

蘇格蘭 CPD 之經驗與教師專業發展

劉筱惠

臺北市立大學教育學系博士候選人

桃園市楊梅區瑞埔國民小學校長

一、前言

近十幾年來，世界各先進國家與我國無不積極投入各項教育改革，希望藉由教育品質的提升以達到促進經濟發展的終極目標；其中，教師專業一向被視為教育改革成功的重要關鍵。就美國、英國等帶領教育改革潮流的國家來看，許多教育政策及作為離不開強化教師專業素質、提升教學品質為主軸，廿一世紀儼然成為追求教師專業的時代。

本文先以剖析教師專業發展的實質意涵為起點；接著以蘇格蘭推動教師專業發展（CPD）的歷程、現況及困境作為分析的實例；最後，從蘇格蘭推動 CPD 的經驗中提出以下我國推動教師專業發展時的省思與建議。

二、教師專業成長的內涵

教師專業發展是一連串複雜的過程，教師必須提供學生更好的教學品質、提供課程與專業技能、和輔導學生對自己未來的生涯可以做出正確的選擇，將自我的知識轉化成學生成長的實踐(Á valos, 2011)。

饒見維（2005）認為教師專業發展的內涵：1.教師通用知能：人際關係與溝通表達能力、問題解決與個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力、情緒涵養與資訊素養；2.學科知能；3.教育專業知能：教育目標與教育價值的知識、課程與教學知能、心理與輔導知能、班級經營知能及學校行政與教育環境脈絡知識；4.教育專業精神。

張媛甯、郭重明（2010）提出教師專業發展蘊含下列幾個概念：1.教師應被視為「專業人員」：應用各種專業的角度去看待教師的專業性。2.教師應被視為「終身學習者」：為了符合社會大眾和學生的期待，教師應該不斷的精進自我能力，藉在職進修予以充實，有系統的整合各領域的新知，以符合時代的潮流、學生的需求，並經常自我反思問題與改善教學方式。3.學校的行政組織和教師應該在策略上取得平衡點：以有系統、有內涵以及不間斷的提供教師專業發展規劃活動。

蔡怡汝（2010）提出教師專業成長內涵的主要架構包括有：1.教師通用知能：意指適用在各種情境的一般性知識和能力。2.專業知識：指教師任教某一學科，

對該學科內容所具備的知識與技能。3.教育專業知能：包含課程與教學、心理輔導、班級經營、教育環境脈絡知識。4.教育專業精神。

綜上所述，教師專業成長主要內涵為：

- (一) 教育專業知能：指教師將專門學科課程傳授給學生。
- (二) 教師專門學科知能：指教師對學生在課業、生活適應、身心發展與特殊行為給予之協助與輔導能力。
- (三) 教師專業態度：指教師對教育工作產生認同與承諾，在教師專業精神態度的基礎下，提升教學專業知能。
- (四) 教師的成長知能：指教師於教學情境中，積極面對困難，解決困境或改善教學效能的能力。

三、蘇格蘭 CDP 推動教師專業發展之經驗

在蘇格蘭推動教師專業發展的過程中，McCrone 報告書及 McCrone 協議書扮演推手的角色。其中 McCrone 協議書主要是針對 McCrone 報告書中的建議事項所簽訂的協定，內容包括：教師生涯結構、教師服務的要求事項、教師薪資、專業發展與支持...等，透過這項協定，企圖從職責與薪資的基礎上找回屬於教師的教學專業。

然而，不論在 McCrone 報告書或 McCrone 協議書中，「專業發展」(professional development) 始終是一項重要的議題，教師持續性專業發展 (CPD) 不但是評定教師服務態度的重要指標，也是精進教師教學能力的重要策略，更被教育當局視為提升教育服務品質的重要計畫。

(一) 蘇格蘭 CPD 的架構及內容

1. CPD 的架構

1999 年 11 月，蘇格蘭教育部 (SEED) 建立了一個符應教師持續性專業發展 (CPD) 的架構，其內容包括：初任教師培育計畫 (ITE)、教師入職培訓計畫 (Induction)、特許教師計畫 (Chartered Teacher project) 以及各項計畫中相關標準的訂定.....等；SEED 除了建置 CPD 的架構外，也設置了「內閣策略委員會」(ministerial strategy committee) 為專責單位，以落實 CPD 政策及相關的視導工

作，這個委員會的成員囊括了教育界及商業界的人士，並有專責的團隊來執行相關的任務。

不論是初任教師培訓、教師入職培訓或是特許教師，為了確保教師教學能力的精進，McCrone 報告書及協議書中規定所有教師每年必須進行 35 小時的專業發展，這項規定在 2003 年 8 月已全面實施。除此之外，CPD 的計畫當中也規定，每位教師必須接受一年一度的專業評估，並要建立個人教學表現及專業發展的歷程檔案，而這些相關的規定都是申請升等特許教師（Chartered Teacher）不可或缺的條件。

2. CDP 是持續的動態歷程

蘇格蘭 CPD 之推動，從 ITE、Induction 到 Chartered Teacher Project，其架構與內容除展現專業發展應該是持續的、動態的歷程外，教師經由不同階段訂定專業發展上的要求進而獲得專業能力與專業表現的提升是無庸置疑的；除此之外，蘇格蘭 CPD 之規劃也與教師的薪級升遷作了連結，這對教師進行專業發展產生了實質的效益，我們規準中以服務社會為鵠的是否產生價值上的衝突，但我們不能否認這確實是激勵教師進行專業發展的一大誘因。

(二) 蘇格蘭 CPD 實施的概況

1. 教育當局為教師專業發展之舵手

就蘇格蘭 CPD 推展的現況來看，地方教育當局扮演著中介的角色，主要職責是組織教師專業發展的進修課程；依據學校的共同需求或國家重點方針進行規劃，然後將規劃內容交給教師培育機構（Teacher Education Institutions）或高等教育機構來執行。通常地方教育當局會依據需求及方案來尋求高等教育機構加入的意願，高等教育機構所扮演的角色是與這些官方機構平行對等的伙伴關係。至於教師培育機構，除了提供教師學位進修外，也會接受地方教育當局委託針對特定主題開辦的一些在職課程，這樣的合作關係就 CPD 而言是雙邊互惠的，就學校教師而言可以獲得較多元化的機會，像是輔導諮詢、行動研究，與教師培育機構的人員對話...等；對教師培育機構人員來說，也有較多機會與實務現場的教師們、校方甚至雇主進行交流，如此正好可以彌補理論與實務間的歧見，破除 McCrone 報告中所言，多數教師培育機構人員未能與實務現場的教師們互動的情況。然而這樣的合作關係是需要長期策略的規劃以及必要的經費與資源的投資，而這也正是 CPD 亟欲努力的目標。

2. 經費核撥予學校，更具彈性

推動 CPD 所不可或缺的經費，從早期中央將經費撥給地方教育當局及高等教育機構的作法，轉而將更多經費撥給學校，各學校在獲得經費後可以依據學校的需求進行教師專業發展相關的課程或訓練；如此一來，CPD 的發展趨勢從原先以教師培育機構及高等教育機構為中心轉向一種更貼近教師專業發展需求的學校本位方式。儘管如此，學校本位的發展形式不應該變成專業發展的唯一方式，因為教師培育機構及高等教育機構所能提供的學位進修或專題進修在教師專業發展上仍有其必要性。

(三) 蘇格蘭 CPD 實施的困境

1. 缺乏全國一致性且系統性的標準

一般認為，CPD 的架構中初任教師培育計畫是最不切實際的，原因在於缺乏一套明確且可遵循的規準（clear evidence）；尤其初任教師培育計畫（ITE）及教學協會（GTC）各自訂定一套不同的教學規準，使得初任教師為了獲得教師資格必須達到 ITE 所訂定的教學規準，另一方面又必須通過 GTC 所訂定的另一套規準，如此一來，規準不一成了初任教師專業發展上的一種障礙。

無獨有偶地，相同的爭議也發生在特許教師標準（Standard for Chartered Teacher）的訂定上。特許教師計畫（Chartered Teacher project）是由 Arthur Andersen 顧問團、愛丁堡大學以及 Strathclyde 大學所組成的計畫團隊共同訂定的，這個計畫團隊直接對 CPD 策略委員會負責，主要任務是針對特許教師的素質及相關資格的認定，並建立一套適合的指標。雖然特許教師標準的訂定與 Induction 標準的訂定是異曲同工的，但 Induction 卻由教學協會（GTC）發展架構，而特許教師標準的訂定卻由 CPD 策略委員會負責，這樣的作法不禁讓人質疑，McCrone 協議書中各項標準訂定的過程不但不一而且失去一致性。

2. 性質相同的單位造成權責不分

1999 年 11 月，蘇格蘭教育部（SEED）宣稱將創立一個符應教師持續性專業發展的架構（Framework），並成立策略委員會（ministerial strategy committee）作為專責單位來落實國家政策及視導的工作。這個委員會的成員囊括了教育界及商業界的人士，並有專責的團隊來執行任務；然而事實上，教學協會（GTC）、教師培育機構（TEI）、教育領導與生涯經營子群（LAMPS）以及一些顧問團（如 Arthur Andersen 顧問團）等不同單位卻分別負責 CPD 中的各項工作，如此一來，跨機構間的溝通與協商增添許多困難。

另外，為推動 CPD 所設置的策略委員會在 2000 年才成立，然而與 CPD 相關的措施卻早在組織成立前便已經發起如：教師資格註冊標準之規畫，專家教師的概念、教育領導者資格認證...等，這些原本在策略委員會成立前已經進行的相關措施都面臨必須進行重新評估，才能與 McCrone 協議書及 CPD 的架構相連結。如此一來，SEED 一再宣稱 CPD 所有現行措施都是經歷了深思熟慮、審慎辯論、精密規劃下的產物，並且為各利益關係人所認同的說法產生了質疑。

四、CDP 推動教師專業發展之啟示

臺灣自 1996 年「教育改革總諮議報告書」提出，教師生涯發展中應以積極性進階制度鼓勵進修，才能不斷提升教師教學品質，企圖將教師專業發展與教師分級或進階連結；且於教師法明文規定，教師進行專業發展是權利也是不可逃避的義務。筆者從蘇格蘭對於教師專業的重視以及推動 CPD 的經驗，提出下列建議：

(一) 提升教育工作者對於專業角色的認同與使命

蘇格蘭 CPD 的推動，除了在早先 1997 年蘇塞蘭報告（Sutherland Report）中已具備全國性的雛形外，2000 年的 McCrone 報告書以及 2001 年的 McCrone 協議書更是扮演推手的角色；其中 McCrone 協議書以「迎向 21 世紀教學專業」（A Teaching Profession for the 21st Century）為標題，並在前言即開宗明義闡述其政策的推動是為了實現一個「讓蘇格蘭孩童享有世界級的教育服務品質」的目標，這些教育政策的宣言，不但提升教育工作者對於專業角色的認同與使命外，也喚起社會大眾對於教育議題的重視，更成為政府推動教育改革時強而有力的說帖。

(二) 完整且有系統的架構有助於教師專業發展的落實

以蘇格蘭 CPD 的經驗來看，缺乏一個系統性的架構以及專業規準是 CPD 執行上所面臨的困境，這正是我們在推動教師專業發展時的借鏡。建立一個持續且系統化的專業發展機制以及統一的規準不但使教師在進行專業發展時可以有遵循的依據外，對於資源的整合以及經費的籌幄上亦可達到較高的經濟效益。另外，蘇格蘭政府雖然以策略委員會作為 CPD 的專責單位，但在實際執行上卻又出現 GTCS、TEI、LAMPS 以及一些顧問團等不同單位來負責 CPD 中的各項工作，如此造成跨機構間的溝通與協商的困難，所以建構一個推動教師專業發展的專責單位是必要的。

(三) 多樣性的專業發展機會為滿足教師專業發展需求的重要途徑

從教師專業發展的進程來看，這是一條漫長且耗費強大人力、物力以及財力的工程，而我們也不能否認國家的經濟發展將會影響教師專業發展所投入的經費。所以單靠教育當局或學校本身提供教師專業進修的機會畢竟有限，有效運用及整合師培機構、高等教育機構以及民間團體的資源是必要的。尤其企業團體擁有創新與多元的作為勢必對封閉且保守的教育領域造成衝擊與激盪，然而不可否認的，這對於開拓教育人員的視野與思維實有助益。當然，企業團體以效益為考量可能將教師專業發展帶向市場化的趨勢，但在滿足消費者需求的前提下，企業團體提供教師在專業發展上更多樣化的選擇，這也不失活絡教師專業發展的作法。

(四) 以學校為本位的專業發展形式更能落實學校本位管理

在蘇格蘭 CPD 推動的過程中，教師專業發展的課程是經由地方教育當局依據學校的共同需求或國家重點方針進行規劃，然後再尋求師培機構、高等教育機構或企業顧問進行合作，這樣的作法雖然可以顧及地方與國家重點方針的要求，但每個學校的實際情境終究不同，發展學校本位的專業進修，讓教師在實務現場所面臨的教學問題可以獲得解決，如此一來對於提升教學校能也才有實質的幫助，從學校為本位的專業發展形式更落實學校本位管理以提升學校整體效能之目標。

(五) 制訂評鑑機制提升教師專業發展的成效

蘇格蘭政府為確保 CPD 實際執行的成效，設定一些評鑑的規準與措施，而地方教育局除了監督學校如何使用政府所提供的專業發展經費外，對於教育局所開辦的課程亦有評鑑的機制；另外，受委託協助辦理教師專業發展的師培機構或高等教育機構也會採取內部及外部評鑑的措施。所以要提升教師專業發展的成效，制訂評鑑機制是不可免的，不論是學校本位的專業發展，地方教育局本於權責所規劃的專業課程，或是進行合作的高等教育機構等，都應設置專責人員負責評鑑工作以掌握執行的成效，隨時調整或作為規劃下一年度計畫之依據。然而評鑑機制應有系統性的規劃，避免多頭馬車或權責不分而失去評鑑原有的意義與目的。

目前教育的氛圍，可見國家整體教育的理想需要透過教師來實踐的意味，因此提高教師專業地位以符應教育改革的期望是必要的。在透過專業發展讓教師對於自我專業角色重新定位外，政府在教育政策或制度上也要擬定有利教師專業發展的機制與條件，將福利、升遷、進修及生涯規劃做完善且系統性的連結，以提

升教師專業發展的意願及提高教師專業地位的目的。檢視過去教師專業發展的推動上，不管是政策的擬定、課程的安排、進行的方式，甚至成效的評鑑上實有許多需要改善之處，面對社會、政治、經濟、科技等層面的急遽變遷，教師專業發展應掌握與時俱進的守則，那麼教師專業的本質才能在改革的浪潮中得以彰顯。

參考文獻

- 張媛甯、郭重明（2010）。大學教師教學專業發展之初探。《學校行政雙月刊》，71，pp.194-213。
- 蔡怡汝（2010）。國小教師的教師評鑑態度與專業成長之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所，未出版，屏東市。
- 饒見維（2005）。《教師專業發展：理論與實務》。臺北市：五南。
- Á valos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27, pp.10-20.
- Scottish Executive（2002a）*Continuing professional development*. Retrieved June 10, 2008, from www.scotland.gov.uk/library5/education/cpd.pdf
- Scottish Executive(2001).*A Teaching Profession for the 21st Century:Agreement reached following recommendations made in the McCrone Report* . Retrieved June 13, 2008, from <http://www.scotland.gov.uk/library3/education/tp21a-00.asp>
- Bryce T.G..K & Humes W.M.（eds）.（2003）.*Scottish Education Second Edition : Post-Devolution*.Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Scottish Executive(2002b)Professional review and development 2002 Retrieved June 18, 2008, from <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/12/16014/15709>

