

壹、緒論

在 21 世紀的全球化世代，國際間紛紛掀起「學習革命」，重新定位學校教育在培養學生適應未來社會所需的能力，於是投入資源，提升教師教學品質與學生學習成就。自 1990 年代以降，學習社群（learning community）被用來增能教師，提升學生學習，被認為是一項促進學校變革的利器（Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005; Eaker, DuFour, & DuFour, 2002; Harris & Muijs, 2005; Louis & Kruse, 1995）。

在西方，學習社群在教育領域的運用，雖也論及學生學習社群，但談論較多的是學校與教師層級，亦即著重於將學校發展為一個學習社群，或是鼓勵教師組成學習社群。在亞洲，則有日本學者佐藤學擴展學習社群的應用範疇至課堂層級，並融會深刻的實踐經驗，形構了學習共同體的論述。其以 J. Dewey 與 L. S. Vygotsky 的理論為主要依據，提出學習共同體的兩大支柱—課堂教學的建構及教師同僚性（collegiality）的構築（佐藤學，1999/2004，2006/2010）。這樣的概念，所強調的不僅是教師一起致力專業學習，也融入西方提出的協同學習（Curtis & Lawson, 2001; Trimbur, 1989），在課堂裡形塑互幫、互惠的共學關係。

學習共同體隨著 2012 年佐藤學《學習的革命：從教室出發的改革》一書在臺出版（佐藤學，2006/2012a），從日本到了臺灣。其後的 2、3 年間，一些縣市（如：臺北市、新北市、嘉義市、桃園縣、新竹縣、彰化縣等）陸續有教育人員前往日本參訪（潘慧玲等，2015），許多縣市逐漸地掀起學習共同體的熱潮。而在十二年國民基本教育推動的教改脈絡下，教育部倡議活化教學，除大力推動分組合作學習，亦將學習共同體作為實施選項。故於過去數年間，全臺有 21 縣市推動學習共同體，其或自有推動計畫、或參加教育部專案、或納入精進教學計畫（阮孝齊、王麗雲，2017）。

觀諸學習共同體在學校的實施，多著眼於教師課堂上的翻轉或是打開教室觀議課。惟教師改變的動能要能持續，需要領導與行政的強有力支持，所以作者主持的教育部「學習領導下的學習共同體計畫」，將學習共同體視為學校轉型的取徑（潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈，2014，2016），不僅側重「教師學習共同體」與「課堂學習共同體」的實施，亦強調行政層級提供一個促進學習的環境，致力於經營「學校學習共同體」（潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014）。只是有關學習共同體對於學校改進的俾利效益，尚乏足夠的實徵支持。因之，為瞭解學習共同體的實施是否帶動了學校改變，本研究以參與教育部「學習領導下學習共同體計畫」之試辦學校為對象，首先探討參與計畫試辦後，學校發展為一個學習共同體（school as a learning community）之情形；其次，檢視教師參與學習共同體研討及實作經驗之多寡，是否造成學校發展為學習共同體之差異；最後則以教師課堂教學、教師專業學習及學校發展力作為學校變革的內涵，探究學校落實學習共同體的程度影響學校變革之情

形，並分析其中哪些構面是造成影響的關鍵要素。具體而言，本研究所探討之目的有三：

- 一、瞭解學校發展為學習共同體的程度。
- 二、探討教師參與學習共同體之經驗多寡不同，其學校發展為學習共同體的差異情形。
- 三、分析學校發展為學習共同體的程度對於教師課堂教學、教師專業學習及學校發展力的影響。

貳、文獻探討

以下先針對本研究涉及的兩個重要概念——學習共同體與學校變革進行探討，再進行相關研究的回顧。

一、學習共同體

學習共同體與學習社群二詞之英文均為“learning community”，而此二詞可將其視為同義，僅是譯詞之不同，亦可將其視為在本質上有不同指涉之詞彙。在臺灣，通常以上述後者解讀之，亦即將學習共同體當成與日本學者佐藤學有極大關聯之專有名詞。深究佐藤學之論述，可知其理論根源主要來自 J. Dewey 與 L. S. Vygotsky，而其在社群概念的發展上，受到 Dewey 影響甚深。故在闡釋佐藤學之學習共同體主張前，以下先分析西方社群的相關文獻。

在教育領域中，Dewey（1927）提出了學習社群的奠基概念。而與學習社群相關的詞彙，常見的概有專業社群（professional community）、學習者社群（community of learners）、民主社群（democratic community）等（Furman, 1998）。隨著論述的相繼發展，學習社群至 1990 年代，被認為是重要的教育改革模式。而視「學校即學習社群」（school as learning community）的主張，亦從 Senge（1990）的學習型組織與 Rosenholtz（1989）的教師工作環境著作中演化形成。

為促進教師專業發展與學校變革，學習社群被認為是一項有效工具。除提倡將學校經營為學習社群（Hipp & Huffman, 2010），亦鼓勵教師組成專業學習社群，展現教師領導或分散性領導（潘慧玲、張素貞、沈靜濤，2013；Hord, 2004；Spillane, Halverson, & Diamond, 2004），致力於反思性對話，讓教學實務去私密化，集體聚焦於學生學習，彼此協同合作，以及以共享的規範與分享的價值為基礎而同心偕行（Louis & Kruse, 1995）。有關專業學習社群產生的效應，Graham（2007）發現教師透過社群可促使教學知識與實務產生改變，尤其當教師的專業對話含有積極學習的要素時，諸如發展課例（lesson plan）、檢視學生作業、討論教學評量等，產生的效益將較大，而領導策略與組織結構更是促進社群產生效應的關鍵幫襯因素。這樣的發現也出現於科學教師身上，當教師自覺對概念有疑惑而能在社群中討論自己的困惑與掙扎時，他們也感受到了自己對於科學本質觀點的改變（Akerson, Cullen, & Hanson, 2009）。

以西方學習社群概念為基礎，佐藤學融會其教育現場的厚實經驗，提出了獨樹一格的「學