

從敘事探究看校長公開授課的意義

許以平

新北市中和區自強國民小學校長
臺北市立大學教育系博士候選人

中文摘要

本文以校長實際的一堂公開授課為例，從敘事探究的觀點，探究校長公開授課的意義。本研究指出在 12 年新課綱的脈絡下，校長公開授課若嘗試用敘事探究的方式，對校長個人主體而言，是一趟和自我相遇的本真性學習的探究旅程；在旅程中可以發現課堂中特殊性和普同性，和發展教育的鑑賞力；而同時可以體現校長課程上的學習領導影響力，驅動教師的信念轉換，創造出學校公開授課特殊的紋理。

關鍵詞：公開授課、敘事探究、學習共同體

The Significance of Principals' Lesson study from the Perspective of Narrative Inquiry

Yi-Ping Hsu

Principal, Ziqiang Elementary School, Zhonghe District, New Taipei City
Department of Education, Taipei Municipal University of Education

Abstract

This article takes the principal's actual lesson study as an example, and explores the significance of the principal's lesson study from the perspective of narrative inquiry. This study points out that under the context of the implementation curriculum guidelines of 12-year basic education, if the lesson study of principal try to use narrative inquiry , for the principals themselves, it is an inquiring journey of authentic learning that meets the self; you can find it in the journey : the particularity and universality in the classroom, and the educational connoisseurship of the development. At the same time, the principal can reflect the learning leadership influence of curriculum, drive the conversion of teachers' beliefs, and create the special texture of the school's lesson study.

Key words: Lesson study, narrative inquiry, learning community

壹、前言

教育部 2014 年頒布 12 年國教課綱，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景。為了實踐「自發、互動和共好」的理念，12 年國教總綱中明確宣示：希望教師的課堂教學要能從偏重「教師講述、學生被動聽講」的單向教學模式傳統，轉成根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性需求，選用多元且適合的教學模式與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者（教育部，2014）。從總綱揭櫫的教育理念，筆者認為這是一種從「以教（教學者為中心）定學」轉為「以學（學習者為中心）定教」的課堂翻轉（單文經，2013），是期望教師「教得少」，學生「學得多」的素養導向教學（楊俊鴻，2018）。要如何改變偏重「教師講述、學生被動聽講」的傳統成為「以學定教」的課堂？這對教師無疑是一種典範轉移和激進改革，而典範轉移卻關係教師專業信念的轉變。

因此，為促進教師信念轉變和課堂翻轉，總綱中提到：教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習。為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋（教育部，2017）。就此而言，「公開授課」的專業發展路徑，成了教育部期望轉化教師信念和傳統課堂的實踐策略。

於是各級縣市政府為了落實公開授課，紛紛制定了推動學校公開授課的措施或規範（黃貴連，2016），期能藉由公開授課，落實教師專業對話，形塑同儕共學之教學文化；及深化教師專業內涵，鼓勵課堂研究，促進學生有效學習。例如新北市訂定了「各級學校校長及教師公開授課規定暨獎勵實施計畫」（新北市政府教育局，2018），其中規定因應新課綱於 108 學年度正式實施，全市所屬各級學校教師（含校長）公開授課達成率應為 100%。各校公開授課人員應於實施公開授課前，提出「教學活動設計表件」供觀課教師參考；觀課教師應於公開觀課結束後 1 週內繳交「教學觀察紀錄表件」；授課人員應於公開授課結束後 2 週內繳交「教學省思心得表件」。新北市的公開授課規定是以數字和文件產出的工具理性思維在管理學校和教師，但對於 12 年國教公開授課的派典理念如何轉化呈現在課堂裡，進而誘發教師之間的相互學習，反而未提供配套措施和資源。

根據筆者在學校場域的觀察，學校行政或老師在面對 12 年國教課綱的公開授課，移植和沿用過去技術理性思潮派典中專注於觀察教師教學發展的觀課表件，然後把過去「教學觀摩」一詞置換成現在的「公開授課」。於是，教師們在忙碌的教學中，仍要撰寫公開授課的各種表件，這種文件式的教師專業發展方案，成為一種教育/學校行政管理教師的制度。吳麗君（2018）指出：十二年國民教育新課綱規定校長和老師每年應舉辦一次公開授課，這個來自校外的剛性規範的確

已經在學校現場發生了相當的影響；但校內的帶動方式卻深刻影響公開授課開展的紋路和質地。

改革是一個旅程而非一張既定的藍圖（吳麗君，2018），而學校面對改革旅程，需要細細耕耘，建構公開課的新文化。筆者認為數字填報、表件填寫和堆疊，無法推動 108 課綱公開授課背後的理念及促進課堂風景的質變。要追尋課堂風景的質變，我們需要另一種描述的探究方式。教育改革政策若要能真正落實，須以師生與教育改革政策遭逢的日常經驗為基礎（卯靜儒，2015）。授課者的敘事探究——記敘教學過程中對學生的觀察，對教材、對自己的反思，和以實踐課堂裡「存於當下實踐者的感覺與意識」的故事紀錄/敘事，唯有這種創造「本真性（authenticity）」/「作者性」（authorship）的課堂敘事（黃郁倫（譯），2014；鐘啟泉（譯），2003），可以讓教師和自我主體相遇，教師內在的省察、選擇、判斷等過程才能展現出「真實的生活經驗（lived experience）」，然後可以促進教師主體有所覺知，體現每位教師獨特的實踐性智慧（于莉莉（譯），2016），這種可以讓教師覺察自我教育信念，進而修正教育信念的敘事探究（范信賢，2003；曾肇文，2005），才可能促進課堂風景的質變。

貳、校長公開授課——學習和領導

12 年國教明確宣示了教育的各類角色：從校長、教師到學生，每個人都是學習者。甚至提供了明確的專業學習路徑：組成專業學習社群和辦理公開授課。歐用生（2017）說：「校長公開授課就是學習，就是領導，就是課程教學領導，就是學習領導；校長的公開授課、學習和領導是關聯在一起的。公開授課中的學習不僅是一種脈絡中的學習，更是在脈絡中互相學習：學習是學校中的所有成員，包含親師生和職員共同創造的，校長和教師們在單元教學研究（lesson study）中，透過備課、觀課和議課相互學習；學生們則進行以互聽、互學為基礎，經由跳躍、達到深度理解的協同學習（collaborative learning）。」因此，學校裡的校長若要在學校辦理公開授課，該如何辦理才能在脈絡中學習？才能產生關鍵的影響力？

歐用生（2017）認為校長的公開授課具有以下五個意義：象徵性的意義、課程教學改革的領頭羊、專業文化的建構者、實踐智慧（知識）的生產者、覺醒課程教學領導者的主體。校長在公開授課現場中的學習經驗和實踐智慧，不僅有助於學習領導的實踐，更能夠為學習領導的理論建構提供堅實的基礎，因此校長的學習和學習領導十分重要。歐用生這段話為校長的公開授課再意義化，揭示了校長公開授課不僅只是一個單純的示範、象徵，而是一種更積極的學習/領導二元並進的路徑。筆者認為校長辦理公開授課，不能僅是一種道德角色感召的儀式，或企圖透過這樣的儀式去觸動、感動教師的內在動機；校長要將自身公開授課的真實經驗進行敘事，敘說公開授課過程置身的場域中，在歷程中和師生互動，那種

與改革方案遭逢，與教育世界交往的存在經驗，即敘說出有生命力的故事，探究一個人寓居於世（being in the world），一種存在模式，一種如此這般活出來真實又深刻的經驗（Heidegger, Macquarrie, & Robinson, 1962），唯有這樣充滿有生命力故事的探究課堂，才能啟動教師更為持久的行動，從而開展校長的學習領導。

筆者身為國小學校校長，自 100 年開始每學年和教師協同辦理一至二場公開授課，在棲身的教育結構和權力關係中，嘗試以自身主體和能動性，進行一種關係性的操作，展現轉型的能量，以下以其中一場公開授課課堂中的存在經驗，透過自我敘事探究，體現公開授課的生命力。

一、公開課敘事：自然領域—巧妙的施力工具

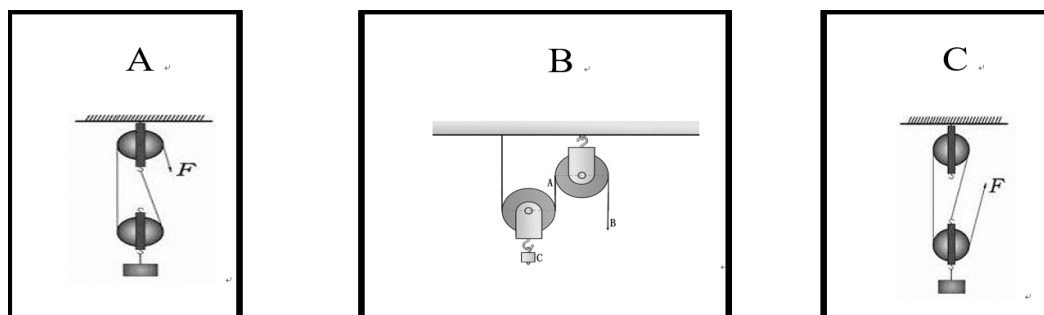
（一）公開課的起手式

這堂六年級自然公開授課的學習主題是：巧妙地施力工具---滑輪。為了瞭解學生學情，邀請了校內幾位自然專任教師和我一起對話，我也到他們的課堂一起學習，並藉此觀察學生的學習樣態。在經過幾節教學之後，我逐步收斂課堂教學設計和教材選擇，最後設定公開授課當天要以「一定和一動的三種滑輪組組合方式」挑戰學生，並透過工作滑輪和教具滑輪讓孩子動手實作。

公開授課從閱讀「921 地震」補充文本開始，學生初始各自靜默閱讀文本，為課堂營造班級寧靜氣息。閱讀之後呈現挑戰學習：「要利用一個定滑輪、一個動滑輪，組合成一個滑輪組，搬動 40 公斤重石，以解救因地震受困的學弟妹。」

這堂公開授課，我多數站在教室前端，安靜地觀察孩子們的姿態、眼神，試圖努力傾聽孩子們的話語。我刻意控制說話的次數和慾望，深怕發言打斷孩子們的思緒。我不斷提醒自己要「少說、少教」，要「多聽、多學」，要讓學生更專注於學習任務，我嘗試用最少的語言引導孩子分組討論和操作，我在詮釋一種「少即是多」的教育信念。

課堂的進行果然一如預期，學生們很快就想出如圖 1 中的 B 設計，但剩下的 AC 兩種組合，在我嘗試提示鷹架，學生小組討論對話，配合教具滑輪操作，



學生們不斷摸索、嘗試和思考，艱難的 C 組合最終在兩節課堂結束前有 2 組完成挑戰。

圖 1 滑輪組的三種組合

(二) 公開課的困頓

這堂公開授課滑輪 AC 兩種組合的學習，誘發觀課老師們熱烈對話，因而也誘發我和自己對話。我一嘗試翻轉教學，詮釋「以學定教、少即是多」的課堂，自栩是身上流著學共 DNA 的教育工作者和學習共同體哲學的信奉者；教師---體認是一位離開教學現場一段時間，對學生不熟稔、努力學習傾聽和教學策略的外來教師；校長---是位剛到一所新服務的學校，辦理第一場公開授課，面對著許多看熱鬧的教師，想要在校內推動學習共同體哲學的校長。在這場擠進 20 餘位觀課教師的公開課堂，隨著課堂學習進程的艱困，我觀見自我對話的掙扎，「我/教師/校長」三位一體的身分交錯出現在課堂。

當我看見學生在分組討論 AC 組合時，生生之間多元思考和操作策略未能開展，呈現瓶頸時，我（教師）在尋思：現在該給學生提示？要拋出怎樣的提示？提示要給多少？我（學共的實踐者）該順著學生的思考進程，再繼續等待學生瞬間的靈光乍現？給了提示會不會破壞學生專注的思考？或者我（校長）為了讓觀課教師觀見順暢和符應進度的教學，給予學生提示，協助孩子們解決問題？在擁擠的教室學習環境，三者身分交纏下的學習時空，我的教學轉進，在內心有許多的躊躇。

最終，為了避免困頓時光太久，於是我站上了講臺上給了第一個如下的鷹架：

這兩個滑輪（如圖 2），大致上來講是一左一右的排列方式，一個在左邊，一個在右邊，繩子的固定起始點並沒有在滑輪上。那有沒有可能改變這個固

定點，改在別的地方？

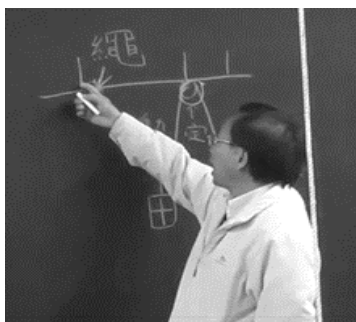


圖 2 滑輪組固定點 A

當來到第三個 C 組合，我再給了一個提示如下：

「之前我們的施力都是考慮往下，現在施力方向不一定要往下，剛剛第二種組合的固定點，改到這裡來了（如圖 3），對不對？那這個（固定）點，除了在這裡（定滑輪）以外，有沒有可能固定在動滑輪？」

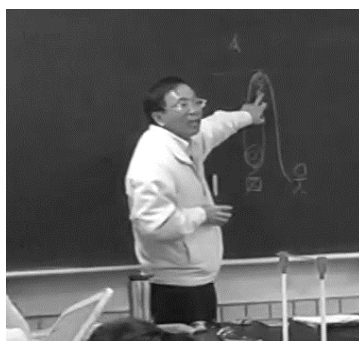


圖 3 滑輪組固定點 B

上述我所拋出的兩個提示，並非來自延續學生當下課堂思考和分享之後的串連，而是我觀見學生困頓，從「教師中心」角度提出了可能的思考引導鷹架。這個以教師為中心的鷹架，在議課中，小余老師敏銳的提出其觀察：

「教學者直接把這個球丟出去之後，事實上孩子並沒有完全接到這個球，因為孩子沒有抓到這兩個提示要件：第一個施力向上，第二個把固定點固定在動滑輪上，這兩點（提示）孩子一直沒有出來。」（小余議課）

就學習歷程而言，要創造學生、教材和自我相遇需要關係和意義之間的連結，而這個連結即是學習鷹架；教師要從學生當下的線索和思考，架構教材和學生的關係和意義的連結，協助其過渡到未知的學習。如果教師搭設的鷹架，忽略學習歷程中學生當下的思考，僅從教師中心的角度拋出一個「橫空出世」的提示，就會像這場公開課：一個只有「教師想像」而沒有「串聯學生」的鷹架，創造一個

學習上無法跨越的「縫隙」，而失去學習鷹架的功能，我的教態是一種以教師為核心的主動行為，而非以學生學情而啟動的「被動的能動性」（許以平，2020）。

卯靜儒（2015）引用 Dewey 的話：「教育的實際是在於教師與學童個人化面對面的接觸」，真正教育的發生是「在教室中教師與學童積極的相融在學習過程中」，因此，不論是對於教師教學的理解，或對於學生學習經驗的解釋，最重要仍要從教室裡的師生共構課程經驗開始。在這兒我看到了自己的盲點：「我（教學的主體）」試圖要詮釋「以學定教」的課堂，但此時的我受限於「教師」對學生學情的不理解，無法從傾聽學生的言談判斷，串聯當下學生思考的進程，教師和學生在學習中並未相融；且囿於「校長」公開授課的壓力，最終走向一個徒具形式「少（言）即是多（學）」的課堂，而在那當下的脈絡中，身為教學者的我，並未覺知自己依然是進行著「以教定學」的課堂。

（三）公開課的教學旋律

這場公開授課，總共上了兩節課，最終依然沒有走完我預設的進度。一如平常隨興的課堂，我簡單宣示：我們今天都只用一個動滑輪，那如果（滑輪組）有兩個動滑輪呢？我們下次來挑戰兩個動滑輪，然後就宣布下課。沒有走完計畫的公開課，在教學節奏上到底是快？還是慢？這是一個公開授課中最常見的問題。然而，教學節奏的快慢到底是如何判斷的呢？

小余老師在議課中這樣描述：

「我大致上記錄兩節課的過程裡，校長的解釋說明跟提示，合計起來只有 14 次，其中有 6 次提示。換句話說他的話非常精簡，這樣子精簡的一個教學，才有辦法讓孩子整堂課裡面，完全沉浸在學習之中，我相信這個是非常重要的。在暫停的部分大概有 3 次，都是由老師（校長）這邊停止動作來提示，我覺得時間點都非常好，剛好落在孩子都還沒有出現答案的時候。但是每一次的收回都是由教學者去收回，那會變成學生他們的互相學習只限在組裡面，組跟組之間反而缺少了互動。」（小余議課）

阿威老師說：

「我個人覺得，節奏上還是滿緊湊的，緊湊到學生有點緊張，甚至變成疲乏。小余老師說教學者的說明跟提示加起來總共是 14 次，雖然不多，但是我覺得那個提示點有點趕，就是說學生還沒有 try 到某個程度的時候，然後就看到校長提示他們，希望能夠讓他們繼續往下走。可是我覺得既然我們要做這個活動，這個活動時其實是外加上去的，課本只有一頁，那就應該讓他們有

更多的時間去思考。雖然公開課有時間限制，我們可以理解的。但因為今天最主要是要讓他們思考，實際上在操作的時候，也許真的可以再多給學生一點時間。但在這裡就是快快地給了提示，學生沒有提出問題，沒有把他的困難提出來。那就會看到，因為一次兩次（提示）之後，在第三次、第四次的時候，如果還是用老師提示的方式，學生會一直等待提示，而不會呈現像我們在學共實踐常常在講的『不懂就問』，孩子還不習慣問，不習慣問就不會有學生的困難點出現，其實校長已經都看到每一組的困難點，但是他的方式是提示，也許讓某一組將思考的點說出來，就像小余講的讓他把困難說出來，再去串到下一步，這個也許會更好。」（阿威議課）

這場公開授課的教學結構大致上以「佈題-小組討論-提示-小組討論-小組全班分享」的方式進行。當討論過程遇到困難時，我急著從教師角度拋出提示，想要促進學生順利解題和實作；而邀請小組分享時，會選擇成功解題的小組分享。從學生學習進程來說，這樣的教學節奏就如議課時老師們所說的：讓節奏緊促了。然而在課堂當下，為何身為教學者的我，並未覺察緊湊的教學節奏對學生學習的不利？一個自我期許創造以學生為中心的課堂，實際上仍然以教師中心的方式進行教學，仍執著於教學進度而未覺察。

當有小組討論出初步結論之後，我馬上邀請小組上臺分享其操作，這個策略成功引起他組對分享小組作法的驚嘆聲，同時也讓教學節奏在我的掌握之中。然而，我卻忽略學習過程的樂趣，那是另一種學習可能的登山路徑：即讓那些進入思考困頓的小組，用自己的速度去探索滑輪的設計與操作；我也失去讓各組覺察彼此思考的差異，讓學生分享他們卡住的地方，以擴展學生思考的廣域，或促進學生覺察彼此在解題過程思考的異同，藉由比對這個異同，延續各組間的探究和操作。

就如議課中小余所提：

「有一種方式，就是我們讓失敗的組別上臺，讓他們說我們之前怎麼做，做到這裡錯誤了，卡住了。這時候其他各組應該可以根據發表這組的想法，來進行下一個階段的思考，如果有任何一個小朋友發現他有突破點，應該就可以在這裡突破，組跟組之間的交流就可以產生串聯。」

所以，當小組內思考困頓時，如果轉進組間對話、分享和聆聽，提供學生機會相互比對組外組內的差異，反思自我學習過程中所遭遇的困難，提供學生和自我相遇的學習機會，那這堂公開授課又會呈現怎樣的課堂風景？

採小組討論方式進行，目的在提供學生更多人際溝通互動，及進行多元思維

的語言溝通。追求的是「互相學習」，透過多樣的疑問和意見交流，讓夥伴進行對話，在小組討論中能有效發揮協同學習及發展出伸展跳躍的學習。佐藤學（鍾啟泉（譯），2004）推崇以「主題---經驗---表達」為組織單元的「登山型課程」，在登山型課程中，達到頂峰是目標，但其價值在於登山本身的體驗及其快樂。學習者能夠選擇自己的道路，以自己的方法、自己的速度登山，隨著一步步的攀登，視野開闊，其趣無窮，即便不能攀達峰頂，也可以享受攀登過程中有意義的體驗。這次公開授課所置身的結構和情境，在眾多他者觀課的氛圍下，我的教學延續了教師中心的教學脈絡，未能即興回應課堂中學生的學情，以理清學生思考世界中的理，這個對學生即興傾聽和回應的缺乏和困頓，讓公開課少了交響樂般交融的樂章。

佐藤學認為：反思性課堂在於洞察教室中時時刻刻發生的事件、意義與關係，在即興對應具體狀況中的變化中展開課堂；教師與學生相互深入進行「反思性思考探究」的課堂，是為學生的發言、行動賦予合理的根據。教師要做的並非裁量答案的正確與否，而是洞察埋藏於每一個人答案中的「理的世界」，並將此省察在教室中與學生共享，共同探索前往「真實世界」的道路（黃郁倫（譯），2014）。「給學生一個理由」是我公開課中所欠缺的，也是我未來需要努力的目標。

（四）「湯匙男孩」的事件

公開授課當天另外一件事，雖然觀課教師們輕描淡寫帶過了，但班上那位「湯匙男孩」當日在課堂上的表現，深深的吸引了我的關注。這位名字叫皓皓的孩子（化名），是一位低學力的孩子，我心裡給了他一個封號「湯匙男孩」，這位男孩來上課時，永遠含著一根湯匙，而且很喜歡穿著有套頭連身帽的衣服。這個奇異的裝扮，深深地引起我這位外來教師的注意，在公開課前的幾次授課，我特別關注他的一舉一動，尤其是和同學之間的互動。

公開授課當天，「湯匙男孩」卻沒有帶湯匙來。沒有湯匙的皓皓，回到「常態」的皓皓，反讓我更好奇了。就在大家進行到第三個滑輪 C 組合，陷入困頓的時候，皓皓在組內提到將「固定點綁在動滑輪」。但此時鄰組同學卻傳來一句話：「皓皓的話能聽嗎？」孩子這個不友善的語言讓我感到震撼，我在思考這個語言為何出現？他對皓皓的學習有何影響？不友善的語言馬上讓我連結到之前皓皓含著湯匙上課的風景，到底是皓皓的衣著和含湯匙的行為，誘發了孩子不友善的語言？還是孩子們不友善的氛圍，讓皓皓更離不開湯匙？身為教師的我，又該如何回應孩子們這個不友善的氛圍？

面對突如其來的不友善氛圍，我亂了些許分寸，歷經不知如何回應的幾分鐘之後，我選擇不動聲色，持續觀察皓皓這組的發展，當他們利用滑輪教具完成了

C 組合，我刻意做球給皓皓，讓他帶著他們那一組來跟全班說明他們的設計。皓皓帶著實物教具，上臺說明操作方式；再接著進行工具滑輪組合的操作，在皓皓這組的示範下，他們順利的完成挑戰，也獲得其他組別的目光觀注。

佐藤學說：「低學力學生面對伸展跳躍的課題，也就是活用基礎知識的學習時，會導引出『原來是這樣』的想法，用以理解『共有課題』的基礎知識。低學力的學生其實是從『發展』朝向『基礎』展開學習」（黃郁倫（譯），2013）。滑輪組的 C 組合，是一個挑戰中的挑戰，但這樣的挑戰，對於不管高低學力的孩子而言，似乎都處於一個平等的地位，皓皓在公開課堂上的學習表現，是瞬間的跳躍，而非漸進積累的學習，其跳躍學習詮釋了挑戰題對學生學習的價值。皓皓當日的卓越學習表現，引領我進一步更為關注生生之間人際關係的互動：當下皓皓如何看待今日同學不友善的語言？他又如何評價自己今日學習的表現？今日表現會扭轉他們對他的不友善？

佐藤學將反思（reflection）分為技術性、實踐行動和批判性等三種類型。「批判性反思」回答「這樣做是否正確」的問題，根據倫理道德標準作價值判斷（黃郁倫、鍾啟泉（譯），2012）。佐藤學引領我去思考課堂上倫理價值的問題：學生的學習是否被師生友善對待？皓皓為什麼永遠帶著連身帽，含著湯匙在上課？他要逃避什麼？透過湯匙的吸允，是否緩解他內在面對學習環境上的焦慮？以學生為中心的課堂，不僅是和教材相遇的課堂，更是和學生相遇的課堂---和學生身為一位學習主體相遇的課堂，我思索著：課堂中人際間尊重的倫理、社會平等價值等議題，可以在課堂上如何被促進？可以/應該如何被處理？

在公開授課下課之後，我瞥見皓皓開心的去跟他原來的自然任課教師說：「最後一個是我接的耶！」他的開心，一整個寫在臉上。但今天的開心，是否有機會成就他下一次更向上的學習？是否能改變他和同學之間不友善的情境？我是否幫皓皓埋下一顆友善的種子？埋下的種子，有機會找到足夠的沃土，長出小苗繼續茁壯？課堂上共學主體的互動，永遠挑戰著教學者的實踐。

（五）學生學習的交響樂

這次的公開授課，我將學生分成七組，除第七組為 3 人外，每組學生皆為 4 人。學生的分組採異質性男女均衡性的隨機分組。這樣的異質性分組，創造了各組間在組內有著相異的學習風景。秋田喜代美（2014）說：「現在大家會講『協同學習』，以為很時髦，但不能把它當作宗教來信仰。一定要思考『眼前的學生』可否採用『小組學習』？」（日本東京都茅崎縣濱之鄉小學小學五年一班脇坂圭悟老師社會科議課）秋田喜代美提醒我思考在課堂中為什麼需要小組討論及何時進行？自然課分組討論的目的是在追求一個具有共識的過程？還是差異想法相

互覺察的過程？

我觀察的第 7 組，他們在這個實驗上做了非常非常多的嘗試，而且真的是勇於去嘗試，有一個叫倫倫的 12 號小朋友，他其實滿會帶這個組，是這個組的領導者，我發現他們很棒的就是只要有人說這個放在這邊如何？他們不會說這個提議不好，或是說這個提議沒辦法，這時候 12 號就會說「試看看才知道」，所以這組只要有人提出，他們都會嘗試去做，我在這一組看到他們做非常多的嘗試和實驗，應該說非常勇於做挑戰，儘管錯了，12 號會說要做才知道結果。不管怎麼樣，他們都會嘗試去做。（嫻嫻議課）

我觀察的是 4 號、27 號跟 5 號這一組（第 4 組），一開始挑戰的時候，他們就是很習慣先畫設計圖，雖然實物在那裡。像那個 5 號一直提出問題，有時候他說「啊！怎麼接？」4 號就會跟他講說：「你這樣做會遇到什麼困難。」那另外一個女生，他就很想要去試試實際怎麼做，所以他們這一組其實滿多想法，雖然他們最後都沒有接出來。（文文議課）

「討論」是協同學習最常用的教學形式，在學習共同體的教學實踐中，學生必須透過更多討論來承擔自己主動學習及與他人協同學習的責任。討論的目的不在傳遞知識訊息或考問學生，而在於讓學生分享想法與說明思考過程。在前述的這兩組，組內學生雖然隱隱有領導者出現，但互動仍呈現相互支持的風景，就如 Dewey 說（單文經（譯），2015）：「即使兒童也需要領導者，只要他或她不獨裁」。佐藤學說為了讓相互學習在課堂裡產生，必須建立一種關係，即必須尊重每位學生作為獨立個體的自立，尊重學生在活動的、合作的、反思的學習中所表現出來的個體成長軌跡。尊重每位學生的個體差異，同時在與學生的互動中去影響每位學生個體成長的軌跡，使學生健康的發展，這是每一個人的差異得以交響的共同體，正如交響樂團運用不同的樂器音響演奏成一曲交響樂那樣，每一個人的經驗得以交流與交歡的共同體就是「交響式溝通（共同體）」（鍾啟泉（譯），2010）。

相較於前面兩組組內學生間意見充分被接納、傾聽的學習氛圍；下面敘說的兩組間，組內出現了「獨裁型」的領導者，這種擁有獨裁型學生的領導者掌控全場/組，就出現了另外一種絕然不同的學習氛圍。

在校長還沒有提示之前，他（11 號）有一次（要將）那個線不綁在竿子上，而要綁在定滑輪上面呢！剛講到的 24 號同學，她就已經手在那邊比這個勾勾，說要掛這裡。但就像小余講的，這個 11 號主導性太強了，就是都沒有讓她機會去 try-try 看，真的滿可惜的。24 號這個女生雖然很安靜，可是她有些想法，但不會主動去說服別人，或者是提出來，她就默默的用手比，這個地方滿可惜的，這個就是組內討論還沒有形成一個語言流動或者互動的一

種習慣。(阿威議課)

第五組這個主導的女生，是很靈巧的女生，不過她有許多錯誤的嘗試，那這個錯誤的嘗試，我自己覺得可能是她對於滑輪的構造，或是滑輪構造的作用不夠熟悉，比如說，很長一段時間，大概整個實驗三分之二的時間，會把繩子綁在滑輪的輪子上而不是掛鉤，那其他的（同學）也沒有什麼意見。所以他們這一組一直到校長最後一個提示，繩子要綁在動滑輪的掛勾上，那個19號的這位女生才恍然大悟，一下子就把實驗整個操作起來。但是之前的過程好像抓不到頭緒，或是抓不到實驗的構造。(大石議課)

就如前面兩位老師觀察所提出的，尤其是在有獨裁型的領導者時，小組討論呈現趨於建構共識型結論，此種追求共識的學習，個人的差異在小組中被消解，組內其他學生聲音被忽略，非獨裁型學生的態度、自信容易被淹沒，探求「普遍」構成了組內成員的學習方式。強勢領導者或許可以快速找出問題的解決策略，但如果解題偏向了，往往也最不容易從困境中脫離。沒有相互傾聽的討論，學生間喪失了相互欣賞思考上的差異和多元的機會。

在前面兩段各組的敘事，說明了這個班級隨著學生的異質性，組內和組間的學習呈現多元的學習方式。一個班級歷經一年多的師生共同生活，學生和學生之間，學生和不同老師之間，隨著慣性和默契，建構了一個班級獨特的「溝通系統」，這個溝通系統是由好幾個小系統串聯而成，這些小系統包括導師和學生、科任老師和學生、學生和學生之間（小組內、小組外）。溝通系統建構出的特性影響了學習共同體哲學的實踐。「獨裁型主導的小組」和「意見交流的小組」呈現了班級內不同的小溝通系統。公開課中一位外來教師和原生溝通系統相遇時，遂成為一種挑戰和考驗。學習共同體的實踐需要班級中有著多元差異相互尊重的溝通系統，因此教師如何通過針對「同一性」的對抗而實現尊重「差異」，學習只能浸潤於「差異」之中才能成立。在差異之中重新編織營生的意義與關係，才是學習的本質所在（鍾啟泉（譯），2004）。

佐藤學用「量體裁衣」和「交響樂演奏」來描述教師的工作，追求「交響樂般的共同體」是教師課堂實踐的考驗。以學生的「學」為中心的教學，教學活動就像「服裝裁剪」那樣，為學生量身訂做；也要像「交響樂團」，讓每個學生的想法和頭腦中的表像都相互碰撞，就像音色、音階不同的樂器發揮其差異，和諧的發出音響，呈現相互輝映的「交響樂」，這是教學的最大妙趣所在（李季湄（譯），2012）。

（六）建構同儕性

為了建立和公開授課班級之間師生較為親近的學習關係，我在公開授課前入班和教師協同上了近 10 節課。在這段一起共學的歷程中，我和共備的老師間在心靈上有更多的對話。

共備的小文老師描述我們一起共備的感受：

「因為公開課，因此我們的交集變多了，我們討論要怎麼佈題，要怎麼引導，學生可能會遇到什麼困難，他們要怎麼學等，開啟了我教學生涯中的共同備課。在這段的共同備課中，校長給我的感覺並不是一個上司對下屬的關係，去跟下屬說要怎樣做，而是我們在平等的位置上，共同想辦法討論學生要怎麼學。以前備課是我和惠惠老師的對話，如果網路上找不到我們想要的答案，那我們就繼續這樣教，有時候我們的對話都沒有激起任何火花。可是這次，因為跟校長和阿威老師共同備課，對話很多，就給我們滿多啟發。校長他每次上完課，會就他每次上課過程和進度，跟我們討論。他都會有他自己的省思和我們分享。我們就發現：校長一直在調整自己的上課方式。在此共備的過程中，也讓我體驗到原來有人一起共備的感覺很好，雖然以前也會跟惠惠討論課程，討論學生學習情形，但是跟所謂的共備還是不一樣的，共備是與夥伴更深入的，更有系統去了解學生並規劃課程，以前跟惠惠比較像是分享式的。在這段時間我體驗了共備，我看到了孩子們的不一樣，讓我自己想要去調整教學，翻轉課堂。這跟學校或上級政策直接叫我調整教學、翻轉課堂的感覺是不一樣的。」（小文議課）

和我共學夥伴教師所經歷的對話，對校長在共備中的角色有了新的詮釋，也在參與中拉回對照到教師自我的角色，從而思考自己的教學。在公開授課歷程中所建構出的教師真實的同儕性發展，讓參與教師從中體會反思教學實踐的歷程，過程中所創造和經歷的夥伴協作經驗和相互支持共學的關係，能讓老師增權賦能，減輕教師對參與或辦理公開授課的壓力。在同儕相互支持和反思中的課堂，校長不一定要是優秀教學示範者，但創造出和同儕教師間專業成長的真誠對話，讓公開授課成為了教師專業發展的路徑。

透過觀察校長的課堂，我看見了「放手」，放手讓學生去探究，去嘗試解決，甚至是挑戰，這是在以往的課堂中看不見的，以往自己為了避免學生犯錯、失敗，想讓他們不繞路，因此總是提醒、規範他們要怎麼做，但是這樣的方式其實是在抹滅學生探索、探究及解決問題的能力。在校長的課堂中，我看見了學生為了要解決問題努力的那道眼神與光芒，與我上課時那死氣沉沉的眼神有很大的不同，這樣的感觸讓我開始調整自己的教學。（惠惠觀課者）

教師面對陌生的變革總是充滿不安和恐懼，如果能夠陪伴教師在改革浪潮中，親身體驗和看見課堂真實的不同畫像，這能讓老師們安心；而更重要的是可以讓老師從現在回顧過去，看見一條朝向未來可能的願景和行動。校長公開授課除了是另類課堂呈現外，更重要的它是一種和教師「協作」的體現，和老師一起面對改變，一起學習。校長進到班上成為一位教學者，和教師共同備課，從備課中和同儕對話，從對話中展開學習，在課堂中建構的真實師生互學風景，可建構伙伴的支持系統，可以溫暖每位在封閉課堂裡個別教師孤獨的靈魂。

參、校長公開授課敘事的意義

一、敘事中特殊性和普同性意義的追求

Bruner（宋文里（譯），2001）說：人若用講故事來弄懂世界---也就是用敘事模式來理解現實，那他究竟會得到什麼？而又會失去什麼？我藉由一堂公開授課的敘事探究，敘說我/校長/教師三個角色的體驗，就如 Riessman（范信賢，2013）指出每個人都是透過說故事來重新捕捉和再詮釋自己的生活，並建構出關於自己的認同。我對公開授課的自我述說，重新詮釋了我的課堂，也創造了屬於我自己的課堂傳記的文本，這樣的公開授課文本敘說創造了課堂的原創性。

故事化的敘說形式保存了行動在其時間序列內相互關係的複雜性、動機、偶然機遇、變動性以及脈絡性（Polkinghorne, 1995）。在敘事中，教學者關於課堂的行動、決策與詮釋；觀/議課者對於事件的描述、詮釋與理解；學生的學習樣態等，莫不藏著他們背後的信念。敘事的理解說明了發生在特定場合中的個別事件，形塑它們所創造的現實，但在這些特殊性中仍有「普同」之物（宋文里（譯），2001），校長公開授課的價值就在敘事探究中發現這些特殊性和可能的普同性意義，這些意義的精煉，成為了實踐者課堂實踐的框架/理論。

二、課堂事件鑑賞力的發展

敘事探究選擇地再現課堂中的事件，讓我們生動活潑地探究課堂教學活動，發現事實的含意與關聯，這種選擇性的再現課堂事件，本質上是一種感知，是一種教育的鑑賞力。Eisner（郭禎祥、陳碧珠（譯），2008）說如果在課堂上只是著重辨識，那麼不論課程研究者待上多少年，也無助於培養教育鑑賞（educational connoisseurship）。鑑賞不僅是要看到教育生活上的細節，更要能看出這些細節如何構成教室的整體結構。培養教育鑑賞力，首先是要專注、敏銳、自覺的深入觀察教育生活；其次是討論這些觀察所得，磨練自身的感知能力。

課堂中的敘事探究再現課堂事件，讓我們在事件/故事中看到整體課堂的全

貌，在敘事的描述與探究中，尤其是教師間關於課堂的各種不同視點描述與交流，可以重新發現事實內隱的含義，和教師相關未定型的無意識之教育經驗。佐藤學說：「課程研究者必須重新回歸師生經驗世界，探討改變這種經驗的可能性。」（鍾啟泉（譯），2003）注重理解在特定教室中所發生的個別經驗或事件意義，追求尊重主觀的「敘事性」（narrative）認知（認識故事），目標在於構成教師的實踐見識，及重新建構教室中經驗的意義與關係（黃郁倫（譯），2014）。

在筆者敘說的這個課例探究中，讓我鑑賞性的感知課堂上無意識的「教師中心」引導策略、教材本位的過快教學節奏、課堂學困生的倫理性境遇等，敘事探究讓我有機會鑑賞我課堂上事件的發展，探究這些經驗內隱的意義。

三、教學的本真性學習

佐藤學（鍾啟泉（譯），2003）認為在課堂中維護每一個人的「原創性」，探究「本真性」的實踐，才能形成課堂中多樣個性共存與民主型的實踐。其認為「本真性」和「原創性」都是表現認識與表達自我歸屬的概念，是意味著表現自己內部的真實意義上的自我實現，也意味著進行自我探究；意味著不受一切權威與預見的左右，根據內部的真實進行思考和行動。

就此而言，從敘事觀點探究校長公開授課的意義，就是一趟「本真性」學習的旅程，其獨特的價值在讓校長公開授課，不僅是一堂棲身於權威結構下的行事，而是身為校長的主體，嘗試透過敘事的方式，探究公開授課歷程中對自身、對伙伴、對學生關係的倫理性探究，是學習經驗意義和其間關係的探究；而這種探究是在追尋這一公開課的校長存在經驗的獨特意義，是校長身為學校課程領導者，透過公開授課經驗的自我對話，進行主體性解構再建構的自我認同的整合過程。

肆、代結語：公開授課制度的治理性

我們站在 12 年國教實施脈絡的當下，面對公開授課這個新規定，只是被動去適應？還是以轉化之姿積極地去面對？學校公開授課制度的建構屬於課程治理的一環。所以公開授課的推動牽涉兩個層面：一是傳統、壓制性的權力觀，即從學校行政的權力觀點，如新北市政府教育局依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》頒布學校辦理公開授課的強制性規範，這個行政命令提供學校行政要求教師需參與公開授課的基礎；但另一層面則是教師經由自己創造的知識，規訓自己，心悅誠服的接受學校治理，在這個層面，才是學校公開授課有可能驅動教師的能動性，透過參與公開授課過程中所習得知識，參與自我管理的實踐，從而在專業上發展，轉化課堂上學習風景。

因此，校長公開授課在整體學校公開授課中成為一種權力結構上的必然時，若從敘事探究看校長公開授課的意義，可以建構出一套實踐論述，透過本真性、原創性的學習，創造公開授課獨具的敘事文本，讓教師有機會進行信念的覺察、解構和重構，進而轉變課堂學習的方式，讓教師在其中體認公開授課的價值，讓教師的能動性（teacher agency）驅使其選擇行動、採取行動、產生改變等歷程（黃嘉莉，桑國元 & 葉碧欣，2020），那才能創造每個學校公開授課推動專屬的文化紋理，這才是學校公開授課實踐的核心啊！

再者，校長的一堂公開授課，置於學校整體公開授課制度的一環來說，不僅具有象徵意義，從敘事觀點所建構的公開授課，建構了公開授課的論述基礎；在時間流動的歷史中，校長示範公開授課就可以成為校長課程與教學領導的「支點」。校長的公開授課，創造了校長和教師間人際關係互動的活動，從中展現了學習的協同性，培養了校長和教師間的同儕性。這種人際關係的建構，在備課、公開課/觀課、議課的行為及其過程中展現的影響力，就是校長領導影響力的具體展現，讓學習領導有了新的意涵。

我們需要領略公開授課這當中的哲學典範轉移，打開教室大門，打開老師彼此的心，透過教師間的對話，從各種不同的觀點思考，看見不同的問題，猶如作者/畫家/教師，在角色間游移，面對 12 年國教課綱的實施，我們需要這種新視野，重新去觀看課堂。

參考文獻

- 于莉莉（譯）（2016）。**教育方法學**（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 卯靜儒（2015）。改革主體的詮釋現象學初探：以學習共同體為例。**市北教育學刊**，49，55-78。
- 佐藤學（2005）。**轉折期的學校改革—關於學習共同體的構想**。取自 <http://www.etc.edu.cn/articledigest34/zhuanzheqi.htm>
- 吳麗君（2018）。再看－公開授課。In 新北市政府教育局（Ed.），**新北市公開授課資源手冊**（pp. 4-8）。新北市：新北市政府教育局。
- 宋文里（譯）（2001）。**教育的文化：文化心理學的觀點**（Jerome Bruner 著）。臺北市：遠流出版公司。

- 李季湄（譯）（2012）。靜悄悄的革命：創造活動、合作、反思的綜合學習課程（原作者：佐藤學著）。中國長春：長春出版社。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立臺北教育大學國民教育研究所學位論文，1-254。
- 范信賢（2013）。敘事探究的社會學想像：個體經驗與社會脈絡的交織。課程與教學，16(1)，139-157。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。
- 許以平（2020）。學習共同體的實踐：教師實踐智慧生成之個案研究。市北教育學刊，65。
- 郭禎祥、陳碧珠（譯）（2008）。教育想像力—學校課程、教學的設計與評鑑。臺北市：洪葉文化。
- 單文經（2013）。為「學教翻轉，以學定教」的理念探源：杜威教材心理化主張的緣起與要義。教育研究月刊，236，115-130。
- 單文經（譯）（2015）。經驗與教育（Experience and Education）（原作者：Dewey）。臺北：聯經出版公司。
- 曾肇文（2005）。敘事探究對敘事教學的啟示-理念與實例。新竹教育大學學報 21，75-109。
- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。學習的革命--從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- 黃郁倫（譯）（2013）。學習共同體—構想與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2014）。學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：遠見天下文化。

- 黃貴連(2016)。用一堂公開課，促發更多公開課。臺灣教育評論月刊，5(9)，86-93。
- 黃嘉莉，桑國元 & 葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。課程與教學，23(1)。
- 楊俊鴻（2018）。素養導向課程與教學。臺北市：高等教育文化。
- 歐用生（2017）。校長學習即領導—校長的學習與學習領導。In 中國教育學會（Ed.），教育新航向—校長領導與學校創新（pp. 27-52）。臺北市：學富文化事業有限公司。
- 鍾啟泉（譯）（2004）。學習的快樂—走向對話（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 鍾啟泉（譯）（2010）。學校的挑戰：創建學習共同體（原作者：佐藤學）。中國上海：華東師範大學。
- 鍾啟泉（譯）（2003）。課程與教師（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- Heidegger, M., Macquarrie, J., & Robinson, E. (1962). *Being and time*. New York: Suny Press
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.

