

南華大學應用社會學系社會學碩士班
碩士論文

國小教師專業社群運作之實踐策略
—以台中市兩所國小為例

The Strategies of Practices in Professional Learning Communities for Elementary
School's Teachers : Two Elementary Schools in Taichung City as Example

研究生：吳筱雯 撰

指導教授：鄒川雄 博士

中華民國一零三年六月

南 華 大 學
應用社會學系社會學碩士班
碩 士 學 位 論 文

國小教師專業社群運作之實踐策略-以台中市兩所國小為例

研究生：吳筱雯

經考試合格特此證明

口試委員：陳川也

張楓明

鄒川雄

指導教授：鄒川雄

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 103 年 6 月 12 日

謝誌

學海無涯，能夠重拾書本，學習不同領域的新知，讓自己的思考更具多元化，真是一件十分美好的事情。研究所兩年時間，必須兼顧學業、工作、家庭生活及子女教養，在此艱辛的過程中，幸獲家人、良師、同學及同事的支持與協助，使我得以順利完成學業，讓我人生閱歷更加豐富。

本論文得以如期完成，首先應感謝指導教授—鄒川雄老師殷切的指導，老師總能不斷啟發我的思考，用不同角度看待一件事情，豐富了我的視野，受老師的指導過程當中著實獲益良多。陳川正老師與張楓明老師於口試期間，提供寶貴建言，讓本論文愈趨完善，謹致上最誠心敬意與感激。

感謝當初鼓勵我參加研究所考試的朋友，不斷鼓勵與鞭策我，以及在求學期間的鼎力相助，讓我有念研究所的動力及信心。感謝研究所的同學—小雯、貞吟、建生以及春鳳，有你們的鼓勵及協助，才能讓我如期達成目標。感謝學校准予在職進修，並時與關懷，不勝感激。

感謝外子全力的支持與配合，每週不厭其煩地從台中到嘉義接送我上課，在我遇到瓶頸時不斷鼓勵與安慰。感謝家中長輩幫忙分擔家務及照顧孩子，讓我無後顧之憂的求學。感謝兩個孩子乖巧貼心的體諒，媽媽在數個週末的缺席。

最後，由衷的獻上最誠摯的祝福，給我的良師益友以及親愛的家人—平安喜樂。

吳筱雯 謹誌
2014年6月

摘 要

本研究是想了解國小教師在教育部推動「教師專業學習社群」此項政策時，教師所因應之實踐策略。透過比較兩所社會條件不同的學校，尤其關注他們在面臨教育部推行教師專業學習社群這項政策時，所採行不同的實踐策略或模式。基於這樣的目的，本研究將採行比較研究法與個案研究法，並以質性研究的方式進行；在資料蒐及方面，將同時採用觀察法、焦點團體訪談及文件分析法。

研究發現教育部循序漸進的推行合作學習、協同教學進而成立教師專業學習社群，所以教師已漸漸養成合作分享的慣習，而將教師專業學習社群與教師發展評鑑政策綁在一起，教師較願意參加對提升教師專業有實質幫助的教師專業學習社群，而教師專業評鑑就屬於較表面形式，因此教師的實踐策略就可分成四種形式：表面與實質皆符合；表面符合而實質不符合；表面不符合而實質符合；實質與表面皆不符合。而評鑑分數高的教師或教師專業學習社群發展成功的案例，也不盡然是對提升學生學習成效有幫助。

關鍵詞：實踐策略、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、實踐邏輯

The Strategies of Practices in Professional Learning Communities for Elementary School's Teachers : Two Elementary Schools in Taichung City as Example

Summary

This study was trying to investigate elementary school teacher's practice strategy on the professional learning community policies launched by the Ministry of Education. By compared two different elementary schools based on their social conditions, and to differentiate their different approaches to the professional learning mode initiated by the Ministry of Education. To achieve such purpose, this study used comparative research method and case study, through qualitative analysis; and used observation method and group interview and data analysis for data collection and analysis.

This study has the following findings: The Ministry of Education's policies on professional learning community help elementary school teachers to study cooperatively and effectively, and teachers are more willing to participate in the professional learning community, other than through the more or less superficial teacher professional evaluation. Finally, elementary school teacher's practice strategies can be divided into four forms, and school teachers who scored higher in the evaluation and who succeed in the professional learning community do not relate to student learning effectiveness.

Key words:

Practice strategies, Teacher professional evaluation, Professional learning community, the Logic of practice

目次

中文摘要	IV
英文摘要	V
目次	VI
第一章 緒論	
第一節 研究背景與動機	01
第二節 研究目的	05
第三節 重要名詞釋義	06
第二章 文獻探討	
第一節 教育部推動各校成立教師專業學習社群之政策說明	07
第二節 教師專業學習社群的意涵	09
第三節 教師專業學習社群之實踐策略分析： 從 Polanyi、Bourdieu 與 Habermas 之觀點	14
第四節 從近側發展區（ZPD）的觀點來 分析學習型組織與學習共同體的意涵	16
第三章 研究方法	
第一節 主要研究方法	22
第二節 研究樣本的選取	24
第三節 資料蒐集的方法	25
第四章 研究結果與討論	
第一節 教師實踐策略的整體分析	30
第二節 習性、結構、生活世界的條件分析	33
第三節 教師實踐策略的細部分析	43
第五章 結論與建議	
第一節 研究結論	61
第二節 建議與反思	67
參考文獻	72

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

本文的宗旨是要研究教師專業學習社群，尤其是在面對教育部要求各校成立教師專業學習社群之政策時，教師是如何去因應？他們的實踐策略為何？我們認為這樣的研究要從教師專業成長的過程中去了解。

專業學習社群是某一特定領域內之專業工作人士所組成的學習與成長團體（吳俊憲，2010：5-7）。換言之，不同之專業團體即會構成各種不同的領域的專業學習社群，例如「教師專業學習社群」，就是由一群價值、態度及理念相近的教職工作者所組成之團體，教師們因為有共同信念、相同目標及美好願景，因而能秉持著不斷的學習與任務執行，並藉此提升教學品質及改善學習成效。再者，在《第五項修煉》（The Fifth Discipline）一書中，Peter Senge 將組織學習（Organizational Learning）方式進行重整歸納出新的運作模式，並指出組織學習能讓社群中的成員發揮想像力及彼此相互學習，也較能不受侷限的以彼此之經驗進行交流。並且，由於當今已來到以知識為經濟資本的時代，是以 Peter Senge 亦指出持續提昇知識管理和運用的能力是永續經營發展的確保之道，至於促使機構轉變為學習型組織的則有賴於自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習及系統思考等五項修煉的運用（郭進隆譯，1994：215）。緣於此，教育領域亦援用此新思維以改善教育系統運作，並投入社會及國家資源，鼓勵教師增進教學專業，如教育部即透過「精進教學計畫」與「辦理教師專業發展評鑑計畫」推行「教師專業學習社群」，意欲一改教師由上而下、被動聽令行事的文化，嘗試圖將學校組織改變為專業學習組織，讓教育工作者相互交流及彼此合作學習成為常態，形成由下而上的改革與進步的力量（張德銳、王淑珍，2010）。推展至今，「專業學習社群」政策堪稱是當前對教師專業成長最有

效率之方法，也對校園文化產生深遠影響。此外，與教師專業學習社群之義涵及旨趣有共通之處者，還包括近年來盛行於日本的「佐藤學」所推展的「學習共同體」的教育改革，且日本當前已有諸多學校導入「學習共同體」的概念進行改革，在銳意突破教育屏障的理念下，師生均能重拾教與學的樂趣與動力，此一現象堪稱為教育界之成功的「寧靜革命」，也使得亞洲鄰近國家均將佐藤學之「學習共同體」納入其教育改革政策，並逐漸展現成果。

筆者從事教職十數年來，一向將教學當成畢生志業，總是不斷努力充實自己的專業，也認同教育部提倡教師專業學習社群的理念，但它與教師專業發展評鑑綁在一起，反令我們心中產生一些疑問：評鑑分數高的教師就是好老師嗎？某國小 X 老師，語文碩士畢業，演說、朗讀、書法、作文比賽的常勝軍，學校的校刊、新聞稿上經常刊登 X 老師的文章，他不斷地闡述宣揚其教學理念，詳細規劃課程進度，盡其所能的呈現自己的教學檔案。他在「教學觀摩」課堂上表現活潑、生動、有趣，提供的日常活動照片豐富，相信看到他個人檔案呈現，或許可以得到一般人高度的評價。但 X 老師班上學生的習作常無法如期改完，學生的考卷也時常沒有批閱及檢討；學生是否交了作業老師並不追查；考試前一週才匆匆趕課程進度，學生的基本能力測驗有半數不及格，而同年級其他班級不及格比例僅十分之一；由 X 老師指導參加語文競賽的學生更是付之闕如。X 老師在家長心中的評價並不高，甚至會因為孩子被編到 X 老師班上而決定轉學。反觀另一位 Y 老師，雖然不具備碩士學歷，也沒有公開推銷自己，但他會依據孩子的需求改變自己的教學方法，學生的作業及試卷必定仔細批閱訂正，更利用課餘時間為學習落後的學生做補充教學；關心孩子的品性、行為、家庭，密切的與家長聯絡，一起輔導學生步入正軌，隨處都可發現他在在教學上充滿創意的好點子。即使是教中年級的孩子，也配合課程融入攝影教學，帶領學生實際校外取景，回到教室再用 POWER POINT 逐步教學，這種活動讓孩子為之瘋狂而熱衷學習。只是 Y 老師不熱衷參加教育部舉辦的形式評比，所以 Y 老師未得過教學卓越金質獎，但 Y 老師是家長口耳相傳的優良教師，家長們想方設

法的將孩子編入該班，以期能受惠於 Y 老師。X 老師與 Y 老師，誰才是教育體系中真正需要的好老師？透過教師專業評鑑真的能評鑑出大家心目中具有愛心耐心的好老師嗎？此乃本研究所要探討的動機之一。

在教師專業學習社群的領域研究中，多數是倡導政策的執行與理念，或是分享社群成功發展的經驗，甚至是教師專業社群的推動策略，如：中小學教師專業發展研發中心在網站上的成功案例經驗分享（2009）；吳俊憲（2010）教師專業學習社群的理念與實施、教師專業學習社群的意涵、理論與推動策略；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，張淑珠（2008）輔導員學習社群專業發展之研究－以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例，孫志麟（2008，12 月）專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。但甚少研究教師在面對教師專業學習社群這個議題實的實踐策略或實踐邏輯。據研究看來，教師專業學習社群的確是目前迫切需要重視的議題，個人也參與其中，但在實際執行層面上各校做法略顯不同：有些學校如火如荼熱烈展開教師專業學習社群的研習，爭取許多經費辦理各項針對老師需求的研習，每學期確實安排六次以上教師專業學習社群討論時間，積極培養社群帶領人，讓每個教師專業學習社群實際靈活運轉，甚至屢次參加教育部比賽榮獲優勝，成功的成為亮點學校；反觀有些學校似乎對教師專業學習社群的精髓不甚了解，只為配合督學視導業務，在校內成立幾個教師專業學習社群，社群開會時間還是被排擠到剩餘研習時間，只要求有會議紀錄可以交代，甚至僅排定開一次會議，卻要寫出該學期三次的會議紀錄，整個學校從上到下皆不清楚教師專業學習社群的宗旨，也不重視教師專業學習社群發展，所以筆者想針對現有的不同學校的教師專業學習社群進行焦點團體訪談，從個別案例中找出教育改革中的行動者－教師，他們在面對教育部的政策時，教育行動者的實踐邏輯（the logic of practices）或實踐策略為何？此乃本研究所要探討的動機之二。

教師專業學習社群的精神是協同合作與分享經驗，但就以往的觀念，教育部對教師的要求是根據教育部頒訂的課程綱要、課程進度、教材教法教學，甚至在實行

建構式教學時，還必須遵照教育部編的課本教法步驟教學，即使老師不認同，即使不適宜教學現場，老師們還是得依規定辦理。因為小學老師的養成教育，就是教導出一批守規矩的教師，因此養成老師照本宣科、閉門造車、命令式的教學。就如我們的求學經驗，在課堂上聽從老師的教導，唯師命是從，僅有一個標準答案，將教學環境變得有如一言堂。事實上每位老師各有所長，平日受限於繁忙的課務而缺少了與他人交流的機會；有需要他人協助時卻會因為缺乏良好的溝通管道而求助無門，該如何改變教師既有的習慣？成為願意貢獻自己的專長，與其他教師分享經驗、合作學習；願意敞開教室大門接受其他教師觀課，虛心接受他人批評，學習他人所長。也就是能否打破教師養成教育下所形成的封閉性？此乃本研究所要探討的動機之三。

從許多文獻、教育部發行的專業學習社群手冊、中小學教師專業發展研發中心在網站上的成功案例經驗分享，筆者不禁產生一個疑問：這些成功的案例是指教師專業發展成功？還是學生學習成效提升？他是如何界定的？這些學校辦了一系列活動，設計多樣化課程，當然吸引學生的學習，也有完美的成果表現，但這只是一場華麗的饗宴，還是真正落實學生的基礎學習？我們知道從遊戲中學習，可以提升學生的學習興趣，但既有的課程時間是有限的，每個學期學生學習的份量也是有規定的，然而活動式、主題式的教學容易超出原本排定的課程時間，也就是必須挪用其他科目的上課時間，這勢必造成排擠效應，使課程中的某些單元無法順利完成。再加上評量方式必須用多元評量及形成性評量，才能看得出學生的學習成效提升，一旦回歸到紙筆測驗，孩子所呈現出來的成果可能又會回到問題的原點。目前學生最終面臨最大的考驗—基測與學測，仍停留在紙筆測驗，且還是有一特定的考試範圍。因此，我們在學校精心設計這一連串的活動，希望讓學生快樂學習，真的對學生的未來有實質的幫助嗎？所謂成功的面向是從哪方面評量？此乃本研究所要探討的動機之四。

第二節 研究目的

近年來，我國致力於教育改革，包括九年一貫課程、精進教學計畫、卓越教學計畫、創意教學、教師發展評鑑等，目的均指向精進優質的學習品質，而當中關鍵之處即在於教師專業素質的提升。甚且，教育部更於 2006 年訂定「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，鼓勵自願參加試辦之「教師專業發展評鑑」，企求透過「精進教學計畫」與「辦理教師專業發展評鑑計畫」，能對於教師專業成長有所助益，進行提升教學品質，最終能將具體成果展現在學生之學習狀況上（張德銳、王淑珍，2010）。對此，經仔細審視推動教師專業學習社群這麼多年以來，雖獲得多數教師認同，但在實施上，卻是各校不同。本研究旨在探究教師在面對教育改革（education reform process）時的實踐邏輯（the logic of practices）或實踐策略。根據上節的研究動機，本研究的目的如下：

- 一、在教師專業學習社群的專業成長過程中，可以經由評鑑方式找出真正的優良教師嗎？
- 二、在面對教育部政策—成立教師專業學習社群時，教師們的實踐邏輯為何？
- 三、教師專業學習社群的運作模式，能否改變教師養成的封閉性？
- 四、所謂教師專業學習社群成功發展的定義為何？

本研究主要是針對兩所學校當前實施教師專業社群的實際情形，一所學校屬都會型，且該校的教師專業學習社群是運作多年且獲頒教育部教學卓越金質獎；另一所學校位於偏鄉，該校的教師專業學習社群是從 101 學年度開始在學校推行，係為了因應督學視導業務需求而進行。大部分參與社群的老師對於教師專業學習社群的精髓不盡了解，也沒有向教育部申請加入教師專業發展評鑑。針對這兩所學校運用比較研究法及個案研究法加以分析。

第三節 重要名詞釋義

（一）教師專業學習社群（Professional Learning Community，簡稱 PLC）

教師專業學習社群是指教育工作場域中之專業工作人士，秉持著相近的價值、態度及理念，在相同目標及美好願景的基礎上，同時追求教師之專業知能成長、教學品質提昇，以及改善學生學習成效，所共同組成的學習與成長團體。

（二）實踐邏輯

實踐邏輯（the logic of the practices）係 Bourdieu 之社會學著作的核心概念，主要用以消彌傳統主觀與客觀主義之間的界線，其是社會行動者因應生活世界時所依據之隱而未見的實踐邏輯，是用來適應行動者所處生活世界的需要之慣習（habitus）與實踐策略，而非明確的規準與指標。

（三）學習共同體

學習共同體（learning community）是由教師以學習專家（learning profession）的角色，並整合社區、學校及家庭中的相關成員，包括家長、學生等，共同組成學習圈，過程係透過內省、觀察及互動等方式與其他教師相互交流彼此的知識與經驗，增進教師知能並提昇學生的學習品質與狀況。

（四）表面與實質

在我們生活的場域中，經常面對「表面」與「實質」的拉鋸戰。所謂「表面」包含：形式、可見的、可量化的、法規、規定、紀錄、指標、宣示、官方文獻等等；所謂「實質」包含：內含的、不可見的、無法量化的、身體化的、生活世界的等等。

第二章 文獻探討

在國內倡導教師專業發展評鑑的同時，國內也有許多專家對於發展國民中小學教師教學專業能力指標的研究中，藉著教師專業學習社群的運作有許多探討，來發現教師專業學習社群的組合與分工，透過改善教師空間與心理的對話來提申校學品質。教育部自九十五學年度開始試辦中小學教師專業發展評鑑，希望以學校本位校學為主軸，透過專業的知識與全校教職員工來建立學校的專業社群，像是潘慧玲教授對於發展國民中小學教師專業能力指標有深入的研究，也對教師專業學習社群有深入的探討，所以領導多位專家學者出版《教師評鑑理論與實務》，希望藉由教師專業學習社群的組合，來提升教學品質。而吳俊憲教授在《師培實習輔導通訊》期刊上發表教師專業學習社群的理念、實施理論與推動策略；另外，蔡進雄教授也在《技術及職業教育期刊》上多次發表關於學習社群的研究論文，其指出學校領導的新思維與學校經營的新典範主要即是建立在教師學習社群上。

綜上研究發現，學校內專業學習社群的專業互動式一件非常重要的事，身為學校經營者的校長以及行政人員，皆應成為教師專業學習社群的一份子，才能提升全校教職員的向心力，帶領學校向上提升，成為亮點學校。

第一節 教育部推動各校成立教師專業學習社群之政策說明

為了協助教師專業成長社群的運作，讓老師從社群中互相提攜成長，並增進學生學習成果，所以在 2002 年教育部籌組了「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，邀請專家學者、全國教師會及家長團體來研擬「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法（草案）」，於 2006 年擬定並公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫（草案）」，期望能在中小學推動教師專業發展評鑑，秉持著先師後

生的理念，推動教師專業學習社群及教學能力認證及檢核，讓教師能透過評鑑檢視其教學狀況。並且，以屏東縣率先試辦教學，惟屏東縣的中小學則是將「胡蘿蔔」和「棍子」合併使用，意思就是把敘獎、超額積分等都綁在一塊，因此使參與校數及教師人數得成為全國第一。

透過評鑑了解與診斷自己平日教學的盲點與缺失，教師則可以針對下列四個層面來做檢查：「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」，由於各校辦學理念不同，歷史發展、地理環境、學校規模、教師結構與學生和家長的社經地位、家庭背景皆不相同，所以要訂出一套全國可以共同遵循的評鑑標準很不容易，即使是同一個縣市也可能因為城鄉差距而有所差異。為了因應教師專業發展評鑑遭遇的瓶頸，教育部提供一種全新的作法—成立教師專業學習社群，這不僅僅是鼓勵學校申請教學卓越計畫，同時也鼓勵教師成立教師專業學習社群，讓教師可以在社群運作的同時，互相提攜成長，也可以精進教師的學習力與專業立，以強化教師學用合一的專業知能。

2009 年至 2013 年教育部對於教師專業學習社群建立一系列的協作網站與訂定發展計畫，茲羅列於下：（一）2009 年九月推行「中小學教師專業發展整合體系與認證機制—第一年計畫」，並架設「中小學教師專業發展整合平台」網站，同時建置「圖書網站」、「教學影帶網站」、「網路演講廳網站」、「專業學習社群網站」等網站；（二）2010 年印行「教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典」一書；（三）2011 年開放系統且採行「全國教師在職進修資訊網」及「教師專業發展評鑑網」帳號漫遊模式，擴充「教師專業學習社群網站」及研發「社群家族」平台，使社群教師得以線上交流與分享；（四）2012 年持續辦理「中小學教師專業發展整合平台」，並核定「2012 年中小學教師專業發展整合體系專案計畫」，充實「教師專業成長方案自主規劃系統」內容，同時滿足學校層級需求，並成為教師專業發展評鑑之強有力支持系統；（五）2013 年推動「2013 年教師專業發展行動年」，同時推行「教師專業學習社群家族」，並且結合「分組合作學習計畫」、「教師專業發展

評鑑計畫」，提供教師透過線上平台分享教學實務經驗。

教育部自 2010 學年度起，正式啟動以學校為本位，教師自發性組成的「教師專業學習社群」，來推動教師專業發展評鑑後的專業成長活動，以及各縣市的精進教學計畫。台中市政府教育局將參與「教師專業學習社群」，納入 2012 學年度的督學視導業務，且列入校務評鑑項目，規定各校需成立教師專業學習社群，每個教師專業學習社群需達四名教師以上，每學年需召開六次教師專業學習社群會議，並提供會議紀錄及開會照片。同時在 2013 學年度將「公開觀課」再度列入督學視導業務以及校務評鑑項目；每位教師的課堂上每學年需讓其他三人以上教師公開觀課，而教師本身也需觀看其他三位以上教師的公開課，同時必須提出自省單與其他人的觀課紀錄反省單以及公開課照片。

根據教育部政策自 2006 年起推動補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，目前參與的教師人數比例約為百分之十五，大多數學校未曾辦理教師專業發展評鑑實施計畫，有些學校目前終止辦理，有些學校終止後再加入，有些學校連續性辦理至今。本研究樣本兩所學校，T 國小在 2006 年即參加補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，並積極推動成立教師專業學習社群至今；S 國小至目前為止並未參加過試辦教師專業發展評鑑實施計畫，於 2012 年為配合教育局督學視導業務項目，成立該校之教師專業學習社群。本研究想從台中市的兩所學校辦理教師專業學習社群的運作情形，了解教師在面對教育部政策時的實踐策略。

第二節 教師專業學習社群的意涵

（一）社群（community）

社群（community）一字溯源其原意，可知其由兩個印歐語系字根「kom」與

「moin」組成，kom 原是「每一個人」，moin 則是「交換」，因此將兩字根組合在一起有「共同分享」之意。此字的原始意義並非經由劃定界線來分隔出群體內與外的差別，而是指一種分享的生活方式（楊振富譯，2002：882-883）。學者張淑珠（2008）指出社群是具有共同的承諾、信念、理念、想法的人聚集在一起，分享彼此的知識、人生經驗、情感認知與對生活的理想，經由各種形式交流彼此的想法與觀念後，將加深群體成員對所屬群體的歸屬與認同感。西方社會學者有時也會將社會團體或職業性組織也稱為社群。此外另有較注重社會因素而不重視地理因素的群體，這類團性質較類似台灣早期社會的社團，例如：國際同際會、獅子會、婦女會、荒野保護協會等。回到教育場域中，教育工作者或持續教育相關活動的一般社會人士也會因共同興趣或理念而聚集成團體，藉此交流彼此之觀點、理念或是情感的聯繫。

（二）學習社群（learning community）

許多學者試著定義學習社群的內涵，以擴充學習社群所包含之面向。例如美國教育學者 Sergiovanni（2000：59）認為同一個團體利用本身所有之專業知能來實踐單位之目標，即是「學習社群」（learning community）。台灣教育領域的研究者何文純（2007：7）強調學習社群是一個平等的學習討論平台，團體成員有共同的價值觀或學習目標，而經由此平台能展開討論與互動，學校則是個常被提及的學習社群場域，在此的成員基於平等互惠原則，透過討論、思辨、考證等過程，共同實現社群成員建構的願景。黃永和認為學習社群是種人為創造的文化情境，團體中的個體會經由主動學習的方式與透過人際互動達到互相扶持，讓「學習」成為核心任務，目的在讓學校轉變為主動參與學習文化的團隊。蔡進雄（2009：51）更進一步羅列出理想的學習社群應具備的條件有：「改變校長角色與領導作為」、「結合各種學習社群」、「促進教師間的知識分享」、「激發教師的組織承諾」、「建立學校成為學習型組織」等。而教育部也對於學習社群進行定義，並出版《專業學習社群手冊》（2009：8），此手冊中指出「學習社群」是由一群有著共同的興趣與對於所學

之事物有類似的學成目標的成員所組成的，而參與此團體之成員透過定期不間斷的活動、聚會或各種交流方式以達到激勵彼此持續學習某樣事物，亦或分享相關領域之知識或經驗，以達到團體中成員都能有所成長與收穫。

綜合以上學者對於學習社群的定義，總結出學習社群是透過群體共同學習，於團體中之成員是以相互交流之方式，交換彼此之經驗，促使團體成員有所收穫，因此，當教育工作者在個人專業知識領域方面有所保留時，將造成教師學習社群無法凝聚以發揮分享知識與經驗交流之功效，所以教師學習社群成立之主要目的即為分享知識。學校同仁間應建立「一切為教學、一切為學生」的理念，學校行政單位也應注意不可過份激化教師間或班級間的好勝心態，方可避免演變為惡性競爭，讓教師在知識分享上不會有「留一手」的心態；教師也應該有開放的胸襟，樂於彼此的交流互動，除了吸取別人的長處外，也貢獻自己教學的小秘訣，如此才能產生良性循環。再者，當進行知識與經驗分享時，教師還要運用智慧判斷，篩選何者是有價值的知識，並加以轉化成為自己的內隱知識（Polanyi 的默會知識），且加以外顯實踐、靈活運用，這才是知識分享的最高境界。

（三）專業學習社群（professional learning community）

專業學習社群與學習社群之間最大的區別是專業學習社群主要目的在提升社群成員的專業知能，據此，林紹仁（2006：79）認為一個社群團體應具備以下條件後方能稱之為專業學習社群：分享與支持性的領導統御、共同願景與價值、團隊學習與合作、行動與經驗導向、持續性的改進這五個層面。此外，教育部（2009：8）在《教師專業學習社群手冊》中對於專業學習社群的定義則為，其組成份子為某一特定專業領域之從業人員，他們能藉由參與此團體而共同學習與成長，透過合作研究而精進專業知能，進而使服務對象能得到最大福祉，以求能永續充實服務品質與追求卓越。

所以說，專業學習社群是將焦點著重於特定的專業領域，所組織而成的社群，

強調專業人員在社群中所進行的學習，以促進專業的發展與成長。例如：醫師必須完成六年六百學分的進修，否則會被取消專科醫師的資格，強迫醫師必須不斷精進；輔導工作者：社工師、諮商師、心理師亦是經由成立專業學習社群，不斷提升本身的專業能力；教師本身也是一個專業領域，更應該加入專業學習社群，為彼此共同理念、目標—提升學生學習成效，促進學生最大福祉，提高教師專業效能而共同努力。

反觀目前學校的教師專業學習社群，對於「分享與支持性的領導統御」、「共同願景與價值」、「團隊學習與合作」、「行動與經驗導向」、「持續性的改進」這五個層面的內涵，較容易達成的是：「共同願景與價值」、「團隊學習與合作」、「行動與經驗導向」、「持續性的改進」，因為是以志同道合的一群人共同成立一個社群，彼此有一定的信任度，默契也足夠，所以較能凝聚出共同的目標，整個社群彼此合作學習，共同舉辦活動並分享經驗，也可學習他人長處以改進自己的缺失。但在「分享與支持性的領導統御」上卻較難達成，要做到分享與支持性的領導統御，必須改變學校科層化的組織環境，有關教學上的事務應讓教師參與決定，尊重並採納教師的意見，做最好的行政支援，遇到執行上的困難，行政人員應該主動溝通說明；校長應分享教學領導權，擺脫權威式領導，如此才能凝聚教師的學習社群，提升教師對學校的認同及對教學的投入。但這是目前校園內很難做到的，所以可能侷限教師專業學習社群的發展。

（四）教師專業學習社群

專業學習社群是為了提升社群成員之專業知能而成立的成長團體，而教師專業學習社群更是專為教師而設，最終目標是提升教師在教學過程中的學生學習成效。因此學者孫志麟（2008：16）認為教育人員與學校行政人員同在一個學校中，假如彼此之間的互動、合作良好，將不只是有助於增進雙方的專業知能，更能拓展相關能力，如此一來，將形成一個更進步的學校群體，也將有助於提升學生的學習成效此一終極目標，也是教師專業學習社群成立的意義。與教師專業成長社群之相關研

究中，潘慧玲等人（2003：24）發行的「國民中小學教師教學專業能力指標之研究」指出，「專業社群」中的成員們須先有「保證專業」的基本職業水準，如此才能讓其所投入的專業工作得到社會認可。在教師的教學過程中的所有付出與對於身為教育工作者的負責的工作態度即是「專業態度」，這其中包含恪守職業道德與倫理，並且端視乎其是否認真投入參與教師專業學習社群。此外，所謂的專業成長，不僅是不停精進本身專業知能，更要做到樂於交流彼此的工作經驗與心得，同時對於身為全球化時代的教育工作者，需有能隨時面對教育變革的應變能力。

一般而言，由於教師專業自主兼以教師授課之情境多為一位教師與諸多學生共處於單獨教室情境，除幼兒園所由二位教師共同教學外，其餘多均為獨立狀況，影響所及則易養成獨善其身的教學方法，因而若能如丁琴芳（2008）所指，改善傳統習慣自掃門前雪的教學方法，改採彼此溝通合作且能互助與分享的方法，將較能更具多元化及創新性，而將教學由個人層次提升至群體經驗相互交流及學習的層次。

由上可知，教師專業學習社群是由一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同願景、目標或信念，為致力於促進學生獲得更加的學習成效，而努力不懈的以合作的方式進行共同探究與解決問題，不能僅止於教師專業的成長與個別興趣的追求而已。然而觀察發現在學校所成立的教師專業學習社群中，是否有共同的價值與目標？他們共同的價值與目標為何？真是為提升學生學習成效及提升教師專業知能嗎？若他們的共同目標是完成教育部的命令，達成教育部的要求，顯然他們是沒有共同價值的，當大家沒有共同價值，教師專業學習社群就很難運作下去，就更是別提達到共同目標了。尤其是「專業態度」無法衡量，每個人對態度的認知不同，有些教師認為自己上課態度認真，教學內容生動有趣，但他卻沒有達成教學目標，也就是說他的學生在課堂上並沒有學習該有的知識，只有老師沉浸在自己的教學中，忘了去反思學生的學習成效，這位教師做到對教學工作的投入，但負責的程度就不夠高，如果是這種情形，藉由參加教師專業學習社群是否能有所改善？

第三節 教師專業學習社群之實踐策略分析：從 Polanyi、Bourdieu 與 Habermas 之觀點

本研究主要在探討教師在面對教師專業學習社群這項政策時的實踐策略，以及教師在實踐過程中所產生的行動模式，而 Polanyi、Bourdieu 與 Habermas 皆是在當代研究實踐策略的代表人物，本文引用 Polanyi 的默會知識觀點、Bourdieu 的實踐理論、慣習以及 Habermas 的生活世界理論皆是相互有關的，所以本文以三人的理論做為探討。

首先，Polanyi 所謂的默會知識是個體認知的來源基礎，是個體認知構建的根本，其與明言知識（explicit knowledge）相對，而有本質及形式上的差異，其中，默會知識是隱晦而無法用言語及文字，加以清楚表述的知識、規則與概念，而明言知識則能使用相對明確及具公式化命題規則的方式理解與呈現，並且默會知識較之明言知識具有根本及優先性地位，其雖似乎模糊難明，然而事實上行動者則可透過實際生活世界之實踐活動中，清晰且明白的體現（embodiment），並能逐漸內化於個體能力與知識當中，且能充份加以發揮與實踐。因此，默會知識是個人化知識，是個人知識構建的根本，也是個人知識擴展的開端，故 Polanyi 指出「所有知識若非默會知識，即是奠基於默會知識。」（Polanyi, 1984）。由上所述可知，若依 Polanyi 的默會知識之觀點而言，教師知識及行動所呈現出的思考與行為之所以會構成一種特定的形式或習性，與其說是透過言語、文字，等清楚表述之程序或規則直接習得或移植，更確切的說則是教師在其專業工作領域實踐而得，且實踐過程中才逐漸將知識內斂深化於個人之身體及心智中，這其實是一種默會知識的內在傳遞過程。

其次，關於 Bourdieu 的實踐理論觀點中的習性（habitus），是一個多樣貌且多變的結構，是行動者在生活世界中受到家庭、學校、社會等層面的影響後所形成，

這樣的形成過程，是無意識的內化與轉化歷程，但卻會具體展現在個人的生活方式、品味、標準與價值等面向上。當然儘管行動者未必是完全具備自我意志的個體，但仍具選擇性，惟獨其選擇性係受到所處世界的影響，因此行動者的行為，乃至於趨於固定的習性，都是行動者在歷史情境與個人知識相互更迭交替後的產物。其中，又以階級習性堪稱最具關鍵重要性，因為當前社會之主流觀點及優勢價值是由中產階級所主導與決定，而教師居於其中恰好扮演著承襲與傳遞的角色，延續著習性且將習性透過教導進行傳遞，致使社會的下一代踩著同一軌轍的習性。然而，由於習性在形成過程中，充斥著不連貫的空隙，行動者的選擇使多樣性的實踐策略（strategies）得以發展，而同樣的，在教育場域中的實踐策略也就不會僅原封不動的承襲定義式與絕對性的習性，而會具創造性、多變性、不確定性及藝術性。據此，本研究擬將探討教師階級的習性，並理解教師的抉擇及其實踐策略的發展。

最後，根據 Habermas 之生活世界理論，儘管不能完全排除系統工具理性對生活世界之實踐理性殖民化的可能性，但文化現代性的發展仍是建構在行動者與行動者之間的交流互動，且這樣的構通與互動，主要並非受到系統工具理性的影響，行動者是具備「溝通理性」、「實踐理性」能力的，人是可以將個人意念進行傳達，也可以透過外在行為將理性溝通能力具體呈現的（高宣揚，1991：275）。由此可知，教師間的構通與互動，也是理性溝通過程之呈現，教育實踐場域中的交流，也不會僅受到系統工具理性的影響，教師是已具備內化於思想與行動中的溝通理性（實踐理性）的行動者，並非系統工具理性殖民下的奴隸與被征服者。

簡要的說明 Polanyi、Bourdieu 以及 Habermas 的實踐理論後，我們把這三位理論家的基本主張整合起來，我們以 Habermas 的系統與生活世界二元區分來表述這三種實踐理論。我們將系統的邏輯視為理論的邏輯，將生活世界的邏輯視為實踐的邏輯。Polanyi 的默會知識、Bourdieu 的慣習以及 Habermas 的溝通理性，皆是符合我們生活世界的實質意涵。而教師專業學習社群的推動是否符合教師的實質需求？是否實質提升教師專業能力？還是僅停留在系統面、工具面及政策面的表面形式？也就

是說教育部的政策命令必須由系統邏輯為中心轉化到以生活世界邏輯為中心，此政策命令才會有效實施。

綜上所述，在人與人溝通互動的世界，任何系統要產生具體運作，必須在這個生活世界運作才有可能，完全只有系統，不在乎人與人溝通與實質的內涵，一群人只完成系統的要求，最後就流於空洞，人本來是要在生活世界當中，但天天被系統拉著跑（形式、表格、報告、紀錄、指標），那就是如 Habermas 所說「生活世界被系統殖民」。教育部推動教師專業學習社群為一項教育改革，希望提升實踐者（教師）的行動能力，而且屬於集體層次的學習，而非個人專業的提升，但必須透過個體層次的轉變為中介，也就是說：教育改革是教師群體實踐者對知識的學習過程。本研究想透過師專業學習社群的運作，了解教育部政策如何身體化在教師及相關教育人員的慣習與身心狀態中，也就是制度化在生活世界行動者的實踐互動之中。

第四節 從近側發展區（ZPD）的觀點來分析學習型組織與 學習共同體意涵

一、近側發展區（ZPD）

因為教師專業學習社群是一種學習的歷程，而近側發展區（ZPD）的鷹架理論與學習社群互動模式相類似，亦即以往學習需要許多背景知識與專業，而教師專業學習社群試教師們互為鷹架，每個人都是別人的近側發展區，彼此成為一個反省的社群，相互反省，我的反省也是他人的反省，讓教師專業學習社群成為一種學習型組織。

關於近側發展區（ZPD）的鷹架學習（Scaffolding Instruction 或 Instructional Scaffolding），其係由維高斯基（Vygotsky）所提出，其中個人面對問題時所能展現

能力可區分為最高能力展現與目前能力展現，此二者之間的距離呈現出個人內在的發展程度與潛在的可能發展程度，此一距離即所謂的「近側發展區」，而若能由其他成人或同儕從旁或相互合作時則可以予以消彌，換言之，學習過程中此一差距的消除，仰賴他人的協助，又稱之為學習鷹架。此一觀點，大多運用在教師教學歷程中，讓教師以學習同儕暨探索性引導的角色，跳脫傳統之結構性知識、方法或技能提供者的角色，將學生真實生活經驗導入教學情境中，協助學生消彌其內在發展差距。因此，據此推導於教師專業成長社群中可知，教師專業學習社群中的教師彼此之間在面對教學情境時，倘若遭遇教學困境或問題，透過教師之間的協同合作、知識交流及相互反省，將能有機會相互增進，且擴展及成長彼此之現有知能以利於達到近側發展區之上端界限，讓教師之教學效能得以有效增進。

再者，學習社群（learning community）意近似於 Senge 於 1990 年提出之「學習型組織」（learning organization），其共同特徵均為「自我反省」（self-reflexive），同樣是由一群價值、信念、思想、態度，乃至於目標具共同性及一致性的成員組成，並且倘若這些成員能相互激勵、自由交流，且能有效反思既有的行為及思考模式，有利於突破目前之困境及能力侷限（引自歐用生與楊慧文，1998）。由此可知，近側發展區之鷹架學習堪稱十分符合教師專業學習社群之運作，教師均為教育情境中的專業工作者，可能遭逢相同問題，也可能同樣受到個人僵化習慣及能力限制的困境，因此可以互為鷹架，彼此增進與反省，如此即構成能自我反省且突破困局的學習型組織。

藉由教師專業學習社群的形成、同儕的互動而形成近側發展區，教師間互為學習的鷹架，這就是生活世界，若是教師專業學習社群發展健全，運作得當則教師專業成長能實質提升。相較於以往教師單打獨鬥的狀況，教師在教學就會有留一手的情況，教師彼此間沒有鷹架，近側發展區很小，這時教師的生活世界是割裂的，只做自己的事，不與他人互動。若我們藉由參與教師專業學習社群，改變了教師的習性與默會知識，這同時近側發展區就會不同。

二、學習型組織的意涵

本文以教師專業學習社群的觀念為基礎，提出學習型組織的觀念，透過學習型組織一個不斷創新、進步的組織。藉由在這種組織中，組織成員不斷的擴展學習能力，創造嚮往的結果，此概念可以運用在企業、家庭或者學校，成員透過教師專業學習社群能夠不斷的學習如何學習。並藉由組織內成員的互相學習以達成共同願景，且使新型態的思考方法得以孕育。

學習型組織之父 Peter M. Senge 提出以五項修練來建構學習型組織（learning organization）的概念，藉由下列五項來了解學習型組織的意涵：（郭進隆譯，1999：10－15；Senge，1990）

- （一）自我超越（Personal Mastery）：基於個人之成長與價值的實現，個人會持續地依循著自己的願望與理想，增進個人能力。
- （二）改善心智模式（Improving Mental Models）：心智模式是根深蒂固於心中，影響我們如何瞭解這個世界，因而需藉由反省思辨的歷程予以提昇，以變化能採用不同角度及方法去理解世界。
- （三）建立共同願景（Building Shared Vision）：組織領導人應試法讓組織成員擁有共同的理想、願景或目標，而此則係透過成員內的溝通與交流，使之發展出來共同想要實現的未來。
- （四）團隊學習（Team Learning）：組織內成員為實現共同目標，需要能有共同發展與共同學習過程。
- （五）系統思考（Systems Thinking）：為解決組織問題，需屏除僵化的思考模式，以綜觀事件發展歷程及因果脈絡之系統性思考，並掌握事件的發展過程與互動關係，必要時則能運用變化及微調的做法來開創新局面。

由上可知，經由組織成員的學習和知能的轉變，使的整個團隊需要做有效的改

變，藉著共學學習，讓團隊內的成員一起為組織的願景作努力，亦即學習型組織是一個能因應變化的非靜態團體，能透過創造知識、運用知識、轉化知識，來持續團體間的生命力（朱愛群，1997）。是以，若能將學習型組織應用於學校經營，更能達到完善的組織架構，透過學習型組織的運用，以精進個人能力，為了實現共同目標，團隊內成員也可一起努力與相互學習，藉著不同的角度來達到相同的願景與實現共同目標（蔡進雄，2006）。

事實上，目前不僅止於學校組織，也擴展至培養國人終生學習的理念，教育部已於 2001 年的施政方針中的第十一條明確的指出，將推動學習型的家庭，建立學習社會之基礎，並在健全終身的教育法治中，需生活在學習型的社會，也將透過培養中學習的理念以鼓勵公私立機構成立學習型組織，要各級學校在終身的教育體系中推動終生教育改革，且在師資、改進課程、教材及教發當中，須建立全民學習認證制度以強化社會教育機構的功能，透過完善的學習資訊系統來增進失學國民生活知能，進而來規畫完整的回來教育體系。

Peter M. Senge 的這五項修練模式提供許多判準來檢驗教師專業學習社群，研究者想從教師專業學習社群發展成功的學校，發現其教師群是否已擴展自我能力，達到自我的超越，甚至是改善教師群的心智模型，能透過社群內的反思，改善根深蒂固的想法，將教師專業社群的觀念內化為 Polanyi 所說的默會知識，或者是改變了固有的慣習（habitus），而將教師專業學習社群的精神融入生活世界當中。學校組織是否藉由教師專業學習社群的發展產生共同願景，有了共同願景組織成員才能主動而真誠的奉獻和投入工作；相反的，有些組織沒有團隊學習，屬於個別被割裂狀態，這是無法改善其心智模式，他們的行為是固定的，如同軍隊一般。學校教師們是一個團隊，為實現共同目標—提升學習成效，所以必須藉由教師專業學習社群進行團隊學習，進行系統性思考，以因應世界潮流。

三、佐藤學的學習共同體意涵

教師專業學習社群的學習主角是教師，而學習共同體的主角是學生，皆是將教師與學生視為一個學習社群，彼此互為鷹架，雙方都是近側發展區，透過相互學習與經驗交換，提升自我的學習。而學習共同體的目標是要將老師成為「學習專家」，這與教師專業學習社群提升教師專業以提升學生學習成效的理念不謀而合。對此，頗為類似的是東京大學教育學研究科教授佐藤學所提出的「學習共同體」(learning community)概念，佐藤學主要是為了提升孩子對學習的興趣，將地方、學校、家長、教師都視為一個個的學習圈，彼此互相的學習與經驗的分享，透過引導式的學習來保障孩子的學習，而此概念主要則源起於 1980 年代日本的填鴨式教育，讓學生失去學習的興趣，且對學校、班級、老師失去認同感，因而使其提出此一論說(黃郁倫、鍾啟全譯，2012)。

再者，佐藤學主張為了讓孩子體會學習的快樂及成就，要在探索學習中來培養孩子思考及學習能力，而非注重成績高低，教師透過單向授課、學生單獨學習、改變教材僵化及死背課文等問題，培養孩子的創造力與思考力，使孩子能體會到學習的快樂與上課的成就感；而在學習空間上，屏除掉傳統直排面向教師的座位編排方式，轉換成透過「口」字形坐法，使的學生可以在課堂上隨時隨地的進行小組討論，讓學生深刻的瞭解到分工的重要性，在學習互助中，共同思考並解決問題，不管學生的能力高低，在共同討論進行小組學習的過程中，提升每個學生的學習能力與邏輯概念；至於教學方式上，透過共同學習、分享討論及交流的方式，來累積孩子的學習經驗，捨棄傳統的填鴨式教學，以及不斷的考試及背誦來讓學生精讀課本，藉著不同的學習方式，讓學生從不同的方法來吸收知識(黃郁倫、鍾啟全譯，2012)。

進一步而言，在小組討論的過程中，讓學生知道彼此的想法與思考模式，透過小組內的討論，使學生的思考更加的廣泛，同時也可以鍛鍊學生的表達技巧，在學習圈中，透過老師從中的引導，把學生以四個人為一個單位，在相同的主題下，沒有提示、沒有重點，學生們必須從課文、表格、照片中，指出自己的發現，並在全

班一起討論時，說出看法與觀念，這會使的學習圈從四個人的小型學習圈又形成一個更大的學習群體。教師專業學習社群也可以透過小團體的合作與分享來形成一個社群學習共同體，而不同的社群聚在一起交流時，也會形成一個大的學習圈，這便是學校的教職員學習圈。最終，透過觀察其他教師的教學內容，來反省自我教學的不足，並培養自己的能力，在學習共同體中，站在學生的角度去學習，同時觸發自己的思考，來建構教師們的學習圈，且進一步成為「學習專門家」（learning profession），同時將學校組織簡單化，讓教師能一方面專心於教學，另一方面有時間相互交流，並讓地方人士與家長參與學校教育，這也是「學習共同體」的目標之一（黃郁倫、鍾啟全譯，2012）。

綜上所述可知，教師專業學習社群亦為反省的社群，教師社群成員互為鷹架，每個人都是別人的近側發展區，共同組成學習共同體，協同學習與分享表達，成為一個學習型組織，期教師能超越自我，追求自我成長，並改善心智模型，改變固有封閉的習性，彼此合作學習，建立共同理念—「一切為教學，一切為學生」，社群成員互相學習，將個人願景整合為共同願景。

第三章 研究方法

由於本研究要比較兩所社會條件不同的學校－台中市的 T 國小與 S 國小，尤其關注他們在面臨教育部推行教師專業學習社群這項政策時，所採行不同的實踐策略或模式。基於這樣的目的，本研究將採行比較研究法與個案研究法，並以質性研究的方式進行；在資料蒐及方面，將同時採用觀察法、焦點團體訪談及文件分析法，以下將分別說明之。

第一節 主要研究方法

一、比較研究法：

因為本文主要是研究教師的實踐策略，只從一所學校研究可能無法看到多方的面向，故以是否獲得教育部頒發教學卓越金質獎的兩個學校做為對照組，比較兩所學校老師在面對教育部政策時的實踐策略是否有所差異；而獲獎的學校就真是教師專業學習社群成功的案例嗎？

進一步而言，所謂之比較，顯然必須同時將二種以上主體進行比對，及使用某一標準或界限進行差異、優劣或高低等進行評判，並且進行比較之資料，須有共同且同一化之基礎單位，例如某一現象、制度及方式之不同時間狀態，同一時間之不同現象、制度或方式，在同一共同基礎單位下的資料即可進行比較。再者，儘管日常生活中，比較堪稱是相當普遍的作法，但由於在一般生活或實際情境中，人們甚少會將所蒐集的事實或資料，以如此科學及系統方式進行比較，更遑論能認清與聚焦於關鍵因素進行分析與比較，是以透過比較研究法，使能確定比較成果之價值（陳萬淇 1985：112）。

本研究針對同為台中市的兩國小，其不同的教師專業學習社群發展的結果進行研究，經由訪談及蒐集資料分析其差異性及相似性，企圖找出教師在面對教育部政策時教師的實踐策略。

二、 個案研究法：

因本研究重視個別經驗的特殊性與主觀感受，而本文的研究重心在於教師的實踐策略，而實踐是脈絡化的，通常不可能用統一的定律或法則來理解，須透過個案來分析，因此本文用個案分析法來研究。再者，個案研究法經常相對於調查研究法，調查研究法之對象一般涉及較多研究對象，而個案研究法則主要針對具代表性的個案，若以所謂的「不見樹，不見林」「見樹，不見林」、「見林，不見樹」、「見樹，又見林」，則兼採調查及個案研究法則似乎是較佳的策略（陳萬淇 1985）。

進一步而言，由於當前國內之教師專業成長社群相關研究，多採取量化取向之調查法，故針對教師專業成長社群之探討，填補見林不見樹之缺憾，則需由個案取向進行探究。值得一提的是，個案研究之個案並非僅指個人，亦可以是家庭、機構或社區等作為基本單位進行科學化之分析與探討，至於資料蒐集及分析等技術面向則無特定，且可以統合多種方法進行，針對研究主體之發生、原因及背景等進行（陳萬淇 1985）。依此，本研究的研究者則擬以此一研究方法取向，直接進入到教師個案對象的社群中，採取所謂的參與觀察法（Participant Observation）式的個案研究，希望藉由此研究獲得經驗與啟示，並提供足資參考的意見，供相關機構與教師思考及借鏡。

第二節 研究樣本的選取

根據筆者了解教師專業學習社群應具有以下特徵：（1）反省的對話；（2）聚焦於學生的學習；（3）教師同儕良好的互動品質；（4）協同合作的校園文化；（5）共享的價值和願景。

基於上述五個特徵作為引導，本研究特別選取兩所學校作為樣本，其中一樣本—T 國小，T 國小屬於都會型大型學校，全校班級數 54 班，教職員 94 人，創校於 1991 年，在創校校長的帶領下，受命成立「台中縣小班教學諮詢中心」後（2010 年 12 月 25 日改制為台中市），除詳細規劃小班教學多元化改進計畫外，戮力推展，由分區分項逐步推展至全縣，提升台中縣（2010 年 12 月 25 日改制為台中市）教學內涵及水準。而在辦學方針上則注重語文教育、藝文教育、科學教育與資訊教育，並重視生活教育。奠定該校五育均衡發展的基礎，該校師生無論在語文、藝能、資訊、科展等方面均有持續耀眼的成果。紛紛於 2005 年、2010 年、2011 年在藝術與數學領域獲頒教育部教學卓越金質獎；2004 年語文領域獲頒教育部教學卓越銀質獎；2008 年、2009 年、2012 年在天文與語文領域獲頒教育部教學卓越佳作獎；2013 年全國學校經營創新創意教學 KDP 國際認證優等。在這短短九年內獲獎無數，成績亮眼，成為亮點的標竿學校。而另一樣本—S 國小，其學校推動教師專業學習社群僅第二年，該校亦位於台中縣（2010 年 12 月 25 日改制為台中市），學校規模 18 班，屬於偏鄉小學，全校成立三個教師專業學習社群，包括各年級之級任老師及兼任行政工作同仁（但未包含主任），為配合督學視導業務，每學期排出兩次周三進修時間，進行教師專業學習社群會議。由於兩所學校進行的成果有很大的反差，故作為本研究之樣本。該樣本的選取皆有研究者熟識之教師，在說明研究目的和實施方式後，獲得全體社群人員同意，爾後展開相關的研究工作。

台中市國小名稱	T 國小	S 國小
地理位置	都會型	鄉村型
班級數	54 班	18 班
特殊榮譽	獲獎多	獲獎少
社群數	9 個	3 個
每學期開會次數	6 次以上	3 次以下

兩所學校的比較

第三節 資料蒐集的方法

本研究採取「參與觀察法」、「焦點團體訪談」、「文件分析」等方法進行資料蒐集。

首先是「參與觀察法」，筆者與 T 國小教務主任取得聯繫，囿於時間的限制，及每個社群教師的意願，T 國小提供五個社群讓筆者做研究，利用該校教師專業學習社群開會時間參與觀察五個教師專業學習社群的會議，分別是在 T 國小的健康與體育領域學習社群、教學資源分享學習社群、語文領域學習社群、數學領域學習社群、自然科學領域學習社群。而 S 國小亦是利用該校三個教師專業學習社群開會時間參與觀察，分別是語文領域學習社群、資訊領域學習社群、藝術與人文領域學習社群。兩所學校八個社群共觀察八次。

學校	社群名稱	觀察次數	觀察時間	地點
T 國 小	甲社群	1	2013/11/13 13:30~14:00	101 教室
	乙社群	1	2013/11/13 14:00~14:30	102 教室
	丙社群	1	2013/11/13 14:30~15:00	103 教室
	丁社群	1	2013/11/13 15:00~15:30	104 教室
	戊社群	1	2013/11/13 15:30~16:00	105 教室
S 國 小	己社群	1	2013/11/20 13:30~14:30	201 教室
	庚社群	1	2013/11/20 14:30~15:30	202 教室
	辛社群	1	2013/11/20 15:30~16:00	203 教室

參與觀察統計表

其次是「焦點團體訪談」，筆者採取回溯式訪談，讓受訪者回憶該校教師專業學習社群發展過程中發生的一些事件，蒐集研究參與者的個人經驗。此外筆者於焦點團體訪談前，會先擬定訪談大綱作為輔助工具，其內容是根據研究問題與相關文獻的分析，透過一連串結構式的問題來引導，以求的最詳盡的資料做研究。也是根據上述八個學習社群各做一次焦點團體訪談。

學校	社群名稱	次數	訪談對象	訪談時間	訪談類型	地點
T 國 小	甲社群	1	A 老師	2013/11/13 13:30~14:00	一對一 訪談	101 教室
	乙社群	1	B 老師	2013/11/13 14:00~14:30	一對一 訪談	102 教室
	丙社群	1	C 老師	2013/11/13 14:30~15:00	一對一 訪談	103 教室
	丁社群	1	D 老師	2013/11/13 15:00~15:30	一對一 訪談	104 教室
	戊社群	1	E 老師	2013/11/13 15:30~16:00	一對一 訪談	105 教室
S 國 小	己社群	1	社群所有成員	2013/11/20 13:30~14:30	焦點團體 訪談	201 教室
	庚社群	1	社群所有成員	2013/11/20 14:30~15:30	焦點團體 訪談	202 教室
	辛社群	1	社群所有成員	2013/11/20 15:30~16:00	焦點團體 訪談	203 教室

焦點團體訪談統計表

訪談大綱	目的
請問您加入教師專業學習社群的時間有多久？	了解加入社群時間的長短是否影響社群發展成果？
請問您加入教師專業學習社群的動機為何？	了解教師是否自願加入或只是聽命行事，對日後社群發展的影響。
請問您實際參與教師專業學習社群的模式為何？	了解並觀察教師實際參與社群的情況，從逐字稿中找出教師的實踐邏輯。
教師專業學習社群活動帶給您何種幫助？	了解社群活動帶給教師專業成長的程度，或於教學上有何實質幫助？
您認為藉由教師專業學習社群得到教學卓越金質獎的關鍵為何？（限 T 國小）	藉由 T 國小國小得獎的分享，了解社群發展成功的關鍵因素有哪些？
參加教學卓越金質獎帶給您何種困擾？（限 T 國小）	了解每位教師對參加比賽的看法，是否如外界看到的這般光鮮亮麗？
除了加入教師專業學習社群，您還用哪些方法提升本身專業能力？	教師不一定透過社群成長，教師還透過哪些管道來提升教師專業？

訪談大綱及目的

最後是「文件分析」，除了觀察與焦點團體訪談所獲得的資料外，有關教師專業學習社群運作其他資料亦予以納入，包括教師教學的省思日誌和會議記錄，皆經由研究參與者同意而取得。透過觀察和文本深入了解兩所學校在推動教師專業學習社群的歷程中所遭遇的困境和難題，以及獲獎的原因，以提供他校推動教師專業學習社群之參考。



第四章 研究結果與討論

第一節 教師實踐策略的整體分析

綜合以上論述，教師（教育行動者），在面對教育部（結構組織）所推行的教師專業社群（政策工具）時，教師會面臨以下幾點問題：

一、教師的習性（habitus）會面臨怎樣的挑戰或變化？

我們都知道：國小教師的養成是全才、全能教育，早期國小教師必須包辦主科及藝能科，十八般武藝樣樣行，不需要也無法協同教學，更是沒有時間彼此分享，遇到困難只有自行摸索，或是請教前輩（資深教師），但學校常常讓教師與教師間，班級與班級間的競爭，更是讓教師有「留一手」的習慣。而老師的上課方式也是採用命令式，課堂上老師從頭講到尾，學生全依賴教師授課，學生不可以有自己的意見，沒有討論空間。所以以往教師的習性是單打獨鬥、默默耕耘、關起門來奮戰，能否改變老師的習性為協同合作、分享交流、甚至打開門公開觀課欣然接受他人的批評呢？

二、教師的實踐邏輯與政策的理論邏輯之間的矛盾

教育實踐有其特定的節奏，在其中每個行動者有其特定的步伐，教育研究者必須由教育行動者的實踐場域出發，探尋存在其中各種包含主觀和客觀兩種交融下所產生的實踐邏輯，其中各種富與變化與創造性的教育實踐活動，不應停留在研究者的理論邏輯。就如我們經常碰到專家學者或教育部官員制定一些教育政策，但因他們多數皆不曾實際參與國小第一線教學現場，有高遠的理想卻不符合實際教學需求，所以實際實行起來窒礙難行，困難重重。教師專業學習社群是否也碰到如是的困難呢？

三、教師面對政策時的實踐為表面文章或實質配合？

教育行動者在面對制度面的結構限制，是不是有人只做表面文章、只有形式符合要求呢？還是有些人會實質配合，也許是認同制度的理念精神而與以實質的配合，所以達到了制度面所要求的效果呢？然而是不是有些行動者並非不重實質內涵，他只是不願符應教育部羅列的指標，他另尋其他專業成長，依然提升了學生的學習成效，而且成功的班級經營，更是家長口耳相傳的優良教師呢？任何一位教師在面對教育部的政策時，會出現哪些策略？如下表所示，或有更多不同的策略嗎？



四、結構與行動者

行動者被放到結構裡面，發生的相互關係，在教育的現場，教師是一個行動者，在教育的大結構裡兩邊有很多相互關係，行動者會被結構影響，結構也會影響

行動者。在學校或教室的教育現場，教師及校長是行動者，學校體制、政策與規範則是結構；在整個國家及社會體制中，教育部與教育當局是行動者。而本研究只討論教育現場的行動者－教師，他的實踐策略是如何受結構所影響？

五、 在教師行動的實踐過程中，所謂「成功」的定義為何？

筆者想從一些獲得教育部頒發的教學卓越金質獎的學校中，研究其獲得榮譽的發展過程，了解其成功的定義為何？是從哪方面去衡量這個學校成功的發展教師專業學習社群？如果是透過評鑑方式，從計畫成果報告書中去評鑑，是不是只能看到表面成果？是不是教師虛應尾蛇去達到教育部的要求？還是實際去評量學生的學習成效？以達到實質的目標？

六、 系統與生活世界之間的矛盾與調和，如何可能？

Habermas 認為實踐者在其生活場域中有其生活實踐，文化發展需內化於身心狀態中，所有的制度必須融於實踐者的生活中，人們才能在實踐場域中展開社會行動，反觀成功的教師專業學習社群發展過程，他是如何從教育體制下、系統體制裡，這些無法用生活語言與我們互動的系統控制，從自我割裂到達成系統要求，系統的要求是否跟生活結合？也就是說雖然系統（教育部）要學校成立教師專業學習社群，但卻與教師以往日常生活習慣不同，但每位教師仍然必須加入社群、拍照、開會、做紀錄、呈現成果計畫書，教師們做了這些形式上的工作，雖然覺得對教學沒有實質幫助，但為配合督學視導業務，教師還是必須去做這些形式規定。

七、 專業（理性）與情感（感性）－教師形象的二元性，孰重孰輕？

學生學習成效的提升，不是單方面教師專業的追求，須付出情感投入其中，形成自上而下的制度，及自下而上的社群。其中「專業」的考量為何？是指教師的學歷？知識涵養？教學能力？班級經營能力？以 Z 老師為例，高中時讀的是資優班，參加科展常得名，所寫的教案也經常獲獎，但他上課時用麥克風賣力的念課文，學生在課堂上追逐嬉戲、鬧哄哄，偶爾傳來老師叫了幾聲「安靜」、「坐好」，但班

級秩序仍未見改善，當然該班的學生成績慘不忍睹。這位 Z 老師在所有形式條件都是稱得上專業教師，但是他真正提升該班學生的學習成效了嗎？我們都知道學生需要的是教學熱忱的教師，尤其是國小教師必須用學生懂的語言傳授知識，根據不同學生的特質在教學方法上做調整，這些情感價值可以透過教師專業評鑑或教師專業學習社群去衡量或解決這些問題嗎？教師的教學熱情是無法測量的，更是無法用理性去判斷，這就是教師專業的限制，我們都曾遇見，教師可能很專業，但他不見得是位好老師。

由此可知，教師的形象與專業本身就有二元的特性，一方面是一種較為理性的專業形象，可以透過評鑑來檢定；但另一方面教師的感性熱忱，在生活世界十分重要，但卻無法被系統檢定出來，這樣的二元矛盾，顯然也會展現在教師因應政策而產生的社群實踐上。

第二節 習性、結構、生活世界的條件分析

一、教師習性的改變－改善心智模式

當政策實行之初，教師難免會排斥，因為教師專業學習社群的運作模式與教師的養成教育是相當不同的，當初可以考進師專的教師，是一批最優秀的學生，他們各自為領袖型人物，是不需要與他人協同合作的。而當初教師的養成是很個人化的，靠個人經驗的累積與傳承，屬於關起門來單打獨鬥，而且希望穩定不變的生活，一旦面臨教育部政策不斷改變會一時不知所措。如 T 國小 B 老師所言：

當大家知道教師專業社群是為了推行教師專業發展評鑑時，大家也是很反彈，但當教師們知道教師專業發展評鑑是未來的趨勢時，大家就只好接受，與其全面實行時的措手不及，不如在試辦階段就趕快參與，盡快去熟悉它。

教師專業發展評鑑是教師們首次面臨的政策，而且攸關教師的飯碗，教師要獲取教職的過程已是比一般人艱辛，獲取教職後又可能藉由評鑑管道失去教職，這讓教師非常不安以及無法接受，但教師須依據教育部政策行事，所以會在政策夾縫中求生存，教師專業發展評鑑需要的資料教師們會提供，而教師專業發展評鑑中發展教師專業學習社群的觀念對教師教學是有實質幫助的，所以教師專業學習社群的發展是教師樂意接受的。如 T 國小 C 老師所分享：

碰到教育部的政策，多數老師都會配合，但會在夾縫中求生存，與其排斥不如及早接受，自己找到平衡點，多數的心力還是會花在教學上，資料只會花部分時間準備，做資料的工作就交給那些很會做資料的人，我們學校是分工很細的。

教師們比較重視對教學有實質幫助的事，教師專業學習社群可以提升教師專業，在教學方法上提供有效的教學策略，教師們彼此分享相互激盪出班及經營的困境，這些才是教師需要且願意去執行的政策；而與教師專業學習社群綁在一起的教師發展評鑑需要做的資料，是非常形式化與教學無關，且耗時費工，但 T 國小分工很細，他們有強而有力的行政團隊，教師只要專心發展教師專業學習社群，而評鑑或參加教學卓越金質獎時所需的資料由行政團隊負責。

時代不斷進步，教師專業也必須不斷成長，教師必須打破單打獨鬥的藩籬，進而與其他教師協同合作，尤其經過教育部推行協同教學、合作教學的歷程中，教師也慢慢形成社群的習性。早期國小教師授課時數多且分工少的情況下，尤其是小學校，在沒有科任教師的編制下，所有教師皆須擔任級任導師，因此教師授課的科目相當廣泛，有些專業科目如音樂、美術、體育課，教師都必須教學，但有些教師並非該科專業，也無法在短時間學會該科技能，尤其是彈鋼琴這一項，教師就得私下請託其他有能力的教師交換教學，這也是一種協同教學的形態。如 S 國小 G 老師分享：

我們學校屬於小型學校，教師授課科目分工沒有那麼細，學校安排哪些科目讓我們教，我們就必須去教，但對於音樂課方面，我們就比較心虛一點，沒有把握能夠彈琴的老師，就去拜託對音樂較有專長的老師交換教學。

小型學校教師人數少，分工較不精細，教師授課科目較多元，具專長教師也不能只授課單一科目，這時就須發揮協同教學與合作教學模式，交換彼此專長科目教學，而教師間漸漸出現社群的組織，一群志同道合的同事，會利用空堂或下課時間彼此分享教學，最主要是在碰到挫折時，相互打氣提供解決方案。

雖然當時是資訊領域社群開會時間，但只用少許時間討論資訊領域的內容，僅由領域召集人提供資訊倫理該注意的事情，並提供相關網站方便讓教師教學上運用，更多的時間是看見教師們熱烈的討論班級事務，從學生的管教、學生的學習困難、班群的共同活動、戶外教學的設計、學校特色的發展……（觀察日誌 2013/11/20/G1）

從教師們的互動中發現，教師在舉手投足中都有許多改變，教師們不再閉門造車、留一手，教師們樂於彼此分享，提供自己的策略，不管是班級經營、親師溝通、學生管教、教材教法、學校活動，教師皆願意透過互相討論、相互扶持，讓教師在職場上不會感到孤單，有正面能量解決教學上的困境。

當環境日新月異的同時，許許多多的活動及管道，如在職進修、參加研習活動；亦或種種政府推行的計畫或政策，如精進教學計畫或中小學教師專業發展評鑑；再加上報章媒體不斷報導日本學者佐藤學所倡導的學習共同體、彼得聖吉推行的學習型組織，在這資訊快速傳達下，其實學習社群的觀念以默默滲透到教師們的心裡，起了潛移默化的作用，也改變了教師的心智模型，也許有些教師不知道「教師專業學習社群」這個名詞，但教師間偶有形成類似的社群，如一些志同道合的教師，對自然領域有興趣，平時有空就會聚在一起聊聊關於彼此的研究觀察，是不是能運用在教學？教學上碰到哪些困境，彼此提出來討論。這種小團體都是類似社群

的雛形，如果學校行政或領導者能夠推波助瀾，一定可以形成很好的教師專業學習社群。如 S 國小 H 老師所言：

從事教學這麼多年來，我們也陸陸續續接收到多新的訊息，如：協同教學、合作學習，學校也發給老師每人一本佐藤學所寫得《學習的革命》，我個人也長期訂閱《親子天下雜誌》，最近一直在探討有關十二年國教以及翻轉教室的議題，我也試著在教室實驗看看，讓學生改成 U 字型的座位，試試看教學成效如何。

當大環境不斷改變，科技時代來臨，社會結構快速轉型，家長學生的需求不斷改變，教師教學葫蘆裡的妙方可不能一成不變，教師們會尋求管道自我進修，或與同事合作相互激盪出更好的教學策略。

藝術與人文教育以不能因循過去專業學院式的技術導向教學，應該事兼顧欣賞、品味、創意、人文思考與生活化的一門科目。在目前藝術與人文教師不足的狀況下，希望藉由研習、分享、實際操作與研討方式，提升任課教師的藝術與人文教育專業知能，並激盪出更有創意的教學模式，透過本計畫的實施使超「玩」美老師工作坊的教師們能在專業的領域一同成長。（100T1 成果報告書）

所以教師奮力改進教學技巧與能力，尋找新教材、方法與策略，接受新觀念、自願參加研討會，自行進修研究所課程，不斷擴展個人的能力，追求自我成長與自我實現，達到自我超越。透過教師專業學習社群反思改進教師內在根深蒂固的想法，改變原有的心智模式，成為一個反省的社群，社群成員間彼此反省，而非個人的自省，在社群成員間彼此互動的過程中，彼此互為鷹架，你我皆為對方的近側發展區，社群成員自我修正的過程中，造成潛移默化的發生，也造成習性的改變。如 T 國小 F 老師與 S 國小 I 老師分享：

其實我覺得很幸運，在我們學校很常做專業對話、同儕分享，而且是很溫暖且

安全。所以當你需要資源時，大家都可以來支援你，也不會藏私，然後有一些老師也很樂意學習，所以就有很多資源，於是就有很多合作型、教導型的團隊不斷出現。（T 國小 F 老師）

我是覺得說單打獨鬥一向都是很容易失敗，你願意把經驗分享給別人，當你拋出一塊小小的磚，其實會引來很多很多的玉。我們發展的比較久的是領域教學研究會，有一個教學研究時間，所以我們大概會在領域教學研究會的時間提出來，然後大家來設計。在這樣一個同儕的互動裡面，你就會發現那種互動是愉快的。（S 國小 I 老師）

在學校有良好的同儕分享氣氛，在教學上就會擁有廣大的資源與支援，教學就不再是單飛的旅程。透過領域分享除了增進個人專業而且是團隊學習的方式，成員主動而真誠的奉獻和投入，藉由一連串探詢的過程，將個人願景整合為共同願景，教師專業學習社群能以整體性的視野與具前瞻性的思考方式，觀察事件發生的因果和互動關係，並了解如何有效的掌握變化、開創新局，亦是符合學型組織的精神。

由此見得，教師專業學習社群的概念已漸漸成為教師的一種默會知識，從 Polanyi 的默會知識觀點出發，知識的學習與吸收就不可能是知識的直接移植，而必須有一個「個人化」及「內在傳遞的過程」。所以說教師專業學習社群不再是一套明確化的程序或技術規則，而是指一種內斂於個體「身心狀態」之中的素養，這種素養正是學習者經年累月的實踐，把默會知識內化於身體及心智中，因而形塑出一種特定的思考方式和行動模式，亦即一種習性。

教師習性的由個人轉換為社群，這是對整體大部分教師而言，仔細觀察仍有少部分教師習性是不容易改變的，他們有強烈的自我意識，無法認同他人的做法，也無法自省個人的教學，如 Z 老師一般，在他人明示、暗示下，他也無法改變他的教學方法，還自認教學認真，為什麼別人不能認同他，更遑論加入教師專業學習社群後，對 Z 老師有任何的影響。

二、行動者與結構的相互關係

教師是教育的行動者，他們在教育體制這個大結構中，有許多的相互關係，行動者會被結構影響，結構也會影響行動者。教師這個個體在進入教育結構的關係網絡中，碰到教育政策的改變，教師們沒有很多空間可以改變政策，因為系統會設定很多指標要求教師必須達成；但教師也不是百分之百按照政策去執行，畢竟人是有自由意志而非機器；然而有更多時候教師的實踐是在政策中間游移。如 S 國小 J 老師所言：

國小教師教的是人格態度，不完全能的量化，所以評鑑自然就失去其基本落差；而校長主任的任務不就是睜大眼睛，以教師在校帶班的成效為評鑑的常模了嗎？而不是以配合不配合校長主任的行政作為評鑑手段。

教師專業學習社群雖是提升教師專業最有效方法，但若做為教師發展評鑑的工具，會因不同職務而發展出不同結果，行政人員會較重視教育部規定的表面形式、量化指標，而不重視教師專業是否實質提升，造成形式與實質的衝突，教育部政策是一大系統，他需要一些方法找出不適任教師，讓學校的組織不致過於鬆散，但這一大結構不能只強化評鑑系統，沒有配套措施或是經費挹注，這只會讓教育行動者被評鑑指標拉著跑，而不重實質內涵。就如 S 國小，他們因經費不足，無法辦理多場專業講師研習，所以只要求教師提供規定的紀錄，以配合督學視導。

教育部為因應時代進步，配合世界潮流，會不斷推出新的教育政策，透過督學視導業務要求學校推行，或是透過教師專業發展評鑑制度來要求教師遵照辦理，教師必須依照教育部規定不斷改變教學策略，即便不符合實際教學需求，教師依然需照規定教學，如推行「建構式數學」時，以往簡單的加減法，卻得要依照課本步驟慢慢建構出來，對教師和學生皆是苦不堪言，但曾幾何時風光一時的理念就悄悄落幕。加上教育部用教師專業發展評鑑制度的指標評鑑教師，那教師的行動就會無形中被指標給制約，教師的行動會聚焦在評鑑指標上，為達目標而有所偏頗。如 T 國

小 A 老師分享：

加入本社群十幾年，今年輪到當召集人，當初學校為了加入教師專業評鑑行列，在第四年研究發展階段要求老師須成立社群，初期有經費會請專業人員講習，後來就以社群成員討論為主，設定主題討論，但是否運用在教學就看老師自己，參加社群可以讓老師自我增能，並不會帶給老師困擾，我們也是遵照學校規定，提供會議紀錄與計畫。初期有經費補助，有外聘專長教師研習，我們只要跟著上課，跟著社群召集人的腳步運作，只需做會議紀錄，還有送審的計畫書。

教師是教育的行動者，藉由教師專業學習社群的發展已慢慢改變教師單打獨鬥的習性，改善教師的心智模型，由個人意志為行動出發點改為師專業學習社群共同與相互學習，為實現共同目標以及共同願景而努力的團隊學習。然而行動者是重視實質效益，也就是對於教學有實質幫助的政策，教師是願意實際執行，但結構太重表面，教師發展專業評鑑，也是教育部的命令，他的指標與資料呈現就過於表面，所以對於表面的形式，多數教師就不會花太多心力去完成。

然而有些教師卻是十分重視結構的表面形式，他把教育部的指標變為個人行事的依據。如第一章提及的 X 老師，總見他花很多時間建立學校要求的教學檔案，盡其所能的美化資料，但卻不見該班學生的學習成效提升，甚至是落後其他班級許多；平時該班學生的美勞作品平凡無奇，但每到校慶需展出學生作品時，才見他額外精心指導學生的勞作，顯出與他班的不同；教師視為畏途的教學觀摩，卻是他的最愛，他可以在該堂課展現一齣華美的饗宴；在家長和校長看得見處，表現出與眾不同以及表象的盡心教學。但就該班學生學習實質面來說，學習成就較低的學生，在該班兩年後學期成就更低，特殊兒童 X 老師也無法掌握，總是將學生安置在資源班，請資源班教師協助該生自習時間，甚至是午餐時間也由資源班教師協助安頓該生用餐，X 老師的教學隨心所欲，時而超前進度達兩個單元之多，時而在一周內趕了兩課進度，這對學生的學習完全無實質幫助。X 老師是很典型的備結構拉著跑的

教師，在系統評鑑上絕對是滿分的教師，但實質上是否是對學生有幫助的教師就有待商榷了。

三、系統與生活世界的結合

Habermas 認為實踐者在其生活場域中有其生活實踐，文化發展需內化於身心行動。我們從 T 國小多數教師身上發現教師專業學習社群的觀念早已融入他們的生活當中，也就是說生活世界語系統指令相互配合，而且學校分工精細，所以他們配合系統的要求非常得心應手。如 T 國小 C 老師分享：

社群的組成的確可以給我們帶來很大的幫助，我們學校一學期有 6 次社群時間，大家利用這個時間互相分享，互相幫助，真的很棒，大家都蠻有收穫的，尤其是教學與班級經營方面。（C 老師）

參與觀察當天，正值橘子盛產時節，自然領域召集人準備橘子皮及原子筆管當實驗材料，要整個社群的教師比賽，找出可以橘子皮從筆管射出最遠的方法。只看見所有老師興致勃勃，充滿研究精神的找出所有的變因，不斷實驗，整個教師充滿笑聲，直到召集人做總結，歸納出力的原理，運用在教學的方法，整場所有教師都聚精會神，即使在會後做訪談時，教師們還是神采奕奕，不斷做分享。（觀察日誌 2013/11/13/D1）

從 T 國小自然社群的氛圍中，看到每位教師都在社群中樂於學習、開心分享、不藏私，而且對每次的教師專業學習社群活動充滿期待與積極參與，可見教師專業學習社群發展已然融入教師們的生活世界中，系統與生活世界相結合。這可從 T 國小從校長到行政人員以及所有教師們，對教師專業學習社群的內涵皆已充分了解及認同，校長能有爭取經費挹注教師專業學習社群發展，行政人員也都能重視教師專業學習社群成長，在排課、研習時間上多加配合，才能讓該校教師專業學習社群順

利發展。

然而當一項政策停留在系統運作階段，要求製作許多表格、書面資料、會議紀錄，而無法融入教師們的生活世界中，就如 Habermas 所說「生活世界被系統殖民」。大家只能做表面工夫去符應教育部的要求，無法領略政策的實質內涵與功用。S 國小 G 老師分享：

我們開會次數不多，預計開社群會議的時間常被其他研習佔據了，所以本學期只開一次會，但必須呈現三次會議紀錄，以達到督學視導的要求，然而這樣的形式對老師的幫助似乎不太大。

S 國小可能囿於種種因素，教師專業學習社群觀念並沒有在在該校成長茁壯，從行政人員到教師都停留在應付教育局的要求，符合形式規定，提供照片與紀錄，教師無法藉由教師專業學習社群來提升教師專業（當然從訪談中得知該校教師以不同形式做專業成長，這在其他章節中會討論到），所以教師專業學習社群並沒有融入 S 國小教師的生活世界中，對於教育部這項政策只是虛應故事，所以說教師的生活世界被系統殖民。造成這種情勢時就會產生如第一章所提到的 X 老師這種情形，他提升的是個人專業上的成長，不是運用在教學上，對學生有利的專業提升，其生活世界表面化，只重視形式主義。

教育部為了讓系統更加完善，一定必須推行一些政策，運用一些指標來加以評鑑，「評鑑」是無法融入教師的生活世界中，但教師專業社群卻以不同形式滲入教師的生活世界，從 S 國小的觀察日誌中可發現：

該校的教師專業社群成員，多為志同道合的教師所組成，雖分成三個領域社群，但開會的內容並不僅限於該領域，大家天南地北的聊了起來，不過話題離不開學生與教學，以及學校規劃的活動，藉由彼此分享，給了老師抒發教學困境的管道，每個教師也分享了自己的教學經驗，讓教師在教學上重新燃起活力。（觀察日誌 2013/11/20/G1）

雖然 S 國小教師在做表面工夫：按時開會、作成會議紀錄、拍照，但在看似聊天的過程中，教師也彼此分享、團隊學習、有共同目標－提升學生學習成效，改善學生偏差行為、為學校的共同願景而努力，也是一種學習型組織，而且一舉兩得－不但符合教育局督學的視導要求，同時也讓教師組成反省的社群，彼此成為對方的學習鷹架，這種形式主義較不會帶給教師們雞飛狗跳的生活。有時學校的領導者太過於貫徹教育部的命令，也會造成教師的身心不平衡，如 T 國小 F 老師與 C 老師分享：

為了參加教育部辦的教學卓越金質獎，要準備東西實在太多了，不是指有教學動，還要許多資料及後製作業，就連我這麼壯碩的人，也忙到在學校昏倒叫救護車送醫院呢！（F 老師）

其實在中部大家都知道我們學校很硬，但現在調動困難，只好繼續在這裡忍耐下去，自己去取得平衡點。（C 老師）

所以評鑑或比賽要去貫徹實行，會造成教師很大的困擾，有些身體出現疾病，或是造成憂鬱症，有些教師想轉換跑道或調校離開這種高壓的環境。而且學生的管教與輔導並非表面形式，教師的內心是無法衡量，用評鑑的方法測不出實質內涵，然而教育部的政策越多，系統不斷對生活世界輸送壓力，對人的生活世界扭曲就越大，行動者就會裝個樣子符合形式要求，呈現扭曲變形的狀態。所以有些學校就是按時繳交會議紀錄與開會照片，提供督學視導時資料呈現，並沒有實質去發展該校的教師專業學習社群的運作。然而這種情形對生活世界也不全然沒有優點，對於形式主義大家能睜隻眼閉隻眼，符合形式要求，按規定開會、簽名，集體欺騙教育部，只是不參加教育部的比賽或評鑑，實際上教師依然努力教學，而且有快樂的教師才有快樂的學生，如 S 國小的教師們雖是做表面文章，但學校氣氛溫馨和樂，教師調動率低，而且教育部也只是要表面形式，教師只要達到表面形式要求，當下就是最好的決策，達到雙贏的局面。

第三節 教師實踐策略的細部分析

一、教師的實踐策略：表面與實質

Bourdieu 的實踐理論是一種深入至行動者的實踐場域，理解其實踐邏輯的理論，研究教育實踐問題時，就如同是對教育實踐的詮釋，這種詮釋本身具有其曖昧性以及教育實踐的變異性，曖昧意味著實踐邏輯的豐富變化。從本研究中發現教師在面對教育部的政策時有下列幾種實踐策略：

(一) 形式與實質都符合教育部要求，達到雙贏的局面。

從一開始與甲學校教務主任聯絡訪談事宜，就感受到這個學校行政人員做事的高效率與熱忱，主任問清楚細節後，隔天馬上與研究者約定訪談時間與排定訪談人員，訪談當天由一位替代役帶領研究者造訪各社群開會地點，可見得該校分工精細，熱情有活力且效率十足。

首先參與自然社群的會議，看到十幾位老師正興致高昂的做著科學實驗，不斷去改變實驗變因並找出不同的結果，大家眼中閃爍著光芒，臉上洋溢著對科學的熱情，相信這樣快樂的教師，一定可以帶領出一群快樂學習的學生。在會後與諸位社群成員訪談後發現，這個社群領導人除了本身具有專業能力外，自己也喜歡求新求變，加上當時首任校長也是個衝勁十足的領導者，所以在教育部試辦教師發展評鑑時，即馬上帶領該校團隊加入，評鑑項目中有一項即為成立教師專業學習社群，學校也積極爭取經費，讓全校教師了解成立教師專業學習社群的精神為何，也聘請各個領域的專業講師舉辦數場研習，提升老師們的專業成長。校長也慧眼識出許多老師默默改變教室氛圍，以不同方式提升學生學習成效，所以鼓勵並推動老師們參加教育部舉辦的教學卓越金質獎。經過眾人的努力，該校於第二次參賽即獲金質獎。

如 T 國小的教師專業學習社群發展，由於校長習慣站在教育最前線，率先帶領學校執行教育部各項新政策，就教師專業學習社群而言，校長就利用原本就有熱忱

創新教學的一群教師，成立該領域社群，並運用教師們施行的一些活動，鼓勵教師參加教育部舉辦的教學卓越金質獎，由於搶得先機，同時也榮獲佳績。如同 T 國小 D 老師分享：

在校長不斷人情的請託下，就答應校長參加金質獎的比賽。其實我們平常上課都在做，找些科學遊戲讓孩子增加學習興趣。

學校的發展，領導者的做為有著相當深遠的影響力，想要形成教師專業學習社群，領導者必須找出學校的潛在社群，發現學校有一小群教師時常聚集交換教學心得，學校行政部門就可以適時推動成立某學科教師成長團體，並協助他們成為教師專業學習社群。以往學校教師和行政人員的關係是微弱而鬆散的，教學系統與行政系統關係是對立的，如此雙重系統的特性常增加領導學校組織的困難度，因此學校害怕教師成為小團體與學校形成強大的對立，所以急於打破與拆散。但在面對專業自主的年代中，必須打破這種體制，讓教學系統與行政系統屬合作的關係，此時行政單位就可以善用原本以形成的小團體，輔導其成為教師專業學習社群，除了給予精神鼓舞外，並提供各種支援及協助爭取經費，從教師們原本在班上推動的教學活動，加以配合教育部教學卓越金質獎得比賽，自然可以做到形式與實質都符合教育部要求，達到雙贏的局面。

接著 T 國小發現要形式與實質符應教育部的要求極度的勞師動眾，教師須花費許多時間準備資料、編寫教案、編輯所拍的活動照片、紀錄、成果呈現，反而沒有多餘的時間專注於準備教學上的資料，教師們感覺到如此有些本末倒置，紛紛對比賽之事打退堂鼓，但經歷幾次的比賽經驗後，T 國小做了詳細分工，後製工作交給行政團隊，由於行政團隊沒有帶班，級務及課務較少，而且對於應付形式表格較得心應手，而教師只要專心於教學現場，如此分工合作下，教師的負擔較輕，也很願意配合學校參加教育部所舉辦的各項比賽，所以雖然 T 國小歷任三位作風不同的校長，但他們依然在九年間獲獎無數。如 T 國小 B 老師與 C 老師分享：

會參加金質獎比賽，是因為有一群老師的邀請，他們是教學實務方面，我是行政人員，所以幫忙後製部分，包含簡報、上台報告、甚至到台南去比賽，我都實際參與，我們分工很細。初審時先到台中市送件，訪視委員（觀察員及教授）會到校觀察實際運作情情級學校提供的簡報，根據委員提供的意見做修正，再把資料送教育部審核。參獎時必須準備很多資料，這時需要很多行政的支持：包含參展資料、教案的撰寫（20 頁）、當時的教學組長已有相當豐富的參獎經驗，所以給我們很大的幫助，但社群成員都需多付出許多時間準備報告，因我們是用表演的方式報告，所以從簡報的討論、撰寫影片的錄製到許多內容，都必須額外花很多下班時間準備，這次大約花了 2 個多月時間。（B 老師）

參加金質獎必須有強而有力的行政團隊，老師只要執行教學提供照片與成果，其他後製部分都交給行政團隊，行政團隊對比賽較有興趣，也有豐富經驗所以幫我們推向金質獎。（C 老師）

以往學校行政與教師間之所以對立，主要是立場不同，工作內容不同，但為因應時代潮流成立教師專業學習社群，我們就必須善用學校行政與教師彼此的特性：教師是教學專長，能把課程融入教學活動中，掌握住教學目標，讓學生可以從活動中學習；而行政人員對公文的讀寫能力佳，知道如何做出符合形式的表格紀錄、活動計畫以及展現成果。如此若能明確組織分工、分派適才適所、各司其職、各展所長，在推行教育部政策時也較能得心應手，不致於應付了事。

T 學校的校長一向領頭執行教育部新政策，在他雷厲風行的領導下，訓練出一批與他有相同理念且執行力強的教師團隊，而且學校也確實重視教師專業學習社群發展，爭取經費辦理專業講座，一學期排出六週以上的時間讓教師參與教師專業學習社群的活動，在如此氛圍下的學校教師，早已將教師專業學習社群的意涵融入自我的生活實踐中，所以堪稱形式與實質皆符應教育部要求的雙贏局面。

如 T 國小幾位老師所分享：

社群運作每週會訂定一個主題，有時外聘講師有時社群成員彼此分享，每個主題都是針對對學生有幫助的方案。召集人盡量找有專精的老師，要有熱誠才能帶動其他成員。(B 老師)

我們學校剛好都有幾位很強的召集人分別在自然、數學、藝術、語文領域，把我們各個領域成員帶領得很好，比賽完後還是會將幾個比較好的活動繼續帶領下去。(C 老師)

召集人的角色真得很重要，今天我不是自誇，如果不是我多點時間去推的話，大家來只是吃吃喝喝，跟教學相關度做 10 到 20 分的事情，同樣也可以渡過社群時間，如果召集人事先規劃好的話，那學習效果會好很多，當成員發現他在這裡學到很多而且產生興趣，那他將更願意過來，形成一個良性的循環，適當的壓力是需要的。(D 老師)

從學校行政體系與教師專業體系這個雙重系統特性來看，行政人員與專任教師之間要相互合作，需要透過專業社群並培育更多教師專業社群領導人，藉以促進教師專業成長，這個想法及是替代領導。替代領導是專業學習型組織的核心，其特性包含個人、工作及組織三層面。個人的特性包括：要有熱忱、使人信服的專業素養、具有良好的溝通能力，以及不求回報的胸襟；工作特性包含勇於嘗試與創新的使命感、有高度內在滿足感；組織的特性包括：組織具有高度凝聚力，不是由組織領導人所控制的酬償（轉引自林瑞昌 2006：7）。在教師專業學習社群中的教師領導人即為領域召集人，稱之為「領頭羊」。「領頭羊」是教師專業學習社群組織與運作成功的關鍵人物。

由於 T 國小行政系統具有慧眼的找出各領域學有專精，且願意無私付出的召集人，所以該校的教師專業學習社群能夠順利且實質發展，並在各項比賽中奪得金

牌。

比較 T 國小與 S 國小，顯然 T 國小在校長及行政團隊創新的帶領下，學校運作分工精細，參加教育部舉辦的比賽較能得心應手，且 T 國小屬大型學校人才濟濟，容易挖掘出具有教師專業學習社群領頭羊特質的教師，經過歷年得獎經驗，整個學校的氛圍也充滿制度與規律，每個月份該著手準備何種活動或比賽，皆已詳加計畫且循序漸進的進行中。每個教師專業學習社群都有所規劃，針對整年度該領域的活動都詳加計畫，且確實執行，且開會時由於領頭羊準備充分，每場次的開會活動都讓教師們感到充實，也在該領域上獲得精進，所以 T 國小教師的實踐策略較能達到形式與實質皆符合教育部要求。而 S 國小整體氛圍較為鬆散和樂，教師們不熱衷參加比賽，校長也不過分強求，教師認真樸實的做著自己分內的工作，對於形式上的要求較不重視，當然也無法成為亮點學校，但學校整體運作還是受到家長好評，近十年來多數學校皆受到少子化衝擊而減班，但 S 國小目前都還沒有減班危機。

（二）虛應故事—形式符合，未達實質內涵

有些教師或許不認同教育部的理念，但又必須遵照教育部的規定，所以只求形式上符合教育部要求，也就是依照規定交出照片、會議紀錄，而實質上並沒有透過教師專業學習社群提升本身的專業能力，以及提升學生的學習成效，畢竟這麼大的體制下，教育當局也無法深入了解各校推動教師專業學習社群的實質成效，僅能透過書面資料了解各校是否實施。如 S 國小 G 老師分享：

因為我是資訊組長，應教務主任要求，我就成為召集人，開會時我會提供一些對教學有幫助的網站給其他成員參考，或是提醒大家一些資訊倫理，但我們開會次數不多，預計開社群會議的時間常被其他研習佔據了，所以本學期只開一次會，但必須呈現三次會議紀錄，以達到督學視導的要求，然而這樣的形式對老師的幫助似乎不太大。

或許是 S 國小地處偏鄉，教學資源分配不平均的情況下，學校沒有多餘資源聘

請專業講師，以發展該校之教師專業學習社群；再加上學校行政不重視，只要求教師符合教育局形式上之要求—交三次會議紀錄即可，在週三進修時間皆犧牲掉原本教師專業學習社群的開會時間，更不用說是排定教師共同備課時間，因此教師無法藉由教師專業學習社群的方式去提升教師專業，而教師在面對教育部的政策—教師專業學習社群，實踐策略就是虛應尾蛇。

加上教育部的政策不斷改變，持續性、週延性不夠，也讓教師們沒有信心，不願跟隨教育部的風生水起，只依循自己的腳步做實質的進展如 S 國小 G 老師分享：

而且依據以往的經驗，教育部一旦有新的政策，總是如火如荼的要求老師參加研習，做了一堆資料，卻又與實際教學無益，過了兩三年又不了了之，又不斷有新的教改政策要教師們實行。所以我們很多人對這次的政策是抱持保留的態度。

由於教育部行政官員的輪替更換，每有新的首長上任，就會提出新的口號或政策，用來表現出個人政績，這就造成「不了了之」的現象。就如早年的建構式數學、統整課程、課程計畫等等，推行之初教師們花了許多時間精力參加研習，教師們學習該如何去執行該項政策，花了許多時間研究實施，最後發現這些政策在教學現場的不適用性，學生與老師皆成為實驗的白老鼠。所以除了新官上任更換政策之外，還有政策制定的周延性不夠，也會造成不了了之現象；教育部官員首長們，站在這麼高的位置上，制定出影響深遠的政策，是不是該把可能面對的問題，都想出了解決之道，或者該與家長、現場教師們做對話與溝通，不該貿然實施新政策，或者直接模仿國外理論，甚至式實施國外已然失敗的教育政策，如此皆會使教師或家長們對教育部新的政策心中產生質疑。就拿如今最熱門的十二年國教來說，教育部的配套措施並不完善，面對各方的質疑，也無法馬上提出解決之道，只能回答說：回部裡研究看看！一個馬上就要實施的新政策，不是早該研究週延後才能發布嗎？怎麼可以如投試金石般，且戰且走，把一群學生當做實驗品般犧牲，教育部如是的心態與做法，讓教師對教育部的政策總存著不確定感，這也會讓教師在面對新的政策時持保留態度，先應付教育部形式要求，做出許多資料甚至美化資料來符應系統

要求，造成資料堆積。每每有訪視委員到校時，學校總搬出一本本的資料夾擺滿會議室，但短短幾分鐘內訪視委員如何詳察資料內容，往往造就學校行政人員以量取勝，要求教師做出許許多多的資料呈現，這時就產生資料「異化」現象。資料原本只是一項輔助工具，若將重點放在資料的形成而非實際教學，就形成教學的異化，將原本是工具、手段的資料變成教師教學的目的可謂是本末倒置。

會形成這種只重形式不重實質的情形，多少是績效主義在作怪。「績效主義」這一個時下非常流行的概念，源起於十分重視個人主義的美國。從二十世紀初以後，隨著西方管理制度的演進，「績效」已經成為衡量個人或是組織產出的最佳代名詞。透過目標管理及績效評估，衡量員工的能力及表現並且給予員工符合績效的報酬，只要員工能達成目標就會擁有高額的獎金，藉此來激勵員工為達成目標而努力，進而達成組織目標。現在政府教育部門也想用績效來評估教學，就會造成教師只注重較容易達成的低績效目標，形成形式上應付，而失去全身投入教育的熱忱。

再者，有些習慣聽令行事的教師，遇的教育局裡的要求，就會遵照辦理，局裡視察項目是會議紀錄與照片呈現等書面資料，教師們就會按表操課，依照教育局公文上形式規定，督察室導時也看到完美資料呈現，實質內涵呢？誰關心？透過什麼方式了解？就如第一章舉例說明的 X 老師，做資料、發表可是他的專長呢！他本身也不斷充實個人的專業能力，他在藝術上的造詣足以開個展了，但我們回歸到教育的本質，他為提升學習成效的目標做了多少努力？這是很典型只求表面符合，而不求實質內涵的例子。

有些教師精於製作資料，精緻詳細的教案、精美的照片、感動人心的內容，但會做這些紀錄者，實際教學就會認真？可以克服學生的學習障礙？對學生的輔導就會盡心？相信是不盡然如此，所以為了應付教育部的表格，大家按表填寫，虛應故事，就如 Habermas 所說：生活世界被系統殖民。

然而這種情形對生活世界也不全然沒有優點，對於形式主義大家能睜隻眼閉隻

眼，符合形式要求，按規定開會、簽名，集體欺騙教育部，只是不參加教育部的比賽或評鑑，實際上教師依然努力教學，而且有快樂的教師才有快樂的學生，如 S 國小的教師們雖是做表面文章，但學校氣氛溫馨和樂，教師調動率低，而且教育部也只是要表面形式，教師只要達到表面形式要求，當下就是最好的決策，達到雙贏的局面。

比較 T 國小與 S 國小，S 國小校長較為人性化管理，且屬於偏鄉經費不足的情況下，無法聘請專業講師講習，較不能將新政策推展開來，所以也較不熱衷教育部舉辦的比賽，所以對教育部政策要求，教師的實踐策略傾向於達到表面形式符合。但在 T 國小這個大學校裡也是有些許教師如是回應這系統的要求，因為社群領域的選擇是採個人意願，學校教師成員多，所以每個教師專業學習社群得人數也不少，只要按時開會、簽名，會議記錄大家輪流做、社群召集人也是輪流當，應付形式的工作負擔也不至於太重，而教學卓越金質獎有一群人擅於操作，就把這些事交給他們，大家都有喘息的機會。

(三) 形式未達教育部要求，追求實質專業提升

許多教師是實務型的性格，不愛做表面工夫，他專心致力於教學，不足之處會透過各種管道學習，或是參加研習，或是上網搜尋資訊，或是閱讀書報雜誌獲取新知，或是與同事間相互討論，以期能在教學上有所突破，這樣的教師我們相信他是不斷提升自己的專業以求提升學習的成效，這是符合教師專業學習社群的精神，但這些教師不喜歡刻意在教學進行中拍照、也不會將教學流程寫成教案，甚至為教學活動留下紀錄，他們認為這些做法對教學無實質幫助，他們更不喜歡參加比賽，所以以教育部評鑑的觀點來看，是不符合他們形式上的要求。如 S 國小 J 老師分享：

教學者的行為出發點是否真為孩子好，將心比心，教學者何必需要他人評鑑或協同教學所有的教學？如果可以反省放在自己或是自己的孩子身上可以實施的那就是好的教學。

也就是說，教師沒有自省能力，加入教師專業學習社群中也不會有所成長；反之若教師時時在意學生的學習，不斷反省修正自己的教學盲點，即使他不加入教師專業學習社群，他仍然是一位不斷提升自我專業的教師。就如第一章所介紹的 Y 老師，他的教學一切以學生為優先考量，即使在沒有任何的行政支援下，仍然獨力帶領學生舉辦活動，只要是自己的教學科目，一定要求本身具有一定的專業能力，不管是看書或是從資訊網路獲得，就是希望讓學生得到最好的學習，提升學生各方面的學習成效，這才是在實質上達到專業成長的教師，雖然他沒有參加教育部舉辦的教學卓越金質獎，在教育界默默無名，可他絕對是家長與學生心目中的優良教師。

而部分老師本身也是不斷學習精進，他們加入社群是為提升自己的專業，更希望對學生的學習有所幫助，但他們是不在乎比賽的，他們沉浸在學習的樂趣中，也讓學生樂於學習，對於系統的制式化相當排斥，也發現系統的評量工具無法測出哪些人是所謂的好老師，大家依據學生的實際需求，彼此增能。即使如乙學校在經費不足的情況下，教師們也是尋求各種管道來增進本身的教法，以利學生的學習，甚至是彼此分享交換心得，這也都是默默達成教師專業成長學習社群的目的，但這些努力系統是看不到的，所以這些人是表面不符合教育部要求，但實質上卻不斷在提升教師專業。

當然，還有少數人是不理會系統的變化，以不變應萬變，他不認為他的資源需要與人共享，他自認教學成效佳，所以教育局要求教師們上傳教案時，他也會上傳一分肯定不通過的教案，他依然是位教學認真的教師，但他看不慣教育部的政策沒有一貫性及持續性，所以系統一直無法融入其生活世界當中。

比較 T 國小與 S 國小，由於 T 國小整體氛圍皆是配合教育部政策、比賽，即使有教師不願意做如此形式功夫，也會花少部份心力做資料以達系統要求，多數時間精力用在對學生有實質幫助的教學上。而且 T 國小屬大型學校，教師職務分工精細：英語、音樂、體育、美勞、自然、社會、電腦等等科目，皆是由學有專精的教師擔任，而且科任教師可以專精發展該領域專業，行政人員包辦所有行政工作，教

師專心教學，如此有志一同的教師專業學習社群較容易發展，且容易完成教育部的形式要求。而 S 國小屬偏鄉學校，弱勢家庭需協助的學生偏多，教師花在學生輔導上的時間就已占據大部分時間，且教師每人授課科目廣泛，還可能每年不同，再加上還要分配到處理一些行政工作，蠟燭多頭燒，所以有較多教師是不願花太多心力做成資料，只願用心於學生實質有益的專業提升，但教師學習專業社群是一團隊，仍有其他熱心成員會幫助這些教師做成資料，以符應形式要求。

（四）形式與實質無法配合

是不是會有形式與實質皆不願配合制度的要求，只願閉門造車，不求進步以適應潮流，相信是有的，這應歸屬於不適任教師，但只佔少之又少的人數，因為他未達形式要求，是有明確事證，學校可以拿到有利證據予以解聘。然而這種教師少之又少，這是各學校隱晦不談的，所以也不得而知，無法從訪談中確切了解。即使再怎麼不適任教師，他會依學校規定將資料做齊，避免落人口實，成為學校解聘他的依據。所以這類教師可能基於人際壓力—大家都做了只有我沒做；或是系統監測—教師法規定的項目：按時上下班、每學期完成的研習時數、參加會議、加入教師專業學習社群，他遊走法律邊緣，在不觸法的情況下，考核也不會不及格，也不會構成自己不適任的具體事證，如此得過且過，也很能存活在教育現場，所以他慢慢會向第二類—虛應故事，只求表面行事符合而未達成實質內涵這種形式取向靠攏。上有政策，下有對策—系統只能從形式的文件中去了解教師是否遵守規定，但在這麼龐大的教育系統底下，督學視察時只能根據學校內各教師參與教師專業學習社群的次數、日期及照片了解教師實行的狀況，沒有多餘時間詳細了解教師所提供的紀錄內容，會議紀錄可以呈現張冠李戴，或從文章擷取，也無從仔細查看，因此就造就這類形式與實質皆無法配合的教師繼續在教育現場存活，在 T 國小與 S 國小皆能發現其微妙的存在。

在我們生活世界當中，結構與行動者之間、專業與情感、形式與實質之間總是不斷在割裂與磨合狀態，為了教育體系能有效的運作，行政系統就必須透過文本來

了解組織是否正常運行，所謂文本包含：命令、績效、指標、表格、紀錄，透過文本有時是協助教師有效率的檢視自己的教學是否符合教學目標，若教師將實際教學撰寫成有組織計畫的紀錄時，教師就會開始透過被指定的項目來看待工作，也就是只完成系統要求，而不在乎實質內涵，最後就流於空洞與表面功夫。教學現場事務繁雜而忙亂，學生的問題層出不窮，特殊兒童或家庭效能不彰的學生與日俱增，面對各種光怪陸離的家長，教師的實際教學已忙得不可開交，而教育部又推行教師專業發展評鑑來檢視教師的教學，透過各種資料呈現給系統評鑑，辦活動前撰寫教學計畫、活動進行中還要記得拍下照片、製作成果……這些形式上的要求讓教師疲於奔命。但我們本著的教育良知，教師們還會是花費多數心力與時精進，為解決當下面臨的教育問題不斷充實自己，不斷自我修正，而形式面就花少部份心力去完成，若是學校體系較為龐大且能分工精細，就能達到形式與實質皆達成的理想境界。

二、關於教師實踐何為“成功”的深入討論

所謂提升學習成效，是從哪一方面衡量呢？帶領孩子做活動、做實驗，孩子一定是充滿興趣，但若回到最後的紙筆測驗，影響成績的層面就很廣：孩子的閱讀能力或表達能力可能影響考試結果，所以教師會用多元評量去評量學生的成績。但學生終究是要面對將來的基測、學測，還是回歸到紙筆測驗，如此活潑、活動式教學，是否真讓學生永遠提升學習成效？這是令人質疑的。如 T 國小 D 老師所言：

在社群中學習到的教材運用到學生身上，一定可以提升學生學習興趣，但是否可以提升學習成績，就要看以家長或老師的角度。在學校，我們可以修改教學目標，協同考試單元，做多元評量，所以可以感覺學生學習成效提升；但家長、安親班在讓孩子做評量時，孩子某些題目可能就不會做。

而且為了參加教育部教學卓越金質獎，必須配合當年度的計畫，可能是語文、藝術與人文、數學中的任何一科，活動開始原本的授課節數一定是不夠的，勢必挪用其他科目來完成活動，這與教育部要求正常化教學，五育並重的理念又背道而馳

了。如 T 國小 C 老師所言：

當初是一位美勞科任老師（藝術與人文領域召集人）相當有熱忱，邀請我們班一起參加她的計畫，配合她做實際的教學，雖然參與時需多花費一些時間，但我覺得他設計的這些活動蠻有趣的，學生也可以學到很多課外知識，但難免也會壓縮一些其他的課程，像是早自修時間、彈性課、綜合課、生活課都必須挪來使用。

從這裡可以看出在系統認定的成功背後，產生了壓縮效應，為了參加教育部舉辦的教學卓越金質獎，教師在課堂上必須設計一連串有趣的活動，但我們的課程時間有限，所以花了許多替代成本，也就是犧牲了我們認為不重要的科目，或者定期評量不列入考試的科目，但既然這些科目列入國小課程中，一定有其重要性，我們應該持續教學課程的多元性。如 T 國小數學領域社群成果報告書中提到遭遇的困境：

1. 數學遊戲教材較具費用不低，如何充實以提升教學便利，增進教學時效，仍有待努力。
2. 數學領域在進一步探索時，時常遭遇專業名詞必須碰觸的教學問題，是有待夥伴們繼續抉擇拿捏的部分。
3. 數學創意遊戲融入教學，老師和學生都需要時間，但課程時間不足，老師必須自行找時間搭配實施。
4. 數學會本融入教學仍停留於引子階段。(101 成果報告書 A1)

現在資訊流通快速，教師可取得的教材或資訊都非常廣泛，但要全面應用在教學上，有現實面的經濟與時間的限制，在都會型學校家長普遍經濟較寬裕的情況下，這些輔具、遊戲教材都無法全面購買，更何況在偏鄉地區家長經濟較弱勢的情況下，更不可能讓家長負擔這額外購買輔具的費用。最重要的是課程時間的不足，要將遊戲融入課程一定得犧牲其他課的時間，這就產生了替代效果，尤其是為了參

加教學卓越金質獎得比賽，一定必須設計有趣的教學活動，為了教學成果，一定會犧牲實質的教育內涵－教學正常化。所以多數教師皆是非常不願意參加比賽的。如 S 國小 I 老師分享：

我們老師真的很不喜歡參加比賽，但學校行政人員想要讓外界看見我們學校的亮點，逢比賽必參加，而且最好能得前三名，所以除了在早午休將孩子抽出班級訓練，到比賽前夕還會利用正課時間練習，想要找學生訂正作業或加強練習，學生根本不再教室，再加上學生行為不良時，又不能把它留在教室談，更糟的是用正課練習，課程就這麼多，時間又被瓜分去練習，學生的學習狀況就不好，老師要趕課，教學品質也會不好。

學校為了績效而頻繁參加比賽，這會產生替代效果，贏得了名次，輸了學生的成績，為了表面的成功而犧牲了學生實質的學習，也讓教師常覺得學校的某團隊學生，行為較難掌控，又為了該學生是團隊的強將，社團指導老師要求學生參加練習，導師與社團指導老師就產生了拉鋸戰，對學生學習與行為產生反效果。

所以說在教育部認定的成功典範，只是從其評鑑工具去衡量，無法看見教學現場的全部面向，包括教學正常化、教師的專業態度、班級經營、專業輔導等等方面，在學校這個場域中，有許多教師在這些方面是做得相當成功的，也是家長心目中的好老師，但只要他不配合教育部的衡量工具，在系統的眼中就不是成功的典範。

曾經有個思考邏輯謬誤的笑話－在燈下找鑰匙：有一個醉漢醉醺醺回到昏暗的家門口，當他拿出鑰匙開門時，不慎將鑰匙掉落地上。醉漢就搖搖晃晃走到巷口的路燈下，趴在地上東摸西找，路人經過問他：「你在找什麼嗎？」醉漢說：「我在找鑰匙。」路人問：「鑰匙在這裡掉的嗎？」「不是，應該是掉在家門口的。」「那為什麼在這裡找？」醉漢說：「因為這裡比較亮。」…… “績效” 只有特定面向，重視績效的人常做別人看得到的事情，看不到事就不做了；我們常看到各界

成功的人士，就是把大家看得到的地方做得光鮮亮麗的人；就如第一章提及的 X 老師，也是在外界看得到的地方做得華麗動人，而關起門來在教育現場卻付之闕如。所以說評鑑出績效好的教師或學校，就真得是對學生好的教師或學校嗎？會不會也如在燈下找鑰匙般，找不出具有熱忱、認真負責、有愛心耐心、樂觀包容、能夠自我反省、自我修正、以及真心輔導學生的優質教師呢？

三、關於教師專業發展評鑑的反思

教育是百年樹人的工作，須累積長時間才能看出學習成效，不是教育部訪查委員在短短二十分鐘入班觀察，或從表格紀錄甚至照片中可以察覺出教師的用心，而且為了讓教育部官員快速了解一個學校的行動，教師需花超額的時間做與教學無關的紙本資料，這與優質化教學，提升學生學習成效似乎是背道而馳。如 T 國小 C 老師所言：

當初會退出教師專業評鑑的原因是因為我想專心在教學，教專的理念我雖然認同，但他要做的資料實在太多了，他必須做很多額外的資料，已經壓縮到我備課的時間，或者我想發展我比較有興趣的東西時，卻必須把時間用來準備對教學無用的資料，而入班觀課時的一節課，觀察員或其他老師對班上學生狀況不了解，像我們班有一位情緒障礙，一位亞斯伯格症的孩子，他人在觀察時所看到的成果也不盡客觀。

再加上評鑑中指標的專業發展能力包含「專業態度」與「專業成長」。但專業態度是一個很主觀的意識，怎麼會有客觀的衡量標準？因為「專業態度」是指教師對教學工作的投入與負責的程度，包括是否能信守職業道德與倫理，並積極的參與教師專業學習社群。積極的參與教師專業學習社群可從參加的時間和次數衡量，但教師對教學工作的投入與負責的程度、教師的熱忱、愛心、耐心、韌性、敬業、負責任與用心付出，是無法從評鑑工具去評量，但具有這些特質才是我們真正需要的

專業教師。

然而「教師」專業成長，「教師」應包含校長、主任、組長、級任、科任教師，但校長、主任、組長歸類於行政人員，他們的專業成長似乎較少被討論到。蔡進雄（2003：4）認為必須改變學校科層化的組織環境，有關教學上的事務應讓教師參與決定，尊重並採納教師的意見，做最好的行政支援，遇到執行上的困難，行政人員應該主動溝通說明；校長應分享教學領導權，擺脫權威式領導。然而這些項目在專業評鑑中是不包含在內的。

又為什麼會造成行政與教師的對立呢？因為學校的行政工作已悖離教學，教育局裡對主任的組長的要求已達對公務人員的要求。如學校需要的軟硬體設備，須由總務主任即事務組長去計畫、審核、發包、驗收，而學校的行政人員並無此專業能力，教育局又怕這過程發生工程弊案，所以行政人員必須上課、研習、考取相關證照，末了還要對學校做評鑑。試問：這群行政人員應聘進學校時皆是教學專長，不是應該把他們的專長運用在教學上？讓學生得到更好的照顧嗎？把這群教師挪做公務員用，又花時間訓練他們原本不在行的事，再花時間精力讓學校行政人員應付學校評鑑，還有教師們也要幫忙準備評鑑資料，如此實際運用在教學上的人力就變少了，這是違反了教育的本質，對學生無益的政策。其實學校行政只需在教育局行政系統上提出以學校為觀點的短、中、長期建設維修規劃需求加以提出討論，教育局教育部裡掌握原本人力物力可以戮力建設各校硬體建設，單層的點對點運作模式，不僅對學校好也可以有效控管教育資源，甚至既可免除人情關說又可做到人人需負責，大家共同努力提供最佳教學環境，也可以避免浪費公帑。這時學校何須評鑑？疊床架屋的層層計畫、審核、發包、驗收、評鑑只是浪費教育資源以及部裡的專業及預算。

目前教師的退場機制完全是以法為依據，若教師違反法律，如性平法、刑法才予以解聘。但學生是活的，要用活的教育方式，教師適不適任的標準，不應以「觸法」為依據，還必須考量教師的個性、心智成熟度、情緒管理乃至於年齡體力皆是

重要考量。然而當初將一批批教師應聘入校園的教育當局，在入場機制時，教育局只想用一次考試就甄選出進入校園的教師，這一次考試只能考出教師的知識技能，卻無法試出教師的個性、心智成熟度以及情緒管理適不適合待在教學現場，而草率的將教師們引進校園後，才要教師們、行政人員們如諜對諜似的彼此評鑑，找出不適任教師。如此造成優秀有熱情的教師成為流浪教師，或者成為代課教師，薪資打八折，而不適任教師依然拿高薪坐穩教職荼毒學生，學校內為了評鑑制度彼此猜疑、失去信任，如此如何放下心房成立教師專業學習社群，提升教師專業，期望提升學習成效？

其實適不適任是每一位教學者須要捫心自問的反省，，如果退場機制的出發點有站在第一線教師的立場考量，教師的去留自然有如活水一般。教育局應該善用教師實習制度，形成人力資料庫，在教師實習階段就加以評鑑，安排實習教師在各種學校：市區或偏鄉，各種職務：行政或高、中、低年級，評鑑出該為實習適任於何種職務，或者適不適任教學現場，再決定是否聘用，並媒介每位教師到適合的地區擔任適合的職務，而不需再花費太多人力物力去做教師評鑑，尤其是對學生影響最大的「專業態度」，著實難以用評鑑方式衡量出來；而「專業成長」也無法評鑑出是個人專業成長，亦或更重要的對教學有益的專業成長。

對於鑑別教師適任與否，目前的年度考核已可做到，關鍵是學校行政主管是否願意負起責任，踏實耐心地依法定程序處理。以及當這類有擔當的學校行政主管遇到各種黑白道壓力時，上級能否適時給予實質的支持力量。有關疑似不適任教師之處理，教育部亦早已制定「處理高中等以下學校不適任教師應行注意事項」，合作辦理「疑似不適任教師處理機制研習」，透過各種案例，使學校行政和教評會了解相關法律條文之解釋，和輔導和處理實務經驗，參加人員都認為對處理不適任教師有很大的幫助。對於維持教師的素質，家長常常反應的是，他們遇到部分老師有傷害學生心靈的語言或處罰方式，雖然或許尚未到達不適任之程度，卻明顯會對孩子造成傷害，所以寄望「教師評鑑」能改善此類狀況。但實際運作教師專業發展評鑑

辦法下，此方法效果並不大。因為書面資料此類教師可以加以美化，輔導員入班輔導及觀察時，該教師會修正自己的言語與行為，一旦輔導員離開教室時，此類教師容易故態復萌。所以認知與實行是有一大段落差，教師知道自己言行舉止該如何做事較恰當的，但一時情緒上來或遭學生激怒，此類教師容易情緒失控，而出現不當言語與行為。這時應思索評鑑以外的方式來改善此種問題。

再者，能參加評鑑人訓練的教師，多數為課務教少的行政人員，專任教師課務重參加評鑑人訓練的機會較少，即使受過訓練，也很難排出時間擔任評鑑人工作，最後就由較少參與實際教學的行政人員擔任評鑑人。而若又將「教學視導」融入評鑑，這時學校行政就不是支援教學，而是如教師之上級主管，學校行政主管之絕對地位就不可挑戰，很容易造成中小學「行政權威復辟」的工具。

而評鑑員資格也遭受質疑。所謂專業評鑑人本身要有「教育專業背景」，並且「受過評鑑人的專業培訓」，並且被評鑑通過。更嚴格地規定，就是除了要有上述兩個條件外，還要是現任同一學習階段、有常態排課教學之現任教師。尤其是評鑑結果影響被評鑑人的工作權或其他工作權益時，對評鑑人的資格和專業性的要求要更高。而目前教育部培訓評鑑人的方式為：自願參加試辦評鑑的教師，在暑假要參加三天的「初階研習」，然後再擇優推薦參加教育部辦理的十天的「進階研習」。擔任試辦計畫評鑑人的教育人員，至少要參加過初階研習。然而就如前段所述，最後能成為評鑑人的是沒有常態授課之行政人員，且僅參與三天或十天研習，就必須去評斷其他教師的教學優劣。所以目前評鑑人的培訓方式，教育部宜研擬更周全的方式，避免主觀因素太多，而失去其公平性，或將權力落入少數人手中。

也許目前我國的評鑑辦法尚未立法周全，但這勢必是未來教育界的趨勢，本研究也發現到，因為有評鑑的存在，所以在教師的實踐策略中「既不符合實質也不符合形式」，這類型的教師是無法存在的，他們會逐漸向「形式符合但實質不符合」這種型態考攏。當然我們希望最後評鑑的結果，大家是走向「形式與實質皆符合」的雙贏局面。教育部這龐大的結構下，他挹注下的經費，必須看到成果，只好藉由

形式的方式才能快速評估，也才能對許多單位及納稅人有所交代；教師們也毋須太過恐懼評鑑，將評鑑視為一面明鏡，檢視自己的教學，做適當的反省與修正，期許自己做到與時精進的現代教師。



第五章 結論與建議

第一節 研究結論

總結前面的研究，我們得到以下六個重要的結論分別涉及到教師習性的改變、教師在面對教育部政策的實踐邏輯、結構與行動者的相互關係、教育部認定的標竿學校就一定是成功的典範學校嗎、系統與生活世界的關係以及專業與情感孰為輕重的研究結果。以下分成各點陳述：

一、教師的習性（habitus）從個體「單打獨鬥」轉化為社群「協同合作」。

在逐漸多元化的社會，教師的教學也逐漸多元化，在打破以往教師與教師間，班級與班級間的競爭後，教師彼此之間的感情更融洽，教師在課堂上也不需要留一手，經過協同合作、創新教學方法、同儕省思對話的過程，教師之間更容易分享交流，彼此提供自己的經驗，解決教學現場的困境，改變固有的心智模式，願意打破「教室王國」的藩籬，檢視自己的教育信念並承諾專業成長，也能「成人之美」幫助教師同儕發覺教學上的優缺點，並專注於提升學生的學習成效，所以透過教師專業學習社群更能加速教師習性的轉變。從教師的實習制度，就類似師徒制，有著經驗傳承的意味，到學校舉辦的教學觀摩，以致於現在的公開觀課，雖然造成教學者很大的壓力，但也給教師很多反思的機會，藉由他人的教學可以省思自己的課堂，學習別人的長處，他山之石可以攻錯，以別人的教學做為自己的借鏡，藉此不斷改進。而且教師相處久所形成的同事情誼，可以交流彼此班級經營的心得；遇到難解的親師溝通，也會徵詢其他同事的意見，做妥善的處理；遇到教學上的挫折，大家一起加油打氣度過難關。只是兩所學校是以不同形式在協同合作：T 國小教師專業學習社群的組成，多數偏向該科領域的專業發展，如自然科領域社群，多數是由擔任自然科任教師組成，共同研討有趣的科學遊戲；級任導師就會組成數學科領域社

群或教學分享社群，前一個社群是因為數學科皆由級任導師教授，也常遇見學生數學科的學習困難，所以想了解有哪些輔具及遊戲可以帶入課程，提升學生的學習興趣；而後者就是因應級任導師多如牛毛的繁雜班務，以及層出不窮的學生問題，供大家一個發聲的平台與討論出解決之道。而 S 國小雖分屬三個教師專業學習社群，但每個社群成員多數為級任導師，不管社群明目為何，最後都會因教育現場當下所面臨的困境做討論，互相提出策略或管道提升教師專業。由於以往學校辦理教師研習或進修的主題，大多是行政單位配合當前教育政策宣導而辦理的，研習內容與多數來參加的教師既無法回應其需求，也非個人興趣，於是經常可見的現象是，台上講師賣力的演講，台下教師則是帶了一堆簿本低頭批改作業，沒有效益也浪費時間。有了教師專業學習社群後，教師可以選擇自己有興趣的領域參加，並依據教師的需求訂定共同主題，如此一來教師則全心投入研習課程並真正獲得回饋成長。

二、教師的實踐邏輯：表面文章與實質配合之間是否完美運作？

教育實踐有其特定的節奏，在其中每個行動者有其特定的步伐，教育研究者必須由教育行動者的實踐場域出發，探尋存在其中各種包含主觀和客觀兩種交融下所產生的實踐邏輯，其中各種富與變化與創造性的教育實踐活動，不應停留在研究者的理論邏輯。就如我們經常碰到專家學者或教育部官員制定一些教育政策，但應他們多數皆不曾實際參與國小第一線教學現場，有高遠的理想卻不符合實際，所以實際實行起來窒礙難行，困難重重。而教育行動者在面對制度面的結構限制，會出現以下策略：

（一）形式與實質都符合教育部要求，達到雙贏的局面。

如果能善用學校行政與教師彼此的特性：教師的教學專長，能把課程融入教學活動中，掌握住教學目標，讓學生可以從活動中學習；而行政人員擅於應付形式文章，知道如何做出符合形式的表格紀錄、活動計畫以及展現成果。如此若能明確組織分工、分派適才適所、各司其職、各展所長，在推行教育部政策時也較能得心應

手，就能達到形式與實質皆符合教育部要求的境界。但能達到雙贏的情況並不容易，往往學校評鑑或比賽，總是造成大家人仰馬翻，有道德良知的教師，想取得形式與實質皆達成，蠟燭兩頭燒的情況下，教師就必須付出身心健康或家庭生活的代價。

（二） 虛應故事－形式符合，未達實質內涵

這又可以分成兩種情形：一種是「拿著雞毛當令箭」，看上不看下，他只執行形式上的要求，致力於美化所有資料，在他人看得到出著墨，而忽略別人看不見的實質面，讓不了解的人誤以為他是讓人推崇的教育家。而另一種是對瞬息萬變的教育政策沒有信心或不認同，但必須依規定達行事要求，所以只有虛應尾蛇，如此就是以犧牲教育品質及學生權益為代價。

（三） 形式未達教育部要求，追求實質專業提升

許多教師是實務型的性格，不喜歡形式文章，他專心致力於教學，不足之處會透過各種管道學習，或是參加研習，或是上網搜尋資訊，或是閱讀書報雜誌獲取新知，或是與同事間相互討論，以期能在教學上有所突破，這樣的教師我們相信他是不斷提升自己的專業以求提升學習的成效，這是符合教師專業學習社群的精神，但這些教師不喜歡刻意在教學進行中拍照、也不會將教學流程寫成教案，甚至為教學活動留下紀錄，不願花心力去做對教學無實質幫助的事，他們更不喜歡推銷自己，所以以教育部評鑑的觀點來看，是不符合他們形式上的要求。這種在生活世界被學生或家長肯認為好老師，卻可能付出在系統上不被認可，甚至無法通過形式評鑑的代價。但目前加入評鑑是採自願參加，且不能與不適任教師解聘條件併為一談，所以目前國小階段較不會出現學生、家長、教師認同的好老師卻無法通過評鑑而遭到解聘窘境。

（四） 得過且過－形式與實質無法配合

這類教師其實少之又少，可能基於人際壓力－大家都做了只有我沒做；或是系

統監測－教師法規定的項目：按時上下班、每學期完成的研習時數、參加會議、加入教師專業學習社群，他遊走法律邊緣，在不觸法的情況下，考核也不會不及格，也不會構成自己不適任的具體事證，如此得過且過，也很能存活在教育現場，所以他慢慢會向第二類－虛應故事，只求表面行事符合而未達成實質內涵這種形式取向靠攏。上有政策，下有對策－系統只能從形式的文件中去了解教師是否遵守規定，但在在這麼龐大的教育系統底下，也無從仔細查看，因此就造就這類形式與實質皆無法配合的教師繼續在教育現場存活。

三、結構與行動者（系統與生活世界）

行動者被放到結構裡面，發生的相互關係，在教育的現場，教師是一個行動者，在教育的大結構裡兩邊有很多相互關係。其中結構包含行動者的意志、教師的舊習性、教師的階級條件、教育部的命令這些條件皆會影響行動者的實踐策略。行動者較注重實質面，而結構太重表面，有時行動者受結構制約，只遵照指標行事，而忽略實質內涵。

由兩所學校的表現可以看出，教師這個行動者，在面對政策制度這個大結構時，確實仍有不小的空間可以調整自己的作為，也就是行動者的「能動性」仍是存在的，只是能動性的大小或樣態卻因人而異。以 T 國小前藝術領域召集人（目前已調動至他校）為例，他是美術專長教師，善用各種媒材教學，喜歡和學生玩藝術，當學校請他參加教學卓越金質獎時，他也欣然接受，並且協同低、中、高年段幾個班級一同配合他的活動，將學校挹注的經費及資源善加運用，也帶領其他班級在藝術領域動起來，成功將自己與學校推向教學卓越金質獎，讓學校成為亮點，而他所組成的教師專業學習社群並沒有因為他的離開而停擺，依然在其他領域開花結果，有些教師將他的理念應用在語文領域，透過藝術與語文領域的結合，讓學生更多元的發揮，也更快樂的學習，這位教師將結構變為資源而非限制，發揮了其能動性。

Habermas 認為實踐者在其生活場域中有其生活實踐，文化發展需內化於身心狀

態中，所有的制度必須融於實踐者的生活中，人們才能在實踐場域中展開社會行動，有些學校分工精細，配合系統要求得心應手，教師專注於本身的專業成長，形式、表格、計畫書交由行政團隊負責，生活世界能與系統指令相互配合。有些學校做表面工夫，只求達到教育部形式要求，生活世界表面化。

四、合乎政策的理性專業就是成功？

這些獲得教育部頒發的教學卓越金質獎的學校，或評鑑通過的學校，就表示教師透過專業學習社群運作提升學生的學習成效嗎？仔細探究發現裡頭有許多替代效果與壓縮效應。為了參加教學卓越金質獎，教師必須設計許多教學活動，由活動融入教學，就必須超出現有課程時間，那就必須挪用其他課程時間利用，為參加一個領域的比賽，卻必須犧牲其他領域的時間，有違教育本意。而且比賽就如同在燈下找鑰匙般，只在亮點處著手，檯面下更多實質內涵卻無從關心。「會評鑑的，未必會教學」，「會考試的，未必有能力」，紙上作業原本就常讓人嗤之以鼻。

學生學習成效的提升，不是單方面教師專業的追求，須付出情感投入其中。而教師評鑑幾並不是教師專業成長的唯一有效途徑，甚至改善教育的萬靈丹。且未自願參加教育部「試辦教師專業評鑑」的老師，也不可謂是「拒絕專業成長」、「反教師專業成長」、「反教育專業」。我應該相信有教育良知的教師，會透過更種方式提升自己的專業，因應社會轉變，也許形式的規定可以讓教師檢視自己的教學，但太過依賴形式工具一如評鑑表格，會讓教師被形式拉著跑，花太多時間去應付系統要求，反而忽略了跟學生間實質的輔導與循循善誘。

最後再回應到本研究最初的研究動機，我們可以得到以下的結論：

一、在教師專業學習社群的專業成長過程中，應該無法經由評鑑方式找出真正的優良教師。

評鑑中指標的專業發展能力包含「專業態度」與「專業成長」。但專業態度是一個很主觀的意識，怎麼會有客觀的衡量標準？因為「專業態度」是指教師對教學

工作的投入與負責的程度，包括是否能信守職業道德與倫理，並積極的參與教師專業學習社群。積極的參與教師專業學習社群可從參加的時間和次數衡量，但教師對教學工作的投入與負責的程度、教師的熱忱、愛心、耐心、韌性、敬業、負責任與用心付出，是無法從評鑑工具去評量，但具有這些特質才是我們真正需要的專業教師。

用評鑑的方法測不出實質內涵，然而教育部的政策越多，系統不斷對生活世界輸送壓力，對人的生活世界扭曲就越大，行動者就會裝個樣子符合形式要求，呈現扭曲變形的狀態。所以有些學校就是按時繳交會議紀錄與開會照片，提供督學視導時資料呈現，並沒有實質去發展該校的教師專業學習社群的運作。

二、教師專業學習社群的運作模式，已逐漸改變教師的習性。

經過深入不同學校訪談研究，發現多數教師皆保持著教育熱忱，以不同的方式提升自己的專業，並致力於提升學生的學習成效，不過在面對教育部的比賽時，多數老師是無法負荷，主要原因也是因為比賽所耗時耗力並非對學生學習有實質效益，大部分的教師對於形式化的要求，於教學無益的形式普遍是無法接受的，但這樣不表示教師沒有提升自己的專業成長，所以教育部接受到形式的書面資料並無法明確判斷出教師孰優孰劣。所以教師專業專業社群的理念剛好與教師的生活世界相符合，所以教師們欣然接受，只是對於比賽多數教師是不敢恭維的。

三、教師專業學習社群成功發展的深入討論：

在系統認定的成功背後，產生了壓縮效應，為了參加教育部舉辦的教學卓越金質獎，教師在課堂上必須設計一連串有趣的活動，但我們的課程時間有限，所以花了許多替代成本，也就是犧牲了我們認為不重要的科目，或者定期評量不列入考試

的科目，但既然這些科目列入國小課程中，一定有其重要性，我們應該持續教學課程的多元性

教育部認定的成功典範，只是從其評鑑工具去衡量，無法看見教學現場的全部面向，包括教學正常化、教師的專業態度、班級經營、專業輔導等等方面，在學校這個場域中，有許多教師在這些方面是做得相當成功的，也是家長心目中的好老師，但只要他不配合教育部的衡量工具，在系統的眼中就不是成功的典範。

T 國小獲獎無數，可謂是發展教師專業學習社群成功的典範學校，當然從遊戲中學習是我們教學的理想目標，但我們都知道從活動中帶入課程需花費較長的時間，雖然讓學生快樂學習，但每學年學習的科目及進度都是有規範的，該如何在因參加比賽而產生的壓縮效應下，既可以參加比賽活動，又可以提升學生各科的學習成效，也許是靠安親班或是家長指導，或者改變評量方式及評量內容，這在都會型學校，大多數家長有能力去達成雙贏效果。S 國小顯然與這標竿學校搭不上關係，在發展教師專業學習社群的成果上堪稱失敗。然而 S 國小地處偏鄉，家長社經地位較弱，沒有經濟能力讓孩子上安親班，自己也沒有能力教導孩子課業上的問題，所以大部分的教育問題都是交給學校教師，而且有較多文化不力的學生，都靠教師在學校教導，如老牛拖車般慢慢引導孩子們成長，因應不同學生的需求，教師戮力尋找多元教學方法，讓每位學生學習成效提升，只是這些教師默默進行，而非透過教育部當下的形式，如此不應該說 S 國小失敗。

第二節 建議與反思

教師專業學習社群的發展是始於近幾年來學習型組織概念的推展，尤其是十二年國教上路之後，提升教師專業能力是共通的趨勢。然而教師專業學習社群一開始在校園推動並不順利，因為任何一個教育政策要順利推行，必須獲得教師的認同並輔以配套措施。教師是教育行動者，面對制度面給予的結構限制，有些人是做表面

文章、形式符合，也有些人會實質配合而達到效果，然而有些教師並不是不重視教育部的理念，只是為符應教育部的形式讓人不認同，就如家長認為的好老師，並不一定是常得獎的老師。所以說從不同的國小教師專業學習社群分析

教師面對政策時的實踐策略結果中，有下列幾點建議：

一、教師專業學習社群的營造。教育改革措施必須落實需學校教師的認同與協助，其中學校的領導者扮演相當重要的角色。除了領導者本身熟悉政策並積極倡導外，利用有效的溝通和領導技巧，營造友善而溫馨的校園，將使相關理念能有效推展。尤其在保守的教師文化中，任何變革都難免受到些阻力，所以學校的領導者以及行政主管必須本身先全盤了解新的理念，打破機械式的學校組織，改變校長級行政人員權威式領導風格，並用心規劃，同時一起加入教師的學習社群活動，了解教師的需求，並協助教師解除難關，以凝聚全校的向心力，營造學習共同體。

二、不要將教師專業學習社群和教師專業發展評鑑綁在一起。相較於教師專業發展評鑑，教師專業學習社群是較容易被大部分教師所接受，因為教師專業學習社群自主性較高，合作分享式的社群觀念較能默會於教師的生活世界當中。隨著教師專業學習社群的發展，教師從最初抱著試試看的態度，到實際參與社群，從中獲取須多專業成長的新知或其他教師分享的寶貴經驗，讓教師們感受到教師專業學習社群對教師專業成長的重要，特別是教師的增能帶給學生更積極的學習效果，除了滿足自己專業提升的需求，也提升了學生的學習成效，達到組織的目標，也符應了機構的需求。但教師專業評鑑制度所評鑑的項目，會將教師制約住，也無法評鑑出用心積極受歡迎的好老師。所以一旦教師專業社群和教師專業評鑑綁在一起，教師們對組織的用心就會持保留態度，無法敞開心胸接受社群的理念，實為可惜。

但研究中也發現到當系統監控能力較弱時，表面與實質皆不願配合的教師就會存在；反之，當系統監控能力較強時，這類教師就會向「表面符合而實質不符合」這類教師靠攏。所以教師專業發展評鑑制度亦是有某方面的功效，期望教育部能研

討出能更符合實質意義的評鑑辦法。

三、資金挹注宜具公平性。教師專業成長不僅是所有教師的需求，也是教育部的目標，所以應該全面提供各校經費聘請專業講師，以滿足教師專業成長之需求，不應有差別待遇，或者訂定比賽標準以及促使學校加入教師專業評鑑為條件，才予以投注經費，或者靠校長的人脈關係，與教育局官員交情好的校長，就可以爭取到較高的經費，這樣皆是失去教育的公平性。眾所周知，教育體制一直用他系統的語言：比賽、表格、報告，無法用生活語言與我們互動，所以呈現的資料是無法公正客觀的去評斷每個學校及每位教師的付出，實際教學與建立學習檔案是兩回事，有些教師教學成功，檔案也製作精良；也有些教師教學不力卻能製做出精美檔案讓教育部評鑑；當然更有教師醉心於教學，而不善建立檔案。所以為了達成教育部目標，應全面挹注經費到各校，沒有城鄉之別，全面提升教師專業成長。教育是在生活實踐裡，應符合生活世界的要求，立基在生活實踐上，關鍵不在系統的檢測，應放手給生活世界，如此由上到下的系統要求才能與下到上的社群精神相結合。

四、教育部在制定教育政策時，應考慮到教師及國內環境的實質條件。目前許多教育政策多數師法國外，認為如此才能因應世界潮流，但許多政策在國外僅實行十數年，而教育工程是百年大計，也就是說一段教育的歷程沒有經過百年哪能蓋棺定論？而且必須考慮到我們的環境與民族性，就如教師專業發展評鑑制度，這是師法英、美、日、法等國，但這些國家有個特色，就是「教師工會」受到法制化的保護，並且和政府訂定「鉅細靡遺」的教師聘約，把老師權利義務劃分清楚，以免政府和社會把教師的責任「無限上綱」。就如我們國家目前狀況這般，將所有教育問題全推向學校教師。而如果要像英國將評鑑制度辦得如此嚴謹，就需要相當龐大的經費，英國於 2006 年至 2007 年就耗資五百多億台幣辦理教師專業發展評鑑；另外英美各國教師聘約厚達兩百多頁，將教師的責任劃定的一清二楚，且教師擁有完整的工會三權。但若我們國家真想走到這一步時，教師、家長、學生的關係會比較冰冷而制式化，這應該是大家所不樂見的。

我們應該學習世界公認教育辦的最好的國家－芬蘭，他們成功的原因不神秘，芬蘭沒有教師評鑑，只是各層級教育人員，平實、認真面對教育問題，不要花招，不互推責任而已。教育部不應該引進教育品質未必有我國好的國家之教育政策，應該效法的是教育真的辦得好的國家。而且在制定政策前應廣納第一線教師的意見，才能更貼進教學上的實質需求，如果只是由官員或學者討論制定，很容易淪為理論邏輯，政策內容流於形式，教師在執行層面上就會出現「上有政策，下有對策」的情形，教育改革的效用不彰，這著實不是教育人員所樂見。

五、期許我們做個無怨無尤的教師。期望教師們能將教學工作視為一種創造性工作，不要害怕面對新的政策，勇於挑戰，只要對學生有益的工作我們都全力以赴，無怨無尤。一種僵化、應付、慣性、數十年如一日的教書匠工作，不但不會為自己帶來成就感，而且極可能帶來無聊感和倦怠感，而教學工作要選僵化或變化，常在教師的一念之間，僵化可以省時間、省腦力、省精力和避開冒險；變化則帶來挑戰性、實驗性、創新性和不確定性，但避開冒險未必能避開風險，因為教育是一種創造未來的希望工程，本質上充滿複雜與不確定性，孩子不斷在成長，時代不斷在變化，教學逃不開個別差異：班級、年級、族群、時代差異等等。教師在自主發展課程、創新教學設計、調整班級經營、因應學生個別差異、在教學演化中自我成長，在學生成長中獲得意義，莫忘初衷。

辦理「教師評鑑」的國家，比較像是政府給人民的一種「形式上的交代」，象徵政府對教師素質有管控機制，但並沒有教育部宣傳的那種「促進教師專業提昇」或「處理不適任教師」的「神效」。進行教師評鑑的國家，有不少和我國一樣，國民教育品質受到國民的質疑後，在教師評鑑上作文章，似乎是想老師當成教育品質不佳的代罪羔羊。這類國家辦了教師評鑑後，教育品質受的質疑還是沒有減少，可見如果不肯面對教育的根本性和結構性問題，只想把基層老師當代罪羔羊，最後只是浪費教育經費、無端增加教育人員工作負擔而無實益。而真正有效提升教師專業方法－成立教師專業學習社群，政府應該挹注更多心力去提倡，更不應與教師專業

發展評鑑制度綁在一起，才能讓教師們敞開心胸，欣然接受教育部的政策，相信只要是對教學上有實質幫助且配套完善的政策，教師都願意心無城府的接受。

本研究受限於研究者的資源不夠豐富，所以樣本數只有兩所國小，將來若有其他研究者對類似主題有興趣，可以針對台閩地區大規模的蒐集樣本研究分析；另外也可針對不同性別、年齡的教師，研究其因應教育部政策時的行動策略是否有所差異；更可以增加樣本數比較城鄉教師實踐策略的不同。在此教育紛亂的時刻，期望教師的教學環境可以更加完善，教育部的政策可以真心誠意與學生與教師站在同一陣線上，齊心提升未來的教學環境，教育出更具競爭力的新生代。



參考文獻

丁琴芳 (2008)。國民小學教師專業學習社群發展之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

王佳煌、潘中道等譯，W. Lawrence Neuman 著 (2006)。當代社會研究法。學富文化出版，臺北市。

王淑怡 (2002)。國民小學教師教學效能指標之建構。臺北市立師範學院國民教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

朱愛群 (1997)。學習型組織意涵之探索。警學叢刊，27 (5)，153-176。

何文純 (2007)。國民小學社會資本與學習社群關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

林瑞昌 (2006)。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。熱情卓越新典範，67-76。國立台北教育大學。臺北市。

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。

林思伶、蔡進雄 (2005)。論凝聚教師學習社群的有效途徑。教育研究月刊，132，99-109。

吳俊憲 (2010)。教師專業學習社群的理念與實施。靜宜大學師培實習輔導通訊，9，5-7。

吳俊憲 (2011)。教師專業學習社群：意涵、理論與推動策略。靜宜實習輔導通訊，11，3-7。

周平、蔡宏政編 (2008)。日常生活的質性研究。南華大學教社所出版，嘉義市。

柯雅琪（譯）E. C. Wenger & W. M. Snyder（著）（2002）。**實踐社群—企業未開拓的領域**。方智出版，臺北市。

孫志麟（2008，12月）。專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。「**九十七學年度教師專業發展**」學術研討會論文集（頁16-29），臺中市。

高博銓（2009）。**學校教師學習社群發展的個案研究**。師資培育與教師專業發展期刊，2（1），61-74。臺北市。

徐宗國譯（2005）。**質性研究概論**。巨流圖書出版，臺北市。

高宣揚（1991）。**哈伯瑪斯論**。遠流出版。台北市。

陳麗慧（2006）。**學習社群應用於國小教學之行動研究**。未出版碩士論文，國立台北教育大學，臺北市。

陳萬淇（1985）。**個案研究法**。華泰圖書出版，臺北市。

張心怡（2009）。**學校組織中社群之研究—以一所國民中學為例**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

張新仁主編（2003）。**學習與教學新趨勢**。心理出版社。臺北市。

張新仁主編（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。教育部發行，臺北市。

張新仁主編（2011）。**教師專業學習社群—領頭羊的葵花寶典**。教育部發行，臺北市。

張德銳主編（2006）。**教師的話：中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗**。國立教育資料館，臺北市。

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**。**臺北市立教育大學學報：教育類**，台北市。041（001），0061-0090。

張淑珠 (2008)。輔導員學習社群專業發展之研究—以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例。未出版碩士論文，東海大學教育研究所，臺中市。

張淑宜，辛俊德 (2011)。學習社群與教師專業表現關係之研究。台中教育大學學報：教育類，臺中市。25 (1)，83-103。

連安清 (2013)。教師專業學習社群—是專業成長的饗宴？是負擔？還是口號？台灣教育評論月刊，臺中市。2 (4)，52-55。

郭進隆譯，Peter Senge 著 (1999)。第五項修練。天下遠見出版，臺北市。

黃維 (譯) E. Wenger, R. McDermott, & W. M. Snyder 著 (2003)，實踐社群。天下遠見出版，臺北市。

黃意舒 (2006)。教師的專業思考：觀察與省思的探討與實踐。樂觀文化，臺北市。

黃振恭 (2008)。不同世代國民小學教師工作價值觀、角色知覺與教學自我效能和專業表現之研究。國立嘉義大學師範學院國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。

黃麗靜 (2009)。臺北縣國民小學教師專業認同、社區意識與專業表現之研究。國立臺灣師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

黃郁倫、鍾啟全譯，佐藤學原著 (2012)。學習的革命：從教室出發的改革。天下雜誌出版，臺北市。

黃永和 (2012)。新時代的教師能力——營造教室學習社群的環境。師友月刊，538，36-42。

彭淮棟譯 (1984) Polanyi, M. 著。博藍尼演講集：人知研究、科學信仰與社會、默會知識。貴州。

楊振富譯，Peter Senge 著（2002）。**學習型學校**。天下遠見出版，臺北市。

鄒川雄（2006）。**通識教育與經典詮釋：一個教育社會學的反省**。南華大學教育社所出版，嘉義市。

潘慧玲主編（2008）**教師評鑑理論與實務**。國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心，臺北市。

潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和、陳淑敏、蔡濱如（2003）**發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究**。國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心，臺北市。

蔡舜玉、丁惠民譯，S. B. Bressler & C. E. Grantham 著（2002）**社群行銷**。美商麥格羅·希爾出版，臺北市。

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

蔡進雄（2006）**超越轉型領導：國民小學校長運用新轉型領導與教師對校長領導滿意度關係之研究**。**教育經營與管理研究集刊**，2，51-78。

蔡進雄（2007）**國民中小學教師教學領導之建構與發展-以學習領域召集人為例**。**學校行政雙月刊**，52，20-43。

蔡進雄（2009）**學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展**。**教育研究月刊**，188，48-59。

歐用生、楊慧文（1998）**新世紀的課程改革：兩岸觀點**。五南圖書公司，臺北市。

蔣梓驊譯（2003）**實踐感**。澤林出版社。

Habermas, J. (1987). " *The Theory of Communicative Action vol. 2*,

Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason.” MIT Press

Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models.* N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Moll, L. C. (1990). Introduction. In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education (pp. 1-30)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moll, L. C. & Whitmore, K. F. (1993). Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmissions to social transaction. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development.* New York: Oxford University Press.

Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist.* NY: Routledge.

Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools.* San Francisco: Jossey-Bass.