

1.3 本土的融會與轉化—學習領導下的學習共同體

學習領導旨在提升教與學的品質，而學習共同體的推動，適與學習領導的理念有融通之處，可作為推動學習領導的一種具象化形式。本計畫除了參採佐藤學的主張，亦結合不同國家對於“learning community”的論述與實踐，期冀在強調權力分享與民主參與下，本土脈絡所推動之「學習領導下的學習共同體」，可以帶動學校轉型，成為學習型學校；觸動教師改變，成為專業學習社群；以及引動學生學習，成為共同學習夥伴。

1.3.1 以「學習領導」作為「學習共同體」的上位概念

有關領導的論述，隨著時代的推進，權力分散的概念日益受到重視，而將領導視為社群營造（leadership as community building）的主張，在教育領域中正逐步地傳布與擴散。如果學校領導的關鍵任務即在將學校經營成為一個持續學習的社群，那麼在二十一世紀國際間倡行的「學習領導」（leadership for learning），恰可作為目前臺灣推動「學習共同體」（learning community）的上位概念，而學習共同體則是學習領導的一個具體操作形式(如:圖 1.3.1)。

學習領導一詞，蘊含「學習」與「領導」二概念。進一步言之，在新世紀談學習領導時，不僅涉及「領導」典範的轉移，也涉及學習典範與隨之牽動的教學典範之改變。以下先分析領導在與時俱進下所開展的新意涵，接著再聚焦於教與學，闡釋其所奠基的理論主張。

A. 領導典範的轉變：趨向分散型式的領導

以教學為核心進行學校經營的作法，在 1970、1980 年代，曾因有效能學校運動的推行而興起教學領導。之後，隨著學校重整的教改議程，校園權力結構作了改變，強調成員共為組織奮力的轉型領導（transformational leadership），取代

了過去教學領導之地位，另也出現一些新的領導型式，諸如分享式領導（shared leadership）、分散性領導（distributive leadership）等。只是進入二十一世紀，全球教改的趨勢再度聚焦於教與學的改進，使得教學領導再度獲得重視。惟在教育環境變遷下，教學領導逐漸融攝分享式領導、分散性領導、轉型領導的概念。凡是學校領導者用來達成學校重要成果（尤其是學生學習）的作法，皆統稱為「學習領導」（leadership for learning）。¹

從學習領導的發展進程，可以瞭解在本世紀，領導不僅與學校中擁有行政職務的校長、主任、組長有關，也跟教師有關。易言之，領導歷經了典範的轉移（paradigm shift），它被視為一種活動（activity），²不同的組織成員可以透過活動成為領導者，發揮影響力。由此觀之，在學校中，領導者的範圍擴大了，除了行政人員，也包括諸如領域召集人、教學輔導教師等教師領導者。此外，領導所指的並不是上對下的權力行使，從後現代的觀點言，權力係分布於組織之中。因之，一個運作良好的組織，除了可以像交響樂團，成員在指揮的領導下進行協奏演出，也可以像爵士樂團，沒有固定的指揮，隨著情境而由不同的人主奏，扮演指揮者的角色。為了突顯學校中每個成員因應任務或情境的需求，都可以成為拿起指揮棒的那個人，且組織成員可以透過互惠共學而精進，本計畫特別以爵士樂作為意象，表徵權力分散型式與聚焦於學習的領導。

B. 教與學典範的轉變：轉向主動建構的社會性學習

在教育場域，學習領導已然成為一個新的領導典範，它不僅倡議權力分享的概念，對於學習，也有異於「將學生視為海綿」的看法，進而主張一個促進學習的社會建構主義導向教學觀（social constructivist-oriented pedagogy）。有別於強調「過程—結果」，社會建構主義教學觀所側重的是促進理解的學科教學，以及

¹ Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

² MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.

知識的生產性運用 (generative use)。因之，現代的課堂實踐，重新定義了教師與學生的角色。教師不僅僅是傳達知識，更要為學生搭鷹架 (scaffolds)，並回應學生的學習需求；而學生的角色，不僅僅是吸收知識，更要積極地讓學習對自己有意義，並致力於知識的建構。要讓學習發生，形構一個可以產生對話的學習共同體，是重要機制。

從維高斯基的觀點言，³社會互動在個體的認知發展上，扮演重要的角色。認知具有社會性的本質，故而社會互動有助於孩子的發展，但較高層次的心智功能，需要透過內化的過程方能形成。孩子可透過人與社會情境的相互聯結，且藉由合作 (collaboration) 與模仿，尤其是和較具見識的他人 (knowledgeable others) 進行互動，不斷地開展自我。對教師來說，所要擔負的職責，不是只有知識的傳授，而是需要建立有助於同儕對話、合作的情境與社群。

1.3.2 以「學習共同體」作為「學習領導」的具體操作形式

A. 將「學習共同體」當成改變學校生態的途徑

學習領導是一個促進組織成員培力 (empowering) 與解放 (liberating) 的歷程，學校被視為一個共同體 (community)，而學習領導就是一個實施於學校共同體的活動。在以學習共同體作為體現學習領導的切入點時，可以從學校與課堂體質的改造著手，促進成員間的有機聯結與互惠共學，如此，就可形成一個讓學校得以成為創生系統的沃土生態。易言之，學習共同體的營造，可以改變組織中的人我關係，人跟人之間的關係變得緊密了，彼此可以相互信任、尊重與關懷，且可涵育互惠學習的網絡聯結。

B. 以「學習共同體」作為活化教學的基底

學習共同體在本計畫中，除打造學校成為學習共同體，以改變學校生態，逐

³ Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans). Cambridge, MA: Harvard University Press.

步發展成為一個生生不息的創生系統，也從微觀的課堂角度切入，希望不同的課堂，都可以轉型成為學習共同體。

課堂學習共同體的實施，涉及教師的教學與學生的學習。在一般的課堂中，教師面對的是數十位學生，當進行大班的同步教學時，常無法顧及所有學生的需求。而針對這種教學現實上的限制，協同學習正好提供了一種可以保障每一位學生學習的機會。所謂的學習，並非熟悉已知的東西，而是超越既有的能力與經驗，以形成新的能力與經驗，因之，教學須對學生形成學習的挑戰。但在同步教學中，適合中等程度學生的教材，無法讓程度較佳的學生經歷學習的挑戰，而太難的內容對於程度較差的學生，也無法構成學習。運用同儕共學的協同學習，讓上述的困局，找到了出路。因之，協同學習讓搭鷹架者從教師擴及到學生。

課堂學習共同體透過協同學習，讓班上的學生學習如何共學，因此，將改變課堂的體質，同儕關係產生互幫、互學、互惠的聯結。學生在存有差異的環境下共學，在以異質分組為主的協同學習過程中，學生得以學習承認、理解並尊重差異的存在，以正面積極的態度面對不同價值，進而培養深化民主素養。因之，課堂學習共同體的實施，不僅具有智性啟發的作用，也具有群性陶冶的功能。此外，協同學習強調個人化的學習，每一位學生都會歷經需要完整學習的歷程，不會因為任務分工，僅學到部份的內容。因此，課堂學習共同體在目前十二年國民基本教育的政策脈絡下，可以作為活化教學的基底，在這基底上，教師可以因應學生的學習需求，適時運用諸如分組合作學習、翻轉教室等不同的教學方法。