

十二年國教課綱與教師專業發展之建構 — 以一位國小校長推動學習共同體之歷程為例

許聰顯、郭昇欣、陳和貴、郭鴻明、蔡宜芳、施幸妙

摘要

教育部預計於 107 學年度實施的十二年國民基本教育課程綱要總綱中，「教師專業發展」成爲重要的實施要點。具體作法之一，便是規範校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋，以形塑同儕共學的教學文化。此舉引發了許多討論，然而本研究個案學校校長於 101 學年度即推動「學習共同體」學校，透過共同備課、公開授課、課後議課的歷程，讓教師之間相互學習以促進教師專業發展。本文藉由個案校長之手稿、已發表之論述，以及個案校長與小組成員的對談，歸納出個案校長推動學習共同體時的困境與轉化的策略，希冀爲教師專業發展找到可行的途徑，以符應十二年國民基本教育課程綱要總綱。

關鍵字：學習共同體、學習社群、單元教學研究、教師專業發展

壹、現況說明

一、研究動機

經濟合作暨發展組織（OECD）每三年大規模舉行的「國際學生能力評量計畫」（the Programme for International Student Assessment, PISA），讓全球九成重要經濟體中逾百萬個中學生接受過評量，其指標作用愈來愈重要和明顯，也影響了全世界的教育發展走向（賓靜蓀，2012）。2007年10月的經濟學人雜誌（The Economist）引用McKinsey顧問公司的研究指出，PISA表現優異的國家，相同之處在於招募優秀的人才投入教師的行列（as cited in How to be top, 2007）。所以，預測學生學習的最重要關鍵因素，就在於教師的專業素質（Kaplan & Owings, 2001; Leithwood, & Riehl, 2003; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Supovitz, Sirinides, & May, 2010）。同篇報導也提及南韓教育官員的看法：「教育系統的品質不可能超出教師的品質」。無獨有偶地，McClatchey（2013）指出，香港（Hong Kong）、芬蘭（Finland）與南韓（South Korea）等教育系統的優勢，就是來自於教師的專業、熱情與投入。

隨著推動十二年國教最重要的107課綱即將實施，十二年國民基本教育課程以核心素養為主軸的課程議題，日漸受到重視與討論。然而蔡清田、陳延興（2013）指出，學者專家所建議的仍是一種理念課程，必須透過課程綱要委員之課程轉化成為官方正式課程，而且有待教師認知官方正式課程之意涵並再加以轉化。換言之，教師專業化發展仍是任何教育改革不容忽視的議題。所以，Bruner在1996年提醒我們：

不管我們的教育計畫能變得多麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生（引自宋文里譯，2001：65）。

Darling-Hammond（1998）指出，教師專業發展（professional development, PD）涉及了學生學習與課程的改革，是世界各國教育改革不可忽視的浪潮與重要基石。日本學者佐藤學所推動的學習共同體（learning community）¹，即是在日本小學行之有年的單元教學研究（lesson study）基礎上，重新思考學生有效學習與建構教師的專業成長方案（Saito, 2012）。其過程從選定教學單元共同備課與共同設計課程、教學開始，經

¹ 「learning community」一般而言翻譯成「學習社群」，本文採用「學習共同體」的譯法。

由公開授課的共同觀課，最後再進行課後的檢討與省思，建構了教師專業成長的全覽（歐用生，2013）。

周行一（2013）以其在美國的大學初任教職時，資深教授引導新進教授教學品質改進的經驗指出，教師的教學文化直接影響教學的內涵與方式，致力於改善教學文化，提升教學品質使學生適性發展也才能有所期待。因此，為了回應基層教師對於公開授課的疑慮，臺中市教育局長公開表示，決定「以身作則」到國小公開教數學課（張錦弘，2016）。

然而美國學者過去 40 年的研究也顯示，行政領導較有效能的學校，學生的學習成就通常較能達到理想的水準（Daly, 2009）。所以，領導是實現優秀教育成果的關鍵因素之一（Dinham, 2005）。Bush（2009）則呼應，儘管教師在課堂的課程與教學品質，是影響學生成就的最直接因素，但校長領導的品質，還是攸關學校整體以及學生的表現。換言之，校長的領導透過其他的因素，間接地對學生的學習發揮影響的效用（Hallinger, 2008）。校長藉由引導教師的專業能力成長、專業承諾以及改善工作環境等領導作為的影響效果，就具體呈現在學生的學習表現上（Leithwood et al., 2008）。因此，國際卓越校長計畫（International Successful School Principalship Project, ISSPP）的研究與調查證實，卓越的校長均能關注、重視教師的專業發展，鼓勵教師組織專業學習社群（professional learning community），藉以培養教師專業素養與教師領導能力（Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson, & Merchant, 2014）。因此，研究者認為，校長展現領導力帶領教師積極投入與專業成長，才是教育改革成功的主要關鍵。所以，校長如何藉由學習共同體的推動，以帶領教師專業成長的過程，將是本研究所關注以及探討的焦點所在。

二、研究目的

綜上所述，本研究之目的如下：

- （一）了解個案學校校長對於教師專業發展的理念為何？
- （二）了解個案學校校長推動學習共同體以促進教師專業發展的難題為何？
- （三）了解個案學校校長化解抗拒推動學習共同體之策略與具體作為為何？

三、研究流程

為達成前揭之研究之目的，本研究設計以下流程：

- (一) 蒐集與整理教師專業發展、學習共同體之文獻，分別加以整理並爬梳兩者之間的關係。
- (二) 運用資訊網路蒐集與整理個案學校背景資料。
- (三) 透過個案學校校長之手稿、已發表之論述，以及研究小組與校長的對談，了解個案學校推行學習共同體的歷程與的現況，以回應研究目的。

貳、內涵研討

一、教師專業發展的意義

(一) 專業的意涵

專業代表的是從事特定行業，且受過高度專門知能的訓練，例如我們所熟知的醫生、律師、建築師、工程師……。Lieberman 在 1957 年對專業的特質提出以下的規準：1. 提供獨特、明確而重要之社會服務；2. 強調智慧的運用；3. 受過長期的專業訓練（教育）；4. 個別從業者及整個團體，必須享有相當大的獨立自主；5. 享有專業自主，從業者必須為自己所作之判斷與行為負責；6. 強調行業的服務性質，而非經濟收益；7. 專業工作者需要遵守明確之倫理信條；8. 應有健全的專業組織（引自趙鏡中，2007）。謝文全（2002）也認為，專業需要受過長期專業訓練，能運用專門的知識技能；有相當獨立自主性並且視工作為永久性職業，不斷接受在職進修教育；以及建立專業團體遵守專業倫理信條，強調服務重於謀利。由以上學者對專業的看法，研究者認為，Baldrige（1971）對於專業提出的三項規準極具參考價值：

1. 具備核心能力

長期的專業訓練或職前培訓，擁有特別的能力。

2. 同儕評鑑同儕

在專業組織或社群中，有共同的專業術語、專業倫理信條與規範，也因此由同儕方能評斷同儕的專業表現。

3. 自主獨立空間

有免於標準化、自行決定工作方式和有免於瑣碎行政事務的自由。自主不但是專業的主要特徵也是專業的核心，而專業也必須透過自主來展現。

教師的教學與職業是否可視為專業呢？黃嘉莉（2008）整理學者的看法，有認為教師是半專業人員（semiprofessional）；或者是「邊緣性專業」（marginal profession），仍須不斷專業化以追求專業的地位；另有學者指出教師是「專業中的經濟無產階級者」（economic proletarians of the professions）；更甚者認為，「教師專業」不過是教師救贖的象徵，以外來的頭銜掩飾自身專業的不足。因此，孫志麟（2001）指出，教師的專業仍不斷受到質疑。所以，前述的專業標準，往往都是在說明教師不足成為專業之處，以及教師成為專業的方式（黃嘉莉，2008）。

然而，聯合國教科文組織（UNESCO）1966年發表的關於教師地位建議案（recommendation concerning the status of teachers）中，主張將教師職業必須被視為專業，因為教師職業是：1. 一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；2. 要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感（引自薛化元譯，1989）。

（二）教師專業發展的重要性

教育的品質是教師素質的反應，沒有好的教師，不會有好的教育，由於教育專業的品質提升，教育才會有所進步。教師本身能時時充實自己，精進專業知能，才能引領學生建構知識，由此可知教師專業發展的重要性。無論專業成長（professional growth）、專業發展（professional development）、教職員發展（staff or teacher development）和在職進修（inservice education）等，常出現在教師效能、教育改革相關研究的文獻中，其概念雖然有重疊之部分亦有歧異之處，然而大部分學者認為不須區分均可通用（歐用生，1996）。

我國自民國83年起，基於國際外在環境及國內改革需求，即開始進行課程改革，不論是九年一貫課程，還是即將實施的107課綱，在課程改革的過程中，最重要關鍵就是教師。因為教師是詮釋理想與實踐之間的媒介

（歐用生，1996）。也就是說，教育改革的理想要透過教師的實踐，方能在教育現場有效的轉化（李俊湖，2007）。

爲了持續提升教師專業以支持學生學習成效，教育部（2014）公布的十二年國民基本教育課程綱要總綱中，「教師專業發展」成爲重要的實施要點。具體作法之一，便是規範校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋，以形塑同儕共學的教學文化。教師專業發展會隨著個人的生涯發展、社會的期待、教育改革、科技的進步、學校組織文化之改變，而有所不同，是故教師專業成長應該是長期性、持續不斷的歷程。所以，研究者認爲，教師專業發展是指教師在教學生涯中，經由不斷的進修研習，以增進教學知能，提升各項專業能力，達到自我成長的目的。

二、學習共同體與教師專業發展的關係

（一）學習共同體的意涵

自從佐藤學《學習的革命：從教室出發的改革》一書中文版出版後（黃郁倫、鐘啓泉譯，2012），「學習共同體」這個名詞，在教育界引起很大的旋風。許多現場的老師開始試著將傳統排排坐的教室座位，改成四人一組以及□字型的座位安排。臺北市、新北市、桃園縣、嘉義市甚至陸續遴派種子校長赴日本參訪，以佐藤學所提倡的學習共同體爲教學與教育改革的圭臬（紀家雄，2013）。所以，歐用生（2012）認爲，推行學習共同體，好比師生在教室如「交響」般地學習，有助於每位學生追求自我實現。

佐藤學（Sato）於2006年認爲，教師以學習共同體進行教學時，教師的專業識別必須由「演說的專業」（speaking profession），轉變成「聆聽的專業」（listening profession）（引自 Saito, 2012）。換言之，教師在課堂的教學中，從直接的教學要轉變成引導學生學習的角色。所以，Sato 與 Sato 於2003年歸納出改變傳統教學方式的學習共同體有三個重要的要素：1. 具體可操作的材料、2. 由三至四個學生分組活動、3. 透過小組討論後的分享與對話，檢視學生的思考（引自 Saito, 2012）。因此，紀家雄（2013）認爲，學習共同體的意涵在於建議教師以協同學習的方式，讓學生分組合作討論以建構知識，引導學生喜歡學習並追求卓越。

（二）以單元教學研究為基的學習共同體

對於學習共同體的理解若只停留在教室內「教學方法」的層次，並不能真正引領學校的教育改革以及啓發教師專業發展。Dewey（1916/1966）認為，教師應組成社群（community）相互學習，個人在群體中貢獻智能，不僅可以開發個人的才能，也能成就整個團隊。因此，佐藤學於2012年指出，學習共同體包含以下三個活動系統：教室內學生的「互學關係」、教師之間構築同僚性（collegiality），以及家長和社區協力參加學習等（黃郁倫譯，2013）。所以，學習共同體主要理念是基於民主主義的精神，把學校中的校長、教師、學生、家長等都視為學校改革的主角，每一個人的尊嚴和學習權都應該受到保障（歐用生，2012）。

歐用生（2012）引述佐藤學2006年的研究指出，學校學習共同體之所以能達到效果，其主要策略是藉助於日本學校傳統的校本進修制度「授業研究」（jyu gyuu ken kyuu, lesson study）²的基礎。日本中小學實施授業研究早於明治時代的19世紀就已經開始，是一種教師導向的專業發展模式（Saito & Atencio, 2013），但1960年代以後因為社會、政治和學術研究等因素而漸漸形式化（歐用生，2012）。為了解決授業研究的困境，Sato（佐藤學）於2006年提出以「授業研究」為基的「學習共同體」（lesson study for learning community, LSLC）取代傳統的授業研究（引自Saito, 2012）。改良後的授業研究，將教師們集合起來，首先在特定的內容範圍中，確認課程目標以及擬訂教學計畫；其次，接著進行課堂教學的觀察；最後，共同討論未來教學的改進策略（Saito & Atencio, 2013）。此外，授業研究從開始到結束，教師們的觀、看、思都聚焦於「學生學習」上（歐用生，2013）。因為在中小學現場的「授業研究」通常是對一個「單元教學」作系統的、整體的、深入的研究。所以，歐用生（2012）將之翻譯為「單元教學研究」³。

Saito（2012）指出，教師們教授同樣的年級，觀察相同科目與單元授

² 「授業研究」為日文中的漢字。

³ 本文將「授業研究」（lesson study）翻譯為「單元教學研究」。

課，以學生學習的情況做為觀察的重點，教師之間可以彼此進行學習。在學校中的不同年級或領域教師有著不同的文化，對於學校改革政策的回應也就有所不同，藉由「單元教學研究」的實踐，將是提升教師專業發展的途徑（Little & Bartlett, 2002）。

這種以學習為核心的單元教學研究，不只是在日本產生翻轉，甚至蔓延到東南亞和歐美，蔚成一波「寧靜的革命」（歐用生，2012）。美國威斯康辛大學的 Cerbin、Kopp（2011）將單元教學研究的流程歸納如圖 1：

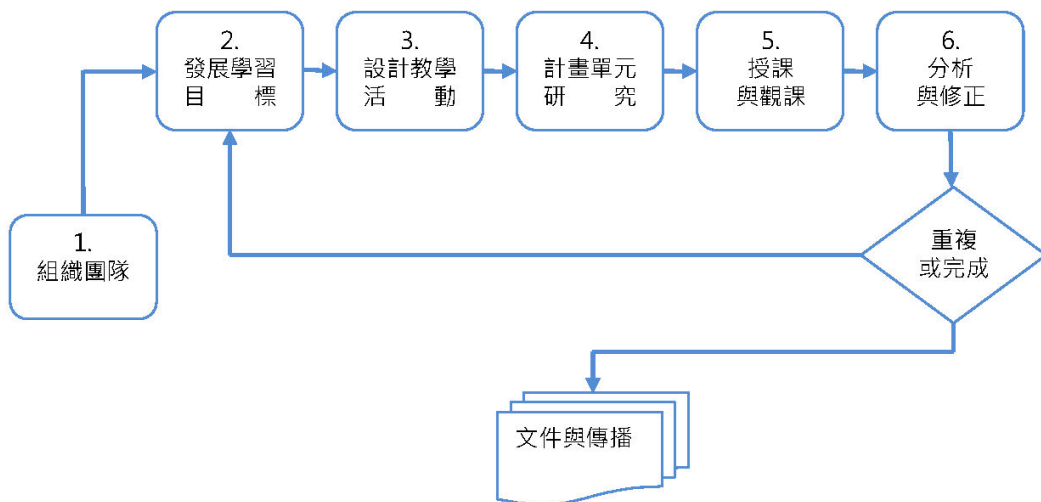


圖 1 單元教學研究流程圖

資料來源：“Lesson Study Guide” by W. Cerbin and B. Kopp, 2011, retrieved April 18, 2017 from <http://www.uwlax.edu/sotl/lsp/guide>

從以上流程可以看出，單元教學研究中的流程均需要教師組織成社群共同來完成，換言之，單元教學研究就是教師的學習社群（林文生，2016）。歐用生（2013）引述秋田喜代美 2008 年的研究指出，單元教學研究就是教師們一起完成 4 個 D（Design, Do, Deliberation/Dialogue, Document）的循環流程：

1. 設計階段（design）：共同設計課程與教學流程。
2. 實踐階段（do）：一位教師公開授課，其他教師共同觀察身體行動、語

言行動，兒童學習的實際情況。

3. 對話階段（dialogue）又可稱為慎思（deliberation）：公開授課後就舉行「研究協議會」，全體教師都要參加。討論時，佐藤學特別強調每位教師皆應該發表意見，就學生的學習情形為例，闡述自己的看見和發現，以及從任課教師所獲得的啓示（黃郁倫譯，2013）。
4. 紀錄階段（document）：記錄課程設計、學生學習的軌跡和故事，歸納教學的原理等，納入學校知識管理系統。

單元教學研究經過這些流程，可以讓教師在群體中檢視教學的實踐，同時能夠廣泛與持續的改進（Lewis, Perry, Foster, Hurd, & Fisher, 2011）。歐用生（2012）指出，教師與同事在學習社群中漸漸構築強力的關係網絡，消除彼此間的權力、主從、輩分之別，在溫暖而安全的同事情誼（collegiality）中促進教師相互學習，是教師專業成長的重要因素。

所以，佐藤學所提倡的學習共同體不應只被視為一種教學方式，而是一種學校改革與教師專業發展的途徑。其主要任務在於構築能夠支持每位教師專業成長的學校，教師之間透過單元教學研究的歷程（4D），讓實踐與理論得以結合（黃郁倫譯，2013）。因此，Ose 與 Sato 在 2003 年歸納出以單元教學研究為基的學習共同體，主要的理念與原則如下：

1. 學校應發展成一個社群（community），每一個孩子都能學習和成長，教師相互學習成為專家，家長也可以透過參與學校的教學活動一起來學習；
2. 每一個老師每一年都應該至少一次公開授課，邀請同事觀察分享教學實踐，同時藉由回饋彼此互相學習；
3. 為了使學生在教室中學習以及教師同僚間的專業發展，在學校成員之間，要先建立聆聽與對話的關係；以及，
4. 家長的合作與參與是學校發展學習共同體的必要支持。

綜上所述，教師專業發展是教育改革的重要基石，而學習共同體的營造是促進教師專業發展的重要途徑。因此，也就不難理解 107 課綱為何要規範所有教師（含校長）都應該一學年中至少公開授課一次的理由，藉由公開授課的運作，凝聚學校與社區成為學習共同體，不放棄任何一個孩子學習的權利，全面推動不斷品質提升的教育改革。

參、問題分析

一、學校背景

本研究之個案學校位於新北市瑞芳區，是一所 6 班的小型學校，目前學生數為 83 人，教職員工計有 20 人（其中含編制教師 11 人，教師平均年齡 33 歲）。學校本位課程的發展堪稱東北角地區學校的先驅，民國 87 年（九年一貫課程尚未開始實施）建造全國第一座校園生態村，開始構築瑞柑三寶（樹蛙、蝴蝶、螢火蟲）的生態課程（張文斌，2015）。現任張校長 100 學年度就任後，在考量學校以前的課程發展脈絡及目前老師教學成長機制，於是決定參加學習共同體的試辦，希望透過備課的機制，讓教師討論教學計畫、打開教室進行教學觀摩，並進行以學生學習成效為核心的討論（張文斌，2013a）。為了實踐「從教室出發的改革」，張校長認為，學習共同體的試辦是改變學校的一個契機。除了在校內宣示從 101 學年度開始推動學習共同體外，為了共好，也在瑞芳分區辦理「校長學習共同體課程與教學領導工作坊」，集合校長的集體力量，共同研習提升課程領導力（張文斌，2013a）。張校長的行動也引起了駐區督學的注意，王瑞邦（2013）指出，協助校長帶動教師進行專業發展以改進課程與教學，是作為與學校校長聯繫「窗口」的督學工作一大挑戰。因此，駐區督學認為，與其在辦公室以公文督促學校進步，不如一同加入了課程與教學領導工作坊的行列，為教師專業發展共同努力。

二、推動學習共同體與教師專業發展的理念

在面對學習共同體的這一波浪潮，校長是學校課程領導與教學領導的重要關鍵人物，校長應該要成為學校課程與教學的領導者，領導學校成為學習共同體的學校（張文斌，2013a）。張校長認為：「沒有教師專業發展，就沒有課程發展；沒有課程發展，就沒有教學實踐」。學校教育品質是家長最關心也是最重要課題，而學校課程與教學的實施要能夠發揮其效果，優質教師則是最重要的角色。因此，教師是課程與實施教學的靈魂人物。唯有透過教師專業發展，得以協助教師解決課程的問題、促進教師專業知能、強化其專業態度和改變其專業行為，進而提升教學效能和擴大學生學習效果，更可以協助輔導新手教師、塑造學校積極的文化。

歐用生（2012）指出，單元教學研究的公開授課與傳統的觀摩教學不同，傳統的觀摩教學通常由初任教師或年輕教師獨立完成，檢討會中又被其他前輩教師指指點點。這種單打獨鬥的教師關係，意味著教師同儕間的關係停留在個人情誼，而無法轉

換成集體的團隊專業動能，不但沒有教師專業發展可言，只存在著一個類似佐藤學所批評的「這簡直是流氓的入會式！」（王瑞邦，2013）。自己備課、自己教學，檢討會上其他教師的建言也大多是枝微末節或技術上的問題，這樣的研習對教學專業的成長幫助非常有限（歐用生，2012）。因此，張校長認為，我們的教師已經習於單打獨鬥，較少和同事交流溝通，而形成教師關在自己的「教室王國」內孤軍奮鬥，鮮少有機會觀察同儕的教學，將自己的教學公開或和同事分享，造成教師彼此之間無法互相學習及激盪新的教學策略。基於上述的理念，強化了張校長推動學習共同體，以帶動全校教師專業發展的決心。

三、推動學習共同體的困境

要推動學校成為學習共同體的學校，張校長認為主要有兩大困境，分別來自於校長本身以及教師的心態（張文斌，2013b）：

- （一）校長課程領導能量不足，尤其課程慎思有待強化；
- （二）教師課程觀需轉化，教學省思不足，無法跳脫以教師為中心的教學模式。

張校長認為，如何打開老師教室的門是推動學習共同體中最困難的一件事（張文斌，2013a）。因為老師都會說，進行單元教學研究要共同備課、公開授課和議課，這些會花很多時間、也會影響正常上課進度，而且每一節課都要分組協同討論，哪有可能？又來一套新的東西，要怎樣做都不知道？沒關係，過幾年又會有新的東西推出來，就以不變應萬變吧！校長只會叫我們做，不知校長自己會不會操作教學的實務呢？佐藤學認為，要改變一所學校，需要不斷開展校內的教研活動，讓老師敞開教室的大門，進行互相評論，除此之外，別無他法（黃郁倫譯，2013）。張文斌（2013a）指出，實踐是最好的語言，由校長親自入班教學，親自帶領教師進行單元教學研究，透過教學實踐與討論，也才會有課程與教學改革成功的可能性，才能產生有效推動從教室出發的教學改革。

肆、轉化策略

了解與分析困境之後，張校長就必須針對困境，提出解決與轉化的困境的策略。第一個困境既然來自於校長本身，校長的解決策略就從校長入班教學開始，張校長第1年推動學習共同體，學校內的第一次單元教學研究，即由校長找到教師夥伴共同備課開始。接著，由校長進行第一次公開授課，邀請學校的老師（包含了其他學校老師）

參與觀課、議課的流程。此外，張校長也繼續進修課程與教學博士課程，提升課程與教學領導的專業知能。校長本身的困境或許不難解決，但要帶動全校進行教師專業發展，則更需要智慧的轉化。教育改革不能單一由上而下，或是由下而上，而必須由上而下和由下而上相互交融才可能有成功的火花產生（Fullan, 1994），而校長就是這個相互交融的促媒與實踐者。Leithwood、Riehl（2003）也指出，校長的領導有兩大主要功能：（一）提出方向（providing direction）；（二）發揮影響力（exercising influence）。個案學校校長首先確認「教師專業發展」的學校辦學目標，其次以身作則並帶著同仁們一起實踐單元教學研究，再其次逐步運用策略鋪陳，讓教師打開教室的大門，凝聚同仁成為學習共同體，為提升課程與教學品質而努力。

以下就張文斌（2014）的論述，以及研究小組與張校長的對談，整理出轉化的策略與歷程。

一、敲門

（一）成立讀書會

Hoerr 認為，發展共同領導最容易的即是先成立一個讀書會，以此建構一個成員們互動的媒介，也可以帶動其他未參與者逐漸加入這個團體，一起營造共同對話、學習的氛圍（陳佩正譯，2007）。因此，張校長在進行學習共同體之前先成立學習共同體讀書會，讓更多教師可以藉由閱讀專書，慢慢了解學習共同體的理念、精神與做法。

（二）校長參訪經驗分享

校長曾跟隨教育局前往日本參加學習共同體的參訪，學習、認識日本教育施行學習共同體的情況。佐藤強調學習共同體的學校老師每年要有一次公開授課，這是公共性的展現。張校長分享心得指出，佐藤學教授深入探討學習共同體的教育哲學與推動方式，藉以提昇學生學習效能。教師靈活設計 jump 課題，使兒童的學習在有計畫的設計下進行，以達到伸展與跳躍思考的目的，促進學生行動力、學習力與思考力。參訪的經驗，讓校長更堅定想要帶領全體成員進行「共同學習」的決心。

二、開門

（一）校長以身作則

除透過行政積極宣導學習共同體理念之外，行政示範對於學習共同體

的推動扮演著非常重要的地位，校長以身作則先進行公開授課，透過公開授課，藉由共同備課與議課，同時促使教師進行專業對話，激發學校教師教育熱忱，漸漸提高教師公開授課之意願，也宣示校長推動學習共同體的決心。張校長表示，每遇有外校蒞校參訪或邀請至外校分享學習共同體，校長都是以公開課的示範讓現場老師理解學習共同體的理念與作法，從 101 學年度至今，至少累積 25 場以上的公開授課。

（二）典範學習

張校長先進行一場教學觀摩後，外校再找一位專家教師進來學校進行一次教學觀摩，並與老師進行「學習的革命」專書閱讀與對話。接著由校長直接進到各班教給老師看！從改變班級的座位開始，透過 2 人一組相互唸課文和拋問題給學生討論。當老師看到學生在這一節課的表現後，也發現學生的學習開始不一樣，所以，老師們才慢慢在自己的班上嘗試學習共同體的教學。因為老師會發現到學習共同體的教學對弱勢學生的學習非常有幫助，可說是成效驚人！因為在大班教學中他們常被忽略，而 2 人一組的座位教學，每一位學生都要回答問題，每一個學生的學習都被老師關照，學習效果當然不一樣。

因為校長的以身作則、典範學習，以及適度調整教師晨會、兒童朝會的時間，讓校老師儘可能聚在一起議課。從 101 學年度到 104 學年度，校長與教師夥伴們累計公開授課的次數分別為 16 場、25 場、36 場，以及 54 場。所有公開課的教學設計、課堂觀察與議課紀錄，都呈現在學校網站，除了向家長展現學校的專業形象外，也是很好的知識管理系統。

三、入 門

（一）貼近學生的生活經驗的課程設計

以四年級數學「統計圖表單元（四下翰林版第九單元）」教學為例，張校長就翰林版、康軒版、南一版和部編版所設計的「統計圖表」單元的版本進行比較分析，並依據學生的在地經驗與學校生活，思考公開授課時的提問。觀察者在之後的議課就發現，學生努力地從老師的提問找到他們與教材的關連性，這樣貼近生活與真實情境的布題，可以吸引學生的注意與投入學習。所以，貼近學生的生活經驗的課程設計，有助於學生對課程

的理解和促進小組間的互動討論。

(二) 看見學生的思考與學習如何成立

張校長分享「校長學習共同體課程與教學領導工作坊」中其他校長的分享：「誠如 T 校長所言，學習共同體最大的感動就是向學生學習、向教學者學習、向大家學習，以感謝取代批評，以學習取代發展，這就能喚起我們教學的熱情，為學生的學習進行學習典範的轉移，這也是學習共同體入門後所要學習的功課。」老師開始試著改變學生座位，也讓學生開始小組討論了，但囿於學生的常規和進度，感覺學生的學習成效又沒有什麼樣的突破，於是又轉回原來的教學樣貌。因此，議課時要將焦點聚集在學生的學習上，藉由善意的觀察，回饋學生學習情況給教學者；當教學者變成觀課者，以同樣的視角觀察學生的學習再給教學者回饋，自己也獲得成長。更重要的，回到自己的課堂上，也就更能關注學生的學習與思考。

四、反思與超越

(一) 創造教師成功經驗

張校長除以身作則進行公開授課之外，也給予教師充分時間準備，希望創造教師公開授課成功經驗，成為教師繼續執行的重要因素。校長也提及教師擔心參與備課時間不足，因此在推動之初，為減少共同備課時間，除寒暑假之備課時間外，其餘由校長與教師一對一進行備課、討論教案、教學流程、學生可能反應……等，以減輕教師時間壓力，同時亦可讓教師更為看重備課工作。透過校長帶領老師備課與討論，校長也可以適時發現教師缺乏教學設備、教具，看到教師的處境，因而能及時提出改善，提供教師教學更多資源。

(二) 調整時間創造空間

教師在學校教學、處理學生事務、批改作業等，都必須耗時耗力，不易空出其他多餘時間參與單元教學研究。因此，沒有時間觀課，容易成為教師抗拒的原因之一。所以，校長就公開課安排在當週的兒童朝會，朝會時只要留一位導護老師和一位行政人員主持全校的兒童朝會與各項議題的宣導，同時間就可讓其他老師安心參加觀課而沒有後顧之憂。當天放學後即刻召開議課討論會議。而且這樣的作法，並不是特例，當張校長與其他

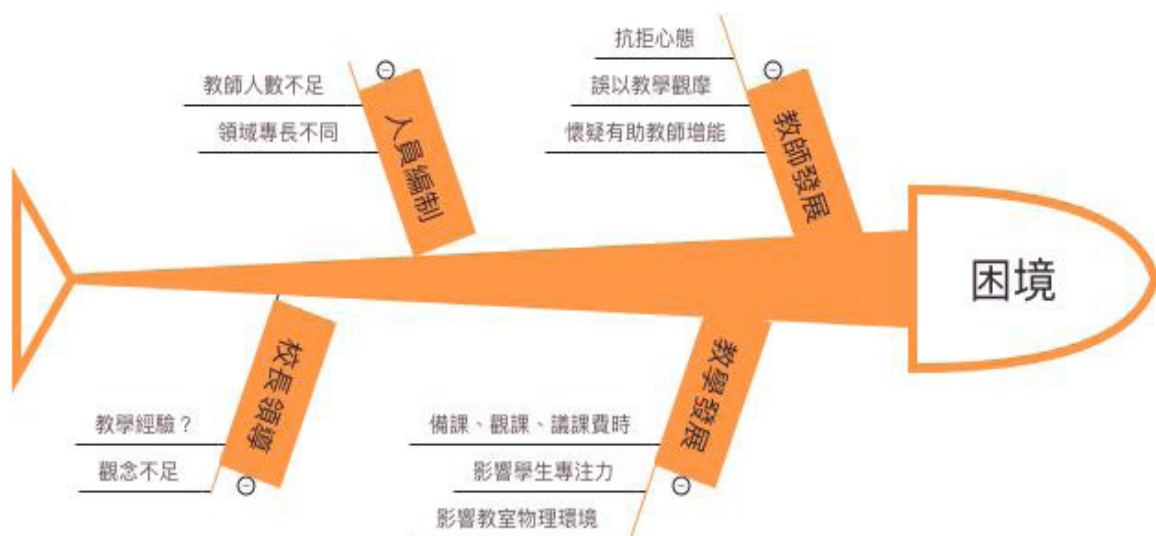
校長分享時，也發現另外兩所學校都不約而同將老師的公開課與每週的兒童朝會對調，這也是校長們進行課程領導之後所發展出來的行政智慧，更是推動學習共同體突破困境的一個創舉。

此外，校長和行政人員的支持，是推動學習共同體的重要關鍵角色，透過行政全力支援和適時給予鼓勵，讓教師放心的參與同儕觀課和議課，而不必擔心自己的學生乏人照顧和自身課務等問題，因此，在學期初排課時，張校長希望級任老師每週能有共同 2 堂科任課時間，來進行討論課程，學校不斷提供觀課、議課和討論對話機會，藉此幫助教師持續不斷的實踐學習共同體。

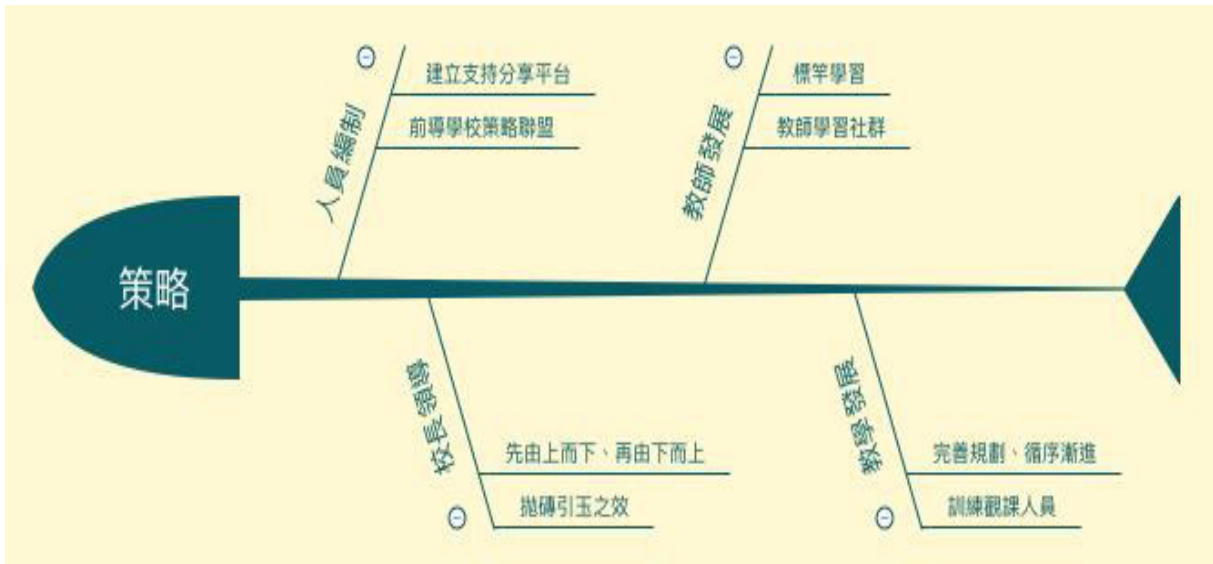
伍、繪製系統圖

依據問題分析與轉化策略的整理，茲以魚骨圖方式加以呈現：

一、推動困境



二、轉化策略



陸、結論與建議

本研究主要在分析一位國小校長推動學習共同體以提升教師專業發展的歷程，為達成研究目的，首先就單元教學研究、學習共同體與教師專業發展的相關文獻分析，據以發展研究問題；其次從個案學校網站、校長的手稿與著作，以及研究小組與校長的對話，爬梳個案學校發展學習共同體的歷程。

綜合研究所蒐集的資料後，歸納本研究的主要發現與結論，並提出建議，以提供學校行政工作同仁以及未來研究之參考。

一、結 論

(一) 教師專業發展為校長領導的主要任務

單元教學研究是學校本位的研習機制，由學校內部的改革出發，必定比由外部向學校施加壓力的改革更具成效。校長親自入班教學、與老師討論教學、與課程與教學共舞，代表校長是以課程與教學為辦學的核心，也是提升教師專業發展、激發教師教學熱情的適當途徑，而這個途徑的核心就是把全校師生組合成一個學習共同體。

（二）教師專業發展的歷程必須循序漸進

從個案學校校長推動學習共同體的歷程來看，如何促進教師專業發展以成就學生的學習成效，是校長辦學的核心理念。但爲了不斷提升教師專業唯有「實踐」，但實踐之路不能魯莽躁進，個案學校校長循著敲門、開門、入門，以及反思與超越四個階段來推行學習共同體，從校長公開示範教學出發，由一學年全校共實施 16 場公開課，到一學年共 56 場公開課。以一學年度上課 40 週計算，開始實施之初平均每週實施 0.4 場公開課，到平均每週實施 1.4 場公開課。當別的學校對 107 課綱每學年校長和教師都應公開授課一次持抗拒心態時，個案學校已經將公開課變成學校的例行性事務（routine），教師專業發展的腳步始終沒有停歇。

二、建議

（一）校長先成為終身學習者

十二年國教課綱的願景，旨在培養學生成爲一位終身學習者。從衆多實證研究的結果來看，校長的領導要提升學生學習成效，必須先營造良好的組織環境，讓教師在良好的組織環境中，不斷專業成長與發展，進而提供學生最佳的課程與教學品質。因此，要實現教育理想必須從校長本身做起，校長先成爲終身學習者，進而帶領教師藉由社群運作成爲專業成長的終身學習者，最終學生與家長也一同成爲學習的共同體。

（二）推行學習共同體應考量學校規模

個案學校爲 6 班的小型學校，教職員之編制，無法以教授同一年級同一科目之教師組織成學習社群。因此，個案學校將全校教師納入同一學習社群。個案學校校長任期屆滿後勢必轉調其他學校，推動教師專業發展的目標不變，腳步也不停歇，但採行的策略與實踐方式，即可能必須依照學校規模、組織文化、教學資源，以及社區環境等因素重新審思與調整。

參考文獻

- 王瑞邦（2013）。一個督學的學習共同體之路：分區模式的實踐經驗。新北市教育：學習共同體特刊，38-52。
- 宋文里（譯）（2001）。教育的文化：文化心理學的觀點（原作者：Jerome Bruner）。臺北市：遠流。
- 李俊湖（2007）。教師專業成長。研習資訊，24（6），97-102。
- 周行一（2013年7月10日）。教學文化將決定十二年國教的成效。聯合報新聞網。取自：<http://paper.udn.com/udnpaper/PID0030/240269/web/>
- 林文生（2016）。學習共同體取向的授業研究：備課、觀課與議課。教育研究月刊，263，18-31。
- 紀家雄（2013）。中小學校長推動學習共同體的教學領導核心技術之探討。學校行政雙月刊，85，156-172。doi: 10.3966/160683002013050085008
- 孫志麟（2001）。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。臺灣教育社會學研究，1（2），59-89。
- 張文斌（2013a）。從校長入班教學看學習共同體實施的可能性。新北市教育：學習共同體特刊，63-72。
- 張文斌（2013b）。從一堂校長的公開課看學習共同體的課堂風景。發表於國立東華大學花師教育學院課程設計與潛能開發學系主辦之「日出『東』方課程與教學博士生論壇」，2013年6月29日。花蓮縣：國立東華大學。
- 張文斌（2014）。瑞芳分區國小校長推動學習共同體的實踐經驗。新北市教育：學習共同體特刊2，157-165。
- 張文斌（2015）。瑞柑三寶—樹蛙、蝴蝶、螢火蟲。快樂教師電子報，149。取自：https://www.945enet.com.tw/Main/Ha/teach_d.asp?pno=149&dt=A4
- 張錦弘（2016年10月28日）。以身作則！這個教育局長將公開授課。聯合報新聞網。取自：<https://udn.com/news/story/9/2054506>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

- 陳佩正（譯）（2007）。多元智慧與共同領導（原作者：T. R. Hoerr）。臺北市：心理出版社。
- 黃郁倫（譯）（2013）。學習共同體：構想與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫、鐘啓泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。
- 黃嘉莉（2008）。教師專業制度的社會學分析。師大學報：教育類，**53**（3），125-151。
- 賓靜蓀（2012）。PISA 到底是什麼？親子天下雜誌，**35**，取自：<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5033385&view=full&time=1379299247272>
- 趙鏡中（2007）。教師專業自主的理念、衝突與實踐。研習資訊，**24**（5），113-120。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2012）。日本中小學「單元教學研究」分析義。教育資料集刊，**54**，121-147。
- 歐用生（2013）。日本小學教學觀摩——教師專業成長之意義。教育資料集刊，**57**，55-76。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊，**16**（3），59-78。
- 薛化元（譯）（1989）。關於教師地位之建議書。現代學術研究，**1**，169-192。
- 謝文全（2002）。學校行政（第八版）。臺北：五南。
- Baldrige, J. V. (1971). *Environmental pressure, professional autonomy, and coping strategies in academic organizations*. (ERIC No. ED 062244). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED062244.pdf>
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, *61*(4), 375-389. doi: 10.1080/00131910903403956
- Cerbin, W. & Kopp, B. (2011). *Lesson study guide*. Retrieved April 18, 2017 from <http://www>.

uwlax.edu/sotl/lsp/guide

Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216. doi: 10.1177/0013161X08330499

Darling-Hammond, L. (1998). *The Right to Learn*. CA: San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press. (Original work published 1916)

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356. doi: 10.1108/09578230510605405

Fullan, M. G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for education reform. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp.186-202). Alexandria, VA: ASCD.

Garza, Jr. E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811. doi: 10.1108/IJEM-08-2013-0125

Hallinger, P. (2008, March) *Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the Principal Instructional Management Rating Scale*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

How to be top: What works in education: the lessons according to McKinsey. (2007, Oct 18th). *The Economist*. Retrieved from http://www.economist.com/node/9989914?story_id=E1_JJRJTQ

Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628), 64-73.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University. Retrieved from:

http://www.leadersdesktop.sa.edu.au/leadership/files/links/School_leadership.pdf

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Little, J.W., & Bartlett, L. (2002). Career and commitment in the context of comprehensive school reform. *Teachers and Teaching*, 8(3), 345-354.
- McClatchey, C. (2013, Feb 7th). What is the key to a successful education system? *BBC News*. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/uk-21354932>
- Saito, E. (2012). Strategies to promote lesson study in developing countries. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 565-576. doi: 10.1108/09513541211251398
- Saito, E., & Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31, 87-95.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. doi: 10.1177/1094670509353043