

學習共同體變革歷程中的教師關注

潘慧玲* 洪祥瑞**

學習共同體是促進學校變革的重要取徑，其以學習為中心，除帶動師生成為學習者，致力於共學，也改變課堂實踐幫助學生自主學習。為了解教師在參與學習共同體變革的歷程中，所關注的是什麼，本研究以「關注本位採用模式」為視角，進行一所國中之個案研究。透過訪談、文件分析與觀察之資料蒐集，發現因應學習共同體之方案特性，教師在實作過程中展現的關注，雖具發展性，然有不同類型的教師關注在方案各實施期中以類似強度共存的現象。準備期中的定向與準備出現自我關注；摸索期的機械式使用及開展期的例行性使用，則各皆同時存在任務與影響關注。而上述三類關注在不同方案實施期中，有著相異內涵的呈現。綜觀本研究所得，除可增添教師關注學術風貌的多采性，亦可提供學校領導者了解如何掌握教師面對變革的感受與關心的事務，從而運用適當策略落實創新方案。

關鍵字：教師關注、關注本位採用模式、學習共同體

* 作者現職：淡江大學教育政策與領導研究所教授兼學習與教學中心執行長

** 作者現職：淡江大學教育政策與領導研究所碩士

通訊作者：潘慧玲，e-mail: panhlw@gmail.com

壹、前言

當今的社會進入了知識經濟與數位經濟的世代，學生所需涵育的能力異於過往，學校教育面臨著另一波改革的緊迫性。課堂上不再僅是講求知識的傳授，而是須以「學習」為核心，翻轉學生的角色從被動為主動。尤其在十二年國民基本教育政策的推動下，如何落實「成就每一位學生」的理念，需要從中央、地方到學校進行不同層級的努力。

在中央，教育部規劃以不同的課程與分組教學方式，落實學生性向探索與生涯輔導（教育部十二年國民基本教育專案辦公室，2015）。在地方，亦有縣市政府投入課程教學革新的行列，例如，臺北市與新北市教育局於 2012 年 9 月起各試辦了「學習共同體及授業研究計畫」與「學習共同體先導學校實施計畫」；而教育部委辦的「學習領導下的學習共同體」計畫，亦於 2013 年起與臺北市、基隆市、新竹縣及臺東縣等四縣市合作，新北市於 2015 年有淡海區域的學校後續加入（潘慧玲等，2015）。此外，在學校，除了參與教育部推動的分組合作學習、教育部委辦或縣市推動的學習共同體計畫，亦有一些教師自發性的做法，例如翻轉教室、學思達、MAPS 等教學方法，都成為學校現場嘗試翻轉課堂的選項。

順應教改潮流，學校為求進步，須掌握契機致力轉型。校長在其中扮演掌舵者的角色，而身處教育現場的教師則是變革的實際參與者及受影響者。因之，教育變革要求其成效，須將教師的個人投入視為變革的動力（Goodson, 2001）。Fullan 和 Steigelbauer（1991）在推動多年教育改革後也指出，教師的想法與做法是成敗的關鍵。教師既扮演如此重要的角色，有關變革中的教師個人因素，也就受到矚目，且成為課程變革與實施研究的新趨勢（李子建、尹弘飈，2005）。

對於教師個人因素的探究，過去多偏於教師知識、信念與理解的認知取向，然而教師是否願意投入？對於變革的感受是否正面？這些情意面向的變數，對於成效均造成相當的影響（Hargreaves, 1998）。所幸，聚焦於教師情意的「教師關注」（teacher concerns）提供了一個新的研究策略。Fuller（1969）曾提出三階段的「關注理論」（concern theory），而 Hord、Rutherford、Huling、Hall（2014）以之為基礎，發展了「關注本位採用模式」（concern-based adoption model, CBAM），用以分析成員在創新方案歷程中的階段性改變。

有鑒於學習共同體在這一波十二年國民教育政策推動下，隨著佐藤學《學習的革命》一書的引介，引發眾多教師的關注，且因學習共同體不僅重視課堂上的教學翻轉，尚強調帶動每一個學校成員都成為學習者（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012），亦即不僅側重「課堂學習共同體」的營造，也著重「教師學習共同體」

的形塑，期冀經營學校成為學習共同體（潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈，2014、2016）。因之，其著力的變革範圍較大，產生的效益也較大，本研究乃欲以之作為變革探討的焦點。從參與者的角度，運用「關注本位採用模式」之視角（Hord et al., 2014），了解教師在學習共同體變革歷程中關注的是什麼，於是選擇一所在北部地區積極推動學習共同體的國中，做為本研究的個案研究場域，所探討的問題如下：

一、教師在推動學習共同體變革過程中歷經哪些階段？

二、教師在不同階段中關注的是什麼？有哪些改變？

貳、文獻探討

以下分兩部分進行。首就教師關注做闡析，其次以學習共同體為重點，探討其意涵與發展，以做為本研究實徵分析之參據。

一、教師關注

有關學校組織變革之研究，大多偏重以學校組織為主體，探討變革的重點、方式及策略。此探討理路忽略以個人為主體的觀點。而有關以教師為主題的研究，多在課程與教學領域，且多側重教師的思考、信念與知識等（Connelly, & Clandinin, 1988; Elbaz, 1983），對於組織變革的成員－教師的感受、知覺及關注較少注意。不過，在 1960 年代末，Fuller（1969）提出教師對於教學關注的階段理論，開啟了後續應用教師關注在組織變革的研究上。

「教師關注」一詞，所指的是教師對於某一特定問題或任務綜合了情感、想法及考量的展現（Hall, George, & Rutherford, 1977, p.5）。Fuller（1969）認為教師的教學關注有三個發展階段：（一）自我關注（self-concern）階段：關注自己在教學能力等方面的表現是否受到肯定；（二）任務關注（task-concern）階段：關注教學任務如何達成；（三）影響關注（impact-concern）階段：關注學生的情緒發展、學習歷程等。這樣的主張被 Hall 與 Hord（1987）運用而進一步發展出「關注本位採用模式」（CBAM）。

「關注本位採用模式」的發展源自於學校通常在引介紹一項新的創新方案後，會透過評鑑了解成效，若成效未展現，便停止方案。這樣的「引介-評鑑-終止」循環，讓老師們覺得「改革像月亮，初一十五不一樣」。於是美國聯邦政府希望透過研究，了解學校中的教育變革與改進歷程，以讓變革得以真正產生。在這樣的背景下，Hord 與其同儕（2014）研發了「關注本位採用模式」。此模

式有幾個前提：(一) 變革並非是一個事件，而是一個歷程；(二) 變革必須靠個人去完成；(三) 變革涉及高度個人化經驗，並具成長性。由之可知 CBAM 關照的是變革中的個體，故提出三個變革的面向用來診斷個別教師成員使用革新事物的情形。該三面向包括：關注階段 (Stages of Concerns, SoC)、使用層次 (Levels of Use, LoU) 與革新形貌 (Innovation Configurations, IC)。學校變革的推動者可採訪談或問卷，了解個別教師在各面向上執行變革的程度或樣貌，以決定應用何種策略或方法協助教師實施變革。

在 CBAM 的三面向中，關注階段用來描述使用者的感覺、態度。誠如上述，Hord 與其同儕參照 Fuller (1969) 的理論，進一步以自我、任務及影響三層面分類關注，並區分為七個階段：低度關注的察覺 (awareness) 階段；自我關注的資訊 (information)、個人 (personal) 階段；任務關注的管理 (management) 階段；以及影響關注的成效 (consequence)、合作 (collaboration) 與調整 (refocusing) 階段 (Hall et al., 1977; Hall & Hord, 1987; Hord et al., 2014)。而與關注階段密切相關的使用層次，則用來敘述使用者的行為，共含八個層次：未使用、定向、準備、機械式使用、例行性使用、精緻化、統整及更新 (Hord et al., 2014)。

另者，Ellsworth (2000) 提及在關注階段與使用層次兩者間有七個決策點 (decision points)，用來區分每一階段使用者實際行為之差異 (詳圖 1)；使用者在執行創新方案的過程中，不論到達哪一層次，都可能決定不再使用該創新方案。雖然圖 1 呈現了使用者關注階段、使用層次與決策點間的關係，但該三者間的關係在實際上並非純然如圖中所示。

教師關注的理論被應用於了解教師對於變革的接受情形，或採量化，或採質性分析，並不罕見 (孫志麟、陳建銘, 2007; 馬郁凝、柯皓仁, 2012; 鍾志長, 2011; Alias & Zainuddin, 2005; Lee, 1996; Leung, 2008)。有關臺灣的研究，在量化分析部分，係採橫斷式探討一群教師面對實施中的變革，其所呈現不同階段的關注情形，例如，孫志麟、陳建銘 (2007) 以臺北縣市國小教師為對象進行調查，結果顯示教師關注學校組織的變革，以「個人關注」與「合作關注」的發展階段較為明顯。在質性分析部分，馬郁凝、柯皓仁 (2012) 進一步連結關注階段與使用層次，探討 11 位參與開放式課程之大學教師，發現其中 4 人在「機械式使用」層次，所關注的是「管理」；4 人在「例行性使用」層次，關注於「成效」；3 人在「精緻化」層次，「合作」是教師的關注所在。而鍾志長 (2011) 個別探討五位國小導師對於九年一貫課程改革的關注，呈現面對同一改革，不同教師在自我、任務與影響關注上的差異；其中五位教師均提出對於課程實施問題的關注 (任務關注)，但僅三位教師對於課程如何影響學生提出關注 (影響關注)。

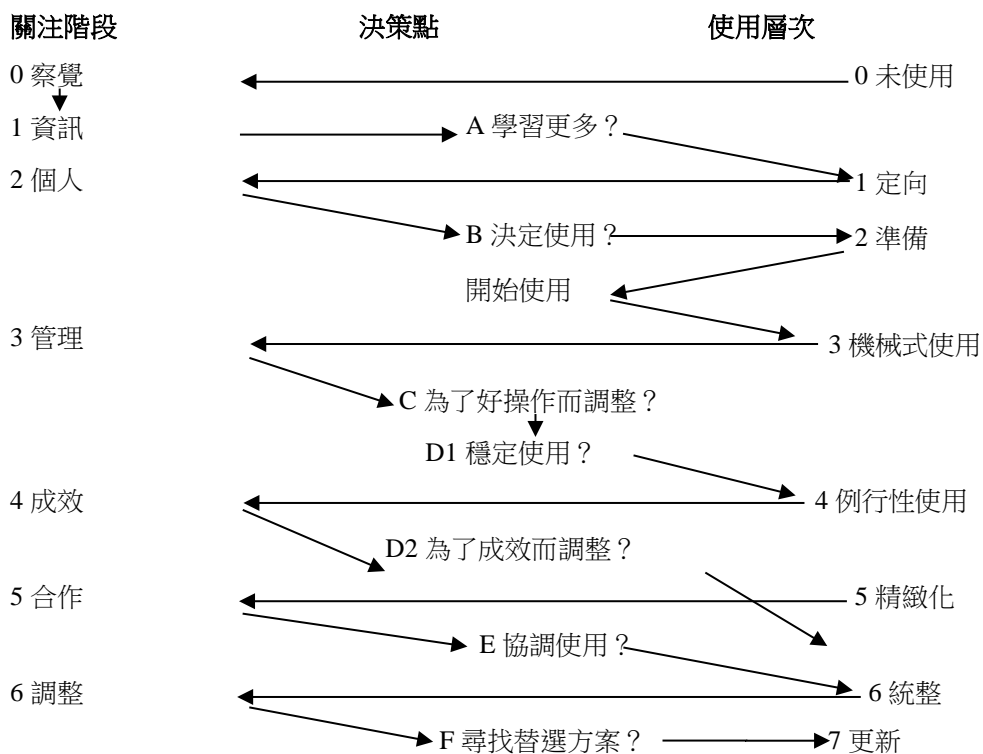


圖 1 關注階段與使用層次之關聯

資料來源：Ellsworth (2000, p. 156)

二、學習共同體

學習共同體一詞，因親子天下出版佐藤學《學習的革命》一書而為臺灣教育界所認識（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。該詞之英文，佐藤學使用的是“learning community”，但此英文過去一般譯為學習社群。進一步言之，若學習共同體被視為普通名詞，則其意涵與學習社群相同，僅是譯詞之不同；然若被視為專有名詞，指的則是佐藤學提倡的學校變革取徑（approach）。本文使用學習共同體一詞，所指的是蘊涵佐藤學理念之主張。

針對學習共同體，佐藤學參採杜威（J. Dewey）的社群概念，認為要將地方、學校、家長、教師都視為一個個的學習圈，透過相互學習及經驗交換，保

障及提升孩子的學習，亦即經營學校成為學習共同體(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)。類似的論述在西方出現於 1990 年代，且學習社群被認為是促動變革的重要方式。只是西方較偏於「學校即學習社群」(school as learning community)及教師組成學習社群，而佐藤學則是將其延伸至課堂，與 Sergioanni (2001) 主張的將課堂經營為學習共同體有異曲同工之妙。

佐藤學倡導「從教室出發」進行學習革命，學校要致力於課堂教學的建構及教師同僚性的構築(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012；鍾啟泉、陳靜靜譯，2012)。其採維高斯基(L. S. Vygotsky)的理論，認為教師要「少說多聽」，為學生搭鷹架，且讓學生透過分組協同學習(collaborative learning)，促進伸展跳躍。另以日本自 19 世紀末就開始推動的授業研究(lesson study)(Isoda, 2011)做為基礎，讓教師打開教室，便於同儕觀察學生學習，且讓課堂的觀察及討論，成為教師共同學習與專業探究的行動循環。

佐藤學的論述進入臺灣，曾有學者試圖進行在地化；將涵蘊「關係」與「學習」要素的學習領導(leadership for learning)(Marsh, Waniganayake, & Gibson, 2014)做為上位概念，以學習共同體做為學習領導的一種具體操作形式(潘慧玲、李麗君等，2014、2016；潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014；潘慧玲等，2015)。上述「學習領導下的學習共同體」之主張，倡議以學校為基地推動學習共同體，且從行政層級、教師層級及課堂層級著手；在學習的文化與結構下，促使「教師學習共同體」與「課堂學習共同體」得以開展。另為讓教育現場較容易地掌握學習共同體的精神，提出學習三要素—探究、合作與表達(潘慧玲、李麗君等，2014、2016；潘慧玲等，2015)，讓師師共學、師生共學及生生共學，有一參照的規準。

學習共同體在臺灣的推動，已有數年，然而對於這項新的變革，教師的感受與關切，尚乏系統性的探究。過往的研究，多是描繪教師實作的經驗與成效(游秀靜、唐淑華，2015；潘慧玲、陳玟樺，2015；薛雅慈，2014)。有鑒於教師對於變革的情意面向，誠如 Hargreaves (1998) 所言，將影響改革的效果，故本研究期冀以教師關注為焦點，尋譯教師面對學習共同體的變革歷程中所呈現的關注內涵。

參、研究設計

以下就研究方法、資料處理與分析做說明。

一、研究方法

本研究採個案研究取徑，選擇北部地區一所中型學校【揚升國中（化名）】做為個案探討之場域。選擇揚升國中，係因該校推動學習共同體積極，且有步驟性。其能適應學校的條件與需要，以「前導班級」模式推動，亦即以成立學習共同體專班的小規模試作開始，並以其做為擴散種子，逐步讓學校其他教師動起來。

揚升國中雖非全校實施學習共同體，但各領域均成立了教師專業學習社群，且定期召開領域會議討論課程。此外，學校每學期皆舉辦公開觀課與議課，在2014年共有八場公開觀課與共同議課，含括表藝科、生物科、英語科、數學科、公民科與國文科，其中還包含國際交流的觀課與議課，¹每場公開觀課皆邀請專家學者到場。²

為進行本研究，於2014年11月至2015年6月進入現場，採取訪談、文件與觀察蒐集相關資料。在訪談部分，採半結構式訪談，透過事先擬好的訪談大綱進行。訪談的重點聚焦於教師參與學習共同體的歷程；歷程中的運作情形及所關切的內涵等。在受訪者的選取上，分別是一位學習共同體召集人；七年級一位、八年級兩位學習共同體專班導師；國文科領域教師一位。共有五位受訪者，受訪時間各一小時上下，受訪者均簽署了參與研究同意書。在文件部分，蒐集揚升國中參與學習共同體計畫相關資料（如：計畫書、辦理情形期報表）、彙整之成果報告（如：照片、文字呈現之報告心得）及領域會議資料等，用以分析學校推動學習共同體的背景脈絡、學習共同體之運作歷程與方式。至於觀察部分，則參與教師相關領域會議，了解其進行課程、教材及教法討論情形，亦就揚升國中校長與教師之互動進行觀察。共觀察2次，每次觀察一整天。

二、資料處理與分析

本研究將所蒐集到的資料依訪談、文件分析及觀察筆記作分類整理。就訪談資料言，教師以 T 表示，因人數超過一人，故在代碼旁以阿拉伯數字表示，如「訪-T1」。就文件資料言，分依會議資料、計畫資料、成果報告等類別給予代碼及編號，以「文件代碼編號-文件名稱」呈現，如「文 1-領域會議資料」。就觀察資料言，以「觀察代碼次數編號」標示，例如：「觀-1」表示第一次的觀察。

在質性研究中，資料的整理與分析不能以兩個截然分開的階段來看待（陳向明，2002），故本研究在每一階段中，均不斷地進行資料的整理與分析，嘗試從眾多資料中尋找出意義。藉由不斷地閱讀、檢視資料，辨別出具有重大意義

¹ 出自揚升國中成果簡報。

² 出自揚升國中之試辦學校期報表。

的組型，建立資料的內容架構，並透過資料抽譯出脈絡化意義。而為增加研究的信實度（trustworthiness），採用參與者檢核，在每一次訪談之後，均將逐字稿謄寫完成，並以電子郵件或紙本寄給各研究參與者檢核，以查看是否有誤。另則以同儕檢視，增進資料詮釋與分析的妥適性（潘慧玲，2004；Creswell, 1998）。

肆、研究結果

從相關文獻分析中，可了解 Hord 與其同儕（2014）發展的「關注本位採用模式」（CBAM），提出教師在參與變革過程中，其關注點將隨著由淺入深的參與程度，而呈現出關注自我、任務及影響的發展性本質（developmental nature）。惟學習共同體的理念講求成員彼此互助共學，促進學生學習，所以教師在實作過程中，不同的關注會相伴而生，並一定是先從自我，再到任務與影響的發展。以下參採 Hord 與其同儕所提的教師關注類別，嘗試捕捉教育現場教師們參與學習共同體，從準備期、摸索期到開展期歷程中所展現出來的疑慮、感受與關切。

一、準備期：個人與資訊關注的萌現

學習共同體在臺灣剛開始推動時，一般教師對它並不太了解。尤其面對一項學校可能實施的創新方案，教師難免有疑慮，且有壓力。在揚升國中，以成立「學習共同體專班」（以下簡稱學共班）做為推動策略，以循序擴大辦理規模。當教師被徵詢是否願意擔任「學共班導師」時，覺得「對學習共同體概念不是很熟，就大概了解，不曉得接了之後有沒有什麼...需要改變的（訪-T3）」；擔心原本工作就重，若要再運用一個改變課堂的新方式，會有些遲疑。但在校長的鼓勵下，願意踏出步伐，「帶著一個徬徨、然後有點未知的一個態度接下（訪-T3）」。另一位被徵詢的教師察覺到學習共同體將使現今教育有所改變，認為「學共強調孩子自主學習，我非常想試試，是不是用學共的班級能夠去感動這些孩子（訪-T2）」。

Hord 等人（2014）指出教師處於自我關注階段時，主要想要「學習更多」，以便決定是否要使用創新方案。在揚升國中，被徵詢的老師們在應允嘗試學習共同體後，有興趣進一步了解創新方案的相關資訊。除了學習共同體的研習外，教師們更觸及多元的學習活動，「我上學期有去參加閱讀素養的工作坊，我覺得它可以跟學共結合（訪-T1）」。而分組學習，也有與學習共同體精神部分相通之處。另有一位教師過去曾在非體制內的學校服務過，對於嘗試新式教育特別感興趣，她「比較喜歡採訪教育的部分，是體制外的教學方式（訪-T4）」。接觸各

類的新理念，讓教師獲得更多，進而決定參與學習共同體。只是部分老師覺得有些研習太過理念化，「這種東西你自己做了才知道，研習都是很理念的東西(訪-T3)」。於是，教師後續透過實作，增進學習共同體的理解。

在學習共同體推動的準備期中，個案學校教師主要以「自我」為中心，對於是否要參與學習共同體，所關心的是自己能否負荷，以及是否具備足夠認知能夠實施新方案，故而透過不同類別的研習，以掌握更多的資訊。

二、摸索期：機械式操作下的任務、影響與資訊關注

當被徵詢的教師們陸續答應參與學習共同體，這項創新方案就進入了使用階段。但初期使用時，猶如 Ellsworth (2000) 所言，教師展現了其機械式使用新方案的一面，他/她們試圖熟悉創新方案所要求的任務。

(一) 遵循日本模式制式操作課堂學習共同體

為有可以溝通的共同語言，以利變革的推動，潘慧玲、李麗君等 (2014、2016) 以「課堂學習共同體」及「教師學習共同體」說明兩項分別在課堂層級與教師層級所要推動的任務。在臺灣，許多閱讀佐藤學著作的教師，多被日本的「課堂風景」所觸動，於是嘗試著改變自己的教學，進行課堂學習共同體的營造。初期試作時，仰賴日本經驗，教師提及「剛開始就是依照日本的那套模式嘛，比如說我們要很輕聲細語的討論(訪-T5)」，且留意座位的安排，教師表示一開始要從傳統教學方式轉變成討論有點難，「學共強調座位的不同，我看書上要排成口字型，那我就可以嘗試看看(訪-T4)」。

學習共同體提倡讓學生成為課堂的主人，因此「學共專班」導師認為既被命名為「學共專班」，應增加學生在課堂中「分組討論」的比例，教師表示「我們是學共班嘛，就是要用學共的方式上課，一定會分組討論(訪-T2)」，便依照佐藤學(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)提出的四位同學一組。課堂中教師「要求他們四個四個一組，...最後要上台發表(訪-T2)」。

在此時期機械式的使用學習共同體，教師按部就班地進行課堂分組與討論(Hord et al., 2014)，但面臨深度拿捏的問題；唯恐過深，學生無法負荷。英文科教師指出，英文並非母語，在分組討論上有一定的難度，「主要是單字會讓他們討論，沒有讓他們做多深的討論，...造句生活中一些簡單的句子(訪-T3)」。為使討論順暢，教師會在小組中安排幾位有領導能力的同學，「我會刻意安排座位，安插幾個英文好的同學在每一組(訪-T3)」。在探索如何分組的過程中，另一個「學共專班」導師(公民科教師)認為此未隨機異質分組的方式會影響學生的學習意願：「本來認為每組有個能力比較好的同學，可以幫助討論，但我發

現他反而變得不願意說話(訪-T1)」。教師雖是依循四人一組的準則操作，但也留意不同成員組成方式對於學生討論的影響。

在關注學習共同體如何操作的同時，為摸索如何進行學習共同體，教師希望獲取更多的資訊，而「書籍」是最基本與便利的管道，「我大概都看佐藤學跟那天下雜誌啦！(訪-T5)」，教師表示「學共最基本的就是書嘛！就是日本的學習共同體(訪-T4)」。以佐藤學提出的學習共同體做為首要學習的方法(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)，另則搭配校內外的研習活動。在2014學年度，揚升國中「舉辦三場『學習共同體及授業研究』增能工作坊，含括哲理理念、課程設計與課程教學(文2-期報表)」，讓教師透過親身參與而學習。

(二) 依據 SOP 流程操作課堂教學研究三部曲

除了課堂學習共同體，揚升國中的教師也參與教師學習共同體的營造，而「課堂教學研究三部曲」(共同備課、公開授課/觀課與共同議課)是可運用的方式(潘慧玲、李麗君等，2014、2016)。處於摸索期的教師，對於上述的三部曲還不是很了解，僅是依照 SOP 流程操作。

就共同備課言，強調各領域社群教師一起討論學習活動設計(潘慧玲等，2015)。在過去，揚升國中國文科教師已有習慣彼此討論課程設計，「我們國文科以前有空就會討論，類似像共備這樣。還不算真正的共備，但是有那個形式在(訪-T1)」。這樣的習慣奠定了後續進行共同備課的良好基礎。只是在共同備課中，要進行「學習者中心」的課程設計，教師須能掌握希望學生學習的重要概念，且能進行好的提問設計。這對於過去並無相關知能培訓的教師，需要重新練功(re-skill)。英文科教師說道：「剛開始我也不曉得怎麼樣設計提問(訪-T3)」，教科書的提問設計於是成為教師的參考，因為「教科書的編輯其實都幫我們設計了很多的提問單，就附在備課用書的每一課後面(訪-T3)」。英語科教師「依照人家那種專家提供的(訪-T3)」，試圖結合教科書內容，讓學習單設計得更好。可見教師在學習共同體實施初期，尚未能從期冀學生學習結果出發思考提問的設計。

就公開觀課部分，教師們一開始也不甚熟悉。「校長一開始告訴我們的 SOP 步驟，告訴我們要觀察孩子(訪-T2)」，教師們便依流程規定，觀察學生的反應並記錄。然而對於學生在學習中是否產生跳躍，較難察覺，「他們是不是真的進入了學習的狀態，這些要我們如實地做了之後才比較知道(訪-T2)」。教師在此階段，學習著依據標準流程操作，了解課堂觀察的焦點，要放在學生而非老師身上，這除了可以降低授課教師被看的焦慮，也可讓授課教師多出許多雙眼睛，了解自己學生的學習狀態。但觀察學生學習需要經驗的累積，方能「看見」學生學習的瓶頸、迷思或跳躍，摸索期中的老師，還在不斷透過觀/議課謀求自我

精進。

按照 SOP 程序，在公開觀課後即是共同議課。國文科教師在此階段多抱持學習的心態，教師表示「剛開始大家也都是依照書做，我所聽到的陳述就是，大家講得很細...，觀察學生有什麼反應（訪-T5）」，「我也是很乖的在那邊觀察別人，原來議課的方式是這個樣子的（訪-T2）」，議課之目的是期望參與公開觀課的教師們提出所觀察到的，與授課教師互動做討論。

我們把共同看到的意見提供給這個班導，應該用這樣的方法，可以好好的去幫助這個孩子，但我事實上都是在學，那時候想說之後要怎麼做還是有點不確定，就是希望可以幫助學生！（訪-T2）

觀課若只針對學生學習，而未進一步觸及教材教法，會有授課教師覺得「其他教師說的跟我平常看到的也差不多（訪-T3）」。當觀課的意義未能凸顯時，將出現教師不太熱衷參與。故而教師學習共同體所講求的第二次議課（潘慧玲、李麗君等，2014、2016），除了觀察學生外，進而討論課程設計以做修正，成為部分教師期待做的事，有的教師認為「議課應該要討論課程（訪-T4）」。

在摸索期，揚升國中教師模仿日本模式進行課堂的翻轉，而在教師學習共同體的參與上，則以「學習領導下的學習共同體」發展之手冊內容為依歸（潘慧玲、李麗君等，2014、2016；潘慧玲等，2015），照表操課，此時期教師在機械式實施學習共同體下，關心的是如何依據所了解的「守則」進行操作，也關心按照守則操作能否幫助學生，而為更進一步了解是否操作得當，對於獲取更多資訊的關注也伴隨產生。

三、開展期：例行性操作下的任務與影響關注

在實踐社群中，教師透過實作、體驗與反思，不斷地重構新的認知與實踐。揚升國中教師透過親身的嘗試，不論在課堂或是同儕互動中，從摸索期走入了開展期。而其操作學習共同體，也從機械式轉為例行性階段。在開展期中，教師穩定地實施學習共同體，重視學習共同體對學生帶來的影響，評估與學生之間的關聯性，並強調教師之間的協作，以讓學生有更好的學習。

（一）重視透過學習共同體培養學生帶得走的能力

教師參加學習共同體的初衷是想改變學生的學習，故在此時期，會為了增進學生的學習而進行自我調整（Hord et al., 2014），「我現在比較重視的為『學生學習的行為』，注重到底學生有沒有學、學生有沒有跟我互動（訪-T3）」。在

課堂中，師生的關係不再只是上對下的單一方向，而是轉為雙向溝通的互動模式，學生成為課堂學習的主體（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。教師改變授課模式，學生在分組討論的過程中，培養出傳統教育無法達成的軟實力。

看到幾個孩子在分組共同學習的過程中，有不同的表情，不同的火花。其實學習這件事情，我們過去可能重點都在學業的成績上，不過我更在意的是他們真的很認真在思考，很認真在學習、在互動、在提問題。（訪-T4）

課堂的學習權還給孩子後，原本不願參與課堂的孩子開始有興趣想了解課堂內容，「本來在睡覺的小孩突然覺得：欸！今天的課程好像不一樣，他本來趴著...就開始跟同學有對話（訪-T4）」。同學們彼此間的互動增加，帶動教室學習風景的逐漸改變，「光他不是睡覺，光他醒來這件事，我就覺得不一樣了（訪-T4）」。對於教師而言，學生的任何進步都值得鼓勵，即使只有小小一步。

課堂風氣改變了，教師尚要致力的是促進學生互搭鷹架與伸展跳躍的學習。教師表示「最大的問題點是，教授一直在說跳躍，我們就想說，搭鷹架我們懂了，可是跳躍呢？（訪-T1）」。促進學生伸展跳躍是教師們覺得較難的課題，深恐給的挑戰過大，會給學生過多的壓力，造成學習的反效果。在實作過程中，外部專家適時地解惑，成為教師的共學者，也促進了教師實踐中的反思（reflection in practice）（Schön, 1982）。

我們不知道我們做完有沒有跳躍，到底是往上跳還是往下跳……教授給了很棒的回應，就是當學生發生學習的時候，所謂的伸展跳躍就發生了……當學生發生學習，基本上就是有一定程度的達到這個狀態了（訪-T1）

（二）教師進行領域內及跨領域的合作

教師們透過學習共同體看見學生的轉變，使得教師有繼續往前的動力，而在參與學習共同體的過程中，教師的角色定位開始轉變，教師不再只是單打獨鬥，開始願意相互合作，雖然過去已經實施共同備課，但只限定於少數幾個領域的學習社群。揚升國中自2015年起，校長提及各領域更落實共同備課（觀-1），教師亦認為「落實才会有改變的可能性，光靠自己的話能力有限（訪-T1）」。教師透過社群的協作，一起討論課程，讓課程設計對學生學習有更實質的幫助（觀-2）。

在前一個摸索期，教師尚無合作概念進行共同備課，採取的是分工方式，一人負責一課的準備。但到了開展期，教師們已能掌握協作精神，大家一起討

論學習活動的設計。從學生的角度出發，重視教材與生活的結合，且分享教學經驗，討論教學如何有效率的進行，並讓學生能夠吸收（觀-2）。教師們表示：

怎麼樣讓孩子了解，更生活化一點，那要生活化，就是你能夠真正掌握學共精神。（訪-T5）

在共備時，大家也是會討論學生學習，要怎麼樣才會對他們是比較簡單、容易上手的呈現方式，…我覺得都會考量到。（訪-T3）

教師不只參與同領域的觀課，也跨領域觀察孩子在不同科目的學習表現。從中看到了自己授課的學生，在其他課堂中展現的不同風貌。多元能力對於教師而言，開始不再是個空洞的概念，而是含蘊了親身體驗的感受。學生跨越教室空間呈顯的「差異」，也促使教師重新反思自己的教學。

漸漸地我就會去觀不同科目的課，觀察這一組的孩子，我會去努力的思考，這個孩子在數學科的回應，跟我在國文課所了解的他有什麼不同？為什麼會不同？（訪-T5）」。

我對這個孩子我會重新思考，容許他的特殊性，然後去做教學上的調整，或者對待學生的方式會比較不一樣！（訪-T5）」，

對於「學共專班」導師而言，「每個孩子我都很了解，對於孩子而言我就會私底下再去觀察他的行為，甚至是會給他不一樣的引導（訪-T2）」。每一次開放教室公開觀課後的議課，都使教師更加了解班級學生特性，有助於適時給予不同學生個別的引導。而透過議課，可再調整課程，讓課程的設計更臻完善。

雖然議課能提供教師回饋與建議，不過，有少數教師認為這樣的過程相當費時，當觀課教師給的意見太多，授課教師無法吸收或因時間限制，就會無法如期修正，於是對議課持保留態度。故如何讓議課不流於形式，教師認為要落實議課後的改進：

我們花了那麼多人力和氣力然後去提醒他們所謂的要輔導的孩子，卻沒有改善…所以我現在是有一點點的覺得那是浪費時間的事。（訪-T2）

在開展期，揚升國中教師重視學生的學習狀況，也看到了學生在課堂參與

的程度逐漸轉變。他/她們認為學習共同體對學生學習的影響需要放遠檢視；長期而言，學習共同體可培養學生的獨立思考與表達能力，培養學生帶得走的能力，故關心如何搭鷹架、如何幫助學生伸展跳躍的學習。又，教師對於學生學習的概念，透過實踐社群，不斷地進行意義的協商（Wenger, 2012）。在此階段，教師一起討論，相互協作進行備課，不再只是分課指派不同的人負責。拋開了過去思維，教師對於公開觀課不再畏懼，專注於觀察學生，致力於領域內與跨領域的觀課。藉由植基於情境的學習（Wenger, 2012），更加地了解學生。只是課堂教學研究三部曲要真正成為教師探究的行動循環，需要時間與經驗的累積，有的教師對此仍有所期許。

伍、討論

從個案學校的實踐經驗中，發現因學習共同體方案特性之故，教師在實作過程中展現的關注，雖具 Hord 等人（2014）所提出的發展性，然其中的任務關注與影響關注並存，且影響關注中的合作關注在教師初步嘗試學習共同體時即伴隨成效關注而出現。只是同樣類型的關注，在不同實施期中，內涵有其差異。茲提出以下兩點進行討論。

一、不同類型的教師關注在學習共同體各實施期中出現以類似強度共存的現象

Hord 等人（2014）發展的「關注本位採用模式」（CBAM）提出教師在參與變革過程中，其關注點隨著參與程度的加深，呈現出關注自我、任務及影響的發展性改變。易言之，教師剛開始接觸方案時，所想的是如果要做改變，將對自己有什麼影響？自己能應付得了改變嗎？而隨著嘗試革新方案的實施，便會想對方案做進一步的了解，於是產生對於資訊的關注。在革新方案的實施過程中，初期尚屬陌生，故較關心執行的技術面，逐漸地，會將關注的點放到學生身上，思考自己所做的會對學生造成什麼影響？以及如何與其他人協作，方能有效地促進學生的學習？Hord 等人雖認為在所有階段中都可能出現某種程度的關注，但其研究顯示隨著變革的進展，會有某一類型的關注較具強度。本研究探討的個案學校，確實呈現了教師關注某種程度的發展性，但其中有些關注類型卻因方案講求「學習者中心」及共學協作的本質，在同一方案實施期，以雷同的強度共存。

就個案學校教師參與學習共同體的整體狀態言，在準備期中，因親子天下出版的書籍與刊物，教師耳聞了學習共同體，惟認知仍有限。對於學校要推動學習共同體，腦海浮現的問題是此變革對於自己的影響，當然其中也伴隨了想

要更深入地了解學習共同體；個人與資訊的自我關注成為此時期最為凸顯的徵象。

進入方案的摸索期，Ellsworth（2000）描繪使用層次中的機械式與例行性使用在個案學校中出現。由於不熟悉學習共同體，尤其要將理念轉為實踐，且該實踐又涉及「教」與「學」典範的轉移時（潘慧玲等，2015），教師需要時間方能上手。也因此，在教育現場看到的是教師「照表操課」，在課堂上制式操作著日本佐藤學所提的教學模式；與同儕協作的關注是依據 SOP 流程執行共同備課、公開授課/觀課、共同議課。此外，機械式地模仿操作，所呈現的雖是任務關注，但因學習共同體方案的訴求就是以學習者為主體與互惠互學，故教師一面投注於如何依據相關守則（例如：桌椅排成口字形、四人一組、輕聲細語、隨機異質分組、議課時觀察學生學習且不評論教師等）將學習共同體「做好」，一面也在「做好」的過程中，關心自己所做的是否有助於學生學習。

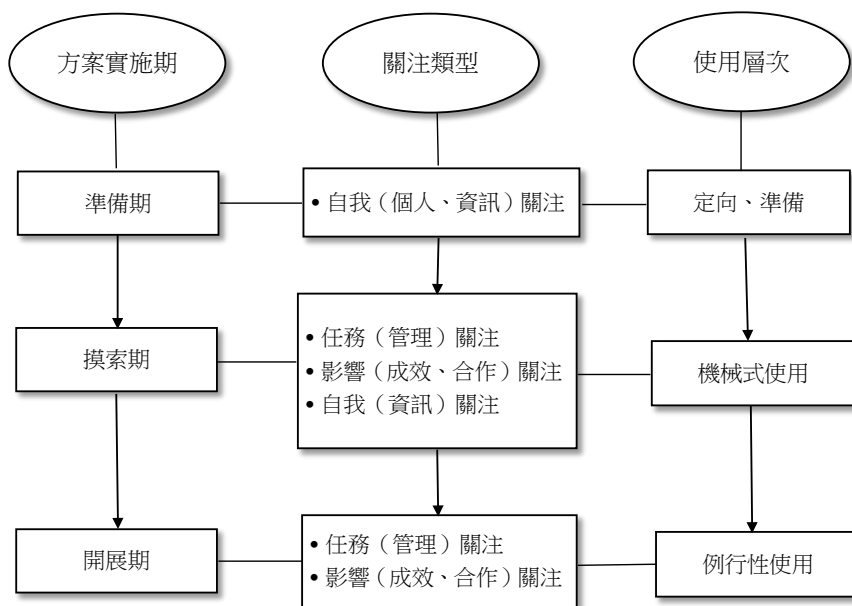


圖 2 三個方案實施期中教師關注的類型

經過一、兩年的摸索，教師透過實踐歷程重構了自己對於教與學的認知，此時學校進入學習共同體的開展期。在例行性操作下，任務與影響關注仍持續並存著，只是其內涵較之摸索期，更加深化了。教師在課堂上實施學習共同體時，以「將學習權還給孩子，培養帶得走的能力」為 GPS 的導航目標，方向抓準了，桌椅排列、分組方式就不再成為教師的主要關切，反倒是如何提問、如何促進學生伸展跳躍學習，成為任務關注中的重點。而為了促進學生學習，教師進行領域共同備課，思考如何設計學習活動，也進行跨領域合作。尤其個案學校實施「學共專班」，教師可透過跨領域的觀課與議課，了解學生的多元面貌與能力，有助於教師打破視框，這是一種行動中的反思（reflection in action）（Schön, 1982）。在開展期中，個案學校秉持以學習者為中心之精神，教師進行的備課與觀議課，不再只是行禮如儀地與課堂學習共同體是兩件事，而是漸能朝向讓教師學習共同體成為課堂學習共同體之後盾的方向發展（潘慧玲等，2016）。

由上所述，可知教師在摸索期與開展期中，因應學習共同體方案的特性，任務關注與影響關注並存，而關心革新會對學生有什麼效果及要如何做可以增進方案效能的成效關注與合作關注，亦以類似的強度相伴而生。在三個實施期中，教師關注出現的類型詳如圖 2 所示。

二、同一類型的教師關注在學習共同體各實施期中呈顯相異的內涵

在個案學校實施學習共同體的歷程中，若以方案使用層次做區分（Ellsworth, 2000），如前述，可以見到其在準備期中展現的定向、準備；摸索期中出現的機械式使用；以及在開展期中呈顯的例行性使用。而在三個使用層次中，個案學校教師或多或少均出現了自我、任務與影響關注，惟這三類關注在不同方案實施時期中，呈現的內涵有其差異。

自我關注在準備期與摸索期中，都有出現。但準備期中的自我關注，較著重對於陌生的方案，自己在時間或能力上能否承擔，以及方案對於自己的角色與工作是否會有所影響。這樣的個人關注，到了摸索期，因教師已進入試作，較不彰顯，反倒是對於方案想要多了解的資訊需求，不管在準備期或摸索期均存在。尤其試作過程中，產生疑惑、遇到困難，此時需要藉助更多的閱讀、研習或透過行動而學習。

任務關注的出現始於方案的運作。在摸索期中，教師學習使用學習共同體。然而，教師長期習以講授進行教學，若要以學定教，進行課堂的翻轉，教師不僅須改變教學信念，也須具備在課堂中實施的知能。由於信念不一定比行為的改變容易，故學習共同體的推動，雖讓教師透過相關研習了解理念，但信念與

價值不一定馬上能有所更調，故須藉由實作，讓教師從行動中感受與體驗，以重構其認知與價值。若依此理路觀之，則可知當教師尚未改變腦中習以為常的教學模式時，初遇學習共同體，所關注的將是形式甚於實質。尤其對於佐藤學談到的分組協同學習要四人一組，異質性分組；桌椅要排成利於討論的U字形，並適時轉換成四人一組；要輕聲細語，不用麥克風等（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012），教師都會覺得陌生、新穎，且以為只要守住這些原則，就是在實施學習共同體。故在摸索期中，僅機械式地操作日本學習共同體模式。只是在試作過程中，教師會發現要學生四人一組進行共學，學生並不一定會做討論。而有時組內學生都是程度較差者時，教師會擔心影響學生學習，便試著安插程度較好的學生在不同組別，扮演小老師的角色。然而這樣的做法，正好與佐藤學倡導的隨機異質分組、同學是互學而非互教關係的理念相左（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。由之可見教師在機械式使用新方案時，會依據自己的解讀，實施自以為是的方案守則。

任務關注到了開展期，教師浸潤於學習共同體已有一段時日，漸能進入例行性的使用。而隨著實踐過程中對於學生反應的咀嚼，也較能掌握學習共同體的本質意義。此時，要「做好」學習共同體，不再以桌椅排列、分組方式為依歸；如何以學生為主體促進學生的學習，成為教師關注的核心。教師學習共同體伴隨課堂學習共同體的實施，也在摸索期中，從學校成員依據 SOP 流程的形式化操作，逐步地到開展期中，關心如何從學生角度出發設計學習活動，以及議課後的結果能否對於教師後續的課程設計及教學改進有所幫助。

陸、結論

本研究透過一所國中學校實施學習共同體，了解教師在不同方案執行過程中面對變革所關切的內涵。研究結果發現在學習共同體方案的三個實施期中，教師關注的展現雖具發展性，但某些類型的關注會因應學習共同體的特性相伴而生。

在方案的準備期中，教師先出現的是個人與資訊的自我關注；任務關注在實作開始進入摸索期中出現。惟此時教師為了更加了解如何操作，亦出現資訊關注，且因學習共同體方案具有「學習者中心」與共學協作的性質，任務與影響關注以類似強度共存，且合作關注與成效關注同步發生，而非尾隨出現。到了方案的開展期，成效與合作關注持續存在，只是其內涵與摸索期不同。

在摸索期中，教師關心自己所做的課堂改變是否會降低學生的學習成效，所產生的疑慮是形式上的操作（例如：課桌椅列、分組方式等）如何影響學生

的學習。而與教師同儕要如何進行合作，則是關注透過標準化流程，一起進行備課、觀課與議課。同樣類型的成效與合作關注，到了開展期，產生內涵上的變化。教師改變了對於學生學習的期望；學生學會如何學習、養成帶得走的能力，開始進入教師的腦海世界。故而如何提問、如何引導學生發現問題與進行思考、如何促進學生分組共學與自我表達，成為教師們關注的焦點。而在教師社群中，如何設計「以學習者為中心」的學習活動，以及如何透過議課改進教學設計與實施，則是教師心之所向。另有關方案的使用層次，需要時間的累積方能有所提升。在本研究進行期間，看到了揚升國中教師逐步地從定向、準備，到機械式、例行性地使用學習共同體，至於後續是否發展至精緻化或統整、更新，則有待後續之探討。

總結本研究所得，提出了方案特性影響教師關注呈現的風貌，此結果有別於 Hord 等人 (2014) 提出的「關注本位採用模式」，對於教師關注的領域發展，增添了探究的多采性。此外，本研究之發現也提供有心推動學習共同體或其他變革的領導者，了解引導變革可以切入處，亦即可以從掌握教師面對變革的關切，採取因應的引導或策略，以促進變革的實踐。例如，通常教師在耳聞新的變革時，會興起的念頭是：這麼做一定好嗎？自己能否在已經十分忙碌的教學生活中，再承擔一項新的工作？因之，如何形塑學校對於變革所要達到的願景與共識，是領導者的首務。其次，如何以教師專業發展的新典範，提供支持教師改變實踐的專業學習，致力於「表現的發展」(development of performance) (Cole, 2004)，是滿足教師對於資訊與任務關注需求所須做的；領導者不僅讓教師參與研習，更須引導其從實踐歷程中釐清方案精神與操作上的疑點。再者，要讓教師安心步上實踐之旅，需要整合校內不同的計畫與資源，營造一個促進教師專業學習的環境。如此，教師在實作的摸索過程中，方能透過與同儕研討，尤其是和較具見識的他人 (knowledgeable others) (Vygotsky, 1978) (例如外來的學者專家) 交流互動，沈澱與發酵涉及影響關注的在地實踐知識 (knowledge-of-practice) (Cochran-Smith & Lytle, 1999)。

致謝

本研究之實徵資料係第二作者為其碩士論文蒐集的一部分，感謝第二作者之授權，由第一作者以全新角度進行分析，撰寫本文。

參考文獻

- 李子建、尹弘飈（2005）。教師對課程變革的認同感和關注：課程實施研究的探討。**教育研究與發展**，**1**（1），107-128。
- 孫志麟、陳建銘（2007）。學校組織變革中的教師關注：發展階段與類型分析。**師大學報**，**52**，159-180。
- 馬郁凝、柯皓仁（2012）。以關注本位採用模式探討大學教師參與開放式課程之研究。**圖書資訊學刊**，**10**（1），117-153。
- 教育部十二年國民基本教育專案辦公室（2015）。十二年國民基本教育實施計畫。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。
- 游秀靜、唐淑華（2015）。因「被看見」而「能看見」：「學習共同體公開授課」對促進教師專業成長之個案研究。**中等教育**，**66**（1），16-39。
- 黃郁倫、鍾啟泉譯（2012）。**學習的革命：從教室出發的改革**（佐藤學原著，2006年出版）。臺北市：親子天下。
- 潘慧玲（2004）。緒論：轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲主編，**教師研究的取徑－概念與應用**（頁 1-34）。臺北市：高等教育文化。
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014）。**學習領導下的學習共同體 1.1 版**。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取自 <http://mail.tku.edu.tw/panhlw/hamdbook1.1/mobile/index.html>
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2016）。**學習領導下的學習共同體 1.2 版**。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZa1BmU3d0SEV1bnM/view>
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。**市北教育學刊**，**45**，1-28。
- 潘慧玲、陳玟樺（2015）。教師開展學習共同體的反思性實踐。**中等教育**，**66**（1），40-57。
- 潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈（2015）。**學習領導下的學習共同體進階手冊 2.0 版**。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。取

自 <https://drive.google.com/file/d/0BzFo0Q7y8dmZd0t0a0Q1a0IXYWs/view>

薛雅慈 (2014)。國中教師以學習共同體啟動新學習型態之研究。《教育科學研究期刊》，59 (1)，101-140。

鍾志長 (2011)。國小教師的課程改革關注探究。《弘光學報》，63，137-155。

鍾啟泉、陳靜靜譯 (2012)。《教師的挑戰：寧靜的課堂革命》(佐藤學原著，2003年出版)。上海市：華東師範大學。

Alias, N. A., & Zainuddin, A. M. (2005). Innovation for better teaching and learning: Adopting the learning management system. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 27-40.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.

Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change* (Paper No. 140). Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). On narrative method, biography and narrative unites in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 130-139.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, England: Croom Helm.

Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC clearinghouse on information and technology.

Fullan, M. G., & Steigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational*

Change, 2(1), 45-63.

Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: SUNY Press.

Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from ERIC database. (ED147342).

Hargreaves, A. (1998). The emotion of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, F. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling, L., & Hall, G. E. (2014). *Taking charge of change* (Revised Version). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change22/taking-charge-of-change-2014.pdf>

Isoda, M. (2011). Problem solving approaches in mathematics education as a product of Japanese lesson study. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 34(1), 2-25.

Lee, C. K. J. (1996). *Environmental education in the primary curriculum in Hong Kong* (Unpublished doctoral dissertation). Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

Leung, W. L. A. (2008). Teacher concerns about curriculum reform: The case of project learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 75-97.

Marsh, S., Waniganayake, M., & Gibson, I. W. (2014). Scaffolding leadership for learning in school education: Insights from a factor analysis of research conducted in Australian independent schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 474-490.

Schön, D. (1982). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.

Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4th ed.). Needham, MA: Allyn and Bacon.

專論

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.

Wenger, E. (2012). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. Retrieved from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf>

Teacher Concerns in the Process of Change via Learning Community

Hui-Ling Wendy Pan * Hsiang-Yu Hung**

Learning community is a vital approach for school change. Based on the learning-centered philosophy, it aims to trigger learning together in schools, as well as to flip the classroom for the enhancement of students' learning autonomy. To explore what teachers are concerned in the process of implementing learning community, the study used the concern-based adoption model as an analytic perspective. A junior high school was involved in the present study. Interview, document analysis and observation were used for data collection. It was found that teacher concerns demonstrated the developmental nature. However, the same types of teacher concerns appeared with similar intensity in the same stage of program implementation. In the stage of preparation, concern of self was present. But, in the stage of trial and development, concerns of task and impact coexisted. It was also noted that the three types of teacher concerns vary in content for each of the three stages. To sum up, the findings of the present study made great contribution to the body of research in the teacher concern field. Additionally, the results of the present study also provided implications for school leaders to employ appropriate coping strategies.

Keywords: teacher concerns, learning community, concern-based adoption model

* Hui-Ling Wendy Pan, Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University/ Executive Director, Center for Learning and Teaching, Tamkang University

** Hsiang-Yu Hung, Master, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Corresponding Author: Hui-Ling Wendy Pan, e-mail: panhlw@gmail.com

專論