

主題論文

課程研究

2卷2期 2007年3月 頁41-63

## 從實務社群談課程發展與教師專業發展

王為國\*

### 摘要

個人主義之教師文化會阻礙彼此的交流與互動，不利於知識的創新。近幾年來，教育界有關實務社群的探討愈來愈多，認為可以增進教師彼此之間的互動與創新。本文從實務社群的角度出發，探討其對課程發展及教師專業發展的啟示。在課程發展方面，實務社群可以協助教師發展新課程、協助教師覺醒課程理論、幫助教師累積課程實務知識、協助教師解決課程的問題等。至於在教師專業發展方面，實務社群可以促進教師學習、提供教師學習機會、激發教師專業熱情、激發教師學習動機、促進教師專業知能、幫助學校招募及留住人才、協助輔導新手教師、塑造學校積極的文化、建立多元化溝通管道等。學校應該給與教師足夠的時間與空間去發展實務社群，如此，實務社群對於課程發展及教師專業發展的貢獻才能夠彰顯出來，並且進一步提升學校的教育品質。

關鍵詞：實務社群、課程發展、教師專業發展

---

\* 王為國，朝陽科技大學師資培育中心副教授。E-mail: wkwang@mail.cyut.edu.tw

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2007, Vol. 2 No. 2, pp. 41-63

## Cultivating Communities of Practice for Curriculum Development and Teacher Professional Development

Wei-Kuo Wang\*

### Abstract

The individualism teacher culture obstructs the communication and interaction of teachers and knowledge innovation. The discussions of communities of practice applying to schools have increased noticeably in recent years. This paper investigates curriculum development and teacher professional development by the point of view of communities of practice. In curriculum development, communities of practice can facilitate teachers in developing a new curriculum, aid teachers being aware of curriculum theory, help teachers with accumulating curriculum practice knowledge, and assist teachers in solving curriculum problems. In teacher professional development, communities of practice can advance teachers learning, afford teachers with learning opportunities, encourage professional passion of teachers, excite learning motivation of teachers, improve professional competences of teachers, help school with recruiting and remaining teachers, guide novice teachers, shape the positive cultural in school, and construct multiple communication paths. The school should give teachers enough time and space for developing communities of practice, thus communities of practice can contribute to curriculum practices and teacher professional development, furthermore they can promote the quality of the school.

**Keywords:** communities of practice, curriculum development, teacher professional development

---

\* Wei-Kuo Wang, Associate Professor, The Center of Teacher Education Chaoyang University of Technology. E-mail: wkwang@mail.cyut.edu.tw

## 壹、前言

國內教師較習於單打獨鬥，鮮少和同事交流溝通，或形成教師關在自己的「教室王國」內孤軍奮鬥，很少有機會觀察同事的教學，將自己的知識公開或和同事分享，造成教師彼此之間無法互相學習及激盪新的知識，此即Hargreaves（1994）所稱之「個人主義」（individualism）之教師文化。這種文化會阻礙彼此的交流與互動，對知識創新產生阻礙，如何使教師們彼此之間能有更多的互動與交流，是教育單位必須加以思考的。此外，學校內之課程發展組織存在若干缺失，課程組織往往淪為形式的操作，並未真正發揮其功能。葉興華（2003）認為：成員的課程專業知識不足、開會時間難覓、教師擔任課程發展委員的意願不高、討論品質待提升等，是課程發展組織運作普遍存在的困難。同樣地，目前教師專業發展的缺失和課程發展組織有相似之處，例如：未能真正提升老師的專業能力、聽講式的進修居多；過去的教師專業成長活動過度強調行政主導，教師參與不足，以致因進修內容不符需求、興趣，參與心態仍存敷衍與應付，教師彼此之間缺乏專業對話的空間與時間，對於教學亦缺乏反省機制等（郭木山，2004）。為了促成教育之進步，我們希望教師們能多分享自己的知識，從互動中促成專業的成長。在學校謀求改進時，我們希望引進「實務社群」（communities of practice）之概念，以幫助學校教師進行課程發展及專業發展。

在知識經濟的時代，教師必須不斷地學習，才能跟上時代潮流；傳統的教師在職進修方式偏重於聽講式與注入式的學習，其對學習偏向於獲得的觀點，這種學習的效果有限。而近年來學習的觀點正逐漸改變中，認為學習是參與，要在情境中學習，學習是一種社會互動（Hodkinson & Hodkinson, 2004; Lave & Wenger, 1991），基於學習是參與、行動、情境及互動的理念，讓教師透過參與實務社群，是運用上述學習理念來促成教師專業成長的辦法。

筆者檢視國內教育領域與社群研究相關的論文，包括：方文智（2004）、池榮慰（2004）、吳順火（2003）、呂瑞香（2003）、林春慧（2003）、倪士峰（2001）、廖秀微（2001）、劉仲文（2004）、蔡美玲（2005）等等，其探討之主題有：實務社群、團隊學習、課程發展小組、學年教學團隊、學習領域團隊、成長團體及行動研究團體等，其探討方向大都為課程發展、教學實踐及如何進行動研究等，這些論文都肯定了團隊學習對學校的貢獻，包括：促進學校組織活力化；行政

過程公開化；溝通管道多元化；促進教師的學科知能、專業知能、個人生活知能及教師專業等。但也指出其實施的限制，包括：成員討論時間不足、各團專才分配不均、成員人選等困境。

目前國外有關教育社群之研究相當多元，探討以實務社群之方式促進教師的學習，來增進教師彼此的對話，增進專業能力，目前所探討的研究對象包括職前教師（Barab & Duffy, 2000; Hoffman-Kipp, 2003）、學前教師（Bradley, 2004; Flear, 2005; Gettinger, Stoiber, & Lange, 1999; Perry, Walton, & Calder, 1999）、國小及高中教師（Culpepper, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004; McCann, 2003; Palincsar, Magnusson, Shirley, Marano, Ford, & Brown, 1998; Printy, 2002）。另外在探討議題方面，則包括了：語文（Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000）、社會（Grossman et al., 2000）、數學（Culpepper, 2004; Printy, 2002）、科學教育（Avery, 2003; Palincsar, Magnusson, Shirley, Marano, Ford, & Brown, 1998; Printy, 2002）、環境教育（McCann, 2003）、科技（Hodkinson & Hodkinson, 2004; Zorfass & Rivero, 2005）、早期讀寫活動（Perry, Walton, & Calder, 1999）、藝術（Hodkinson & Hodkinson, 2004）、音樂（Hodkinson & Hodkinson, 2004）、歷史（Hodkinson & Hodkinson, 2004）及行動研究（Gettinger, Stoiber, & Lange, 1999）等。而實務社群之組成，可以用學校現有的學科分組為單位，也可以跨越學科界線，討論重要的議題。由上可知，國外將社群概念引入教育界，已具有成果，包括以社群作為支援課程發展、教師學習、教師專業發展，以及創造教師跨越班級界線共同合作的機會等，值得國內教育界加以參考。本文先探討實務社群概念之內涵，並進而探討其與課程發展、教師專業發展之關係；再來探討建立實務社群之階段。

## 貳、實務社群之內涵

就社群之定義而言，Sergiovanni（2000）認為社群是分享共同承諾、觀念和價值而在一起的一群人。學校教師為了增進教育專業知能，而共同組成小組來進行研討與進修，他們承諾遵守團體的規約，分享彼此的觀念與價值，此即校內之社群。Sergiovanni（2002）更進一步提出學校建立社群可以支持學習、可以建立關係和責任、使教師有義務去遵守道德。因此，教師群體應構成專業的學習社群，透過協同合作的人際互動關係，形成相互支持的專業發展環境，共同追求學習社群的教學理念與實踐，以適應及面對外在環境的變革（黃永和，2005）。我們可視實務社群是

理想的學習環境（Brown & Duguid, 2000），它是一項實用的作法，能夠提供具體的組織基礎建設，以實現學習型組織的夢想（Wenger & Snyder, 2001），因此，了解實務社群之內涵卻實有其必要性。

## 一、實務社群之意義

實務社群的定義是：一群人藉由持續的互動，分享利害與共的事情、共同的問題或熱情，以獲得更深入該領域的知識和專業（Wenger & Snyder, 2001; Wenger, 2006）。實務社群由三種基本因素結合而成，分別是：(1)領域（domain）：是指特定的議題或某個知識領域，社群內的成員因分享和了解其共同領域，而產生對社群之認同感；(2)社群（community）：關心這個領域的人所組成的團體，成員會投入於共同的活動和討論，幫助他人，以及分享訊息；(3)實務（practice）：成員在某個領域裡發展得更有效率，他們會對這個領域內做事的方法有相同的作法及共有的標準，同時他們也分享共同的資源、經驗、故事、工具與處理問題的方法（Wenger & Snyder, 2001）。

在學校裡教師所組成的實務社群，應該是以促成教育品質及學生能力為重點。因此，專業實務的改進是教師社群形成的基本理由（Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001）。

## 二、實務社群與團隊之差異

在探討實務社群時，我們常會思考實務社群和組織內各種團體有何差異，Wenger與Snyder（2000）將「實務社群」（communities of practice）、「非正式網絡」（informal network）、「正式工作小組」（formal work group）、「專案團隊」（project team）等四種組織型態加以區分，如表1所示。這四種組織單位在其目的、成員形成、凝聚緣由與持續時間上皆有所差異。實務社群與非正式網絡屬於「社群」之形式，而正式工作小組（譬如某一部門）與專案團隊二者，則屬於「團隊」之形式。

社群可再區分為非正式網絡與實務社群兩種形式，兩類社群皆是由成員自我選擇與自我組織的，其目的由社群成員自訂，非正式網絡較偏重於資訊交換與情感聯誼，而實務社群通常是有共同專業的成員所組成，因此更能夠發展專業、解決專業問題、交流與創造專業知識等。在社群內聚的緣由方面，非正式網絡著重於情感與關係的維持，實務社群則注重發展出該社群的專業自我認同，此自我認同與專業認

表 1 社群與團隊之差異

類別		目的	成員形成	凝聚緣由	持續時間
社群	實務社群	發展成員能力，創造與交流知識	成員自我選擇	熱情、承諾與專業認定	團體有意願，就一直維持著
	非正式網絡	蒐集與傳遞資訊	朋友與熟人	彼此需要	彼此有動機，就一直維持
團隊	正式工作小組	產出產品或服務	團體經理管轄下的成員	工作要求與共同目標	直至下次組織重整
	專案團隊	完成特定任務	由資深經理下令籌組	專案目標與里程碑	專案完成即結束

資料來源：修改自 Wenger 和 Snyder (2000: 142)。

定與榮譽有關，以及隨著自我認同而來的承諾與熱情等。另外，社群的持續時間則視該社群之內聚緣由與動力而定，有可能很短期內就終止，也有可能相當穩定地存在，甚至組織重整或裁撤後，仍可能繼續維持著。

組織中正式單位的「正式工作小組」，或者由資深經理人下令籌組的臨時性「專案團隊」，這類型團隊的目的是由組織所交付，其形成主要來自正式賦予之職權，是爲了完成工作任務而組織起來運作的，其隱含著工作與學習是分離之假設，團隊的持續時間則視組織任務而定。

### 三、實務社群與教師團隊

教師所組成之實務社群必須兼顧學生與教師的學習品質 (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001)，這和一般公司及企業界所關注的對象是不同的。目前學校裡，教師團隊常出現多種型態，爲了釐清和實務社群之差異，特別說明如表2。

表 2 實務社群與教師團隊之比較

類型	目的	成員形成	內聚緣由	持續時間
實務社群	發展成員能力，創造與交流知識	成員自我選擇	熱情、承諾與專業認可	團體有意願，就一直維持著
讀書會	分享讀書心得	自願形成	熱情、興趣	團體有意願，就一直維持著
休閒式團體	促進休閒生活	自願參加	興趣	團體有意願，就一直維持著

表 2 實務社群與教師團隊之比較（續）

類型	目的	成員形成	內聚緣由	持續時間
課程發展委員會	完成課程發展任務	成員相互推派及當然成員	工作要求與共同目標	直至下次委員會改選
專案式團體	完成研究案	自願參與或被指派	專業認可	完成研究
學年團體	完成學校任務	被指派	工作要求與共同目標	直至離職為止
學科領域小組	完成學校任務	自願或被指派	工作要求與共同目標	直至離職為止

（一）實務社群：一種非正式之組織，其組成分子乃是跨越目前學校之正式組織，由教師自願形成或學校指派之成員共同組成。其主要焦點著重於重要的教育議題或主要之課程實務，例如：教師們可以組成統整課程、品格教育、生命教育社群（見圖1，中間的社群）。在同一個課程實務社群中，老師們會藉由互動與分享，彼此互相學習，他們會發展出社群內共同的知識，分享相同的資源，例如：教師可以相互分享社群成員所設計的學習單、教材等。

（二）讀書會：是由教師會或學校行政推動的讀書會型態的團體，偏重休閒性或混合性的學習。讀書會以分享和交流知識為目的，成員的組成乃是基於熱情與興趣自願形成的，只要成員有意願持續進行，就可以存在下去。

（三）休閒式團體：屬於教師臨時性的組合型態，具有休閒性、娛樂性及聯誼性的功能。而教師推動的教師團隊與臨時性社團型態，雖然是教師自發性的參與，但是在主題的選擇上是以休閒為主、教學為輔。休閒式團隊的目的在促進休閒生活，其成員乃基於興趣自願參加，團體成員有意願就一直維持著。

（四）課程發展委員會：其目的在完成課程發展任務，成員為教師們互相推舉或由學校指派。其具體的工作目的在審議學校課程實施與發展事項，但目前往往流於形式，未充分發揮其功能。

（五）專案式團體：具有實驗研究性質，大都由教育學者或大學教授帶領，教師站在被動學習的立場。其目的在完成研究案，成員是自願參與或被指派參加，這些成員通常認為參加專案研究可獲得專業的認同，當研究案完成，專案小組即解散。

（六）學年團體：在學校中以同一學年老師組成之學年小組（見圖1，橫向的

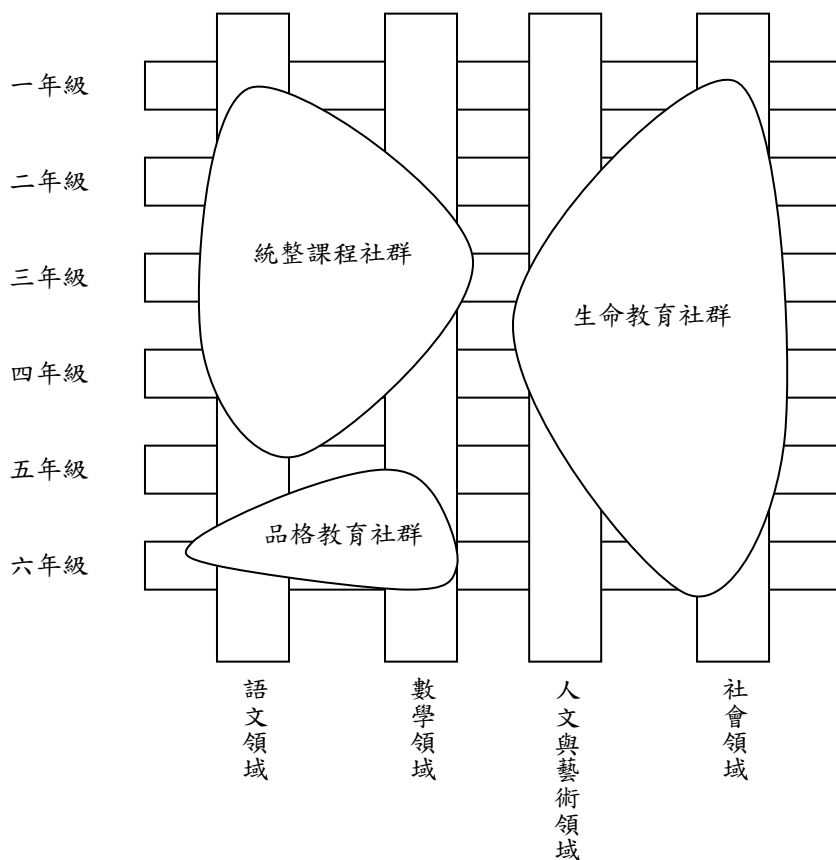


圖 1 學校內之社群與團隊

團體），如：一年級學年團體。同一學年之教師均有義務及責任參與學年團體的活動，他們會討論並參與該學年共有的課程、教學及評量方式，以達成該學年團體所欲達成之教育目標。

（七）學科領域小組：由各學科領域老師組成之（見圖1，縱向的團體），如：語文領域。教師依據自己的任教專長選擇或被指派參與某一學科領域小組，小組是以促進學科領域教育品質為其主要目的，但目前其運作並未受到重視及完全發揮。

實務社群、讀書會與休閒式團體其性質較接近社群，員大都為自願參加，但就其目的而言，休閒式團體和實務社群則不相同。而課程發展委員會、專案式團體、學年團體、學科領域小組較接近於團隊之性質，其形成大都為被指派參加，以達成工作目標為其聚集理由。



在學校內各種團體皆可以同時存在，每位老師也可以參加不只一種團體，至於參與實務社群，乃是以創造知識與發展知識為目的，對於學校知識之創新及教師專業之發展更有助益。

## 參、實務社群與課程發展

教育改革腳步不斷加快，學校莫不亟思趕上教育改革的腳步，深怕跟不上時代腳步而被淘汰。學校面對應接不暇的教育改革理念，該如何採用及建構適合本土的課程？如何調和家長需求與教育理念？如何使教師能接受課程的改變？教師如何進行課程實踐？這些問題是許多教育工作者想要探詢的。在學校裡可以有不同類型的社群，其中，共同關心課程領域的教師們，可以組成以課程為主軸的實務社群，他們針對課程這一個領域有共同的知識，而且分享共同的實務，並想要在課程方面更有品質。Noye提出課程發展的六階段慎思模式，包含：公開分享、重視協議與爭論、解釋立場、強調立場的改變、協商出同意的觀點及選擇決定等（引自Ornstein & Hunkins, 2004）。社群運作和這種課程發展模式的方式十分類似，都強調分享、互動、對話及協商，教師可透過社群之參與而增加教師彼此工作內容的了解、專業成長與人際關係的培養；再者，實務社群之建立可提供一個知識互動及創意激發的平臺。此外，對於學校而言，實務社群之運作，可解決既有課程所面臨的問題及提升課程的品質，或是建立一個學習成長的環境。

我們可以運用實務社群的理念，來組成學校課程發展團隊或以課程為探討主題的團體。從實務社群所應具之特質，我們可以進一步探討課程實務社群所應具備的特質（詹志禹，2003；Saint-Onge & Wallace, 2003）：（一）生產性探索：社群成員從實務情境當中產生問題，有解決問題的需求，透過交互學習解決問題，生產出來的知識支援實務；（二）自我管理：團隊依循某些原則自我管理，成員輪流分享領導權；（三）成員有責任交互支援；（四）成員有多重管道可以合作和討論，如面對面、透過網路、電子郵件、開會……等等；（五）獲得學校的支持：學校能夠提供場地、經費。因此，課程實務社群，其形成乃在於學校中的教師具有學習課程發展及解決課程問題之需求，例如：教師尋求如何解決課程銜接、如何設計品格教育課程等問題。社群內的教師透過互動來學習及解決問題，為了解決問題而產生的知識，可以支援實務的課程發展。參與社群的成員輪流領導，且相互支援，可運用面對面的會議及討論形式，也可透過網路論壇、部落格與電子郵件進行討論。當

然，學校行政能夠主動提供場地、經費與時間，將使實務社群得以順利進行。實務社群中以課程為其領域，乃觸及學校教育之核心，因為其和教師學習及學生學習均密切相關，一方面教師透過實務社群學習課程之設計與實施，而學生也能從實務社群所創新出的知識而受益，學生是課程實施主要的對象，他們是主要的受益者。以下將進一步說明實務社群與課程發展之關係。

### 一、協助教師發展新課程

由於教師在實務社群中是分享共同的資源、經驗與故事，他們可透過課程實務社群，學習跨領域課程的統整，以及學習如何思考課程內容的適切性。如：Grossman等人（2001）探討英語、社會、特教及教導英語為第二語言的教師社群，他們在二年半的期間內固定聚會，學習到歷史和文學的連結及思考教材的新方式。目前，臺灣的教師在九年一貫課程、各年段銜接課程、新臺灣之子課程、品格教育課程……等等，均可以透過實務社群，邀集老師共同分享教學經驗，以及創新課程，讓專家教師與生手教師有相互交流之機會。而此一觀點和課程即研究假設的課程觀點，有相當密切的關係，當教師從事教學實踐的研究時，教師會根據教室教學的行動實務，考驗其研究假設，以決定是否接受課程或修正課程，甚至再設計課程（黃光雄、蔡清田，1999）。另外，林偉文（2002）研究國民中小學教師的創新教學行為發現，教師之間有愈多的知識分享、資訊流通、深度對話與合作，則教師的創新教學行為就愈多，而且教師有無組成或參與知識社群對創新教學行為的預測力最高，可見學校的實務社群對教師發展新的課程確實有助益。

### 二、協助教師覺醒課程理論

教師不關心課程理論，將無法獲得課程改革的整體圖像，將會使課程改革與課程發展淪為枝微末節之改變（歐用生，2004）。學校內的實務社群可以協助教師反省自己課程理論，澄清目前的課程觀點，並思考目前的觀點有何優缺點，並進而思考什麼課程適合於這個學校？什麼課程適合於學生？進而發展適合的課程。

### 三、幫助教師累積課程實務知識

實務社群之關鍵概念是社群知識，社群知識的總和大於個別參與者知識的總和（Gherardi & Nicolini, 2000）。課程實務社群裡的教師是以設計、發展、實施與評鑑課程等，作為課程社群所探討的主題，這些主題內容均涉及課程之實務層面，教

師可以將其實務經驗與教師共同分享，幫助教師們共同累積知識，並且可以促進對於實務的理解及改進（Raphael, Florio-Ruane, Kehus, George, Hasty, & Highfield, 2001），將交流及創造的知識轉換成實務。因此，藉由實務社群中具備共同實務之特性，可以幫助教師累積課程實務知識。

#### 四、協助教師解決課程的問題

實務社群是教師在一起工作，以完成特定的實務問題（Wixson & Yochum, 2004）。課程社群中教師們集思廣益共同解決問題，對教師而言，問題解決的過程，即是教師成長的過程。例如：國內一群國小教師所組成的「啄木鳥教師團隊」，透過集體運思，在統整手冊、創新教學設計、主題式統整課程研發和行動研究中，嘗試各種課程統整模式和能力指標的轉化方式，整合出新的課程統整方式（池榮尉，2004：194）。教師躲在自己的教室王國中，若不能與人相互交流，遇到問題閉門造車不見得可以得到解答，三人行必有我師，透過社群中，拋出自己的問題，同儕中也許有老師過去曾經遭遇此問題，則可以分享與提供其解決策略，若社群中，老師們過去並無此相關經驗，則可以用腦力激盪的方式，共同找出解決策略，如此，將可幫助教師解決其獨自無法完成的問題。由此可知，教師所組成的實務社群，可以協助教師解決課程的問題。

### 肆、實務社群與教師專業發展

實務社群對教師專業發展有何作用？實務社群對教師專業發展產生何種新的局面？如果我們將學校視為是一種學習型的組織，將學習視為是需要互動才能夠成長，那麼實務社群將很適合於教師的專業發展。以下將進一步分析實務社群和教師專業發展之關係。

#### 一、藉由互動促進教師學習

學習是發生在意義的交流及合作性建構的情境中（ten Dam & Blom, 2006）。實務社群不只是將人聚集起來並給予代表名稱而已，重要關鍵是人員的共同參與投入（Wenger, 1998）。從心理學的觀點，Vygotsky（1978）認為學習是一種社會現象，因此，教師之成長與學習，是發生在教師彼此的互動關係中，這也說明了社群的重要性。例如：某國中教師所組成的品德教育實務社群，會集思廣益，互相腦力

激盪，以解決工作上的問題（蔡美玲，2005：106）。以實務社群為教師專業發展的觸媒，可引導教師彼此互相共同學習，分享彼此的知識，將內隱知識轉化為大家可以共同分享的知識；同時，社群裡教師可以放心地問問題以產生對話（Snow-Gerono, 2005），並促成課程改革的進步與革新。例如：Printy（2002）探討高中數學和科學教師參與實務社群，發現參與實務社群可以促進教師的學習。

## 二、提供教師學習機會

研究指出學校領導者若能成功提供學習機會、學習空間和學習經驗的工作環境，則將能觸發教師的專業發展（Clement & Vandenberghe, 2001）。要發展教師專業知識，教師不能閉門造車，他們必須要和其他面臨相同情況的人有接觸、交流的機會，才能夠累積他們的經驗。教師可經由類似學徒學習的過程，學習社群中的技能、規範與規則（Hung, Chee, & Hedberg, 2005）。總之，新手教師、實習教師或在職教師，可以在社群中觀摩資深及有經驗的教師而逐步投入及嫻熟課程相關能力。

## 三、激發教師專業熱情

學校過度強調科層體制將無法激發教師的教學熱情，對於教師專業發展也不會有助益，因此，為了促進教師專業成長，學校組織結構宜由科層體制逐漸轉為教師學習社群的營造（蔡進雄，2005）。由一群國小教師所組成的「啄木鳥教師團隊」能夠激發成員的專業熱忱，其中一位成員說：

「教學這麼多年，可是在這裡才有樂趣耶。……常常大家討論講一講，回去的時候，我都會再想起好多，就會有一股衝動好想去做看看……」（池榮尉，2004：191）。

在社群中，教師們分享自己的課程實施經驗供他人參考，而其他老師也會立即予以回饋，或者採用某位老師提供的經驗將其應用在班級上，提供分享的老師將會覺得自己的意見被同儕採用而覺得受到重視，內心得到滿足，更進一步激發其熱情，下一次更願意分享其實務經驗；而從社群中獲得經驗的老師，則認為社群提供寶貴的經驗，並且可以見賢思齊焉，產生有為者亦若是的想法，可帶動他更想在教育上力求改進之熱情與動機。

#### 四、激發教師學習動機

教師的實務社群可以在教師專業發展中扮演催化劑及指引的角色，教師社群著重於同儕合作及反省性的對話，提供社會及規範性的支持，支持教師參與專業發展。在社群中，教師會找到學習及成長的動機、方向與責任，他們將會發現同儕是新理念的來源，以及是智力的刺激與回饋，可以促進彼此的深度學習及教學的改進（Smylie, Allensworth, Greenberg, Harris, & Lupescu, 2001）。是故，參與實務社群可以激發教師學習動機。

#### 五、促進教師專業知能

教師專業知能之優劣攸關教育品質之良窳，教師參與社群對教師發展、學校整體能力及改進教學和學校教育實務具有重要的貢獻（Little, 2003）。透過實務社群，教師可以和同儕相互交換教學經驗與反省專業知識，進而獲得學科知能、教學知能及教育專業知能，並培養教師的專業能力和促進其專業成長。

#### 六、幫助學校招募及留住人才

合作的教師文化及專業的社群可以幫助教師激發創意，提供教師實驗新點子的自信心，遭受挫敗時能有支持性的網絡予以支持，使教師能不屈不撓（Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001），此外，尚能給予教師情緒的支持，在改革的道路上不會感到孤單。教師社群的凝聚與組成是為了要打破教師孤立的傾向，增加對學校的認同與歸屬，並在與同儕的互動學習中，觸發專業對話與提升專業知能，以提升學校效能（林思伶、蔡進雄，2005）。社群中教師可以獲得成就感及滿足其興趣，同時參與社群可以讓教師具有歸屬感，因而願意留在學校繼續服務，可以為學校留下優秀的人才。社群中，資深或優秀的教師，因為透過分享及回饋經驗給其他同儕，使其他教師對優秀教師產生敬重感，而優秀教師更因為自己能夠提供相關意見給其他教師參考，而覺得自己受到重視及產生滿足感，這樣可以使老師們更願意留下來。學校如果能營造出智性的成長氣氛，則可以吸引其他教師慕名而來，並且想加入這個學校的行列，使學校具有優秀的師資。

#### 七、協助輔導新手教師

當參與實務的新手由這個社群的周邊逐漸移向中心，他們會變成更主動而且更

投入社群的文化之中，進而承擔起專家或資深成員的角色，這就是Lave與Wenger（1991）所說的「正當性周邊參與」（legitimate peripheral participation）的過程。新手教師在剛進入校園時，通常會感受到疏離感，缺乏他人的支援，但他們可以經由參與實務社群中發展對學校的認同感與學習如何擔任老師的方法（Bradley, 2004）。某位新手教師分享了參與實務社群的看法：

「有一個定期運作的社群，可以聽聽其他老師對於教學有什麼看法，尤其像我們這種菜鳥，吸取別人的經驗還蠻重要的」（蔡美玲，2005：109）。

新手教師或者實習教師，透過參與實務社群而逐步地了解學校內的規範、規矩與教育專業，是故，實務社群對輔導新手教師具有功效。

## 八、塑造學校積極的文化

由於實務社群的存在，學校更有可能形成學習型組織，使得學校更加具有活力及生命力，容易接納新的事物。Sergiovanni（2004）認為組織的能力應該是所有人所知的總和，實務社群可將眾多教師的實務經驗加以整合匯集成為學校整體之專業能力。此外，教師獲得專業自主，得以掌握課程發展，但也會令人擔心是否會過於自主而淪為各行其事，因此，我們希望讓教師藉由參與實務社群，使得合作的文化能夠營造起來，讓自主及合作能夠加以結合並且得以平衡，營造學校積極的文化。

## 九、建立多元化溝通管道

藉由實務社群的溝通，實務社群內可達成行政事務的非正式溝通，學校的成員，可不依循組織層級方式，進行彼此之間訊息的傳遞，以促進成員之間意見交換與情感聯繫。在任何的組織中，有正式溝通的存在，也必然有非正式溝通的存在，因為組織中的每位成員都有其人際網絡或社會關係，自然會不定時的在一起交換訊息，分享彼此的經驗，這種溝通方式並不屬於正式溝通的範疇，而是屬於非正式溝通的方式（吳清山、林天祐，2005）。藉由實務社群之運作，使得學校成員彼此的溝通管道增加，促進學校政策的傳達，以及問題的反應，並增進教師們人際互動與聯繫。

## 伍、建立實務社群之階段

### 一、實務社群之演化

任何社群的建構發展有其生命週期和流程，在不同的階段，社群有不同的任務。社群要能在各階段因應成員與組織內外界環境的變動，才能落實社群真正的願景。Gongla和Rizzuto（2001）將IBM公司自1995年起即開始推展實務社群的經驗，歸納為實務社群的演化模式，如表3所示，共有五階段：（一）潛在階段（potential stage）：開始形成社群，主要基本功能為連結（connection），它是一個誕生前的階段，但是組織核心已經出現了，這個核心由在工作上有相關聯或有共同興趣的人所組成，但未完全發現所有的成員；（二）建立階段（building stage）：社群開始自我定位，形成運作規則，主要基本功能為「創造共同記憶與經驗脈絡」（memory and context creation）。創始的成員開始去確立社群的走向及如何建立和宣告它的存在。成員的核心小組開始去創造社群運作及成員共同工作的步驟。建立對社群的共同理解，包括：社群是什麼？為什麼要成立？如何運作？等問題；（三）投入階段（engaged stage）：社群執行與改善程序，主要基本功能為使知識容易獲取，並能透過群體來進行學習。社群真正開始運作共同的目標，且社群規模愈來愈大及複雜。因為社群正在運作，社群人員扮演他們的角色及執行工作，社群正在學習處理本身是一個持續的實體，也要學習較多屬於環境內部的運作，學習如何調適及改進。在這個階段，社群真正開始建立它的能力，以去影響「外顯和內隱知識」（explicit and tacit knowledge）；（四）積極階段（active stage）：社群展現出對知識的效益與集體學習的效益，主要基本功能為協同合作。社群開始反省、分析及真正開始去了解、定義及評估組織及成員之價值。此外，社群將更進一步擴展它的成員並且建立和其他社群的關係；（五）適應階段（adaptive stage）：社群與組織使用知識以增強核心優勢，主要基本功能為創新與生產。社群已經朝向察覺及回應外在條件的階段，它能夠持續地調整以創造知識及建立新的結構，它需要運用知識以有效地完成及影響它的環境，更進一步地，社群可能擴展到新的環境中。在這個階段，社群開始創新及生產，創造新的商業目標、新的解決方法、新的貢獻、新的過程及新的團體。社群的創新不僅影響它的成員，也影響外部的人員，甚至創造專業領域的趨勢。

由此可知社群之建立並非一蹴可幾的，它是具有階段性的演化，就Gongla與

表 3 演化階段的基本功能

區別	潛在階段	建立階段	投入階段	積極階段	適應階段
基本功能描述	連結	創造共同記憶與脈絡	可接近性與學習	協同合作	創新與生產

資料來源：修改自 Gongla和Rizzuto（2001: 845）。

Rizzuto（2001）的觀察及分析，大部分的社群屬於前三階段，少部分屬於積極階段，並沒有一個社群完全符合第五個階段的標準。

社群是一個旅程而不是終點，同時社群是一個動詞而不是名詞（Grossman et al., 2001），因此，社群之形成不應只是將其視為是學校施政目標的終點，把社群建構起來就算完成業務，社群是持續不斷的歷程，此外它是動態而非靜態的。在學校中，社群本身會變成學校有價值的資產，而社群利益也將成為學校重要的利益。因此，學校在了解組織競爭優勢的來源是組織知識創造與分享的能力後，最重要的是建立一個交流的環境，讓學校透過實務社群的運作，讓知識成為學校的公共財，透過教師們彼此的參與和對話，分享資訊與知識，創造學校的優勢。

## 二、學校實務社群之發展過程

接著，本文探討學校中以教師為主所組成社群的發展過程。Grossman 等人（2001）認為教師社群會經過開始、發展與成熟階段，掌握社群的發展將有助於社群之建構。社群之建構並非能一蹴可幾，成員也並非能夠馬上接受社群的理念，成員必須在參與中逐步形成對團體的認同。以下分別敘述之：

### （一）開始階段

社群的開始階段，有如Gongla和Rizzuto（2001）所述之潛在階段，成員只認同校內的次團體或小集團，如：一年級學年。而在教師團體中，成員是具有可替代性的，成員經常變動且不固定。社群建立之初，成員認為只要為自己負責即可，社群成員彼此之間不是非常熟識，對於彼此之權利與義務也非熟悉。此外，社群建立之初，成員認為學生的學習與教師的學習是互相對立的。

### （二）發展階段

社群的發展階段，有如Gongla和Rizzuto（2001）所述之建立及投入階段，成員開始了解到參與社群的必要性，也開始嘗試尊重群體內部同儕的意見，社群繼續運作一段時間之後，成員會發現衝突是不可避免的，也必須要容忍成員之間的差



異，去接受不同成員的意見。當社群逐漸發展時，成員開始了解到某一成員獨特的貢獻，當某一成員要離開時，他們會感受到失落感。

### （三）成熟階段

社群的成熟階段，有如Gongla和Rizzuto（2001）所述之積極及適應階段，成員了解與認識到彼此之間的差異並加以尊重，而能以公正的方式處理衝突。成員彼此之間能夠互相信任，在此階段也能夠藉由互動產生新的知識，進行知識創新的工作，成員認為扶持同儕的發展也是自己的責任。成員會形成社群的責任感，並產生團體的規範和行為的規約。

## 陸、結論

校內教師文化長期以來較偏向於個人主義，缺乏交流與互動的機制，本文從實務社群之概念，來探討如何促進課程發展與教師專業發展，希望能促進教育品質的提升。

學校的實務社群是校內專門探討學校相關議題的團體，藉由教師對社群的認同，密切的互動，來共同分享知識與實務，在這個過程中，學習藉由參與及人際互動中獲得，並可以培養教師之專業能力。

在課程發展方面，實務社群可以協助教師發展新課程、協助教師覺醒課程理論、幫助教師累積課程實務知識及協助教師解決課程的問題。至於在教師專業發展方面，實務社群可以促進教師學習、提供教師學習機會、激發教師專業熱情、激發教師學習動機、促進教師專業知能、幫助學校招募及留住人才、協助輔導新手教師、塑造學校積極的文化及建立多元化溝通管道。

為了鼓勵社群之成立，有關單位可多向學校宣導課程社群之功能與運作方式。學校實務社群的建立並非一蹴可幾，需歷經開始、發展與成熟階段。學校應該給與教師足夠的時間去發展實務社群，社群人員需要共同時間參加聚會或討論，因此，學校可以安排共同時間，讓社群人員可以在這段時間內，聚在一起從事社群的活動。此外，學校應該給與教師足夠的空間，社群之運作需要場地，學校應提供足夠與舒適的空間，讓社群得以開會或討論。另外，學校可建立支援團隊，以喚起大家對實務社群的重視，他們可以舉辦研討會、策略會議，並和社群成員見面，促進社群之成立；當社群成立後，支援團隊還可以協助解決問題（Wenger & Snyder, 2001）。

實務社群對於課程發展及教師專業發展具有貢獻，並能進一步提升學校的教育品質。本文探討實務社群之內涵及其對課程發展及教師專業發展的功能，希望對教育界具有啓示作用。

## 參考文獻

- 方文智（2004）。國民小學知識社群之研究——以嘉義縣為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 池榮慰（2004）。國民小學教師團隊發展歷程之研究——以啄木鳥教師團隊為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書。臺北市：高等教育。
- 吳順火（2003）。團隊學習運用在九年一貫課程實施之研究——以兩所公立國民小學為例。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 呂瑞香（2003）。變革之舞——團隊學習在Klapay國小的實踐與省思。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 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。
- 林春慧（2003）。國民小學團隊學習與教師專業成長之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林偉文（2002）。國民中小學學校組織文化、教師創意教學潛能與創意教學之關係。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 倪士峰（2001）。國民小學團隊學習之個案研究——以花師實小為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 郭木山（2004）。學校本位教師專業發展之意涵與實踐。教育資料與研究，62，108-117。
- 黃永和（2005）。教學文化的概念探討。課程與教學季刊，8（3），27-40。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計——理論與實際。臺北市：五南。
- 葉興華（2003）。臺北地區國民小學實施九年一貫課程之課程發展組織研究。臺北市立師範學院學報，34，63-96。
- 詹志禹（2003）。課程創新與教師的自我創化——系統演化的觀點。教育研究集刊，28，145-173。
- 廖秀微（2001）。運用團隊學習促進教師STS教學實踐之行動研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 劉仲文（2004）。團隊學習在學校教師行動研究之應用——以臺中縣大明國民小學為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

- 歐用生 (2004)。課程領導議題與展望。臺北市：高等教育。
- 蔡美玲 (2005)。實踐社群在國民中學應用之行動研究——以品德教育推動為例。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡進雄 (2005)。從學校組織多元分析架構論教師專業發展。載於輔仁大學師資培育中心舉辦之「教師專業發展與規劃」學術研討會論文集 (頁51-66)，臺北縣。
- Avery, L. M. (2003). Knowledge, identity, and teachers' multiple communities of practice. *Dissertation Abstracts International*, 64(9), 3174. (UMI No. 3104492)
- Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradley, V. L. (2004). What if we are doing this wrong? Sequestering and a community of practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(3), 345-367.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teacher's professional development. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Culpepper, S. M. (2004). The role of communities of practice in supporting first-year teachers' learning to teach mathematics in urban schools. *Dissertation Abstracts International*, 65(10), 3579. (UMI No. 3152023)
- Fleer, M. (2005). Meaning-making science: Exploring the sociocultural dimensions of early childhood teacher education. In K. Appleton (Ed.), *Elementary science teacher education: International perspectives on contemporary issues and practice* (pp. 107-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gettinger, M., Stoiber, K. C., & Lange, J. (1999). Collaborative investigation of inclusive early education practices: A blueprint for teacher-research partnership. *Journal of Early Intervention*, 22, 257-265.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safely in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 9(3/4), 7-18.
- Gongla, P., & Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM global services experience. *IBM Systems Journal*, 40(4), 842-962.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different*

- from a gathering of teachers?* NY: National Research Center on English Learning and Achievement, State University of New York, Albany.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. CA: Jossey-Bass Inc.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21-31.
- Hoffman-Kipp, P. H. (2003). Model activity systems: Dialogic teacher learning for social justice teaching. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 27-39.
- Hung, D., Chee, T. S., & Hedberg, J. G. (2005). A framework for fostering a community of practice: scaffolding learners through an evolving continuum. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 159-176.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- McCann, E. P. (2003). Passion and persistence: A study of communities of practice in schools. *Dissertation Abstracts International*, 64(5), 1607. (UMI No. 3089547)
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th ed.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Palincsar, A. S., Magnusson, Shirley, J., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices of the GISML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Perry, N. E., Walton, C., & Calder, K. (1999). Teachers developing assessments of early literacy: A community of practice project. *Teacher Education and Special Education*, 22, 218-233.
- Printy, S. M. (2002). Communities of practice: Participation patterns and professional impact for high school mathematics and science teachers. *Dissertation Abstracts International*, 63(7),

2428. (UMI No. 3059311)
- Raphael, T. E., Florio-Ruane, S., Kehus, M., George, M., Hasty, N., & Highfield, K. (2001). Thinking for ourselves: Literacy learning in a diverse teacher inquiry network. *The Reading Teacher, 54*(6), 596-607.
- Saint-Onge, H., & Wallace, D. (2003). *Learning communities of practice for strategic advantage*. New York: Elsevier Science.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Collaborative cultures & communities of practice. *Principal Leadership, 5*(1), 49-52.
- Smylie, M. A., Allensworth, E., Greenberg, R. C., Harris, R., & Luppescuet, S. (2001). *Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 21*, 241-256.
- ten Dam, G., & Blom, S. (2006). Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education, 22*, 647-660.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review, 78*(1), 139-145.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2001). *Cultivating communities of practice*. Boston: Haven Business School Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice-learning as a social system: Systems thinker*. Retrieved September 24, 2006, from <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice*. Retrieved July 25, 2006, from <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

- Wixson, K. K., & Yochum, N. (2004). Research on literacy policy and professional development: National, state, district, and teacher contexts. *The Elementary School Journal*, 105(2), 219-242.
- Zorfass, J., & Rivero, H. K. (2005). Collaboration is key: How a community of practice promotes technology integration. *Journal of Special Education Technology*, 20(3), 51-60.