

# 普遍語用學在教師專業發展的應用： 一個分析教師專業發展的概念架構

林冠群<sup>1</sup>、葉明達<sup>2</sup>

<sup>1</sup>輔英技術學院

<sup>2</sup>高雄市市立新莊高中

(投稿日期：91年4月30日；修正日期：91年6月25日；接受日期：91年8月19日)

## 摘要

任何教育改革必須配合教師專業發展，否則不會成功。過去，教師專業發展工作的論述，大都在「認知工具理性」下進行探討，焦點放在手段與目的之間的關係，或事實的客觀驗證過程。本文透過「溝通理性」的角度提供另外一個分析教師專業發展的概念架構，把探討焦點放在教師發展工作者和教師的溝通關係上，這對師資培育管道多元化後，教師可能來自不同的師資培育架構的今日，更形重要。應用哈伯瑪斯的「普遍語用學」，可以讓教師發展工作者提出理由去支持他的工作目標，因為透過理性溝通的過程，不僅教師發展工作者在價值的追求中，可以找到理性的基礎，教師也在建構對自己之需要的詮釋中，引發其存在的轉化，促進其專業不斷地發展。當然，我們是在現存的組織脈絡中實踐「理想言談情境」，這又創造了新的組織脈絡。所以，普遍語用學在教師專業發展中提供了一個分析教師專業發展的概念架構，而這個分析架構也是實踐架構，透過此架構教師專業發展得以完成。

關鍵詞：教師專業發展、普遍語用學、溝通理性

## 壹、緒論

2001 年教育改革檢討與改進會議，已於去年 12 月 15、16 日召開，會議議題小組擬了五大論題，據以討論具體改革建議，其中新增許多討論內容，如教育體制改革主題中有涉及專業團體角色與專業監督制度的相關議題；提升中等以下學校師資水準主題中有建立教師評鑑模式、代理代課教師相關問題、不適任教師問題等，都和教師有關。可見教改的推動並非一蹴可及的，需要許多相關因素的配合，而「教師」便是一個重要的因素。若從國外推動教改的經驗中，也可得知任何教改必須配合教師專業發展，否則不會成功(饒見維, 1996, p.36)。故在教育改革的時代中，教師專業發展更形重要。

由於教師的工作是一專業工作，教師則是持續發展的個體，可透過持續學習與探究歷程來提昇專業水準與表現(饒見維, 1996, p.25-26)，故教師專業發展可說是一個增進教師工作的相關知識、技能或態度的過程，其推動可有各樣活動型態或方式，約可分成五種模式(Spark & Loucks-Horsley, 1990, p.233-234)：個別指導模式是藉由教師計劃與從事他們相信將促進自身學習之活動的過程；觀察/評量模式提供關於教師課室表現的客觀資料和回饋；發展/改進模式讓教師從事課程發展、學程設計，或在學校改進過程中從事問題解決；訓練模式透過適當之個別或團體指導使教師專注於知識或技能的獲取；探究模式需要教師去確認一個教學興趣領域、收集資料、以及立基資料詮釋所產生的教學改變。

傳統主導教師專業發展的模式以訓練模式為主，在許多教育者的心中，訓練和專業發展是同義詞(Spark & Loucks-Horsley, 1990, p.241)。多數教師有參加工作坊之類講習的習慣，在講習班中主持人是建立內容及活動的專家，通常有清楚的目標或學習成果。訓練模式是使用最廣泛的形式，且是調查最徹底的模式，有大量有效教學實務的研究支持，這些實務已在 1970~80 年代中被確認及証實(Spark & Loucks-Horsley, 1990, p.241)。但這些實務研究屬於過程-產品研究(Doyle, 1990, p.12)，其所支持訓練模式的活動階段大致可簡化為決定目的、實施訓練、監控等步驟，皆屬於所謂”認知工具理性”(曾慶豹, 1998, p157.)下的行動，只關注手段與目的之間的關係，或事實的客觀驗證過程，而不理會手段及目的本身是否合理，且認為道德價值的選擇是無所謂合理與否的。

## 普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

若以傳統的認知工具理性看待其它專業發展模式，那麼它們便被化約成相應於所決定目的之訓練方式的一種選項，但採其它專業發展模式的人，大多會對所採模式所欲達成目的之合理性，提出主張與說明，如許多主張「教師即研究者」的學者(Stenhouse, 1975; Crawford & Adler, 1996)採探究模式來推行教師專業發展，要求教師採取「反思的行動」，並認為教師的批判性反思可由研究人員介入來引發，透過批判性反思能讓教師教學的反思達到調整再成長的功能(Jaworski, 1994)。這可能和許多主張價值中立，只把焦點放在「教師可以改變他們的行為，並在課室中學會複製之前他們未擁有技能的行為」(Spark & Loucks-Horsley, 1990, p.241)而採訓練模式的人大相逕庭。這需要更深入瞭解教師發展工作者所追求的目標，考慮他們能以甚麼理由去支持工作目標。

本文的目的在於處理哈伯瑪斯(Habermas)的「普遍語用學(universal pragmatics)」與教師專業發展工作的關係，它提供了一個對理性新的理解，讓教師專業發展工作者可從另一角度去了解自己的工作，嘗試把「道德價值的選擇」也含在理性的觀念中，指出對道德價值的追求，也可以作出是否合乎理性的評估，提供一個分析教師專業發展工作的概念架構，故不免需從傳統理性觀談起。

## 貳、傳統的理性觀：認知工具理性

當人們嘗試理解教師活動時，皆從某理性假設出發，符合假設的行為，便易讓人瞭解與接受，否則便會認為其行為不合常理。傳統在分析教師專業活動或發展工作的概念架構，是從傳統理性觀來看的，把理性等同於認知工具理性——重視理性追求目標，以非溝通的知識為要求，以可利用的計算性，為達到成功的自我維持系統(曾慶豹, 1998, p157)。亦即先把目的和手段清楚劃分，以監控回饋系統維持手段能達成目的，故衡量教師的行為是否合乎理性，在於其所使用的手段是否能達到目的。但目的卻不被討論，因為目的之選擇，到最後會被視為價值判斷，僅是個人的抉擇，並無所謂合理與否。如某教師想快速地教完乘法，但他不選擇傳統式教學，反而選擇建構式教學，若他不解釋為何捨傳統而採建構教學，根據工具認知理性，便會指出其行為是「不理性」的，因他所選的目的(快速教完乘法)，與其所選的手段(建構教學)並不吻合。

設想在發展/改進模式中，某單位要提供資源給教師發展課程，而出現了資源分配問題。此時教師發展工作者的工作目標之一，是協助教師獲取相關的知識與技能，以爭取相關資源，便利教師發展課程。從工具認知理性的角度去瞭解教師專業發展工作，

若教師發展工作者能有效地協助教師爭取資源，便認為明白了他們的工作。但很多時候，教師發展工作者都不認為單為教師成功地爭取資源就算完成工作。假如在組織教師的過程中未能使教師進行批判性反思，或在過程中將教師工具化了，他們就會覺得遺憾，甚至會懷疑即使為教師爭取到資源，自己的工作是否就可以稱得上成功。

從教師的角度看，若能幫他們獲取相關的知識與技能，並爭取到資源，就認為是成功了。但為何教師發展工作者卻仍懷疑自己的工作是否成功呢？很明顯，這是由於他們覺得自己未能在工作中達到所設定的另一個目標——使教師進行批判性反思。可是，如果教師自己並未要求達到批判性反思呢？

單從工具認知理性的角度去看，是很難回答上述問題的。因它只考慮所用手段是否能達到行為者心中的目的，而將目的本身的價值存而不論，也不相信有任何客觀驗證標準可以評估目的本身的價值。換言之，雖然教師發展工作者希望教師能接受批判性反思的目標，但對於那些不認同此目標的教師來說，並無任何客觀基礎去評估該目標的追求是否有支持的理由。他們憑藉著什麼理由去說服教師接受批判性反思呢？這正顯出理性此一問題的重要性。故此，如果教師是採取工具認知理性的角度，便可能不明白何以教師發展工作者要求他們去追求一個教師自身仍未認同的目標。

由於從工具認知理性無法讓人瞭解教師發展工作者所追求的目標有無理由支持，故需重新反省理性這問題。哈伯瑪斯的普遍語用學正是一次重新反省理性的嘗試，他的溝通理性(communicative rationality)概念，正好讓我們更廣泛地去瞭解理性，試圖把價值的選擇也包括在理性的概念之中，且認為價值或判斷是有客觀理由支持的。以下先探討在教師專業發展中，有那些可能的工作目標，然後再介紹哈伯瑪斯所提出的溝通理性。

## 參、師資培育典範與教師專業發展

教師專業成長與發展的關鍵在於教師本身具教學反省、思考、批判及實踐的能力(孫志麟, 1999)，故許多教師專業發展工作者都希望在組織教師的過程中能使教師進行批判性反思。然而還有其它價值或判斷存於此工作中。Doyle (1990, p.5-6)認為有五個主要的典範，支配著師資培育的目的和功能。第一種是稱職的教育從業人員，主張要在現行的規範中、課室和學校的實務中儲備教師，而理想的教師要能有效地處理學校教育的真實世界，故著重訓練和社會化，讓一位成功的職前人員能夠很容易地進入教

### 普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

師的角色。第二是具初任教授之學科素養的人，主張師資培育應掌握於學科的教授，而非教育家，師資培育是選擇性的、嚴格的、與學術的，強調進入的高標準，與學科學術訓練的準備。第三是完全發揮功能的個人，認為當師資培育能促進個人發展時就是好的，強調和個人本身達成協定、使自我效能感達到最大、澄清自己的價值、與在教學中發現自己擁有的個人意義和風格，而師資培育的中心是人類發展的知識，與創造支援性學習環境以促進成長的過程知識。第四是改革者，主張師資培育應是學校更新和改革的來源，教師應是勇於前進，而非適應學校教育的現實。教師應非以教學的標準形式來培育，而是以最新的設計來培育，以體現最近的研究和理論。最後一種典範是反思的專業人員，主張師資培育應培育觀察、分析、詮釋、和決策的反思能力，具專業訓練的教師應能探究教學，並對其工作能批判地思考，在此架構中，研究和理論並非產生課室應用的規則或規範，而是產生對考慮教學問題和實務有用的知識與探究方法。

教師價值觀會受所接受培育管道的影響，其教學觀念也可能來自於學習過程中的教師或一些非形式化的教學知識所影響。我國現今師資培育的管道，依據「大專校院教育學程師資及設立標準」之規定，各類教育學程係由各大專校院提出申請設立，經教育部核准辦理之。總計 84 至 91 學年度共核准 72 校，設立 88 個教育學程(包括 50 個中等教育學程，20 個國民小學教育學程，15 個幼稚園教育學程及 3 個中等學校特殊教育學程)。師範校院近六年來也增設許多系所，而一般大學除申請設立各類教育學程外，在推動師資培育多元化的同時，亦有多所學校增設教育研究所或教育相關學系，呈現多元併進的師資培育類型。故在師資培育管道多元化後，教師可能來自各個不同的師資培育學程或系所，而不同的學程或系所的理论基礎可能落於一個或數個不同的架構中。

所以，來自不同師資培育架構中的教師或教師專業發展工作者，對教師角色的認定與期望會有所不同，因而對教師專業發展的方向與方式，也有不同的看法。如僅根據工具認知理性，無法讓人瞭解教師發展工作者所追求的工作目標是無理由支持，也無法提供溝通彼此價值判斷的架構，因而需要一個能「在不同主體相互參與中，形成無約制、統一、共識的經驗，確保客觀世界的統一性和生活世界的互為主體性」的「溝通行動理性」(曾慶豹, 1998, p157.)。

## 肆、普遍語用學與溝通理性

要瞭解哈伯瑪斯所提出的溝通理性，先要探討哈伯瑪斯有關語言使用的理論。借助 Chomsky 對語言(language)和言談(speech)之區分，哈伯瑪斯說明了人的溝通能力(曾慶豹, 1998, p163.)，透過分析人怎麼運用語言，他發現一種比工具認知理性更能理解人的行為，那就是引導人與人之間達到互相理解的溝通理性。於是哈伯瑪斯提出作為溝通理性的一般理論說明——普遍語用學。普遍語用學與其它的語言學研究層次(表一)並不相同，是「以不屬於任何特定脈絡的言辭行動為研究的對象，不管特定之社會文化脈絡，只關注言辭行動的一般條件……是溝通能力的理論。它的目標是重建一套在言辭行動中使用語句的規則體系，所以也稱之為形式語用學」(黃瑞祺, 1996, p.227-228)。

表一 語言學研究的四個層次

對象界域	能力	理論
特定之社會文化脈絡的言辭行動	語用能力	社會語言學(經驗語用學)
不屬於任何特定脈絡的言辭行動	溝通能力	普遍語用學(形式語用學)
語言表式(語句)	文法能力	語言學
命題	邏輯能力	邏輯

資料來源：黃瑞祺(1996), p228, 圖三

因此，普遍語用學的目的是釐清說話時，每一發言(utterance)的普遍語用結構，指出人如何能藉著語言，協調人與人之間的行為。故它不單探討包括人在產生、理解、與判斷任何句子是否合於文法的能力，而是更進一步探討言談行為，亦即當人們向別人說一句話時，不單只是在表達言談裡的意義，同時也在使用言談裡的意義去影響別人的行為，從而達到人與人之間在行為上的協調。例如教師說「站起來！」是在使用言談裡的意義去令學生站起來。在此，先要假設學生瞭解言談本身的意義，並認為該命令是正當的，否則學生仍不會站起來。此例中，教師是在提出一正當宣稱(rightness claim)，宣稱該命令是正當的，是有理由支持的。不過，一個言談行為通常不會只提出一個有效宣稱(validity claim)。

哈伯瑪斯認為在任何有效言談行為裡，都預設四項有效宣稱：可理解宣稱

普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

(comprehensibility claim)、真理宣稱(truth claim)、真誠宣稱(sincerity claim)和正當宣稱。除第一項涉及語言本身結構問題外，其它分別與客觀世界、主觀世界和社會世界有邏輯上的關聯，不同的溝通模態(mode of communication)都會凸顯不同的有效宣稱(表二)。如某數學教師在上課時要求學生做課本的隨堂練習，首先，老師的要求預設了真理宣稱，亦即在數學課本中「真的」有隨堂練習可供練習，這涉及客觀世界的真實情況。其次，此要求也預設了真誠宣稱，即教師是「真誠」地要學生做練習，非敷衍了事或隨意說說，這涉及教師主觀世界的需要。最後，此要求也預設了正當宣稱，即基於教師在學校內所擁有的權威，是可以要求學生做課本中的隨堂練習，這涉及社會世界中的道德規範。總之，在言辭行動之際，四個實在界域(domain of reality)同時出現並發生某種關係。

表二 有效宣稱與實在界域的關聯以及有效宣稱的凸顯與溝通模態

有效宣稱	實在界域	溝通模態 與基本態度	言辭行動的類型 與言辭的功能	主題
真理宣稱	客觀世界	認知的 (客觀化的態度)	指述的 (指涉事實)	命題內容
正當宣稱	社會世界	互動的 (遵從的態度)	規約的 (建立正當的人際關係)	人際關係
真誠宣稱	主觀世界	表意的 (表意的態度)	表意的 (彰顯說話者的主體性)	說話者 的意向
可理解宣稱	語言	———	———	———

資料來源：修改自黃瑞祺(1996), p241,圖五; & p.242, 圖六.

雖然教師的要求預設了上述有效宣稱，但學生未必會接納要求，因他可以認為教師的要求不合乎有效宣稱，繼而提出一連串的質疑：教師是否辭不達意，致使聽不懂教師的意思；或課本內是否真有隨堂練習；或教師是否隨意說說而已；或教師是否有權要求學生做練習。如果教師仍希望說服學生做隨堂練習，而不強迫學生服從的話，便須嘗試在「一般性的對稱要求(general symmetry requirement)」(黃瑞祺,1996,p.261.)下，互相提出理由的過程中說服學生，從而補救(redeem)那被質疑的有效宣稱。

哈伯瑪斯認為任何溝通的存在，必先假定規範的存在，並遵守此一規範，以實現在說話者之間獲得有效宣稱。他認為規範符合公共性原則，也就是所有不間斷或未受干擾的溝通，都以一個理想言談情境(ideal speech situation)為前提和設想，且不受到由於溝通本身結構所造成的力量阻礙(曾慶豹, 1998, p170.)。只有在所有參與者都能有相等的機會來選擇及應用言說行動，有相等機會來擔任對話的角色，才能排除溝通結構內外的限制(黃瑞祺, 1996, p261.)。亦即說者在補救有效宣稱的過程中，未用任何形式的權力手段來迫使聽者接受，完全是以更佳論據的力量(the force of better argument)來說服聽者。若聽者又是完全基於更佳論據的力量，未受制於任何外在或內心的障礙，而接納說者的論據，並視之為合理的話，那麼，說者和聽者所達到的，便是有理性基礎的共識。這即是哈伯瑪斯所指的蘊藏在語言使用中的溝通理性，它是一種對話式的理性(dialogical rationality)與一種反覆辯證的理性(discursive rationality)(黃瑞祺, 1996, p277.)。

上述論點對分析教師專業發展工作十分重要。因它指出了當我們要瞭解教師發展工作者為何要求教師做到批判性反思時，也就是找出他們可以提出甚麼理由去支持工作目標。且當我們要瞭解這些理由是否足以支持目標時，便是要去評估這些理由是否合理。瞭解言談或行為，是與能否指出令人信服的理由分不開的。當要提出理由使他人信服時，只有倚靠更佳論據的力量去使別人重新瞭解，這就是蘊藏在語言內的溝通理性。從溝通理性的角度看，若要更深入瞭解教師發展工作者所追求的目標，便須考慮他們能以甚麼理由去支持目標。故教師專業發展工作者需瞭解在價值追求中，怎樣才可以找到其理性基礎。

## 伍、需要的詮釋與存在的轉化

Jaworski(1999)認為達成教師和教育家之間共同學習協定(co-learning agreements)的合作方法，似乎對獲得有效結果是重要的。教育家與其扮演企圖發展教師的專家，倒不如承認所有參與者的專門知識，以及承認他們的特定學習需求是必要的(Jaworski, 1999)。筆者認為，共同學習協定的形成與運作，不是單單「承認」教師和教育家都是學習者，「根據在其目標為增進課室中的數學教學之事業，教師和教育家都擁有專業知識和需求」(Jaworski, 1999)就能達成，這種「承認」與「根據」是不夠的，它需要更深入之「一般性的對稱要求」，需要一個能保障理性基礎的過程。例如，當教師發

## 普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

展工作者嘗試向教師推介某些道德價值(如目前所關心的公平和社會正義, Restivo, et.al.1993)時,他們是期望教師能瞭解及認同該價值是合理的,並繼而在行為上實踐此價值。但這可能只是他們本著推動教師批判性反思的工作目標,從單方面來看教師的需要而已。對於一個只希望在學校裡獲取地位或資源,或只是想保住飯碗而不想多花時間學習的教師來說,未必同意與遵守這些額外的道德規範或去抵抗既有的課室文化(classroom culture)、教學文化(teaching culture)、學校文化(school culture)、人為領導(contrived collegiality)。換言之,當教師沒有覺察到遵守道德規範或抵抗文化(resisting culture)的需要時,自然不願遵守有關的道德行為或抵抗既有的文化,甚至即使「承認」他們是學習者,他們不見得意識到學習的需要。如此,我們也不能稱教師發展工作者所推介的價值為有理由支持的。

然而,以往探討教師專業發展工作的研究,並未將目光放在他們如何為其所推介的價值尋求理性根據,對如何組織教師與如何和教師溝通以推動發展工作,亦未多做著墨。事實上,這些研究中所組織的教師團體,有很多都是透過教師發展工作者本身的權力關係(如師生關係),影響了成長團體的組成與工作目標的認同,這種模式或所組成的團體,要在整個學校推廣,把可能來自不同師資培育管道之所有教師組織起來,是涉及了比這些研究還要更複雜的人際關係與需求。這種沒有交代如何組織教師與教師發展工作者和教師的溝通關係為何的研究,在實際的教師專業發展工作的脈絡中的應用價值不高,故筆者認為進行教師專業發展工作的實務研究者,有必要陳述他和教師的溝通關係。即使在一個已有共同道德價值的教師發展團體中,每位教師對於如何詮釋該價值,如何處理及分配資源,以及如何體現該價值,也都有不同的看法和行動方式,我們也需要瞭解他們的溝通關係。例如,LEADS(Literacy Education for Democratic Society)這個教師成長團體的所有成員,都深信公平和社會正義是教育中的重要議題(McCotter, 2001),她們在一年之內便聚會了八次,反覆討論與溝通彼此之間的意見,是個具有合作、對話、支持、反思、批判等特徵的成長團體(McCotter, 2001)。以哈伯瑪斯的話來說,LEADS 以理想言談情境中的反覆討論過程,作為解釋及批判該價值的理性基礎。哈伯瑪斯把價值的理性基礎,與人怎樣詮釋自己的需要兩件事聯繫在一起討論,使我們能夠知道教師發展工作者所提議的價值是否有理由支持。

簡言之,人的需要可分為物質及非物質層面。大家不會懷疑一些基本物質需求的必須性,但我們所要探討的,卻是教師應循著那一種人與人之間的互相協調過程,去

處理及分配物質資源(如時間、經費、授課時數等)，以滿足教師的物質需要。然而，這些人際間的互相協調過程可以不同方式出現。有些教師會選擇用競爭的方法去取得滿足個人的物質需要，有些教師會採用互相合作的方式以協調個別的物质需要。但無論教師選用哪一種方法來分配物質資源，都間接地反映著選擇者所能接受的人際關係。同樣地，當教師加入某個成長團體或接受某種發展方案時，他與其他未加入或未接受相同的團體或方案的教師之互動，也反映著選擇者所能接受的人際關係。故當教師發展工作人員向教師說明所推介的人際行為時，不能單從他們的個人角色去看教師的需要，也不能把需要「外加」於教師身上，而要顧及所有教師共同的需要，否則教師很可能不理會他們所推介的價值，如此，才能夠確立人際關係的理性基礎。

故若要確立一個價值是正當的，須指出此價值滿足了一些可普遍化之需要的詮釋。哈伯瑪斯所探討的，並非人已有的具體需要，而是人藉著怎樣的過程，去瞭解詮釋自己的需要。故哈伯瑪斯的目的並不在於討論有關需要的具體內容，而是探討人可以透過甚麼過程，來建構對自己的需要的詮釋。換言之，重點不在於把具體行為一次全部界定為合理或不合理，而在於探討要決定接納或不接納某價值時，所有涉及的教師，是否經過一個合乎溝通理性原則的反覆討論過程，來嘗試對有關的價值達到某種共識(如共同學習協定)。故此反覆討論的過程，不可能只是一個獨立的行為，必然是一個牽涉其他個體的集體討論行為，這亦是個體及集體的自省歷程，即參與討論者亦會彼此質疑對方所提的理由否合理或正當，而受質疑者亦會進一步提出理由以補救其正當宣稱。如此，透過上述的反覆討論過程，各溝通主體便以最佳的論據來達到該群體所認可的共同需要詮釋(common need interpretation)。

當參與溝通的各個主體在他人面前表達自己的需要時，同時要真誠地面對自我，檢查他向別人所表達之需要的詮釋與對自己所瞭解之需要的詮釋兩者是否一致，這蘊藏著深一層面的自省歷程。此外，當他要對自己所提出的需要的詮釋附上理由的建構，其實是建基於從本身那個角度或架構去詮釋需要，這個架構也可稱為詮釋架構。當教師嘗試藉著反覆討論與他人在有關價值的問題上達成共識時，該教師原先所瞭解自己的需要，有可能因為其詮釋架構的改變而改變。因為他原先雖然認定了某一個詮釋架構，但透過反覆討論的過程，當所有參與反覆討論的人都透過更佳論據的力量來認可某個新需要的詮釋時，參與這個討論的教師亦會同時反省及修定原先的詮釋架構，繼而重新瞭解自己的真正需要及內心世界。

## 普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

此種反省的歷程與反覆討論的過程對非常複雜且多樣的教學活動尤為重要。教學它包括許多層面、議題、和哲學立場，不僅觀點很多，行動的方式也有所不同，彼此不總是可並立的。如果參與討論的教師，反省與修定了原先的詮釋架構，重新瞭解了自己真正需要及內心世界，獲得關於其本身教學實務之洞見，那麼就改變了他的存在方式和思考方式，這是一種存在的轉化。這也就是為什麼 Jaworski(1999)認為成長之多重性觀點(perspectives of plurality)要在複雜性和多樣性中，以及在多元的「存在的原理」中來理解的道理。Jaworski(1999)認為教學原動力(pedagogical power)的認識是數學師資培育中多重性的基礎，引發教學原動力可以被視為「觀點的多樣性靠著對實務和來自實務的問題之間的關係之批判性察覺的增長」，一個合乎溝通理性原則的反覆討論過程提供了引發教學原動力的理性基礎，也轉化了教師的存在方式。

從溝通理性的角度來分析教師專業發展工作，在教改社會氣氛日漸低迷的今日尤其重要。教改的成功有賴於教師存在的轉化，因此，筆者認為對教師專業發展工作分析的重點在於探討教師專業發展工作者如何透過溝通過程向教師推介他們的價值主張？教師專業發展工作者可以基於甚麼理據批評教師的價值觀？教師是否能夠在溝通過程中瞭解到自己的"真正需要"或發掘出每個人都認同的"共同需要"？為何教師不接受教師專業發展工作者對"教師需要"的"新"詮釋？當教師拒絕接受教師專業發展工作者所建議的價值觀時，他又是如何反思及批判自己所持的理據是否合理？

總之，一個價值是否合理，乃在於該價值是否經得起一個富反省性的反覆討論過程的檢驗。這個反覆討論過程提供一個可能的條件，讓群體發掘他們的共同需要更真確的詮釋，亦提供一個基礎去反省是否有理由支持現存教育的價值，也提供了教師轉化的可能。

## 陸、結語：營造利於教師專業發展的組織脈絡

本文應用普遍語用學來分析教師專業發展工作者和教師的溝通關係，透過理性溝通過程，不僅發展工作者在價值的追求中，可以找到其理性的基礎，教師也在建構對自己之需要的詮釋中，引發其存在的轉化，促進教師專業不斷地發展。因此，本文並沒有要全面否定在認知工具理性下探討教師專業發展工作的方式，只是透過溝通理性的角度提供另外一個分析教師專業發展工作的概念架構。在理想言談情境中，教師專業發展工作者和教師所得到的共識，形成了專業發展的目標，需要在認知工具理性下

分析出達成此目標的手段，否則目標不易實現，可見兩種理性觀在實踐上是有蘊涵的關係。另外，理想言談情境是一個實踐性的假設(practical hypotheses)，它一方面是現存之生活形式的構成要素，另一方面又預示了理想的生活形式(黃瑞祺,1996,p.263.)，所以我們在現存的組織脈絡中實踐理想言談情境，而又創造了新的組織脈絡。

換言之，專業發展是一個系統的過程，不論採用何種(單一的或混合的)發展模式，都受組織脈絡所影響，專業發展也影響了組織脈絡，在脈絡中產生了專業發展(Spark & Loucks-Horsley,1990,p.244-245)。教師專業發展的研究指出組織氣氛(organizational climate)是其中一個關鍵的組織脈絡因素，例如，教師在鼓勵共同研究和接受專業風險的學校，更有可能去堅持使用新的行爲(Little,1982)；教師改變的程度和與他人互動的程度以及彼此提供技術幫助他人的程度有密切關係(Fullan,1982)；教師及行政人員間的和諧是增進效果的關鍵，但它可以在增進努力進程期間被發展起來(Miles,1983)。領導與支持(leadership and support)是另一因素，例如，校長和學區行政人員的主動支持，對任何改變努力都是成功的關鍵(Mclaughlin & Marsh,1978)；在校長支持且清楚地和一致地傳達學校政策的專業發展方案中，教師增進的程度變大(Stallings & Mohlman, 1981)。參與者的涉入(participant involvement)是一必要因素，例如，專業發展的支持性脈絡，除需要由上而下的成分，也需要由下而上的過程(Lieberman & Miller,1986)；共同的目標對專業發展努力是重要的，而合作在決定這些目標和影響持續改變中是一個關鍵的過程(Odden & Anderson,1986)。

總之，營造有利於理性溝通的組織脈絡，在沒有扭曲的溝通(undistorted communication)之理想言談情境下，才能化解教師專業發展者對教師之需要的詮釋和教師對自己之需要的詮釋間的分歧，達到全體所認可的共同需要詮釋，使得教師形成了某種轉化與發展。所以，普遍語用學在教師專業發展中提供了一個分析教師專業發展工作的概念架構，而這個分析架構也是實踐架構，在此架構中教師專業得以發展。

## 參考文獻

- 孫志麟(1999).教師自我效能：有效教學的關鍵. *教育研究資訊*,7(6),170-187.
- 曾慶豹(1998).哈伯瑪斯. 台北：生智.
- 黃瑞祺(1996).批判社會學——批判理論與現代社會學. 台北：三民.
- 饒見維(1996).教師專業發展——理論與實務. 台北：五南.

普遍語用學在教師專業發展的應用：一個分析教師專業發展的概念架構

- Crawford, K. , & Adler, J.(1996). Teachers as Researchers in Mathematics Education. In A.J. Bishop(Ed.), *International Handbook of Mathematics Education*, 1187-1203.Netherlands: Kluiver Academic.
- Doyle, W.(1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 3-24.New York: Macmillian.
- Fullan, M.(1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Jaworski, B. (1994). *Investigating mathematics teaching: A constructivist inquiry*. London: Falmer Press.
- Jaworski, B. (1999). Conceptualising teacher development. In F. L. Lin (Ed.), *Proceeding of the 1999 ICMTE*, 257-261.Taipei: NSC.
- Lieberman, A., & Miller, L.(1986). School improvement: Themes and variations. In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement: Research, craft, and concept*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W.(1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*. 19(3). 325-340.
- McCotter, S. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- Mclaughlin, M., & Marsh, D.(1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 69-94.
- Miles, M.(1983). Unraveling the mystery of institutionalization. *Educational Leadership*. 41(3). 14-19.
- Odden, A., & Anderson, B.(1986). How successful state education improvement programs work. *Phi Delta Kappan*, 67(8), 582-585.
- Restivo, S. Van Bendegem, J.P., & Fischer, R. (1993). *Math Worlds: Philosophical and Social Studies of Mathematics and Mathematics Education* , NY: Sunny Press.
- Spark, D., & Loucks-Horsley, S.(1990). Models of staff development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 234-250. New York: Macmillian.
- Stallings, J., & Mohlman,G.(1981). *School policy, leadership style, teacher change, and student behavior in eight schools, final report*. Washington, DC: National Institute of

Education.

Stenhouse, L.(1975).*An Introduction to Curriculum Research and Development*. London:  
Heinemann.

# An Application of Universal Pragmatics on Teachers' Professional Development : A Conceptual Framework for Analyzing Teachers' Professional Development

Guan-Chyun Lin<sup>1</sup>、Ming-Da Ye<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of General Education, Fooyin Institute of Technology

<sup>2</sup> Kaohsiung Municipal Hsin Chuang Senior High School

## Abstract

Any educational reform without being tied in with teachers' professional development will fail. In the past, the statement of teachers' professional development which was probed almost from the perspective of "cognitive instrument rationality" was concentrated on the relationship between means and aim or on the objective process verifying the fact. This article provides another conceptual framework for analyzing teachers' professional development from the perspective of "communicative rationality". The provided framework had focus on the connection between teacher educators and teachers, which is more important in the diversification age of education than ever because teacher possibly comes from various teacher education channels. If teacher educators applied Habermas' universal pragmatics in the teachers' professional development process, they can bring up the reason to support the target of their works, since through rational communicative process not only teacher educators can find the foundation for rationality in pursuing the value, but

also teachers can be converted into new beings and develop their profession continuously in constructing the interpretation of their own needs. We practice the “ideal speech situation”, certainly in the existing organization context, and thus create a new organization context. In the process of teachers’ professional development, therefore, universal pragmatics provides a conceptual framework for analyzing teachers’ professional development, and this analyzing conceptual framework is also a practicing framework through which teachers’ professional development can be achieved.

Key words : teachers’ professional development,universal pragmatics,communicative  
rationality