

臺灣教育社會學研究 十六卷一期

2016年6月，頁89～126



分散式領導與民主學習社群之建構： 社區大學創新計畫的行動研究

方雅慧

摘 要

在日趨市場化和強調績效責信的新管理主義政策調控，具有社會理想的辦學團體，從既有辦學模式中，朝向形構融入民主價值之組織作為，繫於教育現場工作者推動學習民主之明顯企圖。

本研究以行動研究，採歷史文化及社會建構觀點的活動理論觀點，以社區大學校園內實務工作者及計畫人員為社群及活動系統界線，捕捉教育工作者如何投身在其教育工作系統的衝突之間，從嘗試解決、衍生與化解衝突的歷程中，拓展其自身的工作疆界也轉化工作認同。由於活動是實踐社群成員協力，融合分散式領導的互惠式影響活動理論架構，參與者在投身過程中經歷價值澄清、增能和轉化，已展現在學習、思辨和參與的深度和廣度，並隱現從表達民主到發展深度民主的專業發展途徑。

關鍵詞：學習民主、分散式領導、積極公民資質、專業發展、專業介入

- 本文作者：方雅慧 國立成功大學人文社會科學中心博士後研究員。
- 投稿日期：104年9月27日，修改日期：104年12月22日，接受刊登日期：105年2月2日
- DOI：10.3966/168020042016061601003

Distributed Leadership and the Construction of a Democratic Learning Community: An Action Research Project on an Innovative Program in a Community University

Ya-Hui, Fang

Postdoctoral Research Fellow

Center of Humanities and Social Science

National Cheng Kung University

Abstract

Schools that advocate democratic values need to work on their school organization to resist privatization of education, to embody the spirit of democracy in their structures and processes and to offer democratic learning courses.

The author worked as an action researcher investigating the nurturing of professional development among adult education practitioners. Grafted from the historical context and development stage of the process of action research, the initiative and intervention focused on redefining the activity system of the researchers (including the project manager) and the staff team of a community universities, from a distributed leadership perspective to one centered on a democratic core. It was hoped to propose an alternative paradigm of school leadership that would provide new opportunities to create democratic structures and processes and democratic courses.

This action research scaffolded a systemic approach to organizational learning at individual, organizational and inter-organizational levels. Based on these efforts, a structured professional development pathway for “change makers” emerged.

Keywords: learning democracy, distributed leadership, active citizenship,
professional development, professional engagement

壹、導言：朝向學習民主學校的途徑

新自由主義主導的教育議程，致使自由市場經濟脈絡下的「民主」淪為消極的實踐、占有式的個人主義（*possessive individualism*），教育的商品化趨力，讓公民資格退為淪於消費式的實踐（Apple, 2011; Biesta, 2011; Gandin & Apple, 2002）。雖是如此，學校扮演著形構認同的關鍵社會角色更形重要。教育可以是建立團結和運動，創造影響整體社會之社會影響有力的舞臺，強調透過「結構與歷程」面創造出民主的生活方式，以及推展民主學習的課程，轉化教育作為抵抗教育私有化、落實實質民主的重要基地（Apple, 2011: 27）。

「結構與歷程」面強調在結構上力求平等，包括教育機會的接近取得、創造合作與協同運作的機制、讓所有利害關係人能夠參與決策（甚至參與預算編列）。推展民主學習的課程重視在課程設計與規劃上能促進廣泛資訊的接近取得與抒發不同意見的權力，提供超越「官方知識」與「主流文化認可」的知識提供，以作為提供解決生活課題的洞見與資訊來源。在教學目標上，強調需連結學校工作與社區生活，除了創造表達民主之外，更要延伸民主，以「促進草根與校內的參與，賦權被大量消音的個人與團體，創造連結真實社會、真實社會問題與學校的新方法，以便學校得以完整地銜接人們日常生活的經驗」（白亦方、蔡瑞君、蔡中蓓、陳玉婷譯，2009：41）。Apple（2011: 21）並提醒批判教育學運動無法完整連結學校和教室的真實情境，「唯有連結教育政策和實務的真實議題，和教育者、學生的日常生活、社會運動和社區成員，批判和民主教育才臻成功」。

以學校作為民主生活方式的實踐場域，從真實情境中的問題涉入，正是具體實踐民主社會中決策的過程，即從課堂中的公民教育（*teaching citizenship*）轉向到學習民主（*learning democracy*），在公民資質的養成強調從教室內的對話與教室外的行動參與，強調從真實生活中問題反思，在對

話過程中重拾知識意義以及對社會的理解與認知；教育內對話論辯和教育外的社會參與行動，注重反省批判、民主、多元觀點、理性論辯和實踐行動等精神，並基於更共識性和協同式表達的民主概念，主張學校應展開關注讓人們可以在共同體中行動的學校環境，重視道德覺察、接納有限理性與發展民主生活方式的教學實踐，確信唯有共同工作民主社群的過程才能在現有的不完美中朝向此道德觀境界（陳麗華，2011；Biesta, 2011; Starratt, 2001: 336, 338, 351）。

「民主學校」對於「民主的生活方式」如何透過「結構與歷程」面，以及課程規劃創造出積極公民素養的「潛在學習課程」，乃至有揭櫫其理念的教師在教育現場開展出教育實務創新。而原本以社區參與和公民學習為設立宗旨的社區大學（以下簡稱社大），其所推展非正規的教育情境，與經營主體多為接受政府委辦社區大學之民間團體，所以在師生關係、課程安排與學習方式上，與正規教育的學習情境有所不同。但由於研究者以為「民主學校」概念可作為理念啟發，也同時透過教育介入嘗試「落地」於臺灣本地社會文化脈絡之下成人學習情境。

社大源起於國內教育改革理念，面對臺灣社會所遭逢包括政治意識形態、人口結構及經濟結構的改變，加上教育工作受到市場化與學習商品化的影響，在此社會脈絡之下，思索民主的意義與在教育現場落實民主教育，正是一個「將知識與嚴肅事件相連結」的教育行動。辦學團隊得從既有社大辦學模式中，形構能夠融入民主價值之組織作為，將民主價值作為「隱性課程」內嵌在社大現有的各式學習課程和「結構與歷程」當中。此也繫於社大教育現場的工作者推動學習民主的明顯企圖，以扭動時下普遍流於「學習經濟／學習休閒」形態。

從活動理論觀點來看，此學校改進過程是複雜的目標性活動，為的是改變現狀而與他人發展協奏式行動，藉由群體中和在協作情境中的「社會情境性學習」，達成個體專業成長與社群學習任務的專業發展（盧乃桂、何碧愉，2010）。若從「結構與歷程」和課程發展面分析朝向民主辦學的可能運

作，分散式領導跳脫傳統以位階權威（positional authority）關注個人化領導，聚焦在組織情境中社會學習、個人和集體的互動，視領導為一個影響行為之協作和互動系統，提供我們一個框架去理解目標性活動中領導與協作關係（Gronn, 2002; Watson & Scribner, 2007）。

2010年教育部推動一個針對國小到終身學習學習者培養未來想像與創意能力的人才培育計畫，並就終身學習一環成立專案計畫辦公室，嘗試著透過計畫執行與外部專案計畫辦公室（project office）的專業介入，提出「從脈絡中創新」的取徑銜接未來思考與想像教育之計畫精神，與社大關懷推動公民社會的「社會未來」創建合意的推動方向（方雅慧，2013；方雅慧、黃申在、曾美慧、張繼元、張佑維，2013；林朝成、方雅慧，2013）。藉由導入協力、陪伴與諮詢資源，協助社大工作者深化經驗的反思與問題意識成為變革取向的促變者（change agent）¹為目標，推展從教育到改變生活的社會行動。研究者全程參與專業辦公室與社大團隊的協同行動探究如圖1活動系統關係，同心圓的最核心，為社大的專案活動系統，也是專案計畫辦公室最早先協作的介面。專案的活動系統並非獨立存在，而是置在於社大學校系統當中。整體來說，社大的活動系統又鑲嵌在整個教育系統環節，最後仍不脫離整個社會的最大系統。

圖1計畫辦公室所對應到的社大團隊，若根據沈宗瑞（2001）針對社大團隊辦學認同內涵的分類，多數屬於體制外的社會運動與社區改造，與體制內的民主參與和公民教育（僅有少數的兩所屬於生活藝能與補救教育類型）。其中也有機構隨著主事者的異動，也呈現在認同上的變異，由傾向體制外的社會運動與社區改造，轉變為民主參與和公民教育的認同。社大既面臨終身學習日趨市場化，並由於倚賴經費國家支助，遭致強調績效責信的評鑑措施所規範，致使在摸索發展方向時「跌跌撞撞、險阻重重」（黃泰山，

¹ 國內亦有人翻譯為「變革觸媒」、「促變者」、「變革代理人」或「變革行動者」，在該計畫定義為能夠藉由規劃學習歷程創造學習者個人的轉化學習與組織轉型領導。

2012：6-7），相對也難以建構內部平等、溝通良好的辦學團隊。在面對團隊內部關係與決策機制時，如何促進組織民主，係為不同認同內涵的團隊「不可不面對」的共同課題。

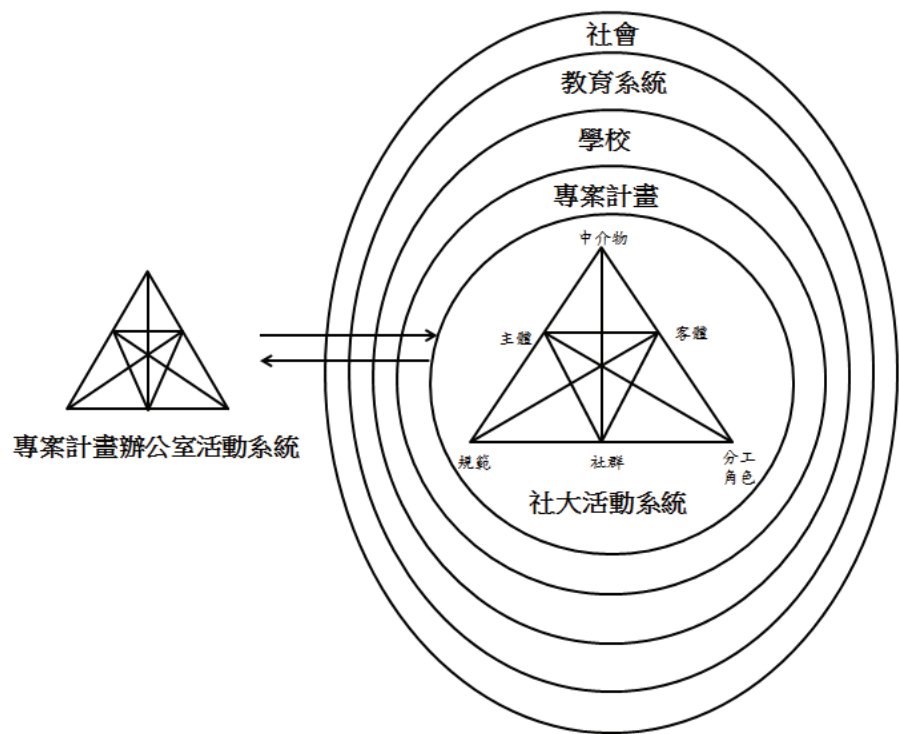


圖1 本研究的社大系統與外部系統關係圖

本研究擬從實際投身歷程，運用活動理論試圖框架這個教育底層創新歷程，並引用Watson與Scribner（2007）所進一步擴充之「組織內突現的互惠式影響」之活動理論分析架構，探究社大教育工作者在方案活動系統中，如何經驗現場不同的工作系統之間的矛盾與衝突張力，以至鬆動原有的工作系統疆界，達到跨越舊有的系統邊界，化衝突與矛盾為形成校園民主社群的軌跡。本研究欲探究的問題聚焦於主體與結構之間交互結構形塑與結構化關

係：透過創新方案形成的活動系統，如何在矛盾內涵中引發校園民主化的創新行動，進而形成民主學習社群，並探析推動民主學習社群之專業發展途徑。

貳、文獻探討

以下引介專業發展社群、活動理論與分散式領導，討論在教育領導與專業發展之相關應用，以明析本研究理論基礎與討論方向。

一、專業發展的實踐社群

非正規情境對實務工作者在專業工作專業成長與專業認同養成，深具潛力（Eraut, 1985, 2000, 2004; Yorks, 2005）。諸多專業發展／成長的討論皆圍繞在以教師為對象，主張在教師專業發展的內涵後規劃適切的方案來協助教師成長（李俊湖，2007；陳佩英，2012）。相較之下，以本研究探討之社大情境，學校辦學與教學決策多是以社大工作團隊為主體，本研究所關注的專業發展社群，擬聚焦探究工作團隊如何藉由自主形成的專業學習社群，既強化公民參與取向的專業知能，且能引動兼任性質的社大教師與資深學員參與。

專業發展中有關實務工作者所形成的學習社群，常需具備實踐社群的基礎結構，包括針對某些議題的某個知識領域（domain）、關心這個領域的人的社群、有共同實務，他們想要在領域裡發展得更有效率（黃維譯，2002：37）。實踐社群的「社群」意涵，特別強調不僅只有「知識是依於場域脈絡之社會建構」的關係，更重要的是在社群運作過程中的「集體性協同合作」（Brown & Duguid, 1991）。

教師專業發展的專業學習社群（professional learning community, PLC），原初基於以教育問題解決與漸進改革為取向，著重組織功能的發揮，展現教師領導（或分散式領導）的實踐。其理論基礎兼具結構與行動設

計，奠基在社會性、情境和組織中的群體學習，常以引進外部支援，以團隊合作模式進行行動研究和學校本位的教師專業發展，作為學校行政、改善教學、提升學習成就和持續發展協作文化的教改實踐（陳佩英，2012：313，316，327）。相關文獻也指出專業發展涉及教育工作者行動主體的自我培力（如專業成長意願的生成、激發與保持），以及提供培力的外在條件（包括探討組織制度與資源運用的形態、策略與成效如何使行動主體「有能力」和「有機會」表現），點出將個人內在動力和外在支持做有意義連結的搭配，產生正向發展（陳佩英，2008：41-43）。

二、活動理論與分散式領導在教育創新之應用

活動理論（Activity Theory）源自蘇聯的心理學派的研究取向，是以Vygotsky的文化歷史心理學為基礎並由其學生Leont'ev及Luria修改延伸而建立活動理論架構模式。該原始架構模式只凸顯三元的個體角度（主體、中介物及客體），在80年代由北歐學者Engeström（Scandinavian活動理論學派）納入社群面向的三個元素（規範、社群及分工角色），而形成目前最通用的六元素架構。活動理論的核心觀念認為人類所有目的性的行為都具有由主體、客體及人造中介物（文化工具）構成的三元互動特徵，其中人造中介物可以是（外在於主體的）具體有形的工具，也可以是（內在於主體的）無形概念表現（如語言），而客體則包含行為對象或目的，人造物既是社會歷史文化的產物，也是主體客體（矛盾辯證）關係互動的中介物。也因此，人類的行為本質上是社會性與集體性的，Engeström新增的三元素明確化這些本質。活動理論認為分析人類行為的基本意義單位，就是六元素所構成行為三角形，而其元素間不同層級的內在矛盾及不同行為三角形間引發學習及辯證發展，產生自組織（轉化）複雜系統現象。這並不是說，行為三角形代表人類行為的全部；反之，是一核心結構，存在於一連串行為發展歷程中。

由於Vygotsky對學習的建構論取向，加上社會性及集體性本質，活動理論廣泛應用於建構式教學及學習，Engeström、Miettinen與Punamäki

（1999）主張活動理論為一種可以處理介於科學、科技、市場，在新技術的設計者與使用者之間的複雜互動歷程，這些影響人類活動的多元各種社會和文化力量，可透過識別不同活動系統間、引導中介物流變的網絡。活動系統的內在衝突是其「自我運作的原則，以及……在這樣的形式下進行系統的發展」，這表示新的活動物質形式會以一種處理接續衝突的解決方式出現，這樣的運作會以「隱形的突破」方式不斷輪番在系統中出現，創新也因此而生。所有活動的初級衝突在資本主義的社會經濟形式下，發生在活動系統中每一個元素經歷交換價值和使用價值的衝突之上；當新的外界元素進入了活動系統，次級衝突便在各元素之間產生；第三級衝突發生在中心活動支配形式的客體和動機遭遇到文化意義上更為高階的中心活動形式；第四級衝突發生在中心的活動與其他鄰近的活動彼此互動時²。

近年來，活動理論被西方研究者廣泛應用在如組織變革、在教育情境中的矛盾與張力、組織學習的歷史發展與大學—學校夥伴關係。研究若擴延至不同組織的異質脈絡，有關在這些系統中元素之間彼此如何互動，以及多元聲音（multi-voicedness）是研究者極感興趣也具挑戰性的議題（Engeström et al., 1999: 10），提供研究者捕捉在協同合作活動中教育工作者間複雜的社會互動歷程，包括研究以專業發展評鑑中介的專業學習社群發展（潘慧玲、張素真、沈靜濤，2013）、如何促進學習團隊之專業領導形發展與課程創新（林彥宏、陳佩英，2011；陳佩英、曾正宜，2011；Watson & Scribner, 2007: 454）。此取向強調透過協作促使行動者可以嘗試一些個人獨自難以開展的新行動，若行動者能夠獲得一定的學習能力，可以利用適切的工具提高互動質素，可使「個人行動與集體協作行動的距離」之「鄰近發展區」的延展性加強（盧乃桂、何碧愉，2010：4）。

² 原文取自‘Center for Activity Theory and Developmental Work Research (DWR),’ University of Helsinki, 2010年3月28日，取自<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/>。

分散式領導跳脫傳統以位階權威（positional authority）關注個人化領導，聚焦在組織情境中社會學習、個人和集體的互動，視領導為一個影響行為之協作和互動系統，提供一個框架去理解我們協同探究經驗中關於領導力與協作關係，也有助於我們援引至理解民主學校所謂的「創造民主的結構與歷程」（我們也意識到分散式領導能觸及到所有權感，但並非能涵蓋「民主參與」的全部）。

Gronn（2000）提出了突現互惠式影響的分析架構（如圖2），其運用活動理論橋接了領導力中兩極化的觀點（獨鍾個人英雄主義或者角色結構的管理式領導），聚焦在結構化的歷程（process of structuring）以理解主體－結構間關係，探究結構化行動可能再製或者轉化現有的制度性關係組合（Watson & Scribner, 2007: 456）。Gronn（2002）也提出聯合的主體形式（con-joint agency）來定義組織內部互依的成員進行多元、協奏般的行動（concertive work）。參與的個人在這些情境中經歷一種綜效之感（a sense of synergy），因為成員從他人發展創新想法歷程中有所收穫，此為互惠性的影響。Gronn認為多元化的主體（個人的主體性與聯合）為分散式領導典範的基礎。

「結構化」指涉擔負領導角色的行動者（主體），在目的、獨立性、問責與治理上，試圖在既有的組織結構和行為規範裡達成認知平衡的同化歷程；反之，當行動者在既有結構與行動的互動中，產生了認知不平衡的衝突，如目的或獨立性出現重大歧異，行動者便嘗試發展突現的新論述模式、互動慣例，亦或是經過設計的文件與政策，以消解此衝突，這便是「結構形塑」的歷程。若是行動者成功地開創新的結構或模式，組織便可在此行動結果上，開展組織的「結構－主體（行動者）」之認知結構，使組織更能適應外界之變化和接受新的挑戰。

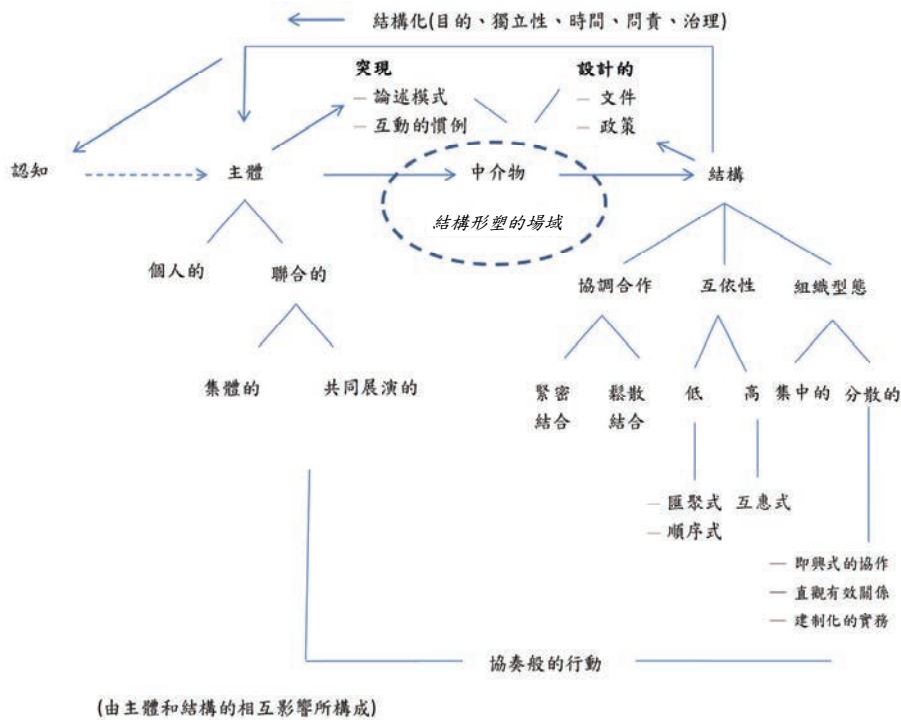


圖2 組織內突現的互惠式影響之活動理論

型態去中心化、「參與」與形塑審議的環境為促進利益關係人成為規則和機制的共同建構者（co-constructors）（Gandin & Apple, 2002）；抑或微觀面地反思傳統教導式的（didactic）的教師專業發展模式，企圖以面對教師教學中的實務問題來引導專業學習（Clapper, Downey, Hauger, & Riggan, 2010）。

參、研究方法

一、社大與案例創新行動方案背景說明

依據我國《終身學習法》第三條第四款的定義，「社區大學」是指在正規教育體制外，由直轄市、縣（市）主管機關自行或委託辦理，提供社區居民終身學習活動之教育機構。依據黃武雄的構想³，社大的辦學理念為：（一）打開公共領域，發展民脈；（二）進行社會內在反省，培養批判思考能力；（三）以學員為主體，協同經營社大；（四）緊抓成人學習特點，著重由問題出發的討論；（五）藉生活藝能課程充實生活內容，重建私領域的價值觀。五大特點反映社大辦學的目標，以及辦學的過程和方法。就辦學目標而言，係為形構公民參與為基礎之社會公共領域並重建私領域；就過程與方法而言，係以成人為主體，培養其公民批判反思的思考力，始能進行社會內省並能行動，同時，社大辦學須符應成人學習特性，以問題中心為其學習導向。

專案計畫辦公室藉由紮根的、也是行動研究取向的計畫陪伴過程，將計畫規劃的引導，鎖定以培育社大行政團隊的組織能量作為關鍵工程，以跨代人際互動、社區資源整合等方式進行社會創新學習與行動，並實踐以社區為基礎的創新生活方式。專案計畫辦公室就專案輔導角度提出社大內部、區域範疇內及整個社大社群的組織學習設計：發展社大內部的跨學科、多重身分行動者的學習社群；促進夥伴社大以議題屬性或生態區位（如流域）組成行動家族，以跳脫跨行政區域與跨部門專業劃分的連結行動；進行社大間跨校的工作者實踐社群。透過計畫方案徵選獲得支持的社大，主要方案的工作內容在組織行動社群委員會、發展校內教育工作者的團隊學習圈、實踐與規劃課程模組。實驗方案總計有11所社大參與，其中9所社大全程執行，方案主

³ 黃武雄教授於1998年8月初稿執筆〈我們要辦什麼樣的大學—地方政府設置社區大學計畫通案〉，載於《臺北市文山區社區大學入學與選課手冊》。

題從社區活化、在地知識生產與建構、高齡者社會參與、可調適性（從社區到社會）、另類教育、教育促變者培力與教育創新之行動知識（如表1）。

表1 計畫推動歷程

期程	推動重點
2010 年 8 月～2011 年 7 月 勾勒成人未來想像的培力藍圖	以跨代交流與社區資源整合為策略，成人教育工作者的促變能力培育為本，從社大場域模塑著行動公民培養皿之雛型。
2011 年 8 月～2012 年 1 月 展開未來想像教育實驗@社大	8 所社區大學從組織行動社群、發展團隊學習圈與實驗課程，從災難社會調適、高齡生活、都會有機耕作、建構里山願景等回應「未來家園」課題。
2012 年 8 月～2015 年 3 月 以底層創新為熱情，發起實踐工作者社群經營	以創意夥伴關係，支持著從現場脈絡長出師工學協作文化，由個人的內在視界、組織的工作世界、社會的生活世界三向度，啟動「未來家園」和「未來社會」的教育實踐。

二、實作方法與專業介入角色

Burawoy（2007, 2009: 193）論及有機的公共社會學（organic public sociology）與一群「明顯可區辨的、厚實的、在地的、而且具有抵抗性的公眾」密切合作，透過自己的親身參與，而將一群原先是缺乏凝聚力的群體串連起來，創造新的公共議題。研究者身處在學院和社大場域兩端，也思索著如何讓自己根著在臺灣底層的生活脈絡中，朝向Apple（2011）所提的批判教育學者／運動者（a becoming）。透過專案計畫辦公室的協同探究角色，研究者學習在研究行動向在地性情境開放，以感知「鑲嵌於研究者和研究涉及的公眾（社大工作者）之間中介性的互惠關係」。

研究者採參與式研究理論觀點，為進步主義取向所擁抱的民主教育哲學觀，透過和工作者間實作中的結盟，從教育的現場，帶著自己的社會位置學習翻牆越界。從匯集關注各異相映著共同教育理念，試圖結合「學者+運動

者」的見解，連結工作者與學員共筆寫作行動，針對案例的經驗分析社大課程與結構面如何創造出學習民主之組織作為，提煉出想像與行動願景。

所謂的參與式行動研究，所面對的研究議題是一個變動的社會情境，經過一連串行動反觀的螺旋式循環，協助人們探索現象的真實並改變之（Kemmis & Wilkinson, 1998: 21）。循環步驟包括：計畫變革、行動並觀察變革的過程與結果、反思上述過程與結果、再計劃，以協同探究方法，在團體當中持續的進行反思和行動的系統性過程，共同致力於團體成員個人與集體認定的重要議題尋求解答（Bray, Lee, Smith, & Yorks, 2000: 6; Monaghan, 2007）。

研究者在專案的教育介入進行的「行動研究」主軸與概念圖呈現於圖3：

（一）組織「具有共同實務經驗」、浮現屬於「社大社會行動之知識範疇」之具有實踐社群特質的「社大未來想像教育工作者社群」。

（二）摸索促進「促成社大工作者為成解決自身問題的行動研究者」與「開展實務工作者本位的協同行動探究」，透過共同探究而開展出組織知識創造的SECI循環⁴，著眼於開創學習民主之校園生活方式營造。

上述引發學習與反省性實踐歷程，培力工作者成為促進改變的教育工作者（change educator）。

至於訪談對象依據方案參與者的身分、個人特徵、參與方案的建制化脈絡（institutional context），並在推動方案過程中可以明確辨認的組織作為進行盤點，於目前參與方案的工作人員、教師、團隊主要負責人當中，就涉

⁴ Nonaka（1994）所提出的組織知識創造模式，主張組織須藉由內部成員之間的互動、分享與學習，才能將知識擴散應用出去，包含社會化（socialization）、外化（externalization）、組合化（combination）、內化（internalization）。知識創造的過程與動態增長，藉由內隱（tacit）與外顯（explicit）知識間的相互轉換，新知識將得以持續由個人層次逐漸提升到群組層次，進而擴展至組織層次，甚至是跨組織層次。

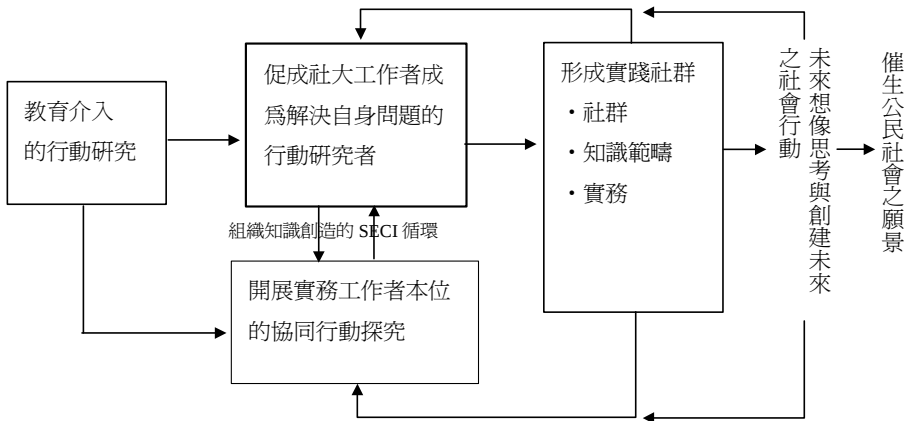


圖3 研究者教育介入之行動研究架構

入程度和影響方案程度最深者進行深度訪談。資料的編碼依據工作者編碼及受訪日期或工作坊日期加以標記（如A-20110616-03），最後加上引用段落
在逐字稿的頁次。

肆、研究結果與討論：在矛盾中創造高互依性的
協作關係

一、以師、生、行政人員共感社會議題與實作，落實校園民主生活方式：一個案例描述

從地方學、社會與社區參與面來看，北投社大為一所揭櫫原本社大創辦理念、社會運動取向的社大。該所社大的承辦主體北投文化基金會以社區營造模式進行地方組織工作，早在10年前便由民間團體共同執筆撰寫一份民間對於地方生活的訴求——《北投憲章》，為國內社區藉由自主頒定憲章提出社區發展願景之首例。

北投在地民間團體（北投文化基金會）持續推動在地社區議題的深化民

主學習與公共參與歷程，該基金會與後期主辦的北投社大團隊以社區總體營造、社區產業策略聯盟、公共議題論壇討論（八仙里淹水問題、臺北市大業路西侧堆積磚廢土處置），以及與學界合作辦理多次審議民主模式，甚至教授在地民眾地理資訊系統（Geographic Information Systems, GIS）及Google Map的使用，連結影像及圖像的蒐集，針對在地進行之公共工程（奇岩新社區開發案）進行工程監督（方雅慧、林朝成，2012；洪德仁、潘蓬彬、楊志彬，2004）。

北投社大之所以能持續投注心力推動審議民主，溯及其母機構北投文化基金會長期推動社區總體營造，積極關懷在地文史、推動終身學習與在地照顧網絡。基金會負責人與幾位核心推動者深覺得深耕社區營造工作勢必得同步處理不同生活者的生活願景想像，以及在面臨爭議性的公共議題協調不同利害關係人的意見與利益衝突。基金會和北投社大藉由引進審議民主模式的操兵練習過程，探索如何引導民眾進行知情的審慎理性討論、調節衝突、化歧見為共識、尋求共善，並實驗著將集體討論結論與公共政策接軌的民眾參與路徑。

後期北投社大藉由持續扮演公共議題討論的平臺，似乎也有機會成為在地不同路線的社團意見交流的平臺。唯經過社大努力策動的公共議題討論，相關議題的討論共識事後未能夠獲得相關政策的回應與參採，其中包括針對當地捷運某站附近地區周邊環境改造計畫所發起的「老街區的明天，創造我們想要的生活環境」，最後討論的意見並未付諸實行，這部分的落差也造成當時一些參與討論公民的反挫感受。

2009年夏天，北投社大自當地國中原校址搬遷至一棟年久失修的校舍（該校師生將該建物稱之為「鬼屋」），歷程一年時間將這棄置多年閒置的空間初步整頓。而由於校舍多數設施與規劃不佳，所造成學員在學習上的不便，除了學員人數流失之外，也讓北投社大面對公部門的校務評鑑部分連續兩年評比受影響。

2010年下半年度，北投社大在專案計畫辦公室的協助下，以校園空間營

造為主軸，邀請師生共同想像本校未來的校園環境，在淡江大學建築學系⁵黃瑞茂教授⁶協助下完成一、二樓的空間設計模型。讓參與師生對學校的空間有更深入及寬廣的想像，但不免有初次參與的夥伴內心充滿疑問，懷疑學校是否真的會兌現大家的想像（謝國清，2015）？

透過「參與」，得以讓參與者有關於空間的知識動員起來，挑戰了在現代化的過程中「被專業化知識」所專斷空間規劃詮釋，同時參與者有機會透過討論的場域，重溫自身關於空間與在社大學習的諸多經驗，並開啓了在未來的高齡生活探索著以社大作為一種在地過日子的生活方式的描繪（方雅慧、黃瑞茂，2012）。動手打造校園工作坊整合了社大學員、教師和工作人員所共識的校園規劃空間藍圖，其中校舍的外部空間使用上的想法，雖經社大行政團隊試圖和主辦單位協調，最後仍無法納入校方所辦理的修繕工程規劃構想當中。

然而，參與式規劃作為引發學校重要關係人共同描繪「未來的校園空間」，也使得參與的師生與工作人員透過共同協作更深刻地意識到，社大置身於正規教育體制所主導的校園空間，關鍵在於成人學習權如何在空間使用上突顯其重要性，以及不同教學意識在真實校園生活中的競合與衝突關係，實為校園生活中落實民主生活方式之真正挑戰與課題（方雅慧、黃瑞茂，2012）。社大團隊透過共同討論與後續的空間改造，讓參與的學員與教師更瞭解目前社大團隊的辦學與師生參與的意願，團隊感受到社大師生對辦學團隊逐漸更多的信任，促使他們更確定後續創新方案推動的方向。

……絕大部分成年人在既往的教育過程中，造成不善於在公共場合發表意見的心態，並對於提出具體意見後是否能落實有所疑慮，因此成年人的討論通常淪於極少數人的意見發表，不但缺少廣泛的意見收

⁵ 參見http://www.arch.tku.edu.tw/index_flash.htm

⁶ 參見<http://www.engineering.tku.edu.tw/info/51>

集，更缺乏思辨。因此我們認為必須從生活中常遇到的事務開始進行討論與思辨，而在以教育為主的社區大學場域，除了平常上課的環境空間外，還包括上課的內容、模式等，另外，就是社大平常關心的議題。（謝國清，2015）

2011年起除了繼續空間營造的想像外，並著力於向來關心的「高齡」、「環境變遷」及「糧食危機」三大議題，發展出工作坊或課程的設計進行三大議題的實作與討論，帶動許多師生參與。當時北投社大校長即定位創新方案以促進學校朝向「民主學校」發展自許，在各個議題工作坊或課程中，以開放的民主操作方式，打破一般人的慣性，鼓勵主動式參與，學校僅扮演陪伴的平臺，以及提供必要的行政資源。

而為了使「主動參與」成為本校的主文化，我們不但投入許多行政人力，並且邀請多位具影響力的老師參與計畫，譬如陪伴生活工作坊由資深的合唱團老師帶領，邀請由她創立的臺北市向日葵婦女成長協會⁷共同參與，進行團隊培力，中水回收生態系統邀請了原生植物保育、景觀設計及電器修復三班的老師共同參與；農業下午茶工作坊雖然沒有班級團隊參與，但卻設法朝向社團組織發展，無非是希望透過老師或團隊的能量，使民主的精神能永續發展，而成為北投居民的主文化。（謝國清，2015）

二、透過創新方案形成的活動系統，如何在矛盾內涵中引發校園民主化的創新行動，進而形成民主學習社群？

從方案輔導介入發現，方案能否達成原訂培育促變人才，係因創新方案

⁷ <https://www.facebook.com/sunflowerkeeper?fref=ts>

工作團隊的系統與整個社大既定系統在矛盾中，透過集體的協作強化了鄰近發展區的延展性。此過程是行動者經過協作中的相互適應與協商，並在個人與協作者的集體情緒中互相肯認，以致能化矛盾為創造性張力，發展出更嫻熟運用文化工具的能力進行實踐，而達到預期的目標。

(一)個人積極公民資質的提升，促進主體展開與他人協同的聯合主體行動（co-joint agency）

從行動者的個人層次來看，引發校園民主化的創新行動，涉及行動者如何參與，以及個人如何學習與改變，以致掌握和運用文化工具來形成民主學習社群。總體來說，這學習與改變將具體展現在積極公民資質的提升，以下標註有顯著養成積極公民資質的三種類型活動。

1.引介環境掃描與系統思考工具，培養全觀式的視野

環境掃描與探索是促進學習者進入未來思考歷程的重要學習設計（Cascio, 2009; Gidley, Bateman, & Smith, 2004: 19; Voros, 2003）。透過系統思考、前瞻與環境掃描，形構組織與外部環境的系統觀，並針對社大提案的議題方向，規劃輔導顧問。隨後再系列性地舉辦了「回觀與展望：從系統思考看社大辦學工作坊」，邀請社大工作團隊運用系統思考工具，共同描繪所置身的社大工作處境。

專案計畫辦公室率先於2011年在甫經縣市合併的高雄地區，針對高雄5所社大舉辦「高雄在地生活願景想像與行動——課程規劃工作坊」。隔年起，依據臺北都會區和南部生活情境，分別舉行關鍵字卡的共筆寫作工作坊。歷時達四個月的工作坊，讓社群成員充分進行研討、實務交流和議題專家對談，切入地方議題核心，挖掘在地自身環境議題、爬梳歷史脈絡及釐清問題本質，提出未來在地生活重要提問的關鍵字。整個過程總計超過15校與2個非營利組織全程參與共筆，完成了77張關鍵字卡。2014年並進一步延伸，發展出盤點社大課程總體發展的關鍵詞分析工具。

透由共感過程建構了全觀式的視野，成員更敏覺於辨認自己的行

動如何作用在整體環節，以及結構如何牽動到組織運作。

2.以真實的社會生活與社大工作現場為題材規劃專業發展活動

專案計畫辦公室在專業發展的規劃上，特別重視工作者裝備面對未來在地生活、發展「民主的生活方式」的教育工作能力。係因這樣的專業養成具有從帶動社大教學啟動社會轉型之潛力，也促進社大工作者更具公民效能感（civic efficacy）（方雅慧，2013：343）。

方雅慧（2013）以Jansen、Chioncel與Dekkers對積極公民資質的三種能力（認知能力、選擇倫理及價值的能力和行動能力）分析前述高雄的課程規劃工作坊之學習成效。在認知能力上，關於公共政策的理解與辯證分析，對於沒有受過社會學相關訓練的社大工作者來說，雖會覺得過於抽象，然而的確有所啟發。工作坊的規劃漸進地討論高雄市的生活面貌，整理大家共同的生活經驗，藉由探索彼此生活中的「煩惱」，扣連至探究都市展政策的問題（議題）。在一次課程結束前，一位夥伴便回饋：

以前我對於政策是沒有參與討論的興趣的，覺得討論它是很抽象的事情。而課程中，我印象深刻的一句話卻是：「政策雖然看不見，但是它非常地有力量」。（G-20110714課堂回饋）

經由一些互動或遊戲，瞭解自身的體認，然後經由一些身邊周遭的事物可以去聯想社大一些發展趨勢。（B-20110616-04）

過程中也有社大工作者回饋，印象較深刻的學習是在選擇倫理及價值的能力部分，包括反思、傾聽、接受差異和多元。如在角色扮演之後，與會者看見自己的角色位置；或者在探討公民參與設計時，對照檢視以往辦理公民參與週的推動經驗。

3.培養個人領導力

此處特別指的是「非職務位置賦予」的領導力之培育。從案例推動發現，協助成人學習者或工作者進行生命經驗整理與反省性探索，培養學習者的自我覺察、自我管理與人際智能，以鼓勵學習者運用前瞻思維面對生命議題進行調適，並開展實踐智慧。除了能開展成人學習者和工作者的生命境界，也會展現在成人對教育與公共議題的領導力與承諾。

從學員的轉變，特別能看到他們透過團體學習發展內在領導，面對個人轉換課題（transition），激發了學員原初基於「互助」的利他社會行動，深化為具公共意識的社會行動。陪伴生活坊係為北投社大連結一群熱愛唱歌的熟齡志工組織，他們借用社區的定期活動空間，帶唱歌和簡單肢體律動，不但促進了高齡長者改善生活福祉與健康，也帶動志工與長者共學成長的歷程，連家屬都發現，「參與活動後帶回了好心情，連家庭氛圍也都改善了」（吳天予，2014：16）。熟年志工與老年學員在此計畫中「被設計」不停地突破對現實的劃地自限，學員們從一開始關注於自身健康上的問題而鬱鬱寡歡或小心的活動，至最後走出陰霾成為志工。且熟年志工也因為其間一度面臨借用場地因為單位將委託私人經營而不予借用，志工們透過共同商議決定另覓場地維持運作，並在協助長者們搬移的過程中，更深刻地意識到社區公共空間私有化的課題。此外，他們也在累積參與多場社區公共議題討論之後，對於公共事務更為有感，甚至主動參與北投在地的公共陳情活動。在2015年年初北投社大所舉辦全臺第一場社區型參與式預算，這群媽媽們主動提議透過歌聲傳唱走入社區生活的方案，獲得在場參與者的票選支持，目前已經開始執行。

（二）由行動者連結發展突現的互惠式行動，並學習應用文化工具

校園民主化的過程是一種「中介行動」（mediated action）的過程，行動者與行動目標的關係，由各種文化工具所維繫，而行動成果既能為行動者

運用，也能在學校群體與校外分配，並形成一種交換關係。行動者獲取文化工具，必須經歷「掌握」與「擁有」兩個歷程。前者為知道「怎樣做」是開展創新基本條件；後者則是不僅學會如何使用這些文化工具，且成為行動者認知整合的一部分。從案例中，社大團隊的工作者、教師與專案計畫辦公室一起「開展目標性活動」，是透過群體中和在協作情境中的學習，並經歷探索、共同感知、辨認差異與尋求共同基礎，形成行動提案與實踐等過程。以下列出幾個代表性的文化工具：

1. 關鍵字卡的提擬與共筆寫作，並發展出以字卡為中介的討論形式：計畫辦公室先是透過以區域（臺北都會、南臺灣）範疇進行跨校大的生活議題提擬，也針對個別社大工作情境進行關鍵字提擬與寫作，進而發展應用字卡和字卡寫作者為中介的討論會，促進社大工作者彼此之間實務的交流與學習。之後也有工作者掌握這種會議知識，應用在自己校內的行政會議討論。此過程不但促進經驗知識的外顯，目的在讓具體行動的處方性知識可以更容易分享，也有助於知識的傳播，以及促進後續的知識行動。
2. 專案計畫辦公室也引介了不少參與式會議方法與思考工具，如未來探索（future search）、開放空間會議科技（open space）、系統思考工具，這些文化工具都提供了促進利益關係人能夠從知情到廣泛參與的鷹架。
3. 應用了反思內省、價值澄清的工具，形構了可以支持積極傾聽與接納差異的社會空間，如四欄練習（為五項修練在促進反省性實踐的方法）、日誌寫作、人生履歷卡、生命故事敘說、肯定式探詢、從自然觀察探看自身轉換、學校歷史建構、積極傾聽練習法等。
4. 社大教師也自行研發出可以創造社群連結感的文化工具，包括以陪伴生活坊的陪伴經驗編撰成的歌曲、以工作者工作歷史形成的自傳劇，共同為彼此投身經營的農業市集形成發起說明，形成涵容個人經驗抒發、落實關懷倫理與情感平等的社群關係。

藉由專案計畫辦公室、社大內部與跨社大行動者的集體協作行動，不斷地產製新的文化工具，將普遍特質的知識加以轉化，並引導不同情境之教育活動（引自潘世尊，2006：10），透過社群中的活動成果分配與資源分享形成一種共享的資源（commons），即經驗儲存庫，作為其他成員開展行動的新資源（透過賦予資深社大工作者或字卡寫作者角色，或撰寫推動案例經驗與形成教案來分享實踐知識），鼓勵行動者與社群的交換關係延續與擴散（如在學界、國際和社會），對於學校與整體社大發展改善產生正面的影響。

（三）多層次的協奏式行動，引動組織內突現的互惠性影響

1. 師—工—學協力參與：社大內部的擾動

北投社大是其中一所透過創新方案有計畫性地在校內外捲動教師、學員，社區及公私部門。其中一個方案「氣候變遷—中水回收生態系統建構」原初目的在為校內的原生植物棲地或社區農園建置可以運用回收水施作的澆灌系統，操作過程特別採取參與式學習的民主模式，由教師、學員和工作人員共同提擬極端氣候下的在地調適策略，而啟動建置中水回收系統，並陸續完成整套的水資源再利用自動澆灌系統。

……本校原生植物保育、景觀設計及電器修復三班的老師共同合作設計課程，並共同進行系統建構，過程中，行政團隊及三位老師不斷針對課程設計、學員反應進行討論與檢討，而課程進行的模式，同樣有許多討論與溝通，因此在每一個階段工程完成時，總讓所有人感到雀躍，不但順利完成中水回收系統的建構，還有許多創新，譬如在課堂中由學員提出，最後實驗成功的「無動力揚水器⁸」即使典型的案例，此外，由於不同領域的結合，也讓彼此間相互學習，並且成為相

⁸ <http://www.tcap.ndc.gov.tw/latest-news/local-news/item/729-2014-01-28.html>

互信任的夥伴，以致在非計畫期間，與學校的互動、彼此間的互動及合作明顯增多，同時也影響了各自班級的學員。（謝國清，2015）

專案計畫辦公室也支持幾所社大團隊，以參與式民主精神經營其學校生活。如前述協助北投社大針對所使用的獨棟校舍進行參與式規劃，並帶領工作者從探索世代價值觀差異，到進行創新實踐的回觀與反思，共感社大發展圖像；策劃「生活在南方—獻給下一世代的生活選擇」高雄市都會有機／食安生活行動工作坊，帶動高雄第一社大的農園社社團、公民新聞寫作社、學員、教師和工作團隊進行校園菜圃推動的回觀與展望等。

就研究者在新北市新莊社大和社大工作團隊進行為期兩年的參與式行動研究發現：校長或者工作者若能進行教育組織工作，引導與支持著學員和教師等行動者在方案行動中，歷經學習、思辨與參與的過程，師（教師）—工（工作者）—學（學員）間將會創造出更為緊密結合的協調合作關係、高互惠性的互依關係。工作者和師生會形成以個人，或聯合結盟的主體性，展開如協奏般的行動，進而可能重新建構工作者的「工作形塑」（job crafting）與重新定義何謂「團隊」（方雅慧等，2013；Yahui, Chiyuan, Jiashin, Shentzay, & Chaochen, 2014; Yahui & Shentzay, 2015）。

2. 連結外部團體，引動公部門、地方與民間展開地方共同治理行動

李柏諭（2005）曾以「社區」的概念為其發展過程進行分析，社大或可從「微觀層面」空間上區域性的社區意識凝聚或共同體認同，到「中觀層面」主體上激發社區居民本身自主性、自發性的公民參與，進而在「宏觀層面」權力向度上的社區治理能力之提升並與政府發展夥伴關係的治理模式。案例的部分社大著眼於促進城市的學習需要廣納各種利益關係人，也同時需要跨越正規與非正式的教育分際，尋求跨領域與跨界協作，創造社區生活中的真實改變，發揮「宏觀層

面」的社區治理能力。

永和社大自省雙和地區為「臥房城市」的疏離與生活品質的低落，提出涵括綠色交通、綠色生活、綠色空間及綠色權利四項訴求，公開宣告「我們不要水泥城市」。他們發起了兩次願景論壇與「十美十缺」攝影比賽，邀請雙和民眾重新凝視自己的生活所在，發掘社區議題。

第二屆「十美十缺」主題攝影比賽舉辦時，我們以先前挖掘到的議題作為反思題材——硬塞在寸步難行、人行道上的街道傢俱「羅馬柱」，透過召開記者會，在街頭表演行動劇，說明「十美十缺」的定義，也作為攝影比賽的宣傳。由於媒體報導，出乎意料地，公所回應了。攝影比賽後，11月的某一天，羅馬燈柱終於悄悄從永和的街頭上消失不見了。（張素真，2014：75）

2012年11月，永和社大提出了「生態雙和示範區」的構想，試圖串連秀山國小—秀朗國小—芭樂樹小公園—永和國小—福和國中—永和國中，並連結四號公園與辛社大溼地生態園區兩大綠地系統，將寧靜巷道、行人、自行車交通、綠色校園、通用設計、療癒花園、雨水回收、綠色停留空間等議題融入規劃設計中，這個構想得到新北市政府的支持，也讓散步城市願景成為「現在進行式」。

(四)從協奏式行動的結構形塑，進一步在制度上結構化支持緊密的協調合作、互惠性高的互依關係，乃至各分散式領導的組織型態

社大初期以形構公民參與為基礎之社會公共領域，並重建私領域作為辦學目標，即以教育作為手段，塑造社區總體營造的深化與制度化的歷程，讓社區營造工作靠一群人一起學習、成長、參與、合作、共享等。透過這個學習過程，公民社會所必須的公民德行與民主能力才能夠慢慢培養出來，民主

運作所需要的價值與文化才可望建立（李丁讚、吳介民，2008：425）。創新方案中所展開的協奏式行動，透過結構形塑引發更多行動者從「掌握」到「擁有」文化工具的培力，最後仍端視這些突現的互惠式影響能否結構化而重塑現有的組織運作。學校領導者的態度積極，願意伸展能力與承擔責任，將連動整所學校的環境和氛圍，校內各層的配合，以及校園民主化的實踐步伐和節奏。

1. 實質參與性質的校務運作機制

北投社大與新莊社大都透過實質經營創新方案的教師社群，以及組織校務發展社群，從討論中形成願景藍圖，並組織行動小組，從決策與實質參與的民主參與歷程。北投社大校長更在主辦北投社區的參與式預算方案之後，表明將在校務預算中，撥出部分比例放給全校的師生透過參與式方式進行提案（謝國清-20150111訪談稿-12）。

2. 職務再設計：強化連結與規劃任務

有些社大藉由方案推動中所組成的工作小組，為整體行政團隊帶入協作文化，因此工作者的內容與工作方式產生質變，從原有的事務性轉換成規劃性和具組織工作內涵的工作形態。此新的工作形塑和既有組織內沿襲著過去的分工形態（教務、學務、企劃、總務、社區等）和個別主責的工作形式的角色分工形成矛盾。有的社大團隊便順此重新盤點整體組織的人力調度，甚至提出了將職務分工轉換成非單一職務內容的職務權責（跳脫功能性職務分工），更有助於推動師工學協商與協作的工作空間。

就是我們對我們自己的要求……在這社大工作環境裡頭，本來就是要全面性的關照，不是教務只做教務，總務只做總務……。 （曾美慧-20130731-23）

職務重新設計的結構化背後，顯現工作者與組織也在重新定義工

作哲學與圖像，從一個行政人員轉換成「教育工作者」。

「教育工作者」最簡單的來理解的話就是工作人員什麼都做，你要做行政同時也會跟同學互動，你要做活動的宣導跟來來回回這樣子，反而就變得比較全面的……教育對我們來講就變得很全人……是比較沒有被劃界的社會關係……不被切割。我們自己所有東西都要有所嘗試，然後找到幾個比較想要做的，但是其他東西不排斥而是開放……某種程度這也治癒了我們幾個。（張繼元-20140422-14、15）

伍、探析推動民主學習社群之專業發展途徑

這計畫確實在做我們社大要做的事，……只是剛好這個點上，條件成熟……或者是有一個方法讓更多人滾進來，促成我們再重新……討論，其實學校過去發生的事情，學校如何演變，或者是回到現在說，學校想要長成什麼樣子。……很多很多在刺激我們，我們就去刺激同學。……因為有很多的機會開始要比較有意識的去跟同學或老師建立關係……那個關係建立了，彼此的瞭解也開始有不同的層次之後，那我覺得那種互動的意願啊，交流就愈來愈多……。（R-20130516-08）

校園民主化在於「民主的生活方式」之教育實踐，參與者包含學員、教師與行政團隊能在活動的情境性中投身參與角色分工，積極創造學校內部民主結構的歷程和民主學習的課程。從案例中也發現，有著協奏默契的跨教師—學員—工作者的工作團隊，深具跨領域整合與共學的能力，並已創發出許多回應未來議題的教學活動，如建造中水回收系統、二手修理市集、參與設計之都空間改造規劃、推動生態雙和願景示範區的規畫與營造、讓孩子可以提出中港大排規劃建議與老街生活設計的小小公民營等。

關鍵字卡與共筆寫作作為系列性引發參與者經歷問題化、學習與價值澄清，同時藉由教育實作行動過程中的反思性觀察，進而重新定義問題，最後透過重擬關鍵字卡（與相關工作坊操作）將實作經驗進行抽象概念化。

研究者參與式行動研究中與相關人等討論、行動協作與反思等歷程所取得的紮根資料顯示，社大辦學的轉化與更新，係於社大辦學組織於結構面的組織創新，以及個人專業發展間形成動態的結構形塑與結構化，展現在工作者個人獲得滋養與培力面向，還有教師和學員人際關係因參與式協作的文化工具激發其投身意願與行動而活絡成動態社會聯繫，從而於學校日常生活之課程、成果活動、會議和專案工作展開互惠式影響的協奏式行動。

表2係研究者在參與式行動研究所歸納出的階段性結論：在社大組織生活情境形塑民主學習社群，須穿透課程、計劃推動組織工作，甚至連結學校務發展所展開在職場／團體中學習的專業發展途徑。

民主學習社群的形成分為「理論環境」和「具體環境」兩階段。前者重點在抽離所處的社會情境，問題化自身處境，滋長工作者的社會性覺察（覺察個人存在於世界的方式）（方永泉譯，2003：121；熊嬰、劉思云譯，2006：147；Freire, 2005）；接著從辨識影響自身的系統與社會價值過程，進入「思考的實踐」（熊嬰、劉思云譯，2006：145；Freire, 2005），選擇行動付諸實踐並進行反思性觀察。同時，善巧運用成人自我導向學習特質（self-directed learning），形成社群成員間的連結，迎接實作當中突現的知識共創。最後，再從行動經驗中提取社群中共享的意義與觀點，形成行動理論。

經由「理論環境」的歷程，成人在社群中的學習與實作，完成初步行動理論的建構。此時，經由思辨與實踐過程重塑自身世界觀的成人，將進入「具體環境」階段——以社大的學校生活，乃至社區／家庭生活作為場域，運用習得的教學工具與方法，進行跨領域社群網絡的自我組織，將所習得的知識，落實於教學和日常生活。

表2 孵育民主學習社群的專業發展途徑

	歷程	歷程內容與目標	促進發展的重點／策略	文化工具
理論環境	問題化	脈絡紮根「大概的未來」	- 專家政策評析 - 對於現象及問題意識，議題與旨趣的聚焦	- 關鍵字卡提擬及工作坊操作 - 系統思考工具
	學習、價值澄清	- 針對「可能的未來」進行探索、對話、理解、洞見、分析、批判 - 價值選擇「偏好的未來」	透過參與式討論的過程，從提擬自己的關懷與價值，浮現共識的未來（偏好的未來）	- 關鍵字卡及工作坊操作 - 行動者／實踐社群聚會 - 鼓勵多重利益關係人的參與式工作坊流程 - 生命敘說
	行動、反思性觀察	建構行動藍圖及創造真實的改變，並在經驗過程進行回憶、梳理、整合、分享「創建未來」	- 裝備行動的基礎：知識、能力、方法、工具、資源、網絡、團隊及組織統整、創意及創新機會 - 在行動團體中營造可以促進協奏式行動與經驗交流，使行動過程能進行反思性觀察	- 行動者／實踐社群聚會 - 鼓勵多重利益關係人的參與式工作坊流程 - 日誌寫作 - 協同學習／工作
具體環境	抽象概念化	由行動中反映和行動後的反思，由思考來進行學習（learning by thinking），從邏輯的分析與概念來學習，進一步辨認行動所處的情境，提取在「創建未來」的行動理論	- 運用團體所形成的學習空間，對於所投身參與的行動進行詮釋，透過社群中共享的意義與觀點，概念化實作經驗 - 強調跨領域協同成員間進行行動經驗共同命名，概念化成為共享的行動理論，完成「理論環境」的學習歷程	- 關鍵字卡提擬及工作坊操作 - 行動者／實踐社群聚會 - 日誌寫作
	教學行動	應證概念化理論，即透過教學過程來進行已獲知識的應用和鞏固，檢驗自己是否真正「學以致用」	- 植基於已建構的行動理論，須進一步進入教學的位置，將理論外顯 - 行動者主體開始連結其他行動者，展開協奏式的行動，透過展開跨領域協同教學與行動學習	- 教材教案及教學法 - 輔導教案撰寫 - 書寫方案推動經驗 - 成果分享會 - 協同學習／工作

陸、結語

本研究藉由社大創新計畫，以參與式行動研究介入案例的社大現場，探循分散式領導與民主學習社群建構的可能性。從介入歷程中發現，由創新方案形成的活動系統，運用矛盾內涵引發校園民主化的行動，而浮現民主學習社群：(一)個人積極公民資質的提升，促進主體展開與他人協同的聯合主體行動，包括引介環境掃描與系統思考工具，培養全觀式的視野；以真實的社會生活與社大工作現場為題材規劃專業發展活動；培養個人領導力。(二)由行動者連結發展突現的互惠式行動，並學習應用文化工具，包括關鍵字卡的提擬與共筆寫作，並發展出以字卡為中介的討論形式；引介參與式會議方法與思考工具；應用了反思內省、價值澄清的工具，形構可以支持積極傾聽與接納差異的社會空間；社大教師也自行研發與運用可創造社群連結感的文化工具。(三)多層次的協奏式行動，引動組織內突現的互惠性影響，包括內部的師—工—學協力參與，以及在外連結外部團體，引動公部門、地方與民間展開地方共同治理行動。(四)從協奏式行動的結構形塑，進一步在制度上結構化支持緊密的協調合作、互惠性高的互依關係，乃至各分散式領導的組織型，包括實質參與性質的校務運作機制、強調強化連結與規劃任務的職務再設計。

在社大組織生活情境所形塑民主學習社群，係為一種穿透課程、計劃推動組織工作，甚至連結學校務發展所展開在職場／團體中學習的專業發展途徑。在「理論環境」與「具體環境」之間，促成結構面的組織創新，以及個人專業發展間形成動態的結構形塑與結構化，展現在工作者個人獲得滋養與培力面向，還有教師和學員人際關係因參與式協作的文化工具激發其投身意願與行動而活絡成動態社會聯繫，從而於學校日常生活之課程、成果活動、會議和專案工作展開互惠式影響的協奏式行動。

本研究初步建構研究案例的階段性演化的歷程與內容，據此發現以社大

的校園生活作為學習場域，若能從當地生活和學校的組織生活脈絡出發，也扣緊成人的生命發展課題，透由群體中學習與實作進行未來取向的問題解決，成人將成為改變世界的「即知即行者」（Nowist），有能力將過去歷經的挫折轉化成為前進的祝福，活在當下，積極形塑未來的可能性。所謂的社大也開創了作為「學校」的可能性，框構出育成成人行動公民、創造民主生活方式的成人民主學校，如Wright所揭櫫，它是展望新的可能性的舞台（arenas）與實驗室，以重構官方知識和教學法的途徑，牽動更廣泛層次的國家和公民社會的關係改變，進而改變社會（引自Apple, 2013: 163）。

誌謝：本研究為教育部未來想像與創意人才培育計畫——續航計畫辦公室（100～103年）行動研究之部分成果，感謝續航計畫辦公室工作團隊與未來想像與創意人才培育計畫受補助之社大團隊的投身參與。

參考文獻

(一)中文部分

方永泉（譯）（2003）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the Oppressed）。臺北市：巨流。

方雅慧（2013）。重塑成人教育工作的想像：社區大學工作者共學案例。載於詹志禹、林顯達、張寶芳（主編），未來想像教育在臺灣（頁320-349）。臺北市：國立政治大學。

方雅慧、林朝成（2012）。社區大學促進民眾公共議題參與歷程之研究——以北投社區大學「北投纜車弊案」社區督工專案為例。成人與終身教育學刊，17，109-149。

方雅慧、黃瑞茂（2012，1月）。編織「生活」與「社群學習」的社會想像——北投社大動手打造校園行動研究。論文發表於國立臺灣大學舉辦之文化研究2012年會，臺北市。

方雅慧、黃申在、曾美慧、張繼元、張佑維（2013，11月）。社區教育工作中的跨界與轉化：突現的互惠式影響觀點初探。論文發表於國立師範大學舉辦之「從內變革：開創教與學的主體行動」國際學術研討會，臺北市。

白亦方、蔡瑞君、蔡中蓓、陳玉婷（譯）（2009）。M. W. Apple & J. A. Beane著。民主學校——有效教育的啟示（Democratic Schools: Lessons in Powerful Education）。臺北市：冠學文化。

沈宗瑞（2001）。我國社區大學發展方向與相關課題之比較研究——以1999年以前成立之十所社區大學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC-89-2518-5-007-002）。新竹市：國立清華大學通識教育中心。

李丁讚、吳介民（2008）。公民社會的概念史考察。載於謝國雄（主編），群學爭鳴——臺灣社會發展史1945-2005（頁393-446）。臺北市：群

學。

李俊湖（2007）。教師專業成長。**研習資訊**，24（6），97-102。

李柏諭（2005）。公私協力與社區治理的理論與實務：我國社區大學與政府經驗。**公共行政學報**，16，59-106。

吳天予（2014，12月）。婆婆媽媽戲創人生：北投社大以戲劇元素活化高齡陪伴工作之行動實踐研究。論文發表於文山社區大學未來想像與創意人才培育計畫續行計畫辦公室主辦之103年度社區大學未來想像與創意人才培育計畫教學研討暨期末成果發表會，臺北市。

林彥宏、陳佩英（2011）。協同改進而生的矛盾：中學—大學夥伴關係的轉化與再生。**教育研究與發展期刊**，7（4），103-130。

林朝成、方雅慧（2013）。朝向未來公民的行動學習：社區大學實踐社群經驗。載於詹志禹、林顯達、張寶芳（主編），**未來想像教育在臺灣**（頁290-319）。臺北市：國立政治大學。

洪德仁、潘蓬彬、楊志彬（2004）。公民會議與社區營造——以北投社區社造協定公民會議為例。**社區發展季刊**，108，216-226。

張素真（2014）。生態雙和未來家園ING。論文發表於未來想像與創意人才培育計畫續航計畫辦公室主辦之103年度社區大學未來想像與創意人才培育計畫教學研討暨期末成果發表會，臺北市。

陳佩英（2008）。從培力的對話觀點探討教師的專業成長。**高師大學報**，24，21-48。

陳佩英（2012）。教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化。載於中國教育學會（主編），**2020教育願景**（頁307-358）。臺北市：學富。

陳佩英、曾正宜（2011）。探析專業學習社群的展化學習經驗與課程創新行動——活動理論取徑。**教育研究集刊**，57（2），39-84。

陳麗華（2011）。公民行動取向全球議題課程設計模式與實踐案例。**臺灣民主季刊**，8（1），47-82。

黃泰山（2012）。導言。載於李天健（主編），*迷霧中的探索*（頁5-24）。

臺北市：開學。

黃維（譯）（2002）。E. Wenger, R. McDermott, & W. M. Snyder著。*實踐社群：推動學習型組織之輪*（Community of Practice）。臺北市：天下文化。

熊嬰、劉思云（譯）（2006）。P. Freire著。*十封信：寫給膽敢教書的人*（Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach）。南京市：江蘇人民。

潘世尊（2006）。教育實踐、知識與行動研究。*教育學刊*，26，1-21。

潘慧玲、張素真、沈靜濤（2013）。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。*教育研究發展期刊*，9（12），145-173。

盧乃桂、何碧愉（2010）。能動者行動的意義——探悉學校發展能量的提升歷程。*教育學報*，38（1），1-31。

謝國清（2015）。民主不但是一種價值，更應該形成一種文化：北投社大民主學校的發展經驗分享。未出版之手稿。

（二）英文部分

Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward unified view of working, learning, and innovation.

- Organization Science*, 2, 40-57.
- Burawoy, M. (2007). For public sociology. Address to the American sociological association. Retrieved May 11, 2015, from <http://burawoy.berkeley.edu/PS.Webpage/ps.papers.htm>
- Burawoy, M. (2009). Public sociology in the age of Obama. *The European Journal of Social Science Research*, 22(2), 189-199.
- Cascio, J. (2009). *Futures thinking: The basics*. Retrieved September 15, 2012, from <http://www.fastcompany.com/blog/jamais-cascio/open-future/futures-thinking-basics>
- Clapper, M., Downey, A., Hauger, S., & Riggan, M. (2010). Democratic education: In and throughout the door. *Perspectives on Urban Education*, 2010, 125-127.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117-133.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Berkeley, CO: Westview Press.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2002). Challenging neo-liberalism, building democracy: Creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. *Education Policy*, 17(2), 259-279.
- Gidley, J. M., Bateman, D., & Smith, C. (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Melbourne: Swinburne Press.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In A. Bill, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Monaghan, C. H. (2007). Communities of practice: Modeling lifelong learning skills. *The Journal of Continuing Higher Education*, 55(2), 10-16.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Starratt, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: An oxymoron or ironic possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Voros, J. (Ed.). (2003). *Reframing environmental scanning: A reader on the art of scanning the environment*. Melbourne: Swinburne Press.
- Yahui, F., Chiyuan, C., Jiashin, G., Shentzay, H., & Chaochen, L. (2014, November). *De-centered unities towards democratic schooling in Taiwan with the elementary schools and a grassroots adult institution: A case practices experiment and a perspective of distributed leadership*. Paper presented in Education On Philosophy of Engagement: Philosophy of Education Society of Australia Conference 2014. Hamilton, New Zealand.
- Yahui, F., & Shentzay, H. (2015). Practitioners initiated workplace-based conjoint Collaboration within an adult education institution towards democratic schooling: A distributed leadership perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 21(1), 89-110.

- Yorks, L. (2005). Adult education and the generation of new knowledge and meaning: Creating liberating spaces for foster adult learning through practitioner-based collaborative inquiry. *Teachers College Records*, 117(6), 1217-1244.
- Watson, S. T., & Scribner, J. P. (2007). Beyond distributed leadership: Collaboration, interaction, and emergent reciprocal influence. *Journal of School Leadership*, 17, 443-468.