

實踐取向之教師專業成長

～在職教師進修模式之變革之解析

顧 瑜 君

本研究的目的是在探討教師進修模式變革之可能，教師如何透過進修而能夠增能(empower)，進而使教師的專業更能落實到每日的教學工作中，使教學實務工作者即研究者的理念確實的實現。

現行的教師進修模式多半停留在灌輸與填鴨的「接收模式」(receiving model)：有能力、有專業者為傳授者，將其專業與能力傳授給他人(能力、專業較低者)，傳授者往往是專家、學者，接收者則為中小學教師(基層教育工作者、實務工作者)。接收模式所表徵的角色分配對於新世紀的教育發展是一種障礙，限制實務工作者成為主宰自己專業工作的任務。

本文探究研習主辦者如何與教育政策或改革方案共同來理解、詮釋與探究教師進修的問題處境，從實際的行動中發展轉變問題的可能性，並從實踐想法的歷程中使問題轉變。

從接收模式變革後的教師進修模式可以稱為「增能模式」(empowerment model)，在增能模式的研習過程中，教師不再是接收者，他們必須展現一個實務工作者的專業，實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提昇能力的方案，同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提升解決教育困境的能力，更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，他們體認與理解唯有自己是可以仰賴的。

關鍵字：教師進修、行動研究、增能模式

本文作者為國立東華大學教育研究所副教授、美國奧勒岡大學哲學博士；學術專長為課程與教學、行動研究、教師專業成長

壹、前言

一、新世紀教師面臨的場景

面對新世紀的來臨，台灣的教育工作者究竟面臨的是什麼樣的一個教育的現場呢？

回顧過去幾年教改方案，從推行中小學新課程標準、田園教學、開放教育、小班教學、生命教育、自學班、基本學力測驗、推薦甄選、申請入學、兩性平等教育、鄉土教育、多元智能方案、回歸主流、學習型家庭、教育優先區、教訓輔三合一、技藝班、資源班、常態編班、朝陽專案、璞玉專案……等等，目前正在實施的九年一貫，以及最近某些縣市大力推行「教師行動研究」計畫…不勝枚舉。同時，教育政策隨著執政者起舞或是受到政治壓力而行的也不少，像是：心靈改革教育、交通安全教育、法治教育、鄉土語文教育、十二年國教隨著總統大選又成了話題。台灣的教育改革方案真可說是「多元與迅速」！

這種缺乏整體規劃與具體實施策略方案太多，難怪教育基層工作者對於教改方案，多半採取觀望與不樂觀的態度，甚至流行一句順口溜，做為應變各種教育改革方案的基本態度：「教育改革像月亮，初一十五不一樣，管他一樣不一樣，反正不會怎麼樣！」

台灣目前最大的教改工程--九年一貫課程，已經於九十學年度實施，而九年一貫之主要精神：「統整課程」、「學校本位」與「權力下放」對於第一線的教育工作者，是很大的衝擊。

筆者無意投入支持或反對九年一貫的論爭，但不可諱言，就目前各種推展的情況可以發現，基層教育工作者對於九年一貫的認識是：無非是將課程標準換個名字，稱為課程綱要，將分科的科目改稱作學習領域，而統整課程不過是「大單元主題教學」--這樣的理解，使得目前發展所謂統整課程者，流於課程統整的形式，選定一個主題後，將各科學習領域牽強附會的「統整」起來，而未察覺是否確實達到了統整的理念與目標。

台灣的教改弄得教育工作者「忙」且「盲」，日積月累後導致基層教育工作者發展出上有政策下有對策的模式，以不變應萬變，基層教育工作者消極的態度，應該是一種學習的無助，因為長久以來台灣的教育以中央為尊，而且推行教育政策的周密性不足、不給予足夠時間發展與成熟，也缺乏有信服力的成效評鑑。

我們要任憑這樣消極而被動的心態，伴隨台灣的教育工作者走入新世紀？

二、被壓迫者研習

一般來說，基層教育工作者面對台灣的教育現場時，往往是受到控制、支配、與壓迫的一群，而各種教改方案的推展必定透過「研習」的形式跟基層教師開始產生關係，對於推廣任何一項教育改革方案，研習是最正當、合法與「有效」的方式，從宣導性質到理念說明、教學方法到負責回到各任教學校推廣（種籽教師），教師們參與研習的心情是一樣的--被牽著鼻子走，毫無自主性可言。P. Freire提出「被壓迫者的教育」(Pedagogy of the oppressed)，筆者認為台灣目前的進修模式，是一種被壓迫的研習。

以因應九年一貫的推展為例，可以明顯發現，透過研習的方式貫徹這個即將實施的教育政策或教育改革方案，已成為過去這一年各項進修或研習活動的主角，凡是以此為名而申請的研習活動，比較容易獲得補助、名為鼓勵進修的辦理，脫離不了貫徹政策的陰影。

九年一貫課程強調由下而上的教育理念與精神，強調以學校為本的思考與教育選擇，期望教師能依照所處教育現場的需要而設計課程，因而「下放教育權給實務工作者」。弔詭的是這類帶有「解放」(emancipation)色彩的理念，還是由上而下地來推動與宣導，仍然必須透過研習來培育基本觀念。

值得慶幸的是，此波推動九年一貫或學校本位課程的進修，在研習的形式有外觀上很大的變化，除了慣有的「一人講授眾人聽講」的形式之外，比以往有更多的「主題工作坊」出現在這一波教改推展的研習中。主要是以學校教師團隊案例發表的方式進行，以邊做邊學模式進行，邊聽講演（統整課程的原理與設計、實施策略、教學時間規劃、學校本位課程發展與評鑑），邊觀摩他人作品（各校實作分享與修改）。

綜觀這類主題工作坊研習，不難發現，由上而下的研習內涵與基調並沒有改變，只是推廣的方式不同罷了。參與研習的教師必須在一定的時間內與同校的老師們共同完成「實作」，作為整個教育改革的前導列車，重要的是研習的成果可以成為未來推廣該特定教改政策的範例。因為，這類標榜實作、實際有成果的進修模式，如果深究其中的用意，可能有兩種截然不同的解讀：一種是培養參與研習者實務的工作技能，而且研習的成果（教學方案、統整課程計畫）立即可以帶回學校去實施。但另一方面，這類表面上是互動的、實作的工作坊，可能比「傳統」的進修帶有更大的壓迫，傳統的研習，參與者可以被動的、消極的「不配合」：打瞌睡、交談、不認真、看自己帶去的書……，只要研習時間一到，就還我自由之身，反觀這類的研習，有「強迫中獎」的味道，參與研習者必須在限定的時間內有「成果」，還要觀摩與展示，因為這都是研習課程的一部份，觀摩與展示所展現出來的宰制

「權力關係」也很明顯(Foucault, 1982)：主辦者爲了貫徹任務使參與者不得不完成特定的行爲，又何嘗不是一種壓迫呢？

換句話說，就算研習的外型改變了，教師仍然是受控制與壓迫的一群。

如何能夠跳脫受控制與壓迫的基調，是本文探討的重點，透過探討教師進修模式變革之可能，釐清教師如何透過進修而能夠增能(empower)，進而使教師的專業更能落實到每日的教學工作中，使教學實務工作者即研究者的理念確實地實現。

本文將從教師進修的困境談起，解析目前教師進修的盲點與問題之所在，進而探究轉化教師進修困境的契機何在，如何重新框定(reframe)教師進修的理解，從中找到模式變革的可能。

貳、教師進修的困境

一、進修的惡性循環 - 充電與買菜

現行的教師進修模式多半停留在灌輸與填鴨的「接收模式」(receiving model)：有能力、有專業者爲傳授者，將其專業與能力傳授給他人（能力、專業較低者），傳授者往往是專家、學者，接收者則爲基層學教師（實務工作者）。

仰賴專家學者的研習，好比看立體電影必須戴上「特殊眼鏡」一樣，少了專家學者的解釋、將知識淺化的程序，觀眾完全無法看出其精彩與奧妙。這樣的關係也透露出這類研習問題之所在，當特殊眼鏡摘下後，再精彩的情節與畫面，也與觀眾無緣。另一種對接受模式研習的抱怨是：好像在百貨公司看推銷員展示，竟然可以只用一個平底鍋就做出一桌的美味菜色，簡單又好用--沒有油煙、煎煮炒炸樣樣行，但是自己買回家去後，才發現連煎一個荷包蛋也煎不好，只好放著新鍋子生灰塵，回頭去用舊鍋子。「不好用」¹也就成了買菜式研習的另一個夢魘，乘興而去敗興而歸。

1「不好用」有兩種可能的原因，一種比較容易解決，另一種困難，前者是因爲熟練的緣故，只要勤加練習假以時日後就可以熟能生巧；後者則是因爲不實用，理論與實務的差距或是理想與現實的距離，然而在研習的現場，這種差距往往是在暗處的，無法被看見。

接收模式的研習形成了一個消耗能量的惡性循環系統，基層教育工作者不停的需要充電，電用完了就沒有「料」可用，要趕緊去補給。筆者比喻這種以充電的概念參加研習為「買菜式的研習」，參與研習的人像上菜場選購素材，回去烹調後食用，採買的東西煮完了，又需要上菜場採購，形成了一個無法自給自足的循環。

在此筆者必須強調，接收模式不是從研習的外觀或形式上來判定，而是其實施時所隱含(embedded)的內在結構與價值(hidden pattern)，我們可以發現接收模式常常出現在「互動性」很高的研習活動中，學習者完全不會察覺自己是「被教導」的，也就是說，接收模式的關鍵在於研習的本質（隱含的內在結構），研習規劃所採取的視框(frame)為何，研習所傳遞的內在價值為何。

接收模式的研習在實務工作的領域常有其必要性，專家與基層教育工作者由於角色與位置的不同，在「專業或知識」的領域上，學者專家往往比基層教育工作者先一步得到知識上的資源，尤其是國外的資訊的取得與轉譯，專家要比基層教育工作者有更多的能力或方便性（語言的限制就是其中最主要的一種方便）。研習中專家與基層教育工作者的角色與分工因此而界定，專家負責去「採集並傳遞」知識的資源，基層教育工作者負責「接收與運用」轉譯的知識。這樣分工合作的模式，形成了一種類似生態平衡的食物鏈，既合理又符合效益²。

然而弔詭是，接收模式的研習所創造出來的生態平衡，卻使得教育改革缺少了穩固的立足之地。

二、進修的速成文化－置身事外

接收式的研習有一個隱含的視框(frame)：聽者是可以完全置身事外的，不需參與或涉入(involve)。

為什麼聽者可以置身事外呢？長久以來，接收式研習在教育改革的推動中經常扮演宣導與教導的任務－傳遞教育新知（政策）或是培養新技能，參與的基層教師明白自己只是一顆棋子，在整個棋局上自己是無力的。

在大型的研習會場，少則五、六十人，多則上百人，自願也好、被指定出席也好，面對柔性的教育政令宣導，多為默默接受，三小時也好，一整天

²或許因為這樣，專家要常常到國外進修，不斷地採集與傳遞。

也罷，對於原理原則則似懂非懂，對於新的教學技術模糊而不確定，而這種研習的處境使參與者必須選擇置身事外一途，無法涉入是當前教師進修的關鍵之一³。

筆者常常接到擔任研習講師之邀請，當詢問要講什麼呢？往往得到的都是很禮貌與客氣的回答，有時說「講什麼都可以」或是「講跟xxxx主題有關的都行」。以「班級經營」為例，主辦單位可能會說「講跟班級經營有關的都可以」，但是如果繼續追問要著重在哪一方面的班級經營？來研習的人為什麼要再精進班級經營？有沒有特殊的需要或問題？……主辦者往往不會（或不敢）決定而由主講者主導。

如果同意去講課後，主辦研習者也會靦腆的請求「教授，可不可以不要講太理論的⁴，講比較實際一點的」，但每當筆者期望深入瞭解主辦單位辦理研習的理念是什麼，以便設計符合研習目的的教學內容時，主辦人員通常會很坦白的告訴你以下的幾種情況：「這是教育部委辦的三年計畫」，這一期是最後一期，本校只是負責安排講員；有時，是恭維你演講很精彩，大家都推薦你來上課；或是，在別處聽過你上課，覺得你上得不錯，這次自己主辦就想請你來講同樣的東西…之類的答案⁵。

換句話說，教育部已經將研習理念「確定了」，對於辦研習的理念與宗旨，主辦研習的單位是不需要參與的⁶（或不容參與），主辦者的任務只要找

3 有一次研習的茶敘時間，一位基層教師跟我說，現在來研習，最關心的是茶點、便當好不好，最好是有紀念品，因為這是最實質的收穫。

4 我很同意這個請求，教師研習必須貼近實務取向的定位，教授不應該以深奧的理論作為研習的教材與內容。

5 筆者常常猜測，當我不停的詢問邀請單位問題時，電話那頭的對方心中或許冒出以下的想法：教授你不是班級經營的「專家」嗎，你應該知道聽眾需要什麼才對吧！或者，你至少有「專業判斷」可以決定老師們該學什麼吧！怎麼還問我們呢，若是我們知道，就不用來請你上課了。

6 當然，在委辦的公文中主旨下一定會說明，例如：「主旨：溝通教育觀念、交換工作經驗、研討校務實際問題，以強化教育功能」之類的文字，可惜的是，這些對稱工整的文句、冠冕堂皇的主旨有沒有闡述研習的理念與宗旨、有沒有透過研習來實踐，可能很少人會去認真的過問。

「合規格」的講師出席⁷，確定講師「講的內容有趣、參加研習者聽得下去⁸」成了主辦研習最重要的工作。這麼看來，主辦單位其實也是置身事外的，主辦者只知道要辦跟什麼主題有關的研習，並不需要思考為什麼要辦？要怎麼辦？該怎麼辦？有沒有區域性的問題？有沒有特殊議題需要照顧到？

這種置身事外的辦理研習方式，與參與研習的教師置身事外形成了惡性循環，置身事外的視框更使得講授者有義務「教會」學習者，必須將教的內容設計得淺顯易懂、方便使用、易於取得，最好有設計好的學習單、教學步驟與流程、現成的範本…。進修研習的速成文化也逐漸的形成，使速成式的教師成長研習方式的需求大增⁹。

身為研習的講師，可能會發現參與研習的人「動機」不高，或是只想學簡單、易上手的，沒有興趣學習原理原則（被視為大道理），講者與聽者之間的對立關係竟成了抵銷研習效能的障礙。

筆者認為，主辦研習的單位或個人，在接受模式研習的思考脈絡下，很容易建築起置身事外的速食研習文化，研習已經有一套「統一」流程，開幕（含本次研習目的等導論）、正式課程（演講或工作坊）、綜合討論、散會。這套流程原本是合乎課程設計的系統原則，然而，在速成文化的心態下，研習的惡性循環日益加劇。

7 有時候主辦單位還配發到一本「專家學者錄」之類的資源手冊，可供主辦單位挑選適合的講師，告訴我這件事的學校說：專家不好講，有些地區找不到專家，承辦學校叫苦連天，找來的講師若是不好，還要受到學員的抱怨與指責，導致很多學校不願意承辦委託的研習，於是，「上面」就印發這種人力資源手冊給承辦學校，方便他們作業（或是說使他們沒有藉口推辭）。這種方便是不是也算一種速成的文化？

這專家學者錄讓我聯想到郵購型錄，我無意嘲諷專家學者錄，它有實用的價值，但是如果這樣的通訊名冊是速成文化下的方便法門，會不會有一天開始有講者的彩色照片、鐘點費價碼、演講精彩等級（幾顆星）等資訊出現在一本「研習專家名冊」供人挑選？

8 於是，漸漸的有人會注意，去上研習的課要準備很多的笑話以帶動研習氣氛。

9 三分鐘班級經營、快速學習單設計…。

三、進修的苦與怨 – 空虛與無助

一般認為，願意去買菜（參加研習）的人，算是認真與上進的那一類¹⁰，基層教師常常在研習的場合像一塊乾癟的海綿，努力的吸收到豐盈為止，回到教學現場後，釋出能量（所學），但海綿一日一日的消瘦，直到另一個不得不再去吸收的時候來到，又趕緊的去充電。

我們不難察覺，這個買菜式的循環使得買菜的人容易筋疲力盡，因為整個歷程（從擷取到使用）都在消耗能量，也就是說，形式上研習者感覺到自己充電充得滿滿的，但是並沒有輕鬆感，沈重一直在肩頭。

表面上，參加研習者是去追求新知，實際上我們看見一個隱藏的動力「空虛與無助」推動（迫使）著參與研習者，常常聽到基層教師們這麼說：若是不去研習就沒有「新東西」可以給學生了！我們必須區分動力的源頭，才能判斷哪一種動力是良性的、是可以源源不斷的。如果參加研習的動力是來自空虛與無助，那麼，基層教師就會在消耗能量的循環中打轉、求生，久而久之參與研習的動力非常可能逐漸減弱。這大概是為什麼會發現年資較淺的教育工作者參加研習的比例會比較高的緣故之一吧。

在空虛與無助的推動下，參加研習者在這樣永無止盡的循環中奔走，形成一種基層教師內外夾攻的苦與怨，每天在學校已經有應付不完的問題了，還要面對必須時時追求新知的壓力。加上接收式的研習普遍，參加研習者可以很清楚的感受到自身的處境：在浪頭上的舟子，被海浪的力量推行，研習的內容是「上面」的教育理想，研習的主題是「他人」的教育政策…，學會的東西不是「不好用」就是「很快就用完了」。

試問，誰能在這樣的循環中「怡然自得」、「在快樂中成長」！

四、進修與靜休 – 雙輪的研習

猶記得幾年前，推展小學新課程的階段，在一場以校長為研習對象的場合，課程安排在星期五的下午三小時（是整個研習活動的最後一節課），筆者負責講述新課程之一的基本理念與價值，一位校長在開始講課前要求舉手發言：

¹⁰當然這種假設是排除所謂的「研習部隊」，據基層教師透露，有些學校有「專門去參加研習的特定組羣」，有的是酬庸，有的是因為年資深…，總之，導致想參加的人沒有機會。

教授，這種把我們集中研習的密集班，五天要學的東西太多（一天學一學科），教授們的知識淵博，但是講的東西太深奧、太多了，雖然講得很精彩，我們根本學不完，每堂課都很想夢周公，重要的部分可不可以建議主辦單位錄製成錄影帶配發各校。這次研習，我們感覺不是來「進修」是來「靜休」：安靜的休息，課程已經接近尾聲，如果等一下我們很多人打瞌睡，實在是因為我們太累，請教授不要介意，請求教授講課時候麥克風的聲音不要太大，打攪學員的靜休¹¹...

這種勇於說真話的場景實為難能可貴！透露出參與進修的無奈與憤怒，而相信主辦單位也有苦衷，就雙贏策略的理想來看，「靜休」反映出當前教師進修處於雙輸局面的最佳寫照。

筆者認為，接收模式傳遞的角色分配對於新世紀的教育發展是一種障礙，限制實務工作者成為主宰自己專業工作的任務。

必須以系統性的思考來解析這個困境，深入瞭解如何跳脫這個無法自給自足的循環，以下，將從雙路徑學習(Double-loop learning)作為討論的切入點，作為教師進修由壓迫(Oppressed)轉為希望(hope)的可能方向。

參、學習型的進修與研習

一、轉化、昇華與創造

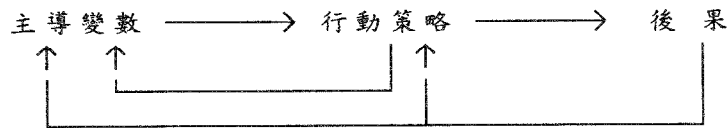
對於進修的困境，首先我們必需先釐清學習的意義不再是「學習新的事物」必須跳脫線性與平面的思考，學習應該是一種特殊的歷程，如果以行動研究的基本假設來看，學習應該是一種「轉化、昇華、創造、修正的過程」（朱愛群，民86:155）而這個歷程正是另一種學習的基本假設與信念，這也正是「學習型」的主要概念。

當代行動科學家阿吉瑞斯與熊恩(Argyris and Schon, 1978)提出兩種學習路徑的概念，有助於我們深一層的認識「學習型」的概念。

11那位資深校長帶著嘲諷與無奈的發言完畢後，全班報以熱烈鼓掌、精神充沛，筆者順勢放下講綱，跟校長們討教與閒談「靜休之道」，藉此深入瞭解參與研習者的無奈與怨，三小時沒有人睡覺，發言踴躍。

據說是因為之前有教授對於研習現場睡成一片不以為然，於是在班上大大的表示不滿，才有那位校長在講者開講之前先「表明處境」的舉動。

要認識單路徑學習與雙路徑學習必須先瞭解「使用理論」(Theory-in-use)，使用理論認為(夏林清，民78)，主導變數(governing variables)是行動者需要滿足的價值觀，當主導變數面臨破壞或是改變時，人們會採取行動維持主導變數的穩定，行動是被主導變數所指揮與控制的，其運作模式如下圖一：



圖一 使用理論模型(夏林清，民78：87)

單路徑學習 (Single-loop learning)：

刺激--反應模式的思考與行為，也就是說行動者的意圖以及其行動的後果是「配合」的，或是適應的，當行動的策略被用來服務(serve)主導變數時，就形成了單路徑學習的循環。

雙路徑學習 (Double-loop learning)：

雙路徑學習不同於單路徑學習主要在於行動將改變主導變數，檢視主導變數所持的價值觀是否有修整或調整的可能、置疑原本不成問題的思考與行動模式，因此雙路徑學習不是配合或適應性的，而是創新的、變革的、深層結構轉變的。

由此可知，雙路徑學習將學習的概念轉化，學習型所提倡的學習概念是「習」重於「學」，過程重於結果。然而，學習型的概念如何運用於理解目前的研習，是本文接下來討論的重點。

二、解決方案變成問題

從使用理論的觀點，我們可以說目前的進修模式固著於單路徑學習的思考，行動的策略被用來服務主導變數，主導變數可以視為研習的理念與宗旨，行動策略則是規劃與執行研習。在透過研習推動教改或是新的教育政策的前提下，主導變數已經由「上面」決定了，就行動者來說對主導變數的置疑是無權或無法過問的，這是「置身事外」與「不涉入」的視框(frame)之所以會成為目前各類研習的隱含結構的主因。

置身事外式的進修或研習被視為一個渠道(conduit)輸送了由主導變數決定的：知識、觀念、教學方法…，直接搬運到參與者的腦子裡(Bowers, 1990)，

行動者對於流通過此道的內容不用過問，只顧此渠道是否暢通即可，就可以滿足與服務主導變數的需求，就當前研習的現狀來說，有時候得注意渠道的彎曲或岸邊的風景是否優美，使之不會太單調與無聊¹²。

我們試著從實例來說明，以接受委辦的「學校本位課程」研習來說，在主導變數不變動的前提下，承辦單位的行動策略（規劃與執行研習）是為服務主導變數（讓參與者學會學校本位課程）為依據，於是，通常會規劃或邀請的講題可能會圍繞在統整課程與教學主題上，像是：統整課程的理念、統整課程的類型、統整的步驟、統整的實施策略……。為了滿足主導變數的需求，又擔心研習者沒有學習動機，於是，請求講者務必不要講太理論、要活潑、要實用、要能引起學習者動機、要…，就這樣研習越來越難辦理、研習逐漸趨向速成、一步一步的走向惡性循環。

而不能置疑或是改變主導變數，使得研習的循環惡化，從行動理論來解析，這個單路經思考的循環造成了典型的「解決之道變成問題」處境，也就是說解決問題的方案反而製造了新的問題或使原來的問題更嚴重。當解決之道變成問題時，行動者努力的在解決之道上下功夫，誤以為是努力不夠或是方法技術不夠，越不能滿足主導變數，就越挖空心思來服務、來配合主導變數，一旦錯誤的解決方案重複的使用時，「從結構上來看，情況並無多大變化，或維持原狀，但是問題的困難度和其所導致的痛苦卻日益增加。……令人疑惑的是，一方面此類解決方案之不合理已經明顯的擺在眼前，而另一方面人們卻一再地嘗試做這種改變。」（夏林清，鄭春祺，民85：53-54）。

三、慎思與對話

當我們討論是否可以置疑主導變數時，「置疑」並不是對主導變數提出對立或是懷疑的觀點，從雙路徑學習的觀點，行動的目的在於改變主導變數，去檢視主導變數所持的價值觀是否有修整或調整的可能，對於原本不成問題的思考與行動模式提出不同的想法。

擺脫配合或適應性的思考後，對於「上面」所決定的主導變數，行動者可以重新詮釋、賦予新的意義、調整不同的方向，也就是從行動中進行創新的、變革的、深層結構轉變的。

以承辦教師進修的主辦單位來說，必須主動而積極的釐清與界定辦理研習的目的，主導變數在這樣的思考下才有機會產生深層結構的轉變。以課程

¹²除了邀請講者時要求實用、易懂外之外，會不會是越來越多的研習需要選擇舒適的場合、到風景區、到大飯店辦理的原因。

主題文章

設計的歷程來看，試圖調整主導變數的歷程也符合J.J. Schwab提出的慎思(deliberation)，慎思將行動與目的的關係定位在互動上，而不是由目的來決定行動。以P. Freire(1972)的語言來說就是對話(dialogue)與提出問題(problem-posing)，著重學習者的參與與解放的意涵，將上對下的從屬關係轉化為共同研究者(collaborators)。

以學校本位課程來說，主辦的學校往往謙辭以「不懂」什麼是學校本位為理由（未轉化為共同研究之關係，停留在從屬關係），於是就從表層的意義來解讀或是仰賴專家學者名錄來安排課程，找到從事相關研究或實務經驗者來上課（由目的來決定行動，少了慎思的歷程）。綜觀目前各校正在如火如荼的進行之學校本位課程，不難發現多數教育工作者缺乏對學校本位課程精神的認識，多半是以主題式或大單元為課程模式，其中又將社區資源作為統整主題為多，試問，這些冠以「學校本位課程」的課程內容，以鄉土特產、民俗資產為主軸，究竟跟該學校面臨的教育困境有什麼關連，如果沒有，這些課程跟鄉土課程有何不同？筆者戲稱這類缺乏學校本位思考的社區資源主題式課程為「一鄉一特產課程」，只是將鄉土特產納入教學中，缺乏教育工作者對於自身所面臨的教育問題之省思。

因此當主辦教師在職進修研習的單位開始慎思，主辦者（或是研習課程設計者）的信念(convictions)、價值(value)、意象(image)等成為站立的基礎點，當站穩了立足點後，引導行動的力量就會浮現，主辦者開始思考所謂的學校本位課程與自身的實務經驗有何關連。應該可以事先對學校本位進行初步的瞭解，主辦者會意外的發現¹³，學校本位理念中最核心的概念並不深奧

13筆者常常會在研習會場中推展一個「小秘方」：望文生義互動法，任何推展的教育方案，需要的是實務的知識來參與，對於文獻中如何描述或定義特定的方案，其實對於實務工作者來說，知道與不知道，不會影響太多，只要望文生義一番，大約瞭解意思後，就要開始與這個概念互動（對話），找到實務工作者可以切入的工作點。

以學校本位來說，不需仰賴專家替我們「解讀」十或八個國外學者的定義，更不需要等待他人說明實際的案例，只要用「看」字面上的意義就可以得到不錯的認識，筆者曾經在一常研習中以自由聯想的方式讓參與者對學校本位課程望文生義，先將整個概念拆解成最小的單位：學校一本/位一課程，

本：本就是本來的，本人的，原始的，自己的；

位：位就是定位、位置，

課程就是學校裡一切活動的總和，正式課程、潛在課程…

這樣一來，學校本位課程可以靠自己的望文生義得到解析：能夠符合本校自己需要的教學活動。

，用實務工作者的語言來說就是「以自己擁有的資源，解決自己面臨的教育問題」，那麼，作為研習課程的設計者，不再以「因為不懂」於是從名冊中挑人、排課，而是以雙路徑思考的方式行動，以對話過程使自己與主導變數之間成為共同探究的關係，主辦者可能會思考到「資源是什麼？」「我們有什麼資源呢？」「我們的教育問題是什麼？」「為什麼這些會是問題？」「我們面臨的教育問題有沒有特殊性？區域性？」「最急迫的教育問題是什麼？」「教師們想改變這些問題嗎？」「教師們改變的動力在哪裡？」「改變的阻力在哪裡？」

這個對話的歷程使得主辦者對主導變數做出「非常大的轉變」，也因此，主辦單位無法再置身事外。

Eggleston(1979)指出，學校本位課程發展實際上就是教師專業成長的方式，可以使教師的專業自主性提高。發展學校本位課程作為在職教師進修或研習的目的是去創造一個讓基層教師可以產生省思的場域，讓基層教師有機會成為「省思的實務工作者」，換句話說，好的教師進修課程必須像是深耕一塊田地，好讓種子可以著床、生根與成長。研習的內容使基層工作者去釐清產生教學困境的「環境」，而不強調傳授解決的方案技巧或策略，將焦點回歸到教師與教學困境，進而釋放他們的工作熱忱。

四、願景作為動力

vision(願景)這個概念借用於「第五項修練」，願景是人們心中一種能夠令人深受感召的力量，使參與的人感到振奮，願景提供行動的能量與焦點，願景觀點賦予承辦研習意義，將是持續推進雙路徑思考的動力。當行動者以願景的方式賦予主導變數時，所散發出來的能量可以使得參與研習感受到力量。

願景(vision)與目標不同，目標的概念仍承襲於科學化課程的思考下的工具理性思考，目標使行動者很迅速、很有系統的延伸出具體的步驟或策略，而願景使行動者不停留在技術的層面找解決之道，也不容易使解決方案成為問題。

另一個理解vision的意念是「洞悉」，洞悉對於課程與教學來說，是使研習不再成為輸送渠道(conduit)的轉機，洞悉體察到策略與技術深層的意義，停止刺激與反應的簡化線性思考，而非線性思考的難度在於沒有明確的答案，因此慎思的過程勢必遇到爭論或辯論的，行動者容易在這樣的過程中嚐到模

糊與茫然，容易在情急之下轉向簡化思考以求得明確的答案。而洞悉幫助行動者「看透」，不會停留在線性思考的侷限下，並察覺自身行為的動向，而不落入簡化的陷阱。

再以接受委辦的「學校本位課程」研習來說，主辦者一旦洞悉學校本位課程的意義（自己解析的，不是國外的、專家的），主辦單位其實已經將願景作為詮釋研習主旨的主要意涵，主辦單位可能就不會圍繞在「課程統整」的主題上排課¹⁴，而轉向探究與主題本質有關的課程，如：探究區域性教育的問題，資源的認識與重新界定（資源不只是具象的特產或廟宇，而是教師轉換區域性的價值作為課程的主軸），教師的生命經驗（尋求改變的動力），教育現場「阻力」的重新認識……以這樣的方式設計出來的研習課程，實際上是洞悉了學校本位課程的深層意涵，可能研習或演講的主題一看之下會覺得根本與「學校本位」無關，但卻讓參加研習者實實在在的思考自己與學校本位的關係為何。

肆、從壓迫到希望（結語）

從以上的解析中，可以理解為何近年推展教師行動研究的風氣日益廣泛，在推動研習倍感吃力、推動教育改革不見成效時，主事者察覺到基層教育工作者如果不能改變認知，將自己的定位在主動探究的位置，教師進修將停留在「前方用力拉，後方慢慢行」的拉扯中耗盡心力，而推動行動研究看來是一「釜底抽薪」之計。然而，亦如推動學校本位之理念，理念本身強調由下而上，但推動的方式卻是由上而下，反觀推展行動研究，如果不能深究其中的意涵，而將行動研究作為「研習的主題」，那麼，行動研究原本可以解放教師處境的能量，「強迫教師們非做行動研究不可！」反而成為壓迫教師的來源。這個弔詭的情況，將是新世紀教師進修解套的主要難題。

14 圍繞在「表面的主題上」打轉的研習方式，在不久之前出現在鄉土教育如火如荼的推展時刻，當時課程琳瑯滿目：從捏麵人製作，到認識素人藝術家，從廟宇建築之美到地方特產，擺出來的課表多元與多樣，卻缺乏洞悉鄉土教育的真正生命感，很多基層教師參加完研習還是不知道鄉土教育要做什麼，只知道可以教學生做捏麵人、做天燈、去認識廟宇。

行動研究之核心概念：實務工作者即研究者，使實務工作者不再屈居於被指導。教師進修的目的應該是使得教師的專業獲得成長，而當前教師進修卻偏離了應有的軌道，專業是否成長固然值得關注，而作為實務工作者的受壓迫性，是教師是否可以脫離被支配與壓迫的轉機，也就是說將學什麼的關注轉移為怎麼完成學習。如果實務工作者能以豐富的實務經驗作為基石，以從實踐中探究的方式，來洞悉配合教育政策或教改方案的進修（置疑引導行動的主導變數），轉換配合與被支配的角色為主動的角色（執行雙路徑學習），將可對接收模式的教師進修進行深度的轉變。

而變革後的教師進修模式可以稱為「增能模式」(empowerment model)，在增能模式的研習過程中，教師不再是接收者，他們必須展現一個實務工作者的專業，實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提昇能力的方案，增能模式的教師進修開始後，教師進修將有機會脫離雙輸的惡性循環，不致於落入速食文化的窘境。慎思與對話使得基層的實務工作者能夠從共同探究的歷程中獲得能量，參加研習與運用所學不再是能量的消耗的歷程，而可以漸漸的增進實務上的知能，使自己更有能量。

在此同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提升解決教育困境的能力，更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，他們體認與理解唯有自己是可以仰賴的，行動研究所倡導之「教學者即研究者」的理想以及教師專業的展現不需要另闢戰場，可以在平時的教學現場中實實在在的展現。

目前對於教師進修的關注，比較集中在技術層面的問題，例如：教師進修內容迫切的主題為何（輔導、班級經營、課程設計與教材編撰、教學媒體、外語…）？要如何鼓勵教師進修（給予公假、提高敘薪、給予積分、聘任參考）？一年應該要求多少時數才足夠（十八小時、各縣市自訂、依教師年資、任教年級或科別決定）？哪些人是恰當的講師（師院教師、中小學優良教師、口才流利幽默風趣的人、學有專精的專業人員）？該如何遴選教師參加進修（依照研習性質、自由報名參加、參酌考績、年資…）？什麼時候辦理進修較恰當（假日、寒暑假、平時、夜間）？

當對教師進修的關注放在技術層面來思考時，將使我們不可避免的走上「解決之道變成問題」的困境，當然不可諱言的，技術的問題對於進修的實施有舉足輕重的影響，但是筆者相信，當辦理進修的煩惱不再是主題選擇、時間適當、講師人選、獎勵辦法等技術層面的問題，而將精力放在探究應如何辦理才能彰顯自身的教育理念時，新世紀的教育改革將有一條比較樂觀的路。

參考文獻

- 朱愛群（民86）。學習型組織意涵之探索。警學叢刊,27(5),153-173。
- 夏林清（民78）。行動科學－在實踐中探討。台北：張老師文化。
- 夏林清（民82）。由實務取向到社會實踐－有關台灣勞工的生活的調查報告。
台北：張老師文化。
- 夏林清，鄭春祺（民85）。變，一個問題的形成與解決。台北：張老師文化。
- 高新建（民87）。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。87年度教育學術
研討會，台北市立師院。
- 張嘉育（民88）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 許添明（民88）。學校本位經營之理論與實踐，國科會整合計畫期中報告，未
出版。
- 郭進隆譯（民83）。第五項修練－學習型組織的藝術與實務。台北：天下文化
公司。
- 游家政（民89）。學校課程的統整及其教學，課程與教學季刊，pp.19-38。
- 黃政傑（民80）。課程設計，台北：師大書苑。
- 潘世尊（民89）。教師教學與課程發展的連結：從自我反省、協同反省到協同
行動研究，課程與教學季刊，pp.103-120。
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Englewood Cliffs, NJ:
Prentice Hall.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action
perspective*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Bowers, C.A. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom
patterns of languages, culture, and thought*. NY: Teachers College, Columbia
University.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988) *Teachers as curriculum, planner: Narra-
tive of experience*. NY: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (1980). *School-based curriculum development in Britain*, London:RKP.
- Foucault, M. (1982). *The Archaeology of knowledge and the discourse on language*.
New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1989). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Co., NY,
NY.

- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Hope*. The Continuum Publishing Co., NY, NY.
- Kemmis, S & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Schwab J.J. (1969). "The practical: A language for Curriculum." *School Review* 78, pp.1-23.
- Schwab J.J. (1983). "The practical 3: Translation Into Curriculum." *School Review*, 81, pp. 501-22.
- Schwab J.J. (1983). "The practical 4:Something for Curriculum Professors to Do." *Curriculum Inquiry*. pp. 239-65.

(收稿日：2002.6.30；完成修改日：2002.8.22)

