



與學習共同體教師之 教師課程意識理論探究

方峻憲

一、前言

面對資訊爆炸的二十一世紀，學習成為不再是過去式，每個人無時無刻都必須不斷學習以適應社會發展，教育部在即將邁入二十一世紀的1998年所提出的邁向學習社會白皮書中即提到，未來進步的社會必定是學習的社會，學習將成為國民生活內涵的重心。然而，在臺灣實際的教育現場中，不斷發生的霸凌事件、拒學中輟、親師衝突、毒品與黑幫進入校園、城鄉學習力差距等問題，讓身處教育現場的教師感到挫敗與無力，直接影響到學童感受到學校是他們淪為學歷和社會地位受挫折的場所，所以，只要意識到學習處於競爭之中，拒絕勉強、逃避勉強乃是理所當然的現象（鍾啓泉，2004）。這與教育部所提出的學習社會存在相當的落差。

南投縣在2013年進行國小四、六年級國語文、英語文及數學學習成就測驗，發現南投縣四、六年級學生學習成就落後於許多縣市，縣內各鄉鎮中，偏鄉國小成績平均也低於非偏鄉學校；親子天下2014年縣市教育力調查，南投縣自2012年的第8名大幅滑落至2014年的第20名，幾項教育相關數據都讓南投縣的教師們深受打擊。

面對席捲而來的挫敗，南投縣的中小學教師展現出了不服輸的草根精神，透過各種不同管道尋求問題解決之道，或者學習建構數學教學策略、或者深究閱讀理解問思教學、或者鑽研課文本位閱讀教學、或者嘗試翻轉教育，其中更有一批教師在接觸到學習共同體的教育改革理念後，發揮由下而上改革精神，透過海外參訪、專書研讀、教師研習、共同備課、公開授課…等各種方式力圖尋求教學的改變。

在普遍的認知中，教師一直是教學工作進行的主導者。教師秉持自己的教學信念，面對學生、家長、教材、環境、政策等不斷變動的因素，不斷地調整以找到確實可行的方法與策略來進行教學。面對接踵而來的變動，教師能正視其在課程發展與改革中的主體角色，並且對自己的信念、價值、教育理想、實務知能，以及外在環境的挑戰。有所覺知和了悟，而願意突破習以為常的教學現狀、願意積極投入課程與教學實務的更新（甄曉蘭，2003），才能有所改變，也是教師課程意識的展現，這也正是撰寫本文的重要目的。

二、教師課程意識的內涵與理論基礎

從批判意識的觀點來審視教育現場當中教師對於課程實踐的歷程，可以洞見教師課程意識的內涵底蘊，絕對不僅止於教師對於自己內在的自省而已。除了指教師的內在狀態或自省，也含涉了教師對外在教學實務的一種涉入和推進，包含了教師處理教學內容、材料、活動及接觸學生的多元方式，而這些方式背後則潛藏了許多領悟、判斷、相信、記憶和想像等認知活動；另外，課程意識更含涉了一種精神上的努力，企圖把持住意識行動背後的意義（甄曉蘭，2003）。

吳剛平（2002）認為「課程意識」就是教師在考慮教育問題時，對於課程意義的敏感性和自覺程度。教師若能保持高度的敏感性和自覺度，站在課程的立場來考慮學生的學習、課程的安排以及課程的改革等教育問題，就是擁有強烈的「課程意識」。張嘉雲（2005）則指出，「課程意識」是教師和學生主動地探究和建構課程的各種

樣貌、是教師和學生積極地參與各種的課程安排，是一種動態地不斷理解與經驗課程的行動，不僅包括教師的內在反省狀態，也包含了教師的外在行動。

本文在此特別要關注到課程意識的主體是教師，作用的對象則是課程，如Grundy (1987) 所指陳的，這樣的意識所反映的則是將課程識為一種「實踐」(praxis)，而非「成品」(product) 而已，而課程意識中的認知活動除了包括教師對內在實務知識的覺知之外，也涵蓋了將內在實務知識轉化成外界互動及實務實踐的心智思考，以及教學實踐行動的緣由、價值及成效的深層批判反省(甄曉蘭，2003)。

正如Freire (1973) 所提，知識需要認知主體在面對現實生活世界時，呈現回應現實狀況的轉化行動，期間隱含了創造與再創造，需要藉由持續的探究和批判的反省認知，才能察覺「知」的實際過程與實質內涵；因此提出了「意識覺醒」三階段論中「轉移」的概念；面對實務面的實踐，必須將知識建立確實可行的執行元素，方能有效提供教師課程意識實踐之道；從佐藤學在學習的實踐上提出對話學習的三位一體論：學習者與客體對話、學習者與自己對話、學習者與他人對話(鍾啓泉，2004)；以及甄曉蘭(2003)提出的對專業知識的覺知、對自我的覺知、對環境的覺知。都可以發現，教師課程意識的覺醒與實踐脫離不了主體(自己)、客體(知識)與環境(他人或情境)三元素，透過省思(對話、覺知)來實踐。

教師可以透過與主體、客體與環境的對話來提升教師課程意識，甄曉蘭(2003)提出教師可以從教師個人的哲學思維中、從對話行動中及從分享實務經驗中提升課程批判意識。

教師課程意識建立於下列理論論述中：

(一) Paulo Freire批判教學論

Freire在其《受壓迫者教學論》及《批判意識的教育》書中主張，將教育分為囤積式教育與提問式教育，提出揚棄囤積式教學方式，以提問及對話式教學朝向解放教育發展，以致力恢復人性化教育為其教育理想目標(洪雪玲，2006)。Freire認為，越能精確掌握因果關係的人，就能對真實更具有批判性的理解，理解則決定於其掌握因果關係的程度，而意識可以分為神奇意識、素樸意識與批判意識三種(Freire, 1973)。一個人從批判覺察的喚醒歷程，Freire稱之為「意識覺醒」(conscientization)，認為意識覺醒是啟蒙人們察覺防止他們面對現實有清楚知覺的障礙，指涉學習而知覺到社會、政治和經濟的

矛盾，並採取行動以對抗實在界的壓迫因素(Freire, 1985；方永泉譯，2003；馮丰儀，2006；洪雪玲，2006)。Shor (1993) 提出批判意識具有權力覺察、批判素養、去社會化及自我組織與自我學習四項特質；就教學面而言，洪雪玲(2006)認為Freire的批判教學論帶給教師教學「教師應重視學生的學習主體」、「教師應批判意識覺醒」、「教師教學過程中應培養學生批判意識」、「教學過程中應重視師生對話」、「教師應擅於提出問題」、「應重視形成性評量」等六項啟示。

(二) Maxine Greene意識論

Greene認為意識不是一種內在範疇(innerness)、內在特質(interiority)或內省行為(introspection)，更非可資研究或觀察的實有物(object)，領略意識的唯一途徑就是意識本身一意識到自己的意識，意向性是意識的最大特徵，他將自身推向世界，而非從中撇離，透過各種意識的行為，世界得以呈現其自身於生活中的存在，而意識應該被理解為對事物的伸展性領略性和意圖性作用(甯增湖，2004)。Greene意識論內涵包含自我意識論、處境意識論與批判意識論三個層面，並且強調實踐的途徑，即從反思到想像，再從想像到實踐。

綜上所述，教師課程意識為教師對於課程覺知的動態歷程，其中蘊含對於自我內在的省思、調整與適應，對於課程與教學的信念、實踐與評估，對於環境的詮釋、組織與應用，從不斷批判的角度建構出的課程價值觀與行動策略，並藉由與教師個人主體對話、與專業客體對話、與生活環境對話及實踐經驗的分享來提升教師課程意識。

三、學習共同體的意涵與理論基礎

「學習共同體」可說是「學習」(learning)與「共同體」(community)兩個語詞的結合。Learning在中世紀含有「教」與「學」雙重意義，也含有「學問、知識」的事實，表明Learning是以修練的思想為基礎成立的(鍾啓泉譯，2004)。Community一詞，依據牛津大辭典的定義界定為一群具有共同或平等權利地位的個體；最初源於德國學者滕尼斯(F. J. Tonnies)採用的德文「Gemeinschaft」，原意指共同的生活(李明麗，2009)。本文以日本東京大學教授佐藤學博士於1980年代所提出的學習共同體為研究範疇。

東亞各國在教育上超越身分及階級的差異，保障國民有公平的受教機會，因此教育提高整個

社會的階級流動，也成功提升國民的生活水準，但也伴隨產生「壓縮的現代化」、「競爭的教育」、「與工業主義的親近」、「中央集權的官僚主義」、「強烈的國家主義」及「教育公共性的未成熟」等六項東亞型教育的特徵；從學習中逃走可被視為東亞型教育「壓縮的現代化」終結或破綻下的產物。面對所衍生的各種衝擊，佐藤學博士提出改變現狀的三種學習課題：透過與「人事物」的相遇及對話，實現活動式學習；透過與他人對話，實現「協同學習」；擺脫儲蓄和知識與技能的枷鎖，實現能夠表達、分享及品味知識與技能的「學習」（黃郁倫、鍾啓泉譯，2012）。這種為解決現代學生低學力問題，結合西方學習社群協同學習的概念，和日本傳統授業研究的運作模式，稱之為「學習共同體」（姜尚宏，2014）。

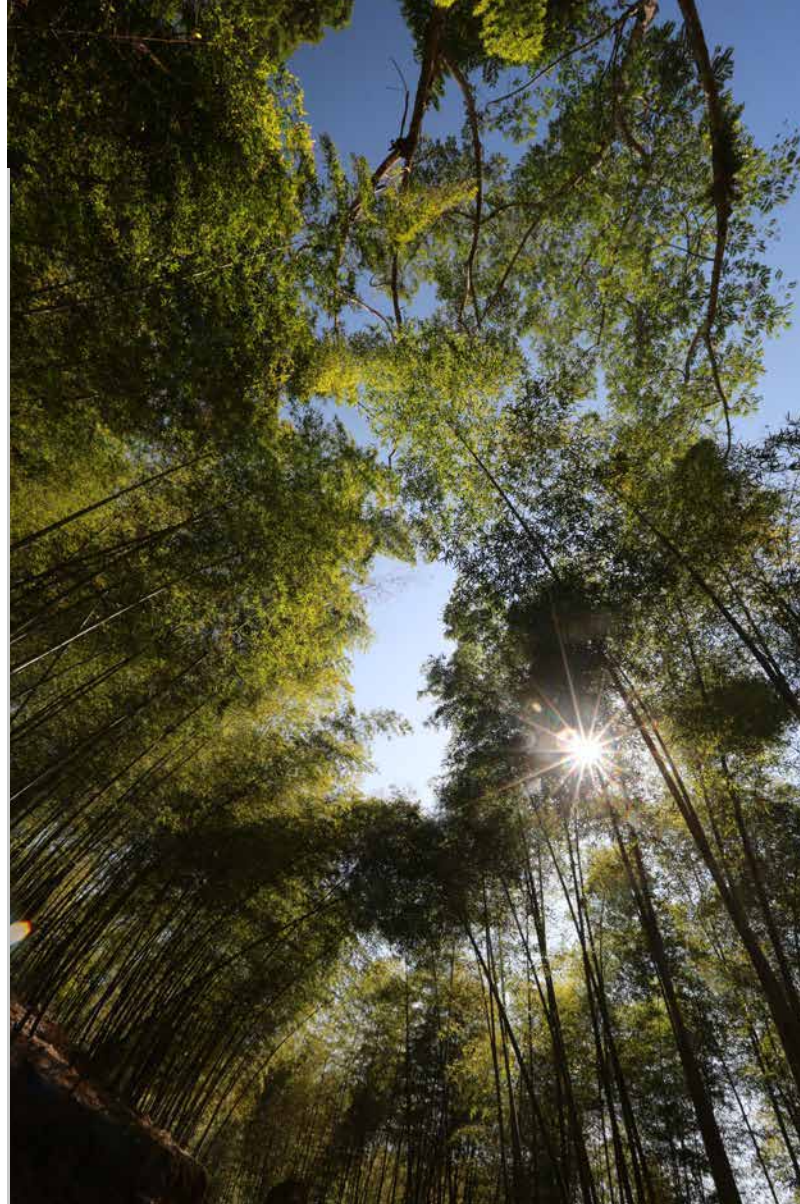
「學習共同體」的主要目標，並非提高孩子的成績，而是透過引導的教育方式，讓孩子體會學習的快樂及成就，並在探索的學習方式中，培養孩子「思考」及「學習」的能力（黃郁倫，2011）。其宗旨在於修正以成人為主導的傳統教學模式，強調以學生為主體的教育方式，在學習的過程中相互砥礪、協助（鄭蕙，2012）。透過構築學生、教師、學校、家長、地方與公眾的學習共同體協助達成學習目標。因此，學習共同體蘊含了三個核心教育哲學思維（黃郁倫，2011；黃郁倫、鍾啓泉譯，2012；黃郁倫譯，2013；歐用生，2012；姜尚宏，2014；謝惠萍，2014）：

（一）公共性哲學

學校是一個公共空間，應開放給所有人，學校如果放棄任何一個孩子或老師，是不會成功的，任何一位教師不肯打開教室大門也不能實現任何學校改革；每個老師應至少一年一次開放自己的教室，讓全校教師、家長、社區人士或社會人士都能進入參觀，透過觀課與課後研究會協助教師觀察學生表現，從「教學專家」提升為「學習專家」；推行公開教室研究來保障教師的交流與學習，讓教育的「私人化」轉變成「公教育」。教師認知到教室的公共性，更能建立組織和諧的同儕關係來提升教學品質，強化教師之間的專業對話：

（二）民主主義的哲學

為打破過往教室中只有最好與最差的學生才有發言權，家長也是較會表達或捐多點錢就可以大聲，甚至存在教師間的行政特權，學習共同體強調每一個人都是學校的主人，都具有同樣的發言權，都可以參加學校的活動，並擁有同樣的權



利；透過學生、教師、校長及家長都成為學校主人翁的協同學習來落實，創造出「相互聆聽的關係」，重視對話的重要性。民主主義所依循的重要定義即為杜威指出的「與他人共生的生存方式」（a way of associated living）。

（三）追求卓越的哲學

卓越指的是不論身處什麼樣的條件之下，都能够應對該條件並竭盡全力表現，不因學生能力低而降低學習程度，也不因學生家庭環境困難而減少學習內容；在實踐中強調透過伸展跳躍的學習經驗挑戰自己，以達成追求卓越的目標，並因此培養「謙遜」這項學習中最重要倫理。

學習的實踐是透過敘述客體、自身與他人，來建構意義，以達成有效學習，透過與客體（專業知識）對話、與自己（學習經驗）對話及與他人（學習夥伴）對話，實踐創造世界（認知性、文化性實踐）、探索自我（倫理性、存在性實踐）和結交夥伴（社會性、政治性實踐）相互媒介的學習三位一體（鍾啓泉譯，2004）。

學習共同體的實踐由以下三個活動系統構成：教室中的協同學習、教職員室中教師的「學習

共同體」及構築同僚性、家長及地方居民協力改革的參與學習（黃郁倫譯，2013）。在實踐上教師必須建立聆聽、串聯與回歸的角色，課程的進行循導入、開展與挑戰的脈絡進行，培養學生探究、合作與表達的能力，課堂中呈現口字型二人或四人小組的協同學習的學習風景。

學習共同體的理論基礎建立於以下理論論述之中：

（一）進步主義

進步主義教育運動是西洋近代教育發展史上，有別於傳統教育的一種教育改革運動。此運動雖源自盧梭（Jean Jacques Rousseau）自然主義教育思想，擴大於裴斯泰洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）和福祿貝爾（F.W.A. Froebel）以來一脈相傳的教育心理學運動，而盛行於美國二十世紀二〇至五〇年代，又轉而影響於其他西方甚至東方國家的教育發展與改進。這股興起於歐洲的兒童中心教育運動（Child-Centered Education Movement），所以大量擴散並風行於美國，且又影響環球各國教育型態的蛻變，應歸因於美國本土哲學實用主義（Pragmatism）的提倡和闡揚的結果（國家教育研究院，2012），當時美國學者杜威（Dewey）所發起的「進步主義教育運動」更是帶動了教育改革風潮；進步主義教育運動是一群教育學者針對都市化、工業化、大量移民的因應，強調「變」（change）的觀念，Dewey等哲學家提出學校教育的經驗必須以兒童興趣與需求為出發點，結合發現活動，促使兒童主動參與變遷中的社會（謝易臻，2007）。學習共同體立基於進步主義的基礎之上，強調以兒童為中心的學習，同時以共同體（community）構築公共性的哲學理念，讓兒童能在共同體的學習中學習參與未來社會的變遷。

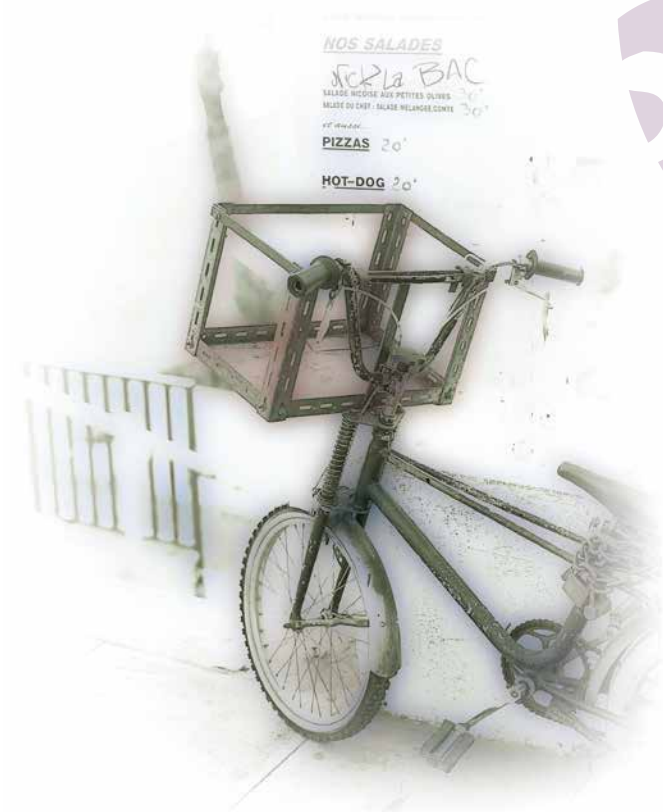
（二）建構主義

建構主義可說是一種處理知識（或認識）問題的理論（雷秀萍，2010），反對實證主義過於重視認知內容（客體），而相對地忽略認知主體的主動性與建構性的傾向（詹志禹，2002）；隨著時間的堆疊，建構論發展出許多派別，而學習共同體所主張的建構主義則採行社會建構主義（social constructivism），以Vygotsky的認知發展論為基礎，雷秀萍（2010）認為社會建構主義包含知識是社會文化的環境下，個體與他人經由互動與磋商的社會建構，發展出可共享的、互為主體性的意義；語言是社會溝通的工具，人類思考學習都是語言的學習等兩項原則；應用於教學之上，教師應配合學生的興趣和能力，安排

更多互動和對話的空間，幫助學生在「可能發展區」中，逐漸獨立學習；就教學而言，教師由知識傳授者變為學習促進者；在教學過程中，強調同儕、師生、學生與情境的互動關係，以學生為主體，讓他們能主動參與學習，並透過同化和調適獲得新知識的建構。佐藤學（2013）指出，「協同學習」式以維高斯基（Vygotsky）的近側發展區理論及杜威的溝通理論為基礎，將學習的活動認知為文化及社會的實踐，組成活動式、協同式及反思式的學習，正是建立於社會建構主義的基礎之上。

（三）民主教育理論

傳統的教學立基於傳統的自由主義，強調的是教師一人的教室與學生個別的學習，起因於對抗專制制度，重視個人自由；但杜威認為，傳統自由主義的自由放任主義思想乃是民主主義危機的元兇；杜威的自由平等是靠每個人的社會貢獻所達成「共同體」活動的產物，教育承擔著催生共同體、催生民主主義的核心使命（鍾啓泉譯，2004）。十九世紀的美國教育學家Parker認為，「共同責任」是民主的中心原則，在民主社會中強調個性的發展，藉由共同的努力得以增進個人貢獻社會的能力，兒童是天生的合作者（簡妙娟，2000）。在學習共同體的課堂風景中，學生學習聆聽同儕發表，培養對話的能力，教師藉由串連與回歸，協助建構出課堂學習的成果，教師借助同僚性的構築，運用共同備課、公開授課/觀課與議課成為學習的專家，家長及社區透過合作參加學習建構出彼此信任的關係，為學習貢獻一己心力，正是體現民主教育理論的實踐。



（四）社會認知發展理論

認知發展就是指個體從出生後在適應環境的活動中，對事物的認識以及面對問題情境時的思維方式與能力的表現，而且隨著年齡的增長也會逐漸改變的一個歷程（張春興，2005）。社會認知發展論是由心理學家維高斯基（Vygotsky）所提出，強調個體原有的理解與外界新訊息的不平衡之下所產生的認知理解，Vygotsky認為社會互動的歷程會影響到個體的學習。他認為當個體為達任務目標進行互動時，個體從與他人的互動，在這個互動的歷程中便學會如何去了解其周遭的世界，也因此獲得更高層次的發展（張世忠，2010）。在社會認知發展理論中，Vygotsky提出了「內化作用」及「近側發展區」(the zone of proximal development) 理論，是學習共同體發展過程中相當重要的理論依據之一，指的是將孩子的精神發展定義為經由與他人溝通產生的內化過程，即精神發展始於與他人溝通；接著再將談話內容內化到個人心理的過程（黃郁倫、鍾啓泉譯，2012）。Vygotsky將獨自學習可達的程度（目前發展水準）與經由他人的援助可達到的程度（未來發展水準）中間的領域成為近側發展區，教育應該根據近側發展區來啟動當中的內化學習，也應以教具（言語、素材、模型或概念等）為媒介，在教學活動中展開。

綜上所述，學習共同體的開展，基於進步主義與建構主義的主張，藉由民主教育理論與社會認知發展論的支持，蘊含公共性、民主主義與追求卓越的教育哲學，透過與專業知識對話、與自己學習經驗對話、與學習夥伴對話加以實踐，運用教師構築共同備課、公開授課/觀課與議課的同僚性，經由導入、開展、挑戰與聆聽、串聯、回歸的學習歷程，培養出探究、合作、表達的能力，展現出所有教育夥伴協同學習的課堂風景。

四、參與學習共同體教師課程意識初探

佐藤學（2003，李季湄譯）指出，學習只有在與教師、教材、學生、環境的相互關係中，才能夠得以生成、發展。為了促使學習在課堂中發生，教師必須不斷檢視批判自己的課程意識，運用Freire與佐藤學所倡議的「對話」方式，與自己主體對話、與專業客體對話、與環境對話，並在課堂教學中加以實踐；教師參與學習共同體，除了尋求獲得教學策略與課堂學習的改變之外，如果沒有進一步探究學習共同體內涵與理論基礎，以形塑教師課程意識，透過覺知的歷程改變現況，藉由實踐與分享來提升課程意識，所實踐的學習共同體仍然無法彰顯出其價值，更難以看到

佐藤學所勾勒的課堂風景。

參與學習共同體的教師可以透過課程意識覺知來檢視自己的課程意識，並透過以下對話、實踐、分享與省思來提升課程意識：

（一）課程意識的檢視

佐藤學（2013）認為，學校的公共使命及責任在於「不放棄任何人，保障每個孩子的學習權利」，教師的使命與責任，則與學校完全相同。身為老師，必須承擔發現孩子亮點的責任，而這樣的意識其實相當程度受到成長背景與接觸的人事物所影響。教師進行有意識的教學必須先確認自己、教材、學生與環境的存在，並洞察隱藏在表現背後的動機與價值，教師可以透過檢視自己、檢視教材、檢視學生、檢視環境來覺知到表象背後所隱含的意涵，分析自己的信念為何形成？受何影響？分析教材的組織如何構成？為何如此構成？分析學生表現的成因為何？分析環境的形成與影響為何？如甄曉蘭（2003）所提出的，針對「可能會怎樣？」、「應該是怎樣？」的問題，深度覺知並理解週遭生活事件和經驗是如何被詮釋，以及應該怎麼被詮釋的，進而形成一些自己的想法、判斷與行動。

在學習共同體中社群中，可以透過備課與共同備課的機會來檢視教師的課程意識，在思索要建構出一個怎麼樣的課堂風景時來檢視自己的課程意識。

（二）課程意識的覺知與改變

Greene認為領略意識的唯一途徑就是意識本身一意識到自己的意識（甯增湖，2004），甄曉蘭（2003）也認為教師可以從對專業知識的覺知、對自我的覺知、對環境的覺知來批判自己的課程意識，並尋求改變。「對話」是促進覺知相當重要的方法，在此要強調的是，「對話」不能僅止於語言的交會，更必須包含非語言的部分。在有形的對話中，參與學習共同體的教師可以透過與夥伴對話構築佐藤學所提出的「同僚性」、與學生的對話描繪出學習的課堂風景、與家長的對話建構出親師生的學習共同體，也可以在公開授課與觀課議課中進行對話；在無形的對話中，眼神的交會、教材的分析、環境的覺知，都是對話的一環。對話的形成必須建立在有效提問的基礎之上，在有意義的一問一答之間進行聆聽、串聯與回歸，建構出意識的覺知。

的手段，但「改變」才是目的，沒有改變的覺知只是空泛的象牙塔，如同海市蜃樓一般，是虛幻縹緲的，因此，透過對話覺知後必然進行改變。

（三）課程意識的實踐

改變不必然是順利的，實踐的過程中也會遭

遇到許多困難與挫折，教師的課程意識往往也在問題解決的過程中獲得提升，實踐的歷程中必須具備許多條件與能力來實現學習共同體理念，並解決所遭遇的問題與困難；參與學習共同體的教師為了提升教師課程意識以促進學習，可以透過專業成長研習、進修、閱讀、生活體驗等學習活動儲備自己的能量、蒐集對話的材料、累積生活的智慧。「實踐」(praxis)的基礎建立在對教師課程意識的覺知，以及追求改變的動力，沒有意識的實踐將使得教師回歸到知識技能傳遞的工具角色，如同工業社會生產線的製程，製造出一批又一批的成品，將人與意識存在的價值一筆抹去。

必須特別說明的是，專業成長並不僅是成就自己，而是透過學習培養出具有共同生活能力的未來公民，塑造一個「明星團隊」，營造「學習共同體」。

五、結語

教師課程意識的發展與改變受到專業知識、個人發展與環境影響，也是促成改變的動力所在；教師必須透過意識覺醒及與個人主體、與專業客體、與環境對話來改變並提升課程意識。

「學習共同體」應構築在以學區為基礎的學校經營之中，特別是在南投縣以社區學校相互依存的生活形態中，教師在學校中以學習共同體的模式經營課堂，更有助於培育具備共同生活能力的下一代，但也因為南投縣小校數量多，固守於小校有時反而容易限縮教師課程意識的覺知，影響其實踐，因此組織參與學習共同體跨校社群對於教師課程意識的提升與實踐便具有其影響力，藉由跨校間的共同備課、公開授課/觀課與議課，提供給教師更寬廣的視野，對於學生學習與課堂風景的改變更有其正面意義。

參考文獻

中文部分

方永泉譯(2003)。受壓迫者教育學。臺北市：巨流。

吳剛平(2002)。課程改革需要強化課程意識。教育發展研究，7。摘自www.zzzx.net.cn/News-File/201211714411439.doc。

李季湄譯(2003)。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)。長春市：長春。

李明麗(2009)。日本「學習共同體」學校改革模式在中國的可行性探悉。外國中小學教育，7，50-53。

姜尚宏(2014)。學校發展學習共同體歷程之個案研究—以臺南市一所國小為例。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。

洪雪玲(2006)。國中國文教師課程批判意識之研究—以Paulo Freire批判教學論為基礎。國立中正大學教育系碩士論文，未出版，嘉義市。

國家教育研究院(2012)。教育大辭書。2014年10月30日取自雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網<http://terms.naer.edu.tw/detail/1311806/>

張世忠(2010)。教學原理：統整與應用。臺北市：五南。

張春興(2005)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：五南。

張嘉雲(2005)。我的課程之旅：一位女性教師的課程意識之生命敘說。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

甯增湖(2004)。MaxineGreene意識論及其對教師課程實踐之蘊義。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

馮丰儀(2006)。意識打造學校行政倫理。載於張鈿富(主編)，學校行政理念與創新(153-169頁)。臺北市：高等教育。

黃郁倫(2011)。激發學習的快樂與潛能—「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。教師天地，171，9-12。

黃郁倫、鍾啓泉譯(2012)。學習的革命：從教室出發的改革(原作者：佐藤學)。台北市：天下雜誌。

黃郁倫譯(2013)。學習共同體—構想與實踐(原作者：佐藤學)。台北市：天下雜誌。

詹志禹主編(2002)。建構論：理論基礎與教育應用。臺北市：正中。

雷秀萍(2010)。建構主義教育思想在高中歷史教學上的實踐—以「1960年代美國的政治和社會」的單元教學為例。國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，未出版，臺北市。

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。

歐用生(2012)。日本中小學「單元教學研究」分析。教育研究集刊，54，121-147。

謝易臻(2007)。美國1980年代後教育改革與中小學教師教學實務之研究。國立暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版，南投縣。

謝惠萍(2014)。運用學習共同體教學對國中生數學學習成效之影響。國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班碩士論文，未出版，臺中市。

鍾啓泉譯(2004)。學習的快樂—走向對話(原作者：佐藤學)。北京市：教育科學。

簡妙娟(2000)。高中公民科合作學習教學實驗之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。