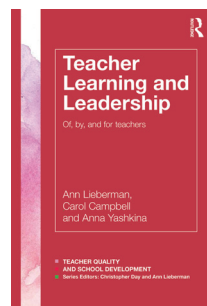


書評

教師學習與教師領導 教師社群運作的内容分析

Teacher Learning and Leadership
Of, by, and for Teachers

by Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A.
Routledge, 2017, 150 pp.
ISBN 978-1-138-94188-5



劉世雄

壹、前言

課程改革中，關鍵角色是教師，不是課綱內容。即使課綱內容再怎麼精實完美，教師不願意積極投入實踐中，課綱理念也無法落實於教育中。再者，教師效能是重要因素，教師需要徹底了解課綱的意涵以及具有能力實踐課綱的理念，並藉此提升學生的學習品質，課綱理念才得以發揮。另外，若不了解教師文化，由上而下行政式的指導，對於教師投入課綱實踐可能僅有表面作用。如果由教師自主發展，藉由社群力量發揮集體智慧，教育當局發展協作功能，藉由課綱的實踐與教師專業的提升，進而落實教育改革的理想，這是可以期待的。國際上已有許多國家或地區以此策略改善教學實務並提升教師的專業，在臺灣正值十二年國教課綱推動之際，有些成功的經驗值得參考。本文即在於介紹加拿大安大略省（Ontario）一個教師專業成長方案，名為 Teacher Learning and

Leadership Program (TLLP)。此方案起於 2007 年，由安大略省的教育當局與教師聯盟團體共同啓動，其理念是基於教師對於自己的專業學習應該要有管理權，而其目的：一、支援教師從事自我導向與進階式的專業成長學習活動；二、發展教師分享專業知識與實務的領導能力；三、藉由專業分享，促進教師教學實務知識的改變。在執行上，由政府教育當局建立機制，第一線教師提出計畫申請、自主領導與執行，並相互分享執行成果方案。執行過程中，方案辦公室辦理計畫撰寫工作坊、經驗分享活動，以及培養教師解決衝突的研習活動。此方案執行了 9 年，透過研究資料的蒐集，驗證了教師專業學習自主領導理念之價值。方案理念與過程、研究蒐集與分析，以及參與教師的經驗被撰寫成專書 *Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers*，作者是國際上在教師專業發展領域發表許多學術著作的學者 Ann Lieberman 與其他兩位學者。

貳、內容概述

本書共有六章，第一章提及此方案的背景、教師專業學習的脈絡，以及學理基礎；第二章指出方案執行策略，特別指出教師協同學習是方案進行的核心概念；第三章則提及教師在方案中的學習內容，強調教師的分享與對話，以及對學生學習成效的影響；第四章以教師領導 (teacher leadership) 為敘述主軸，論證著具有專業的教師可以發揮影響力，促進其他教師或教師社群的改變；第五章的主要內容是教師知識的改變，並且提出教師知識的分享不僅於校內，也可以跨校分享學習；最後一章第六章則是綜整先前五章，並提出參與教師在此方案中的學習成果，以及提出後續改革的想法。

第一章的標題是“Policies and Practices for Teachers’ Learning and Leadership”，是以教師專業發展政策的脈絡導引出方案理念與實務。教師在教育改革中被認為具有相當重要的角色，然而，早期的教師專業發

展脈絡均有一些問題。第一章提及第一波改革強調教師的專業自由與創新，但也導致學校教育不一致的現象；第二波改革源由於市場競爭與教育標準化，由國家制訂教育方案，教師因此缺乏專業自主權力；第三波則提出教師專業自主的理念，並指出教師的專業自主是建立在責任上，也需要顧及市場競爭與教師專業自主的平衡；不過，此書作者提及第四波的教師專業成長的改革，內含著專業主義、民主參與和以促進公共教育為目的之伙伴關係。第四波強調的是教師基於公共責任，自主且積極改變其教學實務，也要基於教學實務知識探究的基礎，教師不單純是教育改革的實踐者，而是教育改革的領導者，中央政府、地方教育當局以及學校領導者是支持者的角色，也是協作的伙伴，要和教師共同學習。

本書第一章的論述是基於上述第四波的教育理念，拒絕標準化課程、測驗和校際競爭，而是以教師效能為核心，強調教師需要具備能力改善學生學習品質，特別提及教師需要發展與擁有專業資本，包含個人的專業知識與技能、集體和協同知識與實務、以及專業判斷與決定的能力。為了促進教師這些能力，政府應該放棄由上而下的命令作為，翻轉領導系統，提供學校教師集體自主、專業判斷與領導教育改革的機會。這種教師領導教育改革不是賦予教師一種領導者職位或是角色，而是促進社群成員建立關係、組織文化再造、影響他人和專注於學習成長的一系列行動。這理念將每一位教師視為具有價值貢獻的專業者，尊重每一個教師的知識，並願意在社群中分享與相互學習，也透過學習上的心得去省思自己的教學。第一章內容提示了該方案理念與執行過程的關鍵思維，包含：教師間的專業知識分享是一種教師領導作為、教育當局與教師是協作與共同學習之關係、教師對自己和對同儕教師的專業成長具有責任、教師擁有自主權改變教學實務與提升教學品質。

第二章的標題是“Moving from Chaos to Collaboration: A System Enabling Teachers' Learning and Leadership”，此標題明顯提示方案內容具有具體性，但沒有特定的焦點或活動。該方案認為最有效的專業學習活動是

那些被個人化，亦可回應複雜情境與教師個別需求，也涉及同儕分享的學習活動。他們相信教師是有能力改善學生學習品質，不過他們認為沒有一種模式適合所有學校或教師，教師會因需求、學生特性、情境和生涯發展各有不同的想法。因此，在方案實踐上僅提及五大要素，即是：在目標焦點上，是以提升學生學習成效、減少學生落差以及提升大眾對學校的信任感；在教育系統上，政府、學校和教師一起在專業上發展伙伴關係，尊重與信任並存；在支援與正向壓力上，以改善學生學習成效的教師知能發展作為成果；在分享領導上，教師的專業都是有價值，且必須被尊重；在專業責任上，教師對改善自己學生的學習具有責任，進而對自己與同儕教師專業成長產生責任。

有意願參與的學校教師被建議以兩位以上教師組織社群，根據上述的五大要素撰寫專業成長計畫申請經費補助，補助經費平均是 14,000 加拿大幣。另外，方案辦公室了解教師在撰寫計畫、經費管理、方案執行等困難與需求，特別為此辦理一些研習訓練課程，訓練課程也根據教師執行方案的需求增加，比較明顯的課程是分享式領導、教學實務探究與成果分析，以及社群成員的意見衝突之處理。為提供教師擴大分享經驗的機會，研討會和網站分享也成為方案的重要機制。

第三章是“Teacher Learning in the TLLP”，內容提及教師在方案中的學習不是由上而下、由外而內、既定模式和知識傳遞的形式，而是一種學生中心、教師自己決定目標、同儕參與、教師內在轉化，以及在協同學習中自己建構知識之歷程。教師的專業成長需求多來自於學生的學習問題，這種基於工作或實務需要的學習也獲得參與教師的認同。在眾多申請與執行的方案中，最常被設定的目標是發展與改善教學和學習上的知識、策略和技能，可能涉及特定的教學策略、評量和科技的應用，特別是科技應用，是熱門的議題。另外，有些目標聚焦在教師對學科知識的理解或學生學習理解有困難的教材內容，有些是以學生天賦發展和導引下一教育階段的知能為目標，其中，有些方案也邀請家長參與和涉及

改變學校組織文化的內容。在參與過程中，教師通常分析學生學習資料、省思教學實務並討論教學策略，也一起相互觀課、一起議課學習，而有超過一半的方案，以文獻檢視和研究的方式，改善他們首要且較難面對的問題。每一個方案被要求撰寫執行成果，大多數的方案都提及學生學習問題已有改善效果。這也歸功於方案辦公室隨時了解方案的需求，適時邀請專家指導，以及提供一些學生學習問題的因應策略給方案教師參考。正向效應不斷產出，許多方案執行者受訪時表示，基於學生學習更投入，成績也更好，參與教師愈來愈有信心且正不斷地改變中，包含深度了解學科知識、在不同學科上進行試驗，以及與不同的人一起討論與產出更多的想法。這樣的成效來自於教師願意探究教學實務、分享學習和專業對話，且在時間、資源、訓練與專家指導上獲得適時的協助。亦即除了教師的協同學習外，支援方案的實務作法以及改善方案以符合教師需求的政策是該方案得以成功的原因。

第四章的標題是“Teacher Leadership in the TLLP”，以教師領導為本章內容的核心。教師領導涉及學校文化，也涉及教師的專業、判斷與智慧。先前提及教師領導不是一個人的角色或職位，也非權力或責任，而是透過他們的成功經驗，共同發揮影響力，共同發展教育專業，再去影響其他人的學習，特別強調的是透過影響力，而不是具體化地指導教師如何進行教學。在其中，參與者也正在學習如何領導，包含學習如何協同分享、建立同儕關係、如何運用他人的長處、一起建立理念、營造共同願景、學習應用科技、實踐方案，以及公開他們的教學活動，大家一起思考教學策略，相互領導、相互影響，不是認為自己所想的是最好的。另外，方案執行過程中，也發展相互信任與尊重的關係，因此改變了學校組織文化以及教師教材教法的樣貌。不過，參與教師也面對許多困難，規劃與執行的時間以及在工作負荷與額外方案責任之間的平衡是很大的挑戰；人也是問題，有些教師抗拒學習新的事務，有時也會有觀點上的衝突無法立即調和；如何保持方案的進行、維持參與教師的動力，

以及如何組織較大的社群，都是一些教師需要突破的困境。即使大部分的社群都可以自己解決這些問題，但方案辦公室蒐集這些資料後，有必要辦理教師領導技巧工作坊，指導教師管理方案以及管理觀點上的衝突。此工作坊的訓練課程提供教師機會去學習領導管理與解決衝突，同時教師也學習如何表述他們所做的事、分享給校外其他教師，以及顯示一種專家教師的角色；更進一步的是，他們也發現對於方案執行的管理思維、開放教室、創新教學的方法等，均有學習上的需求。不管是正式的訓練課程或非正式的協助，參與教師在協同發展教學實務時，也在學習如何教師領導。

第五章以“Teachers’ Knowledge Exchange and Sharing of Practices Through the TLLP”為標題，提及教師教學實務知識的改變。TLLP 的目的之一便是促進教師在創新與有效教學實務知識的分享與持續性地改變，愈來愈多的證據顯示，這種專業學習社群對專業成長是一種相當普遍的作法。

TLLP 認為教師應該是知識的行動實踐者與流通者，而不是來自校外專家知識的接收者。政府和教師團體在檢視教師的申請計畫時，便關注教師如何發展與學習他們自己的知識，以及如何透過分享發展他們自己的學習系統，教師被要求超越專家教師的角色去成為專業學習的專家領導者，去影響其他教師的學習。在其中，教師需要藉由自己的教學實務與學生學習，再擴大領導的角色，促進其他教師的專業學習與分享知識，進而改變教育。知識分享的歷程包含先透過教學省思、彰顯隱喻知識，有自信地發展詳細的個人化知識；其次，分享他們的專業經驗，並致力於協同活動中，外表看起來像是分享對話，而其內在則在於發展一種有意圖且相當明確的專業知識。例如：某些教學創意實務發展在這個班級，不在另一個班級，另外，一種新穎有效的教學方法不在這個學校，而在另一所學校出現，透過教師公開他們的教學活動、分享與校際交流，教師可以相互學習，這種分享個人知識到發展共同知識，促進了教

師的知識改變。這種教師專業學習與知識發展的歷程也隱含著教師社會資本的展現，亦即同儕關係的力量或是集體力量影響著知識改變的歷程。另外，教師僅是分享與溝通是不夠的，如果沒有適當和具體內容去形成專業知識，協同學習仍是無效的。教師分享時需要具體地提出單元計畫、評量任務和教學策略，而 TLLP 也提供參考資源、影片、研究報告與文獻、網路分享平臺以及撰寫的參考手冊。綜合這三種機制，促成了教師持續知識分享的可能性。

第六章是以研究結論的角度，並以“*What We Have Learned So Far*”為題，敘述 4,300 個教育工作者一共執行 840 個專業成長方案後的學習心得。第一，確認教師角色的重要性，任何來自政府由上而下命令式的改革是不適當且無效的，政府、地區、學校與教師應該共同學習，再藉由教師領導發揮正式與非正式的影響力，一起促進教師專業的發展；其次，教師專業協同的利益來自於適當的伙伴關係，基於相互信任與尊重的基礎，教師主導協同學習方案的進行，政府或教育系統提供教師專業與領導發展的架構，透過訓練、問題解答與網路平臺，提供教師社群發展教師專業；第三，教師社群可以選擇一個想要投入的主題，再連結思考學校和學生特別的需求。這種教師自主選擇的專業成長議題相當重要，這給教師足夠的信任與信心去試驗新的教學實務或處理學生的問題；第四，除了發展教師專業知識外，TLLP 還營造一種情境發展教師的領導能力，當教師願意帶領一個方案，即顯示他們必須要和他人一起工作、管理經費與時間、實踐某種程度的專業知識，在領導中學習領導，亦即在方案執行中影響他人；第五，教師是知識的發展者與流通者，不是外來知識的接受者，為了促進教師知識的分享與擴散，整合教師專業協同、人際互動、線上與書面分享的各種教育資源與產物之機制需要建立，教師知識的改變也就在這些過程中發生。

最後，該書一個重要的觀點與連帶的建議是：即使教師協同與分享對教師專業成長已經具有顯著的利益，但這種教師領導單靠教師自己是

無法獨力做到的，亦即光鼓勵教師去影響他人是無法具有成效的。政府與教育當局需要發揮協作力量，政策、理念、經費、訓練、諮詢與研究均需要搭配。當政策、教師、研究者的聲音相互聆聽，一起工作和一起學習，學生學習品質和教師教學專業就極有可能且巨大的改變。

參、評論

任何教育都是為學生，但老師卻是靈魂人物，教育要成功，教師居於重要角色。教師專業需要不斷成長，學校邀請校外專家到校、教師參與校外的研習講座或到學術機構進行在職進修，這種來自於校外專家知識的傳遞可能不符合教師與學生的需求，或與教師平日教學實務過於分離（Hawley & Valli, 1999），也因缺乏與教師日常教學實務的連結，對教師的專業成長助益有限。相對於傳統的教師專業成長方式，教師以專業社群協同學習，共同發展教學實務，讓教師進行更貼近教學實務的學習，這種教學專業成長直接與教學實務相關，促進教師專業成長。

然而，教師社群的發展難以由上而下的命令啟動，教師對教學實務知識，以及在教育學生上的需求比教育系統上的行政領導者更熟悉，教師自主、協同發展與相互影響的教師領導，若有清楚的架構與實踐作為，對學校教育改革具有關鍵性的作用（Cheung, Reinhardt, Stone, & Little, 2018）。本文介紹的書籍與其描述的方案證實了教師協同學習在教師專業成長的利益性。以下就針對方案的關鍵重點，再對照文獻，提出價值性的評論觀點。

一、視教師為具有價值貢獻與責任的專業者

「教師是否為專業者」涉及到教師的教學工作是否複雜和需要做決定，Griffin（1990）提及如果教師的教學工作只是傳遞或轉述教材內容，學生的學習成長便是基於自己生心理發展，教師選擇的教學策略也是依

附在課程內容上，那教師應不具有專業者的內涵。反過來說，如果教師經常在思考和決定哪種內容和方法對學校、對學生最好，這些決定是基於自己的責任與智慧，而不是來自教育系統的命令或要求，那教師可以被視為專業工作者。再者，當教師體會到環境變化與學生需求不同，這就意味著教師需要根據不斷變化的情境做出特定的決定，這即是一種專業化的範圍，就是這種專業化得以讓教師教育學生，而不是課程內容（Robert, 2018）。因此，以當前愈趨複雜的教育情境而言，教師若能體察和根據情境做出合宜的決定，教師可以被視為專業者。然而，教師專業是否具備貢獻價值，這有兩種不同的觀點。其一，教師專業知識不夠充分，因此需要接受專業輔導與訓練，甚至需要進行教師專業的考核，並規劃後續的成長活動，以維持專業品質，才能夠因應環境變化所引發教育需要改變的挑戰；其二，教師是具有足夠專業，並可以在教育環境中施展出來，但因應環境變化的挑戰，專業需要不斷成長與改變。兩者各有不同的價值判斷、學理基礎以及實施方式，例如：前者是透過外在的價值判斷、目標導向、評鑑與輔導；而後者是教師依自己的價值判斷、經驗導向、協同學習。上述兩個觀點的討論如同 Heitin (2013) 在 *Education Week* 上發表：教師應該要“on the menu”或者“at the table”？而本文介紹的 TLLP 認定的則是後者的理念。不過，該書提及 TLLP 的形成部分原因來自於先前一個政黨提出一系列的課程，並要求教師接受訓練，若未達成訓練目標將被解聘的抗拒效果，該政黨後來輸了大選，新政府則認為教師對於專業成長有自主權，是否受政治影響，難以確認。

二、教師願意分享、相互學習與自我省思

TLLP 是以學生為中心，聚焦在改善學生學習成效，也強調教師的分享與對話對學生學習成效的影響，對話內容包含教學策略、學科知識和學生學習困難，教師也在過程中分析學生的學習資料、省思教學實務並討論教學策略，一起學習。這種以學生為焦點的對話可以促進教師的

省思與分享，Suzuki（2012）便指出當教師的討論涉及教師觀察到學生實際學了什麼和應該如何改善學生的學習，而不是成為被評論的對象，教師便比較願意與其他教師協同，也能促進教師專業成長。Bac、Hayes、Seitz 與 O'Connor（2016）分析教師協同學習的內容時，發現教師在對話時會提及教材、教學以及學生學習，而以學生學習相關的討論最多。當教師以學生為焦點，一起評估與討論課程教材、觀察學生表現、共同教學省思，以及形成教學策略與過程，這種焦點不是對教師教學的價值判斷、而是以一個特定教材單元為基礎，並聚焦在學生學習過程的反省，以及如何改善學生學習品質（O'Leary, 2014）。教師共同討論學生的困難、省思和分享自己的教學策略，當學生學習成效提升，參與教師愈來愈有信心，更願意與不同的人一起討論與產出更多的想法，這也是 TLLP 可以促進教師對話與專業知識成長的可能原因。某些教師仍不願意分享自己的觀點，原因可能是為了避免衝突或維持溫和有禮的人際關係，這可能也會影響教師在教學實務知識的對話內容（Zhang, Yuan, & Yu, 2016）。如此在分享對話時便可能發生教師為了避免人際上的衝突，僅表面談及課程內容與教學實務。TLLP 建立一些理念，包含如何運用他人的長處、一起建立理念、營造共同願景、學習應用科技、實踐方案以及公開他們的教學活動，大家一起思考教學策略，相互領導、相互影響，不是認為自己所想的是最好的。當教師不需要去說服別人自己是最好或說服別人接受自己的觀點，而是僅以分享和學習他人長處的方式建立專業知識學習模式，如此，教師在相互尊重與信任下，便願意分享與自我省思。因此，TLLP 設定教師是願意分享與教學省思，應該是基於以學生為中心的教學實務之協同學習，此方案雖未強調，但各方案執行目標與內容上也多聚焦在學生的學習成效上。

三、教育系統在相互信任與尊重基礎下發揮協作力量與共同成長

TLLP 將教師的相互信任關係擴大為教育系統內各個體的相互信任與尊重，並且提及政府與教育當局也要改變傳統僅是命令或監督的角色，需要了解教師專業知識的學習脈絡，尊重教師的專業，在教育改革中一起成長。

許多國家（例如：加拿大、芬蘭和蘇格蘭）都提出高績效教育系統（highperforming education system），內含提升教育的價值以及尊重教師的專業。不過，目前為止，教育系統內每個應該扮演的角色和功能仍不夠清楚，缺乏明確的框架（Torrance & Murphy, 2017）。TLLP 提出政府、教育當局、學校領導者和教師的教育系統內成員要能發揮協作力量，即使各角色的框架不明確，不過，TLLP 除了提供理念外，教師在執行方案中遇到的困難與挑戰，如經費管理、領導能力訓練、專家諮詢以及網路平臺分享的建議等，方案辦公室透過申請者的期中報告隨時了解教師的需求。當教師透過相互分享、相互影響，進而改變教學實務知識，已經成為當前教師專業學習的趨勢，教師遭遇問題時就需要提供支援，特別是衝突處理的訓練和專家適時提供執行上的建議，是讓教師免於困難而挫折的重要機制，了解需求和提供支持，即是教育當局在教育系統內可以作為的事。在學校層級上，研究建議可以尋找對教學具有信心或具有天生領導特質的人擔任教師領導者，再由上級給予支援和支持（Fairman & Mackenzie, 2015; Lumpkin, Claxton, & Wilson, 2014），不過，亦有研究指出「教師領導」的效果勝過運用「教師領導者」影響教師的效應（Spillane, 2006），可能的原因在於教師領導是基於協助學生和他們的同儕教師，而非強制執行一種新政策或評價他人的能力。然而，教師不具有傳統權力在領導上可能會遭遇困難，或僅習慣從上級接受指示，沒有教師間互動的習性。另外，不一定每一位教師均有意願分享他們的想法與經驗，有些教師對於互動分享的環境仍有些焦慮，擔心對話產生

負面的效應 (Snow-Gerono, 2005)。教師在社群中協同分享與教師文化有關，要強化學校文化需要仰賴領導者發展組織內的成員分享價值、信念與建立彼此照顧與信任的態度 (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2000)，Sergiovanni (2005) 則認為學校行政主管要和教師成爲伙伴去面對危機、在不同部門或教師間不斷溝通，這即是教育系統內學校行政管理階層應該扮演的角色。不過，TLLP 並沒有明確指出學校行政領導者應該著墨之處，可能原因在於各校情況不一，但 TLLP 提供參與教師在校內遇到衝突時應該如何面對的課程訓練。

四、教師被要求超越專家教師的角色去影響其他教師的學習

教師領導的概念是分散式領導 (distributed leadership) 的延伸 (Spillane, 2015)，也經常出現在教師專業社群的文獻中 (如 Wilson, 2016)。如同方案所提，教師領導是教師仍然在教室中與學生在一起，但有意圖和同儕一起工作，營造教師社群，改變教師專業。教師領導的定義聚焦在教學，透過與同儕教師的伙伴關係、透過教學實務的省思確認改善的領域，影響教室或學習脈絡的實踐 (Torrance & Forde, 2016)。藉由教師領導影響他人的人「不是從上級得到權力，而是從他們周圍的人那裡獲得權力」(O'Brien, 2016: xiii)，更進一步地說，權力來自於專業的影響力，而不是職位或由上而下的權力。如果是有一個位置或角色，教師就可能爲了那個位置去爭取，也因爲這個角色所賦予的任務，教師就必須要指導別人，而不是自願地去影響別人，這不同於教師領導，因其權力不平等，不利於學校內教師間的專業成長。每一位教師都可以是教師領導者，不需要以某個標準檢核能力，只有教師專業的影響力。因此，教師要發揮專業影響力得自己要有專業的表現，無論是在教材設計、教學策略、教學評量或任何教學實務上的創新，才能在學校成員面對改變需求時帶領學校改革 (Katzenmeyer & Moller, 2009)。TLLP 即是具有這

樣的理念，也必須具有這種思維的計畫才可能獲得補助，方案辦公室協助社群教師發展個人的專業知識，也協助教師分享他們學習的成功經驗。培養專家教師不是此方案的最終目的，方案希望學習與領導是並行或者是來回循環，亦即教師協同發展教學實務時，也在學習如何分享；而在教師分享中，亦可相互刺激思考，再共同發展教學實務知識。教師被要求超越專家教師的角色去影響其他教師的學習，值得一提的是，此方案除了鼓勵教師前往另一所學校交流外，也建立網路分享平臺或鼓勵教師運用社交媒體（如 Blogging, Twitter）擴大學習的範圍，此外，此方案也鼓勵方案參與教師撰寫期刊文章或書籍篇章，讓教師的專業知識可以更廣泛地擴散。Fleischer（2016）提及公開教學實務知識，提供其他教師可以運用他們所分享的知識，再邀請其他教師給予有價值的回饋，更能促進專業學習與成長。不過，TLLP 僅提供機會與鼓勵網路分享，並沒有設置正式或具有明確指引的交流系統，也沒有要求相互回饋。

肆、結語

本文提及的 TLLP，可以作為臺灣課程改革與教師專業成長的參考，然而，任何外來文化的教育模式在引用於己時都需要謹慎與調和，更期待的是藉此發展屬於本土應用的教育模式。

臺灣教師傳統以來大都獨力進行教學工作，即使學校已有教學社群，多數也都僅是進行教學資訊的交換（如考試內容範圍），鮮少投入教學實務的討論，更難確認教師互動對話中的學習成效。過去 10 年間，臺灣部分學校申請與執行教師專業發展評鑑計畫，透過品質的檢核與價值判斷，試圖發展教師專業成長活動，提升教師專業，由於是以外在價值判斷、目標導向、評鑑與輔導的形式推展，這種非教師分享與協同學習的專業成長模式，已經非當前文獻所稱的第四波教師專業成長模式。

第四波教師專業學習的趨勢是以教師協同學習為理念基礎，這種教

師對學生具有責任的專業自主，獲得許多教師的認可。然而，在臺灣學校文化中，價值分享與相互刺激思考的協同理念尚未成熟，有時也擔心自己的觀點不佳而不願意分享，或有時認定他人觀點有疏漏產生語言上的衝突或心情上的不悅，教師真正透過協同學習提升教學專業的情形不多。TLLP 提出了理念與發展方向，教師自主申請計畫並以提升學生學習的目標下，發揮教師領導，相互影響學習，而政府與教育當局需要發揮協作力量，經費補助、訓練諮詢和各種配套一起進行。在臺灣這種促進教師專業成長的方案不多，TLLP 的全套模式可以作為參考，然而，在推展之前，臺灣教師獨力進行教學工作的文化需要謹慎融入思考，需要階段式的布局與策略，而臺灣教師在協同學習分享的信念也得要事先確立才行。

參考文獻

- Bae, C. L., Hayes, K. N., Seitz, J., & O'Connor, D. (2016). A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science lesson study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 164-178.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership. *Phi Delta Kappan, 100*(3), 38-44.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education, 18*(1), 61-87.
- Fleischer, C. (2016). Everyday advocacy: The new professionalism for teachers. *Voices from the Middle, 24*(1), 19-23.
- Griffin, G. A. (1990). Teachers as professionals. *Education Digest, 56*(4), 7-11.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heitin, L. (2013, June). Are teachers 'at the table' or 'on the menu'? Hard to tell. *Education Week*. Retrieved from https://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2013/06/are_teachers_at_the_table_or_on_the_menu_hard_to_tell.html
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research, 4*(2), 59-67.
- O'Brien, J. (Ed.) (2016). *School leadership* (3rd ed.). Edinburgh, UK: Dunedin Academic Press.

- O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Robert, B. (2018). When did the U.S. stop seeing teachers as professionals? *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2018/06/when-did-the-u-s-stop-seeing-teachers-as-professionals>
- Sergiovanni, T. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 241-256.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2015). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. *Societies, 5*(2), 277-294.
- Suzuki, Y. (2012). Teacher' professional discourse in a Japanese lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(3), 216-231.
- Torrance, D., & Forde, C. (2016). Redefining what it means to be a teacher through professional standards. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 110-126.
- Torrance, D., & Murphy, D. (2017). Policy fudge and practice realities: Developing teacher leadership in Scotland. *International Studies in Educational Administration, 45*(3), 23-44.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership, 7*(2), 45-62.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 40*(4), 368-389.
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2016). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from school leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management, Administration and Leadership, 45*(2), 219-237.