期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

主題論文
課程研究
3 卷 1 期　2007 年 9 月　頁 29-58

教師專業化歷程的觀察與反省：以一位偏遠國小教師之行動研究爲例

簡良平*

摘　要

教師專業的概念內涵包括教師專業團體發展及教師個人專業化兩個面向，本文企圖從實際個案研究的觀察與反省，探討教師專業之理想與實踐的落差。本研究發現：偏遠地區小學在學校形成專業團體及專業文化有其困難，原因在於教師調動頻繁、人事組織不穩定，更因為教師態度不積極、學校領導人員不約束教師教學，大部分教師追求專業的意識不足等原因，而無法形成支持教師專業發展的專業倫理及專業團體。教師專業發展有賴個人強烈動機與更新實踐知識的行動，本研究個案教師透過改變課程與教學而經驗專業化歷程。教師專業能力增強可從幾個部分展開：（一）行動前，能評估學校課程脈絡及資源太少，自己決定課程、範圍及班級課程計畫；（二）行動中，能不斷擴充學生知識，增加判斷學生學習問題及改變程度的能力；（三）行動之後的反省，教師強化了自我覺知、增進規劃課程與更新教學活動的能力，更能掌握反省教室師生活動的意義，同時增強評估課程實施成效等能力。整個歷程發現，教師追求專業成長的強烈動機，產生與教學行動連結，採取更新實踐知識的反省態度，是教師再次專業化關鍵因素。

關鍵詞：教師專業化、教師行動研究

* 簡良平，臺北市立教育大學教育學系副教授。E-mail: peace@tmue.edu.tw

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

Journal of Curriculum Studies
Sep., 2007, Vol. 3 No. 1, pp. 29-58

An Observation and Reflection About the Process of Teachers' Reprofessionalization: A Case Study on the Rural Elementary School Teacher's Action Research

Liang-Ping Jian*

Abstract

This purpose of this research is to discuss the difference the practice of teachers' reprofessionalization form the theory, especially at rural elementary school. There were many difficulties in forming the professional culture and professional ethics in the rural elementary school. The teacher of the case study knew the truth and she decided to take action research on her curriculum and instruction in order to elevate profession by herself.

The article described the process of the teacher's reprofessionalization and presented the situations which the teacher encountered, too. The teacher reformed professional life from three dimensions: the first, she controlled little conditions and resources of the curriculum context, and decided to change class curriculum plan to cultivate the disadvantaged students' reading abilities. The second, during the process of curriculum practice, she reflected her instruction and extended students knowledge, especially about how to evaluate her students' performance. The third, she reflected her action research, she enhance self-awareness, curriculum knowledge, curriculum practice, and curriculum evaluation knowledge. The teacher was supported by her own strong motive of reforming professional instruction, then she did her endeavors to solve problems in the process of action research.

Keywords: teacher professionalization, teacher action research

* Liang-Ping Jian, Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education. E-mail: peace@tmue.edu.tw

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

壹、緒論

教師專業化（teacher professionalization）可以簡單分成兩方面來討論：理想的教師專業論述及教師專業發展的內涵。教師專業論述的理想面大多強調教師應該過著專業的生活，展現高人一等的教育技能，符合教師高薪政策之實，且享有相當的社會聲望。實務面向乃直接從不同師資培育階段探討師資養成是否走向專業，包括職前教師培育及在職教師的專業發展。當然，這兩個面向是相互對照，彼此關聯的發展關係。理想的教師專業不可能僅談論教師專業自主、師資培育政策、社會地位受尊敬，要求政府合理的配套措施對待教師，而不根據教師的專業表現來發言。換言之，理想的專業生活應該是教師努力而來的，而非要求政府給予的。如果教師在實務面向未達教師專業水準，應該受到社會評斷，專業的教師社群理當有反省能力，具備認真的學習態度，更新教師專業內容。與其他專業一樣，教師專業特質不斷在發展中（developing），實務面檢視需要不斷進行，才能有具體事實支持及維護教師專業的理想。

過去教育當局政策控管師資培育計畫及教師聘用辦法，教師地位受到保護，教師專業地位是政府給予的。近年來，政治權力下放、經濟市場的變動，世界各國強調國家競爭力，各國吹起了教育改革風潮，國內教育改革也來勢洶洶，諸如多元的師資培育政策、課程政策的變革、考試方式的變通，宣示了教師角色應該改變，教師專業發展的意識應提高、教師專業內涵應該調整。在教育政策開放的情況下，教育當局保護教師地位的大傘已經逐漸移開，加上家長教育水平普遍提高、科技與經濟發展快速，教師勢必要強化專業發展，直接回應社會的教育需求且爭取社會認同。若教師專業不見長進，不適任教師屢被媒體曝光及擴大渲染，難免引發社會譴責，或讓教育當局有理由透過教學評鑑整頓教師不夠專業的現象。目前教師是否有專業發展，事關整個教育品質提升的問題，有必要持續探究。從實務面探討教師專業發展的內容，以具體實務的研究回應理想面向討論，其重要性更勝以往。

探究教師專業發展的實務面向，就是觀察與解釋教師如何專業化（professionalized）的歷程，在此過程中教師能反省，產生新思維與革新行動。就在職教師而言，每經歷一次可說是再一次的專業化（reprofessionalized）。探討有關教師專業化的研究若採質性研究，研究者必須參與教師生活，觀察教師如何在教學現場處理複雜的、同時出現的實務工作，如何做出詳細且正確的判斷、如何參與

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

教師團體的決定，教師個人能否自行進修與自我訓練，具備教學自主性、能課程規劃、實踐新的教學嘗試、能評估學生教學成效（Hargreaves & Goodson, 1996）。基於此論點，本研究爲理解在職教師專業化的經驗，以觀察者身分，涉入偏遠地區國小教師的學校生活。以個案研究的方式描述與解釋偏遠地區教師專業發展的歷程，不僅描述教師個人，更探討教師與學校之間是否發生專業文化，發現教師專業發展的途徑與策略，以反省其中關鍵因素並思維尋求突破。本研究之研究目的主要有二：

一、理解教師所處學校脈絡條件是否形成教師專業團體，支持每位教師改進教學。

二、觀察與反省個案教師個人專業化歷程，於教師自我覺知、學生知識與課程及教學知能各方面改變的實況。

貳、教師專業論述與教師專業化

在課程開放的政策下，教師增權賦能的內涵多指向教師專業自主，以提升學生的基本能力。教師具備專業包括：教育問題的思維、課程設計與教學實驗、評量學生學習成效等能力（Lawton, 1996）。教師專業化的意義乃教師逐漸從當局完全監管中解放出來，從接受些微教學訓練的半技術人員，逐漸能夠自主地規劃課程、教學及評量等等活動，未來更能利用科技輔助教學策略，依照個別學生的學習檔案予以教學。本文認爲可從教師專業論述的變化及教師在專業化歷程中發展專業，探討教師專業的理論與實務。

一、教師專業論述的變化與時代意義

以下將以學者Hargreaves與Goodson（1996）所整理的教師專業主義（teacher professionalism）來說明教師專業的概念隨著時代變遷而有轉變。兩位學者將教師專業的形式區分爲：古典的專業、彈性的專業、實踐的專業、擴張性的專業及複雜精細的專業，概念之間有基本相同之處，亦有概念內涵不同之處。古典的教師專業有其歷史意義，宣稱教師的專業應該像律師及醫生那樣擁有非專業人士的特殊技能，獲得社會認同及相當的社會地位。因而，教師應該具備特殊的知識基礎，有一教師社群彼此分享技術，具備強烈的社會服務倫理，滿足顧客的需求，教師社群本身可以自我調控及訓練人才而不受限於科層體制的約束。古典的專業概念經常被質

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

疑過於理想，特別是因爲教師很難建構專業社群，教師工作分屬獨立的教室，彼此之間難以形成技術分享及互相約束的專業社群。加上教師們除了追求技術性或科學步驟的教學策略之外，教學過程中幾乎很少使用特殊概念是其他人所不懂得，有的只是相關的學科知識應用學科專門術語（非教育專門術語），國小階段教師實施基礎教育大多使用日常用語，遑論使用特殊語言或技能。因而，教師只能強調個人教學實踐知識及教學經驗的殊異性，古典的教師專業被逐漸修改爲強調教師知識的重要，從而區分專家教師與生手教師的差異。教師最重要的專業表現就是重現教學的知識基礎，特別是「教學內容知識」，著重教師自己形成專業理解（Shulman, 1987）。

彈性的教師專業在強調教師專業理解不只是教學技術，而是建構專業社群可以分享教學經驗與形成教學合作文化。爲了主張教師專業自主，駁斥門外漢干預教育事務，此論述更強調同一區域教師專業團體的進修與合作、學校同仁的合作關係。不再強調教師熟練千篇一律的教學流程，而是根據區域學生的特性來研發教學策略。透過校際交流，他校不同的聲音可以作爲補救學校內部缺失的良藥。然而，彈性的教師專業還是追求一種來自專業團體所支持的穩定技術，以公告大眾周知，目的在維護教師專業的特殊性。實際上，教師教學知識非如絕緣體般的特定知識，反而是隨著時間的累積而改變，教師應用知識的方式與整個社會的脈動息息相關（Widen, Mayer-Smith, & Moon, 1996）。教師專業合作團體的追求固然重要，但是一位教師如何成爲專業人士，這種自我要求的反省應作爲專業團體的基石。

實踐的教師專業，強調教師個人實踐知識形成的研究，咸認爲教師個人專業化的歷程是學者Schon（1983）所言之反省實踐（reflective practice）的歷程。教師實踐知識乃個人溝通的依據，也是教師在行動中反省（reflection in action），就行動來反省（reflection on action），以及爲了行動進行反省（reflection for action）的歷練，此外，還要更多批判地反省有關行動的種種（critical reflection about action），批判地反省社會情境，以及教師行動的結果。行動反省及批判地反省，是教師專業的核心概念，教師的行動反省要更徹底，尋求更好的教學策略才有可能。另一方面，透過批判地反省，能指導教師看清楚自己的社會責任，而有教育專業的熱忱與承諾。然而，教師的專業熱忱經常被規範於教育政策之中，政治利用教育爲其工具達成社會目的，意圖窄化教師工作及規範教師專業的範疇，教師在繁瑣緊張的課表中很難深刻地批判教育不均等及其不公不義的事實，久而久之嚴重傷害教師教育志業的建構，也沒有機會獲得社會認同及擁有高度的專業地位。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

「擴張性的專業論」意圖修正「實踐的專業」不足之處，強調教師的技能是來自於理論與實踐之間彼此修正、教師要超越教室的格局把教育目標放在學生所處的社會脈絡、教室教學要成爲學校整體發展的一部分、教師發展自己的教學方法論必須能與他人進行評比、教師因從事專業活動彰顯教育之價值而不是其他雜務、教師要能閱讀專業書籍，以及教師要參與在職進修，最後，教師的行動都是合理的，而非根據直覺來教學（Hargreaves & Goodson, 1996: 14-15）。在此課程改革的脈絡，強調教師處理個人實踐的微觀層面擴大到政治、社會的層面，釐清哪些政策將教師去專業化（de-professionalization）。從而批判國內、外的教育改革，各國採取課程控制政策並未讓教師得到教學自主性與控制權，反而逐漸調控教師，例如：教師沒有討論課程結構的空間，僅能討論學科內容及教學方法；要求教師提高學生測驗成績，而不必關心學生如何建構學習過程（姜添輝，2002；Helsby & McCulloch, 1994）。爲了強調教育的專業性，目前教師專業化強調增加教師課程決定權，以學校爲基本單位，主張教師參與課程決定，擬定計畫、參加成長團體活動、協同合作設計教學活動等等，確實知道自己掌握的課程與教學內容是什麼；教師應該反省教育目標適切性，提出質疑及感受，教師要有專業自信敢於發聲、勇於承擔責任。最後，學校教師專業團體可以透過專業文化及團體規範要求教師個人行爲。

「複雜精細的教師專業」主張恢復教師對於課程與教學的掌控權，更強調教師必須有能力把學生提升到高層級思考能力、問題解決的能力，以及能應用合作學習策略，換言之，教師要能引導學生，要能處理更複雜的教學歷程。像這樣的教師應該是很有學問的、有經驗的、有思想的、認真的及活力無限的教師，學校及學區的專業文化應該支持這些教師的教學工作（Devaney & Sykes, 1988）。教師的專業生活理應有更多時間與學生相處，能關懷學生及與學生對話，處理與學生直接相關的課程決定及教學活動設計。具體地說，主張教師教學工作應該更複雜、更細緻，是爲了扭轉教師一直限制在忙碌的流程及規律生活中，有被無產階級化（proletarianization）的危機：[1]教師工作不用思考倫理道德及政治議題，不用思考

[1] 所謂無產階級化指的是在高度資本市場當中，逐漸改變工作組織及工作過程：分工更為細緻、勞力區分更細部化、概念的理解與工作之間分開，每個部位的工作人員操作簡單、繁重、不需太花腦筋的規律生活，慢慢地拆解專業工作的複雜性，專業人員的技能也會逐漸降低。當專業人士失去高層次知識及技能，與工人的能力相當，成為無產階級的一環（Densmore, 1987: 135）。這也是倡導教師專業者憂心之處，教師工作一再被控管在科層體制的分工裡，課程與教學工作被拆解，教師滿足於例行公事的處理，不去深思學生的學習，將使教師失去專業發展機會，成為無產階級化的一群。相關分析可參閱學者姜添輝（2000，2001，2002，2003）論述。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

近似機械式教學的缺失，結果導致教師武功盡失（deskilling），失去教學工具而與一般工人無異（Hargreaves & Goodson, 1996; Klette, 2000）。

目前全球化趨勢朝向擴增組織的複雜性、經濟的彈性、科學確定性及道德不確定性發展，因而，教師專業強調教師「應變」的能力，主張教學工作複雜化而非簡化、強調合作的專業團體而非獨室教學而已、強調應用科技之能力本位與認知的教學（Hargreaves, 1994）。後現代教師專業主義包含幾點特質：增加教師自由裁量權，增加教師處理教學、課程及情意教化學生的機會與責任；教師的教學有道德及社會目標，課程及評量都應該包含價值觀；教師應該主動關心學生而不是服務學生，教學包含認知的、情意的及關懷的；教師專業團體願意協助個人處理層出不窮的教學問題，而不只是引導同業的教學動機而已；教師開放教學權威，教師之間合作與協同都是爲了關心學生學習問題；教師能自我督促繼續學習，更新教學實務，而不是被動回應外在改革的要求；教學工作是高度複雜的創新工作，一旦得到認同，應獲得較高社會地位及報酬（Hargreaves & Goodson, 1996: 20-21）。後現代的專業論述賦予教師追求專業的合法化理由，希望教師能夠具有尊容感及責任感，努力邁向專業發展的途徑。

不同的教師專業概念之間有相同的基本論述：追求教師專業團體的建立，以及強調教師個人專業知識的成長。追求教師專業團體建構、形塑專業的價值觀、成立全國教師協會，目的在透過專業團體形塑專業倫理規範教師行爲。近年來教育政策權力下放，去中心化的趨勢把教育的權與責分配到地方政府、學區及學校層級，而走向區域的、學校爲本的教師專業團體的建構。此時，體制內鼓勵學校領導人具備管理的專業能力，來提高每位教師的專業。不論是哪一種形式的教師專業，多論述教師團體與個人之間的發展是相輔相成的關係。個人的發展是專業團體發展的細胞，每個細胞之間要合作爲一有機體運作，任何一細胞腐爛都可能擴散及引發併發症，賠上團體的名譽。因而，教師專業的理想要從教師個人的專業化開始，擴及專業團體的倫理道德及社會責任。

二、教師在專業化歷程中發展專業

教師專業論者意圖消弭「教師是教育工作者」與「教師是專業人士」之間的鴻溝。過去師資培育政策訓練教師、調控教師的行爲多於強調教師思考及知識的運用，視教師是教育工作者。教師是專業人士的宣稱不只是要爭取教師自主權，更重要的是教師展現專業能力證明此訴求合理。教師專業的發展是在其教學生活中形

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

成，教師所處的脈絡就是專業發展的條件，教師必須兼顧身心發展與教育志業的施展。就個人的部分來說，教師教學要有知識基礎，並能發展實踐知識，能監控自己的實踐知識，不斷在教學脈絡中批判自己的經驗，以修正自己實踐的謬誤，專業化是長時間進行，其中必包含改變及改進（Densmore, 1987; Wideen et al., 1996）。教師專業化內容包括教師的動機與期望、教師角色認知與認同、教師覺知自己的教學、教師思考地、批判地、反省地想要改進課程與教學，或者是更進一步能研究影響學生學習的條件及教師教學因素，包括課程、教師角色、學校組織、教師文化、評量及學習資源等等（Ben-Pertz, Giladi, Dor, Ben-Zion, & Strahovsky, 1990; Lawton, 1996）。

教師專業化或者是專業發展，最好是教師生涯發展的主軸，理想的教師具備教育志業的熱忱、認同教師角色的價值、知道專業具有道德目標，如果以爲專業發展只是不斷熟練教學流程，那是誤解了專業的意義（Day, 1996）。做爲一專業人士，教師能夠在社會大眾之前公開宣講自己的主張與信念（揚深坑，1999：173）。外在的課程改革脈絡是推動教師再次專業化的壓力，同時也是重新宣示教師改革之權力的機會（Kirk & MacDdonald, 2001）。就內在心理層面言，教師必須審視課程改革氛圍如何影響自己的心理狀態及情緒，處理環境變化帶給自己的不舒服，諸如害怕、焦慮、無助、覺得沒有意義、感受到社會大眾的敵意等等，察覺自己心態上是否轉變爲抗拒改革而表現無能，或者是逃避可能的變化準備離開職場，這些都會讓教師不願反省自己教學實務的缺失，反而以等待時間流逝來規劃教師生活。當教師能處理自己的感受，理解之後改採自主地、主動地尋求改革活動，願意投入實務反省及課程發展，才會爲自己帶來有意義的生活，爲學生帶來有意義的學習。

就知識層面言，教師專業發展即教師實踐知識的更新歷程，意即教師在變動的改革脈絡中發展涵義不同的專業知識。簡要地說，教師知識的發展包含形式知識（formal knowledge）與個人知識的應用（Widen et al., 1996）。教師應用科學步驟將專家規劃的套裝課程與理念於課堂教學，做一位忠實的課程實施者，所應用的知識即形式知識。值得批判的是，課程知識的傳輸與教室裡教師日常生活的問題是兩回事，換句話說，這類課程實施是不著脈絡的（context-free），教師教學工作被化約爲法條原則來陳述，所謂教師專業顯得過於簡單且枯燥無味。個人知識的應用則強調教師於情境的知識，實踐知識的產生是爲了解決教學問題，是當下實踐之際發生，也是日後會一再應用的知識，深具個人風格與智慧。由於大多數教師仍以形式

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

知識爲教學生活的基礎，目前在職教師的培訓多強調透過工作坊，促使教師思考個人知識及實踐之間的關係。在此基礎上，教師專業知識包含形式知識與個人實踐知識，這種融合的專業知識可以公開，可以被其他教師所援用。

就社會層面而言，專業發展就是要突破「去專業化」的主張傷害教師的社會地位。專業團體建立分享及協同文化，鼓勵教師群策群力以學習如何回應社會變動之後的教育工作；就個人而言，則更強調教師具備機會處理與學生直接相關的課程、教師及評量的內容與方法。而去專業化的政策或主張，大都是違反專業社群及教師專業化發展趨勢。特別是，教育開放政策不是爲了提振教師的自主權，其實是因爲社會要求需要更有教養的公民及工人，教育當局放手讓教師自己去面對社會壓力，無輔導教師的相關措施，反而讓教師忙於應付教育以外的雜務，政策當中有許多的不作爲與作爲都可能隱含著非專業或去專業化的手段（McCulloch, 2000）。教師本身要有危機意識避免政策非理性的控制，體認後現代思潮之下，教師必須有能力回應政治、社會、經濟市場的急速變遷，以及體認後福特時代（postfordism）強調消費的個別化、多元發展的市場趨勢，而能批判地建構新的、與社會變遷相關的教師專業（揚深坑，1999；Robertson, 1996）。

批判言之，課程改革脈絡並未增加教師專業權力行使的條件：其一，教育當局控管教師的策略防範教師，教師自主性空間有限（Robertson, 1996）。近幾年來，國內課程改革政策釋放教師課程決定權，學校規劃總體課程計畫及選擇教科書，從各種陳報的資料來看，都表示課程政策如期實施。若再細究，會發現教師只是行使半專業的權力，因爲大多數的課程計畫都是以書商提供的版本爲基礎，稍作細部的調整而已。短期間內，大多數教師無法以舊有師資培育經驗展現課程決定的新經驗，能夠實際經歷課程規劃與決定及課程實踐的流程者並不多。其二，破壞教師專業的控管方式以考試莫屬，例如：基本學力測驗，外在的考試限制教師無法完全決定教什麼及怎麼教，也是造成專業危機的重大因素（McCulloch, 2000）。其三，教師專業論述容易成爲一種意識型態，或者是合法的理由強加在教師身上，變成控管教師教學條件的另一種宣稱，只是權力管控的變形。理想上，應該是在降低時間的分配、釋放課程規劃與教材選擇權力之後，能夠相信教師，多點時間給教師去處理來自學生需求的部分。換句話說，教師也要覺知目前局勢艱難，專業發展的條件有限，覺知自己應回到教育專業，優先處理學生的學習，能主動爭取自處時間及展現能力，以規劃更好的課程，緩和來自中央及學校領導人員的變項箝制。

教師追求專業能力進步的動力來源不在師資訓練制度，或仰賴教育研究社群所

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

發動的專業化，而是來自教師自身的專業化需求；不該是外在勢力強加的專業，而是教師自動且積極尋找專業化的經驗（Klette, 2000）。綜合以上所述，教師專業化的面向包括：教師覺知課程脈絡的條件、教師願意參與專業團體的活動，以及形成專業分享的文化、教師能自我調控實踐知識的發展。此外，教師專業包含心理層面、知識層面及社會層面的處理，教師專業是生涯發展的、具道德倫理及社會責任的、更是要負起教育是連貫性的接力工作。就教師個人來說，要能掌握課程脈絡、學校課程計畫、教師角色、教學活動、各種評量方法及掌握課程實踐資源等。本研究即是從這幾個面向著手，作爲個案教師專業化歷程的觀察要點，本研究相信，專業化經驗的公開有助於其他教師尋求專業發展的參考，形塑一種在職教師專業化的架構。

參、教師專業化歷程的個案研究

一、研究者基本立場

教師專業理論的探討多從理論的觀點來解析教育政策或師資培育現況，以建構言說（discourse）的議題與內容。而研究教師專業化歷程多從實際面向探討，意即從研究教師的生活經驗開始（Goodson, 1992, 1995, 1999）。相關研究在方法上採質性研究者，或從個別教師的專業化經驗開始敘說，或者從團體教師運作的說明與反省，以微觀的方式描述教師所處的脈絡因素、教師內在的覺知及應變方式等等，同時理解個案教師所處的課程脈絡與教師團體的組織與教師文化。本研究以個案研究爲始點，探討教師專業化歷程的進展與困頓。研究教師的生活、教師的故事，傾聽教師的聲音，理解教師專業化歷程的內容，研究者遵守尊重及理解的原則，誠如學者Day（1996: 126）所言，基本立場如下：

（一）尊敬正在實施課程改革的教師，傾聽與理解，以彰顯他們利用額外的時間，花更多精力，更需要外在環境的支持。

（二）確定那些正在實施改革的人接受很好的引導。

（三）確認改革是在複雜的過程中發生，教師用腦及用心，不論是個人的發展或者是專業團體的發展皆然。

（四）提供一種批判性的支持，教師透過外在的期望獲得自主性，教師與研究者建構合作的關係而非對抗式的關係。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

二、本研究探索的要點

從學校爲單位的教師專業發展，基本上觀察與反省學校革新的歷程中，教師共同經營與掌握了哪些學校教育事業，發揮教育的功能影響學生成就，基本要素有（Lawton, 1996）：

（一）課程：設定課程目標、選擇教材內容、採用不同的教學策略及學生合作學習。

（二）教師角色：教師即專家，賦權給教師作決定，學校課程目標以教師共識爲基礎。

（三）學校組織與教師文化：領導人員賦權於教師，行政組織運作有效能，支持教學運作。

（四）評量、獎賞、督導：評估學生的特殊需求、診斷學生的優勢與弱勢、成績追蹤輔導（檔案評量）、好的表現給予回饋、授證及表揚、建議學生升學取向。

（五）資源：課程實施的各項環境條件，多應用科技輔助教學，善用社會資源。

探訪個案的部分則是理解教師在上列幾個面向的真實經歷與感受如何，個案本身還是以教師的信念（視野）、態度與價值觀（使命感）、課程與教學的具體行爲，掌握教師言說與行爲之間是否確實，描述教師的發展歷程。探討教師實踐知識不同之處，教師專業化歷程更強調教師專業倫理的建構，辨別教師的信念、態度及行爲是表面的或是深層的，僅有深層的體認才能展現出使命感及行動力，真正實現課程與教學的改變與革新。同樣地，只有深層的體認才會反身自省，挑戰自己視爲理所當然的、自認沒有錯誤的經驗。本研究觀察的範疇以這五項爲指標，觀察教師如何平衡處理團體與個人之間的專業發展，確認個案教師最著重項目及最易忽略項目，以說明其中的原因及特殊意義。

三、個案研究

（一）個案的選取

研究者與個案教師的關係是從訪談開始，個案教師是研究者訪談17所學校中的一所學校的一位教師。訪談過程中發現，個案教師對於自己身處偏遠地區小學，面對弱勢學生的學習憂心忡忡，認爲自己應該應用不同的教學來提升學生的學習成績，卻苦於沒有諮詢請教的對象。研究者在初步觀察其教學及再次訪談之後，詢問

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

個案教師是否願意透過研究關係，讓研究者以觀察與支持的角色，陪伴她嘗試新的教學策略，尋找突破現況的關鍵點，更新她的教學經驗。從另一種角度看，其實個案教師藉訪談機會，主動表明自己想要進步的強烈動機，尋找大專院校的研究資源，所以才有一拍即合的研究關係。

（二）研究期程

本研究與研究對象接觸時間約二年，第一年從2005年11月開始初次訪談個案教師，下學期進入第二次訪談與初步教室觀察，期末第三次訪談及約定第二年的研究。第二年爲主要觀察期，進入教師教學現場，逐步展開質性研究，時間從2006年9月至2007年6月底止。研究流程大致上跟著學校的行事曆走，開學前備課階段、學期中觀察教學及學期末整理學生作品、學生評量成績等等，兩個學期皆如此運作，持續與教師訪談、確認研究資料的意義等等。依據個案教師主題閱讀之班級共讀時間進入現場觀察，每週三節課，個案教師臨時調整課程時間無法前往時，則透過錄影帶進行觀察。

（三）蒐集資料的方法

資料蒐集的方法主要以觀察、訪談、文件資料蒐集爲主。研究者訪談教師如何規劃課程與教學計畫，在對話中適時解疑及回答個案教師的問題。研究者進行教室觀察教學、觀察課後師生之間的互動、觀察教師學校的日常規律生活，並在觀察之後訪談教師，以解答觀察時產生的疑問，確認所觀察事件之意義。研究者利用在學校的機會透過錄影、錄音的方式蒐集觀察及訪談資料，轉譯成逐字稿後與個案教師確認，並影印學生學習資料，以供研究分析。

（四）資料管理與解釋

資料依不同種類加以分類與編碼，依取得時間註記如表1。

表 1 資料編碼表

提供資料者	資料種類	資料代碼	提供資料者	資料種類	資料代碼
個案教師（化名慧師）	教室觀察	察	班級學生 S1.2.3.…	訪談	S訪
	教師訪談	訪		作品與作業	S件
	教師文件	檔	學生家長	反應與回饋	P1.2…..
同仁T1.2.3	訪談	T訪	研究者	札記	札

註：1.資料引註形式為：「慧951023，察：12」。
2.索引資料為2006年10月23日個案教師教室觀察紀錄之逐字稿第12頁資料。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

研究資料的詮釋將如文獻探討所述，以研究基本觀點進入現場觀察，仍以蒐集現場所呈顯的資料爲主，敘說教師的生活；當無法詮釋研究資料時，除進一步向研究對象確認之外，同時查閱相關文獻資料，在研究資料與理論探索之間來回參酌，以能深入理解與詮釋研究資料的意義，達成研究目的。

（五）研究信實度與研究倫理

本研究利用三角檢測提升研究信實度，包括理論與文獻的檢測、質性資料來源的檢測、多種資料蒐集方法的檢測。研究者在研究過程中仍不斷查閱有關教師專業發展的論述與實徵研究資料，以解釋個案研究觀察之特殊意義。就資料蒐集主要以個案教師的生活爲主，包含其他相關人員的觀察與對話，例如：教師同仁、家長、學生等人提供相關資料。資料蒐集方法以觀察、訪談及文件分析，質性資料經文字整理後請資料提供者確認無誤。研究者於現場的發現與心得以札記整理，研究者與其他專家教師、教授同仁的討論，以釐清觀察所得是否偏執，釐清價值觀點與批判立場。

本研究謹遵守彼此尊重的信念，審慎處理研究者與個案教師之間研究倫理。除了經個案教師允許進入現場之外，資料取得皆須經個案教師允許，謹守保密原則不得任意傳話破壞教師日常生活。資料以化名方式處理，尊重個案教師處理資料的權利。研究進行過程，個案教師可以依自己的判斷接受研究者或者是拒絕研究者，本研究報告經個案教師審閱，徵得同意後刊出。

肆、觀察與反省個案教師專業化歷程

本研究與個案教師（化名慧師）接觸近二年時間，從不熟悉到熟悉，從單純的訪談演變成研究關係，這中間研究者的角色也從旁觀者逐漸與教師對話，直接或間接地參與慧師的課程與教學活動，以下乃以三個面向觀察描述及反省個案教師專業化歷程的內涵：學校環境脈絡的覺知與批判、學生知識的再審及教師自我覺知與批判行動。

一、學校環境脈絡的覺知與批判

（一）學校位置偏遠及社區條件不足：更需要優質師資提振孩子的教育

慧師所處偏遠小學（化名杉山）位於臺北縣山城，以往採礦維生的工人早已遷離，僅剩下的居民非老即小。山城風光明媚、環境優雅，未受鄰近地區蓬勃發展觀

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

光業的影響，階梯之間緊密錯置的屋舍大多爲空屋，屬人煙稀少的安靜環境。從第一次訪談時，慧師在此服務已有八年時間，杉山是慧師的第一所學校，一待六年，因爲帶班肩負繁重的行政工作，以及父母期許而曾經調動，在山下也買了房子。但後來又覺得喜歡山城，是自己可以發揮的地方，還有好友兼同事（T2）頻頻召喚，才又調回山上服務（慧941102，訪：1）。因爲待過不同學校的經歷，讓慧師可以「比較」，感受在不同學校之間各種差異：不論是學校環境、教師文化、學生程度、家長態度等等，而有敏銳的批判。

杉山國小所在社區沒落，沒有書局、卡拉OK店，更沒有便利商店或固定商家，大部分是流動攤販供應民生用品。家長的經濟狀況並不富裕，隔代教養和單親佔30%以上。隔代教養的阿公阿嬤有的不識字，無法發揮教育孫子的功能。

> 老師有沒有教內容、老師東西改錯了沒有、老師有沒有增進語文能力，阿嬤不知道……這邊的單親家庭，不管男單女單，就是忙著工作，經濟能力夠（孩子）就託安親班，沒有就放在那裡。（941102，訪T2：2）

經過家庭訪問，還可以發現少數學生家裡沒有書桌，讀書環境極差。雖然部分年輕家長對自己孩子被哪一位教師教有意見，但是大部分不會表達，慧師認爲這是因爲「鄉愿」的風氣，家長沒有勇氣當壞人，深知意見反應也不能改變老師，害怕孩子在教師手上被貼標籤（慧950322，訪：3）。大部分教師都會感覺這裡很好待，不會有家長抗議，也不會有人提告。慧師覺得家長會自卑或對孩子沒有高期望，家長要求不多。對此現象，慧師釐清自己的教育使命感，總覺得應該給孩子更多（慧941102，訪：1；慧960725，訪：13）。

（二）學校的組織與教師文化：無法期待專業支持的教師「團體」

學校學生數共八十一人（含幼稚園），小學六班、幼稚園一班，小學正式教師編制九人，幼稚園二人。研究期間（2006～2007學年度）臺北縣政府考慮裁併五十人以下小學校，該校因少子化現象入學人數下降而有被裁併的心理預期。平日進入學校觀察，可以感受杉山國小的安靜，沒有一般學校的吵雜，冬天前往還能感受潮濕的空氣，教室裡斑白的油漆脫落，隱約有一股發霉的氣味。學校相關的圖書與資訊設備並不短缺，欠缺的只是軟體，就是教師的用心，是否引導學生使用圖書館。

近二年來研究者於學校觀察，經常發現教師態度懶散且頻頻出錯。教師團隊宛如一盤散沙是杉山國小的問題（941102，訪T2：9），現在的教師沒有團隊精神，

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

個別教師少有專業教學的體認。這裡教師大概三年一次大換血，初任校長與主任，以及年輕教師把這裡當作跳板，不願意長久待在這裡。由於教師員額少，每位教師都要兼負行政工作，學校組織氣氛不積極，教師文化就會迂腐。大致上，家長搶教學較好的教師帶班，家長不要的教師只好安排行政工作，[2]這些教師行政工作也未必做好，只能說行政很爛（941102，訪T2：12）。學校行政組織無法有效率工作，也就無法支持教師教學工作。

教師文化是教師在生活中，彼此溝通、表達、影響及交互作用所形成的，教師所表現出來的行爲風格，給他人的團體印象。杉山教師沒有同年段的同儕，沒有比較的對象，因此缺乏競爭力。該校教師自己教學、自己出題，有一位教師不斷給學生同樣試題演練，利用高分數麻醉學生。兩位年輕公費生分發至此，欠缺教育熱忱及教學能力，無法帶班只好安排行政工作，還經常遲到，行政工作毫無頭緒，經常只有三句話：我不會、我不懂、不知道，別人能怎麼辦？有一位教師以養老的心態待在杉山，穿著邋遢宛如度假，學生不掃地也不管，反正這邊家長不會爭辯。[3]還有一位教師只能教低年級，中年級以上數學無法勝任，情緒管理欠佳威嚇學生，當家長透過其他教師表達不滿時，她自己卻覺得教得很好，直接要找家長理論。還有兩位是代理代課教師，大多沉默不表示意見（941102，T2訪：5-7）。慧師的感受特別強烈，因爲曾經參與杉山國小優質團隊，慧師調回杉山之後發現完全不是這麼一回事。年輕老師的表現令人擔憂，他們沒有適當的價值觀管教學生及督促學生，慧師經常在會議上提出討論，結果只是引發彼此衝突，想要溝通管教學生的觀點都窒礙難行，怎麼可能仰望教師之間協同合作，思考更好的教學策略呢？一個僅有九位正式教師的學校，屈指一數只有兩位教師認真學校教育，無力影響教師文化，慧師知道不可能指望學校營造教師專業文化。批判言之，杉山國小的教師毫無團隊的氣息，也看不到教師專業修養（950323，札）。

---

[2] 雖然杉山國小的家長很少直接抗議，但是年段升級換老師之際會向校長表達希望誰帶班。因為優秀教師少，無法讓家長滿意，家長就用腳抗議，直接把學生轉走。2006學年度開學，五年級分配代課老師帶班，家長在無法掌握的情況下，五個孩子轉出，班級人數變成六人。一年級新生只剩下五個人報到，結果可能需要合班上課，發生縮減班級教師超額的危機。可是，杉山國小教師一點都不在意，由此可知教師過客心態，沒有尊容感及責任感想要把學校教育辦好，贏得家長的信任（961003，札：3）。

[3] 這位教師屬杉山資深教師，一直以敷衍教職度日。他極力栽培自己的孩子，但是絕不把孩子帶到學校就讀，不信任同事也不相信自己，更不把學生當作自己的孩子來栽培（960726，札）。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

杉山國小的教師文化何以淪落至此呢? 原因主要有二：個別教師本身專業認知不足；校長的領導不夠積極，因而形構出來的氛圍在「看守」學校而非經營教育事業。慧師批判教師們的公務員心態，秉持著「不犯四條三款法，你拿我如何？」的態度過日子，有愧教師的高薪制度，甚至連「看守」都說不上（慧960725，訪：21）。受訪的另一位教師T2則直言，一個學校只要代課老師多，教學就會正常（941102，訪T2：9）。因爲代課教師想要留下來，所以肯付出、耐操、耐勞、不計較，偏遠小學校如果有三位代課教師就佔1/3人數，這是比例原則，其他教師的不適任比較能蓋過去。以前，教師之間有習慣討論「這個學生該怎麼處理？發生什麼特殊狀況要怎樣支援」，大家一起開發課程方案可以學到東西，「要領薪水不怕做，上班就是要做，做完之後受肯定，是很舒服的事」（941102，訪T2：10）。因爲一起共事有了革命情感，之前杉山的教師之間發展出良好的社會關係，生活上互相照顧，下班後一起出遊，發展出來的友誼延續至今。

看到幾位幾近「不適任」教師的表現，校長不願意強烈規範教師懶散、沒有身教、或者是教學不力，[4]所營造的組織氣氛散漫，實質上無法支持上進的教師。剛開始慧師還會一心想要爲學校做點什麼，之後發現主事者「過客心態」任由教師混日子，而且閒話與傳話太多紛擾不斷，慧師選擇退回到班級學生管教，不願意對校務再多表示意見（慧950322，訪：3）。學校學生數少，本該教師同仁一起同心協力辦教育，一但發現教師之間無法建立共識，價值觀差異大，無法相互支持還衝突不斷，自然把個別教師逼回自己的教室。杉山沒有建立教師「團隊」氣氛，支持教師專業發展形式上只剩下週三進修。慧師批判，學校無法有效地提供資源支持教師改變，不必期望學校形成教師專業「團隊」。

二、學生知識的擴充與判斷：孩子是可教的，要先了解學習問題在哪裡

在簡良平（2005）訪談偏遠國小教師的結果顯示，大部分教師多了解學生文化資本不足的原因來自於家庭無法支持孩子的教育，也無法期望學生家庭條件改變。

[4] 現任校長只會用迂迴的方式說：「你已經做得很好了，要加油唷！（慧950322，訪：2）」其實對年輕老師起不了作用。前任校長很強勢，只要發現教師遲到，一定罵到臭頭（慧950512，電訪：1）；巡視教室發現教師教學不行，會把教師叫下來，示範一次教學給教師看。當時，至少教師具備基本行為不敢造次。現在因為行政人員無法勝任，對外比賽只好委派代課老師參加，代課老師累攤了也拂袖而去，同樣是劣幣逐良幣的結果（941102，訪T2：8）。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

然而，僅有少數教師願意透過課程與教學改進來補足學生的落後，而非停留在同情地理解孩子而已。本研究的慧師是少數之一，她認爲我們無法改變學生的條件，應該要調整自己的認知。

> 學生一整天跟著我們學習，老師真的要有方法去教，會讀書的（教師）不見得可以將所學轉化給學生，.....可以用最有效的辦法讓學生用最快的時間學習，（學生）有效的吸收才叫會教。（慧941102，訪：4-5）

教師要懂得偏遠小學的結構與一般地區的條件不同，要調整自己的教學策略去協助學生。

首先，教師應先調整學生知識。至少，慧師認定孩子是可教的，且教師扮演一個重要角色。六年級學生有什麼問題呢？九年一貫課程在統整課程上面做得很多了，可是

> 學生一直在活動，身體在動，腦筋沒有在動.....也沒有沉澱下來思考，普遍地來講，國語、數學、社會、自然的學習還是很差。（慧950321，訪：1）

慧師認爲：學習成績落後一般地區的學童是最大的問題，語言理解能力最差，以數學題目爲例，你把題意跟學生解釋他就會算，不是算數能力不足，而是看不懂題目。針對學生學習落差問題的討論與對話之後，慧師決定改善學生學習方法及學習態度，加強語文能力（慧950825，訪：1）。

慧師平時注重孩子的人格教育，不斷透過耳提面命及觀念溝通的方式「灌輸」孩子重要的價值觀，以力抗訓導教師的鬆散與敷衍式的管教。此外，孩子即將升學，更著重孩子的升學考試。北部偏遠地區國小學童，家境較優者，大多會以私立中學爲目標，拼了命地去參與私立中學的入學考試，這也是檢核學生程度的過濾網，慧師鼓勵學生全部報名參加。著眼於此，慧師刻意強化十六位學生國語及數學兩科應試科目的能力。慧師認爲因爲從小家庭的資源有限，到了六年級，孩子之間的落差拉得很大，大部分孩子沒有閱讀習慣，光靠幾本教科書顯然是不足的。

針對學生透過抽象的語言文字無法思考的問題，慧師對學生問題的分析如下：

> 我在教學現場的觀察，發現學生在國語課課文深究時，在課文大意的討論時常說

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

> 不到重點，造句不通順、作文不分段、內容空洞。整體語文能力下降，主要原因是除了國語課的教學時數減少之外，另一主因是學生的閱讀量太少。現在學生不愛閱讀，除了電視與電腦遊戲為主要娛樂之外，沒有享受閱讀樂趣的經驗也是原因之一。作文，反映的是邏輯思考能力及語文表達能力，後遺症就是：孩子無法條理分明地陳述事實、闡述問題。（慧960623，檔：1）

慧師從五年級開始增加孩子的閱讀量，刻意強化課外讀物閱讀，包括圖畫書、三國演義、成語故事、剪報，平日要孩子寫日記及心得，孩子確實有進步，但她還是感覺不夠（慧950321，訪：2）。固然，提升閱讀理解能力的教學活動不能等，慧師一直在進行，但是提升能力需要時間長期累積才看得出來，難免因學生無法出現好成績而感到挫折。臺北縣教育局於2006年12月19日舉辦小六國語能力測驗，有機會讓慧師透過題型分析，了解孩子的落差問題。題型簡略分成：（一）文字與語詞基本認識能力，滿分75分；（二）文意重組與閱讀測驗，滿分25分。以總分100分來說，全班十六人平均分數近76分，顯然不能跟都會區學校相比。第（一）部分的平均分近59分，第（二）部分平均近18分，分項能力的表現也偏低。第（一）部分得高分者，第（二）部分的成績得分不高。看到這樣的成績，對於努力了一年多的慧師是個警惕，她心裡非常著急。教育是接力的工作，不論孩子前面幾年的落差如何，到了自己手裡，慧師所想的還是怎麼樣「在最短的時間內，把孩子的成績帶起來」（慧960725，訪：15）。所以心裡盤算著具體策略，決定採取改進閱讀及寫作的教學策略。

三、教師的行動研究：實際著手提升學生讀寫能力的教學改變

（一）教師角色與自我覺知：教學要以學生的權益為最大基礎點

慧師是一般大學教育學程培育的師資，曾經在其他職場工作，她認為：「教育界的人更需要教育，外面的職場真的是戰戰兢兢工作，老師可以這樣混，真的很訝異」（慧941102，訪：3）。教師如果不願意全力以赴，無法融入孩子的世界，不管是做哪一部分的教育工作都不會快樂（950322，T2訪：1）。不適任教師經常是因為教師未認清自己工作的內涵與價值，會影響孩子的學習與人格，只是誤解教學就是講授，譴責學生「跟家長說我帶了六個魔頭，寫字寫錯都沒有在改」（941102，T2訪：12）。這是不對的。慧師認為，偏遠地區學生的問題多，提升學生程度不能靠家庭，完全要靠老師，以學生為最大的基礎點，老師要不斷的

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

「給」，無法提升學生程度是教師的問題，教師應該要自我提升（慧950725，訪：7）。

在陸陸續續的研習過程中，只要是介紹如何提升學生閱讀理解能力的策略，慧師都會拿來課堂上使用。

> 就像是維他命一樣，你知道它對人體很好，就拿來給學生吃，當時只有一個信念，推閱讀是很好的，可以啟發小孩子的思考能力很好，可以把作文寫好，（我）學到新的策略，就趕快給孩子.....只是我不會評估孩子的問題。（慧960725，訪：2）

換言之，慧師一直在嘗試提升學生閱讀理解能力，只是缺乏系統地規劃與行動，還無法判斷學生程度的變化，覺得教學效果還是不滿意。於是，當研究者建議「推閱讀，提升孩子的閱讀理解能力時」，慧師認爲有人可以來指導讓教學效果更好而欣然接受，參加了研究者組成的讀書會，同時接受研究者進教室觀察教學跟她對話，最後演變成慧師自己的行動研究。

慧師對學生的認知不斷在改變，改變的原因很重要的是來自這次的行動研究：其一是自己在教學中的觀察，另一個原因是與研究者的對話。她說：

> 那時候你來訪問我的時候，提到說學生缺乏批判思考的能力、自覺的能力，是我之前沒有發現的。經過你的提醒，我才覺得對喔，他們對自己沒什麼看法，也沒有期望，對自己的處境沒有批判，也就是說他們不思考。跟你接觸之後才知道要讓小孩子知道他自己的弱點在哪裡，會去思考。不是我們積極就好，小孩子要有自覺的能力、會去反省。（慧960621，訪：3）

研究的過程中，慧師依舊能不斷開展自我覺知並與行動連結。她願意開放教室，以開放的胸襟藉由他人的觀察、對話與討論、認真自己的反省，更清楚自己需要改變之處。本研究展開之前，她自己認真學習，完全憑著一股信念，秉持教育熱忱與衝勁，不斷實驗新教學策略以提升孩子的程度。當時自己埋頭在做，以學生閱讀興趣作判斷，是個模糊的教學目標，無法精確判斷成效如何，總覺得自己可以更精進。透過研究過程，與研究者的訪談與對話，慧師誠實地發現與承認自己的弱點。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

慧師自我覺知所形成的強大力量一直把她推向積極追求專業進步之路，不論是自我要求「做一天和尚敲一天鐘，要把事情做好」（慧960725，訪：12）的基本心態也好，希望別人能夠指導揭發自己的缺點也好，慧師都是以學生權益爲最大考量，督促自己能提升學生的學習能力。「小孩子可以學很多，可是我們給太少，.....如果父母可以在小時後強迫我們學習，可能我們的生活可以更好」她對孩子的學業成就有期望，「孩子是未來，基礎如果沒有打好，以後不可能有更好的發展」（慧960725，訪：19）。認爲「教育要勉強教導孩子」，慧師與研究者爲了提升孩子閱讀理解能力，一起展開了課程與教學行動研究。

（二）行動前的反省：課程規劃與教材選擇

慧師在研究之前分析學生的條件，包括文化資源不足、家庭支持薄弱、學習習慣不佳；研究過程中分析學生的成績表現，期末檢核學生閱讀理解測驗成績與作文成果，關懷學生的認知發展來規劃課程及調整教學。行動前的反省，慧師本身決定採取研究者的建議：改變帶閱讀的想法與做法。就想法的部分澄清：閱讀理解能力是要教導的，教師要有帶閱讀的策略。想法上，改變教師原本以爲閱讀就是跟學生討論然後他們撰寫心得即可，這是因爲一般教師的做法就是把學生帶到圖書館，讓學生自由閱讀及撰寫心得，這種做法完全無法掌握學生的理解程度。就做法的部分澄清：提升閱讀量要慎選題材與教材，要有一學期到一學年的長期規劃，要能利用合作學習的策略。慧師的做法改變：利用班級共讀及討論的方式強化閱讀進度，利用學習單的設計觀察學生的理解程度。

課程規劃以融入方式設計：搭配國語課本的單元主題，補充長篇小說，慎選優質文學作品；教師設計帶領閱讀理解能力的活動設計，帶動學生思考、討論、發表、重組或編寫的方式理解文本。文本理解可以透過不同的故事解構及重組加以提醒，包括基本問題的提問：何人？何時？何地？何事？如何發生？何因？等六個基本問題，讓學生掌握人物關係與故事發展，可以在文本理解當中探討線索及練習推論理解。教師的角色是提問者，引導學生去尋找文本裡的線索及找到解答，就修辭部分能敏銳感受及分析其中的句法結構；教學活動設計學習單鷹架，支持學生的合作學習。看似簡單的教學策略，卻不同於慧師原有國語課教課的習慣，挑戰教師對於新刺激與舊經驗之間的揉合整理，慧師也在這個充滿未知的挑戰歷程中勇敢前進。慧師簡要的課程規劃如表2。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

表 2　個案教師班級共讀簡要課程規劃表

	教科書單元主題	延伸閱讀教材	精讀策略	說明	實施時間
上學期	成長紀事 草莓心事	草莓心事	遣詞用字、心情描寫的欣賞、譬喻句的欣賞與仿寫	利用原書加深閱讀	2006年10月
	文學萬花筒 讀書報告——湯姆歷險記	湯姆歷險記	角色個性比較與描寫、事件敘述、連接詞運用	利用原書加深閱讀、暑假作業延伸	2006年11月
	文化行腳 馬可波羅遊中國	愛呆西非連加恩	情節地圖、摘要的寫法、情節的理解	加深不同文化的體驗	2006年12月
	感恩惜福	佐賀的超級阿嬤	情節理解、人物個性描述		2007年1月 （放假前）
下學期	海天遊蹤 走進原始雨林 閱讀大地的徐霞客	手斧男孩	情節地圖：找出關鍵字、串成大意、加入佳句及連接詞、共作、分享、修正 修辭欣賞：感官的摹寫	寒假作業延伸 單元主題：人與自然補充閱讀	2007年3月
	擁夢飛翔	臺灣達人	人物特寫：濃縮爲簡介短文	認識更多爲夢想奮鬥的故事	2007年4月
	告別童年	少年小樹之歌	季節佳句欣賞、擬人法仿寫	寒假指定閱讀	2007年6月 （畢業前夕）

資料來源：修改自慧960630，檔：6-7。

融入課程實施時間：利用每週三及週五晨光時間、每週彈性課程一節、國語課課文銜接空堂（時間較不定）。慧師是導師，較能彈性調整課表，有時爲了能夠帶閱讀討論，會調整綜合課連續兩節來進行。教材的購買要有經費，與家長溝通之後由家長購買。[5]慧師也會利用網路及輔助設備於課堂，讓課堂活潑有趣。

慧師規劃本課程表之要點有二：閱讀題材的選擇，以及閱讀活動設計。閱讀材

[5] 偏遠地區固然有圖書經費但不多，通常學校沒有規劃，並非為學生共讀而購置，所以慧師在實施課程時必須自己尋找資源。在偏遠地區要家長多出錢是一件大事，慧師本預計向校友募款，沒想到跟家長溝通之後獲得支持，最後學生自行購書，少數出不起的學生由學校校友基金支付。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

料的選擇依據慧師原有的經驗。

> 《草莓心事》、《湯姆歷險記》是因為課文的原書，所以讓他們閱讀；《愛呆西非連加恩》是要談大愛，剛好那時候有這個新聞；《佐賀的超級阿嬤》是因為跟孩子的生活環境接近.....《手斧男孩》是老師介紹，我自己也很喜歡；《少年小樹之歌》我以前就用過，本來就打算給他們讀；《臺灣達人》搭配課文寫作，要給他們認識不同成功人物，對自己有一點期望。（慧960623，訪：8）

選擇優秀的作品，才值得花時間在課堂上導讀及討論，因爲時間寶貴，閱讀選材顯得重要。慧師一開始注重孩子的閱讀興趣，所以優先選擇與孩子生活相關的題材，課程實施過後，她認爲自己教材分析能力還要加油（慧960725，訪：30）。教室的課表時間一直很緊湊，表面上看起來慧師憑「直覺」來選書，實際上是她在短時間之內根據原有閱讀經驗及預想學生能否閱讀所作的選擇，由此可知，教師的閱讀經驗很重要。這也反映出何以一般教師不帶閱讀、無法帶閱讀的主要原因：教師自己沒有進入閱讀的世界（951023，札：1）。

有關精讀策略的教學活動設計，慧師再一次試驗自己之前的教學策略。教學流程是由問題開始，經過討論，回答學習單後結束。學習單設計諸如情節地圖、角色特性描寫，以及修辭法練習與文章仿寫，這是因爲慧師原本認爲學生讀多了就會寫，認爲閱讀可以增進作文能力與增進理解能力，兩者教學目標一致，研究之後發現兩者相關但是能力不同。研究過程中，慧師一直在思考：閱讀理解能力的根本在理解與思考，表達與溝通，閱讀引導應該要讓學生展現這些能力的活動。慧師不斷提問：這是什麼意思？怎麼教呢？根據教學觀察與討論之後，慧師決定把教學活動精緻化：改變提問題型，把題目分成文本基本題及推論延伸題；重新分配課堂時間，把大部分時間留給學生準備回答問題；改變學生回答問題的方式，允許學生翻閱故事，尋找線索及推論故事發展的因果關係；分析文本之後重新組織閱讀發現，學生練習組織能力及寫作。

（三）行動中的反省：教學過程的自我觀察與督導學生學習

在一年的教學過程中，慧師透過自我觀察及反省，因學生的反應而有不同的調整。一開始慧師進修研習「學習風格」的理論，她要學生針對所讀提問。課堂上十六位學生提的問題雜亂，無法掌握要點，每題討論導致課堂時間拉得很長，結果兩節課下來教師仍無法作結論（慧951003，察）。教室的前面講臺，連接一片高度約

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

15公分木製地板，教師與學生可以在此活動。課桌椅並排，討論方式以教師與學生的討論爲主，到了下學期，課桌椅以小組方式叢集，活動轉變成學生小組的討論。這是因爲一開始的引導，學生不會討論，坐在那裡不敢發言。慧師原本以爲：

> 學生不夠講義氣、不分享，後來因為你的提醒，才驚覺是他們不會討論，我才示範，慢慢讓他們知道怎樣找線索、回答問題。（慧960725，訪：15）

初期，研究者觀察教學發現，慧師語文學科教學知識的應用不足。例如：慧師未注意學生如何應用語言來「說」，不在意學生沒有應用完整的、應用修辭的句子回答問題。課堂師生對話以慧師提問開始，學生搶答，學生用簡單的字詞、斷句回答，或者是無法完整地說明事件發生的條件，她未透過再述的對話方式協助學生重組所思考的內容。有時候，一堂應該是提升學生思考及使用語文的國語課，變成熱鬧有趣的綜藝節目，不但學生的「說」不夠完整，也沒有訓練學生專注「聽」及再組織內容的思考方式，最後學習單的整理、串聯、重組，學生無法完整地表達出來（951223，札）。每一次學生反應不足，最後的產出不理想時，慧師很快調整教法，很少從學生的「聽」與「說」表現不足反省，問題就在閱讀不精細所致，換言之，慧師急著教學卻忽略了督促學生語文學習的歷程。

慧師在研究過程中因反省而改變自己，視爲理所當然的教學行爲，最具體的改變就是不再一直講述，而是改採提問，解釋問題，提示線索、鼓勵學生尋找解答；改變把課本闔起來回答問題的記憶學習方式，而是讓學生重複翻閱，思考文本如何鋪陳故事來回答問題。因爲發現學生不會摘要，教師示範如何尋找脈絡關鍵要點；因爲發現學生不會回答問題，教師示範依題型回答問題，學生模仿及重組；因爲發現學生不會討論，教師示範對話方式，之後學生藉由小組課堂討論及分享，可以各自回答學習單。慧師急著想看到學生閱讀成績，上學期一開始經常變換教學策略：提問不行，換討論；討論不行，換講解；大意摘要不行，改換情節地圖。慧師自己與研究者對話後發現太急了（慧951102，察），才放慢腳步觀察學生學習反應的意義，有耐性地重複教學策略到精熟，讓學生有時間內化而掌握穩固的學習鷹架（慧960725，訪：15）。

研究過程中，慧師行動中的反省與改變，不再如以往只是根據直覺及感受作判斷，而是逐漸能夠仔細觀察學生的程度，經思考後調整教學策略。她說：

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

> 就像我之前本來以為只要是營養的就給小孩子吃，現在，我會去分析到底缺什麼，再給你什麼營養吃。.....一直「給」不是好處啊，寧願（學生）去省思，.....沒有評量怎麼會知道教學成效是好的？還是說，覺得他們多讀好多書，好好喔，是這樣而已嗎？我會去省思這個部分，你會一直push我：你要看啊，他寫出來的東西到底代表著什麼？.....在閱讀理解能力的哪個部分，原先在這方面的專業知識我是不夠的。（慧960725，訪：11）

通常研究者會在教學觀察之後與教師對話，研究者提出質疑，慧師習慣辯護自己的觀點，彼此之間經常有一些澄清。由於研究者的立場大多是點到為止，彼此對話可以持續下去，是因為慧師願意承認研究者的質疑就是她的盲點，她願意思考與改進，研究者才會進一步提供可能的策略。慧師這種心臟夠強的開放態度，試著從研究者的角度反省自己的教學語言，才能在繁忙的教學生活中理出頭緒，發現學生的問題及自己的問題。慧師展現強勁的反省能力與學習能力，實為教師專業成長的關鍵力量。

（四）行動後的反省：評量設計與反省課程

每次的教學實驗，慧師都會錄影及錄音，然後分析學生的討論與回答問題、學習單的表現如何。當然，也包括依據學生的表現與研究者對話後做反省。就檢驗教學成效來說，檢核的項目包括學生日記、學習單、作文、期中測驗、期末測驗、臺北縣教育局國語文能力測驗，以及心理出版社閱讀理解能力測驗，自行設計意見調查表等等。日常作業及作文，以檔案評量的方式比較孩子的進步，另一部分主要以測驗來評估孩子的程度。慧師於國語科期中測驗及期末測驗額外加入了主題閱讀的測驗題，並以加分方式鼓勵學生作答，她發現學生應試表現還不錯，重組與摘要的能力普遍提升（慧960110，S件1-16；慧960322，訪：2）。如前述，上學期分析了臺北縣教育局國語文能力測驗的成績，調整了下學期的教學。寒假提前讓學生先有閱讀經驗，下學期著重合作學習及小組討論的策略，提升閱讀能力及寫作。

下學期初，研究者建議實施心理出版社之國小學生閱讀理解能力測驗，檢核學生在詞義理解、文本理解、推論理解、摘要及布題等各方面的能力水準，並在期末學生畢業前夕以同樣題目實施後測，檢核學生能力改變的狀況。該班兩次成績比較差異不大，進步較多的是推論理解、摘要及布題方面的成績，另外，應試的時間縮短近十分鐘。慧師檢討此結果：前、後測施測間隔四個月太短，測驗成績沒有退步，也無法看出學生進步很大；後測時間在畢業典禮前，學生心情浮動，認定此測

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

驗與成績無關，作答不如前測仔細，測不出真正實力；後測時間縮短，可以說明學生能力增加（慧960621，訪：12）。

針對這一年來的主題閱讀課程，慧師設計意見調查問卷來檢核課程與教學的成效。反省課程分成幾個部分（分析慧960610，P件；慧960702，檔1：9-11）：

1.檢核課程內容的難易度：學生判斷很難的只有《少年小樹之歌》（*The Education of Little Tree*）一書，其他書多屬內容簡單易懂或者是內容普通。這表示慧師所選的讀物多屬學生可勝任者，僅《少年小樹之歌》因涉及文化差異及種族歧視的議題，學生缺乏生活經驗所以理解較困難。

2.檢核主題閱讀的喜好程度：大部分學生每個主題都選喜歡，即使是比較難懂的《少年小樹之歌》也只有一人選不喜歡。這個結果顯示，只要內容選擇恰當，符合學生經驗，幾乎所有學生都會喜歡閱讀。

3.檢核共讀策略的恰當性：了解學生對小組合作學習的感受，詢問共讀小說與自行閱讀你喜歡哪一種？大部分學生選擇共讀，僅一人選自行閱讀。喜歡的理由大多表示，經過討論可以更了解故事的涵義。

4.檢核教師閱讀引導策略的成效：學生最喜歡的閱讀引導方式依序爲：情節討論、心得分享、找關鍵字寫出情節摘要、提問回答、優美段落共讀及仿寫。可見得學生喜歡討論增進理解，寫作部分較感困難。

5.檢核學生自我能力的覺知：學生認爲自己能力強弱如何，依序爲：閱讀的理解、閱讀的推理、字詞的認識、寫作能力。有一半的學生（八人）認爲自己閱讀的推理要加強，對照閱讀測驗前後測成績，卻發現學生閱讀推論能力進步頗多，此現象可以說明學生「知道」自己閱讀課在做什麼，回答問題方面可以感受自己推理思考能力還不足。

6.檢核學生閱讀習慣的養成：以開放性問題詢問家長孩子閱讀習慣的改變，有九位家長回響，表示孩子回家主動閱讀，也會要求購書閱讀，視野變廣了，讀書興趣增加了，也有幾位家長跟著學生一起閱讀。

慧師反省課程之後發現，此課程方案是成功的，但仍有需要改進之處。例如：選材要與學生生活相關，內容要廣，宜包含不同的文體和主題（慧960712，檔：27）；選材雖有難度，透過小組討論及教師補充講解，學生會有「原來如此」，一種恍然大悟的喜悅；從教學策略的調查，可以發現孩子喜歡故事，討論劇情發展，情節地圖是不錯的學習鷹架，教師可以多應用；選擇長篇故事，孩子不再害怕閱讀厚的書，可以養成閱讀習慣（慧960725，訪：18）。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

四、對於行動的批判反省：教師專業知識的改變

這個研究的推展有兩個部分：研究者提供課程規劃的簡要方式、教學策略的應用、教室觀察與對話，以及釐清閱讀理解能力測驗，提供分析閱讀理解能力的理論基礎，行動研究的流程與方法等，另外一部分就是慧師具體的行動研究。批判此行動研究如何呢？慧師認爲在整整一年的行動研究之後，她的專業知識確實有改變：（一）對閱讀能力的看法改變：原來教學策略只是要引起學生閱讀興趣，研究者進入教學現場之後，更了解閱讀理解能力的內涵；（二）判斷學生閱讀理解能力增加，她說：

> 這個研究讓我更清楚判斷孩子的弱點在哪裡，是習慣不好、理解不好、還是資質的問題，窗戶有打開，讓我有能力作判斷。（慧960725，訪：13）

（三）教師講授國語科內容的教學觀點，轉變爲強化學生學習能力的觀點，慧師認爲最大的收穫，就是能夠知道閱讀理解能力有不同的面向後，在教學引導學生國語科學習時用進來（慧960621，訪：7）；（四）評量與測驗的能力變強了，以往出測驗題就是從題庫當中選擇較難的題目，但不會分析題目本身要測驗學生哪些能力，是否有所偏頗。此研究過程中，研究者直接示範分析閱讀理解測驗的題型與理解能力類型之關係，之後，慧師可以分析臺北縣政府所出的語文測驗題目題型，並依照學生得分來分析學生語文能力的優勢與弱勢在哪裡。研究開始之前，慧師的評量方式以「教什麼考什麼」爲原則，出題斷定學生的學習成績，偏重記憶性題目，現在則會依閱讀理解分項能力編製閱讀測驗題測試學生。

慧師的課程知能提升，教學策略更精熟。關於「課程」的規劃，慧師還是不習慣這個用語，還是會問「什麼是課程？」她可以接受「課程就是規劃學生一學期或一學年的學習經驗」這個定義，比較關心的還是閱讀材料的選擇及教學策略的應用，及如何應用評量來確認自己的教學成效。特別是選材的部分，她反省自己的偏好，比較喜歡選敘述文，將來希望加強議論文及說明文，強化學生這部分的寫作。有關教學的部分，慧師認爲自己的教學方法更有系統了，將來會依帶新班時間區分不同階段規劃教學活動。但慧師在國語科作文教學欠缺信心，在判別學生作文「品質」及說明學生進步仍感覺困難，雖然慧師認真批改作文，但仍感到無法把學生的作文「帶」上來（慧960621，訪：20）。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

就研究部分言，慧師在自己的教學經驗當中，體驗規劃課程與教學改進的甘與苦，但無法將自己的經驗訴諸文字加以整理。對一位在職教師來說，能夠以行動研究來觀看自己的教學誠屬不易，特別是要比別人付出更多時間準備，更多嘗試的勇氣，以及誠實面對研究觀點的批判與反省。慧師因爲有熱忱與衝勁，覺得再累都要「撐」下去，所以才逐漸能夠掌握研究流程，系統地歸納自己一年來的行動，撰寫出行動研究報告（慧960712，檔1）。她誠摯地說：

> 研究值得再做，因為我以前且戰且走，做到哪裡，再做下一步，你進來以後，讓我更緊湊，更有覺知應該怎麼做會比較好，比較有計畫性。（慧960725，訪20）

我們約定下年度仍繼續發展有效的教學策略來提升偏遠地區學童的讀寫能力。

伍、結論

本文主要探討教師專業發展，理論上從兩方面發展：其一是學校教師專業團體的形成，有助於教師專業倫理建構及規範個別教師；其二，教師個人追求實踐知識改變與行動，實爲教師專業化歷程。本文選擇個案研究以觀察教師專業的實務面，反省教師專業化歷程所面臨的問題。

透過個案研究發現，學校教師專業團體是否形成，有賴每位教師的努力，絕非教師個人可以左右。偏遠地區國小人事更換頻繁，校長無心經營及教師過客心態，形成不積極的組織氣氛，無法支持教師專業成長。力求進步的教師轉而不再期待團體力量協助，回到班級關起門來追求自我教學實務進步，未受迂腐氣氛感染已屬不易。個別教師專業發展的動力來自個人強烈使命感，而非教師團體之專業倫理的約束，換言之，教師專業團體如何形成及是否影響個別教師專業發展，還有待從教師專業文化形塑的可能性做進一步探究。

本研究個案教師以提升學生能力爲最大基礎，積極學習且轉化爲具體教學行動。教師以行動研究經歷專業化，透過課程與教學改變，強化了教師的學生知識、課程規劃能力、教學策略熟練，以及評量與測驗能力增加。個案教師能夠在行動研究之後有所成長，主要關鍵因素在教師的反省，透過觀察、對話與思考的反省，加深了教師課程與教學的掌握能力及研究能力。同時，個案教師肯定自己行動研究強化專業發展的信念，願意持續嘗試這方面的研究，以強化教學能力嘉惠學子。

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

本研究以個案研究方式觀察教師專業化歷程，反省教師專業發展的實務面，確實發現理論與實務面的嚴重落差，特別是本研究所舉個案教師所在的偏遠地區國小。當學校條件不足，很難形成具備專業倫理及專業規範的教師團體。教師專業發展無法仰賴教師專業團體的帶動，完全要靠教師自己強烈動機及具體行動，不斷透過學習與教學研究，才能產生教師專業發展。本研究也發現，教師以行動研究方式研究自己的課程與教學，最能增進教師課程與教學之專業知能，以及持續專業發展的動機。

（本文爲國科會專案計畫編號NSC95-2413-H-133-007之部分研究內容，謹此向所有協助研究相關人士致謝）

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

參考文獻

姜添輝（2000）。教師專業意識、影響性、社會控制與實質內涵。**教育與社會研究，創刊號**，1-24。

姜添輝（2001）。九年一貫課程政策影響教師自主權之研究。**教育研究集刊，48**（2），157-198。

姜添輝（2002）。**資本社會中的社會流動與學校體系——批判教育社會學分析**。臺北：高等教育。

姜添輝（2003）。教師是專業或觀念簡單性的忠誠執行者。**教育研究集刊，49**（4），93-126。

揚深坑（1999）。**知識形式與比較教育**。臺北：揚智。

簡良平（2005）。**國小教師批判意識覺知與課程實踐聯結：弱勢者教育的觀察與反省（I）**。國科會研究之簡要報告，未出版。

Ben-Pertz, M., Giladi, M., Dor, Ben-Zion, & Strahovsky, R. (1990). Teachers' thinking about professional development: Relationships between plans and actions. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 178-188). London: The Falmer Press.

Day, C. (1996). Stories of change and professional development. In A. Fernadez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 109-129). London: Falmer Press.

Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 130-160). London: The Falmer Press.

Devaney, K., & Sykes, G. (1988). Making the case for professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in school*. NY: Teachers College Press.

Goodson, I. F. (Ed.).(1992). *Studying teachers' live*. NY: Teachers College Press.

Goodson, I. F. (1995). Studying teache's life and work. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 65-80). London: Cassell.

Goodson, I. F. (1999). Representing teachers. In M. Hammersley (Ed.), *Researching school experience* (pp.122-133). London: Falmer Press.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In

期刊徵稿：http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa
高等教育出版：http://www.edubook.com.tw/?f=oa
高等教育知識庫：http://www.ericdata.com/?f=oa

A. Hargreaves & I. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and instructional development. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 423-438.

Helsby, G., & McCulloch, G. (1994). Teacher professionalism and curriculum control. In A. Hargreaves & I. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56-74). London: Falmer Press.

Kirk, D., & MacDdonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Curriculum Studies, 33*(5), 551-567.

Klette, K. (2000). Working-times blues: How norwegian teachers experience restuucturing in education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 146-158). London: The Falmer Press.

Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher, professionalism empowerment*. London: Hodder & Stoughton.

McCulloch, G. (2000). The politics of secret garden: Teachers and the school curriculum in England and Wales. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 26-37). London: The Falmer Press.

Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'. In A. Hargreaves & I. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28-55). London: Falmer Press.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 114-135.

Widen, M. F., Mayer-Smith, J. A., & Moon, B. J. (1996). Knowledge, teacher development and change. In A. Hargreaves & I. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 187-204). London: Falmer Press.