

## 教師社群研究中的配角：實務檔案？

洪志成

國立中正大學師培中心教育所教授

林佳蓁

國立中正大學教育學研究所博士生

### 一、前言

教師社群成為教育部精進教學的重要政策後有待持續檢視，而《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之實施要點亦敘明「教師應自發組成專業學習社群」（教育部，2014），然不宜以此自滿。臺灣的教師文化已經從早期教師彼此孤立的個人主義文化（歐用生，1996）邁向一個接納教師社群相互學習的境界；但是真正聚焦在關注學生學習的教師專業學習社群（professional learning community，以下簡稱 PLC）了嗎？美國大規模嚴謹全國教育統計中心研究顯示：教師專業成長有賴不斷更新知識、技能及改變的意願（National Center for Educational Statistics, NCES, 2019），而臺灣於非大規模的實證或觀察仍可發現若干困境，如：不習慣合作、資源不足（吳俊憲、蔡淑芬，2017；張嘉容、張媛甯，2018）。即便有一些社群已經突破上述初始建構階段的困境，相關研究仍顯示存在以下困境，如：無共識、缺乏接受與同儕互動合作、省思對話的專業訓練或教師領導或輔導知能等困境（張德銳、王淑珍，2010；陳文瑜，2017）。然而，以上檢視似乎仍缺少一塊拼圖：實務證據檔案（以下有時簡稱為實務檔案或 documentation）。故本文探究具體對話資料或證據之實務與理論層面，尤其著重檔案歷程（documentation）做為學習資料蒐集與反思的社群對話是否與如何展現。在 45 篇相關研究之後設分析中發現：(1) 社群研究對教學實務的重視不及 27%；(2) 可分為認知與實踐兩大類。所以，以證據為本（evidence-based），深刻之探索對話歷程檔案有其研究潛力。

### 二、實務檔案似乎不是教師社群研究的核心

學者提及 PLC 的核心概念時，不外有五項，都與促進專業成長有關。所謂教師專業成長有賴不斷更新專業知識、技能與改變實務的意願（NCET，2019）。典型的 PLC 有五個主要內涵（Richard DuFour, 2004；張德銳、王淑珍，2010），「共享價值」、「協同合作」、「分享實務」（deprivatization of practice）、「省思對話」、以及「關注學習」。何者與此分享與反思實務最直接相關最高？其中最接近的是第三項；所謂「分享實務」意指：「教師專業學習社群透過討論、分享等方式幫助教師在教學實務中得以成長，而教師之間亦能相互關懷、打氣與支持，建立了彼此之間信任融洽的關係」此一定義，不僅指設計教師一般性教學知能的成長，並隱含許要針對個人教學實務上的分享回饋，以便獲得在「認知上」原則性成長之上的「專業實踐」上的成長。但是進一步探究，所指的「在教學實務中得以成

長」，究竟哪些實務內涵適合進行專業分享？有哪些實務分享運作方式？各種運作方式優劣為何？不同類型是否顯示不同層次的專業成長？促成高層次成長的條件為何？

但相關文獻較少提及如何操作，透過何種具體實務更能促進專業成長。大型的后設實證研究似乎也並不重視以上所指的「分享實務」。典型代表也是涵蓋面比較廣的丁一顧與江姮姬（2020）研究為例，其以教師專業學習社群為主題之期刊論文116篇實徵研究為分析對象，分析的主題著重於以下七層面中，並未凸顯出教學實務的地位：(1)「關係與影響研究」共計64篇（55.17%）、(2)個案研究（13.79%）、(3)現況與內容研究（12.06%）、(4)應用研究（1.72%）、(5)模式研究（2.58%）、與(6)歷程研究5篇（4.31%）、(7)分享實務（10.37%）。這代表著PLC研究七個主軸中，並未如理論一般重視教學實務嗎？保守的說，可能不是不重視「教學實務」而是並未將其放在上位概念，或是首要地位。但是在其在下位概念中，可能仍存在對於實務的重視？。

進一步分析，其中仍有部分主題與教學實務接近，即是上述第六類的「歷程研究」，該文所指的代表性的歷程研究中，包括社群發展歷程如以下兩類：(1)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；(2)「探索-規劃-研發」與「磨合-實踐-發展」為社群發展的兩階段。兩者中都點出教學實務的存在，但均不是主角，也並未細究該歷程中（如備課觀課議課、探究研發）所涉及的「教學實務」究竟有何指標才符合PLC的「專業」。難道脫離教學實務的教師社群可以達成教師專業的目標嗎？從表面來看，悲觀的說，教學實務並不同理論所稱，成為PLC研究的核心概念？難道說，教學實務就像是空氣、水一樣，是必要前提，重要性不言可喻，反而不需要透過研究來彰顯？

### 三、研究設計與發現

如前文，教學實務理應受到PLC研究重視，當現有研究較少凸顯其角色。本研究問題是，教師專業社群研究中涉及的教學實務份量與類型為何？本文作者以「教師專業學習社群」及涉及教學實務的「學生」為關鍵詞，在「Airiti Library 華藝線上圖書館」（網址 <http://www.airitilibrary.com/>）使用進階搜尋，以繁體中文發表之期刊論文（搜尋日為2021年2月20日），共獲得45筆資料，大多數均提到社群有實施教學活動，但在文章中有明確提出社群活動中進行涉及學生實務相關的分享內容的，卻僅有下列12篇，佔約三成（26.67%），也並非呈現與主要研究發現或結論之中，此一發現似乎呼應丁一顧與江姮姬（2020）。但深究內涵，所指涉的教學實務，也顯示了不同層次與層面的專業內涵。

PLC研究中的教學實務指涉頗為分歧，上述PLC研究內容分析後，僅有的

27%涉及教學實務的研究，是否都符合「專業成長」的範疇呢？就其內涵多元，以下先區分五種類型來進一步分析：

#### （一）行政相關

與學校例行工作或方案計畫有關之教學社群，基本上是由上而下進行的。包括例行工作（如課程領域小組、教學研究會、學年會議、責任分工）、行政主導（或授權）的課程教學計畫（如班級共讀），基本上並非完全自發自主，由下而上推動的，但社群內容涉及規劃課程教學之研發、執行進度報告、檢討改進、後續追蹤、書面報告寫作的共同討論。社群討論指向教學實務中的教學設計、策略運用，評量檢驗等。

#### （二）教學知能增能研習或工作坊

聘請校內外專家或資源人士進入校內社群進行教學實務新知能的分享、實作，並針對社群教師教學實務或理念進行專業對話互動。

#### （三）讀書會

選定教學相關書籍共讀共學，並連結至個人教學實務。如：確認探究式教學方法的內涵與實踐。

#### （四）教學實務原則

純粹校內社群教師針對特定教學策略之共學或專業互動討論（如民俗體育社群：討論體育技巧訓練等），並連結至個人教學現場證據（即前述之檔案資料）之分享與反思。最具體的實例為：透過社群活動，檢討修正對話式形成性評量編碼表；在實作上，根據教學實務經驗：從課堂教學錄影逐字稿中分析師生對話的情形，甚至包括初期、中期及後期師生實際教學對話的內容進行修編。

#### （五）個案討論

針對班級經營或特定領域教學（如書法教學），低、中、高特定群族學生學習優劣勢的分享、回饋、檢討、改善策略與持續追蹤。

若依據 Dufour（2004）關於「實務分享」的定義，是否能引發個別教師「專業實踐」上的分享，上述五類又可區分為兩大類型，認知型與反省實踐型的教學實務。前述五類中的前三類屬於認知型，有助於教師教學專業認知原理與技能的

原則性成長。但該三類社群活動中，教師可以不必分享個人教學實踐的困境，也無法獲得同儕的回饋，在實際回到教學現場時，專業成長的方向主要依賴將所學新知能以加法的方式，添加在既有的教學實踐之上，至於兩者的吻合處、衝突處難以事先預料，也不容易事後進行檢討修正。

上述分類中第四與第五項可歸於第二大類的「實踐型」教學實務。其涉及教師們必須必要時放棄自尊，分享或展現自己教學情境中酸甜苦辣、教學困境、自我批判，以便於得到改善個人教學實務上的回饋意見，及時修補自己的教學知能，在不久將來應用這些回饋改善教學實務，在個人的實務知能上明確地獲得成長，也因此極有可能讓自己的學生直接獲益。其基本要件有三個：其一是反身性，社群成員互動討論的教學實務是社群成員親身體驗的反思；其二是主動性，教師願意主動參與與主動分享自身相關實務，並非接受上級或同儕壓力；其三是具有完整的脈絡情境，使得教與學的互動歷程有立體與微觀的呈現，專業討論時可以有機會從多種角度切入，而非硬生生地套用特定的理論觀點，忽略的真實情境中人員與環境的變異性。

第四項也是極有特色的一點，社群討論中針對的是與學生課堂表現有關的證據，聚焦於學習表現的質性或量化資訊，此 Forman 和 Fyfe（2012, p. 250）界定的檔案歷程（documentation）相似。原意指教師進行的一種資訊蒐集與探究/解釋，以便於能幫助自己或別人瞭解指涉對象（如學生）行為的詳細資訊的紀錄。本研究中的實踐類也包括學生迷思、創見等資訊，以及不同程度與不同特性學生的學習表現資訊。這些資訊更具體的證據可以是學習單或測驗卷、作業、或錄影語音檔，藉由反覆觀看，聚焦來討論。

透過具體資料或是學生學習表現的證據聚焦來進行專業對話效益如何？其與前述認知型教學實務的對話最大的不同，在於討論焦點聚焦於自身實務，而非不熟悉脈絡情境、不切身利害相關的理論或實務上。兩者在學習動機上，專業改變動力上究竟有無不同，值得進一步探究。現有觀點，所謂專業成長，建立於教師參與的教學對話是有意義的（meaningful）、能建構新知識的活動（Bellibas, Bulut, & Gedik, 2017; Oliver & Huffman, 2016; Steyn, 2016）。未來研究，可在 PLC 是否有效之下，進一步探究何種類型得教學實務探究，可以讓教師在社群中感受更高的意義或更多建構知識機會。

本文所採，Kroll（2018）認為檔案歷程（documentation）不僅是蒐集師生的資訊，還包括學習發生的整個脈絡情境，因此讓能讓教室中學習歷程都公諸於世，讓所有參加社群的人的觀點都能呈現，從檔案資料所衍生的教育議題提供持續性的提問探究，這整個社群以及所探究的教室情境都成了一個能讓所有關心者發聲的民主場域。

無論是認知—實踐兩大類型的初步區分，或是五種類型的實施模式，我們有理由認定他們對於教師的專業成長會是完全相同的嗎？如果不能予以區隔教學實務內涵的差異，並建構新的教學專業指標，論述 PLC 都能協助教師專業成長顯得過於鬆散。嚴謹的 PLC 研究方向從此顯示，有機會從教學實務的類型加以區隔發展出更專精的「教師社群互動內容」—教師專業成長的關聯。

#### 四、討論與結語

有效能的 PLC 應致力於透過社群教師參與協作式的 (collaborative practices) 專業討論教學實務，這樣才有機會改變教師教學實施，提升其專業成長，促進教學品質 (Louws, Meirink, van Veen, van Driel, 2017; Oliver & Huffman, 2016)。現今宣稱 PLC 的實務與研究似乎有被膨脹化，本研究發現有超過七成並非以教學實務改善為主軸。這與 DeFour & Reeves (2016) 在北美發現的 PLC 居然不謀而合。他們發現一些宣稱為 PLC 者，有些流於僅是將過去的例行行政聚會更名 (本質不變)，或是成為上級計畫實施的工作小組，更有等而下之，淪為班級常規訓練、家長抱怨、或是無實際行動的協同討論、或致力於協同合作卻看不出對於學生學習成效有何影響。

因此，PLC 研究與實務的 2.0 版究竟該如何更進一步深化呢？教學實務的探究目前處於缺角或是淪為配角的現象值得注意。若認定教學實務的優化是社群對話的要角，則以下方向值得參考：

- (一) 教學實務區隔為認知型 VS. 實踐型態，或細分為前文所提五大類型的區隔，在社群運作中會產生哪些新的議題？該分類或其他分類指標下，不同類型的教學實務主軸對於 PLC 中教師專業成長有何種關聯？
- (二) 教學實務當作主軸時，聚焦於教師本身教師實踐的社群互動對於教師投入的意義性、建構新知是否具備中介效應？
- (三) 具體檔案資料作為社群聚焦討論產生的議題與效應為何？若如 DeFour & Reeves (2016) 建議的 PLC2.0 中，建議透過形成性評量來蒐集學生學習歷程或成就作為討論焦點，哪些資料是值得蒐集的 (如哪些學生需要額外的時間或是支持才能學習更有效？哪些學生會受益於額外的學習？)？過程中會產生哪些新的議題與效益？

PLC 是教育部政策，也廣受接納。當第一線教育人員與研究人員在致力於透過 PLC 專業成長時，也值得進一步深究促成 PLC 的要件有沒有模糊疑慮之處，以及改善可能。本文指出教學實務的深究與分類是方向之一，可供社群專業互動

的教學實務不只一端，也不至於享有共同的議題、相似的效益。不同類型的教學實務有賴進一步研究，確認其對社群成員認知與情意上的提升有何不同？進一步釐清其對專業成長的不同效益。其中有關具體的學生學習表現的檔案歷程，符合證據本位（evidence-based）精神，有待正視。甚至如 Kroll（2018）建議，將檔案歷程（documentation）概念擴充，不僅是蒐集師生的資訊，還包括學習發生的整個脈絡情境，因此讓能讓教室中學習歷程更為豐富，更容易讓所有參加社群的人參與討論。這些面向與觀點有賴進一步釐清，哪些類型與內涵最適合專業對話？對教師成長與學生學習可能的效益是否有別？最後，教師社群活動若不觸及教學實務是否就不能稱為專業活動？抽象、原則性的、他者的探究真的不能促成 PLC 的效益嗎？進一步批判有其必要性。

### 參考文獻

- 丁一顧（2014）。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。《課程與教學》，17(1)，209-232。
- 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。
- 江嘉杰（2014）。偏鄉小學教師專業學習社群組成、運作及影響之探究。《學校行政》，89，142-163。
- 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。《臺灣教育評論月刊》，5(10)，164-196。
- 吳俊憲、蔡淑芬（2017）。教師社群的活化運作與輔導教授成為協作夥伴。《師友月刊》，606，13-20。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。《臺灣教育評論月刊》，4(2)，129-145。
- 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。
- 林裕豐、游瑩如、楊美珠、秦義雯、陳曼青、姜振田（2016）。從高瞻計畫到教卓團隊金質獎談及教師專業學習社群發展實作課程－校園植物生態文創。《中等教育》，67(1)，137-159。

- 洪郁婷（2018）。一所國中教師社群實踐課程領導的行動研究閱讀好胃口。教育研究與發展期刊，14（1），73-102。
- 張孝慈、賴素卿、林淑惠（2014）。有效教學一點訣。國教新知，61（2），63-74。
- 張景媛、鄭章華、范德鑫、林靜君（2012）。「教師學習社群」發展對話式形成性評量實務及其對學習成效之影響。教育心理學報，43（3），717-733。
- 張嘉容、張媛甯。（2018）。國小教師文化與教師專業學習社群發展之個案研究。學校行政，114，252-282。
- 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教育類，41（1），61-90。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/947/67019.pdf>
- 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。
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。中等教育，60（3），68-88。
- 陳佩英（2012）。教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化。2020教育願景，307-357。臺北：學富文化。
- 陳怡君、張國保（2019）。新北市國民小學跨校英語教師專業學習社群之個案研究。師資培育與教師專業發展期刊，12（3），29-52。
- 馮莉雅（2017）。學生學習成果導向的教師專業學習社群。師友月刊，606，9-12。
- 黃冠達、張純、幸曼玲（2015）。國小教師參與閱讀理解教學實踐社群與其專業成長之研究。教育研究與發展期刊，11（1），57-80。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。學校行政，90，172-193。

- 簡梅瑩、孔令堅（2016）。教師專業學習社群於推動適性教育之運作：以一所私立高中特色課程規劃為例。《學校行政》，101，146-165。
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community. *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Forman, G., & Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation and discourse. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (eds.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 247–272). Santa Barbara, CA: Praeger. In.
- Kroll, L. R. (2018). How documentation of practice contributes to construction and reconstruction of an understanding of learning and teaching. In: Kritt d. (eds), *Constructivist education in an age of accountability* (pp.301-315). Palgrave macmillan, cham. In.

