

教育研究集刊

第五十一輯第三期 2005 年 9 月 頁 101-133

英國《學科領導人標準》 對我國教師專業發展的啟示

蔡宗河

摘 要

英國從 1988 年公布《教育改革法》後，政府對教育的介入越來越直接且深入。1998 年「師資培訓局」制定《學科領導人標準》，更希望透過標準化政策來管控學校的課程發展。這種情況對教師專業發展是利或弊，有待進一步釐清。本文旨在探討學科領導人的意涵，及其對我國領域召集人教師專業發展的啟示。文分七段，首先述及本文目的；第二段敘述《學科領導人標準》的內涵；第三段簡述我國領域召集人的相關規定及其所面臨的困境；第四段分析教師專業發展的意義及變革；第五段論述學科領導人國家標準背後的意識型態；第六段歸納此標準對我國中、小學領域召集人教師專業發展的啟示；最後提出結語。

關鍵詞：英國教育、課程領導、學科領導、教師專業發展

蔡宗河，國立新竹教育大學教育研究所博士班研究生

電子郵件為：tth.a625@msa.hinet.net

投稿日期：2005 年 3 月 14 日；修正日期：2005 年 7 月 21 日；採用日期：2005 年 9 月 2 日

Professional Development of Taiwan's Teachers: The Implications of England's Subject Leaders Standards

Tzong-Ho Tsai

Abstract

The U.K. government has entered into the country's educational affairs with increasing directness since the "Educational Revolution Law" was announced in 1988. The Teacher Training Agency (TTA) enacted "the Standards for Subject Leaders" in 1998. The Department for Educational Employees (DFEE) standardized policy and controlled the development of secondary school curricula. Here the pros and cons of this governmental approach to reforming education are discussed, specifically with regard to the issue of teachers' professional development. This paper is divided into seven parts. First, the author will introduce the goals of the paper. An outline of "the Standards for Subject Leaders" will be provided. The author will also profile the contents of the various learning areas at issues. Next, an analysis of the significance of, and trends in, teachers' professional development will be made. Then will follow an elaboration of the ideology of "the Standards for Subject Leaders." Finally, the author will discuss the lessons one can learn from England's "Standards for Subject Leaders" and make a conclusion.

Keywords: England's educational system, subject coordination, teachers' professional development

Tzong-Ho Tsai, Doctoral student, Graduate Institute of Education, National Hsin-Chu University of Education

E-mail: tth.a625@msa.hinet.net

Manuscript received: Mar. 14, 2005; Modified: July, 21, 2005; Accepted: Sep. 2, 2005

壹、前言

教師專業發展是提昇教學品質的核心，也是提高學生學習效能的重要基石(陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元譯，2002；Guskey, 2000)，美國國家教師專業發展委員會(National Staff Development Council, NSDC)也指出在倡導多元文化教育的今天，教師更需要多元的機會¹。因此教師專業發展逐漸成為教育主管機關的施政要務。然而證諸歷史發展，教師的專業發展經常遭受失敗，因此部分人士對教師專業發展抱持悲觀的看法(陳嘉彌等譯，2002；Guskey, 2000: 3)。然而專業發展對教師的重要性卻是無庸置疑，因其直接關係到學校的辦學效能以及學生的學習成果(陳嘉彌等譯，2002；Guskey, 2000: 3)。因此教師專業發展是教育過程中重要的一環，值得我們深入探討。尤其要思考的是：教師專業發展為何？其內涵是什麼？隨著時代的演變有否改變？這種變革對教師專業發展的影響為何？這些都會產生不同的思考方式及國家的政策制定。

英國向來重視教師專業自主，1976年之前中央政府甚少干預教師的教學專業權。然而從1970年代開始，社會普遍對學校辦學績效產生不滿，加以各階層興起「教育是社會大眾應關切之事」的思潮，因此對學校及教師的要求也日漸增加。這種發展趨勢主要表現在學校及教師的績效責任要求、中央政府控制的加強、以及共同課程的倡導(周淑卿，1992: 31)。在社會的改革要求下，英國政府開始逐步介入教育。

1988年7月29日，英國公布《教育改革法》(Education Reform Act)，並於次年9月開始實行(Anning, 1995: 1)，這項法案中最重要的措施是推行所謂的「國定課程」(National Curriculum)。綜觀此政策的由來，事實上是保守黨政府推行新右派的政策，結合市場力量及中央集權雙軌並行方式，來提昇久為人詬病的學校教育。這種發展趨勢，表面上是為提高學校的辦學績效，暗地裡則直接介入學

¹ NSDC所公布的高中、國中、國小教師專業發展標準分為脈絡、過程、內容三類共27條，可上網查詢。網址：<http://www.nsd.org>；或參閱Zepeda(1999: 7-10)。

校課程及行政，最重要的是透過全國性的課程、標準化的考試，影響教師專業自主權。

1995 年 9 月，「教育與就業部」(Department for Education and Employment, DfEE) 設立「師資培訓局」(Teacher Training Agency, TTA)，其目的在提高教師的教學技能及學生的學習品質；1998 年 TTA 公布《學科領導人標準》(the Standards for Subject Leaders)，企圖引進中級管理(middle management)來強化學科的課程發展(Hoult, 2002)。事實上，在此標準之前，英國各中、小學每一學科都有一個「學科協調人」(co-ordinator)，專門負責學科課程的協調及發展工作，這就是學科領導人的前身(Bell & Ritchie, 1999: 10)。只是為了更進一步提昇學科課程發展，特別制定國家標準來推展。

從上述說明可以發現，在這一波的教育改革浪潮下，英國政府逐漸收歸原屬於地方職權的教育事務，導入科層體制的新管理方式，無形中干預了長久以來的教師專業自主權。只是究竟這種發展方向，對教師的專業發展是有助益？或是傷害？值得加以深思。另一方面，這種標準化的風潮逐漸瀰漫世界各國，臺灣也受到很大的影響，例如最近公布的《師資培育白皮書草案》，規劃八項行動方案，其中第一項是建立「標準本位」的師資培育政策(陳康宜，2004)，雖然學界對此仍有爭議，然而從其中可以發現我國政府也逐漸朝標準化的方向邁進。因此研究《學科領導人標準》(尤其是標準化趨勢對教師專業發展的影響)，除了可作為我國落實課程領導實施策略外，也可作為教師專業發展政策的參考依據。

在相關研究方面，雖然此標準公布至今已有六年多，也有部分學者持續關注此議題，進行深入研究。然而，到目前為止，有關的研究仍屬有限，且大部分都和學科領導的方式及成果有關。例如 Bell 和 Ritchie (1999)，Busher、Harris 和 Wise (2000)，Field、Holden 和 Lawlor (2000) 以及 Harris (1999)，依照學科領導人標準的五個重要範疇，提出學校應如何作為，以提高學科領導的效能；Harris、Busher 和 Wise (2002) 則進行一套結合大學及學校本位的在職進修方案，透過先探究學習理論再回學校行動研究的方式，解決學校從事學科領導所遭遇到的問題；而在教師專業發展上，Hoult (2002) 分析此標準的意識型態，及其對教師專業的意涵，然而他的研究偏重在政府介入、企業中級管理方式及意義的探究、標

準或能力本位的辯證，因此對我國領域召集人教師專業發展而言，較無法產生實質性的幫助。

本文將以 TTA 所公布的《學科領導人標準》為主軸，透過文獻分析法，深入探討英國近年來對教師專業發展的歷史沿革、政策走向及其背後的意識型態。希望從《學科領導人標準》中，探討其對教師課程與教學的相關意義，以對我國課程領導的專業發展政策有所助益。本文將歸納英國教育之強調標準化的趨勢，及其對我國中、小學領域召集人教師專業發展的啟示。

文分七段，首先述及本文目的；第二段敘述《學科領導人標準》的內涵；第三段簡述我國領域召集人的相關規定及其所面臨的困境；第四段分析教師專業發展的意義及變革；第五段論述學科領導人國家標準背後的意識型態；第六段歸納此標準對我國中、小學領域召集人教師專業發展的啟示；最後提出結語。

貳、《學科領導人標準》的內涵

教育政策的形成和政治、經濟、文化有密不可分的關係，因此要探討英國《學科領導人標準》形成的原因，就必須要分析政策形成的社會脈絡。本段將先探討英國教育發展的歷史沿革，以瞭解英國教育政策的走向以及此標準制定的緣由；其次進一步說明《學科領導人標準》的內涵。

一、英國教育發展的歷史變革

1944 年英國公布《教育法》（Education Act），規定學生在 11 歲小學畢業後需接受考試，依其能力進入文法、技術或現代中學，接受符合其性向、能力的教育（周淑卿，1992：14-15）。該法案除了規定學校必須進行宗教教育及每日集體禮拜外，中央政府全然沒有涉及課程，而將學校教育內容的責任下放到「地方教育當局」（Local Educational Authorities, LEAs）以及個別學校。因此課程內容、各科教學時數、教學方法及評量標準均由各校自行決定，中央及地方教育主管單位都未加干涉，這是所謂的教師自主黃金期（周淑卿，1992；黃光雄、周淑卿，1992）。

然而從 1970 年代開始，一方面因為經濟危機，另一方面保守派學者對教育水準迭有不滿、多所批評，疾呼教育必須加以改革，因此動搖一般大眾對教育的信心；加以 Young (1971) 以及 Bernstein (1971) 等人開始研究知識社會學議題，探討學校知識的選擇、組織、分配及評鑑的方式，促使社會大眾開始關注學校課程內容，課程議題遂逐漸成為教育焦點。這時教育趨勢由追求「均等」、「自主」逐漸轉向「品質」、「效率」（周淑卿，1992：22），對教師的專業漸漸感到懷疑。

1976 年 10 月，當時擔任首相的 James Callaghan 發表演說，呼籲進行教育政策的辯論，其後「教育與科學部」（Department of Education and Science, DES）在各地召開一系列的會議，邀請教育專家與工商界人士參與，稱為教育「大辯論」（the Great Debate）（Goodson, 1993: 22）。其中包含四項討論主題：（一）5 到 16 歲的課程；（二）標準的評估；（三）教師的教育與訓練；（四）學校與工作生活（黃光雄、周淑卿，1992：382）。從辯論主題可以瞭解，中央政府和一般社會大眾一樣，慢慢將關心的焦點鎖定在課程上，將公權力伸入到向來被視為「神秘花園」（secret garden）的課程領域。換言之，一向是教師自主最佳體現的課程，正受到一步步的侵蝕。

1979 年保守黨在大選中獲勝，由柴契爾夫人（Margaret Thatcher）出任首相，為了挽救積弱不振的教育，採取新右派的政策，結合新自由主義（Neo-Liberalism）以及新保守主義（Neo-Conservatism）的方式，一方面重視個人自由選擇、減少政府干預，同時倡議教育市場化；另一方面強調國家的威權主義，並且介入學校教育（周佩儀，1999：530；周淑卿，1992：32）。這兩種看似矛盾的主張，卻成為影響英國 20 世紀末最重要的思潮。

1988 年，英國在追求效率及品質的改革聲浪中，提出《教育改革法》。這項法案包括兩個最重要的部分：國定課程及國家測驗（黃光雄、周淑卿，1992：385）。一方面推動一致性的全國課程，另一方面，7、11、14、16 歲的學生要接受國家會考。在政府強勢的推行下，中央政府的政策不但介入教師的課程權力，包括學科、範圍、內容，同時更直接要求及控管教師的教學內容及品質。雖然在推行過程中，遭致許多來自基層教師、學界的批評及反對聲浪，例如有人指出國家課程的結構太完整，超過以往師資培育所學的內容，因此教師可能無法勝任教學

(Waterhouse, 1993)；有人則認為國家測驗是建立學校及家長間的橋樑，以促進家長選擇，然而這種政策卻嚴重干擾教師本位的測驗方式 (Ball, 1990: 52)，期間也曾做小幅度的修正。然而在不斷的磨合、修正下，這項政策越形鞏固。在這種大環境的影響下，英國的教師專業能力，正隨著課程權力的消失及考試責任的壓力，受到空前的挑戰。

1997年工黨勝選，布萊爾 (Tony Blair) 上台，持續推動這種教育改革方式。當年7月，時任「教育與就業部」大臣的布朗凱 (David Blunkett) 發表《卓越的學校》(Excellence in School) 白皮書 (蘇永明, 2000: 189; DfEE, 1997)，大力主張政府應該運用標準化 (standardize) 來導引教師的專業發展，並且提昇學生的測驗成績。在這種趨勢下，TTA 於 1998 年公布《學科領導人標準》，希望能提昇學校課程領導能力。仔細分析這種標準化政策，雖然可能維持教師的最低標準，卻也可能遏止教師從事更高層級的專業發展興趣。這種增加科層權力的趨勢，大幅削弱教師專業自主權，到底對教師專業發展是正面或負面，值得深入分析。

二、《學科領導人標準》的重要內容

1995年英國成立 TTA，希望能增加教師的專業水準。其後幾年，TTA 陸續公布幾項國家標準²，希望透過標準化的方式，詳細規定相關工作人員的最低表現水準，並且作為提供各個專業發展組織 (大學、LEAs、中小學校等) 設計專業發展活動的參考依據 (Hoult, 2002)。

《學科領導人標準》主要是設定學科領導人在重要領域的相關知識、理解、技能、特質、工作範圍及成效，其目的在於增加學科領導人以及有意願從事學科領導人員的效能 (TTA, 1998: 3)。這個標準共分五個部分：(一)學科領導人的核心目的；(二)學科領導的重要成果；(三)學科領導人的專業知識和理解；(四)學科領導人的技能和特質；(五)學科領導的重要範圍。以下摘譯《學科領導人標準》中

² 包括「合格教師資格」(the award of Qualified Teacher Status, QTS)、「特殊教育需求協調人」(Special Educational Needs Co-ordinators, SENCOs)、「學科領導人」(Subject Leaders)、「校長」(Headteachers)。

的重要內容：

(一) 學科領導人的核心目的 (TTA, 1998:4)

《學科領導人標準》提供學科專業的領導和管理，目的在確保高品質的教學，有效使用資源和改善所有學生的學習和成就標準。學科領導人提供學科的領導方向，同時確保適當的管理及組織，以符合學校和學科的宗旨和目標。雖然校長可以擔任課程發展的重任，可是畢竟因其綜理所有學校改革責任，因此下放學科領導人以負責實現學科的高品質教學與學習。而在學校的政策及運作實務上，學科領導人所扮演重要的角色，主要在於支持、引發和激勵學科的教師進行高品質的教學。此外，學科領導人也負責評鑑教學和學習的效能、以及鼓吹更多學科的優先工作及目標。

(二) 學科領導的預期成果 (TTA, 1998:5)

有效的學科領導可以產生以下五點成果：

- 1.學生在學科的知識、理解、技能，比起先前有顯著進步。
- 2.教師可以在團隊中合作；支持學科目的，並且能瞭解學科目的和學校目的間的關係。
- 3.家長可以被很清楚地告知有關於孩子的學習成就，以及未來改善的目標；並且瞭解教師對孩子的學習期望，瞭解他們怎麼做可以支持或幫助孩子學習。
- 4.校長和其他的高層管理人員能瞭解學科的需求，以便發展學科內的優先事務。
- 5.其他如班級助理教師、外在機構包括商業及工業的代表，也能瞭解學科發展的優先事項。

(三) 學科領導人的專業知識和理解 (TTA, 1998:6)

學科領導人必須具有特定學科和一般領導角色的知識及能力，這種知識和能力需要隨著時間而改變。這些知識及能力總共十五項，包括領導、管理、學科、教學及學習等方面的知識及能力。

(四) 學科領導人的技能和特質 (TTA, 1998:7-8)

學科領導人應該具有學科教學的專業知識及技能，這些技能和特質對學科領導人而言極為重要。校長應該確保學科領導人有機會接受發展這種技能的訓練。

這些特質及能力包括：

1. 領導能力、特質和專業能力：能領導及管理同事往共同目標邁進。
2. 做決定的能力：解決問題的能力和做決定。
3. 溝通的能力：有能力清楚地表達自己的觀點並理解別人的想法。
4. 自我管理：有效的時間規劃和良好的自我組織。
5. 態度：學科領導人擁有的特質，包括：個人儀態（presence）；改變現狀和新概念的調適；幹勁、活力及堅毅力；自信；熱情；智慧；可信賴性及誠實；承諾感。

(五) 學科領導的重要範圍（TTA, 1998:9-12）

學科領導的重要範圍包括：

1. 學科的策略方向和發展：在學校的目的和政策範圍內，學科領導人發展並實施學科的政策、計畫、目標和實務。
2. 教學和學習：學科領導人確保和維持學科的有效教學，評鑑教學的品質，和學生成就的標準，並設定改革的目標。
3. 領導和管理教職員：學科領導人提供所有投入教學或支持學科的人，所需要的支持、挑戰和發展，維持學科教師的動機以獲得教學的改革。
4. 有效率和效能地運用教職員及資源：學科領導人要獲得學科發展所需要的適當資源，同時確保資源有效率、效能和安全地使用。

參、我國領域召集人課程領導的相關規定及困境

本段先分析我國領域召集人的相關規定，其次簡述目前領域召集人課程領導的困境，以作為討論《學科領導人標準》對我國教師專業發展啟示的依據。

一、領域召集人的相關規定

就課程發展層級而言，《學科領導人標準》的內容，和我國的領域召集人較為

接近，也最具參考的價值。以下係教育部及臺北縣政府的相關規定內容³：

(一) 教育部的相關規定

「各校應成立『課程發展委員會』，下設『各領域課程小組』，於學期上課前完成學校總體課程之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書、及設計教學主題與教學活動、並負責課程與教學評鑑。學校課程發展委員會之組成方式由學校校務會議決定之」（教育部，2000：14）。

(二) 臺北縣政府對各領域課程小組的相關規定

1. 規劃所屬學習領域課程計畫及自編教材、教學方案等。學習領域課程計畫內容包括：「學年／學期學習目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註」等相關項目；2. 進行各學習領域教學、評量及相關研究事宜；3. 銜接新舊課程；4. 與其他領域整合設計；5. 進行教學評量與教學評鑑研究；6. 分析所屬學習領域之各出版社教材；7. 規劃該領域進修研習活動（引自張志豪，2004）。

二、領域召集人課程領導的困境

就目前領域召集人課程領導的文獻來看，大多指出領域層級的課程領導有待加強。就國內現有之相關文獻分析，領域召集人的課程領導困境可以歸納為以下六點：

(一) 領域召集人課程領導的專業知能不足

領域召集人在我國仍屬較陌生的課程發展人員，並沒有前例可以依循或參考。此外，九年一貫課程推動時間較為倉促，沒有規劃相關人員專業知能發展的配套措施，因此領域召集人大都缺乏此方面的專業能力（丁金松，2001）。

³ 教育部只規定各校應設立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，並未詳細規範內容及運作方式，而是交由學校校務會議決定。因此本文引臺北縣政府所規範的設置要點及工作內容，來說明學習領域的職責。

(二) 教師擔任領域召集人職務的意願偏低

領域召集人參與課程發展委員會的理想認知，是作為學科課程的規劃者角色，然而實際上學習領域召集人多為互推或輪流擔任（王永進，2003），因此領域召集人多數是被動的參與型態，往往成為開會代表及橡皮圖章（范振倫，2004）。

(三) 缺乏法定職位及相關誘因

現今的領域召集人缺乏法律地位及加給，是一般教師不願意擔任召集人的原因之一（張志豪，2004）。因此如何適當地賦予領域召集人法定地位或加給，才能吸引優秀教師主動參與。

(四) 學習領域缺乏專業合作的文化

長久以來我國教師文化所顯現出來的是孤立型，教師間缺乏合作，較難做好課程領導事務（王永進，2003）。因此如何將其導向為合作型，是領域課程領導能否成功的主因。

(五) 時間壓力

好的課程發展或領導，需要時間的培養，因此時間的壓力往往是導致教師不願意擔任召集人從事課程領導的主因（范振倫，2004）。這是因為學習領域召集人平常忙於教學，恐怕沒有足夠的時間進行課程領導（李定國，2002）。

(六) 領域召集人較少參與學校重要的決策

學習領域召集人的主要職責是一個溝通、協調、執行的角色，並未包括參與決策的過程。就政策制定及執行層面而言，影響力恐怕仍有限。如果召集人能參與上層的學校決定，不但能適時反映學科的需求、優缺點，凝聚學科教師的向心力，同時能促進政策執行的有效性。

綜上所述，領域召集人屬於課程領導的基層，也是中級單位。就前者而言，領域召集人是學校課程發展能否成功的重要基石；就後者而言，領域召集人銜接上級單位和一般教師，可以分擔校長課程領導的工作。然而因為過去我國沒有相關的課程領導事務，因此到目前為止，這方面的運作仍有待改進。英國學科領導人的職務及工作性質，和我國領域召集人極為相近，因此《學科領導人標準》中的相關規定，值得作為我國學習領域召集人課程領導的參考。

肆、教師專業發展的意義及變革

本段主要是從教師的角度思考專業發展的意義及變革，歸納出教師專業發展的特徵，以作為分析《學科領導人標準》對領域召集人教師專業發展意涵的分析向度。

一、專業發展的意義

和教師專業發展相近的名詞有很多，例如教職員發展（staff development）、在職進修（in-service education）、教師訓練（teacher training）、專業發展（professional development）、人力資源發展（human resource development）等（NSDC, 2001）。而在專業發展的意義上，國內外學者多所討論。本文不擬加以比較，而是希望從教師的角度來瞭解教師專業發展的意涵。

大部分的文獻都指出教師專業發展是一項意圖、持續、系統的歷程，其目的在增進教師的教學能力（陳嘉彌等譯，2002：16；Guskey, 2000: 16）。例如 Fullan（1982: 66）認為教師專業發展是一個持續、互動、累積學習的過程，在這過程中，需要發展新的概念、技能和行為；Bradley、Kallick 和 Regan（1991: 3）認為教師專業發展是持續性、系統性的過程，這種系統性可以影響學校教師朝著共同目標發展的專業信念及理解。而 Borko 和 Putnam（1995: 37）則從認知心理學的觀點指出教師專業發展主要在於改變教師的認知結構，其目的是朝向擴大、深化及精緻教師的知識。

在教師專業發展的觀念上，隨時間演變也出現不同的見解。例如早期認為教師專業發展是教師知能的缺乏（deficit），教師必須進修以彌補不足的知能；近年則強調教師的終身教育，認為教師專業發展乃是教師個人生涯的持續性成長（Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002）。顯示教師專業發展是從過去「由外而內」轉變為「由內而外」，逐漸朝向教師個人持續性的專業成長（Zepeda, 1999: 11）。

在舉辦教師專業發展的地點上，和以往有很大的改變（Busher et al., 2000）。

過去認為教師的專業發展是一種教學技能的提昇，因此發展方式大多是一種集體的進修，其內容多半是教授講、教師聽，較缺乏實際的應用；其後為了克服這種缺失，改以工作坊（workshop）的方式舉辦，以增加教師的實作能力，但仍然和教師所面臨的實際問題脫節；晚近的發展趨勢，則慢慢轉變為學校本位、學科本位、甚至是教師本位的進修方式（Hoult, 2002），其目的就是希望能更適合學校、學科或教師的個人發展。

在教師專業發展的方式上，也和以往有些不同，發展活動往兩極化發展。有部分學者認為這是一種教師個人的成長，可是也有部分學者主張專業發展應該從個人成長轉向教師間合作式的專業發展。例如近年來極為流行的同儕視導或是協同行動研究（Busher et al., 2000），前者是希望透過彼此的觀摩、學習，增進教師的專業知能；後者是透過教師間彼此的協同合作，共同進行實務問題解決導向的行動研究。

在教師專業發展的典範上，隨著社會思潮的改變出現不同的看法。Hargreaves（1995: 10）從後現代的觀點，指出教師的專業發展就如同後福特（post-ford）所強調的商品彈性化、適性化一樣，發展方案或內容必須更多元、適性，以適合不同教師的發展需求。他進一步闡述後現代社會的教師專業發展，應該考量道德性、政治性及情緒性三方面⁴。

二、教師專業發展的特徵

從上述中可以發現，以教師角度來思考教師專業發展，具有如下五項特徵：

（一）持續性

教師專業發展是持續性的歷程，這種過程可以使教師產生有效的改變，有助於教師的教學及學生的學習。專業發展不是一日式的短期訓練（Zepeda, 1999），也不是技能的訓練（Laird, 1985: 11），更不是在職進修（in-service）（Orlich, 1989），而是可以持續提昇教師學術知識、專業表現的活動（Blase & Blase, 1998）。

⁴ 道德性是認為學校教學是一種道德活動，這種道德性應隨時代而發展；政治性重視學校教育的權力關係；情緒性關注教師感情的層面，重視教師的自由意志。

(二) 系統性

教師專業發展是一套完善規劃的系統性歷程。這種規劃除了有賴政府機關的培育安排 (Harris et al., 2002)，也強調教師自我的覺醒及成長，透過自己的需求，進行系統性的設計，以提昇自己的專業能力。

(三) 合作性

合作性的教師專業發展是一種教師的增權賦能過程 (Hargreaves, 1995: 19)，透過彼此的分享，增進專業知能。要提昇教師的合作性專業發展，可以經由建構學習型社群的方式來達成，其過程如下：1. 建立團隊 (教師自由參與)；2. 建立研究團隊；3. 長期計畫及目標的建立；4. 分享彼此的目標；5. 每個教師都是領導者及被領導者；6. 定期分享經驗 (Zepeda, 1999: 35)。

(四) 意願性

教師專業發展不是強迫的過程，而是自願性的活動 (Hargreaves, 1995: 13)，教師雖然可能在外力的壓迫下進行專業發展，可是這種方式比較容易引發教師的質疑甚至是抗拒，因此效果有限。然而完全缺乏外在的壓力，可能無法誘發教師成長的意願，因此適當的壓力，反而可以促使教師成長 (Busher et al., 2000)。是以這裡所強調的意願性，不是完全的等待教師自覺，而是一種可以適時加入適當壓力，以促進教師的反省自覺。

(五) 教師主體性

處在充滿不確定的後現代社會中，每一個學生都有不同的需求，因此教師的專業發展勢必和以往有所不同，不再是單從教育主管機關來考量，而應從個別教師的需求著手，以建構出一個適合不同學校、學科及教師的方案。例如 Valli (1999) 指出，學校可以透過學校本位 (school-based) 的方式來進行教師專業發展，一方面可以依據學校教育目標，再者考慮學科教師的問題及需求，以激勵教師參與專業發展的動機。

上述「持續性」、「系統性」、「合作性」、「意願性」、及「教師主體性」是今日教師專業發展的主要特徵。這種強調從教師觀點理解專業發展意義的方式，和學科領導人觀點下的教師專業發展有所不同。從理論內涵來說，前者較接近詮釋取向或批判取向；而後者較傾向工具導向、效能導向。

另一方面，要特別說明一般學者所提到的改善教師教學技能，為何研究者並未特別將其列入，其原因在於本文是從教師的觀點理解教師專業發展的意義及價值，這種發展活動雖然也和教師教學或學生學習活動息息相關，然而不應僅限於教學的知識與能力，而是需要更深一層重新體認教育的意義及目的，以及對不同階級、性別、族群學生關懷的教育實踐；最重要的是應該要關心教學過程中的種族、社會、政治脈絡性（Smyth, 1995: 86）。因此本文認為教師專業發展要考慮的面向很多，不應只關注教學技巧，否則教師將成為工廠的技術勞工（Apple, 1993）。本文將於第六段中，根據上述五項特徵，分析《學科領導人標準》對教師專業發展的意涵。

伍、《學科領導人標準》的意識型態分析

英國從 1988 年後教育政策逐漸邁向中央集權制（溫明麗，2000：163），雖然這種改變的利弊得失迄今仍有爭議，但無論如何，此政策的改變已經影響師資培育的走向，從強調教育理論基礎轉變為重視教學技能的熟練與精湛。這種改變也導致英國的教師專業發展和以往有很大的不同，有慢慢朝向「持續專業發展」（continuing professional development, CPD）以及標準化（standardize）的趨勢發展。CPD 是為了邁向標準化教育過程的方式，也是為了提昇英國中小學的課程發展水準（Reid, Brain, & Boys, 2004: 263）。

在 CPD 方面，英國政府透過各種資源（如進修及網路）幫助教師專業發展⁵。在標準化方面，認為老師必須證明自己有能力擔任教師職務（DfEE, 1998）。例如，在 1998 年所公布的《教育綠皮書》（蘇永明，2000：190；DfEE, 1998: 13），其開宗明義就以提昇教師教學品質的新專業主義（new professionalism）為目標。其方式是以獎勵的措施，一方面吸引優秀人才加入教師行列，另一方面則藉由各

⁵ 例如 TeacherNet 網站，其目的是增加教師在學校中所需的知識、技能，並提昇教學效能。參閱 <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/>（TeacherNet, n.d.）

種標準來提昇教師的專業素質。這其中包括教師的甄選、訓練、進修等，都有不同的標準。

正因為這種標準化思潮之影響，促使 TTA 制定《學科領導人標準》，希望能提昇學科及學校的課程領導及發展水準。然而這種標準化政策，從不同角度考量，有其不同的意義、價值及不足，值得深入分析。因此本段將從「教學是技術或藝術」、「《學科領導人標準》適用範圍」、「領導或教學孰輕孰重」三個面向分析。

一、從教學是技術或藝術的角度來思考

(一)在《學科領導人標準》序言的第二段提到 TTA 設立的主要目的，是爲了「提昇教師及校長的專業發展，改革教學及領導的品質，並使其對學生的學習結果產生最大的效果」(TTA, 1998: 1)。此外，在第四段也提及「能幫助教師在專業上，計畫並督導其發展，並使教師能接受有效的訓練……」(TTA, 1998: 1)。其中所透露出來的訊息，顯示這個標準將「教學」、「學生學習」、「教師專業發展」、「教師訓練」的品質連結在一起。然而教學訓練通常是技能性的，著重在如何促進教師的教學技巧、教學能力及教學知識爲主(Laird, 1985)，這和主張專業發展可以促使教師知識更圓融、成熟的觀點不同。易言之，專業發展除了重視教師的教學知識、能力、態度外，最重要的是培養教師對教學的洞見(insight)(Shulman, 1986)或教學藝術(art)(Ornstein, 1985; Rubin, 1995)。正如同 Bruner(1985, 1996)所言：教學不只是一種科學思維、理性推論，同時包括更多的敘事、直覺及想像。從這個角度來思考，《學科領導人標準》很明顯的並未深入理解這種從教師角度出發的專業發展意義，因此恐怕較難真正促進教師的專業發展。

(二)《學科領導人標準》的基本目的是希望透過學科領導人的積極作爲，以提昇學科的課程和教學效能，它是用來作爲實踐國定課程的主要途徑。然而這個標準透露出政府只關注教師教學需要的內容，忽略差異性及其他部分的學習，這將影響不同領域教師參與專業發展的意願及心態。例如 Boyle、While 和 Boyle(2004)的研究發現，中小學教師參與教師進修以數學、英語最多，自然次之，其他學科則相對很少。可見國家測驗所引發教師參與專業發展的意願，有很大的不同，導致學科教師可能只重視本學科的進修，忽略其他領域或學科的學習。

這種共同內容的專業發展方式，很明顯的是假定爲了提高學生學習成果的
所有教師專業發展課程是一致的，不因學生個別差異或是教師能力有所不同（Hoult, 2002）；然而 Hoult（2002）進一步批評，教學過程中有許多的個別差異，包括家長態度、學生社經背景、教師特質，因此學生的學習需求及教師的專業發展方式恐難一致。依此觀之，相同內容的專業發展方案，對多元的教師需求而言是不足的。

此外，這種相同內容的專業發展方案，基本上是假設每個學生都一樣，每個教師所面臨的問題都相同，研習同樣的課程就可以解決所有學校所面臨的問題，這種想法恐怕較難解決教學實務問題。從教學是師生經驗分享、交流的角度來看（Grumet, 1975; Pinar, 1992），這種標準是把教學視爲一種技術性的工作，缺乏藝術性的創造，就如同工廠的作業流程，提供同樣的原料產生相同的產品，完全忽略教育中的主體——「人」的差異。Eisner（1994: 160）認爲教學（teaching）是一種強調彈性、啟發的藝術（art），而不是重視效能、效率、訓練的教導（instruction）；這其中最大的差別就是強調教學必須重視人的價值及主體性。再從後現代的角度來分析，身處缺乏中心、不確定的後現代，只有強調彈性、適性、個別化的教學服務，才能促進不同學生的學習成長（Hargreaves, 1995）。

二、從《學科領導人標準》適用範圍的角度來思考

（一）這個的產生，是因爲英國政府希望引進企業中級管理方式到中小學，然而其方式卻過度簡單詮釋、甚至可以說是移植（Hoult, 2002）。其假定是把學校中的管理階層和教學實務分開，同時由不同的人員執行，就可以提昇學校效能。這種政策除了反映英國教育近年來受到企業營運最大效能的影響外（Galton, 1996），也顯示出教育科學管理的思潮，正逐漸透過標準化的政策，引導課程發展的方向（Reid et al., 2004）。相較之下，和教育專業最有相關的學校，教師反而無從置喙。然而這種分開管理及教學的想法，並不符合近來某些有效能學校研究的結果（特別是小學）。例如 Adey（1988，引自 Busher et al., 2000）的研究顯示：老師們普遍認爲好的部門主管應該是一個好老師，因爲只有好的教學才能顯示領導時應注意的教學事項，以成功地實踐其領導時做決定時的角色。

由上述說法可知，教育專業和科層管理是不同的，只強調組織的科學管理恐怕無法發揮課程領導功能。此外，領導和管理的概念是不同的，「管理是把事情做對，領導是做對的事情」（Marks & Printy, 2003; William, 1995），將企業中級管理做法引進學校，忽略學校基本上還是一個專業單位，而不只是重視日常事務管理的科層組織，因此可能較不適用於需要較多領導的小型學校。

(二)許多研究顯示校長的強勢領導和學校效能間有高度的相關（Marks & Printy, 2003）。雖然學科領導人也有部分的領導權力或責任，然而事實上在學校中有實質影響力的領導者依然是校長（headteacher）。這對學科領導人的重要意義是：和一個無效能的校長工作，學科領導人怎麼樣會變得有效能？或是說不管學科領導人多努力，都註定失敗嗎（Hoult, 2002）？在這方面，Harris、Jamieson 和 Russ（1995）的研究顯示：中學有效能的學科領導可能不同於有效能學校的領導形式，意即不因爲上層的領導方式或作爲，影響學科領導的效能。假如這種現象普遍存在於教育現場中，那代表教師的專業發展須朝向專業合作的方式，而不宜採取科層管理。然而研究者認爲 Harris 等人（1995）是研究大型中學，恐難類推到小型小學的學科領導效能；此外，同類型研究太少，因而說服力較低。是以在小型小學中可能必須更仰賴校長的上層領導，而不是學科領導人的中級領導。而這或許是《學科領導人標準》中明白揭示各校可以因地制宜的原因。

(三)英國小學和中學，無論在規模或科層體制上有很大的差異，中學比小學更科層化，因此這個標準可能更適合中學，而小學所面臨的學科領導問題勢必更大。小型小學中，因爲教師人數過少，教師往往必須擔任兩科以上的學科領導人職務，這種情形對教師所產生的壓力非常大（Reid et al., 2004）。是以此標準恐怕很難適用到小型小學。依此來看，根據學校類型、所在位置、規模，制定更細緻的標準，是未來較可行的方式。

這種發展趨勢，事實上在先前的學科協調人時期就已經出現。例如 O'Neil（1996: 29）認爲大部分的小學教師都有教學熱忱，然而卻缺乏足夠的時間來實踐學科協調人的角色，因此必須加班來完成。這種超時的工作壓力對有責任感的教師而言，是不得不然的沉重負擔。然而就政策實施的可行性及長期發展而言，這種需要教師長期加班的問題，恐怕對教師專業發展造成負面的效應。例如，教師

過於疲累而沒有多餘的時間及精力從事專業發展；再如，超時的工作壓力容易遏止教師參與進修的熱忱及意願。

三、從領導或教學孰輕孰重的角度來思考

(一)這個標準的起源主要是來自於教育專業外的人員 (Hoult, 2002)，因此這種專業知識的概念是脆弱而妥協的。脆弱來自於缺乏教育專業；妥協是中、小學差異太大，很難一體適用。有效能的學科部門固然需要適當的領導及管理，然而只有領導及管理是不足的，必須透過領導人教學及課程的專業知識，才能真正提昇學科部門的課程發展。從這個角度來看，教師專業發展應該著重在同儕間的專業合作，因為專業合作可以促進教師參與專業發展的意願。可是從 1990 年代後期開始，英國逐漸強調科層組織，以及倡導提高教師教學和學生學習標準，這對合作文化的發展是不利的 (Busher et al., 2000)，也不利於教學專業，這種兩難必須再斟酌。

(二)這個標準的制定是比較適合中學組織，因此相對的在小學實施就會產生比較多的問題。其中最主要的問題是有關教學知識、學科知識和領導知識之間的關係。領導知識在標準中占有很大的部分，學科及教學知識相對而言較少。在實際的運作過程上，學科領導人著眼的是如何在其學科中提供有效的領導，是著重在領導知識上。可是大部分的小學，因為學科部門並不像中學一樣分化，因而導致未具學科教師專業知識的領導人，在實施課程領導的過程中，因不熟悉其他學科教學的專業知識，而無法在關鍵的知識上提供一般教師更深入的建議。從這個角度來看，為了順利領導學科課程，小型小學教師專業發展的範圍就必須擴大到他所擔負的各個學科，以增加原來不熟悉的教學或學科專業知識。在這種情況下，除了增加教師額外的工作時間外，更可能導致教師沒有意願從事專業發展，因此學科領導人可能會面臨領導和教學間兩難的問題。

(三)在《學科領導人標準》序言的第三段是有關此項標準的哲學理論基礎，提及該標準最重要的焦點是學科領導及管理的專業知識，而非學科或教學知識。這種想法明顯違背傳統重視學科知識的根基 (Hoult, 2002)。這是因為此標準的主要目的是以領導為中心，所重視的是領導的過程知識，其核心是專業發展的願景，

而不是以教學為首要考量。易言之，只有在以領導知識做主軸，學科領導人才能使教師有效的進行專業發展。這種模式似乎鼓吹政治性的領導優於專業性的學科知識。然而學校教育若只重視行政領導，忽略教室教學，恐怕也無法實現多元的學校教育目標。因此必須再深入考量領導和教學到底孰輕孰重。

(四)在標準中第二部分主要談到有效學科領導的預期成果，其中的字句開頭都以「有效的領導可以促使……」。這種想法仍然是使用效能的觀念。從學校效能判斷學校的價值，在講究競爭力的今天，當然無可厚非。可是在強調效能的基礎上，更應關照不同的面向，如學生的種族、性別、階級、進步程度、學區的差異等 (Banks, 1993)。換言之，我們應該擴大窄化的行政領導效能觀，將焦點放在教學過程中所產生的意料中與意料外的結果，才能真正落實教育的多元發展。

另一方面，教師個人對知識的觀點會影響到課程及教學知識的選擇，每一個老師都有關於學習、教學、知識、課程等價值所形成的意識型態 (Eisner, 1992)。如果這種意識型態和學校課程並不相同，在實施的過程中會造成混淆，導致優先教學議題或課程內容選擇的困難。學科的意識型態主要是知識論 (epistemology) 的問題，在中學這種不同學科的知識論會構成學科所共享的文化，教師們帶有其特定知識領域的觀點來支持其所主張的課程 (Busher et al., 2000)。因此學科領導是否真能促進不同學科間的合作，乃至於提昇學校效能，這中間恐怕還存著不可預知的變數。從這個角度來看，教師專業發展的面向除了要擴大之外，同時要兼重領導及教學專業知能。

陸、《學科領導人標準》對我國中、小學領域召集人教師專業發展的啟示

本段將根據前文所歸納的五項教師專業發展特徵，包括「持續性」、「系統性」、「合作性」、「意願性」、「教師主體性」，深入探討英國《學科領導人標準》對我國領域召集人教師專業發展的意義及啟示。

一、鼓勵教師進行持續性的專業發展

教師專業發展是一種包括職前、入職及在職階段的持續歷程，能激勵教師持續發揮專業熱忱的活動，其目的在培育教師的專業成長及專業自我的建構（林志成，2002）。這種發展方式是「知—行—思」教育知能的更新過程。所謂「知」是指教師教學實踐中的知識宣稱或教育理論的建構；「行」是教學的創新改變與教育決策的參與改進；「思」是指批判反省的能力與自由思考的心靈（陳惠邦，1998）。在進行過程中，首先從激發教師個人意識著手，讓教師認清自己是專業工作者，願意進行不斷的反省；其次是透過各種方式，例如個人引導、參與社群、問題解決、加入研究團隊、進行行動研究等方式發展專業知能（Zepeda, 1999: 97）。

英國《學科領導人標準》內容中，提及相關單位應為教師專業發展擬定適當方案，以提供符合教師及校長高品質的訓練課程，以發展相關教師的專業知能（TTA, 1998: 7）。事實上，為順利推動學科領導，LEAs 及部分大學也開辦短期或長期性的課程提供學科領導人發展專業知能，有的課程甚至授予碩士學位（Harris et al., 2002）⁶；此外，英國政府也提供 CPD 方案，鼓勵教師進行持續性的專業發展。換言之，英國為落實學科領導，制定相關措施，希望藉由提昇教師專業知能，提高學科課程領導成效。

就我國而言，國內的教師專業發展活動，大都缺乏一致性或持續性，因此較難產生連貫性的效果。例如九年一貫課程因推出時間緊迫，並未考慮教師的專業知識能否配合，導致學習領域召集人可能根本就不知道自己的職責，遑論帶動領域做好課程領導工作；其次，九年一貫課程剛試辦時強調課程統整，雖然教育部委託相關大學或縣市政府大量舉辦各項研習，以宣導學校如何發展。然而由於研習大都「強調實做忽略理論」，致使領域召集人較難深入瞭解課程領導的相關理論

⁶ 包括：LEAs 短期無學位的方案；高等教育機構（Higher Education Institution, HEI）所辦理有理學位的長期課程（如碩士文憑）；由 LEAs 和 HEI 共同提供的沒有學位的長期課程；由 HEI 所主導長期有學位的學校本位課程（如碩士文憑）。請參閱 Harris 等人（2002）之研究。

基礎，因此各校發展的成果往往大同小異。復次，這種缺乏持續性教師專業發展的方式，較難長期提供領域召集人諮詢，可能導致其較無意願持續專業發展。最後，缺乏一貫宗旨的專業發展，教師的成長可能只是片段技能的累積，無法提昇質的改革，恐難發揮預期的效能。從這個角度來看，英國為落實學科領導的教師專業發展配套措施，確實值得我們參考。

二、引導教師進行系統性的專業發展

所謂系統性的個人發展包含兩方面，一方面是政府機構或其他相關單位所舉辦有學位或無學位的短期進修。例如英國為發展學科領導人知能所舉辦的各種專業發展方案，這些方案的目的是在幫助教師解決從事學科領導時所面臨的困難。Harris 等人（2002）的研究顯示，受過長期有系統訓練方案的教師，回到學校後有三種實質改變：（一）促使學科領導人更有責任感、信心，且具有管理及領導的信心及能力；（二）學科領導人逐漸改變其教學過程；（三）使其更瞭解學生的學習需求。另一方面，是透過教師自己所進行的專業發展。這種發展導源於教師的個人需求，因為只有教師自己最瞭解自己的需求，從自身所規劃的系統性專業發展方案，對自己才具有最大的意義。而這種方案的設計，當然必須以教師自覺有需要為前提，再透過系統性的規劃來發展。準此而論，學科領導人可以透過反省性的行動研究來達成，以促進專業成長（Day, 1998; Schon, 1983）。

就我國而言，現在各師範大學或學院也舉辦授予碩士學位的教師在職進修，然而和英國最大的差異，在於英國重視理論與實務的結合⁷，使其對教育現場有直接的助益（Harris et al., 2002）。而我國的在職進修較缺乏這種功能，因此英國的方式可以作為未來我國的參考依據。另一方面，我國向來較強調如何培養教師忠實執行課程的能力，較不鼓勵教師不同的聲音或思維，更不重視教師的個人立論（theorizing）（Ross, 1992）。這種將教師視為技術勞工的師資養成模式，當然較不重視完整的教師專業成長，導致教師不願發聲，以及較缺乏擔任領域召集人的

⁷ 這種碩士規定第一年修相關理論學分，第二年必須回學校進行課程領導的行動研究（Harris et al., 2002）。

意願，往往造成領域召集人變成橡皮圖章，以及學科課程領導功能不彰的現象（范振倫，2004）。相較之下，英國新的合格教師必須具備的終身學習能力，可以引導教師持續專業發展（DfEE, 2001），這是我國未來強化學習領域課程領導參考的地方。依此來看，透過引導教師自覺來發展其專業知能，培養批判意識及健全的教育觀，願意在教育場所表達自己的意見及聲音，以落實教師作為轉型知識份子的功能（Giroux, 1995），才能啟蒙學生，朝民主教育方向發展。

三、倡導合作性的教師專業發展

在《學科領導人標準》中有關學科領導人特質及技能部分，提及領導人必須和學科內或其他學科的同仁合作，以提昇課程領域效能（TTA, 1998: 7）。事實上，這種強調合作的教師專業發展在最近幾年有越來越多的趨勢，研究發現也多持正面肯定的態度（Fullan, 1995: 265），可以透過社群的對話及討論，看到自己所未見的盲點，加速自己的專業成長（Ross, 1992: 187）。在 2001 年的《建構成功的學校》（Schools: Building on success）教育綠皮書中，強調成功的學校總是能藉由教師的合作，彼此分享教學實務，達成改革學校效能的目標，而這種互動網絡及知識分享正是教師專業發展的核心（DfEE, 2001: 71）。在合作的專業發展上，學校可以透過同儕視導（peer coaching）（Zepeda, 1999: 110），先從較為親密的同仁互相觀摩教學，或從參與小型團隊開始，教師間彼此能成為批判性的朋友（critical friend）（Hargreaves, 1995: 17）；另一方面，教師也可以透過合作及對話，提供彼此的深層回饋，以促進教師實務的反省（Busher et al., 2000）。

就我國而言，目前的教師專業發展仍較強調個人性，較不重視團隊合作。因此我們可以參考英國做法，將學習領域視為教師專業發展的基礎，並且促使其轉型成專業合作的文化。此外，雖然近年來部分單位如臺北市持續推動臨床視導或同儕視導，希望藉由教師間的相互觀摩、反省、批判、合作，提昇教師的教學能力（張德銳等，2004）。然而就推廣的普及性而言仍不夠多，值得日後大力推廣。換言之，未來應以學習領域為單位，由召集人就相關教學知能進行同儕視導，透過批判性的反省及對話，提昇教師專業知能。

四、鼓舞教師自主進行或參與多元化的專業發展

「標準」含有規範、規準、基準或原則之意，是判斷或決定事物的參考法則及依據（張德銳等，2004：9）。因此《學科領導人標準》對教師專業發展可能會產生正面及負面的效應。從正面效應來看，該項標準明確標示學科領導人的特質、目標、工作內容、範圍，可以引導教師專業發展的方向及內容，提高符應國家需要的專業內涵；從消極面的角度思考，該項標準的訂定，將變成是一種政府對教師的強制性要求，無形中增加教師的壓力，從教師的角度來檢視這種方式未必有很大的成效。

然而從另一個角度來看，標準及評鑑似乎是國際的潮流（Graham & Neu, 2004; Reid et al., 2004），政府爲了提高經濟競爭力，恐怕只會更積極介入教育。在這種背景下，標準的制定似乎又是一種不得不然的趨勢。在這兩難情境中，未來如果要將標準制度引進國內，研究者認爲一定要有完整的教師專業發展配套方案。例如現今部分縣市所試辦的教師教學評鑑，除了應該多和教師溝通、協調外，最重要的是透過各種宣導或進修，讓教師體認在強調競爭力的現階段教育思潮中，教師的專業發展不但必要，且對親、生、師、行政而言是四贏。從而誘發教師省思教學革新及教師專業發展的重要性，進而願意逐步接受教學評鑑。此外，這種強調標準化的教學評鑑工作，最重要的是先實施教學視導，再推動教學評鑑；先幫助教學不力的教師改善教學，強化其教學專業知能，再談教學評鑑，可以降低抗拒力量。透過這種循序漸進的配套措施，應能減少教師的質疑及抗拒。

由上述可知，《學科領導人標準》對我國的啓示，不應是全然贊成或否定標準化的教師專業發展方式，而是更進一步的鼓舞教師進行反省思考，並且透過自主方式進行多元的教師專業發展。從這個角度來看，政府一方面應給予領域召集人法定地位或實質獎勵，以鼓勵其自主專業發展的意願（張志豪，2004）；另一方面，領域召集人應該參與包含領導及教學的多元專業發展，同時提昇其教學知能及學習領域課程領導效能。

五、「教師主體性」的專業發展機制

所謂「教師主體性」的教師專業發展，指的是從教師的角度來思考和教師自己及其本身職務有關的專業發展，其內涵除了強調學生的學習成果外，更擴大到教師對教育知識的增進、對學生身心的理解、和同仁共事方式及對教育的熱忱，希望能真正培養出多元且高素質的學生（Guskey, 2002）。《學科領導人標準》重視的面向是和學生的學習結果有關的領導或教學知識，這種方式雖然保障了學生的最低學習成果，卻也可能忽略教學所可能產生的意想不到效果（Ornstein, 1995）。依此觀之，此標準或許較忽視培育多元人才的教育目標，過於注重標準內涵而限制教師專業發展的種類，反而不利於教師多元化的專業發展；此外，不同教師有可能在不同脈絡下對同一件事的詮釋有很大的差異（Eraut, 1995），這種自主性的詮釋當然會影響自身的專業發展方向及內涵。再者，專業判斷是一種私人事務，教師主要是依據教室中的師生互動情況及問題做決定，每一位教師面對不同的情境，當然須考量當下的所有因素，才能做出最合宜的決策。因此每一個教師的需求往往不同，很難完全一致。由此可知，教師專業發展的意義對教師而言可能因人而異。在此考量下，透過以教師為主體的專業發展模式，應能發揮較大的效果。

然而如前文所述，標準化政策是教育市場機制下政府提昇國家競爭力的重要方式，此趨勢現階段恐怕很難改變。因此《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示，是如何在強調標準的教育環境中，鼓勵領域召集人自主進行專業發展。這種思維的落實及推動，對教育主管機關而言，可能是最重要且最艱鉅的任務。要解決這個問題，必須考慮人不是全然的性善或性惡，而是兩者可能兼有，行政運作應兼顧組織及個人目標，不可偏廢（Megley, 1970，引自 Lunenburg & Ornstein, 2004: 92）。因此，期待領域召集人或一般教師自主進行專業發展固然是最高理想，然而不可諱言，確有其困難及侷限性。如何給予教師適度的壓力，對其專業知能產生較大的提昇，這種原則的拿捏雖不容易但卻很重要（West, 1998）。本文認為期待「教師主體性」的專業發展固然有其重要的價值，然而在標準化思潮下，與其慢慢等待教師自覺，教育主管機關倒不如透過給予不同規模、環境的學校教師適度的壓力及誘因，促其反省、自覺，並引導其進行專業發展（Busher et al., 2000）。

六、擴大教師專業發展的意義

《學科領導人標準》希望增進學科領導人的能力，以改善教師的教學品質，提昇學生的學習成果。但如果只重視提昇教學技能式的教師專業發展活動，恐怕無法持久。由此可知，教師專業發展的範圍，除標準所規定的內容外，也應擴大到不同層面，以培養教師完整健全的專業知能，才能將教學提昇到藝術層次，在不同的脈絡中，能依不同學生需求，進行最適合的教學，以實現多元教育目標。

另一方面，教育的成果應重視學生長期人格的培育，如何培養學生健全的品德，更是現階段教師專業發展的重點。依此而言，《學科領導人標準》有其缺陷之處。其中最重要的關鍵在於品德教育是重視「做」而非「說」，強調「實踐」而非「理論」。人格教育除了教師的言教外，最需要身教。因此，未來我國若引進這種標準化政策時，更應補其不足之處，擴大教師專業發展的意義及內涵，不僅限於教師專業知能的獲得，更應重視教師人格操守的養成，才能期待透過教師整全式、持續性的身教，逐步引導學生向善發展，以解決現階層學生品德操守逐漸低落的問題。

七、教師專業發展應包含領導或管理

《學科領導人標準》中提到學科領導人的四項工作範圍中，有三項是屬於領導或管理的層面，只有一項是屬於教學或學習。這份標準顯然是希望透過培育中級領導人的過程，培養未來上層領導人才。然而 Hout (2002) 認為沒有實證研究佐證這種方式有效。從這個角度思考，教師專業發展不應僅止於教學與課程層面，而是如何經由領導或管理等不同能力的培養，來提昇教師的專業素養。易言之，未來的教師不僅知道如何獨善其身，同時瞭解如何兼善天下。這種集課程、教學、領導、管理為一身的專業知能養成，應是本標準的核心價值。

另一方面，教育現場中充斥權力的運作及影響，因此教師應深入瞭解各種權力運作的過程及影響的途徑、範圍，認識學校中的權力如何產生、資源如何分配、工作如何安排等 (Hargreaves, 1995: 17)，透過這些教育過程的瞭解，能幫助教師更認清師生關係，以培育具有批判意識的學生 (Giroux, 1995)。而這種政治性議

題的敏銳覺知，有賴瞭解行政系統領導或管理運作的方式來獲得，以收事半功倍之效（Skrtic & Ware, 1992）。《學科領導人標準》非常重視這方面能力的發展，例如凝聚對學科優先事務的共識（TTA, 1998: 5）、如何領導學科教師共同朝願景邁進（TTA, 1998: 7）等，都要求學科領導人必須具備敏銳的政治判斷力及運作執行能力。

就我國而言，領域召集人除了參與課程發展委員會外，較少參與學校其他重要會議，因此較難瞭解政策制定的原因（范振倫，2004），也較不瞭解行政運作的過程及方式，因此可能在執行時形成較多的阻礙，這是未來應加以改進之處。此外，應培養領域召集人協調及溝通學科間不同意見的能力，使各學科能透過正面的辯證過程，朝更優質方向發展。

八、教師專業發展有賴學校文化的配合

近年來有關教師個人知識的研究結果顯示，教師知識的來源除了師資培育課程以及學生時代的受教經驗外，還受到來自於服務學校的文化或同儕教師等因素的影響（Connelly & Clandinin, 1985）；此外也有一些研究指出，教師的專業文化受到學校組織氣氛或文化很大的影響（Schein, 1992）。組織文化是組織中的基本假定和價值類型，它是在既定的團體中所創造及發展而來（Schein, 1992: 125）。因此學校文化是教職員所創造，反映出團體的歷史脈絡；它賦予成員一個透鏡，藉此透鏡認知學校的生活；它整合團體成員的核心價值及認同感，使成員分享團體的文化並引導其創造新文化。由此可知，學校文化的特性對教師專業發展的方向及意願有很大影響（Hargreaves, 1994）。具有改革傾向的學校，教師往往有較大的革新冒險傾向，因而帶動教師從事專業發展的意願（Fullan, 1982）。因此如何營造一個合作的學校文化，是未來教師專業發展能否成功的要素，也是實現課程改革及學校效能的重要基石（Williams, 2002）。依此觀之，《學科領導人標準》強調學科領導人應和學科內教師及其他學科領導人共同合作，以實現學科目標（TTA, 1998: 5）的做法，值得我們學習。

就我國而言，九年一貫實施後，學習領域就成為課程發展的基礎單位。然而如前文所述，學習領域課程發展的成效有待加強（王永進，2003）。其中部分原因

除了未給予領域召集人充份的時間領導課程外（李定國，2002），另一個重要原因是我國教師向來習於個人獨立教學，較缺乏合作的教師文化，促使學習領域內較難發揮協調及互動功能，導致無法落實學習領域層級的課程領導（王永進，2003）。因此未來我們應一方面降低領域召集人上課時數，以給予其充足的時間領導課程外，另一方面學校應倡導專業合作教師文化的推動，營造教師間及學科間的互助合作，以提高學習領域課程的成效。

柒、結 語

本文從英國 TTA（1998）所公告的《學科領導人標準》內容中，深入分析其背後潛藏的價值觀或意識型態，並歸結對國內的教師專業發展的啓示。首先，從英國教育改革脈絡中瞭解《學科領導人標準》制定的背景，並進一步認識《學科領導人標準》的內涵；其次，探討我國學習領域召集人課程領導的相關規定及其所面臨的困境；第三，本文探討教師專業發展的五項特徵：持續性、系統性、合作性、意願性、教師主體性；第四，從教學是技術或藝術、標準適用範圍、領導或教學孰輕孰重三個向度深入分析此標準的意識型態；最後，歸納出八點對我國領域召集人教師專業發展的啓示，分別是：鼓勵教師進行持續性的專業發展、引導教師進行系統性的專業發展、倡導合作性的教師專業發展、鼓舞教師自主進行或參與多元化的專業發展、「教師主體性」的專業發展機制、擴大教師專業發展的意義、教師專業發展應包含領導或管理、教師專業發展有賴學校文化的配合。

參考文獻

- 丁金松（2001）。國小「自然與生活科技」學習領域課程決定之行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 王永進（2003）。學校領域教學研究會的運作及其功能。國立臺灣師範大學物理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李定國（2002）。國小校長領導課程發展之行動研究——以三年級社會學習領域為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 林志成（2002）。授能導向的專業發展評鑑。教育政策論壇，5（2），81-102。

- 周佩儀 (1999)。左右為難：新左派與新右派的教育政策社會學分析。載於國立臺灣師範大學舉辦之「第二屆台灣教育社會學論壇」研討會論文集 (頁 527-552)，臺北市。
- 周淑卿 (1992)。英國國定課程之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 范振倫 (2004)。國小教師參與學校課程發展委員會決定的角色研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 陳康宜 (2004, 12 月 20 日)。教師資格取得擬採兩階段篩檢。國語日報，1 版。
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元 (譯) (2002)。T. R. Guskey 著。專業發展評鑑 (Evaluating professional development)。臺北市：五南。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 張志豪 (2004)。國中自然與生活科技學習領域召集人角色與職責之研究。國立臺灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張德銳、洪文向、段懿真、謝雅惠、張雲龍、丁一顧等 (2004)。國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究。臺北市：國立教育資料館。
- 溫明麗 (2000)。二十一世紀師資培育的品質考驗—以英國為例。載於中華民國比較教育學會 (主編)，新世紀的教育挑戰與各國因應策略 (頁 153-181)。臺北市：揚智。
- 黃光雄、周淑卿 (1992)。英國國定課程評析。載於中華民國比較教育學會 (主編)，各國中小學課程比較研究 (頁 379-399)。臺北市：師大書苑。
- 蘇永明 (2000)。迎接新世紀的教育挑戰—以英國教育綠皮書之因應策略為例。載於中華民國比較教育學會 (主編)，新世紀的教育挑戰與各國因應策略 (頁 183-208)。臺北市：揚智。
- Anning, A. (1995). A national curriculum for key stage one. In A. Anning (Ed.), *A national curriculum for the early years* (pp. 1-12). Philadelphia: Open University Press.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Banks, J. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4-14.
- Bell, D., & Ritchie, R. (1999). *Toward effective subject leadership in the primary school*. Philadelphia: Open University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D.

- Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In A. Anning (Ed.), *A national curriculum for the early years* (pp. 35-65). Philadelphia: Open University Press.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What make professional development effective. *The Curriculum Journal*, 15 (1), 45-68.
- Bradley, M. K., Kallick, B., & Regan, H. B. (1991). *The staff development manager: A guide to professional growth*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 97-115). Chicago: University of Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Boston: President and Fellows of Harvard College.
- Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowledge: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Press.
- Day, C. (1998). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- DfEE. (1997). *Excellence in school*. London: Stationary Office Limited.
- DfEE. (1998). *Teacher: Meeting the challenge of change*. London: Stationary Office Limited.
- DfEE. (2001). *Schools: Building on success*. London: Stationary Office Limited.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. London: Prentice Hall.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 227-252). Philadelphia: Open University Press.

- Field, K., Holden, P., & Lawlor, H. (2000). *Effective subject leadership*. London: Routledge.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1995). The limits and potential of professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). Philadelphia: Open University Press.
- Galton, M. (1996). Teaching, learning and the co-ordinator. In J. O'Neil & K. Kitson (Eds.), *Effective curriculum management* (pp. 11-19). London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1995). Teacher as public intellectuals. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 373-384). Boston: Allyn and Bacon.
- Goodson, I. F. (1993). *School subjects and curriculum change: Studies in curriculum history*. London: The Falmer Press.
- Graham, C., & Neu, D. (2004). Standardized testing and the construction of governable persons. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 295-319.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Grumet, M. R. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical method. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 28-42). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 9-34). Philadelphia: Open University Press.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary school*. London: David Fulton.
- Harris, A., Busher, H., & Wise, C. (2002). Effective training for subject leaders. *Journal of In-Service Education*, 27(1), 83-94.
- Harris, A., Jamieson, I. M., & Russ, J. (1995). A study of effective departments in secondary school. *School Organization*, 15(3), 283-299.
- Hoult, E. (2002). Learning to lead: The implications of the standards for subject leaders in England. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 475-494.
- Laird, D. (1985). *Approaches to training and development*. Reading Mass, MA: Addi-

son-Wesley.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts and practices* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Education Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- NSDC. (2001). *NSDC standards for staff development*. Retrieved December 14, 2004, from <http://www.nsd.org/standards/index.cfm>
- O'Neil, J. (1996). The role of the co-ordinator. In J. O'Neil & K. Kitson (Eds.), *Effective curriculum management* (pp. 20-31). London: Routledge.
- Orlich, D. (1989). *Staff development*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. (1995). Beyond effective teaching. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 274-291). Boston: Allyn and Bacon.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 396-414). Berkeley, CA: McCutchan.
- Reid, I., Brain, K., & Boys, L. C. (2004). Teacher or learning leaders? Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone. *Educational Studies*, 30 (3), 251-264.
- Ross, E. W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. In E. W. Ross, J. W. Cornett & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 179-190). New York: State University of New York Press.
- Rubin, L. (1985). *Artistry and teaching*. New York: Random House.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Skrtic, T. M., & Ware, L. P. (1992). Reflective teaching and the problem of school organization. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 207-218). New York: State University of New York Press.

- Smyth, J. (1995). Teachers' work and the labor process of teaching. In A. Anning (Ed.), *A national curriculum for the early years* (pp. 69-91). Philadelphia: Open University Press.
- TeacherNet. (n.d.). *Continuing professional development*. Retrieved December 20, 2004, from <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/>
- TTA. (1998). *National standards for subject leaders*. London: TTA.
- Valli, L. (1999). Collaboration: Building bridges to transformation institutional cultures: Overview and framework. In D. M. Byrd & D. J. McIntyre (Eds.), *Research on professional development schools* (pp. 1-5). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Waterhouse, A. (1993). The national curriculum in a primary school. In M. Baeber & D. Graham (Eds.), *Sense, nonsense, and the national curriculum* (pp. 34-42). London: The Falmer Press.
- West, N. (1998). *Middle management in the primary school: A development guide for curriculum leaders, subject managers and senior staff* (2nd ed.). London: David Fulton.
- Williams, V. (1995). *Toward self-managing school*. London: Cassell.
- Williams, J. (2002). *Professional leadership in school: Effective middle management and subject leadership*. London: Kogan Page.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 19-46). London: Collier-Macmillan.
- Zepeda, S. J. (1999). *Staff development: Practices that promote leadership in learning communities*. New York: Eye On Education.