

# 小學教師實踐學習共同體的心路歷程 之經驗敘說—詮釋現象學取徑

汪明怡\*

本研究主旨在於以一位國民小學教師實踐學習共同體之困境與面對遭遇之經驗故事，以詮釋現象學取徑，窺探實踐學習共同體哲學觀於教學現場。教師由「自覺：黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲」、「覺知：晨曦初現，決定朝向學習共同體之路」、「覺察：曙光乍現，『經驗』學習共同體」、「覺醒：朝霞滿天，教師信念的轉變」、「覺悟：日出東方，落實學習共同體相關理論」之內心旅程。

敘說過程為研究者道出與學習共同體之相遇，洞察日本教育現場與回國後實踐歷程中關鍵事件，依整體—內容之自我敘說方式進行書寫，接續以反向思考法，進行關鍵事件之反思。

研究者於敘說師生互動間經驗故事，引導國小教師朝向成為一位師生共學的聆聽者、師生共學的串聯者、自我反思的學習者、生生協同學習的規劃者，給予未來師生課堂互動關係之處方性建議。

**關鍵詞：**詮釋現象學、經驗敘說、學習共同體

---

\* 汪明怡：臺南市大光國小教務主任  
(通訊作者：wmyimi09171@gmail.com)

## Experience of an Elementary School Teacher's Inner Journey in Implementing a School as a Learning Community through Hermeneutic Phenomenology

Ming-Yi Wang\*

*This study examines the challenges and experiences an elementary school teacher encountered while implementing the concept of school as a learning community. In this study, teaching scenes and the inner journey were analyzed and inspected with the approach of hermeneutic phenomenology.*

*The teacher's inner journey unfolded through several phases: "Self-awareness: Silence before dawn, prelude to the transformation of teaching", "Awareness: The first light of morning, deciding the path towards the school as learning community", "Awareness: The first light of dawn, 'experiencing' the school as school as learning community", "Awakening: The morning glow filling the sky, the change of the teacher's beliefs", and "Enlightenment: The sunrise in the east, implementing theories related to school as a learning community."*

*Throughout this study, the researcher shows how she became acquainted with the concept of school as a learning community, observed teaching scenes in Japan, and integrated the key events into her own teaching practice. The process of adopting the school as a learning community concept was documented through self-narration from a holistic to a detailed content perspective. The composition of categories and content, along with reflection on pivotal events, was achieved through the analyzation of hermeneutic phenomenology.*

*The researcher's goal was to leverage narrative accounts of stories and experiences from teacher-student interactions to guide elementary school teachers toward becoming listeners during teacher-student co-learning, bridges for student-teacher collaborative*

---

\* Ming-Yi Wang: Director of Academic Affairs, Tainan Municipal North District Daguang Elementary School (corresponding author: [wmymimi09171@gmail.com](mailto:wmymimi09171@gmail.com))

*learning, learners through self-reflection, and organizers of cooperative learning among students. This approach aims to provide elementary school teachers with effective suggestions for future student-teacher interactions in the classroom.*

**Keywords:** *hermeneutic phenomenology, narrative inquiry, school as learning community*

# 小學教師實踐學習共同體的心路歷程 之經驗敘說—詮釋現象學取徑

汪明怡

## 壹、前言

Heidegger (1927/1962) 指出人存在的本質現象是寓居於世 (Being-in-the-world)，並且首先是活在其周圍世界之中，置身 (situated) 於其中。而置身所在，做為人們理解與行動的氛圍，也有著過去、未來與現在綻放時間性，因此置身所在必須被了解為一個動態性的寓居於世的整體 (李維倫，2004)。

詮釋現象學運用了現象學方法，探討現象中最自然存在的部分，呈現現象本來的面貌，以及我們人類如何去經驗這個存在的世界，也就是胡賽爾稱之為「本質」(高淑清，2001)。詮釋現象學關注現象本質與構成其與周遭事物與人事相關聯的涉入狀態，並關涉到人們在具體生活場景中如何思索、欲求、行動與反應 (李維倫，2004)，揭露出經驗「如何被經驗」。研究者實踐學習共同體六年時間，於本研究中敘說過去、現在與未來之經驗故事。

學者陳麗華 (2012) 指出，學習共同體的協同學習與公開研修活動，連帶的在學生之間、教師之間、行政與教師之間及全校師生之間產生學習的共同體；學者卯靜儒 (2015) 也提出學習共同體蘊含永續性教師專業發展之模式，若在臺灣落地生根，其結果將全面性改變臺灣教育的地景。由上述可知，學習共同體對於教學現場提升教師教學專業與學生學習成效之重要性。

研究者於自我敘說實踐學習共同之心路歷程，教師本質現身。

## 貳、與學習共同體相遇

Heidegger (1927/1962) 指出人們在行事中，事物如何被理解的基礎、意義如何被顯明 (meaning is the upon-which of a projection in terms of which something becomes intelligible as something)，而詮釋現象學研究所要解明的即為這個隱而未現的地基 (latent)，這個隱而不現的理解地基正相符於對置身所在的描述，即一個生活的涉入狀態在其中人們遭遇、理解事物，採取特定之處理行動 (李維倫，2004)。van Manen (1990) 提到詮釋現象學是一種描述性與詮釋性的方法論，因為它想知道事物如何發生，想讓事物自願以原貌重現，並且宣稱任何現象都是可被解釋的。

本研究採用 Heidegger (1927/1962) 對於詮釋之分析：「詮釋並非把一種含意拋到赤裸裸的現成事物上，也不是給它給上一種價值；而是，當在世界中的某物如此這般被遭遇，此物早已有一個涉入狀態，後者並且是展開我們對世界理解之中，而這個涉入狀態即是詮釋所解明的東西。」

詮釋現象學在解釋個人的洞察力和反思覺知 (高淑清，2001)。余德慧與徐嘉臨 (1993) 指出，採取詮釋現象學去看人說的話時，敘說資料可以自然地展現出以理解脈絡為主體的意義；因此，本研究採用詮釋現象學的研究方法，以研究者自我敘說經驗作一個整體性的理解，藉由研究者主體性之詮釋，窺探研究者與學習共同體相遇之生活經驗。敘說探究是一種了解生活經驗的方式，除了收集、分析與詮釋故事，認為「活出與說出經驗，才是作為敘說研究者之經驗意義與感受為何時，主要的定置之處」 (Clandinin & Connelly, 2000)。王文科與王智弘 (2020) 指出敘說研究對教育所造成之影響在於更加重視教師反思、教師研究、自我學習以及強調教師如何思考、如何發展專業認知。

學習共同體由日本佐藤學提出，重視師生之學習，由師生、生生對話與互動之間，編織與探究學習之意義與關聯。佐藤學在闡述共同體意涵時提到：「每一個人親力親為的探究，形成與自我共生的眾多異質的他者的關係，從而構成了自我參與其中的共同體。」 (佐藤學，2003/2012，頁 214)。研究者將主體置身於日本學習共同體現場觀課中，涉入反身性而醒覺落實教育理論的可能性，由觀課後覺察到的脈絡出發，結合日本觀課現場應對學習共同體哲學觀，回到課堂現場循環式的落實，再次前往日本觀

課，再次醒覺反思。活著、敘說、再敘說，再活出，這是一篇由持續活出的生命意識進行反思的窺探，提供一些重新活出的可能性，進行學習共同體課堂研究與落實理論於實踐中的嶄新方式。

研究者由 2014 年開始接觸學習共同體，研究者在學習學習共同體之經歷中，如何覺知與窺探自身轉變？如何在敏覺後將理論落實？於本研究中，研究者由置身於日本觀課現場看見日本濱之鄉小學數學課教師的課堂，耳邊輔以佐藤學中文翻譯黃郁倫小姐觀課之日文翻譯，研究者懵懵懂懂地看著日本的三年級小學生眼神中的思考樣態，開展了研究者朝向學習共同體之實踐。

本研究採詮釋現象學取徑，分析流程為循著敘說經驗中之「整體—部分—整體」的過程來回於文本與詮釋之間以訂出經驗主題—「黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲：自覺」、「晨曦初現，決定朝向學習共同體之路：覺知」、「曙光乍現，『經驗』學習共同體：覺察」、「朝霞滿天，教師信念的轉變：覺醒」、「日出東方，落實學習共同體相關理論：覺悟」。研究者置身於經驗文本，於現象學還原中，將深究之目光從存有者（研究者）引回到存有，並將自然現象攀升至現象學現象；接續對自身於理所當然之教師本質做反身性批判性拆解，詮釋現象如何被經驗，揭露現象之本質。透過與學習共同體相遇之時間脈絡，研究者由自覺頓悟，進入覺知感受，實踐後知覺察，反思後知覺醒，與理論結合後知覺悟，「還原」研究者與學習共同體相遇之生命現場。

研究者將自己置身在 2014 年的全市第一次公開授課後。

研究者問自己「什麼是學習共同體？」，內心交錯複雜的思緒線，心中浮現的答案，竟是剛剛在觀課時，學生的面容。

## 一、自覺：黎明前的寂靜，教學轉變前奏曲

「沒有沾沾自喜覺得自己教得好的老師，只有感動和欣賞孩子討論的老師」藍偉瑩老師說道（2014 年 12 月 1 日教育局辦理學習共同體試辦學校計畫說明會與計畫撰寫研習會講座內容）。聽到這句話的瞬間，點醒了我，我竟然是一個沾沾自喜，以為自己教得好，就是一個好老師的人。Heidegger（1927/1962）指出，某事件出現之「理所當然」，事實卻出現「不必然」之結果，以此抽取詮釋循環之分析法為破裂法。自覺「教得好」竟然是「沾沾自喜」？這是我接觸學習共同體理念時第一個破裂的瞬間。我對於教師之本質之認定，心中穩定有如天秤，竟開始失去平衡，上下晃動；心也如同平靜的水波，有著不知名卻因浮力奮力從水底冒出的氣體，一波接著一波衝上湖

面，造成擾動。

過去，從師院接收到的師培教育，都是告訴我要「教好書」；實習時每一次進入實習班級前，我都將教案與課程流程完美呈現在每一堂課中，認為這就是「教好書」；擔任教師十年的時間，準備課程重點也一直放在知識的傳遞。原來，我一直處於「沾沾自喜」狀態卻不自知；原來，我從未將視線放在孩子身上，我從未嘗試用欣賞的眼光看著孩子討論。破裂，此刻開始，自我覺醒。

## 二、覺知：晨曦初現，決定朝向學習共同體之路

「只有你可以決定自己要往那一個方向走」藍偉瑩老師說道（2014年12月1日教育局辦理學習共同體試辦學校計畫說明會與計畫撰寫研習會講座內容），心中還在尋找平衡的天秤再次劇烈震盪。我以為，只要跟緊教育局和學校安排，教師的路大概就是管理好自己的班級；曾經一度導師兼行政，行政的路就完成上級交辦事項，這一輩子大概就是這樣的工作模式，我所接受的教師職責定義，就是完成上級工作交辦事項。我問自己「我真的可以自己決定要往哪一個方向走嗎？」我解讀成「我可以盡情的發揮嗎？」，「這個方向是可以符合教育方向的嗎？」我自問自答：「既然是教育局開辦的研習，應該就沒問題，好，試試看」，我告訴自己。我決定，嘗試走一條我從未聽過的教育途徑；這是一條彷彿能夠窺探自我內心朝向，卻又與過往經驗所稱教學觀摩相異觀課焦點之「學習共同體」。

教室的牆，阻隔了一切。教師們疲於完成各種交辦計畫與學生事件、親師溝通，與隔壁班教師的交流僅限於教師會議時，或是學年會議時的短暫討論。自己也忙，忙著去褓姆家接回孩子，展開沒日沒夜的照顧。一直以來，習慣自己單打獨鬥。「單打獨鬥也沒有什麼不好！」「一個人，也可以默默地把學生照顧好」，學生有好表現或是有令人感動的蛻變時，我選擇和家人分享；直到，參加試辦研習後遇見教育產業工會教學研究部學習共同體的夥伴。「遇見學習共同體」是指「遇見一起實踐學習共同體的夥伴」，在聆聽試辦計畫後，多了許多學習上的夥伴，可以盡情討論課程和教學，於是，我開始朝向學習共同體的實踐。

## 三、覺察：曙光乍現，「經驗」學習共同體

我開始固定參加由姜主任舉辦每個月一次的學習共同體課例研究暨備課工作坊，每一次大約有十多位教師參與，工作坊內容為播放教師授課影片和各科目備課。

備課時，運用姜主任研發的國語「審、佈、解、扣、合」備課法分析課文結構，再配合心智圖，確實讓我更能夠掌握全文架構以及設計提問。但是在觀看播放的觀課影片時，心裡難免會有疑惑「教師這樣提問，所以這就是學習共同體嗎？」「教師特別關心特殊生，這就是學習共同體嗎？」「分成小組，就是學習共同體嗎？」「到底什麼才是學習共同體？」關於學習共同體與教師教學和學生學習的連結，甚至什麼是學習共同體，我仍有許多的不解之處，許多放在心裡的問題，一直嘗試尋找著。

我的第一場全市公開授課是閱讀課，公開授課之前，臺南市教育產業工會教學研究部姜主任和許多教學研究部的夥伴們一起到我的學校協助備課。「別擔心，夥伴們一起備出來的課程，大家一起承擔！」，這一席話著實讓我安心許多。「沒有沾沾自喜覺得自己教得好的教師，只有感動和欣賞孩子討論的教師」這句話再次浮現眼前。我自問「授課的目的是什麼？」，在接觸學習共同體之前，授課如同於表演，觀課者只是要看授課者「怎麼教」；但此時此刻，在接觸學習共同體之後，觀課者除了觀察授課者「怎麼教」，也要協助授課者，一起「觀察」學生「怎麼學」，然後反思授課者課程設計之不足。於是，面對前來觀課的教師們湧入圖書室，我依照著備課時的提問設計，專心地聆聽學生的對話，下課後，由靠近學生的教師們進行說明與分享，發現在頗有難度的課程設計中，學生無所畏懼的進入教師安排的挑戰題，在看似寧靜的課堂中，觀課教師說明學生整堂課的學習反應，對於授課者而言，是十分特別的經驗，在這個經驗上，我也有機會更了解學生的學習，重新思考課程的設計以及提問的方式，更注意一些教學流程的細節。

#### 四、覺醒：朝霞滿天，教師信念的轉變

佐藤學（2010）指出觀察與聆聽學生的學習、思考和行為，是教師設計、觀察和討論教學的焦點，少說多聽成為教師的重要素養；歐用生（2012）亦提出教師要專注的聆聽學生、參與式的注視他們的眼睛，並覺知他們的靈魂，以確認孩子們的新奇性並加以激發之觀點。研究者第一次前往日本觀課，深刻的體會到師生相互聆聽之重要。

##### （一）師生共學的聆聽者

這是一堂濱之鄉小學三年級數學課，單元是兩位小數的除法。教室裡約有 40 位學生，每四位學生一組，桌子合併，每一位學生擁有環顧教室每一位夥伴的視角。來自臺灣和日本的觀課教師圍在教室四周，每一小組學生旁邊有一位日本教師蹲跪在學

生旁，有時側耳傾聽，有時皺眉眼神專注於孩子。我看著授課者小林老師，用輕柔的聲音，問了全班孩子一個數學問題。這輕柔的聲音，讓空間原有的雜音，都沉澱了下來；不用麥克風、不用大聲用力，這輕柔帶來的聲音力量，反而，吸引了全部學生的目光。這是怎麼辦到的？小林老師在背後投注了多少努力？是做了什麼樣的努力才有辦法讓學生「自然而然」的配合教師。讓座位分成小組，我放下麥克風—這是我回到臺灣改變的第一件事。

小林老師在全班面前說明數學題目時，竟然是讓高大身軀蹲著，眼神視線和學生平行—這是我回到臺灣後改變的第二件事，我放置一個自己的座位在學生座位前面，讓我的眼神和學生視線平行。小林老師面對學力弱的學生，會準備可操作的具體物幫助思考—這是我回到臺灣改變的第三件事，在備課時準備許多的鷹架隨時提供給需要的學生。但我好奇的是，當小林老師個別指導學力弱的學生時，其他的學生仍然按部就班的持續「自然而然」進行學習討論，這又是如何辦到的呢？小林老師接著蹲在小組旁邊聽著學生組內的對話，對於教師的靠近，學生們並沒有停止正在進行的對話或是詢問教師事情，仍然繼續交流著；教師沒有打斷學生的對話，只是聽，就只是聽—這是我回到臺灣改變的第四件事情，嘗試聆聽學生的對話。課程進行中，教師請學生提出不同的解法呈現在黑板上，教師相當的認真帶著孩子去比對還有觀察算式間的差異—這是我回到臺灣改變的第五件事，關注學生解題的想法來源。

當天參觀的另一個六年級數學課堂，單元為扇形面積，日本清水老師一開始說了一些話：「我們要一起好好努力喔！我們要從第一分鐘努力到最後一分鐘」—這是我回到臺灣改變的第六件事情，讓學生知道教師的期待。在課程進行中，日本教師也說：「遇到不會的問題要立刻求救，可以直接問身邊的夥伴！」—這是我回到臺灣改變的第七件事情，提醒學生遇到不會的問題要隨時發問。

## （二）師生共學的串聯者

迷思概念、刻板印象和誤解，是教學過程的重大挑戰，透過串聯，讓師生互學澄清迷思概念、刻板印象與誤解（黃月美、歐用生，2013）。課堂上，由於聽不懂日文、聽不懂日本教師的言語表達，所以我的注意力自然就放在教師對學生說話時的音量大小、臉部表情、肢體動作，既使有翻譯員協助翻譯成中文，我像是一隻螞蟻般地仔細觀察學生學習時的蛛絲馬跡；此外，我也特別好奇學生回應給教師的音量、表情、動作與教師散發出去的氣息有些什麼樣的關聯。我看見教師非常會傾聽學生，在每一次

學生發言後，教師會用感到好奇的「咦～」或是「喔～」似乎試圖引發學生學習興趣的語氣，而學生的眼神中表現著疑惑，這疑惑的眼神彷彿回應著教師「這裡怎麼了嗎？」和「我是不是要再思考一下」－學習是一場冒險，學生進入了「好像懂，又好像不懂」的未知旅程；教師在傾聽學生發言與對話的過程中，掌握全局，串起了課堂發展的脈絡，我看見教師成為一位串聯者，串起了學生與學生之學習關聯，串起了學生與教材之學習關聯，我開始思考在自己課堂上對於自己的定位，似乎過於侷限教師所能做的事。

回想自己的課堂，我不僅是個發號施令的人，我竟然也是個限制學生的人，我用加分、積點、蓋印章讓學生彼此競爭以利於學生管理，我用答對和答錯判斷學生的學習結果。當我看到日本小林老師和清水老師課堂發生的一切，我將自己從「教師為教室管理者」的角色解放了！

Freire (1968/1972) 指出教師的「意識覺醒」(consciousness-awaken) 是教師建立主體性、發展自主性、活出「解放教育」理想的重要關鍵。原來教師可以用傾聽了解學生的學習狀態；原來，教師心中坦誠的心裡話，可以觸動學生的感知。

原來，教師可以用許多指導語開啟學生的思考；原來，師生情感是可以聯繫在一起的，我告訴自己，我要成為這樣的教師。

甄曉蘭 (2003) 指出，教師發覺問題、解決問題，激盪批判力和創意的實踐行動，來超越和凌駕當下的狀況和現存的現象。我正處於將以教師為中心之思維轉化為落實以學生為中心之課堂的交錯點，由於教師對於課程改革意識的深淺，決定未來課程實施與教學實踐的方向和目標，唯有教師對課程改革充滿憧憬和改變的意願，才能在課程改革中取得教師對課程改革的意願，進而落實課程改革的願景 (林進材，2020)。並於落實課程改革之脈絡中，重構教與學之關聯。

一位畢業生在 2023 年 9 月教師節來信：

「不知道老師你是否還記得我，我很開心能被老師你教到，你的上課模式是我印象深刻的，也是我最喜歡的，以至於只要作文題目是有關老師的，我第一個想到是老師你，每次寫的也都是你，要不是因為老師你，我到現在還在墮落，我很開心能當老師你的學生。最愛你的學生敬上」。(2023 年學生郵寄至學校之教師節卡片 01)

我想要繼續改變我原有課堂的課程與教學，重構以學生之學習為中心設計課程和

教學，這必須從教師本身角色持續進行反思。

### （三）自我反思的學習者

第二次進到日本教室現場觀課，觀察到日本教師課程設計的細節，包含在黑板上左側留一個重點書寫區、學生分享後將學生名字和分享内容寫在黑板上以利後續討論等；許多細節竟與自己在課堂中的安排一致，朝向相同之理念。繼上一次去日本觀課後，感知串起師生關係的連結方法而逐步在自己課堂中嘗試。

回到臺灣，在一次六年級討論雞兔同籠的數學課，由於研究者班上學生已建立相互關照的夥伴關係，我將題目難度提升至三個變項，也就是列出三種生物（獨角仙、蜻蜓、蜘蛛）腳的數目總和，請學生回答各有幾隻的題目。面對有難度的挑戰題，學生主動上台說明解題流程；在一來一往的抽絲剝繭、挑戰與冒險中，經過了一節課仍然無法解出，然而學生興致不因題目難度而減緩，反而因全班夥伴投入思考而興致高昂。

當師生因連結情感後的信任關係建立，我開始覺察到我能夠將課程加深加廣，而學生也開始勇於挑戰與嘗試，這始料未及的發展，這次在日本，竟也印證了有難度的挑戰題反而在夥伴關係的互助下，提升了學生的學習興趣。

### （四）生生協同學習的規劃者

日本教師在一堂高年級自然課程，讓學生觀察照片，同時進行小組協同學習。小組中，只見原本面無表情對學習無反應的一位學生，在同組夥伴的關照之下，笑容逐漸開展，這突破性的發展來自於什麼原因？夥伴的力量真有這麼強大？教師提問了什麼問題促使小組內學生開始對話？教師提供給小組的圖片在課程設計中屬於什麼層次？我所有疑問的解答都朝向教師課程設計「細膩」的安排。我開始反思，要投注多大的時間與心血，才能夠設計出如此引發學生進行小組學習的課程設計與規劃。窺探教師細膩的課程設計背後的用心，促成這一連串學習的挑戰與嘗試，教師，是課程設計者，日本學習共同體課堂上特有的伸展跳躍題，讓我繼續反思在課程設計的不足之處。

再次問自己「什麼是學習共同體？我如何詮釋學習共同體？」心中浮現的，是學生相互請教時，瞬間開展的笑容，原來，讓學生與夥伴主動真誠互動展現之自然流露之共同學習，是我心中所想的學習共同體。

經歷了前面多次的日本觀課經驗，這次去日本觀察到的是日本學校每一次發給到

校參訪者之「學校簡介」。臺灣國小的簡介著重在學校特色與師生獲獎紀錄，而這份簡介有著明確的「學校願景」；「我們要成為一個很會學習的人」是這次參訪日本學校的願景。有了學校願景，全校師生朝向一致方向去努力，這在我的學校從未有過。回臺灣後，我反思什麼是我的「願景」，我應該要擬定什麼樣的教室願景？我問自己，編班到我班級的學生們，在兩年後離開我時，會帶走什麼樣的價值觀、學習觀和生活習慣？我覺察這三次前往日本觀課時學習共同體理念中一直聚焦的「尊重、聆聽、夥伴、堅持」作為我教室願景。我開始在我的課堂中傳達這四個教室願景給學生們，並且告訴我們為什麼要這麼做以及這麼做會為彼此帶來什麼樣的學習轉變，教師成為教室願景的發想者。

研究者一位班上的學生，提到：

「當轉學來的第一天，聽到老師的第一個字是『夥伴』，我愣住了，為什麼會有一個老師這麼說。而且當數學課的時候，老師回頭來問我們說『夥伴』懂了嗎？」還有台上的每一個夥伴在我們不懂的時候指導我們，如果我今天沒有遇到你們這群夥伴或者是老師，我現在會是什麼樣子？我現在會是這樣的我嗎？我真的很感謝老師帶領我們『共學、共好』，還有夥伴的支持。」（2018 年 6 月學生畢業心得 01）

研究者另一位班上的學生說：

「之前的我從來沒有聽過別人說話，而且老師在講話和說明課程的時候，我也完全聽不懂，也不會自己找夥伴求救，可是升上了五年級，我接觸了學習共同體以後，我現在有比較不一樣的想法，我現在願意慢慢的去聽夥伴們說的話，會自己主動的去找夥伴們求助，當在上國語課的時候，聽到夥伴們講的一些想法，我都覺得很開心，都覺得夥伴們很厲害，畢業了通常都會比較難過，因為可能沒有機會再聽到夥伴們那麼好的想法，可是這兩年來真的很感謝可以到老師的班上，學習共同體讓我可以聽到很多很多夥伴們的想法，也改變了我很多，還有，雖然在學習共同體上我們有不同的想法以及紛爭，但是我都覺得聽到每一次跟夥伴們討論的時候，我真的很開心，這跟普通的聽老師上課不一樣，我們可以很完整的分享彼此的意見，這是從來沒有過的想法，我很感謝可以到老師的班上，我很開心我可以接觸到學習共同體，做為夥伴學習的其中一

員，就算未來升上國中的時候，我可能不像在老師的班上，跟其他的人或是不認識的人勇於的發表意見，可是我會將老師對我說過的話，謹記在心，不懂的問題可以找夥伴們求助，也傾聽他們說的話，這樣子對大家的學習都有幫助。」  
(2018年6月學生畢業心得02)

一位同時具有注意力缺乏症候群、自閉症與亞斯伯格的班上孩子，在國語第七課〈宮崎駿的想像之泉〉課文「太空船裡的水滴，在沒有重力的狀態下，灑出來的水會慢慢地飄在空中；軟軟的、一坨一坨的，東凹一塊，西凹一塊。所以，我推測蜜蜂眼中的雨，很可能就是這樣；而且，牠們只要找到雨滴的縫隙，就能穿梭其中，不會被淋濕」(許育健、謝秀芬編，2015，第42-47頁)內容中，該生時常岔開話題，也無法投入小組夥伴之對話。我看著這位孩子的面容，期待他能夠進入學習，因此我請了一位擅長繪畫的夥伴，到黑板上將抽象的課文畫成具體的圖案，該生看見之後，面露驚訝且恍然大悟說：「喔！我懂了」，接著，他微笑著、小組夥伴也隨之微笑著。教師是串聯者，串聯生與生之協同關係，從認同夥伴至接受夥伴，開展出相互學習之關係。

我學習到了授課時要更仔細的「觀察」，觀察學生的學習反應，以掌握學生當下學習的狀況，調整自己的節奏，將眼睛專注於學生，有助於學生的學習節奏中，串起生生相連的協同學習關係。

## 五、覺悟：日出東方，落實學習共同體相關理論

在一次臺南國民小學中年級數學公開授課中，現場觀課教師看課以後直接回應「學習共同體不是有伸展跳躍題嗎？怎麼沒有看見？」從這句話，我開始反思，到底什麼是伸展跳躍題？什麼樣的題目才能稱之為伸展跳躍題？伸展跳躍題是以教師的觀點來判斷還是以學生的觀點來判斷？為什麼授課者有規劃伸展跳躍題但是觀課者卻無法看出？設計伸展跳躍題的目的是為了什麼？是課堂的學習終點還是起點？

汪明怡與林進材(2020)在《學習共同體在小學實施的理念與實踐》一書中提到在日本濱之鄉小學觀課後的議課時，全校教師說出課堂觀察並開始討論，討論的聚焦在於學生學習與同儕的互動，全校教師一起為了學生學習而努力的精神，令人感佩。在觀課時，我感受到伸展跳躍題是超出學生當下程度的題目，我好奇為什麼學生口中說「好難」卻繼續挑戰、沒有放棄，而且在學生對解題有一絲絲新發現時，學生閃亮的眼神，使我反思我的課堂樣貌，在佈下難題的時候，學生的反應與現場學生反應

之落差。

Vygotsky (1934/1978) 指出互助性之問題解決能夠創造近側發展區能力發展之提升，為學習與發展極大化之關鍵所在；而互助性之問題解決能夠提升近側發展區域之能力表現。佐藤學 (2003/2012) 提到，學力並非依循著循序漸進而累積，而是藉由在一定的高度向上引導，這個引導是透過教師和同學的聆聽對話中理解自己當下水準所不理解的內化過程，以此理念對照 Vygotsky 此互助性之問題，即為由教師設計伸展跳躍題，以伸展跳躍題為媒介，在師與生、生與生之聆聽和對話中，建構了學習之意義和人際關係之共同體關係。伸展跳躍題讓學生必須賴以與他人的互動，在互動中得以有機會發展高層次之心智功能發展，促成學習之開展。

伸展跳躍題的出現，對於相異的學生其實各有不同挑戰。對學力低的學生而言，看似基本的數學題目對這群孩子而言其實已是莫大的挑戰。關於設計伸展跳躍題的經驗中，研究者在第一次全市公開觀課前，由許多教師和我一起備課，有校內學共夥伴、教育產業工會的姜主任和永康國小洪老師。備課時，我先說明選擇這篇文章的原因，包含課程核心概念與迷思概念以及我所設計的提問，接續夥伴們提供我一些做為伸展跳躍題的參考，我因此調整了課程設計，除了我原本設計的提問以外，新增加了讓學生寫出文章前後內容轉變對照之表格，新增加的題目更有難度，期待藉由伸展跳躍題，讓學生之間形成互學；過程中也持續反思，表格的呈現方式，也限制住學生以單詞回應比較分析之題型，表格的運用，是為了達成什麼學習目標？是成為鷹架讓學生可以提升理解層次還是框住了學生的思考脈絡？每一次的學習設計，我總是持續的反思，不斷的修正。

此次正式的公開觀課以後，校內夥伴繼續一起共備，直到寒暑假期間，由於已經累積設計伸展跳躍題的經驗也有固定設計教材的概念，開始自己備課，我也開始發展出自己的備課邏輯。因此，伸展跳躍題設計，由初期校外教師共備、中期校內夥伴共備到逐漸可自己備課，在累積一次次的設計以及課堂上經驗後，學生回饋之經驗，可建構學習共同體設計伸展跳躍題之經驗課程。

依據學習共同體課程教材相關研究之期刊論文中提出之困境是無法只依靠個人力量建構完整的課程內容 (蔡尚儒, 2016)。研究者猜測其遭遇相關困境之起因在於伸展跳躍題之設計非一蹴可幾，需要在實際設計經驗中與現場實踐中進行持續的實踐修正和反思，理解課堂學生之程度，給予高一層困難度之題型，促進互助性；當互助型態出現時，共學關係也形成，此需要相當時間之實踐和經驗累積，以設計符合支持

學生學習之伸展跳躍題。

Clandinin 與 Connelly (2000) 提出，教師並非僅為課程製造者，亦為融入課程當中，並指出學者 Dewey (1933) 關於情境與經驗之想法，認為教師並非僅為課程製造者亦融入課程當中，以經驗與互動之理論，建構出三度敘說空間，包含人與社會關係之互動、過去現在未來時間之連續、情境之地點。

研究者隔壁班導師提到：

「五年級和老師同一學年，一看到老師班級的學生名單時，發現之前四年級各班比較讓老師頭痛及操煩的孩子，幾乎都到了這班，當下的第一直覺，就是我好幸運，但是老師這兩年一定會帶得很辛苦，因為班上有那種情緒一來就打人的學生，還有妥瑞加 ADHD 的多重症狀的學生，還有嘴巴停不了一直損人的學生，對老師沒大沒小的學生等等。

不過，經過一個月之後有發現這些學生出現狀況的頻率降低了許多，到了期末真的感覺學生就像變了一個樣，實在不知道老師到底是用了什麼魔法讓這些令人頭痛的學生在短短的一個學期之後，就變得比較懂事了。

觀課時可以看得到老師對學生的無比關愛及百分百的尊重，當老師坐下時和學生說的第一句話竟然是：『老師是來和大家一起學習的，老師不會放棄，你也不要放棄自己喔』。這樣的一句話，我以前根本沒聽過有任何一位老師說過，所以我相信這絕對會讓學生了解老師在課堂上是把自己當成夥伴一樣的尊重。老師在面對學生提問時，展現出的姿態和表情讓人感覺很像是母親在傾聽自己孩子的問題，會走到學生旁邊便下腰專注聆聽學生所提的問題，最特別的是一定會所有同學一起轉頭聆聽提問同學所說的話，讓提問的同學可以獲得更大的關注及支持，相信這也會讓提問的學生備受肯定及尊重。在觀課時，令我印象深刻的是老師很少問：『懂不懂？』、『會了嗎？』、『有沒有問題？』，她會一直不斷的提醒同學：『一定要說出我不懂』、『記得向你旁邊的夥伴求救』。短短的兩句話就能讓沉默許久的學生在小組中活過來，也讓我知道老師的話語應用得當，將可以幫助學力低落的學生又回到課堂上！

這些學生到了六年級上學期期末已經完全改變了，變得很會聽，很會看，也很會學習！身為同學年老師的我，真的敬佩不已！」(2020年2月學年教師心得)

另一位家長在聯絡簿上寫著：

「內向被動的孩子，升至高年級後不但學習態度變積極主動，個性也更活潑有自信，我和爸爸真的以她為榮」。(2015 年 6 月家長撰寫於聯絡簿)

這是一位原本非常內向、安靜、連下課時間都沉默寡言的女生，在學習共同體的學習氛圍之下，家長看見孩子的轉變，以孩子為榮。

透過學生感受到自己的成長、家長覺察到孩子的轉變和科任教師對於學生轉變之體會，研究者將自己置身於與學習共同體相遇之脈絡時，體悟實踐學習共同體教師本質之過程與不解之處，朝向反向思考視角與視框轉移之分析，道出解方。

### 參、反向思考視角

詮釋現象學透過經驗來理解，而經驗從來不在事情發生的當下，直到時間給出一個間距後，歷史性的移動讓人有了經驗，人才能在「再」理解究竟發生了什麼事情(余德慧，2001)。詮釋現象學窺探隱含於生活經驗之意義，以自然態度攀升至現象學態度，由洞察後發現、顯露意義之過程，以還原其意義(van Manen, 2003/2004)。人不斷地透過語言以理解所遭逢的事情，對研究者而言，學習共同體教師顯現之本質為何？van Manen 指出，在體悟本質性主題或本質關係的過程，當我們由這個現象中，刪除這個主題時，這個現象是否仍一樣？當這個現象缺了這個主題時，是否會減少它的根本性意義？故研究者以「當這個現象缺了這個主題時，是否會減少它的根本性意義」之視角，亦即反向思考之視角，試圖顯現學習共同體本質性主題。

研究者以反向思考之視角窺探教學經驗中本質性的問題，於自我對話與實踐學習共同體之經驗映照「課堂上沒有了什麼，就無法稱之為學習共同體課堂？」研究者透過實踐學習共同體自我對話，在反向思考視角中，得以窺探學習共同體教師之本質。

在研究者在師生教學關係的現象中，自問：「是否給予學生尊嚴？」是否可以想像身為一位學習共同體教師，卻沒有給予學生尊嚴？或說，若是沒有這個本質，學習共同體師生關係之真實意義之存有將破裂。

因此，以反向思考視角體悟本質性之主題之過程，研究者以一個沒有「尊嚴」的課堂，就不能稱之為學習共同體課堂；一個沒有「坦誠與關懷」的課堂，就不能稱之

為學習共同體課堂。此外，研究者自我顯露出實踐學習共同體教師信念之視框移轉，由「技術性的實踐：教師把學習進度上完的視框」移轉為「反思式的實踐：學生學會的規劃之視框」，稱之為學習共同體教師面對內心掙扎之「真實的學習」之視框轉移。故本研究以學習共同體落實於教育現場之撼動點「尊嚴」、「坦誠與關懷」、「學習」之敘說，自我覺知與映照學習共同體核心落實現場之重大困境與意義。

## 一、學習：是教師把課上完的規劃，還是學生學會的進度規劃？

「學習共同體很重視學生對話，但是在課堂上的時間，我連課程進度都教不完，怎麼會有足夠的時間讓學生對話？還有等待學生回答？」進度對我而言是什麼？我曾反問自己，進度是把課上完的規劃，還是學生學會的規劃？我知道在學校中，有許多彼此需要配合的校務發展和行政規劃的事項，每一天學生在學校裡真正可以專注學習的時間其實非常短暫，但是月考規劃、課程進度仍然必須完成，有時候還要肩負補救教學的責任，又要預留月考前複習的時間，盡量提早將課程進度上完，才有充裕的時間讓學生進行複習；因此時常會發生趕課的狀況。

在這樣的狀況下，新課綱國語領綱中提到的學習表現，以「聆聽」為例，教師真的有時給孩子機會，讓孩子表現聆聽嗎？如果沒有機會、沒有時間，教育改革要如何落實在教育現場？學習的主體，是教師還是學生？

佐藤學（2018）指出 21 世紀之學校教育需要能對應社會之需求，從以知識為主之記憶背誦學習轉變為思考探究之課程，在對話與深度學習中由「理解」知識轉為學習「知識之意義與作用」，並且同時追求品質與平等，應該給所有人最高品質之教育；課程設計要由目標、達成、評價轉變為主題、探究與表達之課程設計，並且在對話之深度學習中轉換知識，以實踐教育願景，提出民主性、卓越性、公共性等哲學觀提出之教育改革理念，我開始反思，我要成為一位什麼樣的教師呢？什麼樣的教師稱為好的教師？是要走出一條落實新課綱的路，還是保守的用傳統方式上課？

自從 2005 年擔任教職，我模仿著實習時輔導教師的那一套班級經營以及上課方式，帶領我的第一個班級，然而，教育熱情一年一年被耗盡。十年後，接觸了學習共同體，「原來，還有這一種教學方法！」打破了我對教學的刻板印象。希望能「看見」學生的學習歷程，看見學生如何嘗試將教材意義化，敏銳觀察到學生的思考將如何轉變（黃月美、歐用生，2013）。於是，從模仿開始，我重拾了教育的熱情，重新出發，在與夥伴備課中，發現了自己的成長。我想，如果孩子投入一件事情，也和我一樣從

中發現了自己的成長，會更有前進的動力。之後，每一天、每一堂課，我都有所準備，將所有的課程消化吸收然後在課堂上游刃有餘的觀察每一位學生的學習狀態，掌握每一位學生的學習程度，然後搭配聆聽策略，讓不同程度的學生可以在班級教學也能提升程度。

回想起十年前的自己，仍自以為是的謹守本分、以傳統保守的方式進行教學，只為了將進度完成，汗顏不已！

## 二、尊嚴：課堂上的尊嚴？去哪兒了？

研究者課例研究後，一位現場教師提到：

「老師的課例研究，讓我深刻體悟到學習共同體是一種與他人產生『關聯』的串聯，是一種讓所有學習者（包括老師）能夠更細膩的去關注他人的串聯，而不只有看到自己。老師推動的『尊重、聆聽、等待』的理念的班級氛圍，必須持續的堅持，就是在這幾個簡單詞彙反覆操作下，學習共同體課堂得以實現。」

（2015 年 4 月台南市教育產業工會課例研究會學員心得 01）

此為研究者拍攝一堂自己授課班級學生課堂影片作為教師研習課例研究之後，參與研習教師給予研究者之回饋。

每個人都值得擁有尊嚴，得到應有的尊嚴是身而為人的基本價值，在課堂上學習的學生也應當擁有「有尊嚴的學習權」。讓學生有尊嚴的學習，來自於教師信念，表現於教師關照每一位學生的學習、等待每一位學生的成長。許多教師的課堂是泰勒目標模式下的產物，讓教與學的關係導向乾淨俐落的教與學互動，以評價學生學習表現置於首位，強調學習目標的達成與提升學習效率，但是過程中「我們到底得到了什麼？到底失去了什麼？」「這一題的答案是多少？為什麼我教了那麼多次你還學不會？」「為什麼這一題這麼簡單你也學不會？」一個沒有關照、沒有等待的課堂，對學習程度低的學生形成無形壓力，學生應該默默承受這壓力還是應該要將壓力反彈回教師呢？當學生回應「反正老師早已經認定我，也不想聽我說」的課堂，學生已不再信任教師，是教師先放棄了學生，還是學生學習意願已蕩然無存？課堂學習如果只為了尋求正確答案，只著重課本知識傳遞，那麼課堂師生之對話存有的是權威還是尊嚴？課堂上的尊嚴去哪兒了？為何不見了？

2014 年進入日本學習共同體前導學校濱之鄉小學，學習共同體的教師在黑板前蹲

低，讓自己的視線和學生平行，象徵放下了教師的權威，說著：「我們要和身旁的夥伴一起學習，老師也是來和你們一起學習，要溫柔的對待身旁的夥伴，要等待並且守護每一位夥伴的成長。」教師承載著學生的互動方式，當教師表現學生值得擁有受到他人尊重的權利時，夥伴關係應運而生，出現願意尊重夥伴、聆聽夥伴的交織型小組對話、交響式課堂學習。但是當課堂進度、教師信念與學習尊嚴形成拉鋸時，教師是否願意把持著沉穩等待的信念，給予學生學習的尊嚴，將面臨一道道考驗。

有多少教師願意放下麥克風的權威、願意從與學生視線平行的平等互動開始給予學生尊嚴？教師或坐或蹲，用平行視線關照每一位學生的眼神，用關照的語言和姿態進行課堂學習，這是一個給學生學習尊嚴的課堂；教師尊重每一個個體，放下權威，給每一位學生學習的尊嚴，等待每一位學生的成長。

反問每一位教師：「給學生學習的尊嚴了嗎？」進到日本現場，才驚覺，教育可以有不同的思維，不應受限於傳統教育囤積式的師生互動刻板印象；叩問初心，教師進入教學現場前，帶著什麼理念。讓教師真實看見「聆聽是學習的開始，我們要保障每一位孩子的學習權利，我們要說到讓夥伴聽得懂，要溫柔關照夥伴」，喚醒自己的教育初心。

在我擔任許多學校的觀課輔諮委員的路上，我們竟然仍然無意識地繼續將以教師為中心的教育傳承給下一代，但我們卻自認是以學生為中心的課堂，「學生的尊嚴？真的是課堂中我們所在意的一件事嗎？」反思臺灣傳統課堂給予學生尊嚴與民主教育之差距以及我觀察教育現場所帶來的震撼，令人頓悟教室尊嚴之存在與消失的關鍵，在於教師之教育信念。

### 三、坦誠與關懷：我想要成為一個什麼樣的教師？

研究者課例研究後，一位現場教師提到：

「在將近三個小時的課例研究中，老師在分享師生互動時，讓人體會到她的情緒隨著分享事件而被波動著，彷彿這件事是昨天才發生的一樣，有一位老師陪著孩子一起哭、一起笑、一起學習、一起感受班級的喜怒哀樂，並且不放棄追求更好的學習，也難怪學生會寫下『遇到老師是我人生的轉折』、『你是我遇過最懂我的老師！』這類的話，我充分體現了老師溫柔而有力的教學，也將這份溫柔和力量傳達給孩子。老師給了我們一份憧憬，讓我們想起當老師不僅僅是

工作上的成就，更是希望和學生一起體會學習和生活的感動。」(2015 年 4 月  
台南市教育產業工會課例研究會學員心得 02)

2005 年擔任初任教師的時候，我認為要謹守教師的權威，與學生保持距離，不想要涉入學生學習以外的事，因為，我以前遇過的每一位教師，都和學生保持相當的距離，我也從來沒有主動靠近任何一位教師，對我過去的學習經驗而言，要尊師重道，與教師相處要畢恭畢敬。2015 年看見日本課堂，教師在上課時說：「我們要一起努力學習喔！遇到不懂的要隨時求救喔！老師不會放棄任何一位學生，你們也不可以放棄自己喔！」聽到這樣的話語，我頓時感受到教師強烈的「關懷」。

「關懷」和我原有對於教師定位在尊師重道、畢恭畢敬並沒有衝突，「關懷」可以成為學生信任老師最初的力量，「我怎麼從來沒有想過呢？特別是學習上的關懷」我懊惱的問自己。原來，過去也曾是初任教師的我，一心只想著把課上完，把責任盡了，從沒有反思過「什麼是教師？和我想要成為一個什麼樣的教師？」或是「我在孩子心中是一個什麼樣的教師？」只會照著過去從小到大所認識的教師模樣依樣畫葫蘆而已；照著鏡子，過去的自己是現在自己的警惕，警惕要對學生時時保持關懷的心。陪著孩子實踐學習共同體的這六年，是我生命中最深刻的記憶。

與學生互動時，面對著學生，我的心裡彷彿有著一個 x 軸和 y 軸的交叉象限，象限的左端是自由，象限的右端是放任，象限的上緣是民主，象限的下緣是權威；面對每一天學生行為的回應，過與不及都會造成師生關係緊繃，我細心地呵護師生關係，沉住氣地表達，就是回應學生「你說得很好，你理解到這裡，謝謝你給了我們很棒的學習」，我小心翼翼地拿捏回應學生的分寸，讓師生關係穩定，如此一來，學生們的情緒穩定，應該可以在安心的環境中，「自然而然」坦誠自己的理解，說出自己的懂和不懂，學生們知道「教師接受學生原本的一切，自然而然的接受學生的『所有』」。在達成這樣的脈絡中的關鍵是要等待學生，要沉住氣、要忍得住，不只是忍住答案不說，我曾經也想過是透過傾聽，得以看見學生心底所在意的東西，但我只是觀察，只是感受，並沒有要立即道出。另外，我在國小課堂提問以後，會給學生說想法給夥伴聽的機會，也就是給學生和夥伴對話的機會，讓學生先有機會說出自己心中的想法，在不懂的時候也可以直接問夥伴，然後學生必須要自己追問夥伴他的想法是來自於什麼？關聯到什麼？然後在學生夥伴對話的時候，我會細心聆聽學生們的對話，用聽到的內容判斷學生對於我的提問的理解程度。

學者 Levinas (1993/2000) 認為「他者」在倫理中是居於優先地位的，因為有他者才能引發倫理的關係 (Chinnery, 2000)。這個不求回報的「關懷」，讓我面對「他者」的臉時 (face to face) 開始具有絕對的責任。每一秒、每一刻、每一時與學生相處的真實情感，讓學生願意與我坦白，這信任關係的建立不易，而維持，更需要細心呵護。我臨深履薄的呵護著和每一位學生的關係，深怕一個不小心，忽略了學生眼神和表情的蘊意，錯過了學生願意展現心靈關懷的瞬間。

## 肆、底蘊與啟示

Pinnegar 與 Hamilton (2009) 提到，進行自我探究之最終產出之實務知識，不僅改善現場實務，也幫助他人改善實務工作，隨時保持描述、詮釋、辯論之醒覺，更可提高真實性、適切性、可能性 (Clandinin & Connelly, 2000)。研究者透過主題分析詮釋研究者接觸學習共同體之生活經驗本質與意義。研究者回想自己在國小課堂上的教學觀，在接觸學習共同體之後，開始覺知、感知並觀察一些學生表現出的細節，例如：要注意學生之學習反應，從眼神、臉部表情開始，要讓學生有機會表達心中想法，所以要給學生時間，要等待學生思考、要給學生表達想法之機會，然後時常自己思考如如果要讓學生表達，是不是需要說些什麼引導語或是給學生一個什麼樣氛圍的課堂，學生才願意安心表達心中所想。研究者希望多理解一些學生所想、學生所說，然後希望建立與學生共感之聯繫。

Levinas (1993/2000) 指出面容具有意義，但它並非被看見，而是在思考中感知 (The face is meaning. The face is not seen. It can only be embraced by your thought processes)。在學習共同體公開授課與議課的語言中，研究者看見了教學與學習之關聯，思考了自己與學生之關係，關聯到自己與學生之間相互關照的倫理性。

現象學的反思，在揭露本身，在研究者與學生互動的言語和行為中，顯露出研究者的意向。研究者看見學生的面容，在看見與思考中，關聯到自己與學生之間的倫理性；看見了不可見。

在尚未接觸學習共同體之前的研究者，對照接觸學習共同體後的研究者，研究者感受與孩子關係中最大的差別在於過去視師生關係中學生對師道的尊重「理所當然」、對師道的感恩「理所當然」以及在研究者的付出後學生行為改善、成績進步、

循規蹈矩「理所當然」；然而，師生各自認定的師生關係，促成這些理所當然的想法，卻也造成這些「理所當然」的關係「不在」的時候，師生關係的「破裂」。

接觸學習共同體之後，看著學者佐藤學書中的敘述、觀察幾百場臺灣課堂和日本課堂師生互動的語言流動和師生反應，研究者開始反思，教師的本質是什麼？學生的本質是什麼？什麼樣的教師是我們稱之為好的教師？什麼樣的學生是我們認定的好學生？同時，在觀課當下由一進入教室的氣息判斷，這一間教室的師生關係是緊密還是疏離？當教師發現學生遇到學習瓶頸的時候，教師的反應是什麼？從師生對話中，研究者看見的是什麼樣的教師信念？研究者自己的教師信念是什麼？研究者與學生「見面」時，到底看見了什麼？想要看見什麼？師生之間真的有存在「理所當然」的關係嗎？於是，研究者開始轉向師生「不求回報」關係。當研究者開始朝向師生之間「不求回報」的關係時，研究者竟然「看見」了以前的「看不見」。研究者開始花時間觀察孩子，從孩子進校門口、進到教室、看見同學、看見教師，臉部表情和說的話語動作，與別人接觸時的反應，從上課到下課，從午休到放學，帶著「關懷」，觀察每一個孩子在學習上的遭逢，是苦還是樂。

分析自己，原來，在研究者與孩子「見面」接觸的那一刻，研究者開始承擔著我對孩子的使命。學生面容召喚出研究者與孩子之間關係，開始將孩子視為自己的責任，對研究者而言，面容是一種請求也是一種關懷的開始，也是承擔使命的開始。由顯露中，照見自我（*evincing the evidence and reasoning*），確認事物存有之本質，對研究者而言，教師之本質是不求回報。

日本佐藤學於 2014 年來到了研究者的學校參訪，提升了校內教學改革之氛圍，接續，研究者進行了全市公開觀議課，並於 2015 年成立校內學習共同體社群，當時研究者之身分為高年級導師，校內有九成導師主動加入研究者社群，每個月由研究者規劃教學相關主題並共同備課，寒暑假期間也從未間斷。這個自發性籌組的社群，教師們主動加入、沒有申請任何經費挹注，因此沒有壓力、不用寫成果，每學期社群教師進行公開觀議課，教師們也願意在週五下午與夥伴們備課，相互學習。行政部分願意協助所有社群教師於每周五下午不排課，為社群發展一大助力。研究者由隔壁班夥伴開始一起共備，接續邀請所有學年教師一起固定每週一次共備，邀請學校教師夥伴一起共備的模式，持續至今（2023）。

研究者公開授課六年級國語課〈撐開你的傘〉（許育健、謝秀芬編，2023，第 96-99 頁）的課堂後，觀課教師們在議課時提到課堂樣貌。

研究者提問：「從課文內容中，我們可以發現老師是一個什麼樣的人？」觀課教師說，小組學生回答：「這是一位關心學生的老師，因為放學前會再三叮嚀，路上要小心，不要跌倒了，跌倒了要再爬起來；還有，會告訴學生，難過了就唱歌，下雨了就撐傘，要撐勇氣的傘。」同組一位多重障礙特殊生，對小組夥伴說：「這不就是在說我們老師（研究者）嗎？」

接續，一位校內教師議課觀課教師列出以下學生對話內容：

A 生：看到課文，我看這班級的人數一定很少。

B 生：對（翻課文，指出「山坳」的句子），學生要走到山坳的家，他們是山區裡的學校，山裡的學校班級人數可能很少。

C 生：而且老師都知道誰要跨過乾水溝才能到家（翻課文，指著課文），老師都知道學生住在哪裡，人數一定不會太多（笑）。

A 生：學校是不是在比較高的地方，這樣才能看得見學生家「燈火乍現」？

C 生：學校在最高的地方，遠遠可以看見學生在山坳的家，放學以後，老師看見學生家的燈亮了，知道學生到家了，就放心了。

這位觀課教師指出：「學生像是柯南，找出課文內容的蛛絲馬跡，然後相互補足，拉高了閱讀課文內容的層次。」（2015年5月校內觀課教師心得 01）

接續，觀察另一小組的教師說：「小組裡第一位發言者像是說出來像是一個主體的枝幹，接著第二位、第三位、第四位小組夥伴補充了枝葉，讓大樹成型。」（2015年5月校內觀課教師心得 02）

至此，觀課可看出「師生情感連結」，同時讓授課者了解每一道提問在小組內的對話，提供研究者下一次進行課程設計與教學時的修正與調整（汪明怡、林進材，2020），讓研究者了解目前學生「學習時的聆聽能力、思考能力和是否已具備反覆咀嚼文本的學習習慣」之焦點。

Levinas（1993/2000）提到教師要學習放棄自身，才能真正聽見學習者的聲音。接觸學習共同體之後，研究者朝向成為一位師生共學的聆聽者、師生共學的串聯者、自我反思的學習者、生生協同學習的規劃者；在師生課堂互動之間，在進度、尊嚴、坦承與關懷中，再次省思教師之本質。Heidegger（1927/1962）詮釋現象學從「此有」

(Dasein) 出發，通過對「此有」的存有論分析工作，讓其如其所是顯示，也恰恰在此過程讓存有者，人，重回存有家園；這項探索工作就是 Heidegger 提出的詮釋現象學方法，它包含現象學的還原、現象學的建構和解構 (Bourdieu & Wacquant, 1992/2005)。經過不斷的課堂對話與提問，讓他者在同一之中不斷的喚醒自我，讓他者的面容出現，讓自我真誠去面對、回應，承擔應負的責任，教育成為愛與回應的教育 (Levinas, 1993/2000)。課堂對話的流，不只是單純的語言，這是一種「昇」起來的語言互動。這個「昇」有如炊煙裊裊的型態，在思考中的型態持續的有如炊煙的攀升、攀升、再攀升，看似形體的攀升，也是自然態度攀升到現象學態度的攀升；課堂上的對話並不只是單純的學習，是在與語言與文字流動中，期待教師進入更深一層的哲思。

這攀升的炊煙，受到光的透，意識核心現身時，微粒與塵埃，越看越清晰。

## 參考文獻

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005)。實踐與反思：反思社會學導引 (李猛、李康譯)。北京：中央編譯出版社。(原著出版於 1992 年)
- [Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005). *Practice and reflection: An introduction to reflexive sociology* (M. Li & K. Li, Trans.). Beijing: Central Compilation & Translation Press. (Original work published 1992)]
- van Manen, M. (2004)。探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學 (高淑清、連雅慧、林月琴譯)。嘉義：濤石。(原著出版於 2003 年)
- [van Manen, M. (2004). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (S. -Q. Gao, Y. -H. Lian, & Y. -Q. Lin, Trans.). Chiayi: Waterstone. (Original work published 2003)]
- 王文科、王智弘 (2020)。教育研究法。台北：五南。
- [Wang, W. -K., & Wang, Z. -H. (2020). *Research methods in education*. Taipei: Wu-Nan.]
- 卯靜儒 (2015)。解開學習共同體實踐歷程中教師專業發展的密碼。《中等教育》，66(1)，6-15。
- [Mao, J. -R. (2015). Unlocking the code of teacher professional development in the practice of learning communities. *Secondary Education*, 66(1), 6-15.]

- 汪明怡、林進材（2020）。學習共同體在小學實施的理念與實踐。台北：五南。  
[Wang, M. -Y., & Lin, J. -C. (2020). *The concepts and practices of implementing learning communities in primary schools*. Taipei: Wu-Nan.]
- 李維倫（2004）。以置身所在做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。應用心理研究，22，152-200。  
[Li, W. -L. (2004). Situatedness as a target phenomenon for psychological research and the related methodology. *Applied Psychological Research*, 22, 152-200.]
- 余德慧（2001）。詮釋現象心理學。台北：心靈工坊。  
[Yu, D. -H. (2001). *Phenomenological psychology*. Taipei: Mind Workshop.]
- 余德慧、徐嘉臨（1993）。詮釋中國人的悲怨。本土心理學研究，1，301-328。  
[Yu, D. -H., & Hsu, C. -L. (1993). Interpreting the sorrow of the Chinese. *Indigenous Psychological Research*, 1, 301-328.]
- 佐藤學（2010）。教師花伝書—専門家として成長するために（陳靜靜譯）。上海：華東師範大學。（原著出版於2009年）  
[Sato, M. (2010). *Teacher's transmission book: To grow as a professional* (C. -C. Chen, Trans). Shanghai: East China Normal University. (Original work published 2009)]
- 佐藤學（2012）。教師的挑戰—寧靜的課堂革命（鍾啟泉、陳靜靜譯）。上海：華東師範大學。（原著出版於2003年）  
[Sato, M. (2012). *Teacher's challenge: A quiet classroom revolution* (Q. -Q. Zhong & C. -C. Chen, Trans.). Shanghai: East China Normal University. (Original work published 2003)]
- 佐藤學（2018）。從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀—以學習共同體為中心。教科書研究，11（2），91-107。  
[Sato, M. (2018). Reflecting on Taiwan's reform status from the perspective of global classroom reforms: Focusing on learning communities. *Textbook Research*, 11(2), 91-107.]
- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。台灣教育研究期刊，1（1），157-176。  
[Lin, J. -C. (2020). Discussing the practice and transformation of teachers' teaching beliefs from the trajectory of curriculum reform. *Taiwan Journal of Educational Research*, 1(1), 157-176.]

- 高淑清 (2001)。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。《本土心理學研究》，**16**，225-285。
- [Gao, S. -Q. (2001). The life world of Chinese immigrant wives in the United States: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research*, *16*, 225-285.]
- 許育健、謝秀芬 (主編) (2015)。《國民小學國語》(第十冊，五下)。台南：翰林。
- [Xu, Y. -J., & Xie, X. -F. (Eds.) (2015). *National Primary School Mandarin* (Volume 10, Part 5). Tainan: Hanlin.]
- 許育健、謝秀芬 (主編) (2023)。《國民小學國語》(第十二冊，六下)。台南：翰林。
- [Xu, Y. -J., & Xie, X. -F. (Eds.) (2023). *National Primary School Mandarin* (Volume 12, Part 6). Tainan: Hanlin]
- 陳麗華 (2012)。參訪日本學習共同體的迴響：穿梭在客位與主位之間的思維撞擊。《教師天地》，**180**，72-77。
- [Chen, L. -H. (2012). The resonance of visiting Japanese learning communities: The clash of thinking between the outsider and insider perspectives. *Teachers' World*, *180*, 72-77.]
- 黃月美、歐用生 (2013)。美國大學教學改革的新典範—日本「單元教學研究」的應用。《課程與教學季刊》，**16** (2)，57-88。
- [Huang, Y. -M., & Ou, Y. -S. (2013). The new paradigm of teaching reform in American universities: The application of “unit teaching research” in Japan. *Quarterly Journal of Curriculum and Instruction*, *16*(2), 57-88.]
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。《教育研究集刊》，**49** (1)，63-94。
- [Chen, H. -L. (2003). Teachers' curriculum awareness and instructional practices. *Educational Research Quarterly*, *49*(1), 63-94.]
- 歐用生 (2012)。日本中小學「單元教學研究」之分析。《教育資料集刊》，**54**，121-147。
- [Ou, Y. -S. (2012). Analysis of “unit teaching research” in Japanese primary and secondary schools. *Educational Resources Journal*, *54*, 121-147.]
- 蔡尚儒 (2016)。《應用學習共同體於國中童軍課程學習之行動研究—以八年級露營課程為例》(碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/53m5fr>。
- [Tsai, S. -J. (2016). *Action research on applying learning communities to the curriculum learning of junior high school scouts - A case study of the eighth-grade camping curriculum* (Master's thesis). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/53m5fr>]

- Chinnery, A. (2000). Levinas and ethical agency: Toward a reconsideration of moral education. *Philosophy of Education Society Yearbook, 2000*, 67-74.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Herder and Herder. (Original work published 1968)
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Roobinson, Trans.). New York, NY: Harper & Row. (Original work published 1927)
- Levinas, E. (2000). *God, death, and time* (B. Bergo, Trans.). California, CA: Stanford University Press. (Original work published 1993)
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, ZH: Springer Nature Press.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experienced: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York, NY: State University of New York Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934)

投稿收件日：2023 年 03 月 21 日

第 1 次修改日期：2023 年 05 月 21 日

第 2 次修改日期：2023 年 12 月 01 日

接受日：2024 年 01 月 08 日