

九年一貫與教師專業成長

蔡采靜** 莊偉民* 黃璧祈** 張永達**

*金陵女中

**國立臺灣師範大學 生命科學系

壹、前言

李遠哲院長曾在教育改革會總諮議報告書中指出：「教育改革成功的關鍵在老師。」由於教育的普及程度、運作情形與國家的民主發展具有密切關係，而教師又位於教育制度的最前線，扮演「專業」、「創新」與「價值統合」的角色（林清江，民 85；引自彭富源；民 87），故教師的表現會深深地影響國家未來的發展，若教師不願或不能伸展其專業效能，即使有再良善的教育制度配合，所有教育的願景仍將落於空談。

教師的專業效能是否能夠發揮，與教師的專業自主程度呈正相關，本文探討教師專業自主的意涵、專業自主與專業成長的關係、臺灣教師自主議題的源起，以及目前所面臨的問題，文末並歸結國內外學者的看法，提出幾項促進教師專業成長的建議，以供教師參考。

貳、教職屬於專業工作

近十幾年來，教育專業化一直是各國為提昇教育所努力的方向（王為國；民 88），也是歐美先進國家為提高教師地位與教師素質所採用的主要策略，原因是在社會的各行業中，專業人員享有最高的社會

地位（郭玉霞，民 85；引自陳延興，民 88），雖然如此，在教育的发展過程中仍有許多人不斷質疑「教師」是否屬於專業工作的問題。

教師專業與醫生、律師等一般公認的專業人員最大的不同點在於：教師不能「以量制價」，且教育的影響層面與教育的結果，並非輕易能在短時間內看見，不若醫生與律師工作可在短期內見到成效（陳延興，民 88），此即為教師專業經常受到質疑與挑戰的原因。

劉春榮教授歸納國內外學者的看法，認為專業工作應包含下列七項條件：1.專門的知識與能力 2.以利他服務為導向 3.成員不斷地進修成長 4.受社會高度的認同 5.組有專業團體 6.團體訂有倫理規範 7.具有高度的自主性（劉春榮，民 87）。彭富源亦曾指出專業工作的指標包含兩大類別：專業的實質內涵與形式條件；其中專業的實質內涵即是指「專業知能」與「專業自主」（彭富源，民 87）。

教育是一種良心事業，教師的功能為傳道、授業與解惑，具有服務的性質，因而受到社會與國家高度的認同與肯定。為了滿足教學上的需要，教師在專門的學科上亦需具備一定程度的專業知識與專業素

養，同時，必須不斷地進修與成長，以因應時代潮流的演變與需求，因此，九年一貫新式教育制度即明文規定教師每五年必須至少參與九十個小時的研習。

教師不僅本身在教學、校務參與等方面具有高度的自主性，尚可於校內組織教師會、教評會等教師團體，團體內定有相關的規章，其功能除了連繫教師間的情感、提供學術交流的平台與敦促成員成長之外，尚負有爭取成員應享權利的責任與義務。由這些特點可以明白，「教師」的工作具有高度的專業性質。

除此之外，教師法第一條：「為明定教師的權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，特制定本法。」也明確地指出教職確實是一種專業工作。故綜合以上所述，教師屬於專業人員的概念應是無庸置疑的。

參、教師專業自主與教師專業成長

「自主」一詞來自於英文的「autonomy」，此字最早源於古希臘，是由 auto 與 nomos 兩個字的概念所組成，前者代表自己，後者則代表法律，故 autonomy 實質上包含有自主與自律兩種雙重意義。自律使自我不致因自由而遺忘反省，以致於步上漫無法紀之途；同理，自主性確保自律之主體性，建立自律的內發性動力（歐陽教、溫明麗，民 84）。

所謂的「專業自主」是指：專業人員在被認可的條件下，依據自己所具備的專業知識與技能，發揮最大的專業影響力，

替服務的對象謀取最大的福利，且不受外力干預的現象。教職既然屬於專業工作，那麼就應該享有一定的自主權，因為自主與專業的關係是一體兩面的，能夠擁有專業自主的權力，方能夠促進專業成長的發展，故自主是專業的核心特徵之一，專業以自主為重要條件，自主則含有專業的意涵（劉春榮，民 87）。

由於專業的權力來自於專業本身，故教師基於專業知能從事與教學相關的工作時，能自由地處理其工作、自由地溝通及研究創新，不受他人干擾，且在心理上感到獨立自主（林彩岫，民 76），此即是教師專業自主的真正意涵。

肆、教師專業自主的分類與內涵

由不同的角度觀之，教師專業自主有不同的分類。國外學者 Kinney 認為：應將教師專業自主視為雙層的同心圓，外圈為次級的專業自主，代表專業與其所提供服務大眾發生的交互作用，內圈則為專業應致力的活動，又稱為基本的專業自主，是專業人員執行其任務的範圍，不容許其他人的干擾（Kinney，1959；引自林彩岫，民 76）。

劉春榮教授認為應將教師專業自主分為三個層次來探討，一為教室層級的專業自主，其次為學校層級的專業自主，三為教師團體層級的專業自主。教室層級的專業自主包含：訂立教學目標、編選教材、選用教學方法、輔導或管教學生，與進行評量；學校層級的專業自主則包括：參加

教師進修、參與學校決策、發展學校課程特色與參與學校教師組織；就教師團體層級而言則包含：所參與的教師組織能參與建立教師聘任資格與聘約、訂立教師倫理規範、改善教師工作條件與待遇、維護教師專業尊嚴，以及形成壓力團體等（劉春榮，民 85）。

綜合以上所述，可以發現：教師專業自主主要包含兩大面向，一為教師本身專業權力的伸張，一為與教師專業相關團體的自主性。前者包含課程內容的安排、教學與評量的執行，以及教師本身的專業成長；後者則涵蓋教師在學校組織、教師會、學科會議等教師組織上對教師權利的爭取與義務履行上所扮演的重要角色與功能。

教師專業自主的內涵在文獻中很少被提及，根據劉春榮教授的實證研究，包含四點：1.享有專業自由 2.參與組織決策 3.免於外力干涉 4.維持專業品質。享有專業自由是指教師在決定有關教學的事項與班級經營時，能夠本於專業知能，獨立自由進行；參與組織決策是指教師有機會在學校組織或教師組織中，表達意見並參與決定；免於外力干涉指教師進行專業決定時，不受外力的影響與干擾，也沒有被監視的恐懼；而維持專業品質則是指教師應時常反省自己的教學，尋求更好的教學方式，敏銳察覺學生的行為變化，規劃本身的專業成長，不斷地研究進修，並積極維護學生的受教權（劉春榮，民 87）。

伍、臺灣教師專業自主的緣起

阿圖舍(Louis Althusser)認為教育好比一個國家機器(Education as A State Apparatus)，而受雇於國家的教師一直是國家體制的代理人，代為執行教化的任務（林文瑛，民 84；引自彭富源，民 87）。

由於知識就是力量，民眾對於政治、經濟、社會等面向瞭解得愈多，就愈容易產生不滿的情緒與改革的呼聲，造成政府統理上的麻煩與困擾（彭富源，民 87），故過去日本政府為了避免人民反抗，對於教育多所限制，使得教師囿於國家的威權領導與統治而失去專業自主的意圖。

而就目前的學校體制而言，由於教師在學校中經常必須兼任非專長的行政工作，故容易發生蠟燭兩頭燒，教學、行政無法兼顧的情形。加之教師位於教育工作的第一線，必須直接面對學生與家長，若在處理眾多龐雜的學生事務時，無法得到教育行政體系即時的支援與協助，容易讓教師的功能無法順利施展，發揮專業效能。除此之外，由於家長求好心切，期待孩子能夠順利通過升學考試，進入理想中的學校就讀，因此，過度關心反致干擾教學活動的情形亦屢見不鮮，導致教師經常必須單打獨鬥地面對各種外來的壓力與期望，凡此種種與教學無直接相關的活動，不僅時常影響教師的專業自主，造成教師的困擾，且不易提升教師的教學品質與專業效能。

教育改革的首要工作在於解除教育過程中不當的管制（高強華，民 89）。解嚴之

後，臺灣的社會變遷逐漸朝向更為民主開放的方向，不僅政府在體制上有諸多重大的變革，教育體制中亦持續地瀰漫著教育改革的呼聲，民間團體更不斷地為教育改革提出建議。有向傳統學校教育挑戰的森林小學、毛毛蟲學校、有高唱雲霄的公辦民營學校、有在家自行教育的要求、有免試升學的呼聲、有自學方案的試辦、有破天荒要求改革的各種報告書、有如雨後春筍般成立的教師會、有積極參與學校校務的家長會 等，各種改革措施持續地在社會中進行。

在變革的歷程中，最該重視的是教育的主體 學生，以及關係變革成敗的學校另一主角 - 教師（劉春榮，民 87），因此，強調學校本位與教師自主的理念不斷地被提出來討論，要求縮小學校規模和班級規模，落實學校自主經營，同時，期待教師亦有專業自主的能力，能夠自行設計教材、規劃課程並進行評量。民國九十一年國中開始實施的「九年一貫課程」即是這個理念下的產物。

陸、九年一貫課程下教師專業自主所面臨的問題與困境

即使臺灣的教改列車已正式啟動，但是，因為國家控制教育體制的現象由來已久，故基層教師仍習於威權領導的模式，缺乏自主的覺醒與熱忱，加之升學主義與功利主義的雙重影響，教育體制的僵化依舊，教育鬆綁的結果只是帶來更多的參考書與測驗卷，以及更多的事不關己和冷眼

旁觀（高強華，民 89）。

九年一貫課程實施後，這個情況愈益嚴重，國中小學教師總是抱怨領域教學的困難、書商編纂的教科書不佳、課程內容的安排與進度不符合其需求，不停地質疑基本學力測驗的信度、效度與標準，排斥相關的研習與進修，抗拒新式教育制度的執行 等。

九年一貫課程是一個劃時代的改革政策，其給予國中小教師更多的專業自主權力、更大的專業成長空間，使教師能夠依據學校的特色與班級的狀況，行使專業的判斷，自行決定課程內容的編排順序，自由選定所要使用的課程素材，採用各種多元的教學與評量方式，並藉由持續地進修以及與其他教師研討的過程，使其專業能不斷地成長。

就九年一貫的政策面與精神面而言，國中小教師的確獲得更多的專業自主，然而，就社會的現實面而言，目前國中小教師卻有些不知所措，期待再一次回歸統一版本的教育制度。由於教育權力下放的速度可能過於快速，造成基層教師的不適應，導致這樣的教育改革雖然是基層教師期盼與力爭已久所得的成果，但在政策真正開始實施後，卻無法獲得基層教師完全的認同。

柒、改善臺灣當前教育困境的建議

既然教育鬆綁是當前教育改革的重要理念與終極目標，而教師專業自主與教師專業成長又同為一體之兩面，那麼，欲改

善教師在專業自主上所面臨的困境，就必須由教師專業成長著手，而促進教師專業成長的方式又可以藉由：知識管理、教師合作、課程設計與發展，以及教師組織的運作等方式來進行。

（一）知識管理

就知識管理的層面而言，知識不僅需要學習，同時更需要管理才能夠擴展知識的價值與效益（陳永發，民 91）。就建構主義的觀點而言，知識需要經過接受者整合、創新與轉化等自我建構的步驟，方能成為其知識體系的一部分，而教師位於教育的最前線，其擔負有傳遞知識內容的重責大任，故處於知識日新月異之社會中的教師必須有效地運用知識管理的技巧，持續地追求專業成長，才能因應社會潮流的變遷，勝任教學的工作。

國內學者陳永發認為有效的知識管理包含三個步驟：一為分享知識，二為個人與組織的學習，三為創新知識。分享知識是指在知識管理的架構中，教師組織內的知識要能夠共享、共用，才能達成後續活用與實踐的目的，並在知識分享的過程中，建立資料庫，使知識的運用能夠更有效率的進行。而透過學習型社群的成立與運作，使得教師間、學生間與師生間能有更多完善的合作，以達成個人與組織的學習。創新知識則是指經由知識的分享與學習，在互動中產生新的想法、新的觀念，以刺激組織產生變化與革新，經由不斷地相互回饋，使知識不斷地創新，並產生新的價值（陳永發，民 91）。

（二）教師合作

由於教師與同儕的接觸機會遠大於與其他人士的接觸機會，彼此之間具有相同的學校文化，溝通聯繫的機會亦較為頻繁，故發展一個教師同儕之間合作取向的專業成長模式，將更能達成提昇教師專業成長，邁向教育專業的理想（陳永發，民 90）。

教師同儕合作取向的專業成長活動包含：專業對話、講書會、同儕視導、同儕教練、課程發展委員會與協同行動研究六種（陳永發，民 90）。其中，又以同儕視導與同儕教練的模式對於教師專業成長的助益最大；同儕視導的合作形式較適合實習教師與實習輔導教師、新進教師與資深教師間採用，而同儕教練的方式則較適合由程度相近的教師群建立，其歷程與同儕視導相同，但是更強調教學技能的獲得。

但是，由於傳統觀念的束縛、時空的限制與教師同儕間的關係不一定和睦，教師同儕的合作取向模式不一定能於校園中形成，故學校組織與教師組織必須在適當的時機提供協助與支持，以增進教師間彼此的情誼，營造有利於專業成長的學校文化與機會，方能有效地凝聚教師的專業知識，並進一步地提升教學的成效。

（三）課程設計與發展

由於課程是教育的核心，故課程發展自然成為教師專業發展的核心，也是教師教學的首要工作（李錫津，民 90）。黃政傑教授即曾指出：改革之道在於以學校課程事務做為教師專業發展的核心，養成教師

從事課程改革的能力（黃政傑，民 85）。九年一貫課程總綱的內涵亦揭示：教師的角色期望已經有重大的改變，從「官定課程的執行者」轉變為「課程的設計者」，從「被動的學習者」轉變為「主動的研究者」，從「知識的傳授者」轉變為「能力的引發者」（饒見維，民 90）。在在顯示：教師的專業發展可藉由課程的發展而表現出來。

在傳統的教育觀念中，「教科書」的內容為教師教學內容的全部，「部編本」教材更凌駕於各種教學素材之上，宛如聖旨般神聖不可侵犯，而教師的工作即是忠實地傳達教科書的全部內容。然而，九年一貫課程卻強調統整課程、學校本位課程與彈性課程的設計，給予教師極大的課程自主彈性，期望教師能夠依據學校與學校周圍的文化內涵，以及學生的程度與需要，主動發展一套合適的課程，因為教科書僅是教學素材中的一部分，並不是教學內容的全部，而且每一套教科書並不見得適合所有教師與學生使用。

那麼，教師應該如何進行課程的設計與發展，以促進其專業自主與成長呢？黃政傑教授認為：教師可以依據下列七個原則來發展其專業知能：1.實施目標需定位於學校目標的達成 2.焦點在於課程上 3.教師的參與合作是有必要的 4.需建立有效的模式 5.應以學校為中心 6.應注重多樣性及達成目標的有效性 7.應致力於課程研發能力的培養（黃政傑，民 90）。

（四）教師組織的運作

教師組織是由教師所組成的團體，包

含：學科會議、教師會、教評會 等，一個結構完善、運作良好的教師組織在促進教師專業成長上可扮演兩種重要的功能：一為爭取、維護教師的權益與尊嚴；一為促進、提昇教師的專業品質（劉春榮，民 87）。

若學校的行政體系傾向於科層化的領導風格，那麼，教師就會被剝奪參與決策的權力與教學的創意，且在教學的過程中，也容易受到學校行政方面的干涉，降低教師工作的動機與意願；除此之外，家長由於求好心切，對於學生的學習過程與成果往往過度關心，亦容易造成教師的壓力，影響教師的專業自主。此時，教師組織應即協助教師盡力排除這些阻礙專業成長的因素，爭取應有的自主權。

除了協助教師爭取應有的權利之外，教師組織亦應扮演積極提昇教學品質的工作，敦促組織成員不斷地進修成長，一方面可以強化教師組織的專業形象，以做為爭取教師權益的基礎；另一方面亦能提昇教師組織運作的品質，以為教師提供更高品質的服務（劉春榮，民 87）。

捌、結語

教育改革不僅是當代的潮流，亦是一項艱鉅的任務，而教師在這項重大的變革中扮演了一個十分重要的角色，左右著教改的成敗，因此，教師對於新教育政策的施行應先試圖進行瞭解，循序漸進地嘗試，切莫一味的抱持著排斥的態度。同時，學校組織與教師組織亦應提供教師一個開

放、廣闊的專業自主空間，適時地給予教師肯定、支持與協助，方能促進教師的專業成長，進而提昇教學的成效。

如同高強華教授所言，就像經濟成長有負成長、零成長一樣，教師的專業成長也有類似的情況，從成長初期到高原期，然後不進則退。如果每一位教師都認為太陽底下總有新鮮事，都令我們感到好奇，迫不及待地想要去認識、學習，並因而獲得滿筐的收穫，那麼，這就是「教師專業成長」的真正精神了（林子菁、蔡雅玲，民 91）。

九、參考文獻

- 1.王為國(民 88) 教師提昇專業自主之道。教育資料文摘第 257 期，p.155~156。
- 2.李錫津(民 90) 教師專業發展與九年一貫課程之實施。師友第 406 期，p.54~55。
- 3.林子菁 蔡雅玲(民 91) 教師專業成長與教師效能：專訪台灣師範大學教育學系高強華教授。教育研究第 104 期。p.9~13。
- 4.高強華(民 86) 迎接教學生涯的新挑戰：教師專業成長面面觀。北縣教育第 16 期，p.23~28。
- 5.高強華(民 90) 九年一貫課程統整革新與教師專業成長。中等教育第 52 卷第 1 期，p.136~148。
- 6.陳永發(民 90) 合作取向的教師專業成長。人文及社會學科教學通訊第 12 卷第 4 期，p.178~194。
- 7.陳永發(民 91) 運用知識管理促進教師專業成長。人文及社會學科教學通訊第 13 卷第 3 期，p.120~134。
- 8.陳延興(民 88) 教師專業的意識型態。國教之友第 51 卷第 3 期，p.21~28。
- 9.彭富源(民 87) 教師專業自主分析 - 符合臺灣現況的詮釋與建議。研習資訊第 15 卷第 2 期，p.66~80。
- 10.黃政傑(民 85) 從課程的角度看教師專業發展。教師天地第 83 期，p.13~17。
- 11.劉春榮(民 87) 教師專業自主。教育資料集刊第 23 輯，p.25~38。
- 12.劉春榮(民 87) 教師組織與教師專業成長。教師天地第 94 期，p.4~11。
- 13.劉春榮(民 87) 教育鬆綁潮流中的教師專業自主。教師天地第 95 期，p.30~38。
- 14.饒見維(民 88) 從九年一貫課程談「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略。研習資訊第 16 卷第 6 期，p.13~24。
- 15.饒見維(民 90) 九年一貫課程與教師專業角色的省思。教師天地第 113 期，p.7~13。