

小學教師專業學習社群實踐素養導向課程之個案研究

李建彥¹

摘要

本研究旨在以「實踐社群理論」為研究視角，透過深度訪談來透視個案學校教師專業學習社群將「特色課程」轉型為「校訂課程」之成功歷程、關鍵與有效策略。研究發現為：個案學校教師專業學習社群憑藉著多年的特色課程發展能量，歷經了「課綱理解期」、「觀點轉化期」、「協作動員期」、「校訂課程期」等四大階段歷程，將學校「特色課程」轉型為素養導向「校訂課程」；校長領導、教師教學與家長教養等面向的觀點轉化，是素養導向課程順利實施的重要關鍵；透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，促進特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」；學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展。

關鍵詞：特色課程、校訂課程、素養導向課程、教師專業學習社群、實踐社群理論

¹ 國立中正大學教育學研究所博士班研究生
通訊作者：李建彥，E-mail: leechienyen@gmail.com
收稿日期：2019/12/10；接受刊登日期：2020/03/23
DOI:10.6618/HSSRP.202009_14(3).2

壹、緒論

教師專業是學校教師教學品質與學生學習成效的重要關鍵，教師專業學習社群的運作，影響著教學實務現場的成敗優劣，透過教師專業學習社群的發展運作，進行教師們的經驗分享與交流溝通，能有效匯集眾人的智慧、教學經驗及特殊創意，使親師生共同成長受惠。教師專業學習社群（teacher professional learning communities, TPLC），概念源於臺灣於 2010 年起，藉由「補助辦理精進教學要點」及「教師專業發展評鑑」，開始鼓勵教師以改進教學為主軸，成立專業學習社群，正式推動教師專業學習社群（張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠，2011）。

在現今重視知識管理的時代，推動教師專業學習社群可以帶動教師專業成長，在新課綱強調「自發、互動、共好」基本理念之下，社群值得教育人員積極參與及推動（顏國樑，2016）。現代社會越來越重視團隊合作精神，教師必須突破心理與環境的障礙，積極走出個人教室王國，而教師學習社群屬於團體性活動，以知識共享和合作協同方式一起學習有助於個人或組織發展（陳棟樑、黃明一、周瓊瑤，2017）。丁一顧與陳佳琳（2019）亦提及專業學習社群乃是提升教師專業資本的重要方式，而教師專業資本則是促進教師專業素質與學生學習成效的重要良方。因此教師專業學習社群具有打破教師孤立傾向，增進教師專業對話互動的功能，並可有效幫助教師專業發展及學校組織的成長。

十二年國民基本教育課程綱要總綱說明教師專業發展的做法除了可透過領域或科目之教學研究會、年級或年段會議，可由教師自發組成校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效（教育部，2014）。而學校如能實施教師專業學習社群，則有助於學校成為學習型組織，讓教師間教學相長的切磋與琢磨，可以獲得內化的效果，進而增進教師專業與改善學生學習成效，落實到教學，最後使學生受惠（陳延興，2019）。

由於少子化、都市化等社會結構變化之影響，偏遠地區學校呈現日漸小規模化趨勢，且承受可能被裁併校的壓力，偏遠地區小校再生發展的可能性與方向，成為當前教育決策上的重要課題，教育經營原本就是多面向思考的議題，偏遠小校具有發展之潛力，裁併並非最後一條路（何高志等人，2019）。呼應 108 新課綱，進一步的為偏鄉教育進行生活化、精緻化及發展國民核心素養導向的課程設計，從過去知識能力導向的「特色課程」，轉化為素養導向的「校訂課程」，是未來我們需要共同持續關心的議題。

「十二年國民基本教育」不僅是教育改革，更是學校改變的機會。如何透過由下而上的教師領導，藉由優質行政作為搭配專業學習社群因應課程政策，有效發展素養導向校訂課程，且教師能從學校重要關鍵事件的對話與反思歷程中，共同凝聚教學改變與創新之信念，將是這一場教育改革中，教學風景變異與教師專業轉化的契機。

面對新課綱，教師專業學習社群，如何將「特色課程」轉化為「素養導向課程」，實踐的歷程、關鍵及策略為何？教師專業學習社群扮演著什麼樣的角色？相關研究方面，關於教師專業學習社群，將特色課程轉化，建構素養導向課程歷程之相關研究，目前仍付之闕如，國內尚無針對相關議題進行深入探究之實證性研究，形成學術探究的罅隙。因此，本研究以 Wenger 的「實踐社群理論」(theory of community-of-practice) 為探究視角，以質性研究觀點理解個案學校進行新課綱的轉化與實踐，分析了解學校課程由「特色課程」轉型為「校訂課程」之歷程、關鍵及有效策略。以提供實施素養導向課程教學的學校，能有參考的實證例子。據此，本研究目的在於：

- 一、以個案研究的方式瞭解一所偏鄉小學的教師專業學習社群，進行課綱的轉化與實踐，從原有的特色課程，轉型為建構素養導向校訂課程，學校團隊所經歷的歷程。
- 二、探索個案學校課綱轉化實踐與素養導向課程順利實施的重要關鍵。
- 三、瞭解個案學校將特色課程轉型為校訂課程的可行性策略，藉以提供教育單位實施素養導向課程與教學之參考。

貳、文獻探討

一、教師專業學習社群之意涵

隨著社會的變遷與科技的日新月異，教師專業發展的內涵也有所改變，對於教師學習方式，在知識經濟社會講求的是「知識分享」，藉由專業學習社群知識的交互作用，以獲得更高層次的知識與智慧，進而確保教育品質與學生學習成效（黃建翔、石淑旻、蔡明學，2018），因此教師專業學習社群著重於教師間互動的過程中，凝聚對學校教育共同的目標與願景，教師彼此能相互支持與協作領導，藉由團隊合作的方式進行經驗分享與專業探究，教師專業學習社群內個人與團隊都能持續進行學習活動，並運用發展於課程與教學的實務中，使整個社群成員能不斷專業進步，並以學生學習導向來解決教學相關問題，以確保教師專業的發展與學生的學習成效。黃建翔與吳清山（2013）研究提到，教師專業學習社群可使學校內部產生一股由下而上的教育改革動力，促使學校組織變成專業學習型的組織，最終目的為了提升學生的學習成效。茲就教師專業學習社群之意義及內涵說明如下。

（一）教師專業學習社群的意義

教師專業學習社群乃是指具有共同願景的一群教師，在社群中不斷地集體學習，此專業學習社群之特性包括：共享領導、共享願景與價值、集體學習、共享教學實務、支持情境（Hord & Sommers, 2008）。在教師合作文化下，關注學生學習，一同提升教師的專業與學生的學習成效。

專業學習社群運作的概念植基於學習社群，也是學習社群的再進化，專業學習社群之運作是將焦點著重於特定的專業領域中，使社群成員的學習及社群整體運作有更明確具體的目標，且專業學習社群之形成，對於學校亦具有改革的功能，亦能反映出社群成員對於改變之需求（孫志麟，2010）。Wilson（2016）指出，真正的專業學習社群應該要包括成員間的共享治理，藉以產生學校的改進，透過教師成員組成社群進行互動、分享與學習，本身亦帶有「相互學習」的意涵。Brown、Horn 與 King（2018）亦指出，教師專業學習社群可提供一個鼓勵教師專業發展、合作以及創新的機會。由此可知，推動並深化教師專業學習社群之運作，藉以提升教師教學與學生學習，的確有其必要性、價值性與重要性。

在新課綱正式上路之際，十二年國教有別於九年一貫課程重視的基本能力，而強調核心素養導向的課程與教學，讓學生習得「知識、技能與態度」，更能以生活的知能出發，適應未來的世界。因此，如何透過教師專業學習社群的推展與深化，藉而提升教師教學專業與學生學習成效，是當前重要的教育改革議題之一。

（二）教師專業學習社群之內涵

DuFour 與 Reeves（2016）提出教師專業學習社群運作強調五大原則，分別為：教師組成合作團隊，並負起學生學習之責；教師合作並逐步發展符合學習者需求之課程；教師團隊基於實務課程發展出相關的評量；教師團隊使用共通式形成性評量來瞭解哪些學生需學習協助、確認教師教學的優缺點、以及具體說明教師無法協助學生之處；教師共同發展出足以提供需要額外支持的學生能真正接收到學習上的支持。

教師專業學習社群重視教師的團隊協作、著重提升教師專業與學生學習成效，在校園中，應鼓勵教師積極參與，於參與過程中省思專業學習社群運作之優缺點，進而發展深具校本特色的專業發展活動，更能顯示出教師專業學習社群的意義與價值。

歸納國內外之相關研究（丁一顧，2014；孫志麟，2010；黃建翔、吳清山，2013；張德銳、王淑珍，2010；簡杏娟、賴志峰，2014；Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Hord & Sommers, 2008），彙整出教師專業學習社群內涵包括：「共享的價值與標準」、「合作學習與互動」、「支持與共同領導」、「關注於學生學習」等四項主要內容，教師專業學習社群中能建構共同的願景與價值，以團隊合作的方式進行學習，形塑以學校為本位，以教師為改革主力的學習型組織，並強調在教師專業學習社群中之最終目的是為了保障學生全人化的適性發展。

由上述可知，專業要不斷的追求成長，才能維持專業地位，學習社群乃是提升教師專業的重要方式，在學校教師專業學習社群的運作中，「強化社群運作實踐」、「落實成員共同協力領導」、「關注學生學習與教師教學之改善」、「積極營造社群合作信任」與「建立成員相互對話與學習」，都將對教師專業學習社群之運作，有正向的提升作用。在新課綱實施之際，透過教師社群的運作，學校原有之特色課程將能轉化為素養導向之校訂課程，讓學生培養結合知識、技能與態度之素養。

二、素養導向課程的理念

十二年國民基本教育課程綱要，經過多年的研議與發展，於 108 學年度起分別自國民小學、國民中學及高級中等學校之一年級新生開始實施(教育部，2017)，新課綱與九年一貫課程最大的不同為何？在十二年國民基本教育課程綱要總綱的修訂背景中提到，「研修係就現行課程實施成效進行檢視，並本於憲法所定的教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民(教育部，2014)」。

其中，「實踐素養導向之課程與教學」可謂是這一次課程改革的核心理念(楊俊鴻、張茵倩，2016)。

總綱以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為課程願景，希冀課程能以生命主體的開展為起點，透過培養學習者的核心素養、健全身心發展，讓潛能得以適性開展，進而能運用所學、善盡責任，成為學會學習的終身學習者，以使個人及整體的生活、生命更為美好(洪詠善，2016)。

「素養」指的是身為一個人所應具備知識、能力與態度的總合；因為一個人具備這樣的「素養」，才足以生活在複雜且快速變遷的 21 世紀現代社會中(蔡清田，2012)。「核心素養」是指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度(國家教育研究院，2014)。依蔡清田《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》一書所示，「素養」是指一個人接受教育後學習獲得知識(knowledge)、能力(ability)與態度(attitude)，而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的，乃為「核心素養」(蔡清田，2014)。把這概念轉化到十二年國教，「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展(教育部，2014)。吳清山(2011)亦主張：「發展學生核心素養(core competencies)，提升學生未來適應力，實屬重要的教育課題。」簡要來說，核心素養是指每一位國民為適應現在及未來的生活，所必須擁有基本且重要的知識、能力與態度。在教育的過程中，這些基本且重要的素養之培養，攸關學生及國家競爭力的提升。

不同於過去九年一貫課程著重在知識與技能的傳承，新一波的教育改革更重視融合「知識、技能、態度」的「生活化、跨域統整化、問題解決化」的學習。在過去，學校累積了豐富的校本特色課程的實施經驗，配合新課綱的實施，將校本特色課程予以轉化為素養導向之校訂課程，是我們共同需要思考及面對的重要課題。

三、實踐社群理論

Wenger (1998) 對社群所下的定義是：社群是一種社會結構，在這種社會結構下，人類所要達成的事業或計劃都被視為值得努力追求，而社群成員的參與投

入是被視為成功的重要因素。關於實踐社群的定義，指的是組織成員置身於工作實務當中，在共同特定的場域中成員彼此互動，並擁有共同的事務目標而認同結合，透過正式與非正式的溝通互動下，彼此分享共同利益、問題或熱情，以獲得更深入的該特定領域知識和專業。透過實踐社群，學習者在社群中建立相互關係、瞭解自己在社群的角色以工作職責、以及發展運用實踐智庫的種種能力，強調參與者透過實踐社群場域的運作與互動，可達社會互動及學習互動的效果。

Wenger、McDermott 與 Snyder (2002) 說明，組成實踐社群的三項基本元素為領域 (domain)、社群 (community) 和實踐 (practice)，分別指涉的是實踐社群內的成員因分享及瞭解某個共同議題或領域的知識而產生出對此社群的認同感；因為投入共同的活動或任務中，成員會出現團體感並在其中能相互分享訊息；藉由分享經驗及解決問題的方法等的共同資源，實踐社群中的成員會形成在這個議題或領域中共有的作法及標準。另外，實踐社群中的實踐亦具有以下三項特質：共有的願景 (joint enterprise)、共同的參與投入 (mutual engagement)、共享的智庫 (shared repertoire)。

巫淑華 (2018) 說明，依據「實踐社群理論」的觀點，學習就是一種社會實踐的過程，理論跳脫傳統上對個人認知學習的注重，轉移至觀察身處在社群中的個人如何與週遭的人互動學習。社群中的新手及老手會透過參與實習時候，彼此針對實習的內容，溝通對話，磋商意義，達到逐漸理解或共識的程度。當這種參與實習的頻率逐漸增加，而且有更多機會與其他社群新手及老手溝通對話、磋商意義的時候，這些新手及老手習得愈多的新知識及技能，且對此之熟悉度也會日漸深厚，這些過程不是靠一己之力就可以達到的，而是需要依賴人與人之間頻繁的互動，這整個過程就是社會實踐。一個團體的成員們，藉由集體式的學習歷程可視為組織學習，但組織團體必需提供必要的誘因以及引導來幫助成員獲得學習，藉由正式和非正式的人際互動，促使組織不斷的進步與改善 (林孟郁、鍾武龍、張月霞，2015)。因此，社群內部集體的互動，將有助於社群組織的學習與成長，而學校教師所組成的教師專業學習社群，亦透過人際互動，促進教師專業的提升。

綜合上述，在學校教學的環境中，教師們透過熱烈參與學校素養導向課程的建構，並追求共同的願景，不僅有助於教師之間的友誼和關係，也往往是學校組織知識創造的一項重要來源。在學校教師專業學習社群成員的相互合作、信任與認同下，所建構出來的課程內容、教材教法與教學信念，都將是個人的能力轉化為學校資產，進而提昇教師專業，而教師知識成長的軌跡也就能呈現在這個實踐社群裡。在實踐社群實踐的過程中，社群中成員間的學習是重整活用彼此的知識及技術，且相互交流，促進共同成長。在目前十二年國教的教育改革風潮下，偏鄉學校學校在發展實施素養導向之特色校訂課程時，需要理解教師的教學與學生學習的需求，而課程發展的過程中，從「特色課程」轉化為「素養導向的校訂課程」，教師專業學習社群的運作，是攸關課程發展順利與否的關鍵。

參、研究設計與實施

一、研究方法與研究參與者

本研究係個案研究，採用質性研究法中的深度訪談做為主要蒐集資料的方式，著重於受訪者個人的生活、感受與經驗的生命故事，藉著研究參與者的陳述，研究者得以獲得、瞭解或解釋受訪者個人的認知。研究者以一對一的半結構、回溯式訪談（semistructured & retrospective interview）進行文本資料蒐集，受訪者透過所提供的訪談大綱引導，逐一回憶、重建個案學校教師專業學習社群實踐素養導向課程的脈絡及緣由，緊扣其歷程脈絡的豐富性，並藉由不斷閱讀及理解文本，整理出研究者對故事整體意義的詮釋及理解。

深度訪談目的在對受訪者獲致「深度」與「豐厚」的資料，個案採立意取樣方式，學校為「S 國小」（化名），分析了解學校課程由「特色課程」轉型為「校訂課程」之成功歷程、關鍵與策略。研究者於民國 107 年 9 月～民國 108 年 1 月間，共進行 12 次訪談，每次訪談時間約 1 小時～2 小時不等，訪談學校主要帶領推動課程的教師 3 位、學校行政（校長、主任）3 位及其餘教師 3 位，共計訪談 9 位學校教學團隊人員。

S 國小是一所偏鄉小校，在教育部公告之「偏遠地區分級認定標準」，隸屬「極度偏遠」類型，亦是一所特色學校，長期發展特色課程，自 100 學年度即開始實行學校本位特色課程教學，學校教師透過社群團隊運作進行課程教學的創新，因應十二年國教政策，學校將學校特色課程轉型為素養導向校訂課程，是動態的修正歷程。全校師長包含校長、主任、教師，共有 12 位，也因為是小型學校，所以校內師長大多兼任學校課程發展委員會成員，全校師長亦均為教師專業學習社群的一員。

二、研究工具與資料編碼

研究工具為訪談大綱，相關內容如表 1 所示：

表 1

個案學校訪談綱要與訪談重點

半結構訪談綱要	訪談重點
介紹研究取向、介紹何謂「實踐社群理論」	
對於學校進行素養導向校訂課程發展、建構與實施的看法	1. 注意微小與隱藏議題，深入發掘
對於學校課程實施期間的體驗與經驗回顧	2. 觀察受訪者不同語氣
學校進行特色課程轉化為素養導向校訂課程的發展實施歷程中，印象深刻的事件	3. 保持議題敏銳度
如何看待學校課程轉化建構發展的歷程中，教師專業學習社群的角色定位與對成果的影響	4. 遵守倫理規範

資料來源：研究者整理

分析之資料來源為深度訪談後整理出之文本。資料編碼表如表 2 所示：

表 2
資料編碼表

資料來源	舉例	說明
S 國小主要帶領推動課程之教師（3 位）訪談紀錄	T1 訪 10801	編號 1 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	T2 訪 10801	編號 2 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	T3 訪 10801	編號 3 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
S 國小學校行政人員（3 位）訪談紀錄	A1 訪 10801	編號 1 號行政人員（主任）在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	A2 訪 10801	編號 2 號行政人員（主任）在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	A3 訪 10801	編號 3 號行政人員（校長）在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
S 國小學校教師（3 位）訪談紀錄	S1 訪 10801	編號 1 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	S2 訪 10801	編號 2 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄
	S3 訪 10801	編號 3 號教師在 108 年 1 月份進行的訪談紀錄

資料來源：研究者整理

三、研究信實度

研究者注意自己的觀點偏見，藉由三角驗證法、研究方法的檢核（訪談法）、相關人員的檢核（研究者、研究參與者及指導教授）、資料的檢核（訪談資料）來評估不同資料來源的準確性，並查證資料的有效性。研究者在「資料蒐集」階段，以厚實的描述、個案分析與反思，確保資料的信度與效度，最後在「撰寫論文」階段，將完成的論文請研究參與者檢證查核，使研究能趨近真相。

信實度是質性研究的重要概念。本研究信實度依據 Lincoln 與 Guba（1999）的四個標準，包括由信賴性建立內在效度、轉移性建立外在效度、可靠性建立信度、確認性建立客觀性。同時，研究者在過程中亦不斷省思，澄清背景與立場。茲就本研究建立信實度之方式，統整如表 3 所示。

表 3
本研究之信實度

信實度標準	建立信實度方法	實作說明
信賴性 （credibility）	三角檢證 長期投入	三角檢證包括個別深度訪談與觀察等多重驗證。長期投入的時間上，研究參與者均具 5 年以上年資，瞭解課程發展脈絡。本研究亦投入時間多次訪談，無論瞭解程度與信任程度，均有助於獲得真實資料
轉移性 （transferability）	志願參與 厚實敘寫	著重研究者的參與意願與實際作為，訪談前均依照研究倫理，充分揭露資料運用、研究背景等資訊，並確實記錄背景脈絡，建立結果的轉移性
可靠性 （dependability）	同儕審視 外部查核	除研究者與研究指導教授相互檢核，亦請兩位外部人員（一位為退休校長，現任大學兼任助理教授，一位為具教育學博士學位之國小教師）進行研究結果分析之檢視，確認語意無誤
確認性 （conformability）	參與者確認	在統整資料逐字和轉換成編碼文本時，同時邀請研究參與者進行參與者檢核，是否語意模糊不清或誤解，確保內容真實性

資料來源：研究者整理

肆、研究結果分析與討論

本研究採用 Wenger 的「實踐社群理論」為理論依據，以個案學校主要帶領推動特色課程轉型校訂課程的社群教師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員，透過訪談，來透視「教師專業學習社群」教學/學習模式下，分析了解學校課程由「特色課程」轉型為「校訂課程」之歷程、關鍵及有效策略。茲就研究結果分析與討論說明如下。

一、個案學校教師專業學習社群，進行課綱的轉化與實踐，從原有的特色課程，轉型為建構素養導向校訂課程，學校團隊所經歷的歷程

S 國小是一所山區의 偏鄉學校，雖然地處偏遠山區，但卻擁有得天獨厚之自然資源，學校長期發展特色課程（分為四大特色課程：「喜閱讀報」、「森林健走」、「藝術深耕」與「國際教育」），自 103 學年度便開始透過教師專業學習社群的運作，初步嘗試將「特色課程」（著重純學習導向，以知識傳授為主）轉型，因應十二年國教未來的發展，將學校特色課程，透過教師專業學習社群的運作，成為「素養導向校訂課程」（生活應用導向，以知識、技能、態度培育為主），期待透過課程與教學的創新與彈性，讓學生有更多元的學習。

（一）「茫然與未知：課綱理解期」

S 國小 103 學年度，正值十二年國教啟動的當下，面對新一波的教育改革，學校因少子化的現實必須實施非主科混齡教學，再加上學校當時新任校長初上任，諸多的學校環境變遷，導致學校教師社群成員有茫然、焦慮及未知感，教學團隊面臨許多的考驗。

不是做得好好的，幹嘛改？回想當時真無助，新政策下來，教師往往不知所措，記得那一年的暑假，每天想：「特色課程轉型成素養導向校訂課程？素養是什麼？」（T1 訪 10709）

新上任的校長活力十足，也能力超強。擔任初任校長的行政人員，心中難免會忐忑不安，畢竟新官上任 N 把火，要同時進行混齡教學及學校特色課程的轉型，我擔任行政，說實在的也誠惶誠恐。（A2 訪 10709）

我認為一項新的政策要實行，學校內部人員會擔心，是正常的，校長應該要思考的，是如何讓教師們減低焦慮感與未知感。（A3 訪 10709）

當時還沒有人知道什麼是素養導向課程，感覺到「教改像月亮，初一十五不一樣」，暑假備課時，見到新的校長，侃侃而談新一波的教育改革與轉型原有的特色課程，當時感覺很擔心，不知道新課綱下的學校特色課程的轉型會不會很難？（S1 訪 10710）

對於「特色課程轉型為素養導向校訂課程」挑戰，無論是行政人員或是教師，都充滿的好奇、疑問，當然，更多的，是擔心、困頓與無助，這對於學校課程改革與發展來說，無疑是雪上加霜，茫然與未知，是師長們心中的想法。

過去學校長期發展四大特色課程，但現在要轉型成為素養導向校訂課程，學校排課、教師協同教學、課程的轉化和教學策略的改變等，這勢必是個大工程，但「瞭解課綱」我覺得是個開始。(T3 訪 10709)

行政都是支援教學的，只要是教師們需要的，行政絕對使命必達，新一波的改革希望能夠將課程轉化為「素養導向」，也就是要「生活化、跨域統整化、問題解決化」，雖然有難度，但先瞭解新課綱要告訴我們什麼，我們也才有踏出下一步的機會。(A1 訪 10710)

我有強烈感受到教師們的不安，所以規劃好學校課程的藍圖，成了我的首要任務，從上而下的整體規劃、從下而上的凝聚共識，才是我們需要一起努力的關鍵。(A3 訪 10709)

從上述資料可知，S 國小於 103 學年度首次因應十二年國教新課綱進行特色課程的轉型，再加上學校領導人初上任，在整個組織氛圍上，瀰漫著困頓、無助、茫然、未知的氛圍，因此，教師專業學習社群建構素養導向課程實踐，歷經第一階段～「茫然與未知：課綱理解期」。

(二)「看見與改變：觀點轉化期」

課程轉化的一開始，總是帶給師長們無止盡的挑戰與衝擊，面對「現實的震撼」，S 國小校長及社群領頭羊也就扮演著舉足輕重的地位，給予師長正確的思考方向，並展現專業能力，安定教學團隊浮動不安的心，是協助教師教學觀點轉化重要的人物。S 國小自 100 學年度就開始實行學校本位特色課程的設計與教學，為因應十二年國教政策，校長倡議將學校特色課程轉型為素養導向校訂課程，並依教師的專長及原有的學校本位課程，成立「素養導向校訂課程教師社群」，全校成員為社群成員，並以校長、主任 3 位為行政領頭羊、3 位主要帶領推動課程之教師為教學領頭羊，共同經營「素養導向校訂課程教師社群」。

我們學校社群是有活力與生命力強韌的！特色課程發展了這些年，希望「好還要更好」，身為學校教師社群的發起人之一，有必要讓師長仔細思考「過去重視知識技能傳授的特色課程」，如何轉型為「素養導向的校訂課程」？(T3 訪 10710)

校長的能力好，更鼓勵我們。校長常對行政人員說：「讓師長瞭解改變是為了讓特色課程更升級」、「改變不會一蹴可幾，不放棄，終究會到終點」、「素養導向的課程跟特色課程的同與不同」……，校長有想要改變的心，也願意挺教師，一起往前走。(A1 訪 10710)

改革的開始，領導人就顯得重要，要仔細思考如何把學校帶到對的方向，因此，傾聽教師們的意見，將課程領導做好，這一條路會走的平順一些。(A3 訪 10709)

每一次社群夥伴在聊的時候，校長、主任還有夥伴都可以互相打氣與互相支持，暖暖的感覺，讓我相信，課程轉型的過程，可以一步一步學習、一次一次成長。所以，改變值得嗎？我相信是的！（S2 訪 10710）

學校領導人與教師專業學習社群領頭羊，給予師長正確的觀念知識與思考，對於教師的教學觀點轉化，有正向的助益，對於安定不安的學校改革氛圍也有一定的幫助。思考的面向，影響著觀點的轉化，面對變革，學校需要觀念正確的領導者和社群領頭羊帶領師長正向思考、尋求改變。

「貢獻自己的專業」與「相信教師的專業」是教師社群持續運作的動力。教師們都具有各式各樣的長才，在社群中，分享正向的觀念，會讓大家士氣更加高昂。（T1 訪 10710）

學校師長其實都臥虎藏龍呢！每個都有不同的專長，素養導向課程的規劃，教師主動協同教學，嘗試「跨域統整」，讓學生進行合作學習、探究式學習，這些都讓我這個課程行政規劃者非常感動。（A2 訪 10710）

我感覺「夥伴們一起努力、一起討論、一起修正的同儕氛圍」是讓我「願意且持續去做」的動力。校長、主任及社群夥伴給的，不只是「資源」，更多的是「支援」，讓我感覺很暖心，對於學校的課程轉型，我愈來愈有信心可以將課程變得更好玩。（S3 訪 10709）

從上述資料可知，要消除師長們的困頓與無助感，需要學校領導人、行政人員與社群帶動者的專業支持系統，給予師長正向的思維，並積極陪伴，給予資源與支援，透過教師專業學習社群的支持系統，讓師長們能看見改變的曙光，有了支持鼓勵的正向思維，才能幫助教師的教學觀點轉化歷程，歷經第二階段～「看見與改變：觀點轉化期」。

個案學校從一開始的「茫然與未知：課綱理解期」到之後的「看見與改變：觀點轉化期」，呼應 Wenger（1998）所提出之「實踐社群理論」，組織成員在共同的場域中彼此互動，擁有共同的目標共識，進而認同結合，在多元形式的溝通互動下，彼此分享共同利益、問題或熱情，不但凝聚了學校成員對於課程改革的共識，更獲得了教師專業的成長。S 國小透過校長的倡議、行政人員的提供支援協助及教師貢獻專長的實踐，讓原有的校本特色課程，轉化為素養導向校訂課程的集體目標，有了美好的開始，而教師專業學習社群的具體運作，則為個案學校的特色課程有效轉型與深化素養。

（三）「嘗試與參與：協作動員期」

教師專業學習社群的目的，在於師長彼此專業分享，促進相互專業成長。S 國小因為有三位資深教師帶領教師專業學習社群運作，因此在社群運作部分，相當順遂，學校內部行政人員透過課程發展委員會的支援，讓課程得以有健全的支持，而外部資源的典範學習，進而促使社群成員相互協作，更是教師專業學習社群讓教師得以發揮潛能的重要因素。

社群就在幫助教師們成長，不管是在教學的專業知識或是教學的專業技能，都是成長的原動力。善用社群聚會時間，引進外部資源，邀請校外具備課程設計成功經驗的團隊到校分享，讓我們學習別人成功經驗，我覺得是很好的典範學習。(T2 訪 10710)

校長有認識別的縣市的教學團隊，已經有素養導向課程設計的經驗，他們也曾經獲得教育部教學卓越獎、全國教學創意國際認證獎，到山上來跟師長們分享課程設計經驗，有模範可以學習，有藍圖可依循，讓我們將課程轉化，更符合新課綱的精神。(A1 訪 10711)

在社群中不孤單，因為有好夥伴可以互相支持指導，因為分享，我們擁有一致的願景，也願意積極投入，共享集體智慧，夥伴們設計的課程，也透過學校的課發會討論通過，全校執行。學校重視社群、課發會的運作，讓創新的素養導向課程得以無後顧之憂的施行。(S3 訪 10711)

經驗分享，除了學習他人的長處，更重要的，是發覺自我的潛能。S 國小的師長從典範的學習，到社群的分享，再到自我專業潛能的發現，對於素養導向課程的設計，具有重要的影響。

原本的校本特色課程比較偏向單純的知識、技能傳授，也僅為單一學習領域的課程設計，但經過大家的討論後，從單一的特色校本課程，轉型變化為跨領域素養導向課程，包含：

原「喜閱讀報」轉型為「讀報遊樂園·玩出超能力」喜悅閱讀課程

原「森林健走」轉型為「健走在森林·健康來啟動」導覽解說課程

原「藝術深耕」轉型為「快樂美藝天·創意無限多」創意藝文課程

原「國際教育」轉型為「國際的學校·世界的公民」國際教育課程

四大學習主軸，建構學生的素養導向課程學習，豐富課程的內容。不同專長的教師協同教學，學生能知識、技能、態度兼備。(T3 訪 10711)

「社群的專業整合、知識共享」加上「師長們的願意付出」，構成了美好的特色校訂課程。讀報教育、藝文教育、健康促進、國際教育，教師們的創意發想，讓山上偏鄉孩子的未來多了許多的可能。(A1 訪 10711)

經過了盤點社區及教師的亮點，我知道，結合社區資源與教師專長的課程最容易入手，因此和全校社群教師討論之後，我們確認了努力的藍圖與方向，大家各自發揮專長，讓新的課程，得以誕生。(A3 訪 10711)

我們希望打造～閱讀深耕學校、文創藝術學校、森林樂園學校、國際視野學校。從社群的分享中，我學到不只是教學夥伴們的教學經驗，更是「大家一起努力執行」的快樂，這種同儕間的知識傳遞交流，讓我獲得很多。(S2 訪 10710)

從上述資料可知，學校內部社群經驗的分享、學校外部典範學校的分享，以及行政透過課發會支持創新課程，為師長帶來更豐富與完整的課程與教學思維，並成功引發對學校課程的想像，並築夢踏實，有了無私的分享，有了藍圖的指引，才能幫助教師的教學觀點轉化歷程，歷經第三階段～「嘗試與參與：協作動員期」。

（四）「跨越與行動：校訂課程期」

S 國小教學團隊學習社群，透過相互的合作、相互的學習，跨越了課綱轉化的難關，將原本知識技能導向的學習課程，轉型為素養導向課程。抱持著「要讓教師進步、讓學生進步」的初衷，S 國小教學團隊一邊增能，一邊行動，並且讓成功的經驗，因不斷行動的循環而大步跨越。

分享讓自己進步！我鼓勵師長們擔任他校週三進修講師，將自己課程設計與教學的實務進行分享，第一次就大放異彩！團隊去擔任讀報教育的閱讀素養講座，聽眾的回饋，成了師長們最大的鼓勵。大家還說，下一次要到哪一所學校當週三進修講師？（T1 訪 10711）

值得高興的是，讓教師們有發揮的舞臺，充分發揮各自的專長，我發現教師們在做喜歡做的事情的時候，眼睛是發亮的，歡喜做，就會甘願受，這種發自內心的活力與願意，讓人欣慰。（A3 訪 10712）

如果你問我，素養是什麼？我想，我的答案是「讓孩子愛上學習！」過去的特色課程重知識與技能，雖然有趣，但總少了些「人味」，現在將課程轉型，多了「融入生活」、多了「統整知識」、多了「實踐體驗」，我發現孩子們更愛了！（S1 訪 10711）

「增能帶來成長、行動帶來成就」，S 國小的教學團隊，翻轉了偏鄉學校學生的學習型態，創造了偏鄉教育的無限可能。而帶來的成長與成就，是學校親師生「共好」的最大回饋。

當學生覺得課程有趣，就會主動學習。我們希望學生可以「自動好」（自發、互動、共好），將校訂課程趣味化，發現學生開始喜歡學習，也會主動提問、幫助同學，並將所學運用在生活，學生還問我下一次導覽課要去哪裡進行服務學習導覽呢！（T2 訪 10711）

運用全校共同的「彈性課程」時間來進行素養導向校訂課程的實施，不但可以讓教師們協同教學，更能讓學生跨年級的協同學習，課程的縱向連貫、橫向連結，朝向「生活化」、「跨域統整化」、「問題解決化」發展，師生都覺得這樣的課程很棒。（A2 訪 10711）

校訂課程不但可以運用在地資源，又可以豐富教學內容，主題統整也可以彌補教科書的不足，讓山上的孩子開展生活經驗和視野，是學生的福氣。過去以知識傳遞為主的特色課程，轉型為生活應用的實用課程，教師們團結合作讓社群運作成功，教師的專業提升了，學生的學習成效也大大提高。（S3 訪 10711）

從上述資料可知，課程的改革與轉型，帶來了教師教學觀點再進化，藉由教師角色與學生角色的轉變，讓學習有了不同的型態，而教育價值觀的變遷與學生學習觀的翻轉，才能幫助教師的教學觀點轉化歷程，歷經第四階段～「跨越與行動：校訂課程期」。

個案學校在「嘗試與參與：協作動員期」，明確讓教師專業學習社群的效益具體展現，持續走向之後的「跨越與行動：校訂課程期」，呼應 Wenger、McDermott 與 Snyder（2002）說明組成實踐社群的三項基本元素為領域（domain）、社群（community）和實踐（practice）。S 國小的教師專業學習社群以特色課程的跨領域特性與結合教師專長出發，透過社群的運作產生對組織的認同感，教師一起對課程進行轉化的發想與滾動式修正，讓跨領域的素養導向校訂課程能在社群成員「共有的願景」、「共同的參與投入」與「共享的智庫」的正向循環下，社群成員的集體互動，產生集體共享的智慧，讓社群成員透過不斷的參與、討論、修正與實踐，促進學校課程的轉化，也促使組織進步。

二、課綱轉化實踐與素養導向課程順利實施的重要關鍵

十二年國教素養導向課程，除了是課程與教學的變革外，更重要的，是教師教學觀點轉化與教師角色轉變。過去教師總是「講得多教得多」，而素養導向課程，讓教師「教得巧」、學生「學得更多」。教師角色，不再僅只是指導/主導者，更多的，是轉變為「潛能激發者」、「學習輔助者」。

社群討論中，教師發現，運用教師協作教學、學生合作學習、探究，將學習的主導權交給學生後，學生表現令人驚艷！素養導向課程強調學生能將所學的知識能力，運用來解決問題，素養不是虛無飄渺的，而是「真正能在生活中用出來」的進階能力。（T2 訪 10711）

知識都在生活中！過去我們都忽略了學生需要的是「生活上用得到」的知識技能，也就是要「生活化」，和同事一起進行校訂課程後才知道，給孩子機會，真的看得到小孩的成長及真正喜歡學習的笑靨！（A1 訪 10711）

真正的學習是要學生自主才有效，實施校訂課程後，學生對其他學習領域有興趣，也懂得嘗試解決學習所遇到的困難。學生在上國語、數學、自然、英文課時，專注力提升，對知識產生更多好奇並能主動學習，這對學生的學習來說，何其珍貴！（S2 訪 10711）

課程轉化的過程中，理所當然不可能一路順風、一切順遂，「家長升學主義唯有讀書高」觀點，便是團隊所遇到的挑戰與難題，所幸透過社群教師與家長進行良善的溝通、倡議，並且讓家長參與社群，共同看見孩子的改變，化解了社群轉化課程的困難。當「跨領域統整化」、「生活化」、「問題解決化」成為教學的新潮流、新指標，翻轉的，不只是學習，而是孩子們的未來；翻轉的，不只是教學，同時也改變了家長的教養思維。

「跨領域統整」是很重要的，因為知識絕對不是單一的，所有生活上需要解決的問題，都需要跨域統整的思維，家長能改變對「知識」的定義，教養觀才會轉化。(T1 訪 10711)

家長的舊觀念「唯有讀書高」，堅持成績，對學校推展素養導向課程，剛開始造成一些困擾與阻礙。但現在，家長看見孩子學得比從前快樂、教師也教得比從前更起勁，轉而支持發展校訂課程，家長教養觀點的轉化，是校訂課程成功的一大助力。(A2 訪 10711)

我們透過每學期多次教師家訪的機會、學校家長會及班親會開會的機會，積極的與家長傳遞課程精進的正確觀念，透過一連串妥善的溝通與說服，學校家長的教養觀改變，對學校來說，真的是一大助力，教師也更有動力繼續走下去。(A3 訪 10712)

學校的校訂課程受到家長肯定之後，社群更進一步的邀請家長來參加「親師學習社群」，讓學有專長的家長和教師一同討論課程，並讓家長參與課程，部分課程更由家長來擔任講師，孩子們看到爸媽變成教師，都驚喜不已！父母也從過程中看見孩子的多元表現與成長轉變。(S2 訪 10711)

校長型塑一個充滿「正向思維」與「肯定文化」的學校，對課程的改革、教師的成長、學生的學習都能有幫助。溫馨、信任、有效能的學校氛圍，能讓教師無後顧之憂的發揮專才，亦能讓學生從學習中，發現自我潛能，型塑一個「全是贏家的學校」。

校長願意協助教師，給師長最大的支持！回想過去，教師們從擔心害怕，到成長增能，再到現在可以閃耀著自信的光芒，一路的確辛苦，教師彼此分享知識、經驗、互相支持，一路雖跌跌撞撞，但卻也愈走愈穩，所以，校長、社群的支持真的不可少！(T2 訪 10712)

我覺得校長的支持和社群的力量真的促成了這一切的美好，因為校長的信任、鼓勵、支持，也因為社群的智慧共享，讓教師們在學習中成長，更加願意投入素養導向校訂課程的編製，在教育中，「合作」真的力量大。(A2 訪 10712)

我一直堅信，展現出校長的各項領導效能、正向信任親師生，並與教師們有「幫助學生成長」的共同意識，我一直覺得，「相信」就會產生「力量」。(A3 訪 10712)

校長領導觀點轉化，與教師同一陣線；教師教學觀點轉化，將課程融入素養教學；家長教養觀點轉化，不再成績至上，讓孩子依天賦快樂發展。我常在想，教育的成功與否，其實就在一念間，而「念頭」願意有好的轉化，一切，就會變得不一樣。(S3 訪 10712)

綜上所述，校長領導、教師教學與家長教養等三面向的觀點轉化，是課綱轉化實踐與素養導向課程順利實施的重要關鍵。以 Wenger 所提之實踐社群理論，相互對照於 S 國小所實行的「素養導向課程與教學」，其教師團隊所經歷的四大轉化歷程，個案學校課程改革的脈絡符合實踐社群理論之內涵。因此，個案學校

課程從知識技能導向的「特色課程」轉型為素養導向的「校訂課程」歷程中，學校的教師專業學習社群扮演著舉足輕重的角色。

三、個案學校教師學習社群實施素養導向校訂課程之有效策略

(一) 透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，進行特色課程的模組化與再精緻化，促進原本特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」

S 國小在課程改革與發展的過程中，教師專業社群扮演著重要的角色，在社群中，透過教師分享知識與教學經驗進行專業成長與相互支持，增進正向的教學觀點轉化，教師在教學工作與情緒勞務上取得了一定的平衡。在課程設計上也透過社群的增能，在課程與教學朝向跨領域統整化、生活化、問題解決化等方向來進行課程的設計與教學。

有共識最重要！社群有一股奇妙的力量，它可以凝聚學校教師的向心力，如果好好經營社群，很多事都會變得簡單，因為社群本來就是相互支持、彼此分享的組織，把大家「兜」在一起，一切就好說了。(T2 訪 10712)

學校在山上，擁有無敵的自然環境，就是最好的校訂課程實施場域。運用在地的環境優勢、盤點教師們的專長，充分發揮運用，好課程、好教師不假外求，都在校內，大家貢獻所長，將課程精緻化、模組化，課程也就更加好玩！（A1 訪 10712）

要將學校的特色課程轉型為校訂課程，原本就有一定的難度，我也知道部分教師會有一些不平的聲音出現，但我願意用最大的誠意去溝通與倡議，說服教師和學校走在一起，這當中，把相關配套研擬與實施，也就變得重要了。(A3 訪 10712)

讓家長參與社群、走入課程是另一個妙招！家長們都臥虎藏龍，各有專長，其實都擁有教師所不及的能力，走入校園和教師協同教學，這不就是最好的「親師合作」嗎？孩子們對於這一群「特殊的教師」，上起課來也感到更加有趣。(S2 訪 10712)

從上述資料可知，S 國小的教師專業學習社群的完善與否，直接影響著學校課程的運作，透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，進行特色課程的模組化與再精緻化，促進原本特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」。

(二) 學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展

S 國小在課程改革與發展的過程中，校長、教師社群成員、行政組織成員扮演著支持與鼓勵的角色，校長的正向領導與社群、行政給予的課程配套支援，使得教師們無後顧之憂，得以順遂推展新課程的實施。

校訂課程的制訂，勢必衝擊原有的課程安排，課表的編排得重來，雖然麻煩了些，但，將課程重新調整，學校有了共同的校訂課程時間，教師也更容易可以協同教學，對於課程的推展，將為順暢許多。(A2 訪 10801)

我不斷的告訴我們的行政人員，要當教學的堅強後盾，因此，課程的配套支援，務必要讓教師感覺無後顧之憂，這樣才能讓教師專心於課程的研發與實施，這些「資源」與「支援」是非常重要的。(A3 訪 10801)

因應校訂課程，課表大搬風，讓教師的課可以更加彈性調整以便協同教學，而每週排定的共備課時間，更讓教師有更多對話討論的機會，對於課程的推展，幫助很大。(S3 訪 10701)

學校難免會經歷「校長的異動」與「教師成員的人事更迭」，對於校訂課程的永續發展，是否造成困擾？因此 S 國小也擬訂了讓課程永續的因應策略。透過教師社群的力量，讓教師們的專長與經驗，相互交流與傳承，資深教師與新進教師之間進行彼此專長的學習與經驗的傳遞，讓教師們的專長更加多元，除了能讓學校校訂課程永續經營外，也能夠依照教師們多元的專長將課程微調，不斷的衍生出新的學校校訂課程。

山上的教師流動率較高，夥伴們總會擔心課程的實施後繼無人，所幸我們的社群學習動力很強，透過社群內部的運作，我們可以學習教師們彼此的專長與經驗，不會讓教師的異動使課程斷了延續。(T3 訪 10801)

我們社群成員間的「師徒制」，使得教師之間的情誼更加深厚，透過互相專長學習，不但確保校訂課程實施後繼有人，還增進了教師的許多專業知能，一舉數得呢！（A1 訪 10801）

其實教師們可能有一天都會離開這所學校，但透過「傳承」，我們可以讓校訂課程的命脈永續，課程本來就會隨著時空，不斷的改變與精進，或許我們都會離開，但課程設計的初衷與精神會被留下，相信，後人能將課程呈現更多元豐富的面貌。(A3 訪 10801)

學校有社群最大的幸福，除了讓我對學校有認同感之外，透過師長們的彼此學習，我們都能學習到彼此的專長與優點，社群就是大家專長分享延續的所在，這對於教師們的「終身學習」，可說是非常重要的，我很慶幸我參與的教師專業學習社群！（S2 訪 10701）

從上述資料可知，S 國小實施素養導向課程的過程，學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展，對於個案學校教師學習社群實施及延續素養導向校訂課程，是有效的策略。

綜上所述，素養導向校訂課程提供了偏鄉教師改變教學的契機，也給了學生多元學習的機會。課程與教學乃是學校教育的核心活動，偏鄉學校秉持對教育的熱忱，利用得天獨厚的在地環境資源，發展成為特色學校、研發特色課程，回應

十二年國教新課綱，進一步的為偏鄉教育進行精緻化、特色化及發展素養導向課程設計，進行新課綱理念與內涵轉化工作，並將「特色課程」轉型為「校訂課程」，是 S 國小教師專業學習社群努力的成果。這些轉化、改變與實踐的美好，為偏鄉學校帶來了多元的教育思維，也帶來了共好的教師專業成長。

伍、結論與建議

一、結論

（一）個案學校教師專業學習社群憑藉著多年的特色課程發展能量，歷經了「課綱理解期」、「觀點轉化期」、「協作動員期」、「校訂課程期」等四大階段歷程，將學校「特色課程」轉型為素養導向「校訂課程」

從研究的論述可知，個案學校透過教師專業學習社群的運作，將學校原有知識傳遞為主的「特色課程」，轉型為生活應用為主的「素養導向校訂課程」，自 103 學年度開始，截至 107 學年度確立個案學校校訂課程並實施，其過程歷經了：「課綱理解期」、「觀點轉化期」、「協作動員期」、「校訂課程期」等四大階段歷程，學校教師社群團隊，也從一開始的「茫然與未知」、「看見與改變」、「嘗試與參與」，再到「跨越與行動」，有了不同階段的教師專業成長歷程。個案學校的故事脈絡，讓我們得以一窺學校課程轉型的過程，其教師專業學習社群因應新課綱所進行的課程發展，對於其他學校發展素養導向校訂課程，提供了實務的經驗。

（二）校長領導、教師教學與家長教養等面向的觀點轉化，是素養導向課程順利實施的重要關鍵

從個案學校課程發展的脈絡中顯示，從知識導向的特色課程轉型為素養導向的校訂課程，其發展與實施的歷程中，校長領導、教師教學與家長教養等面向的觀點轉化，是素養導向課程順利實施的重要關鍵。新課綱精神強調「跨領域統整化」、「生活化」、「問題解決化」，這對於校長的課程領導、教師的課程設計教學、家長的教養觀點，都是一大衝擊，各面向的觀點轉化也都需要溝通協調，個案學校以教師專業學習社群為核心，從校長的積極倡議開始，師師之間與親師之間透過觀點的溝通，將阻力化為助力，教師專業學習社群因為有了來自行政端的資源，家長教養觀點的轉化也提供了強而有力的支援，因此個案學校教師群得以無後顧之憂的進行創意素養導向課程的設計與實施，讓校訂課程得以順利推展。

（三）透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，促進特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」

從個案學校的故事脈絡可瞭解，教師專業學習社群實施素養導向校訂課程之有效策略為：透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，促進特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」。學校在課程改革的過程中，若能凝聚教師眾人的共識，以在地本土特色為課程設計的基底，並且讓家長參與，以眾人的力量產出集體的智慧，共同為

精緻化學校課程而共同努力。在課程與教學朝向跨領域統整化、生活化、問題解決化等方向來進行課程的設計與教學時，也就是將原有的「教學課程」轉型為「學習課程」的重要觀點與思維。

- (四) 學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展

從訪談資料可歸納理解，學校課程改革的過程，因為跨領域課程與教學的需要，必定衝擊原有的學校課程安排，個案學校因應的有效策略為：學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展。因為有教師社群，因此共同備課、協同教學的細節得以在社群運作過程中充分溝通，增進教師對學校與彼此的認同，同村協力的推展眾人的集體智慧。而許多學校進行課程改革都會遇到「課程因人事的變遷而無法長長久久」的困難，個案學校以教師專業學習社群，以「師徒制」的機制來進行課程的延續與傳承，讓良善、在地、素養導向的課程得以被留下來，進而持續滾動修正而代代相傳。

二、建議

- (一) 主管教育行政機關適時提供學校協助與挹注資源，鼓勵學校成立教師專業學習社群，可幫助學校新課綱轉化過程更為順遂

由研究結論可知，學校在進行新課綱轉化，研發校訂課程的過程中，會經歷不同且連續的歷程，因此，為使新課綱實施時，學校單位課程轉化能更加順遂，建議主管教育行政機關可舉辦課程轉化工作坊，協助學校課程轉化，並提供輔導團隊（課綱/課程轉化輔導團）入校輔導，幫助學校在新課綱實施之際，縮短茫然摸索期，能順利將學校特色課程轉型為素養導向之校訂課程。另外，建議主管教育行政機關對於學校，可挹注經費及輔導人力，鼓勵學校單位成立教師專業學習社群，除校內成立社群之外，更鼓勵鄰近學校資源共享，進行策略聯盟，並定期舉辦校際交流，增進學校教師專業學習社群的正向發展及相互協作成長。針對社群領導人部分，建議瞭解學校課程進行課綱轉化的歷程，針對不同階段的歷程，協同學校行政單位，提供社群成員「資源」與「支援」，妥善進行課程與教學領導，使學校社群能順遂的走過課綱轉化與課程發展的每一個階段。

- (二) 學校重視校長領導、教師教學與家長教養等面向的觀點轉化，可協助校訂素養導向課程順利推展

由研究結論可知，校長領導、教師教學與家長教養等面向的觀點轉化，是素養導向課程順利實施的重要關鍵。針對學校部分，建議學校在推展校園新政策時，應重視教師教學觀點轉化的歷程，積極協助教師進行正向的教學觀點轉化，增加與家長溝通的機會，促進家長正向的教養觀點轉化，而學校領導者本身亦需落實正向領導，增進學校效能，裨益學校課綱轉化實踐與素養導向課程順利實施。針對社群領導人部分，建議在社群運作的過程中，鼓勵教師與家長共同參與，齊心

為學校教育的進步而努力，並積極為學校社群內部之教師及家長，引進教育新知的學習、他校優秀社群團隊的典範學習，加速學校成員的觀點能良性轉化。針對教師部分，建議鼓勵教師參與教師專業社群的運作，提升自我對素養導向課程設計與教學之專業知能，協助自我教學觀點轉化，更鼓勵教師透過參與學校教師專業學習社群，學習成為社群的領導人，讓每一位參與社群的教師、家長，都能有機會進行社群內部的教學與課程領導，共治共榮，讓校園氛圍亦正向轉化。

（三）透過邀請家長的參與，與教師共同籌組親師學習社群，可提供校訂課程實施的正向助力

由研究結論可知，透過凝聚教師共識、發揮在地資源、善用教師及家長專長等方式籌組學校的親師學習社群，促進特色課程的「教學課程」，轉變為校訂課程的「學習課程」。針對學校部分，建議學校單位積極鼓勵家長及教師籌組親師學習社群，讓家長參與學校素養導向課程的推展，學校給予行政資源與支援，親師共同為孩子教育的進步而努力。針對社群領導人部分，建議瞭解在地資源，並充分盤點學校親師之專長，理解學校的教師與家長能為特色課程的模組化與再精緻化的所有可能性，將有助於學校進行課綱轉化與課程改革，對於發揚社區的在地特色及促進親師協同合作，亦有所助益。針對教師部分，建議持續追求教師教學專業成長是教改趨勢，面對新課綱的實施，教師需要摒除單打獨鬥的舊有觀念，應尋找合適的教學夥伴籌組或加入教師專業學習社群，藉由在社群互動過程中的投入和參與，與教師同儕相互學習、觀課，可以在教師夥伴共同合作和共同建構中產生學習氛圍，促進教師專業的成長，教師亦需增加與家長互動溝通，親師一同討論，協力研發素養導向校訂課程，師長與家長齊心，看見自己的努力與成長在學生身上產生正向效果，更能在學校教學與家庭教養間產生向上提升的力量。

（四）學校可透過行政端的支持系統與教師專業成長社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程推展順利並永續發展

由研究結論可知，學校行政端透過彈性排課、共同備課、協同教學等方式支持教師將特色課程轉型為校訂課程，並透過社群成員的專長及經驗傳承，讓校訂課程永續發展。針對學校部分，建議學校單位內部，行政服務教學，於排課、共備、協同教學等規劃，儘量與教師討論尋求共識，並保持彈性調整，同時規劃社群內部教師專長的彼此交流學習、經驗傳承，裨益校訂課程之實施、推展與永續發展。針對社群領導人部分，建議社群領導人應強化成員之間的關係，增進教師之間的積極互動，鼓勵社群成員以合作、分享的方式來進行學習，並透過領導權的共享來促進社群領導人與社群教師的溝通和對話，同時促進社群成員間彼此的專長及經驗傳承，讓教師能相互協助且協同教學，讓校訂課程永續發展。針對教師部分，建議教師於社群內共同備課進行素養導向課程設計討論時，可朝向「生活化、跨域統整化、問題解決化」等方向來進行課程的設計與教學，將更能達成素養導向課程之教學目標。同時也建議教師於社群運作中，成為「終身學習者」，與社群成員彼此學習專長，除了促進自身的專業成長外，也確保校訂課程不因學校人員的異動，而產生罅隙，讓素養導向之校訂課程能永續，並不斷的精進成長。

參考文獻

- 丁一顧 (2014)。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，17 (3)，117-151。
- 丁一顧、陳佳琳 (2019)。善用教師專業學習社群提升教師專業資本。**臺灣教育評論月刊**，8 (3)，1-8。
- 何高志、陳松全、黃善貴、陳曉琪、連世驊、楊肅健、張寶宗、曾娉妍 (2019)。偏鄉小校的國際教育——植基本土、放眼國際。**教育脈動**，17，1-5。
- 吳清山 (2011)。發展學生核心素養・提升學生未來適應力。**研習資訊**，28 (4)，1-3。
- 巫淑華 (2018)。Lave 和 Wenger 的「學習課程」實作教學：以英語教學為例。**雙溪教育論壇**，7，17-44。
- 林孟郁、鍾武龍、張月霞 (2015)。實踐社群中的知識螺旋：高職教師在開發科學實驗課程的知識轉化。**教育實踐與研究**，28 (2)，117-148。
- 洪詠善 (2016)。從十二年國教課程綱要探討音樂教學之特色與實踐。**國教新知** 63 (2)，3-18。
- 孫志麟 (2010)。專業學習社群：促進教師專業發展的平臺。**學校行政**，69，138-158。
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程發展指引。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/020c0d22a5c0fad366f0f5ab1cf3b2a7.pdf>
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠 (2011)。臺灣教師專業學習社群的啟動。**教育研究月刊**，201，5-27。
- 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**，41 (1)，61-90。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部 (2017)。107 學年度落實多元選修，108 學年度新課綱穩健實施。取自：https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D0F033700D0680CC
- 陳延興 (2019)。大手牽小手——教師專業社群的陪伴與支持。**臺灣教育評論月刊**，8 (3)，41-46。
- 陳棟樑、黃明一、周瓊瑤 (2017)。臺中市教師專業學習社群與教師專業發展之研究。**管理資訊計算**，6，34-43。
- 黃建翔、石淑旻、蔡明學 (2018)。臺北市國小校長創新領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育行政與評鑑學刊**，23，81-106。
- 黃建翔、吳清山 (2013)。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。**教育研究學報**，47 (1)，39-58。

- 楊俊鴻、張茵倩（2016，12月）。素養導向課程與教學的實踐：以臺南市保東國民小學全校性的公開課為例。載於國家教育研究院舉辦之「**2016 邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展研討會**」論文集（頁 1-19），臺北。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：五南。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北市：高等教育。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。*學校行政*，90，172-193。
- 顏國樑（2016）。以教師專業學習社群帶動教師專業成長的浪潮。*師友月刊*，588，14-18。
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53-59.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (Vol. 3, pp. 397-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.

A Case Study on the Practice of Competency-based Curriculum in Teacher Professional Learning Community

Chien-Yen Lee¹

Abstract

This study uses Wenger's concept of "Community-of-Practice Theory" as a framework to understand the evolution of the "featured curriculum" into a "school-decided curriculum" for competency-based curriculum in a remote primary school. The study had the following findings: 1. The case school goes through four stages of the course conversion process; 2. The transformation of the views of principals, teachers, and parents is an important key to the smooth implementation of the curriculum; 3. Converging teachers' consensus, leveraging local resources, making good use of teachers and parental expertise to organize school learning communities can promote curriculum transformation; 4. The school administration supports teachers to transform the curriculum through flexible class scheduling, preparing lessons together, and collaborative teaching. The TPLC enables the development of the curriculum through the expertise and experience of the members. Based on the findings, some suggestions are proposed for elementary schools, teachers and education authorities.

Keywords: featured curriculum, school-decided curriculum, competency-based curriculum, Teacher Professional Learning Community (TPLC), theory of community-of-practice

¹ Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Corresponding Author: Chien-Yen Lee, E-mail: leechienyen@gmail.com
Received: 2019/12/10; Accepted: 2020/03/23