

# 以跨學校、跨領域素養導向 引入教師專業學習社群運作之探析

林思騏

臺中教育大學博士後研究員

余秀英

南投縣仁愛鄉都達國民小學校長

## 一、前言

教育部自 2009 年在中小學推動教師專業學習社群，其奠基於學習社群，意指學習成員間因為關注於如何提升學生學習動機、學習成效及學習策略等有明確的目標與重點，進行一系列有目的之專業成長活動，著重於精進教學人員自身專業素養在社群中所進行的學習行為，其專業成長成果可運用於教學現場，以達成教學品質的提升與卓越（張新仁等，2011；吳俊憲，2010）。然而，教師專業學習社群並沒有固定推動模式，是以，出現不少將教師社群與其他會議共行或淪為培養教師興趣之「失焦」進行方式。

之後，主張導入佐藤學主張「學習共同體」的教師專業學習社群應運而生，以保障每一位學生的學習權益為核心的「學習共同體」之教育理念，建構教師「同僚性」，發展為教師的專家學習共同體。透過與模範的前輩學習、與同僚相互學習，教師專業發展不再是單打獨鬥，而是所學習到的教職專業，就是其所歸屬之專家共同體的文化（黃郁倫譯，2018；Neumerski, 2013）。這樣的觀念導入教師專業學習社群，讓教師學習社群策畫出一系列的同僚學習與依循歷程（組成社群、凝聚共識、教師增能、共同備課、入班觀課、共同議課）。確實，要實現學習共同體的課程願景，必須從教師的學習社群做起。唯有教師能身體力行的協同學習，才能設計出以學生為中心的「協同學習」。然而，此模式仍有教師無法擺脫進度壓力，缺乏長時間進行課例探究，且大型學校教師社群不易達成共識，而小型學校又因成員不足難以實施之憾（吳俊憲等，2018）。

代表強調素養能力培育課程與學習觀的 108 課綱已正式開跑，成為臺灣教育體制的主流。因應世界快速變化的議題與教育轉型的需求，更代表跨領域合作落實於素養課程的建構已是教師們無法迴避的潮流（翁燕玲，2019），在這樣的教育浪潮中，教師專業學習社群該如何培力，才能促使學校成為具有活力和彈性的學習型組織？本文試圖藉由跨學校、跨領域素養導向引入教師專業學習社群運作之模式、實施與困境進行梳理與澄清，據此，進行探究。

## 二、跨學校、跨領域素養導向教師專業學習社群培力之運作

隨著社會變遷與進步，課程不同於過往強調灌輸學科知識，這讓課程教學的

難度大為提升。學科領域之間如何融入社會議題，透過對話合作產生新的理解，成為新的知識，是目前教育界所面臨的挑戰。各種雲平台、教育技術、創客空間、MOOC、翻轉課堂、課社學院等課程改革學習社群也相繼被大眾所熟知，這些應用無疑將教師學習社群層次推向一個更高的台階。

過去由上而下單向分科專業傳遞知識的方式，跟素養主張融會貫通課堂上習得的知識、技能和懂得系統化思考來解決生活上的問題完全不同。當學習定義重新改寫的教育改革中，教師社群的學習模式也相應調整。以學者群為首、強調素養導向的教師學習社群，如：陳佩英（2018）發展議題導向跨領域素養課程，從共備實作運 5 大階段，12 步驟實務操作設計角度出發引導教師課程增能；呂秀蓮（2020）推廣 S2 素養課程，培力教師以課綱為本，運用系統化設計思維編製課程等教師專業學習社群應運而生。素養導向讓教師轉換以往的課程觀和教學觀，以及增進對學生學習的根本性理解，發展出不同於以往的教師學習社群運作。這樣的教師學習社群有一個重要的共同點及核心價值：跨學校、跨領域。透過教師社群有系統的將各領域知識組塊學習，回應教師學習碎片化時間，並將各個小區塊的完整概念再次精進理解。待累積足夠小區塊，就能整合完整的知識領域。COVID-19 更促成了一場全球性學習地點、學習範圍鬆綁的遠距教學實驗，2020 年使用數開放式線上課程學習者突破 1.8 億人，較 2019 年成長 20.7%（陳映璇，2021）。其實知識不侷限在某一學科的知識範疇裡，很多議題因為預存的價值觀念與範疇，限制了人們的想像與發展。素養導向跨領域課程設計讓很多原以為找到答案的議題還沒有答案，讓單一學科的課程得以往深處延續；它觸發知識範疇，勾畫許多未來合作發展的課題。跨學校、跨地域讓教師夥伴能在同一時間、不同地域分享資源、運用與學習，並能相互聯結互動。由不同屬性與特質互補之教師加入社群，形塑學習群組、互惠共享的「教育學習圈」；所屬教師可提出個人特色教學策略讓社群成員學習與分享，亦可依自身的不足，尋求團隊的支援與協助（Lin & Chen, 2018）。

### 三、跨學校、跨領域素養導向教師專業學習社群培力之實施困境

教師學習的方式，從單一學習的研習，轉變成多元、複合的共同體方式。教師可透過跨學校、跨地域社群學習之教學後台，提供不同教學方向。其雖打通大型學校與小型學校教師社群實施之難點，不過，跨學校、跨地域教師學習社群仍有需要克服的難題。

#### （一）各校教學方案的研發難以藉由組織跨學校、跨領域教師學習社群而產出

以跨校、跨學科教學知識的學習轉化產出形式的專業增能，有別於一般學校周三教師進修或單一學科增能的方式。但是通常組織跨學校、跨地域的教師學習

社群存續時間較短，且較重視個人知識專長的增加，再加上各自學校內部文化的差異，以及地理位置等因素的影響，各校教學方案的研發，較難藉由此種類型社群研習而達成。

#### (二) 無法避免教師個人因素與校際氛圍所帶來的限制

組織跨學校、跨領域教師學習社群，能增加教師教學專業的刺激以及對自我的反思，提升教師教育視野。然教師個人因素和校際氛圍所帶來的限制，如跨校觀課、專業對話、校長領導等不同學校之間的價值和標準，易帶來不易運作的影響。

#### (三) 跨域應回應學習碎片化，但點水式的參與成效難立現

組織跨學校、跨領域教師學習社群是一個過程，不是目的。跨域的價值是燃起了教師們再精進學習的動機。既然全民終身學習為我們教育的目標，我們只能透過系統化的組塊方式學習，回應教師學習碎片化時間，將各個小區塊的完整概念再次精進理解，待累積足夠小區塊，就能整合完整的知識領域。教師們通常只是點水式的參與，難以久行，而使成效難以立現。

#### (四) 政策未強制規定教師須修習指定課程來確保專業知能的更新

課綱雖然已經開跑，理解素養意義亦不難，但多數的教師還是在觀望。現今的政策並沒有強制規定教師須修習指定課程或通過鑑定來確保專業知能的更新，現場仍充斥老師寫黑板學生在座位做筆記、考試的內容仍以大量「硬知識」為主，放學後勤跑補習班的文化也未能有效改變（崔雅娟、張郁柏，2021）。相關政策在教師專業成長的歷程中提供更好的機制、可能的策略與作法。然而現場專業發展的方式十分多元，不同學校和教師的經驗也大相逕庭。

## 四、結語

群跨學校、跨領域素養導之教師專業學習社群需要一群擁有共同使命和願景而願意一起學習的成員，共同分享彼此樂趣，進行建構知識與對話分享。教師透過共構、共學、共創歷程，內外交融此修正理解，可以增加教師專業對話的機會，亦能擴大教師之間的「同僚性」，促進教師團隊之合作。

組織跨學校、跨領域教師學習社群要各校發展出之特色課程還有許多困境及需要再加強與改進的地方，如：跨學校跨領域教師學習社群難以產出各校的教學方案、教師個人與校際氛圍因素限制、點水式的參與成效難立現、政策未強制規

定教師須修習指定課程來確保專業知能的更新等困境。加上目前在國內的跨學校、跨領域之教師學習社群多半是由不同組織群體各自規畫、推動和參與，未來期許不同組織群體可以進一步研商互補優劣，透過真實問題施以不同角度、不同思維、不同做法，提出可供跨學校、跨領域之教師學習社群修習之機制與內容，瞭解並釐清觀念與作法，啟動教師參與的主動性，能更緊密地聚焦課堂教學實踐與學生學習，避免教師成長社群流於形式，在擴散分享上將更具說服力與影響力，以利教師夥伴提升專業知能和視野。

### 參考文獻

- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。《幼兒教育年刊》，14，1-20。
- 吳俊憲（2010）。教師專業社群的理念與實施。《靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊》，9，5-7。
- 吳俊憲等（2018）。《教師專業發展新曲徑—學習共同體與翻轉教學策略》。臺北市：五南出版社。
- 呂秀蓮（2020年3月）。新課綱教材的編製與使用之新路徑：S2 素養課程的學習內容。《臺灣教育評論月刊》，9(3)，6-14。
- 翁燕玲（2019）。跨領域創新教學培力教戰守則大公開。《議題導向跨領域敘事力培育計畫》，取自[http://ioancd.com/blog\\_detail.php?p=126](http://ioancd.com/blog_detail.php?p=126)
- 崔雅娟、張郁柏（2021）傳統填鴨考試改得掉嗎？「素養教育」的困難與關鍵，取自<https://www.lepenseur.com.tw/article/554>
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠（2011）。臺灣教師專業學習社群的啟動。《教育研究月刊》，201，5-27。
- 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。《課程研究》，13(2)，21-42。
- 陳映璇（2021）。未來教育大變革？線上教學席捲全球，大學校時代來了！。《數位時代》，取自<https://www.bnnext.com.tw/article/60780/education-university-global-generation-december>

- 黃郁倫（譯）（2018）。邁向專家之路：教師教育改革的藍圖。臺北市：高等教育出版社。（佐藤學，2015）
  
- Lin, T.B, & Chen, P. (2018). The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan: Rationales and Designs. *Chinese Education & Society* .51(5):324-336.
  
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.

