# 「專業對話」才是教師專業支持系統的核心目標

任懷鳴
高雄市教師職業工會教育政策中心主任

*"Systems for sharing expertise are a key aspect of an effective system."* ～ Linda Darling-Hammond[1]

「在校內構築教師協同學習的『同僚性』，對教師的成長而言，比什麼都重要。」～佐藤學[2]

## 一、前言

2016 年 10 月 4 日，教育部宣布「教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統」，在台灣進行 10 年的「中小學教師專業發展評鑑」正式走進歷史。2016 年 12 月 21 日，教育部公布一份名為「教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明」的文件，2017 年 8 月 11 日又修正公布「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」（原為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」）；之後，各縣市教育主管機關便依此推出各種有關「教師專業發展支持系統」的方案與實施計畫[3]。而中華民國全國教師會為了表示對新政策的支持，也著手組建以「教師專業社群為運作核心」、以「各縣市教師會為動員組織」的「教師專業發展支持系統」；並以「全國教師會推動教師專業發展支持系統計畫」的名稱向教育部申請補助，於 2017 年 3 月起正式運作迄今。

有鑑於全國教師會此前對教師專業發展評鑑實施成效的質疑，全國教師會「教師專業發展支持系統」的設計便強調以下特徵：（一）進行專業對話之常態性同儕社群。（二）聚焦於現場教學實務。（三）有教練教師之輔導協助。而根據任懷鳴（2018）的研究，全國教師會「教師專業發展支持系統」實施至今的成效，不論在教師教學或學生學習的提昇，都受到參與教師的肯定；而前述該方案強調的特徵，更被參與教師主動指出，顯見教師對這些特徵的重視。

---

[1] 摘自 Linda Darling-Hammond(2013)所著《Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement》第 111 頁。

[2] 摘自佐藤學(2012) 所著《學習的革命：從教室出發的改變》第 152 頁。

[3] 以高雄市教育局為例，其 107 學年的相關實施計畫有：『校長教學領導暨公開授課工作坊』實施計畫、『社群領導人增能暨社群輔導推廣』實施計畫、地方輔導群增能研習實施計畫、輔導夥伴專業成長實施計畫、諮詢輔導實施計畫、輔導夥伴培訓實施計畫、地方輔導群運作實施計畫等等。

教師作為教育成敗的關鍵角色，「落實教師專業成長，提昇教師專業能力」已是社會各界（包括教師組織）的共識，也是世界各國近年來聚焦的政策方向。我國能即時順應世界潮流，固然可喜；但在此重大政策轉折之際，相關決策者能否在實施方向上掌握影響新政策成敗的關鍵因素，避免過多嘗試錯誤的過程，乃本文的關切重點。

## 二、檢視官方的規劃構想

在教育部（2016）公布的《教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明》中，其所提之規劃構想共有七項：（一）盤點整合教師專業發展相關計畫與資源，窗口單一化。（二）以教師、學校為本位，由縣市規劃教師專業發展支持方案。（三）研習減量，規劃共同備課時間。（四）提供不同職涯階段教師的多元專業發展支持系統。（五）強化師資培育大學之地方教育輔導。（六）「教師專業發展評鑑計畫」轉型為「教師專業發展實踐方案」。（七）協助校長落實課程與教學領導。若分析其中與「教師專業成長」直接有關的內容，則大體符合「全教會支持系統計畫」中受教師歡迎的特質，包括：一、強調同儕專業對話（如提到共同備課、同儕觀議課）；二、由下而上，教師自己主導，符合教學需求（如提到教師專業社群、教師揪團進修）等。

至於教育部（2017）修正公布的「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」，其推動的主要項目包括：（一）補助以「教師專業社群」為形式的教師專業成長活動。（二）建立初任教師輔導制度。（三）建立教師專業成長區域網絡。（四）進行專業人才（專業回饋人員、教學輔導教師、社群召集人）之培訓認證。就其內容觀之，教育部的推動方向確實已不同於之前的「教師專業發展評鑑」，不再強調「指標」與「檢核」，而是強調「社群」與「專業對話」；而後者也正是「全教會支持系統計畫」的核心內容。

至於各地方政府的計畫方案，本文不及充分蒐集分析；僅以高雄市教育局的各項計畫[4]觀之，其內涵尚符合教育部所指示的政策方向。

## 三、避免走回形式主義的老路

事實上，台灣的中小學教師從來不缺專業成長活動，不論官方或民間提供的教師成長活動更是種類繁多～包括學位進修、非學位的研習活動、專業學習社群等等，不一而足；然而，何種活動形式真的對教師成長有幫助？那些「無效成長

[4] 計畫項目參見註 3。

活動」的特徵與形成因素為何？凡此都是未來推動新政策方案（教師專業發展支持系統）該切實體認與掌握的重點。

以作者長年在教師組織工作所獲訊息，基層教師對此前許多官方辦理的教師成長活動（包括單堂講座、主題研習、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群等等）最多的批評即是：「流於形式、並未配合實際教學」；事實上，亦有多篇國內論文分別或共同指出這些批評（劉鎮寧、吳子宏、邱世杰，2015；陳文瑜，2017；許秋燕，2017）。

美國史丹佛大學教育學者 Linda Darling-Hammond（2013）在檢視全美各地的成功案例後，歸納出有意義的教師專業學習(meaningful professional learning)的四個關鍵特徵：（一）時間上要密集與持續，並結合實務；（二）聚焦在特定學科內容的教與學；（三）應與學校實際的改革方案作整合；（四）必須建立教師協同合作的關係。但 Linda Darling-Hammond 卻指出，絕大多數美國中小學教師並未獲得這類有效的成長活動。本文作者也認為，從各種跡象顯示，台灣過去的狀況似乎也好不到哪裡去。

至於 108 學年台灣即將全面實施「公開授課」，則令人擔心會不會走向過去「教學觀摩」的老路。日本知名教育學者佐藤學（2012）就強烈批評日本中小學很普遍的「校內研習」（即台灣所稱「教學觀摩」），認為這種「年輕教師上課，前輩教師觀摩後指出其缺點」的方式，絕不可能構築「相互學習、彼此合作」的同僚性(collegiality)，他甚至批評這種方式簡直就是「流氓的入會式」！

## 四、促成「專業對話」的結構性調整

「同僚性(collegiality)」是佐藤學在「學習共同體」論述中的關鍵詞，這個最早由美國柏克萊大學教授 Judith w. Little 提出的概念，強調「教師同儕間平等的專業對話」對於促進教師學習、提昇專業的重要性，也是學校能否成功的關鍵因素。因此，佐藤學針對改進校內研習（教學觀摩）的實施原則提出三點建議：（一）研討的重點不是放在「應該如何教」，而是討論「學生在哪裡學習成立，哪裡出現瓶頸」；（二）研討過程中，觀課者不是要提出「建言」，而闡述觀課過程中「自己學到什麼」；（三）研討過程中，觀課者不應默默不語，也不應品頭論足或高談闊論，而是聚焦觀課內容坦率的分享心得。而為了能達成符合同僚性的校內研習（教學觀摩），佐藤學也建議應精簡學校組織與業務，使教師能從繁雜的行政瑣事中解脫。

Linda Darling-Hammond（2013）則指出，建立「教師的合作團隊(collaborative teacher teams)」是提昇同僚性的重要策略。而她也引用研究指出，合作團隊對於

教師成長可產生重大成效，包括：教學穩定性提高、更願意分享教學實務、更願意嘗試新方法、以及解決實務問題上更多成功。

此外，在制度上提供「常態性的專業對話時間」也是一項重要的策略。Linda Darling-Hammond（2013）便指出，那些教育高成就的歐洲及亞洲國家，教師每週與同儕共同工作達 15～25 小時。芬蘭教育家 Pasi Sahlberg（2013）也提到，芬蘭教師的授課時數明顯低於 OECD 國家的平均值，使得芬蘭教師有更多時間參與社群活動、與同事共同工作，包括每週至少二小時的共同備課。

第五屆（2015）的「國際教學專業高峰會議(International Summit on the Teaching Profession, ISTP)」的背景報告《Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches》中，便以「教學與學習國際調查(Teaching and Learning International Survey, TALIS)」的研究結果提出增進教師自我效能(self-efficacy)的四項政策建議：（一）建立教師處理學生失序行為的能力；（二）提供支持校內教師合作關係的措施，包括共同時間及共同空間；（三）制度性的安排同儕間（而非行政單位）的評估與回饋；（四）鼓勵教師間的共同合作，包括專業成長活動及課堂事務。

## 五、結語

當第三屆（2013）的「國際教學專業高峰會議（ISTP）」以「用評鑑提昇教學（using evaluation to improve teaching）」作會議主題時，卻受到芬蘭、瑞典、丹麥等北歐國家教師代表的挑戰，質疑教師評鑑背後隱含「對教師不信任」的態度，將打擊教教師士氣、扼殺教師的教育熱情，以致會議最後的結論從原來的「評鑑」變成了「教學回饋」；除此之外，結論也同時提到合作（Collaboration）、教師自我效能與自信（Teacher self-efficacy and confidence）、及信任（Trust）的重要性[5]。

到了第五屆（2015）的 ISTP，相關討論則完全不再提及教師評鑑，而是聚焦在校長的專業領導及教師的專業成長～尤其強調教師間的專業對話與合作。可見國際社會已體認到提昇教師專業的真正有效方法。

台灣這次「提昇教師專業」的政策轉向中，也已開始跟進到國際社會的進步主流中，值得肯定。但在未來推動落實的過程，相關的政策制定者與執行者，仍應注意掌握「落實教師專業對話」的關鍵因素，避免因襲舊有習慣；同時應檢視

[5] 參見 2013 ISTP 的會後報告文件《*Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession*》。

現有制度及環境，重新進行組織調整，提供有利於「落實教師專業對話」的制度配套。

## 參考文獻

■ 任懷鳴（2018）。**全國教師會教師專業發展支持系統計畫實施成效之研究**。臺北市：中華民國全國教師會。

■ 佐藤學（2012）。**學習的革命：從教室出發的改變**。臺北市：天下雜誌。

■ 帕思・薩爾柏格 Pasi Sahlberg（2013）。**芬蘭教育這樣改**。臺北市：商周出版。

■ 陳文瑜（2017）。國民小學教師專業學習社群的困境與突破。**臺灣教育評論月刊**，6（10），54-57。

■ 許秋燕（2017）。教師專業發展評鑑轉型之初探。**臺灣教育評論月刊**，6（2），53-58。

■ 教育部（2016）。**教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明**。臺北市：教育部。

■ 教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點（2017）。2018.12.08.檢索自：http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567

■ 劉鎮寧、吳子宏、邱世杰（2015）。臺灣與中國大陸國小教師專業發展政策與實施現況之分析研究。**師資培育與教師發展期刊**，8（3），53-76。

■ Asia Society（2013）. *Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession* . Retrieved Dec 22, 2018, from http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf

■ Linda Darling-Hammond（2013）. *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement.* NY: Teachers College Press.

■ Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. Retrieved Dec 22, 2018, from

http://istp2015.org/documents/istp2015_oecd-background-report.pdf