

教師專業發展的應然與實然

黃淑苓¹

國立中興大學師資培育中心

教授

摘 要

作者有感於九年一貫課程實施以來，國內教師專業發展的供需落差，加劇九年一貫課程教學革新困難，幾番省思其中問題，撰寫本文，期望引起各界對於此一問題之重視，並共謀改善之道。文中作者以文獻探討和個人實務經驗的省思，探究在教育改革過程中教師專業發展的應然與實然，主要重點有三部份：(一)教師專業發展的目標(why)、內涵(what)應各為何？(二)以九年一貫課程為例，探討中等學校課程教學改革與師專業發展的需求與供給。(三)省思未來教師專業發展推動。本文探討範圍將僅限於在職中學教師的專業發展，而且重點將針對面對普通高中及國中之課程教學改革有關之教師專業發展

國立中興大學 

關鍵字：專業發展、中學教師、課程改革

¹ 美國奧勒岡大學教育心理學博士，專長領域為教育心理學。

壹、前言

身為師資培育教育者，常常觀察到各種為在職教師設計規畫的進修活動，經常是等不到現職教師來參與，而卻有許多未預期的實習教師報名參與。出去實習的學生也常常反應，學校教師對於某些校外進修活動沒興趣，而會推派身為徒弟的實習教師或是實習生代為出馬。近期與幾位教育行政部門主管閒談，聽到這麼一句話：「有人說：『在台灣，教師這個工作是唯一可以在大學學四年，然後教四十年都不用再學習的工作』。」而師資培育機構交流中，大家的經驗與觀察相近，沒有學位的進修活動很難吸引現職教師。近七年來因應推動九年一貫課程，教育部如火如荼全速啟動教師專業發展活動，包括補助各地方政府、教師研習機構、師資培育機構及民間團體辦理各式各樣的教師專業發展活動。但是成效並未如預期理想，除了 2001 年前後強迫每一位教師要進修有關九年一貫課程初階研習及進階研習，使得每一位國中小老師都必須親炙九年一貫課程的套裝進修課程之外，多數非學位型的專業進修活動普遍未能吸引現職教師的參與。而強迫性的九年一貫課程套裝進修課程，往往可見上面言者譁譁，下面聽者眇眇。誠然造成上述情況的因素有許多，可能是活動設計規畫不良，也可能是教師缺乏動機，也可能是種種其它因素。但是部份教師鮮少參與專業發展活動是不爭的事實。

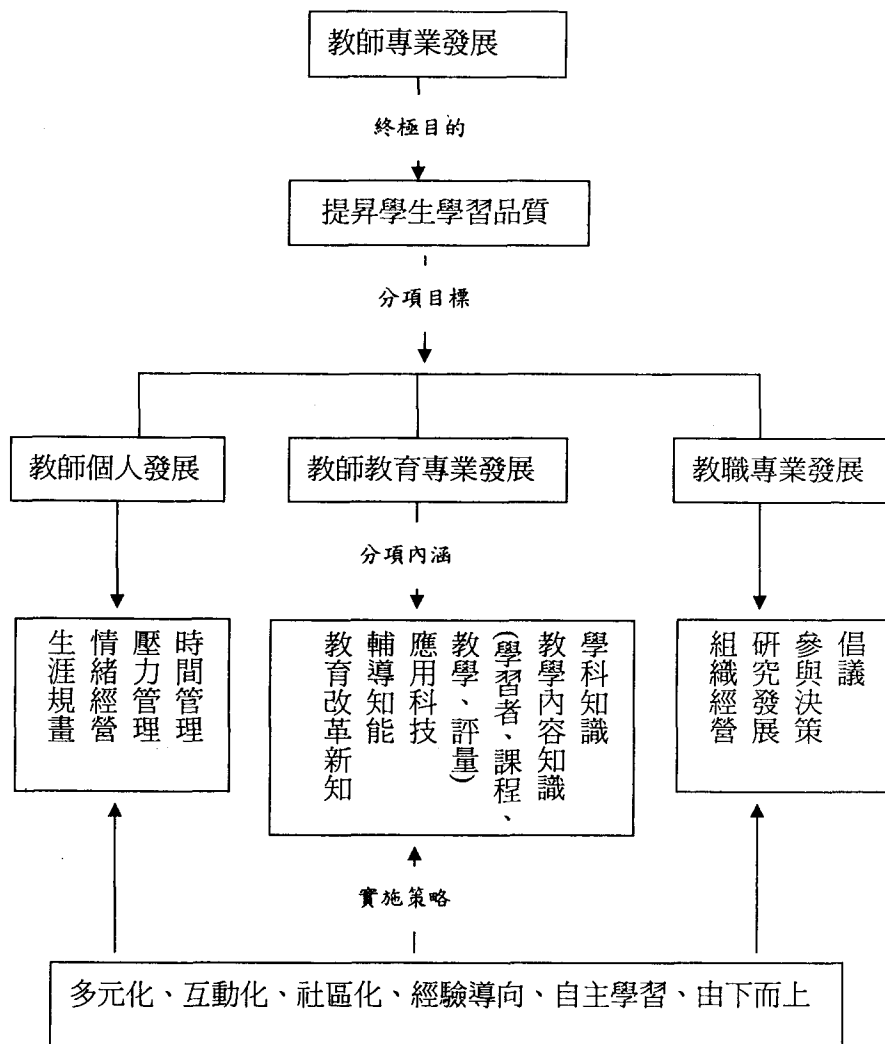
不論是在國內或是國外，教師專業發展都越來越受到重視。隨著全球化的火速發展，國際間的生存競爭趨向白熱化，而國民素質正是國家競爭力的關鍵因素，已開發及開發中國家近十多年來莫不致力教育改革，以追求卓越人才的養成。教師是教育改革成敗的決定性人員，包括教師的能力、觀念及態度都必須能夠呼應教育改革所啟動的一連串變化與挑戰，教育改革的內容與策略才能順利執行，而教育改革的理念與目標方有達成的機會(Gordon, 2004; Hoban, 2002; Little, 2001)。我國自 2000 年正式推動九年一貫課程改革，2006 年將隨之推動普通高中課程改革，其後職業學校及綜合高中的課程亦將有所變革。我國此波自國小以迄高中之一連串課程改革，不只是課程內容的大幅度調整，而且教育、教學、評量之觀點與做法亦有顯著變革，教師、學生、家長及學校行政人員之間的關係也有全新風貌，教師面臨迎接一連串基本變動的挑戰，進行相關的專業發展有助於教師發展面對挑戰的能力。而教師專業發展活動的規畫、提供、參與及效益追蹤將是確保我國此波教育革新達成目標的重要關鍵，問題是目前中等學校教師專業發展的提供與參與似乎存在莫大落差。

因為個人職務關係，作者曾經以學習者、講授者、規畫者等不同角色參與近年各級教育行政主管單位所辦理之教師專業發展活動。作者有感於目前國內教師專業發展的供需落差，幾番省思其中問題，撰寫本文，期望引起各界對於此一問題之重視，並共謀改善之道。本文中，作者將以文獻探討和個人實務經驗的省思，探究在教育改革過程中教師專業發展的應然與實然；主要重點有三部份：(一)教師專業發展的目標(why)、內涵(what)應各為何？(二)以九年一貫課程為例，探討中等學校課程教學改革與教師專業發展的需求與供給。(三)省思未來教師專業發展推動。本文探討範圍將僅限於在職中學教師的專業發展，而且重點將針對面對普通高中及國中之課程教學改革有關之教師專業發展。

貳、教師專業發展的目標、內涵

教師專業發展之目標包括教師個人、教師教育專業、教職專業的發展，終極目的是提昇教師教育學生的能力，進而增進學生學習品質與成效(Gordon, 2004; Greene, 2001)。不論教師專業發展的動機是主動還是被動，理由是個人成長還是因應教育改革，思維模式是由上而下還是由下而上，實施策略是政府集中調訓還是學校本位專業發展活動，活動內涵是單向性講授還是多向性溝通或是操作，教師專業發展的結果必須要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其學生福祉為依歸。圖一為作者示意教師專業發展目標與對應內涵。

教師個人發展應視為教師專業發展之一環，教師個人、教師聘僱單位及教育行政主管單位都應該予以重視。教師是教職此一專業工作的行為人，而其個人的發展將直接影響其專業執行情況。中小學教師的主要服務對象是身心尚未成熟的學生，身心健全的教師能夠積極給予學生適切的教育與輔導，提供學生學習楷模，身心健全的教師能夠調適自身的困頓，避免對於學生的錯待，造成學生的傷害。教職是極易耗損心力、體力，造成倦怠(burnout)之助人工作。尤其在我國，教師往往同時身負教學、輔導學生、領導班級及行政等等工作，教師角色極易與教師個人其它角色發生時間、心力及體力之競爭衝突。我國教師工作以專職為主，因為福利待遇有一定之保障，通常一旦任教，就一直任職到退休為止，時間長達二十年以上。其間教師個人生涯發展極可能從單身、組織家庭、養育子女、撫幼扶老的三夾板時期、直到空巢期，教師必須隨著人生的發展學習新的能力以調適其人生角色與教師角色的均衡發展，使其能夠順利盡責扮演教師角色。教師個人發展所牽涉學習主題相當多元化，其中以時間經營、壓力管理、情緒經營、生涯發展規畫等等主題，與教師執行其專業教職工作最有直接關係。有關單位在推動教師專業發展時，必須考慮提供這些主題的學習機會，以利教師能夠在身心健全情況下發揮專業之能。



圖一：教師在職專業發展目的與內涵示意圖

教師專業發展終極目的既是為促進學生的學習品質與成效，教師教育專業的發展當為教師專業發展之核心目標。教師教育專業的發展亦即提昇教師從事教育工作之專業行為能力，包括與教學、輔導學生有關之種種專業能力與態度。教師需要關於教學對象的知識，包括其一般發展、學習歷程、個別差異、家庭及社會文化，方能因材施教。國內教師兼負教學及輔導學生職責，教師需要具備基本的輔導學生及從事親職教育之知識。國外教師職責以教學為主，若以傳統教學基本歷程模式(Glaser, 1962)而言，教師的教學專業知識至少包括教學評量、課程設計與教學實施等內涵。教師在教學過程中所面對的是不同學習背景、不同學習能力的學生以及不同學習氣氛的教室情境。而學科教師所教授的內容又多涉及抽象的概念，因此在教學時教師如何妥善且有效的使用教學策略及安排適當的教學情境以引發學生學習興趣，對教師而言，是一項極大的挑戰。有關教師知識研究已是近二十年來的熱門主題(e.g. Carter, 1990; Clark, & Peterson, 1986; Freeman, 1996;

Frykholm, & Glasson, 2005; Grossman, 1988; Koehler, & Mishra, 2005)，其中美國學者 Lee S. Shulman 經長期研究教學，於 1986 年提出教師的專業知識觀點，稱之為學科教學知識 (pedagogical content knowledge, PCK)，最為學界普遍引用。學科教學知識是一種統整學科知識 (content knowledge) 與教學知識 (pedagogical knowledge) 的教師特有專業知識。學科教學知識包含教師對學習者的知識 (knowledge of the learner)、課程的知識 (knowledge of the curriculum)、教學情境的知識 (knowledge of the context)、以及教學的知識 (knowledge of the pedagogy)。教師經由理解 (comprehension)、轉換 (transformation)、教學 (instruction)、評量 (evaluation)、反思 (reflection)、新的理解 (new comprehension) 的過程，才能將教學內容完整的表徵出來，且才能再作適當修正。Shulman 的學科教學知識是教師結合理論性的學科內容知識、教學知識，應用於教學現場，經由不斷自我成長而發展的動態實務知識。

最近各國的教育改革，強調學校本位課程經營、保障每一位學生學習權、課程彈性自主、課程統整、應用科技教學、發展夥伴關係、應用社區資源、學校學習生活化、多元評量、家長參與學校教育等等有別於傳統慣行的教育理念與實施方式，帶給教師與學校人員莫大衝擊。而各國政府和學者都認為教師的專業發展將關係教育改革成敗，美國國會 1994 年通過 National Goals 2000 將教師專業發展列入八項教育目標之第四項，而我國於 1998 年公布九年一貫課程總綱後所規畫之十大項配合工作計畫之一即是師資培育與在職進修計畫，其它各項計畫也多涉及教師專業發展。美、英、紐、澳、日本、香港及新加坡等之各級教育行政主管部門官方網站都闢有教師專業發展網頁，中小學網站也多有教師專業發展網頁。而有關研究則快速成長，美國教育部教育資源訊息中心 ERIC 資料庫自 1990 年 (各國最新教育改革的啟動時間多在 1990 年以後) 迄今有關教師專業發展之論文有 1857 篇 (僅限標題有出現「專業發展」且內容有關教師之文章)，而在 1989 年以前直至 1961 年則只有 509 篇，顯示近 15 年間的論著量是之前 30 年間的 3.6 倍；以同樣的搜尋條件輸入美國大型商業化資料庫 PROQUEST, 1990 迄今則有 611 篇文章，而在 1989 年直至 1986 年則只有 7 篇，同樣顯示近 15 年教師專業發展的論著量的大幅增加。因應教育改革，教師教育專業發展的學習主題包括應用日新月異的資訊科技及視聽器材、結合校內外教育夥伴網絡、設計規畫統整式或跨學科課程與教材、應用傳統排排坐聽講以外的各種教學活動及教學情境安排、使用商業化紙筆測驗以外之多元評量方式、接納並且妥善教導各式各樣的特殊學生、採取以學生為本位的人本教育模式，這些改變與學習一起風湧而來，教師們必須同時發展這些新的教育專業知識，並且融入其既有之教學內容知識。這部份的專業發展是教育改革推動過程中最核心的教師專業發展目標與內涵，但也是最難以推動與實踐的部份。因為這些新的改變嚴重挑戰教師長久以來的行為習慣與思維模式，教師感受改變過程中的失能、不確定感、自我否定等的痛苦歷程，極易挑動教師排拒或逃避的情緒。改革推動者必須在此特別謹慎，提供教師足夠的支持與資源，以實際成功典範挑戰教師的既有行為與思想，援引教師走向改變的危徑，方有可能帶動真正的改變。

教育局師專業發展的第三個目標是促進教職專業發展，提昇教職的專業性、維護教師專業自主權、發揮教師對於教育政策決策影響力。教職專業發展與教師教育發展是教

師專業的不同層面，兩者可以相輔相成，後者是直接施受於教學現場，是攸關教師實施教學的專業知能，將會直接影響師生教學運作；前者可能施作於學校內外場合，是使教師能以專業身份參與教育專業決策，對於學生的影響是較為間接。或許有的教師的教育專業知能遠勝於其教職專業知能，他們可以是教室中的優秀教師，卻不擅長為教育發聲，或是參與教育決策提出有效建議。反之，或許有的教師的教職專業知能更為突出，他們或許未必是教室中最優秀的教師，卻能擅長為教育發聲，或是參與教育決策提出有效建議。當然，稱職的專業教師而又能於參與教育決策時積極發言，貢獻有建設性的意見，是最為各界所期望。我國行政院教育改革審議委員會於 1996 年發表的總結報告書，其主張之教育改革理念特將教師專業自主與父母教育權並列為保障學習權之基柱，並且引述聯合國教科文組織 1966 年發表〈關於教師地位之建議書〉，主張「教學應被視為一種專門職業」，教師應有專業自主權，並且應得到適當的保障。其中特別說明教師專業自主權「是遂行其職務所必備的條件，亦即職務上根據專業知識所運用的自由裁量權」，而教師專職的專業自主權必須以保障學習權為依歸，「因此在保障教師專業自主的同時，應該強調教師做為專業人員所必須堅持的自律」。教師的專業自主權建立於充份的專業培訓基礎與專業倫理，使教師於教育學生時擁有必須的課程設計、教學執行、教材選用、學習評量和學生輔導等等的專業裁量權。教師是學校教育工作的第一線執行者，教師應本專業知能參與學校事務、教育政策決策，以利教育品質的提昇。身為專業人，教師必須對於教職所需的教學專業知識，必須同時擔任知識的消費者與創造者的角色，教師必須對於自己的專業工作具有反省、批判與研發能力，而非被動的課程教學執行者。而教職既為專業，教師有權組織、參與專業組織，促進專業發展及倡議、參與決策。我國民國 1995 年初頒教師法，特有教師組織專章，授與各級學校教師合法組織教師會，維護專業權利，建立專業自律，促進專業發展。我國教師會組織從學校、縣市到全國教師會，對於學校教育事務、地方教育事務及國家教育事務的決策已有舉足輕重影響力。未來應有更多教師積極參與，申張專業自主與專業自律，並發展教師會成為教師專業發展的領導者，進而提昇教育品質。教職專業發展涉及教師研發、參與決策、倡議等能力及自律態度之發展。

參、中等學校課程教學改革與教師專業發展

我國於 1998 年頒布「國民教育階段課程總綱綱要」，91 學年度(2002)年正式在國中一年級開始推動九年一貫課程。國中教師傳統以分科培育，長久以來都依據統一部編教科書進行分科教學。九年一貫課程「以課程綱要取代課程標準」、「以學習領域取代學科」、「以學校本位課程取代部訂統一課程」，強調多元評量、強調課程統整、強調學習能力導向及生活導向，遠遠超出國中教師的既有教學習性與既有知識能力。這些教育施作理念的轉變嚴重衝擊現有教師的教學運作模式，挑戰教師文化以及教師信念，轉變過程中極易引發教師的失落感、失能感、困惑與衝突，而致都將可能造成強力抗拒或是消極逃避(Evans,1996)。九年一貫課程引發教師需要同時從事個人發展、教育專業發展及教職專業發展。新的課程教學促使教師必須積極發展新的教育專業知識與能力，突如其來的巨大改革浪潮可能引發的挫敗感引發教師尋求個人發展以自我增能，教育改革賦與教

師前所未有的強大專業自主權教驅使教師追求教職專業發展。

九年一貫課程推動以來，教育部自 2000 年前後持續推動各項教師專業發展工作，其所主導的教師專業發展主要集中教育專業知識與能力發展。教育部指出教師需要發展七大項專業能力以因應「九年一貫課程」的變革，包括課程統整能力、協同教學能力、課程設計能力、學校本位課程發展能力、教材編選能力、多元評量能力、運用科技教學。作者則認為教師因應九年一貫課程尚需發展教科書評選能力及領域專門知識，方能有效適合九年一貫課程之領域教學內容知識(pedagogical domain-content knowledge)。表一為作者整理有關九年一貫課程實施與教師專業發展供需概況，顯示九年一貫課程實施過程中，國中現職教師所需的重要專業發展內涵之進修供需尚未達到有利課程教學改革的情況。

表一：九年一貫課程教學改革與教師專業發展

九年一貫課程改革重點	教師專業能力	政府因應措施	時程	教師參與
課程綱要總綱	九年一貫課程理念與內涵	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
學科統整為領域	課程統整能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
		各師資培育或教師研習機構辦理	2001~	現職教師參與不踴躍
	協同教學能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
	領域知識	免費領域增能學分班	2002~	極少教師參與(體育教師較積極)
自費第二專長學分班		2002~	部份教師參與	
學校本位課程	課程設計能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
		各師資培育或教師研習機構辦理	2000~	現職教師參與不踴躍
	教材編選能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
		各師資培育或教師研習機構辦理	2000~	現職教師參與不踴躍

	發展夥伴能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
	研究發展(如行動研究等)	各師資培育或教師研習機構辦理	早於 1998 年九年一貫課程前	現職教師參與不踴躍
多元評量	多元評量能力	初階及進階研習	2001	公立學校教師規定參與
		各師資培育或教師研習機構辦理	早於 1998 年九年一貫課程前	現職教師參與不踴躍
運用科技教學	資訊科技等應用能力	各師資培育或教師研習機構辦理	2001~	公立學校教師多有參加各縣市政府辦理檢定
教科書評選	教科書評選能力	少數各師資培育或或教師研習機構辦理	2001~	現職教師參與不踴躍

教育部於 1999 年擬訂「國民教育九年一貫課程配合工作計畫」，規畫自八十八學年度起兩年內推動，包括：一、新課程宣導計畫，二、新課程研習計畫，三、新課程試辦計畫，四、教學設施充實計畫，五、課程網站建置計畫，六、教科用書編輯與審定計畫，七、教學評量研發計畫，八、行政法令修訂計畫，九、師資培育與在職進修推動計畫，十、高中入學制度改進計畫，其中一、二、五、九項都以教師為主要對象或至少是對象之一，主要是要使教師瞭解九年一貫課程之理念與內涵，以及培養施行新課程教學所需之課程統整、協同教學等之課程教學能力。2001 年以前先由校長、主任、種子教師分批研習，2001 年擴及全部公立學校教師。教師研習分兩階段進行，初階研習不少於 30 小時，內容包括九年一貫新課程的精神、課程統整的理念與模式、實施統整課程的配合措施(如情境規劃、多元評量、親師合作等)、學校本位課程發展的規劃與實施(含實例介紹)、統整課程的設計與實作、學校本位課程規劃與實作；進階約 18 小時，內容包括統整課程教學觀摩、學校本位課程發展觀摩、統整課程發展實施心得分享、學校本位課程實施心得分享。同時教育部也要求各縣市政府規定各學校必須安排教師領域空白時間，甚至安排領域教室或會議室，以利教師進行同儕專業對話，以便發展協同教學及研發課程。

當時研習規畫兼顧理論與實務，進階研習更是著重經驗分享，看似相當合理。但是八八學年度至九十學年度(1998~2001)的研習與試辦課程都是依據「課程綱要總綱」，並未有領域內容，研習主講者和研習者都在空泛架構上建構。當時國內學者對於九年一貫課程所指稱之課程統整、協同教學看法莫衷一是，研習者更是無所適從。而所謂實務更因為試辦受到九二一地震災後重建經費擠壓及缺乏內容依據而脫離原有規畫，當時國中

試辦九年一貫課程多以發展一、兩個單元式統整課程進行，與後來的課程架構、教科書內容有極大落差。教師雖然多少因為研習而瞭解九年一貫課程改革理念與內涵，可惜最令他們焦慮的課程教學操作能力及信心卻未能從研習中得到有效發展，尤其是教師最陌生的課程統整、學校本位課程發展。課程統整、學校本位課程發展在國中現場終究回到依據教科書教學。隨著九年一貫課程對於「課程統整」主張的調整，由「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，至正式綱要「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」，教科書的編輯也越來越有分科風貌，教師雖然尚未嫻熟課程統整、學校本位課程發展的操作技巧，無法落實九年一貫課程精神，但是尚無急迫性教學困難。

九年一貫課程在國中的實施最大問題發生於學習領域的教學，九年一貫課程將國中傳統的多個學科分別整合為七大學習領域，除了語文學習領域與數學學習領域尚保有原有學科風貌之外，社會學習領域、自然與生活科技學習領域、藝術與人文學習領域、健康與體育學習領域及綜合學習領域等五個學習領域，各以能力指標界定學習內容範疇，完全模糊原有學科界限。而現職國中教師全部是接受分科培育，社會學習領域的公民、地理及歷史教師，自然與生活科技學習領域的生物、物理、化學(原為理化)、地球科學及生活科技教師，藝術與人文學習領域的音樂、美術教師(還有尚未培育的表演藝術專長教師)，健康與體育學習領域的健康教育教師、體育教師，以前各安其位，各教所長。面對領域教學，2000年以前教育部及學者以大統整包領域教學觀念規畫師資培育與教師進修模式(張玉成, 1999; 饒見維, 1999)，其後滯礙難行而作罷。九十一學年度(2002)國中一年級開始實施九年一貫課程，這些教師面臨不知如何教授一本統整性的領域教科書的窘境。九十三學年度(2004)以後因應正式綱要的頒布，教科書編輯已經頗具學科特色，但是領域教學仍然存在「教己所不知」的嚴重問題。領域教學應該如何進行一直是九年一貫課程的爭議點，九年一貫課程綱要對於「課程統整及合科教學」雖然逐次調整，但是總綱自始明確宣示「教師依其專長進行教學」，推行以來教育部也一直宣示此一主張。但是學有專長的教師如何實施跨學科統整性課程教學卻是一直未有有效決策策略，教育部初期的協同教學策略顯示並無法有效長期於國中現場發揮功能。

教育部對於國中教師的職前培育規畫乃遵循「教師依其專長進行教學」及「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」之方向發展。因應國中九十一學年度要實施九年一貫課程，教育部於2001年初開始推動「九年一貫課程國民中學七大學習領域任教專門科目認定參考原則及內涵」規畫事宜，經過全國師資培育機構半年的參與討論，又歷經教育部一年的審核，教育部於2002年7月公布「九年一貫課程國民中學七大學習領域任教專門科目認定參考原則及內涵」，接著各大學並準此重新訂各校各科「教師任教專門科目及學分對照表」。主要改變包括教師的任教學科(學習領域、主修專長)之認定以所修習之專門科目與學分認定，而非依據畢業系所；國中教師任教以領域加註主修專長方式認證。過去中等學校教師一証通行模式也因此改變，國中領域教師依新規定要比高中學科專長教師多修領域學科與學分，例如社會領域歷史專長教師要多修地理、公民各6學分及2個學分的領域核心課程「社會學習領域概論」或「社會學習領域課程設計」；而自然與生活科技領域教師培育完全切割，其中的

自然領域四大專長要互修學分，並共修 3 學分「生活科技概論」，例如國中生物專長教師要修習物理、化學及地球科學各 4 學分，比高中生物教師要多修 15 學分。此一設計並非培育包領域或是合科教學之教師，而仍是依循「教師依其專長進行教學」原則，多修的領域學分是為提供同領域教師溝通、協同教學的基礎。

「九年一貫課程國民中學七大學習領域任教專門科目認定參考原則及內涵」研擬過程中，原本規畫現職國中教師應於五至十年內補修學習領域認定所需學分，然後據而換證，教育部卻未接納此一規畫，並未強制要求現職國中教師補修學分，而是以補助師資培育機構開辦領域增能學分班免費提供現職教師進修。以中部(台中、彰化、南投)四縣市現職國中教師為例，依據教育部統計(2005)任教社會領域教師有 1,037 位、自然與生活科技領域教師 1,475 位，而自九十二學年度以來，其中參與領域增能學分班的教師未超過百分之三十，而北部與南部情況也不樂觀。而最令人擔憂的是九十一學年度以來，許多國中實施包領域教學，亦即地理教師教授整學期的社會學習領域每週三至四節課程，物理教師教授整學期的自然與生活科技領域每週三至五節課程。很多教師只好現學現賣，靠同事互教、教師手冊等進行教學，如此一來不只違反九年一貫課程賦與教師專業自主權的理念，違反「教師依其專長進行教學」原則，而且學生極有可能因而發生迷思概念學習而未能被教師有效診斷教學。而多數教師也從初期的心虛到現在的無奈，繼續按書教書。

最新一批九年一貫課程領域教師於九十四學年度取得教師資格，而當此時各國中已經因應少子化趨勢，逐漸減少開缺甄聘新教師，而現職教師又不積極參與補修領域學分，目前國中只有少數擁有領域教師資格者。2003 年師資培育法修訂通過，第七條明訂「專門課程，由師資培育之大學擬定，並報請中央主管機關核定。」教育部並準此訂定「師資培育之大學辦理中等學校師資職前教育專門課程暫行注意事項」，嚴格控管師資職前教育專門科目。但是教育部卻對平均年齡約三十五歲的絕大多數現職國中教師「教師非依其專長進行教學」毫無對策，任由每年數十萬國中學生繼續陪伴教師邊學邊教。

九年一貫課程在國中實施的另一大爭議性問題即為一綱多本，一綱多本已是國際教育潮流，而國人對於國中生難以接受一綱多本，表面都是著眼於基本學力測驗。實質上，教師是否具備實施一綱多本的教學能力極具關鍵，教師若能解讀能力指標，慎選教材，妥善安排教學，務使學生融會貫通，則一綱多本不會妨害學生應對基本學力測驗。教師需要發展能力指標解讀與課程設計、教科書評選、教材編選整合、促進理解的教學策略等能力，以因應一綱多本。目前教師尚待強化為能力指標解讀與課程設計、教科書評選及促進理解的教學策略。各師資培育機構及教育研習機構曾經辦理相關研習進修活動，不過現職教師參與也未積極，成效有限。

肆、突破現狀、開創未來

政府因應九年一貫課程推動一連串的教師專業發展工作，卻是存在諸多問題，而致成效不彰，不利於課程教學的推動。主要問題有：

一、主要偏重教學專業發展，又特別著重於教學知識(knowledge of pedagogy)而輕忽學科知識的發展，無法使多數現職教師發展領域教學的領域教學知識。強制研習只實施

在初階及進階研習有關九年一貫課程的理念、操作等主題，對於領域知識及領域內容教學知識的進修研習未予強制。

- 二、政府對於教師必需之專業發展，只有獎勵措施，缺乏強制作為，衍生教師進修多追求學位，而不重視與時俱進的持續性專業發展(黃炳煌、陳奎熹，1996)。依據「教師進修研究獎勵辦法」(2004)，我國對於教師進修研究(係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動)，有相當優渥之獎勵辦法，最佳可以帶職帶薪全心進行進修研習。獲得碩士學位者，更有助於敘薪升級。九年一貫課程應該要求教師進修領域學分，但是政府目前全額補助，也未能吸引教師進修，至今仍無對策。依法從事教師專業發展活動是教師的權利也是義務，我國教師法(2003)第十六條第三款將教師參加在職進修、研究及學術交流活動列為權利，第十七條第五款將從事與教學有關之研究、進修列為義務。政府未能確切落實法令規章，致使徒法難行，教育改革也因而遲滯不前。
- 三、專業進修活動的提供者、地點已經多元化，但是缺乏有效資源整合。目前各教師研習機構(國立教育研究院籌備處、教育資料館、省市教師研習會、縣市教師研習中心、輔導團)、師資培育機構、官方社教機構及政府認可之民間團體都可以獲得教育部或是縣市政府補助開辦教師專業活動。辦理地點往往以主辦單位所在地為主，多為交通便利之都市地區，雖比以往只有師大和師院辦理(黃炳煌、陳奎熹，1996)來得多元，仍然不利偏遠地區教師進修。各單位未能自我定位特色，發展特定主題或主軸式之專業進修活動，易於重疊重複，造成資源不當分配，某些重要主題也可能因而疏漏。
- 四、缺乏連續性長時間的三明治式進修活動方式，不利激發教師自主創新，也不利追蹤成效。進修方式有研習會(含研討會、工作坊、實務觀摩等)、學分班、學位班，除了學位班以外，多是短時程進修活動，短則半日，多則一週，易流於聽講、觀看等低階心智活動，且活動結束後，難以追蹤進修效益。
- 五、多數進修活動仍是由上而下的思維模式，不易吸引教師參與。目前專業發展活動除了行動研究及教師讀書會以外，幾乎多是由講授者主導，多易流於應付了事，或是聽過就忘。教師做為成人學習者，其學習動機或是基於自我實現的內在成長性動機或是立即有用的外在工具性動機，教師專業成長活動必須能夠滿足二者之一。通常願意參與行動研究及教師讀書會的教師是比較積極自我成長者，能夠自我激勵。而由上而下單向講授式研習若過於著重理論，無法使教師感受與其教學實務的結合應用，無法滿足其學習動機，不易吸引其注意，也不易得到理解。
- 六、課程教學革新以來的教育理念與操作之專業進修活動缺乏實徵基礎支持，不易造就教師接納信心。自九年一貫課程推動以來，一連串之專業進修活動鮮少能夠提供實徵研究報告或是長期評鑑資料佐證課程教學革新的優點，難以突破教師心防。

基於上述現況問題之探討，作者認為未來政府及各單位因應持續推動的九年一貫課程及即將上路的普通高中九五暫行綱要，推動教師專業發展時，應該考慮以下原則：

- 一、回歸法令，依法要求或獎勵教師從事專業發展。教師應依登記專長教學，因應課程

內容革新，應依法要求所有現職教師進修，以因應新課程教學之所需，未能如期完成者，則於排課時予以限制。終身學習已是全民運動，教師進修獎勵應以對於整體學校教育或是其教學有顯著貢獻者評定，而非一味鼓勵追求學位。準此思維，一位能夠著手研發課程教學且能實際應用於教學的教師，比進修學位者更有資格得到帶職帶薪的進修時間。

- 二、教師專業發展的規畫應該結成人學習原理，緊密結合實務經驗，增進同儕經驗交流與互動，促進理論與實務的來回驗證，使得學習者得到學習效應。尋求長時間三明治模式的專業發展，激勵教師追求自主自律的專業發展歷程，鼓勵教師同儕對話。九年一貫課程推動初期各校強迫安排領域空白時間與空間，多數學校教師確實因而發展良好專業對話與專業成長機制，其中部份團隊後來贏得教育部「標竿一百」或是教學卓越等榮譽。學校本位之教師專業對話顯然是教師最易接納，而且最易見到成效的策略，值得進一步推動。
- 三、課程教學革新之專業發展活動應該引領教師尋求實徵證據，給予教師從觀摩中看到成功經驗，從操作中感受改革的利基，從參與過程中修改操作模式符應個人及社區需求。主持者及政府部門應給予資訊、資源的支持，減少灌輸式的支配。鼓勵教師與師資培育機構、教師研習機構或是其他專家發展長時間的課程教學研發行動研究活動，也鼓勵學校接受學者專家進入校園進行研究，以利實務證據的累積與實務操作的改善。
- 四、各方資源的統整與各單位特色的規畫，並且鼓勵耕耘偏遠地區的专业發展。目前各師資培育機構雖然在培育類科教師漸漸發展各自特色，卻面臨目前少子化衝擊，發展遇到瓶頸，尤其是未設有教育相關研究所的師資培育機構更是進退不得。即使有心推動在職教師專業發展，也易曲高和寡，未能吸引在職教師。突破途徑，一是教育部直接指定評鑑績優且未開辦教育相關研究所之師資培育中心或是教育學程中心開辦研究所；一是改變既有教師進修獎勵辦法，使教師進行專業進修不單是向學位看齊。目前各級教師研習機構編制與預算有限，須有效謀求定位與功能的分化，以利有效推動教師專業發展的研發、規畫及執行。

參考文獻

一、中文部份

- 李坤崇等(2003)。新課程實施配套措施手冊。台北市：教育部。
- 林清江 (1983) 教師專業精神的來源。林清江，文化發展與教育革新。台北：五南。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北市：行政院。
- 黃炳煌、陳奎熹 (1996)。高中以下各級學校重大師資問題初探。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 教育部 (1998)。國民教育階段課程總綱綱要。
- 教育部 (1999)。國民教育九年一貫課程配合工作計畫。

教育部 (2003) 教師法。

教育部 (2004) 教師進修研究獎勵辦法。

教育部 (2005) 統計資料。

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/93/basic_school/rj16.htm。取自 11/07/2005

張玉成 (1999)。0916 師資培育配合九年國教一貫課程實施之配套措施。

楊國賜 (1990) 教育專業。黃光雄主編，教育概論。(頁 415-439)。台北市：師大書苑。

饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。九年一貫課程研討會論文集：邁向課程新紀元。台北市：中華民國教材研究發展學會。

二、英文部分

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Co.

Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Freeman, D. (1996). "To take them at their word": Language data in the study of teachers' knowledge. *Harvard Educational Review*, 66(4), 732-761.

Frykholm, & Glasson, (2005). Connecting science and mathematics instruction: pedagogical context knowledge for teachers. *School Science and Mathematics*, 105(3), 127-141.

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*(23-44). New York; Teacher College, Columbia University.

Grossman, P. L. (1988). *A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary English*. Unpublished Dissertation, Stanford University.

Jones, M G., Carter, G., Rua, M. J. (1999). *Children's concepts: tools for transforming science teachers' knowledge*. *Science Education*, 83(5), 545-557.

Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Koelher, M. , & Mishra, P. (2005). What Happens when Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152

Little, J. W. (2001). Professional Development in Pursuit of School Reform. In Lieberman, A., &

Miller, L. (eds.). *Teachers Caught in the Action-Professional Development that Matters*(3-11).
New York; Teacher College, Columbia University.

Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. . Educational
Researcher* (February 1986): 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard
Educational Review*, 57(1), 1-22.



National Chung Hsing University

The ideal and the reality of Teacher professional development in Taiwan

Su-ling Hwang

**Center for Teacher Educational
National Chung Hsing University
Professor**

Abstract

Taiwan has launched a sequence of school curriculum reform actions, including the "Nine Year Joint Curriculum" which has implemented in all elementary schools and junior high schools since 1990, the academic senior high school 95 temporary curriculum which will be implemented in academic senior high schools from 2006 to 2008; and the vocational senior high school curriculum as well as the comprehensive senior high school curriculum which both are under reconstruction and will be implemented soon after 2006. Like most countries which are pursuing educational excellence and conducting radical educational reforms, the officials in the Ministry of Education of R. O. C. at Taiwan well understand the capabilities and attitudes of school teachers are the key factors to the success of curriculum reforms so that they encourages teacher professional development without any hesitate. All education colleges, centers of teacher educational program, centers of teacher in-service education, schools, and some nongovernmental organizations have been sponsored by the government to offer a variety of teacher professional activities. However, teachers have been not as active and enthusiastic to participate in most non-degree teacher professional activities as the educational officials and scholars expected. As a director of a center of teacher educational program at a national university, the author has had a lot of opportunities to take a part in different teacher professional activities. The author is highly concerned about the mismatch of the enthusiastic expectation and the low actual participation of teacher professional development in Taiwan. In this article, the author attempted to activate all educational community members' attention to the problems and invite collaborative effort for creative solutions through discussing the problems of teacher professional development. Firstly the author described an ideal comprehensive model of teacher professional development; secondly, the author discussed the demand and supply of the teacher professional development for the "Nine Year Joint Curriculum" reform; finally, the author discussed some problems of the current implementation for teacher professional development and made some suggestions for the feature improvement of teacher professional development. The scope of all discussion in this article was limited to the in-service professional development for secondary school teachers.

Keywords: Professional Development, Secondary School Teacher, Curriculum Reform