

一所國中教師社群實踐課程領導的 行動研究：閱讀好胃口

洪郁婷 國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

摘 要

本研究談一個國中國文教師專業學習社群在 7 年的發展歷程中，如何從培養學生的閱讀好胃口出發，再經由文學圈的理論指引，實踐課程領導；並藉由這個故事，探究教師社群適合的運作模式以及發展主題。由於本篇研究者即為該社群領導人，故本文採行動研究，深入研究者任教之新北市 S 國中某教師社群；藉由文件分析及深度訪談，探究社群於課程領導的實踐軌跡。研究發現，此社群以理解學生的需求為課程領導主軸，成員彼此關係融洽、勇於面對困境，並以理論作為實踐的依據。研究結論有三，冀能作為國中教師專業發展的參考：一、課程領導為社群與師生、學校脈絡互相理解的動態過程；二、教師社群的運作須採輪流領導，並持續實踐與反思；三、社群的發展主題須先確立課程與教學理論基礎，再進行技術操作。

關鍵詞：行動研究、教師專業學習社群、課程領導



An Action Research on Curriculum Leadership Practiced by a Junior High School Teacher Community: Cultivating Interest in Reading

Yu-Ting Hung

Doctoral Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

Abstract

This research investigates how a professional learning community (PLC) of junior high school teachers practices curriculum leadership by cultivating interest in reading among students, and by employing literary circles theory during a seven years' development course. This research also explores the suitable modes of operation as well as development themes for teachers' communities. Since the author is the leader of this community, this study is an action research. The author joined the PLC while teaching at a junior high school in New Taipei City, and investigated the trajectory of the curriculum leadership through literature analyses and intensive interviews of the PLC members. The study found that this community practiced course leadership according to the needs of the students. The members of this community had good relationships with each other, faced the challenges of curriculum development confidently and practiced curriculum leadership by using leadership theories. Three main conclusions can be drawn from this study, and hopefully these can serve as references for policy implementation for professional development of junior high school teachers: 1. Curriculum leadership is a dynamic process of the development of mutual understanding between communities, teachers, students, and the school. 2. The PLC operated under rotational leadership, practicing and reflecting continuously upon curriculum leadership. 3. The development themes for the PLC included the establishment of curriculum and pedagogy theories and then their practical implementation.

Keywords: action research, curriculum leadership, professional learning community



壹、緒論

一、研究動機

我於 2005 年 8 月進入國中任教。在這之前，教師工作都帶給我「教師即單打獨鬥」的印象；如果想要在教師專業獲得發展，其途徑通常只有參加研習或是進修。我在新手教師時期參加過許多研習，也在公餘時間攻讀碩士學位，雖然從中得到力量與感動，但一回到課堂上，這些力量與感動往往消失無蹤。究其原因，教學經驗中的「暗默知識」可能因不同的學校文化與脈絡而有所不同（黃月美、歐用生，2013）；若僅靠自己單打獨鬥，就像在死巷裡不停迴圈，無法增廣視野。這些進修無法顧及的部分不只是我在教師生涯所遇到的難題，也是所有教師都會面臨的難題；有鑑於此，教育部於 2010 年起補助中小學辦理教師專業學習社群，冀能讓一群有共同願景的教師聚在一起進行教學對話與省思，以解決教學問題，進而提升學生學習與教師教學（丁一顧，2014）。

經歷 5 年的新手教師期後，我在 2010 年加入新北市國教輔導團，正好接觸到第一波成立教師社群的風潮；身為輔導團員，自覺有責任「身先士卒」在學校成立社群。但在成立之初，我也經過一番思考：在校內成立社群的目的僅在於順應潮流？只為了解決自己課堂中的教學問題？還是可以藉著教師社群的力量，規劃出更多有益於師生的課程，成為實質的課程領導者？通常提及課程領導時，會聯想其主體為政策制定者、教育相關官員或督學、以及學校校長，但歐用生（2004）再三強調「課程領導，人人有責」——省思教師於課程中的位置，往往被視為達成目標的「工具」，已經習慣接受長官命令與國定課程的架構；「個人（individual）」似乎已被群體淹沒，成為可有可無的角色。我所期待的教師社群樣貌，不是互相取暖、嘩眾取寵的群聚團體；而是具備批判與省思能力、願意探究與實踐課程的學習型組織，並能踏出國定課程的框架，奪得課程領導的自主權。

在確立教師社群的願景之後，我便邀請自己任教學校 S 國中裡的另外兩位同事共同組成教師社群，由我擔任領導人。我們三人皆是國中國文教師，故我們以閱讀教學為探究主軸，希望能規劃並發展學生個人化（individualize）的閱讀課程及教學方案。我們的社群創立至今，已匆匆邁向 7 個年頭，現階段以國中國文課本為探究文本。一開始以文學圈（Literature Circles）為探究核心，欲培養學生

的閱讀胃口；之後則以問題導向學習（Problem-Based Learning，簡稱 PBL）為理論根據，共同分析文本核心概念與設計閱讀學習單；近期則關注教師知識中的新分類：學生內容知識（Knowledge of Content and Students，簡稱 KCS），走向彼此觀課與議課，確立單元教學研究（lesson study）「研究—計畫—執行—反思」（黃月美、歐用生，2013）的社群運作模式。在這 7 年的領導之中，我感受到友情的真摯、共赴目標的滿足、以及專業能力的成長；也面臨了求知的瓶頸、成員的流動等難題。這令我不禁好奇，其他教師社群的運作也是如此嗎？有沒有社群創立了新的高度，投身課程領導的行列？或是只有奉命行事、畫地自限？

搜尋國家圖書館全國博碩士論文系統、Google 學術搜尋引擎、以及 Eric data 高等教育知識庫，綜觀臺灣近二十年「期刊論文」與「學位論文」中以「課程領導」作為主題的研究，共有 131 篇論文。在 1998 年以前，臺灣尚未有以「課程領導」為主題的研究，僅有「課程發展」等主題論文。而隨著 2001 年試辦九年一貫、高中聯考走入歷史之後，可以見到課程發展的論文量開始激增，至 2004 年全面實施九年一貫課程綱要後達到高峰；而 2010 年即將邁向建國百年之時，實施「教師專業發展評鑑」計畫、成立十二年國民基本教育推動小組、開始補助中小學辦理教師專業學習社群等關於十二年國教的暖身操開始啟動，課程領導的研究再度邁向另一個高峰。但搜尋自 2010 至 2017 年國內「教師社群領導人」相關學術論文，卻僅有 8 篇，雖然教師專業學習社群強調的是由下而上、教師自主的組織，但綜觀各實徵研究，由行政主導的社群仍屬大多數；若由教師本身領導，幾乎也須強烈仰賴行政支持才能維持社群的運作，更遑論課程領導的實踐。

綜合上述可以發現：目前為止，尚未看見完全由教師領導、持續深耕、且能實踐課程領導的社群相關研究。故本文希望能藉由我這位社群領導人的行動研究，探究社群於課程領導的實踐軌跡；並省思教師社群適合的運作模式以及發展主題。這就如同 Kokemohr（馮朝霖譯，2001，頁 26）所說的，若想要了解人如何建構生活，就要找出人「如何建構意義」；而這些意義多少具備公眾的成分。故本文雖然是我帶領之教師社群所實踐課程領導的經驗，但仍值得提供教育界參考。而由於本社群運作時間已達 7 年，非簡短的篇幅能夠含括；故本文的研究內容主要聚焦在 2010 年 9 月至 2017 年 6 月的社群文件資料、以及 2017 年 4 月至 6 月的訪談稿，而探討的範疇則以社群與課程領導相關的發展為主。

二、研究目的

依據上述研究動機，歸納出本研究具體研究目的如下：

- （一）探究此教師社群實踐課程領導的發展軌跡。
- （二）探究教師社群適宜的領導模式。
- （三）探究教師社群如何規劃研究主題。

貳、文獻探討

一、教師專業學習社群的定義

教師專業學習社群（Professional Learning Community，簡稱 PLC），是由一群教師針對有興趣且有發展願景的主題進行探究，並藉此促進教師之間的合作以及提升學生學習（丁一顧，2012）。其他國內學者也對教師專業學習社群下了諸多定義，如陳佩英（2009）便指出，教師社群成立的目的是為了提升教學效能和學生學習效果，成員持續對話、合作、分享學習經驗；又如張新仁（2009）認為，教師社群的成員是由一群志同道合的教師所組成，持有共同的信念或願景，為了促進學生的學習成效，以共同探究問題與解決問題。《中等教育》（黃文三、張炳煌、潘道仁、馬向青、劉靖國，2011）一書中則指出教師專業學習社群特徵如下：「有共同願景與目標、聚焦在學習、合作探究、分享教學經驗、持續修正並檢視結果。」檢視上述教師社群的定義與成立的目的，會發現聚焦於「教學實務的問題解決」；雖然是以教師之間持續合作的模式進行，但其目標仍僅是針對少數班級教學的成效，對於整體課程的影響力仍然有限。

而至今對於教師社群領導的方式與內涵，較新的研究有兩個方向：一是領導方式採分布式領導（distributed leadership）較佳。許多學者認為，行政與教師分享領導權，對於學生學習有較好的成效；故要依不同的活動讓不同的教師成為領導人（Dempster, 2009; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010）。二是領導的內涵應採學習領導（leadership for learning）為主。學習領導的面向有權力分享、建立夥伴關係等（吳清山、林天祐，2012），而其興起受到「權力典範的轉移」以及「領導與學習的連結重新獲得重視」兩大思潮所牽引（潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014）。前者是將強調領導人的特質與行為轉向重視組

織成員「共同」參與決策；而後者強調教育領導的目的是為「學習」而領導。值得注意的是，除了權力典範的轉移，「關注學生學習」是另一觀察教育領導理論發展的重要軸線（張素貞、吳俊憲，2013；潘慧玲等人，2014）；不過，將焦點由「提升教學成效」轉為「促進學生學習」，近十多年來才逐漸明朗（陳文彥，2016；單文經，2013；Dempster, 2009）。綜觀上述文獻，可以得知教師社群是教師自主組織而成的團體，領導人須由教師擔任；而由於成員為同儕平等的關係，故教師社群的經營策略通常為傾聽、討論、支持等方式進行，企圖營造出彼此信任、願意合作的氛圍（簡杏娟、賴志峰，2014）。

綜上文獻所述，可以歸納出教師專業學習社群的定義有三要素：一、探究內容須以學生為焦點；二、成員組成須志同道合；三、運作方式須以團隊合作、具體實踐、時時檢討為主；並重視「權力分享」與「民主參與」。

二、教師專業學習社群在課程領導中的意義

「課程領導」的演變脈絡，起自於西方 1980 年代開始將權力下放學校的學校重整運動，延續至 1990 年代主張領導人與成員要共創願景的轉型領導（潘慧玲等人，2014）；轉型課程領導（transformative curriculum leadership）則起源於課程典範的轉移，認為學校課程應該由相關人士共同慎思與決定（薛雅慈、李家鳳，2012）。美國在 1983 年《國家在危機中》（A Nation at Risk）出版之後，成立課程領導學會（Curriculum Leadership Institute），期待教室不再是一個「黑箱」；冀能建立地方層級的課程決定系統、將此系統成為學校文化之一、並提升教師對課程中自我定位的覺知（Ervay, & Roach, 1996）。亞洲各國家與美國不同，是中央「釋放權力」讓地方與學校能自主進行課程發展；自 20 世紀末開始便紛紛以校本課程發展作為教育改革的核心，甚至期待所有的教育工作者都能參與校本課程的規劃與實施。換句話說，以課程事務為核心的「課程領導」漸漸取代以管理為核心的「行政領導」；教師對課程領導的影響力在世紀末的這一波教育改革中逐漸嶄露頭角（徐國棟，2010）。

在這樣的脈絡中，臺灣自從 2004 年九年一貫課程全面上路、至十二年國教新課綱將自 2019 年逐步實施，便邁向課程領導「授權下放」的旅程；雖然這並非僅透過學校本位課程發展政策的頒布就能奏效（甄曉蘭，2004），但也引起大家對於課程領導內涵的探究風潮。臺灣自九年一貫課程開始實施之後，便開始重視「課

程統整」以及「學校本位課程發展」，從中央層級的課程領導轉向學校層級的課程領導；而「校長」為學校層級的最高領導者，也是最了解教室情況的領導人（葉興華，2001），其在課程領導的研究中自然占了重要的角色。不過，即使校長是學校層級中重要的課程領導者，不難發現其相關研究仍是以行政領導為主。以香港為例，其自 2002 年開始在小學設置「課程統籌主任」一職，便是期待能藉由這樣的中層領導人，化解校長由行政領導轉為課程領導的困境（徐國棟，2010）；而香港各學科也有「科主任」這樣的中層領導人，其任務便是成為校內課程領導的專家，規劃如何視校本情況落實中央課程（高慕蓮、何志恒、張壽洪、歐惠珊、袁國明，2015）。但站在「課程發展奠基於教師發展」的視角中（卯靜儒，2003，頁 15），若僅將課程領導的任務交給中層領導人，可以想見仍將真正在教學場域中的「教師」與課程領導隔閡；雖然看似授權教師，但是實質上仍然很難脫離「可控制範圍」，教師的權能感不足，便無法成為課程領導的主體之一（甄曉蘭，2004）。既然教師也是課程的主體之一；故若當校內老師的感受並非「一起找尋恰當的解決方式」，而是「被強迫接受指導」，那麼就很難真正落實課程領導（Clay, 2001）。在學校層級的課程領導中，雖然校長或主任是重要的舵手；但無論是校長、主任或是教師，都無法單打獨鬥，必須聯合起來，與家長、學生緊密聯繫（陳儒晰譯，2003），這樣的合作文化才是課程領導成功的關鍵。

除此之外，課程領導與企業領導也具備截然不同的內涵。以目的而言，課程領導企盼的是「公共的善（public good）」，而非企業領導追求的「私人的財貨（private goods）」；以領導者而言，課程領導重視學生、老師的聲音，每一位都是課程領導的舵手，不若企業領導有「強人領導」的假定，有了「他」，才能追求紀律與卓越（歐用生，2004）。以學校層級而言，除了課程發展委員之外，每一位學校成員都應該隨著情境的轉換成為課程領導的人員（張嘉育，2001）。甄曉蘭（2004）亦指出，教師在將「理想課程」轉至「經驗課程」的過程，可透過轉型課程領導展現出教師的專業；課程領導可以帶動教師專業學習社群的發展，而教師專業學習社群也可以帶動課程領導的實踐（蔡清田、雲大維，2011），兩者為循環互動的關係。由此觀之，教師組織專業學習社群，是將課程領導落實於校園內的重要方式。

綜合上述所言，當代的課程領導研究較缺乏教師為主體的聲音，或是其聲音不可避免地被主流的聲音所污染（歐用生，2004；Parkes, 2011）。但課程領導應

是一個動態的過程，而非靜態的展示；故除了理論的釐清之外，讓教師社群走入實踐才能掌握課程領導的靈魂。

參、研究設計與實施

本文採用行動研究，深入我所任教之新北市 S 國中教師社群；藉由 7 年來的社群檔案文件以及深度訪談，描繪成員參與社群發展的歷程，進而梳理社群與課程領導結合的軌跡。以下茲就研究對象、研究方法、信實度、研究倫理四個部分說明本研究的設計與實施。

一、研究對象

本研究對象為新北市 S 國中的某教師社群，此教師社群成員為包含我在內的國中三位教師。S 國中為都會區大型完全中學，一直以來這間學校的國中部都是以升學為主軸，教師恪守本分，較少接觸外界，對新的教育理論與教育政策都不甚熟悉。此社群由我於 2010 年 9 月成立，是該校第一個教師社群，成員每週固定時間共同討論學習單設計，並至彼此任教的班級觀課與議課。總而言之，此社群相較 S 國中的龐大且保守，顯得小且具學術特色。這個以閱讀教學為重心的教師社群，成員有容兒、凜方（化名）與我三位國文科女性教師，2013 年曾加入小仲與大雁（化名）兩位男性成員，但兩年後因故離開。本文以包括我在內的 5 位社群成員作為主要研究對象，茲就 5 位社群成員的背景整理如下：

表 1 S 國中教師社群成員簡介

成員	我	容兒	凜方	小仲	大雁
性別	女	女	女	男	男
科目	國中國文	國中國文	國中國文	國中國文	國中國文
年資	5	6	5	3	4
學歷	碩士	碩士	學士	碩士	碩士
經歷	輔導團、組長、導師	組長、導師	組長、導師	組長、導師	主任、組長
其他	教專初階、補救教學輔導教師	教專初階、進階	教專初階、補救教學輔導教師	教專初階	教專初階

註：年資為初入社群時的任教年資，學歷亦同。

二、研究方法

本篇為行動研究，並採敘事的體例進行書寫。關於行動研究的要素，蔡清田（2011）指出，在於實務工作者進行研究以改善實務工作；甄曉蘭（2007）亦指出，行動研究要在實際行動中發現問題、解決問題；進而從行動中發展理論，並循環修正。Webster 與 Mertova（2007）認為，理論藉由人類的生活、經驗、以及行動的建構與再建構產生；我們的生命處於整個世界的大架構之中，藉由細膩的體會與觀察，理論便能逐一浮現（Charmaz, 2006）。

至於這篇研究我為何選擇用行動研究的方式進行？Connelly 與 Clandinin（1988）曾指出，研究課程最好的方式就是去研究「個人知識」，將重點擺在個人的生活經驗。以課程的角度而言，自傳式的行動研究能將內在經驗系統化；從現象學的角度而言，個人的課程經驗是了解課程議題的根源；而從自我敘說的體例而言，行動研究能將理論與實際不斷地連結、詮釋，藉由不斷反省的過程，獲悉洞察一切的實踐智慧，擁有更多視野與可能。故綜上所言，採行動研究能接收到教師真正的聲音，對教育改革的辯論、師資培育架構、以及教師知識的研究都極具意義（Miller, 1992）；甚至能對抗教育體系「官僚化」的決定（Kesson, 1999）。因此本篇採行動研究，期望能忠實轉譯身為教師社群領導人的我，投身社群並實踐課程領導的心路歷程；跳脫官僚式的、政策式的宣導，如此才更具研究意義。

本研究之資料蒐集以 7 年來的社群會議紀錄與觀課影片、照片為主，以及對社群成員進行之半結構式訪談為輔；後續則使用「類別—內容」觀點（吳芝儀譯，2007）針對文件與訪談稿進行資料之詮釋與分析。茲將本研究資料蒐集與分析的方法整理如下：

（一）文件

本研究內容以文件（document）為主，包括 7 年來的社群會議紀錄（含紙本紀錄與錄音檔）、共備討論、學習單、觀課心得、以及會議或課堂中的照片及影片。文件本身是動態的，也是文化、歷史、及社會脈絡之下的產物；故可藉由文件中的訊息去分析檢驗所要研究的文本（Prior, 2003）。Ball 與 Smith（2001）更指出，現在已是數位時代，故所有的電子檔案也都可視為資料分析的素材。而在本研究中，每樣文件均予以編號，茲列舉如下：

表 2 文件分類與編號示例

文件分類	會議紀錄	共備討論	學習單	觀課心得	影音
編號示例	會議 20160503	共備 20141210	〈雅量〉 20150909	觀課 20151023	影片 20151023

(二) 訪談

本文資料雖然以文件為主，並採自我敘說的書寫體例；但為了讓研究內的人物皆能發聲並彼此對話（Atkinson, 2007），故研究內容以社群成員的訪談為輔。容兒與凜方是社群的元老級成員並持續參與至今，大雁已暫離社群，現為 S 國中教務主任；此三人與我皆為好友，均可暢所欲言。小仲已於 2015 年調校至南投，故我與其訪談採線上通訊軟體進行。每位教師個別訪談一次，每次約一小時，最後於 2017 年 6 月 12 日針對遺漏的問題，與容兒、凜方、大雁三人進行團體訪談。

雖然訪談於近期進行，而非在社群的 7 年歷程中陸續進行，但 Connelly 與 Clandinin（蔡敏玲、余曉雯譯，2003）指出：訪談並非追求完全一字不漏的真實呈現；因為「真實」來自於無法捕獲的經驗，所以不需要鉅細靡遺描述，僅需要傳達經驗裡的意義即可。故我認為訪談在精不在多，納入這些社群成員的聲音是為了讓社群的歷程架構得更清晰。每次訪談亦予以編號，日程紀錄如下表所示：

表 3 訪談日程紀錄一覽

編號	對象	日期	地點	方式
訪凜 0412	凜方	2017/04/12	S 國中圖書館	面訪
訪容 0426	容兒	2017/04/26	S 國中圖書館	面訪
訪雁 0505	大雁	2017/05/05	S 國中圖書館	面訪
訪仲 0526	小仲	2017/05/26	通訊軟體	線上
訪社群 0612	凜方、容兒、大雁	2017/06/12	S 國中圖書館	面訪

(三) 分析

由於上述資料十分龐大，囿於篇幅，主要研究範圍為 7 年來的文件資料，並佐以 2017 年 4 月至 6 月針對社群成員所陸續進行的訪談稿內容；而社群運作的分析則聚焦在與課程領導相關的社群事件。我在全文中以社群領導人的觀點進行課程領導的詮釋，並由這個故事去省思社群的領導模式與實踐內容。

三、信實度

本研究採成員的檢核與資料的交叉驗證來確保信實度。在成員的檢核部分，本研究除了自我敘說之外，亦將其他 4 位社群成員視為研究協作者；故詮釋與分析完成後，也會邀請容兒等成員進行資料分析檢核，以確保我未曲解或過度詮釋事件與語意。而在資料的交叉驗證部分，我會將關聯性高的會議紀錄、共備討論、學習單、觀課心得札記、以及影音資料等文件進行交叉驗證；而訪談內容若與文件資料有所不同，我會與訪談者以及其他社群成員進行二度確認。這些交叉驗證皆為了避免內容的誤植，以確保而後的詮釋與分析是正確的。

四、研究倫理

我在進行本研究之前，便先清楚告知所有社群成員將進行的研究內容，包含研究動機、研究目的、以及研究方法；在四人均同意我取用社群文件以及接受訪談之後，方開始進行研究。在本研究當中，社群成員被視為研究協作者，保有本研究的詮釋權；而內容若涉及個人隱私部分，在不影響故事完整性以及分析合理性的狀況之下會予以修改或刪除。本研究出現的學校名稱以及社群成員姓名基於隱私與保密原則，也皆以化名處理。

肆、社群實踐課程領導的發展軌跡

身為一個國文教師，似乎一直背負着閱讀教學的使命。但在師資培育的過程中，沒有教導我們該如何面對師生對於「閱讀」想法背道而馳這樣的難題；就算知道所有老師的成功經驗，也無法複製到自己任教的班級。故如何才能提升閱讀能力，成為我急欲理解的課題。直到 2010 年，教育部開始補助並推動中小學成立教師專業學習社群，我便率先在任教學校 S 國中成立一個社群；除了搭上這輛順風車，我更希望能藉此機會量身打造適合 S 國中的閱讀課程。最初延攬、也一直持續至今的社群成員，是容兒以及凜方兩位老師。容兒希望學生能成為課堂的主人（訪容 0426），凜方則是想要喚起學生對於閱讀的興趣（訪凜 0412）；除此之外，兩人也和我一樣，想要研發閱讀課程（訪社群 0612）。就這樣，雖然抱著不同的動機，但是都想精進課程與教學的三位老師，啟動了 7 年的社群課程領導之旅。

在閱讀社群開張之時，定位便以閱讀教學為探究主軸，希望能與學生站在同一陣線。經過成員共同的慎思與決定，我們決定從文學圈的探究出發，並以課外文本為實作教材，冀能打開他們的閱讀胃口，設計適合 S 國中學生的專屬閱讀課程（會議 20100928）。隨著社群的日漸成長，我們開始領導學校社團課程；隨著困境的產生，我們藉著教學演示的機會進行省思。我們曾輪替領導人，藉著觀課議課帶出社群研究的新高度；也曾面臨成員的離去，沉寂了一段時日。我們一直以文學圈為根基，並加入 PBL 策略；我們更探究閱讀教學中的學生內容知識 KCS，走入學生的學習脈絡之中。我們領導國文科共同備課，加入課發會領導彈性課程；我們的文學圈愈來愈擴大，但始終以理解學生為主軸。現在，請您聆聽我們的故事，探究教師社群實踐課程領導的可能。

一、2010~2012 研究主題：文學圈

（一）運作內容的慎思與決定

「文學圈」一詞源於 Short（1986）的博士論文，強調同儕間協同的平等討論、鼓勵多元思考探究、以及應由學生自主選擇讀物與討論議題（吳敏而，2005；會議 20100928）。經由大約 6 次的讀書會之後，社群成員決議研究主題由文學圈開始。文學圈的閱讀策略與一般的閱讀最大的不同之處在於特別強調學生的「主動性」，這一點相當符合我們對於提升學生閱讀動機的期待。下表便呈現文學圈閱讀與一般閱讀不同的地方與特色：

表 4 2010~2012 年社群研究主題：文學圈閱讀

	一般閱讀	文學圈閱讀
閱讀認知	由閱讀中獲得知識與樂趣	想（享）讀就（究）讀
	靜靜閱讀	提問討論
閱讀方式	了解作者觀點	建構自己想法
	單向接受閱讀	互動雙向思考閱讀
檢核方式	心得報告、閱讀測驗	閱讀歷程記錄、口頭報告

註：出自吳敏而（2005）。

在這兩年中，我們的操作聚焦在班級「共讀」方面，使用輪流提問討論與合作閱讀的方式，以學生為主體、自主思考；分組討論對整本書的理解、引發閱讀興趣。每個意見都值得鼓勵，每個想法都受到重視，讓閱讀變成樂趣和成就感的來源。同儕共讀的概念在於：學生雖然沒有完整閱讀每一篇文章，不過也因此對他人的文章有好奇心，反而引發自主學習的動力。另外，在挑選文章時，相同主題應以異質性文章為主，擴充多元性；若是先閱讀再凝聚主題，則需要內涵較豐富的文章（會議 20101019）。

在班上實踐了文學圈之後，有一種動力促使我們想擴大這個圈子；不僅希望學到的工夫用在自己的班級裡；也希望能藉由七年級每班一位的閱讀種子學生，在我們的帶領之下走入閱讀的繁花盛景，並將這一份美好與感動帶回班上，獲得更多的共鳴。故在社群進行一學期之後，我們主動向教務主任提議，希望能開設「閱讀種子讀書會」的課程，讓文學圈理論能夠於校園實際中落實。雖然社群仍處青澀階段，但學校願意開放每週兩節的社團課讓我們盡情發揮；第二學期開始，學校便於國中部七年級社團時間開設此課程。而我與容兒、凜方三人便是這門課的指導老師，除了規劃課程之外，也將社群研究的文學圈閱讀策略落實在七年級各班的閱讀種子學生中。以主題閱讀為例，我們的操作步驟如下：

教師理解學生的先備知識之後，閱讀時就（請學生）圈選關鍵句並分享。閱讀後要協助學生再組織、深化主題……可運用便利貼，讓每個學生都貢獻自己的想法與提問，拓展更多元的面向，重新思考主題的意義，並回應到自己的生活中。（會議 20101102）

漸漸地，有些班級導師或是國文老師會希望前來「旁聽」：

那時我還沒有加入社群，記得你們幾個閱讀種子讀書會辦得滿成功的，有好幾個導師還是國文老師想學你們怎麼帶課外閱讀……對啊，課外閱讀這麼一大本，不像國文課本這麼短幾篇，一想到要教都好懶。（訪雁 0505）

在經過幾次的「旁聽」要求之後，我們開始思考：既然都已經在培養學生閱讀種子了，不如讓所有的國文老師也來看看這樣的閱讀課程吧！我們也希望能藉

由旁觀者的眼睛，讓我們未來的探索方向更確實。於是，我們決定在 100 學年度結束之前，在國文教學研究會發表社群這一年的成果。在社群經營近兩年的時刻，期盼能跨出同溫層，聽見更多不同的聲音。

(二) 困境與省思

丁一顧(2011)認為，教師社群要能改進教學，提升學生學習成效；換句話說，勇於面對困境與願意針對困境加以省思，是必要的行動。社群成員決定依文學圈的理論，參考《在天堂遇見的五個人》(栗筱雯譯，2004)第一章設計一份教案，在國文科的教學研究會上與老師們分享。分享的方式是由我擔任「老師」，充當「串聯」與「總結」的角色，容兒與凜方擔任小助手；其他與會老師則擔任「學生」，進行教案的內容並討論。簡而言之，這算是一場「教學演示」。我們依故事的時間順序做劃分，將老師分為五組，在研讀完自己組別的段落之後，簡短摘要該段內容與大家分享，再提出不在該段落裡、任何內容上的問題，並在各組依序的摘要報告中解答自己原本的疑惑(影片 20120612)。我們很好奇老師們對於這一套閱讀課程以及教學方式的看法；故會後我們發下問卷，請老師將 1 至 5 五個數字依程度高低勾選，數字愈大，代表程度愈高。問卷內容與結果如下表所示：

表 5 文學圈閱讀教學演示問卷調查結果(觀課 20120612)

問卷內容	1. 你認為這堂課的教學目標是否明確？	2. 你認為這樣的教學方式對於你的課堂教學有沒有幫助？	3. 你認為這樣的教學方式可行性高嗎？
勾選 5 的教師比例	88%	72%	64%

由上表可得知，第三個問題勾選 5 的老師驟降至 64%。針對第三個問題，我們之後有再發問卷追問老師，覺得可行性無法太高的原因是什麼？答案分兩類：「1. 怕教學進度被拖延；2. 擔心學生分組會吵鬧。(會議 20120619)」針對第一點思考，如果老師認為文學圈的閱讀教學會拖延教學進度，這代表這樣的課程永遠只能停留在「社團活動」裡，無法堂而皇之邁入真正的課堂中。而第二點是我們急欲澄清的；學生在一般的國文閱讀課中沒有參與感、無法表達自己意見，故社群以文學圈為理論基礎的原因，是期待能養好學生閱讀的胃口。而眼見老師仍然擔憂課堂的秩序，這代表在大部分的課堂中，主角仍是老師而非學生。

在蒐集了各種意見之後，我們便思考：學生都說開始喜歡閱讀了，但學生從閱讀中獲得了什麼？「雖然上閱讀課變成是一種享受，但我問學生他讀完這本書有什麼感想？他們大多只說得出很好看、很精彩、很佩服主角之類的……（訪凜 0412）」由此可知，老師們的第一個擔憂是合理的；如果學生獲得的僅有閱讀的好胃口（雖然這很重要），而無法從文本中得到更多更深刻的意義與反思的能力，那麼這樣的課程的確花費太多時間。但更重要的是，如何讓老師們能覺知到學生的主體，而不是只擔心學生吵鬧而禁止學生討論？故接下來我們的功課便是聚焦「文本內涵」與「學生主體」兩部分進行探討。

二、2012~2015 研究主題：問題導向學習

（一）困境的因應

在教學演示後，大雁與小仲兩位國文科男老師表示想加入我們的團隊，「因為能從中得到教學的竅門，所以願意加入社群。（訪雁 0505、訪仲 0526）」他們在日後兩年也成為社群的重要夥伴。而許多老師雖然沒有加入社群，但也很希望能精進閱讀教學。經過先前的省思，我們認為課程領導應為一種團體分工的現象，這呼應了佐藤學（黃郁倫、鍾啓泉譯，2012）所倡籲的學習共同體（learning community）——強調所有學習社群之間的「互動」與「理解」，而單元教學研究則是「教師共同的協作」；這些都具備課程領導的精神。故接下來我們便做了一項創舉：於每次的教學研究會，帶領所有的國文教師共同備課。我們認為：現今的閱讀教學較少聚焦語文的實用性，故不易解決學生的閱讀困難（會議 20120911）；若要讓學生能反思文本、與文本對話，學生能「讀懂」文本應是重要的任務。

而思考如何讓學生的主體在這樣的過程中展現，我們決定採用問題導向學習 PBL 理論，針對課本內容設計提問並於課堂上討論；企圖讓學生在「學會學習（learning to learn）」的過程中，激發探索知識的熱情（會議 20120918）。PBL 起源於醫學教育，強調從大環境中擷取問題，放入小組討論中共同建構知識；也就是藉由團體共同解決問題的歷程，進而建構個人的學習（吳清山、林天祐，2005）。此時 PISA 話題正熱；其中閱讀素養強調「擷取與檢索（access and retrieve）、統整與解釋（integrate and interpret）、以及省思與評鑑（reflect and evaluate）」的閱讀歷程（臺灣 PISA 國家研究中心，2011）。由 PISA 考題也可以

看出，閱讀理解漸轉向複雜脈絡的問題解決，未來更是強調合作解題（洪志成、洪慧真，2017）。在這樣的社會脈絡中，我們體認到當前國文教師重要的課題便是讓學生跳脫背誦，從文本中學習閱讀理解能力，進而廣泛應用至生活所需，以達到擁有閱讀素養的學習目的（會議 20120918）。

我們更參考鄭圓鈴、許芳菊（2013）的觀點，將其按閱讀歷程所創發的「提問口訣」結合 PBL 進行閱讀提問的設計，在此整理如下：

表 6 2012~2015 年社群研究主題：PBL 結合閱讀歷程

閱讀歷程	檢索與擷取	統整	解釋（表層）	解釋（深層）	省思與評鑑
提問口訣	找一找	說出主要的	為什麼	想一想	你認為

註：出自鄭圓鈴、許芳菊（2013）。

我們挑選各冊的三家版本共同選文，於領域會議時帶領所有的國文老師進行備課。每一課我們融合文本重點與閱讀策略，設計約六題提問，且適時加上方便學生作答的鷹架。在此以大雁所撰學習單其中一題為例，便可窺知一二。其中畫底線的部分為預設答案：

陸游的風流	徐志摩的風流
趕不上賞月，就乾脆（ <u>舒緩自在的欣賞夜晚的涼爽。</u> ）	年少輕狂想騎車追夕陽，因而（ <u>欣賞到難得一見的夕陽美景。</u> ）
根據陸游、徐志摩的經驗，我認為「風流」是：（ <u>隨心自在的行為舉動以及生活態度。</u> ）	

（我所知道的康橋 20140318）

（二）成員的角色與流動

我於 2013~2015 年暫時卸下領導人的身分，由小仲接棒。由於小仲身兼領域召集人，所以順勢結合教育局宣導的推門觀課，規劃社群每位成員上下學期要各舉辦一次觀課，並邀請 S 國中所有的國文科教師觀摩成員的課堂、撰寫回饋單（會議 20131029）。因為教師社群領導人通常較有決策的分量（Knapp, Copland, Honig, Plecki, & Portin, 2010），故小仲此舉便能結合共備的成果，不僅是「紙上談兵」，更能於課堂中實踐；並透過大家的眼睛，從多重視角檢視提問內容的亮點以及待改進之處。

我們設計給其他國文教師的回饋單內容，前面有觀課說明，之後則是設計三個問題請老師進行回饋，分別是：「我看到學生的反應是什麼？」「我看到老師的上課流程是什麼？」以及「我看到老師如何搭建鷹架解決學生學習困難？」（會議 20131105）由於我們社群成員彼此常常到對方的班級去觀課，學生也都很習慣課堂中有其他老師一起學習；所以關於擴大觀課這件事，學生的反應都十分「淡定」。而社群成員不否認，一開始有一點抗拒，但也承認這樣的社群更有活力：

那時他身兼國文科召集人，超有熱誠。他還說每個人都要觀課，原本覺得有一點麻煩，幸好我們學校的老師人都很好，很踴躍參與觀課，那時真的有社群做起來的感覺！（訪雁 0505）

尤其凜方特別指出：「只要不怕學生討論，就不怕老師來觀課。（訪凜 0412）」這也回應了先前其他老師對於「擔心學生分組會吵鬧」的疑慮。但是第一步要如何踏出去？其實，重點就在於「做就對了！（訪仲 0526）」「只要在教學上有了一點小小的改變，當學生有給老師課堂上的回饋，之後會產生更多改變的勇氣。（訪容 0426）」S 國中的國文老師在一學期中會抽出至少一堂課的時間至社群成員的班級觀課，並根據上述三個問題寫下自己的回饋，並集中在該次教學研究會做議課討論。舉隅如下：

我看到學生在被老師點到要回答問題時會嚇一跳，但都能勇敢地大聲說出自己的想法……（略）上課前學生已經先分好組了，老師說這是隨機分組，……（略）我看到老師在學生判斷不出第二段的寫作目的時，請學生進行角色扮演，揣摩故事裡的角色進行對話。（觀課 20131230）

在進行第三段的摘要時，很多組別沒辦法精準摘出重點，這時不妨試試看先給他們連接詞的鷹架，如「因為—所以」，讓學生能夠更順利進行摘要。（觀課 20140417）

這一套共備、觀課、議課的流程結合 PBL，我們由社團活動課的課程領導邁向國文科內部的課程領導。雖然並不是所有的國文老師都願意開放自己的課堂，但大家已經能接受這樣的課程與教學研究。「老師們給的建議愈來愈能切進班級

脈絡，已經不是大部分用自己的經驗去詮釋對方課堂……這樣的觀課習慣。（訪雁 0505）」

經過這些洗禮，我們再度省思：學生對於文本內涵的閱讀與思考、對於探求知識的動能，是否已明顯增加？在經歷過多次的提問設計與課堂實踐之後，我們發現學生雖然存在個別差異，但在面對同一類型的閱讀策略時，都會產生類似的難點；而解決難點的方法雖然也存在個別差異，但也有整體固定的流程與模式（會議 20150623）。回到最初我想成立社群的原因：如何才能更理解學生的脈絡？問題的解答似乎漸漸浮現了。可惜，我們還來不及解密，小仲便於 2015 年調校至南投，而大雁則於同年榮升教務主任。剩下的兩位元老級成員容兒、凜方，並不打算接任領導人：

只要妳一請假，社群只能暫停啦。……（略）妳後來唸博班嘛，大家就比較各忙各的，看妳準備博班的作業也是超忙。（訪容 0426）

看妳一直在想怎麼讓學校和社群更進步，也是挺辛苦的。……（略）（問：如果給妳當社群的領導人呢？）啊？我當領導人嗎？（沉默兩秒）也可以啊，但那時好像覺得應該要妳說的才算。（訪凜 0412）

在這樣的氛圍之下，社群領導人的棒子又回到我手上；而容兒與凜方便跟著我，繼續我們的社群與課程領導之旅。

三、2016~ 研究主題：學生內容知識

（一）成員與學習者的精進

在新的學年度，我閱讀到 Ball, Thames, & Phelps (2008) 對 Shulman (1987) 教師知識分類的補充。雖然 1970 年代之後的教師知識研究漸漸走向「實際知識」，不再將教師視為「傳達知識的工具」；但其研究大多聚焦在「教師」本身，而忽略了「學生為主體」的知識 (Munby, Russell, & Martin, 2001)。而 Ball 等人 (2008) 則於 PCK (Pedagogical Content Knowledge) 中再劃分出「學生內容知識」KCS，也就是教師要能傾聽學生發出的「求救訊號」，理解每一位學生的需求，給予最個人化的課程與教學。

回到先前留下的疑惑：到底要如何更貼近、理解學生的脈絡呢？回顧從 2010 年開始的社群課程領導，我們都僅是「模擬」學生的脈絡，仍是從「局外人」的角度去審視學生的閱讀（Erickson, & Shultz, 1992）。由於 KCS 目前僅有理論，尚無相關的實徵研究，故我們希望接下來能夠更「進化」，盼能研發出一套類似醫學上 X 光或是斷層掃描的技術，讓學生所有的閱讀難點都能在這之中無所遁形；除了讓老師清楚學生難點，也讓學生更了解自己。由文學圈擴展，以 KCS 為理論基礎，結合先前的 PBL 學習單，我們從前測中的學生表現去歸納學生難點，再從中分析學習困難的原因，進而探討如何解決難點。

在探究的過程中，我們發現，或許能夠明確歸納出老師獲得 KCS 的方法，但 KCS 的內容是什麼，必須在師生互動的過程中建構。故一個好老師不能拿同一套教材教法走遍天下，必須因應每一班不同特質做不同幅度的修正。小仲在新任教的學校也成立了社群，頗為認同這樣的看法：「這是一種概念……不是一種固定模式，也不是教材教法，……是一種很上層位置的概念。（訪仲 0526）」大雁也說：「像這樣有一種指引在前方，就會（感到）安心……知道中間本來就允許有彈性。（訪社群 0612）」

（二）展望

我們在國文科教學研究會上提出這樣的看法之後，老師們便推薦社群成員成為學校課程發展委員會的一員；希望能依照不同的文類設計不同的學習單，並於彈性課程中實施，加強學生的閱讀能力。這個任務後來由容兒接下，並在 106 學年度的課發會上，爭取到國文閱讀課的彈性課程。這一門彈性課程將在 107 學年度開始實施，社群成員正在著手規劃課程內容，並藉由社群討論與國文科的共備，結合 KCS 的概念、進行學習單的設計與實施。容兒便指出：

我已經很久沒有拿出備課用書了。基本上每篇文章我都先跟你們一起文本分析，再討論要設計哪些提問，看狀況是要寫學習單，或是直接請學生分組討論畫表格。（訪社群 0612）

從容兒的回應中，可以看到教學流程與重點已經牢牢放在我們心中，但也要隨著不同的教學情境，而予以即時的變化。同樣的情境也發生在凜方身上：

因為我教的學生都是九年級，對於畫表格這件事已經很在行了，所以我現在比較不需要常常印學習單，幫他們搭鷹架。我常常都是拋下問題，他們就直接討論了。（訪社群 0612）

經過這 7 年不斷地實踐與反思，我發現之前所有老師都斤斤計較的「進度」完全不是重點。聚焦 KCS 的閱讀課堂，是以文本的核心概念為主，重視每一位學生的聲音；且借助其他老師的眼睛，捕捉任何一刻時光流轉的瞬間。在投入社群之後，我漸漸能抓住文本真正重要的概念，而且也可以隨著經驗的累積，透過學生的回饋便知道如何將鷹架修改得更好。Pinar（引自歐用生，2004）認為，如果課程的實踐是一齣舞臺劇，那麼師生不但是舞臺上的主角，也是編劇與導演之一。而課程領導自這種觀點延伸，即師生也是課程領導的參與者之一，不能忽略他們的聲音；要不停反思：我們真的完全理解學生需要的學習內容嗎？學習是理解的過程、實踐的具體效果、且在多重脈絡中浮現（Edwards, 2009）。當社群實踐課程領導之時，我愈來愈能夠深入學生的脈絡；而在與其他國文教師以及 S 國中的行政團隊互動時，也能走入彼此的脈絡。我領導的這個教師社群不是顧影自憐的小圈圈，而是與學生、與教師、與學校多重脈絡的交會；社群成員不但從中獲得專業成長，更讓教師實踐課程領導成為可能。

伍、結論

梳理這 7 年的點點滴滴，可看到社群實踐課程領導的發展軌跡如下圖所示：

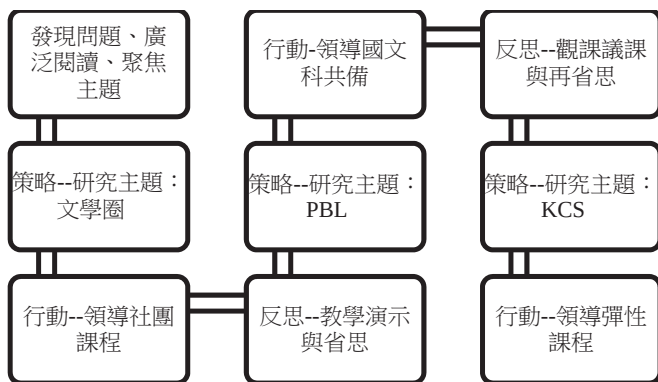


圖 1 社群實踐課程領導的發展軌跡

根據這段發展軌跡，我以社群領導人的觀點進行上述關於課程領導以及社群運作與發展的詮釋，歸納出此社群的運作特色為：「以理解學生為課程領導主軸」、「成員關係融洽且勇於面對困境」、以及「以理論為實踐的依據」。並根據上述三項特色，總結本研究之三項結論，在此分述如下：

一、課程領導為社群與師生、學校脈絡互相理解的動態過程

綜觀臺灣目前的課程領導質性研究，可發現校長與主任的行動研究、或是學校的個案研究較被研究者青睞。反思這樣的現象，或許與研究者偏好研究「成功案例」有關；而這也代表甚少教師能成為課程領導的中堅分子，即使成立教師專業學習社群，也只是將「個人的單打獨鬥」擴展至「小團體的單打獨鬥」，又或者只是順應長官要求、虛應故事。許多教師認為自己並未獲得實質上的課程領導權，在這樣的狀況之下，教師如何走出困境、邁向課程領導的實際？而本篇可以看見我所帶領的這個教師社群走入課程領導的實踐場域，從社團活動的課程領導走向國文科內部的課程領導；再從國文科內部的課程領導走向課發會，邁向彈性課程領導。並且自始至今，社群成員一直都願意走入學生的學習脈絡，並以此為課程領導的主軸。

而細看這樣的發展歷程，會發現絕非偶然，也並非我的一意孤行。從一開始，我們的需求就是要「提升學生的閱讀興趣」、「理解學生的想法」；當老師願意放下權威，貼近學生的視野，便能觸碰到學生真正的學習脈絡。當社群成員有了成功的經驗之後，也不吝於向其他國文科教師分享成果，更主動向學校提出開設課程的要求。在這樣善意的互動與理解之下，我們的社群便跨出了小團體的範疇，而能與學生、教師、以及學校脈絡交會，領導便從中產生了。

由此可知，在課程領導中，教師、學生、學校都是主體；唯有當教師與學生覺醒自己也是主體之一，才能擺脫由上而下、工具式的順服習性，得以在平等的視野中走向課程領導的合作。綜上所述，課程領導實為師、生、學校脈絡之間互相理解的動態過程；故教師專業學習社群是教師參與課程領導最適宜的途徑。

二、教師社群的運作須採輪流領導，並持續實踐與反思

這 7 年之中，2013 至 2015 年是由小仲擔任領導人。其因是小仲當時身兼國文科召集人，他認為在這同時若能同時擔任社群領導人，對於整個國文科的感染力

會比較強。先前我獨力領導這個社群三年，穩定運作但是沒有突破性的舉動；小仲規劃了一系列的觀課活動，將社群研討的內容實際帶入課堂，師生互相給予回饋。如此能使社群運作走向良好的循環，便不容易陷入泥淖。由此可知，小仲的領導的確為社群帶來新鮮的氣息。

而後小仲因為調校，所以社群領導人的位置又回到我手裡。為何沒有人能出來帶領這個社群呢？究其原因，就在於我身為領導人太久，大家早已認定我才是「正統」的領導人，就算我請假了，他們仍「等待」我發號施令；若我沒有進一步的行動，他們也不敢輕舉妄動。回顧過去的經驗，日後我們的社群應該要建立起領導人輪替的制度。如果我們要傾聽所有人的聲音，那麼社群裡每一位成員的地位也沒有高低之分，所有人的意見都值得重視；這種分散性的領導才會是社群永續經營之道。翻閱國內社群領導人相關研究，會發現社群運作的動能若僅來自於某一位教師，可能導致大家產生惰性，反而使社群無法經營得長久。可喜的是，雖然目前的領導人還是我，但是容兒已經代表社群與國文科，成為學校課發會的一員，這也是共同決策與領導的重要行動。

除此之外，成員一直充滿求知的熱情。之所以能做到如此地步，除了社群成員彼此之間感情融洽、沒有隔閡之外，關鍵點便在於勇於面對困境、持續進行課堂實踐與反思。細數這幾年來的研究主題變化，會發現當我們確立一項研究主題並進行實踐之後，便會安排一系列「請他人觀摩」的活動，藉著他人的雙眼，直視我們忽略的盲點。綜上所述可以得知，除了要採輪流領導之外，持續進行課堂實踐與反思，也是讓社群持續運轉的強力馬達。

三、社群的發展主題須先確立課程與教學理論基礎，再進行技術操作

綜觀這7年來我們社群關注的研究核心，便是學生學習的歷程。不難發現，社群研究的內容從一開始的文學圈、到後來的PBL、直至這一年的KCS，皆為學習過程的抽象概念，而非技術層面。回憶之前每一位社群成員想加入社群的理由，都是因為想要學習教學的「竅門」。

何謂教學的竅門？竅門就如同塔羅牌，不說細節，而是給予一道指引讓人細思體會。這就如同理論，並不會給具體的「教學守則」，而是給一個「定位、方向」。不難看出，此社群從一開始就是以理論為依據來實踐課程與教學。其實每位老師都有自己的一套獨門絕學，尤其是國文科的閱讀理解策略，更是百家爭鳴；

像是閱讀素養學習單、MAPS 閱讀教學、學思達等皆是。但細究這些閱讀理解策略，都是技術層面的操作，教師若想學得其中的精髓，尚須結合自己的教育哲學以及透徹了解不同學生的狀況，才能發揮得當。大多數的教師不認為哲學能解決課程與教學的問題，已經習慣由上而下的接受命令、期待上頭給予明確的課程地圖或是套裝課程、追求教學的 SOP；但這也就是一般的閱讀社群研究難以持久的原因之一。細思其因，或許就如同學生向來被噤聲一樣，教師也把自己視為傳遞課程內容的工具而已。

我雖是教師層級的領導人，但兼有特殊的身分：縣市輔導團員。在輔導團能接收到最新的課程與教學理論，我們需要做的是將理論在課堂上實踐。擁有這樣的優勢，社群便能得到最新的資訊，不至於陷入大多數領導人專業知能較缺乏的困境。故以學生主體為研究焦點，可以讓社群成員保有「不斷發現學生亮點」的驚喜；而先確立課程與教學的理論基礎再進行技術層面的操作，可以讓社群成員的視野更遼闊，能夠討論、研究的內容也會更為多元。

陸、後記

在書寫這段漫長故事的同時，我清楚看見社群如何從小小的讀書會拓展至學校課程領導的過程。很幸運地，我正好在最好的時機點成立社群——也就是教育部於 2010 年開始補助中小學辦理教師專業學習社群的那個時間點。當時我任教年資 5 年，正是剛脫離新手教師階段、正準備在專業領域翱翔的時候；而年資與我相仿且同樣想在教學上更精進的凜方、容兒，也願意投身這個社群，並成為堅持到現在的元老級成員。在社群的運作漸趨穩定的同時，對教學精進同樣有興趣的大雁與小仲主動加入，所以我這個領導人只有在最初需要尋覓志同道合的夥伴。在成員來去的部分，我沒有煩惱的餘地；皆是用「傾聽、討論、支持」的方式與成員進行互動。在這段期間，我不但擁有一群志同道合的夥伴，也獲得了職場上難得的真摯友誼。

由於我擁有身在輔導團的優勢，所以社群也畫下了專業成長的軌跡。當社群遇到求知的瓶頸時，身為領導人的我，便會感到有責任必須一直帶領社群前進，擁有更廣闊的視野。我們從一開始的文學圈、接著到 PBL 的探討、直到最近探究閱讀教學的 KCS，不停有新的理論刺激；這也讓成員在切磋的同時，不但能看見

學生眼中閃耀着求知的光芒，更感受到成員共赴目標的滿足與專業能力的成長；這也是此社群經營最為成功的部分。而後當我們勇敢跨出社群的脈絡，與學生的脈絡、其他國文教師的脈絡、以及學校的脈絡交會時，課程領導就在這樣互相理解的過程中逐漸產生了。

綜言之，陳述我與社群的故事，雖然是個人的，但也屬於整個社會。本文我以社群領導人的身分進行研究，細數7年來社群實踐課程領導的歷程，並與社會脈絡、學校脈絡交織連結而成，期待能給予教師社群實踐課程領導實際的參考。除此之外，本文為研究初探，也期待未來可繼續朝著「概念化」、「命題化」、以及「理論化」進行深掘，在教師專業發展上有更多的貢獻。



參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。**課程與教學季刊**，**17**（1），209-232。
- 丁一顧（2012）。國民小學校長教練式領導：理論、實踐與評量工具之研究（1）。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：101-2410-H-133-005），未出版。
- 丁一顧（2014）。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，**17**（3），117-151。
- 卯靜儒（2003）。新世紀衝擊下的九年一貫課程願景—社會學觀點的分析。載於國立高雄師範大學教育學院主編，國民中小學九年一貫課程理論基礎叢書（頁95-108）。臺北市：教育部。
- 吳敏而（2005）。文學圈之理論與實務。臺北市：朗智。
- 吳芝儀（譯）（2007）。Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. 著。敘事研究：閱讀、分析與詮釋（Narrative research: Reading, analysis, and interpretation）。嘉義縣：濤石。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。**教育研究月刊**，**217**，139-140。
- 洪志成、洪慧真（2017）。中小學問題導向學習的研究光譜。**課程與教學季刊**，**20**（2），1-28。
- 栗筱雯（譯）（2004）。Albom, M. 著。在天堂遇見的五個人（The five people you meet in heaven）。臺北市：大塊文化。
- 徐國棟（2010）。課程領導與學校發展：回顧與展望。**教育曙光**，**58**（2），83-92。
- 高慕蓮、何志恒、張壽洪、歐惠珊、袁國明（2015）。改革「聚焦、深化、持續」時期的課程領導能力—從支援新任小學中文科科主任計劃的經驗說起。**香港教師中心學報**，**14**，51-68。
- 張嘉育（2001，12月）。課程領導概念內涵分析。論文發表於臺北市立大學課程與教學研究所舉辦之「課程領導與實務國際學術研討會」。臺北市立大學。
- 張新仁（主編）（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。

- 張素貞、吳俊憲(2013)。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展。**教育研究月刊**，229，71-85。
- 陳儒晰(譯)(2003)。Field, K., Holden, P., & Lawlor, H. 著。有效的學科領導(Effective subject leadership)。臺北市：韋伯文化。
- 陳佩英(2009)。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60(3)，68-88。
- 陳文彥(2016)。跨越教室的力量：教師學習領導之領導實踐分析。**當代教育研究季刊**，23(1)，65-98。
- 馮朝霖(譯)(2001)。Kokemohr, R. 著。質性方法中的參照推論分析：傳記研究之案例分析(Inference analysis as qualitative methodology: Case studies in biographic research)。**應用心理研究**，12，25-48。
- 黃文三、張炳煌、潘道仁、馬向青、劉靖國(2011)。**中等教育**。臺北市：高等教育。
- 黃郁倫、鍾啓泉(譯)(2012)。佐藤學著。學習的革命—教室出發的改革(学校の挑戦…学びの共同体を創る)。臺北市：親子天下。
- 黃月美、歐用生(2013)。美國大學教學改革的新典範—日本「單元教學研究」的應用。**課程與教學季刊**，16(2)，57-88。
- 單文經(2013)。試釋學習領導的意義。**教育研究月刊**，229(1)，5-17。
- 葉興華(2001，12月)。從課程領導者的角色期望談我國國小校長課程領導之困境與展望。論文發表於臺北市立大學課程與教學研究所舉辦之「課程領導與實務國際學術研討會」，臺北市。
- 甄曉蘭(2004)。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭(2007)。**課程行動研究：實例與方法解析**。臺北市：師大書苑。
- 臺灣 PISA 國家研究中心(2011)。**臺灣 PISA 2009 結果報告**。臺北市：心理。
- 蔡敏玲、余曉雯(譯)(2003)。Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. 著。敘說探究：質性研究中的經驗與故事(Narrative inquiry: Experience an story in qualitative research)。臺北市：心理。
- 蔡清田(2011)。行動研究的理論與實踐。**國家文官學院 T & D 飛訊**，118，1-20。
- 蔡清田、雲大維(2011)。透過課程領導經營教師專業學習社群之研究。**教育資料與研究雙月刊**，101，107-134。

- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。臺北市：高等教育。
- 鄭圓鈴、許芳菊（2013）。**有效閱讀—閱讀理解，如何學？怎麼教？**臺北市：親子天下。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。**市北教育學刊**，45，1-28。
- 薛雅慈、李家鳳（2012，10月）。**少子化時代小校展能的新契機：一個郊區小校以轉型課程領導及創新經營展現學校效能之探究**。載於國家教育研究院辦之「2012 國際學術研討會：全球教育論壇—課程及教學」研究會論文集（頁1-38），新北市。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。**學校行政**，90，172-193。
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 224-245). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ball, M., & Smith, G. (2001). Technologies of realism? Ethnographic uses of photography and film. In R. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 302-319). London, England: Sage.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching-What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clay, W. C. (2001). Coming to know my place. In J. Zeni (Ed). *Ethical issues in practitioner research* (pp. 24-34). New York, NY: Teachers College Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Canberra, Australia: The Australian College of Educators.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 465-485). New York, NY: Macmillan.

- Ervay, S. B., & Roach, C. (1996). *The curriculum leader: A comprehensive guide for the curriculum decision maker*. Emporia, KS: The curriculum leadership Institute.
- Edwards, R. (2009). Introduction: Life as a learning context? In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe (Eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks* (pp. 1-13). Oxford, England: Routledge.
- Jorgensen, R. (2012). Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional Indigenous education. In J. Dindyal, L. P. Cheng, & S. F. Ng (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the mathematics education research group of australasia* (pp. 370–377). Singapore: MERGA.
- Kesson, K. R. (1999). Toward a curriculum of mythopoetic meaning. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 84-105). New York, NY: Teachers college, Columbia University.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: meanings and practice in urban systems*. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Miller, D. (1992). Deliberative democracy and social choice. *Political Studies*, 40 (Special Issue), 54–67.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 433-436). New York, NY: Macmillan.
- Prior, L. (2003). Basic themes: Use, production and content. In Prior, L. (Ed.): *Using documents in social research* (pp. 1-29). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Parkes, R. J. (2011). The new curriculum history. In Parkes, R. J. (Ed.): *Interrupting history: Rethinking history curriculum after 'The End of History'* (pp. 21-42). London, England: Peter Lang.
- Short, K. (1986). *Literacy as a collaborative experience* (Unpublished doctoral

dissertation). Indiana University, Bloomington.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York, NY: Routledge.



