

中國大陸一所名校公開課之探究： 專業學習的視角

林國凍 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所博士生

吳麗君 國立臺北教育大學教育學系教授

趙明仁 西北師範大學教育學院教授

摘要

公開課在中國大陸是提升教室教學品質的重要機制，同時也是教師交流教學經驗的平臺。本研究以工具型的個案研究，對焦中國大陸西北地區一所小學，以觀察、訪談與文件分析為策略，用微觀的視角去理解公開課的實施歷程和其在教師專業學習上的意涵。本文以三個教師專業學習的故事線來表徵田野的資料，分別是：（1）「以賽代培」- 培養教師的教學基本功。（2）「分齡學習」- 公開課的設計讓不同年齡的教師有不同的學習重點。（3）「請進來、走出去、送下去」- 開啟教師視野的學習機制。從教師專業學習及兩岸比較的視野望去，公開課展現的第一個意象是「流動」，其次是「打磨」。在這兩個意象的基礎上，本文對臺灣中小學的教師專業學習提出兩項建言：（1）臺灣需以回應在地文化的方式，建構「精耕教室教學」的良善機制；（2）促進多元流動以活絡教師的專業學習。

關鍵詞：公開課、專業學習、以賽代培



An Inquiry into Public Lesson of A Renowned Elementary School in Mainland China: The Perspective of Professional Learning

Kuo-Dung Lin

Candidate for Doctor's Degree, Graduate School of Educational Communications Technology, National Taipei University of Education

Li-Juing Wu

Professor, Department of Education, National Taipei University of Education

Ming-Ren Zhao

Professor, College of Education, Northwest Normal University

Abstract

The public lesson has been regarded as a main mechanism to improve teaching quality as well as to promote exchange of teaching experiences among teachers in Mainland China. This inquiry invited a well-known elementary school located in the North Western part of Mainland China to be the case. Observation, interviews and documentary analysis have been employed to understand the process as well as the implication of professional learning from public lessons. There are three main story lines from the field work. First, competition instead of cultivation. It means to employ competition to foster basic competencies of teachers. Second, the design of public lessons taking the age of teachers into account. Third one relates to the strategies of public lessons used to promote professional learning. This strategy has been called “inviting-in, walking-out and sending-down” in Chinese. Two images have emerged from field work, i.e. flowing and grinding. Based on the temporary findings, two suggestions toward teachers' professional learning in Taiwan have been constructed. The first one is to promote exchange among teachers. The second one is to construct friendly as well as cultural responsive mechanisms to uphold the cultivation of teaching in Taiwan.

Keywords: public lessons, professional learning, competition instead of cultivation



壹、緒論

良好的教學是一種批判——為了成為一位好的教師，我們必須挑戰傳統的教學方法——，教師跟學生一樣，需持續不斷地學習。（Chokshi & Fernandez, 2004, p.531）學校必須是成人和兒童均能成長的地方。（Drago-Severson, 2004, p.23）

教育改革普遍認同兩個觀點，一是教師事關重大，二是改革的終點應發生在教室，並期許對未來社會有正向的影響；換句話說，教育改革的希望在教師，而其成效短期內至少應展現在教室教學品質的提升。由於教師對教育品質的影響深遠，故教師專業發展一直是各國持續努力的目標，而其中教師學習又是教師專業發展的重要基石；因為教師能不斷地進行有效學習，是改善教學品質、提升學習成效以及教育改革成功的關鍵。日本佐藤學教授2014年3月在臺灣的演講亦指出，教師必須成為學習的專家。然而，教師學習的議題，長久以來並未受到足夠的關注和細緻的分析；傳統上，教師學習常被窄化成教師在學者專家的指導下，接受各種權威性的知識（陳美玉，2008）；Drago-Severson（2004）也抱怨，多數教師專業發展方案並未回應個別教師的需求和發展階段。可見，教師專業學習是一個眾所肯定的重要議題，然而亦是大有可為的研究領域。

根據樊玉成（2005）的研究指出，優秀教師「在教室中學會教學」是他們獲得發展的重要歷程，而 Kwo（2010）的研究亦提出類似的論述。從這些研究出發，教師應該進一步將學習融入於教學和工作中，讓教學、學習和研究更緊密地結合為一體。「在教學工作中學習」幾乎是發生在每一位老師身上的事實，惟發生的多寡以及品質則可能因個人態度、學校文化或相關制度、機制的不同而異。可以肯定的是學校的文化和制度會影響教師在日常工作情境的學習。從這一個視角出發，研究者看見中國大陸小學公開課是一個有趣而值得深究的教師專業學習機制，同時也是一個有趣的文化現象；而目前國內相關的系統研究付諸闕如。因此，本研究聚焦於中國大陸西北部一所個案小學，深入理解該校公開課的實施歷程和其在專業學習上的意涵，期能在異文化的對照下，進一步鏡照臺灣小學教師專業學習的圖像並給予建言。簡言之，本探究的目的有三，分別是：

- 一、理解中國大陸個案小學公開課的實施樣貌。
- 二、探究個案小學之公開課在教師專業學習的意義。
- 三、根據研究結果，對臺灣的教師專業學習提出建言。

貳、文獻探討

公開課對大陸中小學教育的意義不容小覷，如果以食物為譬喻，公開課稱得上是大陸教育領域的「特色菜」。隨著新課程改革的推動，教學研究儼然成為大陸教育科學研究的核心（陳晶晶，2006），而公開課又被視為教師研究的重要形式之一（崔允漭，2012）；故公開課日益受到教育工作者和基層教師的關注。在政策推動上，公開課作為新課程改革的重要推手，對於新理念的推動發揮重要作用（安富海，2013）。具體而言，大陸各級學校在這波課改中進行了許多公開課，並將它視為推動學校教育改革、評鑑教師教學專業和提升教學品質的重要指標之一。

公開課在大陸被視為教學研究與分享教學經驗的有效形式（王森，2009；孫獻禮，2005；廖經河，2003），對教師的專業發展有舉足輕重的地位；因此，本研究聚焦於公開課的內涵以及它與教師專業學習的關係。茲論述如下：

一、公開課的內涵

公開課即是公開教學，在公開場合上課，提供教師與有關人員觀看與聆聽，並進行評析的教學活動（項家慶、潘海燕，2008）。李福源（2004）認為公開課的合宜解釋是「面對面，毫無遮掩地進行的一種教學活動」。廖經河（2003）主張公開課就是「對他人公開的課」，其前身就是「觀摩課」，亦即具有「彼此參觀，相互學習」的意思。基於此，公開課的形式是對聽課者開放整個教學過程；它是授課教師以較嚴謹的教學結構、科學的教學方法及民主的課堂氣氛之下，致力於實現其教學能力和風格的教學。從廖經河的論述可以讀出中國大陸教育社群對科學和民主這兩種價值的正向態度與追求。

公開課存在著不同類型，分類標準也不盡相同。在多元紛雜的分類中，本文將公開課分成四類，分別為示範型、匯報型、研討型與評優型（王懷中，2012）。示範型公開課如觀摩課、指導課等，具有示範引領的作用，能帶給年輕

教師或新手教師觀摩、學習或啟發的機會；匯報型公開課主要是向上級報告的一種形式，亦用於新進教師考核、定級、教師評職稱及評優等；研討型公開課是為了倡導某種新教學理念或是基於解決某個問題的研究課；而評優課亦稱「賽課」，旨在評選出優秀教師，評比出授課教師掌控課堂學習氣氛及實際教學的能力。

至於公開課對教師專業發展具有何種目的與功能，根據相關文獻的梳理（王懷中，2012；陳晶晶，2006；孫獻禮，2005；項家慶、潘海燕，2008），至少有以下幾點：（1）教學與研究。中國大陸以研究來定位公開課，公開課既是教學活動也是教研活動。（2）示範引導。伴隨著新課程的實施和推動，公開課成為宣導新理念和新教法的有利途徑在大陸深受重視。在大陸，一種新教學模式的推廣、新理念的提倡以及理論實踐的檢驗都離不開公開課，它具有促進創新教學、提倡新教學法與了解新教材的功能。（3）經驗交流。讓參與者透過觀摩學習，了解教學的程序，包括課前的準備工作、教案的寫法及不同的教學方法等。（4）促進教師專業成長。公開課將「習以為常」的一般教學情境拉到一個需要特別關注的特殊場域，教師在此情境下可以細緻地檢視教學，並有助於跳脫既有的教學框架，不斷地反思自己的教學設計、語言與行為模式，以期呈現最佳表現。5、教師考核。公開課是執教者的教學理念、學科知識、教學設計、教室管理以及應用教學科技等等綜合能力展示的重要舞臺，因而常被用來考核教師的教學能力。在大陸中小學，公開課的表現如何是評定老師職稱時，重要的考量之一。

二、公開課與教師專業學習

大陸一些學者（于曉靜，2008；張毅、丁玉春，2012；趙岩，2012；韓淑萍，2009）強調公開課對教師專業發展具有促進的作用與功能。綜合而論，公開課與教師專業學習之間的關係，可從公開課與教學實踐、公開課與教師分級、公開課與教師榮譽等三個面向來分析：

（一）公開課與教學實踐

公開課是大陸教師展現教學功夫的活動，直接或間接影響教師專業發展，主要可從觀摩、打磨兩個角度來探究公開課與教學實踐的關係。

1、觀摩：觀摩公開課係針對聽課教師而言。觀摩是了解和掌握教學情況和

過程的最佳手段，亦是有效促進教師對課堂的重視，提高教學品質的策略之一。

2、打磨：打磨是針對授課教師而言，大陸用「打磨」這個譬喻來形容準備公開課的艱辛歷程。打磨既是一種學習、研究與實踐的過程，更是一個專業素養提高的必經道路，強調教師的成長需要打磨，從打磨過程提升教師對有效教學的認知。

公開課教學實施歷程包括課前的集體備課、試講、調整、正式公開教學以及課後的議課、反思。備課是大陸學校體制中非常強調的工作，他們非常關注課前的充分準備，從大陸老師日常用語「啃透教材」，可以知道其用力之深。教學歷程是一種師生互動的動態展現，能讓教師展現個人的教學風格或特色；而課後的反思亦是必要的工夫。公開課結束，通常會有評課、議課等活動，它不但是協助授課者反思自身教學的良好機制，同時也是有心觀摩者成長的平臺。

（二）公開課與教師分級

大陸中小學教師實施分級制，而公開課與教師分級有密切的關聯。根據對岸國家教委於1986年制定的《小學教師職務試行條例》，大陸對小學各級教師職級評定做了全國統一的規定（趙超，2012）；將小學教師區分成小學三級、小學二級、小學一級及小學高級等四級。一般來說，大學本科剛畢業為小學二級教師，三年後通過考評可晉升為一級教師，再經過五年之後，累積相當的積點和考評可以有機會申請晉級為小學高級教師；晉級的積點係根據教師的任教年資、學歷、考核、論文及課題研究等成就表現，採量化方式累計加分，排名次；再根據考評來確定人選，進行職稱評定。隨著經濟的進步及教育改革的推動，再加上小學與初中教師職稱評定的不公平等因素，教師職稱改革呼聲升高，因而從2009年開始實施「試點」（趙超，2012）；此次的改革將原來相互獨立的中小學教師職稱，合而為一，建立統一的中小學教師職稱；目前小學在既有的四個職級之上，有中學高級教師和教授級高級教師，後者地位薪水相當於大學教授，而中學高級教師則相當於副教授，雖灌上中學之名，但卻是小學教師的職級之一（吳麗君，2012a）。

在評定教師等級時，公開課是一個重要且必要條件。張毅與丁玉春（2012）的研究指出將近八成的教師認為「上公開課的目的是為了晉升職稱的需要」；邢雪嬌（2012）亦指出：近幾年，公開課與教師評職晉級的關係越來越密切，公開課的功利性增加，難免讓人產生憂慮。

（三）公開課與教師榮譽

大陸教師在正式的分級之外，還有另一軌榮譽稱號，如教學新秀、教學能手、骨幹教師、金城名師或是特級教師等，這些榮譽稱號或多或少都跟公開課脫離不了關係。趙岩（2012）指出公開課是許多區級或市級優秀名師、骨幹教師等職稱評比的一種方式，針對教師教學素養作出整體評鑑，以獲得大家的認同。以教學骨幹為例，骨幹教師在學校教師階梯處於金字塔頂端，對學生學習和學校發展有著重要作用，其在教學的一個重要任務是發揮領航者的角色，讓自己的教學理念、設計、方法或策略等影響其他教師，使教師起而仿效，改變其既有教學型態。用西方的語言來說，這些具有榮譽稱號的教師要發揮所謂的教師領導者（teacher leader）的角色和功能。

公開課雖與教師專業學習有著密不可分的關係，但對它的批評亦需放入視野，在上海任職的談永康老師在〈還教師以自己的靈魂〉乙文坦承如下：

一位優秀的骨幹教師經常為外地參觀者和本地教師開課，自然是風光無限……孰料這位年輕教師內心反而鬱悶不已。她對課改專家坦言：我上公開課前，校長來聽課、教研員來聽課、你們也來聽課，大家你一言我一語地建議，最後課是上成功了，但我心裡難受。這課到底是誰的？公開課後，我又依然故我，學生原來該怎樣還是怎樣（談永康，2007，頁97）

換言之，在中國上下權力距離較大的脈絡下，教師的個人聲音、思考很可能被犧牲。因此，公開課被批評為沒有靈魂，或被質疑公開課是虛假的（徐浩明，1997；陳晶晶，2006），像是老師上得假、學生學得假，又如表演、作秀、不真實等批評，亦常聽得見。從負面的角度看，公開課似乎成為教師追求個人表現、成就、榮譽或利益的工具。

總之，公開課與教師的關係非常密切。在實質層面上，它帶動教師進行課室教學的鍛鍊；另公開課被工具化為評職稱或榮譽職的重要條件，藉由這種影響深遠（high stake）的評鑑機制的仲介，公開課進一步深深地烙在教師專業學習的路上。其影響的力道加強了，但也同時埋下了「手段目的化」的陰影，讓大陸的老師猶如戴上眼罩（blinder）的賽馬，只看到要在公開課亮麗現身，而有可能忽略教育、教學的真正本質。

參、研究方法與設計

本探究所採取的方法設計、研究場域與研究參與者、資料處理與分析以及倫理議題等，說明如下：

一、工具型的個案研究（instrumental case study）

在詮釋的方法論之上，本研究採用工具型的個案研究，用議題來引領個案的選擇，並以微觀的視角來探究個案小學實施公開課的歷程與內涵。研究者於2013年11月及2014年3月之間，以兩週時間進入個案小學進行密集的田野工作。惟在田野之前，我們曾參與數次兩岸的「同課異構」活動；此外，也訪談經常擔任大陸賽課評選的臺灣專家，以及經常前往大陸做公開課的臺灣老師以為暖身。本文通訊作者在此一個案探究之前，針對南京的小學亦曾進行相關的研究；在田野活動結束後，本文第一作者以e-mail及qq和對岸研究參與者持續保持聯絡，這些延展的田野工作均有利於研究資料的品質及詮釋的適切性。而本文第三作者以文化局內人的角色提供多重的協助，並確認訊息的正確及詮釋的適切。

（一）觀察

本研究有明確的觀察標的「公開課」，此次田野期間對焦「青年教師的優質課」與「老教師的研討課」；在自然情境下行「非參與觀察」，不擔任評委亦不進行課後的「點評」。研究者以局外人的視角進行公開課的觀察與記錄，並在徵得同意的情況下錄影。此外，亦在公開課進行的空檔，針對全校的教學及相關活動（如朝會、辦公室裡的親師互動等）進行觀察，以便理解個案學校的脈絡。

（二）訪談

為探究個案小學公開課的樣貌及其在教師專業學習的意涵，來自臺灣的兩位研究者訪談的人員有學校領導，如校長、副校長、教導主任、教研主任等；此外，也訪談參與賽課以及聽課的教師。值得一提的是，田野期間適逢一團來自大陸偏遠地區的教師在個案小學進行「走出去」的學習，他們的視野提供了珍貴的對照。因而，這一群在個案小學的客人亦納入訪談的對象。本探究在田野期間有正式訪談（含錄音），亦有不錄音的非正式訪談，如在用餐時的語言交流、在走廊的短暫對話等。

（三）文件資料

公開課在個案學校實施歷史久遠，累積的資料豐富，故透過蒐集學校歷年公開課檔案紀錄（例如書面文件、出版品及圖片等）、該校公開課的實施辦法、任課教師撰寫的教案、教學觀摩回饋單、課後檢討會紀錄單、相關教具以及學生作品等，對公開課進行另一個角度的理解。

二、研究場域與研究參與者

本研究的關懷是大陸公開課與其在教師專業學習的意涵，以 R. Stake（1995）「具有豐富學習的機會」為標準，在中國的西北邀請一所名校為個案。該校與公開課有關的老師，在邀請並獲得同意的前提下，成為本研究的參與者。

（一）研究場域

個案學校創立於1940年代，其屬性類似臺灣的實驗學校，故在經費、教師分級的名額分配等體制不同於該地區的公立小學。但就行政組織而言，則與一般小學類似。「不要問個案有沒有代表性，要問個案代表的是什麼。」（Stake, 1995）從這個角度切入，個案學校是一所名校，每班學生約60餘名，但學校的硬體設備並未優於附近的公立學校。惟在教師分級制度上，中階教師名額的分配優於一般公立學校，此一屬性是觀察公開課必須放入視野的脈絡。

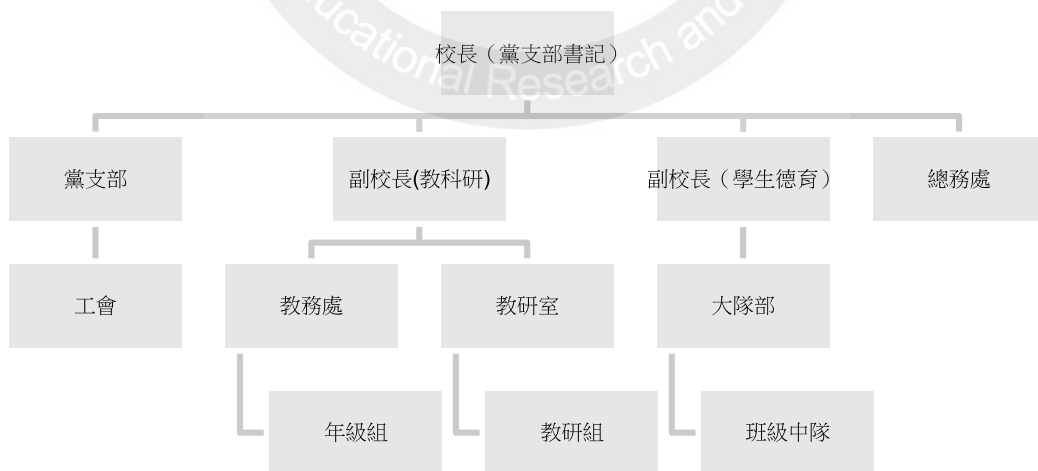


圖1 個案學校組織架構

(二) 研究參與者

研究參與者主要為個案小學的管理階層及教師，另亦邀請田野期間在該校觀摩學習的他校校長及教師，簡述如下：

1、正校長(HD)。HD是黨支部書記兼校長，俗稱「一把手」，男性，年約50，師範畢業(相當於臺灣早期中學畢業後就讀的三年制師範學校)，任教年資30多年，教育碩士，專長為語文，已是特級教師。HD戴眼鏡，聲音渾厚有力，外表具學者風範，治校嚴明，一切按規定辦理。

2、副校長(VP1)。VP1在大陸口語稱她為「二把手」，女性，年約50，大學學歷，專長為語文，中學高級教師。掌管學校的教學工作，是校長的左右手。

3、副校長(VP2)。VP2在大陸口語稱他為「三把手」，男性，年約50，大學學歷，專長為體育，小學高級教師。負責全校學生的品德思想工作。

4、教導主任(DA)。女性，已婚，年約40，教育碩士，小學高級教師。對工作有熱忱且認真，教師的教案及聽課筆記都必須經由她簽名；1996年被評為「區青年教師教學新秀」。

5、教研主任(DR)。女性，已婚，年約40，大學本科(相當於臺灣的大學部)，小學高級教師。掌管學校的教科研活動，例如備課、公開課及賽課等。

6、Jang老師。男性，未婚，年約20出頭，教育碩士，係暑假招募進個案學校的新手教師。

7、Gou老師。男性，未婚，30出頭，數學理學碩士，新手教師，教學年資1年，小學一級教師，數學教師。

8、Yan老師。女性，已婚，30出頭，大學本科，教學年資11年，英語教師兼學科組組長，小學高級教師。

9、Yang老師。女性，已婚，年紀大約50多歲，育有一子，大學本科，教學年資26年，小學高級教師，數學教師。

三、資料處理與分析

資料初步整理後之代號如下：

資料來源	資料代號	代號的意涵
1、觀察	觀2013-11-25	2013年11月25日的觀察紀錄
2、訪談	(1) 訪HD 2013-11-28	2013年11月28日訪談正校長
	(2) 訪VP1 2013-11-28	2013年11月28日訪談副校長1
	(3) 訪VP2 2013-11-28	2013年11月28日訪談副校長2
	(4) 訪DA 2013-11-26	2013年11月26日訪談教務主任
	(5) 訪DR 2013-11-25	2013年11月25日訪談教研主任
	(6) 訪Yan 2014-05-26	2014年05月26日訪談Yan老師
3、文件	文2013-11-27	2013年11月27日書面資料
	檔2013-11-24	2013年11月24日檔案資料
	刊2013-11-26	2013年11月26日學校刊物

就研究信實度而言，臺灣的兩位研究者同時進入田野，運用三種研究策略，產出多元的研究資料，故本探究做到人的面向以及方法和資料面向的三角檢測。在資料分析上，本文主要採用 Miller 與 Crabtree（1992）所謂的編輯分析類型（editing style of analysis），誠如 Richardson 與 St. Pierre（2005）所說：書寫本身就是一種探究，同時書寫也是協助資料分析重要的鷹架。在田野期間，研究者引用 Miles 與 Huberman 的觀點，持續撰寫觀察紀錄及備忘錄，因這些初步的分析均有助於後續的資料分析和詮釋（張芬芬譯，2005）。

四、研究倫理

個案學校乃經協商後進入，在公開性活動（如賽課、優質課）之外，校內的個別研究參與者均獲得其同意後，方才進行訪談或觀察，且資料以匿名處理。另田野工作以互惠為原則，在研究者進行田野學習之餘，亦期對方有所獲，例如在受訪者要求下研究者偶爾會分享臺灣的相關作法，又如訪談付費或贈小禮物等。

肆、田野中的三個故事

個案學校的受訪者普遍肯定公開課對於其專業學習的正向影響，該圖像和本文通訊作者在南京所獲之探究結果一致；誠如個案學校副校長說：

以我之前身為一位普通老師來說，我就喜歡學校或領導為我創造更多、更多的條件（機會），讓我來展示；…展示的過程就是提高的結果。我為了這個展示做了好長時間的（準備），就會自我成長。這非常重要，就我自己成長過來，是非常重要。（訪VP1 2013-11-28）

教研主任從個人成長的角度也說：

一位老師在學校裡成長，環境對老師有一定的薰陶與作用…。老師來到學校，你不能說不理他（她），放任他（她）自己去流浪，要讓他（她）有成長的空間與機會，而公開課無疑是最好的手段。（訪DR 2013-11-27）

在該校實習的 Jang 老師亦指出：

教學不僅是知識而已，教法也是很重要的，我比較欠缺的是技巧…；而從賽課中，可以從導師那邊學習教學的技巧…；從賽課中成長得快一點，自己摸索會比較慢。（訪 Jang 2013-11-29）

教師學習離不開實際課堂教學的歷練，而欲了解教師教學的優劣，可以從公開課略知一二，副校長說：「這是騙不了人的，你站在臺上，肚子裡有多少墨水，一下子就被人看穿了。」（訪VP1 2013-11-28）。公開課是一個觀望與了解教師教學的窗口；除此之外，該機制在個案學校教師的專業學習具有什麼意涵呢？本節以印象主義的取徑，闡述個案學校公開課執行的三個重要機制，也可說是三個教師專業學習的故事。故事具有認識論和轉化的功能（Jackson, 1995），透過大陸公開課的故事，有助於臺灣的讀者認識對岸小學教師專業學習的故事，並期待讀者能回應自身的脈絡，在各自的工作場域發揮轉化的功能。

一、「以賽代培」~Yan老師的故事

「以賽代培」是大陸的用語，故在研究方法上這一個標題是「實境編碼」。

「以賽代培」就是透過各項比賽的舉辦，激勵教師自我努力、鞭策以厚實其教學基本功。比賽項目琳瑯滿目如「三筆字比賽」（硬筆字、毛筆字及粉筆字）、演說、小論文寫作、教學設計、課件製作（如 ppt 製作）以及賽課等等。除了校級比賽之外，個案學校也鼓勵教師參與區級、市級或國家級的比賽；以比賽的機制來激勵教師自我成長，這是「以賽代培」的圖像。副校長在訪談中說：

我們學校鼓勵老師參與各種比賽活動；除了校內比賽，還要參加區級或市級的教學技能大賽，這對老師也是一種促進。校內比賽活動就比較多了，有年級組、有學科組，它有不同層面，還有外師來校觀摩、培訓，這對老師來講也都是學習，你給人家上一節觀摩課，這樣的形式是不斷地提升自己。（訪VP1 2013-11-28）

從教師專業學習的角度來看，「以賽代培」乃運用比賽的機制，搭建學習平臺讓教師有磨練的機會。Yan 老師是該校「以賽代培」的典型例子。從2003年開始，Yan 老師就代表學校征戰各種區級以上的教學比賽，像是教學新秀、優質課及教師才藝大賽等。從校內的比賽開始，然後由學校推薦到區級；區級比賽獲獎，再推薦到市級；市級獲獎，再推薦到省級；省級獲獎，再推薦到國家級。越往上的層級，競爭越激烈，獲獎越來越難。誠如 Yan 老師所言：

通常在校內會先選行初選比賽，比賽若是能夠獲獎的話，教育部門就會往上推一下。比賽比較突出的話，就會一直往上推薦。一次的比賽就是一次磨練自己的機會，從比賽中可以知道自己的不足，不斷地激勵自己、提升自己。（訪Yan 2014-05-26）

參加各種教學比賽就是一個學習機會，此機會也讓 Yan 老師不斷的發展與成長。能代表學校參加對外比賽，不僅是個人的一種榮譽，也意味著學校對她的肯定，就像教研主任所說的：「若是她上得好，我們肯定也放心。派一等獎的老師出去比賽，我們也比較能夠獲獎啊。」（訪DR 2013-11-27）如此，利用比賽的機制讓教師不斷地進步與成長，符應了教師在職學習的目的；更重要的是藉由「以

賽代培」培養出像 Yan 老師那樣的優秀教育人才。

以賽代培的策略相當「經濟」，也是非常具有華人文化色彩的一種策略，它讓我們想起過去科舉制度以「選才」來替代「養才」的作法。誠如李河（1998：59）所說「文化的時間觀和自然科學的時間觀並不一樣…，文化的時間讓『未來』和『過去』都在『現在』這一刻活起來。」換言之，過去的並未真正過去。提到科舉的再現，余秋雨（1995）在《山居筆記》裡說：「科舉制度本想對中國知識分子作一番選擇，沒想到選擇過程變成了塑造過程。」在一個思維脈絡下，我們需要進一步追問的是，個案學校的教師在以賽代培的塑造過程中，被型塑成什麼樣態呢？只有少數拔尖的教師有機會不斷向上嗎？短期的田野工作尚無法回答這一個深入的問題，我們將帶著疑問於下一回進入個案學校再學習。

二、分齡學習~Jang 老師、Gou 老師和 Yang 老師的故事

個案學校公開課的規劃讓不同年齡的教師有不同的學習重點與專業成長，其回應差異的作為如下：

（一）新手教師的「三關課」及「導師制」

大陸所謂的新手教師係指教學年資在三年以內的新進教師。個案學校領導非常重視新進教師的在職培訓，從 Jang 老師和 Gou 老師的三關課及導師制，可見一斑。

1、三關課

三關課指的是新手教師在三年內必須通過「匯報」、「展示」和「觀摩」等三種不同類型的公開課教學觀摩，以磨練教師的教學基本功及駕馭課堂管理的能力。Jang 老師說：

三關課，第一是匯報課，我做過了；第二是展示課，我這學期要做；第三是觀摩課；它的形式就是按照公開課的形式來做，來聽的人是全體教師；新上崗的老師都要上。（訪Jang 2014-05-26）

Jang 教師對三關課的解讀是：

- （1）所謂匯報課就是「向所有人展示一下你自己，看你的功夫，反映出你的教學常態，將你最好的水平拿出來給大家看，有達到什麼樣的程度。」匯報課強調初任教職的初體驗，讓全校教師了解你的教學型態。

(2) 所謂展示課就是「上次的匯報課有什麼不足啊，或者將上次的缺都避免嗎？還有可能你有更好的方面，或是有新的動作，再指出來，再改進啊！」展示課可以讓實習教師再次的調整課堂教學，看見進步的情況。

(3) 所謂觀摩課就是「就是教了一年多了，就是在第三學期上的，你的課就比較完整、成熟了；對課的把握啊，對學生的反應啊，都能即時反饋了。無論在上課的技巧啊，上課的流暢程度啊，都會有比較大的進步。」（訪Jang 2014-05-26）觀摩課是新手教師展現成熟教學的機會。

因此，三關課對 Jang 老師來說是：「很有幫助。對課堂教學技巧及把握程度吧，算是一種磨練。」（訪Jang 2014-05-26）

「教師的成長是學校的責任」：校長說。該校校長在我們田野工作期間數次提到類似的概念，同時我們也觀察到在公開課時幾乎都有他的身影，另幾次路過校長室也看見他和新進年輕教師在討論教學；個案學校從教師執教的第一天開始，就為他們設定學習的路徑。以正常情況來說，三關課約莫在三年內完成：第一年為匯報課，讓學校領導與全校教師們知道新進老師的教學情況；第二年的展示課，展示自己在近年來的學習心得；第三年觀摩課則是驗收專業的學習成果。當然每位新手老師的進步情形不同，故在時間上多少有些彈性。

2、導師制

為了讓新進教師熟悉學校生活，加快其適應學校的教學，每位新進教師都配有一位導師從旁協助與輔導，以協助其熟悉學校相關規定，解決教學問題與提升教學成效，這就是個案學校的「導師制」。導師制對 Gou 老師的幫助很大，他的導師是 Wang 老師，Wang 老師同樣也是數學老師；所以，在導師制機制下，都是以同學科的資深教師擔任導師為主。Gou 老師談到 Wang 老師對他的指導：

Wang 老師就跟我說小學數學怎麼上，指導我啊！指導我如何進行數學教學；另外，如果遇到問題，我就會去找她，請她指導一下。然後，Wang 老師有時會抽空去聽我的課，時間不一定。（訪Gou 2013-11-28）

導師的指導著重於新手教師的教學基本功，Gou 老師說：

在外面比賽是很激烈的，基本功不好是不行的，來參加的老師都是各校優秀的教師，所以，相較之下，基本功就非常重要。（訪Gou 2014-05-27）
學校重視初任教師的備課，對課前準備有特別的要求；Gou 老師指出：

備課就是將你下週要上的課備好啊，然後寫在教案本上，再拿去給教導處主任簽字，就是這個禮拜要上的，要在上個禮拜就要備好，然後讓教導主任簽字。（訪Gou 2013-11-28）

Gou 老師在這段期間必須與師傅 Wang 老師一同學習如何上課、備課及作業批改等，而導師的指導是立即給予回饋，若有問題可以隨時去請教。從 Gou 老師的談話中，可以察覺導師制對他來說，是問題的協助者，能幫助他解答教學所面對的各種難題。

值得一提的是，在辦公室閒聊時，一位資深的女性教師告訴本文通訊作者，導師所帶領的新手教師若能在相關比賽獲得優異的表現，則該名導師成為骨幹教師的機率亦較高；而獲得骨幹教師的榮譽職稱則在未來評職稱時亦占有優勢。簡言之，若導師盡責輔導新手老師，則未來亦有可能獲得職涯上的升遷。這個機制把「助人」設計成為「競爭」的籌碼，是一個有趣的作法，這種環環相扣的機制設計值得放入視野，並於未來的田野做進一步的理解。

（二）青年教師的「優質課」

在大陸35歲（含）以下教師統稱之為「青年教師」，而超過35歲者是謂「老教師」。此種說法係根據在個案學校訪談時，學校領導與老師們的普遍用語；該地區是以年齡35歲作為分界；「青年教師」與「老教師」上的公開課類型有所不同，關注的面向也有差異。以個案學校為例，青年教師每年都必須參加「優質課」比賽活動（又稱之為賽課），進行校內的公開課教學評比。陳旭（2006）指出，賽課是一種競技性或選拔性的公開課；藉由賽課不僅能展現教師專業能力及提升職業形象，更能激勵教師專業成長及擴展觀摩者的視野。邢嫣紅（2012）認為賽課的本意是搭建一個舞臺讓基層教師展示自己，在競賽中激發潛能，相互交流學習。在整個賽課過程中，從備課、磨課到上課，教師能深刻地體會和反思以往教學的各種缺失。對於青年教師來說，有此經驗能促進其成長。

個案學校教師對賽課的看法是如何呢？擔任班主任的 Wang 老師指出：

有的時候是選拔，有的時候是對教師的促進，畢竟這個活動是幫助年輕人，督促與提升的活動，讓他成熟起來。你到外面參加這個課（比賽），畢竟也可以為自己爭得榮譽，這榮譽是屬於自己及學校的。有了這個榮譽，也為自己奠定基礎，才能走得越高，飛的越高。（訪Wang 2014-05-26）

賽課對青年教師來說，關係著個人未來的發展，教研主任說：

賽課本身其實老師是很積極的，有些老師是主動申請參加比賽活動的，如果報(名)的人多，我們會做篩選，因為這關係著個人的發展。（訪DR 2014-05-28）

語文教師 Wu 老師認為從賽課中可以了解自己的準備度及教學成效：

賽課就是你上完這一節課，自己去了解我備課了，哪些地方發揮好了，哪些不好；或者是我這一節課準備的不夠充分等，把孩子的積極性或是想達到的課堂效果是否達到？（訪Wu 2014-05-28）

在賽課中成長，似乎是一些大陸名師的必經之路，從特級教師的故事可以看見「賽課」似乎成為大陸教師翻身的終南捷徑（吳麗君，2012a）。

（三）35 歲以上教師的「研討課」

35歲以上教師的研討課，其目的並非是比賽性質，而是讓資深教師有展示自己教學經驗與能力的舞臺，同時也讓資淺的老師有觀摩學習的機會。研討課是個案學校重要的校本教研活動，每年都會分成上、下學期辦理，時間點通常是安排在青年教師「優質課」後的隔週，為期兩週的時間，地點在一樓的多媒體教室，分不同時段與學科，誠如校長辦公室主任說：

這是每學期固定要做的。上學期的是青年教師的比賽，緊接著再下一週就有研討課。研討完之後，相關學科的老師在一起交流研討，以促進老師的專業發展。（訪OD 2014-05-27）

在田野觀察研討課的期間，Yang 教師的研討課是最讓研究者注意的一堂

課，主因是學生舉手最為踴躍，上課氣氛最熱絡的一班。Yang 教師不是照本宣科，而是根據自己所規劃的課程設計，一步一步，一層一層的引導學生學習數學的概念。研究者認為 Yang 老師的課符應了研討課的真諦。Yang 老師指出：

我一般是不按照課本去上的，我連編故事都是自己想的。我只知道我今天要上什麼內容，就用一個小故事就給它穿插進去。教材設計也是一種嘗試，是我自己琢磨出來的。跟課本一點關係都沒有，我課本一點都沒用它，脫離課本，課本不是這樣的。（訪Yang 2014-05-29）

個案學校領導非常重視教師們的相互學習與成長，副校長在受訪時說：

你肯定要經過這樣子的相互學習、相互成長，那要互相學習怎麼辦啊！大家都來上課啊！相互聽、相互學，那就要透過公開課。我從你的課堂學到了什麼，我從你那裡發現你的教學方法對我的好，相互促進，相互補充，肯定要相互學習，你不能說門關起來上課。…那你上了一輩子的課，還是這樣…「羊頭上的毛，沒長進。」（訪VP1 2013-11-28）

為了不讓教師成為「羊頭上的毛」，個案小學安排各種不同的專業學習活動，讓不同年齡層的老師在不同的平臺上發展。

簡言之，在「以賽代培」的大圖像下，個案學校將公開課分流，以回應不同年齡的教師。惟區別公開課的類型以回應教師發展上的差異是大陸非常普遍的作為，個案小學的作為回應了這一個普遍的圖像。走筆至此，需要再芻囑並思考的是：教師的年齡必然和其專業發展有關，但從比較細緻的角度看，僅從年齡的面向切入依然是不足的。此外值得一提的是，對岸老師在備課時也提到要「備學生」，意指要了解學生；另「生本」教育、「以學定教」也是大陸教育社群朗朗上口的用語；但 Yang 老師的教學卻是個案學校唯一較能引發學生熱烈回應的案例，當然我們在田野的時間有限，或有其他教師亦有類似的表現，但以比例來看是低了些；唯衡諸個案學校一個班六十餘名學生，要確實回應學生的個別需求的確為難老師了。

三、「請進來、走出去、送下去」的學習機制

個案學校歷史悠久，也是當地最好的名校之一，並肩負著「被參訪、被觀摩、被學習」的榜樣。在研究者進行田野期間，有一團來自偏鄉的校長、主任和老師約莫十多人，正在該校進行為期兩週或一個月的交流學習。我們從這個交流團看見了「請進來、走出去、送下去」此機制的「走出去」。大陸學者鍾英（2012：121）從高等教育機構的角度來詮釋此政策，他指出「請進來、走出去、送下去」是大陸提升教師培訓品質的關鍵要素；「請進來」係邀請國內外知名的教育專家到校實施專題講座或學術報告等；「走出去」就是到姐妹學校或培訓機構觀摩學習，並選派優秀教師參加教育部的機構培訓，以提高專業知能，並使其逐漸成為校內的培訓幹部；「送下去」是師資培育機構的教師必須深入農村中小學進行研究，了解中小學教師所想、所思、所困及所需，以此作為自身培訓方案和教學的第一手資料。

大陸幅員廣大，個案學校的「請進來、走出去、送下去」跟鍾英（2012）的詮釋有些相異之處。該校位居西北部，教育比較不發達的地區，該校如何用行動來演繹「請進來、走出去、送下去」的機制呢？教導主任及教研主任指出：

「請進來」就是邀請校外學者專家或是教研員到學校指導老師；「走出去」就是要求教師到他校聽課觀課，學習別人的長處；而「送下去」就是送教到偏鄉小學，幫助農村教師專業成長。（訪DR 2013-11-27）

「請進來」就是專家講座，「走出去」就是到外地學習；「送下去」就是一些好的課送教到偏鄉或農村地區小學，像是少數民族啊！讓她們學習。（訪DA 2013-11-25）

該校的刊物顯示「請進來」的具體作法是邀請師大基礎教育課程研究中心、科研機構的專家到校講座；「走出去」是安排教師到北京、上海等發達地區學習培訓，學習歸來的教師需向全體教師作匯報，並上一節觀摩課，及時分享學習的收穫；以落實的觀摩課來展現教師到外地的學習成果，令來自臺灣的兩位研究者讚歎，從這個作為再次看見對岸對「課室教學」的重視已經深植入制度面。

「走出去」也可以是跟某小學建立「幫扶協議」，雙方在教師培訓上相互交流，兩校的教師互訪並進行教學研討活動；此外，個案學校也常承接師資培育機

構學生的來校觀摩活動，用個案學校的語言「每一次的活動都是教師學習和磨練的機會」。因此，此機制為該校造就了不少優秀教師。針對「送教」作為，副校長在訪談中強調：

將老師派出去，到周邊或者是到農村去進行執教的活動，這對他而言也是一種成長，一種學習啊！就是「送教」！這也是一個學習的機會啊。看看人家的教學環境啊！老師的敬業精神啊！（訪VP1 2013-11-28）

「請進來、走出去、送下去」的學習機制讓老師的視野不同了，而其專業成長的活水也就能源源不絕。

提到教育人才的城鄉交流，大陸「頂崗置換」的政策值得一提。「頂崗置換」是「頂崗實習、置換培訓」的簡稱，意指師範院校實習生利用半年到一年的實習時間，到農村中小學承擔中小學教師的相關工作，頂替未達標或長期未接受進修培訓的在職教師進行教學活動，進而完成教育實習任務；而被頂替的教師則在高師院校接受同等時間教師培訓的一種換崗訓練教育模式（孫剛成、喬剛，2011）。

該計畫將師範生的教育實習與在職教師的培訓結合，打破傳統教師培訓的模式。對頂崗的實習生來說，替代在職教師的教學和管理工作，在經驗豐富教師的指導下展開實際教學情境，獨自承擔和完成一個學期的教學任務，並對教學品質和成效負責。在此情境下，師範生得高度重視教育實習，積極尋求各種有利資源以獲得自身成長。惟落入不同地區後「頂崗置換」當然也可能產生一些缺失（顏佩如，林晏汝，2015）；但更能引發研究者興趣的是，放在個案小學的脈絡，「頂崗置換」的意義為何呢？校長說：

「頂崗置換」主要係針對高校的師範生，…然而，現在規定若是教師打算要評職稱，升上高一個職稱，就要有這樣的經歷，要到農村去。（訪HD 2013-11-28）

在訪談之中，校長又補充道：

基礎條件得到滿足改善的情況下，它（政府）就用師資給你打通，讓你去交流，由城市到農村去，它（政府）有一個「頂崗置換」的培訓，將

農村老師調到城市裡來培訓。（訪HD 2013-11-28）

頂崗置換是中國教育部與財政部實施的「國培計畫」之一部分，預計投資五億元（相當於25億臺幣）。旨在強化師範生培訓及提升中西部農村中小學教師素質的一項教育改革計畫；主因在於農村教師的學歷偏低，高中或中專（相當於臺灣的專科學校）占一半以上，且本科（相當於臺灣的大學畢業）僅占教師總數的5%左右；另一項稍早的統計數據則顯示：大陸中部地區小學教師的學歷合格率為98.96%；而西部地區為97.51%（朱旭東、胡豔，2009）。可見，大陸的小學仍存在不合格教師的問題。頂崗置換企圖解決城鄉師資差距及農村教師素質偏低的問題。

然而，此措施亦存有一些問題，像是實習教師的任教科目、追蹤輔導及生活安排等，以及農村中小學教師的意願、耽憂、培訓課程及實務性不足等（張群梅，2014）；但「頂崗置換」促進教師的城鄉交流與學習的契機，同時此一機制漸次發展為「偏鄉任教經驗」成為都會地區之教師於職涯往上攀爬歷程中的「必須」。

從巨觀面來看，這是一個展現社會正義的政策；從微觀面而言，城鄉的交流經驗可以豐富教師的人生經驗繼而厚實其教學故事。套用 Hunter 與 Egan（1995）在《Narrative in teaching, learning, and research》（教學、學習與研究的敘說）乙書所說的話：「當我們心中有故事，就是學習新事物的肇始。」

伍、故事的背後

以第三作者的局內人知識可知，個案小學在教師專業學習的三個故事，可以概化至大陸的諸多小學，在這裡我們看到了「一沙一世界」。接著要進一步深入理解這三個故事，凡是看到的都應得到理解（李河，1998），這一節我們企圖走到故事的背後，用專業學習的視角來進行理解，並引援兩岸比較的視野。

一、流動--公開課引發的專業活水

從「請進來、走出去、送下去」和「頂崗置換」可以看見大陸的老師擁有的流動機會，本文第二作者在南京進行田野工作時，巧逢西北地區前往學習的教師

團體，到了西北又遇上偏鄉校長率團至個案學校學習，這是田野展現的流動意象之一。此外，個別的老師在公開課的機制上，必須經常性地突破班級界線，到校外賽課。流動於班級、校際、區、省市之間已是大陸教師教學生活的常軌。近年來，大陸教師在「同課異構」的活動下，跨海流動至臺灣，和臺灣的小學老師進行面對面的深入對話；本文第二作者任教的大學，亦為大陸來訪的骨幹教師開設在職研修課程，這些流動所引發的是專業學習的充沛活水。

另一個值得矚目的流動是研究/理論和教學實務之間的流動。公開課在大陸被定位為教研活動，這種把研究活動定錨在課堂實務的作法，讓我們想到 Cochran-Smith 與 Lytle 發展多年的概念 -Inquiry as stance- 把探究視為一種態度、一種姿態 (stance)。研究並不是在固定的時間、地點所進行的探究，而是一種世界觀、一種心態、一種在教育場域所展現的流動性的知 (Cochran-Smith & Stern, 2015, p.197)。這種姿態在理論和實務之間所引發的流動是不可小覷的，特別是「研討型」的公開課格外能彰顯這種有意義的流動。本文第二作者於2014年結束田野工作回臺前，一位大陸的特級教師請我在臺灣代為邀請一位推動科普的教授，以及一位在小學進行科普教學的現場老師聯袂前往大陸授課，從這些專業學習活動的設計，再次看見其活絡理論和實務之流動的圖像。

反觀臺灣，在少子化的趨勢下，教師對「調校」乙事慎思再三，且少有新血教師加入。自發性的城鄉交流雖時有所聞，但多對焦於短暫的學生活動。此外，從跨越課堂的層級來看，雖有部分縣市已積極推動教師專業發展社群及共同備課群組，但這兩個機制仍少有直搗教室者。幸而，近年來在教師專業發展評鑑以及學習共同體的推波下，已有部分教師勇敢地打開教室的門，歡迎專業對話的活水直接流淌進課堂。惟在民主的機制下，臺灣只能溫柔地邀請老師參與相關計畫。因此，其普遍的情形當然無法和「以規定就能行事」的大陸相比。同時臺灣的教師不分級，在制度上教師進行公開課少了外在動機，這些兩岸的差異值得關心者放入視野，進行長期的觀察比較，並在制度設計時放在心上。此外，就理論和實務的對話來看，在臺灣「行動研究」是第一個映入眼簾的圖像，惟在多年推行之後其參與情形仍待進一步提昇。「行動研究」這一個落入固定時空的探究方式也許也有進一步再思考、調整的空間，以便更適切地回應臺灣的教師文化。

二、打磨--公開課開啟的硬學習

「打磨」這個用語經常出現在大陸的論述，如個案小學校長說：「好老師就是這樣打磨出來的。」（訪HD 2013-11-28）此外，華東師大出版了一系列的書籍，其標題為《好課是這樣『磨』成的》（雷玲，2013）。「在磨課中歷練，在歷練中成長。沒有一位教師天生會上課，都要經歷一個必要的過程。而上公開課無疑是一種最好的途徑。」（井蘭娟，2006）類似的語言在大陸教育社群俯拾皆是。

打磨讓我們看見刻苦耐勞、由外而內、精益求精及長期抗戰等中華民族意象；就公開課來說「打磨」旨在磨練教師的專業成長（韓鶯妹，2013），在個案學校展現的圖像是「強調教師要『吃透教材』，要將教材挖掘得很透徹。」（訪DA 2013-11-25）打磨是教師在一定期間內，在團隊的協助下，把某一課的教學當成研究課題，採取研究的形式，以反覆、深入地學習、研究與實踐的歷程，使得教師在某一課的教學有高水準的表現，而後在遷移的作用下，提高其普遍的教學與研究能力。在日常教學中，缺乏打磨，則教師不僅不能有更好的發展，也使得教研失去應有的活力（郎文靜，2012）。個案學校協助打磨的團隊，除了學校領導、師傅導師及同學科的教學夥伴之外，還會有來自校外的名師或教研員。本文第二作者在南京進行田野時，曾目睹部分名校邀請退休的名師指導其教師的教學；在西北田野期間，也看見校外的教研員至個案學校協助磨課。

打磨有團隊的協助，這一個作法和吳麗君（2012a）在南京的觀察類似。這個群體戰的意象讓我們想起 Hargreaves（2015）在談及教學時所用的「社會資本」（social capital）的概念。Hargreaves（2015）主張教師以領導者自身展現高品質的教學是一種人力資本（human capital），但不能忽視教師們在信任的分享下，所共同創發出來高品質的教學，Hargreaves 把後者稱為「社會資本」。從 Hargreaves 的角度看，中國大陸的特級教師、骨幹教師等等在協助打磨的歷程就在增加教師的「社會資本」。

對大陸小學教師來說，打磨既是學習、研究與實踐的過程，更是專業素養提高的必經道路。在「以賽代培」的歷程中帶出了「打磨」的學習機會，從中看見「以賽『帶』培」應該是更適切的語彙。

人生活在自己的語言中，語言就是他的世界（李河，1998）。大陸的老師生活在「打磨」的硬世界裡，而臺灣小學老師呢？從教師專業學習來看，本文第一

及第二作者主觀認為，臺灣的老師生活在比較軟性的世界。撰寫此文（2015年）時，臺灣小學的觀摩教學已不普遍，進行教學觀摩者多為實習老師或新手老師，資深教師意態闌珊；幸有學習共同體的助瀾，部分小學老師已投入備課、說課、觀課及議課等專業學習歷程。

硬的打磨勝過軟性的學習嗎？未必。軟的學習優於硬的打磨嗎？也不必然。我們需要更豐富的語彙來看待教師的專業學習，「擁抱性的環境」(holding environment) 是此刻進入我們視野的概念，軟/硬皆是主觀的感受，我們需要回應個別的教師，給予擁抱性的學習環境，套用 Drago-Severson (2004) 的話來說「擁抱性的環境」有利於教師進行轉化性的學習 (transformational learning) 而不僅止於「訊息的學習」，同時它能夠回應教師的個別差異，讓教師的專業學習更容易進入「心流」(flow) 的狀態。在「擁抱性環境」的視野下，兩岸在教師專業學習上各有其該努力的面向。

陸、向暫時性的圖像學習—代結語

要深入了解個案學校的公開課並非兩週的田野能完成的任務，我們僅以三個突出的故事線來描繪其公開課的暫時圖像，這些圖像可能在未來擦掉重繪，但是「珍惜歷程」的心情讓我們勤懇以對。個案學校教師流動於各教室聽課、走出學校到外地學習、行有餘力則送教下鄉以促進城鄉的教育均等。教師在多元的流動中促進學習，是值得臺灣學習的。另教師為了增進教學知能，必須不斷地磨課，打磨理念、教材、教法及反思等，這些磨練對教師的造就與成長是本文第一和第二作者在大陸田野期間可以明顯感受到的。奠基在暫時性的「看見」上，本文以臺灣的教師專業學習為關懷，建言如下：

一、臺灣需回應在地文化，建構「精耕教室教學」的良善機制

「制度是小孩，文化是母親。」不同的文化透過其文化工具給予成員不同的機會，但也同時鋪設了不同的限制。社會學的視野告訴我們，我們總是在一個比我們自身更廣大一點的世界參與社會生活，那叫「社會體系」；而體系會影響參與者的想法、感受與行為，靠的就是鋪陳出阻力最小的路（成令方，林鶴玲，吳嘉苓，2001）。從社會學的視角出發，公開課顯然已經成為大陸阻力最小的路，

藉由公開課這個工具或這一條阻力最小的路，大陸的小學老師深耕其教室教學。

反觀臺灣的教育體系，大多數的活動並未能直搗教師的「課堂教學」，即便與教學直接相關者，如臺北市的優質學校評選的教學面向，也只用一節課實際了解班級教學。不同於對岸的臺灣學校文化與制度，長養了活潑的校本課程、特色課程，但教師的教學基本功相對而言較不受重視。在我們既有的優勢上，臺灣需要建構更多回應在地文化的良善機制，來鼓勵教師精耕其課室的教學，如以類似「磨課師」的模式鼓勵小學名師錄製教學影片並行分享，又如師鐸獎或特殊優良教師等選拔過程，需將課堂教學知能列為必要的考量。又如延聘教學優質的退休老師，回校協助觀課、議課以扎實地傳承教學知能。另審視各領域輔導團的運作，協助其發揮專家教師領導的實質功能等。

二、促進流動以活絡教師的專業學習

以智慧來活絡教育社群橫向及縱向之跨界流動，並將「理論和實務對話的必要性」綿密地織進教師的日常生活之中，臺灣需要良善聰明的機智，以社會學家所謂日常生活性（everydayness）來持續接引流動的專業活水。

行筆至此，蘇格蘭因經費而停擺的特許教師（charter teacher）制度之精神進入研究者的視野。蘇格蘭教師在進修特許教師碩士學程時，必須將研究所課堂學習的內涵，轉化至小學的實踐面，並成為教師領導者以影響其同事（吳麗君，2012b）。其作為以小學的日常教學場域為平臺，讓理論和實務的對話成為必須，同時也回應臺灣的脈絡；因為選擇進入研究所進修，對臺灣小學教師而言仍具吸引力。此外，相關的進修研習課程在規劃時，就同時邀請學界及實務社群參與，以便從結構面來拉近理論與實務亦值得參酌。另拜數位科技之賜，在網路上成立專業社群亦能以輕省的方式達到跨界流動的效果。期許了解臺灣教育脈絡的讀者，一起來建構多元而阻力少的出路。

誌謝

- 1、感謝中華民國科技部的經費支持。
- 2、感謝中國大陸個案小學的熱忱協助。
- 3、感謝中國大陸西北師範大學師生在田野工作期間提供的各項協助。
- 4、感謝審察委員給予很多建設性的提問及建議。

參考文獻

- 于曉靜(2008)。公開課在數學教師專業發展中作用之個案研究(首都師範大學學科教學碩士學位論文)。取自<http://cnki50.csis.com.tw.metalib.lib.ntue.edu.tw/kns50/detail.aspx?QueryID=3&CurRec=1>
- 王森(2009)。公開課效應及其提升策略研究~基於A省GY中學公開課實踐的調查分析(華東師範大學公共管理學院碩士論文)。取自<http://cnki50.csis.com.tw.metalib.lib.ntue.edu.tw/kns50/detail.aspx?QueryID=51&CurRec=2>
- 王懷中(2012)。建構公開課的有效管理模式。青年教師, 7, 43-45。
- 井蘭娟(2006)。在公開課中成長。北京教育, 5, 32。
- 安富海(2013)。公開課問題再審視。中國教育學刊, 5, 52-55。
- 朱旭東、胡豔(2009)。中國教育改革30年-教師教育卷。北京市:北京師大。
- 成令方、林鶴玲、吳嘉苓(譯)(2001)。見樹又見林-社會學作為一種生活、實踐與承諾(原作者:A. G. Johnson)。臺北市:群學。
- 邢雪嬌(2012)。關於美術公開課教學的思考。美術教育研究, 21, 150-151。
- 邢嫣紅(2012)。對賽課的思考。中小學音樂教育, 7, 9-10。
- 吳麗君(2012a)。教師專業學習的個案初探-一所南京名校的故事。國民教育, 53(2), 1-19。
- 吳麗君(2012b)。蘇格蘭的小學教育對臺灣的啟示。教育資料集刊, 53, 81-104。
- 李福源(2004)。公開課之批評。小學教學參考, 2, 22-23。
- 李河(1998)。文化是一個故事。臺北市:書林。
- 余秋雨(1995)。山居筆記。臺北市:爾雅。
- 郎文靜(2012)。論磨課「三境界」。教育與教學研究, 26(10), 29-30。
- 張芬芬(譯)(2005)。質性研究資料分析(原作者:M. B. Miles & A. M. Huberman)。臺北市:雙葉。
- 張毅、丁玉春(2012)。公開課促進職校教師專業發展的調查分析。中國電力教育, 29, 124-125。
- 張群梅(2014)。教師教育中的頂崗置換模式分析。教育教學論壇, 36, 3-5。

- 孫剛成、喬剛（2011）。西部農村頂崗置換教育實習探究。**延安大學學報（社會科學版）**，33（5），119-122。
- 孫獻禮（2005）。一堂公開課。**上海教育**，18，53。
- 徐浩明（1997）。試析公開課在高校體育教育中的利弊。**浙江師大學報**，20（1），104-106。
- 陳旭（2006）。公開課的價值認識和開發。**教育科學論壇**，1，44-46。
- 陳晶晶（2006）。對公開課價值的思考。**福建教育學院學報**，11，62-63。
- 陳美玉（2008）。教師學習：有效教學的關鍵動力。**課程與教學季刊**，11（1），173-192。
- 項家慶、潘海燕（2008）。教師怎樣上好公開課。北京市：中國輕工業。
- 廖經河（2003）。真實：公開課的生命。**北京教育學院學報**，17（4），79-82。
- 崔允漭（2012）。課堂觀察：走向專業的聽評課。上海市：華東師範大學。
- 雷玲（2013）。好課是這樣磨成的~**語文卷2**。上海市：華東師範大學。
- 趙岩（2012）。作為促進教師專業發展方式的公開課。**吉林省教育學院學報**，28（6），61-62。
- 趙超（2012）。解析中小學教師職稱制度改革。**政策資訊**，1，6-7。
- 趙永勤（2013）。頂崗置換模式的價值品行及其實現路徑。**現代中小學教育**，3，51-54。
- 談永康（2007）。還教師以自己的靈魂。載於鍾啟泉、吳國平主編，**反思中國教育**（頁97-99）。上海市：華東師範大學。
- 樊玉成（2005）。教師學習的心理偏失及調適。**株洲師範高等專科學校學報**，10（6），95-97。
- 鍾英（2012）。西部頂崗置換教師培訓中若干問題的探討。**黑龍江高教研究**，7，119-121。
- 韓淑萍（2009）。公開課：作為教師成長的專業實踐。**當代教育科學**，2，34-37。
- 顏佩如、林晏汝（2015）。中國大陸中小學教師「國培計畫」之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，8（1），45-68。
- 韓鶯妹（2013）。千磨萬鍊始見金~淺談青年教師在磨課中促進專業發展。**讀與寫雜誌**，10（1），200。

- Chokshi, S., & Fernandez, C.(2004). Challenges to importing Japanese Lesson Study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7),520-531.
- Cochran-Smith, M. & Stern, R. (2015). The role of inquiry in teacher leadership. In Bond, N. (Ed.), *The power of teacher leader* (pp.196-209). New York, NY : Routledge.
- Drago-Severson, E.(2004). Constructive-developmental theory and adult development. In E. Drago-Severson(Ed.), *Helping teachers learn*. (pp.21-35). Thousand Oaks, CA: Crowin.
- Hunter, M. & Egan, K.(1995). *Narrative in teaching , learning and research*. New York, NY: Teachers college Columbia University.
- Hargreaves, A. (2015). Forward. In Bond, N. (Ed.), *The power of teacher leader* (x-xiii). New York, NY : Routledge.
- Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. McEwan. & H. Egan, (Eds.) *Narrative in teaching, learning and research* (pp.3-23). New York, NY: Teachers.
- Kwo, O. (2010). Teacher as learner: A moral commitment. In O. Kwo (Ed.), *Teacher as learner: Critical discourse on challenges and opportunities* (pp.313-333). HK: Springer.
- Miller, W. L. & Crabtree, B. F. (1992). Primary care research: A multi-method typology and qualitative road map. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research: Research methods for primary care* (Vol.3) (pp.3-28). Newbury Park, CA: Sage.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A.(2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. K. Lincoln(Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E.(1995). *The art of case study research*. London, England: Sage.