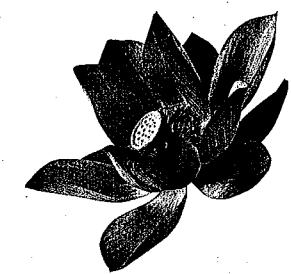


讓教師專業生涯發展



■ 王誕生（國立彰化師範大學工業教育學系教授）

壹、前言

大四學生在試教時，有些指導老師提醒他／她們別那麼認真——該休息時，別還留在教室回答學生的問題；別對學生太好，付出太多；……等。而其理由則是：其剛當老師時，也是和試教老師般的有熱忱，久了就漸減熱忱。學生們在筆者去訪視時，針對這項教學熱忱的困惑詢問筆者看法。另外，也有學生被其年長的指導老師的用心付出與經營班級而感動，心生效法之念。為什麼同樣是在教學工作上努力的老師，在心態上與實踐上竟有如此天壤之別？

其實上述的情形與教師的專業生涯發展有著密不可分的關係。如果教師在專業生涯上有良

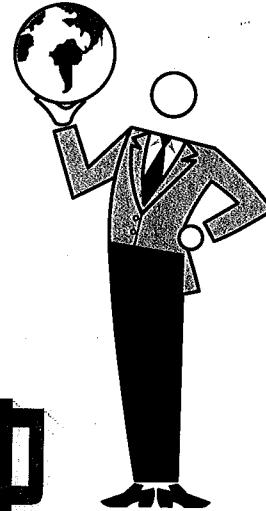
性的發展，即使教學二十、三十、或四十年，仍會興味盎然，全神投入。但是在教師專業生涯發展上有問題者，則多會保守、消極的面對教學這項助人成長的神聖志業。

然而，若要實現行政院教育改革審議會在總諮詢報告書的五項綜合建議中的「帶好每位學生」，「提升教育品質」，以及「建立終身學習社會」等訴求，得透過提升教師的專業素質，促進教師專業生涯的良性發展才能竟其功，復加上處在今日以追求品質與卓越至上的時代，師資培育的理念已由傳統的技藝及能力本位取向，轉變為尊重教師獨特生命體驗，並啟蒙其專業反省能

力的個人成長及探究導向——重視實踐理性的反省行動歷程（王秋綵，民 83，P.131）。如何提供教師在自我省思與行動上的「指引方向」，是協助教師良性專業生涯發展的關鍵。因此，本

文將先介紹由 Huberman (1992) 所建立的教師生涯週期 (career cycle) 連續良性與不良性發展軌跡；再綜合由 Fuller (1969) 所提出的「教師關心什麼」的分類。筆者晤談多位中學任教老師們的經驗，並加入筆者自己曾在高職任教的體驗，發展出讓教師教學專業生涯發展自己看得見的成長階梯。期望對於初任教師與在職教師在做教學生涯的回顧、規劃與發展上有省思。

掌握在教師自己的手中



批判的參考依據，使自己的教學專業生涯處在令人已皆稱羨的階段，並使學生們在有品質的教師指引下，品味學習的樂趣，替其未來生活在終生學習的社會做好準備。

貳、教師專業生涯發展

教師工作由於缺少如一般工薪的明顯升遷機會，過去常被冠以「無生涯 (careless)」的職業。但是近年來，相關研究的增加，已發現在長期的教師生涯中，雖然在職位上幾乎沒有升遷，可是在其生涯發展的各階段，教師會具有不同的知、能與教學技術；也會具備不同的需求、感受及態度；表現出不同的行為和效能。由此觀之，教師的專業生涯乃被視為是一種具階段性的動態發展歷程（蔡培

穎、孫國華，民 83），也是一種具螺旋 (spiral) 升降的「部分可逆」(not invariant) 發展歷程(Huberman, 1992, P.123)。

由於 Huberman 所發展的教師生涯週期圖在探討教師長期的工作生涯有其週延性與獨創性，對於前言所述的學生疑惑也深具啟發性，以下將對其進行介紹。

Huberman 是採用生命週期 (life cycle) 的研究方式來分析與探究教師專業工作的生命週期。圖一所示即為其教師生涯週期的連續發展階段圖。在圖的左側是教師的任教年資（從第 1 年到第 40 年），圖中是教師生涯發展的各個階段，實線代表教師生涯屬於和諧的 (harmonious)、良性發展，至於虛線方向的週期則屬於有問題的 (problematic)、不良性的教師生涯發展。

一、生存／發現的生涯開始階段

在初入教師生涯的前三年，因為教師工作的複雜性與壓力，常使初任教師，對教師工作產生震驚 (shock)：教學居然還必須涉入複雜的教學管理（班級經營）；開始質疑自己從事教職挑戰的適切性；生存在專業理想與教室現實的衝突中；師生間的親密與距離應如何拿捏；教師的煩雜瑣事何以如此之多；……等。也因此在這個階段開始發現原有的教育熱忱有日漸消滅的現象。

二、穩定階段

渡過生存／發現階段且又留在教育工作上打拼的老師，即表示對教師工作有所承諾 (Commitment)。在用心投入下，其專業知識與技能上已提升

教師年資

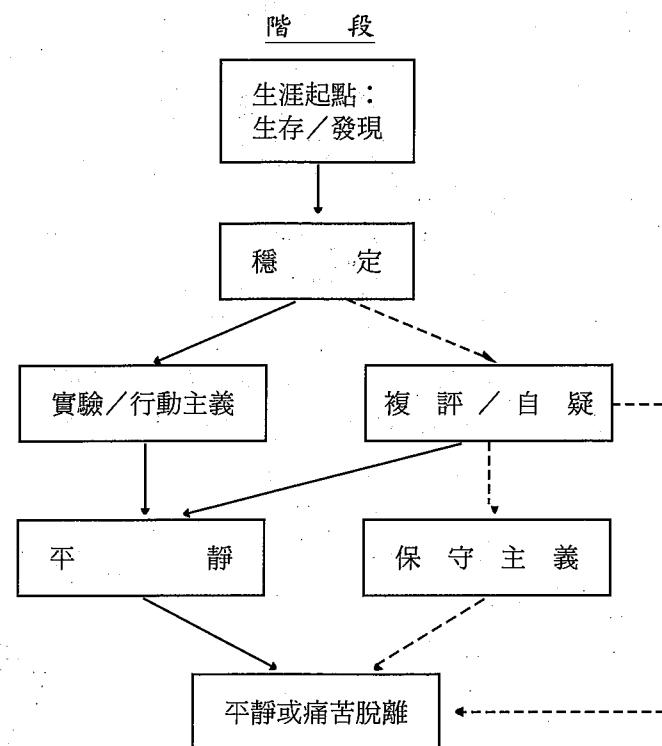
1 - 3

4 - 6

7 - 18

19 - 30

31 - 40



圖一 教師生涯週期之連續發展階段

到精熟的水準，不必再接受行政人員的直接督導，且能自我負責。另外，也建立了自我的教學風格，使教學的壓力紓解，活在悠閒的教師生涯中。

三、實驗／行動主義階段

雖然穩定階段能使教師悠閒，但有些教師對自己的專業成長仍很關注。因此，在教材與教法上進行不同的實驗，試圖尋得更有品質的教學策略。基於此，

此階段的教師願讓自己面對新的刺激與新的挑戰，以追求更多采亮麗的教師生涯。

四、複評／自疑階段

在第 7 到 18 年的教師生涯時，有些教師正面臨生涯中期危機（mid-career crisis）。在此時期，開始認真考慮教師生涯是否值得其投入一輩子，自己是否該離開教職另謀他就。平均而言，男教師的複評／自疑的比例較女教師高。有些老師即在此階段揮別教師生涯，另謀他就。

五、平靜階段

此時仍留在教育崗位者，其年齡已在 45 歲以上。體能已漸走下坡，且熱忱也在減退中。然而，其教學經驗豐富，足以用自信與自我接受來彌補體能和熱忱上的衰減。因此，這階段的教師

多以機械式（mechanical）但輕鬆又自我接受的方式來面對教師生涯。

六、保守主義階段

由於年齡已達 45 歲以上，其常會有滿腹怨言：對新新人類的學生習性、學習動機感嘆不已，抱怨年輕的同事在專業承諾上的缺乏。對於教育革新多持謹慎、抗拒，對於過去多所嚮往不求有功，但求無過是處在保守主義階段教師的教學心態與行事風格。

七、脫離階段

此時期的教師已屆退休

齡，以凡事少與人爭的心態來度過教育生涯的末期。然而，有人仍以堅守崗位的平靜方式退休；但有人則是採更保守消極的方式來脫離教職。

由上述教師生涯週期觀之，所有教師都經歷了生涯開始與穩定階段。然後有人走向「實驗創新→平靜→平靜脫離」的和諧良性生涯發展軌跡。但也有人走向「自疑→痛苦脫離」或由「自疑→保守主義→痛苦脫離」的不良教師生涯發展軌跡。從 Huberman 的教師生涯週期圖，其良性發展的教師正可以解釋前言所述大四學生心生效法的年長教師的生涯發展歷程；至於勸新進的準教師別太認真的教師，恰可以由「自疑→保守主義→痛苦脫離」的發展歷程來說明。

參、教學專業生涯發展

前一節所介紹的是以教師整個生涯發展做宏觀的探討，其發

展階段與教學年資有著密切的關係。但是我們都知道，有些教師的年資雖長，其教學專業的發展卻不見得與時俱進。何以會如此呢？除了前一節所述的自疑階段及保守主義階段的生涯發展是造成的原因外，其實也與教師在教學專業發展上所處的階段有關。

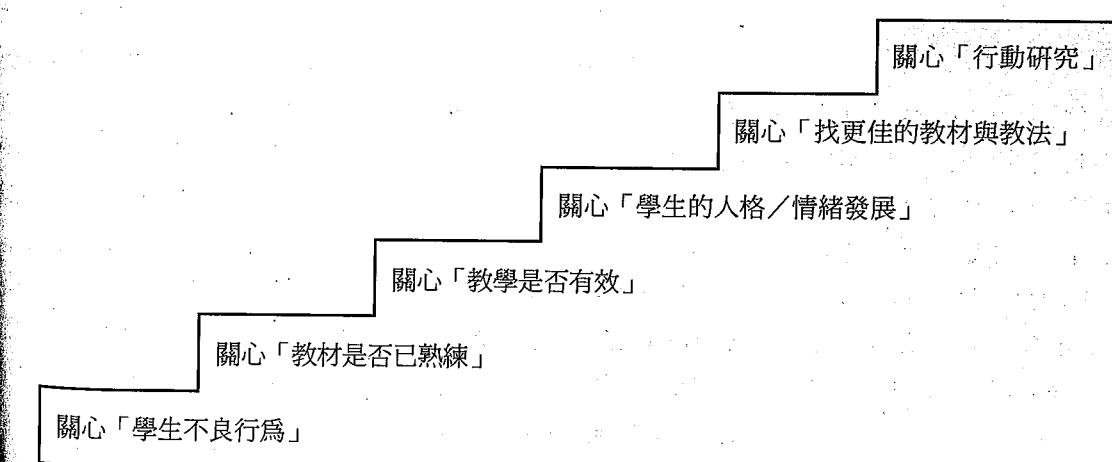
教師當下在關心什麼？這正代表著其教學專業生涯發展的境界。筆者綜合了 Fuller 及國內一些教師的經驗，發展出如圖二所示的教學專業生涯發展階梯。期望提供初任教師及在職教師做為自我教學生涯規劃與發展的反思批判與改善的參考依據。

一、關心學生的不良行為

國內外中小學的初任教師，往往會發現教室秩序經營不善時，教學是不易有效進行的。然而，不少教師自己過去多屬於好學乖巧型的學生，對於如何處理學生的不良行為常束手無策。再

加上，社會快速的變遷，學生不良行為的嚴重性日益提高。除了要面對做白日夢，上課講話干擾教學的行為外，學生的欺騙、向教師權威挑戰、以及令人聞而色變的暴力行為更是令教師們承受重大壓力的來源。也因為如此，很多教學專業的第一個挑戰居然成了「把班級不良行為先經營好」。若不然，常會使教師黯然的退出教職。

當教師會善用班級常規、團體動力學、掌握全局、行為改變技術、邏輯結果、……等班級經營的理論與技術後，其班級上的不良行為既可先防患於未然。即使有不良行為的出現，也會因為教師的及時支持性回應，而使學生自動消失不良行為。真正需要矯治的不良行為率會大量減少。所以教師可以根據圖三班級中處理不良行為時間所佔的比例，得知教師受不良行為影響的嚴重度。圖三中的教師由初期使用約

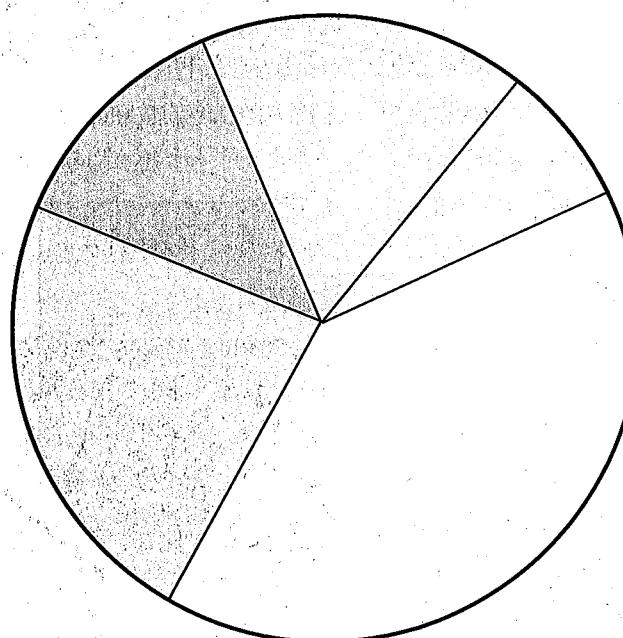


圖二 教學專業生涯發展階梯

五分之三的課堂時間在處理學生的不良行為，漸而減為 35%，22%，至 10%。正表示這位教師日益脫離了受學生不良行為而影響的教師生涯階段。

二、關心教材是否已熟練

學生與教師對於教材熟練度的需求不同，學生求其及格，而教師則得百分之百的熟練。由於在教材熟練下才不易緊張，才能夠有餘力眼觀四方、耳聽八方，班級經營才易收效。由於經驗不足的教師，或用心不夠的、年資較淺的教師，對於教材熟練度不高，無法流暢、清晰的講授與解學生的惑，故挫折感較大。此時唯有透過多請教有經驗者、用心準備與計畫教學，才易突破這層生涯難關。



圖三 教師用在處理不良行為所佔用時間比例的變化圖

三、關心教學是否有效

當教學已突破前述兩階梯的生涯後，其已有餘力來省思自己的教學—學生們是否能有效的吸收。透過適當的評量，可以由學生們的知、能成就的提升度來得知教學的成效。由學生的學習成果來改進教學，使教學成效日漸精進。

四、關心學生的人格／情緒發展

在教學成效漸入佳境後，有些教師會反省：「除了教學生們知識與技能外，我還需教學生什麼？」有心的教師會發現知、能之外，學生的人格及情緒發展對其一生及社會皆會有深遠的影響。因此，此時的教師會留意自

己的人格與情緒智商對於學生的衝擊；不只重視教學的短期效果，也在乎教學的長遠影響。特別會留意教師的身教以及把學生當「親人」來教。

五、關心找更佳的教材與教法

處在此一知識爆炸的學習型社會，對於該學習什麼、應如何教、如何學，皆是追求專業成長的教師所須具備的新知。有些教師不以達成上述四項生涯階梯而滿足，意圖追尋更有效能的教材與教法。此時，唯有透過終身學習的進修，主動研讀教育專業有關的研究發現，例如：多元智慧的教學、學習風格 (learning style)、學習策略、核心能力的建立、……等，才能獲得啟發，找到更佳的教材與教法。

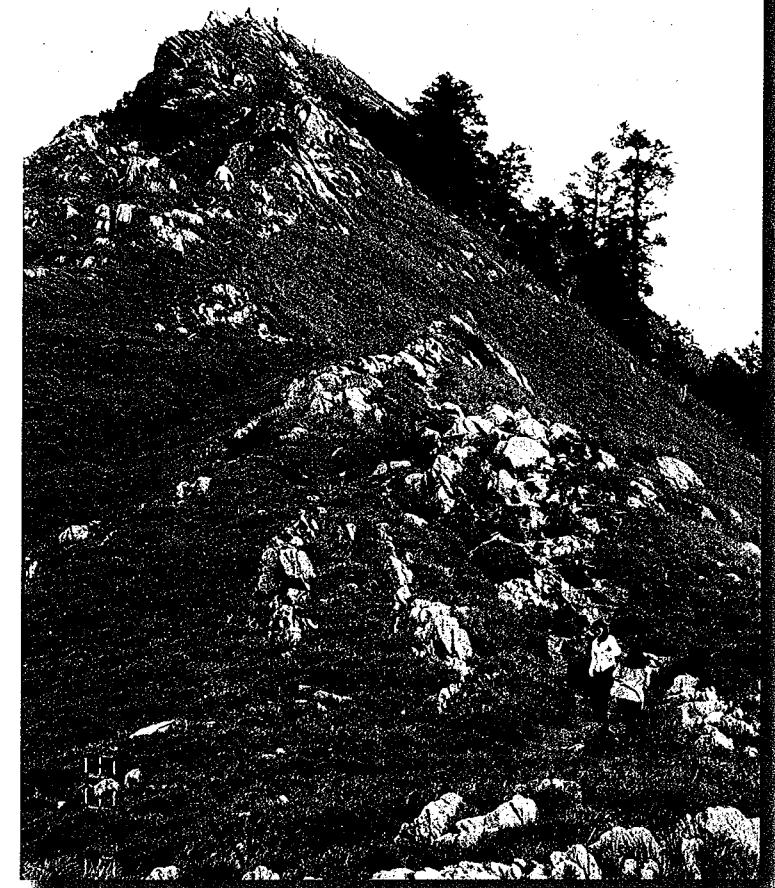
六、關心行動研究

曾有人說：「人生的前三十年，世間給我們 text，最後的三十年，我們要為別人留下 text。」第五個階梯是吸收別人的精華而用之，但是到了此一階段，有心的教師會針對自己教學所面對的問題，自己進行「行動研究」，謀求解決之道，與他人分享自己豐厚的教學經驗與研究成果。也進一步培養了自己的研究能力，讓教學生涯更多彩多姿。

圖二的六層教學專業生涯發展的階梯與教學年資的長短並無完全相關的關係。有的教師任教多年，或許仍一直停留在第一與第二個階梯上，裹足不前。但有的教師，內在成就動機極強烈，雖只有數年的教學年資，卻已輕步至最高的階梯處。可見得教師的教學專業生涯發展是事在人為的，且得先累積了先前階梯建立的基礎才能踏上更高層的階梯。另外，當教師自我懈怠後，會從高的階梯處降下來。有此生涯階梯的參照，對於教師在專業成長上能夠提供自己看得見的反省指引，既方便又有益，願大家常參照使用之。

四、結語

教師的生涯屬於人生生涯的一部分。既然人的生涯似流水，苟不善加利導，水流成災或奔流大海，未對人類留下灌溉或發電貢獻，實屬可惜。教師生涯中



可以因為善盡助人之責而利人利己又利社會。教師如何把握有限的教學生涯，透過自我在專業上的成長而使學生品味學習的成功與樂趣，在人格與行為上健全發展，是一項必須慎思慎行的重大抉擇。

基於教師專業生涯發展是踏入教職者不可不慎的大志業，本文引介了 Huberman 的教師良／不良性生涯週期與自行發展的教師教學專業生涯發展階梯，供教師們做生涯規劃、發展、與改進之參考。願我們的教師們能擇

