

為民主服務：論中小學教師專業 學習社群政策的挑戰與可能

黃 騰

輔仁大學師資培育中心教授

摘要

隨著專業學習社群成為教育政策的重要一環，本研究透過國內外的文獻分析，探討台灣專業學習社群政策推動挑戰與可能。本研究目的是想探討臺灣專業學習社群推動的挑戰與可能，以及造成這些挑戰之政策因素。研究發現，很少研究提及社群的政策治理問題，及治理的時代脈絡。進一步檢視後，會發現社群政策受到傳統公共行政、新公共管理觀點的影響，並產生重績效表現、附屬於專家知識技術和行政任務、缺乏對社群運作歷程的認識、及較少關注社群成員的個人意義。最後，這整體反映出來的問題核心則是「民主」議題。因此本研究建議：在政策運作時，可以刻意保留自發性社群的空間、發展平等對話關係、建構學校願景的多元性和歷程性；在社群發展時，應更著重集結的歷程和發展社群的私領域資源；在研究上，可分析政策運作中的信念、作為、網絡和文化關係，及著重分析社群集結的歷程。

關鍵詞：民主、政策治理、專業學習社群、新公共服務、新公共管理

壹、緒論：當台灣教師專業學習社群成為政策

由於「教師專業學習社群」對專業成長和學生學習帶來的正面影響，西方自 80 年代就開始把專業學習社群當成一種教育政策來推動（Fullan, 2006）。事實上，專業學習社群有助改變專業成長和學生學習的原因，正是因為專業學習社群是指：「一群人基於他們對學生學習上的需要，有意圖的透過集體學習合作，持續性的發展相關專業知能」(Admiraal et al., 2021; Brodie, 2021; Doğan & Adams, 2018; Lomos et al., 2011; Vescio et al., 2008)。所以從上述的定義來看，在專業成長和學生學習之外，成員也常被視為具有自發性的專業能動者，能自行決定和發展那些專業知能(Brodie, 2021)。從另一個角度來看，自發性的重要也在於社群可以解決過去由上而下辦理的專業成長活動過於破碎沒有系統的問題。其關鍵正是社群中的專業成長是從教師自己的意義和需求來決定的，而不是由外來的行政人員或組織所決定，所以才能持續有系統的發展其專業知能（Admiraal et al., 2021）。由此看來，若沒有教師自發參與社群的運作過程，我們也很難看到專業成長和學生學習的結果。

回顧台灣教師專業學習社群的政策推動，基本上最早可回溯至教育部於 2010 年配合「教師專業發展評鑑」而啟動的相關政策(丁一顧、江姮姬, 2020; 張德銳、王淑珍, 2010; 潘慧玲、張素貞、沈靜濤, 2013)。自 2010 年 1 月起，教育部正式推動學校本位的「教師專業學習社群」制度，建置「中小學教師專業發展整合平台」，而且也在「第八次全國教育會議」中，將「師資培育與專業發展、修教師法納評鑑」列為十大議題之一。那時，主要是因為配合教育部所推動的教師專業發展評鑑政策，開始補助中小學辦理教師專業學習社群。而從數據來看績效，根據張素貞(2010)的報告指出，光是 2010 年推動的第一年，縣市國民中小學申請專業學習社群校數，就佔全體參加教師專業發展計畫的 73.9%。丁一顧(2014)的研究指出，教育部自 2010 年開始補助中小學辦理教師專業學習社群後，可發現全國教師專業學習社群之參與校數、社群數如雨後春筍逐年增加，例如，2010

年就有 256 所國小參加，至 2011 年則有 366 所，而社群數則從 616 個至 828 個。於是從數據看起來，教師專業學習社群在政策推動的瞬間，就馬上大規模成形。而 2018 年，「教師專業學習社群」更透過教育部將之列為《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計畫》（以下簡稱：精進計畫）的重點項目；2019 年，隨著 12 年國教的推動，《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱：總綱）也在實施要點中的教師專業發展中明定：「教師應自發組成專業學習社群」。

然而，當政策越是這樣理所當然的推動，有些核心東西似乎也變得越來越模糊與矛盾。就如一開始我們提到教師自發參與社群的重要性，但政策的推動中，又如何才能保有這種自發性呢？例如，總綱裡面『教師「應」「自發」組成專業學習社群』這句話，究竟是「應該」還是「自發」？基於「應該」，政策自然有理由要大力要求教師建立社群？但政策推動卻是有強迫性的，那這樣還算「自發」嗎？Prenger, Poortman 與 Handelzalts(2021) 就說，隨著教師專業社群被普遍作為「政策」時，專業學習社群的本質也漸漸變得模糊，因為我們會容易忽略教師為什麼要發展專業學習社群？在國外，類似的呼籲也越來越多。許多學者認為，教師專業學習社群在經歷經數十年後，其定義和運作到現在仍然模糊不清、定義不明（Owen, 2014; Philpott & Oates, 2017a; Prenger et al., 2020; Watson, 2014）。甚至有些學者認為，如果我們再不清楚釐清教師專業學習社群的核心，它可能就會像過去種種的改革一樣，從一開始的充滿熱情到最後消失不見（Admiraal et al., 2021）。所以本文的研究目的是想以公共政策的角度的去探討目前教師專業發展社群的問題與限制。

本論文的研究主要是藉由文獻的搜集與分析來探索專業學習社群這個主題目前發展的問題（王文科、王智弘，2020）。第一階段先進行文獻的收集，首先於 2022 年 3 月從國內相關的教師專業學習社群期刊論文進行搜尋，先在「華藝線上圖書館」輸入「專業學習社群」的關鍵字搜尋，再從 556 篇期刊論文中，根據其標題、關鍵字與摘要，先篩選出 56 篇比較聚焦

在「專業學習社群」的文獻。此外，也搜集一些政府針對專業學習社群的公開文件，如手冊或報告。國外文獻的部分，主要是以「professional learning community」為關鍵字搜尋，然後選擇回顧式的統整研究，以了解國外專業學習社群近年來的面臨的問題與挑戰。第二階段則是文獻的分析、歸納與詮釋（林生傳，2003）。首先從國外回顧式的文獻中，發現國外相關的社群發展問題初步可以分成二大類別：一是偏向社群外部的問題，像是社群問題常常與政策管理方式、結合特定行政任務與專家知識的推動方式有關；二是偏向社群內部的問題，像是教師為什麼參與社群、社群是如何運作的。第三階段則是進一步思考其中的問題，例如有沒有什麼因素或議題可以貫穿這些問題？這些問題發生是不是反應特定的時代的觀點或價值？為什麼國內文獻較少從政策管理或治理的方式來探討。為了再分析這些問題，又再進一步搜尋國內外相關主題的文獻，重新再次嘗試用新的文獻來理解社群的問題，藉由這之間不斷分析、統整、再搜集文獻、和再詮釋的歷程，重新思考專業學習社群政策未來推動的可能努力方向。

而在初步分析之後，首先發現在台灣的相關研究上比較缺乏從專業學習社群做為一種公共政策的角度來思考。作為一種公共政策，基本上就代表這些教育政策就不再只是一種學術上的概念，它可能會就受到「政策治理」的影響。以下就分別從不同的角度來探討台灣目前社群發展可能的問題、限制與可能。

貳、理想與現實之間：政策治理與績效責任

從台灣的文獻來看，許多探討教師專業學習社群的文獻，常常會大量引用專業學習社群的理論與概念，這個部分雖然有一定的重要性，但是如果從社群做為台灣教育政策一部分的角度看，就會產生一種不同脈絡間的轉換，一個強調的是理想的社群樣貌，但做為政策則是強調現實的政策治理與推動。如果缺乏的這兩者過渡轉化的探討，很容易就會流於一種理想

上、概念上的呼籲或理所當然的推論。

首先，我們先從相關文獻的數量來看。一樣在「華藝線上圖書館」輸入「專業學習社群」的關鍵字搜尋，然後檢視每年的期刊論文數，以 2010 年教育部正式結合教師專業發展評鑑推動專業學習社群為分水嶺，再分別比較前後幾年的變化。若以 2006-2021 為期間，搜尋到的每年篇數如下表。

表 1
2006-2021 各年度專業發展社群之期刊論文篇數

年度	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
篇數	9	16	16	21	36	22	34	23
年度	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
篇數	33	27	41	54	34	40	46	52

*資料來源為「華藝線上圖書館」，作者自行整理。

在此表中，我們可以看到 2006 年，也就是教育部開始試辦補助「教師專業發展評鑑」的時間點，在那之前的篇數大概都是個位數。2006 年之後的 2007 年開始，則正式維持突破 10 篇。2010 年正式開始結合「教師專業發展評鑑」辦理「教師專業學習社群」後，同年我們看到相關論文更是大幅增加至 36 篇。此後，也幾乎都一直維持緩步上升。這種專業學習社群論文與政策之間的緊密度一方面除了可以顯示政策帶來的風潮（丁一顧、江姮姬，2020），一方面也可看到學者正努力借此把「專業學習社群」的概念帶給教育界，並提醒大家社群應有的理念與性質。對於專業學習社群正方興未艾的台灣，這些內容都具有相當高的指引和參考價值。

例如以 2010 年發表的眾多論文中引用數最高的【專業學習社群：促進教師專業發展的平台】（孫志麟，2010）來看。文中介紹了專業學習社群非常重要的源起、意義、概念、特徵、和發展模式，甚至還有實踐模式。其中就提到的 Roberts 與 Pruitt（2003）發展出來的五大向度：「分享領導、協同合作、共同價值與願景、結構支持、分享實務」，這也是許多相關後

續論文都幾乎會提到的理論向度。另外 2010 年另一篇引用次數最高的論文【教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐】（張德銳、王淑珍，2010）中，作者們也介紹了專業學習社群的意義、理論、特徵與運作要素、和效益與限制，希望能讓教育界對於專業學習社群有所掌握與瞭解。而幾乎後續許多的論文，也都會針對專業學習社群的相關概念進行介紹與說明，然後借以推動台灣的教師專業發展。整體而言，許多文獻提到專業學習社群時，常常都是以以下的圖像呈現：如社群是由教師自發性參與組成的，從教師現場的需求與反思中，形成社群共享的共識，做為社群發展的基礎。也因為有別於傳統由上而下、被動聽令行事的學校文化，在自由平等的教師專業學習社群中，可使學校組織變成專業學習型組織，從學校內部發展出一股由下而上的教育改革動力（林思伶、蔡進雄，2004；張新仁，2009；潘慧玲等，2013；張德銳，2010；孫志麟，2010）。簡言之，隨著專業學習社群做為一種「政策」，它似乎成功的引起了學術界的關注。反之，學術界也借此趨勢把專業學習社群的理念與概念引進教育界，讓專業學習社群能真正得以促進台灣的教師專業發展。而專業學習社群中所期待的由下而上的教師領導、協同合作、和共同願景這些圖像，的確也是值得教育者一起共同努力的方向。

然而有趣的是，在這種與「政策」緊密的關係中，似乎有關專業學習社群「政策治理」的部分多半沒有被好好討論，涉及行政組織的部分多還是聚焦在學校層級內的行政人員（如校長和主任）（如，王曉玲，2017；丁一顧，2013，2014；丁一顧、王淑麗、王孝維，2019；丁一顧、王淑麗、江姮姬，2019；林孟郁等，2013；吳昌期等，2017；黃建翔、吳清山，2021；黃建翔等，2018；梁金都、林明地，2015；潘慧玲等，2013）。校內行政的討論雖有其重要性，雖然適當的校長主任的作為的確是有助社群健全發展，但還是很少回到學校以外的其它政策治理層級來討論。而且過度突顯校長領導在社群發展的角色後，我們也很容易把重點放在校長的個人作為，較看不到校長和社群成員、及社群內部的發展歷程。例如在林孟郁等

(2013)的研究中，就會強調是校長的增權賦能才讓學校的社群得以成功發展，但同時卻沒有考量這些社群成員原本的心態。此外，有些論文雖也會提到行政管理中那種「由上而下」的問題，但卻很少進一步討論，或採取一種模糊的立場。例如吳昌期等(2017)一方面希望透過專業學習社群來改變學校組織由上而下的問題，一方面又建議要透過巡堂、作業抽查等行政視導或課發會、領域會議及學年會議等行政組織來檢核社群的成效。

但事實上，政策治理對社群政策的推動影響力可能比我們想的更為全面。Fullan(2008)回顧過去教育改革政策的問題後，就特別指出我們就不能把地方政府層級的政策治理抽離，而應該系統性的去理解這個層次所帶來的影響。因為他認為如果地方政府的政策還是強調過去由上而下的模式進行推動，這種指導式的政策是不可能讓信念落實到學校教師的教學的。而Westbury(2008)在談論到政策運作時，也觀察到有二種政策推動的行動者，分別為：現實主義和理想主義者。其兩者差別在於該行動者是否能意識到：許多行動的結果是組織結構所決定的，而不是行動者心中的理想所主導的。Westbury就以實際案例說明，一些沒有行政組織經驗的人常常會帶著理想主義的方式，只從一開始意圖的理想樣貌來推動政策，忽略科層結構的行政組織對政策推動產生的影響，但常常是在實際推動之後，才會發現它對政策影響的重要。因此Westbury也認為做為公共政策的一部分，我們不能忘了許多教育政策也是行政結構運作中的一環，是不可能不受影響的。

而回到政策治理的議題上，個人認為我們應該先從它所在的時代脈絡背景來分析。在臺灣，公共政策治理近年來受到主流的「新公共管理」(New public management)模式影響很大(丁仁方，2007；吳瓊恩，2007；陳金貴，2016；韓保中，2009)。從時代脈絡來看，新公共管理是受到全球化社會下的新自由主義、市場機制、或新右派下所影響而產生的公共政策的去中心化治理模式，一方面是政府可用的資源相對變得拮据，因此透過權力的下放，可以讓更多人同時參與政策的運作。但同時也借由「績效」

(accountability) 來確認政策有效率的被執行，尤其是對結果或成果的要求(黃彥融，2013；陳劍賢，2011；賴彥全、王麗雲，2014)。借由權力的下放，過去中央為主的推動方式也開始下放到地方和學校，然後借用科層管理方式，確認政策績效是否達成特別是在地方自治法推動之後，地方政府在政策推動的責任上變得更加重要(陳劍賢，2011)。可惜的是，這樣的轉變與探討一直並沒有受到教育研究的重視(賴彥全、王麗雲，2014)，當然就更不用說從這個角度來去思考它對其它教育議題的影響。但實際上根據黃騰、李文富(2010)對台灣十幾個主要縣市課程教學政策推動的研究結果，縣市政府在推動課程教學政策的同時，快速又量化的績效成果一直是他們最在意的部份之一。畢竟作為地方政府，這是做為檢視整個行政組織運作是否有效率的重要指標。再加上地方自治之後，縣市首長更加急於在下次選舉之前的短期時間內達到政策的目標，這也讓縣市政策的推動更有績效壓力，導致許多精力都放在回應選民與短期成效，而非長期的扎根於學校實踐當中(黃騰，2014；黃騰、李文富，2010)。在這種偏向短期成效就要求具體結果的環境下，常常很多的績效都是用量化方式呈現。例如教育部對地方縣市應的社群成果，最後便是要求「繳交書面報告及電子檔各一份，其內容應包含前言、彙整各校量之分析(如：社群數量、參加人數等)」，也就是這些績效必需呈現政府撥出的經費如何轉化成「量化數字」。黃政傑(2021)也指出，目前縣市推動專業學習社群政策的方法，經常是採行由上而下，由教育部擬定政策後交由縣市局處執行，而學校教師則處於被動應付之狀態。在這種結果下，許多縣市的社群成果最後也都只是收集一些數字、會議紀錄、資料和照片，沒有進一步的分析討論，流於形式。

所以當專業學習社群成為政策之後，從政策治理或行政組織運作的角度來看，許多社群推動的問題再也不是一開始我們究竟該建立何種理想圖像了。從系統化的角度來看，地方的政策相關推動者所採取觀念或策略究竟為何，也對社群政策運作的成功與否具有極大影響。Huang 與 Ou(2017)

發現，台灣地方政府課程與教學政策推動的成功與否，和處於特定「位置」中的「人」息息相關。特定人物對政策理念的掌握和對政策運作成員集結協作的的能力，以及這個人被行政組織賦予權力，對政策的推動有影響極大。如今專業學習社群的政策正式交由地方政府透過精進計畫推動，究竟不同地方政府的政策推動者採取了什麼不同的行動策略？推動者所持有的理念與集結能力為何？而這又和政策的成功與否關係又是為何？這些都似乎值得我們進一步去探索研究。

參、當社群成為推動「專家知識」與「組織任務」一部份

理論上，如前所述，專業學習社群有其獨特的核心理論與概念。照理來說，社群的政策應以這些理論和概念為主。但若從政策治理的脈絡來看，卻非如此，因為我們會看到社群其實很多時候是被「附屬」在特定由上而下的政策中，通常若不是學習一套專家所給的知識，就是要去完成政府的任務目標，而不是教師真正面臨的現場問題（Mehli & Bungum, 2013；Vangrieken et al., 2017）。以下我們就針對專業知識和行政任務分別說明之。

一、當專業知識結合社群運作

就如一開始緒論中所提的，台灣一開始推動教師專業學習社群，很大的一個背景是因為配合推動其它的專業發展政策，例如教師專業發展評鑑和教學輔導教師（李幸玲，2020；教育部，2008；張德銳，2010，2017；許家驊，2017；張德銳、李俊達，2017）。就如馮莉雅（2012）所指出，大約民國 98 年時，教育部打算把試辦的教師專業發展評鑑改為常態性，做為專業發展的教師評鑑參考，當時也才開始推動專業學習社群的政策。主要就是希望教師能以教師專業發展評鑑中學到的觀察與會談技術、檔案製作等方法來支持教師的專業成長，並在學校中找到志同道合的成員組成社

群。潘慧玲 等（2013）也指出，教師專業發展評鑑應被視為是一種學校內形成性的「自我評鑑」，而非外來績效責任式的行政評鑑。並配合教學前與教學後的會談及教學中可用的觀察技巧，提供老師作為專業對話的基礎。而如果老師能夠善用這些規準和技巧，自然應該能形成專業學習社群。而當時教師專業發展評鑑的其中一個重點就是希望借由教師專業學習社群鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動（教育部，2011）。所以我們「不僅可將其視為提升教師個人專業素質的作法，而是當作校務發展計畫中的一環，則教專評鑑將可帶動教師社群的發展，進而促進學校革新」（潘慧玲等，2013）。就如教育部所編撰的【**教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典**】手冊中提到：

有鑑於教師專業發展是影響教育成效的關鍵，教育部爰於民國 95 年訂定「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，積極推動教師專業發展評鑑，使評鑑能發揮促進專業成長的功能。現階段所實施的「**教師專業發展評鑑**」，更結合後續性的教師專業成長活動、鼓勵教師組成**專業學習社群**，建構成為完整的「**教師專業發展循環系統**」（教育部，2011：1）。

但顯然這種評鑑技術應用到社群運作的關係並非一般教師所能理解或接受。因當時「評鑑」被視為有可能做為教師分級依據，也造成教師當時的恐慌。因為在 2013 年 1 月，教育部進行組織改造後，教師專業發展評鑑這個專案計畫改由師資培育與藝術教育司接手，並打算進行大規模積極推動。雖然教師專業發展評鑑帶著良好的意圖，但是對於一些現場教師來說，「評鑑」這樣的詞彙常是感到特別憂心，擔心會變成教師的考核機制。由於教育部的大動作，並加上教師評鑑入法的加速推動，使得各種利益團體的質疑和擔心更加嚴重。加上當時政黨輪替，各方利益團體彼此鬥爭，導致教師專業發展評鑑的推動岌岌可危（林思騏、陳盛賢，2018）。最終教育部於 2016 年 10 月公布將教師專業自主權還於教師，研議自 106 學年度

起教師專業發展評鑑將轉型為教師專業發展支持系統（林思騏、陳盛賢，2018）。

而在這種附屬於特定專家知識技術的過程中，社群的焦點很容易就會被這些知識技術所取代，彷彿沒有這些知識技術就不可能有社群的存在。上述的教師專業發展評鑑就是如此，我們期待透過這些專業發展的知識技術來創造社群學習，但重點還是得回到現場教師的動機、需求和社會脈絡（這點後面會再續談），而這些知識技術都只是解決問題的可能工具之一。就如有些實務老師認為的，教專這些由上而下發展出來的內容和技巧，想透過密集的短時間研習就要能夠促進教師專業發展，這種想法是有問題的。因為這種通用型的研習，在缺乏進一步的對話討論之下，進入到現場之後，幾乎很難派上用場（王金國，2015；吳金聰，2013；莊福泰，2016）。

回到公共政策治理的角度來看，其實這樣的模式也是新公共管理概念下的常見模式。而隨著新右派及新自由主義的發展，世界各地的教育行政系統透過各種標準化或目標管理的方式推動學校教師改變（Huang, 2012; Ball, 2008；賴彥全、王麗雲，2014）。從行政角度來看，這種去中心或者扁平化的管理，通常也帶著某種期待，希望教師承擔某些組織的績效責任，或純粹認為扁平化的組織能夠帶來更有創意的教學（Hatcher, 2005; Scribner et al., 2007; Taylor et al., 2011）。除此之外，它也常伴隨著另一種假設：認為教師是沒有足夠的能力和知識去改變的（Clarke & Hollingsworth, 2002）。因此，我們需要外來的專家由上而下的教導一些特定知識和技能，讓老師們能夠熟練這些東西，才能產生專業上的改變（Brown & Weber, 2019; Bergmark, 2020; Zeichner et al., 2014）。就如 Schechter（2012）指出，這些由上而下所給定的知識或目標，常常被教師抱怨缺乏對教師現場需求的溝通和理解。結果就如前面所提一些現場教師所觀察到的，這種短時間研習來的知識技能，都還與現場運作有一段距離。畢竟教師專業發展與課程教學改變，都是需要長時間吸收消化的（Brown & Weber, 2019; Bergmark, 2020）。

但做為真正永續的教育政策，Fullan（2008）指出，成功的關鍵還是在教師信念上的改變。首先，他區分「行為」和「信念」之間的不同，而一般的政策改革大多還是停留在概念較淺薄的、行為的、破碎的層次。真正要達到信念的、概念上的、深層理解的層次則非常難。因此，只有不斷地和教師進行對話，才有可能漸漸的達到信念層次的改變。而導致改革偏向教師行為層次的原因，主要正是因為大多的改革都是指導性的、外來的，和教學的實際需求有落差。對 Fullan 來說，應該是與教師有更多的對話，從教師的實務工作出發，並深入的探討某個教育概念，如此才能產生深層的理解與改變。

二、當組織任務結合社群運作

雖然如今社群運作與專業發展評鑑的結合已經沒有那麼緊密，但是新近的論述中，卻也開始又把社群和 108 課綱中的學校任務結合。因為總綱實施要點中的第五點就指出：「教師應自發組成專業學習社群」。並接著說明：

教師可透過領域／群科／學程／科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效（教育部，2014）。

雖然總綱中所使用的文字並非強迫性，但卻也引導出把社群任務化的空間，讓它跟學校中的課程與教學任務結合。其實 DuFour（2004）也曾觀察到，許多人總是把教師專業發展社群夾帶到自己要處理的相關議題中，像是年級會議、學校委員會、學校部門會議、區級會議、地方層級會議、或國家教育專業組織等等，結果導致我們常常對專業發展社群的本質的認

識變的模糊。主要是這種推動方式比較著重在特定目標或短期成效，常常與教師實際的需求有所衝突。更可惜的是，這些社群常常在完成階段性目標後也就結束了，因為成員並非因為有共同目標而結合一起（D'Ardenne et al., 2013; Vangrieken et al., 2017; Webb et al., 2009）。Vangrieken 等（2017）針對教師專業學習社群的回顧研究中所發現的：愈是接近光譜中靠近「由上而下」這端的社群，通常是為了因應外來政策而正式成立的，但通常也會在任務結束後成員就各自分飛，而這並非原本期待的那種教師能持續在社群中自發性、自我增權的進行專業成長的社群。

肆、社群的發展歷程與個人意義

先前也提到在新公共管理或當代政策治理的模式下，很容易會導致忽略現場的層面。整體來說，大致可分二個部份：「發展歷程」和「個人意義」。發展歷程主要是指社群究竟是如何從學校場域中的各種社會文化脈絡中發展出來的，個人意義是有關社群中的成員為何會參與社群。

一、社群的發展歷程

首先，從丁一顧、江姮姬（2020）近年才剛完成的文獻回顧分析中，他們就提到台灣和國外在有關學習社群的發展歷程研究上較為缺乏，也就是說，目前我們實質上並沒有足夠的研究來幫助我們認識專業學習社群究竟是如何發展出來。丁一顧、江姮姬（2020，頁 151）也因此提到：

教師專業學習社群之發展與成效程度不一且差異也頗大。而為瞭解實務社群遭遇困難之後，如何透過不同歷程之改變，以及社群發展之深化，本研究建議，未來有關教師專業學習社群之實徵研究，應可以各種質性研究方式，深入探究社群之啟動、實施、改變、深化與轉型歷程及轉型模式。

此外，特別對於社群歷程的研究，我們應該把社群所在的社會文化脈絡條件一起評估，因為不同的歷程也可能反應不同的脈絡，所以對社群發展歷程的理解與詮釋基本上不能獨立於其所在的社會文化脈絡，或許這也是丁一顧、江姮姬（2020）提到要用質性研究來進行的考量。例如在Admiraal等（2021）的研究中就發現，像是校長如果想發起學校的專業學習社群，他們常常會這些社群的召集人送去參加外面的工作坊或講習，但是這樣的效果通常不好，除非校長能夠想辦法讓這些社群的運作結合學校本來的文化和組織運作計畫。Rodriguez-Gomez等（2020）也發現，如果我們把專業學習社群當成一種行政任務所交辦的工作，沒有考慮到學校的文化脈絡，也沒有引導老師從一種知識技能的成面轉向更為深層的素養能力，那麼專業學習社群的改革也通常會是失敗的。Schaap等（2019）也發現，倘若專業學習社群裡面的成員沒有相當的動機想要投入這個社群，或者學校的文化也不太鼓勵專業學習，那麼社群的運作就會產生困難。例如社群參與若被視為是一種由上而下的行政命令，是一種工作而不是一種有意義的學習，那麼社群成員的動機和文化自然就不利於更深入的專業學習。而間接的，它反映出來的可能就是成員之間彼此的情緒負擔（Schaap et al., 2019）。

因此，如果發展歷程缺乏其文化脈絡的詮釋，或不同文化脈絡下的發展歷程研究不夠，都會限制我們對社群的理解，導致我們很難具體評估如何協助社群。例如在丁一顧、江姮姬（2020）文獻中特別提到研究歷程比較完整的兩篇論文中，其中一篇為吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊與姜宏尚（2016）提出的「成立社群、凝聚共識、教師增能、共同備課、公開授課、入班觀課、共同議課」社群發展歷程。研究的總結是雖然各校社群各有特色，但大致依循此一歷程。可是我們若再仔細檢視，會發現這些社群皆以「學習共同體」做為發展社群的基礎。但作者們其實沒有說明，為什麼這些學校的社群成員皆以「學習共同體」做為基礎？是縣市的策略？還是「剛好」是所有不同學校社群的共同選擇？但是在「凝聚共識」的階段中，作者們

則認為社群成員是透過「學習共同體」的專書研讀或影片討論來凝聚共識。但事實上這些成員在還沒有閱讀學習共同體文獻之前，又是怎麼凝聚在這個主題上？而學校的脈絡與社群成員原本的動機和狀態等其它因素，卻似乎不在其歷程研究的討論中。

對發展歷程的脈絡性解讀很重要的另一個原因在於，這樣的理解還可以避免我們過度的套用特定形式做法在不同的社群中，把這些形式當成是促成社群成功的「原因」。Admiraal 等（2021）就觀察到，我們在談論教師專業發展社群之時，並沒有意識到教師專業發展是一種情境式的，依賴脈絡的發展。像是許多的研究，只聚焦在談論教師專業發展的活動、方案等等，雖然常常條列出一些成功的活動或方案，但是在談論的時候並沒有從脈絡來思考。而這麼一來，就算我們列出這些活動或方案，一般人也很難從這些活動或方案推論到其他的學校去應用。也就是我們常常用一種簡單的概念在思考教師專業發展，結果導致我們做出來的相關研究不夠深入，像是根本無法檢視這些老師在專業發展過程的活動中究竟學到了什麼，也不知道是什麼樣的環境條件才能夠支持教師的專業發展（Clarke & Hollingsworth, 2002; Prenger et al., 2021; Timperley & Alton-Lee, 2008）。在 Opfer 與 Pedder（2011）對教師專業發展的整體回顧中就發現，許多研究的做法是從一種簡單的因果關係著手思考。也就是說，如果他們在某個成功的教師專業學習社群活動中，把這些活動的特徵和形式找出來，別人就能夠運用這些特徵和形式，也創造出成功的教師專業發展。這類研究簡單的認為，這些活動的特徵或形式就是專業發展的「因」，只要照著做，最後當然會導致出成功的結「果」。

Prenger 等（2021）就曾歸納不同社群之間的差異性後提到，社群的專業反思除了受到地理因素的影響，還會受到「組織結構和專業領域」的限制。所以單純的複製其它社群的形式或表面做法，基本上就會顯得過於天真。Wenger-Trayner 與 Wenger-Trayner（2014）、Farnsworth, Kleanthous 與 Wenger-Trayner（2016）就指出，我們應該用「地方」（local）這樣的

概念來理解社群的實踐能力（*competence*）。因為地方不是物理空間上的區域，而是帶著特定結構文化和個人經驗的複雜空間。例如，管理者對組織的成員有行政的權力，但卻不能限制組織內社群成員的實踐行動，這些相對自主的社群成員所發展出來的社群實踐能力所應用的空間，就是所謂的「地方」。

二、社群中的個人意義

最後一個社群常忽略的面向則是成員參與社群的意義，而這樣的忽略會顯得許多專業學習社群的理論更加矛盾。首先，專業學習社群基本上強調的是由下而上的歷程，是由老師自主和反思所形成的共識，甚至用來對抗傳統科層與權威體制造成的問題（孫志麟，2010；張德銳、王淑珍，2010）。但目前為止，似乎沒有一篇正式探討社群成員為什麼參與的論文。有趣的是，在幾乎所有論文中都可以看到教師「應」自主參加社群的呼籲或提到社群成員應該是基於個人自主反思所採取的行動，但也幾乎多數論文的緒論都會用「外在」的環境壓力來說明為何教師應參加社群提昇專業知能，而非來自教師「內在」的意義，包括如情意面的動機或認知面的理解。這些最常被提到的「外在」因素大致上有：知識經濟時代來臨、提昇市場競爭力、去中心化、社會要求學校改革、數位時代來臨、學校已成為買方市場、政府的政策或課綱推動、是學校變革的重要力量（王淑麗、丁一顧，2017；李瑞光，2012；許德田，2012；馮莉雅 等，2012；黃建翔、吳清山，2021；陳佩英，2009；陳佩君、陳淑美，2016；陳宥蓁、林啟超，2015；高博銓，2008；潘慧玲 等，2013；顏國樑，2016；鐘昌宏，2020）。但往往在談論這些外部環境因素之後，就沒有去探討這些因素為什麼和教師個人參與的意義有關？或教師怎麼詮釋和看待這些因素？畢竟就算教師知道了這些因素，也不一定會化為他/她參與社群的意義。更重要的是，這樣的論述似乎也太強調外在環境的決定性，好像教師沒有個人的反思和立場。所以這也讓專業學習社群理想中那種由下而上的呼籲，顯得更像是由上而下的要求教師要由下而上。

但從一些較為質性的論文中，我們確實可以看到許多社群發展其實是和教師的個人意義非常相關。如 Huang (2016a, 2016b) 就發現，社群之中常常都會有所謂非正式的關鍵領導人，其之所以關鍵，正是因為他們並沒有正式的行政角色，但卻願意主動付出更多來運作社群。這種積極主動又無私的心態，也因此帶動了更多教師來參與社群，一起為學生付出更多。而那些一開始雖然不是關鍵領導人的社群成員，雖然沒有關鍵領導人這麼清晰的願景，但是他們的教育信念卻和領導人的願景有一定的契合度，才會成為「志同道合」的社群。而也正是因為這些個人的因素，讓他們既使面對學校中的平庸文化和各式學校問題時，還能持續努力往自己的願景或目標前進，並影響更多其它教師。

此外，除了上述偏向個人願景、使命等情意上的意義，在專業知識上的意義也是很重要的。延續前面永續性的角度來看，許多教師專業發展成功的歷程，是需要花很長的時間不斷地揣摩、討論、消化和實踐的 (Huang, 2016a, 2016b; Garet et al., 2001; Guskey, 2002)。Kaiser 等 (2017) 最近才提出，教師的知覺注意 (noticing)、詮釋 (interpretation)、和實踐 (practice) 之間具有一定的關聯性。這樣子的關聯，打破了我們過去對教師專業發展的一些看法，也呼應了教師專業發展為什麼需要更深層的信念改變。因為如果只是在行為和技巧的層次介入專業發展，我們就看不到 Kaiser 等人提到的知覺注意和詮釋。這也解釋了為什麼許多外來的介入方式很難影響教師，原因就在於他們很少處理到教師背後的知覺和詮釋，畢竟這些知覺和詮釋的背後還藏著教師個人多年的經驗和信念。Dreher 等 (2021) 也特別提醒，教師專業成長卻常常忽略的就是教師能夠不斷透過反省改變的一種循環能力。也就是他們能夠透過實踐的結果或過程的反思，回饋到原本注意的現象。這也是為什麼教師專業學習社群的歷程來看，一位產生深層改變的老師，是需要不斷地釐清各種想法，並且從學生身上得到驗證，慢慢才能夠形成自己的願景，更清楚知道自己究竟要的是什麼 (Huang, 2016b)。

而教師個人意義還有一個很重要的地方在於它反應了當代「反思現代

性」(reflexive modernity)的時空背景。不同於單方面強調教師應該配合全球化新自由主義、市場競爭或教育政策的趨勢，反思現代性指出的是人民對於當代問題普遍出現的反思能力，包括人民對於各種政府決策、專家知識、生態永續與人權議題的反思。而這一方面反應在各種非政府組織或多元的抗議集會，一方面也標示著當代行動者從「認識論」，轉向「本體論」的內在「自我認同」反思，他們開始從當代社會的問題中省思自己究竟是誰？該做為一個怎麼樣的人？(黃騰, 2008, 2012, 2021; Huang, 2010, 2015, 2016b)。在一個針對台灣 31 個得過「教學卓越獎」的專業學習社群研究中, Huang (2016b) 就指出, 絕大多數學校教師並不是因為政策、行政人員、或專家知識才推動社群, 而是因為自己看到現場學校教育和學生的問題, 才著手推動專業學習社群的。也就是說, 教師不是像傳統新公共管理模式那樣, 必需靠科層績效、專業知識才能改變。事實上, 我們或許更應該看見, 還有一群老師用自己的方式在為教育現場努力, 包括近年來各式各樣民間自發性且為數眾多的專業成長活動, 如夢 N、學思達、溫老師備課 party。

Hill 等 (2020) 最近就指出, 如果我們還是像以往一樣, 先是透過行政政策的擬定才來推動學校教師改變, 可能早已無法面對當代社會的挑戰, 因為在過去這種模式下, 教師被視為是政策下的「被動」執行者, 也是被動的等到社會問題都出來才去推動專業發展, 而那只是在被動的因應這些危險 (a crisis-driven response) (Hill et al., 2020)。如果回顧這幾年的整個全球社會發展, 不論是世界各地發生的氣候變遷導致的生態災難、貧富差距、各地及右派和種族之間的衝突、學生的社會情緒發展問題、民主的消退、或是新冠肺炎等等, 我們都可以發現這些問題早就超越我們過去教育系統所傳遞的知識。政策或課程與教學改革要因應這些問題, 再透過科層組織推動治理, 要求教師改變, 早已經來不及。

而個人認為要打破過去那種「被動式」專業成長的一個關鍵, 就在於我們應該正式看到那早已存在的教師反思能力, 並且許多都已經以正式或

非正式社群的形式運作著。從這個角度來看，政策治理如果再像過去新公共管理的模式這樣推動，我們恐怕很難把這些存在於現場的改變力量做最好的發揮。但反之，如果我們改變過去政策治理的模式，試著集結這些自主的教師力量，讓他們更有系統的作為政策擬訂、協作的來源，或許我們將能看到更多可能的機會和空間。

伍、公民反思做為一種民主力量

表面上來看，台灣專業學習社群政策的推動，好像是一個理論與實踐之間的問題，也就是我們怎麼去透過社群的理論或者專家的知識技巧，來促進現場教師的專業成長。但是整體來看，我們卻很少思考社群作為一種政策的脈絡，包括台灣政策治理的脈絡或者作為當代政策治理的時代背景。實際上若從政策治理的角度來看，其實台灣專業學習社群政策的推動，和國外整個教育政策的發展有高度的相似脈絡，基本上都特別受到當代新公共管理的意識型態影響。而這樣的治理模式中，績效表現、專家治理都是常見的做法，但同時這種模式也因此常無法落實到教師的實踐經驗，也較缺乏對在地脈絡的掌握。但個人認為，這當中反應出來的問題核心卻是「民主」議題，原因如下。

一、民主過於受限在民選階段，而非更全面的公民參與

台灣作為一個備受肯定的民主社會，如果說有民主的問題，許多人應該會覺得很疑惑。但是，我們應該試著區分民主社會中「公民投票」和「公民參與」之間的不同。公民投票只是一種落實民主的制度和形式，透過民選代表，政府需要執行人民賦予的意志。但是真正的民主卻以更廣泛和深入的公民參與為目標，所以如果把公民投票這類制度等同於民主社會，基本上不只簡化的民主，也扼殺了我們對民主的認識（吳彥明，2014）。但對民主政府來說，行政官僚就是要達成民選政府的政策，所以一旦政策制

定後，行政體系最重要的工作就是要有「效率」的執行。就如吳瓊恩（2007）所說，整個行政學說的發展一直以來就是以行政體系內部的運作為主，雖然後來有考量一些與外部的互動和影響，但「效率」一直被視為是整個行政系統運作的核心。當然對行政部門來說，「效率」就是一種公共的善，因為某種程度表示他們努力在完成民意。但與此相對下，「效率」之外的其它價值就很容易被排除在行政組織運作之外，例如：民主、合作、參與、正義、自由（吳瓊恩，2007；陳敦源、簡鈺璋，2019）。原因之一正是民主還有一個重點在於公民參與，但事實上民選投票後，公民也就很難參與民主運作，就如上所說，行政學一直以來是以內部組織為主。而這種行政組織為主的觀點和做法，不僅隔絕了公民的參與空間，也合理化官僚組織，過度擴大行政人員的操縱權力（韓保中，2009）。雖然近年來新公共管理也開始透過分權方式與各層級政府、民間與企業組織、個人互動，但本質上仍是以行政組織中心或官僚中心的精神為主（陳金貴，2016；Denhardt & Denhardt, 2011）。就如 Denhardt 與 Denhardt（2011）所說，新公共管理的分權背後，只是把上位的行政轉換成監控者（monitor）的角色，但由上而下設定的行政目標仍是其主要管理目標。而這一轉變中，為了管理目標所採用的績效責任管理，不僅容易流於量化或表面的資訊，本身「監控者」的角色轉變也會讓行政人員抽離於實際的運作脈絡中。

二、新公共管理下的專家知識與反思現代性下的公民參與

再者，所謂的民主治理中，「人民頭家」常被諷為是個美麗的謊言，因為大多數的決策內容都是由專家的知識技術所制定，而非人民。這其中常帶著一種過去啟蒙理性的思維，認為人民是不足以有能力做出判斷和選擇（陳敦源，2004）。但是在今日反思現代性的社會，專家知識反而常常帶來的是許多風險與危機，而且許多專家知識之間還是彼此衝突和競爭的，反而是人民在普遍教育程度提升之後，面對專家知識所帶來的種種風險，和不同專家知識的競爭衝突，不得不做出反思和選擇（Huang, 2010, 2015）。從民主的角度來看，其實真正的民主要反應的是多數人的意見，

現有的民主制度卻常被限定在民選投票，然後接下來則由行政體系的由上而下治理模式為主，反而排除了參與歷程。就算是透過了公聽會等公開方式所營造的討論空間，多半其實也是在行政組織與專家知識的議題框架中進行（陳敦源，2004）。

近年來，「公民社會」做為一種民主社會重要資產的概念又開始受到重視。擺脫過去受限於經濟學式和啟蒙角度的傳統公民社會概念，現代社會愈來愈重視足以和國家機械抗衡的「新托克維爾式」（neo-Tocquevillean）組織性公民社會，也就是所謂的第三部門或非政府組織（丁仁方，2007）。而台灣在戒嚴之後，這種第三部門組織更是蓬勃發展，尤其從 1992 年到 1997 年先以社會運動形式出現，1997 年後這些公民社會力則開始正式組織化（顧忠華，2005）。而由台灣民間社會運動促進教育大改革的 401 教改大遊行，也就是發生在 1994 年。而近年來，非組織化和各種形式的公民活動也益加頻繁，最明顯的莫過就是新社會運動的出現。新社會運動和過去的社會運動不一樣，不是強調解放與對抗，而是針對各種生態、性別、環保、人權、消費種種議題進行倡儀（陳金貴，2016；Denhardt & Denhardt, 2011）。而這類新公民力的展現，正是反思現代性中重要的現象，Giddens（1991）則將這種公民反思和參與改變社會結構的現象稱之為「生活政治」（life politics），用以和過去以族群、階級解放為主的社會運動區別。

對照新公共管理模式和當代多元公民力的出現，Denhardt 與 Denhardt（2011, 2015）於是對當前的公共行政提出「新公共服務」（New Public Service）的全新概念，認為行政組織應該要放棄過去那種由上而下的行政模式，目前更重要的應該要去「服務」這些多元又有活力的公民，透過更多的溝通對話來創造更多公共利益，把這些公民都當成重要的人和主體，而不是只強調效率。對照台灣現在專業學習社群的政策發展，是不是我們也要開始更重視教師身為公民的角色，把他們看成有能力進行反思和行動的公民，進行更多的溝通對話，而不是只是監控他們是否執行由上而下的政策命令。

三、自發的專業學習社群正彰顯公民反思歷程

乍看之下，專業學習社群的議題好像在這裡已經變得不太重要，更重要的好像是行政組織推動模式的改變。其實不然，新公共服務這種概念的出現，是建立在當代反思現代性的前提之上。沒有普遍反思能力的公民，就很難構成新公共服務的模式，因為新公共服務的對象正是「公民」。就如杜威在【民主與教育】一書中說：「民主既然反對外在施加的權威，就必須設法由自願的意向和內在的興趣取代之。……比較深層的說，民主並不是一種政治型態，而是一種共同生活的模式，一種協調溝通的經驗」（Dewey, 1916/2019，頁 49）。而如果個體之間存在優劣的關係，就不會產生真正的溝通（Dewey, 1916/2019）。所以就這個角度來看，將公共政策的推動更民主化只是民主的表面，更深層來說，應是建立公民之間更平等的協調溝通能力。

從上面這些角度延伸來看，個人認為相較於被迫運作的教師社群，自發性的專業學習社群，不僅成員是具反思力的「公民」，也是更能深入生活中的「民主」型態。首先，因為這些教師要解決的問題，正是學校中的問題。這些教師為了解決這些問題所採取的行動，符合在地現場的需求，也展現老師的反思能力。其次，相對其他的公民，老師不只對現場脈絡了解，也具備一定的教育專業背景。最後，老師之間透過各種形式所聚集起來的社群，不僅協助個別老師發展對教育現場更深刻的思考與判斷，更提供一個安全的環境來協助老師面對學校中的官僚文化和平庸文化（Huang, 2016b）。而這些社群中的彼此信任與對話，讓社群成員之間成為有能力動員的人際網絡連結，提供了公民社會中難能可見的行動力（林國明，2016；林勝偉、顧忠華，2004）。

以上三點可以結論為：我們現在教育政策推動的方式受到過去公共治理模式的限制，並不是以「民主」和「公民」的服務為核心。但是當代社會中，公民出現的普遍反思能力，正是社會改變進步的重要動力。而自發性的專業學習社群中，一方面正是在解決學校現場問題，再者是教師有一

定的專業背景，最後則是自發性社群間的信任與互動是公民社會中可貴的公民動員力。所以綜合來看，如果未來的專業學習社群的政策推動如果能夠以「新公共服務」的概念為基礎，更著力在與有能力反思和運作社群的教師們溝通互動，發展出更具長期公共利益的教育政策與策略，將可以某程度解決過去傳統公共行政和新公共管理中著重績效責任、專家知識、任務導向、忽略現場脈絡、缺乏動機的問題。

陸、結論與建議

一、結論

總而言之，我們不應該把專業學習社群再當成是一種理論的呼喚。了解專業學習社群不是存在學術的想像中，而是當代的公共行政脈絡底下中進行的，這可以幫助我們對專業學習社群以及相關政策運作產生不同角度和層次的思考。本文更認為，在專業學習社群與社群的未來發展中，我們還需要有更上位、更本質的觀點，也就是把「民主」帶入未來的社群發展和政策推動中，而非只是把社群當成只是「教師專業發展」的途徑與工具。畢竟，教師專業發展還是比較重視教師的專業知識和能力，但從社會面來看，教師若能自發的參與專業學習社群，那還代表著他們也正用一種草根的方式在參與和促進公共社會的進步，並提供公共行政之外不同的在地聲音，而這些正是民主之下的公民社會重要力量。也正應如此，教育部 108 總綱中的條文，或許應該從「教師應自發組成專業學習社群」，改為「各級單位應鼓勵教師自發組成專業學習社群」。

當我們不再受限於傳統公共行政和新管理模式，而是思考如何發展和活化社群中的公民反思和民主社會時，將有助我們重新思考專業學習社群政策的推動。當然，我們也不能理想的認為新的公共行政思維出現，就一定會讓舊的思維與運作消失（Denhardt & Denhardt, 2015）。在衝突、改變與過渡的過程中，一直都涉及了觀念、結構、文化、行動策略和人與人間

的協商。因此，個人將從「行政推動」（又分地方政府和學校行政）和「社群實踐」二大面向，提出以下幾點建議，做為未來發展社群政策的思考方向。

二、建議

（一）地方政府

1. 區分「社群」與「任務團隊」，於政策中刻意保留自發性專業學習社群的空間：

目前的社群政策再過去中央的推動下，地方政府許多已經採用「校校有社群」的概念在地方層級推動社群，但也常綁定過去教師專業發展評鑑或是 108 課綱的政策內涵。在這種偏向由上而下的推動方式很難一夕瓦解的情況下，初期可能做法就是至少要為「自發性」的社群保留其運作發展空間，以區分「任務型團隊」和「自發型社群」的不同。所以在政策上至少可以規劃一類社群，只要符合：「社群成員皆為自發性參與」、「結合課程與教學議題或需求」的條件，就可以申請此類補助。此外，這類社群的補助、申請年限和相對義務也應該有較大的彈性空間，並盡量減少相關的行政與文件作業量(如部份結合現有的學校課程評鑑)。其義務可由申請社群自行界定，主要是界定對學生與學校產生的影響。

2. 以平等對話走出「行政組織」和「專家知識」為核心的思考框架，做為政策建構的基礎之一

除此之外，為了要避免過去以行政組織為主或由上而下的方式，地方政府的行政人員也應該重新調整自己的立場和角色，不再是以政策的執行者和績效效率考量為主，而是把學校現場的需求和議題當成重要的民意來源，做為未來政策推動的參考。這也表示，地方行政人員不該只是找具有行政身份的校長和主任來討論如何落實由上而下的政策，而是要和專家一起思考如何根據學校的需求以提供更合適的政策和資源。這時，具自發性的專業學習社群成員及其成果就相當適合成為對話的對象，如此一來，這

類自發性社群的成員或其它類似的教育成員，也更能意識到地方政府對民主社會開放對話的意願和文化，這將更有利深化教育系統中的民主運作。

（二）學校行政

1. 發展行政權威身份外的平等對話關係

對一般教師的印象來說，學校行政人員（如校長或主任）主要就是落實政策且具行政權威的推動者。但若要建立民主平等的對話，這種身份卻多是一種障礙，社群教師需要更多的時間來釐清學校行政人員究竟只是著重政策績效，還是真正考量實際的需求與問題來改善學校。因此，學校行政人員應該發展與自發性社群成員平等對話的能力，以理解 and 需求為前題，配合相對應的行動作為，在過程中讓自發性的社群成員感受到理解和真誠，如此才能漸漸改變行政人員給一般教師的印象，形塑更平等對話的校園環境，讓自發性的社群更有發展的空間。

2. 應以自發性社群建構願景的多元性和歷程性

另外，自九年一貫到十二年國教所推動的校本課程，非常強調學校共同的願景。有共同的願景和目標雖然重要，但我們也不應忘了願景是學校成員對話的結果，所以願景會隨著所有學校成員、環境和時間產生改變，而不是參與會議成員當下討論的結果。所以要保持願景能隨著人時空的改變而調整，就需要不斷保有與不同成員對話的空間。另外，學校願景又不能沒有足夠的內容和實踐來支撐，也不可能說換就換，更不應該隨著校長的調動而消失。所以長期而言，較成熟的自發性社群，不僅代表著自發多元的可能，也有一定的實踐基礎和永續性，是學校願景建構時應該考量的重要基礎。

（三）社群實踐

1. 著重社群意義結集的歷程

而如果要讓促使更多自發性的專業學習社群發展，我們在避免由上而下推動的同時，也應該更重視社群成員的動機和情境脈絡下的需求。這表

示想發展自發性社群的學校教師，應該不是優先考量行政任務導向的內容與形式，而是先以教師所面臨的現場問題和有教育意義的課程教學議題為合作的基礎。所以，參與自發性社群的過程中，成員的加入或社群的集結過程中，大家是因為覺得有意義而加入。

2. 發展社群中的私領域基礎

由於比較不是從正式行政權威上的命令與任務要求去動員教師，因此非正式的關係會在社群形成的過程中扮演更重要的角色。初期，這些非正式的關係可能是因為平時的互動過程中知道某種老師可能是較志同道合的，有進一步合作的可能；也可能是因為本來就有一些關係，如學長姐、共同喜好、同年級或領域。進入社群後，在平等互動基礎上建立的信任感更是重要，因為只有信任的關係，成員彼此才能討論真正內心的想法、疑惑或擔憂，再透過討論慢慢釐清與建構課程與教學的議題和個人的專業認同。所以在社群學習的背後，需要這些私領域的基礎，來支持專業成長。

其次，在研究方面，之前提到為民主服務的觀念和做法在現實上還是會和傳統行政與新公共管理的觀念和做法並存，同樣地，由下而上的自發性專業學習社群、以意義為基礎的集結、非正式的私領域互動也會和現在偏向由上而下的社群並存，因為實踐過程中不斷會有觀念、結構、文化、行動策略和人與人間的協商。所以未來的研究應可朝以下方向思考努力：

（一）分析政策運作中的觀念、作為、網絡與文化關係

過去的行政系統在民意或民代決定政策方向後，接著就是以政策推動為主，這時多半偏向行政組織為核心的思考方式，搭配的是行政系統被賦予的行政官僚權威。但是以民主作為核心的公共行政，在意的卻是溝通對話。這除了觀念上的改變，過去所依賴的行政權力自然也很難運用在平等對話的過程。再者，過去所習慣的觀念和作為，也可能會因為習以為常的慣性而一再出現。有時心裡想要以民主對話作為基礎，卻又可能不自覺地帶入過去的公共行政權威中。而且，行政組織運作過程中，涉及許多不同的組織與行動者，不同行動所持有的觀念或者組織的文化，在這樣的網絡

中，會彼此互相影響。一個有自覺想推動民主對話的行政系統中的行動者，他的作為勢必要在這些網絡中不斷地調整和改變。因此就研究的角度來看，我們再也不能把行政組織所賦予的權力視為理所當然，更不能排除進行民主對話過程中，所涉及的不同觀念、文化、作為、和行動者。從這個角度來看，如何在政策運作過程中了解這些元素之間的關係互動，將會是未來研究很重要的一部分。

（二）著重社群集結過程而非成果與做法

而先前也提到，只研究成功社群的成果與做法，等同排除了意義、動機與情境脈絡，以為成功的社群是可以被跨社群的機械性複製。但事實上，社群若是自發性的，其參與的意義和集結的歷程可能才是重點。甚至，自發性社群也可能不是一開始就是自發性的，有可能社群成員一開始還無法理解參與社群的意義，但是在某些教師、主任、校長或社群的運作過程中，開始感覺到自己的專業成長，接著啟動了他們對社群參與的動機。所以，社群在特定脈絡中不斷的改變，過去做不到的可能在後面可以做到。因此，如果我們只是把其他社群的成功做法複製到其他社群上，簡直就是否認社群發展過程中這些行動者的反思能力。對研究而言，更珍貴的研究方向或許是社群的集結與變動過程，而不是特定的做法與成果。這對研究者來說，表示我們應該要把社群中的每一個參與者，都當成是一個有反思能力的行動者，了解他們為什麼要參與這個社群？在轉變的過程中又究竟發生了什麼事？或者在不同社群成員的互動中，什麼文化與策略才是符合當下脈絡情境的做法？對這些研究，本質上更適合以質性的方法進行，需要進一步的訪談與觀察才能取得。同時，我們也會需要把這些過程轉化成理論概念的語言，幫助大家更了解社群發展過程中的歷程。

參考文獻

- 丁一顧 (2013)。校長轉型領導與教師專業學習社群關係之研究。**屏東教育大學學報**，**41**，71-100。
- 丁一顧 (2014)。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，**17** (3)，117-151。
- 丁一顧、王淑麗、王孝維 (2019)。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究：以教師信任為中介變項。**教育政策論壇**，**1**，111-141。
- 丁一顧、王淑麗、江姮姬 (2019)。國小校長共創式領導與教師專業學習社群關係之研究：以教師信任為中介變項。**教育科學研究期刊**，**64** (3)，237-264。
- 丁一顧、江姮姬 (2020)。臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。**教育研究與發展期刊**，**16** (2)，135-162。
- 丁仁方 (2007)。公民社會與民主政治的相互建構－日本與台灣近年組織性公民社會發展之比較。**台灣民主季刊**，**4** (2)，1-31。
- 王文科、王智弘 (2020)。**教育研究法**。五南。
- 王金國 (2015)。創造正向的教師研習經驗。**臺灣教育評論月刊**，**4** (10)，55-58。
- 王淑麗、丁一顧 (2017)。教師專業學習社群運作成功的關鍵：信任。**台灣教育評論月刊**，**6** (10)，14-19。
- 王曉玲 (2017)。展現校長領導專業能力提升教師專業學習社群發展。**台灣教育**，**708**，32-34。
- 李幸玲 (2020)。從教師專業發展評鑑到教師專業學習社群之我思。**台灣教育評論月刊**，**9** (10)，150-154。
- 李瑞光 (2012)。從買方市場談教師專業學習社群的發展。**師友月刊**，**539**，44-47。
- 林生傳 (2003)。**教育研究法：全方位的統整與分析**。心理。
- 林孟郁、鍾武龍、張月霞、李哲迪、陳穎儀 (2013)。高中教師在創新科學課程專業學習社群中的發展歷程。**科學教育學刊**，**21** (1)，75-96。
- 林思伶、蔡進雄 (2004)。從科層體制到學習社群：建構活躍的教師學習社群。**第三屆教育領導與發展學術研討會論文集** (頁 29-44)。輔仁大學教育領導與發展研究所。
- 林思騏、陳盛賢 (2018)。從歷史制度論觀點剖析：教師專業發展評鑑的政策變遷與延續。**師資培育與教師專業發展期刊**，**11** (3)，61-81。
- 林國明 (2016)。審議造就積極公民？公民審議、社會資本與政治參與。**人文及社會科學集刊**，**28** (2)，133-177。

- 林勝偉、顧忠華（2004）。“社會資本”的理論定位與經驗意義：以戰後台灣社會變遷為例。**政治大學社會學報**，**37**，113-166。
- 吳金聰（2013）。教師專業發展評鑑的實施問題與建議。**臺灣教育評論月刊**，**2**（10），51-55。
- 吳昌期、何基誠、李敦仁、蔡澍勳、黃文英、蕭美智、張維文（2017）。校長如何營造教師專業學習社群。**教育脈動**，**10**，19。
- 吳彥明（2014）。民主作為一種治理的藝術－知識、技藝與主體化。**台灣社會研究季刊**，**97**，111-174。
- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚（2016）。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式－以學習共同體為焦點。**台灣教育評論月刊**，**5**（10），164-196。
- 吳瓊恩（2007）。建構“無謀預的行政倫理”：新公共服務五對概念的比較與檢驗。**公共行政學報**，**23**，1-28。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。**學校行政**，**69**，138-158。
- 高博銓（2008）。學校學習社群的發展與挑戰。**中等教育**，**59**（4），8-20。
- 莊福泰（2016）。作法對不上目標，談教師專業發展評鑑的問題。親子天下。
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/2132>
- 梁金都、林明地（2015）。國小校長領導專業學習社群以發展學校集體智慧的策略。**教育研究集刊**，**61**（3），1-46。
- 陳佩君、陳淑美（2016）。改變的力量－教師參與自主性學習社群以提升教師專業。**台灣教育評論月刊**，**5**（12），55-57。
- 陳金貴（2016）。公民社會在公共行政領域的發展趨勢。**文官制度**，**8**(1)，1-18。
- 陳宥綦、林啟超（2015）。教師參與專業學習社群與教師專業相關研究文獻之探討。**台灣教育評論月刊**，**4**（5），123-128。
- 陳敦源（2004）。人民、專家與公共政策：民主理論下的“參與式知識管理”。**國家政策季刊**，**3**（1），99-133。
- 陳敦源、簡鈺瑋（2019）。網絡治理與民主課責：監控民主下的理性選擇理論觀點。**國家與社會**，**21**，119-168。
- 陳劍賢（2011）。我國縣市政府教育處績效評估指標建構之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**4**（1），1-24。
- 許家驊（2017）。臺灣教師專業發展政策下之教師專業學習社群組成運作實施內容、可能困難與因應之道。**台灣教育評論月刊**，**6**（10），1-9。
- 許德田（2012）。邁向專業學習社群的學校微革命。**台灣教育**，**676**，10-19。

- 黃政傑（2021）。開啟教師專業學習社群的未來。**台灣教育評論月刊**，**10**（5），1-8。
- 黃建翔、石淑旻、蔡明學（2018）。臺北市國小校長創新領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，**23**，119-153。
- 黃建翔、吳清山（2021）。國民中學校長創新領導、教師專業學習社群與教師教學創新表現關係之研究。**教育學報**，**49**（1），51-72。
- 黃彥融（2013）。從教育課責觀點談中央對地方特殊教育行政績效評鑑之成效。**特教論壇**，**15**，1-9。
- 黃騰（2008）。A. Giddens 自反現代性其及對師資培育課程研究之啟發。**教育研究集刊**，**54**（1），87-116。
- 黃騰（2012）。風險社會下的生命教育課程：從生命意義到生活政治。**生命教育研究**，**4**（1），1-26。
- 黃騰（2014）。邁向永續的課程與教學：十二年國教中的課程協作與掌舵。**教育人力與專業發展**，**31**（5），83-92。
- 黃騰（2021）。面對風險社會的「未知」：教育的跨域想像。載於中國教育學會（主編）。**預見教育 2030：風險時代的教育價值、反思、與行動**（頁 57-79）。學富。
- 黃騰、李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡之過去與未來。**教育研究集刊**，**56**（4），59-94。
- 張素貞（2010）。99 年度中小學教師辦理專業學習社群之分析專案報告。
<http://teachernet.moe.edu.tw/BLOG/FileUpload/DownLoad.ashx?FileID=77>
- 張新仁（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。
<http://140.126.30.96/upfiles/fileupload/44/downf01251257142.pdf>
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41**（2），81-110。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，**41**（1），61-90。
- 張德銳、李俊達（2017）。**專業發展導向教師評鑑：理論與實務**。五南。
- 張德銳（2017）。以教學輔導教師制度推動教師專業學習社群。**台灣教育評論月刊**，**6**（10），10-13。
- 教育部（2008）。**教師專業發展評鑑工作手冊**。作者。
- 教育部（2011）。**教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典**。
http://teachernet.moe.edu.tw/UpLoad/Book/511/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E7%BE%A4_%E9%A0%98%E9%A0%AD%E7%BE%8A%E8%91%B5%E8%

- 8A%B1%E5%AF%B6%E5%85%B8.pdf
教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。
http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 馮莉雅、林惠儀、張翠倫 (2012)。教師專業學習社群協助國小教師增進十二年國民基本教育教學知能之研究。**國民教育學報**，**9**，175-197。
- 潘慧玲、張素貞、沈靜濤 (2013)。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。**教育研究與發展期刊**，**9** (2)，145-174。
- 賴彥全、王麗雲 (2014)。地方政府教育課責系統現況與成效探究。**教育科學研究期刊**，**59** (3)，97-132。
- 鐘昌宏 (2020)。邁向課程實踐的最後一哩：教師專業學習社群。**師友雙月刊**，**621**，85-91。
- 韓保中 (2009)。新治理的行政倫理意象：新公共服務論後設語言之分析。**哲學與文化**，**36** (1)，121-142。
- 顏國樑 (2016)。以教師專業學習社群 帶動教師專業成長的浪潮。**師友月刊**，**588**，14-18。
- 顧忠華 (2005)。解讀社會力：台灣的學習社會和公民社會。左岸文化。
- Dewey, J. (2019). **民主與教育** (薛絢 譯)。大塊文化。(原著出版於 1916 年)。
- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y., & Slight, H. (2021): Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ball, S. J. (2008). Some sociologies of education: A history of problems and places, and segments and gazes. *Sociological Review*, 56(4), 650-669. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00809.x>
- Bergmark, U. (2020, in press). "Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development." *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Brown, C. P., & Weber, N. B. (2019). Bringing being into professional development: a qualitative investigation into teachers' struggles moving beyond an epistemological framing of teaching and learning. *Early Child Development and Care*, 189 (5), 763-776. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1343312>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional

- growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- D'Ardenne, C., Barnes, D. G., Hightower, E. S., Lamason, P. R., Mason, M., Patterson, P. C., Stephens, N., Wilson, C. E., Smith, V. H., & Erickson, K. A. (2013). PLCs in action: Innovative teaching for struggling grade 3-5 readers. *Reading Teacher*, 67, 143-151. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1180>.
- Denhardt, J. v., & Denhardt, R. B. (2011). *The new public service: Serving, not steering* (3rd ed.). Sharpe.
- Denhardt, J. v., & Denhardt, R. B. (2015). The new public service revisited. *Public Administration Review*, 75(5), 664-672. <https://doi.org/10.1111/puar.12347>.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Dreher, A., Lindmeier, A., Feltes, P. Wang, T. Y., & Hsieh, F. J. (2021). Do cultural norms influence how teacher noticing is studied in different cultural contexts? A focus on expert norms of responding to students' mathematical thinking. *ZDM Mathematics Education*, 53(1), 165-179. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01197-z>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., and Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: a conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10), 10-14.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. Jossey-Bass.
- Garet, M., Porter, S., Andrew, C., & Desimone, L. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Huang, T. (2010). Teaching unawareness: The curriculum of desire and love in risk society. *Asia Pacific Education Review*, 11, 477-487.

- Huang, T. (2012). Agents' social imagination: The 'invisible' hand of neoliberalism in Taiwan's curriculum reform. *International Journal of Educational Development*, 32, 39-45.
- Huang, T. (2015). Reflexive risk-education and cosmopolitanism in the risk society. *Globalizations*, 12(5), 744-757.
- Huang, T. (2016a). Integrating the ontological, epistemological and socio-cultural aspects: A holistic view of teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 22(8), 947-964.
- Huang, T. (2016b). Linking the private and public: Teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237.
- Huang, T., & Ou, Y.-S. (2017). Reflexivity, position, and the ambivalent public space: The politics of educational policy in Taiwan's local governments. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 14-27.
- Kaiser, G., Blömeke, S., Koenig, J., Busse, A., Doehrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161-182.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement-A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
- Mehli, H., & Bungum, B. (2013). A space for learning: How teachers benefit from participating in a professional community of space technology. *Research in Science & Technological Education*, 31, 31-48. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.761604>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-76.
- Philpott, C. & Oates, C. (2017a). Professional learning communities as drivers of educational change: *The case of learning rounds*. *Journal of Educational Change*, 18, 209-234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Prenger, R., Poortman, C. L. and Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Roberts, M. S., & Pruitt Z. E. (2003). *School as professional learning communities: Collaborative & activities and strategies for professional development*. Corwin Press. Inc.

- Rodriguez-Gomez, D., et al. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink- Marchand H., Want, A. V. D., Zuiker, I., Zwart, R. & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814-831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58, 717-734. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9327-z>.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., and Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A case study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293631>
- Taylor, M., J., Goeke, E., Klein, C., and Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education* 27, 920-929.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., & Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35, 405-422. <https://doi.org/10.1080/03054980902935008>.
- Wenger-Trayner, E., and Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in landscapes of practice: a framework. In Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., and Wenger-Trayner, B. (Eds.) *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity, and knowledgeability*. (pp.13-30). Routledge.

- Westbury, I. (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how?. In F. M. Connelly, M. F. He, and J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 45-65). Sage Publications.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Service for Democracy: On the Challenge and Possibility of the Teacher Professional Learning Community Policy of the Elementary and Secondary School

Teng Huang

Professor, Teacher Education Center, Fu Jen Catholic University

Abstract

Due to the significance of professional learning community (PLC) in educational policy, this paper attempts to uncover the challenges and possibilities of the policy enactment of PLC in Taiwan. The central issues are whether the process of policy enactment can lead to the missing of the critical meaning of PLC and if so, how the process works, and whether there are meta issues which should be taken into consideration for the future policy enactment of PLC. It is found that very few studies have addressed the issue of PLC's policy governance and the social context of governance. Furthermore, affected by the views of "Traditional Public Administration" and "New Public Management", the PLC in Taiwan faces the following problems: over-emphasizing accountability, being subjected to expert knowledge/technology and administrative task, lacking the understanding of the developing process of PLC, and paying scant attention to personal meaning of members. Finally, central to these problems is the issue of "democracy". For the policy enactment, it is thus suggested that we should intentionally keep space for the autonomy of PLC, develop a relationship of equality for dialogue, build a multiple and

dynamic school vision, and focus on the assembling process and the private resource while developing PLC. For further research, it is suggested that researchers should pay attention to the relationship among belief, action, network, and culture in the policy enactment, and how the PLC assembles in its developing process.

Keywords: democracy, policy governance, professional learning community, new public service, new public management