

出國報告(出國類別：專題研究)

美國教育改革中發展教師專業趨向

服務機關：台中縣中港高級中學

職稱：專任教師

姓名：陳慕能

派赴國家：美國

報告日期：94年9月11日至12月11日

謝 誌

由衷感謝中部辦公室人事科蕭慧雯小姐，與台中縣教育局楊山琪小姐在筆者出國前及歸國後辦理各項手續上的鼎力協助；本校胡鏡濤校長提攜後進、慨然給予筆者參加此次赴美進修甄試的機會；本校人事室鍾祥錡主任與林秀卿小姐在申請工作上的幫忙及教務處范振龍主任、白穗儀組長在課務代理上的協助；天普大學(Temple University) 教育領導與政策分析研究所葛洛斯(Steve J. Gross)教授在申請簽證與聯絡上的幫忙、技職教育專業發展中心主任南茜厄文(Nancy Erwin)教授邀請筆者觀摩「教師領導網路」並提供相關資料；天普大學課程、教學與科技系主任沃克(Thomas J. Walker)教授與中心研究員希伯莉(C. Gloria Heberley)博士在筆者研究期間提供研究室並且給予許多協助；賓夕維尼亞大學(Pennsylvania University)教育系薇薩(Jeanny Vissa)教授同意參加「賓大夥伴學校計畫」之各項研習；博利鉅瓦特－賴利登高中(Bridgewater-Raritan High School)麥當勞(Terry M. McDonald)女士為參訪事宜的費心安排；索摩西郡高級職業學校(Somerset County Voc-Tech High School)瓊斯(Edmund H. Jones)校長、中巴克技職教育中心(Middle Bucks Institute of Technology)麥克厄文(Michael Erwin)校長、及威廉天尼高中(William Tennent High School)實習處(Internship Program coordinator)艾伯特(Catarro Albert)主任帶領筆者參觀並介紹學校；賓州亞歷山卓學校(Penn Alexander School)蔻羅斯比(Cara Crosby)女士、亨利李學校(Henry Lea School)葛林(Pamela Green)女士、亞歷山卓威爾森學校(Alexander Wilson School)塔那塔(Christopher Taranta)先生同意筆者到校觀摩教學現況。最後特別感謝三位教師領導網路分區召集人

(Regional Coordinator)：北蒙特寇技術生涯中心(North Montco Technical Career Center)布雷克(Rick Black)先生；華倫傅貝克綜合高中(Wallenpaupack Area High School)華特生(Mark Watson)博士；蒙洛生涯與技術中心(Monroe Career & Technical Institute)亨得利(George Hendry)先生邀請筆者參加分區會議並接受訪問。其他還有許多位接受筆者訪談的高中職領導教師，由於牽涉研究倫理，訪問前已承諾受訪者皆以匿名代替，只能隔海表示筆者最誠摯的謝意與敬意。

摘要

本研究旨在美國教師專業現況，透過賓夕維尼亞州(Pennsylvania)與紐澤西州(New Jersey)的實地參訪，以及參加四場全國性的教師專業發展研習活動，研究者從去年參加「世界教師教學年會(international council on education for teaching, ICET)2004」，所獲得對教師專業研究的思潮的啟發，進而規畫本次觀摩實習的研究流程。

研究者長期與天普大學技職教育專業發展中心保持聯繫，因此在美期間，主要參觀技職教育專業發展中心的「教師領導網路(Teacher Leadership Network, 簡稱 TLN)」，並且參加數場分區教師領導網路會議包括中巴克技職教育中心(Middle Bucks Institute of Technology)、威廉天尼綜合高中(William Tennent High School)與博克技職教育中心(Berks Career & Technology Center)，除了觀察與記錄會議過程外，並且邀請分區召集人(TLN Coordinator)進行個別訪談，以瞭解「教師領導網路」之成果。

訪問天普大學教育領導與政策分析研究所教授與所長，並且參與部分課程，深入瞭解「新民主道德領導(New Democratic Ethical Leadership)」運動的哲學理念；蒐集美國教師與行政者因應教育改革潮流下的現況，並且透過指導教授安排，參訪紐澤西州索摩西郡高級職業學校(Somerset County Voc-Tech High School)與博利鉅瓦特 - 賴利登綜合高中(Bridgewater-Raritan High School)，以瞭解紐澤西州教師與行政者專業認同的改變情形。

參觀賓夕維尼亞大學(University of Pennsylvania)的「賓大夥伴學

校計畫(Penn Partnership Program)」，並且參加數場到校研習，包括賓州亞歷山卓學校(Penn Alexander School)、亨利李學校(Henry Lea School)與亞歷山卓威爾森學校(Alexander Wilson School)，進行數學科教師專業發展活動，並且邀請這幾所學校參與計畫教接受筆者觀摩教學，並且進行個別訪談，以瞭解「賓大夥伴學校計畫」之成果。

10月9-13日參加「大學教育行政協會(University Council of Educational Administration, UCEA)」在賓州州立大學舉辦的「價值與領導」研討會、10月23-30日在舊金山市參加「美國教育視導與課程發展協會(Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD)」所舉辦的「教導與學習研討會」、11月11-14日參加賓州教育部(Pennsylvania Department of Education)技術職業教育局(Bureau of Career and Technical Education)所舉辦的「整合教學」研習會、12月1-7日在費城參加「美國教師人力專業發展協會(The National Staff Development Council, NSDC)」舉辦的「教育人員專業發展年會」，以了解目前美國教師專業發展的最新资讯與動態。

美國學者何葛瑞菲(Hargreaves)以歷史的觀點，將教師專業主義的發展分為「前專業期」、「自發期」、「同儕期」與「後專業期」。美國目前正處於「後專業期」，也就是教師努力迎合專業認證、統一化課程、評量制度與外部監督的挑戰；我國則處於「自發期」與「同儕期」，教師試圖改變刻版的角色，嘗試建立個人的專業自主權；透過社群延伸，建立同儕合作的文化，因此筆者設定以「教師專業發展」與「教師專業領導」為研究方向。雖然我國與美國在教師專業化的社會脈絡並不相同，但是改革的歷程卻可以做為彼此的借鏡。

目次

誌謝	1
摘要	3
目次	5
第一章 緒論	7
壹、 研究源起	7
貳、 研究目的	13
參、 研究流程	14
第二章 教改對教師專業的衝擊	17
壹、 賓州州立大學簡介	17
貳、 價值與領導研討會	18
參、 新民主道德領導(New DEEL)	21
肆、 觀摩心得與建議	26
第三章 賓州大學夥伴學校網路	29
壹、 賓州與我國近來教改的相似處	29
貳、 賓州大學介紹	30
參、 費城西南學區(Southwest Academic Area)	32
肆、 賓大的教育管理組織與學校網路	35
伍、 賓大夥伴學校網路的專業發展活動	37
陸、 各次研習活動的現況簡述	38
柒、 觀摩心得與建議	40
第四章 美國視導與課程發展協會	43
壹、 視導與課程發展協會	43
貳、 教導與學習研討會 - 從廣角看學生成就	43
參、 主要演講簡介	44
肆、 參加分組講習簡介	47
伍、 研習中的反思 - 探究教師專業本體	50

陸、	觀摩心得與建議-----	57
第五章	美國國家人力發展中心-----	60
壹、	美國國家人力發展協會與教師專業發展-----	60
貳、	美國國家人力發展中心年會-----	60
參、	主要演講簡介-----	61
肆、	參加分組講習簡介-----	64
伍、	研習中的反思 - 教師專業發展-----	70
陸、	觀摩心得與建議-----	75
第六章	教師專業領導網路-----	78
壹、	賓州教育部的統整教學研習會-----	78
貳、	天普大學技職教育專業發展中心-----	80
參、	教師領導網路介紹-----	82
肆、	綜合高中與高職之參訪與省思-----	89
	後記-----	95
附 錄	-----	97

第一章 緒論

壹、研究源起

一、緣起

去年暑假敝人自費前往香港，參加國際教師教育協會(international council on education for teaching, ICET)所舉辦的 2004 年世界年會(ICET World Assembly 2004)，本次年會的主題為「建立教師專業發展的社群」，這正巧也是我所關注的議題。在三天的議程中，除了發表拙作外，也聽取許多專家學者與教育行政人員在教師專業發展領域所做的貢獻。身為會場唯一的台灣中小學教師，有幸能在國際研討會中發表己見並且吸收新思潮，實屬難得的經驗。

在 ICET 研討會的演講中，戴伊(Day, 2004 July)提到教師在專業上的本體認同是由來已久的議題，過去教師是知識的提供者，但是在教育改革下，教師則被期望為教學領導者、知識的探究者與改革的促進者。伊利亞特(Elliott)認為沒有任何改革，不需要教師以探究者的身份同時進行專業發展。因為我認同教師的本體既是教學者、也是探究者、更是促進改革者，因此在教師專業的議題下，值得我以教師的主體觀點來詮釋各項議題，這也是本計畫的主要研究動機。我國與美國的教育同樣在進步主義與重建主義中擺盪，教改的趨向不斷地引領教師角色與任務的調整，也帶動教師專業主義的思潮轉變。何葛瑞菲(Hargreaves)以歷史的觀點，將教師專業主義的發展分為「前專業期」、「自發期」、「同儕期」與「後專業期」。美國目前正處於「後專業期」，也就是教師努力迎合專業認證、統一化課程、評量制度與外部監督的挑戰；我國則處於「自發期」與「同儕期」，

教師試圖改變刻版的角色，嘗試建立個人的專業自主權；透過社群延伸，建立同儕合作的文化。

雖然我國與美國在教師專業化的社會脈絡並不相同，但是改革的歷程卻可以做為彼此的借鏡。因此，敝人計畫在美國進行專題研究期間，收集與發掘他國的教師專業文化、脈絡、思潮與發展經驗，做為我國未來建立教師專業化的參考。

二、美國的教師工作有哪些問題？

教師是否為專業工作？在我國與美國對於這項議題，在近幾十年來都有不少爭論。不認同教師是專業工作的學者，認為教師工作有幾項根深蒂固的問題，包括以下幾項：

(一) 隔離

德里班(Dreeben)提到教師在工作時無法看到他人的表現 - 也就是空間的隔離；學校無法像醫院或律師事務所提供給新進人員學徒制的學習，而是讓工作與訓練同時在教室進行。薩遜(Sarson)認為教師外在的隔離會導致心理的隔離。在七〇年代學校是依開放空間來設計，但在幾年內，幾乎每一所學校都加上隔間，對教室空間進行分割。

(二) 心理矛盾與沮喪

何葛瑞菲(Hargreaves)認為由於績效責任制的要求，近幾年來教師在工作上增加不少壓力。為了避免被細枝末節的學生問題所煩擾，所以教師將教學「例行化(routinized)」，不但可以解決面對大班教學的責任，也可以乎略學生的個別差異問題。

(三) 例行公事

因為行政命令、學校校規與部訂法規的規範，所以教師何時應到校離

校、何時上課與學生人數控制等已經徹底常規化，不可能讓教師有調整的餘地。也由於僵化的制度，使得學校更像是工廠。如同薩遜(Sarson)所言，如果教師都認為教學沒有樂趣，又如何能讓學生覺得學習有趣呢？

(四)單調的生涯

聲望較高的職業，例如醫師或律師，通常具備嚴格的篩選與條件限制。再者，這些工作也有轉換與試用階段。當有潛力者受到資深者肯定後，資淺者才能進入上層的生涯階段，包括受重視、更高的挑戰、加薪、有權力來晉用下一批的新人。回頭來看教書這行業，從新進到退休卻未提供晉級的機會。

(五)不談教學的對話

教師在學校的同事交談絕大部份屬於客套性質，如：談談學生、家長、行政人員、社區與學校的八卦消息，較少談到教師工作的核心－教學與課程。以學區行政者或教育學者主導的會議為例，大多只是政令宣導而已，即使學校有心主導，也只是把會議焦點偏移到非教學的議題上，如上課時間、教育政策、課外任務與學校建築維護等。

(六)缺乏參與校訂課程與教學決策

古德萊(Goodlad)的研究發現在課程與教學的決策中，教師幾乎沒有參與的餘地。布倫伯格(Blumberg)也提到在公立學校中，師範院校建基在將成人學生培養成爲成熟且有能力的職前教師，但是相同的人到了服務的學校後，卻被當成是無知的孩童。大部份學校常態並不期望教師能貢獻經驗、知識與智慧，來決定學生受教權的提升。

(七)缺乏分享技巧的文化

羅提(Lortie) 認為之所以會缺乏分享技巧的文化，因爲教師的職能向來被認爲缺乏仿倣的模範，多元但有爭議的優劣標準、評鑑的時機不明

確與教育的產出不一致。近來，更多的研究支持此一論點，發現大部份的學校缺乏多元精緻的技巧文化，且仍有不明確的目標，不瞭解構成有效教學、意識形態教學與模糊評鑑。

(八)保守主義

除了依賴傳統教學方法外，校內也有些保守主義下所產生的特徵有文化，例如：1.強調短期而非長期的教學目標。2.只對個別學生、進度的成果良好而自滿，卻無視全體學生是否有成長。3.只憑經驗而不採用教學研究的建議。4.對其他教師的協同領導與合作。5.對課程與教學創新表現出反射性的抗拒。

三、教師是教改的受益者或受害者？

美國「危機中的國家(A Nation at Risk)」報告使得美國政府將學校改革的立法工作重點放在：嚴格的教師篩選、教師評鑑、課程標準化與學生的測驗。魏茲(Wise)發現過去十六年的學校改革者認為教師是學校改革不彰的問題所在。因為有這些批評，造成之後政府提出許多嚴格的教師培育計畫。例如國家教師檢覈中心推行教師生涯職級制度，包括：薪資除了依經驗提高外，也包括責任的加重；教師評鑑成果較佳者給予獎勵；提供獎學金給學術能力高者投入教師工作；教師的待遇比照其他私人行業專業者之勞僱市場行情。

傳統的教育行政者期望教師是服從的、孤立的、依賴的、沈默的、與常規化；然而，非傳統的、引人注意的、有創造力的、意見多的、自動的與喜歡組小團體的教師，向來都被保守派的行政者認為這些教師是項「威脅」。另一方面，少數人認為因為教師缺乏求知慾與思考能力，造成教育系統的許多問題，所以教師應負最大責任。然而，事實是如此嗎？也許是

葛立克門(Glickman)所言的：傳統教育系統的保守心態、不重視專業以及不重視創新，才是造成教師缺乏求知慾與思考能力的主要原因。

四、美國現今針對教師所進行的改革議題

美國教育界在十一月中發生幾件美國注目的教育大事：根據美國有線新聞網十一月二日的報導，丹佛市的教育部有意將教師薪水與獎金依其教學績效來給予不同級數，由於此案引起不少爭議，直至筆者回國時還未有通過。同一時間，加州州長阿諾史瓦辛格也在州內舉行公投，其中一項重要議題就是將教師終身聘任的觀察期從兩年延長為五年，但是最後公投未通過，此案也就無疾而終。第三件新聞發生在賓州，有部份學區的教育委員會要求在學校課程中加入「完美設計(intelligent design)」，也就是要求學校必須在課程設計與實施時，闡述人類是由上帝所創造，而非達爾文的「天擇說」所言的進化理論，結果提出與支持此提案的學校委員會候選人在十一月份大選時全數落選。如果學生是教育改革的核心，那麼教師就是教育改革的基礎。易言之，所以的教育改革都是打著以學生為主位的理想，但是要達成此理想，教師則成為主要的中介因素。如何挑起教師對於改革的支持，進而促使改革目標的達成，不僅在我國是重要的議題，在美國亦是牽動社會大眾政治神經的引線。

五、選擇觀摩實習之地區－賓州與紐澤西州

美國境內共有五十多州，如果要以全國為觀摩標的是不可能的，因此如何縮小地區範圍是筆者首先面對的問題。本次實習觀摩地區以賓州與紐

澤西州兩地爲主。根據美國當地媒體的報導，二〇〇五年賓州與紐澤西州的教育概況評比，分別得到 C+與 B-的評價。賓州在各學科與各年級的學術成就標獲得較高評價，而紐澤西州則是在高中生畢業率得到最高績效。兩個州在教師教學品質上都投注不少力量，賓州在招募新教師協助輔導學生通過 PSSA 測驗上獲得肯定，而紐澤西州則將經費用於輔導(mentoring)初任教師。

過去十年來，這兩州都將有投入與制訂學習成就標準，並且發展學生學習評量測驗上。在一些民間的教育改革報告中，都認爲這些改革措施確實有提升教學品質。例如：賓州在 2005 學生學習成就表現排名第十五，而紐澤西州則排名第五。

較負面的是，兩州在補助偏遠學區學校進行學生成就改進，以及縮小城鄉差距等的項目上評價較低，兩州皆得到 C-。根據紐澤西州教育部的發言人表示，雖然州政府都有長期計畫支援貧窮學區，但是地方稅金的收入仍是最重要的經費來源。

	賓州	紐澤西州	全美
標準與績效	B-	B+	B-
改善教師品質	B	B	C+
學校氣氛	C	B-	C+
資源經費平等	C-	C-	C
總體評價	C+	B-	C+

2005 年教育週報(Education Week Report)

來源: Education Week' s State Report Cards on School Reform Policies

本次筆者在美國學校觀摩的安排，多是以這兩州爲主要區域。除了這

兩州距離較近外，因為筆者所熟識的薇薩博士(Dr. Vissa)、葛洛斯博士(Dr. Gross)與厄文博士(Dr. Erwin)的研究區域亦是以這兩州為主，因此在時間安排上較能配合。

觀摩學校包括費城市區的賓州亞歷山卓學校(Penn Alexander School)、亨利李學校(Henry Lea School)與亞歷山卓威爾森學校(Alexander Wilson School)，賓州境內的中巴克技職教育中心(Middle Bucks Institute of Technology)、博克技職教育中心(Berks Career & Technology Center)與威廉天尼綜合高中(William Tennent High School)。紐澤西州境內則是參觀博利鉅瓦特－賴利登綜合高中(Bridgewater-Raritan High School)以及索摩西郡高級職業學校(Somerset County Voc-Tech High School)。為了配合學校的作息時間，所以部份學校觀摩是先藉由參加會議的方式進入校內，再由對方教師或行政人員帶領參觀。因此筆者所觀摩的八所學校大部份是由天普大學與賓州大學教授介紹，再由敝人透過關係委請當地校內行政人員安排觀摩，所以無法在出國前就事先安排完整行程，因此聯絡過程需耗費不少時間。相較於國內部份由教育行政單位透過外交管道所安排之參訪行程，可以在短期行程中參訪多所學校，筆者完全透過私人關係長期聯絡，取得友人的協助與信任，故在時間的安排上較不緊湊，兩者不可相提並論。

貳、研究目的

歸納國立教育資料館、張德銳、潘慧玲、陳美玉、簡茂發、呂錘卿與林生傳等人之研究結果，皆認為教師專業應包含「專業能力」與「教育信念」。因此本計畫將深入他國脈絡，瞭解他國社會如何詮釋專業意涵、發展專業能力與提升教育信念。本計畫根據教育部選送教師專題研究項目

「探索教育改革中發展教師專業的因應模式」，提出四項研究目的：

- 一、研究美國對於教師專業意涵之論述。
- 二、研究美國中小學教師專業發展的現況及成效。
- 三、探究美國組織專業社群應有之作法。
- 四、探究美國對教師專業領導之思潮。

參、研究流程

寇克蘭-史密斯 (Cochran-Smith)是另一位知名的教師專業研究的學者，她是美國知名教育期刊 *Teacher and Teaching* 的主編，在師範教育研究中是大師級的學者。她在 ICET 研討會的演講中，提到研究的五大觀點，其中以「研究為探究(research as inquiry)」最能詮釋敝人本次研究的觀點。如同寇乃立與克蘭迪尼(Connelly& Clandinin)所言，探究就是從行動中來反思，是取得知識的主要方法。因此，如何收集並分析資料是進行本次專題研究中的首要問題。

除了資料收集與分析外，希望能從參訪、上課與見習的過程獲得的經驗，透過郭爾堡(Kolb)的經驗學習歷程：具體經驗、抽象概念與反思觀察階段，探究教師專業的意涵與建構專業發展模式。據此，本研究規畫以訪談、觀察與撰寫研究札記等方法，獲得現場資料，並從文件與訪談資料的歸納、統整、分析與詮釋，從不同觀點解讀美國教師專業內涵與教師專業領導的推動現況；也探究美國教師社群與同儕教練的作為。

一、具體經驗

敝人已有八年的任教經驗，雖然未曾在國小任職，但是從數年來對國

民教育現場的經驗，以及從研究所進修中，獲得不少對高中職教育的瞭解。因此，對於國內教師專業的現況有完整的具體經驗。加上筆者曾多次參加國內外學術研討會，以及參與教育究的多項專案研究，在理論探究上筆者亦有相當的經驗。不同於許多國內學者著重在本土教育議題的研究，筆者對於教育理論上，曾多次與美國學者進行書信往來，以瞭解美國教育議題的當代思潮。以個人意見，這些經驗對於筆者在美國進行考察觀摩工作，都有相當的助益。

二、抽象概念

隨著資訊的快速流通，大部份國外文獻資源被許多國內長期從事教育研究的學者所引用。在筆者過去幾年來，透過館際合作以及勤跑圖書館的休閒習慣，拜讀不少重要的經典文獻，以及大師級的著作。諸如何葛瑞菲(Hargreave)、葛立克門(Glickman)、立托(Little)與李伯曼(Lieberman)等人的文章，對筆者而言都不陌生，因此對美國教師專業的當代思潮有一定程度的瞭解。不可諱言的，透過大量閱讀以及參加大師級學者的演講是建立理論的主要途徑，但是如果要形成個人的信念，除了瞭解別人的想法外，也要有發自內心的想法，並透過實踐與觀察的過程，轉化成可以訴諸於文字的新概念，這道過程就是郭爾堡所言的「抽象概念化」。針對這項新觀念，學者密爾斯(Mills)認為：身為社會科學領域的一份子，我們必須控制這種細微的互動關係，收集所經歷的資訊與事物並加以整理；只有如此才能在形塑新的經驗過程中引導自我的反思。

三、反思觀察

這次筆者總共參觀八所學校，其中五所學校除了觀摩外，也受邀參加

教師專業發展活動；此外，筆者也參加四場大型研討會，包括 ASCD、NSDC 與教育部等單位所舉辦的全國性教育研討會，以及數場大學內的學術研討會。如此頻繁地參與教師專業相關活動，除了實地觀察與記錄美國教師專業發展的現況外，更重要地，是爲了讓筆者能進入實況脈絡，從經驗中進行反思，最後歸納出原理原則。以質性研究的概念而言，研究者即是研究工具。不同於量化研究側重量表與統計工具的推論解釋，研究者無法有足夠時間對資料進行信實度(trustworthiness)的比對。不過，由於筆者所收集的是第一手資料，加上長期對文獻理論的瞭解，相信所歸納的觀察結果應有一定的可信度。

四、結論並提出建議

這次觀摩實習時間不足，造成許多原先計畫的子題無法深入探究，是這次研究的最大限制。雖然時間不足，由於資料來源豐富，加上事先都已經規畫安排妥當，筆者對於美國現今的教師專業現況已完成相當程度的觀察；加上回國後一、兩個月對所收集資料的反思，不論是深度或廣度都有一定程度的收穫。然而，由於筆者才疏學淺，可能在論點上有所偏頗或不足之處。由於觀摩考察側重結論與建議，僅有資料的陳述難以形成具體的貢獻，因此筆者仍以有限的時間與主觀的觀點，從美國考察的所見所聞提出建議與結論，以供各界參考，冀望能以棉薄之力貢獻給教育同仁。

第二章 教改對教師專業的衝擊

壹、賓州州立大學簡介

本屆價值與領導研討會在賓州州立大學 (Pennsylvania State University) 舉行，賓州州立大學創建於 1855 年，為賓州三所公立大學之一 (其餘兩所為匹茲堡大學與筆者所觀摩的天普大學)。賓州州立大學的主要校區在大學城 (State College)，其他的 21 個校區則是分佈在賓州各地。賓州州立大學由於歷史悠久，在全美的高等學府的排名亦名列前茅，並且時有創舉，例如創立了全美第一所擁有工業工程學系的學府及第一所提供跨領域教學的學府。賓州州立大學因為是公立學府，因此在各項研究經費上較一般私立學府來得充足，校內的教授們在各個領域上都是學有專攻。賓州州立大學的所在地為賓州的中部，主要校區為美國中部典型的大學城市，由於前來賓州州立大學就讀的國際學生不少，因此在市區內到處可見許多各式各樣的餐館等，這裡的生活機能良好。賓州州立大學在校園內提供學校的校車定時來回穿梭校園間，讓學生方便搭乘，到校園的任一角落。



**10th Annual
Values and Leadership Conference**

***"Authentic Learning,
Authentic Leadership"***

**October 13 to 15, 2005
Nittany Lion Inn
State College, PA**

Sponsored by

**The D. J. Willower Center for the Study of Leadership and Ethics of UCEA
The Pennsylvania State University**

~ ~ ~

With Support from

**The Rock Ethics Institute
Department of Education Policy Studies
College of Education Outreach Program
and
The Donald J. and Catherine F. Willower Endowment in Educational Administration**

貳、價值與領導研討會

「價值與領導研討會」由大學教育行政協會(UCEA, University Council of Educational Administration)主辦，本次價值與領導研討會主題為「真誠領導，真誠學習(Authentic Leadership, Authentic Learning)」。¹筆者參加本次研討會的目地，首先要為了解葛洛斯(Steven J. Gross)與莎裴洛(Shapiro)教授的「新民主道德領導(New Democratic Ethical Leadership)」，這項主題共有兩位學者做專題演講(Keynote Speech)，此外大會還安排一場討論會(roundtable)，以及早餐會，讓與會者可以藉由不同的題項，來瞭解「新民主道德領導」的推行現況。由於筆者這幾年參與彰化師大蕭錫錡教授的「課程領導研究」之國科會計畫，常與葛洛斯教授以 email 交換意見，所以在出發至美國前，葛洛斯教授就極力邀請筆者參加他在天普大學所開設的課程以及「價值與領導研討會」，一來得以瞭解「新民主道德領導」運動的發展過程，二來得以全面探索美國近年來教育領導研究的當代思潮。

第二的目地，本次大會開場的專題演講找來香港中文大學的沃克博士(Alan Walker)演講東西方教育領導理論與思維的比較。沃克博士曾發表多篇課程領導與管理之文章，雖然他是英國籍學者，但是對於澳州、中國與香港教育領導有其獨到的見解。筆者曾於九十四年一月的課程與教學季刊(台南大學主編)發表文章，篇名為「高職課程管理之模式」。文章中，筆者參考多本沃克博士的著作，對他多年來在香港、澳洲或新加坡等地所做的課程領導與管理之研究十分敬仰。雖然他的著作與教師專業發展較無關聯，但是他對於東、西方的課程與學校改革研究之比較，確實值得我國教育界予以重視。

以下摘錄幾場重要演講與分組講習的重點與心得：

一、真誠領導(Authentic Leadership)

沃克博士在本次研討會中主講「文化與社會脈絡中的真誠領導(Leading Authentically at the Crossroads of Culture and Context)」。

本演講是探討從香港的教育界現況來看東西方在闡釋「真誠領導」的差異。沃克從東西方價值觀爭論上的複雜性，說明身處於兩種不同文化夾擊下的教育環境，領導者應如何扮演好自己的角色，並且發揮調合兩方在文化與社會脈絡下的衝突。沃克也以藍伯特(Lambert)的建構領導的概念，說明學習與領導的相互依賴關係。最後，沃克也介紹幾個香港目前正在推行真誠領導的計畫。

二、道德領導(Ethical Leadership)

莎裴洛博士(Shapiro)是天普大學教育領導與政策分析研究所的所長，與葛洛斯博士已經是多年同事。莎裴洛(Shapiro)與本研討會的另一位主講者史特寇維琪(Stefkovich)在數年前出版「教育上的道德領導與決策」一書，雖非教育界第一位提出道德領導理論的人，但是卻在教育領導的理論研究上造成不少的迴響。她們所提出的道德領導是以教育領導者可能在面對複雜的兩難(dilemma)問題時，所引發的四種道德觀點，包括：正義感(justice)的道德、批判(critique)的道德、關懷(care)的道德與專業(profession)的道德。本演講除了介紹四種觀點外，也九一一事件發生時在紐約市一所學校所發生的真實故事，來說明道德領導的概念。

三、分組討論：Solving Authentic Educational Ethical Dilemmas in Turbulent Times.

這場分組討論共分兩個時段，從週六早上的早餐會，到上午分組討論時段結束。這場討論由葛洛斯教授與莎裴洛教授共同主持，報告者多由天普大學的教授與研究生輪流發表論文。以下摘錄幾位報告者的重點：

(一) Mission or Money Bound: A Dilemma of University-Based Community Service.

這場講習是由天普大學研究生史考佛(Jamie Schaefer)報告，她以Roosevelt 大學(匿名)的改變來說明道德領導的重要。Roosevelt 大學在學術上、研究上與社區服務上都享有盛名。但是近來這所大學因為所在的社區內接連發生許多社會新聞而受到媒體的注意。結果，這所大學校長成立一個「社區延伸中心」來增強對社會的連結。教育學院院長任命季敏教授為中心主任，並且將社區教育定位為主要工作。而某位熱心的捐贈者願意捐出一筆捐款，但是他堅持這筆錢只提供給他所居住學區的學生，所以這場講習的目的地，就是以莎裴洛的道德領導觀點，來看Roosevelt 大學季敏教授應該如何來接受這筆別有用心的「善款」。

(二) The Terrible Two.

這場講習是由天普大學另一位研究生蘇珊(Susan Shapiro)報告。延續前一場兩難的情境，她也以一所學校的校長處理長期暴力滋事的學生為主題，探討領導者如何發揮良知的道德、專業的道德、批判的道德與關懷的道德，來面對這個學生的家庭問題。另一方面，從葛洛斯教授的「不安定理論(turbulent theory)」中各種不同程度的變數可能產生的結果。

(三) Cultivating Ethical Leadership for Promoting Authentic Learning For All

最後的主題由天普大學研究生泰瑞(Terry McDonald)報告，內容說明如何在領導的理論與實踐上融入道德領導的理論，進而整理出六項結論：(a)應培養學校領導者不論在道德上、責任上，都能兼顧社會正義與學生的受教品質；(b)提供教育領導的視野，帶領學習社群朝向更民主與有責任感的方向；(c)在道德的典範上重塑道德領導的真誠學習；(d)重新檢視如何領導學生遠離危險，如何給學生承諾；(e)當學生在教育上面臨種族不平等時，更要重視教育領導計畫的經驗；(f)提供建議協助都市的教育系統能兼顧不同種族、文化與學術程度學生的需要。

參、新民主道德領導(New DEEL)

一、近代教育領導理論

教育領導者的權力來源包括：法職權、參照權、專家權、獎賞權與強制權，但是在教育改革的議題中，校長必須面對教師的「專業權」的爭議問題。易言之，如果要推動教育改革，校長除了引用前述的五種權力外，如何將教師的專業權從阻力轉換成助力，將是近年來領導理論所要探究的議題。綜觀近代教育領導理論中，能夠從社會結構變革觀點，探討領導行為的內涵與本質，莫過於 Burns 與 Bass(1985)所提出的轉型/互易領導。雖然筆者本次追隨天普大學葛洛斯教授的目地，是觀摩「新民主道德領導」運動的現況，但是在修習葛洛斯教授所開設的「理論觀點(theoretical perspective)」課程中，深入瞭解「新民主道德領導」和其他領導理論都

是以「轉型/互易領導」為依據。而且葛洛斯教授原本的「不安定理論 (turbulent theory)」就是探究教育改革下，教育領導者的轉型作為。因此，在教育變革之下，轉型與互易領導普遍被認為扮演著詮釋的角色。以下就先介紹「轉型/互易領導」的內涵。

轉型/互易領導一詞源自於行政領導學者 Burn 的 Leadership 一書，Burn 將行政人員的領導風格劃分為兩種類型，一種稱為互易領導 (transactional leadership)，另一種稱為轉型領導 (transforming leadership)。互易領導以部屬外在需求與動機作為其影響的機制，轉型領導則以部屬的內在需求與動機作為其影響的機制。

Bass(1985)提出轉型/互易領導的因素包括：

1.個人魅力(charisma)：領導者透過諸如自信、意識型態上的態度、似戲劇性及情緒上的表現而令人尊重與信任。或領導者具有吸引力等的個人能力，並具有前瞻性的遠景。領導者有令部屬心悅誠服的特質或行為。

2.理性啟發(intellectual stimulation)：領導者提供部屬智能的及問題導向的指針，並以新的方式處理舊的問題，及強調以合理性解決問題。

3.個別化的關係(individualized consideration)：領導者關心部屬個人的需求；為激發及創造學習經驗，領導者充分授權；領導者尊重每一位部屬。

4.後效酬償(contingents reward)：領導者使部屬清楚地知道，要獲得怎樣的酬賞就必須完成某種程度的工作；領導者與部屬彼此為結果的酬賞而互相約定；越有績效酬賞越好。

5.介入管理(management-by-exception)：在積極方面，領導者注視及尋求偏離既定的法則與標準，並作修正；在消極方面，領導者為部屬的失敗給予負性的回饋，以符合給予部屬既定要求之標準。

由於轉型/互易領導的概念與追求革新的教育風潮一致，因此，引發教育學者的研究興趣，並進一步給予具體的闡釋。轉型領導指組織領導人應用其過人的影響力，轉化組織成員的觀念與態度，使其齊心一致，願意為組織的最大利益付出心力，進而促進追求組織的轉型與革新。互易領導指組織領導人透過折衝、協商的過程，讓成員需求得以獲得滿足，促使其願意為組織貢獻心力，發揮團隊力量，以達成組織目標的領導風格。

隨著理論的不斷受到檢視與驗證，轉型/互易領導的模式是否可用來解釋學校領導者在教育改革過程中的行為，仍有待商榷。例如，馬克與普林緹(Mark & Printy,2003)以二十四所參與教育改革計畫的學校，探討學校主動提昇教學品質與學生成就的合作潛力，研究最後發現：在課程領導中，轉型領導是必要但非充分條件。為了使理論更加完備，Day (1996)等人提出教育的後轉型領導(post-transformational leadership)，也就是以價值導向的權變領導(values-led contingency leadership)，以補足轉型/互易領導的不足。

接受、面對變革對於組織成員而言，原本就會造成心理上與實際工作上的負擔，對於學校組織、工作安穩的學校成員而言，更加會有調適上的困難。面對高職課程變革，尤其是在強調學校本位課程發展的趨勢之下，學校層級在課程發展所應承擔的責任更為加重，此時高職校長的課程領導則更顯重要。

綜觀領導理論的發展演進，在教育領導研究方面，以新近的領導理論較為學者專家所熱衷，尤其以轉型/互易領導模式最為現今領導理論所採用。教育領導者在教育改革上所應扮演的角色為何，一直是美國近年來教育行政研究的熱門主題。以天普大學教育政策與行政系而言，由於近年來在教育領導的研究上，佔有主導的地位。以葛洛斯與莎裴洛為首的研究團

隊，一直想以轉型/互易領導的理論為基礎，發展新的教育領導概念。以下將他們所提出的理論做簡單的介紹。

二、葛洛斯的「不安定理論(turbulent theory)」

葛洛斯教授在 1998 年的「課程領導理論：站在中心點」一書中，首先提到「不安定理論」，他將教育改革中可能發生的失控程度分為四個等級：

(一)輕微(light)：完全沒有擾亂正常工作或環境的情形，能繼續進行現有的改革。

(二)中等(moderate)：教育組織感受到有爭議發生，而且引起外部社會的注意。

(三)嚴重(severe)：整個教育組織擔心改革可能引發大規模社會反彈，甚至有社團遊行抗議，迫使領導者感受到危機。

(四)完全失控(extreme)：結構性的破壞損及學生的正常運作，非常有可能會拖垮整體改革進度。

原本葛洛斯教授的「不安定理論」是用來說明教育領導者在面對不同的情境下如何帶領他人完成教育改革工作。後來因為莎裴洛的「道德領導」概念(前面介紹的專題演講主題)與葛洛斯教授的領導理論合作下，提出新的教育領導概念，稱為「新民主道德領導」。

三、「新民主道德領導」的進展

為了面對教育領導者當前所遭遇的挑戰。大學教育行政協會(UCEA, University Council of Educational Administration)的聯盟學校紛紛

加入新民主道德領導的運動中。從 2004-2005 年期間，從天普大學、賓州州立大學、佛蒙特大學 (University of Vermont)、盧安大學 (Rowan University)、奧克拉荷馬大學 (University of Oklahoma)、北卡羅萊納大學葛林斯鮑洛分校 (University of North Carolina at Greensboro)、澳洲天主教大學 (Australian Catholic University)，也包括其他美國、加拿大與澳洲等的行政領導者已經展開一道新的教育領導取徑。新民主道德領導運動旨在改變現今過度強調實務與表象的領導方式，希望能引領到以民主的價值觀與道德行為做為基礎的領導典範。

葛洛斯博士相信學校的首要任務就是幫助年青人成為民主社會中的良好公民。不可否認地，學習如何謀生是很重要的課題，但是在教育的理想下，這只是次要而非最重要的項目。相對地，培養民主的公民不論在任何時代都是最重要的教育任務，但是在現今國際衝突頻傳、經濟成長與社會不平等現象主宰人們價值觀的同時，要培養學生的民主精神似乎更加不容易。

「新民主道德領導」是新的運動，到目前為止該運動已經完成以下工作：

(一) 2004 年九月的第九屆價值與領導研討會開始討論新民主道德領導的概念。

(二) 2004 年十一月的大學教育行政協會 (UCEA) 例行會議中，已規畫推動新民主道德領導運動的策略。

(三) 2005 年二月天普大學、賓州州立大學、佛蒙特大學、盧安大學等校的推動人與來自賓州與紐澤西州的教育行政者進行策略聯盟。這次的會議也向與會者說明這次計畫的目的地。

(四) 2005 年四月開始推動大學教育行政協會所決議的計畫，並且決

議推行多所大學針對高中學生參與的共同研究。

(五) 2005 年七月的國家教育行政教授協會(National Council of Professors of Educational Administration, NCPEA)年會中，由艾肯博士(Aiken)代表小組成員，在本年會介紹「新民主道德領導」。

(六)從 2004 年十月起至今，小組成員規畫一系列跨國並且以結合「新民主道德領導」的研究計畫。給美國與澳洲的學生有機會可以讓自己發聲，並且可以影響自己學校的課程設計、教學與評量。

肆、觀摩心得與建議

一、我國應建立適合本土文化的教育領導研究

我國近來有不少研究主題針對教育領導，所沿用的理論也都來自於西方的教育領導理論，除了少數領導研究，例如鄭伯壘博士與康自立博士等人，是以研究華人的領導行為外，絕大部份的研究多是從美國已提出多年的教育領導理論，以及現有的領導行為量表做為研究工具，再對國內的特定對象施測。這樣研究雖是以國內民眾為樣本，但是所有的理論與研究工具都是西方的原創，是否適合頗值得深思。

二、新民主道德領導的精神值得我國教育界借鏡

我國國內最近負面新聞充斥媒體版面，許多政治人物與電視藝人常以違反道德風俗的行為以博得人眾的注意，但是他們卻未思考他們的作為對於社會的影響所擴及的層面。尤其在筆者考察期間，透過網路瞭解國內縣市長選舉的情況，但是所看到的新聞，盡是候選人間相互抹黑、造謠，甚至以詛咒漫罵的方式企圖影響選舉的結果。但是這些政治人物殊不知自己

的言行已經給社會風氣帶來多大的影響。以葛洛斯博士等人在教育界所推動的「新民主道德領導」，就是希望能讓領導者在混亂的時局中，思考自己應有哪些作為，才不會失去身為領導者所應該有的格局。

三、領導者應迎合各界對改革的期望

領導者必須能符應各界對不同角色的期望。身在「改革」與「保守」的不同趨力下，如何改造教育組織的權力結構，以完成課程發展權力下移至學校本位，實是校長未來必須面對的挑戰。教育改革無法短期看出成果，因此漸進地改革步調是所有領導者的共同期望。將改革納入學校整體規畫，而不獨立於學校組織再造之外。此外，保持行政組織的彈性與合作的關係是改革成功的重要因素，唯有全體教職員的參與領導工作，才能推動組織扁平化，將學校本位管理推向教室層級教師領導。

四、領導者應能兼具各種角色

領導者應能扮演「倡導者」與「領航者」的角色，教育改革的工作。也要能兼任「統籌者」的角色，能關懷下屬的需求。在扮演「視導者」與「監督者」時能掌握全局。扮演「協調者」時，能避免衝突的發生。領導者應以「走動式的領導」取代威權式的科層管理思維；領導者是改革倡導者與領航者，也是視導者與監督者。

五、學術理論應與實務相結合

領導者應能實踐教育領導的任務。將教育「理論」導入「實踐」是每位教育工作者的共同使命；從科層體制只談實務的「行政管理」思維，進

化爲以轉化哲學論述爲實踐力的「新民主道德領導」，將是教育領導者能否專業化的重要指標。實踐「塑造願景」的任務，以願景來引領教育的改革。也要能完成「建立組織運作」的任務，能關懷下屬的需求；在帶領「課程發展規劃」與「引領課程實施」時能掌握全局；在「開發新資源」時，能聯繫社區與中央的協助；在「培養教師專業能力」時，能提供適當的進修管道；在「監督教育評鑑」時，能留意課程、教學與評量的連結性。

第三章 賓州大學夥伴學校網路

壹、賓州與我國近來教改的相似處

由於國內長期缺乏量化指標和標準化測量工具，用以檢視學生學習成就的表現及其差異，所以委託國立教育研究院籌備處，針對國民中小學學生學習成就建立常態性的資料庫，每年追縱、分析學生學習成就表現，並在去年五月日先針對國小六年級學生在國語、數學、英語三科進行第一年抽樣測驗，並於十二月正式對外公布所得的結果。教育部計畫從民國九十五年施測科目將增加為國語、英語、數學、社會及自然等五科，抽測階層更將擴及國小四年級、六年級、國中二年級、高中職二年級，最後將建置完整且客觀的「臺灣地區學生學習成就評量資料庫」，長期記錄各學習階段受試學生的學習成就。

在賓州從 1999 年，就開始針對閱讀、寫作、口語、聽力與數學，進行學術標準測驗。這些標準是為確認學生應該知道什麼，以及在不同年級學生的學習成就表現有何差別。學區採行自由的方式，讓學校自行設計教材與課程，並且確定學生能夠符合甚至超越州訂標準的要求。

賓州學校系統年度評量(The annual Pennsylvania System of School Assessment)簡稱 PSSA，是以常模參照方式的評量方式，用來瞭解學生在學術表現的標準，以及熟練的程度。每個三年級、五年級、八年級與十一年級學生都必須評量閱讀與數學，每個五年級、八年級與十一年級學生都必須評量寫作。

每個學生的成績只會提供給個別的學校，用以協助教師瞭解哪些學生需要額外的補助教學。此外，學校成績也可以讓學校與學區在發展課程與

教材時做為依據。

貳、賓州大學介紹

賓州大學是美國第一所大學，在十八世紀由美國著名政治家班哲民·富蘭克林(Benjamin Franklin)，他也是位著名的學者、發明家與企業家。而這所深具歷史意義的教育機構同時還有全美國第一間醫學院、第一間同時也是美國排名第一的華頓商學院、以及最早的學生會自治組織。

身為長春藤聯盟八所美國知名大學之一，成立於西元 1749 年的賓州大學同時也是美國的第一間大學，其歷史也幾乎就是美國高等教育的發展史。其創辦人班哲明富蘭克林一直到今天依然是知識份子理想的典範，身為一個科學家、作家、外交官、業餘管風琴演奏家，同時也是一位致力於人道主義的教育家，另外也創辦了美國第一間公共圖書館、第一間醫院以及費城消防局。最為人津津樂道的軼事當屬他當年為了做實驗，而在下雨的夜晚跑去放風箏而發現電的故事，因此賓州大學校園內隨處可見可愛的風箏圖示或標誌，還有一座著名的富蘭克林俏皮銅像。賓州大學的設立只因為富蘭克林信念的實踐：「Students should learn everything that is useful and everything that is ornamental.」所以將教育機構完全從宗教體系中抽離出來，回歸到學術本質，在當時是一個革命性的想法，也建立起美國人崇尚科學、實事求是的觀念。

為何筆者會以「賓州大學夥伴學校(Penn Partnership)」為研究的目標？因為筆者在撰寫出國專題研究計畫時，正巧讀到費施勒與安格瑞帝(Fessler & Ungaretti, 1994)的「Teachers as Leaders: perspectives on the professional development of teachers」一書。書中提到近年來美國興起的「專業發展學校夥伴(professional development school

partner- ships)」，也就是介於大學與中小學校間的合作夥伴，提供了延伸教師專業領導權力的範圍。也提到賓州等幾個學區所推動的「專業發展學校夥伴」。基於文獻的線索，以及網路資料的搜尋，筆者得以和賓州大學教育系薇薩(Jeanny Vissa)教授取得聯繫。之後也獲得她的同意，得以參與她在賓大教育學程所開設的「教學實習(Pedagogy)」課程，以及「賓州大學夥伴學校」所舉辦的教師專業發展活動。

薇薩博士原本是一位紐約市的國中數學教師，後來在哥倫比亞大學師範學院(Teachers College)取得博士學位，同時轉任至紐約市教育局擔任數學課程發展專家，之後又獲聘為國小校長。曾在一次談話中，談到她是知名導演李安的影迷。因為李安在成名前曾在她的學區內定居，所以李安的子女國小時在她所服務的國小內就讀，也因此她就認識李安導演，也成朋友。因為這一層緣份，她對台灣來的訪問學者，不但不會拒於門外，反而是熱情款待。從校長職位退休後，再由賓大教育系聘為實習教授(practice professor)，專職於數學教育學程職前教師的教學實習課程。

根據私下訪談，薇薩博士在擔任小學校長時，曾獲得兩次優良學校獎。她認為教師的專業發展是學校能否有高績效的關鍵，所以她十分支持教師的發展，並期望能給予所有學生最好的學習成果，尤其包括特殊學生，以及移民學生。前面提到薇薩博士曾任數學課程發展專家，這職位類似我國的國教輔導團，不過她是著重在教師專業的發展上，不同於國內的國教輔導團著重於訪視與課程發展上。

參、費城西南學區(Southwest Academic Area)

在西費城地區共分為兩個學區，分別為西南學區(Southwest Academic Area)與西學區(West Academic Area)。薇薩博士所輔導的四所「賓州大學夥伴計畫」學校皆位於西南學區。以下針對四所學校的背景資料做簡述：

一、威廉學校(William Cullen Bryan School)

威廉學校是具備 K-5(幼稚園到五年級)的純小學，全校約六百七十八位學生。現任校長為漢彌爾女士(Kathleen Hamill)。家長約有 85%為低收入戶，較學區內其他學校高。在參加賓州大學夥伴學校計畫前，在賓州數學與閱讀評量的結果皆為 1100 分(賓州平均分數分別為數學 1310 與閱讀 1320 分)；分數達高分群(前 30%)的學生人數百分比分別數學 2%與閱讀 3%。

這所位於 60 街與雪松路交叉口的威廉學校，由於沒有國中部(也就是六至八年級)，所以在筆者參訪期間，該校都沒有任何教師參加薇薩博士的數學教學研習，因為九月份以後的研習著重在國中數學課程，也因此無緣與該校教師訪談，十分遺憾。但是根據過去的書面資料，威廉學校的數學教師相當熱衷於專業成長課程。

二、亨利學校(Henry C. Lea School)

亨利學校是具備 K-8(幼稚園到八年級)的學校，全校約九百二十四位學生。現任校長為錫佛曼先生(Michael Silverman)。家長約有 86%為低收入戶，同樣較學區內其他學校高。在參加賓州大學夥伴學校計畫前，在

賓州數學與閱讀評量的結果分別為 1080 分與 1070 分(賓州平均分數分別為數學 1310 與閱讀 1320 分)；分數達高分群(前 30%)的學生人數百分比分別數學 4%與閱讀 1%。這所學校中，較常參加賓大夥伴學校數學教學研習的教師是芮秋(Rachel)與潘(Pamela Green)，值得一提的，潘(Pamela Green)長期參與賓大夥伴學校計畫的主要成員，在 NSDC 的年會中，她也有參與專題講習，主題即是賓大夥伴學校與數學教師的專業發展。

三、威爾森學校(Alexander Wilson School)

亨利學校是具備 K-8(幼稚園到五年級)的學校，全校約三百八十五位學生。現任校長為瓊安女士(Joanne Nichols)。家長約有 86%為低收入戶，較學區內其他學校高。在參加賓州大學夥伴學校計畫前，在賓州數學與閱讀評量的結果分別為 1110 分與 1140 分(賓州平均分數分別為數學 1310 與閱讀 1320 分)；分數達高分群(前 30%)的學生人數百分比分別數學 0%與閱讀 4%。

這所學校中，較常參加賓大夥伴學校數學教學研習的是克里斯(Christ)與蘇(Sue)。克里斯原本是科學教師，因為配課關係，所以也有擔任七、八年級的數學課程。雖然他已算是資深教師，但是數學課程對他而言十分陌生，所以花了不少時間與薇薩教授合作，發展數學課程。克里斯是位十分熱心的教師，在一次研習中，筆者主動詢問他可否觀摩他的上課情形，沒想到他一口答應，還主動 email 課表，讓筆者可以到威爾森學校參觀。另一位教師蘇已經是屆齡退休的教師，雖然她即將在這個學期退休，不過對於薇薩教授所舉辦的專業發展課程，她還是積極參加。令人不禁想到國內積習已久的現象，愈資深的教師愈少參加研習或進修，相較之下，美國資深教師不服老、主動積極的天性，難怪能得到資淺教師的尊動。

四、亞歷山卓學校(Sadie Tanner Mossell Alexander University of Pennsylvania Partnership School)

賓州大學夥伴學校中以亞歷山卓學校最新，這所學校成立於 2001 年，直到今年(2005 年)才有國中的七、八年級。這所學校以 Sadie Tanner Mossell Alexander 為名，是爲了表彰美國第一位取得博士學位的黑人女性。這所學校不但很新，而且是附屬於賓州大學的私立學校，由賓大出資興建，向市政府租借土地。不同於我國的私立貴族小學，或私立大學的附設國小，亞歷山卓學校開放給學區內一般學童就讀，學費雖略高於一般公立小學，但是並非如我國公私立學校學費高達數倍的差距。這所學校的校長施得諾女士(Sheila Sydnor)是該校的第一位創校校長，也是一個費城土生土長的資深教育界前輩。她提到創校前有六十位候用校長爭取進入這所學校服務，最後由她幸運獲得這個機會，所憑藉的就是承諾建立一個校內的學習社群，以及二十五年來提升學生高學習成就的經驗。

亞歷山卓學校的師生比爲一比二十三。當筆者第一次進入這所學校參觀時，就被校內豐富的色彩變化所吸引，除了設備新穎外，最令人印象深刻的，就是充滿現代感的環境佈置，相較於先前所參觀的三所學校，這所學校不論在設備與教師的素質上，都有明顯的優勢。

筆者因爲研究的緣因，所以認識校內的兩位數學教師卡拉(Cara)與亞倫(Ellen)。之前和薇薩博士聊天時，曾提到在亞歷山卓學校的教師十分積極，原因來自學校組織文化的鼓勵。敝人曾在賓大教育系所主辦的演

講中，遇到這兩位亞歷山卓學校的教師，而且他們是自願參加演講，由此可見該校對於教師專業成長的重視程度。

卡拉（Cara）是薇薩教授相當倚重的教師，她任教數學課程已有十來年，對於課程發展與教學視導有相當豐富的經驗，所以在幾次研習中，薇薩教授特地安排請卡拉進行示範教學。此外，薇薩教授也主動幫筆者安排到卡拉上課的教室進行觀摩，由此可知

五、四所學校的共同問題

筆者所參訪的四所賓州大學夥伴學校中，除了亞歷山卓學校外，其餘四所學校的學生學習評量結果都偏低，因此被賓州教育部列為重點學校，針對三所學校設定「改進基準(Benchmark)」。如果在時限內學生學習成就未達基準，將再度被列為輔導學校。加上這些學校的在學學生多數生長在低社經地位家庭，非裔美藉的學生佔 90~98%之間，其餘學生多為亞裔或南美裔移民。學校在面對上級單位所負與期望的同時，還得面對學生背景條件的不利因素。因此這些學校對於教師專業發展的需求，遠較其他學校來得迫切。加上賓大教育計畫的熱心協助，這些學校校長莫不全力配合，並且抱以厚望。

肆、賓大的教育管理組織與學校網路

2001 年布希政府重要的教育政策「沒有任何學生落後法案(No Child Left Behind Act)」，將學生學習成就列為教育產出標準、公共監督與地區教育績效的主要目標。賓州政府為了對部份學生低學習成就的公立學校進行改革，因此由費城學校改革委員會(Philadelphia School Reform

Commission) 委託賓州大學，來擔任教育管理組織 (Educational management organizations, EMOs) 之一。除了賓大以外，還有其他六個教育管理組織，總共管理 45 所在 PSSA 結果較差的國中小學學校。而賓大在 2002 年先與前述的亨利學校、威廉學校與威爾森學校合作。此外，亞歷山卓學校雖非費城學校改革委員會所規劃的受輔導學校，由於賓大校方認為這所學校可以成為示範學校，增進改革的效率，因此將其納入賓大夥伴學校網路之中。

因為教師專業發展是這次改革計畫的核心，因此賓大要求這些學校每一位教師應投入一百二十小時在教學計畫的改善上。此外，建立一個專業探究的組織文化也是本計畫的重點，如何協助所有夥伴學校教師探究學校改革的本質與實踐方式，是本計畫初期所面臨的首要議題。在賓大夥伴學校的模式中，就是希望藉由專業發展的經驗，讓教師能協同合作，然後規畫有效的改善策略。當然賓大夥伴學校網路的建立必須有行政方面的全力配合。在訪談的過程中，這些學校的行政人員在 2002 年時，得知改革計畫的分組方式，不但不反對，反而覺得很有希望，因為他們也知道單憑學校行政之力，很難改善教師的教學與學生的學習成效。

在賓大夥伴學校網路的專業發展日，都會安排有經驗的教師分享教學經驗。當然這必須有整個學區與教師工會（費城教師協會, Philadelphia Federation of Teachers）的支持。賓大校方也會開設六個研習課程（每個課程為 30 小時），其中兩個課程針對閱讀，兩個針對數學、一個針對科學探究方法，最後一個則是由費城教師協會開設同儕諮商與輔導工作坊，來教授如何實行有效的班級管理。此外，每個年度也會安排兩個全天的專業發展會議，將三所學校的教職員集合在一起，共同討論各年級學生應學習的基本素養。根據前兩年的實施成果，高達 75% 的教職員都能完成 120

小時的專業發展目標，超過 50%的教職員都能主動參加賓大所舉辦的研習。在每年的評鑑結果上，大部份的教師認同賓大夥伴學校網路對同事間互動的幫助；此外，講師的教學品質與研習所學到的策略都讓三所學校教師感到十分受用。

伍、賓大夥伴學校網路的專業發展活動

筆者在三個月的參訪之中，共參加五次薇薩博士所召集的數學教師研習活動。通常會在四所學校中輪流舉行，平均每個月會有兩次研習，每次約二至三小時。研習安排時間大都在週一、三或五下午三點以後，身為主持人，薇薩博士與筆者通常會提早半小時到達研習地點預先完成相關準備工作。包括準備講義、多媒體投影片與寫白板，甚至點心也由薇薩博士準備。令人不禁想到，我國深受儒家思想影響，強調官大學問大，凡事講位階論輩份。如果沒有助理幫忙，單靠教授講師一人準備大小瑣事，而且還是由名校大學服務基層中小學教師，以個人的淺見，主持人可能會拂袖而去。可是筆者在協助薇薩博士準備講義，以及研習後的撤收過程中，絲毫不以為意。她認為中小學教師願意投入改進教學的工作，就值得尊敬，所以在這個研習中，沒有地位高低的區別。以大學教授而言，研究、教學與服務是三大義務，所以服務中小學教師也算是本份。

在研習結束後，薇薩博士依慣例會發放問卷給參加的教師填寫。問卷的問題如下(原稿請見附錄十八)：

1. 在本次研習中，哪些是您認為值得帶回課堂教學上？
2. 在本次研習中，您是否對提升學生學習成就上有哪些新觀點？
3. 是否有任何重點沒有包含在本次研習之中？
4. 您現在是否知道如何聯絡支持者(facilitator)來協助您？

5. 您對下次研習是否有何建議？

爲了顧及與會教師的隱私，所以筆者並不知悉回收的問卷結果。根據與薇薩博士的閒聊之中，提到大部份教師對研習都抱持高度肯定。但仍有美中不足之處，少數教師對於討論的過程不甚投入。這也驗證了葛立克曼 (Glickman) 的發展視導理論，對於低度自主性的教師，指導與示範的方法可能較討論方法來得適宜。

除了定期的專業發展研習外，薇薩博士也在十一月份安排兩場，分別在威爾森學校與亨利學校的家長社區座談(請見附錄十七)。因爲學生的學習進度，家長有權利也有義務知悉。所以在這兩場座談會中，由薇薩博士直接向學生家長說明何謂「賓大夥伴學校網路」以及「分鐘數學計畫 (Minute Math)」。座談會中每個家長都會收到一張「數學進度表 (Math Fact Sheet)」，在進度表中清楚說明各年級數學課程的進度與學生應達成之學習目標，例如：11 月 4 日所有學生能在四分鐘內完成計算，而且錯誤不可多於兩次；11 月 23 日所有學生能在一分鐘內完成計算，而且不可有錯誤。

陸、各次研習活動的現況簡述

一、 九月二十七日威爾森學校

這場研習活動在九月二十七日下午於威爾森學校舉行，除了來自其他三所學校的數學教師外，這場研習也有兩位在亨利李學校實習的教師 Vertisa 與 Jannifer，以及一位賓大教育系博士班的學生 James 參加。這場研習主要在介紹如何安排高年級的數學課程，以及如何教導學生使用計算機，如何使用教具 (manipulative) 協助上課，請參見附錄十六。最後

由 James 針對上學期威爾森學校高年級學生的考試成果，用 SPSS 統計軟體來說明如何判斷題目的鑑別度、難易度與個別學生的表現。

二、十月二十八日亨利李學校

這場研習活動在十月二十八日下午於亨利李學校舉行，參加者都是各個學校的數學教師。開始由薇薩教授介紹鄰近各州的數學課程與賓州的差別，之後同樣由教師 Christ 來示範單元的教學，接著說明今日的重點－如何將數學與科學課程統整。在統整課程的介紹中，薇薩教授也加入如何教導學生寫作的訓練，她以幾位亨利李學校學生的作業為樣本，說明如何判別學生寫作能力的問題。部份資料影本請參考附錄二十。

三、十一月二十一日亞歷山卓學校

這場研習活動在十一月二十一日下午於亞歷山卓學校舉行。這所學校是筆者所參觀過的學校之中最新也是最有現代感的學校。姑且不論硬體設備所花費的成本，光是看到學校內部如何針對不同年級學生，來裝飾各個樓層的走廊，就可以另人感受到學校教職員的用心與專業。這場研習活動主要是由該校數學教師卡拉女士來做教學觀摩，地點即在卡拉女士的數學教室。特別值得一提，這所學校所有任課教師都有自己的教室，包括學術課程與藝能課程，所以數學教師都有自己的教室可以進行教學與課程設計，學生則依據課表到不同的教室上課。過去國人比較熟知的是美國高中的「跑班制」，也就是學生不同課程換到不同教室，但是筆者觀摩後發現，其實很多國中或小學也採取這種方式。

柒、觀摩心得與建議

一、大學與中小學的合作是提升教學品質的主要模式

我國的大學教育學程與中小學的合作多停留在實習教師的養成訓練上，許多教育學程受限於人力與經費，多無法推動其他合作計畫。以敝人所觀摩的「賓大夥伴學校」的過程為例，如果大學不願意投入人力與經費在協助中小學學校的改革工作上，學術理論與實務工作永遠是遙不可及的兩端。以附錄十九之賓大夥伴學校定期通訊資例，可以看出大學與中小學不同學制的學校如何從共同合作中培養長期關係。

如同葛立克曼(Glickman)所言，初任教師常會面臨許多的負面經驗，造成許多仍留在教職的教師在往後的教學生涯中，抱著苟且偷生的想法、保守狹隘的教學教法、抗拒教改與教學實驗。以賓大夥伴學校網路為例，許多初任教師在研習的過程中，往往能獲得許多幫助，不論是來自於薇薩博士的建議，或是其他資深教師承諾提供協助。

克里斯是一位資深教師，原本已經在私立學校教學多年，最近才轉入公立國小。原本他是任教科學，但是由於數學教師不足，他又被分派去任教高年級數學。以教學經驗而言，克里斯是一位資深且有經驗的教師。但是以數學教學而言，他卻是一位新任的教師。九月二十七日的研習特別安排到他所上課的教室舉行，在那次研習的流程中，特別請他分享他的教學情形，然後由其他與會的教師給予建議。

二、大學教育學程應增聘學經歷豐富的校長、教

師或行政者擔任實習訓練的課程

大學教育學程的師資通常都以學術著作爲升等或受聘的主要條件，但是能否符合職前教師訓練的需求，則是有很大的疑問。以薇薩教授爲例，她曾在紐約州擔任中學數學教師、小學校長，也曾擔任紐約市學區教育局數學課程發展專家，加上在職期間曾到哥倫比亞大學教師學院(Teachers College)取得博士學位，並在教育局服務期間發表數篇有關數學教學之文章於「數學教育期刊」之中，因此算是學經歷豐富。之後獲聘爲賓大教育系之教學教授也謂實至名歸。

賓大的教育學程在美國的排名，正如同台、清、交的教育學程在我國的地位。賓大教育學程所培育的職前教師，不但在賓州教師檢核的品質中享有高度評價，在全國也算是名列前茅。根據薇薩教授所言，他們的教育學程會在學生實習過程中進行個別評鑑，學生畢業前得先通過系上檢核測驗，如果都能通過就取得教師資格；但是其他大學教育學程的畢業生仍得參加賓州的檢核考試。顯見賓大教育學程的素質獲得賓州政府的肯定。

三、教師實習制度應加強教育學程與實習學校之合作關係

以敝人的淺見，賓大教育系的教學實習課程規劃頗值得參考。尤其國內近年來改革教師實習制度，將原本一年的到校實習改爲半年。要如何從半年的實習時間中，達成原本一年時間才有的成效其實是很大的問題。以筆者在賓大教育系所見，數學教育學程僅有六位學生，這些學生也都在賓大夥伴學校中實習。由於薇薩博士也同時與這幾所夥伴學校的數學教師合作，所以三方「實習教授 - 職前教師 - 在職教師」就成爲三角的專業社群

連結。相對地，國內的教育學程通常只負責將職前教師分派到實習學校，然後實習教授只有在一個學期中探視一兩次，對於學生所在的實習學校教師完成不瞭解，更遑論能期望對方能有進一步的合作關係。就如同羅提(Lortie)所說的，許多學校的行政者或資深教師都把實習教師到校的第一年，視為新進教師必要通過的「試煉期」。也就是要讓「適者生存、不適者自然淘汰(sink or swim)」的必要之惡。

第四章 美國視導與課程發展協會

壹、視導與課程發展協會

視導與課程發展協會 (Association for Supervision and Curriculum Development)，簡稱爲 ASCD，設立於 1943 年，是一個非營利、無政治色彩的組織機構，共有超過十七萬位會員，來自 135 個國家以及 60 個合作協會。該協會的會員包括不同領域的教育者，有教育局局長、督學、校長、教師、教育學系教授以及學校委員會 (school board) 會員。

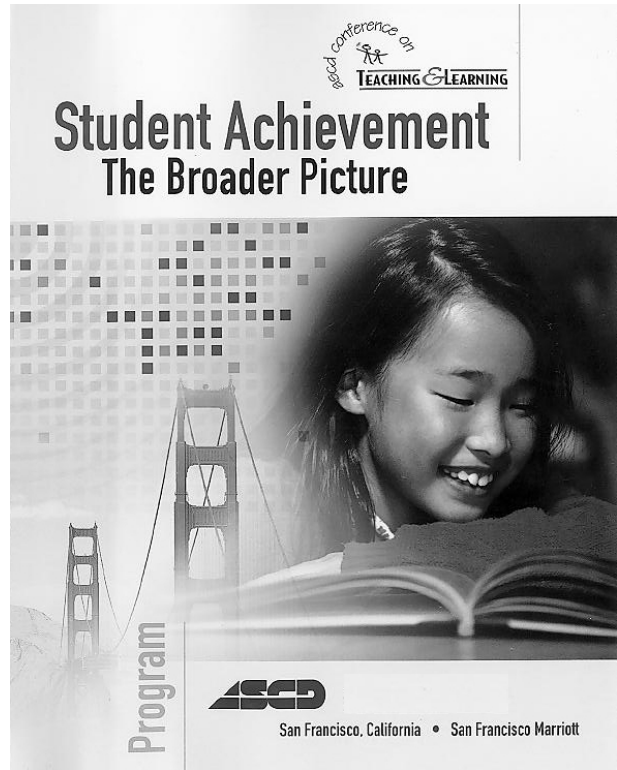
該協會主旨在投入有效教學與學習，例如：專業成長、教育領導與能力建立。視導與課程發展協會提供全方面、多重觀點：橫跨所有教育專業領域，希望能傳達重要的教育政策與實踐方向。因爲該協會代表所有教育者，我們可以聚焦在專業的實踐潮流，以探討「如何讓學生有最好的教育」，而不是「只強調每一項教育者的角色功能」。簡單而言，視導與課程發展協會的存在目的，就是要反思教育的本質與良心。在視導與課程發展協會，強調由會員的領導能力，來主導所有訓練課程的安排。

貳、教導與學習研討會 – 從廣角看學生成就

本次研討會在美國西岸的舊金山市舉行。與會者有數千人，堪稱爲美國教育界年度的盛事。全場會議都在舊金山市區 Marriott 飯店的會議廳舉行，參加本次會議者來自全國各州，層級包括教育界各個教育工作者，有大學教授、教育局局長、督學、中小學校長、教師與學科專家，甚至學校委員會 (School Board) 也有派人參加。

以下將介紹本研討會所安排的幾場主要演講之主題，以及演講者的介

紹。在第四節中，則介紹敝人所參加的分組講習，由於分組講習採預約制，而且可能因為主講人改變而取消，所以無法完全依個人意願選擇，更難依照原先所規畫的專題研究主題來選擇相關講習，十分遺憾。



參、主要演講簡介

一、成就評量的改革：以學生學習為出發點

主講人為 UCLA 大學教育系的波芬教授(W. James Popham)。他在大學與研究所任教「教學法」、「教育評量與評鑑」等課程已有三十年，也著有超過 25 本書、200 多篇文章。他曾擔任美國教育研究協會(AERA)會長，也曾任教育評鑑與政策分析期刊之主編。2002 年國家教育評鑑協會(National Council on Measurement in Education)頒給他「教育評量」之終生成就獎。

今日美國許多地方都將學生測驗成績做為學生學習的指標。但是非所有人都會質疑今日我們所採用的成就測驗是否是完成這一項重要工作的適合工具。如果教育者同意讓不適合的成就測驗工具來記錄學生學習成就，並且取代其他的評量結果，這樣可能會使教育的成果日趨低落。在這

場演講中，波芬教授介紹了三種評量方法，但是只有其中一種可以支援教師進行教學改善與決策。演講中波芬教授也播放一段自製幽默影片，來反諷過度依賴不適合的成就工具所將帶來的負面後果。

二、重建課程

主講人爲波士頓科博館館長的米歐歷斯博士(Ioannis Miaoulis)。他在擔任 Tufts 大學工程學院院長期間，曾帶領策略在 k-12 的科學與技術課程中融入工程的介紹。他堅信要讓學生對科學與工程感興趣，就必須將這些學科與他們的興趣做結合。米歐歷斯博士在 Tufts 大學服務期間，曾發展以日常的釣魚與烹飪爲基礎的工程課程，深獲學生的喜好。目前在擔任波士頓科博館館期間，他則是將重心放在學生的科技素養的培育上，並且與學校系統合作，將學生可以參與工程學習活動與討論，瞭解科學、技術對社會的影響。

我們今天在學校中所教給學生的大部份課程主題，都是在一百多年前就已經設計好的。但是爲了二十一世紀的學生，我們有必要再檢視這些課程主題，反思是否要新增、刪除或修改。反思爲何要整合這些課程、爲何要主題學習(project-based learning)以及爲何要讓課程內容與學生學習與成就評量產生連結。本場演講中，米歐歷斯博士引領所有與會者思考在重建課程的過程中，有熱忱的教師與領導者的角色爲何。

三、爲明日的世界準備今日的學生

主講人爲耶魯大學學童發展中心的康墨博士(James Comer)。他目前正在推廣以學童與青少年發展爲基礎的教育改革，以及透過社區、家長與學

校的合作來改善學童的學業成就、社交與情緒發展。由於康墨博士出身芝加哥的低收入家庭，所以他深刻瞭解教育對學童未來發展的重要性。雖然他的專業領域在公共衛生上，但是他對青少年的健康發展的研究卻是世界知名的。

教師、立法者與家長都希望能創造一個新的學校環境。本場演講的康墨博士試著提出一個改革的模式，這個模式是他從全國許多公立學區的觀察之中，所印證的有效取徑。他提出不少實例證明，不論何種背景的學生，都能達成高標準的學習成就、有正向積極的學習態度以及為成熟的生涯做好準備，只要他們所就讀的學校能提供給學生完整發展上所需要的支持；學校也應該瞭解「沒有任何學生落後(No Child Left Behind)」不只是一個口號而已。

四、學生發聲!從內心的聲音：您聽見了嗎?

主講人為 Case Western Reserve 大學的史羅卡博士 (Stephen Sroka)。他之前是位健教老師，現在則是健教與教育部的顧問，曾獲美國學校健教協會 (American School Health Association) 頒發年度健康教育優良教師，也曾獲頒華德迪士尼傑出健康教育教師獎。他在美國提出兩項重要理念「Just Say KNOW」與「Power of One」，並在許多報紙與談話性節目中受邀訪問。

許多學生都渴望能表達自己的意見，但是大部份的教育者卻都不當作一回事。許多學生從他們真實生活所面臨的議題表達自己的想法，但是他們卻只被灌輸學生的本份就是在課業上以及學校的校規要求上。這場演講中，史羅卡博士邀請數位高中學生，讓他們表達自己生活上所會面臨的教

育議題。之後，史羅卡博士從自己的經驗與研究中，對教師應如何教育學生提出建議。這場演講也指導教師如何從生動的學習中，讓教室變得更有趣。

肆、參加分組講習簡介

一、針對教學改進的同儕教練

主講人爲前任加州領導訓練中心主任的羅賓斯女士(Pam Robbins)。在任職領導訓練中心期間，她參與領導訓練模式的發展與推廣的工作。她也多次在美國教育視導與發展協會(ASCD)，美國國家人力發展協會(NSDC)與小學校長全國協會(National Association of Elementary School Principals)擔任國訂課程宣導研習的講師。羅賓斯女士也在「教育領導(Educational Leadership)」、「小學期刊(Elementary School journal)」與「人力發展期刊(Journal of Staff Development)」中發表許多文章，也在教育視導與發展協會(ASCD)出版社出書。

「同儕教練(peer coach)」是透過兩個以上的團體共同工作，來執行新計畫的有力過程；也可以反思現行的實踐方式；也可以延伸、強化與建立新的技巧；也可以分享知識並且進行教室內研究；或者是討論如何解決教學上的問題。當許多學校系統正苦思如何讓學生跟上各州所訂的學科標準時，已經有不少學校將「同儕教練」當作提升學生學習品質的重要方法了。但是許多新任的「教練(coach)」並沒有這方面的經驗，所以這場講習就是指導如何在各種課程領域中扮演好「教練」，並且提供許多成功的案例，也討論同儕教練過程中可能的陷阱，最後找出有效的成功法則。每個與會者都能從這場講習中獲得在職場上有效且實際的策略。

二、建立教師能力：爲了教學改進發展領導教師

主講人爲維吉尼亞州費爾法克斯(Fairfax)郡教育局人力發展專家的羅希妮女士(Elizabeth Rossini)。她也是教育視導與發展協會 ACSD 的「Understanding by Design Cadre」的成員之一，目前也和「Attitude, Skills and Knowledge 公司」合作。此外，羅希妮女士也是 George Mason 大學與維吉尼亞大學的兼任教授。她專長在研究「專業發展」、「教師領導發展」、「科技整合」與「教室評量」；此外，她也在學校本位從幼稚園到十二年級的研究上有不少經驗。

發展教師能力與教師的支持系統是提升與維持教師專業成長的重要法則，唯有如此才能改善學生的學習成就。當學校與學區考慮投入發展自己的專家系統時，「教師專家」就成爲重要的項目。本場講習是讓與會者從參與教學提升計畫的過程中，省思教師的角色。此外，並透過自我評估，與會者能在培訓自己成爲領導教師時，找出自己的優勢與發展的領域。

三、小型學習社群：實行可完成的計畫

主講人爲西北地區教育研究室協調員的尙娜希女士(Joan Shaughnessy)。她在學校改革與教育評鑑上有二十五年的經驗，目前著重在「小型學習社群」、中輟生防治、學校本位學習與綜合高中改革的研究。目前西北地區教育研究室正負責管理「中等學校單元重建」，也就是透過網路輔導一千所學校進行改造。尙娜希女士主管多媒體自我學習工具的開發，也負責協調學校改革合作的資料整合工作。

本講習旨在分享如何實行並強化高中學校的「小型學習社群 (Smaller Learning Communities, 簡稱 SLCs)」，主講人介紹不少以研

究為基礎並且實用的工具，加上她走遍全國各地，與不少學校都有合作的經驗，因此尚娜希女士能夠提供許多行政者可能在推行「小型學習社群」時可能面臨的困難，例如建立完美的社群需要哪些條件，如何在小型學校之中推行小型學習社群。此外，本場講習也介紹了社群課程與教學的安排；以團隊為基礎的持續計畫改革過程；最後學校與學區應如何支持社群。在講習之中，與會者收到各種規畫表格、所應注意的規範，以及有哪些可以促進教師對話的資源。

四、建立專業學習社群來支持學生成就

主講人為巴爾地摩學區專業發展指導員的渥森女士(Deborah Wortham)。她曾在中小學中擔任校長與副校長職位，在三十年教職生涯中獲得不少殊榮。渥森女士在全美多場研習會中，主講如何推行有效的專業發展與建立學習社群。她也出版書籍「Motivating Children」與影集「Failure is not an option: How high-achieving schools succeed with all students」等。

專業學習社群可以幫助學校改革是無庸置疑的。建構學校成為一個有效能的學習環境，並且能幫助學生提升學習成就進而追求卓越是十分重要的目標。行政人員可以找到許多支持改革的教職員，並且形成堅持改革的組織文化。渥森女士在講習中也提出幾個問題：身為一個教育者，我們是否有發揮自己的能力？我們是否有積極的態度？我們是否曾否定學生的能力並且對學生的低成就睜隻眼閉隻眼？本場講習旨在介紹如何透過協同合作，建立一張改革學校文化與提升學生學習成就的藍圖。渥森女士不斷嘗試讓與會者建立信心，相信自己有能力帶給學校正向的改革力量，以及相信所有學生都有追求良好表現的期望。

五、期待愈多成就愈多：實行以研究為本位的國中數學課程

主講人為紐約市教育局數學教學部主任的克蒂斯·貝女士(Linda Curtis-Bey)、研究員卡曼女士(Elaine M. Carman)與艾曼女士(Lisa Emond)。卡曼女士是國中數學教學的專家，她負責協調全紐約市的教師專業發展之推動，以及國中數學科視導之工作，也負責推行紐約市長「學童優先計畫(Child First Initiative)」的數學課程部份。克蒂斯·貝女士不但是數學教學部的主任，也是負責執行全市 1200 所國中小數學新課程的工作。此外，她也擔任督導 1000 位數學教練與高中數學科主任的專業發展。艾曼女士則是擔任紐約市的國小數學課程專家，她也和卡曼女士共同策劃教師專業發展以及「學童優先計畫(Child First Initiative)」之推動。

本場講習主要介紹目前在紐約市所實施的國中數學新課程「Impact Math」計畫。透過討論方式，三位來自紐約市數學教育部的講師說明新的課程計畫帶來哪些質與量方面的影響，並且深度探討課程執行與教師專業的成果。最後從學生、家長與教師的現身說法中，說明新課程的實施成效。

伍、研習中的反思 – 探究教師專業本體

這場研習中筆者收集到不少資料，因為內容繁雜，所以僅以本次專題研究題目為主，將資料中所閱讀的有關資料節錄如下：

一、美國當代對教師專業的主要論述

魏斯塞莫 (Westheimer, 1998, p123) 以布蘭迪 (Louis Brandeis Middle School) 與密爾斯 (C. Wright Mills Middle School) 兩所國中為例，說明這兩種教師專業社群形式。布蘭迪學校的教師認為自己受到尊重與關懷，所以他們認為專業社群像個「團隊 (team)」，自己不孤單。密爾斯學校的教師則是管理學校的課程、組織與預算工作；相較於布蘭迪「團隊式」的專業社群，密爾斯則傾向於「家庭式 (family)」的專業社群。

魏斯塞莫 (Westheimer, 1998, p21) 認為：(1) 教師和學校行政者知道如何把組織潛能轉換為真正的共同關係；(2) 教師也想有專業社群。所以教育改革者期望藉由組織與領導權力的改變，來促成強大的教師專業社群。

恩格隆 (Englund, 1996, p77) 引用教育社會學家涂爾幹 (Durkheim, 1992) 的觀點，認為「專業 (professions)」應能在發展民主的過程中維持社會上的公平與穩定，也就是避免讓國家過於個人主義化 (individual)；另一方面，也避免使國家過於社會專制化 (societified)。

何斯比 (Helsby, 2000, p93) 曾以兩年半的時間深入英國的中等學校，研究教師的專業文化，並且探究教師工作的改變如何影響教師專業精神。何斯比與穆考羅 (Helsby & Muculloch, 1996, p56) 認為教師的專業精神 (professionalism) 與課程的控制權是一體兩面。專業精神通常是指教師處理教室任務所能決定的權力與義務；也是教師能發展、協調、使用與控制個人專業知識的權力與義務。何斯比與穆考羅另外以英國在 1983 年實施技職教育計畫 (Technical and Vocational Education Initiative) 的過程為例，原本該計畫是為發展四年期的提升 14 至 18 歲高職學生學

習成就，使其從教育體系順利銜接到工業職場的課程改革。結果該計畫反而引起不少高中教師的恐慌，進而促使英國教育部在 1988 年的教育改革方案提出「部訂課程」(National curriculum)。之後五年間，教育部的部訂課程執行引起不少公共爭議，尤其在 1993 年，教師發起抵制 7 與 14 歲學生的成就測驗的抗議活動，也引發社會對教師專業精神與自主權 (Autonomy)問題的討論。何斯比(Helsby)與珊德斯(Saunders)隨後進行對兩千位教師發出問卷與兩百位教師進行訪談，結論發現部訂課程的推行不但削弱教師的專業信心，也讓教師對課程決定權有被剝奪之感受。

哈葛瑞夫與古德森(Hargreaves & Goodson,1996,p6)研究美國當代學者對於專業化 (professionalization) 與專業精神 (professionalism) 的討論分為四種取向：傳統的 (classic) 專業精神、彈性的 (flexible) 專業精神、務實的 (practical) 專業精神、延伸的(extended)專業精神與複雜的(complex)專業精神。這五種取向的論述，不外是爲了探討“教師如何成爲一項專業工作”。

(一) 傳統的專業精神：認爲專業應如同醫學與法學，專業應有深厚的知識爲基礎。史克雷克提(Schlechty, 1990)以醫學與法學做爲專業代表。他認爲如何要將教職視爲專業，那就應該將教師的工作條件與醫師、律師的工作拿來比較。不過，這樣的比較只會把教職矮化爲半專業工作 (semi-profession)，甚至不能算是專業，因爲許多存在於醫師專業領域的條件，在教師工作中並不復見(例如：病人與行醫者的無條件選擇關係)。

史克雷克提也提到許多教育者很排斥拿醫師與教師做專業的類比，因爲他們認爲絕大部份教學實務上的情形，與醫師在臨床上的醫療，或律師在執業上的情形，從根本與基礎而言，不能混爲一談。但是在美國仍有不少教育改革的趨勢是朝向醫學或法學領域來仿倣，或者是從這此領域獲得

靈感，例如：美國的國家教師認證委員會(National Board Certification)。更尤甚者，有許多學校本位管理的改革建議，很明顯地是來自許多醫院的管理分析模式之概念，例如卡內基委員會(Carnegie Commission)建議學校認由領導教師來管理，並且由教師同儕來運作。

(二)彈性的專業精神：認為專業應當發展願意分享的專業社群與協同合作的文化。

(三)務實的專業精神：認為實際經驗就是教師的專業知識；如同尙恩(Schon,1991)所言之反省的實踐(reflective practice)，教師從行動中反思(reflect in action)與行動後的反思(reflect on action)來判斷教學活動中的不確定因素。

(四)延伸的專業精神：認為教師從經驗與理論中得到技能；教師應把視野從教室延伸至教育的社會脈絡；教室活動應包含各學校層面；教師從與他人比較中發展教學方法；價值觀應來自專業活動、閱讀專業文獻、理論與實務的教學經驗，教學應被視為理性而非單靠直覺的工作。

(五)複雜的專業精神：地文內與席克思(Devaney & Sykes, 1988)認為學校工作愈來愈複雜，學生對問題解決能力、合作學習策略與高階思考技巧的需求愈來愈殷切。盧望(Rowan, 1994)因為工作複雜度的增加，也造成專業形象與職業收入的增加。盧望也指出許多教育改革方案都建議增加教師導師(mentor)的角色、採行學校本位管理與改革學校組織，使教師和學生有更專業化的關係。

二、如何提升教師專業

葛羅斯曼、溫尼伯與伍爾霍斯(Grossman, Wineburg &

Woolworth,2001)曾進行一項三年期的中學教師專業社群的研究。在研究中，教師們得面對工作上與組織中的屏障，包括科別的差異、種族的差異以及克服共同學習與工作的心理障礙。這個研究描述從小團體、組織內鬥進步到成熟社群的動態過程。

李伯曼與米勒(Lieberman & Miller,2000,p58)認為提升教師專業領導地位，必須思從四種觀點：

(一) 專業社群

許多近年來研究教師專業的文獻發現，教師的成長與發展，多發生在教師共同教學的社群，教師共同學習，並且共同面對學生學習問題與教學上的挑戰。「對社群的歸屬感」改變我們過去對教師專業的思維。為何這種歸屬感如此重要?因為它改變了教師對同事間的彼此關係；打破了過去被詬病的「孤立感」，而這種孤立的現況對教師專業的破壞性也是最嚴重的。

(二) 使用內外部知識

教師的成長與發展可從許多面向開始。教師從外部知識中學習(例如：研究、教改理念、研習、座談會、演講、書籍等)。他們也從同事彼此間來學習；從觀察學生的作業、協助完成評量工作以及檢視自己的實踐經歷。

(三) 教師網路、社群與夥伴關係(partnerships)

多年來，教育學者都認為所教師都是使用固定的方法來獲得與解構工作上所需的知識，這種刻板印象也發生在教師專業發展的研究上。這些學者認為教師都是以理論知識來改進個人的工作方式。事實上，這種想法忽略了教師工作上的真實情況。基本上，教師是受到多重、內隱的情境所影響，包括：他所任教的年級、任教的學科、所服務的學校、校長、教育政

策、社區，更重要的是，他所帶領的學生的學習成就、學習需求、興趣與背景等(McLaughlin, 1998)。

相較於這種線性、過度簡化的取向，教師發展其實早以擴展至以「網路」、「社群」與「夥伴關係」為主要模式，不僅是鼓勵教師獲取知識，也是幫助教師從環境脈絡中來形塑個人的教學模式。

(四) 瞭解教師發展的連續統(continuum)

美國國家教學與美國未來委員會(National Commission on Teaching and America Future, 1996)首先提出教師發展連續統的概念。連續統開始於教師甫進入教育學程之時，獲得初始證書後，初任教師需要在支持性的教師導入訓練中，接受兩年的輔導與評鑑。接著教師開始投入各種學校內外的專業發展活動，同時教師也有機會分享他們的知識與教學經驗給校內外的教育工作者，也因為如此，他們有機會可以進入各種專業社群，來表達個人的專業需求與意見。同時也有部份教師選擇更高的學歷，或者選擇參加「國家教學專業標準(National Board for Professional Teaching Standards)」的認證。教師也有機會可以投入培訓新任教師的工作。

三、美國現今教師專業所面臨的問題

達琳 - 哈瑪 (Darling-Hammond, 1990, p41) 認為目前教師參與學校決策的情形完全沒有章法。雖然有些學區教師參與一些委員會，例如：選購課本、課程發展與專業成長等，但是其他的議題還是由行政者或學校委員會掌控完全的決定權。只有極少數的學校或學區，讓教師可以在某些與個人教學有關的結構議題上發聲，例如：決定課表、課程安排、學生分班、學程規劃或教師工作。還有更少的學校教師能夠有機會參與人事決定，例

如雇用教師、評鑑與教師或行政人員的任用等。

壓制教師的聲音也就意謂：教師得在顧及行政人員的方便下進行自己的工作，而不是思考如何提高教學效能。在決策與問題解決的教學合作中，同儕討論（peer review）是很重要的要素。傳統上，只是讓教師選擇成爲儲備校長以爭取決策權的思維，是無助於提升教師專業決策的地位。更重要的是，如何讓教師以專業精神來思考如何提升教學品質，並且將其視爲共同的責任。無疑地，如果專業理念可以激發出來，未來教師參與的情形將益加普遍。

李伯曼與米勒(Lieberman & Miller, 1990, p157)認爲教育如同其他專業，都有它的生存法則。而教師的生存法則就是「瞭解現實 (be practical)」與「各走各的路 (be private)」。「瞭解現實」的另一層意思是不要談理論；「瞭解現實」就是不要理想化。大學教授是談理論的，而沒經驗的教師是理想化的。新教師如果想要累積實際經驗，就要丟掉大學教授所教的那些理論。爲何會有這種偏見，原因就是出自學校的環境。此外，這種想法容易收到立即的效用。

「各走各的路」意指教師要劃出工作的地盤，然後侷限自己在地盤範圍內。對絕大部份的教師而言，自己的地盤就是指自己任教的教室。教師常有「地域主義 (territoriality)」的觀念，以及自己的教室不容他人侵犯的意識形態。爲了要維持這種觀念，所以教師很少邀請別人進入他的課堂上。

陸、觀摩心得與建議

一、國家級的教育研究機構應多舉辦活動

視導與課程發展協會(ASCD)非直屬政府的單位，也非營利性質的組織，但是該協會舉辦活動所動員的能力，是筆者多次參加國內外研習與研討會中僅見的。反觀國內的研習活動多由政府機構舉辦，受限於經費與人力，往往一切從簡。加上教師不願花費在專業發展上，並且認為支助教師進修是政府義務的心態下，所以研習活動除了講師演講費、以及餐費外，大概就不願投入其他開銷。以文宣製作為例，本次筆者所參加的研討會所發的文件不但印刷精美、內容豐富，極具收藏價值。而筆者在國內所參加的研習，通常只有一本手冊，內容只有薄薄數頁，更遑論加上書背或是詳細的索引，演講者的資料常常也未收錄於手冊中，而是另外再以 A4 的紙張影印。探索其原因，除了視導與課程發展協會的籌辦人員用心外，廠商的廣告與展覽費用也是一大經費來源。在有充裕的經費與人力下，當然活動的品質必然可以提升。

二、建立全國性的講師資料庫

視導與課程發展協會(ASCD)所舉辦的研討會所邀請的講師來自全國各地，層級包括專家、學者、中央與地方行政人員以及資深顧問等，其中資深顧問包括退休校長、行政人員或教師。所以本次研討會連同專題演講、分組講習、分組座談、會前研習與會後研習，動員的講師人數多達百人。此外，雖然這場研習的主題是「教導與學習」，但是分組講習與座談的子題十分豐富，包括行政、視導、教學、研究與教育新知等等包羅萬象。

也許有人會認為這種包山包海的研習必然沒有深度，事實正好相反，因為每場講習在註冊前都會詳細說明其內容、講習型態、講師資歷介紹以及適合的參加對象，所以選擇的參加者事前就可以判斷自己是否適合，並且可以預期自己所會獲得的新知。

此外，本次研習動員多百位講師，這些講師雖不見得是特定領域中的知名或權威專家，但是絕對有相當豐富的經驗與知識，以筆者所參加的幾場講習為例，講師都是具有教育博士的學位，而且所呈現的個人履歷也是洋洋灑灑，不但對於演講主題十分專精，對於與會者、聽眾的背景以及共同問題更是瞭若指掌。反觀我國的教師研習，深怕參加者反應演講枯燥，所以常有名嘴迷思，多喜歡邀請些演講生動的大學教授。造成演講者的笑話多於實質的助益，聽眾無法從研習中獲得新知，反而不願再參加相同的活動。

三、建構單一專業發展機構的學分認證機制

筆者在參加過視導與課程發展協會(ASCD)所舉辦的研討會後，立刻收到該協會所寄來的研習時數。不同於國內的情形，雖然我國教師可以參加教育部所認可的研習累積研習時數，但是由於缺乏客觀的認證單位，所以即便時數再高，也無法與其他教師專業發展活動的時間相抵，或轉換為大學學分。以筆者目前在研究所進修為例，假設每週固定在某師大研究所進修四學分課程，再利用公餘時間參加教育部認可的研習達十二小時。一個學期後，筆者應該有研究所六十四小時加上研習十二小時，共七十六小時的專業發展時數。但是在筆者服務的學校只認定研習的十二小時，而師大研究所只認定四學分課程。但是以視導與課程發展協會為例，由於該協會

是具有全國公信力的單位，如果在協會所開設的研習修完十六小時的課程，未來如果在大部份的大學教育相關科系研究所進修，將可扣抵一學分。如此將可提高教師對參與這類型專業發展課程的興趣。

第五章 美國國家人力發展中心

壹、美國國家人力發展協會與教師專業發展

美國國家人力發展協會(The National Staff Development Council) 簡稱 NSDC 是非營利的專業發展組織，其設立宗旨就是爲了讓所有學生可以透過教師專業與學校改革獲得最好的教育品質。該協會中心設在俄亥俄州，但是在許多州的城市都有設立分部。美國國家人力發展協會認爲高品質的專業發展對於持續改革的學校而言是相當重要的，有成功的教師專業做爲後盾，所有學生和教職員也可以持續改進他們的績效。除了每年輪流在不同城市舉辦年會外，NSDC 在各州所附設的組織，定期舉行教育行政者與教師的專業發展課程。

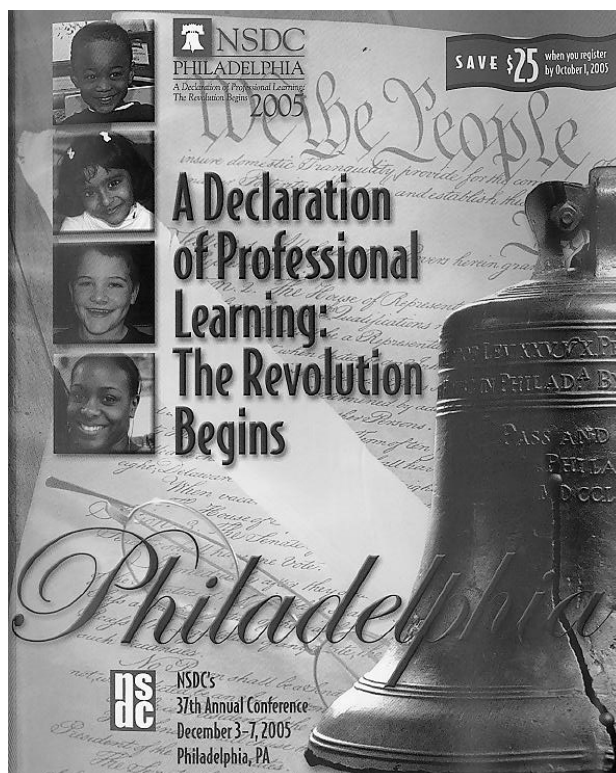
人力發展月刊 (Journal of Staff Development) 簡稱 JSD 是美國國家人力發展協會每月所發行的定期刊物，根據天普大學技職教育專業發展中心主任厄文博士的介紹，這本人力發展月刊是美國教育界相當重要的期刊。不同於 Phi Kappa Delta 或 Educational Leadership(由 ASCD 所發行)等主要由專家學者所投稿的 SSCI 期刊，人力發展月刊是屬於教育實務型的刊物，因此美國的教育行政者喜歡從人力發展月刊中分享實務上的經驗與新知。

貳、美國國家人力發展中心年會

本次的美國國家人力發展中心年會選擇在費城市舉辦。由於該協會會員遍佈世界各國，會員多達數十萬人，會員從學區教育局局長、督學、校長、大學教授到中小學教師都有，因此選擇在費城市最大的費城會議中心

(Philadelphia conventional center)舉行。費城會議中心位於費城市中心，鄰近市政府、大眾運輸中心（如地鐵、電車與火車站等）。加上費城氣候溫和，除了第一天的行程清晨有下場薄雪外，其他幾天的氣候都很穩定。因此本次研討會的參加情形相當踴躍，附近的旅館在一個月前就已經訂購一空。

本次年會的總時間，連同會前會 (pre-conference) 與會後會 (post-conference) 的三天，合計約一週。從十二月二日起，至十二月八日結束，參加人數約有三、四千人。除了教育界的人士參加外，也有一、兩百個廠商展示攤位供與會人士參觀。



參、主要演講簡介

一、As the Future Catches You.

主講人爲哈佛商學院生命科學計畫主持人的恩里奎茲博士 (Juan Enriquez)。他曾著有「As the Future Catches You: How Genomics & Other Forces are Changing Your Life, Work, Health & Wealth」一書。他也寫了不少哈佛商學院的案例研究文章，他的撰文題材包括科學、國外政策等。他先前也曾服務於墨西哥市都市發展公司，並且擔任總裁。

這場演講是以恩里奎茲博士的「未來學」觀點來看教學的趨勢。他先以生物學內的「多樣性」，來說明學校如何面對不同的價值觀與學生。之後，他再以熱門基因科學來論述未來課程內容的發展趨向。整場演講中，恩里奎茲博士以幽默的內容，輔以多媒體的示範，生動以介紹生物科技的發明，連結到未來教育的可能樣貌。

二、Achievement Matters.

主講人爲 Piper Rudnick 法律公司的資深顧問普來斯律師(Hugh Price)。自耶魯畢業後，他原本是一位律師，協助紐哈芬地區的低收入戶做法律顧問。後來轉到紐約時報的編輯部工作，並曾擔任 WNET 與洛克斐勒基金會副總裁。他曾發表無數文章在各大報、教育週報以及 Phi Delta Kappan，一本重要的教育期刊。

這場演講的開始，普來斯律師從自己的小孩在學校所經歷的上學經驗，來表達自己對教育事務的關切。因爲他長期對低收入的弱勢社區做法律諮詢的工作，所以對於學生的教育成果向來十分重視。以他所看到經驗，許多低收入、低社經地位的家庭無力要求學生的學習成就，對於教育政策的制定也無從關心，造成許多學童在家庭教育支援不足的情形下，又無法從學校得到良好的教學品質，學童的基礎素養越來越差。在這些地區的學童中輟率與青少年犯罪率也偏高；造成吸毒、幫派與校園霸凌事件發生層出不窮。普來斯律師最後以改善學童的學習成就爲建議，論述學校如何帶起每一位學生，進而減少學童的行爲問題。

三、Why Are All the Black Kids Still Sitting Together in the Cafeteria? The Continuing Significance of Race in Education.

主講人爲 Spellman 學院院長的泰坦教授(Beverly Daniel Tatum)。她曾是心理學系的教授與系主任，曾著有「Assimilation Blues: Black Families in a White Community」，也曾發表多篇重要文章在「哈佛教育評論」期刊上。

這場演講主要在論述如何從學校教育著手，減少種族問題。因爲在美國境內，非白人族群的比率愈來愈高。以今年人口統計資料，在全美人口中，拉丁美洲裔佔了約 15%以上；非裔美籍人口佔了約 13%以上；亞裔人口也佔了約有一成左右。但是在學校生活中，不同族裔學生相互間的排斥與霸凌問題一直沒有改善。在本次研討會期間，費城南部中學就發生非裔美籍學生，集體攻擊來自西非的寄宿學生。主要原因是這位寄宿學生無法以英文表達，造成其他非裔美籍學生對他有歧視的心態，最後甚至在社區內公然集體攻擊這位西非的寄宿學生。

這個新聞帶給與會者相當多的討論。因爲過去美國教育灌輸學生應尊重不同人種的朋友，並且以「民族熔爐(Melting Pot)」等多元文化的觀念來教育學生。但是由於語言與次文化的問題，造成美國國內許多中學都有校園霸凌事件的發生。甚至偶而有學生因爲長期受到欺侮，憤而偷取父母的槍械到學校對同學報復，所以本場演講在引導教育者如何解決這些校園內的問題。

四、Will Anybody Know Who I Am? On Witness, Justice, and Respect.

主講人爲哈佛大學教育系的羅倫斯－賴傅教授(Sara Lawrence-Lightfoot)，她也是在社會學者。她對學校文化、教室生活結構、成人發表與教師工作的關係等主題都有不少研究。她總共完成八本書，其中最近的一本書爲「The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn From Each Other」，研究平均一年內，教師與家長總共會進行約一億次重要的意見交流。

本場演講中，羅倫斯－賴傅博士以教育社會學的觀點，帶領聽眾省思教育者的角色。這場演講沒有太多的理論，大部份是以演講者個人的親身經歷，探究教師專業角色的本質與內涵。羅倫斯－賴傅博士先以知名的社會結構學大師莫頓(Merton)的「結構緊張理論(Structural Strain)」，來論述現今教師工作所遭遇的角色認同問題，以及傳統學校環境中，官僚式的行政組織，如何妨礙有創造力、有理想與有能力的教師進行專業發展。

肆、參加分組講習簡介

一、Leading for Results: Transforming Teaching, Learning, and Relationships in Schools.

主講人爲 NSDC(美國國家人力發展協會)會長史巴克博士(Dennis Sparks)。他曾發表不少文章在「人力發展期刊(the Journal of Staff Development)」上。這次他的講習主題也是他近年所發表的新書書名。史

巴克博士在 NSDC 擔任會長超過十年以上。他任內最著名的作為，就是制定「教師專業發展模式」，這套模式已經在不少州的人力發展部門中列為重要的參考指標。原先筆者認為這場演講中，史巴克博士會介紹「教師專業發展模式」的推廣現況，可惜他並沒有太多著墨。

本場演講主要在介紹學校與教師如何改革教學與學校行政，以符應外界對教育改革的期待。事實上，教學改革並非新的議題，只是近年來的 No Child Left behind 的政策激發教育界對於績效責任制的重視，迫使各界對於改革的目標的作法，有些新的觀點。教學變革的過程不免會產生許多問題，尤其是在學校層級之中，所牽涉的問題不僅是教師專業的問題，更深層的部份是人的問題，也就是教職員與利害關係者(stakeholder)的共同問題。推動教育變革常發生的問題簡述如下：(1)不論是外部或內部引發的變革都不會是單一事件；(2)由上而下或外部發動的變革常不被成員瞭解，甚至被抵制；(3)學校無法有時間或資源來做變革的試驗或在實施前就解決問題；(4)外部對課程與評量的要求經常修改，造成學校無所適從；(5)許多無預期或非計畫的事件常是不可預期地發生。因此，行政者將面臨兩難的處境：學校必須順應外界推動改革的期望；另一方面，行政者得調合利害關係者間的個人利益。

二、Providing Leadership in Developing Teachers as Professional Learners.

主講人為天普大學教育學院院長的麥奎爾博士(C. Kent McGuire)，他的專長在教育行政、政策與組織變革。在擔任院長之前，他是人力展示研究公司(Manpower Demonstration Research Corporation)的資深副總

裁。在 1998 年至 2001 年期間，他則是擔任柯林頓政府的美國教育部副部長。除了擔任天普大學教育學院院長外，他同時也是費城 Pew Charitable 信託基金與 Eli Lilly Endowment 的教育計畫主持人。

這場演講中主要是介紹麥奎爾院長在天普大學教育學院針對職前教師、行政者與專業教育者所推動的計畫。他希望能建立一個新的模式，讓都市內的學校專業者能在費城學區的教育改革過程中扮演主要的角色。麥奎爾院長也提到過去所推行新實習資源，對於職前教師的能力培養有很大的幫助。最近，他們也提出新的進度表，將和費城市區學校合作，來改善教師的培育方式。希望能透過大學與中小學更緊密的關係，幫助教育學程不論在實習課程或教學實習上都能有正向的幫助。此外，費城與其他鄰近學區協助天普大學進行多項研究與實驗，也讓教育學院能有機會瞭解與評鑑學校改革的品質與成果。

三、The Role of Professional Learning Plays in The Vision for School District Improvement.

主講人為現任費城學區的維拉斯教育局長(Paul Vallas)。在擔任費城的教育局長前，他曾在芝加哥教育局擔任執行長。在芝加哥期間，最著名的成就，就是成功改造芝加哥的公立高中，並且建立全國最大的課後與暑期閱讀計畫。

本場講習旨在介紹費城學校的「2008 計畫(A Vision for 2008)」。計畫說明書在附錄中，以下將介紹本計畫的幾個重要目標：

- (一)80%的學童能夠進入優良的學前教育。
- (二)明年完成學區的課程與教學改革。

- (三)重新建構新的學校學期時間，以確保有足夠的上課時間。
- (四)提出計畫確保所有教師都是有效率的。
- (五)明年所有學校將提出資優與高學習成就計畫。
- (六)透過 CAPA 與學校本位國際雙聯學位等計畫，將建構出二十一個新的高中生高學習成就計畫。
- (七)公立學校將添購新的運動設備與樂團樂器。
- (八)以小校、高品質的學校來架構一個從幼稚園到十二年級的完整學制。
- (九)「零裕度(zero-tolerance)政策」意指不放棄任何一個可能的中輟生。透過加強與擴編「中途學校(alternative school)計畫」，順利達成零中輟生的政策目標。
- (十)透過一百五十億美元的教育計劃，每個學生都能從現代化教育與其他教改措施中獲得幫助。

四、Focus on Leadership: The Philadelphia Story.

主講人爲費城學區教育局副局長路易士博士(Judith F. Lewis)與擔任費城學校領導協會(Academy for Leadership in Philadelphia Schools)執行長的考斯琦女士(Karen Kolsky)。兩位皆是費城學區人力發展部門的執行者，教師發展部門的工作在於提供行政者與教師的專業發展機會，以提升教學品質，其工作項目請參見目錄十。

這場講習旨在介紹費城學區如何啓動領導發展計畫，以及加強人力資源與教師發展之間的連結。費城學校領導協會(Academy for Leadership in Philadelphia Schools)簡稱爲 ALPS，由費城教育學區委員會基金所

資助成立，與 Lehigh 大學與賓州大學合作。本協會目標：

- (一) 培養新任校長具備能力來領導學校。
- (二) 實行新的改革理念，並且將良好的執行典範提供分享。
- (三) 建構一套能評鑑專業教育工作者的機制。
- (四) 提供透明且有效的方法來評鑑高品質的領導。

本協會針對三種教育者提供支持課程：儲備校長、第一年新進新長與第二年新進校長。所有的參加者都必須獲得知識與技能來符合九項校長領導的能力：

- (一) 教育學生的能力與信念
- (二) 發展專家教學
- (三) 建立學校文化
- (四) 教育實踐反思
- (五) 溝通任務、目標與標準
- (六) 進行診斷與策略回應
- (七) 建立社群關係
- (八) 管理組織運作
- (九) 領導多元文化的環境

五、School of the Future – The School District of Philadelphia and Microsoft Join Forces.

主講人爲微軟「未來學校(The School of the Future)」籌辦人考爾曼女士(Mary Cullmane)。本講習旨在介紹「微軟學習夥伴計畫(Microsoft's Partners in Learning Initiative)」。費城學區教育局

目前正與微軟公司合作，投入規畫、設計、發展與建立一所新的費城高中。這所高中將在教育與行政運作上從頭到尾投入科技的概念。目前微軟稱這所學校為「未來學校(The School of the Future)」，將透過科技提供一個可置換、可永續的教學發展模式。

本講習中，考爾曼女士發給與會者每人一份「未來學校」的介紹手冊。手冊說明建築師規畫學校的理念，共分六點：

(一)激勵性：教育是向上提升的力量。所以學校應該能鼓勵學生，並且傳達積極向上的價值觀。每個教室應該都能改善教師與學生的教學品質。

(二)可塑性：校內的空間應能支援活潑的教學型態。學校應減少呆板或無趣的元素。校內的空間應該有可塑性，不但要考慮到今天我們的需​​求，也要為不可知的未來變化提前做好準備。

(三)合作性：分享靈感是強化健康團體的要素。所以學校應設計空間讓所有師生彼此容易溝通、合作與連結。

(四)反思性：所有的師生在教學的歷程之中，應該都要有空間能進行個別思考。師生需要空間來避免干擾，也需要有空間來投入人文價值的思考。

(五)社群中心：「未來學校」的任務之一是邀請其他社群來分享學習的機會，所以學校應能創造空間來邀請社群內的每個成員。

(六)績效為焦點：學校應能創造空間幫助教育者與學生來探索自己的潛力，並且將該做的做到最好。

伍、研習中的反思 – 教師專業發展

這場研習中筆者收集到不少資料，因為內容繁雜，所以僅以本次專題研究題目「教師專業發展」為主題，將資料中所收集與閱讀的相關資料節錄如下：

一、為何需要專業發展

成功教學與優秀學校的本質來自學校內的專業思想與行動。所以，如果學校內想找出改善教育品質的空間，那就得從教學者的繼續教育著手，易言之，也就是專業成長。事實上，任何可以擴增教師知識、欣賞、技巧與瞭解的經歷，都算是專業成長。

以購買汽車為例，當消費者用五十萬買下一部汽車，他往後還得在每一萬公里做一次保養與調整，所以消費者得付出額外的費用來維持汽車的狀況。在教育界中，學校就像這位消費者，只不過學校是聘進了一位有生命的專業人員，如果沒有資源來維持、活絡這項投資，那所學校只是把教師引入死胡同中。學校不但會失去教師人力上與心力上的功能，最大的輸家，莫過於面對這些教師的學生們。

教師能夠從專業發展計畫中得到實質的幫助太少，卡思特(Karst)從數百位高能力教師的態度與信念之研究發現，這些教師除了一般的在職專業成長課程外，他們會找出進修之途，但是對於其他沒有這種自我導向、自我調整與自我效能的教師，這種窘境就會成為這些教師離職的主因。

根據特坦伯(Tetenbaum)等人的研究發現，專業發展最常受到的批評，就是這些課程通常是打帶跑(one-shot deals)，而沒有針對學校的目標來做通盤性的整合。專業發展也是視導者的責任之一，以下將討論如何運用成功的專業發展來改善教學。

二、成功專業發展計畫的特徵

羅倫斯(Lawrence)認為有成效的專業發展計畫具備以下特色：

- (一)行政與視導人員應參與計畫的規畫與執行
- (二)不同的教師有不同的受訓經驗
- (三)教師應該是主動的角色
- (四)強調示範、督導檢核、回饋、教師分享與共同協助
- (五)將活動與平時的專業發展課程做連結。
- (六)教師選擇目標與活動
- (七)教師自發性與自我導向性的訓練活動

哈里斯(Harris)對現代化專業發展的目的地提出不同的見解，但是有部份共同特徵是相同的：

- (一)參與者規畫、執行與評鑑專業發展計畫
- (二)計畫應以學校目標為基礎，但得將學校目標整合個人、團隊目標長程規畫與發展
- (三)計畫應納入學校改善與教學改善的研究成果與最佳方案。
- (四)行政支持與行政在計畫規畫與傳達的參與，包括時間與資源的提供
- (五)堅持成人學習的原則
- (六)留意對改變的研究，包括表達個人在改變歷程的想法
- (七)對學習成果能否牽移到學校或教室裏做追蹤輔導與支持
- (八)進行評估與回饋
- (九)持續性的專業成長變成學校文化的一部份

三、整合學校、團體、個人的專業發展

學校應如何在專業發展中整合學校、團隊與個人的目標?首先應該由學校各社群的成員針對校內專業發展目標提出意見,所以校內的專業發展目標應該廣泛到可以涵蓋各團隊、個人所設定的目標,還得確保與學校的目標不相左。

假如有一所國中將學生常規教育列為校內發展的目標,不同年級與教學研究會也都承諾將改善學生的常規教育,即使各個團體目標可能會有所差異。其中一個團體可能會決定將專業發展重點放在學生對他人的尊重。另一個團體可能決定要改善在課堂上的學習行為。第三個團體可能著重於鼓勵學生自治,讓學生在家庭作業與準備考試時有更高的責任感。

不同團體對專業發展形式也可能會有不同。其中有的可能會偏好以讀書會、參觀學校與討論他例的形式進行,第二個團體可能會以有效常規教育的訓練計畫,再配合後續在教室層級的同事指導。第三個團體會偏好以行動研究的形式,收集班級料,用以發現問題所在,再設計行動研究,執行計畫並且收集影響成效的評鑑結果。

四、未來的專業發展形式

專業發展不能只是用幾個小時的外聘講師演講、或曇花一現的研習就打發掉,近來有許多新的專業發展形式是值得注意的:

- (一) 初任教師的協助計畫:新來的教師接受至少第一年的密集協助。
- (二) 技巧發展計畫:利用幾個研習與班級指導的機會來協助教師將新的技巧應用到日常的教學之中。
- (三) 教師成長中心:教師可以彼此在中心碰面,投入專業對話、發展技

巧、規劃革新與彙整或創作教學教材。

(四) 教師協會：教師參與單一或多個主題的密集的學習歷程。

(五) 同儕團體：同一所學校的教師參與小組諮詢，陳述共同的問題，共同實行教學革新與提供共同支援。

(六) 教師網路：不同學校的教師可以透過電腦網路、討論室、不定期的研討會來彼此分享資訊、關懷與成就感。

(七) 教師領導：教師參與領導培養計畫並以擔任不同領導角色來協助其他教師。身為教學導師不僅可以協助其他教師，還可從參與領導活動獲得專業成長。

(八) 教師的反思札記：愈來愈多教師反思並記下他們的學生、教學與專業成長。這類的寫作可能是一種可與其他同僚分享的私人日誌、散文與報告，也可以是發表在教育期刊的正式文章。

(九) 個人規劃的專業成長：教師設定個人的目標，並且安排活動與評估成效。

(十) 學校間的夥伴關係：學校與大學或企業的夥伴關係是平等的，各有共同的權利與義務，也要付出與收穫。

五、依教師特質配對專業發展

專業發展活動應依照個別教師的特質來安排，其特質包括下列幾項：

(一) 經驗影響：指個別教師參與活動時所引起的感受、互動、經驗控制、焦點、活動力、原創性與真實性等七個不同層面特質之總合。

(二) 結構的等級：幫助調整人員發展活動，使其適合不同特徵的教師以及不同階段的專業成長。

當教師在發展、專業與承諾的經驗成長至高層次時，專業發展活動的結構等級就可以逐漸降低。

(三) 安排順序：特定的活動可以透過適當的安排次序，使其適應不同的教師特徵與專業發展階段。方法之一，就是由低度經驗影響(活動)逐漸進行到高度經驗影響(活動)。尤其是對低度發展、專業與承諾的教師，更得藉由低度影響的活動來帶動他們。另一個方法是低度與高度經驗影響活動交互安排。無論採用何種方式，依據經驗影響來安排次序，必須平衡兩種需求：(1)從簡單到複雜學習的遷移；(2)允許教師不斷地行動與反思。

(四) 步調(pace)：即使是高度發展、專業與承諾的教師，當接觸到的是全新的學習內容時，他也不得不從退回導向階段。換成低度發展、專業與承諾的教師，如果他無法突破導向階段，也不可能把所學的應用到實際的教學上。因此，依據教師的不同特徵，調整從導向、整合到精煉三個階段的晉級步調，就成爲另外一個重要策略。

七、如何規劃專業發展活動

如果想要規劃專業發展活動，應留意以下六個要點：

- (一) 告知演講者應該做什麼。
- (二) 預先檢查設施，包括：座位安排、媒體以及音響設備。
- (三) 在活動開始前，先安排休息與串場的時段。
- (四) 檢查場地是否舒適。
- (五) 發放教材，並且有規劃地使參加者能順利取得教材。
- (六) 在講習結束後，準備評鑑表讓參加者填寫。

最近有許多成套的訓練課程打著所謂的「有效教學」、「有效能的學校」、「有效的管教」等等做為主題，而且都是標榜有研究與成功案例作為見證。然而，這裡面的問題說穿了就是「老王賣瓜，自賣自誇」。如果課程計畫有沒像他們所預期的效果，原先負責決策者也不會怪課程，反而是歸咎於教師的訓練不夠，以致於無法成功。也就是這種可笑的結論，使得學校與學區再花更多的經費、安排更多的訓練來促使所有教師最後終於表現出所謂的教學成效。

動機建基在兩個層面上：選擇與責任感。也就是因為如此，美國近年來許多教育行政主管弄出標榜著「有效教學」的進修計畫，因為在這項決策上，他們有選擇權與責任感；參與決策的核心教師也希望看到計畫有成效，因為他們也有選擇權與責任感來決定如何訓練別人。但是大部份的教師與校長並沒有在決定學生與教師需求上，給予太多的選擇與權責。反倒是將他們視為專業發展的受詞而不是主動者。他們的能力無法獲得適當的認同，也無法主張學生與教學上的權益。對於自身工作的專業決策上沒有獲得應有的決定權與責任，他們當然不會對別人的計畫有推動的興趣或承諾。

陸、觀摩心得與建議

一、輔導民間設立跨學制的教師專業發展中心

美國國家人力發展中心並非直屬政府的單位，也非營利性質的組織，卻可以屹立三十年，不但會員人數逐年增加，對於教育學術界與基層單位都有舉足輕重的影響力。如果我國也能有類似的民間組織成立，對於教育改革而言，相信能產生一定的影響力。

我國的教育界的周邊組織，向來以多頭馬車方式並存。教育訓練多屬於地域性、專業性與短期性的活動。以敝人投入基層教育單位近十年的經驗為例，所參加的研習活動都只指針對國中教師，有些活動可能擴大至中小學教師，但是從未見聞有行政者與教師共同參與的活動(公聽會除外)，更不用說是教師、學者與地區教育局的共同發展活動。如果沒有討論對話的平台，不同領域的教育工作者如何形成改革的共識?如何聽取不同的意見?

二、教師專業發展活動應兼顧品質與人數

美國國家人力發展中心的年會的註冊費用昂貴，加上住宿與交通費用，參加一趟年會所花費的費用十分可觀，但是看到與會的會員多達數千人，除了服務單位可能的補助外，如果活動品質不佳，也不可能吸引這麼多的教育工作者來參加。以敝人所參加的幾場研習活動為例，報告人不但準備充份，而且多是學經歷俱佳的教育界人士。以敝人過去參加過的國內研習活動，多是以學者教授為講師，雖然不少學者演講生動，但是能感動人心者只是少數。美國教育界多以個人經歷與成就，而不偏重學歷，許多演講或對話單位，不但能獲得實務與理論知識，也能分享演講者如同從個人的經驗中發掘教育的意義。

此外，和之前參加的 ASCD 研討會相同，所有講習都採行「過程評鑑制度」，也就是在參加每場講習時，參加者都必須針對該場講習的品質做個人評鑑。根據之前擔任講師的教授之經驗，所以評鑑結果都會忠實地提供給各個講師參考，主辦單位也會留存這些意見。再者，所有評鑑表格皆以質量並重的方式設計。參加者除了需填寫各項目滿意度外，也必須寫下

描述性的建議。

三、以預約方式分散各講習人數

美國全國性的教育研討會多採用預約制分散小組講習參加人數。以筆者所參加的五場講習為例，人數多在十至三十人之間，如果已經額滿則不能再接受參加者。以敝人的淺見，這種方式有利有弊，缺點是許多人無法選擇自己所喜愛的講習主題。但是這種方式可以有效控制各講習的品質，通常每個講師多會採取「講述」、「討論」與「示範」等方法進行講習活動，如果人數過多，不但參加者無法充份參與，而且場地的容量是否足夠、講師是否壓力過大，都是不得不留意的問題。

另一個值得介紹之處，NSDC 與 ASCD 的專題演講都會安排在用餐時間。原本筆者對於這種方式不太習慣，因為國內的研習在安排用餐與演講通常是分開時段，用餐完畢後會有半小時的休息時間。但是 NSDC 與 ASCD 的研習在早、午餐時間都會安排重要的專題演講，在午餐完畢後也沒有休息時間，由此可見兩國的作息差異。

第六章 教師專業領導網路

壹、賓州教育部的統整教學研習會

一、賓州教育部之生涯與職業教育局

生涯與職業教育局(Bureau of Career and Technical Education)簡稱為 BCTE，隸屬於賓州教育部(Pennsylvania Department of Education)，主要任務是掌管全州的職業教育事務。生涯與職業教育局與賓州三所大學合作，分別為天普大學、賓州州立大學與賓州印地安那大學，各設置一處「技職教育專業人員發展中心(the Career and Technical Education Professional Personnel Development Centers)」，負責技職類科教師的培育、檢核認證、能力本位課程設計、教室教學與科技。

二、統整教學研習會 – 從學校與職涯的連結

(Conference on INTEGRATED LEARNING: THE SCHOOL-TO-CAREER CONNECTION)

在 1998 年的柏金斯法案修正案(The Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Amendments)明文要求聯邦與各州必須提供基金，透過整合學術、生涯與專門學程，以及系統化的編排學術、生涯與職業課程，來支持與提升學生的學術、生涯與就業技能。也因為柏金斯法案，賓州教育部生涯與職業教育局設立「統整教學研習會」。其中「統整」表示將學術與技職教育融合在一起，並且活動技職教育的教學方法，能夠有效提升大部份選擇技職教育的學生，不論在學術或職業能力上都能

有所提升。

本次的統整教學研討會有以下目標：

(一) 提升與鼓勵各種可以增加學習機會的方法，而且是能跨學科的取向。

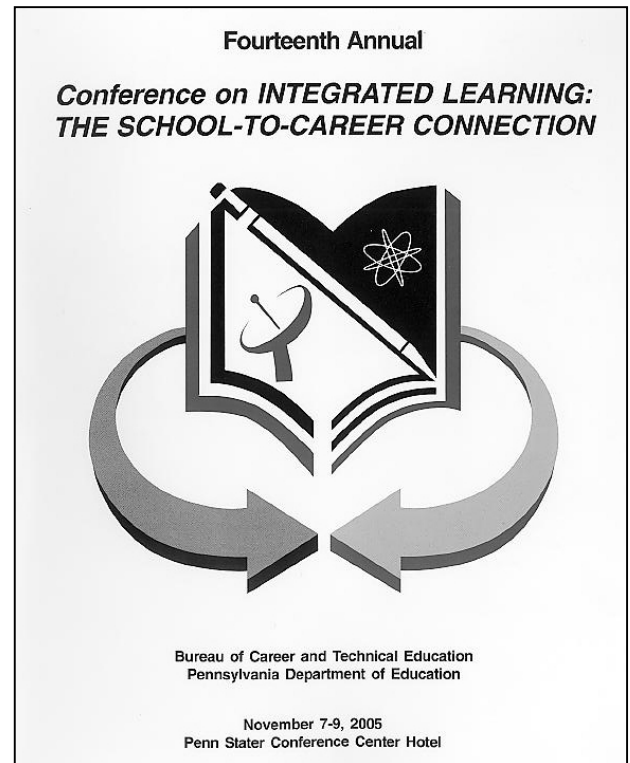
(二) 表彰良好的教學表現，並且探究是否可以將成功的經驗複製到其他單位。

(三) 鼓勵學術與生涯技職教育的統整，引導成功的生涯機會給每個學習者。

(四) 提供組織教育網路的機會，並且建立夥伴關係。

(五) 鼓勵建立團隊與領導權。

(六) 提供教學策略給想擁有終身學習機會的教育者與受教者。



三、參加各講習內容摘要與心得

(一) 技術準備(Tech Prep)之領導課程 - 從學生之中找出領導者

賓州的「技術準備(Tech Prep)」學程聯盟爲了因應業界雇主要求新進人員需具備基本的某些技術能力，亦稱爲 SCANS Skill(secretary's commission on achieving necessary skills)，曾規畫「領導課程(Leadership Academy)」。

因爲本講習的主講人史塔許(Stash)，她也是「技術準備」聯盟的主任，在研究中發現許多當地的企業雇主都不相信高中職或技術學院有辦法教給學生職場上所必須的技能。史塔許認爲雇主因爲受

雇者有良好的技能，所以才願意雇用。但是這些新進人員卻沒有足夠的能力來保住自己工作，甚至是提升自己的能力。之後，主講人邀請幾位正參加「技術準備」的高二、高三學生，分享他們學習領導的經驗。

(二)「引導方向(Lead The Way)」計畫：整合數學、科學與初級工程的學習計畫

引導方向計畫(簡稱 PLTW)是一個非營利組織，幫助高中學校實施初級工程的學程規畫，也幫助國中統整「數學 - 科學 - 技職」學程。PLTW 已經在 44 州 1300 所學校試辦，其中賓州有 41 所。不論是國中或高中學校都採用「問題/專案導向學習法」將學術課程整合至初級工程的學程之中。這次的講習中，董恩(Dorn)講師特地將他們目前所實施的幾個例子和與會者分享，讓大家瞭解如何將學術知識融入技職課程之中。此外，他也說明高中學生如何在完成此課程之後並且可以獲得大學的學分。最後，介紹學校如何加入 PLTW 的學校合作網路之中。下圖為 PLTW 的手冊封面。

(三) 教師領導網路 - 大學與高中職以建立教師領導權的夥伴關係

這場講習由天普大學的厄文與希柏莉博士所共同主講，主題是介紹天普大學技職教育專業發展中心從 1988 年所成立的「教師領導網路」。由於本章仍會詳細介紹本計畫內容與筆者的參訪心得，所以在此先省略。

貳、天普大學技職教育專業發展中心

一、天普大學介紹

天普大學(Temple University)是一所綜合性的公立研究型大學，校

內約有 34000 位學生。天普大學建立於 1884 年，是美國東部的一所百年名校。貓頭鷹是天普大學的校徽，本校各項運動球隊在美國大學校際間 NCAA 頗負盛名。天普大學是賓州三所公立研究型大學之一，其他兩所為匹茲堡大學(University of Pittsburg)與賓州州立大學(Penn State University)。天普大學的校本部在費城市區，但是還有三個校區分別在安柏(Amber)、福特華盛頓(Fort Washington)與哈里斯堡(Harrisburg)。以教育學院而言，就分別位於三個不同的校區內。以筆者所熟識的葛洛斯博士與厄文博士，在三個校區都有教授課程。

二、技職教育專業發展中心介紹

天普大學技職教育專業發展中心專門服務從事生涯與技術教育的專業人員，服務範圍橫跨賓州東部的十七個郡縣。該中心的目標是協助提供技職教育者專業發展機會。他們不但服務中等技職教育，也包括高等技職教育教師與行政人員。類科包括：農業教育、商業電腦與資訊科技教育、家事與家庭經濟教育、行銷教育、科技教育與技術教育。

該中心在教師、輔導人員、督學與行政人員的專業發展中扮演重要的角色。因此對賓州東部的經濟發展有舉足輕重的影響力，其經費除了由天普大學支援外，賓州教育部的技職教育局也是重要的支援單位。

天普大學技職教育專業發展中心的成立宗旨如下：

- (一)提供技職教育專業人才發展與管理。
- (二)發展與推動綜合性的職業能力評量計畫。
- (三)透過能力本位師資培育，提供校外的技職教育與建教合作行政人員專業證書。
- (四)透過研究所課程或能力本位領導教育訓練，提供技職教育課程專

家、督學、校長相關證照考試與教師領導課程。

(五)提供職前的專業訓練課程給從事需要教學理論課程之商業經營、工業與衛生醫療從業人員。

(六)提供職業經驗課程。

(七)提供技職教育人員就業安置服務。

(八)提供技職教育人員求才媒合系統服務。

(九)協助學校發展與修訂課程。

(十)提供協助給從事特殊教育的生涯與技職教育者。

(十一)提供支援給技職教育相關研究。

參、教師領導網路介紹

一、成立背景

教師領導網路(Teacher Leadership Network)簡稱 TLN，由天普大學技職教育專業發展中心於 1988 年設立。這項計畫在 1999 年改爲由教師領導學位與教師領導證書爲基礎的教師領導網路。教師領導網路是由四個東賓州的分區(東、南、北、市中心)所組成。由分區召集人(Regional Coordinator)來主持，這些召集人平時擔任「大學」與「高中職」間的溝通橋樑。領導教師是由各個學校的教師間或行政所推派，各領導教師必須定期與分區召集人聯絡。

二、領導教師與分區召集人訪談與觀察

研究者先設定三個問題做爲瞭解「教師領導網路」的主要目地，再由三大問題發展成半結構式的訪問題綱來進行個別訪談，詳細的訪問題綱請

見附錄。以下陳述三個研究問題：

(一)當教師參與教師領導網路時，他們能夠獲得什麼樣的經驗？

(a)在不同的學校中，領導教師分別扮演何種角色？

(b)領導教師認為自己應成為何種角色？

(c)其他教師與領導教師應建立何種關係？以及與行政者、其他領導教師與分區召集人又該有何種關係？

(二)當教師參與教師領導網路時，他們如何相信自己能影響以下目標：

(a)對其他教師、行政者追求專業發展的態度

(b)學校目標

(c)學生學習成就

(三)教師參與教師領導網路時可能發生哪些問題？而教師認為他們對學生的受教過程產生哪些影響？

所有訪談過程都在分區教師領導會議後進行，筆者分別以一位分區召集人與兩個領導教師為訪談對象。因為訪談都是在辦公室進行，所以對於外部情境的控制不易，因此在研究的信實度上較不足。

本研究受限於研究對象的特有條件，以及人力時間的考量，深度訪問法成為收集資料最有效的取徑。Seidman 認為深度訪談是用來瞭解其他人的經驗，以及他們從經驗中所得到的意義。因此本研究採用 Patton 的一般性訪談導引法(*general interview guide approach*)：先設計一組提綱挈領的論題，並確定所有關聯的主題均已被涵括其中。

以本研究而言，研究者與受訪者都曾長期投入教育工作，因此對話過程中所涉及之學術用語應無認知落差的問題。此外，研究的時間也是影響

結果的主要因素；如果計畫時間過短，會造成研究者與被研究者間互動的壓力過大。因此，本研究在數天前即安排訪談對象，並且針對受訪學校進行資料收集以利對於該校的客觀背景有所認識。

在訪談工作結束後，爲了歸納出各受訪者意見，首先將內容謄寫成逐字稿，再進行內容歸納。訪談及資料整理之作法爲：每訪談完一位受訪者，立即將錄音帶謄寫爲逐字稿後，並立即做資料歸納。最後，依歸類資料整理成研究結果。

三、訪談與觀察整理

問題一：當教師參與教師領導網路時，他們能夠獲得什麼樣的經驗？
領導教師都能自由地表達自己的經驗。他們對於意見的分享與對學校的貢獻都有相當熱切的期望。其中一位教師這麼說：

這個方式很好，我們能和其他不同地區的教師一起分享。我可從會議中帶回不少資訊和同事分享(受訪者一)。

另一位分區召集人喬治則這麼說：

這項計畫讓從高職來的教師可在成爲一個社群，也讓同儕的(collegial)概念可以深植在當地的學校中…。第一次參加的人可能會覺得飽受轟炸，但是第二次回來參加的人，就會把注意力放在不同的事物上。

天普大學技職教育專業發展中心在 1994 年以 DACUM(蝶勘法)發展出領導教師應具備的專業能力，並且把其專業能力分爲九大類別與 75 項任務。但是有兩三位受訪者認爲他們不認爲自己具備領導教師 DACUM 表中所陳述的能力。一位教師這麼認爲：

坦白說，當我看到 DACUM 表我嚇一跳，我不知道我要如何具備這些能

力，後來我知道不是立刻就要求我們有這些能力，我才釋懷(受訪者五)。

另一位教師的想法較樂觀，他說：

我們都是很樂觀的人，我把這項工作(領導教師)看成一個領導者、挑戰者與模範者，任何一個人都可以在不受威脅的情境下，變成這樣的人(受訪者四)。

另一位教師的想法則較負面，他說：

我覺得參加這些會議常常會有人丟出一些對技職教育的問題，然後等著看如何解決，可是每次開完會後問題還是在，之後我就不抱希望了(受訪者五)。

在開始時，技職教育專業發展中心是希望從校內做好領導教師的養成，而 TLN 的功能是讓領導教師來表達學校發展教師專業領導的過程中，有哪些需要大學或其他學校的幫助。

厄文教授在接受訪問時說：

我們一開始建議校長應該在校內組成教師社群，在校內發展教師專業。但是過去我們所做的一些評鑑結果發現，有許多技職教育的改革計畫都沒有教師的參與…。我們也相信如果天普大學不做這些事，學校就不會想到要做教師的專業發展。我們也看到有些資深教師就是這方面的助力。

問題二：當教師參與教師領導網路時，他們如何相信自己能影響專業發展現況？

大部份教師覺得他們的參與可以帶動其他人投入專業發展上。當其他們能看到有一個前例，就能影響校內的教師同儕與教學。例如一位教師這

麼說：

她認為因為參與她教師領導網路，至少有兩位教師也開始進修學位。因為他們開始認為研究所的課程有其重要性(受訪者二)。

另一位教師則認為：

以前很少有教師跟我借書，但是現在當他們對學生的問題束手無策時，他們就會想要找方法，我們變成是資源，且不只是同事而已(受訪者三)。

至於教師領導網路對於學生學習成就的影響仍很難證明。事實上，根據訪談的結果，也只有一位教師提到 TLN 對學生學習成就有幫助。不過不少教師在訪談中認為 TLN 的會議能讓教師產生一些新的想法，然後帶回學校，讓其他教師激盪出一些新的策略。例加一位教師提到：

我們過去一直在尋求提高學生出席率與課業表現的方法，剛好有領導教師從 TLN 的地區會議中帶回一些想法。所有我們就設計一個以月為週期的觀察計畫，跟學生約定好一些新的規定，一個月後檢視成效，再讓領導教師將結果帶到 TLN 的會議討論，回來後再改變新的作法(受訪者五)。

另一位地區召集人雷克則以自己的情形來說明：

像「合作學習」是八〇年代的舊理論，可是在幾次 TLN 地區會議中，卻被做為討論的主題，其實理論無新舊之分，重要的是能否在教室中實踐。之後我把合作學習的想法帶回教室中實驗，發現學生對自己的學習更有責任心。因為教室更以學生為導向，所以我認為這也算是一種意外的收穫。

技職教育專業發展中心研究員希伯莉則在訪談中提到：

想將教師領導網路硬是和學生學習成就綁在一起是不可能的。領導教

師是各所學校中的專業典範，他們能成為改革的主動者(agent)而非被動者(object)。過去的管理概念中提醒我一件事，想要知道學生的成就是否因為 TLN 而進步，不如想想我們自己在學生的學習成就上投入多少心力。

一位正任教職業課程的受訪教師提到自己的親身經驗，正好可以說明 TLN 的影響：

我曾有幾個學生無法寫筆記。他們很顯然地無法看老師示範，再把示範重點寫在筆記上。但是在 TLN 的會議中，我知道應該先給這些學生每個章節的綱要。因為這樣比讓他們自己寫來得容易，然後我再要求他們專心看我示範，並且把細節寫到綱要的空白處(受訪者六)。

另一位受訪教師提到一些 TLN 會議所得到的新知正好可以輔導學生就業：

我正幫忙四個學生在畢業後找工作，然後我教他們使用我上次從 TLN 會議所學到的新軟體，這套軟體不但可以幫忙搜尋工作，還可以教導如何準備面試的事宜。然後這些學生就依照軟體所教的面試技巧來準備求職，效果還不錯(受訪者二)。

這位受訪教師事後還把這套軟體介紹給其他同事，其他人也覺得這些軟體對學生幫助很大。

雖然大部份的參與教師領導網路的受訪者無法對 TLN 與學校組織文化以及學生的學習成就之間提出直接的關連性。但是由於賓州目前正在推動學生成就的標準評量機制，例如 PSSA 是其中之一。未來針對各別學校的相關學生成就報告將會公諸於世。社會也能以更廣泛地來看教師領導網路的推動成果。

(三)教師參與教師領導網路時可能發生哪些問題?而教師認為他們對

學生的受教過程產生哪些影響？

大部份受訪者認為「時間」是他們參與教師領導網路最大的問題。雖然他們知道這是很花時間的工作，但是也體認到這對他們的經驗有正向的幫助。筆者觀察發現參加 TLN 的教師在時間管理與組織能力上都比其他人好。一位教師這麼說：

我沒有足夠的時間來做每件事，因為我們每天都得做不少事。但是地區召集人與天普大學的教授將每次的流程標準化，所以才能讓開會變得有效率(受訪者二)。

有些教師也會認為他們請假來開會，可能會影響學生受教權益，但是有些人則相信，因為他們可以從其他學校教師那裏獲得不同的想法，反而讓他們的學生可以間接獲得幫助。某位教師這麼說：

唯一讓我感到內疚的是我一個月得離開學校一、兩天。學生可能會看不慣老師請假，而且代課教師也常有問題，但是如果教師班級管理能力夠好，其實這些是可以解決的(受訪者一)。

行政者其實在這個問題上可以提供支援，因為大部份的行政者都支持 TLN 的功能，只是仍有些教師擔心行政人員可能會因為他們跟天普大學的教授的關係，認為教授可以解決所有的問題，而拒絕提供協助。

另外前面提到的代課問題也一直困擾許多教師。一位教師有這樣的想法：學生會知道哪一天是我參加教師領導網路的日子，也知道我會不在(受訪者二)。但是與會的教師與召集人的都發現在他們參加教師網路之後，學生的成績反而都有進步，因為在每次會議中他們所分享的觀摩經驗，特別是班級經營的觀念對他們的幫助很大(受訪者一與受訪者五)。

四、觀摩教師專業領導網路結論

本研究將天普大學的教師領導網路進行三種方向的分析，第一、同儕社群(collegiality)；第二、專業發展的促進；第三、對學生的影響。雖然本研究較少提到負面的議題，例如：同事間的接受度、教師的參與率、與反領導的問題等等，但是所有的計畫都難免有困難與問題必須被重視。

本研究以「多元微觀(miniversity)」來觀察 TLN 對教師與學生的助益。也就是從參加 TLN 的領導教師的觀點來看 TLN 對各方面的影響。因為從過去學者對教師社群的研究，都認為對學生表現有正向的影響。所以行政者與教師的主觀意識中，自然會認為像 TLN 這種社群對學生是有助益。

最後筆者也從觀摩中提出幾項建議：

(一)領導教師應該從 TLN 的參加經驗中，累積理論基礎，進而說服學校行政者在校內成立自己的教師領導網路。

(二)領導教師應和其他教職員合作，共同創造專業化的教學環境。

(三)為了回應社會對學校績效責任的要求，TLN 應該提供協助給行政者，將教師專業發展連結學生的學習成就。

(四)因為有許多位領導教師已經升任為各校的行政者，因此未來應研究參加 TLN 與教師生涯進路的關係。

肆、綜合高中與高職之參訪與省思

一、中巴克技職教育中心(Middle Bucks Institute of Technology)

這所學校是賓州東部的一所地區高職，距離費城大約近一百公里遠。校長麥克厄文博士(Michael Erwin)與天普大學技職教育專業發展中心

主任南茜厄文教授是夫妻，因此安排參訪過程，都是由厄文教授協助。這所學校是標準的美國技職教育中心，學校並沒有全時的學生，所有學生都是來自附近學區的高中或高職，因為有些高職並無法提供所有學程，所以部份學程必須由中巴克技職教育中心提供。

由於麥克厄文校長十分熱心，主動到火車站接送筆者到他們學校參觀，再由他帶領筆者參觀整所中心。下午時間則安排學校的電腦科教師與筆者對談，除了分享教學的經驗，也針對教師專業發展的議題交換意見。整天的參訪行程中，可說是十分豐富。

二、博克技職教育中心東校區(Berks Career & Technology Center – East Campus)

這所學校也是賓州中部的一所地區高職，距離費城約有兩百公里遠，是一所具備工、商與家政科的綜合型高級職業學校，共分東、西兩校區，相隔約二三十公里遠，兩個校區各有一位副校長。這所學校具有工、商、農與家政等科別，是一所綜合型高級職業學校。

參觀這所學校前，正好有中區的教師領導網路會議在這所學校召開，筆者有機會可以受邀參加中午的午宴，由該校餐飲科學生所準備的餐點，並且與分校校長麗莎(Lisa)交談。博克技職教育中心設有一位正校長(director)與兩位分校校長(principal)，麗莎校長與兩位副校長負責東校區的校務工作。在用餐完畢後，麗莎校長提到下午時間可由副校長賀斯欽帶領筆者參觀他們的學校，並且與資訊學程的教師對談。

三、威廉天尼綜合高中(William Tennent High

School)

這所學校位於費城市郊北部地區沃敏斯特鎮(Warminster)。學校設有藝術學程、商業學程、資訊學程、家政學程與學術學程(包括外語、數學與科學等)。因為葛洛斯教授指導的博士班研究生艾爾(Albert Catarro)是這所學校的實習主任(Internship Program Coordinator)，所以委請他代為安排參訪事宜。這所學校內部設有商業學程與普通高中(我國稱為學術學程)，與我國多數的綜合高中相似，科別不多，但是同樣開設多種專門學程供學生選擇。

筆者在十一月二十一日到這所學校參觀，順道訪問艾爾主任，以瞭解美國教師對於專業發展的看法，訪談大綱在附錄上。在訪談過程中，艾爾主任多次提到美國的教師在專業發展的時間上普遍不足；另外，他雖然是博士班的學生，但是不同於我國有給予教師公假進修的權力，反觀他們則必須自己利用公餘時間修學分，而且學校也沒有給予補助。這次的訪問因為艾爾主任臨時必須去走訪幾位正在參加建教合作實習的學生，所以提早結束。在訪談時，筆者特別向他請教他們在安排建教合作時，會不會有廠商壓榨學生的情形。沒想到艾爾主任卻回答事實正好相反，不但學生不會覺得受到剝削，反而認為可以學得實地的工作經驗，又可以獲得學分，再加上一定的補貼報酬，其實很多具備就業傾向的學生認為建教合作是非常適合他們的方案。

四、博利鉅瓦特 - 賴利登綜合高中(Bridgewater-Raritan High School)

這所學校位於紐澤西州博利鉅瓦特市。參訪這所學校是透過葛洛斯教

授指導的博士班研究生泰瑞（Terry McDonald）所安排。泰瑞是這所學校的專任輔導主任，平時負責學生的升學與日常問題的諮詢工作。這所學校雖為綜合高中，但是僅設有商業學程，所以必須與索摩西郡職校等其他學校合作，提供類似我國正開始推行的高中職適性化學區方案。

這所綜合高中只有普通學程(或稱學程)與專業學程(商業與家事)，並沒有工業學程，所以想選修工業學程的學生則有兩個半天時間到索摩西郡高職學校上課。有趣的是，這所學校設有外語課程，其中的中文課程是由台灣藉的謝姓教師。透過泰瑞的介紹，筆者有機會到他們中文課程去觀摩。在中文課程中，有一半是美藉學生，一半是華裔學生，可以感受到中文課程現今在美國受重視的程度。

泰瑞主任知道我對教師專業發展的研究，所以安排敝人和該校數學科與商業科教師對話，以瞭解他們學校教師對於教師專業的看法與意見，也能瞭解學校課程的安排情形。由於在美國課程是以「卡內基單元」來規畫，也就是將課程以塊狀來安排，例如早上如果一、二節是數學課、英文課，則所有學生都是上這兩種課程，下午如果是選修課，則專業學程學生選修職業課程，學術學程學生選修工藝或家政課程。「卡內基單元」很適合我國高中職來採行，不過許多配課與教師時數的問題必須先解決。

最後泰瑞主任邀請筆者參觀他們輔導室的運作情形，令筆者印象十分深刻的，是他們學校對學生進路規畫的輔導記錄。不管是學生的進路規畫為何，學校都能給學生完整的修課建議，並且輔導學生完成學業。這是我國高中教育完全漠視的一環，「重視學生個別差異」的口號不絕於耳，但是我國的高中教育還是以「套餐式」的課程，而不是自「自助餐式」，來「餵」不同的學生，只求把所有學生推到學力測驗或推甄，再讓學生各憑本事找學校。

在經過泰瑞主任的允許下，她讓筆者看一位學生的資料，這位學生的學術傾向明確，原先有意升學至普林斯頓大學的建築系，所以輔導教師幫他規畫高中三年的選修課程，後來這位學生改變意願，他選擇將來想升學至耶魯大學的社會系，所以輔導教師得再重新規畫之後一年半的課程。這些作為讓筆者十分驚訝，原來我國高中教育提倡的「多元進路，適性規畫」在美國已經是基本的原理原則，可是在我國卻仍是理想，還不知何時可實現。

五、索摩西郡高級職業學校(Somerset County Voc-Tech High School)

這所學校位於紐澤西州索摩西郡。因為葛洛斯教授認識這所學校校長，所以參訪前由葛洛斯教授代為聯絡參訪事宜。這所學校是一所純工科的高級職業學校，在紐澤西州算是老學校，校長艾得蒙瓊斯(Edmund H. Jones)在筆者到訪時全程帶領參觀。因為參觀當天有許多教師參加會議，所以只能找到一位職業類科教師願意接受筆者訪問。在經過校長的同意後，訪談在下午時間進行，訪談內容以教師專業發展現況為主，並且深入瞭解高職教師所面臨的問題。

訪談結束後，利用一些空檔時間和瓊斯校長聊聊美國高職的現況。因為我國近年來外界要求高職教育改革的聲潮與日俱增，新頒布的高職課程暫行綱要中大幅減少專業課程的必修數，壓縮高職教師的任教時數。針對這個問題，瓊斯校長覺得不可思議，他認為以美國而言，是個多元的社會，各行各業都需要不同的人才，專業課程不應該大幅減少。他甚至當場找一位下課的學生，詢問他在畢業後的規畫，這位學生毫不猶豫地表達自己想到畢業後成為一位水電匠，所以他到這所高職來就是要習得一技之長，能

在畢業後直接在家裡經營一間水電行。其實我國的技職教育存廢的爭議關鍵，出於部份人士認為高職學生絕大多數都升學，僅有少數就業。以美國多達八、九成的高中職畢業生，選擇直接升學或是畢業一段時間後再升學，其實兩國的現況差異不大。但是在美國目前少有教改人士要求高職大幅降低專業課程學分，因為他們尊重多元社會對不同人力的需求。其實美國高職教育存在的哲學頗值得我國思考。

後 記

在這段不算短的時間當中，必須要調適自己的心態及生活型態，來融入這個環境，這也是此行最有收穫的部分。試圖去了解當地人的想法、生活習慣，並獲取當地所需的生活資訊，一定會因為種種不適應而碰到文化衝突的情形。但在這個既辛苦又收穫無窮的過程當中，提供一些筆者的經驗跟其他教育界同仁分享。

一、收集相關資訊

在美國的所見所聞讓我印象深刻。在出發之前就應該多去收集當地的相關資訊，僅可能的做好充足的準備，不但可以免去不少麻煩，還可以讓自己在適應的過程中增加不少信心。遇到挫折或冷漠對待一定是在所難免，畢竟人與人的關係是以「信任」為基礎，如果自己不願花時間與對方聯絡，無法取得他們的信任，自然也無法得到他人的幫助。而自信心還是最重要的，在許多事情上也不必太預設立場，確實篤定的態度會讓美國人尊重你。

二、語言多流利才足夠？

絕大部份的台灣同胞都會認定自己的英文不夠好，會對溝通造成障礙。事實上在美國這個由移民形成的國家，不是所有人都能像歐洲移民一樣說得一口流利易懂的英語。而像賓州大學或天普大學在美國知名的教育機構中，每年都有來自世界各地的交換學者或學生。在非英語系的國家中，台灣學生的英語程度可說是數一數二。況且美國人知道我們的表達能

力有限，所以都會放慢說話速度。總之，多聽多講仍是融入異國生活的唯一途徑，有了自信以後自然能侃侃而談，除了自己外，沒有人會覺得我們英文不夠好。

三、主動的人際關係

美國人在社交上總被訓練成看起來積極而熱情，事實上如果不能採取主動的示好，很難真正認識朋友。他們多半也習慣跟英文不甚流利的人對談，禮貌上也一定會耐心的傾聽別人的話語，自信還是最重要的。在與當地友人熟識之後，他們的熱心協助會讓生活增加不少樂趣。而締結的友誼永遠會是我們珍貴的資產。

四、教師如何成爲研究者？

回國至今已過了近兩個月，中間還加上研究所的資格考考試，對於工作、讀書、寫報告加上考試的生活方式，也算是稍能適應了。其實研究與教學是相輔相成的，雖然有人認爲兩者不同。如果教師真如同羅提(Lortie)所說的是項孤立的工作，最好的改變方法，就是鼓勵每一位教師都能走原來的框架，政策執行者再以提供研究機會做爲誘因，吸引教師做專業成長。不論是何種工作，只會墨守成規的工作者，永遠會懼怕跨出自己的安全區，如果政策執行者願意提供更多的研究機會，我認爲教師不會再是教改的抗拒者，而將來改革的促進者(facilitator)與倡者(initiator)。

附 錄 一

天普大學厄文教授對筆者訪問之介紹

<全文刊載於天普大學技職教育專業發展中心 2005 年冬季號通訊刊(Newsletter)>

This fall, the Temple Center was happy to host a visiting Taiwanese graduate student, Mu-Nen Chen. Mr. Chen is a doctoral student in the Department of Industrial Education and Technology at National Chang-Hua University of Education. The Taiwanese government awarded him a Scholarship of Educational Ministry to study and conduct independent research in the United States. Mr. Chen received this grant as a result of an earlier research project, funded by Taiwan's National Science Council focusing on the leadership aspects of vocational principals in curriculum change.

Mr. Chen's purpose, while visiting here in Philadelphia, was to learn more about how American vocational teachers continue to develop their proficiency in teaching. Based on his earlier research, he came to the conclusion that developing a community of learners was an essential component in this process. While doing his research on vocational leadership, he discovered the Temple Center's web site and the references to the Teacher Leadership Network. His purpose in visiting the Temple Center was to observe a meeting of the Teacher Leadership Network, learn more about how to provide time for this collaborative group of teachers to meet, and how to build such a community of learners. He believes that the vocational teachers in Taiwan are hampered in their efforts to continue to develop professionally by their isolation in the classroom.

During his visit, he had the opportunity to observe two regional meetings of the TLN and meet the teacher leaders in attendance, participate in a conference presentation the Center conducted at the meeting of the National Staff Development Council in Philadelphia, and interviewed Drs. Nancy Erwin, Gloria Heberley, and Ed Lyba, all of whom are involved with the TLN program. From his visits and interviews, he sought to understand what type of community would be most appropriate for his country. He was interested in a variety of relationships, including the relationship between the University and the secondary school, those between the various secondary schools participating in the Network, and/or the community found within each school itself, in which veteran teachers could mentor new teachers to share their experiences.

While visiting, Mr. Chen found many texts and other resources to add to the first-hand knowledge he gained from his observations and interviews. He will continue to investigate these issues and draw some conclusions that he hopes will make some of the same opportunities he learned of here in the US available to his colleagues in Taiwan. Mr. Chen is a computer teacher in Taiwan and his wife, Feng Chun, is a middle school literature teacher. They reside in Taichung City, Taiwan.

附 錄 二

美國教師專業發展相關組織簡介

Association for Supervision and Curriculum Development 1703 North Beauregard Street
Alexandria, VA 22311-1714

網頁位址：<http://www.ascd.org>

Impact II (a network for innovative teachers)

地址：285 West Broadway New York, NY

National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST)

Laboratory for Student Success (LSS)

執行者：Dr. Margaret C. Wang

專長領域：Urban Education

服務區域：Delaware; Maryland; New Jersey; Pennsylvania; and Washington, DC

地址：Temple University /Center for Research in Human Development and Education
933 Ritter Annex 13th Street and Cecil B. Moore Avenue Philadelphia, PA

Appalachia Educational Laboratory (AEL) President and

執行者：Dr. Allen Arnold

專長領域：Rural Education

服務區域：Kentucky, Tennessee, Virginia, and West Virginia

地址：P.O. Box 1348 Charleston, WV

Serve

執行者：Dr. J OM R. Sanders

專長領域：Early Childhood Education

服務區域：Alabama, Florida, Georgia, Mississippi, North Carolina, and South Carolina

地址：P.O. Box 5367 Greensboro, NC 27435

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)

執行者：Dr. Gina Burkhardt

專長領域：Educational Technology

服務區域：Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio, and Wisconsin

Teachers College/Columbia University

地址：P.O. Box 110 New York, NY

網頁位址：<http://www.te.columbia.edu/~nerest/>

National Board for Professional Standards

地址： 6818 South Zarzamora, San Antonio, TX

網頁位址： <http://www.nbpts.org/nbpts>

National Staff Development Council (NSDC; professional organization for staff development; published standards for staff development in elementary, middle, and high schools)

地址： P.O. Box 240 Oxford, OH

網頁位址： <http://www.nsd.org>

Phi Delta Kappa

地址： 408 North Union Street, Bloomington, IN

網頁位址： <http://www.pdkintl.org/kappan/kappa..1..htm>

Regional Education Development Laboratories: The following organizations are part of a network sponsored by the u.s. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Each laboratory provides valuable resources for the clients it serves.

Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University

執行者： Dr. Phil Zarlengo

專長領域： Language and Cultural Diversity

服務區域： Maine, Massachusetts, New Hampshire, New York, Rhode Island, Vermont, Puerto Rico, and the Virgin Islands

地址： 222 Richmond Street, Suite 300 Providence, RI

網頁位址： <http://www.lab.brown.edu/>

網頁位址： info@ncrel.org <http://www.ncrel.org/>

Southwest Educational Development Laboratory (SEDL)

執行者： Dr. Wesley A. Hoover

專長領域： Language and Cultural Diversity

服務區域： Arkansas, Louisiana, New Mexico, Oklahoma, and Texas

地址： 211 East Seventh Street Austin, TX

網頁位址： <http://www.sedl.org/>

Mid-Continent Research for Education and Learning (MeREL)

執行者： Dr. J. Timothy Waters

專長領域： Curriculum, Learning, and Instruction

服務區域： Colorado, Kansas, Missouri, Nebraska, North Dakota, South Dakota, and Wyoming

地址： 2550 South Parker Road, Suite 500 Aurora, CO

網頁位址： <http://www.mcrel.org/>

West Ed

執行者： Dr. Glen Harvey

專長領域： Assessment and Accountability

服務區域： Arizona, California, Nevada, and Utah
地址： 730 Harrison Street San Francisco, CA
網頁位址： <http://www.wested.org/>

Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)

執行者： Dr. Ethel Simon-McWilliams
專長領域： School Change Processes
服務區域： Alaska, Idaho, Montana, Oregon, and Washington
地址： 101 Southwest Main Street, Suite 500 Portland, OR
網頁位址： <http://www.nwrel.org/>

Pacific Resources for Education and Learning (PREL)

執行者： Dr. John W. Kofel
專長領域： Language and Cultural Diversity
服務區域： American Samoa, Commonwealth of the Northern Mariana Islands, Federated States of Micronesia, Guam, Hawaii, Republic of the Marshall Islands, and the Republic of Palau
地址： 1099 Alakea Street, 25th Floor Honolulu, HI
網頁位址： <http://www.prel.org/>

附 錄 三

線上文章

Professional Development: The Linchpin of Teacher Quality," by Brian Sullivan (URL: http://ascd.org/issues/professional_development.html)
Teacher, Improve Thyself: A Call for Self-Reliant, Reflective Practitioners," by Carol Bunting (URL: <http://www.ascd.org/pubs/el/1aug99.html>)
Teacher Learning That Supports Student Learning," by Linda Darling-Hammond (URL: <http://www.ascd.org/pubs/elifeb98/extdar1.htm>)

視導與課程發展協會(ASCD)推薦文章

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. This 140-page soft-cover book includes a complete description of the 22 components of professional practice within the four major domains of teaching.

Danielson, c., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. This recent publication places the use of the Framework for Teaching (see Appendix B-1 in this book) as a central feature in teacher evaluation and categorizes those evaluation processes as Track I for beginning teachers, Track II for tenured teachers, and Track III for tenured teachers needing assistance.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. This book shows educators how to sustain school improvement by helping staff function as a professional learning community in which teachers are committed to ongoing study, constant practice, and mutual cooperation.

Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. This 128-page guide offers practical, field-tested insights and approaches to developing teamwork, commitment, and shared responsibility for student success.

附 錄 四

訪問希伯莉博士之訪談綱要

The outline of questions on the Teacher Leadership Network

1. How did TLN facilitate “inside-out” activities regarding the professional development for every teacher? Who takes the responsibility to arrange the activities of TLN meeting?
2. Why is the university supposed to be as a facilitator of TLN, instead of a supervisor? What is the resource the University can provide?
3. In your opinion, which dimension could the Teacher Leaders change within their schools?
4. What are the similarities and dissimilarities among the regional goals, which were proposed on a TL region’s individual basis? How did you integrate them in order to being involved in school reform or impact the policy of PA State Government?
5. How did you maintain a high level of interest and involvement for the attendees?
6. What is the relationship between the Regional Coordinator and Teacher Leader? Besides, how was the coordinator elected or selected?
7. Is the TLN project also funded by Carl Pekins Act? What is the connection between them? Is it one of the national or state initiatives?
8. According to the website data, Dr Lyba is the TLN coordinator. What are the duties and tasks of this role?
9. What are the obstacles which the TLN is facing with? How did you evaluate the outcome?
10. Has the TLN facilitated the teacher's consciousness concerning community building successfully? In addition, what is the further goal of the TLN?

附 錄 五

訪問厄文教授之訪談綱要

The outline of questions on the Teacher Leadership Network

1. Why did you need the Teacher Leadership Network in the Vocational and Technical Schools? What is the initial concept of this project, and its philosophical idea?
2. Would all of the teachers in vocational schools be included in this Network? All of the lead teachers are of teaching vocational subjects?
3. Who are qualified as the teacher leaders, what kind of roles are they supposed to be? Is it also a formal position in their school?
4. How had the TLN been associated with the professional development of teachers in vocational schools? Did all of the teachers be involved in?
5. Did the TLN direct the curriculum development in the schools? If answer is positive, the participants would be grouped by their teaching subjects? Especially some vocational subjects?
6. What are the roles of the teacher coordinators in TLN? Are they all the administrators in schools or in the regions (districts)? Besides holding meeting and giving lectures, do they assist teachers' curriculum plan and/or do supervision?
7. How had the TLN provided the opportunities on professional growth for the Teacher Leaders and/or Teacher Coordinator?
8. Has the TLN facilitated or changed the teacher's professionalism or consciousness on the community building? If it has, what is the further goal of this project?
9. Did the regular meetings of the TLN adopt the peer-coach and mentor-mentee approach? What is the university position on this collaborative relation?
10. What are the obstacles within the TLN application? Did the administrators of schools and government support this project?

附 錄 六

訪問教師領導網路分區召集人之訪談綱要

The outline of questions for Regional Coordinator of TLN

1. I'd like to know how you would characterize your role as a Teacher Leader.
2. How would you describe your activities in your particular school setting?
3. How do you connect your role in the Teacher Leadership Network to student outcomes?
4. How do you perceive the impact on students that results from your participation the Teacher leadership Network?
5. What examples can you provide without compromising confidentiality?
6. How do you relate to teachers in your school who do not participate in the Network?
7. How would you describe your relationship with administrators?
8. How would you describe the interpersonal dynamics with other teachers in the Network in you school?
9. How would you describe the interpersonal dynamics with other teachers in the Network in other schools?
10. How do you think you may have influenced attitudes of other professionals toward continued professional development?
11. How do you think you may have influenced school goals?
12. How do you think you may have influenced student outcomes?
13. Can you discuss some problems you may have encountered as a result of your participation in the Teacher Leadership Network?
14. What was the effect of those issues on student outcomes?

附 錄 七

高中職教師對專業發展看法之訪談綱要

The outline of questions on the Teacher Professional Development

1. Did you participate in any of the professional development activities?
2. For the professional development in which you participated, did you receive any type of support?
3. As a result of completing these professional development activities, did you receive the following?
 - a - Credits toward advanced certification in your teaching field.
 - b - Increase in salary or other pay increases.
 - c - Recognition or higher ratings on an annual teacher evaluation.
4. From the list of topics below, select your top priorities for additional professional development.
 - a - Student discipline and management
 - b - Teaching students with special needs
 - c - Use of technology in instruction
 - d - The content of the subject I primarily teach
 - e - Content standards in the subject I primarily teach
 - f - Methods of teaching
 - g - Student assessment
5. Did you participate in collaboration with other teachers of your school?
6. Did you Act as a coach or mentor to other, or receive coaching or mentoring?
7. Did you participate in collaboration with teachers of other vocation high schools?
8. In your perspective, how could the professional community be built between different schools?
9. Did you participate in collaboration with faculty of university or college?
10. In your perspective, how could the professional community be built between university and vocational high school?

附 錄 八

教師領導網路開會日期與各校代表教師

北區教師領導網路 2005 年預訂開會日期與地點

	開會日期	開會地點
1	January 20, 2005	Wilkes Barre
2	February 17, 2005	Keystone Job Corp
3	March 17, 2005	West Side Tech
4	April 14, 2005	Red Rock Job Corp./Lackawanna/Susq.
5	May 13, 2005	Joint Meeting

中區教師領導網路 2005-2006 年預訂開會日期與地點

	開會日期	開會地點
1	November 16, 2005	Berks Career and Technical Institute - EAST
2	January 13, 2006	Lehigh Career and Technical Institute
3	March 1, 2006	Career Institute of Technology
4	April 28, 2006	Bethlehem Area Vocational Technical School

南區教師領導網路 2004-2005 年預訂開會日期與地點

	開會日期	開會地點
1	November 16, 2004	Western Center for Technical Studies
2	February 9, 2005	Pottstown High School
3	March 16, 2005	Center for Technical Studies
4	April 20, 2005	Delaware County Technical High Schools

	各校代表教師	服務學校
北區教師領導網路各校代表		
1	Deborah Nallo	Career Technology Center of Lackawanna
2	Joe Mope	Hazleton Area Career Center
3	Ron Steber	Hazleton Area Career Center
4	Joe Bellietiere	Keystone Job Corps Center
5	MaryAnn Kislán	Keystone Job Corps Center
6	Harry Kocylowski	Red Rock Job Corps
7	Joe Cimino	Susquehanna CTC
8	Mark Watson	Wallenpaupack Area High School
9	Gary Morgantini	West Side Tech
10	Tracey Faux	West Side Tech
11	Jana Martin	Wilkes Barre AVTS

中區教師領導網路各校代表		
12	Jeff Miller	Berks Career & Technology Center - East
13	Michael Keiser / Nancy Quick	Berks Career & Technology Center - West
14	Natalie Green	Bethlehem AVTS
15	Tom Abruzzese	Bethlehem AVTS
16	Mike Lewis	Carbon County AVTS
17	June Hahn	Career Institute of Technology
18	Dan Kotran	Lehigh Career & Technical Institute
19	Ed Mulligan	Lehigh Career & Technical Institute
20	Marie Werkheiser	Monroe Career & Technical Institute
21	Wanda Boone	Monroe Career & Technical Institute
22	George Hendry	Monroe Career & Technical Institute
23	Brian McMullin	Schuylkill Technology Center - North
24	Al Wank	Schuylkill Technology Center - South
南區教師領導網路各校代表		
25	Ed Moffit	Bucks Co. Tech High School
26	Joe Bouchard	Center for Technical Studies
27	Toni Rahming-Damon	Chester High School
28	Bernadine Sephes	Chester High School
29	Lisa Pelosi	Delaware Co. Tech School – Aston
30	Peggy Newburg	Delaware Co. Tech School – Aston
31	Katie Macaulay	Delaware Co. Tech School – Aston
32	Annette Lee	Delaware Co. Tech School – Aston
33	Jim DiPietro	Middle Bucks Institute of Technology
34	Christopher Tully	Middle Bucks Institute of Technology
35	Rick D. Black	North Montco Technical Career Center
36	Fred Hoppes	North Montco Technical Career Center
37	Andrew Bachman	Pottstown High School
38	Joe Golightly	Pottstown High School
39	Mary Miller	Upper Bucks AVTS
40	Barry Stoneback	Upper Bucks AVTS
41	Philip Mest	Western Center for Technical Studies