

## 推動教師專業發展支持系統之省思與策略

黃新民

宜蘭縣成功國小教師

### 一、前言

台灣自教改運動以來，社會大眾對教育議題的重視日熾，加上少子化的趨勢，教師專業素質的議題因而受到各界的關注，故自 1996 年教改總諮議報告書提到規劃教師專業評鑑制度起（行政院教改會，1996），提升教師專業及推動教師評鑑是歷年來教育政策的重點。直至 2006 年所公布的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（2009 年更名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫」），對於教師專業發展與評鑑才有較明確的政策文本。然教育部在 2013 年所出版之《師資培育白皮書》中才提到「……儘速修正通過教師法，取得教師評鑑法源依據……」（教育部，2013：94）並「擴大辦理教師專業發展評鑑」（教育部，2013：89），卻在 2016 年宣布教師專業發展評鑑轉型為由下而上、多元專業發展的「教師專業發展支持系統」（以下簡稱教專支持系統），並自 106 學年度起全面實施。

此種政策軌跡的轉變亦象徵「教師專業發展」知識典範(paradigm)的轉移，從由上而下模式－強調教專規準的客觀性與專業標準的普遍性到由下而上模式－以學校與教師為本位及教師自主揪團的多元專業發展。雖然此轉變主要為回應 12 年國教課綱、減化行政程序以減輕行政負擔、開放教師自主自發提出多元專業發展模式，使教師專業發展能更貼近現場，但之前教師專業發展評鑑辦理的方式即是以學校自願申請、教師自願參加為原則，評鑑規準減化為精緻版且評鑑結果與考績及處理不適任教師脫勾，然教師參與率卻仍不高。此狀況顯示出政策文本與實際所執行的政策間並非是水到渠成，往往是變動的非線性歷程，亦是鑲嵌在某些特定的歷史時間、意識型態或社會經濟脈絡中，且是動態的歷程（Taylor, Rizvi, Lingard, and Henry, 1997）。亦即實際被執行的教師專業發展支持系統不易是直線式的依政策文本就能產生實質的政策效益，故本文嘗試省思在推動政策過程中所可能面臨的結構限制並提出相關解決策略，期能真正支持由下而上的教師專業發展以提升教學品質。

### 二、教師專業發展支持系統面臨的問題

教專支持系統雖已自 106 學年度起全面實施，並欲朝向系統思考、資源整合方向以提供現場教師專業成長需求，但仍可能因既存的結構限制而無法達成實質的政策效益。

### （一）講求績效的行政文化

教育部在教專支持系統規劃方向說明中雖提到「...中小學充斥與教學無關之行政工作、訪視、評鑑及研習過量的現象...」，因此，教育部正通盤檢視已推動多年的政策和相關計畫...」（教育部，2016）。但以中小學場域而言，實不易區分那些行政工作是與教學無關，如交通安全、生命教育、性平教育、反毒、設施維護...等似乎皆與教學密切相關，除需辦理相關教師研習、學生宣導及繳交成果與接受考評外，許多經費補助方式為競爭型的計畫補助，增加學校申請與執行計畫負擔，亦即「可計量」、「標準化」、「競爭的」為學校行政工作的主要價值，亦是現今學校「辦學績效」的重要向度。

而教專支持系統主張以教師、學校為本位，其內涵為教學領導教師帶動同儕教師專業成長機制、由下而上的教師多元專業發展模式，似乎具建構取向典範，即主張社會真實(social reality)具多元性、複雜性與不易計量，且專業知識是在特定的脈絡中，同儕彼此分享、合作與開放的對話下，共同創造研究發現產生。換言之，教專支持系統在推動上即會面臨專業發展的知識是具有普遍性還是可以允許殊異性，若實際推動仍是由績效思維主導或所產出的成果若仍是由同一套標準檢證甚至評比，例如明確規範結報成果的格式與向度，那專業發展的知識將仍是客觀且獨立於實際教學脈絡之外，教學者的專業發展仍是被設定往特定方向前進，而不易落實教師自主、學校為本位的多元專業發展模式。

### （二）偏重於精進教學技術

教專支持系統以教師自主參與為原則，然欲使教師能自主參與進而與同儕交流合作，應需先理解教師所處的場域及文化脈絡，包括教師個人意願及時間。由於外界及老師自身一般多認為教師職責主要仍是班級教學及學生輔導，且教師的教學場域深受時間與空間結構的限制。教師每日面臨瑣碎而複雜，卻又需立即處理的事務，使得教師必須在極短的時間內處理不同對象的問題，此種現象切割教師的思維，以致簡化教學事務的複雜性及脈絡性。即使有週三下午或各科共同不排課的研習時間，也可能已排滿許多例行或重要的宣導活動而缺乏教師間的交流與分享，遑論產生專業性的對話。故在時空間的限制下，不但難以發展教師真正自我反省能力以覺察所處的結構，更深遠的影響是深化「工具理性」(instrumental rationality)對教師內在思維模式的束縛，形成教師習慣以直覺、經驗的知識處理例行性的教學事務，而無法探究社會文化結構對於教學(pedagogy)的影響（姜添輝，2003），甚至形成教學工作的孤立化與保守化。

故學校教師所處的結構限制並不容易因推動教專支持系統而立即鬆動，多數教師可能亦習慣長久以來由上而下（或行政主導）的研習進修模式，且教師教學的實踐行動雖然看似理性且主觀的決定（教師認知教專支持系統的自主參與內涵），但實際上卻仍無意識的受到客觀條件的制約並視為理所當然（以既存思維詮釋新政策），進而調適自己適應環境，而形成「構成性的自我」（a constitutive conception of the self），此種「慣習」（habitus）形成的歷程是具有客觀性且是習焉不察（Bourdieu, 1996）。因而使得「教專支持系統」的文本與實踐可能容易被詮釋為僅是關於教師教學的新技術化（new-skilled），亦即教師專業發展易被化約成是學習新的教學知能與技能，而忽略不同教學論述所植基的哲學觀或聯結與省思更廣泛的社會公眾議題、社會責任、學生文化差異、以及創造更多公平學習機會等教學脈絡，故此中間的文本意義與實踐落差（gap）或許需有更明確的文本論述（discourse）以及來自實務經驗的反省實踐（reflective practice）以逐漸消弭。

### （三）需有適切的政策評估

教專支持系統規劃重點中提到：「.....開放教師提出多元專業發展模式，包括揪團進修、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等，以貼近現場教師專業成長需求，讓教師自主自發增能學習，增進教師學科知識及教學品質」。就上述多元發展模式的觀點而言，專業發展知識的產生是具有其特定脈絡，可以由教學者建構產生，或是和專家、同儕及其他人員共同合作創造而成，因此對於專業發展的知識是否真正回應真實場域的需求（促進學生學習）問題（教師專業發展）亦需有多元的評估方式，例如類似 Lincoln and Guba 所提出的質性研究評判規準：可信度、可遷移性、可靠性及可確認性，以有別於實證主義的信效度檢證方法。

然就目前社會脈絡而言，社會分工與生產技術是日益複雜化，「知識」與「專業」、「績效」已成為重要的社會價值，知識和專業更是要成為專業人員的重要內涵，且專業人員的素質亦朝向更強調從業人員的理性、情感中立、技術性與可被證明，如學習年限、證照，故在社會脈絡中的「專業性」是具有科學邏輯的原則。因此，教專支持系統雖強調多元的專業發展模式，且亦不宜以學生學業成就做為唯一檢驗專業發展是否促進學生學習之標準，但各專業發展模式若未能有合宜適切的成效評估或不同模式相互對話交流，那多元發展或許有眾聲喧嘩的效果，但卻亦可能只是缺乏交集或難為其他專業領域所認可而流於各自的教育獨白。

## 三、教師專業發展支持系統的反思實踐

教師不僅是專業發展知識的消費者更是生產者，且時常需在不確定的情況下做決定以解決問題，因此專業發展的知識是在教學實踐中認知及反思，且具有經



驗性質的實踐知識(practice knowledge)，若「反思」、「經驗」及「實踐」成為推動教專支持系統之內涵，或許將有助於轉化結構限制或避免完全僅受工具理性所影響。

### （一）以學習型組織轉化政策意涵

就中小學校組織而言，校長及兼任行政教師所屬的行政系統多具科層組織性質及採科層化的管理模式；而導師及科任以班級教學輔導為主，屬教學系統並擁有較高的專業自主性。然行政系統若僅依 E. Taylor 管理模式，則推動相關計畫猶如按照規格化的生產流程，行政人員被要求只需忠實的執行政策，有效率的達成目標即可。此種對政策「無意識」的執行之下，政策的推動缺乏理念背景以及在地脈絡及意義聯結，成為只是「依來文說明配合辦理」，執行下來或許仍能產出形式上的豐富成果，但卻未能達到實質的政策目標。為促使行政系統能「有意識」的執行教專支持系統，推動組織成為學習型組織並能在「理想的言說情境」(ideal speech situation)下進行溝通，或許是可行的策略。

學習型組織具有不斷的自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習及系統性思考等內涵，亦即組織成員在有共同的願景下，透過個人省思覺察與系統性的團隊合作共同學習，激起成員願意對共同願景承諾與行動。當組織成員能對所推動的政策產生省思與溝通為什麼要做(why)、那些事情需改變(what)、如何改變(how)及往何處發展(when)，並學習在「理想的言說情境」下溝通轉化政策意涵時，才有可能產生具意義性與實質的實踐行動。「理想的言說情境」關注生活世界中的溝通行動，J. Habermas 認為透過語言進行合宜的溝通，雖能對歷史文化傳統進行過去與現在視域的交融，使得理解成為持續的人類文化開展歷程，但卻未能進一步省思糾結於互動溝通中的權力與意識型態，故需透過「理想的言說情境」以改變被扭曲與誤用的關係（黃瑞祺，2001）。或許完全無權力宰制、反思辯駁、平等尊重與理性表達的溝通情境是一種理念型(ideal type)，但其「解放的」(emancipatory)取向有助於改善組織成員心智模式，共同學習轉化政策內涵以聯結學校實際生活脈絡及成員所經驗到的問題，而產生有意義的理解與詮釋及實質整合行政業務的可能性。

### （二）激發教師領導促進同儕合作

建構系統化之教學領導教師機制為教專支持系統的目標之一，並開放多元人才成為教學領導教師。而教師領導是自 1980 年代以來新興的教育領導概念，為回應自 1980 年代末期美國政府更強調學校效能及績效責任的教育變革，所以學校領導除校長領導外，亦強調全校教師應共同承擔與參與領導。故教師領導是在分佈式領導(distributed leadership)的基礎上，教師的角色從重視個人的專業行為

轉變為與其他利害關係人共同參與學校決策，發展由教室擴展至學校整體的合作分享。因此，教師領導不僅是教師在教室內所從事的教學及班級經營領導，亦擴展至教室外從事行政和管理，並與同儕、家長、社區合作，發揮積極正面的影響力（吳清山、林天佑，2008）。教師領導者不一定具有正式的行政職務，但具有專業教學能力的教學專家，且是具有熱情與願意跨出教室觸發(catalytic)他人共同合作、形成決策的專業發展知識建構者。

發展教師成為領導者將有助於突破既存的結構限制，Katzenmeyer & Moller(1996:6-13)提到發展教師為領導者需能思考到以下四個部份：(1)我是誰－檢驗自己在教育脈絡中的工作信念，覺察自己對於所謂教師專業的價值、行為、哲學觀，以及與他人的差異，而成功的合作關係是能接納彼此的差異。(2)我所處的位置－能思考到學校的脈絡，不僅是以班級的觀點，並引發改變的想法。(3)我如何領導－發展影響的行為，學習領導團體、傾聽、運用資料與了解其他人的需求。(4)我可以做什麼－在學校場域中設計行動計畫，將新技能和知識應用在班級和學校。並就實際的學校場域發展出不同的模式，激發同儕願意合作致力於精進專業的教學技巧，進而發展對於更廣泛教學脈絡的敏感度，例如能省思學校變革的意義並追求與改革目的相符合的信念、價值和實踐行動，持續的邁向教師共同學習以提升實質教學品質。

### （三）善用學習社群實踐專業發展

實踐專業發展需教師從孤立的文化朝向共同合作學習，「社群」即是合作的具體型式之一，由一群有共同實踐經驗、共享價值與承諾的人所組成的群體，且學習社群以「學習」為核心，強調實踐、追尋意義的「意向性的學習」(intentional learning)及身分認同的合作學習環境（李子建，2006）。教師專業學習社群的發展亦是持續更新的變動歷程，在此歷程中，專業學習社群以「行動學習(action learning)」、「情境中學習(situated learning)」和「組織學習(organizational learning)」為基礎，社群成員的學習是在脈絡情境下進行反觀和探究的實踐，並以建構的方式作為個人經驗不斷重組與更新，而組織得成為以持續學習為核心的發展機制（陳佩英，2008），其運作型態具有多元化，例如學年會議、領域會議、讀書會、同儕教練、行動探究小組等。

專業學習社群的運作歷程亦是促進教師對自己的教學生活有不同的思考視野，以引發改變而採取變革行動的可能性，其轉變的內涵為(Andrews, 2002：80-81)：(1)未轉化的意識(消極被動的配合)：未被賦權的個體會採取宿命觀，認為他們是改變不了自己的生活情況，他們活在所謂的"沉默文化"當中。(2)部份轉化的意識(選擇性的配合)：個體相信他們改變部份的生活，但傾向於盲目信仰某一權威或意識型態，這個階段的意識層次缺乏"結構的理解"，他們認為他們的生

活是問題的來源。(3)素樸的轉化意識(價值性的轉化)：開始脫離沉默文化，個人、群體或社群在此階段開始發展社會結構的意識，並開始有政治性的思考。(4)批判省思意識(反思實踐)：具批判轉化思考的人會依個人所處的情況思考與行為，並將這些生活情況連結到更廣大的脈絡中。換言之，此種從個體到集體意識的轉變是在實踐經驗及同儕的互動過程當中而產生，亦當教師能對自己習焉未察的教學生活進行反思時，教師在專業成長的歷程中才不會僅是被動接受者，更是行動的主體，有助轉化十二年國教課綱以「自發」的「互動」、形塑集體專業文化與實踐專業的可能性。

#### 四、結語與建議

綜上所述，教師專業發展支持系統的實踐需學校組織成員透過群體行動、共同分析習焉不察的學校及教學事務，以專業對話深入分析與省思行動背後所代表的價值。故建議：(1)透過大學與中小學建立的夥伴關係，讓外部專家學者引導及協助學校成員；(2)運用政策行銷，讓相關政策文本的分析與詮釋更能符應現場脈絡；(3)培力教師成為教師領導者，將所擁有的技藝知識或隱匿知識表面化與系統化，能將所存在的問題明確化。以讓「教師專業發展支持系統」成為可實踐的政策，同時亦使教師專業發展能兼顧績效責任及實質多元與教育公共性。

#### 參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北：作者。
- 李子建（2006）。前言：教師領導、專業學習社群和夥伴協作。**基礎教育學報**，**15(2)**，39-43。
- 吳清山、林天祐（2008）。教師領導。**教育研究月刊**，**173**，136-137。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或觀念簡單性的忠誠者執行者？文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，**49(4)**，頁93-126。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展，**教育研究月刊**，**171**，41-57。
- 教育部（2013）。**師資培育白皮書**。台北：作者。
- 教育部（2016）。**教育部辦理中小學教師專業發展支持系統縣市座談會實施計畫**。臺教師（三）第1051041117號函。

- 黃瑞祺（2001）。批判社會學。台北：巨流。
- Andrews, M. (2002). Generational consciousness, dialogue, and political engagement. In *J. Edmunds & B. S. Turner(Eds.), Generational consciousness, narrative, and politics(75-87)*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P.(1996). *The State Nobility- Elite Schools in the Field of Power*. Policy Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership Development For Teachers*. CA: Corwin Press.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M.(1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London:Routledge.

