

大學跨校教師社群運作之我見

陳昱宏

臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授

一、前言

伴隨全球環境變遷與近年疫情的影響，教學與課程的改革也面臨更多的挑戰。2019年8月，「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱「108課綱」）正式實施，希冀培養學生能結合跨領域專業知識及技術和擁有整合運用及創新能力（教育部國民及學前教育署，無日期），是108課綱中各教育階段發展教學策略與課程設計的主要方向。筆者認為高等教育延續108課綱的基本理念，希冀能培養學生從行動實踐、創新跨域，到接軌國際、終身學習。身為高等教育工作者，也應不斷精進與交流教學經驗、創新教學方法與教材、整合教學與研究知能，最終應用於教學現場與規劃相關之教學研究。

大學將於111學年度迎接108課綱新生，高等教育在「跨領域學習」課程設計與學習創新上，除了在課程規劃、教材設計等方面的調整，如國立臺灣大學的創新領域學士學位學程、國立成功大學的全校不分系學士學位學程、國立中山大學的人文暨科技跨領域學士學位學程等，跨越學校、科系、領域的限制，進行創新育才與跨領域學習（樊語婕，2022；聯合報，2021）。高等教育工作者於現今的教學情境，也當為學習者的表率，透過多元途徑自我充實，藉由跨領域學習豐富專業知能，以提升教學、研究品質與專業素養。

因此筆者透過本文探討大學跨校教師社群的運作，並從社群的規劃與執行面，說明在融合跨領域專業進行教學與研究精進、協同共學與互動交流時，可能遭遇的挑戰與辦理社群之建議。

二、大學跨校教師社群的運作與挑戰

本文探討以教育部教學實踐取向之大學跨校教師社群，各區區域基地推動的社群，多以鼓勵參與成員撰寫、申請教育部教學實踐研究計畫，或輔導教學實務升等，以及辦理相關的精進成長與經驗傳承活動為主（國立臺北科技大學，無日期；國立臺北教育大學，無日期）。而就筆者目前執行、參與，以及參加研習所見的大學跨校教師社群，雖多以前述的理念為核心概念，實則輔以創新教學方式與策略、設計規劃學習素材、推動大學社會實踐、提升學生學習成效等方向，為主要推動與執行之內涵。在參與成員的組成上，則可見同領域、跨領域（包含同學門與跨學門），以及產學取向的教師社群等，透過成員間的教學資源共享、課程協同共備、主題經驗分享、專題實務製作等方式，持續精進、深化所學，再應用於教學現場、發展研究計畫、推動多元升等方向。

筆者以目前執行及參與過大學跨校教師社群之開展(其他相似的大學跨校教師社群，因主持人及參與成員在規劃方向、互動交流方式、社群目標的不同，可能有多元的開展方向或步驟)，歸納後有以下階段：(1) 執行社群活動前的共識會(可能會經過多次的討論與共識活動，透過對各自領域與專長的相互瞭解與充分溝通，藉此凝聚參與成員間的共識，並嘗試找到共通的教學及研究問題、困難與預期精進的方向)；(2) 由參與成員各自推薦或邀請適合之專家學者，進行線上或實體的經驗交流與實作分享；(3) 參與成員將習得的知能，依各自需求調整、應用、融入教學或研究中，且於後續的社群活動交換彼此的心得、經驗、執行作法等(第2階段與第3階段的互動交流過程，除了專家學者及參與成員分享的主題與內容，參與成員多半也會交換彼此的經驗、意見、想法，甚至衍生其他可探討的議題、新的分享或思維等，進而滾動式調整後續的社群活動主軸)；(4) 辦理成果分享，邀請社群成員將參與活動後，在教學及研究上的作法與成果，和其他成員交流彼此想法，藉此相互砥礪精進。

就筆者的觀察與經驗，執行或參與大學跨校教師社群的挑戰有以下幾點：

(一) 互動交流模式的改變

社群的運作隨著 2019 年至今新冠肺炎疫情的蔓延與肆虐，因應疫情停課不停學的政策，也伴隨數位平臺與資通訊科技的發展，讓線上學習、交流，以及虛擬互動的方式，成為現今常見的學習方式之一，也成為社群在無法規劃實體互動時的替代方案。大學跨校教師社群的活動運作上，參與成員們已逐漸習慣運用虛擬平臺與數位工具進行教與學，對前者的應用也越發熟悉，加上成員們來自不同城市或不同區域的學校，因此在時間、空間上的規劃，多朝向線上辦理各種學習聚會、互動交流等活動。雖然減少了人與人之間的實質交流，也減少了人與學習內容(需要實體/際操作的教材、教具等)間的直接連結(操作)，但同樣減少了往返各地的交通與時間成本，辦理互動交流活動與增能講座的彈性更大，也增加成員間可以隨時互動溝通的機會，有利於將時間投注於深度討論主題、共享經驗與凝聚共識。

(二) 教學現場與實務之差距

透過線上與虛擬學習，已是教師專業發展社群運作的創新模式之一(Bedford & Rossow, 2017)。數位平臺與資通訊科技有效的支援線上會議與交流活動的辦理，大幅縮短跨校教師社群參與成員的交通與時間成本，但「教學」與「研究」佔用參與成員許多工作時間，同時又需要成員們能進行「跨學科」、「跨領域」、「產學合作」、「實務操作」等討論、交流與活動的難度還是很高。相同與相似領域的成員，可能還有共同的學習目標、內容與教育願景，而對不同領域的成員來

說，缺少了共同努力的方向與教學想像，因此跨校教師社群在以跨領域學習精進的方向，如何處理各自零散、零碎的時間，以及如何專注於學習精進及匯聚共識和目標，最終透過協同合作，真正將習得的、共享的教學資源、學習內容及實務經驗應用於教學現場，或應用在規劃教學實踐計畫和多元升等上，對於社群的參與成員都是一大挑戰。因此陳琦媛（2014）指出，教師專業成長社群雖然能讓參與的社群成員習得新知能，但卻很少能應用在教學現場或解決教學實務問題。

（三）社群成員缺乏共同目標

另一個挑戰是，社群在實際運作上，共識很難形成，主因是每位成員的社群參與度及預期投入時間不等、規劃教學方式與策略的差異、發展與撰寫研究的習慣不同等，在實踐上與認知上有明顯的差異。筆者認為這些想法上的不同，影響自身的教學、研究、輔導服務產生的直接效益，都導致社群成員將參與活動，視為在各自的教學、研究、輔導服務外，有時間就參加、沒時間就請假的附加活動。但 Wenger（1998）則指出，社群成員若能共同投入解決複雜情境、教學實務問題，進而引起彼此間的討論與協商，最終可能形成共同的實踐方向與願景。

三、大學跨校教師社群運作的建議

陳佩英（2017）指出教師在相同情境中，持續性互動對話，彼此分享實務經驗、共學成長，彼此激勵，凝聚變革的共識與意願。教學實踐取向大學跨校教師社群不論社群的目標與理念為何，參與成員皆能提供各自的專業知能、彼此相互支援、刺激腦力激盪，同時吸收及融合跨領域之學界與產業專家分享的專業知能與實務經驗，滾動式自我增能與精進，提升教學與研究品質，以及創新教學方法、策略與教材教具等，最終能回饋到學生身上，提升學生的學習興趣與學習成效。

大學跨校教師社群成員的組成應能以成員各自的參與意願、遭遇的問題、教學與研究的需求為出發點，藉此尋找共通的教學與研究議題、教材教具的設計與備課需求、生活上的共同話題等，以凝聚成員間的共識。藉由社群交流與活動，探究和解決成員間共同的議題，如改善與創新教學策略、提升學生學習成效、規劃教學與研究計畫等方向。筆者提出以下四點建議，在深度互動與對話的過程中，讓社群可以永續發展與經營運作。

（一）共享共創

建立可讓參與成員共享與共創的虛擬平臺或雲端空間，由成員彼此分享與創作教學及研究資源，同時也能對其他成員分享與創作的內容，發表想法與建議。跨校成員的組成方式，已整合和分享成員間各校的教學與研究資源，因此建議可

透過共創與共筆的方式，從一堂課的教學進度開始，到一學期或一學年課程的備課、議課，互動討論、編修這些教學與研究資源，增加成員間深度的學習與經驗交流，藉此讓成員不再單純的聽、看或分享資源，而是增加成員展現自我價值的機會，同時提升參與社群活動的動力。

(二) 互學共學

虛擬與線上聚會除了時間彈性度高，聚會時間、交流內容也能因主題、各場次的主持人彈性調整調度，而事先建置共享資源與事前準備變得更為重要。每次聚會可由不同成員擔任主持人，負責規劃主題、內容、聚會時間、會議長度等，討論的主軸可以也不一定完全聚焦教學與研究，生活議題也是維持社群成員間關係與連結的重要關鍵，如某位成員可能正要初次置產，剛好其他成員能提供相關建議等。

(三) 實作精度

無論每位成員能否擁有或購置相同的軟硬體資源及設備，面對面的教學勢必能提高指導的精準度，如設計電路板的程式與連接感應器，或進行健體的動作指導等，在操作順序或姿勢動作的些許差異，可能導致產出不同成果，也可能因此受傷或過度訓練。因此除了線上實作指導外，提供多視角、多面向的視覺化資料輔助，同時透過共享資源的方式，預先閱讀或觀看相關圖像、影像與文件資料；在實作的同時，配合多鏡頭影像、環景攝影技術或其他新科技及技術的輔助，完整呈現教學者的動作與實作細節，或能有助於補充及理解操作與動作上的細微差異。

(四) 學生視角

由於教師增能精進的最終目標是能將所學用於教學現場，創新教學、改進教學，同時也能形成教學及研究計畫。因此在社群運作過程中，若能適時加入學生成員（可以是社群成員互為師生，也可以是研究生或大學生教學助理），透過學生的視角，檢視共享與共創之教學與研究資源。藉此檢視這些教學內容與研究成果是否能容易理解與吸收，另一方面，學生也能提供他們在學習上與實務或未來就業上的需求，再反饋於教學與研究資源的創新和改良。

參考文獻

- 國立臺北科技大學（無日期）。111年度教育部教學實踐研究北區區域基地計畫跨校教師社群申請辦法。2022年9月1日。取自<https://oaa.ntut.edu.tw/var/file/8/>

1008/img/3536/782995406.pdf

- 國立臺北教育大學（無日期）。111年度教育部教學實踐研究計畫區域基地北區跨校教師社群申請辦法。2022年9月1日。取自http://tpr.tdc.nsysu.edu.tw/ckfinder/userfiles/files/1110000789來文附件_68abe2251ae72447ae7a0ae8a570fcde_1110220015-1-1.pdf
- 教育部國民及學前教育署（無日期）。素養導向教學。2022年9月1日，取自<https://ghresource.mt.ntnu.edu.tw/nss/p/Approach01>
- 陳佩英（2017）。對話即實踐：網絡學習社群專業資本積累之個案研究。教育科學研究期刊，62(3)，159-191。
- 陳琦媛（2014）。教師專業學習社群於我國高等教育實施現況之探討。當代教育研究季刊，22(2)，1-46。
- 樊語婕（2022年1月25日）。跨域學習成主流！不分系如何培育學生多元能力？2022年9月1日，取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007062>
- 聯合報（2021年8月11日）。臺大首屆全校不分系擬收30人 畢業授予文或理學士。2022年9月1日，取自<https://udn.com/news/story/6928/5665787>
- Bedford, L. A., & Rossow, K. A. (2017). Facilitating Professional Learning Communities among Higher Education Faculty: The Walden Junto Model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(2), 1-12. Retrieved from https://ojdla.com/archive/summer202/bedford_rossow202.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

