繁多, 須身兼數職又要騰出空餘時間進行專業發展, 不論是訪問、會議記錄、事後稿件整理都很花時間, 因此那不但是一件勞心的工作, 也是一件勞力的外務。范信賢與黃茂在(2003)的研究, 同樣也出現了教師擔憂時間不足的現象。部分老師表示, 專業發展需要教師進行對話與討論, 但有時自己連改簿子的時間也沒有, 級務都處理不完了, 當然也沒有太多的時間可以進行溝通對話。雖然集思廣益發展專業的美意不錯, 但結構上的根本問題讓大家連坐下來談的時間都沒有了, 所以專業發展不但無法達到發展專業、提升能力的功效, 反而成了教師唯恐



避之不及的壓力。楊巧玲(2008)與謝文豪(2001)均認為，教育改革若不處理員額編制此類的根本性問題，那麼依照目前國中小教師之教學負擔來看，教師專業地位要提升則困難重重。教師專業發展一方面希望教師投入成長行列，一方面卻又沒有協助排除外在限制。希望教師能夠增權賦能，但卻又未提供相稱的發展條件，如減少授課時數、增加人力資源、挹注教育經費…等，最後可能使教師專業發展淪為華麗的辭藻，而非具體的事實，終至於減損了教師的專業認同(陳美如，2002)。

### 三、缺乏行政支持 學校單位漠視

陳美如(2002)與陳美玉(2004)同樣指出，在專業發展的過程當中，若學校行政體系能提供周詳的事前規劃與完善的配套措施，將有助於專業發展的實施(陳美如，2002；陳美玉，2004)。然而，於實際的校園環境中，資源往往被少數人壟斷，或是由少部分人進行決策。實際需要資源的人得不到資源，應該參與決策的人不受重視，是教師專業發展的一個隱憂。范信賢與黃茂在(2003)之研究指出，教師對於能否得到行政人員之理解與支援相當在意，並視之為改革是否成功的要件之一。有教師表示，在整個開會的過程中，行政體系總是沒有實際參與，好像一點都不受重視的樣子。辛苦了一個學期的討論成果或決策意見，往往在換了新的主任後就煙消雲散，到頭來只換得一場白忙，讓大家像夢碎般的痛心(范信賢、黃茂在，2003)。筆者認為關乎全體的改革應是一個共同負責的改革，不管改革的責任落在哪一方都是不對的，成敗的責任應該是要由大家共同負擔、共同面對的。如果只是行政人員一頭熱而教師無動於衷的話，那麼整個計劃的推動勢必無法進行；反之，若只是教師帶頭衝，而無行政及體制上的支援與資源，那麼到頭來也可能變成一場空。良好的改革計劃需要大家一同參與，以學校之整體利益作為考量，由領導者統籌分配資源，並對窒礙難行之處進行討論，如此方可成就一個行之久遠的計劃(陳美玉，2004)。

### 四、成果不受重視 改革不具效益

從事專業發展之教師，總希望發展能在自己身上造成一些改變(范信賢、黃茂在，2003；Esteve, 2000)，並回饋到學生之學習，使其能有真實之獲益與成長。教師專業發展是教師自我挑戰、自我省察之成長歷程。教師用心投入改革並積極改變自我，就是希望能對目前的教學困境或教育現況有所裨益，因此對於結果的實際效用非常重視。陳美如(2002)表示從事發展要比不從事發展做更多的事情，但這樣的負擔是否有意義，常成為教師是否有意願持續進行的主因。如果教師能從實際的專業發展中獲得成就，清楚自己的定位，並幫助專業發展更加完善，那麼這些負擔將成為甜蜜的負荷。也就是說，教師在意自己辛苦努力的成果是否對大環境的改變有幫助，如果能透過專業發展機制之建立，讓教師找到自我價值與定位，使其相信這些努力與付出終將回饋至學生身上，並造成學習上的更大效益，那麼將能有效提升教師參與發展的意願。然而就實際面而言，有許多的專業發展淪為作秀，充其量只是做資料應付上級考核，如此的假發展容易讓教師原本所懷抱之理想遭受打擊，進而提早灰心失望，對改革所可能造成的改變及潛在的

助益夢碎，憤而表現出冷漠及不在乎的態度。就像范信賢與黃茂在(2003)所言：「教師雖然看到了專業發展提供教師改變的可能性，但是，當教師在專業發展中感受到自己只是要完成某些成果的「工具」，或感受不到自己是被尊重與理解時，教師反而會失去信心。」因此專業發展若要永續進行，結果的真實效益必須讓學生及教師能實際受益(陳美如，2002；陳美玉，2004，1997；謝文豪，2001)，發展本身也應該避免成為教師沈重而無奈的功課。故學校單位應該傾聽教師聲音，廣納建議與策略於學校改革系統當中，促使專業結果發揮其應有效益。

#### 五、教師反省不足 自我保護過度

陳美玉(1997)指出，教育若不能鬆綁，教師必然成為「套裝知識」傳送的導管，不斷助長神會階層的再製。因此在大力倡議教師專業自主的同時，教育鬆綁的議題也須一併討論才對。然而鬆綁的尺度要到怎樣才適宜，又是一個剝費思量的問題。謝文豪(2001)指出在新制度或新活動推行之際，教師群體會因為價值觀及行為習慣遭受挑戰而採取防衛行為。面對突如其來的衝擊與生存考驗，教師慣用抗拒的方式維持自我利益與信念系統。假若這樣的變革抗拒行為沒有辦法充分化解，那麼將會產生專業自主的誤用。教師專業權力一旦被扭曲、誤用，那麼將產生不理性行為的過度合法化，並強化某些錯誤的認知，造成專業孤立現象。在真實的教育場域中，亦存在著許多這樣的謬誤情形，例如有的教師將專業權力視為「維持高度的專業隱私」(陳美玉，1997)，因此反應在教學上的行為則是上課緊閉門窗，將學生置於高度的黑箱之中，避免他人進行觀摩，或與他人合作、協商、進行專業互動。有些教師則將專業自主等同於隨興教學，以自己覺得最舒服的方式進行教學，且不容許外人干涉與質疑。然而，對於這樣的專業獨斷與權力誤用，學校內之教師團體亦沒有發揮督導之作用。大家在顧人情、害怕氣氛弄僵的擔憂下，沒有願意扮黑臉，針對不合理之現象進行揭露與批判。因而教師的缺乏自省，教師團體的過度保護，隱然成為專業發展的限制所在。

### 伍、促進專業發展之教師作為與學校作為

T.R. Guskey 認為教師專業發展之所以重要，是因為教學知識的與日俱進與教學環境的急遽變遷。因此，教師應隨時吸取新知並時刻反省自己，好讓自己的觀念可以跟得上時代(Guskey,2000)。如前所述，教師專業發展的目的在於提升教師的專業能力，引領教師追求卓越，最終增進學生的學習品質與學習成效(Gordon,2004)，故筆者歸納多位學者見解(陳美玉，1997；陳美如，2002；饒見維，1996；Roberts & Pruitt,2003)，提出教師群體與學校單位應有之作為與分際。

#### 一、教師群體應有之專業作為

##### (一) 訂定倫理規範 秉持道德高標

劉春榮(1996a)認為專業團體必須訂定倫理法條，明列行為準繩，以建立專業形象。一般而言，被稱之為專業的團體，其間必定有成員共同遵守的倫理規範。教師是一個對他人影響深遠的職業，故對於自我言之要求，應較其他行業更為

嚴格。黃淑苓(2005)指出教師是教職此一專業工作的行為人，其個人的發展將直接影響其專業執行情形。中小學教師所服務的對象是身心尚未成熟的學生，唯有身心健全的教師才能積極給予學生適切的輔導與教育，提供學生學習楷模，並且避免對學生的錯待與造成傷害。因此在發展教師專業的同時，教師在「專業自律」的層面上應有所堅持。教師團體應對自我意識多加省察，觀照本身教育理念之正確性與正當性，並隨時調整自己不當之言行，維持職業道德之高標準。長期以來，教師團體大多以身居勞動者之角色發聲，對於自身之利益多加維護。然而，對於身為一個專業者如何嚴以律己的發聲卻鮮為少見。教師專業發展呼聲高漲的今日，若不正視如此結構性問題並有效予以化解，則難以確保變革之真正發生，專業時代之真正來臨。因為唯有在專業自律的範疇內謀求最大的專業自主，才能造就一個具備前瞻性的未來。

### (二) 自發參與進修 不斷自我提升

在職進修是教師的權利也是義務，為了因應不斷變動的社會環境，教師必須不斷充實專業知能，以應付接踵而來的教學挑戰。現今的教育環境除了校內外的研究進修外，亦提供教師許多進修管道，然而儘管外在資源再多，教師要是缺乏進修意願的話，那麼一切也是徒然。所以如何引起教師自發性的進修動機，是決定教師專業是否能持續發展的重點所在。也唯有源自內在想望的自我提升力量，才能幫助教師克服外在環境之艱困與好逸惡勞的自我惰性。教職是極易耗損心力、體力，造成倦怠之助人工作(黃淑苓，2005)。尤其在我國，教師往往身負教學、輔導學生、領導班級及行政等工作。外在環境對教師之要求如此繁複，倘若教師不接受新觀念、新技能的再培訓，那麼將無法達到現今工作上之要求，進而可能引發身心倦怠與低自我價值。因為教育工作極具挑戰性，因此教師必須時常充電，透過心靈上的紓解與技能上的增強幫助其調適工作壓力，減輕工作焦慮，並促使其產生更大的教育能量，化不可能為可能。

### (三) 建立溝通平臺 理性表達意見

教師專業發展是一個同時牽涉教學人員與行政人員之廣大命題，為了使專業發展計劃充分運作，達到應有的專業發展效益，雙方共識的達成與合作關係的建立相當重要。所以在擬定計劃之初，可藉由溝通平臺的建立，就發展內容與發展方向進行理性溝通，充分採納雙方意見，以建構出具體可行之專業成長策略。及至後續實施階段，雙方在互動上應更加密切，斷不能認為這僅是任何一方的責任，而忽略掉溝通之價值。教師專業發展是促發教師成長的良善作為，關係到全體教職員與全體學生之福祉，身處同一教育環境之相關人員均應將之視為己任，彼此討論，共謀其利。陳美玉(2004)指出專業發展對教師而言對學校而言，均是一種新的嘗試。故理念的事前溝通與辦理方式的協商，是決定能否順利進行的先決條件。準此而言，新型態的專業互動關係將是影響專業發展活動能否順利進行的關鍵。教師身為專業發展中之主角，應以開闊的心胸廣納多方意見，與學校行政體系取得良好聯繫，建立理性溝通平臺。如此才能營造出彼此關懷、相互尊重的專業發展環境。

#### (四) 積極參與校務 關心學校發展

教師為教學第一線人員，亦是教學成敗之核心，故對於學校之決策有參與之義務與權利。教師專業發展因為涵括了教師教學所有面向，故教師對於發展的模式、策略、內涵、目標，或是學習成果的追蹤與學生學習的評量等，均有表達意見與參與決策的權利。對於課程的安排、預算與經費的分配、學校的編班方式、學校行事的安排等與專業發展直接或間接相關的事物，亦有出席參與的必要。教師源自於教學經驗之建議，將能讓專業發展活動中之事務安排更加周詳縝密。而作為課程之實施者，教師應將內隱之智識經驗外顯成有利專業發展之建言，將無形的感知體會具象化成發展的藍圖與規準。參與校內事項決策，不僅是身為專業發展者應有之作為，亦是教師聲音的充分展現。專業發展計劃之擬定，專業發展流程之安排，專業發展成效成評估，唯有集思廣義的全盤考量，參酌第一線教育人員之實務經驗，促使理論與實務相互辯證，才能規劃出一個觀照整體的發展模式，並避免行政作業與教學實施背離之窘境。

#### (五) 共組專業團體 開展專業對話

教師專業自主可以成功的關鍵因素之一，在於專業環境的形塑與營造(陳美玉, 1997; Prawat, 1996; Tye, 2000)。而若要達到如此的目標，則非從改善學校中的孤立文化開始不可。長期以來各自為政的個人主義式教學形態，封閉了教師的創意能力，也斷絕了更好的教學型態產出。然而，應該如何調整或改變長久存在學校內之「孤立」或「無專業」文化？在尊重教師的專業自主時，如何同時提升教師的專業自省與專業實踐？使專業自主與專業自律能同時並進，則是重建學校專業互動關係時首應達成之任務。陳美玉(1997, 2004)認為有必要營造一個利於專業對話的成長環境，提供一個集體合作、反省與相互關懷的開放空間，讓專業者在充份授權與支持的專業環境中，有機會與同儕共商教育問題，拓展個人專業視野，形成專業意識，增強專業信心。因此，教師可以透過專業團體的運作方式，打破孤立的個人文化與教室藩籬，開拓集體合作對話的專業環境。促成教師間之專業交流，共創集體價值。相信立足在這樣的基礎上，將能逐漸帶領教師走出依賴權威、封閉且自我禁錮的教學文化，並且改善嚴重的改革冷漠現象。

#### (六) 健全教師組織 維護教師權利

健全的教師組織將能有效保障教師權利，並且維護教學紀律。如同前述，教師必須具備較高之道德標準與自律意識，時時自我反省，督促自我。然而一個健全的教師組織，不僅能透過團體的力量規範教師言行，並且藉由同儕力量的回響，達到彼此叮嚀、相互約束的作用。此外，對於外在環境的壓迫與不相干事務的干擾，亦能藉由教師組織加以排除。陳美玉(1997)指出教師組織之健全將能有效營造一個支持性的發展環境，一方面對結構性的專業壓制進行揭露與批判，重構更合理公義的專業作為；一方面對教師行為給予規範要求，提升教師之專業理性與自律習慣，並營造學校成為一個人人「出入不踰矩」的專業發展基地。教師組織的健全發展，對於教師紀律的維持與支持環境的營造具有舉足輕重的影響，也對理性溝通平臺的建立有所助益。因此，在理性的規約下，教師應健全校內專

業發展組織，有效提升自我之專業素養。

## 二、學校單位應有之專業作為

### (一) 傾聽教師聲音 符應改革需求

R. Butt、D. Raymond、G. McCue 與 L. Yamagishi 認為長久以來教育的研究、發展和課程實施都忽略了「教師觀點」，致使「改革的危機」困擾著學校教育(范信賢、黃茂在，2003)。在教育環境中，再怎樣偉大不凡的措施，其最終實施者都是站在第一線的教師，他們以自己對法令及規定之詮釋，以自己對課程內容或教育意涵之瞭解，進行教育活動，因此教師的個人意願及想法欲念是相當重要而不容忽視的。J. Bruner(1996)認為不管我們的教育計畫訂得多麼周嚴，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生。而且，任何一種教育改革，都不能缺少積極與誠實做為基礎，也就是說，要心甘情願且準備十足的教師來付出和分享，來安慰和支持。「為教師留個位置」其背後所要表達的是對教師身為一個專業發展者的重視。因為唯有讓教師重拾自我價值，肯定自我建構理論之能力，才能促使教師萌生專業發展之動機與欲望。在專家學者的宰制之下，教師是被去技能的一群，而透過「傾聽教師聲音」能有效提升教師之參與感與自信心，促使其勇於反省批判不合理的結構性約制。一般教學環境之中，教師角色過於被動，通常只是隨聲附和或遵照辦理的人員。因此長久以來形塑教師成為不問所以之客體，也不斷物化教師成為一個執行任務的「工具」。若要讓教師覺醒於這樣的僵化，則勢必要確立教師作為一個「主體」的價值。因此，教師切莫一直居於被動樣態，應適時轉被動為主動，積極參與學校決策，並在協商與溝通的進程中，發現自我，掌握自我。

### (二) 充分授予權力 營造合作關係

傳統官僚體制中，領導者握有絕對的權力與龐大的資源，領導者與被領導者的關係清楚劃分。近來，新興的領導理論以分享式領導取代了中央集權式的領導，原本上下相對之權力結構也慢慢變成了共同合作之伙伴關係(陳美玉，1997；Guskey,2000)。學者 Conley、Goldman 與 Lambert 將此觀念運用在教育領域中，提出了學校內的領導權轉移概念。Conley 和 Goldman 提出的「促進式領導」與 Lambert 倡議的「建構式領導」(Guskey,2000)均指出，為因應改革需要，校長應設立學校的共同願景，並培育教師級領導者，賦予他們領導能力與決策權力，有效促進教師間的資源分享、參觀交流及專業研習機會，進而提升學校整體之運作能力，以適切解決教育問題，強化教師表現績效。郭丁熒(2006)指出自覺對教師專業發展有責任的領導者，通常能意識到專業授權與責任分工的重要性。如今，改革已不再是上對下的行政命令推廣，而是要由下至上的草根性變革。惟有教師專業自主意識的全面覺醒，才能讓專業發展確實可行，並避免教師再掉入以往事不關己的旁觀者心態。教師若能得到充分的行政授權，那麼將能有效提升教學品質，免除不必要之行政干預與制度壓迫。然而，在權力下放的過程中，亦須有一定的限制與約束，避免過度權力膨脹及濫用。正視教師作為「完整的人」的角色，而不再視教師為絕對的道德人，避免高估教師理性與專業道德性，才能有效杜絕

過度浪漫的假想，回歸真實層面思考教師的角色意涵與改革定位。

### (三) 籌組專業團隊 形塑合作文化

學校是教師專業發展的終身場域，也是教育改革真正發生的地方。所以對於校內專業團隊的籌組，合作文化的營造，應負起主要責任。陳美玉(1997)認為教師專業自主是否得以成功，須視學校內的合作文化與專業意識是否形成而定。范信賢與黃茂在(2003)的實徵研究中指出，專業社群的形成、互相陪伴的感覺與同儕的經驗分享，都是教師在改革過程中關懷與想望的。因此，就情感面而言，一個專業團隊的形成，對於專業發展中的教師而言，是意義重大的。它不僅提供了心靈上的支持慰藉，也提供了溫馨、信任、包容的發展環境。而在實施面上，專業團隊中的成員應同時納入行政人員與教師人員，同時並存不同立場、不同見解之人員，如此方能激盪出多元、創意的想法，讓問題得到有效的解決。合作的學校文化能提供教師適時的專業回饋，增進教師的能力感，並提高其自我反省的批判意識，破除失敗主義或抗拒革新之保守心態(陳美玉，1997)。透過專業團隊的運作，一方面能有效凝聚大家的合作意識，落實專業發展建議，使之成為學校改革的新動力。另一方面，也能藉此聽取校內不一樣的聲音，建立理性的溝通平臺。

## 陸、結語

對於教師專業發展的論述及其相關的改革建議，已有許多的研究報告或專書可供參考。前些年的試辦成果，現已納入制度擬定的參考，相信未來將有更周全的設想與計劃。然而長期以來，許多原本立意良善的政策，到頭來卻適得其反，達不到預期中的功效，這又是為什麼呢？原因相當簡單，就是理論與實際間的差距使然。就像要建立學校成為一個專業發展社群，說得容易但做卻困難。上位者由試辦學校中蒐集統整資料，掌握大原則，歸結成果，然後擬定全國性方案。等到頒布實行之後，也才是問題的真正開始。本篇文章主要討論學校與教師在專業發展中的角色，以及該角色應有之專業作為。文末，提出四點批判性建議，期許能對教師專業發展有所助益。

### 一、教師團體應服膺專業倫理，導向專業成長，發揮專業監督作用

訂定倫理規範，秉持道德高標是教師身為專業者應有之作為。然而，現今學校內之教師團體卻鮮少為了提升專業發展而設，有的以維護教師權利而設，有些以康樂聯誼作為目的。專為發展而籌組運作之團體，實屬少見。因此，在制度上如何幫助教師組織學習型社團，則是首要之務。正向團體的成立，是高道德標準與高自我要求之前提。沒有真正具備監督功能的組織存在，那麼專業發展亦將淪為資料的堆疊與專業權力誤用的障眼法而已。

### 二、教師進修制度應重新修訂商議，切莫變成專業發展之絆腳石

自發參與進修，不斷自我提升是教師作為專業者應有之自我要求。然而現今進修活動如研習等多為半日至三日之短期活動，研習後之成效不易追蹤。而且研習內容與教師需求並不相符，研習後應用於課堂教學之機率微乎其微，對於第一

線之教師幫助不大。而在學位進修上，因有晉級加給之誘因，致使教師重量不重質，欲求於短時間內取得碩士學位，故學位之進修不僅成效參差不齊，甚至花錢買學位者時有所聞。如不從制度上改變上述缺失，則進修制度徒然只是虛有其表，無法真正提升教師專業。

### 三、教學專業協商平臺應加以建立，以重構校內專業發展文化

建立溝通平臺、理性表達意見是促成學校對話機制建立之要件。任何活動的推行，若能有雙方的事先對談與協商，則能使活動設想周到，並有效避免反對意識之抵制。然而要有良好的溝通平臺，則需要大家立足於同等之位置，因此教師團體之組成與功能的發揮，則是相當重要的。教師在專業發展的過程中，應該要主動參與校務，並且充分發聲，把自己當作專業發展中的主體。如此才能與學校單位相互督促、制衡，促使協商機制更加完善。

### 四、校內賞罰制度應落實，避免光說不練、駝鳥心態式的龜縮作為

健全教師組織，維護教師權利，雖然是營造支持性環境的重要作為。但現今學校體制內，維護教師權利之部分多有達到，唯獨健全與否，則是各校互異。一個良好的教師組織，必須嚴格要求成員，對於品德及行為以高標看待。一方面維護教師之權利，一方面約束規範教師之作為。長期以來，教育體制內因為考量人情之故，對於有違專業道德者往往睜一眼閉一眼，致使懲處法規徒然虛設，組織公信力蕩然無存。因此，如何健全教師組織之發展，發揮專業團體應有之賞罰功能，則是應先處理之棘手問題。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 范信賢、黃茂在(2003)。課程改革中教師關心什麼？-教師敘說的探究。《**國教學報**》，**15**，149-173。
- 高淑清(2000)。《**質的研究法**》。高雄市：麗文文化。
- 郭丁熒(2006)。是「連續」還是「斷裂」？~臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。《**師大學報：教育類**》，**51(1)**，41-62。
- 陳美玉(1997)。《**教師專業-教學理念與實踐**》。高雄市：麗文文化。
- 陳美玉(2004)。合作發展經驗教師專業實踐理論對研究。《**師大學報-教育類**》，**49(1)**，123-138。
- 陳美如(2002)。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。《**師大學報：教育類**》，**47(1)**，17-38。
- 陳麗華(1993)。《**實習教師的社會科教學推理之研究 — 結構與意識的辯證**》。
- 黃淑苓(2005)。教師專業發展的應然與實然。《**教育科學期刊**》，**5(2)**，155-168。
- 楊巧玲(2008)。教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究。《**師大學報**》，**53(1)**，25-54。
- 裘學賢(1993)。教育研究的現象學分析。載於賈馥茗、楊深坑主編，《**教育學方法論**》(頁 33-121)。臺北市：五南。
- 劉春榮(1996a)。教師專業自主權與學生受教權之關聯。《**教育資料與研究**》，**10**，42-44。
- 謝文豪(2001)。從九年一貫課程的實施談教師的變革抗拒。《**師友月刊**》，**413**，10-15。
- 饒見維(1996)。《**教師專業發展-理論與實務**》。臺北市：五南。

### 二、英文部分

- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Denzin, N. K. (1995). The experiential text and the limits of visual understanding. *Education Theory*, 45(1), 7-18.
- Eisner, E. W. (1995). Preparing teachers for schools of the 21<sup>st</sup> century. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 99-111.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional Development for School Improvement*. Boston: Pearson Educational Inc.
- Greene, M. (2001). Educational Purposes and Teacher Development. In Lieberman,



- A., & Miller, L. (eds.). *Teachers Caught in the Action-Professional Development that Matters*(pp.23-44). New York:Teacher College, Columbia University.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluation professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers: Transforming Their World and Their Work*. N.Y.: Teachers College Press.
- Pinar, W. F. (1992). Dream into existence by others: Curriculum theory and school reform. *Theory into practice*, 31(3), 228-235.
- Prawat, R. S. (1996). Learning community, Commitment and school reform. *Curriculum Studies*, 28(1), 91-110.
- Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological Moment: A historical Introduction*. London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teacher College Press.
- Webb, N. B. (1991). *Play therapy with children in crisis: a casebook for practitioners*. Fordham University Graduate School of Social Service. The Guilford Press.



National Chung Hsing University

# **The role of school and teacher in the teacher's professional development**

**Fu-Yang Huang**

**Institute of Professional Development for Educators**

**National Chung Hsing University**

**Graduate Student**

## **Abstract**

Recently, taiwan has launched a sequence of educational reform actions to promote the quality of education. In the reforms, teachers' professional developmnet is noteworthy. It's a big issue concerns about the whole dimensions of instruction. Teachers' professional developmnet aims to pursue educational excellence and conduct radical educational reforms. But in the changing times, school and teachers' role must be redefine. According to the redefinition, we can understand what's the appropriate behaviors. Therefore, the article aims to explore the functions of teacher and school in the teachers' professional development, and try to find the new collaborative relationship. Based on the results, the author makes some suggestions for the improvement of futuer professional developmnet.



National Chung Hsing University

Keywords : Teacher's Professional Development, Teacher's Role, School's Role