

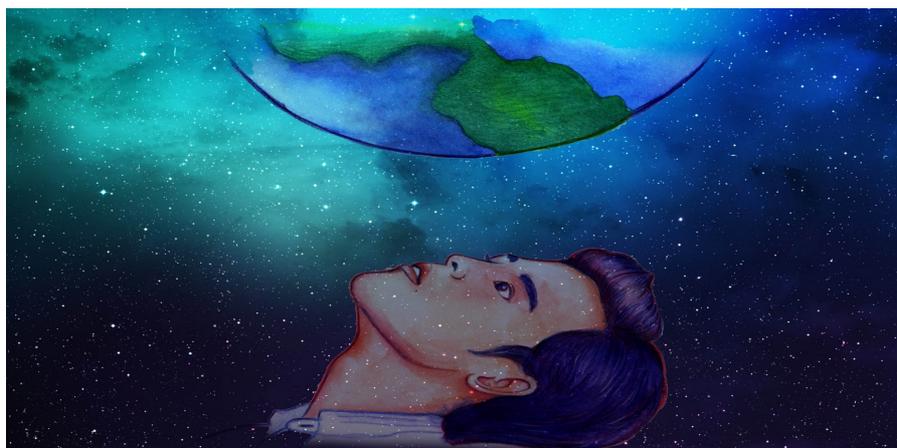
# 實踐取向社群運作規劃與教師專業成長

黃冠達\* 張純\*\* 辛曼玲\*\*\*

## 摘要

以組成社群的方式提升教師專業，持續獲得政府和學界的鼓勵和支持。然而社群成立和專業成長實非必然關係，關鍵仍在於有效的規劃和運作。研究者是閱讀理解教學的種子教師，為推動閱讀理解教學，曾組成跨校社群，規劃分層次的社群組織，採實踐社群的理念，研擬設計教案、共同討論、實施教學、以及再討論等運作歷程，探討其對社群成員教師閱讀教學專業的影響。運作結果獲得參與教師的肯定，有助其專業成長。值此12年國教新課綱的推動之際，教師被賦予更多的課程發展與教學創新任務，專業成長的需求日增，有效的社群運作顯得更為重要。本文提出的社群運作組織、課程規劃，以及以教學實踐為核心的歷程，具有實作的參考性，值得社群帶領者參考。

**關鍵詞：**實踐社群、閱讀理解教學、教師專業成長



## 壹、前言

專業要不斷的追求成長，才能維持其專業的地位。Guskey (2002) 曾經指出：「雖然教師們被要求參與專業成長，以通過認證或符合聘約，然而許多研究指出，教師們之所以致力於成長，主要是因為他們想變成更好的老師。」事實上，教育界對於教師應追求專業成長的看法並沒有爭議。只是對於「如何追求專業成長？」、「如何提升教師的專業知能？」在方法上仍顯得意見分歧。

近來採「社群」形式運作的教師專業成長方式，得到許多研究支持，並獲得主管教育行政機關的大力推廣。然而，社群成立了，不代表專業就能獲得成長，仍需要推動者依據成長目標的需求，做妥適的規劃和帶領。以閱讀理解教學為例，臺灣受2006年PIRLS評比結果的警醒後，在政府、學界與現場專家教師的努力下，有關閱讀理解教學的學習理論、教學策略、教法實務等逐漸形成架構，知識體系愈趨龐大。倘若教師社群只是以閱讀教學為主題，邀集夥伴聚會對話，在欠缺妥善規劃運作之下，效果必定有限。

研究者是教育部閱讀理解教學種子教師，為推動閱讀理解教學，研究者曾與新北市教育局及一群跨校的國小教師進行合作計畫，採社群成長方式提升教師閱讀理解教學知能，合作的結果獲得參與教師的肯定與迴響。本文以此社群規劃運作為例，說明實踐取向的社群規劃，對教師教學專業成長的幫助，提供有意透過社群推動教師專業成長的教育夥伴參考。

## 貳、實踐取向的教師社群運作規劃

本社群的目標明確，即期望教師參與閱讀理解教學社群後，能透過設計教案、共同討論、實施教學及再討論等教學實踐歷程，獲得閱讀教學的專業成長。有關社群規劃的理論基礎、組織分工、運作歷程等，分別說明如後。

### 一、參酌Wenger實踐社群 ( Community of Practice ) 的理念

在社群的相關研究中，Wenger ( 1998 ) 的「實踐社群」主張，受到相當的關注。他主張社群的參與者透過實作學習，就好像是操作活生生的課程。這與杜威 ( John Dewey, 1859~1952 ) 的「做中學」 ( learning by doing )，有異曲同工之妙。

Wenger所認為的實踐社群，「是由分享對某事物的關注或熱情的人所組成的團體，並藉由定期的互動學習，學習將該事物做得更好。」「實踐社群」概念的提出，強調學習須發生在實務的環境中，學習是一種社會互動，和社會文化情境密不可分 ( 王為國, 2007; 蔡進雄, 2003; Wenger, 2006 )。也就是在實務的、社會互動的情境下，社群成員間能促進所謂有意義的交換 ( ten Dam & Blom, 2006 )，進而在共同合作中建構學習。總結來說，Wenger的實踐社群強調由「關注共同實務的人」組成，提供「實務操作的環境」，輔以「定期的互動」，則能在共同合作下促進互相學習，對專業成長的效果將更為提升。

參酌Wenger實踐社群的理念，研究者組成跨校社群，其運作的基本想法為：教師是教育實務工作者，對欲實施閱讀理解教學的國小教師而言，其教學日常最實際的需求是「如何進行教學設計」。研究者規劃同校教師為同一小組，提供就近合作對話的機會，同時在跨校社群聚會前後均提供小組任務，使其持續有定期的互動，亦可彌補因社群會議期間距較長，而可能弱化成長動機的時間缺口。此外，在社群會議中，藉由各小組分享其會前合作互動的成果的差異，以促進社群會議中的互相辯證和對話協商。

### 二、基於實務的社群運作組織

本社群研究計畫參與者共9人，包括研究人員3人，社群成員教師6人，採「自願參與」的方式。這6位教師分屬於4個小學，擔任四年級的教學工作。3位研究人員中，有2人作為帶領人，帶領人的立場主要是規劃會議與支持引導的角色；1人擔任專家顧問，協助帶領人並扮演觀察者角色。社群的專業成長，以研究團隊提出的「連結策略」和「摘要策略」為內容，藉由社群運作及成員合作，以培養成員教師閱讀理解教學設計的能力為目標。茲將社群成員教師資料整理如表1：

表1

社群成員教師相關資料一覽表

成員教師	服務學校 ( 化名 )	使用版本 冊次	曾有閱讀策 略教學經驗	負責教案課次及策略
A老師				兩個和尚-連結策略

B老師	閱讀國小	康軒版國語 第8冊	預測策略	請到我的家鄉來-摘要策略
C老師	理解國小		連結策略	平溪放天燈-連結策略
D老師			摘要策略	我讀伽利略傳-摘要策略
E老師	策略國小		綜合策略	走進蒙古包-連結策略
F老師	教學國小			照亮地球的發明家-摘要策略

註：\*成員教師在先前研究中曾接受本欄之策略培訓，並使用策略進行教學，但教師們並未參與教案設計。

本社群規劃為三層次架構，6名社群成員教師兩兩一組以同校為原則（僅成員E、F同組不同校），形成3個小組；3位研究人員組成帶領人小組；每月一次的社群聚會，則由全體人員共同出席，進行討論，社群組織架構規劃如圖1。

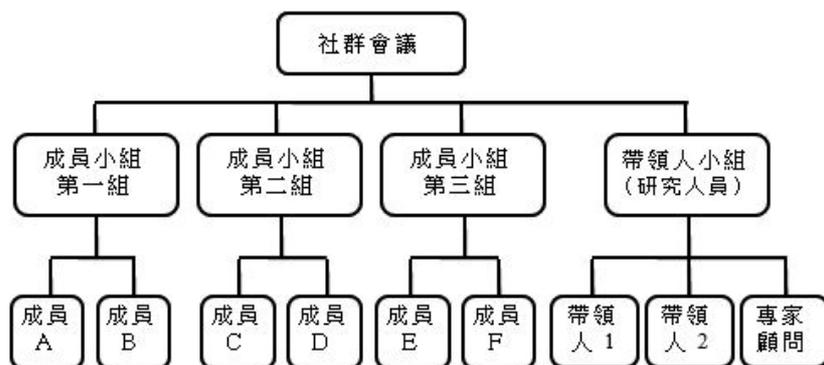


圖1.社群運作的組織架構

茲將此架構「由下而上」分層的任务或功能說明如下：

(一) 成員教師

6位參與社群的教師是社群的基本成員，其任務為：

- 1.在每次小組或社群對話中參與討論，分享經驗和想法；
- 2.參與小組教學活動設計並進行試教（含錄影）；
- 3.在社群會議討論之後將自己的收穫和心得，撰寫成個人省思。

(二) 成員小組

本方案規劃由同校的兩位教師組成「成員小組」，任務為在進行教學活動設計、試教、錄影時互相討論協助，冀望發揮小組合作與夥伴支持的效果（因社群成員組成之現實因素，雖有一組成員彼此不同校，仍期望可以透過各種聯繫方

式來合作)。

### (三) 帶領人小組

面對長期的社群經營工作，「帶領人」同樣需要小組合作與夥伴支持，因此規劃由兩位研究人員組成帶領人小組。帶領人小組的功能和任務則包括：

1. 規劃帶領：規劃整體社群運作議程，並於社群會議時扮演帶領人角色，掌握議題進行。

2. 提供支持：在各小組遇到困難時，小組成員以電話或電子郵件的方式與帶領人聯繫，帶領人儘速提供協助。

3. 管控品質：帶領人小組也負責在每月社群會議之前召開研究小組工作會議，依社群運作實際情形，彈性修訂下次社群會議討論大綱，並初步審閱各組教學設計，以確保各組於每月社群會議的發表品質。另於每次社群會議之後，與扮演觀察者角色的專家顧問進行社群運作的檢討對話。

### (四) 社群會議

每月一次的社群會議，是成員聚集分享、溝通、對話及討論的交流平臺。

## 三、強調實踐的社群運作歷程

由兩位教師組成的成員小組，每組分別設計一課連結和摘要策略教案(各策略負責教案之課次，如表1.)。單一閱讀策略之運作歷程包含5個階段：

(一) 第一次會議前，各組將教案初稿(一版)先行寄給兩位帶領人；

(二) 第一次會議時，各組報告教案初稿的設計理念並參與討論；

(三) 第一次會議後，各組依據討論結果修正教案(二版)，修正後寄給其他成員，各成員均依教案進行試教並錄影；

(四) 第二次會議前，將攝影資料寄給帶領人；

(五) 第二次會議時，各組報告試教情形(影片輔助)並共同討論修正建議，會後各組依據會議討論結果修正成教案完稿(三版)。

前述歷程整理如圖2.：

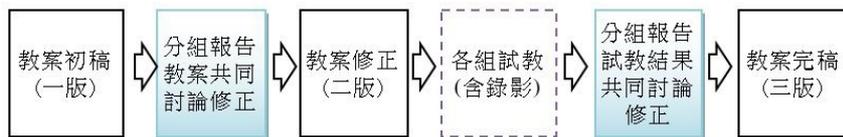


圖2.單一閱讀策略之運作歷程

依據前述社群運作歷程，實際進行連結與摘要兩閱讀策略的成長，本社群共規劃5次會議，會議主要議程，包含角色任務、主要活動與資料蒐集彙整如表2：

表2

## 社群會議議程、工作、活動及資料蒐集彙整表

時程	成員工作	帶領人工作	主要活動	資料蒐集
會議前	各組設計一篇教案，會議前一週寄給兩位帶領人	於第一次會議前閱讀並準備	-連結策略教學設計	教案一版
2月 第一次會議	各組報告教案設計理念並參與討論	引導討論 講述示範策略要點	-連結策略分享經驗 討論對話	會議紀錄 觀察紀錄
會議後	1.各組依據會議討論結果修正教案後寄給其他成員作為試教依據 2.各成員填寫教學設計省思紀錄表寄給帶領人 3.各成員收到二版教案後進行試教並錄影	1.協助修正教案 2.閱讀成員之教學設計省思紀錄表 3.觀看試教錄影光碟	-連結策略分享 省思 實施教學	1.教案二版 2.成員撰寫教學設計省思紀錄表 3.試教錄影光碟
3月 第二次會議	各組報告試教情形（影片輔助）並參與討論	引導討論	-連結策略分享經驗 討論對話	會議紀錄 觀察紀錄
會議後	1.各組依據會議討論結果再次修正教案後寄給成員 2.各成員填寫教學後省思紀錄表寄給帶領人	1.協助修正教案 2.閱讀成員之教學後省思紀錄表	-連結策略分享、省思	1.教案三版 2.成員撰寫教學後省思紀錄表
4月 第三次會議				
會議後				

5月 第四次會議	進入「摘要策略」，任務工作及歷程同前。			
會議後				
6月 第五次會議	總省思（學生表現、個人成長、成員互動、社群運作等）	引導討論 總結對話	省思 分享 討論	會議紀錄
會議後				觀察紀錄
				總省思紀錄表

### 參、結果與討論

#### 一、透過實作教案的活動，成員教師在教學時除了知道如何教學之外，更知道為何要如此教學。

本社群成員教師，在參與社群之前，曾有實施閱讀理解策略教學的經驗。然此次參與社群，各小組除需自行設計教案，並被要求在第一次社群會議時要說明教案的設計理念和想法。在該次會議中，多數夥伴並無法明確說明自己的設計理念和依據，而只是形式上的套用策略活動。而這樣的結果，在連結策略之後的帶領人會議中，帶領人們也有相同的觀察：「放天燈的寫法還是過去的教法，三組老師都有同樣問題，雖然是在套模子，但不大清楚他們在寫什麼？要將小孩帶到哪裡？」（觀察紀錄0225），但是經過多次的教學活動設計和社群會議的討論之後，教師們有了不一樣的收穫，在教學上除了知道如何教學之外，更知道為何要如此教學。B師和E師在總省思紀錄表中有相似的回饋：

以前對於文本與教學設計的脈絡並不清楚，只知道要如何教，卻不知道為何如此設計。而自己設計過的教學，在進行學時，更能掌握教學目標，也對於學生在學習過程中所遇到或提出的問題，能做更適當的應對並及時調整。（總省思B師）

原來，看教案是知其然，自己設計教學才能知其所以然。（總省思E師）

#### 二、成員教師參與實踐社群的歷程雖有壓力，但看見學生的進步，深化教師投入教學改變的信心。

從前述討論可以發現，社群在規劃階段的用心，確實在後續的運作上發揮效果，然而從教師們的回饋中可以發現，參與這樣以實踐為主，且需要分享教學設計和試教經驗的社群，對現場教師而言，在時間和心理調適上是相當具有挑戰性的。在總省思紀錄表中，多位教師提及這些困難：

在參加社群的過程中，時間的安排及工作步驟的調整，更是一門功課。……課室觀察的準備，資料的整理，和報告撰寫，難免會對其他該處理的事務，造成排擠效應。（總省思C師）

參與閱讀社群之後，不僅要學習不同的策略教學，同時一方面還要教學生使用新的學習理解方式，對自己來說的確是考驗，也是無形的壓力，因為老師的職業病就是「求好心切」。（總省思D師）

在這樣的挑戰下，支撐教師們持續參與的重要力量之一，是來自教學現場的回饋——也就是看見學生的改變。教師們在會議中多次提及他們的發現。例如：

F師：「學生在告狀時，也會講出人、時、地、重要事件。上社會課時，也可以讓學生找到關鍵句。社會課也會用到連結。」（會議紀錄0603）

在總省思紀錄中，B師記錄他對學生表現的發現，以及對自己未來教學的影響。

將習得的策略運用於教學之中的過程，我觀察到在進行預測及摘要策略時，有許多平常不常舉手的孩子，課堂參與高了，而在進行連結策略時，發現孩子不同的生活背景及閱讀經驗，影響了連結的成果。讓我體認到閱讀的重要，更要更積極幫助學生建立主動閱讀的習慣。（總省思B師）

教師的閱讀教學設計和實作，使學生們在策略運用、課堂參與度等方面的表現進步，而這些反饋，又促使教師願意做更多的教學改變。在此教學的實踐歷程中，「教」與「學」之間，產生了良性的循環，促進雙方的成長。

### 三、社群運作架構形成支持系統，提供提攜協助、問題解決、辯證協商、觀念改變等多元服務，幫助成員教師專業成長，跳脫自身既有框架。

研究者參酌理論，在考量教學實際需求、聚焦教學設計實作的前提下所規劃的社群組織架構，成為社群成員在心理和實務上的「支持系統」，讓教師們有信心持續專業成長。這在社群實際運作後得到了正向的回饋。A師在總省思紀錄表中寫到：

遇到這一群對教學熱情的教授與老師們，感覺教學的路上並不孤單，有人提攜與幫忙，對教學方面的成長是事半功倍……其他有關閱讀理解專業上的問題，都有社群的老師們一同協助解決。（總省思A師）

D老師在總省思中也提到：

我必須再次稱讚整個閱讀團隊的努力及無微不至的支援，不管是研討會的討論或平時的聯繫都非常貼心，如果有疑問立刻獲得解答或建議。（總省思D師）

本社群規劃教師們分享小組的成果，呈現各組結果的差異，促進社群會議中的互相辯證和對話協商。底下D師的回饋顯示其實際感受到多元的背景及思考可以激盪出很多的「火花」。

每位老師因著他們的背景不同，專長興趣不同，看到問題的面向或提出思考的方向也有不同的看法。如此多元的背景，多元的思考激盪出很多的火花，每次研討會結束總是承載滿滿的愛和希望回去。對於教學又再次地充滿了各種想像和想法！」（總省思D師）

社群支持系統對教師專業的影響，除了讓成員教師對自己的教學專業更具信心，在閱讀理解教學觀念的層面，也造成一些改變。例如成員教師F的回饋：

從一開始的聽講課程，模擬演練，教育現場實作，一邊拼命吸收閱讀小組成員所給予的「教戰手冊」以及夥伴們腦力激盪的創意結晶，一邊再融合自己內在已有的經驗，來整合面對孩子閱讀的教學策略。到現在，和同伴討論帶來的靈感巧思，更能將手邊的教科書，變得生動了，過去往往將科書居於主導，現在自己能跳脫框架，從更客觀與巨觀的角度規劃我心目中理想的教學。（總省思F師）

若將教師在參與社群運作之前的教學想法，當作教師自身既有的框架，顯然透過社群的對話互動和鷹架支持，教師們的教學認知和專業能力已經突破框架，獲得成長。

### 肆、結語

伴隨12年國教新課綱的推動，現場教師被賦予更多的課程發展與教學創新任務，教師唯有持續追求專業成長才能因應。面對新的任務和挑戰，教師與其單打獨鬥，建議主動尋求夥伴籌組或加入教師專業社群，藉由在社群互動過程中的投入和參與，可以在和夥伴共同合作和共同建構中產生學習，促進專業的成長。若能夠看見自己專業成長在學生身上產生的效果，更能在教與學之間產生良性的循環。

本文提出的社群運作組織架構和課程規劃歷程，以及以教學實踐為核心的歷程，具有實作的參考性，值得社群帶領規劃者參考。然而，本社群基於形成之背景，社群之組成屬自願參與之跨校社群，與一般以校內教師組成之社群背景條件有所差異；加以研究者與參與教師具備先前研究案之合作基礎，對研究者具一定信任和安全感，此前提有利於參與者對社群運作要求之配合，建議未來社群帶領規劃者參酌時，應納入考量。

---

( 本文係局部節錄並修改自《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。》一文 )

---

#### 參考文獻

王為國 ( 2007 ) 。從實務社群談課程發展與教師專業發展，*課程研究*，2 ( 2 ) ，41-63。

蔡進雄 ( 2003 ) 。學校領導的新思維：建立教師學習社群。*技術及職業教育*，78，42-46。

Guskey, T. R. (2002)。Professional Development and Teacher change.

*Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391.

ten Dam, G., & Blom, S.(2006). Learning through participation:The potential of school-based teacher education for developing a professional identity.

*Teaching and teacher education*, 22, 647-660.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.

Cambridge, UK: Cambridge University.

Wenger, E.(2006). *Communities of practice-a brief introduction*. Retrieved from

<http://www.ewenger.com/research/>

---

\*黃冠達，臺北市立大學教育系博士/臺北市文山區興隆國小主任

\*\*張純，臺北市立大學教育系講師

\*\*\*幸曼玲，臺北市立大學幼兒教育學系副教授 ( 通訊作者 )