

教育研究集刊
第六十八輯第二期 2022年6月 頁1-37

社會資本與學校變革的相互促動： 學習共同體的實踐分析



潘慧玲、洪瑞璇

摘要

社會資本在探討學校變革的文獻中是個重要概念，它既是促動變革的前置條件，也是變革行動後的產出。惟過往對於社會資本與學校變革的相互促動關聯甚少著墨，本研究乃欲致力於此，以學習共同體作為學校推動變革的措施，選擇推動順利與推動困難的國民小學各兩所進行個案研究。採半結構式訪談蒐集資料，受訪者包括校長、行政人員、教師會會長及教師。研究結果發現，學校變革情形良好的學校，其前置條件的社會資本是豐厚的，種類也是多元的，不僅成為學校變革的促發基礎，也在過程中不斷加乘各類社會資本的豐富性，成為學校變革的產出結果之一。社會資本在與學校變革的良性循環中，愈見厚實，而領導者在其中扮演重要角色。反觀在缺少穩固連結社會資本的學校，透過學習共同體進行變革時，成效較為不彰，也未有豐富的社會資本產出，領導者之角色發揮亦受到侷限。

關鍵詞：社會資本、學校變革、學習共同體

潘慧玲，淡江大學教育與未來設計系特聘教授

洪瑞璇，中國文化大學師資培育中心助理教授（通訊作者）

電子郵件：hrx3@ulive.pccu.edu.tw

投稿日期：2021年09月09日；修改日期：2022年02月22日；採用日期：2022年06月14日

The Interactive Relationship Between Social Capital and School Change: An Analysis of Learning Community Practices

Hui-Ling Wendy Pan, Jui-Hsuan Hung

Abstract

Social capital is a crucial concept in the literature on school change. It is a prerequisite condition and an output for social change, which previous empirical studies unfortunately rarely investigated. Therefore, we conducted a case study. Using learning community as an approach to reform, we explored two types of elementary schools with different degrees of change success. A semi-structured interview was the method for data collection. The interviewees in our study included principals, school administrators, chairs of teacher associations, and teachers. The findings indicated that the schools which successfully implemented changes had prerequisite social capital to trigger innovation. The schools also accumulated more social capital in a variety of forms and quantities after practicing learning community. In other words, school leaders played active roles; social capital was then accumulated and enriched

Hui-Ling Wendy Pan, Distinguished Professor, Department of Education and Futures Design,
Tamkang University

Jui-Hsuan Hung, Assistant Professor, Center of Teacher Education, Chinese Culture University
(Corresponding Author)

Email: hrx3@ulive.pccu.edu.tw

Manuscript received: Sep. 09, 2021; Modified: Feb. 22, 2022; Accepted: Jun. 14, 2022.

in a virtuous circle of school change. In contrast, the schools that hardly implemented changes lacked stable and firmly connected social capital and had school changes in the learning community. They also had less output in social capital and a lack of effective school leadership. In light of these findings from learning community practices, this study proposed the interactive relationship between social capital and school change.

Keywords: social capital, school change, learning community

壹、緒論

有關社會資本的探討，對於學校變革甚具意義。因為除從個人層次分析學生個人擁有的社會資本如何影響其學習上的表現（李文益、黃毅志，2004；Khattab, 2002），社會資本更被當成一項組織特性（Putnam, 1993），用以探討學校社會資本影響學生學業成就的情形。相關研究指陳學校社會資本與學生學業成就具正向關聯（Leana & Pil, 2006; Salloum, Goddard, & Larsen, 2017），故如何打造社會資本以促進學生學習，便成為學校領導者需要投入的重要工作。Hargreaves與Fullan（2012, 2013）即從學校改進的角度出發，提出社會資本連同人力與決策資本的累積，可提升教師人力素質與促進學校發展，社會資本是厚實人力資本與決策資本的支持性條件，也是促發學校變革的關鍵因素，而累積社會資本的有效方式之一，即是教師社群的運作。

教師社群的重要性在教育走向分權化的趨勢中益形彰顯，學校領導者如何帶動教師在一個權力分散的組織中，以真實情境為場域，致力於實務協作與學習，共同承擔促進學生學習之責，是一項迫切需要面對的課題。於是，實踐社群（Lave & Wenger, 1991）、行動學習（Day, 2000）、學習社群（Haverlson, 2007）成為學界探討如何涵育教師學習力與領導力的概念，而專業學習社群甚且被認為是學校與系統改進的一項策略（Harris & Jones, 2017）。在臺灣的教育改革脈絡中，教師專業學習社群的系統性提倡，首於2010年配合教師專業發展評鑑而實施；在精進教學計畫中，鼓勵國民中小學成立教師專業學習社群。到了2014年，在十二年國民基本教育活化教學的政策鼓勵下，受到日本佐藤學的影響，學習共同體（以下或簡稱學共）在一些縣市發展了起來。學習共同體除了強調教師同僚性的構築，此類似於專業學習社群的特性，也側重以協同學習建構課堂教學（佐藤學，1999/2004，2006/2010）。易言之，學習共同體包括教師間協同共學的「教師學習共同體」，以及課堂中生共學與師生共學的「課堂學習共同體」（潘慧玲，2017a，2017b），故學習共同體擴大了過去臺灣專業學習社群的實施對象，對象不僅鎖定在教師之間，還包含了師生、生生間的關係，但學習共同體與專業學習社群都蘊含了「學習社群」的元素。

學習共同體的實施對象範疇較專業學習社群要來得大，所牽動的變革幅度自然也較大，其中內蘊的社會建構主義觀，更與十二年國民基本教育課程綱要（或簡稱108課綱）的核心要義相呼應。故學校若在2014年起即逐步推動學習共同體，則其後續在實施108課綱時，當已累積、儲存不少推動新課綱所需的專業能量（capacities）。從某個角度言，資本就是一種資源的能量（Lin, 2001），在一些學校改進的文獻中，都指陳社會資本在變革中扮演舉足輕重的角色（Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012, 2013）。只是過往連結社會資本與學習社群的文獻，或為概念論述（Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012, 2013），或偏於分析學習社群帶來的社會資本效益（Harris & Jones, 2017; Mulford, 2008）。然而，社會資本不僅是學習社群運作後的「產出」，先前的社會行動所建立或積累的社會資本，亦可作為投入下一個社會行動過程的前置條件（傅仰止，2005）。故在目前變革研究多以「產出」角度探討社會資本的學術脈絡下，本研究也關心社會資本如何作為推動學共變革的前置條件，意圖分析社會資本與學校變革的互動關聯。

在連結社會資本與學校變革的探討上，本研究有別於過往之作，具有三個特點。其一是以蘊含學習社群元素的學習共同體作為學校變革措施進行探究，學習共同體如前所述，源自於佐藤學之倡議，其操作之論述是東方產物，尚無西方研究，而臺灣在學習共同體的學術耕耘，亦未見從社會資本角度切入者。其二，往昔相關研究多將社會資本當成學習社群之產出（Harris & Jones, 2017; Mulford, 2008），縱有Hargreaves與Fullan（2012）提出社會資本是促進人力資本與決策資本的關鍵因素，而三者所架構出來的專業資本將影響學校變革的永續，然社會資本如何作為變革得以開展的條件，尚須實徵探討。故而，本研究將能補充社會資本在學校變革中作為前置條件之論見。其三，異於過去文獻或以個人層次檢視學生擁有的社會資本對其學習成就的影響（如：李文益、黃毅志，2004），或以教師社群層次尋繹社群所建立的社會資本（如：Yuan, Gay, & Hembrooke, 2006），本研究是以學校作為分析層次，故所處理的不僅是檢視整個組織營造的網絡、文化、信任與關係，尚觀照教師次團體所形成的網絡在構築具有排他性的社會資本下（Quibria, 2003），是否因持有不同價值而進行社會資本的較勁，以取得權力場中的優勢位置（Bourdieu, 1986）。為開展本研究，選擇了學習共同體作為學

校變革的措施，以推動變革順利與困難的各兩所國民小學進行個案對比，來呈現社會資本與學校變革間彼此促動的關聯情形，以及領導者在其中的作用。研究問題細述如下：

一、在推動變革困難與順利的學校中，為了啟動變革，其具備社會資本作為前置條件的情形為何？社會資本在變革歷程中，又發揮了何種效應？

二、在推動變革困難與順利的學校中，領導者在學校既有社會資本的前置條件下，如何試圖以學習共同體變革的帶動，厚實學校的社會資本？

貳、文獻探討

一、社會資本概念在學校改進中的應用

社會資本的概念首先出現於二十世紀初，但直到1980年代末Bourdieu、Colman、Putnam與Lin等學者專家才各自探究較為細部的概念，而引起研究社群的注意（Lin, 2001）。追溯起來，最早對於社會資本進行系統性分析的學者可說是Bourdieu（Portes, 1998）。Bourdieu（1986）認為社會資本是人們從關係網絡中獲取的資源，後來Coleman（1988）從功能的角度進行闡釋，擴大了社會資本的意涵，將有關社會資本的影響機制（如相互的期望、群體規範）與產生結果（如獲取群體資源）均囊括於內。Putnam（1995）則以社會組織的特性界定社會資本，主張凡能促進互惠合作的網絡、規範與社會信任，皆可視之為社會資本。而社會資本含納結構（角色、規則與網絡等）與認知（規範、價值、信任、合作與文化等）之要素，可見於Coleman與Putnam之分析（Uphoff, 2000）。此定義在社會資本意涵分歧的學術脈絡下，提供了本研究探討社會資本之依據。

針對上述討論社會資本文獻中最常被引用的學者Bourdieu、Coleman及Putnam，Lin（2001）認為其論述關注的是群體層次，有別於將焦點置於個人如何取得與運用社會網絡資源以獲得回報的個人層次論述（如：Burt, 1992），且將群體層次的論述分為兩派做分析。一為Bourdieu（1986），其論說可謂將K. Marx資本理論中的社會關係加以延伸或精緻化，認為社會資本是一種特權財（privilege-good），是維繫與再製統治階級的一種過程。Bourdieu將社會資本

定義為「與持續性的相互認識與認同的制度化關係所形成的網絡，亦即團體的成員資格有所連結的實際或潛在資源」（p. 248）。而另一派論述則為Colman（1988）與Putnam（1993, 1995），Lin（2001）指出其乃從涂爾幹式觀點來看社會資本，認為社會資本是E. Durkeim整合性社會關係觀點的延伸或精緻化，渠等認為社會資本是社會功能之一的一種公共財，亦即為某種集體資產。在這個觀點下，Colman（1990, p. 302）認為社會資本是某種社會結構，有助於處於結構內個人的特定行為，而這些結構內的個體行動，也同時有助於積累此社會結構的社會資本。而與此呼應的Putnam進一步指出，此社會結構內行動者的參與程度代表了其所擁有的社會資本程度，而這些行動也回過頭強化了集體規範與信任，生產並維持此結構中集體的福祉。對於社會資本存在於社會網絡情境中的看法，在學者間逐漸凝聚共識。Lin集結上述兩派關注群體層級的論述，將社會資本界定為鑲嵌在社會網絡中，並被行動者為了行動所取得與使用的資源。Lin並強調，雖然資源是鑲嵌在社會關係中而非個人，但是資源的取得與使用則有賴於個人意識到其存在，並主動地使用之，如此，個人才能資本化這些社會連結（ties）與資源。

上述有關社會資本論述的探討，係將社會資本視為對個人或組織帶來正向效應的資本。然而，晚近有學者指出，社會資本亦可能對個人或組織帶來負面的效果（Edelman, Bresnen, Newell, Scarbrough, & Swan, 2004; Kwon & Adler, 2014; Pillai, Hodgkinson, Kalyanaram, & Nair, 2017; Tura & Harmaakorpi, 2005），此在經濟學、心理學、社會學及相關領域中都有所探討。Pillai等人（2017）透過相關研究論述之回顧，提出社會資本的六項負面效果，包含：（一）團體凝聚力過強，成員中缺少反向意見，容易強化團體中既有的偏見，特別是那些擁權者的主觀意見，且新的資訊與意見亦難以進入團體；（二）團體成員過於同質化，使得內部成員趨向社會模仿的單環學習，而缺少強調反思回饋的雙環學習；（三）充滿團體壓力的團體思考（groupthink）使團體成為一個新意見的絕緣體；（四）團體凝聚力強，使團體行動成為一種慣性而阻礙結構變革的可能；（五）團體的凝聚力致使成員對於彼此間的關係出現非理性的承諾；（六）團體成員的凝聚力模糊化了各自所處組織之間的界線，使得資源分配不均，亦不利決策。上述對於社會資本負面效果的論述，是從主張組織應永續變革的立場，觀看「資本」概念

的意涵，亦即期望成員的社會資本能發揮促動組織變革的功能，而非侷限組織進步的負面社會連結。此觀點豐富了本研究的視角，讓本研究在解析學校領導者帶領學校變革的過程中，得以更深入地看見社會資本的各種樣貌，其消長、較勁與互動中所產生的意義。

從上述有關效益的觀點來看，將社會資本的概念運用到學校改進、學校變革的研究，多著重在社會資本的正向效益，其大致可分為四類。第一類是以資本建立作為學校改進或學校變革的取徑，Hargreaves（2001）將社會資本放入其所建構的學校效能與改進的理論中，Hargreaves與Fullan（2012, 2013）並進一步從專業主義的角度思考學校組織與變革，主張以人力資本、社會資本與決策資本建構教師的教學專業，且以社會資本助長其他兩類資本，並強調在學校變革中，創造、傳播、投資與再投資教學專業的重要性。而Caldwell等人透過跨國比較，發現轉型成功的學校均呈現領導者帶動學校建立資本，足見資本在學校變革過程中的作用，而社會資本即是其中具有影響力的資本（Caldwell & Harris, 2008; Harris, Zhao, & Caldwell, 2009）。第二類研究係從領導的角度探討社會資本，除了提出領導者之作為有助於信任的建立、協作的促成，例如，Minckler（2014）發現轉型領導對於教師內部和外部社會資本的發展有其效用；另有一種探究角度，不屬於教育學術領域的研究，卻對學校改進頗具啟發性，那就是透過領導力發展（leadership development）來建立社會資本。Day（2000）指陳以行動學習發展領導力，有利於社會資本的建立，而後續Roberts（2013）運用一個領導力發展的方案，一方面呈現實際的操作，另一方面也闡釋了方案所獲得的結果。第三類在檢視學校社會資本對學生學習成就的影響，例如，Leana與Pil（2006）發現在88所公立學校中，組織的內、外部社會資本對於學生成就有其影響；Salloum等人（2017）亦點出了社會資本是學業成就的正向預測因子。最後一類的研究則與教師專業成長相關，一些學者以社會網絡進行分析，指出網絡的運作影響教師對於資源的獲取（Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009），以及正式網絡的參與會影響其非正式網絡的投入（Woodland & Mazur, 2019）。與教師專業成長相關之研究，尚含學習社群，此分析於後。

二、與社會資本密切相關的學習社群

常與學習社群一起出現於文獻中的類似概念，尚有專業學習社群、實踐社群，只不過，後兩者在教育領域中的討論皆較偏向於教師社群。本研究所探討的學習共同體，英文亦為“learning community”，惟學習共同體此一中文詞彙係因佐藤學（2006/2012）在臺發行《學習的革命：從教室出發的改革》一書而為教育界所知曉，有其特殊意涵，有別於一般對於學習社群之認知。由於學習共同體包括學習社群之元素，故於此一併探討。

學習社群與專業學習社群二詞在文獻中經常混用，具有共享規範與價值、反思性對話、去私有化實務、集體關注學生學習及協同合作等五項特徵（Louis, Kruse, & Bryk, 1995），是學校變革的重要策略（Harris & Jones, 2017）。學習共同體與學習社群所強調的教師協作精神類似，佐藤學（2006/2012）曾提及構築教師相互聯繫的同僚性是學校內部改變的最大原動力，而此係源自日本百年傳統的「授業研究」（lesson study）（潘慧玲，2017b；Pan, 2014）。只不過，學習共同體尚包括「課堂教學的建構」；學生在課堂上採四人一組的異質分組進行協同學習（collaborative learning），由較具見識的他人（knowledgeable others）搭建鷹架（scaffolding），以促進伸展跳躍的學習，並建立互幫互惠的關係（佐藤學，1999/2004，2006/2010）。佐藤學（2006/2012）《學習的革命：從教室出發的改革》一書在即將實施十二年國民基本教育的脈絡下在臺灣出版，引發教育現場的熱切關注。為回應十二年國民基本教育倡導適性揚才之理念，有學者將佐藤學論述與西方理論、本土經驗進行融會，提出「學習領導下的學習共同體」之變革取徑（approach），將學習共同體作為學習領導的一種具體操作形式，以促進學校轉型、帶動教學活化（潘慧玲，2017a，2017b；Pan, Nyeu, & Cheng, 2017），而推動時，為鼓勵教師改變課堂教學，教師協作共學將是重要後盾。故本研究在以學習共同體作為學校變革取徑探視時，將焦點置於支持教師實施「課堂學習共同體」的教師學習社群（或稱「教師學習共同體」），探究學校行動者的社會資本如何在學習共同體中的教師學習社群裡運作，以促進或影響學校變革。

在瞭解學習共同體含括教師學習社群之性質後，接下來要分析的是社會資本在教師學習社群上的應用。過去有關社會資本與教師專業發展、專業學習社群

關係之研究，有從功能論觀點處理社會資本者，將資本視為可建立、可投資亦可回收的資本，並有助於教師專業發展，或探討專業學習社群如何透過關係連結、行動與資源運用而累積社會資本（那昇華、陳金木、洪毓娟，2015；Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010; Dudley, 2013; Harris & Jones, 2017; Yuan et al., 2006）。另有將社會資本分類，用其探討學校行動主體間各種關係分別屬於哪種社會資本者，例如，Putnam（2000）所提的三類社會資本，被用在教育情境中的探討。其中，學校內的行動主體（學生、教師與學校領導者）為黏著型社會資本（bonding social capital），學校間的關係為橋接型社會資本（bridging social capital），學校與社區間的關係為連結型社會資本（linking social capital）。學者以之探究不同的社會關係在不同社會資本上的建構與運作的挑戰，且強調社會資本的建立有助於建構專業學習社群（Demir, 2021; Mulford, 2008）。此外，亦有文獻主張專業學習社群是一種系統性與聚焦的教師協作，具涵育社會資本的潛能；教師協同探討真實情境的教育問題，共同付出並一起承擔責任，透過教師所領導的專業學習社群，將可得到正向的結果（Dudley, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012）。

綜觀上述有關社會資本與教師學習社群的研究，大多忽略了社會關係的複雜性，以及學校中各行動主體的權力關係。有時學校主事者（通常是學校領導者）在建立並運用社會資本以進行新教育政策的推行時，可能會遇到擁有更多社會資本的反對者，而在雙方較勁後，反對者因擁有較濃厚社會資本而具權力較高的階級（Bourdieu, 1986; Bourdieu & Wacquant, 1992），可能阻礙政策的推行，此即如前述社會資本所可能帶來的負面效應。在學校場域中，所謂支配者與被支配者未必與學校行政職權高低相呼應，而是視其資本所擁有之質量而定（Bourdieu & Wacquant, 1992），故社會資本較弱的主事者將面臨政策推展的困境，呈現學校場域中，行動主體間在社會資本上的權力拉扯，而這正是Bourdieu（1986）對社會資本的觀點，此將作為本研究用來分析社會資本與學校變革如何相互促動的研究觀點。

參、研究方法

一、研究個案

依據研究問題，本研究選擇北部實施學習共同體的四所國小作為個案學校，包含兩所推動順利的學校、兩所推動困難的學校。在個案選擇上採聲譽規準（reputational criteria），邀請地方主管教育行政機關人員及參與學習共同體計畫之入校諮詢委員，依據下列三項規準推薦可供研究的學校：（一）學校推動「共同備課、公開授課／觀課與共同議課」的機制已大致完成／尚未系統化；（二）學校教師在課堂上實施學習共同體，已大致成為常態教學／整體發展呈現停滯狀態；（三）學校在學習共同體的推動上具特色，達到對外分享的水準。

本研究根據推薦名單，選擇推動困難的仁曉國小與愛曉國小、推動順利的和曉國小與平曉國小作為個案學校。為要敘明本研究之學校場域，以利後續之研究分析，在此先描繪這四所學校的概況。首先，仁曉國小是一所位處家長社經地位偏低區域的大型學校，學校高達三分之一的教師為代理教師，雖然年年增班，但卻因教師流動率大，因而許多新教學理念難以在這個學校發展與傳承。愛曉國小則是一所參與教育優先區計畫的大型學校，家長社經地位普遍較低，由於少子化因素，近年減班情形嚴重。愛曉國小的教師多為服務15年以上的資深教師，多堅守自己的教學方法，較難在此推行新教學理念。而和曉國小是一所位於都會中心的中型學校，家長的社經背景普遍相當高，家長對於學校教育亦多表示關心。和曉國小多年來承辦了許多中央與地方的新教育計畫，此風氣成為和曉國小的學校文化。最後，平曉國小則是一所非常大型的學校，家長的社經背景差異大，然而與和曉國小一樣，由於長久以來的學校文化使然，平曉國小也常是新教育政策的北部示範學校。

二、資料蒐集方法

本研究以半結構訪談進行資料蒐集，邀請校長、承辦學習共同體業務之行政人員（每校一至兩名）、教師會會長及教師（每校兩至三名）接受訪談。受訪的

學校人員共有24位，均以代碼呈現（詳表1）。本研究之訪談設計以每位研究參與者受訪1-2小時為原則，受訪前均簽署「參與研究者知情同意書」。訪談的重點在瞭解學校申辦學習共同體的背景、推動學共的過程、影響學共推動的因素與推動學共獲得的成效。

表1
受訪人員

學校代碼	受訪者	代碼
仁曉國小	校長	仁曉校長
	教務主任	仁曉教務主任
	前教務主任、現任總務主任	仁曉前教務主任
	老師	仁曉A師
	老師	仁曉B師
	老師	仁曉C師
愛曉國小	校長	愛曉校長
	教務主任	愛曉教務主任
	教師會會長	愛曉教師會會長
	老師	愛曉A師
	老師	愛曉B師
和曉國小	校長	和曉校長
	教務主任	和曉教務主任
	教學組長	和曉教學組長
	教師會會長	和曉教師會會長
	老師	和曉A師
	老師	和曉B師
平曉國小	老師	和曉C師
	校長	平曉校長
	前教務主任	平曉前教務主任
	前教學組長、現任輔導組長	平曉前教學組長
	前教師會會長、前教學組長、現任教學組長	平曉前教師會會長
	教師	平曉A師
	前課研組組長、教師	平曉B師

除訪談資料之外，亦請學校提供有關學習共同體的實施計畫、學校課程發展計畫、校務發展計畫等文件資料，並蒐集學校網站資料，以完整瞭解學校發展的脈絡與情形。

三、資料處理與分析

依據研究倫理規定，本研究在資料處理時，均給予每個學校與受訪者不同的代碼，文中使用語料引註時，先呈現學校代碼再呈現身分別，例如「仁曉A師」、「平曉校長」等。後續在引用語料時，使用上述方式註明受訪資料之來源。在資料分析上，本研究採用Riessman（1993）的「主題序列」方式，亦即反覆閱讀逐字稿之後，依據本研究之研究問題整理出具有重要意義的主題序列，而依據研究目的與問題完成研究發現之撰寫。另外，研究者在分析逐字稿時，亦撰寫分析札記，以供後續研究結果撰寫之參考。

四、研究倫理與信實度

在研究倫理上，除前述於受訪前邀請受訪者簽署知情同意書外，後續無論在資料的處理分析或研究結果的撰寫上，本研究人員都相當重視研究參與者的隱私，所有能夠識別出受訪學校或受訪者的資料或文字，均經過謹慎的處理並模糊化身分。而在研究的信實度（trustworthiness）的考量上，本研究以同儕檢視方式進行質性研究的三角檢定，以達到資料分析的適切性（潘慧玲，2004；Creswell, 2013）。

肆、研究發現

本研究選擇在學習共同體的推動上，順利與困難的國小各兩所進行探討。以下將兩類學校的實踐經驗作為故事軸線的呈現，先勾勒兩校的脈絡，進而描繪社會資本如何作為學習共同體變革的前置條件，又如何能或不能在學校領導者的變革帶動下，厚實與加值開展。從中可看到社會資本與學校變革相互促動的關聯，以及學校領導者在帶動學共變革中，建立、厚實社會資本的作用。

一、啟動變革困難的仁曉國小與愛曉國小

（一）學校脈絡：教師多滿足於現況而遲疑做改變

仁曉國小雖然位處家長社經地位偏低的學區，弱勢家庭亦多，受限於未來少

子化影響學生人數，教育局處限制了正式教師的員額，因此學校高達三分之一的教師為代課教師，但是仁曉國小卻仍舊是個年年增班的學校。教務主任認為這是因為「我們學校老師是很盡責的」（仁曉教務主任）。不過，教務主任認為學習共同體在仁曉國小的運作並不理想，雖然社區家長對於學校的決策都表信任、支持，學校教師各個也都克盡職守，但是一方面因為代課教師比例高，使得經驗的傳承不易，「代課老師……一直在換人」（仁曉B師），學校教師彼此之間的連結亦不穩固，另一方面因為在教師傳統教學法下，年年增班，因此雖然仁曉國小的教師普遍年輕，但卻多滿足於各自獨立教學的現況，害怕改變的結果會破壞現況或增加額外的負擔，因此對於教育改革、專業教學成長均未有顯著的投入動機，唯有八位英語領域教師因需要經費的補助而參與學習共同體。

對老師來講，對新觀念剛開始都會不是反對，而是害怕，害怕自己用了這個方法教不好，或者說這樣的東西它會不會增加一些負擔？（仁曉前教務主任）

[訪談者：為什麼是英語領域？]

……因為英語領域以前是配課……所以有必要找老師來共同合作，分配小一到小六的英語課，……[對於學共]政府是很支持這樣的活動，所以原來英語老師要買英語書或教材相關的東西，以前是比較不足的，但是有這個計畫就覺得還不錯，可以買一些幫助教學的教具等。（仁曉前教務主任）

然而，這幾位英語教師也因為參與學共必須完成教育局處給予的任務，例如要參加幾場研習、要公開課、要有開會紀錄等工作成果，「他們會很累……會覺得有一點壓力」（仁曉前教務主任），因怕麻煩而拒絕繼續接任學共的業務，甚至全校投票「決定不辦理，決定不辦理的人遠超乎預期」（仁曉教務主任）。直至過一年之後，教務主任才又低調地徵詢有意願的教師，重起爐灶。

另，愛曉國小是參與教育優先區計畫之學校，其弱勢家庭比例高，家長社經背景亦較低，且受到臺灣社會少子化現象影響，近年減班情形明顯。愛曉國小

的家長因為工作忙碌，對學校政策多給予支持，少有意見，只希望學校照顧好孩子。愛曉國小的教師流動率不高，其組成多為服務15、20年以上的資深教師，「十來年算最資淺的」（愛曉教務主任），而這些教師對自己長年的教學方法堅信不疑，「這個學校老師還蠻保守的」（愛曉校長）。因此，愛曉國小的校長與教務主任都認為，要在這裡推動一個新政策相當不容易。以這次學習共同體而言，雖然「以私下請託的方式，但大部分（還）是代課老師居多」（愛曉教務主任），其他則是少數兼行政職的正式教師，學校大部分的正式老師都沒有參與。

我們學校的組成都算蠻資深的，教書20年、15年以上，很多都是師專過來，大部分老師都很有自己的想法，會覺得自己教了那麼多年的書也都好好的，……，為什麼要開放教室給人參觀。（愛曉教務主任）

雖然仁曉國小與愛曉國小的學校發展與教師構成有很大的差異，但是在推動學習共同體時，卻有共同的阻礙，均在於教師對獨立教學文化的固著。不管是年年增班以年輕教師與代課教師構成的仁曉，或者是面臨少子化不斷減班以資深教師為多的愛曉，兩校教師均滿足於自身既有的教學方法，在推動學習共同體時，均以代課教師或兼任行政的教師為主，正式教師則多表現出怕麻煩而避做改變、安於現狀、意興闌珊、甚至是明確拒絕的立場。

（二）教師間的社會連結較為薄弱，不易啟動變革

仁曉與愛曉兩校大部分的教師對學習共同體抱持觀望的態度，即使在十二年國教新課綱頒布之後，班班均須公開授課，學習共同體正好成為他們的前導實驗，但是教師們仍以「107再說（當時新課綱預計107年實施）」（仁曉教務主任）的態度回應教務主任的邀請。

究其原因，乃在於仁曉與愛曉的教師文化缺少專業成長的團體氛圍與社會連結。首先，就仁曉的經驗來看，剛開始是以英語領域為主要實踐學群，然而，第一階段實施之後，學校希望參與者能進一步擴大至其他領域教師時，卻得不到教師們的支持，即使教師們也曾跟隨教育局處至日本參訪並回校分享，卻仍無法在仁曉激起波瀾。英語領域教師認為參加學習共同體之後，業務變多了，「他們因為盡責所以就會給自己很大壓力，……，又要讀書，又要開會，又要公開課，

又要討論」(仁曉教務主任)。而其他領域教師即引以為戒。前仁曉教務主任指出,教師確實覺得很累,因為依據教育局處規定,參加學習共同體的人,「要去參加研習,要去發表幾場,……,還要回去分享」(仁曉前教務主任),所以投入者中有高達三分之一是代課教師。投入者不多,也因此實踐的教師認為「仁曉目前的規模比較小,所以科任老師可能被迫於沒有辦法在同一個場域去辦公或備課」(仁曉C師),因而感到缺少同僚支持的缺憾。

再就愛曉的經驗來看,問題就更為複雜了。愛曉不僅缺少教師專業團體成長的積極氛圍與社會連結,使參與政策的教師也缺少同僚的專業支持,教師們彼此之間「不一定教的東西是一樣的……如果兩個人都教一樣,我們討論的東西就會比較多」(愛曉B師),影響更大的是學校還因資深教師人際網絡形成的次級團體,彼此之間交流甚少,致使學校領導者因缺乏變革燃煤,即社會資本,帶動學校變革之路顯得顛簸難行。

(三) 領導者尚乏足夠的社會資本作為推動學共變革的燃煤

1. 資深教師與學校領導者角力並居優勢,減損領導者之社會資本

在愛曉國小,學習共同體的推動除受制於安於現狀的教師文化,以及尚未開展的協作關係,也受到資深教師憑藉人脈關係所形成的小團體所影響。尤有甚者,有一群資深教師不滿意出身於愛曉教師的現任校長擔任愛曉校長,故對校長推動的相關政策有不同意見,只是有意見卻又不當面溝通,一股抗拒的暗流存在於學校中,而學共也就成為資深教師與校長較勁的犧牲品。

……如果覺得校長什麼地方徇私,你就進辦公室跟她講,會覺得不合理就進去講,如果不想在那邊自己猜想東想西,……不敢去講,這種氣氛一定是不利學共的發展。(愛曉教師會會長)

這些個人理念上的衝撞,使得學校政策一直是窒礙難行,即使現任校長任職以來一直努力想要精進學校的教學、想帶領教師有更多的專業成長,特意將許多有關教師專業成長的中央、地方教育政策整合起來,串聯成一份教師容易上手的計畫,且她又獲得連任,但即便如此,學校這群教師似乎仍舊抗拒與校長妥協。

[校長的努力]看到歸看到，校長的感受最深，有些老師會公報私仇。……我們學校研習要讓老師參加還要用順位，如果不用順位，她會說為什麼要派我去？（愛曉教務主任）

這次遴選校長的投票狀況雖然是連任，那種票數的呈現也讓校長受挫，……，但我們愛曉的學校文化就是這樣。……，她也想說努力做四年能讓大家看到，……，但還是有一部分是沒有辦法改變的。（愛曉教務主任）

是以，如同許多針對社會資本如何可能帶來負面效應的研究（Edelman et al., 2004; Kwon & Adler, 2014; Pillai et al., 2017）所指出，愛曉的資深教師團體凝聚力強，而其中的主導者未支持學校領導者，故當學校領導者與其他教師未能建構出黏著型社會資本之深刻連結的前提下，兩方差異懸殊的社會資本角力較量後，資深教師團體自然占據了優勢，對學校其他教師發揮了較大的影響力，致使學校領導者未能在愛曉順利推展學習共同體的教育理念。換言之，愛曉的資深教師固然擁有雄厚的社會資本，然其與學校領導者之理念相左，故其豐厚的社會資本產生負向效應，侷限了教師接受新教育觀點，阻礙了學校結構之變遷，並抑制了學校變革的生發。

2. 學校領導者在社會資本相對劣勢下影響資本投注之效益

雖然仁曉與愛曉的學校領導者未能順利獲得學校大部分教師的支持，但是他們在推動學習共同體時均是親力親為，校長與主任均率先投入公開授課，盡其所能地提供內部與外部資源。其中，仁曉校長必定出席每一場議課，教師欲至校外研習時，學校亦無條件地給予公假，「校長會載我們去，……公假沒有第二句話，讓我們沒有後顧之憂」（仁曉A師）。而在愛曉，校長也在社會課公開授課，並時常進行整節課的觀課，對教師們來說「校長也是出錢又出力」（愛曉教務主任）；而教務主任更是一路帶領這些參與學習共同體的教師，他們都覺得「主任很積極推動，也會詢問我們有沒有需要幫助的地方」（愛曉A師）。

在資源的提供上，學校除了鼓勵教師參與教育局處的出國參訪之外，也開放全校所有教師一同使用學共的資源。教師們也感受到了學校推動學習共同體所給予的資源支持。

有經費來，有一些工具或是好的書，我都開放給所有學校老師申請，透過申請，也會知道哪些老師有意願，也希望能拉近更多老師。還有出國參訪，雖然是自費，但是給我們公假的時間，利用學期間去看看外面的世界。（仁曉教務主任）

我覺得學校給的資源其實是非常足的。（愛曉A師）

學校行政方面對我們的老師的教學都還蠻支持的，如果我們有需要跟他們要求，經費，這都ok。（愛曉B師）

雖然仁曉與愛曉之校長均公開授課，將其人力資本投注於學校，且獲得外部補助的經費充足，在軟體的排配課、參訪、經驗分享上也給予教師大力的支持，然卻未見兩校大部分的教師展現積極作為。究其原因，應是學校領導者雖擁有人力與經濟資本，但缺少足夠的社會資本作為推動的關鍵媒介。僅以行政職權來要求教師，無法讓一紙命令化為實際行動，「光是校長直接下達命令是沒有用的」（愛曉校長）。故而在尚乏變革燃煤的社會資本之景況下，兩校學共推展仍不順利，學校變革顯得窒礙難行。

3. 缺乏社會資本燃煤致使變革推動困難重重

面對學校人事的更迭或絆跌而削弱與教師之間的社會連結，兩校的領導者都尚未能找出解決的方法。他們多從自身典範要求做起，尚未能採取進一步的有效行動或策略。其中，仁曉校長期許自己身為校長必須先是一個專家學者，所以她率先進行公開授課，並從公開授課過程反思要如何帶領教師對學共有更多的認識。因此也積極支持教師研習，「那時候有參訪[日本]，就鼓勵主任與老師去……回來以後安排備課時間，讓他們把參訪心得與經歷跟老師分享」（仁曉校長），另外校長也出席每一場的教師議課會議，並且邀請國教院研究員來學校演講，讓教師一步步瞭解學共所要追求的價值。但是，由於仁曉校長行政業務實在繁多，又無參與學年會議、領域會議來與教師們對話的習慣，顧慮到「如果校長、主任去學年會議，他們可能就不能暢所欲言」（仁曉校長），再加上同理教師平日教學帶班事務辛苦，因此雖然校長做了許多帶動學校變革的努力，但成效仍舊不彰。如參與的教師所言，「還需要發掘更多的key man……仁曉還沒有這

麼主動……變成被動地讓行政去推，那這就不會是真正的學共的意思」（仁曉C師）。於是，校長只能將資訊放在網路平台，被動地與教師分享，再加上因她忙碌的日常，使得與教師面對面「短暫的說話都好難」（仁曉校長），因此也未有進一步的策略行動。而教務主任曾經思考將幾個與教學相關的政策（例如教師專業發展與評鑑）整合起來，希望能夠吸引教師參與，但是因為處室人員更迭，缺少幫手，也就作罷。後來雖然她找了前述幾位願意參加學習共同體的教師一同參與，但是當她欲將參與領域擴大，邀請其他教師投入，卻得到拒絕的回應時，她只能再次退回，一年後，則以低調的方式小範圍實施。雖然如校長所言，「邀請的時候有時候是透過一點情感，才能夠拉進來」（仁曉校長），但這個方法似乎並未能在仁曉廣泛使用。主任看到了自己缺少策略行動，沒有明確的計畫，致使教師們未能信任行政，她也就未能發揮如校長所期望的「教務主任真的[必須]是領頭羊」（仁曉校長）的帶領作用。

愛曉校長對於學習共同體的推展，也是一直以身作則，「我們校長其實就是身先士卒」（愛曉教師會會長），「我都是跳下去做的，我就陪伴」（愛曉校長），並提供充裕的經費與獎勵。然而，學習共同體並未能順利推展，她認為原因之一是因為教務主任擔憂這些資深教師的反對，也影響了其他年輕教師的意願。校長認為主任卻步於愛曉推展學習共同體，以致其無行政執行端的配合而難以著力，但仍「拜託教務主任出來推」（愛曉校長），希望教務主任能以孩子未來能力為優先考量，而勇於帶領教師們專業成長。但教務主任則是擔憂資深教師的反對，而未正式邀請他們參與，「我不想貿然去問她們，怕她們會有壓力」（愛曉教務主任）。不過，她也提到，希望校長在推行這些政策時，能以更具約束力的方式來做，她亦提出曾在愛曉擔任過教師的校長，更需因身分的轉換而懂得如何巧妙權衡與拿捏推動的策略。

教務主任害怕不敢推，我推就會有困擾。我就跟教務主任講真的要成長，因為她在學校也蠻久的，我就拜託……要用長遠的角度來思維這件事，而且教育是未來的事業，我們只是在教孩子未來的能力，如果眼光不夠遠，孩子以後會跌倒。（愛曉校長）

當我們在推的時候，我也告訴校長要有一些堅持，……，不能都是隨便你要不要都可以，這樣到最後一定沒有人要，我更希望未來如果要推更多東西，這一塊（校長與教師關係）一定必須做點改革，否則下面行政團隊很難做事。（愛曉教務主任）

不管是仁曉或愛曉，校長、主任與教師間的關係尚不夠近，社會連結所需的信任基礎也還待強化，致使無法運用學校成員間黏著型的社會資本來推動學習共同體。再加上兩校教師之間牢固的團體凝聚力，對於以學習為中心的教育觀點展現抗拒，而不利於學校變革。進而，兩校也未能因領導者在推動學習共同體的各種領導作為，來豐厚學校的社會資本。

二、啟動變革順利的和曉與平曉國小

（一）學校脈絡：教師樂於創新協作

和曉與平曉國小屬於學校變革情形良好的學校，兩所學校的學區家長社經背景差異懸殊，但教師文化卻有許多相似之處。首先，兩校均是大規模的學校，特別是平曉學生即有幾千位，教師亦有幾百人。其次，兩校家長社經背景雖然迥異，但是對學校均同樣給予信任，支持學校所做的變革，認為「對可以讓孩子學習成長的東西一定支持」（和曉校長），而「家長會非常支持學校，只要公務上面的支出，他們都會無條件的支持」（平曉前教師會會長），和曉與平曉在學校與社區之間擁有豐富的連結型社會資本。再者，也是最重要的是，兩校之教師文化都是求新求變、樂於協作。例如和曉國小積極承辦、申請許多中央與地方的新教育計畫，並時常扮演臺灣北部新教育政策推展時的「領頭羊」，與其他學校之間的橋接型社會資本亦堅實。也因為這樣的學校文化由來已久，故選擇在和曉任教的教師，對於學校推動新教育理念、新教學方法等教育政策變革，均具有正面共識，「和曉國小的氛圍很積極正向，是一個想有所作為的老師所嚮往的」（和曉教務主任），甚至進一步均能夠認同並發展屬於「和曉國小的使命感」。這樣的使命感不僅使得和曉國小教師團體凝聚力強，與學校領導者之間亦有共識，認為學校走在前面是對的。和曉學校內的黏著型社會資本顯得相當豐厚。

相較於別的学校，我自己感覺，因為老師有那份在和曉的使命感……這裡的老師選擇在和曉，就知道和曉國小是比較跑在前面的學校，在基本的認知上，覺得學校走在前面是對的。（和曉校長）

而規模龐大的平曉國小，從學校規模、學生背景等層面來看，能夠每日正常運作就需要花費許多力氣，似乎難以再在這個學校推動新的教育政策。然而，這個學校卻一直是新教育政策的示範學校，學習共同體也在平曉順利啟動，並且成為北臺灣成功推展的學校之一。校長認為這是因為平曉教師的同僚性互動原本就非常好，教師們都具有精進教學的熱忱，彼此也常有一起討論的習慣，「我們學校跟其他學校差異比較大的地方是，我們很融洽」（平曉B師），因此推動學習共同體時，並沒有太大的阻礙，這也是很重要的因素。而透過學習共同體的推動，又再次增加校長、行政及教師之間的互動與專業對話討論，彼此之間的關係又進一步更加親近而緊密連結。

本來傳統就做得很不錯，我們這次也是做得比較好的，比較關鍵因素就是本來就有同僚跟組織的文化，本來就是正向文化的學校。（平曉校長）

我們學校算是比較大型的學校，長年以來都有一種老師之間的合作關係，所以都蠻願意跟別人一起分享，一起做一些事……大家平常都有在合作，……為什麼我們慢慢可以擴展，是因為教師同僚關係還蠻好的。（平曉前教學組長）

從平曉的分析可以看出，平曉教師同樣樂於創新協作，與學校領導者的合作互動亦緊密而具共識，與和曉一樣，是一個黏著型社會資本相當豐富的學習共同體學校。

（二）教師社群網絡趨於穩固，有利於啟動變革

和曉與平曉在求新求變、樂於協作的基礎上，教師社群網絡也愈發成熟穩固。首先，兩校均設立教師專業社群來發展學習共同體。和曉前校長設立了「班

群空間」，「班群的設計希望老師能夠協同」（和曉教學組長），讓每一年級以三個班級為一群，每一班群的教師以兩年的時間進行協作，紮實地打下教師學習共同體的基礎。

和曉有一個很好的空間，叫做班群空間，它是生命共同體，三個班為一個班群，妳不得不和人家生命共同體，我覺得這就是一個客觀條件強迫妳必須要有這樣的合作。（和曉校長）

我覺得組合很重要，大家又很有熱忱，我記得第一次會議就開了五個多小時，……教案還寫到UbD，老師自學的部分做得很投入。（和曉A師）

和曉以各年級與各領域為分野，進行共同備課、觀課、議課，並存入學校的公用碟進行知識管理，以供大家使用。教師們均願意投入，也因為前校長基礎打得很穩，沒有太多雜音，甚至認為即使有其他計畫進來，也不影響如此根深柢固的共同備課與教學模式，「最主要的教學模式與備課模式是不會異動的」（和曉教學組長）。而對於其他學校會遇到的人員更迭，和曉亦有，但校長認為只要基礎是穩定的，教師彼此之間的相互帶領就可解決人員更迭的問題。這樣的模式在和曉「不算強迫性，有點像半規定」（和曉校長）。在這種半規定的氛圍中，教師一開始是執行任務指派或規定，但後來慢慢從中理解原來這對自己是有幫助的，可以帶動教師討論的風氣，教師們甚至認為「我們學校不太需要有特定老師當楷模才可以推動」（和曉B師），因為這已經成為學校的文化，「在我們學校，現在學共識幾乎全部（班級）都在推動」（和曉A師）。也因和曉的前校長知道人會更替，故需制度，所以他早已將所有制度建立好，讓「這裡有一個運作的機制在」（和曉校長），即使新人接任行政職務，也不致遇到太大阻力，而能守成。而教師們「因為習慣了，實際上對老師備課上也有幫助，所以也不會排斥為什麼要做」（和曉教學組長）。

至於平曉，因規模龐大，原就有班群的建置，平時以班群為教師討論聯絡的單位，並設有群長以做更上一層的決策。

我們學校大，每一學年都有一個學年主任，可還是大，……我們就再分班群，分成四個班群，每個班群大概五、六位，五、六位剛好就是學共一個很棒的人數，我們學校常常會有一些教學研討，其實就是一種學共共備的形式。（平曉A師）

依著班群的社群習慣，平曉的教師都熟稔社群的運作，「常常有小組[的活動]」（平曉A師），進而使學習共同體中的教師社群可以從初始的一團，快速地成長為數團。這些教師專業社群彼此之間也會相互對話交流、經驗傳承及彼此提攜成長；教師專業社群的建立為兩校奠定了社會網絡的基礎。

從和曉與平曉成熟穩固的教師社群網絡分析中，可以發現這些大型學校的學校內雖然分為好幾個教師團體，但是團體彼此之間、甚至與學校領導者之間，是關係穩固而融洽的，彼此互有共識，因此團體內與團體之間的社會資本產生了加乘的作用，「我們學校其實是很溫馨，而且蠻互相支持夥伴的學校」（平曉B師）。亦即，因著彼此之間的和諧關係、正向的社會資本，而有利於對學校目標產生共識，並一起追求共同目標；相對地，在共同追求學校目標的實踐歷程中，透過學習共同體的實施，同時又再強化、倍增了學校正向的社會資本。此循環不已的歷程，即是一個動態、螺旋式產出，並且是一個資本與變革相互促動的過程，有助於學校朝持續變革的方向前進。

（三）領導者策略性帶動學共變革以開展學校社會資本

1. 以學習領導帶動變革增益社會資本

進一步解析平曉與和曉社會資本的螺旋式循環產出，以及其與變革的相互促動歷程時，可以發現兩校除以學校原本即有的教師文化與社會資本推動學習共同體，兩校的學校領導者實則善用了學習領導策略，透過學習共同體之變革進一步增益這些社會資本，而這也呼應了潘慧玲（2017a, 2017b）所提出的「學習領導下的學習共同體」學校變革取徑。學習領導以學習為核心，除促進學生學習，也帶動教師學習（潘慧玲，2017a, 2017b）。在平曉與和曉，有著社會網絡順利運作的基礎，兩校校長均運用讀書會、研習、邀請外部專家訪問、親自公開授課等各種學習領導方式，策略性地提升教師對學習共同體的瞭解，進而也讓教師專業社群的運作更為熟絡，建立學習的文化、創造共有的價值等，進而再度積累更多

的社會資本。

細部言之，和曉前校長到日本參訪後，「知道我們相關知識背景不夠，提供很多媒材，也會利用晨會時間分享影片、教學還有他看到的」（和曉教學組長），並舉辦讀書會，慢慢攪動翻轉教師的思維，循序漸進、潛移默化地帶領，進而順利地推展全校性公開授課與課堂學習共同體，也運用和曉的橋接型社會資本，辦過全市的公開課，也邀請佐藤學教授到學校參訪，給予和曉許多寶貴意見，這些都成為凝聚和曉教師的重要因素，增添其社會資本。現任校長認為在學校推展教育政策時，這些橋接型、連結型社會資本所帶來的效益，可以為學校導入基本的概念。在和曉推動學習共同體的歷程中，也十分精準、深刻地掌握其教育哲學意涵，並以學習領導的模式與教師共學，引導教師的課堂實踐也扣緊此政策的哲學核心，而不致流於形式。因此，對校長而言，推行學習共同體之首要之務為引導教師能夠自問「你的教育哲學是什麼？」（和曉校長）；再者，亦不能忽略孩子的學力，應促使孩子在學力檢測上達標；最後，再回到教師身上，期冀教師要有明確的教育理念與實踐計畫，「知道他要把孩子帶到哪裡去，他有自己的逐步計畫」（和曉校長）。她認為學校是學習型組織，具有共同的願景與價值，所以她改變了其身為校長的角色內涵，承繼著前校長所帶來的改變，而以與教師共學的分享式領導方式，將學習共同體的教育理念逐步而深刻地帶進和曉國小的文化中，教師們覺得在這個過程中，「校長當然很重要……整個學校推跟某些學校只有部分老師推差很多」（和曉A師）。在先後兩位校長的學習領導帶領下，和曉教師更理解了學習共同體如何增進其教學，翻轉了教師對「教學即講述」的教育觀點，同時也顛覆了「上對下」的學校行政科層傳統，取代以分享式學習領導，「學校給教師很大的空間，信任也尊重老師的專業，也給老師自主權」（和曉C師），使和曉國小成為「教師與學生」、「學生與學生」共學的「課堂學習共同體」，以及「校長（行政）與教師」、「教師與教師」共學的「學校學習共同體」。

除了校長，和曉的教務主任也非常關注教學，教務主任是「老和曉人」，十分熟悉校園文化，常與校長針對相關政策的推展進行討論、對話。她們一致認為和曉國小發展的重點在於教與學，因此，有關每一個在和曉實施的與教學相關的教育政策，她們均一一深入瞭解其背後的教育哲學，並以抽繹這些教育政策的共

通核心理念，也就是「關注教學」、「把學習權還給學生」（和曉教務主任），來扣接、融合發展這些名稱多元卻有共同關懷的政策，以收政策執行時的加乘之效。因此和曉有許多計畫在進行，但是教師卻不覺得有很多計畫在身上，因為和曉乃是一個學習型組織，這已成為和曉的學校文化。凡此種種，都是和曉學校領導者藉由學習領導增益社會資本以深化學校變革的重要關鍵。

至於平曉校長，她一直是位重視教學的學校領導者，對課程與教學的專業也讓教師相當信服，「我最喜歡她的是她對教學的熱忱，……她對專業的東西很深入」（平曉B師）。當時與校長一同帶領教師的前教務主任與前教學組長也都認為，校長的專業能力對平曉學習共同體的推展非常重要，她帶領教師認識學習共同體的教育哲學意涵，利用各種會議，潛移默化地將最新的知識與概念介紹給所有教師，每個月要與每一團的教師社群領頭羊一起開會討論，她也親自公開授課，她還會給予教師支持與鼓勵，以一種柔性而不強迫的方式，吸引並影響教師，同時也提供她資源與支援，例如利用橋接型與連結型社會資本，尋求與大學師資培育中心合作學習。不管是教育專業或行政領導，平曉行政人員與教師均非常信任校長，而這就成為了平曉校長的社會資本。

我覺得我們校長的方式……跟我的理念很符合……不躁進，躁進在政策的推行上，其實反彈力會更大。（平曉A師）

我們有分小團，小團裡面有一個leader，這個leader再跟我們校長每個月做一個聚會，就等於校長帶小的領頭羊，校長把他知道的或他瞭解的來帶這些人，這些人再回去帶他們的小團。（平曉前教務主任）

除了校長，學校其他領導者也以學習領導的方式改變教師文化，進而構築領導者的社會資本。例如前教學組長以讀書會的社群方式，「先讓教師理解什麼叫做學習共同體，所以第一年我們很多時間是放在閱讀」（平曉前教學組長），而前教務主任每年都會與校長、教學組長一同討論如何帶領學共教師社群共學。

我們有讀書會，有出去看公開課，出去研習，回來就分享。我們自己也有設主題，我們從老師比較想要知道的，想要學習的東西去設主題。

（平曉前教務主任）

〔主任〕整個觀念都很正向，一切都是以小孩為主體、為中心去思考。

（平曉B師）

善用學習領導所強調的「以學習為核心」及「分散領導」模式，學校領導者擁有、也運用了豐富的黏著型社會資本，也啟動了平曉的學校變革，不僅參與學習共同體的教師人數不斷擴增，共學的教師社群增加了教師的人力資本與社會資本，而未參與學習共同體的教師也在學校變革風氣中，逐漸改變教學。平曉學習共同體的推展雖未擴及每個角落，但是學習領導所運用並增益的社會資本，業已促動學校變革。

前一、兩年在摸索學習，到第三年我們就開始分領域和年級，自己找時間備課，互相觀課和議課，等於是小群自己去做。……在我當教務時大概八小群，……今年差不多約有60人，每年成長十幾個，再拓展年級跟科。（平曉前教務主任）

我們是有變的，……是有在發酵的有機體，……像我現在去帶的班級，他並沒有參加我們的工作坊，但是他也是略有所聞，聽到別人不錯的，他也把位子換成一組一組的，……操作起來覺得還不錯，……他有聽到，就會去試。（平曉輔導組長）

我們自己有專業社群，就是學習共同體的共備小組，……最少一學期都會有一場公開課，為了這個公開課，同一組組員共同備課，……我們學校有例行性做教學研究。（平曉B師）

2. 中層領導鞏固並增值學校的社會資本

和曉雖有前任校長與行政人員為學習共同體立下穩定的根基，加上現任校長具有豐厚的教育哲學理念，但是如何持續不斷地將教育政策予以具體析譯，讓更多教師理解，持續促進教師合作，並透過真實實踐的歷程再次辯證，往返地鞏固、加深這個充滿能動力量的學校文化，以增加學校的社會資本，並促動學校變

革，教務主任認為此時行政的角色就十分關鍵了，「[而]營造這個氣氛，坦白說是行政的事」（和曉教務主任）。因此，當她與校長初接行政職位時，特別留意要如何延續和曉的教師文化，她們並以身作則，校長說每次公開觀課只要他在學校必定參加，「我們行政團隊對於公開授課的老師也會給予一定的支持和肯定，……會有一個行政的關懷，行政不會都沒人去」（和曉校長），給予教師最大的心理支持，也進一步鞏固教師對行政的信任、鞏固和曉的社會資本。而教務主任認為「身為一個主任、一個主事者，必須自己下去做，自己投入，會少掉很多雜音」（和曉教務主任），因此，她也投入公開授課。

學校一直有共備跟公開觀課，學校很重視，也給老師很大的空間。（和曉B師）

這些年，校長很積極在做這件事，她讓我們還蠻瞭解狀況的，她的角色很重要，大家也很認同校長的作法，行政端也蠻支持的，其他老師也都很配合。（和曉C師）

身為「老和曉人」，教務主任非常瞭解和曉教師對精進教學一直抱有使命感，但即使在這樣的教師文化下，她仍不敢大意。推動公開授課時，她總是從明查暗訪開始，「先看教師會的反應」（和曉教務主任）。所幸教師會一直以來都不是對抗的角色，而是與學校行政團隊擁有共同目標的教師團體組織，教師會理事長也願意表率先公開授課。她還找出每個領域的關鍵人物，組成課程核心小組，讓學年主任跟領召定期開會，策略性逐步推動，最後運用職務角色「強勢地推公開授課，去說服同仁們，既然公開課是十二年國教必走的，和曉沒有理由走在後面」（和曉教務主任）。

教務主任如果要推動政策，馬上就到前線去跟全校說是不智的，不要忘了每個群都有他的頭，所以我組了課程核心小組，讓學年主任跟領召，可能雙月或每月開一次會。（和曉教務主任）

過程中，她也會遇到執著不配合的同事，她便以自身在和曉多年的導師經驗慢慢地說服潛化，也以身為教務主任的行政職權恩威並濟，另外善用與教師團體之間堅實的社會資本，而「以群體的力量瞭解抗拒的原因」（和曉教務主任），並為其設定較低的實踐門檻。

當然，行政也會提供教師一切所需，以及行政能夠配合支援的所有資源，包含硬體設備，或者研習時數的設計，最重要的是，「必須傾聽及尊重他們，他們說得有道理，就要接受，要開放讓學生去多元表達，也要開放讓老師有多元呈現」（和曉教務主任）。而教學組長也在執行面上給予教師最大的支持。因為行政的傾力協助，再加上和曉積極的教師文化，所以學習共同體在和曉推展順利。

對教務主任來說，若要成功推行一項教育政策，那麼如何與教師會合作達成政策共識、如何召集對政策有興趣的教師、如何循序漸進地將政策理念逐步帶入實踐，如何在各種與教師相關的事務上「要有好一點的說法」（和曉教務主任），以引導教師真正認識政策的美意並贏取教師的信任，同時提供最大的行政支援與資源，以鞏固社會連結，既運用也豐厚社會資本，則是身為校長與教師溝通橋梁的中層領導者，在推行政策時必須考量並運用的行政策略。

而在平曉，除了校長，中層領導的行政人員也給予教師許多支持，除了在態度上，「我們跟校長的觀念都是不勉強，你如果願意就會加入」（平曉前教學組長），另外，無論是讀書會、備課、觀課、議課、每一團教師社群的運作，或者在排配課或代課參加研習上，「只要她想參加，……我們學校用家長會的錢來幫老師支代課費」（平曉前教師會會長），行政均會考量教師們的需求，也會顧及資深教師的感受。這種讓教師覺得行政是一起做的，不會覺得又是一個行政業務的領導方式，進而使行政與教師一直是相當融洽的，平時彼此的社會連結即十分穩固。從校長、教務主任到教學組長，都是以學習共同體的精神，亦即學習者中心的精神，來建構平曉的學校共同體與教師共同體，且領導者是以一團帶一團的方式延續擴大這樣的社會連結網絡及黏著型社會資本。於是，教師所組成的學習社群也以學習型組織的模式不斷成長，並逐步擴大了平曉的社會資本。

平曉教師的同僚性互動原本就非常好，因為教師們都具有精進教學的熱忱，彼此也常有一起討論的習慣，「我們學校跟其他學校差異比較大的地方是，我們很融洽」（平曉B師），因此推動學習共同體時，並沒有太大的阻礙，而透過學

習共同體的推動，又再次增加校長、行政及教師之間的互動與專業對話討論，使推動學習共同體所需的教師同僚性更加堅實，增益了平曉的黏著型社會資本。而在學術領域中討論日益增多的中層領導（Shaked & Schechter, 2017），不管在和曉或平曉，都有效地發揮了作用。

伍、討論與結論

一、啟動學校變革需要前置的社會資本

誠如Demir（2021）所言，社會資本的建構是專業學習社群運作的起點。在本研究，作為學校變革前置條件的社會資本在兩類學校中的狀態差異懸殊。其中，以社會資本順利啟動變革的這類學校（和曉與平曉），有著教師求新求變、樂於協作的文化，原本即有班群組織、教師同僚性高，領導者亦以學習領導策略引領學校變革。整體而言，其社會資本包含結構與認知層面；前者為角色、規則、網絡，而後者有規範、價值、信任、合作與文化等（Coleman, 1988; Putnam, 1995）。例如，和曉與平曉教師們相處融洽，熱中於創新教學，和曉教師們還有一份「和曉的使命感」，這些都是兩校的社會資本，包含價值、合作與文化等。而和曉與平曉原本即有約每三個班集結而成的班群組織，雖然兩校班群組成的初始原因不同，但目的都在進行課程與教學的溝通協作，班群的經驗與所建立的社會資本，之後即成為教師學習共同體的基礎。班群與教師學習共同體等教師專業學習社群的建立與運作，均蘊含了社會資本中的結構層面，如規則、網絡，以及認知層面，如規範、價值、信任、合作與文化等，包含了社會資本的兩種類型，而和曉教務主任還提到為了讓和曉全面實施學共，對於少數質疑政策的教師，她也會運用教務主任的行政職權要求進班觀課，運用了社會資本結構層面中的「角色」。再者，兩校均重視學校內行動主體間、學校與學校間，以及學校與社區間的社會連結，亦即這兩所變革順利的學校均具備了Putnam（2000）所言的黏著型、橋接型與連結型社會資本。另外，兩校領導者都以學習領導模式在學校推動學共，除了以專業知能帶動教師學習共同體之外，學習領導的模式亦使教師對學校領導者多了一份信任，諸如此類均為兩校的社會資本。相較於變革啟動困難的

仁曉與愛曉，既較缺乏學校變革所需前置條件的社會資本、尚未形成班群與教師合作文化等，又有與行政對抗的教師次團體，具強大而不利變革之社會資本，形成未必與行政職務呼應的支配力量（Bourdieu & Wacquant, 1992），致使領導者最後未能運作行政職權以推展學共。

二、社會資本在學校場域中建立、累積與較勁呈顯了正負效應

社會資本在學校變革的歷程中，並非是一個靜態的資源，而是與變革呈現相互促發的關聯，亦即社會資本一方面是利於學校變革的條件或基礎，另一方面則會是學校變革後產生的效益。啟動變革順利的和曉與平曉擁有作為學校變革前置條件的社會資本，而此資本並非是教師或行政領導端所獨有，而是雙方所共有並一同豐厚之公共財（Lin, 2001），其目的在促進教師專業成長與學校變革。因為擁有同樣的價值與信念，因此在實踐學共的歷程中，又使得社會資本更加壯大，進而再次使學校變革運作得更加順利與更有效益。然而，啟動變革困難的仁曉與愛曉並非缺少社會資本，只是他們所擁有的並不是作為學校變革前置條件的社會資本，而是雄厚的教師次團體社會資本，惟其在與行政較勁下，發揮的是有礙學校變革發展的負面效應（Edelman et al., 2004; Kwon & Adler, 2014; Pillai et al., 2017）。此具象化了Bourdieu（1986）對於行動者資本多寡影響其在權力場域中優勢位置的說法，學校場域裡呈現行動主體間在社會資本上的權力拉扯。社會資本有著強化主流規範的潛質，Bourdieu認為社會資本與階級的連結，是階級流動的障礙。而負面效應的展現形式，在本研究中，轉譯為教師次團體挾其社會資本，得以抗拒領導者倡議的改變。例如仁曉雖然年輕教師居多，代課教師比例高，但是教師各個教學認真，也年年增班，教師滿足於現狀，較不願改變教學方式，對教師協作共學沒有太多的興趣，而行政人事更迭曾引起紛擾，也使得行政領導卻步在教師中積極推動。仁曉教師看似各自獨立，然而，彼此對學校推展新政策卻擁有共同的想法，這個共同想法促成他們的連結，產生了屬於教師次團體的潛在社會資本，阻礙了學校變革的發展。而愛曉的教師次團體社會資本的力量就更大了，雖然愛曉是個年年減班的學校，但資深教師眾多，他們亦滿足於自己原本即有的教學方式，再加上這些資深教師所集結而成的教師次團體反對校長遴選結果，故其不僅反對學共的推行，在許多方面亦與學校對抗，這股強大的力量

甚至連被邀請參與學共的教師「都會怕」而曾經思考是否要站在學校行政領導這邊來參加學共。兩校的學校脈絡雖然不同，但是教師次團體所發揮的抗拒力量，都阻礙了學校領導者在推動學共上的努力，使他們即便提供再多的人力、文化、經濟資本支持，也無助於撼動教師次團體社會資本的負面效應。在這兩個學校中，教師次級團體所擁有的社會資本為一種特權財（Lin, 2001），亦即並非為大家所共享的，是具群體排他性的資本（Quibria, 2003）。因此，當資本擁有者與主事者相互矛盾時，此社會資本就成為領導者在推動學校變革時具負面效應的力量，學習共同體即成為兩相較勁之後的犧牲品。

三、領導者以學習共同體變革的帶動來加乘社會資本的開展

本研究中，變革啟動順利的和曉與平曉領導者為要開展社會資本以促發變革，運用了許多具體策略。首先，兩校的領導者在帶動學共變革時，均以學習領導作為主要模式。社會資本研究強調從人際互動（interpersonal）的視角來看領導行為（Day, 2000; Drath & Palus, 1994），正與學習領導的精神呼應。學習領導不僅包含「學習」與「領導」兩個概念，還主張應以團體作為實踐的單位（MacBeath & Dempster, 2009）。換言之，學習領導應以建立社會連結為實踐的基礎與目標，學習領導期望在團體互動的模式下，領導組織學習。而促進教師合作正需要這樣的領導，能夠重視教師的專業，瞭解如何分布現有資源與專業，瞭解新政策的實踐方式、例規（routines）和進行模式（Penuel et al., 2009）。在學習領導的模式之下，兩校均以讀書會、研習、邀請外部專家訪問、親自公開授課，以及以一團帶一團等各種方式，促進教師對學習共同體的認識並建立、厚實其社會連結，以期望促進學校變革。其次，除了校長之外，兩校中層領導亦發揮社會連結的鞏固與補助功能，無論是自身投入學共、關懷教師、技巧性地引導教師投入學共，或者提供行政資源以支持教師，中層領導之目的均在擴大學校的社會資本，在穩固的社會連結下凝聚教師們的共識，並以之為基礎推動學共變革。

相較之下，變革啟動困難的仁曉與愛曉領導者雖然亦戮力於以各種資源支持教師投入學共，但是卻缺少促動變革之社會資本的前置條件，也未有策略建構此類社會連結，因而在與教師次團體強大的社會資本相遇時，自然就鐵羽而歸。深究這之中的關鍵，就在於社會資本的運用。Penuel等人（2009）的研究指出，教

師只與那些瞭解他們的人合作，這些人也擁有並提供教師所需的資源。而這些均是仁曉與愛曉所欠缺的，他們的學校領導者並不熟悉教師次團體，也未能運用策略瞭解如何提供教師所需的支援。Lin（2001）指出，社會資源隱藏在社會關係之中，而如何能夠運用社會資源，個體必須先意識到其存在，並主動使用之，才能資本化這些社會連結與資源。在本研究中，和曉與平曉領導者即為如此，她們均善用社會連結來運作學習共同體；然而，仁曉與愛曉領導者面對不利的環境，苦無策略，未能意識到社會資本的重要性而著手於社會連結之強化，以推動學校變革，最終校長與主任只是期望對方能以行政職權的角色資本來強制實施，使得學習共同體的推展遭遇到重重困境。故要能成功推動學共變革，必須以開展能促動變革之社會資本的具體策略施行之。

總而言之，一所學校變革情形良好的學校，其前置條件的社會資本種類是多元的、資本是豐厚的，不僅成為學校變革的促發基礎，且在過程中亦不斷加乘各類社會資本的豐富性，因而也成為學校變革的產出結果之一。在過程中，引領學校變革的社會資本在良性循環中愈見厚實。

針對以上的討論與結論，本研究提出以下建議：缺少社會資本的學校領導者，應策略性地建構社會資本，或以學習領導改變學校文化，重新賦予不同資源新的價值定義。Lin（2001）指出，擁有低價值資源而在社群中處於較低地位的行動者，可以透過獲得更珍貴的資源，或改變不同資源的價值分配來改善現狀。換言之，若學校領導者因未能獲得變革所需之社會資本而躊躇不前，那麼除了思索如何策略性地融入教師次團體的社會連結外，亦可藉由重新賦予學共變革新的價值，並以學習領導吸引教師加入，而使領導者之社會資本逐漸強大以取代反對革新者的社會資本。然而，值得注意的是，改變資源的價值不是僅靠個人行動就能達到，必須動員其他有相同需求的行動者（Lin, 2001）。故，學校領導者如何以學習領導模式促使更多教師投入學習共同體，即成為學校變革的關鍵策略。其次，當校長意欲帶動學校邁向革新時，中層領導者可扮演重要角色。他們是校長與教師間的溝通橋梁，在教師眼中，主任較之校長，在權力距離上較近，也就較容易以其與教師間的情誼與信任關係，讓教師一起涉獵「以學習者為中心」的新理念，並開展「以學習者為中心」的新行動。

DOI: 10.53106/102887082022066802001

參考文獻

- 李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究——以台東師院為例。《台東大學教育學報》，15（2），23-58。
- [Lee, W.-Y., & Hwang, Y.-J. (2004). The study on relationship among cultural capital, social capital and students' achievement: An example of National Taitung Teachers College. *Educational Research Journal*, 15(2), 23-58.]
- 佐藤學（2004）。《學習的快樂：走向對話》（鍾啟泉，譯）。北京市：教育科學。（原著出版於1999）
- [Sato, M. (2004). *Happiness in learning: Toward dialogue* (C.-C. Chung, Trans.). Beijing, China: Educational Science. (Original work published 1999)]
- 佐藤學（2010）。《學校的挑戰：創建學習共同體》（鍾啟泉，譯）。上海市：華東師範大學。（原著出版於2006）
- [Sato, M. (2010). *The challenge of school: Creating learning community* (C.-C. Chung, Trans.). Shanghai, China: Hua Dong University. (Original work published 2006)]
- 佐藤學（2012）。《學習的革命：從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉，譯）。臺北市：親子天下。（原著出版於2006）
- [Sato, M. (2012). *Revolution in learning: The changes in classroom* (Y.-L. Huang & C.-C. Chung, Trans.). Taipei, Taiwan: CommonWealth. (Original work published 2006)]
- 那昇華、陳金木、洪毓娟（2015）。學校社會資本與教師專業發展關係研究對學校經營的啟示。《學校行政》，97，45-64。https://doi.org/10.3966/160683002015050097003
- [Ny, S.-H., Chen, M.-J., & Hong, Y.-C. (2015). The relationship between schools' social capital and teachers' professional development of revelation in school management. *School Administrators*, 97, 45-64. https://doi.org/10.3966/160683002015050097003]
- 潘慧玲（主編）（2004）。《教育研究的取徑：概念與應用》。臺北市：高等教育。
- [Pan, H.-L. W. (Ed.). (2004). *Approaches of educational research: Concepts and applications*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 潘慧玲（2017a）。從學校變革觀點探析學習領導。《學校行政》，110，1-23。https://doi.org/10.3966/160683002017070110001

- [Pan, H.-L. W. (2017a). Investigating leadership for learning from the perspective of school change. *School Administrators*, 110, 1-23. <https://doi.org/10.3966/160683002017070110001>]
- 潘慧玲 (2017b) 。促動改變的扳手：學共影響學校變革之分析。 *教育科學研究期刊*，62 (4) ，209-239 。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(4\).08](https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(4).08)
- [Pan, H.-L. W. (2017b). Leverage for change: An analysis of the influence of the learning community on changes in school. *Journal of Research in Education Sciences*, 62(4), 209-239. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(4\).08](https://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(4).08)]
- 傅仰止 (2005) 。社會資本的概念化與運作：論家人重疊網絡中的「時間投資」機制。 *臺灣社會學*，9，165-203 。 <https://doi.org/10.6676/TS.2005.9.165>
- [Fu, Y.-C. (2005). The conceptualization and operation of social capital: Time investment in overlapping networks. *Taiwan Sociology*, 9, 165-203. <https://doi.org/10.6676/TS.2005.9.165>]
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldwell, B. J., & Harris, J. (2008). *Why not the best schools?* Camberwell, Australia: ACER Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundation of social theory*. Cambridge, CA: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student

- achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Edelman, L. F., Bresnen, M., Newell, S., Scarbrough, H., & Swan, J. (2004). The benefits and pitfalls of social capital: Empirical evidence from two organizations in the United Kingdom. *British Journal of Management*, 15(S1), 59-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2004.00406.x>
- Fullan, M. (2016). Implementation: Amplify change with professional capital. *The Learning Professional*, 37(1), 44-56.
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community in schools. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 93-105). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/01411920124392>
- Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Wales Journal of Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Harris, J., Zhao, Y., & Caldwell, B. J. (2009). Global characteristics of school transformation in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/02188790903308860>
- Khattab, N. (2002). Social capital, students' perceptions and educational aspirations among Palestinian students in Israel. *Research in Education*, 68(1), 77-88. <https://doi.org/10.7227/>

RIE.68.8

- Kwon, S. W., & Adler, P. S. (2014). Social capital: Maturation of a field of research. *Academy of Management Review*, 39(4), 412-422.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511815355>
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis, S. D. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.
- Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679. <https://doi.org/10.1177/1741143213510502>
- Mulford, B. (2008). Building social capital in learning communities: Importance, challenges and a way forward. In L. Stoll & K. Seashore (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 166-180). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pan, H.-L. W. (2014). School practices of leading learning in Taiwan. *Leading and Managing*, 20(2), 27-42.
- Pan, H.-L. W., Nyeu, F. Y., & Cheng, S. H. (2017). Leading school for learning: Principle practice in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 168-185. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0069>
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Pillai, K. G., Hodgkinson, G. P., Kalyanaram, G., & Nair, S. R. (2017). The negative effects of social capital in organizations: A review and extension. *International Journal of*

- Management Review*, 19, 97-124. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12085>
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: American's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Quibria, M. G. (2003). The puzzle of social capital: A critical review. *Asian Development Review*, 20(2), 19-39.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Roberts, C. (2013). Building social capital through leadership development. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 54-73. <https://doi.org/10.12806/V12/I1/54>
- Salloum, S., Goddard, R., & Larsen, R. (2017). Social capital in schools: A conceptual and empirical analysis of the equity of its distribution and relation to academic achievement. *Teachers College Record*, 119(7), 1-29. <https://doi.org/10.1177/016146811711900706>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Tura, T., & Harmaakorpi, V. (2005). Social capital in building regional innovative capability. *Regional Studies*, 39(8), 1111-1125.
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation. In I. Serageldin & P. Dasgupta (Eds.), *Social capital: A multifaceted perspective* (pp. 215-249). Washington, DC: The World Bank. <https://doi.org/10.12691/jcd-1-1-2>
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2019). Examining capacity for “cross-pollination” in a rural school district: A social network analysis case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 815-836.
- Yuan, Y. C., Gay, G., & Hembroke, H. (2006). Focused activities and the development of social capital in a distributed learning “community”. *The Information Society*, 22(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/01972240500388347>

