

教師培力與專業支持— 教師專業發展的現況與問題

高雄市校長及教師專業發展中心執行秘書 林純如

瑩光教育協會理事長

藍偉瑩

臺灣自 1990 年代以來的教育改革，相關措施影響臺灣教育甚為深遠，無論是教師法或教育基本法等相關法令的修訂，抑或是師資培育方式的改變、課程的鬆綁、教師專業自主、教科書開放一綱多本、國民中小學九年一貫課程的實施等等，均造成教育與課程教學上眾多改變。然而無論是九年一貫課程綱要還是自 108 學年度起開始實施的十二年國民基本教育課程綱要，課程與教學政策能否得以轉化與實踐，教師培力與專業支持，是重要關鍵。

如何提升與促進教師的專業知能，除提升教師自身專長領域知識外，對於世界教育潮流、教育的脈動、國家教育政策的理解與課程綱要的了解，皆是教師在職進修須培養的知能之一，因此，無論是中央還是地方，透過補助計畫或修法，提供教師專業成長需求之實質支持與協助勢為必需。

然支持教師專業發展的機制與系統，雖提供教師多元化的發展，但至今仍未能充分與教師的職涯發展結合，且政府各部會常藉由修法入法強迫教師受訓，例如環境教育、家庭教育、性別主流化等研習課程，或教育部所規定參訓，例如十二年國教五堂十八小時的必修研習，常被譏笑為無效研習（張瀞文，2013）。因此，如何讓教師有充裕時間回歸教學專業，幫助教師課堂實踐，提升學生學習成效，此為十二年國民基本教育課程實施能否成功的重要環節之一。

爰此，本文擬從政府對於教師培力與專業支持的作為，提出政府

的應有作為建議事項，並一併探討中央及地方政府所辦理的眾多有效無效研習在未與教師職涯發展結合的現況下，教師專業發展動能與教師培力效能等教師專業發展的現況、待決問題與建議事項，期能提供教師反思與政府參考。

壹、誰的教師專業發展？

教師一職是否如醫師、律師、會計師等是一項專業的工作，是否取得教師證即代表其取得專業地位成為專業人員，時至今日，教育學界仍有眾多說法，但不可否認，期待教師成為專業人員，是政府、師資培育大學、社會大眾與教師本身的共同想望。因此「教師專業發展」的定義，從不同的立場上觀之，就會有不同的看法，以下從政府政策、教師職涯發展及專業自主等三種觀點，討論教師專業發展之意涵。

一、國家教育政策下的教師專業發展

洪詠善（2019）在〈臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望〉一文中探討了臺灣教師專業發展政策在 20 世紀 90 年代以前係採國家教育權為訴求的中央集權課程治理模式，強調教師是「課程標準」的執行者、忠實傳遞者，而於 20 世紀 90 年代後的課程改革脈絡下，逐漸轉向以國民教育權為訴求的中央、地方、學校三層級課程治理體系的課程綱要，並賦予教師多元角色，此文認為：「課程實踐即是教師專業發展，教師專業發展是複雜且動態的系統」。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱總綱）實施要點中敘明：「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習」，教育部顯然肯認了教師為專業人員，且認為教師專業發展內涵應包括：「學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等」，因此，教師亦需掌握領域課程綱要內容，充實與具備所教授學科之專業知識，

並應有能力透過有效教學將知識傳授給學生，帶好每一位孩子。總綱也敘明：「各該主管機關應提供教師研習或進修課程」，並鼓勵教師自組專業學習社群、積極參加校內外進修與研習，以增進與提升自身學科知識、教學能力等專業知能（教育部，2014）。因此，雖然自九年一貫課程實施後，課程治理模式從國家教育權轉向國民教育權，但課程轉化與實踐依然是教師被政府所賦予的重要職責之一（洪詠善，2019；鍾昌宏，2019；黃政傑，2013）。

二、教師生涯發展下的教師專業發展

為培養以教育為志業的良師，一位師資的養成，除了職前培育外，尚應注意入職的導入輔導，以及在職進修。「教師」此一職業的漫長工作中，如果缺乏生涯發展機會、沒有激勵與肯定，會造成教師對於教育與教學的工作遲滯不前（蔡培村、鄭彩鳳，2014），因而有眾多專家學者皆指出，臺灣的中小學教師除轉換行政職外，在教學工作上並無升遷管道，因而無法對教學成效良好且認真於教學的教師有較佳的待遇，對於不思提升教學知能的教師未有任何督導機制（張德銳，2005；蔡玉花，2006；周淑卿，2019）。在專家學者的訪談中，B02 即提出「教師生涯不要再扁平化了，讓優秀的老師得到薪資支持或榮耀，相關機制一定要出來，不然要怎樣去支持願意多年努力的老師。（1081213）」。

中華民國師資培育白皮書第一章首言：「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」（教育部，2012），為激發教師在專業發展上的動機，以促進其課程教學專業知能的提升與成長，1996年10月2日訂定的《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》第9條「教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。」惟此法於2003年8月29日廢止，致使教師在職進修缺乏法源要求的基礎。A01指出「教師在職進修沒有學分數或進修時數的規定，對於教師專業增能無法有效支持鼓勵。

教師薪資制度應反應教師的專業程度，是否可以提供專家教師或研究教師的制度，並提供更優渥的薪資。(20191209)」，目前的進修制度與方式中，因學位與學分的進修是教師得以晉薪、取得第二專長資格，以及獲取專業知識的主要管道，是教師最有意願主動進修的方式，因而對於一般的研習活動，教師則缺乏動能。爰此，制定教師專業發展相關規範與獎勵措施，以促進教師的專業成長意願，並提供教師職涯發展之途徑與制度，實為政府應為之必然。

三、教師專業自主下的教師專業發展

1994年4月10日「教育改造大遊行」促動了臺灣的教育改革，之後「教育改革審議委員會」所提出的《教育改革總諮議報告書》，影響臺灣教育全面且深遠，其教育改革的理念包含：教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教師專業自主的維護。且教育改革的目標之一是邁向終身學習的社會（行政院教育改革審議委員會，1996）。國民中小學九年一貫課程即在此氛圍下應運而生，它夾帶了四一〇教改的相關理念，希望學生能習得帶得走的能力，主張終身學習，課程標準改為課程綱要，教科書從統編本改採一綱多本，並從其中展現了教師專業自主，教師開始參與了課程、教材、教法、評量等的選擇與制訂。即便有人投書說過九年一貫課程終將要失敗，但在實施了十幾年後，筆者認為國民中小學九年一貫課程是有其成就的，課程鬆綁了，所以有了號稱一綱多本各自表述的教科書可以提供教師選擇使用，教師亦可依學生與學區特質自主編寫教材，教師可藉由課程發展委員會參與學校課程的規劃與執行，這些都是早期臺灣社會所無法想像的。

既然，教師專業自主是根據教師專業知識所運用的自由裁量權，那麼一位教師應建立自身的主體性，發展個人的自主性，敏察各種限制、作法、問題，而具有獨立的課程意識，以進行教學實踐，才能呼應課程改革，並藉由對話與分享形成自身課程與教學的主體性，建立

自己實務經驗理論（甄曉蘭，2003），這種藉由對話與分享，促發了這幾年夢的 N 次方、學思達、數咖、Sci-Flipper 等學習社群的興起與蓬勃發展，並帶動了教師專業發展的另一種模式，因此無怪乎陳佩英（2008）說：「專業成長視為個人培力和自我實踐的一部分」。而這些教師自主學習與專業成長的團體，真正呼應了行政院教育改革審議委員會（1996）《教育改革總諮議報告書》所期待的終身學習的目標，以及教育部（2012）《中華民國師資培育白皮書》：「教師必須透過不斷地專業成長與終身學習，始能因應教學現場新的挑戰，滿足學生的需求，回應社會的期待」。因而，教師專業自主下的教師專業發展，應該是一種自我導向學習的教師專業發展。

綜上所述，就國家教育政策來說，基於課程轉化與實踐的職責，教師需持續專業發展以支持學生學習；就教師職涯發展來說，教師需要有效的被支持與鼓勵，依其專業發展程度給予不同的職涯進階；就教師專業自主來說，專業發展是個人培力和自我實踐的一部分，教師需要不斷追求專業發展。惟無論就哪一觀點而言，教師的專業成長的最終目的應是教師藉由不斷的精進達成有效教學，以提升學生學習成效，因而教師須終身學習，且教師亦必然要成為課程與教學的轉化與實踐者。

貳、政府對於教師專業發展經費的挹注與整合

為推動全國的課程與教學，教育部與各地方政府無論是提供辦理教師進修的專業成長活動經費，抑或是三級教學輔導體系減授課鐘點費或運作經費，皆挹注了相關與相當的經費，以支持與提升教師的專業成長。

一、教師專業發展經費的整合與現況

教育部為協助教師專業發展，增進教師專業素養，提升教學品

質，以增進學生學習成效，教育部師資培育及藝術教育司（以下簡稱師藝司）自 2006 年開始實施《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四個層面，雖強調依學校實際發展需求採自願辦理為原則，由學校自願申請及學校教師自願參加之方式辦理，在辦理初期，因受社會輿論關注，各地方政府皆如火如荼申辦教師專業發展評鑑計畫。

然教師團體認為在無法源依據，且缺乏明確的評鑑機制，並因繳交資料繁複，增加教師工作負擔，造成此計畫的挑戰與推行的困難，106 年起《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》停止辦理，法規名稱修正為《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》，並自 107 學年度起，與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》之補助款整併，而為目前教育部對於國中小教師專業發展與專業支持系統最重要的經費補助要點。其補助計畫與經費亦整併由教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）作為單一窗口，提供地方政府申請，以達地方行政減量、補助計畫整合不重複的目的。

無論是教師專業發展評鑑計畫或《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》所提供補助對象，從幼兒園至高中職皆有，而《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》只針對國中小進行補助，在所補助對象的教育階段別上，兩要點是有所差異。且《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》在政策推動的方向上亦不太一樣，《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》較偏重於一位教師在班級經營與課程教學的回饋與調整，而《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》則偏重於課程與教學的轉銜，尤其是在補助國民教育

輔導團運作部分，更偏重於各領域的課程與教學。

二、各單位資源的整合待強化

《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》兩者之補助計畫與經費整併後，因補助款仍由師藝司與國教署分別提供，且各縣市執行教師專業發展實踐方案與國中小精進教學計畫的單位，仍是分別依據兩個補助要點需辦理的內容各有其不同的實施重點，因而整併後的經費下達地方後，各縣市對於計畫執行的單位，有少部分縣市開始採取統整協作方式辦理，但更多縣市依然如故的各行其是，即因補助款及計畫辦理內容仍源自或依據兩個不同的教育部單位，教育局各單位亦各有其主政對口，因此，即便是兩個補助經費業已整併近兩年，但政策的執行到底是透過不同的補助款較能達成其成效？還是真的整合成一份，對於地方上的行政減量、整體規劃與執行全縣市教師專業發展與課程教學推動，能讓學校與教師更為受惠？無論是中央還是地方，大家都尚在努力中。

師藝司雖將補助款於每年共同與國教署穿同一件外衣，近兩年，兩司署皆合作修訂《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》，但師藝司與國教署兩單位在補助要點的認知與討論上，各自有其立場，且師藝司對於其所提供的經費，亦仍以《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》掌控著所提供的補助款執行方向。然又因《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》只針對國中小進行補助，在此現象下，國教署高中組亦於 107 年 1 月起發布了《教育部國民及學前教育署補助地方政府精進高級中等學校課程與教學要點》提供高中申請該計畫。因此，A10 即指出「國教署有關高中職組與國中小組業務，能否整合？尤其是精進計畫補助案。教專中心的業務從 K 到十二皆有，即從幼兒園至高中職，然而輔

導團與教育局專業成長在精進要點中僅包含國中小教師專業發展，且現有國中小精進計畫能否整合高中職精進計畫，大家互相合作，對教師專業發展才更有助益。（20191209）」。

綜上所述，政府為了教師專業發展投注了相當的經費於其中，期能提升教師教學品質，但，雖說政府挹注了大量的補助經費於教師專業發展活動，地方政府除撰寫競爭型計畫申辦，卻也投入了縣市的自籌款於其中，在看似數量如此龐大的經費，辦理了非常多面向的教師專業發展活動，但相關資源整合的情形尚不理想，包括：師藝司與國教署的資源整合仍有檢討空間，國中小與高中職階段資源的整合待加強等。

因此，建議教育部師藝司與國教署應確實溝通、對話與協作，了解雙方政策指向、目的及擬達成的預期效益為何；並且，國教署國中小組與高中組亦應進行內部整合，讓三級教學輔導體系能完備上下教育階段的銜接、司署的橫向聯繫與對接及署內同質性業務的整合，以達真正單一窗口、行政減量，完整的思考全國高級中等以下學校教師專業發展方向，但，這些教師專業活動的辦理，是否達到了中央課程與教學政策的轉銜，是否符合現場學校與教師專業發展的需求，教育部亦進一步探討與檢討。

參、專業支持與教學輔導體系的建構與困境

總綱實施要點中敘明為協助學校課程教學的實施，支持教師教學與學生學習，主管機關與學校的行政支持有其必要，此支持包含了經費與專業支持（教育部，2014）。前述已談經費挹注現況，以下說明現階段國中小與高中職的教學輔導體系，並討論政府應處置與解決的問題。

一、建置專業支持系統—三級教學輔導體系

在國中小課程與教學的推動上，教育部為落實中央—地方—學校三層級之教學輔導體系，訂定《建構中央與地方教學輔導網絡實施方案》，於中央成立課程與教學領域輔導群與中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，共同協助輔導地方之國民教育輔導團推動課程與教學工作，且因應十二年國民基本教育課程綱要實施，建置中央與地方網路溝通平臺 CIRN，作為教育部、中央團及縣市輔導團的溝通平臺（教育部，2013），以作為學校實施課程與教學的專業支持系統，期能增進學校教師教學品質，進而達到提升學生學習成效之目標。

在高中職部分，教育部為了推動高級中等學校課程之發展，設立高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心，並訂定《教育部國民及學前教育署高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心設置與運作要點》（教育部，2018），規範學群科中心相關任務，包含：課程綱要研修、協作及課程推動、蒐集高中職學校教學相關建議、提供學校諮詢輔導及教學資源、推動教師社群、結合地方行政機關辦理教師專業研習，並培訓種子教師及研究教師等，積極建置高級中等學校三級課程推動與專業支持系統（中央—各該主管機關—高級中等學校），故而學科群科中心是高中職課程教學推動與支持系統的一環，並且在課程研發協作上具有相當的重要性（李文富，2012）。

二、教學輔導體系逐漸法制化，並提供專業增能培訓

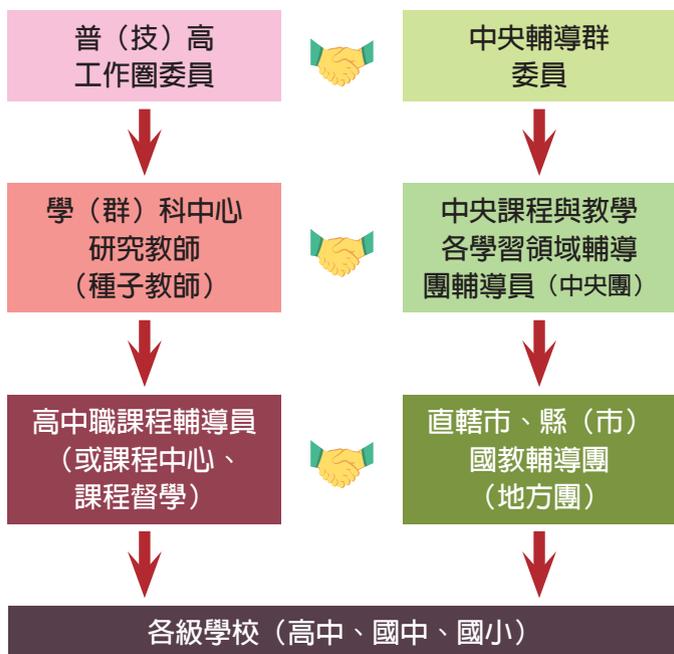
由於教師專業支持系統未臻完備，因而各層級教學輔導人員流動頻繁，無論是中央層級、地方層級或學校的教學輔導人員，例如中央團員、國教輔導團員、課程督學，亦或是學校中的領域召集人，相關人員的身分是流動的，僅教學輔導教師取得證照後，雖 10 年需換證一次，使其身分得以不變外，其餘人員或因學校教學需求、制度並未法制化，並未形成專業職級制度，因此，相關團體的人員流動性太高，

專業人力的持續培養困難，亦造成課程與教學政策推動與落實困境之一。A01 及 A07 皆提出「有關國教輔導團的法制化問題，是否可讓其成為比較專業專責的單位，如果人員能夠穩定，就比較能夠創新。（20191209）」，除國教輔導團有法制化問題外，李文富（2012）亦於〈規劃學科中心種子教師轉型為學科諮詢輔導機制〉一文中說：「學科中心應朝法制化、專責化、專業化與永續發展方式設置」。因此，為使輔導團或學群科中心能永續發展，兩者皆有法制化之需求，當人員不再不斷更迭，能趨穩定，相關課程政策之推動才得以延續、發展與創新。

除法制化外，各縣市輔導團輔導員與各學群科中心研究教師，經常性提供學校教師相關資源與支援，在給予的過程中，如專業知能與自我實力無法持續增進與突破，終感有匱乏之日，因此 B06 說「各縣市輔導團運作的狀況落差很大，經營策略與投入都不一樣。各縣市輔導團需要被輔導、被支持、被帶領（20191213）」，而 B03 亦指出「普高各學科中心差異很大，但至少要有一定的、穩定的品質，希望國教院能為學科中心研究教師培力；與六都裡的學科中心的對接情形，也需要整合，全國應該做若干分區，避免造成縣市之間的差異。（20191213）」。且 D04 亦提出「學科中心剛成立時，該校校長就是該領域專長，但校長會調校，幾年下來，現任校長非該領域專長，無法掌握學科中心。（20191222）」，因此，關注執行面的落差、召集校長是否具有該科學科中心之學科專長及研究教師的培力與運用，對於高中課程與教學的落實有重要影響。

三、強化高中職地方層級教學輔導體系、國中小學校層級教學輔導機制、人力的整合與運作，以達課程轉化與實踐目的

下圖為教育部高中職及國中小階段課程與教學輔導支持體系之橫向、縱向連結圖示：



資料來源：國民及學前教育署高中組。2018.01.23 各縣市課程推動機制及課程實施準備情形專案報告。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/relfile/8059/56499/0a41cb09-3815-4881-a51c-4d5d9d3eaa0f.pdf>

從此圖可見教育部為落實十二年國民基本教育課綱推動體系、課程領導及教學輔導，協助學校精進課程品質，擬建構中央、地方及學校三級課程輔導支持體系之企圖（教育部，2018）。在高中職部分，各縣市目前設有高中職課程輔導員、課程督學或課程中心的縣市有臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市、基隆市、新竹縣、新竹市、苗栗縣、彰化縣、南投縣、嘉義縣、屏東縣等 14 縣市，由於高中職學校數與各科教師數不若國中來得多，尚有 8 縣市未設置高中職課程輔導員、課程督學或課程中心，故而在地方層級的教學輔導體系的建置與完備，有待中央與地方政府共同努力。

在國中小部分，教育部自 2007 年發布《建構中央與地方教學輔

導網絡實施方案》，雖歷經 2011 年及 2013 年的修訂，國中小教學輔導體系的中央層級很明確，即為各學習領域課程與教學輔導群及中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，而地方層級為國民教育輔導團，惟學校層級此端，或許教育部思考的是《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》所培育的教學輔導教師，但學校中取得教學輔導教師證照的領域 / 科別及人數太少，而教育局、輔導團或學校，在下達政令、調訓或轉達各項課程與教學要求時，皆是透過各領域召集人宣達，而非教學輔導教師。

綜上所述，無論國中小或高中職階段，在中央均已建立課程與教學輔導體系，並透過與地方、學校的連結，精進學校教師教學品質，惟現階段中小學的專業支持與教學輔導體系仍面臨不少困境，亟待有關單位加以重視，並尋求可行的解決途徑。

因此，建議教育部應持續努力推動輔導團與學科中心的法制化，並辦理輔導員與研究教師培力，增進其專業知能，以降低專業人才的流動率，並提升學群科中心與縣市的連結與整合，使教學輔導體系得以逐漸健全與完備，以為學校教師之專業支持。

另外，在高中職部分，教育部與各地方政府教育局處應強化與完備地方層級教學輔導體系，鼓勵尚未成立高中職課程輔導員、課程督學或課程中心之縣市，先從無至有，且國立高中應與地區其他高中連結與合作，共同參與高中輔導團推動，才有利於地方教育品質提升。

而國中小在學校層級部分，教學輔導教師之能力在於教學輔導之專業回饋，即便是各領域召集人經常性地輪流與更替，但課程與教學相關政策之轉銜與傳達，由輔導團調訓領域召集人，或由學校教務處依照教育局處之指示，透過領域召集人轉達予各領域教師，如此更為有效，故而學校層級教學輔導機制與人力如能整合與運作，較能達成課程轉化與實踐的目的。

肆、教師專業發展動能與教師培力效能

教育部歷年來有關教師在職進修的相關細部規範或獎勵措施的法規，多使用「教師在職進修」一詞，但於最近（2020年3月1日）發布的《教師進修研究獎勵辦法》修正草案第三條第一項：「本辦法所稱教師專業發展，指教師從事與教學或職務有關，有助於提升教師教學效能及促進學生有效學習之下列進修、研究等活動」，從法條內容觀之，政府開始以「教師專業發展」取代「教師在職進修」一詞。且此法亦提供了「教師專業發展」較為明確的定義與方式，認為有效的專業發展活動須能有助於提升教師教學效能及促進學生有效學習。所以訪談時，即有專家學者反應：「各縣市精進教學計畫規劃很多教師培訓課程，問題是縣市如何規劃這些課程，如果老師不是自己願意來，回去效果往往不能持續地帶動（B04，20191213）」。尤其是在缺乏教師在職進修法源要求，除了進修學位、學程或學分對個人的職涯發展有實質幫助外，教師對於參加額外的專業成長活動似乎都缺乏動力，是研習太多、研習課程非教師所需，還是講師的口才不佳等等所造成，因而在教師專業發展的動能與教師培力的效能的現況上，宜注意下列幾點的發展：

一、教師多元發展及教師負擔的兼顧與平衡

自國民中小學九年一貫課程實施後至十二年國民基本教育，為因應課程教學政策的轉銜、推展教師專業自主、家長參與學校活動、學生學習樣態與態度皆不若以往，教師的忙碌似漸成日常。教師除了擔任行政職，亦有可能借調教育局、部，教師角色更多元化，C08道「教師分級制講了很多年，做不通，我們的文化脈絡沒辦法做。後來用另一種方式叫做教師角色多元化，除了研究教師，還有在學校層級的教學輔導教師，地方層級就是地方輔導團，中央層級的中央輔導團。（20191221）」，而在學生輔導管教及親師溝通等問題上，C05亦呼

應「現在有些學習動機很弱的孩子完全不受控，我們想盡各種辦法，即使找家長帶回管教都沒辦法，又不能處罰。（1081221）」，此皆造成教師工作負擔加重，因而在教師角色多元化下，提升教師的教學質量與降低工作負荷間如何取得一個合理的平衡點，政府實應全面思考與檢討。

二、課程、教學與評量等培訓課程的連結與整合

各單位在辦理教師專業發展活動時的主題，有關課程教學與評量大多數是分別辦理的，缺少了整合的設計，一如 A05 所提：「課程發展、教學實施與評量評鑑的 cycle 裡，很多單位都在做，每個單位在處理時，課程跟教學前半部，評量跟評鑑是後半部，彼此之間是斷裂的，……，老師們認為課程教學設計出來之後與評量應該是要整合的。（20191209）」。因而，課程、教學與評量等培訓課程的連結與整合是有其整體規劃之需求，較符合教師教學的歷程。

三、去除量的迷思、系統性培訓課程的開發與辦理

中央與地方政府為了轉銜課綱、提升教師教學與學生學習成效，無不大量辦理各類研習，C03 即提出研習的質與模式的重要性：「師資職前培育所能給的只是基本的，還需要在職進修持續給予增能。未來在教師專業發展方面，應該先培養核心的領導者，可以是老師、教務主任跟校長，然後再去擴散。不需要太去在意數量有沒有對準，因為對不準，質跟模式比較重要。（20191221）」。C10 則提出：「在師資培訓方面，一次一次三個小時、兩個小時來聽課綱，那是沒有用的。撒錢不只沒用，而且把老師推得更遠。怎樣有系統的課推，是很重要的。（20191221）」，因此，一個有效能的研習，不應該只是用量的方式去管控地方政府或學校辦理了多少場次的研習活動，而是應鼓勵辦理有系統且深入的培訓課程。

四、培訓課程符合教師與學校需求，以增進教師參與動力與效能

政府與學校辦理的大量研習課程，很多都是因為法規或政策需要，很少顧及學校或教師的職涯發展與興趣所需，雖然提倡學校本位或教師自主性，但在被規定辦理與參加的研習課程中，學校與教師是沒有選擇權的，例如相關法規規定教師每學年皆須取得性平、防災、環境、家庭教育等等培訓時數，因此，B06說：「國中基本上沒有自己的動能，所有研習都是上面安排好的，然後調訓，大家很疲憊，但不見得是學校的需求。(20191213)」，C04亦提出：「我們應該要給鷹架，給予不同型式的專業發展運作跟策略，教師專業發展的模式要有別於以往的思維，不管是專業支持或教學案例，都要給中間的模式跟策略，不再只是帶一個經驗，經驗若非本身經歷過，是帶不走的。(20191221)」所以提供多元方式與策略，才能提升教師參與培訓的動能，並符合學校需求。

五、講師的培養來源與訓練，兼顧質與量

一場好的研習課程，除了有好的規劃與設計外，講師是一堂課程的靈魂人物，是研習課程是否有效的指標之一，A01提出：「國教署有開發課程模組，但課程模組的講師何處尋找，人數不足下，有關專業講師的培養，質量還要再推展。(20191209)」又如C05提出：「部定課程素養導向教學幾乎動不了，還是維持老師為主導的思維在教學，這是一個大問題。是不是可以先不要管數據，反正就是培訓好一批一批的種子夥伴，然後慢慢去帶、慢慢去帶，那需要長久的累積，或許五年十年跑不掉，但一定會慢慢發生改變。這遠比辦很多研習，數字很漂亮，但其實去了都沒有用的好。(20191221)」，為解決這些問題，應透過長期培訓一定量與優質的講師與種子，持續不斷提升講師素質，如此教學現場將逐漸產生質變與量變。

六、提供代理代課教師專業增能機會，以精進教學與班級經營能力

各校招考進來的代理代課教師素質不一，部分代理代課教師或許亦會擔任導師一職，面對課程改革與不斷轉變的教學現場，地方政府或學校多未思考如何提升代理代課教師的教學與班級經營知能，例如A02所提：「是否可以提供代理教師備課之線上課程，涵蓋教學資源及教學策略，期待推動代理代課教師上課前，至少將他授課的領域完成備課，如此才可提升代理教師的教學專業知能。（20191209）」，代理代課教師素質與教學專業知能的提高，才能提升其教學成效，如此對學生學習才能有所助益。

綜上所述，在課程改革與推動及教師職涯發展下，教師角色更加多元化，以致教師工作負擔提高，但角色的多元化亦提供教師除了擔任教職以外，另一種學習的可能，惟教育部應審慎評估並設計教師職級制，提供教師專業成長與發展的另一種動能，而非讓教師因工作量增加而致身心負擔提高，以減少教師或行政人員過勞現象的發生。

教育部雖提供相關補助經費給予地方政府及學校申請，但在成果考核部分，應去除對地方政府與學校辦理高數量研習場次的緊箍咒。因此，建議中央或地方政府，以及相關的教學支持系統與學校，在辦理教師增能培訓課程時，宜注意研習課程的整合與連結，且應關注課程是否符合教師與學校需求，課程設計力求具深度與活動的細緻度，設計與開發系統性培訓課程，可採工作坊方式辦理，增加研習課程的深廣度與延續性。為使課程與教學相關政策得以轉銜與具有效能，政府應著重於講師的培訓，提升講師素質，並培養各縣市在地化的講師，使其在地深耕，人才可不假外求，並兼顧講師的質與量，才能提升教師專業發展的動能與教師培力的效能。

伍、結語

雖然在 20 世紀 90 年代後，臺灣教育逐漸彰顯課程鬆綁、教師專業自主、學生主體性與家長教育參與權等理念，但為了提升國家的競爭力、推動政府的教育政策，教師仍是課程轉化的推手，「課程實踐即是教師專業發展」似乎也是不爭的事實。但如何照顧教師的職涯發展，引動教師專業發展的自發性，進而顧及教師的專業自主與成長需求，應是政府在投注大量公帑於教師專業發展經費時，宜關注的諸多重點，否則所辦理的研習無法吸引教師的參與，並被譏笑為不知是有效還是無效的研習。

然而對於教育現場中缺乏精進意識之教師，政府亦應制定一套教師專業發展相關規範，以敦促教師的專業成長意願，否則教師如何成為課程轉化的推手？如何進行課程實踐？如何推動政府的教育政策？四一〇教改所呼籲的課程鬆綁、教師專業自主等理念，教育部也確實配合辦理，迄今已有二十年歷史了，不論是否真正達成完全的課程鬆綁或教師於課程教學上具有絕對的自主性，教師亦應建立與發展自身的主體性與自主性，具備自我專業之意識，以進行教學實踐，展現真正的教師專業，而非僅依賴、要求中央或地方政府應有相關作為。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北：作者。
- 李文富（2012）。規劃學科中心種子教師轉型為學科諮詢輔導機制。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/47/201230.pdf>
- 周淑卿（2019）。臺灣需要教師專業職級制度嗎？。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育的理則：教育學核心議題（三）**（頁 205-220）。臺北：五南出版社。
- 洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。**教育學報**，47（1），49-69。
- 張德銳（2005）。中小學師分級制度的實施問題與策略。**師友月刊**，455，0-5。
- 張瀞文（2013.12.01）。無效研習，如何促進有效教學？。**親子天下雜誌**，52。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5054264/>
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>
- 教育部（2013）。建構中央與地方教學輔導網絡實施方案。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Law/LawDetail?filter=CCE6B166-542B-4923-A20C-4612EE02AF28&id=5df6ca85-8f2b-4386-aafa-54db4453d5b9>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 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。

- 教育部 (2018)。教育部國民及學前教育署高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心設置與運作要點。取自 https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Law/LawList?filter=CCE6B166-542B-4923-A20C-4612EE02AF28&department_id=23F8C5D5-D314-488F-B85B-0152408E137B&page=8
- 教育部 (2019)。師資培育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 陳佩英 (2008)。從培力的對話觀點探討教師的專業成長。高雄師大學報，24，21-48。
- 黃政傑 (2013)。課程轉化整合探究之概念架構研析。課程與教學，16 (3)，1-29。
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49 (1)，63-94。
- 蔡玉花 (2006)。從教師專業評鑑至教師分級制度政策分析。學校行政，41，43-54。
- 蔡培村、鄭彩鳳 (2014)。教師職級制度的內涵及實施取向。教育資料集刊，28，319-349。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-8348,c1331-1.php>
- 鍾昌宏 (2019)。以教師專業發展縮小十二年國教新課綱課程轉化落差。臺灣教育評論月刊，8 (8)，13-21。