

日本中小學「單元教學研究」分析

歐用生 *

摘要

日本正興起一波建構學習共同體的運動，這個運動在公共性、民主主義和卓越性等理念的引導下，迅速擴及日本各地的中小學，並蔓延到東南亞和歐美等國，蔚成一波「寧靜的革命」。其主要推展策略是單元教學研究，即以一個「學習單元」為中心，教師們集體備課，一起設計課程和教學，並於共同觀課後，再一起檢討，以促進教師專業成長。這種結合課程改革、教學創新和教師專業發展的校本研修方式，已成為教師進修教育的典型。本文依據課程和教學理論加以檢討，結果發現：日本單元教學研究優於其它教師專業發展模式，但在課程慎思、辯證和教師系統化知識的建構仍有許多待改進之處。

關鍵詞：單元教學研究、學習共同體、教師專業發展

* 歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授

電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2012 年 5 月 9 日；修訂日期：2012 年 5 月 17 日；採用日期：2012 年 6 月 4 日

An Analysis of the “Lesson Study” in Japanese Elemental and Junior High Schools

Yung Sheng Ou*

Abstract

Constructing-learning-community is a new emerging and widely acclaimed movement in Japan. Guided by the ideas of public, democracy and excellence, it expands beyond high and elementary schools in Japan, reaching the countries in Southeast Asia, America and Europe. It is dubbed as a “peaceful revolution.” Its main strategy is “lesson study”. All involved teachers would focus on a lesson which they study together. Then they would design its curriculum and plan its teaching-process. Classroom observation and discussion would be regularly conducted to find out more effective methods, and to improve teachers’ professional skills. This school-base in-service training stimulates curriculum reform, teaching innovation and professional development. It has become the model of teachers’ in-service education so far. This study explores the theory and the applications of “lesson study” in Japanese elemental and junior high schools, and reviews its curriculum and teaching theories.

Keywords: lesson studies, learning community, teachers’ professional development

* Yung Sheng Ou, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Taiwan Shoufu University

E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: May 9, 2012; Modified: May 17, 2012; Accepted: June 4, 2012

壹、前言

日本中學正掀起一波「寧靜的革命」，這是將學校建構為「學習共同體」的運動（佐藤學，2006），其主要理念是尊重民主主義的精神，將校長、教師、學生、家長等都視為學校改革的主角，各種各樣的思考方式和生活方式都受到尊重，每一個人的尊嚴和學習權都受到保障。學校的主要工作是如何組織「合作學習」的環境，讓師生一起學習，學生之間也互相學習。在公共性和民主的精神下，教師們滋養了濃厚的「同事情誼」（collegiality），形塑「衝擊與挑戰學習」的氣氛，提供學生挑戰高水準學習的機會，師生在教室裡進行著「交響樂式的學習」，不僅促進每位學生的自我實現，教師也成為學習的專家，更使學校邁向卓越，從而建構學習型學校。

這個運動的主要推手之一的佐藤學（2006）曾說，這種學校的建構不是一件容易的事，是二十一世紀學校的新挑戰，他原以為 10 年內能有 10 所學校參與就不錯了，想不到近十餘年來（1998 年，神奈川縣設立茅崎市濱之鄉小學開始試辦），這種學習共同體的學校迅速擴充，現在幾乎已經達到日本小學的 1/10。所以「寧靜的革命」將成為「永遠的革命」。

學校學習共同體的建構所以能達到神速和神奇的成果，其主要策略是藉助「授業研究」（jyugyoukenkyuu, lesson studies）（佐藤學，2006；秋田喜代美，2008），這是日本學校傳統的校本研修制度，即教師們組成學習社群，以一個「學習單元」為中心，共同設計課程和教學，經試教後，再加以檢討，以充實教師知能。這種結合課程改革、教學改革和教師專業發展的校本研修方式，在日本已經有上百年的歷史，一直延續迄今，更融為學校文化、教師文化的一部分，成為日本中小學教師進修的典型。1990 年代以後，「授業研究」更以「lesson study」的名稱風行於歐美等二十餘國，形成「lesson study」的全球化或網絡化（秋田喜代美，2008），對世界各國的教育改革產生很大的影響。

Wolf 與秋田喜代美（2008）比喻說，日本教師所編織的授業研究，

移植到各國文化的土壤上，開展出新的風貌，其被染成多樣的形式和色彩，一定會成為更豐澤、而有價值的編織品。但佐藤學（2008）強調，授業研究被譯為「lesson study」已多少改變其原有的韻味，他更以 Stigler 與 Hiebert（1999）的著作《教學差距》（The teaching gap）（第一本推介授業研究的英文著作）為例指出，該書推介的授業研究形式顯現兩個偏頗：一是被廣島縣教育行政單位定型化的官制模式；另一是偏重實施步驟的介紹，陷入形式主義。因此佐藤學（2008）呼籲，日本授業研究的實況是複雜而且多元，必須從歷史的觀點探討其多元性和多重性。

事實上，臺灣教育界早已倡導這種以學校為中心、教師相互檢討教學的校本研修制度（歐用生，1996），各級政府也積極推展教師專業發展評鑑、行動研究、觀摩教學等，以促進教師專業成長，但效果不彰。最近，相關研究（林國凍，2008；簡紅珠，2007）注意到日本的授業研究，紛紛為文推介，希望作為臺灣教育改革的借鑑，但其使用的文獻大部分是美國學者的著作，能否真正掌握日本授業研究的精神，值得注意；尤其是日本的授業研究和臺灣實施的行動研究或觀摩教學看似相似，但在實質和精神上有很大的差異。因此要推介或借鑑日本的授業研究時，一定要充分理解其環境脈絡、實質內涵和精神，才能將這個編織品染得更豐澤、更有價值。

作者探討相關文獻，並多次實際參訪多所日本中小學的授業研究，認為這種校本研修制度確有參考的價值。本文主要利用日本學者的研究和學校現場的資料，來分析和檢討日本中小學授業研究的概念、內涵和精神，作為臺灣課程、教學改革的參考。

在日文脈絡上，「授業研究」（jyugyoukenkyuu）是由「授業」（jyugyou，lesson，instruction，即教學）和「研究」（kenkyuu，study，research）兩字組成，有廣義和狹義兩種用法：廣義的可直譯為「教學研究」，泛指一般性的教學研究；狹義的用法則指中小學實施的教學研究和改進的制度，英文「lesson study」就是指這種狹義的用法。中文文獻將授業研究或「lesson study」譯為「課例研究」（鍾啓泉，2010）或「學課研究」（簡紅珠，2007）。但在中小學現場的「授業研究」通常是對一個「單元教學」作系統的、整體的、深入的研究，

因此本文譯為「單元教學研究」，而將一般性的教學研究仍稱為「教學研究」。

貳、「單元教學研究」的理論建構

作者於 2011 年十月與新北市教育局的國教輔導團到日本參訪，實際觀察 3 所中小學的單元教學研究，分別是神奈川茅崎市濱之鄉小學一年級數學「比二十大的數數」、卸茶水大學附屬小學二年級藝術「藍染」，和卸茶水大學附屬中學二年級社會科（歷史）「德川吉宗的時代」等單元。實際訪問這些教師們得知，目前日本中小學單元教學研究大致依以下步驟進行：先舉行「事前協議會」（即集體備課），負責觀摩教學的教師提出單元教學計畫，教師們一起討論、修正；然後舉行觀摩教學，全校沒有課的教師都來參與和觀摩；接著最重要的是舉行「研究協議會」（即檢討會），針對觀摩教學上的相關問題進行討論；最後負責觀摩教學的教師，將資料加以整理，提供大家反省和檢討，以共同改進教學。

日本中小學實施這種單元教學研究從明治時代就已經開始，經過大正時代的新教育運動，到戰後的民主主義教育，中間雖有挫折或中斷，卻仍一脈相傳，綿延不絕（稻垣忠彥、佐藤學，1996）。但後來，單元教學研究漸漸形式化，首先是因為，在 1960 年代以後，由於社會、政治和學術研究等因素，教學研究漸漸被制度化、形式化，這時成立全國單元教學研究協議會，發行「授業研究」雜誌，文部省成立「研究指定學校」制度，地方政府紛紛設立教師研修中心，各學科紛紛成立教育學會，於是教學研究迅速普及，被列為教育學的學術領域，成為許多大學教育（學）研究的重點。佐藤學（2008）認為，這時候的教學研究主呼應文部省權力的強化，一方面加強學習指導要領（課程標準）的法律約束力，以強力推展國定課程；另一方面普遍設立教師研修中心，以加強對教師的控制。

另一個因素是學術研究的問題，1960、70 年代的教學研究受行為科學研究模式的影響，大都依據科學典範，將教學視為「黑箱」，

利用科學化、客觀化、理論性的途徑來研究，以獲得普遍化的原理原則，企圖建設學術領域的「教學科學」。同時，大部分的研究都採過程—成果模式來考驗學習成效，以提高教學成果為主要目標。這種研究典範將教學視為自我完結的、既定的領域，脫離其社會、文化的脈絡，忽視教學現場的複雜性、豐富性和不穩定性，也忽視教師和學生的經驗、歷史和聲音，由此建構出的「教學科學」只是冰冷的、沒有人味兒的學術資料，這也導致教學研究形式化的原因。

佐藤學（1992/1997）強調，在這種官僚化、專家化的背景下，教學研究的主導權被大學教授、理論家占據了，助長專家的權力，也剝奪教師的自主性和自律性，教師的成長被侷限於技術的熟練。為打破這種侷限和偏頗，他首先呼籲要轉移研究典範，即打開「潘朵拉的盒子」，打破「教學科學」的神話。他（佐藤學，1992/1997）認為，教學研究的主導權應該還給教師，以教師實踐的研究作為教學研究的核心，而教師實踐不管是教或學都被鑲嵌於複雜的社會、政治、文化脈絡內，是高度價值抉擇和判斷的過程，不是科學理性的技術可以研究的。他（佐藤學，1992/1997）強調「三位一體」的學習論：即學習是一種對話的實踐，學習者與物（對象世界、教材等）的對話，與他者（同儕、教師等）的對話，和與自己對話。兒童在與物對話中建構知識和經驗的意義，這是文化、認知的實踐；在與他者對話中，拓展人與人的關連性，這是社會、政治的實踐；在與自己的對話中形塑個人內在的意志、思考和情感，這是存有、倫理的實踐。學習是由這三個面向的實踐構成，但三者相互關聯，形成一體，所以兒童在學習過程中創造世界、創造關係，探索自己，這些都是相互的過程。

教師的學習也是一樣，過去教師的實踐性研究創造許多故事，教師們藉著這些故事相互交流，以充實專業知能，並建立專業文化，但這樣只能培養藝匠（craftsman）的教師，不能培養具專業（professional）的教師。藝匠教師的世界是由熟練的技術、經驗和直覺構成的，可依據模仿或練習來達成，但專家教師的世界是由專門知識、反省思考和創造性的探究所構成，且要依據反省和研究才能獲得，這兩者相互影響，形成教師的基本能力（佐藤學，2010）。

因此教師要實施公開教學，與其他教師和各領域專家對話，批

判性的反省自己的故事，讓這些實踐故事與各種學術領域的「理論語言」相互辯證，提升到「實踐語言」的層次，才能培養作為專家教師的實踐智慧。可見教或學不是教師個人或學生個別進行的，須仰賴其他人的協助，所以教學研究應該是教師和教師、家長、學生，和各領域專家共同進行的合作研究，這也是為什麼要建構學校為學習共同體的重要緣由。

佐藤學（2006，2010）不僅率先反省傳統教學研究的侷限性，積極建立教學研究的方法論和理論架構，為中小學單元教學研究提供前瞻性的基礎；並將單元教學研究和課程、教學改革，以及教師專業發展的理念結合起來，形成整體的學校改革的體系，而且為實踐這些理念，他親自到日本各地的中小學，實際參與教師教學，錄影和記錄，並和教師們對話，推動以「單元教學研究」為中心的「學習共同體」的新學校，後來許多學校紛紛響應，加入新學校建構的運動，使日本的學校教育產生「寧靜的革命」。這種寧靜的革命現在已擴及歐美和東南亞地區，單元教學研究也漸漸全球化，目前並已組成國際單元教學研究學會（2011年十一月底在日本東京大學舉行2011年國際年會，發表上百篇的論文），影響力日漸擴大。

單元教學研究的另一位理論建構者是秋田喜代美（2006，2008），她強調要轉移單元教學研究的典範，除了一般使用的過程-成果取向外，還提出認知、俗民誌、社會語言學、批判的和教師研究等新取向，希望能豐富研究的方法論。秋田喜代美非常強調單元教學研究過程中教師力量的成長（秋田喜代美，2006，2008），並認為教師的實踐知識是在特定教學的脈絡上發揮作用的多層面的、複雜的知識體，是身體實際感覺到的具象化知識（embodied knowledge），在無意識中發生作用的暗默知識，此乃從以個人經驗為基礎的行動理論發展出來。教師必須對表現於個人的教學形式等方面的行動理論和實踐知識有所覺醒，並將它們用語言表達給他人，才能察覺自己的教學假定，並將之公開化，才能促進自己的成長。但這並非自己閱讀或參加研究即可獲得，必須在教學現場針對教師教學中表現的專門知能彼此對話，共同討論並共有這些知識，才能開始自我覺醒的學習。

教師的專業能力是由不能用語言來代替的形式知識，和經驗中

隱含的暗默知識（tacit knowledge）構成的（秋田喜代美，2006，2008），這些知識都是在教學實踐中，以知識的形成為焦點，對教學行動不斷的省思而獲得，教師要頻繁的觀察其他教師教學的樣態，進行批判、創造的對話，在對話中省思，且省思與實踐不斷循環，將暗默的知識語言化、意識化，才能將實踐知識內面化到身體知識的層次。教學知識和呼吸的節奏或旋律一樣，單用語言表達很難引起共感，只有在共同的場所，大家相互見聞，靠著五感去感覺才有體會。

就此而言，「單元教學研究」對教師專業發展和學習共同體的建構就有重要意義（佐藤學，1997；秋田喜代美，2008）：

第一，教師從觀摩其他教師的教學中學習，共同討論並比較彼此的教學思考的同、異點，如何掌握教材，如何因應學生的學習，均能從其他教師學習實踐知識和行動理論。教師教學時全神關注全體學生，較難繼續注意到學生整體的學習過程，由於觀摩其他教師的教學才有機會繼續的注意到特定學生的學習軌跡。

第二，請其他教師來參觀自己的教學並和他們對話，以他們的論述來反省自己的教學行動和學生的學習，就能漸漸覺醒自己的教學理論、風格和信念。

第三，經由共同觀摩教學，全校教師才能建構學校共同的教學遠景和理想的教學意象。「學校教育目標」及「研究主題」不能只用抽象的語言表達出來，如果能透過教學的共同探討，文化、氛圍等非語言的層面和教學中師生形成的感情即可漸漸引起共感和迴響，教學工作不僅是認知，也是情感。

總之，教師學習其他教師的教學行動和學生的學習，映射回到自己的教學行動，針對學校的教育、教學願景與同事共同對話並共同擁有，不僅深厚校園中的同事情誼，並建構學習型的學校共同體，這正是日本單元教學研究的主要精神。

參、單元教學研究的設計與實施

日本中小學單元教學研究的實施呈現多樣化的型態；其過程也是

各自劃分，從3個到8個步驟不等；研究重點有的強調計畫、執行和觀摩，有的重視計畫、執行、考核和行動（Isozaki & Isozaki, 2011）但單元教學研究的實施大體上是教師先集體備課，然後舉行觀摩教學，之後進行課程討論或慎思。本文依據文獻和日本教學現場的經驗，將單元教學研究的實施分為準備階段、實施階段和省思階段三個步驟加以說明。

準備階段是課程與教學研究的階段，教師們通常依據年度的研究目標和重點，擬定一個單元教學活動計畫，包含設計理念、教學目標和評量標準等，並對觀摩教學的一個課時的內容做比較詳細的規劃，教師們針對教學步驟和時間，學生可能的反應，和教師應留意的要點等共同討論和修正，但學生的思考、活動和學習一直是教師教學決定和專業判斷的重點。擬定單元教學活動計畫是日本師資職前教育內容的一部分，新任教師也都具備這種能力。準備階段也包含討論研究有關事項，如將蒐集的證據，蒐集和記錄的方式，單元教學研究旨不在關心學生學了什麼，關鍵在如何學，如何思考，想法如何改變，如何將教材意義化等方面遇到什麼困難，這些都要共同討論。

實施階段是由一位教師實施觀摩教學，其他教師利用修正後的教學活動設計，來觀察教師的實際教學，兒童的參與、表現、思考、行動和學習情形，用錄放影機、照片或筆記等記錄下來，她們通常會在教室走動或走近兒童，記錄他們的言、行、書寫或其他反應。在御茶水女子大學附屬中學的教學觀摩時，該校研修部主任要我們寫下：什麼時間、學生有什麼反應，學生怎麼學習，你有什麼想法等，教學後的省思就可以依時間順序，檢討教、學相關行為。日本學者和教師認為，教學檢討不是在評鑑教師是否「上好課」，而是在「依據課堂教學的事實」，思考我「可以從這個教學實踐中學到什麼」（佐藤學，2006：4），因此紀錄越詳細，越能激發討論，也越具意義。

觀摩教學實施後就舉行「研究協議會」，全體教師參加，這是最重要的檢討和省思階段，時間至少都在2小時以上。日本單元教學研究所以和其他教學改進策略不同就在這個研究協議會討論：先由負責觀摩教學的教師作簡短說明，然後開始討論，教師們通常是一面看教學錄影帶，一面討論，尤其針對某些特定的教師行為和學生反應會有

更多的爭論，討論重點不是看教學的好壞，而像在自然觀察中觀察螞蟻的行為一樣，仔細觀察教室中的每一件事實，從教學的事實和兒童學習的事實中學習，發現教學中細微的事件，由此發現驚奇，並享受這種困難的旅程（佐藤學，2006）。必要時可以將這個單元在不同班級再教一次並繼續討論。討論結果通常由實施觀摩教學的教師整理成報告，提供給全體教師參考。報告內容包含單元教學和研究兩部分，前者包括教學目標、設計理念、教學過程、教學回顧和討論重點等；後者包含學生學習目標、挑戰、問題和議題，收集到的資料和研究方法，資料分析和結果發現，結論和附錄等。

由此可見，日本單元教學研究從開始到結束都採取合作學習方式，教師集體備課，一起觀摩教學，共同討論、對話，彼此激勵，共同成長。在此進行民主型的課程慎思，校長、教師、學生、家長都是學校改革的主角，每個人都可以發聲，但沒有一個聲音可以壓制其他的聲音；討論重點不在針貶教師教學的好壞，而在教學實踐中反省自己的課程設計和教學實施，以促進專業成長。千葉縣八千代市睦中學校長武森功夫這麼說：「單元教學研究讓我們的課程改革了，教學活化了，教師專業發展了，學校也成為學習共同體！」（2012年4月12日到該校訪問）。

這裡也可以看到單元教學研究與傳統的觀摩教學不同，一般觀摩教學通常由初任教師或年輕教師獨立完成，檢討會中又被其他教師指指點點，情緒盪到谷底，前輩教師好心勸導，安慰他說：我們年輕的時候也是這樣過來的。

「這簡直是流氓的入會式！」佐藤學（2006）這樣批評。此所指的是日本脈絡下的教師，也有些許誇張，但不正就是臺灣教學觀摩的寫照？臺灣中小學的初任、年輕或實習教師也常被迫實施教學觀摩，在輩分和權力關係的陰影下孤軍奮鬥，自己備課，自己教學，檢討會上其他教師的建言也大多是枝微末節或技術上的問題，對教學專業的成長幫助非常有限。這種教師進修方式容易斷傷年輕教師的信心和自尊心，無法凝聚合作學習的同事情誼，更不可能將學校建構為學習共同體。因此教學觀摩要從對「教師評鑑」的方法走向對「教學反省」的方法（佐藤學，2010）。

首先，觀摩教學的目的不是讓教師「展露身手」，而是在相互學習，因此研討的對象不是放在「應該如何教」的問題，而是依據課堂教學的事實，討論兒童的成功學習之處為何、失敗之處又在哪裡，是否形成兒童間的傾聽關係，是否形成合作學習等。

第二，研討中觀摩者不是對執教者建言，而是反省自己在觀摩這節課後學到了什麼，這樣教師就能經由交流心得來相互學習，如果教師之間沒有建構出彼此尊重，彼此合作探討的關係，就無法形成同事情誼，教師也無法成長。只有觀摩者彼此學習交流，教師團隊同心協力實現每位兒童的學習權，在這種氣氛之下，教師才不會抗拒擔任觀摩教學，甚至樂於擔任，樂於學習，這時學校才可能轉型。

第三，要進行民主型的課程慎思，每個人都要發聲，但不受任何聲音的支配，使研討會成為不同教師多元聲音的交響，就像和諧美妙的音樂需要不同的樂器以各發其聲、各奏其樂，才能匯成雄渾動聽的交響樂，所以學習共同體是包容差異、尊重差異的「和而不同」的教育場域，而不是排除差異、強求表面一致的「同而不和」的教育場域（佐藤學，2006）。

第四，傳統的教學研討主要在協助教師「上好課」，研究方法大多依據假設－驗證模式，觀摩者提出各種建言，然後歸納為一般化或普遍的原理或技術，提供給教師學習，這樣教師只能獲得教學技巧，無法成為專業人員。教學是複雜的行動，是一種智慧的活動，沒有唯一的、「正確的」教法，教學研究不是要假設或驗證什麼，而要詮釋事件意義的多樣性，認識事件關係的結構性。因此教學研究要針對每個個別案例，多角度的、綜合的探討教、學的構成元素，與兒童的溝通關係，以增強教師現場實踐的洞察、反省和判斷，將經驗和理論結合，以培養實踐智慧，這樣才能讓教師從「教學的專家」朝向「學習的專家」。

觀摩者不給執教者指點或建言，而是從課堂教學的事實中學習，這是日本單元教學研究最有特色的地方，那麼檢討會時教師們都在討論些什麼呢？例如教學的節奏和旋律就是探討的主題之一，佐藤學（2010）強調教學要慎始，教師通常有意識的注意到最後的目標能否達成，但有創意的教師注重教學的起點，所謂教學創意是從開始教學

就展現出來，讓開始就很順暢，很細膩，看起來就像已經進入佳境的感覺。這就是教室呼吸的節奏，每個人的呼吸蜿蜒起伏，但教師和兒童、兒童和兒童間的呼吸合為一體，構成柔軟、明澄的合作學習，兒童遇到新鮮的事情立刻發出「啊」、「啊」的驚嘆聲，這個教室的兒童對未知的事項和異質的意見非常敏感，驚嘆聲像水的波紋一樣不斷的擴散，對未知事件的驚奇是學習上最重要的，所以說：「教學始於驚奇、而終於驚奇」。

兒童語言和聲音也是教學檢討會上分析的重要主題。佐藤學（2010）指出，出現或隱含於教學中的語言不僅有偶然的部分，也有必然的部分，就像紡織物結成網狀，教師若能將其視為關係網絡的一部分來加以理解，就能體會教室中活生生的溝通形式，洞察這種看不見的關係網絡才能對教學做出創造的、即興的回應。因為語言有三種意義：第一，它傳達與教學內容有關的資訊、知識、思考或情感，教師可討論：兒童的話語是由教材或教科書的哪裡觸發的，可開啓教材的哪個世界？第二，語言具有社會功能，語言表達教師和同學的關係，這些發言可構築教室中的師生關係，教師要理解，兒童的發言是被其他同學的哪一個發言觸發的，他想要與誰構築何種關係呢？第三，語言表達兒童的存在和自我，兒童的發言與他自己過去的思考 and 發言有何關聯？他要表達什麼、證明什麼？所以兒童言語表達三種關係：與教材的關係、與其他兒童的關係，和與兒童自己經驗的關係，教師要好好的「傾聽」，教師分析並察覺這些關係才能完全接受兒童的存在、理解他們，並將這三種關係關聯起來，讓他們互相學習。這樣作不僅在創造教學，更在創造共同學習，這種合作學習如果沒有建立虛心傾聽他人聲音的聯帶關係是不可能形成的。

另一個例子是教師身體的置位（positioning），即教師站或坐的位置及其與兒童的關係，佐藤學（2010）認為，置位性對教學和學習的形成有重大的影響，看教師身體的位置可判定這位教師創造學習的能力。教師不管站或坐在哪個位置都不斷地與每位兒童產生關聯，聽兒童發言時是接近或保持距離，要因時、因情境選擇適當的位置與兒童建立關係。教師不僅要全心接受兒童的發言，同時也注意到其他兒童如何感受同儕的發言，讓兒童們關聯彼此產生。教師的置位性不是

拼命的想將自己放進兒童群中，而是將全體兒童放進自己的身體意象內，和每一位兒童說話，創造與每一位兒童的關連性，這樣自己找到「立足之地」，就能關照全場，不會隨特定兒童而團團轉。

佐藤學（2006）這樣描寫一位中學資深教師的置位性：講話與聽話方式都是觸覺型的，就像觸摸到每一個兒童一樣，把每一句話都送到每位兒童的心田，身體向拋物線一樣，面對每一位兒童開放，全心的接納每位兒童的話語。教師的每句話之所以能吹皺一池春水激起層層漣漪，並且形成交響，就在於他的身體語言和整個話語都能與每位兒童思考的起伏變化相吻合，絲絲入扣。這種置位性催生師生間親密的接觸，其彼此的關係是心心相印的，溫情脈脈的，構築課堂合作學習關係的基礎。

他（佐藤學，2010：40）用另一段話來描述一位小學年輕女教師的身體位置：黑板前放了一把兒童座的小椅子，她坐下來與兒童的視線同樣的高度，她的身體為兒童的發言、或竊竊私語，或幾乎不成聲音的聲音開放，隨時準備將發言的兒童和聽的兒童關聯起來。她營造了誰都能安心學習的環境，兒童們都帶著個性的、柔軟的、輕鬆的表情，很自然的學習著。這種身體的置位性是無意識的、隱含的，通常是資深的教師才能體會到的，但這位女教師只任教3年就學到了什麼？可見教師學習的重要性。

上述例子對學習關係的創造有重要意義，由於教師全神貫注，虛懷若谷的傾聽，並細緻入微的接納每位學生的疑問與困惑，串聯每位學生的發現與創意，從而使微妙的差異得以交互迴響。前述這些教師傾聽兒童的聲音和話語，對兒童說話也是輕身細語，聲調柔和而溫暖，兩眼相視，溫情脈脈，這才是潤澤兒童心田的課堂，才是寧靜的教室裡，教師循循善誘的課堂，教學就成為與新鮮境遇（encounter）和發現的旅程，這種潤澤性和慎密性正是培養兒童知性和感性的關鍵因素。

這種「寧靜的教室」也是「寧靜革命」的另一個涵義。有一位到日本學校參訪過的臺灣國小主任問道：「日本經濟那麼好，學校經費一定很多，但為什麼日本的教師很少使用電子媒體？」如果能夠理解日本中小學「寧靜革命」的內涵，理解他們對學習的複雜、深入、豐

富和美感的追求，就可以回答這個問題。臺灣中小學教師不僅大量使用電子媒體，而且還帶著擴音器上課形成師生聲音的競賽，在這麼吵雜的教室裡如何創造學習的關係？

這種「寧靜」正是日本中小學教室最美的地方，由於寧靜，才能傾聽，而「傾聽是教學中教師的主要工作」（佐藤學，2010：44）。「職業」的「職」是指用耳朵聽聲音而工作的人，就像建築工人要聆聽土地的聲音、材料的聲音和他人的聲音工作一樣，教師教學也要傾聽各種聲音。佐藤學（2010）指出，教師要聽兒童的聲音，尊重兒童的個性；聽知識的聲音，尊重教材的發展性；聽自己的聲音，尊重教師個人的哲學。Huebner（1985）指出，職業的英文「vocation」，源自於拉丁字的「vocare」，是呼喚的意思，他認為，教師應該聽得到多元的呼喚：兒童的呼喚，知識的呼喚，制度的呼喚。教師要仔細聆聽，才能回應：用愛來回應兒童的呼喚；用真理來回應知識的呼喚；用正義來回應制度的呼喚。這樣作，教師就能聽到自己的呼喚，並用誠實來回應自己的呼喚。

上述這些例子都是教學中很細緻的工作，對教學影響甚鉅，但這些都是看不見的實踐（invisible practice），教師很難意識到，只有自己在教學實踐後與其他教師針對教學情形，做縝密深入的檢討後才能夠慢慢體會。這些才是教學研討的真正重點，也因為經年累月分析和探討這些問題才能使課程慎思達到精密性、準確性和豐富性，才能創造學習的關係，實現優質的學習，讓教師成長為「學習的專家」。因此佐藤學（2006）強烈建議，所有教師每年至少需擔任 1 次觀摩教學，每所學校要累積 100 次以上具有高品質的單元教學研討會，才能實現以學習為中心的教學改革。

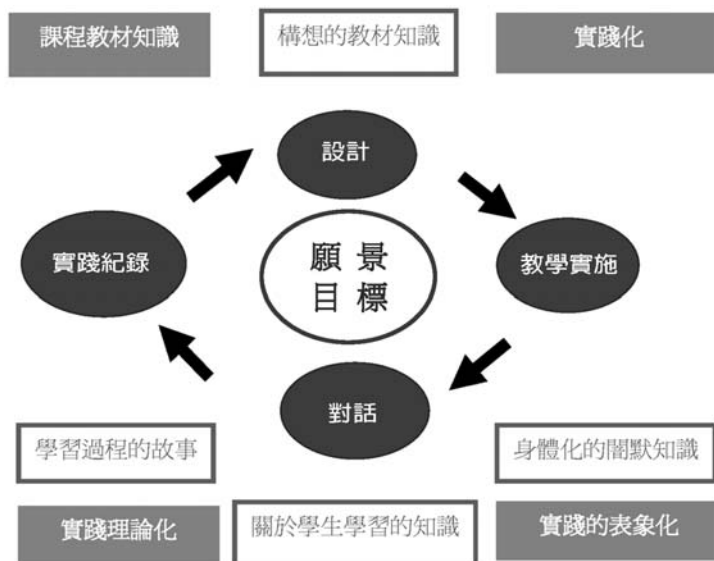
秋田喜代美（2006，2008）將教師在單元教學研究中的學習分為四個階段，每個階段具有不同的知識。以下分述之：首先是設計階段（design），主要討論和設計教材，了解兒童可能有何反應，教師又能如何回應等及教材知識。第二是教學實施階段（do），教師共同觀察身體行動、語言行動，兒童學習的實際，在活生生的實踐中獲得具現化的暗默知識。第三是對話階段（dialogue），共同討論教學的現象、事實、學生學習的過程，將暗默的知識語言化、意識化，獲得學生學

習過程的知識。最後是實踐紀錄階段（document），記錄課程設計、學生學習的軌跡和故事，歸納教學的原理。其過程如圖 1 所示。

單元教學研究就是在探討這些元素和問題，並將各元素關聯起來，賦以意義。知識是共同建構的，教師們一再討論自己我想怎樣教學，對教學而言哪些是重要的、可以怎麼作等問題，共同建構教與學的理解，形成學校文化的人工製品（artifacts），累積成學校知識的一部分。

這些不僅是個人的學習，也形成學校和教師文化，形塑具有文化意涵的學校共同體，所以在單元教學研究中，教師共同討論、意義化，和同事共同享有對教學的意像、感情和價值，建構專業知識，形塑學校文化。在此過程中，教師向其他教師和學生學習，不斷反省自己的教學行動，與同事共享學校遠景指向的教學圖像，這三種學習對教師專業知識和專業主體的發展不可或缺。所以共同體不是基於地域、血緣的共同體，而是意味著由故事、語言和祈願的情懷構成之富有想像的共同體（佐藤學，2006：214）。

圖 1 單元教學研究中教師知識的發展圖



資料來源：秋田喜代美、Lewis（2008）。授業研究與教師學習——Lesson study 的邀約（頁 118）。東京市：明石書店。

肆、單元教學研究的特色與問題

一、特色

從以上的探討可以發現，單元教學研究是教師們集體備課、設計、實施教學，並共同反省的一種教學改進和專業成長的策略，正與作者多年前提倡的校本進修模式不謀而合（歐用生，1996），這是以學校為基地、以教師為中心、以課程教學改進為焦點的進修方式，是草根模式、合作實施及實踐導向的，而其最終目標是在促進教師專業成長，以提高課程和教學品質。教師們將自己當作研究者，自己進行研究，以解決自己的問題；並和學校內的同事（包括校長、主任，其他教職員，甚至學生），校外學者、專家、視導人員、家長等組成學習社群，在民主、平等、溫暖的氣氛下，進行專業對話，實施批判的反省，實踐性地試驗自己的假定，反省、批判自己的理論和方法，系統的建構自己的情境，漸漸形成自己的理論和教育哲學。教師不是被迫到教師中心或其他地方研習，去聽一些缺脈絡化的演講，學習一大堆原理原則，回到現場卻完全不能用。教師不是觀眾，而是自己參與賽程；不是斯金納（B. F. Skinner，1904-1990）箱中的白老鼠，自己就是斯金納，自己做研究；不僅在自己的教室中研究，更與同事共同研究。這時教師就成為研究者，教室就是實驗室，家長是學習夥伴，學校就成為課程改革的中心。

日本中小學的單元教學研究呈現的許多特色正可以體現這種精神。首先，單元教學研究從開始到結束都是以教師為中心、教師們合作實施的，他們一起備課，共同構思教材、教學方法和策略，然後一起觀摩教學，蒐集資料，舉行教學檢討會，進行課程慎思和反省，追求彼此的專業成長。教師不斷的在真實的教室中體驗教學的現實，討論學生的學習目標和長程發展，確定其與現有現實的差距，探討學生學習最亟需的研究和課程，合作進行計畫和實踐。由此漸漸與同事構築強力的關係網絡，消除彼此間的權力、主從、輩分之別，這種溫暖而安全的同事情誼（collegiality）促進教師相互學習，是教師專業成

長的重要因素。

第二，單元究學研究是實踐導向的改革策略，以教學改進和提升為主要目標。教室是混亂的、不可預測的，而教學是複雜的、文化的活動，不僅是師生的關係，還包含遠景、設計、交互作用、結果和分析等元素（Shulman, 1998），授業研究包含上述五個元素，架構反省的實際，讓教師仔細考驗學生學習目標和發展，設計目標導向的學習經驗，共同設計、觀摩、研究和分析教和學，質疑、探討和反省教學的整個過程，創造多元的學習途徑，以改進教學。在這個過程中，教師共享教學的知識，獲得教材、教學的知識，增益觀察學生的能力，將日常教學和長程目標結合，增強學生動機和效能感。

第三，單元教學研究的假定是教師要教得有效，要先知道學生如何學習，因此學生的思考、活動和學習一直是教師教學決定和專業判斷的重點。教師們依據學生學習的理念設計教學活動，教學觀摩時主要在觀察學生學習的情況，其後的討論主要分析從觀察學生學習後獲得的資料，然後利用學生學習的資訊來改進教學活動的設計。教師設身處地站在學生立場思考其如何解釋教材，可能遇到哪些困難，如何支持學生學習，讓他們的思考被看見，可以被公開的觀察或分析。此時教師向學生學習，更有助於教師對教學內容或知識的發展。

第四，單元教學研究是一種教師研究的形式，將教學和研究、理論和實務結合起來。教師在學習的過程中，從教師、尤其是從學生的觀點來看自己的實際，覺醒隱含的教育理念，挑戰自己和其他教師共有的教、學觀，促進彼此的理解。由於長期觀察和討論同樣情境中的相同問題，共享描述教學的共同語言，對教學產生共有的意義。教師在研究中扮演如課程發展者、教學者、研究者、甚至學生各種角色，對真實教學中兒童的學習、參與和行為作近距離的研究和描繪，從同事的討論或觀察中獲得技術或策略，又在真實的教室中實踐。就此而言，教室成為長期蒐集學生學習資料的實驗室，而教師成為研究者，也是敏銳的觀察者，是位自主、終身的思考者和學習者，並在改進課程、教材和教科書上扮演主要角色。

第五，單元教學研究是學校文化的一種活動，有益於專業社群和文化的建構和形塑。教師們一起備課、設計、實施、觀察和反

省，長期對教學作公開的、研究的探討，參與到真實社會中學習，發展了人、活動和世界間的交互作用，形塑實踐者社群（*practitioner community*），在此，實踐者知識被公開分享、被驗證，有益於專業知識、公共知識的建構（Fang, 2011）。集體和分享成為學校的規範，研究中產生的故事，討論的方式、用語，以及各種會議紀錄、出版品等成為學校的印記，這些人工品都成為學校文化的一部分，豐富學校的專業文化。

總之，單元教學研究的主要功能有四（Cerbin & Kopp, 2006）：

第一，改進教學的理想的途徑，不只討論教學策略，而是實際進行教學，教師構想學生如何學習，哪種教學活動能促進學生學習和思考，由於聚焦於單元教學，教師注意學生、教學、目標和教材及其關係。

第二，產出現場試驗過的教材和單元，這是系統的、依據證據的取向獲得的，可提供給其他教師使用。

第三，協助教師建構教學社群，與同事合作能獲得有啓示性的經驗，加深教師們對目標、教學實踐和學生學習的理解。

第四，一種教、學的學術探究的形式，其成果適宜專業呈現和出版，將教學和研究、理論和實務結合起來。

可見單元教學研究是結合課程改革、教學創新和教師專業發展的一種校本進修的模式，其實施值得關注。單元教學研究具有這些獨特性，因此和教師專業發展的其他方式有不少差異，它和行動研究類似，都是教師主導之對現場實際的探討，包含資料蒐集、分析、探討等研究過程都是循環實施的。但單元教學研究已經形成一套教學系統，含有暗默的規則、規範和話語，被鑲嵌於學校運作過程內，成為學校文化的一部分；而行動研究則由有意願的教師個人或小團體進行，尚未有系統的實施。單元教學研究和同儕教練也不一樣，同儕教練一般是年輕教師接受資深教師一對一的指導，彼此間存在著輩分的關係；單元教學研究是教師集體實施、合作學習，消除資深、資淺的輩分關係。單元教學研究和臺灣實施的專業發展評鑑也不相同，其最大差別是後者以個別教師作為評鑑對象，評鑑項目繁多，包含課程、教學、評量、班級經營等；前者則是教師集體實施，聚焦於教學研究，

先了解一個單元教學如何運作，由此對教學作深入、整體的理解。

單元教學研究更與臺北市教育局即將實施的教室走察完全不同。所謂教室走察是由校長、主任或教師同儕採個別或小組進到班級，透過短暫快速、經常性、結構化、有焦點的訪視，蒐集班級中的課程、教學與學習資料。數次走察後，再由走察人員與教師討論，給教師回饋與建議（石文南，2011）。這種作法有下列問題：（一）是由上而下的、行政主導的，校長或主任到教室視導，權力和輩分關係十分清楚，不利於教師同事情誼的凝聚；（二）教學是複雜的社會文化的過程，教學研究應該鉅觀的、整體的觀點來理解，短暫快速、經常性、結構化、有焦點的訪視，無異將教學技術化、片段化，只能提供給教師技術性的建議，無法培養專家的教師；（三）教學是教師、學生和教材間複雜的交互作用，教室走察只觀察到脫離脈絡的教學片段，如何蒐集班級中的課程、教學與學習資料？（四）教學是有節奏和韻律的，教室走察如何掌握這種教學美感？可見教室走察顯現不少缺點：如短程、片段、外在主導，忽視教學的複雜性和教室脈絡，不僅蒐集不到班級中的課程、教學與學習資料，無法提供教師回饋與建議，更誤導教學的概念，將教學技術化更可能損害教學美感的層面。

單元教學研究的這些特徵，可有效改善教師的教學實踐，如利用具體的材料以聚焦於有意義的問題，注意教學脈絡和教師經驗的隱含的層面，提供同事網絡中的現場的支持等，可克服教室走察或其他專業發展方案的缺點。單元教學研究以具體的形式讓教師看到真實的教和學，然後聚焦於討論教學的計畫、實施、觀察和反省，教師們較易發展出對好的實踐的共同理解或圖像，由此建構專業社群，形塑專業文化，同時又將學生置於專業發展的核心，藉由共同探討學生的實際學習，教師能仔細的考驗學生的學習和理解，由此讓學生了解自己在學什麼，因此單元教學研究是教師主導的校本研修模式，將課程改革、教學創新和教師專業發展結合起來，是理想的新教育實踐。

作為建構學習共同體的一種策略，單元教學研究有非常明確的道德目的和遠景，故比其他教師專業發展模式更具有深層的哲學信念（佐藤學，2006；Wolf、秋田喜代美，2008）。Fullan（2001）提出以道德為基礎的學校發展架構，以因應文化快速變遷的知識社會，

Fullan (2001) 強調，有高度道德目的的學校是所有學生都能學習，成就差距學習，培養所有學生成為知識社會中的優良公民。故學校領導者要擬定周詳而精緻的策略來實現這些理想，最重要的是透過成員相互學習來加速知識的創新和分享，讓學校永續發展。

日本中小學學習共同體的建構與 Fullan (2001) 的主張不謀而合，也具有崇高的改革願景，並設計明確的學習系統。佐藤學 (2006) 強調，這個遠景是由公共性、民主主義和卓越性等三種原理構成：公共性是傾聽他人的聲音，向他人敞開心胸，是對他人寬容和尊重多樣性的精神；民主主義是學生、教師、校長、家長結成平等關係，每個人都是學校的主角，其尊嚴和學習權都受到尊重；卓越性指無論在何等困難的條件下，都各盡所能，追求至高境界；而「合作學習」是達成這些願景的最有效途徑，其學習系統包含下列重點 (佐藤學，2010)：(一) 以學習作為學校生活的核心；(二) 追求活動式、合作式、反思式的學習；(三) 克服教師間、學科間、教室間、年級間、學校內外間的隔閡；(四) 以單元教學研究作為學校的核心工作；(五) 家長參與學習；(六) 儘量減少會議和其他雜務。透過這個學習系統，學生、教師、校長、家長和社區人士等集體參與和實踐，分享學校改革的願景，如 Fullan (2001) 說的，「當人開始分享他們認為重要的議題時，這個分享本身就成為學習的文化」(p. 84)。這種深度的文化改革讓每個人都充滿榮耀與生命意義，這正是單元教學研究最獨特、最有價值的地方。

二、實施的困難與問題

雖然單元教學研究在日本有長久的歷史，無論理論或實踐上都展現了很多特色，但在現場實施上仍有許多困難和問題。茲依據文獻 (佐藤學，2006；秋田喜代美，Lewis, 2008)，輔以參訪心得，從以下四個觀點加以檢討。

第一，課程慎思 (curriculum deliberation) 的觀點，慎思是一種訓練有素的對話的藝術，是個作決定的過程，教師在學校中覺知課程問題，擬訂各種可能的變通方案 (alternatives)，權衡每個方案的利弊得失，經深思熟慮以後，選擇最適當的答案，並採取行動，以解決

問題。可見慎思即「大學」所說的博學、審問、慎思、明辨和篤行的思考方式。Schwab（1969）強調，課程慎思要包含五個共同要素（commonplace），即教師、學生、知識、環境和課程發展等，而這五個因素是緊密關聯的。臺灣中小學觀摩教學後的討論，幾乎都聚焦教師身上，針貶教學的優缺點，教育部設計的教師專業發展評鑑也幾乎都在檢討或評量教師，不僅使教師遭受挫折，引來抗拒，也沒有合乎課程慎思的精神。

上述文獻及受訪的日本中小學校都一再強調，課程對話不批評教師，只重視學生如何思考、如何學習。事實上這是很困難的，日本中小學教師的課程對話確實多以學生學習為主，但無論討論哪個要素都會牽涉到教師，對教師教學方法、策略和技巧也要加以檢討，才能讓教師覺醒盲點，以求改進。在日本教師在課程慎思上比較嚴重的問題是，較忽略知識和環境的要素，例如在濱之鄉小學數學科教學研究協議會上，幾乎都沒有討論到數學科教學的新理論或新觀念，難免流於舊經驗的複製；也都沒有提到國內、外環境的轉變及其對數學教學的影響，易陷於狹隘的思維而不自知。

Fullan（2001）提倡道德領導，期許學校領導者要有堅強的道德目的，擴大眼光，要盡全力提高整個區域的標準，而不只是自己學校的水準。因此要知道國家的主要政策，追求區域、省級、全國的學生的成就指標，將學生成就的研究視為主要的課題，才能對社會發展有貢獻，才是一種卓越的領導。當然，要讓課程慎思和對話達到這種遠大的理想並非易事，但如何提高課程對話的品質，發揮課程慎思的功能，以增進教師成長，值得研究。

第二，這就牽涉到辯證的問題，即教師如何詮釋自己的實踐？如何讓實踐和理論對話、產生辯證？Macdonald（1988）強調一般都採取工具理性和批判理論的觀點，探討課程理論與實際的關係，但這兩種立場都偏重認識論的系統，將實際視為基本的變項，而理論是為人類活動服務的工具性基模，是獨立於生活經驗之外的方法或規則，易忽視人的主體性，因此他提出詩性智慧（mythopoetic）的方法，強調人和理論對話，將自己的自傳和價值帶進詮釋的過程，以較為個人化和獨特的、自傳的方式參與理論與實際的關係內，擴大對世界和現實

的理解，讓理論與自己的存有結合起來，培養實踐智慧（*phronesis*）。詩性智慧的辯證觀強調冥想的（*contemplative*）或沉思的（*meditative*）理論，而課程理論化是祈禱的行動，是一種生命的形式，顯現生命中的人文願景。在敬畏、驚奇和迷惑中尋求可能性，追尋意義、整全感和幸福感，從詮釋學、美學和藝術的觀點，來彰顯學校經驗的靈性的、神祕的、美學的、個人的和人際的層面。教師如何從課程慎思和對話中，覺醒詩性智慧？佐藤學（2006）建議，所有教師每年至少須擔任 1 次觀摩教學，每次觀摩教學後要舉行 2 小時以上的討論，每所學校要累積 100 次以上高品質的單元教學研討會，才能建立學習共同體。這確是教師學習的基本條件，最重要的還是教師的覺醒和反省，教師如何在活生生的現場，和其他教師學習、向學生學習，從教材中學習，由此覺醒自己的存有論的立場，聽到自己的呼喚，奠定自己的教育哲學，這樣才能成為培養專家型、學習型教師。

第三，教師從單元教學研究中獲得何種知識？Eisner（2005）提出教師的三種知識：即技術性知識（*episteme*）、實踐智慧和藝術性知識被視為是真實、確定性的知識，放諸四海而皆準、百世以俟聖人而不惑的普同性知識，只是具備這種解決如何（*know how*）知識的教師只是藝匠。但 Eisner（2005）強調，教師也要參與教學知識的生產工作，而知識不是普同的，是特定的；不是單一的，而是個殊的，因此教師需要的不是抽象的理論，而是教室中的慎思和決定，實際的判斷和推理就是實踐智慧。俱備實踐智慧的教師才具有知性的洞察力、想像力，以作明智的判斷，更具有道德的德性，能在不同的良善中，依相對的重要性作最適當的決定，以追求公共的善。

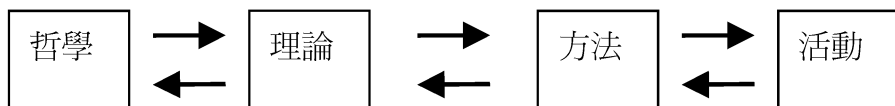
Eisner（2005）進一步指出，教學是一種藝術，精緻的教學須有藝術性的、美學的考慮，教學和藝術創作一樣，是一種靈感性或即興式的活動，都在「尋找突現的目的」，而不是依「既定」的規則，以「特定」的技巧，完成「預定」的目標。因此教師要像藝術家一樣，需要有創意、敏感性、想像力和即興演奏的能力。在教學過程中細心觀察，體會影響活動的逐步浮現的品質，作適當的質性的判斷並及時調整，使活動導向「富質感的目的」，師生在教學過程中都得到了內在心靈的滿足。教學的旋律和節奏是日本學習共同體論述的重點之一，佐藤

學（2006，2010）一再闡述「交響式的學習」、「晶瑩剔透的學習」，讓師生在知識的交響中建構意義。臺灣現在也開始重視教學美感經驗的研究，並在中小學現場進行實踐（歐用生，2010），也希望能對課程和教學改革有積極的影響。這一條路非常遙遠，但一定要有起步。

第四，教師在單元教學研究中能否建構專業化的知識系統？臺灣過去教育改革失敗的重要原因之一是教師沒有建構和更新專業化的知識系統，相信日本也有相同的情形。因為教師根深蒂固的課程價值和信念並未受到挑戰，未能建構一套有效的反省機制以跳脫自我，或反省自我專業發展的系統和問題，只能應用舊典範的知識和信念來解釋新課程，所以每一次課程改革，都只是教學材料的重新組合。因此，協助教師建立知識系統，覺醒其教學背後的信念、價值或理論，才能發展他的教育哲學。

教師知識的發展是整體的過程（如圖 2 所示），需要透過專業對話的機制，讓異質教師的觀點，有機會在開放對話的場合起化學作用，透過開放性的激盪和干擾，不斷的將既有的信念和理論解構、再解構，以促成課程典範的轉移。

圖 2 教師知識系統化圖



日本單元教學研究提供教師很多學習的機會，能否建構教師系統化的知識系統，以促進課程教學典範的轉移，成為建構學習共同體運動上的一大挑戰。本文上述所用的理論架構或概念都很複雜，尚待繼續深化（歐用生，2010）。本文要突顯的是課程慎思、對話和討論是決定單元教學研究品質的主要因素，也是決定校本教師研修成效的重要因素，應加以重視。

伍、結語

單元教學研究已融為日本學校文化、教師文化的一部分，成為日本中小學教師進修的典型。1990 年代以後，更以「lesson study」之名風行東南亞、歐美等 20 餘國，不僅中小學熱烈響應，甚至高等教育機構也大力推展（Cerbin, 2011; Cerbin, & Kopp, 2006），蔚為一股教育改革風潮。Wolf 與秋田喜代美（2008）呼籲，趁著「lesson study」的全球化和網絡化，教師和研究者們可跨越國界，針對真正的「lesson study」是什麼，為何需要，可以怎麼作等共同探討其多樣化的理論，並經由實踐和研究的多重循環，將日本教師編織出來的紡織品染成多樣的形式和色彩，讓單元教學研究成為更為豐富。

本文著眼於這個觀點，對單元教學研究的理論和實際提出一些觀察，希望大家繼續研究，並能在臺灣實踐。2010 年十一月，佐藤學教授來臺灣參加課程轉化的國際會議時還感慨的說，建構學習共同體的寧靜革命已擴及東南亞地區，連大陸也積極開始推展，只有臺灣沒有受到影響（2010 年 11 月 6 日私人訪問）。教育改革並非只有建立學習共同體一途，況且臺灣在社會、文化和教育脈絡上與日本不同，應該有不同的改革途徑，但日本教師已編織了優美的織品供世界的教師和研究者著色，我們如果不想為這個織品著色，是否也該反省我們要進行怎樣的改革。

參考文獻

- 石文南（2012）。**老師教學 校長觀課 北市推新制**。中國時報。取自 <http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112012020200052,00.html> [Shi, W. N. (2012). *Lao shi jiao xue xiao zhang guan ke bei shi tui xin zhi*. Zhong Guo Shi Bao. Retrieved from <http://life.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Life/life-article/0,5047,100316+112012020200052,00.html>]

- 林國凍（2008）。日本的 Lesson Study 如何引發教師專業發展之探究。**教育研究與發展**，5（1），165-184。〔Lin, G. D. (2008). Ri ben de Lesson Study ru he yin fa jiao shi zhuan ye fa zhan zhi tan jiu. *Journal of Educational Research and Development*, 5(1), 165-184.〕
- 歐用生（1996）。**教師專業發展**。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (1996). *Jiao shi zhuan ye fa zhan*. Taipei: Shi Da Shu Yuan.〕
- 歐用生（2010）。**課程研究新視野**。臺北市：師大書苑。〔Ou, Y. S. (2010). *Ke cheng yan jiu xin shi ye*. Taipei: Shi Da Shu Yuan.〕
- 鍾啓泉（譯）（2010）。**學校的挑戰——創建學習共同體**（原作者：佐藤學）。上海市：華東師範大學。〔Zuo, T. X. (2010). *Xue xiao de tiao zhan – chuang jian xue xi gong tong ti* (Zhong Qi Quan, Trans.). Shanghai: Hua Dong Shi Fan Da Xue.〕
- 簡紅珠（2007）。教師專業發展與教學改善：借鑑於日本小學教師的學課研究。**教育研究月刊**，158，130-140。〔Jian, H. Z. (2007). Jiao shi zhuan ye fa zhan yu jiao xue gai shan: Jie jian yu ri ben xiao xue jiao shi de xue ke yan jiu. *Journal of Education Research*, 158, 130-140.〕
- 佐藤學（1992/1997）。打開「潘朵拉的盒子」——單元教學研究批判。載於佐藤學，**教師的游移性——朝向反省的實踐**（頁 25-56）。橫濱：世織書房。〔Zuo, T. X. (1992/1997). Da kai “pan duo la de he zi” —dan yuan jiao xue yan jiu pi pan. In Zuo Teng Xue, *Jiao shi de you yi xing-chao xiang fan sheng de shi jian* (pp. 25-56). Heng bin: Shi Zhi Shu Fang.〕
- 佐藤學（2006）。**學校的挑戰——建構學習共同體**。東京都：小學館。Zuo, T. X. (2006). *Xue xiao de tiao zhan — jian gou xue xi gong tong ti*. Tokyo: Xiao xue guan.
- 佐藤學（2008）。日本授業研究的歷史多重性。載於秋田喜代美（編），**授業研究與教師學習——Lesson study 的邀約**（頁 43-46）。東京都：明石書店。〔Zuo, T. X. (2008). Ri ben shou ye yan jiu de li shi duo zhong xing. In Qiu Tian Xi Dai mei (Ed.), *Shou ye yan jiu yu jiao shi xue xi-Lesson study* (pp. 43-46). Tokyo: Ming

shi shu dian.]

佐藤學（2010）。**教師花傳書——教師如何成長為專家**。東京都：小學館。〔 Zuo, T. X. (2010). *Jiao shi hua chuan shu-jiao shi ru he cheng zhang wei zhuan jia*. Tokyo: Ming shi shu dian.]

秋田喜代美（2006）。教師力量的形成。載於金子元久等（著），**日本的教育和基礎學力**（頁 191-208）。東京都：明石書店。〔 Qiu Tian Xi Dai Mei (2006). *Jiao shi li liang de xing cheng*. In jin zi yuan jiu deng zhu, ri ben de jiao yu he ji chu xue li (pp. 191-208). Tokyo: Ming shi shu dian.]

秋田喜代美、Lewis, C.（2008）。**授業研究與教師學習——Lesson study 的邀約**。東京都：明石書店。〔 Qiu Tian Xi Dai Mei, & Lewis, C. (2008). *Shou ye yan jiu yu jiao shi xue xi-Lesson study*. Tokyo: Ming shi shu dian.]

稻垣忠彥、佐藤學（1996）。**授業研究入門**。東京都：岩波書店。〔 Dao Yuan Zhong Yan, & Zuo Teng Xue (1996). *Shou ye yan jiu ru men*. Tokyo: Yan po shu dian.]

Wolf, J.、秋田喜代美（2008）。Lesson study 的國際趨勢和授業研究的質疑——日本、美國、香港 Lesson study 的比較研究。載於秋田喜代美、C. Lewis（編），**授業研究與教師學習——Lesson study 的邀約**（頁 24-42）。東京都：明石書店。〔 Wolf, J., Qiu Tian Xi Dai Mei(2008). *Lesson study guo ji qu shi he shou ye yan jiu de zhi yi-Japan, America, and HongKong Lesson study bi jiao yan jiu*. In Qiu Tian Xi Dai Mei & C. Lewis (Eds.), *Shou ye yan jiu yu jiao shi xue xi-Lesson study* (pp. 24-42). Tokyo: Ming shi shu dian.]

Cerbin, B. (2011). *Lesson study: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Sterling, VA: Stylus.

Cerbin, B., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W.*

- Eisner. New York, NY: Roulledge.
- Fang, Y. (2011, December). Theorizing lesson-based research as a bridge to curriculum and pedagogical inquiry. Paper present at “*the 13th Cross-strait regional conference on curriculum theory*”, Hong-Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. CA: Jossey-Bass.
- Huebner, D. E. (1985). Spirituality and knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 159-173). New York, NY: NSSE.
- Isozaki, T., & Isozaki, T. (2011). Why do teachers as a profession engage in lesson study as an essential part of their continuing professional development in Japan? *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 13, 31-40.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 101-113). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Schwab, J. (1969). The practical-the language for curriculum. *School Review*, 74, 1-12.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free.

