

以 J. Dewey「教育即生長」 探討臺灣中小學教師專業發展的問題

葉彥宏*

摘要

目前中小學教師專業發展在定位、內容、政策及制度面的問題主要在於目標不夠明確，且專業發展的手段與目的未能緊密聯結，導致專業發展不僅無法有效地滿足個別教師的需求，亦無法真正喚起教師們的社會責任。本研究旨在透過杜威的「教育即生長」，反思目前教師專業發展之問題。「教育即生長」的意涵，可為教師專業發展提供的指引有四：一、使專業發展的目標聯繫起個人需求與社會責任。二、使專業發展的標準確實與經驗生活的意義結合起來。三、使專業發展的制度更注重激發教師主動參與的力量。四、使專業發展能為社會及教育的進步帶來貢獻。本研究最後為教師專業發展的問題提出五點啟示：一、以「發展」的角度持續探討「專業」的意義與行動。二、專業發展的動力來自於積極適應環境的品格。三、專業發展之經驗為個人與生活環境交互作用的結果。四、專業發展需要有效地統整教師角色與師生互動關係。五、專業發展應兼顧手段與目的之一致。

關鍵詞：杜威、中小學教師、教育即生長、教師專業發展

DOI：10.3966/199679772013063001003

責任編輯：溫明麗

投稿日期：2012年12月28日，2013年3月18日修改完畢，2013年4月10日通過採用

*葉彥宏，國立臺灣師範大學教育學系博士生，E-mail: yamhome007@gmail.com

壹、前言

中小學教育改革推動十幾年來，教師身分與工作也變得更多元複雜，教師除了教學與參與學校事務外，還要配合政府推動之教育政策和計畫，並參與各種進修活動。諸多與教師有關之任務，顯示教師乃是專業人員，其應致力於自身專業發展與提昇學生學習成效。若以「教師專業發展」(teacher professional development)為關鍵字，可以在「教育論文全文索引資料庫」檢索約數百筆的資料。¹顯然，現在已不能再從主觀認定的角度，理所當然地看待教師專業的存在，而是要透過持續不斷地學習以維繫專業素養，還要積極建構認定專業的內容和指標，使教師在自我充實的過程中，能意識到自身與經驗世界之動態的聯繫，及所承擔之社會責任。²

然而，從許多文獻來看，³教師專業發展強調的是，教師應不斷精進自身知識和經驗，持續發展專業素質。Dewey (1913: 109-110, 1916b: 168-172) 曾清楚地指出，教師的專業精神和組織應該體現在兩個地方：一為從事教學研究以及探索學習者發展需求的研究，另一為擔負起民主社會的發展責任。⁴在他的認知中，教師之所以要精進自身的教學專

¹ 本研究所介紹與探討之「教師專業發展」相關內涵、政策制度等，主要範圍仍以中小學為主。

² 關於社會責任，Dewey (1916a: 105) 提過，教育不僅是社會化的過程，其標準也能用以評價和建構特定社會理念，這顯示教育有指引社會發展的功用。社會生活的價值主要建立在兩項民主教育的基礎上，一是平等地共享每位社群成員創造出來的利益，另一是確保不同社群彼此能充分和自由地互動。如要更清楚了解社會責任包含那些具體的內容和行動，由溫明麗 (2010: 19-23) 的研究，以及近來全國教師工會總聯合會 (2013 年 2 月 13 日 a, 2013 年 2 月 13 日 b) 公布之〈2012 年十大教育新聞〉可見一斑。

³ 參閱吳麗君與楊先芝 (2009)、林志成 (2009)、張德銳與王淑珍 (2010)、潘慧玲與陳文彥 (2010)、顏國樑 (2003)、Craft (2000)、Diaz-Maggioli (2004)、Miles 與 Neville (2004)、Villegas-Reimers (2003) 等人的研究。

⁴ Dewey (1916a: 3) 曾說，民主是評估當前社會生活及教育過程是否持續地朝向進步之未來邁進的理念。然而，目前臺灣教育在培養學生對政治、社會議題的興趣上，成效不甚顯著；且近幾年公眾在政治參與和民主政治文化的型塑上也不甚積極，使得民主發展有倒退的跡象 (國際教育成就調查委員會, 2010; Economist Intelligence Unit, 2011)。如以 Dewey 的話檢視上述臺灣教育和社會彼此相互影響的現況，不僅

業，乃是民主社會發展所必須。這兩者之間的聯繫來自於 Dewey(1916a: 46, 1938: 30, 56) 在「教育即生長」(education as growth) 揭示出來的教育意涵，如：「人始終都有接受教育的需求」、「生長只會帶來更多的生長」。這兩段話說明生長本身包含了個人心理層面及社會層面的需求；在教師專業發展的議題上，除了關切形成性和發展性的教學專業，還要進一步思考專業發展是否有助於促進人們彼此生活的福祉。如何將教師反思和改善自身的教學問題和能力，轉化為社群成員的共同目標，如：完善教師工會的權能、營造社區學習環境、培養學生普遍的公民素養以及探索生活之意義和幸福等價值的能力。一言以蔽之，教師不只是專業的技術人員，還是藝術家，他不能只是埋首投入於教育問題的研究，應該要承擔起作為公眾輿論的引導者或指導者的角色（Dewey, 1913: 110）。

從 Dewey 的觀點及其「教育即生長」的概念理解目前教師專業發展，顯見其不僅有擴充意義的空間，也需要審慎反思當前專業發展在理論與實務上的不足之處。本研究旨在闡述國內中小學教師專業發展在理論與實務層面的發展概況及問題，並藉 Dewey「教育即生長」的意涵，反思其可以更加完善的地方。⁵ 以下分成三項主題逐項討論。

貳、中小學教師專業發展的概況及其存在之問題

從文獻看來，教師專業發展包含了「教師身分」、「對專業化之界定」、「社會和學校文化脈絡與教育政策」、「個別教師或教師團隊、學生及學校的需求」以及「發展內容與模式」等議題，其目的與促使教師致力於專業發展、增進自身教學知能及提昇學生學習成效有關(Craft, 2000:

值得警惕，同時也應作為教師專業發展的反思方向。

⁵ 臺灣教育學者對「教育即生長」的討論主要有兩種：一是認為，如只強調生長，卻沒有指向更進一步或最終的目的，實難以完全把生長視為教育目的（吳俊升，1960：15-16、24；歐陽教，1989：170）。另一則是支持「教育即生長」的主張，試圖闡明此概念的用途，使人們能夠接受「教育（生長）只會帶來更多的教育（生長）」之說法（林秀珍，2003：97；單文經，1987：97）。就目前來說，如要以「教育即生長」探索教育問題，仍需要進一步對此概念之發展脈絡和性質有較多的闡述。

3; Diaz-Maggioli, 2004: 2-5)。國外對各種「專業發展」的界定，多是從不同角度切入對專業發展之理解，其重點也都放在教師的教學與學生學習效能之促進；同時，它們背後都對應著對各自不同的教育、政治及社會文化脈絡（Miles & Neville, 2004: 9; OECD's Teaching and Learning International Survey, 2010: 19; Villegas-Reimers, 2003: 11）。扼要地說，教師專業發展相當強調理論與實踐的結合，在方法與目的上多講究能直接運用於教師改善實際教學工作，與提昇學生學習品質的行動。然而，教師專業發展並不純粹是促進教師學習而已，其背後的理論亦不可忽視。目前國內在教師專業發展的議題上，雖已處在實務的範疇，惟理論之檢視仍要時刻進行，以作為實務推展及反思的重要依據。以下將分別介紹目前教師專業發展之推動、及理論現況，並進一步點出其問題。

一、中小學教師專業發展推動概況

自 1990 年代以後，隨著社會、政治與教育的民主化及教育改革運動的影響，教師專業發展已受到國內教育學者和改革團體的注意（吳麗君與楊先芝，2009：91；蔡培村，1997；蔡碧蓮，1993），而其真正成為中小學教師必須正視的課題，與 2001 年以後九年一貫課程之實施有關（梁福鎮，2004：19；黃淑苓，2005：154）。九年一貫課程打破過去教師單打獨鬥的教學系統，使教師能參與學校課程發展，在實際教學上更能統整課程內容，實施協同教學。此外，領域課程的教學與學習，也使不同學科的教師組成領域課程小組，共同討論協商課程發展方向與教材之選用。

教育部於 2003 年就推動過「九年一貫課程與教學深耕計畫」，恢復過去的國教輔導網絡，三年內培育 1000 位深耕種子教師（即縣市國教輔導團員），並結合各領域學者組成「深耕輔導群」，深入中小學實踐新課程理念及解決各項問題。在高中部分，為因應教育部於 2004 年之「普通高級中學課程總綱」及「普通高級中學各科課程綱要」草案，使九年一貫課程與高中課程得以順利銜接，教育部亦於 2005 年亦設置高中各學科的「學科中心」，其扮演類似國教輔導團的工作，主要任務在於推廣新課程、辦理教師研習、研發及分享教學資源、廣納各方意見。2007

年以後，教育部陸續實施如「精進教師課堂教學能力實施計畫」、「辦理教師專業發展評鑑計畫」⁶、推動「專業學習社群」(professional learning community)⁷，希望透過教師的合作以形成由下至上的改革力量。2009年，教育部又推動「中小學教師素質提昇方案」，在教師專業發展的部分主要著眼於整合教師進修體系、提昇校長及教師專業能力、建立多元進修制度和教師進階制度、以及專業發展評鑑（江蕙伶與張繼寧，2011年9月；張繼寧，2011年4月；教育部，2009：12-15）。

教師專業發展的推動受環境的民主化及教育改革影響甚大，許多專業發展的理論和模式也都是在1990年代以後，才如雨後春筍般發展起來。有鑑於此，專業發展理論之型塑及制度和政策的研擬，應該要充分考慮到各種過去與現在的背景因素，除了致力於學校教育環境的改善和精進教學技術，也不應該忽略教師專業本身與社會民主發展的連帶關係。

二、中小學教師專業發展理論的現況

由國外對「專業發展」的界定來說，專業發展與特定社會脈絡中的教師身分、師資培育制度、在職進修、學校教育內容和教育政策發展等有關。2003年，國內《教育資料集刊》曾刊登一系列討論教師專業發展的研究，在目前看來，幾乎涵蓋了大部分後來實務推動上的理論基礎，相關教育哲學的討論也多集中在這幾年。像是顏國樑（2003：261-262）從眾多國內學者研究，歸納數點教師專業發展特性，如：視

⁶ 「教師專業發展評鑑」的推動主要是因為九年一貫課程實施後，部分教育學者逐漸將注意力放在型塑教師專業發展的評鑑工作上，究其產生原因，一是受到教育改革背景的影響，對於評鑑改革成效之需求日益增加；另一是教育學者引進評鑑的國際趨勢促使國內評鑑工作得到進一步發展；最後，教育部於95學年度推動之教師專業發展評鑑，則是從政策面企圖由上至下推動教師專業發展（翁福元與林松柏，2004；張德銳，2004：171；謝金青，2004：169-170）。

⁷ 「專業學習社群」則是，由專業者組成之學習與成長團體，在共同信念、願景和目標下，彼此以反思對話、探索學習、協同合作、分享討論等方式，除了精進自身專業素養外，亦能促進學生之學習成效之提昇。「專業學習社群」使教師的學習有了更多的選擇，專業發展也就不再只是個別教師的自我精進，包含了更多民主的社會參與，和講究信任與尊重之價值，也更需要學校行政成員的支持與配合（張德銳與王淑珍，2010：61、67）。

教師為專業人員、發展中的個體、學習者與研究者；教師專業發展包含自我了解、專業知識、技能及情意的改變；專業發展乃是授能的過程。接著，葉連祺（2003：355-356）探討了影響教師專業發展的因素，如：哲學理念、教師表現出來的專業態度和行動、實際情境遭遇到的各種人與社會的特殊因素、專業知識的範疇、專業標準之建立。從這些因素可見，專業發展並非純粹讓教師一味地學習，其背後存在各種不同理念的相互作用。

教育哲學的討論中，林建福（2003：47-48）的研究著眼於教師的「專業」發展，因此較為強調教師在教學任務和情境中的反思能力。而陳美玉（2003：96-99）則是從 D. A. Schön 的實踐知識論強調，專業發展的知識源自實際情境中的理智行動，她於研究最後提出「師資生專業學習與發展」的七項重點：尋求自我了解；參與團隊合作的專業學習；養成反思意識與能力；發展理論與實踐經驗相互結合與轉換的能力；培養個人知識管理能力；學習善用科技改善教學的能力；成為社會的有識之士。上列重點實已呈現出專業發展本身不只是教學技術的精進，還包括教師個人生命與生涯發展的轉變。還有黃乃熒（2003：1）的研究雖然提供豐富的後現代思潮作為教師專業發展的資源，但其論述上存在一項關鍵的問題，就是過度低估現代性哲學的影響，導致其看似引導出後現代教師專業發展之研究結論，但實際上仍摻雜了大量的現代性哲學論述，在區分和結合現代性及後現代性論述之工作並不盡如人意。可見教師專業發展與教育哲學的聯繫，仍值得繼續探索。

從「教育論文全文索引資料庫」的檢索來看，2004 年以後針對教師專業發展的理論，尤其是教育哲學的討論快速減少，⁸ 這兩年鮮少教育哲學相關研究⁹ 探討教師專業發展的知識、價值與行動等議題。¹⁰ 相

⁸ 這段期間國外教育哲學研究在教師專業發展之相關議題上有過不少討論，諸如 Higgins（2010）、Jonas（2009）和 Stickney（2011）等人的研究多著眼於師資培育和教育改革中的教師角色。其中，Jonas（2009：126-127）則是從 Dewey 談的「興趣」著手，指出教師在教學和發展課程中，應該要注意到「興趣」本身的性質，才能幫助學習者培養良好的學習興趣。

⁹ 這裡「教育哲學相關研究」指的是，依據某些哲學或教育哲學觀點，針對教師專業發展提出具有哲學意涵的討論。文中引用李玉馨（2009）、林建福（2003）、梁福鎮（2004）、陳美玉（2003）、溫明麗（2010）和詹志禹（2003）等人的研究都屬於此。

¹⁰ 研究者在能力範圍內搜尋，有李玉馨（2009：107）將 Dewey 哲學應用於臺北市教

較於專業發展評鑑與實徵探究工作正如火如荼地進行，理論探討的缺乏¹¹ 不僅容易導致實務工作的迷失，也將無法反思實踐活動與原先構想的目標是否一致。

三、目前中小學教師專業發展之問題

根據前面的討論及 2011 年的實徵研究及學者的歸納，目前教師專業發展存在下面四項問題：¹² 第一，教師專業發展本身定位不明，像是鼓勵教師學習和從事改善教學的工作，這些屬於形成性的專業發展，其所欲改善和反思的目標是否有助於教育的進步？如：健全教師組織，使其能主動參與教育改革的能力，並能團結致力於完善專業職權與社會責任。¹³ 或致力於以行動改善當前教育問題？如：更完善地保障學習者的發展和學習權利、公共教育問題的積極介入等。¹⁴ 定位不明的問題，容易使教師感到無所適從，不清楚為何要專業發展，只是擔心跟不上政策的趨勢，而流於盲目的參與。¹⁵

第二，專業發展內容多著眼於教學技術的精進，¹⁶ 標準亦多著眼於能客觀且書面呈現出來的教學表現，¹⁷ 這些內容雖無可厚非，但仍未充分聯結至社會及個人心理因素。像是目前專業發展之內容與標準可經由

學輔導教師制度，還有溫明麗（2010：22）主張厚植師資培育以強化教育主體性的研究，其它關於教師專業發展的教育哲學研究多在 2003 年以前。

¹¹ 如上面提到近年國內鮮少相關的教育哲學研究。

¹² 下面幾項問題中，前三項主要參閱潘慧玲等人（2011：245-251）的專案報告，及張德銳與郭淑芳（2011：26-37）的研究。

¹³ Dewey（1916b：168）在論述教師專業組織時，也強調教學專業和社會責任需要聯繫起來。

¹⁴ 本研究在前言已經提過，Dewey（1913：109-110）曾清楚地指出，教師的專業精神應該體現在從事教學研究以及探索學習者發展需求的研究，並擔負起民主社會的發展責任。

¹⁵ 黃嘉莉（2003：56）的研究亦有提及此項問題。

¹⁶ 從黃嘉莉（2003：56）對英國教師專業發展的歷史研究所得之結論來看，教師專業發展如只是集中於教學工作，未能聯繫至社會生活之脈絡與教師的關係，以回應（包含反思與重建）社會需要的經驗與知識，那此種教師專業發展終究踏不出學校教育的範疇，要凝聚由下而上的改革力量無異是緣木求魚。

¹⁷ 關於教師專業發展標準的內容，可參閱李俊湖（2007：98）、曾憲政、張新仁、張德銳與許玉齡（2008：3）、潘慧玲等人（2007：1）的研究。

客製化的系統自主規劃，¹⁸ 但可供選擇的項目彈性不大，且許多標準只是行為（behavior）目標的描述，看不出能用來連結生活經驗之意義，或是喚起個別教師及教師組織的專業精神和公共責任等屬於熟慮商議（deliberation）之後的行為（conduct）。¹⁹

第三，除了專業發展的目標並未清楚地澄清和確立，諸如專業發展的進修制度（如無暇專心進修或從事深刻的教學反思對話）、標準（如多訴求客觀教學指標，缺乏對社會責任的反映）和評鑑機制（如難以激起更普遍的參與，其對教師專業發展之改善的作用有限）亦無法有效連結至教師的專業需求，在激勵專業發展的制度面，多只能依靠經費與績效等外部刺激來延續下去。²⁰

第四，從教師專業發展概況，人們可能會注意到，目前仍是由教育政策由上至下地推動，雖然在辦理上多採自願參與的形式，但因為參與比例少，成果不易激起更踴躍的興趣，顯示教師專業發展與相關政策仍存在名實不符的狀況（陳慧文，2011）。也有研究試圖從教師自我改變的途徑，思考落實專業發展政策的可能，像是：改變自身的心智思考模式、培養專業發展之興趣與情感、理解評鑑目的、善用教學檔案與網站資源、學校行政成員與教師充分地進行專業溝通、及組織學習社群等（林志成，2009：68）。但類似這種追求由下至上的專業發展之改革，可能會受到整體社會脈絡型塑出來之學校文化所影響，不容易透過目前的編擬出來的評鑑手段得知（吳麗君與楊先芝，2009：109）。²¹

¹⁸ 參閱教師專業成長客製化系統使用手冊（教育部，2010：21）。

¹⁹ 可進一步參閱 Dewey（1922: 1-11）對“conduct”以及“deliberation”的詳細說明，後面對教育即生長的介紹，也能了解一些 Dewey 對人之行為和熟慮商議如此看重的原因。

²⁰ 由於專業發展將教師視為學習者的角色，過去 Dewey（1923: 168-169）也提過，學校教育的社會目標和責任，包含使學生從樂趣當中培養學習的興趣，這意味著教師不能只是為學生安排過多的學校活動，還要使學生有足夠的閒暇時間能樂於從生活尋找問題。這段敘述雖然針對學生而言，然而對做為學習者的教師來說，何嘗也不是如此呢。

²¹ 此問題顯示，目前教師專業發展的相關政策不易有效落實 Dewey 所謂教師專業精神的理念。由陳佳萍與王瑞堦（2011：110-111）的研究也可以看出，專業發展本身若未融入更廣大的學校、社會條件和民主理念，也未將各種與教師密切相關之生長因素納入考量，則專業發展的評鑑便會成為外加的評鑑標準，只是為教育主管單位提供評鑑的數據，無法協助教師將專業發展內化為自身教育信念、價值與從事社會

上述四項問題在一定程度上都與 Dewey 對教師專業的看法有所聯繫。從這四項問題的註腳也可看到，它們都可能從 Dewey 的「教育即生長」獲得反思的空間。本研究曾提過，教師專業的內涵，可藉由「教育即生長」闡釋得更為合理清楚；是故，以下將詳細討論此概念發展的來由及性質，並詳述其在教師專業發展中存在何種意義，發揮何種作用。

參、「教育即生長」的意涵及其與教師專業發展之關聯

「教育即生長」乃是 Dewey 教育哲學核心概念之一，此概念與他在 1890 年代末至 1900 年代大量從心理學及社會學從事兒童研究有直接關聯，至於他「教育即生長」形成的時間點約在 1897 至 1898 年，他那時提到，民主發展的趨勢將兒童視為具有真實人格的存在，教育的考量也愈來愈以兒童自身為目的。當兒童的地位提高，伴隨而來的課題是，必須正視各種關於兒童、家庭及社會之問題。這顯示家庭和學校對兒童生命的影響也就愈來愈不可忽視（Dewey, 1897c: 451-452）。上述說明可見，「教育即生長」不純粹是生理上的成熟，而是與兒童本身的心理發展和生活環境（主要是家庭與學校）有關。這兩項關於心理與社會的探究興趣，不僅構成 Dewey 早期教育哲學的理論基礎，同時也讓他開始透過當時各種學科和科學探究之成果，思考與生長有關之意涵。

一、「教育即生長」此概念發展的來由

在 Dewey 思想發展的歷程中，有許多不同因素使他關注生長與教育的關係，為了更有效地與教師專業發展進行聯繫，研究者選擇從下面三項因素來探討「教育即生長」之理論背景：第一，由於聯合了當時演化論的主要概念，Dewey（1898a: 48-52）堅定了一直以來反絕對主義的立場，強調有機體與環境始終處在交互作用之中。第二，受 W. James 心理學之影響，促使 Dewey（1930: 157, 159）認為，可透過聯繫心理與社會的關係，動態地聯繫起經驗世界的各種活動，而哲學的探討範疇也

行動的力量；如欲凝聚由下至上的改革力量，也顯得難以企及了。

就獲得更新和擴充。第三，Dewey (1893a: 43) 長期以來關注社會環境與人的關係，他深信，當個人發展與社會目的趨向協調與統整時，民主的理念就有實現的可能。下面即是對這三項因素的扼要討論。

(一) 對演化論重要概念的重新詮釋

Dewey 在 1898 年的〈演化與倫理學〉(Evolution and Ethics) 以倫理的角度重新詮釋與演化論有關的一些概念。首先，「適應」(adjustment) 具有倫理性質，其為有機體動態地與環境產生交互作用的結果，包含了有機體主動改變環境條件，使環境逐漸合乎生存需求。正因為「適應」具有倫理性質，故真正適應於環境的物種，並不會壓迫到其他物種的生存，適應的行動本身包含了與環境交互作用後協調統整在一起的過程。其次，「為生存而奮鬥」(struggle for existence) 也具有倫理性質，這意味著無論是社會或是個人心理發展，如果不存在各種不連續、不確定和不穩定的衝突情況，都有可能使社會進步趨於停滯，而人們的習慣也變得僵化而無法適應新的情境和變化。所以，生活中的衝突與無所不在的各種張力說明了，人的習慣與觀念始終都處在不斷重建和適應的過程 (Dewey, 1898a: 47-48, 52)。

最後，演化論中的「自然選擇」(natural selection) 此概念的重點應該著重於「變異」(variation) 而非「適者生存」(fit)。因為「適者生存」只能呈現出演化完成的固定狀態，其意義缺乏了創新的可能性；「變異」卻能說明人能自由選擇最適合於自身的環境條件，質言之，這裡的「自然選擇」依舊具有積極的倫理價值 (Dewey, 1898a: 50-52)。上述演化論的主要概念經 Dewey 重新詮釋後，成為後來他拒斥絕對主義的手段，並告別了形而上學與二元論的哲學傳統，成為批評、診斷、評價和探究道德及政治問題之方法 (Dewey, 1909: 10-13)。

(二) 從 James 心理學聯繫個人與經驗世界的關係

Dewey (1896: 108-109) 在一篇極為著名的心理學文章中，視行為 (conduct) 與環境乃是整體且協調的關係。因此，諸如習慣、反射動作等行為，就不再只是單純的「刺激－反應」，而是個人對不同類型刺激的感受 (sensitiveness) 和可接受與否的能力 (accessibility)。如此一來，所有行為不僅都與社會環境有關，且都具有特定的意義和價值。上述看法，主要與 James 《心理學原理》(The Principles of Psychology) 有關。

Dewey 從 James 的心理學探究方法，發現心理學的社會面向，他相信哲學發展與探究也有很多地方需要與目前社會和科學發展有所聯繫。哲學如能與實際經驗產生有意義的聯繫，除了有助於與其它學科產生良好的互動，也能使哲學、科學、和現代生活的種種需求結合起來，將變化不定的現實生活，納入理智省察的範疇（Dewey, 1930: 157, 159）。此種觀點與 Socrates 說的：「未經省察的生活是不值得過的」（Plato, 2006, as cited in Dewey, 1897e: 24）相互呼應。

另外，Dewey（1930: 157, 1968: 409）也藉 James（1891: 78-80, 246-248）《心理學原理》存在的二元論和觀念論問題，再次強調有機體與環境持續交互作用的事實（Garrison, 2006: 33）。這種看法的意涵在於，人們並不能像 James 那樣，因為某種信念導致的結果令人滿意，便以為該信念是善的。以 Dewey 的想法來看，只有當某種信念能用於解決特定環境條件之中的問題時，才能確認該信念為善。簡言之，Dewey 把「滿意的結果」和「驗證為善的真理」視為兩件不相干的事情，善的觀念需要經過檢驗方能證明其真理地位（Westbrook, 1991: 131-132）。

（三）對行為之心理及社會面向予以釐清和統整

Dewey 常透過自己的教育著作對上述演化論、心理學、社會學及哲學等觀點進行統整，他於 1897 年的〈構成教育基礎的倫理原則〉（Ethical Principles Underlying Education）就是藉行為的倫理意義，統整自己的演化論、心理學、社會學及哲學等觀點。在該文中，Dewey 主張行為具有心理和社會兩種面向。行為的心理面向是指，個人（行動者）（agent）在何種情況下會採取什麼行為、手段或方法，而那些行為又為何會發生，還有行為要如何持續下去、行為本身的形式為何等問題。行為的社會面向則是指，將行為的心理面向放在整個環境中思考「要做什麼事情」，其與行為之目的、成果和結果有關。Dewey 認為，兒童的行為有具體的社會目的，兒童會從比他自身範圍更大的社群團體，思考行為要如何滿足自身和社群之需求，進而實現目的（Dewey, 1897a: 55-57, 60-61）。

1890 年代末，Dewey 在這種統整心理及社會的關係上，探討倫理與教育的關係。他將心理學看成是理解個人理智運作的「手段」，社會學看成是理智運作之「目的」，品格教育於是緊密地結合起心理與社會

之關係。在其中，自我不是孤立的個體，他必須充分活用各種手段以實現社會的目的。概言之，自我必須成為能充分促進各種能動作用發展的行動者。

二、兩項關於「生長」的性質

前面對行為的心理及社會面向之探討，說明手段和目的之關係乃是建立在持續下去的行動和結果之中。這些自 1890 年代末發展出來的觀點，與 Dewey 提出「教育即生長」的時間點一致。也就是在 1898 年，Dewey (1898b: 339) 批評當時的赫爾巴特主義 (Herbartianism) 普遍忽視學習者的本能、習慣和活動。從 J. F. Herbart 那裡發展出來的教學法在美國有淪為形式化的現象，其已遠離 Dewey (1897b: 91) 所謂：「教育之過程和目的，與經驗持續地重構有關」。

當時 Dewey (1898b: 329, 339) 提出「教育是一種作為重建的生長」(Education a Growth – as Reconstruction)，歸納四點與生長有關的看法，試圖導正當時赫爾巴特主義的問題 (Dewey, 1898b: 331, 333)：第一，生長最初總是從直接經驗 (direct experience) 開始，這種經驗乃是外部、自發和非反思的，像是溝通、建構、表現和探究等活動。第二，生長是清楚地意識到手段與目的的關係。第三，生長要能夠逐漸意識到組織本身具有之普遍性和特殊性。第四，生長還要愈來愈能意識到生活的職責與功能。總括來說，教育即生長意指個人與社會的整體發展關係，它包含教育的開始、過程、結果、意義（如：學校、教學內容和方法）和觀念之重建（如：各種官能的發展、解釋和準備）。

上述看法在《民主與教育》(*Democracy and Education*) 第四章，又為 Dewey 所強調。他更清楚地指出，那種逐漸意識到的能力和人與生俱來的社會潛能 (potentiality)，以及從經驗中學習之可塑性 (plasticity) 有關 (Dewey, 1916a: 46-47, 49-50)。這些觀點延續著 1890 年代末，他在心理學、社會學、生物學以及哲學中對人性的觀點，下面提到的兩項與生長有關的性質，便是如此。

首先，生長蘊含有「互倚互賴」(interdependence) 的社會力量。Dewey 提到，與剛出生的野生動物能很快地適應環境相反，呱呱墜地的

嬰兒在身體機能上總是虛弱無助的（helplessness），但嬰兒與生俱來的社會能力卻比動物要強上許多，只要活用他人的幫助以及社會環境的資源，便能使社會能力獲得發展。Dewey 還提到，雖然有人將孩子專注在感興趣的生活經驗視為自我中心時期，但他卻以為，兒童對感興趣之事物的專注，與成年人心無旁騖地專注於某件事情，兩者並無差別，都需要社會成員與環境的支持，並透過逐漸深化的社會互動塑造出自身的個性、能力與責任（Dewey, 1916a: 48-49, 1920: 77）。

互倚互賴的性質說明，人的生長不只需要從經驗中學習、仰賴他人幫助，更要求成年人正視兒童生長的完整性；其社會面向也顯示，需要透過教育活動學習審慎調節與運用社會力量的能力。Dewey（1916a: 49）曾指出，一旦個人過度仰賴他人，其社會能力就會日益減少；但如給予個人過多自我充實的能力，使他過度依賴自身，以為有能力離群索居，如此便喪失了自身對社會責任的意識。

其次，生長還具有「相互關聯」（interrelated）的意涵。Dewey（1916a: 56）曾謂：「生長只會帶來更多生長」、「教育只會帶來更多教育」。如同經驗的連續性一樣，生長和教育都有連續的性質，能牽引出更多與生長和教育有關的理智及道德議題（Dewey, 1938: 7）。以 Dewey 對演化論概念的詮釋來看，就是生長與教育使終都存在著變異（趨於多元的可能性），而不是走向固定靜止的終點。Dewey 之所以重視兒童的個性與生活環境、衝動與興趣、理智與道德，乃是因為這些與生長有關的東西不僅可以使人們免於將兒童時期加以理想化，也能使道德價值免於教條化（Dewey, 1916a: 56, 367）。

《經驗與自然》裡有段話貼切地表達出為何生長不具有絕對的意義：

男人必定是從男孩（boy）逐漸發展為成年人（adult），但是對成年人而言，其童年生活的過程卻不是為了發展成熟而存在的（Dewey, 1929a: 99）。

這段引言強調的是「開端未必會導向終極的目的」（Dewey, 1929a: 98-99）。雖然人「尚未成熟」，但並不代表趨向一個成熟且封閉的終極

目的。生長並不會隸屬於既定的成熟模式，也沒有固定的社會角色能代表生長完成終極意義。教育即生長說明了特定個體的生長並不是筆直地朝向成熟的終點前進。生長的過程不僅因人而異，其意義也無法一視同仁，只有藉助經驗指導、他人幫助和探究過程，人們才可能逐漸理解並創造新的和更多的教育（生長）意義。

三、「教育即生長」於教師專業發展的意涵

如上所述，「教育即生長」包含探索經驗世界的意義；聯結手段與目的的關係，²² 促使經驗趨於連續而完整；覺察共同生活中的普遍與差異性；從意義探索中意識到生活的責任。這些意涵不僅可聯繫至教師專業發展之中，同時也可以看到它們與前述目前教師專業發展之問題的關聯。

第一，前述行為的心理面向有兩項教育啟示值得一提。一項是，一切行為都來自於與生俱來的本能和衝動，只有理解它們在不同發展階段的作用，才能真正了解行為。另一項是，倫理學之所以需要探討個人心理層面，是因為兒童（行動者）本身才是實現道德理念的唯一手段和工具。故無論是何種學科內容，都要從個人的心理出發，方能真正理解個別學習者的經驗（Dewey, 1897a: 77）。

至於行為的社會面向反映在學校教育的內容是 Dewey（1897a: 61-62）說過的：「除非學校本身能再造代表社會生活的各種條件，否則學校無法成為社會生活的預備」，又說：「除了參與社會生活，否則學校沒有自身的目的或目標」（Dewey, 1897a: 60）。當時 Dewey（1897a: 61）拒斥了官能心理學（faculty psychology）的教育觀點，主張人的理智發展，包含了觀察、回憶、想像和推論都只會在社會情境裡發生，故各種心理官能要在實際的探究過程中，逐漸掌握它們在社會情境中的作用，以及可能用以達成之社會目的。

²² 舉例來說，Dewey（1893b: 56, 1916a: 356, 370, 1922: 217）認為道德價值都是由社會建構的結果，故道德問題始終不能脫離與人性有關的情感和文化脈絡，任何價值都得要在行動之中反覆檢驗與修正。所以教育活動的道德意義要體現在促進共同參與和分享的社會力量之上。

就行為的社會面向來看，Dewey 認為，學校之道德活動乃是由社會理智（social intelligence）、力量（power）與興趣等三項因素結為一完整的生活內容。如要在實踐上追求這三位一體的學校道德生活，可從下列三件事情著手：（一）將學習與實作活動密切結合，使理智與道德不會在學校教育中一分为二。（二）由於學校本身就屬於一種社會制度，故負有培養兒童與生俱來之社會精神的責任。Dewey 希望避免所有兒童千篇一律地學習相同的東西，最終造就出缺乏活力的社會精神。此外，社會精神的培養，應該要強調社會的分工合作，避免過度著眼於純粹的個人主義。教學如過度強調純粹的個人動機和外部客觀標準，都容易導致自私、恐懼（害怕失敗、懲罰、失去稱讚）和競爭（所有人都學習同樣事物，並訂定客觀標準區分等級）心理。（三）學校教育之內容和形式要用來引導兒童了解活動的社會意涵，協助他們發展社會生活之意識。Dewey 以為，課程「內容」是引導兒童有意識地了解社會之構成與結構，進而實現社會行動的價值或目標；「形式」則是將那些與社會發展有關的工具教給兒童，使他們掌握各種技術，藉以調節用於社會行動的各種手段（Dewey, 1897a: 63-67, 75）。

綜言之，如欲有效聯繫心理（手段）和社會（目的）的關係，專業發展不能只是著眼於教學技術的增長，還要使個別教師的發展需求與社會生活產生聯結，如此方能更有效地統整知行關係，展現專業發展的成果。

第二，為了更密切地聯繫學校和社會的關係，Dewey（1897a: 67-68）還賦予下面三種概念教育的價值。一是「資訊」，泛指那些具有實際教育意義，且能為個人與集體生活帶來幫助的社會經驗而言。另一是「紀律」（discipline），它是將資訊轉化為自身運用的能力，這種能力也能用來篩選和組織資訊，透過這種一來一往的過程，個體逐漸學習到根據社會目的來控制自我的能力。最後是「文化」（culture），其能動態且具有活力地統整資訊與紀律的價值，使個別的學習者看待自身發展與對待生活的一切，能與社會發展和目的結合為一整體。它們的價值在於，學校教育的內容和形式都與人的意識意向性和諸種經驗事實有關。之所以存在著各種不同的學科，乃是人們基於某種興趣和社會目的，給予不同經驗內容分門別類的結果。總而言之，學科絕非指向孤立的知識體系，而

是在心理和社會層面，與各種人類行為息息相關。

Dewey (1897a: 77) 曾明確地表示過，社會的倫理面向如要成為人們共同致力達成的目標或目的，需要出於自我的興趣與對它們的鑑賞，並全心投入實現它們的行動和工作。但無論是社會的理智、力量或興趣，如果無法成為兒童意欲追求之目的，就不可能付諸實踐。是故，在道德教育層面，Dewey (1897a: 78) 尤其重視品格的實踐，他以「品格發展是學校教育的最終目的」指出，品格的作用在於，激發和組織社會能動作用 (agency) 的力量，並訓練和統整各種心理的衝動和本能，使它們能在人類行動的過程中，成為可資依靠和信賴的習慣。

概括來說，教師應體認到精進自身教學技術，或是提昇學生學習成效等手段要以社會整體發展為目標。這除了說明專業發展要審慎地設想到社會重建的需求，也顯示聯繫上述手段與目的之間的理論，需要充分考慮到人與環境的因素，隨時予以反思和修正。

第三，按 Dewey 詮釋的幾個演化論概念可知，他的教育哲學反對絕對主義的哲學。²³ 因此在教育 (生長) 中沒有任何東西佔有宰制的地位。他以「問題－解決」的行動鼓勵人們持續探究，不斷更新各種理論，從而為教育哲學的問題找出更多解決的途徑 (Dewey, 1916a: 338-339)。在此，教師的任務十分重要，Dewey (1897b: 94-95) 在〈我的教育信條〉 (My pedagogic creed) 對教師型塑社會生活的功能有著相當崇高的期許。這種型塑社會生活的功能，並不是要學校教育徹底複製社會生活的所有內容，而是在社會改革與重建的工作上，發揮作用。可以如是說，專業發展應該聚焦於改善社會及教育問題的能力，所謂「問題－解決」的行動，乃是建立在社會目標之上，以評價、探究的手段處理脈絡之中存在之連續和不連續的關係。這意味著，教師專業發展有所要承擔起的社會責任，如要藉教育政策的發展和研擬達到上述目標，需要更加落實普遍的參與。

第四，Dewey (1916c: 81-82) 曾在 1916 年描述過教師應該扮演的

²³ 詹志禹 (2003: 168-169) 亦曾試圖將演化論轉化為教師專業發展的策略，讀者如有興趣，可以之與 Dewey 作對比。Dewey 談的演化論是從心理與社會等角度切入學習者的經驗世界，演化的自然與社會環境和科學發展有關，因此能契合於相互合作的人文與科學關係。

角色與其所能發揮的功能：

身為一位藝術家的教師，要盡可能地幫助學生成為各種生活關係的藝術家，使學生能夠解決那些總是困擾所有人的道德、理智問題，並建立能夠採取有效行動的習慣。如此一來，學生就不會成為作白日夢的理論家或是浪費且無能力之人，而是能把特定的情感、欲望和同理心統整起來，並將這股力量用於實現理智的計畫。

這段話道出兩項教師應扮演的角色。一為將教師看成是較為成熟、專業且具備道德性質的角色，即以開放的心胸、寬廣的視野、真誠且專注於理解學習者經驗的任務。另一是 Dewey 提過，在教師成為探究者前，他們至少要自願主動參與探究活動，不能單向地輸送科學的成果於學校之中。換言之，科學的地位仍需要建立在行為和價值等層面。進一步說，Dewey 雖推崇教師地位，但不代表教師為決定學生生活的主宰者。身為藝術家的教師，除了要靈巧地組織學習者的經驗，還要引導他們能自由運用理智。²⁴ 教師在此就像是助人者或是 Socrates 所謂的產婆工作（midwifery），在學習者生長過程中發揮理智的引導作用（Dewey, 1916a: 366, 1929b: 23-24, 1938: 21）。

按 Dewey 描述自己對待 James 心理學的態度也可了解，比起純粹的教學和學習活動，有機體與環境的交互作用顯然要考慮更多社會生活層面的議題，尤其是在急遽變化與發展的經驗世界中，專業發展不僅要使社會發展狀況與教師心理需求結合在一起，同時也要求教師協助學生「適應」社會生活（Dewey, 1897b: 95）。

Dewey（1916a: 56）說過：

生命本身具有學習的意向，並能以此改變生活的條件；學校教育最佳的產物是使所有人都從生活過程中學習。

²⁴ 這裡「自由運用理智」可由現在常聽到的「批判思考」（critical thinking）理解其部分意涵。根據溫明麗（2008：2）的看法，批判思考是指：「一位自主性自律者的心靈所進行之辯證性思考活動，俾促使其生活更具合理性，此辯證性心靈活動包括質疑、反省、解放與重建」。

生命具有之學習意向除了說明從經驗中學習的重要性，也凸顯「經驗是如何生長的」(how experience grows)的重要性。對 Dewey (1897d: 171) 而言，經驗的生長絕不是指「如要從兒童發展為成人需要獲取哪些成功的經驗？」而是應該強調生長並非是孤立的系統，而是相互關聯、互倚互賴的兩種生長性質。

即便 Dewey (1933: 179-180) 也同意，不當的教育方法會對兒童興趣及理智發展產生壓抑的後果，但一切教育的活動仍然不能脫離個人與共同生活的環境，在這種前提下，互倚互賴的生長性質如同經驗需要持續更新一樣，其說明了，生長（生活）始終都脫離不了教育（社會）。也就是說，人的理智和道德發展使終都要有效地結合知行關係，方能持續維繫好的習慣和興趣，並保持這些行為的清新和活力 (Dewey, 1916a: 370)。所謂「沒有超越教育過程之外的目的」(Dewey, 1916a: 54) 其意涵也就在於此。

承上所述，專業發展應有明確的社會目標，並致力於創造出活絡的互動關係。專業發展不能毫無目標的學習，也不能在缺乏自願參與的情況下，要求教師完成某些學習外部標準。如要串聯起教育與社會的連續關係，便需要將理論與實務用於持續探究和評價的經驗之中，方能建構更為民主自由的社會環境。

肆、對目前中小學教師專業發展問題的啟示

本研究已從教育即生長於教師專業發展的意涵，回應一部分前面提過的四項教師專業發展問題，如：專業發展的目標應聯繫起個人需求與社會責任；專業發展的標準應考量到手段與目的的關係，確實將各項標準與經驗生活的意義結合起來；在專業發展的制度面，應該要更注重以興趣作為出發點，並以激發教師主動參與的力量作為制度研擬的考量；強化並健全目前的教師組織，賦予個別教師從事改革的權力，使教師專業發展能真正為社會及教育的進步發揮作用，這樣不僅能激勵教師普遍參與專業發展，也能與其社會責任緊密結合在一起。在最後一部分，研究者嘗試將上述回應轉化為具體的啟示，希望能為教師專業發展的問題

指引一條更有益於統整手段與目的的實踐道路。

一、以「發展」的角度持續探討「專業」的意義與行動

本研究從教育即生長的面向探討教師專業發展的議題，其實是把「發展」置於「專業」之前的思考模式，同時藉由持續思考專業發展的意義，使教師不至流於盲目參與，這在之前第一項教師專業發展的問題中已提及。前面曾提過，「生長」的目標不是「成熟」，而是持續地把握和創造新意義的過程。這種看法，使專業發展不只是追求某種技術的精熟或是專門地位的確立，它還包括兩件事情：首先，教師專業發展的意義需要從有機體與環境的交互作用不斷地反思與充實；教師除了要持續地精進教學，還要將自身專業擴大並聯結至追求更好的教育品質和社會環境之行動上。其次，在教育研究層面，對於「專業」之探討和界定始終都有其需求，不能只是理所當然地預懸一些固定的教師專業發展理念或標準，而不去時常檢驗它們是否跟得上時空條件的變化，或是否能有效地串聯教師的教學專業和社會責任（Dewey, 1896: 108-109）。²⁵

二、專業發展的動力來自於積極適應環境的品格

將「發展」置於「專業」之前的看法，也凸顯獲取專業發展之「動力」可能要比「能力」來得重要，前面提到的第二項教師專業發展之問題中，也強調過「喚起個別教師及教師組織的專業精神和公共責任等屬於熟慮商議之後的行為」的重要性。從生長之「互倚互賴」性質可以知道，人無法脫離社會獨自生存下去。由 Dewey（1968: 64, 75-76, 82）的看法可知，如教師對於生活環境的各種問題漠不關心，未積極爭取自身

²⁵ 像是梁福鎮（2004：19、29-30、35）曾在其研究中指出，教師專業發展的重點不應只是以能力為本位，也不應只是著重在社會諸種權力關係的變化，還要融入人格教育的觀念，從教師的情感、態度、品格等層面完善專業發展之內涵，學習者也能在品格端正之教師的耳濡目染下，健全人格發展。梁福鎮的研究提醒人們，只有盡可能擴充對專業的反思與探討，才能型塑出合乎多數教師的專業發展內涵。另外，溫明麗（2010：20-22）亦曾沿著批判思考的路徑，就教育的價值面凸顯教師需要有「獨立性與自我管理」的專業素養，方能為臺灣教育之主體性帶來時時刻刻的反省和重建。

的專業地位、缺乏主動參與學校事務的決策，未了解社會存在的各種權力作用，這樣的教師不可能會有好的人格。沒有環境的配合，完善的人格根本無從培養起。所以培養專業發展之「動力」與演化之生長意義有關，也就是說，當教師們積極從事改善環境的活動，才能持續型塑作為專業角色的自身，也只有不斷地發掘自身教學與學生學習的問題，還有學校、家庭與社會文化的衝突，才能使終在「問題－解決」的過程，確立自身的專業能力。

三、專業發展之經驗為個人與生活環境交互作用的結果

若從 Dewey 的眼光看待專業發展之動力，他絕對不會將這種動力訴諸於神秘的或超自然的力量，因為這些模糊不清的東西，並無法用來增益生長（教育）的可能性。故由生長之「相互關聯」的性質來看，專業發展之動力不僅與生命本身具有的學習意向有關，同時也視教師的習慣、興趣、欲求和衝動等行為具有社會、教育、文化、習俗等意義。概言之，教師行為不僅具有品格的意涵，同時也內化了那些為人們保存下來且持續運用的社會價值。Dewey (1916a: 49-50) 所謂「從經驗中學習」意在提醒人們，經驗也會隨著時空的不同而產生變化。這也意味著，專業的發展不只是學習成功的經驗範例，教師們還要不斷地審視自身與諸種經驗的關係，持續驗證各種經驗的可行性，以創造適合自身的專業發展策略。這裡之所以強調「專業發展之經驗為個人與生活環境交互作用的結果」乃是針對前面第四項教師專業發展問題而發。Dewey 的教育即生長蘊含普遍參與的民主生活理念。因此，在型塑專業發展的相關政策上，都需要以普遍參與為基礎，普遍參與本身便意味著兼容個人與其生活環境的一切，使專業發展真正落實於教師的生活和需求之中。

四、專業發展需要有效地統整教師角色與師生互動關係

承上，雖然兼容個人與其生活環境的一切有助於推動教師專業發展的相關政策，且就實際來說，目前教師專業發展在政策層面已經有不少具體可行的推動策略，如：精進教學能力、編擬專業發展評鑑、組織專

業學習社群等。而「中小學教師專業發展整合平臺」也從實務層面，介紹了八種教師專業發展模式（無日期）：以研究為本位；以有效教學為核心；以學生學習為核心；以教師需求為核心；以教師能力本位；以教師表現；以學校為核心；問題本位學習。但如從教育即生長的概念反思這些專業發展模式，其仍存在一些值得改善的地方（Dewey, 1897b: 95, 171, 1916a: 56）：第一，強調教師從事研究工作的重要，卻沒有創造出教師對經驗世界的覺察與型塑問題意識之能力，畢竟，研究工作是建立在敏於對周遭問題之覺察上，且研究之結果最終也得回到經驗世界之中。第二，如只重視教師的需求、能力或表現的發展，卻忽略了導入社會之目的與需求，則教師將很容易成為一位缺乏社會批判與反思能力的教書匠。第三，視教學和學生學習為專業發展之核心，卻未注意到教與學的過程乃是有機的交互作用，也就是兼容藝術及科學探究之過程，教師既是研究者也是藝術家，除了促進學生有效學習外，教師專業尚有促成學生追求自我實現之作用。

五、專業發展應兼顧手段與目的之一致

由於專業發展不是盲目的仿效，或像前述第三項教師專業發展之問題那樣，只是依靠外部的刺激，它是帶有自我意識和社會目的的學習，如再結合前面演化的生長意義來看，當教師「適應」於持續地進行專業發展時，便已經將自己的生命帶入求知的熱情，和追求改變的反思性行動之中（Dewey, 1916a: 154-155）。目前許多國內教育工作者，可以清楚道出 Dewey 的教育目的：「沒有超越教育過程之外的目的」，但卻未必清楚，這種看法與「互倚互賴」的生長性質有關。Dewey 的教育目的本意在凸顯，生長（生活）過程始終都離不開教育，亦即「教育即是生長或成熟，這一過程始終存在」（Dewey, 1938: 30）。如從道德理論來看這句話，其意指諸如自我實現、自我完善的道德議題，始終都與心理及社會生活之經驗有關。故道德價值並非超自然或超越經驗的理念，而是在訴求手段與目的之一致的關係中，藉實際行動檢驗各種道德理念的用途。因此，目前教師專業發展之實踐，仍要保持充足的理論性對話，反思制度面的問題，充實教師專業發展的意義和視野，以型塑更有效的手

段，在真正的動態的意義上，增進教師從事專業發展的意願與行動。

綜上所述，由「教育即生長」為教師專業發展所提供之指引來看，如欲擴充專業發展之視野，又不想受限於盲目的學習或是面對鬆散無力的專業發展政策或評鑑手段，就要從生長之性質探究專業發展之整體性和一致性，有機地串聯起關於專業發展之課題。Dewey 對教師專業發展此議題之貢獻在於，肯定教師作為研究者、藝術家的角色，相信作為社會一分子的他們本身就具備了對教育問題刨根問底的興趣和力量，並富有理智與熱情的藝術氣質，對一切問題提出具創造力且可行之策略的能力。Dewey 將改變社會的力量冀望予較為成熟的教師們，並不全是因為教師比其他人要來得更具備教育專業的權威；而是因為，那些與專業發展之有關的內涵，如：自我發展的興趣、結合信念與行動的理智實踐、社會參與的力量等，早已紮根於教師的生長（生活）過程，並在教育情境中實際探究和檢驗，使意義和行動得以不斷修正和更新的結果。

伍、結語

本研究先後闡述目前教師專業發展的概況、理論以及問題，接著亦討論教育即生長的意涵及其與教師專業發展的關聯，最後則是從「教育即生長」的意涵，即看重有機體與環境的互動、知識與行為的協調一致、手段與目的之聯結等看法，再次重申，「教育即生長」之所以有助於反思教師專業發展的問題，乃因 Dewey 提供的不是靜態、固定與教條的標準或行為準則，教師要在頻繁的諸種互動關係中，持續反思、探究和評價各種來自心理因素與社會條件的影響因素。換言之，專業發展從來就不能只是滿足於某些設定好的行為標準，也不是說教學獲得改善就滿足了，而是要以有效的手段，統整自身的知識和行為，團結起來為共同生活之福祉而努力，在協助學習者自我實現與指引社會發展的過程，善盡作為教師的理想與責任。

從「教育即生長」提供的指引來看，關於教師專業發展的探討不能只是放在教師個人層面的學習與變化，還要宏觀至整體的社會及教育脈絡，才不至將教師局限於缺乏清楚目的的學習之中。今後教師專業發展

的方向應該要持續注重教學專業與社會責任的聯結，且教師的專業角色應當能為當前教育、社會和政治現狀發揮指導的作用。只有這樣，教師才不至於自社會中孤立，其專業發展也不會淪為純粹的技術訓練。另外，在型塑專業發展的制度和理論時，也不應忽視個人與經驗世界始終存在著各種衝突和問題，任何立意良善的政策都應該盡可能藉由普遍參與和熟慮商議過程，掌握和探究諸種確定的和不確定的因素，使相關制度和理論真正建立在經驗生活的脈絡之中。

參考文獻

- 全國教師工會總聯合會（2013 年 2 月 13 日 a）。2012 年十大教育新聞（上）。**臺灣立報**。取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-125698>
- 全國教師工會總聯合會（2013 年 2 月 13 日 b）。2012 年十大教育新聞（下）。**臺灣立報**。取自 <http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-125719>
- 江蕙伶、張繼寧（2011 年 9 月）。專業學習社群（PLC）。**臺灣師資培育電子報**，24。取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=430>
- 吳俊升（1960）。杜威教育思想的再評價。**新亞書院學術年刊**，1960(2)，1-27。
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，89，89-118。
- 李玉馨（2009）。新手教師的使命與困境：從 Dewey 哲學論臺北市教學導師制度之改進。**當代教育研究**，17(1)，107-136。
- 李俊湖（2007）。教師專業成長。**研習資訊**，24(6)，97-102。
- 林志成（2009）。教師專業發展與評鑑之省思與前瞻。**教育研究月刊**，178，45-57。
- 林秀珍（2003）。J. Dewey 教育目的論的辨明與詮釋。**教育研究集刊**，49(3)，93-111。
- 林建福（2003）。實務現象學的乙種嘗試—從 Schön 行中反省的反省到

- 教師專業發展。**教育資料集刊**，28，25-49。
- 翁福元、林松柏（2004）。臺灣國民教育階段教師專業發展評鑑指標建構芻議。**教育科學期刊**，4(2)，63-94。
- 國際教育成就調查委員會（2010）。我國國中生的公民素養——國際公民教育調查計畫評比結果。**國際公民教育與素養調查計畫**。取自 http://iccs2009.creed.ntnu.edu.tw/manager/news/file/ICCS2009_jour062910.pdf
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集刊**，29，189-193。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，41(1)，61-90。
- 張德銳、郭淑芳（2011）。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望。**師資培育與教師專業發展期刊**，4(2)，21-44。
- 張繼寧（2011年4月）。中小學課程與教學輔導體系。**臺灣師資培育電子報**，19。取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=391>
- 教育部（2009）。中小學教師素質提昇方案。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf>
- 教育部（2010）。自主規劃系統-使用手冊（第三版）。取自 http://teachernet.moe.edu.tw/Autonomy/FileUpload/DownLoad.ashx?FileID=18&FILE_NAME=%3d%3d%3d%e8%87%aa%e4%b8%bb%e8%a6%8f%e5%8a%83%e7%b3%bb%e7%b5%b1-%e4%bd%bf%e7%94%a8%e6%89%8b%e5%86%8a1001014.pdf
- 教師專業發展模式（無日期）。**教育部中小學教師專業發展整合平臺**。取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Article/ArticleDetail.aspx?proid=A-5&aid=28>
- 梁福鎮（2004）。人格教育與教師專業發展。**教育科學期刊**，4(2)，19-39。
- 陳佳萍、王瑞璦（2011）。教師專業學習社群之探究：以學校文化發展為例。載於國立高雄師範大學教育學系（主編），「**中小學教師專業發展**」學術研討會論文集（頁97-112）。高雄：國立高雄師範大學。

- 陳美玉（2003）。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。**教育資料集刊**，28，77-107。
- 陳慧文（2011）。教師專業發展評鑑實施現況及成效探究。**網路社會學通訊**，95。取自 <http://society.nhu.edu.tw/e-j/95/A32.htm>
- 單文經（1987）。**杜威道德教育理論研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2008）。**試辦中小學教師專業發展評鑑之評鑑歸準（參考版）**。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/30/downf01251275311.pdf>
- 黃乃熒（2003）。後現代思潮與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，1-23。
- 黃淑苓（2005）。教師專業發展的應然與實然。**教育科學期刊**，5(2)，154-168。
- 黃嘉莉（2003）。英國的教師專業發展與管理主義。**教育資料集刊**，28，51-75。
- 溫明麗（2008）。從批判性思考的觀點建構當今臺灣大學生的價值取向。取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~t04008/powerpoint/20081017ppt-1.doc>
- 溫明麗（2010）。臺灣教育道德主體性的重建——我們可以創造未來。**教育資料與研究雙月刊**，96，1-26。
- 葉連祺（2003）。中小學教師檢定政策評鑑模式之建構和應用——以促進教師專業發展為核心。**教育資料集刊**，28，351-372。
- 詹志禹（2003）。課程創新與教師的自我創化——系統演化的觀點。**教育資料集刊**，28，145-173。
- 歐陽教（1989）。**教育哲學導論**。臺北：文景。
- 潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠、郭玟婷、張硯凱（2011）。**試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）**。教育部委託之專案結案報告。臺北：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。
- 潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗（2007）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊**。取自 <http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/7/高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊（潘慧玲）版.pdf>

- 潘慧玲、陳文彥(2010)。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。
教育研究集刊，56(3)，29-65。
- 蔡培村(1997)。從專業發展論教師教學成長的策略。載於教育部(主編)，**第一屆教育行政研究發展獎勵得獎作品選輯**(頁170-196)。臺北：教育部。
- 蔡碧蓮(1993)。國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北。
- 謝金青(2004)。國民小學九年一貫課程試辦成效之綜合評鑑——以桃竹苗地區為例。**教育研究集刊**，50(1)，143-173。
- 顏國樑(2003)。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28，259-286。
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1893a). Self-realization as the moral ideal. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 4, pp. 42-53). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1893b). Teaching ethics in the high school. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 4, pp. 54-61). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 96-110). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1897a). Ethical principles underlying education. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 54-83). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1897b). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1897c). Report of the committee on a detailed plan for a report on elementary education. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 448-464). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1897d). The psychological aspect of the school curriculum. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 164-176). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1897e). The significance of the problem of knowledge. In J. A.

- Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 3-24). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1898a). Evolution and ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 34-53). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1898b). Pedagogy I B 19. Philosophy of education 1898-1899-winter quarter. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 328-341). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1909). The influence of Darwinism on philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 4, pp. 3-14). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1913). Professional spirit among teachers. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 7, pp. 109-112). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1916a). Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 9, pp. 1-402). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1916b). Professional organization of teachers. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 10, pp. 168-172). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1916c). The educational balance, efficiency and thinking. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 17, pp. 77-82). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 12, pp. 77-202). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1922). Human nature and conduct. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 14, pp. 1-230). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1923). Social purposes in education. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 15, pp. 158-169). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1929a). *Experience and nature*. London, England: George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1929b). The sources of a science of education. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 5, pp. 1-40). Carbondale, IL: SIU Press.

- Dewey, J. (1930). From absolutism to experimentalism. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 5, pp. 147-160). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 8, pp. 105-352). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 13, pp. 1-62). Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1968). *Problems of men*. New York, NY: Greenwood.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Economist Intelligence Unit. (2011). *Democracy index 2011*. Retrieved from http://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2010/12/Democracy_Index_2010_web.pdf
- Garrison, J. (2006). The “permanent deposit” of Hegelian thought in Dewey’s theory of inquiry. *Educational Theory*, 56(1), 1-37.
- Higgins, H. (2010). Chapter 8 Teaching as experience: Toward a hermeneutics of teaching and teacher education. *Journal of philosophy of education*, 44(2-3), 435-478.
- James, W. (1891). *The principles of psychology* (Vol. 1). London, England: Macmillan.
- Jonas, M. E. (2009). Dewey's conception of interest and its significance for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 112-129. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00543.x
- Miles, W., & Neville, K. (2004). *Teacher professional development: A primer for parents & community Members*. Retrieved from http://www.publiceducation.org/pdf/publications/teacher_quality/teacher_prof_dev.pdf
- OECD’s Teaching and Learning International Survey. (2010). *Teacher's professional development: Europe in international comparison*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis>

/report_en.pdf

Stickney, J. A. (2011). Judging teachers: Foucault, governance and agency during education reforms. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 649-662. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00752.x

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Exploring the Professional Development Problems of Elementary and High School Teachers in Taiwan Regarding J. Dewey's "Education as Growth"

Yan-Hong Ye*

Abstract

The primary problems currently facing the professional development of elementary and high schools teachers related to position, content, policies, and institution lie in inexplicit goals, disparity in the means and ends of professional development, and the inability of professional development to both satisfy teacher needs and arouse teachers' social responsibility. Based on J. Dewey's "education as growth," we address the current problems of professional development of teachers in Taiwan. The concept of "education as growth" provides 4 instructions for the professional development of teachers: (a) Ensuring that professional development practices connects individual needs and social responsibility; (b) ensuring that the standards of professional development are integrated with life goals of teachers; (c) ensuring that professional development practices are focused on stimulating teachers' active participation; (d) ensuring that professional development contributes to the progress of society and education. We provide 5 implications for the professional development of teachers: (a) Professional development involves continuous inquiry into the meaning of "profession" in terms of "development." (b) The power of professional development comes from actively adjusting a teacher's character to a teacher's environment. (c) Professional development is the outcome of interaction between a person and the environment. (d) Professional development practices should effectively integrate the role of the teacher and teacher-student relationships. (e) Professional development practices should focus on coordinating the means and ends.

Keywords: Dewey, elementary and high school teachers, education as growth, teacher professional development

DOI: 10.3966/199679772013063001003

Section editor: Ming-Lee Wen

Received: December 28, 2012; Modified: March 18, 2013; Accepted: April 10, 2013

* Yan-Hong Ye, PhD Student, Department of Education, National Taiwan Normal University, E-mail: yamhome007@gmail.com

