

教師領導促進國小教師專業社群之歷程與省思

黃新民

宜蘭縣羅東鎮成功國民小學教師

一、前言

「教育鬆綁」是台灣教育改革以來的趨勢，例如九年一貫課程到十二年國教課綱的實施，即賦予學校及教師在課程與教學方面擁有更高的自主性。然就小學的教學場域而言，包班制以及緊密的教學進度與學生事務，壓縮了教師同儕研討教學議題的機會，使得學校的教學文化是偏於個人而非群體合作，限制教師專業自主與教學反思的發展。因此，「專業學習社群」(professional learning community)為突破此種限制的有效教師專業成長途徑，強調「意向性的學習」(intentional learning)以構築同僚性(collegiality)，並追求專業為社群的發展核心，老師也因此不僅是侷限於教室內的領導者或學校計畫的執行者，更可以是基於專業自主與同儕合作取向，透過專業學習社群引領學校變革、形塑學校專業文化。誠如 Katzenmeyer 與 Moller(1996)在其著作《喚醒沉睡中的巨人》(Awakening the Sleeping Giant: Leadership Development For Teachers)一書中所提到：教師是有潛力執行由下而上且動態的學校領導，進而提升學校效能與促進社會改革的可能。

陽光國小(化名)是位於市區的國小，歷年皆有申辦「中小學教師專業學習社群」相關計畫，惟所申請的社群主要以承辦之行政人員為召集人、爭取經費推動相關計畫，如閱讀課程、國際教育課程等，幾年推動下來，亦常獲獎與媒體報導，雖似乎具良好績效，但因主要是行政主導，老師在參與社群的運程中較像是執行者或配合者的角色。且大部份老師認為某個社群主題有參與過就好，雖認知參與社群的經驗有助於專業成長，但仍會覺得是影響日常的「額外」教學活動，所以社群主題每一二年就會有所更迭，而社群的運作似乎亦變成了某種制式的儀式。至有機會參加十二年國教課綱工作坊後，覺得十二年國教課綱的實施可能是省思目前校內社群運作、以及為「停滯感」注入活水的契機。本研究即是以陽光國小為研究場域，嘗試探討教師領導在陽光國小專業學習社群的歷程並進行省思。

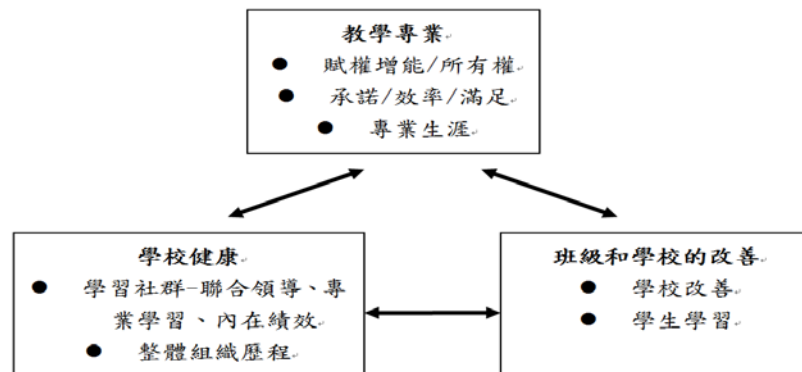
二、教師領導與專業學習社群之關係

教師領導的發展與學校改革的歷程有關，1970 年代的學校改革試圖結合研究以發展所謂教師標準(teacher-proof)課程，但因未重視教師的觀點以及現場需求，強調教師需忠實的執行課程內容與進度，使得教師仍是用自認為對學生有效的方法進行教學(Hall & Hord, 1987)。至 1980 及 1990 年代，美國政府對於學校改革更強調績效責任與標準化測驗，即強調學生的讀、寫及數學等基本能力。此歷程因更關注於教與學並強調學校成員應擔負起更多的責任，故亦使得傳統的學校領導模式轉變為分享式的領導，而開啟教師領導的發展(Smylie, 2008)。教師領

導者不一定具有正式的行政職務，但能發揮其影響力以致力於改善學生的學習與成就，促進學校同儕專業成長與學校效能的進步，其過程重視教師專業發展歷程，目的在促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並能提升學校效能（林欣儀，2009；吳百祿，2010）。綜言之，教師領導並非僅是名稱上的定義，而是需從所發揮的功能來理解，不僅在職場上能精進專業的教學技巧，並發展對於教育議題的敏感度，例如能省思學校改革的意義並追求與改革目的相符合的信念、價值和實踐行動，甚至能延伸與家庭及社區的合作進而深化學生學習與專業。

學校文化的改變不易採命令或由上而下的方法，而是需來自成員自願性的改變(Fullan,1993)，專業學習社群在概念上與學習社群並無太大差異，但更強調「意向性的學習」(intentional learning)，以追求專業為社群的發展核心（林劭仁，2006），且具有多元化的運作型態，例如學年會議、領域會議、讀書會、同儕教練、行動探究小組等。教師專業學習社群係指一群具有共同價值、願景與承諾的學校成員，藉由專業對話、經驗回饋、反省思考、蒐集資料並採取改變行動，主要關注在教師教學與學生學習，例如領域或學科專業知能、課程設計與教學、班級經營與輔導等相關議題，致力於尋求提升學生有效學習的最佳途徑（吳清山、林天佑，2010；張德銳、王淑珍，2010），進而達成學校教育目標與提升學校效能，而教師能否在社群的脈絡中發展出專業意識，進行產生行動，成為啟動教師專業成長的重要關鍵。

由於教師領導是在建構和參與式領導的脈絡下進行思考與實踐，並以此改進學生學習，故有由下而上轉變學校為學習型組織與形塑專業文化的可能性，亦因教師領導的促發，才能使社群成員共同參與「意識化」的歷程，例如對十二年國教、學生學習及專業學習社群產生意義化的理解與聯結（為何而做到如何做），進行願意與持續的產生改變行動。教師領導內涵與學習社群之關連如圖一所示，其顯示出教師領導的內涵與專業成長社群的發展有著動態的連結性，且與學生學習及學校效能形成一循環歷程。



圖一：教師領導內涵與學習社群之關連

資料來源：引自吳百祿（2009：57）。

然教師領導與專業學習社群亦並非是水到渠成的過程，涉及學校所處的脈絡、學校的組織結構（如時間、空間和角色互動）、學校文化和教師學習等因素。因此，教師專業學習社群的發展是持續更新的變動歷程，在此歷程中，專業學習社群仍應以「行動學習(action learning)」、「情境中學習(situated learning)」和「組織學習(organizational learning)」為基礎，社群成員的學習是在脈絡情境下進行反觀和探究的實踐，並以建構的方式作為個人經驗不斷重組與更新，而組織得成為以持續學習為核心的發展機制（陳佩英，2008）。在專業學習社群的不同發展階段中，教師領導能否適時發揮促進的功能，亦成為社群運作是否能深化、持續與真正改善教與學的重要關鍵。Huffman & Hipp(2003:51)曾提出教師專業學習社群動態發展三階段觀點，分為啟始階段、運作階段、制度化階段，不同階段的社群運作各有不同重點與特色，例如社群在啟始階段的重要任務之一是在培養教師領導力，但此階段的成員亦在形塑共識與開始分享經驗，此時的社群召集人即是教師領導者，透過教師領導開始凝聚社群成員「我們可以再為學生做些什麼」的共識，讓社群能真正導向「意向性學習」的發展。

三、教師領導在陽光國小專業學習社群的實踐歷程

陽光國小調整專業學習社群的運作方式實際上亦是進行領導典範(paradigm)的轉移，亦即由行政主導的成果導向模式調整為建構取向的教師領導模式。然陽光國小並不是一開始就清楚的運用教師領導，而是老師在參與社群幾年下來後產生了所謂的「停滯感」，所以調整社群為具有教師領導內涵的推動方式。歸納結果顯示其實踐歷程為：（1）衝突磨合，從召集人個人的改變促進其他人的共同參與；（2）實踐專業，共備、觀課、議課成為同儕可進行「設計、執行、省思、修正」的合作歷程；（3）省思循環，教師領導並非僅是教師層級的領導，更是有其功能性，其具有反思性實踐的內涵，開展出由下而上的專業發展。

（一）衝突磨合—領導教學變革

陽光國小為一所位於市區的 32 班規模學校，歷年皆有申請教專社群與每年的精進教學計畫社群，但社群主題與參與成員並未具有持續性，甚至在期末會議中，社群召集人提出大多數的社群成員反映參加社群覺得「好累」、「期末課都上不完，沒有時間進行社群所規劃的活動」....，因此便在會議中決議修正下學期的社群運作內容。而校長、主任、組長及社群召集人亦因參加十二國教課綱的工作坊以及社群召集人研習後，決定以「自發、互動、共好」的精神，重新省思學校推動專業學習社群的意義，並在既有的社群主題下，以行政提供資源、社群自主發展的模式發展社群，其中有一位社群召集人也願意再嘗試擔任「領頭羊」，和社群的成員們共同再討論之後社群發展的內容。

推動模式似乎是從之前由上而下轉變為由下而上，讓社群成員有更高的自主權與參與決定，但實際上當社群召集人與社群成員討論如何發揮「自主權」時，大部份的成員卻反而表示沉默或沒意見、或對於此種轉變提出質疑：

之前學校都會先規劃或提出要做那些活動，再希望社群來配合，現在卻要我們來想活動，當然這樣子也是為了讓學生的學習更多元，而且可能會比較和課程有關，但這樣是不是要花更多的時間，現在都已經沒有時間可以討論了，且接下來學校下學期例行的活動就已經夠多了，那還有時間討論(1070316G)。

行政端在與社群召集人就此情況討論後，認為要讓老師們覺得參加社群除了有助於專業成長外，更重要的是應該能對學生的學習有所幫助，因此，要讓老師對改變產生意義感很重要，有召集人提到：

我覺得可以從「班級教學」出發，可以試試先不要為了社群所規劃的進度而一定要完成這些活動，而且學校老師目前大多都有共備、觀課及議課的經驗，所以或許可以像此次工作坊有提到，先從原來的領域課程進行延伸或補充的概念，就學生學習比較不足的地方，再把社群的主題融入課程中，而不是獨立出來教一個單元或完成一個活動(1070316E)。

行政端亦支持這樣的想法，並向社群成員說明不預設各個社群一定要有什麼進度或先規劃好學期行事，社群召集人亦就此想法在社群聚會時與成員討論，所以社群所討論的重點就不是在想這學期要設計那些活動，規劃完成的期程，而是嘗試先從目前的課程內容及學生學習切入，再把社群的議題元素試著加進去，且社群召集人亦自願擔任第一次的教學者，這樣的社群運作方式亦讓社群成員們覺得花時間討論的東西可以直接運用在教學上，而且讓所做的事情更具有意義感。

社群召集人在社群運作轉變之際扮演了促進變革的領導者，因召集人與社群成員有共享的教學經驗，同樣感受到時間不夠的限制和對於之前社群所規劃活動的疏離感，所以從"課堂教學"做為轉變的切入點不僅貼近利害關係人的經驗與教學需求，且嘗試參與社群及公開課能與實際教學產生意義連結，並且能真正聚焦在教師教學及學生學習。

(二) 實踐專業—合作轉化課程

之前各社群主要的運作模式是依社群主題規劃相關課程，並以體驗活動為主，雖有提高學習動機的效果，但老師們也開始思考這樣是不是真的有提升學生的學習成效。且學校也願意支持社群能有更高的自主性，老師們對於社群運作內容有更多的決定權，所以希望之後社群的運作是能以個別班級教學的改變帶動整

體朝向分享與共同合作，且社群召集人願意結合領域課程與社群運作並進行公開課，不僅提供其他成員可具體參考的實踐模式，同時也促進同儕合作的可能性：

我認為公開課不是要做教學觀摩，比較像是請其他老師一起來看我和學生之間的"實驗"過程，因為來看的老師是我們社群的成員，來觀課的老師都會教這樣的內容，所以在社群聚會時也一起共備課過，而且也不是重新設計教材，就是依原來的領域課程內容，大家在共備時一起討論怎樣把學校菜園的元素加進去，讓學生能學的更有趣也更紮實。(1070420C)

所以參與觀課的老師在參與社群的過程中就不僅只是建議者，建議怎樣做會更好而已，由於自己也會進行相同單元的教學，因此會以所處的位置為基礎，並進一步思考自己會怎麼教，在進到教學者的班級後，就會試著從看老師教得好不好，轉向想看教學者這樣教，學生學到了什麼：

觀課的時候會習慣以勾選的方式來看老師的教學是否有達到規準內容，但此次最主要是要看召集人的班級中，學生對於我們社群所設計出來的補充內容，有什麼學習反應，因為我也會教這個補充內容，所以之前在共備時，我也會預想一下我們班的情況，那這次正可以先看看召集人班級學生的反應。(1070617F)

社群召集人從自己的「班級教學」開展了教師領導的實踐方式，透過專業學習社群的運作，增加成員參與分享與合作的機會，且願意從自己的班級採取行動，讓課程設計與實際教學成為「設計－實踐－檢驗－修正」的循環歷程，而且是一群共同參與的歷程。

(三) 省思循環—邁向專業之路

在不大幅更動原有領域課程且減少老師因變革所產生的抗拒，所以由社群召集人開始進行以「班級教學」為核心的教師領導，讓教師對於「教師教學及學生學習」產生意義聯結及共同參與行動，亦即老師能意識到且經驗到所謂的改變：

現在慢慢覺得討論的過程不是要拿出所謂最好的東西，而是可以拋出問題，大家一起討論可以怎麼做更省力但更有效，但是剛開始的時候，自己還是會不太習慣，因為以前在討論的時候就是感覺要講出內容很豐富的活動，或者當自己覺得別人提出的東西要花很多時間去完成時，其實自己是不敢表達真正的想法，因為講自己真正的想法是不夠專業的，但現在比較覺得既然是大家共同做一件事，講出真正的想法也是為讓事情做的更好。(1071005G)

當成員彼此的處境能被理解、實際的教學經驗能被重視，以及所面臨的教學問題能透過共同討論並產生一些新的策略時，所關注的視野就會逐漸的看見教室以外的脈絡：

這學期的社群推動下來，比較有踏實的感覺，因為在社群討論的時候，要常思考自己班級學生的學習情況是什麼？現在要加進入的元素怎樣進行會較有效果？而且這學校這樣的歷程也讓自己會想一下學校舉辦某些活動的意義是什麼？是真的對學生有幫助嗎？如何做可以是對學生真的有幫助等。(1051020H)

學校也將根據老師們在這段期間所設計的延伸教材，以及所面臨到困難，做為編寫新學年度的課程計畫時的回饋資料，老師和學校共同邁向專業發展之路。

四、省思與建議

教師領導的實踐使得「反思」、「經驗」及「實踐」成為發展學校本位專業發展的重要內涵，並有助於發展由下而上的教師專業成長模式，且強調領導的功能以建立平等互惠的對話與交流，使社群的「互動」而真正「共好」，並讓專業的文化能在學校紮根。依研究結果有以下建議：(1)讓學校成員能理解教師領導的意涵：在發展教師領導力的過程中，首要釐清其理論內容，例如分佈式領導的內容，重視合作分享，而不是僅強調分工，也就是學校發展這件事應是全體教職員工的事，因此討論的重點應在每位成員如何可以就自己的職權把這件事做對、做好且真正對孩子有幫助，而不僅是過於強調分工，遇到事情可以有教師領導這個冠冕堂皇的「卸責」說詞。且當校長領導能適時發揮時，才能引導出所謂的教師領導，否則很可能只是教師領導或教師取代校長領導，反而造成權責不明、甚至有校內相互耗損的情況。(2)增加教師領導者的實質誘因：雖然教師法第十六條規定，教師對教學及行政事項有提供興革意見之權利。但對於教師在教學及學生輔導之外的任務並沒有給予太多精神或物質的獎勵措施，亦即目前並未建立所謂的教師領導制度，可以先從社群召集人或學年主任等大家較具共識的教師領導者，提供減課或津貼等誘因。(3)精進教師領導能力：經驗與反思皆需理論知識的引導，且需有類似學術社群的分享交流溝通平台，故學校或許可建立與專家學者的諮詢輔導或合作夥伴關係，精進社群召集人及成員聯結更廣泛的學生學習與學校效能之專業知能。

參考文獻

- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施與啟示。《國民教育研究學報》，23，53-80。
- 吳百祿（2010）。《教師領導研究》。高雄市：復文。
- 吳清山、林天祐（2010）。專業學習社群。《教育研究月刊》，191，125-126。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。《中正教育研究》，5（2），79-111。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展，《教育研究月刊》，171，41-57。
- 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。《台北市立教育大學學報》，41(1)，61-90。
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany: State University of New York Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership Development For Teachers*. CA: Corwin Press.
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. Biddle, G. Thomas & I. Goodson (Eds). *International handbook of teachers and teaching*, 521-591. Doedrecht, Netherland: Kluwer.

